

Rechtschreiblernen in West und Ost¹

Warum konnten DDR-Schüler besser schreiben?

Ich berichte über einige Ergebnisse eines dreiteiligen Forschungsprojekts, das die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule (Klasse 1 bis 9) zum Gegenstand hat:

1. In der ersten Phase des Projekts (1986-1990) wurden Leistungen im Rechtschreiben, Textschreiben und Lesen in den Klassen 1 bis 4 in einer Hamburger Längsschnittstudie erhoben (May 1990, Balhorn & Vieluf 1990). Ca. 400 Hamburger Kinder haben vom ersten bis zum vierten Schuljahr vorgegebene Wörter und Sätze geschrieben sowie Aufsätze zu vorgegebenen Themen verfaßt. Die Schreibungen von fünf Leistungsgruppen (gute bis extrem schwache Rechtschreiber) wurden hinsichtlich verschiedener Teilaspekte (z.B. Vollständigkeit, Beachtung orthographischer Elemente) ausgewertet, und es wurden typische Schreibungen für viele Wörter mit unterschiedlichen Rechtschreibschwierigkeiten ermittelt.

2. Die Hamburger Ergebnisse im Rechtschreiben in Diktaten und Aufsätzen wurden 1990 mit einer Querschnittstichprobe von je ca. 250 Kindern der Klassen 1 bis 4 aus drei Städten der ehemaligen DDR (Potsdam, Rostock und Zwickau) verglichen (May & Balhorn 1991). Dadurch wird ein Vergleich zwischen Kindern möglich, die im gleichen Sprachraum unter anderen gesellschaftlichen und unterrichtlichen Bedingungen lesen und schreiben lernen.

3. In der dritten Phase des Projekts (ab 1991) wird die Längsschnitterhebung zur Schreibentwicklung über die Grundschule hinaus fortgesetzt und ergänzt durch Querschnitterhebungen in den Klassenstufen 5, 7 und 9 in Hamburg (ca. 3200 Schüler) und drei Städten der neuen Bundesländer (Berlin/Ost, Rostock und Zwickau) bei ca. 950 Schülern.

Als Aufgabenmaterial wurde die "Hamburger Schreibprobe" (May & Malitzky 1987) verwendet, die vierzehn vorgegebene Wörter und fünf Sätze sowie einen Aufsatz umfaßt. Die Schreibwörter sind so ausgewählt, daß

- sie aus dem Alltagswortschatz der Kinder stammen (also semantisch klar sein dürften),
- sie nicht besonders geübt wurden (also gerade nicht aus einem typischen Übungswortschatz stammen),
- verschiedene orthographische Regelungen systematisch modifiziert sind (wie z.B. in "Fahrrad", "Verkäuferin" ...; "Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter." ...).

Mit der "Hamburger Schreibprobe" können mit relativ wenigen Wörtern verschiedene Schreibstrategien erfaßt werden, die sich als eine Stufenfolge für die Aneignung der orthographischen Struktur ordnen lassen. Solche Entwicklungsstationen kann man identifizieren, wenn man die Schreibungen nicht nur nach dem Gesichtspunkt "normgemäß vs. falsch", sondern differenziert nach den einzelnen Phonem-Graphem-Stellen auswertet. Dabei werden alle korrekt dargestellten "Grapheme" (den Phonemen entsprechende Buchstaben/-verbindungen) gepunktet. Der prozentuale Anteil der Graphemtreffer ergibt den Gesamtpunktwert, mit dem die Rechtschreibleistung bestimmt wird.

Die vorgegebenen Aufsatzthemen (z.B. "Der geheimnisvolle Koffer", "Das Kind, das fliegen konnte", "Notlandung", "Liebe 2011") verlangen die textliche Gestaltung eines komplexen Interaktionsgeschehens.

¹ Der Beitrag ist veröffentlicht in: Niemeyer, W. (Hg.) (1995): Kommunikation und Lese- Rechtschreibschwäche. Bochum: Winkler, 169-178.

I Schwacher Lerner weichen aus

Gute und schwache Rechtschreiber unterscheiden sich hinsichtlich aller von uns ausgewerteten Teilaspekte des Schreibens. Dazu gehören das einfache Verschriften von Wörtern mit Buchstaben anhand der eigenen Aussprache ebenso wie die Bezeichnung einfacher orthographischer Elemente sowie die Beachtung spezifischer orthographischer Vorschriften. In allen diesen Teilaspekten des Rechtschreibens zeigen sich fast alle Kinder, die am Ende der Grundschule zu den sicheren Rechtschreibern gehören, von Anfang an den schwachen Schreibern überlegen, und das Lerntempo der späteren guten Schreiber ist im Vergleich zu demjenigen der schwachen Schreiber wesentlich höher. Gute Schreiber können in der Regel viel mehr Wissen über Rechtschreibung anwenden als im Schulunterricht vermittelt wird. Sie werden also durch ein gleichförmiges Unterrichtsangebot unterfordert. Dagegen haben die schwachen Rechtschreiber auch am Ende der Grundschulzeit noch große Unsicherheiten beim Beachten der vielfältigen Rechtschreibvorschriften. Gute und schwache Rechtschreiber beginnen demnach nicht nur mit unterschiedlichen Voraussetzungen den schulischen Lernprozeß, sondern der schulische Unterricht in der Grundschule bewirkt in der Regel auch keine Angleichung der Rechtschreibleistungen, so daß auf die Fortsetzung eines systematischen Rechtschreibunterrichts in der Sekundarstufe für die langsameren Lerner nicht verzichtet werden darf.

