

Anke Reichardt

Rechtschreiballtag in Klasse 3

Untersuchungen zur Entwicklung und
Gestaltung des Rechtschreibunterrichts
in drei Kasseler Grundschulklassen

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2010 des ZLB

Kassel 2010

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 14

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN print: 978-3-89958-984-9
ISBN online: 978-3-89958-985-6
URN urn:nbn:de:0002-9856

© 2010, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

INHALTSÜBERSICHT

Vorwort	5
1. Einleitung	8
2. Allgemeine empirische Befunde	10
2.1 IGLU-Ergänzungsstudie	12
2.2 Projekt LISA&KO	14
3. Schriftspracherwerb	16
3.1 Stufenmodelle und Prozesse des Schriftspracherwerbs	17
3.1.1 Komponentenmodelle	18
3.1.2 Entwicklungsmodelle	18
3.1.3 Prozessmodelle	19
3.2 Unterrichtskonzepte zum Schriftspracherwerb	20
3.3 Lese-Rechtschreibschwäche / Legasthenie	23
4. Forschung und Modellentwicklung im Feld der Schule	27
4.1 Kindheits- und Grundschulforschung	28
4.2 Ökologische Feldmodelle	29
4.2.1 Ökologische Schriftsprachdidaktik	31
4.2.2 Interessenbezogenes Rechtschreiblernen	32
5. Projektbeschreibung	35
5.1 Hamburger Schreibprobe	35
5.2 Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe	38
5.3 Der Förderunterricht	40
5.4 Das Begleitseminar	42
6. Lernstandserhebung und Förderkonzept	43
6.1 Was kann Samir bereits	45
6.2 Was muss Samir noch lernen	48
6.2.1 Standardsprachliche Elemente	49
6.2.2 Dehnungs- und Schärfungsmarkierung	50
6.2.3 Morphematische Elemente	51
6.2.4 Groß- und Kleinschreibung	51
6.2.5 Interpunktion	51
6.2.6 Schreibmotorik	52
6.2.7 Aufmerksamkeit	52
6.3 Was kann Samir als Nächstes lernen	52

7.	Ausschnitte aus der Lernbiographie	54
7.1	Schriftfunktion erfahren	55
7.2	Erfolgreiche rechtschriftliche Lernprozesse.....	58
7.3	Aufgabenstellungen zum Rechtschreiblernen	60
8.	Schlussfolgerungen	62
9.	Literatur	64

Vorwort

Die Entwicklung von Rechtschreibfähigkeiten bei Kindern ist nach wie vor ein wichtiger Indikator für die Leistungsfähigkeit des Unterrichts und den individuellen Erfolg schulischer Lernprozesse. Es verwundert deshalb kaum, dass der Schriftspracherwerb und der Rechtschreibunterricht immer wieder Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen ist. Gefragt wird,

- was sinnvolle und förderliche Rechtschreibkonzepte für die langsamer lernenden Kinder sind;
- wie die orthographischen Fähigkeiten von Kindern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten nachhaltig verbessert werden können;
- wie eine Lehreraus- und -fortbildung konzeptioniert sein muss, die die Beobachtungs- und Diagnosefähigkeit zum Verständnis von Problemen beim Erwerb der Orthographie als Teil einer obligatorischen Lehrkompetenz versteht.

Diese Fragen werden nicht nur in der öffentlichen Diskussion aufgeworfen. Auch der wissenschaftliche Diskurs um Ursachen und um die richtige Therapie von Lese-/Rechtschreibschwäche bzw. Lese-/Rechtschreibstörungen (Legasthenie) oder Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) wird jeweils neu entfacht. Grundsätzlich lassen sich hier zwei Richtungen ausmachen: einmal geht es um die auch die Öffentlichkeit immer noch dominierende Diskussion um Legasthenie, außerdem aber um die fachdidaktische Diskussion zur Bestimmung von "Rechtschreibkompetenz". Die vorliegende Untersuchung von Anke Reichardt richtet sich sowohl gegen das Legasthenie-Konstrukt als auch gegen eine einseitige output-orientierte Ausrichtung eines Rechtschreibunterrichts, der nach den Bedingungen für gute Lehre und tiefgreifende Lernprozesse erst in zweiter Linie fragt.

Das Legasthenie-Konstrukt erklärt Schwierigkeiten und Verzögerungen beim Lesen und Schreiben mit "Teilleistungsschwächen". Dieser Begriff entstammt einem medizinischen Ansatz zur Analyse von Problemen beim Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten und meint angeborene und ererbte Defekte in jeweils besonderen Wahrnehmungsbereichen. Mehrfach nachgewiesen ist aber (zuletzt in der IGLU-Studie 2003), dass das medizinische Modell theoretisch und methodisch nicht sinnvoll ist, dass es diagnostisch und therapeutisch nicht brauchbar und wissenschaftlich nicht haltbar ist.

Im fachdidaktischen Diskurs sind sich Schrifterwerbs- und Rechtschreibdidaktiker darüber einig, dass ein solches Modell zur Erklärung deshalb nicht taugt, weil von einem dynamischen Wechselspiel schulischen, kognitiven und individuell-sozialen Faktoren ausgegangen werden muss. Anke Reichardt fokussiert in der hier vorgelegten Arbeit vor allem das Wechselspiel von schulischen, nämlich unterrichtlichen, Bedingungen des Rechtschreibunterrichts und fachlichen Anforderungen und Ansprüchen, die sich aus dem Umstand ergeben, dass die Orthographie beim Schreiben von Texten benötigt wird, weil sie der Lesbarkeit von Texten dient.

Gegenüber einem Rechtschreibunterricht, der sich am Legasthenie-Konstrukt orientiert, müssen grundsätzliche Alternativen bedacht werden. Verbunden mit dem Legastheniekonstrukt sind beispielsweise der Notenschutz bei der Bewertung schriftlicher Leistungen und eine vergleichende Leistungsbewertung. Aus fachdidaktischer Sicht ist immer wieder gefor-

dert worden (z.B. von Hans Brügelmann (2001) in seiner Kritik am bayerischen Legasthenie-Erlass), den privilegierten Notenschutz für sog. Legasthener abzuschaffen und zugleich die Bedeutung vergleichender Leistungsbewertung zurückzunehmen. Stattdessen sollen Beschreibungen von Leistungsniveaus und von individuellen Lernfortschritten angestrebt werden. Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten müssen dazu, wie es in der hier vorgelegten Untersuchung geschieht, konsequent als fachdidaktisches Problem bei der Initiierung sprachlicher und grammatisch-graphematischer Lernprozesse im Unterricht begriffen werden. Renate Valtin (2006, S. 52) hat von der Schädlichkeit des Teilleistungskonzepts gesprochen, weil es die Schwierigkeiten "in das Kind" verlegt und damit den Blick verstellt

- auf notwendige Verbesserungen des Rechtschreibunterrichts,
- auf die Veränderung der schulischen Lernbedingungen
- und auf die Verbesserung der Lehrerbildung.

Deshalb wird in dem hier entwickelten Förderkonzept die Umstrukturierung des Rechtschreibunterrichts mit individueller Förderung und zugleich einer Lehrerbildungsmaßnahme verbunden. Das Konzept einer unterrichtsbezogenen subjektiven Rechtschreibförderung öffnet den Blick auf eine sinnvolle Strukturierung spezifisch rechtschriftlicher Lernprozesse und auf die schriftkulturellen Bedingungen, die zur Rechtschreiborientierung beim Textschreiben führen.

Das Legasthenie-Konstrukt überlebt in der Öffentlichkeit und in der Schule deshalb so hartnäckig, weil es eine entlastende Funktion für die Beteiligten hat: "Wenn es sich um eine Teilleistungsschwäche handelt, ist keiner schuld und niemanden trifft Verantwortung. Lehrpersonen können sich von Schuldgefühlen befreien, wenn sie die Ursachen für schulische Leistungsprobleme in Defekten des Kindes sehen (z. B. in der neu erfundenen Dyskalkulie) und ihre Verantwortung für das Lese- und Schreibenlernen des Kindes an außerschulische Instanzen delegieren können. Auch für Eltern ist dieses Konzept nützlich, weil Krankenkassen für eine Therapie von Wahrnehmungsstörungen bereitwilliger zahlen als für ein Lese- und Rechtschreibtraining. Ferner dient dieses Konzept als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme standespolitischen Interessen, indem es bestimmten Berufsgruppen eine zahlungswillige Klientel beschert" (Valtin 2006, S. 55).

Fachdidaktisch wird zurzeit gefragt, wie "Rechtschreibkompetenz" so bestimmt werden kann, dass der Rechtschreibunterricht auf seine Effektivität hin geprüft werden kann (z.B. Valtin u.a. 2003, Voss/Blatt/Kowalski 2007, Naumann/Weinhold 2009). Denn mit der Wende zu einem outputorientierten Bildungsdiskurs wird seit Beginn des neuen Jahrhunderts auch nach Qualitätsstandards (auch) des Rechtschreibunterrichts gefragt. Kompetenzen sollen beschreiben, was Kinder am Ende der Grundschulzeit an Rechtschreibfähigkeiten erworben haben sollen. Die Beschreibung des wünschenswerten rechtschriftlichen Könnens soll die Rechtschreibstandards gleichsam operationalisierbar machen, indem mit Hilfe der empirischen Unterrichtsforschung die Erreichbarkeit der Kompetenzen überprüft wird und zugleich für die Unterrichtspraxis passende Aufgabenstellungen entwickelt werden können.

Die Arbeit von Anke Reichardt wählt einen anderen Zugang zum Problem der Rechtschreibförderung. Grundsätzlich wird der Blick von der outputorientierten Frage nach der Leistungsfähigkeit des Rechtschreibunterrichts auf den Input gelenkt und danach gefragt, was die

grundlegenden Voraussetzungen für positiv verlaufende rechtschreibliche Prozesse sind. Zur Beantwortung dieser Frage bezieht die Autorin im schulischen und rechtschreibdidaktischen Diskurs eine pädagogische und fachdidaktische Position. Orthographische Lernprozesse sind abhängig von der Qualität des Rechtschreibunterrichts, von der schriftkulturellen Funktionalität der Texte, die ein Kind schreiben soll, sowie von der Passung der rechtschriftlichen Aufgaben für das Kind.

Zum Nachweis dieser Zusammenhänge beschreibt Anke Reichardt ein Förderprojekt in den dritten Klassen einer Kasseler Grundschule und analysiert einen Einzelfall. Zugleich profiliert sie für den Rechtschreibunterricht ein Konzept (schreib-)ökologischen Lernens (Bronfenbrenner) in mehrfacher Hinsicht, nämlich

- unterrichtsbezogen, indem neben Lernprozessen auch die Aufgabenstellung und die Lehre in den Blick gerät;
- fachlich bzw. schriftkulturell, indem die Textdokumente der Kinder mit Blick auf das Schriftsystem des Deutschen analysiert werden;
- lehrerbildend, indem die Lehrerinnen der beteiligten Klassen in der Analyse der Schülertexte und der Rechtschreibleistungen fortgebildet werden;
- ausbildungsbezogen, indem Studierende in der rechtschriftlichen Analyse von Kindertexten und in der Entwicklung von passenden Rechtschreibaufgaben ausgebildet werden;
- lernprozessbezogen, indem die Kinder im schulischen Umfeld einen nachweisbaren Lernerfolg erfahren;
- schließlich wissenschaftsmethodisch, indem in empirischer und methodischer Hinsicht die Struktur des Förderkonzepts mit dem Konzept des "ökologischen Feldsystems" in dem Sinne ausgewiesen wird, dass ein von der alltäglichen Lernumwelt abgegrenzter Handlungsraum des Rechtschreiblernens konstituiert wird, der nach eigenen Regeln funktioniert.

Die vorliegende Untersuchung greift nicht nur in die konzeptionelle Debatte um die Rechtschreibförderung ein, sondern hat auch einen praktischen Nutzen, weil sie Analysen zum Stand der Rechtschreibleistung in den Klassen vorlegt und zahlreiche konkrete Aufgabenstellungen zur Entwicklung der Rechtschreibkompetenz der Kinder vorschlägt. Der Arbeit von Anke Reichardt kann in der Lehrerbildung und für die praktische Förderarbeit mit Kindern ein Nachdenken befördern und Anstöße zur Veränderung der Arbeit auslösen. Eine weite Verbreitung ist der Studie über die Universität hinaus deshalb zu wünschen, weil sie grundlegende Anregungen zur integrativen Förderung von Kindern im Rechtschreibunterricht zu geben vermag und damit zur Verbesserung des Rechtschreibunterrichts insgesamt beiträgt.

1. Einleitung

Ein beträchtlicher Teil der Schüler in Deutschland verlässt die Schule am Ende der Pflichtschulzeit mit unzureichenden Kenntnissen im Lesen und Schreiben. Das Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie PISA (Baumert u.a. 2001) belegt, dass die in den Lehrplänen festgehaltenen Ziele häufig nicht erreicht werden; mindestens ein Viertel der Fünfzehnjährigen verfügt nicht über hinreichende Kenntnisse, die nach Meinung von Lehrplanexperten für einen erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe I unabdingbar wären.¹ Für die Betroffenen verringern sich nicht nur die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch die Lebensqualität und die gesellschaftliche Teilhabe an der Schriftkultur.

Für die Kultusministerkonferenz gilt es als unbestritten, dass "die Diagnose und die darauf aufbauende Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu den Aufgaben der Schule gehören."² Folglich sind die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz und die Rechtschreibförderung zentrale Anliegen der (Grund-)Schule.

Üblicherweise wird in empirischen Untersuchungen zur Entwicklung von Rechtschreibleistungen die Qualität des Rechtschreibunterrichts nicht als Einflussgröße gewertet. Es zählen lediglich individuelle Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, kognitive Leistungsfähigkeit, Ablenkbarkeit und Konzentration), soziokulturelle Faktoren (z.B. Ein- und Mehrsprachigkeit, gute Sprachkenntnisse, Besuchsdauer in einer Betreuungseinrichtung, Ausbildungsniveau der Eltern) und soziographische Faktoren (z.B. Schul- und Klassenzugehörigkeit, Klassengröße).³ Mit den Ergebnissen solcher Studien werden dann Bedingungen für erfolgreiches Rechtschreiblernen formuliert.

Demgegenüber beruht das vorliegende Fortbildungs- und Förderprojekt⁴ in einer Kasseler Grundschule auf der Annahme, dass die Qualität des Rechtschreibunterrichts eine wichtige Einflussgröße für die Initiierung rechtschriftlicher Lernprozesse ist. Jedoch scheint der Unterricht nur dann erfolgreich zu sein, wenn sich die beteiligten Lehrkräfte als zentrale Akteure innerhalb dieses Prozesses verstehen. Nur auf der Basis ihres fachlichen und fachdidaktischen Könnens sind sie in der Lage, Unterrichts- und Lernentwicklung voranzutreiben. Dabei zeigt sich, dass ein überwiegender Teil der Lehrkräfte erwartungswidrige Leistungsentwicklungen external attribuiert. Viele Lehrpersonen sind noch zu wenig von der Wirksamkeit ihres Unterrichts überzeugt.⁵

Der Kerngedanke dieses Projekts besteht darin, dass die alltägliche Lehre im Deutschunterricht der Grundschule zum Ausgangspunkt der Förderinitiativen wird.⁶ Der je spezifische

¹ vgl. Klieme et al., 2007, S.13

² <http://www.kmk.org/> (Stand 23.08.2010)

³ vgl. Roos/Zöller/Fehrenbach 2005

⁴ Das Projekt wurde im Rahmen der Seminarveranstaltung "Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht" im Sommersemester 2008 unter Leitung von Prof. Dr. Norbert Kruse (Universität Kassel) entwickelt. Vorstudien zum Projekt finden sich bei: Kruse 2006, S. 331ff.

⁵ vgl. Groß Ophoff et al., 2006

⁶ vgl. dazu die Studie von Hüttis-Graff 1998, S.44ff. Die Autorin kommt bei der Auswertung der Rechtschreibleistung von 20 Klassen des BLK-Modellversuchs "Elementare Schriftkultur" an Hamburger Schulen u.a. zu dem Ergebnis, dass "schwache durchschnittliche Schulleistungen (...) durch Unterricht im Modellversuch kompensiert werden (können), Lernrückstände am Ende der 2. Klasse werden jedoch kaum wieder aufgeholt."

Unterricht wird vor allem über die Aufgabenstellung, das Unterrichtskonzept und den schriftkulturellen Kontext abgebildet.

Ziel der Studie ist die Darstellung der Projektarbeit und ihrer Ergebnisse sowie der Entwurf eines Modells ökologischer Rechtschreibförderung, das Schülerleistungen im Rechtschreiben als Ergebnis subjektiver, unterrichtlicher und schriftkultureller Bedingungen betrachtet. Unter der Prämisse der "Ökologischen Schriftsprachdidaktik"⁷ wird das Kind als aktiv, umweltoffen und umweltkonstruierend betrachtet. Ausgangspunkt in diesem personenzentrierten Unterricht ist die persönliche Lebens- und Lernsituation des Schülers. Bronfenbrenner⁸ spricht dabei von einem System, das sich von der Umwelt abgrenzt und nach eigenen Regeln verläuft. Das Individuum pendelt innerhalb vielschichtiger Ebenen, es findet eine wechselseitige Beeinflussung von Mensch und Umwelt statt. Aus diesem Systemdenken folgt ein neues pädagogisches Verständnis: minimale Veränderungen der Eingangsbedingungen können zu großen Veränderungen in der weiteren Entwicklung führen.⁹

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist die Beobachtung des Rechtschreiballtags in Klasse 3. Es wird den Lehrerinnen der beteiligten Klassen kein Modell zur Förderung der Rechtschreibleistung vorgeschlagen. Ansatzpunkte zur Förderarbeit sollen sich vielmehr aus der Beobachtung der Förderkinder und der Begleitung und Erweiterung von Aufgabenstellungen beim Textschreiben und Rechtschreiben im Deutschunterricht ergeben, die alle Kinder der Klasse zu bearbeiten haben. Am Ende der Förderung nach 8 Wochen zeigte sich, dass die sechs Förderkinder, die zuvor als rechtschreibschwach eingestuft wurden, durch gezielte Fördermaßnahmen während des Projektzeitraums signifikante Lernfortschritte machten; sie verbesserten ihre Rechtschreibleistungen um durchschnittlich 30 Prozentpunkte.¹⁰

Die Studenten, die ihre Schulpraktischen Studien¹¹ in der Grundschule absolvierten, dokumentierten ihre Förderarbeit und Beobachtungen. Dadurch war es möglich, wertvolle Einblicke in die Lernprozesse der Förderschüler zu gewinnen, sinnvolle Annahmen über mögliche nächste Lernschritte zu machen, passende Aufgabenstellungen zu formulieren und anschließend nach Erklärungen für den erfolgten Lernzuwachs zu suchen.

Mit der Aufgabe "Suche Wörter aus dem Text, bei denen du etwas Besonderes entdeckst! Begründe, was du an diesem Wort besonders findest! Schreibe anschließend die Wörter aus deiner Tabelle in dein Wörterbüchlein, die du bis zu den Sommerferien lernen möchtest" erhielten die Förderkinder die Möglichkeit, selbstbestimmt und eigenaktiv wortspezifischen Phänomenen auf die Spur zu kommen. Es blieb den Kindern überlassen, wie sie die ausgesuchten Wörter lernen. Am Ende des Projekts hatte jedes Förderkind nur einige wenige Wörter in seinem Wörterbüchlein, aber dennoch die Rechtschreibleistungen im abschließenden Test überdurchschnittlich verbessert.

Die Ergebnisse dieses Projekts machen – jedenfalls für die dargestellten Klassen – plausibel, dass Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten gute Schreibkompetenzen im integrativen

⁷ vgl. Richter 1995, S.363

⁸ zit.n. Huschke-Rhein 1989, S.33

⁹ vgl. Richter 1995, S.365f.

¹⁰ Gemessen wurden die Leistungen mit der Hamburger Schreibprobe (HSP 3).

¹¹ Die Schulpraktischen Studien (SPS) bilden an der Universität Kassel für die L1-Studierenden die dritte "Praxiseinheit" in ihrem Studium und sind in dieser Phase als fachpraktische Studien konzipiert.

Förderunterricht erwerben können. Der soziale Kontext der Klasse war darüber hergestellt, dass die Förderkinder die Übungs- und Schreibaufgaben bearbeiteten, die alle Kinder der Klasse zu erledigen hatten und die besonderen Erweiterungen sich aus diesem Schreibkontext ergaben.

In der vorliegenden Studie wird mit der Darstellung der Lernbiographie des Schülers Samir¹² nach Antworten auf die zentrale Fragestellung gesucht, welches grundlegende Voraussetzungen für positiv verlaufende rechtschreibliche Prozesse sein könnten. Basierend auf qualitativen Forschungsmethoden erfolgt eine Interpretation der beobachteten Entwicklung, die er während des Förderzeitraums vollzog.

2. Allgemeine empirische Befunde

Heutige Schulabsolventen seien zu wenig auf die berufliche Ausbildung vorbereitet, klagen Vertreter von Wirtschaftsverbänden und sehen Defizite im Bildungswesen als ursächlich. So stellt der Präsident der Industrie- und Handelskammer Münster fest, dass "eine zunehmende Zahl von Absolventen allgemeinbildender Schulen [...] auf Grund mangelnder Kenntnisse in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen nicht oder nur unter großen Schwierigkeiten ausbildungsfähig"¹³ sei.

Die nach längerer Unterbrechung wieder aufgenommene Teilnahme Deutschlands an internationalen Schulleistungstudien Mitte der 1990er Jahre markiert einen bildungspolitischen Wendepunkt. Wenn in der Folge von einer Zeit "vor" und "nach" PISA gesprochen wird, dann deutet dies auf den Umstand hin, dass die Ergebnisse und deren Rezeption nachhaltige Reaktionen auslösten. Bildungspolitiker reagierten auf die unerwarteten Resultate deutscher Schüler mit verstärkten Bemühungen im Bereich der Bildungs-, Schul- und Unterrichtsevaluation. Mit der Publikation der PISA-Ergebnisse setzte eine breite öffentliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Problemen des deutschen Bildungswesens ein. Jedoch "nur wenige KommentatorInnen kommen zu einer differenzierteren Einschätzung"¹⁴, denn sowohl die Anlage als auch die Auswertungsverfahren der Studie gelten als kompliziert. Während es Vorstellungen über den intendierten Nutzen externer Evaluationen gibt, existieren hingegen noch zu wenige Erkenntnisse über die tatsächlichen Effekte. "Steuerungsstrategien basieren offensichtlich in diesem Bereich zu einem großen Teil auf Überzeugungen, nicht aber empirischen Belegen der Wirksamkeit".¹⁵

Während unser Bildungssystem bislang durch den "Input" gesteuert wurde, d.h. durch Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, soll Bildungspolitik und Schulentwicklung sich zukünftig am "Output" orientieren, also an den Leistungen der Schule und an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler.¹⁶ Diese "Output-Orientierung" intendiert gleichsam das Verständnis einer staatlichen Steuerung unseres Bildungssystems.

¹² Zur Wahrung der Anonymität wurde der richtige Name durch ein Pseudonym ersetzt.

¹³ <http://www.ihk-nordwestfalen.de/> (Stand 23.08.2010)

¹⁴ Brügelmann 2003, S.119

¹⁵ van Ackeren, 2007, S. 205

¹⁶ vgl. Klieme et al., 2007, S.11f.

Als einen wichtigen Befund stellt Brügelmann¹⁷ aus der Zusammenfassung der PISA- und PISA-E-Studie heraus, dass Deutschland nur durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Rangplätze einnimmt. Insbesondere die Teilgruppe der besonders schwachen Schüler sei größer als in anderen Ländern. Er kommt daher zu dem Schluss, dass die in Deutschland praktizierten "Förder"-Konzepte grundsätzlich überdacht werden müssten. Statistisch betrachtet lernen in erster Linie erfolgreiche Schüler am meisten hinzu, die Rechtschreibleistungen der schwachen Schüler bleiben schwach, sie stagnieren. Den Schülern, die in der zweiten Klasse größere Probleme beim Lesen und Rechtschreiben haben, gelingt es in der Regel nicht, diese Schwierigkeiten bis zum Ende der Grundschulzeit zu überwinden.¹⁸

Im Zuge der Reformbemühungen und der flächendeckenden Teilnahme an Evaluationsstudien haben Bildungsforscher viele Informationen bezüglich der Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems erhalten. Mit diesem Wissen ist auch der Anspruch verbunden, Zielvorgaben und Steuerungsinstrumente zu formulieren und auf eine empirische Grundlage zu stellen. Das gewonnene Wissen muss an die Lehrkräfte vermittelt werden, um praktische Handlungskompetenzen zu stärken. Jedoch besteht die Schwierigkeit darin, aus den Datensätzen unterrichtliche Konsequenzen zur systematischen Verbesserung von Lehr-Lernprozessen zu ziehen. Empirische Erhebungen allein reichen nicht aus, Bildungsqualität zu steigern.

Entwickelt wurde PISA als Instrument der Evaluierung von Bildungssystemen. Jedoch stellt sich die Frage, ob zentrale Leistungsmessungen eine datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen oder ob es sich hierbei um ein unterkomplexes Steuerungsmodell handelt, das die institutionellen Unwägbarkeiten einer Implementierung zentraler Tests nicht erkennt.¹⁹ Kritisch anzumerken ist, dass PISA zu einem Paradigma für Bildungsforschung geworden ist. "Dieses Systemmonitoring soll Bildungspolitikern Einsichten ermöglichen, inwiefern bildungspolitische (Struktur-) Maßnahmen erfolgreich waren. Die Daten helfen aber wenig, die konkrete Arbeit vor Ort zu entwickeln."²⁰ Es bleibt zu hinterfragen, wie sinnvoll Leistungsvergleiche sind, wenn nicht zugleich danach gefragt wird, worin die Gründe für die Unterschiede liegen. Doch die Ursachenforschung unterbleibt in den meisten Fällen, da die unterschiedlichen Leistungen von vielfältigen Faktoren abhängen, die nicht wissenschaftlich exakt zu bestimmen sind. Denn dazu müssten die Testergebnisse jedes einzelnen Probanden mit seiner Biographie und der bisher durchlaufenen Bildungserfahrung abgeglichen werden.

PISA und andere Leistungsvergleichsstudien reduzieren Kinder und Jugendliche nur auf ihre Rolle als Schüler innerhalb der Bildungsinstitutionen. Hier finden standardisierte Tests Anwendung, die ihren Fokus auf bestimmte Leistungen und Kompetenzen richten. Sie ermöglichen einen ökonomischen Einsatz in großen Gruppen und erlangen dadurch ihre Berechtigung. Problematisch ist jedoch, dass künstliche Situationen geschaffen werden, um eine Vergleichbarkeit der Testergebnisse sicher zu stellen. Internationale Vergleichsstudien sagen uns nicht, ob unsere Schulen gut oder schlecht sind. Dennoch können sie auf Probleme verweisen, ohne jedoch deren Ursachen benennen zu können. Rückmeldungen von Leis-

¹⁷ vgl. Brügelmann 2003, S.120

¹⁸ vgl. Klicpera/Schabmann/Gasteiner-Klicpera 2007, S.127

¹⁹ vgl. Altrichter & Heinrich, 2006, zit. n. Maier, 2008, S.454

²⁰ Behnke/Brügelmann/Heymann 2008, S.29

tungsdaten aus Evaluationsstudien ziehen keinesfalls automatisch schulische Innovationsprozesse nach sich.²¹ Problematisch sind sowohl Abwehrverhalten der Lehrpersonen als auch die Interpretation der zur Verfügung gestellten Ergebnisse sowie deren Anwendung auf den Unterricht.

