

Zur Bedeutung von Rechtschreibbewusstheit im frühen Orthographieerwerb.

Zwei Fallstudien im Vergleich

Schriftliche Hausarbeit im Fach Deutsch
zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen
Universität Bremen, Oktober 2001

Verfasserinnen:

Katja Flocke & Claudia Hüls

Referentin: Prof. Dr. Gudrun Spitta

Korreferent: Dr. Claus Forytta



Inhalt

1	Einleitung: Die REBEWU-Studie	7
2	Forschungsmethodologisches Vorgehen	8
2.1	Qualitative Sozialforschung.....	8
2.2	Wesentliche Charakteristika der qualitativen Methodologie.....	8
2.2.1	Fallstudien in der Erziehungswissenschaft.....	9
2.2.2	Fallstudien in der REBEWU-Studie.....	10
2.3	Datenerhebung	11
2.3.1	Unvermittelte Datenerhebung	11
2.3.2	Vermittelte Datenerhebung.....	13
2.4	Datenverarbeitung	16
2.4.1	Unterrichtsprotokolle.....	16
2.4.2	Gesprächsprotokoll / Transkription.....	17
2.4.3	Feldnotizen	17
2.5	Datenauswertung.....	17
2.5.1	Feldnotizen	17
2.5.2	Die 9-Wörter-Diktate.....	18
2.5.3	Die Hamburger -Schreibprobe	18
2.5.4	Die Eingangsdiagnostik	18
2.5.5	Die Schreibproben	18
2.5.6	Resümee.....	18
3	Aufbau des deutschen Schriftsystems (der deutschen Orthographie)	19
3.1	Zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache	19
3.2	Linguistische Grundlagen der Orthographie	21
4	Lerntheoretische Ansätze des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs	25
4.1	Lernen aus Sicht der kognitiven Psychologie	25
4.2	Paradigmenwechsel und didaktischer Stand des Schriftspracherwerbs heute	27
4.2.1	Aufgabe des Fehlervermeidungsprinzips.....	28
4.3	Schriftspracherwerb als Denkentwicklung – Entwicklungsstufenmodelle	29
4.3.1	Das Dreiphasenmodell von Uta Frith	32

4.3.2	Stufenmodell Gudrun Spitta	34
4.3.3	Die Entwicklungsstufenmodelle von Hans Brügelmann & Erika Brinkmann	35
4.4	Der Konstruktivistische Lernbegriff.....	38
4.4.1	Konstruktivismus als philosophische Erkenntnistheorie	38
4.4.2	Konstruktivismus und Schriftspracherwerb.....	40
4.4.3	Lesen und Schreiben- Lernwege zwischen Autonomie und Kontrolle	41
5	Zur Funktion von Sprachbewusstsein- Sprachbewusstheit und Rechtschreibbewusstheit- Rechtschreibbewusstheit im Orthographieerwerb	42
5.1	Terminologische Schwierigkeiten bei der Definition von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit	42
5.2	Über die differierende Forschungslage zur Bedeutung bewusster und unbewusster Lernprozesse im Orthographieerwerb.....	43
5.3	Bewusstwerdung von Sprache beim Schriftspracherwerb	48
5.4	Spracherwerb und implizites Lernen.....	50
5.5	Schriftspracherwerb und Sprachbewusstheit.....	51
5.6	Innere Regelbildung im Orthographieerwerb	53
5.7	Neurobiologische Annahmen zu bewusstem und unbewusstem Lernen.....	55
5.8	Untersuchungsgrundlegende, aus dem Projekt entstandene Definition	57
5.8.1	Zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit /-heit im (frühen) schulischen Orthographieerwerb.....	59
5.8.2	Zur Bedeutung der Motivation und des Problemlösecharakters kindlicher Bewusstseins- bzw. Bewusstheitsprozesse.....	60
5.8.3	Modell des Zusammenspiels von unbewusstem und bewusstem Sprachlernen...61	
6	Das Forschungsfeld	63
6.1	Die Schule.....	63
6.2	Der Unterricht / Methoden	63
6.3	Die Lerngruppe	64
6.4	Portrait der Fallkinder Yara und Martin	65
6.4.1	Das Fallkind Martin.....	65
6.4.2	Das Fallkind Yara	69
7	Ziel und Fragestellung der Untersuchung	71
8	Entwicklung von Rechtschreibleistung und Rechtschreibstrategien der Fallkinder	72
8.1	Das 9-Wörter-Diktat.....	72

8.1.1	Die Rahmenbedingungen	73
8.1.2	Ergebnisse des 9-Wörter-Diktates von Martin	73
8.1.3	Ergebnisse des 9-Wörter-Diktates von Yara	77
8.2	Die Hamburger Schreib-Probe (HSP)	80
8.2.1	Ergebnisse der Hamburger Schreib-Probe von Martin.....	83
8.2.2	Ergebnisse der Hamburger Schreib-Probe von Yara	85
8.3	Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der Rechtschreibkategorien der Hamburger Schreib-Probe (HSP).....	86
8.3.1	Analyse freier Texte von Martin.....	86
8.3.2	Analyse freier Texte von Yara	93
9	Verlauf der Orthographieentwicklung anhand der Feldnotizen	97
9.1	Feldnotizen zu Martin	99
9.2	Feldnotizen zu Yara.....	114
10	Resümee	125
10.1	Martin	125
10.2	Yara.....	129
10.3	Ausblick.....	132
Literatur	133
Anhang	140

Die einzelnen Anteile der Verfasserinnen sind im Inhaltsverzeichnis durch den Zusatz ihrer Initialien (kf/ch) gekennzeichnet. Die Zuordnung eines Kapitels gilt auch für alle folgenden Unterkapitel, sofern keine andere Zuordnung kenntlich gemacht wurde.

Vorwort

Das Wort „**Schaf**“ sieht nicht aus wie ein Schaf und das Wort „**Hund**“ nicht wie ein Hund. Das ist es, was Benni das Lesenlernen schwer macht, und seine Lehrerin weiß nicht, wie sie ihm da helfen soll. So schickt sie ihn schließlich während der Sportstunde zu Herrn Rosenbaum. Benni musste gleich an Bleistiftspäne denken, denn danach roch es in dem kleinen Zimmer von Herrn Rosenbaum ganz stark. (...)

„An was denkst du?“, fragte Herr Rosenbaum.

„Hühnerei“, sagte Benni verträumt.

Das Gesicht über dem gelben Pullover begann zu strahlen.

„Aber das ist ein schwieriges Wort, möchtest du das wirklich schreiben?“

Nein, das war es jetzt eigentlich nicht, was Benni wollte. Aber er konnte Herrn Rosenbaum ja wohl kaum von der Weißen erzählen und von der geputzten Scheibe, durch die sie hindurchgucken konnte, oder?

Und da sagte er eben: „Ja.“ Also schrieben sie Hühnerei, fünfmal. „Tadellos“, fand Herr Rosenbaum. „Und malen kannst du auch sehr schön.“ Das fand Benni auch, und als er nach Hühnerei entscheiden durfte, was er noch machen wollte, sagte er, dass er gerne **Perlhuhn** schreiben wolle und **Käfer** und danach noch ein Weilchen malen¹.

Wie viele Dinge Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen beschäftigen, wie wenig Lesen und Schreiben in der Schule mit ihrem tatsächlichen Leben zu tun haben kann, wie wichtig es deshalb ist, ihre individuelle Persönlichkeit und ihre eigenen Interessen zu respektieren und in den Lernprozess mit einzubeziehen, konnten auch wir während unserer „Forschungszeit“ in der Grundschule erfahren.

Wir konnten jedoch auch erleben, dass Kinder gerade dann besonders „empänglich“ für Phänomene der Orthographie sind, wenn es um die Lösung bedeutsamer Probleme beim Aufschreiben individuell wichtiger Inhalte geht, z.B. wenn sie ein ihnen wichtiges Wort schreiben wollen- oder es ihnen besonders wichtig ist, dass auch andere LeserInnen ihre schriftlich festgehaltenen Gedanken verstehen können.

Wir durften die Kinder der Klasse 1/ 2 a an der Grundschule W. zwei Jahre begleiten, sie auf ihrem „Weg in die Welt der Schrift“ beobachten: In Situationen, in denen sie immer wieder neue Phänomene der Schrift und der Orthographie entdeckten, und auch in Momenten, in denen das Lernen sehr mühsam erschien und es scheinbar nicht vorwärts ging.

Während dieser Zeit haben wir sehr viel von ihnen gelernt und immer viel Freude beim Lesen ihrer Texte und Geschichten gehabt. Dafür wollen wir an dieser Stelle allen SchülerInnen

¹ aus: Biessels / Erlbruch 2000: Benni und die Wörter. Eine Geschichte vom Lesenlernen. Weinheim, Basel, S.27f.

der Klasse nochmals danken. Wir hoffen, dass auch sie von uns etwas lernen konnten, wir aufmerksam genug für ihre Gedanken und Interessen waren und sie Spaß und Freude beim Lesen und Schreiben erlebt haben.

Auch der Klassenlehrerin Frau W. möchten wir nochmals danken, dass sie uns ermöglicht hat, ihre Klasse zu begleiten und uns immer wieder Raum gegeben hat, unsere Ideen und Angebote einzubringen. Obwohl uns im Laufe der Zeit immer deutlicher wurde, wie sich der Unterricht der Klassenlehrerin von unseren Angeboten unterschied, wie schwierig es auch für die SchülerInnen wurde, sich in diesen unterschiedlichen Unterrichtssituationen zurechtzufinden, wir dadurch oft im Zwiespalt standen und nicht mehr weiter wussten, war die Zeit insgesamt eine gute und wertvolle Erfahrung für unsere zukünftige Arbeit in der Schule.

Forschungsarbeiten zum Schriftsprach- und Orthographieerwerb richten ihren Blick heute insbesondere auf die Lernenden, da davon ausgegangen wird, dass nur sie selbst eigenaktiv Wissensstrukturen aufbauen können. Dabei geht es in der aktuellen Forschung um die kognitive Seite des Erwerbsprozesses und in diesem Zusammenhang auch zunehmend um die Bedeutung von Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit und Rechtschreibbewusstsein, Rechtschreibbewusstheit und in diesem Rahmen auch um die Bedeutung bewusster und unbewusster Lernprozesse.

Doch „an welchen Stellen und für welche Dauer Kinder gegebenenfalls zur Lösung von Schreibproblemen (innerhalb dieses eigenaktiven und eher intuitiv gesteuerten Lernprozess) von sich aus auf bewusst eingesetzte Lösungsstrategien zugreifen, wo dies hilft, wo es sie eher behindert, wissen wir nicht, da in Forschungen Kinder diesbezüglich weder kontinuierlich befragt noch langfristig beobachtet wurden.“²

Der Beantwortung dieser Frage näher zu kommen ist Anliegen des Forschungsprojektes „REBEWU“, das unter Punkt 1 vorgestellt wird.

Die Forschungsrelevanz des Vorhabens ergibt sich aus der gesellschaftlich hohen Bewertung einer fundierten Rechtschreibkompetenz, wobei das Problemfeld „Erwerb der Rechtschreibkompetenz“ sowohl in der fachdidaktischen als auch der generellen Öffentlichkeit als unzureichend gelöst betrachtet wird.³ Im Allgemeinen bekannt ist dabei außerdem die Klage über einen „Verfall der Kulturfertigkeiten“. BRÜGELMANN beschreibt jedoch, dass aktuelle Untersuchungen belegen, dass die Rechtschreibleistungen in den letzten Jahren entgegen allgemeiner Annahmen *nicht* schlechter geworden seien. Allerdings seien die Lese- und Schreibanforderungen des Alltags so gestiegen, dass die Fähigkeiten vieler SchülerInnen

² Spitta 2000(a): Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens? Fallstudien zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit, Antrag an die Zentrale Kommission für Forschungsplanung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK), S.13

³ vgl. Spitta 2000(a), S.15 f.

nicht ausreichen, da die Anforderungen rascher gestiegen sind als die Leistungen. Folglich habe die Schule die Aufgabe höhere Qualifikationen zu vermitteln, was anspruchsvollere Lernformen verlangt.⁴

Unsere Arbeit, die zunächst unter der Fragestellung des Projektes entstanden ist, beinhaltet zwei Fallstudien über die Rechtschreibentwicklung der Kinder Martin und Yara (Fußnote Namen geändert?), die wir über den Zeitraum der 1. und 2. Klasse dokumentieren. Da es sich bei der Fragestellung um intrapersonelle Phänomene des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs handelt, können insbesondere Fallstudien im Rahmen Qualitativer Sozialforschung Aufschluss geben. Doch auch informelle Erhebungen in Form von Schreibproben sollen die Daten erweitern und stützen. Das forschungsmethodologische Vorgehen unserer Arbeit wird unter Punkt 2 ausführlich dargestellt.

Daran anschließend werden die für unsere Fragestellung bedeutenden theoretischen Grundlagen ausgeführt. Der Theorieteil gliedert sich dabei in drei Teilabschnitte. Zunächst geht es um den Aufbau des deutschen Schriftsystems, dann folgen die lerntheoretischen Grundlagen des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs, wobei allgemeine Annahmen über das Lernen mit schriftsprachspezifischen verknüpft werden. Auch wird es unter diesem Aspekt um den Paradigmenwechsel der Didaktik des Schriftspracherwerbs, die damit einhergehenden Veränderungen, die Entwicklung von Stufenmodellen und schließlich um Annahmen neuerer konstruktivistischer Lerntheorien gehen. Der dritte Teil beschreibt dann die theoretisch spezifischen Annahmen zu den Phänomenen Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein und Rechtschreibbewusstheit. Es werden dabei zunächst Aspekte der derzeitigen Forschungslage thematisiert und gegenübergestellt, bevor die aus dem Projekt entstandene Definition dargestellt wird.

Im weiteren Verlauf geht es um die Darstellung und Analyse der beiden Fallstudien. Als erstes werden das Forschungsfeld und in diesem Rahmen auch die beiden Fallkinder vorgestellt. Dann folgen die Ergebnisse zu der Entwicklung von Rechtschreibleistung und Rechtschreibstrategien anhand informeller Erhebungen (9-Wörter-Diktat, Hamburger Schreibprobe, Analyse freier Verschriftungen) und die Beschreibung des Verlaufs der Orthographieentwicklung anhand der Feldnotizen.

Die Arbeit abschließen wird für jedes Kind eine Gesamtinterpretation hinsichtlich der Fragestellung. Auch werden wir die Ergebnisse der beiden Studien in einem Resümee zusammenführen und versuchen einen Ausblick zu geben.

⁴ vgl. Brügelmann 1995: Rechtschreibleistungen: Der Unterricht ist nicht weniger erfolgreich, aber die Anforderungen sind erheblich gewachsen. In: Brügelmann u.a. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil, S. 340-341.

1 Einleitung: Die REBEWU-Studie

„Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens?“ lautet der Titel des Forschungsprojektes an der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. G. Spitta. Das Projekt erstreckt sich über sechs Semester vom WS 99/00 bis SS 2002 und hat zum Ziel Fallstudien zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit hervorzubringen. Die an dem Projekt beteiligten StudentInnen begeben sich in die Rolle von Feldforscher/innen und beobachten jeweils ein Kind in Bremer Grundschulklassen. Beobachtungsbeginn der ersten Staffel war im Oktober des ersten Schuljahres, die letzten Beobachtungen wurden mit Abschluss der zweiten Klasse gemacht. Die Studierenden der nachfolgenden zweiten Staffel setzen die Beobachtungen bis zum Ende der dritten Klasse fort. Die Beobachtungsspanne umfasst somit einen Großteil der Grundschulzeit der Fallkinder, um eine langfristige Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit im Prozess des Schriftspracherwerbs und Schriftsprachgebrauchs erfassen und analysieren zu können. Im Rahmen des Projektes und der daraus resultierenden Rechtschreibbewusstheits-Studie, kurz REBEWU-Studie, war die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Funktion von Rechtschreibbewusstheit im Prozess des Erwerbs der Schriftsprache und der Orthographie erkenntnisleitend.

- Verfügen Kinder über Rechtschreibbewusstheit und wann machen sie davon Gebrauch? Oder sind Kinder doch eher unbewusste RechtschreiblernerInnen?
- Welche Funktion kann Rechtschreibbewusstheit im kindlichen Erwerbsprozess einnehmen? Welche Funktion geben Kinder ihr?
- Wie zeigt sich die Funktion von Rechtschreibbewusstheit bzw. wie lässt sie sich feststellen bzw. stimulieren? Welchen Entwicklungsprozessen unterliegt sie? ⁵

Ziel dieser Studie soll sein, die individuellen Sinnsetzungen der Schriftsprachakteure sowie deren interaktive Erzeugungs- und Abklärungsprozesse zu verstehen und damit erklärbar zu machen.

⁵ vgl. Spitta 2000(a)

2 Forschungsmethodologisches Vorgehen

2.1 Qualitative Sozialforschung

Für die Wahl des Forschungsparadigmas war die Fragestellung der Studie entscheidend. Die bereits oben genannten Forschungsfragen richten sich auf intrapersonelle Phänomene des Schriftspracherwerbs, die nur mit Verfahren erfasst werden können, die das Individuum als Untersuchungssubjekt respektieren und seine Individualität in der Ganzheitlichkeit seiner sozialen Wirklichkeit anerkennen.

Die Qualitative Sozialforschung verwendet nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung. Die Interpretationen beziehen sich nicht, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, nur auf Generalisierung und Schlussfolgerungen, vielmehr richten sie ihr Augenmerk auf das Auffällige des Einzelfalles.⁶ Nach SIEGFRIED LAMNEK⁷ sei das qualitative Paradigma bemüht, den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen. Hierzu sei ein „Ideographischer“, auf einzelne Fälle bezogener, Ansatz notwendig. Ferner ist die Qualitative Sozialforschung mit ihren Einzelfallstudien, im Gegensatz zu der Quantitativen Forschung, die vor allem effektorientiert ist, prozessorientiert⁸. PETER ALHEIT schreibt hierzu, die pädagogische Wirklichkeit könne nicht als etwas „Stabiles“ und „Konstantes“ erachtet werden⁹, 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 anzunähern, den die qualitative Sozialforschung durch Fallstudien mit ihren Methoden wie z.B. die teilnehmende Beobachtungen, Interviews, Inhaltsanalysen und Textinterpretationen biete.

2.2 Wesentliche Charakteristika der qualitativen Methodologie

Alle Erhebungstechniken beinhalten die wesentlichen Charakteristika der qualitativen Methodologie: Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität (vgl. LAMNEK).

Offenheit bezeichnet die notwendige Haltung forschender Personen gegenüber den untersuchten Personen (der Forscher erklärt ihnen Sinn und Zweck der Untersuchung) und in der Erhebungssituation (Flexibilität in der Wahl der Erhebungstechniken und in der Gestaltung

⁶ vgl. Oswald 1997: Was heißt qualitativ forschen?. In :Friebertshäuser/ Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S.75.

⁷ vgl. Lamnek 1997: Qualitative Sozialforschung, Band 2, Methoden und Techniken. Weinheim, S.20-21.

⁸ vgl. Lehmann / Vogel 1984: Einzelfallstudie. In: H. Haft / H. Kordes (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 2).Stuttgart, S.351

⁹ vgl. Alheit 2001: „Ethnographische Pädagogik“. In: Die Deutsche Schule, 93 Jg, Heft 1, S.10

der Erhebungssituation). Offenheit in Bezug auf die Entwicklung hypothetischer Aussagen ist einerseits notwendig, damit der Sachverhalt vorurteilsfrei untersucht werden kann, und andererseits, damit Überlegungen nicht vorschnell in bestimmte Richtungen gelenkt werden.

Im qualitativen Paradigma wird davon ausgegangen, dass soziale Wirklichkeit durch situative Interaktionen oder Kommunikationen konstruiert wird. In der Untersuchung einer Handlungssituation wird durch kommunikative Verständigung die gemeinsame Deutung der Handlungssituation gefunden. LAMNEK führt hierzu an: „*In und mit der Kommunikation wird Wirklichkeit generiert, die der Forscher einfangen, konservieren kann. Wird das empirische Material nicht durch Kommunikation gewonnen, werden auch keine Interpretationen und Deutungen der Alltagsmenschen freigesetzt, die die Wirklichkeit konstituieren*“¹⁰. Damit soziale Wirklichkeit in der Erhebungssituation präsent wird, müssen die Erhebungstechniken Kommunikation zum Inhalt haben.

Die Naturalistizität des Untersuchungsfeldes sollte unverändert bleiben, dies bedeutet, dass verfremdende Einflüsse auf das Untersuchungsfeld möglichst vermieden werden sollten, da sie während der Erhebung und Deutung sowie Interpretation eine verfälschende Wirkung haben.

„Die soziale Realität wird als gesellschaftlich, ihr Sinn also durch Interpretationen und Bedeutungszuweisungen, konstruiert und nicht objektiv vorgegeben aufgefasst“¹¹. Die ausführliche und intensive Kommunikation mit der untersuchten Person macht Interpretation, also Nachvollzug individueller Bedeutungszuweisung, möglich. Die Betrachtung von Kommunikation (Metaebene) der untersuchten Personen macht wissenschaftliche Interpretation möglich.

2.2.1 Fallstudien in der Erziehungswissenschaft

*„Im Rahmen qualitativer Sozialforschung spricht man von Fallstudie oder Einzelfallstudie, womit ein Forschungsansatz gemeint ist, bei dem das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem eine zentrale Rolle spielt. Das Ziel der qualitativen Fallstudie ist über den empirischen Zugang zur sozialen Wirklichkeit die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis, das Herausfiltern von Handlungs- und Deutungsmustern aus einem Einzelfall und bestenfalls die Ableitung einer neuen Theorie.“*¹²

Die Fallstudie wird als Forschungsansatz verstanden, der eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren anstrebt. Der Forscher versucht nicht nur die Handlungsfiguren nachzuvollziehen, sondern überführt diese in einen wissenschaftlichen Diskurs, um Handlungsmuster zu erkennen, in denen er allgemeinere Regelmäßigkeiten vermutet. Wesentlich ist hierbei, dass

¹⁰ Lamnek, ebd. S.19

¹¹ Lamnek, ebd. S.41

¹² Well 1999: Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung: fallorientierte Beispiele. Neuwied, Krieffel, S.39.

nicht eingangs eine Theorie steht, die es zu beweisen gilt, sondern dass im Rahmen einer Fallstudie ein Prozess der Erkenntnisgewinnung an der Handlungsfigur stattfindet.

2.2.1.1 Das Vorgehen in der Fallstudie

Das Vorgehen in der Fallstudie gliedert sich in drei Phasen. Die erste Phase besteht in der Populationsauswahl, in der es darum geht, eine geeignete Untersuchungseinheit auszuwählen. Diese Auswahl geschieht in zwei Schritten. Zunächst wird eine Untersuchungseinheit gewählt, die aus der Fragestellung und der theoretischen Vorüberlegung heraus als besonders interessant gewertet wird. Jede weitere Untersuchungseinheit wird in Bezug auf die erste Untersuchungseinheit ausgewählt. In der zweiten Phase findet die Datenerhebung statt. Die Daten einer Fallstudie werden durch eine forschende Person, die sich in das Feld begibt und in ihm Informationen sammelt, erhoben. Die Daten können durch alle Techniken der empirischen (qualitativen) Sozialforschung gewonnen werden. Ein multimethodisches Vorgehen, die sogenannte Methodentriangulation, macht in Hinblick auf das Vermeiden eventueller Fehlerquellen Sinn. Die dritte Phase besteht aus der Auswertung, Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten.

2.2.2 Fallstudien in der REBEWU-Studie

Das Forschungsinteresse der REBEWU-Studie gilt dem Prozess des Schreibens selbst. Dieser soll in der natürlichen schulischen Schreibumgebung und im Kontext des sozialen Lebens des Kindes begleitend, also prozessorientiert, beobachtet werden. Im Wesentlichen wird der Focus dabei auf die kindlichen Schreibprodukte gelegt, wobei Situationen provoziert werden, die Kinder veranlassen sollen, über ihre Schreibungen Auskunft zu geben. Die Überlegungen des schreibenden Kindes zu seinen Schreibversuchen werden in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt und geben wesentliche diagnostisch auswertbare Informationen über den individuellen Schriftsprachentwicklungsstand, Problemlösestrategien, Denkmuster und die Weiterentwicklung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache. Durch die langfristige Beobachtung soll es ermöglicht werden, die verschiedenen Entwicklungsstadien des Rechtschreibens der jeweiligen Kinder zu erfassen und im Sinne einer „individuellen Rechtschreibbiographie“ auszuwerten, um folgend die einzelnen Lernbiographien als Folien übereinander zu legen. So sollen Schnittmengen sowie Einzelphänomene erkannt und benannt werden können. Die bloße Auszählung von Fehlern würde nicht ausreichen, um qualitative Veränderungen in den Rechtschreibprozessen und in den Rechtschreibstrategien zu erkennen. *„Eine Forschung, die auf Objektivität, auf Wiederholbarkeit und Präzision hin angelegt ist, verliert in der methodischen Standardisierung ihre personale Sensibilität.“*¹³

¹³ Brügelmann / Richter 1994(b): Wie wir recht forschen lernen. In: dies. (Hrsg): Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil, S.283.

2.3 Datenerhebung

Im Folgenden werden alle Methoden der Datenerhebung dargestellt, die zum Einsatz im Rahmen der Forschungsarbeit kamen. Als Daten werden alle verfügbaren Materialien bezeichnet, die „(...) vom Forscher als relevant, aussagekräftig im Sinne der Fragestellung, die er untersucht, angesehen [werden]“.¹⁴

2.3.1 Unvermittelte Datenerhebung

Die unvermittelte Datenerhebung hat den Beobachter als alleiniges „Aufnahmemedium“ für die Daten. Es gibt kein ergänzendes Medium, das Daten speichert und abrufbar macht.

2.3.1.1 Unterrichtsbeobachtungen

Für die Unterrichtsbeobachtungen wurden unterschiedliche Formen gewählt, die im Folgenden aufgeführt sind. Die Feldbeobachtungen wurden gemäß dem Naturalizitätsanspruch der qualitativen Sozialforschung nur in der gewohnten Unterrichtsumgebung der Kinder gemacht.

Bei der teilnehmenden Beobachtung ist der Beobachter gleichzeitig auch Interaktionspartner, was in Unterrichtssituationen, die von uns geleitet wurden, der Fall war. Die Beobachtungen in diesem Zeitraum konnten also nur retrospektiv nach der Unterrichtsstunde erfasst werden und bergen daher die Gefahr von gedächtnisbedingten Fehlern. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wurden vermittelnde Beobachtungsformen (auditive und audio-visuelle Mitschnitte) ergänzend durchgeführt.

Nicht-teilnehmende Beobachtungen wurden nur selten von uns durchgeführt. In Fällen, in denen wir Unterrichtsstunden der Klassenlehrerin oder Pausensituationen beobachteten, kam es vereinzelt zu Situationen, in denen wir nicht mit den Kindern in Kontakt traten und daher auch keinen direkten Einfluss auf die Geschehensabläufe nahmen.

Ferner wählten wir eine (halb) offene Form der Beobachtung, in der die Schüler der Klasse darüber informiert waren, dass wir sie beobachten. Die zur Anwendung kommenden Aufzeichngeräte und deren Funktionalität war den Kindern bekannt. Lediglich die Tatsache, dass die Hauptaufmerksamkeit den jeweiligen Fallkindern galt, war allen Kindern unbekannt, um eine Sonderstellung der Fallkinder und ein eventuell damit verbundenes, verändertes Verhalten seitens dieser Kinder zu vermeiden.

Die Beobachtungen wurden diskontinuierlich, also nur von Zeit zu Zeit gemacht und erfassten Verhalten daher stichprobenartig. Die Beobachtungen unterschieden sich in ihrer Länge.

¹⁴ Altrichter / Posch 1998: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl.. Bad Heilbrunn, S.97.

Teilweise wurden mit Hilfe vermittelnder Beobachtungen (Video-Tonbandaufzeichnungen) Dauerbeobachtungen/-aufzeichnungen des gesamten Verhaltens für die gewählte Zeiteinheit (Unterrichtsstunde), im Sinne einer isomorphen Deskription möglich. Größtenteils wurde allerdings im Sinne von Ereignisaufzeichnungen (es wurden nur kleine Ausschnitte festgehalten) verfahren.

2.3.1.1.1 Die Methode des Lauten Denkens

Die Methode des Lauten Denkens wurde in der Denkpsychologie von BÜHLER (1907) entwickelt, um herauszufinden, welche kognitiven Prozesse sich beim Lösen von Problemen abspielen. Diese Methode geriet aufgrund der heftigen Kritik der Behavioristen an introspektiv gewonnenen Daten, die nicht intersubjektiv überprüfbar sind, in Misskredit.¹⁵ In den 70er Jahren schenkte man ihr wieder Beachtung und nutzte sie, um Denkverläufe zu untersuchen. Das Laute Denken fand in abgewandelter Form Eingang in die Unterrichtsforschung, was sich auf die „kognitive Wende“, die auch die Pädagogik erfasste, zurückführen lässt. Man wandte sich stärker der Untersuchung von „subjektiven Theorien“, also dem Motiv, warum jemand etwas tut und was ihn dazu veranlasst, und nicht länger dem von außen angewandten Beobachten von Verhalten zu. Das „nachträgliche laute Denken“, wie es heute bezeichnet wird, hat zum Ziel, Verhalten durch die subjektive Stellungnahme der Person verständlich und nachvollziehbar zu machen. Der Begriff „nachträglich“ macht Sinn, da Personen zumeist nicht unmittelbar in der Situation (z.B. im Unterricht) Auskunft geben können, was verändernden Einfluss auf die Person, ihre Handlung und ihr Umfeld nehmen könnte.

Unter der Anwendung der Methode sprechen die Versuchspersonen nachträglich ihre Gedanken laut aus, wobei sie häufig auch ihre Gefühle und Empfindungen mitschildern. Sie kommentieren ihre Gedanken und ihr Verhalten. Es handelt sich bei dieser Methode um die Aufforderung an die Befragten, das, was ihnen von den ablaufenden kognitiven Prozessen bewusst ist, auszusprechen. Zumeist geben die Befragten auch Auskunft über handlungsleitende Kognitionen. Diese Methode ist auch unter anderen Bezeichnungen, z.B. „Simulated recall“ oder „ungelenkte und gelenkte Introspektion“, bekannt geworden.¹⁶

Der Fülle von aufschlussreichen und interessanten Daten, die durch diese Methode erhalten werden können, stehen die teils versuchsimmanenten (die Gefahr der Beeinflussung der Befragten) und teils sachimmanenten (z.B. Notwendigkeit der Auswahl von Gedanken) Grenzen der Methode des Lauten Denkens gegenüber. Es kann sich ein Kapazität- und damit ein Auswahlproblem ergeben, indem die Befragten während sie über ihre Gedanken sprechen, andere Kognitionen verdrängen und vergessen können. Eine weitere Grenze des Lauten Denkens ist darin zu sehen, das wahrscheinlich nicht alle Kognitionen, die das Verhalten steuern, normalerweise dem Bewusstsein zugänglich sind. Dies gilt insbesondere für

¹⁵ vgl. Weidle / Wagner 1982 und 1994: Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber / Mandl (Hrsg.): Verbale Daten. Weinheim.

¹⁶ vgl. ebd. S. 82.

routinemäßige Tätigkeiten, wie z.B. Autofahren, die von dem Individuum durch häufiges Durchführen bereits automatisiert worden sind, so dass es darüber keine Auskunft mehr geben kann.¹⁷ Zudem ist anzunehmen, dass es große interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit, sich der eigenen kognitiven Prozesse bewusst zu werden, gibt. Ferner sind die Aussagen der Befragten nicht beliebig reproduzierbar und müssen somit in der Situation genau erfasst und gesichert werden.

Schwierigkeiten können sich auch aus der Tatsache ergeben, dass alle Gedanken in Sprache umgesetzt werden müssen, was nicht von allen Befragten gleich differenziert und genau geleistet werden kann, zudem können auch Verständigungsschwierigkeiten zwischen Befragten und Untersucher/In entstehen. Als letzte Einschränkung dieser Methode kann die Tatsache gesehen werden, dass wir alles, was wir denken und erzählen, dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit unterziehen. Dies bedeutet, dass die Befragten, bevor sie antworten, darüber nachdenken, ob ihre Gedanken sozial akzeptabel sind, was zu einer Vorauswahl und eventueller Verschleierung oder gar Veränderung der Aussagen über die Gedanken führen könnte.

Die Methode des Lauten Denkens erscheint für unser Forschungsanliegen als sinnvolle Methode, da sie als einzige Auskunft über handlungsleitende Kognitionen, also bewusste Kognitionen gibt. Diese bewussten Kognitionen können uns der Antwort, ob Prozesse des Rechtschreiblernens einem Bewusstsein oder einer Bewusstheit zuzuschreiben sind, näher bringen.

2.3.2 Vermittelte Datenerhebung

In der vermittelten Datenerhebung werden Daten ausschließlich durch auditive und audiovisuelle Mitschnitte sowie verschriftete Datenquellen (Protokolle, Schreibdokumente...) erfasst.

2.3.2.1 Auditive und audio-visuelle Mitschnitte

Mittels eines Mini-Disc-Recorders wurden Situationen erfasst, die sich teilweise unserer Beobachtung entzogen. Der Mini-Disc-Recorder wurde zu Beginn des Einsatzes den Kindern vorgestellt. Durch das Ausprobieren hatten sie die Möglichkeit sich mit dieser Form der Beobachtung und Aufzeichnung ihrer Äußerungen anzufreunden. Das Gerät wurde in Grupsituation, an denen das Fallkind beteiligt war, sowie Einzelsituationen, in denen das Kind Gelegenheit hatte sich zu seiner Schreibung zu äußern, eingesetzt. Ferner fand es Verwendung in einigen Unterrichtsphasen sowie Interviewsequenzen.

¹⁷ Smith E.R.; Miller, F.D. 1978: Limits of perception of cognitive process. A reply to Nisbett and Wilson. In: Psychological Review 84, S. 335-362
Squire, Larry R. / Kandel, Eric R. 1999: From Mind to Molecules. New York.

Während einiger Unterrichtsphasen wurden Videoaufnahmen eingesetzt, um längere Sequenzen von Interaktion erfassen zu können.

2.3.2.2 Schreibproben

Da während der Studie der Fokus auf die kindliche Schreibentwicklung gerichtet wurde, sind die Schreibproben mit die wichtigsten Dokumente der Forschungsarbeit. Die Schreibproben wurden kontinuierlich gesammelt, um den Lernprozess des Kindes dokumentieren zu können. Diese Dokumente entstanden in sehr unterschiedlichen Situationen, überwiegend stammen sie aus Unterrichtssequenzen der Lehrerin oder aus unseren Unterrichtsanteilen. Die Produkte unterscheiden sich auch in ihrer Form und Qualität, da sie aus sehr gelenkten bis ganz freien Situationen stammen.

2.3.2.3 Informelle Erhebungen über den Schriftsprachentwicklungsstand

Um den Schriftsprachentwicklungsstand der Kinder erfassen zu können, wurden neben den Schreibproben informelle Erhebungen zu unterschiedliche Zeitpunkten durchgeführt. Diese Erhebungen wurden mit der ganzen Klasse durchgeführt, wodurch die Entwicklungsstände aller Kinder erfasst wurden. Das Einsetzen halbstandardisierter Verfahren machte es möglich, die Ergebnisse aller Kinder (auch die Ergebnisse anderer Klassen) miteinander in Beziehung setzen zu können.

2.3.2.3.1 Eingangsdagnostik

Um die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Kinder sowie ihre ersten Erfahrungen mit Zeichen und Schrift ermitteln zu können, wurden in den ersten Schulwochen im Rahmen einer Eingangsdagnostik folgende Sprachspiele eingesetzt:

- Das „Leere Blatt“ nach BRÜGELMANN und DEHN¹⁸: Die Kinder bekamen die Aufgabe an das Buchstabenmonster zu schreiben. Sie erhielten ein leeres Blatt, auf dem sie ihren Namen, alle Buchstaben und Wörter abbilden sollten, die ihnen bekannt waren. Im Anschluss durften sie ihr Blatt in einen Umschlag stecken und diesen in den in der Klasse postierten Briefkasten werfen. Bei dieser Aufgabenstellung ging es darum das Buchstabenverständnis zu ermitteln. Entscheidend war, ob ein Kind bereits schreibt oder lediglich malt.
- Das Kim-Spiel: Auf einem Tisch in der Klasse wurden 9 Gegenstände in unterschiedlicher Stückzahl ausgebreitet und zugedeckt. Für einen kurzen Zeitraum wurde das Tuch angehoben und die Kinder hatten Gelegenheit sich die Gegenstände einzuprägen, bis sie wieder verdeckt wurden. Die Kinder sollten sich nun zu dem Eingeppräg-

¹⁸ Brinkmann / Brügelmann 1994: Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Hamburg.

ten Notizen machen, da die Auflösung erst in der nachfolgenden Woche stattfinden würde. Auch bei dieser Aufgabe ging es darum, ob die Kinder die Gegenstände schriftlich oder malerisch festhalten.

- Der Wortlängenvergleich war der zweite Aufgabentypus. Bei dieser Aufgabe waren auf einem Arbeitsbogen Bilder von zwei Tieren nebeneinander abgebildet (z.B. Eichhörnchen & Kuh). Die Kinder sollten sich die Tiernamen vorsprechen und entscheiden, welches Wort bzw. welcher Name der längere ist, und dieses Bild markieren. Entscheidend bei der Bearbeitung dieser Aufgabe war, ob die Kinder bereits in der Lage waren zu dekontextualisieren, also von dem Inhaltsaspekt des Wortes abzusehen und sich auf den formalen Aspekt von Sprache zu beziehen.
- Das „Gezinkte Memory“ nach BRÜGELMANN¹⁹: Es wurde ein Memory-Spiel hergestellt, auf dessen Rückseite der Bildkarten die entsprechenden Wörter stehen. Im Spiel sollte sich zeigen, ob ein Kind sich an der Schrift orientiert und welche Merkmale (Wortlänge, Anfangsbuchstaben) dabei entscheidend sind. Zudem lässt sich beobachten, ob ein Kind die Wortbilder offen und gezielt vergleicht oder eher beiläufig. Wird die Schrift von dem Kind genutzt, ist auch zu beobachten, in welchem Umfang es fähig ist, Buchstabenfolgen genau zu erfassen.

2.3.2.3.2 Die 9-Wörter-Diktate

Das 9-Wörter-Diktat nach BRÜGELMANN²⁰ basiert auf der theoretischen Grundlage von Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs. Es wurde zur begleitenden Diagnostik der Rechtschreibentwicklung im Erstunterricht konzipiert. Es wurde von uns im Rahmen der Forschungsarbeit an jeweils drei verschiedenen Zeitpunkten im Laufe des ersten Schuljahres (es kann auch darüber hinaus Verwendung finden) durchgeführt. Für die Durchführung gibt es empfohlene Richtlinien. Die Durchführung und Auswertung des Diktates geschieht ohne standardisierte Vorgaben und Materialien. Bei der Auswertung werden die Verschriftungen der Kinder den sechs von BRÜGELMANN (Stufenmodell Brügelmann siehe Punkt 4.3.3) definierten Rechtschreibstufen zugeordnet. Das Verfahren dient dazu herauszufinden, ob Kinder die Voraussetzungen für den Erwerb orthographischer Kompetenzen bereits erlangt haben.

¹⁹ vgl. ebd.

²⁰ in Richter 1998: Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig, S. 71ff.

2.3.2.3.3 Hamburger Schreib-Probe

Die von PETER MAY entwickelte Hamburger Schreib-Probe²¹, kurz HSP, stellt ein weiteres Diagnosekonzept (standardisierter Test) dar, das die Erfassung von orthographischem Strukturwissen und grundlegenden Rechtschreibstrategien zum Ziel hat. Die Wertung korrekt verschrifteter Grapheme im Sinne von Näherungslösungen stellt eine Überwindung defizitorientierter Betrachtungsweisen konventioneller Verfahren dar. Sogenannte Lupenstellen ermöglichen die Erfassung des Rechtschreibwissens. Die Durchführung des Tests geschieht in Form eines Diagnosediktats. Für die Durchführung als auch für die Auswertung stellen die HSP I+ und die HSP 2 standardisierte Materialien und Vorgehensweisen. Die HSP I+ wurde zu Beginn, die HSP 2 am Ende der zweiten Klasse mit den SchülerInnen durchgeführt (vgl. Kap. 8.2.).

2.4 Datenverarbeitung

Im folgenden Abschnitt werden alle Formen der Datenverarbeitung erläutert. Nicht alle Formen der Datenverarbeitung fanden Eingang in die Auswertungsprozesse dieser Examensarbeit. Sie werden in diesem Kapitel dennoch aufgeführt, da sie grundlegende Bedeutung für die noch fortwährende REBEWU-Studie haben und zur späteren Gesamtauswertung (komparativen Kasuistik) herangezogen werden können. Die Datenquellen, die aufschlussreiche oder ergänzende Informationen zu den Ausführungen enthalten, sind im Anhang aufgeführt. Alle Audiodatenquellen wurden zur umfangreicheren Verwendbarkeit von uns transkribiert.

2.4.1 Unterrichtsprotokolle

Die Unterrichtsprotokolle wurden während der Teilnahme an einer Unterrichtsstunde oder im Falle unserer eigenen Unterrichtsstunden, direkt im Anschluss an die Stunde, erstellt. Diese hatten den Zweck den Verlauf der Stunde großschrittig zu dokumentieren. Dies erschien notwendig, um die erstellten Feldnotizen (siehe Punkt 2.4.3) rückwirkend in den Gesamtzusammenhang einordnen zu können, was für die Analyse der Daten von Bedeutung sein kann. Des Weiteren enthalten diese Protokolle Informationen über An- und Abwesenheit der SchülerInnen.

²¹ May 1997: Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Handbuch / Manual. 3. Auflage, Hamburg.

2.4.2 Gesprächsprotokoll / Transkription

Die zum Zwecke der Datenerhebung durchgeführten Interviews mit der Klassenlehrerin wurden zur Datensicherung mitgeschnitten. Da sie einen wesentlichen Bestandteil unserer Datenerhebung darstellen und als Audiodatenquelle nur begrenzt verwertbar sind, wurden sie von uns transkribiert.

2.4.3 Feldnotizen

Die Feldnotizen wurden in Beobachtungssituationen erworben, in denen wir das Verhalten und die Aussagen der Fallkinder in einer Beobachtungssequenz verfolgten. Uns wichtig erscheinende Ereignisse wurden sofort (mittels Mini-Disc-Recorder) oder unmittelbar nach der Situation schriftlich fixiert. In der Nachbearbeitung wurden die Feldnotizen nach einem, im Projekt festgelegten Schema überarbeitet. Die wichtigsten Daten, wie Tag und allgemeiner Vorgang aus dem das Ereignis entsprang, wurden ergänzt. In der Nachbearbeitung fand auch eine vorläufige Interpretation des Ereignisses statt. Ferner wurden die Feldnotizen durch Assoziationen, die wir in der Situation hatten oder, durch Literaturhinweise zu problematischen Inhalten versehen.

2.5 Datenauswertung

Im Folgenden sollen alle Verfahren der Datenauswertung die Verwendung gefunden haben, dargestellt werden. Nicht alle erhobenen Daten haben Eingang in die Datenauswertung gefunden. Datenquellen und andere ergänzende Informationen sind aufgrund ihres Umfanges nicht im Auswertungsteil aufgeführt, sondern im Anhang vorzufinden.

2.5.1 Feldnotizen

Die bereits unter Punkt 2.4.3 aufgeführten Feldnotizen sind wesentlicher Bestandteil der Datenauswertung. Da die Auswahl wichtig erscheinender Ereignisse unserer Subjektivität unterliegt und die Ereignisse und Äußerungen nicht reproduzierbar sind, erheben wir keinen allgemeingültigen Anspruch. Die aus verbal erhobenen Daten entstandenen Feldnotizen stellen den Hauptanteil in der Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit. Sie sind im Auswertungskapitel nach ausgesuchten Aspekten aufgeführt. Verwendung fanden aufgrund des großen Datenumfanges nur die Feldnotizen, die konkrete Aussagen zu dem Themenbereich Rechtschreibbewusstsein und Rechtschreibbewusstheit enthielten. Um die Entwicklung der Fallkinder umfassender darstellen zu können, werden die Ergebnisse der verbalen Datenerhebung durch die Ergebnisse der standardisierten und halbstandardisierten Erhebungen ergänzt.

2.5.2 Die 9-Wörter-Diktate

Die Ergebnisse der drei Durchläufe des 9-Wörter-Diktats wurden Fallkind spezifisch ausgewertet. Um Aussagen über die Rechtschreibleistung der Kinder zu einer Vergleichsgruppe treffen zu können, wurden die Diktate aller Kinder der Klasse ausgewertet (Ergebnisse sind im Anhang aufgeführt).

2.5.3 Die Hamburger -Schreibprobe

Die Auswertung der HSP wurde jeweils für die Fallkinder sowie für die Klasse (Ergebnisse im Anhang aufgeführt) als Vergleichsgruppe durchgeführt. Die Ergebnisse der Fallkinder in den zwei Diagnosediktaten wurden miteinander in Beziehung gesetzt, sodass die aktuellen Leistungen der Kinder erfasst werden konnten. Ferner konnten durch dieses Verfahren auch Aussagen über die erwartete Entwicklung der Kinder getroffen werden.

2.5.4 Die Eingangsdiagnostik

Die in der Eingangsdiagnostik erhobenen Daten wurden in der Auswertung nicht explizit aufgeführt. Sie fanden Eingang in die Auswertung der Feldnotizen in Kap. 9. Sie liefern bedeutende und ergänzende Aussagen zu den Inhalten der Feldnotizen und würden isoliert wenig Sinn machen.

2.5.5 Die Schreibproben

Um die im Unterricht entstandenen, teilweise provozierten, Schreibungen und Texte sinnvoll auswerten zu können, bedienten wir uns dem Auswertungsverfahren von freien Verschriftungen nach den Kriterien der HSP nach P. MAY²², wodurch die freien Verschriftungen in Beziehung zu den Werten der HSP gesetzt werden konnten und unterstützende Werte zu der Rechtschreibentwicklung lieferten.

2.5.6 Resümee

Im Kapitel 10 werden die Ergebnisse der Datenerhebungen für das jeweilige Fallkind zusammengeführt, um den Entwicklungsverlauf darzustellen und um eine Beantwortung der Fragestellung an den individuellen Lernverläufen der Kinder zu ermöglichen. Ferner wird der Versuch unternommen einen Ausblick auf die Entwicklung der Fallkinder zu machen, wobei die individuellen Bedürfnisse und Notwendigkeiten in der Rechtschreibförderung im Deutschunterricht thematisiert werden.

²² May 1999: Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test – Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP- Kategorien. In: Balhorn / Bartnitzky / Büchner / Speck-Hamdan (Hrsg.) 1999: Schatzkiste Sprache 1: Lesen und Schreiben von Anfang an. Frankfurt am Main, S.279-293.

3 Aufbau des deutschen Schriftsystems (der deutschen Orthographie)

Mit dem Erwerb der Schriftsprache eignen sich Kinder ein neues Mittel der Kommunikation an. Bedeutung hat dabei das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, einerseits für die Lernenden, aber auch aus Perspektive der Lehrenden, da es ihre Vorstellung vom Lernprozess der Kinder und ihr schulisches Handeln bestimmt. Die Beschreibung der theoretischen Annahmen über die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aus unterschiedlichen Blickwinkeln und in historischer Perspektive soll dies verdeutlichen.

Da das Wissen über den spezifischen Aufbau des Lerngegenstands Schriftsprache die Annahmen über dessen Erwerb mitbestimmen, sollen an dieser Stelle auch die grundlegenden linguistischen Strukturen und Prinzipien der deutschen Orthographie dargestellt werden.

Dies hilft kindliches Rechtschreiblernen zu verstehen und die Entwicklungen und Lernwege unter dem Gesichtspunkt des Fortschritts richtig zu werten.

3.1 Zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache

Zunächst lässt sich allgemein definieren, dass mit Schrift Sprache festgehalten werden kann. Sowohl Sprache als auch Schrift sind konventionelle Zeichensysteme und unterliegen konventionellen Normen, die sich das Individuum für die sprachliche Verständigung aneignen muss. Beide Systeme haben sich im Laufe der Geschichte entwickelt, sind Produkte kulturellen Erbes und spiegeln damit Erfahrungen, Einsichten, Erkenntnisse und Wissen vieler Jahrtausende wieder. Auch das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache hat sich so im Wandel der Zeit geändert und neu definiert und die Beziehung kann nach OSBURG auch heute nicht abschließend geklärt werden, da sie weiterhin kulturellen Änderungen unterliegt, wie der Etablierung neuer Medien, z.B. des Computers.²³

ANDRESEN beschreibt Schrift als abgeleitetes Zeichensystem: „Schrift ist entstanden, als die Lautsprache bereits entwickelt war. Sie dient dazu, sprachliche Bedeutung zu fixieren, um die Bindung des gesprochenen Worts an Ort und Zeit der Sprechsituation zu überwinden. In diesem Sinne ist die Schriftsprache im Verhältnis zur Lautsprache sekundär.“²⁴ Sie beschreibt jedoch auch die Spezifität der Schriftsprache, die deren eigenständige Funktion und Form erklärt: „Da parasprachliche Mittel wie Gestik und Mimik und der unmittelbare Situationsbezug als Interpretationshilfe fehlen und Schriftsprache auch andere Funktionen erfüllt

²³ vgl. Osburg 1997: Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren.

²⁴ Andresen 1983, S.213 zit. n. Brinkmann, E. 1997: Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster. Bremen, S.30.

als die Lautsprache, müssen schriftsprachliche Formulierungen expliziter sein als lautsprachliche.²⁵

Auch AUGST und DEHN unterscheiden zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation und verdeutlichen die unterschiedliche Einbettung. Sie nehmen an, „dass schon die Ordnung der Gedanken beim Reden anders ist als beim Schreiben.“²⁶ Ebenso wie ANDRESEN beschreiben sie den Verlust der nonverbalen Kommunikationsmittel und den fehlenden Situationsbezug. „Bei der schriftlichen Kommunikation ist die Gemeinsamkeit der Situation und damit auch die Gemeinsamkeit der Kommunizierenden (Redender – Hörer) nicht mehr gegeben.“²⁷ Aus diesen Umständen ergibt sich die Notwendigkeit inhaltlicher Unterschiede, so verlangt das Schriftliche Formulierungen, die im Mündlichen nicht notwendig sind, und auch die Rechtschreibung ist Teil des Formulierungsprozesses, der um Verständnissicherung bemüht sein muss. Die Rechtschreibung trägt dazu bei, dass der Inhalt des Textes dauerhaft vergegenständlicht wird und der Leser deutlich und rasch den Sinn entnehmen kann.²⁸

Eine andere, mehr auf die Perspektive der Lernenden gerichtete Beschreibung gibt OSBURG. Sie stellt in ihrer Arbeit die abhängigkeits-theoretische Position der autonomietheoretischen und relativierenden Position zum Verhältnis der gesprochenen und geschriebenen Sprache gegenüber. Nach der *abhängigkeitstheoretischen Position* besteht zwischen gesprochener Sprache und den Schriftzeichen ein einseitig lineares Verhältnis, was jedoch nicht der Struktur des deutschen Schriftsystems entspricht, was unter Punkt 3.2 noch deutlich wird.

OSBURG schließt sich der *autonomietheoretisch relativierenden Position* an, die sich unter Einfluss der Linguistik, Psychologie und Kognitionsforschung seit den 80er Jahren entwickelt hat. Vertreter dieser Position sehen Sprache und Schrift als zwei Aspekte von Sprache, die jedoch in Verbindung miteinander stehen. „Sie erkennen (...) an, dass durch die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache die Erkenntnistätigkeit des Individuums erweitert wird, was Auswirkungen auf die Fähigkeiten der gesprochenen Sprache haben kann. Andersherum hat das Verfügen über gesprochene Sprache, ebenfalls als Teil der sprachlichen Fähigkeit, auch Auswirkungen auf Fähigkeiten im Bereich schriftlicher Äußerungen.“²⁹

Aus Sicht der Linguistik ist das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache komplex und die Aneignung von graphemisch-phonemischen Korrespondenzen stellt ein wesentliches Prinzip für den Orthographieerwerb dar. Das Kind lernt nach diesem Verständnis nicht explizit diese Regeln, sondern konstruiert und erkennt hypothesengeleitet die für die orthographisch richtige Schreibung wesentlichen Korrespondenzen in aktiver Auseinander-

²⁵ ebd. S.30

²⁶ Augst/Dehn 1998: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können. Lehren. Lernen. Stuttgart, S.18.

²⁷ ebd. S. 18

²⁸ vgl. ebd. S19ff.

²⁹ Osburg 1997, S.18

setzung mit dem Gegenstand. Somit erweitert das Kind seine sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten.³⁰

Dieses Verständnis des Orthographieerwerbs entspricht auch dem dieser Arbeit, was im Folgenden unter dem Punkt „Lerntheoretische Ansätze des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs“ ausführlich dargestellt wird. Auch die kognitive Perspektive ist für unsere Arbeit grundlegend, da diese auch die Bereiche Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit im Zusammenhang mit dem Orthographieerwerb umfasst. Für die Fragestellung der Bedeutung bewusster und unbewusster Lernprozesse wichtige Positionen zu diesem Themenbereich werden ebenfalls im weiteren Verlauf dargestellt, finden aber bereits hier ihre Einordnung in den Gesamtzusammenhang.

3.2 Linguistische Grundlagen der Orthographie

Im Laufe der Entwicklung der Schrift und der Orthographie wurden die Schreibungen über die Jahrhunderte hinweg Regeln unterworfen, die die heutigen Strukturen und Prinzipien der Orthographie bestimmen.

In der geschichtlichen Entwicklung der Schrift hat es jedoch verschiedenste Lösungsversuche für die Abbildung der Sprache in Schrift gegeben und z.T. haben Reste dieser Entwicklung noch heute Einfluss auf die normierte Schreibung. Auch spiegelt sich z.T. die soziogenetische Entwicklung der Orthographie in der ontogenetischen wieder.³¹

Die ersten Schriftformen, in der Regel Bilderschriften, gaben keine lautlichen Ereignisse wieder, sondern benutzen unterschiedliche Zeichen für unterschiedliche Gegenstände. Sie hatten die Funktion einer Gedächtnisstütze, eines Abbildens von Wirklichkeit und waren auf die Wiedergabe von Inhalten gerichtet.³²

Um 1500 v. Chr. wurde dann von semitischen Völkern das Alphabet erfunden, doch dies war zunächst rein konsonantisch. Mit der Erfindung des griechischen Alphabets wurde es um die Vokale ergänzt und auch unsere heutige lateinische Schrift ist eine Modifikation westgriechischer Schreibformen. Das Besondere der Alphabetschrift ist ihr Lautbezug und ihre Abstraktheit, wodurch die Anzahl der Zeichen relativ gering gehalten werden kann und auch das Erlernen des Systems erleichtert wird.³³

Auch die heutige deutsche Schrift ist eine Alphabetschrift, wodurch ihr grundlegendes Prinzip das *Lautprinzip* ist. Dieses Charakteristikum aller Alphabetschriften bedeutet, „dass den ver-

³⁰ vgl. ebd. S.17ff.

³¹ vgl. Kluge 1997: Die linguistischen Grundlagen der Orthographie und das Rechtschreiblernen in der Grundschule. In: Feuchtert Sascha (Hrsg.): Schreiben lernen – Schreiben lieben. Fernwald, S.109.

³² vgl. Osburg 1997, S.11

³³ vgl. Osburg 1997, S.11ff.

schiedenen systematischen Sprachlauten (*Phonemen*) bestimmte Schreibzeichen (*Grapheme*) regelmäßig gegenüber stehen.³⁴

Es lassen sich jedoch nicht alle Grapheme auf das einfache Phonem-Graphem-Verhältnis zurückführen, da unserer Sprache etwa um die Hälfte mehr bedeutungsunterscheidend relevante Laute (Phoneme) nutzt, als Buchstaben zur Verschriftung zur Verfügung stehen.³⁵

Folglich hat AUGST (1984) eine Unterscheidung der Grapheme in zwei Gruppen vorgenommen: die häufigsten, eindeutig zuzuordnenden Grapheme werden Basisgrapheme genannt, alle anderen statistisch selteneren Grapheme, die sich auf dasselbe Phonem beziehen, aber bedeutungsunterscheidende Funktion haben, nennt er Orthographeme.

Diese grundlegenden Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben werden nochmals beispielhaft anhand einer Tabelle von THOMÉ³⁶ deutlich:

Die Differenzierung der beiden Kategorien hat schriftsystematische Bedeutung, ist aber auch

Die wichtigsten Basis- und Orthographeme des Deutschen

Phoneme	Basisgrapheme	Orthographeme
Vokale		
/a/	<a>	Tal <ah> Wahn <ah> Saal <ah>
/e/	<e>	Weg <eh> Reh <eh> See <eh>
/i/	<i>	Wiese <ih> ihr <i> Igel <ieh> Hieb
/o/	<o>	Ofen <oh> Sohn <oo> Zos
/u/	<u>	Kuchen <uh> Uhr
/ɛ/	<ä>	Käse <äh> nähren
/ɔ/	<ö>	Öl <öh> verwöhnen
/y/	<ü>	über <üh> mühsam
/ɐ/	<a>	alt
/ɪ/	<i>	Farbe
/ɨ/	<i>	mit <ie> vierzig
/ɨ/	<o>	offen
/u/	<u>	unter
/ɛ/	<e>	beißt <ie> hält
/u/	<u>	Öffner
/y/	<ü>	Mütze <y> Hydrat
/ɛ/	<ie>	Eis <ie> Kaiser
/aʊ/	<au>	Auto
/ɔʏ/	<eu>	Leute <äu> läuten
Konsonanten		
/p/	<p>	Post <pb> Laub <pp> Treppe
/t/	<t>	Teil <tb> Bild <tb> Mitte <dt> Stadt <th> Theater
/k/	<k>	Kohle <kp> Berg <ck> Zerk <ch> Chor <ck> Clown
/f/	<f>	Eis <fb> Gruff <ff> Kuss
/s/	<s>	Fenster <sb> Vogel <st> Schiff <sh> Philosophie
/b/		Buch <bb> Ebbe
/d/	<d>	Dach <dd> Klade
/g/	<g>	Gast <gg> Egge
/k/	<ch>	Bach <cg> König
/r/	<r>	Sonne
/ʃ/	<sch>	schön <sr> spielen
/v/	<w>	Wasser <rv> Vasa
/r/	<r>	Rad <rr> wirr <rh> Rhabarber
/l/	<l>	Lampe <lb> schnell
/m/	<nt>	Mund <mm> Kamm
/n/	<nt>	Nase <nn> Karne
/ŋ/	<ng>	Wange <nt> Bank
/h/	<h>	Haus
/j/	<j>	Jäger
/pf/	<pf>	Pfanne
/ks/	<chs>	Dachs <cs> Hexe
/ts/	<tz>	Zahn <tz> Katze

für den Orthographieerwerb bedeutsam. Die grundlegende lautgetreue Schreibung durch Abbildung eines Phonems durch ein Basisgraphem bestimmt einen einfach zu überblickenden Teilbereich der Orthographie, während die Zuordnungen der Orthographeme sich auf Regeln bzw. weitere Prinzipien der deutschen Orthographie zurückführen lassen, die im Folgenden dargestellt werden. Inwieweit diese im Rechtschreibunterricht durch Formulierung von Regeln nachvollziehbar und lernbar sind oder sich bei den Lernern und Lernerinnen als weitgehend unbewusster Prozess von Erfahrungen in Form impliziter Muster- und Regelbildung entwickeln, soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden, da es Thema der Arbeit sein wird, diese Lernprozesse zu untersuchen.

³⁴ Thomé, G. 2000: Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie. In: Valtin, Renate: Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Frankfurt am Main, S.13. (Hervorhebung im Original)

³⁵ vgl. Kluge 1997, S. 99 ff.

³⁶ aus: Thomé 2000a, S: 13

Das *Stammprinzip* oder *morphematische Prinzip* gilt als zweitwichtigstes Prinzip und regelt die Schreibung der Umlaute und die Konstantenschreibung der Konsonanten. Es bestimmt die Beibehaltung der Schreibung des Wortstamms bei allen der Wortfamilie zugehörigen Wörtern. So erklärt sich z.B. das Phänomen der Auslautverhärtung: Mit der Schreibung eines <d> im Wort *Lied*, obwohl man ein /t/ spricht, wird auf der schriftlichen Ebene eine gewisse Konstanz bei gleichem Wortstamm (*Lied*) erreicht.³⁷ Auch regelt dieses Prinzip die Schreibung der Stamm-Endungen, wie die wortbildenden Morpheme, -er, -el, -en, -end und wortabwandelnden Morpheme be-, ur-, ver-, -ig und -lich, end- und ent- u.a.m..

Das *grammatische Prinzip* erleichtert die Gliederung und Ordnung des Geschriebenen. Zunächst regelt es durch das Einfügen der Wortzwischenräume die Segmentierung des Sprechstroms in Wörter. Daneben umfasst es weitere satz- und redebezogene Auszeichnungen, wie z. B. die Kennzeichnung des Satzendes durch einen Punkt, die Großschreibung am Satzanfang, die in Satzgefüge und Satzreihen gliedernde Auszeichnung durch Komma und Semikolon, die redekennzeichnende Deklaration durch Anführungszeichen. Schließlich regelt es die Groß- und Kleinschreibung sowie die Zusammenschreibung und Silbentrennung.

Neben diesen Hauptprinzipien führt KLUGE noch drei weitere Prinzipien auf, die abweichende Schreibungen, also „besondere Schreibungen“ erklären. Da auch er diese nur im Anhang aufführt, sollen sie nur überblicksartig dargestellt werden.

Das *Homonymieprinzip* hat begriffs- und funktionsunterscheidende Wirkung bei klanggleichen aber bedeutungsverschiedenen Wörtern, wie z.B. bei „malen und mahlen, Laib und Leib“. Das *ästhetische Prinzip* soll im Schriftbild „unschöne“ Buchstabenhäufungen vermeiden, was aber im Zuge der Rechtschreibreform weitgehend zugunsten konsequenter Stammschreibung revidiert wurde. Schließlich ermöglicht das *pragmatische Prinzip* verdeutlichende Hervorhebungen zum leichteren Erfassen der Textbeziehungen und Bedeutungen, wie z.B. die Großschreibung der Anredepronomen Ihnen/Ihr in Briefen oder von Begriffsverbindungen wie „Rotes Kreuz“.³⁸

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in verschiedenen Darstellungen des Aufbaus der deutschen Orthographie die Prinzipien unterschiedlich differenziert und gewichtet dargestellt werden.³⁹ So sieht THOMÉ in Anlehnung an AUGST das Laut- oder phonematische Prinzip als das Wichtigste, während KLUGE das Lautprinzip dem morphematischen Prinzip untergeordnet sieht. Auch benennt THOMÉ in seinen Ausführungen weitere Prinzipien und fasst zusammen, dass es viele „überlappende und konkurrierende Prinzipien-Modelle“ gebe, dem die vereinfachende Einteilung in Basis- und Orthographeme entgegenwirken solle.⁴⁰

³⁷ vgl. Thomé 2000 (a), S.14 ff.

³⁸ vgl. Kluge 1997, S.108ff.

³⁹ siehe bei Kluge 1997, Thomé 2000 (a), Augst/Dehn 1998, Brinkmann 1997

⁴⁰ Thomé 2000 (a), S. 15

Nachdem der Lerngegenstand Orthographie hier in Grundzügen unter sachanalytischen Gesichtspunkten dargestellt wurde, sollen im Folgenden die lerntheoretischen Annahmen über die bei der Aneignung ablaufenden Lernprozesse dargestellt werden.

4 Lerntheoretische Ansätze des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs

4.1 Lernen aus Sicht der kognitiven Psychologie

Unter Punkt 3 wurde die Struktur und der Aufbau der deutschen Orthographie beschrieben. Dabei wurde deutlich, dass die Orthographie trotz vieler Ausnahmen auch eine gewisse Systematik erkennen lässt und auf Regeln zurückzuführen ist. An dieser Stelle sollen deshalb die allgemeinen Vorstellungen von Lernen und dessen Wandel, insbesondere auch durch die veränderten Annahmen über das Erlernen der Regelmäßigkeiten im Orthographieerwerb erläutert werden.

Zu Beginn des 20. Jh. bestimmten vor allem behavioristisch ausgerichtete Lerntheorien die Lernpsychologie (z.B. SKINNER 1938). Lernen wird aus Sichtweise des Behaviorismus eher als passives Aufnehmen von Reizen aus der Umwelt verstanden, wobei der Lerneffekt an den nachfolgenden Reaktionen sichtbar wird. Dementsprechend beschäftigt sich diese Forschungsrichtung ausschließlich mit den Außenbedingungen des Lernens, mit direkt beobachtbaren Abläufen zwischen Reiz und Reaktion, und nicht mit den zwischen beiden wirkenden Mechanismen.

Die kognitive Psychologie heute beschäftigt sich genau mit diesen Prozessen und versteht Lernen dabei als 'Informationsverarbeitungsprozess', an dem der Lerner/ die Lernerin aktiv beteiligt ist.⁴¹ Das Gedächtnis wird nicht mehr als „passiver Speicher“ gesehen, sondern als „aktives Organ der Informationssuche, der Bildung von Erwartungen, der Verarbeitung und Nutzen von Informationen für Verhaltensentscheidungen“.⁴²

Im Lernprozess bestimmt dabei neben der logischen Struktur des Lerngegenstands auch die ihm zugewiesene emotionale Bedeutsamkeit das Lernergebnis, da auf allen Lernebenen immer auch subjektive Bewertungsfunktionen wirksam sind, die durch Motivation geprägt sind. Emotionale Faktoren bestimmen somit auch, ob Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis integriert werden und somit 'gelernt' und wieder abrufbar sind. Um etwas zu lernen, muss der Organismus es also bewusst oder unbewusst aktiv in bestehende kognitive Strukturen integrieren.⁴³

Die Interessenforschung hat den Zusammenhang zwischen Interesse und Lernleistung in vielfältigen Wissensbereichen nachgewiesen und belegt auch, dass Kinder mit Interesse am Gegenstand Schriftsprache diesen eher und leichter erlernen.⁴⁴

⁴¹ vgl. Richter 1998, S.15

⁴² Klux 1992, S. 213 zit. n. Richter 1998, S.22

⁴³ vgl. Richter 1998 S. 15

⁴⁴ vgl. Richter, S.21

Im Verständnis „älterer“ Lerntheorien könnte man davon ausgehen, dass Regeln explizit gelernt und dann angewendet werden oder dass anhand von Wortmaterial zu einem bestimmten Rechtschreibphänomen Regeln (implizit) erarbeitet und nachfolgend angewendet werden.

Wäre ein solcher Regelunterricht erfolgreich, ist zu erwarten, dass ein sofortiger Wechsel von Falsch- zu Richtigschreibungen bei von der Regel betroffenen Wörtern stattfindet.⁴⁵

Neuere Untersuchungen, vor allem Mikroanalysen zu der Schreibentwicklung einzelner Kinder, zeigen jedoch, dass diese Annahme nicht aufrechterhalten werden kann (siehe z.B. BRINKMANN 1997, BRÜGELMANN 1994, MAY 1990)

ERIKA BRINKMANN fasst ihre Ergebnisse dazu folgendermaßen zusammen: „Ein solch abrupter Wechsel findet sich (...) nur in den seltensten Fällen (...), wobei dieser Lernerfolg aber offensichtlich nicht von Dauer ist, wie der weitere Verlauf zeigt (womit aber bei einem Lernzuwachs durch explizites Verstehen zu rechnen wäre)“.⁴⁶

Dies entspricht einem eigenaktiven Verständnis von Lernen. Kinder müssen Regeln in Auseinandersetzung mit Schriftsprache für sich selbst entdecken und internalisieren. Dabei kann der Unterricht nur anregen, die eigentliche Leistung vollzieht sich in den Köpfen der Kinder und entzieht sich noch weitgehend unserer Kenntnis.⁴⁷

Dies neuere Verständnis von Lernen entspricht dem Verständnis des Schriftspracherwerbs nach der kognitiven Wende, findet seine Entsprechung in den Entwicklungsstufenmodellen, den Vorstellungen des Lernens aus Sicht des Konstruktivismus und kann auch durch neuere Forschungen der Neurobiologie bestätigt werden. Da dies auch die theoretischen Annahmen sind, die unserer Forschungsarbeit zugrunde liegen, werden sie im Folgenden noch dargestellt.

Diesem Wandel entsprechend hat sich auch die Ausrichtung der Forschung geändert. BRÜGELMANN schreibt dazu: „Die traditionelle Sicht der Rechtschreibforschung (wie auch der Didaktik) war die der Unterweisung bzw. des Belehrens: Wie bekommen wir das Rechtsschreibsystem in die Köpfe der Kinder? Untersucht wurden Leistungen vor und nach einer Intervention, z.B. einem Übungsprogramm, der Lernprozess dazwischen blieb eine black box“.⁴⁸ Die Fragestellung heute bezieht sich hingegen darauf, wie einzelne Kinder ihr Rechtsschreibsystem konstruieren und wie es sich über die Zeit hinweg entwickelt, um daraus auch allgemeine Merkmale der Lernprozesse ableiten zu können.⁴⁹

⁴⁵ vgl. Richter 1998, S. 36

⁴⁶ Brinkmann 1997, S. 347

⁴⁷ vgl. Richter 1998, S. 36

⁴⁸ Brügelmann u.a. 1994: Mikroanalysen der Rechtschreibentwicklung. In: Brügelmann/ Richter (Hrsg.): Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil, S. 186.

⁴⁹ vgl. ebd. S. 186

Heute immer noch unklar im Erwerbsprozess ist das Zusammenspiel von bewusstem und unbewusstem Lernen und in diesem Zusammenhang auch die Funktion von Sprachbewusstheit- sein, Rechtschreibbewusstheit- sein. Da dies Frage unserer Forschungsarbeit ist, bildet die Auseinandersetzung mit dem derzeitigen Forschungsstand zu diesen Phänomenen und der Bedeutung impliziten und expliziten Lernen im Schriftsprach- Orthographieerwerb eine weitere theoretische Grundlage, die unter Punkt 5.7 dargestellt wird. Besondere Bedeutung werden dabei auch die während des Projekts entwickelten Definitionen und Annahmen zu den hier benannten Bereichen haben. Aus den theoretischen Ausführungen werden dann im Weiteren Kriterien zur Analyse und Interpretation der von uns gemachten Lernbeobachtungen entwickelt.

Als Voraussetzung für den Wandel und eine Neuorientierung in Bezug auf die theoretischen Annahmen des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs gilt der Paradigmenwechsel der in der Literatur oftmals mit BRÜGELMANN und dem Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ in Verbindung gebracht wird. Die im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel bedeutsamen Themen sind nach Bartnitzky:

- „fachdidaktisch die Entwicklung einer gegenstandsgerechten und kindorientierten Erstlesedidaktik, Tendenzen zur Integration von Lesen, Schreiben und Sprachentwicklung (Spracherfahrungsansatz, Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ BRÜGELMANN)
- grundschulpädagogisch das Axiom der Förderung der Vielfalt in der Gemeinsamkeit und damit die Beachtung der eigenen Lernwege der Kinder in einem geöffneten Unterricht (Entwicklungsmodelle)
- lerntheoretisch die neue Wertschätzung kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien⁵⁰

Auch werden wir zum Verständnis der weiteren theoretischen Ausführungen zunächst auf die mit dem Paradigmenwechsel verbundenen Veränderungen eingehen.

4.2 Paradigmenwechsel und didaktischer Stand des Schriftspracherwerbs heute

In Orientierung des Grundgedankens der Reformpädagogik der Hinwendung zum Kind wurde erstmals schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein noch heute geltender Anspruch an die Didaktik des Schriftspracherwerbs gestellt: „Schriftfähigkeit soll mit solchen Inhalten und in solchen Weisen entwickelt werden, die für Kinder selbst bedeutsam sind.“⁵¹ Statt der Reihung unverbundener Übungswörter, der beschreibenden Sachtexte und moralisierender Ge-

⁵⁰ vgl. Bartnitzky 1998: Die rechte weis aufs kürzist lesen und lernen. Oder: Was man der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn/ Bartnitzky: Schatzkiste Sprache 1. Frankfurt 1998, S.32f.

schichten, statt einer pädagogisch gestelzten Sprache, wie sie Fibeltex te kennzeichneten, sollten Inhalte aus der Lebenswelt und erlebnisbezogene Texte im Stil lebendiger mehr an der gesprochenen orientierten Sprache gewählt werden, die die Kinder zum Miterleben und Erzählen herausfordern.⁵²

Des Weiteren wurde ein noch heute richtungsweisender lernpsychologischer Anspruch an die Didaktik formuliert: „Die Kinder lernen eigenaktiv, angeregt und angestoßen durch den Lehrgang, die Lehrkraft, die Mitschüler, aber immer mit eigener Kraft, eigenen Entwicklungsimpulsen und entdeckend“.⁵³ Auch BRÜGELMANN betont, dass die in den 70er Jahren von ihm gemeinsam mit Kollegen unter dem Stichwort „offenes Curriculum“ entwickelten alternativen Konzepte zum lernzieldifferenzierten Lehrgangsunterricht sich in den Grundgedanken bis in die Reformpädagogik und verwandte Ansätze bei Pädagoginnen anderer Länder wie Dewey, Freinet, Montessori zurückverfolgen lassen.⁵⁴ Das 1983 von BRÜGELMANN initiierte Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ und das Erscheinen des gleichnamigen Buches begründet für viele dann den eigentlichen Paradigmenwechsel, die Piagetsche Wende der Lese- und Schreibdidaktik. In diesem Projekt wurde der Ansatz der Öffnung des Unterrichts auf den Schriftspracherwerb übertragen, mit der zentralen These, dass der Schriftspracherwerb nicht durch die Übernahme von Konventionen (normgerechten Schreibungen) gekennzeichnet ist, sondern durch die (Re-) Konstruktion der Schrift durch die Kinder.⁵⁵ Lernen gilt dabei als eigenaktiver Prozess, der allenfalls durch den Unterricht angeregt, gestützt, kritisch herausgefordert, aber nicht gesteuert werden kann.⁵⁶

4.2.1 Aufgabe des Fehlervermeidungsprinzips

Voraussetzung für diese endgültige Neuorientierung der Lese-, Schreib- und auch Rechtschreibdidaktik in den achtziger Jahren war auch die Aufgabe des Fehlervermeidungsprinzips. Indem das Hemmnis der „normgerechten Schreibung von Anfang“ an fiel, eröffneten sich nun Chancen für einen eigenaktiv entdeckenden Schriftspracherwerb. In Anlehnung an die „Wortbildtheorie“ der Brüder KERN (1961) bestand bis dahin die Vorstellung, Kinder prägen sich „Wortbilder“ dauerhaft ein, erkennen die ihnen zu Grunde liegenden Regeln und übertragen sie auf die Schreibweise anderer Wörter. Jedes falsch geschriebene Wort störe diesen Effekt.⁵⁷ KERN U. KERN beschreiben ihre Vorstellung zu den Prozessen beim Rechtschreibprozess folgendermaßen: „Jedes gesprochene Wort hat sein Schriftbild, das seine eigene Physiognomie, sein charakteristisches Aussehen hat. Wenn ich der Forderung des

⁵¹ Bartnitzky 1998, S. 21

⁵² vgl. ebd. S.21

⁵³ vgl. ebd. S.22

⁵⁴ vgl. Brügelm ann 1994(b): Zehn Jahre „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ In: Brügelm ann/ Richter (Hrsg.): Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil, S.18.

⁵⁵ vgl. Brügelm ann 1994(b), S.17 ff.

⁵⁶ vgl. Brügelm ann/Brinkmann 1998: Die Schrift erfinden. Lengwil, S.92.

⁵⁷ vgl. Bartnitzky 1998, S.29f.

richtigen Schreibens gerecht werden will, muss ich das richtige Schriftbild niederschreiben. Ohne Kenntnis der Schriftbilder kann ich keine fehlerfreie Rechtschreibung leisten.“⁵⁸ Vor den Kerns hat bereits BORMANN 1840 eine erste Wortbildtheorie formuliert. Er sieht das Erlernen von Wortbildern als rechtschreibspezifisch und auch er sieht als Voraussetzung für den Erwerb, dass dem Kind geholfen werde, sich die Physiognomie der Wörter scharf und sicher einzuprägen. Er betont zudem, dass das Kind davor bewahrt werden müsse, falsch geschriebene Wörter zu sehen.⁵⁹

Vor allem durch die Beobachtung, wie Kinder auch vor der Schule ohne Lehrgang die Buchstabenschrift eigenaktiv entdecken und das Zusammenspiel von Lauten und Buchstaben in eigenem Handeln (re-) konstruieren, wurde gezeigt, dass Fehler nicht als Minderleistungen bewertet, sondern als Entwicklungsschritte auf dem Weg zum normgerechten Schreiben interpretiert werden können.⁶⁰ In ihren Fehlern vereinfachen Kinder die komplexen Anforderungen des Lesens und Schreibens in Anlehnung an ihren derzeitigen Entwicklungsstand, wodurch sie sich über produktive Zwischenformen allmählich der Normschrift annähern.⁶¹

Die Schriftspracherwerbsforschung entwickelte aus der Beobachtung und dem Vergleich dieser individuellen, aber doch in ihren Grundzügen vergleichbaren Lernwege Stufenmodelle, deren Entstehung und unterrichtspraktischer Nutzen im Folgenden erläutert wird.

4.3 Schriftspracherwerb als Denkentwicklung – Entwicklungsstufenmodelle

Entwicklungsstufenmodelle beschreiben Schreib- und Rechtschreiberwerbsprozesse in ihrem zeitlichen Verlauf. Die Schriftsprachentwicklung wird dabei in Anlehnung an die kognitiven Entwicklungsstufen bei Piaget (1974) als Denkentwicklung verstanden, die ähnlich dem Spracherwerb in qualitativ unterscheidbaren, aufeinander aufbauenden Stufen verläuft, die durch die Dominanz unterschiedlicher Strategien gekennzeichnet sind.⁶² Die Kinder nähern sich dabei etappenweise durch sich immer wieder verändernde und erweiternde Regel- und Strategiebildungen allmählich der normierten Schreibweise an. Das Stufenmodell kann jedoch nicht als Abbildung eines linearen Lernprozesses verstanden werden, sondern dient zur Orientierung im individuellen Lernprozesses jeden Lerner/ jeder Lernerin, die die Phasen im Rahmen seiner/ihrer Schreib- und Rechtschreibentwicklung unterschiedlich schnell, mit Fort- und Rückschritten durchläuft.⁶³

⁵⁸ Kern&Kern 1961 zit. n. Scheerer-Neumann 1995 (a): Wortspezifisch: Ja-Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Brügelmann/ Balhorn: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Lengwil, S.230f.

⁵⁹ vgl. Scheerer-Neumann 1995, S.230f.

⁶⁰ vgl. Bartnitzky 2000, S.50

⁶¹ vgl. Brügelmann 1994 (b), S. 20

⁶² vgl. Richter 1998, S.26

⁶³ vgl. Spitta 1994: Kinder schreiben eigenen Texte in Klasse 1 u. 2. Frankfurt am Main, S.73.

„Das Durchlaufen der Stufenfolge gilt [dabei] sowohl für schnelle Schreiblehner als auch für langsam lernende Kinder, wobei schwache Lerner als ‚lernverzögerte Schreiber‘ erkannt wurden, deren Rechtschreibentwicklung jedoch den gleichen qualitativen Stufen folgt wie die der guten Lerner“.⁶⁴

Die „Piagetsche Wende“ der Lese- und Schreibdidaktik bildete wie bereits oben beschrieben den Ausgangspunkt dieser neuen Sichtweise des Schriftspracherwerbs, der nicht mehr nur als „gradueller Zuwachs an Wissen und Können“, sondern als „qualitativ gestufte Umorganisation von Konzepten und Strategien“ beschrieben wird.⁶⁵ Lernen wird also nicht mehr als direkte Folge von Lehre verstanden, sondern als eigenaktiver Prozess der Kinder.

Vorläufer und Begründer dieser Entwicklung waren CAROL CHOMSKY und CHARLES READ, die bereits in den 70er Jahren Schreibversuche der Kinder als individuelle Konstruktionsleistungen begriffen und nach allgemeinen Mustern in ihrer Entwicklung suchten. WOLFGANG EICHLER und KARL-HEINZ KASTRUP untersuchten die Verschriftungen der Kinder in Westdeutschland unter ähnlichem Aspekt, doch erst in den 80er Jahren fanden die Entwicklungsmodelle eine breitere Resonanz.⁶⁶

Inzwischen stützen Längsschnittstudien und Analysen von Fallstudien aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, aus Frankreich und Schweden (meist von Spontanlesern, -leserinnen und Spontanschreibern, -schreiberinnen) die vermuteten Annahmen.⁶⁷ Die Untersuchungen zeigen, dass alle Kinder unabhängig von der Sprachgemeinschaft, in der sie aufwuchsen, bestimmte typische Stadien der Annäherung an die normierte orthographische Schreibweise durchlaufen.

Auf Grundlage dieser Untersuchungen sind sowohl im englischen als auch im deutschen Sprachraum zahlreiche Modelle entstanden, die die Schrift- und Rechtschreibentwicklung in Form von Stufen beschreiben. Allen gemeinsam ist dabei die bereits benannte Annahme der Schreibentwicklung als Denkentwicklung, Unterschiede bestehen in der Ausdifferenzierung der Phasen, der Berücksichtigung von Vorstufen oder einer abschließenden Phase, ihrer Benennung und Akzentsetzung.⁶⁸

Unterschiedliche Angaben finden sich auch darüber, wie genau der Begriff „Stufe“ zu definieren ist und wie sich der Übergang von einer Stufe zur anderen zeigt. SCHEERER-NEUMANN sieht in den Entwicklungsstufen „theoretische Konstruktionen, die den Entwicklungsverlauf für den Beobachter strukturieren. Sie kennzeichnen Phasen, in denen bestimmte Strategien überwiegen, die später von anderen abgelöst werden“.⁶⁹

⁶⁴ Spitta 1991: Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und ihre Bedeutung für die Didaktik des Rechtschreibunterrichts in den Klassen 1-4. In: Lesenlernen – Schreibenlernen. Bregenz 1991, S.24.

⁶⁵ vgl. Brügelmann 1994(b), S.23

⁶⁶ vgl. ebd. S.21

⁶⁷ vgl. Richter 1998, S.26

⁶⁸ ebd. S.29

⁶⁹ Scheerer-Neumann 1989, S.26 zit. n. Brinkmann 1997, S.65

Auch die angenommenen Entwicklungsfortschritte von einer Stufe zur nächsten sind von unterschiedlicher Qualität bzw. Größe. Zum Teil handelt es sich um grundlegend neue Einsichten, z.B. Einsicht in das Lautprinzip, zum anderen werden auch graduelle Verfeinerungen als Fortschritt zur nächsten Stufe definiert, z.B. der Übergang von der Skelettschreibung zur Lautumschrift.⁷⁰

Verschiedene Modelle vergleichend stellt SIGRUN RICHTER jedoch drei grundlegende, allen gemeinsame Einsichten fest, die in allen Modellen für einige Stufensprünge angenommen werden:

- „- Einsicht in den von anderen Zeichensystemen unterschiedlichen Charakter der Schrift
- Einsicht in die Phonem-Graphem- Korrespondenz
- Übernahme von Rechtschreibmustern“.⁷¹

In Bezug auf den Übergang von einer Stufe zur nächst höheren beschreibt GUDRUN SPITTA, dass die Beobachtung kindlichen Schreibverhaltens dafür spricht, „dass zunächst die Verfügbarkeit über die bisher dominante Schreibstrategie einen gewissen Grad an Souveränität bzw. Automatisierung erreicht haben muss, bevor das Kind sein Interesse neuen Teilaspekten des Rechtschreibens und deren Berücksichtigung im Schreibprozess zuwenden kann“.⁷² Die beginnende Aneignung einer neuen Strategie lässt sich zum einen an der Übergeneralisierung eines neuen orthographischen Aspektes auf viele Wörter, was vorübergehend auch zu einem Ansteigen der Fehlerzahl führen kann, bei einer allmählichen Eingrenzung der Verwendung auf die der Norm entsprechenden Fälle erkennen. Zum anderen greift das Kind z.B. bei Schwierigkeiten, bei Ermüdungen oder bei Ablenkung erneut auf die gesicherten Verschriftungsstrategien zurück.⁷³

Didaktisch und unterrichtspraktisch haben die Entwicklungsmodelle zu einer entwicklungsorientierten Sichtweise des Schriftspracherwerbs beigetragen und bieten eine flexibel einsetzbare diagnostische Möglichkeit, um den Stand der Lese- und Schreibentwicklung des Kindes zu bestimmen und angemessene Lernangebote abzuleiten. Die Entwicklungsanalyse versteht sich in diesem Zusammenhang vor allem als qualitative Analyse, bei der es nicht um die Anzahl richtig geschriebener Lernwörter geht, sondern um die aktuellen Lese- und Schreibstrategien der Lernerin, des Lernalters, die sich bei spontanen Schreibungen und begleitenden direkten Beobachtungen analysieren lassen.⁷⁴

Weitere Untersuchungen der Schreibentwicklung und die damit verbundenen Einsichten in die Lernschritte der Kinder haben in der Diskussion über Entwicklungsmodelle zu der War-

⁷⁰ vgl. Brügelmann / Brinkmann 1994: Stufen des Schriftspracherwerbs nach Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann / Richter (Hrsg.): Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil, S. 44.

⁷¹ Richter 1998, S.29

⁷² Spitta 1991, S.25

⁷³ vgl. Spitta 1991, S. 25ff.

⁷⁴ vgl. Scheerer-Neumann 1998: Schriftspracherwerb: „The state of Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S.60.

nung vor einer „Verdinglichung“ der Stufen geführt. Es wird befürchtet, dass die Lernwege der Kinder in Form von allgemeinen Stufen zu sehr vereinfacht werden und die individuell unterschiedlichen Zugriffsweisen, z.B. auch in Abhängigkeit von der Schwierigkeit und Vertrautheit des Wortmaterials, nicht genügend berücksichtigt werden.⁷⁵ BRÜGELMANN entwickelt diese Kritik aufgreifend eine weiterführende Modellvorstellung der Schriftsprachentwicklung:

„Insofern wird eine flexiblere Vorstellung von ‚Zugriffen‘, die auch nebeneinander wirksam werden können, erforderlich (in meinem Bild: vom ‚Treppen-Modell‘ zum ‚Stern-Modell‘). Entwicklung bedeutet dann eine Verschiebung der Gewichte im Rahmen eines Repertoires verschiedener Lese- und Schreib ‚taktiken‘ im Rahmen einer übergreifenden Strategie. Sie lässt sich als Veränderung des Profils in der Strategie beschreiben“.⁷⁶

Auch wird in neuerer Zeit der alleinige Blick auf den Lerner, die Lernerin kritisch gesehen. RICHTER weist drauf hin, dass Entwicklungsmodelle, die die Lernverläufe in den Mittelpunkt stellen, nur Teilmodelle sind, die einen speziellen Aspekt des Lesens und Schreibens beschreiben.

Ein näheres Herankommen an eine umfassende Theorie des Schriftspracherwerbs sei von „ökologischen Feldmodellen“ zu erwarten, die auch das Lernumfeld einbeziehen. Es geht um eine Erweiterung um die soziale Dimension, die Bereiche wie Lehrpersonen- Kind- Interaktion, die Klassenkultur und Familie berücksichtigt.⁷⁷

In unserer Arbeit geht es in erster Linie um die Analyse individueller Lernprozesse, also zunächst um den Blick auf den Lerner, die Lernerin, doch im abschließenden Resümee werden auch wir auf Faktoren des Lernumfeldes eingehen, die wir durch die Teilnahme am Klassengeschehen erfassen konnten. Auch wir haben im Rahmen unserer Fallstudien Entwicklungsstufenmodelle genutzt, um die Verschriftungen der Fallkinder qualitativ zu analysieren und deren Entwicklungsstand einzuschätzen. Exemplarisch sollen hier deshalb drei ausgewählte Entwicklungsstufenmodelle beschrieben werden.

4.3.1 Das Dreiphasenmodell von Uta Frith

UTA FRITH hat 1986 ein dreiphasiges Entwicklungsmodell des Lesens und Schreibens entwickelt, das insgesamt sechs Stufen umfasst. Der Lernprozess ist dabei durch die miteinander korrespondierenden und sich gegenseitig bedingenden Modalitäten des Lesens und Schreibens gekennzeichnet, wobei in jeder der drei Phasen eine der beiden Modalitäten führend ist und die andere Tätigkeit nachzieht. FRITH geht in ihrem Modell von drei theoretisch unterscheidbaren Strategien aus, die sich durch unterschiedliche Merkmale der Denkentwicklung der jeweiligen Entwicklungsphase beschreiben lassen.⁷⁸

⁷⁵ Brügelmann 1994(b), S.24

⁷⁶ Brügelmann 1994(b), S.24f

⁷⁷ vgl. Richter 1998, S.33f.

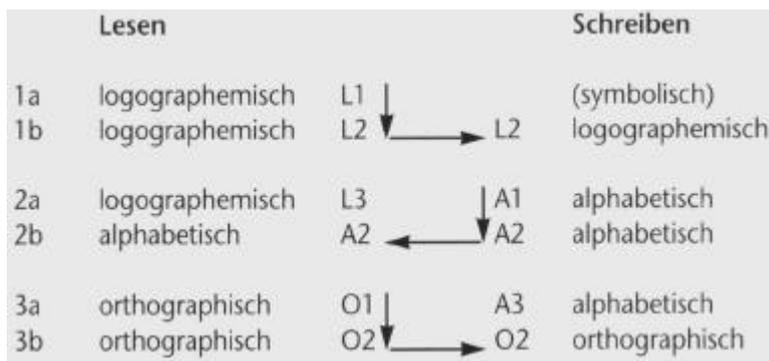
⁷⁸ vgl. Scheerer-Neumann 1998, S.34 u. Brinkmann 1997, S.55 ff.

In der ersten Phase, die durch die „logographemische“ Strategie gekennzeichnet ist, erschließen sich die Kinder die Schrift durch unmittelbares Erkennen im Sinne einer „Bilderschrift“ ohne Bezug zu Phonem-Graphembeziehungen. Die Strategie ist dabei visuell an Anfangsbuchstaben oder anderen prägnanten graphischen Merkmalen orientiert.

Die zweite Phase ist durch die „alphabetische“ Strategie bestimmt, die durch die Einsicht in den Lautbezug der Schrift und die daran anschließende Anwendung der Phonem-, Graphem-Korrespondenzen charakterisiert ist.

Durch die Erkenntnis, dass die Schrift keine Lautschrift ist und beim Verschriften auch orthographische Merkmale zu beachten sind, wird die dritte Phase der Schriftsprachentwicklung erreicht. Dabei ermöglicht die Erfassung größerer Einheiten, z.B. häufig gebrauchte Buchstabensequenzen, Silben, Morpheme, ein beschleunigtes Lesens. Beim Schreiben führt vor allem die Einsicht in die Morphemkonstanz zu orthographisch korrekten Schreibungen.⁷⁹

Dieses Dreiphasenmodell hat FRITH durch die Einführung einer „Eingabe- Ausgabedimension“ zu einem Sechsstufenmodell⁸⁰ ausgebaut, wobei sich die beiden Prozesse des Lesens und Schreibens gegenüberstehen.⁸¹



Als problematisch wird bei der Übertragung dieses englischen Modells auf den Erwerb der deutschen Schriftsprache häufig die Bedeutung und Gültigkeit der logographischen Stufe gesehen, da „die deutsche Sprache ein wesentlich höheres Maß an phonologischer Regularität [zeigt] als die englische“.⁸²

Auch Untersuchungen von SCHEERER-NEUMANN, BRÜGELMANN UND KRETSCHMANN, die Schreibentwicklungsverläufe einzelner Kinder beschrieben, verglichen und dem Erwerbsmodell von FRITH gegenüberstellten, zeigen, dass sie keine ausgeprägte logographische Strategie

⁷⁹ vgl. Schmid-Barkow 1999: Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt am Main, S.58 ff.

⁸⁰ Frith 1986; entnommen aus Augst /Dehn 1998, S.66

⁸¹ vgl. Brinkmann 1997, S.57

⁸² Wimmer u.a. zit. n. Brinkmann 1997, S. 62

gie beobachten konnten. Zudem entsprachen die Entwicklungsverläufe nicht dem alternierenden Wechsel von Lesen und Schreiben.⁸³

Das Modell von FRITH diene trotz der genannten Kritikpunkte als Vorbildfunktion für weitere Forschungen und kann heute als Rahmenmodell gelten. Aus diesem Grund haben auch wir es im Rahmen dieser Arbeit aufgeführt. Nachfolgend entwickelte Modelle sind detaillierter und vor allem im Bereich der alphabetischen Strategie differenziert worden.⁸⁴

K.-B. GÜNTHER (1986) hat das Modell von FRITH um eine vorangehende „präliteral-symbolische“ und um eine abschließende „integrativ- automatisierte“ Phase erweitert.⁸⁵ Es soll jedoch hier nicht ausführlich erläutert werden, da es den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde, weitere Stufenmodelle ausführlich darzustellen.

4.3.2 Stufenmodell Gudrun Spitta

Die vorliegenden Forschungsberichte zur Schriftsprachentwicklung zusammenfassend und aufgrund eigener Erfahrung in Schulklassen unterscheidet GUDRUN SPITTA in dem von ihr entwickelten Modell sechs Stufen der Annäherung an die orthographische Regelschreibweise. Anhand des Modells lässt sich die typische Entwicklungsstufenfolge des Schreib- und Rechtschreiberwerbs als Prozess zunehmender Differenzierung der Schreibstrategien beschreiben (siehe Abbildung). SPITTA betont, dass die dabei vorgenommene altersmäßige Zuordnung nur als grobe Orientierung bei der Beobachtung des individuellen Lernwegs dienen kann⁸⁶.

⁸³ vgl. Brinkmann, S. 57

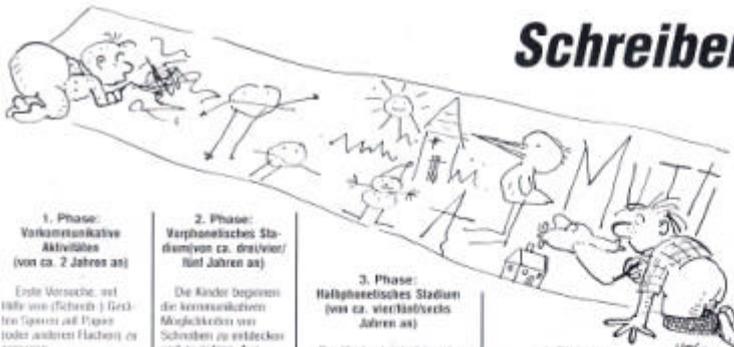
⁸⁴ vgl. Scheerer-Neumann 1998, S.37

⁸⁵ bei Brinkmann 1997 dargestellt

⁸⁶ vgl. Spitta 1994, S.73.

Schreibentwicklungstabelle

Gudrun Spitta



1. Phase: Vorkommunikative Aktivitäten
(von ca. 2 Jahren an)

Erste Versuche, mit Hilfe von (fehlend) gezeichneten Spuren auf Papier (oder anderen Flächen) zu experimentieren.

Das Herbeiführen von Kreisbildern durch Bewegung von Gegenständen auf Materialien bereitet Kinder dieses Alters, vertikales Vorzeichen und Entfernungen im abschließenden Hinverbringen darzustellen.

Alle weiteren Phasen bauen auf diesem ersten Aktivitätsgerüst auf. Bereits kommunikative Charakter.

2. Phase: Verbalisiertes Stadium
(von ca. drei bis vier Jahren an)

Die Kinder beginnen die kommunikativen Möglichkeiten von Schreiben zu entdecken und zu nutzen. Aus Kreisbildern werden jetzt Mittelstriche, Kreisstriche mit vertikalen Botschaften (Vorzeichen tauschen auf, meist als Großbuchstaben, teilweise als Buchstabenformen) verwendet.

Die Buchstaben werden ohne Erfassung der Phasen-Graphem-Zusammenhänge verwendet. Buchstabe und Bildzeichen werden häufig kombiniert.

3. Phase: Halbphonetisches Stadium
(von ca. vier bis sechs Jahren an)

Das Kind entwickelt in seinen Schreibversuchen erste Vorstellungen davon, daß Buchstaben die Laute eines Wortes abbilden. Die bislang eher zufällig benutzten Buchstaben werden jetzt in ihrer Funktion eingesetzt, sie werden so ausgewählt, daß sie Laute eines Wortes wiedergeben. Dabei werden meistens nur die für das Kind besonders prägnanten Laute (Laufgruppen) abgebildet. Zwei, drei oder vier Buchstaben stehen dabei häufig für ein ganzes Wort.

PP = Puppe
H = hat
W = weil
Fgd = Fahrgeld

Auch wenn nicht alle Buchstaben bekannt sind, versuchen Kinder in dieser Phase mit den wenigen Zeichen, die ihnen zur Verfügung stehen, die gesprochenen Wörter abzubilden. Teilweise geschieht das ohne die Benützung von Vokalen. Erste Wortgrenzen werden erkannt. Links-Rechts-Orientierung wird schwer.

4. Phase: Phonetische Phase (ca. von fünf bis sechs Jahren an)

Die Kinder verbessern ihre Fähigkeit zur Abbildung der Lautstruktur von Wörtern. Immer häufiger gelingt es, die gesamte Lautfolge eines Wortes – streng nach rein phonetischen Regeln – abzubilden. Dabei wird die Lautanalyse orientiert an der Lautfolge der Umgangssprache vorgenommen.

Vater (Fata) = Vater
Schpiss = spielen
gestan = gestern
zurück = zurück

Sprachtypische Rechtschreibfehler spielen keine Rolle.

Die Einhaltung von Wortgrenzen wird schwer. Erste Bewältigung der Regelmäßigkeit von Schreibweisen wird in Ausprägungen von Kindern über mündliche Schreibweisen deutscher.

5. Phase: Phonetische Übersicht bei der in zunehmenden Maße typische Rechtschreibmuster integriert werden (von ca. sechs bis sieben Jahren an bzw. ab 1./2. Klasse)

Die Kinder entwickeln ein Gespür dafür, daß die Schreibung der Wörter neben der Bestimmung durch die allgemeine Laut-Buchstaben-Zuordnung außerdem noch durch weitere orthografische Regularitäten beeinflusst wird.

Silben erhalten jetzt immer häufiger einen Vokal. Nasale Konsonanten werden regelmäßig berücksichtigt, ausfallendes -r und -en erhalten einen Vokal.

aus -Mir- wird -lter- (Keter),
aus -ruh- wird -ruh-
aus -kuk- (Tag) wird -kuk- (tag)

Ein und derselbe lange Vokal kann von einem Kind innerhalb eines Textes noch ganz verschieden geschrieben werden, für das Wort hier können zum Beispiel folgende und weitere ähnliche Schreibweisen nebeneinander benutzt werden:

ir, fia, fih, fer, vhr ...

Die Abbildung wahrnehmbarer, aber für Bedeutung bzw. Schreibung irrelevanter Laute fällt nach:

aus -has- wird -be-
aus -wan- wird -wan-
aus -stele- wird -ste- (wei)

Teilweise werden neue Schreibstrategien übergeneralisiert. Da aus -Vata- (biker) jetzt -Vater- geworden ist, wird häufig im Analogieverfahren nun aus -Vla- auch -Vier- oder aus -Claudia- oben -Claudier-.

Der in der Schule angebotene und gelebte Grundwortschatz wird zunehmend sicherer und beeinflusst die Schreibung neuer Wörter.

6. Phase: Übergang zur etablierten Rechtschreibfähigkeit (von ca. acht bis neun Jahren an bzw. zweiter/dritter Klasse an)

Die meisten Kinder verfügen jetzt über eine grundlegende Kenntnis unseres Rechtschreibsystems (Phonem-Graphem-Zuordnung). Grundlegende Regeln sind bereits sicher verankert (Großschreibung von Nomen sowie nach Punkt, Ausruf- und Fragezeichen, Festhalten der Endschreibung im Ausnahmefall durch Verlägen ...). Wortfalsch (Morpheme, Wortfamilienprinzip), Schreibung von Vor- und Nachsilben und zusammengesetzten Wörtern werden in immer größerem Ausmaß beherrscht.

Auch die Fähigkeit, Dehnung- und Doppelschreibweisen korrekt zu gebrauchen, nimmt zu.

Die Unsicherheit wird nicht mehr ausschließlich auf die auditive Lösungshilfe zurückgeführt, sondern in zunehmendem Maße die visuelle Korrekturhilfe und Inspektion, d.h. alternativer Schreibweisen können verwendet werden.

Die Kinder verfügen inzwischen sicher über eine große Anzahl von Wörtern (Grundwortschatz).

Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit im frühen Kindes- bzw. ersten Schulalter

Während in der von SPITTA beschriebenen vorkommunikativen Phase die Funktionslust am Spuren-, Striche- und Mustererzeugen im Vordergrund steht, bildet die Einsicht in den prinzipiell kommunikativen Charakter der Schrift ab der 2. Phase die Grundlage für eine weitere Differenzierung der kindlichen Einsichten in das Funktionieren der Schrift. Zunächst nimmt der Lerner/ die Lernerin wahr, dass Lautelemente durch Zeichen abgebildet werden, dann entwickelt sich die Schrift durch aktive innere Regelbildungsprozesse allmählich von der konsonantischen Schreibweise bis zu orthographisch korrekten Verschriftungen. Wesentliche Einsichten über das Funktionieren unserer Schrift erwerben die Kinder dabei durch Schreiben, d.h. eigenständige Verschriftungen im Sinne aktiver Schriftverwendung⁸⁷.

Das Modell gibt einen Überblick über die sich während des Lernprozesses verändernden Schreibstrategien und ermöglicht es, aus den Texten der Kinder den Entwicklungsstand zu bestimmen, woraus gezielte Anregungen für den Unterricht abgeleitet werden können, die das Erreichen der nächsthöheren Stufe ermöglichen⁸⁸.

4.3.3 Die Entwicklungsstufenmodelle von Hans Brügelmann & Erika Brinkmann

Im Rahmen des Projektes „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ entwickelte BRÜGELMANN (1988) durch den Längsschnittvergleich der Schreibungen von mehr als 500 Kindern im Verlauf der 1., teilweise auch der 2. Klasse, ein „konkret operationalisiertes“ 6-phasiges Modell der

⁸⁷ vgl. Spitta 1988: Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Frankfurt am Main, S.17.

⁸⁸ vgl. Richter 1998, S.27.

Schreibentwicklung. Das Modell hat durch die Operationalisierung besondere unterrichtspraktische Relevanz, da es die Stufen durch konkrete Angaben ihrer Indikatoren präzisiert. Grundlage der Untersuchung war die Auswertung der wiederholten Schreibung von 9 Wörtern unterschiedlicher Schwierigkeit, von denen man vermutete, dass sie nicht zum Übungswortschatz gehören und deshalb aufgrund der Einsicht in die Logik der Schriftsprache „konstruiert“ werden. Somit handelt es sich nicht nur um ein Modell der Schreibentwicklung, sondern um ein Modell der Einsicht in den technischen Aufbau der Schrift⁸⁹.

- Stufe 0: keine Buchstaben oder Buchstaben ohne Lautbezug (willkürliche Schreibung)
- Stufe 1: ein Laut korrekt abgebildet (meist Anlaut)
- Stufe 2: „Lautskelett“ (weniger als 2/3 Laute korrekt)
- Stufe 3: fast lauttreu (mehr als 2/3 der Laute korrekt)
- Stufe 4: Lautfolge genau, eventuell „übergenu“ wiedergegeben (Umschrift)
- Stufe 5: orthographisch korrekte Schreibung

Die Untersuchungen bestätigten, dass die Schreibentwicklung aller Kinder annähernd über diese Stufen des Entwicklungsmodells verlief, wobei die Ausgangslage zu Schulbeginn und die Fortschritte im ersten Schuljahr sehr unterschiedlich ausfielen. Insgesamt war zudem zu beobachten, dass die Rechtschreibentwicklung oft sprunghaft verlief und solche Sprünge selbst bei Kindern mit gleicher Ausgangslage zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgten⁹⁰.

Auch in unserer Fallstudie wurde das in dieser Untersuchung genutzte „9-Wörter-Diktat“ als Diagnose des individuellen Entwicklungsstandes der Fallkinder und der gesamten Klasse herangezogen, indem die Verschriftungen dem hier dargestellten Stufenmodell zugeordnet wurden.

Ein weiteres Modell, das in Zusammenhang mit den Untersuchungen im Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ seit der ersten Fassung von BRÜGELMANN 1983 mehrmals überarbeitet und verändert wurde, konzentriert sich auf vier Einsichten der Schriftsprachentwicklung, die die Kinder gewinnen müssen, um die grundlegenden Einsichten des deutschen Schriftsystems verstehen zu können. Auf einer zweiten Ebene wurden dabei Teil-Einsichten, die sich in den Lese- und Schreibversuchen der Kinder als spezifische Zugriffe erkennen lassen, konkretisiert. In einem fünften Abschnitt wird der weitere Ausbau des orthographischen Systems, der allerdings keinen qualitativ neuen Schritt beinhaltet, beschrieben.

In den Grundannahmen über kindliches Lernen stimmen die von BRÜGELMANN bis heute entwickelten Modelle überein, besonderes Anliegen dieses 1994 zusammen mit ERIKA BRINKMANN dargestellten Modells ist der Bezug auf unterrichtspraktische Bedürfnisse. Es

⁸⁹ vgl. Richter 1998, S. 29.

ermöglicht die Deutung kindlicher Zugriffe auf Schrift beim Schreiben in der Perspektive ihrer Entwicklung und gibt Anregungen zur Förderung ihrer Weiterentwicklung⁹¹.

1. Bedeutungshaltigkeit der Schrift

Das Kind begreift:

- 1.1. Schrift ist Träger von Informationen, die SchreiberInnen hineinlegen, LeserInnen wieder herausholen können.
- 1.2. Schrift hält Bedeutung wortwörtlich fest. Schrift bedeutet: Festhalten von Sprache.

2. Buchstabenbindung der Schrift

Das Kind begreift:

- 2.1. Schrift besteht nicht aus beliebigen Formen, sondern aus einer begrenzten Zahl konventioneller Zeichen, den Buchstaben.
- 2.2. Verschiedene Worte bestehen aus unterschiedlichen Buchstabenfolgen, die konstant reproduziert werden müssen, damit die Bedeutung bewerkstelligt wird.

3. Lautbezug der Schrift

Das Kind begreift:

- 3.1. Die Wahl der Anordnung der Buchstaben haben mit der Klangform eines Wortes zu tun. Schreiben äußert sich als Konstruieren von Ein-Laut- und Skelettschreibungen.
- 3.2. Schriftwörter bilden die Abfolge einzelner Laute im Wort komplett ab. Schreiben wird verfeinert zur phonetisch genauen Umschrift der eigenen Artikulation.

4. Orthographische Eigenständigkeit der Schrift

Das Kind begreift:

- 4.1. In der Schrift gibt es Zeichen/Buchstaben(gruppen), die sich aus einer Lautanalyse allein nicht ableiten lassen. Durch (Über-) Generalisierung von orthographischen Besonderheiten wird Schreiben zum Experimentieren mit alternativen Rechtschreibmustern.
- 4.2. Die Anwendung von Rechtschreibmustern ist an bestimmte Bedingungen gebunden. Richtig Schreiben bedeutet kontextbezogene Verwendung und nur noch 'legale' Übergeneralisierung⁹².

Nach diesen vier Einsichten folgt ihr gradueller Ausbau in Form einer „Lexikalischen Ordnung der Schrift“ unter morphematischen Gesichtspunkten und Berücksichtigung wort(gruppen)spezifischer orthographischer Besonderheiten durch Abruf aus einem „inneren Lexikon“ automatisierter Schreibweisen häufig gebrauchter Wörter.

Gerade dieses Modell kann uns bei der Einschätzung des Lernstandes Hinweise über den Stand der gewonnenen Einsichten geben, die das Kind in seinen Verschriftungen und z.T. auch in seinen diesbezüglichen Äußerungen zum Ausdruck bringt.

⁹⁰ vgl. Brügelmann 1994(a): Von der Teilchen- zur Wellentheorie. In: Brügelmann / Richter (Hrsg.): Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil, S.102.

⁹¹ vgl. Brügelmann / Brinkmann 1994, S.44 ff.

⁹² gekürzt übernommen aus Brinkmann 1997, S. 60 ff.

Wie bereits oben beschrieben, ist nach dem den Stufenmodellen zugrundeliegenden Lernverständnis der Lerner/ die Lernerin eigenaktiv im individuellen Lernprozess. Da dieses Verständnis von Lernen zunehmend auch mit Konzepten konstruktivistischer Lerntheorien begründet wird und die ablaufenden Denkprozesse des Individuums in diesem Rahmen differenziert betrachtet werden, sollen die folgenden Ausführungen den Zusammenhang von Konstruktivismus und Orthographieerwerb erläutern.

4.4 Der Konstruktivistische Lernbegriff

Lernen wird auf Grundlage neuerer Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung zunehmend als ein individueller Konstruktionsprozess verstanden. Den darauf aufbauenden kognitionspsychologisch ausgerichteten Lernkonzepten liegt oftmals ein diesem Verständnis entsprechender konstruktivistischer Lernbegriff zu Grunde. Dieser verneint die Annahme, dass „Informationen (...) der uns umgebenden Außenwelt (...) mehr oder weniger genau in die Gedankenwelt des Individuums transferiert werden.“⁹³

Eine Person kann nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst werden, sondern die innere Struktur der Person bestimmt, wie sie sich mit Anregungen der Umwelt auseinandersetzt.⁹⁴

Dabei ist es schwierig den „konstruktivistischen Lernbegriff“ genau zu definieren, da der Ausdruck „konstruktivistisch“ zur Zeit in der Pädagogik und Didaktik modern ist und oft auf alle möglichen Einstellungen und Methoden angewandt wird, wodurch es schwer wird, das eigentlich Ursprüngliche zu erkennen. Deshalb wird an dieser Stelle zunächst eine allgemeine Definition gegeben und die zentralen Aussagen zusammengefasst, bevor es um eine Übertragung des konstruktivistischen Lernbegriffs auf den Schriftspracherwerbsprozess geht.

4.4.1 Konstruktivismus als philosophische Erkenntnistheorie

Konstruktivismus ist in seiner Grundlegung zunächst philosophisch zu verstehen. Es handelt sich um einen erkenntnistheoretischen Ansatz, der sich damit beschäftigt, wie Lernende zu Erkenntnis kommen und welcher Art die Erkenntnis ist. Wie bei anderen erkenntnistheoretischen Ansätzen geht es um die Fragen, welche Stellung Subjekt und Objekt im Erkenntnisprozess zueinander haben, was überhaupt von der Umwelt zu erkennen ist, worauf sich die Erkenntnis dabei beziehen kann und was es heißt, eine Sache erkannt zu haben. Charakteristisch ist hierbei, dass der Konstruktivismus die Möglichkeit einer solchen

⁹³ Werning 1998: Konstruktivismus – Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 7, S.39.

⁹⁴ vgl. ebd. S.40.

rakteristisch ist hierbei, dass der Konstruktivismus die Möglichkeit einer solchen erkennbaren objektiven Wahrheit bezweifelt.⁹⁵

Dem Individuum ist es unmöglich, die es umgebende Umwelt, nach MATURANA und VALERA (1987) „umgebendes Milieu“ genannt, direkt abzubilden. Konstruierte Wirklichkeit ist immer Produkt des Subjekts und dabei abhängig von dessen subjektiver Erfahrungswelt. Das lernende Subjekt ist selbstreferentiell, d.h. jede Handlung wirkt auf dessen Struktur zurück und kann diese bestätigen oder verändern. Nach HEINZ VON FOERSTER sind Lernende in diesem Sinne vergleichbar mit nicht-trivialen Systemen. Sie sind durch ihre Geschichtlichkeit und strukturelle Dynamik gekennzeichnet, wodurch es keine kausale Beziehung zwischen Input und Output gibt, vielmehr ist sie abhängig von der internen Konstruktion der Situation durch das Subjekt.⁹⁶

Da der Konstruktivismus also das Erkennen einer einzigen Wahrheit bestreitet, geht es bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt stattdessen um das Kriterium der Nützlichkeit, die nach VON GLASERSFELD mit dem Begriff Viabilität bezeichnet wird. Ein Konstrukt ist demnach so lange viabel, wie es bei der Konfrontation mit der Umwelt keinen Anstoß verursacht. Kommt es zu Widersprüchen mit der Umwelt, muss die Konstruktion modifiziert werden.⁹⁷

Der Lernprozess erfolgt also immer auch in sozialen und situativen Zusammenhängen. Über die Kommunikation mit anderen Individuen hat der Mensch die Möglichkeit an deren Konstruktionen Teil zu haben und es können gemeinsame „intersubjektive“ Welten konstruiert werden, die für die an der Kommunikation Beteiligten als wahr aufgefasst werden und dadurch schließlich doch einen gewissen Grad an Objektivität erreichen.⁹⁸

Alle konstruktivistischen Ansätze zusammenfassend beschreibt SCHEERER-NEUMANN die ihnen zugrundeliegende Vorstellung des Lernens und Wissenserwerbs folgendermaßen:

„Lernen ist ein Konstruktionsprozess. Auf Basis vorhandener Schemata, Vorstellungen und Überzeugungen werden neue Erfahrungen verarbeitet. Lernende konstruieren ihr Wissen selbst. Es entsteht nicht durch Informationsübertragung nach dem Modell des Trichters oder einer Rohrpost. Deshalb ist Lernen nicht notwendigerweise eine Konsequenz von Lehren. Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess, der sich im Kopf des/ der Lernenden abspielt. Er ist das Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und (Lern-) Umwelt“⁹⁹

Der Prozess der Konstruktion von Wissen basiert also immer auf vorhandenem Wissen und bereits gesammelten Erfahrungen, d.h. Neues wird an vorhandene Wissensstrukturen angeknüpft und diese werden gegebenenfalls erweitert oder verändert. Dieser Prozess kann nicht

⁹⁵ vgl. Klein/ Oettinger 2000: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im Sachunterricht. Hohengehren, S.6 ff.

⁹⁶ vgl. Werning 1998, S.39f.

⁹⁷ vgl. Klein/Oettinger 2000, S. 13.

⁹⁸ vgl. ebd. S.17.

⁹⁹ Scheerer-Neumann 1998, S.102.

durch außen von der Lehrkraft gesteuert, sondern nur durch Lernangebote angeregt oder provoziert werden.

Wird in der konstruktivistisch ausgerichteten pädagogischen Psychologie von Wissensaufbau gesprochen, so meint dies nicht nur die Kenntnis von Informationen oder Daten (‘deklaratives Wissen’), sondern auch die Verfügbarkeit von Handlungsabläufen (‘prozedurales Wissen’).¹⁰⁰

4.4.2 Konstruktivismus und Schriftspracherwerb

Auch lerntheoretische Annahmen über den Schriftspracherwerb definieren das Lesen- und Schreibenlernen von Kindern heute im allgemeinen als individuellen, aktiven und eigenständigen Aneignungsprozess¹⁰¹. Während Kinder schriftsprachlich handeln, „konstruieren“ sie durch Anwendung bereits vorhandenen Wissens über schriftsprachliche Strukturen auf individuelle Weise Schrift. In eigenaktiver Auseinandersetzung mit Schrift werden gleichzeitig neu gewonnene Einsichten über orthographische Strukturen in bereits vorhandenes Wissen eingeordnet bzw. neu strukturiert¹⁰².

Dabei knüpfen sie an bereits vorhandenes Wissen an, um es weiter zu differenzieren oder zu modifizieren, entwickeln Vorstellungen und Konzeptionen von Schrift, die sie solange beibehalten, bis es zu „Perturbationen“ (Dissonanzen zwischen vorhandenen Strukturen und zu verarbeitenden Erfahrungen) kommt, die zu einer Ersetzung durch differenziertere, adäquatere Konzeptionen führt. So nähern sie sich allmählich dem Lerngegenstand Schrift an.¹⁰³

Dies entspricht den Vorstellungen des Schriftspracherwerbs als Denkentwicklung, die sich in Entwicklungsstufenmodellen wiederfinden und schon seit der kognitiven Wende in den 80er Jahren Konzeptionen des Lehrens und Lernens bestimmen, aber erst in neuerer Zeit auch durch konstruktivistische Annahmen begründet werden.

ANGELIKA SPECK-HAMDAN führt allerdings auch eine die durch den Gegenstand der Schrift zu berücksichtigende einschränkende Bedingung an. Unsere Schrift sei ein überliefertes System, das deshalb nicht von jedem Lernenden komplett neu erfunden werden müsse – aber jeder konstruiere es für sich selbst neu und habe dabei die Freiheit eines neuen Blicks und individuellen Zugangs.¹⁰⁴

¹⁰⁰ Fölling-Albers 1997: Lernen, Wissen, Verstehen. In: Grundschule 10, S.8f.

¹⁰¹ vgl. z.B. Spitta 1994, Hanke 2000, Brügelmann / Brinkmann 1994.

¹⁰² vgl. Hanke, Petra 2000: Rechtschreiben als komplexer Konstruktionsprozess. In: Grundschule 5. S.16.

¹⁰³ vgl. Speck-Hamdan, Angelika 1998 (a): Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, L u.a.(Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S.103.

¹⁰⁴ vgl. Speck-Hamdan 1998, S.101ff.

4.4.3 Lesen und Schreiben- Lernwege zwischen Autonomie und Kontrolle

In Bezug zu den Normen der Orthographie im Zusammenhang mit einer konstruktivistischen Sicht des Schriftspracherwerbs, beschreiben Reich und Roth, dass es ohne eine Begrenzung der individuellen Wünsche keine symbolische Ordnung, keine Kultur in der wir uns miteinander verständigen könnten gebe. Trotzdem müsse bei aller Notwendigkeit der Einschränkung individueller Begehren, um Sprache konventionell zu erwerben, bei allen Linien, die uns die Welt ordnen helfen, die Lust am Sprechen, am Lesen und Schreiben erhalten werden.

Es muss einen Weg zwischen dem „ich will“ und dem „ich soll“, zwischen „Autonomie“ und „Kontrolle“ gefunden werden.¹⁰⁵

Gerade „der Wechsel zwischen Kindergarten und Schule ist für viele Kinder ein Wechsel von einem eher auf eigenen Sinn, auf große Freiheit, auf Spiel und Selbstbestimmung ausgerichteten Erleben hin zu eher fremden Sinn, zu Beschränkungen, Arbeit und Aufgabenstellungen, die von der Autonomie zur Kontrolle übergehen.“¹⁰⁶

Sie verweisen auch darauf, dass es Annahmen dazu gebe, dass sich Probleme beim Schriftspracherwerb daraus ergeben, dass Kinder diesen Wechsel zwischen einer ursprünglichen Autonomie und einer darauf folgenden Kontrolle nicht so bewältigen können, wie andere Kinder.

In Bezug zur schulischen Lehre betonen sie jedoch, dass Kinder nicht grundsätzlich „neurotisch“ sind, sondern „neurotisch gemacht werden, indem ihnen ihr Text und damit das eigene Begehren entzogen wird. In der Schule symbolisiert das Schreiben ein absolutes Außen, die Fibel wird zur Ordnung der Kultur.“¹⁰⁷

Entgegen dieser Richtung, muss die Auseinandersetzung mit dem Schreiben und Lesen als Mittel zur Selbstbegegnung und Selbstkonstruktion genutzt werden. Das Kind setzt sich im Schreiben mit sich selbst auseinander, indem es Ideen und Vorstellungen auf inhaltlicher und formaler Ebene entwirft (konstruiert) und verwirft (dekonstruiert).¹⁰⁸

¹⁰⁵ Vgl. Reich/ Roth 2000: Lesen und Schreiben aus konstruktivistischer Sicht. In: Balhorn u.a.: Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze, S. 61 ff.

¹⁰⁶ ebd. S. 60

¹⁰⁷ ebd. S. 64

¹⁰⁸ ebd. S. 65 ff.

5 Zur Funktion von Sprachbewusstsein- Sprachbewusstheit und Rechtschreibbewusstsein- Rechtschreibbewusstheit im Orthographieerwerb

Wie unter Punkt „Lerntheoretische Aspekte des Schriftspracherwerbs“ bereits beschrieben, beschäftigen sich neuere Forschungen zum Schriftsprach- und Orthographieerwerb verstärkt mit der kognitiven Seite des Erwerbsprozesses. In diesem Rahmen werden, vorwiegend im Kontext des Erwerbs bewusster kognitiver Einsichten, „spezifische Fähigkeitsbündel wie Segmentierungsfähigkeiten, phonologische Diskriminierungsfähigkeiten, Analogiebildungsfähigkeiten, Fähigkeiten zur abstrakten Perspektive auf die Sprache selbst (Dekontextualisierungsfähigkeiten) als Vorläufer- und Begleitfähigkeiten für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen hervorgehoben“.¹⁰⁹ Es geht also um die Frage der Bewusstheit von Sprachlernprozessen, die auch Schwerpunkt unserer Arbeit mit der Frage nach der Funktion von Rechtschreibbewusstheit im kindlichen Lernprozess des Orthographieerwerbs ist.

5.1 Terminologische Schwierigkeiten bei der Definition von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit

In Forschungsberichten finden dieser Richtung entsprechend vermehrt Begriffe wie „language awareness, language consciousness, tacit knowledge, accessibility of structure, awareness of structure“ im Englischen und „sprachanalytische Fähigkeiten, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, implizites und explizites Sprachwissen, phonologische/ phonematische Bewusstheit“ im Deutschen Verwendung, um die für den Schriftspracherwerb bedeutenden kognitiven Prozesse zu beschreiben.¹¹⁰

Besondere Beachtung wird in diesem Rahmen häufig der „phonologischen Bewusstheit“ zugeschrieben, die zur Zeit in der internationalen Forschung als der „Knackpunkt des Lesens- und Schreibenlernens“ gilt. Sie beschreibt die Fähigkeit, Wörter in ihren lautlichen Eigenschaften wahrzunehmen und zu analysieren, um sie in Phoneme zu gliedern und mit Phonemen zu operieren. Unklar bleibt in den Schlussfolgerungen aus Untersuchungen zur „phonologischen Bewusstheit“, ob diese Fähigkeit Voraussetzung oder Folge des Schriftspracherwerbsprozess ist. Tendenziell überwiegt allerdings die Auffassung, dass die wesentlichen Lernschritte erst während der Auseinandersetzung mit Schrift im (schulischen) Lernprozess erfolgen.¹¹¹

¹⁰⁹vgl. Spitta 2000 (b): Deutschdidaktische Perspektiven. Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe?, S. 2 und Spitta Gudrun 2000 (a): Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens, Antrag an die FNK, S. 8.

¹¹⁰ Spitta 2000 (a), S.2.

¹¹¹ vgl. Scheerer-Neumann, Gerheid 1998, S.40/41.

Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die Begriffe Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit dabei selten genau definiert werden und mit einer gewissen Beliebigkeit zur Benennung unterschiedlicher Phänomene benutzt werden.

Im deutschsprachigen Raum liefert die Arbeit von HELGA ANDRESEN (1985) eine der wenigen gründlichen Auseinandersetzungen mit den Bewusstseinsprozessen im Schriftspracherwerb aus psycholinguistischer Perspektive. Auch sie weist auf „terminologische Schwierigkeiten“ des Begriffs „Bewusstheit“ hin, die sich insbesondere auch bei der Übertragung englischer Untersuchungen ins Deutsche ergeben.¹¹² Im Englischen wird unterschieden zwischen „awareness“ und „consciousness“, was im Deutschen mit „Bewusstheit“ und „Bewusstsein“ übersetzt wird. Die Begriffe „to be aware of“ und „to be consciousness“ entsprechen jedoch beide der Bedeutung „sich...bewusst sein“, was eine eindeutige, angemessene Übertragung und Darstellung der Sachverhalte erschwert.¹¹³

Auch neuere Veröffentlichungen thematisieren die terminologischen Schwierigkeiten. So definiert SCHEERER-NEUMANN phonologische Bewusstheit zusammenfassend als „phonemanalytische Fähigkeiten“.¹¹⁴ VALTIN setzt sich mit den Schwierigkeiten der Übersetzung der Begriffe „phonics“ und „phonemic awareness“ auseinander und grenzt diese qualitativ voneinander ab. Unter „phonics“ versteht sie die bloße Kenntnis der Buchstaben bzw. Grapheme und der dazugehörigen Phoneme sowie der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, während „phonemic awareness“ auch die Einsicht in den Zusammenhang gesprochener und geschriebener Sprache und damit die Fähigkeiten der Phonemanalyse und –synthese umfasst.¹¹⁵ SCHMID-BARKOW kritisiert die Eingrenzung von Sprachbewusstheit auf Prozesse der phonologischen Analyse und differenziert den Begriff in einem „Drei-Komponenten-Modell“ phonologischer Segmentierungsfähigkeiten, das im Folgenden noch dargestellt wird.¹¹⁶ Schließlich wird z.B. bei BRÜGELMANN differenziert in implizites, explizites und operatives Sprachwissen.¹¹⁷

5.2 Über die differierende Forschungslage zur Bedeutung bewusster und unbewusster Lernprozesse im Orthographieerwerb

Neben den Unklarheiten zu den Begrifflichkeiten Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein bzw. Rechtschreibbewusstheit, Rechtschreibbewusstsein gibt es auch zu deren Bedeutung und Funktion im kindlichen Lernprozess des Orthographieerwerbs keine Untersuchungen, die eindeutige Ergebnisse zeigen.

¹¹² Andresen 1985: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen, S.62.

¹¹³ ebd. S. 62.

¹¹⁴ Scheerer-Neumann 1998, S.40/41.

¹¹⁵ vgl. Valtin 1998: Der „neue“ Methodenstreit oder: Was können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn/ Bartnitzky (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1, S.65.

¹¹⁶ vgl. Schmid-Barkow, Ingrid 1999.

Schon die frühe Kontroverse zwischen MATTINGLY und CHOMSKY verdeutlicht die bestehende Uneinigkeit in diesem Forschungsbereich. MATTINGLY (1972/1984) stellt fest, dass beim Schriftspracherwerb der Zugang zu dem während des mündlichen Spracherwerbs aufgebauten unbewussten grammatikalischem Wissen („tacit knowledge“) weitgehend erfolgreich unbewusst erfolge. Er verbindet in diesem Zusammenhang „awareness of linguistic structure“ und „access to linguistic structure“ als unbewusste Prozesse miteinander und setzt sie ab gegen bewusste Einsichten in Sprachstrukturen („consciousness“). Dem widerspricht CHOMSKY (1979), der Sprachbewusstheit und Reflexionsfähigkeit für den Zugang zu inneren grammatikalischen Strukturen voraussetzt.¹¹⁸

Auch in der gegenwärtigen im deutschsprachigen Raum geführten Diskussion gibt es keine einheitliche Argumentation. Konsens besteht nur darüber, dass Schriftspracherwerb sprachanalytische Prozesse, die Fähigkeit zur Dekontextualisierung und den Aufbau neuer kognitiver Schemata erfordere. Unklar bleibt jedoch, inwieweit diese Prozesse bewusst ablaufen müssen (können) oder eher im unbewussten Zugriff auf im mündlichen Spracherwerb bereits angeeignete grammatische Strukturen erfolgen können (müssen).¹¹⁹

Die Unterschiedlichkeit der Positionen reicht von Vertretern, die Sprachbewusstheit als notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Orthographieerwerb benennen (wie AUGST/DEHN 1998/ BALHORN 1995,1998), über auf widersprüchliche Forschungsergebnisse aufmerksam machende Forscher (wie BRÜGELMANN u.a. 1994, Brinkmann 1997) bis zu Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Sprachpsychologie, die die Bedeutung von Prozessen der Bewusstheit bei sprachlichen Aktivitäten relativieren und Impulse zur genauen Erfassung spezifischer Qualität, Entwicklungsdynamik und Funktionalität von Sprachbewusstheit geben (List 1994/ WEINERT 1993/ SCHMID-BARKOW 1999). Ausgehend von diesen Untersuchungen und auch neuere Ergebnisse der neurobiologischen Forschung einbeziehend macht auch Gudrun Spitta auf die Unterschätzung der Bedeutung unbewusster Sprachlernprozesse im Orthographieerwerb aufmerksam (SPITTA 2000 (a), (b)).

Diese verschiedenen Forschungsarbeiten in ihrer Gesamtheit ausführlich zu referieren und zu diskutieren, würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, so dass wir im Folgenden zunächst die oben genannten Aspekte überblicksartig darstellen. In weiteren Kapiteln werden die für unsere Untersuchung grundlegenden Arbeiten thematisiert, bevor abschließend die im Projekt entwickelte Definition erläutert wird.

AUGST und DEHN unterscheiden in ihrem Verständnis von individueller Rechtschreibkompetenz „ein unbewusstes Rechtschreibkönnen durch Eigenregeln von einem bewussten Rechtschreibwissen durch linguistische, didaktische, psychologische und durch die amtlichen Re-

¹¹⁷ vgl. Brügelmann 1994(c): Schwierigkeiten und Hilfen beim Schriftspracherwerb. In: Brügelmann/Richter: Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil, S.246.

¹¹⁸ ausführlich dargestellt bei Andresen 1985, S.143 ff.

¹¹⁹ vgl. Spitta 2000 (a): Forschungsantrag, S.9.

geln“.¹²⁰ Das Rechtschreibwissen kann z.B. aktiviert werden, wenn der Schreiber unsicher wird, da er im Zweifelsfall ja gerade nicht mehr seiner inneren Intuition, seinem Sprachgefühl, d.h. auch nicht mehr seinen inneren Eigenregeln der Rechtschreibung folgen kann.¹²¹ Das Verhältnis von implizitem Können und explizitem Wissen im Aneignungsprozess beschreiben sie als komplizierte Beziehung. Worüber die Schreiber unbewusst, operativ, im Vollzug des Schreibens verfügen, ist dem expliziten Wissen und der ausdrücklichen Formulierung schwer zugänglich, während eine explizit gelernte Fremdregel lange Zeit benannt werden kann. Das gekonnte Schreiben enthält immer explizite Elemente, da das Schreiben generell und dabei vor allem das Überarbeiten ein bewusster Vorgang ist. Allerdings kann das explizit Gelernte im Laufe der Automatisierung zu implizitem Können werden.¹²²

Die Aufgabe von Unterricht sehen sie nun jedoch nicht in erster Linie darin, Regeln oder Strukturen explizit zu lehren und durch Übung zu automatisieren, sondern die SchülerInnen zu der Bildung von Eigenregeln und zu implizitem Können anzuregen. Darüber hinaus beschreiben sie einige „Grundregeln“ der Rechtschreibung, die dem expliziten Wissen mit Aussicht auf Erfolg zugänglich gemacht werden können.¹²³

In der Kontroverse zwischen expliziter Aneignung durch häufiges Abschreiben zum Zweck des Einprägens verbunden mit der schrittweisen Vermittlung von Regeln und des Sich-Entwickeln- Lassens der Rechtschreibung in Analogie des Spracherwerbs gehen sie einen dritten Weg. Sie sehen die Aufgabe des Unterrichts darin, „das jeweilige Können des Schülers zu konfrontieren mit einem auf die Sachstruktur gerichteten Orientierungsrahmen (Lehren), der die Lernenden im Vollzug der Tätigkeit des Schreibens (aber auch des Lesens) zu Erkundungen herausfordert. Die ausdrückliche Formulierung von Regeln im Unterricht trifft dann auf ein kognitives Schema, das das Phänomen bereits vielfältig in Form von Eigenregeln strukturiert.“¹²⁴

Zusammenfassend betonen sie also neben dem impliziten Können die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit Sprachstrukturen, um explizites Wissen aufzubauen.

Auch OSBURG beschreibt in Anlehnung an DEHN, „Schriftsprache fordert vom Kind, bewusst über Sprachstrukturen zu verfügen. Beim Erwerb der gesprochenen Sprache lernt das Kind die Regeln unbewusst, das Sprachwissen ist implizit. Im Bereich der geschriebenen Sprache eignet es sich Regeln bewusst an, um sprachanalytisch tätig zu werden; das Sprachwissen ist explizites deklaratives Wissen. Das Kind bildet in der Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache Sprachbewusstheit heraus“¹²⁵.

¹²⁰ Augst/ Dehn 1998, S.50

¹²¹ vgl. ebd. S.50

¹²² vgl. ebd. S.80

¹²³ vgl. Augst/Dehn 1998, S.80

¹²⁴ ebd. S.213

¹²⁵ vgl. Osburg 1997, S.77

BALHORN sieht „(...) (recht) schreibkompetenz wesentlich in sprachlicher intuition fundiert (...)“.¹²⁶ Er betont jedoch auch, dass gleichzeitig orthographisches Wissen die Bedingung richtigen Schreibens ist. Letztlich beschreibt er ein Zusammenwirken der Fähigkeit, die Bildung eines Wortes semantisch aufzulösen, und des intuitiven Wissens um Wortbildungsregeln.¹²⁷ Aus seinen theoretischen Ausführungen folgend befürwortet er den Ausbau einer sprachlichen Intuition, was auch ein Verdeutlichen der „Ordnung der Sprache, die sich auch in der Schrift ausdrückt“, beinhaltet.¹²⁸ In diesem Zusammenhang sieht er auch Sprachbewusstheit als Bedingung erfolgreichen Rechtschreiblernens: „Schreibenlernen bedeutet, die Lautsprache, die bisher wesentlich nur gebrauchswert hatte, zum *gegenstand* zu machen.“¹²⁹

BRÜGELMANN beschreibt, dass die Beziehung zwischen der impliziten und der expliziten Dimension der Wahrnehmung und Denkorganisation für ihn bis heute problematisch ist. Für ihn ist die bewusste Theoriebildung über das Funktionieren der Sprache im Sinne des `Lesen- und Schreibenlernens als Denkentwicklung` nur die eine Seite der Rechtschreibentwicklung. Unabhängig davon zeigen sich in den Lese- und Schreibversuchen der Kinder implizite Muster, die auf eine unbewusste Ordnung von Schrifterfahrung schließen lassen.¹³⁰ Er verweist dabei auf im Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ durchgeführte Längsschnittuntersuchungen, die zeigen, dass die Entwicklung des Rechtschreibens oft sprunghaft verlief und solche Sprünge selbst für Kinder mit gleicher Ausgangslage zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten zu beobachten sind. Zudem machten die Kinder auch Fortschritte bei der orthographischen Schreibung von Wörtern, die nicht ausdrücklich geübt waren.¹³¹

Auch BRINKMANNs in diesem Rahmen durchgeführte Untersuchung spricht für die Annahme „des Rechtschreiblernens durch implizite Musterbildung, bei der sich das orthographische Wissen der Kinder allmählich durch eine unbewusste, eigenaktive Ordnung von Erfahrungen entwickelt.“¹³² MAY beschreibt die Ordnung nach Mustern der Sprache, z.T. abhängig von ihrer Sprache und bestätigt die Ungleichzeitigkeit von Lehren und Lernen.¹³³

Zusammenfassend verdeutlicht BRÜGELMANN: „(...)Kinder sind keine Linguisten. Sie denken nur selten bewusst über Sprache und ihre Form nach. Von Tag zu Tag wirken viele Eindrücke und situative Bedingungen zusammen (...). Diese Einflüsse ordnen sich implizit, ohne

¹²⁶ Balhorn 1995: Rechtschreibung: Lernen- Wissen- Intuition. In: Brügelmann / Balhorn: Schriftwelten im Klassenzimmer. Lengwil 1995, S. 215.

¹²⁷ vgl. ebd. S. 213 ff.

¹²⁸ ebd. S.215

¹²⁹ ebd. S. 212

¹³⁰ vgl. Brügelmann 1994(b), S.24

¹³¹ vgl. ebd. 1994 (b), S.105ff.

¹³² Brinkmann 1997, S.348

¹³³ vgl. May 1990 zit. n. Brügelmann 1994(a), S.106

dass sie uns immer bewusst sind. Material kann Kindern nur Muster anbieten. Aber kein Lehrgang kann- sozusagen von außen -prägen, was und wie Kinder lernen.¹³⁴

LIST beschäftigt sich mit der Frage, ob Sprachbewusstsein als „Beiprodukt kindlicher Sprachaneignung“ zu verstehen ist oder es besonderer Bedingungen bedarf, um metasprachliche Fähigkeiten auszubilden.¹³⁵ Auf Grundlage des von Gombert entwickelten spiralförmig konzipierten Entwicklungsmodells zur Genese metasprachlicher Fähigkeiten unterscheidet sie zunächst zwei Formen von Sprach- Handeln: „Epi-Prozesse“, die ein In-Frage-Stellen der bis dahin geltenden Sprachmuster beschreiben und in der Auseinandersetzung zu der Entwicklung eines stabilen Regelsystems führen, und automatisierte Sprachprozesse, bei denen metasprachliche Kompetenz beteiligt ist. In beiden Fällen arbeitet die Kognition zunächst ohne Einschaltung des Bewusstseins. Nur im zweiten Fall können die automatisierten Prozesse zur Problemlösung (z.B. Lesen eines schwierigen Textes) in bewusste Aufmerksamkeit verwandelt werden. Doch selbst Untersuchungen mit Erwachsenen zeigen, dass solche bewussten Meta-Sprachregulierungen nur sehr sparsam eingesetzt und erst nach Instruktionen von außen benannt werden können.¹³⁶

Gestützt auf empirische Befunde der Forschung beschreibt sie die Entwicklung von Sprachbewusstsein folglich weder als „automatische Wirkung von Alter und kognitiver Reifung“ noch als „automatischen Effekt von schulischem Schriftspracherwerb“. ¹³⁷ Dagegen interpretiert sie die Befunde als Hinweis auf „komplizierte, im einzelnen gewiss schwierig auseinanderzulegende Wechselwirkungen, die zwischen etablierter sprachlicher Kommunikationskompetenz, organisierten kulturellen Lernprozessen und metasprachlichen Fähigkeiten bestehen“. ¹³⁸ Somit wird Sprachbewusstheit zu einem kulturell provozierbaren Phänomen, welches in Schriftkulturen gerade durch das Lernen von Lesen und Schreiben herausgefordert werden kann.

Auch SPITTA stellt die derzeitigen vorliegenden Forschungsarbeiten zusammenfassend fest, dass es genau so gut möglich sein kann, „dass Rechtschreiberwerbsprozesse besonders erfolgreich eigenaktiv im Sinne einer vorbewussten/unbewussten inneren Theorie – bzw. Regelbildung ablaufen, die durch reichhaltige, aber unspezifische sowie an kindlichen Optionen ausgerichtete Lernangebote angeregt werden.“¹³⁹ In bisherigen Forschungsarbeiten seien Kinder jedoch bisher weder langfristig beobachtet noch befragt worden, um eindeutig sagen zu können, „an welchen Stellen und für welche Dauer Kinder gegebenenfalls zur Lösung

¹³⁴ Brügelmann 1998(b): Kinder lernen lesen und schreiben. In: Brügelmann (Hrsg.): Kinder lernen anders. Lengwil, S.56

¹³⁵ List 1992, S.15

¹³⁶ vgl. List 1992, S.18

¹³⁷ ebd. S.19

¹³⁸ ebd. S. 19ff.

¹³⁹ Spitta 2000 (a) , S.13

von Schreibproblemen (...) von sich aus auf bewusst eingesetzte Lösungsstrategien zugreifen, wo dies ihnen hilft, wo es sie eher behindert (...).¹⁴⁰

Die Unterschiedlichkeit der Forschungsergebnisse macht deutlich, dass sich weiterhin die Frage nach der Bedeutung von Sprachbewusstheit bzw. Rechtschreibbewusstheit (also bewussten Lernprozessen) im Orthographieerwerb stellt.

Im Folgenden sollen nun zunächst für unsere Untersuchung grundlegende Theorien aus dem Bereich der Sprachpsychologie und der Neurobiologie dargestellt werden, bevor die dem Projekt und damit auch unserer Studien zugrundeliegende Definitionen von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein und ihrer Bedeutungen im Erwerbsprozess erläutert werden. Abschließend wird das Modell des Zusammenspiels bewussten und unbewussten Lernens von Spitta die Möglichkeiten der Lernprozesse in ihrer Gesamtheit darstellen.

5.3 Bewusstwerdung von Sprache beim Schriftspracherwerb

ANDRESEN setzt sich in ihrer Arbeit „Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit“ (1985) in Anlehnung an angelsächsische Untersuchungen (CLARK, LEVELT u.a.) und Ergebnisse der sowjetischen Lerntheorie (WYGOTSKI, LEONTJEW u.a.) damit auseinander, inwieweit der Schriftspracherwerb die Bewusstwerdung von Sprache fördert und welche Wechselwirkungen im Weiteren zwischen Sprachbewusstheit und dem Erwerb der Schriftsprache bestehen.

Die Entwicklung der Bewusstwerdung psychischer Prozesse definiert sie zunächst allgemein nach WYGOTSKI: „Das allgemeine Entwicklungsgesetz besteht darin, dass das Bewusstwerden und das Beherrschen nur der höchsten Entwicklungsstufe irgendeiner Funktion eigen sind. Ihnen muss das Stadium des nichtbewussten und spontanen Funktionierens der betreffenden Bewusstseinstätigkeit vorausgehen. Dasjenige, dessen man sich bewusst werden soll, muss man besitzen. Um es zu beherrschen, muss man über das verfügen, was unserem Willen untergeordnet werden soll.“¹⁴¹ Zusammenfassend hält sie fest, dass Bewusstwerdung verbunden ist mit „Willkürlichkeit, Verallgemeinerung und Systematik“.¹⁴²

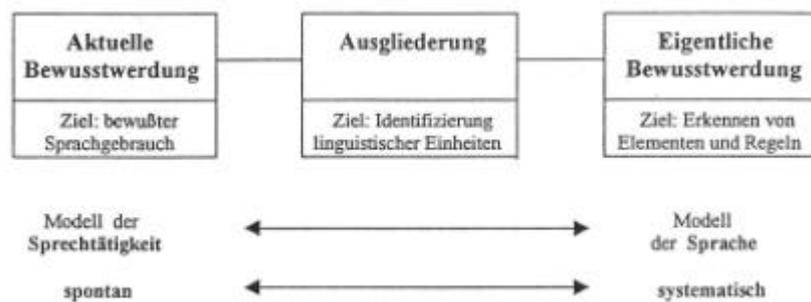
Um metasprachliche Handlungen in ihrer Qualität unterscheiden zu können, wie „Sprachreflexion“, was jedes Nachdenken über Sprache und den verbalen Ausdruck davon meint, z.B. auch Sprachspiele jüngerer Kinder, von „expliziten Äußerungen über Sprache“, die mit dem Akt „eigentlicher Bewusstwerdung“ verbunden sind, hat ANDRESEN in Anlehnung an WYGOTSKI und LEONTJEV folgende begriffliche Unterscheidung vorgenommen.¹⁴³

¹⁴⁰ ebd. S.13

¹⁴¹ Wygotski 1977, S. 202f. zit. n. Andresen 1985, S. 99

¹⁴² Andresen 1985, S.100

¹⁴³ ebd. S. 102f., Abbildung aus: Rank 1995, S.32



Auch in Bezug auf den Schriftspracherwerb orientiert sich ANDRESEN dann an WYGOTSKI, der davon ausgeht, dass geschriebene Sprache „willkürlicher“ ist als die gesprochene. Dadurch erfordert sie deren Zergliederung, was eine „bewusste Einstellung zur Sprache“ notwendig macht.¹⁴⁴

Zergliederung beinhaltet damit die Fähigkeit Sprache aus dem Redezusammenhang herauszulösen und sie so zum Objekt zu machen, das beobachtet und analysiert werden kann. ANDRESEN bezeichnet dies mit dem Begriff der „Vergegenständlichung“ von Sprache.¹⁴⁵

Während des Schriftspracherwerbs ist nun nach ANDRESEN die „eigentliche Bewusstwerdung“ der Strukturmerkmale, die orthographisch repräsentiert werden, zu leisten, die sich im Zuge der Vervollkommnung des Lesens und Schreibens zu automatisierten Fähigkeiten entwickeln. Dabei wirken die Verschriftlichungskonventionen als Filter für die Bewusstwerdungsprozesse, indem sie diejenigen Aspekte selektieren, die willkürlich beherrscht und daher bewusst werden müssen. Dies entspricht der Differenz zwischen den Systemen gesprochener und geschriebener Sprache. Für den Erwerbsprozess ist also nicht die Analyse der gesprochenen Sprache in ihrer Gesamtheit erforderlich, vielmehr müssen nur die linguistischen Aspekte bewusst werden, die für orthographisch korrektes Schreiben relevant sind.¹⁴⁶

Insgesamt sieht ANDRESEN in ihrer Arbeit die These WYGOTSKIS, „dass der Schriftspracherwerb eigentliche Bewusstwerdung von Sprache erfordere, welche sich mit Systematik, Allgemeinheit und Explizitheit der metasprachlichen Begriffe und Handlungen verbindet“ bestätigt.¹⁴⁷

Andererseits weist sie auf die Möglichkeit einer Relativierung der Bedeutung von Bewusstwerdungsprozessen für den Schriftspracherwerb hin.

„Während des Spracherwerbs wird in sprachlichen Prozessen unbewusstes sprachliches Wissen aufgebaut (implizite Regelkenntnis), auf das zum Vollzug sprachlicher Prozesse wiederum rekurriert wird.“¹⁴⁸ ANDRESEN macht jedoch darauf aufmerksam, dass zum derzeitigen Stand neuropsychologischer und neurolinguistischer Forschung keine empirisch gesicherten

¹⁴⁴ vgl. ebd. S.100

¹⁴⁵ ebd. S.100

¹⁴⁶ vgl. ebd. S.137f.

¹⁴⁷ Andresen 1985, S.195

¹⁴⁸ ebd. S. 191

Aussagen dazu gemacht werden könnten. Einen Hinweis auf das Vorhandensein eines solchen „Modells der Sprachfähigkeit“, das unbewusstes Wissen darstellt, gibt die Beobachtung, dass durch bestimmte Bedingungen, z.B. Abweichungen von der Norm, Einheiten tieferer Ebenen des Modells aktuell bewusst werden können. Unbewusste Kontrolle könne zwar auch das Ergebnis eines Automatisierungsprozesses aus bewusst gelerntem und während der Lernphase bewusst kontrolliertem Verhalten entstehen, doch gebe es auch Vorgänge, die von vornherein als unbewusst erworben werden.¹⁴⁹

Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass durch die Bewusstwerdung negative Rückwirkungen auf den spontanen Umgang mit Sprache entstehen, was sich z.B. in Sprechhemmungen zeigt. Bewusstes Wissen über Sprache existiert damit nicht in jedem Fall als praktisch relevantes Handlungswissen.¹⁵⁰

Bereits ANDRESEN weist also auf die Möglichkeit erfolgreicher Lernprozess im Sinne unbewusster Regelbildung hin. Ihre Ausführungen können somit als Ausgangspunkt für neuere Arbeiten aus dem Bereich der Sprachpsychologie und der neurobiologischen Forschung dienen, die im Folgenden dargestellt werden.

5.4 Spracherwerb und implizites Lernen

Zur Stützung der Annahmen der eigenaktiven in Teilen auch unbewusst ablaufenden Lernprozesse im Orthographieerwerb können auch Forschungsergebnisse über Spracherwerbprozesse herangezogen werden. Diese belegen, dass sich Kinder auch Sprache über aktive, entdeckende, d.h. hypothesetestende Prozesse aneignen. Sie lernen Sprechen nicht durch Anleitung und bewusstes Üben, z.B. durch Nachsprechen von vorgesprochenen Wörtern, Silben oder Sätzen, sondern durch Ausprobieren sprachlicher Konstruktionen. Kinder kategorisieren intuitiv von ihnen erfahrene Sprache ihrer Umgebung und bilden dadurch Regeln zur Sprachproduktion, die getestet und gegebenenfalls in weiterer Annäherung an die Erwachsenensprache korrigiert werden.¹⁵¹

Die mögliche Übertragung der Lernprozesse des Spracherwerbs auf die des Schriftspracherwerbs belegen weiterhin Untersuchungsergebnisse und Erfahrungsberichte aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, die feststellen, dass alle Kinder, unabhängig von der Sprachgemeinschaft, in der sie aufwachsen, beim Schriftspracherwerb bestimmte typische Stadien der Annäherung an die normierte orthographische Schreibweise durchlaufen.¹⁵² Ihre Entsprechung finden diese Untersuchungen in den Entwicklungsstufenmodellen des Schriftspracherwerbs, die unter Punkt 4.3 ausführlich dargestellt wurden.

¹⁴⁹ vgl. ebd. S. 191ff.

¹⁵⁰ vgl. ebd. S.175 f.

¹⁵¹ vgl. Spitta 1994, S.71f.

¹⁵² vgl. ebd. S.73

Auch SABINE WEINERT beschreibt, dass im Spracherwerb entwicklungspsychologisch die Annahme eines nicht-bewussten `impliziten Lernvorgangs` naheliegender ist als bewusst und gezielt gesteuerte Regelsuch- und Problemlösungsprozesse, da diese sich erst später entwickeln.

„Erste Untersuchungen zeigen (...), dass der implizite Regelerwerb automatisch und selbstregulierend, d.h. ohne bewusst gesteuerte Regelsuche erfolgt. Solche impliziten Lernvorgänge erweisen sich insbesondere dann als effektiv, wenn es um den Erwerb komplexer, wenig durchschaubarer Regeln geht. Und schließlich scheinen implizite Lernvorgänge eine effiziente Regelnutzung zu ermöglichen, ohne jedoch eine bewusste Regelkenntnis vorauszusetzen.“¹⁵³

Für den Spracherwerb haben Untersuchungen WEINERTS jedoch gezeigt, dass das implizite Lernen grammatischer Regeln durch die Gliederung der gesprochenen Sprache durch Sprachmelodie und Sprachrhythmus wesentlich mitbeeinflusst wird. Dementsprechend können auch Defizite bei der Nutzung dieser Gliederungshinweise den Spracherwerb beeinflussen.

5.5 Schriftspracherwerb und Sprachbewusstheit

Auch INGRID SCHMID- BARKOW hat sich im Rahmen ihrer Untersuchungen zu sprachlichen Entwicklungsvariablen von Schulanfängern mit dem Begriff der Sprachbewusstheit auseinandergesetzt und selbst Beobachtungen zu diesem Bereich der Sprachentwicklung durchgeführt. Ziel ihrer Arbeit war es, „zu einer differenzierteren Sprachstandsdiagnose zu gelangen, die sowohl die für den Schriftspracherwerb als besonders kritisch erachteten metalinguistischen Fähigkeiten und die Vorerfahrungen mit der Schrift als auch die besonderen Bedingungen der Kinder im Kontext von Sprachentwicklungsstörungen berücksichtigen.“¹⁵⁴

Im Rahmen unserer Arbeit ist die Berücksichtigung besonderer Bedingungen sprachentwicklungsverzögerter Kinder nicht notwendig, doch die Ausführungen zur Bedeutung metalinguistischer Fähigkeiten erscheinen auch für die Analyse und Interpretation der Orthographieentwicklung der Fallkinder aufschlussreich und sollen deshalb zusammenfassend dargestellt werden. Zudem haben wir während unserer Beobachtungen z.T. auf ähnliche Aufgabenstellungen zurückgegriffen, wie bereits unter Punkt 2.3 Datenerhebung dargestellt.

Zunächst versteht SCHMID-BARKOW in Anlehnung an WYGOTSKI, ANDRESEN und EHRI das metasprachliche Wissen, das Kinder über linguistisch definierte, sprachliche Strukturen erwerben, als Ergebnis der Auseinandersetzung mit Schriftsprache. Als besonders bedeutsam im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb haben sich metasprachliche Phänomene

¹⁵³ Weinert 1993, S. 331

¹⁵⁴ Schmid-Barkow 1999, S.129

erwiesen, die die Segmentation und Manipulation sprachlicher Einheiten betreffen. Dabei versteht sie phonologische Bewusstheit als metalinguistische Teilfähigkeit.¹⁵⁵

Erweiternd fügt sie jedoch an, dass Segmentationsleistungen nicht als rein literal bestimmte Fähigkeit verstanden werden können, sondern an Fähigkeiten primärsprachlicher Entwicklung anknüpfen. Es geht also auch um die Entstehung von Sprachbewusstheit durch vorschulische Sprachaktivitäten, um die ontogenetischen Wurzeln im Sprachentwicklungsprozess.¹⁵⁶

Zur Beschreibung von Sprachbewusstheit entwickelt sie deshalb ein *Drei-Komponenten-Modell*, das eine analytische Betrachtung verschiedener Aspekte erlaubt, wobei sie das Zusammenwirken der drei Komponenten betont.

Sie unterscheidet folgende Komponenten metalinguistischer Entwicklung:

1. „*Dekontextualisierung* als die Ablösung der sprachlichen Form vom Inhaltsaspekt (implizit in Sprachspielen, explizit zur Bewältigung sprachanalytischer Aufgaben).
2. *Sprachanalytisches Wissen* als die Fähigkeit, sprachliche Segmente zu erfassen und zu manipulieren (Wissen über Silben, Reime, Phoneme, Wörter, Sätze in impliziter und expliziter Form).
3. *Aufgaben und Problembewusstsein* (Deliberateness) als das Wissen über den Zweck und die Verwendung sprachlicher Segmente und das Verständnis, wofür die Strategie der Dekontextualisierung nutzbar gemacht werden kann, dies ist ein Kennzeichen expliziter Formen der Aufgabenbearbeitung.“¹⁵⁷

Im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb betont sie, dass vorschulische Schrifterfahrungen vielen Kindern bereits ermöglichen, einen Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, z.B. ein grundlegendes Symbolverständnis für die Schrift zu entwickeln, auf dessen Grundlage Aufgaben- und Problembewusstsein für schriftsprachliche Lernprozesse aufbauen. Sie spricht in diesem Zusammenhang von „print awareness“, die sie als kognitive Basis für den Schriftspracherwerb sieht. Aufgabe der Schule müsse es sein, Kindern aus schriftfernem Milieu zunächst den Aufbau einer solchen Basis zu ermöglichen. Gerade bei älteren Schülern, die Probleme beim Orthographieerwerb haben, aber bereits mit der orthographischen Strategie operieren sollten, zeigt sich eine noch nicht adäquate Spracheinstellung.¹⁵⁸

Für uns hat die Auseinandersetzung mit der Arbeit von SCHMID-BARKOW eine Differenzierung des Begriffs der Sprachbewusstheit ermöglicht und Anhaltspunkte zu deren Beobachtung und Bewertung im Lernprozess gegeben. Leider wird nicht deutlich, ob die von ihr hervorge-

¹⁵⁵ vgl. ebd. S. 102

¹⁵⁶ vgl. ebd. S. 102

¹⁵⁷ Schmid-Barkow 1999, S. 102 f.

¹⁵⁸ vgl. ebd. 1999 (a) : Störung des Schriftspracherwerbs und Sprachbewusstheit. In: Grundschule 5, S. 37 f.

hobene Bedeutung einer „print awareness“ mit dem von uns definierten Bereich des Sprachbewusstseins gleichzusetzen ist. Auch werden in dem „Drei-Komponenten-Modell“ implizite und explizite Lernprozesse zusammengefasst, was eine Unterscheidung erschwert.

Im Unterschied zu den Annahmen von GUDRUN SPITTA sieht sie aber auch die von ihr definierten Komponenten der Sprachbewusstheit als besonders lernförderliche Bedingungen für den Schriftspracherwerb. Sie betont die Wichtigkeit einer „kognitiven Klarheit“ über die Zuordnungsregeln gesprochener und geschriebener Sprache, eine bewusste analytische Einstellung zur Lautung der Sprache.¹⁵⁹

Auch sie stellt jedoch die Bedeutung problemlösenden Lernens in Situationen, die für den Lerner, die Lernerin bedeutsam sind, heraus. „Lernbeobachtungen (...) oder das Nutzen von Gesprächsanlässen über Schrift und Sprache sind ein besserer Weg, Kindern Chancen zum Nachdenken über Sprache zu eröffnen (...) als die Vermittlung von Regeln.“¹⁶⁰

5.6 Innere Regelbildung im Orthographieerwerb

In ihrem Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter“ haben sich EICHLER und THOMÉ mit den Lernwegen und Strategien beim Schriftsprach- und Orthographieerwerb beschäftigt und insbesondere die Lernprozesse beim Übergang von der phonematisch orientierten zur orthographisch korrekten Schreibweise untersucht.¹⁶¹ Durch die Erhebung der in den Schreibungen der SchülerInnen enthaltenen orthographischen Verstöße und Richtigschreibungen wurden individuelle und damit verallgemeinerbare Prozesse „Innerer Regelbildung“ rekonstruiert, um herauszufinden, welche mentalen Prozesse die Kinder in ihrer Rechtschreibentwicklung weiterbringen.

Grundlage war nicht nur die Beobachtung der Entwicklung einzelner Kinder, sondern auch ein künstlicher Längsschnitt, in den die Schreibungen aller SchülerInnen der Stichprobe eingingen. Schüler mit großer Anzahl abweichender Schreibung repräsentieren dabei ein früheres, Schüler mit weniger abweichenden Schreibungen ein späteres Stadium. Begründet wird das Vorgehen durch die Annahme, dass sich in der Entwicklung einzelner Kinder Sprünge vollziehen, die eine präzise Beobachtung aller theoretisch möglichen Entwicklungsschritte nicht erlauben. Anhand von sechs Mikroschnitten konnte so die „theoretische Entwicklung des Orthographieerwerbs“ der Stichprobe untersucht werden.¹⁶² Fehler werden im Sinne der Entwicklungsstufenmodelle bei der Auswertung als Merkmale des Sich- Auseinandersetzens mit der Struktur unseres Schriftsystems verstanden, was sich in der Schreibentwicklung häu-

¹⁵⁹ ebd. 1999 (a), S.38

¹⁶⁰ Schmid-Barkow 1999 (a), S. 38

¹⁶¹ vgl. Eichler/Thomé 1995: Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter“. In: Brügelmann u.a. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil, S. 36

¹⁶² ebd. S. 37

fig in Form von Übergeneralisierungen zeigt, die deutlichste Zeichen für in Gang gekommene innere Regelbildung sind .¹⁶³

Das System der sprachlich-orthographischen Fähigkeiten enthält nach ihrem Verständnis neben den „inneren Regeln“ auch wortspezifische Kenntnisse und motorisch gespeicherte Schreibschemata und ist weitaus komplexer als die sichtbaren Sprachäußerungen bzw. Schreibungen. Auch SCHEERER-NEUMANN, AUGST, DEHN und andere haben darauf hingewiesen, dass neben der generellen Regelbildung die wortspezifische oder lexikalische Speicherung von orthographischen Informationen als Strategie genutzt wird, um Wörter korrekt zu schreiben. EICHLER und THOMÉ gehen davon aus, dass diese beiden kognitiven Grundfähigkeiten individuell zu unterschiedlichen Anteilen eingebracht werden. Zudem ergibt sich die Notwendigkeit der Bildung einer „generellen inneren Regel“ erst, wenn die Menge der einzelwortbezogenen Einträge zu groß wird.¹⁶⁴

Um in ihrer Untersuchung tatsächlich die Bildung einer generellen inneren Regel nachzuweisen, ließen sie deshalb auch Kunstwörter mit der gleichen orthographischen Schwierigkeit schreiben, die eindeutig die Qualität der Verschriftungen bestimmen ließen. Wurden auch diese nach dem gleichen Prinzip verschriftet, ist die Schreibung eindeutig als Resultat innerer Regelbildung zu interpretieren.¹⁶⁵

Lerntheoretisch verstehen EICHLER und THOMÉ orthographisches Lernen in Analogie zum Spracherwerb als eigenaktiven Prozess, der durch eigene Auffindungsstrategien, Lernen in Modellen, Bildung von Übergangssystemen und Selbstorganisation gekennzeichnet ist.

Dabei sei anzunehmen, dass „beim Schriftspracherwerb gewonnene Erfahrungen im Zusammenhang mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung systematisch geordnet und zu Hypothesen verdichtet werden, die durch Probehandeln weiterentwickelt werden“.¹⁶⁶ In Anlehnung an Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten beschreiben sie diesen Prozess der „Inneren Regelbildung“ als überwiegend unbewusst und intuitiv ablaufend, doch auch metakognitive und metasprachliche Elemente enthaltend.¹⁶⁷

Die „Inneren Regeln“ werden bei der Untersuchung modellhaft sprachlich dargestellt, was nicht bedeutet, dass sie in dieser explizit sprachlichen Form im Unterbewusstsein existieren, sondern eher als ´neuronaler Telegrammstil` als ´Sprache des Gehirns` zu beschreiben sind.¹⁶⁸

Zum Verhältnis der Lehr- und Lernprozesse äußert EICHLER: „Es kann aufgrund neuerer Forschung davon ausgegangen werden, dass sich Rechtschreibfähigkeiten im Wechselspiel

¹⁶³ vgl. Thomé 2001: „Das Eisberg-Phänomen. Manchmal kann ein Rückschritt ein Fortschritt sein.“ In: Die Grundschulzeitschrift, 144, S. 42f.

¹⁶⁴ vgl. Eichler/Thomé 2000, S.14

¹⁶⁵ vgl. Thomé/ Eichler 2000: Über unterschiedliche Lernwege im Orthographieerwerb. In: Grundschule 5, S.12 ff.

¹⁶⁶ ebd. S. 36

¹⁶⁷ ebd. S. 36

zwischen eigenaktiver innerer Regelbildung und Instruktionlernen im Unterricht vollziehen, insbesondere bei fortgeschritteneren Rechtschreibern. Die SchülerInnen lernen Rechtschreiben vor dem Unterricht, neben dem Unterricht, durch den Unterricht und gelegentlich auch gegen den Unterricht.“¹⁶⁹ Auch THOMÉ betont: „...die innere Regelbildung bedarf der Anregung und Stützung durch explizite Thematisierung des Lerngegenstandes und sachlich fundierter Informationen über Verhältnisse und Geregeltheiten in der Orthographie“.¹⁷⁰

Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen sollen hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, doch insgesamt sehen EICHLER und THOMÉ ihre theoretischen Annahmen bestätigt.

„Durch die Berücksichtigung innerer Regeln als Grundlage der Schreibungen kann ein scheinbares Vor- und Zurück als kontinuierliche Entwicklungsfolge dargestellt werden und spiegelt die Zunahme an Komplexität innerer Regeln wider. So können auch Falschreibungen ein höheres Entwicklungsniveau anzeigen als vorherige Richtigschreibungen.“¹⁷¹

Im Rahmen unserer Untersuchung können auch wir auf das Modell fortschreitender Theoriebildung über „innere Regeln“ zurückgreifen. Dabei liefern jedoch nicht nur die Schreibungen der SchülerInnen Informationen über ihre individuelle Regelbildung, sondern auch die beobachtete Schreibsituation und die Äußerungen zu den Schreibungen.

Zu der Bedeutung und dem Verhältnis von bewussten und unbewussten Lernprozessen zeigt sich in den Ausführungen EICHLERS und THOMÉS keine eindeutige Stellungnahme. Einerseits weist die Wortwahl und das Verständnis der inneren Regelbildung darauf hin, dass sie von implizitem Lernen ausgehen, andererseits betonen sie jedoch auch die Möglichkeit und Notwendigkeit des expliziten Lernens durch Lehren.

5.7 Neurobiologische Annahmen zu bewusstem und unbewusstem Lernen

Neuere Ergebnisse der Gehirnforschung belegen, dass innere Regelbildungsprozesse viel stärker als bisher angenommen als unbewusste Prozesse stattfinden, die sich im nicht-deklarativen Gedächtnis „verankern“ und somit eher automatisierte Zugriffe ermöglichen. Eine kurze Zusammenfassung der Ausführungen von THOMAS GOSCHKE zu den derzeitigen Annahmen über Lernen und Gedächtnis soll diesen Aspekt verdeutlichen.

Die Grundlage für individuelles Lernen und Gedächtnis des Menschen sind Veränderungen im Nervensystem, die sich in Veränderungen der Wahrnehmung, des Verhaltens und des Erlebens äußern und die im weitesten Sinn als Erwerb oder Modifikation von Information oder Wissen betrachtet werden können. Mit dem Begriff Lernen werden dabei die Prozesse,

¹⁶⁸ vgl. Thomé 2001, S. 42

¹⁶⁹ Eichler 1993: Innere Regelbildung und benutzerfreundliche Orthographie im Unterricht ab Klasse 3 und der Sek.1. In: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.) Bedeutung erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz, S.308

¹⁷⁰ Thomé 2000, S.16

¹⁷¹ Thomé 2001, S. 43

die zum Erwerb neuen Wissens oder neuer Fertigkeiten führen, bezeichnet. Der Begriff Gedächtnis umfasst die Produkte des Lernens, also angeeignetes Wissen bzw. erworbene Fertigkeiten. Es wird unterschieden zwischen dem *Langzeitgedächtnis*, d.h. Informationen sind prinzipiell unbegrenzt lange und in unbewusster Form gespeichert, bis sie wieder abgerufen werden, und dem *Kurzzeitgedächtnis*, d.h. deklarative also bewusst aufgenommene oder abgerufene Informationen werden für begrenzte Zeit im Bewusstsein aufrechterhalten.

Die besondere Bedeutung des Gedächtnis für Verhalten und Erleben wird am deutlichsten durch die Fähigkeit des Menschen sich bewusst an Vergangenes zu erinnern. Dies wird dem Bereich des *deklarativen Gedächtnis* zugeordnet, dass das Erinnern von Ereignissen und Fakten umfasst, wobei die Inhalte mit einem subjektiven Eindruck des Erinnerns bzw. der Bekanntheit verbunden sind und sprachlich beschrieben werden können.

Neben dem bewussten Erinnerungsvermögen gibt es allerdings noch zahlreiche andere, nicht weniger wichtige Formen des Gedächtnisses, die sich primär im Verhalten ausdrücken. Dazu gehört z.B. der Erwerb von Fertigkeiten wie Fahrradfahren. Darüber hinaus beeinflussen Reize, die wir verarbeiten, unser Verhalten, Wahrnehmen und Urteilen zu einem späteren Zeitpunkt, auch wenn die Erinnerung an die Reize selbst nicht bewusst ist.

Gerade auch das Phänomen, dass Kinder sprechen lernen, ohne grammatische Regeln vermittelt zu bekommen, oder diese beschreiben können, ist einem Bereich des *nicht-deklarativen, überwiegend unbewussten Gedächtnisses* zuzuordnen. Es findet seine Einordnung in den Bereich des prozeduralen Gedächtnis, zu dem neben dem bereits erwähnten Erwerb von Fähigkeiten das implizite Lernen gehört. *Implizites Lernen* bezeichnet das Lernen komplexer Regelsysteme, ohne dass explizit nach Regeln gesucht würde und ohne dass die gelernten Regeln verbalisiert werden könnten, wie z.B. beim Spracherwerb des Kindes.

Ergebnisse aus der Kognitionspsychologie, der klinischen Neuropsychologie, Neurophysiologie und Neurobiologie sprechen dafür, dass diese verschiedenen Gedächtnisformen durch jeweils andere Funktionsprinzipien charakterisiert sind und teilweise durch unterschiedliche Gehirnstrukturen vermittelt werden.¹⁷²

Auch SQUIRE UND KANDEL betonen die Gleichwertigkeit unbewusster Lernvorgänge. Inhaltlich sind dabei für uns die von ihnen beschriebenen Formen des Primings, des Erwerbs perceptiver und kognitiver Fähigkeiten und des kategorialen Lernens von Bedeutung. Priming beschreibt die unbewusste Verbesserung der Fähigkeit Wörter, Objekte, Folgen von Buchstaben und akustisch präsentiertes Material zu entdecken oder zu identifizieren, mit denen man zuvor Erfahrung gesammelt hat. Man kann Priming so deuten, dass für einen gewissen Zeitraum nach Präsentation eines sensorischen Objektes weniger neuronale Aktivität notwendig ist, um dieses zu verarbeiten.

¹⁷² vgl. Goschke 1996: Mentale Prozesse und Gehirnstrukturen. In: Roth / Rinz: Kopf-Arbeit. Heidelberg, S.359f.

Auch belegen SQUIRE UND KANDEL durch Untersuchungen die Wirksamkeit nicht deklarativer Prozesse und intuitiven Lernens beim Erwerb perzeptiver und kognitiver Fähigkeiten. Desweiteren kann kategoriales Lernen unabhängig von und parallel zum deklarativen Gedächtnis erfolgen. Ein großer Teil des Wissens über die Welt ist in Form von Kategorien und Konzepten festgelegt, die von speziellen Beispielen infolge zahlreicher Begegnungen und Erfahrung abgeleitet werden. Das Erlernen von Kategorien bezieht sich auch auf den Bereich der Sprache, z.B. auf die Oberbegriffsbildung.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Lernen und Behalten nicht nur über kognitiv bewusste Konstruktion von inneren Regeln ablaufen, sondern auch unbewusst innere Regeln gebildet werden.

5.8 Untersuchungsgrundlegende, aus dem Projekt entstandene Definition

Um die Phänomene Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit im Rahmen unserer Fallstudien zu den sprachlichen Entwicklungsprozessen genau beobachten und analysieren zu können, wurden die Begriffe in Anlehnung an die Arbeiten von ANDRESEN, LIST und neuere neurowissenschaftliche Erkenntnissen des Lernens und Gedächtnis von ROTH und SQUIRE/KANDEL im Forschungsprojekt definiert, wobei die Definitionen auch für die Begriffe Rechtschreibbewusstheit und Rechtschreibbewusstsein gelten.¹⁷³

Zunächst lassen sich Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein voneinander abgrenzen

- „durch unterschiedliche Grade von Willkürlichkeit, Abstraktion und Systematik in der Perspektive sowie
- durch unterschiedlich enge Zugriffsverbindungen zur sprachlichen Intuition.
- dabei kann Sprachbewusstsein sehr wohl ohne Sprachbewusstheit funktionieren; Sprachbewusstheit dagegen setzt Sprachbewusstsein voraus.“¹⁷⁴

Sprachbewusstheit kennzeichnet einen willkürlichen, systematischen (analytisch-zergliedernden) und abstrakt ausgerichteten Prozess, der selbst- oder fremdbestimmt jederzeit wiederholbar eingesetzt werden kann, um ein sprachliches Problem zu lösen. Dieses Problem kann durch kognitive Irritation, z.B. in Form eines Widerspruchs oder einer Diskrepanz mit eigenen Konzepten, ausgelöst werden. Bei der anschließenden Lösung besteht kognitive Klarheit und Bewusstheit über diesen Prozess und den dazu nötigen Einsatz sprachlicher Kategorien bzw. Prozeduren. Kennzeichen der Bewusstheit ist weiterhin die sprachliche Benennung des Problems und die Anwendung erworbener konventioneller sprachlicher Kategorien.

¹⁷³ vgl. Spitta 2000 (b), S. 3

¹⁷⁴ ebd. S. 3

Sprachbewusstheit ist im Gegensatz dazu enger mit sprachlicher Intuition, dem Sprachgefühl als Ausdruck des unbewusst gespeicherten Netzwerkes von sprachlichen Kategorien und Regelsystemen, verbunden. Sprachbewusstheit kommt zum Ausdruck, wenn im Prozess der Sprachproduktion oder des Schreibens spontan, ausgelöst durch ein 'ungutes Gefühl', automatisch eine sprachliche Aktivität zur Problemlösung in Gang gesetzt wird. Dabei ist diese Aktivität eher episodisch und gelangt nicht dauerhaft ins Bewusstsein, wird nicht bewusst registriert oder willkürlich gesteuert einsetzbar und auch das Sprachsystem wird in Struktur und Funktion nicht bewusst im Sinne der Hilfe zur Problemlösung reflektiert.

Die aktuelle Entdeckung, Frage oder Vergewisserung kann im Lösungsprozess zwar versprachlicht werden, doch es geht nicht um allgemeine, konventionelle sprachliche Regeln, sondern um private innerer Regeln und subjektive Kategorien zur situativen Problemlösung.

Beide Prozesse können sowohl auf unbewusst verankerte als auch bewusst internalisierte Systeme von Erkenntnissen über die Regelmäßigkeit von Sprache zugreifen, doch dabei unterscheidet sich die Qualität des Zugriffs. Während Sprachbewusstheit gezielt auf bewusst internalisierte Regelsysteme zurückgreifen kann, um diese erfolgreich zur Lösung sprachlicher Probleme einzusetzen, kann der Zugriff auf unbewusst verankertes Sprach- und Regelwissen gerade durch willentliche und bewusste Reflexion gestört und blockiert werden.

Allerdings können Prozesse des Sprachbewusstseins von einer Person selbst bewusst übergeleitet werden in Prozesse, die auf der Ebene der Sprachbewusstheit operieren, wenn eine Problemlösung zunächst erfolglos bleibt, der Person jedoch wichtig ist und sie bereits über die Fähigkeit verfügt sich Sprache als abstraktes Regelsystem bewusst vor Augen zu führen.

Sowohl Sprachbewusstheit als auch Sprachbewusstsein setzen eine spezifische Art von Sprachaufmerksamkeit voraus, entweder im Sinne einer bewussten, systematischen oder einer intuitiv bewirkten Konzentration auf ein sprachliches Phänomen.¹⁷⁵

Die hier vorgenommene Definition von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit entspricht kategorial auch der von den Neurowissenschaften belegten These der grundsätzlich dualen Natur von Lern- bzw. Gedächtnisprozessen in unbewusstes und bewusstes Lernen.¹⁷⁶

Nachdem nun die allgemeine grundlegende Definition dargestellt wurde, soll nun genauer auf die Bewusstheitsprozesse im Kontext des schulischen Orthographieerwerbs eingegangen werden.

¹⁷⁵ vgl. Spitta 2000 (b), S. 3 ff. und unveröff. Manuskript April 2001: Übersichtstabelle Sprachbewusstsein / Sprachbewusstheit

¹⁷⁶ vgl. Spitta 2000 (b), S.6

5.8.1 Zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit /-heit im (frühen) schulischen Orthographieerwerb

Grundlegend gelten die oben genannten Definitionen von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstheit wie bereits beschrieben ebenso für die Phänomene Rechtschreibbewusstheit und Rechtschreibbewusstheit. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Aufbau von Rechtschreibbewusstheit, als Voraussetzung für die mögliche Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit, im Vergleich zum Erwerb eines grundlegenden Sprachbewusstseins durch mündliche Sprachlernprozesse in der familialen Situation einer „spezifischen Aufbaudynamik“ unterliegt.¹⁷⁷ Im Rahmen schulischer Schriftspracherwerbsprozesse kann deshalb weniger auf vorschulische kindliche Vorerfahrungen schriftstrukturbezogener unbewusster Lernprozesse zurückgegriffen werden. Zum Aufbau von Rechtschreibbewusstheit ist es im Anfangsunterricht notwendig, ein Anregungspotential zum Aufbau orthographiebezogener Grundlagenerfahrungen zu geben, insbesondere gilt dies für Kinder aus wenig literal orientierten Familien.

Durch den mündlichen Spracherwerb verfügen Kinder in der Regel über kategoriale Vorerfahrungen in den Bereichen wie Semantik, Syntax, Grammatik, Stilistik, die zumindest unbewusst im Sprachgefühl verankert sind (nicht-deklaratives Gedächtnis) und die über subjektiv erwartbare Wahrscheinlichkeiten den Sinnkonstruktionsprozess beim Hören/ Sprechen bzw. das Zuhören beim Vorlesenbekommen steuern. Über die grundlegenden Kategorien bzw. Regelsysteme und Strukturprinzipien, auf denen die Orthographie beruht, werden viel weniger Vorerfahrungen gesammelt, da in der mündlichen Kommunikation kein funktionaler Bedarf besteht diese Kategorien zu thematisieren.

So können die meisten Kinder am Schulanfang nur auf begrenzte Vorerfahrungen, wie z.B. Kenntnis einiger Buchstaben, Differenzierung von Kritzelzeichen und Schriftzeichen, aufbauen, verfügen jedoch nicht über grundlegende kategoriale oder schreibstrategische Vorerfahrungen zum logischen Aufbau der Orthographie, wie z.B. die einseitige Linearität des Schriftsystems, die Wort –und Satzgliederung, die grundsätzliche Lautbezogenheit.

Aus diesen Gründen ist es für den erfolgreichen schulischen Orthographieerwerb im Anfangsunterricht wichtig, zunächst ein reichhaltiges Angebot im handelnden Umgang mit orthographischen Phänomenen, im Sinne eines authentischen, zu intuitiven Entdeckungen führenden Erfahrungslernen, zu schaffen, um eine im Unbewussten verankerte Basis für orthographische Kategorien und Strategien im Sprachgefühlbereich aufzubauen. Erst dann können sich auch orthographische Bewusstseinsprozesse, unter Umständen später auch Bewusstheitsprozesse, entwickeln, die zur Problemlösung auch die Kommunikation über Sprache heranziehen können.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Spitta 2000 (b), S.8

¹⁷⁸ vgl. Spitta 2000 (b), S. 8ff.

5.8.2 Zur Bedeutung der Motivation und des Problemlösecharakters kindlicher Bewusstseins- bzw. Bewusstheitsprozesse

Die auf Mündlichkeit bezogene Spracherwerbsforschung und die Ergebnisse neuerer Gehirnforschung zur Funktion des deklarativen bzw. nicht- deklarativen Gedächtnisses legen nahe, dass bei Kindern im Vorschulalter sprachliche Bewusstseinsprozesse, mit denen sie besondere Phänomene in der mündlichen Sprache thematisieren, auf vorab erfahrenem, authentisch handelnden Umgang mit Sprache aufbauen.¹⁷⁹

Im mündlichen Spracherwerb erfolgt Nachdenken über Sprache durch Zurückgreifen und sprachliches Thematisieren von vorbewussten sprachlichen Kategorien oder Strategien eigenmotiviert, wenn Kinder hierbei ein dringendes Interesse befriedigenden können bzw. ein persönlich für sie wichtig gehaltenes Problem lösen wollen. In der Regel handelt es sich also um Situationen mit authentischen Problemlösungscharakter, z.B. weil bestehende sprachliche Kategorien nicht mehr eindeutig funktionieren oder undurchschaubar geworden sind. So können z.B. durch semantische Irritationen sprachliche Bewusstseinsprozesse in Gang gesetzt werden, die auf intuitiv gebildete Kategorien und Strategien zurückgreifen und sie in Frage stellen, wobei diese eigentlich unbewussten Phänomene aus innerer Motivation heraus, das irritierende Problem lösen zu wollen, verbalisiert und dadurch temporär ins Bewusstsein gehoben werden.¹⁸⁰

Bei der Übertragung auf den Orthographieerwerb kann deshalb davon ausgegangen werden, dass auch hier nur Lernprozesse in Gang gesetzt werden, wenn es sich um persönlich bedeutsame Problemlösungen handelt. Im Anfangsunterricht sollte folglich eine Lernkultur hergestellt werden, in der durch authentischen bzw. detektiv-spielerischen Umgang mit Schriftsprache das Problemlöseinteresse der Kinder herausgefordert wird, wodurch Bewusstseins- sowie eventuell Bewusstheitsprozesse angeregt werden können.¹⁸¹

In unserer Untersuchung haben auch wir immer wieder versucht, die Kinder im Rahmen des Orthographieerwerbs in Situationen zu bringen, die authentische Problemlösungen provozieren, um die beiden oben beschriebenen Komponenten erfolgreichen Lernens zu überprüfen und näher beschreiben zu können. Zugleich konnten in Situationen des Lehrgangsunterrichts vergleichende Beobachtungen gewonnen werden.

Insgesamt zeigt sich also, „dass kindliche Bewusstseinsprozesse (wie übrigens auch die Erwachsener) zu ihrer Aktualisierung neben der Fundierung in der intuitiven Sprachbasis stets zusätzlich an persönliche Bedeutsamkeitsaspekte (intrinsische Motivation) bzw. Problemlöseinteressen gebunden sind.“¹⁸²

¹⁷⁹ vgl. List 1992, Weinert 1993, Squire/Kandel 1999, Goschke 1996

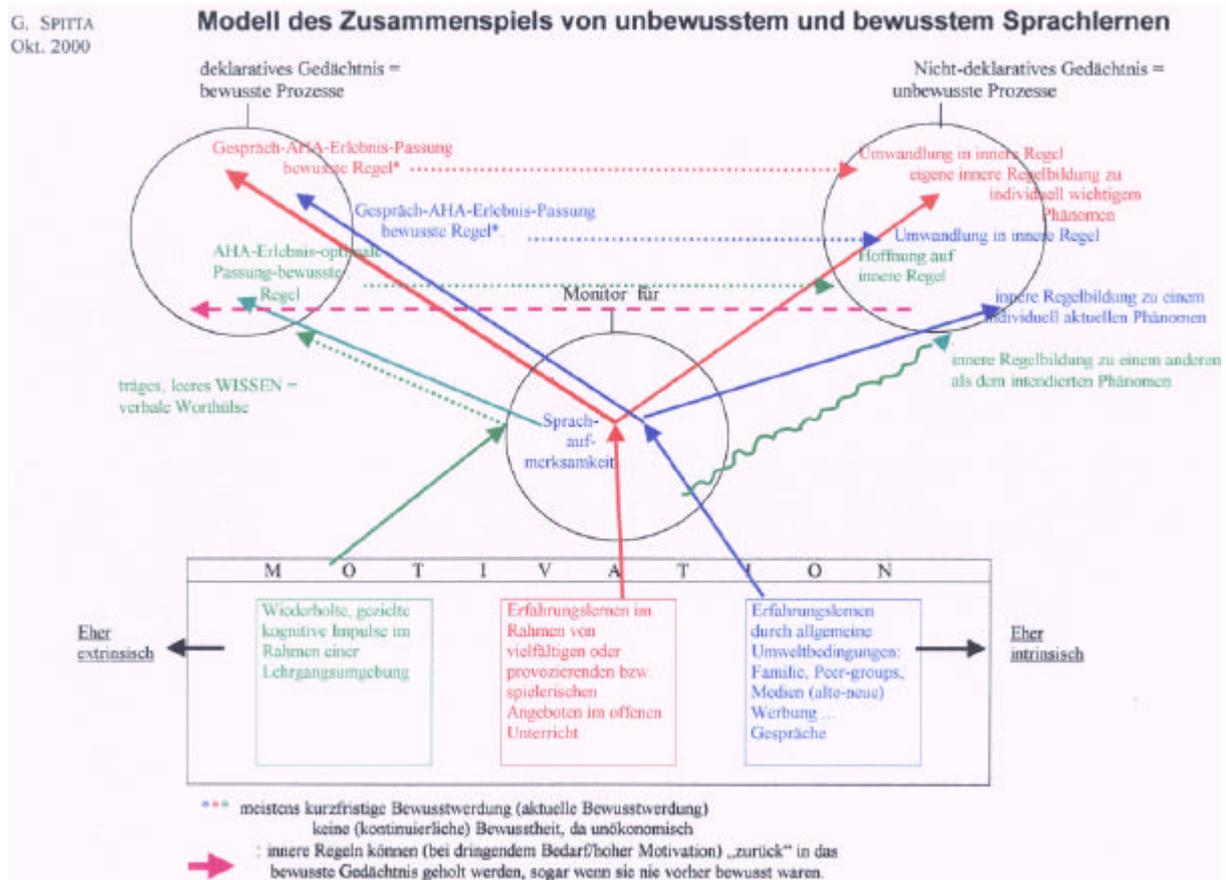
¹⁸⁰ vgl. Spitta 2000 (b), S.9

¹⁸¹ vgl. ebd. S.11

¹⁸² Spitta 2000 (b), S.11

5.8.3 Modell des Zusammenspiels von unbewusstem und bewusstem Sprachlernen

Zur Verdeutlichung der Zusammenhänge zwischen bewusstem und unbewusstem Lernen und dessen Bedeutung im Gesamtzusammenhang des Orthographieerwerbs soll ergänzend das von GUDRUN SPITTA im Projekt entworfene „Modell des Zusammenspiels bewussten und unbewussten Lernens“ dargestellt werden, auf das auch wir uns bei der Analyse und Interpretation der Lernprozesse berufen.



6 Das Forschungsfeld

Alle Informationen, die im folgenden Kapitel verarbeitet wurden, stammen aus zwei Interviews, die wir im Januar 2000 und Juli 2000 mit der Klassenlehrerin zum Zwecke der Datenerhebung durchführten. In diesen Gesprächen schilderte sie uns ihren bisherigen Eindruck und gab uns Informationen über die Schule und die Klasse. Ergänzt werden diese Informationen durch persönliche Eindrücke unsererseits, die als solche gekennzeichnet sind.

6.1 Die Schule

Im Rahmen des Projektes „Entwicklung des Rechtschreibbewusstseins“ nahmen wir ab November 1999 einmal wöchentlich am Unterricht der Klasse 1a einer Grundschule im Bremer Südwesten teil. Die Grundschule war bis Juli 2000 eine volle Halbtagschule, d.h. die SchülerInnen wurden jeden Tag von 8.00 - 11.30 beschult. Im Anschluss standen den SchülerInnen ein Hortangebot zur Verfügung.

Die Klassenlehrerin, Frau W., berichtete, dass die soziale Durchsetzung des Einzugesgebietes der Schule schlecht einzustufen sei, sie meinte jedoch, dass Mittelschicht fast schon zu hoch eingeschätzt sei, es sei schon etwas „schwerer“. Der Anteil ausländischer SchülerInnen in der Klasse und an der Schule sei nicht sehr hoch. Seit Frau W. an der Schule ist, hat sie verfolgen können, dass zunehmend mehr Eltern, überwiegend Mütter, alleinerziehend seien.

Frau W. berichtete ferner, dass es mehrere Vereine und Einrichtungen gäbe, die Freizeitangebote in der nächsten Umgebung anbieten. Viele Angebote mache vor allem die Kirche. Inwieweit das Angebot von den Kindern der Klasse und der Schule genutzt würde, könne sie nicht einschätzen.

6.2 Der Unterricht / Methoden

Im Konzept der „Vollen Halbtagschule“ war dreimal in der Woche Halbgruppenunterricht vorgesehen. In dieser Zeit waren beide Lehrerinnen in der Klasse und unterrichteten jeweils eine Halbgruppe. Im Falle von Krankenvertretungen wurde der Halbgruppenunterricht ausgesetzt, sodass eine Lehrerin für den Vertretungsunterricht zur Verfügung stand. Durch die Einführung des Konzepts der „Verlässlichen Grundschule“ ist die Fortführung des Halbgruppenunterrichts durch den geringeren Lehrkräfteschlüssel nicht mehr möglich. Frau W. berichtete, dass sie den Halbgruppenunterricht bevorzuge, da sie mit der halben Klasse gezielter arbeiten könne, zudem sei eine gezielte Förderung einzelner Kinder nur dann möglich.

Frau W. berichtete uns, dass sie sich in Bezug auf die Unterrichtsmethoden wenig mit ihrer Kollegin absprache, sie wisse aber, dass Frau L. ebenfalls versuche anschaulich zu arbeiten und ihre Unterrichtsstile insofern ähnlich seien.

Zu ihrer Arbeit in der Klasse und zu den Unterrichtsmethoden, mit denen sie am besten arbeiten kann, sagte Frau W. , dass sie versuche zwischendurch „Offenen Unterricht“ zu machen, aber dann doch immer wieder zum Frontalunterricht übergehe. Sie versuche aber immer wieder die Kinder in Partnerarbeit zu üben und unterschiedliche, differenzierte Angebote zu machen, damit die Kinder lernen Selbstständig für sich zu lernen.

Im Rahmen des Lese- Schreiblehrgangs arbeitet Frau W. in der Klasse mit dem Lehrgang „Die kleine weiße Ente“¹⁸³. Sie habe diesen an der Universität und bei einer Fortbildung kennen gelernt. Als sie an die Schule kam, an der alle DeutschlehrerInnen mit diesem Lehrgang arbeiten, wurde sie gefragt, ob sie auch danach arbeiten würde, was ihr sehr entgegenkam. Sie fände es toll, dass die Kinder dabei begleitend zum Lehrgang viel vorgelesen bekämen und lernen zuzuhören, was bisher immer gut gelaufen sei. Die Kinder seien ruhig und hielten mit der Zeit immer besser durch. Frau W. findet dies heute besonders wichtig in einer Zeit, in der die SchülerInnen ständig abgelenkt werden und immer häufiger passiv vor dem Fernseher sitzen. Die Geschichten regen zum Mitdenken und Entwickeln eigener Phantasien an, was später dazu beitragen soll, dass sie kleine Geschichten schreiben. Da alle DeutschlehrerInnen der Schule den Leselehrgang benutzen, tauschen sie sich auch untereinander aus, kopieren und erstellen Materialien gemeinsam.

6.3 Die Lerngruppe

Frau W. ist seit 1990 Lehrerin, arbeitet seitdem an dieser Schule und hat nun zum dritten Mal eine erste Klasse. Sie unterrichtet die Fächer Deutsch, Sport, Sachunterricht und Kunst. Als weitere Lehrerin ist Frau L. in der Klasse, sie unterrichtet Mathematik und Musik.

Die Lerngruppe setzte sich zu Beginn der erste Klasse aus 23 SchülerInnen, davon 11 Mädchen und 12 Jungen, zusammen. Sieben SchülerInnen der Klasse waren Kinder mit ausländischer Muttersprache. Während des ersten und zweiten Schuljahres erfuhr die Klassenzusammensetzung starke Fluktuation, fünf Kinder, drei Mädchen und zwei Jungen, verließen die Klasse. Hinzu kamen drei Mädchen und drei Jungen. Derzeit setzt sich die Klasse aus 24 SchülerInnen, 11 Mädchen und 13 Jungen, zusammen. Sechs SchülerInnen sind Kinder mit ausländischer Muttersprache.

¹⁸³ Schreib- und Leselehrgang des Beltz Verlags: Die kleine weiße Ente ist ein Leselehrgang für die erste Klasse. Er sieht das häufige Vorlesen von Geschichten vor. Zu den Geschichten gibt es Arbeitsaufträge für die Kinder in einem dafür vorgesehenem Arbeitsheft, sowie Aufträge zum Gestalten von Bildern zu den Geschichten. „Gulli“ heißt die Entsprechung des Schreib- und Leselehrgangs für die zweite Klasse.

6.4 Portrait der Fallkinder Yara und Martin

Um einen Einblick in die Gesamtsituation der Klasse zu bekommen, nahmen wir neben den regelmäßigen Besuchen im Februar 2000 eine Woche durchgehend am Unterricht teil. Ferner konnten wir während der Durchführung der Unterrichtseinheit im Oktober 2000 die Kinder nochmals über einen längeren Zeitraum beobachten.

Während dieser Zeit hatten wir die Möglichkeit, die SchülerInnen innerhalb der Klassensituation und teilweise in Einzelsituationen zu beobachten. Häufig waren es Situationen aus dem Bereich Deutsch.

Die Datenerhebung erfolgte darüber hinaus ausschließlich über die Klassenlehrerin, da ein Gespräch mit den Eltern und somit ein Durchleuchten des sozialen Umfeldes des Kindes zu einer Sonderstellung des Kindes innerhalb der Klasse geführt hätte. Wie schon im Kapitel „Forschungsmethodologisches Vorgehen“ erwähnt, ist das Forschungsvorgehen (halb) offen angelegt, wodurch den Kindern ihre Sonderstellung verborgen bleiben soll, um verändernde Einflüsse auf die Daten zu vermeiden. Dem am 20.07.2000 geführten Interview mit der Klassenlehrerin, in dem sie uns ihren bisherigen Eindruck schilderte und Informationen gab, wurden die wesentlichen Daten über die Fallkinder entnommen.

Um die schulischen Leistungen im Bereich Schriftspracherwerb nicht isoliert und außerhalb des Gesamtkontextes zu betrachten, sollen die folgenden Portraits die Persönlichkeit der Fallkinder beschreiben und einen Einblick in ihr soziales, familiäres und schulisches Umfeld geben. Das Portrait gliedert sich in drei Bereiche, die Beobachtungen und Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zusammenfassen und dem Leser somit ein breites Bild von Eindrücken ermöglichen.

6.4.1 Das Fallkind Martin

Martin fiel schon zu Beginn des 1. Schuljahres durch sein Interesse und seine Vorkenntnisse im Bereich Lesen und Schreiben auf. Als wir ihn im Oktober kennen lernten, kannte er viele Buchstaben, verschriftete Worte fast lautgetreu, konnte schon einfache Worte und Texte auch außerhalb des Fibelkontextes lesen und gehörte in Deutsch zu der Gruppe der leistungsstärkeren SchülerInnen.

6.4.1.1 Zusammenfassung eigener Beobachtungen

Martin war in die Klassengemeinschaft integriert, hatte Kontakt zu vielen seiner MitschülerInnen und kam im Allgemeinen gut mit ihnen aus. Auch von sich aus suchte er Kontakt zu anderen, so konnten wir ihn z.B. häufig beim morgendlichen Pokémonkartentausch beobachten. Doch haben wir auch beobachtet, dass er häufig „aneckt“ und mit anderen SchülerInnen

in Konflikte gerät. Wir begründeten dies durch sein häufig zu beobachtendes „Anführerverhalten“. So drängelte er sich z.B. am Computer vor, da er meinte, sich damit gut auszukennen, konnte dann aber nicht gut mit anderen zusammenarbeiten und seine Kenntnisse weitergeben. Durch dieses Verhalten wird er auch vermehrt von anderen Schülerinnen zurückgewiesen und zog sich dann mit einem „leidenden“ Ausdruck zurück. Viel Kontakt und eine Art Schulfreundschaft hatte Martin zu einigen Jungen der Klasse. Nach der Schule hatte Martin wenig Kontakt zu seinen Mitschülerinnen, auch bedingt durch den Besuch des Hortes bis ca. 16.00 Uhr.

Im Unterricht zeigte sich Martin motiviert, hatte aber häufig wenig Ausdauer, eine Aufgabe zu Ende zu bringen. Vor allem bei Schreibübungen verweigerte er sich häufig oder machte irgend etwas anderes und gerat dann oftmals in Konflikt mit der Lehrerin. Seine Leistungen im Bereich Schriftspracherwerb schätzten wir trotzdem gut bis sehr gut ein. So konnte er z.B. nach kurzer Zeit Texte aus Bilderbüchern selbstständig und fast fließend vorlesen, schrieb bald fast alle Wörter lautgetreu und zeigte beim freien Schreiben gelegentlich Interesse an Rechtschreibregeln. Nach unserer Einschätzung verweigerte sich Martin häufig bei Schreibübungen, da er schon die meisten Buchstaben schreiben konnte und für ihn die „Schönschreibübungen“ deshalb nicht sinnvoll erschienen.

Im Unterricht suchte Martin häufig Beachtung, meldete sich mit „Fingerschnipsen“ oder rief in die Klasse. Wurde dieses Verhalten von der Lehrerin kritisiert, reagierte er trotzig und zog sich zurück. Häufig konnten wir auch nach unserer Einschätzung z.T. gezielt eingesetztes provokatives Verhalten gegenüber der Lehrerin, den MitschülerInnen und auch uns beobachten. Wurde dieses Verhalten kritisiert und mit ihm besprochen, reagierte er oftmals widersetzend und eher uneinsichtig. Martins Schwierigkeiten mit seinen MitschülerInnen und LehrerInnen verstärkten sich immens während der zweiten Klasse. Sein provokatives Verhalten führte zu massiven Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften. Auch wir machten die Erfahrung, dass Martin sich nicht an Absprachen hielt und sein Verhalten in vielen Situationen dazu führte, dass er nicht am Unterricht und somit nicht an Gruppenprozessen beteiligt war. Dies führte bei Martin zu noch heftigeren Reaktionen bis hin zu Verweigerung. Frau W. berichtete uns, dass Martin sich seit Ende des zweiten Schuljahres in Erziehungsberatung befände.

Im Laufe des zweiten Schuljahres sank Martins Aufmerksamkeit im Unterricht. Er störte häufig den Unterricht und äußerte sich darüber, dass ihm langweilig sei. Martins Interesse und Arbeitsbereitschaft sanken, somit auch die Anzahl seiner Unterrichtsprodukte. Martin neigte häufig dazu, Arbeiten entweder gar nicht zu beginnen oder sie nicht zu beenden. Zunehmend war zu beobachten, dass Martin seine Produkte sehr nachlässig gestaltete. Häufig verunstaltete Martin seine Werke und zerstörte sie sogar teilweise. Martin wendete sich nur noch selten mit interessegeleiteten Fragen an die Lehrkräfte, was er anfangs sehr ausgiebig tat.

6.4.1.2 Zusammenfassung des Gesprächs mit der Klassenlehrerin

Informationen zum sozialen und familiären Umfeld

Martin wurde im Mai 1993 geboren und wohnt mit seinen Eltern und seinem etwa ein Jahr älteren Bruder im Bremer Südwesten. Die Wohngegend ist der Mittelschicht zuzuordnen. Beide Eltern sind berufstätig, deshalb besucht Martin nach der Schule den Hort und auch bei Elternsprechtagen o.ä. wurde immer das Betreuungsangebot der Schule in Anspruch genommen. Der Bruder besuche dieselbe Grundschule und nach Einschätzung der Lehrerin hat Martin eine enge Beziehung zu ihm. Er schrieb z.B. zu Beginn des Schuljahres überall den Namen seines Bruders auf. Die Lehrerin berichtete uns auch von ihrer Vermutung, dass die Eltern den Bruder höher anerkennen und Martin Probleme habe, seine eigene Identität als Kind zu finden. Auch beschrieb die Lehrerin die Mutter in ihrer Beziehung zu Martin als dominierend und oftmals besorgt. Sie suche viel Kontakt zur Schule, besuche regelmäßig Elternabende und Elternsprechtage und komme häufig morgens vor dem Unterricht, um mit ihr zu sprechen. Sie zeige sich dann interessiert, aber frage auch besorgt, ob Martin es denn „packen“ würde, da sie sein Verhalten z.T. als problematisch einschätzt. So habe sie schon am Schulanfang gefragt, ob er denn „genügend Sitzfleisch“ habe. Auch übe die Mutter manchmal zu Hause mit Martin und arbeite in der Schule nicht beendete Aufgaben nach. Die Mutter zeige sich oftmals fordernd, doch halte sie andererseits getroffene Absprachen ihrerseits nicht immer ein. Der Vater habe keinen Kontakt zur Schule.

Die Lehrerin berichtete zudem, dass die Mutter sich bei Elternabenden oftmals mit ihren Wortbeiträgen in den Vordergrund stelle und bei gemeinsamen Absprachen immer die Gegenposition einnehme. Dadurch sei sie - der Einschätzung der Lehrerin nach - bei den Eltern nicht so beliebt. Sie vermutete, dass Martins Verhalten teilweise auch das der Mutter spiegele.

Sozialverhalten

Zu Martins Position in der Klasse gab die Lehrerin an, dass er doch eher alleine sei und vor allem auch am Nachmittag wenig Kontakt zu den anderen SchülerInnen hat. Sein Schulfreund und Spielkamerad Henning wechsle nun nach den Sommerferien auch noch die Schule. In der Gemeinschaft mit anderen SchülerInnen zeige Martin sich eher unsozial, „gerate oft mit anderen aneinander“ und müsse noch viel lernen. Sie beschreibt, dass er ein gemeinsames Spiel mit mehreren Kindern nicht lange durchhalte und sich am Computer vordrängele.

Unsere Vermutung, dass Martin sich zum Teil auch gezielt provokativ verhalte, bestätigte sie und gibt an, dass er andere Kinder ärgere. Zu Anfang habe sie und auch ihre Kollegin vermutet, dass er versuche, so Aufmerksamkeit zu bekommen, aber auch klärende Gespräche brachten bis jetzt keine Verbesserung. Martin falle es schwer, sich auf „nette Art“ mit ande-

ren anzufrunden. Auch sei er wenig hilfsbereit und schwerfällig, ergreife keine Initiative, von sich aus mit anderen zusammen zu arbeiten.

Motivation, Arbeits- und Lernverhalten

Nach Einschätzung der Lehrerin falle es Martin schwer, über einen längeren Zeitraum ruhig und konzentriert für sich zu arbeiten. Er habe „nicht genügend Sitzfleisch“, lehnt sich nach einer Weile über alles rüber, „lummelt“ sich über einen der Nachbartische und legt seine Füße auf den Schulranzen. Unter seinem Tisch sei es unordentlich und die Lehrerin vermutete, dass er auch zu Hause unordentlich sei.

Beim selbstständigen Arbeiten zeige er wenig Eigeninitiative, arbeite langsam und auch Partnerarbeit falle ihm schwer. Er fange dann schnell an, vom Thema abzulenken, z.B. mit Gesprächen über Pokémon. Seit einiger Zeit sitzt Martin in der Klasse ganz vorne, alleine an einem Tisch, was die Lehrerin nach unserem Eindruck ein wenig bedauert. Doch sie sagt, dass das begründet und mit Martin und seiner Mutter abgesprochen sei.

Bei der Schuleingangsuntersuchung war vermerkt worden, dass Martin ein wenig lispelle, aber keine Behandlung notwendig sei. Auch jetzt lispelle Martin nach Einschätzung der Lehrerin manchmal, wenn er „sprechfaul“ sei. In Bezug auf sein Sprechverhalten gibt sie zudem an, dass er bei Wortbeiträgen während des Unterrichts oft sehr leise spricht und kaum zu verstehen ist. Auch nach Aufforderung bemühe er sich nicht, lauter zu sprechen. Unsere Beobachtung, dass Martin außerhalb des Unterrichts eher laut und „forsch“ ist, bestätigte sie.

Leistungen im Bereich Schriftspracherwerb

Die Lehrerin beurteilte Martins Leistungen insgesamt als gut und ordnete seinen Leistungsstand in das obere Drittel der Klasse ein. Er könne „prima“ lesen, kenne alle gelernten Buchstaben und habe bei dem zum Schuljahresende durchgeführten Schreibtest „Diagnostische Bilderliste“ (DUMMER-SMOCH) nur einen Fehler, wobei er auch Groß- und Kleinschreibung beachtet habe¹⁸⁴.

Martins Schrift sei schon besser geworden; sie sei am Anfang ziemlich „fahrig“ gewesen, aber er sei schreibfaul. Er erwecke oft den Eindruck, dass er die Aufgaben schon längst verstanden habe, was aber zum Teil nicht stimme und er sich überschätze.

Auf unsere Frage, ob Martins unzweckmäßiges Arbeitsverhalten sich in allen Bereichen zeige oder auch aufgabenabhängig sei, da wir ihn beim freien Schreiben auch mal anders erlebt haben, äußerte sie, dass sie dazu nichts Genaues sagen könne.

¹⁸⁴ Die „Diagnostische Bilderliste“ von Dummer-Smoch bildet konkrete Gegenstände, die Substantive darstellen, ab, somit kann über die Verwendung von Groß- und Kleinschreibung, wie auch anderer orthographischer Merkmale, anhand der Bilderliste, keine Aussagen getroffen werden.

6.4.2 Das Fallkind Yara

6.4.2.1 Zusammenfassung eigener Beobachtungen zu dem Fallkind Yara

Yara ist ein sehr reges, interessiertes und ausgeglichenes Kind, das im Klassenverband ohne Ausnahme akzeptiert wird. Yara hat einen besten Freund in dieser Klasse, den sie bereits im Kindergarten kannte. Beide hängen sehr aneinander und orientieren sich stark aneinander, was das Spielen, die Interessen und das Lernen anbelangt. Anfangs hatten wir stark den Eindruck, dass Yara und ihr Freund noch kein Interesse für die Schule zeigten, sie waren sehr in ihrer eigenen Welt gefangen. Dies hatte sich im Verlauf des 1. Schuljahres verändert. Wir erlebten Yara z.B. in einer Situation des freien Schreibens und beobachteten, dass Yara ein großes Interesse am Schreiben zeigte.

Yara gehörte zu den Kindern, die keiner Clique innerhalb der Klasse angehörten, daher wechselten ihre SpielgefährtInnen nahezu täglich. Yara fiel im Klassengeschehen selten auf, sie hielt sich häufig im Hintergrund und kam nur selten mit einem Anliegen hervor. Sie sprach sehr leise und nuschelte dabei sehr stark, sodass man sie häufig bitten musste, den Satz zu wiederholen. Uns gegenüber verhielt sich Yara äußerst zurückhaltend, manchmal hatte man gar nicht die Möglichkeit, mit ihr ins Gespräch zu kommen. Yara bestimmte durch ihr Verhalten sehr deutlich das Maß an Kontakt, so reagierte sie manchmal nicht auf Fragen und man wusste nicht, aus welchem Anlass sie nicht reagiert. An anderen Tagen kam sie jedoch mit einem Anliegen direkt zu uns, so zum Beispiel beim Vorzeigen ihrer erbrachten Leistungen oder bei konkreten Fragen. War diese Interaktion beendet, zog sie sich wieder zurück. Yara erzählte im Vergleich zu ihren Klassenkameraden sehr wenig von sich und ihrer Familie. Daher war es uns auch nicht möglich, mehr über ihr soziales Umfeld zu erfahren.

Yara arbeitete konzentriert an gestellten Aufgaben und war fast immer sehr zufrieden mit ihren Produkten, womit sie eine Ausnahme in dieser Klasse darstellte, in der die Kinder äußerst selten mit ihren Arbeiten zufrieden sind. Sie wirkte zuversichtlich beim Bearbeiten von Aufgaben und war sie sich nicht sicher, orientierte sie sich an anderen Kindern. Yaras Ausgeglichenheit war auch während des zweiten Schuljahres ein wesentliches Merkmal Yaras Charakters. Sie hatte weiterhin ausgiebigen Kontakt zu ihren SchülerInnen, wobei sich die ganz enge Bindung zu ihrem bereits erwähnten Freund gelockert hat.

Während des zweiten Schuljahres zeigte Yara zunehmend mehr Interesse am Lernen. Sie zeigte sich weniger verspielt und offener für Unterrichtsinhalte. Yara neigte dazu, ihr Leistungsvermögen zu überschätzen und wählte des Öfteren Aufgaben aus, die sie alleine nicht bewältigen konnte. Dennoch zeigte sie sich motiviert diese Aufgaben zu lösen und holte sich - wenn nötig - Hilfe. Yaras Arbeitsverhalten war durch Konzentration gekennzeichnet, wobei sie sich häufig als nicht genügend ausdauernd zeigte. Noch am Ende des zweiten Schuljahres konnten wir beobachten, dass es Yara bei der Bearbeitung von Aufgaben nicht gelang, Texte bzw. einzelne Sätze zur Arbeitsanweisung oder Ähnlichem außerhalb des Fibelkontext-

tes zu erlesen. Deutliche Probleme hatte sie beim Aufschlüsseln des Lautflusses sowie dem Synthetisieren, was eine gezielte Förderung und häufige Hilfestellung während des Unterrichts erfordert hätte. Yara verschriftete, bis auf wenige auswendig gelernte Wörter, alle Wörter lautierend, was sich als unökonomisch, damit zeitaufwendig und mühsam für Yara zeigte. Yaras Textproduktionen waren daher sehr kurz und geringer Anzahl vorhanden.

6.4.2.2 Zusammenfassung des Gesprächs mit der Klassenlehrerin

Informationen zum sozialen und familiären Umfeld

Yara wurde im Juli 1993 geboren und wohnt mit ihren Eltern und ihrem etwa drei Jahre älteren Bruder im Bremer Südwesten. Die Wohngegend ist der Mittelschicht zuzuordnen. Yaras Bruder besuche zur Zeit die vierte Klasse an der gleichen Schule. Die Klassenlehrerin konnte nur wenig Auskünfte über die Familie und das soziale Umfeld treffen. Sie beschrieb Yaras Eltern - ebenso wie Yara - als sehr zurückhaltend. Yara sei trotz ihrer Zurückhaltung sehr selbstbewusst. Sie berichtete, dass Yara ihren besten Freund bereits aus dem Kindergarten kenne und die Eltern sich gewünscht hätten, dass die beiden in dieselbe Klasse eingeschult werden. Frau W. äußerte, dass die beiden „ein Herz und eine Seele“ seien, sich sehr stark aneinander orientieren und sich gegenseitig zum Lernen motivieren.

Sozialverhalten

Frau W. berichtete, dass Yara ein sehr nettes und aufgeschlossenes Mädchen sei, das durch ihre Freundlichkeit auffalle. Yara sei fast nie in Streitereien verwickelt. Sie sei äußerst hilfsbereit und helfe anderen Kindern ohne Aufforderung. Erstaunlich sei, dass alle Kinder Yaras Hilfe gerne annehmen und sogar die Jungen, die sich häufig von Mädchen nichts sagen lassen, würden Yaras Unterstützung akzeptieren. Yara habe nie das Bedürfnis, sich in den Mittelpunkt zu rücken oder unangenehm zu stören. Sie habe viel Kontakt zu ihren MitschülerInnen und werde von allen akzeptiert. Yara strahle Ausgewogenheit aus, was sich auch in ihrer Zufriedenheit über ihre angefertigten Arbeiten zeige.

Motivation, Arbeits- und Lernverhalten

Yara zeige nach Aussagen der Lehrerin Freude am Lernen. Sie arbeite gerne, still und konzentriert an den gestellten Aufgaben. Sie suche sich auch freiwillig Aufgaben und zeige ebenso viel Freude bei der Bearbeitung. Ferner sei sie sehr zuversichtlich bei der Bearbeitung von Aufgaben und gäbe sich große Mühe, diese richtig zu bearbeiten. Von Misserfolgen ließe sie sich nicht entmutigen. Mit ihren Arbeiten sei sie meistens sehr zufrieden und zeige ihre Produkte auch gerne vor. Im Unterrichtsgeschehen halte sie sich häufig sehr zurück, Wortmeldungen seien eher selten. Yara habe Spaß am Deutschunterricht, fast mehr allerdings am Mathematikunterricht.

7 Ziel und Fragestellung der Untersuchung

Entsprechend dem Ziel der „REBEWU“-Studie, die individuellen Sinnsetzungen der Schriftsprachakteure sowie deren interaktive Erzeugungs- und Abklärungsprozesse zu verstehen und damit erklärbar zu machen, ist es auch Anliegen unserer Arbeit, anhand von zwei vergleichenden Fallstudien Einblicke in den Orthographieerwerb von Grundschulkindern zu gewinnen.¹⁸⁵

Insbesondere geht es uns dabei um die Fragen:

- Wie konstruieren einzelne Kinder ihr Rechtschreibsystem – wie entwickelt es sich über die Zeit hinweg?
- Wie sind orthographische Lernbiographien von einzelnen Kindern zu beschreiben? Welchen Aufschluss geben sie über den eigenaktiven Regelbildungsprozess?
- Wie laufen innere Regel- und Theoriebildungsprozesse zu Phänomenen des Orthographieerwerbs ab und inwieweit lassen sie sich auf bewusste und unbewusste Prozesse zurückführen, welche Bedeutung und Funktion hat somit Sprach- bzw. Rechtschreibbewusstheit ?
- In didaktischer Perspektive ist abschließend zu überlegen, in welchen Unterrichtssituationen erfolgreich Regelbildungsprozesse angeregt werden können und welche Chancen der Unterricht den Kindern gibt, sich in Bezug zu ihrem individuell erreichten Entwicklungsstand weiterzuentwickeln.

¹⁸⁵ unter Punkt 1 ist die Fragestellung des Forschungsprojektes ausführlich dargestellt

8 Entwicklung von Rechtschreibleistung und Rechtschreibstrategien der Fallkinder

8.1 Das 9-Wörter-Diktat

Das Verfahren des 9-Wörter-Diktats dient der Ermittlung, ob ein Kind die Voraussetzung für den Erwerb orthographischer Kompetenzen, also die Kenntnis des phonologischen Prinzips, bereits erworben hat. Das „9-Wörter-Diktat“ wurde von BRÜGELMANN zur begleitenden Diagnostik der Rechtschreibleistung im Erstunterricht konzipiert und basiert auf der theoretischen Grundlage vom Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs nach BRÜGELMANN¹⁸⁶. Die kindlichen Schreibungen aller 9 Wörter des Diktates werden den sechs Stufen des Schreib-Entwicklungsmodells zugeordnet. In der unten abgebildeten Tabelle¹⁸⁷ sind die grundlegenden Kriterien aufgeführt.

Punkte/ Stufe	Beschreibung	Beispiel (Vater)
0	keine Buchstaben oder ohne Lautbezug	L
1	ein Laut korrekt abgebildet	F
2	zwei bis drei Laute korrekt abgebildet	FA; FTR
3	fast lauttreu (mehr als drei Laute korrekt, u.U. in falscher Reihenfolge oder vermischt mit nicht lautadäquaten Buchstaben)	FATR; FATRE
4	Lautfolge genau, evtl. „übergenu“ dargestellt („Umschrift“)	FATER; FARTER
5	orthographisch korrekte Schreibung	VATER

Als „richtige“ Laute gelten alle Laute, die nach der (vermuteten) Mundart eine mögliche Aussprache darstellen. Die Reihenfolge der Buchstaben findet bis zur dritten Stufe keine Beachtung.

Durch die Bildung des Mittelwertes aus den 9 Wörtern kann für jedes Kind eine Interpretation seiner Leistung gemacht werden. Als Faustregel für den Mittelwert gibt S. RICHTER¹⁸⁸ an: Wenn der Mittelwert größer als 3,5 sei, könne die Voraussetzung der Fähigkeit zum lauttreuen Verschriften als gegeben angesehen werden. Besser sei es jedoch, wenn möglichst bei allen Wörtern die Schreibungen den Stufen 4 und 5 zugeordnet werden könnten (vgl. S. RICHTER, S73).

¹⁸⁶ Brinkmann/ Brügelmann 1994

¹⁸⁷ Abbildung aus: Richter 1998, S.

¹⁸⁸ ebd.

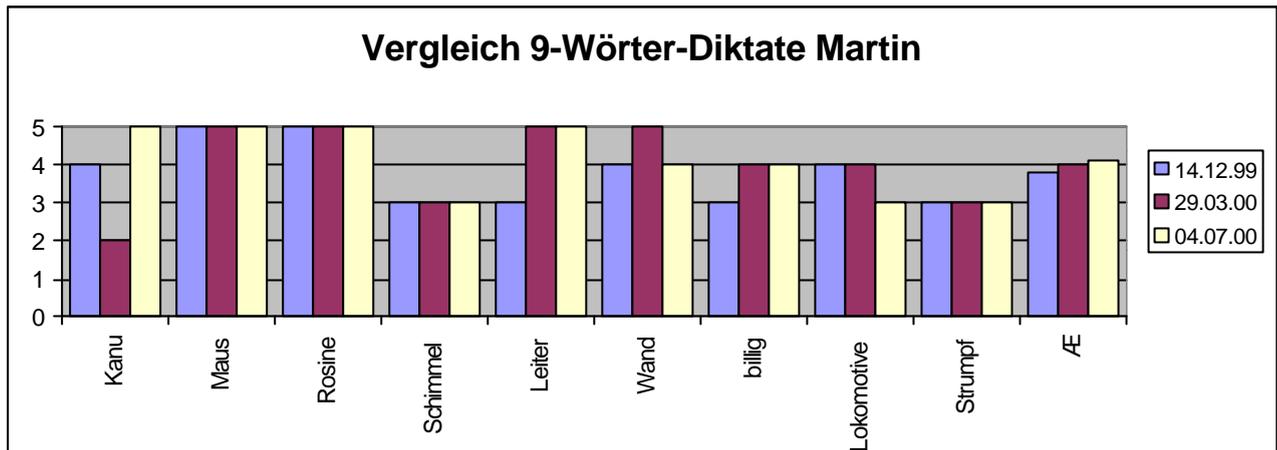
8.1.1 Die Rahmenbedingungen

Das 9-Wörter-Diktat wurde zu drei Zeitpunkten im ersten Schuljahr eingesetzt. Wir führten die Übung mit der ganzen Klasse durch. Das Diktat wurde den Kindern als Detektivspiel vorgestellt, in dem sie möglichst alle Buchstaben, die in den Wörtern enthalten sind, ermitteln und aufschreiben sollten. Fehle ihnen ein Buchstabe, den sie zwar hören können, aber nicht schriftlich abbilden können, sollte für den Buchstabe ein Strich als „Buchstabenanzeiger“ eingefügt werden. Alle SchülerInnen haben die Aufgabe der „Wörterdetektive“ verstanden, möglichst viele Buchstaben des diktitierten Wortes zu finden, doch äußerten einige schon vor Beginn der Übung, dass sie ja noch gar nicht richtig schreiben könnten und Angst hätten, Fehler zu machen. Wir hatten den Eindruck, dass dadurch einige SchülerInnen verunsichert und blockiert waren. Unsere Versicherung, dass es bei dieser Übung keine Fehler gebe, entspannte die Situation ein wenig. Nach unserer Einschätzung wurden sie bei jedem Durchgang zunehmend sicherer in ihren Wortschreibungen und waren ehrgeizig, möglichst viele Buchstaben zu finden. Ferner waren die SchülerInnen angehalten die Aufgabe ohne Mithilfe anderer SchülerInnen zu lösen. Im Folgenden werden die individuellen Leistungen der Fallkinder detailliert aufgeführt. Die zum Vergleich erhobenen Klassenwerte sind im Anhang aufgeführt.

8.1.2 Ergebnisse des 9-Wörter-Diktates von Martin

Martin verschriftete die vorgegebenen 9-Wörter zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten wie folgt:

	Kanu	Maus	Rosine	Schimmel	Leiter	Wand	billig	Lokomotive	Strumpf	Æ
14.12.99	KARNU	MAUS	ROSINE	SÖMEL	LAJtEJAR	WANT	BLLEK	LOKOmtiWE	_ROmF	
	4	5	5	3	3	4	3	4	3	3,8
29.03.00	Knu	Maus	Rosine	schnmel	Leiter	Wand	Bilich	Lokomotiw e	schtromwe	
	2	5	5	3	5	5	4	4	3	4,0
04.07.00	Kanu	Maus	Rosine	Sch_mel	Leiter	Want	Bilich	Lo_omoti_e	Schdruf	
	5	5	5	3	5	4	4	3	3	4,1



In der Graphik sind die jeweiligen Leistungen der drei Diktate vergleichend abgebildet. Es werden jeweils die erreichten Stufenangaben der verschrifteten Wörter dargestellt, aus ihnen kann der Entwicklungsverlauf der Schreibungen entnommen werden.

- **Ergebnisse und Stufeneinteilung der Auswertung nach S. Richter**

Martin erreichte beim ersten „9-Wörter-Diktat“ am 14.12.99 einen Gesamtdurchschnitt von 3,8. Wörter, die der Stufe drei zuzuordnen sind, sind fast lautgetreu verschriftet, mehr als drei Laute sind korrekt abgebildet, u.U. in falscher Reihenfolge oder vermischt mit nicht lautadäquaten Buchstaben. Mit dem Wert 3,8 stehen die Verschriftungen insgesamt schon am Übergang zu Stufe 4, d.h. die Lautfolge wird genau, evt. übergenau dargestellt. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Klasse von 2,1 liegt der von Martin erreichte Stufenwert von 3,8 etwa eine Stufe oberhalb des Durchschnitts, er gehört damit zu der Gruppe der leistungsstärksten SchülerInnen der Klasse. Es erreichten 2 weitere SchülerInnen die Stufe 3, mit dem Wert 3,4. Die Verschriftungen keines Schülers, keiner Schülerin waren beim ersten Durchgang Stufe 4 oder 5 zuzuordnen.

Beim zweiten „9-Wörter-Diktat“ am 29.03.00 erreichte Martin einen Gesamtdurchschnitt von 4, d.h. insgesamt eine leichte Verbesserung und Bestätigung der sich schon beim ersten Durchgang gezeigten Tendenz zu dieser Stufe. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Klasse von 2,4 liegt Martins Ergebnis auch diesmal über dem Durchschnitt. Außer Martin steht noch eine weitere Schülerin der Klasse auf Stufe 4, kein Schüler, keine Schülerin steht auf Stufe 5.

Martin erreichte beim dritten „9-Wörter-Diktat“ am 4.07.2000 einen Gesamtdurchschnitt von 4,1, d.h. die Lautfolge der Wörter ist genau, evt. übergenau abgebildet. Im Vergleich zu dem beim zweiten „9-Wörter-Diktat“ am 29.03.2000 erreichten Wert von 4 zeigt sich eine leichte

Verbesserung. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Klasse von 3,6 (2,4; 2,1)¹⁸⁹ liegt der von Martin erreichte Stufenwert von 4,1 etwas über dem Durchschnitt. Somit gehört er wieder zu der Gruppe der leistungsstärkeren SchülerInnen. Doch erreichten diesmal insgesamt mehr SchülerInnen einen Stufenwert von 4. Während bei der letzten Auswertung die Verschriftungen einer weiteren Schülerin Stufe 4 zuzuordnen waren, erreichten diesmal 5 weitere SchülerInnen, 2 Jungen, 3 Mädchen diese Stufe. Auch diesmal steht kein Schüler, keine Schülerin auf Stufe 5.

- **Auswertung nach qualitativen Gesichtspunkten**

- *Buchstabenart:*

Beim ersten „9-Wörter-Diktat“ verwendete Martin überwiegend große Buchstaben der Druckschrift, nur vereinzelt benutzte er kleine Druckschriftbuchstaben: 2x t, 2x m, 1x i.

Auch beim zweiten Durchgang verwendete er durchgängig Druckschrift. Er benutzte aber diesmal auch deutlich mehr Kleinbuchstaben, was der Tendenz der ganzen Klasse entspricht. Auffallend ist, dass er fast durchgängig das Prinzip „großer Anfangsbuchstabe, dann Kleinbuchstaben“ anwendet, auch „billig“ beginnt er groß. Nur bei „Leiter“ verschriftete er den Wortanfang „LE.....“. Insgesamt wurden bei beiden Durchgängen neben den Konsonanten auch viele Vokale der Wörter lautgetreu verschriftet, was auch der Beobachtung bei der Gesamtauswertung entspricht, dass mit dem Erreichen höherer Stufen auch zunehmend mehr Vokale verschriftet werden.

Wie schon beim vorherigen „9-Wörter-Diktat“ benutzte Martin große und kleine Druckschriftbuchstaben. Außer bei dem Wort „Lokomotive“ (LO_OMOt_i_e)¹⁹⁰ ging er wieder durchgängig nach dem Prinzip „großer Anfangsbuchstabe, dann Kleinbuchstaben“ vor. Neben den Konsonanten wurden wieder viele Vokale der Wörter lautgetreu verschriftet, was auch der Beobachtung bei der Gesamtauswertung entspricht, dass mit dem Erreichen höherer Stufen zunehmend mehr Vokale verschriftet werden. Diesmal verschriftete er lautgetreu und orthographisch korrekt auch den Vokal „a“ bei „Kanu“ und den Vokal „u“ bei „Strumpf“. Den Vokal „i“ bei „Schimmel“ hat er nicht abgebildet, setzte aber diesmal einen Strich an die entsprechende Stelle im Wort.

- *Verwendung bereits eingeführter Buchstaben und noch nicht eingeführter Buchstaben:*

Die zum Zeitpunkt des ersten „9-Wörter-Diktats“ eingeführten Buchstaben waren: A,a; E,e; L,l; I,i; M,m; O,o; T,t; R,r; U,u; S,s. Insgesamt finden sich bei den Verschriftungen der Worte viele der eingeführten Buchstaben, die überwiegend entsprechend ihrem Lautwert eingesetzt wurden. Bei einigen Worten wurden aber bereits eingeführte Buchstaben nicht erfasst oder

¹⁸⁹ Ergebnisse der letzten „9 Wörter-Diktate“ zum Vergleich in Klammern angegeben: Position 1: 29.03.00,

Position 2: 14.12.99

¹⁹⁰ Originalverschriftung des Schülers

der Laut mit einem anderen Buchstaben verschriftet. So wurde z.B. das bereits eingeführte „i“ bei „billig“ an erster Stelle gar nicht abgebildet und an zweiter Stelle durch ein „E“ abgebildet, auch bei „Schimmel“ ist das „i“ nicht erfasst, an dessen Stelle steht ein „Ö“. Man könnte allerdings auch vermuten, dass diese Art der Verschriftung der Art des Lautierens des Schülers entspricht und deshalb andere Laute abgebildet wurden. Es wurden außerdem auch noch nicht erarbeitete Buchstaben verwendet. Sie wurden dann entsprechend ihrem Lautwert eingesetzt, z.B. das „W“ bei „Wand“ und „Lokomotive“, das „N“ bei „Kanu“ und „Rosine“, das „K“ bei „Kanu“, „billig“ (BLLEK)¹⁹¹ und „Lokomotive“, das „F“ bei „Strumpf“, die Lautverbindung „au“ bei „Maus“.

Zum Zeitpunkt der Durchführung des zweiten „9-Wörter-Diktats“ am 29.03.00 waren viele der Buchstaben der zu verschriftenden Wörter eingeführt. Die Buchstaben „D,d“, „G,g“, „F,f“, „V,v“ und die Lautverbindungen „sch“, „pf“ und „au“ waren noch nicht eingeführt. Im Gegensatz zum ersten Durchgang verwendete er diesmal auch die Kleinbuchstaben, allerdings auch bei noch nicht eingeführten Buchstaben. Wieder benutzte Martin viele der bereits eingeführten Buchstaben lautgetreu, diesmal wurden auch die „i“s im Wort „billig“ abgebildet. Auch benutzte er bei der Verschriftung dieses Wortes nicht mehr das „K“ als Auslaut, sondern die bereits eingeführte Lautverbindung „ch“. Auch hier lässt sich wieder eine Verbindung zu der üblichen Lautung des Wortes vermuten. Bei „Leiter“ benutzt er diesmal orthographisch korrekt die jetzt eingeführte Lautverbindung „ei“. Martin benutzte auch einige noch nicht eingeführte Buchstaben entsprechend ihrem Lautwert und z.T. auch der „nicht-hörbaren“ Orthographie des Wortes entsprechend. So hat er bei der Schreibung des Wortes „Wand“ den Auslaut orthographisch korrekt mit dem noch nicht eingeführten Buchstaben „d“ verschriftet. Bei der Verschriftung des Wortes „Schimmel“ und „Strumpf“ verwendete er die noch nicht eingeführte Lautverbindung „sch“. Wie beim ersten Durchgang verschriftete er „Maus“ in der Mitte orthographisch korrekt mit der noch nicht eingeführten Lautverbindung „au“. Bei der Verschriftung des Wortes „Lokomotive“ benutzt er diesmal nicht das jetzt auch eingeführte „k“, sondern das noch nicht eingeführte „c“.

Zum Zeitpunkt der Durchführung des dritten „9-Wörter-Diktats“ waren fast alle der Buchstaben der zu verschriftenden Wörter eingeführt. Der Buchstabe „V, v“ und die Lautverbindung „pf“ waren noch nicht eingeführt. Insgesamt finden sich auch diesmal bei den Verschriftungen der Worte viele der eingeführten Buchstaben, die überwiegend entsprechend ihrem Lautwert eingesetzt wurden. Es wurden Groß- und Kleinbuchstaben verwendet. Bei der Schreibung des Wortes „Wand“ lässt sich feststellen, dass Martin nicht wie beim letzten Mal den Auslaut mit „d“ verschriftete, obwohl dieser Buchstabe mittlerweile eingeführt ist. Bei der Verschriftung des Wortes „billig“ verwendete er wieder die bereits eingeführte Lautverbindung „ch“, nicht den auch eingeführten Buchstaben „g“. Diese Art der Verschriftung entspricht der Gesamttendenz der Klasse und bestärkt die Vermutung, dass die übliche Aussprache der Wörter [want], [billich] die Schreibung stark beeinflusst. Wie schon beim letzten

¹⁹¹ die in Klammern angegebenen Worte entsprechen den „Original-Verschriftungen“ des Schülers

Mal verschriftete Martin den Anfangslaut bei „Schimmel“ orthographisch korrekt und bei „Strumpf“ lautgetreu mit der mittlerweile eingeführten Lautverbindung „sch“. Den Auslaut bei „Strumpf“ bildete er nicht wie beim letzten Mal mit „we“ ab, sondern mit dem eingeführten „f“, was insgesamt 10 SchülerInnen verwendeten.

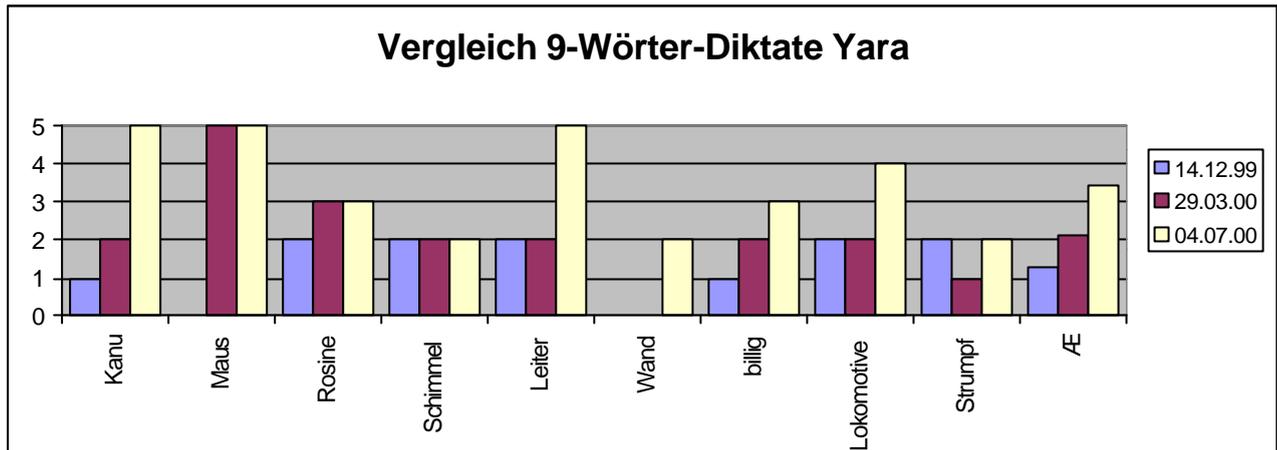
- *Erfassung der Wortstruktur:*

Martin erfasste insgesamt relativ durchgängig die Struktur der Wörter, indem er die meisten der Buchstaben lautgetreu abbildete. Beim ersten Durchgang verwendete er einmal einen Strich, um den Anlaut bei „Srtumpf“ darzustellen (_RomF). Auffallend ist zudem im dritten Diktat die Verwendung der Striche als „Buchstabenanzeiger“ bei „Schimmel“ → „Sch_mel“ und „Lokomotive“ → „LO_OMOt_i_e“, wodurch er die Struktur der Wörter genau erfasste. Auch beim zweiten Durchgang hatte er das „i“ bei „Schimmel“ nicht verschriftet, aber verwendete keine Striche. Die nun durch Striche angezeigten Buchstaben bei „Lokomotive“ hatte er durch die Buchstaben „c“ und „w“ abgebildet. Da Martin bisher nur einmal einen Strich verwendete, könnte man vermuten, dass er diesmal den orthographisch korrekten Buchstaben an den entsprechenden Stellen einsetzen wollte, sich aber nicht ganz sicher war und deshalb einen Strich setzte. Obwohl durch die Verwendung der Striche die Wörter der niedrigeren Stufe 3 zugeordnet werden, würden wir die Abbildung der Worte dann einem höheren Niveau von Rechtschreibbewusstheit zuordnen.

8.1.3 Ergebnisse des 9-Wörter-Diktates von Yara

Yara verschriftete die vorgegebenen 9-Wörter zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten wie folgt:

	Kanu	Maus	Rosine	Schimmel	Leiter	Wand	billig	Lokomotive	Strumpf	Æ
14.12.99	KRMWN... 1	NiAWLL... 5	OiRDPA... 2	SEM_AN 2	LSEIVY... 2	LI_S____ 0	I____ 1	LMW____ 2	LSltnnLL 2	1,3
29.03.00	Knu 2	Maus 5	Rosi 3	s_m____ 2	L_T 2	M 0	B_L 2	LO 2	SO 1	2,1
04.07.00	KAnu 5	Maus 5	ROSn 3	SchHel 2	Leiter 5	Wnt 2	BLich 3	LOKOMotiw__e 4	Sch____F 2	3,4



In der Graphik sind die jeweiligen Leistungen der drei Diktate vergleichend abgebildet. Es werden jeweils die erreichten Stufenangaben der verschrifteten Wörter dargestellt, aus ihnen kann der Entwicklungsverlauf der Schreibungen entnommen werden.

- **Ergebnisse und Stufeneinteilung der Auswertung nach S. Richter**

Yara erreichte beim ersten „9-Wörter-Diktat“ am 14.12.99 einen Gesamtdurchschnitt von 1,3. Wörter, die der Stufe eins zuzuordnen sind, werden mit durchschnittlich einem Laut korrekt abgebildet, u.U. in falscher Reihenfolge oder vermischt mit nicht lautadäquaten Buchstaben. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Klasse von 2,1 liegt der von Yara erreichte Stufenwert von 1,3 etwa eine Stufe unterhalb des Durchschnitts, sie gehört damit zu der Gruppe der leistungsschwächsten SchülerInnen der Klasse. 10 weitere SchülerInnen erreichten die Stufe 1. Die Verschriftungen keines Schülers, keiner Schülerin waren beim ersten Durchgang Stufe 4 oder 5 zuzuordnen.

Beim zweiten „9-Wörter-Diktat“ am 29.03.00 erreichte Yara einen Gesamtdurchschnitt von 2,1, d.h. insgesamt eine Verbesserung zur nächsten Stufe. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Klasse von 2,4 liegt Yaras Ergebnis auch diesmal unter dem Durchschnitt, wobei sie näher am Durchschnitt liegt als zuvor. Im Vergleich zu dem Gesamtdurchschnitt der Gruppe der Mädchen von 2,8, liegt sie mit 2,4 darunter.

Yara erreichte beim dritten „9-Wörter-Diktat“ am 4.07.00 einen Gesamtdurchschnitt von 3,4. Wörter, die der Stufe drei zuzuordnen sind, werden mit durchschnittlich zwei bis drei Lauten korrekt abgebildet, u.U. in falscher Reihenfolge oder vermischt mit nicht lautadäquaten Buchstaben. Yara verbesserte sich somit um eine Stufe. Im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt der Klasse von 3,6 liegt Yaras Ergebnis von 3,4 auch diesmal unter dem Durchschnitt, wobei sie näher am Durchschnitt liegt als zuvor.

- **Auswertung nach qualitativen Gesichtspunkten**

- *Buchstabenart:*

Beim ersten „9-Wörter-Diktat“ am 14.12.99 verwendete Yara überwiegend große Buchstaben der Druckschrift, nur vereinzelt benutzte sie kleine Druckschriftbuchstaben: 2 x i, 2x n. Auch beim zweiten Durchgang am 29.03.00 verwendete sie durchgängig Druckschrift. Sie benutzte aber diesmal deutlich mehr Kleinbuchstaben, was der Tendenz der ganzen Klasse entspricht. Auffallend ist, dass sie für die ersten drei Wörter das Prinzip „großer Anfangsbuchstabe, dann Kleinbuchstaben“ anwendet, mit der Ausnahme von „Schimmel“, auch „billig“ beginnt sie groß. Bei den letzten fünf Wörtern beginnt sie mit Großbuchstaben und setzt diese fort. Insgesamt wurden bei beiden Durchgängen neben den Konsonanten auch mehr Vokale der Wörter lautgetreu verschriftet.

Sie benutzte auch diesmal deutlich mehr Kleinbuchstaben, was der Tendenz der ganzen Klasse entspricht. Auffallend ist, dass sie für diesmal sechs Wörter das Prinzip „großer Anfangsbuchstabe, dann Kleinbuchstaben“ anwendet, mit der Ausnahme von „Kanu“, „Lokomotive“, auch „billig“ beginnt sie groß. Bei den drei Ausnahmen schreibt sie den zweiten Buchstaben ebenfalls noch groß und setzt dann in Kleinbuchstaben fort. Insgesamt wurden bei dem dritten Durchgang neben den Konsonanten auch mehr Vokale der Wörter lautgetreu verschriftet.

- *Verwendung bereits eingeführter Buchstaben und noch nicht eingeführter Buchstaben:*

Die zum Zeitpunkt des ersten „9-Wörter-Diktats“ eingeführten Buchstaben waren: A,a; E,e; L,l; I,i; M,m; O,o; T,t; R,r; U,u; S,s. Insgesamt finden sich bei den Verschriftungen der Worte viele der eingeführten Buchstaben, die nur selten entsprechend ihrem Lautwert eingesetzt wurden. Bei vielen Worten wurden aber bereits eingeführte Buchstaben nicht erfasst oder der Laut mit einem anderen Buchstaben verschriftet. Die Verschriftungen wirken durchgehend beliebig und sind daher schlecht zu beurteilen, ferner sind die verwendeten Buchstaben größtenteils nicht dem Lautwert bzw. dem Wort zuzuordnen. Es wurden außerdem auch noch nicht erarbeitete Buchstaben verwendet. Sie wurden dann entsprechend ihrem Lautwert eingesetzt, z.B. das „W“ bei „Lokomotive“, das „N“ bei „Kanu“ und das „K“ bei „Kanu“.

Zum Zeitpunkt der Durchführung des zweiten „9-Wörter-Diktats“ am 29.03.00 waren viele der Buchstaben der zu verschriftenden Wörter eingeführt. Die Buchstaben „D,d“, „G,g“, „F,f“, „V,v“ und die Lautverbindungen „sch“, „pf“ und „au“ waren noch nicht eingeführt. In diesem Durchgang verwendete sie ebenfalls Kleinbuchstaben. Diesmal verwendete Yara viele der bereits eingeführten Buchstaben lautgetreu und nicht mehr beliebig. Yara erfasste bei allen Wörtern außer Wand den richtigen Anfangsbuchstaben. Sie benutzte eine noch nicht eingeführte Lautverbindung entsprechend ihrem Lautwert. So hat sie das Wort „Maus“, in der Mitte orthographisch korrekt mit der noch nicht eingeführten Lautverbindung „au“, abgebildet.

Zum Zeitpunkt des dritten „9-Wörter-Diktats“ waren fast alle Buchstaben der zu verschrifteten Wörter eingeführt. Es fehlten das „V;v“ und die Lautverbindung „pf“. Insgesamt finden sich bei den Verschriftungen der Worte viele der eingeführten Buchstaben, die diesmal entsprechend ihrem Lautwert eingesetzt wurden. Die noch nicht eingeführte Lautverbindung „pf“ wurde durch das „F;f“ und das „V;v“ wurde durch das „W;w“ abgebildet. Yara erfasste bei allen Wörtern den richtigen Anfangsbuchstaben.

- *Erfassung der Wortstruktur:*

Beim ersten Durchgang verwendete Yara Buchstaben in beliebiger Reihenfolge und nicht entsprechend ihrem Lautwert.

Yara erfasste im zweiten Durchgang des „9-Wörter-Diktats“ erstmals die Struktur der Wörter, indem sie viele der Buchstaben lautgetreu abbildete oder Striche für fehlende Buchstaben machte.

Yara erfasste im dritten Durchgang des „9-Wörter-Diktats“ erneut die Struktur der Wörter, indem sie viele der Buchstaben lautgetreu abbildete oder Striche für fehlende Buchstaben machte. Die Verschriftungen wirken durchgehend strukturiert und zeigen, dass Yara eine Vorstellung von der Struktur eines Wortes also der Anordnung von Buchstaben hat. Bei dem Wort „Strumpf“ verwendet sie anstelle von Buchstaben Striche und deutet damit an, dass sie weiß, dass an dieser Stelle Buchstaben hingehören, die sie noch nicht ermitteln kann.

8.2 Die Hamburger Schreib-Probe (HSP)

Bei der Hamburger Schreib-Probe (HSP) handelt es sich um einen von Peter May¹⁹² entwickelten standardisierten Rechtschreibtest für die Klassen 1-9. Die Diagnostik zielt auf die Erfassung von orthographischem Strukturwissen und grundlegenden Rechtschreibstrategien.

Klassische Rechtschreibtest sind quantitativ angelegt. Durch Zählung richtiger Wortschreibungen soll das Rechtschreibkönnen ermittelt werden. In den einzelnen Tests wurden häufig wenig gebräuchliche Wörter verwendet, die nicht dem Alltagswortschatz der Kinder entsprechen. Da die Tests keine Näherungslösungen erfassen, erlaubten sie keine qualitativen Analysen und somit auch keine Ableitung von Förderhinweisen.

Die Hamburger Schreib-Probe versucht diese Defizit-Sichtweise durch die Erfassung der Zahl der richtig verschrifteten Grapheme zu überwinden. Sie orientiert sich am Konstrukt der Stufenmodelle (vgl. Punkt 4.3). Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen nicht die Fehler, sondern das bereits Gekonnte, das sich auch in teilweise richtigen Schreibungen zeigt. Dies lässt eine größere Differenzierung im unteren Leistungsbereich zu, als dies mit herkömmlichen Testes möglich wäre. Es lassen sich verschiedene Grade der Annäherung an die

¹⁹² May 1997: Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Handbuch/Manual. Hamburg.

Normschreibung unterscheiden, sodass entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet werden können.

Die Hamburger Schreib-Probe besteht aus Einzelwörtern und Sätzen, deren Bedeutung durch Illustrationen veranschaulicht wird. Auf ein Diktieren wird verzichtet, nach dem Erfassen der Bedeutung schreiben die Schüler/innen in ihrem individuellen Tempo.

Die Ermittlung der Graphemtreffer erlaubt eine Bewertung der allgemeinen Rechtschreibleistung, die sich in Prozenträngen und T-Werten ausdrücken lässt¹⁹³. Um neben der Rechtschreibleistung auch das orthographische Strukturwissen zu ermitteln, enthalten die zu schreibenden Wörter und Sätze spezifische orthographische Besonderheiten. Diese Besonderheiten erlauben anhand sogenannter Lupenstellen einen Einblick in die Ausprägung verwendeter Rechtschreibstrategien.

Alphabetische Lupenstellen untersuchen die Stellen, an denen die exakte Analyse des eigenen Sprechens für die richtige Schreibung wichtig ist (z.B. ähnliche Phoneme <Zähne> oder Konsonantenhäufungen <Blätter>).

Orthographische Lupenstellen erfassen die Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien, die sich Lerner/innen abweichend von der eigenen Artikulation merken müssen (z.B. Dehnung <Zähne> oder /f/-Schreibungen <vor>) oder die bestimmten Regeln oder Konventionen folgen (z.B. sp-Konvention <Spiegel> oder Schärfung <Schnecke>).

Morphematische Lupenstellen richten ihren Blick auf die Stellen, bei denen die morphematische Struktur für die korrekte Schreibung beachtet werden muss (z.B. Auslautverhärtung <Fahrrad>, Umlautveränderung <Mäuse> oder zusammengesetzte Nomina <Handtuch>, <Fahrrad>).

In der Version der HSP1+ (bis Mitte der 2. Klasse) werden orthographische und morphematische Lupenstellen als eine Kategorie behandelt. Die Hamburger Schreib-Probe ermittelt ferner überflüssige orthographische Elemente, die auf Unsicherheiten und Übergeneralisierungen verweisen sowie Oberzeichenfehler, die auf den Grad der Sorgfalt und der Kontrolle beim Schreiben hinweisen. Diese wurden in unserer Untersuchung vernachlässigt. Ohne Bedeutung für unsere Arbeit war weiterhin die wortübergreifende Strategie (syntaktische Strukturen etc.), die erst ab Klasse 5 erfasst wird.

¹⁹³ Der Prozentrang gibt die Position einer individuellen Leistung im Rahmen einer Vergleichsgruppe an. Er zeigt an, wie viel Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere, gleich gute oder schwächere Leistung erreichen. Zum Beispiel zeigt ein Prozentrang (PZ) von 10, dass von hundert Probanden 90 eine bessere und 10 eine gleich gute oder schwächere Leistung erzielen. Ein PZ von 60 drückt aus, dass 40 Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere Leistung erzielen.

Die T-Werte sind gegenüber den Prozentrang-Angaben weniger anschaulich, bilden aber Unterschiede im gesamten Leistungsspektrum korrekt ab. Der Mittelwert liegt bei 50, die Standardabweichung beträgt 10 T-Werte. T-Werte zwischen 40 und 60 liegen im Durchschnittsbereich. Die T-Werte verteilen sich wie in der Gauß'schen Normalverteilung.

Die den verschiedenen Prinzipien der deutschen Orthographie folgenden Strategien müssen laut MAY von den Lernenden beim Schreiben integriert werden, was einer komplexen Leistung gleichkommt. Gute und schlechte Rechtschreiber/innen unterscheiden sich nicht nur in der Geschwindigkeit, mit der sie die einzelnen Etappen des Schriftspracherwerbs (im Sinne der Stufenmodelle) durchlaufen, sondern u.a. auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die unterschiedlichen Rechtschreibstrategien beim Schreiben zu integrieren. Die Ausprägung dieser Rechtschreibstrategien und der Grad ihrer Integration kann anhand eines Strategieprofils bestimmt werden. Ein ausgewogenes Verhältnis der Strategien deutet auf die Integration der verschiedenen Rechtschreibstrategien hin. Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zeigen sich in der HSP sowohl in einem relativ niedrigen Gesamtergebnis als auch in einer Disbalance der einzelnen Rechtschreibstrategien zueinander; gute RechtschreiberInnen bilden mithin am häufigsten ein integriertes Strategieprofil aus.

Zu Beginn eines Schreiblernprozesses ist die Dominanz der alphabetischen Strategie zu erwarten, die durch zunehmende Einbeziehung der übergreifenden Muster der deutschen Orthographie ergänzt wird. Von einer Dominanz wird gesprochen, wenn die Differenz der Strategien zueinander 10 T-Werte beträgt. Ein Verharren, eine andauernde Dominanz der alphabetischen Strategie, stellt nach May ein Anzeichen für Schwierigkeiten im Aneignungsprozess dar, da die alphabetischen Schreibungen nicht zureichend durch orthographische und morphematische Elemente ergänzt werden. Ein solches Profil findet sich erwartungsgemäß häufig bei schwachen RechtschreiberInnen.

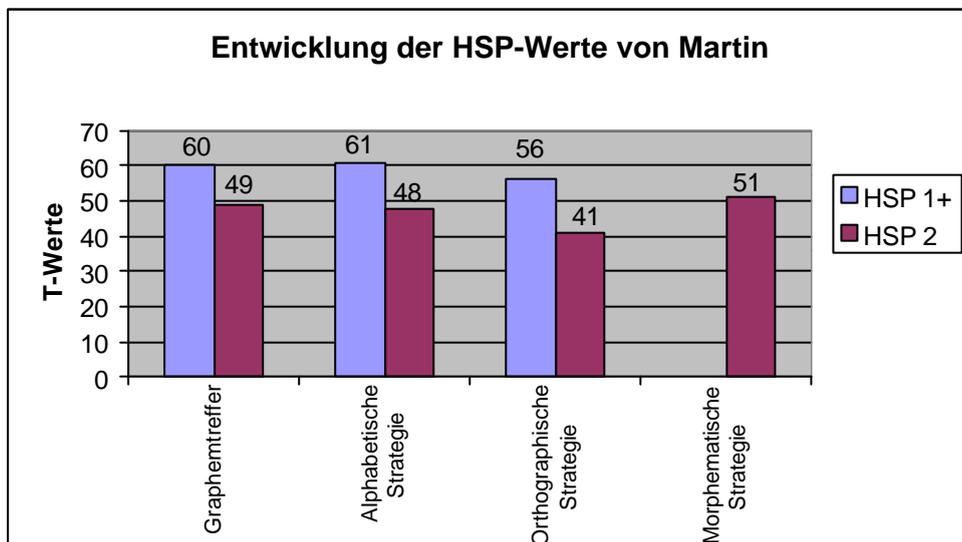
Eine orthographisch-morphematische Dominanz widerspricht dagegen den theoretischen Erwartungen. In diesem Fall realisieren Schreiber/innen bereits in einem höheren Maß diejenigen Rechtschreibstrategien, die normalerweise auf der alphabetischen aufbauen, ohne dass dabei das alphabetische Schreiben hinreichend entwickelt und/oder kontrolliert wird. Dieser Profiltyp verweist nach May auf grundlegende Störungen des Aneignungsprozesses. Diese Annahme einer gestörten Lernentwicklung wurde von NICKEL¹⁹⁴ in einer Untersuchung mit erwachsenen AnalphabetInnen bestätigt, die ausnahmslos eine orthographisch-morphematische Dominanz aufwiesen.

¹⁹⁴ Nickel 1998: Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreibprobe“. In: Alfa-Forum 381, S.20f.

8.2.1 Ergebnisse der Hamburger Schreib-Probe von Martin

Die Hamburger Schreib-Probe wurde zu zwei Zeitpunkten durchgeführt. Die HSP1+ (M2) in der Mitte der zweiten Klasse, die HSP2 am Ende der zweiten Klasse. Martin erzielte dabei die nachfolgenden Werte.

	Graphemtreffer	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie
	<i>T-Wert/Prozentrang</i>	<i>T-Wert/Prozentrang</i>	<i>T-Wert/Prozentrang</i>	<i>T-Wert/Prozentrang</i>
HSP 1+ (M2)	60 / 83	61 / 85	56 / 73	
HSP 2	49 / 47	48 / 40	41 / 18	51 / 56



Mitte der zweiten Klasse (HSP1+, M2) erreicht Martin einen T-Wert von 60 bei einem insgesamt ausgeglichenen Strategieprofil und damit ein überdurchschnittliches Ergebnis (\bar{x} T-Wert 50 ± 10). Im Klassenvergleich (s. Anhang) erreicht Martin das beste Ergebnis. Sein Wert entspricht einem Prozentrang von 83; die Leistungsspitze der Klasse liegt damit 17 Prozentpunkte unter dem deutschen Mittel, was auf eine relativ gering ausgeprägte Leistung im oberen Leistungsbereich der Klasse hinweist.

Bis zum Ende der zweiten Klasse (HSP2) fallen Martins Werte sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Analyse stark ab. Zu diesem Zeitpunkt erreicht er nur noch einen T-Wert von 49 (Prozentrang 47), was einem mittelmäßigen Ergebnis entspricht. Der Entwicklungsvergleich der HSP1+ und der HSP2 zeigt für 2/3 der SchülerInnen der Klasse eine negative Lernentwicklung (s. Anhang), Martin weist darin die stärkste Verschlechterung aller SchülerInnen auf. Auch die Werte für die einzelnen Strategien fallen deutlich ab. Auffällig ist das Verhältnis der einzelnen Strategien zueinander: Während Martin für die alphabetische

und für die morphematische Strategie T-Werte von 48 bzw. 51 erreicht, liegt der Wert für die orthographische Strategie nur bei 41. Die Differenz ist signifikant (≥ 10 T-Werte), das Strategieprofil lässt sich als alphabetische Dominanz (Unterkategorie: alphabetisch-morphematische Dominanz) beschreiben. Martin scheint somit ein durchschnittlich hohes phonematisches, ein recht hohes morphematisches, aber ein deutlich geringeres ausgeprägtes orthographisches Bewusstsein entwickelt zu haben.

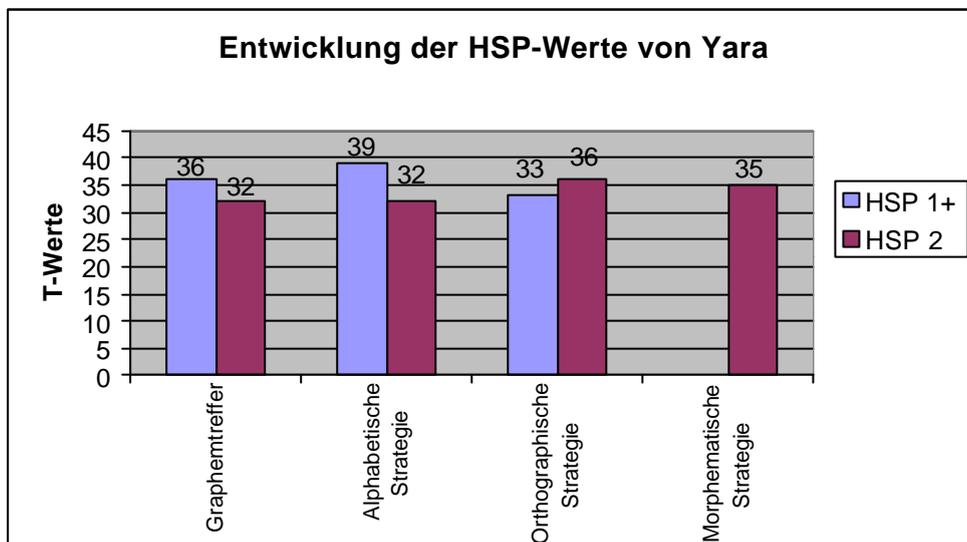
Signifikante Strategieprofile weisen in der HSP auf auftretende Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb hin. Die Signifikanz war in der HSP1+, M2 nicht zu erkennen. Für die Interpretation als auftretendes Aneignungsproblem spricht deshalb auch die rasante Verschlechterung der HSP-Werte innerhalb von sechs Monaten. Die Gründe für diese Entwicklung sind aus den Test-Werten nicht zu entnehmen. Zu fragen ist, ob sich in den Analysen der freien Texte Martins (vgl. Punkt 8.3.1) sowie der Feldnotizen (vgl. Punkt 9.1) früher zu erkennende Anhaltspunkte finden lassen.

Möglicherweise erfasst die HSP2 nicht den realen Leistungsstand Martins. Mit der Hamburger Schreib-Probe sind potentiell auch Oberzeichenfehler zu erfassen. Diese Analyse wurde im Rahmen der REBEWU-Studie nicht durchgeführt, Martins Verschriftungen zeigen jedoch dahingehend einige auffällige Merkmale. Die Werte für Oberzeichenfehler weisen auf den Grad der Sorgfalt und auf die Kontrolle beim Schreiben hin. Martin setzt in einem in der HSP2 zu verschrifteten Satz (s. Anhang) zwischen jedes Wort einen Punkt. Dieses Phänomen ist von Kindern aus dem frühen Stadium des Schriftspracherwerbs bekannt. Sie versuchen in diesem Stadium durch den Punkt die Spatien, also die Abtrennung der Wörter graphisch zu markieren. Zum Zeitpunkt der HSP2 hat Martin ein diesen Entwicklungsstand charakterisierendes Denken längst überwunden, wie sich aus freien Verschriftungen erschließen lässt. Auf die Nachfrage, weshalb er die Punkte setze, antwortete er zunächst mit einem Lächeln, dass „das alles Sätze seien“. Weiter nachgefragt, äußert er, dass das natürlich „Quatsch“ sei und er „kein Bock“ gehabt habe. Auch der Zusatz „Fack ju“ zu seinem Namen legt möglicherweise bestehende Motivationsprobleme nahe. Sollten sich die angenommenen motivationalen Ursachen bestätigen, deutet dies auf die Unzulänglichkeit von Testverfahren hin, die derartige Ebenen von Lern- und Entwicklungsprozessen weder quantitativ erfassen noch qualitativ bewerten können. Diese angenommen motivationalen Probleme müssen sowohl bei der Interpretation der Testergebnisse als auch bei der Ableitung zu treffender Unterrichtsentscheidungen berücksichtigt werden.

8.2.2 Ergebnisse der Hamburger Schreib-Probe von Yara

Yara erzielte zu den zwei Testzeitpunkten Mitte der zweiten Klasse (HSP1+, M2) und Ende der zweiten Klasse (HSP2) die nachfolgenden Werte.

	Graphemtreffer	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie
	<i>T-Wert/Prozentrang</i>	<i>T-Wert/Prozentrang</i>	<i>T-Wert/Prozentrang</i>	<i>T-Wert/Prozentrang</i>
HSP 1+ (M2)	36 / 9	39 / 13	33 / 4	
HSP 2	32 / 4	32 / 3,1	36 / 7,8	35 / 6,7



Yara erreicht Mitte der zweiten Klasse einen T-Wert von 36 bei einem ausgewogenen Verhältnis der wortbezogenen Strategien zueinander. Das Ergebnis entspricht einem Prozentrang von 9, ist also stark unterdurchschnittlich (\emptyset T-Wert 50 ± 10). Derart geringe Werte weisen auf große Aneignungsschwierigkeiten hin. Im Klassenvergleich liegt Yara trotz ihres schlechten Ergebnisses im Mittelfeld, zehn ihrer MitschülerInnen zeigen noch geringere Leistungen (s. Anhang).

Bis zum Ende der zweiten Klasse fällt der Wert für Yaras Rechtschreibleistung – trotz individueller Lernfortschritte – weiter leicht ab. Zu diesem Zeitpunkt erzielt sie nur noch einem T-Wert von 32. Insbesondere der entsprechende Prozentrang von 4 macht die dramatische Situation von Yaras Rechtschreibentwicklung deutlich: 96%, also nahezu alle SchülerInnen erzielen zu diesem Zeitpunkt (Ende Klasse 2) im Bundesvergleich bessere Rechtschreibleistungen als Yara. Im Klassenvergleich erzielen weiterhin zehn ihrer MitschülerInnen noch geringere Leistungen, was einer Besorgnis erregenden Situation der klassenbezogenen Rechtschreibentwicklung gleichgesetzt werden kann.

Auch in der grundlegenden alphabetischen Strategie erzielt Yara einen sehr geringen Wert (T-Wert 32, Prozentrang 3,1). Selbst wenn die Unterschiede zu den Werten für die orthographische (T-Wert 36) und morphematische (T-Wert 35) Strategie nicht signifikant sind, so ist doch auffällig, dass diese Werte – im Unterschiede zur HSP1+(M2) zur Mitte des zweiten Schulbesuchsjahres - beide höher sind als der Wert für die alphabetische Strategie. Dieses könnte ein Anzeichen für die Entwicklung einer orthographisch-morphematischen Dominanz sein, welche eine grundlegende Störung des Lernprozesses anzeigt. Insgesamt lassen die von Mitte zum Ende der zweiten Klasse sich verschlechternden Ergebnisse darauf schließen, dass Yara nicht in genügendem Maß vom unterrichtlichen Angebot profitieren konnte.

8.3 Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der Rechtschreibkategorien der Hamburger Schreib-Probe (HSP)

Da die Normierungen nur für festgelegte Zeiträume gelten und der Test sich auf eine spezifische Wortauswahl beschränkt, erscheint es nicht immer sinnvoll, einen standardisierten Rechtschreibtest einzusetzen. Als erfolgreich könnte sich die Koppelung von normierten Ergebnissen und freien Beobachtungen erweisen. Gerade in den Alltagsverschriftungen der Kinder zeigt sich deren Fähigkeit, die erworbene orthographische Kompetenz in selbst konstruierten, interessengeleiteten Sätzen und Texten zu realisieren. Die Beurteilung des Lernentwicklungsstandes nach den Stufenmodellen kann unter Umständen als zu grobmaschig angesehen werden. May¹⁹⁵ schlägt aus diesem Grund eine informelle Analyse der Rechtschreibung vor, indem die Kategorien der Hamburger Schreib-Probe auch auf freie Verschriftungen angewendet werden. Das Hauptproblem bei diesem Verfahren liegt in der möglichen Vermeidung von komplexen Wörtern in freien Kindertexten und der hieraus folgenden Beschränkung der Analyse auf kurze Satzfunktions- oder andere geläufige Wörter. Dennoch könnte eine Ergänzung der standardisierten HSP-Ergebnisse durch informelle Analysen freier Texte wichtige Erkenntnisse bringen.

8.3.1 Analyse freier Texte von Martin

Im Folgenden sollen die vorliegenden, frei verschrifteten Texte von Martin aus dem 1. Halbjahr der zweiten Klasse anhand der HSP-Rechtschreibkategorien analysiert werden. Nach der Analyse der einzelnen Texte folgt eine Zusammenfassung mit der Ermittlung durchschnittlicher Strategiewerte sowie eine Darstellung der Strategieentwicklung von Text zu Text.

¹⁹⁵vgl. May 1998

Analyse des freien Textes (Drachentext, 20.6.2000) von Martin nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Anst	Angst	0	5	4	5	4				
da	Da	1	2	2	2	2				
deine	deine	1	4	4	4	4				
Drache (2)	Drache	1	5	5	5	5				
ein (2)	ein	1	2	2	2	2				
einfagen	einfangen	0	8	7	8	7				
Er	Er	1	2	2	2	2				
es	es	1	2	2	2	2				
fÄngt	fängt	1	5	5	4	4			1	1
Fligen	fliegen	0	6	5	5	5	1	0		
fragt	fragt	1	5	5	5	5				
Get	geht	0	4	3	3	3	1	0		
hin	hin	1	3	3	3	3				
höle	Höhle	0	4	3	3	3	1	0		
ins	ins	1	3	3	3	3				
Kriect	kriegt	0	5	3	4	3			1	0
lant	Land	0	4	3	4	3			1	0
nicht	nicht	1	4	4	4	4				
Rent	rennt	0	4	3	3	3	1	0		
sagt	sagt	1	4	4	3	3			1	1
sich (2)	sich	1	4	4	4	4				
sol	soll	0	3	2	2	2	1	0		
taft	trifft	0	5	2	4	2	1	0		
weis	weiß	0	3	2	3	3				
wek	weg	0	3	2	2	2	1	0		
w ill	will	0	3	2	2	2	1	0		
Wln	Wollen	0	5	2	4	3	1			
Summe		13	107	88	95	88	9	0	4	2
		48,1%		82,2%		92,6%		0,0%		50,0%

Analyse des freien Textes (Ente, 9.-13.10.2000) von Martin nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Brot	Brot	1	4	4	4	4				
Ente (4)	Ente	1	4	4	4	4				
Enten	Enten	1	5	5	5	5				
Esen	Essen	0	4	3	3	3	1	0		
Federn	Federn	1	6	6	6	6				
Frist (2)	frisst	0	5	4	4	4	1	0		
Grosen	großen	0	6	5	5	5	1	0		
im	im	1	2	2	2	2				
ist	ist	1	3	3	3	3				
krikt	kriegt	0	6	4	4	4	1	0	1	0
Küken	Küken	1	5	5	5	5				
nach	nach	1	3	3	3	3				
schwimen	schwimmen	0	6	5	5	5	1	0		
sehen	Seen	0	3	2	2	1	1	1		
sind	sind	1	4	4	3	3	1	1		
taEi-ch	Teich	0	3	2	3	2				
taucht	taucht	1	4	4	4	4				
WaEich	weich	0	3	2	3	2				
Summe		10	76	67	68	65	7	2	1	0
		55,6%		88,2%		95,6%		28,6%		0,0%

Analyse des freien Textes (Taube, 9.-13.10.2000) von Martin nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
als	als	1	3	3	3	3				
brif	Brief	0	4	3	3	3	1	0		
brinkt	bringt	0	5	4	4	4			1	0
Danach (2)	Danach	1	5	5	5	5				
einen	einen	1	5	5	5	5				
er-stes	erstes	1	6	6	6	6				
fresen	fressen (frisst)	0	6	5	5	5	1	0		
Frist	frisst	0	5	4	4	4	1	0		
Körner	Körner	1	6	6	6	6				
Taub	Taube	0	4	3	4	3				
Taube	Taube	1	4	4	4	4				
wider	wieder	0	5	5	4	4	1	0		
Summe		6	121	111	110	108	9	1	2	0
		50,0%		91,7%		98,2%		11,1%		0,0%

Analyse des freien Textes (Tierrätsel 7.11./14.11.2000) von Martin nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
beumen	Bäumen	0	5	4	4	4			1	0
einen	einen	1	5	5	5	5				
fel	Fell	0	3	2	2	2	1	0		
Gauen	grauen	0	5	4	5	4				
hab (2)	habe	0	4	3	4	3				
ihr	ihr	1	2	2	1	1	1	1		
in	in	1	2	2	2	2				
kommt	kommt	1	4	4	3	3	1	1		
lebe	lebe	1	4	4	4	4				
mir	mir	1	3	3	3	3				
na	nah	0	2	2	1	1	1	0		
schtink	stinke	0	5	4	4	4	1	0		
Schwanz	Schwanz	1	5	5	5	5				
weiß	weiß	1	3	3	2	2	1	1		
wen	wenn	0	3	2	2	2	1	0		
zu	zu	1	2	2	2	2				
Summe		9	57	51	49	47	7	3	1	0
		56,3%		89,5%		95,9%		42,9%		0,0%

Zusammenfassung der Textanalysen zu einem Gesamtergebnis

Text	Datum	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
		max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Drachentext	20.6.2000	107	88	95	88	9	0	4	2
Ente	9./13.10.2000	76	67	68	65	7	2	1	0
Taube	9./13.10.2000	121	111	110	108	9	1	2	0
Tierrätsel	7.11./14.11.2000	57	51	49	47	7	3	1	0
Summe		361	317	322	308	32	6	8	2
			87,8%		95,7%		18,8%		25,0%

Mittelwerte Klasse 2			82,9%		88,0%			46,0%	
-----------------------------	--	--	--------------	--	--------------	--	--	--------------	--

Insgesamt verschriftete Martin in seinen Texten 87,8% aller Grapheme. Damit zeigt er eine Leistung, die über dem in MAY¹⁹⁶ als Durchschnitt für Mitte Klasse 2 angegebenen Wert (82,9%) liegt. Der hohe Wert für die alphabetische Strategie liegt mit 95,7% deutlich über dem Mittelwert (88,0%). Martin hat zu diesem Zeitpunkt eine hohe Sicherheit im phonologischen/alphabetischen Verschriften erreicht. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen der Mitte der zweiten Klasse durchgeführten HSP1+, M2.

Die prozentual ausgedrückte Verschriftung orthographischer und morphematischer Stellen weicht deutlich von den bisher genannten Ergebnissen ab. Dieser Wert (zusammengenommen: 20%) liegt nicht nur deutlich unter den Ergebnissen für Graphemtreffer und realisierte alphabetische Stellen, sondern auch deutlich unter dem Mittelwert von 46,0%. Bei getrennter Beachtung von orthographischen und morphematischen Stellen liegt der Wert der orthographischen Strategie – analog dem standardisierten Testergebnis in der erst später, zum Ende der zweiten Klasse durchgeführten HSP2 – unter dem Wert für die morphematische Strategie. Diese in den freien Schreibungen zu erkennende Tendenz war mit der in der Mitte der Klasse HSP1+ (M2) noch nicht erfassbar.

Interessant wäre ein Einbezug von Texten aus zweiten Halbjahr der zweiten Klasse der zweiten Klasse, um weitere Entwicklungen analysieren zu können. Aus diesem Zeitraum liegen allerdings keine Verschriftungen in ausreichender Länge vor.

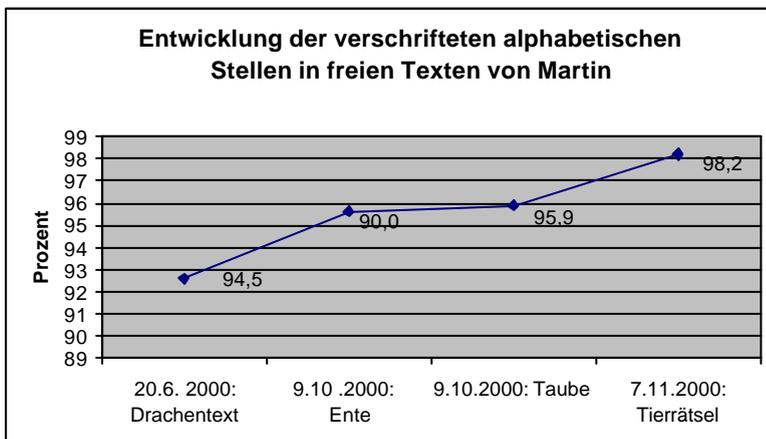
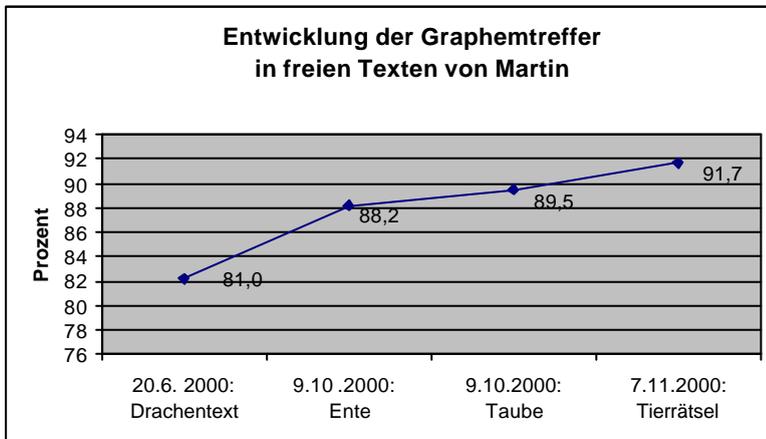
¹⁹⁶ vgl. May 1997, S. 81

Entwicklung der Strategiewerte

Text	Datum	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
		max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Drachentext	20.6.2000		82,2%		92,6%		0,0%		50,0%
Ente	9./13.10.2000		88,2%		95,6%		28,6%		0,0%
Taube	9./13.10.2000		89,5%		95,9%		42,9%		0,0%
Tierrätsel	7.11./14.11.2000		91,7%		98,2%		11,1%		0,0%

Ergänzend zu dem ermittelten Gesamtergebnis aller freien Texte kann eine Entwicklung der Strategien abgelesen werden, wenn die analysierten Texte in chronologischer Reihenfolge betrachtet werden. Aufgrund des begrenzten Datenmaterials und der damit verbundenen geringen Anzahl orthographischer und morphematischer Stellen sollen diese bei dieser Betrachtung unbeachtet bleiben.

Ein Vergleich der Werte für die Graphemtreffer und für die alphabetischen Stellen zeigt auf, dass Martin nicht nur überdurchschnittliche Werte insgesamt zeigt (s.o.), sondern diese Entwicklung auch einer Dynamik unterliegt. Martin verfeinert seine Zugriffe auf Schrift innerhalb dieses Zeitraumes deutlich.



Insbesondere an dieser Stelle ist es bedauernd, dass keine weiteren Texte aus dem zweiten Schulhalbjahr der zweiten Klasse in die Analyse einbezogen werden können, die die sich im Vergleich zur HSP1+(M2) deutlich verschlechternden Werte in der HSP2 hätten bestätigen oder in Frage stellen können.

8.3.2 Analyse freier Texte von Yara

Die vorliegenden, frei verschrifteten Texte von Yara aus dem 1. Halbjahr der zweiten Klasse sollen anhand der HSP-Rechtschreibkategorien analysiert werden. Nach der Analyse der einzelnen Texte folgt eine Zusammenfassung mit der Ermittlung durchschnittlicher Strategiewerte.

Analyse des freien Textes (Drachentext, 19.06.2000) von Yara nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Dschlt	Deutschland	0	8	4	7	4	1	0		
Flgn	fliegen	0	6	4	5	4	1	0		
ner	nach	0	3	1	3	1				
Summe		0	17	9	15	9	2	0	0	0

Analyse des freien Textes (Karlus Geburtstag, 27.02.01) von Yara nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Froit	freut	0	4	3	4	3				
kalus	Karlus	0	6	5	6	5				
sich	sich	1	3	3	3	3				
üder	über	0	4	3	4	3				
Summe		1	17	14	17	14	0	0	0	0

Analyse des freien Textes (Elefant, 6.03.01) von Yara nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
ball (2)	Ball	1	3	3	2	2	1	1		
denn	den	0	3	2	3	2				
einen	einen	1	5	5	5	5				
rent	rennt	0	4	4	3	3	1	0		
retet	rettet	0	5	5	4	4	1	0		
schtopenrt	stolpert	0	8	6	7	6	1	0		
Sie	sie	1	3	3	3	3				
über (2)	über	1	4	4	4	4				
Summe		4	35	32	31	29	4	1	0	0

Analyse des freien Textes (Pferde, 11.10.00) von Yara nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
äszn (2)	essen	0	4	1	3	1	1	0		
gras	Gras	1	4	4	4	4				
Höi	Heu	0	2	1	2	1				
saufn	saufen	0	5	5	5	4				
Summe		1	15	11	14	10	1	0	0	0

Analyse des freien Textes (Tierrätsel, 7.11./14.11.2000) von Yara nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Beine	Beine	1	4	4	4	4				
Habe (3)	habe	1	4	4	4	4				
Oren	Ohren	0	5	4	4	4	1	0		
Summe		2	13	12	12	12	1	0	0	0

Analyse des freien Textes (Gullis Reise, 27.02.01) von Yara nach den Rechtschreibkategorien der HSP

Schreibung	Zielwort	Wort-schreibung	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
			max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
als	als	1	3	3	3	3				
auf	auf	1	3	3	3	3				
aus	aus	1	3	3	3	3				
bin	bin	1	3	3	3	3				
dan	dann	0	3	3	2	2	1	0		
dem	dem	1	3	3	3	3				
ein	ein	1	3	3	3	3				
fiel	viel	0	3	3	1	1	2	1		
gehen	gehen	1	5	5	5	5				
gesungen	gesungen	0	8	8	8	7				
gut	gut	1	3	3	3	3				
haben	haben	1	5	5	5	5				
ht	hat	0	3	3	3	2				
lit	Lied	0	3	1	1	1	2	0		
mit (2)	mit	1	3	3	3	3				
Negstet	nächstes	0	7	4	6	4	1	0		
Nicht	nicht	1	4	4	4	4				
segst	singt	0	5	5	5	3				
sit	sind	0	4	2	3	2	1	0		
Sonne	Sonne	1	4	4	3	3	1	1		
spars	Spaß	0	4	4	2	2	2	0		
verfreuden	befreundet	0	9	5	9	5				
wegn	wegen	0	5	4	5	4				
Summe		12	96	84	86	74	10	2	0	0

Zusammenfassung der Textanalysen zu einem Gesamtergebnis

Text	Datum	Grapheme		alphabet. Stellen		orthogr. Stellen		morphem. Stellen	
		max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig	max.	richtig
Drachentext	19.6.2000	17	9	15	9	2	0	0	0
Karlus Geburtstag	27.02.01	17	14	17	14	0	0	0	0
Elefant	06.03.01	35	32	31	29	4	1	0	0
Pferde	11.10.00	15	11	14	10	1	0	0	0
Tierrätsel	7.11./14.11.00	13	12	12	12	1	0	0	0
Gullis Reise	29.05.01	96	84	86	74	10	2	0	0
Summe		193	162	175	148	18	3	0	0
			83,9%		84,6%		16,7%		--

Mittelwerte Klasse 2			82,9%		88,0%		46,0%		
-----------------------------	--	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--	--

Yara verschriftet in ihren Texten 83,9% aller Grapheme und liegt damit über dem Mittelwert von 82,9%. Auch der auffallend hohe Wert für die alphabetischen Stellen liegt mit 84,6% nur leicht unter dem Mittelwert. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zum standardisierten Testergebnis der HSP, in dem Yara eine stark unterdurchschnittliche Leistung zeigt. Die hohen Werte in den freien Verschriftungen sind darauf zurückzuführen, dass Yara aufgrund ihrer geringen Schreiberfahrung nur kurze Texte verschriftet, in denen sie geübte Wörter und einfache, vertraute Satzstrukturen verwendet. Deutlich wird dies beispielsweise auch daran, dass sich in den von ihr verschrifteten Wörtern keine einzige morphematische Stelle befindet.

Auf eine Darstellung der Strategieentwicklung muss wegen der äußerst geringen Datenmenge (sehr kurze Texte) verzichtet werden. Weitere Texte aus dem 2. Halbjahr der zweiten Klasse liegen leider nicht vor.

9 Verlauf der Orthographieentwicklung anhand der Feldnotizen

Im Folgenden wird die Analyse der Feldnotizen in Bezug auf die Orthographieentwicklung im Zusammenhang mit der Entstehung und Bedeutung von Sprachbewusstseins- und Rechtsbewusstseins-heit dargestellt.

Neben der Beschreibung des Schreibentwicklungsstandes anhand der Auswertung von „Diagnosediktaten“ (9-Wörter-Diktat/ Hamburger Schreibprobe) und freien Verschriftungen geben die von uns gemachten Beobachtungen der Fallkinder und das Festhalten von ihnen geäußelter Bemerkungen in Situationen während der Auseinandersetzung mit Schrift authentische Einblicke in den Stand ihrer individuellen Theoriebildung. Nur durch diese Analyse besteht die Möglichkeit die Entwicklung von Sprachbewusstsein bzw. Sprachbewusstheit und Rechtschreibbewusstsein bzw. Rechtschreibbewusstheit und ihre Bedeutung in der fortschreitenden Orthographieentwicklung zu dokumentieren. Wir orientieren uns dabei an den im Theorieteil referierten Forschungsergebnissen und insbesondere an den im Projekt entwickelten Definitionen.

Während unserer Beobachtungen, auch anderer SchülerInnen der Klasse, wurde deutlich, dass es einige typische Phänomene der Orthographie gibt, die im 1. und 2. Schuljahr (je nach Entwicklungsstand) zu Fragen und Entdeckungen herausfordern können. Da einige der Phänomene auch bei der Auswertung der Feldnotizen eine Rolle spielen, sollen sie hier in Anlehnung an die Darstellung von BEATE LEBMANN vorab zur Orientierung benannt werden.

Wortgrenzen: Durch den Vergleich des eigenen Textes ohne Leerstellen mit Texten nach der normierten Schreibweise, evt. auch von der Lehrerin unter den Text des Kindes geschrieben, können die Kinder entdecken, dass die geschriebenen Worte anders als die gesprochenen durch Pausen oder Leerstellen voneinander abgegrenzt werden.

Groß- und Kleinschreibung von Buchstaben und Worten: Durch Schriftvergleiche können sie entdecken, dass sowohl Groß- als auch Kleinbuchstaben in Texten vorkommen.

Einzelfälle, an denen die Grenzen der Phonem-Graphem-Zuordnung deutlich werden: Stellen Kinder während des Schreibens Fragen zu bestimmten Phonem-Graphemzuordnungen, z.B. ob Vogel- V oder einfaches -F, wird deutlich, dass sie sich über die Grenzen der eindeutigen Phonem-Graphemzuordnung bewusst werden.

Wortbausteine: Kinder können in ihren Texten und Geschichten Ähnlichkeiten beim Vergleich von Wörtern entdecken, z.B. den Wortbaustein „ge“.

Satzzeichen: Das Gespür für Punkte am Ende des Satzes ist bei einigen Kindern früh zu beobachten. Andere setzen zunächst nach jedem Wort einen Punkt.

Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal: Manche Kinder bilden schon im ersten Schuljahr ein Gespür dafür aus, dass an bestimmten Stellen diverser Wörter Buchstaben verdoppelt werden.¹⁹⁷

LEßMANN betont jedoch, dass Kinder erst „(...) eine gewisse Geläufigkeit beim Hören der Laute und beim Finden der Grapheme entwickelt [haben müssen, bevor] in den Kinderköpfen Fragen entstehen in Bezug auf einzelne ‘Rechtschreibprobleme’, die sich manchmal in Unsicherheit, d.h. auch alternativen Lösungsmöglichkeiten oder tatsächlich direkt in Fragen äußern.“¹⁹⁸

Neben den Phänomenen der Orthographie spielen bei der Schreibentwicklung aber auch die von den Kindern der Schrift beigemessene Bedeutung und Funktion, ihr davon beeinflusstes Konzept und ihre Lernmotivation eine wichtige Rolle, wie unter Punkt 5.8.1 und 5.8.2 bereits erläutert wurde. Deshalb werden wir auch diesen Aspekt bei der Auswertung der Feldnotizen berücksichtigen.

Auch BRÜGELMANN merkt zu den Bedingungsfaktoren des Schriftsprach- und Orthographieerwerbs an:

„Denn die Stufen der Rechtschreibung erfassen nur bestimmte kognitive Strukturen in den Lautspracherwerb und Schreibversuchen der Kinder. Ihre Motivation, ihre inhaltlichen Interessen, ihr Selbstwertgefühl und andere soziale und emotionale Aspekte des Lernens spielen eine mindestens ebenso große Rolle dafür, ob unsere Lernangebote „passen“ oder die Lernmöglichkeiten eines Kindes verfehlen.“¹⁹⁹

Diese möglichen Bedingungsfaktoren der Orthographieentwicklung, z.B. Motivation, kognitive Passung, die in den punktuellen Beobachtungen nicht in ihrer Gesamtheit zu erfassen sind, werden insbesondere auch in die abschließende Interpretation des Entwicklungsverlaufs einfließen und eine Hypothese über die Weiterentwicklung ermöglichen und stützen.

Inwieweit die Gültigkeit der verbalen Daten einzuschränken ist, wurde bereits unter dem entsprechenden Punkt im Kapitel zum forschungsmethodologischen Vorgehen beschrieben und wird in Bezug auf die beiden Fallkinder in der Gesamtauswertung nochmals spezifisch thematisiert.

Anhand der in unserem Untersuchungszeitraum erstellten Feldnotizen sollen nun die Lernverläufe der Orthographieentwicklung für die Fallkinder Martin und Yara durch für die Fragestellung wichtige Ausschnitte und deren Deutungen dargestellt werden. Wichtige, die Feldnotizen ergänzende Daten, werden im Anhang aufgeführt.

Die unterschiedlichen Zeitabstände zwischen den einzelnen Feldnotizen erklären sich aus unserem forschungsmethodologischen Vorgehen.

¹⁹⁷ vgl. Leßmann, Beate 1998: Schreiben und Rechtschreiben. Heinsberg, S. 38ff.

¹⁹⁸ ebd. S. 37

¹⁹⁹ Brügelmann 1994 (a), S.108

9.1 Feldnotizen zu Martin

Aus der Struktur der Feldnotizen ergibt sich die Möglichkeit, Martins Orthographieentwicklung chronologisch zu beschreiben²⁰⁰.

Aufschluss über Martins Vorkenntnisse und in den ersten Schulwochen erworbenes Wissen geben die von uns durchgeführten Mal- und Schreibanregungen „Ich-Bild“ (16.11.99) und „Das leere Blatt“ (31.11.99). Martin schreibt bei beiden Aufgaben neben seinem Namen die ersten Fibelwörter: Loni, Lino, Otto und einige weitere Buchstaben. Beim „leeren Blatt“ schreibt er auch die Namen von einem Mitschüler und einer Mitschülerin.

Einen ersten Einblick in den Stand der Theoriebildung über Schriftsprache gibt die auch zu Beginn der Untersuchung von uns durchgeführte Übung zum Wortlängenvergleich. Es sollte festgestellt werden, inwieweit die SchülerInnen bereits über eine dekontextualisierte Sprachauffassung verfügen.²⁰¹

Feldnotiz vom 18.01.00:

(Arbeitsblätter befinden sich im Anhang)

Dialog:

Studentin1: „Woher weißt du, dass das der längere Name ist?“, zeigt auf das angemalte Bild,

Martin: „Ich weiß das auswendig.“

Studentin1: „Und wie hast du das herausbekommen?“

Martin: „Eichhörnchen hat mehr Buchstaben.“

Studentin1: (auf die nebenstehende Abbildung deutend:) „Wie viele Buchstaben hat denn „Kuh“?“

Martin: „Kuh hat zwei. K und U. Eichhörnchen hat fünf.“

Einige Minuten später wird Martin noch einmal zu seinem Vorgehen des „Buchstaben-Zählens“ befragt.

Studentin1: „Wie viele Buchstaben haben denn diese Wörter?“

Martin: „Lampe hat drei- Wäscheklammer hat fünf.“

Deutung:

Martin orientiert sich bei der Überlegung, welcher Name bzw. welches der Worte länger ist, an formalen Einheiten der Sprache. Er orientiert sich nicht am Inhalt des Wortes, entscheidet z.B. nicht nach der Größe des Tieres, welcher Name länger ist. Das Vorgehen nach formalen Einheiten deutet darauf hin, dass Martin bereits eine dekontextualisierte Sprachauffassung entwickelt hat. Er orientiert sich an der Einheit und Anzahl der Buchstaben. Ihm ist bewusst, dass in Buchstaben abgebildete Sprache eine „Konstruktion auf Lautebene“ ist und nicht mit dem Inhalt des Bezeichneten in Zusammenhang steht.

Allerdings scheint Martin den Begriff Buchstabe noch nicht nach der üblichen Konvention anzuwenden. Seine Antwort, dass „Kuh“ zwei Buchstaben habe, deutet daraufhin, dass er eher die für ihn differenzierbaren Laute des Wortes als Buchstaben bezeichnet. Festzustellen ist, dass er mit dieser „Taktik“ bei allen Wortpaaren das längere Wort richtig auswählte.

Bei dem im Januar durchgeführten „Kim-Spiel“, bei dem die SchülerInnen die Aufgabe bekamen, sich mehrere Gegenstände durch irgendeine Form der Aufzeichnung bis zur näch-

²⁰⁰ Umfangreichere, im Folgenden nicht aufgeführte Schreibproben, befinden sich im Anhang

²⁰¹ vgl. dazu auch Schmid-Barkow 1999

sten Woche zu merken, zeigen Martins Aufzeichnungen, dass er die Möglichkeit des Festhaltens von Informationen durch Schrift in sein Konzept über Schriftsprache bereits integriert hat.

Als Einziger der Klasse hat er die Namen der Gegenstände in Form von annähernd lautgetreuen Verschriftungen festgehalten.

Feldnotiz vom 25.01.2000

3. BOMBOS ch
 2. Blumen
 5. schbFde
 1. EÄnze
 3. AUTOSch
 3. schoren
 1. schelt
 6. LIFUL
 2. KIRZEN

Deutung:

Martin zeigt, dass er bereits ein Bewusstsein über die Funktion von Schrift und deren grundsätzliches Prinzip der Lautbezogenheit aufgebaut hat.

Im Mai zeigt sich in einer Schreibsituation, dass Martin bereits ein Bewusstsein für bestimmte Phänomene der Rechtschreibung entwickelt hat und diese zur Problemlösung (Verschriftung eines von ihm gewählten Wortes) in Form von Fragen verbalisieren kann. Außerdem wird im Gespräch deutlich, dass Martin ein Bewusstsein für den Wortbegriff entwickelt hat.

Feldnotiz vom 2.05.2000

Situation:

Martin malt das Kurhaus, in dem er und seine Mutter ihren Urlaub verbracht haben. Studentin1 fragt ihn, ob er nicht auch noch etwas dazu schreiben wolle. Er zögert zunächst. Studentin1 fragt, wie denn der Kurort heiße. Er sagt: „Bad Sodenalndorf“. Studentin1 fragt, ob er das nicht verschriften möchte. Er stimmt zu und beginnt, das Wort lautierend aufzuschreiben.



Dialog:

- Martin: „Großes B?“
 Studentin1: „Ja“ (Martin schreibt <Ba>)
 Martin: „Wird das mit d oder t geschrieben?“
 Studentin1: „Mit d“ (Martin schreibt „...dsoden“)
 Martin: „Ein großes A?“
 Studentin1: „Ist das ein neues Wort?“
 Martin: „Ja“
 Studentin1: „Dann ein großes A.“ (Martin schreibt <Aln>, wechselt die Zeile, überlegt, ob jetzt ein großes „D“ folgt)
 Studentin1: „Gehört das noch zum Wort?“
 Martin: „Ja“
 Studentin1: „Dann klein.“ (Martin schreibt <do>).
 Martin: „Dann ein v oder f?“
 Studentin1: „Ein f – und hör noch mal genau hin „-dorrrf“, ist da noch ein Laut?“
 Martin: „Ein r?“ (Studentin nickt. Martin schreibt „rf“.)

Deutung:

Beim Verschriften des Wortes „Bad Sodenalndorf“ zeigt Martin nach meinem Eindruck durch das Lautieren und genaue „Abhören“ des Wortes, dass er das Prinzip der Buchstaben-Lautzuordnung verinnerlicht hat und beim Schreiben berücksichtigt. Es gelingt ihm dabei, fast alle Buchstaben lautlich korrekt abzubilden, nur beim „r“ wurde leichte Hilfestellung gegeben.

Martin scheint die Kategorie „Wort“ zu kennen, da er meine Frage, ob ein neues Wort beginnt oder die nächsten Buchstaben noch zum Wort gehören, sicher und richtig beantworten kann.

Seine Überlegungen zu der Orthographie des Wortes lassen vermuten, dass er auch schon einige Vorstellungen von den Prinzipien der Rechtschreibregeln hat, sensibel für bestimmte Phänomene ist und sich für die Anwendung der Regeln interessiert: Die Frage, ob „d oder t“, deutet darauf hin, dass ihm das Prinzip der Auslautverhärtung an dieser Stelle bewusst ist.

Seine Überlegung, ob „v oder f“, zeigt, dass ihm bereits bewusst ist, dass es keine eindeutige 1:1-Zuordnung von Laut- und Buchstabe, sondern bestimmte Phonem-Graphem Zuordnungsregeln gibt.

Der Laut [f] kann z.B. durch die Buchstaben „f“ und „v“ abgebildet werden.

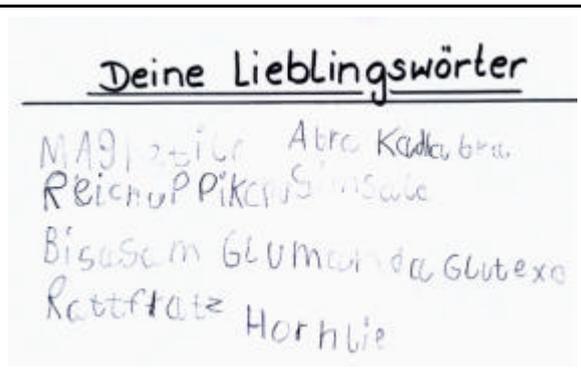
Seine Frage, ob Groß- oder Kleinschreibung zeigt, dass er ein Bewusstsein für große und kleine Buchstaben hat, bei den Regeln der Anwendung jedoch noch unsicher ist.

Eine beobachtete Situation im Juni bestätigt Martins Rechtschreibbewusstsein und Interesse an Phänomenen der Orthographie. Wieder stellt Martin Fragen zu auftauchenden Problemen bei der Verschriftung von „Pokémonnamen“, die er bei der Aufgabe „Lieblingswörter“ aufschreiben möchte. Zudem zeigt sich, dass Martin zu den Gliederungseinheiten der Schriftsprache (Buchstabe, Wort, Satz), entgegen der Deutung der vorherigen Feldnotiz, noch keine feste innere Regel gebildet hat, was darauf schließen lässt, dass sich das angenommene Bewusstsein für den Wortbegriff noch in der Entwicklung befindet.

Feldnotiz vom 6.06.2000

Dialog:

- Martin: „Hilf mir bei „Reitschu“.“
 Studentin1 spricht ihm das Wort sehr deutlich vor.
 Er nennt nach und nach die Buchstaben und schreibt sie auf (Vorgehen der Verschriftung des gesamten Wortes).
 Martin: „Schreibt man das groß oder klein?“
 Studentin1: „Ist das ein Name?“



Martin: „Ja.“
 Studentin1: „Dann groß“ (Martin schreibt <R>)
 Martin: „Schreibt man Reitschu mit ei?“
 Studentin1: „Ja“ (Martin schreibt <eichu>).
 Anschließend schreibt er ohne Hilfestellung „Pikchu“, „Simsala“.
 Studentin1: „Was sind das alles, was du da aufgeschrieben hast?“
 Martin: „Pokémon“. (Er holt sein Heft über die Comicfiguren heraus und zeigt es Studentin1.)
 St: „Ja. Und was meinst du, sind das alles Buchstaben, Wörter, Sätze?“
 Martin zählt auf: „Sätze, Buchstaben, Wörter.“
 Sofia steht auch an Martins Tisch, sie vermutet: „Wörter sind das.“
 Martin überlegt „Hm, Wörter ja“. Dann widmet er sich seinem Heft und schreibt weitere Namen daraus ab.

Deutung:

Auch in dieser Schreibsituation wendet Martin die Technik des „Abhorchens“ des Wortes an, um es zu verschriften, wobei er mich als „Vorsprecherin“ zur Unterstützung geholt hat. Er scheint sich dadurch auch noch mal zu vergewissern, so fragt er z.B.: „mit ei?“.

Seine Frage nach Groß- oder Kleinschreibung zeigt, dass ihm bewusst ist, dass einige Wörter groß, andere klein geschrieben werden, sein Fragen macht deutlich, dass er Interesse an der Regelmäßigkeit dieses Rechtschreibphänomens hat (siehe auch Feldnotiz 2.05.00).

Auf meine Frage, was er denn alles aufgeschrieben habe, gibt Martin keine eindeutige Antwort, übernimmt dann scheinbar die von Sofia vorgeschlagene Bezeichnung. Dies lässt vermuten, dass Martin noch keine feste Vorstellung von den formalen Einheiten der Schriftsprache: Wort, Satz und Buchstabe hat.

Martins Reaktion auf eine von uns gestellte Frage zu einem bestimmten Rechtschreibphänomen im Juni weist darauf hin, dass er zwar ein Rechtschreibbewusstsein, aber noch keine Rechtschreibbewusstheit ausgebildet hat, da er das Wort „fängt“ zwar intuitiv richtig geschrieben hat, aber die Schreibweise nicht begründen kann. Orthographisches Wissen ist also an dieser Stelle nicht soweit gefestigt, dass es willkürlich abrufbar ist.

Feldnotiz vom 20.06.00

Situation:

Martin hat uns eine von ihm am Vortag geschriebene Geschichte vorgelesen (siehe im Anhang)

Dialog:

Studentin1: „Du hast aber schon viel geschrieben. Sag mal, du hast „fängt“ ganz richtig mit „ä“ geschrieben, woher weißt du, dass das so geschrieben wird?“

Martin zuckt mit den Achseln.

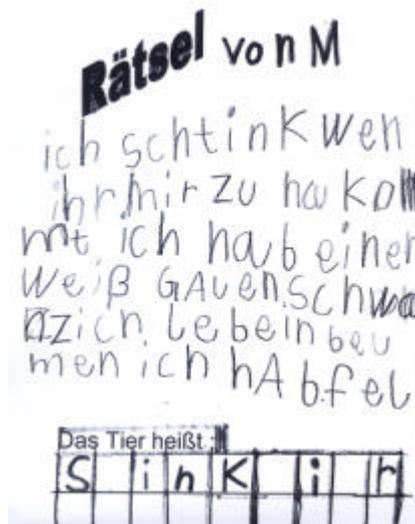
Deutung:

Martin hat das Wort „fängt“ orthographisch korrekt geschrieben, kann aber nicht angeben warum. Dies lässt vermuten, dass er das Wort eher zufällig richtig geschrieben hat, was typisch für die Phase der Schreibentwicklung des Übergangs von der phonetischen, lautorientierten zur orthographischen Verschriftung ist. Er hat das Wort vermutlich intuitiv richtig geschrieben, ohne sich mit der Schreibung bewusst auseinander gesetzt zu haben.

Nach den Herbstferien, im November des zweiten Schuljahres, belegen weitere Beobachtungen, dass Martin über ein ausgeprägtes Sprach- und Rechtschreibbewusstsein verfügt und Interesse an der orthographischen Schreibweise entwickelt hat. In der ersten Situation zeigt sich deutlich phonologisches Bewusstsein.

Die folgenden Beobachtungen wurden im Rahmen des Unterrichtsangebots „Tierrätsel“ gemacht, bei dem die SchülerInnen verschiedene Rätsel lösen und auch selbst entwickeln konnten. Auch Martin hat ein Rätsel geschrieben.

Feldnotizen vom 7.11.00



Martin schreibt einige Sätze zu dem „Stinktier“, liest uns seine Geschichte vor, damit wir raten können.

Martin stockt bei dem Wort „Schanz“²⁰².

Dialog 1:

Studentin 1: Was überlegst du?“

Martin: „ Da muss noch ein „w“ hin.“

Studentin stimmt zu.

Deutung:

Martins Zögern bei dem Wort „Schanz“ zeigt, dass er soviel Sprachaufmerksamkeit und „Distanz“ zu seinem eigenen Text einnehmen kann, dass es ihm möglich ist, einen eigenen Fehler wahrzunehmen und zu korrigieren. In diesem Fall bemerkt Martin, dass ein Laut des Wortes nicht abgebildet ist, was darauf hindeutet, dass er über phonologisches Bewusstsein verfügt.

Situation / Dialog 2:

Martin: „Frau Hüls, kann ich das so machen wie auf dem Blatt?“ (deutet auf die für das Lösungswort vorgegebenen Kästchen)

Studentin2: „Ja, aber schreib doch noch mal das Lösungswort auf einen Zettel.“

(Sie hat die Schreibweise „schtink“ gelesen und will wissen, wie er das Wort „Stinktier“ schreibt.

Martin schreibt „Schtinktir“)

Studentin2: „Martin, ich schreib dir das Wort noch mal in Erwachsenenschreibweise auf, denn dann können die anderen das Rätsel einfacher lösen, wenn die Kästchen ganz richtig sind.“

Martin: „OK“

Martin zeichnet dann unter den geschriebenen Text, Kästchen in der Anzahl der Buchstaben des Wortes. Er benutzt dazu das auf den Notizzettel geschriebene Lösungswort.

Dann hat er die Idee, einige Buchstaben als Hilfestellung anzugeben. Auch dazu benutzt er das vorgeschriebene Wort, zählt Buchstaben und Kästchen, um die richtige Stelle zu finden, überträgt dann die Buchstaben.

²⁰² Originalverschriftung des Schülers

Deutung:

Die Verschriftung des Wortes „Schtinktir“, zeigt wie bei vorherigen Verschriftungen, dass Martin auf der Stufe des lautgetreuen, übergenaue Schreibens steht. Er scheint noch keine innere Regel zu der unterschiedlichen Schreibweise der „sch“-Laute gebildet zu haben, verschriftet deshalb auch in diesem Fall mit „sch“.

Martins kreative Lösung der Aufgabe zeigt, dass er Spaß am Experimentieren mit Sprache hat und dabei auch Interesse an der orthographischen Schreibweise entwickelt. Er lässt sich auf den Vorschlag der Studentin ein, was zeigt, dass er bei der Verwendung von Schrift in einem für ihn sinnvollen Zusammenhang motiviert ist, sich mit der orthographischen Schreibweise auseinander zu setzen, um eine korrekte Lösung bei der Umsetzung seiner Idee zu erreichen.

Eine Woche später muss Christoph das Rätsel von Martin lösen und hat bei der Verschriftung des Lösungswortes „Stinktief“ ein Problem. Im Gespräch wird die Theoriebildung Martins zu der Verschriftung des Anfangslautes /ʃ/, die schon am 7.11. im Gespräch thematisiert wurde, deutlich.

Feldnotiz vom 14.11.00

Dialog:

Christoph vermutet: „Am Anfang mit „sch“?“

Martin: „Nein, guck das passt nicht - mit „st.“ (Christoph schreibt das Wort auf.)

Studentin1: „Warum passt das denn nicht?“

Martin: „Dann muss man das „c“ „h“ [nennt die Einzellaute] in ein Kästchen stopfen.“

Deutung:

Martin begründet die Schreibung des Wortes durch die von ihm bei der Konstruktion des Rätsels vermutlich aufgestellte Regel, dass immer nur ein Buchstabe in ein Kästchen geschrieben werden darf.

Man könnte jedoch auch vermuten, dass Christoph Nachfrage Martin provoziert, seine momentane innere Regelbildung, der Laut [scht] wird durch „st“ verschriftet, mitzuteilen.

Die Feldnotiz vom 7.11. beschreibt die Entstehung des Rätsels, bei der in einem Gespräch mit Studentin2 genau das Problem der Verschriftung des [scht] bei „Stinktief“ thematisiert wurde, wodurch Martin vermutlich zu dieser inneren Regelbildung angeregt wurde.

Die Beobachtung einer weiteren Situation, in der Martin einen Text mit Wörtern aus der „Wörterkiste“ schreibt, bestätigt ein sich entwickelndes Bewusstsein für die Phonem- Graphem- Zuordnungsregel des Lautes [sch]. Beim Schreiben zögert Martin, anscheinend hat er ein ungutes Gefühl, das er durch eine Frage verbalisiert.

Feldnotiz vom 21.11.00

Situation:

Martin hat das Wort „Computer“ gewählt, klebt es auf, schreibt „LAND“ dahinter. Martin will als nächstes „spielen“ schreiben.

Dialog:

Martin: „Wird das mit „s-c-h“ oder „s-p“ geschrieben?“

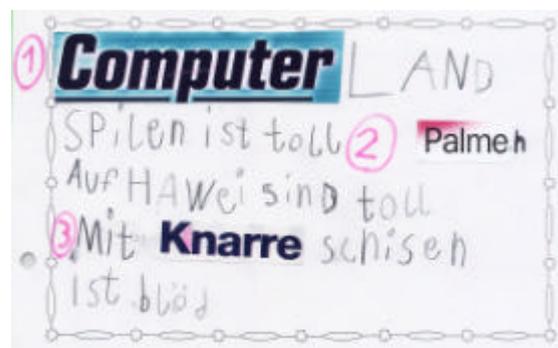
Studentin1: „Schreib doch mal auf.“
(Martin schreibt <Spilen>)

Martin: „Richtig?“

Studentin1: „Was meinst du?“

Martin: „Ja.“

Studentin1 bestätigt.



Deutung:

In dieser Situation zeigt sich, dass Martin vermutlich eine innere Regel zu der Schreibweise der „Sch-Laute“ gebildet hat. Er hat verinnerlicht, dass der Laut entweder durch „sch“ oder durch „sp“ abgebildet wird, da er bei seinem Schreibprozess aus eigenem Antrieb heraus nach der Schreibweise fragt. Seine Frage, ob „spielen“ mit „sch“ oder „sp“ geschrieben wird, macht jedoch deutlich, dass er noch keine gefestigte innere Regel dazu gebildet hat, wann welches der Grapheme benutzt wird. Dass er das Wort dann orthographisch richtig mit „sp“ verschriftet, lässt vermuten, dass er aber bereits eine „vorläufige“, unbewusste Regel gebildet hat.

In einer anderen Unterrichtssituation im November schreibt Martin zu einem von ihm gewählten Bild aus einer Zeitschrift. Er schreibt zwei Sätze und stellt diesmal keine Frage zu orthographischen Phänomenen. Auch wird er nicht aufmerksam, als die Studentin eine von ihm gewählte Verschriftung besonders betont liest, was im Vergleich zu seinem bisherigen Verhalten eher untypisch ist.

Feldnotiz 28.11.00

Dialog:

- Martin: „Wo gibt es Kängurus?“
- Studentin 2: „In Australien.“ (Martin schreibt die Wörter lautierend, ohne Zögern <Mich findet man nur in Ostralien>.)
- Martin (zeigt den Zettel) „Guck mal, Frau Flocke, wie findest du das?“
- Studentin 1: „Gut.“ (liest: „Mich findet man nur in Oostralien“ (das o betont gelesen).



Martin nimmt lächelnd den Zettel zurück. Er überlegt kurz, schreibt dann weiter, wieder lautierend und zügig: <ich habe kinder im beuter von Martin>. Er legt das Geschriebene zur Seite und sucht sich ein weiteres Bild.

Deutung:

Martins „zügiger“ Schreibvorgang zeigt, dass er sich der Buchtaben- Lautzuordnung sicher ist. Einzige Ausnahme ist hier „Beutel“, das er am Ende mit „r“ verschriftet.

Beim Schreiben wendet er die Strategie „schreibe, wie du hörst“, unterstützt durch Mitsprechen des Wortes, an, wie auch schon bei vorherigen Verschriftungen (siehe Feldnotiz vom 6.06.00).

Während Martin bei anderen Verschriftungen auch zeigte, dass ihm bewusst ist, dass die Erwachsenen nicht nur „lautgetreu“, sondern nach bestimmten Regeln schreiben, und dies durch Fragen zu der „richtigen“ Schreibweise äußerte, scheint ihm diesmal die angewendete Strategie auszureichen. Auch das betonte Lesen des „o ´s“ bei „Ostralien“ verunsichert ihn nicht, was seine Zufriedenheit mit dem Geschriebenen verdeutlicht. Vermutlich hat er den Anlaut als „o“ gehört und nach seinem Empfinden richtig abgebildet.

Auffallend erscheint uns das Schriftbild. Während bisher weniger Wort- und Satzgrenzen zu erkennen waren, erscheint das Schriftbild diesmal gegliederter, die einzelnen Worte sind überwiegend voneinander abgegrenzt, der neue Satz beginnt in einer neuen Zeile.

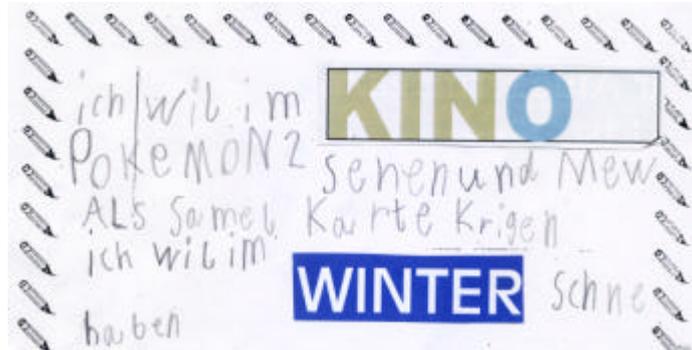
(vergleiche z.B. Verschriftung der Feldnotiz vom 7.11.00, Texte der Unterrichtseinheit (im Anhang)).

Auch im Dezember konnte eine Situation beobachtet werden, in der Martin mit Wörtern aus der „Wörterkiste“ zügig und sicher zwei Sätze schreibt, aber keine Fragen zu Rechtschreibphänomenen stellt, obwohl zu vermuten ist, dass er mit Phänomenen der Orthographie, z.B. Groß- und Kleinschreibung experimentiert, da die Schreibung keinem einheitlichen Prinzip folgt und so nicht eindeutig auf eine bestimmte innere Regel zurückzuführen ist. Der derzeitige Stand seiner inneren Regelbildung scheint für ihn jedoch momentan ausreichend.

Feldnotiz vom 12.12.2000

Aktion:

Die „Weihnachtswörter“ liegen auf einigen in der Mitte der Klasse zusammengestellten Tischen ausgebreitet, weitere Wörter sind in der Kiste, die ebenfalls geöffnet auf dem Tisch steht. Martin nimmt sich das Wort „Kino“ aus der Kiste, legt es neben seinen Zettel, schreibt <ich will im>, klebt dann das Wort <Kino> auf, schreibt weiter <PokeMON 2 sehen>.



Studentin1 liest: „Ich will im Kino Pokémon sehen.“

Martin: „Eigentlich will ich noch schreiben: Und Mew als Sammelkarte kriegen.“

Studentin: „Dann schreib das doch noch dazu.“ (Martin schreibt: <und Mew Als Samel Karte kriegen>)

Studentin1 liest: „und Mew als Sammelkarte kriegen, –gut.“

Martin lächelt. Er schaut sich noch einmal die ausgebreiteten Wörter an. Nimmt das Wort „Winter“.

Martin schreibt <ich wil im>, klebt das Wort auf, schreibt <schne haben>, spricht dabei leise die Wörter, die er schreibt. Studentin1 liest auch diesen Satz.

Studentin1: „Das möchte ich auch gerne.“

Martin: „So, jetzt mach ich was anderes.“

Deutung:

Martin hat die beiden Wörter, zu denen er etwas geschrieben hat, nach meinem Eindruck schnell ausgewählt, was zeigt, dass er die Wörter problemlos erlesen kann und zu für ihn bedeutsamen Wörtern schnell gedankliche Assoziationen findet. Beim anschließenden Schreibprozess ist Martin nach meinem Eindruck selbstsicher darin, seine Gedanken für ihn zufriedenstellend schriftlich festzuhalten. Er scheint sich dabei den zu schreibenden Satz zu überlegen und dann aufzuschreiben, denn er beginnt zu schreiben und fügt das gewählte Wort an entsprechender Stelle ein.

Ein weiterer im Dezember entstandener Text, zu dem keine Feldnotiz erstellt wurde, zeigt, dass Martin wieder einen Satz schreibt. Die Verschriftung ist lautgetreu, orthographische Elemente wie das „ie“ oder „ll“ sind nicht berücksichtigt. „Rakete“ schreibt er mit „c“, was auf ein Bewusstsein für die Möglichkeit der Abbildung des Lautes [k] mit „ck“ hinweisen könnte.

Auffallend ist auch hier die Kürze des Textes, was sich bereits bei den Verschriftungen vom 28.11. und 12.12. zeigte. Bisher hat Martin in Situationen freien Schreibens auch längere Geschichten geschrieben (siehe Texte UE, Feldnotiz 20.06./7.11. im Anhang).

Martin scheint sich momentan nicht so sehr für das Schreiben zu interessieren, da er dem



Inhalt und der Art der Verschriftung keine große Aufmerksamkeit schenkt. So macht er auch einen grammatischen Fehler am Satzanfang „bei“ und arbeitet zur Seitengestaltung zusätzlich mit Linien und Strichen.

Im Januar 2001 zeigt sich erneut, dass Martin souverän mit Schrift umgehen kann, er Rechtschreibbewusstsein entwickelt hat und Interesse an der orthographisch korrekten Schreibweise zeigt, wenn dies in einem für ihn bedeutungsvollen Zusammenhang steht. In diesem Fall ist dies wichtig für das Funktionieren des „Oskar-Spiels“, das dem klassischen Kinderspiel „Galgenraten“ entspricht.

Feldnotiz 9.01.01

Dialog:

Studentin1 geht mit Martin ein Stück beiseite, damit er ihr das Wort nennen kann, ohne dass die anderen es hören.

Studentin1: „Hast du dir schon ein Wort überlegt?“

Martin: „Ja, Uboot“

Studentin: „Wie viele Buchstaben hat das Wort?“

Martin: „Vier.“

Studentin: „Dann schreib doch mal auf.“ (Martin schreibt <Ubot>).

Martin: „Ist das so richtig?“ (Studentin1 schreibt die Erwachsenenschreibweise²⁰³ darunter)

Studentin1: „Die Erwachsenen schreiben das Wort mit zwei o's. Wie viele Striche brauchst du dann?“

Martin: „Fünf.“ (Er zeichnet die Striche, beide gehen zurück zum Gruppentisch)

Während die anderen Kinder das Wort erraten, braucht Martin keine Hilfe bei der Entscheidung, ob ein Buchstabe im Wort vorkommt oder nicht. Auch das Aufschreiben der richtig erratenen Buchstaben an der entsprechenden Stelle im Wort löst er eigenständig.

Deutung:

Martin kann die Buchstabenanzahl des Wortes angeben, ohne das Wort zu sehen, was zeigt, dass er sich die Schreibung des Wortes im Kopf visuell vorstellen kann oder die Anzahl durch inneres Sprechen ermitteln kann. Auch Martins Souveränität während der anschließenden Spielphase des Erratens macht dies deutlich.

Seine Verschriftung „Ubot“ entspricht der zuvor angegebenen Anzahl. Den langgesprochenen Vokal „o“ in der Mitte verschriftet Martin mit einem „o“, was vermuten lässt, dass er noch keine Regel über die Abbildung eines langen Vokallautes durch zwei Vokale gebildet hat.

Während der Berichtigung des ersten Diktats im Januar konnte jedoch eine weitere sehr auffällige Situation festgehalten werden, in der sich Martin weniger souverän zeigte. Im Vergleich zu den bisherigen Vermutungen über Martins Bewusstsein von Gliederungseinheiten der Schriftsprache, wie Satz, Wort ect., zeigt sich hier, dass er diese Kategorien noch nicht eindeutig zuordnen kann, obwohl er seit November einen neuen Satz in der Regel in einer neuen Zeile beginnt (vgl. 21.11.00/12.12.00) und Wörter schon seit längerer Zeit deutlich voneinander abgrenzt (vgl. z.B. 20.06.00).

²⁰³ Die Erwachsenenschreibweise entspricht der orthographisch korrekten Schreibweise.

Inwieweit dieses Verhalten situationsabhängig sein könnte, wird in der Gesamtinterpretation thematisiert.

Feldnotiz vom 23.01.01

Martin hat 29 von 30 Wörtern richtig geschrieben. Er bearbeitet die Berichtigung. (Diktattext im Anhang)

Dialog:

Studentin1 schaut Martin über die Schulter.

Martin: „Das ist doof.“

Studentin1: „Warum denn?“

Martin: „Weil ich alles abschreiben muss.“

Studentin1: „Nein, du musst doch nur den Satz aufschreiben, in dem das falsche Wort ist.“

Martin: „Das ist das doch...“

Studentin1: „Zeig mir doch mal, wo dein Fehler ist.“

Martin blättert um: „Ich habe da ein Wort vergessen.“ (Er hatte geschrieben <reiben>)

Studentin1: „Ein Wort oder Buchstaben?“

Martin: „Äh, Buchstaben, das wird mit „sch“ geschrieben.“

Studentin1: „Ja genau, und in welchem Satz steht dieses Wort?“ (Martin deutet auf das Wort.)

Studentin1: „Ist das der Satz oder das Wort?“

Martin: „Das Wort.“

Studentin1: „Ja, und was meinst du ist jetzt der Satz?“ (Martin deutet auf den ganzen Text.)

Studentin1: „Mmh, guck mal (deutet auf den Anfang des Satzes mit dem Fehler, zeigt bis zum Ende), der Satz endet immer hier mit einem“

Martin: „Punkt.“

Studentin1: „Genau, der Satz heißt: ‚Nun kann sie wieder schreiben und rechnen.‘ Nur diesen Satz musst du aufschreiben.“

Deutung:

Martin hat die Aufgabenanweisung, bei einem Fehler nur den entsprechenden Satz abzuschreiben, nicht verstanden, da er nicht zuordnen kann, was ein Satz ist. Auch die Nachfrage zeigt, dass er im Umgang mit den Begriffen zur formalen Gliederung der Schrift noch unsicher ist.

Die Vermutung, dass Martins Interesse für das Schreiben und die Phänomene der Orthographie in den letzten Wochen eher abgenommen hat, zeigen auch beobachtete Situationen im Februar. Martin schreibt sehr wenig und langsam, stellt von sich aus keine Fragen und verwendet viel Zeit darauf, den Text anzumalen. Auch zum Thema Fasching will er lieber malen. Allerdings zeigt er auch wieder, dass er über ein ausgeprägtes Sprach- und Rechtschreibbewusstsein verfügt, da er mit Sprache experimentieren kann.

Feldnotiz I: 27.02.01 (Texte im Anhang)

Dialog 1:

Martin wählt die Geschichte „Geburtstagsfeier im Meer“, liest die Geschichte, schreibt: <Karlus bekaomt eine Küche>

Studentin1: „Na, was hast du geschrieben?“

Martin liest vor: „Karlus bekommt eine Küche“.

Studentin1: „Das ist ja witzig.“

Jan: „Der hat doch schon eine Küche, sonst kann er doch keine Torte backen.“

Martin: „Dann hat er jetzt eben zwei.“

Studentin1: „Martin, was hast du denn hier durchgestrichen?“
 Martin: „Ein a“
 Studentin1: „Hast du dich da geirrt?“
 Martin: „Mmh, ich könnte auch noch das [t] durchstreichen.“
 Studentin1: „Wieso das denn?“
 Martin: „Dann steht da: Karlus bekam eine Küche.“ (...)
 Martin malt den Text rot an, die Fragen grün, kreuzt die Fragezeichen rot durch. Er schreibt hinter die erste Frage <ja>.
 Martin: „Ich bin fertig.“
 Studentin1: „Und was ist mit der zweiten Frage, was meinst du denn, was haben die Freunde am Nachmittag gemacht?“ (Martin antwortet nichts. Studentin1 wendet sich einem anderen Kind zu. Martin schreibt „SPilen“.)
 Martin: „Kann ich jetzt noch die andere Geschichte lesen?“
 Martin liest die zweite Geschichte, macht wieder Kreuze hinter die Fragen. (...)

Deutung:

Martin zeigt in dieser Situation, dass er ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein hat, da er mit Sprache spielen kann. Durch eine Frage provoziert äußert er, dass man durch Austauschen eines Buchstaben den Sinn des Wortes verändern kann. Man könnte auch vermuten, dass er dies bereits bei der Korrektur des Wortes überlegt hatte, sich aber für das Wegstreichen des „a´s“ entschieden hat, was zeigen würde, dass er Sprachbewusstsein zur Lösung eines aktuellen Problems einsetzen kann.

Martin beschäftigt sich dann mit dem Anmalen des Textes, da die Aufgabe vermutlich für ihn erledigt ist. Nur auf Nachfrage schreibt er ein Wort als Antwort zur zweiten Frage, will dann aber den nächsten Text lesen.

Dialog 2:

Studentin1 schlägt Martin vor, doch noch die „Faschingsgeschichte“ zu schreiben, da er sie sonst zu Hause schreiben müsste.

Martin: „Mir fällt nichts ein.“ (Beide unterhalten sich über die Faschingsfeier, Martins Ritterkostüm und sammeln gemeinsam Ideen. Martin guckt zu Jan und Marvin rüber, die schon malen, da sie die Aufgabe fertig haben.)

Martin: „Kann ich auch was malen?“

Studentin1: „Dann musst du das zu Hause machen, da die anderen das mit Frau W. gemacht haben.“

Martin: „Schade, das ich kein Bild vom Fasching malen darf.“

Studentin1: „Du kannst ja ein bisschen schreiben und unten malen, OK?“

(...)

Auf Martins Zettel steht: „Ich bin Als Ritter“. Er zeichnet eine Ritterburg, erzählt von einem Computerspiel, bei dem man in die Vergangenheit reist und den Feind besiegen muss.

Deutung:

Martin scheint im Moment insgesamt wenig motiviert zu schreiben. Stattdessen möchte er lieber malen.

Auch in Unterrichtssituationen, hier bei der Bearbeitung eines Arbeitsblattes, arbeitet Martin langsam und beschäftigt sich neben der Lösung der Aufgabe lange damit, anderen Tätigkeiten nachzugehen. Dies deutet darauf hin, dass Martin momentan unmotiviert bei Schreibaufgaben ist oder aber, dass ihn die Aufgabe unterfordert und ihm somit keinen Anreiz bietet.

Feldnotiz II: vom 27.02.01 (Arbeitsblatt im Anhang)

Aktion:

Martin bearbeitet das Arbeitsblatt „Tiere oder Pflanzen“. Zunächst schreibt er die Tiernamen mit dem bestimmten Artikel auf. Er zeigt kein Zögern oder Überlegen bei der Zuordnung des bestimmten Artikels. Er schreibt die Wörter sehr langsam und sorgfältig in Schreibschrift auf. Zwischendurch macht er Pausen, legt seinen Kopf auf seinen Arm, spricht mit seinem Tischnachbarn.

Studentin1: „Na Martin, möchtest du heute ganz ordentlich schreiben?“

Martin: „Mmh“ (zustimmend)

Als er alle Tiernamen aufgeschrieben hat, greift er zu einem Filzstift, malt die Überschrift an, dann kreist er die Tiernamen ein. Er kreist sie noch einmal mit Bleistift ein. Martin schreibt dann die Pflanzennamen auf, kreist jedes Mal das vorgegebene Wort ein, schreibt weiter sehr sorgfältig, macht zwischendurch Pausen. Am Stundenende, nach ca. 20 Min. Bearbeitungszeit, fehlen ihm noch zwei Pflanzennamen.

Martin: „Die mache ich zu Hause.“

Studentin1: „Wie fandest du denn diese Aufgabe?“

Martin: „Nicht so gut.“

Studentin1: „Und warum?“

Martin: „Weil man da immer diese Wörter ´der, die, das` dazuschreiben musste.“

Studentin1: „Aber das war doch nicht schwierig, oder?“

Martin: „Nö!“

Deutung:

Martin bearbeitet die Aufgabe sehr langsam, obwohl er beim Vorlesen bereits gezeigt hat, dass er die Aufgabenstellung verstanden hat. Er scheint nicht sehr motiviert, diese Aufgabe noch einmal schriftlich auszuführen. Das Anmalen und Einkreisen der Wörter erscheint ihm nach meinem Eindruck interessanter als die Aufgabe an sich. Trotzdem scheint er sehr bemüht, ordentlich in Schreibschrift zu schreiben. Dies bereitet ihm noch große Mühe, da er sehr langsam und konzentriert schreibt. Martin scheint auch von sich aus noch eher auf Druckschrift zurückzugreifen, da zu beobachten ist, dass er bei freien Verschriftungen weiterhin in Druckschrift schreibt.

Im März setzt sich der hier beschriebene Entwicklungstrend fort. Neben dem abnehmenden Interesse an Schrift und Phänomenen der Orthographie ergibt sich zudem eine deutliche Differenz zwischen gezeigter Leistung, vor allem in lehrgangsgebundenen Unterrichtssituationen, und dem anzunehmenden tatsächlichen Entwicklungsstand, der sich in anderen Situationen gezeigt hat und auch jetzt noch vereinzelt zeigt. So wird in einer unterrichtsunabhängigen Situation deutlich, dass Martin über ein ausgeprägtes Rechtschreibbewusstsein, vielleicht auch schon beginnende Bewusstheit, verfügt, da er auf Nachfrage präzise Auskünfte über orthographische Schreibweisen geben kann und deutlich zwischen „Kinderschreibweise“ und orthographisch korrekter Schreibung differenzieren kann. Vergleichend wird dann eine Situation, in der er eine lehrgangsgebundene Aufgabe bearbeitet, folgen.

Feldnotiz I: 13.03.01

Situation:

Gegen Ende der 2. Stunde holt Martins Tischnachbarin Fatma ihr Buch „Meine Schulfreunde“ hervor. Sie fragt Martin nach Name, Spitzname, Lieblingsstar usw. und trägt die Angaben in das Buch ein. Hinter „Berufswunsch“ hat Fatma geschrieben „Märez“.

Aktion:

- Studentin1: „Martin, was möchtest du mal werden - [Märes] ?
 Martin: „Meeresforscher.“
 Studentin1: „Aber hier steht ja nur Meeres.“
 Martin1: „Fatma kann das nicht schreiben.“
 Studentin1: „Aber du kannst das doch schreiben.“ (Fatma guckt Martin an. Martin nimmt das Buch, schreibt „Forscher“.)
 Studentin1: „Martin, ist „Meeres-“ eigentlich richtig geschrieben?“
 Martin: „Nein, das wird M-e-e-r-e-s geschrieben.“(buchstabiert das Wort)
 Studentin1: „Mmh, aber das macht ja nichts.“
 Martin: „Nee, Hauptsache Fatma kann das lesen.“

Deutung:

Martin zeigt in dieser Situation, dass er über Rechtschreibbewusstsein verfügt, da er „Forscher“ intuitiv richtig schreibt und auch die Schreibung „Meeres-“ intuitiv richtig angibt, dabei lässt er sich nicht durch die Andersschreibung von Fatma verwirren. Seine Handlungskompetenz in dieser Situation könnte auch auf die Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit hinweisen, da sein Sprachwissen hier willkürlich abrufbar ist.

Seine Einstellung zur orthographisch korrekten Schreibweise scheint jedoch noch recht flexibel zu sein, da er Fatmas Schreibweise ohne Einwände akzeptiert und für sich logisch entscheidet, dass es das Wichtigste ist, dass sie das Geschriebene lesen kann. Auch bei den anderen Angaben äußerte Martin keine Einwände, obwohl Fatma überwiegend rein lautgetreu verschriftet hat.

In Unterrichtssituationen, hier bei der Bearbeitung einer Aufgabe aus dem Diktatübungsheft, scheint die Ausführung der Aufgaben Martin zu unterfordern, da er sich eigenständig einen andern Sinnkontext konstruiert. Auch ist Martin nicht herausgefordert, durch Nachdenken über Sprache ein Problem zu lösen, was ihn auch zu Fragen über die Prinzipien des Schriftsystems provozieren könnte.

Trotzdem zeigt er, dass er in diesen Situationen sein Sprachbewusstsein nutzen kann, um mit Sprache zu experimentieren und zu spielen.

Feldnotiz II: 13.03.01 (Arbeitsblatt im Anhang)

Situation:

Martin bearbeitet die Aufgabe „Ordne die Lernwörter nach der Länge“ zu dem Diktat „Auf dem Schulweg“.²⁰⁴ Die Lernwörter sollen nach der vorgegebenen Anzahl der Buchstaben geordnet werden.

Aktion:

Martin schreibt zuerst die Wörter mit drei Buchstaben auf. Er blättert dazu bei jedem Wort zur vorherigen Seite um, auf der die Lernwörter in einem Kasten angegeben sind.

Als er die ersten drei Worte aufgeschrieben hat, sagt er: „Auf dem Weg zur Schule.“

Er schreibt dann weiter. Auch bei der Kategorie vier Buchstaben sucht er Wort für Wort aus dem Kasten, beginnt die Buchstaben zum Teil abzuzählen.

Martin: „Das Auto hält nach der Ampel. Die Kinder gehen über die Straße.“

Auch die Wörter mit fünf und sechs Buchstaben ordnet er in gleicher Weise ein.

Deutung:

Martin bearbeitet die Aufgabe zügig und konzentriert. Nach meinem Eindruck scheint sie für ihn problemlos zu bearbeiten. Sie scheint sogar so leicht zu sein, dass er nebenbei kreativ mit dem Wortmaterial umgehen kann, indem er aus den Worten mündlich Sätze bildet. Er gestaltet sich die Aufgabe somit vermutlich passend und anspruchsvoller. Inhaltlich stehen sie in Zusammenhang mit dem Diktat, sind aber nicht nur wiedergegeben, sondern von Martin neu konstruiert. Dies zeigt die auch schon in anderen Situationen beobachtete Freude beim Experimentieren und Spielen mit Sprache, was darauf hinweist, dass Martin über sprachliche Intuition und Sprachbewusstsein verfügt und dies nutzen kann.

Unsere Untersuchung abschließend machten wir mit allen SchülerInnen der Klasse am 6.02.01 ein Interview zum Lesen und Schreiben. Einige ausgewählte Antworten von Martin geben noch mal einen Einblick über sein sich bis dahin entwickeltes Konzept von Schriftsprache. Antworten zu Lösungsstrategien geben zudem Aufschluss über seinen Stand der Theoriebildung über den Aufbau der Schrift.

SchülerInnen-Interview vom 6.02.2001

Studentin1: „Ok. So, Martin, was magst du lieber, Lesen oder Schreiben?“

Martin: „Lesen.“

Studentin1: „Und weißt du auch warum?“

Martin: „Weil ich das schon so gut kann.“

(...)

Studentin1: „(...) Jetzt möchten wir gerne wissen, wie ihr das Schreiben gelernt habt? Wie hast du das gemacht, Martin?“

Martin: „Weiß ich nicht mehr.“

Studentin1: „Weißt du nicht mehr? Hat das von ganz alleine geklappt oder hat dir dabei jemand geholfen?“

Martin: „Hat von ganz alleine geklappt.“

(...)

Studentin1: „Ihr könnt ja schon so super schreiben, schreibt ihr denn auch gerne?“

Martin: „Nich so gerne.“

²⁰⁴ Die Klasse arbeitet etwa seit Beginn des 2. Halbjahres der 2. Klasse mit dem Diktatübungsheft „Für Diktate üben 2“ von Klett.

- Studentin1: „Warum nicht?“
- Martin: „Weil man muss da dauernd dann so, wenn man da nicht so schreibt und Frau W. sieht dann das, dann meckert die einen immer an.“
- Studentin1: „Wieso?“
- Martin: „Weil man schreiben soll.“
- Studentin1: „Und du schreibst dann nicht so viel?“
- Martin: „Mm.“ (verneinend)
- Studentin2: Meinst du denn das, was du schreibst Martin oder wie du schreibst? – Dass du also manchmal bei der Schreibschrift nicht so sauber schreibst?“
- Martin: „Schreib ich manchmal nicht so sauber.“
- Studentin2: „Und dann ist Frau W. nicht so zufrieden?“
- Martin: „Nur manchmal, wenn ich nich schreib auch nicht.“
- (....)
- Studentin1: „(...) Was schreibt ihr da eigentlich so und wo schreibst du solche Sachen, schreibst du mehr zu Hause oder in der Schule?“
- Martin: „In der Schule mehr.“
- Studentin1: „Und was schreibst du da?“
- Martin: „Zum Beispiel was abschreiben, das mach ich am meisten.“
- (....)
- Studentin1: „Wie würdest du anderen Kindern helfen, wenn sie noch nicht so gut schreiben können?“
- Martin: „Man kann ja den andern Kindern helfen, wenn man denen die Buchstaben vormacht und die sollen die Buchstaben dann nachschreiben, bis sie das dann so gut können.“
- (....)
- Studentin1: „Wie findet ihr denn Diktate, Martin, wie findest du Diktate?“
- Martin: „Gut.“
- Studentin1: „Was findest du denn daran gut?“
- Martin: „Zum Beispiel wenn man das auswendig kann, dann kann man da schon ein bisschen vorschreiben.“
- Studentin1: „Wie vorschreiben?“
- Martin: „Da kann man dann schreiben – obwohl wir da noch gar nicht dann sind.“ (Studentin1 und Studentin2 lachen.)
- Martin: „Find ich gut, hab ich gemacht.“
- Studentin1: „In dem Diktat, das ihr geschrieben habt, hast du das gemacht? Warst du schon schneller als Frau W. vorgelesen hat?“
- Martin: „Ja.“
- Studentin1: „Aha“
- Martin: „Und hatte nur einen Fehler.“
- Studentin1: „Findest du denn auch irgendwas schlecht an Diktaten?“
- Martin: „Mm.“
- (....)
- Studentin1: „Mmh, so jetzt habe ich eine Frage – wozu glaubt ihr denn, braucht man das Schreiben im Leben?“
- Martin: „Um zum Beispiel beim Job was aufzuschreiben, wenn man zum Beispiel auf na Firma arbeitet, wo man Autos herstellt, wo man dann am Computer sitzt, da muss man ja schreiben, sonst machen die Maschinen was Falsches – so hat Papa mir das erzählt.“
- (....)
- Studentin1: „Gut – Was glaubt ihr, muss man die Erwachsenenschreibweise irgendwann können?“
- Martin: „Ja.“

Studentin1:	„Und warum?“
Martin:	„Weil, wenn man erwachsen ist, damit man die dann sau..., damit man die dann schreiben kann, so dass andere Erwachsene da keine Schwierigkeiten haben, die zu lesen.“
(...)	
Studentin1:	„Und in der Schule, was wünschst du dir da, für das nächste Schulhalbjahr?“
Martin:	„Ich würd gern in mein, auf mein Zeugnis nur „1-“, haben und dass wir das nächste Halbjahr Werken haben.“

Gleich zu Beginn des Interviews bestätigt Martin die Vermutung, dass „Schreiben“ momentan für ihn nicht motivierend ist. Er mag lieber lesen und beschreibt, dass Frau W. oft unzufrieden mit seinen Schreibprodukten ist und sich die Schreibtätigkeit in der Schule hauptsächlich auf das Abschreiben beschränkt, was auch die sich in den Feldnotizen zeigende Tendenz eines abnehmenden Interesses für das Schreiben und Phänomene der Orthographie bestätigt. Auch zeigt sich in seinen Äußerungen über das Diktat, dass Martins Verhalten sehr leistungsorientiert ist, denn er findet Diktate gut, ist stolz auf sein Ergebnis und gibt als Wunsch für das nächste Halbjahr an, dass er nur Einsen haben möchte.

Martin kann sich nicht mehr daran erinnern, wie er selbst das Schreiben gelernt hat, kann jedoch zumindest eine Hilfe zum Lernen angeben, was zeigt, dass er zumindest ein Bewusstsein von dem Vorgang des Schreibens hat.

In dieser Situation wird auch noch einmal Martins ausgeprägtes Konzept über Schriftsprache und deren Funktion im Alltag deutlich. Allerdings benennt er keine persönlich bedeutsame Verwendungsmöglichkeit.

9.2 Feldnotizen zu Yara

Während es sich anbot, die Feldnotizen zu Martin (Punkt 9.1) chronologisch aufzuführen, um seine Entwicklung anhand der verbalen Daten aufzuzeigen, sollen die folgenden Angaben zu Yara unter thematischen Aspekt betrachtet werden. Konkret handelt es sich um die Kategorien Konzept / Vorstellung von Schriftsprache, Zugriffsweisen und Strategien sowie Vermeidung der Auseinandersetzung mit Schrift. Die im Folgenden aufgeführten Feldnotizen erfolgen daher nicht streng chronologisch.

Schriftsprache ist kommunikatives Ausdrucksmittel subjektiver Bedeutungen. Ihr Erwerb kann damit zur Persönlichkeitsbildung²⁰⁵ beitragen. Yaras Konzept des Schriftsprachgebrauchs ist stark von einer Vorstellung geprägt, nach der Lesen und Schreiben eine gesell-

²⁰⁵ vgl. Thamm 1995: Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn.

schaftliche Norm darstellt, der man genügen muss und die von außen an sie herangetragen wird – eine Vorstellung, die BÖRNER²⁰⁶ als hemmende Lernhypothek charakterisiert.

SchülerInnen-Interview vom 06.02.2001

- Studentin1: „Yara, was meinst du, wozu man das Schreiben braucht, im Leben?“
 Yara: „Ehm – das man in der Firma nichts falsch schreibt und in der Schule“
 Studentin1: „Und in der Schule?“
 Yara: „Ja“
 Studentin1: „Hast du noch ne Idee, wofür man Schreiben gebrauchen könnte?“
 Yara: „Nein!“

Yara „weiß“ zwar, dass man schreiben lernen muss, kann aber – mit Ausnahme der genannten gesellschaftlichen Erwartungen - nicht genau angeben, warum eigentlich.

SchülerInnen-Interview vom 06.02.2001

- Studentin1: „Gut- was glaubt ihr, muss man die Erwachsenenschreibweise irgendwann können? (..)“
 Yara: „Ja.“
 Studentin1: „Warum, Yara?“
 Yara: „Weil man soll, weil man se – weiß ich nicht“

Bereits während des ersten halben Schulbesuchsjahres gehörte Yara zu den leistungsschwächeren Kindern der Klasse und konnte Schrift noch nicht für sich nutzen:

Feldnotiz vom 31.11.1999

Situation:

Die Kinder bearbeiten das „Leere Blatt“ (Buchstabenmonsterpost): Yara bildet viele Buchstaben ab, indem sie sie von einem Lineal, das mit Buchstaben versehen war, abmalt. Auf der Mitte des Blattes malt sie einige Buchstaben größer als andere. Sie bildet kein einziges Wort ab (andere Kinder verschrifteten Worte wie Mam, Papa, Namen der Geschwister oder auch die Namen der Fibelfiguren). Während der Beobachtung wird deutlich, dass sie jeden Buchstaben „abmalt“, ausgenommen der Buchstaben, die in ihrem Namen enthalten sind. Ihren Namen schreibt sie zügig auf den Umschlag des Briefes.

Feldnotiz vom 18.01.2000

Situation:

Die Kinder führen den Wortlängenvergleich durch. Yara hat zu diesem Zeitpunkt noch keine dekontextualisierte Sichtweise entwickelt: Bei einer Nachfrage, warum das Wort Schmetterling länger sei als das Wort Zebra, begründet sie dies damit, dass der Schmetterling fliegen kann.

Feldnotiz vom 25.01.2000

Situation:

Die Kinder spielen das „Kim-Spiel“

Aktion:

Die zu notierenden Gegenstände malt Yara in entsprechender Anzahl auf das Blatt. (andere Kinder malen den Gegenstand einmal und versehen ihn dann mit der entsprechenden Stückzahl). Die Buchstaben des Wortes „Post“, das auf einer Karte abgebildet war, malte sie später bei einem andern Kind ab.

²⁰⁶ Börner 1990: Von der Lautschrift zur Orthographie – Schwierigkeiten erwachsener Schreiblerner. In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 211-216.

Feldnotiz vom 23.11.99

Situation: Die Kinder spielen das „Gezinkte Memory“. Yara beachtet beim Spielen des Memorys die auf der Oberseite abgebildeten Wörter nicht, sondern spielt es auf die herkömmliche Weise. Erst bei dem dritten Durchgang schenkt sie den Wörtern Beachtung, da andere Kinder sie thematisierten. Sie entdeckt aber für sich keine Strategie, aus den Wörtern Nutzen zu ziehen.

Ihr Konzept von Schrift veränderte sich zunehmend. Anfang/Mitte der zweiten Klasse wird deutlich, dass Yara sehr genau weiß, wo man Schrift findet. Allerdings scheint sie noch keine Kategorien zu benutzen; sie scheint noch nicht über den Wortbegriff zu verfügen:

Feldnotiz vom 21.11.2000

Situation:

Die „Wörterkiste“ wird eingeführt. Jedes Kind darf sie nehmen, schütteln und horchen.

Aktion:

Studentin 2: „Na, hat jemand eine Idee, was in der Kiste sein könnte?“

Yara: „Da sind Zettel drin.“

Studentin 2 : „Was denn für Zettel?“

Yara: „Aus der Zeitung.“

Diese Einsicht in die Funktion von Schrift ist die Grundbedingung für die Aneignung der Schriftsprache. Yara bildete eine klare innere Regel aus, zu welchem Zweck man Schrift benutzen kann bzw. wozu schriftliche Information gesellschaftlich benutzt wird.

Feldnotiz vom 14.11.2000

Situation:

Frühstückszeit nach der großen Pause: Yara kommt an das Lehrerpult und sieht einen Zettel, auf den Fatma „Frau Flocke“ auf Arabisch geschrieben hat.

Aktion:

Yara: „Was ist denn das?“

Studentin 1: „Fatma hat meinen Namen auf Arabisch geschrieben.“

Yara guckt ungläubig, schaut sich um, geht in der Klasse umher. Vermutlich sucht sie Fatma, die gerade zur Toilette gegangen ist.

Yara: „Wie wird Frau Flocke geschrieben?“

Studentin 1: „Hol doch mal einen Zettel, dann schreibe ich es auf.“ (Yara bringt einen kleinen Zettel.)

Studentin 1: „Soll ich es mit oder ohne „Frau“ schreiben?“

Yara: „Egal.“ (Studentin 1 schreibt lautierend <Frau Flocke>, Yara schaut auf das Geschriebene)

Yara: „Und wie „Frau Hüls?“ (Studentin schreibt lautierend <Frau Hüls>. Yara nimmt den Zettel mit und legt ihn auf das Pult.) [...]

Nach der letzten Unterrichtsstunde gibt Yara den mit unseren Namen beschriebenen Zettel zurück.

Yara: „Das soll da rein [gemeint ist das Aufnahmegerät], als Anleitung.“

Sie zeigt vermehrt deutliches Interesse an Schrift in der Umgebung und greift literale Vorbilder als Möglichkeit für eigenes Handeln auf, was für eine gewachsene Sprachaufmerksamkeit spricht. Charakteristisch für den erfolgten Unterricht ist es, dass dieses gruppenspezifische Modelllernen in unstrukturierten Nicht-Unterrichtssituation zu beobachten war. Möglicherweise zwang der kleinschrittige Unterrichtsstil, in dem derartige schriftkulturelle Situationen nicht erkennbar, weil nicht möglich waren, Yara zu einem rein ergebnisorientierten Lernverständnis.

Feldnotiz vom 28.11.2000

Situation:

Vor Schulbeginn: Die SchülerInnen kommen nach und nach in den Klassenraum, sprechen miteinander, spielen, malen usw. Frau W. ist bereits im Raum und erledigt einige organisatorische Dinge.

Aktion:

Moritz sitzt an seinem Platz und liest ein kleines Leseheft, „Hexenbuch“. Yara schaut ihm über die Schulter und widmet sich anschließend den anderen Leseheften im Regal zu (das Regal steht hinter Moritz' Platz vor der Fensterbank, es werden dort u.a. Schülerhefte, Lesehefte, die Regenbogen-Lesekiste und Ordner mit SchülerInnentexten aufbewahrt) Sie nimmt einige Lesehefte, blättert sie durch, legt sie wieder beiseite. Sie greift zu „Lonis Lesebuch“, blättert, legt es wieder zurück. Dann nimmt sie das erste Heft der Regenbogen-Lesekiste „MEIN, DEIN, SEIN“ und beginnt zu lesen. Sie geht lesend durch den Klassenraum, stellt sich dann neben Studentin1 und liest leise den Text.

Yara legt das Heft zurück und nimmt sich das von Moritz zurückgelegte „Hexenbuch“. Sie beginnt zu lesen, stockt häufiger und hat Schwierigkeiten, den Satz zu erlesen. Beim Lesen geht sie umher, kommt immer wieder die Nähe von Studentin1, spricht sie aber nicht an.

Frau W. signalisiert durch Anschlag des Gongs den Stundenbeginn, Yara legt das Heft weg und geht zu ihrem Platz.

Yara schätzt ihren Leistungsstand zunehmend angemessen ein. Sie fragte in dieser Situation nicht nach Hilfe, wodurch ein motivational fundiertes Bestreben, sich mit Schrift eigenaktiv auseinander zu setzen, deutlich wird.

Auch in technischer Hinsicht zeigt sich eine deutliche Entwicklung. Mitte des ersten Schuljahres gelang es Yara noch nicht, den Wortlängenvergleich durchzuführen, also zu entscheiden, welches von zwei Wörtern das längere sei. Ihre Sicht war zu diesem Zeitpunkt noch auf den inhaltlichen und noch nicht auf den formalen Aspekt von Sprache gerichtet.

Feldnotiz vom 18.01.2000

Situation:

Die Kinder haben die Aufgabenstellung des Wortlängenvergleiches bekommen. Sie sollen entscheiden, welches der Tierpaare (z.B. Maus und Elefant) den längeren Namen hat.

Aktion:

Studentin1: „Yara, was hast du gemacht, um die Antwort zu finden?“ (Yara zuckt die Achseln, schaut sich fragend in der Klasse um und sieht die Kinder klatschen)

Yara: „Hab geklatscht.“

Beiläufig gemachte Beobachtungen zu diesem Zeitpunkt bestätigten darüber hinaus, dass Yara den Lautstrom noch nicht silbisch klatschend gliedern konnte, sie also noch nicht über die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne verfügte, die von vielen Fachleuten – im Gegensatz zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne auf Lautebene – als Vorkläuferfertigkeit des Schriftspracherwerbs angesehen wird.

Folglich besaß Yara große Schwierigkeiten, Wörter frei zu verschriften. Nachdem ihre Verschriftungen im ersten halben Jahr des Schulbesuchs noch willkürlich war (vgl. auch das 9-Wörter-Diktat, Punkt 8.1.3), entdeckte sie von da an einen ersten Lautbezug und entwickelte innere Regeln der Verschriftung einzelner Phoneme. Die Tatsache, dass Yara schwierig zu verschriftende Wörter wählte, bestätigt die Annahme, dass sie sich noch immer am Bedeutungsgehalt der Sprache orientierte.

Feldnotiz vom 16.05.2000

Situation:

Bei der Stationsarbeit sucht Yara sich die Station mit den Bilderkarten heraus. Sie soll die abgebildeten Dinge verschriften.

Aktion:

Yara versucht sich an der Verschriftung der Wörter, wobei sie gleich ganz zügig zu langen Wörtern greift. Sie verschriftet eigenständig <F> für „Flugzeug“, <M> für Schmetterling und <T> für „Computer“.

Aufgrund ihrer Schwierigkeiten mit der phonologischen Analyse entwickelt Yara mehr und mehr eine visuelle Lernstrategie aus, für die die folgende Feldnotiz nur exemplarisch steht. Diese visuelle Orientierung geschah nach unseren Beobachtungen stets ohne akustische Kontrolle, also ohne Mitsprechen. Insgesamt bildete sie eine Sichtweise von Lesen und Schreiben als reproduktiver Tätigkeit aus.

Feldnotiz vom 20.03.2000

Situation:

Arbeit an Stationen: Yara entscheidet sich für das Oskar-Spiel und entscheidet sich für das Wort „Jennifer“

Aktion:

Yara: „Schreibst du mir das auf?“ (Studentin 1 schreibt das Wort auf.)

Studentin 1: „Wie viele Buchstaben hat das Wort?“ (Yara zählt ab.)

Yara: „8“

Das Spiel beginnt, die anderen Kinder raten.

Kind 1: „J“

Yara: „Ja“ (schreibt das „J“ spiegelverkehrt. Bei den weiteren Buchstaben schaut sie auf ihre Vorlage)

Zahlreiche Beobachtungen zeigen, dass Yara - wie viele Kinder mit Problemen bei der Ausbildung der phonologischen Bewusstheit - den Lautstrom eines Wortes besser in seine Bestandteile zerlegen kann, wenn das Wort ihr vorgesprochen wird. Dies steht im Gegensatz zur allgemeinen theoretischen Auffassung, dass bei der Verschriftung das eigene Sprechen entscheidend sei und nicht die auditive, sondern die kinästhetische Ebene die Führungsgröße sei.

Feldnotiz vom 28.11.2000

Situation: Yara beschäftigt sich mit der Wörterfundgrube, klebt Wörter auf und schreibt dazu.

Aktion:

Yara: „Kannst du mir helfen?“

Studentin2: „Ja gerne, was gibt's?“

Yara: „Wo kommt bei „ich“ das „s“ hin?“ (auf ihrem Zettel steht <ch> für „ich“)

Studentin2 spricht /i:ch/. Yara ändert das „ch“ zügig und kommentarlos in <ich>.

Feldnotiz vom 15.05.2000

Situation:

Yara arbeitet mit der Wörterfundgrube.

Aktion:

Yara kommt zu mir und fragt, ob das richtig sei. Sie hat das Wort schnell ausgewählt und davor die Wörter „ich bin“ geschrieben. Nun fragt sie nach Hilfe.

Yara: „Kannst du mir helfen?“

Studentin1: „Ja“

Yara: „ Ich will schreiben: »Ich habe meine Mutter gerne«

Sie schreibt <ich>, zögert. Studentin1 spricht /ha:be:/

Yara schreibt <habe> und vervollständigt den Satz alleine.

Auch die Fremdvorgabe von Minimalpaaren als Kontrastivvergleich kann Yara gut für sich nutzen.

Feldnotiz vom 16.01.2001

Situation:

Die Schüler bearbeiten eine Aufgabe (Buchstabensalat) aus der Fibel.

Aktion:

Yara: „Kannst du mir helfen?“

Studentin1: „Ja“

Yara: „Das [zeigt auf einen Ballon] weiß ich nicht.“ (Das Wort heißt „links“)

Studentin1: „l ist der erste Buchstabe.“ (Yara zeigt auf l, zögert und überlegt.)

Studentin1: „i“ ist der zweite Buchstabe.“ (Yara verbindet die Buchstaben l-i-n-s-k).

Studentin1: Mhh, hör noch mal genau. -/links/ nicht /linsk/.

Yara radiert und verbindet kommentarlos -ks

Auch in Situationen, in denen sie nicht frei verschriften soll und in denen ihr ihre visuell geprägte Strategie helfen könnte, wird deutlich, dass Yara zu Beginn des zweiten Schuljahres über keine adäquaten Lernstrategien verfügt, die es ihr erlauben würden, einen kurzen und ihr bekannten Text zu gliedern und in Sinneinheiten zu „transportieren“.

Feldnotiz vom 26.9.2000

Situation:

Die SchülerInnen bearbeiten ein Laufdiktat.

Aktion:

Yara schreibt die ersten Wörter in der folgenden Art und Weise ab: Nach jedem „gelesenen“ Buchstaben geht sie zurück zu ihrem Blatt und schreibt ihn nieder. Nach einigen Buchstaben weiß sie nicht mehr, an welcher Stelle sie sich im Wort befindet, holt ihr Heft, legt es neben den Laufdiktattext und schreibt weiter. Sie verschriftet weiterhin jeden Buchstaben einzeln und bedient sich keinerlei Segmentierungen. Dennoch kommt es zu zahlreichen Abschreibfehlern.

Ihre anfängliche Merkstrategie erweiterte Yara allmählich durch den Erwerb phonemisch-graphemischer Kompetenzregeln durch eine Hörstrategie. Dieses scheint ihr aber nicht bewusst zu sein und sie kann auch zu Anfang der 3. Klasse noch keine Angabe zu ihren Strategien machen.

SchülerInnen-Interview vom 12.09.2001

- Studentin2: „Wie bist du da jetzt drauf gekommen?“
 Yara: „Ist mir einfach eingefallen.“
 Studentin2: „Aber wie fällt dir das denn immer ein?“
 Yara: „Weiß ich nicht.“ (...)
 Yara: „Mama hat mir das mal alles gesagt“ (...)
 Studentin2: Und was hat deine Mama dir gesagt?
 Yara: Die werden so und so geschrieben, meine Oma hat gesagt, äh, ich soll beim Diktat ähm nicht dauernd immer mein „e“ [gemeint sind wohl alle Vokale] vergessen, da ist mir das alles eingefallen
 Studentin2: Das hast du dir also alles gemerkt, oder wie?
 Yara: Mhmh
 Studentin2: Und wenn du jetzt so hier das Wort schreibst, hab ich eben gehört, dass du sprichst
 Yara: Mhhh
 Studentin2: Und hilft dir das?
 Yara: Mhmh
 Studentin2: Was passiert, wenn du das sprichst?
 Yara: Dann fällt mir das auch manchmal ein.
 Studentin2: Und warum?
 Yara: Dann weiß ich auch manchmal die Buchstaben, die da drinne vorkommen und die ich falsch geschrieben habe.
 Studentin2: Und wenn du das nicht weißt: Was machst du dann?
 Yara: Dann lass ich das so stehen. (...)
 Studentin2: „Versuch mal zu beschreiben, was da passiert, wenn du schreibst, was du da machst. Hast du eine Idee was man erzählen könnte?“
 Yara: „Nö.“

SchülerInnen-Interview vom 06.02.2001

- Studentin1: „Gibt es da irgendwelche Tricks, wie du dir selbst helfen kannst beim Schreiben?“
 Yara: „Nein“

Immer deutlicher erkennbar wurde Yaras Vermeidung der Auseinandersetzung mit Schriftsprache. Neben dem von Schulbeginn an bestehenden Erfahrungsdefizit entwickelte Yara allmählich Bewältigungsstrategien, die es erlauben, die geforderte, schriftsprachliche Aufgabenstellung mit möglichst geringer Auseinandersetzung zu erfüllen. Im Sinne der Problemlöse-²⁰⁷theorie wird deutlich, dass sich Yara dem zu lösenden schriftsprachlichen Problem nicht stellt, sondern es von vornherein vermeidet oder eine Erkenntnis durch Verdrängung verhindert. Erst die Nachfrage macht ihr Problemlöseverhalten deutlich. Yaras Verhalten ist effektiv, aber nicht gewinnbringend für ihren weiteren Lernweg bzw. die weitere Ausbildung von Problemlösestrategien.

²⁰⁷ vgl. May 1997,
 vgl. Hinney 1997: Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt / Main u.a..

Feldnotiz vom 14.11.2000

Situation:

Die SchülerInnen haben die Aufgabe, ein Tierrätsel zu erstellen, ein/e MitschülerIn soll dann das Rätsel lösen, das Tier in das vorgesehene Kästchen malen und das Lösungswort unter das Rätsel schreiben.

Yara hat ein Rätsel, bei dem unter dem Rätseltext _ _ t z _ als Lösungshilfe geschrieben steht. Yara hat das Rätsel gelöst, die restlichen Buchstaben eingetragen und zeigt ihre Lösung.

Aktion:

Studentin2: „Welches Tier beschreibt denn dein Rätsel?“

Yara: „Katze“

Studentin2: „Möchtest Du das Rätsel noch mal vorlesen?“

Yara: „Nein!“

Studentin2: „Hast du es alleine gelesen?“

Yara: „Nein.“

Studentin2: „Sollen wir es zusammen lesen?“

Yara: „Nein!“

Studentin2: „Soll ich es dir vorlesen?“

Yara: „Ja!“ (hört aufmerksam zu, sie scheint den Text nicht zu kennen)

Studentin2: „Yara, wie hast du das Rätsel eigentlich lösen können?“

Yara: „Ich habe mir die Tiere überlegt, die „tz“ drin haben und dann bin ich auf Katze gekommen.“

Es ist zu vermuten, dass Yara sich die ihr stellenden schriftsprachlichen Probleme (noch) nicht erkannt hat, sie mithin (noch) keine Problemsicht bzw. kein Problemgefühl entwickelt hat. Der Bitte, etwas zu beschreiben, kann sie oft nicht nachkommen. Solange Yara keine übergreifenden Problemlösestrategien anbahnt, kann sie diese auch nicht verbal beschreiben.

Feldnotiz vom 20.02.2001

Situation:

Yara arbeitet an einem Arbeitsblatt (Wort-Bild-Verschiftung) zum Thema Fasching. Yara stockt bei dem Bild „Clown“.

Aktion:

Yara: „Frau Hüls, wie heißt das Wort?“

Studentin2: „Mit welchem Buchstaben könnte es denn anfangen?“

Yara: „Mit C!“

Studentin2: „Warum?“ (will erfahren, ob sie ein semantisches oder ein orthographisches Problem hat)

(Yara braucht lange, bis sie antwortet)

Yara: „Weil es Clown heißt!“

Studentin2: „Warum nicht mit <K>?“

Yara: „Weil das so ist.“

Auf die letzte Nachfrage („warum nicht mit <K>?“) scheint ihr kein aktuelles Problem (differenzierte Phonem-Graphem-Zuordnung des Phonems /k/) bewusst zu werden. Sie stutzt nicht und es gibt kein Anzeichen für eine produktive Irritation.

Yaras Begründung („Weil das so ist“) könnte im vorgenannten Beispiel noch Ausdruck einer tiefen Überzeugung sein. Dass es sich beim Wort „Clown“ um kein gespeichertes Merkwort

handelt, wird daran deutlich, dass sie sich von sich aus mit dem Verschriftlichungsproblem an die Lehrkraft wendet und erst in der Folge ihr Wissen aktiviert.

Antworten wie „Weil das so ist“, „Ich weiß das“ oder so ähnlich, können aber auch darauf verweisen, dass die SchreiberInnen den Verschriftungen hilflos gegenüber stehen und keine Strategien zur Lösung des Problems haben und einer Auseinandersetzung mit dem Problem entgehen wollen²⁰⁸ Yaras fehlendes Problembewusstsein für die Zuordnung /k/ zu „C“, „K“ wurde eine Unterrichtsstunde später bestätigt:

Feldnotiz vom 20.02.2001

Situation:

Die SchülerInnen sollen sich am Ende der letzten Unterrichtsstunde still beschäftigen.

Aktion:

Yara geht zu Studentin2 und will ihr ihr gemaltes Bild schenken.

Studentin2: „Schreibst du mir deinen und meinen Namen drauf?“. Mit Vor- und Nachnamen?
(Yara schreibt ihren Namen)

Yara: „Wie heißt du mit Vornamen?“

Studentin2: „Claudia“

Yara: „Wie schreibt man das“

Studentin2: „Mit was fängt es denn an? Was meinst du?“ (Yara überlegt längere Zeit)

Yara (fragend): „Mit <K>, oder?“

Studentin2: „Könnte man das auch mit <C> schreiben?“

Yara: „Nö.“

Studentin2: „Warum nicht?“

Yara: „Weil das nicht geht.“

Die Hilflosigkeit und das Vermeidungsverhalten werden insbesondere dann deutlich, wenn die SchreiberInnen derartige Begründungen für Schreibungen verwenden, die offensichtlich nicht orthographisch korrekt sind. Derartige Äußerungen haben ein Muster, das keine reflektierende Diskussion über die Schreibung zulässt.

Yaras Hilflosigkeit wurde in vielen Situationen deutlich, in denen sie gebeten wurde, ihr Problem genauer zu beschreiben. Yara ist sich vieler Verschriftlichungen unsicher, kann aber keine oder nur eine vage Problemsicht verbalisieren. Ihr Rechtschreibgespür konnte sich bisher nicht entwickeln. Auf die Bitte anzugeben, an welcher Stelle in einem Wort sie unsicher sei, erscheint sie oft planlos und kann keine eingrenzende Aussage zum Problem machen.

²⁰⁸ vgl. Börner 1995a: Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt / Main.

vgl. Börner 1995(b): Welche Konsequenzen ergeben sich für Unterricht und Schulsozialarbeit? In: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung - Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 81-101.

Feldnotiz vom 28.05.2001

Situation:

Die SchülerInnen schreiben eine Geschichte (zu der Schlüsselwörter vorgegeben wurden).

Aktion:

Yara: „Ist das so richtig?“ (Sie hat <segt> für „singt“ verschriftet)

Studentin2: „Wo glaubst du, könnte ein Fehler sein? Wo bist du unsicher?“

Yara: „Weiß ich nicht...“

SELIGMAN²⁰⁹ macht durch sein Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“ darauf aufmerksam, dass die Hilflosigkeit von Personen auch als Ergebnis ungünstiger Lernumwelten zu interpretieren sei. Während einer ihr gestellten Korrekturaufgabe wird deutlich, Es zeigt sich deutlich, dass die gestellte Aufgabe für Yara – die bisher nur geringe Einsicht in schriftsprachliche Strukturen erwerben konnte - nicht dazu geeignet ist, ein Fehlerbewusstsein im Sinne eines Rechtschreibgefühls anzubahnen. Yara führt zwar Korrekturhandlungen durch, aber auf die tatsächlich problembezogenen Stellen wird sie nicht genügend aufmerksam (gemacht) und hätte sie von sich aus vermutlich gar nicht entdeckt. Ihr Korrekturverhalten ist automatisiert auf den Vorgang des Korrigierens, nicht aber auf die Auseinandersetzung mit den Problemstellen. Yara zeigt ein Verhalten, das gezeichnet ist durch „leere Korrekturgeesten“ und „dysfunktionale Kontrolle“.²¹⁰

Feldnotiz vom 23.01.2001

Situation:

Rückgabe eines Diktates: SchülerInnen mit wenigen falsch geschriebenen Wörtern sollen die Sätze, in denen ein Fehler vorkam, abschreiben. SchülerInnen, die mehr Fehler haben, müssen den Text vollständig abschreiben. Yara hat 23 Wörter von 30 richtig geschrieben. Sie muss den Text vollständig abschreiben.

Aktion:

Yara hat die Überschrift abgeschrieben, schreibt nun den ersten Satz Wort für Wort ab, blättert dabei immer zwischen dem korrigierten Diktattext und der Berichtigung.

Studentin1: „Oh, Yara, du hast ja schon 23 Wörter richtig geschrieben!“ (Yara sagt nichts, blickt auf ihr Heft).

Studentin1: Warum meinst du, wird denn „In“ groß geschrieben?“ (deutet dabei auf die Überschrift, in der die Schreibweise <in> als Fehler angestrichen wurde. Yara sagt nichts.)

Studentin1: „Hast du nicht eine Idee?“

Yara schüttelt den Kopf.

Die Abschrift des Diktats – als künstliche Situation, die weder schülerorientiert, noch interessegeleitet ist oder Problembewusstsein fördert - führt bei Yara zu zunehmend negativen Emotionen bezüglich Schriftsprache. Sie entzieht sich der Kommunikation, ihre gestische und mimische Haltung ist angespannt.

²⁰⁹ Seligman 1986: Erlernte Hilflosigkeit. München.

²¹⁰ vgl. Börner 1995

Feldnotiz vom 23.01.2001

Situation:

Rückgabe eines Diktates, siehe oben

Aktion:

Yara schreibt bei der Berichtigung wie im Diktattext <geken> (in Vereinfachter Ausgangsschrift) statt „gehen“

Studentin1: „Guck doch noch mal nach, wird das mit „k“ oder „h“ geschrieben?“ (Yara guckt, radert, verbessert.)

Studentin1: „Du kannst dir doch auch den Text aus der Mappe daneben legen, meinst du nicht, das ist einfacher? Dann musst du nicht immer umblättern.“ (Yara sagt nichts, guckt verbissen und ein wenig genervt auf ihr Heft.)

Studentin1: „Möchtest du lieber so schreiben? Das ist auch in Ordnung.“

Yara nickt.

In völligem Gegensatz zu der sich immer weiter verstärkenden Unlust und ihrer Rechtschreibleistung stehen Yaras Äußerungen zu Schreibmotivation und Schreibkompetenz zu Beginn der 3. Klasse: Ihre Bemerkungen könnten auf eine deutliche Fehleinschätzung hinweisen. Da Yara häufig bei andren ihren MitschülerInnen abschreibt, sie damit einen deutlichen Gruppenbezug bezüglich ihres Leistungskonzeptes hat, ist es wahrscheinlich, dass Yara durch diese Einstellung das Problem verdrängt, was einer Schutzfunktion ihres Selbstkonzeptes gleichkommt. Eine Auseinandersetzung wird abgewehrt, weil die Konfrontation mit Widersprüchlichkeiten und dem Ergebnis eigener Fehler zur Entwicklung von Angst führen könnte.

SchülerInnen-Interview vom 12.09.2001

Studentin2: „War das anstrengend?“

Yara: „Nene“

Studentin2: „Nein... macht dir das Spaß? Wie ist das denn jetzt mit Lesen und Schreiben, macht dir das denn jetzt Spaß?“

Yara: „Ja“ (lange Pause)

Studentin2: „Fällt dir das leicht?“

Yara: „Jahhh“

Studentin2: „Hast denn mit Schwierigkeiten beim Lesen?“

Yara: „Nein“

Studentin2: „Und beim Schreiben?“

Yara: „Nein“

10 Resümee

10.1 Martin

Die Ergebnisse der frühen informellen Erhebungen (9-Wörter-Diktate) zeigen, dass Martin bereits im Dezember ´99 mit einem erreichten Stufenwert von 3,8 auf der Stufe des lautgetreuen Verschriftens steht. In den folgenden Erhebungen verbessert sich der Stufenwert auf 4 im März ´00 und 4,1 im Juli ´00, d.h. er steht weiterhin auf der Stufe des lautgetreuen Verschriftens, wobei die Lautfolge des Wortes nun genau, evt. übergenau abgebildet wird. Auch zeigt Martin, dass er schon beim ersten Diktat und ebenso bei den folgenden noch nicht eingeführte Buchstaben entsprechend ihrem Lautwert einsetzen konnte. Dies entspricht der in den Feldnotizen dargestellten Entwicklung zunehmender Verbesserung im Laufe des ersten Schuljahres. Da Martin bereits früh das Stadium des lautgetreuen Schreibens erreicht hat, kann er sich auch mit Phänomenen der Orthographie auseinandersetzen.

Die Ergebnisse der HSP 1+ Mitte des 2. Schuljahres bestätigen, dass Martins Rechtschreibleistung weiterhin dem oberen Leistungsbereich zuzuordnen ist. Dabei erreichte er sowohl bei der Anzahl der Graphemtreffer als auch bei den Strategiewerten einen hohen Punktwert, was bestätigt, dass er sich mit Phänomenen der Orthographie auseinandersetzt und diesbezüglich adäquate Strategien entwickelt. Auch in den Feldnotizen zeigt sich diese Entwicklung. Die Analyse der freien Verschriftungen bestätigt die Daten der HSP 1 in Bezug auf die hohe Anzahl der Graphemtreffer und die ausgeprägte alphabetische Strategie. Leider können für die anderen Strategiewerte keine Ergebnisse zum Vergleich herangezogen werden, wie bereits unter Punkt.8.3 erläutert.

Bis zur Erhebung der HSP 2 zum Ende der zweiten Klasse fallen Martins erreichte Werte dann sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Analyse stark ab. Außerdem ist die Differenz zwischen den alphabetisch/morphematischen und den orthographischen Strategiewerten signifikant, was auf Aneignungsprobleme hinweisen kann. Vermutungen bezüglich der Gründe dieser Verschlechterung wurden bereits bei der Analyse der HSP 2 benannt und da auch in den Feldnotizen deutlich wird, dass sich Martins Lernverhalten ab Mitte der zweiten Klasse (November) ändert, wird dies in der folgenden Zusammenfassung der Auswertung der Feldnotizen nochmals thematisiert und genauer hinterfragt.

Betrachtet man die Auswertung der Feldnotizen in ihrer Gesamtheit, wird deutlich, dass Martin bereits Mitte des ersten Schuljahres wesentliche Einsichten der Schriftsprachentwicklung vollzogen hat. So verfügt er über eine dekontextualisierte Sprachauffassung, ist sich der Funktion der Schrift zum Festhalten von Informationen bewusst und hat auch eine Vorstel-

lung von dem grundlegenden Prinzip der Lautbezogenheit aufgebaut (vgl. dazu auch Stufenmodell Bügelmann/Brinkmann unter Punkt 4.3.3).

Im weiteren Verlauf erlangt Martin Sicherheit im lautgetreuen Verschriften, so dass er ein Bewusstsein für bestimmte Phänomene der Orthographie, z.B. Besonderheiten der Phonem-Graphemzuordnung, Groß- und Kleinschreibung, entwickeln kann. Er stellt auch immer wieder Fragen zu bestimmten Phänomenen der Orthographie, was zeigt, dass er innere Regeln bildet, sich mit ihnen aktiv auseinandersetzt und auf ihre Gültigkeit überprüft. Häufig zeigt Martin Interesse an der orthographisch korrekten Schreibweise.

In Bezug auf die Phonem-Graphemzuordnung werden im Verlauf des Beobachtungszeitraums immer wieder Auseinandersetzungen mit diesem Phänomen deutlich. Die einzelnen Aspekte sind bei der chronologischen Auswertung benannt worden und sollen hier nicht noch einmal einzeln aufgeführt werden. Besonders interessant erscheint jedoch die Auseinandersetzung mit der Verschriftung des Lautes [sch] und den klangähnlichen Formen [scht], [schp]. Während er „Strumpf“ auch in den 9- Wörter-Diktaten durchgehend mit „sch“ verschriftete, beginnt er seine innere Regelbildung bei der Verschriftung des Wortes „Stinktier“ zu erweitern (vgl. Feldn. 7.11. u. 14.11.00). Ebenso versichert er sich bei der Verschriftung des Wortes „spielen“ (vgl. Feldn. 21.11.00).

Seine Auseinandersetzung mit den Regeln der Groß- und Kleinschreibung wird besonders in den Feldnotizen vom 2.05.00 und 6.06.00 deutlich. Auch die qualitativen Analysen der 9- Wörter-Diktate, die in etwa im gleichen Zeitrahmen liegen, zeigen, dass sich die Verschriftungen von überwiegend Kleinschreibung zu dem Prinzip „großer Anfangsbuchstabe dann kleine Buchstaben“ entwickelt. Allerdings zeigen spätere freie Verschriftungen, dass sich die innere Regelbildung weiterhin in der Entwicklung befindet (vgl. Feldn. 12.12.00).

Auch bezüglich der Gliederungseinheiten der Schriftsprache kann in den Feldnotizen Martins Entwicklung der inneren Regelbildung rekonstruiert werden. Besonders deutlich wird dabei, wie lange die von den LernerInnen konstruierten Regeln verändert und weiterentwickelt werden (vgl. Feldn. 18.01-, 2.05.-, 6.06.-, 28.11.00, 23.01.01).

Seine innere Regelbildung lässt sich dabei durchgängig der Ebene des Sprach- und Rechtschreibbewusstseins zuordnen, da er nicht bewusst und systematisch konventionelle sprachliche Kategorien einsetzt, um ein orthographisches Problem zu lösen, sondern während des Schreibprozesses auftauchende Fragen, Probleme oder einfach ein ungutes Gefühl äußert. Dies kann er sprachlich in Form einer Frage oder im Gespräch mit einer andern Person (Studentin/ MitschülerInn) verbalisieren, um das Problem zu lösen. Dabei bleibt es eher ein episodenhaftes Phänomen, das durch „Zufall“, z.B. bei einer aktuellen Entdeckung oder Frage, ausgelöst werden kann, aber es scheint noch kein willkürlich abrufbares metasprachli-

ches Phänomen der Ebene der Sprach- bzw. Rechtschreibbewusstheit (vgl. besonders Feldnotiz vom 20.06.00) zu sein.

Im November wird in den Feldnotizen dann die Tendenz deutlich, dass Martins Entwicklung anscheinend zunächst einmal stagniert. Er schreibt eher kurze Texte oder Sätze und auffallend ist, dass er keine Fragen mehr zu orthographischen Phänomenen stellt. Dass die Orthographieentwicklung nicht immer gradlinig, sondern in Fort- und Rückschritten und unterschiedlich schnell verläuft, wurde in den Ausführungen zu den lerntheoretischen Annahmen und insbesondere bei der Darstellung der Stufenmodelle deutlich und könnte diesen Entwicklungsverlauf erklären.

Doch die bereits oben benannten Werte der HSP 2 legen auch eine andere Begründung des veränderten Entwicklungsverlaufs nahe. Zudem ist besonders in lehrgangsgebundenen Aufgaben festzustellen, dass sie Martin oftmals unterfordern und nicht zu problemlösendem Denken herausfordern, das ihn in seiner Entwicklung weiterbringen könnte (vgl. Feldnotiz II: 27.02.01, II: 13.03.01). Da er schließlich im Abschlussinterview über das Schreiben, insbesondere über das Abschreiben deutlich seinen Unmut äußert, kann auf motivationale Faktoren geschlossen werden. Unter Punkt.5.8.2 wurde ja bereits darauf hingewiesen, „dass kindliche Bewusstseinsprozesse (...) stets an persönliche Bedeutsamkeitsaspekte (intrinsische Motivation) bzw. Problemlöseinteressen gebunden sind.“²¹¹

Die Relevanz von Problemlöseinteressen wird auch bei der Diktatberichtigung (Feldn. 23.01.01) deutlich. Martins Unsicherheit ist an dieser Stelle vermutlich situationsabhängig, da er kein persönlich bedeutsames Interesse an der Aufgabe hat. Zudem zeigte er sich in vorherigen Situationen stets souverän im Umgang mit Schriftsprache.

KRETSCHMANN / ROSE formuliert in Anlehnung an bisher formulierte Motivationstheorien über Motivation in Leistungssituationen: „Je mehr mir eine Sache wert ist und je mehr ich einen Erfolg erwarte, desto stärker werde ich mich engagieren.“²¹² Dies entspricht den grundlegenden Parametern der Lernmotivation: Resultierende Tendenz (Tr) (Ausmaß der Bereitschaft, sich für das Erreichen eines Ziels zu engagieren), Anreiz, Erfolg haben zu wollen (Ae) und Wahrscheinlichkeit, Erfolg zu haben (We). Aus diesen Parametern ergibt sich die Formel $Tr = Ae \times We$. Geht eine der beiden Komponenten gegen Null, geht die gesamte Motivation gegen Null.

Für Martin erscheint die Komponente „Wahrscheinlichkeit Erfolg zu haben“ in Schreibsituationen als positiv erfüllt, da er bisher immer zu der Gruppe der leistungsstärksten SchülerInnen der Klasse gehörte und sich keine Probleme bei der Lösung von Aufgaben zeigte. In Bezug auf die Komponente „Anreiz Erfolg zu Haben“, die als gegeben bestätigt werden

²¹¹ Spitta 2000 (b), S. 11

kann, wenn eine Person eine Tätigkeit als lustvoll erlebt bzw. das Handlungsergebnis/ die Handlungsfolgen als erstrebenswert einstuft, könnte man jedoch vermuten, dass diese für Martin zunehmend an Bedeutung verloren hat, da wir oftmals beobachten konnten, dass vor allem die lehrgangsgebundenen Aufgaben aufgrund von Unterforderung keinen Anreiz für Martin boten und die Lehrerin dies auch nicht durch erweiternde Angebote oder Würdigung seiner Leistungen auffing. Im Gegenteil äußerte sie oftmals Unmut über seine unsaubere Schrift und sein langsames Arbeitstempo bei Schreibübungen. Im Laufe des zweiten Schuljahres versuchte Martin vermutlich aus diesen Gründen vermehrt Zuwendung über provozierendes Verhalten zu erlangen.

Trotzdem zeigt sich auch weiterhin, dass Martin über ein ausgeprägtes Sprach- und Rechtschreibbewusstsein verfügt, da er vor allem immer wieder Freude daran hat, mit Sprache zu spielen (vgl. besonders die Feldnotizen 9.01.01, I: 27.02.01).

Auch zum Ende unseres Untersuchungszeitraumes zeigt sich noch einmal deutlich, dass Martin über Rechtschreibbewusstsein und beginnende Rechtschreibbewusstheit verfügt (Feldnotiz I: 13.03.01).

Ferner wird durch Martins Äußerungen im Abschlussinterview deutlich, dass er eine klare Vorstellung von dem Nutzen der Schrift hat und das Beherrschen der orthographisch korrekten Schreibweise als wichtig beurteilt.

Dies kann die vermuteten motivationalen und didaktogenen Gründe für Martins verändertes Lernverhalten stützen, da es eher nicht durch mangelnde Kompetenz begründet zu sein scheint. Auch wir konnten Martins Schwierigkeiten im Bereich Sozialverhalten beobachten, die sich im Laufe des zweiten Schuljahres verstärkten. Sein provokatives Verhalten, über dessen Ursachen wir nur Hypothesen äußern können, ist vermutlich durch die anhaltende Unterforderung im Unterricht sowie in der mangelnden Würdigung seiner Produkte seitens der Lehrerin begründet.

Während Martin sich im ersten Schuljahr und zu Beginn des zweiten Schuljahres bei unseren Unterrichtsangeboten, die auch häufig Anregungen zum freien Schreiben beinhalteten, motiviert und schreibfreudig zeigte, war zum Ende unseres Untersuchungszeitraumes zu beobachten, dass er auch bei diesen Angeboten immer weniger Interesse am Schreiben zeigte.

²¹² Kretschmann / Rose2000 (b): Was tun bei Motivationsproblemen? Horneburg, S: 12

10.2 Yara

Yara kam mit wenig literalen Erfahrungen in die Schule. Dort traf sie auf einen Unterricht, der ihr den notwendigen Erfahrungsraum zur Ausbildung von Literalität und einer basalen Teilhabe an der Schriftkultur (Dehn) nicht gewährte. So manifestierte Yara ihre Vorstellung von Schriftgebrauch als Kulturtechnik, nach der Lesen und Schreiben als funktional und technisch empfunden werden. Dass Schrift Mittel zum Ausdruck von Bedeutung ist, konnte sie nicht entdecken.

Für Yara bedeutete Schreiben in erster Linie Abschreiben. Dieser visuelle Zugriff blieb jedoch bis heute ohne Strategie, ohne ein Gespür für etwaige schwierige Stellen in den zu schreibenden Wörtern. Ihre visuelle (merk-)Strategie erweiterte sie im Laufe des ersten Jahres allmählich durch eine auditive (Hör-)Strategie. Diese zunächst produktiven und funktionalen Vorgehensweisen erweisen sich heute als unproduktiv. Yara versucht, alle wesentlichen Merkmale von Wörtern zu hören oder sich zu merken. Tendenzen zu eigenständigen Segmentierungen (beispielsweise Analogiebildung) sind noch nicht erkennen. Der hypertrophe Ausbau ihrer lautierenden Zugriffsweise könnte zur Stagnation in der weiteren Ausprägung schriftsprachlicher Zugriffsweisen führen.

In den informellen Erhebungen der 9-Wörter-Diktaten erreichte Yara keine durchgängige Lauttreue in ihren Verschriftungen. Sie entdeckte im Verlauf des Schuljahres das alphabetische Aufbauprinzip des deutschen Schriftsystems, ihre eigenaktive Auseinandersetzung mit Schrift blieb - auch aufgrund fehlender unterrichtlicher, provozierender Angebote zu freien Verschriftungen - stark eingeschränkt. Ihre Werte blieben stets unter dem von RICHTER mit 3,5 angegebenen Mindestwert, ab dem ein Voranschreiten im Schriftspracherwerb, also das Erkennen von orthographischen Strukturen möglich erscheint. Beim Verschriften war und ist Yara noch stark mit der lautlichen Analyse des gesprochenen Wortes beschäftigt und kann orthographischen Besonderheiten (noch) keine Beachtung schenken. Gezielte unterrichtliche „Behandlungen“ der orthographischen Regelmäßigkeit stellen derzeit noch eine dauerhafte Überforderung für Yara dar, ein Anknüpfen an vorhandene Wissensstrukturen ist nicht möglich (fehlende kognitive Passung des Unterrichts).

Yaras Schwierigkeiten beim lautgetreuen Verschriften wird durch die Hamburger Schreibprobe bestätigt. Die HSP weist für Yara eine sehr schwache Rechtschreibleistung (PZ4) aus; vor allem jedoch legt sie mit dem Strategieprofil eine sich tendenziell entwickelnde orthographische-morphematische Dominanz nahe. Dieses Anzeichen für massive Aneignungsschwierigkeiten ist häufig bei sehr schwachen RechtschreiberInnen zu finden²¹³.

²¹³ May 1997, Nickel 1998

Trotz Yaras relativ schwacher Rechtschreibleistung und ihrer Vermeidung der Auseinandersetzung mit Schrift ist glücklicherweise noch keine Misserfolgsorientierung²¹⁴ (als Bestätigung bisheriger Erfahrungen) erkennbar. Insgesamt weist Yaras Lerngeschichte – charakterisiert durch Erfahrungsdefizite, große Schwierigkeiten in der phonologischen Sprachverarbeitung, einer Vermeidung von schriftsprachlicher Auseinandersetzung und einer geringen heuristischen Kompetenz - große Ähnlichkeit zu Biographien funktionaler AnalphabetInnen²¹⁵ auf. Alarmierend erscheint die Tatsache, dass elf der 24 SchülerInnen der Klasse (=45,8%) zum Ende des 2. Schuljahres in der HSP2 einen Prozentrang ≤ 5 erzielen²¹⁶, fünf SchülerInnen ein signifikantes orthographisches und/oder morphematisches Dominanzprofil und weitere 10 SchülerInnen einer derartige Tendenz aufweisen.

Aus Sicht der Problemlösetheorie zeigt Yara deutliches Ausweichverhalten in Form von Vermeidung und Erkenntnis-Verdrängung; sie stellt die dem Problem Rechtschreibung nicht. Yara ist weder in Besitz von Problemlösestrategien, noch gibt ihr der ergebnisorientierte Unterricht welche an die Hand. Die Einstellung zum Rechtschreiblernen als bloßer Fertigkeitsschulung ist – entgegen der Alltagsauffassung „Die Guten lernen durch Gebrauch, die Schlechten durch kleinschrittige Übungshäppchen – besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten ausgesprochen ungünstig, weil sie die Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit geradezu verhindert²¹⁷. Dieser Einfluss der Unterrichtsgestaltung auf die Entwicklung die orthographischen Bewusstheit wird auch in anderen (nicht repräsentativen) Untersuchungen bestätigt²¹⁸.

Damit sich Kinder Rechtschreibproblemen stellen, sind beim Kind eine ausreichende Motivation (z.B. „Ich will die Rechtschreibung lernen“) sowie eine Einstellung, die man als intellektuelles Erkenntnisinteresse (z.B. „Ich bin neugierig, wie die Schrift funktioniert“) bezeichnen kann, erforderlich²¹⁹. Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten wie Yara nehmen nur äußerst selten eine solche Haltung zum Lernen ein. Yaras bisheriger Lern- und Entwicklungsweg lässt vermuten, dass Yara orthographische, morphematische und grammatikalische Strukturen *nicht* ohne Weiteres implizit erkennen wird. Um so bedeutender wäre daher ein Unterricht, der Schrift systematisiert und eine sprachanalytische Einstellung herausfordert, entfaltet und fördert.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Rechtschreibbewusstsein bzw. Rechtschreibbewusstheit konnte bisher nur eine einzige Situation beobachtet werden (s. Kap 8.2, Feldnotiz vom

²¹⁴ Kretschmann / Rose 2000a: Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Lernblockaden. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, S. 222-231. & Kretschmann, Rudolf/ Rose, Maria-Anna 2000 b: Was tun bei Motivationsproblemen? Horneburg.

²¹⁵ Döbert / Hubertus 2000: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster / Stuttgart. & Kretschmann / Lindner-Achenbach u.a. 1990: Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart, Berlin, Köln.

²¹⁶ Zu den Klassenergebnissen der 9-Wörter-Diktate und der HSP siehe Anhang.

²¹⁷ Hinney 1997

²¹⁸ Spitta/ Grümken 2001

²¹⁹ May 1986

28.11.2000: Wo kommt bei „ich“ das „s“ hin?“) in der Yara von sich aus ein Problem vague wahrnahm. Diese Entwicklung von Rechtschreibbewusstsein kann als „Zone der nächsten Entwicklung“ festgestellt werden. Einen spezifischen Problemfall zu erkennen, zu markieren und verbal zu beschreiben (was einer Rechtschreibbewusstheit entsprechen würde), war Yara bisher nicht möglich.

Die verbale Datenerhebung hat gezeigt, dass Yara in der sprachlichen Auseinandersetzung über ihre Schreibungen keinen Aufschluss über ihre Strategien preis gibt. Die Werte des 9-Wörter-Diktats und die Werte der HSP machen deutlich, dass Yara die Ebene, in der sie sich orthographischen und morphematischen Merkmalen widmet, nicht erreicht hat. Es ist davon auszugehen, bestärkt durch die verbalen Daten, dass Yara ihre Gedanken ausschließlich auf die Laut-Graphem-Korrespondenz gerichtet hat und andere Aspekte im Wesentlichen unbeachtet lässt. Einschränkend könnte man die interindividuellen Fähigkeiten sich kognitiver Prozesse bewusst zu werden und sie in Sprache zu transformieren erwähnen. Yara zeigte sich in den ersten zwei Schuljahren zwar als aufgeschlossenes und interessiertes Kind, hatte aber häufig große Schwierigkeiten sich sprachlich auszudrücken, erschwert durch die Tatsache, dass sie sehr leise spricht und häufig unsicher wirkt, gepaart mit einer starken Tendenz zum Nuscheln. Davon auszugehen ist ferner, dass Yara sich in ihrer Rolle als leistungsschwache Schülerin wahrnimmt und aus diesem Grunde ihre Antworten dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit (lieber nichts sagen, als etwas Falsches zu sagen) unterziehen könnte, was die Qualität ihrer Aussagen verändern würde. Auch die Berücksichtigung der Tatsache, dass die Auswahl der Feldnotizen unserer Subjektivität unterliegt, die Situationen nicht reproduzierbar sind und aufgrund der zufallsartigen Erfassung, bedingt durch das Forschungsdesign, das nur einmal wöchentliches Beobachten vorgab und somit nur einen geringen Ausschnitt der Wirklichkeit darstellt, bleibt das Übereinstimmen der unterschiedlichen Erhebungsverfahren eindeutig.

Die Zusammenfassung der unterschiedlichen Erhebungsergebnisse lässt zu den Schluss zu, dass Yara keinesfalls Rechtschreibbewusstheit ausgebildet hat. Ihr Leistungsniveau (Beobachtungen am Ende des Untersuchungszeitraumes) lässt darauf schließen, dass sie in ihrer Entwicklung die ersten Schritte hin zu einem Rechtschreibbewusstsein machen konnte.

10.3 Ausblick

In Bezug auf die Fragestellung der Untersuchung wurde im Resümee jeden Kindes deutlich, wie sich Lernbiographien entwickeln und beschreiben lassen. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass keins der Fallkinder im Laufe des ersten und zweiten Schuljahres Rechtschreibbewusstheit ausgebildet hat. Der Zugang zur Schrift und Orthographie scheint zunächst über Sprachbewusstsein bzw. Rechtschreibbewusstsein zu erfolgen. Da die Fallkinder hinsichtlich ihres Leistungsniveaus und ihrer Lernentwicklung sehr unterschiedlich sind, scheint dies für alle SchülerInnen gleichbedeutend. Gerade bei Yara wird besonders deutlich, dass Bewusstsein als Basis zunächst wichtig ist. Martins Entwicklung zeigt, dass Theoriebildungen auf Basis von Rechtschreibbewusstsein auch auf höheren Stufen der Schreibeentwicklung Lernfortschritte ermöglichen.

Trotz der unterschiedlichen Entwicklung zeigt sich zum Ende unseres Beobachtungszeitraums eine gemeinsame Schnittmenge für beide Fallkinder. Beide Kinder verschlechtern sich. Ihre Entwicklung scheint dabei keiner natürlichen Stagnation zu unterliegen, sondern durch didaktogene Ursachen begründet, wie bereits bei den Ergebnissen unter den Punkten 10.1 und 10.2 beschrieben. Außerdem haben mehr als die Hälfte aller Kinder der Klasse schlechtere Ergebnisse in der HSP 2 erzielt, was diese Vermutung stützt. Für den Orthographieerwerb im künftigen Unterricht scheint es deshalb wichtig, eine sprachanalytische Einstellung als Voraussetzung für das schriftsprachliche Handeln zu entfalten und zu fördern²²⁰.

Wie bereits beschrieben, zeigte Martin im ersten und zu Beginn des zweiten Schuljahres eine solche sprachanalytische Einstellung und entwickelte Rechtschreibbewusstsein. Zunehmend führten jedoch motivationale Probleme zu einer verminderten Auseinandersetzung mit Schrift. Die im Unterricht überwiegend „häppchenweise“ eingebrachten Rechtschreibübungen stellten keine Anforderung an die Selbstständigkeit seines Denkens und an die Ausprägung von Rechtschreibbewusstsein²²¹. Deutlich wird auch der Zwiespalt zwischen Autonomie und Kontrolle. Deshalb muss für Martin zukünftig ein Weg zwischen dem „ich will“ und dem „ich soll“ gefunden werden, um erfolgreiches Lernen wieder anzubahnen²²². Auch müssen mehr Motivationsanreize durch eigenständiges problemlösendes Lernen gegeben werden, was einen experimentierenden Umgang mit Schrift und Phänomen der Orthographie erlaubt. Dies ist auch wichtig für die Entwicklung von Rechtschreibbewusstsein und –heit, wie unter Punkt 5.8.2 dargestellt.

Yara entwickelte im Verlauf der ersten beiden Schuljahre keine ausreichende sprachanalytische Einstellung. Wichtig wären für Yara weiterhin vielfältige Begegnungen mit literalen Angeboten, um ihr Konzept von Schriftsprache zu erweitern, wie unter Punkt 5.8.1 dargestellt.

²²⁰ vgl. Hinney 1998, S.50

²²¹ vgl. auch Hinney 1998, S.25

Aufgrund ungünstiger Startbedingungen ist sie auf Unterstützung bei der Entdeckung der Schriftsprachstrukturen angewiesen und braucht deshalb ein Angebot an konkreten Lösungswegen und Anleitung zu weiteren Strategien, um wieder Kontrolle über ihren Lernprozess zu gewinnen. Yara zeigte deutliche Schwierigkeiten sprachliche Intuition als Kontrollinstanz zu nutzen, daher scheint es gerechtfertigt Yara auch bewusst mit Problemen und Regeln der Orthographien zu konfrontieren, um Sprachwissen aufzubauen, da ihr dies in der bisherigen Schulzeit nicht gelang²²³.

Für den Unterricht insgesamt wäre es nach unserer Meinung notwendig ein offeneres Unterrichtsangebot darzubieten, um den individuellen Bedürfnissen und Problemen der SchülerInnen zu entsprechen.

Abschließend möchten wir uns ergänzend den Worten BEATE LEßMANN²²⁴ anschließen, die über die Bedeutung von Rechtschreibung in der Schule anmerkt:

„**U**nabhängig davon, in welchem Stadium ein Kind sich befindet, benötigt es unsere Beratung im Sinne von fachlicher Hilfestellung, aber auch unsere innere Begleitung. Wir dürfen die Kinder nicht nur auf ihre Rechtschreibentwicklung hin beobachten und fördern, sondern v.a. ihre Persönlichkeitsentwicklung. Wenn sie bereit sind, ihre eigenen Wörter, d.h. ihre Gedanken und Gefühle zu verschriftlichen, dann gebührt ihnen in erster Linie –vor aller Rechtschreibförderung- die innere Unterstützung
Die verschriftlichten Botschaften des Kindes müssen zuerst gehört werden, um das Kind in seinem Selbstbewusstsein und seiner Persönlichkeit zu fördern. Das Lob und die Freude über jeden geschriebenen Buchstaben kommen hinzu. Sie führen zum Stolz der Kinder und wecken bzw. erhalten ihre Schreibfreude!“

²²² vgl. Punkt 4.4.2

²²³ vgl. Hinney, S. 55

²²⁴ Leßmann 1998, S.40.

Literatur

- Alheit, Peter 2001:** „Ethnographische Pädagogik“. In: Die Deutsche Schule, 93 Jg., Heft 1, S.10.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter 1998:** Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Aufl., Bad Heilbrunn, S.97.
- Andresen, Helga 1985:** Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen.
- Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild 1998:** Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können Lehren Lernen. Stuttgart.
- Balhorn, Heiko/ Brügelmann, Hans (Hrsg.) 1993:** Bedeutungen erfinden- im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz.
- Balhorn, Heiko 1995 (b) :** Rechtschreibung: Lernen- Wissen- Intuition. In: Brügelmann, Hans/ Balhorn, Heiko: Schriftwelten im Klassenzimmer. Lengwil am Bodensee, S.209-215.
- Balhorn, Heiko/ Büchner, Inge 1998:** Passungen im Rechtschreibunterricht. Unsere Methoden müssen zu ihren Strategien passen. In: Balhorn, Heiko/ Bartnitzky, Horst (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt.
- Balhorn, Heiko/ Bartnitzky, Horst (Hrsg.)1998:** Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt.
- Balhorn, Heiko/ Giese, W. Heinz/ Osburg, Claudia (Hrsg.) 2000:** Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze.
- Bergk, Marion/ Meiers, Kurt 1985:** Schulanfang ohne Fibeltritt. Bad Heilbrunn.
- Biessels, Carli/ Erlbruch, Wolf 2000:** Benni und die Wörter. Eine Geschichte vom Lesenlernen. Weinheim & Basel.
- Bartnitzky, Horst 1998:** Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen. Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko/ Bartnitzky, Horst (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt, S.14-31.
- Bartnitzky, Horst 2000:** Kindgeleitet und normorientiert von Anfang an. Kurzer Überblick über den fachdidaktischen Stand. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main, S.50-56.
- Bauer, Roland 1997:** Lernen an Stationen in der Grundschule. Berlin.
- Börner, Anne1990:** Von der Lautschrift zur Orthographie – Schwierigkeiten erwachsener Schreibernler. In: Brügelmann, Hans / Heiko Balhorn (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 211-216.
- Börner, Anne 1995(a):** Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt / Main.
- Börner, Anne1995(b):** Welche Konsequenzen ergeben sich für Unterricht und Schulsozialarbeit? In: Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung - Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 81-101.

- Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans (Hrsg.) 1994:** Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Hamburg.
- Brinkmann, Erika 1997:** Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter. Diss. Bremen.
- Brügelmann, Hans 1994(a):** Von der Teilchen- zur Wellen-Theorie. In: Brügelmann, Hans/ Richter Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, S. 102-109.
- Brügelmann, Hans 1994(b):** Zehn Jahre „Kinder auf dem Weg zur Schrift“. In: Brügelmann, Hans/ Richter Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee S. 17-34.
- Brügelmann, Hans 1994 (c):** Schwierigkeiten und Hilfen beim Schriftspracherwerb. In: Brügelmann, Hans/ Richter, Sigrun: Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, S.238-249.
- Brügelmann, Hans 1997:** Kinder auf dem Weg zur Schrift. 6. Aufl. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans (Hrsg.) 1998 (a):** Kinder lernen anders. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans 1998 (b):** Kinder lernen lesen und schreiben. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): Kinder lernen anders. Lengwil am Bodensee, S. 41-57.
- Brügelmann, Hans u.a. 1994:** Mikroanalysen der Rechtschreibentwicklung. In: Brügelmann, Hans/ Richter Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, S. 185-192.
- Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko (Hrsg.) 1990:** Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz.
- Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko (Hrsg.) 1995 (a):** Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko (Hrsg.) 1995 (b):** Schriftwelten im Klassenzimmer. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans / Balhorn, Heiko /Füssenich, Iris (Hrsg.) 1995:** Am Rande der Schrift. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika 1994:** Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans/ Richter Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, S. 44-52.
- Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika 1998:** Die Schrift erfinden. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun 1994(a):** Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, Hans / Richter, Sigrun 1994(b):** Wie wir recht forschen lernen. In: Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee, S.281-283.
- Döbert, Marion / Hubertus, Peter 2000:** Ihr Kreuz ist die Schrift. Alphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster / Stuttgart.
- Eichler, Wolfgang 1993:** Innere Regelbildung und benutzerfreundliche Orthographie im Unterricht ab Klasse 3 und der Sekundarstufe 1. In: Balhorn, Heiko/ Brügelmann, Hans: Bedeutungen erfinden- im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz, S. 308-315.

Eichler, Wolfgang / Thomé, Günther

1995: Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter“ In: Brügelmann, Hans/ Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil am Bodensee.

Feuchtert, Sascha / Büttner, Patrick

(Hrsg.)1997: Schreiben lernen – Schreiben lieben. Fernwald.

Fölling- Albers, Maria 1997: Lernen, Wissen, Verstehen. In: Grundschule 10, S. 8-9.

Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Anedore (Hrsg.)

1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München.

Goschke, Thomas 1996: Mentale Prozesse und Gehirnstrukturen. In: Roth, Gerhard; Rinz, Wolfgang (Hrsg.): Kopf-Arbeit. Heidelberg, S.359-407.

Haft, Hennig/ Kordes, Hagen

(Hrsg.)1983: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.2.). Stuttgart.

Hanke, Petra 2000: Rechtschreiben als komplexer Konstruktionsprozess. In: Grundschule 5, S.16-18.

Hinney, Gabriele 1997: Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt / Main u.a..

Huber, Ludowika u.a. (Hrsg.) 1998: Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig.

Huber, Guenter L. / Mandl, Heinz (Hrsg.)

1982: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim.

Klein, Klaus/ Oettinger, Ulrich 2000:

Konstruktivismus. Die neue Perspektive im Sachunterricht. Hohengehren.

Kluge, Wolfhard 1997: Die linguistischen

Grundlagen der Orthographie und das Rechtschreiblernen in der Grundschule. In: Feuchtert, Sascha/ Büttner, Patrick (Hrsg.): Schreiben lernen – Schreiben lieben. Fernwald.

Kretschmann, Rudolf / Susanne Lindner-Achenbach u.a. 1990:

Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart, Berlin, Köln.

Kretschmann, Rudolf / Dobrindt, Yvonne / Behring, Karin 1997:

Das Lernen lehren. Anleitung zum Lernen im Lebensraum Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4, S. 134-151.

Kretschmann, Rudolf 1998:

Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. Perspektivenwechsel in der Lese- und Schreibdidaktik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, S. 306-321.

Kretschmann, Rudolf / Anna-Maria Rose 2000 (a):

Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Lernblockaden. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, S. 222-231.

Kretschmann, Rudolf/ Rose, Maria-Anna 2000 (b):

Was tun bei Motivationsproblemen? Horneburg.

Lamnek, Sigfried 1993:

Qualitative Sozialforschung Band 2, Methoden und Techniken. Weinheim.

Lehmann, Rainer H. / Vogel, Dankwart

1983: Einzelfallstudie. In:Haft, Henning/ Kordes, Hagen (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.2.). Stuttgart, S.349-355.

Leßmann, Beate1998:

Schreiben und Rechtschreiben. Heinsberg.

- List, Gundula 1992:** Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus Sicht der Sprachpsychologie. In: Der Deutschunterricht 4, S. 15-23.
- Marx, Harald 1997:** Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens: Literaturüberblick. In: Weinert, Franz/ Helmke, Andreas: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, S.85-111.
- May, Peter 1986:** Schriftaneignung als Problemlösen. Analyse des Lesen(lernen)s mit Kategorien der Theorie des Problemlösens. Frankfurt / Main.
- May, Peter 1997:** Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Handbuch/Manual. Hamburg.
- May, Peter 1999:** Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test. In: Balhorn, H., Bartnitzky, H., Büchner, I. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache I: Lesen und Schreiben von Anfang an. AKG-Band 103. Frankfurt a.Martin:Arbeitskreis Grundschule, S.279-293.
- Metze, Wilfried 1995:** Differenzierung im Erstunterricht. Frankfurt am Main.
- Nickel, Sven 1998:** Zugriffe funktionaler Alphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Probe". In: Alfa-Forum 38, S. 20-24.
- Osburg, Claudia 1997:** Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren.
- Oswald, Hans 1997:** Was heißt qualitativ forschen? In: Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München.
- Rank, Bernhard 1995:** Wege zur Grammatik und zum Erzählen: Grundlage einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Hohengehren.
- Reich, Kersten/ Roth, Hans-Joachim 2000:** Lesen und Schreiben- einige Überlegungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Balhorn, Heiko u.a.: Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze.
- Richter, Sigrun 1998:** Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.
- Roth, Gerhard; Rinz, Wolfgang (Hrsg.)1996:** Kopf-Arbeit. Heidelberg.
- Scheerer-Neumann, Gerheid 1985:** Freiheit und Systematik im Spracherfahrungsansatz. In: Bergk, Marion/ Meiers, Kurt: Schulanfang ohne Fibeltritt. Bad Heilbrunn.
- Scheerer-Neumann, Gerheid 1995:** Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Brügelmann, Hans/ Balhorn, Heiko(Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil am Bodensee, S. 230-244.
- Scheerer-Neumann, Gerheid 1997:** Was Schriftspracherwerb über kindliches Lernen verrät. In: Grundschule 10, S. 23-25.
- Scheerer-Neumann, Gerheid 1998:** Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, Ludowika u.a. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S. 31-80.

- Schmid-Barkow, Ingrid 1999:** Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien.
- Schmid-Barkow, Ingrid 1999 (a):** Störungen des Schriftspracherwerbs und Sprachbewusstheit. In: Grundschule 5, S.27-28.
- Seligman, M. E.P. 1986:** Erlernte Hilflosigkeit. München.
- Skinner, B.F. 1938:** The behavior of organisms. New York.
- Smith E.R.; Miller, F.D. 1978:** Limits of perception of cognitive process. A reply to Nisbett and Wilson. In: Psychological Review 84, S. 335-362
- Speck-Hamdan, Angelika 1998:** Was hat Unterricht mit dem Lernen der Kinder zu tun?. In: Balhorn, Heiko/ Branitzky, Horst (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt, S. 47ff.
- Speck-Hamdan, Angelika 1998:** Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Huber, L./ Kegel, G./ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S.101ff.
- Spitta, Gudrun 1986:** „Kinder entdecken die Schriftsprache. In: Valtin, R./Naegele, I.: Schreiben ist wichtig!. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Spitta, Gudrun 1988:** Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Frankfurt am Main.
- Spitta, Gudrun 1991:** Stufenmodelle des SPE und ihre Bedeutung für die Didaktik des Rechtschreibunterrichts in den Klassen 1-4 Beiträge zu einer Interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlass des Internationalen Alphabetisierungsjahres. In: Lesenlernen – Schreibenlernen. Brezgenz.
- Spitta, Gudrun 1994:** Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Frankfurt am Main, 6. Aufl.
- Spitta, Gudrun 2000:** Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens? Fallstudien zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit, Antrag an die Zentrale Kommission für Forschungsplanung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK).
- Spitta, Gudrun 2000 (a):** Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung, Deutschdidaktische Perspektiven, veröffentlicht an der Universität Bremen.
- Spitta, Gudrun / Grümken, Claudia 2001:** Rechtschreibbewusstsein durch freies Schreiben? Wie das Nachdenken von Kindern über Rechtschreibung durch unterschiedliche Unterrichtsstile beeinflusst wird. In: Grundschulzeitschrift 144, S. 14-17.
- Stark, Werner / Thilo Fitzner / Christoph Schubert (Hrsg.) 1995:** Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung - Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart.
- Squire, Larry R. / Kandel, Eric R. 1999:** From Mind to Molecules. New York. (Deutsch: Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns. Heidelberg 1999).

- Thamm, Jürgen 1995:** Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn.
- Thomé, Günther/ Eichler, Wolfgang 2000:** Über unterschiedliche Lernwege im Orthographieerwerb. In: Die Grundschule 5, S. 13ff.
- Thomé, Günther 2000:** Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, Renate (Hrg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Grundschulverband – Arbeitskreis, Grundschule e.V., Frankfurt am Main.
- Thomé, Günther 2001:** Das Eisberg-Phänomen. Manchmal kann ein Rückschritt ein Fortschritt sein. In: Die Grundschulzeitschrift 144, S. 42ff..
- Valtin, Renate /Naegele, Ingrid 1986:** Schreiben ist wichtig!. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Valtin, Renate 1998:** Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen?. In: Balhorn, Heiko/ Bartnitzky, Horst (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt, S. 63-80.
- Valtin, Renate (Hrsg.) 2000:** Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main.
- Weidle, Renate / Wagner, Angelika 1982 und 1994:** Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, Guenter, L. / Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten, Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim.
- Weinert, Franz E./ Helmke, Andreas (Hrsg.) 1997:** Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.
- Weinert, Sabine 1993:** Spracherwerb: Wie Kinder lernen, worüber Erwachsene kaum Auskunft geben können. In: Balhorn, Heiko/ Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden- im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz.
- Well, Nadja 1999:** Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung: fallorientierte Beispiele. Neuwied, Krieffel, S.39.
- Werning, Rolf 1998:** Konstruktivismus – Anregung für die Pädagogik?. In: Pädagogik 7, S. 39-41.

Anhang