

Schaller, Pascale

Wie schreiben sprachschwache Kinder? Beitrag zum Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen

Empirische Sonderpädagogik (2017) 4, S. 386-405



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schaller, Pascale: Wie schreiben sprachschwache Kinder? Beitrag zum Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen - In: Empirische Sonderpädagogik (2017) 4, S. 386-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153966

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2017, Nr. 4, S. 386-405
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Wie schreiben sprachschwache Kinder? Beitrag zum Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen

Pascale Schaller

Universität Freiburg CH

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert den Zusammenhang zwischen sprachlich explizitem und implizitem Wissen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Orthographie bei sprachschwachen Kindern. Er plädiert dafür, Schreiben als Sprachhandlung aufzufassen und neben dem Textprodukt den Schreibprozess und die Sprachwissensvoraussetzungen der Kinder als diagnostisch relevante Aspekte zu reflektieren. Anhand empirischer Analysen aus einer explorativen Studie wird aufgezeigt, dass sich das Verhältnis von explizitem zu implizitem Sprachwissen bei sprachschwachen Kindern anders zeigt als bei sprachstarken.

Schlagwörter: globale Sprachkompetenz, explizites und implizites Sprachwissen

How do children with language problems write? Insights into the relationship between explicit and implicit language knowledge

Abstract

The following essay focuses on the interrelatedness of explicit and implicit structural (lexis, grammar, orthography) knowledge in children with lower level language proficiency in their first language. As textual production, the writing process in itself and the children's first language knowledge are considered to be diagnostically relevant aspects in writing and literacy research, the authors opt to treat the competence "writing" as language in action, and hence, it has to be considered as a diagnostically relevant aspect in research as well. Empirical analysis has shown that children with language learning impediments use explicit and implicit language knowledge differently than children with higher level language proficiency.

Keywords: explicit and implicit structural knowledge, writing as language in action, language learning impediments, use of explicit and implicit language knowledge

Einleitung

Die Erforschung von Schwierigkeiten in der Aneignung von Schreibkompetenzen stellt im deutschsprachigen Raum ein Desiderat dar. Das hat nicht nur mit der noch sehr überschaubaren Zahl an Forschungsarbeiten, sondern auch mit dem Gegenstand selber zu tun: Bevor den Schwierigkeiten beim Schreiben nachgegangen werden kann, ist zu klären, was unter Schreibkompetenz überhaupt zu verstehen ist. Die Klärung dieser Frage und damit die Modellierung des Untersuchungsgegenstandes hängen vor allem von der Forschungsdisziplin ab, und zwar was den Interessensfokus als auch was die methodische Ausrichtung der einzelnen Disziplin betrifft. Die Sprachheilpädagogik etwa richtet sich als wissenschaftliche Disziplin stark an den Erfordernissen der logopädischen Praxis aus und stellt diagnostische Instrumente und Möglichkeiten der therapeutischen Intervention bereit. Als wichtigen Teilbereich des Schreibens hat sie die Rechtschreibung vertieft untersucht und beschrieben. Damit einher geht die Beschreibung von Störungen in der Aneignung der Rechtschreibung und das Erarbeiten valider und reliabler Instrumente, die diese Abweichungen zuverlässig messen (vgl. aus der umfangreichen Literatur etwa Steinbrink & Lachmann, 2014). Auch in der linguistischen Forschung wurde die Aneignung der Rechtschreibung als Teil des Spracherwerbsprozesses eingehend und gründlich untersucht (Bredel, 2011; Karg, 2015; Krauss, 2014; Nickel, 2006; Röber-Siekemeyer, 2015; Thomé, 1999). Die Forschungserkenntnisse waren denn auch die Grundlage für Verfahren, die für diagnostische Zwecke sowie in pädagogischen Settings zur Anwendung kommen; als Beispiele seien die Hamburger Schreibprobe (May, Vieluf & Malitzky, 2012-2013) oder die Oldenburger Fehleranalyse (Thomé & Thomé, 2014) genannt. Allerdings hat die linguistische Forschung in den letzten Jahren und Jahrzehnten ihren Blick zunehmend verlagert auf Aspekte der Schreibkompetenz, die

über die Rechtschreibung hinausgehen. Für gewisse Teilbereiche der Schriftsprachkompetenz liegen zwar derzeit theoretisch fundierte Überlegungen und empirische Erhebungen für bestimmte Altersgruppen vor, aber noch keine validen diagnostischen Verfahren.

In den sprachwissenschaftlichen Fokus sind in den letzten Jahren konstruktionsgrammatische Ansätze geraten (vgl. beispielsweise Fischer & Stefanowitsch, 2008; Lasch, 2011; Stefanowitsch, 2008; Ziem & Lasch, 2013), die nicht mehr von sprachlichen Teilbereichen wie der Grammatik und dem Lexikon einer Sprache sprechen, sondern sprachliche Äußerungen als Konstruktionen definieren, die sowohl grammatisch als auch lexikalisch spezifiziert sind (Ziem & Lasch, 2011, S. 275–276). Diese Konstruktionen, so die Annahme, lassen sich als sprachliche Größen auf der Ebene des Sprachprodukts – im geschriebenen oder gesprochenen Text – bestimmen, sind aber gleichzeitig kognitiv als mehr oder weniger feste Form-Bedeutungspaare repräsentiert und regeln ebenfalls die Verarbeitung sprachlichen Wissens (Ziem & Lasch, 2013, S. 77). Dieser Ansatz wurde mit dem Begriff der literalen Prozedur in die Schreibforschung aufgenommen (Feilke, 2010, 2014; Rezat, 2014). Er ist vor allem darum sehr gewinnbringend, weil er anhand konkreter sprachlicher Strukturen – etwa anhand von Positionierungsprozeduren in Kindertexten (vgl. dazu Gätje, Rezat & Steinhoff, 2012) – eine Verbindung zwischen dem Textprodukt und dem Schreibprozess modelliert: Literale Prozeduren wie 'Einerseits... andererseits...', 'Zwar... aber...' oder 'also' (Gätje & Langlotz, 2015) stellen einerseits Indikatoren für Literalität dar, regeln andererseits aber auch den Schreibfluss. Darüber hinaus wird diesen mehr oder weniger lexikalisch spezifizierten Form-Bedeutungspaaren psycholinguistische Relevanz zugeschrieben (Fischer, 2014, S. 245). Insgesamt macht sie das gerade für die Suche nach diagnostisch wertvollen Kriterien für das Feststellen von Schreibschwierigkeiten interessant.

Auch wenn Arbeiten bestehen, die sich der Didaktik von Textprozeduren widmen (Anskait & Steinhoff, 2014; Bachmann & Feilke, 2014) oder ausgewählte Prozeduren als Literalitätsindikatoren empirisch untersuchen (Gätje & Langlotz, 2015; Steinhoff, 2007), fehlt aktuell eine Überführung dieser Idee der Prozeduren in diagnostische Verfahren oder die dafür u.U. notwendige breit angelegte korpusanalytische Untersuchung.

Diese inhaltlich und methodisch unterschiedlichen Ausrichtungen von Sprachheilpädagogik und Sprachwissenschaften in Bezug auf die Modellierung von Schreibkompetenzen stehen einem Transfer von Erkenntnissen über die Disziplinen hinweg oftmals im Weg. Dieser Umstand ist zwar nachvollziehbar, aber gerade für Forschungen zur Schriftsprachaneignung zu bedauern, weil im deutschsprachigen Raum validierte Instrumente fehlen, um die Schreibkompetenz sowie Störungen des schriftlichen Ausdrucks (Falkai, 2015) zu erheben¹.

