Schriftspracherwerb und soziokulturelle Benachteiligung

Dr. Astrid Rank, Universität Regensburg

Der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ nimmt Erwachsene in den Blick, die trotz der Tatsache, dass sie ein Bildungssystem durchlaufen haben, nicht ausreichend genug mit Schriftsprache umgehen können. Nicht selten spielen dabei soziokulturelle Benachteiligungen eine Rolle, die sich bereits im Kindesalter manifestieren. Jürgen Genuneit schreibt: „Funktionaler Analphabetismus ist die Folge alter und neuer Formen von Armut“ (Genuneit 1996, 4) und nennt ökonomische, soziale, kommunikative, pädagogische und politische Armut.

Soziokulturelle Benachteiligung wirkt sich bereits auf den Beginn des Lesens und Schreibens aus. Dieser Zusammenhang wurde nicht zuletzt durch die großen internationalen Schulleistungsstudien erhärtet, bei denen die sogenannten Gewinnerländer Länder waren, die den die frühen Stufen des Bildungssystems einen hohen Stellenwert zuschreiben, etwa Finnland, Kanada oder Schweden. In der internationalen Grundschulleseuntersuchung IGLU 2003 konnte der Zusammenhang der Dauer der Kindergartenzeit mit der Lesekompetenz aufgezeigt werden, wobei für die hier dargestellte Fragestellung u.a. der Befund interessant ist, dass Kinder der unteren Dienstklassen signifikant bessere Leseleistungen erreichen, wenn sie mehr als ein Jahr den Kindergarten besucht haben (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plaßmeier 2003, 128 f.).

Dass sich soziokulturelle Benachteiligung bereits im frühen Schriftspracherwerb auswirkt, wird deutlich, wenn man einen idealtypischen Schriftspracherwerbsverlauf betrachtet und sich vor Augen hält, welche essentiellen Erfahrungen Kindern aus prekären Lebensverhältnissen hier gegebenenfalls fehlen.

1. Schriftspracherwerb als Denkentwicklung

Schriftspracherwerb wird häufig als stufenförmige Abfolge von Einsichten gesehen (Frith 1985). Im Schreiben beginnen die Kinder häufig mit einer „Kritzelstufe“ (Valtin 1994, 34).

Abb 1. Kritzelschrift. In: Blumenstock (1990, 29)

(Katrin, 4 Jahre)

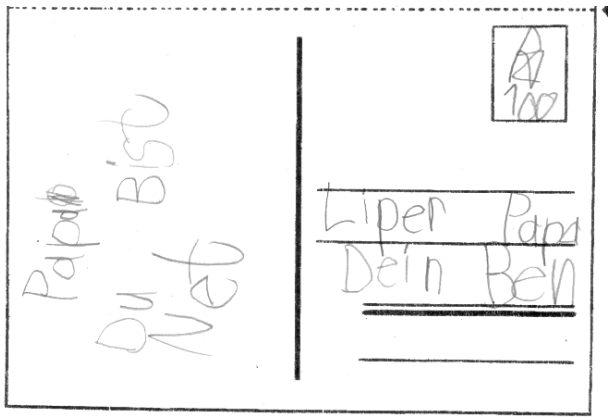
Das Kind hat zwar noch keine Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz, doch es kennt typische Attribute von Schrift, etwa den Zeilencharakter, die Formgebung, sogar schon typische Buchstabenteile und ahmt das Verhalten Schriftkundiger nach. Im Lesen findet man diese Stufe, wenn die Kinder so tun, als würden sie lesen und zu Bilderbüchern auswendig sprechen.

Logographisch schreiben Kinder, wenn sie darüber hinaus den Symbolcharakter der Schrift erkennen. Das Kind erkennt, dass Schrift Bedeutung transportiert und schreibt einzelne bedeutsame Wörter als Ganzes, ohne den Laut-Buchstaben-Bezug zu erkennen. Diese Wörter sind in häufig der eigene Name und die Namen anderer, für das Kind wichtiger Menschen und Tiere. Im Lesen findet sich diese Strategie, wenn die Kinder Ganzwörter und Embleme (etwa von Marken oder Geschäften) erkennen und als Ganzwort lesen.

