



Petra Hanke

Öffnung des Unterrichts in der Grundschule

Lehr-Lernkulturen und
orthographische Lernprozesse
im Grundschulbereich

WAXMANN

Öffnung des Unterrichts in der Grundschule

Petra Hanke

Öffnung des Unterrichts in der Grundschule

Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse
im Grundschulbereich



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Bd. 451

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

ISBN 3-8309-1390-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005

www.waxmann.com

E-Mail: info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Druck: Zeitdruck GmbH, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Zum Bildungsaspekt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ aus interdisziplinärer Perspektive.....	19
2.1	Zum Konstrukt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ in einer durch Schriftlichkeit geprägten Kultur und Gesellschaft – Betrachtungen aus soziokultureller Perspektive	19
2.2	Zum Konstrukt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ aus sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive – zur Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache.....	20
2.3	Zum Konstrukt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ aus psycholinguistischer Perspektive	22
2.4	Zum Erwerb „schriftsprachlicher – orthographischer – Handlungskompetenz“ aus der Perspektive konstruktivistisch orientierter entwicklungs- und kognitionspsychologischer Forschung	25
2.5	„Schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ im Kontext des Bildungsauftrags der Grundschule.....	30
3	Facetten einer schülerorientierten pädagogisch-didaktischen Rahmenkonzeption im Grundschulbereich	33
3.1	Zum Konstrukt „Lehr-Lernkultur“	33
3.2	Historischer Exkurs	38
3.3	Entwurf einer schülerorientierten pädagogisch-didaktischen Rahmenkonzeption – „offener Unterricht“ als pädagogisch-didaktischer Ansatz	40
3.4	Interdisziplinäre Begründungsansätze.....	43
3.4.1	Anthropologische Argumentation	43
3.4.2	Konstruktivistisch orientierte entwicklungs- und kognitionspsychologische Argumentation	44
3.4.3	Soziologische und sozialpsychologische Argumentation	46

4	Schülerorientierte pädagogisch-(fach)didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb in der Grundschule	49
4.1	„Spracherfahrungsansatz“	49
4.2	„Lesen durch Schreiben“	53
5	Bestandsaufnahme grundschulpädagogischer Lehr- und Lernforschung zu schülerorientierten pädagogisch-(fach)didaktischen Ansätzen in der Grundschule	57
5.1	Einführung in das Problemfeld.....	57
5.2	Allgemeiner Problemaufriss zur Situation grundschulpädagogischer Lehr- und Lernforschung in den 90er Jahren	59
5.3	Situationsanalyse bezüglich Untersuchungen zur Realisierung schülerorientierter pädagogisch-(fach)didaktischer Unterrichtskonzeptionen in der Grundschulpraxis.....	61
5.4	Situationsanalyse bezüglich Untersuchungen zu Lernerfolgen unter den Bedingungen schülerorientierter pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze in der Grundschulpraxis.....	78
5.5	Zusammenfassende Reflexion der ausgewerteten Untersuchungen und forschungsmethodische Folgerungen für die empirische Studie ..	117
6	Anlage der empirischen Studie zu Lehr-Lernkulturen und orthographischen Lernprozessen in der Grundschulpraxis	125
6.1	Ziel- und Fragestellungen.....	125
6.2	Untersuchungsdesign.....	126
7	Kennzeichnung und Begründung des Forschungsparadigmas der empirischen Studie – wissenschafts- und erkenntnistheoretische Aspekte	129
8	Lehr-Lernkulturen in der Grundschulpraxis – eine empirische Studie.....	139
8.1	Fragestellungen.....	139
8.2	Stichprobe	139
8.3	Methoden zur Rekonstruktion pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze	140
8.3.1	Lehrer/innenbefragung – Selbsteinschätzung	140
8.3.2	Unterrichtsbeobachtung – Fremdeinschätzung	142

8.4	Auswertungsverfahren und Ergebnisse: Pädagogisch-(fach)didaktische Ansätze in der Grundschulpraxis	145
8.4.1	Darstellung, Analyse, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse der Lehrer/innenbefragungen (Selbsteinschätzung).....	145
8.4.1.1	Rekonstruktion von Unterrichtskonzeptionsprofilen	146
8.4.1.2	Gruppenvergleiche zu Unterschieden zwischen den Unterrichtskonzeptionen.....	153
8.4.1.3	Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	155
8.4.2	Darstellung, Analyse, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen (Fremdeinschätzung).....	156
8.4.2.1	Modellierung der Variable „Unterrichtskonzeption“ auf empirischer Grundlage	157
8.4.2.2	Verbreitung und Verteilung der Unterrichtskonzeptionen in der Grundschulpraxis.....	162
8.4.2.3	Veränderung der Unterrichtskonzeptionen im Laufe der ersten zwei Grundschuljahre	165
8.4.2.4	Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	171
8.4.3	Zum Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung	174
8.4.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	180
9	Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen unter den Bedingungen unterschiedlicher Lehr-Lernkulturen und außerschulischer Kontexte – eine empirische Studie.....	183
9.1	Fragestellungen.....	183
9.2	Stichprobe.....	183
9.3	Methoden zur Rekonstruktion von orthographischen Handlungskompetenzen (speziell von Lernfortschritten im orthographischen Bereich) und sozialen Kontextbedingungen.....	185
9.3.1	Anlässe zur Auseinandersetzung mit Schrift zur Rekonstruktion schriftsprachlicher Eingangsvoraussetzungen.....	185
9.3.2	Schreibanlässe (angeleitete und kreative) zur Rekonstruktion orthographischer Handlungskompetenzen	187
9.3.3	Methoden zur Rekonstruktion sozialer Kontextbedingungen.....	188
9.4	Auswertungsverfahren und Ergebnisse: orthographische Lernprozesse von Grundschülerinnen und -schülern unter den Bedingungen unterschiedlicher Lehr-Lernkulturen	190
9.4.1	Verfahren zur Analyse und Auswertung orthographischer Handlungskompetenzen und deren Entwicklung im Rahmen angeleiteter Schreibproben	190
9.4.2	Ergebnisse aus Varianzanalysen (MANOVA mit Messwiederholung).....	195

9.4.3	Ergebnisse aus Mehrebenenanalysen	198
9.4.3.1	Zeitpunktanalysen.....	199
9.4.3.2	Zeitreihenanalyse.....	208
9.4.4	Ergebnisse aus Analysen mit Linearen Strukturgleichungsmodellen	209
9.4.4.1	Personentypologisierung nach Leistungsquintilen.....	209
9.4.4.2	Analysen der Rechtschreibentwicklung mit Strukturgleichungs-Modellen	214
9.4.5	Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse, Schlussfolgerungen.....	217
10	Zusammenfassung und Ausblick	219
11	Literaturverzeichnis	227
12	Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Anlagen	251
Anlagen	255

1 Einleitung

Die Schule erweist sich neben der Familie, dem Kindergarten, dem Sportverein, der Gemeinde als *eines der zahlreichen Subsysteme einer Gesellschaft*. Als solches gesellschaftliches Subsystem stellt die Grundschule ein komplexes – institutionelles, soziales, kulturelles, pädagogisch-didaktisches – Bedingungsgefüge dar, in dem ganz unterschiedliche Kinder gemeinsam leben und lernen und das sie zugleich auch selbst mit gestalten (vgl. Grunder & Schweitzer, 1999, S. 20).