Schreibfehler kommen in allen Gruppen entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand im Rechtschreiblernen vor. Sie offenbaren in der Regel die jeweils dominante Schreibstrategie und können fast immer im Sinne von Vorzeichen für eine produktive Weiterentwicklung interpretiert werden. Besonderheiten der schwachen Rechtschreiber zeigen sich im wesentlichen in der verlangsamten Lernentwicklung, d.h. diese Kinder machen über die gesamte Beobachtungszeit hinweg wesentlich mehr Fehler als die anderen Gruppen. Die orthographisch bedingten Fehler dominieren später, weil Phonemauslassungsfehler viel länger vorherrschen. Es gibt jedoch zwei "Fehler"arten, die fast ausschließlich bei den schwachen Rechtschreibern und besonders häufig bei extrem schwachen Rechtschreibern vorkommen, nämlich Wortauslassungen und sog. willkürliche Schreibungen.

Häufige Wortauslassungen sind Belege für ein Ausweichen vor dem Schreibproblem. Und willkürliche Schreibungen (z.B. *AAAA für "Kinderwagen", *rim für "Blätter", *seneillteim für "Verkäuferin"), bei denen keine relevanten Beziehungen zwischen geschriebenen und gesprochenen Zeichen erkennbar sind, lassen sich nach längerem Schulunterricht als Schein-Lösungsversuche interpretieren. Parallelen hierzu wurden bei der Analyse von Leselernprozessen beobachtet, wo schwache Leselerner ein ungünstiges Problemlöseverhalten zeigten (Dehn 1984, Hüttis 1988, May 1986): Schwache Lese- und Rechtschreibler verfügen demnach nicht nur über schlechtere Lernvoraussetzungen als gute Lerner. Sie nutzen ihre vorhandenen Möglichkeiten auch weniger aus, und sie versperrten sich durch ihr häufiges Ausweichverhalten wesentliche Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit der Schriftsprache. Neben einer erheblich längeren Lernzeit, die im Einzelfall über die gesamte Schulzeit hinausreicht, benötigen diese Kinder auch Hilfen zur Veränderung ihres Selbstkonzeptes und Problemlöseverhaltens beim Schrifterwerb (Rabkin & May 1989).

II Kinder suchen eigene Wege zur Normschreibung

Für die einzelnen Leistungsgruppen wurden sog. typische Schreibungen ermittelt. Das sind die am häufigsten realisierten Schreibvarianten, die unter den zahlreichen individuellen Schreibungen das Gemeinsame hervortreten lassen (siehe Beispiel "Fahrrad" in Tabelle 1).

Tabelle 1: Typische Schreibungen von "Fahrrad"

Gruppe:	I	II	III	IV	V
Kl. 1 Mitte	fa--rat	fa--rat	fa--r-t fa--rat	f---r-t	----- f-----
Kl. 1 Ende	fa--rat fa--rad	fa--rat	fa--rat	fa--rat	f-----t f--r-t
Kl. 2 Mitte	fa--rad	fa--rat fa--rad	fa--rat	fa--rat	fa--r-t fa--rat
Kl. 2 Ende	fah-rad	fa--rad	fa--rat fa--rad	fa--rat	fa--rat
Kl. 3 Mitte	fahrrad	fah-rad	fa--rad	fa--rat fa--rad	fa--rat
Kl. 3 Ende	+	fah-rad fahrrad	fah-rad	fa--rad fah-rad	fa--rat fa--rad
Kl. 4 Mitte	+	fahrrad	fahrrad	fah-rad	fa--rad
Kl. 4 Ende	+	+	+	fah-rad	fa--rad
Kl. 5 Ende (*)	+	+	+	fah-rad fahrrad	fa--rad fah-rad
Kl. 7 Ende (*)	+	+	+	fah-rad fahrrad	fah-rad
Kl. 9 Ende (*)	+	+	+	fah-rad fahrrad	fah-rad fahrrad

(*) ab Klasse 5: Teilwort "Fahrrad" im Kompositum "Fahrradschloß".

