

Die Kinder suchen sich Ihre eigenen Wege Zur Rechtschreibentwicklung Hamburger Kinder

In einer Längsschnittstudie wurden die Schreibungen von ca. 400 Hamburger Kindern aus den Klassen 1 bis 4, die sowohl vorgegebene Wörter und Sätze als auch freie Texte aufgeschrieben, hinsichtlich vieler Aspekte des Rechtschreiblernens ausgewertet. Solche Aspekte waren beispielsweise, ob die Kinder überhaupt Sprachlaute verschriften können, wie vollständig sie Wörter schreiben können, ob sie einfache Rechtschreibmuster und spezifische orthographische Vorschriften beachten können. Die Entwicklung dieser Aspekte wurde bei verschiedenen Lern- und Leistungsgruppen (von „sichere Rechtschreiber“ bis „extreme Rechtschreibversager“) nachgezeichnet. Darüber hinaus wurden „typische Schreibungen“ ermittelt, die den jeweiligen Lernstand der Kinder kennzeichnen. Weiterhin wurden Schreibungen der gleichen Wörter querschnittsmäßig in Grundschulklassen in drei Großstädten der ehemaligen DDR erhoben. Aus Platzgründen kann hier nur eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse dargestellt werden. (Ein ausführlicher Zwischenbericht kann beim Autor angefordert werden.)

(1) Beim Vergleich der verschiedenen Lernentwicklungsgruppierungen ergeben sich *Unterschiede hinsichtlich aller hier aufgegriffenen Teilaspekte des Rechtschreibens*. Erfolgreiche und schnelle bzw. verzögerte oder gestörte Lernentwicklungen sind demnach nicht mit Vorteilen oder Defiziten hinsichtlich einzelner Schriftsprachkomponenten (wie z. B. Lautdifferenzierungsfähigkeit, Buchstabenkenntnis oder Gliederungsfähigkeit) zu erklären. Die Annahme von Teilleistungsdefiziten als Ursache für Schriftlernversagen mag für einzelne Kinder zutreffen, aber in der Gesamtperspektive erscheint eine solche Annahme als unzureichend. Vielmehr sollten die einzelnen Aspekte der Rechtschreibfähigkeit sowie der gesamte Schriftaneignungsprozeß im Rahmen und auf der Grundlage einer umfassenden Sprachkompetenz betrachtet werden, die den Erwerb der Schriftsprache schneller und sicherer oder langsamer und labiler ermöglicht.

(2) Die Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen offensichtlich von Anfang an; sie dürften also auch *unterschiedlichen Voraussetzungen für den schulischen Schriftspracherwerb* zuzuschreiben sein. Die meisten der schnelleren Schriftlerner verfügen schon zu einem so frühen Zeitpunkt (nach wenigen Schulwochen oder noch früher) über sichere Kenntnisse vom grundlegenden Aufbauprinzip unserer Schrift, nämlich der Zuordnung von Buchstabenfolgen zu gesprochenen Lautfolgen, daß ihr schriftsprachlicher Lernprozeß längst vor Beginn der Schulzeit begonnen haben muß. In der Regel haben sich demnach jene Kinder, die sich die Schriftsprache schnell und sicher aneignen, vorher schon längere Zeit informell mit schriftsprachlichen Strukturen beschäftigt. Die wenigen Kinder unter den schnellen Schreiblernern, für die dies nicht zutrifft, können aufgrund anderer günstiger Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen die Rückstände schnell ausgleichen; ihr Lerntempo ist außerordentlich hoch.

(3) Die *Unterschiede* zwischen den Gruppen werden im Laufe der hier beobachteten Zeiträume *in der Schule nicht nivelliert*. Die schulischen Lernbedingungen bewirken

offenbar keine deutliche Beschleunigung der schriftsprachlichen Aneignung bei der Mehrzahl jener Kinder, die mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen in die Schule eintreten, gegenüber den schnelleren Schriftlernern. Lerntempo und Leistungsniveau bleiben über die gesamte Beobachtungszeit hinweg unterschiedlich.