Zentrale Aufgabe der Grundschule als *erste Schule im Bildungswesen* unserer Gesellschaft ist es schließlich, dieses Bedingungsgefüge in Schulleben und Unterricht so anzulegen, dass *alle* Kinder Hilfestellungen in ihren kognitiven, sozialen, emotionalen und ästhetischen Lernprozessen auf eine Weise erfahren, dass es ihnen möglich wird, auf den Weg der Selbstbildung zu gelangen, um ein selbstständiges, eigenverantwortliches und sinnerfülltes Leben in unserer Gesellschaft führen zu können.

An die Grundschule als *erste gemeinsame Schule für alle Kinder* ergibt sich dabei ein ganz besonderer Anspruch, der historisch gewachsen ist und einen zentralen Grundsatz der Menschenrechte, ein zentrales Moment des gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesses widerspiegelt: Die Grundschule hat der – inzwischen auch hinlänglich empirisch belegten¹ – Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf soziale bzw. soziokulturelle Herkunft, Lebensalter, Geschlecht, Lernvoraussetzungen, Bildungserfahrungen („Weltwissen“, ihre Deutungen von Welt), grundlegende Lernbedürfnisse, -interessen und Lernmöglichkeiten, Kultur und Sprache, Religion, Ethnizität, Nationalität, Migrationsgeschichte etc. bei der Gestaltung schulischer Lehr- und Lernkultur gerecht zu werden, diese gleichsam als Bezugspunkt gemeinsamer Lern- und Bildungsprozesse konstruktiv zu nutzen.²

In einer pädagogisch-didaktischen Perspektive bedeutet dies, dass jedes Kind in differenzierenden und gemeinsamen Lehr-Lernarrangements entsprechend seiner individuellen Lernvoraussetzungen spezifische „Lernhilfen“ erfahren kann, ihm ist – mit zunehmenden Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung – das anzubieten, was es in seiner kognitiven, sozialen, emotionalen und ästhetischen Lernentwicklung in gemeinsamen Situationen in Schulleben und Unterricht voranbringen könnte. Lernen ist letztlich stets ein individueller Prozess, der sich

¹ Vgl. dazu Rathenow & Vöge, 1982; Schmidt, 1982; Brügelmann & Richter, 1994; Prengel, 1995, 1999; Schipper, 1996; Krüger-Potratz, 1996, 2002; Stern, 1997; Elschenbroich, 2001; Lutz & Wenning, 2001; Roßbach, 2001.

² Preuss-Lausitz (1993), Hinz (1993) und Prengel (1993, 1995) sprechen in dem Zusammenhang in den 1990er Jahren auch von einer „Pädagogik der Vielfalt“.

– nach konstruktivistisch orientierten Lerntheorien (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 1995; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) – in aktiven und konstruktiven Auseinandersetzungen des Lernenden mit anregenden (sozialen) Lernumwelten bzw. Handlungskontexten auf der Basis individueller Vorwissensstrukturen und Erfahrungen vollzieht.

Ein solches Verständnis schulischer Lernkultur geht folglich *nicht* von einer einseitig linear-kausalen Abhängigkeit des Lernens vom Lehren im Sinne einer Abbild- oder „Erzeugungs-“ Didaktik (vgl. Heinze, Loser & Thiemann, 1981, S. 13) aus, sondern weist vielmehr auf eine „reichhaltig“¹ anregende, substanziell und sachadäquat unterstützende bzw. „provozierende“ sowie ermutigende Bedeutung schulischer Lernumwelten für individuelle (eigenständige) Lern- und Bildungsprozesse hin.

Pädagogisch-didaktisch ist eine solche Lernkultur in Ansätzen eines „schülerorientierten bzw. -zentrierten“² oder „offenen“ Unterrichts konzeptionalisiert. Dabei handelt es sich um – in ihren theoretischen Implikationen – vielfältige und zugleich entwicklungs-dynamische pädagogisch-didaktische Konstrukte, die gemeinsam in einer reformpädagogischen Tradition (mit der Perspektive einer „Pädagogik vom Kinde aus“) stehen, in die zugleich Impulse aus der englischen Primarschulreform zur Neugestaltung des Unterrichts Anfang der 1970er Jahre eingingen und die ferner durch interdisziplinäre Erkenntnisse (z.B. der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie, der Interaktions- und Sozialisationsforschung) begründet sind (vgl. Hanke, 2001a-c).

Ansätze dazu spiegelten sich in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts³ insbesondere in den – pädagogisch-didaktisch geführten – Diskussionen um Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts wider (z.B. Bönsch, 1972; Merkle, 1972; Wiederhold, 1975; Preuß, 1976; Meyer-Willner, 1979). Auch fand die Forderung nach „Individualisierung“ und „Differenzierung“ Eingang in die bildungspolitische Programmatik Anfang der 1970er Jahre (z.B. in die Hauptthesen des Grundschulkongresses 1969; im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970). Dabei waren die auf „Individualisierung“ und „Differenzierung“ schuli-

¹ „Reichhaltigkeit“ beschreibt Weinert (in Elschenbroich, 2001, S. 65) damit, „dass Kinder in einer umfassenden und vielfältigen Weise vielen Ausschnitten der Welt begegnen“.

² Die Verwendung des Begriffs „Schüler“ bedeutet in dem Zusammenhang nicht, dass das Kind auf seine Rolle (als Lernender) in der Institution Schule reduziert wird, der Begriff fokussiert vielmehr den Blick auf das setting *Schule*.

³ Wie Wittenbruch (1995, S. 16) hervorhebt, wurde bereits im Jahre 1920 mit Gründung der Grundschule als gemeinsame Schule aller Kinder die Annahme bestärkt, „daß Schulleistungen über individuelle Förderung beeinflussbar sind und daß von heterogenen Lerngruppen positive Anregungen auf die Lernansprechbarkeit und Leistungsbereitschaft des einzelnen Kindes ausgehen“.

scher Lehr- und Lernkultur abzielenden Reformtendenzen in den 1970er Jahren maßgeblich durch Erkenntnisse der Sozialisations-, Migrations- und Schulforschung sowie der bildungssoziologischen Forschung – insbesondere forciert durch die Einsicht über die im deutschen Schulsystem bestehende soziale Ungleichheit – geprägt und zielten vor diesem Hintergrund zunächst vor allem auf eine *Kompensation* von Ungleichheit im Sinne einer *Leistungsegalisierung* ab, um auf diese Weise „Startgerechtigkeit“ für alle Kinder zu gewährleisten (vgl. Schwartz, 1970, S. 24; Rodehüser, 1987, S. 583; Wittenbruch, 1995, S. 31, 38). Schülerorientierung wurde in dem Kontext aus einer primär fremdbestimmten – lehrerspezifischen – Perspektive interpretiert. Ausgehend von der Feststellung individueller Lerndefizite war insbesondere eine kompensatorische individuelle Förderung in differenzierenden Lernumgebungen auf der Basis fremdbestimmt ausgewählter individueller Lernangebote intendiert.

Bedingt durch Einsichten der sozialwissenschaftlichen Forschung über veränderte Aufwuchsbedingungen der Kinder¹ (vgl. z.B. Rolff & Zimmermann, 1985, 2001), durch eine kritisch-reflexive Besinnung auf reformpädagogisches Gedankengut (vgl. z.B. Wittenbruch, 1984, 1995; Oelkers, 1992), durch Erkenntnisse der sich in zunehmenden Maße etablierenden ethnographischen Kindheitsforschung (vgl. z.B. Honig, Lange & Leu, 1999), der Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. z.B. Prengel, 1993; Faulstich-Wieland, 1987; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Hempel, 1996), der interkulturellen und integrativen Pädagogik (vgl. z.B. Prengel, 1993; Hinz, 1993; Auernheimer, 1995; Hildeschiedt & Schnell, 1998), der konstruktivistisch orientierten entwicklungs- und kognitionspsychologischen (vgl. z.B. Edelstein & Hoppe-Graff, 1993; Gerstenmaier & Mandl, 1995), der systemisch-konstruktivistischen (vgl. z.B. Reich, 1996, 2002) sowie der kulturalanthropologischen (vgl. z.B. Duncker, 1994) Forschung erfolgte schließlich in den 1980er und 1990er Jahren auch in der Grundschulpädagogik eine Umorientierung in Richtung auf eine Akzeptanz der Kinder in ihrer je individuellen Besonderheit und Verschiedenheit in pädagogisch-didaktischen Konzeptionen einer entwicklungslogischen, zieldiffernten, multikulturellen, mehrsprachigen, jahrgangsübergreifenden und geschlechterbewussten – subjektorientierten bzw. „offenen“ – Lernkultur. In deren Konstruktion findet nun zunehmend auch die Perspektive der Kinder selbst Berücksichtigung.

Auch diese Entwicklungen spiegeln sich in den bildungspolitischen Programmatiken (z.B. bereits in den Richtlinien in NRW 1985, im „Frankfurter Manifest“ des Bundesgrundschulkongresses 1989, in der „Frankfurter Erklärung“ des Bundesgrundschulkongresses 1999) wider.

¹ Eickelpasch (1999) spricht im Kontext der veränderten gesellschaftlichen Aufwuchsbedingungen der Kinder auch von einer „neuen sozialen Ungleichheit“.

Mit „offenem Unterricht“ handelt es sich somit zusammengefasst um Konzeptionen einer Lernkultur, die in den Debatten um pädagogisch-didaktische Reformen des Unterrichts (nicht nur in der Grundschule) – als Kern von Schulentwicklung (vgl. z.B. Schratz, 1995; Bastian, 1997; Horster & Rolff, 2001) – in Deutschland bereits seit mehreren Jahrzehnten eine Schlüsselstellung einnehmen (vgl. Grunder & Kunert im Vorwort zu Bohl, 2000, S. 9).

Dabei erweist sich die „normativ-pädagogische Gesamtargumentation“ (Schorch, 1998) für Konzeptionen offenen Unterrichts mit Blick auf den Bildungsauftrag der (Grund-)Schule aus einer *theoretischen* Perspektive betrachtet als plausibel. Inwiefern eine solche – interdisziplinär legitimierte – Lernkultur in der schulischen Alltagspraxis realisierbar ist bzw. auf welche Weise Konzeptionen „offenen Unterrichts“ – obwohl in der bildungspolitischen Programmatik seit Jahrzehnten gefordert – bereits verwirklicht werden, dazu liegen aus der schulpädagogischen bzw. grundschulpädagogischen Forschung noch immer relativ wenige Erkenntnisse vor (vgl. Jürgens, 1995; Einsiedler, 1997b; Brügelmann, 1998, 2000; Bohl, 2000; Hanke, 2001a). Es fehlen ebenso Untersuchungen (vor allem Längsschnittstudien) zu Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern unter den Bedingungen „offenen“ Unterrichts.

Diese Forschungssituation hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass lange Zeit vor allem die individuellen und familialen Bedingungen für Lernentwicklungen als wesentlicher angenommen wurden. In zahlreichen Untersuchungen stellten sich insbesondere die individuellen Bedingungsfaktoren (wie z.B. die Lernvoraussetzungen) als die Determinanten heraus, die die schulischen Leistungen am besten vorhersagen lassen (vgl. z.B. Hany, 1997; Heller, 1997; Helmke, 1997). Auf welche pädagogisch-(fach)didaktische Weise im Rahmen des Unterrichts an die individuellen Lernvoraussetzungen angeknüpft wurde, blieb in diesen Untersuchungen jedoch weitgehend unberücksichtigt. Die in internationalen Studien festgestellte geringe Bedeutsamkeit von Merkmalen des Unterrichts für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. z.B. Jencks et al., 1972) kann sich schließlich als ein forschungsmethodisches Problem erweisen (vgl. Klieme u.a. 2000, S. 388).

Seit den 1970er Jahren wird die Bedeutsamkeit von Merkmalen der Unterrichtsqualität für schulische Lernprozesse zunehmend herausgestellt (z.B. Wang, Haertel & Walberg, 1990; vgl. dazu auch Einsiedler, 1997a; Clausen, 2002; Ditton, 2002; Roßbach, 2002; Helmke, 2003). Dabei wird der durch Unterrichtsqualität aufgeklärte Varianzanteil auf zwischen 10% und 25% geschätzt (vgl. Bloom, 1971; Rutter u.a., 1980). Dass schulspezifische Lernbedingungen von Bedeutung für die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler sind, heben

auch Klieme u.a. (2000, S. 387) unter Bezugnahme auf Ergebnisse empirischer Schulleistungsstudien in den siebziger und achtziger Jahren hervor.¹

Zielstellung der Arbeit

Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Problemfeldes besteht die zentrale Zielstellung der Arbeit darin, auf einer theoriegeleiteten und empirischen Grundlage Aussagen über die Realisierbarkeit und grundlegende Realisierungsweisen offenen Unterrichts sowie über Lernentwicklungen unter den Bedingungen einer solchen Lernkultur zu gewinnen.

Als Bildungsaspekt wurde in dem Zusammenhang die Entwicklung schriftsprachlicher – speziell orthographischer – Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgewählt, da es sich hierbei um ein elementares Lernziel von Schule² (im Sinne eines „Fundamentums“ vgl. Klafki, 1996, S. 183) für alle Schülerinnen und Schüler handelt. Schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz erweist sich als grundlegende bzw. handlungsrelevante Fähigkeit für die Teilhabe an einer durch Schriftlichkeit geprägten Kultur und Gesellschaft. Dieser Bildungsaspekt wurde auch deshalb fokussiert, da zum einen gerade im schriftsprachlichen Bereich die größten Lernfortschritte in der Grundschule beobachtbar sind und andererseits in dem Zusammenhang bereits Untersuchungen vorliegen, aus deren Analyse wesentliche Ansatzpunkte für die Entwicklung eines geeigneten Forschungsdesigns gewinnbar sind. Des Weiteren ergeben sich hieraus Möglichkeiten des Vergleichs und der Einordnung der Untersuchungsergebnisse in bereits vorhandene Forschungen.

Ausgehend von einer Modellierung pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze (z.B. eines „offenen Unterrichts“ neben einem „lehrgangsgebundenen“ und einem „lehrgangsorientierten“ Unterricht) sowie eines entwicklungsorientierten Verfahrens zur Analyse orthographischer Handlungskompetenzen im Kontext ihrer Entwicklung, das auf Erkenntnissen der neueren Schriftspracherwerbsforschung basiert, sollen die Realisierbarkeit und Realisierungsweisen einer sol-

¹ Auch Richter gelangte im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und zu Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störung zu der Einsicht, dass insbesondere *die Art des Unterrichts* in einer Klasse darüber entscheidet, in welchem Umfang die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit bestimmen (Richter, 1992, S. 281).

² Dies verweist auf eine curriculare Validität. Das bedeutet jedoch nicht zugleich, dass der Prozess des Erwerbs orthographischer Handlungskompetenz in der Grundschule abgeschlossen sein muss. Schriftsprachliche Fähigkeiten werden in den Schulformen der Sekundarstufe jedoch häufig als gegeben vorausgesetzt; dies erweist sich als ein mögliches (grundsätzliches) Erklärungsmuster für die schriftsprachlichen Schwierigkeiten, wie sie sich jüngst in der PISA-Studie im Bereich der Lesefähigkeit widerspiegeln (vgl. Baumert u.a., 2001).

chen Lernkultur in der Grundschulpraxis sowie deren Bedeutsamkeit für die Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter – als Beispiel für einen elementaren Bildungsaspekt – untersucht werden. Dabei erfolgt eine Vernetzung grundschulpädagogisch-didaktischer, bezugswissenschaftlicher (insbesondere lern-, kognitions-, gedächtnis- und entwicklungspsychologischer, soziologischer), fachwissenschaftlicher (sprachwissenschaftlicher) und fachdidaktischer (sprachdidaktischer) Aspekte.

Während aus den Erkenntnissen über Realisierungsweisen von Konzeptionen „offenen Unterrichts“ Einsichten über den Stand der Unterrichtsreform und damit zugleich über den Stand der Schulentwicklung gewinnbar sind, können aus der Beantwortung der Frage nach der grundsätzlichen Realisierbarkeit einer solchen Lernkultur und deren Bedeutsamkeit für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler Ansatzpunkte für konzeptionelle Neuorientierungen der Unterrichtsreform und Schulentwicklung abgeleitet werden.

Aufbau der Arbeit

In *Kapitel 2* wird der ausgewählte Bildungsaspekt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ als ein interdisziplinäres – d.h. soziokulturelles, sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches, psycholinguistisches, entwicklungs- und kognitionspsychologisches sowie bildungstheoretisches – Konstrukt gekennzeichnet. Die in dem Kontext geführten Auseinandersetzungen erfolgen mit der ambivalenten Intention, auf der Basis des damit geschaffenen Überblicks zum aktuellen Stand der Schriftspracherwerbsforschung einerseits Grundlagen für den Entwurf eines *entwicklungsorientierten* Verfahrens zur Analyse schriftsprachlicher – orthographischer – Handlungskompetenzen zu schaffen (vgl. Kapitel 9.4.1 sowie Anlage 1) und andererseits eine fachdidaktische – sprachdidaktische – Spezifikation pädagogisch-didaktischer Ansätze offenen Unterrichts zum Schriftspracherwerb in der Grundschule vorzunehmen (in Kapitel 4, vgl. auch Anlage 3). Mit Hilfe des entwicklungsorientierten Verfahrens zur Analyse orthographischer Handlungskompetenzen wird es möglich, Zugriffsweisen der Kinder auf Schrift sowie Fortschritte in den Einsichten in die Struktur der Schrift *qualitativ* zu erfassen. Es bildet die Grundlage für die Analysen im Rahmen der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 9).

Im Zentrum des *3. Kapitels* steht nach einer grundlegenden Auseinandersetzung zum Begriff „Lehr-Lernkultur“ der Entwurf einer schülerorientierten pädagogisch-didaktischen Rahmenkonzeption im Grundschulbereich. In einem historischen Exkurs werden wesentliche Entwicklungslinien „offenen Unterrichts“ in der grundschulpädagogischen Theorie und Praxis herausgearbeitet, um damit

einerseits auf die langjährige Tradition einer solchen Lernkultur zu verweisen und andererseits zugleich Ansatzpunkte für die Herausarbeitung grundlegender Eckpfeiler eines pädagogisch-didaktischen Ansatzes „offener Unterricht“ zu gewinnen. Eine solche offene Unterrichtskonzeption wird hier schließlich auf der Basis eines (gemäßigten) konstruktivistischen Lernbegriffs, nach dem Lernen als ein konstruktiver, aktiver, selbstgesteuerter, sozialer, situativer und komplexer ganzheitlicher Prozess verstanden wird (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001), hergeleitet. Unter Bezugnahme auf interdisziplinäre – anthropologische, entwicklungs- und kognitionspsychologische, soziologische und sozialpsychologische – Argumentationsstränge soll dieser Ansatz theoriegeleitet legitimiert werden, um als theoretisches Konstrukt im Kontext des Bildungsauftrags der Grundschule Plausibilität zu erlangen.

In *Kapitel 4* werden die in den Kapiteln 2 und 3 vorgenommenen sprachdidaktischen und (allgemein)pädagogisch-didaktischen Betrachtungen miteinander vernetzt. Pädagogisch-sprachdidaktische Ansätze eines geöffneten schriftsprachlichen Anfangsunterrichtes werden unter Bezugnahme auf Erkenntnisse der neueren Schriftspracherwerbsforschung erörtert und einer kritischen Analyse unterzogen.

Die Betrachtungen in den Kapiteln 2 bis 4 bilden schließlich die Grundlage für die Modellierung pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze, die in der empirischen Untersuchung als Konstrukte zur qualitativen Beschreibung bzw. Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit fungieren (vgl. Kapitel 8 sowie Anlage 3).

In *Kapitel 5* erfolgt eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Realisierbarkeit und zu Realisierungsweisen schülerorientierter pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze in der Grundschulpraxis sowie zu deren Bedeutung für den Lernerfolg bzw. die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Aus den kritischen Analysen der ausgewerteten nationalen und internationalen Untersuchungen werden zugleich systematisch forschungsmethodische Schlussfolgerungen für die eigene empirische Studie zu schriftsprachlichen – orthographischen – Handlungskompetenzen unter den Bedingungen unterschiedlicher pädagogisch-sprachdidaktischer Ansätze (neben einer „offenen Unterrichtskonzeption“ werden in der Untersuchung gleichzeitig „lehrgangsgebundene“ und „lehrgangsorientierte“ Unterrichtskonzeptionen berücksichtigt) abgeleitet.

Die in Kapitel 5 gewonnenen forschungsmethodischen Konsequenzen spiegeln sich schließlich in der in *Kapitel 6* dargestellten Anlage der eigenen empirischen Studie zur Realisierbarkeit und zu Realisierungsweisen offenen Unterrichts in der Grundschulpraxis und dessen Bedeutsamkeit für die Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler – insbesondere in den zentralen Ziel- und Fragestellungen sowie im Untersuchungsplan – wider.

In *Kapitel 7* erfolgt eine Begründung des für die Untersuchung gewählten forschungsmethodologischen Zugangs. In dem Zusammenhang wird der von Krüsel (1993) entwickelte Ansatz konstruktivistischer Unterrichtsforschung für die Studie aufbereitet. Es wird in dem Kontext ferner aufgezeigt und begründet, inwiefern ein konstruktivistischer Forschungsansatz mit einem empirisch-analytischen Forschungsparadigma vereinbar ist.

Schwerpunkt des *Kapitels 8* bildet der Teil der empirischen Studie, in dem es um die Untersuchung von Realisierbarkeit und Realisierungsweisen offener Unterrichtskonzeptionen (neben anderen pädagogisch-didaktischen Ansätzen) in der Grundschulpraxis geht. Befragungen der Lehrerinnen und Lehrer und Unterrichtsbeobachtungen durch studentische Versuchsleiter/innen auf der Grundlage modellierter pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze werden in dem Zusammenhang als geeignete Forschungsmethoden ausgewählt und gekennzeichnet, die es ermöglichen, aus unterschiedlichen Perspektiven heraus Unterrichtswirklichkeit qualitativ zu rekonstruieren. Dabei lassen sich aus den Befragungsergebnissen – insbesondere aus den sich darin widerspiegelnden „subjektiven Theorien“ der Lehrerinnen und Lehrer – Unterrichtskonzeptionsprofile als spezifische Realisierungsvarianten pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze rekonstruieren. Auf der Basis der Befunde der Unterrichtsbeobachtungen kann die Variable „Unterrichtskonzeption“ mit Hilfe des Verfahrens der Faktorenanalyse zusätzlich statistisch modelliert werden. Auf dieser Grundlage sind sowohl Aussagen über die Verbreitung offener Unterrichtskonzeptionen (neben anderen pädagogisch-didaktischen Ansätzen) in der pädagogischen Alltagspraxis als auch – unter Nutzung von Regressionsanalysen – über deren Veränderung im Laufe der Grundschulzeit im Kontext des vorgestellten empirischen Designs gewinnbar. Eine Gegenüberstellung der verschiedenen Perspektiven auf Unterrichtswirklichkeit lässt schließlich erkennen, bezüglich welcher Indikatoren der spezifischen pädagogisch-(fach)didaktischen Ansätze sich Übereinstimmungen bzw. Differenzen zwischen den Selbstauskünften der Lehrerinnen und Lehrer und den Beobachtungsergebnissen widerspiegeln.

Wird die Realisierung schülerorientierter pädagogisch-didaktischer Ansätze in Anlehnung an Gruner und Kunert (vgl. Vorwort in Bohl, 2000) als wesentlicher Indikator für Unterrichts- und Schulentwicklung gedeutet, dann gewährt dieses Kapitel Einblicke in den aktuellen Stand der Entwicklung des Grundschulunterrichts und der Grundschulreform.

In *Kapitel 9* liegt der Fokus insbesondere auf einer empirischen Untersuchung der Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen unter den Bedingungen unterschiedlicher pädagogisch-(fach)didaktischer Ansätze bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller und soziokultureller sowie sozioökonomischer Bedingungsfaktoren. Diese individuellen, soziokulturellen, -ökonomischen und

schulischen Bedingungsfaktoren sowie die individuelle Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen werden auf methodisch variable Weise – qualitativ und quantitativ – erfasst. Mit Hilfe komplexer statistischer Verfahren – wie Varianzanalysen mit Messwiederholung, Mehrebenenanalysen und Analysen mit Linearen Strukturgleichungsmodellen – sollen Aussagen über die Bedeutsamkeit individueller, soziokultureller, -ökonomischer und schulischer – pädagogisch-(fach)didaktischer – Bedingungen für die Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen gewonnen werden. Dabei wird zugleich transparent, welche spezifische Bedeutung pädagogisch-(fach)didaktische Bedingungen eines offenen Unterrichts für die Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen haben können. Damit kann ein Beitrag dazu geleistet werden, eine seit Jahrzehnten angemahnte Forschungslücke zu schließen.

In *Kapitel 10* werden zentrale Befunde der Untersuchungen zusammengefasst, in ihrer Bedeutsamkeit für die grundschulpädagogische Theorie und Praxis näher beleuchtet und im Kontext des verwendeten Forschungsdesigns kritisch reflektiert. Ansatzpunkte für konzeptionelle Neuorientierungen der Unterrichtsreform und Schulentwicklung im Primarstufenbereich werden herausgearbeitet sowie Konsequenzen für eine Reform der Lehrer/innenbildung in allen Phasen gezogen. Aus den kritischen Auseinandersetzungen soll zugleich ein Ausblick auf zentrale Forschungsperspektiven erwachsen, mit dem die Arbeit abschließt.

2 Zum Bildungsaspekt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ aus interdisziplinärer Perspektive

2.1 Zum Konstrukt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ in einer durch Schriftlichkeit geprägten Kultur und Gesellschaft – Betrachtungen aus soziokultureller Perspektive

In einer Kultur und Gesellschaft, die in wesentlichen Bereichen (z.B. in Recht und Gesetz, Wissenschaft und Literatur, im privaten wie im öffentlichen Leben) durch Schriftlichkeit¹ geprägt ist,² bedürfen die in ihr lebenden und sie gestaltenden Menschen grundlegender Fähigkeiten bzw. Kompetenzen im Handeln mit schriftlicher Sprache bzw. mit Sprache in geschriebener Form, um aktiv und eigenverantwortlich am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilhaben zu können (vgl. Hartmut Günther, 1988, S. 1; Günther & Ludwig, 1996, S. VIII; Bohn, 1999, S. 256; Panagiotopoulou, 2000, S. 36-37).

Als ein Element des komplexen Prozesses des Handelns mit geschriebener Sprache³ erweist sich – handlungstheoretisch betrachtet – das orthographische Handeln (vgl. Valtin & Naegele, 1986, S. VII; Giese, 1995, S. 30).

Orthographisches Handeln ist insbesondere darauf bezogen, schriftliche Sprache durch sachadäquate Konstruktion von Schriftstrukturen im Sinne von „schriftlich konzipierten Ordnungen“ (Sting, 1998, S. 18) – als „soziale, in der Sprache kulturell geronnene Handlungs- und Operationsmodelle“, in denen ein Jahrhunderte währender gesellschaftlicher Analyse- und Konstruktionsprozess niedergelegt ist (Feilke, 2001, S. 9) – mit Hilfe einer Alphabetschrift in einem soziokulturellen Kontext hervorzubringen. In einer durch Schriftlichkeit geprägten Kultur und Gesellschaft orthographisch zu handeln bedeutet folglich, geschriebene Sprache für Leser rekonstruierbar und verstehbar zu gebrauchen (vgl. Hartmut Günther, 1988). Schriftsprachliches – orthographisches – Handeln ist somit stets soziales Handeln (vgl. Bergk, 1996, S. 18) in einem spezifischen soziokulturellen Kontext.

¹ Mit dem Ausdruck „Schriftlichkeit“ wird – so Hartmut Günther (1997, S. 68) – alles bezeichnet, „was für Individuen oder ganze Gesellschaften verbunden ist damit, daß in einer Gesellschaft schriftliche Texte gebraucht werden“.

² Gesellschaften mit einer hochentwickelten Schriftkultur, in denen fast alle Bereiche von Schriftlichkeit bestimmt sind, kennzeichnet Hasler in Anlehnung an Glück (1987) mit dem Begriff „Literalität“ (Hasler, 1991, S. 43). Die Entwicklung der Schriftkultur selbst steht dabei – historisch betrachtet – insbesondere in einer sozioökonomischen und politischen Tradition (vgl. Nerius, 1987; Coulmas, 1993; Ludwig, 1994; Panagiotopoulou, 2000).

³ In den letzten Jahren wurden zahlreiche Modelle des Handelns mit geschriebener Sprache entwickelt (z.B. von Hayes & Flower, 1980; Ludwig, 1983; Feilke & Augst, 1989; Kochan, 1998).

2.2 Zum Konstrukt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ aus sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive – zur Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache¹

In einem sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Diskurs um orthographisches Handeln ist insbesondere die Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache bzw. von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – als zwei Erscheinungs- bzw. Ausdrucksformen *einer* Sprache (vgl. Giese, 1991, S. 291; Günther & Ludwig, 1996, S. IX) – zentral.

Die lange Zeit verbreitete Annahme, dass geschriebene Sprache gesprochene im Sinne einer linearen „Laut-Buchstaben“-Beziehung abbilde, schriftliche Sprache sich somit aus der gesprochenen auf direkte Weise ableiten lasse, ihr gegenüber – phylo- und ontogenetisch begründet – sekundär sei, sie damit auch keine eigenständige Funktion inne habe, gilt inzwischen in der sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Theorie als weitgehend überwunden (vgl. Osburg, 1997).

Diese Auffassung im Sinne einer abhängigkeitstheoretischen Position („Dependenzthese“; Hinney & Menzel, 1998) erweist sich aus sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive insbesondere aus folgendem Grund als problematisch:

Gesprochene Sprache ist aufgrund der Koartikulation weder auditiv noch artikulatorisch in „Einzellaute“ segmentierbar, die durch „Buchstaben“ abbildbar wären. Die Segmentation des Lautflusses in bedeutungsunterscheidende Phoneme im Sinne eines abstrakten „Lautschemas“ (Augst & Dehn, 1998) erfordert (kognitives) Erkennen, das jedoch nur auf der Grundlage von (nicht zwangsläufig bewussten) Einsichten in die spezifischen (silbischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen) Strukturen der geschriebenen Sprache möglich ist. Nur auf der Basis dieser kognitiven Erkenntnis ist eine Herleitung der konkreten graphematischen Realisierung eines Wortes (im Sinne eines „Lautschemas“ oder „Schreibschemas“) vollziehbar. Das heißt, gesprochene und geschriebene Sprache sind – wie Maas es formuliert – „vermittelt über das Sprachwissen ..., mit dem die geschriebene Sprache kontrolliert wird“ (Maas, 2000, S. 14).

Nach Auffassung dieser – in Sprachwissenschaft und -didaktik inzwischen weit verbreiteten und akzeptierten – relativierenden Position („Interdependenzthese“; Hinney & Menzel, 1998) werden gesprochene und geschriebene Sprache bzw. Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Ausdrucks- bzw. Erscheinungsformen von Sprache aufgefasst, „die sich wechselseitig beeinflussen, die aber auch beide eigene strukturelle Besonderheiten aufweisen“ (Giese, 1991, S. 291; vgl. auch Panagiotopoulou, 2000, S. 31). Schrift bildet gesprochene Sprache danach nicht ab, sondern interpretiert sie (Augst & Dehn, 1998, S. 38; Giese, 1998, S. 77)

¹ Vgl. Hanke, 2003, S. 787f.

grammatisch. Schrift wird daher auch als das „graphische Sichtbarmachen grammatischer Strukturen“ (Augst & Dehn, 1998, S. 14) charakterisiert. Dieses Sichtbarmachen grammatischer Strukturen in Schrift erfolgt mithilfe verschiedener graphischer Mittel (vgl. Ossner, 1998; Tophinke & Röber-Siekmeyer, 2002; Ludwig, 2001), die in funktionaler Hinsicht zugleich Verstehensprozesse durch eine – grammatisch induzierte – Bedeutungsakzentuierung unterstützen, wie z.B.:

- mit Interpunktionszeichen zur Markierung von Sätzen,
- mit Spatien zur Markierung von Wörtern (durch die Trennung der Wörter),
- mit Großschreibung zur Markierung von Substantiven bzw. des Kerns einer nominalen Gruppe sowie zur Kennzeichnung von Satzanfängen,
- mit Stammschreibung zur Markierung der Zusammengehörigkeit von Wortformen (z.B. bei Umlautung, Auslautverhärtung, Spirantisierung).

Orthographisches Handeln wird nach der abhängigkeits-theoretischen Position zusammengefasst somit eher instrumentalisiert und auf einen rein technischen Vorgang reduziert, der darin besteht, gelernte „(An-)Laut-Buchstabe“-Zuordnungsschemata anzuwenden (etwa im Sinne von „Schreibe, wie du sprichst!“) und eingeprägte Abweichungen von diesen Zuordnungsvorschriften zu reproduzieren. Orthographie wird in ihrem Status damit eher als eine explizit kodifizierte Norm interpretiert, „die nur teilweise sachlogisch gerechtfertigt“ ist (Schneider, 1997, S. 330).

Nach der relativierenden Position ist orthographisches Handeln vor allem ein komplexer kognitiver Prozess, der vor dem Hintergrund differenzierter Erfahrungen mit gesprochener Sprache vielfältige Auseinandersetzungen mit der strukturierten Systematik von (geschriebener) Sprache erfordert und auf dieser Basis zugleich eine Ausdifferenzierung (Weiterentwicklung) gesprochener Sprache fördert, indem in Auseinandersetzung mit Schrift die eigene gesprochene Sprache gezielt überprüfbar und strukturierbar wird (vgl. Röber-Siekmeyer, 1999, S. 118, 140). Beide Sprachformen befinden sich somit in einem (gleichberechtigten) Wechselverhältnis. Aufgrund der Annahme eines gleichberechtigten Verhältnisses beider Sprachformen wird die Auffassung geschriebener Sprache als kulturelle Tätigkeit möglich.

Die Orthographie als ein strukturiertes ordnungstiftendes System wird in dem Kontext übereinstimmend als logisch herleit- und begründbar und damit als lernbar aufgefasst (vgl. Balhorn, 1995, S. 42). Dabei spiegeln sich in der sprachwissenschaftlichen Diskussion unterschiedliche Zugänge zur Herleitung und Begründung von Schriftstrukturen wider, wie z.B.:

- a) auf phonetisch-phonologischer und grammatischer Grundlage (z.B. Maas, 2000),

- b) nach dem Grundsatz der Morphem- und Phonemkonstanz (z.B. Hartmut Günther, 1988),
- c) nach dem phonologischen und semantischen Prinzip (z.B. Nerius, 1987),
- d) nach dem phonologischen, silbischen, morphologischen Prinzip (z.B. Eisenberg, 1995).

Bei diesen verschiedenen Ansätzen handelt es sich um jeweils in sich schlüssige theoretische Konstrukte. Welche Relevanz sie für die Gestaltung rechtschreibförderlicher Lernumgebungen und damit für die Entwicklung orthographischer Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben können, ist bislang jedoch nicht hinlänglich (empirisch) erforscht.

2.3 Zum Konstrukt „schriftsprachliche – orthographische – Handlungskompetenz“ aus psycholinguistischer Perspektive

Vor dem skizzierten sprachwissenschaftlichen Hintergrund ergibt sich nun die Frage, wie sich dieser komplexe – zunehmend automatisierte – kognitive Prozess schriftstrukturellen Handelns vollzieht. Auf welche Wissensformen wird dabei zurückgegriffen, und wie ist dieses Wissen organisiert bzw. gespeichert?¹

Ein in der Sprachdidaktik seit den 1980er Jahren verbreitetes Prozessmodell orthographischen Handelns ist das von Scheerer-Neumann (1986) auf kognitionspsychologischer Grundlage entwickelte. Dieses Modell, das die z.T. auch heute noch in der Grundschulpraxis vorzufindende Wortbildtheorie widerlegt (vgl. auch Scheerer-Neumann, 1995), geht davon aus, dass das domänenspezifische orthographische (nicht unbedingt bewusste) Wissen im Langzeitgedächtnis wie folgt organisiert ist:

- *in einem Speicher für wortspezifische Eintragungen* („Inneres orthographisches Lexikon“) und
- *in einem Speicher für schriftsprachliche Regelmäßigkeiten.*

Die Eintragung für jedes Wort in einem „inneren orthographischen Lexikon“ (als ein gespeichertes „Schreibschema“, Augst & Dehn, 1998) besteht – so nimmt Scheerer-Neumann an – aus einer Vielzahl von Informationen, die miteinander verknüpft sind. Im Zentrum steht die Graphemfolge eines Wortes (in seiner Gesamtform oder als ein Bündel entscheidender orthographischer Elemente), „aber nicht nur in der visuellen Form ihrer Grapheme, sondern ebenso mit deren Namen, lautlichen Entsprechungen und schreibmotorischen Eigenschaften sowie als abstrakte Repräsentation“, die zugleich mit einer emotionalen Bedeutung verbunden ist (Scheerer-Neumann, 1995, S. 238).

¹ Vgl. Hanke, 2003, S. 788ff.

Friedrich (1996) spezifiziert weitere Speichereinheiten auf der Ebene der „Graphemfolge“. Unter Bezugnahme auf Eisenberg (1983) und Küttel (1992) hebt er insbesondere die Speicherung „kognitiver schematisierter Strukturen“ niedriger Ebenen unterhalb der Wörter hervor. Danach erweisen sich neben Lexemen vor allem drei graphemische Einheiten als wichtig: Morpheme, Graphemkombinationen (auch Buchstabenbündel, Konsonantencluster und Kerne, Signalgruppen, Buchstabengruppen) und Schreibsilben (Friedrich, 1996, S. 1250).

Beispielsweise könnte ein Schreiber die Schreibweise des Wortes „Kämme“ entweder vollständig (<Kämme>) oder beschränkt auf sog. „kritische Stellen“, wie Kämme mit zwei <m>, mit <ä>, weil die Einzahl „Kamm“ heißt, im „inneren orthographischen Lexikon“ abgespeichert haben.

Darüber hinaus erfordern insbesondere Lern- oder Merkwörter, deren Graphie als nicht analogisierbarer Fall gelernt werden muss (z.B. und), ein (vollständiges oder auf „kritische Stellen“ bezogenes) Abspeichern im „inneren orthographischen Lexikon“ (z.B. <und> am Ende mit <d>).

Der Speicher für schriftsprachliche Regelmäßigkeiten enthält neben Wissen über Phonem-Graphem-Korrespondenzen zugleich Wissen über orthographische Regelmäßigkeiten und Wortbildungsregeln (Scheerer-Neumann, 1995, S. 238). Die Aufspaltung schriftsprachlicher Regelmäßigkeiten in Phonem-Graphem-Korrespondenzen, orthographische Regelmäßigkeiten und Wortbildungsregeln erscheint an dieser Stelle missverständlich – zumindest im Sinne der dargestellten relativierenden Position als nicht konsequent –, da die in kognitiven Auseinandersetzungen mit geschriebener Sprache (mit Hilfe von „Problemlösestrategien“) gewonnenen abstrakten Phonem-Graphem-Korrespondenzen („Lautschema“ – Augst & Dehn, 1998) zugleich silbische, morphologische, lexikalische, semantische und syntaktische Einsichten und damit Wissen über orthographische Regelmäßigkeiten und Wortbildungsregeln implizieren.

Beispielsweise ist die graphemische Korrespondenz <mm> zum Phonem /m/ in /kam/ – /'kɛmə/ je nach angenommener schriftstruktureller Logik über unterschiedliche Bezugseinheiten herleitbar, wie z.B.:

- a) über die Vokalquantität: Anzeigen der Kürze des (betonten) Vokals /kam/ – /'kɛmə/ durch eine Verdopplung des folgenden Konsonantenbuchstabens (vgl. Augst & Dehn, 1998, S. 111),
- b) über silbenbezogene und morphologische Entitäten:
 - <mm> in <Kämme> als syllabisches Kennzeichen für das Vorliegen einer nicht-offenen Tonsilbe, Markierung der Kürze des vorangehenden Vokalphonems durch eine Doppelschreibung des Konsonantenbuchstabens (Nerius, 1987, S. 89); Übernahme der Doppelschreibung <mm> in die ge-

schlossene Silbe von <Kamm> aufgrund des morphematischen Prinzips (Nerius, 1987, S. 89),

- <mm> in <Kämme> als Markierung des Kurzvokals in betonter offener Silbe mit festem Anschluss (Maas, 2000, S. 464); <mm> in <Kamm> herleitbar über das Prinzip der Stammschreibung,
- Doppelkonsonantengraphem <mm> in <Kämme> als Markierung eines Silbengelenks (Eisenberg, 1995, S. 70); Eisenberg bezeichnet als Silbengelenk einen Konsonanten, „der allein zwischen einem betonten ungespannten und einem unbetonten Vokal steht und deshalb zu beiden Silben gehört“ (Eisenberg, 1998, S. 298-299); <mm> in <Kamm> gilt entsprechend als eine morphologische Schreibung (Eisenberg, 1998, S. 306).

Es ist letztlich nicht möglich, diese spezifische Korrespondenz über „Hören“ oder „Sprechen“ zu identifizieren, es sei denn eine (in Auseinandersetzung mit Schrift gewonnene) „Rechtschreibsprache“ (vgl. Ossner, 1998) oder eine Herleitung über eine „Explizitlautung“ (vgl. Eisenberg, 1995) gelangen unterstützend zur Anwendung.

Auch die Entscheidung bezüglich der Groß- oder Kleinschreibung, Getrennt- oder Zusammenschreibung von Wörtern, der Interpunktion innerhalb einer syntaktischen Einheit erfordert ein domänenspezifisches orthographisches Wissen. Dabei werden beispielsweise für die Großschreibung in der sprachdidaktischen Theorie und Praxis ebenso unterschiedliche entscheidende Erkennungsmerkmale diskutiert (zu deren Bedeutung für Rechtschreiblerner vgl. die Auseinandersetzung in Bremerich-Voß, 1996):

a) semantische Merkmale (z.B. Naumann, 1999)

Einem wortartbezogenen Konzept folgend wird die Bestimmung eines Substantivs, dessen genuines Merkmal die Großschreibung ist, insbesondere an die Bedeutung eines Wortes gebunden (Unterscheidung von Namenwörtern, Nomina Konkreta und Nomina Abstrakta). <Kämme> wäre folglich – von der Bedeutung des Wortes ausgehend – der Kategorie Nomina Konkreta zuzuordnen und somit durch eine Majuskelschreibung zu markieren.

b) morphologische Merkmale (z.B. Bremerich-Voß, 1996)

Ebenso einem wortartbezogenen Konzept folgend, werden als entscheidende Erkennungsmerkmale für Substantive, die generell durch Großschreibung gekennzeichnet sind, nach dem morphologischen Kriterium definiert, „daß Substantive (fast immer) ein festes Genus haben, daß sie (fast immer) im Singular und Plural vorkommen, daß man sie deklinieren kann.“ (Bremerich-Voß, 1996, S. 16) Das Wort <Kämme> erfüllt die aufgeführten Merkmale eines Substantivs und wird daher durch eine Majuskelschreibung markiert.

c) syntaktische Merkmale (z.B. Maas, 2000; Röber-Siekmeyer, 1999; Eisenberg, Spitta & Voigt, 1994)

Einem syntaxbezogenen Konzept folgend ist für die Majuskelschreibung das grammatische Verhalten eines Wortes im Satz entscheidend und nicht die Zugehörigkeit zu einer Wortart. Es erfolgt eine Großschreibung, um den Kern (als das Bedeutungszentrum) einer nominalen Gruppe hervorzuheben. Die grammatisch für die Großschreibung des Kerns einer nominalen Gruppe entscheidenden Erkennungsmerkmale sind die Artikelfähigkeit und die Attribuierbarkeit (vgl. Eisenberg & Feilke, 2001, S. 7-9). Das Wort <Kämme> ist als Kern einer nominalen Gruppe sowohl artikelfähig als auch attribuierbar und wird daher durch Großschreibung hervorgehoben. Beispiel: Im Badezimmer liegen *die kleinen bunten Kämme*.

Mit Hilfe abgespeicherten prozeduralen Wissens (als Handlungswissen) wird beim schriftstrukturellen Handeln dieses domänenspezifische orthographische Wissen aktiviert und für den konkreten Handlungsvollzug genutzt, d.h. über die Schreibung eines Wortes wird unter Rückgriff auf gespeicherte Segmente, Schemata etc. (im Sinne einer „lexikalischen Strategie“ – Thomé, 1999) oder aber in einem Problemlöseprozess unter Anwendung schriftsprachlicher Regelmäßigkeiten (im Sinne einer „generalisierenden Strategie“ – Thomé, 1999) „entschieden“. In beiden Fällen handelt es sich um Konstruktionen, wobei der Rückgriff auf gespeicherte Schemata zunehmend automatisiert abläuft.

Wie Thomé in einer Untersuchung feststellen konnte, wendet grundsätzlich jeder Schreiber – sowohl der lernende als auch der routinierte – generalisierende und lexikalische Strategien beim orthographischen Handeln an (Thomé & Eichler, 2000, S. 14). Dazu ist zugleich metakognitives Wissen nötig, das beispielsweise über sprachanalytische Operationen erkennen lässt, an welcher Stelle etwas zu entscheiden gilt (vgl. dazu auch Ossner u.a., 1994; Friedrich, 1996; Hinney & Menzel, 1998).

Auf welche Weise die Herausbildung generalisierender und lexikalischer Strategien durch unterrichtliche Lernumgebungen unterstützt werden kann, ist bislang jedoch noch nicht hinlänglich erforscht.

2.4 Zum Erwerb „schriftsprachlicher – orthographischer – Handlungskompetenz“ aus der Perspektive konstruktivistisch orientierter entwicklungs- und kognitionspsychologischer Forschung

Der dargestellte komplexe Prozess schriftstrukturellen Handelns ist jedoch nicht normativ auf den Prozess des Erwerbs orthographischer Handlungskompetenz bzw. auf orthographische Lernprozesse übertragbar. Es sind vielmehr Überle-

gungen nötig, wie das Modell vor dem Hintergrund der Lernerperspektive zu reflektieren ist.¹

Bezüglich der Auffassung vom Lernen wird in der Geschichte der Sprach- und Schriftspracherwerbsdidaktik unter Bezugnahme auf unterschiedliche Lern-, Entwicklungs- und Instruktionstheorien von verschiedenen Modellannahmen ausgegangen. Während nativistische und behavioristische Positionen in der Theorie inzwischen als weitgehend überwunden gelten, hat sich im Zuge des Paradigmenwechsels im Laufe der 1980er Jahre zunehmend eine entwicklungs- und kognitionspsychologisch-konstruktivistische Position in der Sprach- und Schriftspracherwerbsdidaktik etabliert.

In nativistischen Positionen wird davon ausgegangen, dass Lernen – so auch das Lesen- und Schreibenlernen – ein natürlicher Entwicklungsprozess, ein „naturwüchsiger Vorgang“ (Dehn, 1988, 1994, S. 82), ist, der auf der Entfaltung naturgegebener innerer Anlagen (z.B. auf der Grundlage eines Spracherwerbsmechanismus) basiert. Diese Auffassung wurde in den letzten Jahren insbesondere im Kontext eines missverstandenen Spracherfahrungsansatzes im Rahmen eines ebenso missverstandenen offenen Unterrichts in der schulischen Praxis erneut deutlich. Danach wurde Unterricht auf die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung im Sinne eines „Selbstbedienungsladens“ (Valtin, 1998b, S. 66) wie z.B. in Form „wildwüchsigen Spontanschreibens“ (Valtin & Naegele, 1986, S. IX) beschränkt und auf sachstrukturorientierte Lernangebote bzw. auf das gemeinsame Entwickeln einer sachadäquaten Schreibweise aus der im Fehler enthaltenen Theorie des Lernalters (Kochan, 1986, S. 119) fast gänzlich verzichtet.

Behavioristische Auffassungen gehen im Unterschied dazu davon aus, dass das Lernen dem Lehren in einer linearen Kausalitätsbeziehung folgt. Die Voraussetzungen der Lernenden finden dabei keine Berücksichtigung. Das heißt, auch hier spielen die sich in den Fehlern der Lernenden abzeichnenden Theorien oder Präkonzepte bei der Gestaltung von Lernumwelten keine Rolle. Diese Auffassung liegt auch dann vor, wenn eine Abbildbeziehung zwischen linguistischen Konstrukten und mentalen Prozessen angenommen wird. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine sachadäquate Schreibung entweder als Folge einer expliziten Vermittlung von Einsichten in die Struktur der Schrift oder als Folge des „Einschleifens“, des mechanischen Einübens, interpretiert wird.

Erkenntnisse der kognitiven Entwicklungspsychologie (Piaget, 1972; Gerstenmaier & Mandl, 1995; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997, 2001) belegen vielmehr, dass Lernende den Lerngegenstand nicht einfach abbilden, sondern ihn, aufbauend auf ihren schon erworbenen Handlungs- und Denkstrukturen,

¹ Vgl. Hanke, 2003, S. 790f.