Abb. 2 Logographisches Beschriften eines Bildes

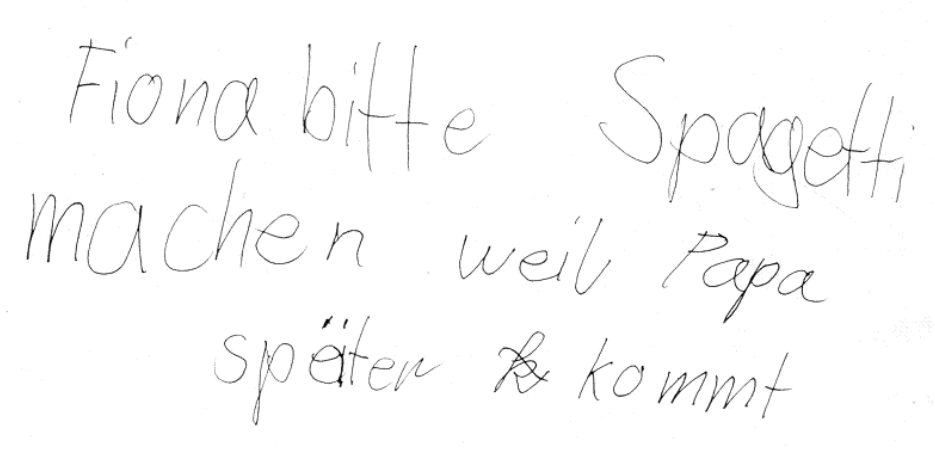
Nach und nach beginnt die alphabetische Strategie, in der das Kind die Phonem-Graphem-Korrespondenz erwirbt. Das Kind erkennt, dass in unserer Schriftsprache die Laute durch Buchstaben abgebildet werden. Zunächst unvollständig, aber mit der Zeit immer genauer werden alle gehörten Laute notiert. Hierbei wird die eigene Artikulation abgehört. So wird das vokalisierte „R“ in „Zwerg“ mit „ZWEAK“ verschriftet. Alphabetisches Lesen findet sich, wenn die Kinder ganz langsam jedem Schriftzeichen einen Laut zuordnen und so sehr langsam und gedehnt Wortvorformen bilden.

Abb.3 Brief an Papa (Alphabetische Strategie, Einsicht in Wortgrenzen, Übergeneralisierung der Großschreibung)



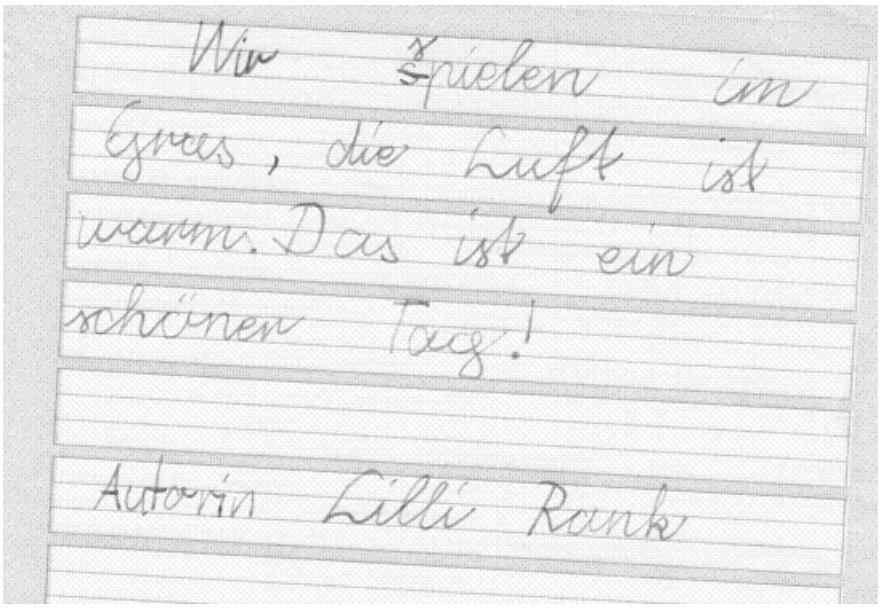
Das alphabetische Lesen wird im Lauf der Zeit immer mehr dadurch abgelöst, dass das Kind größere Verarbeitungseinheiten nutzt. Das können Sichtwörter sein, aber auch mehrgliedrige Grapheme, Silben oder Morpheme. Das Lesen wird immer mehr automatisiert, größere Einheiten wie Sätze und Texte können erlesen werden. Dabei ist die Rechtschreibung von Nutzen, die leises, schnelles Lesen optisch unterstützt. Nun entwickelt sich auch beim Schreiben die orthographische Strategie, denn das Kind erkennt, dass die Strategie, so zu schreiben wie man spricht, nicht zu Richtigschreibung führt. Die deutsche Schriftsprache ist keine Lautschrift. Es sind Regeln zu beachten, die das Kind nicht zuletzt durch das Lesen und durch den Unterricht lernt.

Abb.4 Nachricht an die Schwester (Orthographische Strategie)



Obige Nachricht an die große Schwester zeigt einige Erkenntnisse, die das Kind Ende der zweiten Klasse gewonnen hat: Es kennt die Mitlautverdoppelung, die Großschreibung von Namenwörtern und die ä-Schreibung. Satzzeichen verwendet das Kind hingegen nicht. Das liegt wahrscheinlich am Verwendungskontext als Nachricht, denn bei einem Text, der als Schönschrift konzipiert ohne Vorlage am gleichen Tag geschrieben wurde, zeigt sich ein anderes Bild:

Abb. 5 Kleine Geschichte (Orthographische Strategie)



An diesem Idealverlauf des Schriftspracherwerbs und den abgebildeten Beispielen erkennt man, dass Kinder oft Freude an Schriftsprache haben. Sie können und möchten Botschaften hinterlassen und sich ausdrücken. Andererseits wird hier auch klar, dass Schriftspracherwerb Vorbilder und Adressaten braucht, die Kinder oft, aber nicht immer, in der eigenen Familie finden.