(4) Die Entwicklungsverläufe der einzelnen Gruppen belegen hinsichtlich aller Teilaspekte des Rechtschreibens: *Je früher die Lernentwicklung einsetzt, desto dynamischer schreitet sie voran - und umgekehrt*. Kinder, die nach wenigen Schulmonaten (oder noch früher) die Fähigkeit besitzen, Wörter relativ vollständig zu verschriften, eignen sich in der Regel auch andere Teilaspekte des Rechtschreibens (z. B. Lautdifferenzierung, Beachten von Rechtschreibmustern und spezifischen Regeln) rascher und sicherer an als jene Kinder, die noch längere Zeit Mühe haben, überhaupt Phoneme der Sprechsprache mittels relevanter Buchstaben zu bezeichnen. Letztere zeigen auch beim Erwerb aller anderen hier untersuchten Teilaspekte erhebliche Verzögerungen und Unsicherheiten. Schriftlerwerb ist (wie Spracherwerb überhaupt) demnach ein sich selbst verstärkender und beschleunigender Vorgang. Zugespißt könnte man sagen: Nur der frühe Beginn des Lernens sichert ein rasches Entwicklungstempo und ein hohes Aneignungsniveau. Oder umgekehrt: „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.“

(5) Zwischen allen Beobachtungszeitpunkten, die jeweils mehrere Monate Abstand haben, zeigen sich in allen Lernentwicklungsgruppen Fortschritte hinsichtlich der schriftsprachlichen Darstellungsmöglichkeiten - wenn auch in sehr unterschiedliche Proportionen in den einzelnen Gruppen. Auch die langsamen und extrem langsamen Schreiblerner zeigen in der Mehrzahl jeweils Entwicklungsfortschritte in (fast) allen Teilaspekten des Rechtschreibens - sofern diese zum jeweiligen Zeitpunkt überhaupt erfassbar erscheinen.

Diese Gesamttendenz schließt Stagnation oder sogar einzelne Rückschritte individueller Schriftlerner natürlich nicht aus, zumal wenn kürzere Zeitabstände für die Beobachtung zugrunde gelegt werden.

In einer Schulklasse, die idealtypisch die Zusammensetzung der Hamburger Schülerschaft repräsentiert, befinden sich demnach Kinder, zwischen denen die *Leistungsbandbreite* so groß ist, daß die einen noch über elementare Phonem-Graphem-Beziehungen nachdenken müssen, während für andere die Orthographie im allgemeinen überhaupt kein Problem mehr darstellt. Auf diese Bandbreite schriftsprachlichen Lernens hat sich das unterrichtliche Angebot über etliche Schuljahre hinweg einzustellen.

(6) Sie einzelnen Teilaspekte des Rechtschreibens stehen zu allen Zeitpunkten und in allen Lernentwicklungsgruppen im gleichen Verhältnis zueinander, was die relative Schwierigkeit ihrer Realisierung betrifft. Die bisherigen Ergebnisse über die Entwicklungsverläufe in allen Gruppen legen es nahe, größere Teilkomplexe der Rechtschreibfähigkeit im Sinne *qualitativer Aneignungsstufen* abzugrenzen, die nacheinander erreicht und vervollkommen werden:

- a) Bezeichnen einzelner markanter Laute und erster Lautfolgen durch relevante Buchstaben;
- b) Entwickeln der an der Aussprache orientierten Schreibung von einer Art Skelettschrift (mit Bevorzugung der Konsonanten) zur mehr oder weniger vollständigen Ver-

- schriftung der Wörter (vollständige Silbenbezeichnung, Einfügung der Vokale, Bezeichnung von Konsonantenfolgen);
- c) Modifizieren der lautorientierten Verschriftung durch erste einfach orthographische Elemente (Differenzierung der Kurzvokale, Aufgreifen normierter Graphemverbindungen, Rechtschreibmuster wie z.B. geläufige Endmorpheme u.a.);
- d) Beachten spezifischer Rechtschreibregelungen, wie sp/st-Schreibung, Auslautverhärtung, Umlautableitung, bezeichnete Vokallänge und -kürze (nach den bisherigen Ergebnissen offenbar tendenziell auch in dieser Reihenfolge);
- e) Gliedern und Rekonstruieren der Wort- und Morphemstrukturen nach abstrakt-formalen Gesichtspunkten (wie z.B. konstante Schreibung von zusammengesetzten Wortstämmen).

