

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
25. Jahrgang 2020 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Ursula Bredel

**ZUR BEGEGNUNG
TRADITIONELLER MIT
SYSTEMATISCHEN
ZUGÄNGEN ZUR SCHRIFT
BEI (KÜNFTIGEN)
LEHRKRÄFTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 25. H. 48. S. 86-91.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ursula Bredel

ZUR BEGEGNUNG TRADITIONELLER MIT SYSTEMATISCHEN ZUGÄNGEN ZUR SCHRIFT BEI (KÜNFTIGEN) LEHRKRÄFTEN

Jagemann, Sarah (2019): Schriftsystematische Professionalität. Eine explorative Studie zur Struktur und Genese des schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schröder, Etje (2019): Der Lerngegenstand *Wortschreibung* aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Astrid Müller. Wiesbaden: Springer VS

Die Schriftspracherwerbsforschung hat in den vergangenen gut 20 Jahren einen vorher so noch nicht dagewesenen Aufschwung erlebt. Dabei geht es nicht nur um eine quantitative Zunahme von Forschungsaktivitäten. Vielmehr lassen sich auch konzeptionelle Verschiebungen feststellen. Die wichtigste ist aus meiner Sicht die Umstellung von rein psychologischen oder pädagogischen hin zu sprachsystematischen Fragestellungen. Ausgehend davon, dass das Schriftsystem klare Regularitäten aufweist, und ausgehend von der mehr als plausiblen Annahme, dass Schriftspracherwerb Systemerwerb ist, werden seit Ende der 1990er Jahre Lehr-Lern-Konzepte zur Diskussion gestellt, die eben auf das System als Ausgangs- und Zielpunkt auch für den Unterricht abstellen. Allerdings haben empirische Studien, die zeigen sollten, dass ein schriftsystematischer Zugang tatsächlich lernförderlich(er) ist, bislang nicht die erwarteten Ergebnisse erbracht (vgl. exemplarisch Weinhold 2009 oder Wahl/Rautenberg/Helms 2017).

Die Frage nach der Ursache für die ausbleibenden bzw. nur schwachen Effekte kann nun verschiedene Antworten erfahren: Möglicherweise ist es insgesamt noch nicht gelungen, die Komplexität des Erwerbsprozesses angemessen zu erfassen. Möglich wäre auch, dass die Aufbereitung der Lernanlässe auf der Basis schriftsystematischer Kriterien in der Tat nicht ausschlaggebend für Lernprozesse ist, sondern dass andere Faktoren höher zu gewichten sind, etwa in der Person des/der Lernenden liegende Dispositionen, sozioökonomische Ausgangslagen, Unterrichtsorganisation etc. Es könnte aber auch sein, dass die Instrumente der sprachsystematischen Lehr-Lern-Konzepte auf eine Schullandschaft treffen, in der die herkömmlichen Modelle der Schrift und des Schriftspracherwerbs so fest verankert sind, dass die schriftsystematischen Zugänge von den Lehrkräften nicht oder nicht systematisch umgesetzt werden (können).

Um zu ermitteln, welchen Gebrauch Lehrkräfte von den schriftsystematischen Zugängen machen, sind im Prinzip zwei Wege gangbar: Der eine bestünde in einer umfassenden Beobachtung des stattfindenden Unterrichts; dieses Verfahren würde es erlauben, die intendierten mit den tatsächlich vorfindlichen Prozessen abzugleichen. Der zweite Weg führt zur Professionalisierungsforschung, und hier zu der Frage, inwieweit es gelingt, (angehende) Lehrkräfte konzeptionell so weit vorzubereiten, dass ein Unterricht auf der Basis eines sprachsystematischen Zugangs widerspruchsfrei gelingen kann.

