

# FEILKE RE VISI TED

60 Stellenbesuche  
Herausgegeben von  
Karin Lehnen  
Thorsten Pohl  
Sara Rezat  
Torsten Steinhoff  
Martin Steinseifer  
*universi*

FEILKE  
RE  
VISI  
TED

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Umschlag- und Satzentwurf:**

Martin Steinseifer

**Satz:**

universi – Kordula Lindner-Jarchow M.A.

**Druck und Bindung:**

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2019: universi – Universitätsverlag Siegen

[www.uni-siegen.de/universi](http://www.uni-siegen.de/universi)

**ISBN 978-3-96182-035-1**

Der Band erscheint unter der  
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



# FEILKE RE VISI TED

60 Stellenbesuche  
Herausgegeben von  
Katrin Lehnen  
Thorsten Pohl  
Sara Rezat  
Torsten Steinhoff  
Martin Steinseifer



# Inhalt

Stellenbesuche	13
<i>Ulf Abraham</i> »Routine der Kreativität«	15
<i>Vilmos Ágel</i> Idiomatische – statt ideologischer – Prägung. Anmerkungen zur Genderdebatte	19
<i>Nadine Anskeit</i> Kreativität vs. Musterorientierung? Empirische Erkenntnisse zu einer Didaktik der Textprozeduren	23
<i>Gerhard Augst</i> Wohlgeformtheit – ein problemlösendes Gespräch	27
<i>Jürgen Baurmann</i> Textprozeduren: Ja, unbedingt – Didaktik der Textprozeduren: Aber nicht doch	31
<i>Michael Becker-Mrotzek</i> Der Schneepflug als transitorische Form – oder: Über die Eignung von Sportmetaphern für die Sprachdidaktik	35
<i>Lars Bender</i> Fußball und Wein – Sprachliches Handeln und Lernen in Analogien	39

<i>Tilman von Brand</i> Politisches Sprachhandeln in einer vernetzten Welt	43
<i>Jonas Braun</i> Vom ›Sich-in-den-Mond-Setzen‹	47
<i>Arnulf Deppermann</i> Semantik in Interaktionsgeschichten	51
<i>Annika Dix &amp; Lisa Schüler</i> Materialgestütztes Schreiben im inkluisiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen	55
<i>Peter Eisenberg</i> Millionen Wörter	63
<i>Gerd Fritz</i> Die Anticipatio als Textroutine	67
<i>Olaf Gätje</i> Die sprachdidaktische Rationalität der Ganzsatz-Norm	71
<i>Christina Gansel &amp; Carsten Gansel</i> Schreibalter und Schreibstrategien	75
<i>Thomas Gloning</i> Die Darstellungsform »Eine Maschine beschreiben« als Aufgabe der (historischen) Textlinguistik	79

<i>Joachim Grabowski</i> Die Reise nach Padua	83
<i>Wilhelm Griefhaber</i> Die Hausaufgaben gemacht: Produktiver Schreibimpuls nicht nur für Längsschnittstudien	87
<i>Katrin Denise Hee</i> Bildungssprachliche Kompetenzen – revisited	91
<i>Mathilde Hennig</i> Es ist noch keine Transitnorm vom Himmel gefallen	99
<i>Joachim Jacob</i> Beschreiben, Erklären, Negieren	103
<i>Jörg Jost</i> Komplexe Konjunktionen kennen und können. Eine ›VERA 8‹-Aufgabe und ein didaktischer Kommentar für Helmuth Feilke	107
<i>Clemens Kammler</i> Enzensbergers <i>Baukasten zu einer Theorie der Medien</i> – wieder gelesen in didaktischer Perspektive	113
<i>Katrin Kleinschmidt-Schinke</i> Transitorische Normen in einer entwicklungssensitiven Schreibdidaktik	117
<i>Clemens Knobloch</i> Idiomatische Prägung in nominalen Nennsyntagmen	121

<i>Juliane Köster</i> Die Wissensproduktion beleben und mobilisieren: Plädoyer für die Würdigung reproduktiver Textformen	127
<i>Norbert Kruse</i> Briefe schreiben – ein Kinderspiel? Über literale Praktiken in Vorschule und Schule	131
<i>Katrin Lehnen</i> kein bein klein	135
<i>Angelika Linke</i> Das Tanzbein schwingen – oder von der Nützlichkeit guter Beispiele	139
<i>Henning Lobin</i> »Wie Schule Sprache macht«	143
<i>Nicole Marx</i> Zur Sprache der Nähe im Fremdsprachenunterricht	147
<i>Wolfgang Menzel</i> Von der »Anziehungskraft« der Wörter	151
<i>Daniela Merklinger</i> Konzeptionell schriftlich ›Nähe‹ stiften	155
<i>Astrid Müller</i> Die <i>dass</i> -Schreibung in aktuellen Schulbüchern	159
<i>N.N.</i> Transitorische Norm	163

<i>Astrid Neumann</i>	
Über diese Brücke musst du geh'n...	169
<i>Vadim Oswald</i>	
Auf der Suche nach dem Ariadne-Faden	173
<i>Thorsten Pohl</i>	
Grammatikalisierung und Textualisierung in der Schreibentwicklung	177
<i>Paul R. Portmann</i>	
Sätze, wie man sie gerne selber schreiben möchte	181
<i>Anjuli Preis-Hahn</i>	
»... der Konjunktiv [wird] wohl nicht gern gesehen«	185
<i>Sara Rezat</i>	
Textdidaktische Gattungen: Etüden im Schreibunterricht?	189
<i>Dietmar Rösler</i>	
Die Wanderung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in die Fremdsprachenforschung	193
<i>Sarah Rose</i>	
Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zur Idee eines pragmatischen Kontinuums	197
<i>Anita Schilcher</i>	
Zur Funktion des Beschreibens in literarischen Texten	201

<i>Kirsten Schindler</i> So genau wie möglich – Texte von Schülerinnen und Schülern bewerten	205
<i>Siegfried J. Schmidt</i> Common sense als sozio-kulturelles Instrument struktureller Kopplung kognitiv autonomer Systeme	209
<i>Sabine Schmölzer-Eibinger</i> Wie viele Engel passen auf eine Nadelspitze? Oder: Schwarze Löcher in der Wissenschaft und was daraus wurde	213
<i>Hansjakob Schneider</i> Bildungssprache und kulturelles Kapital	217
<i>Britt-Marie Schuster</i> Nähesprachliche Prozeduren in der Distanzkommunikation	221
<i>Kaspar H. Spinner</i> Prozeduren	225
<i>Torsten Steinhoff</i> Spielräume	229
<i>Michael Steinmetz</i> Die Bedeutung von Textordnungsmustern für literaturerschließende Textsorten	233
<i>Martin Steinseifer</i> Auf Stellensuche. Finden – Wiederfinden – Anzeigen	237

<i>Thorsten Strübe</i> Zwischen Graphematisierung und Grammatikalisierung: Der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung	241
<i>Afra Sturm</i> Kulturell etablierte Schreibkonzepte als schreiblerntheoretische Überzeugungen	245
<i>Doris Tophinke</i> Muster	249
<i>Anja Voeste</i> »Was bedeuten die Daten?«	253
<i>Arne Wrobel</i> Helmuth Feilke und der Einzelfall	257
<i>Dieter Wrobel</i> Materialportfolio: Literaturunterricht jenseits der Klassenlektüre	261
<i>Thomas Bachmann</i> Anstelle einer Stelle: Laudatio zur Verleihung des Friedrich-Preises	265
Schriften von Helmuth Feilke	285



## Stellenbesuche

Wir haben ein besonderes Ereignis zum Anlass genommen, 60 Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter von Helmuth Feilke zu bitten, einzelne Stellen in seinen Schriften erneut zu besuchen.

Für solche Stellenbesuche kommt ganz Unterschiedliches in Frage: prägnante Formulierungen, zugespitzte Thesen, erklärungsmächtige Konzepte/Begriffe, eingängige oder anschauliche Beispiele, zentrale Passagen aus seinen Aufsätzen, einschlägige Forschungsergebnisse, kritische Reflexionen etc. In jedem Fall sollten es Stellen sein, die in der persönlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung Spuren hinterlassen haben und die für das eigene Denken und Forschen anregend waren und sind. Je nach wissenschaftlicher Vita der Autorinnen und Autoren kann es sich um Stellen handeln, deren Rezeption zeitlich weit zurückliegt, oder um Passagen, die ganz aktuelle Fragen der eigenen Forschungsarbeit tangieren.

Abgesehen davon, dass wir ein kurzes Format für die Beiträge gewählt und die Autorinnen und Autoren gebeten haben, die ausgewählte Stelle knapp zu verorten und zu erläutern, war die Bearbeitungsform freigestellt. So sind Texte in einer Bandbreite von pointierten Kommentaren, kurzen wissenschaftlichen Abhandlungen und Analysen, Varianten des Nach- und Weiterdenkens, Ansätze zur Neu- oder Re-Kontextualisierung bis hin zu Formen des kritischen Hinterfragens und der kontroversen Auseinandersetzung entstanden. Es geht um den Common sense und idiomatische Prägungen, Orthographie, Grammatikalisierung und

Textualisierung, Schreibentwicklung und Schreibdidaktik, Literalität, literale Praktiken und eristische Literalität, Text-routinen und Textprozeduren, Textmuster und Textsorten, die Schul- und Bildungssprache, sprachliche und schuli-sche Normen, Nähe und Distanz, didaktische Gattungen, die politische Kommunikation und vieles mehr. Auf eine thematische Ordnung der Beiträge haben wir bewusst ver-zichtet, um zum eigenen Entdecken der Stellenbesuche einzuladen.

Wir hoffen, dass ein Buch entstanden ist, das die Originalität, Prägnanz und erkenntnisfördernde Kraft der Texte Helmuth Feilkes widerspiegelt, und wünschen uns, dass es zur weiteren Diskussion beiträgt.

Abschließend möchten wir allen Beiträgerinnen und Bei-trägern und jenen danken, die uns beim Lesen und Redigieren unterstützt haben: Wiebke Jakobine Cramer, Konstantin Gartfelder, Hannah Hüsches, Abygail Nolden, Anja Plum und Pia Rosenberg. Ein besonderer Dank geht an Kordula Lindner-Jarchow vom Universitätsverlag Siegen, die mit großer Sorgfalt und viel Engagement zu diesem Buch beigetragen hat.

Januar 2019

*Katrin Lehnen  
Thorsten Pohl  
Sara Rezat  
Torsten Steinhoff  
Martin Steinseifer*

## Ulf Abraham

### »Routine der Kreativität«

2014 begann Helmuth Feilke seinen Beitrag zu einem wissenschaftlichen Kolloquium anlässlich meines 60. Geburtstags mit Überlegungen zu etwas, was er »Kreativität der Routine« nannte. Über diese Formulierung habe ich seither öfter nachgedacht und gefunden, dass sie mir mein eigenes Problem mit Teilen des Diskurses zum sogenannten Kreativen Schreiben erklärt (vgl. dazu Abraham 1998 und Abraham/Brendel-Perpina 2015, 14–16) und auf den Punkt bringt, was ich so bündig nicht hätte sagen können, ohne dass ich so deutlich hätte angeben können, warum.

Seit der »Subjektivierung« des Kreativitätsbegriffs in den 1980er Jahren (vgl. Spinner 1993, 17) war Schreiben an Konzepte der Selbsterfahrung und des Selbstausdrucks gebunden. Die Vorstellung eines *authentischen* Schreibens stand dabei gegen das *entfremdete*, von den Zwängen der Bildungsinstitutionen gleichsam deformierte Schreiben in vorgegebenen Formen und mit fremdbestimmten Zielen. Aber auch wenn man, etwas aktueller, mit Norbert Groeben *Kreativität* in pädagogischen und didaktischen Kontexten als »Originalität *diesseits* des Genialen« (Groeben 2013, Untertitel; Hervorh. UA) bestimmt, bleibt die Frage offen, woher die für »kreativen Produkte« (Wermke 1989, 117–119) notwendigen Formulierungs- und Gestaltungsideen eigentlich kommen. Sie entstehen beim Schreiben nicht *out of the blue*, sondern nutzen das sprachliche Wissen, das sich in bereits vorhandenen Texten niederschlägt, auf eine besonders gelungene Weise.

Als relevante Konzepte für innovative Leistungen werden in der Regel Problemlösen, Entdecken, Erfinden und Transformieren diskutiert (vgl. Abraham/Sowa 2019, i. Dr.). Diese Konzepte scheinen kompatibel mit einer seit Mitte des vorigen Jahrhunderts verbreiteten Vorstellung von *Kreativität* als gleichsam gegenstandsunabhängig existierender und an sich förderbarer geistiger Fähigkeit der Innovation. Aber wer selbst und/oder mit Lernenden  *kreativ*  arbeitet, weiß, dass damit auf problematische Weise von der Materialgebundenheit und Intertextualität jeder schöpferischen Leistung abstrahiert wird. Durch die Formel »Routine der Kreativität« wird diese Abstraktion dekonstruierbar.<sup>1</sup> Denn Routinen verdanken sich einer Praxis, die neben einigen idiosynkratischen notwendig viele kulturell geteilte Elemente enthält: Literarische Verfahren (vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2015, 52–54), die individuell Anwendung finden, müssen andere schon vorher, öfter und unter wechselnden Bedingungen angewandt haben.

Auch in sogenannten kreativen Texten (die meines Erachtens meist literarische Texte sind, egal wer sie verfasst) gibt es also selbstverständlich Textroutinen, während die Textsorten des Alltags wiederum nicht ohne Kreativität zu bewältigen sind. Diese kommt allerdings erst zum Vorschein, wenn man Feilkes Konzept der Textprozeduren durchdenkt. *Textroutinen* und *Textkreativität* sind nicht wesensverschiedene Phänomene, sondern zwei Seiten einer Medaille (vgl. Feilke 2015); Routine und strukturelle Kreativität beim Schreiben »bilden keinen Gegensatz« (Feilke 2016, 21). Denn es geht dem Sprachdidaktiker, der schon

1 Und dies ist viel unaufwändiger, als die Rede vom Stil in der Deutschdidaktik nachzuzeichnen und die sogenannte Stilbildung als Vorstellung eines Durchgangs durch musterhafte Schreibweisen auf dem Weg zum eigenen Stil zu rekonstruieren: vgl. Abraham 1996, 394–396).

1996 Sprache als *soziale Gestalt* beschrieben hat, um »ein Können, dessen besondere Qualität gerade nicht nur in der individuell kreativen Gestaltung der Textprodukte liegt, sondern ebenso in der Beherrschung von Textprozeduren, die sie offenkundig in irgendeiner Weise »übernommen« haben und die einem sozialen Wissen der Sprachteilhaber über Texte zugeordnet werden kann« (Feilke 2014, 13)

Man kann die Formel, die ich als Titel gewählt habe, schließlich auch umdrehen: Natürlich gibt es auch eine Kreativität der Routine. Schriftsteller-, Maler-, Schauspieler- und Musiker/innen wussten das schon immer – aber die Deutschdidaktik hat lange gebraucht, sich aus dem Dualismus *routiniertes Sprachhandeln vs. originelles sprachliches Gestalten* zu lösen. Und sie hat Helmut Feilke dazu gebraucht.

## Literatur

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Theoretische Grundlagen, didaktische Probleme, methodische Perspektiven*. Tübingen: Niemeyer 1996.
- Abraham, Ulf (1998): Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein »kreatives Schreiben« im Deutschunterricht? In: *ide* 22/4, 19–26.
- Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (2015): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (i. Dr.): Kreativität im Rahmen fachlicher Bildung und fachdidaktischer Bildungsforschung. In: Frederking, Volker/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Allgemeine Fachdidaktik* Bd. 3.

- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2004): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett, 11–34.
- Feilke, Helmuth (2016): Zur Einführung: Sprache – Kultur – Wissenschaft. In: Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zur Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 9–36.
- Groeben, Norbert (2013): *Kreativität. Originalität diesseits des Genialen*. Darmstadt: Primus.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 119, 17–23.
- Wermke, Jutta (1989): »Hab a Talent, sei a Genie«. *Kreativität als paradoxe Aufgabe*. Bd. 1. Weinheim: Dt. Studienverlag.

## Vilmos Ágel

### Idiomatische – statt ideologischer – Prägung. Anmerkungen zur Genderdebatte

Idiomatische Prägung ist überall dort feststellbar, wo Sprachzeichen im Gebrauch bzw. durch den Gebrauch, wie Bühler sagte, »sematologisch etwas aufgetragen« wird und dieser »aufgetragene« semantische oder auch pragmatische Mehrwert in die Kompetenz eingeht, das heißt, konventionalisiert wird und so zum innerhalb einer Sprachgemeinschaft voraussetzbaren sprachlichen Wissen gehört.

Feilke 1994, 235

Mit der idiomatischen Prägung eines Ausdrucks im Gebrauch [...] kann offenbar zugleich so etwas wie ein musterbildender Applikationsraum für den Ausdruck entstehen. Die Prägung wird zu einem geprägten *Ausdrucksmodell*.

Feilke 1994, 233

Ein idiomatisch geprägter Ausdruck, der zu den »institutionalisierten Routinen der Kommunikation« (Feilke 1996, 276) gehört, wäre z. B. die Anrede *sehr geehrte Damen und Herren*. »Sozial strukturierende« Ausdrucksmuster »mit primär pragmatischer Prägung« (Feilke 1996, 241 f.) wären z. B. die Anredemuster

*liebe X-er-in-nen und X-er* (z. B. liebe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter),

*liebe X-er* (z. B. liebe Mitarbeiter) und

*liebe X-er-in-nen* (z. B. liebe Mitarbeiterinnen).

Aus der Verbindung der obigen Anrede mit den Anrede-  
mustern ergeben sich allerdings nur zwei Kombinations-  
optionen:

*sehr geehrte Damen und Herren, liebe X-er-in-nen und X-er und  
sehr geehrte Damen und Herren, liebe X-er*

Die zweite Kombination ist zwar nicht sonderlich elegant,  
sie ist jedoch semantisch kongruent und macht die Frauen  
im Publikum nicht unsichtbar. Die dritte Kombination

*sehr geehrte Damen und Herren, liebe X-er-in-nen*

ist hingegen kontradiktorisch. Denn das Wortbildungsmus-  
ter *X-er-in-nen* hat nur das semantische Merkmal ›weiblich‹,  
während die Substantive *Dame* und *Herr* ein äquipollentes  
Oppositionspaar mit den semantischen Merkmalen ›weib-  
lich‹ vs. ›männlich‹ bilden (vgl. Diewald/Steinhauer 2017,  
30 ff.). M. a. W., die Anrede *sehr geehrte Damen und Herren*  
kann nicht auf dieselben Personen referieren wie das Anre-  
demuster *liebe X-er-in-nen*.

Wie soll man nun diesen Befund interpretieren, dass  
nur das Ausdrucksmuster *liebe X-er-in-nen* Kontradiktion  
erzeugt, während sich das Ausdrucksmuster *liebe X-er* auch  
mit dem semantischen Merkmal ›weiblich‹ verträgt? (*Ver-  
tragen* ist genau das richtige Wort, denn Liebe ist es nicht.)

Im Gegensatz zu den Wörtern *Dame* und *Herr*, die  
nicht nur inhärent FEM und MASK sind, sondern auch  
inhärent ›weiblich‹ bzw. ›männlich‹ referieren, sind im Falle  
der Ausdrucksmusterbestandteile *X-er* und *X-er-in* die Ge-  
nera deriviert:

$(X\text{-er}_{\text{MASK}})_{\text{MASK}}$  und  $((X\text{-er}_{\text{MASK}})_{\text{MASK}})\text{-in}_{\text{FEM}})_{\text{FEM}}$

Das Ausdrucksmuster  $(X\text{-er}_{\text{MASK}})_{\text{MASK}}$  hat also die »Kom-  
positionsbedeutung« (Feilke 1996, 128) MASK, aber die  
Ausdrücke, die mit diesem Muster gebildet werden, kön-  
nen per definitionem kein *inhärentes* semantisches Merk-

mal ›männlich‹ haben, da die Ableitungsbasis des Musters (= X) verbal ist (*arbeit-en, treff-en, Staub saug-en* > *Arbeiter, Treff-er, Staubsaug-er*). Vielmehr wurde dem Muster »im Gebrauch bzw. durch den Gebrauch [...] »sematologisch etwas aufgetragen«, nämlich die idiomatisch geprägte »Funktionsbedeutung« (Feilke 1996, 128) ›männlich‹, und zwar offensichtlich bereits zu mhd. Zeit (vgl. Doleschal 2002, 65). Berücksichtigt man die Kompositions- wie die Funktionsbedeutung, erhält man also ein Ausdrucksmuster mit inhärentem Genus und idiomatisch geprägtem Sexus:

$(X\text{-er}_{\text{MASK}})_{\text{MASK} \rightarrow \text{männlich geprägt}}$

Demnach enthält die Ableitungsbasis der Movierung nicht nur das inhärente MASK, sondern auch das idiomatisch geprägte Merkmal ›männlich geprägt‹, woraus folgt, dass das movierte Ausdrucksmuster nicht nur inhärent FEM, sondern auch inhärent ›weiblich‹ ist:

$((X\text{-er}_{\text{MASK}})_{\text{MASK} \rightarrow \text{männlich geprägt}})\text{-in}_{\text{FEM} \rightarrow \text{weiblich}} \text{FEM} \rightarrow \text{weiblich}$

Die Kombination *sehr geehrte Damen und Herren, liebe X-er* wurde oben als nicht sonderlich elegant, als verträglich, aber als nicht kontradiktorisch beschrieben. Hingegen ist die Kombination *sehr geehrte Damen und Herren, liebe X-er-in-nen* kontradiktorisch. Feilkes Theorie der Common sense-Kompetenz hilft uns beim Verstehen: »Das grammatische Wissen der SprecherInnen einer Sprache erstreckt sich nicht nur auf die Differenz, möglich vs. nicht möglich in L, sondern auch auf die *Differenz zwischen verschiedenen Möglichkeiten in L*, wobei Differenzen pragmatisch als Präferenzen des Meinens und Verstehens strukturiert werden« (Feilke 1994, 338 – Hervorh. i. O.).

Es ist möglich, Maskulina mit dem idiomatisch geprägten Merkmal ›männlich geprägt‹ generisch zu verwenden, pragmatisch präferiert ist jedoch die männliche Referenz. Nicht möglich ist jedoch die männliche Referenz bei mo-

vierten Feminina, weil hier das (dem Modell) inhärente semantische Merkmal ›weiblich‹ vorliegt. Daraus folgt, dass auch die generische Verwendbarkeit des Femininum, die sich weder aus der aktuellen morphologischen und semantischen Struktur der Movierung noch aus natürlichem Sprachwandel ergibt, kontradiktorisch ist. Man kann sie nur setzen, vorschreiben, erzwingen.

Generell gegen den Zwang des Durchgenderns spricht sich auch der Didaktiker Helmuth Feilke aus, der geltend macht, dass man dem Generikum in bestimmten Situationen nur schwer ausweichen kann: »Wenn ich z. B. schreibe: ›Lehrer haben einen anstrengenden Beruf, insbesondere die Lehrerinnen, denn die Zahl ihrer Kollegen geht ständig zurück,‹ habe ich genau ausgedrückt, was ich gemeint habe. Dafür aber muss, ja darf man Texte gerade nicht ›durchgendern« (Feilke 2018, 9).

## Literatur

- Diewald, Gabriele/Steinhauer, Anja (2017): *Richtig gendern. Wie Sie angemessen und verständlich schreiben*. Berlin: Duden.
- Doleschal, Ursula (2002): Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. In: *Linguistik online* 11/2, 39–70.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2018): Politische Kommunikation und Sprache. In: *Praxis Deutsch* 269, 4–11.

## Nadine Anskeit

### Kreativität vs. Musterorientierung? Empirische Erkenntnisse zu einer Didaktik der Textprozeduren

Musterorientierung und Kreativität dürfen nicht als Gegensätze verstanden werden: Wer bspw. eine spannende Geschichte verfassen möchte,

der muss kreativ sein. Und er kann nur kreativ sein, wenn er die möglichen konventionell ausgebildeten Muster kennt. Das dafür zu erwerbende und gegebenenfalls auch erst durch Unterricht aufzubauende Wissen ist eine Kompetenz ›dritter Art‹. Sie steht als ein prozedurales Wissen zwischen dem Produkt- und dem Prozessaspekt der Sprache. Dieses Wissen kann nicht durch pattern-drill, das heißt durch ein Memorieren fertiger *Produkte* gelernt werden, denn es setzt vor allem und in erster Linie voraus, dass der Gebrauchszusammenhang selbst verstanden worden ist.

Feilke 2010, 3

Dieses Zitat von Helmuth Feilke zeigt, dass die Aneignung von Textprozeduren weder ein Selbstläufer ist, noch über das Auswendiglernen von Ausdrücken erreicht werden kann. Damit Textprozeduren zu einer Entlastung der Textproduktion führen und ihr kreatives Potenzial entfalten können, gilt es daher die prozeduralen Kompetenzen von Lernenden in kommunikativ und sprachlich profilierten Schreibarrangements zu fördern. Die aus dieser Erkenntnis resultierenden methodischen *Überlegungen zur Didaktik der Textprozeduren* (Feilke 2014, 26 ff.) sind eine wichtige

Grundlage für meine Forschungsarbeit. Sie liefern zentrale Elemente für die Gestaltung der in einer von mir durchgeführten Interventionsstudie eingesetzten Schreibarrangements. Zur Nutzung von Textbausteinen in sprachlich profilierten Schreibarrangements möchte ich im Folgenden einen kleinen Einblick geben.

Das Forschungsprojekt *Schreibarrangements in der Primarstufe* (Anskait 2019) dient der Gewinnung von Erkenntnissen zur Frage nach einer wirksamen Schreibförderung. Dabei wird untersucht, welche didaktischen Maßnahmen sich positiv auf die *Qualität der Textproduktion* von GrundschülerInnen der vierten Jahrgangsstufe auswirken. Die 487 SchülerInnen der Studie durchlaufen einen Schreibprozess, der sich in die Phasen Planung, Formulierung, Rückmeldung und Überarbeitung gliedert. Bei der Gestaltung der Schreibarrangements wird – in Anlehnung an die explorative Studie *Aufgaben mit Profil* von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) – u. a. zwischen schwach profilierten, profilierten und sprachprofilieren Arrangements unterschieden. Die unterschiedlichen Profilierungen beeinflussen dabei die Schreibaufgabe, die zur Verfügung gestellten Formulierungstipps sowie die Form der Rückmeldung. Im Rahmen der Datenauswertung werden drei Perspektiven untersucht: 1) die Textqualität, 2) die Qualität der Textrevison und 3) der Gebrauch von Textprozeduren. Im Fokus stehen *Schlüsselprozeduren*, also diejenigen Textprozeduren, die dazu dienen, die Kernfunktion einer Textform zu realisieren (Steinhoff 2009).

SchülerInnen in *sprachprofilieren Schreibarrangements* haben im Rahmen der Unterrichtseinheiten zu den Schlüsselprozeduren deskriptiver und argumentativer Texte folgende Prozedurausdrücke erhalten, die in der Tabelle auf S. 25 aufgeführt sind. Die Analyse der erhobenen Daten macht deutlich, dass die SchülerInnen die angebotenen Formulierungstipps nicht bloß im Sinne einer reinen

Musterorientierung aufgreifen, vielmehr zeigt sich, dass die SchülerInnen die angebotenen Hilfen in kreativer Weise für ihre eigene Textproduktion nutzen.

Beschreibung	Argumentation
<p>Wenn du einen Ausgangspunkt für die Beschreibung nennst, kannst du z. B schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man...</li> <li>- Von der Tür aus gesehen steht...</li> <li>- Wenn du durch das Fenster schaust, ist...</li> </ul>	<p>Wenn du die Vorteile und Nachteile beider Ausflugsziele im Text abwägst, kannst du z. B. schreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Im ... kann man zwar ... machen, aber...</li> <li>- Manche Kinder wollen lieber in den ... , aber...</li> <li>- Es ist bestimmt schön..., aber ...</li> </ul>

Lediglich bei drei SchülerInnen scheint auf den ersten Blick eine reine Musterübernahme erfolgt zu sein. Bei genauerer Betrachtung der Daten lässt sich jedoch erkennen, dass auch diesen SchülerInnen eine adäquate und zum Teil sehr kreative Einbindung der Formulierungstipps in den eigenen Text gelingt:

- Mirko: »*Wenn man in mein Zimmer kommt sieht man rechts an der Wand in der Mitte ein Fenster und gegenüber ist ein Vogelbild.*«
- Kira: »*Von der Tür aus gesehen steht links in der Ecke ein pinker Schrank mit einer blauen Puppe im zweiten Fach, und im ersten Fach ist ein orangener Seestern.*«
- Kiara: »*Im Allerpark kann man zwar Wasserski fahren, klettern und andere Sachen machen, aber dort war ich schon so oft.*«

Die oben genannten Beispiele sowie weitere im Rahmen des Forschungsprojekt durchgeführte Analysen sprechen dafür, dass die Textproduktion von GrundschülerInnen

der vierten Jahrgangsstufe durch den Einsatz textformspezifischer Kriterienkataloge und Formulierungstipps positiv beeinflusst werden kann und eine prozedurenorientierte Schreibdidaktik im Unterricht verstärkt zum Einsatz kommen sollte.

## Literatur

- Anskait, Nadine (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf argumentative und deskriptive Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster/New York: Waxmann.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191–209. URL: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_07\\_2010.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf) [15.12.2018].
- Feilke, Helmuth (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [15.12.2018].
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS)* 17. URL: [https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/mitarbeiter/steinhoff\\_torsten/steinhoff\\_wortschatz\\_spass\\_2009.pdf](https://www.uni-siegen.de/phil/germanistik/mitarbeiter/steinhoff_torsten/steinhoff_wortschatz_spass_2009.pdf) [15.12.2018].

## Gerhard Augst

### Wohlgeformtheit – ein problemlösendes Gespräch

Neben den statuierten Normen und dem tatsächlichen Sprechen gibt es noch etwas Drittes, was eine Standardsprache ausmacht: die Wohlgeformtheit. Alle drei müssen zusammen wirken.

Feilke, persönl. Gespräch 2018

So sprach Herr Feilke zu mir auf einer Institutswanderung, einen Tag vor der Anfrage, eine markante Stelle aus dem feilkeschen Opus als für einen selbst bedeutsam zu nennen und zu kommentieren. Da ich das Privileg habe, schon fast 40 Jahre Herrn Feilke beinah jede Woche zu treffen, so dass viele für mich lehrreiche Gelegenheiten zum Fachgespräch bestehen, möchte ich in Abweichung von der Anfrage von einem solchen Gespräch berichten. – Ich war überrascht über diese dritte Größe, die Wohlgeformtheit und ahnte doch, dass dies möglicherweise die Lösung zu einem Problem sein könnte, das mich seit geraumer Zeit umtrieb. Aber der Reihe nach!

In meinem Seminar »Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt« im Sommersemester 2018 referierten zwei Studentinnen den Aufsatz von Elspaß/Dürscheid (2017), in dem diese ihr Projekt zu den regionalen Standardsprachen vorstellen. Sie lassen sich dabei von drei Annahmen leiten:

1. Die arealen Sprachen zählen nicht zum Nonstandard (wie die Dialekte und Regiolekte), sondern zum Standard.

2. Der regionale Standard lässt sich nur durch Gebrauchsnormen erfassen, nicht aber durch kodifizierte statuierte Normen; daher der empirische Ansatz ihres Projektes, durch eine Korpusanalyse zu einem über das gesamte deutsche Sprachgebiet gespannten Netz von Regionalzeitungen diesen jeweiligen arealen Standard zu ermitteln.
3. Es gibt nicht die »Existenz eines einheitlichen Standarddeutsch« (Elspaß/Dürscheid 2017, 93).

Die Studierenden akzeptierten sofort die erste Annahme. Aus dem Umstand, dass der regionale Standard nicht kodifiziert sei, könne man nicht schließen, dass es deshalb Nonstandard sei, da die Kodifikation prinzipiell möglich sei; mit dem Variantenwörterbuch von Ammon et al. (2004) sei ein erster Anfang gemacht.

Damit war aber eine Zurückweisung der zweiten Annahme gegeben. Vielmehr gelte, dass jeder Standard eine statuierte Norm habe. Auch im regionalen Standard konsultieren die Benutzer/innen z. B. (Rechtschreib-)Wörterbücher und ggf. den Zweifelsfall-Duden.

Ganz abgelehnt wurde die dritte Annahme, dass es kein »einheitliches Standarddeutsch« gäbe. Die Referentinnen belegten dies pfiffigerweise mit dem Text von Elspaß/Dürscheid (2017), der bis auf den Plural »Wägen« und das Phrasem »für einmal« in astreinem einheitlichen Standarddeutsch geschrieben sei.

Soweit habe ich Herrn Feilke auf der Wanderung das Phänomen und Problem geschildert. Seine Einlassung fing dann genau so an, wie ich es am Anfang des Beitrags zitiert habe. Auf meine Bitte, zu erläutern, was er unter »Wohlgeformtheit« verstehe, legte er Folgendes dar – und ich hoffe, dass ich das richtig wiedergebe: »Man kann aus der Gebrauchsnorm nicht auf die Sprache an sich schließen. Chomsky würde nur darüber den Kopf schütteln, wenn je-

mand aus dem Gebrauch das System ableiten wolle. Für einen Standard bedarf es also der Fixierung durch kodifizierte Normen. Darüber hinaus bildet der Benutzer der ausgebauten Sprache jenseits und über dem tatsächlichen Gebrauch und der kodifizierten Norm ein Bewusstsein aus über das, was richtiges und gutes Deutsch ist, die Wohlgeformtheit; Utz Maas (2008) spricht von der *Imago*. Die Wohlgeformtheit ist nicht deckungsgleich mit dem, was geäußert wird und was die Norm vorschreibt. Wittgenstein [einer seiner Lieblingsautoren – G.A.] hat dazu das Bild des Taus gebraucht, das dem Zug Stand hält, obwohl es aus vielen kleinen, nichtzusammenhängenden Fäden gewirkt ist. Ich schicke Ihnen einmal zwei Aufsätze, einen von Utz Maas, den anderen von Wolf Peter Klein, das wird Sie bestimmt interessieren.« Ich fuhr nach der Wanderung nach Hause in dem Glauben, nun verstanden zu haben, was an dem Projekt von Elspaß/Dürscheid gut und was weniger gut ist:

Das metasprachliche reflexive Phänomen der Wohlgeformtheit, Sprachangemessenheit, der *Imago* löst den Gegensatz von überregionalem vs. regionalem Standard auf. Die maßgebende Vorstellung der Gebildeten, was das richtige und gute Deutsch sei, bezieht sich – auch auf Grund der historischen Entwicklung des Deutschen (Klein 2011) – auf die höchste, die Regionalität meidende Ausbaustufe, die Maas (2008, 4) die »formelle Öffentlichkeit« nennt (Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache). Demgegenüber sind die Ansprüche an Texte der »informellen Öffentlichkeit (Straße, Geschäft, Markt)« (ebd.) – wie auch in der dritten Sprachform des »Intimbereichs (Familie, Freunde)« (ebd.) – nicht so hoch. Dazu zählen auch die regionalen Texte in einer Regionalzeitung. Die Journalisten bedienen sich einiger regionaler Formen in Syntax und Lexik. Solche Regionalismen, vor allem im Wortschatz, haben auch die Funktion der regionalen Identitätsstiftung.

Damit sind m. E. beide Probleme gelöst: Der überregionale Standard ist, als die höchste Ausbaustufe, bestimmt durch Gebrauch, statuierte Norm und Wohlgeformtheit. Der regionale Standard als informelle Öffentlichkeit ist Standard, insofern er in den übergeordneten überregionalen Standard eingelagert ist – anders als Regiolekt und Dialekt. Damit unterliegt er in großem Umfang dessen kodifizierten statuierten Normen; dort, wo das Regionale sich zeigt, kann dies allein durch Gebrauchsnormen beschrieben werden, die aber die Benutzer (meta-)sprachlich – genauso wie beim Regiolekt und Dialekt – kaum interessieren.

## Literatur

- Ammon, Ulrich et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: de Gruyter
- Elspaß, Stephan/Dürscheid, Christa (2017): Arale grammatische Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen. In: Kopnoka, Marek/Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Grammatische Variation*. Berlin: de Gruyter, 85–104.
- Klein, Wolf Peter (2011): Die deutsche Sprache in der Gelehrsamkeit der frühen Neuzeit. In: Jaumann, Herbert (Hrsg.): *Diskurse der Gelehrtenkultur in der Frühen Neuzeit*. Berlin: de Gruyter, 465–516.
- Maas, Utz (2008): Können Sprachen einfach sein? In: *Grazer Linguistische Studien* 69/Sonderdruck, 1–44.

## Jürgen Baurmann

### Textprozeduren: Ja, unbedingt – Didaktik der Textprozeduren: Aber nicht doch

Der folgende Beitrag erläutert den Begriff der ›Textprozeduren‹ und die didaktische Bedeutung des Konzepts. In anderen Veröffentlichungen wird im Blick auf dasselbe Thema von ›literalen Prozeduren‹ (Feilke 2010) und ›Textroutinen‹ gesprochen. Nach der Diskussion des Begriffs beim Symposium Deutschdidaktik (2012) hat sich der Terminus ›Textprozedur‹ als am besten geeignet [...] herausgestellt: Er hebt mit ›Prozedur‹ die Mittlerstellung zwischen dem Prozess- und Produktaspekt des Schreibens hervor [...].

Feilke 2014, II

*Erst die Entwicklung des Konzepts,  
dann die Prägung eines passenden Begriffs*

Ja, so ist es nun: Dank intensiver Forschung ist die Fundierung des schulischen Schreibens in den letzten Jahren um den Komplex *Textprozeduren* ergänzt worden. Helmuth Feilke hat dazu ein überzeugendes Konzept ausgearbeitet und dann auf den Begriff gebracht. Der hier angesprochene Beitrag von 2017 markiert ein Etappenziel, das Helmuth Feilke seit 2010 beharrlich verfolgt (s. Literaturhinweise, unten). Für die Theorie und Praxis des schulischen Schreibens eröffnen sich auf diese Weise neue Wege – letztlich zum Nutzen all' jener, die zunehmend besser und eigenständiger Texte verfassen möchten (auch müssen).

## *Textprozeduren und deren »Mittlerstellung« im Kontext Schreiben*

Bereits in seiner Einleitung (s. o.) weist Helmuth Feilke den Textprozeduren zu Recht eine »Mittlerstellung zwischen dem Prozess- und Produktaspekt des Schreibens« zu. Für die Schreibdidaktik ist dies insofern relevant, als so die Aufteilung von *produktionsorientierter* vs. *prozessorientierter* Orientierung dialektisch aufgehoben wird. Konkret zeigt sich dies beispielsweise, wenn Schreiber auf Grund ihrer bereits vorhandenen »Formulierungskompetenz« (*prozessorientiert*) bei der Wahl »lexemübergreifender sprachlicher Ausdrücke« (vgl. Feilke 2017, 19) mögliche Leserreaktionen berücksichtigen (»Antizipationskompetenz«, *produktorientiert*; vgl. Baurmann/Pohl 2013, 69). Der in der Schreibdidaktik viele Jahre dominierende »lerntheoretisch-psychologische« Impuls wird nunmehr durch Hinweise auf die »Sprachlichkeit der literalen Prozeduren« überzeugend ergänzt (Feilke 2010, 4 f.). So finden Schreiber sukzessiv vom »impliziten zum expliziten Prozedurenwissen« (Feilke 2017, 26) – ein qualitativer Sprung, der zur Lösung anspruchsvoller Schreibaufgaben unerlässlich ist.

## *Konstituierung einer »Didaktik der Textprozeduren«? – Aber nicht doch*

So weit, so trefflich und überzeugend. Doch halte ich es aus didaktischer Sicht für problematisch, das Konzept der »Textprozeduren« als Didaktik zu adeln (so der Untertitel des hier angesprochenen Beitrags und auch des Sammelbands, in dem Helmuth Feilkes Ausführungen erschienen sind; vgl. Bachmann/Feilke 2014). Schon frühere Versuche, die Deutschdidaktik in Teildidaktiken aufzuspalten (wie etwa die Rede von einer »Didaktik der Tempora«), haben nicht überzeugt. Solche Ansätze (ver)föhren lediglich zu ei-

nem didaktischen Klein-Klein, das dem Schreiben als »dem am stärksten integrativen Handlungsfeld des Deutschunterrichts« Gestaltungsraum nimmt (Feilke/Pohl 2014, XIII) und möglicherweise den Umgang mit Textprozeduren auf ein bloßes, beliebiges, auch mechanisches Abrufen von Prozedurausdrücken reduziert. Eine solche Vorgehensweise wird über ein mühsames, *nur tastendes Greifen, Umbergreifen* oder gar *blindes Herumwühlen* nicht hinausgehen – bei Jacob und Wilhelm Grimm als letztlich folgenloses Krabbeln beschrieben (vgl. Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: *Deutsches Wörterbuch*. URL: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm auf CD-ROM und im Internet. Recherchiert am 25. 8. 2018 unter [http://dwb.uni-trier.de/de](http://dwb.uni-trier.de/dehttp://dwb.uni-trier.de/de) [25.08.2018]).

Jeder denkbaren Folgenlosigkeit kann (und sollte) man sich allerdings widersetzen. In Anlehnung an Helmuth Feilkes ›Bilder‹ der *Werkstatt* und *Werkzeuge* (vgl. Feilke 2010, 9 f.) ergeben sich dann tragfähige Perspektiven im Unterricht, die abschließend kurz angedeutet seien.

Lehrpersonen, die Textprozeduren als *Werkzeuge des Schreibens* einen angemessenen didaktischen Ort zuzuweisen wissen, werden Kinder und Jugendliche beim schulischen Schreiben induktiv dahin führen, dass sie Textprozeduren zunehmend bewusster und gezielter verwenden. Ein routinierter Umgang mit Prozeduren zeichnet sich dann dadurch aus, dass jeweils geeignete Werkzeuge wie aus einem geordneten Werkzeugkasten gewählt werden. Kurzum: Schreiben lernt man durch Schreiben, den Gebrauch der Werkzeuge durch den routinierten Griff in den Werkzeugkasten.

## Literatur

- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2013): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 75–103.
- Feilke, Helmuth (2010): »Aller guten Dinge sind drei!« Überlegungen zu Textprozeduren und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-Textprozeduren.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-Textprozeduren.pdf) [02.03.2018].
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Vorwort der Herausgeber dieses Bandes. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, XIII–XIV.

## Michael Becker-Mrotzek

### Der Schneepflug als transitorische Form – oder: Über die Eignung von Sportmetaphern für die Sprachdidaktik

Dass Helmuth Feilke zur Illustration seiner Idee der transitorischen Normen, die im didaktischen Kontext nur eine vorübergehende Geltung haben, auf den Sport als Spender der Metapher des Schneepflugs zurückgreifen kann, verdankt sich der Ähnlichkeit sportlicher Aktivitäten und sprachlicher Handlungen sowie ihres Erwerbs. Sportliche Aktivitäten bestehen in ihrem Kern aus zielgerichteten Bewegungen, die je nach Sportart der Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen dienen; beim Schwimmen geht es darum, den Auftrieb des Wassers zu nutzen, um sich darin schnell oder ausdauernd fortzubewegen; beim Skifahren geht es darum, auf einer schiefen und rutschigen Ebene die Kräfte der Erdanziehung zu beherrschen, um so unfallfrei talwärts zu gleiten; bei den Mannschaftsspielen geht es darum, den Gegner durch Geschick und Strategie zu besiegen. Wir haben es also – ähnlich dem mündlichen und schriftlichen Kommunizieren – mit komplexen Handlungen zu tun.

Aus einer Erwerbsperspektive geht es darum, sich zunächst unterschiedliche Bewegungsformen anzueignen, die dann später zusammengesetzt, kombiniert oder sukzessive eingesetzt werden, um bestimmte Bewegungsziele zu erreichen. Beim Skifahren muss man mindestens lernen, die eigene Vorwärtsbewegung zu bremsen, sie in eine andere Richtung zu lenken und sie den Gegebenheiten des Geländes anzupassen. Dafür stehen unterschiedliche Schwung-



*Schneepflug* (Feilke 2012, 156)

techniken (= Zielformen) zur Verfügung, von denen der zitierte Schneepflug eine elementare Bewegungsform darstellt, und zwar elementar in mehrfacher Hinsicht: Der Schneepflug ist einfach auszuführen, weil er an eine Alltagsbewegung anschließt, nämlich das Auswärtsdrehen der Fersen und das Beugen der Knie. Im Sinne des Bewegungslernens ist er elementar, weil er zentrale Elemente der unterschiedlichen Zielformen des Skifahrens bereits aufweist. (Die Zielformen bestehen aus unterschiedlichen Schwungbewegungen wie der Talstemme oder dem Parallelschwung.) Zu diesen zentralen Elementen gehören etwa das Belasten der Skikanten, was zum Abbremsen der Geschwindigkeit und damit zu einem kontrollierten Gleiten führt; dazu zählt aber auch das abwechselnde Belasten der talseitigen Skikante durch Verlagerung des Gewichts auf den jeweiligen Ski, was zu einer Kurvenfahrt führt und damit u. a. das Ausweichen von Hindernissen ermöglicht. (Das Erspüren der Talseite bereitet manch einem Anfänger durchaus Probleme.) Mit ein wenig Übung erlaubt der Schneepflug die Bewältigung selbst steiler Pisten, auch wenn geübte Skifahrer den Schneepflug praktisch nicht mehr nutzen. Aus diesem Grund kann man zu Recht sagen, dass es sich dabei

um eine transitorische Bewegungsform handelt, die ihren Zweck ab einem bestimmten Zeitpunkt erfüllt hat.

Was macht den Schneepflug aus einer Erwerbs- und Vermittlungsperspektive zu einer beinahe idealen Lernform? Es ist die spezifische Art und Weise der Elementarisierung, die es dem Lerner zum einen schon sehr früh, nämlich nach wenigen Stunden, erlaubt, selbständig über zunächst flache Hänge zu gleiten und so ein Gefühl für das Skifahren zu bekommen; das stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die Motivation. Und zum anderen nutzt die Elementarisierung Elemente der Zielbewegung, nämlich das Aufkanten und die Gewichtsverlagerung, zwei Bewegungselemente, die im weiteren Lernprozess beibehalten werden können.

Die oben skizzierte Analogie von sportlichen Aktivitäten und sprachlichen Handlungen schafft nun einen dreifachen Nutzen für die Sprachdidaktik: Bei der Entwicklung neuer Lehr-Lernformate können bewährte sportdidaktische Prinzipien wie die Elementarisierung eine Heuristik für die Suche nach sprachlichen Lernformen bilden. Das gilt ebenso für die verschiedenen Unterstützungsmaßnahmen (*Scaffolds*), wie das Skifahren auf flachen Hängen oder in lockerem Schnee. Eine mögliche Frage könnte lauten: Wie kann das Schreiben von Texten elementarisiert werden? Die Vergleiche helfen des Weiteren, die nicht sichtbaren, abstrakten Aspekte sprachlichen Lernens zu illustrieren und zu veranschaulichen, weil sie anknüpfen an das alltagsweltliche Wissen über Sportbewegungen. Hier eignen sich etwa die Strategien in Mannschaftsspielen, um Lese- oder Schreibstrategien zu erläutern. Strategien als geordnete Bündel von Einzelhandlungen zum Erreichen eines Ziels unter gegebenen Bedingungen sind in bestimmten Spielzügen beim Fußballspiel anschaulich und konkret. Und schließlich hilft der Vergleich mit dem Sport, sprachliches Handeln als eine selbständige, zielgerichtete Aktivität zu verstehen, die zwar

auf vorhandene Formen zugreifen kann, diese aber immer für die eigenen Ziele einsetzt. So wie man den Schneepflug nicht um seiner selbst willen lernt, sondern um damit möglichst bald selber einen Hang sicher hinuntergleiten zu können, so lernt man auch die Orthographie nicht um ihrer selbst willen, sondern um damit eigene Texte schreiben zu können.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 149–175.

## Lars Bender

### Fußball und Wein – Sprachliches Handeln und Lernen in Analogien

Beim Fußball z. B. ist das Toreschießen der Zweck des Spiels und der ist allgemein bekannt. Aber entscheidend ist, wie man das unterhalb der globalen Ebene des je individuellen Spiels macht. Es geht ums Vorchecking, darum wie man eine Mauer macht oder diese beim Freistoß überlistet, ums Dribbeln und Übersteigen, um Seit- und Rückfallzieher. Das sind, könnte man sagen, Fußballprozeduren. Im Unterschied zum kontingenten und hochvariablen Spielprozess sind sie lehr- und lernbar.

Feilke 2010, 10

Diese Fußball-Analogie ist in einen Beitrag Helmuth Feilkes eingebunden, der 2010 selbst als Teil einer Festschrift erschien. Es handelt sich um den ersten von drei Beiträgen Feilkes, der sich theoretisch dezidiert dem Konzept der Textprozeduren widmet, das die jüngere Forschung der empirischen Schreibdidaktik maßgeblich motiviert und geprägt hat. Textprozeduren sind die zeichenhaften Verwandten des Übersteigers, Seit- und Rückfallziehers im Feld des Schreibens: sprachliche Handlungen von mittlerer Komplexität, die durch Wörter und Wendungen repräsentiert und zielgerichtet eingesetzt werden, um einen guten Text zu produzieren. Die zitierte Analogie zum Fußball wird mithin verwendet, um drei wesentliche Aspekte der Textprozedur zu verdeutlichen: die Mittlerstellung von Schreibprozess und Schreibprodukt, das besondere didaktische Potenzial und die diesbezüglich notwendige domänen- und

aufgabenspezifische Situierung. Doch Verdeutlichen und Vereinfachen sind nur zwei Funktionen dieser Analogie. Sie regt dazu an, durch den und im Bildbereich weiterzudenken. Im Zusammenhang mit der Lehr- und Lernbarkeit von Prozeduren motiviert sie z. B., konkretere Fragen wie die folgenden zu stellen.

Wie muss eine entsprechende Didaktik vor dem Hintergrund der Bilateralität von Form und Funktion beschaffen sein, um sicherzustellen, dass Lernende neue Prozeduren zielgerichtet einsetzen? Ein Absatztkick mag eine gute Idee sein, um einen Gegenspieler im Angriffsspiel ins Leere laufen zu lassen. Um einen Rückpass auf den eigenen Torhüter zu spielen, ist er eine vermeidbare Gefahr. In welcher Weise spielen individuelle Charakteristika der Lernenden eine Rolle für das prozedurorientierte Lernen? Ein großgewachsener Spieler hat sicher Vorteile im Zweikampf und Kopfballspiel, während jene beim in der Textstelle erwähnten »Dribbeln und Übersteigen« eher bei seinen wendigeren Mitspielern liegen dürften. In diesen Fragen und ihrer Beantwortung liegt ein wesentlicher Bezugspunkt zu meiner Forschung. Das Hauptergebnis der empirischen Untersuchung einer prozedurbasierten »Schreibförderung durch Sprachförderung« ist der Nachweis der Wirksamkeit prozeduraler Hilfen, die einen klaren Bezug zu ihrem *Handlungsschema* haben (Rüßmann 2018). Es geht – zurück im Bild des Fußballs – darum, dass Spieler zunächst wissen, was sie *tun* müssen, bevor sie sich für adäquate *Formen der Realisierung* entscheiden – den Absatztkick oder das einfache Rückspiel mit der Fußinnenseite. Es konnte ebenfalls nachgewiesen werden, dass die Effektivität prozedurorientierten Lernens nicht in Abhängigkeit zu kanonischen Lernercharakteristika steht, sondern Lernende auf ihrem individuellen Niveau zu profitieren vermögen (ebd.) – Innenverteidiger ebenso wie Außenbahnspieler. Auch die Relevanz des Modellierens und Übens fügt sich stimmig in

den Analogiebereich ein. Forschungsergebnisse wie diese, die spezifische Handlungsweisen sowie ihren Erwerb betreffen, verortet Feilke (2015) in einer weiteren Analogie – ein guter Text ist wie ein guter Wein – im Aufgabenbereich des Winzers. Der Winzer repräsentiert sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektiven auf das Zustandekommen eines guten Produkts. Auch die Wein-Analogie hat eine auf den ersten Blick primär erklärende Funktion im Hinblick auf ebendiesen originären Beitrag gegenüber der pädagogischen und psychologischen Schreibforschung, wo Produktbeurteilungen und Prädiktoren in Bildern des Sommeliers und des Arztes im Fokus stehen. Und sie motiviert ebenso ihre eigene Extrapolation, z. B. im Hinblick auf weitere Akteure oder auf Bedingungen ihres möglichst gewinnbringenden Zusammenwirkens.

Natürlich haben Analogien ihre Grenzen im Exemplarischen und Reduzierenden. Für den Fußball werden z. B. mindestens zwei wesentliche Aspekte ausgeklammert. Als Mannschaftssport unterscheidet er sich auch von kooperativen oder kollaborativen Formen des Schreibens deutlich. Und es gibt einen Gegner, der das Spielziel aktiv zu verhindern versucht und der beim Schreiben (in dieser Weise) keine Rolle spielt. Doch zeichnet sich nicht schon die Suche nach Grenzen wie diesen wieder durch ein hohes Maß an Wissensbildung aus? Eine gute Analogie leistet mehr als ein Verdeutlichen und Vereinfachen. Sie evoziert das Erkennen und Nachdenken, das Hinterfragen und Reflektieren, das Prüfen und Abwägen und kann so zum Schrittmacher der Forschung werden.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/ Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [15.12.2018].
- Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölder-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster/ New York: Waxmann, 47–72.
- Rüßmann, Lars (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann.

## Tilman von Brand

### Politisches Sprachhandeln in einer vernetzten Welt

Es sind verstörende Zeiten, in denen wir leben: Die größten Gefährdungen der westlichen Demokratien gehen offenbar nicht mehr von feindlich gesinnten Staaten aus, sondern entstehen heute aus der Mitte der jeweiligen Gesellschaften heraus. Extreme, totalitäre, menschenverachtende Positionen werden nicht nur salonfähig, in einigen Staaten bestimmen sie bereits den politischen Diskurs oder gar die politische Agenda. Das weltweite Erstarken rechter und rechtsextremer Strömungen hat zahlreiche Ursachen, es manifestiert sich jedoch darin, dass »die politische Kommunikation der Gegenwart von krisenhaften Tendenzen bestimmt« (Feilke 2018, 5) ist. Die Krise des Politischen befördert die Krise der politischen Kommunikation befördert die Krise des Politischen. Helmuth Feilke deutet diese krisenhaften Tendenzen als »Zeichen veränderter Bedingungen für die Wahrnehmung und Thematisierung von Politik« (ebd.).

Ein einfacher didaktischer Reflex auf diese Entwicklungen könnte in einem pädagogisch motivierten *Wehret den Anfängen!* bestehen, dessen Berechtigung außer Frage steht. Aus deutschdidaktischer Perspektive wiederum könnte man sich leicht abwenden, die Zuständigkeit abstreiten und auf die Politikdidaktik verweisen. Helmuth Feilke geht jedoch keinen dieser einfachen Wege, sondern macht vielmehr deutlich, warum die Problematik nicht nur den Deutschunterricht *auch* betrifft, sondern sogar den Kern des Faches berührt:

Aber Politik wird sprachlich und kommunikativ gemacht: Komplexe Probleme werden auf entscheidbare Pro- und Kontra-Fragen reduziert, Meinungen werden polarisiert und popularisiert, und die Welt wird in Freund und Feind geteilt. Im Diskurs der Öffentlichkeit zur Politik und zur Regierung geht es um den oft so genannten ›Kampf um die Köpfe‹. Schülerinnen und Schüler sind ein Teil dieser Öffentlichkeit. Sie sollten verstehen können, wie sie funktioniert und wie Politisches *hergestellt* wird.

Feilke 2018, 4f. (Hervorh. i. O.)

Das Verstehen wird hier zur zentralen Voraussetzung der Teilhabe an der politischen Kommunikation. Sie markiert zugleich den erhobenen erzieherischen und didaktischen Anspruch, der in bester Tradition aufklärerisch geprägt ist. Der Zusammenhang, den die Schülerinnen und Schüler erkennen sollen, ist dabei zunächst selbst zu durchdringen. Und hier greifen verschiedene Kompetenzen Helmuth Feilkes in hervorragender Weise ineinander: Es gilt Komplexes zu verstehen und dabei Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Bedingtheiten aufzudecken, dies auf den Punkt zu bringen, ohne dabei zu sehr zu simplifizieren und schließlich Anschaulichkeit für andere herzustellen:



Abbildung übernommen aus Feilke 2018, 5

Politisches Sprachhandeln, so die These, ist eingebettet in zwei kommunikative Dimensionen, die Ersteres in seiner

Wirksamkeit massiv beeinflussen: »Die Berücksichtigung verschiedener Medienformate politischer Kommunikation macht deutlich, dass politiksprachliches Handeln politische Verhältnisse nicht nur darstellt und herstellt, sondern, dass es auch selbst dargestellt und hergestellt ist« (ebd., 10). So wird zunächst die Ebene der medialisierten Kommunikation analysiert und beschrieben. Die Sprachhandlung – meist in Form einer Aussage eines Politikers oder einer Politikerin – erlebt ihre eigentliche Exekutive vielfach erst im Rahmen oder in Form ihrer medialen Situierung. Bestimmt wird diese Dimension vor allem durch die Medien bzw. die Presse, als vierter, regulierender Gewalt: »Die Medien beeinflussen nach eigenen Regeln, was in der politischen Öffentlichkeit Aufmerksamkeit findet« (ebd., 10). Neu, und hier wird die Krise virulent, ist die Ebene der vernetzten Kommunikation, die das politische Sprachhandeln unkontrollierbar macht, und die die medialisierte Kommunikation umspannt:

Im Internet kann jedermann politische Nachrichten platzieren und dafür eine Öffentlichkeit finden. Es entsteht eine many-to-many-Kommunikation. Das erhöht die Chancen der Partizipation. Diese Entwicklung wurde zunächst als Demokratisierungschance verstanden, zeigt aber inzwischen auch hochproblematische Aspekte.

Feilke 2018, 10

Wenn Donald Trump etwa die Bevölkerung über Twitter direkt anspricht, liegt vordergründig zunächst der Vorteil auf der Hand: Die Position wird ungefiltert, an den Regeln der Medien vorbei und damit nicht manipuliert an die Öffentlichkeit gegeben. Die politische Sprachhandlung gewinnt scheinbar ihre Authentizität und damit auch ihre Autonomie zurück. Wenn er aber nachgewiesenermaßen lügt, kehrt sich dieser Vorteil um; es fehlt das beurteilende

Korrektiv einer an den Maßstäben von Objektivität und Fairness ausgerichteten unabhängigen Presse.

Feilke geht es jedoch weniger um den twitternden Präsidenten als den kommentierenden Bürger:

Im Blick auf das Verständnis politischer Öffentlichkeit kommt es hier zu einem fast paradoxen Effekt: In dem Maß, in dem die Partizipation steigt, löst sich die politische Öffentlichkeit auf. An die Stelle der Öffentlichkeit als eine Form der diskursiven Integration widerstreitender Auffassungen treten politische Teilöffentlichkeiten, die in erheblichem Umfang Zustimmung und Zuspruch auch für Partikularinteressen und Positionen mobilisieren können, die weder in wissenschaftlichen Spezialdiskursen noch in massenmedialen Interdiskursen mehrheitsfähig sind.

Feilke 2018, 11

Und was ist dem nun entgegenzusetzen? Zumindest keine einfachen Maßnahmen und schon gar keine Formen der überzogenen *political correctness*, »sondern eine pragmatisch reflektierte Sprachkritik, die sich nicht hinter Tabus und Vorschriften verschanzt« (ebd., 9). Bewusstsein und Bewusstheit, nicht Gesinnung, als Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln in der Gesellschaft und zum Schutz gegen deren größte Gefährdungen.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2018): Politische Kommunikation und Sprache.  
In: *Praxis Deutsch* 269, 4–11.

## Jonas Braun

### Vom ›Sich-in-den-Mond-Setzen‹

Und ist es Ihnen schon einmal aufgefallen, daß man sich zwar ›in die Sonne‹ setzen kann, nicht aber ›in den Mond‹ – obwohl doch beide scheinen und auch der Mondschein für gewisse Stunden durchaus gerne aufgesucht wird?

Feilke 1993, 7

Und der S[precher] sprach: »Es werde [kreativ]!«. Und es ward [kreativ] ... Schön wär's... . Kreativität kommt nicht aus dem Nichts. Dies zeigt sich unter anderem auch dadurch, dass das Verständnis von dem, was innerhalb des epistemologischen Apparates einer Kultur als kreativ bewertet wird, auf Vorwissen, auf Verstehen aufbaut. Dieses Vorwissen muss vermittelt, erlernt, wiederholt und vor allem erfahren werden und kann dann als Grundlage für Neues dienen. Diese soziale Perspektive auf Kreativität unterstreicht Tomasello (2010, 10), wenn er vom »kulturelle[n] Wagenhebereffekt« spricht. Kreativität fußt auf Routine. Dies wird durch den Zusammenhang deutlich, auf welchen das obige Zitat hinweist. Es erscheint vor dem Hintergrund der Common sense-Kompetenz (Feilke 1993, 7) und wird zugleich in Bezug zur sprachlichen Kreativität gesetzt (ebd., 11). Dabei stellt der Bezug auf die Common sense-Kompetenz nicht nur die routinierte Verwendung idiomatischer Begriffe als komplexe Zeichen heraus. Er deutet als Kompetenz gedacht auch auf die Rolle des Erwerbsprozesses von sprachlichen Kompetenzen hin, wie sie auch für das *Erlernen* von Kreativität gedacht werden müssen. Die Fähigkeit kreativ sein zu können ist lernbar und

steht somit nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem *Schöpferischen* oder dem *Genie*. Dabei werden diese Begriffe heute nicht, wie im 18./19. Jhd., einem unersetzbaren schöpferischen Individuum zugesprochen, sondern sie werden als Charaktereigenschaft und Handlungsintention der Individuen einer breiten Masse umgedeutet. In Zeiten, in denen, wie Reckwitz (2017) herausgestellt hat, ein gesellschaftliches Kreativitätsdispositiv wirkt, Kreativität also dem gesellschaftlichen System grundlegend eingeschrieben ist und das Ästhetische nicht mehr als Gegenpol fungiert, sondern sich der Massenfertigung als bloßer sinnlicher Reiz beugt, lohnt es sich erneut einen Blick auf das Verhältnis von Kreativität und Routine zu werfen. Dies wird besonders interessant vor dem Hintergrund einer Sprach- und Schreibdidaktik, deren Diskurse unter anderem durch Schlagworte wie *Textprozeduren*, *Materialgestütztes Schreiben* und *Textroutinen* mitbestimmt werden und damit eine Tendenz zur zirkulierenden Reproduktion von profilierten Kompetenzen aufzeigen.

*Prozedur* oder *Routine* auf der einen Seite und *Kreativität* auf der anderen, scheinen auf unterschiedliche Grundsätze zurückzugreifen. Routine und Prozedur stehen in Zusammenhang mit einer systematischen Vorstellung von Ordnung. Kreativität hingegen wird oftmals mit dem Ausweg aus der Routine und den gängigen Praktiken assoziiert. Was aber ist sprachliche Kreativität, wenn Sprache ein grundlegend soziales Phänomen ist? Ganz maßgeblich ergeben sich Fragen zur sprachlichen Kreativität aus der Gegenüberstellung der methodologischen Schemata von Sprachsystem und Sprachgebrauch. Im Falle der Kreativität bedingen sich beide Betrachtungsmöglichkeiten von Sprache gegenseitig.

Das Kreative ist im Kern etwas Kritisches, bedingt durch kollektives Handeln. Hans Joas (2012) stellt heraus, dass man Kreativität als Faktor einer jeglichen Handlung und nicht als besondere Handlungsform, beschreiben kann.

Mit dem Organonmodell von Bühler betrachtet ergibt sich daraus folgende Konsequenz: Das kritische sprachliche Zeichen verschafft sich Ausdruck als Funktion seiner Nutzung. Zugleich ist es aber auch Appell an bestehenden sozialen Gegebenheiten sowie die Darstellung eines Sachverhaltes. Der Ausdruck ist die Funktion des sprachlichen Zeichens, welche Bühler weder seinem Zeichenfeld noch seinem Symbolfeld zuordnete. Die Überlegungen zu einem Malfeld, welche diesen Bereich hätte abdecken können, verwarf er wieder (vgl. Bühler 1999, 195 ff.). Dies könnte den Grund haben, dass sich Kreativität nicht systematisieren lässt, sondern als Ausdruck teilweise eine individuelle Rückwirkung des Systems selbst darstellt. Diese ist zugleich vermittelt durch das Soziale und Ausdruck des Neuen.

Diesem kritischen Ausdruck sprachlicher Handlung Rechnung zu tragen, darf innerhalb einer Sprachdidaktik nicht vergessen werden. Paradoxerweise kann dies aber nur gelingen, wenn dafür vorher die notwendigen Kompetenzen vermittelt werden: »Die primäre Anforderung an das sprachliche Können ist, daß die Textproduktion mit ihren Selektionen auf einen bisherigen Gebrauch zurückverweisen kann. Dies gilt selbst für die sprachliche Kreativität« (Feilke 1993, 11). Diese grundlegende Strukturierung kann nur durch Wiederholung und aus ihr entstehender Routine vermittelt werden. Sprachliche Kreativität ist deswegen nicht lediglich Angelegenheit des Sprachgebrauchs, sie geht aber auch nicht im Sprachsystem auf. Es gibt daher keinen autonomen kreativen Schöpfer, nur eine Sprachgemeinschaft, mit dem notwendigen und wichtigen Potenzial zur Kreativität. Dieses Potenzial kann mobilisiert werden und ist beispielsweise über Imaginationen und Versprachlichungen zu erreichen. Für die Sprachdidaktik könnte es deshalb fruchtbar sein, den Bereich der Semantik und der Ästhetisierung noch mehr in ihre Konzeptionen zu integrieren. Dafür wichtig kann der Einbezug des Kritischen sein.

## Literatur

- Bühler, Karl (1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Feilke, Helmuth (1993): Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den »gesunden Menschenverstand«, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: *Der Deutschunterricht* 6, 6–21.
- Joas, Hans (2012): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp
- Tomasello, Michael (2010): *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.

## Arnulf Deppermann

### Semantik in Interaktionsgeschichten

Nach der hier zugrundegelegten Sprachauffassung sind sprachliche Komponenten Zeichen *in* der sprachlichen Kommunikation genau dann – und nur dann –, wenn sie Zeichen *für* vorausgegangene Koorientierungen von Sprechern und Hörern sind.

Feilke 1996, 35 f.

Helmuth Feilkes Arbeiten sind altmodisch und visionär zugleich. Sie atmen im besten Sinne den Geist der untergehenden Epoche umfassend gebildeter und interessierter Linguisten, denen die profunde Theoretisierung ihres Gegenstands erstes Ziel ist. Genau deshalb sind die Schriften oft visionär, da sie eine neue Agenda empirischer Forschung anleiten. So *Sprache als soziale Gestalt* (Feilke 1996), das auf dem in *Common sense-Kompetenz* (Feilke 1994) entwickelten theoretischen Apparat fußt. Es betont, dass bei aller Konventionalität der Zeichen Verstehen paradoxerweise unhintergebar individuell ist. Bei der Relektüre dieser Werke habe ich dies in Form der historischen Individualität meines Verstehens selbst erlebt. 2004 las ich die Werke als umfassendste sprachtheoretische Grundlegung der Konstruktionsgrammatik (Deppermann 2007, Kap.3). Heute, vor dem Hintergrund meiner gegenwärtigen Forschungsinteressen, sind sie theoretische Wegweisung und Herausforderung, empirisch einzulösen, was das Eingangszitat behauptet: Wie Zeichenbedeutung in der sozialen Interaktion entsteht. Schon seit langem sehe ich in der interaktionalen Linguistik den Mangel, dass eine ›interaktionale Semantik‹

so gut wie nicht existiert. Meinen und Verstehen in der sozialen Interaktion sind mit der vom beobachtbaren Interaktionshandeln ausgehenden Konversationsanalyse nur ausschnitthaft zu erfassen. Nur ein geringer Teil des Meinens und Verstehens ist manifest. An ihre Stelle treten dann kognitive bzw. (vermeintlich) sozial-allgemeine Bedeutungszuschreibungen, die AnalytikerInnen vornehmen, um für Kohärenz und Vollständigkeit der Bedeutungsanalyse zu sorgen. Dies ist methodisch unhaltbar und birgt die Gefahr, eher Analytikervorannahmen zu reproduzieren denn Interaktionsteilnehmerbedeutungen zu rekonstruieren.

Das Eingangszitat verweist auf ein Forschungsprogramm: Zugang zu den semantisch-pragmatischen Interpretationen von InteraktionsteilnehmerInnen zu gewinnen, indem ihre Entstehung in der Interaktionsgeschichte nachgezeichnet wird. Natürlich beginnen Interaktionsgeschichten nicht voraussetzungslos. Alles Meinen und Verstehen beruht auf als intersubjektiv vermeinten Vorverständigungen. Aber wir können untersuchen, wie neue Ausdrücke in der Interaktion entstehen (Ad hoc-Neologismen) oder wie Novizen sie lernen (Fachausdrücke). Es sind Momente in der Interaktionspraxis zu finden, in denen ein solcher Nullpunkt der Ausdrucksverwendung besteht – und dann ist die Interaktionsgeschichte des Ausdrucks nachzuzeichnen. Dies sollte lückenlos erfolgen. Ein solches Forschungsdesign sollte uns Einblick in Grundfragen einer ›interaktionalen Semantik‹ geben:

- Es sollte zeigen, wie die interaktiven Prozesse aussehen, in denen »semiotische Ressourcen [...] als Ergebnis koordinierter Selektivität« (Feilke 1994, 354) entstehen. Dabei scheint es notwendig, der Selektivität, die ja Auswahl aus Gegebenem impliziert (eine strukturalistische Vorstellung), die Konstruktion bzw. das Lernen

von Möglichkeiten, die nicht schon gegeben waren, als Mechanismus an die Seite zu stellen.

- Es wäre zu zeigen, wie InteraktionsteilnehmerInnen *common ground* aufbauen, ihn in späteren Ausdrucksverwendungen nutzen und anzeigen, welche Aspekte des *common ground* sie in Anschlag bringen. Damit wäre ein guter Teil dessen, was sonst kognitiver Spekulation überlassen ist, als empirische Erwerbsgeschichte sozialer Bedeutung nachzuzeichnen. Clarks (1992) experimentelle Studien sind hier wegweisend. Die mikrogeschichtliche Bildung von *common ground* wäre aber im pragmatisch-konnotativ viel reichhaltigeren lebensweltlichen Kontext zu untersuchen.
- Es wäre zu zeigen, wie sich die Prozesse idiomatischer Prägung, d. h. pragmatisch motivierte, intersubjektiv stabilisierte Strukturbildung und Institutionalisierung von Ausdrucksgestalt, Interpretation und Gebrauchsgewohnheiten zur indexikalischen Diversifikation, bis hin zu Polysemiebildung und Wandel, verhalten.
- Es wäre zu untersuchen, wie das Spannungsverhältnis zwischen der nicht intentionalen Entstehung von Sinn durch die Logik kommunikativer Effekte, die Bindungskraft aufgrund von Erwartbarkeit entwickeln, und den intentionalen Anstrengungen der Akteure bei der Bedeutungskonstitution beschaffen ist. So wie Verstehen und daraus resultierende Rezeption und Anschlusshandeln einerseits immer in Spielräumen von Kontingenz stattfinden, so werden diese in Aushandlungsprozessen reduziert und mit sprachlich-kommunikativen Praktiken der Bedeutungskonstitution transparent zu machen versucht.

Dieses Forschungsprogramm, das mit Helmuth Feilkes großen genetischen Thesen zum Zusammenhang der Ent-

stehung von Zeichen, Intersubjektivität und der Stabilität sozio-interaktiver Koordination ernst macht, wird mit kleinen empirischen Kontexten anfangen (Deppermann 2018). Doch das macht den Weg nicht weniger spannend.

## Literatur

- Clark, Herbert H. (1992): *Arenas of Language Use*. Chicago IL: UCP.
- Deppermann, Arnulf (2007): *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2018): Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons. In: Deppermann, Arnulf/Streeck, Jürgen (Hrsg.): *Time in Embodied Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 293–324.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## Annika Dix & Lisa Schöler

### Materialgestütztes Schreiben im inkluisiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen

Normen für didaktische Gattungen sind nicht einfach empirisch aus einer Praxis des Sprachgebrauchs rekonstruierbar. Sie müssen vielmehr erst didaktisch entwickelt und im Sinn eines ›Scaffolding‹ des Erwerbs (Wood et al. 1976) auf angestrebte Kompetenzziele bezogen werden.

Feilke 2015, 130

Wir möchten in unserem Beitrag das Konzept des *Scaffolding* in den Fokus stellen, das uns in unserer aktuellen Berufspraxis als Gesamtschullehrerin bzw. als Dozentin in der Lehramtsausbildung für das Fach Deutsch immer wieder beschäftigt. Feilke thematisiert das *Scaffolding* insbesondere in seinen Ausführungen zu schulischen Textsorten als *didaktischen Gattungen*. Dahinter steht der Gedanke, dass alltägliche Formen sprachlichen Handelns (z. B. *Berichten, Erzählen*) zu Lehr- und Lernzwecken in unterrichtliche Lerngegenstände transformiert werden (z. B. *Ereignisbericht, Höhepunkterzählung*). Vor dem Hintergrund bestimmter Vermittlungsziele werden Verwendungsmuster und sprachliche Formen vorgegeben, die sich jedoch in der schulischen Tradition in unproduktiver Weise als ›einfach zu erfüllende‹ Maximen verselbständigen können (beim *Ereignisbericht* z. B. *keine wörtliche Rede, keine 1. und 2. Person, keine Meinung*, vgl. Dix 2017). Besonders interessant ist die

seltene Situation, dass didaktische Gattungen bildungsadministrativ neu eingeführt werden und sich dann im Zusammenspiel von curricularen Vorgaben, Schulpraxis und fachdidaktischem Diskurs ein normatives Profil erst entwickelt. Dies ist zurzeit beim materialgestützten Schreiben der Fall (vgl. Feilke 2015, Schüler 2017).

Wir möchten im Folgenden an einem Beispiel zeigen, wie verschiedene Formen des *Scaffolding* genutzt werden können, um die Bearbeitung materialgestützter Aufgaben in *inklusiven Lehr-Lern-Kontexten* lernförderlich zu gestalten und diese beiden Bereiche damit unter einer neuen Perspektive zusammendenken. In der sprachdidaktischen Auseinandersetzung mit Inklusion gewinnen Überlegungen zum *Scaffolding* zurzeit verstärkt an Bedeutung: In einer Erweiterung des Konzepts fordern Gebele und Zepher (2016, 122, Hervorh. i. O.) für »eine Arbeit am gemeinsamen Gegenstand oder in gemeinsamen Lernsituationen die *Kombination* von verschiedenen Graden und Formen von Scaffolding«.

Materialgestützte Aufgaben sind Lese-Schreib-Settings innerhalb derer verschiedene Dokumente (Texte, Abbildungen, Tabellen) gelesen und darauf aufbauend eigene, neue Texte verfasst werden. Vor allem wegen der Verbindung von Rezeption und Produktion gelten diese Aufgaben als sehr anspruchsvoll. Bisher wenig ausgelotet scheint uns jedoch das Potential, das diesem Format für die Gestaltung *differenzierter Schreibarrangements* innewohnt. Ausgangspunkt für solche Differenzierungen ist die Möglichkeit, sowohl den zur Verfügung gestellten Materialpool als auch das angezielte Aufgabenprodukt multimodal zu gestalten. *Multimodalität* gilt als wesentliches Merkmal geeigneter Gegenstände für einen inklusiven Deutschunterricht (vgl. Frickel/Kagelmann 2016, 19). Die enormen Chancen, die ein durch digitale Medien unterstützter Unterricht in dieser Hinsicht bieten kann, werden u.E. derzeit noch nicht in

angemessenem Umfang genutzt. Exemplarisch soll das an der materialgestützten Aufgabebearbeitung des Schülers Jan veranschaulicht werden.

#### *Lernerprofil Jan*

Jan ist Schüler in einer 7. Klasse und hat einen diagnostizierten Förderbedarf im Bereich *Lernen*. Er wird lernzieldifferent unterrichtet und erhält i. d. R. thematisch gleiches, aber inhaltlich einfacheres oder unterstützendes Material. Jan hat noch Schwierigkeiten, sich sprachlich differenziert bzw. altersangemessen auszudrücken. Er verfügt nur über kurze Konzentrationsspannen. Seine Fähigkeit, Texte flüssig zu lesen, ist schwach ausgeprägt und auch seine Kompetenzen im Bereich des Textverstehens (Inhalte wiedergeben, schlussfolgern, Vorwissen einbeziehen) sind demzufolge erst in Ansätzen entwickelt. Entsprechend negativ ist sein lesebezogenes Selbstkonzept: Jan gibt das Lesen schnell auf, wenn er einen Text schwierig findet. Darüber hinaus fehlen ihm Strategien zur Bearbeitung von Texten (fragengeleitet unterstreichen, zusammenfassen). Jan schreibt sehr langsam. Seine Aufmerksamkeit gilt dabei noch der sicheren Stifthaltung und der Lesbarkeit seiner Schrift. Entsprechend sind seine Texte im Vergleich zur Lerngruppe häufig kürzer.

In Jans Klasse wurde eine Aufgabe bearbeitet, die an ein Unterrichtsmodell zum materialgestützten Informieren über die Frage »Wie schlafen Tiere?« angelehnt war (vgl. Feilke et al. 2016). Für schwache SchülerInnen wurde das Thema auf den Teilaspekt *Winterschlaf* fokussiert, was eine Entlastung hinsichtlich des Umfangs (2 statt 5 Materialien, keine Grafiken) zur Folge hatte. Außerdem wurden die Texte sprachlich vereinfacht und optisch aufbereitet. Jan hatte verschiedene Probleme beim Lesen, z. B. benötigte er viel Zeit dafür, unbekannte Wörter nachzuschlagen. Das fragengeleitete Markieren von Informationen stellte für ihn

eine nicht zu bewältigende Anforderung dar. Insgesamt schaffte er es in der vorgesehenen Zeit nicht, einen Text auszuformulieren, sondern schloss den Arbeitsprozess mit dem Ausfüllen einer vorstrukturierten Gliederung ab.

Die folgende Tabelle systematisiert verschiedene *Scaffolding*-Optionen, die von der Lehrkraft in Jans Klasse eingesetzt wurden und erweitert diese um Optionen, die genutzt werden könnten, wenn die Bearbeitung der materialgestützten Aufgabe in einer digitalen Lernumgebung umgesetzt würde.

Auf einer übergeordneten Ebene bezieht sich das *Scaffolding* zunächst auf die verschiedenen Dimensionen des Arbeitsprozesses. Durch eine Aufschlüsselung der wesentlichen Teilhandlungen der Aufgabenbearbeitung werden diese für die Lernenden zugänglicher. Das Scaffolding ist hier also nicht mehr nur auf die anvisierte Textsorte als Lernform, sondern auf den gesamten Arbeitsprozess bezogen und kann so einerseits zu einer Weitung des verengten Fokus auf die Produktnormen beitragen und andererseits ressourcenorientiert genau die Teildimensionen der Aufgabe profilieren, in denen einzelne SchülerInnen bereits Kompetenzen einbringen können.

Wir fokussieren unsere Ausführungen hier exemplarisch auf das *Lesen* und *Schreiben*. Eine zentrale Modifikation in diesen beiden Bereichen besteht darin, über zusätzliche Rezeptions- bzw. Produktionsformen variable Zugänge zu schaffen. Für Jan wäre es bspw. (noch besser) möglich gewesen, die Textinhalte zu erschließen, wenn er sie begleitend zum Lesen auch hätte hören können.<sup>1</sup> Die Anforderung,

1 Die Inhalte, die in den verschiedenen Rezeptionsformen angeboten werden, können unterschiedliche Beziehungen aufweisen: sie können sich doppeln, ergänzen usw. Für Jan wäre es wichtig, dass die Inhalte in einem Ton- und Textdokument deckungsgleich sind. Für die versierten LeserInnen der Lerngruppe müssen diese Wie-

<i>Prozessscaffolding (Entlastung durch Zergliederung, Aufschlüsselung relevanter Teilhandlungen)</i>				
<b>Scaffolding im Bereich des Lesens</b>	<b>Planen</b>	<b>Scaffolding im Bereich des Schreibens</b>	<b>Überarbeiten</b>	
<p>unterschiedliche Rezeptionsformen anbieten (Lesen, Hören, Schauen, Kombinationen)</p> <p>– mit vorgefertigten Lektüreegebnisse (weiter)arbeiten (z. B. den Texten Kernaussagen zuordnen, Kernaussagen ordnen oder vervollständigen)</p> <p>– an Texten mit bereits hervorgehobenen Schlüsselbegriffen oder Erklärungen anderer Leser weiterarbeiten</p>	...	<p>unterschiedliche Produktionsformen anbieten (Handschrift/Tippen, Diktieren, Filmen, Kombinationen)</p> <p>– mit vorgefertigten Textteilen (weiter)arbeiten (z. B. einen Textanfang fortführen, Abbildungen und Textteile kombinieren und anordnen)</p> <p>– typische Formulierungen (Textprozeduren) und Textmuster anbieten</p>	...	
<p>kooperativ lesen (jede/r Schüler/in bearbeitet nur einen thematischen Teilaspekt)</p>	...	<p>kooperativ schreiben (jede/r Schüler/in bearbeitet nur einen thematischen Teilaspekt)</p>	...	
<p>Modellieren: zeigen, wie fortgeschrittene Lernende oder Experten beim Lesen und Auswerten vorgehen</p>	...	<p>Modellieren: zeigen, wie fortgeschrittene Lernende oder Experten beim Formulieren vorgehen</p>	...	

Texte (i. w. S.) zu verstehen, würde dadurch von der Kompetenz, Schrift selbst zu lesen müssen, entlastet. Der Wechsel zwischen verschiedenen Rezeptionsformen (*Lesen, Hören Schauen*) könnte auch dazu beitragen, die Aufmerksamkeit jeweils neu zu fokussieren. In einem dieserart multimodal aufbereiteten Setting müssten für SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf nicht unbedingt spezielle Materialien mit einem reduzierten Anforderungsniveau ausgewiesen werden. Der Materialpool wäre stattdessen als offenes Lernszenario gestaltet, das unterschiedliche Texte, Videos, Abbildungen etc. enthält und damit vielfältige Zugänge ermöglicht (vgl. Zielinski/Ritter 2016, 271). Solche Aufgaben sind dann für alle Lernenden »adaptiv, flexibel elaborierbar und herausfordernd« (ebd.). Gleiches gilt auch für das Schreiben. Hier kann die Produktion von Schrift, durch Textproduktion i. w. S. (*Diktieren, Filmen, Abbildungen einfügen* etc.) ergänzt werden.

Eine weitere Form des *Scaffolding* betrifft die (Weiter-)Arbeit mit vorgefertigten Lektüreergebnissen (*Lesen*) bzw. Textteilen (*Schreiben*). Ein großes Potential digitaler Lernumgebungen besteht darin, dass sich solche Zwischenprodukte (aus Sicht der Lehrkräfte) relativ unaufwändig aus authentischen Schülerdaten gewinnen lassen: Jan könnte bspw. die Kernaussagen, die seine MitschülerInnen notiert haben, den verschiedenen Texten zuordnen oder sie in eine korrekte Reihenfolge bringen. Je nachdem, ob beim Schreiben ganze Textteile, Bilder etc. zum Kombinieren oder nur

derholungen nicht unbedingt ein Nachteil sein. Wenn sie bspw. zunächst das Tondokument rezipieren und Inhalte daraus in ihren eigenen Text übernehmen wollen, profitieren auch sie von der dazugehörigen Schriftversion, die sie dann von der Aufgabe der Transformation entlastet. Je nach Anspruch der Gesamtaufgabe kann eine solche partielle Entlastung durchaus für alle Lernenden angemessen sein.

Textmuster und typische Formulierungen angeboten werden, lassen sich in diesem Bereich verschiedene Grade der Unterstützung unterscheiden. Die von Jan anteilig erarbeiteten Inhalte zum *Winterschlaf* könnten in einer digitalen Umgebung leicht in ein von mehreren SchülerInnen kooperativ erstelltes Dokument integriert werden.

Schließlich eröffnet der digitale Arbeitsraum auch gute Möglichkeiten, um Lernenden kontextsensitive Hilfe anzubieten: Für die jeweiligen Arbeitsbereiche können z. B. Videos zur Verfügung gestellt werden, in denen man versierte Peers oder ExpertInnen bei ihren Lese- und Schreibpraktiken erst einmal beobachten kann, bevor man selbstständig arbeitet. Das Bedürfnis nach einer solchen Modellierung wird innerhalb der Lerngruppe unterschiedlich sein und kann bei Nutzung digitaler Tools individuell angepasst werden.

## Literatur

- Dix, Annika (2017): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*, 38, 115–135.
- Feilke, Helmuth, Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Frickel, Daniela/Kagelmann, André (Hrsg.) (2016): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Dies. (Hrsg.): *Inklusion:*

- Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis.* Duisburg: Gilles & Francke, 108–136.
- Schüler, Lisa (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Zielinski, Sascha/ Ritter, Michael (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis.* Duisburg: Gilles & Francke, 256–275.

## Peter Eisenberg

### Millionen Wörter

Wer Erfahrung mit verschiedenen Schriftsystemen hat, kann sich kaum des Eindrucks erwehren, die Alphabetschrift sei Telos der Schriftentwicklung überhaupt, auch wenn andere Systeme unbestreitbar ihre Vorteile haben. Mit etwa dreißig Buchstaben schreiben wir die Millionen Wörter, über die das Deutsche gegenwärtig verfügt. Aber wie lässt sich diese gewaltige kombinatorische Leistung des Systems transparent machen? Wie lässt sich der Umgang mit ihr erlernen und vermitteln?

Die Faszination der kombinatorischen Gewalt natürlicher Sprachen hat für eine ganze Generation von Sprachwissenschaftlern den ersten Blick auf den Gegenstand der Disziplin bestimmt. Innerhalb des *generative enterprise* wurde er zunächst ganz hoch gehängt, dann fallen gelassen. Aber die Idee sitzt tief in vielen Köpfen, auch über die Hypothese, man könne ein System mit so kleinem Vokabular und so riesigem Output wie die Alphabetschrift per Durchdringung kombinatorischer Regularitäten verstehen. Die Fokussierung des Alphabetischen hat tatsächlich über lange Zeit hinweg auch das Nachdenken über unser Schriftsystem bestimmt. Umgekehrt wird es genauso direkt als Bedrohung empfunden, etwa wenn es heißt, die deutsche Orthographie wäre nach ihrer Reform »von der Eins-Eins-Entsprechung zwischen Laut- und Buchstabenzeichen [...] so fern wie vorher. Es bliebe dabei, daß man im Deutschen die Schreibung jedes Wortes einzeln zu lernen hat.« (Dieter E. Zimmer, *Die Zeit*, Dossier vom 3. II. 1989)

Wir wissen längst, dass die Befürchtung unbegründet ist, weil die Buchstabenlinie mit ihren Mitteln zahlreiche syntaktische, morphologische, phonologische und rein graphematische Fakten kodiert.

Eine Gegenposition stellt zuerst Sprecher und Sprecherinnen wie Schreiber und Leser mit ihren zu lösenden Kommunikationsproblemen in den Mittelpunkt. Regularitäten sind wichtig, aber sie werden nur als funktional in diesem Sinn verständlich. Beide Denkweisen schließen sich nicht aus, stehen aber häufig unvermittelt nebeneinander. Um ganz deutlich zu machen, wovon die Rede ist, stellen wir uns die Frage, was man als Lehrer oder Lehrerin über das Sprach- und Schriftwissen der Schüler wissen sollte. Dass man gar nichts darüber wissen sollte und sich einfach beauftragt fühlt, die den Lehrenden geläufigen Regularitäten der Orthographie zu erläutern und anzuwenden, wird kaum noch jemand vertreten, und sei er noch so systemverliebt.

Als Helmut Feilke im Jahr 2000 den Auftrag erhielt, zusammen mit Peter Eisenberg das erste nachreformatorische Themenheft von *Praxis Deutsch* zur Orthographie mit dem Titel *Rechtschreiben erforschen* zu konzipieren, tauschten wir zunächst Texte aus, die sich durchaus auf die skizzierten Grundpositionen beziehen lassen (vgl. Eisenberg/Feilke 2001, 6–15). In Feilkes Text gab es Formulierungen wie »Das ›Rechtschreiben-Erforschen‹ wird nicht erst durch den Unterricht zu einer Sache der Schülerinnen und Schüler. Wie der Spracherwerb ist auch der Schriftspracherwerb ein eigenständiges Erkunden [...]« (ebd., 6). Und weiter: »Kinder greifen bei ihrem Erforschen des Rechtschreibens linguistisch gesehen auf heterogene und für den Linguisten oft unzusammenhängende Erfahrungen und Kategorien zurück. [...] Auch das Rechtschreib-Erforschen im Unterricht sollte deshalb Raum geben für die Regelbildungsversuche und Erfahrungen der Kinder und sie nicht von vorn-

herein im engen Rahmen einer grammatischen Methodik führen« (ebd., 7).

Sicher, kein enger grammatischer Rahmen. Aber mich erinnerten die Aussagen an didaktische Ansätze, in denen Schülerwissen nicht nur im Mittelpunkt steht, sondern zudem von den Schülern selbst artikuliert wird. Es wird in einem ausgearbeiteten Verfahren erfragt, so als gehe es um ein Problem der empirischen Sozialforschung. Das schließt auch Grundbegriffe wie Satz, Wort, Text ein und hat in radikaleren Versionen beispielsweise dazu geführt, sich nach dem Inhalt eines Wortes wie Substantiv zu erkundigen und daraus eine Regel zur Großschreibung abzuleiten, die dann als volksverbunden und nicht autoritär gelten konnte. Vieles ist lange her, aber eben nicht alles. Helmut Feilke wollte ich nichts davon unterstellen. Es ging um eine erste Beunruhigung, die unbedingt ausgeräumt werden musste.

Sie wurde auf das schönste ausgeräumt durch Rekurs auf die Begriffe Erfahrung und Wahrnehmung. Feilke formuliert im Basisartikel, es gehe darum, »die Wahrnehmung des Rechtschreibens besonders zu fördern. Dazu gehört zunächst die Selbstwahrnehmung. Erst wenn die Aufmerksamkeit auf das eigene Vorgehen beim Schreiben gelenkt worden ist, kommen Alternativen und Perspektivwechsel in Betracht« (ebd., 6). Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Erfahrung Kinder mit der Schrift haben, über welches Sprach- und Schriftwissen sie verfügen und wie man an dieses Wissen herankommt. Sie hat in der Psycholinguistik Tradition, aber hat sie auch den gebührenden Platz in der Orthographiedidaktik gefunden? Praktisch folgt etwa: Lass die Kinder schreiben und schreiben. Versuche die Schreib-anlässe so zu setzen, dass Du den Schreibungen entnehmen kannst, was sie sich dabei denken. Baue beispielsweise das Inventar der zu schreibenden Ausdrücke so auf, dass die Prototypen, mit denen sich häufig 80 oder 90 Prozent eines Typs von Schreibproblem oder Zweifelsfall erfassen lassen,

ganz im Mittelpunkt stehen und nicht etwa Ausnahmen oder kleine Subregeln sind.

Faustregeln dieser Art sind im Basisartikel und in den Unterrichtseinheiten von PD 170 ausbuchstabiert. Mit unserer Zusammenarbeit gab es keinerlei Problem, ganz im Gegenteil. Allerdings verlangt dieser Orthographieunterricht von den Lehrerinnen und Lehrern die Fähigkeit zur Hypothesenbildung über Schreibstrategien und Schreibregularitäten der Schüler, und seien deren Ergebnisse noch so weit von der Norm entfernt. Wichtig bleibt außerdem: Was Sprecherinnen und Sprecher über ihren Sprachgebrauch sagen, hat wenig mit diesem zu tun. Mein verehrter Doktorvater sagte einmal: »Ich verwende niemals weil mit Verbzweitsatz, auch nicht im Gesprochenen, weil das ist schlechtes Deutsch.«

## Literatur

Eisenberg, Peter/Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: *Praxis Deutsch* 170, 6–15.

## Gerd Fritz

### Die Anticipatio als Textroutine

*Textroutinen sind textkonstituierende literale Prozeduren, die jeweils ein Gebrauchsschema und eine mehr oder weniger typisierte Ausdrucksform im Sinne einer indem-Relation koppeln.*

Feilke 2012, 12, Herv. d. Autor.

Wenn wir diese Definition zusammenbringen mit einem Fokus auf »eristische Literalität« – so der Titel eines Forschungsprojekts von Helmuth Feilke und Katrin Lehnen –, so verweist sie auf eine textlinguistische Forschungsaufgabe, die besondere Aufmerksamkeit verdient, nämlich die Analyse von charakteristischen Handlungsmustern in Texten wissenschaftlicher Kontroversen. Bei Feilke steht diese Forschungsaufgabe zudem im sprachdidaktischen Kontext der Förderung der »scientific literacy«: Schüler und Studienanfänger sollen sich mit der Praxis kontroversen Redens und Schreibens in der Wissenschaft vertraut machen, um Strukturen wissenschaftlicher Texte besser zu verstehen und selbst Texte produzieren zu können, die den dialogischen Charakter der wissenschaftlichen Praxis reflektieren.

Dabei ist der Fokus auf Kontroversen insbesondere deshalb von Bedeutung, weil Wissenschaftsnovizen der Prozesscharakter der Wissenschaft zunächst eher als lästiges Übel erscheint und sie erst zu der Einsicht hingeführt werden müssen, dass Kritik und Auseinandersetzung ein Motor des wissenschaftlichen Fortschritts sind: »controversies are indispensable for the formation, evolution and evaluation of (scientific) theories« (Dascal 1998, 147). Auf

der Grundlage dieser Einsicht kann man *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft* verstehen (Liebert/Weitze 2006).

Im vorliegenden Beitrag will ich diese Anregung von Helmuth Feilke aufgreifen und einige Beobachtungen zu einem sprachlichen Handlungsmuster machen, das eine lange rhetorische Tradition hat und auch heute zu den Strategien wissenschaftlichen Schreibens gehört, nämlich der sog. *anticipatio* (in Quintilians Terminologie: *praesumptio*). Dieses Muster besteht darin, dass man in der Rede einen Einwand des Opponenten vorwegnimmt (»id, quod obici potest, occupamus«; Quintilian 1988, IX.16). Eine typische Formulierungsweise für diese Textroutine ist *dicat aliquis* »es könnte jemand sagen« (ebd., IX.37). In der Geschichte des kontroversen Schreibens im Deutschen lassen sich für diese Textroutine unterschiedliche Formulierungsmuster nachweisen, wie die folgenden Belege aus Schriften Keplers (1610) und des Chemikers Friedrich Albert Carl Gren (um 1790) zeigen. (Zur historischen Pragmatik der Kontroverse vgl. Fritz/Gloning/Glüer 2018.)

- (1) Ja spricht einer [...] (Kepler 1610: *Tertius interveniens*)
- (2) Ja möchte [»könnte«, GF] D. Feselius sprechen [...] (ebd.)
- (3) [...], könnte man einwerfen, [...]. (Gren 1789: *Abhandlung über Luft* [...])
- (4) Man kann zwar einwenden, daß [...]. (Gren 1791: *Prüfung der neueren Theorien*)

Diese Formulierungen, wie auch schon die lateinische Äußerungsform, zeigen schon einige Eigenschaften und Variationsmöglichkeiten des Musters. In *einer* Standardform wird auf den ins Auge gefassten Opponenten nur unbestimmt Bezug genommen (*aliquis, man, einer*). Dies hat für den Schreiber strategisch den Vorteil, dass er nicht darauf festgelegt werden kann, einen bestimmten Gegner ange-

sprochen zu haben. Andererseits kann man den Adressaten auch identifizieren, wie in Keplers Hinweis auf seinen Opponenten, den Arzt und Theologen Philipp Feselius. Eine weitere Eigenschaft des Musters besteht darin, den Einwand als einen nur *möglichen* zu kennzeichnen, wozu ein Modalverb, oft im Konjunktiv, verwendet werden kann. Schließlich gehört zu dem Muster die Angabe eines sprechaktkennzeichnenden Ausdrucks, entweder spezifisch (*einwenden, einwerfen*, heute auch: *den Einwand machen*) oder unspezifisch (*sagen*, um 1600: *sprechen*). Mit diesen Merkmalen können wir auch schon die heutige prototypische Form dieses Handlungsmusters angeben:

- (5) A kann einen Einwand eines Opponenten vorwegnehmen, indem A äußert »Es könnte jemand sagen/einwenden/den Einwand machen, dass [...]«.

Um zu einem genaueren Verständnis der Funktion einer bestimmten Art von Handlung zu kommen, ist es häufig nützlich, nach dem Kontext zu fragen, in dem diese Handlung steht. In diesem Fall folgt auf die Vorwegnahme des Einwandes routinemäßig die Entkräftung des Einwandes, häufig eingeleitet durch *aber, doch, jedoch* oder einen anderen adversativen Ausdruck. Die *anticipatio* hat also ihren strategischen Sinn u. a. darin, dass sie Teil eines *Sequenzmusters* der folgenden Art ist: »einen Einwand vorwegnehmen *und dann* den Einwand entkräften«. Dem Schreiber erlaubt dieses Handlungsmuster, mögliche Einwände eines Opponenten für den Aufbau der eigenen Argumentation zu nutzen und ihm auch (ein wenig) den Wind aus den Segeln zu nehmen. So wird aus einem scheinbaren Nachteil ein (text)strategischer Vorteil.

Worin liegt nun der Nutzen für den Studienanfänger, eine *anticipatio* zu erkennen? 1. Er sieht, dass der Autor seine Auffassung in Auseinandersetzung mit anderen Wissen-

schaftlern entwickelt. 2. Er lernt Aspekte der gegnerischen Position kennen. 3. Er wird auf Argumente *für* die Position des Autors aufmerksam. 4. Er bekommt Hinweise auf die Struktur der Kontroverse und die Textstrategien des Autors.

## Literatur

- Dascal, Marcelo (1998): The study of controversies and the theory and history of science. In: *Science in Context* 11, 147–154.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1–31.
- Fritz, Gerd/Gloning, Thomas/Glüer, Juliane (2018): *Historical pragmatics of controversies. Case studies from 1600 to 1800*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.) (2006): *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft. Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Quintilianus, Marcus Fabius (1998): *Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher*. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

## Olaf Gätje

### Die sprachdidaktische Rationalität der Ganzsatz-Norm

[Es scheint] mir unverzichtbar, schulsprachliche Normierungspraxen sowohl historisch als auch gegenwartsbezogen unter dem Aspekt ihrer impliziten didaktischen Rationalität zu verstehen und zu untersuchen.

Feilke 2012, 163

Mit diesem Satz aus dem Aufsatz »Schulsprache – wie Schule Sprache macht« von 2012 wird inmitten einer von den Verheißungen empirischer Forschungsmethoden zur Vermessung von Schüler- und Lehrerkompetenzen beauscherten Sprachdidaktik die *Unverzichtbarkeit* eines Forschungsprogramms postuliert, das anschließt an eine Konzeption von »Deutschdidaktik als wissenschaftliche[r] Disziplin« (Ivo 2001), in der die Erforschung der »Voraussetzungen, Verfahren und Ergebnisse« (ebd., 158) der schulsprachlichen Lernprozesse sowohl in historischer wie in zeitgeschichtlicher Hinsicht als zentral gesetzt ist. Es ist *diese* Tradition deutsch- bzw. sprachdidaktischer Wissenschaft, in der auch meine eigenen sprachdidaktischen Forschungen stehen, weshalb ich mich auch mit *diesem* Satz von Helmuth Feilke auseinandersetze.

In dem Aufsatz zur Schulsprache rekonstruiert Feilke anhand der auch heute noch im Unterrichtsgespräch zu hörenden Forderung von Lehrpersonen an ihre Schüler, auf Fragen in ganzen Sätzen zu antworten, die didaktische Rationalität, die hinter einer solchen Disziplinierung des Sprechens der Schüler steht. Anhand eines 1902 veröffent-

lichten pädagogischen Fachartikels mit dem sprechenden Titel »Über das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen« zeigt Feilke auf, dass die im Unterrichtsgespräch geltend gemachte Forderung nach der Verwendung von syntaktisch wohlgeformten Sätzen im Antwortverhalten der Schüler mit der Aufgabe der Schule zu erklären ist, die Kinder zur schriftsprachlich konstituierten Schulsprache zu erziehen. Der Autor des o. g. Artikels selbst macht die didaktische Rationalität dieser Normierungspraxis explizit: »Das Antworten in ganzen Sätzen ist [...] das wirksamste Mittel zur Vorbereitung und Unterstützung des schriftlichen Gedankenausdrucks.« (Zimmermann 1902, 130) Neben der Einübung in der »Darstellung vollständiger Gedanken« (ebd., 129) hat die Ganzsatz-Norm aber zudem die Funktion, die Grammatik der Schriftsprache und damit der Standardsprache zu erlernen. So schlägt der Schulmann die Verwendung von Lehrerfragen vor, mit denen bspw. die Flexionsendungen des Genitivs einzuüben sind (Zimmermann 1902, 129). Mit einer Frage des Typs »Was ist ein Teil des Tisches?« (ebd.) wird in Verbindung mit der Ganzsatz-Norm also ein konkretes grammatische Lernziel verfolgt.

Es wird deutlich, dass mit der Ganzsatz-Norm im Jahr 1902 zwei zwar eng miteinander zusammenhängende, aber trotzdem zu differenzierende Zwecke verfolgt werden.

Was passiert, variiert man den historischen Kontext, in dem diese Normierungspraxis Verwendung findet? In der »Anleitung zu dem Elementar-Unterricht in der deutschen Sprachlehre« aus dem Jahr 1830 wird im Kontext einer grammatischen Übung zum Erlernen des im Nominativ kodierten Subjekts im Standarddeutschen die folgende Norm formuliert: »Der Lehrer halte darauf, daß die Kinder, wie überall, so auch *vorzüglich* hier in ganzen Sätzen antworten.« (Pleitl 1830, 109) Auch in dieser Aufforderung an die Lehrer sind die beiden Verwendungsweisen der hier diskutierten Normierungspraxis wiederzufinden: Schüler

sollen generell zum Antworten in ganzen Sätzen angehalten werden, sie sollen aber *vorzüglich* im Kontext des grammatischen Lernens in ganzen Sätzen antworten. Auf die in der Übung als Beispiel genannte Frage »Wer erschuf die Welt aus Nichts?« (ebd.) müssen die Schüler also antworten: »Gott erschuf die Welt aus Nichts!« (ebd.) In Anbetracht des Sachverhalts, dass die Schüler noch gegen Ende des 18. Jh.s ihren Dialekt mit in die Schule brachten und »unbeschadet dessen, daß sie Lesen gelernt hatten, wieder mit nach Hause« (Bosse 2012, 82) nahmen, ist die Annahme plausibel, dass der nachdrückliche Hinweis an die Lehrer, beim Erlernen der Grammatik der deutschen Standard- und Schriftsprache auf die Satzformigkeit der Schülerantworten zu achten, den sprachdidaktischen Zweck hatte, das mundartliche Sprechen der Schüler durch das an der Schriftsprache orientierte Standarddeutsche zu überformen. Denn erst durch die Beantwortung der Fragen in ganzen Sätzen wird die Mundart mit dem ihr eignenden grammatischen Formeninventar für den Lehrer – und für die Mitschüler – hör- und somit auch korrigierbar. Damit die Schriftsprache in der Hochphase der Massenalphabetisierung auch im Mündlichen zur schulsprachlichen Norm und Praxis werden kann, muss die Mundart der Schüler im Deutschunterricht mit der Ganzsatz-Norm *zur Sprache gebracht* und diszipliniert werden. Es ist diese für eine bestimmte historische Situation rekonstruierbare didaktische Zweckrationalität (vulgo Max Weber) der Ganzsatz-Norm, mit der auch erklärt werden kann, warum die Norm heute eher dem *didaktischen Brauchtum* als einer Schwundstufe von Rationalität zuzurechnen ist.

## Literatur

- Bose, Heinrich (2012): »Die Schüler müssen selbst schreiben lernen« oder die Einrichtung der Schiefertafel. In: Zanetti, Sandro (Hrsg.): *Schreiben als Kulturtechnik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 67–111. [Erstveröffentlichung 1985]
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 149–175.
- Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Hohengehren: Schneider, 158–170.
- Pleitl, Joseph (1830): *Theoretisch-practische Anleitung zu dem Elementar-Unterricht in der deutschen Sprachlehre*. Wien.
- Zimmermann, Christian (1902): Das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen. In: *Pädagogische Monatshefte* 3/4, 128–131.

## Christina Gansel & Carsten Gansel

### Schreibalter und Schreibstrategien

Helmuth Feilkes Forschungsarbeiten zu Schreibalter und Schreibstrategien begleiten uns seit dem Ende der 1990er Jahre in Lehre und Forschung. Die Herausbildung allgemeiner Schreibfähigkeiten auch von Studierenden am Beginn des zwanzigsten Lebensjahres ist durch eine Reihe von Faktoren bedingt, die Helmuth Feilke (1996, 1181) im vom biologischen Alter abweichenden Schreibalter oder in Bedingungen der Ontogenese der Schreibenden in einer literalen Kultur sieht. Die darauf bezogenen Erkenntnisse stützten Seminare und Vorlesungen zur Textproduktion und zum Erzählen, ließen sie doch für Studierende nachvollziehbar werden, dass Entwicklung im Schreiben möglich ist.

Der Vollzug des Wechsels von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit ist auch noch für Studierende ein Lernprozess, »der zunächst in die Syntax hinein, dann aber auch aus der Syntax heraus und über die Syntax hinaus zu Textstrukturen führt, die im Verein mit antizipierten Schemata des Weltwissens Kontextualisierungsfunktionen mit übernehmen können« (ebd., 1182).

Die logische Verknüpfung und Anordnung der Inhalte auf der Grundlage unterschiedlicher Repräsentationsformen des Welt- und Textsortenwissens führen zu kohärenten Textstrukturen. »Damit wird neben dem Weltwissen [...] der SchreiberInnen ihr Textstrukturwissen offenbar zu einem Schlüsselfaktor in der Entfaltung von Schreibfähigkeit. Die syntaktische Konversion geht in ihrer Bedeutung

zurück, und an ihre Stelle treten in der Entwicklung zunehmend syntaktische Integration einerseits und eine von Textstrukturen und ihrer Darstellungslogik geleitete Erzeugung von Kohärenz andererseits« (ebd., 1184).

Die Erkenntnis, dass Schreibeentwicklung von der syntaktischen Konnexion und Kohäsion zu semantischer und pragmatischer Kohärenz voranschreitet, hat für nicht wenige Studierende einen Aha-Effekt. Die Fähigkeit nämlich, Texte in ihrer lokalen und globalen Struktur kohärent zu gestalten, erweist sich als wesentlicher Bestandteil von Schreib- und Textkompetenz. Dabei geht es um die Kompetenz, situativ-pragmatische Rahmenbedingungen der Kommunikation zu berücksichtigen und den Text auf einen spezifischen Adressaten hin und mit spezifischer Funktion zu strukturieren. Die Herausbildung textbezogener Schreibfähigkeiten in Verbindung mit entwicklungspsychologischen Parametern zu sehen, bildet somit die Grundlage für »globale textorientierte Modelle der Entwicklung von Schreibkompetenz« (Feilke 1996, 1185).

Mit dem Begriff des Textordnungsmusters schafft Helmut Feilke eine »empirisch fundierte theoretische Kategorie« (1988, 72), die es ermöglicht, Texte aufgrund bestimmter Strukturmerkmale zusammenzufassen. Offensichtlich wird dabei, dass die Textordnungsmuster von entwicklungspsychologischen Faktoren beeinflusst sind, was sich in unterschiedlichen Perspektiven der Schreibenden auf ihre Darstellungsgegenstände zeigt. Feilke (1996) spricht von einer Dezentralisierung der Perspektiven in den folgenden entwicklungspsychologisch begründbaren Stufen:

- Stufe 1: Perspektive aus der subjektiven Erlebniswelt des Ich.
- Stufe 2: Perspektive auf die objektive Welt der Dinge, wie sie sich für das Ich darstellen.
- Stufe 3: Perspektive auf die Sprache und den Text als Medium.

Stufe 4: Perspektive auf den anderen und Wechselseitigkeit der Perspektiven.

Feilke 1996, 1186; Feilke 1988, 79

Aus diesen Stufen werden Kohärenzprinzipien abgeleitet, mit denen kompetente Schreibende bei der Produktion von Texten arbeiten und Textmuster realisieren:

Stufe 1: Prinzip szenischer Kontiguität

Stufe 2: Prinzip sachlogischer Ordnung

Stufe 3: Prinzip formaler Ordnung

Stufe 4: Prinzip dialogischer Ordnung

Feilke 1996, 1186

Die Operationalisierung der Textordnungsmuster in Texten von Studierenden stellt hohe Anforderungen. Als beruhigend für Studierende und Dozierende erweist sich jedoch die über zehn Jahre festgestellte Tatsache, dass Stufe 3, die voraussetzt, dass Schreibende formale Kriterien der Textstruktur (Textsorten) beachten, losgelöst von der sachlogischen Struktur sowie Stufe 4, die beinhaltet, dass fortgeschrittene Schreiber ihre Texte auf den Adressaten orientiert kohärent gestalten, lediglich von der Hälfte der Studierenden in einem zweiten Studienjahr erreicht werden.

Die Schreibprodukte im Bereich der wissenschaftlichen Kommunikation von ›Novizen‹, wie es Studierende sind, machen weiterhin einsichtig, dass die Umsetzung der universellen Anforderungen an das wissenschaftliche Schreiben schrittweisen Entwicklungen unterworfen ist. Mit einem entwicklungspsychologischen Hintergrund, wie ihn Helmuth Feilke vertritt, lassen sich die Schreibprodukte von Studierenden im Zusammenhang mit einem Domänenwechsel und dies im Vergleich von L1- und L2-Sprache beobachten. Von daher ist Helmuth Feilkes entwicklungs-

psychologischer Zugriff auch universell im interkulturellen Vergleich anwendbar (vgl. Gansel 2018).

## Literatur

- Gansel, Christina (2018): Wissenschaftliches Schreiben im russisch-deutschen Sprachtransfer: Kompetenzen, Metakommunikation, Konventionen und Traditionen. In: Cirko, Lesław/Pittner, Karin (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*. Berlin: Lang, 110–155.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 3/88, 65–81.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1178–1191.

## Thomas Gloning

### Die Darstellungsform »Eine Maschine beschreiben« als Aufgabe der (historischen) Textlinguistik

»Beschreibungshandlungen orientieren sich als Mitteilungen an pragmatischen Relevanzkriterien«, schrieb Helmuth Feilke (2005, 53) in seinem Beitrag zum Sammelband *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben* und wies gleichzeitig auf eine enorme Vielfalt im »Spektrum beschreibender Textsorten« (ebd.) hin. Er bespricht dabei auch Diderots »berühmte« Reflexion über die Schwierigkeit, eine komplex aufgebaute Strumpfwirkmaschine und ihre Funktionsweise zu beschreiben, sowie Diderots Überlegungen zu den textuellen und visuellen Strategien für die Bewältigung dieser Aufgabe. Im französischen Original folgt dieser Reflexion im Artikel »Bas« (»Strumpf«) der »Encyclopédie« eine fast vierzehnteilige, zwispaltig gedruckte Beschreibung, in der der Aufbau der Maschine, ihre in Gruppen bzw. funktionalen Einheiten (»assemblage«) organisierten Teile, das Zusammenspiel der Teile und die Funktionsweise der Maschine im Betrieb in strukturierter Weise dargestellt werden. Die Beschreibung der Maschine ist ganz wesentlich auch angewiesen auf die Abbildungen im Tafelwerk, die über Siglen mit der textuellen Darstellung koordiniert sind.<sup>1</sup>

1 Eine Transkription und Faksimilia finden sich auf den französischen Wikisource-Seiten: [https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Diderot\\_-\\_Encyclopedie\\_1ere\\_edition\\_tome\\_2.djvu/102](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Diderot_-_Encyclopedie_1ere_edition_tome_2.djvu/102) (17.11.2018).

Diderots Reflexion unterstreicht die Bedeutung von Maschinen und ihrer Beschreibung im Fortschrittsdenken der Aufklärung. Gleichwohl hat die Beschreibung von Maschinen eine sehr viel längere Tradition auch in der deutschen Sprachgeschichte und natürlich auch in der Geschichte vieler anderer Sprachen und Kulturen. Beschreibungen von Maschinen sind wesentliche Grundlagen des technischen Fortschritts und damit auch von weitreichenden Veränderungen in der Lebensform, man denke nur an Entwicklungen im Bereich der Mobilität, der Kommunikation, der Medizin, im Bergbau, in der Kriegstechnik usw. In der deutschen Sprachgeschichte ist eine äußerst reichhaltige handschriftliche und gedruckte Quellen-Überlieferung seit dem Spätmittelalter explosiv gewachsen. Beschreibungen und Visualisierungen von Maschinen (*Picturing machines*, 2004) dienten vielfach auch dazu, um Geld für Projekte einzuwerben.

Eine hervorragende Quelle für Beschreibungen von Maschinen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, also aus einer zentralen Periode der Industrialisierung und der Technisierung, ist *Dinglers Polytechnisches Journal*.<sup>2</sup> Ein frühes Beispiel für die Beschreibung einer neuen Maschine ist der Beitrag: »Beschreibung der großen Soolenhebungs-Maschine zu Illsang bei Berchtesgaden. Mit Abbildungen auf Tab. III.« im *Polytechnischen Journal* 1822.<sup>3</sup>

Wenn man zunächst die Globalstruktur des Beitrags über die »Soolenhebungs-Maschine« kennzeichnen will, kann man vier größere Bausteine unterscheiden:

2 Kurz-URL mit Umleitung zur HU-Seite: [dinglr.de/Suchoberfläche](http://dinglr.de/Suchoberfläche) beim Deutschen Textarchiv: <http://kaskade.dwds.de/dstar/dingler/>.

3 Kurzreferenz: <http://dinglr.de/aroo9o12>.

- Vorstellung der neuen Maschine bzw. technischen Vorrichtung und Erläuterung der Ziele und der Ausgangsbedingungen ihrer Konstruktion;
- Beschreibung der Struktur der Maschine, ihrer Teile und der Funktion der Teile;
- Beschreibung und Erklärung der Funktionsweise der Maschine;
- Evaluation der Maschine im Hinblick auf die Ziele, die Ausgangsbedingungen und im Hinblick auf alternative Umsetzungsweisen.

Um nur ein einziges sprachlich-textuelles Verfahren herauszugreifen: Maschinenteile werden über Siglen mit Bestandteilen von Abbildungen koordiniert und im Text mit Hilfe von komplex attribuierten Nominalphrasen charakterisiert:

QRST, VWXY – drei senkrecht aufeinander geschraubte Steuerungs-Cylinder mit eben so vielen, von Messing gegossen, mit Zinn überzogenen, abgedrehten und eingeschmiergelten Kolben s, t, v, wovon die beiden Untern an einer Stange befestigt, und mit dem Obern durch ein ähnliches Kugelgelenk verbunden sind.

Das Beispiel zeigt darüber hinaus, dass auch lexikalische Elemente, vor allem Wortbildungen, eine wichtige Rolle bei der Beschreibung von Maschinen spielen (*Kolben, Kugelgelenk, Steuerungs-Cylinder, abdrehen, einschmiergeln, überziehen*).

Im Hinblick auf das von Helmuth Feilke thematisierte Verhältnis von Beschreiben, Erklären und Argumentieren kann man mit Blick auf die (historischen) Beschreibungen von Maschinen ergänzen, dass auch evaluative Textkomponenten mit in den Blick kommen. Sie dienen im Rahmen der Technik-Berichterstattung des *Polytechnischen Journals*

der vergleichenden Beurteilung von technischen Vorschlägen in einem Raum von konkurrierenden Alternativen und Realisierungsmöglichkeiten.

## Literatur

- Anonymus (1557): Beschreibung der großen Soolenhebungs-Maschine zu Illsang bei Berchtesgaden. Mit Abbildungen auf Tab. III. In: *Dinglers Polytechnisches Journal* 9/XII, 145–153. < <http://dinglr.de/aro09012> > [17.11.2018].
- Diderot, Denis (1751 [erschieden: 1752]): Art. »Bas«. [https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Diderot\\_-\\_Encyclopedie\\_1ere\\_edition\\_tome\\_2.djvu/102](https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Diderot_-_Encyclopedie_1ere_edition_tome_2.djvu/102) [17.11.2018]. Auch verfügbar unter: <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/page/v2-p114/> [20.11.2018].
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/ Lubkoll, Christine (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach, 45–59.
- Lefèvre, Wolfgang (ed.)(2004): *Picturing machines 1400–1700*. Cambridge, Mass./London: MIT Press.

## Joachim Grabowski

### Die Reise nach Padua

Writing constitutes a modality-specific frame of action for textproduction. The general communicative and linguistic abilities, which are adjusted to the conditions of oral communicative practice, have to be transformed according to the action conditions in writing. Based on empirical research on macrostructural coherence patterns the following paper lines out a developmental model.

Feilke 1989, 91

Es handelt sich hier um die ersten Sätze des vorangestellten, zusammenfassenden Abstracts der verschriftlichten Fassung eines Vortrags mit dem Titel *Some aspects of writing development*. Dies ist eine der ersten Publikationen Helmuth Feilkes, noch vor seiner Promotion, und zugleich eine der wenigen englischsprachigen Schriften in einer insgesamt mehr als ansehnlichen Publikationsbiographie. Ich besitze ein Exemplar dieser Publikation. Für mich ist dieser Aufsatz bedeutsam, weil er zeigt, dass unsere nun mehr als zehnjährige Zusammenarbeit in der Forschungsgruppe *didaktisch empirische Schreibforschung (dieS)* nicht nur eine freundschaftlich-kollegiale Begegnung ist, sondern der Schluss eines wissenschaftlich-biographischen Kreises, der seinerzeit begann.

Es ist kennzeichnend für Nachwuchskräfte unserer Generation, dass wir von unseren ›Altvorderen‹ wenig Unterstützung erfuhren, wenn es um die Internationalisierung unserer Forschung ging. Das mussten wir auf unsere eigene

(heute kaum vorstellbar: auch finanzielle) Verantwortung nehmen. Da Gerhard Augst immerhin als Schreibforscher bekannt war, wurde Helmuth Feilke von seinem ›Chef‹ auf die Tagung in Padua aufmerksam gemacht, die eine Fachgruppe (*Special Interest Group*) innerhalb der neu gegründeten EARLI (*European Association for Research on Learning and Instruction*) begründen sollte. Ich erfuhr davon durch einen Aushang am Schwarzen Brett meines Mannheimer Dekanats. Das Gemeinsame: Wir wollten! Das bescheidene Englisch des Abstracts lässt erkennen, wie es um unsere diesbezüglichen Kompetenzen bestellt war; aber im Kontext italienischer, französischer und spanischer Kollegen brauchte man sich in seiner mündlichen Unbeholfenheit nicht zu schämen. Ein gewisser Mut musste dennoch aufgebracht werden.

Helmuth Feilke und ich haben danach recht unterschiedliche Wege genommen, wiewohl wir beide etablierte Universitätsprofessoren geworden sind. Diese Unterschiede werden in der oben angeführten Textstelle bereits deutlich. Auch hier war der Ausgangspunkt eine empirische Untersuchung; das war gewissermaßen das *Entree* zu der Tagung. Aber schnell ging es Helmuth Feilke damals schon um nichts weniger als ein Entwicklungsmodell. Und das sollte auch seine zukünftige Arbeitsweise prägen: größere generalisierte Entwürfe zu prägen, meistens mit starkem Bezug zur schulisch-sprachdidaktischen Arbeit, und dies auf der Basis einer immensen Interessiertheit an der wissenschaftlichen Welt auch in den umliegenden Ortschaften, wozu von Anfang an auch die Psychologie zählte. Ich hatte mich demgegenüber an detaillierteren empirischen Fragestellungen festgebissen, experimentelle Untersuchungen zu Sprachproduktionsprozessen, später zur Verwendung von Raumausdrücken. Im Sammelband, aus dem das Eingangszitat stammt, steht Feilkes Beitrag recht weit vorne; meiner (Grabowski-Gellert 1989) ist der letzte, subsumiert unter

»other issues«. Helmuth Feilke wusste damals schon, dass er ein Schreibforscher ist, und hatte Einschlägiges zu bieten; ich hatte meine erste schreibbezogene Untersuchung eigens für diese Tagung (und heimlich neben meinen Projektaufgaben) durchgeführt, weil mich die Ankündigung und nicht zuletzt auch der Veranstaltungsort reizten. Zu schreibdidaktischen Fragen kam ich erst viele Jahre später, als meine Tätigkeit an einer Pädagogischen Hochschule mich (erst *no lens*, dann *volens*) für Probleme der Lehramtsausbildung sensibilisierte.

Vor gut zehn Jahren trafen wir uns wieder in einer Initiativgruppe, aus der bald die Forschungsgruppe *dieS* wurde. Als Psychologe ist man in heutigen bildungswissenschaftlichen Kooperationen natürlich gern der Alibi-Empiriker für speziellere methodologische Probleme. Aber so war es zum Glück nicht; vielmehr war schnell erkennbar, dass uns eher der gemeinsame Ausgangspunkt denn die zwischenzeitlichen Karrierewege dafür geprägt hatten, was wir als wichtige (fachpolitische wie wissenschaftliche) Ziele erachten: ein breites interdisziplinäres Interesse, um die bestehenden bildungsrelevanten Probleme, soweit sie unsere fachlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten betreffen, mit möglichst großen Erfolgchancen zu bearbeiten; einen Fokus immer auch auf Theoriebildung und die Arbeit an wissenschaftlichen Konstrukten; und schließlich die Ermunterung an den wissenschaftlichen Nachwuchs, auch heute noch Reisen nach Padua zu wagen. Helmuth Feilke war vor dreißig Jahren schon modern, und er blieb zugleich gewissermaßen bis heute im besten Sinne altmodisch. Das erkennt man, finde ich, schon im Leitzitat dieses Beitrags.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1989): Some aspects of writing development. In: Boscolo, Pietro (Hrsg.): *Writing: Trends in European Research*. Padova: upscl editore, 91–102.
- Grabowski-Gellert, Joachim (1989): Facilitating experiments with verbal data? – On equivalence between oral and written text production and its extension to specific situations. In: Boscolo, Pietro (Hrsg.): *Writing: Trends in European Research*. Padova: upscl editore, 260–271.

## Wilhelm Grißhaber

### Die Hausaufgaben gemacht: Produktiver Schreibimpuls nicht nur für Längsschnittstudien

Wer also Texte von Kindern unterschiedlichen Alters liest, der wird als unbefangener Leser einerseits stets Neues wahrnehmen und andererseits erstaunt sein über die großen Unterschiede zwischen verschiedenen theoretischen Zugangsweisen bei der Untersuchung der Texte.

Feilke 1995, 69

Die Erforschung des Schriftspracherwerbs ist auf geeignete Korpora angewiesen. Ein ideales Korpus besteht aus Längsschnittdaten derselben Schreibenden über einen längeren Zeitraum, z. B. im Verlauf der Grundschule zu demselben Schreibimpuls. In diesem Fall sind die Schreibenden und die Schreibaufgaben identisch, so dass auf Entwicklungsprozesse geschlossen werden kann. Oft liegen jedoch nur Pseudolängsschnittstudien vor, in denen unterschiedlich Alte zu vergleichbaren Schreibimpulsen Texte schreiben. Eine Annäherung an den Idealfall liegt vor, wenn dieselben SchreiberInnen über einen längeren Zeitraum hinweg Texte zu ähnlichen Schreibimpulsen produzieren.

Nach diesem Konzept wurden im Förderprojekt *Deutsch & PC* in zwei Kohorten an drei Grundschulen im Frankfurter Zentrum jeweils am Schuljahrsende von der ersten bis zur vierten Jahrgangsklasse Texte zu Bildimpulsen erhoben (Grißhaber 2014). Die SchülerInnen sollten sich jeweils eine Geschichte zu der bildlich dargestellten Situation ausdenken und einen narrativen Text schreiben. Aufgrund der

unterschiedlichen Konstellationen sind die Texte jedoch nicht direkt vergleichbar. So zeigt der Impuls für das erste Jahr zwei auf dem Bauch liegende Kinder und die Beine eines erwachsenen Mannes, der Impuls für das zweite Jahr eine erwachsene Frau und einen Jungen am Esstisch, der Impuls für das dritte Jahr sehr viel mehr Personen: eine erwachsene Frau, einen Jungen, einen Polizisten und einen Jungen auf einem Fahrrad sowie einen Erwachsenen mit Rucksack, der Impuls für das vierte Jahr einen Jungen und einen Hund vor einer Wohnungstür. Die abgebildeten Personen und Handlungen führen zu recht unterschiedlichen Plots mit jeweils bildinduzierten Schwerpunkten.

Im Vergleich erweist sich der von Feilke (1996) schon in seinem wissenschaftlichen Frühwerk genutzte, auf die Studie von Augst/Faigel (1986) zurückgehende verbale Schreibimpuls als geradezu ideal. Die SchülerInnen sollen einem namentlich genannten Professor ihre Meinung zu dessen Vorschlag schreiben, die Hausaufgaben abzuschaffen. Zu diesem Thema haben alle SchülerInnen eigene Erfahrungen und eine eigene Meinung, ohne dass es dazu weiterer Informationen bedürfte. Die zu Papier gebrachten Positionen und Wertungen basieren über alle Altersstufen hinweg auf Erfahrungswissen und die produzierten Texte sind direkt vergleichbar. Insoweit es sich um argumentative Texte handelt, lässt sich an ihnen die Entwicklung der argumentativen Kompetenzen untersuchen. Auch Aspekte der Vertrautheit mit formeller schriftlicher Kommunikation sind direkt erkennbar.

Die Produktivität des schlichten Impulses zeigt sich im Vergleich zu anderen verbalen Impulsen, die in der Aufgabenstellung schon Informationen enthalten, die die SchülerInnen mehr oder weniger direkt in ihre eigenen Texte übernehmen können. Bei verbalen Impulsen ist weiter zu hinterfragen, ob in der vorausgesetzten Konstellation die auszuführende Anschlusshandlung nicht eher mündlich

statt schriftlich erfolgen würde. Instruktionen, z. B. eine Anleitung zur Bedienung einer Stoppuhr (Becker-Mrotzek 1997), differieren nach Alter und Berufserfahrung. Meist bleibt ein Rest an Unklarheit bezüglich der Vertrautheit mit der Handhabung der Stoppuhr. Eine solche Vertrautheit lässt sich durch Situierung und Profilierung herstellen (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

Der Hausaufgabenimpuls erweist sich auch zwanzig Jahre später noch als geeignetes Elizitierungsinstrument. Beim Einsatz in zwei westfälischen Schulen produzierten SchülerInnen von der ersten bis zur vierten Klasse einen Brief mit ihren Stellungnahmen zu dem Vorschlag. Die argumentativen Texte sind im Vergleich zu parallel erhobenen narrativen Texten kürzer und grammatisch komplexer. Die Lexik der argumentativen Briefe ist nicht so breit gefächert wie die der narrativen Texte. Auch wenn der Impuls nicht als alleinige Grundlage zur Beurteilung der Sprachkenntnisse dienen kann, lassen sich damit jedoch mit geringem Aufwand über die gesamte Schulzeit hinweg auf der Grundlage persönlicher Betroffenheit Texte zum gleichen Thema elizitieren, die Räume für vielfältige Analysen eröffnen. So arbeitete Feilke selbst z. B. zu Begründungen mit »daß« und »weil« (Feilke 2001). Seine Arbeiten in diesem Bereich sind ein wichtiger Beitrag zur Schreibforschung.

## Literatur

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff,

- Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191–209. URL: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_07\\_2010.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf) [15.12.2018].
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Essen: Die Blaue Eule, 69–88.
- Feilke, Helmuth (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung – »Konjunktionen« im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer, 107–125.
- Grießhaber, Wilhelm (2014): Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: *Leseforum 3*. URL: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014\\_3\\_Griesshaber.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf) [15.12.2018].

## Katrin Denise Hee

### Bildungssprachliche Kompetenzen – revisited

Das Register der Bildungssprache ist kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen, auch wenn es zugleich medial mündlich im Gebrauch ist. Damit verbunden sind Sprachformen, die eine vom Situationskontext weitgehend abgelöste Verständigung ermöglichen und insofern von den Sprechern auch kognitiv ein abstrahierendes Sprachdenken verlangen [...].

Feilke 2012, 6

Will man im »Lebensraum Schule« (Cathomas 2007, 180) erfolgreich sein, so ist der kompetente Umgang mit der in der Schule spezifischen Sprachkultur unerlässlich. Die dafür notwendigen Fähigkeiten fasst Helmuth Feilke (2012) in seinem viel beachteten Beitrag in *Praxis Deutsch* als »bildungssprachliche Kompetenzen«.

Bildungssprache lässt sich mit Feilke (2012) durch bestimmte sprachliche Struktur- und Ausdrucksformen charakterisieren, die eine je spezifische sprachlich-kommunikative Funktion erfüllen. Dazu zählen u. a.:

<b>bildungssprachliche Merkmale</b>	<b>sprachlich-kommunikative Funktion</b>
Passivkonstruktionen bzw. Täterabgewandter Sprachgebrauch (S. 5, 9 u. 10), Konstruktionen mit »lassen«(S. 9 u. 10)	Verallgemeinerung und Ausblendung situativer Bezüge (S. 10)
Partizipialattribute (S. 5) bzw. Attribute unterschiedlicher Komplexität (S. 9)	Verdichtung (K.H.)
Komposita (S. 5, 9 u. 10) und Nominalisierungen/Substantivierungen (S. 9 u. 10)	begriffsförmige Verdichtung von Aussagen (S. 10)
System der Modalverben (S. 6 u. 10) und Konjunktiv (S. 9)	Hypothetisches Darstellen (S. 10)
Komplexe Sätze und Phrasen (S. 10)	Grammatisches Explizieren von Zusammenhängen (S. 10), Verdichtung (K.H.)

Feilke betont in seinem Beitrag, dass das »Register der Bildungssprache [...] kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen [ist], auch wenn es zugleich medial mündlich im Gebrauch ist« (Feilke 2012, 6). Er rekurriert damit implizit auf ein Konzept, das er an anderer Stelle im Text auch explizit nennt: »Auf den zweiten Blick aber spiegeln sich darin Formen eines Sprachgebrauchs, wie sie aus Funktionen der Distanzkommunikation (Koch/Oesterreicher 2007) [...] erwachsen« (ebd., 9). Merkmale der Distanzkommunikation sind u.a. die Kommunikationsbedingungen »Reflektiertheit«, »Objektivität«, »Situations-

entbindung« sowie die Versprachlichungsstrategien »größere Informationsdichte, größere Komplexität«, »größere Integration« (Koch/Oesterreicher 1985, 23).

Auch wenn Feilke an keiner Stelle im Text und auch in keinem seiner späteren Artikel zur Bildungssprache darauf eingeht, scheint mir ein weiteres Konzept für eine differenziertere Beschäftigung mit Bildungssprache wirkmächtig. Dies ist das Konzept der Epistemisierung nach Pohl (2016). »Epistemisierung soll diejenige kognitive wie sprachliche Entwicklungsbewegung bezeichnen, bei der erkanntes Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum des erkennenden Individuums heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, unter bestimmten, für das Erkennen besonders relevanten Aspekten systematisierten sowie intersubjektiv ausgehandelten, d. h. argumentativ und ggf. methodisch gestützten Wissen wird. Das erkannte Wissen wird dabei in dem Sinne zu einem kritischen Wissen, als es zunehmend unter den Rechtfertigungsdruck gerät, auch tatsächlich anerkanntes Wissen zu sein« (Pohl 2016, 61).

Das Konzept lässt sich auf das der Bildungssprache beziehen, spricht Feilke doch selbst davon, dass Bildungssprache Sprachformen meint, »die eine vom Situationskontext weitgehend abgelöste Verständigung ermöglichen und insofern von den Sprechern auch kognitiv ein abstrahierendes Sprachdenken verlangen« (Feilke 2012, 6). Bezüge ließen sich noch an anderen Stellen aufzeigen.

Pohl (2016) konzipiert seine Parameter der *Epistemisierung* als »kognitive[.] Ausgangspunkt[e]« und »kognitive Zielpunkt[e]« (Pohl 2016, 64) im Erwerb und weist ihnen je eine sprachliche Dimension zu. Diese sind: »Diskursivität«, »Dekontextualität«, »Metasprachlichkeit«, »Modalität«, »Konnektivität« und »Argumentativität«. Ohne auf alle im Detail eingehen zu können, möchte ich zeigen, wie die beiden genannten Konzepte auf das Konzept *Bildungssprache*

bezogen werden können. Sie liefern dabei zum einen weitere Erklärungsansätze für z. B. die Funktionen der Bildungssprache und ergänzen sie v. a. um einen Aspekt, der in der bisherigen Diskussion m. E. völlig außer Acht gelassen wurde, nämlich die Modellierung des *Erwerbs* bildungssprachlicher Fähigkeiten.

Bezieht man die beiden vorgestellten Konzepte in die oben aufgeführte Tabelle mit ein, zeigt sich, dass sich jedes bildungssprachliche Merkmal mit mindestens einem Parameter der *Epistemisierung* (Pohl 2016, 64) und/oder *Sprache der Distanz* (Koch/Oesterreicher 1985, 23) in Beziehung setzen lässt. Auf diese Weise könnten über die in den beiden Konzepten aufgeführten Extrempole mögliche Entwicklungsbewegungen modelliert werden.

Die so entstehende Tabelle (auf S. 96-97) gilt es für die verschiedenen Parameter der Epistemisierung, Sprache der Distanz sowie Merkmale von Bildungssprache systematisch zu füllen und auszudifferenzieren. Eine theoretische Modellierung möglicher Erwerbsfolgen und deren empirische Erforschung scheint mir ein dringliches sprachdidaktisches Desiderat.

## Literatur

- Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/2, 180–191.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39/233, 4–13.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36/1986, 15–43.

Pohl, Thorsten (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Ola/Möhring, Jupp (Hrsg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 55–79.

bildungssprachliche Merkmale	sprachlich-kommunikative Funktion	Bezug zur Sprache der Distanz (SdD) resp. Epistemisierung	Entwicklungsbewegung
Passivkonstruktionen bzw. täterabgewandter Sprachgebrauch (S. 5, 9 u. 10), Konstruktionen mit »lassen« (S. 9 u. 10)	Verallgemeinerung und Ausblendung situativer Bezüge (S. 10)	SdD: Situationsentbindung  E: Dekontextualität	Situationsverschränkung > Situationsentbindung  konkret situativ erlebend/erfahrend > situativ abstrahiert, evtl. rein textbasiert, virtuell
Partizipialattribute (S. 5) bzw. Attribute unterschiedlicher Komplexität (S. 9)	Verdichtung (K.H.)	SdD: - größere Informationsdichte - größere Komplexität - größere Integration	geringere > größere Informationsdichte geringere > größere Komplexität geringere > größere Integration
Komposita (S. 5, 9 u. 10) und Nominalisierungen/ Substantivierungen (S. 9 u. 10)	begriffsförmige Verdichtung von Aussagen (S. 10)	SdD: - größere Informationsdichte - größere Komplexität - größere Integration	geringere > größere Informationsdichte geringere > größere Komplexität geringere > größere Integration

bildungssprachliche Merkmale	sprachlich-kommunikative Funktion	Bezug zur Sprache der Distanz (SdD) resp. Epistemisierung	Entwicklungsbewegung
System der Modalverben (S. 6 u. 10) und Konjunktiv (S. 9)	Hypothetisches Darstellen (S. 10)	E: - Diskursivität  - Modalität	egozentrisch > dezentriert, perspektivenintegriert  ontologisch plan > ontologisch differenziert
Komplexe Sätze und Phrasen (S. 10)	Grammatisches Explizieren von Zusammenhängen (S. 10), Verdichtung (K.H.).	E: - Konnektivität  SdD: - größere Informationsdichte - größere Komplexität - größere Integration	lebensweltlich kontingent > systematisch, kausal, konditional etc. relativiert  geringere > größere Informationsdichte geringere > größere Komplexität geringere > größere Integration



## Mathilde Hennig

### Es ist noch keine Transitnorm vom Himmel gefallen

Das von Helmuth Feilke im Zusammenhang mit seinem Ansatz zu didaktischen Gattungen entwickelte Konzept der Transitnorm hat in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren. Das von der Linguistik häufig kritisch gesehene Eigenleben sprachlicher Normen im schulischen Deutschunterricht erhält damit eine theoretische Legitimation: Die Didaktik bilde notwendig eigene, transitorische Normen, die sich von außerschulischen Normen wie Satzungsnorm und Gebrauchsnorm fundamental unterscheiden (Feilke 2012; 2015). Als Transitnormen sind sie laut Feilke gerade keine Zielnormen, sie sind vielmehr »bezogen auf didaktisch konstruierte Gegenstände eines Curriculums« (2012, 155), sie sind »genuine Unterrichts- oder Schulnormen« (2015, 129). Laut Feilke muss »jedes Fach zunächst einmal für die eigenen Zwecke Lerngegenstände schaffen und darauf bezogene Kompetenzerwartungen normativ formulieren« (ebd., 130). Die den Erwerb unterstützende Funktion rechtfertige also ihren präskriptiven Charakter und ihre logische Trennung von der Gebrauchsnorm.

Aber woher kommt dann die Transitnorm? Aus meiner Sicht gibt es zwei prinzipielle Möglichkeiten:

1. Eine Transitnorm ist das Ergebnis einer didaktischen Begründung im oben erläuterten Sinne. Wenn gewährleistet ist, dass das stützende Verhaltensmuster tatsächlich zurücktritt in dem Moment, in dem der Erwerb

- vollzogen ist (Feilke 2012, 156), hat kein Deskriptionsideologie das Recht, die Schulpraxis in Frage zu stellen.
2. Eine Transitnorm ist das Ergebnis jahrzehnte- oder gar jahrhundertelanger schulischer Tradierung. Sie wird quasi wie in einer oralen Kultur von Generation zu Generation weitergereicht. Dabei vertraut man den Urvätern und der Tradition.

Das Problem ist wohl: Die didaktische Diskussion ist jünger als die Tradition. Das führt zu der Gefahr, dass sie post festum Erklärungsmuster generiert, obwohl der umgekehrte Weg eigentlich wünschenswert wäre.

Ich greife nun auf das prominente Beispiel »Erzähle im Präteritum!« zurück. Es dürfte nur schwer möglich sein, den Weg der Verfestigung dieser schulischen Norm nachzuzeichnen. Wie auch in anderen Fällen wird man diese Tradition jedenfalls kaum monokausal auf die Urväter zurückführen können. Dennoch hat Clemens Knobloch mir gegenüber die Einschätzung geäußert, dass Karl Ferdinand Becker auch in diesem Bereich wirkmächtig gewesen sei. Zwar geht aus Beckers Ausführungen zu Zeitbeziehungen im Kapitel »Prädikatives Satzverhältnis« hervor, dass er dem getrübbten Sprachgefühl gerne die zugespitzte Regel entgegen setzen würde, »daß der Ausdruck der Wirklichkeit das Perfekt, die erzählende Darstellung hingegen das Imperfekt fordert« (Becker 1843, 51). Andererseits weist er ebenso klar darauf hin: »Daß die deutsche Sprache das Präsens statt eines Präteritums gebraucht, wenn sie der erzählenden Darstellung größere Lebendigkeit geben will« (ebd., 48) und dass »die oberdeutschen Mundarten gewöhnlich das Perfekt statt des Imperfekts« gebrauchen (ebd., 51).

Ich möchte hier natürlich nicht in Frage stellen, dass dem Präteritum im Bereich des Erzählens eine herausragende Rolle zukommt. Es ist aber eben nur ein Teil der Ge-

brauchsnorm. In der gesprochenen Sprache erzählen wir im Perfekt. Und in der literarischen Welt ist der erzählende Präsensroman längst eine feste Größe (Avanessian/Hennig 2013) und – wie Juli Zeh in ihrem poetologischen Roman *Treideln* anschaulich aus ihren Erfahrungen im Leipziger Literaturinstitut berichtet – offenbar mittlerweile eine Norm.

Im Sprachberatungsforum [www.grammatikfragen.de](http://www.grammatikfragen.de) hat ein verzweifelter Romanautor die folgende Frage gestellt:

Ich schreibe einen Roman und bin mir immer unsicher, was die Zeitformen angeht. Als Beispiel möchte ich aus Herta Müllers »Der Fuchs war damals schon ein Jäger« zitieren, ein Roman, der wie meiner im Präsens geschrieben ist. Die folgende Passage ist ein Rückblick, bei dem mal Präteritum und mal Perfekt benutzt wird. Wie kann das sein? »Er lachte und lachte. Dann hat er gemerkt, dass er lacht, und sein Blick ist spitz geworden, er hat die Schultern eingezogen, und sein Muttermal hat auf der Halsader gezuckt. Er hat mich gehasst, weil er lachen musste. Seine Handgriffe wurden überstürzt, seine Hände waren wie Messer und Gabel, er nahm ein Blatt Papier aus seinem Aktenkoffer und legte einen Kugelschreiber auf den Tisch. Schreib, hat er gesagt« (S.213). Mir ist bekannt, dass die Vergangenheitsform in einem im Präsens geschriebenen Roman Perfekt ist, in einem im Präteritum geschriebenen Roman Plusquamperfekt. Vielleicht könnten Sie mir erklären, warum hier unterschiedliche Vergangenheitsformen auftauchen?

Die Frage dokumentiert erst einmal nebenbei, dass man mit dem Bruch mit einer Transitnorm einen Nobelpreis gewinnen kann. Wichtig für unsere Diskussion ist aber vor allem, dass die Frage als Frage einer offenbar uneingeschränkt literalisierten Person zeigt, dass der Übergang von der Transitnorm ins wirkliche Leben eben doch nicht so reibungslos gelungen ist: Die Schulsprachennorm entfaltet

starke Beharrungskräfte. Wenn eine eigentlich als Transitivnorm gemeinte Schulsprachennorm zur Dauernorm wird, ist sie eben nicht mehr rein transitorisch.

## Literatur

- Avanessian, Armen/Hennig, Anke (Hrsg.) (2013): *Der Präsensroman*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Becker, Karl Ferdinand (1843): *Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik*. Zweiter Band. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Frankfurt/Main: Keitembeil.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/ Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/ Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 149–175.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 38, 115–136.
- Zeh, Juli (2013): *Treideln: Frankfurter Poetikvorlesungen*. Frankfurt/Main: Schöffling.

## Joachim Jacob

### Beschreiben, Erklären, Negieren

Konstitutiv für das Beschreiben wird damit der Bezug auf das gerade nicht phänomenal Präsenze.

Feilke 2005, 57

Die »Darstellungsfunktion der Sprache«, so heißt es abschließend in einer grundlegenden pragmatischen Analyse, die Helmuth Feilke dem Beschreiben gewidmet hat, »ist allererst eine beschreibende« (Feilke 2005, 59). Sprachliche Beschreibungshandlungen sind demnach nicht Teil des Erzählens, Berichtens, Erklärens oder Argumentierens, sondern nehmen »eine übergeordnete Rolle« ein (ebd.). Damit widerspricht Feilke nicht nur einem linguistischen Konsens (vgl. ebd.), sondern auch der klassischen, bis in die moderne Erzähltheorie hinein fortwirkenden Klassifikation der *descriptio* (Beschreibung) als funktionalem *Teil* der *narratio* (Erzählung) (vgl. Jacob 2009, 81 f.). Diese sprachpragmatische und textlinguistische Aufwertung der Beschreibung – der eine verstärkte literaturwissenschaftliche Aufmerksamkeit für literarische Beschreibungsverfahren in jüngerer Zeit parallel geht (vgl. Drügh 2006 oder auch die im zitierten Band neben Feilke veröffentlichten Beiträge von Lubkoll u. a.) – umfasst auch die Einsicht, dass Beschreibungen nicht nur in bestimmter Weise »auf Weltwissen im Allgemeinen und auf die sprachliche Kompetenz im Besonderen« ausgerichtet sind (Feilke 2005, 53), sondern auch auf die Erwartungen und Kenntnisse ihrer Rezipienten.

Ein besonders interessanter Beleg und Testfall für Feilkes Thesen ist die *Negation*. Virtuos zeigt sich ihre pragmatische

Leistungsfähigkeit in der Beschreibung, die der Sechstklässler Cengiz von seinem Zimmer gibt: »In meinem Zimmer habe ich keinen Wecker, weil ich von selbst um 6.40 Uhr wach werde.« (ebd., 56) Die Negation ›kein Wecker‹ macht sich das unterstellbare Wissen zunutze, dass Kinderzimmer in Deutschland üblicherweise mit einem Wecker ausgestattet sind, und setzt es für eine sprachlich gleichermaßen präzise wie ökonomische Darstellung ein.

Lassen sich diese Beobachtungen auch für literarische, d. h. weitgehend entpragmatisierte, ästhetisch profilierte Beschreibungen verwenden? Wenn die fingierende ›Literatur‹ per se schon »auf das gerade nicht phänomenal Präsenste« Bezug nimmt, bleibt die Negation doch auch in ihr ein besonders interessantes Darstellungsmittel, das intuitiv der immer wieder von Literatur erwarteten Leistung geradewegs zuwiderläuft, »einer Sache [...] ganze Beschaffenheit dem Zuhörer oder Leser *gleichsam lebhaft vor Augen zu stellen*« (J. Chr. Gottsched, zitiert nach Feilke 2005, 48, meine Hervorh. J.J.). Peter Handkes *Versuch des Exorzismus der einen Geschichte durch eine andere* (1990), hier als Beispiel gewählt und nur wenig länger als dieser Beitrag, lässt wie viele weitere Texte Handkes keinen Zweifel daran, dass die primäre Darstellungsfunktion der Sprache und der Literatur das *Beschreiben* ist. Ins epische Präteritum versetzt, beschreibt der Erzähler ein Gleisfeld an einem Sonntagmorgen im Juli 1989 am Lyoner Bahnhof Perrache. Am Horizont des Gleisfelds das entfernte »Grün von Bäumen«, über ihm am blauen Himmel »das Kurven der Schwalben«, auf ihm Eisenbahner, die auf dem Heimweg sind, mit in der Sonne blinkenden »Aktentaschen-Verschlüssen«: »Mancher der Eisenbahner ging auch mit einer Plastiktasche, und alle hatten sie kurzärmelige Hemden, ohne Jacken, und gingen in der Regel zu zweit [...]« (Handke 2007, 87). Wie in Cengiz' Beschreibung seines Zimmers unterstellt auch hier die Negation, in diesem Beispiel in Form des Attributs ›ohne

Jacken«, ein geteiltes Weltwissen und wird für mit südeuropäischen Bekleidungskonventionen Vertraute zum sprechenden Indiz für einen strahlenden, warmen Sommertag.

Wenig später wird es jedoch komplizierter: »Nur für ein paar Augenblicke war dann der Weg leer, gekreuzt allein von den Schienen in der Sonne, und im Himmel waren für den Augenblick auch keine Schwalben« (ebd., 88). Die eben erst im Text durch Beschreibung evozierte Vorstellung wird gleichsam wieder frei geräumt. Am Boden: »für ein paar Augenblicke war dann der Weg leer«, wie im Himmel: »im Himmel waren für den Augenblick auch keine Schwalben«. Der Sinn dieser Negationen liegt nicht mehr in der sprachlichen Ökonomie einer präzisen Beschreibung, sondern der leere Raum provoziert ein *Innehalten*. Denn plötzlich »kam« dem Betrachter des Gleisfelds »zu Bewußtsein«, dass er aus dem Hotel Terminus auf das Gleisfeld blickt, aus jenem Hotel also, das »im Krieg das Folterhaus des Klaus Barbie gewesen war« (ebd). Ohne ein weiteres Wort setzt die Beschreibung fort, scheinbar ungerührt. Doch sie hat, so scheint es mir zumindest, ihre Unschuld – die Unschuld der Beschreibung als primärer Form der Weltaneignung – verloren, ohne jedoch darum durch eine Geschichte von den Opfern des furchtbaren Barbie ersetzt zu werden. *Beschreibung* und erinnernde, aufs Äußerste verknappte *Erzählung* treten vielmehr gleichrangig, durch die wiederholte Konjunktion auch sprachlich realisiert, nebeneinander. Die eine die andere nach ihrem Recht befragend, ohne den Lesenden ihre Antwort abzunehmen: »[...] und auf einer Schiene landete ein kleiner blauer Falter, blinkend in der Sonne, und drehte sich im Halbkreis, wie bewegt von der Hitze, und die Kinder von Izieu schrien zum Himmel, fast ein halbes Jahrhundert nach ihrem Abtransport, jetzt erst recht« (ebd., 88 f.).

## Literatur

- Drügh, Heinz (2006): *Ästhetik der Beschreibung. Poetische und kulturelle Energie deskriptiver Texte (1700–2000)*. Tübingen: Francke.
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach, 45–59.
- Handke, Peter (2007): Versuch des Exorzismus der einen Geschichte durch eine andere. In: ders.: *Noch einmal für Thukydides*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 85–89.
- Jacob, Joachim (2009): Beschreiben oder Erzählen? – Überlegungen zu den ethischen Implikationen einer alten Kontroverse. In: Öhlschläger, Claudia (Hrsg.): *Narration und Ethik*. Paderborn u. a.: Fink, 81–97.

## Jörg Jost

### Komplexe Konjunktionen kennen und können. Eine ›VERA 8‹-Aufgabe und ein didaktischer Kommentar für Helmuth Feilke

#### *Aufgabe: »Sprachmagnete«*

Unterstreiche in den folgenden Sätzen jeweils die komplexen Konjunktionen, die die Sätze miteinander verbinden. Welche Funktionen übernehmen diese jeweils in den Sätzen? Ordne die Funktion den jeweiligen Konjunktionen zu, indem du den passenden Buchstaben in die rechte Spalte einträgst.

Hinweis: Funktionen können auch mehrfach zugeordnet werden.

#### **Funktionen in Sätzen**

- A** Satzverbindung, die einen Gegensatz ausdrückt
- B** Satzverbindung, die einen Vergleich ausdrückt
- C** Satzverbindung, die eine Aufzählung ausdrückt

1.	<u>Je</u> mehr man die sprachdidaktischen Diskurse verfolgt, die Helmuth Feilke maßgeblich mitgestaltet, <u>desto</u> deutlicher wird, dass seine Arbeiten und Begriffe häufig diskursprägend wirken.	
2.	Das liegt <u>einerseits</u> sicher daran, dass er bspw. sprachstrukturelle Phänomene konsequent vor dem Hintergrund rezeptiver und produktiver sprachlicher Prozesse und Produkte denkt, <u>andererseits</u> auch daran, dass er es wie nur wenige	

	<p>verstehet, sprachliche und didaktische Phänomene und Sachverhalte durch einprägsame und innovative Vergleiche und Analogien begrifflich zu fassen.</p>	
3.	<p>Hier fallen seinen (»systematisch unsystematisch« gedachten) Leserinnen und Lesern <u>nicht nur</u> das von ihm maßgeblich mitentwickelte Prozeduren-Konzept ein, <u>sondern auch</u> Ausdrücke wie <i>Sprachmagnete</i> oder der legendäre <i>Schneepflug</i>.</p>	
4.	<p>Der versierte Skifahrer Helmuth Feilke holt Letzteren nur noch zu wissenschaftlicher Verwendung aus dem Schuppen. Das liegt <u>nicht an mangelndem sportlichen Willen</u>, <u>als vielmehr</u> an der Einsicht in die metaphorische Qualität des Schneepflugs für die Didaktik – etwa zur Begründung didaktischer Gattungen im schulischen Kontext.</p>	

### *Kodieranweisung*

RICHTIG	1. »Je« und »desto« sind unterstrichen UND B ist in der rechten Spalte eingetragen
RICHTIG	2. »einerseits« und »andererseits« sind unterstrichen UND A ist in der rechten Spalte eingetragen
RICHTIG	3. »nicht (nur)« und »sondern (auch)« sind unterstrichen UND C ist in der rechten Spalte eingetragen
RICHTIG	4. »nicht (mangelnder sportlicher Wille)« und »als vielmehr« sind unterstrichen UND A ist in der rechten Spalte eingetragen

Jeweils falsch	alle anderen Antworten, auch: weitere Wörter außer denen des Richtigcodes wurden unterstrichen
----------------	--

### *Teilaufgabenmerkmale*

Bildungsstandard	4.2.1 sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen) [...].
Anforderungsbereich	III
Kompetenzstufe	III

### *Aufgabenbezogener Kommentar*

Diese Aufgabe testet den rezeptiven Wortschatz der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Vorkommen von komplexen Konjunktionen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die komplexen Konjunktionen im Satzzusammenhang als zusammengehörige lexikalische Einheit erkennen. Die Aufgabe prüft weiterhin deklaratives Wissen, das notwendig ist, um die Konjunktionen als solche bestimmen und lokalisieren zu können. Die Zuweisung der Funktionen, die die komplexen Konjunktionen in den Subitemen 1 bis 4 im Satz übernehmen, erfordert weiterhin, dass die lexikalische Bedeutung der Konjunktionen im gesamten Satzzusammenhang erkannt und angegeben wird.

Konjunktionen verbinden Sätze oder Satzteile miteinander und stellen sie zueinander in ein Verhältnis. Komplexe Konjunktionen wie *je [...] desto [...]* (bei Subitem 1)

treten als zusammengehörige Einheit auf, sie bilden sog. grammatische Konstruktionen. Als solche haben sie sich im Sprachgebrauch bewährt und lexikalischen Status erlangt (Feilke 2009, 8). Weil ihre Verwendungsweisen im Sprachgebrauch sich in die Konstruktionen einschreiben, sind sie wie »Sprachmagnete«, die Sprach- und Welterfahrung anziehen und an sich binden (Feilke 2009, 7). Das begründet auch ihre Bedeutung für das Lesen und Schreiben: Da durch den »Magneteffekt« in Wörtern ganze Ausdrucksmodelle vorliegen« (ebd., 8) – so strukturiert bspw. *je [...] desto [...]* eine Satzverbindung als »vergleichend« –, übernehmen sie beim Lesen und Schreiben wichtige Funktionen: Beim Lesen steuern sie den Leseprozess und wirken organisierend auf die mentale Modellbildung (so steuert *je* beim Lesen die Erwartung, dass *desto* folgt); umgekehrt dienen sie beim Schreiben als Modelle, »mit denen sich Formulierungsabschnitte gestalten lassen« (ebd., 8), und können so den Formulierungsprozess entlasten.

### *Anregungen für den Unterricht*

Im Unterricht sollten komplexe Konjunktionen als feste Elemente des Wortschatzes thematisiert werden. Das kann in rezeptiver Auseinandersetzung durch die Analyse von Texten geschehen, indem zunächst ein Inventar von komplexen Konjunktionen aus Texten gewonnen wird, die Konjunktionen sodann nach ihrer Funktion in den Texten geordnet werden. Hieran lassen sich vielfältige Sprachbetrachtungsaktivitäten anschließen. Deren Zielsetzung sollte in der Einsicht bestehen, dass die beiden Teile der Ausdrücke Einheiten bilden (Konstruktionen), die bestimmte Positionen im Satz einnehmen können und eine Funktion für den Satzzusammenhang haben, und die beim Lesen unsere Erwartungen über den weiteren Satzzusammenhang und die Satzsemantik steuern. In einem weiteren Schritt lässt

sich dann die Funktion von komplexen Konjunktionen für das eigene Schreiben betrachten. »Weil sie Spracherfahrung binden, funktionieren Wörter und Ausdrücke wie Batterien: Sie sind geladen mit Handlungspotenzialen«, schreibt Feilke (2009, 8). Beim Schreiben können in den Wörtern und Ausdrücken geladene Handlungspotenziale produktiv genutzt werden. Leitend kann die Frage nach dem Vorkommen komplexer Konjunktionen in bestimmten Textsorten sein und danach, was die Konjunktionen in diesen Textsorten zum Ausdruck bringen können: einen Vergleich (*je – desto*) oder z. B. gegensätzliche Positionen, die es abzuwägen gilt (*einerseits – andererseits*). Textsortenspezifische komplexe Konjunktionen können im Klassenverband gesammelt und als Schreibhilfe für spätere Schreibprozesse genutzt werden.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: *Praxis Deutsch* 213, 4–13.



## Clemens Kammler

### Enzensbergers *Baukasten zu einer Theorie der Medien* – wieder gelesen in didaktischer Perspektive

[...] so wie vor 50 Jahren ist auch die politische Kommunikation der Gegenwart von krisenhaften Tendenzen bestimmt, die Zeichen veränderter Bedingungen für die Wahrnehmung von Politik sind.

Feilke 2018, 4

Über politische Kommunikation wurde in der Zeit um 1968 heftig gestritten. Im Fokus linker Kritik stand damals die Springer-Presse (»BILD lügt.«). Heute kommen solche Vorwürfe eher von rechts und richten sich gegen den gesamten etablierten Medienbetrieb. Unabhängig davon, wie riskant derartige Vergleiche sein mögen, stellt sich die Frage, ob die 68er, denen man ja Theoriefixiertheit nachsagt, so etwas wie eine Theorie der politischen Kommunikation überhaupt entwickelt haben. Und wenn ja: Hat sie noch eine Bedeutung für die aktuelle Mediendidaktik?

Der wohl wichtigste medientheoretische Text der 68er ist Hans Magnus Enzensbergers Essay *Baukasten zu einer Theorie der Medien* (1970). Er behandelt die Frage, ob die elektronischen Medien zur Verbesserung der politischen Kommunikation genutzt werden können. Enzensberger bejaht das. Der politisch gesteuerte Mediengebrauch in West und Ost, so seine Diagnose, sei durch Zentralismus (»Ein Sender, viele Empfänger«) gekennzeichnet und führe zu politischer Immobilisierung. Demgegenüber sei die Struktur der elektronischen Medien wie Radio, Tonband

oder TV prinzipiell »egalitär«. Entsprechend stecke in ihnen enormes Potenzial für politische Lernprozesse. Enzensberger bringt das auf die Formel von einem dezentralen »emanzipatorischen Mediengebrauch« (ebd., 173), bei dem »jeder Empfänger ein potentieller Sender« (ebd.) ist und der der Bevölkerung unbegrenzte Teilhabe am politischen Kommunikationsprozess sowie weitgehende »gesellschaftliche Kontrolle« (ebd.) ermöglicht. Mit Brecht glaubt er an eine zukünftige nicht-kapitalistische Gesellschaftsordnung, in der die elektronischen Medien in der genannten Weise als »Kommunikationsapparate« (vgl. ebd., 161) genutzt werden.

Später hat der Autor seinen Text revidiert und seine Medienanalyse mehrfach aktualisiert (vgl. zuletzt Enzensberger 2014). Trotzdem nennen Kritiker den *Baukasten* auch nach der Erfindung des Internets noch einen Klassiker der Medientheorie. Was ist von solchen Urteilen zu halten?

Selbst wenn man den marxistischen Jargon ignoriert, gibt es aus heutiger Sicht noch ausreichend Gründe, den *Baukasten* zu entrümpeln. Einen gravierenden Einwand gegen Enzensbergers medienanalytische Werkzeugkiste erhob Jean Baudrillard schon 1972, lange vor Einführung des Internets: Der Vorschlag, die elektronischen Medien politisch umzufunktionieren und so ihr vermeintliches demokratisches Potenzial auszuschöpfen, verkenne deren Struktur. Diese sei nämlich nicht darauf angelegt, Kommunikation zu ermöglichen, sondern sie zu verhindern. So sei gerade im Fernsehen »die soziale Kontrolle zu sich gekommen. [...] das Fernsehen ist die Gewissheit, dass die Leute nicht mehr miteinander reden, dass sie angesichts einer Rede ohne Antwort endgültig isoliert sind.« (Baudrillard 1978, 94) Haben sich diese Risiken in der heutigen Medienwirklichkeit nicht potenziert?

Auch dass Enzensberger Orwells dystopische Vorstellung von einer totalen Überwachung der Kommunikation

für »obsolet« hält (1970, 161), lässt sich heute kaum noch nachvollziehen. Ein riesiges Informationsnetz, wie es schon damals existierte, so glaubt er, sei nicht mehr zentral zu kontrollieren, es sei denn »um den Preis bewusster industrieller Regression« (ebd., 162). *Google* und andere Großkonzerne haben das widerlegt. Sie sind heute mit Hilfe ihrer Suchalgorithmen zu dieser Kontrolle jederzeit in der Lage. Und dafür, dass auch staatliche Zensur im großen Stil immer noch möglich ist, liefert das bevölkerungsreichste Land der Erde, die Volksrepublik China, den schlagenden Beweis.

Enzensberger, so lautet das *Zwischenfazit*, unterschätzt in seinem Essay nicht nur die strukturellen Risiken im Umgang mit elektronischen Medien, nicht nur die Möglichkeiten von Machthabern, deren Gebrauch zu kontrollieren, er überschätzt auch die »Weisheit der Massen« (Brecht). Denn in den Echokammern des Internets scheint sich heute weniger das Bedürfnis »nach Befreiung von Ignoranz und Unmündigkeit« (ebd., 172) zu artikulieren als ideologische Verblendung und Hass.

Doch ist der *Baukasten* deshalb für die Gegenwart und damit auch für die aktuelle Mediendidaktik unbrauchbar? Ich möchte dem widersprechen. Denn er beschreibt auch Entwicklungen, die in den vergangenen Jahrzehnten tatsächlich eingetroffen sind. So sind die Möglichkeiten des Einzelnen, sich medial zu vernetzen und damit vom bloßen Medienkonsumenten zum (Co-)Produzenten zu werden, heute ungleich höher, als sie es vor knapp 50 Jahren noch waren. Dass sie nicht (immer) in dem von ihm gewünschten Sinne genutzt werden, steht zwar außer Frage. Aber was der *Baukasten* liefert, ist ja auch keine Zustandsbeschreibung der Medienwirklichkeit – welcher Gegenwart auch immer – sondern *Möglichkeitsdenken*. Er enthält keine technische Anleitung für den Umgang mit Medien, sondern eine *kontrafaktische Vision demokratischen Mediengebrauchs*. Wenn es darum geht, Kriterien für gelingende

Öffentlichkeit als »diskursive Integration widerstreitender Auffassungen« (Feilke 2018, 11) zu entwickeln, lohnt sich deshalb die Beschäftigung mit diesem Text (wie auch mit anderen historischen Medientheorien!) allemal – auch wenn die vergangenen 50 Jahre Mediengeschichte aus Sicht heutiger Heranwachsender wie eine Ewigkeit anmuten mögen.

## Literatur

- Baudrillard, Jean (1978): Requiem für die Medien. In: Baudrillard, Jean: *Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen*. Berlin: Merve, 83–118.
- Enzensberger, Hans Magnus (1970): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: *Kursbuch* 20, 159–186.
- Enzensberger, Hans Magnus (2014): Wehrt euch! In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 28.2. 2014.
- Feilke, Helmuth (2018): Politische Kommunikation und Sprache. In: *Praxis Deutsch* 269, 4–11.

## Katrin Kleinschmidt-Schinke

### Transitorische Normen in einer entwicklungssensitiven Schreibdidaktik

**Transitnormen-These:** Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind – als schulische – präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. Auch wenn das den Akteuren vielfach kaum bewusst ist, schulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf *didaktisch konstruierte Gegenstände* eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet zweitens einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern *transitorische Normen*. Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie *nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel* im Sinne eines »Scaffolding« der Kompetenzentwicklung intendiert [...].

Feilke 2012, 155

Helmuth Feilke entwickelt seine Transitnormen-These in einem Aufsatz mit dem Titel *Schulsprache – Wie Schule Sprache macht* (2012). Sein Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass »[s]chulische Sprachnormen [...] im Blick auf das Qualifikationsziel Normen sui generis, d.h. eigenen Rechts« (ebd., 154) sind. Es werde »nicht für das Leben, sondern für die Schule« (ebd.) gelernt. In seiner Transitnormen-These beschreibt er schulische Sprachnormen darauf aufbauend als »transitorische Normen«, die im Sinne eines Scaffoldings das Erreichen des Qualifikationsziels/der Zielnorm Schritt für Schritt befördern. In verschiedenen Phasen der Kompetenzentwicklung aufseiten der Schü-

ler/innen müssten so jeweils unterschiedliche transitorische Normen wirksam werden. Für die Unterrichtskommunikation konnte ich z. B. analysieren, dass sich die Sprache der Lehrpersonen von der Grundschule über die Unter- und Mittelstufe bis zur Oberstufe des Gymnasiums immer mehr in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1986) verändert (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018). In der Lehrersprache spiegeln sich also jahrgangsstufenspezifische transitorische Normen wider.

Für den Kompetenzbereich *Schreiben* entwerfe ich aktuell eine entwicklungssensitive Schreibdidaktik. Sie basiert auf der Grundidee, dass die Schüler/innen durch didaktisch-methodische Eingriffe je nach ihrem individuellen Schreibentwicklungsstand mit unterschiedlichen schreibbezogenen transitorischen Normen in ihrer Zone der nächsten Entwicklung ›konfrontiert‹ werden. Bisher liegt schon eine Vielzahl empirischer Erkenntnisse zur Schreibentwicklung von Schüler/innen mit Bezug auf verschiedene Textsorten und Jahrgangsstufen vor. Die Schreibentwicklungsforschung ist somit an einem Punkt angekommen, an dem aus den gewonnenen Erkenntnissen auch empirisch fundierte Fördermöglichkeiten abgeleitet werden müssen – sonst ›hingen‹ ihre Ergebnisse gewissermaßen ›in der Luft‹. Feilke selbst schreibt zu dieser Problemstellung: »Dass das schulische Schreiben entwicklungsbezogene Anforderungsniveaus differenzieren muss, ist keine Frage« (2017, 155). Bisher steht die Konzeption einer entwicklungssensitiven Schreibdidaktik jedoch noch aus. Sie beruht auf der Diagnose des aktuellen Entwicklungsniveaus des Schülers/der Schülerin in der betreffenden Textsorte bzw. Teilkompetenz des Schreibens. Darauf baut eine Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung gemäß den Erkenntnissen der Schreibentwicklungsforschung auf. Eine entwicklungssensitive Schreibdidaktik berücksichtigt zudem die Einflussfaktoren des Spracherwerbs (nach Pohl 2014, 110): Sie hat

damit *endogene* Faktoren (wie die durch Schreibaufgaben angeregte *Produktion* von Schülertexten) und *exogene* Faktoren des Erwerbsvorgangs im Blick (wie schreibbezogene *Interaktionen* mit den Schüler/innen und Feedback zu ihren Produkten, explizite *Instruktionen* in lehrgangsförmigen Unterrichtsphasen oder den Einbezug von Schreib-*Modellen*). Diese Schreibentwicklungsfaktoren transitorisch an der Zone der nächsten Entwicklung der Schüler/innen auszurichten, ist die wichtigste Aufgabe für eine entwicklungs-sensitive Schreibdidaktik.

Um die Wirksamkeit einer solchen entwicklungs-sensitiven Schreibdidaktik zu überprüfen, plane ich eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. Diese soll in zweiten Klassen anhand der schon intensiv beforschten Textsorte *Erzählung* durchgeführt werden. Sie kann jedoch nur auf einen Ausschnitt der entwicklungs-sensitiven Schreibdidaktik fokussiert sein. Deswegen soll sie v. a. auf die Einfluss-faktoren *Produktion* sowie *Interaktion* bezogen werden und hier v. a. auf entwicklungs-sensitiven *Schreibaufgaben* sowie fördernde *Beurteilung*. Die Anforderungen der Schreibaufgabe sowie die lehrerseitige fördernde Beurteilung basieren auf einer diagnostischen Rezeption des jeweiligen Schülertextes und müssen – im Sinne transitorischer Normen – in der Zone der nächsten Entwicklung der/des Lernenden operieren. Mit dieser Studie steht somit die Wirksamkeit der didaktisch-methodischen Nutzung transitorischer Normen im Zentrum des Interesses.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht.  
In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): *Kommunikation und Öff*

- fentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm.* Berlin, Boston: de Gruyter, 149–175.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik.* Münster, New York: Waxmann, 153–171.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe.* Berlin, Boston: de Gruyter.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 1985, Jg. 36, 15–43.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen.* Baltmannsweiler: Schneider, 101–140.

## Clemens Knobloch

### Idiomatische Prägung in nominalen Nennsyntagmen

Karl Bühlers »Vierfelderschema« aus der Axiomatik der *Sprachtheorie* ist oft zitiert und diskutiert worden. Was heuristisch in der Gegenüberstellung von Sprachwerk und Sprachgebilde steckt, diskutiert Helmuth Feilke in einem Exkurs seiner Common sense-Kompetenz im Blick auf die idiomatische Prägung des Sprechens und Verstehens:

Das ›Werk‹ ist einmalig; seine Zugehörigkeit zu einem Paradigma ist bestenfalls von poetologischem Interesse. Zwischen dem formalisierten Gebilde und dem individuell geprägten Werk steht der Aspekt der idiomatisch geprägten Sprache. Sie ist weder auf das linguistisch ›Strukturhafte an den Zeichendingen‹ noch auf den Aspekt des prospektiv entworfenen genialen Produkts reduzierbar.

Feilke 1994, 303

Vielmehr – so geht die Argumentation weiter – haben wir es mit einer spezifischen, metapragmatischen Reflexivität zu tun: Die Sprachpraxis bestätigt und befestigt Ausdrücke in ihrer intersubjektiven Schematisierung fallweise und variabel in einem Kontinuum, dessen extreme Außenränder lediglich durch die Pole »Werk« und »Gebilde«, einmaliger Text und kategorial-syntaktisches Schema, markiert werden. Daraus folgt die operative Irrelevanz von syntagmatischen Schemata, solange sie nicht wenigstens teilweise lexikalisch spezifiziert sind. Und daraus folgt ebenfalls die operative Irrelevanz fix und fertiger Texte, solange sie

nicht auswendig reproduziert werden sollen. Ihren wirklichen Halt finden Sprechen und Verstehen an verschiedenen Punkten *zwischen* diesen beiden Extremen. Hinter ein und demselben kategorialen Schema verbergen sich Typen von Bedeutungsaggregation, die noetisch, in einer empirischen Lehre vom Gemeintem, freigelegt werden müssen: »Das heißt, auch die grammatikalisierten Verfahren der Ausdrucksbildung bewegen sich stets nur im Gefolge der kreativen Selektivität des Verstehens« (Feilke 1996, 89).

Und umgekehrt kann ein und derselbe Typus der noetischen Bedeutungsaggregation in unterschiedlichen syntagmatischen Schemata verkörpert sein. Im Umfeld konstruktionsgrammatischer Modellbildung können solche Verhältnisse durch den Wechsel der Korngröße erfasst und beschrieben werden. Am Beispiel attributiver Adjektiv-Substantiv-Syntagmen: Gibt es z. B. systematisierbare Unterschiede in der Bedeutungsaggregation zwischen einfachen und primären Adjektiven auf der einen und sekundären desubstantivischen Adjektiven, die selbst Konstruktionsstatus haben, auf der anderen Seite? Oder zwischen solchen Syntagmen in nominativen und in prädikativen Positionen der Konstruktion?

Das noetische Spektrum attributiver Adjektiv-Substantiv-Syntagmen ist vergleichsweise weit, und die fallweise Aktivierung noetischer Lesarten hängt von zahlreichen Faktoren, Umfeldern, Ressourcen ab, die außerhalb des kategorialen Formats selbst liegen. Es reicht von lexikalisch typisierenden Nennsyntagmen (*schwarzer Tee, öffentliche Meinung, saure Gurke*) über die deskriptive, appositive und restriktive (als Normalfall geltende) Attribuierung bis hin zu textbasierten Augenblicksbildungen, die ohne Information aus dem Umfeldern nicht interpretiert werden können (vgl. hierzu Pavlov 2009; Schlücker 2014). In einem Zeitungstext ist von *digitalen Enkeln* die Rede, gemeint sind junge Leute, die den Alten bei der Meisterung der digitalen Welt helfen

können. Analogisch Pate gestanden haben wahrscheinlich die *digital natives* und die ohnehin fast grenzenlose Erweiterung der Kollokationsräume des Adjektivs *digital*.

Es gibt indes auch zahllose, vielleicht stilistisch markierte, vielleicht sogar abweichende Syntagmen dieses Typs, die selbst in das breite Spektrum der gewöhnlich anerkannten noetischen Möglichkeiten nicht recht passen wollen. Sie sind gewissermaßen ganz ohne kollokatives Band und ohne idiomatische Prägung. Ein paar Kostproben aus der deutschen Übersetzung von Andrej Platonows *Baugrube*:

*Unbedarfte Kleinigkeit* (als herabsetzende Anrede an eine Person); *strenge Freiheit*; *der allumfassende, lange Sinn des Lebens*; *das gefügte Glück*; *der schwermütige Lehm*; *gleichgültige Ermattung*; *ungastliches Wasser*; *das künftige unbewegliche Glück*; *eine besondere zärtliche Gleichgültigkeit*; *die pünktliche Sternennacht*; *einen kleinen steinigen Kopf*; *ein gerunzelter Gedanke des Mitgefühls*; *die einstimmige Seele*; *unser künftiger freudiger Gegenstand* (für ein Kind als Gegenstand unserer künftigen Freude!); *unbewiesene Kulaken*; *das jubelnde Volksdickicht*.

Ganz offensichtlich sind solche Syntagmen mit Hilfe textueller Umfeldressourcen interpretierbar. Der erforderte Aufwand ist (in einem weiten Sinne) kompositionell oder vielleicht besser: kombinatorisch. Wir müssen fallweise abtasten, wie sich Nukleus und Attribut wertend, konnotativ, konzeptuell, referentiell, textuell aufeinander beziehen lassen. Insofern tun wir in solchen Fällen, was wir nach der herrschenden Auffassung immer tun, nämlich lexikalische Bedeutungen in einem syntaktisch kategorialen Schema semantisch interpretieren. Der markierte Ausnahmecharakter solcher attributiver Syntagmen deutet allerdings darauf hin, dass wir eben doch im Normalfall anders vorgehen, holistischer und weniger kombinatorisch. Aber auch wenn

man das zugesteht, bleiben noch zahlreiche noetisch unterschiedliche Typen solcher Syntagmen. Beim *starken Raucher* ist ein idiomatisch modifiziertes Prädikat *stark rauchen* die Basis, beim *starken Motor* ist es die für Dimensionsadjektive typische Verschränkung von (im Nukleus gegebener) Objektnorm und Ausprägung, im *starken Text* ist es die (latent in den meisten Adjektiven verfügbare) Bewertungsdimension, im *starken Stück* eine feste prädikativ-evaluative Redensart etc.

Solche Reihen machen deutlich, dass es wenig Sinn hat, nach ein und derselben lexikalischen Bedeutung von *stark* zu suchen. Der fallweise Beitrag des Adjektivs zur Bedeutung hängt einzig von den an Ort und Stelle verfügbaren paradigmatischen Alternativen ab. Und die feste Bedeutung des Adjektivlexems existiert als starke Suggestion für unsere bewusste Sprachreflexion, für unsere *linguistic ideology* (Silverstein 1979; Feilke 1996, 142). Ansonsten kann man durchaus die Ansicht vertreten, es gebe keine eigene und schon gar keine gemeinsame Bedeutung von Adjektivlexemen außerhalb der syntagmatisch modifizierenden Fügung. Jede Wortart mit kategorial modifizierender Bedeutung erweist das Konstrukt der lexikalischen Bedeutung als eine Fiktion unserer linguistischen Alltagstheorien. Kein Wunder, dass wir, um uns lexikalische Bedeutungen klar zu machen, stets Halt suchen im (noetisch bzw. außersprachlich) Bezeichneten und im idiomatisch Fixierten: Das Lexem selbst bietet keinen Halt, weil sich seine Bedeutung in den fallweise verfügbaren paradigmatischen Alternativen gewissermaßen verzettelt bzw. uns als deren ›gemeinsamer Nenner‹ präsentiert. Was es gibt, das ist unsere *online*-Konzeptualisierung der laufenden Erfahrungen, die einerseits formularisch sprachgestützt, andererseits durch primär perzeptiv und sekundär sprachinduzierte Gestaltbildung in der Erfahrung von statten geht.

Auch innerhalb der konzeptuellen Sphäre gibt es erhebliche Variation. *Wilde Ehen, wilde Streiks* und *wilde Tiere* können alle ziemlich *zahn* sein, aber die typisierende Bindungsenge ist da am stärksten, wo es keine (oder nur wenige) paradigmatische Alternativen gibt. Und wo ein Syntagma ganz in das Feld der lexikalischen Nenntypisierung übergegangen ist (*hohes Tier, altes Eisen, lahme Ente, dicke Luft, grüne Lunge*; Beispiele aus Schlücker 2014, 149), da verliert die Rede von den paradigmatischen Alternativen ihren Sinn und geht in die Sphäre der Determinativkomposition über. Dieser Umstand sollte freilich nicht übersehen machen, dass in der kategorial unterscheidenden Architektonik der Beziehung zwischen attributivem Adjektiv und Nukleus (gerne auch: in der abstrakten Konstruktionsbedeutung) mit jeder spezifizierenden Modifikation auch deren Gegenteil gesetzt ist. Jede *wilde Ehe* impliziert, dass es auch andere, eben nicht *wilde Ehen* gibt.

Konzeptuelle Beziehbarkeiten verdichten sich in unseren Syntagmen in der Nähe des Nukleus, nichtkonzeptuelle wie Determination, Quantifizierung, Referenzspezifizierung am linken Rand der Phrase. Den kontinuierlichen Charakter dieser Übergänge illustrieren Phänomene des Typs generischer Artikel oder Unvereinbarkeit von Quantifikatoren mit Nuklei, die Stoffnomina oder »unzählbar« sind. Da schlagen konzeptuelle Beziehbarkeiten offenbar um in Feldzeichen und formalisierte Symbolwerte. Spezifisch für die Quantifikation ist offenbar ein Paradigma mit unendlich vielen Alternativen.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ›sympathischen‹ und ›natürlichen‹ Meinens und Verstehens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pavlov, Vladimir (2009): *Deutsche Wortbildung im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Syntax*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Lang.
- Silverstein, Michael (1979): Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul et al. (eds.): *The elements: A parasection on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago UP, 193–247.
- Schlücker, Barbara (2014): *Grammatik im Lexikon. Adjektiv-Nomen-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen*. Berlin: De Gruyter.

## Juliane Köster

### Die Wissensproduktion beleben und mobilisieren: Plädoyer für die Würdigung reproduktiver Textformen

Die Redewiedergabe ist das Lebenselixier und der Katalysator der Wissens- und Meinungsbildung in der Öffentlichkeit.

Feilke 2007, 40

Helmuth Feilke ist ein großer Metaphernerfinder. In einem Unterrichtsvorschlag aus dem Jahr 2007 spricht er von der »Redewiedergabe« als »Lebenselixier und [...] Katalysator der Wissens- und Meinungsbildung in der Öffentlichkeit« und leitet zu deren Training auch in den höheren Klassen an. Ihre kreative Potenz gewinnt diese Doppelmetapher aus der Verknüpfung von Magie und Chemie, von Mythos und Technik. Als »Lebenselixier« wird der Redewiedergabe eine Art Zauberkraft zugesprochen, als »Katalysator« erhält sie den Charakter eines Reaktionsbeschleunigers, der sich dabei selbst nicht verändert.

Auch wenn Helmuth Feilke die belebende und mobilisierende Kraft der Redewiedergabe auf die »Wissens- und Meinungsbildung in der Öffentlichkeit« bezieht, so liegt für mich der entscheidende Punkt doch darin, dass nicht nur die Redewiedergabe, sondern auch jegliche Reproduktion in Lehrplänen, Bildungsstandards und Prüfungsaufgaben ein Schattendasein führt und nichts auf die belebende und mobilisierende Kraft reproduktiver Textformen verweist.

Konsultiert man die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012), dann wird *analysieren* bzw. *Analyse* achtzehnmal gelistet, *referieren* und *zusammenfassen*

aber nur je zweimal und *wiedergeben* bzw. *Wiedergabe* gar nicht. *Verstehen* und *Verständnis* sind demgegenüber etwas prominenter vertreten, sie lassen aber die Dokumentation des Verstandenen unberücksichtigt. Die neuen grundlegenden Standards im Kompetenzbereich *Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen* werden eröffnet mit der Anforderung, »den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte [zu] sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammen[zu]fassen« (KMK 2012, 19). Die Einführung dieses Standards bedeutet zwar eine Aufwertung der Reproduktion, ändert aber nichts daran, dass die Analyse- bzw. Interpretationsleistungen deutlich stärker gewichtet werden als Reformulierungsleistungen. *Wiedergabe* gilt als Label des Anforderungsbereichs I, der »das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren [umfasst]« (KMK 2012, 22). Reproduktionsleistungen werden hierarchisch gegen das Herstellen von Zusammenhängen (Anforderungsbereich II) und *Reflektieren und Beurteilen* (Anforderungsbereich III) abgegrenzt. Dadurch entsteht der Eindruck, als könne bei der Zusammenfassung oder Wiedergabe eines Textes darauf verzichtet werden, Zusammenhänge herzustellen oder zu reflektieren (vgl. Witte/Zabka 2014).

Die in vielen Erwartungshorizonten gespiegelte Geringschätzung wiedergebender Leistungen irritiert und beschäftigt mich nachhaltig. Denn nur wenige der evaluierten Prüfungsarbeiten bieten hinreichend Indikatoren, dass die Prüflinge in der Lage sind, »die relevanten Wissens Elemente von nicht relevanten zu unterscheiden sowie ein angemessenes Verständnis des Bezugstextes zu dokumentieren« (vgl. Feilke 2002, 58 f.). Diese Ergebnisse weisen entschieden darauf hin, dass die Textwiedergabe eben keine banale Angelegenheit ist. Selbst bei einfach strukturierten Texten ohne

spezielle Wissensvoraussetzungen ist die Reformulierung eine erhebliche Herausforderung. Die Spezifizierungen, die Helmuth Feilke 2007 vorgelegt hat, machen nicht nur deutlich, über welche unterschiedlichen Facetten die Redekennzeichnung verfügt, sondern auch dass die »Redekennzeichnung [...] der Redewiedergabe stets übergeordnet« ist. Denn die Redewiedergabe ist nach Feilke »grammatisch und pragmatisch abhängig von der Äußerung des wiedergebenden Verfassers« (Feilke 2007, 42).

Was also zu wünschen bleibt: Dass die Wiedergabe von Texten in ihren vielfältigen Formen auch von der Bildungsadministration und den in deren Auftrag tätigen Lehrkräften als *Lebenselixier* und *Katalysator* verstanden und wertgeschätzt wird. Denn dann wäre die vertraute Metapher des Wiederkäuens, das als Stufe im Fermentierungsprozess allerdings auch Veränderung einschließt, durch Feilkes schöne Doppelmetapher abgelöst.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: *Praxis Deutsch* 29/176, 58–66.
- Feilke, Helmuth (2007): »Lehrer flehen: Schließt unsere Schule!« Redewiedergabe in Medienereignissen – am Beispiel des Falls der Berliner Rütli-Schule. In: *Praxis Deutsch* 34/203, 40–49.
- Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der KMK vom 18.10.2012). URL: <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/qualitaetssicherung-inschulen.html#c7035> [11.09.2018].
- Witte, Kirsten/Zabka, Thomas (2014): Handlungslogik erkennen und darstellen. In: *Deutsch* 5–10/38, 26–38.



## Norbert Kruse

### Briefe schreiben – ein Kinderspiel? Über literale Praktiken in Vorschule und Schule

Andererseits ist die Methodizität des Unterrichts in erster Linie ein Verfahren, einen Habitus zu reproduzieren, das heißt, eine gewohnheitsmäßige Form des Umgangs mit bestimmten Problemen und Gegenständen. Erfolgreiche Schüler lernen zunächst, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Wenn der Unterricht erfolgreich ist, entdecken sie innerhalb der weitergegebenen Verhaltensmuster, worauf es ankommt.

Feilke 2016, 265

Das Zitat stammt aus einem Aufsatz, in dem u. a. das Verhältnis von vorschulischen und schulischen literalen Praktiken diskutiert wird. Im vorschulischen Beispiel spielen zwei Vierjährige kurz vor ihrem Mittagsschlaf »Briefeschreiben«. Es wird auf Papierbögen gekritzelt, mal zu sich, mal zum anderen sprechen die Kinder dabei: »Wie geht es Dir?« »Vielen Dank für das schöne Geschenk!« etc., die Briefe werden gefaltet, anschließend dem jeweils anderen Kind gegeben, jedes hat einen kleinen Stapel mit getauschten »Briefen« neben sich. Protoliterale Praktiken nennt Feilke das, und fragt, ob literale Kompetenz auch für die Schule als impliziter emergenter Aneignungsprozess verstanden werden sollte. Seine Antwort: Einerseits ermöglicht die Schule durch Explizitheitspraktiken Aneignungsprozesse. So hat der Schriffterwerbsunterricht etwa für die Beziehung von Buchstaben und Lauten segmentale Praktiken etabliert, dann kommt das »Andererseits« aus obigem Zitat.

Der Unterricht prägt durch seine »Methodizität« einen Habitus, der von Schulbeginn an den unterrichtlichen Alltag ausmacht. Den Grundgedanken kennen wir von Helmuth Feilke: Kulturelle Kontexte entfalten ihre Leistungen deshalb, weil sie saliente Eigenschaften besitzen und im je individuellen Handeln unter Rückgriff auf deren Musterhaftigkeit und Ausdruckseigenschaften Bedeutungsschemata konstruieren und Aufmerksamkeit erzeugen. Methoden haben in dieser kulturellen Sicht aber ein janusköpfiges Gesicht.

Als Sammelbegriff für Lehr- oder Lernverfahren treten sie als relativ unabhängige Gebilde von schulkulturellen Objektivationen in Erscheinung. Methoden sind Produkte von bildungshistorisch zu beschreibenden Institutionalisierungsprozessen (Berger/Luckmann 1969, 49 ff.) und imprägnieren als sozial bindende Bedeutungen die Akteure von Schulunterricht. Wer literale Kompetenz in der Schule erwerben will, muss sich auf die Ausbildung eines Habitus einlassen und ›Schüler‹ oder ›Schülerin‹ werden. Wenn man *Schule* schreiben will, braucht man u. a. eine Praktik, die, so Feilke, segmentale phonologische Bewusstheit ermöglicht, die normativ zur Geltung gebracht und implizit wie explizit aktualisiert wird. Aber: Wird der Institution Schule in dieser Vorstellung zu viel funktionale Beharrungskraft zugestanden?

Wegen der »Methodizität« des Unterrichts ist es sinnvoll, über brauchbare Methoden zu streiten, weil damit über unzählige profane Prozesse des Übens und Lernens Individuen zu bestimmten Schülerinnen und Schülern werden, deren Körper geformt werden, deren Sprache als Schulsprache charakteristische Ähnlichkeiten aufweist und Positionierungen erzeugt. Methoden sind nämlich nicht nur subjektentbundene Gebilde, sondern im Prozess auch subjektgebunden. Sie sind zugleich praktizierte Lehrverfahren, die von den Lehrenden immer wieder neu mit Blick

auf die Kinder, auf ihre Klasse und ihre eigenen inneren Legitimationsstrategien und Sinnbildungsprozesse zur Begründung ihres Unterrichts hervorgebracht werden. Subjektentbunden sind Methoden in didaktischen Artefakten vergegenständlicht, z. B. in Anlauttabellen. Subjektgebunden aber unterliegen sie der Performativität der situativen Anpassung an das Unterrichtsgeschehen. Umgekehrt entwickeln auch die Kinder für sich je eigene Vorgehensweisen, innere Regeln, die sie ausbilden, um an den zur Rede stehenden Gegenständen etwas zu lernen. An keiner Stelle führt die Methodizität des Unterrichts zur Anwendung der mit den Methoden beschlossenen Regeln, auch wird nicht das Modell ›Unterricht-als-methodenförmige-Praxis‹ realisiert. Aufgrund der Subjektgebundenheit besteht ja in der öffentlichen Methodendebatte um »Lesen durch Schreiben« der Verdacht, dass hier eigentlich eine Erziehungsdebatte stattfindet, die der Faszination des Autoritären unterliegt: Es muss halt mehr Anweisung und geschlossene Lehrgänge geben und weniger Offenheit und Eigenaktivität der Kinder.

Die Methodizität des Unterrichts ist ein Wechselspiel von Internalisierungs- und Externalisierungsprozessen, dem Lehrende und Kinder als sozialer Tatsache unterworfen sind. Allerdings subjektgebunden, wie sie Kindern und Lehrern zugehörig sind, subjektentbunden, wie sie Gültigkeit für die Schule beanspruchen. Z. B. wenn ein Elternabend ansteht und die Lehrerin ihre Kinder, wenn sie gar nicht oder kaum schreiben können, auffordert, einen Brief an die Eltern zu schreiben, die abends in die Schule kommen. Das tun die Kinder, hinterlassen Kritzelbuchstaben, Bildchen, Buchstabenreihen, lautierete Wörter auf dem vorbereiteten Papier. Wenn der ›Brief‹ fertig ist, wird er gefaltet und auf den Platz gelegt. Abends, wenn die Eltern in der Schule sind, können sie die Briefe ihrer Kinder lesen. Die Lehrerin fordert nun die Eltern auf, ihrerseits ihren Kin-

dern zu antworten. Das tun die Eltern. Auch diese Briefe werden gefaltet und auf dem Platz hinterlegt. Am nächsten Morgen können die Kinder die Briefe ihrer Eltern ›lesen‹ (vgl. dazu ausführlich Andersen/Dehn/Schnelle i. Vorb.). Wygotski nannte solche Prozesse: Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung.

## Literatur

- Andersen, Angela/Dehn, Mechthild/Schnelle, Irmtraud (i. Vorb.): »Das ist Lesen?« Beispiele Elementarer Schriftkultur am Schulanfang. In: *Die Grundschulzeitschrift* 317.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969/2016): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin: de Gruyter, 253–278.

## Katrin Lehnen

### kein bein klein

*Ich hatte kein bein klein.* Wer es nicht besser weiß, vermutet eine Gedichtzeile aus dem Dadaismus, dem Poetry Slam oder einen Reim zur Ermittlung phonologischer Bewusstheit. Vielleicht denkt man auch an den Titel eines Splattermovies und die automatische Übersetzung der Suchmaschine: *I led no leg left*. Vielleicht eine Redensart, mit der man bedeutet, gerade keine Zeit oder Muße zu haben – *ich hatte kein bein klein*: »Ich hatte keinen Kopf dafür«, »Ich war nicht in der Stimmung«. Nicht auszuschließen, dass wir beim Metzger gelandet sind, der uns beim Bestellen einer Beinscheibe für die Suppe vertrösten muss: »Sorry, heute nicht, *ich hatte kein bein klein*.«

Nichts von dem trifft zu. Das Beispiel steht nicht für Reime, Redensarten oder amputierte Gliedmaßen. Es steht für das Problem fehlender literaler Kompetenzen bei erwachsenen SchreiberInnen. Das Beispiel zeigt, was passiert, wenn gesprochene Sprache (fast) 1:1 ins Medium der Schrift überführt und dabei nicht den Umweg graphematischer, lexikalischer, grammatischer und pragmatischer, kurz: konzeptioneller Schriftlichkeit nimmt.

An einem Montagmorgen zum Anfang der ersten Stunde legt Janine ihrer Klassenlehrerin ein zusammengefaltetes Blatt Papier auf den Schreibtisch. »Das soll ich Ihnen von meiner Mutter geben.« Auf dem Papier ist in unsicherer Handschrift zu lesen: »Ich hatte kein bein klein«. Es folgt nur die Unterschrift. Das anfängliche Unverständnis klärt sich für die Lehrerin schon nach einem Augenblick, weil sie weiß: Janines Mut-

ter gehört zu den selten und wenig schreibenden Eltern. Am vorhergehenden Freitag war Elternsprechtag, die Mutter der Schülerin war trotz Anmeldung nicht gekommen. Und: Janine hatte vor drei Monaten einen kleinen Bruder bekommen. Können Sie als Leser den Text jetzt verstehen? Die Kenntnis dieser Umstände jedenfalls ist es, die das Schriftstück für die Lehrerin zum Text und ihr den Text verständlich macht: *Ich hatte keinen beim Kleinen.*

Feilke 2000, 15

Was macht das Beispiel zu einer besonderen Textstelle? Unabhängig von den klugen Gedanken, die Helmuth Feilke selbst dazu ausgeführt hat, ist es die eigensinnige Ästhetik – die unfreiwillige Reimstruktur, der zufällige Sound – die die Stelle auffällig macht. In seiner verstörenden Ästhetik liefert das Beispiel ein *didaktisches Lehrstück*, eine *Miniatur*, in der sich komplexe linguistische Sachverhalte fast beiläufig verdichten lassen: sprachstrukturelle Fragen des Verhältnisses von gesprochener und geschriebener Sprache, sprachsystematische Fragen des Aufbaus von Alphabetschriften und sprachdidaktische Fragen des (fehlenden) Erwerbs und Ausbaus schriftsprachlicher Kompetenzen – kurz: man sollte das Beispiel unbedingt in Vorlesungen und Seminaren einsetzen und schauen, welche Sprachbetrachtungsaktivitäten bei Studierenden losgetreten werden.

Für die Beobachtung von Sprachbetrachtungsaktivitäten ist folgende Unterscheidung von Bredel (2007) hilfreich: Sprachbetrachtungsaktivitäten werden ausgelöst, wenn Prozesse der *Distanzierung*, *Deautomatisierung* und *Dekontextualisierung* den normalen Sprachfluss aufhalten (Bredel 2007, 23 ff.). Aufgrund seiner seltsamen Struktur eignet sich das Beispiel besonders gut, um diese Prozesse auszulösen. Immer wenn ich die Äußerung in der Vorlesung »Schriftspracherwerb« groß, unkommentiert und wie aus dem Nichts auf einer Powerpointfolie im Hörsaal er-

scheinen lasse – etwas, was ich mir bei Feilke abgeguckt habe – erzeugt sie die genannten Effekte. *Distanzierung*: Die sprachliche Erscheinungsform ist fremd. Man kann den Text nicht auf Anhieb verstehen. Man muss ihn mehrmals lesen, laut vorsprechen, abrücken, um sich wenigstens prosodisch einem Sinn zu nähern. Das geht meistens schief. Ich frage die Studierenden: »Was steht hier? Und was bedeutet es?« Im gerade laufenden Semester antwortet mir eine Studentin: »Die Person, die das sagt, hatte nur großes Geld und keine kleinen Scheine.« Ich frage sie, wie sie darauf kommt. Sie weiß es auch nicht. Aus dem *Ich hatte kein bein klein* wird unter der Hand ein *Ich hatte kein klein schein*. Die Studentin bleibt nicht die einzige in dieser Vorlesung, die glaubt, es habe »irgendwas mit Geld« zu tun. Und nicht die einzige, die das nicht erklären kann. *De-Kontextualisierung*: Für das Verstehen fehlt der Kontext. Er kann aus der Äußerung heraus nicht selbständig aufgebaut werden. Die Äußerung leistet nicht das, was von schriftlichen Äußerungen, die auf Distanzkommunikation angelegt sind, erwartbar ist: dass sie den Kontext ihres Verstehens selbst durch geeignete sprachlich-pragmatische Verfahren erhellen. Die Studierenden üben sich in inferenziellen Verfahren und scheitern damit. Mit dem Beispiel wird der Vorlesungskontext für einen Moment ausgesetzt. Erst durch den grammatischen Ausbau der Äußerung und die Entfaltung des pragmatischen Text-Kontextes (Brief, Anrede, Anliegen, etc.) erschließt sich der Zusammenhang. Das Beispiel zeigt, welche sprachlich-kommunikativen Prinzipien am Werk sind, um Kommunikation über Raum und Zeit hinweg zu ermöglichen. *De-Automatisierung*: Der Strom automatischen Lesens und Verstehens ist mit dem Beispiel unterbrochen. Still gelesen kann man fast gar nichts mit der Zeile anfangen, laut gesprochen bestimmen Prosodie und Tempo die Bedeutung der Äußerung. Sie gehen im manifesten, graphisch realisierten Text unter.

Das Beispiel zeigt in aller Kürze und in seinen sprichwörtlichen *Verkürzungen*, welchen graphematischen Prinzipien und orthografischen Regeln das Schriftsystem des Deutschen unterliegt. Es sind eigene Normen, die den schriftlichen *Spielraum* (vgl. Steinhoff i. d. B.) bestimmen. Aber man muss sich ja nicht immer daran halten: *Ich hatte kein bein klein, ich hatte kein klein schein, ich wollte bess'ren wein, ich fand mein sein zu klein.*

## Literatur

- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch* 27/161, 14–22.

## Angelika Linke

### Das Tanzbein schwingen – oder von der Nützlichkeit guter Beispiele

Helmuth Feilke berichtet in seiner Dissertation (Feilke 1994 – im Folgenden nur mit Seitenzahlen zitiert) von einem kleinen linguistischen Experiment, in dessen Zentrum eine Liste von Mehrwort-Ausdrücken stand, die allesamt und in der Reihenfolge ihres Vorkommens einem zusammenhängenden Text entnommen waren (213):

*... auf den Trümmern errichtet ... sich einen guten Namen erworben ... Sorgen und Mühen ... am Markt bestehen ... mit Dankbarkeit gedenken ... Die Konkurrenz schläft nicht ... das Tanzbein schwingen ... erhebe mein Glas ...*

Rund 150 Studierende bekamen diese Ausdrücke als Liste vorgelegt, mit dem Auftrag, den vermuteten Textinhalt sowie dessen Handlungskontext in Stichworten zu notieren. Die weitgehend einhelligen Vermutungen der Studierenden – dass es sich bei dem Text um eine Ansprache im Kontext einer Firmenfeier handle, in welcher der Redner rückblickend den Wiederaufbau in der Nachkriegszeit thematisiere, zu weiterem Engagement aller für die Firma und für den Abend selbst zu beschwingter Festlichkeit auffordere – entsprachen in hohem Maß der Textvorlage, die einer Sammlung von Musterreden entnommen worden war. Was das Experiment, so Helmuth Feilke, zunächst einmal und im Einklang mit der zeitgenössischen Texttheorie bestätigte, war das Zusammenspiel manifester sprachlicher Strukturen mit Strukturen des Weltwissens, aus dem sich ein

kohärentes Textverstehen ergibt, das weit über die verbalen Kohärenzsignale und die mitgeteilten Inhalte hinausgeht (vgl. 215).

Damit ist allerdings noch nicht erklärt – und das ist Helmuth Feilkes eigentliche Frageperspektive – wie die Mechanismen beschaffen sind, die dieses Zusammenspiel regeln. Hier setzt Feilkes Begriff der ›idiomatischen Prägung‹ an, der darauf abhebt, dass habituelle Kontexte sprachlicher Ausdrücke im Verlauf von deren Gebrauchsgeschichte »lexikalisiert« werden (217/225), so dass die entsprechenden Ausdrücke wie etwa *erhebe mein Glas* oder *einen guten Namen erwerben* diese Kontexte, also bestimmte Situationen, Emotionen, Stimmungen auch außerhalb der ursprünglichen *settings* im Sinne eines pragmatischen Mehrwerts aufrufen.

Ich habe Helmuth Feilkes Beispiel in vielen linguistischen Veranstaltungen dazu genutzt, anschaulich zu machen, dass also, salopp gesprochen, meist mehr Weltwissen und Welterfahrung an Wörtern und komplexen Ausdrücken hängt, als Wörterbucheinträge je ausweisen können. Es hat immer funktioniert. Ganz offensichtlich haben die in der Feilke'schen Liste zusammengestellten Ausdrücke auch noch für Studierende der 2000er und 2010er Jahre das Potenzial, Situationen, Akteure und Handlungen – genauer: *Situationstypen*, *Akteurstypen* und *Handlungstypen* – zu kontextualisieren, die nicht (mehr) zur eigenen biographischen Erlebenswelt, sondern (nur) zu derjenigen älterer Generationen gehören. Damit demonstriert das Beispiel gleichzeitig die Leistungskraft von Sprache als Medium *kulturellen Gedächtnisses*. Dass dabei die – wie immer unvollständige – Nachvollziehbarkeit von Stimmungen, Emotionen und Atmosphären historischer Lebenswelten ausgerechnet durch solche sprachlichen Ausdrücke evoziert wird, welche, wie dies beispielhaft für *das Tanzbein schwingen* gilt, von heutigen Studierenden für ihr eigenes Welt-

erleben (konkret: für ihre eigenen Tanzpraktiken) gerade nicht (mehr) verwendet würden, hat sich in Seminardiskussionen immer wieder gezeigt. Im Ungebräuchlich-Werden eines solchen Ausdrucks – eine Qualität, die in Wörterbüchern mit dem Marker ›veraltet‹ erfasst wird – bildet sich also semiotisch das historische Versinken der idiomatisch an die Ausdrücke gebundenen Erlebensqualität samt der diese Qualität mitprägenden Kontexte von Musikstilen, Frisuren, Geschlechterverhältnissen, Umgangsformen etc. ab. Anders formuliert: Es ist – wenn auch vielleicht nicht in allen Fällen – gerade das Veralten sprachlicher Ausdrücke, das Ansetzen ausdrucksseitiger Patina, welche sie für Evokationen vergangener Erlebenswelten geeignet macht. Und die Möglichkeit zur ironisch-zitathaften oder auf komische Effekte abzielenden Verwendung solcher Ausdrücke im Selbst- wie Fremdbezug ist an beides – an das durch die Ausdrücke ermöglichte kulturelle Erinnern der historischen Erlebensqualitäten wie an die Gebrauchsfremdheit der sprachlichen Formen selbst – gebunden.

Dennoch: Kontextuelle Aufladungen haben Verfallsdaten, sie brauchen ›Auffrischung‹. Wo diese nicht mehr durch biographisches Erleben gesichert ist, kann offenbar Sprache selbst, können Texte (und Bilder) dies leisten. Es sind dann Alltagserzählungen, literarische Texte, Filme, Fernsehsendungen, journalistische Texte etc., die generationenübergreifend *sekundäres* Kontexterleben ermöglichen und damit idiomatische Prägungen bzw. konnotative Aufladungen auch bei Ausdrücken absichern, die nicht mehr im aktiven Gebrauch stehen. Die Musterrede, aus der die Ausdrucksformen der Feilke'schen Liste entnommen sind, stellt selbst einen solchen sekundären Kontext dar. Vor allem aber erzeugt gerade in diesem Fall das Zusammenspiel der von den verschiedenen Ausdrücken aufgerufenen Kontexte *in einem Text* eine atmosphärische Verdichtung sowie eine gegenseitige Verdeutlichung, die auf die idiomatische

Prägung der Einzelausdrücke zurückwirkt. Dass man, wenn man sich intensiv und breit gestreut mit sprachlichen Quellen einer historischen Epoche befasst – besonders deutlich wird dies im Umgang mit privater Schriftlichkeit und Alltagstexten –, ab und an vom Eindruck überfallen wird, sowohl individuelle Gefühlslagen der historischen Akteure als auch die kulturellen Atmosphären ihrer Lebenswelt *in ihrer historischen Fremdheit* zu verstehen, hat mit dem letztgenannten Punkt zu tun: In der inner- und intertextuellen Rekurrenz sprachlicher Ausdrücke und in deren Zusammenspiel innerhalb von Texten erschließen sich auch nach und nach die für damalige SprecherInnen relevanten idiomatischen Prägungen und eröffnen damit Zugänge zu Lebenswelten, die auf andere Weise kaum zu haben sind.

## Literatur

Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## Henning Lobin

### »Wie Schule Sprache macht«

»Wie Schule Sprache macht« – es war diese kurze Phrase, Teil des Titels eines Aufsatzes (Feilke 2012), die mich vom ersten Moment an, nachdem ich sie gelesen hatte, faszinierte. Keine Frage ist es, sondern ein generalisierender Nebensatz, der die Art und Weise dessen, worum es darin geht, als ein Faktum ausweist. Und zugleich beinhaltet diese Formulierung eine These und eine Antwort: Die These, dass unsere Sprachauffassung maßgeblich von der Schule beeinflusst wird, und die Antwort, die in dem betreffenden Aufsatz gegeben wird. So wird unsere Auffassung von Sprache, unser Denken über Sprache, unsere Überzeugung, wie Sprache wirkt und wie sie sein sollte, durch all das, was uns zu Sprache im schulischen Unterricht vermittelt wird, geprägt.

Warum ist es überhaupt so wichtig, sich Gedanken über die Sprachauffassung zu machen, wie sie durch die Schule vermittelt wird? Das Bild, das wir uns von der Sprache machen, wirkt sich nicht nur darauf aus, wie wir über sie denken, sondern auch wie wir mit ihr umgehen – sowohl individuell wie auch in der Gesellschaft überhaupt (zum Folgenden vgl. Lobin 2018). Die Vermittlung von Sprache im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht, die bildungspolitische Auffassung der Sprachkompetenz, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, Sprachplanung und -normierung, Sprachkritik und Sprachpolitik sind allesamt Bereiche, die von der Sprachauffassung grundlegend beeinflusst werden. Wenn es tatsächlich so ist, wie Helmuth Feilke schreibt, dass »Schule Sprache macht«, dann ist dieser Zusammenhang Grund genug, sich das durch die Schu-

le vermittelte Bild von Sprache näher anzusehen. Helmuth Feilkes Aufsatz und viele andere seiner Publikationen zielen genau darauf ab.

Die abendländische Sprachauffassung ist historisch aus zwei unterschiedlichen Quellen gespeist: Aus der Sprachphilosophie und aus der Rhetorik. Während die sprachphilosophische Betrachtung von Sprache sich bis in die Gegenwart einer ungebrochenen Tradition erfreut, sind aus der antiken Rhetorik, die auch die Logik und die Grammatik umfasste, in mehreren Transformationsschritten ganz neue Wirkungsbereiche erschlossen worden. Ging es zunächst tatsächlich vor allem um die Überzeugungskraft in einer öffentlichen Redesituation, die durch die Rhetorik ganz praktisch maximiert werden sollte, verwandelte sie sich im Mittelalter in eine Art philologische Grundwissenschaft, die bis in die Neuzeit hinein einen Teil der Universitätsausbildung darstellte. Schriftlichkeit, Regelerorientierung und sprachliche Logik wurden zu den Maßstäben der Sprachlichkeit überhaupt. In didaktisierter und oft genug verkürzter Form fand dies seinen Weg in die Gymnasien, später in die Schulen überhaupt.

Die Auffassung, dass das sprachliche Ideal durch die schriftliche Standardsprache ausgebildet ist, deren Struktur sich durch eine Sammlung fest gefügter grammatischer Regeln beschreiben lässt und die mit den sprachlichen Äußerungen auf eine inhärente Logik ausgerichtet ist oder zu sein hat, bildet seitdem die kaum hinterfragte Basis unserer Sprachkultur. Auch die Sprachwissenschaft selbst arbeitete mit an einem derartigen Bild der Sprache. Der Strukturalismus, die Generative Grammatik und die formale Semantik sind moderne Ausprägungen dieser Sprachauffassung.

Mit der Digitalisierung der sprachwissenschaftlichen Forschung ist allerdings diese Gewissheit ins Wanken geraten: Große Datenmengen, die maschinell ausgewertet und statistisch analysiert werden, lassen die Verschiedenheit

von Sprache in ihren unterschiedlichen Gebrauchssituationen und -bedingungen in Erscheinung treten. Auch in der scheinbar so homogenen Standardsprache gibt es erhebliche Variation in der sprachlichen Form abhängig davon, was für Korpora man im Einzelnen betrachtet. Man muss die absolute Geltung von Regeln in Zweifel ziehen, wenn man sich ansieht, in welchem Maße der tatsächliche Sprachgebrauch von Varianz gekennzeichnet ist, wie sehr Abwandlungen und Analogien in Konstruktionen die Form sprachlicher Äußerungen beeinflussen. Und aus der Betrachtung realer, alltäglicher Interaktionen oder computervermittelter Kommunikation in sozialen Medien wird deutlich, dass nicht allein ein idealisierter logischer Rationalismus zur Erklärung von Diskursen herangezogen werden darf, sondern auch soziokognitiven, systemimmanenten und interaktionsdynamischen Erklärungsansätzen Geltung verschafft werden muss.

All das führt zu einem neuen Bild der Sprache, das diese weniger wie ein starres Gerüst, sondern eher wie ein Fluidum erscheinen lässt, das im Gebrauch beständig seine Zusammensetzung und seine Fließrichtung verändert. Helmuth Feilke hat in seinem Werk von Anfang an diese Andersartigkeit von Sprache in den Blick genommen und versucht, dies für den Deutschunterricht nutzbar zu machen. »Wie Schule Sprache macht« darf also keineswegs nur als Kritik verstanden werden, sondern beinhaltet auch die Aufforderung, sich der prägenden Wirkung der Schule bewusst zu werden und diese für ein realistischeres, zeitgemäßes Bild von Sprache einzusetzen.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht.  
In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm.* Berlin/Boston: de Gruyter, 149–175.
- Lobin, Henning (2018): *Digital und vernetzt. Das neue Bild der Sprache.* Stuttgart: J. B. Metzler.

**Nicole Marx**

## Zur Sprache der Nähe im Fremdsprachenunterricht

Anders als in den Fremdsprachdidaktiken, für die gerade im Kontext kommunikativer Ansätze das standardsprachliche *Sprechenkönnen* im Vordergrund steht, sind die L1-Didaktiken stets Didaktiken der Rezeption und Produktion von geschriebenen *Texten* sowie eines Sprechens, das dominant an der Zielperspektive konzeptioneller Schriftlichkeit orientiert ist.

Feilke 2016, 129

In einem kleinen und für den Aufsatz, in dem er auftaucht, fast gänzlich unbedeutenden Passus trifft Feilke einen Nerv. Seine Außenperspektive auf die Fremdsprachendidaktiken, die hier der Kontrastierung mit den *Erstsprachendidaktiken* dient, spiegelt eine weitverbreitete Interpretation des Kommunikativen Ansatzes wieder. Dieser in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte Ansatz fand direkt in allen Sprach(en)didaktiken Gehör, verschrieb er sich doch dem Ziel, mündige Bürger einer Sprachengemeinschaft auszubilden. Die Entwicklung der linguistischen Pragmatik unterstützte mit ihrer Fokussierung auf kommunikative Funktionen und insbesondere die mündliche Kommunikation die Bewegung. Obwohl von Erst- genauso wie von Fremdsprachendidaktiken wahrgenommen, hatte der Ansatz recht unterschiedliche Konsequenzen. So blieben Aspekte der konzeptionellen Schriftlichkeit ein zentraler Fokus in den L1-Didaktiken.

Anders verlief die Entwicklung in den Fremdsprachendidaktiken, wo die Zielsetzung ›Kommunikative Kompetenz‹ als das funktional angemessene sprachliche *Handeln* schnell zum obersten Primat des Unterrichts wurde. Funktionale Aspekte der Sprache und zunehmend der mündlichen Kommunikation begannen zu dominieren. Besonders relevant wurden Alltagsthemen und persönliche Erfahrungen in (medial schriftlicher wie mündlicher) dialogischer Interaktion in der Zielsprache. Das ist lobenswert, öffnete sich der Fremdsprachenunterricht damit doch einem bislang unterbeleuchteten und wichtigen Bereich der Kommunikation. Allerdings wurde die Kommunikative Didaktik im Zuge dessen gleichzeitig zu einer Didaktik der konzeptionellen Mündlichkeit. Plädoyers für eine Relativierung dieser Interpretation zu Gunsten schriftsprachlicher Aspekte fanden wenig Einzug in Lehrmaterialien.

Ist es vorderstes Ziel der Sprachlehre, kommunikativ fähige Personen in einer Zielsprache auszubilden, müssen logischerweise ganz unterschiedliche Bereiche der sprachlichen Verwendung einbezogen werden: der Austausch über ein Fußballspiel, das Unterhalten mit Freunden, das Schreiben eines Versuchsberichts in der Schule, das schriftliche Verfassen einer Bachelorarbeit oder auch das Posten von Twitter-Nachrichten. Dies gilt genauso für die L1- wie für die Fremdsprachendidaktiken. Für den Touristen, sogar den Touristenführer mag es ja reichen, nächstsprachliche Dialoge zu führen. Aber der angehende Student, Angestellte usw. – und das schließt sämtliche Schüler mit ein, die eine Sprache lernen und diese in weiterführenden Bildungsinstitutionen gebrauchen *könnten* – benötigt einen deutlich umfangreicheren Wortschatz und ein entsprechendes Register, das über den persönlichen Erlebnisraum hinausgeht. Und dies lässt sich nicht über Nacht aufbauen. Schon ab einem recht niedrigen Niveau ist es daher wichtig, das stan-

dardsprachliche Sprechenkönnen um die Zielperspektive konzeptioneller Schriftlichkeit zu ergänzen.

Dass gerade diese Perspektive im Fremdsprachenunterricht nur unzureichend beachtet wird, lässt sich neben dem Zitat von Feilke anhand unterschiedlichster Hinweise nachvollziehen. Zur Veranschaulichung zwei Beispiele. Erstens: Ich habe unlängst eine Analyse von sechs derzeit eingesetzten Lehrwerkserien für Deutsch als Fremdsprache (GER-Niveaus A1 bis C1) für Jugendliche und Erwachsene durchgeführt. Schnell wurde deutlich: Die Lehrwerke legen allesamt einen eindeutig *thematischen* Schwerpunkt auf Themen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich und einen Schwerpunkt auf dialogische Genres. Diese Themen und Gattungen verlangen i. d. R. ein eher nächsprachliches Register. Unterstützt, m. E. gar gesteuert, wird diese Tendenz zweitens durch bildungspolitische Dokumente wie den GER, die ebenfalls einen Schwerpunkt auf nächsprachliche Kommunikationssituationen legen. Dies gilt sogar für den Kompetenzbereich »Schreiben«, der zumindest in der Konzeption des GER »nicht im Mittelpunkt [...] [stand]. Die Deskriptoren für das Schreiben [...] wurden vor allem aus denen für die mündliche Produktion entwickelt« (Trim/North/Coste 2001, 212). Fazit: Es besteht über alle Lernniveaus hinweg wenig Gelegenheit zum Üben distanzsprachlicher Genres in der Fremdsprache. Angesichts dieser Ausrichtung wundert es nicht, wenn Kollegen im In- und Ausland sich über die niedrigen akademischen Lese- und Schreibkompetenzen ihrer Schüler und Studierenden beschweren.

Der Erwerb distanzsprachlicher Register sollte im Fremdsprachenunterricht eben *keine* »deutlich weniger relevante Fragestellung« (Feilke 2016, 128) sein. Das Ziel der kommunikativen Kompetenz wäre verfehlt, wenn nur nächsprachliche Kommunikation auf dem Lehrplan

stünde. Denn wie soll sich ein Fremdsprachenlerner auf distanzsprachliche, berufliche oder akademische Ziele vorbereiten, gar um deren Bedeutung wissen, wenn diese nicht eingeführt werden? Die Mündigkeit, die durch die Kommunikative Didaktik versprochen wird, läuft Gefahr, sich als Entmündigung zu entpuppen, wenn Lernende sich nicht in just den für weitere Bildungsgänge notwendigen sprachlichen Bereichen entwickeln können und in Folge dessen nicht die gleichen Bildungschancen erhalten wie LI-Sprechende.

In der Konsequenz müsste der Zielperspektive konzeptioneller Schriftlichkeit ein ebenso großer Wert eingeräumt werden wie dem standardsprachlichen Sprechenkönnen. Und zwar ungeachtet dessen, ob es sich dabei um einen Unterricht zur Erst-, Zweit oder Fremdsprache handelt.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton, 113–131.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

## Wolfgang Menzel

### Von der »Anziehungskraft« der Wörter

Wörter sind wie Sprachmagnete.

Feilke 2009, 7

»Sprachmagnete« – eine schöne Metapher! Und gleich eine zweite: Helmuth Feilke nennt Wörter und Wendungen »lexikalische Anker« für Sprachwissen. Hatte ich nicht einmal etwas Ähnliches gelesen?

Es liegt eher nahe, als dass es gänzlich auszuschließen ist, nämlich: dass mancher Vers eines Lyrikers seine Schönheit und seine Pointe nicht dem Dichter zu verdanken hat, sondern dem Magneten eines Reimworts. Welcher Lyriker hat sich nicht schon einmal von der Kraft eines Reimes auf einen Gedanken bringen lassen, der seinem Gedicht eine besonders geglückte oder überraschende Wendung verlieh? »Der große Goethe [...] nennt den Reim einen Einfallslenker und Ideenstifter ganz besonderer Art«, so wird der große Meister von Peter Rühmkorf zitiert, jenem Reimartisten, der für seine »Asservatenkammer« an Reimen berühmt war. Er räumte dem Reim »entschieden eine Rolle als Hauptdarsteller ein« und nannte ihn einen »magnetischen Gedankenstimulator«:

*Die schönsten Verse der Menschen  
(nun finden Sie mal einen Reim!)  
sind die Gottfried Bennschen:  
Hirn-lernäischer Leim ...*

(Rühmkorf 1981, 124 ff.)

Natürlich hat erst ein Reimwort den Dichter auf diesen ironischen Text gebracht.

Hervorgeholt habe ich den Gedanken mit den Reimwörtern aus einem ganz anderen Schatzkästlein, als es Helmut Feilke mit seinen »Sprachmagneten« vor Augen stand, dessen Eingangszitat aus der sprachdidaktischen Ideenkiste stammt. Doch die geistige Verwandtschaft ist verblüffend. Ich spreche aus eigener Erfahrung. Mir ist einmal, so im 10. oder 11. Schuljahr, etwas ins Gedächtnis eingepägt worden, das ich zu den pädagogischen Urerlebnissen zähle: In einer Gedichtinterpretation verwendete ich einen Satz, den ich mir aus einem Interpretationsbändchen gemerkt hatte: »Folgendes *Motiv durchwaltet* das gesamte Gedicht.« Der Lehrer hatte mir, was Lehrer, wie wir aus unseren Aufsatzforschungen wissen, selten tun, etwas Positives an den Rand geschrieben: »Was für ein treffender Ausdruck!« Und ich hatte wohl tatsächlich auch noch das richtige Motiv entdeckt, wie mir die gute Aufsatznote bestätigte. Was war da geschehen? Ich hatte mir aus dem Handwerkskasten von Wörtern für Interpretationen zwei Wörter herausgeangelt und war mit ihnen auf jene detektivische Suche gegangen, die für eine Gedichtinterpretation notwendig ist – »Wissensmagnete«, die, wenn man sich ordentlich leiten lässt, zum Erfolg verhelfen.

Ob Reimlexika oder textspezifische Wortschätze oder Wortkombinationen: Sie können es richten, dass Lyriker wie Lernende aller Art bei ihren Schreibversuchen auf einnigermaßen kluge Gedanken kommen und zu geglückten Texten gelangen. In den Schulpraktika mit Studierenden haben wir schon sehr früh die Kinder auf ›Wortschätze‹ und ›Textbausteine‹ aufmerksam gemacht, die ihnen bei der Produktion ihrer Texte zur Verfügung stehen sollten: ›Wörter für Zeit‹ und ›words of sweet anxiety‹ neben den grammatischen Bindemitteln wie Tempora und Tempuswechseln, mit denen sie ihren spannenden Erzählungen

Kontur und Plastizität verleihen können. Ein Spektrum von textkonstituierenden Wörtern und Syntagmen also, von denen ja nur wenige zu ihrem produktiven Wortschatz gehören. Mit *nachdem*, *bevor*, *währenddessen*, *pötzlich*, *in diesem Augenblick* und *bedrohlich*, *finster*, *furchteinflößend*, *ungewiss* usw. können sie eben ihre spannenden Texte abwechslungsreicher und präziser gestalten als mit Wörtern wie *das haute mich um*, *echt total*, die sie in der Asservatenkammer ihres vorhandenen Wortschatzes schon vorfinden. Solche textspezifischen Wörter (wir nannten sie damals ›Spannungsmacher‹) ermittelten die Kinder in den Schulpraktika zunächst aus einem Angebot von exemplarischen spannenden Texten, trugen sie zusammen, ergänzten sie aus dem eigenen Wortschatz, ordneten sie nach dem Alphabet und listeten sie zu kleinen Lexika auf, die erweiterbar waren und ihnen dann für die Produktion ihrer Texte, für Überarbeitungen, Schreibredaktionen und Schreibkonferenzen zur Verfügung standen: Lexika für spannende Geschichten, für Personenbeschreibungen, Textbausteine für Argumentationstexte, für Interpretationen usw. Später habe ich die Schüler auch in Sprachlehrbüchern dazu motiviert. Einen Begriff dafür hatten wir zunächst aber nicht. ›Kleiner Wortschatz‹ und ›Textbausteine‹ nannten wir so etwas. Erst von Helmuth Feilke habe ich genauer gelernt, welche Ideen- und Textbildungskraft von »lexikogrammatischen Mitteln« ausgeht, »mit denen die Prozeduren realisiert werden« (Feilke/Tophinke 2016, 7).

Heute gehört es zu jedem Modul einer Lehrbucheinheit, Listen von Wortschätzen und Textbausteinen zur Verfügung zu stellen und ausbauen zu lassen, nicht nur, um die Schülerinnen und Schüler zu genaueren, aspektreicheren, spannenderen Texten zu animieren, sondern auch, um ihren produktiven Wortschatz zu erweitern. Animiert hat dazu anfangs der Fremdsprachenunterricht. Auf eine solide Grundlage gebracht haben das aber die Forschungen, die

vor allem Helmuth Feilke durchgeführt hat. Ihm ist es zu verdanken, dass wir, was er »rausgekriegt« hat (siehe: Bert Brechts *Laotse*), methodisch umsetzen konnten. So funktioniert das Zusammenwirken von fachdidaktischer Forschung und unterrichtspraktischer Anwendung.

## Literatur

- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen.  
In: *Praxis Deutsch* 256, 4–11.
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: *Praxis Deutsch* 218, 4–13.
- Rühmkorf, Peter (1981): *agar agar – zaurzaurim. Zur Naturgeschichte des Reims und der menschlichen Anklangsnerven*. Reinbek: Rowohlt.

## Daniela Merklinger

### Konzeptionell schriftlich ›Nähe‹ stiften

Konzeptionelle Schriftlichkeit umfasst ebenso distanzsprachliche wie nächsprachliche Inventarien/Register/Prozeduren. In dieser Sicht sind nächsprachliche Verfahren der Schriftlichkeit dann gerade nicht aus der Mündlichkeit entlehnt oder einer vorgeblichen Re-Oralisierung geschuldet, sondern *genuin* konzeptionell schriftlich.

Feilke 2010, 213

In dem Beitrag *Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz*, aus dem das Zitat stammt, zeigt Helmuth Feilke, wie innerhalb des Modells »Sprache der Nähe – Sprache der Distanz« (Koch/Oesterreicher 1985 und danach) theoretisch damit umgegangen werden kann, dass es eine ›nächstsprachliche konzeptionelle Schriftlichkeit‹ gibt.

So ist eine informelle Syntax z. B. in der wörtlichen Rede nicht konzeptionell mündlich, sondern eine Möglichkeit, konzeptionell schriftlich ›Nähe‹ zu stiften. Diese theoretische Erweiterung, die nächsprachliche Verfahren der Schriftlichkeit als »gerade nicht aus der Mündlichkeit entlehnt«, sondern als »*genuin* konzeptionell schriftlich« versteht, möchte ich in zwei Richtungen weiterdenken und auf einen Schülertext beziehen.

So einleuchtend die Idee des Kontinuums von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit auch ist, an dieser Stelle gibt es für die Didaktik eine systematische Leerstelle, die Helmuth Feilke mit seinem Aufsatz füllt: Der Erwerb von konzeptioneller Schriftlichkeit hat seinen Ausgangspunkt gerade nicht in der konzeptionellen

Mündlichkeit. Entscheidend für den Erwerb des »*genuin konzeptionell*« Schriftlichen ist vielmehr die Rezeption genuin konzeptionell schriftlicher Texte als Grundlage für eigene Schrift- und Textproduktionen. Dafür sind konzeptionell schriftsprachliche, auch literarische Vorgaben relevant (z. B. Dehn et al. 2011), auch schon, bevor Kinder selbstständig schreiben können. Dies geschieht nicht unabhängig von der Mündlichkeit – medial wie konzeptionell –, rezeptiv z. B. in der Eltern-Kind-Interaktion beim Vorlesen (Wieler 1997) oder auch produktiv beim diktierenden Schreiben (Merklinger 2018).

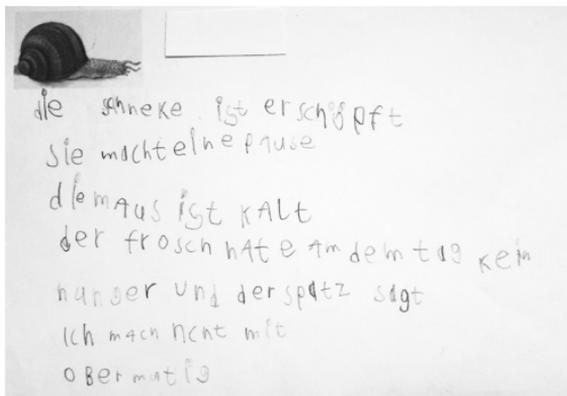
Mit der theoretischen Erweiterung des Modells um nächsprachliche Verfahren der Schriftlichkeit wird zugleich deutlich, dass die schreibdidaktische Zielperspektive »konzeptionelle Schriftlichkeit« vielschichtiger ist, als das Modell von Koch/Oesterreicher zunächst nahelegen scheint, denn es kann im Schreibunterricht nicht allein darum gehen, dass SchülerInnen lernen, Texte zu formulieren, die am Pol konzeptioneller Schriftlichkeit angesiedelt sind; Koch/Oesterreicher verorten hier Verwaltungstexte. So eindeutig sind die Entwicklungsaufgaben nicht, denn ein Ziel der Schreibentwicklung ist auch, zu lernen, konzeptionell schriftlich »Nähe« zu stiften, den Adressaten einzubeziehen, ihn vielleicht sogar direkt anzusprechen, als ob er in der dargestellten Situation anwesend wäre. Das ist nicht leicht zu lernen, weil es vom jeweiligen (institutionellen) Kontext und auch von Textsortenerwartungen abhängig ist.

### »Obermutig«

Wie die theoretische Erweiterung des Modells von Koch/Oesterreicher um »nächstsprachliche Verfahren der Schriftlichkeit« meinen Blick auf Texte junger SchreiberInnen verändert hat, möchte ich im Folgenden am Beispiel des Textes von Arkosh aus dem Mai des ersten Schuljahres zeigen.

Der Text ist zu dem Bilderbuch *mutig, mutig* (Pauli/Schärer 2009) entstanden, das der Klasse vorgelesen wurde. Die Schreibaufgabe ist vor dem theoretischen Hintergrund des Schreibens zu Vorgaben entstanden (vgl. Dehn et al. 2011) und bestand darin, nach dem Vorlesen *die eigenen Gedanken* zu der Geschichte aufzuschreiben – ohne vorher in der Klasse darüber zu sprechen, damit epistemische Momente des Schreibens für den einzelnen wirksam werden können. In der Geschichte beschließen die Maus, der Frosch, die Schnecke und der Spatz, eine Mutprobe zu machen: Die Maus taucht, der Frosch frisst ein Seerosenblatt, die Schnecke kriecht einmal um ihr Schneckenhaus herum. Der freche Spatz ist als Letzter dran und sagt einfach: »Ich mach nicht mit!« Zunächst sind die Tiere verwundert. Doch dann begreifen sie und die Maus sagt: »Ja, das ist Mut!« – Schließlich jubeln alle: »Das ist Mut!«

Arkosh fasst die körperlichen Konsequenzen, die für Schnecke, Maus und Frosch aus der Mutprobe resultieren und die im Bilderbuch lediglich bildlich dargestellt sind, in Sprache. Vor dem Hintergrund des obigen Zitates ist das Ende des Schülertextes interessant. Die Tatsache, dass der Spatz die Teilnahme am gemeinsamen Wettkampf ver-



*Text von Arkosh, Klasse 1 (Mai)*

weigert, kommentiert Arkosh mit einem einzigen Wort: »Obermutig«.

Er positioniert sich hier als Erzähler zu der Figur des Spatzes, nutzt also eine Möglichkeit des »Inventars« von Geschichten und stiftet durch diese Formulierung konzeptionell schriftlich ›Nähe‹: Als Leserin kann man eigentlich nicht anders, als zu überlegen, wie man zu diesem »Obermutig« steht. Bereits junge Schreiberinnen und Schreiber erproben solche »nähesprachliche[n] Verfahren der Schriftlichkeit«; die Begrifflichkeit macht es möglich, sie nicht fälschlicherweise als Spuren konzeptioneller Mündlichkeit zu deuten, sondern sie in ihrer Funktion theoretisch begründet als »genuin konzeptionell schriftlich« verstehen und beschreiben zu können.

## Literatur

- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Velber: Klett-Kallmeyer.
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 209–232.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36/85, 15–43.
- Merklinger, Daniela (2018): *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. KöBeS-B (1).
- Pauli, Lorenz/Schärer, Kathrin (2009): *mutig, mutig*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. München: Juventa.

## Astrid Müller

### Die *dass*-Schreibung in aktuellen Schulbüchern

Didaktisch kommt es primär darauf an, die Verwendungskontexte der Konjunktion und die syntaktischen und textpragmatischen Kontexte des Konjunktionalsatzes zu klären.

Feilke 2015, 343

In seinem Beitrag zum Erwerb und zur Vermittlung der *dass*-Schreibung erörtert Helmuth Feilke in unter inhaltlichen und textstrukturellen Aspekten vorbildlicher Weise, warum der Erwerb der *dass*-Schreibung so schwer ist und wie er unter Berücksichtigung der tatsächlichen Bedingungen, die mit dem Gebrauch von *dass* verbunden sind, sinnvoll unterstützt werden kann. Feilke setzt sich zunächst mit der verbreiteten, aber ungeprüften Annahme auseinander, bei der Schreibung von *das* anstelle von *dass* handele es sich um eine Verwechslung mit dem Relativpronomen *das*. Diese These ist, so Feilke, nicht haltbar, denn aus der Perspektive der Phonem-Graphem-Korrespondenzen ist die Schreibung *das* die regelhafte und somit bevorzugte Schreibvariante. Außerdem ist die Konjunktion *dass* semantisch leer und dient zur Bildung sehr heterogener Konstruktionen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass Schüler\*innen, sofern der Konjunktionalsatz im Nachfeld steht, vor *dass* (bzw. vor *das* anstelle von *dass*) die syntaktische Grenze nicht erkennen. Für den Lernprozess ergibt sich daraus, dass der Hinweis auf die Unterscheidung von *das* und *dass* eher hinderlich als förderlich ist. Vielmehr sollte die Konjunktion *dass* in Lernmaterialien in typischer Verwendung vorkommen.

Dies sind Kontexte mit subjektiven Verben in der 1. P. Sg., die einen kataphorischen Verweis in Form eines Pronomens enthalten bzw. enthalten können: *Ich freue mich [darauf], dass ...; Ich verstehe[es], dass ...*. Sätze mit solchen typischen Verben des Wollens, Meinens, Fühlens, Sagens können zum Erarbeiten und Einüben dieser Strukturen ergänzt werden, um die syntaktische Grenze zu erkennen. Darauf aufbauend können unpersönliche Subjektsätze (*Das ist der Grund dafür, dass ...; Das zeigt sich daran, dass ...*) ergänzt werden. Erwerbsdaten belegen zudem, dass die Beschäftigung mit *dass*-Konstruktionen bereits in Klasse 5 und 6 erfolgen kann, da hier die Beherrschung und Nicht-Beherrschung der *dass*-Schreibung systematisch schwankt.

Ein exemplarischer Blick in aktuelle Lehrbücher für den Deutschunterricht soll klären, ob und wie sich der Umgang mit der *dass*-Schreibung an den von Feilke formulierten didaktischen Konsequenzen orientiert: Wird auf prototypische Verwendungsweisen der mit *dass* eingeleiteten Komplementsätze eingegangen? Wird *dass* und die Kommasetzung an entsprechenden syntaktischen Konstruktionen erarbeitet und geübt? Wird das Erwerbsalter (Klasse 6) berücksichtigt?

Betrachtet wurden dafür ausschließlich Bücher, die in der ersten Auflage (beginnend mit Kl. 5) 2015 oder später erschienen sind und die inzwischen mindestens bis Kl. 7 vorliegen. Dadurch begrenzte sich die Analyse auf drei Lehrbuchreihen – und für zwei dieser Reihen fallen die Antworten auf die Leitfragen positiv aus:

*Klartext 6* enthält eine Seite, auf der zunächst *dass*-Komplemente mit den Verben *meinen, sagen, glauben, vermuten* in der 1. bzw. 3. P. Sg. im Matrixsatz angeboten werden. Diese Verben sollen u.a. identifiziert werden. Weitere Verben zum Ausdruck von Wünschen und Meinungen sollen anschließend gefunden werden. In entsprechenden Sätzen

soll *dass* ergänzt, weitere Sätze, auch bereits unpersönliche Subjektsätze mit *dass*, sollen konstruiert werden. In *Klartext 7* greift eine Doppelseite die *dass*-Schreibung erneut auf: Wiederholend werden Verben des Meinens, Fühlens, Sagens in der 1. P. Sg. in Satzgefügen mit *dass*-Komplementen angeboten, weitere Verben sollen gefunden werden, Sätze (auch unpersönliche Subjektsätze) sollen durch *dass*-Sätze ergänzt werden. In beiden Büchern wird außerdem die zu kommatierende syntaktische Grenze thematisiert. Die Doppelseite in *Klartext 7* schließt jedoch, sicher als Zugeständnis an das didaktische Brauchtum, mit einer Aufgabe zur Unterscheidung von *dass* und *das* ab.

*Praxis Sprache 6* enthält ebenfalls eine Seite zu »Nebensätzen mit *dass*«, die mit Satzgefügen, deren Matrixsatz mit einem subjektiven Verb in der 1. P. Sg. gebildet ist (*hören, finden, sagen, freuen, hoffen*), beginnt. Die Verben und die Konjunktion sollen identifiziert werden, anschließend müssen Verben und Kommas in entsprechenden Sätzen ergänzt werden. Aus zwei einfachen Sätzen sollen sodann *dass*-Satzgefüge gebildet werden. In *Praxis Sprache 7* wird mit einer Doppelseite an das Gelernte angeschlossen, indem in der ersten Aufgabe Kommas in entsprechende Sätze eingefügt und die Verben des Meinens, Fühlens, Sagens unterstrichen werden müssen. Anschließend sollen *dass*-Sätze ins Vorfeld gesetzt und die Kommatierung in diesen Konstruktionen geübt werden. Es schließen sich Aufgaben an, in denen an Sätzen, auch mit kataphorisch verwendeten Pronomen und mit unpersönlichen Matrixsätzen (*Aber das kommt daher ...*), die Schreibung von *dass* und die Kommasetzung geübt werden.

Ob dieses Vorgehen den Unterricht überhaupt beeinflusst und ob die Fehlerquelle *dass*-Schreibung und Kommatierung von *dass*-Sätzen so etwas kleiner werden kann, harret einer empirischen Prüfung. Dass sich didaktische In-

novation in Schulbüchern (und damit hoffentlich in der Unterrichtspraxis) so schnell zeigt, ist jedoch schon jetzt als Glücksfall zu betrachten.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2015): Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 340–354.
- Fox, Hiltrud/Koch, Lena/Niebuhr, Ulrich/Rempel, Helmut/Urra, Martin/Wolff, Martina (2015 bzw. 2016): *Klartext 6* bzw. *7. Sprach-Lesebuch Deutsch*, Gymnasium. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, Wolfgang/Nußbaum, Regina/Sassen, Ursula (2017): *Praxis Sprache 6*. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.
- Kohl, Sarah/Menzel, Wolfgang/Nußbaum, Regina/Sassen, Ursula (2018): *Praxis Sprache 7*. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.



**WIKIPEDIA**  
Die freie Enzyklopädie

- Hauptseite
- Themenportale
- Zufälliger Artikel
- Mitmachen
- Artikel verbessern
- Neuen Artikel anlegen
- Autorenportal
- Hilfe
- Letzte Änderungen
- Kontakt
- Spenden

Nicht angemeldet [Diskussionssseite](#) [Beiträge](#) [Benutzerkonto erstellen](#) [Anmelden](#)

[Wikipedia durchsuchen](#)

[Quelltext bearbeiten](#) [Versionsgeschichte](#)

[Bearbeiten](#) [Lesen](#)

[Diskussion](#)

[Artikel](#)

## Transitorische Norm



In diesem Artikel oder Abschnitt fehlen noch folgende wichtige Informationen:  
*Erweiterung des Modells durch Einbettung in andere Transitorien wie die des «Transitorischen Gartens»* [de.wikipedia.org/wiki/Transitorischer\_Garten].  
*Verortung des Konzepts im Gesamt des Feilke'schen Denkuniversums.*  
*Differenzierung des Konzepts nach verschiedenen Lerngegenständen und Fachdidaktiken.*  
Hilf der Wikipedia, indem du sie recherchierst und einfügst.

Die **Transitorische Norm** ist eine der vier Typen von Norm, die **Heimuth Feilke** in seinen Reflexionen zur Schulsprache in den Diskurs der deutschdidaktischen Lerntheorie 2012 eingeführt hat. Weitere Verbreitung in der Community fand dieses Konzept anlässlich des Symposions Deutschdidaktik in Basel 2014.

Werkzeuge

- Links auf diese Seite
- Änderungen an verlinkten Seiten
- Spezialseiten
- Permanenter Link
- Seiteninformationen
- Wikidata-Datenobjekt
- Artikel zitieren

Drucken/exportieren

- Buch erstellen
- Als PDF herunterladen
- Druckversion

In anderen Sprachen 

- English
- Français
- 中文
- Nederlands
- Polski
-  Links bearbeiten

## Schulnormen-These [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Die **Transitorische Norm** leitet sich aus der sog. **Schulnormen-These** des Denkschulen begründenden Linguisten und Deutschdidaktikers Helmuth Feilke ab: «Schulische Sprachnormen sind im Blick auf das Qualifikationsziel Normen sui generis, d.h. eigenen Rechts. Sie sind Teil des Sozialsystems Schule. Ihre schuladäquate Beherrschung bildet das primäre Kompetenzziel. Gelemt wird zunächst nicht für das Leben, sondern für die Schule.» [Feilke 2012: 154]

## Sed scholae non vitae [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Er bezieht sich dabei unter anderem auch auf die Überlegungen von Rico Cathomas zum Verhältnis von schulischem Lernen und (auserschulischem) lebensweltlichem Nutzen schulischen (Sprach-)Lernens: «Die Schule wollte für den außerschulischen Alltag vorbereiten, hat dabei aber übersehen, dass sie selber eine eigene Sprachumgebung mit eigenen Regeln des Spracherefolges ist. [→ schulische Bildungssprachen] Die Schule kann und muss nicht für den Alltag vorbereiten, dafür ist der Alltag besser geeignet. Sie hat genug damit zu tun, die Lernenden sprachlich für sich selber, für den ›Lebensraum Schule‹ vorzubereiten.» (Cathomas 2007)

Hier klingt das «Non vitae sed scholae discimus» von Seneca



 Bekannte deutsche Übersetzung der umgekehrten Version an der Außenwand der Grundschule in Niederems

aus einem Brief an seinen Schüler Lucilius, in dem er Kritik an den römischen Philosophenschulen äusserte, an. Das Aussage von Seneca ist zwar ironisch-rhetorisch gemeint, trifft aber im Wortlaut einen Kernaspekt der schulischen Bildungssprache(n): Sprache in der Schule ist vor allem für die Schule. Denn Schule ohne die in der Schule angestossenen Literalitätsprozesse (vgl. dazu auch Feilkes Konzept der Literalen Prozessen) ist (heute) nicht denkbar: Ohne Lesen und Schreiben, ohne entsprechende Schriftkompetenzen ist fachliches Lernen nicht möglich. Und angesichts des (schulisch) organisierten lebenslangen Lernens nach

---

### Transitnormen-These [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Den Begriff **Transitorische Norm** entwickelt Feilke im Kontrast zu einem scheinbar selbstverständlichen Normen-Konzept (Common Sense), das davon ausgeht, dass Normen per definitionem statische Grössen sind, an denen man sich orientieren kann bzw. zu orientieren hat. Diesem simplen Normenverständnis stellt er die Transitnormen-These entgegen: «Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind – als schulische – präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. Auch wenn das den Akteuren vielfach kaum bewusst ist, schulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf didaktisch konstruierte Gegenstände eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet zweitens einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern **transitorische Normen**. Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel im Sinne eines «Scaffolding» der Kompetenzentwicklung intendiert.» [Feilke 2015: 155]

## Non-transitorische Normen [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Das Konzept der **Transitorischen Norm** ist also inhärent dynamisch und damit komplex: Nicht nur stellt sich die Frage, welche Normen in der Schule bzw. im Sprachunterricht in welcher Ausprägung transitorisch sind, sondern es stellt sich auch die Frage, wann im Verlauf der Schulzeit welche Normen überwunden bzw. von weiteren **Transitorischen Normen** abgelöst werden. Wie mächtig das Potenzial eines solchen dynamischen Konzepts von Normen ist, zeigt die Diskussion um das sog. «Schreiben nach Gehör» (→ Jürgen Reichen). So verkennt Jürgen Oelkers, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften, in der NZZ vom 29.10.2018 die unterschiedlichen Arten von Zielnormen im Schrifterwerb (= **Transitorische Normen**) bzw. im Erwerb der Rechenoperationen (= **Non-transitorische Normen**): «Dort [= Mathematik] akzeptiert ein Lehrer ja auch nicht eine Zeit lang  $2+2=5$  als korrektes Resultat, nur um plötzlich zu sagen: Halt, das ist falsch!» Ein Vergleich, der also die inhaltlich-fachlichen Spezifika der einzelnen Fächer verkennt: Im Fall des Rechtschreiberwerbs gilt die an der Phonetik orientierte **Transitorische Norm** «Schreib wie du sprichst». Im Gegensatz dazu liegt der Gleichung  $2+2=5$  keine **Transitorische Norm** zugrunde – eine Perspektive auf einen Lernprozess mit Zielen bzw. Orientierungsnormen ist nur schwer vorstellbar..

Fazit: Nicht alle Normabweichungen sind im Sinne Feilkes **Transitorische Normen**. Transitorische Norm zeigen sich durch eine Entwicklungs- und damit Lernerperspektive aus.

---

## Skipisten transieren [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Das Konzept der **Transitorische Norm** wirkt, wie der natur- und sportverbunde Helmuth Feilke zeigt, auch in außerschulischen Tätigkeiten wie dem sicheren Skifahren: Wer das erste Mal einen steilen Hang runter fährt, tut gut daran, sich des «Pflugschwungs» [de.wikipedia.org/wiki/

Schwung\_(Ski)] und dann des «Stemmbogens» im Sinne einer **Transitorischen Normen** zu befleißigen. Auch hier gilt, ganz im Sinne der fachdidaktischen Orientierung am Gegenstand, dass nicht von Anfang «Wedeln, Umspringen und Hotdogging» das Ziel sein kann. Dank solcher **Transitorischer Normen** kann man sich auch ohne Kniffe wie das Transvasierverfahren bei der Sektiproduktion freudvoll dem Skifahren hingeben: Wer Geburtstage würdig feiern will, der bediene sich mit Vorteil der traditionellen Flaschengärung (méthode champenoise, méthode traditionnelle) inklusive einer sorgfältigen Remuage.

---

## Siehe auch [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Transitorische Gärten im Tagebaurestloch Golpa-Nord.

---

## Literatur [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

- Helmuth Feilke: *Schulsprache – Wie Schule Sprache macht*. In: Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer, Jan Georg Schneider (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin / Boston: 2012 (de Gruyter), S. 149–175.
- Samoth Reuadnili: *Von rechts nach links – Gratulation aus dem Eistermuenz*. Vindonissa 2018.



## Astrid Neumann

### Über diese Brücke musst du geh'n ...

... in der quantifizierenden Wissenschaft helfen dabei Zahlen oder Buchstaben, in der Fachdidaktik spezifischer meist Gespräche und *good practice*-Beispiele, um angesehene Arbeit gelingen zu lassen. Helmuth Feilkes hier herausgestellte Werke nutzen solche Brücken und ermöglichen durch die mit ihnen vollziehbaren Übergänge »Einsozialisierungen« (Engler 1990) in und durch die Hochschullandschaft.

Im für mich wichtigen Zeitraum 2003–2018 bieten diese Texte mit in ihnen genutzten Grundbegriffen der Schreibdidaktik über die Sprachförderung und schlussendlich wieder zurück zur Schreibdidaktik immer wieder Orientierungspunkte zu Prämissen, Grundlagen und Konzepten. In der sehr grundständigen, theoriebasierten und gelehrten Darstellungsweise ermöglichen sie mir die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen und Forschungen in den jeweiligen Bereichen. In dieser Form fordern sie mich zur Auseinandersetzung mit Sprache im komplexen wissenschaftlichen Diskurs heraus, bei dem in anderen Forschungsrichtungen eben Zahlen als Herausforderungen und Belege stehen.

Am Anfang stand für mich seine Aussage:

Der Schriftspracherwerb soll entsprechend hier definiert werden als die Aneignung der Formen der schriftlichen Sprache (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der Schriftsprache (Normaspekt) im Medium geschriebener Sprache (medialer Aspekt).

Feilke 2003, 179

Diese Formen des Erwerbs ließen sich in empirischen Zahlen der Kompetenzforschung anhand von 19.901 kodierten DESI-Texten von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in denselben sprachpragmatischen und sprachsystematischen Faktoren empirisch abbilden (Neumann 2007). In DESI wurden parallel zu PISA 2000 anhand einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe bereits die Herausforderungen verschiedener Kompetenzen in Deutsch und Englisch auch curricular gezeigt.

Helmuth Feilkes großes Verdienst ist es, immer wieder auf das Zeichensystem zurückzuverweisen, mit dem kommuniziert wird. Die entsprechend benötigten sprachlichen Mittel differenzieren sich intraindividuell immer weiter aus. Eine »Perspektive, die die engen funktionalen Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Wissen theoretisch anerkennt, kann [dabei, AN] linguistisch zum Thema etwas beitragen« (Feilke 2012, 4), wobei das »kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen[e]« (ebd., 6) Register der Bildungssprache hier fließende Übergänge ermöglicht. Feilkes funktionalpragmatische Arbeiten zur Bildungssprache legen den Fokus auf solche Übergänge zwischen sprachlicher NORM, die oft zu schnell mit einer simplifizierten Sicht von einfacher Überprüfbarkeit verbunden ist, und Ressource als kulturellem Kapital. Entsprechende sprachliche Formen gehören stets zu kulturell verankerten Sprachpraktiken und Einstellungen, deren Förderung mitbedacht werden muss. »Zum Kapital kann die bildungssprachliche Münze nur für die werden, die eine Idee davon haben, wozu und wie sie eingesetzt werden kann« (ebd., 12). Dazu wird Bildungssprache notwendigerweise immer kontextualisiert eingesetzt.

Und Helmuth Feilke kontextualisiert seine Gedanken wieder neu, indem er die Aufgabe der Didaktik als mit der »Auswahl und Begründung von Gegenständen des Unter-

richts im Blick auf gesellschaftlich legitimierte und politisch durch Curricula und Standards vorgegebene Bildungsziele« (Feilke, 2017, 153) festschreibt. Für die Schreibdidaktik fordert er 2017 stärker als noch zu meinem Rezeptionsbeginn »eine Klärung zu den Form-/Funktionszusammenhängen der zu schreibenden Texte« (ebd., 161). Er benennt nun fünf Parameter schreibdidaktischer Konzepte (ebd., 158), Schreiber, Prozess, Prozedur, Produkt, Leser, und spezifiziert sie hinsichtlich der Ziele, Aufgabentypen, Aufgabenmodi und schreibdidaktischen Konzeptionen. Man sollte meinen, mehr und komplexer geht es nicht.

Aber anhand seiner Schriften war es neben inhaltlichen Aspekten für mich immer gut, auch Folgendes für den eigenen Weg zu erkennen:

1. Sei wachsam hinsichtlich neuer sprachen-politischer, -didaktischer, -wissenschaftlicher Akzente.
2. Definiere den eigenen Wirkungsbereich oder benenne zentrale Aufgaben in selbigem (neu).
3. Beweise anhand umfangreicher Recherchen, dass dieser Wirkungsbereich richtig und wichtig ist.
4. Habe immer ein eindeutiges Beispiel als Beleg zur Hand und beschreibe es.

Und als letztes: Halte dich an deinen »Pfeilern« fest und bleibe dabei immer im Diskurs, deinem Kontext, dann gilt »... aber einmal auch der Sonnenschein« (Richter, 1975).

## Literatur

Engler, Steffanie (1990): Die Illusion des Gleichheitsdenkens. Einsozialisation in die Hochschule als Beitrag zur Reproduktion

- sozialer Ungleichheit. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich, 163–176.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten. In Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 178–192.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 153–171.
- Neumann, Astrid (2007): *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen*. Münster: Waxmann.
- Richter, Helmut (1975): Über sieben Brücken musst du gehen. In: Richter, Helmut: *Der Schlüssel zur Welt*. Halle/Leipzig: Mitteldeutscher Verlag.

## Vadim Oswalt

### Auf der Suche nach dem Ariadne-Faden

Aus Liebe zu dem Königssohn Theseus schenkt Ariadne ihm ein Wollknäuel, mit dem er den Weg aus dem Labyrinth des Minotaurus – manche identifizieren es mit dem Palast von Knossos auf der Insel Kreta – herausfindet, nachdem er dieses Ungeheuer besiegt hat. Theseus gelingt es so, die Athener vom jährlichen Blutzoll zu befreien, der in sieben Mädchen und sieben Jünglinge bestand.

Der Ariadne-Faden – Warum dieses Bild aus der griechischen Mythologie? Die Aufgabe, die der Basisartikel aus *Praxis Deutsch* zum Thema »Politische Kommunikation und Sprache« von Helmuth Feilke (2018) behandelt, ist wichtig und aktuell, ebenso vertrackt wie verwickelt und entzieht sich jeder Simplifizierung. Orientierung tut not – ein Faden der Ariadne.

Was macht die Herausforderung, um die es hier geht, so labyrinthisch? Die Abbildung der Fotografie des amerikanischen Präsidenten Donald Trump setzt hier eine deutliche Chiffre. Sie verweist auf das Erstarken des Rechtspopulismus national wie international und eine daraus resultierende völlig neue Qualität. Schließlich basiert er nicht unwesentlich auf Mechanismen von Sprachhandeln und Medienpraxis. Spezifische Formen des »politischen Sprachhandelns« – so lernt man aus dem Artikel – lassen sich nur erfassen, wenn man mehrschichtig über das Zusammenwirken politischen Sprach- wie Mediengebrauchs sowie vernetzter Kommunikation nachdenkt. Sichtbar wird dabei ein ganzes Arsenal antiaufklärerischer Tendenzen und Strategien:

Das Vordringen der Camouflage, der Lüge, der Unterordnung der Wahrheit unter das instrumentelle Kriterium der Effizienz durch »alternative Fakten« oder »Fake News«. Die Nutzung der Sprache als Werkzeug der permanenten Zuspitzung, aber auch der Verschleierung. Die manipulative Verwendung von »Frames« zur Naturalisierung von Botschaften, zur »Stigmatisierung und Ausgrenzung, Erzeugung von Angst« in einer Mischung von überhöhtem Selbstbild und denunzierendem Feindbild (Bussemer 2005). Die Entstehung von Teilöffentlichkeiten in Web 2.0 Formaten, die sich bestätigen und abschotten und als Brandbeschleuniger gesellschaftlicher Polarisierung wirken. Die Diffusion bestimmter Sprachmuster im Wortschatz jedes einzelnen Akteurs.

Wie kann angesichts dessen der »Ariadne-Faden« aussehen? Wie sollten vor allem die Bildungswissenschaften reagieren? Welche Angebote können sie machen zum Umgang mit diesen beunruhigenden Fragen und Tatbeständen? Antworten sind hier nicht so leicht zu haben. Für die Sprachdidaktik wird hervorgehoben, dass die Vorstellung, die Durchsetzung politisch korrekter Sprachformen seien ein Allheilmittel, zu kurz greift, müssen sie doch um den jeweiligen Kontext des Sprachgebrauchs, ja um spezifische kommunikative Situationen und die mediale Verwendung erweitert werden. Hierzu nur ein einfaches Beispiel aus dem Bereich historisch-politischen Lernens: Der 1976 formulierte und inzwischen immer wieder zitierte Beutelsbacher Konsens fordert das Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot, Schülerorientierung und die Berücksichtigung gesellschaftlicher Kontroversität im Unterricht. Rechtspopulisten nutzen ihn inzwischen zum Angriff auf anderslautende Meinungen in Schule und Universität. Auf den AFD-Meldeseiten im Internet sollen Schüler, Studenten und Eltern vermeintliche Verstöße ihrer Lehrer und Professoren gegen das Neutralitätsgebot anprangern und

denunzieren, um so das dienstrechtliche Vorgehen gegen Andersdenkende zu ermöglichen. Auf diese Weise werden im kommunikativen und medialen Kontext Grundsätze in ihr Gegenteil verkehrt, denn diese Camouflage nutzt Prinzipien, die einen Konsens über Bildung in einer demokratischen Gesellschaft herstellen, zum gezielten Angriff auf die offene Gesellschaft.

Bei allem wird deutlich, dass sich hieraus eine ganze Reihe interdisziplinärer Fragen für gemeinsame Forschungsanstrengungen der Bildungswissenschaften ergeben: Welche Formen der Sprach-, Medien- und Quellenkritik müssen im digitalen Zeitalter vermittelt werden? Wie lässt sich etwa im Sinne von Ideologiekritik vermitteln, wie das Gesagte und das Gemeinte unterschieden werden können? Und wie kann bei allem die Berücksichtigung von Kontexten und eine kritisch abwägende Urteilsbildung gefördert werden? In diesem Sinne stellt die Argumentation des Autors sehr klar heraus, dass es nicht um die Vermittlung einer richtigen politischen Sprachpraxis gehen kann, sondern um die Frage, wie Schülerinnen und Schüler zum reflexiven Umgang, zum Nachdenken über solche sprachliche Formen befähigt werden können. Denn seit den Siebzigerjahren besteht der Konsens, dass Bildung in einer demokratischen Gesellschaft im außerschulischen wie schulischen Bereich nicht Orientierung bietet, sondern ganz im Sinne der Aufklärung Unterstützung zum »Sich-Orientieren« sein muss. Ariadne konnte Theseus nur den Wollfaden als Mittel mitgeben. Als Werkzeug der Orientierung und des Überlebens musste er ihn selbst realisieren und anwenden.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2018): Politische Kommunikation und Sprache.

In: *Praxis Deutsch* 45/269, 4–11.

Bussemer, Thymian (2005): *Propaganda. Konzepte und Theorien*.

Wiesbaden: VS.

## Thorsten Pohl

### Grammatikalisierung und Textualisierung in der Schreibeentwicklung

Wie gut *das/daß* alles wächst!

Feilke 1998, 1\*

Vordergründig betrachtet erklärt Feilke in seinem Beitrag *Wie gut ›das/daß‹ alles wächst! – Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schrifterwerb* Falschschreibungen der Ausdrücke *das/daß* bzw. heute *das/dass*. Obzwar die Unterscheidungsschreibung von *daß/dass* als Kon-/Subjunktion versus *das* als Artikel, Demonstrativ- oder Relativpronomen einer »erfreulich klaren grammatischen Ableitbarkeit« unterliegt (1998, 6), ist der Ausdruck im Erwerb extrem fehleranfällig. Dem von Feilke aufgearbeiteten Forschungsstand zufolge ist dies auf eine Verwechslung von Relativpronomen und Konjunktion, die beide Nebensatzleitend sind, zurückzuführen. Demgegenüber zeigt Feilke unter Zugriff auf bestehende Korpora sowie mit eigenen Auswertungen erstens, dass die Konjunktion in hoher Frequenz falsch geschrieben wird, nicht aber Artikel, Demonstrativ- oder Relativpronomen (ebd., 17) und zweitens, dass aus dem

\* Bio-bibliographische Notiz: Bei diesem Beitrag Feilkes handelt es sich um eine erweiterte Fassung seines am 18.12.1996 gehaltenen Habilitationsvortrags, bei dem ich als Studierender selbst zugegen war. Er ist als erstes Heft, der von Feilke selbst zusammen mit Klaus-Peter Kappest und Clemens Knobloch gegründeten grauen Reihe *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS)* erschienen.

nicht-konjunkionalen Bereich am häufigsten das Demonstrativpronomen falsch mit »ß« geschrieben wird (ebd., 18). Beide Befunde machen die Verwechslungshypothese extrem unwahrscheinlich.

›Hintergründig« bzw. weiterführend geht es Feilke darum zu zeigen, dass diachrone Grammatikalisierungszusammenhänge prominent im Erwerb (wieder) auftreten können. Genau auf der Basis dieser grundlegenden Annahme erklärt er dann auch die dargestellte Gesamtkonstellation der Fehlschreibungen: Demnach wird im Erwerb die Konjunktion aus dem Demonstrativpronomen grammatikalisiert. In einer Frühphase sind »demonstrative Funktionen« der »Ausgangspunkt für die Ausdifferenzierung der Funktion von <das> als Konjunktion« (ebd., 22); schematisch etwa: *Ich glaube das. Du kommst.* In einem Zwischenstadium – nach Feilke vom 4. bis 6. Schuljahr – liegt die »<das>-Form« als »eine Lernerform, eine intermediäre Form« vor, »an der wir die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen im Erwerb ablesen können« (ebd., 23). Danach gehen die Falschschreibungen der Konjunktion deutlich zurück, bis die »schriftgrammatische Form <daß>« (ebd., 22) im zehnten Schuljahr mit fast 97 % realisiert wird (ebd., 21).

Ich halte den Impuls, wie ihn Feilke auch schon mit seinem Beitrag zur Konjunktion *weil* (1996) in die Erforschung des Erwerbs von (schrift-)sprachlichen Struktur- und Ausdrucksformen eingebracht hat, für außerordentlich gewinnbringend. Dass es immer oder zwingend zu einer ›Rekapitulation‹ phylogenetischer Konstellationen der Grammatikalisierung während der Ontogenese kommt, ist damit freilich nicht behauptet. Der Gedanke erlaubt uns aber eine erste grundlegende Orientierung im Feld erwerbsbezogener Daten und Phänomene, für die in einem zweiten Schritt dann zu prüfen ist, inwieweit sie nach Pfaden der Grammatikalisierung geordnet sind.

Für das TSK-Korpus (*Text-Sorten-Kompetenz*) konnten wir zeigen (Augst et al. 2007, 279 ff.), dass Grammatikalisierung insbesondere als Textualisierung, also in der Funktion, Textualität zu konstituieren, eine Reihe von Erwerbssphänomenen motiviert und ihre dominierenden Abfolgen erklärt. So bilden demonstrative und damit aggregative Satzanschlüsse bei Schreibnovizen (2. Schuljahr) generell eine dominante Strategie der Satzverknüpfung, also nicht nur mit *das*, sondern einer Vielzahl sprachlicher Mittel, u. a.: »Unseren Weihnachtbaum schmücken wir so: wir hängen Kugeln dran und Holzfiguren« (*so* statt z. B. *indem*) oder: »und unten drunter liegen die Kisten da sind unsere Farbkästen und Zeichenblöcke« (*da* statt z. B. Relativsatz). Ab dem daran anschließenden Erwerbsstadium der *sequenzierten Selektionen* werden von den Lernenden in den drei untersuchten darstellenden Textsorten sowie in den Argumentationen hochfrequent *wenn-(dann)-*Verknüpfungen realisiert (in Erzählungen *als-*Verknüpfungen); vom zweiten bis zum vierten Schuljahr entfallen auf diesen einen *type* jeweils über 50 % der realisierten *tokens* (ebd., 292). Dies lässt sich mit der umstandslosen Einbindung der Konstruktion in die Konnexionsstrategie der Sequenzierung, oft realisiert als: *Sachverhalt A und dann Sachverhalt B und dann Sachverhalt C* erklären, wobei die *wenn-(dann)-*Verknüpfung die – oftmals temporale – Reihenfolge der Glieder konstant hält: *Sachverhalt A und wenn Sachverhalt B dann Sachverhalt C*. Die weiterführende Grammatikalisierung der Konstruktion zeigt erstens *distributive*, zweitens *ausdrucksseitige* und drittens *inhaltsseitige* Effekte: Distributiv wird die Konstruktion zusehends aus den konnexiven Sequenzierungen herausgelöst und zu einer funktional eigenständigen Konstruktion (ebd., 296). Ausdrucksseitig wird die Konstruktion zusehends integrierter realisiert, indem die doppelte Vorfeldbesetzung (*wenn-Satz* und *dann*)

im Matrixsatz zugunsten einer Vorfeldbesetzung nur mit dem Nebensatz aufgelöst wird (ebd., 296). Und inhaltsseitig wird die Konstruktion zusehends in ›rein‹ konditionaler Semantik interpretiert, sodass temporale Bedeutungsaspekte zurückgehen, was sich am ontologischen Status des im *wenn*-Satz realisierten Sachverhalts ablesen lässt (ebd., 299). Die *wenn*-(*dann*)-Konstruktion »ebnet gewissermaßen als intermediäres Format den Weg zwischen den anfangs dominant aggregativen Verfahren propositionaler Verknüpfung und dem in der Entwicklung folgenden Aufbau eines Spektrums an subordinierenden Strukturen. *Wenn*-(*dann*) bildet dabei einen *Startpunkt*, vielleicht sogar ein erstes *Paradigma des subordinierten Satzes* überhaupt« (ebd., 294).

## Literatur

- Augst, Gerhard et al. (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Textsorten: Erzählung, Bericht, Beschreibung, Instruktion und Argumentation*. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Feilke, Helmuth (1996): »Weil«-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 40–54.
- Feilke, Helmuth (1998): Wie gut ›das/daß‹ alles wächst! – Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schrifterwerb. *SPAS* Nr. 1 (*Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen*) Siegen: o. V.

## Paul R. Portmann

### Sätze, wie man sie gerne selber schreiben möchte

Die folgende Passage konfrontiert die Resultate einer Analyse des *weil*-Gebrauchs in Schülertexten mit Aussagen in Grammatiken, in denen das ›epistemische Weil‹ metaphorisch als Nebenform aus dem ›kausalen Weil‹ abgeleitet wird:

Ich sehe den Zusammenhang genau anders herum: Die kausale Funktion differenziert sich erst ontogenetisch aus der epistemischen aus, die sich selbst erst aus der illokutionären ausdifferenziert hat. Dieser Erklärungsansatz braucht keine ›Metapher‹. Er erübrigt auch die Lösung des m.E. falschen Rätsels, warum ›denn‹ und ›da‹ durch ›weil‹ verdrängt werden. Ontogenetisch jedenfalls werden sie gar nicht verdrängt, sondern ›weil‹ hat am Anfang alle Funktionen. ›Denn‹ und ›da‹ kommen später dazu.

Feilke 1996, 48

Um solcher Sätze willen schreibt man linguistische Texte. Das ist die unvergessene Einsicht aus der Lektüre des Beitrags noch vor seinem Erscheinen. Ich kommentiere dies aus heutiger Sicht in drei Zugängen.

#### *Prägnanz*

Inmitten einer komplexen fachsprachlichen Darstellung fällt diese Stelle durch ihre stilistische Andersartigkeit auf. Eine geradezu saloppe Formulierung, mit der der Autor

seinen Widerspruch anmeldet, bereitet auf die Lösung vor, die die Phänomene auf überraschend einfache und zugleich pointierte Weise neu ordnet.

Der Autor erfüllt hier in prototypischer Weise die Aufgabe, nicht nur Ergebnisse zu präsentieren, sondern sie in seinem Text auch unzweideutig als solche erkennbar und attraktiv zu machen. Schreibend findet er für seine Leserinnen und Leser, zuvorderst aber für sich selbst zu Formulierungen, die eine neue Sicht der Dinge mit solcher Eleganz und Klarheit darlegen, dass er selbst dagegen keine Kritik mehr vorzubringen weiß.

Vor allem in Wissenschaften, die Gedankengänge und Erkenntnisse in diskursiver Form darlegen, ist die Tendenz zur stilistisch auffallenden Markierung der Kernelemente unverkennbar. Man braucht danach nicht weit zu suchen, die Geschichte jeder Disziplin ist voll davon.

### *Situiertheit*

Noch die einfachste Beschreibung liefert nicht einfach ein Bild dessen, was ist. Vielmehr ist sie als Mitteilung von ihren eigenen Bedingungen so geprägt, dass sie unvermeidbar »vergleichend und unterscheidend Bezug nimmt auf bereits etabliertes Wissen und auf diese Weise Relevanz markiert« (Feilke 2005, 55). Dies gilt umso mehr für die Wissenschaft, deren Aufgabe es ist, erklärend zu beschreiben bzw. beschreibend zu erklären, wie es sich mit den Dingen in einem bestimmten Feld verhält.

Die Arbeit von Forschenden ist geleitet von Zielen, Hypothesen etc. und findet in einem Kontext von Fragestellungen und zugehörigen Verfahren der Datenerarbeitung statt. Aber Daten jedweder Art sprechen nicht. Erst Formulierungen wie die oben zitierten halten fest, was der Autor als Experte auf der Basis von Daten als Gegebenheit erkennt. Erst sie konstituieren einen neuen fachlichen

Sachverhalt, der vor diesen Formulierungen nicht feststand und ohne sie nicht ans Licht kommen konnte.

Ein solches Resultat steht in einer Umwelt von anderen Ergebnissen, mit denen es sich kontrastieren bzw. assoziieren lässt. Seine genaue und prägnante Formulierung hat weit mehr als allein stilistische oder mnemotechnische Bedeutung – sie proklamiert unzweideutig seine Situiertheit und seine Gemachtheit, und sie unterstreicht den Anspruch des Autors, mit seiner Erkenntnis einen merkbaren Unterschied im Feld zu machen. Der zweite Satz der Passage stellt fest, was in Bezug auf die unterschiedlichen Gebrauchsweisen von *weil* tatsächlich ›der Fall ist‹. Der eher statischen These vom metaphorischen Gebrauch des ›kausalen Weil‹ für epistemische Begründungen wird ein alternatives, entwicklungsbezogenes Konzept der zunehmenden Spezifizierung von Bedeutungen entgegengesetzt.

### *Relevanz*

Feilkes Diktum demoliert – wenn denn die Daten stimmen – die These von der ›Verdrängung‹. Aber die Metapher-Analyse? Ihr Geltungsbereich wird durch Feilkes These sicherlich entscheidend eingengt. Sie braucht deshalb aber nicht falsch zu sein. Einer bekannten wahrheitstheoretischen Formel zufolge ist eine Proposition ›p‹ dann wahr, wenn das, was sie besagt, nach bestem Urteil wirklich vorliegt. Die Beurteilung geht vom Satz aus und prüft die von ihm behauptete Sachlage. Im aktuellen Fall ließen sich vielleicht Gründe finden, das Vorliegen einer metaphorischen Beziehung zu bestätigen. Wir könnten entsprechend mit mehreren Wahrheiten über das *Weil* konfrontiert sein.

Aufgabe der Wissenschaft ist es natürlich, Sätze zu finden, die als wahr oder zumindest als bestmöglich begründet gelten können. Aber Wahrheit allein genügt nicht. Es gibt viele solche Sätze, auch in der Wissenschaft. Die Eigenbe-

dingungen wissenschaftlicher Arbeit fordern den zentralen Ergebnissen der Forschung weit mehr ab: Sie müssen in der Vielheit der Sachverhaltsfeststellungen weiterführende Ordnung und Zusammenhang schaffen. Je effizienter und interessanter sie dies tun, desto relevanter sind sie. Dabei überwinden sie bestehende Positionen nicht allein durch Falsifikation. Für den Fortgang der Wissenschaft ebenso wichtig ist die Marginalisierung bzw. Obsolet-Machung von bestehenden Positionen durch die Entwicklung reicher instrumentierter Zugänge. Die ontogenetische Perspektive auf die Aneignung von kausalen Konjunktionen eröffnet eine solche inklusivere und differenziertere Sicht – Rechtfertigung genug für den selbstbewussten sprachlichen Auftritt des Autors.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1996): »Weil«-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. Zur Bedeutung ›lernalersensitiver‹ empirischer Struktur-Begriffe. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, 40–53.
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Breisgau: Rombach, 45–59.

## Anjuli Preis-Hahn

»... der Konjunktiv [wird] wohl nicht  
gern gesehen«

Eine Didaktik der Textprozeduren, die unerfahrene Schreiber\*innen auf geeignete sprachliche Werkzeuge und deren Funktionen aufmerksam macht und gleichzeitig Raum schafft für die Anwendung und Erprobung dieser Werkzeuge (z. B. durch den Einsatz profilierter oder materialgestützter Schreibaufgaben), kann ein geeigneter Ansatz sein, um Lerner\*innen dabei zu unterstützen, erfahrene und routinierte Schreiber\*innen zu werden.<sup>1</sup>

Lernarrangements wie Seminardiskussionen, beispielhafte Textanalysen oder -überarbeitungen, die Textprozeduren gezielt thematisieren, können dabei ein Mittel sein, Lerner\*innen auf bestimmte sprachliche Mittel zu stoßen und den Gebrauch dieser zu forcieren. Das zeigen Feilke und Lehnen (2019) exemplarisch anhand einer Auswertung von Texten ausländischer Studierender, bei denen die Verwendung des Konjunktivs als sprachliches Mittel des Referierens und die möglichen Einflüsse einer Seminarsitzung darauf im Fokus stehen.<sup>2</sup> Es zeigt sich, dass der Konjunktivgebrauch in den Texten der Studierenden förm-

1 Helmut Feilke hat diesen Ansatz in verschiedenen seiner Arbeiten entfaltet und exemplarisch umgesetzt. Ich beziehe mich deshalb auf verschiedene Arbeiten, in denen das Textprozedurenkonzept dargestellt wird.

2 Grundlage der Analyse sind einige, im Zuge des Gießener Projektes ›Eristische Literalität‹ entstandene Kontroversenreferate (vgl. hierzu Feilke/Lehnen 2019).

lich explodiert, nachdem er in einer Seminardiskussion als sprachliches Mittel des Referierens analysiert und diskutiert wurde. »Das sprachliche Mittel wurde entdeckt und wird jetzt überproportional häufig eingesetzt« (ebd., 268).

Bei einem ähnlichen Lernarrangement, das im Kontext meines Dissertationsprojektes entwickelt wurde, zeigt eine beispielhafte quantitative Analyse mehrerer Textprodukte einer Studentin eine gegensätzliche Entwicklung<sup>3</sup>. In den insgesamt sechs im Verlauf des Seminars entstandenen Textprodukten reduziert sich die Verwendung des Konjunktivs als sprachliches Mittel des Referierens kontinuierlich, bis die Studentin in ihrem letzten Textprodukt sogar gänzlich auf die Form verzichtet. Interessant dabei ist folgender Aspekt: Die Rückläufigkeit setzt ein, nachdem im Seminar Prozeduren des Referierens thematisiert wurden, die gerade nicht den Konjunktiv verlangen.<sup>4</sup>

Ob diese Entwicklungen tatsächlich auf das Lernarrangement zurückzuführen sind, lässt sich natürlich nicht mit Bestimmtheit schlussfolgern. Allerdings ergeben sich durch die beispielhaften Analysen Anhaltspunkte, die dafür sprechen, dass die im Seminar diskutierten alternativen Prozeduren, die auf den Konjunktiv verzichten, die Textpro-

3 Die Datenerhebung fand im SoSe 2018 an der JLU statt. In Einführungsseminaren der germanistischen Linguistik haben die Studierenden an unterschiedlichen Zeitpunkten im und nach dem Seminar materialgestützte Schreibaufgaben bearbeitet. Für detailliertere Informationen zum Erhebungsdesign vgl. Preis-Hahn (2018).

4 Eine ausführliche qualitative Analyse der Veränderungen, die Aufschluss darüber gibt, ob anstelle des Konjunktivs andere Prozeduren des Referierens, wie bspw. Zitatrassen, genutzt werden, um intertextuelle Bezüge zu kennzeichnen, oder ob die Stellen mit Konjunktiv bspw. aus Gründen der Kohärenz gestrichen wurden, ist an dieser Stelle nicht möglich.

duktion unmittelbar beeinflussen. Es lässt sich – mit aller Vorsicht und im Vergleich zum Setting bei Feilke/Lehnen (2019) – annehmen, dass mit Hilfe des didaktischen Settings auf Seiten der Studentin Wissen über andere Formen des Referierens generiert wurde, bzw. dass sie ein spezifisches Verständnis für die Funktion und den Zweck der Prozeduren herausbilden konnte und in der Textproduktion umsetzt.

Diese zunächst positiv anmaßende Entwicklung entpuppt sich bei einem Blick in die Reflexion<sup>5</sup> der Studentin, die Veränderungen an den eigenen Textprodukten analysiert und hinterfragt, allerdings regelrecht als Schlag ins Gesicht. So hält sie fest: »Außerdem habe ich gelernt, dass der Konjunktiv wohl nicht gern gesehen wird.« Die Veränderung, die auf sprachlicher Ebene in den Texten sichtbar wird, ist also nicht unbedingt auf ein vertieftes Verständnis zur Funktion der betroffenen Textprozedur zurückzuführen. Vielmehr ist hier tendenziell eine »rein schematische, inhaltlich nicht [...] motivierte Anwendung des Musters zu beobachten. Hier wird lediglich die Prozedur ›bedient« (Feilke 2010, 15). Keine Spur also von neu erlangtem Wissen oder Kompetenzzuwachs? So weit muss man vielleicht nicht gehen. Aber beide Beispiele – die Explosion des Konjunktivs im Falle von Feilke und Lehnen und die Vermeidung des Konjunktivs im Falle von Preis-Hahn – deuten darauf hin, dass die explizite Thematisierung im didaktischen Kontext eigenwillige Formen und Begründungen hervorbringen kann. Insofern tritt zwar nicht der gewünschte Effekt ein, aber es zeigen sich für eine anknüpfende Didaktik interessante Bewegungen.

5 Die Reflexionen zu unterschiedlichen Aspekten der Schreibprozesse und Textprodukte waren Teil der Datenerhebung im SoSe 2018 und wurden in einem Portfolio am Ende des Seminars als Teilleistung eingereicht.

## Literatur

- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (2019): Streiten lernen: Zur didaktischen Modellierung eristischer Literalität. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (Hrsg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – Wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Preis-Hahn, Anjuli (2018): Materialgestütztes Schreiben als Lernformat für StudienanfängerInnen. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach Klett, 301–307.
- Feilke, Helmuth (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [08.10.2018].

**Sara Rezat**

## Textdidaktische Gattungen: Etüden im Schreibunterricht?

Ist eine didaktische Gattung wie die Erörterung bloß ein Werkzeug, etwa einer Argumentationsdidaktik? Was wäre dann der Gegenstand? Oder ist sie selbst der Gegenstand des Unterrichts? Das ist eine wichtige und schwierige Grundsatzfrage für alle Bereiche des Unterrichts.

Feilke/Wieser 2018, 13 f.

Überlegungen zu textdidaktischen Gattungen hat Helmuth Feilke in zahlreichen Beiträgen angestellt und diese Diskussion im Kontext von Schulsprache, didaktischen Normen, literalen Praktiken, kulturellem Lernen und didaktischen Artefakten wesentlich geprägt und vorangetrieben.

Angenommen, textdidaktische Gattungen sind adäquat auf die intendierten Erwerbsziele ausgerichtet, welchen Status haben sie dann? In seinem Aufsatz zur Schulsprache bestimmt Helmuth Feilke sie selbst als »Instrumente des Unterrichts« und stellt fest, dass »[s]chulsprachliche Formen und Normen [...] nicht die definitive Zielgröße« (Feilke 2012, 163) sind. Was wäre dann der Gegenstand?

In einem gemeinsamen Aufsatz (Rezat/Feilke 2018) haben wir auf die Analogien von textdidaktischen Gattungen und Etüden – als instrumentaldidaktischen Übungsstücken – verwiesen. Sowohl textdidaktische Gattungen als auch Etüden sind didaktische Artefakte zum Erwerb spezifischer Fähigkeiten. Beide sind gekennzeichnet durch exemplarische Reduktion, indem ein spezifisches spieltechnisches Problem bzw. eine bestimmte Schreibfunktion fokussiert

wird; beide sind ohne expliziten Adressaten- bzw. Aufführungsbezug. Ziel ist der Erwerb von Routinen, die auf andere Kontexte übertragen werden sollen.

In einem guten Instrumentalunterricht werden Etüden nicht isoliert unterrichtet, sondern flankierend zu Instrumental- bzw. Konzertstücken eingesetzt. Im Idealfall ist die Etüde so ausgewählt, dass sie in Zusammenhang mit den spieltechnischen Herausforderungen des Instrumentalstückes steht. Die Etüde hat in einem solchen Unterricht propädeutische Funktion als didaktisch reduzierte Vorübung für das Instrumental- bzw. Konzertstück, das dann wiederum Gegenstand und Zielgröße ist (vgl. Busch/Metzger 2016). Diese Gegenstände sind nicht zu didaktischen Zwecken entstanden, sondern für einen bestimmten Adressatenkreis und Aufführungsrahmen komponiert worden. Analog dazu haben wir im Schreibunterricht die sogenannten pragmatischen Textsorten, durch die eine außerschulische Diskursfunktion mit entsprechendem Adressatenbezug realisiert wird. Pragmatische Textsorten haben durch das Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens und auch die Forderung der Situierung von Schreibaufgaben verstärkt Eingang in den Schreibunterricht gefunden. Im derzeitigen Schreibunterricht werden SchülerInnen vor die Herausforderung gestellt, sowohl pragmatische Textsorten als auch textdidaktische Gattungen zu verfassen. Die Untersuchung von Annika Dix (2017) zeigt am Beispiel des Berichts, dass das Verfassen textdidaktischer Gattungen – oft mit dem Ziel, eine normativ gesetzte Standardform auszufüllen – nach wie vor einen hohen Stellenwert im Schreibunterricht hat. Im Unterschied zum Instrumentalunterricht werden aber die textdidaktischen Gattungen nicht als Werkzeug für das Verfassen pragmatischer Texte eingesetzt. Vielmehr sind textdidaktische Gattungen und pragmatische Textsorten zwei *eigenständige, voneinander isolierte* Gegenstände des Schreibunterrichts.

Würde nicht einiges dafür sprechen, textdidaktische Gattungen und pragmatische Textsorten im Schreibunterricht stärker aufeinander zu beziehen und wie in der Musikdidaktik im Sinne von Werkzeug und Gegenstand miteinander didaktisch-methodisch zu verzahnen? Dann ist zu fragen, welche Kompetenzen anhand textdidaktischer Gattungen für das Verfassen pragmatischer Textsorten erworben werden können. Was ist das »spieltechnische Problem«, das übertragen werden kann?

Ein möglicher Ansatzpunkt könnte in der Fokussierung sogenannter Basisprozeduren auf der Textprozedurebene (vgl. Rezat/Feilke 2018) liegen. Basisprozeduren stellen ein flexibles textprozedurales Wissen zu einer bestimmten Schreibfunktion dar. Textdidaktische Gattungen sind in der Regel genau auf diese Basisprozeduren reduziert. In der Erörterung sind dies das POSITIONIEREN, das BEGRÜNDEN und das GEGENÜBERSTELLEN von Argumenten. Wie die jeweiligen sprachlichen Basis-Handlungsschemata ausdrucksseitig zu realisieren sind, kann zunächst anhand der didaktisch reduzierten textdidaktischen Gattung vermittelt und geübt werden. Das erworbene Sprachwissen kann schließlich für das Verfassen der in der Regel komplexeren pragmatischen Textsorten eingesetzt werden. Ein solches Konzept bietet sich insbesondere für die Unterstützung schreibschwacher SchülerInnen an, um ganz gezielt Teilkompetenzen in einem didaktisch reduzierten Kontext zu üben.

Die beschriebene Funktionalisierung der textdidaktischen Gattungen für das Verfassen pragmatischer Texte schließt dabei nicht aus, mit didaktischen Gattungen kreativ zu spielen und Varianz zuzulassen, so wie es Helmuth Feilke schon 1990 für die Erörterung vorgeschlagen hat. Das wäre auch analog zur geschichtlichen Entwicklung der Etüde, die sich in der Romantik zu einer eigenständigen Musikform, der Konzertetüde, entwickelte und schließlich zur Zielgröße wurde.

## Literatur

- Busch, Barbara/Metzger, Barbara (2016): Unterrichtsdramaturgie. In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Grundwissen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 299–306.
- Dix, Annika (2017): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Feilke, Helmuth (1990): Erörterung der Erörterung. Freies Schreiben und Musteranalyse. In: *Praxis Deutsch* 99, 52–56.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache - Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 149–175.
- Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (2018): Zur Einführung: Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 9–21.
- Rezat, Sara/Feilke, Helmuth (2018): Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 2/2018, 24–38.

## Dietmar Rösler

### Die Wanderung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in die Fremdsprachenforschung

*Travelling concepts* erfreuten sich in der Kulturwissenschaft eine Zeit lang einer gewissen Beliebtheit. Weniger oft wurde darüber nachgedacht, warum manche Konzepte gar nicht gereist sind, obwohl ihre Anwesenheit in einem anderen Bereich hilfreich gewesen wäre. Ein Beispiel dafür ist die weitgehend ausbleibende fremdsprachendidaktische Rezeption der Unterscheidung von Medialität und Konzeptionalität im Modell von Koch/Oesterreicher 1985.

In seiner Rezeptionsgeschichte des Nähe-Distanz-Modells vergleicht Feilke (2016) dieses mit konkurrierenden Modellen und nennt mögliche Erfolgsfaktoren. Ein besonderer Erfolgsfaktor sei die Metaphorik des Modells, das »mit der fachlichen Spezialisierung der bis dahin vorwiegend grammatischen Diskussion« (ebd., 120) breche. Sie sei »beziehbar auf ein multiples Spektrum unversöhnter Gegensätze« (ebd.). Ein weiterer Erfolgsfaktor sei die begriffliche Unterbestimmtheit des Koordinatenraums zwischen Nähe und Distanz, die eine »bessere Anschließbarkeit und eine höhere Aufmerksamkeit beim Publikum« (ebd., 124) sichere.

Metaphorische Konzepte und begriffliche Unterbestimmtheit sind Phänomene, die der Fremdsprachenforschung nicht fremd sind, Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind in ihr häufig Gegenstand, eigentlich müsste deshalb ein Modell, das mediale und konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit ausdifferenziert, dort willkommen sein.

Das Konzept spiele jedoch, so Feilke, in der »anglistischen Applied Linguistics und Educational Linguistics [...] bis heute so gut wie keine Rolle« (ebd., 113). Auch falle auf, »dass die Konzeption in der deutschen Forschungslandschaft weder in der romanistischen noch in der anglistischen Fachdidaktik eine Rolle gespielt hat. Ein Grund dürfte darin liegen, dass es in der Romanistik und Anglistik um Fremdsprachendidaktiken geht« (ebd., 128). Auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache, das, da außerhalb des deutschen Schulsystems liegend, hier von Feilke nicht betrachtet wird, trifft diese Einschätzung zu, auch wenn es gelegentlich in Einführungen behandelt wird (vgl. Rösler 2012, 34–37).

Man kann ja durchaus unterschiedliche Einschätzungen der Angemessenheit des Koordinatenraums zwischen Nähe und Distanz haben, aber zumindest eine konsequente Rezeption der Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit hätte es der Fremdsprachenforschung erspart, dass sowohl Aussagen wie »die geschriebene Sprache werde aufgrund der Dominanz der Mündlichkeit vernachlässigt« als auch Forderungen nach mehr Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht nicht nur nebeneinander im Raum stehen können, sondern beide ihre Berechtigung haben, da in dem einen Fall die überwiegend mündliche Realisierung des schriftsprachlichen Standards mit der damit einhergehenden Vernachlässigung einer differenzierten Schreibschulung beklagt wird, während in dem anderen dafür plädiert wird, dass man sich endlich ernsthaft mit den Spezifika der gesprochenen Sprache befasst<sup>1</sup>.

1 Aufgrund der Vorgaben (Länge, Zahl der Literaturangaben) werden die Ausführungen hier nicht mit Belegen versehen. Ausführliche Literaturangaben finden sich in Rösler (2016).

Es ist unbestreitbar, dass zumindest seit Einführung des Sprachlabors der Anteil der medialen Mündlichkeit kontinuierlich steigt, dieser Anstieg bezieht sich aber überwiegend auf medial mündliche Realisierungen der Standardvarietät. Die in den letzten Jahren aufgekommenen Forderungen nach einem Eingehen auf die Spezifika der gesprochenen Sprache implizieren zum Beispiel die kontroverse Forderung nach der Arbeit mit Transkripten, was je nach Art der didaktischen Realisierung als unnötige Überforderung der Lernenden gesehen wird oder als Notationsvariante, die zusätzlich in den Fremdsprachenunterricht eingeführt werden muss, damit Mündlichkeit angemessen behandelt werden kann.

Hier befindet sich die Diskussion um mehr Mündlichkeit an einem für die Fremdsprachendidaktik zentralen Punkt, da sie Teil der seit den 1990er Jahren verstärkt geführten Diskussion um Homogenität und Heterogenität ist. Diese gibt es zum einen im landeskundlichen Bereich, wo einem homogenen Deutschlandbild ein Bild der Vielfalt des deutschsprachigen Raums gegenübergestellt wird, sprachlich verbunden mit einer meist nur symbolischen Repräsentation von Dialekten in Lehrwerken. Im sprachlichen Bereich unterminiert die Forderung nach Befassung mit den Spezifika der gesprochenen Sprache die weitgehend unhinterfragte Dominanz der Standardvarietät, die für Feilke (2016, 128) ein Grund dafür ist, dass die Diskussion um das Nähe-Distanz-Modell für die Fremdsprachendidaktik weniger relevant ist.

Die Fremdsprachendidaktik steht hier tatsächlich vor einer schwierigen Entscheidung: Solange die Lernenden in ihren ersten 600 Stunden Sprachenlernen größere Lücken in ihrem sprachlichen Repertoire haben, wie sinnvoll ist es dann, verschiedene Varianten zu lernen, statt sich möglichst schnell möglichst viele Ausdrucksmöglichkeiten in der Standardvariante zu erarbeiten. Überspitzt formuliert

könnte man sagen: Fremdsprachenlerner haben ein Recht auf Standard. Zumindest im Bereich der Sprachproduktion, denn auf der rezeptiven Ebene treffen Lernende medial und real dauernd auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt der jeweiligen Zielsprache. In der Fremdsprachendidaktik ist der Wechsel vom Standard zu möglichst viel Varietät nicht einfach möglich, er muss angepasst werden an Einflussfaktoren wie erreichtes Sprachniveau, sprachliche Lernziele usw. Eine präzisere Erfassung von Phänomenen wie Mündlichkeit durch eine Unterscheidung in mediale und konzeptionelle würde dazu beitragen.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz – Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg): *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹ – Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: de Gruyter, 113–153.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53/3, 135–149.

## Sarah Rose

### Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zur Idee eines pragmatischen Kontinuums

Beschreiben heißt also immer auch: Hinausgehen über das Gegebene und Einordnen des Gegebenen in einen Sinnzusammenhang, in ein System von Typisierungen und Relevanzen. Damit geht es [...] immer auch um die Veränderung des Bekannten. Das jedoch wird nicht einfach so hingenommen, es erfordert Erklärungen, ja Argumentationen.

Feilke 2005, 57

In dem 2005 erschienen Aufsatz befasst sich Feilke mit dem Beschreiben als sprachliche Handlung und zeigt seine Nähe zum Erklären und Argumentieren auf. Nach Feilke ist das Beschreiben (Beschreiben I als sprachliche Prozedur oder Textsegment) mehr bzw. kann mehr sein als rein deskriptives Darstellen (wie es oft »stereotyp« gefasst wird), denn das Beschreiben verlangt ein »Hinausgehen über das Gegebene« (Feilke 2005, 57) und ihm »muß eine Analyse und Synthese [...] vorausgehen« (ebd., 49), wofür letztendlich die Leserantizipation unabdingbar ist. Dadurch rückt das Beschreiben nach Feilke nicht nur in die Nähe des Erklärens, sondern das Erklären ist notwendige Voraussetzung für das Beschreiben (vgl. ebd., 49).

Feilke gelingt es durch diese Betrachtung, die kommunikative Situation der sprachlichen Handlungen in den Fokus zu stellen. Dadurch wird deutlich, dass alle sprachlichen Handlungen, betrachtet man sie nicht losgelöst von ihrer Pragmatik, was gerade beim Beschreiben aber auch

beim Argumentieren (vgl. Pohl 2014) oftmals geschieht, eigentlich dialogisch fundiert sind.

Ebenfalls hervorzuheben ist, dass Feilke (2005) seinen Überlegungen keinen weiten Beschreibungs- bzw. Erklärbegriff zugrunde legt, wie z. B. Klein (2009), der verschiedene Typen des Erklärens (*Erklären-Was*, *Erklären-Wie*, *Erklären-Warum*) annimmt, sondern er betont die Eigenständigkeit der drei Sprachhandlungen (vgl. Feilke 2005, 46). Die Abgrenzung der Handlungen, insbesondere die Abgrenzung zum Argumentieren steht jedoch nicht im Fokus seines Beitrages. Gerade diese Abgrenzung erscheint aber – nicht nur für didaktische Zwecke – gewinnbringend zu sein.

Nach Feilke/Tophinke (2017) liegt der Unterschied zwischen Argumentieren und Erklären in der Strittigkeit einer Aussage begründet, wobei Strittigkeit insbesondere bei der Begründung für Verhaltensweisen, nicht aber bei naturgesetzlichen Prämissen gegeben sei (ebd., 262). Der Unterschied zwischen den Handlungen wird hierbei auf einer inhaltlichen Ebene gesucht. Diese Art der Abgrenzung bringt jedoch andere Unklarheiten – insbesondere hinsichtlich der Textsorten in verschiedenen Fächern – mit sich. So könnte man annehmen, dass im Fach *Biologie* hauptsächlich erklärt wird, da der Inhalt in der Regel nicht strittig ist. Wenn zum Beispiel ein Getränk hinsichtlich seiner Bestandteile beurteilt werden soll, so kann das Urteil rein auf naturgesetzlichen Prämissen beruhen. Die Prämissen selbst können aber auch hinterfragt bzw. differenziert betrachtet und so durch ein Abwägen der Prämissen ein eigenes Urteil entwickelt werden. Es scheint, als seien die Unterschiede eben kein inhaltliches, sondern vielmehr ein tieferliegendes Phänomen, eine Frage, die in der dialogischen Fundiertheit begründet ist und sich in der Wahl der kommunikativen Ebene zeigt. Verbleibt eine sprachliche Handlung auf einer reinen Sachebene, so wird z. B. beschrieben oder erklärt, mit anderen Worten, es werden entweder rein deskriptive

Aussagen getätigt, es wird Bekanntes neu konstituiert oder aber es werden Realgründe genannt (eben auch, um eine Beschreibung zu begründen, wie in dem von Feilke gewählten Beispiel: »In meinem Zimmer habe ich keinen Wecker, weil ich von selbst um 6.40 Uhr wach werde« (2005, 56). All diese Handlungen verbleiben aber auf einer rein propositionalen Ebene. Wird jedoch die Ebene gewechselt, von der propositionalen Ebene auf die Ebene des Modus dicendi (im Sinne Zifonun et al. 1997, 2296 f.) so handelt es sich m. E. um eine Argumentation. Die Zimmerbeschreibung wird nicht in Frage gestellt, es erfolgt mit anderen Worten kein Ebenenwechsel, sondern vom Schreiber wird antizipiert, dass der Leser einen Grund (im Sinne eines Real- bzw. eines Beweggrundes) für seine Aussage erwartet. Gründe, die auf der Ebene des Modus dicendi gegeben werden, können hingegen als Erkenntnisgründe angesehen werden. Nach Feilke kann allerdings nicht nur das Argumentieren, sondern auch das Beschreiben »epistemologisch produktiv« (2005, 52) sein. M. E. ist es das aber nur, wenn ein Ebenenwechsel stattgefunden hat. Auch Feilke räumt ein, dass Beschreibungen, sofern sie nur »auf Bekanntes Bezug nehmen [...] expliziter explikativer und argumentativer Züge entbehren« (ebd.) können. Wenn man also die Idee des Kontinuums vom Beschreiben zum Erklären im Hinblick auf die kommunikative Ebene weiterdenkt, so kann man m. E. die Gemeinsamkeiten der sprachlichen Handlungen verdeutlichen, sie aber gleichzeitig auch klar voneinander abgrenzen.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz,

- Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben: Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i.Br./Berlin: Rombach Verlag, 45–60.
- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2017): Materialgestütztes Argumentieren. In: *Praxis Deutsch* 262, 4–13.
- Klein, Josef (2009): Erklären-was, Erklären-wie, Erklären-warum. Typologie und Komplexität zentraler Aspekte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25–36.
- Pohl, Thorsten (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Pohl, Thorsten/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider, 287–316.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter.

## Anita Schilcher

### Zur Funktion des Beschreibens in literarischen Texten

In der Küche, da fuhr es mit seinen neugierigen Krallen oder Nägeln oder was auch immer es war, das bei ihm als Fingerspitzen durchgehen sollte, an seinen Pranken oder Tatzen oder was auch immer das war, das man als Hände bezeichnet hätte, wenn es handähnlicher ausgesehen hätte, was es aber nicht tat, ganz und gar nicht.

Steinhöfel 2016, 118

Auch wenn der *Praxis Deutsch*-Basisartikel *Beschreiben und Beschreibungen* von Helmuth Feilke (2003) sich nicht explizit mit literarischem Schreiben beschäftigt, so eignen sich die Ausführungen für das literarische Beschreiben jedoch besonders gut. Literarische Texte führen plastisch vor Augen, dass Beschreiben »eine kognitiv und kommunikativ anspruchsvolle, begriffs- und vorstellungsbildende Tätigkeit« (ebd., 7) ist, an der man auch – wie der homodiegetische Erzähler in Andreas Steinhöfels *Alpha Centauri* – scheitern kann, denn bis zum Ende der Geschichte hat der Leser trotz der redlichen Bemühungen des Erzählers keine genaue Vorstellung vom fremden Wesen. Gerade dieses Ringen des Erzählers um die richtigen Begriffe, die einen Eindruck von der Fremdartigkeit des außerirdischen Besuchers vermitteln, zeigt, wie voraussetzungsreich Beschreiben ist. Es muss an Bekanntes, an begrifflich bereits Festgelegtes anknüpfen. Ist ein solcher Vergleich mit bereits Bekanntem nicht möglich, muss Beschreiben zwangsläufig

scheitern. Literarische Texte spielen – wie von Feilke (ebd.) am Tucholsky-Beispiel gezeigt – auf der Ebene des *Discours* mit der Schwierigkeit, neuartige Erfahrungen zu fassen, und machen damit das Beschreiben zum poetologischen Thema. *Science Fiction*-Texte sind ein besonders ergiebiges Genre, um sich mit dem Beschreiben auseinanderzusetzen, da hier kein Vorwissen beim Leser vorhanden ist und kein Abgleich mit der ›Realität‹ getroffen werden kann. Das Gelingen des Beschreibens zeigt sich nur in der Stimmigkeit der Welt, die im Kopf des Lesers entsteht.

*Alpha Centauri* zeigt auch, dass die Perspektive des Betrachtenden ganz wesentlich die Wahrnehmung – und damit das Beschreiben – prägt. Erzählt wird von drei Nachbarn, die je sehr unterschiedliche Perspektiven auf die ›Immigration‹ der außerirdischen Kinder haben: Nachbar »rechts« findet, alle Außerirdischen »glichen kleinen Erdferkeln«, während »Nachbar links« und der Erzähler gerade ihre »Verschiedenartigkeit« betonen. Es gibt kein »voraussetzungsloses Beobachten und Registrieren, es geht um die Wahrnehmung von Unterschieden und die Zuordnung zu und Konstruktion von Begriffen« (ebd.). Dass »Nachbar links« und »Nachbar rechts« topographisch nicht zufällig links und rechts wohnen, wird gerade durch die Beschreibungen evident. Dieses Beispiel zeigt, wie Beschreibungen eine Sekundärbedeutung über semantische Konnotationen aufbauen können.

Diese primär literarische Perspektive wird bislang kaum für die Schreibdidaktik fruchtbar gemacht. Warum ist das so? Während Erzählungen überwiegend bis zur Unterstufe geschrieben werden, werden literarische Texte erst ab der oberen Mittelstufe interpretiert. Diese didaktische Tradition steht einer engeren Verzahnung im Weg. Auch die stärkere Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik kommt hinzu. Dabei bietet gerade Literatur ein großes Potential

für Sprachreflexion, die wiederum genutzt werden kann für das Schreiben.

Dass dies in Anfängen auch schon mit Kindern in der 4. und 5. Jahrgangsstufe gelingen kann, zeigen Texte starker Schülerinnen und Schüler aus dem RESTLESS-Projekt, das das Lesen literarischer Texte eng mit dem Schreiben verknüpft.

Um Schülerinnen und Schüler an die »Makrohandlung Beschreiben« im Kontext des Erzählens heranzuführen, waren im RESTLESS-Training zwei von drei Schreibstrategien dem Beschreiben gewidmet: »lebendige Figuren entwerfen« und »anschauliche Situationen entwerfen«. Beide Strategien erhielten dabei in ihrer Schwierigkeit ansteigende Tipps. Einfache Tipps waren z. B. »Ich beschreibe, was man in der Situation sehen, riechen und hören kann« oder »Ich beschreibe meine wichtigen Figuren so, dass sie sich mein Leser gut vorstellen kann«. Die anspruchsvolleren Strategie-Tipps hingegen zielten stärker auf das literarische Beschreiben, etwa »Ich beschreibe die Situation so, dass mein Leser ahnen kann, dass etwas Ungewöhnliches passieren wird« oder »Ich beschreibe, was meine Figuren denken, fühlen und wahrnehmen«. Beide Tipps ermöglichen dem Leser das Hineinversetzen in die dargestellte Welt. Schülerinnen und Schülern gelingt dies auch in der Grundschule bereits in Ansätzen, wie folgende Ausschnitte zeigen:

- »Susi hörte das leise rauschen der Blätter im Wind. Ihr stieg der Geruch von Gras, Blätter und Wald in die Nase. ›Hier ist es so schön wie im Märchenbuch!«, seufzte Susi.«
- »Sein rotes Fell schimmerte im Schein der Taschenlampe wie ein roter Samtvorhang. Seine grünen Augen blitzten Susi noch einmal an und im nächsten Moment war er auch schon im Gebüsch verschwunden.«

- »So, wie sich ihre Freundin anhörte, hatte diese auch völlig verschlafen. Greta ging hinauf ins Bad und kämmte ihre noch zerzausten, blonden Haare, und flechtete sie zu einem praktischen Zopf. Ganz vorne stand ein großer, alter Spiegel, in dem sich schon viele Make-Up Spritzer befanden.«

Figurencharakteristik und Atmosphäre des Textes werden in diesen Texten bereits aufeinander bezogen. Ein solch hohes Niveau der Schreibkompetenz wird in den meisten Texten des Korpus nicht erreicht. Auch wenn Beschreibungen bei schwächeren Texten oft noch dysfunktionale Elemente enthalten – z. B. zu detaillierte Beschreibungen der Kleidung –, lässt sich über das gesamte Textkorpus hinweg zeigen, dass die deskriptiven Elemente im Trainingsverlauf zunehmen und dass gerade bei der Umsetzung der deskriptiven Strategien der größte Zuwachs zu beobachten ist.

Dies spricht für zwei didaktische Folgerungen: Zum einen sollte das Erzählen bis in die Oberstufe in Form zunehmend literarischer Beschreibungen fortgeführt werden, zum anderen sollte den deskriptiven Makrohandlungen im Rahmen der Erzähldidaktik mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: *Praxis Deutsch* 182, 6–14.
- Steinhöfel, Andreas (2016): Alpha Centauri. In: Jentgens, Stephanie (Hrsg.): *Was ist los vor meiner Tür?* Berlin: Jacoby & Stuart, 118–126.

## Kirsten Schindler

### So genau wie möglich – Texte von Schülerinnen und Schülern bewerten

Wir können in Philipps Kopf nicht hineinschauen, und deshalb ist jeder Fehler, den wir zu finden glauben, zwangsläufig *unsere Hypothese* darüber, wie Philipp an dieser Stelle gehandelt hat bzw. wie er eigentlich handeln wollte. Selbst wenn wir an der *Analyse und Erklärung* des Textes i. e. S. gar nicht interessiert sind und lediglich eine Korrektur im Blick auf die orthographische und grammatische Norm vornehmen wollen, kommen wir um die Interpretation nicht herum. Oft ist die wahrscheinlich sinnvolle Interpretation so offenkundig, daß wir uns der Deutung gar nicht bewußt werden (z. B. »ligt« → liegt); meist aber sind mehrere Deutungen möglich, die miteinander konkurrieren, z. B. »die Junge frau«: Wird das Attribut »junge« hier nur irrtümlich falsch geschrieben, oder überlagert hier die korrekte Schema-Schreibung des Substantivs »Junge« – grammatisch unkontrolliert – die geforderte Schreibung, oder wollte Philipp beides orthographisch korrekt schreiben, hat sich aber lediglich in der Reihenfolge vertan und Klein- und Großschreibung des ersten und zweiten Wortes verwechselt – was z. B. bei Versprechern oft geschieht, wenn die Anlaute zweier aufeinander folgender Wörter vertauscht werden? Weil es also in der Regel immer mehrere Erklärungsmöglichkeiten für »Fehler« gibt oder, besser gesagt, weil wir immer erst herausfinden müssen, welchen Fehler Philipp gemacht hat, ist es besonders wichtig, so genau wie möglich zu kennzeichnen, was er eigentlich nicht kann. Das heißt umgekehrt aber auch: Wir müssen genau kennzeichnen, was er *kann!*

Feilke/Augst 1993, 90

Im Mittelpunkt der Kontroverse, zu der auch dieser Beitrag von Helmuth Feilke und Gerhard Augst gehört, steht ein Schülertext. Philipp, so der fiktive Name des Schülers, hatte im Rahmen einer Klassenarbeit eine Bildbeschreibung formuliert. Der Text von Philipp, der zu dem Zeitpunkt der Klassenarbeit die 7. Klasse einer Realschule besuchte, war erkennbar fehlerhaft. So finden sich orthographische wie auch grammatische Verstöße in großem Ausmaß; bezogen auf Fehlerbereiche und Fehleranzahl. In der ersten Diskussion des Textes von Philipp hatten Sabine Birck, Bernhard Schilling und Birgit von Schwerin (1993) dem Schüler daher die Diagnose Dysgrammatismus gestellt; eine ebenso vage wie wenig hilfreiche Erklärung insbesondere für die orthographischen Fehlschreibungen. Feilke/Augst formulieren einen Gegenvorschlag, der über die Markierung der Fehler hinausgeht. Sie fordern neben einer tiefgehenden Fehleranalyse – dazu gehört neben der systematischen Klassifikation von Fehlerbereichen und Fehlertypen sowie deren Verortung im Sprachsystem des Deutschen – auch Fehlschreibungen aus dem Schülerhandeln zu *erklären*. Diese Erklärungen aber sollten zunächst einmal als Erklärungsversuch gewertet werden und – wichtiger vielleicht noch – ihnen sollte eine genaue Beschreibung des Könnens vorausgehen. Erst auf einer solchen Grundlage könne die Bewertung (Analyse) des Schülertextes sinnvoll umgesetzt werden.

Schülertexte zu bewerten und die Bewertung dem Schüler oder der Schülerin auch angemessen zu verbalisieren, stellt sicher eine Standardaufgabe von Deutschlehrkräften dar. Umso erstaunlicher ist, dass auch fünfundzwanzig Jahre nach dem Erscheinen des Beitrags von Feilke/Augst die hier formulierten Forderungen nicht in eine systematisierte bzw. beschriebene Praxis überführt worden sind. Der Umgang mit Schülertexten wird in der Ausbildung kaum erlernt, die Studierenden können auch am Ende ihres Studiums keine

entsprechende Analyse vorlegen (vgl. Fischbach/Schindler/Teichmann 2016). Aber auch in Zusammenhang mit der aktuellen Professionalisierungsdebatte wird das Bewerten von Schülertexten nicht diskutiert (vgl. die nur kurze Passage zur »Diagnostik« im Forschungsüberblick bei Bräuer/Winkler 2012; im aktuellen Überblick bei Lessing-Sattari/Wieser 2018 fehlt der Aspekt gänzlich). Sind aber Textbewertungen unsicher oder basieren auf falschen Vermutungen, dann kann auch keine geeignete Förderempfehlung ausgesprochen und Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler formuliert werden. Die Chance durch Textfeedback die eigene Textkompetenz zu verbessern, eine effektive Maßnahme zur Förderung von Textqualität, wie Philipp (2012, 65) zeigt, wird dann kaum ausgeschöpft.

Was sollte bei der Bewertung von Schülertexten eine Rolle spielen? Wichtig erscheint mir, dass *so genau wie möglich* gelesen wird. Das Lesen des Schülertextes kann dabei durchaus selektiv sein. Nicht alle Aspekte stehen bei einer Bewertung im Vordergrund, allein aus Gründen der Machbarkeit sollten ausgewählte Phänomene betrachtet werden. Das Bewerten sollte theoriebezogen und selbstkritisch sein, es ist damit offen für Deutungen ebenso wie für eine Korrektur dieser Deutungen.

## Literatur

- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch* 33, 74–91.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1993): Schreiben, Schreibschwächen und Grammatik in der Schule. Oder: Der gewendete »rote Pollover«. In: *Der Deutschunterricht* 2, 90–96.

- Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Teichmann, Alina (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (Hrsg.): *Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. Frankfurt/Main: Lang, 149–173.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Deutschdidaktische Forschung zu Lehrkräften. Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider, 53–64.
- Philipp, Maik (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: *Didaktik Deutsch* 33, 59–73.

## Siegfried J. Schmidt

### Common sense als sozio-kulturelles Instrument struktureller Kopplung kognitiv autonomer Systeme

Sprachliche Ausdrücke sind im weitesten Sinne ›Zeichen für sprachliche Koordinationen von Handlungen‹ [...], d. h., sie bezeichnen immer auch reflexiv bereits vollzogene kommunikative Koordinationen und haben in diesem Sinne als Mittel der Koorientierung *Bedeutung für die Akteure*.

Feilke 1994, 20

Ein gravierendes Problem konstruktivistischer wie systemtheoretischer Kommunikationstheorie bestand in den 90er Jahren darin zu erklären, wie trotz kognitiver Autonomie der Aktanten gelingende Kommunikation möglich ist. Angesichts dieser Problematik lieferte Helmuth Feilke in seiner Dissertation (1994) wichtige Erklärungsvorschläge, die unter der Überschrift *Common sense* zusammengefasst werden können. Diese Vorschläge habe ich bei meiner eigenen Entwicklung einer konstruktivistischen Kommunikationstheorie (Schmidt 1994) aufgegriffen und das Instrument Common sense als sozio-kulturelles Instrument der strukturellen Kopplung kognitiv autonomer Systeme eingesetzt. Dabei waren zwei Argumente der Common sense-Theorie wichtig:

- sprachliche Zeichen werden nicht als Repräsentationen außersprachlicher Referenten konzipiert, sondern als Zeichen für die sprachliche Koordination von Handlungen;

- da Zeichen immer auch reflexiv bereits vollzogene kommunikative Koordinationen bezeichnen, haben sie in diesem Sinne Bedeutung für Aktanten. Die Unterscheidungen, die Sprachen benennen, stammen aus dem Sprechen und sind in ihren Leistungen auf das Sprechen als eine sozial bestimmte Handlung bezogen. Nutzungserfahrungen mit Sprache werden zum Bestandteil sprachlichen Wissens, und der Gebrauch von Sprache orientiert sich an solchen Erfahrungen mit Sprache. Auch die Struktur der Ausdrucksmittel und ihres Gebrauchs wirkt bereits als Zeichen für schematisierte Gebrauchszusammenhänge. Der Ausdruck als sprachliche Form ist sozial typisiert und bildet einen spezifischen Bereich kollektiven Wissens. D.h. Common sense ist wesentlich sprachliches Wissen, und sprachliches Wissen ist Common sense. Common sense-Kompetenz kann bestimmt werden als Form sozialer Prägung kommunikativer Koorientierung von Kommunikanten. Referenz lässt sich danach nicht über Zeichen-Objekt-Relationen modellieren, sondern sollte bestimmt werden als an prototypischen Verwendungen orientierter sprachlicher Common sense.

Common sense, also Handlungswissen als kollektives Wissen, wird bei Feilke (1994) in dreierlei Hinsichten expliziert:

- als eine bestimmte Art oder Modus des Weltwissens;
- als sprachliches Wissen, mittels dessen Artikulation und Repräsentation des Common sense kognitiv und kommunikativ erfolgen;
- als sprachliche Kompetenz selbst.

Schließlich war das Common sense-Konzept gerade für einen Konstruktivisten wie mich sehr interessant, weil Feilke damit eine bestimmte erkenntnistheoretische Konzeption

verband. Danach leben Menschen in einer Um-Welt, die sie durch Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation und praktisches Handeln *informationell* selbst erzeugen und erhalten. Dieses Wissen gewinnt seine Tauglichkeit in Prozessen biologischer wie kultureller Selbstorganisation, also als Viabilität nicht als Wahrheit. Kommunikation bezieht sich als Zeichenpraxis auf bereits erfolgreiche Kommunikation im Sinne kommunikativer Koordination, die über Wiederholungen als Sinnmuster etabliert werden und sich als soziale Systeme stabilisieren.

Damit liefert Feilke eine sinnvolle Lesart der Formel von der Selbstbezüglichkeit der Kommunikation. Kommunikation braucht keine Verankerung in einem Diskursjenseits, also bei Dingen oder objektiven Bedeutungen. Die Verankerung liegt vielmehr im Rückbezug der Kommunikation auf Kommunikation, in der Verweis- und Anschließbarkeit. Und in diesem Anschlussverhalten spielt die *Außerungsform* eine entscheidende Rolle.

Im Duktus der skizzierten Argumentation Feilkes wird deutlich, dass sprachliche Zeichen und ihre Verwendungsregeln aus der sich selbst reflexiv regulierenden Geschichte sozialer Kommunikation resultieren. Sie stellen die Instrumente zur Verfügung, die über ihre Ausdruckstypik wie über ihre semantische Typisierung Textproduktionen erlauben, die nicht etwas Gemeintes oder die Realität abbilden, sondern die als Medienangebote vom Typ *Text* in der Kommunikation allererst kontextspezifisch eine soziale Bedeutung durch Bezug auf soziales Wissen bekommen. Umgekehrt regulieren Medienangebote individuelle kognitive Operationen der Kommunikatbildung, indem sie sprachsozialisatorisch stark geprägte spezifische Operationen anlaufen lassen, die sich selbst an subjektiv konstruiertem kollektivem Wissen orientieren. Dabei gilt, dass Wörter nur deshalb Zeichen für die sprachliche Koordination von Handlungen sein können, weil sie eine konventionale *Ausdrucksstruktur*

besitzen. Und Referenz ist immer zunächst Selbstreferenz, also Rückbezug von Kommunikation auf Kommunikation.

Meine Konsequenz aus Feilkes Überlegungen für das Problem des Umgangs mit kognitiver Autonomie habe ich damals und formuliere ich auch heute noch wie folgt: Zeichen und Zeichenverkettungen instruieren Kognition wie Kommunikation, aber sie dirigieren sie nicht. Kognitive Autonomie und soziale Orientierung in ihrem konstitutiven *reflexiven* Bezug erklären die Tatsache erfolgreicher Kommunikation. Das heißt, soziale Orientierung als kollektives Wissen, das im Rückgriff auf bisher erfolgreiche kognitive wie kommunikative Operationen kognitiver Systeme erzeugt worden ist, fungiert als – wie ich es genannt habe – *operative Fiktion*, die sich Kommunikationspartner gegenseitig als vergleichbares sozio-kulturelles Wissen unterstellen, das einen pragmatischen Kommunikationserfolg ermöglicht.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ›sympathischen‹ und ›natürlichen‹ Meinen und Verstehens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## Sabine Schmölzer-Eibinger

### Wie viele Engel passen auf eine Nadelspitze? Oder: Schwarze Löcher in der Wissenschaft und was daraus wurde

Bevor sie gefunden oder erfunden werden, sind die meisten Begriffe so etwas wie schwarze Löcher in den kognitiven Landkarten unseres Wissens, d. h. unerkannte, aber dichte Materie. Schwarze Löcher sind – zumindest kognitiv – das Ergebnis unbeantworteter Fragen: Sie entfalten eine eigentümliche Anziehungskraft. An irgendeiner noch undefinierten Stelle des wissenschaftlichen Haushalts geraten etablierte Begriffe plötzlich auf die schiefe Ebene. Konzepte, die an verschiedenen Orten und von verschiedenen Forschern mit Fragezeichen ausgestattet wurden, kommen ins Rutschen und machen sich auf den Weg in die gleiche Richtung. Es gibt durchaus so etwas wie eine wissenschaftlich produktive Konvergenz des Nichtwissens. Was dabei herauskommt, muss zunächst einmal offenbleiben. Das ist m. E. auch der Fall bei dem, was ich literale Prozeduren nennen möchte. ›Literale Prozeduren‹ sind im Sinne dieses Bildes zunächst nicht mehr als eine Chiffre, die für den Fluchtpunkt einer Reihe schon länger aktueller Fragen in der Linguistik wie in der Sprachdidaktik steht.

Feilke 2010, 1

Die Frage, was in schwarzen Löchern tatsächlich vor sich geht, ist ähnlich spitzfindig wie »das mittelalterliche Problem, wie viele Engel auf eine Nadelspitze passen«, so Suss-

kind (1997). Aber vielleicht sind schwarze Löcher gerade deshalb für WissenschaftlerInnen so anziehend.

Aus der »produktiven Konvergenz des Nichtwissens«, die Feilke (2010) für »literale Prozeduren« konstatiert, ist mittlerweile ein zentrales Konzept in der deutschsprachigen Schreibforschung und -didaktik geworden. Begrifflich unterlag es einem mehrfachen Wandel. So sprach man zunächst von literalen Prozeduren als *Textroutinen*, später unterschied man zwischen *Schreib-* und *Textroutinen* und schließlich zwischen *Schreib-* und *Textprozeduren*. Die treibende Kraft hinter dieser Begriffs- und Konzeptbildung war Helmuth Feilke. Er hat die Entwicklung einer Theorie und Didaktik der Textprozeduren in den letzten Jahren federführend vorangetrieben.

Der gegebene Rahmen erlaubt keine Rezeptionsgeschichte. Aber er gibt Raum für ein paar Anmerkungen aus persönlicher Sicht. Ich möchte mich dabei vor allem auf Fragen konzentrieren, die nach wie vor ungeklärt, aber aus meiner Sicht relevant sind. Diese betreffen v. a. den Erwerb und die Vermittlung von Textprozeduren in der *Fremd-* und *Zweitsprache* Deutsch.

Im Mittelpunkt standen bisher fast ausschließlich der Erwerb und die Konzeption von didaktischen Verfahren zur Vermittlung von Textprozeduren in der Erstsprache Deutsch. Der Erwerb von Textprozeduren in der Zweit- und Fremdsprache ist bislang erst in Ansätzen untersucht. Auch die Frage, was dies für die Modellierung didaktischer Verfahren bedeutet, ist nach wie vor weitgehend ungeklärt. Ebenso offen ist, welche Parallelen und Unterschiede sich im Erwerb von Textprozeduren in der Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprache zeigen und welche didaktischen Potentiale sich daraus für den Unterricht in mehrsprachigen Kontexten ergeben.

Theoretische Zugänge aus der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung könnten dahingehend interessante

Hinweise liefern. Betrachtet man etwa den Spracherwerb als dynamische Entwicklung und »chaotischen Pfad« (Peltzer-Karpf 2006), so ist dabei v. a. die Rolle des Inputs, der Salienz und Frequenz von Daten, aber auch die (Re-)Organisation und Stabilisierung von Mustern sowie das Aneignen von Konstruktionen von Interesse. Ebenso sind Ansätze aus der internationalen *Literacy*-Forschung von Interesse, wenn es darum geht, literale Praktiken im sozio-kulturellen Kontext und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Erwerb und die Vermittlung von Textprozeduren in mehrsprachigen Kontexten zu analysieren. Forschungsbedarf besteht in diesem Zusammenhang auch in Bezug auf den interlingualen Transfer zwischen der Erst- und der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch; aktuelle empirische Studien liefern dahingehend erste Belege (Wenk/Marx/Rüßmann/Steinhoff 2016). Interessant ist darüber hinaus aus meiner Sicht auch die Frage, inwieweit bisherige Ansätze einer Didaktik der Textprozeduren zur Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geeignet sind oder ob es neuer Wege bedarf, um spezifische Kontexte des fremd- und zweitsprachlichen Lernens im Unterricht entsprechend berücksichtigen zu können. In jüngerer Zeit entstanden erste didaktische Modelle, in denen bisher bekannte Ansätze einer auf Deutsch als Erstsprache ausgerichteten Didaktik der Textprozeduren mit Konzepten aus der Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden wurden (<https://mela.ph-karlsruhe.de/lita/>). Dennoch besteht auch hier nach wie vor Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Weitgehend offen ist auch die Frage, inwieweit Textprozeduren genuin schriftliche Phänomene darstellen oder auch im Mündlichen prozedurale Verfahren vorkommen, die schriftlichen Handlungsmustern weitgehend entsprechen. Diese Frage ist bislang weder für Handlungszusammenhänge in der Erst- noch in der Zweit- oder Fremdsprache Deutsch näher untersucht.

Die einst dichte Materie als Kumulation des Nicht-Wissens in den schwarzen Löchern ist also nicht verdampft. Mittlerweise ist vielmehr so manches erhellt. Gleichzeitig sind noch zahlreiche Fragen offen und so haben die schwarzen Löcher von einst ihre Faszination bis heute keineswegs verloren.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [15.12.2018].
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2006): *A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: BMBWK.
- Susskind, Leonard (1997): Das Informationsparadoxon bei Schwarzen Löchern. In: *Spektrum der Wissenschaft* 6, 58.
- Wenk, Anne Kathrin/Marx, Nicole/Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten (2016): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 151–179.

## Hansjakob Schneider

### Bildungssprache und kulturelles Kapital

Der Aufsatz *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln* (Feilke 2012) reiht sich in Helmuth Feilkes Beschäftigung mit der literalen Sprach- und Textkompetenz ein. In diesem Artikel beschreibt er den Begriff der Bildungssprache als ein Register, das Sprachhandlungsformen und grammatische Formen umfasst, die nicht unbedingt für das Lernen gemacht sind, die aber dafür genutzt werden. Darüber hinaus situiert er Bildungssprache als einen Teil des kulturellen Kapitals nach Bourdieu und stellt fest, dass die Schule dieses Kapital implizit voraussetze und damit ungerechte Selektion betreibe. Den Begriff des kulturellen Kapitals und die Forderung nach expliziter Förderung von Bildungssprache diskutiert er folgendermaßen:

Wo liegen die Schattenseiten der Metapher vom ›kulturellen Kapital? Die in der neueren Diskussion besonders betonte Zielsetzung, dieses Kapital explizit zu vermitteln, ist sprachdidaktisch nicht unproblematisch. Auch der Zweitspracherwerb funktioniert nicht nach einem Muster expliziter grammatischer Instruktion [...]. Die entsprechenden sprachlichen Formen gehören stets zu kulturell verankerten Sprachpraktiken und Einstellungskomplexen, deren Förderung mitbedacht werden muss. Zum Kapital kann die bildungssprachliche Münze nur für die werden, die eine Idee davon haben, wozu und wie sie eingesetzt werden kann.

Feilke 2012, II f.

Zu dieser Passage und ihrer Argumentation werde ich im Folgenden aus der Sicht der Sachfächer Stellung nehmen, denn ich habe mich mit Bildungssprache als kulturellem Kapital in meiner eigenen Forschungs- und Publikationstätigkeit zu den Sachfachern beschäftigt.

Feilke untersucht die Metapher vom kulturellen Kapital kritisch und merkt m. E. zu Recht an, dass bildungssprachliche Förderung sich nicht auf das Einüben der typischen und immer wieder genannten Oberflächenmerkmale (z. B. Passivsätze, Komposita, Partizipialattribute) beschränken sollte. Vielmehr gelte es, die Funktion von bildungssprachlichen Strukturen in Kontexten erfahrbar zu machen.

Der Mahnung, die explizite Vermittlung von Bildungssprache sei sprachdidaktisch problematisch, möchte ich im Folgenden teilweise widersprechen: Rein explizite Vermittlung von Strukturen ist im Zweitspracherwerb tatsächlich problematisch. Gerade im frühen Stadium des Zweitspracherwerbs geht die Spracherwerbsforschung zunehmend davon aus, dass Strukturen mittels gebrauchsbasierter Konstruktionsgrammatiken eigenaktiv erworben werden (Montefiori 2017). Ob allerdings die funktionalen bildungssprachlichen Spezifika im Schulalter ebenfalls eigenständig erworben werden können, ist aus verschiedenen Gründen fraglich. Erstens sind die Funktionen der bildungssprachlichen Strukturen tendenziell weniger gut erkennbar als ihre formalen Eigenschaften.

Zweitens überlagern sich besonders in Texten des schulischen Fachunterrichts verschiedene Sprachformebenen (Schmellentin/Dittmar/Gilg/Schneider 2017): Die schriftlichkeits-/bildungssprachorientierte (z. B. mit den Normen von Kohäsion und Kohärenz), die fachsprachliche (z. B. mit den Normen der Präzision oder Ökonomie) und schließlich die schulisch-didaktische (die der Verständlichkeit und Lernbarkeit verpflichtet ist). Diese Überlagerung führt

spracherwerbstheoretisch zu zusätzlichen Schwierigkeiten des Erkennens von Form-Funktionszusammenhängen.

Und, aller guten Dinge sind drei, drittens kommen bildungssprachliche Strukturen im schulischen Kontext oft in dysfunktionaler Weise (und also nicht eigentlich bildungssprachlich) vor. In einem Lehrbuchtext für die Biologie auf Sekundarstufe I beginnt eine Doppelseite zum Thema »Atmung« so: »Beim Atmen strömt die Luft durch die beiden Nasenlöcher in ein verzweigtes System von Nasenmuscheln und Nebenhöhlen, die in unseren hohlen Oberkiefer- und Stirnknochen liegen.« (Beuck/Dobers/Rabisch/Zeeb 2012, 194)

Hier liegt ein komplexer Satz (Hauptsatz/Relativsatz, doppelt attribuiertes Nomen) mit hoher Informationsdichte vor (Nasenlöcher, Nasenmuscheln, Nebenhöhlen, Oberkiefer- und Stirnknochen). Zudem ist die Kohäsion zwischen Nasenmuscheln/Nebenhöhlen und ihrer Verortungsstruktur (Oberkiefer-/Stirnknochen) nicht explizit hergestellt. Diese Merkmale führen zu einer Beeinträchtigung der Funktionalität von Bildungssprache als Register für das Lernen.

Die Problematik der zu hohen bildungssprachlichen Verdichtung und der ungünstigen Vertextung in Lehrbüchern ist von verschiedener Seite erkannt worden (vgl. den kurzen Überblick in Schmellentin/Dittmar/Gilg/Schneider 2017).

Was bedeutet dies nun im Hinblick auf die Frage, auf welche Weise Bildungssprache in der Schule vermittelt werden soll? Es scheint offensichtlich, dass die Lernenden in den Sachfächern viele Texte lesen, die als bildungssprachlich nicht gelungen bezeichnet werden müssen. Mit implizitem Aneignen dieses Registers kann deshalb eher nicht gerechnet werden. Eine explizite Variante scheint sich eher anzubieten – und für eine explizite Auseinandersetzung mit

Bildungssprache könnten sich vielleicht gerade besonders misslungene Passagen aus Lehrmitteltexten als Negativbeispiele eignen.

## Literatur

- Beuck, Hans-Günther/Dobers, Joachim/Rabisch, Günter/Zeeb, Anneli (Hrsg.) (2012): *Erlebnis Biologie 2: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schülerbuch Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Montefiori, Nadia (2017): *Präpubertärer Zweitspracherwerb im Deutschschweizer Kontext. Eine empirische Untersuchung der Präpositionalphrase in Dialekt und Hochdeutsch*. Freiburg (Schweiz): Universität Freiburg. URL: <https://doc.rero.ch/record/308893/files/MontefioriN.pdf> [15.12.2018].
- Schmellentin, Claudia/Dittmar, Miriam/Gilg, Eliane/Schneider, Hansjakob (2017): Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr, 73–92.

## **Britt-Marie Schuster**

### **Nähesprachliche Prozeduren in der Distanzkommunikation**

Distanzsprachlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit mit jeweils diskurshistorisch gebundenen sprachlichen Ausbauformen liegen in dieser Sicht an demselben Pol des konzeptionellen Kontinuums. Diese Sichtweise ist problematisch, insofern sie ausblendet, dass sprachliche Verfahren der Nähekommunikation oder genauer, der konzeptionellen Evozierung kommunikativer Nähe hochgradig funktional auch in konstellativ distanzsprachlichen Kontexten sind.

Feilke 2010a, 211

Wiederholt hat sich Helmuth Feilke mit Nähe- und Distanzkommunikation auseinandergesetzt, wobei er darauf verwiesen hat, dass die konzeptionelle Schriftlichkeit »ebenso distanzsprachliche wie nähesprachliche Inventarien/Register/Prozeduren« (ebd.: 213) umfasse. Nähesprachliche Prozeduren seien nicht nur auf die literarische Kommunikation, für die er etwa die Figurenrede oder den inneren Monolog anführt, begrenzt, sondern das Evozieren kommunikativer Nähe fände sich auch im Texthandlungstyp der Argumentation. Prozeduren sind »historisch emergente, auf je spezifische Textaufgaben bezogene Größen« (Feilke 2010b: 7), die sich beim Argumentieren in schreiber-, leser- und gegenstandsbezogene Prozeduren unterscheiden lassen sollen. Diese können wiederum je nach Kommunikationsdomäne – etwa Wissenschaft und Journalismus – und damit verbundenen Textsorten unterschiedlich gestaltet werden. Eine Schwierigkeit beim Er-

werb wissenschaftlicher Textkompetenz kann entsprechend darin bestehen, diejenigen nähesprachlichen Prozeduren, die beispielsweise im Bereich meinungsbetonter Kommunikate der Presse akzeptabel sind, zu vermeiden. Im Folgenden sollen nun die nähesprachlichen Prozeduren der Distanzkommunikation, die bisher in der Sprachwissenschaft vernachlässigt werden, näher beleuchtet werden. Dabei soll einerseits auf einen m. E. prinzipiellen Unterschied zu distanzsprachlichen Prozeduren verwiesen werden, andererseits soll deren historische Emergenz und die Genese mit ihnen verbundener kommunikativer Aufgaben beleuchtet werden. Mit jedweder Betrachtung von nähesprachlichen Prozeduren der Distanzkommunikation gerät das von einer Produzentin für ihre Rezipienten gestaltete Sprachwerk (Bühler) bzw. das gestaltete kommunikative Schreiben in den Fokus.

Nähesprachliche Prozeduren können m. E. nicht mit der Anverwandlung von Elementen gesprochener Sprache gleichgesetzt werden: Es handelt sich vielmehr um *in* und *für* die Distanzkommunikation entwickelte kommunikative Verfahren. Nähesprachliche Prozeduren nutzen unter den »Problemräume[n] der Kommunikation« (Feilke 1996, 271) *parasitär* den Problemraum des Sozialen und lassen den Schreiber und seine (institutionelle) Beziehung zum Rezipienten erkennen. Neben dem Beziehungsmanagement sind sie auf das Verständnis und die – auch emotive – Akzeptanz des Geäußerten bezogen, so dass sie sich typischerweise sowohl auf den Schreiber als auch auf den Leser als auch auf den Gegenstand beziehen. Während eine Querverweisformel als rezipientenbezogene distanzsprachliche Prozedur zu verstehen ist, ist die Inszenierung der Teilhabe der Rezipientinnen an Textproduktion oder -organisation eine nähesprachliche. Häufig – und vielleicht sogar immer – sind mit diesen Prozeduren fingierte Dialoge oder deren Fragmente verbunden.

Heute oft mit dem Mündlichen assoziierte Fragen wie *Was soll ich/man sagen?*, *(Aber) Was sage ich?*, *Was soll's* uvm. lassen sich, wie ich anhand historischer Korpora wie dem DTA überprüft habe, häufig bis in das Mittel- oder zumindest Frühneuhochdeutsche zurückverfolgen. *Nicht wahr?* beispielsweise, heute als Gesprächsformel oder als Vergewisserungsfrage gewertet, geht auf persuasive Texte zurück: Nach Vorläufern im Mittelhochdeutschen ist im Frühneuhochdeutschen die nicht immer rhetorisch gemeinte Formulierung *Ist es nicht wahr?* in Erbauungsliteratur, Fach- und früher Wissenschaftskommunikation gängig. Ab der Mitte des 18 Jhs. erscheint *nicht wahr?* zumeist im rhetorischen Gebrauch, wird dann stärker in der Belletristik – und dort dann in literarischen Dialogen – verwendet und verschwindet allmählich aus der Fachkommunikation. Vergleichbare Entwicklungsstadien bzw. Idiomatisierungsprozesse lassen sich auch für viele andere Fragen nachweisen.

Diese Ähnlichkeiten sind nicht etwa zufällig und verweisen auf eine wichtige ›Prägungsinstanz‹, die klassische Rhetorik und ihre (dialogischen) Techniken: Die o.g. lexikalisierten Fragen beziehen sich auf Vorgängeräußerungen bzw. auf die in ihnen entwickelten argumentativen Positionen und markieren mit der jeweiligen Frage die potentielle Strittigkeit der mit einer Äußerung verbundenen Geltungsansprüche. Vermeintlicher Selbstzweifel oder vermeintliche (Selbst-)Vergewisserung werden eingesetzt und ein fiktives Gegenüber adressiert, um i. d. R. umso eindrücklicher an der Wahrheit oder Evidenz eigener Behauptungen festzuhalten. Das heutige parallele Auftreten sowohl in meinungsbetonten journalistischen Textsorten und in der Essayistik als auch in der mündlichen Interaktion zeigt den bisher kaum ausgeloteten Übergang von der Schrift- in die Alltagsrhetorik und damit die traditionsbedingten, recht unterschiedlichen Kontextualisierungspotentiale von Ausdrucksgestalten. Ferner dürfte deutlich

werden, dass der Dialog für unsere Schriftkultur zentral ist und sein Vorhandensein, seine Inszenierung, seine Camouflage oder seine Ausblendung charakteristisch für die Entwicklung von Texttraditionen und entsprechenden Prozeduren ist. Dies wird auch daran deutlich, dass eine für eine Position argumentierende Schreiberin verpflichtet ist, die dem Argumentieren innewohnende Dialogizität in domämentypischer bzw. textsortentypischer Weise kenntlich oder unkenntlich zu machen.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2010a): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York, 209–231.
- Feilke, Helmuth (2010b): »Aller guten Dinge sind drei!« Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [06.12.2018].

## Kaspar H. Spinner

### Prozeduren

Helmuth Feilke hat sich in mehreren Publikationen zur Schreibdidaktik mit dem Begriff der Textprozeduren beschäftigt (z. B. Feilke 2017); synonym verwendet er auch den Terminus *literale Prozeduren*. Seine diesbezüglichen Ausführungen haben für mich eine ausgesprochen große Anregungskraft; das sei mit den folgenden Ausführungen verdeutlicht. Textprozeduren sind nach Feilke zwischen Schreibprozess und -produkt angesiedelt. Wenn ich jemanden überzeugen will, kann ich z. B. die Textprozedur des Begründens anwenden und dabei die zwar-aber-Prozedur einsetzen. Prozeduren sind also auf die Kommunikationssituation bezogen, auf die Intention des Schreibenden und auf den Leser, sie sind eingebettet in den jeweiligen Textzusammenhang und beziehen sich auf Wortwahl, Grammatik und Vertextungsmittel. Textprozeduren sind nicht notwendig an bestimmte Textsorten gebunden – eine Prozedur wie das Begründen spielt in Leserbriefen, Kommentaren, Interpretationen usw. eine Rolle. Eine Didaktik der Textprozeduren überwindet so eine einseitig textsortenorientierte Schreibdidaktik; das ist für mich ein wesentliches Argument für einen textprozedurenorientierten Schreibunterricht. Schülerinnen und Schüler können mit der Aneignung einer Prozedur etwas lernen, was sie bei unterschiedlichen Texten anwenden können.

Feilke bezieht sich mit den Prozeduren vor allem auf schriftliche Texte und den Schreibunterricht. Der Begriff ist aber ebenso tragfähig für den mündlichen Sprachgebrauch. Für Referat und Diskussion dürfte das unmittelbar

einleuchten. Fragen wie *Mit welchen Prozeduren kann ich das Interesse meiner Zuhörer gewinnen?*, *Mit welchen Prozeduren kann ich einen komplexen Sachverhalt nachvollziehbar darlegen?*, *Mit welchen Prozeduren kann ich eine gegenteilige Auffassung aufgreifen und entkräften?* können hier didaktisch wirksam werden. Auch auf den Literaturunterricht kann man den Begriff der Prozeduren beziehen, z. B. im Sinne von Interpretationsprozeduren. So kann man die Raumanalyse oder die Untersuchung der Figurenkonstellation als eine Prozedur innerhalb der Textinterpretation bezeichnen. Auch lesefördernde Vorgehensweisen können als Prozeduren beschrieben werden, z. B. das Unterstreichen von zentralen Begriffen in einem Text. Man spricht in der Lesedidaktik in diesem Zusammenhang heute meist von Lesestrategien. Mit dem Begriff der Prozedur kann man die militärischen Assoziationen vermeiden, die der Begriff der Strategien auslösen kann und die auch mitschwingen, wenn z. B. gesagt wird, dass man mit Strategien Texte knacken könne. Zugleich bezieht sich der Begriff der Prozeduren nicht nur (wie das bei Strategien der Fall ist) auf die Vorgehensweise, sondern auch auf das Resultat. So wie die Textprozedur des Begründens beim Schreiben eine Schreibhandlung bezeichnet und zugleich im erstellten Text realisiert erscheint, bezeichnet die Prozedur der Raumanalyse beim Interpretieren eine Vorgehensweise beim Interpretieren und die rekonstruierte Raumstruktur: Durch den Gegensatz von Innen und Außen oder oben und unten schafft ein Text z. B. einen symbolischen Sinnzusammenhang.

Verwandt ist der Begriff der Prozeduren mit dem Werkzeugbegriff. Aber auch hier ist der Unterschied interessant: Mit einem Werkzeug bearbeitet man einen Gegenstand, ich verwende z. B. einen Hammer als Werkzeug, um einen Nagel einzuschlagen. Zwar werden Prozeduren wie Werkzeuge angewendet, aber sie sind, wie gezeigt, zugleich im Produkt realisiert: Die zwar-aber-Prozedur ist im Textpro-

dukt sprachlich sichtbar, der Hammer, mit dem ich den Nagel eingeschlagen habe, kommt in den Werkzeugkasten, nachdem er seinen Dienst getan hat. Das Gleiche gilt, wenn man den Begriff der Prozedur auf den Literaturunterricht überträgt: Das Herausarbeiten der Figurenkonstellation in einem Roman ist ein Verfahren und zugleich Produkt. Feilkes Plädoyer für eine prozedurenorientierte Schreibdidaktik kann so (wie er selbst andeutet) erweitert werden zum Konzept einer prozedurenorientierten Deutschdidaktik.

Interessant erscheint mir insbesondere auch, wie Feilke im Zusammenhang mit den Prozeduren das Dreierschema hervorhebt. Es spielt z. B. bei Aufzählungen eine Rolle, bei denen laut Feilke besonders häufig mit erstens, zweitens, drittens gegliedert wird, oder auch, in etwas anderer Form, bei den Argumentationsschritten. Ich denke in diesem Zusammenhang auch an das dialektische Denken mit These, Antithese und Synthese. Der dialektische Dreischritt kann in Texten als Textprozedur in Erscheinung treten, aber er stellt ebenso ein Denkmodell dar. In diesem epistemologischen Sinne dienen Prozeduren auch der Erfassung von Welt. Zusammenfassend lassen sich Prozeduren also mit den folgenden Ebenen beschreiben:

- Prozeduren zeigen sich im Produkt, bei literalen Prozeduren im geschriebenen Text, z. B. als vorhandene Gliederung in drei Aspekte mit erstens, zweitens, drittens.
- Prozeduren beziehen sich auf Vorgehensweisen, beim Schreiben z. B. als Gliedern in drei Aspekte. Sie können bewusst oder automatisiert vollzogen werden.
- Prozeduren sind Teil strukturierenden Denkens, z. B. die gedankliche Aufgliederung eines komplexen Problems in drei Aspekte.
- In der Textrezeption werden realisierte Prozeduren nachvollzogen (und angeeignet).

- Prozeduren sind Modelle unseres Weltverstehens, z. B. die dialektische Erfassung von Problemen.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baumann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer, 51–57.

## Torsten Steinhoff

### Spielräume

Wenn man sich mit dem Spracherwerb beschäftigt, stößt man immer wieder auf ähnliche Metaphern. Es ist von ›Stufen‹, ›Phasen‹ oder ›Niveaus‹ die Rede, manchmal auch von ›Etappen‹ oder ›Meilensteinen‹ und von der ›Zone der nächsten Entwicklung‹ (Wygotski). Der Spracherwerb erfährt durch solche Metaphern eine *temporale* und *lokale* Deutung: Der Lerner strebt Zeit seines Lebens immer höher hinauf und weiter hinaus. Das metaphorische Gegenstück in Studien zur Sprachvermittlung ist das ›Scaffold‹: Die Lehrkraft baut ein Gerüst, über das sich der Lerner, so die Hoffnung, sicherer und schneller bewegen kann. Dann wird es wieder abgebaut, und der Lerner klettert oder läuft alleine weiter.

Diese Bilder irritieren, weil sich der Spracherwerb ja nicht in einem Kraftakt eines Individuums erschöpft, das gelegentlich von außen unterstützt wird. Der Spracherwerb ist vielmehr, wie Helmuth Feilke (1993) in seinem Aufsatz »Sprachlicher Common sense und Kommunikation«, einer Vorschau auf seine Dissertation und Habilitation, darlegt, von Anfang an *sozial* und *instrumentell* bestimmt – durch die Interaktion mit anderen Individuen und den Gebrauch spezifischer sprachlicher Mittel. Um die Relevanz dieser beiden Aspekte zu verdeutlichen, verwendet er die Metapher des ›Spielraums‹:

Wichtig ist [...], daß es einen *Spielraum* gibt, in dem das *normale* Verhalten eine sozial obligatorische Präferenz darstellt. Diese sozial strukturierte Präferenz, die spezifisch kulturelle

Prägung des Verhaltens, muß vom Individuum *erlernt* werden. Das Zusammenwirken von Spielraum und Präferenz bedeutet für das dem Common sense entsprechende Können: Es erwächst aus der Praxis, die Common-sense-Kompetenz folgt dem Gebrauch! [...] Die Verhaltenstypik [...] ist ausschlaggebend dafür, ob sich SprecherInnen und HörerInnen verstehen oder nicht.

Feilke 1993, 9 f.

Feilke geht davon aus, dass das Sprachverhalten in einem Spielraum stattfindet, in dem vieles möglich wäre, aber nur manches üblich ist. Der Lerner stehe vor der Aufgabe, sich diesen Usus in der Interaktion zu eigen zu machen und eine »Common-sense-Kompetenz« zu erwerben. Ohne eine solche kollektive und individuelle Begrenzung des Spielraums sei Verständigung undenkbar. Instrumentell zeige sich diese Limitation in der Emergenz »idiomatischer Prägungen«: typischen mehrteiligen Ausdrücken mit einschlägigen Gebrauchsschemata (ebd., 15 ff.). Als ein Beispiel nennt Feilke den Ausdruck *Ich liebe dich*, der allein in dieser Form das Schema einer prototypischen Liebeserklärung (samt Wunsch nach Erwidern) indiziert. Der Spielraum schrumpft bei diesem besonderen Anlass also auf exakt eine idiomatische Prägung.

Vielleicht eignet sich Helmuth Feilkes Spielraum-Metapher besser, den Spracherwerb zu beschreiben, als es die Höher-Schneller-Weiter-Metaphorik vermag. Wenn man den Spracherwerb beispielsweise als »Bewegung durch Spielräume« versteht, lassen sich die genannten Aspekte sinnvoll aufeinander beziehen: Das Individuum erwirbt während eines bestimmten Zeitraums (temporal) in den Spielräumen einer bestimmten Domäne (lokal) in bestimmten Interaktionen (sozial) bestimmte sprachliche Mittel (instrumentell). Ein weiterer Vorteil dieser Metapher besteht darin, dass die Kreativität des Sprachverhaltens akzentuiert wird: Die In-

dividuen spielen mit der Sprache, indem sie usuelle Mittel miteinander kombinieren und/oder bewusst vom Usus abweichen, und bringen so (mehr oder minder) originäre ›Sprachwerke‹ (Bühler) hervor.

Ein Beispiel für eine Bewegung durch Spielräume ist der Erwerb wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten (Steinhoff 2007). Studienanfänger halten sich i. d. R. im ›Spielraum des Unüblichen‹ auf: Sie verwenden sprachliche Mittel, die sie aus anderen Spielräumen kennen (z. B. *meiner Meinung nach*) oder im neuen Spielraum kennengelernt haben, aber noch nicht beherrschen (z. B. *meines Erachtens nach*). Von dort aus bewegen sie sich langsam, über mehrere Semester, in den ›Spielraum des Üblichen‹ (z. B. *m. E.*). Das ist wohl der Spielraum, in dem sich die allermeisten Kolleginnen und Kollegen aufhalten. Der wissenschaftssprachliche Common sense ist also überaus wirkmächtig.

Es gibt aber auch Ausnahmen: Einige besonders renommierte und erfahrene Forscherinnen und Forscher trifft man im ›Spielraum des eigentlich Unüblichen‹ an (Steinhoff 2012). Sie verwenden sprachliche Mittel, die man erwarten würde in anderen Domänen und Interaktionen (z. B. *Ich glaube...*), kontextuieren und inszenieren sie in ihren Texten aber so, dass man nicht nur die Abweichung vom Usus erkennt, sondern auch den Eindruck gewinnt, dass diese Abweichung intendiert sein muss. Über die Motive dieser Koryphäen lässt sich gegenwärtig nur spekulieren. Wollen sie den Common sense in Frage stellen? Sich als Freigeister in Szene setzen? Den Gegenstand anders beleuchten? Oder einfach nur ihr Publikum und sich selbst unterhalten?

Ein vor dem Hintergrund der Überlegungen besonders interessanter Fall ist natürlich dieses Buch. Was passiert, wenn die sonst so klaren Erwartungen an das wissenschaftliche Sprachverhalten plötzlich diffus werden? Wenn man, von wenigen Vorgaben abgesehen, ›machen kann, was man will? Wenn sich eine Vielzahl von Spielräumen eröffnet?

Wenn man sich zugleich bewusst macht, dass der Text ein Geschenk für Helmuth Feilke sein soll? Und wenn man darüber nachdenkt, wer ihn außerdem lesen könnte? Die »Stellenbesuche« bieten Gelegenheit, auf diese Fragen Antworten zu finden.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1993): Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den ›gesunden Menschenverstand‹, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: *Der Deutschunterricht* 6, 6–21.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2012): Postkonventionalität. Varianten wissenschaftlichen Schreibens. In: Schuster, Britt-Marie/Tophinke, Doris (Hrsg.): *Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 91–112.

## Michael Steinmetz

### Die Bedeutung von Textordnungsmustern für literaturerschließende Textsorten

Ende der 1980er Jahre etablieren Feilke (1988) und Feilke/Augst (1989) auf der Grundlage einer Untersuchung von Augst/Faigel (1986) zur Ontogenese schriftsprachlicher Fähigkeiten den Terminus *Textordnungsmuster* (kurz: TOM). Mit dem Begriff des TOM abstrahieren sie relevante Merkmale und Ordnungsprinzipien argumentativer Texte von Heranwachsenden und verdichten sie zu vier Differenzierungsstufen. Unterschieden werden

- das *linear-entwickelnde TOM*, bei dem Textteile eher assoziativ verknüpft werden,
- das *material-systematische TOM*, bei dem die Ordnung von der Sachlogik der verhandelten Inhalte ausgeht,
- das *formal-systematische TOM*, bei dem die Textordnung durch Rückgriff auf formale Schemata und Textkriterien sichergestellt wird, und
- das *linear-dialogische TOM*, bei dem sich die Textordnung aus einer starken Orientierung am Leser und an den kommunikativen Anforderungen der Argumentation ergibt.

Helmuth Feilke versteht diese vier Stufen nicht nur als heuristische Differenzierungs-, sondern auch als ontogenetische Entwicklungsstufen des Schreibalters, was für die Curricularisierung von Schreibfähigkeiten von besonderer Bedeutung ist. Zwar ist die Unterscheidung von TOM in der Sprach- und Schreibdidaktik beinahe kanonisch, in der

Literaturdidaktik aber, die als Disziplin quasi von Hause aus mit den in der Oberstufe dominanten Textformen wie *Interpretation* oder *Erörterung literarischer Texte* zu tun hat, wurde der heuristische und curriculare Wert der TOM kaum gewürdigt. Das ist umso erstaunlicher, als bestimmte Phänomene, die sich mit den TOM systematisch erfassen lassen, aus argumentativen Schülertexten über literarische Texte bekannt sind.

Für mich war die Orientierung an den Differenzierungsstufen der TOM sehr gewinnbringend bei der Untersuchung der strukturellen Qualität von Interpretationsaufsätzen in der Oberstufe. Das, was das *linear-entwickelnde TOM* begrifflich fasst, lässt sich in Interpretationsaufsätzen vergleichsweise häufig antreffen; es äußert sich als eine Tendenz des assoziativen Reihens von Textbeobachten, die Schreibenden hangeln sich sprichwörtlich Vers für Vers oder Satz für Satz an einem literarischen Text entlang, wobei sie ad hoc Textphänomene abwechselnd werten, deuten und beschreiben (vgl. Steinmetz 2013a, 403). Ebenso nachweisbar sind in Interpretationsaufsätzen Tendenzen, die sich dem *material-* und *formal-systematischen TOM* zuordnen lassen; die Schreibenden orientieren sich an inhaltlich oder formal systematischen Gliederungsgesichtspunkten, etwa wenn sie erst Inhalt und Form eines Gedichtes beschreiben, dann aspektorientiert deuten und abschließend das Gedicht werten (vgl. Steinmetz 2013a, 405 ff.).

Das Differenzierungspotenzial der TOM ermöglicht es, eine curricular begründete, aber didaktisch kaum wünschenswerte Unwucht aufzuklären. Denn im Hinblick auf den Interpretationsaufsatz genießen die beiden *systematischen TOM* traditionell eine hohe Wertschätzung. In vielen Lehrbüchern, zum Teil auch in den Kerncurricula der Länder und den Operatorenlisten der KMK wird eine *lineare Interpretation* von einer *aspektorientierten Interpretation* unterschieden (vgl. Rödel 2016, 84 ff.), wobei letztere

als für die Oberstufe angemessen ausgewiesen wird. Damit wird eine Progression angedeutet, die ein systematisches Vorgehen als Zielmarke nahelegt. Das ist mit Blick auf die Differenzierungs- und Entwicklungsstufen der TOM aus mindestens zwei Gründen problematisch. Erstens: Diejenigen, die aspektorientiert, also systematisch vorgehen, sind keineswegs diejenigen, die die besten Interpretationstexte abliefern (vgl. Steinmetz 2013b, 255 ff.). Entsprechend geht die Progression bei Feilke (1988) keinesfalls in der einfachen Folge von *linear* zu *systematisch* auf. Zweitens: Das erfolgreiche Bewältigen der kommunikativen Anforderungen, das für das *linear-dialogischen TOM*, also die höchste Stufe, charakteristisch ist, wird durch die Spezifika der *Textinterpretation* selbst unterbunden, weil diese keine klar kommunikativ, sondern eine eher epistemisch-heuristisch profilierte Textsorte ist. Die kommunikative Funktion des Interpretationsaufsatzes ist den Schreibenden in der Regel unklar. Dieses evidente Problem wurde in der Literaturdidaktik immer wieder benannt und mit unterschiedlichen Lösungsansätzen bearbeitet (vgl. z. B. Rödel 2016, 36 ff.). Was eine *linear-dialogische Interpretation* bedeuten kann, das ist eine noch immer aktuelle Frage zur Weiterentwicklung des in die Jahre gekommenen Interpretationsaufsatzes. Denn der Befund, dass Schülerinnen und Schüler beim Interpretationsaufsatz – ob linear oder aspektorientiert – notorisch überfordert sind, wäre vielleicht über eine kommunikative Schärfung der Textsorte abzufedern. Helmuth Feilkes Überlegungen aus den 1980ern legen den Finger in eine literaturdidaktische Wunde, die nach wie vor Bestand hat.

## Literatur

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 40/3, 65–81.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick*. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Steinmetz, Michael (2013a): Interpretationsbewertungen zwischen Quantität und struktureller Qualität. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett Fillibach, 395–416.
- Steinmetz, Michael (2013b): *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: VS Springer.
- Rödel, Michael (2016): *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider.

## Martin Steinseifer

### Auf Stellensuche.

### Finden – Wiederfinden – Anzeigen

*Ein Mann sitzt am Schreibtisch. Er arbeitet an seinem Computer an einem Text. Er steht auf, geht ans Bücherregal hinter dem Schreibtisch, nimmt ein Buch heraus, bringt es mit an den Schreibtisch und schlägt es auf.*

Eine ähnliche Szene findet sich in einem Video, das in der gemeinsamen Projektarbeit mit Helmuth Feilke und Katrin Lehen zu ›eristischer Literalität‹ entstanden ist. Helmuth Feilke hatte die Aufgabe übernommen, einen studentischen Text laut denkend zu überarbeiten und sich dabei filmen lassen, um später mit Studierenden über diesen modellhaften Überarbeitungsprozess eines Experten für wissenschaftliches Schreiben diskutieren zu können. Bei der Vorführung der Aufnahme im Seminar verfolgten die Studierenden konzentriert das Vorgehen, doch bei der geschilderten Szene brachen sie in Lachen aus. Klar, das Aufstehen vom Schreibtisch kommt unerwartet, aber das Lachen hielt an, als erkennbar wurde, worauf es zielte: Ein Buch wird geholt, um etwas nachzuschlagen. Die Studierenden verstehen die Handlung unmittelbar, in ihrem anhaltenden Lachen offenbart sich aber zugleich eine gewisse Distanz. Auf die kommt es mir an. Denn sie zeigt, dass es nicht selbstverständlich ist, in dieser Weise auf Stellensuche zu gehen.

Eine ›Stelle‹ ist Zielpunkt und Resultat textbezogener und damit literaler Handlungen, bei denen sich mit Helmuth Feilke (2016, 253) fragen lässt, inwiefern sie nicht als sprachliche Handlungen, sondern erst »sub specie einer

Praktik« angemessen zu verstehen sind. Feilke nutzt das Konzept der Praktik, um damit die soziale Typisierung sprachlicher Handlungen zu fassen. Inwieweit solche Typisierungen zugleich auch durch ihre Materialität geprägt sind, thematisiert er nicht. Doch schon dass man das entsprechende Buch zur Hand haben muss, um darin eine Stelle nachschlagen zu können, ist ein erster Hinweis auf die materielle Prägung der sozialen Praktik; und die Distanz zwischen den Studierenden und dem Professor vor der Bücherwand verweist *ex negativo* auf deren Kulturalität.

Es sind drei Momente, über die sich die Stelle als wissenschaftskulturelle Praktik erschließen lässt: Finden, Wiederfinden und Anzeigen.

- (1) *Stellen finden*: Eine nur auf den ersten Blick triviale Voraussetzung für das Nachschlagen einer Stelle ist, dass es sie gibt. Um eine Stelle wiederzufinden, muss sie zuvor schon einmal gefunden worden sein. Aber wie kommt man zu einer Stelle? Kann man sie suchen? Oder muss sie sich finden lassen? Gibt es die Stelle im Text unabhängig davon, dass jemand sie findet? Oder erfindet sie ihre Finderin/ihr Finder? Die Fragen lenken den Blick auf den genuin sozialen Charakter der Stelle. Sie verdankt sich einer doppelten Autorschaft. Sie ist Teil eines Textes, aber sie ist in ihm nicht immer durch ihren Ort, ihren isolierten sprachlichen Gehalt oder gar eine besondere Formulierungsqualität hervorgehoben. Zur Stelle wird sie im Prozess der Lektüre. Und doch gilt: Wer eine Stelle gefunden hat, geht gerade nicht davon aus, dass sie das eigene Werk ist, sondern dass sich an ihr etwas vom übergreifenden Gehalt des Textes zeigt. Man könnte die Stelle in lockerem Anschluss an Wilhelm Wundts Konzept der Lautgebärde und seine Rezeption bei George Herbert Mead eine ›Textgebärde‹ nennen: Jener vergleichbar ist sie ein »syncopated act, one that

has been cut short, a torso« (Mead 1909, 406) – ein Torso aber, der den textuellen Handlungszusammenhang anzeigt, aus dem er stammt, ohne notwendig auch für den Autor oder die Autorin ein solches Zeichen zu sein. Als Stelle gewinnt der entsprechende Textteil einen Sinn, der über sich hinausweist: Für die Leserin oder den Leser, die den Text mit eigenen Augen und Interessen lesen, ist die Stelle ein textueller Index.

- (2) *Stellen wiederfinden*: Die mitlaufende Indizierung des Gelesenen beim Lesen bildet die Basis für spätere Rückgriffe auf den Sinn des Textes. Sie werden leichter, wenn Stellen aus der unüberschaubaren Menge der Zeilen herausgehoben werden. Hier kommen die unterschiedlichen Verfahren des Markierens ins Spiel: das Anstreichen und das Unterstreichen, das Verzetteln mittels an Ort und Stelle eingelegtem Papier (vom Kaufbeleg des Buches bis zum eigens hierfür produzierten Post-It) und das Beschreiben der Seitenränder. Es sind allesamt Praktiken, die eng auf die Materialität des Buches bezogen sind. Geübte Stellensucherinnen und Stellensucher wissen manchmal sogar ohne Markierung, wo ungefähr im Buch und auf einer Seite die gesuchte Stelle zu finden ist – weil das Buch als materielles Objekt den Text als kompakten Stapel von überschaubaren Doppelseiten darbietet. Angeeignet wird die Praktik in materiellen Vollzügen. Deshalb sind Markierungen in digitalen Dokumenten nicht nur für ›Büchermenschen‹ (Feilke 2016, 254) oft kein gutes Äquivalent. Und die imponierende Durchsuchbarkeit ist gerade keine Stellensuche, weil sie sich nicht auf eine vorgängige lesende Indizierung stützen kann.
- (3) *Stellen anzeigen*: Auf Stellensuche geht man selten um der Stelle selbst willen, sondern meist um in einem anderen Zusammenhang etwas mit ihr zu tun. Ein – jedenfalls für das wissenschaftliche Schreiben – typisches Ziel

der Stellensuche ist es, die Stelle samt ihrem Gehalt in einen neuen Textzusammenhang einzubauen. Manchmal ist man beim Wiederaufsuchen enttäuscht, weil die Stelle sich hierfür als unbrauchbar erweist; manchmal geht ihr Gehalt im neuen Text auf, und sie selbst endet als Verweis; doch bisweilen wird der Stelle als ›Blockzitat‹ eine besondere Auszeichnung zu Teil. Solch visuelles Anzeigen dient nicht nur der obligatorischen Markierung fremder (Mit-)Autorschaft. Es ist ebenso Ausdruck des Optimismus, dass sich an der Stelle auch für Andere etwas zeigt – des Vertrauens auf ihre Signifikanz. Es könnte allerdings sein, dass der Optimismus bisweilen übersehen lässt, wie groß der individuelle Anteil dessen ist, der eine Stelle herausstellt und mit ihr etwas verdeutlicht, indem er an ihr etwas zeigt.

Der Sinn einer Stelle entsteht zwar *sub specie* von Praktiken des Findens, Wiederfindens und Anzeigens, ob und wie er verstanden wird, ist jedoch nicht allein durch ihre soziale und mediale Typik verbürgt. Verstehen verdankt sich ebenso dem Verfolgen der Wege, die Stellenanzeigen dem literalen ›Gespräch‹ eröffnen.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch 2015 des Instituts für deutsche Sprache*. Berlin u. a.: de Gruyter, 253–277.
- Mead, George Herbert (1909): Social Psychology as Counterpart to Physiological Psychology. In: *Psychological Bulletin* 6, 401–408.

## Thorsten Strübe

### Zwischen Graphematisierung und Grammatikalisierung: Der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung

I. Graphetisierung, II. Graphematisierung, III. Grammatikalisierung, IV. Textualisierung

Feilke 2002, 124

Helmuth Feilke hat sich in einigen Arbeiten um die Jahrtausendwende mehrfach mit dem Auftreten der Konjunktionen *weil* und *dass* im Schriftspracherwerb auseinandergesetzt. In diesem Rahmen hat er zunächst u. a. unter Rückgriff auf das Nähe-Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher (1994) die Anforderungen herausgearbeitet, die sich für das Schreiben lernende Kind bei der Entwicklung von einer primär medialen zu einer konzeptionellen Schriftlichkeit ergeben. Mit Blick auf einige empirische Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen des Erwerbs entwickelt er anschließend eine umfassende Definition von Schriftspracherwerb:

Der Schriftspracherwerb kann definiert werden als die Aneignung der Formen der »schriftlichen Sprache« (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der »Schriftsprache« (Normaspekt) im Medium »geschriebener Sprache« (medialer Aspekt). Der vorgängige medial mündliche und in unterschiedlichem Maße konzeptionell schriftliche Spracherwerb wird als protoliteraler Schriftspracherwerb bezeichnet.

Feilke 2002, 124

In diesem Zusammenhang stellt das einleitende Zitat eine Konkretisierung der vier Bereiche dar, deren Formen und Normen sich der Schreiblerner aneignet. *Graphetisierung* meint den Erwerb einer Schrift auf einer basalen Ebene, d. h. der Materialität von Schrift, während *Graphematisierung* bereits die »Aneignung der genuin schriftlichen Ausdrucksformen und -strukturen« (ebd.) umfasst und primär die Wortebene betrifft. Die *Grammatikalisierung* erfasst – stark vereinfacht gesagt – einerseits den Bereich der Schreibungen, die abweichend vom unmarkierten Fall durch ihre syntaktische Umgebung determiniert werden. Andererseits geht es um speziell schriftsprachlich bedingte Strukturen der Syntax. Der Erwerb von Textsortenkompetenz wird als *Textualisierung* verstanden, wobei insbesondere schriftsprachliche Fähigkeiten im Hinblick auf das Generieren von Textkohärenz betroffen sind.

Helmuth Feilkes im Umfang eher knappen, aber konzeptionell weit reichenden Ausführungen zur Modellierung des Schriftspracherwerbs heben sich deutlich von den damals prominenten, im engeren Sinne phonographisch zentrierten Modellen des Orthographieerwerbs ab, deren Endpunkt i. d. R. die korrekte Rechtschreibung im Hinblick auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz darstellt. Weder werden in ihnen Besonderheiten wie der Erwerb der wort- oder satzinitialen Großschreibung noch der Getrennt- und Zusammenschreibung explizit modelliert. Freilich liegen zu diesen Teilbereichen der Graphematik/Orthographie Anmerkungen vor, z. B. die vollständige Verschriftung mit Majuskeln zu Beginn des Schrifterwerbs oder das Auftreten von *scriptio continua* bei Spontanschreibern. Insgesamt bieten diese Modelle aber selten Raum für eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Erwerb hinsichtlich der markierten Schreibung im syntaktischen Kontext geschweige denn des Erwerbs von Strukturen auf textueller Ebene – was bezüglich ihrer auf die Einzelwortschreibung bezoge-

nen Konzeption auch kaum möglich ist. Hier greift Feilkes Ansatz, da die vier Ebenen vom reinen Erwerb einer Schrift bis zum Erwerb textueller Muster reichen und zwischen ihnen *per definitionem* Übergänge bestehen. Somit ist eine Beschäftigung mit Erwerbsprozessen über das Einzelwort hinaus möglich.

Aus der Fokussierung dieses Schnittbereichs zwischen lexikalischer und syntaktischer Ebene im Orthographieerwerb ging meine Qualifikationsarbeit hervor (Strübe 2009). In dieser wird in den einführenden Theoriekapiteln Feilkes Schriftspracherwerbsdefinition im Kontrast zu den damals prominenten Modellen des Orthographieerwerbs kurz erwähnt, in der abschließenden Diskussion fehlt allerdings ein Bezug darauf. Daher sei hier exemplarisch ein Blick auf Fehler im Bereich der Verben geworfen. Es zeigte sich, dass die morphologische Analyse auf der Ebene der *Graphematisierung* den Lernern dahingehend Schwierigkeiten bereitete, dass sie Verbpartikeln bei Kontaktstellung vom Verb getrennt schrieben. Das betraf bei jüngeren Lernern noch einfache, an sich aber hochfrequente Verbpartikeln, während diese Achtklässlern kaum Probleme bereiteten. Stattdessen wurden von den älteren Schülern weniger häufige, mehrgliedrige Partikeln durch Spatiensetzungen fälschlich als syntaktisch autonome Wörter markiert.

Die schriftsprachliche *Grammatikalisierung* konkretisierte sich mit zunehmender Schreiberfahrung in einer Ausdifferenzierung der Syntax durch Konstruktionen mit dem erweiterten Infinitiv, die die Lerner vor Schwierigkeiten bei der Spatiensetzung stellten. So kam es einerseits zu falschen Schreibungen wie *\*an zu schauen*, bei denen die eigentlich inkorporierte Partikel <zu> sowohl von der Verbpartikel als auch dem Infinitiv getrennt geschrieben wurde. Andererseits evozierte der erweiterte Infinitiv aber falsche Zusammenschreibungen der Art *\*zugehen* anstatt <zu gehen> bei nicht-präfigierten Verben. Beide Arten von Falschschrei-

bungen legen den Schluss nahe, dass Analysestrategien der Graphematisierung und der Grammatikalisierung noch interferieren.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung – »Konjunktionen« im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer, 107–125.
- Feilke, Helmuth (2002): Schriftentdeckung – Über den Erwerb von Schrift und Schreibfähigkeit. In: Wende, Waltraud (Hrsg.): *Über den Umgang mit der Schrift*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 116–139.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter, 587–604.
- Strübe, Thorsten (2009): *Der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung im Schriftspracherwerb des Deutschen. Theorie und Erwerb*. Baltmannsweiler: Schneider.

## Afra Sturm

### Kulturell etablierte Schreibkonzepte als schreiblerntheoretische Überzeugungen

Der Schreibunterricht von Lehrpersonen ist nicht nur geprägt durch ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können, sondern auch durch ihre Überzeugungen: Diese können sich auf das Selbst (z. B. in Form von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Rollenverständnis), auf den Lehr- und Lernkontext (z. B. in Form von Leistungserwartungen) oder auch auf das Bildungssystem beziehen. In »Gedankengeleise zum Schreiben« rekonstruiert Feilke (1995) aus der Fachliteratur drei kulturell etablierte Schreibkonzepte, die den Überzeugungen zum Lehr- und Lernkontext zuzuordnen sind:

- a) Dornröschen-Konzept: Die Rezeption von Texten befreit die noch schlummernde Schreibfähigkeit aus ihrem Dornröschen-Schlaf.
- b) Genie-Konzept: Die Schreibfähigkeit entfaltet sich in Kombination von Alter und Begabung.
- c) Mimikry-Konzept: Entwicklung von Schreibfähigkeit wird auf Textebene als bloßes Nachahmen rhetorischer Muster und Strukturen verstanden.

Dabei zeigt Feilke (ebd.) auch auf, mit welchen schreiblerntheoretischen Überlegungen diese Konzepte verbunden sind. Allen drei Konzepten ist gemeinsam, dass sie Schreibentwicklung letztlich als etwas Passives verstehen. Mit Blick auf den Schreibunterricht kann die Rolle der Lehrperson also höchstens darin bestehen, dass sie a) einen Lernpro-

zess anstößt, b) den Minderbegabten im Rahmen der Aufsatzerziehung mittels mechanischer Übungen so etwas wie Schreiben beibringt oder dass sie c) die Lernenden zur Einhaltung normativer Vorgaben verpflichtet und dies als Akt der Anpassung inszeniert. Damit wird die Verantwortung für das Lernen ausschließlich den Lernenden selbst übertragen. Neuere Konzepte – das streicht Feilke bereits vor 24 Jahren heraus – sehen Schreibenlernen zumindest als geteilte Verantwortung.

Wie dieser kurze Abriss illustriert, beeinflussen Konzepte oder Überzeugungen das Unterrichtshandeln und damit die Qualität des Unterrichts. Gleichzeitig können sie als kognitiver Filter aufgefasst werden, durch den Erfahrungen bewertet und strukturiert werden (Woolfolk Hoy/Hoy/Davis 2009). So merkt Feilke (1995, 283) etwa an, dass vielen Vertretern des Genie-Konzepts Schreibunterricht grundsätzlich als aussichtsloses Unterfangen erscheine.

Feilke (ebd., 278) leitet seine »Gedankengeleise« mit der Feststellung ein, dass die Human- und Kulturwissenschaften lange gebraucht haben, »um die Entwicklung von Schreibfähigkeit als einen Gegenstand zu erkennen, der der theoretischen und empirischen Untersuchung wert ist«. Schreiblerntheoretische Orientierungen wurden erstmals von Graham/Harris/MacArthur/Fink (2002) empirisch bei Lehrpersonen der Klassen 1–3 mittels einer Skala erfasst. Sie können dabei drei Faktoren bilden: korrektes Schreiben, explizite Vermittlung und natürliches Lernen. Diese Skala wurde auch im Projekt »Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht« bei Lehramtsstudierenden der Primarstufe (Klasse 1–6) am Ende ihrer Ausbildung eingesetzt (Sturm/Lindauer/Sommer i. Vorb.), konnte aber nicht repliziert werden. Mögliche Gründe dafür können darin gesehen werden, dass bei angehenden Lehrpersonen die Schreiblernkonzepte noch nicht ausgebildet sind oder dass die Originalskala für die Klassenstufen 1–3 entwickelt

wurde und entsprechend einen anderen Schwerpunkt legt. Letzteres zeigt sich etwa daran, dass einige Items den Schrift-erwerb fokussieren.

Darüber hinaus ist aber auch denkbar, dass sich in den beiden Zugängen die kulturelle Geprägtheit von Schreiblernkonzepten widerspiegelt: So verstehen Graham/Harris/MacArthur/Fink (2002) unter natürlichem (Schreiben-) Lernen in erster Linie situativen, beiläufigen Schreibunterricht. Betrachtet man die einzelnen Items, die auf den Faktor natürliches Lernen laden, so entsteht jedoch der Eindruck, dass er sehr unterschiedliche Aspekte umfasst:

1. Unterrichte Grammatik, wenn der Bedarf entsteht.
2. Die SchülerInnen müssen sich gegenseitig kritische Rückmeldungen zu ihren Texten geben können.
3. Der Akt des Schreibens ist wichtiger als das Textprodukt, das die SchülerInnen herstellen.
4. Die SchülerInnen lernen die Schreibkonventionen nach und nach durch das Schreiben.

Das Dornröschen-Konzept, das Feilke (1995) auch nativistisches Schreiblernkonzept nennt und das am ehesten dem natürlichen (Schreiben-)Lernen bei Graham/Harris/MacArthur/Fink (2002) entspricht, betont dagegen die Rolle des Lesens: Die Rezeption von Texten löst den ›Reifeprozess‹ aus. Die Interaktion von LeserInnen und SchreiberInnen – die Wirkung eines eigenen Textes überprüfen und Ähnliches – ist damit jedoch gerade nicht gemeint. Solchen schreiblerntheoretischen Orientierungen kann man in Weiterbildungen nach wie vor begegnen.

Die Frage, welche Schreiblernkonzepte das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen beeinflussen, inwiefern sie das auch steuern, ist damit für den deutschsprachigen Raum eine nach wie vor weitgehend ungeklärte Frage: Dazu bedarf es vor allem auch einer genaueren Analyse von Schreib-

unterricht. Erst danach kann genauer überlegt werden, wie ungünstige Schreiblernkonzepte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen angegangen werden können.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1995): »Gedankengeleise« zum Schreiben. Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenlernens – Eine Skizze. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift*. Lengwil: Libelle Verlag, 278–290.
- Graham, Steve/Harris, Karen R./MacArthur, Charles/Fink, Barbara (2002): Primary Grade Teachers' Theoretical Orientations Concerning Writing Instruction: Construct Validation and a Nationwide Survey. In: *Contemporary Educational Psychology* 27/2, 147–166.
- Sturm, Afra/Lindauer, Nadja/Sommer, Tim (i. Vorb.): *Schreibunterricht im Spannungsfeld von schreibbezogenem Wissen und Überzeugungen seitens Lehrpersonen*.
- Woolfolk Hoy, Anita/Hoy, Wayne K./Davis, Heather A. (2009): Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of Motivation at School*. New York/London: Routledge, 627–654.

## Doris Tophinke

### Muster

Muster entstehen in der Sprachpraxis, d. h. im Sprachgebrauch. Es sind »soziale Gestalt[en]« (Feilke 1996). Sie sind das Ergebnis von Typisierungs- und Abstraktionsprozessen, die bestimmte Eigenschaften invariabel machen, während andere variieren. Luhmann (1992, 108) hat das »Kondensierung« genannt. Sie erlaubt eine Wiederholung bzw. Wiederverwendung, die keine Kopie, sondern eine Instanz (des Musters) erzeugt, die an die jeweils variierenden (Schreib-) Kontexte angepasst ist. Die Wiederverwendung, in der das Muster erkennbar wird und »Permanenz« gewinnt, hat Luhmann (1992, 108) als »Konfirmierung« bezeichnet. Sprachliche Muster gehören dabei zu den »Zeichenpermanenzen«, deren Funktion die kommunikative Konstruktion von Bedeutung ist. Diese Funktion können sie erfüllen, weil sie lexikogrammatistische und/oder pragmatische Bedeutungen haben, die sich ihnen im Prozess der Kondensierung und Konfirmierung »einschreiben«.

Helmuth Feilke hat sich dieser Musterhaftigkeit der Sprache in vielen seiner Arbeiten gewidmet. Sie ist ein zentrales Thema seiner theoretischen Arbeiten, insbesondere der Arbeit *Sprache als soziale Gestalt* (Feilke 1996), und bestimmt auch seine schreibdidaktischen Arbeiten, spielt etwa eine zentrale Rolle in der *Didaktik der Textprozeduren* (Feilke 2014). Wenn ich die Arbeiten richtig verstehe, so ist es eine zentrale Annahme von Helmuth Feilke, dass der Rückgriff auf Muster, die sich im vorgängigen Sprachgebrauch herausgebildet und dabei ein mehr oder weniger klares Bedeutungsprofil entwickelt haben, für die Kom-

munikation grundlegend ist. »Rückbezüglichkeit« (Feilke 1996, 9) ist – in einem allgemeinen Sinne – »das Fundament der Verständigung« (Feilke 1996, 9). In diesem Sinne zitiert Helmuth Feilke (1996) auch Hermann Paul und stellt das Zitat seiner Arbeit voran: »Erst wo Sprechen und Verstehen auf Reproduktion beruht, ist Sprache da« (Paul 1995, 187; zitiert in Feilke 1996, 7). Rückbezüglichkeit, d. h. die Orientierung an vorhandenen Mustern, bestimmt aber auch jede spezifische Situation des Sprechens und Schreibens. Die Gestaltung von sprachlichen Äußerungen und Texten ist davon abhängig, über welche Muster-Ressourcen die Sprechenden bzw. Schreibenden verfügen und wie sie diese in der aktuellen Kommunikationssituation gebrauchen. Die Muster stützen und leiten, tragen gleichzeitig dazu bei, dass Semantik, Funktionalität und auch kontextualisierenden Anspielungen auf Verwendungskontexte verstanden werden.

Diese Annahmen lassen sich in verschiedener Hinsicht weiterdenken. In lexikogrammatischer Hinsicht etwa lässt sich folgern, dass ein formales Verständnis von Grammatik zu kurz greift. Denn gerade lexikogrammatische Muster sind dadurch bestimmt, dass sie in der Sprachpraxis und für die Sprachpraxis bedeutsam sind; es sind Konstruktionen in einem konstruktionsgrammatischen Sinne. Und es ist die Sprachpraxis, in der sich Konstruktionen herausbilden und in der sie auch in ihrer Bedeutung und Funktionalität bestimmt werden. Gleichzeitig gilt, dass beim Gebrauch von lexikogrammatischen Mustern stets auch deren vorgängig geprägte Semantik und Funktionalität *aktiviert* wird.

Auch in text- und schriftgeschichtlicher Hinsicht sind die Überlegungen instruktiv. Text- und schriftgeschichtliche Neuerungen basieren danach auf Gebrauchtem. Dieses wird zum Modell. Es wird in der Schriftpraxis *entdeckt* und aufgegriffen, dabei in seiner formalen Gestalt oder in seiner Funktionalität verändert, etwa auch in einen neu-

en Schreibkontext transferiert. Auf diese Weise entstehen Texttraditionslinien. Wie in lexikogrammatischer Hinsicht so gilt auch in textueller Hinsicht, dass formale Typik und semantisch-funktionale Typik nicht zu trennen sind. Beides entwickelt sich in der Schriftpraxis in Auseinandersetzung mit vorhandenen Texttypen. In der Schriftpraxis werden sowohl neue Möglichkeiten der Funktionalisierung entdeckt als auch Texttypen formseitig weiterentwickelt. Es ist die Auseinandersetzung mit Schrifttexten in der Schreibpraxis, die das semantisch-funktionale Potenzial der Muster entdecken lässt und damit auch Möglichkeiten eines erneuten absichtsvollen Gebrauchs nahelegt. Die Kenntnis der Muster in ihrem semantisch-funktionalen Potenzial macht – wenn man so will – deren Gebrauch in entsprechenden Situationen, in denen dieses Potenzial sinnvoll ist, affordant.

Die Funktionen und Intentionen, die sich bedeutungsseitig mit dem Gebrauch eines Musters verbinden und die durch den Gebrauch konfirmiert werden, sind dabei nicht als von der Schriftpraxis losgelöst zu denken. Denn sie entwickeln sich selbst in der Praxis, entstehen nicht losgelöst von Gebrauchszusammenhängen. Die Bedeutungsseite der Muster ist ebenso ein emergentes Phänomen der Praxis, wie es die (multimodale) Formseite der Muster ist. Neue *Einsatzmöglichkeiten* von Mustern, die dann auch formseitige Veränderungen anstoßen, entstehen aus der Auseinandersetzung mit dem semantisch-funktionalen Potenzial der vorhandenen Muster.

Das neue Musterbildungen auf vorhandene Muster zurückgehen, lässt sich insbesondere schrift-/textgeschichtlich vielfältig belegen. Ein Beispiel gibt etwa die Buchführung der Hansekauffleute, die Ende des 13. Jh. aufkommt. Das Muster, mit dem die Kauffleute ihre Geschäfte verbuchen, stammt aus den städtisch-amtlichen Schuldbüchern. Es prägt die kaufmännische Buchführung form- und bedeutungsseitig. Kaufmännische Buchführung ist in ihren Anfän-

gen in erster Linie die Verbuchung von Schulden, nicht die Verbuchung von Handelsgeschäften (vgl. Tophinke 2016, 232 ff.).

## Literatur

- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett, 11–34.
- Luhmann, Niklas (1992): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Paul, Hermann (1995): *Prinzipien der Sprachgeschichte* (Reprint 1886 ed. Vol. 8). London: Routledge.
- Tophinke, Doris (2016): Nähe, Distanz und Sprachgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Henning, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: de Gruyter, 299–331.

## Anja Voeste

### »Was bedeuten die Daten?«

Neulich ist mir etwas Komisches passiert. Beim Durchblättern des gerade erschienenen *Praxis-Deutsch*-Hefts *Sprache und Politik* stieß ich auf eine Checkliste zum Entlarven von Fake-News. Mein Gehirn notierte beiläufig Überprüfungsmittel wie: Fake-News-Überschriften beinhalten weniger Funktionswörter und mehr großgeschriebene Wörter, Fake-News-Artikel sind eher kurz und enthalten wenig analytische Sprache... Noch im Nachdenken darüber versunken, was mit analytischer Sprache eigentlich gemeint sein könnte (ich nehme an: kritisch-reflektierend statt behauptend), blätterte ich zum Basisartikel von Helmuth Feilke, und mein Blick fiel dabei auf folgende Überschriften: *Politische Kommunikation und Deutschunterricht* (4) – *Aspekte politischen Sprachgebrauchs* (5) – *Politisches Sprachhandeln* (5) – *Medialisierung* (9) – *Vernetzung* (10). Oh nein! So viele Substantive in den Überschriften? Keine Funktionswörter bzw. nur ein einsames »und«? Fake Feilke? Meine Neugier war geweckt. Check 3: In einem Feilke-Text müsste doch analytische Sprache sofort ins Auge fallen, dachte ich. Ich erwartete komplexe Satzgefüge mit einer differenzierten Argumentation. Ein kursorisches Überfliegen zeigte: *Das politische Sprachhandeln ist der Kern politischer Kommunikation.* (5) – *Das politische Sprachhandeln betrifft den gesamten politischen Sprachgebrauch.* (5) – *Auch beim Gendern geht es um politisch kontrollierten Sprachgebrauch.* (9) – *Medien und ihre Berichterstattung beeinflussen entscheidend die Wahrnehmung politischer Kommunikation.* (9) Was war das? Nur Einzelsätze? Es blieb ein letzter Check: die Textlänge.

Nun war ich vollends verblüfft: Helmuth Feilkes jüngster Basisartikel war signifikant kürzer als sein ältester (Solo-) Basisartikel *Wege zum Text in Praxis Deutsch* 161 von 2000! Da konnte ich nur mit Feilke (2018, 7) fragen: »Was bedeuten diese Daten?«

Ich ging erst einmal von der Hypothese aus, dass der Basisartikel von 2018 eine erklärungsbedürftige Fake-Feilke-Ausnahme bildete. Ich sah zwei Erklärungsansätze:

1. Die intensive Beschäftigung mit dem Thema *Sprache und Politik* hatte dazu geführt, dass Helmuth Feilke im Basisartikel von 2018 Fake-News-Charakteristika übernommen hatte.
2. Helmuth Feilke war mittlerweile ins Senium eingetreten und hatte verstärkt in Einzelsätzen geschrieben, um sein Arbeitsgedächtnis zu schonen (horribile dictu!).

Erleichterung, Erleichterung: Entwarnung in beiden Punkten! Wenn man die Basisartikel von 2018 und 2000 vergleicht, zeigen sich zwar Unterschiede in der Gesamtzahl der Sätze (219 [2018] zu 352 [2000]), aber keine signifikanten Unterschiede in der durchschnittlichen Satzlänge von 16,95 (2018) und 16,58 (2000) Wörtern ( $p=0,66$ ). Auch die Vermutung, dass 2018 weniger Subordination verwendet wurde, bestätigte sich nicht. Also egal, ob Helmuth Feilke über Textkompetenz oder politische Sprache schrieb, ob das Millennium gerade angebrochen war oder schon volljährig, sein Stil ist (zumindest in dieser oberflächlichen Betrachtung) derselbe geblieben: Die Anzahl der Nebensätze ist auffallend gering (durchschnittlich 0,55 [2018] bzw. 0,57 [2000] Nebensätze pro Ganzsatz).

Dennoch ließ mich dieser Befund nicht ruhen. Ich nahm Helmuth Feilkes Habilitationsschrift von 1996, *Sprache als soziale Gestalt*, unter die Lupe. Und siehe da: Es bestehen fundamentale Unterschiede zu den beiden Ba-

sisartikeln! Bei derselben Anzahl wie 2018 (219 Sätze) lassen sich viel längere Sätze, nämlich durchschnittlich 20,91 Wörter pro Satz ermitteln, wobei der *t*-Test im Vergleich mit beiden Basisartikeln ein hohes Signifikanzniveau ergab ( $p=0,0000$ ). Der Unterschied ist also massiv: In der Habilitationsschrift nutzt Helmuth Feilke weitaus längere Sätze als in den Basisartikeln. Und wieder: Was bedeuten diese Daten?

Ich bin beruhigt. Fake Feilke hat sich als Hirngespinnst entpuppt. Vielmehr ist der Unterschied zwischen Basisartikeln und Habilitationsschrift so zu erklären, dass Helmuth Feilke seine Satzlängen adressatenspezifisch differenziert (nach dem Motto: kurz für die Schule, lang für die Wissenschaft) – und sich damit einmal mehr als versierter Didaktiker erweist. Aber die Analyse hat auch etwas Anderes an den Tag gebracht: Helmuth Feilke hat eine Abneigung gegen Nebensätze, insbesondere gegen *dass*-Sätze als Komplementsätze, die er gern mit einem Doppelpunkt umschiffet, um stattdessen einen Hauptsatz einfügen zu können: *Die Pointe des Gesichtspunkts ist: ...* (1996, 19) – *Praktisch heißt das: ...* (1996, 27) – *Das anfängliche Unverständnis klärt sich für die Lehrerin schon nach einem Augenblick, weil sie weiß: ...* (2000, 15) – *Dazu kommt: ...* (2018, 11). Außerdem nutzt er gern »es« als Korrelat für Subjektsätze: *Hier ist es elementar, ...* – *Es sollte ein Ziel des Unterrichts sein, ...* – *Umso wichtiger ist es, ...* (alle 2018, 11). Aber das sind vermutlich nicht einfach nur Marotten. Vielmehr passen diese stilistischen Eigenheiten ins Bild: Flache syntaktische Strukturen sind leichter zu dekodieren, und das Korrelat als Progressionsindikator unterstützt den Leser dabei, die Thema-Rhema-Gliederung zu erkennen. Wir können daraus schließen, dass ~~Helmuth Feilke~~ : Helmut Feilke schreibt mit didaktischer Intention. Er weiß also genau, was die Daten bedeuten!

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2018): Politische Kommunikation und Sprache.  
In: *Praxis Deutsch* 45/269, 4–11.
- Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch* 27/161,  
14–22.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt/Main:  
Suhrkamp.

## Arne Wrobel

### Helmuth Feilke und der Einzelfall

Wer Helmuth Feilkes Schriften liest, der trifft immer wieder auf Bilder, Schilderungen von Alltagsszenen oder Dialogen. Wer ihn auch privat ein wenig kennt, dem bleibt nicht verborgen, dass es sich hierbei nicht um Fundstücke aus dem Netz oder am Schreibtisch erdachte Artefakte handelt, sondern dass sie aus seinem Alltag stammen: es sind die eigenen Kinder, deren Interaktionen dort beschrieben werden, oder es sind Fotos von Urlaubsreisen oder Spaziergängen. Was ist davon zu halten? Ist hier ein deutscher Beamter im Dauereinsatz und kann von seinem Dienst auch in der Freizeit nicht lassen? Oder handelt es sich eher um einen *Flaneur* im Sinne Walter Benjamins, der mit gleichgültiger Neugierde und folgenlos das dokumentiert, was ihm alltäglich begegnet? Beide haben keinen guten Ruf. Der eine gilt als fleißig, aber borniert, der andere hingegen als interessant, aber unnützlich.

Natürlich trifft beides auf Helmuth Feilke nicht zu, weder als Wissenschaftler noch als Privatperson. Gleichwohl scheint es hier einen Zusammenhang zu geben, aus dem vielleicht zu erklären ist, warum er zu den produktivsten und innovativsten Vertretern der gegenwärtigen Sprachdidaktik gehört. Ich denke, dieser Zusammenhang besteht in der Kombination von Beobachtungsoffenheit und konzeptioneller Originalität.

»Fuck the (Nazi) Norm« ist ein hierfür ein typisches Beispiel (Feilke 2015). Ein Graffito (Abb. umseitig), wie wir alle es wohl dutzendfach gesehen haben – und achtungslos daran vorbeigegangen sind. Entweder weil wir seinem



*Fuck the (Nazi) Norm* (Feilke 2015, 115)

Inhalt ohnehin zustimmen (oder widersprechen) oder aber es als übliche pubertäre Sachbeschädigung öffentlichen Eigentums achselzuckend hinnehmen würden. Nicht so Helmuth Feilke. Er bemerkt und fotografiert es (und verschweigt dabei keineswegs Ort und Zeit des Fundes) und nimmt es zum Anlass für Reflexionen: zunächst über das Phänomen selbst und seine Unzeitgemäßheit, dann über die Rolle von Normen in der Sprachdidaktik. Eine kleine Beobachtung mit großen Folgen. Denn Feilke entwickelt auf ihrer Basis ein Konzept didaktischer Normen, das den Dualismus von Akzeptanz und Ablehnung überwindet und Normen in ihren Funktionen und ihrer Zeitlichkeit ernst nimmt. Die Transitorik didaktischer Normen ist seitdem ein zentrales Konzept der Sprachdidaktik.

»HUNDE ANLEINEN SCHAFE« ist ein anderes Beispiel (Feilke 2010). Was zunächst nur als ein eher belangloses Urlaubsfoto eines Hinweisschildes erscheint, das vielleicht während eines Spazierganges an der friesischen Küste aufgenommen wurde, wird zum Ausgangspunkt, eine für die Sprachdidaktik geradezu kanonische Dichotomie neu zu kalibrieren: das Verhältnis von Nähe-Distanz-Kommunikationen und ihren sprachlichen Realisierungen. Schriftlichkeit, so sein Fazit, schließt Nähe nicht aus. Sie beruht allerdings auf gänzlich anderen Voraussetzungen als jene, die gemeinhin mit Schrift assoziiert werden. Distanzkom-



*HUNDE ANLEINEN SCHAFE*

(Feilke 2010, 215)

munikation insbesondere beim wissenschaftlichen Argumentieren bedarf hingegen besonderer sprachlicher Mittel und Prozeduren, deren Erwerb damit in neuer Perspektive in den Blick gerät (Feilke 2010).

Ein drittes Beispiel. Schreibszene: Judith und Moritz (beide im Vorschulalter) sitzen nebeneinander. Sie kritzeln schriftähnliche Gebilde auf Papierbögen und sprechen dabei – mal zu sich selbst, mal mit dem anderen. »Wie geht es Dir?« ›Vielen Dank für das schöne Geschenk!‹ ›Bald komm ich noch mal nach Dortmund.‹ (Judiths Eltern wohnen dort). ›Und ich nach Unterschützen‹ (Dort wohnen Moritz' Großeltern). ›Mach es gut.‹ (Feilke 2016, 258) Ein kindliches Rollenspiel, wie wir alle es schon beobachtet und damit abgehakt haben? Sicher auch. Aber auch eine Beobachtung, die deutlich macht, auf welche Weise Prozesse des Erwerbs literaler Kompetenzen in sozialen und kulturellen Praktiken fundiert sind. Helmuth Feilke plädiert und argumentiert entsprechend für eine Erweiterung des bislang eher kognitiv-psychologisch orientierten Kompetenzbegriffs um kultursoziologische Konzepte.

Die genannten Schriften bleiben, gerade wegen der markanten Beispiele, im Gedächtnis. Und zugleich ärgert man sich – und zwar über sich selbst! Warum ist mir das nie aufgefallen? Was fehlt mir, um auf diese Weise das Bekannte zu einem Erkannten zu machen?

Vermutlich ist es der unverstellte und vorbehaltlose Blick auf den konkreten Einzelfall, der Helmuth Feilke auszeichnet. Aus Beobachtung, Beschreibung und Analyse, die weder vom alltäglichen noch vom wissenschaftlichen Bewusstsein präfiguriert ist, entwickelt er neue Perspektivierungen sowohl für das alltäglich als auch für das wissenschaftlich Bekannte. Dies erinnert an das Verfahren der eidetischen Reduktion in der Phänomenologie Husserls (1985), das als zentrale Voraussetzung für die Erkenntnis des ›Wesens‹ der Dinge gilt. Nicht ganz ohne Ironie ist allerdings, dass jemand, der in seinem Werk Aspekte der Habitualisierung und des *Common sense* als zentrale Elemente sprachlichen Wissens und Handelns ausgearbeitet hat, nun gerade der ist, der davon am wenigsten tangiert zu sein scheint und sie derartig produktiv wenden kann.

## Literatur

- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 209–232.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 38, 115–135.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 253–278.
- Husserl, Edmund (1985): *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I*. Stuttgart: Reclam.

## Dieter Wrobel

### Materialportfolio: Literaturunterricht jenseits der Klassenlektüre

»Herausgeberhefte« sind bei *Praxis Deutsch* eine eher seltene und daher herausfordernde Heftvariante, denn abweichend vom Regelfall liefern die Mitglieder der Herausgeberrunde hierzu selbst die Unterrichtsmodelle. Das bedeutet dann eben auch, dass sich einzelne Herausgeber thematisch ein wenig oder ein wenig mehr jenseits ihrer Kernthemen bewegen (müssen). Ein Beispiel zeigt, dass dabei Erhellendes, Anschlussfähiges und vielleicht gar Programmatisches herauskommen kann:

Für das *PD*-Heft 266 (Thema: *Brecht gebrauchen*) hat Helmuth Feilke ein Modell für den Literaturunterricht entwickelt, dessen Grundideen und Entscheidungen in dreifacher Hinsicht Aufmerksamkeit verdient, weil es prototypische Züge für eine mögliche Weiterentwicklung der Inszenierungen literarischen Lernens im Deutschunterricht sichtbar werden lässt:

Das Modell nutzt erstens einen Zugang zur Literatur, der gerade nicht vom literarischen Text selbst ausgeht. Der skizzierte Literaturunterricht setzt stattdessen mit einem kontextualisierenden Zugriff ein, der sich konkret mit Gesten, »einem Element der kommunikativen Alltagserfahrung« (Feilke 2017, 50) auseinandersetzt. Ausgehend von solchen Erkundigungen werden in einem Folgeschritt zunächst Verlängerungen in Richtung Gestus und Haltung vorgenommen, bevor erst dann an dieser Schnittstelle Brecht-Texte zugeschaltet werden.

Das Modell für den Literaturunterricht nutzt zweitens einen Verbund aus Kurztexten (*Keuner-Geschichten*) und Textauszügen (aus: *Furcht und Elend des Dritten Reiches*), diese werden ergänzt durch Textmaterial sowohl von als auch über Brecht. Auf diese Weise wird der Autor durch unterschiedliche Texte, Selbstzeugnisse und Sekundärmaterialien sichtbar – auch im Diskrepanten, Uneindeutigen, vielleicht gar im Widersprüchlichen. Dies kann zur Vermeidung einer reduzierten, festlegenden Sichtweise auf einen Autor, auf Texte beitragen und erlaubt außerdem im Unterricht Übungsformen des materialgestützten Arbeitens.

Neben diesen deskriptiven Kennzeichnungen lässt sich das Unterrichtsmodell drittens – und das reicht dann wesentlich weiter – nicht nur als Vorschlag für den konkreten Umgang mit Brecht-Texten lesen, sondern als grundsätzlicher angelegtes Modell zu einer alternativen Inszenierungspraxis des Literaturunterrichts jenseits der einheitlichen Klassen- bzw. Kurslektüregrundlage.

Im Unterrichtsmodell gewinnt ein Vermittlungs- bzw. Erwerbsarrangement für den Literaturunterricht an Kontur, das mehrere Zieldimensionen zugleich erreicht: Zunächst wird die Arbeit mit und an literarischen Texten in einen Fragehorizont eingebettet, der kulturwissenschaftlich und teilfachintegrativ angelegt ist bzw. sein kann. Ein Materialportfolio aus Primär- und Sekundärtexten ermöglicht (nicht ausschließlich in heterogenen Lerngruppen) ein arbeitsteiliges Vorgehen; auf diese Weise wird ein Lehr-Lern-Szenario sichtbar, das sowohl schüleraktivierend als auch gegenstandsbezogen ist. Literaturaneignung kann so unter der Klammer einer Fragestellung zunächst parzelliert und dann auf der Basis von Teilergebnissen wieder integriert werden. Dass hiermit zugleich ein Instrument für (Binnen-)Differenzierung vorliegt, ist evident.

Eine solche Inszenierung von Literaturunterricht mag auch als eine Reaktion auf die Verknappung der Ressource

Bildungszeit zu sehen sein. Entgegen bildungspolitischen Beteuerungen, das Fach Deutsch sei ein, sei das Leitfach, ist in den Bildungs- und Lehrplänen eher eine Ausdünnung fachlichen Lernens vor allem hinsichtlich der Literatur festzustellen. Insbesondere sogenannte Ganzschriften (vulgo: Bücher) werden in Folge dessen weniger relevant. Der Hessische Lehrplan Deutsch für den Bildungsgang 5G bis 9G formuliert dies exemplarisch und deutlich: »In jedem Schuljahr ist *ein* umfangreiches episches Werk verbindlich zu behandeln. Ab Jahrgangsstufe 9G tritt ein dramatisches Werk verbindlich hinzu.« (<https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-deutsch.pdf>, 5, Herv. i. O. [19.II.2018]). Jenseits aller notwendiger und auch künftig zu formulierender Kritik an solchen Formen der Austreibung von Literatur aus dem Deutschunterricht gilt es aber eben auch, praktikable Vorschläge zur unterrichtlichen Reaktion auf diese restriktiven Vorgaben zu entwickeln, um Lehrkräfte nicht im Vakuum zwischen Lehrplänen und fachdidaktisch Wünschenswertem bzw. Erforderlichem allein zu lassen. Insofern kann und wird Literaturunterricht nicht ausschließlich mittels Materialportfolio zu gestalten sein, aber als Ergänzung zur Klassenlektüre ist diese Variante durchaus zu diskutieren.

Der Vorschlag, von einem Textpool aus Primär- und Sekundärtexten auszugehen, kann eine Anregung sein, die nicht allein bildungspolitischen Vorgaben geschuldet ist, denn auch in fachdidaktischer Hinsicht lässt sich dies schärfen. Hierin ist ein Inszenierungsmodell zu sehen, das Lernen über Literatur gegenüber dem Lernen am Einzeltext stärkt. Dies mag eine Chance sein, das für literarisches Lernen nach wie vor hoch problematische Gebot der Kompetenzorientierung wenigstens ein Stück weit einzulösen. Zudem kann auf diese Weise der Literatur- als Kulturunterricht weitergedacht und -entwickelt werden. Eine textdifferenzierte Vorgehensweise mit thematischen Klammern (denkbar ist hier

je nach Altersgruppe vieles, z. B. Kinderbuch zu Aspekten des Anders-/Fremdseins; Kriminalliteratur; unterschiedliche literarische Strömungen; Gegenwartsliteratur; themenaffine lyrische Texte; Texte in unterschiedlichen medialen Repräsentationen etc.) ermöglicht, tradierte wie innovative Themen und Themenzuschnitte für das literarische Lernen durchzubuchstabieren und zu erproben – dies auch in der Absicht, den tradierten Kanon von in der Schule gelesenen Texten in Frage zu stellen und zu erweitern.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2017): Aus Brechts Gesten lernen. Vom armen B. B., zwei *Keunergeschichten* und Szenen aus *Furcht und Elend des Dritten Reiches*. In: *Praxis Deutsch* 44/266, 50–60.

## Thomas Bachmann

### Anstelle einer Stelle: Laudatio zur Verleihung des Friedrich-Preises\*

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, verehrte Gäste – und – lieber Preisträger,

mindestens zwei Dinge braucht es, um einen Preis zu erhalten: eine hervorragende Leistung – und Menschen, die darauf aufmerksam werden. Die Jury zur Vergabe des Friedrich-Preises würdigt die Arbeit von Helmuth Feilke – seine Forschungsleistung und Publikationstätigkeit, sein Wirken als Hochschullehrer und Lehrerfortbildner, seinen Einsatz für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, sein Engagement für die Fachöffentlichkeit – und macht uns allen hier im Saal damit eine grosse Freude.

Es ist mir eine Ehre, Helmuth Feilkes Arbeit würdigen zu dürfen. Es ist aber auch eine echte Herausforderung, einen Kollegen zu loben, dessen Produktivität so enorm und dessen Leistung so hervorragend ist, einen Kollegen, der so viele Diskurse angestossen, zusammengebracht und -gehalten hat – fast schon eine *mission impossible*. Ich versuche es trotzdem und gehe dabei folgendermassen vor:

- Zuerst wende ich den Blick zurück in die frühen Jahre von Helmuth Feilkes wissenschaftlicher Arbeit, auf

\* Bei diesem Beitrag handelt es sich um die für diesen Band modifizierte Laudatio zur Preisverleihung am 19. September im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik 2016 im Residenzschloss Ludwigsburg.

- seine ersten Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs – und auf seinen frühen Freund und Förderer – Gerhard Augst.
- Dann – das ist der Hauptteil der fachlichen Würdigung – beleuchte ich drei Kernthemen, die er mit höchster fachlicher Expertise und Sorgfalt konsequent bearbeitet; drei Kernthemen, die unseren fachlichen Diskurs bereichern und in relevanten Punkten weiterbringen. Es geht um die drei von ihm besonders gehüteten Dimensionen von Sprache, Lehren und Lernen, die – gerade in Zeiten des Primates der Empirie – nicht aus den Augen geraten dürfen, nämlich:
    1. die Normativität der Didaktik,
    2. die Sprachlichkeit von Texten,
    3. die Kulturalität von Sprache, Texten und literalen Praktiken.
  - Die fachliche Würdigung beende ich mit einer kurzen Synthese, die auf seine Leistung und Bedeutung für Schule und Wissenschaft zielt.

## Die frühen Jahre

Ich beginne mit den frühen Jahren, Helmuth Feilkes ersten Beiträgen zum wissenschaftlichen Diskurs. Er hat mit seiner Arbeit früh auf sich aufmerksam gemacht. Bereits Ende der 80er Jahre, noch vor seiner Dissertation, darf er – als Assistent am Lehrstuhl von Gerhard Augst – am EARLI-Kongress in der Sektion »Schreiben« vortragen. Auf der Fahrt nach Padua erlebt er die Qual, die wir alle kennen: »Wie streiche ich meinen Vortrag auf 20 Minuten zusammen?« Am Abend dann trifft er – seinen Text hat er inzwischen rigoros gekürzt – in der Trattoria auf eine ihm noch unbekanntere fröhliche Runde um Bernard Schneuwly von der Universität Genf – das EARLI-Programm auf dem Tisch.

Man kommt schnell miteinander ins Gespräch, stellt fest, dass man die gleiche Sektion besucht und unterhält sich angeregt und aufs Angenehmste. Es wird ein langer Abend.

Am nächsten Tag dann in der Sektion entschliesst sich Helmuth Feilke spontan frei vorzutragen – man kennt sich ja schon vom Vorabend. Die 20 Minuten sind schnell vorbei, der Vortrag noch lange nicht fertig. Der Sektionsleiter aber kennt keine Gnade: Die Zeit ist um. Nach dem letzten Vortrag will Pietro Boscolo, er moderiert die Sektion, die Diskussion in Schwung bringen und bittet um Wortmeldungen. Niemand wagt sich so recht. Nach Momenten des betretenen Schweigens meldet sich Helmuth Feilke: »Also wenn niemand eine Frage hat, dann würde ich meinen Vortrag gerne zu Ende halten.« Er durfte und rettete so die Situation. Sein zu Ende gehaltener Vortrag machte viel Eindruck, und er fand viele Freundinnen und Freunde im frankophonen Sprachraum.

Die Padua-Anekdote zeigt uns Helmuth Feilke in seiner herzerfrischenden Art, wie er den Diskurs sucht und findet, aber auch als einen, der keine halben Sachen mag, als einen, der das, was ihn beschäftigt, zu Ende denken und so zur Diskussion stellen will. Sie zeigt uns auch, wie lange er schon seine Kernthemen bearbeitet, auf die hin die meisten seiner Beiträge bis heute gerichtet sind, nämlich:

- auf Text und Texte, auf ihre sozio-kulturelle Genese, ihre Ordnung und Musterhaftigkeit, ihre konstitutiven Teile, ihre prototypischen Merkmale – kurz: auf ihre Kulturalität und Sprachlichkeit hin,
- auf die Entwicklung von Schreib- und Textkompetenz, auf die Unterrichtung und Aneignung von sprachlichem Wissen und literalen Praktiken für das Texte-Schreiben und
- auf eine Didaktik, die das Texte-Schreiben zu einem lehr- und lernbaren Handwerk macht.

Für Padua hat er zwei Beiträge im Gepäck, nämlich: seinen Aufsatz »Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten« (Feilke 1988) – viele von uns erinnern sich an die von ihm postulierten *Textordnungsmuster* (TOM's), seine *Kohärenzmaximen* und das Entwicklungsgrundmuster der *Dezentrierung der Perspektiven* – und seinen Aufsatz »Zur Ontogenese der Schreibkompetenz«, geschrieben zusammen mit Gerhard Augst (Feilke/Augst 1989).

## Gerhard Augst: Ein früher Förderer und Freund

Mit diesen beiden Beiträgen betritt Helmuth Feilkes früher Förderer und Freund die Bühne: Gerhard Augst. Beide Beiträge stützen sich auf die Ergebnisse des in seiner Zeit absolut einmaligen Hausaufgaben-Projekts am Lehrstuhl von Augst in Siegen. In beiden Beiträgen ist vieles angelegt, was Helmuth Feilke bis in seine neuesten Beiträge hinein systematisch weiterentwickeln wird. Dazu später mehr.

Helmuth Feilke arbeitete in diesen Jahren zuerst als wissenschaftliche Hilfskraft und dann als Assistent für Gerhard Augst. Er nennt Augst seinen wichtigsten Förderer und charakterisiert ihn als einen Arbeiter, der überaus gründlich und ausdauernd gewesen sei und ein breites Spektrum gehabt habe, interessiert an allen möglichen Fragen und voller Respekt vor dem, was Wissenschaft leisten könne – für den theoretischen Diskurs und die Schule. Das darf man mit Fug und Recht auch von Helmuth Feilke sagen. Von seiner Schaffenskraft und seinem Engagement soll und wird noch die Rede sein. Bezeichnend ist, dass er das breite Spektrum und Interesse von Augst herausstreicht. In seinem Studium, so bekennt Helmuth Feilke freimütig, habe er selbst neben dem Studium der Germanistik *viel anderes* gemacht. Soziologie und Philosophie seien der Hauptteil gewesen. Es ist kein Zufall, sondern ein Versprechen in die Zukunft, dass

er 1994 zum Thema »Common sense-Kompetenz« (Feilke 1994) promoviert und sich bereits zwei Jahre später mit der Schrift »Sprache als soziale Gestalt« habilitiert (Feilke 1996). Die intensive Beschäftigung mit soziologischen und philosophischen Fragestellungen während des Studiums wird sich als ein äusserst tragfähiges und fruchtbares gesellschaftstheoretisches Fundament für seine linguistische und didaktische Arbeit erweisen.

Die drei Kernthemen:

Normativität, Sprachlichkeit, Kulturalität

Im Folgenden beleuchte ich die drei Kernthemen, die Helmut Feilke konsequent bearbeitet, immer wieder neu kontextualisiert und mit denen er unseren Diskurs bereichert. Es sind dies, erstens, die *Normativität* der Didaktik, zweitens die *Sprachlichkeit* von Texten und, drittens, die *Kulturalität* von Sprache, Texten und literalen Praktiken.

In diese drei Themen verankert er sein Nachdenken über Sprache und Didaktik. Es gibt kein Projekt, keinen Beitrag, in dem es im Kern nicht um eines dieser drei Themen geht, oft um alle drei in fruchtbarer Zusammenschau. Im Folgenden wird versucht, anhand einiger weniger Arbeiten exemplarisch zu zeigen, wie produktiv er seine Themen bearbeitet, wie er Türen aufstösst, Impulse gibt und die Arbeit anderer bereichert und eigentliche Paradigmenwechsel einleitet: für den didaktischen Diskurs, den Austausch mit unseren Nachbardisziplinen und die Schule.

### 1. *Die Normativität der Didaktik*

Ich beginne mit dem Thema der *Normativität*. Es schliesst inhaltlich nahtlos an die Padua-Anekdote an. Wenig später wird Helmut Feilke von Bernard Schneuwly, den er in Pa-

dua kennen gelernt hat, an die Universität Genf eingeladen. In Genf werden zu dieser Zeit zwei Aspekte von Sprache und Unterricht aus kulturhistorisch geprägter Perspektive bearbeitet:

- Sprache als kulturelles Kapital,
- Normativität von Schule und Didaktik.

Die Tagung in Genf ist dem Thema der Normativität gewidmet. Im Umfeld der damals stark dominierenden *kommunikativen Didaktik*, in der jeder Schreibanlass authentisch und jeder Adressat echt sein musste, wagt Bernard Schneuwly die These, dass Schule im Kern ein *Als-ob* im Unterricht schaffen muss, dass die Gegenstände des Lehrens und Lernens *didaktisch überformt* sein müssen, damit überhaupt etwas gelernt werden kann – und dass die Arbeit am schulischen *Als-ob* normengeleitet *ist* und sein *muss* (Schneuwly 1995).

Wir machen einen Zeitsprung in die nahe Vergangenheit. Helmuth Feilke hält am Symposium Deutschdidaktik 2014 in Basel einen Plenarvortrag mit dem Titel »Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff«, der 2015 in überarbeiteter Form in »Didaktik Deutsch« erscheint (Feilke 2015). In diesem Aufsatz bestimmt er didaktische Normen – z. B. unterrichtliche Kommunikationsregeln wie die Aufforderung, bitte im *ganzen Satz* zu antworten, aber auch didaktische Gattungen wie die *Interpretation* oder die *Erörterung* – als ihrem Wesen und ihrer Legitimation nach *transitorische*. Er führt dazu aus, dass transitorische Normen das Lehren und Lernen stützen, lenken, erst ermöglichen und – gerade darum – ihre Geltung verlieren *müssen*, wenn das Lernen erfolgreich ist (vgl. ebd., 123). Am Schluss seines Vortrags bilanziert er: »Es geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern durch die Norm etwas zu lernen« (ebd., 129).

Unterricht, so macht er deutlich, ist Wirklichkeit, eine real existierende, auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet – und von der her Unterricht legitimiert ist. Transitorische Normen bieten Lernformen und Verhaltensmuster an. Diese haben *instrumentellen* Charakter und sind bezogen auf didaktisch konstruierte Lerngegenstände. Diese haben ihre Rechtfertigung in Bezug auf den Lernprozess. Er veranschaulicht den Sachverhalt mit einem Bild: demjenigen vom *Schneepflug*. Er zeigt ihn uns als eine Lernform, die darauf gerichtet ist, das Skifahren zu lernen:

- zu lernen, steile Hänge kontrolliert abzufahren,
- zu lernen, Kurven zu machen, indem man das Gewicht verlagert,
- zu lernen, das Tempo zu reduzieren, indem man den Schneepflug breiter macht usw. (vgl. ebd., 128 f.)

Sein Bild trifft die Sache in ihrem Kern. Wir begreifen spontan, dass transitorische Normen – ob beim sprachlichen Lernen oder Skifahren – entwickelt und vermittelt werden in dem Bewusstsein, dass sie wieder aufzugeben sind, wenn das Unterrichtete gelernt wurde. Er leistet damit begrifflich-theoretische Grundlagenarbeit. Er leistet, zuerst einmal, Grundsätzliches für unser didaktisches Selbstverständnis. Das ist alles andere als banal. Normen hatten bis anhin didaktisch keinen guten Ruf. Er zeigt, darüber hinaus, dass die gängigen Normenkonzepte der Linguistik und Soziologie, die er in seinem Beitrag präzise diskutiert, für die Didaktik nicht greifen (können!), dass wir einen genuin didaktischen Normenbegriff brauchen. Und er ermutigt die Sprachdidaktik, Normen eigener Art zu entwickeln, im Wissen darum, dass sie auf die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens zielen und von daher legitimiert sind.

Helmuth Feilke wäre nicht Helmuth Feilke, wenn er dabei nicht schon bedacht hätte, was es mit Blick auf didak-

tische Normen als transitorische konkret zu tun gilt. Bereits in seinem Beitrag aus dem Jahre 2012 »Schulsprache – Wie Schule Sprache macht« (Feilke 2012a) lädt er die Didaktik und ihre Nachbardisziplinen zur Bearbeitung folgender »Normierungsaufgaben« ein:

- erstens zur Aufgabe der *Normenrekonstruktion*, nämlich empirisch zu erfassen, was es an Normen in Didaktik und Schule gibt, und diese begrifflich zu rekonstruieren,
- zweitens zur Aufgabe der *linguistischen Normenkritik*, nämlich die so rekonstruierten Normen auf die jeweils intendierten Erwerbsziele hin kritisch zu prüfen,
- drittens zur Aufgabe der *didaktischen Normenkritik*, nämlich zu prüfen, ob die didaktisch konstruierten Lerngegenstände und die auf diese bezogenen Normen geeignet sind, Erwerbsprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung zu unterstützen – in seinen Worten – »ihre Aufgabe als Transmissionsriemen des intendierten Erwerbs erfüllen können« (ebd., 172),
- viertens zur Aufgabe der Rekonstruktion und kritischen Überprüfung der unterrichtlichen Praktiken – Helmuth Feilke charakterisiert diese in einer späteren Arbeit in ihrem Gesamt treffend als *Explizitheitspraktiken* (Feilke 2016, 263) –, mit denen didaktisch konstruierte Lerngegenstände und die darauf bezogenen schulischen literalen Praktiken eingeführt, unterrichtlich eingebettet und reflektiert – eben: *expliziert* – werden,
- fünftens und schliesslich zur Aufgabe der *didaktischen Normenkonstruktion* mit dem Ziel, bereits bestehende didaktische Normen (noch) adäquater auf die intendierten Erwerbsziele hin auszurichten oder weitere für neu dazugekommene Erwerbsziele hin zu entwickeln.

Helmuth Feilke holt so didaktische Normen aus der vorwissenschaftlichen Schmutzdecke und macht sie zum

Thema der disziplinübergreifenden wissenschaftlichen Diskussion und Arbeit. Und er stösst mit Blick auf die Curriculum-Diskussion einen veritablen Paradigmenwechsel an, der weit über das Fach Deutsch hinausreicht. Es gilt, ein *normenorientiertes* Curriculum zu schaffen – in Ergänzung zum aktuell (zu) stark *kompetenzorientierten*.

## 2. Die Sprachlichkeit von Texten

Ich komme zum zweiten Thema, der *Sprachlichkeit* von Texten. Es ist dies ein Thema, dessen Bedeutung für das Begreifen des *Spezifischen* von Texten als Produkten des Sprachhandelns und des Sprachhandelns selbst Helmuth Feilke nicht müde wird zu betonen – und mit Recht, wie ich zeigen werde. Bei der Behandlung dieses Themas soll auch deutlich werden, wie oft wichtige Impulse von Helmuth Feilke ausgehen, wie sie von anderen aufgenommen und für die Weiterentwicklung eigener Ansätze genutzt werden können. Das Beispiel der Wirkungsgeschichte der von ihm modellierten *Textprozeduren* (Feilke 2014, II-34) veranschaulicht das eindrücklich.

Zunächst soll dieses von ihm entwickelte Konstrukt kurz erläutert werden. Aus dem Gebrauch der Sprache erwachsen Handlungsschemata im Sinne von literalen Praktiken. Zum wissenschaftlichen Schreiben gehören zum Beispiel Handlungsschemata wie etwa:

- eine eigene Position beziehen,
- die eigene Position diskursivieren, indem man zum Beispiel...
  - Positionen anderer einbezieht,
  - zu diesen Positionen z.B. konzessiv argumentiert (d. h. Argumente aufnimmt und sie gleichzeitig entkräftet), eigene Behauptungen modalisiert, um nicht zu dogmatisch zu wirken.

All diese Handlungszüge sind uns von unserer wissenschaftlichen Schreibpraxis her vertraut. Sie werden mit jeweils für sie *typischen* sprachlichen Ausdrücken, sogenannten Prozeduren-Ausdrücken, zu Textprozeduren verbunden. So etwa dient die *Zwar... , aber*-Konstruktion als typischer sprachlicher Ausdruck, um beim konzessiven Argumentieren ein mögliches Gegenargument aufzugreifen und zugleich zu entkräften.

Textprozeduren werden von Helmuth Feilke als doppelte *indem*-Relation definiert. Das genannte Beispiel steht für die *erste*: Ich realisiere ein bestimmtes Handlungsschema, *indem* ich es mit einem typischen sprachlichen Ausdruck verbinde. Die zweite *indem*-Relation besteht darin, dass die einzelne Textprozedur *pars pro toto* auf das jeweilige Textganze verweist. Wie ist das zu verstehen? Genres wie das ARGUMENTIEREN oder das ERZÄHLEN stellen komplexe sprachliche Handlungsmuster dar und bestehen aus mehreren für sie konstitutiven Textprozeduren. Die Verwendung einer für ein bestimmtes Genre konstitutiven Textprozedur öffnet Freiräume für weitere, oder anders ausgedrückt: Die eine Textprozedur ruft weitere jeweils konstitutive auf. Textprozeduren sind also in hohem Masse kontext- und textmustergebunden. Sie sind untereinander über *pars pro toto*-Relationen verbunden. Wenn wir Sätze lesen wie »Wenn du die Zimmertüre öffnest, siehst du links von dir in der Ecke ein Schlagzeug.« haben wir gute Gründe anzunehmen, dass wir etwas in der Art einer Zimmerbeschreibung vor uns haben.

Auch für die Textprozeduren findet Helmuth Feilke ein treffendes Bild. Er bezeichnet sie als die *Transmissionsriemen* (Bachmann/Feilke 2014, 8) von Texten. Sie öffnen Leerstellen im noch zu schreibenden Text und evozieren weitere für das jeweilige Textmuster konstitutive Leerstellen. Soweit zu dem von ihm entwickelten Konstrukt.

Im Folgenden soll am Beispiel des Textprozeduren-Konstrukts gezeigt werden, wie von Helmuth Feilke aus-

gehende Impulse von anderen aufgenommen und genutzt werden können. Im Jahr 2010 erscheint der Beitrag »Aufgaben mit Profil« (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010). Michael-Becker-Mrotzek und ich fokussieren in diesem Beitrag die Bedeutung der Aufgabenstellung für die Steuerung des Schreibprozesses. Helmuth Feilkes Reaktion auf den Beitrag zielt – neben ermunternder Zustimmung, was die Bedeutung gut profilierter Aufgabenstellungen betrifft – auf den folgenden Punkt: *»Aber wo bleibt die Sprachlichkeit der Texte? Aufgabenstellungen allein können's nicht richten. Es braucht doch die Arbeit an der Sprachlichkeit der Texte, nicht nur die Klärung der Schreibsituation, der Ziele des Schreibens, der mit dem Text verbundenen Wirkungsabsichten.«* Michael Becker-Mrotzek und ich hatten mit unserem Modell vor allem die Handlungsschemata im Blick, wollten die Aufgabenstellungen situativ so gut einbetten, dass klar wird, *worum* es geht, *was* getan werden muss, welche Handlungsschemata wichtig sind. Das *Wie* der sprachlichen Mittel und damit das Spezifische am Handeln mit Sprache blieb im Hintergrund. Wir hatten sozusagen lediglich die eine Seite der Textprozeduren erfasst.

Im Jahr 2012 bieten Helmuth Feilke und ich am Symposium Deutschdidaktik eine Sektion zum Konstrukt der Textprozeduren an. Das von ihm entwickelte Konstrukt wird zuvor im dieS-Kreis, dem Forschungsverbund für didaktisch-empirische Schreibforschung, intensiv diskutiert – er gehört zu den Gründungsvätern des Verbundes. In verschiedenen Beiträgen entwickelt er die in diesem Kreis geleistete begriffliche Ausdifferenzierung des Konstrukts Schritt für Schritt, zuerst unter Begrifflichkeiten wie *literale Prozeduren* und *Textroutinen*. In der Sektionsarbeit zeigt sich dann, wie intensiv das im Kern von ihm entwickelte Konstrukt in den Beiträgen aufgegriffen wird, auch und gerade vom wissenschaftlichen Nachwuchs (Bachmann/Feilke Hg. 2014).

Spannend ist die Geschichte der Textprozeduren auch, weil mindestens ein Ansatzpunkt zur Entwicklung des Konstrukts in Genf und im engen Kontakt zu Bernard Schneuwly liegt. In den frühen 90er Jahren wurde von dieser Gruppe an der Uni Genf die so genannte *Genre-Didaktik* (vgl. dazu z. B. Schneuwly 1995) ausgearbeitet. Genres entsprechen in etwa den didaktischen Gattungen. Helmuth Feilke nimmt diesen Impuls aus dem frankophonen Diskurs auf. Er erkennt, dass dieser für Fragen der Aneignung von sprachlichem Wissen und Können Entscheidendes fokussiert, nämlich:

- das Zusammendenken von Lesen und Schreiben,
- die Bedeutung der Rezeption, die der Produktion vorangeht,
- die Bedeutung von Modellen (z. B. Lehrpersonen) und Mustern (z. B. prototypischen Textmustern) für das Schreibenlernen,
- das Lenken der Aufmerksamkeit auf Sprachliches und die Reflexion über Sprache, sprachliche Werkzeuge und darauf bezogene literale Praktiken,
- die Bedeutung des Sammelns und Vergleichens, des Ordnen sprachlicher Phänomene,
- die Bedeutung des Übens und der Routinebildung.

Die Arbeit der Genfer bezog sich zu jener Zeit aber in erster Linie auf die Ebene des *ganzen* Genres, des *GANZ*-Textes, der *EZÄHLUNG*, der *ERÖRTERUNG* als komplexe Sprachhandlungen. Helmuth Feilke hat früh erkannt, dass das Genre-Konzept der Genfer für den deutschsprachigen Raum aufgenommen, aber auch weiterentwickelt werden muss. Mit der *Didaktik der Textprozeduren* (vgl. Bachmann/Feilke 2014) löst er diesen Vorsatz ein.

Die Didaktik der Textproduktion zielt auf die mittlere Ebene von Texten, wie er sie bezeichnet. Auf dieser wird

der Handlungscharakter des Schreibens erst richtig greifbar. Es ist eine Sache, von den Lernenden zu fordern, eine ARGUMENTATION zu schreiben. Eine andere Sache ist es, ihre Aufmerksamkeit auf die einzelnen *Handlungszüge* des Argumentierens zu lenken, auf das, was im Einzelnen dazugehört, auf die konstitutiven Textprozeduren mit ihren Handlungsschemata und den auf sie bezogenen sprachlichen Mitteln. Erst so kann das Texteschreiben zu einem lehr- und lernbaren Handwerk werden.

Ein zweiter Exkurs sei an dieser Stelle erlaubt: Helmuth Feilke leistet – gleich wie sein Förderer und Freund Gerhard Augst – unerhört viel und Entscheidendes für die *Übersetzung* theoretischer Modelle und Konzepte in die Praxis. Ein Blick auf die *Praxis-Deutsch*-Hefte der letzten zwanzig Jahre spricht in dieser Hinsicht eine deutliche Sprache: Er hat in diesem Zeitraum nicht weniger als 18 Hefte (mit-)verfasst. An einige Titel sei erinnert, um zu zeigen, wie nah er die Praxis an in jenen Jahren und bis heute relevante didaktische Diskurse herangeführt hat – und mit wie viel Erfolg. Nennen möchte ich die Hefte zu den Themen

- *Texte* (Feilke 2000),
- *Schreibaufgaben* (Baurmann/Feilke 2004),
- *Kompetenzorientiert unterrichten* (Abraham et al. 2007),
- *Bildungssprache* (Feilke 2012b) und
- *Materialgestütztes Schreiben* (Feilke 2015).

Helmuth Feilke erklärt diesen Sommer in einem Gespräch dazu: »Ich möchte darüber berichten, was sich im Unterricht tut, was neu und relevant ist. *Praxis Deutsch* ist mir ein Herzensanliegen. Ich will den Unterricht bedienen, über das berichten, was sich tut und was davon Mehrwert verspricht«. Das Beispiel der Weiterentwicklung der Genre-Didaktik zeigt eindrucksvoll, dass er nicht einfach aus sich heraus arbeitet. Er gibt nicht nur Impulse. Er nimmt Im-

pulse auch hellstichtig auf und entwickelt sie für die Praxis sorgfältig weiter.

### 3. *Die Kulturalität von Sprache, Texten und literalen Praktiken*

Das letzte der drei Kernthemen von Helmuth Feilkes Arbeit fokussiert die *Kulturalität* von Sprache, Texten und literalen Praktiken. Das Thema der Kulturalität gibt die Grundfolie ab für sein Nachdenken über Sprache, Sprache *lehren* und *lernen*. Er arbeitet im Kern konsequent aus einer *kulturhistorischen* Perspektive. An der IDS-Tagung 2016 in Mannheim hält er einen Plenarvortrag mit dem Titel »Literale Praktiken und literale Kompetenz« (Feilke 2016). Er lädt sein Publikum, Linguistinnen und Linguisten, zu einer *kulturorientierten* Sicht auf *Sprache und Didaktik* ein: Didaktik soll zum Gegenstand linguistischer Reflexion und Forschung werden. Wie gelingt ihm das? Traditionellerweise ist Didaktik gerade das nicht. Sie wird von der Linguistik vielmehr als eine vorwissenschaftliche, normative Disziplin betrachtet – und oft genug belächelt. Helmuth Feilke – sein Vortrag stösst auf grosse Resonanz – gelingt es trotzdem, die Linguistik für einen neuen Blick auf die Didaktik zu gewinnen, indem er seine drei Kernthemen – *Kulturalität*, *Sprachlichkeit* und *Normativität* – meisterhaft aufeinander bezieht:

- Zuerst spricht er über die *Kulturalität* der Sprache, des *Gegenstandes* unserer Didaktik, unter einer praktiken-theoretischen Perspektive.
- Dann fokussiert er auf die Spezifik von Sprache und literalen Praktiken, ihre *Sprachlichkeit* nämlich.
- Schliesslich richtet er unseren Blick auf die Charakteristik der Didaktik, ihrer Lerngegenstände und *schulischen* Praktiken, auf ihre *transitorische Normativität*.

Ihren Platz hat Kultur im Raum des Sozialen. Sie ist Kultur in der Masse, in der sie geteilt wird. Geteilt, vermittelt und angeeignet wird Kultur über soziale Praktiken. Helmuth Feilke bezeichnet sie als die pragmatischen Transmissionsriemen im Kontext kultureller Handlungsfelder. Sie verweisen *pars pro toto* auf kulturelle Kontexte, sind institutionell und kulturell gebunden, »am anderen orientierte Handlungsakte. Es gehört nicht nur der dazu, der schreibt, sondern auch der, der liest [...]« (ebd., 258). Nur so – als geteilte Einheiten des kulturellen Wissens und Könnens – konstituieren und sichern Praktiken Sinn im sozialen Raum, steuern, strukturieren, integrieren und kontrollieren sie das Handeln und Verstehen im Umgang mit anderen (vgl. ebd. 259). Als Merkmale sozialer Praktiken nennt Helmuth Feilke zusammenfassend die folgenden: sie sind *typisiert, domänengebunden, situiert, sprachlich wie kommunikativ normativ* und – last but not least – *musterhaft* und *rekurrent*. Alle diese Merkmale gelten auch für literale Praktiken, es kommen aber weitere hinzu: die *Abstraktheit* literaler Praktiken, ihr *Textbezug* als Definiens und die herausgehobene Rolle literaler *Artefakte* (ebd., 260).

Mit dem Merkmal der *Abstraktheit* lenkt Helmuth Feilke unsere Aufmerksamkeit auf die *Spezifität* literaler Praktiken, ihre *Sprachlichkeit*. Literale Praktiken sind in ihrer Gegenständlichkeit eine abstrakte Grösse. Sie können in ihrem sozialen Gebrauch erst verstanden werden, wenn sie von den Beteiligten einem sinnvollen, musterhaften Verhalten zugeordnet werden können. Zentrale Bedingung dafür ist das zweite von ihm hervorgehobene Merkmal literaler Praktiken: ihr *Textbezug*. Literale Praktiken – etwa in Form von Gliederungssignalen, Kollokationen und grammatischen Konstruktionen lexikalisiert – müssten als *isolierte* sprachliche Verhaltensmuster abstrakt bleiben, wenn sie nicht als »die pragmatisch signifikanten und deshalb rekurrenten Handlungszüge in Texten« (ebd., 261) thematisch,

situativ und kommunikativ gerahmt wären bzw. würden. Textprozeduren können nur in dem Masse als Handlungszüge pars pro toto auf *ganzen* Text verweisen, in dem es *ganzen* Text überhaupt gibt. Die materialseitige Abstraktheit literaler Praktiken braucht kontextualisierende, sinnstiftende *Formen*. Genau auf diese zielt er mit den literalen *Artefakten*, dem dritten Bestimmungselement literaler Praktiken – im schulischen Kontext etwa in Form von didaktischen Gattungen.

Der *Linguist* Helmuth Feilke könnte an dieser Stelle aufhören. Der *Didaktiker* in ihm hat aber immer auch den Unterricht als Ort der Vermittlung und Aneignung von sprachlichem Wissen und Können im Blick. Welche Implikationen hat die Kulturalität der Sprache, hat ihre Sprachlichkeit für die Didaktik? Und damit bringt er die Perspektive der *Normativität* von Didaktik ins Spiel. Der Erwerb von Praktiken wird nämlich gewöhnlich als Sozialisations- und Enkulturationsprozess verstanden, dessen wesentliches Merkmal nach Bourdieu eine *stille* Pädagogik (Bourdieu 1987, 128) ist. Soziale Praktiken werden üblicherweise *stumm* weitergegeben. Für die Aneignung *literaler* Praktiken trifft das zwar in Teilen zu, es greift letztlich aber doch zu kurz, und zwar in einem entscheidenden Punkt. Lesen und Schreiben lernen wir zwar nicht nur in der Schule, sondern auch in ausserschulischen Lebenswelten. Aber vieles und Entscheidendes davon lernen wir *nur* in der Schule. Dazu Feilke: »Gerade der Erwerb literal-sprachlicher Kompetenzen ist [...] dadurch gekennzeichnet, dass er informeller Aneignung entzogen [ist] (der Verf.) und der Schule als Institution formeller Bildung überantwortet wird.« (Feilke 2016, 262).

Die Aneignung literaler Praktiken braucht also *bewusstes Lernen*, die *explizite Kontrolle* literaler Praktiken und eine hohe *formorientierte sprachliche Aufmerksamkeit*. All das scheint – wie Helmuth Feilke lakonisch feststellt – »kaum

zum praktikentheoretischen Konzept der stummen Weitergabe zu passen« (ebd., 262). Sprachliches Lernen braucht in seiner Sicht »genuin schulische literale Praktiken, die darauf bezogen sind, die entsprechende Aufmerksamkeit und Kontrollfähigkeit herzustellen« (ebd., 263). Genau darauf müssen unterrichtliche Handlungsmuster, Maximen und literale Artefakte zielen. Er bezeichnet sie zusammenfassend als »Explizitheitspraktiken« (ebd., 263). Explizitheitspraktiken gewinnen damit den Status didaktischer transitorischer Normen. Sie sind – denken Sie an Feilkes Bild vom Schneepflug – auf das Lehren und Lernen ausgerichtet und haben nur von daher ihre Legitimation. Didaktische Expertise – verstanden als das routinierte Verfügen über Explizitheitspraktiken – bekommt eine deutlich schärfere disziplinäre Kontur. Eine Linguistik, die sich als *kulturorientierte* versteht, kann und sollte dazu beitragen, didaktische Expertise empirisch zu rekonstruieren und begrifflich zu klären.

## Synthese

Ich schliesse die Würdigung der fachlichen Arbeit von Helmut Feilke mit einer Synthese, in der seine Leistung und Bedeutung für Schule und Wissenschaft gebündelt werden soll:

*Erstens:* Er verankert die Didaktik in relevante gesellschaftswissenschaftliche Diskurse und leistet damit einen essentiellen Beitrag zur disziplinären Verortung und Begründung der Didaktik. Mit der Bearbeitung und Verknüpfung der drei Themen Normativität, Sprachlichkeit und Kulturalität steckt er das Feld ab, innerhalb dessen unsere Beschäftigung mit Sprache und Texten, Lehren und Lernen verortet werden kann.

*Zweitens:* Er schärft unseren Blick für den wissenschaftlichen Kernauftrag der Didaktik. Mit den von ihm mit Blick auf die transitorischen Normen angemahnten Normierungsaufgaben kann das Kerngeschäft der Didaktik konziser und verbindlicher gefasst werden als die empirische und begriffliche Rekonstruktion, Kritik und – parallel dazu – Konstruktion der unterrichtlichen Explizitheitspraktiken.

*Drittens:* Er schärft unseren Blick, auch den unserer Nachbardisziplinen, für den Kerngegenstand der Didaktik. Mit den Explizitheitspraktiken klärt er begrifflich konzis, womit sich Didaktik verbindlich beschäftigen sollte. Der Begriff der Explizitheitspraktiken wird – so meine Prognose – eine durchschlagende Wirkungskraft im Diskurs der Didaktik und ihrer Nachbardisziplinen entwickeln.

## Literatur

- Abraham, Ulf et al. (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. In: *Praxis Deutsch* 203, 6–16.
- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 251, 4–12.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191–210.
- Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (2004): *Schreibaufgaben*. Seelze: Friedrich.

- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989). Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans Peter (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick*. Tübingen: Niemeyer, 297–327.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 3, 65–81.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ›sympathischen‹ und ›natürlichen‹ Meinens und Verstehens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch* 161, 14–22.
- Feilke, Helmuth (2012a): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: de Gruyter, 149–175.
- Feilke, Helmuth (2012b): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann/Feilke (Hrsg.), 11–34.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normenbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 38, 115–135.
- Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter, 253–277.
- Knopp, Matthias et al. (2014): Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In: Bachmann/Feilke (Hrsg.), 111–128.

Schneuwly, Bernard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: *OBST* 51, 116–132.

# Schriften von Helmuth Feilke

## Monographien

*Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens.* Frankfurt/Main: Suhrkamp 1994.

*Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik.* Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996.

(gemeinsam mit Katrin Lehnen, Sara Rezat und Michael Steinmetz)

*Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien: Sekundarstufen I und II.* Braunschweig: Schroedel 2016.

## Herausgeberschaften

Mitherausgabe der Zeitschriften *Zeitschrift für germanistische Linguistik* und *Praxis Deutsch* sowie der Reihe *Siegener Papiere zur Angewandung sprachlicher Strukturformen (SPASS)*.

1996

(gemeinsam herausgegeben mit Paul R. Portmann)  
*Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben.* Stuttgart: Klett 1996.

2000

*Sprachwandel – Vom Sprechen zur Sprache. Der Deutschunterricht* (Themenheft), 52/3 2000.

2001

(gemeinsam herausgegeben mit Klaus-Peter Kappes und Clemens Knobloch)

*Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer 2001.

2004

(gemeinsam herausgegeben mit Jürgen Baurmann)

*Schreibaufgaben. Praxis Deutsch* (Sonderheft) 2004.

2005

(gemeinsam herausgegeben mit Regula Schmidlin)

*Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/Main u. a.: Lang 2005.

2007

(gemeinsam herausgegeben mit Clemens Knobloch und Paul Ludwig Völzing)

*Was heißt linguistische Aufklärung? Sprachauffassungen zwischen Systemvertrauen und Benutzerfürsorge*. Heidelberg: Synchron 2007.

2009

(gemeinsam herausgegeben mit Angelika Linke)

*Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Niemeyer 2009.

2012

(gemeinsam herausgegeben mit Juliane Köster und Michael Steinmetz)

*Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2012.

(gemeinsam herausgegeben mit Katrin Lehnen)

*Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/Main u. a.: Lang 2012.

2014

(gemeinsam herausgegeben mit Thomas Bachmann)

*Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2014.

(gemeinsam herausgegeben mit Thorsten Pohl)

*Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

2016

(gemeinsam herausgegeben mit Arnulf Deppermann und Angelika Linke)

*Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Jahrbuch 2015 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin/Boston: de Gruyter 2016.

(gemeinsam herausgegeben mit Mathilde Hennig)

*Zur Karriere von »Nähe und Distanz«. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016.

2018

(gemeinsam herausgegeben mit Katrin Lehnen/Sara Rezat/Michael Steinmetz)

*Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung.* Stuttgart: Fillibach bei Klett 2018.

(gemeinsam herausgegeben mit Dorothee Wieser)

*Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht.* Stuttgart: Fillibach bei Klett 2018.

2019

(gemeinsam herausgegeben mit Katrin Lehnen und Martin Steinseifer)

*Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben.* Heidelberg: Synchron 2019.

## Aufsätze

1983

(gemeinsam mit Hans-Dieter Erlinger)

Was haben wir von Karl Ferdinand Becker? In: *Linguistische Berichte* 87 (1983), 64–98.

1988

Formelhafte Sprache und soziales Wissen: Einige Thesen. In: Hanns Martin Schleyer-Stiftung (Hrsg.): *Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. Forschungsergebnisse im Überblick. 4. Kongreß »Junge Wissenschaft und Kultur«.* Essen. 24.– 26. Mai 1988, Köln: Schleyer-Stiftung, 46–47.

Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 40/3 (1988), 65–81.

## 1989

Funktionen verbaler Stereotype für die alltagssprachliche Wissensorganisation. In: Knobloch, Clemens (Hrsg.): *Kognition und Kommunikation. Beiträge zur Psychologie der Zeichenverwendung*. Münster: Nodus 1989, 137–156.

Some Aspects of Writing Development. In: Boscolo, Pietro (Hrsg.): *Writing: Trends in European Research. Proceedings of the International Workshop on Writing* (Padova, Italy, 3.–4. December 1988). Padua: Upsel Editore 1989, 91–102.

(gemeinsam mit Gerhard Augst)

Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer 1989, 297–327.

## 1990

Erörterung der Erörterung. Freies Schreiben und Musteranalyse. In: *Praxis Deutsch* 17/99 (1990), 52–56.

## 1993

»Agenda, Vademecum oder Dekalog«? Markus Nussbaumers Text über (Schüler-)Texte. In: *Der Deutschunterricht* 45/4 (1993), 96–99.

Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch* 24/129 (1993), 17–34.

Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den »gesunden Menschenverstand«, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: *Der Deutschunterricht* 45/6 (1993), 6–21.

(gemeinsam mit Gerhard Augst)

Schreiben, Schreibschwächen und Grammatik in der Schule oder: Der gewendete »rote Pullover«. In: *Der Deutschunterricht* 45/2 (1993), 90–96.

## 1994

Ohne Netz und Spiegel. Wie bestimmt Sprache das Bewußtsein? In: *Der Deutschunterricht* 46/4 (1994), 71–81.

## 1995

Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): *Frühes Schreiben. Untersuchungen zum Schreiberwerb*. Essen: Blaue Eule 1995, 69–88.

»Gedankengeleise« zum Schreiben. Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenslernens. Eine Skizze. In: Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füsenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil am Bodensee: Libelle 1995, 278–290.

Schreib', wie Du willst! – Sieh', was Du kannst! Argumente zu einer »unfürsorglichen« Didaktik des Schreibens. In: Härle, Gerhard (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen: Friedenspädagogik, Geschlechter-Diskurs, Literatur – Sprache – Didaktik. Festschrift für Wolfgang Popp zum 60. Geburtstag*. Essen: Blaue Eule 1995, 141–154.

Schrift und Muster. Zur sprachlichen Routine von Schrift und Schreiben. Theoretische und empirische Untersuchungen am Pro-

blemfeld der Ontogenese der Schreibkompetenz. Exposé, Hugo Moser-Preis 1995. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. URL: <http://bib-server.ids-mannheim.de/download/oa/pdf/Feilke-Helmuth1995Exposee-Hugo-Moser-Preis-Schrift-und-Muster.pdf>

(gemeinsam mit Paul R. Portmann)

Unter Spannung. Schreibenlernen zwischen Curriculum und eigenaktiver Strukturbildung. Bericht über die Arbeit der Sektion ›Textverfassen‹ auf dem 10. Symposium Deutschdidaktik in Zürich. In: Müller-Michaels, Harro/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994*. Tübingen: Narr 1995, 176–179.

(gemeinsam mit Siegfried J. Schmidt)

Denken und Sprechen. Anmerkungen zur strukturellen Kopplung von Kognition und Kommunikation. In: Trabant, Jürgen (Hrsg.): *Sprache denken. Positionen aktueller Sprachphilosophie*. Frankfurt/Main: Fischer 1995, 269–297.

## 1996

Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (2. Halbband). Berlin/New York: de Gruyter 1996, 1178–1191.

From Syntactical to Textual Strategies of Argumentation. Syntactical Development in Written Argumentative Texts by Students aged 10 to 22. In: *Argumentation* 10/2 (1996), 197–212.

Rede des Hugo-Moser-Preisträgers Dr. Helmuth Feilke. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Deutsch – typologisch. Jahrbuch 1995 des Instituts für deutsche Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter 1996, 697–700.

»Weil«-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett 1996, 40–54.

(gemeinsam mit Paul R. Portmann)

Schreiben im Umbruch – Zur Einleitung. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett 1996, 7–14.

## 1997

(gemeinsam mit Jürgen Baurmann)

Freies Arbeiten. In: *Praxis Deutsch* 24/141 (1997), 18–27.

## 1998

Idiomatische Prägung. In: Barz, Irmhild/Öhlschläger, Günther (Hrsg.): *Zwischen Grammatik und Lexikon. Forschungen zu einem Grenzbereich*. Tübingen: Niemeyer 1998, 69–81.

Kulturelle Ordnung, sprachliche Sozialisation und idiomatische Prägung. In: Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht – Germanistentag der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Bochum vom 29. September bis 2. Oktober 1996*. Frankfurt/Main: Lang 1998, 171–183.

»Wie gut das/daß alles wächst!« Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schriftspracherwerb. In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) 1* (1998).

Wie man sprachlich Zeit gewinnt. In: *Diagonal* 3 (1998), 113–117.

(gemeinsam mit Otto Ludwig)

Autobiographisches Erzählen. In: *Praxis Deutsch* 25/152 (1998), 15–25.

## 2000

Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter 2000, 64–82.

Profilmodell. Ein Vorschlag zur Studienreform für das Lehramtsstudium im Fach Deutsch. In: Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Pein, Bianca (Hrsg.): *Lehrerbildung an der Universität Bielefeld. Dokumentation des Symposions »Die Zukunft liegt in der Lehrerbildung« im November 1999*. Aachen: Shaker 2000, 63–73.

Schreiben und Lernen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Sprachliches und fachliches Lernen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern*. Bönnen: Verlag für Schule und Weiterbildung 2000, 39–43.

Vom Sprechen zur Sprache – Zum Thema dieses Heftes. In: *Der Deutschunterricht* 52/3 (2000), 3–8.

Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch* 27/161 (2000), 14–22.

## 2001

Grammatikalisierung und Textualisierung – »Konjunktionen« im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer 2001, 107–127.

Über sprachdidaktische Grenzen: Von »Erfindern«, »Entdeckern« und »Mentoren«. In: *Didaktik Deutsch* 6/10 (2001), 4–25.

Was ist und wie entsteht Literalität? In: *Pädagogik* 53/6 (2001), 34–38.

(gemeinsam mit Peter Eisenberg)

Rechtsschreiben erforschen. In: *Praxis Deutsch* 28/170 (2001), 6–15.

(gemeinsam mit Klaus-Peter Kappes und Clemens Knobloch)

Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit – Zur Einführung ins Thema. In: Feilke, Helmuth/Kappes, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hrsg.): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer 2001, 1–29.

## 2002

Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS)* 10 (2002).

Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: *Praxis Deutsch* 29/176 (2002), 58–66.

Schriftentdeckung. Über den Erwerb von Schrift und Schreibfähigkeit. In: Wende, Waltraud (Hrsg.): *Über den Umgang mit der Schrift*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2002, 116–139.

(gemeinsam mit Jürgen Baurmann und Elisabeth Vos)

Streit und Konflikt. In: *Praxis Deutsch* 29/174 (2002), 6–15.

## 2003

Beschreiben und Beschreibungen. In: *Praxis Deutsch* 30/182 (2003), 6–14.

Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott,

Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband*. Paderborn: Schöningh 2003, 178–192.

Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Menzel, Wolfgang (Hrsg.): *Texte lesen – Texte verstehen*. Seelze: Friedrich 2003, 136–144.

Ich sehe was, das du nicht siehst! Spielanregungen zum Beschreiben. In: *Praxis Deutsch* 30/182 (2003), 22–24.

Schreibschwung – Kommentar zu den Kommentierungen. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia (Hrsg.): *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren*. Freiburg: Fillibach bei Klett 2003, 258–262.

Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer 2003, 209–229.

(gemeinsam mit Torsten Steinhoff)

Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter 2003, 112–128.

## 2004

Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Jahrbuch 2003 des Instituts für deutsche Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter 2004, 41–64.

## 2005

Beschreiben, erklären, argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Berlin: Rombach 2005, 45–60.

Entwicklungsaspekte beim Schreiben. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer 2005, 38–48.

(gemeinsam mit Regula Schmidlin)

Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie- und Methodentwicklung. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/Main: Lang 2005, 7–18.

(gemeinsam mit Peter Eisenberg und Wolfgang Menzel)

Zeichen setzen – Interpunktion. In: *Praxis Deutsch* 32/191 (2005), 6–15.

## 2006

»Der Stand der Dinge«. Berichten und Berichte. In: *Praxis Deutsch* 33/195 (2006), 6–15.

Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In: Panagioutopoulou, Argyro/Wintermeyer, Monika (Hrsg.): *Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten*. Frankfurt/Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft) 2006, 13–30.

Steht die Linguistik vor einer kulturellen Wende? Neue Perspektiven auf das sprachliche Zeichen. In: Pinto de Lima, José/Almeida, Maria C./Sieberg, Bernd (Hrsg.): *Questions on the Linguistic Sign*. Lissabon: Edicoes Colibri 2006, 27–49.

## 2007

»Lehrer flehen: Schließt unsere Schule!« Redewiedergabe in Medienereignissen am Beispiel des Falls der Berliner Rütli-Schule. In: *Praxis Deutsch* 34/203 (2007), 40–49.

Syntaktische Aspekte der Phraseologie III: Construction Grammar und verwandte Ansätze. In: Burger, Harald/Dobrovolskij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norricks, Neal R. (Hrsg.): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung I. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter 2007, 63–76.

Textwelten der Literalität. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hrsg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr 2007, 25–39.

(gemeinsam mit Clemens Knobloch und Paul-Ludwig Völzing)  
Was ist »linguistische Aufklärung«? Sprachauffassungen zwischen Systemvertrauen und Benutzerfürsorge. In: Feilke, Helmuth/Knobloch, Clemens/Völzing, Paul-Ludwig (Hrsg.): *Was heißt linguistische Aufklärung? Sprachauffassungen zwischen Systemvertrauen und Benutzerfürsorge*. Heidelberg: Synchron 2007, 9–20.

(gemeinsam mit Abraham, Ulf//Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid)  
Kompetenzorientiert unterrichten. In: *Praxis Deutsch* 34/203 (2007), 6–16.

## 2008

Meinungen bilden. In: *Praxis Deutsch* 35/211 (2008), 6–13.

Raumstationen. Sprache und Raum. In: *Praxis Deutsch* 35/207 (2008), 34–41.

Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Hallet, Wolfgang/Legutke, Michael K./Meißner, Franz-Joseph/Mukherjee, Joybrato (Hrsg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, Oktober 2007*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, 153–164.

(gemeinsam mit Kaspar H. Spinner)

Raum und Räume. In: *Praxis Deutsch* 35/207 (2008), 6–13.

## 2009

Rezension von Barbara Sandig. 2006. Textstilistik des Deutschen. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin, New York: Walter de Gruyter. xiii, 584 S. In: *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft* 1/2 (2009), 258–265.

Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: *Praxis Deutsch* 36/218 (2009), 4–13.

(gemeinsam mit Angelika Linke)

Oberfläche und Performanz – Zur Einleitung. In: Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Niemeyer 2009, 3–18.

## 2010

»Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen 17.05.2010. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf).

Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul R./Weidacher, Georg (Hrsg.): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen: Narr 2010, 147–166.

Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter 2010, 209–231.

## 2011

Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 340–354.

Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: *leseforum.ch (Online-Plattform für Literalität) 1*. URL: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Feilke.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf).

Zeitungstexte. In: *Praxis Deutsch* 38/225 (2011), 4–13.

(gemeinsam mit Katrin Lehnen)

Wie baut man eine Lernumgebung für wissenschaftliches Schreiben? Das Beispiel SKOLA. In: Schmenk, Barbara/Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Inter-*

*nationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr 2011, 269–282.

(gemeinsam mit Katrin Lehnen)

Wissenschaftliches Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. In: *Der Deutschunterricht* 63/5 (2011), 34–44.

## 2012

Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39/233 (2012), 4–13.

Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm.* Berlin/Boston: de Gruyter 2012, 149–175.

Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung.* Frankfurt/Main u. a.: Lang 2012, 1–31.

## 2013

Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Münster/New York: Waxmann 2013, 113–130.

Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben. In: *Praxis Deutsch* 40/239 (2013), 4–12.

(gemeinsam mit Martin Steinseifer)

Sachtexte analysieren. Was ist eigentlich »Kiezdeutsch«? In: *Der Deutschunterricht* 65/6 (2013), 30–40.

(gemeinsam mit Juliane Köster und Michael Steinmetz)

Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2013, 7–18.

## 2014

Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2014, 11–34.

Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, 33–53.

Inventar von Wert – Bildungssprachliche Kompetenzen. In: *Bildung Spezial* 1 (2014), 44–53.

Schriftliches Berichten. In: Feilke, Helmuth/Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, 233–251.

Sprache, Kultur und kommunikatives Gedächtnis. In: Benitt, Nora/Koch, Christopher/Müller, Katharina/Saage, Sven/Schüler, Lisa (Hrsg.): *Kommunikation – Korpus – Kultur. Ansätze und Konzepte einer kulturwissenschaftlichen Linguistik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2014, 87–108.

Sprachsystem und Sprachgebrauch. In: Felder, Ekkehardt/Gardt, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin/Boston: de Gruyter 2014, 81–105.

Überarbeiten! Überlegungen zu Bildungsstandards, Textkompetenz und Schreiben. In: *Didaktik Deutsch* 19/37 (2014), 6–9.

Von Monstern und Möwen – Morgensterns komische Tiere. In: *Praxis Deutsch* 41/243 (2014), 45–53.

(gemeinsam mit Ulf Abraham)

Ringelnetz, Morgenstern & Co.mische Lyrik. In: *Praxis Deutsch* 41/243 (2014), 4–12.

(gemeinsam mit Thomas Bachmann)

Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2014, 7–10.

## 2015

Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster/New York: Waxmann 2015, 47–72.

Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 20/38 (2015), 115–135.

(gemeinsam mit Jörg Jost)

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogaart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Schroedel 2015, 236–296.

(gemeinsam mit Ulf Abraham und Jürgen Baurmann)  
Materialgestütztes Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 42/251 (2015), 4–12.

## 2016

Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016, 253–277.

Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016, 113–154.

Sprache – Kultur – Wissenschaft. In: Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016, 9–36.

Zeitungstexte im Lese- und Schreibunterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 6. aktualisierte Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer 2016, 213–230.

(gemeinsam mit Mathilde Hennig)  
Perspektiven auf ›Nähe und Distanz‹. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016, 1–10.

(gemeinsam mit Doris Tophinke)  
Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 43/256 (2016), 4–11.

(gemeinsam mit Arnulf Deppermann und Angelika Linke)  
Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: de Gruyter 2016, 1–25.

## 2017

»auf offener See« – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: *Didaktik Deutsch* 22/42 (2017), 53–69.

Aus Brechts Gesten lernen. Vom armen B.B., zwei Keunergeschichten und Szenen aus Furcht und Elend des Dritten Reiches. In: *Praxis Deutsch* 44/266 (2017), 50–60.

Berichten. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2017, 67–71.

Beschreiben. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2017, 71–76.

Bildungssprache. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2017, 351–356.

Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – Materialgestützt schreiben. In: *Didaktik Deutsch* 22/43 (2017), 4–11.

Erzählen. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2017, 62–67.

Materialgestütztes Schreiben. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2017, 92–96.

Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann 2017, 153–172.

Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer 2017, 51–58.

»Zeigen ist mehr als Sein« – Beobachtungen zu Gesten, Verstehen & Lernen. In: Wrobel, Dieter/von Brand, Tilman/Engelns, Markus (Hrsg.): *Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, 85–93.

(gemeinsam mit Doris Tophinke)

Materialgestütztes Argumentieren. In: *Praxis Deutsch* 44/262 (2017), 4–13.

## 2018

Politische Kommunikation und Sprache. In: *Praxis Deutsch* 45/269 (2018), 4–11.

Schrift – Sprache – Können. Wie entsteht literale Kompetenz? In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: de Gruyter 2018, 245–268.

(gemeinsam mit Sara Rezat)

Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 2 (2018), 24–38.

(gemeinsam mit Michael Steinmetz)

Materialgestütztes Schreiben für den Deutschunterricht. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2018, 151–176.

(gemeinsam mit Dorothee Wieser)

Zur Einführung: Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett 2018, 9–21.

## 2019

(gemeinsam mit Katrin Lehnen)

Streiten lernen. Zur didaktischen Modellierung eristischer Literalität. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (Hrsg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron 2019, 245–269.

(gemeinsam mit Katrin Lehnen und Martin Steinseifer)

Eristische Literalität. Theorie und Parameter einer Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Steinseifer, Martin (Hrsg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron 2019, 11–33.

(gemeinsam mit Sara Rezat)

Operatoren »to go«. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. In: *Praxis Deutsch* 274 (2019), 4–11.





Das Unnormale ist das Wahrscheinliche, das Normale aber als die soziale Ordnung unserer Vorstellungen außerordentlich unwahrscheinlich und deshalb erklärungsbedürftig.

Feilke 1994, 15