

Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans

Wie können Anfänger lernen, was Können nicht wissen? Zur Bedeutung impliziten Wissens und inzidentellen Lernens für den (Schrift-)Spracherwerb und seine Förderung

Gutzmann, Marion [Hrsg.]: Sprachen und Kulturen. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2018, S. 222-233. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 146)



Quellenangabe/ Reference:

Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans: Wie können Anfänger lernen, was Können nicht wissen? Zur Bedeutung impliziten Wissens und inzidentellen Lernens für den (Schrift-)Spracherwerb und seine Förderung - In: Gutzmann, Marion [Hrsg.]: Sprachen und Kulturen. Frankfurt am Main : Grundschulverband e.V. 2018, S. 222-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237351 - DOI: 10.25656/01:23735

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-237351>

<https://doi.org/10.25656/01:23735>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie können Anfänger lernen, was Können nicht wissen?

Zur Bedeutung impliziten Wissens und inzidentellen Lernens für den (Schrift-)Spracherwerb und seine Förderung *

Die Didaktik des Sprachunterrichts beschäftigt sich vor allem mit Fragen der systematischen Vermittlung explizit formulierten Wissens. (Schrift-)Spracherwerb vollzieht sich aber weithin beiläufig und resultiert in einem Können, das nur begrenzt bewusst ist. Deshalb lohnt es, darüber nachzudenken, ob und in welchen Formen es trotzdem möglich bzw. notwendig ist, dieses implizite Wissen systematisch aufzubauen und zu fördern.

Das Rätsel: Der Erwerb von Sprache und Schrift

Die Sprachen in unserer Welt sind sehr unterschiedlich. In den einen sind Lautqualitäten bedeutsam, die in anderen Sprachen gar nicht vorkommen, oder es werden Lautvarianten als ein »Phonem« zusammengefasst, die in anderen Sprachen zur Bedeutungsunterscheidung genutzt werden (vgl. etwa die englische Unterscheidung von <sink> und <think>, die im Deutschen eher als Sprechervarianten gedeutet würden). Auch die Wörter für gleiche Sachverhalte unterscheiden sich – nicht nur als Bezeichnung (z. B. <Zahl> vs. <number>), sondern auch in der Art und Weise, wie sie aufgebaut sind und wie sie kombiniert und variiert werden können (z. B. die deutsche <Donaudampfschiffahrtskapitänsmütze>, die es im Englischen oder Französischen so nicht geben könnte). Ebenso folgen die Grammatik und die Pragmatik jeweils besonderen Regeln.

Die genannten kulturellen Unterschiede signalisieren schon, dass Sprache nicht vollständig angeboren sein kann. Kinder müssen Sprachformen und -elemente lernen. Und sie tun das – in der Regel sehr erfolgreich –, ohne unterrichtet zu werden. Sie lernen Sprache im Gebrauch – und meist unbewusst. Das heißt: Selbst wenn sie grammatisch korrekt sprechen, können sie meist nicht erklären, welcher Regel sie dabei gefolgt sind. Wie kann das sein: Können, ohne zu wissen?

Es sind zwei Merkmale, die den Erwerb der Sprache auszeichnen:

Der **Prozess** der Aneignung unterscheidet sich fundamental von dem, was uns aus Schulen als Unterricht vertraut ist, der überwiegend als zielgerichtete, systematisch geplante Vermittlung von Wissen organisiert wird. Sprach-

erwerb findet dagegen weithin inzidentell statt, d. h. beiläufig, also als Neben-aspekt von Interaktionen, in denen es ja um eine Verständigung über Inhalte geht.

Das **Produkt** dieses Lernprozesses ist ebenfalls besonders. Polanyi (1958; 1966) hat es »tacit knowledge« genannt. Dieses »heimliche« Wissen ist implizit wirksam: Es ermöglicht Können, kann aber nicht – oder nur mit starken Einschränkungen – explizit dargestellt werden.

Trotz (oder wegen?) dieser Unterschiede zum schulischen Unterricht ist diese Lern- und Kompetenzform höchst erfolgreich. Das verwundert umso mehr, als auch die Erwachsenen, von denen die Kinder die Sprache lernen, nicht dem Bild einer »Lehrperson« entsprechen, wie wir sie gemeinhin für die Schule fordern. Diese soll über ein fundiertes Fachwissen verfügen und sie soll in der Lage sein, dieses explizite Wissen Kindern und Jugendlichen in systematischer Form, also eben nicht beiläufig, zu vermitteln. Würde man aber Eltern fragen, welche verschiedenen Formen der Mehrzahlbildung es im Deutschen gibt und warum z. B. die Mehrzahl von »Nadel« anders als die von »Nagel« gebildet wird, werden sie in den allermeisten Fällen kapitulieren. Die Kinder lernen also Sprachformen von ihren Eltern – auch wenn diese deren Regeln meist nicht erklären können (vgl. Weinert 1993).