Ein Themenbereich, zu dem für das vorliegende Heft Beiträge gesucht wurden, nämlich „Schwierigkeiten beim Schreiben und die Förderung der Schreibkompetenz“, weist nun bereits darauf hin, dass ‚Schwierigkeiten beim Schreiben‘ nicht nur in Kindertexten zu suchen und zu finden sind. Texte selber sind höchstens fehlerhaft, haben aber keine Schwierigkeiten. ‚Schreiben‘ wiederum bezeichnet eine Sprachhandlung und ‚Schreibkompetenz‘ ist eine Qualität der Schreiberin oder des Schreibers. Damit rücken die Schreibhandlung und der Schreibprozess in den Fokus. Und forschungsmethodisch erweitert sich der Blick über den Text hinaus auf Schreibprozesse und Sprachwissensbestände der Schreibenden. An diesem Punkt setzte die vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte explorative Studie ‚Textproduktionspezifi-

sche Schriftsprachkompetenz bei Kindern und Jugendlichen‘ (Leitung Prof. Dr. Regula Schmidlin, Germanistische Linguistik, Universität Freiburg CH), aus der im Folgenden ein Teilbereich vorgestellt wird, an. Sie ging der Frage nach, wodurch sich die Schreibkompetenz sprachschwacher und sprachstarker Kinder unterscheidet und welche Aspekte des Textprodukts, des Schreibprozesses sowie des Sprachwissens für die diagnostische Arbeit relevant sein könnten. Über eine interdisziplinäre Herangehensweise und die Modellierung des Schreibens als Sprachhandlung sollten Wege aufgezeigt werden, wie verschiedene Zugänge an die Schriftsprachaneignung sich gegenseitig inhaltlich-konzeptionell und auch methodisch befruchten können. Zu diesem Zweck wurden bei insgesamt 115 Kindern der 4. und 6. Grundschulklasse auf Computer² Texte und Schreibprozesse erhoben. Zusätzlich dazu wurden unterschiedliche standardisierte Verfahren zur Sprachstandsmessung eingesetzt und Merkmale des sozialen Hintergrunds und der Einstellung der Kinder zum Schreiben erfragt. Insgesamt 55 Kindern wurde im Anschluss an das Textschreiben ihr Schreibprozess als Film vorgespielt. Auf diesem Weg wurden metasprachliche Reflexionen der Kinder zu Schreibvorgängen und sprachsystematischem Wissen aufgezeichnet. Im vorliegenden Artikel wird auf einen Teil des Korpus zurückgegriffen und eine ausgewählte Frage empirisch beleuchtet, und zwar der Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem Wissen bei sprachschwachen und sprachstarken Kindern. Was unter diesen Wissenstypen verstanden und wie sie operationalisiert wurden, wird an späterer Stelle ausgeführt.

¹ Vgl. für eine kritische Einschätzung bestehender Mittel zu Sprachstandsfeststellung aus linguistischer Sicht die ernüchternde Bilanz von Schnieders und Komor (2007) oder Bredel (2007).

² Die Computer wurden vorgängig mit inputlog (Leijten & van Waes, 2014, Leijten & van Waes), einer Software zur Aufzeichnung von Schreibprozessen, ausgestattet. Vgl. dazu die Publikation zur Gesamtstudie Schaller (2018).

Theoretischer Hintergrund

Bevor die für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Forschungsfrage konkretisiert wird, sollen zwei Aspekte theoretisch aufgearbeitet werden, die für die Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand zentral sind. Der folgende Abschnitt zeigt auf, was unter Schreiben als sprachlicher Handlung zu verstehen ist, und problematisiert die Produktfixiertheit bei der Untersuchung schriftsprachlicher Kompetenzen. Die daran anschließenden Überlegungen thematisieren verschiedene Arten sprachlichen Wissens und ihr Verhältnis zueinander.

Schreiben als sprachliche Handlung

Bis in die 1970er Jahre hinein stand im Zentrum des linguistischen Interesses an der Schriftsprachaneignung beinahe ausschließlich die Syntax geschriebener Texte, deren Ausgestaltung vornehmlich nach strukturalistischer Manier untersucht und beschrieben wurde. Mitte der 1970er Jahre kam es in dieser Hinsicht zu einer Verschiebung der Forschungsfragen und Forschungsmethoden, als dessen Konsequenz sich ein kognitiv ausgerichteter Forschungszweig in der Schriftspracherwerbsforschung etablierte (Nitz, 2010, S. 9). Diese Verlagerung kam durch die Einsicht zustande, „daß die Entfaltung des syntaktischen Schreibwissens nicht unabhängig von pragmatischen Gesichtspunkten und einer Theorie der Entwicklung von Textkompetenzen im Schreiben“ (Feilke, 1994-1996, S. 1179) zu modellieren sei. Damit kamen ganz andere, neue Aspekte ins Spiel, die über die Textanalyse hinaus nach der pragmatischen Funktion des Schreibens sowie nach seiner Ontogenese fragten. In der Folge widmeten sich psychologische Arbeiten in stärkerem Masse dem kognitiven und linguistische sowie pädagogische primär der kommunikativen Funktion der Schreibfähigkeit. So unterschiedlich diese beiden Akzente in der Erforschung der Schriftsprachkompetenz und des Schrift-

spracherwerbs auch waren; sie etablierten mit einem gemeinsamen Fokus das Schreiben als Akt des Problemlösens. Textstrukturen wurden fortan als Problemlösestrukturen, die sozial-kommunikative Praktiken und das Denken ordnen, gelesen und untersucht (Feilke, 1994-1996, S. 1179; vgl. auch Flower, 1998; Flower & Hayes, 2014). Diese neuen Perspektiven auf die Schreibhandlung als sozial-kommunikative Praxis sowie als kognitiv-psychologisches Problemlösen verdrängten die Idee der linearen Textproduktion zugunsten einer integrativen Modellierung und der Mitberücksichtigung von Prozessaspekten. Parallel dazu und auch als Folge der inhaltlichen Neuausrichtung entwickelten sich die Forschungsmethoden weiter: Vorerst primär strukturell-deskriptiv orientierte Querschnittstudien und Longitudinalstudien wurden nach der kognitiven Wende Anfang der 1980er Jahre abgelöst von neuen Ansätzen. Konkret bedeutete das die Hinwendung zu einer prozessorientierten Schreibforschung, die vorrangig die Überwindung der Produktfixiertheit und der ausschließlichen Orientierung am fertigen Text zugunsten der Betrachtung des Entstehungsprozesses als Interessen reklamierte. Die Schreibprozessforschung legte in der Folge unterschiedliche Schwerpunkte und wurde laut Lindgren und Sullivan (2006, S. 2) zu einer Art „umbrella term“, der unterschiedliche Einflüsse auf das Schreiben und eine Erforschung umfasst. Darunter fallen die Untersuchung von Teilaktivitäten des Schreibens, aber ebenso Untersuchungen von Texten, die prozessbestimmt erfolgen und den Text „als eine geregelte Komposition von Handlungen [verstehen], die mehr oder weniger geglückt sein kann“ Feilke (2002, S. 1).

Typen sprachlichen Wissens vor dem Hintergrund eines dynamischen Sprachmodells

Mit der psychologischen Schreibprozessforschung kam eine neue Dimension bei der Untersuchung der Schreibhandlung ins

Spiel: die metasprachliche Ebene. Sobald nämlich Schreiben als sprachliche Handlung ins Zentrum rückt – und zwar unabhängig davon, ob unter der Sprachhandlung ein kommunikativer Akt oder Teilschritte des Schreibens verstanden werden – stellt sich die Frage, welches sprachliche Wissen mit dem Schreiben einhergeht und was im Kopf der Schreibenden beim Schreiben vor sich geht. Diese Frage ist bei Kindern ganz besonders zentral, weil sich im Laufe der Ontogenese nicht nur die Schreibkompetenz, sondern auch die Metasprachkompetenz erst ausbildet³. Inwiefern sich metasprachliche Kompetenzen auf das Schreiben auswirken, ist bis heute im Wesentlichen unerforscht. Das gilt speziell für den empirischen Zugang und im Besonderen für den deutschsprachigen Raum (vgl. für den englischsprachigen Raum Myhill; Myhill, 2005; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Myhill, Jones & Watson, 2013; Myhill & Watson, 2014).

Die Schwierigkeit dabei, metasprachliche Wissensbestände zu untersuchen, liegt wie bei allen kognitiven Vorgängen darin, sie methodisch der Beschreibung überhaupt zugänglich zu machen. Möglich ist das nur indirekt, indem sprachliche Äußerungen oder sprachliche Handlungen von Kindern als Indiz für metasprachliche Kompetenz gewertet werden. Hier wiederum ist mit Blick auf bestehende Forschungsergebnisse festzustellen, dass unter dem Terminus 'Metasprache' ganz Unterschiedliches verstanden wird. Zuweilen wird bereits die Korrektur von Fehlern als metasprachliche Kompetenz bewertet, weil eine Art 'Wissen über Sprache' als Voraussetzung dafür postuliert wird. Genau diese Annahme ist aber äußerst kritisch zu hinterfragen, weil fehlerhaf-

te Äußerungen auch durch den Abgleich mit der eigenen Sprachpraxis revidiert werden können, ohne dass dafür 'Wissen über Sprache' notwendig wäre:

There are many gradations between tacit and explicit knowledge. As well as explicit knowledge which can be both articulated orally and enacted in their writing, writers may have explicit knowledge which they have temporarily forgotten; or explicit knowledge which they can articulate orally but do not transfer into their writing; or tacit knowledge which is not articulated but can be deployed in their writing. Linked to this is the distinction in cognitive psychology between 'declarative knowledge' (knowing that) and 'procedural knowledge' (knowing how); knowledge about grammar is not the same as knowing how to make effective and appropriate grammatical choices. (Myhill, 2005, S. 88)

Eine terminologische Alternative für die Abgrenzung von Objekt- und Metasprache liegt in der Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen⁴. Karmiloff-Smith hat mit ihrem konnektionistisch-konstruktivistischen Modell einen differenzierten Vorschlag für diese beiden Wissenstypen in die Forschungsdiskussion eingebracht. Sie beschreibt als ein Hauptcharakteristikum von implizitem Wissen – verstanden als Befähigung zur richtigen Verwendung einer sprachlichen Struktur –, dass es für bereichsübergreifende kognitive Operationen nicht zur Verfügung stehe. Implizites Wissen entwickle sich aber weiter, wenn diese Struktur zuverlässig beherrscht werde. Das geschehe durch Umstrukturierung ihrer

³ Natürlich gilt auch für Erwachsene, dass sich die Schreibkompetenz mit zunehmender Schreibroutine weiter ausbildet. Bei Kindern allerdings geschieht das zum einen in einer verhältnismäßig relativ kurzen Zeitspanne, und zum anderen unterliegen Teilbereiche sprachlichen Wissens während der Schulzeit stärker einem gesteuerten Erwerbsprozess.