In den nachfolgenden Kapiteln sollen anhand der Vergleichsstudie IGLU-E und des Projekts LISA&KO zwei unterschiedliche Forschungsinstrumente vorgestellt werden, die sich unter anderem mit den spezifischen Rechtschreibleistungen deutscher Schüler auseinandersetzen. Es werden differenzierte Aussagen darüber getroffen, worin die besonderen Schwierigkeiten der Schüler bestehen. Darüber hinaus soll verdeutlicht werden, inwieweit (Vergleichs-) Studien eine Orientierungsgrundlage darstellen und ob es sich dabei um ein geeignetes Instrument zur Entwicklung der Unterrichtsqualität handelt.

Fraglich bleibt, ob der von der Industrie- und Handelskammer beklagte Leistungsabfall heutiger Schulabsolventen im Vergleich zu früheren Generationen wirklich normativ feststellbar ist. Es gibt kaum Vergleichszahlen, die für eine empirische Untersuchung herangezogen werden könnten. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass nicht die Leistungen gesunken, als vielmehr die Anforderungen unserer Informations- und Wissensgesellschaft gestiegen sind. Es stehen kaum mehr Arbeitsplätze zur Verfügung, die keine Schriftverarbeitungskenntnisse verlangen. Lesen und Schreiben sind für heutige Arbeitnehmer zu elementaren Grundvoraussetzungen geworden.

2.1 IGLU-Ergänzungsstudie

Im Rahmen der IGLU-E-Studie, einer nationalen Ergänzungsstudie zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2001, wurden die Rechtschreibfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe überprüft.²² Anwendung fand hierbei die Dortmunder Schriftkompetenz-Ermittlung (DoSE), die auf Grundlage eines zuvor ausgearbeiteten orthographiedidaktischen Kompetenzmodells den Stand der Rechtschreibleistungen erfasste. DoSE ist als Rechtschreibtest im Lückentextformat konzipiert, der sowohl lautanalytische als auch grammatische Fähigkeiten untersucht, wobei prinzipiell neben Wort- auch Einzelfehler ausgewertet werden. Zusätzlich wurden über Fragebögen Angaben zum Deutschunterricht erhoben, hier insbesondere der Zeitaufwand, die Methoden, Übungsformen und Differenzierungspraxis im Rechtschreibunterricht.

Die besondere Leistung dieser IGLU-E-Studie besteht darin, dass über eine qualitative Feinauswertung mithilfe des Instrumentariums DoSE spezielle Unterschiede zwischen starken und schwachen Rechtschreibern sichtbar gemacht werden konnten. Sämtliche vorkommenden Einzelfehler wurden betrachtet, um Rückschlüsse auf Fehlerschwerpunkte zu ziehen.²³ Die Gesamtpopulation der untersuchten Schüler wurde in Gruppen unterteilt, die Leistungen der rechtschreibschwachen Schüler wurden mit denen der guten, bzw. durchschnittlichen Schüler verglichen. Im typischen Fehlerprofil eines Schülers aus dem oberen, rechtschreibkompetenten Quartil fand sich in der Regel pro Wort nur ein Einzelfehler. Diese Einzelfehler

²¹ Kohler & Schrader, 2004, zit. n. Koch et al., 2006, S. 188

²² Voss/Blatt/Kowalski 2007, S.15

²³ vgl. Löffler/Meyer-Schepers 2006, S.199

streuen dabei in einem engen Feld der Fehlervarianz, die sich zudem in einem Anforderungsniveau befinden, die der erweiterten Rechtschreibkompetenz zugerechnet werden.

Demgegenüber weichen die Fehlerprofile von Schülern mit Rechtschreibschwierigkeiten auffällig von diesen Beobachtungen ab, der orthographische Lernstand gilt als lernstandsuntypisch bzw. als entwicklungsrückständig²⁴. Dabei wurden folgende Merkmale verzeichnet:

- In jedem falsch geschriebenen Wort werden mehr Einzelfehler gemacht, durchschnittlich 2,0.
- Die Fehler befinden sich in einem breiten Feld der Fehlervarianz, es tauchen signifikant mehr Fehlschreibungen pro Wort auf, z.B. 107 Schreibvarianten des Wortes "Matratzen". Auffällig ist insbesondere, dass Schüler am Ende der 2. Klasse bei diesem Wort für die Schreibung des "tz" mit vier Varianten eine geringere Streubreite an Schreibmöglichkeiten aufweisen als die rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe mit 12 Varianten.
- In der Gruppe der rechtschreibschwachen Schüler finden sich Falschschreibungen, die bei leistungsstarken Schülern nicht auftauchen. Dabei handelt es sich um Kombinationen von Einzelfehlern, die sowohl der hohen als auch der niedrigen Kompetenzstufe entsprechen.

"In dieser Verkettung von Fehlern aus allen Kompetenzstufen manifestieren rechtschreibschwache Schreiber eine konfliktbehaftete Abfolge von Lernschritten, das Fehlen eines sinnvollen Aufeinanderbauens von Regeln im Bereich der deutschen Orthographie."²⁵ Dies macht deutlich, dass die Schüler zwar alle Regelbereiche der Rechtschreibung kennenlernen, die schwächeren Schüler diese jedoch nicht anwenden können. Die Folge ist eine allgemeine Verunsicherung, in deren Verlauf die Lernenden nicht auf sinnvolle Strategien zurückgreifen.

Das Analyseinstrument DoSE orientiert sich in der Auswahl der abgefragten Wörter an den Lernzielen, die in den Rahmenplänen aller Bundesländer verankert sind. Zwar unterscheiden sich die Lehrpläne, in den Aussagen hinsichtlich der Lernziele des Rechtschreibunterrichts finden sich jedoch Gemeinsamkeiten. Vor dem Hintergrund dieser Vorgaben wurden elementare und orthographische Kompetenzen formuliert, die von DoSE erfasst wurden. Jedoch müssen die Autorinnen nach Auswertung der 3600 Testbögen aus zwölf Bundesländern feststellen, dass der unter Lernzielaspekten "für Deutschland ermittelte Leistungsstand in der Rechtschreibung nicht befriedigen"²⁶ kann.

Mittels Fragebögen, welche die Lehrpersonen erhielten, wurde auch nach dem zeitlichen Umfang der Rechtschreibübungen, den Medien und Hilfsmitteln, sowie den Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht gefragt. Die Auswertung ergab, dass der Teilbereich Orthographie eine zeitintensive Rolle im Unterricht spielt. Insbesondere angesichts des hohen Zeitaufwands von bis zu drei Stunden pro Woche scheint das Ergebnis unzureichend.²⁷

²⁴ vgl. Löffler/Meyer-Schepers/Lischeid 2007, S.272f.

²⁵ Löffler/Meyer-Schepers/Lischeid 2007, S.274

²⁶ Valtin u.a. 2004, S.3

²⁷ vgl. ebd., S.4f.

Bei der Betrachtung der verwendeten Methoden und Übungsformen im Verhältnis zu den erbrachten Leistungen konnte gezeigt werden, dass Klassen, in denen schülerorientierter Unterricht vorherrschte, der durchschnittliche Leistungsstand höher war als in Klassen mit stärkerer Lehrerzentrierung.

Des Weiteren konnte die Dominanz traditioneller Unterrichtsmedien wie Sprachbücher, Wörterbücher, Arbeitsblätter und Grundwortschatz bzw. Wörterlisten, also fertige, im Handel erhältliche Materialien festgestellt werden. Eine individuelle, auf Fehlerschwerpunkte abgestimmte Förderung erscheint wenig selbstverständlich angesichts der Tatsache, dass zu meist nur in der Bearbeitungszeit, nicht jedoch in den Übungsaufgaben differenziert wird.

Zusammenfassend lässt sich nach der Betrachtung der Ergebnisse der IGLU-E-Studie feststellen: Je mehr Schülerinnen und Schüler im Verlauf der ersten vier Grundschuljahre über rechtschreibliche Phänomene erfahren, desto größer wird ihre Konfusion. Dabei zeigen die Rückstände rechtschreibschwacher Kinder kein Verharren auf den elementaren Stufen der Schriftkompetenz. Im Gegenteil zeugen die Fehlschreibungen davon, dass auch Regelkenntnisse aus höheren Kompetenzstufen vorhanden sind, diese jedoch nicht sinnvoll angewendet werden können. Die Vielfalt der Regeln verunsichert die Lernenden, der Rechtschreibunterricht erreicht diese offenbar nicht so, dass er zu einer Klärung beitragen kann.

Es ist offensichtlich, dass die Unterrichtskonzeptionen, wie sie momentan in der Breite Anwendung finden, grundsätzlich überdacht werden müssen. Wünschenswert wäre es, wenn allen Schülern Strategien zur Verfügung stünden, mit denen sie mehr Sicherheit im Umgang mit der Orthographie bekommen würden. Konkrete Hinweise, wie diese Forderung umzusetzen ist, ergeben sich aus dieser Studie jedoch nicht.

2.2 Projekt LISA&KO

Da internationale Vergleichsstudien in erster Linie den Status quo abbilden, nämlich die unzureichenden Leistungsstände deutscher Schüler, wurde es notwendig, auch zu untersuchen, wo die Ursachen für das unzureichende Abschneiden liegen. Einen neuen Forschungsansatz, um qualitativ nach Gründen zu suchen, vertritt das 1999 gestartete Projekt LISA&KO²⁸ unter Leitung von Brügelmann/Heymann an der Universität Siegen.

Das Projekt LISA&KO basiert auf Ergebnissen der Vergleichsstudien TIMMS, PISA, IGLU und der daraus erwachsenen Kritik, dass die untersuchten Schüler ausschließlich im auf formelle Bildung abzielenden Unterrichtskontext betrachtet werden. Um zu verstehen, wie Kinder lernen, ist es jedoch unerlässlich, auch deren Lebensumwelt, Freizeit und Alltag zu betrachten. Nicht nur die Lernprozesse *in* der Schule, sondern ebenso *außerhalb* unserer traditionellen Bildungsinstitution werden nun in den Blick genommen. "Die Studie [...] zeigt, wie die Lücke zu schließen ist, die PISA durch seine Akzentuierung von quantitativen Daten hinterlässt."²⁹ Denn wie kann ein einstündiger Test erfassen, was die Kompetenz eines Menschen ausmacht? Die in standardisierten Testverfahren ermittelten Resultate eines Schülers

²⁸ vgl. Brügelmann 2004, S.12

²⁹ Brügelmann/Heymann/Hellermann 2008, S.18

stehen mitunter konträr zu dem durch Schulnoten³⁰ ausgedrückten Leistungsstand im Unterricht.

Diese Tatsache wird zumeist den Lehrkräften als mangelnde Objektivität angelastet. Ihre Bewertungen orientieren sich zu sehr am Leistungsrang innerhalb der Klasse, an sozioökonomischen und schichtspezifischen Voraussetzungen der Eltern oder dem Sozialverhalten des Kindes, weniger an vergleichbaren Leistungen. Hier stellt sich die Frage, ob nicht die Lehrkraft, die im Unterricht die Möglichkeit besitzt, den Schüler in seiner Komplexität wahrzunehmen, besser in der Lage ist, diesen zu beurteilen, als ein formaler Test, der seinen Fokus nur auf einen Teilbereich richten kann.

Das zentrale Element des Projektes LISA&KO sind Fallstudien, die Studenten im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit erstellen. Über einen längeren Zeitraum werden systematisch Daten erhoben, z.B. durch Beobachtungen, Interviews, standardisierte Tests, um die Lebens- und Lernwelt von Kindern im Alter von 5 bis 15 Jahren zu untersuchen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Interessen, Kompetenzen, Aktivitäten und Erfahrungen im Bereich der Schriftsprache und Mathematik. Die Resultate werden anschließend auf die Entwicklung der Kinder innerhalb ihres sozialen Umfelds bezogen. Erklärtes Ziel ist es, die Beziehung von schulischen und außerschulischen Erfahrungen der Kinder in ihrer Komplexität zu verstehen. Der besondere Wert dieses Projektes im Vergleich zu PISA oder IGLU liegt darin, auf Unterschiede aufmerksam zu machen, die in Durchschnittswerten verloren gehen. Kinder sollen als Personen mit einer eigenen Lebens- und Lernbiographie erkennbar werden.

Hervorzuheben ist die Kombination verschiedener Methoden und Forschungstraditionen. "Gegenüber der eher pädagogisch-psychologisch ausgerichteten und quantitative Erhebungsmethoden bevorzugenden Lehr-Lern-Forschung werden die außerschulische Lebenswelt sowie die Mehrperspektivität von Wahrnehmungen und von Deutungen der Beteiligten stärker betont, gegenüber der eher soziologisch ausgerichteten und qualitative Verfahren präferierenden Kindheitsforschung die individuelle Entwicklung und der Bezug auf schulische Leistungsdimensionen."³¹ Die Verknüpfung beider Forschungszugänge stößt im wissenschaftlichen Diskurs auf breiten Konsens, findet in der Praxis jedoch noch kaum Anwendung.

Nachdem die Studierenden einen Schüler über Wochen hinweg beobachtet, interviewt, getestet und in verschiedenen Situationen kennen gelernt haben, berichten sie in ihren forschungsmethodischen Reflexionen: "Am meisten über die besonderen Kompetenzen, Interessen und Aktivitäten des Kindes haben wir aus den informellen Begegnungen mit ihm gelernt."³² Diese Aussage lässt die besondere Bedeutung von wissenschaftlichen Beobachtungsverfahren für den Forschenden, jenseits standardisierter, formeller Tests deutlich werden.

LISA&KO ist als Längsschnittstudie angelegt, sie befindet sich mit ihren Untersuchungen nun bereits im 8. Jahr. Einige Kinder wurden schon drei bis vier Mal besucht, jeweils im Abstand

³⁰ Zum Stellenwert von Ziffernnoten im schulischen Kontext sei folgendes Gutachten empfohlen: "Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen" http://www.agprim.uni-siegen.de/inprint/notengutachten_kurzfassung.pdf

³¹ <http://www.agprim.uni-siegen.de/lisa/> (Stand 23.08.2010)

³² Behnke/Brügelmann/Heymann 2008, S.29

von etwa zwei Jahren. Diese Besonderheit ermöglicht es im Gegensatz zu geläufigen Querschnittstudien, qualitative Entwicklungen und Veränderungen zu erfassen.

In einer ersten Zwischenbilanz zu Ergebnissen der Studie erklärt Brügelmann³³ über die Erfahrungen in der Schule u.a.,

- dass für viele Schüler *Autonomie*, d.h. die Möglichkeit, Themen oder Aufgaben selbst bestimmen zu können, wichtig sei. Es zeigte sich, dass Fremdbestimmtheit des Unterrichts als Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit und Leistungsmöglichkeiten erlebt werde. Dieser Umstand führt deutlich vor Augen, welche Relevanz die in Vergleichstudien getesteten Informationsbestände für die *Kinder* besitzen. Offensichtlich können viele Schüler die vermittelten Unterrichtsinhalte nicht auf ihren Alltag übertragen und umgekehrt.
- Die untersuchten schulischen und außerschulischen Fähigkeiten der Kinder stünden zu- meist zusammenhanglos nebeneinander. Die erworbenen außerschulischen Kompetenzen finden im schulischen Kontext kaum Anwendung und umgekehrt. Viele Kinder entwickeln Sachkenntnisse, die weit über schulische Anforderungen hinausgehen. Aus diesen Feststellungen ergeben sich unmittelbare Forderungen nach einer Öffnung des Unterrichts, um die Mitbestimmung der Schüler hin zu alltagsrelevanten Themen zu ermöglichen.
- Die Leistungen einzelner Kinder schwanken oft stark: zwischen Fächern, innerhalb von Fächern in verschiedenen Bereichen, in demselben Fach über die Zeit hinweg. Schulleistung sei demnach keine Eigenschaft, sondern ebenso abhängig von äußeren Faktoren, z.B. beim Wechsel der Lehrkraft.

"Forscher schätzen, dass wir rund drei Viertel unseres Wissens und Könnens außerhalb von Schule und anderen formellen Bildungseinrichtungen lernen."³⁴ Das Projekt LISA&KO zeigt, dass die Erfahrungen der Kinder im Alltag und das Lernen im Unterricht in einem komplexen Wechselverhältnis stehen.

3. Schriftspracherwerb

Bis vor ca. 30 Jahren galten Schreiben und Lesen als zwei getrennt zu unterrichtende Bereiche innerhalb des Deutschunterrichts, wobei das Schreibenlernen zumeist auf einen feinmotorischen Vollzug reduziert wurde. Der Erwerb der "Kulturtechniken"³⁵ stand im Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen.

Erst seit den 1970er Jahren verschmolzen beide Lernaspekte zum Begriff "Schriftspracherwerb".³⁶ Mit der Frage, wie Kinder überhaupt die Schriftsprache erlernen, kam es zu gravierenden Veränderungen innerhalb der Deutschdidaktik, teilweise ausgelöst durch die unbefriedigenden Ergebnisse der Legasthenieforschung. Fortan ging es nicht allein um die ästhetische Produktion und Rezeption von Schrift und Schriftlichkeit, sondern auch um die soziale Dimension einer Teilhabe an Schriftkultur, um den Erwerb von Literalität. Der Terminus

³³ vgl. Brügelmann 2004, S.13

³⁴ Brügelmann/Heymann/Hellermann 2008, S.21

³⁵ vgl. Dehn 1994, S.26

³⁶ vgl. Schröder-Lenzen 2007, S.13

"Schriftspracherwerb" weist darauf hin, dass es sich um einen geistigen Prozess handelt, der weit über die Technik des Lesen- und Schreibenlernens hinausgeht.

Der von Dehn³⁷ verwendete Begriff "der Schriftkultur" will den Blick auf die inneren mentalen Prozesse lenken, die dem Schriftvollzug zugrunde liegen. Nicht mehr Schreibenlernen als Kulturtechnik, im Sinne einer technischen Aneignung, sondern der Zugang zur Schrift auf kognitiven Wegen eröffnet Kindern neue Einsichten. "Kinder konstruieren ihre Zugriffe auf (Schrift)Sprache selbst, sie filtern aus den Beispielen ihrer Erfahrung Merkmale des Lesens und Schreibens heraus, die ihnen wichtig sind und die ihrem Entwicklungsstand zugänglich sind. Sie versuchen also, sich jeweils persönlich einen Reim auf ihre konkreten Erfahrungen [...] zu machen."³⁸

Voraussetzung für einen didaktischen Paradigmenwechsel war die Aufgabe des "Fehlervermeidungsprinzips"³⁹. Fehler, als Abweichung von der Normrichtigkeit, wurden nun als Schritte auf dem Weg zum richtigen Schreiben erkannt. Damit erhielten Schüler zum ersten Mal in der Didaktik-Geschichte die Möglichkeit zu einer eigenaktiv, entdeckenden Schriftsprachentwicklung. Lesen und Schreiben galten fortan als gleichwertig und beides unterliege der individuellen Entwicklung des Kindes.

Der Erwerb der Schriftsprache geht einher mit der Abstraktion von Situation und Kommunikationspartner. Vom mündlichen Spracherwerb unterscheidet sie sich aufgrund ihres kontextunabhängigen und expliziten Charakters, den Kindern steht nun ein neues Mittel der Kommunikation zur Verfügung. Jedoch ist zu beachten, dass der Schriftspracherwerb bereits vor der eigentlichen Schreib- oder Lesefähigkeit des Kindes beginnt. Mit Schuleintritt haben die meisten Kinder bereits Erfahrungen mit Schriftlichkeit gesammelt. Diese gilt es im Unterricht aufzugreifen und bewusst zu machen. Dabei lernen Kinder, dass sowohl Sprache als auch Schrift konventionelle Zeichensysteme sind und konventionellen Normen unterliegen, die sich das Individuum für die sprachliche Verständigung aneignen muss.

Die veränderte Sicht auf das Kind als Subjekt seines Lernens hatte Auswirkungen auf die Schriftspracherwerbforschung. So war es möglich geworden, lernförderliche Unterrichtsprinzipien zu identifizieren. Zugleich wurde jedoch davor gewarnt, einer Vision zu folgen, "die auf den Lehrer als kompetenten Pädagogen glaubt verzichten zu können."⁴⁰ Es hat sich gezeigt, dass insbesondere Kinder mit schwieriger Lernausgangslage auf gezielte Förderung, lehrergesteuerten *und* schülerzentrierten Unterricht angewiesen sind.

3.1 Stufenmodelle und Prozesse des Schriftspracherwerbs

Für die Wissenschaft ist von besonderem Interesse die Frage, *wie* Schriftsprache erworben wird. Jedoch bleiben die konkreten Prozesse verborgen, weshalb mit Modellannahmen gearbeitet werden muss. Diese entwickelten sich aus Schlussfolgerungen zu empirischen Untersuchungen, bleiben jedoch immer nur eine Annäherung an die komplexen Vorgänge beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

³⁷ vgl. Dehn 1994, S.27

³⁸ Brügelmann 1989, S.27

³⁹ vgl. Barntitzky 1998, S.32

⁴⁰ Schröder-Lenzen 2007, S.9

Die modelltheoretischen Vorstellungen darüber, welche kognitiven Prozesse beim Rechtschreiben ablaufen, sind z.T. in den Modellannahmen zum Lesen enthalten. In den nachfolgenden Ausführungen wird daher nicht zwischen Modellen zum Lesen und Schreiben unterschieden.

3.1.1 Komponentenmodelle

In der Geschichte der Lese- und Rechtschreibforschung wurde zunächst mittels "Komponentenmodellen" nach basalen Grundfunktionen gesucht, die als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb angesehen werden konnten. Anhand des linearen Zusammenhangs zwischen psychologischen Grundfaktoren und den gezeigten schriftsprachlichen Leistungen wurden die Intelligenz, das Sprachvermögen, das Gedächtnis sowie auditive und visuelle Wahrnehmungen untersucht. Kognitive und nicht-kognitive Merkmale (vor allem) des Lesens wurden additiv zusammengefügt. Jedoch kommt Valtin⁴¹ in ihrer Arbeit zur Legasthenieforschung zu dem Schluss, dass es nicht gelungen sei, eine klare Definition des Leseprozesses zu formulieren, es handele sich lediglich um die Auflistungen von als relevant angenommenen Funktionen. Die Wirkzusammenhänge seien nicht einsichtig gemacht, noch die genaue Stellung im Leseprozess bestimmt worden.

Die "Komponentenmodelle" galten als mechanisch im Sinne einer linearen Funktion zwischen sprachunabhängigen Grundvoraussetzungen und der Beherrschung der "Kulturtechniken" des Lesens und Schreibens. Zeitliche Entwicklungsverläufe der Kinder blieben dabei unberücksichtigt.⁴²

Die vergebliche Suche nach Ursachen der Legasthenie führte in den 1970er Jahren zu einer Umorientierung innerhalb der Pädagogik und Didaktik. In der Folge wurde nach einer gegenstandsspezifischen Theorie des Lesens und Rechtschreibens gesucht. Probleme des Schriftspracherwerbs wurden nun nicht mehr allein in Defiziten beim Lerner vermutet, sondern innerhalb ungünstig verlaufener Lernprozesse.

3.1.2 Entwicklungsmodelle

Mit der Erkenntnis, kindliches Lernen verlaufe eigenaktiv und konstruktiv, veränderte sich auch die Sicht auf den Erwerb der Schriftsprache. Es wurde erkannt, dass bereits vor Schuleintritt die Auseinandersetzung mit Schrift und Schriftlichkeit beginnt. Frühe Schreibungen galten fortan nicht mehr als Wiedergabe von gedächtnismäßig Gespeichertem, sondern als lernkonstruktive Tätigkeit. Schriftspracherwerb vollzieht sich demnach als Lern- und Entwicklungsprozess und nähert sich in sukzessiver Auseinandersetzung mit den verschiedenen Prinzipien unserer Schrift dem Lesen und Schreiben der Erwachsenen an.⁴³ Diese Vorstellung konkretisiert sich in den Entwicklungsstufenmodellen, welche die schriftsprachliche Entwicklung der Kinder in ihrem zeitlichen Verlauf beschreibt.

Diese Modelle gehen davon aus, dass sich unterschiedliche Stufen in der Ausbildung der schriftsprachlichen Fähigkeiten identifizieren lassen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die logographemische, alphabetische und orthographische Phase; als bedeutsam hat

⁴¹ vgl. Valtin 1975, S.97

⁴² vgl. Richter 1998, S.25

⁴³ vgl. Huber/Kegel/Speck-Hamdan 1998, S.33

sich insbesondere das Modell von Frith⁴⁴ erwiesen. Es geht von einer Wechselbeziehung zwischen dem Lesen und Schreiben innerhalb der qualitativen Stufen aus. Das "Sechs-Stufen-Modell" nimmt zunächst an, dass Kinder Geschriebenes wiedererkennen. Wenn innerhalb dieser *logographemischen* Phase eine gewisse Sicherheit erreicht wurde, beginnt es, das Gesehene auch aufzuschreiben, zumeist handelt es sich um den eigenen Namen. In der darauf folgenden Zeit wird das Kind auf die Graphem-Phonem-Zuordnung aufmerksam und beginnt mit der *alphabetischen* Strategie. Wörter werden nun auf Buchstaben hin abgehört und aufgeschrieben. Ebenso werden Wörter nicht mehr als Ganzes gelesen, sondern aus einzelnen Buchstaben synthetisch zusammengezogen. Wenn in der Folge das Lesen leichter wird, erkennen die Kinder nun auch *orthographische* Elemente und Wortbausteine. Diese können später automatisch genutzt werden zum schnellen Wiedererkennen und fließen dann auch in die Schreibungen mit ein.

Im weiteren Forschungsverlauf wurden Stufenmodelle vielfach diskutiert, erweitert und differenziert. Alle publizierten Modelle unterscheiden sich in der Anzahl der angenommenen Stufen und in ihrer genauen Beschreibung. Eine Analyse der inhaltlichen Darstellungen lassen jedoch Gemeinsamkeiten erkennen, zumeist werden Zwischenstufen weiter aufgefächert oder Vorphasen zum Schriftspracherwerb hinzugefügt. Allen Modellen gemeinsam ist die Einsicht in den von anderen Zeichensystemen verschiedenen Charakter von Schrift, die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz und die Übernahme von Rechtschreibmustern.⁴⁵

Immer wieder wurde Kritik an diesen Modellen geäußert, denn die Ergebnisse widersprachen zum Teil den Erwartungen über die Entwicklung des Rechtschreibens. Es zeigte sich, dass die verschiedenen Teilfertigkeiten kontinuierlich und mitunter sogar gleichzeitig ausgebildet werden. Dennoch bewerten Klicpera/Gasteiger-Klicpera⁴⁶ die Annahmen über die Entwicklungsverläufe nützlich für die Beschreibung von Gruppen mit unterschiedlichem Lernstand. Für die Lehrkräfte bestehe ihre praktische Relevanz in der Kenntnis der Entwicklungsstadien und der daraus resultierenden diagnostischen Kompetenz bei auftretenden Schwierigkeiten.

Augst/Dehn⁴⁷ weisen darauf hin, dass Entwicklungsstufenmodelle deutlich die Verzahnung auditiver und visueller Komponenten, welche am Erlernen des Lesens und Schreibens beteiligt seien, aufzeigen. Von daher seien Lehrverfahren, die das eine oder andere bevorzugen, zu kritisieren. Aus dieser Perspektive enthalten Entwicklungsmodelle auch Annahmen für didaktische Umsetzungen, allerdings nicht im Sinne einer strengen 1:1 Umsetzung.