Und schaut man sich an, welche Rolle die Eltern in den Interaktionen mit den Kindern einnehmen, so unterscheidet sich auch die Vermittlungsform beträchtlich von dem, was wir aus der Schule kennen: Sie modellieren Sprachmuster situativ, also in der inhaltsbezogenen Interaktion, sie nehmen (falsche) Äußerungen beiläufig auf und spiegeln sie in erweiterter bzw. korrigierter Form zurück, indem sie die inhaltliche Kommunikation fortsetzen (vgl. zu den Prinzipien dieses sog. »Motherese«: Weinert/Grimm 2012; Saint-Georges et al. 2013).

Zwar gibt es auch systematisch strukturierte Lernsituationen, in denen explizites Wissen vermittelt wird. DaZu zählt vor allem das wiederholte Anschauen eines Bilderbuches und Benennen der abgebildeten Gegenstände oder auch das Auswendiglernen der Zahlenwörter beim wiederholten Zählen (z. B. beim Treppensteigen). Aber viel mehr Wörter lernen die Kinder beiläufig im alltäglichen, sozial eingebetteten Umgang mit Sprache. Kriterien für die Lautbildung und -unterscheidung oder gar morphologische und syntaktische Regeln für die Wort- bzw. Satzbildung werden dabei weder explizit noch systematisch vermittelt.

Wie kann es sein, dass Kinder ein so komplexes System wie die Sprache ohne eine systematische Vermittlung expliziten Wissens erwerben?

Erklärungsversuch: Sprachkönnen vs. Sprachwissen

Weingarten (2001) ließ insgesamt 206 erwachsene Personen Sätze, die nur aus Pseudowörtern bestanden, schreiben. Die Schreibungen waren in allen untersuchten Aspekten weitgehend regelkonform. Aber zum einen konnten die im Anschluss an das Diktat befragten Teilnehmer*innen mehrheitlich nicht erklären, warum sie bestimmte Verschriftungen gewählt hatten, sondern allenfalls analoge Fälle dafür benennen, zum anderen hätten die in der Schule gelehrt orthografischen Regeln nicht erfolgreich zu den vorgefundenen Schreibungen geführt.

Dass dieser Befund kein Kunstprodukt aus dem psycholinguistischen Labor ist, zeigt ein Versuch, denn der Orthografiethoretiker und Rechtschreibdidaktiker Gerhard Augst (1989) schon vor vielen Jahren durchgeführt hat. Er diktierte 50 Lehrer/innen und Studierenden des Faches Deutsch einen Text mit einer Reihe von Rechtschreibschwierigkeiten. Im Ergebnis haben sie 71 % der Fälle richtig geschrieben, 52 % dieser (richtig geschriebenen) problematischen Stellen in der anschließenden Kommentierung benannt – aber nur zu 8 % eine Begründung für ihre Schreibweise geben können, die einer Dudenregel bei großzügiger Auslegung entsprechen könnte.

Selbst in dieser Teilgruppe fachlich bzw. beruflich besonders kompetenter Rechtschreiber*innen haben sich also Können und Wissen nicht gedeckt (vgl. zu ähnlichen Problemen bei Kindern: Spiegel 1999, 89 ff.). Dieses für viele überraschende Phänomen ist häufiger, als man denkt. Im Anschluss an Polanyis Konzept des »tacit knowledge« ist es von Neuweg systematischer untersucht worden (vgl. zusammenfassend seine Aufsatzsammlung 2015). Neuweg benennt drei zentrale Aspekte komplexerer Leistungen, bei denen explizites Wissen an Grenzen stößt:

Das Explikationsproblem

Je anspruchsvoller ein Verhalten ist, desto schwerer fällt es dem Handelnden, die Gründe für sein Vorgehen zu beschreiben (Nichtverbalisierbarkeit »von innen«), desto schwieriger ist es aber auch für fachkundige Dritte, die Regeln zu rekonstruieren, denen die Köpfer gefolgt sind (Nichtformalisierbarkeit »von außen«). Wie schon erwähnt, bilden Erwachsene so unterschiedliche Mehrzahlformen wie »Autos«, »Kinder«, »Kämme«, »Gabeln« korrekt – aber schon beim Aufzählen der verfügbaren Optionen scheitern sie, von der Erklärung, warum sie im konkreten Fall eine bestimmte gewählt haben, ganz abgesehen. Und selbst Linguist*innen tun sich schwer damit, für die Vielfalt der Phänomene ein weitgehend stimmiges und generell akzeptiertes Modell zu entwerfen.

Das Instruktionsproblem

Selbst wo Expert*innen eine solche Verbalisierung oder Rekonstruktion einigermaßen gelingt, bedeutet das noch nicht, dass sie ihre Einsichten Anfängern verständlich und nutzbar machen können.

Neuweg verweist auf drei Klippen: die (Nicht-)Darstellbarkeit der Regeln (anknüpfend an deren mangelnde Verbalisierbarkeit bzw. Formalisierbarkeit) und – selbst soweit dies gelingt – ihre (Nicht-)Vermittelbarkeit in Form expliziter Belehrung und vor allem die (fehlende) Generativität vermittelter Regeln, sprich: dem Empfänger gelingt es nicht, mit Hilfe der erworbenen Regeln angemessene Entscheidungen bzw. Verhaltensweisen zu erzeugen. Um Kindern der ersten, zweiten Klasse bei der Großschreibung von Nomen zu helfen, haben manche Lehrerinnen die Formel verwendet »Alles, was man anfassen kann, wird großgeschrieben!«. Muss man dann nicht Wörter wie »Gehirn«, »Liebe«, »Löwe« und »Ofen« (zumindest im Winter ...) kleinschreiben?

Und auch die Formel, nur diejenigen Wörter seien großzuschreiben, von denen man »die Mehrzahl bilden kann«, kann zu unerwarteten Ergebnissen führen, wenn es für Kinder nur eine »mama« oder für ältere Analphabet*innen nur eine »liebe«, einen »gott« oder eine »wahrheit« gibt ...

Das Modifikationsproblem

Die letzten Beispiele verweisen auf ein grundsätzliches Problem von Regel-Formulierungen in sozialen Bereichen: Jeder Fall ist anders – ein Problem für die Forschung wie auch für die Alltagspraxis. Der Handelnde muss nicht nur regelkonform handeln, sondern auch situationsgerecht (vgl. Brügelmann 2005, 339 ff.).

Das gilt auch für Sprachhandlungen. Eine vergleichsweise einfache Rechtschreibregel besagt: In der Vorsilbe <ver> wird der Laut /f/ nicht mit <f>, sondern mit <v> verschriftet. Dies ist nicht nur eine klare Beschreibung, sondern auch eine generativ produktive Regel, die sich durch Instruktion vermitteln und lernen lässt. Das Problem: Viele Kinder schreiben dann nicht nur »vergessen« und »verkaufen«, sondern auch »ver-tig« oder – bei entsprechender Aussprache – »Ver-de« statt <Pferde>. Dies ist ein Beispiel für die dritte Schwierigkeit expliziten Lernens. Neuweg nennt sie das Modifikationsproblem (2015, 32 ff., 238 ff.).

Denn im sozialen Bereich können – anders als in der Technik – Regeln nicht wie Algorithmen angewandt werden, da immer neue Faktoren intervenieren. Regeln sind deshalb je nach Kontext interpretativ neu auszulegen. Die Probleme expliziter Regeln nach Neuweg: Sie stützen eine (die eigene Kompetenz überschätzende) Verfügungsgesinnung und zugleich führt ihre Vorgabe zu einer Deflexibilisierung und Dequalifizierung der Handelnden. Regeln funktionieren nicht, wenn man sie buchstabengetreu anwendet, man

muss ihren »Geist« verstanden haben und in der Lage sein, sie situationsbezogen auszulegen. Beim bereits erwähnten Beispiel der Groß-/Kleinschreibung kommt es in Klasse 3/4 zu Problemen, wenn Kinder nach dem Kriterium »kannst du DER, DIE oder DAS davor setzen?« schreiben: »DAS Blaue auto« – und »Die Lehrerin gibt DEM vater die Hand« (vgl. auch das Schülerbeispiel in Eichler 1993, 310). Regeln tragen nicht die Kompetenz zu ihrer Anwendung in sich. Im Bereich der Rechtschreibung z. B. braucht man ein Verständnis semantischer und grammatischer Randbedingungen, um sie sinnvoll nutzen zu können.

Besonders bedeutsam ist das Hintergrundwissen im Bereich der Pragmatik: Welche Sprachregister nutze ich in verschiedenen sozialen Konstellationen? Wie erkenne ich Ironie und wie gehe ich mit ironisch gemeinten Äußerungen um – ein großes Problem z. B. für Autisten, die ihre mangelnde Intuition nur sehr eingeschränkt durch Regeln kompensieren können.

Können brauchen Urteilskraft, um die »Lücke zwischen Regel und Situation« zu überbrücken. Dieser »Mutterwitz« (im Kant'schen Sinne, vgl. Neuweg 2015, 60) basiert aber auf Erfahrung und ihrer impliziten Ordnung.

Nun könnte man sagen: Die Grenzen expliziten Wissens hat Neuweg überzeugend kritisiert – aber bedeutet das, dass »tacit knowledge« diese Lücke tatsächlich füllen kann?

Didaktische Perspektiven: Lernen ohne Lehren?

Menschen lernen unaufhörlich. Unser Gehirn ist eine »Regelextraktionsmaschine« (Spitzer 2002, 75). Würden wir Wahrnehmungen additiv abspeichern, würde unser Gedächtnis rasch an seine Kapazitätsgrenzen stoßen. Lernen ist ein Prozess der Abstraktion, der Regelbildung. Beschränkte Lernen sich andererseits auf die Situationen, in denen uns Regeln explizit erklärt werden, könnten wir unsere Kompetenzen nicht in der Breite und nicht in dem Tempo entwickeln, wie wir es gerade in den ersten Lebensjahren tun.

Dieses »Lernen ohne Lehren« ist durch zwei bereits eingangs erwähnte Merkmale gekennzeichnet: Es verläuft weitgehend *inzidentell*, also beiläufig, d. h. im Rahmen von Aktivitäten, die aus der Sicht der Handelnden nicht auf Lernen, sondern auf andere Ziele gerichtet sind. *Indem* Kinder laufen, sprechen, schwimmen und Rad fahren, entwickeln sie diese Kompetenzen. »Lernen im Gebrauch« hat Kochan (1995) diesen Prozess genannt. Zum anderen werden die gewonnenen Erfahrungen nicht bewusst gemacht, sondern unbewusst verarbeitet, und zwar geordnet, in Form von *impliziten* Regeln. Durch Transfer in Form von Analogien oder (Über-)Generalisierungen und den Erfolg oder Misserfolg dieser provisorischen Annahmen in neuen Situationen differenzieren sich diese Regeln.

Busfahrt in Wien, die automatische Ansage:

»Nächster Halt: Kärntner Ring/Oper.«

Mit leuchtenden Augen ein kleines Mädchen: »Der Opa!«

Die Mama beschwichtigend: »Nein, nicht DER Opa, DIE Oper.«

Unvermindert begeistert die Kleine: »DIE Oma!!!«

(Michael Schroll, Wien, in: Die Zeit Nr. 44, v. 20.10.2016, 68)

Dieser Prozess verläuft nicht geradlinig. Er gleicht der Evolution von Arten in der Biologie. Wie Mutation und Selektion beim Schriftspracherwerb ineinandergreifen, lässt sich am deutlichsten in Fallanalysen der Schreibeentwicklung verfolgen, wie wir sie an anderer Stelle vorgelegt haben (u. a. Brinkmann 1991; 1993; u. a. 1994; 1997; 2003). Das für einen jeden Spracherwerb typische Phänomen der Übergeneralisierung wirkt wie ein Fenster in die Welt der eigenaktiven Regelbildung. Dabei signalisieren nicht nur legale Verallgemeinerungen wie *vihr, *kieno oder *imm, sondern in einem frühen Stadium sogar die illegale Verwendung von Rechtschreibmustern (z. B. *kohmen, *schbiln, *omer) Fortschritte, die mit dem Niveau der späteren Rechtschreibkompetenz korrelieren (Brügelmann 1999, 322).

Was bedeutet das für die schulische Förderung des (Schrift-)Spracherwerbs, die traditionell als Unterricht, also als systematische und explizite Vermittlung von Wissen angelegt ist?

Schaut man sich didaktische Konzeptionen aus den letzten 50 Jahren an, finden sich in den verschiedenen Fächern immer wieder Ansätze, die versuchen, fachliches Wissen zu »elementarisieren«, um es Kindern explizit zu vermitteln: So prägten die »Struktur der Disziplin« der Naturwissenschaften den Sachunterricht Anfang der 1970er-Jahre – und die silbenanalytischen Konzepte der Linguistik die verschiedenen Ansätze der Rechtschreibdidaktik in den 2000er-Jahren (vgl. zu einem aktuellen Überblick die Beiträge in Brinkmann 2015).

Die Evaluation von Programmen zur Sprachförderung im Vorschulalter hat gezeigt, wie begrenzt die Wirkungen solcher Interventionen für den Lautspracherwerb sind (vgl. Kiziak et al. 2012). Für eine »alltagsintegrierte« Sprachförderung liegen inzwischen Konzepte vor (vgl. z. B. die Beiträge zu Tracy/Lemke 2009), die zeigen, dass und wie auch implizite Lernprozesse angeregt, strukturiert und unterstützt werden können.

Aber lässt sich dieses Konzept auch auf den Schriftspracherwerb übertragen? Viele Autor*innen behaupten eine grundsätzliche Differenz, da die Disposition zum Erwerb der Lautsprache evolutionär gewachsen sei, während die Schriftsprache eine späte kulturelle Errungenschaft ist. Der Hinweis, der Schriftspracherwerb vollziehe sich nicht naturwüchsig (z. B. Andresen 2008), ist in der Tat ernst zu nehmen. Allerdings führt der Einwand, des-

halb könne man ihn nicht analog zum Lautspracherwerb verstehen, in die Irre. Denn auch dieser verläuft nicht naturwüchsig, sondern sozial angeregt und gestützt – zwar im Rahmen einer inhaltsbezogenen Kommunikation, aber formal strukturiert durch das Aufnehmen der kindlichen Äußerungen, wobei diese implizit erweitert bzw. korrigiert werden und dadurch als Modell den Input strukturieren (vgl. die spezielle, oben bereits erwähnte »Mutter«-Sprache). Es ist ein allgemeines, nicht auf den Schriftspracherwerb beschränktes Merkmal kognitiver Entwicklung, dass solcher Input nicht intakt übernommen, sondern von dem Lerner auf seinem jeweiligen Entwicklungsstand spezifisch verarbeitet wird (vgl. Piaget 1954 bzw. 1980, für den Aufbau sozialer Kognitionen bzw. für die Entwicklung von Vorstellungen über Natur und Technik). Auch die Schriftsprache ist für Kinder ein Umwelt»gegenstand« (vgl. Ferreiro / Teberosky 1982), und entsprechend wird die Fähigkeit zur »inneren Regelbildung« (vgl. Eichler 1993) von den Kindern auch hier genutzt (vgl. Hoffmann-Erz 2015) – und von den Didaktiker*innen für ihre Förderung. Bereits vor über 40 Jahren entwickelten Balhorn u. a. (1970 f.) für den Rechtschreibunterricht das Konzept des »Wortlistentrainings«: Wörter mit gleichem Rechtschreibmuster wurden als »Cluster« über variierte Aufgaben geübt. Dies ist ein Beispiel für nicht mehr inzidentelles, sondern systematisches Lernen, das die Bildung impliziter Regeln fördert – diese zum Teil aber auch expliziert. Damit stellt sich folgendes Problem:

Offene Frage: Dichotomie oder Dimensionen impliziten und expliziten Wissens?

In der psychologischen wie auch der didaktischen Diskussion wird nicht immer klar unterschieden zwischen verschiedenen Aspekten impliziten Lernens, z. B. zwischen der Form der Vermittlung von Rechtschreibwissen bzw. -können durch die Lehrpersonen und der Form der individuellen Verarbeitung dieser Erfahrungen, also deren kognitiver Repräsentation.

Zu letzterer versucht beispielsweise Thomé (1999, 244 ff., 252 f.) eine Unterscheidung von »Lerntypen«. Er klassifiziert seine Dritt- und Viertklässler*innen als »lexikalische« vs. »generalisierende« Lerner*innen, allerdings mit der Einschränkung, dass es sich eher um graduelle Unterschiede als um eine real existierende Dichotomie handelt. Es stellt sich nämlich die Frage, wie stabil die individuellen Strategiepräferenzen sind, und ob die Dominanz eines Zugriffs nicht eher dem unterschiedlichen Entwicklungsstand gleichaltriger Schüler*innen zuzurechnen ist, ganz zu schweigen von intraindividuellen Differenzen je nach Art des Wortmaterials und der Aufgabensituation (vgl. die Wechselschreibungen verschiedener Wörter bei Brinkmann 1997; 2003).

Dass dichotome Klassifikationen der Wirklichkeit nur selten gerecht werden, gilt auch für die Unterscheidung didaktisch-methodischer Vermittlungsformen, wie die folgenden Beispiele unterschiedlicher Arten und Grade der Explizitheit zeigen.

Wenn Kinder (schrift-)sprachlichen Input beim Lesen verarbeiten, ordnen sie die Elemente immer regelhaft, ohne dass ihnen die kritischen Merkmale der Einheiten und die Kriterien der Strukturierung bewusst würden. Sie lernen also (a) *inzidentell* und bilden (b) *implizite* Regeln – auch über orthografische Muster, was sich besonders gut über das Schreiben von Pseudowörtern untersuchen lässt (vgl. Rackwitz 2016, Kap. 4). Aber auch dieses nicht-systematische Lernen kann unterschiedlich explizit werden. Anlassbezogene **Rechtschreibgespräche**, wie sie beispielsweise Peschel (2015, 74 ff.) in seinem offenen Unterricht favorisiert, sind ein Beispiel für ein solches zwar *inzidentelles*, aber zumindest teilweise *explizites* Lernen.

Stellt man gezielte Aufgaben, ist das Lernen nicht mehr inzidentell – aber auch dann kann der Grad der inhaltlichen Explikation variieren.

So bleiben bei **Sortieraufgaben** nach dem Analogie-Prinzip (»Legt alle Wörter, die zu <Sonne> passen, in diese Ecke, alle Wörter, die zu <laufen> passen, dahin, Wörter, die zu <groß> passen, hier vorne hin und den Rest zu <im>«) die Kriterien der Ordnung oft unbewusst. Bereits Vorschulkindern kann man solche Aufgaben stellen, z. B. verschiedene Zeichenarten nach ihrer »Lesbarkeit« zu sortieren, um so einen Einblick in ihr Verständnis von »Schrift« zu gewinnen (vgl. Brinkmann / Brügelmann 2010, Karte S. 11, im Anschluss an Lavine).

Einen Schritt weiter gehen **Sammelaufgaben** wie »Sucht in eurer Wörterkartei Beispiele für Wörter mit -el, -er und -en«. Hier wird – anders als eben – die Aufmerksamkeit auf explizit benannte Merkmale der Einheiten gerichtet (ohne dass allerdings eine regelhafte Wenn-dann-Beziehung formuliert wird).

Letztere wäre die höchste Stufe der Bewusstmachung: die verbale **Formulierung** von Regelmäßigkeiten, z. B. in Form von Merksätzen (»Wenn du ein langes /i:/ hörst und das Wort nicht kennst, schreibe am besten <ie>«). Solche Faustregeln machen die statistischen Verteilungen in der deutschen Orthografie bewusst und helfen, möglichst erfolgversprechende Entscheidungen zu treffen (vgl. Bode-Kirchhoff / Brinkmann 2015).

Offen bleibt bei den genannten Beispielen, wie verschiedene Lerner*innen jeweils den unterschiedlich explizit strukturierten Input verarbeiten bzw. repräsentieren (als Reihe von Elementen, als Beispiel für Kategorien oder von Regeln), und erst recht, wie sie ihn in neuen Situationen nutzen: Äußerungen nur generierend oder zu deren Begründung bzw. Erklärung. Schon diese kurzen Hinweise machen deutlich, dass in zukünftigen Diskussionen über »implizites Lernen« vier Dimensionen von Implizit- vs. Explizitheit deutlich

unterschieden werden müssen. Denn wenn von »implizitem Lernen« bzw. »implizitem Wissen« gesprochen wird, werden schon diese beiden »Aggregatzustände« von Erfahrung – als **Prozess** des Erwerbs oder als sein **Produkt** – nicht sauber unterschieden. Beide lassen sich wiederum noch einmal weiter ausdifferenzieren, wie die folgende Matrix zeigt.

	Situation (»Kontext«)	Vermittlungs- form (»Input«)	Verarbeitung (»Repräsen- tation«)	Nutzung (»Output«)
stärker »implizit« ↑ ↓ stärker »explizit«	»inzidentell« (Fokus auf Sprachinhalt)	situations- bedingt als Cluster strukturiert	Reihe von konkreten Elementen (»implizit«) Kategorie (»Fall wie«)	indirekt in der Sprach- Handlung
	»thematisch« (Fokus auf Sprachform)	als Regel (wenn ..., dann ...) formuliert	explizite Verallge- meinerung (»Fall von«)	verbalisiert als ihre Be- gründung

Am Beispiel von Sprache, ihrem Erwerb und ihrem Gebrauch illustriert, beschreibt die erste Dimension den Rahmen bzw. Kontext des Lernens: Ist Sprache selbst Gegenstand der Interaktion (»Deutschunterricht«) oder ist sie nur Medium einer inhaltlichen Kommunikation, deren Form trotzdem gleichzeitig zum Modell bzw. Input des Sprachlernens werden kann? Die Pole dieser Dimension lassen sich als »inzidentelles«, also beiläufiges Lernen bzw. als »thematisch« fokussiertes Lernen beschreiben.

Die zweite Dimension differenziert die Form der Sprach-Inputs, also die Art, in der Sprachformen präsentiert werden. Beim inzidentellen Lernen tauchen bestimmte Sprachformen situationsbedingt auf, d. h. in Abhängigkeit von den Sach-Inhalten, die angemessen zum Ausdruck gebracht werden sollen. Im Vordergrund steht also die inhaltliche Verständigung. Wenn die Sprache selbst zum Thema wird, kann ihre Form unterschiedlich deutlich angesprochen werden: durch Gruppierung von Beispielen mit demselben Merkmal (»das ist ein Vogel, und das und das auch ...«), durch Benennung von Merkmalen, die die Gemeinsamkeit ausmachen (»guck, die haben alle Flügel«) bis hin zu einer Regel (»wenn ein Tier fliegen kann, ist es ein Vogel«).

Als Lehrende hoffen wir, dass die von uns inszenierten Erfahrungen von den Lernenden so übernommen werden, wie wir sie präsentiert haben. Das aber ist nicht gewiss. Wir müssen also gesondert untersuchen und beschreiben, wie Lernende neu erworbene Sprachformen verarbeiten und in ihrem Kopf repräsentieren: als ungeordnete Sammlung von Elementen (einzelne konkrete Wörter, die mit <ie> geschrieben werden), als Cluster von Beispielen, dem ein neuer Fall analog zugeordnet wird (»Biene – wie hier, vier und die«) oder als ausdrücklich formulierte (Faust-)Regel (»wenn ich ein /i:/ höre, schreibe ich <ie> – es sei denn, es ist ein Wort aus der Gruppe <i>, aus der Gruppe <ih> oder aus der Gruppe <ieh>).

In welcher Form solche Spracherfahrung verarbeitet und gespeichert wird (»Wissen«), sagt aber noch nichts darüber aus, wie es genutzt wird (»Können«). Wenn in einem Deutsch-Seminar Studierende auf die Frage, wie der Langvokal im Deutschen verschriftet wird, mehrheitlich sagen »mit Dehnungs-h«, ist nicht zu befürchten, dass sie diese Regel auch in ihren Texten so praktizieren. Umgekehrt haben die eingangs erwähnten Untersuchungen von Augst und Weingarten gezeigt, dass normgerechte Schreibungen nicht notwendigerweise korrekt erklärt bzw. begründet werden können.

Diese Ausdifferenzierung von Vermittlung, Erwerb und Nutzung des Sprachwissens nach verschiedenen Aspekten der »Implizitheit« eröffnet ein breites Spektrum an Lehr- und Lernmöglichkeiten, wie die folgende Übersicht zeigt, wobei zwei Felder die typischen Situationen des Spracherwerbs im Alltag (grün) bzw. in der Schule (rot) darstellen:

	innere Verarbeitung	implizit = unbewusst	explizit = bewusst
äußere Handlung	inzidentell = zufällig und beiläufig	Nachahmung von Modellen	Reflexion von Erfahrungen
vor- oder selbst strukturiert		Zusatzmarkierung (zB Farbe) Sammeln & Sortieren Analogien bilden	
organisiert = gezielt und geplant		Können durch Übung	Wissenserwerb durch Belehrung

Das gelbe, das weiße, vor allem aber das violette Feld sind nach dem Gesagten aus unserer Sicht für die Didaktik hilfreich, weil sie helfen, Brücken zu schlagen zwischen dem Auftrag der Schule, in knapper Zeit Erfahrung systematisch und ökonomisch zu vermitteln, und der Eigenlogik kindlichen Lernens.

Die Unterrichtsbeobachtungen von Spiegel (1999, 358ff.) zeigen allerdings, dass Lehrer*innen dieses Repertoire ganz unterschiedlich nutzen. Wichtig wären deshalb systematische Vergleiche dieser verschiedenen Formen gestufter Explikation von Lernangeboten und Wissensformen in entsprechend angelegten Interventionsstudien. Angesichts der zu erwartenden Streuung in der Art, wie die Kinder den jeweiligen Input verarbeiten, sind dabei sorgfältige Fallstudien individueller Lernwege nötig.

Anmerkung

* Leicht veränderter Nachdruck aus: Schiefele, C. / Menz, M. (Hrsg.) (2016): Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.

Literatur

- Andresen, Ute (2008): Auf der Suche nach den Ursprüngen des Spracherfahrungsansatzes. In: Grundschulverband aktuell, H. 104, 8–10.
- Augst, Gerhard (1989): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen. In: Der Deutschunterricht, H. 6, 41. Jg., 5–14.
- Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hg.) (1993): Bedeutungen erfinden -- im Kopf, mit Schrift und miteinander. Lesen und Schreiben als individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten. DGLS-Jahrbuch Bd. 5. Konstanz: Faude.
- Balhorn, Heiko / Brügelmann, Hans (Hg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. »Auswahlband Theorie« der DGLS-Jahrbücher 1–5. CH-Lengwil: Libelle.
- Balhorn, Heiko, et al. (1970ff.): Wortlisten. Trainingsprogramm mit Wörtern und Texten (wlt 1–6 für die Klassen 1/2–5/6). Verlag Pädagogische Medien: Hamburg (Neuaufgabe bei Klett: Stuttgart 2010 ff.).
- Bode-Kirchhoff, Nina / Brinkmann, E. (2015): Kartei Rechtschreiben. ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart.
- Brinkmann, Erika (1991): SAUERAMFA oder SAUAAMFER? Selbstorganisation der Rechtschreibung am Beispiel <<-er>>. In: Unterstufe, H. 9, 38. Jg., 261–263.
- Brinkmann, Erika (1993): NA UNT? Wie Lisa schreibt – Mikroanalysen zur Entwicklung des Rechtschreibmusters <-d>. In: Balhorn / Brügelmann (Hg.) 267–271.
- Brinkmann, Erika (2003): »Farrat da war nichz Schwirich ...« In: Brinkmann et al., 147–154.
- Brinkmann, Erika (Hg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Frankfurt: Grundschulverband.
- Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung »Offenheit mit Sicherheit«). 8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl. 1993. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Brinkmann, Erika et al. (1994): Rechtschreibmuster organisieren sich. Rechtschreibschwierigkeit und orthografische Richtigkeit von Lisas ersten 1800 Wörtern. In: Brügelmann / Richter, 87–92.
- Brinkmann, Erika et al. (Hg.) (2003): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch »Lesen und Schreiben« Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Freiburg: Fillibach-Verlag.
- Brügelmann, Hans (1999): From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction. In: Nunes, 315–342.
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun (Hg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. 2. Aufl. 1996. CH-Lengwil: Libelle.
- Eichler, Wolfgang (1993): Innere Regelbildung und benutzerfreundliche Orthographie. In: Balhorn / Brügelmann, 308–315.
- Ferreiro, Emilia / Teberosky, Ana (1982): Literacy before schooling. Portsmouth / London Heinemann. (span. 1979).
- Hoffmann-Erz, Ruth (2015): Lernprozesse im Orthographieverwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz.: Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kiziak, Tanja et al. (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Kochan, Barbara (1995): Von der Untersuchung des »Lernens durch Instruktion« zur Untersuchung des »Lernens durch Gebrauch«. In: Balhorn / Brügelmann, 26–28.
- Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster / New York: Waxmann.
- Nunes, Terezinha (ed.) (1999): Learning to read: An integrated view from research and practice. Dordrecht et al.: Kluwer.
- Piaget, Jean (1980): Das Weltbild des Kindes. Frankfurt u. a.: Ullstein (frz. 1926).
- Piaget, Jean (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich (frz. 1932): Rascher.
- Pinker, S. (2000): Wörter und Regeln – Die Natur der Sprache. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg / Berlin (engl. 1999).
- Polanyi, Michael (1958): Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy. Routledge and Kegan Paul: London.
- Polanyi, Michael (1966): The tacit dimension. New York: Doubleday.
- Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2016): Pseudowörter als Diagnosehilfe in der Alphabetisierung Jugendlicher und Erwachsener: Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens zur Lernstandserhebung und Lernverlaufsbeobachtung. Dissertation. Päd. Hochschule: Schwäbisch Gmünd. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:752-opus4-573>
- Saint-Georges, Catherine, et al. (2013): Motherese in interaction: At the cross-road of emotion and cognition? A Systematic Review. PLoS ONE 8(10): e78103. doi:10.1371/journal.pone.0078103.
- Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman (Hg.) (2012): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Spiegel, Ute (1999): Förderung der Rechtschreibleistung im 3./4. Schuljahr. Fallstudien zur Einführung selbstständiger Lern- und Arbeitsstrategien in den Unterricht. Augsburg: Wißner.
- Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang
- Tracy, Rosemarie / Lemke, Vytאות (Hg.) (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. Berlin / Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Weinert, Sabine (1993): Spracherwerb: Wie Kinder lernen, worüber Erwachsene kaum Auskunft geben können. In: Balhorn / Brügelmann, 330–337.
- Weinert, Sabine / Grimm, Hannelore (2012): Sprachentwicklung. In: Schneider / Lindenberger, 433–456.
- Weingarten, R. (2001): Orthographisch-grammatisches Wissen. In: Wichter / Antos, 209–226.
- Wichter, S. / Antos, G. (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Peter Lang: Frankfurt.