In verschiedenen Studien wurden wichtige Fähigkeiten identifiziert, die Kinder bereits vor Schulbeginn erwerben sollen und die auch von familiärer Unterstützung abhängig sind. Wichtig sind zum Beispiel Aufmerksamkeit und Gedächtnis, metalinguistische Fähigkeiten wie die phonologische Bewusstheit und Vorerfahrungen mit Schriftsprache (zusammenfassend in Rank 2008, 199). Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera weisen darauf hin, dass eine Vielzahl von Merkmalen der Familien den Schriftspracherwerb beeinflussen. Allgemein werden diese Voraussetzungen als „familiäre Literalität“ bezeichnet und umfassen „sprachliche Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik und andererseits konzeptuelles und prozedurales Wissen über Schriftsprache, z.B. phonologische Bewusstheit, das alphabetische Prinzip, Konzepte der Schriftsprache, Druck als semiotisches System etc.“ (Klicpera, Schabmann & Gasteiger- Klicpera 2007, 110). An dieser Auflistung lässt sich unschwer erkennen, dass viele Aspekte der Schriftsprachentwicklung, wie sie im ersten Teil aufgezeigt wurden, im Elternhaus grundgelegt werden. Ein Fehlen dieser Grundlegung, etwa bei Kindern aus bildungsfernen Familien, wirkt sich bereits mit Beginn des Schriftspracherwerbs nachteilig aus. Da der Besuch vorschulischer Einrichtungen in Deutschland freiwillig und die Qualität der Einrichtungen unterschiedlich ist, ist im beginnenden Schriftspracherwerb Kompensation nicht immer möglich. Hinzu kommt, dass viele der vorschulischen Fähigkeiten eine bestimmte Einstellung zum Schriftspracherwerb voraussetzen, die in bildungsnahen Familien aufgrund des kulturellen Kapitals leichter erworben werden kann. Dazu zählt das Wissen über Schriftverwendung, das Kennen von Kinderliteratur usw. Schriftsprache erhält in bildungsnahen Familien einen gewissen Wert, der sich in der Einstellung der Kinder zum Lerngegenstand niederschlägt. Es überrascht somit nicht, dass in den großen Schulleistungsstudien der Buchbesitz in den Familien als signifikante Einflussgröße auf die Lesefertigkeit identifiziert wurde (für IGLU siehe Schwippert, Bos & Lankes 2003, 294 f.).