Diesen zweiten Weg gehen Jagemann und Schröder: Jagemann untersucht in ihrer (qualitativ gesicherten) quantitativ angelegten, fragebogenbasierten Prä-/Poststudie, wie Studierende des Lehramts Lehrangebote zum Schriftsystem aufgreifen und prospektiv für eine (imaginierte) Handlungspraxis auswerten. Schröder ermittelt in einer qualitativ angelegten, interviewbasierten Querschnittstudie die Verarbeitung und Auswertung der sprachsystematischen Zugangsweise zum Schriftspracherwerb bei Lehrkräften, die an einer entsprechenden Fortbildung teilgenommen, mindestens aber mit dem sprachsystematischen Ansatz in Berührung gekommen sind bzw. mit einem Lehrwerk arbeiten, das eine erkennbar schriftsystematische Anlage hat. Beiden Arbeiten ist gemeinsam, dass sie nicht einfach die lehrerseitigen fachlichen Wissensbestände und deren Effekte auf die Schülerleistungen ermitteln (z.B. Corvacho del Toro 2013), sondern sich für das *Wissen in Funktion* interessieren: Jagemann untersucht fachliches Wissen in lehr- und lernprozessbezogenen Anforderungssituationen. Schröders Ziel ist es, „Einblicke in die Schnittstelle zwischen dem Wissen und dem unterrichtlichen Handeln der Lehrenden zu gewinnen“ (Schröder 2019: 4).

Beide Studien sind mit großer Sorgfalt in diese wichtige Forschungslücke vorgegangen und haben das Feld intensiv ausgeleuchtet. In beiden Arbeiten besticht die ausführliche Darstellung der schrifttheoretischen Basis, die informierte Rekonstruktion vorliegender didaktischer Modelle des Schriftspracherwerbs, die umfassende Darstellung zur Lehrerprofessionalitätsforschung sowie die außerordentliche methodische Präzision bei der Datengewinnung und -auswertung. Schon deshalb handelt es sich bei beiden Arbeiten um wichtige Beiträge zur Professionalisierungsforschung.

Aber – sie lesen sich nicht wirklich gut. Und das liegt weniger an den Autorinnen, sondern an dem sperrigen Material, mit dem sie sich befassen.

Sowohl bei Schröder als auch bei Jagemann ist der methodische Aufwand der Datenauswertung erheblich:

Bei Schröder äußert sich das durch das Erfordernis mehrfacher Durchgänge durch die Interviews, mit denen sie Argumentationsmuster aufzufinden und herauszupräparieren versucht, die in der erforderlichen Dichte dann Hinweise auf die fachlichen Konstruktionen und auf die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte geben können. Tatsächlich kommt die Autorin am Ende dieser Durchgänge auf eine Art von Typenbildung, die möglichst modellhaft für verschiedene Handlungsorientierungen

stehen sollen; die vier Typen sind aufsteigend danach sortiert, wie viel systematische Wort- bzw. Orthographiekennntnis von den Lehrkräften eingebracht wird: Bei Typ I ist der Lautbezug der Schrift führend, bei Typ IV die graphematische Silbe. Die Typenbildung beruht darauf, dass dominante Zugriffsmuster der Lehrkräfte auf die Schrift und auf die unterrichtliche Handlungspraxis ausgewertet werden; tatsächlich konsistente Zugriffsmuster innerhalb der in Typen gebündelten Interviews ergeben sich jedoch nicht. Und das liegt nicht an Schröder, sondern am Material: Keine der von der Autorin interviewten Lehrkräfte nimmt konsistent oder systematisch Bezug auf die Schrift, und keine entfaltet eine konsistente Lerntheorie. Vielmehr werden verschiedene orthographische Phänomene (der Fokus liegt auf der Schärfungsschreibung und auf dem silbeninitialen h) sowohl schrift- als auch lerntheoretisch ganz unterschiedlich rekonstruiert; teilweise widersprechen sich Zugriffe auf die orthographischen Phänomene, teilweise widersprechen sich schrift- und lerntheoretische Zugangsweisen, ohne dass die Widersprüche aktiv reflektiert oder überhaupt bemerkt würden. Schröder spricht davon, dass die sachstrukturellen Vorstellungen im Handlungsbezug „verblassen“.

