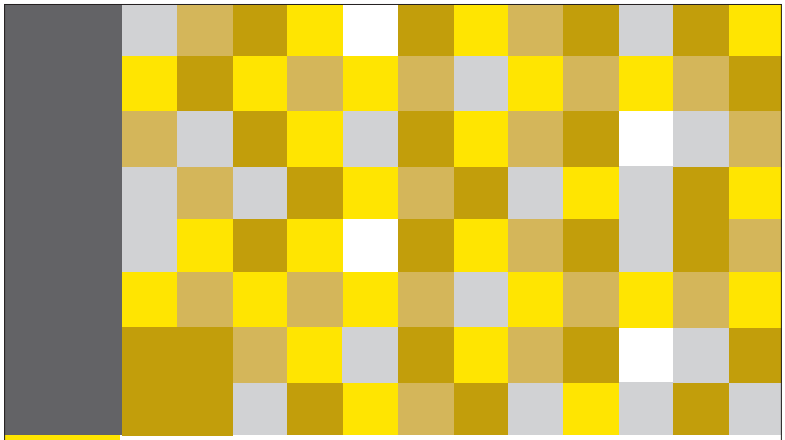


Maik Philipp (Hrsg.)

Handbuch

Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben,
ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3130-0

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben,
ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Kapitel 1
Vorstrukturierende Bemerkungen

Maik Philipp

1.1 Eine geänderte Großwetterlage im Bildungssystem

Seit der erkennbaren empirischen Wende im Bildungswesen, die mit PISA eingeläutet wurde, hat sich mit der Output- statt Input-Orientierung, der Etablierung von Bildungsstandards und der Installation eines Bildungsmonitorings ein regelrechter Paradigmenwechsel vollzogen. So beschäftigen sich die Fachdidaktiken inzwischen zunehmend mit der Frage, wie sie ihre Lerngegenstände und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als Kompetenzen modellieren können (Riegel, Schubert, Siebert-Ott & Macha, 2015). Außerdem nimmt das Interesse zu, wie die Schülerinnen und Schüler ((schrift-)sprachliche) Kompetenzen in schulischen Kontexten erwerben und wie man sie gezielt fördern kann (Gailberger & Wietzke, 2013; Philipp, 2016; Rosebrock & Nix, 2014). Damit rücken zum einen Übergänge im Schulsystem in den Blick (Knorr, Lehnen & Schindler, 2017; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006) – nicht umsonst testen IGLU und PISA Lesefähigkeiten am Ende von (Pflicht-)Schulphasen. Zum anderen ergibt sich daraus die Konsequenz, den Kompetenzerwerb curricular zu denken und zu unterstützen. Und das wiederum macht den frühen Zeitraum des Kompetenzerwerbs so wichtig, der im Falle des Lese- und Schreibenlernens als „Schriftspracherwerb" bezeichnet wird.

Gerade im deutschsprachigen Diskurs besteht eine gewisse Tradition, dass Maßnahmen zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs sich meist auf rhetorisch begründete bzw. tradierte Förderansätze beziehen, etwa den Ansatz „Lesen durch Schreiben", bei dem unlängst gezeigt werden konnte, dass er weder bei der Rechtschreibung noch bei den Leseleistungen in den Klassenstufen 1 bis 4 gegenüber anderen Fördermaßnahmen die proklamierten Mehrwerte erzielt; zudem scheinen gerade Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache von diesem Ansatz nicht zu profitieren (Funke, 2014). Außerdem wurde jüngst ermittelt, dass bei Trainings zur Schulung der phonologischen Bewusstheit als wichtiger Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens bei deutschsprachigen Kindern geringere Verbesserungen im Lesen und Rechtschreiben ergeben als in anderen Ländern (Fischer & Pfost, 2015). Diese beiden Beispiele deuten schon an: Vermeintliche didaktische Innovationen müssen sich empirisch nicht als überlegen erweisen,

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben, ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

und die Übertragbarkeit von internationalen Befunden auf den Schriftspracherwerb des Deutschen ist nicht ohne weiteres möglich.