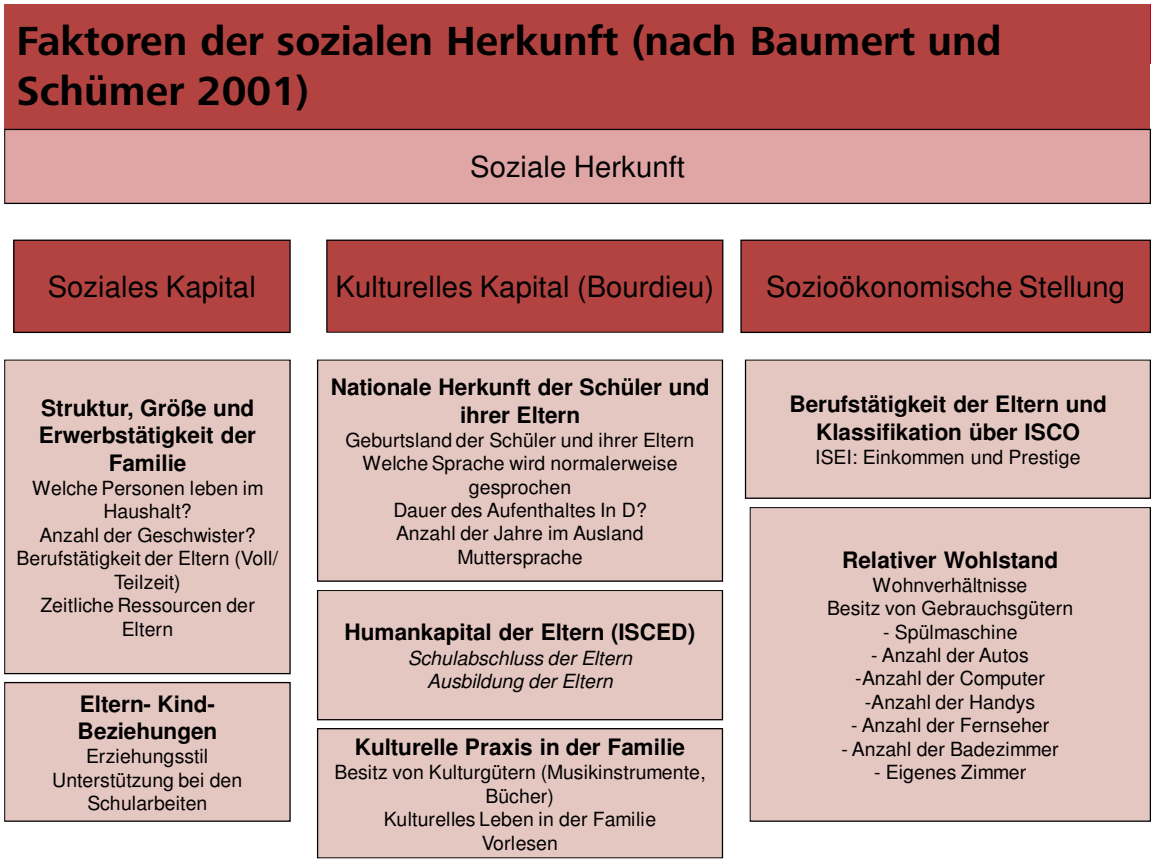
2. Soziokulturelle Benachteiligung

Der enge Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland wird seit der PISA-Studie immer wieder thematisiert (Baumert, Stanat & Watermann 2006). Baumert und Schümer (2001) nennen verschiedene Faktoren der sozialen Herkunft, die in untenstehender Grafik (Abb. 6) vereinfacht dargestellt werden. Die kulturellen, kommunikativen und sozialen Praxen innerhalb der Familie wirken sich aus: „Eltern geben über diese Praxen bildungsrelevante Einstellungen, Gewohnheiten oder auch einfach nur Informationen weiter, die von Kindern in Bildungserfolge umgewandelt werden können. Eltern aus höheren sozialen Milieus und mit einem höheren Bildungsniveau sind besser in der Lage, sich auf die Anforderungen des Bildungssystems einzustellen.“ schreibt Angelika Speck-Hamdan (2009, 271).

Es gilt natürlich auch der Umkehrschluss: Soziokulturelle Benachteiligung zeigt sich an äußeren Faktoren, sogenannten Strukturmerkmalen wie geringerem Einkommen oder beengten Wohnverhältnissen. Sie wirkt sich aus, z.B. auf die Sprache, auf Orientierungen, Werte und Lebensentwürfe. Baumert und Schümer weisen auf das kulturelle Kapital nach Bourdieu hin, wenn sie schreiben, dass „in einem sozialen System die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht“. Dies ist insofern fatal, als die „Schule eine Mittelschichtsinstitution (ist), die einen Habitus verlangt und

honoriert, wie er in Mittelschichtsfamilien ausgebildet wird“. (Baumer & Schümer 2001, 329). Der Habitus der Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien, also ihr Regelsystem, ihre Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster werden von der Schule nicht anerkannt.

Abb. 6 Faktoren der sozialen Herkunft (nach Baumert und Schümer 2001)



Konkret vorstellbar werden die Unterschiede an Fallbeispielen. Rudi Krawitz stellt den elfjährigen René vor:

„René, 11 Jahre

Ich gehe gern mit meiner Mutter einkaufen, dann zählt und rechnet sie immer. Wenn sie Geld bekommen hat, machen wir einen Großeinkauf. Selten bleibt etwas für mich übrig. Aber manchmal bekomme ich doch einen Schokoriegel oder ein Trinkpäckchen. Die Klassenkameraden wollen manchmal nicht mit mir spielen, weil sie sagen, dass meine Mutter Läuse hat und trinkt. Wieso darf sie nicht eine Flasche Bier trinken, das ist doch kein Verbrechen? Aber wenn man über sie spricht, über etwas, das sie gar nicht macht, das finde ich nicht schön.

Mein größter Wunsch ist, dass Mama nicht an Magenkrebs stirbt. Für mich selbst? Da würde ich mir wünschen ein Fahrrad, ich hab keins. Mein zweiter Wunsch wäre, einen Job zu haben, so ein Fernsehmensch zu sein, um in Spielsendungen Familien mit wenig Geld zu unterstützen, dass ihre Kinder nicht verhungern. Einmal konnte ich nicht mit zur Klassenfahrt, weil meine Mutter das nicht bezahlen konnte. Da war ich die ganzen Tage zu Hause. In der Schule haben wir gesagt, dass ich krank geworden bin. Mama hätte mich zur Schule schicken müssen. Sie fand das aber Quatsch, denn ich hätte in irgendeine andere Klasse gemusst. So sind wir zum Arzt gegangen und haben ihm was vorgesponnen, dass er eine Bescheinigung schreibt. Dann haben wir uns eine schöne Woche

gemacht. Ich wünsche mir, einmal in einem richtigen Urlaub zu sein mit meiner Mama und der ganzen Familie.“ (Krawitz 2008)

An Renés Beispiel wird deutlich, dass sich soziokulturelle Benachteiligung an vielen Merkmalen äußert und sich auf Einstellung zu und Beteiligung an Bildung auswirkt. Auch die Schülerin Emine, deren „Weg zur Schrift“ Klaus Rödler aufzeigt, vereint viele Aspekte soziokultureller Benachteiligung: Emines Eltern arbeiten beide in sehr schlecht bezahlten und angesehenen Tätigkeitsfeldern, der Vater arbeitet Schicht, die Mutter putzt. Beide Eltern sprechen kaum Deutsch, die beiden älteren Brüder sind selbst sehr schwach in der Schule, der älteste Bruder bereits auf der Schule für Lernhilfe. Das Kinderzimmer beinhaltet zwei Betten, zwei Matratzen, einen Kleiderschrank, einen Fernseher mit Gameboy, sonst gibt es keine Bücher, keine Spielsachen (Rödler 1998).