Verfolgt man diese typischen Schreibungen über viele Zeitpunkte, so zeichnet sich in allen Gruppen - wenn auch mit sehr großen zeitlichen Verschiebungen - eine bestimmte Reihenfolge im Auftreten der einzelnen Varianten ab. Es ergeben sich qualitativ unterscheidbare Stufen, denen sich die "typischen Schreibungen" und die ihnen zugrunde liegenden individuellen Variationen fast aller Kinder zuordnen lassen :

1. Bezeichnen einzelner markanter Laute (*m für "Mund") und erster Lautfolgen (*rp für "Räuber") durch Buchstaben.
2. Entwickeln der an der Aussprache orientierten Schreibung von einer Art Skelettschrift - in der Regel bevorzugt Konsonanten - (*mt für "Mund") zur mehr oder weniger vollständigen Verschriftung der Wörter (Silbenbezeichnung: *fakfn für "Verkäuferin"; Einfügung der Vokale: *rata für "Reiter"; Bezeichnung von Konsonantenfolgen: *pleta für "Blätter").

3. Modifizieren der lautorientierten Verschriftung durch einfache orthographische Elemente (Differenzierung der Kurzvokale: *munt statt *mont für "Mund"; Aufgreifen normierter Graphemverbindungen und Rechtschreibmuster: *ferkeuferin statt *fakoifaren).
4. Beachten spezifischer Rechtschreibregelungen (*spigel statt *schpigel, *farad statt *farat, *bläter statt *bleter, *bahnhof statt *banhof, *spinne statt *spine, usw.), die in der deutschen Orthographie häufig vorkommen.
5. Konstante Schreibung von Morphemen, z.B. von Präfixen (*verkäuferin statt *ferkäuferin) und in Komposita (*fahrrad statt *fahrad, *spinnennetz statt *spinenetz).
6. Rekonstruktion komplexerer Strukturen, die nicht durch einfache Ableitungen lösbar sind (wie bei "Schiedsrichter", "Geburtstagsgeschenk") bzw. bei denen vertraute Prinzipien wortspezifisch modifiziert werden müssen (z.B. "Fußballmannschaft", nachdem "mann" gelernt hat, oder Bohrmaschine).

Diese Reihenfolge beim Auftreten typischer Schreibungen zeigt sich bei allen Lerngruppen der Hamburger Kinder, unabhängig davon, mit welcher Fibel sie unterrichtet wurden oder ob sie im offenen Unterricht ohne Fibel gelernt haben. Bemerkenswert ist, daß auch bei den Grundschulern in der DDR, die ein ganz anderes Lehrgangskonzept hatten, eine stufenweise Annäherung an die Normschreibung stattfindet. Diese für die Hamburger Verhältnisse im Rahmen unserer Längsschnittstudie belegte Entwicklung war für die DDR-Kinder deshalb nicht selbstverständlich, weil sie nach einem straffen "Mindestwortschatz"-Konzept unterrichtet wurden, nach welchem vorgeschriebene Wortschätze in den einzelnen Klassenstufen rechtschriftlich zu sichern waren.

So gehörte z.B. das Wort "fahren" zum Mindestwortschatz der 1. Klasse. Aber die Kinder schreiben "Fahrrad" typischerweise in der auch in Hamburg vorgefundenen Reihenfolge

*farat -> *farad -> *fahrad -> *fahrrad, also nicht: *farat -> fahrat -> fahrad,

wie es für das geübte Wort "fahren" erwartbar gewesen wäre. Offenbar ist ihnen das Stammorphem "fahr" noch nicht für die Verwendung in dem komplexeren Wort "Fahrrad" ausreichend verfügbar.

Die DDR-Kinder schreiben zwar früher morphematisch orientiert als Hamburger Kinder, wie die häufigere Schreibung *handuch für "Handtuch" zeigt. Aber die Mehrheit der DDR-Kinder schreibt "Handtuch" dennoch - ebenso wie die Hamburger Kinder - in der typischen Abfolge *hantuch - *handtuch, obwohl "Hand" im Mindestwortschatz der 2. Klasse enthalten ist.

Dieses Ergebnis belegt die Annahme einer relativen Autonomie des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses gegenüber dem Lehrgangskonzept. Es spricht auch dafür, daß die deutlichen Unterschiede zwischen Hamburger und DDR-Kindern, über die im folgenden berichtet wird, nicht in erster Linie durch die jeweiligen didaktischen Konzeptionen erklärbar sind.

