

# Kein patt zwischen ost und west

## Untersuchungen zur rechtschreibfähigkeit in Hamburger, Potsdamer, Rostocker und Zwickauer grundschulen

*Peter May, Heiko Balhorn*

**D**er titel des aufsatzes von *Hans Brügelmann* u. a. in der aprilnummer der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT beruhigte: «Leistungspatt in der Rechtschreibung?». Zwischen ost und west gebe es unterm strich keine wesentlichen unterschiede, so der tenor. Ob in den östlichen bundesländern streng lehrgangsorientiert, mit einer einheitsfibel, mit einem einheitsprachbuch, an einem verbindlichen grundwortschatz orientiert unterrichtet wird oder im westen in methodenfreiheit, mit einem reichhaltigen angebot an material, in unterrichtskonzepten irgendwo zwischen offen und geschlossen, zwischen traditionell und progressiv, zwischen gelegentlich und systematisch. Konsequenzenlos offenbar auch die differenz zwischen im osten 12 (einschließlich eines eng auf sprache bezogenen sachunterrichts) und in Bremen 5 wochenstunden deutsch- plus 4 stunden sachunterricht.

Daß diese und andere unterschiede sich nicht systematisch in unterschiedlichen leistungen der beteiligten schülerInnen zeigen, ist unwahrscheinlich. Und in der tat, lassen sich solche unterschiedlichenleistungen nachweisen. Es kommt allerdings auf die *aufgabenstellungen*, das *auswertungsverfahren* und die *schülerstichproben* an.

Wir wollen hier von zwei anderen untersuchungen berichten: von der *Hamburger längsschnittstudie* (1986 bis 1990) und einem *querschnittsvergleich* zwischen daten aus dieser Hamburger stichprobe und ausgewählten klassen in Rostock, Potsdam und Zwickau im mai/juni 1990.

### Die «Hamburger Schreibprobe», eine längsschnittstudie

Ausgangsfrage war die nach der möglichkeit der früherkennung derjenigen kinder, die im verlauf der schulzeit manifeste lernschwierigkeiten beim schreiben haben werden. Das interesse war (und ist), ein diagnoseinstrument zu entwickeln, um möglichst früh die kinder zu erkennen, die aufgrund ihrer besonderen lerngeschichte ein recht auf besondere förderung besitzen. Denn vor der förderung steht die frage nach den ursachen der lernschwierigkeiten.

Von 400 schülerInnen wurden zu jeweils zwei zeitpunkten im schuljahr die schreibleistungen erhoben. In der mitte und gegen ende des schuljahrs schrieben die kinder diktierte wörter, sätze (mit bildvorgaben) und einen aufsatz nach vorgegebenen themen. Dies taten sie in den klassen 1 - 4 zwei mal, so daß von jedem kind insgesamt acht schreibproben vorliegen.

NAME: \_\_\_\_\_ SCHULE: \_\_\_\_\_ KLASSE: \_\_\_\_\_ Stadt: \_\_\_\_\_ May / Malitzky

	das _____		die _____
	der _____		die _____
	das _____		der _____
	der _____		die _____
	die _____		die _____
	die _____		die _____
	das _____		der _____
	die _____		die _____

NAME: \_\_\_\_\_ SCHULE: \_\_\_\_\_

Das Kind, das fliegen konnte



Es ist Pause. Die Kinder spielen auf dem Schulhof. Plötzlich ruft ein Kind: „Seht mal da oben!“...

NAME: \_\_\_\_\_ KLASSE: \_\_\_\_\_

Der geheimnisvolle Koffer



Die Kinder haben einen Koffer gefunden.

Wie geht die Geschichte weiter?

Abb. 1-3: Die Aufgabenstellungen: wörter, sätze und eins der beiden aufsatzthemen für viertkläbler

**Zur konstruktion des meßinstrumentes**

Das kriterium bei der auswahl der einzelwörter und sätze war, es sollte sich möglichst um wörter handeln, die noch nicht speziell geübt wurden. Denn wir wollen nicht hauptsächlich einen wortbezogenen übungseffekt prüfen, sondern uns interessieren die «strategie der verschriftung», die weisen, wie (sich) kinder wörter (er-)schreiben, man könnte auch sagen, das problemlöseverhalten der kinder.

Deshalb wurden wörter ausgesucht, in denen die häufigen ortografischen elemente und wichtigen prinzipien systematisch vorkommen. Dies sind stamm-schreibung: umlautung, auslautverhärtung, länge- und kürzebezeichnung; wortfuge, die endungen -er und -en. In einem meßinstrument, mit dem sich ortografische fähigkeiten nach lernstand differenziert bestimmen lassen sollen, müssen anforderungen enthalten sein, die im unteren wie im oberen leistungsbereich unterschiede messen. Deshalb müssen auch «die probleme», deren lösung ein wissen über 'einfache' lautregelungen hinaus nötig machen, systematisch vorkommen.

Aufgrund dieser systematischen und durch die auswertung von zwischenergebnisse präzisierten wortauswahl kann mit der Hamburger Schreibprobe über das wortbezogene, «lautgetreue» oder auch zufällige können hinaus ein strukturwissen erhoben werden, das schreiberInnen schreibend aktualisieren.

- Analysiert werden kann, inwieweit ein kind in der lage ist,
- die lautliche struktur der wörter zu erschließen, d. h. den segmenten (laute, foneme) regelgeleitet buchstaben (grafeme) zuzuordnen - von ft zu farat;
  - die lautfolge der wörter, soweit sie artikulierend zugänglich sind, buchstäblich wiederzugeben - schmetalenk;
  - von ortografisch irrelevanten aspekten des lautlichen abzusehen - reuber statt roijbear;
  - ortografische elemente regelgeleitet zu verwenden - Bletter, Fahrrad;
  - bei der verwendung ortografischer elemente unterschiedliche umgebungsbedingungen zu berücksichtigen, insbesondere morfematische gliederungen zu realisieren - Fahrrad, Handtuch.