⁴ Die Gegenüberstellung von explizitem und implizitem Wissen geht ursprünglich auf Michael Polanyi (Polanyi 1966) zurück. Die Termini sind in verschiedene Wissenschaftsdomänen und in die Alltagssprache eingegangen und werden zur Bezeichnung von der Reflexion und Verbalisierung zugänglichen (expliziten) respektive unzugänglichen (impliziten) Wissensbeständen verwendet.

mentalenen Darstellung, die zu explizitem Wissen einer ersten Stufe führe (Karmiloff-Smith, cop. 1992). Das Modell schließt damit also die Unterscheidbarkeit verschiedener Grade der Explizitheit von Wissen ein, was eine Gleichsetzung von implizitem mit sprachpraktischem Können und von explizitem mit metasprachlichem Reflektieren respektive Wissen über Sprache in Frage stellt (Andresen & Funke, 2006, S. 441, Karmiloff-Smith, 1986, cop. 1992).

Für die Forschung zentral ist das Modell von Karmiloff-Smith insbesondere darum, weil es beschreibt, wie aus impliziten Wissensbeständen explizites Wissen entsteht. Das implizite Wissen – bezogen auf das Schreiben also die Fähigkeit, sprachliche Strukturen korrekt und angemessen zu verwenden – bildet demnach eine Ressource für den Aufbau expliziten Wissens. Zentral ist diese Denkrichtung insbesondere darum, weil gerade im schulischen Kontext lange dominant der entgegengesetzte Weg vorgeschlagen wurde, nämlich die Vermittlung expliziten Sprachwissens, um die Kinder zum Sprachgebrauch zu befähigen. Das stimmt aber nur teilweise, wie Myhill (2005) ausführt:

Moreover, the assumption that the continuum moves from tacit knowledge to implicit knowledge is not always true, particularly with learners of English as an additional language or weaker writers. For these writers, instruction about linguistic features may generate explicit knowledge where there is no corresponding tacit knowledge. (Myhill, 2005, S. 88)

Es stellt sich also die Frage, inwiefern explizites und implizites Wissen zusammenhängen. Und insbesondere besteht Klärungsbedarf, wie die interindividuelle Variation hier aussieht und ob also dieser Zusammenhang bei sprachschwachen Kindern anders aussieht als bei sprachstarken. An dieser Stelle setzt die hier präsentierte explorative Studie an.

Empirische Untersuchung

Die linguistische Forschung kann bislang wenig zur Frage beitragen, von welchen Schwierigkeiten bei der Aneignung der Schriftsprache ausgegangen werden kann, auf welchen Ebenen der Schreibhandlung sie sich zeigen und worauf sie zurückzuführen sind. Arbeiten, die sich Erwerbshürden widmen, fokussieren in erster Linie die Orthographie (vgl. hierzu die einleitenden Anmerkungen). In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird die Schreibkompetenz besonders über die Ontogenese hinweg untersucht. Konkret bedeutet das die Gegenüberstellung bestimmter Kompetenzen oder Merkmale aus verschiedenen Altersgruppen von Kindern (vgl. als Beispiel etwa Augst & Faigel, 1986; Augst, Disselhof, Henrich, Pohl & Völzing, 2007; Langlotz, 2014). Langlotz (2014, S. 142) wies unlängst auf die Notwendigkeit hin, auch in der linguistischen Forschung neben dem Lernalter weitere Faktoren zu erheben, die einen Einfluss auf die Schreibentwicklung haben könnten. Sie spricht auf unterschiedliche kognitive und sozial-kommunikative Voraussetzungen der Individuen an, die bereits im frühen Spracherwerb eine Rolle spielen (Langlotz, 2014, S. 142). Das Forschungsprojekt, das den Hintergrund für den vorliegenden Beitrag bildet, will dieser Forderung Rechnung tragen, indem es neben dem Lernalter die globale Sprachkompetenz als Voraussetzung für die Schriftsprachkompetenz untersucht. Es soll so zur Kenntnis darüber beitragen, auf welchen Ebenen des Schreibens sich die interindividuelle Variation zwischen sprachstarken und sprachschwachen Kindern zeigt.

Die Ausrichtung an einem dynamischen Sprachmodell und an der Modellierung des Schreibens als Sprachhandlung führt zu einer Untersuchungsanlage, die das schreibende Kind und nicht den Text als Sprachprodukt ins Zentrum stellt. Es werden also nicht bessere und schlechtere Kindertexte auf Unterschiede hin untersucht, sondern es wird zwischen Individuen mit unterschied-

licher globaler Sprachkompetenz unterschieden, um dann zu untersuchen, auf welchen Ebenen des Schreibens sich für diese Individuen Unterschiede zeigen. Methodisch hat das zwei zentrale Konsequenzen: Einerseits muss geklärt werden, wie zwischen sprachstarken und sprachschwachen Kindern unterschieden wird, und zweitens ergeben sich als Untersuchungsgegenstand verschiedene Bereiche und Teilkorpora, und zwar der Schreibprozess, die Kindertexte und das sprachliche Wissen der Kinder. Im Folgenden geht es um eine Auswahl davon, nämlich um den Zusammenhang zwischen den Kindertexten und dem Sprachwissen der Kinder.

Untersuchungsfrage

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich für die sprachstarken und die sprachschwachen Kinder unterschiedliche Zusammenhänge zwischen implizitem und explizitem Wissen in den Bereichen Grammatik, Orthographie und Lexik zeigen. Die Schreibkompetenz wird also nicht nur anhand von Kindertexten als Ergebnis des freien Schreibens untersucht. Der Untersuchungsfokus wird stattdessen erweitert über den Text hinaus, weil sich sprachschwache Kinder von sprachstarken u.U. nicht nur darin unterscheiden, wie ihre fertigen Schreibprodukte aussehen, sondern wie sie sprachlich expliziteres Wissen für das freie Schreiben nutzen.

Methode

Messung der globalen Sprachkompetenz

Die Schriftsprachkompetenz, die hier im Zentrum steht, grenzt das Schreiben nicht auf einen ganz spezifischen, klar konturierten Teilbereich wie die Rechtschreibung ein, sondern meint unter der Schreibhandlung die Fähigkeit, die verschiedenen

sprachlichen Teilkompetenzen erfolgreich zu integrieren. Wie lässt sich diese Kompetenz valide und reliabel messen? Insbesondere aus der sprachdidaktisch ausgerichteten Forschung wurden verschiedene methodische Möglichkeiten präsentiert, wie etwa mittels Ratingverfahren die Qualität von Texten eingeschätzt werden kann (vgl. für einen Überblick etwa Wilmsmeier, Brinkhaus & Hennecke, 2016). Für die hier präsentierte explorative Studie stellte das Raten von Kindertexten als Basis für die Differenzierung in sprachschwache und sprachstarke Kinder aus folgendem Grund kein sinnvolles Verfahren dar: Die unabhängige Variable, aufgrund der die Kinder in eine sprachschwache und eine sprachstarke Gruppe eingeteilt wurden, sollte nicht aus dem gleichen Datensatz gewonnen werden, anhand dessen dann die abhängigen Variablen untersucht werden. Es wurde daher auf ein Instrument zurückgegriffen, das die Sprachkompetenz in einem eigenen Verfahren misst und das dennoch einen Kompetenzbereich erhebt, der den Anforderungen, die das Schreiben an die Kinder stellt, sehr nahe kommt. Ein geeignetes Instrument für diesen Zweck stellt der C-Test dar.

