

Wolfgang Schneider
Hans Brügelmann / Barbara Kochan
Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht:
*Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung **

Die Forschung zum Schriftspracherwerb macht seit etwa 10 Jahren eine tiefgreifende Wandlung durch. Diese Umorientierung verläuft nicht eindimensional. Sie läßt sich vielmehr durch vier Trends beschreiben, die jeweils für sich neue Einsichten eröffnen, aber erst zusammengenommen eine grundlegend veränderte Sichtweise ergeben:

(1) Lesen und Schreiben werden nicht mehr in statischen Komponentenmodellen, sondern in Form von Prozeßanalysen untersucht. Die in diesem Rahmen entwickelten Theoriestücke orientieren sich vorrangig an kognitiven Modellen der Informationsverarbeitung, die in der Psychologie generell einflußreich geworden sind (vgl. als aktuellen Überblick für das Lesen und Schreiben die Beiträge zu Coltheart 1987a).

(2) Das Lesen- und Schreibenlernen wird in Form qualitativer Stufen im Rahmen von Entwicklungsmodellen beschrieben. Denn Fortschritte lassen sich nicht (zureichend) als additiver Zuwachs »intakter« Fertigkeiten und Kenntnisse erfassen, sondern sind – sozusagen gegenläufig – auch als Differenzierung grober, aber umfassender Vorformen des Umgangs mit Schrift(sprache) aufzufassen. Die »kognitivistische Wende« wird also erweitert, indem die Kinder als aktive Konstrukteure ihrer Erfahrung begriffen werden (vgl. zusammenfassend die Beiträge zu Brügelmann 1986u; Balhorn u. a. 1987a; Valtin/Naegele 1986a).

(3) Damit gerät die Bedeutung eines Textes, einer Aufgabe, des Kon-Textes des Lesens und Schreibens in den Blick. Lesen und Schreiben sind Handlungen in einem nicht nur kognitiv, sondern auch emotional bedeutsamen Feld. Lernprozesse sind nicht aus individuellen Merkmalen allein zu erklären, sie werden erst mit Bezug auf die kulturellen Bedingungen der Erfahrung verständlich. Auch diese selbst können nicht an sich erfaßt werden, sondern nur gedeutet durch die (unterschiedliche) Wahrnehmung einzelner. Eine solche Ausweitung psychologischer Erklärungsversuche auf den sozialen Kontext führt zu ökologischen Modellen der Aneignung und des Gebrauchs der Schrift(sprache) in der jeweiligen Lebenswelt (vgl. die Ansätze in Heath 1983a; Taylor 1983a) und zu einem wachsenden Interesse an persönlichen (Be-)Deutungen (vgl. Harste u. a. 1984a).

* Dieser Beitrag ist ein Gutachten, das wir zur Stützung unseres Antrags auf ein Schwerpunktprogramm »Schriftspracherwerb im sozialen Kontext« geschrieben haben. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat diesen Antrag abgelehnt, u. a. mit der Begründung, der aktuelle Forschungsstand sei nicht zureichend aufgearbeitet. Die über 20 fachkundigen Mitglieder der Vorbereitungsgruppe haben das offensichtlich nicht erkannt. Vielleicht können uns die geneigten LeserInnen dieses Jahrbuchs mit weiterführenden Hinweisen helfen ...

(4) Die Erkenntnis, daß die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens lange vor Beginn des Schuleintritts ausfindig zu machen sind (vgl. zusammenfassend *Temple u. a. 1982a* und Beiträge zu *Newkirk/Atwell 1988a*) geht einher mit der Einsicht, daß sich *Schriftspracherwerb durch Gebrauch* – auch ohne Instruktion – vollzieht. Das Forschungsinteresse richtet sich daher verstärkt auf die Untersuchung des Gebrauchs der Schriftsprache durch die Lernenden als Bedingung des Schriftspracherwerbs (vgl. z.B. die Beiträge zu *Parker/ Davis 1983a; Farr 1985a; Teale/Sulzby 1986a*). Entsprechend bedürfen Hypothesen, daß der Schriftspracherwerb auch in der Schule besser durch Anregung zum selbsttätigen Schriftsprachgebrauch gefördert werden kann als durch eine auf Teilleistungen konzentrierte Unterweisung, also *Modelle aktiver Aneignung*, der wissenschaftlichen Überprüfung.

Verbunden mit dieser theoretischen Umorientierung sind auch inhaltlich andere Untersuchungsschwerpunkte, die sich mit zwei Stichworten auf einen knappen Nenner bringen lassen:

* von der Forschung über Lehrmethoden zur Untersuchung von Lernprozessen;

* von der Konzentration auf eine abgesonderte LRS- und Legasthenieforschung zu umfassenderen Untersuchungen des Erwerbs der Schriftsprache und ihrer sachlogischen Schwierigkeiten.

Weitere Ansätze haben sich in so unterschiedlichen Bereichen wie in der Hirnforschung (vgl. z.B. *Ellis 1984a* und *Luria/Cvetkova* in diesem Band), bei der Untersuchung von Augenbewegungen (zusammenfassend: *Rayner/Pollatsek 1987a* und *Müller/Heller* in diesem Band) sowie in der Psychoanalyse (*Weber 1988a*) entwickelt, ohne daß sie bisher zu vergleichbar klaren theoretischen Perspektiven und empirischen Befunden geführt hätten, die sich in pädagogischem Interesse direkt nutzen ließen. Für die nächsten 4–6 Jahre versprechen deshalb vorrangig die oben genannten Untersuchungskonzepte Erkenntnisfortschritte. Wir geben darum im folgenden einen Überblick über die Entwicklung der theoretischen Modelle und der empirischen Forschung zu den vier skizzierten Neuorientierungen.

(1) Von statischen Komponentenmodellen zu Prozeßanalysen (Wolfgang Schneider)

Bis weit in die 70er Jahre hinein wurde die deutschsprachige Forschung zum Schriftspracherwerb von einem Ansatz dominiert, in dem die Suche nach psychologischen Determinanten bzw. Grundfaktoren der Lese- bzw. Rechtschreibfertigkeit im Vordergrund stand (vgl. *Rauer u. a. 1978a; Schlee 1976a; Schneider 1980a*; zur Kritik im einzelnen: *Valtin 1975a; 1981a*). Diese Arbeiten erbrachten im wesentlichen die Erkenntnis, daß verbale Fähigkeiten wie Sprachverständnis, Wortschatz und -flüssigkeit sowie Komponenten des Gedächtnisses und der Intelligenz für das Lesen und Rechtschreiben von Bedeutung sind, ohne daß näher bestimmt werden konnte, wie diese Faktoren beim Lese- und Schreibvorgang selbst zusammenwirken.