1.2 Ziele des Handbuchs

Vor diesem Hintergrund will dieses Handbuch ansetzen, um den bisherigen Kenntnisstand zu erweitern und ihn für die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen aufzubereiten. Konkret verfolgt das Handbuch folgende fünf Ziele:

1. *Konzentration auf das Essenzielle:* Das Handbuch will dezidiert nicht allein das wiedergeben, was in unzähligen anderen Veröffentlichungen zum Schriftspracherwerb (etwa von Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, oder Schründer-Lenzen, 2013) bereits veröffentlicht ist. Ein deutlicher Fokus des Handbuchs besteht darin, Themen zu synthetisieren und zu systematisieren und bewusst nicht den gesamten Forschungsstand, sondern die nach gegenwärtigem Maßstab wichtigsten Erkenntnisse zu bündeln. Darunter fällt auch, dass historische Entwicklungen, die in anderen Büchern deutliche und prominente inhaltliche Schwerpunkte bilden, nur sehr selektiv abgebildet werden.
2. *Systematische Einbindung internationaler und empirischer Befunde:* Den gegenwärtig erhältlichen deutschsprachigen Publikationen zum Schriftspracherwerb mangelt es – zumindest partiell – zum einen an systematischen empirischen Unterfütterungen und zum anderen an Erkenntnissen aus der internationalen Forschung. Dies greift das Handbuch gezielt auf, indem soweit wie möglich und nötig die internationale und empirisch arbeitende Lese- und Schreibforschung in den Beiträgen konsultiert und integriert wird.
3. *Erweiterung auf weitere Aspekte des Schriftspracherwerbs:* Die gegenwärtige Debatten über die angemessene Modellierung von Kompetenzen verweisen auf engere und weitere Definitionen von Lese- und (Recht-) Schreibkompetenz. Eng sind solche Definitionen, die sich auf die rein kognitiven Aspekte im Umgang mit Schriftsprache beziehen (Müller & Richter, 2014). Weiter gefasste Begriffsbestimmungen beinhalten demgegenüber motivationale und zum Teil sogar soziale Aspekte (Hurrelmann, 2002; Lenhard, 2013). Am umfassendsten schlägt sich dies im komplexen Konzept der „Literalität" nieder. Aus der Erwerbsperspektive sind motivationale und soziale Aspekte besonders wichtig. Deshalb werden sie sowohl im Grundlagen- als auch im Förderteil des Handbuchs berücksichtigt.

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben, ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

4. *Erweiterte Sicht auf den umfassenden Kompetenzerwerb ermöglichen:* Der Schriftspracherwerb bildet die erste Hürde und eine wichtige Bedingung für den Erwerb umfassender Kompetenzen im Umgang mit Schriftsprache. Deshalb geht es im Handbuch nicht nur um den eigentlichen Schriftspracherwerb, sondern auch darum, was sich im Anschluss danach ereignen soll. Denn wenn man beispielsweise die Bildungsstandards für das Schreiben der Klassenstufe 4 analysiert, fällt auf, dass schon am Ende der Grundschule anspruchsvolle Fähigkeiten wie das Planen und das Revidieren eingefordert werden. Diesem Umstand trägt das Handbuch Rechnung.
5. *Zu interdisziplinären Zugängen einladen:* In diesem Handbuch haben sich führende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Vertreterinnen des wissenschaftlichen Nachwuchses aus Deutschland und der Schweiz dazu bereit erklärt, ihre disziplinären Zugänge zu vereinen. Besonders deutlich wird dies dadurch, dass Perspektiven aus Deutschdidaktik, Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonder- sowie Heilpädagogik in diesem Handbuch versammelt wurden.

1.3 Ein Beispiel für die Notwendigkeit, systematisch Wissensbestände für die Ausbildung von Lehrpersonen aufzubereiten: der Fall Schreiben

Warum gibt es noch ein weiteres Handbuch zum Thema Lesen und Schreiben? Das wird einsichtiger, wenn man anhand eines Problembereiches, nämlich dem Schreiben, illustriert, welche Problemlagen es bei dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in den schulischen Alltag und die hochschulische Ausbildung gibt.

