

Agi Schröder-Lenzen
Schriftspracherwerb
und Unterricht

Bausteine professionellen
Handlungswissens

2. Auflage

LEHRBUCH



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Agi Schröder-Lenzen

Schriftspracherwerb und Unterricht

Agi Schröder-Lenzen

Schriftspracherwerb und Unterricht

Bausteine professionellen
Handlungswissens

2. Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2004
2. Auflage Januar 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15368-1

Vorwort zur 2. Auflage

Mit der Neuauflage dieses Buches wird ein unveränderter Inhalt in einer neuen Reihe als Lehrbuch präsentiert. Damit wird der Text erstmals so akzentuiert, wie er von Anfang an gedacht war: Lehrerfahrung in Vorlesungen und Seminaren zum Schriftspracherwerb fruchtbar zu machen. Gleichzeitig ist mit der Titulierung als Lehrbuch aber auch ein hoher Anspruch an Verständlichkeit, fachwissenschaftliche Konsensfähigkeit und professionelle Orientierungskraft gesetzt. Alle drei Aspekte sind notwendig mit der Neuorientierung universitärer Lehrerausbildung an Standards und ihrer Umsetzung in modularisierten Studiengängen verbunden. Basiskenntnisse des Schriftspracherwerbs gehören in der Regel zum Pflichtangebot aller Lehramtsstudiengänge selbst dann, wenn man Deutsch nicht als Fach studiert. An dieser Ausgangssituation hat sich das Konzept dieses Buches orientiert und bietet deshalb einen Einstieg für Studierende aller Fächer. Das Buch diente ursprünglich auch der Prüfungsvorbereitung der Studierenden, die eine mündliche Prüfung zum Schriftspracherwerb als Bestandteil des 1. Staatsexamens ablegen mussten. Hieraus erklärt sich der „Bausteincharakter“ des vorliegenden Buches, denn jedes Kapitel ermöglicht einen separaten Einstieg und schließt mit einem thematisch fokussierten Literaturverzeichnis ab. Damit sind interessenbezogene Schwerpunktsetzungen möglich, ein eigenständiges Weiterlernen ist vorbereitet aber auch die Entscheidung für eine kondensierte Darbietung der zentralen Aspekte des Schriftspracherwerbs gesetzt. Mit dieser Struktur eignet sich das Buch auch als Basislektüre der neuen Modulprüfungen.

Reduzierung auf Kernelemente wissenschaftlichen Wissens kann auf unterschiedliche Weisen praktiziert werden, die sich ergänzen: Man kann Unwichtiges weglassen, sich auf Exemplarisches konzentrieren und versuchen, Kernelemente zu bündeln. Diese Verdichtung wissenschaftlichen Wissens stellt sicherlich die schwierigste Aufgabe für einen Lehrbuchtext dar und war immer Ziel dieses Bandes. Verständnisintensives Lernen ist für die Strukturierung und professionelle Begleitung der komplexen Sachverhalte des Schriftspracherwerbs eine große Herausforderung für alle Studierenden. Insofern ein Lesetipp an dieser Stelle, der aus dem Feedback vieler Prüfungskandidaten resultiert: Der Anfänger in Sachen Schriftspracherwerb sollte mit Kapitel 2 beginnen und sich vielleicht auch beim ersten Lesen die Kapitel 1 und 7 zunächst „ersparen“ dürfen, dann aber im 2. Durchgang diese Textteile mit einer professionellen Positionsfindung verbinden. In der Tat eignet sich dieses Buch zum mehrmaligen „Durcharbeiten“, denn das Thema „Schriftspracherwerb“ ist nicht nur für Lernende sondern auch für Lehrende ein Prozess, der sich eigentlich erst im mehrmaligen Durchdenken erschließt.