An diesen beiden Kindern wird erkennbar, dass soziokulturelle Benachteiligung in der Tat mit schwierigen Bildungssituationen einhergehen kann. Speck-Hamdan schreibt unter Bezugnahme auf die Studie „Kinder von 4-8 Jahren“ (Tietze, Roßbach & Grenner 2005): „Die Prozessqualität in den günstigen Familiensettings zeichnet sich durch einen höheren Anregungsgehalt in verschiedenen Bereichen, durch mehr Wärme, Akzeptanz und Zuwendung zum Kind, durch mehr gemeinsame Aktivitäten und durch die Pflege von Sozialkontakten aus. Viele dieser Qualitätsmerkmale sind direkt oder indirekt mit den sozioökonomischen Ressourcen der Familie verkoppelt“ (Speck-Hamdan 2009, 271).

Es ist aber fatal, wenn die Schule diese Kinder nicht auffangen kann. Das Familiensetting dieser Kinder ist Teil ihrer Identität, die dort herrschenden Werte sind in weiten Bereichen ihrer Erfahrungswelt angemessen. Diese Kinder stehen in der schwierigen Situation, dass die ihnen vermittelten Leitbilder in der Mittelschichtskultur der Schule keine Gültigkeit haben. Dass es zu einer „schichtenspezifischen Auslese“ (Valtin 2006, 18) kommt, ist eine bedauerliche Tatsache, die nicht nur den ungünstigeren Lernvoraussetzungen der betroffenen Kinder, sondern auch dem Bildungssystem und seinen Protagonisten geschuldet ist.

3. Soziokulturelle Benachteiligung und Bildung

Sowohl die Ergebnisse der PISA-Studie als auch der Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz von 2007 weisen darauf hin, dass es in Deutschland mehr als in anderen vergleichbaren Ländern zu einer schichtspezifischen Auslese, einer institutionellen Diskriminierung, kommt.
Im Bericht des Sonderberichterstatters wird darauf aufmerksam gemacht, dass das gegliederte Schulsystem sozial selektiert: Zurückstellung vom Schulbesuch und Schulversagen sind bei Kindern aus prekären Lebensverhältnissen häufiger, noch häufiger bei Kindern mit Migrationshintergrund. Es gibt einen Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg. Die Aufteilung auf verschiedene Schulformen bereits mit zehn Jahren widerspricht dem Menschenrecht auf Zugang zur Bildung für alle (Munoz 2007).

4. Soziokulturelle Benachteiligung und Schriftspracherwerb

Im Folgenden sollen die allgemeinen Aussagen über das Bildungssystem anhand zweier Studien auf den Schriftspracherwerb bezogen werden.

Die Internationale Grundschul-Leseuntersuchung 2006 (IGLU 2006) erhob international vergleichend die Lesekompetenzen von Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Für Deutschland galten folgende Ergebnisse: Kinder aus „höheren Schichten“ gehen bei gleicher Leistung eher auf höhere Schulen. Dabei kann man primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterscheiden (Bos, Schwippert & Stubbe 2006). Ein primärer Effekt ist beispielsweise, dass Kinder von Akademikern durch die Förderung innerhalb der Familie bessere Leistungen zeigen. Sekundäre Effekte sind Einflüsse der Herkunft, die unabhängig von den Leistungen sind. Plakativ schreibt dazu Tanjev Schultz in der Süddeutschen Zeitung: „Selbst bei gleicher Intelligenz und gleicher Lesekompetenz ist die Chance eines Schülers aus der Oberschicht, verglichen mit dem Kind eines Facharbeiters, 2,6 mal so hoch, vom Lehrer fürs Gymnasium empfohlen zu werden (ein Befund der "Iglu-Studie"). Und laut der Expertise des Teams um Baumert sind bei gleicher Übertrittsempfehlung die Chancen eines Kindes aus der Oberschicht, aufs Gymnasium zu wechseln, um mehr als 60 Prozent größer als die eines Kindes aus der Mittelschicht.“ (Schultz 2010)