3.1.3 Prozessmodelle

Die Beschreibung des Zusammenwirkens verschiedener Elemente beim Schriftspracherwerb erfolgt anhand von Prozessmodellen. Diese kognitiven Theorien folgen dem Paradigma der

⁴⁴ vgl. Frith 2007, S.58

⁴⁵ vgl. Richter 1998, S.29

⁴⁶ Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, S.41

⁴⁷ vgl. Augst/Dehn 2007, S.60

Informationsverarbeitung. Sie gelten als gegenstandsgebunden, d.h. sie verzichten auf die Suche nach schriftsprachunabhängigen Grundfunktionen.⁴⁸

Für die Prozesse des Lesens und Schreibens sind einzelne Teilfertigkeiten notwendig, z.B. die Buchstabenkenntnis oder die Fähigkeit, Wörter aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Das Dekodieren von Wörtern kann dabei auf zwei Wegen erfolgen: durch den direkten Zugriff auf die Wortbedeutung oder indirekt über das buchstabenweise Erlesen. So nehmen Simon/Simon⁴⁹ in ihrem 1973 formulierten Funktionsmodell an, dass die Informationen aus der Graphem-Phonem-Zuordnung zunächst in Zeichenfolgen umgesetzt und an einen "Wortbildspeicher" weitergeleitet werden. Dort werde nach bereits vorhandenen Bildern gesucht. Für diesen Produktions- und Vergleichsprozess werden fortlaufend Informationen aus beiden hypothetischen Speichern herangezogen. Folgt man diesem Modell, so sind folgende Teilfertigkeiten erforderlich:

- das Wissen um die Schreibweise verschiedener Wörter,
- die Kenntnis der Laut-Buchstaben-Zuordnung,
- die Vertrautheit mit Rechtschreibregeln und
- die Fähigkeit, Wortteile auszugliedern und deren Schreibweise zu bestimmen.⁵⁰

Auch Scheerer-Neumann⁵¹ nimmt in ihrem Prozessmodell des Rechtschreibens zwei unterschiedliche Speichervorgänge an. Sie geht von einem Speicher für wortspezifische Eintragungen, dem "inneren orthographischen Lexikon", aus und einem Speicher für schriftsprachliche Regelmäßigkeiten. Solange Kinder noch nicht über genügend Eintragungen im wortspezifischen Speicher verfügen, konstruieren sie mögliche Schreibweisen aus subjektiven oder, falls vorhanden, auch objektiven Regeln.

Der Vorteil der prozessorientierten Funktionsmodelle gegenüber Komponentenmodellen liegt in der theoriespezifischen Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand, da Lese- und Rechtschreibvorgänge aufgabenbezogen analysiert werden. Allerdings sieht Schneider⁵² in beiden Modellannahmen die Gefahr, dass eine Verbesserung der Leistung rein quantitativ innerhalb einer Dimension beschrieben wird, z.B. als zunehmende Lesegeschwindigkeit oder Schreibgenauigkeit. Dies könne jedoch in der Folge zum Versuch der Fehlervermeidung führen, was sich in der Formulierung der "Defizithypothese" als Irrtum erwiesen hat.

3.2 Unterrichtskonzepte zum Schriftspracherwerb

Die meisten Kinder fiebern ihrer Einschulung entgegen, um endlich Lesen und Schreiben zu *können*. Die Frage, wie sie dies am effektivsten *lernen*, ist immer wieder Gegenstand der Forschung. Aus neuerer lernpsychologischer Sicht weiß man, dass eine aktive Denkleistung als unabdingbare Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gilt. Dennoch basiert die Aneignung der Schriftsprache nicht nur auf eigenständigem Lernen, sondern setzt auch gezielte Lehr-Lern-Interaktionen voraus, die von den Lehrkräften gefördert werden müssen. So be-

⁴⁸ vgl. Richter 1998, S.30

⁴⁹ zit.n. Kirschhock 2004, S.25

⁵⁰ vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, S.52

⁵¹ zit.n. Richter 1998, S.31

⁵² vgl. Kirschhock 2004, S.28

schreibt Scheerer-Neumann die dem Konstruktivismus zugrunde liegende Vorstellung des Lernens und Wissenserwerbs: "Lernen ist ein Konstruktionsprozess. Auf Basis vorhandener Schemata, Vorstellungen und Überzeugungen werden neue Erfahrungen verarbeitet. Lernende konstruieren ihr Wissen selbst."⁵³ Deshalb sei Lernen nicht notwendigerweise eine Konsequenz des Lehrens. Es handele sich vielmehr um einen aktiven, selbstgesteuerten Prozess, der sich im Kopf des Lernenden abspiele, als Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und Umwelt.

Die kognitive Psychologie nahm in den letzten Jahrzehnten eine Schlüsselstellung innerhalb der Didaktik ein. Sie hat Antworten gesucht auf die Frage nach Lernabläufen und erkannt, dass das Lernen nicht dem Lehren folgen muss, da die Erkenntnisse der Lernenden einer eigenen Psychologie folgen.⁵⁴ Die Forderung, sich stärker auf die Lernprozesse der Schüler zu konzentrieren als auf deren Lernergebnisse, ist zu einem anerkannten Konsens der Didaktik geworden. Andererseits lässt sich in der Praxis noch häufig ein Unterricht "über den Köpfen der Schüler hinweg" beobachten.⁵⁵

In der Geschichte der Erstlese- und Schreibdidaktik gab es methodische Varianten, die entweder einen Schulbeginn mit Einzelelementen oder mit ganzen Einheiten bevorzugten. Während die synthetischen Methoden mit den Lauten operieren, setzen die analytischen Methoden bei Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen an. Hier steht das Einprägen der "Wortbilder" im Mittelpunkt.

Der Streit um den richtigen Weg im Erlernen des Lesens und Schreibens konnte durch empirische Untersuchungen beigelegt werden. Fazit dieses Methodenvergleichs war eine kurzzeitige Überlegenheit synthetisch unterrichteter Schüler, die Effekte hatten sich jedoch bis zum Abschluss der Grundschulzeit egalisiert.⁵⁶ Insgesamt ergab die empirische Evaluation keine Vorteile zugunsten eines spezifischen Lehrgangs, denn die anfangs analytischen Methoden bauten später auf intensive Syntheseleistungen und umgekehrt. In der Folge kam es zur Integration von analytischen und synthetischen Elementen in Lese- und Schreiblernkonzepten. Lehrwerke unterscheiden sich seither vor allem durch Akzente zu Gunsten eher ganz- oder einzelheitlicher Betrachtungen.

"Schriftspracherwerb bedeutet Denkentwicklung, die auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenzen zielt."⁵⁷ Aus dieser These ergeben sich Forderungen nach Unterrichtskonzepten, die die Entwicklung dieser Kompetenzen ermöglichen. Für Schröder-Lenzen⁵⁸ bedeutet dies, an die Eigenaktivität der kindlichen Sprachaneignung anzuknüpfen und Sprach- und Schreibenanlässe zu schaffen, die das Kind befähigen, Einsichten in die Systematik der Schrift zu gewinnen.

Auch Brügelmann⁵⁹ vergleicht den Schriftspracherwerb mit dem Spracherwerb des Kindes und sieht Parallelen im Erproben und Aneignen des Lerngegenstandes. Die Auseinandersetzung mit Schrift folge ähnlichen Prinzipien wie der mündliche Spracherwerb. Allerdings kön-

⁵³ Scheerer-Neumann 1998, S.102

⁵⁴ vgl. Hug/Richter 2002, S.1

⁵⁵ vgl. Weinert 2001, S.67

⁵⁶ vgl. Schröder-Lenzen 2007, S.136

⁵⁷ Schröder-Lenzen 2007., S.14

⁵⁸ vgl. ebd., S.41

⁵⁹ zit.n. Kirschhock 2004, S.16

ne das Kind nicht in gleichem Maße auf die Schriftsprache zurückgreifen, dem eigenen Ausprobieren seien schon "technische" Grenzen gesetzt. "Der Schrifterwerb ist also in höherem Maße auf eine organisatorische Förderung angewiesen."⁶⁰ Die Beschäftigung mit Schrift müsse bewusst herausgefordert und gefördert werden, damit Kinder sich auf das Schreiben einlassen. Weitgehend überholt dagegen gilt die Dependenzthese, nach der sich Schriftsprache aus gesprochener Sprache ableiten ließe.

Nach wie vor gibt es eine kontrovers geführte Diskussion um die Durchführung des Deutschunterrichts. Insbesondere nach Veröffentlichung des Konzepts "Lesen durch Schreiben" von Reichen⁶¹ in den 1980er Jahren öffnete sich der Unterricht partiell für ein schülerzentriertes, entdeckendes Lernen. Mit der Erweiterung des Lernraums sind die größere Selbstbestimmung der Arbeit und die freie Wahl von Aufgaben in einem sinnvollen Kontext möglich geworden.

Gleichwohl dominieren an deutschen Schulen bis heute lehrgangsorientierte Konzepte zum Schriftspracherwerb. Diese zwei grundsätzlich verschiedenen Ansätze lassen sich jedoch nicht allein nach Kriterien zur Effektivität vergleichen. Vielmehr spielen bei der Entscheidung für eines dieser Konzepte pädagogische Prinzipien eine Rolle.⁶² Das Selbstverständnis der Lehrperson als Autorität mit professioneller Kompetenz fördert einen einseitigen, von oben nach unten gerichteten Unterrichtsstil. Umgekehrt favorisieren vor allem reformpädagogisch orientierte Ansätze die "Selbsttätigkeit der Kinder und ihre Mitverantwortung für Ziele und Wege schulischer Arbeit".⁶³ Sie fordern und fördern eine Verantwortung der Kinder an der Planung und Kontrolle ihrer Arbeit und damit das Gefühl der Selbstkompetenz. Ausgehend von Entwicklungsmodellen wird angenommen, dass "Kinder Rechtschreiben durch Prozesse des Problemlösens lernen und nicht durch bloßes Training."⁶⁴

Die vorherrschende Diskussion um die methodischen Varianten des Anfangsunterrichts, ob nun ein Unterricht mit der Fibel oder ein "offenes" Konzept zu favorisieren sei, greift zu kurz. Wichtiger scheint es, Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren, verschiedene didaktische Methoden situations-, adressaten- und gegenstandsspezifisch einsetzen zu können. Denn wie schon die Ergebnisse der IGLU-E-Studie (vgl. Kapitel 2.1) gezeigt haben, kann es nicht darum gehen, noch mehr *Zeit* in den Rechtschreibunterricht zu investieren. Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben brauchen nicht mehr Übung, sondern andere Unterrichtskonzepte.

Wenn Lehrkräfte aufgrund mangelnder Selbstreflexion die Ursachen für Lernversagen allein beim Kind sehen, verschließen sie sich notwendigen didaktischen Überlegungen. "Der Perspektivwechsel von einer Defizitperspektive hin zu einer Entwicklungsorientierung bei der Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten entspricht der Prämisse des ökologisch-phenomenologischen Modells zur pädagogischen Diagnostik".⁶⁵

⁶⁰ Brügemann 1992, S.161

⁶¹ vgl. Reichen 1988

⁶² vgl. Brügemann 2001, S.5

⁶³ ebd., S.5

⁶⁴ Hinney 1997, S.111

⁶⁵ ebd., S.25f.

Die *Wortauswahl*, anhand derer Schüler das Lesen und Schreiben erlernen sollen, ist umstritten. So stellt sich die Frage, ob Kinder eher an vorgegebenem Material die Struktur der Sprache erfahren sollen und mit einfachen Wörtern die Zuordnung von Graphemen und Phonemen erlernen. Dem entgegengesetzt steht die Auffassung, dass aus motivationalen Gründen eher der eigene Wortschatz der Kinder thematisiert wird. Da die eigene Sprache, die eigenen Erlebnisse für das Kind bedeutsam erscheinen, sind die Lerneffekte, insbesondere im Hinblick auf die soziale Funktion der Schrift, evident.⁶⁶ So fordert Bartnitzky: "Schriftfähigkeit soll mit solchen Inhalten und in solchen Weisen entwickelt werden, die für Kinder selbst bedeutsam sind."⁶⁷

3.3 Lese-Rechtschreibschwäche / Legasthenie

Untersuchungen wie PISA und IGLU machen deutlich, dass es einer Anzahl von Schülern *nicht* gelingt, in der Schule das Lesen und Schreiben hinreichend zu erlernen. Einige von ihnen beenden ihre Schulzeit mit ungenügenden Kenntnissen der deutschen Schriftsprache.

Die Fülle der veröffentlichten Publikationen zum Thema LRS und Legasthenie lassen darauf schließen, dass es sich hierbei um ein viel beachtetes, aber auch kontrovers diskutiertes Phänomen handelt. Die Bezeichnungen Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit, -Schwäche, -Störung, Dyslexie etc. verdeutlichen die Vielfalt des Problems. Den genannten Begriffen liegen Konzepte zugrunde, die den Fokus des Betrachters widerspiegeln. Je nach Blickwinkel wird eine andere Terminologie von Forschern und Praktikern verwendet. Es wurden vielschichtige Modelle entwickelt, die den Begriff und die Ursachen erklären sollten. Einig ist man sich allein darin, dass es Kinder gibt, die das Lesen und Schreiben unter erschwerten Bedingungen lernen.

Die vielfältigen Positionen zum Phänomen der LRS/Legasthenie lassen sich vorrangig durch unterschiedliche Annahmen über die Ursachen des Problems unterscheiden. Aufgrund vielfacher Einschätzungen zur Ätiologie kommt es zu jeweils verschiedenen Interpretationen, Empfehlungen und Maßnahmen.

Erstmals wurde der Begriff "Legasthenie" 1916 vom ungarischen Psychiater Ranschburg⁶⁸ verwandt. Damit galt die Legasthenie bis in die 1970er Jahre als ein rein medizinisch-neurologisches Funktionsmodell der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Zunächst als minderbegabt in Hilfsschulen verwiesen, stellte Linder⁶⁹ 1951 dar, dass Kinder mit Leseschwächen häufig durchschnittlich und teilweise sogar überdurchschnittlich intelligent seien. Mit der von ihr formulierten Diskrepanzdefinition, der großen Divergenz zwischen den Schwächen im Lesen und Schreiben zur Intelligenz des Kindes, verloren die betroffenen Kinder das Stigma der Minderbegabung. Jedoch führte diese Diskrepanzprämisse in der Praxis gleichsam zu einer Auslese: Intelligente Kinder erhielten die für sie wichtige Förderung, Kinder mit unzureichender Intelligenz blieben davon ausgeschlossen.⁷⁰

⁶⁶ vgl. Kirschhock 2004, S.91

⁶⁷ Bartnitzky 1998, S.32f.

⁶⁸ vgl. Ranschburg 1916, S.166ff.

⁶⁹ zit.n. Schröder-Lenzen 2007, S.183

⁷⁰ vgl. ebd., S.185

Mit dem Beginn der 1970er Jahre setzte eine scharfe Kritik am bis dahin bestehenden medizinisch begründeten Legasthenie-Konzept ein. Die innerhalb der Pädagogik entstandene "Anti-Legasthenie-Bewegung" verwarf das gesamte Konstrukt der Legasthenie.⁷¹ Da überproportional viele Kinder mit LRS aus schwierigen sozialen Verhältnissen kämen, wurden genetische und physiologische Ursachen angezweifelt.

Insbesondere mangelnde Unterrichtsmethoden wurden diskutiert, die als Auslöser einer unzureichenden schriftsprachlichen Kompetenz galten. "Fast noch gravierender war aber die detaillierte Kritik an den damaligen Forschungsinstrumenten und der Nachweis, dass selbst die Auswahl der Untersuchungspopulation divergierte."⁷² Aber auch mangels erfolgreicher Therapiemodelle geriet die gesamte Forschungsrichtung in Misskredit. Legasthenie galt hiermit insbesondere unter Lehrern an deutschen Schulen als Erfindung.

Fortan war nicht mehr von Legasthenikern die Rede, sondern von "Schülern mit 'besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben'".⁷³ Das problematische Diskrepanzkriterium der Intelligenz sollte keine Anwendung mehr finden. Das Konstrukt der Legasthenie wurde als diagnostisch nicht sinnvoll erachtet, da diese Schüler sich weder in ihren Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, noch in anderen Funktionsbereichen von Schülern mit einer LRS unterscheiden, die Fehlerschwerpunkte ähneln einander.

Auch die von Medizinern vertretene Annahme von Teilleistungsstörungen wurde von Pädagogen als wissenschaftlich nicht haltbar beschrieben. So gäbe es "viele Kinder mit Teilleistungsschwächen, die keinerlei Probleme beim Schriftspracherwerb haben. Warum sollen solche Teilleistungsschwächen einmal zu Legasthenie führen und einmal nicht, und warum gibt es Legastheniker ohne derartige Schwächen?"⁷⁴ Auch sei dieses Konstrukt therapeutisch nicht sinnvoll, da Legastheniker keine anderen Therapiemaßnahmen benötigen würden als Kinder mit einer LRS.

Daher wurde in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1978 für alle Kinder Fördermaßnahmen vorgesehen, "wenn sie 'die Ziele des Lese- und/oder Rechtschreibunterrichts der Jahrgangsstufe 2 noch nicht erreicht haben, sowie für Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4, deren Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben über einen Zeitraum von mindestens drei Monaten hinweg schlechter als ausreichend bewertet werden.'"⁷⁵ Dieser Be-

⁷¹ Vertreter der medizinisch-neurologischen Sichtweise verstehen unter dem Begriff 'Legasthenie' die massive und anhaltende Störung im Erwerb der Schriftsprache. Als Ursache hierfür werden eine genetische Disposition, Probleme der auditiven und visuellen Wahrnehmungsverarbeitung und der Verarbeitung der Sprache angenommen. Im international anerkannten Klassifikationsschema psychischer Störungen ICD-10 ist die umschriebene Lese-Rechtschreibstörung als diagnostischer Begriff anerkannt und als Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten (F 81.0) bzw. als Lernstörung klassifiziert. Als Hauptmerkmal des Störungsbildes wird eine Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten gesehen, die sich nicht durch neurologische Störungen, unangemessene Beschulung oder Defizite im Hören und Sehen erklären lassen. Das sogenannte Diskrepanzkriterium gibt darüber Auskunft, inwieweit es sich um eine allgemeine Minderbegabung im Lernen oder um eine Teilleistungsschwäche handelt. Dazu ist es notwendig, zugleich mit einem Legasthenie-Test auch einen Intelligenztest durchzuführen. Legasthenie wird nur dann diagnostiziert, wenn bei schwachen Lese-Rechtschreib-Leistungen gleichzeitig eine deutlich höhere Intelligenzleistung vorliegt. Dieses Diskrepanzkriterium gilt insbesondere unter Pädagogen als umstritten, welche es als ihre Aufgabe ansehen, alle Kinder im Lesen und Schreiben zu unterweisen. Allgemein leserechtschreibschwache Kinder unterscheiden sich in ihren Fehlerprofilen nicht von Legasthenikern und beide Gruppen profitieren unabhängig von der Intelligenz gleichermaßen von Fördermaßnahmen. Demgegenüber fordert Schulte-Körne die Unterscheidung der Legasthenie von unspezifischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, deren Ursache er in psychosozialen Faktoren (z.B. mangelnder Unterricht, Sehfehler etc.) sieht.

⁷² Schröder-Lenzen 2007, S.185

⁷³ ebd. S.186

⁷⁴ Valtin 2004, S.59

⁷⁵ Schröder-Lenzen 2007, S.186

schluss ermöglichte den Förderunterricht für alle leistungsschwachen Kinder, in den große Hoffnungen gesetzt wurde. Jedoch gestaltete sich die praktische Umsetzung auf Länderebene sehr unterschiedlich, es konnten weder einheitliche Regelungen durchgesetzt, noch hinreichende Erfolge verzeichnet werden.

Die Bezugnahme der grundschulpädagogischen Forschung auf die kognitive Entwicklungspsychologie führte Ende der 1970er Jahre zur sogenannten didaktischen Wende. Auch Lese-Rechtschreibschwierigkeiten wurden nunmehr als kognitives Problem behandelt. Entwicklungsbedingt befinden sich nach dieser Ansicht Kinder auf unterschiedlichen Stufen des Schriftsprachsystems. Die erworbenen Fertigkeiten einer Stufe gelten demnach als Voraussetzung für das Voranschreiten auf weiteren Stufen dieses entwicklungspsychologischen Modells.

Ganser⁷⁶ stellt als Grundlage zur Diagnostik und Förderung leserechtschreibschwacher Kinder ein fünfstufiges Modell vor. Der logographischen Phase folgen die alphabetische, orthographische und morphematische Stufe, bis am Ende das sinnentnehmende Lesen erfolgen kann. Jedoch wird von Dehn Kritik an diesem Modell geäußert: "Worauf es in pädagogischer Perspektive ankommt, ist, Kategorien zu benennen, die geeigneter sind, die Zugriffsweisen der Kinder zu verstehen; denn das kann Grundlage sein für Anregung und Unterweisung."⁷⁷ Eine Zusammenfügung von Kategorien zu einem Entwicklungsstufenmodell, welches Lehrer benutzen können hält sie für fraglich. Mit Bezugnahme auf das Modell einer kognitionstheoretischen Interpretation weist sie den Ansatz der Teilleistungsschwächen zurück, da die beobachtbaren Probleme nicht als Fähigkeitsdefizite interpretierbar seien. Das Gelingen von Lese- und Schreibprozessen setze ein komplexes Wechselspiel einzelner Teiloperationen voraus, die kognitiv gesteuert seien.

Schröder-Lenzen betont: "Empirische Analysen haben gezeigt, dass die strikte Sequenzierung der Entwicklungsstufen schlichtweg falsch ist, da Analysen der Schreibproben von Kindern ergeben haben, dass sie zu einem Zeitpunkt durchaus unterschiedlichen Strategien folgen."⁷⁸

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass ein kompetenter Schulunterricht die Zahl der lernauffälligen Kinder minimieren kann. So glauben Naegle/Valtin⁷⁹, dass die LRS in erster Linie ein pädagogisches Problem sei. Durch optimale schulische Rahmenbedingungen könnten die Voraussetzungen geschaffen werden, um Schwierigkeiten in der Anfangsphase des Lesen- und Schreibenlernens feststellen und beheben zu können.

Auch Mann betont, dass eine genetische oder organische Disposition keine Legasthenie verursachen müsse. "Sie sind Vorbedingungen, die diese Kinder für Legasthenie anfälliger machen als andere. Eine Legasthenie wird erst daraus, wenn die Prävention versagt hat und das Erlernen des Lesens und Schreibens missglückt ist."⁸⁰

⁷⁶ vgl. Ganser 2000, S.11

⁷⁷ Dehn 1990, S.305

⁷⁸ Schröder-Lenzen 2007, S.190

⁷⁹ vgl. Naegle/Valtin 2001, S.9ff.

⁸⁰ zit.n. Naegle/Valtin 2001, S.13

Laut Brügelmann⁸¹ handelt es sich bei der LRS um Lernschwierigkeiten, die sich aufgrund mangelnder Anpassung inhaltlicher Anforderungen und methodischer Formen des Unterrichts einerseits und unterschiedlichen verfügbaren Strategien des Kindes im Umgang mit der Schriftsprache andererseits entwickeln können. Er weist darauf hin, dass es insbesondere in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs zu zeitlichen Verzögerungen kommen kann. Analog bemerkt Scheerer-Neumann, dass es sich bewährt habe, "Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, vor allem für die Ableitung von Fördermaßnahmen, als Entwicklungsverzögerung zu betrachten, auch wenn damit nicht das Problem in seiner ganzen Komplexität erfasst wird."⁸² Deutlich wird, dass sich auch innerhalb der pädagogisch orientierten Vertreter der LRS-Problematik die Begriffsbestimmungen und Zugangsweisen sehr verschieden darstellen.

Insgesamt hat sich das Forschungsinteresse weiter verschoben, die Frage der Prävention und damit auch die möglichst frühzeitige Erkennung von Risiko-Kindern stehen nun im Mittelpunkt. Im Gegensatz zur "Differenzialdiagnostik" einer *Legastheniediagnose* spricht man hierbei von einer "Förderdiagnostik".

"Das Bild hinsichtlich der Förderung, Leistungsbewertung und Lehrer Aus- und Fortbildung bei LRS/Legasthenie ist in der Bundesrepublik durchaus als variantenreich zu bezeichnen. In der Regel lassen sich mindestens drei Ansätze zu jedem Thema verfolgen"⁸³, erklärt Rüdell. Der Gedanke, die LRS-Erlasse auf eine mehrheitlich von allen Bundesländern zu teilende Grundlage zu stellen, wurde 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) nach 25-jähriger Pause erneut in Angriff genommen. Alle Schüler sollen laut KMK-Beschluss fortan in den Genuss besonderer Fördermaßnahmen kommen.⁸⁴ Doch die Regelungen für die Unterstützung von LRS-Kindern sind nach wie vor länderspezifisch.

Unter Vermeidung der Bezeichnung "Legasthenie" entstanden in den einzelnen Bundesländern ministerielle Bekanntmachungen oder Erlasse für die Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder in der Schule. In Bayern übten Elterninitiativen mit Petitionen, Anrufen und Briefen zunehmend Druck auf die Parlamentarier aus. Sie erreichten, dass 1999 neue Richtlinien herauskamen.⁸⁵ Darin spielt erstmals der Begriff "Legasthenie" wieder eine Rolle. Es wird unterschieden zwischen Kindern mit Teilleistungsschwächen (LRS) und Kindern mit Teilleistungsstörungen (Legasthenie). Kindern mit Schwächen *kann*, Kindern mit Störungen *muss* in den Schulen im Sinne eines Nachteilsausgleichs geholfen werden. Dieser bestehe einerseits aus Rücksichten (mehr Zeit für schriftliche Arbeiten, Vorlesen von Prüfungsfragen, Zerlegung komplexer Testaufgaben in leichtere Einzelfragen, gewichtete Benotung) und andererseits aus zusätzlichen Fördermaßnahmen (Binnendifferenzierung, Förderung in Kleingruppen).

Sommer-Stumpenhorst kritisiert, dass "ein großer diagnostischer Aufwand (psychiatrisches und schulpyschologisches Gutachten) betrieben wird, um echte Legastheniker von Kindern mit LRS zu unterscheiden."⁸⁶ Am Ende würden jedoch alle auf gleiche Weise gefördert.

⁸¹ vgl. Brügelmann 1992, S.148f.

⁸² Scheerer-Neumann 2004, S.28

⁸³ Rüdell 2006, S.231

⁸⁴ vgl. <http://www.kmk.org/> (Stand 23.08.2010)

⁸⁵ vgl. <http://www.km.bayern.de/> (Stand 23.08.2010)

⁸⁶ Sommer-Stumpenhorst 2006, S.35

4. Forschung und Modellentwicklung im Feld der Schule

Unser Verständnis des Lernens sieht Holzkamp⁸⁷, der Begründer der "Subjektwissenschaftlichen Lerntheorie", im Wesentlichen durch schulische Erfahrungen geprägt. Aus dieser Perspektive dominiere demzufolge die Vorstellung vom Lernen als fremdkontrolliertem und aufgezwungenem Prozess. Der reale Schüler tauche im offiziellen Schuldiskurs als Subjekt mit Eigeninteressen und Lernproblemen nicht auf. Das schulische Verständnis des Verhältnisses vom Lehren und Lernen veranschaulicht er an Beispielen aus den Rahmenplänen. Zwar würde hier von Lerninhalten und Lernzielen gesprochen, gemeint seien aber Lehrinhalte und Lehrziele. Zudem würden die Lernvoraussetzungen der Schüler nur allgemein abgehandelt. Betrachtet wird die soziale Zusammensetzung der Klasse, entwicklungspsychologisch erfolgt die Einordnung nach Stufen, der bisherige Lehrstoff wird als gelernt angenommen. Die tatsächliche "Individuallage" der Klasse spiele jedoch kaum eine Rolle. Bereits 1979 formulierte Rabenstein⁸⁸ die Forderung, Unterrichtsvorbereitungen stärker an dieser "Individuallage" der Klasse zu orientieren. Sie umfasse psychologische Bedingungen, aber auch soziokulturelle Voraussetzungen, die aus den auf ein Kind einwirkenden materiellen und geistigen Gegebenheiten seiner Umwelt resultieren. "Die Individuallage wirkt sich auf die Zielsetzung aus, insofern ein bestimmter Lehrer für bestimmte Kinder in einer bestimmten Situationen Lehrziele aufstellt, bzw. sie anleitet, sich selbst Lernziele zu setzen."⁸⁹

Wenn es darum gehen soll, die innerpsychischen Abläufe menschlicher Entwicklung zu ergründen, so ist es notwendig, das Individuum als Untersuchungssubjekt zu respektieren. "Jeder Mensch ist ein Einzelfall. Verallgemeinerungen sind Vereinfachungen. Sie beruhen auf statistischen Aussagen, mit einem entsprechenden Fehlerrisiko; auch bei den statistisch bearbeiteten Studien mit großen Fallzahlen ist dies so. Die kann man nicht so einfach auf eine neue Situation 'anwenden' wie das Fallgesetz in der Physik."⁹⁰

Die pädagogische Wirklichkeit kann nach Alheit⁹¹ nicht als "stabil" und "konstant" vorausgesetzt werden, da das pädagogische Feld einer kontinuierlichen Veränderung unterzogen und somit etwas Fließendes sei. Diese Tatsache mache es notwendig, sich dem pädagogischen Feld mit einem prozessorientierten, interpretativen Ansatz zu nähern, welchen die qualitative Sozialforschung durch Fallstudien mit ihren Methoden wie z.B. der teilnehmenden Beobachtung, Interviews, Inhaltsanalysen und Textinterpretationen biete.