Insbesondere die sich in allen Gruppen in der skizzierten Reihenfolge entwickelnden „typischen“ Schreibungen belegen das Vorhandensein solcher qualitativer Stufen bei der Rechtschreibentwicklung im Sinne dominanter Schreibstrategien.

(7) Die beschleunigte Aneignung der nächstfolgenden Stufe erfolgt offenbar erst zu einem Zeitpunkt, wenn die vorausgehende „dominante Strategie“ bereits ein gewisses Niveau erreicht hat. Vermutlich eröffnet erst eine beginnende Perfektionierung und damit Automatisierung bisher verfügbarer Zugriffsweisen die intensive Beschäftigung mit neuen Teilaspekten des Rechtschreibens und deren Berücksichtigung bei der Wortrekonstruktion.

Die beginnende Aneignung einer neuen Schreibstrategie zeigt sich zunächst auch in ihrer fehlerhaften bzw. unzureichend spezifizierten Anwendung, bevor die neuen Zugriffsweisen bei den zu schreibenden Wörtern normentsprechend realisiert werden können. Dies läßt sich für alle Phasen der Schreibentwicklung belegen.

- + In der Phase des lautorientierten Verschriftens z.B.
- das besondere Betonen (Spannen) von Explosivlauten (*katn für „Garten“, *ropa für „Räuber“)
- das Anreichern der Phonemfolge durch zusätzliche Lautbezeichnungen (*raeiter für „Reiter“, *rouibar für „Räuber“, *kham für „Kamm“);
- + in der Phase der Modifizierung des Verschriftens durch orthographische Elemente deren unspezifizierte („übergeneralisierende“) Anwendung, z.B. *sofer für „Sofa“, *limonarde für „Limonade“;
- + in der Phase der Übernahme besonderer Rechtschreibregelungen das Experimentieren in Form inflationären Gebrauchs, wie das häufige Bezeichnen der Vokalkürze und -länge (z.B. *munnd für „Mund“, *fehnseher für „Fernseher“).

In einer Übergangszeit kann die vorher verfügbare Schreibstrategie durch die noch fehlerhaft angewendeten neuen Zugriffsweisen in den einzelnen Gruppen so weit überlagert werden, daß der Anteil normgerechter Schreibungen ganzer Wörter vorübergehend deutlich sinkt.

(8) Die Schreibentwicklung folgt in allen Gruppen - wenn auch zeitlich sehr unterschiedlich gestreckt - den gleichen qualitativen Stufen, die sich durch jeweils dominie-

rende Strategien auszeichnen. Für die Ähnlichkeit in der Abfolge der einzelnen Stufen oder Schritte sprechen nicht nur die „typischen“ Schreibungen, sondern auch die hohe Übereinstimmung zwischen den Gruppen und zwischen den einzelnen Beobachtungzeitpunkten hinsichtlich der relativen Schwierigkeit der einzelnen Wörter. Was für schnellere Schreiblerner relativ schwierig ist, beinhaltet auch für langsamere Lerner relativ die meisten Schwierigkeiten. *Schwache Rechtschreiber* sind demnach in dieser Perspektive *mehrheitlich lernverzögerte Schreiber*, deren Lernentwicklung den gleichen Schritten wie bei den schnelleren Lernern folgt.

(Allerdings darf hinsichtlich der Schriftaneignung nicht außer Acht gelassen werden, daß die schnellere und sichere Lernentwicklung der besseren Schreiber vermutlich auf einer günstigeren Grundlage sprachlicher Tiefenstrukturen geschieht, die Ihnen die Strukturprinzipien der Schriftsprache besser zugänglich macht).

(9) Die Fehleranalyse bestätigt die Betrachtung dessen, welche Aspekte der Rechtschreibung die Kinder im Laufe der Lernentwicklung beherrschen.