Systematische variation ortografischer elemente im meßinstrument in hinblick auf ihre empirisch bestimmte schwierigkeit bzw. zugänglichkeit bedeutet am beispiel der kürzebezeichnung die berücksichtigung der doppelkonsonanten zu beachten, ob sie: 1) in intervokalischer stellung (Schmetterling), 2) am wortende (Kamm) oder 3) vor einem weiteren konsonanten (Rollschuh)

stehen. Bezogen auf umlautungen bedeutet systematische variation, semantisch unterschiedlich naheliegende beziehungen zwischen wörtern einer wortfamilie abzuverlangen: Blätter - Blatt, Zähne - Zahn einerseits, aber auch Verkäuferin - verkaufen, Räuber - rauben. Komplex gebildete wörter, wie die hier ausgewählten, verlangen die beachtung von zwei und mehr ortografischen elementen und regeln und verdichten deshalb das vorkommen ortografischer elemente.

Der zweite teil der «Hamburger Schreibprobe» besteht aus einer Reihe von sätzen, die schülern - unterstützt durch bildvorgaben - diktiert werden. Sie richten sich im wesentlichen auf flexionsformen, also grammatische phänomene, die sich nicht anders als im satzzusammenhang erheben lassen. Die daten aus den sätzen ergänzen die aus der wörterliste und differenzieren die bestimmung des ortografischen könnens der kinder.

Der dritte teil unseres meßinstrumentes besteht aus einer schreibaufgabe, die einen 'aufsatz' nach einem vorgegebenen thema verlangt. Die themen - z. B. die «Koffergeschichte» - stellen komplexe anforderungen. Es ist eine situation vorgegeben, die ein problem bedeutet: Die vier auf einem foto abgebildeten kinder finden einen verschlossenen koffer. Es ist eine gemeinsame, also abzustimmende lösung zu finden. Eine solche aufgabe legt nahe, interaktionen zu beschreiben und darin die perspektiven mehrerer einzunehmen und miteinander in beziehung zu setzen, also eine geschichte mit mehreren handlungsträgern zu schreiben.

**Das auswertungsverfahren und ergebnisse**

- Um zu optimal differenzierenden ergebnissen zu kommen, haben wir die schreibungen der wörter und sätze nach grafemtreffern ausgewertet. Für jede lautlich isolierbare stelle in einem wort (für jedes fonem) wurde das entsprechende grafem bewertet. Z.B. F/ah/r/r/a/d/ und Sch/m/e/t/t/e/r/l/i/n/g. Damit kann ein grafem
- fehlen,
  - 'unmöglich' (ohne bezug sein),
  - möglich (lautbezogen, aber an dieser stelle falsch) oder
  - richtig (normgerecht) sein.

Auf diese weise lassen sich schreibungen verschiedener schülerInnen nach der häufigkeit gleicher grafemwahlen in einem bestimmten wort zusammenfassen, so daß wir typische schreibungen gewinnen. Eine abfolge solcher typischen schreibungen sei am beispiel des wortes 'Fahrrad' wiedergegeben (ohne großschreibung):

fa—rat, fa—rad, fah—rad, fahrrad.

Bei der mehrheit der kinder stellen sich die drei ortografischen phänomene dieses wortes

- 1) 'stammschreibung d',
- 2) 'längezeichen h' und

3) das zweite r an der morfemgrenze in dieser reihenfolge ein und zwar – im vorgriff auf den vergleich – gleichermaßen bei kindern in der west- und oststichprobe.

Solcherart typische schreibungen und – was bisher empirisch so noch nicht erfaßt und belegt war – typische abfolgen der aneignung der einzelnen ortografischen phänomene ist ein wichtiges ergebnis dieser studie (vgl. May 1990, S. 246 - 253).

Ein weiteres ergebnis der studie bezieht sich auf die gemeinsamkeiten und unterschiede zwischen schnellen und langsamen lernern.

Um aussagen über lernverläufe verschieden leistungsstarker schülerInnen treffen zu können, wurden sie nach grafmetreffen in den diktierten wörtern

und sätzen gruppiert. Dazu wurden vier gruppen gebildet, die jeweils ein viertel, also 25 %, der gesamtstichprobe zusammenfassen. Die ergebnisse der Hamburger studie sind so zu pointieren: Es lassen sich bei (fast) allen kindern gleiche, wenn auch zeitlich weit

versetzte, stufen der sukzessiven annäherung an die normierte schreibweise finden. Genauer: In den teilaspekten von ortografie, den einzelnen recht-schreibphänomenen, folgen kinder derselben spur, gehen denselben weg über dieselben stufen. Dieses ergebnis,

als das erkennen der *parallelität der wege* steht im widerspruch zu der annahme sogenannter teilleistungsschwächen. Wenn kinder ihren weg in die schrift über gleiche stufen, wenn auch unterschiedlich schnell und sicher finden, verweisen differenzen im ortografischen leistungsstand auf tieferliegende vorteile oder rückstände in einer allgemeinen sprachkompetenz. Damit läßt sich rechtschreibkompetenz – wie schriftsprachkompetenz überhaupt – nicht sinnvoll von der allgemeinen sprachkompetenz und ihrem erwerb lösen. Dies bedeutet umgekehrt, daß unterrichtet rechtschreiben als eine gut faßbare oberflächendimension nicht lehrend verändern kann, ohne zugleich auf sprachkompetenz zu zielen. Ein solches verständnis des (ortografie)erwerbs schließt allerdings die hoffnungen auf flache vorstellungen, wie das «einprägen von wortbildern» aus und rückt den regelbildungsprozeß ins zentrum didaktischer überlegungen. Dieses sprachlernverständnis liegt auch der Bremer untersuchung zugrunde; genauer: es ist das des «spracherfahrungsansatzes».