C-Tests

C-Tests bestehen in der Regel aus vier Texten, die nach einem bestimmten Tilgungsprinzip 'beschädigt' und so zu Lückentexten gemacht werden. Ein Beispiel dafür zeigt Abbildung 1.

C-Tests wurden ursprünglich vor allem als Instrument für die Sprachstandsbestimmung erwachsener, fremdsprachiger Lernender eingesetzt (vgl. insbesondere Grotjahn, 1992, 1994, 1996, 2002, 2006, 2010, 2014), werden heute aber ebenfalls für die Bestimmung des Sprachstandes bei Muttersprachlern verwendet (Baur & Spettmann, 2009, S. 115, vgl. zum Einsatz bei Muttersprachlern auch Wockenfuß & Raatz, 2014). Der Vorteil von C-Tests im Gegensatz zu anderen Instrumenten der Sprachstandsbestimmung besteht darin, dass sie keine sprachli-

Vom 16. bis zum 19. Jh. war Großbritannien die weltweit führende See- und Kolonialmacht. Daher ko _____ es, da _____ Englisch schli _____ zur Welts _____ wurde. D _____ Industrielle Revol _____, die z _____ entscheidenden sozi _____ und polit _____ Umwälzungen füh _____, begann u _____ 1760 i _____ Großbritannien u _____ verschaffte d _____ Lande au _____ eine wirtsch _____ Führungsposition. He _____ haben vi _____ alte Indus _____ an Bede _____ verloren, denn in der modernen Gesellschaft stehen Dienstleistungsbranchen wie Banken und Versicherungen im Vordergrund. Das in der Nordsee geförderte Öl sichert die Energieversorgung des Landes.

Abbildung 1: Ausschnitt aus einem deutschsprachigen C-Test⁵

chen Teilfertigkeiten (wie die grammatische, die orthographische der die lexikalische Kompetenz) isoliert messen, sondern eine global-ganzheitliche, also eine integrative Sprachstandsmessung erlauben und damit eine Momentaufnahme der allgemeinen Sprachkompetenz abgeben (Vockrodt-Scholz & Zydati, 2010, S. 4). Die erfolgreiche Bearbeitung von C-Tests setzt die wechselseitige Synthese von bottom up- und top down-Prozessen der Sprachverarbeitung voraus. Die Probanden müssen orthographische, lexikalische, morphologische, syntaktische, semantische und kontextuelle Informationen integrieren. Vockrodt-Scholz und Zydati (2010, S. 6) vermuten daher, dass die ablaufenden Prozesse den Vorgängen vergleichbar sind, die für komplexe Sprachleistungen im Kontext natürlicher Sprachverwendung benötigt werden.

In der Praxis erprobte C-Tests weisen eine hohe Reliabilität auf, weil im Zuge der Bearbeitung eines derartigen omnibus-Tests auf die tiefer liegende, abstrakte Sprachkompetenz zugegriffen werden muss, die ihrerseits auf einem komplexen Zusammenspiel einer ganzen Reihe inhaltlicher und sprachlicher Komponenten beruht, wobei linguistische Elemente auf verschiedenen

Ebenen der Sprachstruktur integriert werden müssen (Vockrodt-Scholz & Zydati, 2010, S. 38).

In der hier präsentierten Untersuchung wurde der CT-D 4 (Raatz & Klein-Braley, 1992), ein breit erprobter C-Test, eingesetzt. Er liegt in zwei Parallelversionen vor. Die Reliabilität liegt laut den Autoren bei deutschen Schülern und Schülerinnen für die Version A nach Cronbachs Alpha bei $\alpha = .88$ (N = 731) und für die Version B bei $\alpha = .86$ (N = 698). Ausgewertet wurde der C-Test gemäß Vorschlag der Autoren: Unterschieden wurde nur zwischen richtig (1 Punkt) und falsch (0 Punkte) gefllter Lücke. Als falsch gewertet wurde die Lücke, wenn das gewählte Wort orthographisch, grammatisch oder lexikalisch falsch war.

Operationalisierung und Erhebung verschiedener Typen sprachlichen Wissens

Die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen gestaltet sich konzeptionell und vor allem in Bezug auf die Operationalisierung in empirischen Settings (vgl. die Ausführungen oben) nicht unproblematisch, da die Termini in der bisherigen

⁵ Der abgedruckte Textausschnitt ist ein Beispiel für einen C-Test. Der Ausschnitt wurde von den Autoren der Website c-test.de zur Verfügung gestellt. Unglücklich am abgedruckten Beispiel ist die Trennung des bestehenden Wortteils und der dazugehörigen leeren Linie, die für den fehlenden Teil vorgesehen ist, auf verschiedene Zeilen.

Forschung uneinheitlich verwendet werden. In der vorliegenden explorativen Studie, aus der die hier verwendeten Daten stammen, wurde dennoch an ihnen festgehalten. Ein zentraler Grund dafür liegt darin, dass in der Gesamtstudie vom expliziten Wissen das sogenannte explizierte Wissen (vgl. Tabelle 1) abgegrenzt wurde. Letzteres wurde in Gesprächen mit den Kindern erhoben, zu denen der individuelle Schreibprozess als Input diente. Der Rückgriff auf sprachliche Regularitäten, Normen oder Versatzstücke solcher Normen⁶ wurde also abgegrenzt von der Fähigkeit, solche tatsächlich zu verbalisieren und im Gespräch als Erklärung für beobachtete Sprachphänomene oder Sprachhandlungen einzubringen. Im Unterschied zu anderen Modellierungen expliziten Wissens meint der Terminus hier also nicht exklusiv das Wissen oder das Reflektieren über sprachliche Regeln. Stattdessen wurde angenommen, dass es

dabei um die Art sprachlichen Wissens geht, auf das im Wesentlichen dann zurückgegriffen wird, wenn die Aufmerksamkeit des Schreibenden auf der korrekten und angemessenen Realisierung isolierter sprachlicher Konstruktionen liegt. Der Fall ist das etwa bei Aufgaben im Unterricht oder in Sprachtests, die verlangen, dass die Kinder in Sätze ein passendes Verb einfügen.

Wenn hingegen Kinder dazu aufgefordert sind, hierarchiehöhere Schreibprozesse zu realisieren und etwa einen ganzen und zusammenhängenden Brief zu verfassen, genügt diese Art Rückgriff auf sprachliches Wissen nicht aus, um die Schreibaufgabe zu meistern. Vielmehr kommt dann die Fähigkeit zum Tragen, sprachliche Konstruktionen auf der Mikro- und auf der Makroebene des Textes miteinander zu kombinieren. Diese Vorgänge haben mit Schreibroutine und mit komplexerem Sprachwissen zu tun. Die vorgenommene Operationalisierung

Tabelle 1: Terminologische Unterscheidung verschiedener Sprachwissenstypen⁷

Terminus	Definition	Erhebung in der vorliegenden Studie
implizites Wissen	Fokus liegt auf der Erfüllung einer kommunikativen Handlung durch den verfassten Text sowie auf der Integration verschiedener sprachlicher Teilbereiche; zu wesentlichen Teilen <i>unbewusster</i> Rückgriff auf komplexeres Sprachwissen	erhoben durch das freie Schreiben (Verfassen eines Briefes)
explizites Wissen	Fokus liegt auf der Bearbeitung isolierter sprachlicher Aufgaben; zu wesentlichen Teilen <i>bewusster</i> Rückgriff auf sprachliches Regelwissen	erhoben durch die Sprachstandsmessung KEKS, deren Untertests die Kompetenz in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Orthographie erheben
expliziertes Wissen	verbalisierte, d.h. tatsächlich geäußerte Aussagen der Kinder in Bezug auf sprachliche Strukturen oder Normen	erhoben durch <i>stimulated recall</i> (Gespräche mit den Kindern mit deren individuellen Schreibprozessen als Input)

⁶ Die qualitative Auswertung der Gespräche mit den Kindern zeigte eine ausgeprägte Tendenz der Kinder, für beobachtete Phänomene aller Art Versatzstücke sprachlicher Normen als Begründung einzubringen. Diese Versatzstücke als unvollständige oder teilweise inkorrekte „Merksätze“ hatten mit der beobachteten und begründeten Sprachhandlung aber oftmals nichts zu tun. Vgl. dazu Schaller (2018).