Die qualitative Sozialforschung als Untersuchungsdesign ermöglicht es, das Individuum in seiner Ganzheit zu erfassen. Sie verwendet nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung. Behnke u.a.⁹² stellen fest, dass Fallstudien oft hilfreicher seien, da sie Kontexte mit benennen würden. Wer viele dicht beschriebene Einzelfälle kenne, der verfüge über ein breites Repertoire an "Brillen", die ihm helfen könnten, die Besonderheiten eines neuen Falles einzuschätzen. Für Pädagogen, die täglich mit solchen Einzelfällen arbeiten, führe diese Herangehensweise daher wesentlich weiter.

⁸⁷ vgl. Holzkamp 1993, S.395

⁸⁸ vgl. Rabenstein 1979, S.20

⁸⁹ ebd., S.20

⁹⁰ Behnke/Brügelmann/Heymann 2008, S.30

⁹¹ vgl. Alheit 2001, S.10

⁹² vgl. Behnke/Brügelmann/Heymann 2008, S.30

4.1 Kindheits- und Grundschulforschung

Bis vor kurzem sahen sich Vertreter der Disziplinen Schulpädagogik und Kindheitsforschung noch in "getrennten Welten".⁹³ Die schulische Lebenswelt wurde von Kindheitsforschern weitgehend ignoriert und umgekehrt. In jüngster Zeit jedoch entwickelt sich ein Forschungsansatz, der das Nebeneinander unterschiedlicher disziplinärer Zugänge zu Kindheit und Lernen aufhebt und die Interdependenz beider Kulturen als gemeinsamen Bezugspunkt von Grundschul- und Kindheitsforschung begreift.

Die sich seit den 1980er Jahren entwickelnde neuere Grundschulforschung sieht Kinder als die Akteure ihres Wissens und ihrer sozialen Welt.⁹⁴ Sie geht der Frage nach, in welchem Verhältnis Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zueinander stehen. Diesem Perspektivwechsel, ausgelöst durch Forschungen der Schriftsprachdidaktik, folgte in den 1990er Jahren auch die Kindheitsforschung. Es galt fortan, Verhaltensweisen und Lernergebnisse stärker aus der Perspektive der Kinder und nicht mehr aus der normativ geprägten Sicht der Erwachsenen zu interpretieren.

Die Untersuchungen von Heinzel⁹⁵ über das Kreisgespräch in der Grundschule stellen die wohl wichtigste Verknüpfung von Kindheits- und Grundschulforschung dar. Diese schulische Form des Erzählens ermögliche es den Kindern, den täglichen Übergang vom Kindsein zum Schülersein pädagogisch reflektiert in Bahnen zu lenken. Die empirischen Daten über das, was Kinder vor und neben der Schule interessiert, können dazu beitragen, die unterrichtliche Praxis stärker an die tatsächlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler anzupassen.

"Die heute oft zitierte 'veränderte Kindheit' ist ein wenig hilfreiches Stereotyp. Es verdeckt die große Bandbreite an Unterschieden zwischen den Kindern, von denen jedes einzigartig ist: als Person, in seinen Fähigkeiten und Leistungen."⁹⁶ Es gilt, aus den Daten der Kindheitsforschung schulbezogene Forschungsfragestellungen zu entwickeln und die Wechselwirkungen von schulischem Lernen und Freizeitlernen zu erfassen, um diese für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen.

Das bereits vorgestellte Projekt LISA&KO versucht die Integration beider Disziplinen und schließt damit eine Lücke innerhalb der Forschung, die sich nach wie vor auf nur wenige langfristige Projekte stützen kann. Denn insbesondere gesicherte Querschnittsdaten sind notwendig, um Entwicklungsverläufe und Veränderungen festhalten zu können.

Föling-Albers⁹⁷ stellt fest, dass Forschungsergebnisse über Kinder und Kindheit schon immer einen hohen Stellenwert zur Begründung von Unterrichtskonzeptionen- und -methoden gehabt hätten. Seit den 1980er Jahren seien diese allerdings weniger entwicklungs- oder lernpsychologisch ausgerichtet, als vielmehr vor allem sozialwissenschaftlich orientiert. Dies sei erst durch die Rezeption der Analysen und Untersuchungsergebnisse aus der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung in der Grundschulpädagogik möglich gewesen. Zudem

⁹³ vgl. Röhner 2003a, S.12

⁹⁴ vgl. Röhner 2003b, S.45

⁹⁵ vgl. Heinzel 2001

⁹⁶ Behnke/Brügelmann/Heymann 2008, S.31

⁹⁷ vgl. Föling-Albers 2003, S.34

sei die Berücksichtigung der Perspektive der Kinder auf einen Lerngegenstand zu beobachten.

In den folgenden Kapiteln wird exemplarisch ein solcher Forschungsverlauf nachgezeichnet: Aus einem systemtheoretischen Entwurf entsteht ein Unterrichtsmodell, welches in der methodischen Ausformung des "Interessenbezogenen Rechtschreiblernens" mündet.

4.2 Ökologische Feldmodelle

Zu einer neuen Sicht auf die Interaktionsbeziehungen von Mensch und Umwelt führte der systemtheoretische Entwurf "Ökologischer Modelle", der auf den Amerikaner Bronfenbrenner zurückgeht. Im 1981 erschienenen Werk "Ökologie der menschlichen Entwicklung"⁹⁸ stellt er eine Systematik der Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Menschen dar. Der Begriff des Ökosystems meint hier die Gesamtheit unserer materiellen und sozialen Umwelt. Untersucht werden die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen menschliche Entwicklung verläuft.

Ökologische Sichtweisen etablierten sich in den letzten Jahrzehnten in vielen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Sie zogen damit die Konsequenz aus der Erfahrung, dass gerade in Psychologie und Pädagogik sich monokausale Denkmodelle als unzulänglich erwiesen, die komplexe Lebenswirklichkeit angemessen zu erfassen.⁹⁹

Ökologische Systeme stellen kein weiteres Modell dar, mit dem sich Entwicklungsstufen oder Lernprozesse abstrahieren lassen. Vielmehr handelt es sich um eine neue Perspektive auf die Wechselwirkungen von Mensch und Umwelt. Bronfenbrenner konzipierte zu diesem Zweck ein Modell sich ausweitender Systeme (siehe Abb.). Deren Ebenen müssen miteinander vereinbar und Erfahrungen und Verhaltensweisen müssen untereinander kompatibel sein, um menschliche Entwicklung zu ermöglichen.

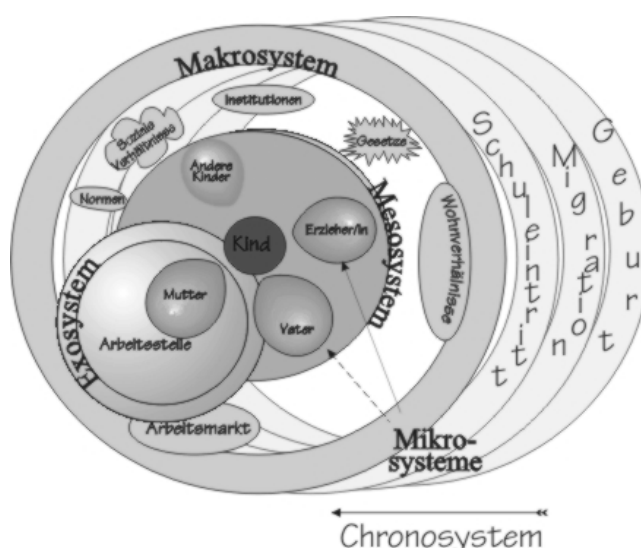


Abbildung 1: Die Systemebenen des Ökosystems bei Bronfenbrenner¹⁰⁰

⁹⁸ vgl. Bronfenbrenner 1981

⁹⁹ vgl. Nickel 1998, S.124f.

¹⁰⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner (Stand 23.08.2010)

Die Ebenen reichen vom *Mikrosystem*, im Sinne eines Lebensbereiches, über die zweite Ebene der *Mesosysteme*, worunter die Wechselbeziehung aller Settings zu verstehen sei, denen ein Individuum gleichzeitig angehört. Sie münden im *Makrosystem*, welches die Gesamtheit aller soziokulturellen, ökonomischen und politischen Gegebenheiten repräsentiert, die die Entwicklung beeinflussen. Zusätzlich wirken noch zwei weitere Systeme auf die Entwicklung ein: das *Exosystem*, an dem das Individuum nicht beteiligt ist, deren Ereignisse sein Leben und Handeln aber dennoch beeinflussen und das *Chronosystem*. Dieses kennzeichnet zum einen die Abfolge bestimmter, für die Entwicklung bedeutsamer Einschnitte, z.B. Geburt, Einschulung etc., sowie die persönliche Lebensgeschichte im Sinne einer kumulierten Biographie.¹⁰¹

Unter praxisrelevantem Aspekt sind Bronfenbrenners Überlegungen zum Verhältnis von Feld- und Laborexperimenten besonders interessant. Huschke-Rhein beschreibt es wie folgt: "Die Möglichkeiten der Feldforschung würden viel zu wenig genutzt; ständig veranstalte das Leben gleichsam 'natürliche' Experimente im Feld der Mikrosysteme, etwa die Geburt eines Geschwisters, die 'ökologischen Übergänge' bei Schuleintritt [...] usw. Darum bleibt im Feldexperiment die natürliche Komplexität erhalten, und daraus folgt ein Gütekriterium, das Bronfenbrenner 'ökologische Validität' nennt."¹⁰²

Ökologische Feldsysteme erheben nicht den Anspruch an kontrollierte Versuchsbedingungen wie klassische Laborexperimente, in denen es darum geht, möglichst viele Unwägbarkeiten auszuschließen. Vielmehr geht es ökologischen Feldforschern darum, "so viele der relevanten ökologischen Kontraste 'einzukontrollieren', wie strenge experimentelle Planung und praktische Durchführbarkeit erlauben."¹⁰³ So besitzen sie dennoch ihre Relevanz. Denn an vielen Stellen "zeigen sich Umriss einer neuen Pädagogik, die vom Systemdenken ausgeht. Aus diesem Denken folgt eine neue Praxis der Kindererziehung: Sie kommt mit 'kleinen Impulsen' aus und sieht dann, 'was mit dem anderen passiert'."¹⁰⁴ Bronfenbrenner spricht von einem System als Komplex, das sich von der Umwelt abgrenzt und nach eigenen Regeln verläuft. Dieser Effekt wird in der Chaos-Theorie als "Schmetterlings-Effekt" bezeichnet: minimale Veränderungen der Eingangsbedingungen können zu großen Veränderungen in der weiteren Entwicklung führen.¹⁰⁵ Richter hält fest: "Da es bisher in vielfältigen Prognosestudien nicht gelungen ist, für das schulische Lernen den Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium mit einfachen linearen Korrelationen befriedigend zu beschreiben, kann davon ausgegangen werden, dass diese Bedingung erfüllt ist."¹⁰⁶ Sie schlussfolgert für den Unterricht daher, dass Prognosen über Lernverläufe nur kurzfristig möglich sind. Daraus ergibt sich für sie die Forderung nach kontinuierlichen, unterrichtsbegleitenden Beobachtungen im Sinne ökologischer Feldmodelle und spricht sich damit gegen eine Trennung von Lern- und Lebensräumen aus.

Der ökosystemische Ansatz ist dem Bereich der ethnographischen Studien und Mikroanalysen zuzurechnen und gibt keine allgemeingültigen Antworten. Es geht nicht darum, Mittelwerte und statistische Größen zu bestimmen. Nur für jedes einzelne Kind können sich Hin-

¹⁰¹ vgl. Nickel 1998, S.125

¹⁰² Huschke-Rhein 1989, S.30

¹⁰³ Bronfenbrenner 1981, S.55

¹⁰⁴ Huschke-Rhein 1989, S.33

¹⁰⁵ vgl. Richter 1995, S.365f.

¹⁰⁶ ebd., S.366

weise ergeben, wie und welche Faktoren Kinder und deren Entwicklungsverläufe bestimmen. Ob diese dann wirklich in die Praxis übertragbar sind wie die von Richter angesprochene "Folie"¹⁰⁷, bleibt fraglich. Denn es kann nicht darum gehen, Ergebnisse anschließend zu nivellieren, um aus einem (begrenzten) Katalog mit Lernarrangements auswählen zu können.

Das Wissen darüber, *wie* Schüler im Unterricht lernen und welche Bedeutung dieses Lernen für sie hat, ist nach wie vor nicht abschließend wissenschaftlich gesichert. So schlägt der Schulpädagoge Kahlert¹⁰⁸ vor, durch Veröffentlichungen von Lehrern über Beobachtungen von Lehr-Lern-Situationen einen Beitrag zum Erkenntnisgewinn zu leisten. Aus solchen gezielten Beobachtungen erhoffe er sich eine Verbesserung im Zusammenspiel zwischen wissenschaftlicher Forschung und unterrichtspraktischer Nutzung. Denn nur dieser Weg kann als Konsequenz aus dem betrachtet werden, was man heute über individuelle Lernverläufe weiß. Es gilt, das Kind in seinem ökologischen und biographischen Kontext zu beobachten, um Entwicklungsmöglichkeiten erkennen zu können.

Vor dem Hintergrund eines Unterrichts nach ökologischer Konzeption muss danach gefragt werden, welche konkreten Erfahrungen und Vorstellungen die Schüler zum Unterrichtsthema beitragen können. Vorab ist zu klären, welche Bezüge sich zu aktuellen Lebenssituationen der Kinder ergeben, welche Lebensbedingungen aus der Umwelt bedeutsam erscheinen. Hier könnten sich Gespräche, Beobachtungen, Interviews, Elterngespräche oder informelle Tests anbieten.

4.2.1 Ökologische Schriftsprachdidaktik

Bereits 1990 forderte Brügelmann¹⁰⁹ für die Erforschung des Schriftspracherwerbs einen Perspektivwechsel von der individualistischen Sicht zu ökologischen Feldmodellen. Während die in Kapitel 3 vorgestellten Schriftspracherwerbs-Modelle die Lernverläufe der Kinder (Entwicklungsmodelle) oder den Gegenstand (Prozessmodelle) in den Mittelpunkt stellen, versucht Richter¹¹⁰ eine Überwindung dieser Teilung in ihren Annahmen zu ökologischen Feldmodellen. Diese versteht sie als Weiterentwicklung des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner. Die "Ökologische Schriftsprachdidaktik"¹¹¹ ist ein Unterrichtsmodell, das sie auf der Grundlage eigener Unterrichtsergebnisse ausgeformt hat. Dieses bietet einen Orientierungsrahmen, der das Kind als aktiv, umweltoffen und umweltkonstruierend betrachtet. Ausgangspunkt ist die persönliche Lebenssituation des Kindes, daher spricht sie von einem *personenzentrierten* Unterricht als Konzept.

Die Annahme ökologischer Feldmodelle hat Konsequenzen für die Forschungsmethodik. Für die Untersuchung des Schriftspracherwerbs müssen nun weitaus mehr Einflüsse in den Blick genommen werden als bisher, nämlich die Lebensumstände- und Beziehungen des Kindes. Durch die Brille der "ökologischen Didaktik" werden über Entwicklungs- und Prozessmodelle

¹⁰⁷ "Nur so kann ein reichhaltiges Material gesammelt werden, das dann für die Praxis als 'Folie' bei der Auswahl von Lernangeboten zur Verfügung steht." Richter 1995, S.371

¹⁰⁸ vgl. Kahlert 1997, S.194

¹⁰⁹ vgl. Brügelmann 1990, S.228

¹¹⁰ vgl. Richter 1998, S.33

¹¹¹ vgl. Richter 1995, S.363

hinausgehende Faktoren untersucht, die das einzelne Kind betreffen. Jedoch handelt es sich um qualitative Faktoren, die sich nicht statistisch erfassen lassen.

Empirischen Kriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität werden ökologische Feldmodelle nicht zwangsläufig gerecht, allerdings nimmt Bronfenbrenner dennoch wissenschaftliche Wirksamkeit für sein Modell an, da er sagt: "Experimente über menschliches Verhalten dürfen nicht in einem sozialen Vakuum ausgeführt werden, wenn ihre Ergebnisse Anspruch auf Gültigkeit haben sollen."¹¹²

Richter¹¹³ fordert auch für die Ausbildung der Lehrkräfte eine Veränderung. Neben dem größeren Zusammenwirken der Einzeldisziplinen Psychologie und Didaktik müssten neue praxis- und handlungsorientierte Ausbildungsformen im Mittelpunkt stehen. Zur Umsetzung dieses Modells erwarte sie von den Lehrern:

- die Fähigkeit zur Einschätzung der Lernausgangslage des Kindes in Bezug auf seine individuellen Lernvoraussetzungen,
- die Kenntnis unterschiedlicher didaktisch-methodischer Konzepte, die dem Rechnung tragen und
- die Fähigkeit zur unterrichtsbegleitenden Beobachtung der Lernentwicklung in ihrer sozialen Einbettung.

Dieser Entwurf soll als Versuch verstanden werden, eine Unterrichtslehre aus Sicht der Didaktik und Psychologie zu entwickeln, die sowohl den Forderungen des Gegenstandes als auch der Individualität des Kindes unter Einbeziehung seiner Lebenswelt und Lernsituation gerecht wird. Dabei müsse die Psychologie als gleichrangiges Fach verstanden und einbezogen werden und sich nicht auf die innerpsychischen Gegebenheiten des Kindes beschränken, sondern diese im Zusammenhang mit seiner Lebenswelt betrachten.

Der ökologischen Schriftsprachdidaktik ähnlich ist ein Ansatz von Dehn¹¹⁴, die dem Begriff des Lesens und Schreibens als "Kulturtechnik" den der "Schriftkultur" gegenüberstellt. Unterricht müsse sich der Lebenswelt der Kinder öffnen und "Veränderungen in der Beziehung von Wahrnehmen, Sprechen und Denken"¹¹⁵ herausfordern.

In Analogie dazu stellt Kochan¹¹⁶ dem "Lernen durch Instruktion" das "Lernen durch Gebrauch" entgegen. Sie fordert daher, die Bedingungen, unter denen Kinder an der Schriftkultur ihrer Umgebung Interesse zeigen, zu untersuchen.

4.2.2 Interessenbezogenes Rechtschreiblernen

Mit der Hinwendung der Didaktik zum Kind als eigenständigem Konstrukteur seiner Umwelt taucht auch die Frage nach den subjektiv bedeutsamen Inhalten im Lernen dieser Kinder auf. Der Begriff *inter-esse* (lat. "dazwischen sein") meint die Beziehung zwischen Person und Gegenstand. "Interesse bezeichnet solche Person-Gegenstands-Relationen, die für das In-

¹¹² Bronfenbrenner 1981, S.130

¹¹³ vgl. Richter 1995, S.363

¹¹⁴ vgl. Dehn 1994, S.26

¹¹⁵ ebd., S.27

¹¹⁶ vgl. Kochan 1990, S.231

dividuum von herausragender Bedeutung sind und mit (positiven) emotionalen und wertbezogenen Valenzen verbunden sind."¹¹⁷ Ausgehend von dieser Theorie können die Beweggründe der Schüler betrachtet werden, mit welchen sie bestimmte Gegenstände ihres Interesses auswählen. Nach Krapp¹¹⁸ ist dieser dann bereits Bestandteil des Selbstkonzeptes des Schülers, das mit dem Gegenstand verbundene Handlungsziel entspricht seinen Erwartungen, Einstellungen und Werten. Das Erleben subjektiver Bedeutsamkeit erhöht das Ausmaß der Identifikation mit dem Objekt, dem Thema. Daher besäße eine zum Interessenbereich zählende Lernaufgabe auch dann einen hohen Grad an subjektiv wahrgenommener Selbstbestimmung, wenn die Aufforderung zur Beschäftigung mit dieser Aufgabe von außen an eine Person herangetragen wird oder wenn sich der erhoffte Lerngewinn erst nach längerer, eventuell mühevoller "Lern-Arbeit" einstelle.

Unbestritten ist, dass Personen, die Interessen haben, leichter und erfolgreicher lernen. Jedoch haben Untersuchungen gezeigt, dass der Schulbesuch negative Auswirkungen auf die Interessenentwicklung der Schüler hat. Je länger ein Schüler die Schule besucht, desto stärker nimmt sein Interesse für schulische Inhalte ab.¹¹⁹

Laut Bannach¹²⁰ zeigen Schüler die größte Neugier in den ersten Jahren der Grundschule. Aber auch hier fänden Kinder häufig nicht den Raum, um an ihre Interessen anzuknüpfen. So wurde in der Regensburger Interessenstudie festgestellt, dass es keine Gemeinsamkeiten zwischen den Interessen der Grundschulkinder des 4. Schuljahres und den Sachunterrichtsthemen des bayrischen Lehrplans gab.

Für den Deutschunterricht hat Richter¹²¹ mit dem "Interessenbezogenen Rechtschreiblernen" ein methodisches Konzept entwickelt, das persönlich bedeutsame Wörter der Schüler zum Ausgangspunkt der unterrichtlichen Praxis nimmt. Sie reagiert damit auf die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Lernbereichen im Deutschunterricht. Während die Schüler einerseits in der "Aufsatzerziehung" oder, stärker noch, im freien Schreiben die Gelegenheit bekommen, subjektiv bedeutsame Inhalte zu verschriften, findet der Rechtschreibunterricht immer noch davon getrennt mittels Sprachbüchern, Grundwortschätzen und Diktaten statt.

Ausgehend von ihrer Untersuchung "Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht"¹²² aus den Jahren 1993/94 kam Richter zu dem Schluss, dass im Bereich des Rechtschreibens die Mädchen gegenüber den Jungen einen Leistungsvorsprung zeigten. Andererseits stellte sich heraus, dass es spezielle "Jungenwörter" gibt, die von diesen besser beherrscht werden. Folgerichtig erschien es ihr lohnend, sich mit dem Einfluss des inhaltlichen Interesses auf die Schulleistungen näher zu beschäftigen, denn offensichtlich entscheidet die subjektive Beziehung, wie gut sich ein Kind ein Wort einprägt. Dazu untersuchte sie diesen Einfluss vor dem Hintergrund von kognitiven Lern- und Gedächtnistheorien und im Zusammenhang mit Emotions- und Interesseforschung. Es entstand auf dieser theoretischen Grundlage das Modell des "Interessenbezogenen Rechtschreiblernens", wel-

¹¹⁷ Krapp 1993, S.202

¹¹⁸ vgl. Krapp 1999, S.400

¹¹⁹ vgl. Todt 1990, S.261

¹²⁰ vgl. Bannach 2002, S.77

¹²¹ vgl. Richter 1998

¹²² vgl. Richter 1996

ches besagt, dass Lern- und Gedächtnisprozesse wesentlich durch die subjektive Bedeutsamkeit bestimmt werden, die das Lernmaterial für das Individuum hat.

Doch die Untersuchungen von Richter¹²³ zeigten auch, dass die subjektive Bedeutsamkeit nicht nur beim Einprägen von Wortschreibungen hilfreich ist, sondern ebenso beim Erlernen von Regelwissen. Für ihr Unterrichtsmodell berücksichtigte sie daher neben dem wortspezifischen Lernen auch das Regellernen. Es enthält vier Arbeitsbereiche, die zwar im Deutschunterricht behandelt werden, aber zumeist isoliert nebeneinander stehen und nun miteinander verknüpft werden sollen:

- das Schreiben eigener Texte,
- Leseförderung,
- Sicherung eines Grundwortschatzes und
- die Erarbeitung von Regelwissen.

Denn der Rechtschreibunterricht könnte effektiver sein, wenn er nicht vom Lesen und Schreiben getrennt, sondern mit allen Teilbereichen verbunden wäre.

Hauptziel bei der Verschriftung eigener Interessensgebiete und beim Lesen persönlich bedeutsamer Texte ist die Schaffung einer eigenen Lese- und Schreibmotivation. Richter erläutert dies anhand der logographemischen Schreibungen von Kindern vor dem Schulbeginn: Kinder wären in der Lage, einzelne Wörter orthographisch korrekt zu verschriften, wenn sie ihnen bedeutsam erscheinen, z.B. Mama, Papa, den eigenen Namen.¹²⁴ Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass das von ihr entwickelte Unterrichtsmodell mit der alphabetischen und orthographischen Stufe operiert und nicht auf logographemischen Schreibungen beruht. Insofern ist diese Begründung zu hinterfragen.

Für das Lesen sei ein ähnlicher Mechanismus denkbar, doch fänden sich dafür noch keine wissenschaftlichen Belege. Auffällig sei jedoch, dass Jungen Wörter wie *Computer* und *Schiedsrichter* öfter richtig schreiben als Mädchen. Dies ließe vermuten, dass sie sich beim Lesen eingeprägt hätten.

Das Schreiben freier Texte wird von Richter als grundlegend für die Rechtschreibarbeit angesehen.¹²⁵ Dazu sei es notwendig, Schreibenlässe zu schaffen, die für die Schüler bedeutsam sind, etwa der Brief an den Opa oder eigene Geschichten. Die Bedeutung des Faktors "Schreibmotivation" würde häufig zu gering geachtet. "Wir haben in unseren Schulen ohnehin mehr demotivierte Schreiber als tatsächlich Rechtschreibschwache!"¹²⁶ stellt Menzel in diesem Zusammenhang fest.

Aus den Texten der Kinder entsteht eine "persönliche Rechtschreibkartei"¹²⁷ mit Wörtern, die die Kinder noch nicht schreiben können. Diese Kartei enthält bei jedem Kind andere Wörter und dient neben dem Wörterbuch zum Nachschlagen. Sie stellt aber darüber hinaus auch das Material für die systematische Rechtschreib-Übungsarbeit. Die Lehrkraft muss darauf achten, dass ausreichend Wörter mit Modellcharakter für Rechtschreibphänomene enthalten

¹²³ vgl. Richter 1998, S.35ff.

¹²⁴ vgl. ebd., S.42f.

¹²⁵ vgl. ebd., S.44

¹²⁶ Menzel 1990, S.68

¹²⁷ vgl. Richter 1998, S.44

sind. Mit Ordnungsaufgaben werden dabei über den kognitiven Umgang Rechtschreibmuster systematisiert. Denn wie man heute weiß, müssen Rechtschreibregeln zunächst implizit im Kopf der Kinder entstehen. Dies geschieht durch das Lesen und Schreiben, aber auch die strukturierende Arbeit mit Wörtern aus der Kartei. Von dieser "inneren Regelbildung"¹²⁸ ausgehend, kann durch das explizite Verkünden von Rechtschreibregeln die Beherrschung eines umfassenden Wortschatzes ermöglicht werden.

5. Projektbeschreibung

Ausgangspunkt des im Oktober 2007 an der Universität Kassel initiierten Seminars "Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht"¹²⁹ war das Ergebnis der Ergänzungsstudie zur Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU), dass ein erheblicher Anteil von Grundschulkindern trotz zeitintensiver Bemühungen nicht vom Rechtschreibunterricht profitiert.¹³⁰ Darin zeigte sich, dass mit zunehmender Schuldauer die Verunsicherung der Kinder hinsichtlich der Rechtschreibung größer wird. Daraus folgt, dass nicht die Kinder mehr lernen, sondern der Rechtschreibunterricht verbessert werden müsse. Ziel des Seminars war die Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen für einen guten Rechtschreibunterricht, der orthographische Lernprozesse für alle Kinder ermöglicht.