III Rechtschreibleistungen in Hamburg und in der DDR

Die Schüler der Hamburger Stichprobe wurden aufgrund des Gesamtergebnisses in der "Hamburger Schreibprobe" folgenden Leistungsgruppen zugeteilt:

- Gruppe I (25 %): überdurchschnittliche Rechtschreiber
 - Gruppe II (25 %): gut durchschnittliche Rechtschreiber
 - Gruppe III (25 %): schwach durchschnittliche Rechtschreiber
 - Gruppe IV/V (25 %): unterdurchschnittliche Rechtschreiber
- darunter:
- Gruppe IV (20 %): schwache Rechtschreiber
 - Gruppe V (5 %): extrem schwache Rechtschreiber

Teilt man die DDR-Kinder nach denselben Kriterien den Leistungsgruppen zu, lassen sich die Verteilungen in beiden Regionen vergleichen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Rechtschreibleistungsgruppen im Vergleich Hamburg und DDR^(*)

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III	Gruppe IV	Gruppe V
<hr/>					
Klasse 1					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	34,6 %	36,2 %	21,2 %	6,5 %	1,5 %
<hr/>					
Klasse 2					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	49,3 %	34,3 %	12,7 %	3,8 %	0,0 %
<hr/>					
Klasse 3					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	51,2 %	36,8 %	10,5 %	1,0 %	0,5 %
<hr/>					
Klasse 4					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	60,7 %	32,3 %	6,0 %	1,2 %	0,4 %
<hr/>					
Klasse 5					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	61,0 %	19,3 %	14,1 %	4,7 %	0,9 %
<hr/>					
Klasse 7					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	47,1 %	23,3 %	18,4 %	10,3 %	0,9 %
<hr/>					
Klasse 9					
Hamburg	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %
DDR	44,3 %	28,0 %	17,9 %	9,5 %	0,3 %
<hr/>					

(*) Bei unserer Grundschulerhebung 1990 bestand die DDR noch, bei unserem Sekundarschulvergleich 1991 nicht mehr, jedoch lernten die Schüler vorher in der DDR, so daß die Bezeichnung DDR für den Vergleich zutreffend ist. In der Grundschule stammt die DDR-Stichprobe aus 49 Klassen in Potsdam, Rostock und Zwickau; in der Sekundarstufe aus 49 Klassen in Ostberlin, Rostock und Zwickau. In der Hamburger Gesamtstichprobe wurden die verschiedenen Schularten entsprechend der Gesamtverteilung berücksichtigt.

Bezüglich der Rechtschreibeisicherheit bei vorgegebenen Wörtern und Sätzen zeigen die ostdeutschen Kinder in allen Klassen deutliche Vorteile, wobei die Unterschiede zu den Hamburger Kindern im Laufe der Grundschulzeit wachsen. Die Unterschiede bleiben auch dann enorm, wenn die - in Hamburg wesentlich häufigeren - Ausländerkinder aus dem Vergleich ausgeklammert werden. Der Anteil von Schülern mit Rechtschreibleistungen, die nach Hamburger Kriterien als überdurchschnittlich einzustufen sind, ist schon gegen Ende der ersten Klasse höher und steigt bis gegen Ende der Grundschulzeit auf etwa 60 Prozent. Gleichzeitig ist die Gruppe der schwachen Rechtschreiber in der DDR zahlenmäßig gering, und extrem schwache Rechtschreiber finden sich dort äußerst selten.

Auch in der Sekundarstufe sind die Rechtschreibleistungen der DDR-Schüler deutlich besser als in Hamburg, wenngleich die Unterschiede etwas geringer sind als in der Grundschule. Dazu muß berücksichtigt werden, daß die Sekundarstufenstichprobe in der DDR etwas anders zusammengesetzt war. Konnte man dem Grundschulvergleich entgegenhalten, daß die ausgewählten DDR-Städte mit einem Ballungszentrum wie Hamburg nicht direkt vergleichbar sind, wurde jetzt durch die Einbeziehung Ostberlins ein direkter Vergleich zweier innerstädtischer Großstadtgebiete möglich. Zwar zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Rechtschreibleistungen in Ostberlin und den kleineren DDR-Städten, jedoch sind diese bei weitem nicht so groß wie die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Rechtschreibleistungen in Hamburg und anderen westdeutschen Städten wie Bremen, Bielefeld und München sowie ländlichen Gemeinden (Brügelmann 1991 und 1992, May & Balhorn 1991). Der direkte Vergleich zwischen den Rechtschreibleistungen Hamburger und Ostberliner Schülern ergibt deutliche Vorteile zugunsten Ostberlins: Die durchschnittlichen Ergebnisse sind dort wesentlich höher, und die Streuung ist geringer, insbesondere die Streuung zwischen den verschiedenen Klassen.

In Hamburg teilt sich die Schülerschaft ab der 5. Klasse in verschiedene Schularten. Ein Vergleich der hauptsächlichlichen Schularten zeigt, daß die Gymnasien selten von Schülern mit ernsthaften Rechtschreibschwierigkeiten besucht werden. Dagegen konzentrieren sich die Schüler mit gravierenden Rechtschreibproblemen in der Hauptschule und in der Gesamtschule (siehe Tabelle 3). Dies ist nicht Ergebnis des unterschiedlichen Lehrangebotes in den Schularten, sondern in erster Linie Ergebnis der Schulformenwahl und der weiteren Selektion im Laufe der Sekundarschulzeit; das ergibt sich aus den früheren Grundschulleistungen der Schüler aus der Längsschnittstudie in den verschiedenen Schularten. Die Rechtschreibleistung ist demnach - entgegen landläufiger Meinung über die Bedeutung normgerechter Schreibung - immer noch ein wichtiges Selektionskriterium. Bemerkenswert ist, daß die Rechtschreibleistungen in der DDR im Mittel fast die Leistungshöhe der Hamburger Gymnasien erreichen, allerdings bei größerer Streuung.