Neuere Arbeiten zum Thema sind demgegenüber dadurch charakterisiert, daß zunehmend auf Annahmen *kognitiver Informationsverarbeitungsmodelle* zurückgegriffen wird (vgl. die Beiträge zu *Frith 1980a*; *Zielinski/Schneider 1986a*). Die Aufmerksamkeit richtet sich nun weniger darauf, die für das Lesen und Schreiben grundlegenden psychischen Komponenten über korrelationsstatistische Verfahren zu bestimmen, sondern vor allem darauf, den Vorgang des Lesens und Schreibens aufgabenanalytisch möglichst genau zu beschreiben und in sog. Funktionsmodellen abzubilden. Neuere Ansätze zur Rechtschreibforschung (z. B. *Marsh u. a. 1980a*; *Tenny 1980a*; *Zur Oeveste 1981a*) griffen bei der Analyse des Schreibvorgangs z. B. bevorzugt auf ein von *Simon (1976a)* entwickeltes Funktionsmodell zurück, das für das Rechtschreiben zwei relevante (Gedächtnis-)Speichersysteme annahm: Beim Schreiben eines Wortes wird danach für jedes Phonem einer vorgegebenen Lautfolge ein Graphem nach den Phonem-Graphem-Zuordnungsregeln eingesetzt, die der entsprechende Speicher bereithält. Die so entstandene orthographische Zeichenfolge wird dann an den Wort-Speicher weitergegeben und mit den dort verfügbaren wortspezifischen Informationen verglichen. Die Fruchtbarkeit eines solchen Modells ließ sich sowohl über Simulationen als auch durch empirische Daten belegen (*Schneider 1980a*; *Simon 1976a*; *Zur Oeveste 1981a*).

Über kognitive Modelle der Informationsverarbeitung ließ sich auch demonstrieren, daß Lesen und Rechtschreiben keineswegs so eng miteinander verschränkt sind, wie es lange in der einschlägigen Forschung vermutet wurde. Die Unterschiedlichkeit von Lese-/Rechtschreibprozessen wird darin sichtbar, daß Graphem-Phonem- und Phonem-Graphem-Zuordnungsregeln nicht symmetrisch aufgebaut sind, daß z. B. die Anzahl der Phonem-Alternativen für ein gegebenes Graphem allgemein beträchtlich geringer ist als die Anzahl der Graphem-Alternativen für einzelne Phoneme. Es läßt sich aus solchen linguistischen Analysen ableiten, daß Phonem-Graphem-Korrespondenzen in der Regel vielfältiger sind, daß also Lesevorgänge über die phonemische »Route« im allgemeinen einfacher ablaufen als Rechtschreibprozesse, die den gleichen Weg benutzen (vgl. *Barron 1980a*; *Nelson 1980a*). Erst die Anbindung psychologischer Analysen an den Gegenstand Schrift, also der Verzicht auf die Suche nach formalen Funktionen, hat zu diesen Einsichten geführt.

Aufgabenanalytische Überlegungen verdeutlichen weiterhin, daß beim Lesen von Wörtern oft einfache *Wiedererkennungsprozesse* ausreichen, bei denen diese auf der Basis von einigen wenigen markanten Buchstabenkonfigurationen identifiziert werden können. Die vergleichsweise größere Schwierigkeit des Rechtschreibens läßt sich schon daran verdeutlichen, daß hier die genaue *Reproduktion* aller Buchstaben gefordert ist. Angesichts dieser Diskrepanzen in den theoretischen Annahmen verwundert es auch nicht, daß in empirischen Untersuchungen ausgeprägte intraindividuelle Unterschiede in der Lese- versus Rechtschreibkompetenz berichtet werden (vgl. *Croft 1982a*; *Frith/Frith 1980a*). Deren Balance verändert sich zudem im Verlauf der Entwicklung, wie verschiedene Stufenmodelle des Schrift-

spracherwerbs zeigen (Günther 1986b; Scheerer-Neumann 1989a+b). Inzwischen liegen differenzierte Modelle vor, die verschiedene Zugriffe beim Lesen und Schreiben in umfassenderen Systemen verknüpfen, um beobachtete Varianten des Lesens/Schreibens unter verschiedenartigen Bedingungen zu erklären bzw. typische Fehler und Schwierigkeiten im Erwerbsprozeß zu differenzieren. Dabei ist der Streit um den Vorrang sog. »bottom-up«- oder »top-down«-Strategien im Grundsatz durch die Annahme einer komplementären Nutzung beider Zugriffsweisen in aufgabenspezifischen Varianten überwunden worden (vgl. zusammenfassend Brügelmann 1983a, Kap. 14; Ellis 1984a; 1987a und Coltheart 1987a, Teil I). Auch die Kontroverse über einen direkten Zugang beim Lesen von der Schriftzeichenfolge zur Bedeutung (vs. einer vermittelnden phonologischen Kodierung) ist in übergreifende »Mehr-Wege-Modelle« gemündet (Coltheart u. a. 1980a; Morton 1980a; Ellis 1984a; Scheerer-Neumann 1987a 1984a). Ebenso ist der Streit über eine wortspezifische Speicherung orthographischer Merkmale von Wörtern (vs. regelgeleiteter Konstruktion) beim Schreiben einer komplementären Sichtweise gewichen (vgl. Balhorn 1985; 1989a; Scheerer-Neumann 1986a), wobei zusätzlich unterschiedliche Ausprägungen ihrer Balance auf verschiedenen Aneignungsstufen festgestellt wurden (s. unten 2.). Dieser »psychologischen Versöhnung« entspricht in der Didaktik die Durchsetzung methoden-integrierender Ansätze (vgl. Pre-gel 1971a; Meiers 1974a).

Innerhalb des Informationsverarbeitungs-Ansatzes sind in neuerer Zeit zahlreiche empirische Studien durchgeführt worden mit dem Ziel, leserelevante Kenntnisse und Fertigkeiten zu bestimmen, die schon vor Schuleintritt erfaßt werden können (Bradley/Bryant 1985a; Bryant u. a. im Druck; Lundberg 1987a; Olofsson/Lundberg 1983a; MacLean u. a. 1987a; Vellutino/Scanlon 1987a; Wagner u. a. 1987a). Entsprechend den oben beschriebenen Annahmen richtet sich die Aufmerksamkeit nicht mehr (wie z. B. in der früheren Legasthenieforschung) darauf, Mängel in allgemeinen Wahrnehmungsleistungen und anderen »Grundfunktionen« aufzudecken (vgl. kritisch Valtin 1975a; Scheerer-Neumann 1979b).

