

hlz-Interview
mit dem
LRS-Referenten
der Schulbehörde,
Dr. Peter May,
über seine
Untersuchung zur
Entwicklung der
Rechtschreibung
bei Hamburger
Grundschulern.



»Kinder müssen zum Schreiben angeregt werden«

hlz: Du untersuchst seit längerer Zeit die Rechtschreibentwicklung bei Hamburger Grundschulern, kannst Du die wichtigsten Ergebnisse kurz darstellen?

Peter May: Wir haben in einer Längsschnittuntersuchung Kinder von Mitte der 1. Klasse bis Ende der 4. Klasse gebeten, vorgegebene Wörter und Sätze sowie Aufsätze zu schreiben. Wir haben die Schreibungen der Kinder dann nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet. Z.B. inwiefern die Kinder nach ihrer eigenen Aussprache Wörter verschriften können, inwiefern sie orthographische Elemente und besondere Rechtschreibregeln beachten und vieles anderes mehr. Anschließend haben wir untersucht, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schreibern bestehen.

hlz: Wie war es denn zahlenmäßig?

May: Wir haben etwa 400 Ham-

burger Kinder aus 28 Klassen des Hamburger Stadtgebietes, also ohne die ländlichen Randbereiche, untersucht. Einbezogen waren sowohl Klassen, in denen mit Fibeln unterrichtet wurde – in der Mehrzahl mit der Bunten Fibel –, als auch Klassen, die im offenen Unterricht ohne Fibel unterrichtet wurden. Es war eine ziemliche Mischung didaktischer und methodischer Angebote.

hlz: Jetzt zu den Ergebnissen. Wie gut lernen Hamburger Kinder rechtschreiben?

May: Das erste interessante Ergebnis war, daß Kinder, egal, ob sie später sichere oder unsichere Schreiber sind, in gewisser Weise autonom, also unabhängig vom Lehrgangsangebot lernen. Fast alle Kinder beginnen damit, Wörter anhand der eigenen Artikulation zu verschriften und fangen dann an, diese Verschriftungen mit Hilfe ihres Wissens über Rechtschreibung zu modifizieren. Z.B. schreiben fast alle Kin-

der ein Wort wie »Reiter« zunächst hinten mit einem »a« und erst später mit »er«. Später fügen sie dann immer mehr rechtschriftliches Wissen hinzu, bis hin zu orthographisch richtigen Schreibungen. Diese Stufenentwicklung, die auch theoretisch von verschiedenen Forschern postuliert und festgestellt worden ist, hat sich in der Untersuchung bestätigt, und zwar für alle Kinder, egal ob sichere oder unsichere Schreiber und in welcher Art von Unterricht sie unterrichtet worden sind.

Das zweite wichtige Ergebnis war, daß das Lerntempo der Kinder außerordentlich verschieden ist. Es gibt Kinder, die schon beim Eintritt in die Schule mehr oder weniger vollständig Wörter nach ihrer eigenen Artikulation aufschreiben können und die dann bis Ende der zweiten Klasse die allermeisten orthographischen Regeln beherrschen. D.h. diese Kinder haben sehr viel mehr or-

thographisches Wissen zur Verfügung und können dies auch anwenden, als ihnen im Unterricht angeboten wird. Und auf der anderen Seite haben wir eine größere Zahl von Kindern, die noch viel länger an elementaren Strategien zur Verschriftung ihrer eigenen Aussprache arbeiten, als die üblichen Lehrgänge es vorsehen. Bei den besonders schwachen Rechtschreibern dauert es bis weit über die Grundschule hinaus, überhaupt Wörter vollständig zu schreiben und einfache orthographische Regeln anzuwenden. Im Extremfall kann man schätzen, daß manche Kinder wahrscheinlich während der ganzen Schulzeit nicht das geläufige Inventar von Rechtschreibregeln beherrschen werden. Dieses Ergebnis hat Konsequenzen für die weiterführenden Schulen, weil diese nicht automatisch davon ausgehen können, daß alle Kinder aus der Grundschule mit einem mehr oder weniger gesicherten Bestand von Rechtschreibkenntnissen und Rechtschreibfähigkeiten zu ihnen kommen. Das betrifft auch die Gymnasien, die ja durch die Verbreiterung ihrer Population jetzt mehr Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten bekommen.

hlz: Kannst Du das jetzt einmal quantifizieren?