Angesichts dieser Materiallage ist es der Akribie der Autorin zu verdanken, zumindest eine rudimentäre Ordnung in den Daten aufgefunden zu haben. Andererseits sind die Inkonsistenzen in den Interviews derart erdrückend, dass vielleicht genau dies zum Thema hätte gemacht werden können. Statt einer (mühsam errungenen) Typologie hätten dann die Diskursmuster mehr Raum bekommen, die in den Interviews sichtbar werden: Es scheint für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung zu sein, sich von den Perspektiven der Praxis zu lösen und eine davon unabhängige Theoriesprache aufzubauen. In kaum einem von Schröder zitierten Ausschnitt zeigt sich eine fachsprachliche Zugangsweise zur Orthographie oder zum Orthographierwerb. Selbst dort, wo auf dezidiert fachliche Erklärungen zugegriffen wird, hängen die terminologischen Zugänge schief (1) oder die Interviewten verwenden die Fachbegriffe mit simultanen Distanzsignalen (2):

(1) „Ich (--) verwende (-) für die Häuschenschreiberei oder für rechtschriftliche Erkenntnisse auch erstmal nur zweisilbige Wörter, (--) Trochäuswörter, deutsche Wörter“ (Schröder 2019: 469).

(2) „Ja, es gibt wieder Ausnahmen, aber genau, das / da gab es diese Regel, dass sie, (-) dass sie [[die zweiten Silben]] eben NICHT (-) nur auf / mit einem Vokal anfangen, (-) also, dass der Silbenanfangsrand {*verschmitzt*} sozusagen ein (-) Konsonant sein muss“ (Schröder 2019: 475; Hervorhebung von mir, U.B.).

Auch bei Jagemann ist der methodische Aufwand, ihre Daten zu strukturieren, erheblich. Sie diskutiert diverse Wissensbegriffe und setzt sehr differenzierte Kriterien für die Kodierungen der in den Fragebogen vorfindlichen Antworten an, die am Ende in die statistischen Analysen eingehen; die Detailanalyse musste wegen der hohen Komplexität von intendierten neun auf vier und dann auf zwei Phänomene (s.u.) eingeschränkt werden, und selbst hier zerfallen die Ergebnisse in äußerst kleinteilige Beobachtungen. Und wieder liegt das nicht an der Autorin. Denn auch

bei den Studierenden lassen sich kaum konsistente Begriffsbildungen und kaum konsistente Lehr-/Lernkonzepte ermitteln.

Die zwei Phänomene, die eine differenzierte Analyse erfahren, sind die Nichtrealisierung der Auslautverhärtung in der Schrift (**Hunt* vs. *Hund*) und das silbeninitiale *h* (*Rehe*). Die Studierenden sollten vor und nach dem Besuch einer Vorlesung zur Orthographie/Graphematik und eines Seminars zum Schriftspracherwerb Fragen zu den Phänomenen selbst und zu ihrer didaktischen Bearbeitung beantworten: Vor der Absolvierung der Lehrveranstaltungen hatten die Probandinnen und Probanden praktisch kein systematisches Wissen. Der dominante Zugang zur Schrift und zum Lernprozess basierte auf einem schlichten Modell der Laut-Buchstaben-Beziehung und darauf aufsetzend orthographischer Regeln.

Graphematische Regularitäten waren den Studierenden nicht vertraut. So machten sie keinen Unterschied zwischen dem silbeninitialen *h* (<Rehe>) und dem Dehnungs-*h* (<Rahm>). Nach dem Seminarbesuch beschrieben gut 30 % der Studierenden (aber eben auch nicht mehr) Schreibungen wie <Rehe> funktional zielführend und unter Bezugnahme auf silbische Gegebenheiten, wenn die Wörter in trochäischer Basisform präsentiert wurden. Die Erklärungen zur Nichtrealisierung der Auslautverhärtung bewegen sich demgegenüber praktisch nicht. Die Studierenden bleiben an phonographischen und morphologischen Erklärungen orientiert, der Silbenpositionswechsel (final: *Hund*, initial: *Hun-de*) wird kaum in Erwägung gezogen. Die Studierenden, so muss man vermuten, haben das Lehrangebot nicht genutzt (oder nutzen können), um eine systematische schrifttheoretische Basis aufzubauen. Vielmehr scheinen sie aus den Angeboten einige Aspekte herausgegriffen und sie den bis dahin vorliegenden Konzepten hinzugefügt zu haben. Jagemann resümiert dann auch, dass „die Annahme eines eindimensionalen Wissenskonstrukts eher nicht angezeigt ist“ (Jagemann 2019: 312). Und ebenso wie bei Schröder waren die Überträge des sprachsystematischen Wissens in verschiedenen didaktischen Anforderungssituationen von Inkonsistenzen geprägt:

Jagemann unterscheidet zwischen lehr- und lernprozessbezogenen Anforderungen. Bei den lehrprozessbezogenen Anforderungen geht es um Erklärungen, die den Schülern und Schülerinnen gegeben werden, bei den lernprozessbezogenen um die Einschätzung von Schreibungen der Schüler und Schülerinnen und die Antizipation von Schwierigkeiten. Jagemann stellt fest, dass „die lehrprozessbezogene Anforderungssituation im Vergleich zur lernprozessbezogenen Analyse einer Schreibung eine besondere Hürde für die verbale Explikation des schriftsystematischen Wissens dar(stellt)“ (Jagemann 2019: 302). Bei (durch fiktive Dialoge herausgeforderten) Erklärungen fallen die Studierenden hinter ihre Wissensbestände zurück und äußern sich überwiegend normativ oder rein phonographisch, während sie in lernprozessbezogenen Analysen wenigstens teilweise neu erworbene Wissensbestände nutzen. Und auch bei Jagemann zeigen sich in den wenigen Zitaten, die die Autorin zur Illustration verschiedener Antwortkategorien in ihre Arbeit einbringt, überwiegend unbeholfene Formulierungen und kaum ein souveräner Bezug auf Fachtermi-

nologie bei den Studierenden, auch nach dem Vorlesungs-/Seminarbesuch („um ein zweisilbiges Wort aus <Truhe> zu machen, gibt das <h> dem Leser die Information ‘Wenn zwei Vokale aufeinandertreffen (am Silbenpunkt) muss ein <h> dort zwischen stehen’“ (Jagemann 2019: 260).

Beide, Jagemann und Schröder, kommen zu dem Schluss, dass tradierte Konzeptualisierungen der Schrift und tradierte schulische Handlungspraktiken den Professionalisierungsprozess in Richtung einer schriftsystematischen Arbeit erschweren:

„Das aus schriftkompetenter Perspektive wahrgenommene Ideal einer Lautschrift und vermutlich auch die eigenen Erfahrungen mit einer fingierten Rechtschreibsprache stellen eine deutliche Hürde für die schriftsystematische Professionalität dar. Diese wirken zum Teil als stärkere Handlungsorientierung als neue Lerninhalte und beeinträchtigen sowohl den Erwerb als auch das Orientiertsein im eigenen schriftstrukturellen Wissen und dessen didaktische Nutzung“ (Jagemann 2019: 307).

„Die Auswertungen der vorliegenden Interviewstudie haben gezeigt, dass es Lehrenden, deren sachstrukturelle Vorstellung von der Wortschreibung auf eine schriftinduzierte und somit zwangsläufig an Einzelsegmenten orientierte Lautung bezogen ist, nur selten gelingt, diese Perspektive im Bemühen um didaktisch zielführende Lerngegenstandszugänge aufzugeben. Selbst dann, wenn sie sich bewusst segmentübergreifenden Strukturen zuwenden, bleiben die daran geknüpften methodischen Handlungsempfehlungen oftmals einem segmentalen Grundverständnis verhaftet“ (Schröder 2019: 553).

An die einigermaßen deprimierenden Befunde der Autorinnen schließen sich für mich zwei Fragen an: Wie kommt es, dass die (künftigen) Lehrkräfte die Widersprüche in ihren eigenen Wissensbeständen bzw. in ihren eigenen Erklärungen, die aus einem Mix von tradierten und neu hinzugekommenen Wissensbeständen entstehen, nicht zu bemerken scheinen? Auf solche Widersprüche stößt man, wenn man die Schrift als System wahrnimmt. Die handlungspraktischen Herausforderungen scheinen aber zusammen mit den tradierten Wissensbeständen über die Schrift nicht zu einer solchen Wahrnehmung zu animieren: Die handlungspraktischen Herausforderungen sind ihrer Natur nach kontingent, die tradierten Wissensbestände leben von der Vorstellung, dass der Orthographie ein willkürliches, gemachtes Regelwerk zugrunde liegt, gegen das die Gesellschaft seit jeher ein tief sitzendes Ressentiment unterhält, was einen unbefangenen Blick weiter erschwert.

Mit der Erforschung von Überzeugungen, und zwar nicht nur, wie es in der Professionsforschung bereits unternommen wird, Überzeugungen in Bezug auf den Lernprozess, sondern auch Überzeugungen in Bezug auf den Gegenstand selbst, könnten die in den Studien von Jagemann und Schröder unanalysiert gebliebenen Befunde einer analytischen Bearbeitung zugeführt werden. Ansätze einer soziolinguistischen Orthographieforschung entstehen derzeit in den USA (vgl. Sebba 2007).

Die zweite Frage, die sich stellt, ist, warum die (künftigen) Lehrkräfte nicht zu einer angemessenen Beschreibungssprache finden. Jagemann (2019: 308) zitiert aus dem

Reflexionsbericht einer Studentin, die ihre Erkenntnisse aus den Lehrveranstaltungen zur Schriftsystematik beschreibt und einordnet: „Dennoch ist mir nicht ganz klar, wie ich das in der Schule umsetzen soll [...] Wie kann ich das herunterbrechen, dass ein/e GrundschülerIn das versteht?“ Auch hier ist möglicherweise eine schulische Tradition wirksam, die Annahme nämlich, die Orthographie werde über Regelwissen und Regelanwendung gelernt. Die (künftigen) Lehrkräfte sind offenbar auf der Suche nach einer Beschreibungssprache, die eine (wenn auch „heruntergebrochene“) Übersetzung in die Schülersprache erlaubt. Noch bevor der Gegenstand erschlossen ist, werden die erworbenen Wissensbestände auf einen entsprechenden Zuschnitt hin organisiert.

Um diesem Zusammenhang weiter nachzugehen, wäre eine weitere Facette der Professionalisierungsforschung zu entfalten, die in beiden Arbeiten ausgeblendet bleibt und die sich auf die Diskurspraxis (künftiger) Lehrkräfte bezieht: Eine analytische Rekonstruktion der Versprachlichung fachlichen Wissens in und außerhalb von handlungspraktischen Anforderungssituationen könnte für eine Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalisierung fruchtbar gemacht werden, die insgesamt – auch das ein gemeinsames Fazit von Jagemann und Schröder – ein drängendes Desiderat darstellt.

Literatur

- Corvacho del Toro, Irene (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften. Bamberg: Univ. of Bamberg Press. <https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/1538/1/SHUWI13corvachoopuseA2.pdf> (zuletzt gesehen am 30.1.2020).
- Sebba, Mark (2007): Spelling and society: The culture and politics of orthography around the world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch 42, 32–52.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1–4. In: Didaktik Deutsch 27, 53–73.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Ursula Bredel, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Lübecker Str. 3, D -31141 Hildesheim
ursula.bredel@uni-hildesheim.de*