Parallel wurden im Rahmen einer Lehrerfortbildung interessierte Lehrerinnen einer Kasseler Grundschule zunächst zum Thema "Rechtschreiblernen" geschult. Schwerpunkt war die Vermittlung von Strategien zum Rechtschreiberwerb, sowie lernerbezogene Textanalysen zur Feststellung des Leistungsstands. Geplant war darüber hinaus, dass wenige Monate später sechs Studenten ihre Schulpraktischen Studien an dieser Schule durchführen sollten. Ihre Aufgabe würde es sein, rechtschreibschwache Kinder zu fördern. Daher wurden im November 2007 mittels einer durchgeführten Hamburger Schreibprobe (HSP) aus dem Jahrgang der 3. Klassen sechs leistungsschwache Schüler ausgewählt, deren Ergebnisse auf unzureichende Rechtschreibkenntnisse hinwiesen.

5.1 Hamburger Schreibprobe

Standardisierte Testverfahren im Unterricht ermöglichen es den Lehrenden, ihre zumeist auf Praxiserfahrungen beruhende Intuition objektiv zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Der Vorteil liegt hierbei auf einer empirisch hinreichend abgesicherten Normierung. Sie eignen sich zur schnellen Beurteilung des Leistungsstandes einer Klasse und können so zur Unterrichtsplanung herangezogen werden. Zum anderen können sie im Unterricht eher nicht beobachtbare Schwierigkeiten aufzeigen.¹³¹ Des Weiteren ermöglichen sie einen Vergleich der Leistungsentwicklung zwischen zwei Zeiträumen.

¹²⁸ vgl. Augst/Dehn 2007, S.42

¹²⁹ Prof. Norbert Kruse (Universität Kassel)

¹³⁰ vgl. Löffler/Meyer-Schepers/Lischeid 2007, S.274

¹³¹ vgl. Baumann 2006, S.869

Ein Test sollte dabei folgende Bedingungen erfüllen:

- Objektivität: Er sollte von den durchführenden und auswertenden Personen und der Test-situation unabhängig sein.
- Reliabilität: Er sollte zuverlässig messen und reproduzierbare Ergebnisse liefern.
- Validität: Der tatsächliche und der intendierte Untersuchungsgegenstand sollten überein-stimmen.¹³²

Für die Anwendung in der Schule spielen auch ökonomische Faktoren eine Rolle. Im Unter-schied zu anderen schulischen Leistungsabfragen, wie Diktaten, wird im Rechtschreibtest die Kenntnis anhand weniger Wörter überprüft. Dabei wird die individuelle Leistung mittels eines Prozentranges ausgewiesen, der im Vergleich mit der Eichstichprobe Aussagen dar-über trifft, wie viele Prozent der Schüler bessere, bzw. schlechtere Leistungen erzielen.

Zu unterscheiden sind innerhalb der quantitativen Testverfahren die Selektions- und Förder-diagnostik-Instrumente. Tests mit Selektionscharakter sollen z.B. die Notengebung oder Empfehlungen für weiterführende Schulen stützen. Förderdiagnostische Tests werden ein-gesetzt, um neben der Ermittlung quantitativer Leistungen auch eine qualitative Fehleranaly-se zu gewährleisten. Diese Tests verfügen dadurch über eine größere diagnostische Reich-weite und zielen zudem auf die anschließenden Fördermöglichkeiten.

Einem solchen Anspruch folgt auch die von May entwickelte Hamburger Schreibprobe (HSP). Ausgehend von einem entwicklungspsychologischen Stufenmodell des Rechtschrei-berwerbs¹³³ wertet die HSP folgende Rechtschreibstrategien aus:

- Alphabetische Strategie (A): die eigene Artikulation wird verschriftlicht. Die Zugriffsweise basiert auf der Analyse des Sprechens.
- Orthographische Strategie (O): orthographische Prinzipien und Regeln werden beachtet. Dabei weicht die Schreibung von der eigenen Artikulation ab, Merkelemente müssen ge-lernt werden. Regelemente müssen hergeleitet werden.
- Morphematische Strategie (M): morphematische Strukturen werden erkannt. Hier kommt es darauf an, Wortstämme zu erschließen und komplexe Wörter in deren Bestandteile zu zerlegen.
- Wortübergreifende Strategie (WÜ): beschreibt die Fähigkeit, weitere sprachliche Aspekte beim Schreiben von Wörtern und Sätzen zu beachten. So kann über die Herleitung der Wortart die Groß- und Kleinschreibung angewandt werden, die Satzgrammatik verweist auf die Regeln zur Kommasetzung.¹³⁴

Zusätzlich in den Blick genommen werden die überflüssigen orthographischen Elemente (ÜE): sie weisen in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs darauf hin, dass der Schüler bereits auf verschiedene rechtschreibliche Phänomene aufmerksam geworden ist, diese aber noch nicht sicher anwenden kann. Hinweise zum Grad der Sorgfalt und die Kontrolle beim Schreiben ergeben sich aus den gezählten Oberzeichenfehlern (OF).¹³⁵

¹³² vgl. Herné 2006, S.884

¹³³ vgl. Augst/Dehn 2007, S.58

¹³⁴ vgl. May 2000, S.89

¹³⁵ vgl. ebd., S.89

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen jedoch nicht die Fehler, sondern das bereits Gekonnte. Nach der Auswertung der verschiedenen Rechtschreibstrategien, die durch sogenannte Lupenstellen bestimmt werden, ergibt sich für den Schüler ein individuelles Leistungsprofil. Dabei zeigt sich bei einer gestörten Lernentwicklung nicht nur die vergleichsweise schwache Gesamtleistung des Kindes, sondern die besondere Dominanz, bzw. Schwäche einer der genannten Rechtschreibstrategien. Diese Hinweise bilden die Grundlage für die Planung von Fördermaßnahmen.

Kritik am Entwurf der Hamburger Schreibprobe wird von Hinney geübt. Sie stellt die dem Konzept zugrundeliegende Theorie von Schrift und das verwendete Entwicklungsstufenmodell in Frage: "Obwohl unreflektiert, unterliegt allen veröffentlichten Entwicklungsmodellen die Dependenzthese von Schrift. Dabei kommt es zu ganz bestimmten Deutungen der Lernwege."¹³⁶ Insbesondere die von May der alphabetischen Stufe hinterlegte Strategie "Schreib, wie du sprichst" intendiere das Problem der Abhängigkeit von mündlicher und schriftlicher Sprache. Hinney stellt daher die Forderung auf, die linguistischen Annahmen, die dem Interpretationsprozess der Rechtschreibstrategien zugrunde liegen, offen zu legen und zu reflektieren.

Einen anderen Ansatz zur Kritik sehen Tacke/Völker/Lohmüller¹³⁷ in der Unzuverlässigkeit der HSP. Da es in der schulpsychologischen Praxis zu Fehldiagnosen bei der Identifizierung von rechtschreibschwachen Kindern gekommen sei, führten sie in Schwäbisch Hall eine Untersuchung mit einer Stichprobe von 248 Drittklässlern durch. Dabei wurde die HSP mit dem Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT) und dem Weingartener Grundwortschatz-Rechtschreibtest (WRT¹³⁸) verglichen. Es zeigte sich, dass die Anwendung der HSP zu abweichenden Ergebnissen führte.

Zudem wurde angemahnt, dass die besondere Qualität der Hamburger Schreibprobe, nämlich die Ausdifferenzierung in verschiedene Rechtschreibprofile, nur ungenügend deutlich werde. Insbesondere in der orthographischen und morphematischen Strategie divergieren die Ergebnisse der jeweiligen Schüler nur wenig. Daher seien kaum Aussagen über differenzierte Förderangebote möglich. Darüber hinaus wurde die mangelnde Normierung beklagt. Während die Ergebnisse der Schwäbisch Haller Untersuchung beim WRT und DRT Analogien mit deren Eichproben aufwiesen, wichen die Ergebnisse der erneut durchgeführten HSP stark von den im Manual hinterlegten ermittelten Eichwerten ab. Dies deute nach Ansicht der Autoren der Studie auf eine nicht repräsentative Normierung und sie raten von einer weiteren Verwendung der Hamburger Schreibprobe ab.¹³⁹

Auf diesen Vorwurf reagierte Peter May einsichtig, dass die "Eichstichprobe offenbar unzureichend repräsentativ war."¹⁴⁰ Zur Überprüfung und Korrektur wurden daher im Schuljahr 1999/2000 umfangreiche Erhebungen durchgeführt, die im Anschluss in einer Neuauflage der HSP mündeten.

¹³⁶ Hinney 1997, S.108

¹³⁷ vgl. Tacke/Völker/Lohmüller 2001, S.135

¹³⁸ "Die Autoren bezeichnen den Weingartener Grundwortschatz-Rechtschreibtest missverständlich als WRT, obgleich dies das eingeführte Kürzel des bekannten und noch immer verbreiteten Westermann-Rechtschreibtests ist." May/Malitzky/Vieluf 2001, S.146

¹³⁹ vgl. Tacke/Völker/Lohmüller 2001, S.145

¹⁴⁰ May/Malitzky/Vieluf 2001, S.147

Der Kritik von Tacke/Völker/Lohmüller an der mangelnden Ausdifferenzierung der einzelnen Rechtschreibstrategien begegnet May mit dem Hinweis auf die ausschließlich wortweise Auswertung der Rechtschreibfehler innerhalb der Schwäbisch Haller Stichprobe: "Dies schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse ein und blendet gerade die Dimension der HSP aus, die differenzierte Ergebnisse ermöglicht."¹⁴¹

Die aufgezählten Beanstandungen an der HSP erwiesen sich für die Verwendung innerhalb des Förderunterrichts in der Kasseler Grundschule als nicht relevant. Da von den Studenten die aktuelle Testversion verwendet wurde, konnte auf die überarbeiteten Eichwerte zurückgegriffen werden. Das kritisierte Entwicklungsstufenmodell wurde auch für die informelle, nicht standardisierte Auswertung der Kindertexte verwendet. Es erwies sich an dieser Stelle als erfolgreiches Instrument der Analyse und ermöglichte die Formulierung weiterführender, passgenauer Aufgabenformate.

5.2 Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe

Nachfolgend werden die Ergebnisse der im November 2007 und im Juni 2008 durchgeführten HSP der am Rechtschreibprojekt teilnehmenden Kasseler Grundschulklassen vorgestellt. Für die Klassenlisten wurden alle Ergebnisse der an beiden Schreibproben teilgenommenen Schüler zusammengerechnet. Auf diesem Wege erhält man die bereinigten Prozenträge für die richtig geschriebenen Wörter (RW), die Graphemtreffer (GT) innerhalb eines Wortes, die alphabetische (A), orthographische (O) und morphematische (M) Strategie, sowie die überflüssigen orthographischen Elemente (ÜO) und die Oberzeichenfehler (OZ).

Insgesamt zeigten die Klassen sehr heterogene Leistungen, die Durchschnittswerte der Graphemtreffer bewegten sich zwischen PR 35,7 in der schwächsten Klasse und PR 62,3 in der stärksten Klasse. Jedoch befanden sich auch in der leistungsstärksten Klasse Schüler mit stark unterdurchschnittlichen Ergebnissen. Dies muss als Hinweis darauf gewertet werden, dass nicht alle Kinder in gleichem Maße von gutem Rechtschreibunterricht profitieren können, wie schon in Kapitel 2.1 anhand empirischer Untersuchungen gezeigt wurde.

Klasse 3a			Summe Lupenstellen für Rechtschreibstrategien				
bereinigter Prozentrang	RW	GT	A	O	M	ÜO	OZ
Nov 07	32,8	35,7	25,5	30,7	28,6	65,3	45,6
Juni 08	54,0	53,6	59,5	44,2	54,3	37,5	54,8

(PR=Prozentrang, GT= Graphemtreffer, A= alphabetische Strategie, O= orthographische Strategie, M= morphematische Strategie, WÜ= wortübergreifende Strategie, ÜO= überflüssige orthographische Elemente, OZ= Oberzeichenfehler)

¹⁴¹ May/Malitzky/Vieluf 2001, S.148

Die Ergebnisse der Klasse 3a fallen in der ersten HSP durch ein stark unterdurchschnittliches Abschneiden auf. Der Prozentrang von (gerundet) 36 bei den Graphemtreffern deutet auf eine schwierige Lernausgangslage der gesamten Klasse hin. Die Werte der einzelnen Kinder¹⁴² veranschaulichen, dass die Gruppe recht homogene Leistungen zeigte. Es findet sich nur jeweils ein Kind mit einem Ausreißer nach oben (PR 81) und nach unten (PR 4,9). Die anderen Kinder bewegen sich zwischen PR 15 und PR 57.

In den drei untersuchten Rechtschreibstrategien finden sich keine Hinweise auf ein bevorzugtes Konzept, in den Mittelwerten der Klasse zeigen sich ausgeglichene Werte zwischen PR 25 und PR 30. Im Unterricht wurde demnach keiner Strategie der Vorrang gegeben.

Anhand der im November 2007 durchgeführten Rechtschreibprobe wurden aus dieser Klasse zwei besonders schwache Schüler ausgewählt. Nach zwei Lehrerfortbildungs-Nachmittagen und dem Förderunterricht der beiden Kinder führten die Studenten im Juni 2008 eine erneute Überprüfung durch. Hier überraschte diese Klasse mit dem größten Lernzuwachs. Die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter verbesserte sich um 21 Prozentpunkte auf einen PR 54, die Graphemtreffer um 18 Prozentpunkte auf einen PR 54.

Die Verwendung der Rechtschreibstrategien variiert nun stärker, mit PR 60 beherrschen die Schüler die alphabetische Strategie nun am Besten. In der orthographischen Strategie erreichen sie einen PR 44.

Klasse 3b			Summe Lupenstellen für Rechtschreibstrategien				
bereinigter Prozentrang	RW	GT	A	O	M	ÜO	OZ
Nov 07	41,6	43,5	38,1	40,9	37,8	40,3	63,8
Juni 08	56,0	58,2	44,8	53,4	51,8	48,7	52,9

Die Klasse 3b zeigte in der im November 2007 durchgeführten HSP nur leicht unterdurchschnittliche Werte, bei den Graphemtreffern erreichte die Klasse im Mittel einen PR 43. Die Rechtschreibstrategien beherrschen die Schüler mit Werten zwischen 38-41 leicht unterdurchschnittlich, aber in einem ausgewogenen Verhältnis.

Bei einem Vergleich der einzelnen Schüler fällt die wenig ausgeglichene Verteilung auf, die Kinder bewegen sich bei der Auswertung der Graphemtreffer auf der gesamten Skala zwischen PR 12 und PR 88. Sie zeigen vor allem in der alphabetischen Strategie stark divergierende Ergebnisse von PR 4,5 bis PR 81.

Die im Juni 2008 durchgeführte HSP erstaunte auch hier mit einem signifikant verbesserten Ergebnis. Bei den richtig geschriebenen Wörtern steigerten sich die Schüler im Mittel um 12 Prozentpunkte, bei den Graphemtreffern sogar um 15 Prozentpunkte. Insbesondere in der orthographischen Strategie zeigten sie sich mit einem Prozentrang von 53 gestärkt.

¹⁴² Die Klassenliste ist in der Dokumentation der SPS-Studenten einsehbar.

Klasse 3c			Summe Lupenstellen für Rechtschreibstrategien				
bereinigter Prozentrang	RW	GT	A	O	M	ÜO	OZ
Nov 07	59,9	62,6	53,3	51,8	56,1	54,5	51,8
Juni 08	64,3	64,9	45,6	54,2	64,5	47,2	41,4

Die Klasse 3c zeigte bereits in der ersten HSP im November 2007 auffallend gute Ergebnisse. Mit einem Wert von PR 63 bei den Graphemtreffern schnitt diese Klasse überdurchschnittlich ab und setzte sich damit von den beiden anderen Klassen positiv ab. Bei der Feinauswertung fällt auf, dass nur fünf Kinder Werte unterhalb eines PR 50 aufwiesen und fünf Kinder sogar Werte oberhalb PR 88.

Der Zugriff auf die drei untersuchten Rechtschreibstrategien erfolgte im Klassendurchschnitt sehr ausgeglichen zwischen PR 52 und PR 56, keiner Strategie wurde besonderer Vorzug gegeben.

Obwohl die Lernausgangslage dieser Klasse bereits sehr hoch war, konnte sie sich in der im Juni 2008 erneut durchgeführten HSP noch einmal steigern, bei den richtig geschriebenen Wörtern um 4 Prozentpunkte, bei den Graphemtreffern um gut 2 Prozentpunkte. In der alphabetischen Strategie zeigten sich die Schüler nun etwas verunsichert, das Ergebnis verschlechterte sich hier auf PR 46, dagegen verbesserten sie sich nochmals in der orthographischen und morphematischen Strategie.

Die zwischenzeitlich geäußerten Befürchtungen der beteiligten Grundschullehrerinnen, dass die Einzelförderung wenig effektiv und die abschließende HSP ergebnislos verlaufen würden, bewahrheiteten sich nicht. Die Ergebnisse der drei Schulklassen zeigen den bereits bekannten Effekt, dass Gruppen mit schwierigen Startbedingungen nach einer gezielten Förderung zu sprunghaften Verbesserungen in der Lage sind. Es erweist sich jedoch oft als schwierig, dieses Ergebnis auch langfristig zu halten. Hier könnten die in Kapitel 6.3 ausgearbeiteten Förderkonzepte der Studenten helfen, die begonnene Arbeit fortzuführen. Mit Beginn des neuen Schuljahres 2008/09 erhielten die Klassenlehrerinnen eine Analyse der Lernausgangslage der sechs ausgewählten Kinder mit Hinweisen für eine weiterführende Unterstützung.

5.3 Der Förderunterricht

Während die Teilnehmer des Seminars "Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht" zunächst theoretisch arbeiteten, mussten die Absolventen der Schulpraktischen Studien das Gelernte im darauf folgenden Sommersemester praktisch umsetzen. Dazu besuchten sie ihre Klassen ein- bis zweimal wöchentlich. An dieser Stelle soll der Ablauf des Förderunterrichts des Schülers Samir nachgezeichnet werden, da seine Lernbiographie im Mittelpunkt des Kapitels 7 steht.

Anfangs hospitierten die Studenten mit dem Auftrag, das ihnen zugeordnete Kind ausschließlich beim Lernen im Deutschunterricht zu beobachten. Ab der 3. Woche setzten sie sich neben den Schüler, um beim Bearbeiten der Arbeitsaufträge der Lehrerin helfen zu können.

Nach dieser einleitenden Zeit des Beobachtens und Kennlernens erhielten die Studenten den Auftrag, mit ihren Kindern anhand ausgesuchter Texte die Wortschreibungen zu thematisieren. Ab diesem Zeitpunkt fand die spezifische Einzelförderung immer außerhalb des Klassenraumes statt. Die Aufgabestellung am 05.05.2007 für Samir lautete: "Lies dir deinen abgeschriebenen Witz 'Die Badehose' durch und suche 10 Wörter aus dem Text bei denen du etwas Besonderes entdeckst!"

Für die Studentin war der Kontext der Aufgabe zunächst unklar, so dass sie auf die Nachfrage von Samir auf rechtschreibliche Besonderheiten verwies.¹⁴³ Erst in der Nachbesprechung erfuhr sie die Erläuterung für die Aufgabe und deren Bedeutung.

Am 08.05.2008 erhielt Samir die Aufgabe, der Studentin Romina einen Text zu diktieren, den sie aufschrieb. Dieser sollte in der darauf folgenden Woche dazu genutzt werden, wieder nach "besonderen" Wörtern zu suchen. Samir diktierte sehr flüssig und in vollständigen Sätzen, ohne grammatische Fehler.

Aus der in der Klasse behandelten Ganzschrift *Der Aufzug* von Paul Maar entwickelten die SPS-Studenten für alle Schüler die Aufgabe vom 15.05.2008, den Anfang einer Erzählung fortzuführen. Zunächst zögerte Samir, dann schrieb er zügig und konzentriert innerhalb der vorgegebenen Zeit.

Wenige Tage später erhielt Samir den Auftrag: "Suche 10 Wörter aus dem Text, den du mir am Montag diktiert hast, bei denen du etwas Besonderes entdeckst! Begründe, was du an diesem Wort besonders findest! Schreibe anschließend die Wörter aus deiner Tabelle in dein Wörterbüchlein, die du bis zu den Sommerferien lernen möchtest." Dieses Mal erhält Samir die entscheidende Hilfestellung der Studentin,¹⁴⁴ "Für mich ist das Wort Lehrerin besonders,

¹⁴³ Wortlaut der SPS-Dokumentation: "Samir und Markus lesen jeweils einen Abschnitt des Witzes laut vor und sind dann zu der Aufgabenstellung übergegangen. Beide fragen: 'Was sind denn besondere Wörter?' Somit erkläre ich ihnen, es geht um Wörter, die euch in der Rechtschreibung schwer fallen. Samir sagt, dass ihm das Wort 'Mäuschen' auffällt, da man das 'äu' beim Sprechen nicht hört. Zusätzlich stößt er auf das Wort 'waren' und erklärte mir: 'Ich hätte es groß geschrieben.' Als letztes Wort wählt er 'Dickhäuter' aus, da man ebenfalls wie bei Mäuschen, nicht das 'äu' beim Sprechen heraushört. Nun sagt er, dass ihm aber kein weiteres Wort schwierig vorkommen würde. Markus fiel ebenfalls kein weiteres Wort auf und so beschlossen wir ihnen weitere Wörter zu diktieren, in denen wir schwierige Stellen entdeckten. Wir wollen anhand dessen feststellen, welche Wörter Samir und Markus falsch schreiben und diese anschließend notieren. Die Begründung können wir ablesen, an der Stelle, an der sie einen Rechtschreibfehler machen. Samir entdeckte drei Wörter, die für ihn besonders waren. Das wäre völlig ausreichend gewesen und seine Begründung war gut. Das Problem war, dass wir dachten drei Wörter reichen nicht aus, so dass wir im Anschluss Samir und Markus Wörter diktiert haben, die uns aufgefallen sind und bei denen wir schwierige Stellen im Wort entdecken konnten. Doch das Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die Kinder über Rechtschreibung nachdenken und für sich schwierige Wörter entdecken. Dies kann sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der rechtschreiblichen Ebene geschehen. Das war bei unserer Erklärung nicht möglich."

¹⁴⁴ Wortlaut der SPS-Dokumentation: "Samir braucht einige Zeit, um mit der Aufgabe zu beginnen. Dennoch stellt er keine Zwischenfragen und unterhält sich auch nicht mit Markus. Auf meine Nachfragen, warum er nicht beginnen würde, bekam ich die Antwort: 'Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll und was schwierige Wörter sind.' Ich bemühe mich ihm eine Hilfestellung zu geben und antworte ihm: 'Für mich ist das Wort Lehrerin besonders, weil ich später einmal Lehrerin werden möchte oder das Wort Portmonee, weil ich mir unsicher bin, wie man dieses Wort schreibt.' Anschließend beginnt er die Aufgabenstellung zu bearbeiten. Bemerkenswert ist, dass Samir in der Begründung der besonderen Wörter, das Wort "swirig" schrieb und es jedoch direkt korrigiert "schwirig". Im Anschluss habe ich ihm sein neues Wörterbüchlein gegeben und habe ihm anbei erklärt, dass er dort Wörter hereinschreiben kann, die er bis zu den Sommerferien lernen möchte. Heute soll er aus den Wörtern, die er aus dem Text herausgeschrieben hat, die heraussuchen, die er in sein Büchlein schreiben möchte. Er entscheidet sich für: Tadeusz, dummer, Toilette, kletterten. Ich erteile ihm den Auftrag diese Wörter bis nach der Klassenfahrt zu üben und kündige ihm an, dass ich dies auch überprüfen möchte."

weil ich später einmal Lehrerin werden möchte oder das Wort Portmonee, weil ich mir unsicher bin, wie man dieses Wort schreibt."

Samir schreibt die Wörter "Tadeusz", "dummer", "Toilette" und "kletterten" in sein neues Wörterbüchlein. Er erhält die Aufgabe, diese selbst gewählten Wörter zu lernen. Entscheidend ist hierbei, dass Samir freigestellt wurde, auf welchem Wege er dies tun möchte. Es erfolgte keine Vorgabe spezifischer Lernstrategien.

Am 05.06.2008 wiederholte die Studentin zunächst den Arbeitsauftrag, nach besonderen Wörtern zu suchen, dieses Mal anhand des Textes *Der Aufzug*. Im Anschluss überprüfte sie die gelernten Wörter der vergangenen Woche. Von den vier Wörtern des Wörterbüchleins schrieb Samir drei falsch, er stellte dies anhand einer Eigenkorrektur fest. Er erhielt nochmals den Auftrag, diese Wörter zu lernen.

Wieder in den Klassenraum zurückgekehrt, sollten alle Schüler den Fotos ihrer selbst gestalteten Puppen einen Namen geben und diesen aufschreiben. Samir holte sein Heft aus dem Schulranzen und schaute nach, wie man den Namen Tadeusz schreibt. Er nennt seine Puppe "Tadeusz Teewurst".

In der letzten Förderstunde bekam Samir den Auftrag, über ein besonders schönes Erlebnis der Klassenfahrt zu schreiben.¹⁴⁵ Es fällt auf, dass Samir kaum orthographische Fehler macht. Anschließend überprüft die Studentin, ob Samir seine "besonderen" Wörter aus dem Wörterbuch gelernt hat. Er schreibt alle diktierten Wörter (bis auf einen Fehler in der Groß-Kleinschreibung) richtig. Auf die Nachfrage, wie er diese gelernt habe, erklärt er, dass er sie immer wieder aufgeschrieben habe. Die Studentin Romina berichtet in der Dokumentation, dass Samir an diesem Tag deutlicher gesprochen habe und selbstsicherer wirkte.

Die Schulpraktischen Studien schlossen die Studenten dann mit der erneuten Durchführung der Hamburger Schreibprobe am 12.06.2008 ab.

5.4 Das Begleitseminar

Während die SPS-Studenten in der Schule wöchentlich mit den Förderkindern arbeiteten, analysierten andere Studenten des Seminars die individuelle Lernausgangslage der sechs Kinder, ohne diese persönlich kennen gelernt zu haben. Dazu erhielten sie jede Woche Texte der Schüler, die im Unterricht entstanden sind. Anhand dieser Schriftstücke sollten die

¹⁴⁵ Wortlaut der SPS-Dokumentation: "Nachdem Samir die Aufgabenstellung gelesen hat, überlegt er zusammen mit Markus, worüber sie den Text schreiben können. Markus schlägt vor, dass ein besonderes Erlebnis das Eis essen war. Samir beginnt über dieses Thema zu schreiben. Markus ließ sich noch Zeit, bevor er mit der Aufgabe anfang. Jedoch kommentiert er bevor beginnt: 'Ich schreibe jetzt auch über das Eis essen.' Samir reagiert darauf gereizt und antwortet: 'Nachmacher'. Doch wenn man zurückblickt kam der Vorschlag ursprünglich von Markus. Weiterhin möchte Samir nun von Markus abschreiben, daraufhin stellt er einen Sichtschutz mit seiner Federtasche auf. Samir bemerkt, dass ihm nicht sehr viel zum Thema Eis essen einfällt, somit fragt er mich, ob er auch noch über andere Sachen der Klassenfahrt schreiben kann. Ich stimme ihm zu. Samir nimmt sich schnell seinen Stift und schreibt weiter. Zum Schluss sagt Samir zu mir: 'Ich weiß ganz genau warum du das willst. Du willst wissen, was ich auf der Klassenfahrt gemacht habe. Lies aber den Text erst, wenn du zu Hause bist.' Ich ging diesem Anliegen nach. Als ich seinen Text las, war ich erstaunt wie wenig Rechtschreibfehler er in diesem Text hat. Zum Schluss habe ich Samir die Wörter aus seinem Wörterbüchlein abgefragt, die er lernen sollte. Er musste nicht nur die neuen Worte lernen, sondern ebenfalls die, die er zum letzten Mal üben sollte, da er nur eins der vier Wörter richtig geschrieben hatte. Er versicherte mir, dass er alle Wörter geübt hat. Ich erkundige mich, wie er sie geübt hat und er meinte, dass er sie immer wieder aufgeschrieben hat. Anschließend kontrolliere ich die Wörter und tatsächlich er hat bis auf einen kleinen Fehler alle Wörter richtig geschrieben. Sein einziger Fehler ist, dass er den Namen 'Wellershoff' klein geschrieben hat. Ich erkläre ihm: 'Namen schreibt man immer groß.' Bemerkenswert ist, dass Samir in der heutigen Förderstunde sehr 'aufgetaut' ist. Er hat laut und deutlich gesprochen und wirkte selbstsicherer."