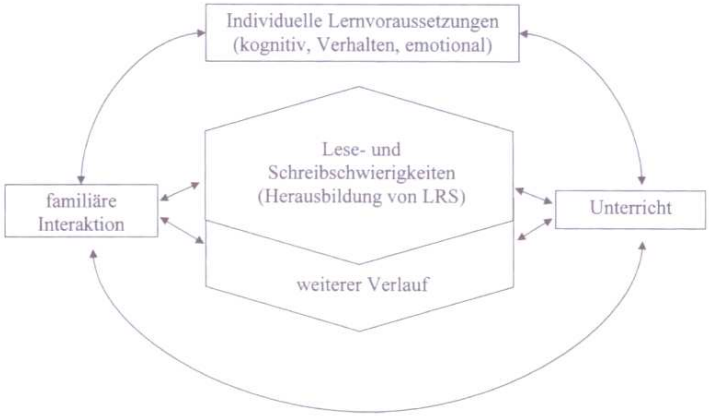
Ähnliche Ergebnisse liefert die EVES-Studie („Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“) (Roos & Schöler 2009), in deren Rahmen die Heidelberger Einschulungsjahrgänge 2001 und 2002 in ihrer Schriftsprachentwicklung während der gesamten Grundschulzeit längsschnittlich beobachtet wurden.

Auch in dieser Studie zeigt sich ein Leistungsvorsprung von Kindern aus bildungsnahen Familien. Die familiäre Sprachsituation bei Kindern mit Migrationshintergrund ist nur in Kombination mit sozioökonomischen Besonderheiten entscheidend. Die vom Sozialmilieu abhängenden Unterschiede bestehen deutlich geringer von Anfang an, werden aber ab der 2. und 3. Grundschulklasse stärker, was darauf hinweisen könnte, dass sie durch die Schule verstärkt werden. Hoher Fernsehkonsum wirkt sich negativ auf den Schriftspracherwerb aus. Aber die Gruppe der Vielseher unterscheidet sich hinsichtlich Intelligenz und Bildungsnähe bedeutsam von den Wenigsehern, so dass man sagen kann, dass es ist nicht das Medium selbst ist (Fernsehen kann auch eine Ressource sein), sondern die (hoch mit dem Sozialmilieu korrelierte) Art der Nutzung. Eltern mit einem höheren sozioökonomischen Status lesen ihren Kindern signifikant häufiger vor. Auch diese Studie bestätigt, dass Schriftspracherwerb von familiären Lebensverhältnissen abhängig ist.

5. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - Analphabetismus

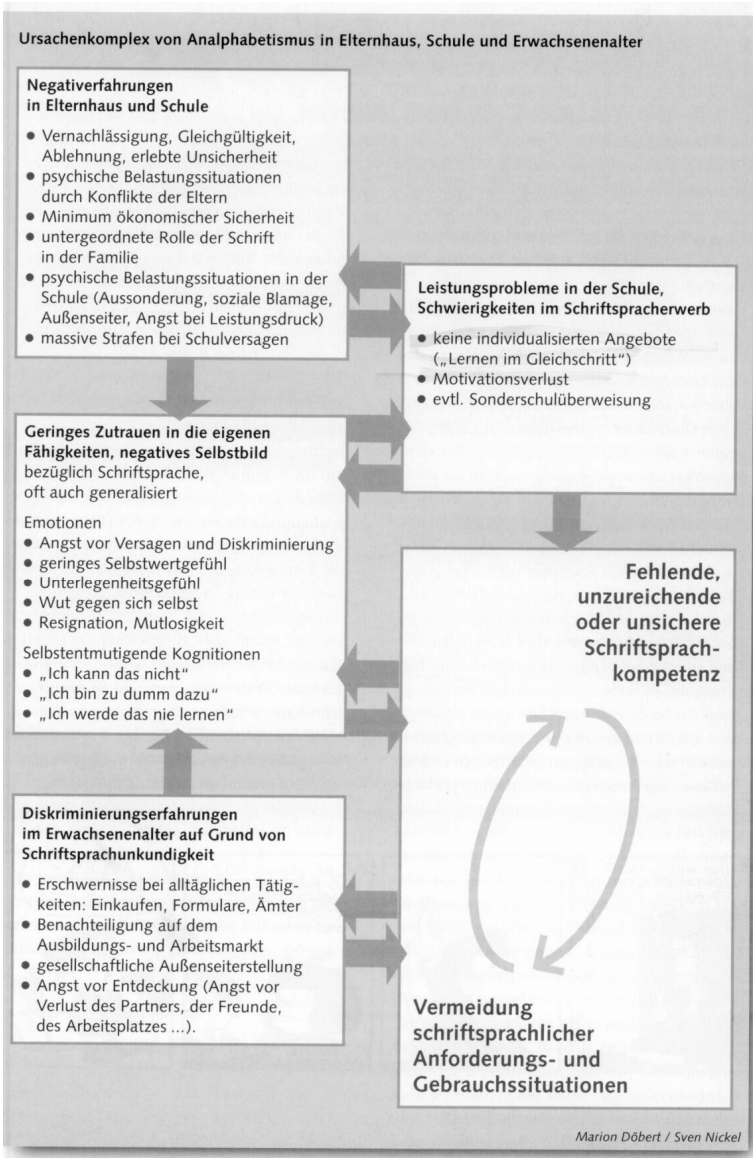
Es sind natürlich nicht die Lebensverhältnisse allein, die dafür verantwortlich sind, wie Kinder den Schriftspracherwerb bewältigen.
Die bekannte Darstellung von Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera (Abb. 7) zeigt einen Ursachenkomplex. Dieses Modell stellt dar, dass Lese-Rechtschreibschwierigkeiten neben individuellen Faktoren auch mit familiären Einflüssen und unzureichendem Unterricht zusammenhängen, die in Wechselwirkung stehen. Für ungünstige soziokulturelle Voraussetzungen bedeutet das, dass sie auf allen Ebenen Einfluss nehmen und Lese-Rechtschreibschwäche in ihrer Entwicklung begünstigen. Umgekehrt zeigt das Modell aber auch, dass der Faktor Unterricht durchaus kompensierend bei ungünstigen familiären und individuellen Voraussetzungen wirken kann.

Abb. 7: Interaktives Modell der Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (Klicpera, Schabmann und Gasteiger-Klicpera 2008, 161)



Wenn sich allerdings Lernschwierigkeiten manifestieren, kommt es zu dem von Döbert und Nickel beschriebenen Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus und Schule.

Abb. 8: Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus und Schule (Döbert & Nickel 2000, 52)



Die von Döbert und Nickel hier dargestellten Ursachen zeigen deutlich den Teufelskreis, in den Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb führen. Man verwendet Schriftsprache nicht, weil man es nicht kann und man übt Schriftsprache nicht, weil man sie nicht verwendet.
Die sozioökonomische Seite findet hier ebenfalls ihren Niederschlag, wenn von minimaler ökonomischer Sicherheit die Rede ist oder von untergeordneter Rolle der Schrift in den Familien. Ähnlich wie die Grafik von Klicpera et al. verdeutlicht diese Darstellung, was uns auch die PISA-Ergebnisse zeigen: Es ist möglich, dass Schulsystem und Unterricht Schwierigkeiten verstärken. Es ist aber auch möglich, dass die Institution als Ressource wirkt, die es verhindern kann, dass sich Lese-Rechtschreibschwäche manifestiert.

6. Wege zur Schrift

Klaus Rödlers Schülerin Emine, von deren schlechten sozioökonomischen Voraussetzungen wir auf S. 6 gelesen haben, wird in seiner Fallstudie als sehr zurückgezogenes, scheues Kind beschrieben. Neben den familiären Nachteilen bringt sie auch eine Reihe körperlicher Probleme mit, sie lispelt, sieht und hört schlecht, hat Wahrnehmungsschwächen. Hinzu kommt ihr geringer Wissensstand, ihr anregungsarmes Aufwachsen. Sie wird nach der sehr schülerorientierten Methode „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet. Doch sie kann kaum etwas schreiben, denn sie weiß wenig und kennt die Begriffe auf Bildern zum Lautieren nicht.

In dieser Klasse konnte durch die Mithilfe einer Studentin mit Emine weitergearbeitet werden. Die Studentin testete das Mädchen und fand heraus, dass das Kind einen IQ von 62 hatte und in Motorik, Hand-Auge-Koordination sowie in der visuellen Wahrnehmung weit unterdurchschnittliche Leistungen erbrachte. Auch Sprechprobleme und Lautunterscheidungsprobleme wurden offenbar. Neben der sonderpädagogischen Lernhilfe und anderen Einzelmaßnahmen, die durchgeführt wurden, bekam die Studentin den Auftrag, sich um Emine zu kümmern. Sie sollte mit ihr etwas unternehmen (Zoo, Museum, Bummeln, U-Bahn fahren, einkaufen) anschließend darüber sprechen und möglichst auch dazu etwas aufschreiben. Dahinter stand der Plan, Emine in den sogenannten Zeigekreis der Klasse zu integrieren, in dem Kinder an drei Tagen der Woche etwas zeigen oder vorlesen durften.

In der zweiten Klasse begann Emine dann tatsächlich mit dem Schreiben kleiner Geschichten. Nun konnte auch ein vierstündiger Förderunterricht durch eine Sonderpädagogin angeboten werden. Nach dem Halbjahr ergab sich die Möglichkeit eine Integrationsklasse zu bilden, wodurch sich die Situation für Emine entspannte. In seinem Fallbeispiel schildert Rödler nicht nur den Weg Emines zur Schrift, er zeigt auch auf, wie das Mädchen sich psychisch löst. Das Beispiel zeigt, dass es auch die Regelschule schaffen kann, ein extrem lernschwaches Kind zu ermutigen und ihm zu helfen, gerade da wo es um die Kompensation sozioökonomischer Benachteiligung geht (Rödler 1998). Am Beispiel Emines wird deutlich, dass ein hilfreicher Faktor bei soziokultureller Benachteiligung die Beziehung ist. Über den Aufbau von Beziehung wird, neben der unterstützenden Didaktik, ermöglicht, dass sich das Kind auf Schriftsprache einlassen kann.

Der wichtigste Faktor bei der Kompensation sozioökonomischer Benachteiligung im Schriftspracherwerb ist aber die Qualität des Unterrichts. Karin Reber weist zu Recht darauf hin, dass die Tatsache, dass Unterricht als eine der Ursachen von Lese-Rechtschreibstörungen zu sehen ist (siehe Abb. 7, S. 7), absurd erscheint (Reber 2009, 9). Sie plädiert für eine Optimierung im

Schriftspracherwerbsunterricht der Regelschule, die sich unter dem Stichwort „Unterricht als Prävention“ fassen lässt. Sehr systematisch, linguistisch absolut korrekt und orientiert an den Stufen des Schriftspracherwerbs geht ihr Ansatz sinnvoll vor. Dabei bezieht sie sich auf viele Studien, die zeigen, dass schwache Kinder im Schriftspracherwerb spezifisch strukturierten Unterricht benötigen (Schründer-Lenzen & Mücke 2005, Schründer-Lenzen & Merkens 2006, Hanke 2005, Herff 1993, Poerschke 1999, Zusammenschau in Reber 2009, 49).

7. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es soziokulturelle Benachteiligung im Schriftspracherwerb gibt. Zum einen fehlen unter Umständen wichtige Vorläuferkompetenzen, die in der Auseinandersetzung mit Schrift und Sprache gewonnen werden (Wortschatz, Konzept von Schriftlichkeit, phonologische Bewusstheit usw.). Zum anderen ist ein erfolgreicher Schriftspracherwerb in der Institution Schule möglicherweise gefährdet durch anregungsarmes Aufwachsen, fehlende Vorbilder, keinen eigenen häuslichen Arbeitsplatz, institutionelle Diskriminierung, usw.

Aber es ist durchaus möglich, mit ungünstigen Ausgangsbedingungen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu vollziehen. Dabei können Lehrkräfte und Institutionen eine positive Rolle spielen.

Literatur

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 323–407

Baumert, J., Stanat, P. & Waterman, R. (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Blumenstock, L. (1990). Schritte auf dem Wege des frühen Schreibenlernens. In: L. Blumenstock & E. Renner (Hrsg.): Freies und angeleitetes Schreiben. Beispiele aus dem Vor- und Grundschulalter. Weinheim und Basel: Beltz, 29-34

Bos, W., Lankes, E.M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 69-142

Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried & E.-M. Lankes (Hrsg.): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 225-247

Döbert, M. & Nickel, S. (2000). Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: M. Döbert & P. Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: KE Patterson, JC Marshall, M Coltheart (Eds.), Surface Dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Hillsdeale NJ: Lawrence Erlbaum, 301 – 330

Genuneit, Jürgen (1996). Analphabeten in Deutschland - Ein Armutszeugnis. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, (1996) 6-7, 4-7

Hanke, Petra (2005). Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Herff, I. M. (1993): Die Gestaltung des Leselernprozesses als elementare Aufgabe der Grundschule – neuerer Entwicklungen und gegenwärtige Situation an den Grundschulen des Regierungsbezirks Köln – ein Beitrag zur grundschulpädagogischen Tatsachenforschung, Köln

Klicpera, Ch., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). Legasthenie. München und Basel: Reinhardt

Krawitz, R. (2008). Erziehung II. Gesellschaftliche und familiale Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. www.krawitz.de/Erziehung.pdf (Download am 16.6.10)

Munoz, V. (2007). Mission to Germany.
http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf (Download am 16.6.10)

Poerschke, J. (1999. Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Münster: Waxmann

Rank, A. (2008). Subjektive Theorien von Erzieherinnen über Diagnose und Förderung von Risikokindern im Schriftspracherwerb. In: Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 199-202

Reber, K. (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München: Ernst Reinhardt

Rödler, K. (1998). Emines Weg zur Schrift. In: H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner, A. Speck-Hamdan: Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt, 164 – 171

Roos, J. & Schöler, H. (Hrsg.) (2009). Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schründer-Lenzen, A. & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: A. Schründer-Lenzen (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 15-44

Schründer-Lenzen, A. & Mücke, S. (2005). Mit oder ohne Fibel - was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse? In: H. Bartnitzky, H. & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 210-22

Schultz; T. (2010). Mit Leistungsdruck in die Elite. Süddeutsche Zeitung vom 03.03.2010. http://www.sueddeutsche.de/karriere/uebertritt-aufs-gymnasium-mit-leistungsdruck-in-die-elite-1.20206. Download am 16.6.2010

Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 265-302

Speck-Hamdan, A. (2009). Heterogenität des sozioökonomischen Hintergrunds. In: H. Barnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, F. Heinzel, G. Schönknecht & A. Speck-Hamdan (Hrsg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 270-271

Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz

Valtin, R. (1994). Ein Stufenmodell der Rechtschreibung. In: I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 32-37

Valtin, R. (2006). Das Reformprojekt der kompensatorischen Erziehung: Nostalgie oder Notwendigkeit? In: A. Sasse & R. Valtin (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Berlin: DGLS, 14-23