Insgesamt lassen sich nur selten Fehler finden, die nicht auf dem Hintergrund des jeweiligen Aneignungsniveaus und der Schreibstufe sinnvoll und motiviert erscheinen. Ausnahmen bilden häufige Wortauslassungen, willkürliche Schreibungen sowie ein Teil der diffusen Hinzufügungen, die eher auf ein Ausweichen vor dem Schreibproblem bzw. auf eine Störung im Aneignungsprozeß hinweisen. Abgesehen von diesen Ausnahmen ergeben sich keine Hinweise für „typische“ Fehler für die verschiedenen Gruppen, sondern die unterschiedliche qualitative Zusammensetzung der Fehler bei den verschiedenen Schreibzeitpunkten entspricht in allen Gruppen der Stufenfolge der Rechtschreibentwicklung.

Mit Ausnahme des nur die extrem schwachen Schreiber kennzeichnenden Ausweichverhaltens sind Fehler für die Kinder aller Gruppen entsprechend ihrer jeweils dominierenden Schreibstrategie und ihrem Aneignungsniveau nicht nur unvermeidlich, sondern auch Vorzeichen für eine produktive Weiterentwicklung. Wer schneller lernt, macht die „typischen“ Fehler nur früher und kann sie schneller überwinden. Wer aber zu wenig Fehler macht, obwohl die Fehler notwendig wären, lernt zu wenig.

Schreibfehler sollten demnach konstruktiv betrachtet und *als Zeichen für die kognitiven Bemühungen des Kindes* interpretiert werden. Sie bilden so etwas wie Fenster zum schriftsprachlichen Denken der Kinder.

(10) Offen bleibt die Frage, worin die strukturell ähnliche Entwicklungsabfolge begründet ist: im unterrichtlichen Angebot oder in der Lerngegenstandsstruktur?

Für die Annahme, daß die Stufenfolge vor allem durch den Lerngegenstand selbst bestimmt wird, spricht neben der Tatsache, daß sich die aufgezeigten Trends trotz unterschiedlicher Lehrangebote in allen Klassen zeigen, auch die Überlegung, daß ja zu jedem Zeitpunkt Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernniveaus auch ganz verschiedene Aufnahmemöglichkeiten für die unterrichtlichen Informationen haben. Geht man von einem der üblichen Rechtschreiblehrgänge aus, so dürften etwa überdurchschnittlich schnelle Lerner schon frühzeitig über weit mehr orthographisches Strukturwissen verfügen können, als der Lehrgang ihnen bis dahin offiziell angeboten hat; und für Kinder mit verzö-

gerter Lernentwicklung dürften die schulischen Informationsangebote häufig weit über deren Erkenntnishorizont liegen.

Obwohl Kinder in der ehemaligen DDR im Durchschnitt deutlich besser schreiben als die Hamburger Kinder und dort viel weniger Rechtschreibversager zu finden sind, ist die Ähnlichkeit in der Abfolge der „typischen Schreibungen“ der Kinder in der DDR, die nach einem andersartigen didaktisch-methodischen Konzept (systematisches Üben eines einheitlich vorgegebenen Mindestwortschatzes) unterrichtet wurden, mit der bei den Hamburger Kindern verblüffend. Dies belegt, daß sich der *Erwerbsprozeß* auch unter sehr strengen Unterrichtsbedingungen *relativ autonom* entwickelt.

Die Ähnlichkeit der einzelnen Stufen des Schreiberwerbs mit jenen der historischen Schriftentwicklung (von der konsonantischen Skelettschrift über die weitgehend lautorientierte Verschriftung zur orthographischen Normschrift) legt ebenfalls die Annahme eines weitgehend autonom gesteuerten Aneignungsprozesses nahe, der durch die Struktur des zu erlernenden Gegenstandes gegliedert wird. Dieser Analogie zwischen historischem und individuellem Problemlöseprozeß bzw. zwischen Gegenstands- und Lernprozeßstruktur zufolge nachvollziehen die Kinder je für sich die Schrifterfindung.