Schreibungen der Kinder auf die verwendeten orthographischen Strategien hin untersucht werden. Es handelte sich sowohl um freie Texte, als auch um Arbeitsblätter und Leistungstests. Drei Fragen standen bei der Betrachtung im Mittelpunkt: Was kann das Kind schon? Was muss es noch lernen? Was kann es als Nächstes lernen?¹⁴⁶ Ausgehend von dieser könnenszentrierten Sichtweise ist es möglich, Anhaltspunkte über das Rechtschreibvermögen und die angewandten Strategien der Lernenden zu erfahren. Nur mit diesem Wissen lassen sich förderliche Lernanregungen entwickeln. "Für das Lehren also kommt es darauf an zu beachten, was schon gekonnt wird, um die Differenzierung der kognitiven Schemata durch strukturierte Vorgaben und Verfahren anzustoßen, das Erkundungsverhalten im Wahrnehmungszyklus zu verändern."¹⁴⁷

Entsprechend dieses Prinzips erstellten die Studenten für jeden Schüler zunächst eine Analyse seiner vorherrschenden Rechtschreibstrategien, um anschließend einen Katalog mit möglichen Lernarrangements zu entwickeln. Es wurde nach Aufgabenstellungen gesucht, welche die Aufmerksamkeit der Lerner auf das sachstrukturell Wichtige lenken. Im Anstoßen von Erkundungen soll die Ausbildung von Eigenregeln gefördert werden und eine Auseinandersetzung mit der Rechtschreibnorm stattfinden. All dies jedoch immer unter der Maxime "Hoher Anspruch – ohne Sanktionen."¹⁴⁸

Hervorzuheben ist die enge Verbindung von universitärer Ausbildung und schulischer Praxis innerhalb dieses Projektes. Den Studenten bot sich die Möglichkeit, ihre im vorangegangenen Semester erworbenen Kenntnisse zum Rechtschreiblernen einer praktischen und empirischen Prüfung zu unterziehen. Die Erfahrungen der SPS-Studenten mit dem Förderunterricht von sechs rechtschreibschwachen Schülern wurden wöchentlich im Begleitseminar reflektiert. Die Analysen ermöglichten eine individuelle Lernstandserhebung des Kindes, um in einem weiteren Schritt nach Lernanregungen in der "Zone seiner nächsten Entwicklung"¹⁴⁹ zu suchen. Die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe (HSP), die informelle Auswertung der Texte und die daraus resultierenden Aufgabenvorschläge wurden den beteiligten Grundschullehrerinnen, zusammen mit einem Exkurs über lerntheoretische Annahmen zum Rechtschreiblernen vorgestellt. Auf diesem Wege entstand ein konstruktiver Austausch: die Studenten hatten die Möglichkeit, in der Praxis wichtige Erfahrungen zu sammeln, die Lehrerinnen wiederum profitierten von der wissenschaftlichen Aufbereitung durch die Studenten.

6. Lernstandserhebung und Förderkonzept

Nachfolgend wird mittels einer informellen Auswertung aller vorliegenden Texte der Lernstand des Schülers Samir erhoben. Von dieser Analyse ausgehend, erfolgt dann die Entwicklung eines Förderkonzepts für den weiteren Deutschunterricht.

Samir ist 10 Jahre alt und besucht die 3. Klasse. Er ist ein Jahr älter als die anderen Kinder seiner Jahrgangsstufe. Anhand des Pseudonyms, aber auch aus einigen seiner Textbeispiele konnte geschlossen werden, dass Samir möglicherweise ein Kind mit Migrationshin-

¹⁴⁶ vgl. Augst/Dehn 2007, S.279

¹⁴⁷ ebd., S.195

¹⁴⁸ Augst/Dehn 2007, S.196

¹⁴⁹ vgl. Wygotsky 1987, S.83

tergrund ist und die deutsche Sprache gut spricht, aber noch nicht perfekt beherrscht. Die im Folgenden zu analysierenden Textbeispiele geben Aufschluss darüber, dass Samir durchaus konzentriert und strukturiert arbeiten kann, aber in manchen Situationen Bausteine innerhalb der Sprachstruktur nicht vollständig durchdringen und für sich einordnen kann.

Aus seinen Texten geht hervor, dass sich Samir für bestimmte Tiere und TV-Sendungen interessiert, über Erlebnisse und Gefühle gut berichten und sich damit angemessen in der deutschen Sprache ausdrücken kann. Für Samirs Förderung bieten seine persönlichen Interessen ein Spektrum an Themen an, die als Schreibanlass für ihn genutzt werden können.

Die folgende Tabelle zeigt die Werte, die Samir in der im November 2007 und im Juni 2008 durchgeführten Hamburger Schreibprobe erreichte.

Samir			Summe Lupenstellen für Rechtschreibstrategien				
Prozentrang	RW	GT	A	O	M	ÜO	OZ
Nov 07	17	12	4,5	34	28	88	68
Juni 08	48	42	24	46	38	55	22

Die Tabellenwerte machen deutlich, dass sich Samir in der zweiten HSP zum Ende der Klasse 3 erheblich verbessern konnte. Abgesehen von den überflüssigen orthographischen Elementen (ÜO) und den Oberzeichenfehlern (OZ) gelang es ihm, durchweg höhere Werte zu erzielen. In der ersten HSP vom November 2007 konnten seine Ergebnisse klar einer schwachen Rechtschreibleistung zugeordnet werden. Er schrieb nur wenige Wörter richtig, zeigte unzureichende Graphemtreffer und verfügte mit einem PR 4,5 über eine stark unterdurchschnittliche alphabetische Strategie, deren Wert auf eine Lese-Rechtschreibschwäche verwies. Seine Stärke bewies er in der orthographischen Strategie, lag aber damit ebenso wie mit der morphematischen Strategie im unteren Bereich. Die Werte der überflüssigen orthographischen Elemente und der Oberzeichenfehler zeigen, dass er sorgfältig und konzentriert gearbeitet hat.

Die HSP nach Beendigung der Förderung ergab für die richtig geschriebenen Wörter und die Graphemtreffer mit PR 48, bzw. 42 annähernd durchschnittliche Werte. In der alphabetischen Strategie konnte er sich ebenfalls gut steigern und den vormaligen Wert auf den Wert PR 24 erhöhen, wenngleich in diesem Bereich immer noch der größte Förderbedarf besteht. Er konnte die orthographische und morphematische Strategie sicherer anwenden als zuvor. Der PR 46 der orthographischen Strategie zeigt, dass Samir hier immer noch seine Stärke hat, jedoch benötigt er bei der morphematischen Strategie noch mehr Hilfe beim Erkennen der Sprachbausteine und Sprachstrukturen. Samir hat sich also insgesamt sehr gesteigert und zeigt eine Tendenz, sich aus dem unteren Drittel der Werte heraus zu Durchschnittswerten zu bewegen.

Samirs bisherige Text- und Schrifterfahrung bildete die Grundlage für seine Förderung, weshalb ein Schwerpunkt auf der Analyse seiner bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Textdo-

kumente lag. Es handelte sich um einige freie Texte, benotete Klassenarbeiten und um Aufgabenblätter aus einem Arbeitsbuch. Letztgenannte zielten auf die Reproduktion und Wiederholung von Lernstoff; übendes Lernen und Nachvollzug von vorgegebenen Rechtschreibregeln standen dabei im Vordergrund. Jedoch haben Untersuchungen von Augst/Dehn¹⁵⁰ belegt, dass es für den Rechtschreibunterricht darauf ankomme, Anforderungen, Aufgabenstellungen und Lernangebote zu formulieren und zu inszenieren, die eine Bildung von Eigenregeln fördern, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Fremdregeln zu einer bewussten Anwendung und Aneignung führen.

Um im Folgenden Samirs Rechtschreibentwicklung nachvollziehen zu können, soll an dieser Stelle zunächst auf die im bisherigen Deutschunterricht verwendeten Aufgabenstellungen eingegangen werden.

Samir gelang es fast fehlerlos, die vorgegebenen Aufgaben der Reproduktion und Zuordnung zu lösen. Die Inhalte aus den Aufgabenblättern kommen beim Verfassen freier Texte jedoch nicht zum Tragen. Die Vermutung liegt nahe, dass Samir gut nachvollziehen kann, welche Anforderungen ein Aufgabenblatt vorgibt. Er arbeitet hier stark aus der Aufgabenstellung logisch ableitend, wie z.B. bei einem Aufgabenblatt zur Substantivierung von Verben: aus "trinken" bildet Samir das Wort *"Getrink".

Samir kann alphabetische Ordnungen vornehmen, scheint aber häufig keine bewusste Kenntnis darüber zu besitzen, dass sich Sprache systematisieren lässt und eine Struktur aufweist. Ein Problem entsteht insofern, da die vorliegenden Aufgabenstellungen aus dem Arbeitsbuch und der Klassenarbeit eine mögliche Transferleistung verhindern. Eine Überprüfung des tatsächlichen Rechtschreibkönnens von Samir und seines bereits bestehenden Konzepts der deutschen Schriftsprache wird dadurch verhindert.

Betrachtet man dagegen Samirs narrative Texte, so fällt die Diskrepanz zu seinen Schreibungen der fast fehlerfreien Aufgabenblätter deutlich auf. Während ihm vorstrukturierte Aufgabenformate scheinbar mühelos gelingen, zeigen seine freien Texte auffallend viele Fehlschreibungen. Er ist in der Lage, korrekt zu reproduzieren, kann Rechtschreibregeln jedoch an anderer Stelle nicht anwenden, da er sie nicht verinnerlicht hat.

6.1 Was kann Samir bereits

Unter Rückgriff auf die Schreibungen des Schülers ist eine Rekonstruktion der gebildeten Eigenregeln möglich. Die Ausgangsbasis für Samirs Förderkonzept bildet sein bereits vorhandenes Wissen über rechtschreibliche Strategien, das er beim Schreiben einer "Inhaltsangabe" zum Buch *Pizza und Oskar von Achim Bröger* zur Geltung bringt.

¹⁵⁰ vgl. Augst/Dehn 2007, S.186

Deutscharbeit, Nr. 2 am 21.04.2008 Name: _____

1. Schreibe eine Inhaltsangabe von der Geschichte „Pizza und Oskar“

Pizza das Mädchen ging in den
Zoo und triffet einen Elefant den
heißt Oskar und die zwei machen sich auf
den Weg nach Afrika auf dem Weg hatte
Pizza eine Idee das sie mit dem Zug nach
Afrika fahren aber das konnten sie nicht
den sie hatten Hunger das gingen sie
Wäter und flogen nach Afrika und da
sahen sie Wäter aber sie haben Afrika nicht
gefunden

Abbildung 2: "Inhaltsangabe" zum Buch Pizza und Oskar von Achim Bröger

Samirs Text lässt eine klare Struktur erkennen, er baut inhaltlich aufeinander auf. Ganz deutlich wird dies an der Stelle (hier als Zieltext verfasst): "Die Zwei machen sich auf den Weg nach Afrika. Auf dem Weg hatte Pizza eine Idee." Samir benutzt kohäsive Mittel: "...ging in den Zoo und trifft einen Elefanten, der heißt Oskar." Diese Beispiele zeigen, dass er über eine grundlegende Textkompetenz verfügt, wenngleich, wie am Originaltext sichtbar, Samir noch keinen Gebrauch von Interpunktionsmitteln, wie Satzschlusszeichen oder Kommata, zur Strukturierung seines Textes macht.

In Samirs Text finden sich viele Wörter, die entgegen der Lautung richtig notiert sind, wie z.B.:

*mädchen, *weg, *zug, *hunger

Wörter, bei denen er nicht auf ein vorhandenes Schreibschema zurückgreifen kann, versucht er über die Laut-Buchstaben-Zuordnung zu erzeugen. Es kommt zu Schreibungen, die mit ihrer Aspirierung Ergebnis von expliziten Lautierungen sein könnten – oder als Analogie zu erworbenen Schreibschemata (z.B. Mathe, Kathrin) entstanden sind:

*hathe / *hathen.

Diese Vorgehensweise über die alphabetische Strategie wird auch an dem Wort *nicht deutlich. In diesem Fall orientiert er sich wahrscheinlich an seiner eigenen Artikulation, die hier nicht der Standardsprache entspricht.

Das Beispiel *triefte zeigt das entgegengesetzte Verfahren. Samir hat wahrgenommen und in sein kognitives Schema übernommen, dass es neben dem <i> auch die Buchstabenfolge <ie> gibt. Die Bedeutung dieses orthographischen Elements ist ihm allerdings noch nicht geläufig. Er schreibt nicht das auditiv Wahrgenommene auf, sondern verwendet hier ein bereits beobachtetes orthographisches Phänomen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass Samir um die besondere Schreibung des Wortes "trifft" weiß, diese jedoch nicht abrufen kann und versehentlich falsch verwendet.

An anderer Stelle schreibt Samir *sis. Hier liegt die Vermutung nahe, dass er bemerkt hat, dass /j/ manchmal als <s> in Verbindung mit <p> oder <t> notiert wird. Die stellungsbedingten Varianten des /j/ in der Kombination mit /p/ oder /t/ hat er bereits bemerkt, er ist jedoch noch unsicher in der Anwendung und überträgt sie auch auf andere /j/-Laute. Dies wird in dem später verfassten Text zu Paul Maars Textpassage *Siebtes Stockwerk* noch einmal ersichtlich:

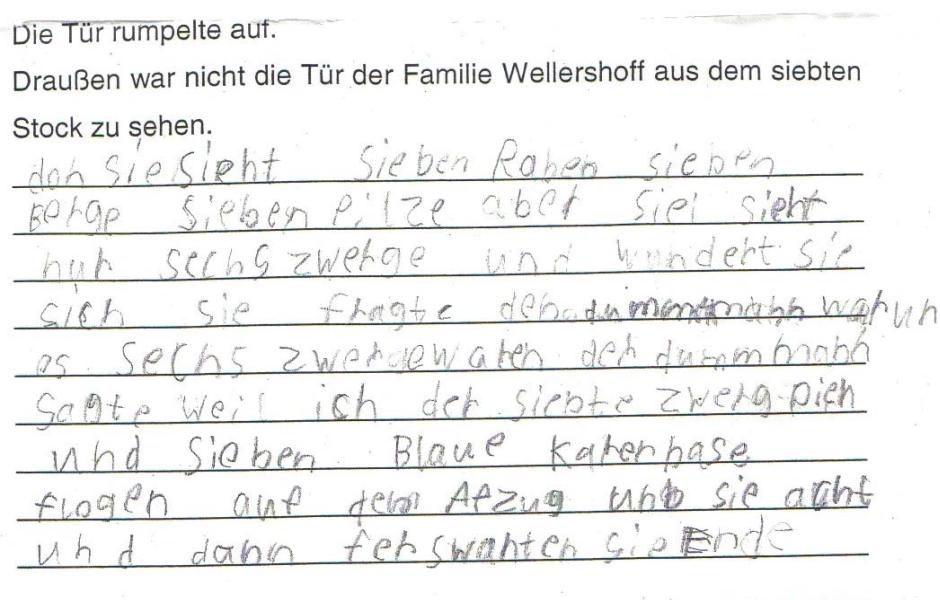


Abbildung 3: Text zu Paul Maars Textpassage *Siebtes Stockwerk*

Im Originaltext lässt sich schwach erkennen, dass er zuerst *sis geschrieben hat, dies im Nachhinein jedoch noch korrigierte. Am deutlichsten wird dies allerdings an dem Wort *ferswanten. Hier lässt sich die These von Augst/Dehn belegen, dass Fehler "nicht bloß falsch, nicht bloß zufällig, sondern selber regelhaft [sind]. An den Fehlern kann man – wie durch Fenster – erkennen, wie Kinder lernen."¹⁵¹

Die Wahrnehmung ist abhängig von den kognitiven Schemata, über die der Lernende verfügt. Es ist anzunehmen, dass Samirs Erkundungsverhalten bald dazu führt, dass er differenzierte Annahmen darüber bildet, wann <s> für /j/ oder <ie> für /i:/ geschrieben wird.¹⁵²

In Samirs Text *Pizza und Oskar* finden sich viele orthographisch richtig notierte Wörter (ohne Beachtung der Groß- und Kleinschreibung) wie: Pizza, *mädchen, *zoo, und, Elefant, Oskar,

¹⁵¹ Augst/Dehn 2007, S.55

¹⁵² vgl. ebd., S.55ff.

*weg, Afrika, *idee, *zug, fahren, *hunger, fragten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass es sich zum Teil um Wörter aus dem Sichtwortschatz der Klasse handelte. Dies wiederum macht deutlich, dass Samir die Fähigkeit besitzt, sich Schreibschemata zu merken.

Andererseits wird deutlich, dass Samir auf die alphabetische Strategie zurückgreifen muss, wenn ihm keine gespeicherten Schreibschemata zur Verfügung stehen, selbst bei häufigen Wörtern wie:

*wäter, *häst, *nich, *den

Bei *den /*dan (statt "denn" / "dann") könnte es sich allerdings auch um die wechselseitige Störung verwandter Schemata handeln.¹⁵³

Wörter mit morphematischen Elementen sind in Samirs Texten unterrepräsentiert, daher ist es nicht möglich, eine genaue Einschätzung seiner morphematischen Strategie vorzunehmen.

Abschließend kann man festhalten, dass Samirs alphabetische Strategie unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, wohingegen er eine relativ hohe orthographische Kompetenz aufweist. Er hat seine Aufmerksamkeit bereits auf orthographische Phänomene gerichtet, die durch strukturierende Vorgaben der Lehrkraft zukünftig gefestigt werden können.

6.2 Was muss Samir noch lernen

Das Rechtschreiblernen vollzieht sich nach erkennbaren Gesetzmäßigkeiten, die genaue Analyse der Schreibungen lässt eine Rekonstruktion der gebildeten Eigenregeln zu. Ausgehend vom Stufenmodell nach Frith¹⁵⁴ ist eine Zuordnung der Schreibungen von Samir jedoch außerordentlich schwierig. Dies ist nicht zwangsläufig auf Grenzen des Entwicklungsmodells zurückzuführen, sondern kann ebenso ein Hinweis auf die spezifischen Schwierigkeiten und ungünstig verlaufenen Lernprozesse Samirs sein.

Einerseits finden sich in seinen Texten Schreibungen, die noch nicht lautgetreu sind: *karerbase ("Carrera-Base") und *sis ("sich"), andererseits Schreibungen, die sowohl der alphabetischen, orthographischen und morphematischen Stufe entsprechen (Elefant, Pizza, fahren, Oskar, *idee, gefunden). Seine Stärke ist offenbar die orthographische Strategie. Es ist zu vermuten, dass Samir die alphabetische Stufe nicht ausreichend durchlaufen hat. Hier muss der Förderschwerpunkt für Samir liegen.

Die Annahme einer gestörten Lernentwicklung wurde von Nickel¹⁵⁵ in einer Untersuchung mit erwachsenen AnalphabetInnen bestätigt. Diese wiesen ausnahmslos eine orthographisch-morphematische Dominanz auf.

Samirs Schreibungen zeigen die in Kapitel 2.1 ausgeführten Ergebnisse der IGLU-E-Studie bestätigt. Er konnte dem Rechtschreibunterricht anscheinend in allen behandelten Regelbereichen folgen, er hat orthographische Elemente übernehmen können und von vielen Rechtschreibphänomenen erfahren. Jedoch ist es ihm nicht ausreichend gelungen, diese zu sys-

¹⁵³ vgl. Augst/Dehn 2007, S.65

¹⁵⁴ vgl. ebd., S.59

¹⁵⁵ vgl. Nickel 1998, S.20f.

tematisieren und strategiegeleitet anzuwenden. Seine Texte weisen darauf hin, dass er vom bisherigen Unterricht verunsichert und überfordert ist.

Ausgangspunkt für Samirs Förderung kann die Nutzung seiner guten orthographischen Strategie zur Stärkung der Schreibungen auf der alphabetischen Stufe sein. Allerdings darf keine Kompensation der Rechtschreibung durch das visuelle Merken von orthographischen Elementen erfolgen. Zum einen würde dies zu einer Überlastung seines Wortspeichers führen, zum anderen ist die alphabetische Strategie auch für kompetente Rechtschreiber noch von großer Bedeutung, etwa beim Lesen und Schreiben uns unbekannter Wörter. Daher wäre es notwendig, Samir mit Hilfe von Schreibschemata den Aufbau der deutschen Schriftsprache zu verdeutlichen.

Wichtig im Sinne aktueller Entwicklungsmodelle ist es, dass Samir die Möglichkeit erhält, Rechtschreibung aktiv zu konstruieren. Es ist eine schwierige Herausforderung, Aufgabenstellungen zu formulieren, die ihm einerseits Lernangebote machen, andererseits aber selbstbestimmtes Rechtschreiblernen ermöglichen sollen. Anzustreben ist, dass Samir die Möglichkeit erhält, seine Interessen und Bedürfnisse geltend zu machen. Andererseits müssen ihm spezifische Angebote gemacht werden, um Lernentwicklung zu ermöglichen. Ziel sollte es sein, Problemlöseprozesse anzustoßen.

Für Samir wurden Fehlerschwerpunkte ausgemacht, die im Folgenden erläutert werden. Danach wurden Anregungen und Ideen für mögliche Aufgabenstellungen formuliert, die mit Samir im Unterricht erprobt werden könnten.

6.2.1 Standardsprachliche Elemente

Wörter, die sich der alphabetischen Strategie zuordnen lassen, hat Samir oft falsch geschrieben:

*sis , *bien, *wäter, *häst

Ihm fehlen auch standardsprachliche Elemente: *nich. Hier wird noch einmal die Problematik seines Migrationshintergrundes deutlich. Er benötigt Schreibschemata, um standardsprachliche Elemente erwerben zu können. Es sollte hierbei keine Orientierung an der Lautung vorgenommen werden, sondern am Schreibschema.

In der Schreibentwicklung von Kindern mit Deutsch als Muttersprache findet sich eine mehr oder weniger ausgeprägte alphabetische Phase, je nachdem, ob ein analytischer oder synthetischer Ansatz zum Lese- und Schreiberwerb zugrunde liegt. Doch erscheint es Mand¹⁵⁶ wenig plausibel, davon auszugehen, dass Kinder, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, besonders gut schreiben sollten, wenn sie schreiben, wie sie sprechen. Jedoch seien Ansätze zur geeigneten Förderung noch nicht ausreichend vorhanden, um sie abschließend beurteilen zu können.

Zudem ist anzumerken, dass Lehrwerke und Empfehlungen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache bisher nur für den zusätzlichen Förderunterricht konzipiert sind. Daher fordert Sieber-Ott: "Für den gemeinsamen Sprachunterricht von Schülern mit Deutsch als Mutter-

¹⁵⁶ vgl. Mand 2008, S.48ff.

sprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache – speziell auch für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache – wird inzwischen aber immer nachdrücklicher die Entwicklung eines eigenständigen didaktischen Konzepts angemahnt, das Elemente aus der Tradition der Muttersprachendidaktik und der Fremdsprachendidaktik verbindet und weiterentwickelt.“¹⁵⁷

Es wird davon ausgegangen, dass insbesondere bei älteren Schülern mit Problemen in der alphabetischen Strategie ein Festhalten an der Förderung des phonetischen Schreibens wenig sinnvoll erscheint. Dabei lassen sich zwei Ansätze zur Förderung der Rechtschreibung bei Lernenden mit Migrationshintergrund unterscheiden:

- Es sollten frühzeitig die phonetischen Besonderheiten der jeweiligen Muttersprache zum Ausgangspunkt genommen werden, um aus dieser Perspektive in die Lautstruktur des Deutschen einzuführen. Die Wirksamkeit von Trainingsverfahren zur phonologischen Bewusstheit lässt mit zunehmendem Alter jedoch deutlich nach.
- Eine Alternative (insbesondere für ältere Schüler) zum phonetischen Schreiben ist die Arbeit mit Schreibschemata auf Wortkarten. Wichtig ist die Verbindung graphemischer Merkmale mit dem gesprochenen Wort.¹⁵⁸

Hier kann Samirs große Stärke der orthographischen Strategie genutzt werden, denn offenbar verfügt er über eine große Merkfähigkeit für orthographische Elemente. Der Nachteil ist, dass der Umfang der zu lernenden Wörter begrenzt bleibt.

6.2.2 Dehnungs- und Schärfungsmarkierung

Es zeigt sich, dass ein Fehlerschwerpunkt Samirs die Dehnungs- und Schärfungsmarkierung ist (*trieft, *hathe), die sich auch noch in anderen Wortschreibungen zeigt, z.B.:

*konnte, *bien, *den (denn), *dan

Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen sind aus der Sicht eines kompetenten Schreibers sehr gut erklärbar, für einen Schreibanfänger hingegen nicht regelhaft und schwer einsehbar. Insbesondere bei Kindern mit manifesten Rechtschreibschwierigkeiten erscheint es wenig sinnvoll, lange und kurze Vokale "erhören" zu lassen. Denn es ist offensichtlich, dass sie diese Strategie nicht anwenden können, um Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen zu identifizieren. Ansatzpunkt zur Förderung ist auch hier die Arbeit mit Schreibschemata. Einschränkung ist festzustellen, dass phänomenorientierte Aufgabenstellungen nur dann angeboten werden sollten, wenn das Kind bereits seine Aufmerksamkeit auf dieses Phänomen gerichtet hat und gezielt danach fragt, ansonsten besteht die Gefahr der Ranschburgschen Hemmung.¹⁵⁹ Samirs Texte zeigen jedoch, dass ihm dieser Bereich orthographischer Besonderheiten bereits aufgefallen ist, er jedoch noch nicht in der Lage war, Eigenregeln auszubilden.

¹⁵⁷ Siebert-Ott 2006, S.36

¹⁵⁸ vgl. Mand 2008, S.48ff.

¹⁵⁹ vgl. Augst/Dehn 2007, S.196

6.2.3 Morphematische Elemente

Fehlerhafte morphematische Elemente finden sich bei Samir in den Schreibungen *ferswanten und *getrink. Wie zuvor erwähnt, könnte es sich hier um Ausspracheprobleme von Samir handeln, die sich ebenso bei Kindern im Kindergartenalter finden. Der /j/-Laut wird meist erst später von Kindern richtig gesprochen (z.B. *Sule vs. Schule). Auch die Wortbildung *getrink findet sich in der Sprachentwicklung jüngerer Kinder, in Analogie zur Wortbildung "das *Zutrinken".

Am Beispiel *ferswanten zeigen sich Unsicherheiten in linguistischer Hinsicht, z.B. in der Verwendung der Vorsilbe ver-, aber auch Unsicherheiten in der Wortbildung. Beides kann durch die Arbeit mit Wortfamilien gestärkt werden.