May: Wir schätzen, daß etwa 25 bis 30 Prozent der Kinder sehr sichere und schnelle Lerner sind, die weitgehend unabhängig vom Unterricht die Rechtschreibung sehr schnell erlernen.

hlz: Bis zum Ende der Grundschule?!

May: Nein, viel früher ...

hlz: Nach der 2. Klasse?

May: Rechtschreiblernen hört natürlich nie auf. Auch wir Erwachsenen stehen manchmal vor Problemen, wo wir im Duden nachgucken oder eine Regel überlegen. Aber man kann sagen, daß diese schnellen Lerner am Ende der 2. Klasse weitgehend selbstständig schreiben können. Die bräuchten eigentlich keinen

Rechtschreibunterricht mehr, denn sollte man ein gutes Buch in die Hand drücken.

Auf der anderen Seite schätze ich, daß ein Viertel der Hamburger Kinder im Innenstadtbereich so langsam und unsicher die Rechtschreibung erwirbt, daß diese noch über die Grundschulzeit hinaus Unterstützung brauchen. Und für einen kleineren Teil der Kinder besteht die Gefahr, daß sie zu Analphabeten werden, wenn sie nicht auch nach der Grundschule noch über Jahre hinweg an elementaren Schreibstrategien arbeiten können und intensiv unterstützt werden. Diese Gruppe umfaßt in Hamburg etwa fünf bis sieben Prozent der Kinder, mit deutlich steigender Tendenz.

hlz: Sind unter den Rechtschreibversagern nicht viele Ausländerkinder?

May: Ja, im Innenstadtbereich ist der Anteil der Ausländerkinder relativ hoch, und sie sind stärker in den schwächeren Leistungsgruppen vertreten. Aber es wäre falsch anzunehmen, das Ganze sei in erster Linie ein Ausländerproblem. Denn die meisten unserer Sorgenkinder sind Deutsche, und auch ohne Ausländerkinder stellt sich die Leistungsspannweite nicht wesentlich anders dar.

hlz: Worin bestehen die Hauptunterschiede in der Entwicklung guter und schwacher Rechtschreiber?

May: Während die schnellen und sicheren Lerner sehr früh beginnen, viel zu schreiben, und sich auch trauen, unfertige Lösungen aufs Papier zu bringen, zeigen die schwachen und besonders die extrem schwachen Kinder in der Mehrzahl ein bestimmtes Ausweichverhalten vor dem eigentlichen Lernproblem. Um ein Beispiel zu nennen: Wenn ein Kind für das Wort »Kinderwagen« »Fu ruft« hinschreibt, dann übernimmt dieses Kind eine fertige Lösung aus der Fibel und wendet diese auf eine Aufgabe an, für die diese Lösung überhaupt nicht an-

gemessen ist. Und nach etwa einem Jahr oder einem halben oder einem Jahr Schulunterricht muß man davon ausgehen, daß dieses Kind das eigentlich auch weiß. Aber es traut sich nicht, angesichts der anderen Kinder, die schon so schnell und so weit sind.

hlz: Spricht denn das nicht für eine stärkere Differenzierung, wenn es Kinder gibt, die in die Schule kommen und schon alle Buchstaben beherrschen und selber Wörter zusammenstellen können?

May: Unsere Ergebnisse sprechen in jedem Fall dafür, daß Kinder zum gleichen Zeitpunkt ganz unterschiedliche Lernangebote und Förderhinweise brauchen. Während die einen Kinder nach einem halben Jahr beliebige Wörter lesbar schreiben können, brauchen die anderen zum gleichen Zeitpunkt noch elementare Übungen der Analyse der gesprochenen Sprache. D.h. die einen befinden sich auf einem Entwicklungsstand, der von den meisten Vorschülern übertroffen wird, und die anderen schreiben zum gleichen Zeitpunkt so wie der Durchschnitt im zweiten oder dritten Schuljahr. Alle diese Kinder mit einem einheitlichen Verfahren, bei denen die Kinder im Prinzip dieselbe Aufgabe lösen sollen, zu unterrichten, halte ich für eine Illusion.

hlz: Nun hast Du gleichzeitig Untersuchungen in Potsdam, Rostock und Zwickau durchgeführt. Kann man die Ergebnisse überhaupt mit denen der Hamburger Schulen vergleichen?

May: Ja und nein. Natürlich lebten die Kinder in der ehemaligen DDR unter anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen, und die Städte Potsdam, Rostock und Zwickau sind auch nicht mit einem Ballungszentrum wie Hamburg vergleichbar, wengleich es auch Großstädte sind. Uns interessieren vor allem zwei Fragen. Erstens: Läßt sich unter anderen didaktisch-methodischen und pädagogischen Bedingungen eine

ähnliche Stufenentwicklung beim Lernen beobachten? Und zweitens: Wie steht es dort mit Sorgenkindern, den sogenannten Legasthenikern, den extremen Rechtschreibversagern. Zur ersten Fragestellung haben wir gefunden, daß auch die Kinder in der DDR, die anhand eines relativ rigiden Mindestwortschatzes gelehrt wurden, möglichst immer nur richtige Schreibungen zu produzieren, sich im Sinne der gleichen Stufenentwicklung wie die Hamburger Kinder der orthographischen Norm annähern, wenn sie nicht geübte Wörter schreiben. D.h., die Kinder lernen auch bei einem rigiden didaktisch-pädagogischen Konzept relativ autonom rechtschreiben. Zweitens haben wir festgestellt, daß es in diesen Städten der ehemaligen DDR so gut wie keine Kinder gab, deren Schreibungen mit denen der krassen Hamburger Rechtschreibversager vergleichbar waren. Gleichzeitig war dort der Anteil der sicheren Rechtschreiber vergleichsweise sehr hoch. Übrigens wird dieses Ergebnis auch von anderen Vergleichsstudien in jüngster Zeit bestätigt.

hlz: Nun sagt man ja gemeinlich, daß die Schule der ehemaligen DDR eine autoritäre Pauk- und Drillschule gewesen ist. Das käme natürlich auch dem Schriffterwerb zugute. Die Schulbehörde sagt über Deine Untersuchung, daß man den Hamburger Kindern ja wohl schwerlich einen Unterricht zumuten will, wie er bislang in der ehemaligen DDR üblich war. Worin liegen denn nun die Gründe?

May: Diese Aussage halte ich im Prinzip für berechtigt. Aber man kann nicht sagen, daß in den ehemaligen DDR-Schulen ausschließlich gepaukt wurde. Aussagen von dortigen Lehrkräften und auch eigene Beobachtungen belegen, daß auch dort durchaus Leben in der Schule war. Gleichwohl war das didaktische und pädagogische Konzept autoritär und rigide im Vergleich zu unse-

ren Auffassungen. Wir haben ja gerade herausgefunden, daß die Kinder auch in der DDR in gewisser Weise autonom vom didaktischen Konzept lernen. D.h., die Unterschiede zwischen der DDR und Hamburg sind weniger durch das didaktisch-methodische Konzept begründet, eher durch die vielfältig anderen Rahmenbedingungen des Lernens, außerhalb und innerhalb der Schule. Das sind zunächst natürlich die gesellschaftlichen Bedingungen, und die werden sich jetzt auch dort ändern.



»Rechtschreiben lernt man nur durch Schreiben.«

hlz: Heißt »gesellschaftliche Bedingungen« auch: weniger Reizüberflutung, weniger ...

May: ... weniger Medien, weniger Angebote der Freizeit. Die Kinder konnten bzw. mußten sich dort in gewisser Weise mehr auf das konzentrieren, was man ihnen angeboten hat. Unsere Ergebnisse, die Lernentwicklung in Hamburg ebenso wie in der DDR, sprechen dafür, daß für den Lernerfolg entscheidend ist die Zeit, in der man sich produktiv und um einen Lernfortschritt ringend mit der Schriftsprache beschäftigt. Und

da liegen ganz erhebliche Unterschiede: In der DDR haben die Kinder in der Grundschule zwölf Stunden Deutsch gehabt. Zwar war der Sachkundeunterricht integriert, aber auch dort wurde sehr viel geschrieben. Und insgesamt wurde dort nach eigenem Beobachten sowie Aussagen der Lehrkräfte im Unterricht sehr viel mehr geschrieben.

hlz: Geschrieben oder abgeschrieben?

May: Beides.

hlz: Schreiben geübt?

May: Die Kinder schreiben einfach mehr. Und ich glaube, daß das schon ein Teil des Schlüssels zum Erfolg ist: Schreiben und Rechtschreiben lernt man nur durch Schreiben. Aber die Kinder müssen zum Schreiben angeregt werden, und man muß ihnen dafür auch viel Zeit geben. Ein zweiter wichtiger Unterschied: Die DDR hat es sich geleistet, allen Kindern die sogenannte Horterziehung anzubieten. Und während der Horterziehung hat eine zweite ausgebildete Lehrkraft die Kinder betreut. Dort wurde nicht nur gespielt, sondern auch gefördert und es wurden Schularbeiten gemacht. Dagegen wird bei uns das Problem der Hausaufgabenanfertigung und der außerschulischen Förderung den Eltern überlassen. Und damit sind viele Eltern überfordert.

hlz: Das spricht z.B. dafür, das Ganztagsangebot in Hamburg erheblich auszuweiten und zwar qualifiziert auszuweiten, also auch Lehrer in die Betreuung stärker miteinzubeziehen.

May: Ja. Ich denke, wenn sich das die DDR geleistet hat, die ökonomisch ja viel schlechtere Bedingungen hatte, dann müßten wir in einem so reichen Land wirklich darüber nachdenken, ob ein Teil unserer Kinder nicht auch nachmittags ein Angebot braucht, in dem man Spielen, Lernen und Fördern miteinander verbinden kann. Ich denke, daß in einigen Problemgebieten Hamburgs drin-

gend Ganztagschulen auch werden. Nicht für alle Kinder, aber als Angebot für die Kinder, deren Eltern mit der Förderung der Kinder, mit der Schriftsprache oder anderen Fächern überfordert sind.

hlz: In den Medien ist Deine Untersuchung auch als Beleg für das Scheitern des offenen Unterrichts an Hamburger Grundschulen herangezogen worden.

May: Das sind ideologisch bedingte Vorurteile, für die unsere Untersuchung keinerlei Belege liefert. Im Gegenteil, die Tatsache, daß die Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Schule eintreten und daß das Lerntempo der Kinder ganz außerordentlich verschieden ist, sind gewichtige Argumente für eine Öffnung der Lehrgänge und ein differenziertes Angebot. Allerdings darf man darin auch kein automatisch ausreichendes Patentrezept zur Lösung aller Lernprobleme sehen. Das Hauptproblem ist doch, daß auch jene Kinder, die mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in die Schule eingetreten sind und die im Erwerb der Schrift kein besonderes Motiv für sich sehen, genügend beachtet und in behutsamen kleinschrittigen Angeboten immer wieder zum Schreiben motiviert und ermutigt werden. Denn diese Kinder sind in der Gefahr, sich dem schulischen Lernangebot zu entziehen.

Wir können in Hamburg eine interessante Beobachtung machen: Im Durchschnitt waren die Rechtschreibleistungen der Kinder am Ende der zweiten und dritten Klasse im Sommer 1990 nicht schlechter als 1986. Aber die Streuung hat enorm zugenommen, d.h. die Schere zwischen der Entwicklung der schnellen und sicheren Lerner und der jener Kinder mit labilem Lernverhalten scheint sich immer mehr zu öffnen. Wir haben also nicht weniger gut schreibende Kinder, aber wir haben das Problem eines wachsenden Anteils von Kindern,

die im Rechtschreiben versagen. Dies ist eine Entwicklung, die der gesellschaftlichen Entwicklung für einen Teil der Menschen entspricht: Während die Schrift eine immer wichtigere Rolle einnimmt, steigt gleichzeitig der Anteil derjenigen, für die die Schriftsprache in ihrem Leben eigentlich an Bedeutung verliert. Auf diese gesellschaftliche Entwicklung muß die Schule reagieren, will man das Auseinanderdriften der Schriftkulturentwicklung nicht einfach nur hinnehmen.

Das Unterrichten von Kindern, nicht nur in der Schriftsprache, ist heute viel schwieriger als früher, und die Lehrer brauchen dazu bessere Bedingungen und Hilfen. Da die Mehrzahl der LehrerInnen vor vielen Jahren nach Konzepten ausgebildet wurde, die heute so nicht mehr angemessen sind, brauchen sie verstärkt Lehrerfortbildung. Außerdem braucht die Schule eine bessere Ausstattung, um neue Anregung für die Schriftkultur zu bieten.

Bedauerlicherweise haben sich aber die Lernbedingungen sogar noch verschlechtert. So ist beispielsweise in der von uns untersuchten Hamburger Stadtstichprobe die durchschnittliche Schülerzahl in der zweiten Klasse von 1986 auf 1990 um ca. 10 Prozent gestiegen.

hlz: Wenn die Schulsenatorin Dich als Berater fragen würde, was an Grundschulen und in der Lehreraus- und -fortbildung verändert werden sollte, welche Prioritätenreihenfolge von 1-4 würdest Du ihr nennen?

May: Das Wichtigste ist aus meiner Sicht, daß man die Probleme, die es objektiv gibt, zur Kenntnis nimmt. Es gereicht jeder Senatorin, jedem Politiker und jedem Verantwortlichen in der Behörde zur Ehre, wenn sie eine offene Diskussion darüber fördern, wie sich die Welt und die Lernbedingungen der Kinder ändern und wie die Schule darauf reagieren kann. Das Schlimmste wäre, die Probleme nicht wahrzunehmen

oder schön zu reden. Da heute keiner ernsthaft behaupten kann, ein Patentrezept angesichts einer Entwicklung zu haben, die in dieser Form wohl ohne Beispiel in der Bundesrepublik ist, würde ich der Senatorin raten, eine Expertenrunde oder eine Konferenz zu veranstalten, an der neben erfahrenen Schulpraktikern auch junge Lehrer mit neuen Ideen, pädagogische und didaktische Wissenschaftler und Fachleute aus der Behörde und aus der Lehrerfortbildung teilnehmen, und diese Experten aufzufordern, ohne Voreingenommenheit Vorschläge zu machen. Solche Vorschläge würden sicherlich auf mehreren Ebenen ansetzen: Einerseits bei der materiellen und personellen Ausstattung der Schulen, m.a.W.: schriftkulturfördernde Materialien und Räume, mehr Schülergrundstunden, kleine Lerngruppen und in manchen Problemgebieten Doppelbesetzungen. Weiter müßten neue Konzepte des Unterrichts diskutiert werden, die zur Integration sehr unterschiedlicher Zugänge zur Schrift geeignet sind, die die Frage des Verhältnisses von systematischem Lehren und individueller Motivation neu beleuchten. Und es müßten neue Formen der Kooperation und des Austausches zwischen Kollegen erörtert werden. Denn wir stehen doch angesichts der Entwicklung vor viel mehr Fragen als Antworten. Es geht also nicht nur um mehr Geld für Bildung. Das auf jeden Fall auch. Aber wir brauchen auch eine kreative Diskussion für eine neu entstandene Situation, die es vor 10 bis 15 Jahren so noch nicht gab.

Wer genauere Informationen über die Hamburger Rechtschreibstudie möchte, an der auch Ulrich Vieluf, Volmer Malitzky und Heiko Balhorn mitgewirkt haben, wende sich an: Peter May, Schülerhilfe.