Gegenwärtig ist eine internationale Zunahme der Forschungsaktivitäten zur Schreibförderung und zum Schreibunterricht festzustellen, womit *nicht* Rechtschreibung gemeint ist. Auf der einen Seite verbreitert sich die empirische Basis zu evidenzbasierten Schreibfördermaßnahmen, wobei diese Studien bislang eher aus dem angelsächsischen Raum und pädagogisch-psychologischen Zugängen stammen (Graham, Harris & Chambers, 2016; Philipp, 2017). Auf der anderen Seite gibt es auch immer mehr Untersuchungen, die den Schreibunterricht mit seinen Praktiken und Schwerpunkten in den Blick nehmen (Graham & Rijlaarsdam, 2016; s. Philipp, 2016, S. 43–58, für einen Teilüberblick). Vergleicht man die Befunde aus den beiden Forschungssträngen, ist das frappierende Ergebnis: Die Ergebnisse der Interventionsforschung kommen im gegenwärtigen Schreibunterricht kaum oder nur verkürzt an. Stattdessen finden sich *vier neuralgische Punkte des Schreibunterrichts* (nach Philipp, 2016, S. 57 f.):

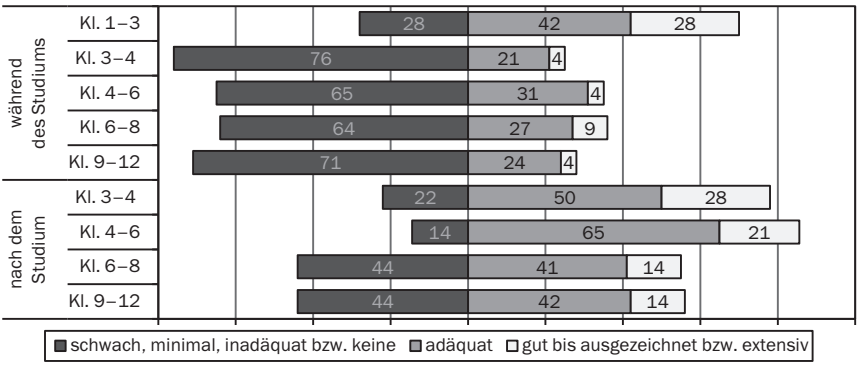
Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben, ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

1. *Textsorten und Schreibanlässe:* Zu Beginn der Schulzeit dominiert ein eher narratives Schreiben, dem in der Sekundarstufe ein eher expositorisches Schreiben folgt. Dabei ist ein Schreiben längerer Texte auf dem Rückzug, kurze und kürzeste Texte (wie Arbeitsblätter und Kurzantworten) dominieren den schulischen Schreiballtag.
2. *Dauer des Schreibens:* Die Zeiten sowohl des täglichen Schreibunterrichts als auch der Schreibaktivitäten der Heranwachsenden unterliegen einem Rückgang, der sich über die implizite Logik des Schriftspracherwerbs erklären lässt: Sobald die Kinder (vermeintlich) dazu in der Lage sind, Texte technisch korrekt zu produzieren, wird der Schreibunterricht zurückgefahren, ohne dass erkennbar schon die ebenfalls wichtigen Fähigkeiten im Planen und Revidieren ausreichend gefördert worden wären.
3. *Inhalte der Schreibförderung:* Bei den Inhalten des Schreibunterrichts dominiert in der frühen Primarstufe klar das technische, graphomotorisch und orthografisch korrekte Schreiben. Nach dem eigentlichen Schriftspracherwerb fordert der (Schreib-)Unterricht ein, dass die Jugendlichen Texte planen, schreiben und überarbeiten sowie diese Fähigkeiten zum Lernen nutzen. Besonders auffällig ist, dass die Fördermaßnahmen im Gesamt rückläufig sind und dass Schreibförderung demnach immer weniger stattfindet.
4. *Adaptionen für schreibschwache Heranwachsende:* Adaptionen für schreibschwache Schülerinnen und Schüler erfolgen kaum und sind mit steigendem Alter der Heranwachsenden rückläufig.

Dieser unübersehbare Bruch zwischen wissenschaftlichem Fortschritt und schulischer Alltagspraxis wirft bei der gebotenen Vorsicht in der Übertragung auf europäische oder deutsche Verhältnisse (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010; Lankes & Carstensen, 2007; Miller et al., 2016; Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner, 2012; Veiga-Simão, Malpique, Frison & Marques, 2016) die *Frage nach den Ursachen* auf. Eine wichtige Ursache für die Diskrepanz dürfte in der *Ausbildung der Lehrpersonen* liegen. In fünf für die USA repräsentativen Befragungen von fast 1 000 Lehrpersonen wurden jene gebeten, Auskunft über ihre Vorbereitung auf den späteren schulischen Schreibunterricht zu geben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt – und sind ihrerseits alarmierend. Bezogen auf die Vorbereitung *im Studium* sind nur Lehrpersonen, die in den Klassenstufen 1 bis 3 unterrichten, überwiegend zufrieden, lediglich ein starkes Viertel von ihnen wähnt sich unzureichend ausgebildet. Alle anderen Lehrpersonen – übrigens auch schon bei jenen, die ab Klassenstufe 3 unterrichten – beklagen eine hochschulseitig ausbaufähige Vorbereitung auf den Schreibunterricht. Die Anteile liegen zwischen knapp zwei Dritteln und drei Vierteln.

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben, ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

Abbildung 1: Einschätzungen von US-amerikanischen Lehrpersonen zur Angemessenheit ihrer Aus- und Weiterbildung für den schulischen Schreibunterricht (Angaben in Prozent)



Quelle: Philipp, 2016, S. 55

In vier Studien wurde noch erfragt, inwiefern die Lehrpersonen durch die in der Forschung hoch veranschlagten *eigenen Weiterbildungs- und Professionalisierungsbemühungen* die Mängel abstellen (McCarthey & Geoghegan, 2016). Hier gelang es überwiegend nur jenen Lehrpersonen, welche in den Klassen 3 bis 6 unterrichten, sich besser für die schreibdidaktischen Belange des Alltags zu rüsten. Mit einem Siebtel bzw. einem guten Fünftel sind aber längst noch nicht alle Lehrpersonen ausreichend präpariert. Anders ist der Fall in der Sekundarstufe I und II gelagert: Hier fühlen sich immer noch vier von neun Lehrpersonen nicht ausreichend ausgebildet.

Wenn Lehrpersonen sich mehrheitlich durch ihr Studium, also jenen Ort, an dem sie zumindest im Ansatz unterrichtsrelevantes, schreibdidaktisches Wissen erwerben sollten, nicht ausreichend vorbereitet zu werden scheinen, stellt sich die Frage, was dort (nicht) geschieht. Auch das wurde schon untersucht. Beispielsweise ergab eine US-amerikanische Studie, in der das universitäre Kursangebot aus drei Bundesstaaten analysiert wurde, dass 75 Kurse sich sowohl auf das Lesen und das Schreiben bezogen, während 61 sich nur auf das Lesen erstreckten und lediglich fünf ausschließlich das Schreiben behandelten (Brenner, 2014). Es gibt also eine deutliche Dominanz des Lesens und eine deutliche Unterlegenheit des Schreibens (s. Wiesner et al., 2016, für einen ähnelnden Befund für fünf Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen). Selbst wenn man argumentieren könnte, dass doch die Mehrheit der Kurse, nämlich 75, eine Verbindung von Lesen und Schreiben aufweisen, ist der nähere Blick auf das Kursgeschehen aus Sicht der Lehrenden ernüchternd.

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben, ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

In einer weiteren US-amerikanischen Studie mit 63 Ausbildnerinnen und Ausbildnern aus 50 Universitäten wurde nach dem Stellenwert der Schreibförderung in der Ausbildung gefragt (Myers et al., 2016). Diese Ausbildnerinnen und Ausbildner stammten aus einer Gruppe, die einerseits Kurse zum Lesen gegeben und sich speziell für das Thema Literalität interessiert haben. Allerdings – das ist ein erster Befund – hatte die Hälfte der Befragten noch nie einen eigenen Schreibkurs veranstaltet. Zweitens zeigte sich, dass nur 28 Prozent der Befragten konstatierten, eigenständige Schreibkurse angeboten zu haben, und 72 Prozent betteten das Thema Schreibförderung in Veranstaltungen zum Lesen ein. Ein relativ durchgängiges Thema, das sich aus den offenen Fragen der Studie als drittes Ergebnis ergab, war der Zeitmangel und eine gewisse Dominanz des Lesens. Den Erfolg, angehenden Lehrpersonen Schreibförderinhalte zu vermitteln, schätzten die Ausbildnerinnen und Ausbildner schließlich eher gemischt ein: Ein Viertel fühlte sich sehr erfolgreich, jeweils 37 Prozent bescheinigten sich einen moderaten bzw. geringen Erfolg. Eine letzte und erheblich kleinere Studie (Tulley, 2013) ergab schließlich, dass mehr als die Hälfte der befragten Personen aus der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen beklagte, die Schreibkurse seien inhaltlich überfrachtet und die Studierenden fänden die Materialien uninteressant. Zwei Drittel gaben schließlich an, den Studierenden falle es schwer, Theorie und Praxis zu verknüpfen.

Der Gang durch die (primär US-amerikanische) Empirie zum Schreibunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts und zur Ausbildung von Lehrpersonen zeigt also: Es gibt diverse Problemlagen, die ihrerseits damit zu tun haben dürften, dass die schreibdidaktische Ausbildung von Lehrpersonen allenfalls punktuell zu gelingen scheint, weil es anscheinend kein universitäres Schreibcurriculum gibt. Und dies weist wiederum auf eine Paradoxie hin: Ausgerechnet an jenem Ort, an dem so viel Wissen über evidenzbasierte Schreibfördermaßnahmen und den Schreibunterricht produziert wird, gelingt es nicht, dieses Wissen erfolgreich so aufzubereiten, dass Lehrpersonen handlungsfähig(er) werden. Wenn eingangs die Frage gestellt wurde, wozu es nötig ist, Wissen für die Ausbildung und den späteren Berufsalltag in Form eines Handbuchs aufzubereiten, dann zeigt die Domäne Schreiben überdeutlich, dass es dringend noch mehr Systematik benötigt – daher also dieses Handbuch.

1.4 Zum Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch gliedert sich in drei Teile: einen Grundlagenteil zum Ersten, einen Anwendungsteil zum Zweiten und einen abschließenden Teil zu spezifischen Personengruppen zum Dritten. Der *Grundlagenteil* verschafft ei-

Leseprobe aus: Philipp, Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben, ISBN 978-3-7799-3130-0, © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

nen Überblick, indem er über das System und den Erwerb von deutscher Rechtschreibung und Rechtschreibkompetenz informiert (Kap. 2) und die Begriffe Lese- und Schreibkompetenz klärt (Kap. 3). Außerdem wird in ihm für die Domänen Lesen und Schreiben gesondert in jeweils zwei Kapiteln dargelegt, wie sich hierarchieniedrige und -hohe Prozesse des Lesens (Kap. 4 und 5) und Schreibens (Kap. 6 und 7) entwickeln. Drei weitere Kapitel beschäftigen sich mit Störungen des Schriftspracherwerbs (Kap. 8), der Lese- und Schreibmotivation (Kap. 9) und der Lese- und Schreibsozialisation (Kap. 10).

Im *Anwendungsteil* wird zunächst die Diagnostik von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten behandelt (Kap. 11). Es folgen einzelne Kapitel zur Förderung von Vorläuferfähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (Kap. 12), zu den Verfahren des Erstlesens und -schreibens (Kap. 13) sowie der Förderung der hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse des Lesens (Kap. 14 und 15) und Schreibens (Kap. 16 und 17). Den Abschluss bildet ein Kapitel zur Förderung der Lese- und Schreibmotivation (Kap. 18). Die Kapitel 14 bis 18 spiegeln damit aus einer Förderperspektive den Inhalt der Grundlagenkapitel 4 bis 7 und 9.

Die restlichen vier Kapitel beschäftigen sich im *dritten Teil* mit spezifischen Personengruppen. Es gibt ein Kapitel, das sich Geschlechterspezifika widmet (Kap. 19), und ein weiteres geht auf Personen mit Migrationshintergrund ein (Kap. 20). Da derzeit die Inklusionsthematik so virulent ist, befasst sich jeweils ein Kapitel mit Heranwachsenden mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten (Kap. 21) bzw. mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (Kap. 22).

Am Ende eines solchen Einleitungskapitels besteht eine vornehme Pflicht darin, Worte des Dankes auszusprechen, denn ein solches Handbuch ist immer das Produkt gemeinsamer Anstrengungen von vielen Personen. Bedanken will ich mich demnach sehr herzlich bei allen Beiträgerinnen und Beiträgern des Handbuchs, die sich engagiert auf dieses Projekt eingelassen und es damit überhaupt erst ermöglicht haben. Ich danke außerdem Heike Gras und Frank Engelhardt vom Beltz-Verlag – zum einen für die entscheidende Buchidee und zum anderen für die Heimat dieses Handbuches – sowie bei Magdalena Herzog vom Beltz-Juventa-Verlag für das genaue und professionelle Lektorat.