Ein Buch zum Schriftspracherwerb als „Lehrbuch“ zu bezeichnen ist aber auch riskant, wenn man den Anspruch ernst nimmt, Lehrbücher sollten fachwissenschaftlich konsensfähiges Wissen transportieren. Gerade für den Schriftspracherwerb gilt, dass es hierzu eine lange, bis heute aktuelle Kontroverse über unterschiedliche Konzeptionen des schulischen Anfangsunterrichts gibt. Der Methodenstreit zwischen analytischen und synthetischen Leselehrgängen, Fibellehrgängen und spracherfahrungsorientierten Ansätzen wird deshalb deutlich herausgearbeitet und forschungsbasiert auf eine fundierte Basis gestellt. Mit diesem Bezug auf eine empirisch gesicherte Einschätzung der fachdidaktischen Kontroversen um den Schriftspracherwerb ist eines klar: das Votum für Methodenvielfalt im Anfangsunterricht. Trotzdem gibt es immer noch grundschulpädagogische Publikationen, die nach mehr als dreißigjährigem Kampf für „offene“ Unterrichtsformen das empirische Patt von offenem und geschlossenem Unterricht im Schriftspracherwerb nicht wirklich zur Kenntnis nehmen. „Methodenvielfalt“ wird zur konsensfähigen Chiffre, die immer nur dann attestiert wird, wenn das, was im Kern einen entwicklungsorientierten Schriftspracherwerb ausmacht, das selbstgesteuerte Lernen der Kinder, realisiert wird. Ein Votum für die Notwendigkeit der Strukturierung und Prozesssteuerung durch die Lehrperson gerät leicht in den Verdacht für das Schreckensbild aller Grundschulpädagogen, den Frontalunterricht, eintreten zu wollen. Gleichwohl weisen neue empirische Befunde auf die Notwendigkeit, gerade für Risikogruppen des Schriftspracherwerbs hinreichende Unterstützung und Strukturierung durch Lehrperson und Lehrmaterial bereit zu halten. Das gilt in besonderem Maße für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz, während die Lesekompetenz von dem interessen geleiteten, selbstständigen Lernen der Kinder profitiert. Damit wird die vorliegende Konzeption dieses Lehrbuchs, in dem die unterschiedlichen Wege in die Schriftsprache gleichwertig nebeneinander gestellt werden, ganz aktuell bestätigt.

Es gibt aber auch Einschränkungen im Hinblick auf Veränderungsprozesse der Schulanfangsphase, die in diesem Buch noch nicht berücksichtigt werden: Hier ist die in vielen Bundesländern in der Einführung befindliche flexible Schulanfangsphase zu nennen, die, verbunden mit einer Veränderung der Einschulungspraxis, auch zu einer Neuorientierung der Unterrichtsorganisation führen muss. Die Zielperspektive einer möglichst vollständigen Individualisierung von Lernprozessen und die jetzt vorhandenen Instrumente einer sehr differenzierten Analyse der Lernausgangslage haben den Blick der Unterrichtsforschung vermehrt auf die Mikroprozesse von Unterricht gelenkt, die Gegenstand aktueller Videostudien sind. Eine Intensivierung der Forschungsaktivitäten gilt auch für die Frage einer best practice in der Unterrichtung von Kindern mit Migrationshintergrund. Gerade für diese Risikogruppe des Schriftspracherwerbs werden aktuell in Modellprojekten neue Konzepte einer Vernetzung von vorschulischer Sprachförderung und Förderung von Literalität und Mehrsprachigkeit in der Schuleingangsphase erprobt, die die Generierung neuer Expertise für die Gestaltung des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts erwarten lassen.

Das Thema „Schriftspracherwerb“ wird damit weiterhin eine dynamische Entwicklung nehmen, in die der Leser sich mit diesem Buch hoffentlich mit Interesse und einer gewissen Skepsis gegenüber pädagogischen Idealvorstellungen hinein arbeiten wird.

Agi Schröder-Lenzen, Potsdam im November 2006

Inhalt

Vorwort zur 2. Auflage.....	3
Einleitung.....	9
1. PISA und die Folgen für eine Programmatik des Schriftspracherwerbs.....	13
1.1 Literatur.....	27
2 Eckpunkte des gegenwärtigen Verständnisses von Schriftspracherwerb	29
2.1 Schriftspracherwerb – ein Begriff und seine Implikationen.....	29
2.2 Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs	30
2.3 „Phonologische Bewusstheit“ als zentrale Vorläuferfähigkeit des Schriftspracherwerbs.....	33
2.4 Fehler – eine entwicklungspezifische Notwendigkeit.....	35
2.5 Schriftspracherwerb als Denkentwicklung.....	40
2.6 Schriftspracherwerb als verbundener Sprachunterricht.....	43
2.7 Literatur.....	46
3. Struktur und Merkmale der deutschen Schriftsprache.....	49
3.1 Linguistische Grundlagen der Orthographie	49
3.1.1 Das phonologische Prinzip.....	55
3.1.2 Das morphematische Prinzip.....	56
3.1.3 Das grammatische Prinzip.....	58
3.1.4 Das semantische Prinzip.....	59
3.1.5 Das historische Prinzip.....	59
3.1.6 Das graphisch-formale Prinzip.....	59
3.2 Literatur.....	60
4. Modelle von Schrift und Schreiben und ihre Konsequenzen für die Anfänge des Schreibenlernens	63
4.1 Sprachstatistische Häufigkeiten und grundwortschatzorientiertes Rechtschreiblernen.....	66

4.2	Lautorientierung der Schrift und Schreibenlernen mit der Anlauttabelle	67
4.3	Regularitäten der Schriftsprache und Freies Schreiben.....	81
4.4	Literatur.....	85
5.	Der Leseprozess und seine Schwierigkeiten	87
5.1	Die erste Ebene des Leseprozesses.....	88
5.2	Typische Schwierigkeiten schwacher Leser in der ersten Phase des Leseprozesses	89
5.3	Die zweite Ebene des Leseprozesses.....	91
5.4	Typische Schwierigkeiten schwacher Leser in der zweiten Phase des Leseprozesses	94
5.5	Die dritte Ebene des Leseprozesses.....	96
5.6	Zusammenfassung und Entwurf eines mehrdimensionalen Lesemodells.....	97
5.6	Literatur.....	102
6.	Synopse aktueller methodisch-didaktischer Konzepte des Schriftspracherwerbs	105
6.1	Lesen und Schreiben lernen mit einer Fibel und ihren Begleitmaterialien	106
6.2	Lesen und Schreiben lernen mit den Ideen des Spracherfahrungsansatzes	118
6.1	Lesen durch Schreiben im Werkstattunterricht: das Reichen-Konzept.....	124
6.4	Tabellarische Übersicht und Vergleich der Grundelemente didaktisch-methodischer Konzepte zum Schriftspracherwerb ..	127
6.5	Literatur.....	132
7.	Methoden des Schriftspracherwerbs zwischen Programmatik und Empirie	133
7.1	Zur historischen Entwicklung von Leselehrmethoden	133
7.2	Der historische Methodenstreit und gegenwärtige Konzepte zur Unterrichtsqualität.....	136
7.3	Zur Programmatik der Fibelkritik	144
7.4	Freiarbeit und Lernerfolg	150
7.5	Leselehrmethoden und Lernerfolg am Ende des 1. Schuljahres	152
7.5.1	Herff-Studie.....	152
7.5.2	Poerschke-Studie.....	155
7.6	Länderspezifische Leistungsvergleichsstudien.....	158
7.6.1	Leseunterricht und Leseverständnis im Vergleich der beiden deutschen Staaten	159
7.6.2	Rechtschreibleistungen in BRD, DDR und der Schweiz.....	162
7.6.3	IGLU	163

7.7	Lerneffekte unterschiedlicher methodischer Schwerpunktsetzungen auf die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten	165
7.7.1	„Lesen durch Schreiben“ versus Rechtschreiblehrgang	165
7.7.2	Fibeleinsatz und Rechtschreiborientierung	165
7.7.3	BLK-Modellversuch: „Elementare Schriftkultur ..“	166
7.7.4	Schriftspracherwerb und lernförderlicher Unterricht (PLUS-Projekt)	167
7.8	Experimentelle Variation von Methoden des Schriftspracherwerbs (<i>Nürnberger Forschergruppe</i>)	170
7.9	Lesekompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund.....	172
7.10	Zusammenfassung und Ausblick.....	173
7.11	Literatur.....	174
8.	Legasthenie – Lese-Rechtschreibschwäche – Risikokinder .	181
8.1	Legasthenie – ein medizinisch-neurologisches Funktionsmodell der Lese- Rechtschreibschwierigkeiten	182
8.2	Die pädagogische „Anti-Legasthenie-Bewegung“	185
8.3	Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Interpretation kognitions- und entwicklungspsychologisch orientierter Ansätze	187
8.4.	Der gegenwärtige Status des medizinisch-psychologischen Konzepts einer LRS: Die umschriebene Lese- Rechtschreibstörung als Entwicklungs- und Teilleistungsstörung	193
8.5	LRS und Unterricht: Leerstellen zwischen Theorie und Empirie.....	198
8.6	Literatur.....	201
9.	Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs rechtzeitig erkennen und gezielt helfen	209
9.1	Voraussetzungen für das Erlernen von Lesen und Schreiben....	209
9.2	Zentrale Wahrnehmungsbereiche und ihr Risikopotential	211
9.2.1	Visuelle Wahrnehmung.....	211
9.2.2	Auditive Wahrnehmung	221
9.3	Schreiben lernen mit der linken Hand.....	224
9.4	Sprache und kognitive Strategiedefizite als Risikofaktoren	226
9.4.1	Sprachliche Entwicklungsverzögerungen	226
9.4.2	Arbeitstechniken und Selbstorganisation	229
9.5	Lernwegbegleitende Diagnose der Schriftsprachentwicklung ..	236
9.6	Literatur.....	246

Einleitung

Schule und Unterricht in Deutschland haben ein massives Qualitätsproblem. Dies gilt auch für die Grundschule, die wie kaum ein anderer Schultyp in den letzten Jahren Gegenstand unterrichtsmethodischer Veränderungen gewesen ist. Gleichwohl hat man zur Kenntnis nehmen müssen, dass eine der zentralen Aufgaben von Grundschulunterricht, die Vermittlung von Lesen und Schreiben, nicht in hinreichendem Maße gelingt.

Im Rahmen der Schriftspracherwerbsforschung ist heute ein Wissensstand erreicht worden, der es möglich macht, falsche Vermittlungspraktiken zu identifizieren und zumindest in entscheidenden Bereichen auch Prinzipien lernförderlichen Unterrichts zu benennen. Möglich geworden ist dies aufgrund einer Erweiterung der im engeren Sinne grundschulpädagogischen Forschung durch die Einbeziehung sprachwissenschaftlicher, lese- und kognitionspsychologischer Forschungsbefunde und nicht zuletzt unter Bezugnahme auf Ergebnisse empirischer Lehr-/Lernforschung. Insbesondere aus psychologischer Perspektive ist zunehmend vor einer eindimensionalen Richtung von Schulreform gewarnt worden, in der eine pädagogische Vision verfolgt wird, die auf den Lehrer als kompetenten Pädagogen glaubt verzichten zu können und stattdessen „im Menschen eine autonome, zugleich kompetente Lernmaschine vermutet, die dafür sorgt, dass jeder das erwirbt, was er braucht“ (Weinert 1998, S. 114). Gerade Kinder mit auffälligen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sind auf eine gezielte Förderung, auf lehrergesteuerten wie auch auf schülerzentrierten Unterricht angewiesen. Die Heterogenität der Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern lässt eine Monokultur des Lehrens und Lernens unangemessen erscheinen und fordert stattdessen eine Methodenvielfalt, deren Balance zwischen behelndem Unterricht und autonomen Lernen je situativ und adressatenbezogen auszuloten ist.

Das PISA-Desaster geht zu einem guten Teil auf das extrem schlechte Abschneiden des unteren Leistungsdrittels zurück, in dem Schüler¹ nichtdeut-

1 Um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, wird in der Regel nur von „Schülern“ einerseits und der „Lehrerin“ andererseits gesprochen. Damit soll gleichzeitig bewusst gehalten werden, dass einerseits die männlichen Schüler eher in ihrer Schriftsprachent-

scher Herkunftssprache überrepräsentiert sind. Insbesondere für diese Kinder sind Konzepte offenen Unterrichts ungeeignet, „die auf die Steuerung und Korrektur kindlicher Sprache weitgehend verzichten, (...), weil sie sprachliche Differenzen der Lernausgangslagen deutscher und ausländischer Kinder hinnehmen, sie aber nicht auszugleichen versuchen und auch keine systematischen Anregungen zur Erweiterung der Schriftsprachkompetenz vermitteln“ (Gumpler/Apelhauer 1997, S. 36). Das Problem der Schul- und Unterrichtsorganisation für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder, Fragen der Sprachdiagnostik und -förderung, der bilingualen Alphabetisierung, der Stellung des muttersprachlichen Unterrichts, der Didaktik der Zweisprachigkeit sind zu komplex, als dass sie im Rahmen dieses Buches mitbehandelt werden könnten. Gleichwohl zielt die hier geleistete systematische Fokussierung eines verständnisintensives Lernens der Schriftsprache auf die Verringerung gerade jener Differenzen, die aufgrund der Heterogenität der Lernausgangslagen gegeben sind.

Vorausgesetzt wird dabei, dass verständnisintensives Lernen angewiesen ist auf formale und informelle Lernsequenzen, auf direkte Instruktion aber auch auf horizontalen Lerntransfer, der durch Formen situierten Lernens, Projektunterricht, Stationenarbeit, Freie Arbeit etc. realisiert wird. Darüber hinaus ist gerade für den Schriftspracherwerb der Aufbau metakognitiver Kompetenzen von entscheidender Bedeutung. Zur professionellen Kompetenz von Lehrerinnen gehört es somit, verschiedene didaktische Modelle von Unterricht adressaten-, gegenstands- und situationsbezogen anwenden zu können. Zielorientierung des vorliegenden Buches ist es, Bausteine für diesen Weg anzubieten, indem die unterschiedlichen Unterrichtskonzepte des Schriftspracherwerbs entfaltet werden.

In der grundschulpädagogischen Diskussion wird dabei hauptsächlich zwischen zwei methodischen Varianten des Anfangsunterrichts unterschieden: einem eher fibelorientierten Lehrgangskonzept und einem „offenen“, entwicklungsorientierten Lernwegskonzept. Beide Varianten müssen aber nicht als einander ausschließende Alternativen gedacht werden, weil es auf der Prozessebene des Unterrichts vielfältige Verbindungspunkte gibt. Möglichkeiten und Grenzen derartiger Methodenkombination lassen sich vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Forschungsstandes bestimmen. Damit ist der Selektionsfilter angesprochen unter dem die nachfolgende Darstellung des Schriftspracherwerbs im Anfangsunterrichts konzipiert worden ist: Es ging hier nicht darum, pädagogische Idealvorstellungen von Unterricht weiter zu transportieren, sondern jene empirisch abgesicherten Grundlagen von Elementarunterricht herauszuarbeiten, die lernförderliche Bedingungen für alle Kinder gewährleisten.

wicklung gefährdet sind als die weiblichen und andererseits die überwiegende Mehrzahl der Anfangsklassen von Lehrerinnen unterrichtet wird.

Im *ersten Kapitel* werden der in der internationalen Leseforschung zugrundegelegte Begriff von Lesekompetenz erklärt und die in der PISA-Studie herausgestellten Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz in ihrer Relation zu den Erwerbsprozessen von Schriftsprache herausgearbeitet. Lesekompetenzdefizite werden in ihrer Genese und den Folgen für die individuelle Lerngeschichte verdeutlicht. Fazit dieser Ausführungen ist die Formulierung von Zielorientierungen für Schriftsprachunterricht, die in einem Votum für lernwegsbegleitende Diagnostik, adaptiven Unterricht, in der Vermittlung von Lernstrategiewissen und verständnisintensivem Üben gesehen wird.

Sodann werden im *zweiten Kapitel* zunächst jene Punkte fachdidaktischen Verständnisses von Schriftspracherwerb markiert, die von Grundschuldidaktikern eine weitgehend übereinstimmende Interpretation erfahren. Hierzu gehören insbesondere die Vorstellung einer stufenförmigen Entwicklung des Schriftspracherwerbs, die „phonologische Bewusstheit“ als zentrale Vorläuferfähigkeit des schriftsprachlichen Lernprozesses und ein kognitives Modell der mit dem Lese- und Schreibprozess verbundenen Kompetenzentwicklung.

Es gibt grundlegende Strukturmerkmale der deutschen Schriftsprache, die jede Lehrerin kennen muss, um überhaupt die typischen Probleme des Lernanfängers verstehen zu können. Das *dritte Kapitel* bietet die hierfür notwendigen Basiskenntnisse und damit gleichzeitig Orientierungspunkte für eine Beurteilung von Übungsformen und didaktischen Materialien, da an diese der Anspruch einer linguistisch adäquaten Darstellung zu stellen ist.

Im *vierten Kapitel* kommt dieses sprachliche Strukturwissen insoweit zur Anwendung als dass vor diesem Hintergrund unterschiedliche methodische Schwerpunktsetzungen des (Recht)schreibunterrichts eingeschätzt werden können. Konkret geht es um das grundwortschatzorientierte Arbeiten, um den Einsatz von Anlauttabellen und das Freie Schreiben.

Der Leseprozess und seine Schwierigkeiten sind Gegenstand des *fünften Kapitels*. Ausgehend von drei analytisch zu unterscheidenden Phasen des Leseprozesses lassen sich die für jede Ebene notwendigen Wahrnehmungs- und Lernleistungen benennen. Gleichzeitig werden aber auch die aus der LRS-Forschung vorliegenden Befunde so aufbereitet, dass die in den verschiedenen Phasen eines Leseprozesses typischen Schwierigkeiten deutlich werden. Funktion dieses Kapitels ist es, die diagnostischen Fähigkeiten des Lesers anzuregen, wofür auch das abschließende mehrdimensionale Modell des Lesens hilfreich sein sollte.

Eine Synopse aktueller methodisch-didaktischer Konzepte des Schriftspracherwerbs, in der die Differenzen zwischen fibelorientierten Lehrgangskonzepten, entwicklungsorientierten Lernwegskonzepten und der Methode „Lesen durch Schreiben“ herausgearbeitet werden, sind Gegenstand des *sechsten Kapitels*.

Kontroversen zwischen unterschiedlichen Methoden der Vermittlung von Lesen und Schreiben haben eine lange Tradition, die zu Beginn des *siebten*

Kapitels skizziert werden. Im Zentrum der Darstellung steht aber ein Überblick über die Forschungsbefunde empirischer Lehr-/Lernforschung zu den Bedingungen lernförderlichen Unterrichts im Schriftspracherwerb. Ausgehend von der Programmatik der Fibelkritik werden jene empirischen Vergleichsstudien referiert, in denen die Effekte unterschiedlicher Methoden des Schriftspracherwerbs miteinander verglichen wurden. Dieses Kapitel bietet damit die empirische Basis für die Forderung, Unterricht von Anfang an durch ein systematisch auf den Gegenstand Schriftsprache bezogenes Instruktionssetting zu strukturieren.

Ein engagierter Umgang mit Heterogenität gehört zwar zu den Grundüberzeugungen grundschulpädagogischer Arbeit, in Bezug auf die Legasthenie-Debatte ist hier aber scheinbar ein gegenläufiger Trend beobachtbar, da in dieser Kontroverse die Verschiedenartigkeit von Kindern unbeachtet bleibt. Im *achten Kapitel* werden deshalb zunächst die historische Genese einer medizinischen Interpretation der „Legasthenie“ entwickelt und die Konzepte eines pädagogischen Umgangs mit den „LRS-Kindern“ verdeutlicht. Trotz der bis heute andauernden Abgrenzung von Erziehungswissenschaftler gegen das „medizinische Modell“ einer LRS lassen sich de facto zahlreiche Annäherungen zwischen beiden Positionen herausarbeiten, die im Interesse der betroffenen Kinder genutzt werden sollten.

Eine Orientierung hierfür bietet das *neunte Kapitel*, in dem Risikofaktoren aufgezeigt werden, die den Beginn einer LRS bedeuten können. Ausgehend von einem interaktiven Konzept von Lernschwierigkeiten wird dabei nicht nur auf zentrale Wahrnehmungsbereiche, sondern auch auf sprachliche Entwicklungsverzögerungen und kognitive Strategiedefizite eingegangen. Für diese Probleme gibt es konkrete Fördervorschläge, in denen teilweise auf Praktiken der Lerntherapie zurückgegriffen wird. Hinweise auf leicht handhabbare Beobachtungs- und Kontrollinstrumente der Lernentwicklung und Prinzipien für die Entwicklung von Förderplänen schließen das Buch ab.

Literatur

- Glumpler, E./Apellauer, E.: *Ausländische Kinder lernen Deutsch*, Berlin 1997.
- Weinert, F.E.: *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: *Wissen für die Welt von Welt von morgen*, München 1998, S. 101-125.

1. PISA und die Folgen für eine Programmatik des Schriftspracherwerbs

Nicht erst seit PISA stehen Lesen und die damit verbundenen Schwierigkeiten im Zentrum wissenschaftlicher Forschung. Die Frage des Schreibens wurde demgegenüber eher vernachlässigt und in unterrichtlicher Hinsicht galten Schreiblehrgänge stets als „Anhängsel“ an die Leselehrgänge.

Bis weit in die 1970er Jahre hinein wurden Lesen und Schreiben sowohl unterrichtsmethodisch als auch empirisch-forschungsmethodisch¹ als zwei völlig getrennte Bereiche behandelt, wobei beide Aspekte aus heutiger Perspektive einseitig betrachtet wurden: Schreibenlernen wurde insbesondere auf den schreibmotorischen Aspekt reduziert und Lesen wurde als statisches, visuell gesteuertes Erfassen verstanden (vgl. Gramm 1971, S.2). Es ging um den Erwerb von „Kulturtechniken“ und genau in diesem technisch verkürzten Sinne ist das Erlernen von Lesen und Schreiben auch nachfolgend immer wieder missverstanden worden.

Erst seit 1976 hat sich eine Verschmelzung beider Lernaspekte unter dem Begriff des „Schriftspracherwerbs“ (Weigl 1976) vollzogen. Wenn also heute nicht mehr von Lesen und Schreiben, sondern von dem Erwerb von Schriftsprache die Rede ist, dann signalisiert dies zunächst, dass die Erwartungen an den Umgang mit Schriftlichkeit so anspruchsvoll geworden sind, dass es eben nicht mehr nur um das Beherrschen der Technika des Lesens und Schreibens geht, sondern um den Erwerb von Literalität.

Mit dem Begriff der Literalität wird nicht nur die ästhetische Dimension der Produktion und Rezeption von Schriftlichkeit betont, sondern auch die soziale Dimension einer Teilhabe an Schriftkultur. Wenn man in diesem Sinne dann auch nicht mehr von Alphabetisierung, sondern von Literalisierung spricht, dann verbindet sich hiermit natürlich auch eine veränderte Interpretation dessen, was Lesen und Schreiben bedeuten. Solange Lesen und Schreiben als Kulturtechniken verstanden wurden, richteten sich die didaktischen Bemühungen auf einen Alphabetisierungsprozess, in dem das Handwerkszeug einer Kulturnorm vermittelt wurde: Schönes und orthographisch

1 Zu einem Überblick über Fragestellungen, Befunde und Perspektiven empirischer Grundschulforschung bis 1990 vgl. Blumenstock u.a. 1992, S. 265ff.

richtiges Schreiben und flüssiges Lesen. Inhalte, Bedeutung und Funktion des Geschriebenen galten nicht als konstitutive Elemente für den Erwerb der Schriftsprache, sondern waren allenfalls späteren Auseinandersetzungen mit Schrift vorbehalten. Die Technika der Schriftsprache erschienen als isolierbare und in einem hierarchischen Nacheinander zu trainierende Fertigkeiten, die die Anpassung an die Kulturnorm gewährleisteten.

Schriftspracherwerb wird demgegenüber heute als Basiskompetenz in einem kontinuierlichen Lernprozess gesehen. Schriftspracherwerb ist Denkentwicklung, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung, sowie für aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne notwendig ist. Nur über die Beherrschung der Schriftsprache sind der Ausbau elementaren Weltwissens, anschlussfähige Ausbildung und soziale Handlungskompetenz in einer zukunftsorientierten Gesellschaft gewährleistet.

Schriftspracherwerb bedeutet mehr als die Beherrschung der Techniken des Lesens und Schreibens. Schriftspracherwerb bedeutet Denkentwicklung, die auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz zielt.

Die Ergebnisse der PISA-Studie, die Deutschland in diesem Punkt massives Versagen nachgewiesen hat, sind hinlänglich bekannt. Allerdings könnte man meinen, dass das doch gar nichts mit dem Grundschulunterricht zu tun habe, denn PISA untersuchte die Lesekompetenz von 15jährigen Jugendlichen. Die Ursachen des Scheiterns sind sicherlich komplex, aber nimmt man die Prämisse ernst, das Lesen- und Schreibenlernen sich in einem Entwicklungsprozess vollziehen, dann ist dieses Scheitern nicht vom Himmel gefallen. Es ist Produkt einer über viele Schuljahre hinweg nicht zielerreichend verlaufenden Lernentwicklung. Ein Rückgriff auf PISA kann daher die Zielperspektive und Interventionspunkte verdeutlichen, auf die hin schulischer Leseunterricht auszurichten ist.

Aber was wird in PISA und damit in der internationalen Diskussion eigentlich unter Lesekompetenz verstanden?

PISA versteht Lesekompetenz im Sinne des angelsächsischen Konzepts von „reading literacy“, was mehr bedeutet als eine elementare Alphabetisierung. Lesen heißt hier, geschriebene Texte verstehen, sie nutzen und über sie nachzudenken, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Lesen im Sinne von „reading literacy“ ist als effektive und handlungsorientierte Textverarbeitung zu verstehen, die auf ein tieferes Verständnis von Texten abzielt, für die eine intentionale und strategische Steuerung des Lese- und Lernprozesses notwendig ist. Insbesondere für das Lesen eines längeren Textes ist es notwendig, Kontextwissen aber auch externes Wissen zu aktivieren, es auf Ko-