(II) Gerade die Analyse der Fehler belegt neben den Gemeinsamkeiten auch die deutlichen Unterschiede schwacher und besonders extrem schwächer Schreiblerner gegenüber den schnelleren und sichereren Schreibern: Schwache Rechtschreiblerner sind nicht einfach nur deutlich verzögert hinsichtlich der Aneignung der verschiedenen Aspekte des Schreibens und der stufenweisen Veränderung der Schreibstrategie. Die Mehrzahl der besonders schwachen Rechtschreiber zeigt deutliches *Ausweichverhalten* und sog. Notfallreaktionen gegenüber den Schreibproblemen, wie sie auch vom Lesenlernen her bekannt sind. Und damit versagen sie sich selbst einen wichtigen Erfahrungsgewinn. Neben erheblich längerer Lernzeit benötigen diese Kinder auch Hilfen zur Veränderung ihres Problemlöseverhaltens.

Literaturhinweis:

Peter May, Kinder lernen rechtschreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Hans Brügelmann/Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz (Fände-Verlag) 1990.

Peter May: Kinder lernen rechtschreiben — aber wie?! Zwischenbericht des Projekts „Schreibentwicklung in der Grundschule“. (erhältlich über: Schülerhilfe, Poppenhuisenstr. 12, 2000 Hamburg 60)

Anschrift des Verfassers:

Dr. Peter May
Henriettenstr. 45
2000 Hamburg 20

Bundesverband Legasthenie (Hg.)
Legasthenie: Bericht über
den Europäischen Fortkongress 1990.
Ender: Bundesweite Werkstatt
1991.

Prof. Othmar Kowarik

Wie kann Legasthenikern beim häuslichen Üben geholfen werden?

Jedes Vorschulkind weiß, daß ein Krug ein Krug ist, egal, ob der Henkel nach rechts oder nach links schaut. Ein Krug bleibt für das Kind ein Krug, auch wenn er mit der Öffnung nach unten zeigt. Auch bei sinnlosen Gestalten — solche sinnlose Zeichen sind für das Vorschulkind auch Buchstaben und Ziffern — wird eine vertikale oder horizontale Drehung nicht als Veränderung wahrgenommen und ihr daher auch keine Bedeutung beigegeben.

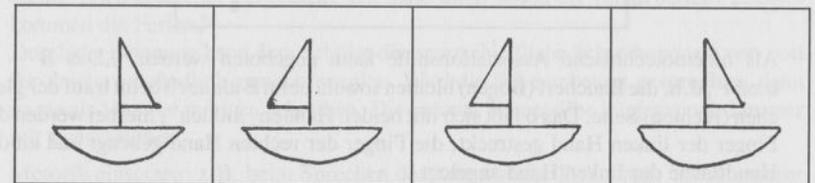
Für das Schulkind reicht diese frühkindliche globale Wahrnehmung nicht aus. Um Buchstaben exakt benennen zu können, muß neben der Form (der Gestalt) auch deren Lage beachtet werden, da sich durch das Drehen oder Kippen auch ihre Bedeutung verändert:

M — W,	n — u,	b — d,	f — t,...	6 — 9.
Made — Wade,	Leib — Leid,	leben — legen,...		

Diese bei manchen Schülern zu beobachtende **Raumorientierungsschwäche** tritt oftmals gekoppelt mit **Seitenunsicherheit** des Kindes auf (links — rechts, oben — unten, vorn — hinten, darüber — darunter, ...).

Hilfen und Maßnahmen beim häuslichen Üben:

- Einen **Ring** an der rechten Hand tragen (Assoziation: **Ring** — rechts).
- Beim Tischdecken helfen (Besteck: Löffel, Gabel, Messer **richtig** auflegen).
- Nimm bitte die Gläser, die im **obersten** Fach stehen!
- Deine Badehose findest du in der **linken unteren** Lade.
- Schau nach **rechts** (links)!
- Um dem Kind Richtungsunterschiede auch auf spielerische Art bewußtzumachen, können Figuren, die gestaltgleich, jedoch nach rechts, links, oben oder unten verdreht sind, mit bestimmten Farben angemalt werden. Das Anmalen der Symbole als bloße „Stillarbeit“ genügt jedoch nicht. Wichtig ist, daß das Kind auch dazu spricht.



Das erste Segel ist rechts vom Mast, ich male es blau an.

Das nächste Segel ist links vom Mast, ich male es rot an...