6.2.4 Groß- und Kleinschreibung

Folgende Wörter tauchen als Fehler der Groß- und Kleinschreibung in Samirs Text auf:

*hunger, *weg (Weg), *Blaue, *mädchen, *idee

Das Problem der Groß- und Kleinschreibung liegt unter anderem darin begründet, dass unsere Lautsprache keinen Unterschied zwischen großen und kleinen Buchstaben kennt. Es wird unterschieden zwischen:

- der Anfangsgroßschreibung (Satzanfang, Überschrift), die kaum fehleranfällig und regelhaft ist;
- der lexikalischen Großschreibung von Eigennamen, festen Fügungen und Anredepronomina und
- der grammatischen Großschreibung der Substantive und Substantivierungen, die eine Hauptfehlerquelle darstellt.

Die grammatische Groß- und Kleinschreibung gilt als problematisch, da wir zwischen Substantiven, Desubstantivierungen, Substantivierungen, und Scheinsubstantivierungen unterscheiden müssen.¹⁶⁰ In Hinweisen zum Unterricht wird es als ausreichend erachtet, die Großschreibung der echten Substantive zu erläutern. Diese prägen sich zumeist durch Schemabildung ein. Es ist zunächst keine linguistische einwandfreie Regel notwendig. Hinweise auf "Gegenstände und alles was man anfassen, sehen, fühlen kann" sind zunächst ausreichend. Erst nach deren Festigung werden Phänomene wie Substantivierungen eingeführt.

6.2.5 Interpunktion

Samir benutzt in seinen Texten keine Interpunktion, wie beim Text *Pizza und Oskar* zu sehen ist. Es ist deutlich erkennbar, dass er gedanklich die einzelnen Sätze korrekt gliedert und strukturiert und sie entsprechend formuliert. Das Ende und der Anfang werden jedoch nicht von ihm durch einen Punkt und die Großschreibung markiert. Die Interpunktion sollte an Samirs eigenen Texten thematisiert werden, fremde Textbeispiele werden einem interessengeleiteten Rechtschreibern nicht gerecht.

¹⁶⁰ vgl. Augst/Dehn 2007, S.148ff.

Die Interpunktion als eigenständiges grammatisches Problem sollte zunächst nachrangig behandelt werden. Der Punkt und der Satzanfang dienen primär der leichteren Lesbarkeit von Texten. Hier sollte die Überprüfung der Interpunktion später als regelmäßiger Bestandteil in seine Textüberarbeitung aufgenommen werden.

6.2.6 Schreibmotorik

In Samirs Texten lassen sich häufig schreibmotorische Unsicherheiten entdecken. Dies zeigt sich ebenso in seiner Unentschiedenheit zwischen Groß- und Kleinschreibung. Hier findet die linguistische Unsicherheit offenbar ihren Ausdruck in einer motorischen Schwäche, die sich bei rechtschreibschwachen Kindern häufiger beobachten lässt. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Samir zurzeit eine Vielzahl an Rechtschreibphänomenen geistig durchläuft, sie aber nicht über seine Schreibung strukturieren kann.

6.2.7 Aufmerksamkeit

Ein weiterer Fehlerschwerpunkt findet sich in folgenden Schreibungen:

*doh (für doch, an anderen Stellen finden sich: machen, acht), *warun (Druckschrift), *hase (Base), *Afzug (kurz zuvor findet sich: auf), *unb, *suden (suchen)

Hier handelt es sich augenscheinlich um ein Aufmerksamkeitsproblem. Es kann vorgebeugt werden, indem in Klasse 1 das Mitsprechen während des Schreibens erlaubt wird, jedoch nicht im Sinne von "Schreib, wie du sprichst", sondern "Sprecht das Wort leise mit, damit ihr keinen Buchstaben vergesst." Eine Kultur des "Murmels" sollte erlaubt sein und gefördert werden. Für Samir stellt dies allerdings keine gute Möglichkeit mehr dar, da sich diese Kultur innerhalb der Klasse nicht entwickelt hat.

6.3 Was kann Samir als Nächstes lernen

Wie bereits deutlich wurde, benötigen insbesondere Kinder mit schwieriger Lernausgangslage eine gezielte Förderung, sie sind auf lehrergesteuerten *und* schülerzentrierten Unterricht angewiesen. Nachfolgend werden Aufgabenformate vorgestellt, die geeignet sind, an die Eigenaktivität der kindlichen Sprachaneignung anzuknüpfen und die es Samir ermöglichen, Einsichten in die Systematik der Schrift zu gewinnen.

Anhand von Untersuchungen zur Rechtschreibung beim Textschreiben weisen Augst/Dehn¹⁶¹ darauf hin, dass Kinder die viel schreiben, vieles richtig schreiben. Auch Samir muss zukünftig die Gelegenheit bekommen, oft freie Texte zu verschriften, um darüber immer wieder vor die Entscheidung gestellt zu werden: wie schreibe ich dieses Wort?

Um Samirs alphabetische Strategie zu stärken, sollte die Arbeit mit Schreibschemata im Vordergrund stehen. Es ist anzunehmen, dass es ihm nicht ausreichend gelingt, über die Lautung auf die Schreibung zu schließen. Daher ist es notwendig, die Graphem-Phonem-Korrespondenz durch Schreibschemata zu verdeutlichen.

¹⁶¹ vgl. Augst/Dehn 2007, S.191

Mögliche Aufgaben könnten sein:

- "Sammle Wörter mit Buchstaben, die man nicht hören kann!"
- Partnerdiktat (Samir diktiert einem anderen Kind einen Text und umgekehrt)

Wie in der Beschreibung des Förderunterrichts bereits erläutert, besitzt Samir ein eigenes Wörterbuch mit seinen besonderen Wörtern. Darüber hinaus bietet es sich an, sehr häufig gebrauchte Wörter in Samirs Rechtschreibkartei aufzunehmen. Es kann für rechtschreibschwache Kinder entlastend sein, zu wissen, wenn sie eine gewisse Anzahl oft vorkommender Wörter rechtschriftlich beherrschen, dass sich die Fehlerhäufung in ihren Texten stark reduziert. Diese Vorgehensweise sollte insbesondere bei Samir zielführend sein, da er gezeigt hat, dass er über eine hohe Merkfähigkeit verfügt.

Um Samir die Dehnungs- und Schärfungsmarkierung verständlich zu machen, muss er lernen, lange und kurze Vokale zu unterscheiden. Dazu ist es notwendig, alle orthographischen Realisierungen für kurze und lange Vokale aufzuzeigen (Tante, Tanne, Tatze, bzw. Wal, Wahl, Saal). Hier ist kein Regellernen gefordert, sondern die gerichtete Aufmerksamkeit und das Lernen am Schreibschema. Anhand von schriftlichen Beispielen (Die Kinder lasen ein Buch. Die Kinder lassen einen Drachen fliegen.) soll Samir entscheiden, ob es sich um lange oder kurze Vokale handelt. Nach der grundlegenden Sicherung kann der Umgang mit unterschiedlichen Vokalqualitäten schließlich spielerisch geübt werden. Für ein Memory bieten sich folgende Wortpaare an:

im/ihm, denn/den, der Staat/die Stadt, der Wall/die Wahl, die Mitte/die Miete, das Bett/das Beet, schlucken/schlugen, klagen/klacken etc.

Als mögliche Ordnungs- und Analyseaufgabe könnte Samir ein eigenes Memory entwickeln. Um Samirs morphematische Strategie zu stärken, kann auf ähnliche Weise ein Puzzle gestaltet werden. Dazu werden auf vier Karten Wörter einer Wortfamilie gedruckt, die er suchen und miteinander in Beziehung setzen muss (trinken, das Getränk, ertrinken, sie tranken).

Für die Explizitmachung der Groß- und Kleinschreibung könnte es eine Anregung sein, ihn in seiner Muttersprache Substantive sammeln zu lassen. Diese kann er ins Deutsche übertragen und klassifizieren. Es geht darum, ein Bewusstsein für Sprachstruktur zu entwickeln und Wortarten in ihren Funktionen zu entdecken. Dabei kann die Muttersprache insofern hilfreich sein, da sie nicht als Zweitsprache durchdrungen werden muss und die Wortarten so möglicherweise leichter entdeckt werden können. Systeme oder Phänomene von Sprache werden transparenter und damit vergleichbar. Samir könnte hier zum "Sprachforscher" werden.

Große Schwierigkeiten hat Samir noch mit der Anwendung von Satzschlusszeichen. Die Interpunktion sollte anhand seiner eigenen Texte thematisiert werden. Mit Klebepunkten erhält er die Möglichkeit, das Setzen von Satzschlusszeichen auszuprobieren. Er sollte dazu farbige Klebepunkte bekommen, die er in seinen Text einsetzen kann und auch wieder verändern kann, wenn dies nötig ist. Damit Samir mit diesem Auftrag zunächst nicht überfordert wird, kann man ihm die Aufgabe erleichtern, indem man ihn auffordert, eine vorgegebene Anzahl Klebepunkte im Text einzubauen.

Der farbige Punkt im Text lenkt die Aufmerksamkeit auf das Problem und regt zum Nachdenken an, wo Satzschlusszeichen gesetzt werden sollten. Die Auswahlmöglichkeit gibt ihm

zu Erkennen, dass es etwas zu entscheiden gibt. Die Großschreibung am Satzanfang sollte in diesem Zusammenhang als Regel eingeführt werden.

7. Ausschnitte aus der Lernbiographie

Die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten Forschungsergebnisse und Modellentwicklungen im Feld der Schule bilden die Basis für die nachfolgende Analyse der Aufzeichnungen, die während der Schulpraktischen Studien von den beteiligten sechs Studentinnen angefertigt wurden. Mit Ausschnitten aus der Lernbiographie des Schülers Samir wird der Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Hausarbeit wieder aufgegriffen und nach Antworten auf die Frage nach Bedingungen für positiv verlaufende Rechtschreibprozesse gesucht. Ausgehend von seinen konkreten Lern- und Denkprozessen soll dabei auf allgemeine, lernförderliche Bedingungen geschlossen werden. Jedoch machte die Entscheidung für eine interpretative Auswertung des SPS-Berichts Vorüberlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen dieses Untersuchungsinstruments notwendig.

Diese inhaltliche Untersuchung kann nicht in allen Aspekten den Anforderungen einer wissenschaftlich gesicherten Forschungsanordnung genügen, denn es gab keine Möglichkeit, die Studentinnen zuvor in Beobachtungsverfahren und Dokumentation zu schulen. Dennoch geben die Dokumentationen wertvolle Hinweise darauf, welche Impulse sie den Schülern gegeben haben und wie diese darauf reagierten.

Qualitative Analysen finden im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften zunehmend Anwendung, wenngleich quantitative Methoden immer noch vorherrschen. Das ist vor allem in Vorbehalten gegenüber dem Forschungsinstrument begründet. "Mangelnde intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Verletzung klassischer Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität und unzureichende Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse sind oft gebrauchte Einwände."¹⁶² Andererseits konnte anhand der in Kapitel 2 diskutierten Grenzen von Schulleistungsmessungen und Systemmonitoring gezeigt werden, dass quantitative Untersuchungen ihre Berechtigung haben, aber durch qualitative Forschungsmethoden ergänzt werden sollten. So betont Mayring¹⁶³, dass die Analyse individueller Biographien eine immer stärkere Bedeutung gewinne, insbesondere hier stünde die qualitativ orientierte Analyse des Einzelfalls über der großen repräsentativen Stichprobe. Doch besäßen all diese methodischen Ansätze das Problem der Auswertung des erhobenen Materials. In einigen Projekten der vergangenen Jahre seien hochinteressante Materialien und Protokolle gesammelt worden, die letztlich nur "frei" interpretiert werden konnten oder höchstens mit Auswertungsheuristiken bearbeitet wurden. Der Anspruch qualitativer Forschung bestehe darin, "in methodisch begründeter Weise zu anspruchsvollen Interpretationen und – über den Nutzen des systematischen Vergleichs – zu begründeten Generalisierungen und zur Theorie zu gelangen."¹⁶⁴

¹⁶² Mayring 2003, S.7

¹⁶³ vgl. ebd., S.9

¹⁶⁴ Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S.5

Die Aufzeichnungen zum SPS-Bericht machten es möglich, die Lernprozesse des Schülers Samir fragmentarisch nachvollziehen zu können. Während seine Texte aus dem Deutschunterricht auf rechtschreibliche Strategien ausgewertet wurden, ergaben sich aus den Anmerkungen der Studentinnen wichtige Hinweise auf vorstellbare Denkprozesse des Kindes, die dann zu einer Veränderung seiner kognitiven Schemata führten.

7.1 Schriftfunktion erfahren

Am letzten Tag der Einzelförderung gibt Samir seiner betreuenden Studentin sein Aufgabenblatt und sagt: "Ich weiß ganz genau, warum du das willst. Du willst wissen, was ich auf der Klassenfahrt gemacht habe. Lies aber den Text erst, wenn du zu Hause bist!"¹⁶⁵ Nachdem er in den Wochen zuvor Romina kaum angeschaut und nur sehr leise gesprochen hat, wirkt die Aufforderung vergleichsweise selbstsicher und neugierig. Mit diesem Schlüsselsatz fasst Samir unwillkürlich all seine Denk- und Lernprozesse, die im Folgenden aufgefächert werden sollen, prägnant in einer Aussage zusammen.

Die Studentin hat nun offensichtlich doch noch Eintritt gefunden in das "Mesosystem"¹⁶⁶ ihres Förderschülers. Mit Samirs Aussage wird das Vorhandensein eines Ökologischen Feldsystems im Sinne Bronfenbrenners aufgezeigt und seine Bedeutung evident, der Satz könnte als Beweis dienen für die stattgefundenen wechselseitigen Beziehungen innerhalb Samirs System. Nach der Publikation des systemischen Modells forderte auch Brügelmann¹⁶⁷, diesen Neuansatz zu entwickeln, kritisch zu überprüfen und die Qualität der Interaktion anhand von Mikroanalysen zu beleuchten.

Im Folgenden werden Annahmen darüber formuliert, wann und warum sich Samirs Interesse an schriftsprachlichen Gegebenheiten veränderte. Denn offenbar ist er durch Romina auf einen schriftfunktionalen Aspekt aufmerksam geworden, der ihm vorher verborgen war.

Es ist anzunehmen, dass Samir bisher davon ausgegangen ist, dass es sich beim Schreiben um eine institutionelle Tätigkeit handelt, dem Schreiben als "Kulturtechnik". Schreiben lernt man *in* der Schule, geschrieben wird *für* die Schule. Doch plötzlich hat das Schreiben mit ihm als Person zu tun, Schreiben eröffnet für ihn nun die Möglichkeit, in seine Gedanken- und Gefühlswelt Einblicke zu gewähren. Nickel¹⁶⁸ führt aus, dass die menschliche Entwicklung im Sinne eines ökosystemischen Konzepts als fortschreitende gegenseitige Anpassung zwischen dem aktiven, sich verändernden Individuum und den wechselnden Eigenschaften seiner jeweiligen Lebensbereiche und deren Wechselbeziehungen zu verstehen sei. Da es aber nicht auf die objektiven Anforderungen der Umwelt ankomme, sondern auf die Art der Wahrnehmung und Verarbeitung, könnten auch nicht die Umweltgegebenheiten an sich als Entwicklungsreize interpretiert werden. Vielmehr erhielten sie ihre spezifische Bedeutung erst im *subjektiven* Erleben. Dies sei besonders bei psychologisch-pädagogischen Interventionen von grundlegender Bedeutung. Bezogen auf Samir zeigt sich, dass die Förderarbeit Rominas zwar eine neue Anforderung darstellte, doch erst sein spezifisch subjektives Aufnehmen des Reizes zu einer Veränderung seiner Wahrnehmung führte.

¹⁶⁵ SPS-Dokumentation

¹⁶⁶ vgl. Kapitel 4.2

¹⁶⁷ vgl. Brügelmann 1990, S.228f.

¹⁶⁸ vgl. Nickel 1998, S.125f.

Samir entwickelte das Bedürfnis, Kontakt zu Romina, die ihn über Wochen hinweg begleitet hat, aufzunehmen. Auch wenn er seine Gedanken der Studentin gegenüber nicht aussprechen möchte, so nutzt er jetzt die Gelegenheit, diese schriftlich zu formulieren. Das Schreiben ermöglicht es ihm, mit ihr zu kommunizieren.

Nach Freinet erlauben freie Texte Kindern "ihre eigenen Gefühle und Gedanken auszudrücken, sich nach außen zu wenden, in Verbindung zu treten mit entfernten Personen."¹⁶⁹ Daran zeigen sich zwei zentrale Dimensionen freien Schreibens: die personal-innerpsychische und die sozial-kommunikative. Im Verständnis Freinets handelt es sich um authentisch-heuristische Texte, die innere und äußere Erfahrungen widerspiegeln. Es müsse sich hierbei nicht um ein reales Abbild des Erlebten handeln, sondern das Kind hält bedeutsame Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken fest und stellt diese symbolisch dar.

Dabei ist es Samir wichtig, dass Romina seinen Bericht über die Klassenfahrt örtlich und zeitlich von ihm getrennt lesen kann. In Anlehnung an Ehlich¹⁷⁰ werden unter einem Text sprachliche Handlungen verstanden, die gezielt zur Überlieferung und Aufbewahrung produziert werden. Es komme zu einer "Zerdehnung der Sprechsituation", wenn eine sprachliche Handlung erst produziert und dann in einer zweiten Situation rezipiert und damit die ursprüngliche Einheit der Sprechsituation aufgelöst werde. Sprechhandlungen können auf diese Weise über Raum und Zeit hinweg transportiert werden. Mit der Verwendung von Schrift bekommen die bis dahin mündlich tradierten Texte eine neue Qualität. Wird der Bote durch einen geschriebenen Text ersetzt, liege erstmals die materielle Speicherung einer Sprechhandlung vor. Aus der "zerdehnten Sprechsituation" werden nun zwei "unvollständige Sprechsituationen, denen einmal der Hörer, das andere Mal der Sprecher fehlt."¹⁷¹ Die schriftliche Überlieferung hat zur Folge, dass sich der Text gegenüber den Handelnden verselbständigt. Durch die unbegrenzte Aufbewahrungsdauer entzieht sich der Text der Kontrolle durch die Beteiligten, mit weitreichenden sozialen und kognitiven Konsequenzen.

Samir hat erkannt, dass ihm das schriftliche Fixieren von Gedanken die Gelegenheit gibt, Distanz zu wahren. In der gesprochenen Sprache fehlt ihm möglicherweise dieser Abstand, den er immer noch benötigt.

Der einleitend wiedergegebene Schlüsselsatz Samirs entstand im Zusammenhang einer Unterrichtsstunde, die von den Studentinnen gestaltet wurde. Die Aufgabenstellung für alle Schüler lautete:

¹⁶⁹ Freinet 1980, S.45

¹⁷⁰ vgl. Ehlich 1983, S.24

¹⁷¹ ebd., S.38

Schreibe über ein besonders schönes Erlebnis deiner Klassenfahrt auf dem Hutzelberghof!

Wir haben eis gegessen es war apfel
saft eis sie haben das eis selber gemacht
und das eis hat nicht so gut geschmeckt
und ich hab mit Lorenz gespielt wir
haben seestechmann und der gelbe bescher
gespielt und ich finde die Klassenfahrt
nicht so gut gefallen hat wegen der
Arbeit.

Abbildung 4: Text über die Klassenfahrt

In seinem Bericht schreibt Samir zunächst über die Herstellung von Apfelsaftsais, stellt jedoch zugleich fest, dass ihm dieses Eis nicht geschmeckt hat. Abschließend betont er, dass ihm die Fahrt nicht so gut gefallen hat. Die Aufgabenstellung jedoch suggeriert, dass die Klassenfahrt ein besonders schönes Erlebnis enthielt. Samir aber erzählt hier ehrlich über seine Gefühle, auch wenn die Aufgabenstellung etwas ganz anderes von ihm verlangte, und setzt sich damit über eine ihm unsinnig erscheinende Forderung hinweg. An diesem Text wird deutlich, dass er nicht mehr für die *Schule* schreibt. Schreiben ist für Samir nun zu einer Form der subjektiv bedeutsamen Übermittlung von Gedanken geworden. Die Aufgabe wird damit dem Anspruch Bertnitzkys¹⁷² nach bedeutsamen Inhalten in der Schriftsprachentwicklung gerecht.

Es fällt auf, dass Samir in diesem letzten Text, der während des Förderzeitraums entstand, seine Fehlerquellen erheblich reduzieren konnte. In den für die Lernstandserhebung zur Verfügung stehenden vorherigen Texten konnte noch deutlich die durch den bisherigen Rechtschreibunterricht ausgelöste Verunsicherung (vgl. Ergebnisse der IGLU-Ergänzungsstudie) beobachtet werden. Er hatte vor seiner Einzelförderung viele orthographische Regelbereiche kennen gelernt, es gelang ihm jedoch nicht, diese strukturiert anzuwenden. Wenngleich er in seinem neuen Text immer noch Probleme mit der Interpunktion und teilweise der Groß- und Kleinschreibung hat, gelingen ihm alle Schärfungs- und Dehnungsmarkierungen jetzt fehlerfrei. Hier könnte der gezielte Schriftgebrauch Ursache für seine an diesem Tag gezeigten guten Leistungen sein. Es war ihm augenscheinlich wichtig, dass der Text über die Klassenfahrt von der Studentin verstanden wird. Der Inhalt war für ihn bedeutsam, er richtete seine Aufmerksamkeit daher auch auf die Richtigschreibung, um eine "Richtiglesung" zu ermöglichen. Doch ist nach wie vor unklar, wie Kinder von sich aus auf bewusst eingesetzte Lösungsstrategien zugreifen, da in Forschungen Kinder diesbezüglich weder kontinuierlich befragt noch langfristig beobachtet wurden.

¹⁷² vgl. Bertnitzky 1998, S.32f.

Mit der Bedeutung des Schriftgebrauchs für den Schriftspracherwerb rückt eine didaktische Forderung Kochans¹⁷³ in den Blick: nicht Instruktion, sondern handelnde Teilhabe an Schriftkultur zu ermöglichen. Dazu ist sei es notwendig, einen selbstbestimmten Gebrauch von Schrift innerhalb neuer Umgebungskonzepte zu arrangieren. Der Einbezug der *natürlichen* Lernumgebung (Elternhaus, Schule oder in Samirs Fall die Studentin Romina) wirke auf jeden Fall förderlich, da authentischer. Von Bedeutung erscheint hier die *personale Dimension*, wie bereits anhand des Modells "Ökologischer Feldsysteme" verdeutlicht.

Authentische Handlungsziele Lernender, in Samirs Fall sind dies die Aufzeichnungen für die Studentin, müssen im Mittelpunkt stehen und entsprechend müssen Aufgabenstellungen in der Schule gestaltet werden. Als didaktische Konsequenz gilt: nicht nur die Schule, sondern das gesamte System, in welchem Kinder sich bewegen, muss für didaktische Entscheidungen in den Blick genommen werden.

7.2 Erfolgreiche rechtschriftliche Lernprozesse

Samir erhielt im Laufe seiner Einzelförderung wiederholt den Auftrag: "Suche 10 Wörter aus dem Text, bei denen du etwas Besonderes entdeckst! Begründe, was du an diesem Wort besonders findest! Schreibe anschließend die Wörter aus deiner Tabelle in dein Wörterbüchlein, die du bis zu den Sommerferien lernen möchtest." Auf seine Nachfrage "Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll und was schwierige Wörter sind", antwortet die Studentin: "Für mich ist das Wort Lehrerin besonders, weil ich später einmal Lehrerin werden möchte oder das Wort Portmonee, weil ich unsicher bin, wie man das Wort schreibt." Bezogen auf Untersuchungen über die soziokulturellen Aspekte des Schriftgebrauchs, könnte hier eine für Samir wichtige Deutung stattgefunden haben. Barton stellt die These auf, dass wir sorgfältig prüfen müssen, *wie wir über Schriftsprache reden*, "wir haben *unsere* 'Bilder für Schrift(gebrauch)'"¹⁷⁴ Wie wissen nicht genau, welche Bilder Samir sich zuvor gemacht hat, aber seine Nachfrage "ich weiß nicht, was *schwierige* Wörter sind" deutet eine gestörte Vorstellung an. Vielleicht eröffnete sich mit der Erklärung der Studentin für Samir eine Tür zum besseren Verständnis von Schrift und Schriftgebrauch.

Samir stellt daraufhin an diesem Tag in seiner "Liste der besonderen Wörter" diese nach verschiedenen Gesichtspunkten zusammen: an vier Wörtern fallen ihm besondere Rechtschreibphänomene auf, die Wörter Tiger und Elefant wählt er aus, weil er diese Tiere mag. Hier zeigt sich, dass Samir den Erklärungen Rominas folgen konnte. Im Sinne Bartons erweiterte sich seine Vorstellung zum Gebrauch von Schriftsprache.

¹⁷³ vgl. Kochan 1990, S.231f.

¹⁷⁴ Richter 1995, S.365

Suche 10 Wörter aus dem Text bei denen du etwas Besonderes entdeckst!

mag
wühwühmch

	Wörter	Was fällt dir auf?
1.	dummeh	mm
2.	Tigeh	weil ein Tigeh mein lieblich tier ist
3.	Tadeusz	Schwitig, SPongebob
4.	Toilette	Schwitig
5.	Kletterte	tt
6.	Elefanten	mag
7.		
8.		

Abbildung 5: Auswahl besonderer Wörter

Mit der Aufgabe, zehn Wörter aus seinem Text auszuwählen, reagieren die Studenten auf eine wichtige Erkenntnis, welche auch als Fazit aus dem Projekt LISA&KO gezogen wurde. In einer Zwischenbilanz zu den Ergebnissen der Studie erkannten die Forscher insbesondere den Wunsch der Kinder nach Autonomie.¹⁷⁵ Die Fremdbestimmtheit des Unterrichts erlebten die Schüler einschränkend und wenig motivierend.

Doch die Aufgabenstellung "Suche 10 Wörter aus dem Text, bei denen du etwas Besonderes entdeckst!" ermöglicht es Samir, selbstbestimmt und eigenaktiv zu handeln. Die Aufgabe impliziert, dass es etwas zu entscheiden gibt. Er darf sowohl inhaltlich aus dem Wortbestand auswählen, als auch die Perspektive auf den Gegenstand selbst bestimmen. Es bleibt ihm überlassen, ob er nach orthographischen oder semantischen Gesichtspunkten Wörter aussucht. Wie gesehen, sind ihm beide Aspekte wichtig, er wählt vier Wörter aufgrund besonderer Rechtschreibphänomene aus, aber auch zwei Wörter aus emotionalen Gründen.

Wie die Ausführungen von Krapp¹⁷⁶ in Kapitel 4.2.2 zeigten, erhöht sich das Ausmaß an Identifikation mit dem Gegenstand beim Erleben subjektiver Bedeutsamkeit, und zwar auch dann, wenn die Aufgabe von außen an eine Person herangetragen wurde. Richter¹⁷⁷ entwickelte aus dieser Erkenntnis das Konzept des "Interessenbezogenen Rechtschreiblernens". Da die Aufgabenstellung für Samir mit seinem eigenen Textmaterial verbunden war, löste die Studentin auch weitere Forderungen Richters ein: das Schreiben freier Texte, Leseförderung und die Sicherung eines Grundwortschatzes anhand einer persönlichen Rechtschreibkartei. Die Bedeutung des letztgenannten Aspekts wird erkennbar an einer Szene während des regulären Unterrichts. Alle Schüler sollten den Fotos ihrer selbst gestalteten Puppen einen Namen geben und diesen aufschreiben. Samir holte sein Wörterbüchlein der

¹⁷⁵ vgl. Brügelmann 2004, S.13

¹⁷⁶ vgl. Krapp 1999, S.400

¹⁷⁷ vgl. Richter 1998

bedeutsamen Wörter aus dem Schulranzen und schaute nach, wie man den Namen Tadeusz schreibt. Er nennt seine Puppe "Tadeusz Teewurst". Samir findet eine Verwendung für seine persönlich bedeutsamen Wörter, der Identifikationsprozess schließt gleichzeitig Lernprozesse mit ein.