### Der städtevergleich: Rostock, Potsdam, Zwickau (R.P.Z.) – Hamburg (H)

Vor dem hintergrund der ergebnisse aus der längsschnittstudie und mit dem dabei gewonnenen instrument, der «Hamburger Schreibprobe», haben wir die chance einer vergleichenden untersuchung genutzt und kinder einer deutlich unterscheidbaren stichprobe dieselben aufgaben lösen lassen. Die schülerInnen der drei östlichen städte wurden nach den punktwerten gruppiert, die je 25 % der Hamburger Sichtprobe erzielte. Mit hilfe der kollegIn-

nen Inge BÜchner (Rostock), Hartmut Küttel (Potsdam) und Brigitte Heckel (Zwickau) konnten wir vergleichsdaten von insgesamt 956 schülerInnen erheben und auswerten. Dabei handelt es sich um einen querschnittsvergleich, in dem die leistungen der kinder in R.P.Z. in den vier grundschulstufen zum selben zeitpunkt erhoben wurden. Hier die ergebnisse aus den schreibungen der wörter und sätze.

Es zeigen sich deutliche leistungsunterschiede zugunsten der stichprobe R.P.Z.

Schon gegen ende der ersten klasse ist der anteil der sicheren schreiber (Gruppe 1) in R.P.Z. deutlich höher als in H. (34,6 : 25 %) und der anteil der schwachen und extrem schwachen

	Gruppe 1 «sichere Schreiber»	Gruppe 2 «leidlich sichere Schreiber»	Gruppe 3 «eher unsichere Schreiber»	Gruppe 4 «schwache Schreiber»	Gruppe 5 «extrem schwache Schreiber»
<b>Klasse 1</b> Punkte Hamburg DDR	100-82 25,0 % 34,6 %	81-73 25,0 % 36,2 %	72-61 25,0 % 21,2 %	60-41 20,0 % 6,5 %	≤ 40 5,0 % 1,5 %
<b>Klasse 2</b> Punkte Hamburg DDR	100-94 25,0 % 49,3 %	93-89 25,0 % 34,3 %	88-81 25,0 % 12,7 %	81-71 20,0 % 3,8 %	≤ 70 5,0 % 0,0 %
<b>Klasse 3</b> Punkte Hamburg DDR	100-97 25,0 % 51,2 %	96-90 25,0 % 36,8 %	89-82 25,0 % 10,5 %	81-75 20,0 % 1,0 %	≤ 74 5,0 % 0,5 %
<b>Klasse 4</b> Punkte Hamburg DDR	100-98 25,0 % 60,7 %	97-93 25,0 % 32,3 %	92-88 25,0 % 6,0 %	87-79 20,0 % 1,2 %	≤ 78 5,0 % 0,4 %

Abb. 4: Vergleich der entwicklung unterschiedlicher leistungsgruppen<sup>1</sup> der Hamburger stichprobe (H.) mit denen aus Rostock, Potsdam und Zwickau (R. P. Z.)

schreiber deutlich geringer (8 : 25 %). Dieser unterschied vergrößert sich beständig von klasse 1 bis 4. Am ende der vierten klasse sind knapp zwei drittel aus R.P.Z. 'sichere schreiber' und weniger als ein prozent müssen als 'schwach bzw. extrem schwach' eingestuft werden.

Einschränkungen:

– Ein augenfälliger unterschied, der das ergebnis beeinflusst, ist der unterschiedlich große anteil von kindern in R.P.Z. und H., die deutsch als zweitsprache lernen.

Der ausländeranteil liegt in der Hamburger stichprobe bei 28 % (durchschnittlich in Hamburg knapp 20 %), in R.P.Z. unter 4 %. Auch wenn die «ausländer» hinsichtlich ihrer herkunft und muttersprache, ihrer anwesenheitszeit im deutschen sprachraum u. a. merkmalen in sich keine homogene gruppe sind, so liegt es doch nahe, daß sie in ihrer zweitsprache weniger gute rechtschreibleistungen erreichen. Eine analyse der beiden unterstichproben (deutsche/nichtdeutsche muttersprachler) hinsichtlich ihrer verteilung auf die fünf leistungsgruppen ergibt zwar einen unterschied, aber die deutschen kinder in Hamburg verteilen sich nicht wesentlich anders auf die leistungsgruppen als die der gesamtstichprobe. Damit ist zwar ein relevanter faktor bestimmt, nicht aber einer, der die hauptquelle der unterschiede begründete.

– Rostock, Potsdam und Zwickau sind zwar auch großstädte, sie sind aber wesentlich kleiner als Hamburg. Es ist davon auszugehen, daß sich in einem ballungszentrum, wie Hamburg, auch «soziale brisanz» ballen, zumal in der Hamburger stichprobe der innenstadtbereich überrepräsentiert ist.<sup>2</sup>

– Obwohl nur solche klassen in den vergleich einbezogen wur-

den, die vollständig erschienen, wissen wir nicht, ob stets alle kinder in den einzelnen klassen in die untersuchung einbezogen werden konnten. Auch können hilfen durch die lehrerInnen trotz eindeutiger anweisungen nicht ausgeschlossen werden. Das bewußtsein der teilnahme an einer vergleichsstudie – was nur für R.P.Z. gilt – könnte die kinder und lehrerInnen dazu geführt haben, sich besonders zu bemühen.

Auch wenn diese einschränkungen hinsichtlich der vergleichbarkeit zu machen sind, so bleibt das ausmaß der rechtschreibsicherheit bzw. der geringe anteil an rechtschreibversagern in R.P.Z. gemessen an hamburgener kriterien sehr beeindruckend: Der anteil der sicheren rechtschreiber ist drüben mehr als doppelt so groß, der anteil an schwachen rechtschreibern kleiner als 10 % der hamburgener vergleichsgruppe.

Dieses ergebnis bezieht sich auf die schreibungen von diktieren wörtern und sätzen.

Wie sieht der vergleich der rechtschreibfähigkeit zwischen beiden stichproben bei *texten* aus?

Und: Prüfen die beiden typen von aufgabenstellungen (diktierte wörter/ sätze und 'texte') die gleiche ortografische fähigkeit oder greifen sie unterschiedliche dimensionen?

Ohne hier auf den auswertungsmodus der aufsätze im einzelnen eingehen zu wollen (May/Vieluf, 2.1991) seien folgende ergebnisse genannt:

Mit durchschnittlich 112 wörtern pro aufsatz schreiben R.P.Z.-kinder etwas längere texte als die hamburgener kinder (96 wörter). Dieser kleine unterschied mag diejenigen erstaunen, die geglaubt haben, daß sich ein reglementierender unterricht auf die lust zu schreiben auswirkte. Zumindest unter den bedingungen dieses vergleichs ist diese these nicht zu stützen. Bessere rechtschreiber schreiben in beiden stichproben durchschnittlich längere texte, wengleich die beziehung zwischen rechtschreibsicherheit und textlänge nicht sehr eng ist. Die spannweite der textlänge ist außerordentlich groß (HH: zwischen 4 und 338 wörtern; R.P.Z.: zwischen 35 und 324 wörtern). Die R.P.Z.-kinder konstruieren komplexere sätze. Beispiel «daß» als nebensatzzeileitung: bei 161 R.P.Z.-kindern 111 mal, bei 131 HH-kindern 32 mal, also im verhältnis 7:2.

In der *rechtschreibung in aufsätzen* wiederholt sich die deutliche überlegenheit der kinder aus R.P.Z. Dies zeigt Abb. 5, in der die verteilung der rechtschreibfehler im engeren sinne, groß/ kleinschreibungsfehler (ohne satzanfang), grammatikfehler, zusammen/getrennschreibungsfehler und wortauslassungen verglichen werden.

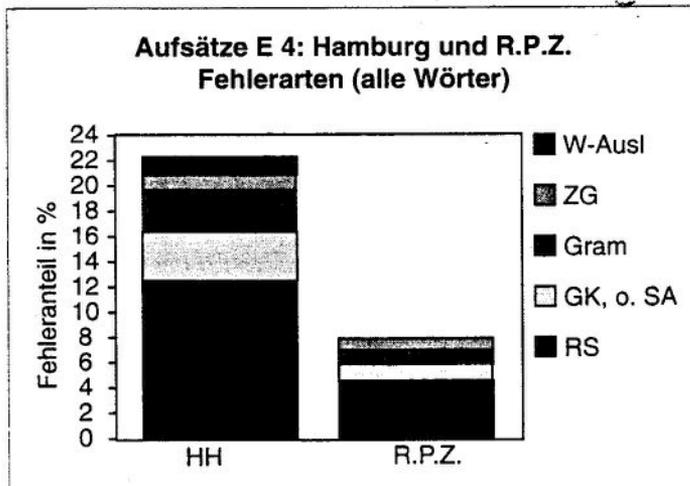


Abb. 5: Verteilung der fehler in aufsätzen, aufgeschlüsselt nach fehlerart im vergleich HH und R.P.Z.

Wie lassen sich diese ergebnisse deuten, und wie erklärt sich die differenz zu dem von Brügelmann u. a. gefundenen patt?

Ein markanter unterschied zwischen den beiden hier verglichenen untersuchungen besteht in der leistungsdifferenz zwischen den 'west'-stichproben Hamburg und Bremen/umland selbst: Die kinder der Bremer stichprobe schreiben besser als die Hamburger. Dies zeigt sich deutlich an einigen Hamburger klassen, die zum vergleich in die Bremer untersuchung einbezogen wurden. Diese elbvorortklassen lagen etwa im durchschnitt der Bremen/umland-stichprobe, aber weit über dem der Hamburger. Dieser leistungsvorteil rückt die Bremer kinder näher an die aus R.P.Z. heran, erklärt aber weder den von Brügelmann u. a. gefundenen «Laufstalleffekt» noch die *konvergierende* entwicklung der rechtschreibfähigkeiten der von ihm verglichenen stichproben. Die Hamburger untersuchung konstatiert eine *divergierende* entwicklung. Zur erklärang dieser bedeutsamen differenz zeichnen wir die entscheidungen nach, die in das Bremer meßinstrument eingegangen sind und vergleichen auch die verwendeten auswertungsverfahren. Die unterschiede zwischen dem Bremer und Hamburger ansatz sind nicht nur untersuchungsmethodisch, sondern auch fachdidaktisch interessant.

### Zum vergleich: Das Bremer instrument und sein auswertungsverfahren

Während die «Hamburger Schreibprobe» auf die strategien der verschriftung, auf das *erschreiben* zielt, verlangt das Bremer instrument überwiegend wörter aus dem übungswortschatz der kinder. Der anteil der «lauttreuen» wörter ist hoch, komposita fehlen, umlautungen, die über ableitungen zu entscheiden sind auch, kürzebezeichnung wird dominant in intervokalischer stellung abverlangt, auslautverhärtungen sind selten (in 4 von 73 wörtern). Diese absichtsvoll gesuchte nähe zu dem schon geübten wortschatz geht zu lasten der komplexität der wörter und damit der repräsentativität für das ortografische system. (Der relative anteil der ortografischen elemente – die sich nicht direkt aus der lautung erschließen lassen – ist in der Bremer wortauswahl knapp halb so groß, wie in der Hamburger.) Dies ist der grund für einen «Deckeneffekt». Das Bremer wortmaterial ist im hinblick auf sein anforderungsprofil für gute schreiberInnen nicht differenzierend genug. D. h. gute schreiberInnen machen zu wenig fehler, weil strukturelles wissen nicht genügend abverlangt wird. Oder andersherum formuliert: Zu einfache schreibstrategien führen zu einem weitreichenden erfolg. Im zusammenhang mit einem eher groben bewertungsverfahren – ein ganzes wort ist richtig oder falsch – wird das meßinstrument stumpf. Oberhalb eines bestimmten niveaus der herausbildung ortografischer kompetenz stellt das wortmaterial zu wenig anforderungen, die «decke» ist für gute schreiberInnen, insbesondere in den klassenstufen 3 und 4, zu schnell erreicht, sie können ihr weiterreichendes wissen und können nicht genügend unter beweis stellen: gute und weniger gute schreiberInnen fallen in eins. Vergleicht man mit einem solchen instrument zwei möglicherweise unterschiedlich leistungsfähige gruppen, so bleiben die unterschiede verdeckt. Mit guten gründen vermuten wir deshalb, daß die mit der «Hamburger Schreibprobe» gefundenen leistungsvorteile der R.P.Z.-klassen gegenüber den hamburgern, sich mit unserem instrument tendenziell auch gegenüber den Bremer klassen zeigen würden. Und auch die konvergenz der leistungen beider stichproben, die Brügelmann u. a. finden, erklärt sich durch ihr verfahren. Der in ersten klassen festgestellte leistungsunterschied schmilzt im verlauf der zeit, weil sich die in der Hamburger untersuchung festgestellte

divergenz, durch die 'zu leichten' wörter des 'Bremer' instruments eben gar nicht zeigen kann: Für höhere leistungen als das instrument mißt, ist den kindern die ausdrucksmöglichkeit versagt. In einem Bilde: Man kann ein kind, daß 1,60 m groß ist, nicht mit einem maßstab von 1,20 messen.

Tendenziell gilt dies auch für die gewählten schreibaufgaben, also die aufsatzthemen. Die beiden Hamburger themen suchen durch die konstruierte soziale situation: mehrere kinder haben ein 'problem' zu lösen, eine aufgabe zu stellen, die 'potentielle komplexität' enthält (mehrere handelnde, interaktion, verschränkung der perspektiven, dialog). Mit der komplexität des themas ist eine bestimmte textkonstruktion und auch wortwahl nahegelegt, die kindern weniger geläufig sein dürften. Es geht uns absichtsvoll jeweils um die obere grenze der sprachkompetenz, um die in «sprachnot» erscriebene leistung. Gerade hier liegt die größtmögliche differenzierung und zwar auf jedem niveau von verschriftung (vgl. *Balhorn/Vieluf*, 1990, S. 134 - 144).

Anders in dem ansatz der Bremer untersuchung. *Brügelmann u. a.* legen mit dem thema «Mein Traum» eine narrative textgestalt nahe. Das traumthema macht keine einschränkungen und provoziert den typ der ich-geschichte, also eher eine eindimensionale perspektive.

Um die differenz der unterschiedlichen aufgabentypen, also der instrumente, die beide studien anstellen, besser zu fassen, lassen sich die korrelationen der leistungen zwischen den diktierten wörtern und sätzen einerseits und den leistungen in den aufsätzen andererseits nutzen. In der «Hamburger Schreibprobe» ist die korrelation zwischen beiden leistungen hoch: HH - .81; R.P.Z. - .79. Die entsprechenden Bremer werte der fehlerquoten sind niedrig: Rostock - .40 und Bremen/umland - .48. Demnach wird mit dem hamburger instrument 62 - 66 %, mit dem Bremer nur 12 - 16 % der gemeinsamen fähigkeit erfaßt (über das maß des determinationskoeffizienten).

Eine hohe korrelation bedeutet, daß die beiden in beziehung gesetzten leistungen (wahrscheinlich) einem gemeinsamen faktor entspringen, eine niedrige, daß sie voneinander relativ unabhängig sind. Die in der «Hamburger Schreibprobe» gewählten wörter/sätze erfassen rechtschriftlich demnach ähnliche leistungen, wie sie auch in komplexen textproduktionen erforderlich sind; in der Bremer untersuchung hingegen werden in aufsätzen weitgehend andere fähigkeiten realisiert als beim schreiben der ausgewählten wörter. Mit den relativ einfachen, mehrheitlich geübten wörtern des diktats wird ein können erhoben, das sich im freien text (im traumthema) nicht im gleichen maße wiederfindet, wie die fähigkeit, ungeübte, komplexe wörter schreiben zu können, in einer komplexen themenstellung.

Die von uns vermuteten strukturellen differenzen zwischen den Bremer und Hamburger aufgabenstellungen (dies so vorsichtig, weil wir das hinreichend erst nur für eines der beiden themen belegen können)<sup>3</sup> sind für den von *Brügelmann u. a.* so genannten «Laufstalleffekt» von bedeutung. Er besagt, daß ein systematisch geübter wortschatz (der Laufstall) zwar die sicherheit in der schreibung eben dieses wortschatzes hervorbringe, daß jedoch die fähigkeit, andere wörter im textzusammenhang normgerecht schreiben zu können, davon weitgehend unbeeinflusst bleibe. Die wahl des laufstalls als bild geht weit; verhindert doch ein laufstall tatsächlich das laufenlernen der eingesperrten kinder.

Die frage nach der effizienz der übung eines bestimmten modellwortschatzes für eine weiterreichende ortografische kompetenz läßt sich mit dem Bremer verfahren nicht beantworten. Bestimmen läßt sich allerdings das ausmaß des zusammenhangs beider teilleistungen (in diktierten wörtern und im aufsatz) als

ausdruck einer gemeinsamen kompetenz. Und diese drückt sich in den oben genannten korrelationen aus. Es ist aber nicht triftig, aus einem schwachen korrelativen zusammenhang zwischen den beiden gemessenen leistungen auf die ineffizienz wortbezogener übungsformen zu schließen. Wenn ein differenzierender maßstab eine hohe korrelation zeigt, sich also dasselbe leistungsgefälle bei kindern aus Hamburg, Rostock, Potsdam und Zwickau in allen klassenstufen in diktierten wörtern und in aufsätzen finden läßt, so ist ein verfahren, das diesen zusammenhang nicht aufdeckt, kritisch zu analysieren. Es könnte sich der laufstalleffekt und mit ihm das patt zwischen ost und west als artefakt des meß- und auswertungsverfahrens erweisen.

Es geht bei der erhebung des ortografischen könnens um mehr als das abverlangen geübter wörter, die wir als richtig oder falsch bewerten. Im hinblick auf das schreiben in zusammenhängen, also auf das schreiben, um das es in jeder didaktischen und auch forschungsmethodischen diskussion gehen muß, gibt die differenz in den ergebnissen beider untersuchungen zu denken.

Was die erfassung und bewertung von textkompetenz betrifft, steckt die forschung noch in den kinderschuhen. Dies merkt jede lehrerin und jeder lehrer, wenn sie/er aufsätze korrigiert und es hilfreiches dazu zu schreiben gilt. Deshalb wird es in dem bereich der textproduktion für eine angelaufene fortsetzung unserer untersuchung in die sekundarstufe hinein absprachen und kooperationen zwischen den verschiedenen untersucherteams geben.

Der erhebliche aufwand, den beide untersuchungen bedeutet haben, hat sich gelohnt: Das schreibenlernen ist in der diskussion. Die markanten differenzen lassen sich nicht wegerklären, sondern werfen fragen auf. Wir hamburger müssen damit zurechtkommen, und das heißt vor allem, hamburger kinder müssen zu ihrem recht kommen.

### Diskussion der ergebnisse

Wenn wir leistungsunterschiede konstatieren, wenn wir feststellen, die kinder in den drei städten der ehemaligen DDR können besser rechtschreiben, machen weniger fehler, schreiben längere texte, so gilt es zu fragen: Ist dies eine bedeutsame leistung? Ist die fähigkeit, die wir vergleichen, für die kinder wertvoll, ist sie nützlich, eröffnet sie chancen? Oder ist es eine bloß schulische qualität, die da gezüchtet wird, ein artefakt, eine leistung, die, zeitaufwendig erzeugt, bedeutsameres zu kurz kommen läßt? Dies heißt nichts anderes als die frage des pädagogischen gesamtkonzepts hüben und drüben in den blick zu nehmen und, innerhalb dieses, – in sprachdidaktischer einstellung – die bedingungen und funktionen des sprach- und schriftsprach-erwerbs für den unterricht und den lernprozeß überhaupt zu reflektieren. Wir müssen unseren maßstab offenlegen, das machbare und das wünschbare unterscheiden; wir müssen bewerten, d. h. relativieren, denn alles ist nicht zu haben, akzente müssen gesetzt werden und werden auch – je unterschiedlich – gesetzt. Ohne diese fragen und positionen hier ausführlich und abwägend zu entfalten, wollen wir unsere bewertung und folgerungen zur diskussion stellen:

– Trotz der sattsam bekannten schulischen und gesellschaftlichen überbewertung der fähigkeit, ortografisch korrekt schreiben zu können (ortografie als intelligenzindiz, als prognoseinstrument für schulerfolg), halten wir das schreiben, das schreibenkönnen, das gern und viel schreiben-wollen nicht für eine schulische tätigkeit, einen lerngegenstand *unter anderen*, sondern für fundamental. Das heißt: Schreibenkönnen, schreibenlernen wirken sich in der intellektuellen entwicklung aus, wirken erläuternd auf die gesprochene sprache zurück und wirken sich in allen unterrichtsfächern, in denen geschrieben/gelesen wird, aus.

– Orthografie ist keine der schrift äußerliche dimension, die separat lernbar wäre, sondern orthografische fähigkeit ist teil sprachlicher kompetenz, drückt diese aus. Orthografische phänomene sind verwoben mit semantik, syntax. Orthografie reicht in die grammatik und diese in die orthografie hinein. Die rekonstruktion der regelhaftigkeit der orthografie, die jeder schreiber leisten muß, *das formulieren*, einschließlich des redigierens, ist eine kognitive leistung großer komplexität, die wir ohne falsche richtigkeitserwartungen im lernprozeß sehr wichtig nehmen sollten.

– Eben deshalb muß die schule allen kindern bedingungen bieten, eine relative sicherheit beim schreiben zu gewinnen. Dies leisten die von uns untersuchten schulen in Rostock, Zwickau und Potsdam insbesondere für langsam lernende kinder zweifellos besser als hamburger schulen dies bisher tun. Nicht die besseren leistungen des durchschnitts, nicht die der guten und besten schreiber, sondern die im vergleich zu Hamburg sehr kleine und im verlauf der grundschulzeit kleiner werdende zahl von sehr schwachen schreibern in den R.P.Z.-klassen ist das spektakuläre ergebnis unserer untersuchung, das zu konsequenzen nötigt. Es ist festzustellen, daß es in den drei städten der ehemaligen DDR kaum «legastheniker» gab, wenn wir legastheniker über die leistungen der fünf prozent schwächsten schüler in hamburg definieren. Wir halten an dem ziel fest, daß die grundschule *allen* kindern ein mindestmaß an schreibsicherheit zu vermitteln hat, ein maß, das die kinder «aus schriftfermem milieu» nicht ausschließt aus der gesellschaft der schreibenden, nicht ausschließt aus dem unterrichtsgeschehen, sie nicht abhängt und eben kaum teilhaben läßt an dem fortschritt, den sich andere kinder durch und im unterricht erarbeiten können. Auch wenn wir in rechnung stellen, daß in einem ballungszentrum wie Hamburg sich in bestimmten stadtteilen und damit schulen schüler sozial unterprivilegierter gruppen ballen, in einem vergleich also die unterschiedlichen ausgangsbedingungen zu berücksichtigen sind, so zeigen sich in der hamburger stichprobe im unteren leistungsbereich markante schwächen, die sorge bereiten. Hier ist abhilfe geboten, sind also die schulverwaltung, die bildungspolitikerInnen, die lehreraus- und insbesondere die lehrerfortbildung gefragt.

Ein spezielles ergebnis unserer untersuchung soll hier noch einmal in den blick gerückt werden, weil es schriftspracherwerb so nachdrücklich als einen autonomen, intuitiven, *eigenaktiven* regelbildungsprozeß erläutert: Die analysen der schreibungen der kinder in den vier städten, die unter sehr unterschiedlichen lehr- lernbedingungen entstanden sind, zeigen parallele entwicklungen. Die kinder, obwohl sehr unterschiedlich unterrichtet, gehen einen weitgehend gleichen, wenngleich zeitlich sehr versetzten weg in die schrift. Unsere rund 1400 kinder zeigen *dieselbe stufung, dieselbe reihenfolge*, in der sie sich die teilkomplexe der orthografie aneignen. Dies zeigt, wie lose lehre mit lernen verbunden ist, daß lernen eben nicht das komplement von lehre ist, sondern daß kinder in einem relativ autonomen prozeß sich wissen und können *für sich* konstituieren. In zwei dimensionen von unterricht in der ehemaligen DDR scheinen uns produktive bedingungen des lernens von orthografie wirksam realisiert: in dem ausmaß von zeit (sprachunterricht, eine enge verbindung von sach- und sprachunterricht, die nachmittägliche betreuung durch lehrerInnen) und in einer sehr weitgehenden systematisierung des orthografieunterrichts (mindestwortschatz, morfemorientierung, «kommentare», also selbstinstruktionen, mit denen sich kinder orthografisch heikle stellen in wörtern bewußt machen).

Hier können wir lernen, unsere didaktische diskussion öffnen und bereichern. Für die kollegInnen in den neuen bundesländern gilt es zu bewahren, was sich als gut erwiesen hat. Gemeinsam

sollten wir nach formen des unterrichts suchen, die kindern zeit und orientierungen geben, die den unterschiedlichen sprachereferenzen der kinder *angemessen* rechnung tragen, also unterrichtliche vorhaben sprachlich auf die leistungsfähigkeit und das interesse der kinder hin auslegen. Dies wird nicht bedeuten, daß systematisch aufgebaute «lehrwerke», wie fibeln und sprachbücher, unterrichtliche aktivitäten bestimmen. Eine (sprach)systematik wie die «didaktische Landkarte» von *Hans Brügelmann* ist ein deutungsschema für lehrerInnen und eben nicht vorgabe für den unterrichtsverlauf. Unterricht muß «offen» sein, so daß die unterschiedlichen denk- und sichtweisen der kinder darin vorkommen, zum vorschein kommen können. Deshalb darf kein pauschalisierender lehrgang das lernen zu bestimmen suchen. Daß er es ohnehin nicht kann, das zeigen uns die kinder, die, wo auch immer, den gleichen weg, die gleichen schritte tun, nur eben unterschiedlich schnell (oder langsam) und sich dem ziel, dem erfolg im schreiben, entweder dynamisch, in einem sich selbst beschleunigenden prozeß, oder aber langsam, in einem ihnen unpassenden unterricht, oder gar *gegen* diesen, nähern.

## Anmerkungen und Literatur

<sup>1</sup> Zur weiteren differenzierung haben wir das vierte quartil, die gruppe IV, noch einmal unterteilt: 20% schwache schreiber und 5% extrem schwache schreiber. Letztere stellen in Hamburg die schülergruppe dar, die anspruch auf einzelfallhilfe hat. Damit haben wir fünf gruppen, die *miteinander* verglichen werden können.

<sup>2</sup> Über die repräsentativität der R.P.Z.-stichprobe können keine angaben gemacht werden.

<sup>3</sup> Die beiden themen der Hamburger Schreibprobe: 'Der geheimnisvolle Koffer' und 'Das fliegende Kind' wurden verschränkt in R. P. Z. und H. geschrieben. Bisher wurde überwiegend das erste thema ausgewertet. Wir können deshalb z. Z. keine belege für die strukturelle gleichheit der beiden aufgabenstellungen vorlegen.

*Balhorn, H./Vieluf, U.*: «... und so war das Geheimnis entlüftet» – produktive sprachnot als motor des formulierens. In: *H. Brügelmann/H. Balhorn* (Hrsg.): Das gemir, sein alfabet und andere geschichten. Konstanz: Faude 1990

*Brügelmann, H.*: Die Schrift entdecken. Konstanz: Faude 1990  
*Brügelmann, H./Lange, I./Spitta, G.*: Leistungspatt in der Rechtschreibung? In: Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 44/91

*May, P.*: Kinder lernen rechtschreiben – aber wie!? Zwischenbericht 11/1990 (unveröff. Man., kann gegen 5,- Dm in Briefmarken angefordert werden bei P. May)

*May, P.*: Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: *Brügelmann/Balhorn* (s.o.)

*May, P./Vieluf, U.*: Rechtschreibleistungen in Aufsätzen bei Kindern aus Hamburg und Städten in der ehemaligen DDR (unveröff. 2.91)

## AOL: das Grundschulfest!

Ab 1.8.91  
wird alles  
etwas teurer!

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Die <i>Neuzeit-Olympiade 1</i> Nr 056, 34,- DM Vom Teichschwimmt bis zum Florentiner: der große Schul- und Vereinspaß: drinnen und draußen: zu Wasser, zu Land und in der Luft!</li> <li><input type="checkbox"/> Die <i>Neuzeit-Olympiade 2</i> Nr 069, 34,- DM 56 neue Zimmer- und Flurspiele wie Fußball, Schlangenzüchter, Mürmelsteingel, Der Spaß!</li> <li><input type="checkbox"/> Alternatives Spiel- &amp; Sportheft Nr 067, 34,- DM 98 Klassenhefte Nr 066, 34,- DM Für alle Jahrgestellen, Klassenstufen, inner/außen!</li> <li><input type="checkbox"/> Erdbeil 200cm 2 o.Kontinente Nr 202, 59,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> Erdbeil 200cm 2 n.Kontinente Nr 204, 77,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> NATO-Fallschirmkappe Nr 213, 28,- DM grün, gebraucht, 8,4 m x 8, stabil, Begeisterungsmittel</li> <li><input type="checkbox"/> Die schönsten Vertretstunden Nr 155, 28,- DM Für KG, 1-13: Der Lehrerteller fürs ganze Jahr!</li> <li><input type="checkbox"/> 40 Mathemat. Methilder KG, 1-4 Nr 125, 26,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> 28 Biberkreuzworträtsel: KG 2-6 Nr 132, 24,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> Rätselheft Klasse 3-6 (24 KV) Nr 129, 24,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> Bobbons Mathematik KL 1 + 2 Nr 295, 28,- DM Die ungewöhnlich belästigen AS-Taschenbücher:</li> <li><input type="checkbox"/> HTB 4: Poesie-Album-Sprüche Nr 373, 6,90 DM Nie Wieder Angst vor den Schüler-Poesie-Alben!</li> <li><input type="checkbox"/> HTB 6: Gut, Morgen, liebe Kinder! Nr 375, 6,90 DM Lustige, spannende Tages- und Stundenanlässe.</li> <li><input type="checkbox"/> Das Fallschirm-Erdbuch Nr 377, 6,90 DM</li> <li><input type="checkbox"/> HTB 13: Das Freierbeil-Büchlein Nr 363, 6,90 DM So fange ich an: Quellen, Metrisation, Organisation.</li> <li><input type="checkbox"/> HTB 21: 111 Reisschnittspiele Nr 391, 6,90 DM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> AOL-MuselKnüllerGeste KL0-5 Nr 922, 46,- DM Med.past.: KV + MC: Märschlieder, originale Spiel- und Musik-Aktion ohne musikal. Vorkenntn.</li> <li>Reihe: Zirkus + Kunst + Schule + Freizeit + Sport:</li> <li><input type="checkbox"/> Grafik-Kiste 1: Schulleben Nr 143, 50,- DM 120 Karton-Blätter A4: Lob-Zettel, Kalender, fachbez. Illustr., Lineaturen, Verkehrs, Eltern/Weihn...</li> <li><input type="checkbox"/> Grafik-Kiste 2: Freizeit Nr 144, 50,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> AOL-Schmappelheft-TB 1 Nr 231, 16,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> AOL-Zirkus Nr 064, 48,- DM Artistik, Clowns, Jonglieren, Zauberei, Zeltbau, Dressur, Schminken &amp; 18 Projekte in Wort &amp; Bild!</li> <li><input type="checkbox"/> Romcaill-Zirkusmusik-Kassette Nr 207, 18,- DM</li> <li><input type="checkbox"/> AOL-Zauberei (GS + Sek.1) Nr 065, 24,- DM 60 verblüffende Tricks für Menschen von 6-66.</li> </ul> <p>Hier sehen Sie nur einen winzigen Ausschnitt aus unserem Angebot. Wenn Sie neugierig sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Gesamtprogramm + Tips + Tricks Nr 444, 3,- DM</li> </ul> <p><b>BESTELLABSCHNITT (nur an den AOL-Verlag senden)</b> Hiermit bestelle ich die oben angekreuzten Unterrichts-materialien (zusätzlich Versandkosten):</p> <p>Name: _____ Adresse: _____ AOL-Verlag, W-7585 Lichtenau, Tel.: 07227-4349</p>
---	--