Vielmehr gehen diese Studien generell davon aus, daß es für beginnende LeserInnen wichtig ist, Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache zu gewinnen und dabei die Zuordnungsregeln für Buchstaben/Laute zu entdecken. Die Voraussetzungen dafür sind nach den vorliegenden Befunden günstiger, wenn das Kind schon vor der Schule oder in den frühen Phasen des Unterrichts Einsicht in die verschiedenen Einheiten der gesprochenen Sprache entwickelt und mit konventionellen Einheiten wie Wörtern, Silben und Phonemen umzugehen lernt. Es wird von daher angenommen, daß das Ausmaß dieser »phonologischen (linguistischen) Bewußtheit« im Vorschulalter einen entscheidenden Einfluß auf den Schriftspracherwerb hat (vgl. die Beiträge zu Downing/Valtin 1984a).

Über die Verknüpfung von korrelativen Längsschnitt- und experimentellen Trainingsstudien wurden gewichtige empirische Argumente für die These einer kausal gerichteten Beziehung zwischen früher Kompetenz in phono-

logischer Informationsverarbeitung und späterer Lesefertigkeit gewonnen (z. B. in den Studien von *Lundberg u. a. 1988a*). Der Status des Konzepts »phonologische Bewußtheit« innerhalb des Schriftspracherwerbs und der Didaktik des Lesens und Schreibens ist trotzdem umstritten. Während einige ForscherInnen phonologische Kompetenzen nicht nur als notwendige Bedingung des Schriftspracherwerbs betrachten, sondern auch darauf verweisen, daß sie schon in der Vorschulphase erfolgreich vermittelt werden können (vgl. dazu die Übersichten bei *Wagner/Torgesen 1987a; Schneider 1989a*), betrachten andere die phonologische Bewußtheit als Korrelat bzw. Folge des Schriftspracherwerbs und sprechen sich gegen eine gesonderte Förderung im Vorschulalter aus (z. B. *Andresen 1985a; Valtin 1984a*).

Die Bedeutung der »Sprachbewußtheit« ist weithin auf einer lediglich empirisch-pragmatischen Ebene diskutiert worden. Die grundlegende Arbeit von *Andresen (1985a)*, in der dieses Konzept innerhalb linguistischer und psycho-linguistischer Modelle theoretisch analysiert wird, hat bislang zu wenig Beachtung gefunden.

Neuere Längsschnittstudien können – anders als ihre Vorläufer in den 70er Jahren (z. B. *Valtin 1972a; Röhr 1978a; Wiedemann 1978a; Wendeler 1988a*) – von spezifischen Annahmen über bedeutsame Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs ausgehen. So wurden in den letzten Jahren umfassende Längsschnittstudien begonnen, die sich dem Problem der frühen Prognose von (Miß-)Erfolgen beim Schriftspracherwerb aus unterschiedlicher Sicht widmen.

Beispiele¹ sind die Bielefelder Untersuchung zur Vorhersage von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (Projekt »Früherkennung und Prävention bei Risiken der Lese-Rechtschreib-Schwäche« im SFB 227 der Universität Bielefeld), die »Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC)« am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung (München) und die Bremer Förderstudie von *Kretschmann*.

Erste Ergebnisse liegen aus diesen und weiteren Studien vor (u. a. von *Valtin 1986a; May 1986a; Dehn 1988a; Probst 1988a; Brügelmann 1990a; Kretschmann 1989a*), die mit einem breiten Spektrum von Verfahren Voraussetzungen, Strategien und Entwicklung der Lese-/Schreibfähigkeit im Längsschnitt untersucht haben.

Damit gibt es jetzt im deutschen Sprachraum konkrete Ansätze, die Bedeutung der Befunde aus der breiten angelsächsischen und skandinavischen Forschung für unser Sprach-, Kultur- und Schul-System zu überprüfen.

(2) Von quantitativen Zuwachs- zu qualitativen Stufenmodellen (Hans Brügelmann)

Prinzipiell läßt sich Lernen nicht nur in den herkömmlichen Komponenten- sondern auch noch in den neueren Prozeßmodellen rein quantitativ als Verbesserung der Leistung innerhalb ein- und-derselben Dimension be-

¹ Die Abschnitte über diese Projekte haben wir gestrichen, weil sie im letzten und in diesem Jahrbuch ausführlich vorgestellt werden.

schreiben: zunehmende Geläufigkeit und Genauigkeit des Lesens bzw. Schreibens gelten als zureichende Indikatoren für Fortschritte. Pädagogisch führt ein solches Modell zum Versuch der Fehlervermeidung. Zumindest für die Anfänge des Schriftspracherwerbs ist diese Sichtweise einseitig, wenn nicht gar verfehlt.

Diesem Ansatz widerspricht z. B. die Entdeckung, daß Fortschritte beim Schriftspracherwerb oft mit zunehmender Fehlerzahl verbunden sind, ja, daß Fehler eine Logik haben können, die auf kognitive Ordnungsleistungen des Kindes bei der Aneignung der Schrift(sprache) verweisen. Diese *Piagetsche* Wende der Psychologie und der Didaktik des Lesen- und Schreibenlernens wurde möglich, als die Fiktion einer »Stunde Null« schrift(sprach)licher Erfahrung zum Beginn der formellen Unterweisung im schulischen Lehrgang aufgegeben wurde und die Kinder als aktive »Konstrukteure« ihrer Vorstellungen von der Schriftsprache erkannt wurden. *Ferreiro/Teberosky (1979a)* stellen mit Aufgaben aus der *Piaget*-Tradition fest, daß schon Vorschulkinder durchaus konsistent Vorformen des Lesens und Schreibens praktizieren, daß sie Gründe auch für unkonventionelle Lese- und Schreibweisen angeben können, daß bestimmte Vorformen auch bei verschiedenen Kindern in regelmäßiger Weise nacheinander auftreten. Ihre Lese- und Schreibproben belegen, daß Kinder nicht einzelne Fertigkeiten und Kenntnisse nachahmend lernen, indem sie sie passiv übernehmen, und anschließend sozusagen »intakt« zu umfassenderen Leistungen verknüpfen. Vielmehr filtern die Kinder, was sie an Modellen in ihrer Umwelt wahrnehmen, und re-konstruieren den Gegenstand immer wieder neu auf der Basis wachsender Einsicht in seine bestimmenden Merkmale. Dies gilt für die Handlung als Ganzes (z. B. beim sog. »Schein-Lesen«, das die typische Intonation akzentuiert oder übernommene Sprachmuster variiert), aber auch für Teilleistungen (z. B. die lautorientierte Konstruktion des eigenen Namens, der vor der Schule schon vielfach richtig (nach-)geschrieben worden war).

Aus den ihnen verfügbaren Beispielen bilden die Kinder also selektiv (durch den aktuellen kognitiven Filter) Regeln und nutzen sie als Muster für die eigenen Lese- und Schreibversuche – mit dem Ergebnis phasenweiser Übergeneralisierung einzelner Prinzipien. In dieser Sicht sind Fehler typisch für bestimmte Entwicklungsstufen und notwendige Zwischenformen des Umgangs mit Schrift(sprache).

Diese Konzeption des Lesen- und Schreibenlernens als (zumindest implizite) *Denkentwicklung* ist in vielfältigen Untersuchungen überprüft und differenziert worden.

Für den Bereich der *Schriftform* liegen Untersuchungen bereits aus den 30er Jahren (z. B. von *Legrün*) vor, die neuerdings unter psychologischen (*Lavine 1972a*) und pädagogischen Gesichtspunkten (*Mass 1982a; Spitta 1988a*) wieder aufgegriffen worden sind.

Die Studien der Schreibentwicklung belegen eindrucksvoll, daß selbst eine scheinbar »nur motorische« Tätigkeit schon bei Vorschulkindern vielfältige Abstraktions- und Ordnungsleistungen einschließt, z. B. die Entdeckung des

Linearitäts- und des Variationsprinzips in der Schriftzeichenfolge (vgl. zusammenfassend: *Temple u. a. 1982a; Clay 1982a*). Kinder zerlegen Buchstaben in Elemente und konstruieren aus ihnen neue Zeichen, sie betonen Merkmale, die ihnen für die Unterscheidung einzelner Buchstaben besonders wichtig sind (z. B. durch vier oder mehr Querstriche beim <E>), sie erhöhen die Zahl der Zeichen, weil sie sonst »nicht gut zum Lesen sind« (vgl. *Ferreiro/Teberosky 1987a*). In den wiederkehrenden Typen des Kritzelns und Buchstabenmalens zeigt sich, daß Kinder Schrift(zeichen) nicht einfach kopieren, sondern allgemeinere Muster abstrahieren.

Noch deutlicher werden diese Bemühungen um die Aneignung von Prinzipien der Schrift(sprache) in *orthographischer* Perspektive, sobald nämlich die Kinder mit ihren Zeichen eine bestimmte Bedeutung darstellen wollen. Nach gegenständlich-analogen Darstellungsversuchen (z. B. über die Zahl der Buchstaben) und einer Phase memorierter Wiedergabe von Buchstabenfolgen beginnen die Kinder, Wörter mit Bezug auf ihre Lautform zu konstruieren.

Im Anschluß an *Read (1971a)* sind in verschiedenen Ländern eine Fülle von Untersuchungen durchgeführt worden, die übereinstimmend bestimmte Muster der Schreibentwicklung festgestellt haben (vgl. insbesondere die Arbeiten der Gruppe um *Henderson 1981a; 1985a; Gentry 1982a; Temple u. a. 1982a; Harste u. a. 1984a*; sowie die Beiträge zu *Henderson/Beers 1980a; Teale/Sulzby 1986a*; vgl. zur deutschsprachigen Forschung weiter unten). Zunächst perfektionieren die Kinder die Darstellung nach dem Lautprinzip, danach werden Rechtschreibbesonderheiten aufgenommen und (über-)generalisiert. Auch die Orthographie wird also nicht passiv »gespeichert«, sondern nach wechselnden Strategien re-konstruiert. So belegt die Interviewstudie von *Valtin (1985a)*, daß GrundschülerInnen aktiv und individuell Rechtschreibregeln formulieren.

Auch beim *Lesen* lassen sich Strategiewechsel beobachten. Hier sind besonders die Arbeiten der Gruppen um *Ehri (1986a; 1987a; Ehri/Wilce 1987a; Masonheimer u. a. 1984a)* und *Mason (1981a; 1984a; 1988a; Mason/McCormick 1981a; Mason/Allen 1986a)* zu nennen. Die *Arbeitsgruppe Leseförderung (1977a; 1978a)* hat Lesestrategien als wechselndes Zusammenspiel unterschiedlicher Zugriffe auf die Schrift (»Taktiken«) interpretiert. Inzwischen ist genauer untersucht worden, wie sich das Gewicht dieser Zugriffe im Verlauf der Leseentwicklung verändert (mit der Folge, daß die Lesefähigkeit nicht als gleichbleibende Leistungsform geübt werden kann; vgl. schon *Biemiller 1970a; Barr 1974a*). Einer starken Orientierung am Bedeutungskontext bzw. auffallenden graphischen Merkmalen folgt ein lautierendes Erlesen, das erst allmählich automatisiert wird und damit auch wieder Raum für eine subjektive Sinnerwartung und für die inhaltliche Deutung des Textes gibt. Es verändern sich also nicht nur einzelne Zugriffe durch den Erwerb neuer Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern auch deren Dominanz und ihr Zusammenspiel (vgl. das einflußreiche Modell von *Marsh u. a. 1981a* und die Entwicklungsskizze von *Brügelmann 1989o*).

Inzwischen gibt es auch erste Ansätze, Entwicklungsstufen in den Formen der *Text-Komposition* zu suchen (Clay 1975a; Wilkinson u. a. 1980a; Bereiter 1980a; Kroll u. a. 1980a; Temple u. a. 1982a, part III; Dyson 1985a; 1988b; Valtin 1986b; Nicholls u. a. 1989a). Dabei wird zunehmend die Annahme vertreten, daß auch Kinder sinnvoll mit Texten umgehen, daß ihre Schreibversuche also nicht nur als unzulängliche Vorformen an den Konventionen der Erwachsenenkultur gemessen werden dürfen (Harste u. a. 1984a; Harste 1985a).

So wird von einigen ForscherInnen versucht, diese Kompositionsformen zu bestimmten Bedingungen der sozialen und materiellen Organisation des Schreibens in Beziehung zu setzen (Graves 1983a, part IV; Kochan/Kühn 1987a; und verschiedene Beiträge zu Farr 1985a; Teale/Sulzby 1986a). In diesem Zusammenhang erweist sich das neue Medium *Computer* als lern- und forschungsförderliches »evokatorisches Objekt« (Turkle 1984a), d. h. als Werkzeug und zugleich als Spiegel der Schreibtätigkeit, der die Prozesse des »Texte Verfassens« der Beschreibung und Analyse leichter zugänglich macht (Kochan 1988b).

Erst in groben Umrissen wird eine Verknüpfung dieser verschiedenen Dimensionen sichtbar, z. B. in den Versuchen von Ferreiro/Teberosky (1979a), Temple u. a. (1982a), Brügelmann u. a. (1984a), Frith (1985a), Günther (1986b). Hier dürfte ein Schwerpunkt zukünftiger theoretischer Arbeit liegen, wenn der Anspruch aufrechterhalten werden soll, daß die vorgeschlagenen Entwicklungsmodelle umfassende Umgangsweisen mit Schrift(sprache) und ihre gedankliche Durchdringung durch die Kinder erfassen wollen.

Die zentrale Veränderung der Untersuchungsperspektive aller genannten Ansätze gegenüber der Forschung zur Bedeutung von *Funktionen* wie »visuelle Wahrnehmung«, »auditive Unterscheidung«, »Speicherfähigkeit« usw. liegt im direkten Gegenstandsbezug. Leistungen der Kinder werden in hohem Maße als *bereichsspezifisch* angesehen (vgl. schon Valtin 1975a; 1981a).

Dies wird besonders deutlich in John Downings Theorie der *gedanklichen Klarheit*, die er im Anschluß an Reid (1966a) entwickelt hat: Ohne Verständnis für die Logik der Schriftsprache läuft eine Übung von Teilleistungen leer. Geleitet von dieser Annahme haben Downing u. a. (1983a) einen »Language Awareness in Reading Readiness«-Test (LARR) entwickelt, der für die Vorhersage der Leseleistung am Ende des 1. Schuljahres recht hohe Korrelationen von .60 bis .80 erreicht hat. Diese schwanken sehr stark von Klasse zu Klasse (vgl. Downing 1984a), was allerdings typisch für den Anfangsunterricht ist. In deutschen Nachuntersuchungen mit z.T. kleineren Stichproben ergaben sich im Vergleich zu anderen Maßen der Schrifterfahrung vor der Schule eher mäßige Zusammenhänge (vgl. Valtin 1987a; Brügelmann u. a. 1988a).

Von einer ähnlichen Konzeption wie Downing geht Marie M. Clays (1975a; 1982a) »Concepts about Print«-Test (CAP) aus. Er ist in verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Schulsystemen erprobt worden und erreicht

unter normalen Schulbedingungen ebenfalls Prädiktionswerte von .60 bis knapp .80. Beide Tests erfassen die Vorstellungen der Kinder sowohl zur Funktion als auch zur technischen Logik der Schrift(sprache) und machen damit die Bedeutung der naiven Konzepte der Vorschulkinder für ihren Erfolg im Lese- und Schreibunterricht deutlich. Umstritten ist allerdings, welches relative Gewicht diesen beiden Aspekten zukommt. Im deutschen Sprachraum ist dieser Ansatz konkret von *Valtin (1986a)* und *Brügelmann u. a. (1988a)* erprobt worden. Mit anderen Verfahren haben *Dehn (1984b; 1985a; 1986a; 1988a)*, *May (1986a)* und *Hüttis-Graf (1989/90a)* die Deutung des Lesens und Schreibens bzw. des Erwerbs dieser Fähigkeiten als *Problemlösung* untersucht. Auch ihre Ergebnisse weisen in die Richtung, daß Lesen- und Schreibenlernen eine Neuorganisation des Denkens über Schrift(sprache) bedeutet. Das Kernproblem ist gegenwärtig die theoretische Interpretation dieser Einsichten und ihrer Bedeutung für Unterricht und Förderung.

Dies gilt schon grundsätzlich, z. B. für die Frage nach dem psychologischen Status von Entwicklungsstufen, aber auch für ihre konkrete Abgrenzung (vgl. für den deutschen Sprachraum die zumindest in einigen wichtigen Details unterschiedlichen Entwicklungsmodelle von *Eichler 1976a; Kochan 1981a; Brügelmann u. a. 1984a; Spitta 1985a; Günther 1986b; Scheerer-Neumann 1986b; 1987a*). Eine weitere Frage betrifft die Beziehung zwischen wortspezifischem Wissen und (impliziter bzw. ausdrücklicher) Regelbildung (vgl. hierzu vor allem *Balhorn 1983a; 1985a; 1989a; Scheerer-Neumann 1986a*).

Zum zweiten sind die Konsequenzen für pädagogische Hilfen unklar, z. B. die Frage, welcher Spielraum Kindern für das »Ausleben« einer Entwicklungsstufe zu gewähren ist und wie eine Förderung in der »kritischen Zone der nächsten Entwicklung« (*Wygotski*) konkret aussehen kann (vgl. hierzu beispielsweise die Diagnose- und Fördervorschläge in *Probst 1988a+b*).

(3) Von der individualistischen Sicht zu ökologischen Feldmodellen (Hans Brügelmann)

Ein zentrales Problem vor allem der Legasthenie-LRS-Forschung war und ist die gruppen- und kontextspezifisch begrenzte Gültigkeit individueller Prädiktoren (z. B. *Downing 1984a, 52*). Die Studie erwartungswidrigen Lese- und Schreiblernerfolgs benachteiligter Kinder (*Durkin 1982a*) macht darüber hinaus deutlich, daß sich auch die Lebenswelt der Kinder nicht zureichend in Form ökonomischer oder anderer Sozialindikatoren erfassen läßt, sondern eine differenziertere Beschreibung der Erfahrungsweisen, der Interaktionsformen und ihrer Bedingungen erfordert (*Teale 1986a*).

Die Bedeutung der Schrift(sprache) in der jeweiligen *Subkultur* beeinflusst das Interesse und Verständnis der Kinder für Lesen und Schreiben, wie kulturvergleichende Untersuchungen gezeigt haben (vgl. *Downing u. a. 1975a; Downing/Downing 1986a; Clay 1971a; Goelman u. a. 1984a, part I; Mason/Allen 1986a*).

Auch im historischen Vergleich wird die Bedeutung der gesellschaftlichen Normen und der alltäglichen Handlungsanforderungen für die Entwicklung des Lesens und Schreibens sichtbar (*Resnick/Resnick 1977a; Clifford 1984a*). Ein Beispiel für die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes ist der Versuch, die gegenläufigen Unterschiede im Lese- und Schreiblernerfolg von Jungen und Mädchen in verschiedenen Gesellschaften auf unterschiedliche Geschlechtsrollenstereotype zurückzuführen (vgl. *Johnson 1973a*).

Der Begriff »Schriftsprachkultur« (z. B. *Giese 1984a*) verdeutlicht, daß soziale Normen, Modelle des Verhaltens und alltägliche Handlungsanforderungen mitbestimmen, wie wichtig Lesen und Schreiben für jemanden wird, aber auch grundsätzlicher: welche Leistungen für eine »funktionale« Alphabetisierung erforderlich sind (vgl. *Giese 1987a*). Als produktiv hat sich dieser Ansatz besonders für die Frage erwiesen, ob die beklagten Minderleistungen im Lesen und Schreiben auf sinkende Fähigkeiten der SchulabsolventInnen oder auf steigende Anforderungen in der heutigen Umwelt zurückzuführen sind (*NAEP 1986a; Kirsch/Jungblut 1986a*; vgl. auch die Metaanalyse historischer Analysen durch *Stedman/Kaestle 1987a*). Entsprechend lassen sich auch unterschiedliche Niveaus der Alphabetisierung bzw. Literalisierung in verschiedenen Ländern nicht nur auf den Ausbau des öffentlichen Bildungswesens, sondern auch auf familiäre Unterschiede zurückführen (vgl. *Thorndike 1976a*).

Kulturvergleichende Untersuchungen (*Downing/Downing 1986a*), aber auch erste Ergebnisse von Förderstudien, die auf eine kulturelle und individuelle Passung des Lernangebots zielen (*Tharp u. a. 1984a*), belegen die Notwendigkeit, den didaktischen Rahmen der meist nur gegenstands- oder funktionsorientierten Curriculumplanung und auch die mikro-soziologische Interaktionsperspektive *LehrerIn/SchülerIn* zu erweitern auf die alltägliche Lebenswelt der Kinder.

Besonderes Gewicht hat die *Familie*, in der die Erwachsenen und ältere Geschwister einprägsame Modelle für die Funktionen des Lesens und Schreibens bieten, darüber hinaus aber auch spezifische Zugänge zur technischen Logik der Schrift(sprache) eröffnen – oder verschließen (vgl. *Sakamoto 1976a; Ninio/Bruner 1978a; Wells 1981a; Clark 1976a; 1984a; Snow 1983a*). Für beide Aspekte bietet das vielfältig untersuchte Vorlesen reiche Belege (vgl. *Heath 1982a; Heath/Thomas 1984a; Teale 1984a; 1986a; Gundlach u. a. 1985a; Taylor 1986a*).

Die zuletzt genannten Untersuchungen haben deutlich gemacht, daß es nicht nur darum geht, andere Variablen einzubeziehen, sondern diese auch anders zu erfassen. Um den Einfluß familiärer Erfahrungen zu untersuchen, reicht es z. B. nicht, die Zahl der Kinderbücher, die Häufigkeit des Vorlesens oder gar nur den sozialökonomischen Status der Eltern zu verrechnen. Vielmehr ist die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Kindern beim Umgang mit Schriftprodukten (auch außerhalb der Bücherwelt) zu beobachten. Dies ist nur in detaillierten Mikroanalysen möglich.

Aber auch die Lese- und Schreibkultur des *Klassenzimmers* (*Graves 1983a*) und die soziale Modellierung des Lernens (Abhängigkeit vs. Selbständig-

keit, Gemeinsamkeit vs. Vereinzelung; Kritik des Produkts vs. Bewertung des Individuums) beeinflussen den Schriftspracherwerb – vor allem wenn die Normen der Schule von denen in der Familie abweichen (vgl. *Mason/Au 1981a*; *Schieffelin/Cochran 1984a*). Für den Mathematikunterricht liegen hierzu schon anspruchsvollere Arbeiten vor (vgl. die Beiträge zu *Bauersfeld u. a. 1982a*; *1983a*), aber erste Ansätze gibt es auch zum Anfangsunterricht in der Grundschule (vgl. *Dehn 1988a*; bezogen auf die Rolle des Computers: *Brügelmann/Bohnenkamp 1989a*).

Das Wesentliche an dieser sozial-psychologischen Erweiterung theoretischen Denkens ist, daß sie nicht nur zusätzliche Elemente in die herkömmlichen Modelle einfügt: Angst vor dem Lesen wird nicht einem neuen »Modul:Ängstlichkeit« zugerechnet, das wiederum als konstante persönliche Eigenschaft interpretiert werden könnte. Vielmehr wird die Ursache für Angst (usw.) in einem Feld wechselwirksamer Kräfte gesucht, d. h. in der Interaktion von Gegenstand, individueller Erfahrung und sozialem Kontext. Die Forschung zum Schriftspracherwerb muß sich deshalb an ökologischen Modellen orientieren, wie sie in den letzten zehn Jahren in der Entwicklungspsychologie im Anschluß an *Lewin* vor allem von *Bronfenbrenner (1979a*; *1989a)* und *Oerter (1987a)* erarbeitet worden sind. Konzepte wie »Mesosystem« und »Exosystem« helfen zum Beispiel, die Perspektive über den unmittelbaren »Lernraum« Unterricht auf Einflüsse aus der außerschulischen Schriftsprachkultur zu erweitern.

Mit dieser Neuorientierung wird aber der Begriff »Variable« als forschungsmethodische Isolierung verallgemeinerbarer Merkmale problematisch. Auch Motivation läßt sich in diesem Ansatz nicht mehr abstrakt als psychische Funktion erfassen. Sie ist jeweils konkret zu bestimmen durch die Bedeutung eines konkreten Textes für eine bestimmte Person in einer besonderen Situation. *Kretschmann (1989b)* spricht von einer »emotionalen« nach der »kognitiven Wende« (s. oben 1. und 2.) und faßt in dieser Sicht Lesen- und Schreibenlernen als »Transaktion« im Sinne einer »wechselseitigen Beeinflussung von Lehrenden und Lernenden«. Er mißt ihr besondere Bedeutung für das Verständnis und für die Behandlung von Lernschwierigkeiten zu, da sich diese nicht mehr (allein) auf individuelle »Schwächen« zurückführen lassen, sondern mit einer fehlenden »Passung« des Lernangebots auf den Entwicklungsstand des Kindes zusammenhängen (vgl. dazu und zum *Wygotskischen* Konzept einer »Zone der nächsten Entwicklung« auch *Brown/Reeve 1985a*; *Brügelmann 1989b*).

Die »emotionale Öffnung« hat ihre Vorläufer in den Deutungen von Verlesungen und Verschreibungen, die *Freud (1954a)* bereits in den 20er und 30er Jahren gegeben hat. *Bettelheim/Zelan (1982a)* haben diese Perspektive wieder aufgenommen, indem sie die Beziehung der Kinder zum Text-Inhalt zum Ausgangspunkt ihrer Erklärung von Leseschwierigkeiten machen. Damit gewinnt die schon von *Smith (1971a*; *1978a)* und von *Goodman (1965a*; *1979a)* als Ursache von Verlesungen betonte positive Suche nach »Bedeutung« eine umfassendere Dimension, z. B. in den Versuchen von *Bergk (1988b+f)*, bestimmte Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens

bzw. des Unterrichts mit Hilfe von Konzepten aus der humanistischen Psychologie (Cohn 1983a) zu interpretieren.

Dies sind erste Anfänge einer weitreichenden Veränderung psychologischen Denkens und pädagogischen Handelns. Das *DFG-Schwerpunktprogramm* sollte Möglichkeiten eröffnen, auch diesen Neuansatz zu entwickeln und kritisch zu überprüfen. Wenn man diese Hypothesen auf ihre Tragfähigkeit hin überprüfen will, führt dies zu Konsequenzen für die Forschungsmethodik, die bereits in der »kognitiven Wende« mit diskutiert worden sind (s. oben 2.): Individuelle »Merkmale« ohne Bezug auf einen sozialen Kontext verlieren ihre Wertigkeit. Das aber bedeutet: Zum Verständnis von Lese- und Schreibschwierigkeiten sind die Bedingungen zu erfassen, unter denen das Kind lernt und handelt. Diese wiederum sind nicht »an sich« erfassbar, sondern nur in ihrer spezifischen Bedeutung für den einzelnen. Damit gewinnt die subjektive Wahrnehmung der Lernenden erheblich an Gewicht, mehrperspektivische Deutungen lösen die autoritative Interpretation durch einzelne ForscherInnen ab, ethnomethodologische Verfahren relativieren die auf Distanz und Objektivität hin angelegte empirisch-analytischen Ansätze. Eine entsprechende Erweiterung und Differenzierung des forschungsmethodischen Repertoires fordern z. B. Harste u. a. (1984a) aufgrund detaillierter Analysen von Lese- und Schreibversuchen und Barr (1986a) in ihrem Grundsatzartikel zur Perspektive der Leselernforschung. Die in diesem Abschnitt skizzierten theoretischen Entwicklungen führen zur Favorisierung von dichten Beschreibungen individueller Entwicklungen im sozialen Kontext (vgl. dazu das gesonderte Gutachten zur »Begründung von Fallstudien...« aus: Brügelmann 1987c, Kap. 2.2.3). Die Notwendigkeit einer solchen Erweiterung und Veränderung der Forschungsmethoden wird auch in der vierten neuen Theorie-Perspektive auf den Schriftspracherwerb deutlich.

(4) Von der Untersuchung des »Lernens durch Instruktion« zur Untersuchung des »Lernens durch Gebrauch« (Barbara Kochan)

Die bereits erwähnten Ergebnisse vorwiegend angelsächsischer Untersuchungen zu den Anfängen des Lesen- und Schreibenlernens weit vor Schulbeginn, d. h. vor einer systematischen Unterweisung, fordern die Frage heraus, welche Bedingungen es Kindern ermöglichen, ohne Anleitung produktive Umgangsformen mit Schrift(sprache) zu entwickeln.

Als ein Komplex zeichnet sich inzwischen das *Interesse der Kinder an ihrer schriftkulturellen Umgebung* ab: Die Kinder nehmen Gebrauchsfunktionen und -weisen der Schrift in ihrer Umwelt wahr: in der Familie, in der Nachbarschaft, im Fernsehen und in anderen Lebensbereichen, die ihnen zugänglich sind. Wo Kinder das Hervorbringen und Deuten graphischer Zeichen (in Bild und Schrift) als symbolisches Handeln beobachten und wo sie bemerken können, daß diese Art des Handelns den Beteiligten wichtig ist, erscheint es ihnen lohnend, in den Kreis derer einzudringen, die mittels graphischer Symbole Bedeutung ver- und entschlüsseln können: Die Kinder

setzen sich handelnd mit den graphischen Zeichen und der Macht und der Freude auseinander, die der Gebrauch dieser Zeichen verschaffen kann. Die Triebfeder des Schriftspracherwerbs ist nach dieser Interpretation die *Ingebrauchnahme der Schrift* (und anderer graphischer Zeichen) für eigene Bedürfnisse, Wünsche, Ziele. Die Entdeckung der einzelnen Zeichen und ihrer Beziehungen untereinander (und zu dem mit ihnen Gemeinten oder Meinbaren) erfolgt durch handelnde Teilnahme an der schriftkulturellen Lebenspraxis. Alphabetisierung ist also eine Funktion, nicht eine vorausgehende Bedingung von Literarisierung.

Dieser Auffassung entsprechend wurden in den USA und in Großbritannien inzwischen mehrere Untersuchungen durchgeführt, die zeigen, wozu und wie Kinder Schriftsprache gebrauchen und was sie dabei über Schrift gelernt haben und lernen (vgl. z. B. die Beiträge von *Milz, Calkins, Smith-Burke* und *Hickman* in *Jaggar/Smith-Burke 1985a*, von *Birnbaum/Emig, Martin* und *Rosenblatt* in *Parker/Davis 1983a*). Demnach sind den Kindern die Ebenen der sozialen Textfunktionen und der inhaltlichen Textkomposition eher zugänglich als die der Schriftstruktur, insbesondere der Orthographie (vgl. *Harste u. a. 1984a*). Schriftspracherwerb wird als Folge der Erfahrungen gesehen, die das Kind als Schreiber und Leser sammelt. Das Kind *wird nicht* erst SchreiberIn oder LeserIn, sondern es handelt schon (auf eine seinen Erfahrungen entsprechende Weise) als SchreiberIn und LeserIn und erweitert *dadurch* sein Repertoire an Umgangsweisen, Fertigkeiten und Kenntnissen (*Harste u. a. 1984a; Matthews* in *Newkirk/Atwell 1988a*).

Diese Befunde bedürfen weiterer theoretischer und empirischer Klärung. Die durch diese ersten Forschungsergebnisse sich abzeichnende Komplexität und Individualität der zu untersuchenden Prozesse verlangen nach entsprechenden Forschungsmethoden. Unser Antrag trägt dieser Situation dadurch Rechnung, daß er der Anwendung und Weiterentwicklung von naturalistischen gegenüber experimentellen Methoden Priorität einräumt, die den »Fall im Feld« (und möglichst auch *sein* Verständnis seiner selbst und des Feldes) zu erfassen und zu erhellen vermögen. Ethnographische Forschungsansätze erscheinen für derartige Fragestellungen besonders vielversprechend (vgl. dazu auch die Argumentation von *Harste u. a. 1984a; Graves 1983a; Calkins 1983a, 1986a; Barr 1986a*). Wenn sich die skizzierte Bedeutung des Schriftgebrauchs für den Schriftspracherwerb durch weitere Forschung bestätigt, wäre in der Konsequenz ein *didaktisches Umdenken* unausweichlich, das in Nordamerika, Australien und Großbritannien bereits begonnen hat, den Schulunterricht im Lesen und Schreiben fundamental umzugestalten (*Calkins 1986a; Smith 1983a, 1986a; Newkirk/Atwell 1988a*): Instruktion, die die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens abgekoppelt von handelnder Teilnahme an Schriftsprachkultur vermittelt, müßte überwunden werden durch eine personelle und materielle Umgebung, die einen selbstbestimmten Gebrauch der Schrift durch die Lernenden anregt und unterstützt und die den Lernenden hilft, ihre Erfahrungen im Gebrauch der Schrift kognitiv zu verarbeiten und im weiteren Gebrauch zu nutzen. Für die Forschung zeichnet sich die Aufgabe ab, solche

Umgebungskonzepte zu entwerfen und zu überprüfen, um die lernwirksamen Faktoren von Lernumgebungen näher zu bestimmen.

Dabei ist der Begriff der (von Pädagogen, z. B. in der Schule einzurichtenden) *Lernumgebung* einerseits analytisch zu unterscheiden von anderen »natürlichen« (schriftkulturellen) Umgebungen (z. B. Familie, Nachbarschaft), die den Schriftspracherwerb ebenfalls beeinflussen können. Andererseits dürfte gerade ein unterrichtlicher Einbezug dieser »natürlichen« Umgebungen den Schriftspracherwerb begünstigen. Vergleichende Untersuchungen außerunterrichtlicher und unterrichtlicher Umgebungen und ihrer Wechselwirkungen unter Aspekten von Schriftsprachkultur, -gebrauch und -erwerb werden dringend benötigt.

Das vordergründige Verständnis von »Lernumgebung« im Sinne nur der Gestaltung und materiellen Ausstattung des Klassenraumes sollte – der Forschungslage entsprechend – theoretisch erweitert werden um auch *personale Dimensionen* schriftsprachlichen Handelns und Lernens. Aber auch die *materialen* Dimensionen bedürfen noch der theoretischen Spezifizierung, um empirisch prüfbar und unterrichtspraktisch steuerbar zu werden. Für den Bereich Schreiben steht z. B. eine Bestimmung des Einflusses unterschiedlicher Schreibwerkzeuge, für den Bereich Lesen z. B. die Bestimmung des Einflusses unterschiedlicher medialer Textpräsentationen auf den Schriftspracherwerb aus.

Solche Untersuchungen der Auswirkungen unterschiedlicher *Medien und Werkzeuge* des Schriftsprachgebrauchs auf den Schriftspracherwerb sind insbesondere angesichts der Verbreitung der EDV-gestützten Informationstechniken von herausragender Bedeutung. In der Bundesrepublik besteht hierzu bereits ein erheblicher Nachholbedarf gegenüber der ausländischen Forschung (vgl. z. B. *CERI 1987a; Reinking 1988a; Cohen 1987a; Kochan/Herz 1988a; Levin u. a. 1983a, 1985a*).

Der Perspektivenwandel von der Untersuchung des »Schriftspracherwerbs durch Instruktion« zur Untersuchung des »Schriftspracherwerbs durch Schriftsprachgebrauch« *erweitert den Begriff »Schriftspracherwerb«*: Er umfaßt nicht mehr nur Einsichten und Fertigkeiten bezüglich der Beziehungen zwischen der Buchstabenebene einerseits und der Laut- und Bedeutungsbene andererseits. Theoretische und empirische Zugriffe auf die zu untersuchende Kenntnis und Beherrschung des Zeichensystems Schrift(sprache) werden zunehmend *im Kontext von Schreib- und Lesehandlungen der Lernenden* erfolgen. Als Bezugspunkte für die Feststellung von Erfolgen oder Mißerfolgen im Schriftspracherwerb erscheinen demnach die schriftsprachlichen *Handlungsziele der Lernenden* aufschlußreicher als bisher unterrichtsübliche Anforderungen und entsprechende Aufgaben, die den Lernenden »gestellt« werden.

Indem sich Schriftspracherwerbsforschung nunmehr auch auf den Schriftgebrauch in Lese- und Schreibhandlungen erstreckt, *werden die Grenzen zur Schreib- und Leseforschung zumindest fließend*, wenn nicht überhaupt entbehrlich oder gar hinderlich. Wenn der Schreib- und Leseanfänger als (sich entwickelnder) Schreiber und Leser zu untersuchen (und unterrichtlich

zu unterstützen) ist, dann liegt es nahe, auch ältere oder fortgeschrittenere Schreiber und Leser in das Forschungsfeld »Schriftspracherwerb« einzubeziehen. Somit entfallen auch Grenzziehungen nach Lebensalter oder nach Schulklassenstufen.

Die gebotene Beschäftigung der Schriftspracherwerbsforschung mit Schriftsprachgebrauch und Schriftkultur weist über die Schule (und experimentelle Laborsituationen) als Untersuchungsfeld hinaus. Nicht nur – wie bisher schon – in vorschulischen Erfahrungen und familialen Bedingungen, sondern *in allen außerschulischen Feldern und Situationen schriftsprachlichen Handelns wird nach Aufschluß über den Schriftspracherwerb gesucht werden müssen.*

Rechtschreibentwicklung und Textproduktion im Vergleich: DDR – Bundesrepublik

Die Rechtschreibleistungen der Grundschul Kinder werden immer wieder zum Anlaß für Klagen über eine unzureichende Wirksamkeit des Unterrichts genommen. Das gilt für alle Industrieländer, so auch für die Bundesrepublik und für die DDR. Parallel dazu gibt es in der Lernpsychologie und in der Didaktik tiefgreifende Kontroversen darüber, wie Kinder sich Schriftsprache aneignen. In den vergangenen Jahren haben sich Theorie und Praxis in den beiden deutschen Staaten dabei in entgegengesetzter Richtung bewegt: In der DDR wurde versucht, das kleinschrittige Lehrgangsmo dell im Sinne einer methodischen Vereinfachung zu optimieren. In der Bundesrepublik wurden offenere Lernformen entwickelt, in denen das freie Schreiben eine wichtige Rolle für das »Lernen durch Gebrauch« (*Kochan*) spielt. Die Öffnung der Grenzen bietet die historisch einmalige Chance, die

Wirkungen beider Ansätze im Vergleich zu überprüfen. Darüber hinaus sollen in unserer Untersuchung Rechtschreibleistungen differenzierter erfaßt und außerdem in ihrer Bedeutung relativiert werden, indem wir sie zur Schreibfähigkeit in einem umfassenderen Sinne (»Textproduktion«) in Beziehung setzen. In vertiefenden Fallanalysen wollen wir die besonders erfolgreichen Klassen weiter untersuchen, um Bedingungen erfolgreichen Unterrichts zu erkunden.

Zwei Aufgaben wurden Kindern von Klasse 1 bis 4 im Juni dieses Jahres gestellt:

- »Rätselsätze« aus dem Grundwortschatz sehr häufiger Wörter, die die Kinder nach Diktat aufschreiben und dann inhaltlich bewerten sollten.
- Ein freier Text zu einem offenen Thema, der unter rechtschriftlichen, sprachlichen und inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewertet wird.