Interessant sind im Zusammenhang mit Samirs Text- und Wortauswahl auch die Ausführungen von Heinzel¹⁷⁸ zu biographischen Passungsversuchen in der Lehrerbildung. In ihren Forschungen zu "veränderter Kindheit" stellte sie anhand eines Experiments fest, dass Lehrer häufig irritiert über das Fremde in den Praktiken der Kinder seien. Zwar würden sie der Medienkindheit nicht insgesamt ablehnend gegenüberstehen, aber die fremd erscheinenden Produkte aus der gerade aktuellen Kinderkultur bewerteten sie mitunter negativ.

Samir zeigt in seinen Texten ohne Themenvorgabe großes Interesse gerade an diesen aktuellen Medienfiguren. Den Dokumentationen konnte entnommen werden, dass die noch sehr junge Studentin dies durchaus interessiert begleitete und einer Auseinandersetzung mit dem Thema Medien Gelegenheit gab¹⁷⁹. Es ist vorstellbar, dass diese (biographische und altersgemäße) Nähe es Samir ermöglichte, sich ohne Abwehr seinen Motiven zu widmen und interessengeleitet mit persönlich bedeutsamen Inhalten zu lernen. Heinzel¹⁸⁰ hält es für ein wesentliches Manko der Schulforschung, dass die Irritationen durch die moderne Kindheit bislang nicht als zentrales Problem der Biographieforschung in der Schulpädagogik und in der biographisch orientierten Lehrerforschung aufgegriffen wurden.

Aufgrund mangelnder Passung können unbewusste Konflikte zwischen Lehrkraft und Schüler auftreten. Es ist vorstellbar, dass Romina ihrem Förderschüler signalisieren konnte, dass er mit seinen spezifischen Interessen bei ihr keinen Widerstand erfährt und erst dadurch Lernprozesse ermöglichte.

7.3 Aufgabenstellungen zum Rechtschreiblernen

Aus den Aufzeichnungen der SPS-Studenten können auch Rückschlüsse auf den vorherrschenden Rechtschreiballtag in Samirs Klasse gezogen werden. Bis zur Einzelförderung arbeitete er mit einem Sprachbuch, welches einzelne Orthographie- und Grammatikbereiche thematisiert. Die Reproduktion von Lernstoff, Zuordnungen sowie die Klärung grammatischer Begriffe stehen im Vordergrund. Dabei werden einzelne Lupenstellen, z.B. Dehnungs- und Schärfungsmarkierungen fokussiert, das eigenständige Forschen, Systematisieren und Strukturieren wird dadurch verhindert.

Samir ist in der Lage, die Aufgabenstellungen fast fehlerfrei zu bearbeiten. Doch fällt im Vergleich mit seinen freien Texten auf, dass er nicht in der Lage ist, den Lernstoff innerhalb eines anderen Kontextes umzusetzen. Augst/Dehn¹⁸¹ betonen jedoch, dass es für den Rechtschreibunterricht darauf ankomme, Anforderungen, Aufgabenstellungen und Lernangebote

¹⁷⁸ vgl. Heinzel 2005, S.37ff.

¹⁷⁹ SPS-Dokumentation: "In der heutigen Stunde soll mir Samir einen Text diktieren, den ich abtippen werde und er soll aus diesem nächste Woche wieder die besonderen Wörter suchen. Falls er keine Idee hat, worüber der Text handeln soll, habe ich ihm Karten mit Bildern mitgebracht, die als Vorschlag dienen sollen. Es sind folgende Motive vorzufinden: Fahrradfahrer, Fußballspieler, Tiger, *Fernseher*, Legosteine und Raumschiff."

¹⁸⁰ vgl. Heinzel 2005, S.40f.

¹⁸¹ vgl. Augst/Dehn 2007, S.186

zu formulieren und zu inszenieren, die eine Bildung von Eigenregeln fördern. Es könne nicht davon ausgegangen werden, dass Fremdregeln zu einer bewussten Anwendung und Aneignung führen. Der Aspekt der Einflussnahme des Lernangebots und des Lernarrangements auf das Rechtschreiblernen und das Können des jeweiligen Kindes ist daher von großer Bedeutung.

Samirs diagnostizierte Rechtschreibschwäche beweist, dass der bisherige Unterricht nicht geeignet war, Transferleitungen zu ermöglichen. Dies ist umso bemerkenswerter als im Kapitel zur Geschichte der Schriftsprachdidaktik herausgearbeitet wurde, dass die Trennung der Lernbereiche Lesen, Schreiben und Rechtschreiben eigentlich als überwunden galt. Betrachtet man jedoch das verwendete Unterrichtsmaterial, erscheint die Umsetzung noch nicht gelungen. Die Anforderungen Richters¹⁸² an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer erscheinen vor diesem Hintergrund unumgänglich. Sie möchte die Lehrkräfte sensibilisieren, die Lernausgangslage der Kinder besser einzuschätzen, unterschiedliche didaktisch-methodische Konzepte spezifisch anzuwenden und die Lernentwicklung in ihrer sozialen Einbettung unterrichtsbegleitend zu beobachten. Darüber hinaus stellt sie in einer eigenen Untersuchung fest, dass neben den fachspezifischen Eingangsvoraussetzung und der Qualität des Unterrichts auch das Kind selbst einen großen Einfluss auf den Lernzuwachs hat. So zeigen Kinder mit ähnlichen Lerneingangsvoraussetzungen und in demselben Unterricht ganz unterschiedliche Lernverläufe. Insofern mache es keinen Sinn, wenn Lehrer sich auf einen konzeptionellen Lehransatz festlegen, keine Konzeption sei für alle Kinder optimal. Es müssen verschiedene Strategien zur Verfügung gestellt werden, aus denen die Schüler auswählen können.

Samir ist es gelungen, sich selbstbestimmt für eine Lernstrategie zu entscheiden und diese erfolgreich anzuwenden: er erhielt für das Lernen der besonderen Wörter aus seinem Wörterbüchlein keine Vorgaben. Er allein sollte entscheiden, auf welche Weise er sich die Richtigschreibungen einprägen möchte. Als die Studentin am letzten Tag mit Samir seine besonderen Wörter kontrolliert, schreibt er diese fehlerfrei. Auf ihre Nachfrage antwortet er, dass er die Wörter immer wieder aufgeschrieben habe, um sie zu lernen. Samir hat einen Weg gefunden, handelnd nach einer Problemlösung zu suchen und Lernprozesse zu ermöglichen. Im Sinne Ossners¹⁸³ verfügt er über das Problemlöse-Wissen, was in dieser Situation zu tun sei.

Ein wichtiger Impuls für Samirs Lernentwicklung könnte auch seine Aufnahme in den Kreis der Förderkinder gewesen sein. Mit der Auswahl von zwei Schülern pro Klasse, die außerhalb des Unterrichts weitere Unterstützung erhalten sollten, wurde ihm signalisiert, dass seine Rechtschreibleistungen als ungenügend eingestuft wurden. Es ist anzunehmen, dass die Benennung von Defiziten hilfreich ist, wenn damit zugleich das Angebot einer sanktionsfreien Förderung erfolgt. Möglicherweise war es für Samir notwendig, auf seine Probleme aufmerksam zu werden, denn nur ein "Problembewusstsein ist ein fruchtbarer Boden für das Entstehen von Erkenntnisinteresse und Entdeckerfreude. Es fordert die Lernenden geradezu heraus, nach Lösungshilfen zu suchen."¹⁸⁴ Unentbehrlich ist hierbei jedoch die Unterstützung der Lehrkraft. Samir darf mit seinen Problemen nicht allein gelassen werden. Er muss die

¹⁸² vgl. Richter 1995, S.363

¹⁸³ zit.n. Becker-Mrotzek/Schindler 2007, S.9

¹⁸⁴ Rehak 2004, S.42

Gelegenheit erhalten, in subjektiv bedeutsamen Lernsituationen Erfahrungen mit Schriftsprache zu machen. Denn Rehak¹⁸⁵ stellt fest, dass das Engagement der Kinder bei diesen Tätigkeiten erfahrungsgemäß umso größer sei, je besser es gelingt, ihnen den *Widerspruch* bewusst zu machen, der zwischen ihrem bisherigen Wissen und Können einerseits und ihrem Wunsch, orthographisch richtig zu schreiben andererseits bestehe.

Die unterrichtsbegleitende Beobachtung ermöglichte es den Studenten, die Individualität der Kinder zu erfassen. Die Aufzeichnungen machen deutlich, dass die Studenten sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit eingebracht haben und dies mitunter, insbesondere bei anfänglicher Ablehnung durch das Kind, schmerzlich zu spüren bekamen. Aber gerade dieser Prozess verhalf den Studenten möglicherweise, die von Richter¹⁸⁶ eingeforderte "Selbstwahrnehmung" zu stärken, um so die Bedeutung der eigenen Lehrerpersönlichkeit für den Lernprozess des Kindes verstehen zu können. Dementsprechend zeigt sich, dass dieses Schulprojekt nicht nur den Kindern Lernprozesse ermöglichte, sondern darüber hinaus auch die beteiligten Studenten konkret in ihrer Entwicklung herausgefordert wurden.

8. Schlussfolgerungen

Die Hauptfrage des Forschungsprojektes war, unter welchen Bedingungen schwache Rechtsschreiber in der Grundschule rechtschriftliche Lernprozesse als bedeutungsvoll für ihr schriftliches Handlungsvermögen erfahren. Mittelpunkt dieser Untersuchung war die qualitative Analyse der Textdokumente des Schülers Samir und die These, dass die Effektivität des Unterrichts für die Lern- und Leistungsfortschritte "eine wichtige, für den häufigen Fall, dass keine geeignete außerschulischen Lerngelegenheiten verfügbar sind, sogar entscheidende Rolle"¹⁸⁷ spielt. Die Studie ging der Frage nach, inwieweit hinter einer vermeintlichen LRS-Symptomatik fehlende Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit liegen und scheinbare Lernschwächen eher Lehrschwächen offenbaren.¹⁸⁸

Trotz häufiger Klagen über die methodischen Probleme vieler aktueller Vergleichsstudien stellen Panagiotopoulou und Brügelmann fest, dass quantitative, psychometrisch orientierte Paradigma die Unterrichtsforschung dominieren. Fallstudien, Biographieforschung und die Anwendung interpretativer Verfahren seien im Feld der Schule seltener anzutreffen. In der Verbindung oft separierter Forschungszugänge und in der Kombination ihrer jeweils favorisierten Methoden liege jedoch der Schlüssel für ein besseres Verständnis der kindlichen Lebenswelten, der fachlichen und der persönlichen Entwicklung von Kindern.¹⁸⁹

Im Zuge interdisziplinärer Forschung wurde die Interdependenz von Lern- und Kinderkultur erkannt, ebenso wie der Zusammenhang von biographischer Entwicklung und Lernen. Diese Perspektivierung mündet zwangsläufig in der Forderung, Lehrerinnen und Lehrer während der Ausbildungsphase nicht nur in der Fachdidaktik, sondern auch in pädagogischen Beobachtungsverfahren zu schulen. Ein Fazit dieser Studie ist daher, dass die "These 'getrenn-

¹⁸⁵ vgl. Rehak 2004, S.42

¹⁸⁶ vgl. Richter 1995, S.364

¹⁸⁷ Weinert 2002, S.24

¹⁸⁸ vgl. Dehn 1996, S.20

¹⁸⁹ vgl. Panagiotopoulou/Brügelmann 2005, S.72ff.

ter Welten' von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung"¹⁹⁰ nicht aufrechterhalten werden kann.

Wenngleich aus diesen Untersuchungen keine allgemein gültigen Rückschlüsse zur Entwicklung und Gestaltung des Rechtschreibunterrichts gezogen werden können, haben sich mit der Suche nach Erklärungen für die erstaunlichen Resultate Samirs während der Kurzzeitförderung doch interessante Ansätze ergeben.

Es konnte gezeigt werden, dass über den Einsatz von kognitiv-aktivierenden und subjektorientierten Schreibaufgaben insbesondere die rechtschreibschwachen Schüler zum Textschreiben angeregt werden und sie neben dem Erfahren der Schriftfunktion in der Folge auch die Aufmerksamkeit auf Rechtschreibphänomene lenken und darüber ihre Rechtschreibkompetenz steigern.

Es ist zu vermuten, dass schwache Rechtschreiber mitunter noch keine Vorstellung von der Funktion der Schrift haben. Erst wenn sie erfahren, dass Texte für Leser da sind, werden sie aufmerksam auf Phänomene der Rechtschreibung, wollen "lesend" verstanden werden und können sich in der Folge sprunghaft verbessern. Wissen ist nicht nur eine Folge des Lernens, sondern auch seine Voraussetzung.¹⁹¹ Die Lernentwicklung der schwächsten Kinder ist dabei in besonderer Weise abhängig von der Qualität des Unterrichts.¹⁹² Werden in einem lehrgangsorientierten Rechtschreibunterricht Verstehensprobleme der Kinder nicht geklärt, "kristallisiert sich vermutlich ein Aufgabenbewusstsein heraus, das sich auf mechanisches Üben und Auswendiglernen reduzieren muss."¹⁹³ Eigenständiges Forschen und Systematisieren wird dadurch nicht unterstützt, das deklarative Rechtschreibwissen kann für das Textschreiben nicht genutzt werden. Durch den Einsatz sinnvoller, bedeutsamer Aufgabenstellungen können diese Kinder zu einer entwickelten Rechtschreib-Kompetenz gelangen. Dabei sollen sowohl domänenspezifische Aufgabenstellungen – sie strukturieren den Gegenstand – als auch domänenübergreifende – aus ihnen ergeben sich Handlungsziele, die die Lernenden verfolgen – zum Tragen kommen. Es wird jedoch in der Klasse entschieden, wie externes Intervenieren beantwortet wird, denn Lernentwicklungen stellen sich auch als soziale Prozesse dar, die von personalen und situativen Rahmenbedingungen abhängen.

Rechtschreibförderung muss demzufolge die Qualität des Unterrichts, die Aufgabenstellungen und das Textschreiben fokussieren. Aus den Textdokumenten der Schüler, die mit Blick auf das Schriftsystem des Deutschen grammatisch analysiert wurden, erfolgte die Entwicklung von passenden Rechtschreibaufgaben. Anhand der Darstellung der Lernbiographie wurde für Samir mit dem Konzept des "ökologischen Feldsystems" ein vom üblichen Lernfeld Schule abgegrenzter Lernraum angenommen. Mit dem Beziehungsaufbau zu seiner betreuenden Studentin gelang es ihm, Lernen als einen selbständigen Entscheidungsakt zu verstehen. Dies ermöglichte es dem Schüler, die Form des "defensiven Lernens"¹⁹⁴, als ein Lernen für die Schule, aufzugeben. Es ist anzunehmen, dass mit dem Wunsch nach schriftlicher Kommunikation als authentischem Handlungsziel es offenbar zu einer veränderten

¹⁹⁰ Röhner 2003, S.79

¹⁹¹ vgl. Hinney u.a. 2008, S.109

¹⁹² vgl. May 2001, S. 238

¹⁹³ Hinney u.a. 2008, S.111

¹⁹⁴ vgl. Holzkamp 1993, S.187ff

Wahrnehmung des Phänomens Rechtschreibung kam. Mit dem Erleben subjektiver Bedeutsamkeit erhöhte sich zugleich das Ausmaß an Identifikation mit dem Gegenstand.¹⁹⁵

Aufgabenstellungen in der Schule müssen sich stärker am sinnvollen Schriftgebrauch der Kinder orientieren. Mit der Auswahl persönlich bedeutsamer Wörter erhielt Samir die Gelegenheit, seine Aufmerksamkeit sowohl auf das Schriftsystem wie auch die Textsemantik zu lenken. Mit der impliziten Ausbildung von Wahrnehmungs- und Behaltensstrategien gelang ihm die Entwicklung von Schreibschemata durch innere Regelbildung¹⁹⁶.

Mit dem Blick auf den individuellen Lernverlauf Samirs wird deutlich, dass sich menschliches Lernen in subjektiv bedeutsamen Situationen vollzieht. Wie die Ergebnisse der HSP eindrücklich belegen, ergeben sich mit dem Versuch, die Schüler in ihrem ökologischen Kontext zu verstehen, spezifische Lehr-Lernsituationen. Die dargestellte Entwicklung lässt auf eine weitreichende Veränderung der Lern- und Denkprozesse schließen und machte damit schließlich eine sprunghafte Leistungsentwicklung möglich.

9. Literatur

- Ackeren, I. van (2007): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Reihe "Bildungsreform", Band 3, Berlin.
- Alheit, P. (2001): Ethnographische Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg., Heft 1, S. 10
- Augst, G. / Dehn, M. (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 3. Auflage, Stuttgart
- Bannach, M. (2002): Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen. Baltmannsweiler
- Bartnitzky, H. (1998): Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen. Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, H. et al. (Hg.) Schatzkiste Sprache 1. Frankfurt
- Baumann, M. (2006): Lesetests. In: Bredel, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. 2. Auflage, Paderborn
- Baumert, J. / Klieme, E. / Neubrand, M., / Prenzel, M. / Schiefele, U. / Schneider, W. / Stanat, P. / Tillmann, K.-J. / Weiß, M. (Hg.). (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Becker-Mrotzek, M. / Schindler, K. (2007): Einleitung. In: Becker-Mrotzek, M. / Schindler, K. (Hg.): Texte schreiben. Duisburg
- Behnken, I. / Brügelmann, H. / Heymann, H.W. (2008): Im Gespräch. In: extrakte. Auszüge aus der Wissenschaft. Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt, wie sie lernt. Universität Siegen. Heft 4, S. 28-32
- Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Richtlinien zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Recht-schreibens:
<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/bekanntmachungen/22.pdf> (Stand 23.08.2010)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007. Grundsätze der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Recht-schreiben oder im Rechnen:

¹⁹⁵ vgl. Krapp 1999, S.400

¹⁹⁶ vgl. Augst/Dehn 2007, S.186

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Lese-Rechtschreibschwaeche.pdf (Stand 23.08.2010)
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart
- Bronfenbrenner, U. (2010): Ökosystemischer Ansatz. Abbildung: Die Systemebenen des Ökosystems: http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner (Stand 23.08.2010)
- Brügelmann, H. (1989): Kinder lernen lesen und schreiben. In: Pädagogik extra, Heft 10, S. 24-31
- Brügelmann, H. (1990): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht. Von der individualistischen Sicht zu ökologischen Feldmodellen. In: Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz
- Brügelmann, H. (1992): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Lengwil
- Brügelmann, H. (2001): Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechtschreiben. Gutachten für die Kultusministerkonferenz. Zugriff am 10.10.2006.
<http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/grundschule/Deutsch/lrs/grundlagen/bruegelmann.pdf>
- Brügelmann, H. (2003): PISA und PISA-E. Ein Versuch der Einordnung. In: Speck-Hamdan, A. u.a. (Hg.): Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze
- Brügelmann, H. (2004): LISA&KO. Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext. In: Uni Siegen aktuell, Heft 1, S. 12-14
- Brügelmann, H. / Heymann, H.W. / Hellermann, M. (2008): Langzeitstudie. Wie Kinder in Alltag und Schule lernen. In: extrakte. Auszüge aus der Wissenschaft. Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt, wie sie lernt. Universität Siegen. Heft 4, S. 17-24
- Dehn, M. (1990): Zeit für die Schrift. Bochum
- Dehn, M. (1994): Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim und Basel
- Dehn, M. (1996): Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In: Dehn, M. / Hüttis-Graff, P. / Kruse, N. (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim
- Ehlich, K. (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, J. / Assmann, A. / Hardmeier, C. (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I. München
- Fölling-Albers, M. (2003): Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit. In: Panagiotopoulou, A./ Brügelmann, H. (Hg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen
- Freinet, C. (1980): Pädagogische Texte. Hamburg
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. / Marshall, J. / Coltheart, M. (Eds.): Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London, S. 301-330.
- Ganser, B. (2000): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Donauwörth
- Groß Ophoff, J. / Koch, U. / Hosenfeld, I. / Helmke, A. (2006): Ergebnissrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In: Kuper, H. / Schneewind, J. (Hg.). Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. Münster, S. 19-40.
- Heinzel, F. (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, G. / Prengel, A. (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden

- Herné, K.-L. (2006): Rechtschreibtests. In: Bredel, U. u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. 2. Auflage, Paderborn
- Hinney, G. (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozeß. Frankfurt/Main
- Hinney, G. / Huneke, H.-W. / Müller, A. / Weinhold, S. (2008): Definition und Messung von Rechtschreibkompetenz. In: Böhnisch, M. (Hg.): Didaktik Deutsch Sonderheft, S. 107-126.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York
- Huber, L. / Kegel, G. / Speck-Hamdan, A. (1998): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig
- Huschke-Rhein, R. (1989): Systemische Pädagogik. Köln
- Kahlert, J. (1997): Beobachtungen von Lehr-Lernsituationen als forschungsorientierte Selbstreflexion von Lehrerinnen und Lehrern. In: Glumper, E. / Luchtenberg, S. (Hg.): Jahrbuch der Grundschulforschung . Band 1. Weinheim und Basel
- Kirschhock, E.-M. (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn
- Klicpera, C. / Gasteiger-Klicpera, B. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern
- Klicpera, C. / Schabmann, A. / Gasteiger-Klicpera, B. (2007): Legasthenie. Modelle, Diagnosen, Therapie und Förderung. 2. Auflage, München
- Klieme, E. / Avenarius, H. / Blum, W. / Döbrich, P. / Gruber, H. / Prenzel, M. / Reiss, K. / Riquarts, K. / Rost, J. / Tenorth, H.-E. / Vollmer, H.J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Koch, U. / Groß Ophoff, J. / Hosenfeld, I. / Helmke, A. (2006): Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. In: Eder, F./ Gastager, A. / Hofmann, F. (Hg.) Qualität durch Standards? Beiträge zur 68. Tagung der Arbeitsgruppe der Empirischen Bildungsforschung (AEPF), Salzburg. S. 187-199.
- Kochan, B. (1990): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht. Von der Untersuchung des Lernens durch Instruktion zur Untersuchung des Lernens durch Gebrauch. In: Brügelmann, H. / Balhorn, H. (Hg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz
- Krapp, A. (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Heft 2, S. 185-205
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., Heft 3, S. 387-406
- Löffler, I. / Meyer-Schepers, U. (2006): Probleme beim Erwerb von Rechtschreibkompetenz: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen aus IGLU-E. In: Weinhold, S. (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler
- Löffler, I. / Meyer-Schepers, U. / Lischeid, T. (2007): Rechtschreibschwäche im Fokus der Kompetenzdiagnostik. Ergebnisse aus der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E). In: Schulte-Körne, G. (Hg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum
- Maier, U. (2008): Vergleichsarbeiten im Vergleich – Akzeptanz und wahrgenommener Nutzen standardbasierter Leistungsmessungen in Baden-Württemberg und Thüringen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (3), S. 453-474.
- Mand, J. (2008): Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie. Entwicklungsmodelle, diagnostische Methoden, Förderkonzepte. Stuttgart
- May, P. (1997): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Handbuch/Manual. Hamburg

- May, P. (2000): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: Naegle, I./ Valtin, R.: LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 2. 4. Auflage, Weinheim und Basel
- May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht – Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt
- May, P. / Malitzky, V. / Vieluf, U. (2001): Rechtschreibtests im Vergleich: Wie stellt man deren Güte fest und wie besser nicht? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis. 48. Jahrgang, Basel, S. 146-152
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim und Basel
- Menzel, W. (1990): Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig
- Naegele, I. / Valtin, R. (2001.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. 2. Auflage, Weinheim und Basel
- Naumann, C.L. / Weinhold, S. (2009): Rechtschreiben. In Bremerich-Vos, A. / Granzer, D. / Behrens, U. / Köller, O. (Hg.). Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin, S. 185-201
- Nickel, H. (1998): Ökopsychologisch – Ökosystemisch. In: Haarmann, D. (Hg.): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim und Basel
- Nickel, S. (1998): Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreibprobe". In: Alfa-Forum, 13 Jg., Heft 38, S. 20-24
- Panagiotopoulou, A. / Brügelmann, H. (2005): Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? In: Breidenstein, G. / Prengel, A. (Hg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden
- Podiumsdiskussion von IHK und Handwerkskammer – "Ein Jahr nach PISA" (2010): http://www.ihk-nordwestfalen.de/nc/mittelstand/oeffentlichkeitsarbeit/pressemitteilungen/details/artikel/wirtschaft-mahnt-reformen-von-bildung-und-erziehung-an/50/?tx_ttnews%5Bcat%5D=1&tx_ttnews%5BpS%5D=1009839600&tx_ttnews%5BpL%5D=31535999&tx_ttnews%5Barc%5D=1 (Stand 23.08.2010)
- Projekt LISA&KO (2010): <http://www.agprim.uni-siegen.de/lisa/> (Stand 23.08.2010)
- Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München
- Rabenstein, R. (1979.): Erstunterricht. Bad Heilbrunn
- Ranschburg, P. (2004): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. In: Thomé, G. (Hg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim und Basel
- Rehak, B. (2004): Von der Not mancher Kinder mit dem normgemäßen Schreiben. In: Grundschulunterricht. Heft 4, S. 40-43
- Reichen, J. (1988): Lesen durch Schreiben. Zürich
- Richter, S. (1995): Ökologische (Schriftsprach-)Didaktik. In: Brügelmann, H. / Balhorn, H. / Füssenich, I. (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil
- Richter, S. (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Regensburg
- Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Grundschule. Braunschweig
- Röhner, C. (2003a): Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik. Opladen
- Röhner, C. (2003b): Zur Systematik der Beziehung von Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik. In: Panagiotopoulou, A. / Brügelmann, H.: Jahrbuch zur Grundschulforschung: Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Band 7. Opladen

- Rüdel, E. (2006): Lesen: mangelhaft – Rechtschreiben: ungenügend. Amtliche Rahmenbedingungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Düsseldorf
- Scheerer-Neumann, G. (1998): Schriftspracherwerb. "The State of the Art" aus psychologischer Sicht. In: Huber, L. u.a. (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig
- Scheerer-Neumann, G. (2004): Lese-Rechtschreib-Schwäche: Wo stehen wir heute? In: Thomé, G. (Hg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim und Basel
- Schröder-Lenzen, A. (2007): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 2. Auflage, Wiesbaden
- Siebert-Ott, G. (2006): Muttersprachendidaktik – Zeitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität. In: Bredel, U. u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage, Paderborn
- Sommer-Stumpenhorst, N. (2006): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden. Berlin
- Tacke, G. / Völker, R. / Lohmüller, R. (2001): Die Hamburger Schreibprobe. Probleme mit einem neuen Rechtschreibtest. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis. 48. Jahrgang, Basel, S. 135-145
- Todt, E. (1990): Entwicklung des Interesses. In: Hetzer, H. / Todt, E. / Seittge-Krenke, I. / Arbing, R. (Hg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2. Auflage, Heidelberg und Wiesbaden
- Valtin, R. (1972): Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover
- Valtin, R. / Badel, I. / Löffler, I. / Meyer-Schepers, U. / Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In Bos, W. u.a. (Hg.). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 227-264
- Valtin, R. / Löffler, I. / Meyer-Schepers, U. / Badel, I. (2004): Was Sie schon immer über den Rechtschreibunterricht wissen wollten und aus IGLU-E erfahren können. In: Grundschulunterricht, Heft 4, S. 2-5
- Valtin, R. (2004): Das Konstrukt Legasthenie – Wem schadet es? Wem nützt es? In: Thomé, G. (Hg.): Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim und Basel
- Valtin, R. (2006). Der medizinische Ansatz der Legasthenie und seine Problematik. In Hofmann, B. / Sasse, A (Hg.). Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörung oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen. Berlin, S. 44-58
- Voss, A. / Blatt, I. / Kowalski, K. (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Bremerich-Vos, A. u.a. (Hg.): Didaktik Deutsch Heft 23. Baltmannsweiler
- Weinert, F.E. (2001): Disparate Unterrichtsziele – Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. In: Bayerische Schule, Heft 2, S. 65-68
- Weinert, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. in: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel
- Wygotski, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln