

Schriftspracherwerb als didaktisches Problem der subjektiven Irritation – Der Anfangsunterricht zwischen Systematik und Offenheit –

Ein wesentlicher Aspekt in der öffentlichen Diskussion um den Status der deutschen Bildungsmisere ist nachhaltig die plakative Ablehnung eines individualisierten Ansatzes im Bereich des Schriftspracherwerbs, der in Orientierung am ‚Lesen durch Schreiben‘-Konzept (Reichen) bzw. am Spracherfahrungsansatz (Brügelmann) das kreative Entdecken der Schriftsprache und ihre eigenverantwortliche Nutzbarmachung in den Mittelpunkt stellt. Dabei gilt die anfängliche Unterordnung orthografischer Normen zugunsten eines medialen Gebrauchs der Schriftsprache häufig als Ursache für eine grundsätzliche, weitreichende und fatale Verschlechterung der Rechtschreibfähigkeiten von Grundschulern. So wird von einer deutschen „Rechtschreibkatastrophe“¹ gesprochen, gar von „unterlassener Hilfeleistung“², wenn den Schülern das „Recht auf Rechtschreibung vorenthalten wird“³. Gilt der grundsätzliche Anspruch an eine hohe literale Kompetenzfähigkeit noch als konsensfähig, ist die Diskussion über Ziele und Wege, über Inhalte und Methoden sowie über Ergebnisse der einen wie der anderen Unterrichtsform durch Heterogenität und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet. Gelegentlich wird gar der Zusammenhang zwischen vermeintlich schlechten Rechtschreibleistungen der Schüler und modernen Schreiblernverfahren nicht mehr diskutiert und die differenzierte Betrachtung von Zusammenhängen ersetzt durch Ratschläge für Eltern, wie pragmatisch mit dem Versagen schulischen Unterrichts umzugehen sei und wie gerettet werden könne, was das Bildungssystem verhindere. Beispielhaft stehen dafür „Anregungen für einen schriftlichen Einspruch gegen den Unterricht nach den Prinzipien ‚Schreibenlernen ‚nach Gehör‘ u. mit der Anlauttabelle“⁴, wie sie als Eltern unterstützende Maßnahmen angeboten werden. Exemplarisch für dieser Form der Hilfestellung auf der Grundlage eines abgeschlossenen Urteils über die Unbrauchbarkeit des schulischen Schreiblernunterrichts sei ein Artikel genannt, den die Recklinghäuser Zeitung am 22.09.2014 unter dem Titel „Keine Frage der Intelligenz – Rechtschreibprobleme nach der Grundschule: Jeden Tag drei Wörter üben“⁵ veröffentlichte. In diesem Artikel zitiert die Autorin den Verhaltenstherapeuten Dr. Fritz Jansen sowie Frau Wiltrud Richter vom Landesverband bayerischer Schulpsychologen zur Thematik des Rechtschreiblernens in der Grundschule. Hier wird der Eindruck erweckt, die Problematik vieler Schüler mit der Rechtschreibung könne „mit gezieltem Training ... innerhalb eines Jahres ... gelöst werden.“ Dabei sei der Sachverhalt einer schlechten Rechtschreibleistung der Methode ‚Schreiben nach Gehör‘ geschuldet. Die Grundabsicht des Artikels ist es, Eltern (und Kindern) Mut zu machen, dass trotz der ‚umstrittenen Methode‘ durch ein häusliches Entgegenwirken mit einem auf dem Gebot der Visualisierung beruhenden Speicher- und Lernsystem (Karteikartenprinzip) die Rechtschreibproblematik innerhalb eines Jahres beseitigt werden kann. Auch hier wird als einziger Ausweg aus einer unweigerlich gesetzten didaktischen Fehlentwicklung des schulischen Rechtschreibunterrichts die Privatinitiative von El-

¹ Bredow, R. von & Hackenbroch, V.: Die neue Schlechtschreibung. In: Der Spiegel. 17.06.2013.

² Röber, C.: [http://www.planetopia.de/archiv/Prof. Dr. Christa Röber/21.11.2011](http://www.planetopia.de/archiv/Prof._Dr._Christa_Roerber/21.11.2011)

³ Hanewinkel, C.: <http://www.hauptsache-bildung.de/2013/kinder-grundschule-rechtschreibung>. 21.02.2015

⁴ Jansen, G.: <http://www.grundschulservice.de/Elternbrief%20Nr.%2022.htm>. 21.02.2015

⁵ Levecke, B.: Keine Frage der Intelligenz – Rechtschreibprobleme nach der Grundschule: Jeden Tag drei Wörter üben. In: Recklinghäuser Zeitung. 22.09.2014.

tern gefordert, die mit Hilfe des systematischen Übens retten müssen, was die Schule versäumt: „Sagen Sie Ihrem Kind, dass das eine Übergangsphase ist, und es vielen anderen Kindern genauso geht.“ Die Tatsache, dass in diesem Artikel die vermeintliche Expertise eines Verhaltenstherapeuten zur Problemlösung einer pädagogischen Auseinandersetzung mit einer methodisch-didaktischen Diskussion vor dem Hintergrund lerntheoretischer Voraussetzungen vorgezogen wird, verweist auf einen fatalen Trend in der öffentlichen Diskussion: Die Fehlentwicklung des modernen Schreiblernunterrichts wird als abschließend geklärt betrachtet und der Fokus der Auseinandersetzung auf die Korrektur einer gescheiterten, romantisierten und falsch verstandenen kindlichen Selbstbestimmungsdidaktik gelegt.

In der folgenden Betrachtung soll auf zwei Ebenen zur gegenwärtigen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Schreiblernverfahren und den damit verbundenen Rechtschreiblernprozessen Stellung bezogen werden. Zunächst einmal gilt es, sich um eine Analyse der allgemeinen Vergleichbarkeit von generellen Schreibkompetenzen im historischen Vergleich zu bemühen. Anders formuliert: Hält der Vorwurf einer grundsätzlich verschlechterten Rechtschreibfähigkeit im kausalen Bezug zu einer modernen, offenen und selbstbestimmten Unterrichtsmethodik einer differenzierten Überprüfung stand? Der zweite Aspekt betrifft in überfachlicher Perspektive die Frage der Optionalität einer subjektorientierten Pädagogik, die sich an der individuellen Lernausgangslage von Schülern ausrichtet und – methodisch aus Errungenschaften der Reformpädagogik schöpfend – Schülern Gelegenheiten bietet, nach Entwicklungsstand und eigenen Lernbedürfnissen Freiräume zu nutzen.

Zur Frage der Vergleichbarkeit: Ist die Rechtschreibung schlechter geworden?

Zunächst einmal offenbart eine genauere Betrachtung der angeblich offensichtlichen und eindeutigen Befundlage einer ‚Rechtschreibkatastrophe‘ vielschichtige Gründe einer veränderten Lese-Rechtschreibqualität und lässt de facto keine qualitative, ausschließlich auf Fragen der Rechtschreibung bezogene Beurteilung zu. Die wesentliche Kritik an der gegenwärtigen Methode des Rechtschreibunterrichts – zu viele Schüler und Schülerinnen weisen in den Rechtschreibleistungen deutlich schlechtere Ergebnisse auf – lässt sich im Vergleich der Erkenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungen nicht eindeutig konstatieren. Die Tatsache, dass es sowohl Studien gibt, die eine Verschlechterung der Rechtschreibleistung beschreiben als auch Studien, die genau das Gegenteil belegen, verweist auf eine Problematik der Erfassung.⁶ Ein wesentlicher Nachteil zahlreicher empirischer Untersuchungen ist eine Ergebnissuche im undifferenzierten, zweigeteilten Raum. Die Gegenüberstellung einzelner Methoden, Ansätze und Konzepte fördert eine gewisse trügerische Vereinfachung unter Verlust einer ganzheitlichen und differenzierteren Betrachtung. Hans Brügelmann und Erika Brinkmann beschreiben die Forschungslage wie folgt:

Ein grundlegendes Problem vieler Auswertungen empirischer Vergleiche ist ihre Pauschalität. Da wird über ‚strukturierte‘ vs. ‚offene‘ Ansätze geurteilt oder über ‚Fibeln‘ (bzw. ‚Lehrgänge‘...) vs. ‚freies Schreiben‘ (bzw. ‚Lernweg-, oder ‚Entwicklungsorientierung‘) – unabhängig davon, ob im ersten Fall ‚Lollipop‘, ‚Bunte Fibel‘ oder ‚Konfetti‘ untersucht worden sind und im zweiten Fall ‚Lesen durch Schreiben‘ nach Reichen, der Sprachlernansatz nach dem Konzept ‚Die Schrift erfinden‘ oder (mit inhaltlichen Einschränkungen) die ‚Rechtschreibwerkstatt‘ nach Sommer-Stumpfenhorst. Aber auch die Kriterien und Verfahren zur Messung der Ent-

⁶ vgl.: bspw. Brügelmann, H.: Entwicklung der Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts. Ein Überblick über empirische Studien. In: Grundschule aktuell. 2013. Heft 124. S. 13 – 17.

wicklung schriftsprachlicher Kompetenzen variieren: Lesen vs. Rechtschreiben, genaues und schnelles Wortlesen vs. Textverständnis, Rechtschreibung im (Grundwortschatz-)Diktat vs. in freien Texten, Zählung richtiger Lösungen vs. Bewertung nach qualitativen Entwicklungsstufen, Fehleranalysen bezogen auf orthographische Phänomene oder auf Rechtschreibstrategien.“⁷

Bereits 1996 beklagte Jürgen Walter, dass die Diskussion darüber, ob der Anfangsunterricht beim Schriftspracherwerb „mehr basale Dekodierverfahren vermitteln soll oder mehr ganzheitlich orientiert auf die Textebene hin ausgerichtet sein sollte, ... oft eher philosophisch oder rein deskriptiv geführt wird und kaum oder wenig empirisch-experimentelle Evidenz über die Effekte dieses Ansatzes [R.K.: des Spracherfahrungsansatzes] vorliegt“⁸. Zu jenem Zeitpunkt erfolgte die empirische Auseinandersetzung mit dem ‚Language Experience Approach‘ (LEA) vorwiegend im US-amerikanischen Raum mit einer Reihe von Arbeiten, die versuchten, „differentielle Effekte zwischen traditionell phonologisch-dekodierstrategisch ausgerichteten Lehrgängen und Methoden, die unter dem Etikett ‚Spracherfahrungsansatz‘ firmieren, aufzudecken“⁹. Gleichzeitig (1996) existierten laut Walter nur wenige Arbeiten im deutschsprachigen Raum, die „das Kriterium des Vorhandenseins einer experimentell kontrollierten Untersuchungssituation, klare Operationalisierung der Variablen, Einsatz mindestens einer Versuchs- und Kontroll- Gruppe und die inferenzstatistische Auswertung“¹⁰ aufwiesen.

„What a child hears ... he can speak, What he can speak ... can be written, What he writes ... he can read, and ... it can be read by others.“¹¹

Grundsätzlich gehen alle Varianten des Spracherfahrungsansatzes davon aus, dass die Motivation der Kinder zum Erlernen der Schriftsprache durch die Berücksichtigung ihrer eigenen Interessen beim Erstellen von authentischen, selbstbestimmten Texten erhöht werden kann. Über das eigene Sprechen gelangt der Schüler zur Verbindung von gesprochener Sprache und Schriftsprache. Das Trainieren von Techniken zur De- und Enkodierung mit Augenmerk auf Graphem-Phonem-Korrespondenzen wird in diesem Ansatz zugunsten einer situationsgebundenen Auseinandersetzung mit inhaltlich begründeten Lesewörtern vernachlässigt. In der grundsätzlich gleichberechtigten Behandlung der Aspekte Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören wird einerseits das ergänzende Erlernen einer Reihe von Wortbildern (Ganzwortlesen) empfohlen. Beim ganzheitlichen Konzept „Lesen durch Schreiben“ (Whole Language Approach) dagegen gilt es, den Prozess des Lesens durch das Schreiben von anlassmotivierten Texten zu unterstützen. Wesentlich für die Spielformen des Spracherfahrungsansatzes ist die Annahme, dass Schriftsprachkompetenz in vergleichbarer Form erworben wird wie das Erlernen der gesprochenen Sprache, also in einem konkreten sprachlichen Kontext. Die Lesekompetenz wird demnach insbesondere dadurch erworben, dass „Kinder in ‚Leselandschaften‘ gestellt werden oder sich solche je nach inhaltlich-kommunikativer

⁷ Brügelmann, H. & Brinkmann, E.: Freies Schreiben im Anfangsunterricht? – Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bruegelmann.pdf. S. 2. 15.11.2014.

⁸ Walter, J.: Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik 26.3. 1996. S.136-143. S.136.

⁹ Ebenda.S.136.

¹⁰ Ebenda.S.136.

¹¹ Collins, E. & Weiner, L.R. Language experience approach. Illinois/USA. 1980. S.5.

Interessenslage selber schaffen.“¹² Diese Perspektive eines subjektorientierten Spracherwerbsansatzes soll später noch einmal aufgegriffen werden.

In einer Metaanalyse von fünf Projekten des amerikanischen United States Office of Education (USOE) und 46 weiterer Studien, die den Spracherfahrungsansatz (LEA) bzw. den Ganzheitsansatz (WLA) mit traditionell phonologisch orientierten Lehrgängen verglichen (Basal Reading Approach), kamen Stahl & Miller 1989 zu dem Ergebnis, dass keine Methode pauschal und grundsätzlich zu besseren Ergebnissen führt und sich aus rein empirischer Sicht keine Vorteile des einen oder anderen Konzepts erkennen lassen.¹³

„In the vote counting, overall, whole language/language experience approaches appear approximately equal to basal reader approaches in their effectiveness. Of the non-USOE studies, 26 comparisons favored whole language/language experience approaches, 16 favored basal reader approaches, and 58 did not find significant differences.“¹⁴

Unabhängig von der unterschiedlichen Aussagequalität der vorliegenden Studien lassen sich demnach also grundsätzlich keine evidenten Effektdifferenzen der Ansätze ausmachen. Im Anfangsunterricht der Grundschule sind jedoch leichte Vorteile des Spracherfahrungsansatzes nachweisbar, da er hier offenbar Aufgaben übernimmt, die „in Mittelschicht Haushalten durch inzidentielles [sic!] Lernen erledigt werden, nämlich das Kennenlernen der kommunikativen Funktion der Sprache, Erfahrungen mit Eigenschaften von gedruckten Wörtern und Texten, Erleben des Vorlesens von Geschichten etc.“¹⁵. Andererseits – so Stahl & Miller – scheinen methodisch gut gesicherte Untersuchungen darauf hinzuweisen, dass im späteren Verlauf eine lehrergeleitete Vermittlung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu besseren Erfolgen führt. Weitere Untersuchungen bestätigen entweder die grundlegende Uneindeutigkeit in Fragen der besseren Effizienz der Ansätze (Evans & Carr [1985]¹⁶, Uhry & Shepherd [1993]¹⁷, Foorman et al., [1998]¹⁸) oder verweisen auf die Bedeutung weniger radikal polarisierender Ansätze, in denen auf der Grundlage des ‚Language Experience Approach‘ Elemente und Sequenzen eines systematischen und instruktiven Trainings von Graphem-Phonem-Korrespondenzen ergänzt werden (vgl. Reeves, Carolyn K., and Kazelskis, Richard [1990]¹⁹; Saulawa, Danjuma & Nweke, Winifred [1992]²⁰). Grundsätzlich schließt der An-

¹² Walter, J.: Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik 26.3.1996. 136-143. S. 139.

¹³ Stahl, S. A., and Miller, P.D.: Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading: A Quantitative Research Synthesis. Review of Educational Research 59.1 (1989): 87-116.

¹⁴ Dougherty Stahl, K., & McKenna M.: Reading research at work: Foundations of effective practice. New York/USA. 2006. S.16.

¹⁵ Walter, J.: Der Spracherfahrungsansatz für den Anfangsunterricht: Empirisch-experimentell abgesicherte Effekte und didaktisch-methodische Konsequenzen aus den USA. In: Sonderpädagogik 26.3. 1996. 136-143. S. 141.

¹⁶ Evans, M. A. & Carr, T. H.: Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. In: Reading Research Quarterly. 1985. S.327-350.

¹⁷ Uhry, J. K. & Shepherd, M. J.: Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program: Effects on several measures of reading. In: Reading Research Quarterly. 1993. S.219-233.

¹⁸ Foorman, B. R. et al.: The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. In: Journal of Educational Psychology 90.1. 1998. S.37.

¹⁹ Reeves, C. K. & Kazelskis R.: Effects of expanded language experience instruction on language processing skills of kindergartners. In: Language and Education 4.3. 1990. S.205-214.

²⁰ Saulawa, D. & Nweke, W.: Application of Language Experience Approach to Reading-Disabled Special-Education Adolescents in a Rural Black School. Tuskegee/USA.1992.

fangsunterricht im deutschsprachigen Raum – im Gegensatz zur engen Verknüpfung des Spracherfahrungssatzes mit der ganzheitlichen Methode des Lesenlernens in angloamerikanischen Ländern – die Konstruktion von Wörtern mit ein. Die Verwendung von Anlauttabellen soll dabei den Schülern die Möglichkeit des lautgetreuen Schreibens ohne differenzierte Kenntnis aller Buchstaben und ihrer Laut-Buchstaben-Beziehungen bieten (vgl. Reichen [1982]²¹). Aber auch deutschsprachige Studien lassen keine eindeutigen Vorzüge der einen oder anderen Methode erkennen (vgl. bspw. Lange & Spitta [1994]²², Hüttis-Graf [1997]²³), wobei einzelnen Studien auch forschungsmethodische Schwächen nachgesagt werden.²⁴

Reinold Funke verweist ebenso in einer metaanalytischen Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2014 auf nur marginale, wenig belastbare Tendenzen:

„Für die Klassenstufe 1 führt der Vergleich zu augenscheinlich nur wenig belastbaren Ergebnissen. Für die Klassenstufen 2-4 lässt er auf den ersten Blick vermuten, dass die *Lesen durch Schreiben*-Klassen gegenüber Fibelklassen schlechtere Rechtschreib-, aber im Ganzen gleiche Leseleistungen erreichten. Stellt man jedoch forschungsmethodologische Charakteristika der ausgewerteten Studien in Rechnung, so legt sich die Vermutung nahe, dass dieses Bild beeinflusst ist durch eine unzureichende Validität der Vergleiche, die für die untersuchten Stichproben vorgenommen werden können.“²⁵

Eine der umfangreichsten Studien der jüngeren Zeit attestiert zwar eine grundsätzliche Verschlechterung von Rechtschreibleistungen von Viertklässlern zwischen 1972 und 2002 (Steinig [2009]²⁶), verweist aber mit der Erkenntnis eines gleichzeitig deutlich gestiegenen Wortschatzes und einer generell erhöhten Schreibkompetenz auf die Notwendigkeit einer differenzierten Beobachtung einer umfänglichen literalen Kompetenz:

„Die Kinder gehen 2002 ein höheres sprachliches Wagnis ein, das eher dazu führen kann, sprachlich zu scheitern, aber auch die Chance birgt, anspruchsvollere Texte in einem stärker konzeptionell schriftlichen Modus zu formulieren.“²⁷

Kinder verwenden heute gerade durch die direktere Anbindung an das gesprochene Wort deutlich mehr und komplexere Schriftwörter als zu früheren Zeiten. Ein unmittelbarer Vergleich von Aufsatztexten und Diktaten zu früheren Jahrzehnten ist somit kaum möglich. Dass in der Grundschule heute grundsätzlich weniger Zeit auf das direkte Rechtschreibüben verwendet wird, muss ebenso differenziert betrachtet werden. Steinig unterzieht die Anforderungen an die Rechtschreibung auf der Grundlage der Lehrpläne von 1969 und 1985 einem direkten Vergleich. Während der Lehrplan

²¹ Reichen, J.: Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar. Zürich. 1982.

²² Brügelmann, H., Lange, I. & Spitta, G.: Leistungspatt in der Rechtschreibung. In: Die Grundschulzeitschrift. 1991. S.32-34.

²³ Hüttis-Graff, P.: Prävention von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen – Kein unerreichbares Ziel. Die Grundschulzeitschrift. 11, 101. 1997. S. 35-37.

²⁴ vgl.: Ingenkamp, K.: Vergleich der Schulleistungen in den alten und neuen Bundesländern. In: Flor, D., Ingenkamp, K. & Schreiber, W.H. (Hrsg.): Schulleistungsvergleiche zwischen den Bundesländern. Weinheim. 1992. S. 7-39.

²⁵ Funke, R.: Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens: eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch 19, Heft 36. 2014. S. 20-41. S.20.

²⁶ vgl.: Steinig, W., u.a.: Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster.2009

²⁷ Ebenda. S. 178.

von 1969 auf über acht Seiten detaillierte Ausführungen zur Methodik und Didaktik sowie zu psychologischen und sprachwissenschaftlichen Kriterien des Rechtschreibunterrichts aufweist, beinhaltet der Lehrplan des Jahres 1985 nur noch neben einem dreiseitigen Fließtext einen tabellarischen Überblick über die Aufgabenschwerpunkte in den Klassen 1/2 und 3/4. Die Lehrpläne des Jahres 2008 weisen in einem grundsätzlichen Konzept der Kompetenzorientierung auf Erwartungen zum Ende der Schuleingangsphase als auch zum Ende des vierten Schuljahres hin. Demnach sollen Schüler zum Ende der Schuleingangsphase bekannte Texte mit überwiegend lautgetreuen Wörtern fehlerfrei abschreiben, Abschreibetechniken grundsätzlich nutzen und beim Schreiben eigener Texte erste Rechtschreibmuster und rechtschriftliche Kenntnisse anwenden können. Zum Ende des vierten Schuljahres gilt es, methodisch und korrekt abschreiben, Rechtschreibstrategien zum normgerechten Schreiben verwenden und grundsätzliche Regelungen der Rechtschreibung nutzen zu können. Als wichtige Fähigkeiten und Kenntnisse im Rechtschreiben werden Erwartungen auf der Laut-Buchstabenebene, auf der Wortebene sowie auf der Satzebene formuliert. Steinig nennt als weiteren Hinweis auf einen geänderten Umgang mit der Schrift die Tatsache, dass „Schüler ... früher wesentlich häufiger von der Tafel oder aus Büchern abschreiben [mussten]. ... Da Schüler bei dieser Tätigkeit ihre Aufmerksamkeit weitgehend ungeteilt auf die Orthografie richten können, stand ihnen zusätzliche Übungszeit zur Verfügung“²⁸. Steinig vergleicht die Lehrpläne der Jahre 1969 und 1985. Demnach sollten 1969 Schüler des 4. Schuljahres mindestens 2500 bis 3000 verschiedenen Wörter fehlerfrei schreiben können. Die Anzahl der richtig zu schreibenden und sinnvoll anzuwendenden Wörter wurde für das 2. Schuljahr mit 1000 bis 1300 und für das 3. Schuljahr mit 1700 bis 2100 Wörtern angegeben. Im Vergleich dazu verlangt der Lehrplan des Jahres 1985 bereits nur einen rechtschriftlich zu übenden Grundwortschatz von etwa 300 Wörtern zum Ende des 2. Schuljahres, zum Ende der Grundschulzeit gar nur einen Umfang von etwa 1000 Wörtern. Allein an diesen konkreten Zahlen wird ein Wandel der orthografischer Relevanz zwischen den Jahren 1969 und 1985 deutlich. So hilfreich die Steinig-Studie in der Betrachtung der unterschiedlichen Parameter einer historisch vergleichenden Untersuchung schriftsprachlicher Fähigkeiten auch ist: Einen generellen Rechtschreibverfall sowie eine damit verbundene grundsätzlichen Untauglichkeit bestimmter methodischer Unterrichtskonzepte lassen sich damit nur schwerlich belegen.²⁹

Während der 69er Lehrplan noch dem Konzept der Wortbildtheorie anhängt, verweist der Lehrplan des Jahres 1985 auf die Tatsache umfangreicher Ausnahmerecheinungen in der deutschen Rechtschreibung, so dass „das Erlernen der Rechtschreibung nicht allein über Regelungen erfolgen kann. Der Wortschatz ist aber zu groß, um Wort für Wort rechtschriftlich gesichert zu werden“³⁰.

²⁸ Ebenda. S. 379.

²⁹ So wird bspw. durch die Beschränkung auf 10 – 13 vierte Klassen im Jahr 1972 keine repräsentative Referenzgruppe abgebildet. Aufgrund fehlender Untersuchungen zu Fragen der Gestaltung und der Methodik des Rechtschreibunterrichts in dieser Studie sind auch methodische Schlussfolgerungen nicht solide tragfähig (zur Kritik vgl.: Brügelmann, H.: „Rechtschreibkaterstrolche“? Eine Warnung vor Kurzschlüssen und Schnellschüssen. 2013. Download: http://www.julimjournal.de/pdf/bruegelmann_rs_steinig_kritik.pdf [18.10.13]). Auch aus soziokultureller Sicht wird Kritik geübt, da die Zuordnung zu einer gesellschaftlichen Schicht innerhalb der Studie nur auf der Basis eines Merkmals – der beruflichen Zugehörigkeit der Eltern – nicht zwangsläufig der aktuellen familiären Situation gerecht werde (vgl.: Strässle, U.: Ein soziolinguistisches Experiment auf dem Prüfstand [zu Steinig/Betzel/Geider/Herbold 2009]. In: Der Deutschunterricht. 65. 2013.H.1.S. 90-95.)

³⁰ Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sprache. Hrsg.: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. 1985. S. 40.

Mit Beginn der 1970er Jahre erschienen Sprachbücher, die nun zunehmend das kommunikative Prinzip des Sprachhandelns entdeckten und unter dem Begriff der kommunikativen Funktionalität der Rechtschreibung einen geänderten Stellenwert innerhalb der Schriftspracherwerbs beimaßen.

2006 formulierten Kruse und Heinzel in einer Sammelbesprechung von Neuerscheinungen zum Thema Schriftspracherwerb das geänderte, erweiterte Verständnis eines Konzeptes zum Schriftspracherwerb:

„Heute ist offensichtlich, dass Schriftspracherwerb konzipiert werden muss als Teilhabe an solchen kulturellen Erfahrungen, die sich auf spezifische und allgemeine Formen und Inhalte literaler Textualität beziehen. Neueren didaktischen Konzepten zufolge ist mithin der Schriftspracherwerb nicht auf kleine sprachliche Einheiten, also die Beziehung von Buchstaben oder das ganzheitliche Lesen von Wörtern und Sätzen und damit auf Methodenfragen im engen oder weiten Verständnis eingrenzbar. Die Aneignung von Schrift am Schulbeginn ist vielmehr als Rezeption und Produktion von Texten im Medium der Schrift zu sehen, als literale Textualität.“³¹

Die Kultusministerkonferenz verweist in der Formulierung der Bildungsstandards für den Kompetenzbereich Deutsch in der Primarstufe (2004) auf die mediale, zweckgebundene Bedeutung des Schriftsprachgebrauchs:

„Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreiben zur Kommunikation, zur Aufbewahrung von Informationen, zur gedanklichen Auseinandersetzung sowie zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache. Sie gestalten den Schreibprozess selbstständig und verfassen ihre Texte bewusst im Zusammenhang von Schreibabsicht, Inhaltsbezug und Verwendungszusammenhang. ... Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautentsprechend verschriften und berücksichtigen orthographische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. ... Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.“³²

Angesichts der Komplexität eines Begriffs von literaler Textualität und der Problematik der empirischen Erfassung seiner Einzelfaktoren erscheint es nicht verwunderlich, keine eindeutigen Ergebnisse erhalten zu können, wenn Konzepte oder Ansätze gegeneinander ausgespielt werden. Allein die Beurteilung der Methode des ‚Offenen Unterrichts‘ im Spektrum zwischen einer lern- und entwicklungspsychologisch begründeten Befürwortung und einer Skepsis angesichts der Gefahr einer unkontrollierten Willkürlichkeit in unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen berücksichtigt noch nicht die Vielschichtigkeit der Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift aus prozessorientiert-psycholinguistischer Sicht.

„Es ist aber auch gefährlich, sich auf die Überzeugungskraft schlüssig begründeter Konzepte zu verlassen, da solche Konzepte ja miteinander konkurrieren. So leicht das Publikum etwa für ein wohlklingendes Postulat wie ‚Offenheit‘ einzunehmen ist, so sehr ist es doch auch geneigt, ‚effektives Lernen‘ zu schätzen. Wie gut wäre es, wenn wir handfeste Hinweise darauf hätten, was im sogenannten Offenen Unterricht tatsächlich passiert und

³¹ Heinzel, F. & Kruse, N.: Sammelbesprechung: Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 12.2006. Ausgabe 9. S.660-664. S.660

³² Kultusministerkonferenz: Beschlüsse der KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15. Jg. 2004. S. 8.

wie dieser Unterricht auf die Kinder wirkt.“³³

In einer grundsätzlichen Betrachtung der Frage, welche wissenschaftliche Evidenz Metaanalysen für die Bedeutung bildungspolitischer und pädagogischer Konsequenzen haben, verweist Hans Anand Pant darauf, „dass in der Bildungsforschung, anders als in Teilen der bio-medizinischen Forschung, die Kontextbedingungen von Lehr-Lernsituationen nur sehr eingeschränkt kontrollierbar sind“. Aus diesem Grund „eignen sich Metaanalysen im Bildungsbereich eher für die Aufdeckung und Beschreibung von Kontextbedingungen, die die Wirkungen von Maßnahmen und Programmen beeinflussen, und weniger für einen strengen Wirksamkeitsnachweis selbst“³⁴.

„Offener Unterricht“ und seine Eignung für modernen Schreiblernunterricht

Tatsächlich erfordert die Frage nach der Methodik des ‚Offenen Unterrichts‘ zunächst einmal eine inhaltliche Klarheit und daraus schlussfolgernd eine qualitativ kompetente Umsetzung in schulischen Unterrichtssituationen.

Hans Brügelmann, maßgeblicher Protagonist des Spracherfahrungsansatzes, beschreibt das Konzept des offenen Unterrichts aus der Perspektive einer modernen, erkenntnistheoretisch begründbaren Pädagogik der individuellen Konstruktivität:

„Öffnung des Unterrichts bedeutet den Verzicht auf eine pädagogische Allmacht, die Begriffe wie ‚Diagnose‘, ‚Kontrolle‘ und ‚Förderprogramm‘ nahelegen. Ich spreche lieber von ‚Beobachtungs- und Deutungshilfen‘, von ‚methodischen Ideen‘. Diese behutsameren Wörter sind Ausdruck einer Selbstbescheidung, die uns ansteht, wenn wir Kinder als Menschen, Lernen als Erfahrung und Pädagogik als eine etwas hilflose Mischung aus Theoriestücken, Handwerk und Liebe zu verstehen beginnen.“³⁵

Dabei nimmt sein kritisches und differenziertes Verständnis einer Methodik des offenen Unterrichts mehr fachwissenschaftlichen Raum in Anspruch als bisweilen die Aussagen des vehementen Kritikers eines offenen Unterrichts, Günter Jansen, der gestenreich von „materialzentrierten Beschäftigungsorgien an Deutschlands Grundschulen“³⁶ spricht. Nach Brügelmann muss die „Öffnung des Unterrichts ... radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden“³⁷, eine Forderung, der sich auch Falko Peschel anschließt, wenn er in gängigen Alltagsformen eines offenen Unterrichts

³³ Schmidt, H.J.: Über die Qualität qualitativer Forschung. Abstract zum Beitrag, gehalten auf der Jahrestagung der GDS U vom 16.-18.03.1996 in Leipzig.

³⁴ Pant, H. A.: Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. S04. 2014. S.79-99. S.79.

³⁵ Brügelmann, H. / Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. CH-Lengwil. Nachwort 2. Aufl. 1986, S. 251

³⁶ Jansen, G.: <http://www.grundschulservice.de/Elternbrief%20Nr.%209.htm>. 19.01.2015. Auch für die Verbreitung der Methode „Lesen durch Schreiben“ hat Jansen eine einfache Erklärung. So zitiert „Die Welt“ vom 09.10.2011 in dem Artikel „Wenn in der Schule Falsches richtig ist“ Jansen mit den Worten: „Da sind die Lobbyisten der Verlage am Werk, die mit neuem kostspieligem Unterrichtsmaterial natürlich besser verdienen als nur mit dem traditionellen.“ Die Autorin Miriam Hollstein weiter: „Auch seien [nach Jansen, R.K.] nicht wenige Professoren an der Verbreitung von LdS interessiert, weil sie inzwischen selbst für Verlage Materialien entwickelt hätten oder für diese bei der Herausgabe entsprechender Lehrerwerke als ‚wissenschaftliche Berater‘ tätig seien.“ Hollstein, M.: In: <http://www.welt.de/print/wams/politik/article13649531/Wenn-in-der-Schule-Falsches-richtig-ist.html>. 19.01.2015.

³⁷ Brügelmann, H.: Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift, Lengwil. 1997. S. 43-60

den Lehrkräften einen halbherzigen Umgang mit der Methode attestiert.³⁸

„Die Prinzipien und Zielsetzungen des offenen Unterrichts schrumpfen zu fleißig benutzten Begriffen – ohne aber wirklich umgesetzt zu werden:

- Die Eigenverantwortung des Lernens wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot.
- Das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Bestimmung der Reihenfolge oder des Arbeitsortes.
- Die Handlungsfähigkeit wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen.
- Die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material.
- Die Differenzierung wird reduziert auf die Ausgabe zweier oder dreier (in sich undifferenzierter) Wochenpläne.“³⁹

Die Frage des Verständnisses von offenem Unterricht und seiner Qualität in der unmittelbaren unterrichtsdidaktischen Anwendung verweist auf den menschlichen Faktor der lehrenden Person, die – und das gilt in methodischer Hinsicht ebenso wie in der konzeptionellen Entscheidung beispielsweise für den Spracherfahrungsansatz – als Parameter in vielen empirischen Vergleichsstudien unberücksichtigt bleibt. Methodische Sicherheit, fachliches Wissen, konzeptionelle Klarheit und pädagogisches Knowhow bilden eine grundsätzliche Lehrerkompetenz aus, die in vergleichenden Studien kaum Berücksichtigung finden kann, die jedoch maßgeblich für den Erfolg oder Misserfolg einer Methode oder eines inhaltlichen Konzepts verantwortlich ist.

Als Zwischenresümee sei bis hierhin zunächst festgestellt, dass die Diskussion um die Frage einer verschlechterten Rechtschreibfähigkeit in Korrespondenz mit diversen Schreiblernkonzepten der Versuchung einer polarisierenden Vereinfachung erlegen ist. Angesichts divergierender Studienergebnisse sowie eines modernen, komplexen Anspruchs an eine literale Kompetenz scheint der Vorwurf einer pauschalen und grundsätzlichen Fehlentwicklung einer am Spracherfahrungsansatz orientierten Schreib- und Leselerndidaktik nicht länger haltbar. Allein diese Feststellung gleicht einem Freispruch mangels Beweisen. Die Diskussion des offenen Unterrichts im Zusammenhang mit der einen oder anderen Schreiblernmethode erfordert einen grundsätzlichen Blick auf lernpsychologische Zusammenhänge, nicht weil er spektakuläre, neue Erkenntnisse vermittelt, sondern weil moderne, erkenntnistheoretisch und neurobiologisch begründete Einsichten in Lehr-Lern-Prozesse in ihrer Radikalität und Konsequenz zu wenig berücksichtigt, gelehrt und umgesetzt werden. Dass moderner Schreiblernunterricht sich über fachspezifische Fragestellungen hinaus auch und insbesondere durch Formen des offenen Unterrichts mit einem zeitgemäßen Verständnis von Lernprozessen auseinandersetzen muss, wird in der Plausibilität einer konstruktivistischen Pädagogik deutlich.

Schriftspracherwerb im konstruktivistisch-pädagogischen Blickwinkel

Pädagogik als eine institutionalisierte und intendierte Einflussnahme auf die Lernprozesse der Schüler erfordert eine lernpsychologische Begründung, die im Fall der konstruktivistischen Pädagogik ihre Grundlegung einerseits in erkenntnistheoretischen Grundannahmen des radikalen Kon-

³⁸ vgl.: Peschel, F.: Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. In: Bohl et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management, Bad Heilbrunn. 2010. S. 93-114.

³⁹ Peschel, F. Offener Unterricht. Hohengehren. 2012. S.9.

struktivismus und andererseits in der neurobiologischen Forschung findet. In ergänzender Argumentation durch Aussagen der Systemtheorie sowie der Theorie der lebenden Systeme (Autopoiesemodell) gerät ein Menschenbild in den Vordergrund, dessen grundlegende Eigenschaft die subjektive Erschließung einer individuellen Wirklichkeit ist, welche in autonomer Selbstbestimmung konstruiert wird.

Lernen ist ein konstruktivistischer Prozess!

Überfachlicher Exkurs I: Der Vorgang des Erkennens im radikalen Konstruktivismus

Die erkenntnistheoretische Kernaussage des radikalen Konstruktivismus ist die Feststellung, dass jede Wahrnehmung unabhängig von einer äußeren Realität eine individuelle Konstruktion darstellt, welche auf Erfahrungen und Erinnerungen basiert und aufgrund von Sinnesreizungen zustande kommt. Es gibt keine Übereinstimmung von äußerer Realität und einer vollständig subjektiven Wahrnehmung als Bewusstseinsänderung.

Erkennen ist an die Beobachterperspektive gebunden; beobachtende Systeme können nur konstruieren, weil sie operativ geschlossen sind und in ihren Handlungen ausschließlich auf sich selbst bezogen sind. Das bedeutet nicht, eine außerhalb unserer Wahrnehmung liegende Realität zu leugnen; es bedeutet nur, dass alles, was beobachtende Systeme von dieser äußeren Realität wissen können, eine Konstruktion des Beobachters darstellt. Dabei sind die Konstruktionen sozial gestützt und von der Bewährung in sozialen Kontexten abhängig.

„So erhält der systemische Konstruktivismus seinen an sich paradoxen Wahrheitsanspruch durch seine pragmatische Wirklichkeit und seine Bewährung in den Lebenspraxen psychischer und sozialer Systeme. Von dem systemischen Konstruktivismus als einer Erkenntnistheorie zu sprechen, bedeutet somit im eigentlichen Sinne eine Theorie von der individuellen Auffassung des Wissens zu meinen.“⁴⁰

In diesem Sinne ist subjektive Wirklichkeit an den individuellen Nutzen gebunden; sie muss „viabel“ (von Glasersfeld⁴¹) und „operativ tauglich“ (v. Foerster⁴²) sein, wenn sie nicht umgedeutet, neu angepasst oder neu interpretiert werden soll. Nicht die Wahrheit oder Objektivität ist das Ziel der individuellen Wirklichkeitserzeugung, sondern das Kriterium der Nützlichkeit für den Prozess des Selbsterhalts sowohl auf ontogenetischer als auch auf phylogenetischer Ebene. Ist die individuelle Sinnhaftigkeit gegeben, lässt sich nach konstruktivistischer Terminologie das kognitive System perturbieren, irritieren, beeinflussen. Die Aufgabe des Gehirns ist es, „den Organismus zum Zweck des Überlebens und der Fortpflanzung an der Umwelt zu orientieren“⁴³.

⁴⁰ Kruck, R.: Das didaktische Problem der subjektiven Irritation – systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen. Münster.2013. S. 47

⁴¹ vgl.: Glasersfeld, E. v.: Lernen als konstruktivistische Tätigkeit. In: E. von Glasersfeld (Hrsg.): Wissen, Sprache, Wirklichkeit. Braunschweig. 1987. S. 275–293.

⁴² vgl.: Foerster, H. v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. München. 1985.S. 39–60.

⁴³ Roth, G.(1992). Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: S. J. Schmidt (Hrsg.). Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1992. S. 277–336. S. 281.

Die Grundgedanken des Konstruktivismus stehen in einer bis ins Altertum zurück reichenden Tradition philosophischer Erkenntnistheorien. Die Annahme, dass die Welt nicht so ist wie sie uns scheint, erfährt im radikalen Konstruktivismus, dessen hauptsächliche Vertreter Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster sind, eine wissenschaftliche empirische Basis durch jüngere Erkenntnisse der Neurobiologie.

Die Neurobiologie bestätigt ergänzend zu den Aussagen des Konstruktivismus, dass die Außenwelt nicht durch die Sinnesorgane gleichsam in das Gehirn transportiert wird. Neuronale Prozesse sind bedeutungsfrei und inhaltsneutral. Heinz von Foerster spricht dabei von dem „neurophysiologischen Prinzip der undifferenzierten Codierung“⁴⁴. Gerhard Roth bezeichnet denselben Umstand als „Neutralität des neuronalen Codes“⁴⁵.

Nervenzellen können nur die Intensität und Dauer des Reizes weiterleiten, nicht aber den unmittelbaren Ursprung der Erregung. Von Foerster:

„Der Signalfluss ... trägt keinen Hinweis auf irgendwelche Eigenschaften jenseits der Zellen, außer dass sie an bestimmten Stellen der Körperoberfläche gereizt wurden.“⁴⁶

Er nennt den Prozess der Interpretation und Konstruktion an sich bedeutungsfreier Neuronenreize Kognition. Bereits im Sinnesorgan werden die Reize umgearbeitet in neuronal verarbeitbare Impulse, bereits dabei wird unendlich viel Information vernichtet.

Unabhängig von der Art der Sinneszelle werden sämtliche Reizungen in gleicher Weise in die einheitliche Sprache des Gehirns, in neurochemische oder neuroelektrische Signale umgewandelt. In seiner neuronalen Aktivität reagiert das Gehirn zum allergrößten Teil auf sich selbst, auf bereits aufgebaute Strukturen und Elemente (Selbstreferenz). Die Bedeutungsgenese im Prozess der Wahrnehmung benötigt Vorerfahrungen des kognitiven Systems. Dieses Erfahrungswissen ist zum Teil in phylogenetischen Prozessen der Evaluation entstanden, entstammt teilweise frühkindlichen Lernvorgängen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und wird schließlich ebenso von den Erfahrungen geprägt, die im interaktiven Handeln im Bezugsfeld zur Umwelt angelegt und im Gedächtnis gespeichert werden.

Wahrnehmung ist somit der Prozess der Bedeutungszuweisung und damit der Erkenntnis als rein kognitiver Vorgang.

Der weitaus größere Teil der sensorischen Aktivitäten vollzieht sich in den kortikalen Querverbindungen und nicht in der sensorischen Peripherie, also in den Sinneszellen. Nach Aussage des Psychologen und Neurowissenschaftlers Manfred Spitzer kommen auf eine Verbindung von und zu

⁴⁴ vgl.: Foerster, H. von: Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich verstehen verstehen? In: Gumin, H. & Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München. 2003. S. 41 – 88.

⁴⁵ vgl.: Roth G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/Main. 1997.

⁴⁶ Foerster, H. von: Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich verstehen verstehen? In: Gumin, H. & Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München. 2003. S. 41 – 88. S. 58.

den Sinnesorganen 10 Millionen Verbindungen im Gehirn.

Bei dem Gedächtniswissen handelt es sich nicht um kompakte Datenpakete, die wie erlebt abrufbar vorhanden sind, sondern um kategorial erfasste Datenelemente, welche je nach Notwendigkeit in entsprechender Datenmenge aktiviert werden, um das gerade Erlebte in ein sinnvolles, kongruentes Wahrnehmungsbild verwandeln zu können.

Was bedeutet das für das Lernen?

Überfachlicher Exkurs II: Die Bedeutung einer konstruktivistischen Pädagogik

Dieser Prozess der Interpretation und Neukonstruktion an sich bedeutungsfreier Neuronenreizungen, den v. Foerster als Kognition bezeichnet, beschreibt den grundsätzlichen Vorgang des Lernens: Erfahrungen entscheiden, ob die eintreffenden Impulse ‚wahrgenommen‘ und zu neuen Erfahrungen werden und ob somit gelernt wird. Dieses wiederum geschieht nur, wenn die neuen Eindrücke eine individuelle Anschlussfähigkeit besitzen. Sie müssen das Grundbedürfnis des Individuums nach Systemerhalt oder nach Systemverbesserung befriedigen.

Somit sind Schüler als selbstgesteuerte bzw. sich selbst steuernde ‚Systeme‘ zu betrachten, welche nicht durch die Umwelt determinierbar sind und allenfalls perturbiert, angeregt und irritiert werden können.

Dass diese Sicht einer konstruktivistischen Pädagogik keine revolutionäre neue Perspektive auf die Autonomie des Lernens bzw. des Lernenden entwickelt, lässt sich daran erkennen, dass auch die pädagogische Komponente des Konstruktivismus eine lange Tradition in der Perspektive auf das Subjekt des Kindes vorweist. So hat beispielsweise bereits Jean Piaget in seiner genetischen Epistemologie beschrieben, dass die Prozesse des Lernens autonome Aktivitäten des Lernenden sind, die zu einer individuellen Konstruktion von Wirklichkeit führen, die dann mit der äußeren Umwelt abgeglichen wird.⁴⁷ Führt ein Handlungsschema nicht zu einem gewünschten Erfolg, findet eine ‚Akkomodation‘ statt mit dem Ziel eines homöostatischen Gleichgewichts. Misslingt die Integration neuer Informationen und Erkenntnisse in das vorhandene System (‚Assimilation‘), kommt es zu Störungen des Gleichgewichts. Wird eine für eine Änderung der Wahrnehmungs- und Handlungsschemata notwendige Relevanz der Störung empfunden, wird gelernt, und es kommt zur ‚Akkomodation‘, um eine seelische und kognitive Ausgeglichenheit herstellen zu können (‚Äquilibration‘).

In der Perspektive der lernpsychologischen Deutung konstruktivistischer Grundannahmen ergeben sich wesentliche Begründungen für die Gestaltung eines offenen Lernmilieus und die daraus erwachsenen methodischen und didaktischen Konsequenzen.

Grundsätzlich lässt sich folgende Schnittmenge an charakteristischen Markierungen in aktuellen konstruktivistisch-pädagogischen Konzeptionen erkennen:

- Lernen ist ein Vorgang der Konstruktion individueller und subjektiver Wirklichkeiten.

⁴⁷ vgl.: Piaget, J.: La construction du réel chez l'enfant. Neuchatel. 1937.

- Lernen geschieht aufgrund der Verbindung von neuen Eindrücken und persönlichen Vorerfahrungen.
- Unterricht muss an der Lebenswirklichkeit der Schüler ausgerichtet, multisensorisch angelegt und in multiple, ganzheitliche Kontexte eingebettet sein sowie die Prinzipien der Handlungs- und Schülerorientierung berücksichtigen.
- Lerninhalte müssen nach Möglichkeit ein hohes Maß an Brauchbarkeit und Anwendbarkeit aufweisen.
- Die Einbindung in den sozialen Kontext unterstützt die Reflexionsfähigkeiten und bietet den intersubjektiven Rückhalt für Anschauungen, Einstellungen und Sichtweisen.
- Beziehungen als „überdauernde Hintergrundphänomene“ (Hansen)⁴⁸ geraten deutlicher in den Fokus. Obwohl die Frage der angemessenen Gewichtung von Inhalts- und Beziehungsebene unterschiedlich beantwortet wird, scheint unstrittig, dass die Ebene der psychologischen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern nicht nur stärker beachtet und in das Bewusstsein der Lehrenden geholt werden muss. Es gilt außerdem, auf der kommunikativen Metaebene Beziehungen zu thematisieren.
- Die Förderung der Reflexionskompetenz führt zu einem Grad höherer Bewusstheit bezüglich grundsätzlicher Lernvorgänge. Ein Training methodischer Kompetenzen erhöht den Grad der Selbstständigkeit und der Verantwortlichkeit für das eigene Lernen. Die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken als Schlüsselqualifikation für das Lernen des Lernens steht im Zeichen der Hilfe zur Selbsthilfe.
- Eine konstruktivistische Didaktik unterstützt nach Kersten Reich eine Balance von Konstruktion (So viel Konstruktion wie möglich!), Dekonstruktion (Keine Konstruktion ohne Verstörungen!) und Rekonstruktion (Zugriff auf bereits existierende, sozial abgesicherte Wirklichkeitskonstruktionen).⁴⁹
- Die Kompetenzen des Lehrenden müssen in klarer Sicherheit die Fähigkeiten des systemischen Denkens und der Selbstreflexion beinhalten.
- Die maieutische Gesprächsführung (Hilfe zur „Geburt“ der Einsicht) regt zum selbsttätigen, denkenden Nachforschen an und vergrößert die Wahrscheinlichkeit von Anschlusshandlungen.
- In dem Bemühen um das Erkennen individueller Anschlussbedingungen muss der Lehrende versuchen, einen Zugang zur Biographie und Lebensumwelt der Lernenden aufzubauen. Da Lernen als anschlussfähige Neukonstruktion verstanden wird, gilt es, sich an den individuellen Grundlagen der Anschlussfähigkeit zu orientieren, also an den Lebenserfahrungen und biographischen Besonderheiten der Lernenden.

Betrachten wir diese Schnittmenge an pädagogisch-konstruktivistischen Markierungen, so fällt eigentlich wohltuend auf, dass es grundsätzlich keiner neuen Methodikmodelle bedarf und dass die Errungenschaften der Reformpädagogik wunderbar geeignet sind, die Ansprüche einer konstruktivistischen Pädagogik zu erfüllen.

⁴⁸ vgl.: Hansen, G.: Unterstützende Didaktik: Ein Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen. München. 2010, S. 16

⁴⁹ vgl.: Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied. 2002.

Maßgeblich und entscheidend ist jedoch die rigorose Perspektive auf eine subjektorientierte Pädagogik, die akzeptiert, dass der Lehrer im neuen Verständnis zum Gestalter, Begleiter, Moderator und Berater eines Lernsettings wird, in dem Freiräume eigener Entscheidungen ermöglicht werden durch das Angebot und unterstützt durch eine motivierende und anregende Präsentation in Form des Lernarrangements. Schüler lernen immer und jederzeit, allerdings nicht immer das Erwartete und das Geforderte.

Die Tatsache einer Unmöglichkeit der Instruktion des Menschen im klassischen Sinne bedeutet, dass er in hohem Maße selbst verantwortlich ist für sein Handeln. Das impliziert ein notwendiges Bewusstsein für die Bedingungen der individuellen Beobachtung, für die Bedingungen des individuellen Lernens. Die Aufdeckung des Erkenntnisprozesses und die Ausbildung reflexiver Fähigkeiten und systemischer Handlungskompetenzen ermöglichen einen bewussten Umgang mit eigenen Konstruktionen und autorisieren den Menschen als selbstbewussten und -verantwortlichen Gestalter seiner Lebenswelt.

Hier treffen sich der Begriff der Kompetenzorientierung und des pädagogischen Konstruktivismus.

Eine wesentliche Besonderheit eines am Subjekt des Kindes orientierten Unterrichts, der die Entwicklung von Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt, ist die Überprüfbarkeit von Schülerleistungen, ein Aspekt, der gerade von politisch-administrativer Seite gefordert wird. Die Überprüfbarkeit von Fachkompetenzen scheint dabei noch das geringste Problem zu sein. Jedoch ist die Überprüfung bspw. der affektiven Grundhaltung einer volitionalen Fähigkeit im Bereich der Selbstkompetenz nicht mithilfe standardisierter Lernzielkontrollen durchführbar.

Grundsätzlich muss auch aus der Perspektive des pädagogischen Konstruktivismus akzeptiert werden, dass mit der Abkehr von dem unmittelbaren Instruktionsgedanken, von der unmittelbaren Planbarkeit auch eine direkte Überprüfbarkeit lernpsychologischer Prozesse im klassischen Sinne unmöglich wird.

Rückkehr: Schriftspracherwerb im Zusammenhang einer konstruktivistischen Pädagogik

An dieser Stelle gilt es, vor dem Hintergrund des subjektorientierten Ansatzes einer konstruktivistischen Pädagogik die fachliche Diskussion im Zusammenhang des Lese- und Schreiblernprozesses und seiner angemessenen Methodik wieder aufzugreifen und den Schriftspracherwerb als ein didaktisches Problem der subjektiven Irritation zu verstehen. Auf den an der Schnittstelle zwischen Spracherwerbstheorien und Konstruktivismus im Grunde notwendigen Ausflug zur ‚Kognitiven Linguistik‘ (vgl. George Lakoff, Ronald Langacker u.a.) sei verzichtet.

Der Spracherfahrungsansatz wurde auf der Grundlage des amerikanischen ‚Language Experience Approach‘ zu Beginn der 1990er Jahre als kritische Abkehr vom lesemethodischen Ansatz der Leselernfibeln von Hans Brügelmann entwickelt. Lesen- und Schreibenlernen sollte im Gesamtzusammenhang ganzheitlich kommunikativer Handlungen erlernt werden und auf den bereits vorhandenen Erfahrungen der Kinder mit Sprache aufbauen. Damit wendet sich Brügelmann gegen die Annahme vieler Pädagogen, dass „Kinder sechs Jahre lese- und schreib-unschuldig in einer

(schrift-)keimfreien Umwelt aufgewachsen seien“⁵⁰. Brügelmann fordert eine Orientierung des Lese- und Schreiblernprozesses an der Charakteristik der gesprochenen Sprache und stellt somit trotz einer anerkannt eigenen Logik der Schriftsprache den Bezug zur Lautsprache in den Mittelpunkt des Anfangsunterrichts. Dabei wird Schriftsprache in erster Linie als ein kommunikativ wirkendes Medium der Verständigung, des Verstehens, des Verstanden werdens betrachtet. Beim Erlernen der Schriftsprache folgt die Fähigkeit zur Erfassung und Berücksichtigung rechtschriftlicher Regeln einem gewissen Entwicklungsprozess beim Kind, welcher gekennzeichnet ist durch das Zusammenwirken von genetischer Ausgangsdisposition und insbesondere einer anregenden, unterstützenden Stimulation durch die äußere Umwelt. Allen Eltern ist bewusst, dass Kinder in unterschiedlichem Alter zu sprechen beginnen. Innerhalb eines gewissen Toleranzzeitraums wird es Eltern nicht beunruhigen, wenn andere Kinder in dem Alter bereits verständliche Worte sprechen, während das eigene Kind noch unartikulierte Laute von sich gibt. Auch wird nicht ernsthaft diskutiert werden, dass Kinder nicht alle zum selben Zeitpunkt das Laufen erlernen. Wenn das Kind zu sprechen beginnt, werden Eltern angemessen sprachlich auf das Kind reagieren. Sie werden im Idealfall das Kind sanft in seiner Sprache korrigieren, das Kind wird sich in der Sprache an den Erwachsenen zunehmend orientieren; es wird sie als Kommunikationsmittel verwenden, mit dem es seine Bedürfnisse und Wünsche zum Ausdruck bringen kann. Auch der Prozess des Schriftspracherwerbs muss in diesem Sinne kindgeleitet sein. Diesem Bild einer am Kinde orientierten Pädagogik liegt die generelle Wahrheit zugrunde, dass jedes Kind individuell lernt. Unterschiedliche Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen sowie kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsniveaus lernen unterschiedliche Dinge zu unterschiedlichen Zeiten. Aus diesem Grund entspricht eine moderne Didaktik und Methodik eher der Erstellung eines Frühstücksbuffets, das in seinem idealerweise reichhaltigen Angebot Kindern die Chance bietet, auszuwählen, was gerade zu seinem Bedürfnis und seinem Entwicklungsstand passt. Das Bild der sanften Korrektur, der behutsamen, nicht streng dirigistisch-instruierenden Lernbegleitung entspricht einer differenzierten Methodik im Rahmen des konstruktivistisch-pädagogischen Grundverständnisses, die auf der Theorieebene in den drei didaktischen Grundhaltungen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion Reichs beschrieben werden. Die Unterstützung des eigenaktiven Lernens findet sich in modernen Lernarrangements wie Freiarbeit, Wochenplänen oder dergleichen wieder. In diesem Sinne ist es eine folgerichtige Entwicklung auch im Bereich des Schriftspracherwerbs, dass der ausschließliche Lehrgangscharakter früherer Jahrzehnte adäquat ergänzt wird um Freiräume eigener Entscheidungen. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Missverständnis über eine vermeintliche Beliebigkeit moderner Unterrichtsmethodik als Ursache eines angeblich misslungenen Rechtschreibkonzepts in gleicher Tragweite das Konzept einer konstruktivistischen Pädagogik diskreditiert, wenn der Aspekt der ergänzenden Steuerung von Unterricht im Zusammenhang mit einem lernpsychologisch und erkenntnistheoretisch begründeten offenen Lernangebot gänzlich übersehen wird. Kersten Reich spricht bewusst von einer Entdeckung des bereits Bekannten:

„Lernen als Rekonstruktion bezieht sich auf das Lernen als Entdecken, wobei in der kulturellen Welt vieles schon von anderen erfunden ist, was als kulturelle Ressource die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen bereichert, sie als kulturelle Vorgabe aber auch begrenzt. Hier stoßen wir auf die Wissensvorräte innerhalb einer

⁵⁰ Brügelmann, H. & Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz. 1994. S. 62.

Kultur, an denen Lernende sich in einem Mindestmaß abarbeiten müssen, um überhaupt sinnvoll kulturelle Kontexte erschließen zu können. Daher kommt selbstverständlich auch aus der Sicht einer konstruktivistischen Lerntheorie dem Erwerb von Wissen bei aller Kritik an rein inhaltlich orientierten Lernkonzepten eine zentrale Bedeutung zu.“⁵¹

Somit wird deutlich, dass auch aus der Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik konkrete ‚Wissensvorräte‘ einer Kultur ein unmittelbares und zu erlernendes Angebot darstellen und von einer Angebotsbeliebigkeit nicht die Rede sein kann. Fatalerweise findet sich die Argumentationsebene eines ‚Entweder-Oder‘ auch bei Vertretern der wissenschaftlichen Expertise, wenn beispielsweise Prof. Dr. Wolfgang Steinig von der Universität Siegen in einer Stellungnahme zum Antrag der FDP-Fraktion „Katastrophale Defizite in der Rechtschreibung – ‚Lesen durch Schreiben‘ und daraus abgeleitete Methoden auszusetzen und umfassend überprüfen“ anlässlich einer Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung im Landtag NRW am 7. Mai 2014 den Eindruck erweckt, die Grundanforderungen eines Schreiblernprozesses seien nicht kompatibel mit den Grundlagen einer konstruktivistischen Pädagogik:

„GrundschullehrerInnen sehen sich seit der ‚konstruktivistischen Wende‘ zunehmend stärker in der Rolle eines Lernbegleiters (facilitator), der/die inzidentelles Lernen ermöglichen möchte. Erfolgreiches Unterrichten bedeutet aber eine aktive Steuerung des Lerngeschehens und die prägnante Vermittlung von orthographischen Regularitäten.“⁵²

Die geforderten Freiräume für eigene Entscheidungen sind ganz entscheidend geprägt durch Sinnhaftigkeit, Nützlichkeit und den Wunsch, ernst genommen zu werden. Da steht ein im Gleichschritt erlerntes „Mu malt Ma“ früherer Jahrzehnte jenseits jeder Nachvollziehbarkeit auch für Kinder. Kinder wollen und sollen die Schrift benutzen. In dem Sinne muss die Schule weiterführen, was viele Kinder bereits vor Eintritt in die Schule praktiziert haben, indem sie durch das Schreiben ihres Namens Schrift als ein sinnvolles Medium erkannt haben. Die Schüler sollen anhand eigener Texte von Anfang an den Nutzen der Schriftsprache erfahren. Durch die Anwendung der Anlauttabelle⁵³, die das Erstellen eigener Texte ohne sichere Kenntnis aller Buchstaben erlaubt, stehen die Kinder von Anfang an im Mitteilungsprozess, nutzen sie bereits die Schriftsprache als Medium der Mitteilung.

Die beschriebene Kritik an der Methodik des offenen Unterrichts konkretisiert sich im Vorwurf, Kinder regellos und unkorrigiert schreiben zu lassen und damit die Ursache für spätere Rechtschreibprobleme zu legen. Auch hier gilt der Hinweis auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung und der Vermeidung stereotyper Vereinfachungen. Kinder lernen vom ersten Schultag an, dass das Schreiben nach Gehör ein Grundprinzip unserer Schriftsprache darstellt.

Die Schule

⁵¹ Neubert, S., Reich, K. & Vos, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In: T. Hug (Hrsg.). Die Wissenschaft und ihr Wissen. Band I. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler. S. 253–265. S. 260.

⁵² Steinig, W.: Stellungnahme zum Antrag der FDP-Fraktion „Katastrophale Defizite in der Rechtschreibung – ‚Lesen durch Schreiben‘ und daraus abgeleitete Methoden auszusetzen und umfassend überprüfen“ anlässlich einer Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung im Landtag NRW am 7. Mai 2014. <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-1650.pdf>. 08.02.2015.

⁵³ vgl.: Reichen, J.: Lesen durch Schreiben. Leselehrgang, Schülermaterial und Lehrerkommentar. Zürich. 1982.

„begleitet die Kinder auf ihrem Weg in die Eigentümlichkeiten unserer Buchstabenschrift. Längst ist wissenschaftlich belegt, wie dieser Weg der eigenaktiven Aneignung geschieht: Die Kinder erarbeiten sich Strategien, um Gemeintes in eine lesbare Schriftform zu bringen. Dabei steigt im Laufe der Grundschulzeit der Anspruch an ihr normgerechtes Schreiben.“⁵⁴

An dieser Stelle ergänzt sich die Forderung nach dem kindgeleiteten Prinzip um den Grundsatz der Normorientierung. Das bedeutet, normgerechte Schreibweisen nach und nach in den Blick der Kinder zu rücken und sie dabei zu unterstützen, sukzessive Rechtschreibregeln und -muster zu entdecken und zu verwenden. So wissen die Kinder recht bald, dass ihre Schreibung der Texte von denen der Erwachsenen abweicht. Die ‚Privatschrift‘ der Kinder zu bestimmten Anlässen (z.B. bei einer Veröffentlichung) zu korrigieren, verweist auf die Notwendigkeit eines am Entwicklungsstand der Schüler orientierten Rechtschreibanspruchs.

Diverse Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung haben in den vergangenen Jahrzehnten unter lernpsychologischen Aspekten den individuellen Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess beschrieben. Bereits 1986 veröffentlichte Klaus B. Günther ein differenziertes Modell zur Erfassung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, welches eine enge Verschränkung der Prozesse des Lesens und Schreibens beschrieb⁵⁵. Im englischsprachigen Raum stehen unter anderem die Arbeiten von Gentry (1978)⁵⁶ und Frith (1986)⁵⁷ für frühe Prozessmodelle zur Beschreibung des Schriftspracherwerbs. Auch Gudrun Spitta entwickelte 1988 ein Phasenmodell, in dem sie die Schriftsprachentwicklung von Kindern in diverse Entwicklungsstadien unterschied.⁵⁸ Weitere Modelle folgten der grundsätzlichen Erkenntnis eines individuell zu vollziehenden Schriftspracherwerbs.⁵⁹ Ein moderner Rechtschreibunterricht baut grundsätzlich auf eine Nachvollziehbarkeit rechtschreiblicher Regeln, ohne das Üben von hoffnungslosen Fällen nicht rechtschriftlich nachvollziehbarer Ausnahmewörter anhand von Wörterkarteien auszuschließen. Nachvollziehbarkeit bedeutet wirkliches Verstehen und im Sinne einer konstruktivistisch-pädagogischen Deutung Herstellung von Anschlussfähigkeit aufgrund einer subjektiven Irritation. Der sich beim Kind sukzessiv entwickelnde Anspruch auf eine regelkonforme Rechtschreibung erfordert die Bereitstellung bereits existierender, sozial abgesicherter Wirklichkeitskonstruktionen und somit rekonstruktiver Ergänzungen zu ‚Erfindungen‘ individueller Wirklichkeiten, also die ‚sanfte Korrektur‘, die behutsame Hinführung zur Norm der deutschen Rechtschreibung, aber eben immer vor dem grundsätzlichen Hintergrund des persönlichen, sinnvollen und nützlichen Schriftsprachgebrauchs.

⁵⁴ „Rechtschreiben – aktiv, individuell, integrativ“. Grundschulverband.2013. http://www.grundschulverband-bayern.de/files/rs_klarstellung_2.pdf.22.02.2015.

⁵⁵ vgl.: Günther, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz. 1986. S. 32-54.

⁵⁶ vgl.: bspw.: Gentry, J. Richard: Early spelling strategies. In: The Elementary School Journal. 1978. S. 88-92.

⁵⁷ vgl.: bspw.: Frith, Uta: Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens. In: Augst, G. (Hrsg.): New trends in graphemics and orthography. New York. 1986. S. 218-233.

⁵⁸ vgl.: Spitta, G.: Kinder schreiben eigene Texte. Frankfurt a.M. 1988.

⁵⁹ vgl.: bspw.: - Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum. 1994.

- Valtin, R.: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, D. (Hrsg.) Handbuch Grundschule. Weinheim u. Basel. 1997. S.76-88.

- Naegele, M., Valtin, R.: LRS in den Klassen 1 – 10. Weinheim u. Basel. 2003.

- Stufenmodell aus dem Leitfaden „lLeA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“. Landesinstitut für Schule und Medien. Brandenburg. 2004.

Der pädagogische Anspruch, Kinder auch in ihrer Schriftsprachreife ‚dort abzuholen, wo sie stehen‘, erfordert tatsächlich ein genaues und individuelles Hinschauen von Seiten der Lehrkräfte. Wenn das nicht geschieht und das Heranführen an Rechtschreibnormen zugunsten allzu langer Freischreibphasen vernachlässigt wird, lässt sich der Eindruck tatsächlich nicht immer vermeiden, dass moderner Schreiblernunterricht den Wert von Rechtschreibung nicht ausreichend berücksichtigt. Ein wichtiger Faktor in der öffentlichen Diskussion ist in jedem Fall eine ausreichende Kommunikation der Zusammenhänge modernen Rechtschreibunterrichts sowie eine sachliche Auseinandersetzung mit Grundlagen der Lernpsychologie und der Erziehungswissenschaften.

Abgesehen davon, dass ein starres Festhalten an ausschließlich einer Methode schon vom Prinzip her nicht vereinbar ist mit einer individualisierten Kindesorientierung, lässt sich auch der Schreiberfahrungsansatz nur sinnvoll umsetzen, wenn Pädagogen flexibel auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler reagieren, ohne dabei den curricularen Anspruch auf Vermittlung von Rechtschreibkompetenzen aus dem Blick zu verlieren. Der kompetente Umgang mit allgemeinen Rechtschreibnormen, also der bewusste Gebrauch von Rechtschreibregeln ist in jedem Fall einem stumpfen Einüben des Grundwortschatzes vorzuziehen.

Erika Brinkmann bezeichnet diesen Vorgang der sukzessiven Aneignung von Mustern und Strukturen der deutschen Rechtschreibung als eine ‚sprachstatistisch fundierte innere Regelbildung‘, bei der – anders als bei einer expliziten Regelvermittlung – Wörter aufgrund wachsender impliziter Erfahrungen mit Rechtschreibmustern zunehmend richtig konstruiert werden.⁶⁰

Aus der lernpsychologischen Begründung eines konstruktivistisch orientierten Schreiblernunterrichts heraus ergeben sich unter Berücksichtigung der charakteristischen Markierungen konstruktivistisch-pädagogischer Konzeptionen konkrete didaktisch-methodische Hinweise.

Anregende Lernumgebung:

- Der Schriftgebrauch muss den Schülern von Anfang an das Gefühl vermitteln, konkrete Lebenssituationen und -anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Dieser Aspekt beinhaltet einerseits den Nützlichkeits- bzw. Sinnanspruch des Schriftgebrauchs und andererseits das Gebot der Bestätigung und des Erfolgs.
- Das bedeutet den Anspruch auf eine authentische und situierte Lernumgebung, die auf didaktisch reduzierte Künstlichkeit weitgehend verzichtet.
- Durch vielfältige, offene Schreibanlässe in zahlreichen Anwendungsbereichen werden gute Voraussetzungen geschaffen, um Schüler ihren je eigenen Zugang zu ermöglichen.
- Das Gebot der Vielfältigkeit gilt ebenso für das Angebotsspektrum unterschiedlicher Schriftformen. Das Kennenlernen vielfacher Formen der Schriftlichkeit erweitert die Möglichkeiten zur reflexiven Betrachtungen der Schrift.
- Der soziale Austausch über individuelle Schreibergebnisse schafft Raum für das Ausprobieren des erreichten Könnens vor dem Hintergrund der sozialen Reflexion. Das gemeinsame

⁶⁰ Brinkmann, E.: Rechtschreibunterricht: Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts. In: Grundschule aktuell. H. 123. 2013. S. 9 – 13.

Nachdenken über Geschriebenes und seine Form schafft Sicherheit und ermöglicht neue Anregungen.

Fehlerkultur:

- Die Funktionalität der Schrift steht im Vordergrund. Maßgeblich für das Qualitätsempfinden ist die Qualität der medialen Nutzung, nicht (zumindest nicht anfangs und nicht vordergründig) der Aspekt der normorientierten Rechtschreibung.
- Dennoch gilt es, auf Unterschiede zwischen der Individualschrift und der Normschrift hinzuweisen und den Schülern Angebote zu unterbreiten, die die Entwicklung zur Normschrift unterstützen.
- Mit dem Einsatz der Anlauttabelle und dem allerersten Gebot der Laut-Buchstaben-Zuordnung wird Schülern das Gefühl der Fähigkeit und der Leistung vermittelt. Diese Einstellung des Könnens und seiner sukzessiven Weiterentwicklung steht diametral zur fehlerorientierten Kultur des Nicht-Könnens beim klassischen Schreiblernprozess.
- Fehler dienen der Standortbestimmung und ermöglichen adäquate Angebote.
- Sie entstehen nicht in erster Linie durch mangelhafte Gedächtnisleistungen, sondern üblicherweise durch einen Prozess der kognitiven Problemlösung, der mangels umfänglicher Erfahrungen im Schriftsprachgebrauch zu keiner normgerechten Lösung führt. Psychologen haben erkannt, dass „Kinder auch bei Falschschreibungen regelgeleitet verfahren“⁶¹.

„Auch in falsch geschriebenen Wörtern steckt wertvolle Denkleistung! Wenn man diese nicht als solche anerkennt, sondern ihr Ergebnis lapidar als ‚falsch‘ bezeichnet, wird das Kind über kurz oder lang entmutigt, weiter selbstständig denkend in die Prinzipien unserer Schriftsprache einzudringen, wird vielleicht sogar an seinen Erkenntnisfähigkeiten generell zu zweifeln beginnen, womit zumeist ein deutlicher Verlust an Selbstvertrauen einhergeht. Rechtschreiblernen erfordert aber gerade, dass das Kind die Prinzipien unserer Orthographie hypothesenbildend erkundet, um theoriegeleitete Entscheidungen über Schreibweisen treffen, ausprobieren und revidieren zu können.“⁶²

Raum für Eigentätigkeit:

- Die Bereitstellung von bspw. visuellen Schreibanlässen in einer offenen, anregenden Form unterstützt den selbstständigen Umgang mit dem Gegenstand Schrift.
- Das erfordert eine verstärkte Öffnung des Unterrichts nach professionell didaktischen Gesichtspunkten unter Vermeidung aktionistischer Beliebigkeit und falsch verstandener Arbeitsblätter-Liberalität.

Reflexionsräume:

- Die Bestätigung individueller Erfahrungen durch soziale Reflexionen sichert den Lernzuwachs ab.

⁶¹ Dehn, M.: Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Weinheim / Basel. 1994. S.26.

⁶² Kochan, B. & Schröter, E.: „Begleitetes Rechtschreiben“ - ein für multimediales Lernen entwickeltes interaktives Verfahren zum individuellen Rechtschreiblernen. In: Mehr Qual oder mehr Qualität? Computer im Fachunterricht. Ausgewählte Beiträge zu der Fachtagung der GEW Berlin und der Kooperationsstelle Wissenschaft/Arbeitswelt der TU Berlin am 31.11.2002. Berlin. S.17.

„Kinder erkennen so nicht nur wachsend die Bedeutung von Schrift in ihrer Umwelt, sondern erwerben auch ein Konzept ihrer eigenen Tüchtigkeit, ihrer eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit, das für das weitere Lernen in der Schule grundlegend ist.“⁶³

Zusammenfassung des theoretischen Diskurses

Durch die Übertragung der methodisch-didaktischen Kernpunkte konstruktivistisch-pädagogischer Konzeptionen auf Konzepte eines modernen Schriftspracherwerbs im Sinne einer kommunikativen Funktionalität ergänzen sich lernpsychologisch und konstruktivistisch begründete Methoden, die Raum lassen für individuelle Wege und Lernausgangslagen sowie für ein eigenständiges Entdecken (und Erfinden!) der schriftsprachlichen Zugänge mit einem Verständnis von Schriftsprache als Medium zum Aufbau eines sozial gestützten Weltbildes, welches maßgeblich wirksam ist in der Entwicklung der individuellen Selbstkompetenz. Hier ist letztlich die Anwendungsfähigkeit des Erlernens in lebensnahen Situationen ein wesentlicher Grundgedanke. Kompetenz bedeutet letztlich „die Motivation und Befähigung zur selbstständigen Erweiterung von Wissen und Können und kann daher als Selbstorganisationsfähigkeit bzw. -disposition des Individuums verstanden werden“⁶⁴. Damit steht ein Konzept des funktionalen Schriftspracherwerbs direkt im Zusammenhang mit dem allgemeinen pädagogischen Anspruch, Schüler stark zu machen in ihrer Persönlichkeit, sie zu Menschen zu erziehen, deren starkes Selbstbild ihnen die Kraft gibt, sich zu engagieren und Verantwortung zu übernehmen.

In der Betrachtung der Frage einer allgemeinen Vergleichbarkeit der schriftsprachlichen Fähigkeiten im historischen Vergleich ist deutlich geworden, dass eine unmittelbare Gegenüberstellung von rechtschriftlichen Fähigkeiten der Schüler zu kurz greift. Unabhängig von einem geänderten Stellenwert der Rechtschreibung im gesamten Schreiblernprozess ist als Schlüsselpunkt einer als Rechtschreibversagen verstandenen ‚Normabweichung‘ sicherlich häufig eine Nichtberücksichtigung individueller Entwicklungsstände auszumachen. Moderner schriftsprachlicher Anfangsunterricht bietet den Schülern Gelegenheiten, eigenständig und selbsttätig sukzessive Gesetzmäßigkeiten und Strukturen der Sprache zu entdecken. Im Übrigen verbietet der Grundsatz einer Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und persönlichen Lernausgangslagen der Schüler eine ‚Entweder-Oder‘-Diskussion um das richtige methodische Mittel und stellt sämtliche methodisch-didaktische Entscheidungen in den Dienst der Aufgabe, jedem Kind das zu bieten, was es gerade unmittelbar benötigt. Das bedeutet einerseits die Ermutigung zu einem freien, inhaltsbezogenen und funktionalen Erstellen eigener Texte von Anfang an und andererseits eine individuelle Stützung auf dem Weg zur normgeleiteten Schrift, was als Lernbegleitung im Sinne eines konstruktivistischen-pädagogischen Ansatzes zu verstehen ist, der die methodische Rahmung des Schriftspracherwerbs als ein didaktisches Problem der subjektiven Irritation begreift. Die Abkehr von einem Qualitätsmaßstab, der die Rechtschreibung zum wesentlichen Kriterium des Schriftsprachgebrauchs erklärte, lässt sich auch als Befreiung eines gesellschaftlich-kulturellen Diktats hin zur individuellen Selbstbestimmung mit dem Fokus auf eine kommunikative Kompetenzentwicklung ver-

⁶³ vgl.: <http://www.sonderpaed-online.de/unter/sserw/sserw.htm#ueber>. 08.02.2015

⁶⁴ Enggruber, R. & Bleck, C.: Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. In: BfWuA. Gemeinschaftsinitiative Equal – Entwicklungspartner-schaft. Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft. Dresden. 1997. S.7.

stehen:

„Der Kampf gegen die zumeist nicht näher beschriebenen ‚Mittelstandsnormen‘ hat eine bejahenswerte Wirkung gehabt: Die Rechtschreibung, durch viele Jahrzehnte Richter, Zuchtmeister und Quälgeist zugleich, hat ihren Thron (mit ‚th nach dem historischen Prinzip) geräumt. Sie wird nicht mehr in der alten Selbstherrlichkeit über Erfolg und Versagen in der Grundschule entscheiden und auch nicht länger mehr durch ihren zeit- und kraftkostenden Herrschaftsanspruch die Sprachkräfte des Kindes fesseln dürfen.“⁶⁵

Rechtschreibung als ein sicherlich erhaltenswertes Kulturgut darf letztlich nicht zum Alleinstellungsmerkmal einer schriftlichen Kommunikationskultur geraten, wenn es darum geht, Schüler in die Lage zu versetzen, Sprache – und hier Schriftsprache – zielstrebig einzusetzen im Sinne einer allgemeinen Handlungskompetenz zur erfolgreichen Bewältigung lebensrelevanter Anforderungssituationen.

Das Konzept des funktionalen Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht der Grundschule

Zunächst einmal sei auf die rechtliche Grundlage des in NRW gültigen Lehrplans für das Fach Deutsch in der Grundschule hingewiesen. In Ablehnung der aktuell öffentlich immer wieder geforderten Orientierung an einem ‚Wortbildspeicher-Lernen‘ betont der Lehrplan beim Thema Rechtschreibung das phonematische Prinzip der Laut-Buchstaben-Zuordnung und den Erwerb von Strategien:

„Schülerinnen und Schüler lernen das Schreiben und Rechtschreiben in einem aktiven, durch Beispiel, Reflexion und Anleitung unterstützten Prozess. Auf der Grundlage der Laut-Buchstaben-Zuordnung erwerben sie Einsichten in die Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung. Durch den vielfältigen Umgang mit Wörtern, durch Vergleichen, Nachschlagen (Wörterbücher) und Anwenden von Regeln erwerben sie Rechtschreibstrategien, mit deren Hilfe sie Gesprochenes und Gedachtes verschriftlichen. Über verschiedene Arbeitstechniken entwickeln sie ein Rechtschreibgespür und übernehmen Verantwortung für eigene Texte.“⁶⁶

Mit dem Blick auf die unterrichtliche Umsetzung des beschriebenen Ansatzes eines funktionalen Schriftspracherwerbs geht es um Berücksichtigung folgender Grundlagen:

- aus konstruktivistisch-pädagogischer Sicht:
Schüler sind nicht instruierbar. Sie können allenfalls angeregt bzw. irritiert werden. Somit ist auch ein Lernerfolg nicht unmittelbar programmierbar; Lernwege und -ergebnisse entziehen sich einer unmittelbaren Kontrolle.
- aus methodisch-didaktischer Sicht:
Daraus ergibt sich das Postulat moderner Lernarrangements, in denen Methoden der Reformpädagogik wie Wochen- oder Tagespläne, Freiarbeit, Werkstattlernen oder projektorientiertes Lernen Schülern Möglichkeiten bieten, nach eigenen Lernbedürfnissen und eigenem Entwicklungsstand Freiräume zu nutzen.
- aus linguistischer Sicht:
Die deutsche Rechtschreibung basiert auf dem phonematischen Prinzip als konstituierendes Grundelement. Durch die grundsätzlich eindeutige Zuordnung von Buchstaben zu ein-

⁶⁵ Schwartz, E.: Sprachbuch für die Grundschule, 4. Schuljahr. Lehrerausgabe. Braunschweig. 1970. S.VIII f.

⁶⁶ Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sprache. Hrsg.: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. 1985. S. 26.

zelenen Phonemen ergibt sich eine erste allgemeine Regel des Schriftspracherwerbs.

- aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht:

Die Aneignung und Veränderung von Rechtschreibstrategien unterliegt einer individuellen Entwicklung. Beginnend mit dem Grundprinzip der Laut-Buchstaben-Zuordnung, dessen Verständnis die phonologische Bewusstheit voraussetzt, können Schüler im Laufe ihrer Entwicklung komplexere Strategien der Rechtschreibung anwenden.

Aufgrund hartnäckiger Missverständnisse, die sich aus einer allzu einseitigen Interpretation einzelner Konzepte ergeben, sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der methodisch-didaktische Weg eines funktionalen Schriftspracherwerbs im Anfangsunterrichts immer ein praktikables, an der Lernausgangslage des Schülers orientiertes und individuell angepasstes Angebot sein muss, welches auf den genannten Grundlagen basiert. Hier ist es nicht notwendig, auf den aktuell vielfach diskutierten Begriff der Inklusion einzugehen, denn die Begegnung mit der Vielfältigkeit an sozialen, kognitiven und ethnischen Bedingungen gehört seit jeher zu den Anforderungen, denen sich die Grundschule stellen und stellen muss. So ist es selbstverständlich, dass ein grundsätzlich auf einem phonematischen Prinzip beruhender Anfangsunterricht mit der Grundanforderung ‚Schreib so, wie du sprichst und hörst‘ im Fall von Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen – sei es aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse, dialektischer Besonderheiten, logopädisch zu behandelnder Sprachbeeinträchtigungen oder sozial bedingter Abweichungen von der Hochsprache – eine stärkere Fokussierung auf einen kontinuierlichen, übungsintensiven Rechtschreiblehrgang notwendig macht, allerdings ohne das freie Schreiben zu vernachlässigen.

Bei Jürgen Reichens Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ stehen „die Freude am Schreiben, die Förderung der Kreativität und der Selbsttätigkeit der Kinder und in Folge das daraus resultierende Lesen ...“⁶⁷ im Mittelpunkt. Voraussetzung ist neben der phonologischen Bewusstheit zum einen die Fähigkeit zum Umgang mit der Anlauttabelle, die den Schülern das Schriftbild der dem Phonem zugehörigen Buchstaben liefert sowie die feinmotorische Fertigkeit, diesen Buchstaben auch formgerecht und erkennbar zu Papier bringen zu können. So ist das freie Schreiben direkt verbunden mit notwendigen Übungen zur Erlangung und Festigung der grundlegenden Fertigkeiten. In der Bereitstellung von Schreibenlässen sind der Fantasie der KlassenlehrerIn nahezu keine Grenzen gesetzt. Das Führen eines individuellen Wochenbuches mit einer Sammlung von freien Schriften, das Schreiben zu Bildern einer Bilderkartei, das eigenständige Notieren von Ideen zu einem Thema, das Aufschreiben von Wochenenderlebnissen, das Erstellen von Listen; die Freiheit des Schreibens wird allein dadurch begrenzt, dass Texte in jedem Fall sinnhaft und ihr Anlass begründbar und nachvollziehbar sein sollten. Ob funktionell begründbar oder aus ästhetisch-kreativen Gründen: Freies Schreiben muss dem eigenständigen Bedürfnis entsprechen, Schriftsprache entweder aus kommunikativen Gründen der Mitteilung oder aus Gründen des Erinnerens oder der kreativen Gestaltung zu nutzen.

Die Einbindung dieses intrinsisch motivierten Schreibbedürfnisses, welches im Sinne der konstruktivistischen Pädagogik ein hohes Irritationspotential und damit gute Voraussetzungen eines nach-

⁶⁷ Ludwig, S.: Lesen durch Schreiben – eine Methode von Jürgen Reichen. 2005. URL: <http://www.lehrer-online.de/lesen-durch-schreiben.php>.16.02.2015.

haltigen Lernens aufweist, in ein systematisches und individuell orientiertes Rechtschreibkonzept geschieht idealerweise in Form des methodischen Settings einer Werkstatt. Dabei kommen in der Werkstattarbeit die Elemente der Systematik und der Offenheit in einem Verhältnis zum Tragen, wie es oben bereits in dem ‚sanft-korrigierenden‘ Lehrerverhalten beschrieben wurde. Die im Grunde konträren Forderungen, welche sich lernpsychologisch in den Theorien Bruners und Ausubels wiederfinden lassen, kennzeichnen ebenso das Bild des Lernbegleiters aus konstruktivistisch-pädagogischer Perspektive mit den didaktischen Grundhaltungen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion Kersten Reichs.

Reichen schreibt:

„Die Lernpsychologen David P. Ausubel und Jerome S. Bruner gehen beide von nahe verwandten theoretischen Ansätzen aus, ziehen daraus aber diametral entgegengesetzte pädagogische Forderungen: Bruner betont das entdeckende Lernen im offenen Unterricht, Ausubel ein begriffliches Gedächtnislernen im systematischen Unterricht.“⁶⁸

Im Umgang mit den einzelnen Buchstaben bedeutet der gleichwertige Anspruch an Systematik und Offenheit ein unmittelbares Arbeiten mit dem gesamten Buchstabenmaterial bei sekundärer Bedeutung der Formgenauigkeit und andererseits das systematische Üben einzelner Buchstaben unter dem Aspekt der feinmotorischen Schulung. Für diesen Aspekt des ‚Schreibenübens‘ bietet sich im Besonderen die methodische Variante des Werkstattunterrichts an. Werkstattunterricht bildet im Rahmen einer Lernwerkstatt die Lernumwelt ab. Die Schüler haben auf der Grundlage verschiedener Lernsituationen und -materialien in unterschiedlichen sozialen Bezügen die Möglichkeit, aus einem breiten Angebot entsprechende Aufgaben auszuwählen und sie in eigener Verantwortung selbstständig zu bearbeiten und im Idealfall auch zu kontrollieren. Diese Form des Arbeitens bietet ein hohes Maß an Selbstbestimmung in Fragen des Zeitpunktes, des Tempos, der Sozialform und der persönlichen Rhythmisierung der Arbeit und schafft Räume, auch individuellen Lerninteressen nachgehen zu können.

Auf dieser Grundlage eines allgemeinen Verständnisses von Werkstattunterricht ergänzt die Rechtschreibwerkstatt des Diplompsychologen Norbert Sommer-Stumpfenhorst – welche im Folgenden exemplarisch beschrieben werden soll – das Konzept des funktionalen Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht im oben beschriebenen Sinn. Aufgrund zahlreicher Publikationen zu diesem Konzept und vielfältiger Auseinandersetzungen mit dem nicht jederzeit unkritisch wahrgenommenen Ansatz seien im Folgenden insbesondere die Aspekte erwähnt, die im Konzept der Rechtschreibwerkstatt die oben genannten Grundlagen eines konstruktivistisch geprägten, funktional ausgerichteten Schriftspracherwerbs widerspiegeln.

Die Rechtschreibwerkstatt Sommer-Stumpfenhorsts stellt ein regelbasiertes Konzept der Schriftspracherwerbs dar, welches entgegen früherer Vorstellungen eines zu ‚füllenden Wortbildspeichers‘ unter Berücksichtigung lernpsychologischer Kriterien von einer sukzessiven Entwicklung des

⁶⁸ Reichen, J.: Sachunterricht und Sachbegegnung: Grundlagen zur Lehrmittelreihe Mensch und Umwelt. Zürich. 1991. S.46.

Rechtschreibgespürs ausgeht. Die strukturierte Erarbeitung einzelner Buchstaben mit dem Ziel eines formklaren und bewegungsrichtigen Schreibens führt einerseits zur Kenntnis einer eindeutigen Laut-Buchstaben-Zuordnung und andererseits zu einer normgerechten Verwendung in Texten. Dabei entspricht die Form der Erarbeitung dem didaktischen Prinzip ‚Vom Großen zum Kleinen‘. Der Kontrast von Systematik und Offenheit wird zum Beispiel deutlich, wenn die Erarbeitung einzelner Buchstaben einem festen, didaktisch begründeten Ablauf folgt, die Wahl des nächsten zu bearbeitenden Buchstaben jedoch dem prioritären Bedürfnis der Schüler überlassen bleibt. Zur Erarbeitung des gewählten Buchstabens gehören feinmotorische Übungen ebenso wie Übungen zur visuellen und akustischen Differenzierung, die sich bspw. in Anlautübungen wiederfinden. Auf einer anspruchsvolleren Ebene der Wortkompetenz übt der Schüler grundlegende Regeln der Orthographie, die sich auf Elemente des Wortes beziehen (Wortstammprinzip, Großschreibung von Nomen, Wortbildung). Letztlich findet eine Auseinandersetzung mit Satzzeichen, grammatikalischen Strukturen und kontextbezogenen Schreibweisen auf der Ebene der Satzkompetenz statt. Jeder Schüler durchläuft in individuellem Lerntempo die Lernspirale des ‚Hauses der Rechtschreibung‘. Die Rechtschreibwerkstatt unterstützt die Schüler in ihrer Selbstständigkeit und wird in überzeugender Weise den Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts gerecht, wenn es neben der Fachkompetenz um den Ausbau von Methoden- und Selbstkompetenzen geht. In diesem Konzept wird den Kindern des Weiteren die Arbeit mit einem exemplarischen Modellwortschatz ermöglicht, anhand dessen sie Rechtschreibregeln konstruieren, vornehmlich jedoch rekonstruieren und anwenden können. In unterschiedlichen Sozialformen (Partner- oder Gruppenarbeit) erfahren die Kinder über Sortierübungen und unmittelbare Kontrollmöglichkeiten Stabilität in der Anwendung des Erlernten.

Dass der Schriftspracherwerb unmittelbar mit dem Prozess des Lesenslernens verbunden ist, wird deutlich, wenn der Gebrauch von Schriftsprache den Anforderungen der Sinnhaftigkeit und der Funktionalität genügen soll. Ob durch die enge Verknüpfung von Schreiben und Lesen die Bereitstellung ergänzender Leseübungen überflüssig wird, wie es im Zusammenhang mit Reichens Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ beschrieben wird, sei auch hier wieder nicht als Prinzipienfrage eines ‚Entweder-Oder‘ diskutiert: Das Konzept eines funktionalen Schriftsprachgebrauchs beinhaltet quasi die Nutzung von Sprache als Medium zur Kommunikation und zur Sinnerfassung als konstituierendes Element. Im gleichen Verständnis, in dem der Schreibprozess in sinnhafter Nutzung zur Mitteilung, aus Gründen des erinnernden Festhaltens von Eindrücken, Gedanken oder Absichten oder aus Gründen eines kreativen Gestaltens genutzt wird, dient der Lesevorgang grundsätzlich der Informationsbeschaffung, sei es im sachlichen Sinn des Erwerbs gesuchter oder benötigter Fakten oder im Bedürfnis, Geschichten, Erlebnisse oder Mitteilungen anderer zu erfahren. So ist Lesen immer an die Sinnerfassung eines Textes gebunden. Diese Kompetenz eines sinnentnehmenden Lesens zu fördern, bedeutet die Bereitstellung von Lesetexten und Leseanlässen, die ergänzend zu den oben beschriebenen Angeboten zum Schriftspracherwerb die Schüler auf dem Weg zur adäquaten Nutzung von Schrift und Sprache begleiten.

Das Spannungsfeld zwischen Systematik und Offenheit lässt sich bei Brinkmann in der Beschreibung des Konzepts der ‚ABC-Lernlandschaft‘ wiederfinden, wenn sie quasi als pädagogische Ausgangshaltung von ‚Offenheit mit Sicherheit (Lesen und Schreiben lernen auf eigenen Wegen – aber

nicht allein)' spricht.⁶⁹ Grundlage dieses ebenfalls entwicklungspsychologisch am Spracherfahrungsansatz orientierten Konzepts ist das von Brinkmann und Brügelmann entwickelte ‚Vier-Säulen-Modell‘⁷⁰. Dieses die Unterrichtsorganisation betreffende Modell sieht neben einer gemeinsamen Entwicklung von Arbeitsformen sowie Lese-/Schreibstrategien – gemeint ist hier ein systematischer Umgang mit grundlegenden Verfahren und Elementen der Schriftsprache – eine Gliederung des selbstständigen Lernens in ein freies Schreiben eigener Texte, in freie Lese- und gemeinsame (Vor-)Lesezeiten sowie in ein grundlegendes Forschen, Sammeln, Sortieren und Üben vor. Vor dem Hintergrund wechselnder Sozialformen zeichnet sich auch dieser Ansatz durch die Berücksichtigung individueller Zugänge und genereller Entwicklungsunterschiede aus.

Die Sinnbezogenheit und die Orientierung an inhaltlichen Kriterien im Umgang mit Lese- und Schreibanlässen in den Vordergrund zu stellen, bedeutet, anhand von Sachsituationen die Lese- und Schreibkompetenzen zu üben, so dass im Grunde das Fach Deutsch als integrativer Bestandteil eines Sachunterrichts denkbar wird, der ergänzend zur vielfältigen inhaltlichen Arbeit anhand von Lese- und Schreibprozessen in separaten Lernzeiten ein strukturiertes Üben von Rechtschreibkriterien vorsieht. In diesem Verständnis eines funktionalen Lese- und Schreibvorgangs erhalten wesentliche Aspekte eines klassischen Deutschunterrichts ihre Sinnhaftigkeit in der direkten Auseinandersetzung mit lebensnahen und kindgemäßen Sachthemen, was eine Anschlussfähigkeit erhöht und Lernerfolge im Sinne einer pädagogisch-didaktischen Planung wahrscheinlicher werden lässt. Eigenständiges und eigenverantwortliches Lernen einer offenen Lernumgebung innerhalb eines ‚großen‘ Themas mit idealerweise zahlreichen Möglichkeiten zu einem fächerübergreifenden Arbeiten lässt sich ergänzen mit Räumen systematischer, teilweise lehrgangsorientierter Arbeitsphasen zu den Themen Rechtschreibung oder Grammatik, die jedoch nach den oben beschriebenen Kriterien der Nachvollziehbarkeit und der eigenen Verantwortlichkeit gestaltet sein müssen. Mit dem Blick auf die schulpolitische Entscheidung, Schüler nach vier bzw. sechs Jahren aus der Lernumgebung der Grundschule herauszunehmen und ihnen im Rahmen einer weiterführenden Schule ein neues Lernsetting anzubieten, sei darauf hingewiesen, dass ein lernpsychologisch begründetes Konzept mit der Berücksichtigung individueller Entwicklungs- und Lernphasen schulformübergreifend angelegt sein muss. Diese Erkenntnis ist aus psychologischer und pädagogischer Perspektive nicht neu; dennoch ist die Übergangsgestaltung von der Grund- zur weiterführenden Schule eine weitreichende Aufgabe, bei der massiv etablierte Strukturen der einzelnen Schulformen eine am Entwicklungsprozess der Kinder orientierte Anpassung methodischer und inhaltlicher Kriterien häufig erschweren. Ein lernpsychologisch begründetes Schreiblernkonzept berücksichtigt die Tatsache, dass mit dem Ende der Grundschulzeit der Prozess des Schriftspracherwerbs nicht beendet ist, eine Erkenntnis, die insbesondere Lehrer und Lehrerinnen weiterführender Schulen vor die Notwendigkeit stellt, diesen Prozess systematisch und nachhaltig weiterzuführen. Der Lehrplan der Gymnasien in NRW berücksichtigt die Tatsache eines nicht abgeschlossenen Lernprozesses beim Thema Rechtschreibung, in dem er vorgibt, dass „Schülerinnen und Schüler ... am Ende

⁶⁹ Brinkmann, E. u.a.: ABC-Landschaft. Seelze. 2008ff.

⁷⁰ Brügelmann, H./ Brinkmann, E.: Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. CH-Lengwil. 1998.

der Sekundarstufe I normgerecht sprechen und schreiben“⁷¹ sollen. ‚Richtiges Schreiben‘ bedeutet demnach, „Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, wichtige Regeln der Aussprache beim Sprachhandeln berücksichtigen [und] individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mithilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden“⁷² zu können.

Der Umgang mit im einem Konzept im Sinne der Rechtschreibwerkstatt nach Sommer-Stumpenhorst bedeutet einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel, den Lehrkräfte nachvollziehen müssen, um erfolgreich mit dieser individualisierten Form eines Konzepts des Schriftspracherwerbs arbeiten zu können. Systematik und Offenheit bilden in diesem Zusammenhang das Grundgerüst einer methodischen Vorgehensweise, die Rechtschreibung nicht mehr als einen aufzuarbeitenden, fehlerorientierten Defizitbereich beim Schüler ansieht, sondern als ein regelgestütztes System der deutschen Schriftsprache, dem sich der Schüler in individuellem Entwicklungstempo sukzessive annähert. Systematik und Offenheit als Grundelemente einer didaktischen Strukturierung finden sich auch in dem unterrichtlichen Nebeneinander von systematischer Rechtschreibwerkstatt und der Anwendung eines kreativen, semantisch orientierten Schriftsprachgebrauchs im Sinne Jürgen Reichens.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Wahrheit – so es sie geben sollte – nicht in der ausschließlichen Anwendung eines ausgewählten Ansatzes liegt, sondern in der konzeptionellen Offenheit, neben einer sinnhaften Systematik in Fragen der Vermittlung regelhafter, strukturierter Inhalte im Bereich der Rechtschreibung die Grundelemente eines offenen Unterrichts mit zahlreichen Räumen für individuelle Erfahrungen und Erlebnissen zu berücksichtigen und umzusetzen. Die Notwendigkeit der Offenheit bezieht sich auch auf didaktische Freiheiten der Lehrkräfte, die auf den Grundlagen der genannten Kriterien eines kommunikativ-sinnhaften, funktionalen Schriftspracherwerbs im Rahmen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik eigene Anleihen aus unterstützenden Konzepten vornehmen sollten.

⁷¹ Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf. 2007. S. 11.

⁷² Ebenda. S. 20.

Zusammenfassung

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Beurteilung der Rechtschreibleistungen unserer Schüler im historischen Vergleich in der häufig anzutreffenden Pauschalisierung nicht möglich ist. Vielschichtige Gründe lassen eine ausschließlich auf Fragen der Rechtschreibung bezogene Bewertung nicht redlich erscheinen. Moderne Schreiblernverfahren, die das Subjekt des Schülers in seiner individuellen Lernausgangslage berücksichtigen, sind in ihrer entwicklungspsychologischen Orientierung bereits vor Jahrzehnten begründet worden. Sie erfordern die gleichzeitige Berücksichtigung einer leitenden und begleitenden Systematik im Bereich der sukzessiv komplexeren Anwendung von Rechtschreibstrategien und die Offenheit eines Lernsettings, das die Grundlage eines kreativen, selbstgesteuerten und dadurch sinn- bzw. interessengetriebenen Schreibprozesses darstellt und somit der Tatsache Rechnung trägt, dass Lernende grundsätzlich als selbstgesteuerte, nicht determinierbare Systeme zu verstehen sind, deren Lernprozesse allenfalls angeregt werden können. Offenheit und Systematik bilden als didaktische Grundelemente der unterrichtlichen Strukturierung den notwendigen Rahmen eines Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht. Im Verständnis individueller Entwicklungsverläufe gilt es, im Hinblick auf das Hervorbringen einer allgemeinen literalen Kompetenz im Dienste einer allgemeinen Lebenstüchtigkeit der Rechtschreibung einen angemessenen Stellenwert einzuräumen, der den Gedanken eines zu erhaltenden Kulturguts nicht über die Bedeutung eines kommunikativen, medial verstandenen und funktionalen Schriftsprachgebrauchs stellt.

Autor:

Dr. Ralf Kruck, Schulleiter an der GS Im Romberg – Speckhorn, 45657 Recklinghausen