Im Aufsatz schreiben die ostdeutschen Viertklassenschüler im Mittel längere Texte. Hier wie dort ist die Spannweite der Textlänge außerordentlich groß - zwischen vier (!) und 338 Wörtern. Bessere Rechtschreiber schreiben im Durchschnitt auch längere Texte als schwächere Rechtschreiber. Die Textkohärenz der Geschichten der DDR-Kinder ist im Mittel höher, die Geschichten haben in aller Regel einen logischen Schluß, sind aber eher formal aufgebaut. Die Hamburger Kinder verlieren sich bei höherer Textkomplexität eher in phantastische Konstruktionen, brechen ihre Geschichten häufiger einfach ab, produzieren dabei aber auch mehr schwierigere und längere Wörter. Die DDR-Kinder konstruieren längere und kompliziertere Sätze, wie allein die Verwendung von "daß" als Nebensatzleinleitung belegt: in der DDR im Mittel 0,7 mal pro Aufsatz, in Hamburg nur 0,2 mal pro Aufsatz.

Bezüglich der Rechtschreibung in Aufsätzen zeigen sich die DDR-Kinder am Ende der vierten Klasse den Hamburger Kindern im Mittel deutlich überlegen: 95,4 % aller Wörter der DDR-Kinder enthalten keine Rechtschreibfehler (in Hamburg: 86,3 %). Noch deutlicher werden die

Unterschiede, wenn man nur die verschiedenen Wörter (ohne Eigennamen) betrachtet: 92,4 % vs. 77,8 % der verschiedenen Wörter enthalten weder Rechtschreib- noch Grammatikfehler.

Tabelle 3: Rechtschreibleistung in verschiedenen Hamburger Schularten

(Anteile der einzelnen Leistungsgruppen; ohne Sonderschule)

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III	Gruppe IV	Gruppe V
Gesamtanteil	25,0 %	25,0 %	25,0 %	20,0 %	5,0 %

Klasse 5:					
Gymnasium	45,0 %	30,8 %	17,1 %	7,1 %	0,0 %
Gesamtschule	13,2 %	25,3 %	26,1 %	28,1 %	7,3 %
HR-Schule(*)	9,3 %	17,5 %	31,3 %	30,2 %	11,7 %

Klasse 7:					
Gymnasium	54,0 %	25,8 %	17,1 %	3,2 %	0,0 %
Gesamtschule	14,8 %	21,7 %	25,2 %	30,6 %	7,8 %
Realschule	17,2 %	30,3 %	34,9 %	15,2 %	2,5 %
Hauptschule	1,9 %	11,1 %	25,3 %	42,6 %	19,1 %

Klasse 9:					
Gymnasium	60,2 %	20,5 %	16,9 %	2,4 %	0,0 %
Gesamtschule	13,4 %	23,0 %	33,1 %	23,8 %	6,7 %
Realschule	28,9 %	22,1 %	33,2 %	15,9 %	2,9 %
Hauptschule	1,1 %	8,0 %	27,3 %	50,0 %	13,6 %

(*) Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule, teilt sich ab Klasse 7 in Hauptschule und Realschule

Das relative Gewicht der einzelnen Fehlerarten ist in beiden Stichproben ähnlich:

1) Es dominieren Rechtschreibfehler im engeren Sinn (Hamburg: 55,2 % der Gesamtfehler; DDR: 59,5 %).

2) Dann folgen Fehler bezüglich Groß- bzw. Kleinschreibung (Hamburg: 18,8 %; DDR: 15,5 %), wobei die fälschliche Kleinschreibung von Nomen gut sechs mal häufiger vorkommt als die Großschreibung von Nicht-Nomen (ohne Satzanfang).

3) Grammatikfehler (inkl. "daß"-Schreibung) nehmen mit 14,3 % (Hamburg) bzw. 14,2 % (DDR) den dritten Platz in der Rangfolge der Fehlertypen ein.

4) Es folgen Fehler, die die Zusammen- und Getrennschreibung betreffen (Hamburg: 7,6 %; DDR: 10,3 %), wobei Getrennschreibungsfehler (z.B. *auf_zu_machen) mehr als doppelt so häufig vorkommen als die falsche Zusammenschreibung.

5) Fehler durch Auslassung ganzer Wörter haben mit 4,0 % in Hamburg ein deutlich größeres Gewicht als in der DDR, wo diese kaum vorkommen (0,4 %). Dies spricht für die höhere formale Sorgfalt der DDR-Kinder, die ihre Texte und auch die einzelnen Sätze (fast) immer formal und logisch korrekt abschließen und offenbar in höherem Maße kontrollieren. Gleichzeitig fällt auf, daß Wortauslassungen bei besseren Schreibern trotz längerer Texte und Sätze seltener vorkommen als bei schwachen Schreibern. Demnach sind häufigere Wortauslassungen auch ein Beleg für die Überforderung schwacher (Recht)Schreiber, die angesichts der hohen Schreibanstrengung den Überblick zu verlieren scheinen.

Die Korrelationen zwischen den Leistungen in den vorgegebenen Schreibungen und Aufsätzen betragen .81 (Hamburg) und .79 (DDR). Das heißt, die Wortauswahl in der "Hamburger Schreibprobe", die eher strukturelles als reproduzierbares Rechtschreibwissen abfordert, erfaßt

in einem hohem Maß jene Rechtschreibfähigkeit, die auch beim (Recht)Schreiben selbst verfaßter Texte erbracht werden muß. Die Beziehung zwischen der Rechtschreibung in Aufsätzen und vorgegebenen Wörtern und Sätzen stellt sich in beiden Verteilungen etwas unterschiedlich dar: In der DDR-Stichprobe sind die Verteilungen der Rechtschreibleistungen bei vorgegebenen Wörtern und eigenen Texten recht ähnlich. Bei den Hamburger Stichprobe gibt es wesentlich weniger sichere Rechtschreibleistungen im Aufsatz als bei vorgegebenen Wörtern, gleichzeitig erhöht sich beim Aufsatz deutlich der Anteil der Schreibungen mit extrem vielen Fehlern. Hier zeigt sich bei etlichen Kindern eine Diskrepanz zwischen dem Schreiben vorgegebener Wörter und Sätze und selbst verfaßter Texte. Möglicherweise sind viele Hamburger Kinder entweder nicht dazu in der Lage oder haben gar nicht den Anspruch, beim Aufsatzschreiben ihre bei vorgegebenen Wörtern erwiesene Rechtschreibfähigkeit zu realisieren.

IV Warum schrieben DDR-Schüler besser?

Unsere Studie hat keine vermuteten Einflußgrößen für die Unterschiede in den Rechtschreibleistungen zwischen Hamburg und ostdeutschen Städten direkt in den Blick genommen. Daher können Gründe dafür bisher nur vermutet werden. Diese dürften vielfältig sein:

- Die unterschiedliche Größe der Städte bedingt verschiedene Lebens- und eben auch Lernbedingungen, von der größeren Ablenkung und Überreizung in einem Ballungszentrum wie Hamburg bis hin zur größeren Versuchung, den schulischen Anforderungen zugunsten anderer Attraktionen aus dem Weg zu gehen. Allerdings zeigt der direkte Vergleich zwischen Ostberlin und Hamburg sowie verschiedenen westdeutschen Städten, das hierin keine ausreichende Erklärung für die in Hamburg verbreiteten Lernschwierigkeiten zu finden ist.
- Das eingeschränkte und aus politisch-ideologischen Gründen pädagogisierte Medienangebot in der DDR bewirkte sicher eine stärkere Konzentration auf schriftsprachliche Kommunikation im allgemeinen und das schulische Lernen im besonderen.
- Die gesamtgesellschaftlichen und Erziehungsverhältnisse in der DDR begünstigten eine Lernhaltung, die von Sorgfalt, Fehlervermeidung und dem Bemühen um Leistung gekennzeichnet ist; Einstellungen, die nicht nur Lehrer bei vielen Kindern "im Westen" nicht mehr in ausreichendem Maße vorhanden sehen. Dazu kam ein schulisches Disziplinierungssystem, das den Kindern nicht viel Chancen ließ, sich den Anforderungen zu entziehen.
- In der DDR gab es erheblich mehr Deutschstunden: Zu den zehn offiziellen Deutschstunden kamen die zwei damit eng verzahnten Stunden Sachkunde; dagegen werden in Hamburg nur fünf Stunden pro Woche für Deutsch ausgewiesen, und der Sachunterricht wird in der Regel wenig auf den Deutschunterricht bezogen.
- In den Stunden selbst wurde in der DDR (auch wegen fehlender Kopiermöglichkeiten) wesentlich mehr geschrieben, so daß die Kinder dort erheblich mehr Übung gehabt haben dürften. In Hamburg dagegen werden zu häufig nur Lücken in vorgefertigten Vorlagen ausgefüllt.
- Dies macht sich auch beim Schriftbild deutlich bemerkbar: Schon im ersten Schuljahr schreiben die DDR-Kinder die "Berliner Schulschrift", die der "Vereinfachten Ausgangsschrift" nahe kommt. Diese wird von fast allen Kindern feinmotorisch gut bewältigt, und die Kinder zeigen durchweg ein klares, gut lesbares Schriftbild, während es etliche Hamburger Kinder mit regelrechtem Schriftzerfall gibt.
- Bei den Schreibungen der DDR-Kinder finden sich auffallend mehr Korrekturhandlungen bei Rechtschreibfehlern als bei Hamburger Kindern. Dies ist vermutlich Folge der dortigen Methode des "Kommentierten Schreibens", wodurch die Kinder solche Prüf- und Korrekturprozesse in größerem Maße verinnerlichen.
- In der DDR wurden Lehrer mindestens indirekt für Leistungsfortschritt und Leistungsversagen ihrer Schüler verantwortlich gemacht. Dagegen gibt es in Hamburg eine unselige Tradition,

das Versagen im Rechtschreiben nicht selten zum Problem des Kindes und seiner Eltern zu erklären und durch Hinweis auf "Legasthenie" der Schule ein Alibi zu attestieren.

- Einen großen Einfluß dürfte neben der höheren Stundenzahl im offiziellen Unterricht auch das flächendeckende Angebot von Hortbetreuung haben, das den Kindern die Möglichkeit gab, am Nachmittag bei einer ausgebildeten Lehrerin die Hausaufgaben anzufertigen und zusätzliche Förderung zu erhalten. Dagegen gibt es in Hamburg bisher nur verschwindend wenige Ganztagschulen. Die Hausaufgabenbetreuung und zusätzliche Förderung ist weitestgehend Privatsache der Eltern. Nicht umsonst haben hier private Nachhilfeeinstitute großen Zulauf.

V "Erfolgreiche" Klassen schreiben mehr

Nicht nur in Hamburg, sondern auch in der DDR gibt bzw. gab es große Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen einer Region, in derselben Schulart und sogar innerhalb derselben Schule. Deshalb stellt sich die Frage, welche Bedingungen die Lernergebnisse in den Klassen beeinflussen. Da wir die Arbeit in den meisten der an der Untersuchung beteiligten Klassen nicht direkt beobachtet haben, kann diese Frage im Rahmen unserer Erhebungen nicht umfassend beantwortet werden. Trotzdem ergaben sich Hinweise auf mögliche Verursachungsbedingungen durch die Antworten der Lehrer auf unseren umfangreichen Fragebogen. Darin wurden u.a. Fragen zu folgenden unterrichtlichen Bedingungen gestellt: Art des Lehrgangs und des Übungsmaterials, Zahl und Umfang der geschriebenen Diktate und Aufsätze, Gewicht der Rechtschreibleistung an der Deutschnote, Beachtung der Rechtschreibung auch in anderen Fächern, Hilfsmittel beim Schreiben, vermutlich beherrschte Rechtschreibregelungen, Umfang des Lesens und Schreibens im Unterricht, Umgang mit Fehlern, Projekte zur Förderung des Lesens und Schreibens, Maßnahmen für lese-/rechtschreibschwache Schüler sowie andere Lern- und Leistungsbedingungen in der Klasse. Leider erhielten wir aus den neuen Bundesländern zu wenige Rückmeldungen, so daß sich die Auswertung auf die Angaben Hamburger Lehrer beschränkt.

Für die Analyse der Antworten wurden aus der Stichprobe der Längsschnittstichprobe zwei Gruppen von Klassen verglichen. In die Gruppe der "erfolgreichen" Klassen wurden jene eingeteilt, deren durchschnittliche Leistungen sich von der zweiten zur vierten Klasse im Vergleich zu den standardisierten Leistungswerten aller Klassen verbesserten und deren Leistungsstreuung sich verminderte. Dies entspricht dem pädagogischen Ideal von Förderung im Sinne der Chancengleichheit: Möglichst alle sollen sich verbessern und die Unterschiede sollen sich zumindest nicht vergrößern (vgl. Treiber & Weinert 1985). Als "erfolglos" im Sinne dieses Ideals wurden jene Klassen eingestuft, deren mittlere Leistungen sich verschlechterten und deren Klassenstreuung sich vergrößerte. (Es wurden nur die Ergebnisse jener Schüler zugrundegelegt, die an beiden Erhebungen teilgenommen hatten, so daß Veränderungen nicht durch Zu- und Abgänge verursacht wurden.)

Die Beantwortung der meisten Fragen ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen Gruppen, weder die Frage nach dem verwendeten Lehrgang (z.B. Fibel oder offener Schriftunterricht) noch das verwendete Übungsmaterial (z.B. ob ein bestimmter Übungswortschatz zugrunde lag). Auch die Zahl und der Umfang der geschriebenen Diktate und Aufsätze, die Zahl der unterrichtlich (tatsächlich oder vermeintlich) gesicherten Rechtschreibregeln trennte die Gruppen nicht voneinander. Dagegen trennten folgende Fragen die Gruppen sehr deutlich: Die Deutschlehrer der "erfolgreichen" Klassen gaben im Vergleich zu Lehrern der "erfolglosen" Klassen an,

- daß die Schüler während des Unterrichts erheblich mehr schreiben (in der 4. Klasse durchschnittlich 3,5 DIN A4-Seiten pro Woche gegenüber 2 Seiten);

- daß auch in den übrigen Fächern (außer Deutsch) wesentlich häufiger besonderer Wert auf die Rechtschreibung gelegt werde.

In den "erfolgreichen" Klassen haben die Schüler laut Lehreraussage also mehr Übung als Schüler aus "erfolglosen" Klassen. Und die Rechtschreibung wird generell stärker beachtet, den Schülern wird eine leistungsfördernde Einstellung gegenüber der Rechtschreibung nahegelegt. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß das Gewicht der Rechtschreibleistung für die Deutschnote in den "erfolgreichen" Klassen als geringer eingeschätzt wurde als in den übrigen. Eine nur formale Aufwertung der Rechtschreibleistung scheint demnach kein Erfolgskriterium zu sein - im Gegenteil. Es geht wohl eher um den Umfang der täglichen Praxis und die positive Wertschätzung des Bemühens um möglichst gutes (Recht)Schreiben.

Ähnliche Tendenzen zeigte auch der Querschnittsvergleich in den Hamburger Sekundarstufenklassen: In den Klassen mit besseren Rechtschreibleistungen und geringerer Streuung wurde auch außerhalb des Deutschunterrichts mehr Wert auf die Rechtschreibung gelegt, es wurde mehr geschrieben, während das formale Gewicht der Rechtschreibleistung für die Deutschnote als geringer eingeschätzt wurde.

Die teilweise dramatischen Unterschiede zwischen Klassen in derselben Schulart, derselben Region und sogar derselben Schule, wo Selektions- und Herkommensunterschiede weitgehend fortfallen, sprechen dafür, daß für die Förderung einer besseren Rechtschreibung und einer größeren Textkompetenz im Unterricht mehr getan werden kann. Hier sollte angesichts der Lernerfolge in ostdeutschen Städten deren Erfahrung vorurteilsfrei reflektiert und geprüft werden, ob nicht bestimmte Herangehensweisen auch "im Westen" vorteilhaft wären, die ohne das rigide Gesamtregime der DDR-Pädagogik realisierbar sind. Zu erwägen wären z.B. die Ausgangsschrift, die Methode des "Kommentierten Schreibens", die Vermehrung der Deutschstunden und natürlich generell die Anhebung der Wertschätzung des Schreibens in der Schule. Die vergleichsweise geringe Zahl extrem schwacher Rechtschreiber in den ostdeutschen Städten belegt, daß Legasthenie und Analphabetismus nicht schicksalhaft sein muß. Es stellt sich die Frage, ob diese Erscheinungen im Westen nicht so etwas wie ein "Preis der Freiheit" sind, den unsere Gesellschaft zu zahlen bzw. den Betroffenen aufzubürden bereit ist. Die gegenwärtige bildungspolitische Entwicklung in Ostdeutschland deutet darauf hin, daß es dort in Zukunft auch mehr Rechtschreibversager geben wird.

Literaturhinweise

Balhorn, H & Vieluf, U. 1990: "... und so war das Geheimnis entlüftet" - produktive sprachnot als motor des formulierens. In: Brügelmann, H. & Balhorn, H. (Hg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, S. 245-253, S. 134ff.

Brügelmann, H. 1992: "Schreibvergleich BRDDR" 1991. Wir müssen differenzieren - pädagogisch. In: Die Grundschulzeitschrift, 52/1992, S. 40f.

Brügelmann, H. u.a. 1991: Rechtschreib-Patt zwischen Ost und West? In: Die Grundschulzeitschrift, 5, 43/1991, S. 32ff

Dehn, M. 1984: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., Heft 1.

Hüttis, P. 1988: Umgang mit Fehlern. Kognitive Prozesse von Leselernern. Universität Hamburg: Dissertation.

May, P. 1986: Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

May, P. 1990: Kinder lernen rechtschreiben - aber wie!? Zwischenbericht über das Projekt "Schreibentwicklung in der Grundschule". Hamburg: Manuskript (für DM 5,- beim Autor erhältlich).

May, P. 1990: Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Brügelmann/Balhorn (Hg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude, S. 245ff.

May, P & Balhorn, H. 1991: Kein Patt zwischen Ost und West. In: Die Grundschulzeitschrift, 5, 46/1991, 52ff.

Rabkin, G.; May, P. 1989: Oliver findet seinen Weg in die Welt der Schrift. In: Naegele/Valtin (Hg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten in den Klassen 1-10. Weinheim: Beltz, S. 58ff.

Treiber, B & Weinert, F.E. 1985: Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.

Wendelmuth, E. 1989: Mindestwortschatz für den Rechtschreibunterricht in den Klassen 1 bis 4. Berlin: Volk und Wissen (10. Auflage).