⁷ Die Tabelle stellt die in der Studie operationalisierten Wissenstypen im Überblick dar. Selbstverständlich lassen sich gerade implizites und explizites Wissen in den ausgewählten Erhebungssettings nicht isoliert erheben. Es kommen also sowohl in den Sprachtests als auch im freien Schreiben beide Wissenstypen zum Tragen, allerdings wird jeweils entweder auf den einen oder anderen dominanter zurückgegriffen.

stärker impliziten und stärker expliziten Wissens ist auf diese Unterscheidung ausgerichtet: Erhoben wurde Ersteres also durch das Schreiben eines ganzen Textes und Letzteres in Untertests aus einer standardisierten Sprachstandsmessung, deren Aufgabensetting darin besteht, dass die Kinder in isolierte Sätze das inhaltlich und grammatisch passende Wort einfügen oder – in den Untertests zur Orthographie – ein diktirtes Wort verschriften.

Mit Fay (2010) und Reichardt (2015) liegen zwei empirische Studien vor, denen mit Fokus auf den Bereich der Rechtschreibung eine ähnliche Anlage zugrunde liegt. Mit Bezug auf Ehlich (2010) und dessen Modellierung des sogenannten Textraums grenzt Reichardt (2015) die Rechtschreibung im Textraum von der Rechtschreibkompetenz beim nicht-integrierten Schreiben ab und zeigt übereinstimmend mit Fay (2010) auf, dass sich diese beiden Kompetenzbereiche der Orthographie teilweise deutlich unterscheiden. Da die hier präsentierte Untersuchung Gespräche mit den Kindern über deren Schreibprozesse (expliziertes Wissen), Aspekte des Schreibprozesses und neben der Orthographie auch grammatische, lexikalische und syntaktische Aspekte sowie Positionierungsprozeduren integrierte, wurde an der Zuordnung der verschiedenen Testsettings zu Typen sprachlichen Wis-

sens, wie sie oben beschrieben wurden, festgehalten.

Erhebung des expliziten Wissens

Zur Erhebung des expliziten Wissens gemäß der oben ausgeführten Definition wurden die Untertests zur Grammatik, zum Wortschatz und zur Orthographie aus der Testbatterie KEKS 4 Ü (May & Bennöhr, 2013b) ausgewählt. Das Verfahren misst anhand empirisch ermittelter Ankeritems die Kompetenz der Kinder in den verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (May & Bennöhr, 2013a). Die Tests funktionieren für die Teile Grammatik und Wortschatz so, dass die Kinder aus vorgegebenen Möglichkeiten das passende Wort oder die passende Wortform auswählen, die in die Lücke eines Satzes passt. Die Orthographie wird anhand von Regel- und Pseudowortschreibungen in Diktatform erhoben. Verschiedene Schreibungen werden also von den Kindern gegeneinander abgewogen oder grammatische Merkmale einer Wortform werden auf ihre Passung in das syntaktische Umfeld hin geprüft. Damit sei nicht behauptet, dass ein Teil dieser Reflexionsvorgänge nicht teilweise auch aus Ausprobieren oder aus 'Sprachgefühl' im Sinne von Sprachroutine bestehen (können). Insgesamt aber provoziert das Testsetting bei den Kindern wenn

Tabelle 2: Deskriptive Auswertungen zum expliziten Sprachwissen der beiden Kompetenzgruppen

	N	Min.	Max.	M	SD
sprachschwach					
expl. Gramm.	43	3	15	9.79	2.61
expl. Wortschatz	43	2	14	8.76	2.86
expl. Orthogr.	43	7	35	22.66	4.48
sprachstark					
expl. Gramm.	60	9	15	13.37	1.65
expl. Wortschatz	60	6	15	12.03	2.20
expl. Orthogr.	60	21	40	30.46	4.48

Anmerkungen: expl. – explizit, Orthogr. – Orthographie, Gramm. – Grammatik, testtheoretischer Maximalwert Grammatik: 15 Punkte, Wortschatz: 15 Punkte, Orthographie: 42 Punkte, für alle drei Bereiche ergeben T-Tests hochsignifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Kompetenzgruppen

auch nicht ausschließlich, dann doch in besonderem Maß den Rückgriff auf explizites Sprachwissen. Tabelle 2 führt die deskriptiven Ergebnisse der Auswertungen der Untertests aus der standardisierten Sprachstandsmessung auf.

Erhebung des impliziten Wissens

Das implizite Wissen der Kinder wurde anhand einer Schreibaufgabe erhoben: Die Kinder haben integriert in den Unterricht auf PC einen Brief an ihre neue Schulleiterin verfasst, die zur Förderung der Standardsprachkompetenzen die Regel einführen möchte, dass die Kinder auch in den Pausen Standardsprache und nicht mehr Dialekt sprechen. Der so entstandene argumentative Brief wurde später auf unterschiedliche Variablen hin untersucht, von denen hier orthographische, grammatische und lexikalische Merkmale interessieren. Für die Annotation der Kindertexte auf die Grammatik, die Orthographie und die Lexik hin wurde folgendermaßen vorgegangen: Für die Orthographie wurde ein Fehlerquotient ermittelt, der sich durch die mit dem Faktor 100 multiplizierte und an der Gesamtwortzahl

des Textes gemittelte Fehlerzahl ergibt. Ebenso wurde für die Grammatik ein Fehlerquotient ermittelt⁸. Die lexikalische Varianz als Verhältnis der verschiedenen lexikalischen Einheiten zur Gesamtzahl aller Wörter wurde anhand der Type-Token-Ratio beurteilt (Herdan, 1960): Die Vorkommnisse aller verschiedenen Elemente in einem Text (types) werden durch die Gesamtzahl aller vorhandenen Elemente (tokens) geteilt, wodurch sich immer ein Wert zwischen 0 und 1 ergibt. Je häufiger sich types in einem Text wiederholen, desto mehr Wiederholungen kommen vor und desto kleiner wird der TTR-Wert. Je näher die TTR wiederum bei 1 liegt, desto umfangreicher ist die lexikalische Varianz im Text. Als Indikator für die Textqualität hat sich die TTR in der Schreibforschung als aufschlussreich erwiesen. Die deskriptiven Kennwerte, die für die beiden Sprachkompetenzgruppen ermittelt wurden, sind in Tabelle 3 ausgewiesen.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasste insgesamt 115 Kinder der 4. und 6. Klassenstufe. Die Verteilung auf zwei Klassenstufen ergibt sich

Tabelle 3: Deskriptive Auswertungen zum impliziten Sprachwissen der beiden Kompetenzgruppen

	N	Min.	Max.	M	SD
sprachschwach					
FQuot. Gramm.	43	0	10	2.24	2.11
TTR	43	0.78	0.95	0.87	0.04
FQuot. Orthogr.	43	2	30	14.23	8.00
sprachstark					
FQuot. Gramm.	60	0	5.1	1.04	1.03
TTR	60	0.79	0.93	.86	0.03
FQuot. Orthogr.	60	0	19	7.1	4.90

Anmerkungen: FQuot. – Fehlerquotient, TTR – Type-Token-Ratio (lexikalische Varianz), für den FQuot. Gramm. und den FQuot. Orthogr. ergeben T-Tests hochsignifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Kompetenzgruppen

⁸ Sowohl für die Orthographie als auch für die Grammatik wurden die Kindertexte anhand verschiedener Unterkategorien annotiert, die hier nun als Fehlerquotient Orthographie und Fehlerquotient Grammatik zusammengefasst werden.

aus der Anlage des Forschungsprojekts, das erhellen wollte, inwiefern die interindividuelle Variation durch das Lernalter und inwiefern sie durch die globale Sprachkompetenz bedingt ist. Obwohl die Frage des Lernalters im vorliegenden Beitrag ausgeklammert wird, werden die Kinder beider Altersgruppen herangezogen. Die Kinder stammen aus insgesamt 7 verschiedenen Klassen, verteilt auf vier Schulen im Kanton Freiburg CH. Insgesamt 44 (26 Mädchen und 18 Jungen) der Kinder besuchten zum Erhebungszeitpunkt die 4. und 71 (33 Mädchen und 38 Jungen) die 6. Primarschulklasse. Die Kinder der 4. Klasse waren zwischen 9;7 und 11;4 Jahre, die Kinder der 6. Klasse zwischen 11;6 und 13;8 Jahre alt. Das Durchschnittsalter beträgt für die 4. Klasse 10;6 Jahre und für die 6. Klasse 12;5 Jahre.

Bildung der Untersuchungsgruppen

Die Kinder wurden aufgrund ihrer C-Test-Ergebnisse in Gruppen geclustert (Brosius, 2013, S. 711) und zu einer Gruppe sprachstarker und einer Gruppe sprachschwacher Kinder zusammengefasst⁹. Durch den Ausschluss der Cluster mit den geringsten und mit den höchsten Werten, die jeweils nur sehr kleine Fallzahlen umfassten, verblieben in der definitiven Stichprobe 103 Kinder. Zwischen den Gruppen lässt sich für den C-Test eine hoch signifikante Mittelwertsdifferenz ($t(101) = -15.92, p < .001$) nachweisen (für die sprachschwachen ergibt sich ein Mittelwert von 51.81 Punkten, $SD = 8.60, N = 43$; für die sprachstarke ein Mittelwert von 76.48 Punkten, $SD = 7.10, N = 60$).

Vorgehen bei der Datenanalyse

Für die Gruppe der sprachstarken und der sprachschwachen Kinder wird im Folgenden separat der Zusammenhang zwischen dem expliziten und dem impliziten Wissen in den Bereichen Orthographie, Grammatik und Lexik untersucht¹⁰. Da die Stichprobe aus Kindern zweier Lernaltersgruppen besteht, das Lernalter im vorliegenden Beitrag aber nicht im Zentrum des Interesses steht, wurden Partialkorrelationen gerechnet. Ebenfalls als Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen wurden das Geschlecht sowie der sozioökonomische Status (Ganzeboom, Harry B. G., Graaf, Paul M. de & Treiman, 1992) der Familien.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Partialkorrelationen mit den Kontrollvariablen Geschlecht, Lernalter und sozioökonomischer Status der Eltern sind in Tabelle 4 für die sprachschwachen und in Tabelle 5 für die sprachstarken Kinder dargestellt. Für die sprachschwachen Kinder ist auffällig, dass das explizite grammatische Wissen mit dem impliziten grammatischen Wissen hochsignifikant und mit beinahe großer Effektstärke korreliert. Je besser die Kinder also im Untertest Grammatik der Sprachstandsmessung abschnitten, desto niedriger war ihr grammatischer Fehlerquotient (implizites grammatisches Wissen) im Textschreiben. Beachtenswert ist über diesen Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem grammatischem Wissen hinaus der Umstand, dass das explizite grammatische Wissen der sprachschwachen Kinder mit ihrem expliziten Orthographie- und dem expliziten Wortschatzwissen

⁹ Detailliert wird die Bildung der Kompetenzgruppen in Schaller (2018) dargestellt.

¹⁰ Da alle Variablen intervallskaliert sind, wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson gibt gleichzeitig die Effektgröße an. Nach Cohen (1992, S. 157) gelten Werte über $r = .30$ als mittlere und Werte über $r = .50$ als grosse Effektstärke. Mit Bortz und Döring (2006, S. 740) wird von folgenden Signifikanzniveaus ausgegangen: p -Wert $\leq 5\%$: signifikant, p -Wert $\leq 1\%$: sehr signifikant, p -Wert $\leq 0.1\%$: hoch signifikant.

zusammenhängt. Auch hier werden die Korrelationen hochsignifikant und erreichen mittlere bis nahezu große Effektstärken. Diagnostisch scheint das explizite grammatische Wissen bei den sprachschwachen Kindern also besonders aussagekräftig zu sein.

Der für die sprachschwachen Kinder hohe Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem grammatischem Wissen zeigt sich bei den sprachstarken Kindern nicht; der Zusammenhang wird nicht mehr signifikant. Für die sprachstarken Kinder ist nur noch eine Korrelation statistisch bedeutsam, und zwar jene zwischen dem explizi-

ten und dem impliziten Sprachwissen im Bereich der Orthographie. Je höher das explizite orthographische Wissen ist, desto geringer ist die Anzahl orthographischer Fehler im freien Schreiben respektive desto höher ist das implizite orthographische Wissen. Keine der Variablen zur orthographischen Kompetenz, also weder das explizite noch das implizite Wissen, korreliert statistisch bedeutsam mit einer anderen getesteten Variable. Als aussagekräftiges Merkmal für die sprachstarken Kinder stellt sich also exklusiv der enge Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem orthographischem Wissen heraus.

Tabelle 4: Interkorrelationen der Variablen zum expliziten und impliziten Sprachwissen in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Orthographie für die sprachschwachen Kinder (N = 43)

	expl. Gramm.	expl. Wortschatz	expl. Orthogr.	FQuot. Gramm.	TTR	FQuot. Orthogr.
expl. Gramm.	-					
expl. Wortschatz	.497** (.510**)	-				
expl. Orthogr.	.430** (.465**)	.134 (.159)	-			
FQuot. Gramm.	-.486** (-.511**)	-.251 (-.244)	-.160 (-.175)	-		
TTR	-.087 (-.011)	-.006 (.016)	-.204 (-.198)	-.057 (-.068)	-	
FQuot. Orthogr.	-.164 (-.271)	-.297 (-.291)	-.261 (-.370*)	.267 (.249)	.340* (.180)	-

Anmerkungen: impl. – implizit, expl. – explizit, Orthogr. – Orthographie, Gramm. – Grammatik, FQuot. – Fehlerquotient, TTR – Type-Token-Ratio (lexikalische Varianz), Kontrollvariablen: Lernaltersgruppe, sozioökonomischer Status der Eltern, Geschlecht, * = signifikant auf dem .05-Niveau, ** = signifikant auf dem .01-Niveau, zweiseitig, in Klammern angegeben: Partialkorrelation mit den Kontrollvariablen Lernaltersgruppe und Geschlecht, aber ohne sozioökonomischen Status der Eltern¹¹.

¹¹ Seit den PISA-Studien kommt dem Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf Sprachleistungen von Kindern neue Aktualität zu (Baumert, 2002; Carigiet Reinhard, 2012; Steinig, Betzel, Geider, Franz & Herbold, 2009). Daher wird der sozioökonomische Status in Studien zur kindlichen Entwicklung systematisch mit erhoben (Desgrèppes & Lambelet, 2016, S. 83) und bei der Datenauswertung mitberücksichtigt. Das wird auch im vorliegenden Fall gemacht. Auch wenn die Frage des Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes des Elternhauses im vorliegenden Artikel nicht diskutiert wird, wird der Einfluss dieser herauspartialisierter Variable in Tabelle 4 und Tabelle 5 ausgewiesen, indem der Korrelationskoeffizient ohne diese Kontrollvariable in Klammern angegeben wird.

Tabelle 5: Interkorrelationen der Variablen zum expliziten und impliziten Sprachwissen in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Orthographie für die sprachstarken Kinder (N = 60)

	expl. Gramm.	expl. Wortschatz	expl. Orthogr.	FQuot. Gramm.	TTR	FQuot. Orthogr.
expl. Gramm.	-					
expl. Wort- schatz	.184 (.196)	-				
expl. Or- thogr.	.276 (.276*)	-.024 (.047)	-			
FQuot. Gramm.	-.113 (-.084)	-.236 (-.237)	-.109 (-.117)	-		
TTR	.182 (.200)	.247 (.338*)	-.152 (-.097)	.072 (-.045)	-	
FQuot. Orthogr.	.018 (.083)	.193 (.208)	-.519** (-.452**)	-.014 (-.006)	.215 (.288*)	-

Anmerkungen: impl. – implizit, expl. – explizit, Orthogr. – Orthographie, Gramm. – Grammatik, FQuot. – Fehlerquotient, TTR – Type-Token-Ratio (lexikalische Varianz), Kontrollvariablen: Lernaltersgruppe, sozioökonomischer Status der Eltern, Geschlecht, * = signifikant auf dem .05-Niveau, zweiseitig, ** = signifikant auf dem .01-Niveau, zweiseitig, in Klammern angegeben: Partialkorrelation mit den Kontrollvariablen Lernaltersgruppe und Geschlecht, aber ohne sozioökonomischen Status der Eltern.

Diskussion und Fazit

Bei den sprachschwachen Kindern schlägt sich eine niedrige Grammatikkompetenz (explizites grammatisches Wissen, gemessen in einem standardisierten Verfahren) in grammatisch schwächeren und eine höhere Grammatikkompetenz in besseren Texten nieder. Das explizite Grammatikwissen hängt darüber hinaus mit weiteren Variablen zusammen und scheint für die sprachschwachen Kinder diagnostisch ein aufschlussreiches Merkmal zu sein. Eine mögliche Interpretation dieses Ergebnisses ist die Annahme, dass die sprachschwachen Kinder beim freien Schreiben im grammatischen Teilbereich stärker auf explizites Sprachwissen zurückgreifen und dass ihre Leistung dabei unmittelbar vom Umfang und von der Differenziertheit dieses expliziten Wissens abhängt. Vor dem Hintergrund eines dynamischen Sprachmodells und der Gebrauchsbasiertheit der Ausbildung impliziten und expliziten Sprachwissens ist nun allerdings gleichfalls davon auszugehen,

dass Kinder über das freie Schreiben sprachgrammatisches Wissen ausbilden und ihr explizites Wissen daher auch von ihrer Schreibroutine abhängt. Da sich die hier untersuchten sprachschwachen und sprachstarken Kinder über die gleichen Lernaltersgruppen verteilen, kann nicht ihre Schreibroutine bezogen auf die Frequenz des Schreibens im Unterricht den Ausschlag geben.

Bezogen auf die Orthographie stellte sich übereinstimmend mit Reichardt (2015) heraus, dass es sich im freien Schreiben und im standardisierten Setting um verschiedene Facetten orthographischer Kompetenz handelt, zumal die Leistungen der Kinder in den verschiedenen Settings nicht miteinander einhergehen. Dieses Ergebnis zeigt sich allerdings nicht bei den sprachstarken Kindern: Bedeutsam scheint hier von den drei untersuchten sprachlichen Teilbereichen Grammatik, Orthographie und Lexik nur der Zusammenhang zwischen dem expliziten und dem impliziten orthographischen Wissen zu sein.

Wie lassen sich diese Unterschiede zwischen sprachschwachen und sprachstarken Kindern erklären? Die Orthographie ist ein Bereich, dem im gesteuerten Schriftspracherwerb in der Schule ein vergleichsweise hoher Stellenwert zukommt. Während grammatische Aspekte der Sprache wie etwa Flexionsendungen stärker auch integriert in konkrete sprachliche Konstruktionen routinhaft angeeignet werden können, müssen Kinder für die korrekte orthographische Verschriftung einer Vielzahl von Wörtern über orthographische Strategien und explizites orthographisches Wissen verfügen. Es stellt nun aber eine besondere Herausforderung dar, dieses orthographische Wissen nicht nur dann erfolgreich einzusetzen, wenn das korrekte Verschriften im Zentrum steht – in der vorliegenden explorativen Studie war das bei den Untertests zur Orthographie der Fall –, sondern auch dann, wenn dieses korrekte Verschriften nur einen Teil einer komplexen Schreibhandlung darstellt und ihr nur eine partielle Aufmerksamkeit der Kinder zukommt – also im freien Schreiben. Das Ergebnis, dass sich sprachstarke Kinder durch ein Einhergehen der beiden orthographischen Wissenstypen auszeichnen, könnte nun dahingehend interpretiert werden, dass sie ihr explizites Wissen soweit verinnerlicht und gefestigt haben, dass ihnen ein Transfer auf das freie Schreiben gelingt. Daran – so der Umkehrschluss – scheinen die sprachschwachen Kinder zu scheitern. Eine ähnliche Überlegung stellt Funke (2015, 446) in Bezug auf syntaktisches Wissen bei leistungsschwachen Kindern an. Er kommt zum Schluss, dass die Unterweisung der Kinder in explizitem grammatischem Wissen insgesamt zu unbefriedigenden Lernergebnissen führt und vermutet, dass der Grammatikunterricht von den Kindern «Lernschritte abverlangt, deren Bewältigung bereits erfordert, dass sie zu einer systematischen Nutzung syntaktischer Information in der Lage sind. Er setzt damit eine Fähigkeit voraus, zu deren Erwerb er eigentlich beitragen müsste. Das könnte jedenfalls für leistungsschwä-

chere Schülerinnen und Schüler zutreffen.» Als weiteres Indiz für den eingeschränkten Transfer expliziten Sprachwissens auf die Schreibhandlung könnte auch die bedeutsame Korrelation zwischen der lexikalischen Varianz der Kindertexte (implizites Wortschatzwissen) und dem impliziten orthographischen Wissen der sprachschwachen Kinder (vgl. Tabelle 4) interpretiert werden. Je mehr die Kinder nämlich ihren Wortschatz variieren, desto mehr Fehlschreibungen unterlaufen ihnen, was unter Umständen damit zu tun hat, dass sie orthographische Strategien nicht so weit gefestigt haben, dass sie sie auf unterschiedliche Wortformen übertragen können.

Die vorangehende empirische Bearbeitung des Zusammenhangs zwischen implizitem und explizitem Wissen zeigt insgesamt, dass sich das Zusammenspiel zwischen den beiden Sprachwissenstypen bei den sprachschwachen Kindern anders gestaltet als bei den sprachstarken. Die Ergebnisse erklären noch nicht die Prozesse, wie aus implizitem Wissen explizites Wissen (vgl. dazu das oben erwähnte Modell von Karmiloff-Smith) oder umgekehrt aus explizitem Wissen implizites wird. Die Daten erlauben es ebenfalls nicht, die sich unterschiedlich darstellenden Zusammenhänge zwischen den Kompetenzgruppen zu erklären. Allerdings zeigen sie, dass es sich lohnt, in der Sprachdiagnostik und in der Sprachförderung über die Schreibprodukte hinaus Sprachproduktionsprozesse und Sprachwissensvoraussetzungen zu berücksichtigen. Hierin nämlich unterscheiden sich die sprachschwachen Kinder von den sprachstarken und nicht einzig in den Sätzen und Texten, in die ihre Schreibhandlungen münden. Würde sich die im vorliegenden Beitrag präsentierte Analyse der Unterschiede zwischen sprachstarken und sprachschwachen Kindern im Schreiben entweder ausschließlich auf die Kindertexte beschränken oder würde die Schreibkompetenz der Kinder ausschließlich im Rahmen eines Testsettings erhoben, stellte sich lediglich heraus, dass sich die beiden

Sprachkompetenzgruppen – abgesehen von der lexikalischen Varianz – in allen untersuchten Teilbereichen bedeutsam unterscheiden: Die sprachstarken Kinder erzielen überall deutlich bessere Resultate, was kaum erstaunlich und als Ergebnis nur bedingt aufschlussreich ist. Dadurch, dass nun aber neben dem Textschreiben auch das explizite Sprachwissen berücksichtigt wird, wie es bei der Verschriftung einzelner Wortformen oder dem Vervollständigen von Sätzen in einem engeren standardisierten Setting abgerufen wird, erhalten die spezifischen Merkmale und Erfordernisse des Schreibens sprachschwacher Kinder deutlichere Umrisse. Und das wiederum ermöglicht die datengestützte Hypothesenbildung darüber, welchen Aspekten in anschließenden Untersuchungen genauer nachgegangen werden sollte.

Die differenzierte Betrachtung der Kompetenzen von Kindern in verschiedenen Schreibhandlungen und speziell die Berücksichtigung der Leistungsheterogenität der Kinder innerhalb einzelner Lernaltersgruppen bleiben im deutschsprachigen Raum ein Desiderat. Die Herausforderung zukünftiger Studien wird es sein, detaillierter empirisch zu klären, welche Merkmale die Schriftsprachaneignung sprachschwacher Kinder auszeichnet. Dies vor allem dann, wenn nicht ein isolierter Teilbereich stellvertretend für die Schreibkompetenz angenommen, sondern diese als Schreibhandlung ernst genommen wird, was wiederum mit einschließt, dass sich der Untersuchungsfokus über das Textprodukt auf den Schreibprozess und die Sprachwissensvoraussetzungen hinaus erweitert. Erst wenn dazu detailliertere Kenntnisse vorliegen, wird es möglich sein, die Kinder gezielt zu fördern.

Literatur

Andresen, H. & Funke, R. (2006). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.),

Didaktik der deutschen Sprache (2., durchgesehene Aufl., S. 438–451). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ansket, N. & Steinhoff, T. (2014). Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 129–155). Stuttgart: Fillibach.

Augst, G., Disselhof, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (Hrsg.). (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 48)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 5)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach.

Baumert, J. (2002). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Baur, R. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In D. Lengyel (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115 - 127). Münster: Waxmann.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bredel, U. (2007). Sprachstandsmessung - eine verlassene Landschaft. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne*

- Migrationshintergrund* (S. 77 - 119). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bredel, U. (Hrsg.). (2011). *Weiterführender Orthographieerwerb (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 5)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. [inklusive CD-ROM] (1. Aufl.). Heidelberg u.a.: mitp.
- Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrerebenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse (1. Aufl.)*. Bern, CH: Haupt.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology. A Power Primer. In *Psychological Bulletin* (Vol. 112. No. 1, S. 155 - 159).
- C-test.de. Zugriff am 02.07.2016. Verfügbar unter <http://www.c-test.de/deutsch/index.php>
- Desgrippes, M. & Lambelet, A. (2016). Littérature en langue d'origine et langue de scolarité, tout est-il transférable? Focus sur le transfert des éléments structuraux et des connecteurs. In R. Schmidlin & P. Schaller (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la littérature. Metalinguistic knowledge and literacy acquisition* (Bd. 103, S. 79 - 100). Neuchâtel, CH: Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Ehlich, K. (2010). Textraum als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 7, S. 47 - 62)*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Falkai, P. (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Fay, J. (2010). *Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Eine empirische Untersuchung in Klasse 1 bis 4 (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 53)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feilke, H. (1994-1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung / an interdisciplinary handbook of international research (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 10, Bd. 2, S. 1178-1191)*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textkompetenz - Ein Forschungsbericht. *SPASS - Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (Nr. 10)*, 1-24.
- Feilke, H. (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In I. Bons, T. Gloning & D. Kaltwasser (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz (S. 1-23)*. Gießen 17.05.2010. Zugriff am 01.05.2016. Verfügbar unter http://festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren (S. 11-34)*. Stuttgart: Fillibach.
- Fischer, K. (2014). 'Konspirative' Relationen zwischen Konstruktionen beim Sprachlernen. In A. Lasch & A. Ziem (Hrsg.), *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik (Sprache und Wissen, Bd. 15, S. 243-259)*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (2008). Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. In K. Fischer & A. Stefanowitsch (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie (Stauffenburg Linguistik, Bd. 40, 2. Aufl., Nachdr. der überarb. Aufl. 2007, S. 3-17)*. Tübingen: Stauffenburg Verlag GmbH.
- Flower, L. (1998). *Problem-solving strategies for writing in college and community*. Fort Worth, TX.: Harcourt Brace College Publ.

- Flower, L. & Hayes, J. R. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Funke, R. (2015). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 6, Ed. 2, 2. korrigierte Auflage, S. 429–454)*. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren.
- Ganzeboom, Harry B. G., Graaf, Paul M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research: a quarterly journal of social science methodology and quantitative research*.
- Gätje, O. & Langlotz, M. (2015). *also als Indikator für die Entwicklung von Textkompetenz und die Ausbildung von Literalität – also als Indikator für die Entwicklung von Textkompetenz und die Ausbildung von Literalität – ein Beitrag zur Schreibdiagnostik*. [i.V.]. Neuchâtel, CH: Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Gätje, O., Rezat, S. & Steinhoff, T. (2012). Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In H. Feilke & K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Text Routinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52, S. 125–153)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (1992). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 1 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 39/3)*. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (1994). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 2 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 39/2)*. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (1996). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 3 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 39/3)*. Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (2002). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 4 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), Bd. 32)*. Bochum: AKS.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (2006). *Der C-Test. Theorie, Empirie, Anwendungen (Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF))*. Frankfurt am Main: AKS.
- Grotjahn, R. (Hrsg.). (2010). *Der C-Test / The C-Test. Beiträge aus der aktuellen Forschung / Contributions from Current Research*: Peter Lang Pub Inc.
- Grotjahn, R. (Ed.). (2014). *Der C-Test. Aktuelle Tendenzen = The C-test (Language testing and evaluation, vol. 34)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herdan, G. (1960). *Type-token mathematics. A textbook of mathematical linguistics (Janua Linguarum. Series maior, Nr. 4)*. 'S-Gravenhage: Mouton.
- Karg, I. (2015). *Orthographie. Öffentlichkeit, Wissenschaft und Erwerb (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 46)*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Kamiloff-Smith, A. (1986). *From meta-processes to conscious access: Evidence from children's meta-linguistic and repair data. Cognition, 23, 95–147*.
- Kamiloff-Smith, A. (cop. 1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science (A Bradford book)*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Krauss, A. (2014). *Schriftspracherwerb als Orthographieerwerb. Reflexionen, Realisationen, Relationen, Rekapitulationen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Langlotz, M. (2014). *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 300)*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Lasch, A. (Hrsg.). (2011). *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze (Stauffenburg Linguistik, Bd. 58)*. Tübingen: Stauffenburg Verlag GmbH.

- Leijten, M. & van Waes, L. Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. In *Written Communication* 30 2013 (pp. 358–392).
- Leijten, M. & van Waes, L. (2014). *inputlog 6.0 Help documentation*. Verfügbar unter www.inputlog.net
- Lindgren, E. & Sullivan, K. P. H. (2006). An Introduction. In K. P. H. Sullivan & E. Lindgren (Eds.), *Computer Key-Stroke Logging and Writing. Methods and Applications (Studies in Writing, vol. 18, pp. 1–9)*. Oxford, UK: Elsevier.
- May, P. & Bennöhr, J. (Hrsg.). (2013a). *KEKS, Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch; Konzept, theoretische Grundlagen und Normierung; [von Vorschule / Kita bis zum 4. Schuljahr; Deutsch, Mathematik, Englisch] (1. Aufl)*. Berlin: Cornelsen.
- May, P. & Bennöhr, J. (Hrsg.). (2013b). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule Deutsch. Deutsch 4 Übergang (KEKS)*. Durchführungshinweise mit Audio-CD. [S.l.]: Cornelsen Scriptor.
- May, P., Vieluf, U. & Malitzky, V. (2012-2013). *HSP. Hamburger Schreib-Probe / zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien (Neunormierung 2012)*. Hamburg: vpm.
- Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum. A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 41–62. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myhill, D. Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. In *British Educational Research Journal* (Volume 35, Number 1, February 2009, pp. 47–64).
- Myhill, D. (2005). *Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind. English Teaching: Practice and Critique, December (Volume 4, Number 3), 77–96*. Zugriff am 09.05.2014. Verfügbar unter <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2005v4n3art5.pdf>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters. How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar. The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139–166. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Nickel, S. (2006). *Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen im frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Nitz, L. (2010). *Texte überarbeiten - das Problem der Kohärenz in Schreibkonferenzen. Eine textlinguistische Untersuchung in der Grundschule (Schreiben - interdisziplinär. Beihefte, Bd. 1)*. Berlin: Lit.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday & Company.
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (Hrsg.). (1992). *CT-D 4 Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitung und Normentabellen (Deutsche Schultests)*. Weinheim: Beltz.
- Reichardt, A. (2015). *Rechtschreibung im Textraum. Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik : Reihe A, Bd. 9)*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Rezat, S. (2014). Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Theorie und Potentiale einer Didaktik der Textprozeduren (S. 177–197)*. Stuttgart: Fillibach.
- Röber-Siekmeyer, C. (2015). *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstsprechen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 2)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Schaller, P. (in Vorbereitung). *Konstruktion von Sprache und Sprachwissen. Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder.*
- Schnieders, G. & Komor, A. (2007). Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 261–342).
- Stefanowitsch, A. (Hrsg.). (2008). *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik (Stauffenburg Linguistik, Bd. 47)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). *Lese-Rechtschreibstörung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention*. Berlin: Springer.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 280)*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, Franz, J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Thomé, G. (1999). *Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 29, 3. Dr)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2014). *OLFA 1-2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2 / Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten und für die Planung und Qualitätssicherung von Fördermassnahmen - mit Kopiervorlagen (3., bearb. Aufl.)*. Oldenburg: Isb-Verlag.
- Vockrodt-Scholz, V. & Zydati, W. (2010). Sprachproduktive Faktoren und die Konstruktvalidität von C-Tests: Kompetenzniveaus und Fehlerquotient in textsortengebundenen Schreibaufgaben. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test / The C-Test. Beiträge aus der aktuellen Forschung / Contributions from Current Research* (S. 1–40). Peter Lang Pub Inc.
- Wilmsmeier, S., Brinkhaus, M. & Hennecke, V. (2016). Ratingverfahren zur Messung von Schreibkompetenz in Schülertexten. In R. Schmidlin & P. Schaller (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la littérature. Metalinguistic knowledge and literacy acquisition* (Bd. 103, S. 101–117).
- Wockenfuß, V. & Raatz, U. (2014). Zur Validität von muttersprachlichen C-Tests: Bedeutung von verbaler Intelligenz und Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit unter Berücksichtigung des Lebensalters. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Aktuelle Tendenzen = The C-test (Language testing and evaluation, Bd. 34, S. 189–222)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ziem, A. & Lasch, A. (2011). Von der geschriebenen zur gesprochenen Sprache: Quo vadis Konstruktionsgrammatik? In A. Lasch (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze (Stauffenburg Linguistik, Bd. 58, S. 275–281)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ziem, A. & Lasch, A. (2013). *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 44)*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

Dr. des. Pascale Schaller

Linguistin

Lehrbeauftragte Abteilung Logopädie

Universität Freiburg

Dozentin PHBern

Fabrikstrasse 8

CH-3012 Bern

pascale.schaller@unifr.ch

Erstmalig eingereicht: 12.05.2017

Überarbeitung eingereicht: 16.10.2017

Angenommen: 20.10.2017