

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]
Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb

Berlin : DGLS 2007, 208 S. - (DGLS-Beiträge; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Berlin : DGLS 2007, 208 S. - (DGLS-Beiträge; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124120 - DOI: 10.25656/01:12412

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124120>

<https://doi.org/10.25656/01:12412>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bernhard Hofmann
Renate Valtin
(Hg.)



**Förderdiagnostik
beim Schriftspracherwerb**

Inhalt

		12	Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern - Diagnostik zur Optimierung von Lese- und Schreiblernprozessen <i>Rudolf Kretschmann</i>
7	Vorwort <i>Bernhard Hofmann</i> <i>Renate Valtin</i>	49	Wie heißt der siebte Buchstabe des Alphabets? Über Sinn und Unsinn von Prüfungen und Tests in literarischen Texten und Erinnerungen <i>Jürgen Genuneit</i>

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

Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb / hrsg. von Bernhard Hofmann u. Renate Valtin. - ISBN 978-3-9809663-5-1

Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben
Berlin 2007
Internetseite: www.dgls.de
Gesamtausstattung
Dr. Helmuth Krieg, Frankfurt
Printed in Germany

Grundlagen und theoretische Überlegungen

		71	Förderdiagnostik (»Assessment«) und sonderpädagogischer Förderbedarf <i>Anette Hausotter</i>
--	--	----	---

Weitere Exemplare dieses Buches können Sie bestellen über:
Dr. Bernhard Hofmann
Fax (073 46) 81 38
e-Mail: BMHofm15031@aol.com

Förderdiagnostik im Anfangsunterricht

78 Diagnose und Förderung
von Sprachbewusstheit
Eva-Maria Kirschhock

98 Förderdiagnostik
und Lernbeobachtung.
Konzepte für den
Schriftspracherwerb
in Klasse 1
Mechthild Dehn

Förderdiagnostik im weiterführenden Unterricht

128 Förderung im Lesen
nach dem Erwerb der
alphabetischen Phase
Annegret von Wedel-Wolff
Claudia Crämer

162 Kompetenzorientierung als
Prinzip der Einschätzung und
Förderung orthografischer
Leistungen - das Projekt LEO
Thomas Lischeid

179 Beschreibung von
Rechtschreibschwächen mit
einem theoretisch fundierten
Kompetenzmodell
Ilona Löffler
Ursula Meyer-Schepers

Lesbar

198 Didaktische Kellergespräche
Peter Conrady/Peter Haase

200 Zum Thema Legasthenie:
Eine Gegendarstellung von
Lisa Dummer-Smoch

203 15. Europäischer Lese-
kongress August 2007

207 Literaturhinweis

15

Vorwort

*Kinder haben ein Recht auf Lehrkräfte,
die ihre Lese- und Schreibkompetenz erfassen können.
Sie haben das Recht,
dass ihre Stärken und Schwächen respektiert werden.*

So lautet Recht 6 unserer »10 Rechte des Kindes auf Lesen und Schreiben. Und so lautete auch das Thema der jährlichen Mitgliedertagung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben, die im November 2006 stattfand. Die DGLS hat erfreulicher Weise viele Mitglieder, die sich dem Thema Förderdiagnostik im Schriftspracherwerb in ihren Forschungen oder auch in ihrer praktischen Arbeit verschrieben haben. Einige dieser Expertinnen und Experten haben für diesen Band einen Beitrag verfasst.

In Kapitel 1: *Grundlagen und theoretische Überlegungen* skizziert *Rudolf Kretschmann* grundlegende Aspekte von Diagnostik, beschreibt verschiedene Arten und Ansätze diagnostischer Verfahren, ohne dabei bekannte normierte Tests zu referieren. Er geht vielmehr auf Verfahren wie Kompetenzinventare und Prozessdiagnosen ein, die geeignet sind, pädagogische Angebote und Vorgehensweisen zu optimieren. Was jene denken und fühlen, die sich den Tests zu unterziehen haben, lässt *Jürgen Genuneit* anklingen. Dabei setzt er sich kritisch und pointiert mit einer gewissen »Testgläubigkeit« auseinander, der manche Anwender normierter Tests anhängen mögen. *Anette Hausotter* stellt die Arbeit der *European Agency for Development in Special Needs Education*, abgekürzt EA, vor und weist auf Bedeutung und Nutzen einer prozessorientierten Förderdiagnostik hin.

In Kapitel 2: *Förderdiagnostik im Anfangsunterricht*

stellt *Eva-Maria Kirschhock* das Konstrukt der Sprachbewusstheit vor und setzt sich mit diagnostischen Zugängen auseinander. Sie berichtet dabei über eine aktuelle Studie zur Sprachbewusstheit im Kontext verschiedener Unterrichtskonzeptionen und die Schlussfolgerungen daraus für Unterricht. Als diagnostische Instrumente im Anfangsunterricht der Klasse 1 beschreibt *Mechthild Dehn* die Schulanfangsbeobachtung und die Lernbeobachtung Lesen und Schreiben, die zusammen mit der Hamburger Schulbehörde in einem von der DFG geförderten Projekt entwickelt wurden. Im Vergleich von zwei Beobachtungen (Oktober und Mai) werden Lernentwicklungen deutlich, die auch Aussagen über Lernstände zulassen und Anknüpfungspunkte für Unterricht und Förderung bieten.

In Kapitel 3: *Förderdiagnostik im weiterführenden Unterricht*

stellen *Annegret von Wedel-Wolff* und *Claudia Crämer* Fördermöglichkeiten für die Leseentwicklung nach Erwerb der alphabetischen Phase vor und zeigen, dass sich Dekodierfähigkeit und Leseverstehen bei Kindern nicht immer parallel weiterentwickeln, sondern dass es sowohl Kinder mit hohem Leseverständnis und gleichzeitig geringer Dekodierfähigkeit als auch Kinder mit geringem Leseverständnis bei sehr hoher Dekodierfähigkeit gibt.

Mit dem Bereich der Orthografie befassen sich zwei Beiträge. *Ilona Löffler* und *Ursula Meyer-Schepers* zeigen einen diagnostischen Zugang zu Rechtschreibkompetenzen über ein linguistisch basiertes, orthografie-didaktisches Konzept, das dem in IGLU verwendeten Rechtschreibtest DoSE zugrunde liegt und das in der Auswertung weiter entwickelt wurde. Auf diesem Ansatz basiert auch das Projekt von *Thomas Lischeid*. In seinem Beitrag gibt er einen Zwischenbericht zum Bochumer Projekt »Lernstands-Ermittlung und Förderung schulischer Orthografiekompetenzen« (LEO), das die Verbindung von neu formulierten Bildungsstandards, die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzmodelle und darauf aufbauender Test- und Prüfverfahren für die Diagnose und Förderung im Unterricht fruchtbar machen möchte.

Im Kapitel 4: *Lesbar*

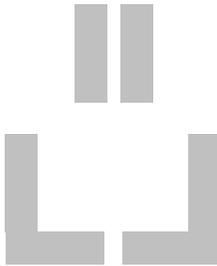
wird über unser großes Vorhaben, den 15. Europäischen Lesekongress in Berlin berichtet. Einen kleinen Einblick in besinnliche, fröhliche, aber auch tief-sinnige Diskussionen und Überlegungen, wie sie an den Abenden unserer Tagung im Keller von Schloss Rauschholzhausen zu belauschen sind, gibt der Beitrag von *Peter Conrady* und *Peter Haase*.

Wenn die neu eingeführten Bildungsstandards verwirklicht werden sollen, ist eine Stärkung der förderdiagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften unabdingbar. Dieser Band soll dazu beitragen, das Konzept der Förderdiagnostik anstelle der vielfach üblichen Selektionsdiagnostik vorzustellen, förderdiagnostische Möglichkeiten im Schriftspracherwerb aufzeigen, und dazu anleiten, in pädagogisch verantwortlicher Weise unter Verzicht auf normierte Testverfahren eigene diagnostische Beobachtungs- und Vergleichsverfahren einzusetzen.

Berlin im März 2007

Bernhard Hofmann

Renate Valtin



**Grundlagen
und theoretische
Überlegungen**

Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern - Diagnostik zur Optimierung von Lese- und Schreiblernprozessen

Rudolf Kretschmann

0 Ausgangslage

Einige der Ergebnisse der PISA-Studie deuten darauf hin, dass es um die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern an deutschen Schulen nicht zum Besten bestellt ist (Artelt et al. 2001). Dies wird als *eine* der Ursachen für das schwache Abschneiden vieler Lernender in der PISA-Studie angesehen; denn wenn Lernrückstände nicht erkannt werden, kann und muss auch nichts unternommen werden, sie abzubauen. Mit der Folge, dass Defizite kumulieren und die unterrichtlichen Angebote die Lernenden nicht mehr erreichen.

Neben vielen anderen Maßnahmen soll eine verbesserte *Diagnosekompetenz* der Lehrkräfte zu einer Besserung bei den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler führen. Tatsächlich findet bisher eine systematische Diagnostik-Ausbildung nur in der Sonderpädagogik statt - das ist unverständlich genug, denn Diagnosen sind ein integraler und unverzichtbarer Bestandteil jeglicher pädagogischer Tätigkeit:

- Sie können (und müssen) im regulären Unterricht eingesetzt werden, um eine *optimale Passung* der Angebote an die Lernausgangslage von Lernenden zu erreichen.
- Sie können als ein »Frühwarnsystem« fungieren, um rechtzeitig Präventionsmaßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder- und Jugendliche zu organisieren.
- Sie sind unerlässlich als Mittel der *Krisenintervention*, wenn bereits manifeste Probleme eingetreten sind und, last, not least
- beruhen auf Diagnosen alle Arten der Leistungsbewertung, sei es nun in Form von Ziffernbenotungen oder Lernentwicklungsberichten.

Als Diagnosen in pädagogischen Handlungsfeldern sollen in unserem Kontext alle Arten von Maßnahmen verstanden werden,

- die Lernstände von Schülerinnen und Schülern in den schulischen Lernbereichen zu ermitteln, sowie
- pädagogisch relevante Schlüsselqualifikationen, wie z.B. die hinlänglich bekannten Fertigkeiten »Methodenkompetenz«, »Sozialkompetenz« und »Selbstkompetenz«.

Für den Fall, dass durch schulbezogene Maßnahmen auch Lernentwicklungsstörungen vorgebeugt oder abgewehrt werden sollen, können weitere Bedingungen in den Diagnosehorizont treten:

- Entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche Eigenschaften, Gefühle und Verhaltensweisen der Person,
- entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche Bedingungen des außerschulischen Umfelds sowie
- entwicklungshemmende und entwicklungsförderliche Bedingungen im Umfeld Schule.

Solche Diagnosen müssen dann zur Erstellung und Ausführung

- individueller Entwicklungspläne führen, denn Diagnosen machen nur Sinn, wenn sie mit adäquaten Förderangeboten beantwortet werden.

Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren nach diesem Verständnis *immer*. Aber, wie eine Lehrerin es formulierte, »aus dem Bauch heraus«. Dies ist in vielen Fällen unerlässlich. In unserem Kontext soll es allerdings um eine wissenschaftlich begründete und planvolle Informationsgewinnung gehen.

Da wir gerade bei den Begrifflichkeiten sind: *Förderung* bedeutet die Bereitstellung und die Durchführung besonderer pädagogischer Angebote, wenn die pädagogischen Standardangebote nicht ausreichend für die gedeihliche Entwicklung von Lernenden sind. Dabei kann es sich

- um die Vermittlung der schulischen Lehrinhalte in modifizierter Form handeln,
- um unterrichtsergänzende Angebote oder
- um Differenzierungsangebote in einem binnendifferenzierenden Unterricht,

- um Hilfestellungen zur emotionalen und sozialen Stabilisierung, etwa im Fall von Entwicklungskrisen und um
- möglichst nichtdiskriminierende Formen der Lernzeitverlängerung.

Diagnosen sind jedoch immer nur *Teil* eines größeren Ganzen und sie können nur dann zu einer Optimierung pädagogischer Angebote beitragen, wenn verschiedene Bedingungen erfüllt sind.

1.

Die Ausführenden - Lehrerinnen und Lehrer - verfügen über hinreichende Modelle von Ursachen und Verläufe der Entwicklungsprozesse ihrer Klientel, der regulären Entwicklung und alterstypischer Störungen und Gefährdungen.

2.

Den Ausführenden stehen Diagnoseinstrumente zur Verfügung, die für das Arbeitsfeld und die zu tätigen Aufgaben entwickelt worden sind. So sollten Lehrerinnen und Lehrer, um Lernfortschritte oder Entwicklungsprobleme zu diagnostizieren, nicht darauf angewiesen sein, sich bei Instrumenten zu bedienen, die für die Psychiatrie oder für die psychologische Kindertherapie entwickelt wurden.

3.

Die Ausführenden sind in der Lage, Diagnoseinstrumente kompetent zu handhaben.

4.

Die Lehrerinnen und Lehrer verfügen über Förderkompetenz. Sie wissen, welche pädagogischen und welche Fördermaßnahmen auf eine diagnostizierte Konstellation folgen müssen und sie sind in der Lage, sie auch auszuführen.

5.

In den Schulen besteht Zeit und Raum, Präventions- und Förderangebote hinreichend oft, hinreichend intensiv und hinreichend lange vorzuhalten und

6.

dort, wo die Möglichkeiten von Schule nicht ausreichen, bestehen Möglichkeiten interinstitutioneller Kooperation, in Form von niederschwelliger, rasch realisierbarer und unbürokratischer Zusammenarbeit mit Bereichen wie Jugendhilfe oder anderen unterstützenden Diensten.

Diagnosekompetenz und Diagnoseeffizienz erschöpfen sich also nicht darin, Diagnoseinstrumente kompetent handhaben zu können: Man benötigt *Metawissen*, um überhaupt kompetent diagnostizieren zu können, und *Handlungswissen*, um auf gewonnene Diagnoseergebnisse kompetent zu reagieren, geeignete *Arbeitsmittel* und, last, not least, *Handlungsspielräume* und *Organisationsstrukturen*, um das, was man als richtig und wichtig erkannt hat, auch nachhaltig umzusetzen.

1 **Metawissen I: Entwicklungsverläufe und Störungsbilder**

Vor Jahren habe ich an einem Forschungsprojekt zur Frühförderung von Kindern mit Lese- und Schreibproblemen mitgewirkt. Alle Kinder, die uns vorgestellt wurden, zeigten nicht nur Anzeichen von Lernrückständen beim Schriftspracherwerb. Vieles deutete darauf hin, dass sie schon nach Wochen des Schulbesuchs Ängste vor dem Lerngegenstand und vor der Schule aufgebaut hatten, wobei diese Ängste durchaus auch schon vor Schuleintritt bestanden haben können. Unser Team bestand aus einer Psychologin und mehreren Grundschullehrerinnen.

- Die Lehrerinnen - erfahrene und kompetente Pädagoginnen - hatten die Lernprobleme der Kinder fest im Blick. Die Ängste dagegen und das damit einhergehende Vermeidungsverhalten nahmen sie nicht wahr oder deuteten sie falsch: als Desinteresse oder fehlende Motivation.
- Die Psychologin erkannte die Angstproblematik sofort. Was beim Lesen und Schreiben falsch lief - dafür hatte *sie* wiederum keinen Blick. Fazit: Man sieht nur, was man weiß oder, um es mit anderen Worten zu formulieren, das Diagnosehandeln und die diagnostische Sensibilität sind abhängig von den Modellen und Vorstellungen, die man von einem Sachverhalt hat.

Nur Lehrerinnen und Lehrer, die über pädagogisches und psychologisches Hintergrundwissen verfügen, sind hinreichend beobachtungssensibel, um Krisensymptome *frühzeitig* zu erkennen und ggf. eine weitergehende Überprüfung einzuleiten oder zu veranlassen. Nur Lehrkräfte, die durch intime Kenntnisse des Lerngegenstands und der Lernverläufe »gute Fehler« von »schlechten Fehlern« zu unterscheiden wissen, werden der Gefahr entgehen,

Krisenanzeichen zu übersehen, aber auch der Gefahr, bei »guten Fehlern« in diagnostisch-therapeutischen Aktionismus zu verfallen. »Gute Fehler« sind unvollkommene, aber unumgängliche Annäherungen an die Zielkompetenz. Man braucht als Lehrerin z.B. nicht alarmiert sein, wenn ein Kind im ersten Schulhalbjahr Skelettschreibungen produziert oder noch zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres »schreibt wie man spricht«. Im Gegenteil: diese Kinder haben das Grundprinzip der Schriftsprache erkannt und wenn sie in dem Tempo weiter lernen, wird ihnen später auch die Rechtschreibung keine Probleme bereiten.

Eine professionelle Diagnosehandlung ist eine theorie- und hypothesengeleitete gezielte Suche auf der Basis einer Anfangsbeobachtung und einer Anfangsvermutung. Theorielos operierende Diagnostiker sind sehenden Auges blind oder - auch das haben wir erlebt - setzen alle verfügbaren Instrumente ein, in der Hoffnung »irgend etwas« zu finden. Und in der Tat »irgend etwas« findet man immer, mag es nun für die Entwicklung der Person relevant sein oder nicht.

Es ist dabei allerdings nicht immer so, dass die handelnden Personen *keine* Modelle von den Sachverhalten haben. Schon Studienanfänger haben ausgeprägte Vorstellungen von Phänomenen wie »Legasthenie« oder dem »Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom«, wovon sie vermeintlich abhängen und wie ihnen zu begegnen sei. Inzwischen überholte wissenschaftliche Positionen und Inhalte sowie periodisch durch Medien verbreitete Sensationsmeldungen mischen sich zu sehr stabilen Alltagstheorien. Die Neigung ist groß, lieber an den verinnerlichten Alltagstheorien festzuhalten, als sich mit Forschungsergebnissen auseinanderzusetzen, welche die eine oder andere Position relativieren oder gar widerlegen.

Der Prüfstein jeder Theorie ist die Praxis. Vermutlich wäre es am überzeugendsten, wenn die aus- oder fortzubildenden Personen sich durch eine angeleitete Praxis der Tragfähigkeit wissenschaftlich begründeten Handlungswissens vergewissern könnten.

Lehrerinnen und Lehrer, die kompetent diagnostizieren sollen und wollen, sollten über folgenden Theorien und Modelle verfügen:

- ein entwicklungspsychologisches Grundwissen, einschließlich alters-
typischer Entwicklungsstörungen und der zugehörigen Störungsanzeichen
sowie über
- Lernentwicklungsmodelle in den von ihnen unterrichteten Schul-
fächern, einschließlich möglicher Schwierigkeiten und der Anzeichen, in denen
sich solche Schwierigkeiten manifestieren.
- Wissen um Wechselwirkungen zwischen Kognition und Emotion, etwa
darüber, wie Versagensängste ein Kind bei der Entfaltung seiner Kompeten-
zen behindern können und, last, not least,
- wissenschaftlich gesicherte Vorstellungen wovon eine gedeihliche
Entwicklung abhängt und was sie behindern kann, wissenschaftlich ausge-
drückt von Schutzfaktoren und Entwicklungsrisiken im Lebensrum Schule und
außerhalb desselben.

Lernentwicklungsmodelle sind nicht identisch mit der Sach- oder Gegen-
standsstruktur. Es handelt sich um Erfahrungsmodelle, in welchen Schritten
und Etappen reguläre Aneignungsprozesse bei den Lernenden verlaufen,
sowie das Wissen, welche Vorkenntnisse für einzelne Lernschritte erforderlich
sind. Deshalb ist auch der exzellente Fachwissenschaftler nicht automatisch
der exzellente Pädagoge. Er ist es so lange nicht, wie er nicht weiß, in wel-
cher Reihenfolge und in welchen »Portionen« die Inhalte von den Lernenden
verarbeitet werden können.

Zu den Modellvorstellungen gehört auch das Wissen um *Bandbreiten*,
in denen sich normale Entwicklungen vollziehen können. Nicht jede Abwei-
chung vom statistischen Durchschnitt ist entwicklungsgefährdend. Zu wissen,
wann man bei abweichenden Entwicklungen noch auf die Fähigkeit der
Lernenden zur Selbstorganisation ihres Aneignungsprozesses vertrauen kann
und wann eine Intensivierung der pädagogischen Bemühungen angezeigt
ist, gehört sicher zu den anspruchsvollsten Kompetenzen im Lehrberuf.

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass nicht nur das Zurückbleiben
von Lernenden besondere Aufmerksamkeit verdient, sondern auch das
Vorausseilen, wobei solche Begrifflichkeiten an Gewicht und Bedeutung verlie-
ren bei einer individualisierenden Pädagogik, wenn die individuellen Aus-
gangslagen *aller* Lernenden bei den pädagogischen Angeboten berücksichtigt
werden.

2 Metawissen II: Präventions- und Interventionskonzepte

Möglicherweise verknüpft sich mit der Forderung, die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zu stärken, die Erwartung, dass damit das Problem schon *gelöst* sein könnte, getreu dem Motto »Gefahr erkannt, Gefahr gebannt«. Oder vielleicht die Hoffnung, dass das Diagnoseergebnis einen Weg weisen könnte, wie mit dem Kind in Zukunft zu seinem Besseren zu verfahren sei.

Beide Erwartungen an die Diagnostik erfüllen sich *nicht*.

1.

Eine Diagnose kann Hinweise liefern in welchen *Bereichen* und auf welchem *Niveau* eine Förderung anzusetzen hat. Etwa wenn ein Kind phonologische Operationen wie Analyse und Synthese noch nicht automatisiert hat, während die andere Kinder schon flüssig lesen und schreiben. *Wie* man dem Kind helfen kann, diese Schritte zu vollziehen - darüber gibt die differenzierteste Diagnose keine Auskunft. Auf eine kurze Formel gebracht: *Eine Diagnose ist kein pädagogischer Ideenlieferant*.

2.

Eine Diagnose *offenbart* in der Regel erst einen bestehenden Handlungsbedarf, etwa wenn sich erweist, dass ein Kind im dritten Schuljahr beim Lesen und Schreibenlernen wesentliche Anforderungen des ersten Schuljahres noch nicht bewältigt hat. Bevor das Kind diagnostiziert wurde, konnte man vor dem Problem mit mäßig schlechtem Gewissen die Augen verschließen. *Nach* einer Diagnose geht das so nicht mehr. Vielleicht ist das der Grund, warum professionelle Diagnosen sich keiner allzu großen Beliebtheit erfreuen. Auf eine kurze Formel gebracht: *Diagnosen heilen nicht!*

Man muss, um auf ein Diagnoseergebnis kompetent antworten zu können, schon *vorher* wissen, wie man bei bestimmten Schwierigkeiten oder Konstellationen intervenieren kann. Zur Diagnosekompetenz gehört untrennbar die Förderkompetenz und dazu wiederum Wissen und Kenntnisse,

- wie man Stagnation und Schwierigkeiten in dem unterrichteten Fach vorbeugen kann,

- wie auf stagnierende und gestörte Lernentwicklungen in dem unterrichteten Fach pädagogisch-therapeutisch geantwortet werden kann,
- wie Folge- oder Begleitproblemen von gestörter Lernentwicklung in den Unterrichtsfächern zu begegnen ist (z.B. Konzentrationsproblemen, Ängsten, Vermeidungsverhalten, Motivationsverlust).
- Wie man einen Unterricht für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernständen so organisiert, dass alle eine Lernentwicklungschance haben.
- Wie bei Interaktions- und Kommunikationsstörungen in der Lerngruppe zu verfahren ist und
- welche Experten und Dienste eingeschaltet werden können, wenn die Mittel der Schule nicht ausreichen.

Ohne solches Vorwissen können sich Diagnosen als kontraproduktiv erweisen. Wenn ein Diagnoseergebnis dazu führt, dass Lehrerinnen oder Lehrer sich mangels pädagogisch-therapeutischen Handlungswissens hilflos fühlen, führt das nicht selten dazu, dass sie sich von dem Kind zurückziehen oder sogar seine Aussonderung aus der Lerngruppe betreiben.

3 Diagnostik ist nicht gleich Diagnostik

Diagnostik ist nicht gleich Diagnostik. Man kann unterscheiden zwischen

- *sozialnormierter Diagnostik*, bei der die Leistungen bzw. Merkmalsausprägungen eines Individuums mit denen der anderen Mitglieder einer Kohorte verglichen werden;
- *entwicklungsbezogener Diagnostik*, bei der vor allem auf dem Gebiet der psychischen und organischen Entwicklung ermittelt werden kann, welche Entwicklungsschritte eine Person vollzogen hat und welche nicht;
- bezogen auf schulische Lerninhalte einer *curriculumbezogenen Diagnostik*, mittels derer man analog zur entwicklungsbezogenen Diagnostik feststellen kann, welche Lernschritte ein Schüler, eine Schülerin bewältigt hat und welche nicht, sowie
- einer *prozessorientierten Diagnostik*, mittels derer in Erfahrung zu bringen ist, wie ein Individuum in einer gegebenen Situation oder bei der Bewältigung einer Anforderung operiert.

Wenn es in Pädagogischen Handlungsfeldern um systematische Diagnosen geht, richtet sich der Blick nicht selten zuerst auf die *sozialnormierte* Diagnostik, die normativen Tests, Intelligenz- oder Schulleistungstests.

- Für Pädagogische Diagnosen, v.a. für Förderzwecke, sind diese Verfahren nur bedingt geeignet: Die für die oben genannten Fragestellungen entwickelten Intelligenz- und Persönlichkeitstests z.B. sollen weitreichende Prognosen ermöglichen, die Bewährung eines Menschen auf möglichst vielen Gebieten dauerhaft vorhersagen. Wie ein Weitwinkelobjektiv liefern sie einen großen Bildausschnitt. Wie dieses aber versagen sie bei der Abbildung von Details, und zwar genau der Details, die für eine Förderung wichtig sind. So mag ein Intelligenztest messen, wie gut das logische Denken und die Abstraktionsfähigkeit eines Schülers ist. Warum dieser Schüler aber beim Zehnerüberschreiten versagt oder bei einer Gedichtinterpretation - darauf gibt ein Intelligenztest keinerlei Hinweise. »Wissen schlägt Intelligenz« - so formuliert es die Berliner Lernforscherin Elsbeth Stern.* Je länger ein Lehrgang andauert, desto mehr hängt der künftige Lernerfolg von den bis dahin ausgebildeten Vorkenntnissen ab. Schon deshalb helfen Intelligenztests nicht, wenn es um die Aufklärung von Lernproblemen geht.

- Psychologische Tests sollten *stabile* Merkmale messen. Bevorzugt werden solche Items aufgenommen, bei denen intraindividuelle Schwankungen kaum vorkommen. Dies mag dazu führen, dass der Pädagoge bei einem Kind bereits Veränderungen registriert, der Test aber infolge seines Konstruktionsprinzips eine unveränderte Merkmalsausprägung signalisiert.

- Während man sich in der Pädagogik zunehmend einer Kind-Umfeld-Diagnostik verpflichtet fühlt, ist vor allem die an die klinische Psychologie angelehnte Diagnostik noch über weite Strecken ausschließlich personenzentriert. Zudem dominieren in hohem Maße Konzepte und Beschreibungen aus klinisch-psychologischen bzw. klinisch-psychiatrischen Arbeitsfeldern, etwa bei der Beschreibung des Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms. Dies mag dazu führen, dass Folgen interpersonaler Probleme (Schüler-Lehrer, Schüler-Schüler, Eltern-Kind) oder didaktogener Versäumnisse einseitig dem »Symptomträger« zugeschrieben werden.

Ein an medizinischen Krankheitsbegriffen orientierter Begriffsgebrauch mag darüber hinaus Vorstellungen von irreversiblen Defekten nähren, von Beschränkungen, die durch pädagogische Bemühungen nicht zu

beeinflussen sind. Selbst wohlgemeinte, d.h. zum Zweck einer Förderung eingeleitete Diagnosen können unter solchen Voraussetzungen zu Stigmatisierungen führen und Kindern und Jugendlichen zum Nachteil geraten.

Solche pathogenetischen Konnotationen haften womöglich sogar schon dem Begriff »Diagnostik« an. Wenn wir es ernst meinen mit einer »Entpathologisierung« pädagogischer Präventions- und Interventionsmaßnahmen, müssen wir auch die Begrifflichkeiten, die wir verwenden, einer kritischen Überprüfung unterziehen und fragen, ob es zu Begriffen wie »Diagnostik«, »Begutachtung« und »Therapie« in pädagogischen Arbeitsfeldern unbelastetere Alternativen gibt. In der Psychotherapie spricht man von »Theragnostik« um anzudeuten, dass Informationsgewinn und Intervention sich in einem stetigen Wechsel vollziehen und vollziehen müssen. Ich schlage in Analogie dazu vor, von »*Pädagnostik*« zu sprechen. Es geht um den Erkenntnisgewinn in pädagogischen Handlungsfeldern, aber nicht um Krankheiten. Vielleicht entgehen wir mit solch einer Begriffswahl den hinderlichen pathogenetischen Assoziationen, welche der Begriff »Diagnostik« provoziert.

■ Auch die nach den Konstruktionsprinzipien psychologischer Diagnostik aufgebauten Schulleistungstests sind für die Optimierung pädagogischer Angebote nur bedingt geeignet.

- Sie sind produktorientiert, d.h. sie bilden das Lernergebnis ab und nicht den *Lernprozess*.

- Sie erlauben, die relative Position eines Kindes im Vergleich zu einem Kollektiv zu ermitteln, sagen aber nur bedingt aus, welche Anteile des Lerngegenstands bewältigt werden und welche nicht.

- Sie sind auf die Leistungen ausgerichtet, die ein Kind am *Ende* eines Schuljahres aufgebaut haben sollte und bilden nur bedingt die Lernschritte ab, die zwischen den Schuljahresenden liegen.

Somit sind die Verfahren nützlich, um eine Positionsbestimmung vorzunehmen. Lehrerinnen kennen in der Regel nur ihre Klasse und ihr schulisches Umfeld. Normative Tests können erhellen, wo eine Schulklasse im überregionalen Vergleich steht, bzw. wie die Leistung eines Kindes im Vergleich zu seiner Bezugsgruppe einzuschätzen ist. Um Förderangebote zu planen reichen die Informationen, die sie liefern, in der Regel jedoch nicht aus.

* Vortrag im Niels-Stensen-Haus, Lilienthal-Worphausen, 2003

Schule ist eine Institution, deren Primärauftrag darin besteht, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln. Für diesen Auftrag benötigen wir eine *Pädagogische Diagnostik*, die sich nicht gänzlich, aber doch in wesentlichen Teilen von dem unterscheidet, was die Psychologische Diagnostik entwickelt hat. Unter anderem werden benötigt

- domainbezogene und curriculumvalide Verfahren, d.h. Instrumente, welche den Lernfortschritt in einem Fach nicht nur *punktuell* und *stichprobenartig*, sondern *kontinuierlich* abbilden können. Wir benötigen z.B. Diagnoseverfahren zum mathematischen Verständnis, die nicht nur aussagen, ob Daniels Rechenleistungen über oder unter dem Durchschnitt seiner Kohorte liegen, sondern Verfahren, die abbilden, ob er die Grundrechenoperationen automatisiert hat, den Dreisatz verstanden oder, in höheren Klassen, das Prinzip algebraischer Gleichungen;
- entwicklungsbezogene Verfahren, die geeignet sind abzubilden, auf welchen Entwicklungsstufen sich Kinder im Sozialverhalten, der Sprache, der Selbstorganisation befinden. Es gibt siebenjährige Kinder, die sich auf dem sozialen Entwicklungsniveau von Vierjährigen befinden und ihnen kann nur geholfen werden, wenn ihr aktueller Entwicklungsstand erkannt wird und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich Schritt für Schritt dem Kompetenzniveau eines siebenjährigen Kindes anzunähern (vgl. Bergsson und Luckfiel 1999);
- prozessorientierte Verfahren, durch die sich ermitteln lässt, ob Kai Fehler macht, weil er überhastet arbeitet, weil er sich einen falschen Algorithmus eingeprägt hat oder überhaupt noch nicht über Lösungsvorstellungen verfügt;
- Diagnoseverfahren, um die lernbereichsspezifische Motivation eines Kindes zu ermitteln und die Gefühle, die es einem Lerngegenstand entgegen bringt. Die Begeisterung, die ein Kind für mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer aufbringt, muss nicht die gleiche sein wie die gegenüber Sprachen - und umgekehrt. Wie Helmke und Weinert (1997) zeigen, ist gerade die lernbereichsspezifische Motivation stark mit der Lernleistung in einem Fach verknüpft. Es erscheint notwendig, neben der fachlichen Förderung in Deutsch, Mathematik oder Englisch auch dafür Sorge zu tragen, dass das Interesse am Fach geweckt und aufrecht erhalten wird und ganz besonders auch die Erfolgszuversicht, die Anforderungen auch bewältigen zu können.

Wir haben mit solch einem kombinierten Vorgehen bei unseren Förderangeboten beste Erfahrungen gemacht (Kretschmann & Rose 2002).

- Wir benötigen neben der noch weitgehend personenzentrierten Diagnostik eine *umfeldbezogene Diagnostik*, um abschätzen zu können, inwieweit schädigende oder schützende Bedingungen des Umfeldes eines Kindes die Entwicklung beeinflussen und um abschätzen zu können, ob schädigende Bedingungen eliminiert und schützende aufgebaut werden können. Zu solch einer Umfelddiagnostik gehört auch das Ausleuchten des schulischen Umfeldes, und zwar nicht nur der Blick auf die Mitschüler, sondern auch das Durchleuchten der schulischen Angebote. Es kann ja nicht nur am Lerngegenstand liegen, dass in meinen universitären Lehrveranstaltungen in großer Zahl Studierende sitzen, die geradezu traumatische Erinnerungen haben an Fächer wie Mathematik, Chemie oder Physik.
- Wir benötigen neben der im klinisch-psychologischen Bereich verbreiteten Diagnostik von *Störungen* (manche nennen das auch Defizitdiagnostik) eine Schutzfaktorendiagnostik, um auch die *Stärken* und besondere Begabungen von Lernenden zu erkennen und die Ressourcen, die eventuell in den Umfeldern der Kinder existieren (Klemenz 2003) und
- ein diagnostisches Vorgehen, das getragen ist von einer fairen pädagogischen Partnerschaft und nicht dazu führt, dass man in großer Zahl Lernende entmutigt und abqualifiziert.

Um Fördermaßnahmen zu planen und zu gestalten genügt es z.B. nicht mittels eines normativen Lesetests zu erfahren, dass ein Kind wie Robert im Vergleich zu seiner Altersgruppe einen niederen Rangplatz aufweist.

Abb. 1: Sozialnormbezogene, »normative« Diagnostik

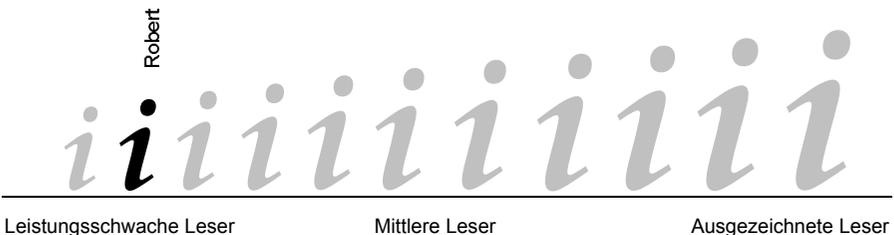
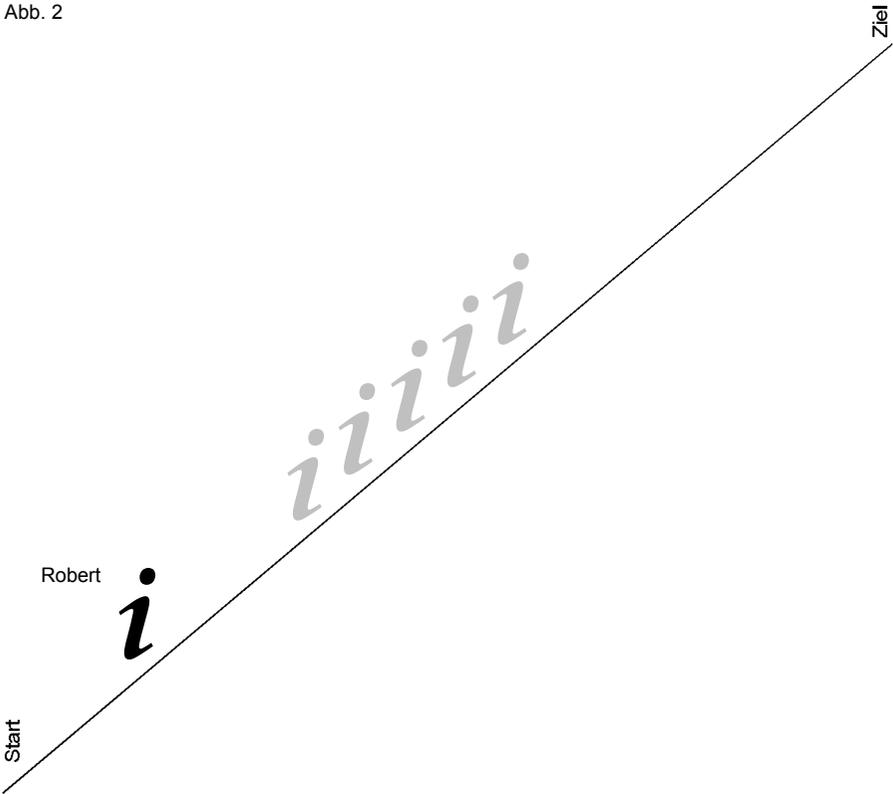


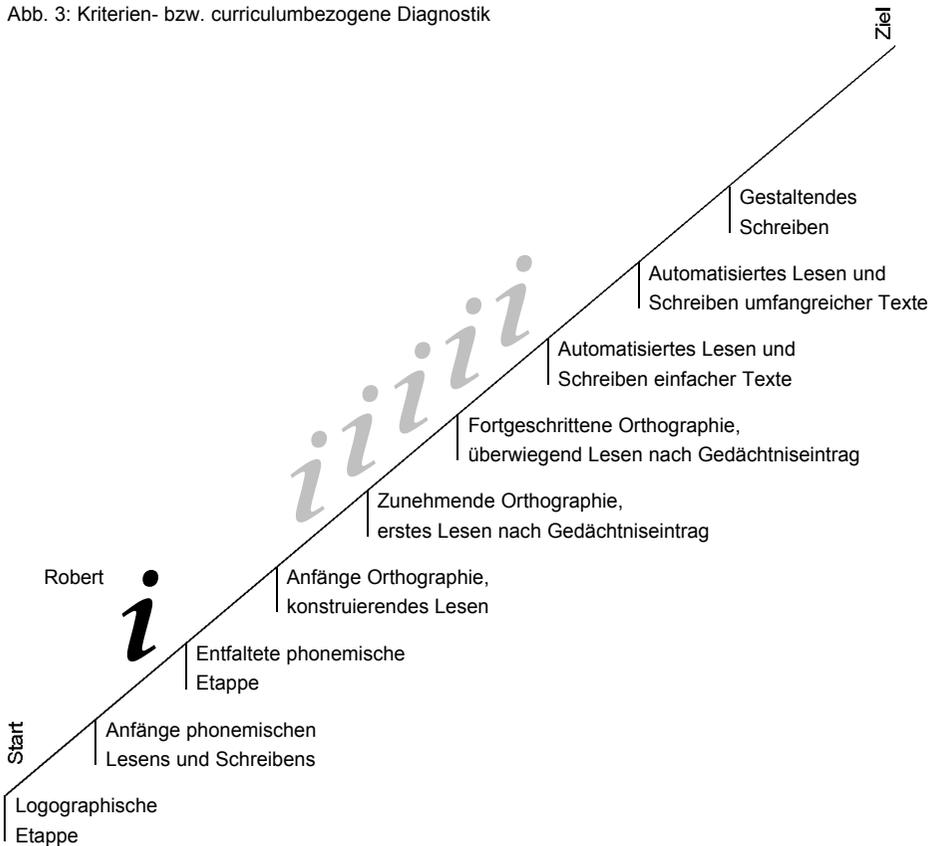
Abb. 2



Es genügt auch nicht, dass ein Test aussagt, dass und wie weit Robert hinter seiner Kohorte zurückbleibt.

Was man benötigt, um Förderangebote zu planen ist eine curriculum-bezogene Diagnostik, die vor allem darüber Auskunft gibt, welche Lernschritte Robert vollzogen und welche er noch nicht bewältigt hat.

Abb. 3: Kriterien- bzw. curriculumbezogene Diagnostik



Während die anderen Mitglieder seiner Kohorte schon in das Stadium orthographischen und automatisierten Lesens und Schreibens eingetreten sind oder zumindest kurz davor stehen, bewältigt Robert gerade die Etappe des entfalteten phonemischen Lesens und Schreibens.

Es ist, wie bereits angedeutet, keineswegs unwichtig, sich *auch* an der Sozialnorm zu orientieren, d.h. die Leistung eines Kindes in der Relation zu denen der anderen Mitglieder seiner Kohorte zu sehen. Aber um eine Passung vorzunehmen, interessiert in erster Linie - bezogen auf das Curriculum - die Zone seiner aktuellen Leistung. Von daher kann man Maßnahmen planen, die einem Kind wie Robert helfen, in die Zone der nächsten Entwicklung zu gelangen.

4 Diagnostische Zugänge in pädagogischen Handlungsfeldern

Sozialnormorientierte Tests entstammen der Forschungstradition der quantitativ-empirischen Psychologie. Sie wurden entwickelt für psychologische Fragestellungen und für die Arbeitsfelder der Psychologie. Z.B. für Gutachtenzwecke, bei denen in relativ kurzer Zeit ein Maximum (quantifizierbarer) Informationen über eine Person gewonnen werden sollen. Aber nicht alle für die Optimierung pädagogischer Angebote hilfreichen Informationen sind quantifizierbar. Darüber hinaus haben Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler über viele Monate und mitunter sogar Jahre unterrichten, *andere* Möglichkeiten, diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen; was nicht ausschließt, dass man sich gelegentlich auch einmal eines normativen Tests bedient. Die genuinen diagnostischen Zugänge von Lehrerinnen und Lehrern zu einem Kind sind

- die Beobachtung von Lernenden im pädagogischen Feld
- das Einholen und das Sichten von Arbeitsproben, z.B. in Form von Klassenarbeiten
- die Befragung, die Metakommunikation über Lernprozesse oder schulisches Handeln »... sage mir doch, wie du die Aufgabe gelöst hast«
- das Gespräch über Gefühle, mit denen Lernende das schulische Lernen begleitet »Wie fühlst du dich, wenn ...«
- das Portfolio - die Sammlung von Arbeitsergebnissen von Lernenden über einen längeren Zeitraum als eine materialisierte Entwicklungsdokumentation.

Zu praktisch tauglichen und wissenschaftlich akzeptablen Vorgehensweisen werden diese diagnostischen Zugänge, wenn sie vor dem Hintergrund gesicherter Modelle erfolgen, also theoriegeleitet sind.

Lehrerinnen und Lehrer können diagnostisch relevante Erkenntnisse im dem Unterrichtsgeschehen entnehmen, wenn sie

- über Vorstellungen verfügen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen sich entwickeln,
- über die häufigsten Ursachen von Lese- Rechtschreib- und Rechenstörungen informiert sind,

- sich in Grundzügen der Motivationstheorie auskennen oder
- in der Psychologie des Lernens und Vergessens.

Je genauere Kenntnisse Lehrerinnen und Lehrer von solchen Prozessen haben, desto beobachtungssensibler werden sie und es gelingen ihnen mittels teilnehmender Beobachtung womöglich bessere Diagnosen als mit einer aufwendigen psychologischen Testbatterie.

Natürlich gibt es auch Situationen, in denen ein Diagnoseverfahren hilfreich sein kann. Für Förderzwecke geeignet sind

- Curriculumvalide Aufgabensammlungen, anhand derer man einschätzen kann, welche Teilschritte eines Lehrgangs von einem Schüler bewältigt werden und welche nicht,
- Beobachtungshilfen zur Einschätzung von Risiken und Schutzfaktoren im schulischen und außerschulischen Umfeld,
- Verhaltens- und Merkmalslisten, etwa zum Sozialverhalten, mit denen pädagogische Bezugspersonen sich vergegenwärtigen können, inwieweit ein Kind über eine gewünschte oder geforderte Kompetenz verfügt, bzw. was sie selbst über die Ausprägung dieser Kompetenzen bei dem Kind wissen und vermuten.

5 Prototypen diagnostischer Herangehensweisen

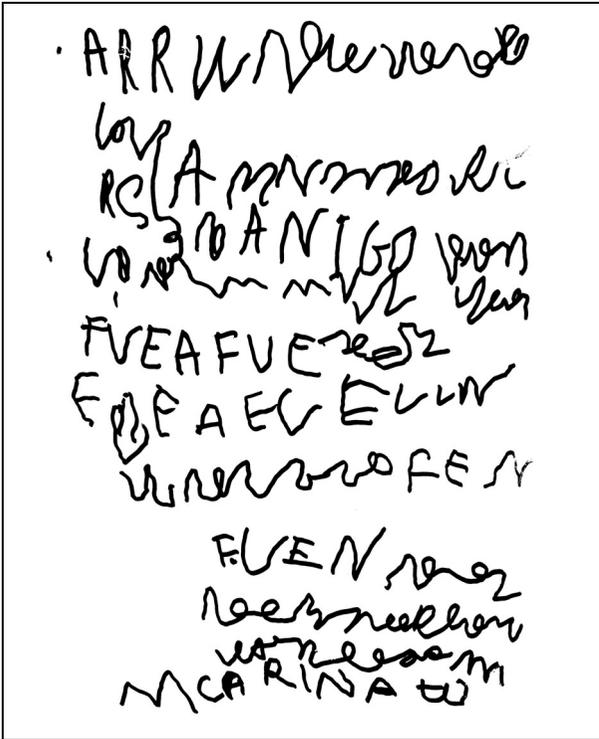
Ich verzichte auf die Darstellung metrischer Tests, weil ich davon ausgehe, dass sie dem Leserkreis im wesentlichen bekannt sind. An dieser Stelle will ich vor allem auf Verfahren eingehen, die geeignet sind, zur Optimierung pädagogischer Angebote und Prozesse beizutragen.

5.1 Diagnostizieren ohne Test - was man z.B. aus Schreibproben heraus lesen kann

Diagnostizieren heißt zunächst, die Lernentwicklung eines Kindes genau zu verfolgen. Das kann man z.B., indem man regelmäßig einen analysierenden Blick auf die Schreibprodukte der Kinder wirft.

Die folgende Abbildung zeigt eine Schreibprobe. Handelt es sich hierbei um die Schreibleistung eines förderbedürftigen Kindes?

Abb. 4:
Schreibprobe
»Miriam«



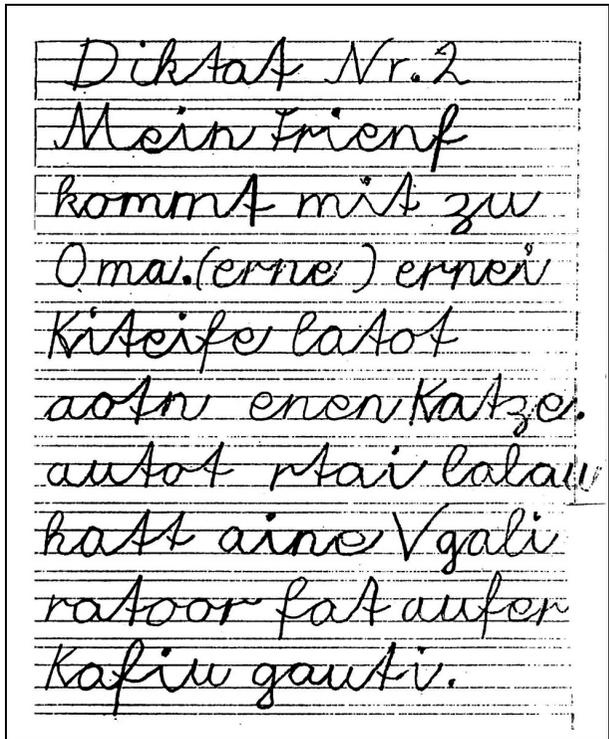
Natürlich ist die Frage nicht zu beantworten, solange man keine weiteren Informationen über das Kind hat. Tatsächlich handelt es sich um die Schreibprobe eines Schulkindes in der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres.

- Ein Vorschulkind mit solch einer Schreibleistung würde man als »normal entwickelt« einstufen

- Ein Schulkind mit solch einer Schreibleistung als »rückständig«.

Um zu einer derartigen Einschätzung zu kommen, benötigt man ein *Modell* - im konkreten Fall ein *Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs*; eine erfahrungsgestützte Vorstellung, in welchen Schritten und Etappen sich das Lesen- und Schreibenlernen üblicherweise vollzieht. Solche Modelle wurden bereits früher entwickelt.

Abb. 5:
Schreibprobe
»Serkan«



Serkan, 9 Jahre alt, wiederholt die dritte Klasse. Seine graphomotorische Entwicklung ist offensichtlich normal verlaufen. Aber die grundlegenden phonologischen Operationen - Wortaufbau und Wortsynthese - hat er nicht erlernt. Einige wenige geübte Wörter schreibt er richtig. Bei weniger geübten Wörtern setzt er willkürlich die Grapheme, die er kennt.

Üblicherweise ist für die Ausbildung der für das Lesen- und Schreibenkönnen unumgänglichen phonologischen Kompetenzen das erste Schuljahr vorgesehen. Wir erleben immer wieder Kinder, die ohne entsprechende Kompetenzen in das zweite, dritte oder gar vierte Schuljahr weiter versetzt werden, ohne dass sie einschlägige Hilfe erfahren und die Schule dann womöglich als Analphabeten verlassen. Eine in Lese- und Schreibentwicklungsmodellen bewanderte Lehrerin wird den Entwicklungsstand eines Kindes wie Serkan aufgrund der Schreibprobe ohne besonderen Diagnoseaufwand sofort erkennen.

5.2 Kompetenzinventare und Merkmalslisten

Bei den Kompetenzinventaren handelt es sich um möglichst operationalisierte Auflistungen relevanter (schulischer) Kompetenzen und Fertigkeiten. Eine Arbeitsgruppe von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus NRW hat für die verschiedensten Merkmalsbereiche solche Listen zusammen gestellt (vgl. »Arbeitskreis Förderpläne« 2003). Die folgende Abbildung zeigt eine

Deutsch

(trifft nicht zu —, trifft teilweise zu ○, trifft zu +)

Name _____

1. Schriftspracherwerb		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
– steht dem Lesen- und Schreibenlernen positiv gegenüber											
– besitzt Erfahrungen zum Schriftgebrauch											
Phonem-Graphem-Korrespondenz											
– kann Buchstaben und Zahlen unterscheiden											
– hat Buchstabenvorkenntnisse											
– kann Buchstaben abschreiben											
– kann Buchstaben nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis schreiben											
– erkennt Buchstaben											
– Buchstabendiktat											
– kann Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden											
Phonologische Operationen											
– erkennt Anfangsphoneme von Wörtern											
– kann buchstabieren und lautieren											
– kann Silben und einfache Wörter synthetisieren											
Technisches Lesen											
– kann Silben lesen											
– kann einfache Wörter lesen											
– kann Wörter mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen											
– kann Wörter mit erweitertem Schwierigkeitsgrad lesen											
Sinnerfassendes Lesen											
– kann Wörter sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)											
– kann Sätze sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)											
– kann Texte sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)											
Technisches Schreiben											
– kann abschreiben											
– kann Wörter nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis schreiben											
– kann Wörter nach Diktat schreiben											
– kann Sätze nach Diktat schreiben											
– Schreiben im Sinnzusammenhang											
– Eigenschreibungen zu Bildvorlagen (Wörter, Sätze, Texte)											
– Eigenschreibungen nach Überschriften (Wörter, Sätze, Texte)											

(c) »Arbeitskreis Förderpläne« des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm

Abb. 6

Auflistung von Kompetenzen in den Anfangsstadien des Schriftspracherwerbs. Die Zahlen in der Kopfzeile repräsentieren Schuljahre.

Man kann mit solch einem Inventar über einen längeren Zeitraum festhalten, wo das Kind steht und wie es sich entwickelt. Man kann solch ein Inventar auch abwandeln, indem man nicht Schuljahre in die Kopfzeile einsetzt, sondern die Namen der Kinder.

Deutsch

(trifft nicht zu —, trifft teilweise zu 0, trifft zu +)

(c) "Arbeitskreis Förderpläne" des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm

	Anna	Adeline	Beatrice	Benny	Christine	Conny	Daniel	David	Frederic	Georg
1. Schriftspracherwerb										
- steht dem Lesen- und Schreibenlernen positiv gegenüber										
- besitzt Erfahrungen zum Schriftgebrauch										
Phonem-Graphem-Korrespondenz										
kann Buchstaben und Zahlen unterscheiden										
- hat Buchstabenvorkenntnisse										
- kann Buchstaben abschreiben										
- kann Buchstaben nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis schreiben										
- erkennt Buchstaben										
- Buchstabendiktat										
- kann Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden										
Phonologische Operationen										
- erkennt Anfangsphoneme von Wörtern										
kann buchstabieren und lautieren										
- kann Silben und einfache Wörter synthetisieren										
Technisches Lesen										
- kann Silben lesen										
- kann einfache Wörter lesen										
- kann Wörter mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen										
- kann Wörter mit erweitertem Schwierigkeitsgrad lesen										
Sinnerfassendes Lesen										
- kann Wörter sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)										
- kann Sätze sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)										
- kann Texte sinnerfassend lesen (Sinnerwartung, Sinnggebung)										
Technisches Schreiben										
- kann abschreiben										
- kann Wörter nach vorherigem Ansehen aus dem Gedächtnis schreiben										
- kann Wörter nach Diktat schreiben										
- kann Sätze nach Diktat schreiben										
- Schreiben im Sinnzusammenhang										
- Eigenschreibungen zu Bildvorlagen (Wörter, Sätze, Texte)										
- Eigenschreibungen nach Überschriften (Wörter, Sätze, Texte)										

Abb. 7

5.3 Prozessdiagnosen

Kompetenzinventare sind Protokollierungshilfen, um systematisch festzuhalten, was eine Lehrerin oder ein Lehrer über die Leistungen oder das Verhalten eines Kindes weiß - oder zu wissen glaubt. Wenn eine Lehrerin die Kompetenz eines Kindes falsch einschätzt - dann schlägt sich in dem Inventar eine *Fehldiagnose* nieder. Das kann man vermeiden, indem man mit den Kindern direkt in eine Interaktion eintritt und ihm die Aufgaben stellt, um die es geht. So, wie wir es z.B. mit der

- »Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2« (Kretschmann et al. 1998) sowie
- »Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2« (Behring et al. 1999) handhaben.

Bei den »Prozessdiagnosen« handelt es sich um *Diagnosekompendien*, also Fragen- und Aufgabensammlungen zu verschiedenen lernrelevanten Kompetenzen und Verhaltensweisen:

- Aufgaben, um zu ermitteln, welche Lernschritte beim Lesen- und Schreibenlernen vollzogen wurden (und welche nicht) und
- Aufgaben, um zu ermitteln, welche Lernschritte bei der Ausbildung mathematischer Kenntnisse vollzogen wurden.

Weiterhin enthalten die Kompendien Registrierbögen und Protokollierungshilfen zur Diagnose

- der Allgemeinentwicklung,
- des Sprachverhaltens,
- des Arrangements mit der unterrichtlichen Lernsituation,
- des Lernhandelns, und
- der Motivation und der emotionalen Einstellung zum Lerngegenstand.

Die Diagnoseverfahren sind gedacht als eine *prozessorientierte* Diagnostik, bei der nicht nur das Arbeitsergebnis interessiert, sondern auch der Arbeitsstil, die Art, wie ein Kind sich einer Aufgabe nähert und wie es sie ausführt; eine *curriculumbezogene* Diagnostik, weil die wesentlichen Lernschritte der Fächer »Deutsch« bzw. »Mathematik« in den ersten beiden Schuljahren überprüft werden können; eine *dialogische* Diagnostik, bei der die Lehrerin oder der Lehrer durch Gespräche und Nachfragen auch etwas über die innere Befindlichkeit von Kindern zu erfahren trachtet und eine *lernwegsbegleitende* Diag-

nostik, bei der bei Problemkindern immer wieder einmal (mehr oder weniger intensiv) ihr aktueller pädagogischer Förderbedarf ermittelt wird. Die Aufgabensammlungen orientieren sich an den Curricula der Schulfächer, sind also curriculumbezogene Diagnoseverfahren. Sie sind nicht konzipiert, um Punktwerte zu liefern. Sie sollen Einsichten ermöglichen, wie ein Kind an Aufgaben herangeht, wie weit es auf dem Lernkontinuum gekommen ist und Erkenntnisse, welche Gefühle die schulischen Angebote und Anforderungen bei einem Kind auslösen.

Darüber hinaus erwarten wir, dass sich die Prüfverfahren mit der Zeit zu einem gewissen Grade selbst überflüssig machen: Viele der Aufgaben und Fragen sind als Denkanstöße gedacht, das Augenmerk auf diesen oder jenen Sachverhalt zu richten. Lehrerinnen und Lehrer, die dadurch diagnostisch sensibilisiert sind, werden mit der Zeit immer mehr diagnostische Informationen *beiläufig* aus den täglichen pädagogischen Prozessen beziehen.

Den Prozesscharakter des diagnostischen Vorgehens mögen die folgenden Beispiele verdeutlichen:

a) Es wird nicht nur protokolliert, *ob* ein Kind die Anforderung bewältigt, sondern auch, welche Lösungen es anbietet, so z.B. bei den Aufgaben zum »*Technischen Lesen*«. Bei dieser Aufgabenstellung werden einem Kind einzelne Wortkarten vorgelegt. Bei der Auswertung werden nicht nur richtig oder falsch gelesene Wörter gezählt, sondern man verschafft sich auch ein Bild von den Lesestrategien, die das Kind realisiert.

Das Kind, dessen Leseverhalten in der *Abbildung auf der nächsten Seite* protokolliert ist, wird in einem standardisierten Lesetest einen niedrigen Prozentrang erhalten. Die Prozessbeobachtung gibt Auskunft, *warum*: es erkennt die Grapheme, ist aber offenbar nur ansatzweise in der Lage, die Grapheme zu Wortklängen zu synthetisieren. Dieses Unvermögen versucht es durch eine Ratestrategie zu kompensieren. Bei Kindern, die solch ein Leseverhalten zeigen, genügt es nicht, ihr Lesevermögen durch Training zu automatisieren. Sie müssen dazu angehalten werden, ihre unzuverlässige Kompensationsstrategie zu verlernen, was manchmal schwieriger ist, als ein umsichtig gestalteter Erstlernprozess.

b) In den »Prozessdiagnosen« findet nicht nur das Arbeitsergebnis Beachtung, sondern auch die Herangehensweise an die Aufgabe. So finden sich bei diversen Aufgaben die folgenden Registriermöglichkeiten.

Prüfwörter	Bein	Baum	Leine	laufen	Ameise	ein kaufen	Tisch	Tuch	Schau kel
vom Kind gelesenes Wort									
liest fließend und richtig									
erliest das Wort langsam, lautierend bzw. syllabierend	x		x						
verbessert sich selbst		x						x	
synthetisiert, aber erfasst wegen falscher Betonung die Wortbedeutung nicht									
benennt einzelne Buchstaben und versucht, den Rest zu konstruieren (raten)				x		x	x		
benennt alle Grapheme richtig, aber synthetisiert nicht									x
benennt einzelne Grapheme, (sagt evtl. willkürliche Wörter)					x				
erfragt einzelne Buchstaben, liest aber nicht									
gibt keine Antwort									

Tab. 1: Qualitative Auswertung des Untertests »Technisches Lesen«

Arbeitsverhalten		Motivation	
Das Kind	x	Das Kind	x
operiert überwiegend schnell (zügig) und planvoll		nimmt die Aufgabe in Angriff und bemüht sich um eine Lösung	
operiert überwiegend langsam, aber gründlich und mit System		bemüht sich weiter, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen	
operiert schnell, aber überhastet und mit wenig System		gibt Lösungsversuche schnell auf	
operiert überwiegend langsam und planlos		macht keinen Lösungsversuch	

Tab. 2: Protokollierung des Arbeitsverhaltens und der Motivation

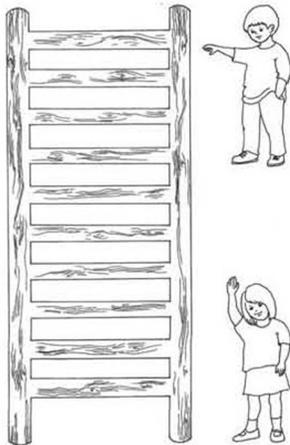
Bei Kindern z.B., die überwiegend schnell, aber überhastet und ohne System arbeiten, genügt ein nachhilfeorientiertes Vorgehen alleine wohl kaum. Um diesen Kindern zu helfen, ihre Leistungen nachhaltig zu verbessern, könnte ein Aufmerksamkeitstraining hilfreich sein, bei dem das Kind lernen kann, sich Zeit zu lassen, genau hinzusehen, zu kontrollieren usw. - vorausgesetzt, die Übungen erfolgen am Lerngegenstand. Lerngegenstandsunspezifische Konzentrationsübungen wirken sich nicht förderlich auf die Lese- und Schreibentwicklung aus.

c) Der Prozesscharakter der Diagnosekompendien kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass nicht nur die kognitiven Leistungen abgebildet werden, sondern auch den *emotionalen Prozessen* nachgegangen werden kann, die das Lernen der Kinder begleiten. Dafür sind mehrere Möglichkeiten vorgesehen, u.a. ein Gesprächsleitfaden. Abbildung 8 zeigt einen Ausschnitt.

	Antworten des Kindes
Welche Schulfächer magst du am liebsten?	
Welches Fach magst du am wenigsten?	
Wie ist es mit Lesen und Schreiben (Deutsch)?	
Sagst du »Lesen und Schreiben« oder sagst du Deutschunterricht? (Im Folgenden den vom Kind bevorzugten Ausdruck verwenden!)	
Wie kommst du mit dem Lesen und Schreiben zurecht?	
Was fällt dir schwer beim Lesen?	
Was fällt dir schwer beim Schreiben?	
Was fällt dir leicht?	
Was magst du am wenigsten? (warum nicht?)	
Was magst du am liebsten?	
Magst du lieber lesen oder magst du lieber schreiben?	

Abb. 8: Protokollbogen zur Ermittlung emotionaler Reaktionen bzw. der Einstellung des Kindes zum Lerngegenstand »Lesen und Schreiben«

Die Formulierungen müssen nicht wörtlich übernommen werden, sollten jedoch annäherungsweise beibehalten werden. Im Zweifelsfall entscheiden die Anwender, welche Fragen sie einem Kind stellen wollen. Als Sprech Anlass haben wir darüber hinaus eine Art projektiven Test vorgesehen:



Ich zeige dir jetzt ein Bild. Da ist eine Leiter und da sind zwei Kinder. Das Kind da oben kann ganz toll lesen und schreiben. Und das da unten kann gar nicht lesen und schreiben. Wo würdest du stehen?

Und hier oben ist einer, dem macht Lesen und Schreiben riesigen Spaß. Und dem da unten macht Lesen und Schreiben gar keinen Spaß. Und das bist du.
(L. gibt dem Kind eine Figur in die Hand)
Stell du dich doch einmal auf die Leiter.

Abb. 9

Wir erwarten dabei nicht, dass das Kind sich »richtig« zuordnet. Auch Diskrepanzen zwischen der Selbsteinschätzung und der tatsächlich erbrachten Leistung können aufschlussreich sein; einem Kind, welches seine Leistungen überschätzt, wird bei der Förderung anders zu begegnen sein, als einem, welches sich unterschätzt bzw. einem, das eine realistische Vorstellung von seinen Leistungen hat. In jedem Fall handelt es sich bei der Vorgabe um einen ausgezeichneten Stimulus, um mit einem Kind über seine Probleme ins Gespräch zu kommen.

Wir erleben, dass dieser Aufgabenkomplex sehr bedeutsam für Diagnose und Förderung ist. Lehrerinnen und Lehrer berichten, sie haben durch die Antworten der Kinder eine »völlig neue Sicht« auf das Kind gewonnen und

»Ich hatte bis dahin immer gedacht das Kind sei desinteressiert. Jetzt weiß ich, dass es Angst hat, zu versagen«. Was man tun kann, wenn ein Förderkind Angst vor dem Lesen und Schreiben hat, findet man in dem gleichen Kapitel in einer Kurzfassung. Und in einer Langfassung in dem Buch »Was tun bei Motivationsproblemen« (Kretschmann und Rose 2000).

Die Ermittlung der Gefühle hat sich als ein sehr wichtiger Diagnoseaspekt erwiesen. Lernprobleme sind fast immer von Ängsten und Abwehrlagen begleitet. Wenn wir solche Kinder fördern, stellen sich deutliche Erfolge immer erst dann ein, wenn es uns gelingt, die Erfolgszuversicht der Lernenden wiederzubeleben - oder überhaupt erst eine Erfolgszuversicht aufzubauen. Das gilt für Grundschulkindern genau so wie für jugendliche Analphabeten.

5.4 Die Portfoliomethode

Eine Möglichkeit, eine besonders enge Verbindung zwischen Diagnostik und pädagogischen Angeboten zu erzielen, ist die Portfoliomethode. Portfolios sind Sammlungen von Belegstücken. Ein Portfolio ist z.B. die »Mappe«, mit der man sich für ein Kunststudium bewirbt, oder die in einem Ordner gesammelten Arbeiten eines Journalisten für ein Vorstellungsgespräch; wobei die Praxis, eine Dokumentation von Arbeitsergebnissen vorzulegen, sich immer mehr auch in anderen Berufen durchsetzt.

In der Schule bezeichnet man damit eine Sammlung von Schülerarbeiten über einen längeren Zeitraum, d.h. für die Zeit eines Quartals, eines Halbjahrs, eines Schuljahres oder gar einer Schulstufe. Es dreht sich dabei also um »ein Sichtbarmachen von Lernspuren« (Brunner & Schmidinger 2000, 2001).

Es gibt im Bereich Schule mehrere Arten von Portfolios:

- Work-Portfolios, bei denen die in einem Fach anfallenden Arbeitsergebnisse kontinuierlich gesammelt werden,
- Best-Practice-Portfolios, in denen die Lernenden die gelungensten Arbeiten sammeln und
- Bewerbungsportfolios, die, wie schon der Name sagt, nach Ablauf der Schulzeit einem Arbeitgeber vorgelegt werden. Die Bewerbungsportfolios gewinnen in dem Maße an Bedeutung, wie die Bedeutung der Schulnoten sinkt.

Arbeitsergebnisse, die von der Schule gefordert werden	Außerschulisch erbrachte Arbeiten zusätzlich zu den Arbeitsergebnissen, die von der Schule gefordert werden	Rückmeldungen, Beobachtungen von Lehrerinnen	Schülerreflexionen über den eigenen Lernfortschritt
z.B. Inhaltsangaben und Interpretationen gelesener Texte	z.B. Zusammenfassung von Gespräch mit Personen außerhalb der Schule	z.B. Lehrerkommentare	z.B. Überlegungen, die zur Auswahl der Arbeitsergebnisse geführt haben
die schriftliche Fassung eines Referats	Korrespondenz mit Personen und Institutionen außerhalb der Schule	Bewertungsraster	Kommentierung der eigenen Arbeitsergebnisse
Fotodokumente		Evaluierungsbögen	
Präsentationen	Quellen (Inhaltsangaben und Kommentare)	Protokolle von Lehrer-Schüler-Besprechungen	Rückblickende Kommentierung geschlossener Zielvereinbarungen
Zusammenfassung einer Gruppenarbeit	Leselisten (Inhaltsangaben und Kommentare)	Rückblickende Kommentierung getroffener Zielvereinbarungen	Formulierung von Zielen für die nächste Entwicklungsstufe
Projektergebnisse			
Mindmaps und Skizzen	Internet-Recherchen (Inhaltsangaben und Kommentare)		
	Berichte über besuchte Veranstaltungen zu dem Thema		

Abb. 10: Inhalte eines Portfolios

Eine Sammlung von Arbeitsergebnissen (z.B. Arbeitsblättern) wird zum Work-Portfolio, wenn sie um Rückmeldungen und Beobachtungen von Lehrkräften ergänzt wird sowie Schülerreflexionen über den eigenen Lernfortschritt. Die eher schulbezogenen »Work-Portfolios« und die »Best-Practice-Portfolios« haben mehrere Funktionen, und zwar diagnostische wie pädagogische.

Die diagnostische Funktion besteht darin,

- den Lehrkräften, den Eltern aber auch den Lernenden selbst den erreichten Lernstand anzuzeigen und
- eine pädagogisch sinnvolle Grundlage für Leistungsbewertungen abzugeben.
- Über einen längeren Zeitraum betrieben, ist es eine Entwicklungsdokumentation, die im günstigen Fall den Beteiligten die Lernfortschritte anzeigt.

- Bei einem ungünstigen Lernverlauf lassen sich Krisenanzeichen in Form von Schwankungen oder Stagnation und Leistungsabfall erkennen und
- es lässt sich nachvollziehen, an welcher Stelle ein Lernprozess ins Stocken geraten ist, mithin, wo evtl. wesentliche Lernschritte nicht vollzogen oder automatisiert wurden und nachgeholt werden müssen.

Von nicht geringerem Wert ist der pädagogische Nutzen.

- Vor allem als Sammlung von Best-Practice-Arbeiten regt es die Lernenden an zur Ausbildung eines Gütebewusstseins.
- Es regt an, Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.
- Es regt an zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit einem Thema, da auch andere Arbeiten honoriert werden, die über die unterrichtlichen Mindestanforderungen hinaus gehen.
- Es regt an zum Nachdenken über das eigene Arbeitsverhalten und zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens.
- Es bietet Gelegenheit zu einer vertieften pädagogischen Kommunikation zwischen den Lernenden und der Lehrperson, denn die Lernenden haben die Möglichkeit, das Portfolio, um eine bessere Beurteilung zu erzielen, zu ergänzen und zu modifizieren und zwar auf der Basis der Rückmeldung durch die Lehrperson.

Lehrkräfte können darüber hinaus anhand der Portfolios ihren Unterricht passend zu den Lernständen der Lernenden planen. Das gilt vor allem bei einem Wechsel der Lehrperson oder der Schulstufe. Die Lehrerin, der Lehrer kann sich anhand der Portfolios vergewissern, welche Inhalte wie intensiv bearbeitet wurden. Er oder sie kann sich ein Bild machen, was wiederholt und verfestigt werden muss bzw. was eine überflüssige Doppelung wäre. Und vor allem bilden die Portfolios eine Grundlage für die innere Differenzierung.

Ein Portfolio soll die *Anstrengungen* und die *Stärken* eines Kindes belohnen. Das setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, Stärken wahrzunehmen und zu entwickeln. In dem Fall ist die Form des Produkts besonders wichtig. Lernende, die das, was sie zu Papier bringen, nur in solch einer Form wahrnehmen, werden von den eigenen Schreibleistungen eher entmutigt als angeregt:

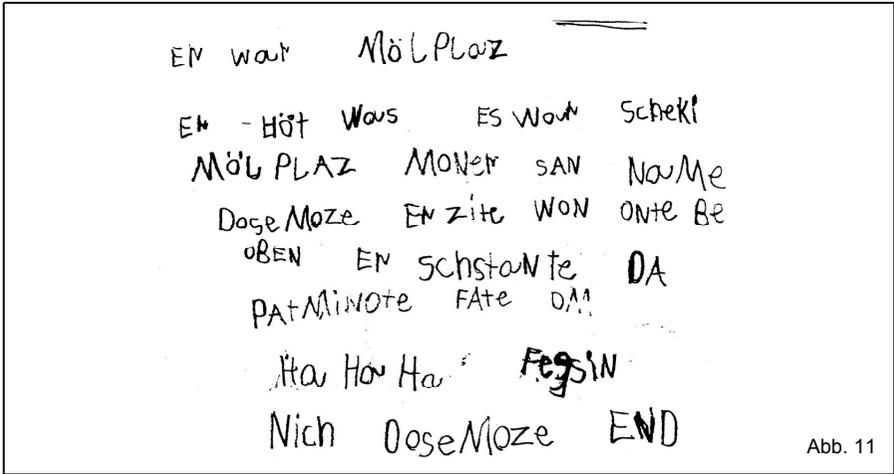
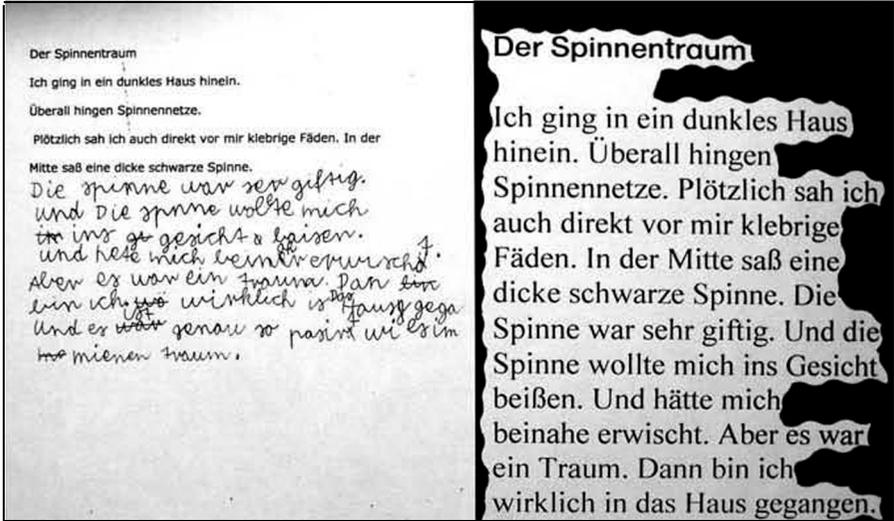


Abb. 11

Die Arbeit mit dem Portfolio impliziert daher ein mehrschrittiges Arbeiten:

- a) Entwerfen, b) Überarbeiten und korrigieren, c) Gestalten, d) Präsentieren.
- Die Aufgabe der Lehrperson ist, behutsam Rückmeldung zu geben, anzuregen, zu ermutigen, Hilfestellung zu geben. Erfahrungsgemäß sind Lernende unglaublich stolz, wenn sie, was ursprünglich vielleicht ein kaum leserliches Gekritzelt war, im Endstadium so erleben:

Abb. 12



Ich bin Diego



In meiner Freizeit bin ich Akrobat

Ich bin Mitglied in einer Akrobatikgruppe, Wir trainieren einmal in der Woche und manchmal auch am Wochenende

Unser Programm besteht aus: Feuer an die Haut halten, Feuerschlucken, Feuerspucken, Singen, Steppen, Tanzen Jonglieren, Clownerie, Pantomime und Theaterspiel.

Wir sind damit auch schon in Bremen und in anderen Ländern aufgetreten. Unser nächster Auftritt ist wahrscheinlich in Bremen.

Im übrigen entspricht ein mehrschrittiges Vorgehen der Lebenswirklichkeit. Wir selbst bedienen uns dieser Schrittfolge, bevor wir einen Text an die Öffentlichkeit geben. Nur von Schülern wird bisher verlangt, dass sie ihre ersten Entwürfe (z.B. einen Klassenaufsatz) öffentlich machen müssen.

Ich hatte eingangs die Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogischen Diagnostik postuliert - diese Art eines diagnostischen Vorgehens ist weit entfernt von dem, wie und was ein normativer Test an Leistungen überprüft. Es ist vielleicht nicht so eindeutig objektiv wie ein normativer Test. Es ist aber vielleicht nicht weniger valide, denn während der Test in der Regel nur ein sehr schmales Segment des Leistungsspektrums prüft, breitet sich in einem Portfolio die gesamte Leistungslandschaft aus. Es ist auch deshalb nicht weniger gültig, weil es förderliche Prozesse ermöglicht, indem es sowohl Lehrkräften hilft, ihre Lernangebote zu optimieren als auch den Lernenden Hilfestellungen gibt, sowohl ihre Leistungen als auch ihre Lernstrategien auf ein höheres Niveau zu bringen.

6 Von der Diagnose zum Förderplan

Diagnoseergebnisse zu erzielen ist das eine, sie adäquat pädagogisch zu beantworten ist das andere. Diagnosen sind wertlos, mitunter sogar kontraproduktiv, wenn sie nicht dazu führen, dass Lernende besondere, an ihre Lernausgangslage angepasste Angebote erhalten. Natürlich wird man in einer Klasse mit 25 Lernenden nicht die Bedarfe jedes einzelnen Lernenden bis in die allerfeinsten Verästelungen verfolgen können. Aber sich klar zu werden:

- welche Hilfestellungen braucht Dirk
- welches ist der Lernstand von Natascha und welche Angebote muss sie erhalten - das kann für Lehrer wie Schüler hilfreich sein, denn der Lernerfolg der Lernenden ist ja auch der berufliche Erfolg der Lehrenden.

Ein Hilfsmittel, diagnostische Angebote adäquat zu beantworten ist der Lernplan oder der *Individuelle Entwicklungsplan*. Es gibt sehr ausgefeilte Pläne für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kretschmann und Arnold 1999). Der Klassenunterricht erfordert ein vereinfachtes Verfahren. Die folgenden Abbildungen zeigen ein Planungsschema für einen unterrichtsbezogenen Entwicklungsplan und ein ausformuliertes Beispiel.

Individueller Entwicklungsplan für

Klasse vom

Besondere Stärken u. Interessen:

Besondere pädagogische Bedarfe:

Zeitraum, für den der Entwicklungsplan gelten soll:

Zeitpunkt erneuter Überprüfung:

Unterrichtsfach

Aktueller
Leistungs-
bzw.
Entwicklungsstand
Besonderheiten

Motivation, Lern-
handeln, Sozialver-
halten im jeweiligen
Unterrichtsfach

Operationale
Entwicklungsziele

Methoden
Materialien
Ressourcen

Art und Inhalt
besonderer
pädagogischer
Angebote

Veränderungen, die
im *schulischen*
Umfeld herbeige-
führt werden sollen

Veränderungen, die
im *außerschulischen*
Umfeld herbeige-
führt werden sollen

Zuständigkeiten

Abb. 14

Besondere Stärken u. Interessen: *Interessiert sich für Tiere, hat zu Hause Haustiere (Hamster, u.a.)*
 Besondere pädagogische Bedarfe: *Hat Mühe, komplexere Wörter flüssig u. sinnerfassend zu lesen*
 Zeitraum, für den der Entwicklungsplan gelten soll: *vom 1.12.2003 bis 30.4.2004*
 Zeitpunkt erneuter Überprüfung: *Nach den Osterferien 2004*

Unterrichtsfach *Förderbereich Deutsch*

<p>Aktueller Leistungs- bzw. Entwicklungsstand Besonderheiten</p>	<p>Jens liest konstruierend. Er hat die phonologische Synthese erlernt, benötigt jedoch sehr lange, bis er ein Wort erlesen kann. Bei längeren Wörtern oder Wortfolgen gelingt es ihm mitunter nicht, das Wort oder den Satz zu erlesen, weshalb sein sinnerfassendes Lesen beeinträchtigt ist. Schreiben: vorwiegend phonemisch mit einigen orthographischen Elementen, sehr langsam. Bewältigt nur einen kleinen Teil der Anforderungen.</p>
<p>Motivation, Lernhandeln, Sozialverhalten im jeweiligen Unterrichtsfach</p>	<p>Jens bemerkt, dass seine Lernentwicklung langsamer verläuft als die seiner Mitschüler. Er ist deshalb oft verunsichert und unglücklich und blockt nach erfolglosen Lese- und Schreibversuchen ab: »Kann ich sowieso nicht.«</p>
<p>Operationale Entwicklungsziele</p>	<p>Jens soll darin unterstützt werden, den Lesevorgang zu automatisieren. Es soll mit ihm in dem Förderzeitraum eine Wörterkartei mit vorläufig 50 Wörtern aufgebaut und benutzt werden. Die Wörter dieser Kartei sollen so lange geübt werden, bis Jens sie flüssig lesen und schreiben kann.</p>
<p>Methoden Materialien Ressourcen</p>	<p>Anknüpfend an sein Hauptinteressengebiet (Tiere) sollen Bilder, Bücher und Materialien bereitgestellt werden. Auf der Basis seiner Kommentare zu den Bildern fertigt die Förderlehrerin Texte an. Diese werden nach dem Prinzip »Lesen mit sukzessivem Ausblenden von Hilfen« geübt. Es werden Wörter isoliert, auf Karteikarten übertragen und geübt. Ergänzend können auch Übungen aus dem Kieler Leseaufbau eingesetzt werden. Jens soll an einer Fördergruppe teilnehmen, die jeweils Mittwoch Nachmittag dreistündig an der Schule von dem Sonderschullehrer B. angeboten wird.</p>
<p>Art und Inhalt besonderer pädagogischer Angebote</p>	<p>Es soll bei den Übungen v.a. darauf geachtet werden, Jens Erfolgsvorsicht zu stärken, insbesondere durch personbezogene Texte und Angebote, Ermöglichen von Situationskontrolle, ermutigende Texte usw. (vgl. Kretschmann & Rose, was tun bei Motivationsproblemen?)</p>
<p>Veränderungen, die im <i>schulischen</i> Umfeld herbeigeführt werden sollen</p>	<p>Jens ist in der Klasse gut integriert. Es besteht ein gutes Beziehungsverhältnis zu den Lehrkräften. Er sollte jedoch im Deutschunterricht Angebote erhalten, die sich in Menge und Schwierigkeiten von denen erfolgreicherer Schüler unterscheiden (leichter sind).</p>
<p>Veränderungen, die im <i>außerschulischen</i> Umfeld herbeigeführt werden sollen</p>	<p>Die Mutter wird gebeten, vier mal wöchentlich für 10 Minuten mit Jens zu üben. Sie erhält dazu eine Anleitung durch die Klassenlehrerin. An den vereinbarten Tagen gibt die Klassenlehrerin fünf zu übende Wörter aus der Übungskartei mit.</p>
<p>Zuständigkeiten</p>	<p>Frau A., Klassenlehrerin und Lehrerin für das Fach Deutsch Herr B., Sonderschullehrer, Förderzentrum</p>

Individueller Entwicklungsplan für Natascha

Unterrichtszeitraum: 2. Quartal, 6. Schuljahr 2003

Unterrichtsfach: Deutsch; Lehrerin: Frau K.

- Nataschas Stärken: Natascha schreibt gerne ausführliche und differenzierte Texte
- Besondere Schwächen: Natascha ist nachlässig und flüchtig in der Rechtschreibung. Besonders Dehnung und Doppelung sowie Groß- und Kleinschreibung bereiten ihr Probleme.

Ziele für das nächste Quartal:

Natascha soll lernen, Texte möglichst fehlerfrei zu erstellen.

Methoden:

- a) Mehrstufiges Vorgehen: Natascha erstellt zunächst einen Entwurf, sucht dann zunächst die Fehler, ggf. auch mit Hilfe eines Wörterbuchs. Sie erhält dann von der Lehrerin Rückmeldung, ob sie alle Fehler entdeckt hat und erstellt dann eine fehlerbereinigte Kopie, ggf. mit dem PC. Die Arbeiten werden zu einem Portfolio zusammengestellt.
- b) Natascha übt zweimal in der Woche die o.a. Rechtschreibschwierigkeiten mit einem Lernprogramm am PC. Sie erhält leihweise eine Kopie des Lernprogramms für die Arbeit am heimischen PC.

Zielvereinbarung:

Natascha erklärt sich bereit, mit sechs von ihr zu erarbeiteten Texten von wenigstens zwei Seiten Länge so zu verfahren.

Bilanzgespräche:

In jeder dritten Woche führen die Lehrerin und Natascha ein Bilanzgespräch, in dem thematisiert wird, wie weit N. in ihren Bemühungen vorangekommen ist und welche Unterstützung sie ggf. benötigt. Die bis dahin erbrachten Arbeiten werden anhand des in der Schule üblichen »assessment sheet« von der Lehrerin beurteilt und von der Schülerin eingeschätzt. Natascha erhält die Gelegenheit, Arbeiten ggf. nachzubessern.

Abb. 16

7 Worüber noch zu reden wäre

Es liegt in der Natur eines Vortrags, dass ein Thema nicht erschöpfend behandelt werden kann.

Man müsste reden über

- Die Notwendigkeit, das Umfeld in die diagnostischen Bemühungen einzubeziehen, das Stichwort lautet »Kind-Umfeld-Diagnose« wobei selbstverständlich nicht nur das häusliche Umfeld gemeint ist, sondern auch und gerade das schulische Umfeld, denn es gibt ja auch die »didaktogenen Störungen«, die verursacht sind durch eine unzulängliche Unterrichtsmethode oder durch ein unsensibles Beziehungsverhalten einer Lehrperson.
- Über die Notwendigkeit, der verbreiteten pathogenetischen Diagnostik eine salutogenetische an die Seite zu stellen - auf eine Formel gebracht: neben der Risikoanalyse auch eine Schutzfaktorendiagnostik zu betreiben um zu erfahren, welche Stärken und Ressourcen neben allen Problemen einer Person verblieben sind bzw. über welche Ressourcen das Umfeld verfügt.
- Man müsste sprechen über das Verhältnis von Diagnostik und Unterrichtsmethodik, denn die Ermittlung individueller Ausgangslagen von Lernenden erfordert als Antwort im Prinzip eine individualisierende Pädagogik und
- man müsste reden über die Rahmenbedingungen, die erforderlich sind, damit das Konzept einer diagnosegestützten Pädagogik auch aufgehen kann.

Lassen wir die Fragen an dieser Stelle offen - sie können vielleicht an anderer Stelle beantwortet werden.

Literatur

- »Arbeitskreis Förderpläne« des Schulamtes für den Kreis Unna und des Schulamtes für die Stadt Hamm (2003). Förderdiagnostisches Inventar für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen, VDS-Mittlungen, Landesverband Nordrhein-Westfalen, 4, 2004, S.30-77. Das Material ist auf CD-ROM erhältlich für 15 EUR. Die Bestelladresse lautet: Dirk Wasmuth, Bahnstraße 57, 44532 Lünen.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 119f.

- Behring, K., Kretschmann, R. & Dobrindt, Y. (1999). Prozessdiagnose mathematischer Kompetenzen in den Schuljahren 1 und 2 (3 Bände). Horneburg: Persen.
- Bergsson, M. & Luckfiel, H. (1999). Umgang mit schwierigen Kindern. Auffälliges Verhalten - Förderpläne - Handlungskonzepte, 2, Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2000). Gerecht beurteilen - Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis, Linz: Veritas.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2001). Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule - Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen: Hogrefe, 71-176.
- Klemenz, B. (2003). Ressourcenorientierte Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen, Tübingen: DGVT-Verlag.
- Kretschmann, Rudolf (1985). Informeller Lese- und Schreibunterricht in englischen »primary-schools«. In M. Bergk und K. Meiers (Hg.). Schulanfang ohne Fibeltritt, 129-139, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kretschmann, R. & Rose, M.-A. (2002). Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation. Horneburg: Persen.
- Kretschmann, R., Dobrindt, Y. & Behring, K. (1998). Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg: Persen.
- Scheerer-Neumann, G., Kretschmann, R. & Brügelmann, H. (1986). Andrea, Ben und Jana: selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In H. Brügelmann (Hg). ABC und Schriftsprache - Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude-Verlag, 55-96.

Vortrag anlässlich der Mitgliedertagung der DGLS in Rauschholzhausen vom 17.-19.11.2006.





Wie heißt der siebte Buchstabe des Alphabets?

Über Sinn und Unsinn von Prüfungen und Tests
in literarischen Texten und Erinnerungen
Jürgen Genuneit

Einleitung

Die meisten Leserinnen und Leser werden schon beim Lesen der Überschrift heimlich gezählt haben, welcher der siebte Buchstabe des Alphabets ist. Deshalb erschwere ich die Frage: »Wie heißt der siebte Buchstabe des Alphabets von hinten?«

Ich bin sicher, dass bei der herrschenden Testmanie diese Frage bald in einem Sprachstandstest auftaucht. Allerdings lege ich keinen Wert darauf, dass dieser Test dann nach mir benannt wird.

Test und testen sind so alt wie die Menschheit. Ja, sie kommen sogar im Tierreich vor. Wer Tarzan gelesen hat, weiß, dass der jüngere Konkurrent eines Leitaffens in einer Affenherde, diesen immer wieder testet, um herauszufinden, ob er selbst die Führung übernehmen kann (Burroughs 1994).

Zu den frühesten Tests der Menschengeschichte gehört die Prüfung, die Gott Abraham auferlegt, um zu testen, ob dieser ihm bedingungslos gehorcht: »Und er sprach: Nimm Isaak, deinen einzigen Sohn, den du liebhabst (...) und opfere ihn (...) zum Brandopfer auf einem Berge (...)« (Mose 22,2). Martin Buber und Franz Rosenzweig übersetzen an dieser Stelle: »Gott prüfte Abraham« (Buber & Rosenzweig I,22,1); in der Luther-Übersetzung wird hier das Verb »versuchen« verwendet (Mose 22,1) und der Rabbiner Baruch Rabinowitz spricht in seinem Essay »Heiliger Wahnsinn« (Rabinowitz 2006) in diesem Kontext von einem »Test« Gottes. Hier zeigt sich bereits die Ambivalenz von Tests, das Schwanken zwischen Prüfung und Versuchung. Dabei sind es in der Regel die Testentwickler und die Tester, die den oder die Getesteten in Versuchung führen. Und die Bibel zeigt uns, dass in den meisten Fällen der Teufel und nicht Gott der Versucher ist. In diesem Zusam-

menhang könnte man die Bitte im Vaterunser »Und führe uns nicht in Versuchung« fast schon als »Und verschone uns vor Tests« übersetzen.

Systematische Tests wurden vermutlich erstmals im militärischen Bereich durchgeführt. Bei der Anwerbung oder Musterung wird getestet, ob jemand zum Kriegsdienst tauglich ist oder nicht. Zunächst beschränkt sich dies auf die körperliche Tauglichkeit. Später kommt die »Intelligenz« hinzu. So berichtet Hans Magnus Enzensberger in seinem Essay »Im Irrgarten der Intelligenz. Über den getesteten Verstand und den Unverstand des Testens«: »Zum ersten Mal wurden Intelligenztests millionenfach im Ersten Weltkrieg angewendet, und zwar vom amerikanischen Militär. Wo lässt sich ein Rekrut am besten einsetzen? Wer ist brauchbarer Kandidat für die Offiziersausbildung? 1.750.000 Wehrpflichtige sollen damals auf diese Weise ausgesiebt worden sein« Enzensberger (2006).

Testen hat auch immer etwas mit Macht zu tun - wie nicht nur die Bibel und das Beispiel der Musterung zeigen. Deshalb ist es m.E. auch kein Wunder, dass Tests überwiegend von Männern entworfen werden. Jedoch bestätigen Ausnahmen auch hier die Regel: Einen äußerst originellen Test hat die Hexe in dem Grimmschen Märchen »Hänsel und Gretel« entwickelt. Nachdem sie die beiden Kinder in ihr Knusperhäuschen gelockt hat, sperrt sie Hänsel im Stall in einen Käfig. Gretel soll ihm etwas Gutes kochen, damit er fett wird, denn wenn er fett ist, will die Hexe ihn essen. Jeden Morgen testet sie, ob er schon zugenommen hat: »Hänsel streck deinen Finger heraus, damit ich fühle, ob du bald fett bist« (Grimm 2007). Das ist ein einfach handhabbarer Test, der in der Märchenwelt als »Mästen-Testen-Verfahren« (MTV) eingegangen ist. Doch auch das MTV hat - wie jeder Test - seine Schwächen: Man kann die Testerin/den Tester nämlich täuschen. Und das tut Hänsel denn auch: Er steckt der Hexe ein dünnes Knöchlein heraus, das die Halbblinde für seinen Finger hält.

Doch was Hänsel nicht weiß: Täuschen nützt beim Testen nichts! Denn die Testerin/der Tester hat die Interpretationsmacht über die Testergebnisse. So verliert die Hexe nach vier Wochen die Geduld: »Hänsel mag fett oder mager sein, morgen will ich ihn schlachten und kochen!« Nur der Mut seiner Schwester, die die Hexe in den Ofen stößt, bewahrt Hänsel vor der Umsetzung dieser Hexen-Testinterpretation. Hoffen wir, dass so manch testgeplagtes Kind solch einen Beistand findet.

Das hexenhafte Mästen-Testen-Verfahren (MTV) und die willkürliche Interpretation seiner Ergebnisse erinnern mich irgendwie an die Herkunft des Wortes »Test«. »Test« heißt im Altfranzösischen »Tiegel, Topf für alchemistische Versuche« (Test 2006). Bei dieser Herkunft ist es nicht verwunderlich, welche magischen Kräfte den Tests - besonders nach den verheerenden Ergebnissen der Pisa-Studien - von Politikern und Pädagogen zugeschrieben werden.

Da werden Sprachstandstests für alle Kindergartenkinder gefordert, entwickelt und durchgeführt; da werden (z.B. in Baden-Württemberg) neue Einschulungstests mit einem unglaublichen Fragenkatalog entworfen (»Kann das Kind gegenüber anderen boshaft sein?«), und unlängst (2006) haben die CDU-Kanzlerin Merkel und ihr SPD-Vize Müntefering Sprachtests für alle Kinder im 5. Lebensjahr gefordert. Doch kaum einer macht sich Gedanken, was nach den Tests mit den Ergebnissen geschehen soll. Wie muss die Ausbildung der Erzieher/innen und Lehrer/innen aussehen, damit diese fördernd eingreifen können? Und welche inhaltlichen und finanziellen Mittel müssen bereitgestellt werden, damit eine Förderung Erfolg hat?

Und noch eins wird vergessen: Wie fühlen sich eigentlich die zu Testenden und ihre Eltern vor, während, aber auch nach dem Test? Um das herauszufinden, möchte ich Ihnen einige literarische Zeugnisse vorstellen, die einen einfühlsamen Einblick in Sinn und Unsinn von Prüfungen und Test geben. Sie sollen die Prüfenden und die, die Prüfungen entwerfen und durchführen lassen, sensibilisieren (vgl. Genuneit 2004a).

Ich habe bewusst persönliche Erinnerungen in die Revue literarischer Texte einfließen lassen, um die Leserin, den Leser zu motivieren, an ihre eigenen Prüfungs- und Testsituationen zurückzudenken, diese zu reflektieren und zu analysieren, damit es ihnen leichter fällt, sich in die Lage der Betroffenen zu versetzen. Denn nur wer seine eigene Lernbiographie reflektiert, hat ein Recht, in die Lernbiographien anderer einzugreifen.

Eigene Erinnerungen

An zwei Tests in meiner Kindheit kann ich - Jahrgang 1943 - mich erinnern: an den Einschulungstest und an einen Intelligenztest, dem ich mich mit 13 Jahren unterziehen musste.

Für den Einschulungstest musste ich üben. Immer, wenn ich meinen Vater besuchte - meine Eltern waren geschieden -, bestand er darauf, dass ich Eisenbahnschienen zeichnete und versuchte, mit der rechten Hand über den Kopf hinweg mein linkes Ohr zu ergreifen. Es dauerte lange, bis er zufrieden war. Das Beherrschen dieser beiden Fertigkeiten war offenbar Voraussetzung, den Einschulungstest zu bestehen. Ich hasste beides und beinahe hätte es mir die Vorfreude auf die Schule verleidet.

Als ich nach der 6. Klasse aufs Gymnasium kam, litt ich kurze Zeit später an einer Allergie, deren Ursache man nicht ergründen konnte. Ein Medizinprofessor eines Universitätskrankenhauses kam auf die Idee, ich sei auf dem Gymnasium überfordert und das sei der Auslöser der Allergie. Er ließ einen Intelligenztest mit mir machen. An eine Frage erinnere ich mich genau: »Was ist ein Nihilist?« Ich hatte als 13-jähriges Kind einer Arbeiterfamilie dieses Wort noch nie gehört und schwitzte Blut und Wasser, denn zu gern wollte ich auf dem Gymnasium bleiben. Da fiel mir das Wort »nihil« aus dem Lateinunterricht ein, den ich erst seit kurzem genoss. »Nihil« heißt »nichts«, erklärte ich dem Tester, »also ist ein Nihilist ein Nichtstuer, ein Faulenzer.« Der Tester lachte laut los und bemerkte erst jetzt, dass er versehentlich den Intelligenztest für Erwachsene genommen hatte. Mir war seine Reaktion peinlich - und seitdem hasse ich Tests!

Bei der Vorbereitung dieses Beitrags habe ich dann in dem bereits erwähnten Essay von Hans Magnus Enzensberger über den Intelligenztest ein Zitat des angesehenen Harvard-Psychologen Edwin G. Boring aus dem Jahr 1923 gefunden: »Intelligenz ist das, was Intelligenztests testen« (zit.n. Enzensberger 2006). Das beruhigt mich nach fünfzig Jahren Selbstzweifel. Aber was ist, wenn diese Aussage für alle Tests gilt? Zum Beispiel: Lesekompetenz ist das, was Lesekompetenztests testen?

Tests im Kindergarten

Tests - so würde ich meine kindlichen Erfahrungen zusammenfassen - lösen Unruhe, Unlust, im ungünstigsten Fall sogar Angst und manchmal sogar Zweifel aus, die ein Leben lang anhalten. Deshalb ist es aus meiner Sicht beunruhigend zu sehen, dass als Folge der PISA-Ergebnisse jetzt Sprachstandstests in Kindergärten durchgeführt werden sollen. In Bremen werden

Vorschulkindern zur Überprüfung ihrer »präliteralen Kompetenzen« u.a. folgende Fragen und Aufgaben gestellt: »Sage mir bitte das ABC auf, soweit du kannst! Schreibe deinen Vornamen! Nenne bitte die Buchstaben auf dieser Vorlage beim Namen!« (Kretschmann 2004, S.9).

Wie weit man mit diesen Fragen präliterale Kompetenzen von Vorschulkindern abtesten kann, möchte ich an dieser Stelle nicht diskutieren. Eine Anmerkung kann ich mir jedoch nicht verkneifen. Das Alphabet ist ein - nicht ganz willkürliches - Ordnungssystem für Buchstaben (vgl. Goldschmidt 1932; Sacks 2003), mit Lesen- und Schreibenkönnen hat es an sich jedoch ebenso wenig zu tun, wie man aus dem Aufsagen des ABC Rückschlüsse auf den Grad der Schriftsprachkenntnisse ziehen kann.

Erstaunlich sind - jedenfalls aus meiner Sicht - die Ergebnisse bei dieser Aufgabe: Von fast 5000 Kindern können 25,6 Prozent das ABC aufsagen, 37,8 Prozent schaffen es »partiell«, 36,6 Prozent »nicht ansatzweise« (Kretschmann 2004, S.10). Was stecken hinter diesen Testergebnissen für Eltern? Sind es bei den 64,4 Prozent Kindern, die das ABC ganz oder teilweise aufsagen können, Eltern, die sich - wie in den Kinderbüchern von Kirsten Boie »Mittwochs darf ich spielen« oder Hella Fahnenschreibers »Der Teddy, der nicht das ABC lernen wollte« - darauf konzentrieren, ihren Vorschulkindern vor Schuleintritt das Lesen und Schreiben unter Druck beizubringen und ihnen damit einen Teil ihrer von Leistungsdruck unbeschwerten Kindheit rauben?

Hella Fahnenschreiber schildert eindringlich, wie die Teddymutter ihren Teddyjungen geradezu quält mit immer neuen Situationen, in denen sie ihn mit Buchstaben konfrontiert und dadurch Hass gegen Buchstaben und Lernblockaden aufbaut (Fahnenschreiber 2002; Genuneit 2004b, S.65). Ähnlich erging es übrigens Maxim Gorki, der in seiner Erzählung »Wie ich lesen lernte« darstellt, wie sein Großvater ihn als Vorschulkind - auch mit Prügel - traktiert, damit er zunächst das Alphabet auswendig lernt und dann Silben mit den Buchstabennamen buchstabierend das Lesen erlernt. Gorki resümiert: »Das war eine Tortur, und sie dauerte annähernd vier Monate, zwar hatte ich schließlich das gebräuchliche Alphabet wie auch die kirchliche Schrift lesen gelernt, aber ich empfand einen entschiedenen Widerwillen und eine starke Abneigung gegen das Lesen und gegen die Bücher« (Gorki 1990, S.2).

Subtileren Druck übt die Mutter in Kirsten Boies »Mittwochs darf ich spielen« aus. Ihre Tochter Fabia schildert dies: »Mama hat mit mir Lesen geübt, seit ich fünf war, jeden Tag ein bisschen. »Nur nicht zuviel!« hat Mama gesagt. »Es soll dir ja Freude machen!« Und sie hat ein Poster in mein Zimmer aufgehängt, da waren alle Buchstaben drauf und so Bilder dazu, beim E zum Beispiel ein Esel und ein Apfel bei A. Das hat mir auch Freude gemacht, weil ich nämlich alles wusste, und ich hab mir gedacht, wenn ich in die Schule komme, dann kann ich schon alles, und ich bin die Allerklügste. Dann sagt die Lehrerin zu mir, daß ich es den anderen mal erklären soll (...). Da hab ich mich ordentlich auf die Schule gefreut. Mama hat auch immer gesagt, ich hab bestimmt einen Vorsprung. Heutzutage muß man darauf schon achten, hat Mama gesagt, und sie hat mir auch jeden Monat »Bussi Bär« gekauft, wo die lustigen Schreib- und Rechenübungen drin sind für Kinder ab drei, das hab ich dann immer gemacht« (Boie 1993, 25f). Als Fabia dann in die Schule kommt, muss sie feststellen, dass alle Kinder mit »Bussi Bär« geübt hatten und sie keinen Vorsprung hatte.

Wollen wir solche frustrierten Kinder wie Teddy und Maxim oder solche überheblichen wie Fabia, die übrigens erst am Ende des Buches lernt, was spielen heißt? Wenn wir dies nicht wollen, produzieren wir sie nicht gerade durch solche Sprachstandsprüfungen im Kindergarten? Werden nicht Großeltern wie die von Gorki oder Mütter wie die von Fabia oder Teddy, die bisher ihre fünfjährigen Kinder malträtierten, in Zukunft ihre Dreijährigen zwiebeln, damit sie die Sprachstandsprüfung im Kindergarten bestehen? Und was ist mit den 36,6 Prozent der Kinder, deren Eltern ihnen nicht das ABC beigebracht haben, vielleicht weil sie Analphabeten oder Ausländer sind, die das nicht konnten? Wie müssen sich solche Kinder nach einem Sprachstandstest fühlen?

Was waren das noch für schöne Zeiten, als man Kinder - statt sie auf Sprachstandstests vorzubereiten - spielerisch über ABC-Reime und -Lieder auf den Umgang mit Buchstaben vorbereitete (vgl. Genuneit 2003; Elschenbroich & Schweizer 2001; Schweizer 2002). Wie wohltuend ist es da, den Bericht des österreichischen Schriftstellers Alfred Polgar über einen Montessori-Kindergarten zu lesen: »Was sie (die Kinder) lernten, lernten sie in des Wortes eindeutigen Sinn: spielend. Was sie spielten, führte ihnen erste Elemente der Erkenntnis und des Wissens zu« (Polgar 1984, S.47).

Einstufungstests

Vor Beginn der Schule steht nicht immer, aber oft der Einstufungstest. Gerade wird er - wie bereits erwähnt - in neuer Form gefordert. Nicht nur bei mir hat er Unbehagen ausgelöst.

So schildert Sheila Och, eine Autorin tschechischer Herkunft, in ihrem Jugendroman »Bitte eine neue Welt, Herr Ober« mit wohlthuender Ironie die Vorbereitung Karls auf die Schulreifeprüfung. Karl war mit seinem Vater aus Prag nach Deutschland ausgewandert und hatte bereits einen deutschen Kindergarten hinter sich: »Bevor Karl tatsächlich in die Sehenschule kam, erhielt er das erste von dann noch so vielen amtlichen Schreiben seines deutschen Lebens. In diesem wurde ihm mitgeteilt, dass er, Karl Horky, an einem Vorschultag die Schulreifeprüfung schaffen müsse. Die wollte Karl auch unbedingt schaffen, denn (...) der weitere Besuch des Kindergartens wäre ein unerträglicher Schicksalsschlag gewesen und es lag anscheinend in Karls Macht, dies zu verhindern. ›In Sachen Schule hilft kein Berechtigungsschein vom Sozialamt, in der Schule ist man auf sich selbst gestellt«, erklärte der Vater Karl die Wichtigkeit dieser Prüfung. ›Das habe ich als Kind auch selbst machen müssen«, versuchte er zugleich Karls Angst vor der Prüfung zu mildern. ›Rechnen kannst du, malen kannst du und auf einem Bein springen schaffst du auch« (Och 1998, 24f).

Bei Miriam Meckel, Jahrgang 1967, Professorin für Publizistik und Kommunikationswissenschaft, führt bereits der Einschulungstest zu der Erkenntnis, dass sie als Kind mit dem Schulbesuch ihre Freiheit verliert: »Vor meinem ersten Schultag lag ich nachts im Bett und habe geheult. Irgendwie war mir klar: Mist, ab jetzt kannst du nicht mehr einfach tun und lassen, was du willst. Weil ich erst vor der Einschulung sechs Jahre alt wurde, musste ich ein paar bekloppte Tests machen: mit der rechten Hand über den Kopf an mein linkes Ohrläppchen greifen und mit der linken Hand an mein rechtes Ohrläppchen. Als dritte herausragende Übung sollte ich einen Bleistift auf der hochgerollten Oberlippe halten« (Meckel 2002, S.20).

Prüfungen zum Übergang in eine höhere Schulstufe

Nach dem Einschulungstest steht als wichtiger Test in der Schule die Prüfung an, ob man für die höhere Schule, das Gymnasium, geeignet ist. Zu meiner Zeit dauerte diese eine Woche und fand in einer fremden Schule statt. Ich habe eingangs ganz vergessen, zu erwähnen, dass ich durch diese Prüfung nach der 4. Klasse durchgefallen bin. Die Mitteilung war ein Schock für mich. Ich konnte sie nicht richtig verarbeiten und statt zu weinen, überspielte ich meine Traurigkeit mit einer lauten Ausgelassenheit, wobei ich meine Mütze absichtlich in den Dreck warf, damit meine Mutter einen »richtigen« Grund hatte, mit mir zu schimpfen. Nach der 6. Klasse habe ich dann die Prüfung bestanden. Ich spüre heute noch die große Erleichterung nach der kaum zu ertragenden Anspannung der Prüfungswoche (vgl. auch Fahnenschreiber 1999, S.131ff).

Kirsten Boie beschreibt in ihrem 1955 in Hamburg spielenden Jugendbuch »Monis Jahr« (Boie 2003) sehr intensiv und feinfühlig, in welchem Gefühlsstrudel sich die Hauptfigur Moni befindet, als sie die Prüfungswoche für die höhere Schule durchläuft: »»So, Deern«, sagt Oma und drückt Moni ganz fest. Oma hat eine dicke, weiche Brust, in der Monis Gesicht fast verschwindet, und ihr Kittel riecht ein bisschen nach Küche (...). »Mach das gut. Und keine Angst, hörst du? Du büsst liekers so schlaun as de annern.* Und wenn das nicht klappt, dann gehst du auf die Mittelschule. Das ist auch was Feines (...). »Tschüs, Oma«, sagt Moni und windet sich aus Omas Armen. »Ich drück die Daumen!«, flüstert Oma, weil Moni jetzt schon im Treppenhaus ist, und im Treppenhaus muss man leise sein« (21f).

Auf dem Weg zur Prüfungsschule, den sie am Sonntag zusammen mit ihrer Mutter abgegangen ist, flüstert Moni immer wieder: »»Ich heiße Monika Schleier und gehe auf die Oberschule« (...) Das klingt so richtig. Viel richtiger, als wenn sie denkt, dass sie Moni heißt und auf die Volksschule geht. Aber Hochmut kommt vor dem Fall, denkt Moni. Ich darf das nicht immer denken« (25).

* Du bist genauso schlaun wie die anderen.

In der Schule setzt sich Moni neben Heike. »Hast du auch Schiss?«, fragt Heike und sieht kein bisschen aus, als ob sie Schiss hat. »Ich konnte gar nicht einschlafen gestern. Meine Mutter hat mir Zuckerwasser gemacht.« Moni nickt. »Doch«, sagt sie. Aber schlafen konnte sie gut in der letzten Nacht« (27).

Am Schluss des ersten Prüfungstages ist Moni erleichtert: »Es ist eine Prüfung, denkt Moni. Aber es ist auch etwas Schönes. Es ist wie Schule, aber es ist auch ganz anders und aufregend und schön. ... Eigentlich war es gar nicht wie Schule, denkt sie. Eigentlich war es beinahe ein bisschen wie Geburtstagsfeiern. Rätsel raten und Gedichte ausdenken und Denksportaufgaben lösen« (29f).

Als Moni nach Hause kommt, wird sie von ihrer Großmutter begrüßt: »Na, Deern, und wie war das?«, fragt Oma, als sie Moni die Wohnungstür aufmacht. (...) »Das ist nicht so schwer«, sagt Moni und geht in die Küche. »Ich glaub, ich schaff das.« Oma sieht zufrieden aus. (...) »Zeig du das denen man«, sagt Oma. »All den feinen Leuten. Dein Vati war in der Schule auch immer so schlau.« Dann stellt sie zwei Teller Kartoffelsuppe auf den Tisch, die hat sie extra gekocht, zur Feier des Tages. Mit Würstchen drin. Weil Kartoffelsuppe Monis Lieblingsessen ist« (33).

Doch dann kommt eine Prüfungsphase, in der Moni die Aufgabe nicht lösen kann: »Moni wischt sich über die Nase. Nicht weinen jetzt, denkt sie. Jetzt bin ich durchgefallen...« (40). »Oma sieht ein bisschen bekümmert aus, als Moni ihr von den schwierigen Aufgaben erzählt. »Aber was nicht ist, ist nicht, Deern«, sagt sie und legt Moni Kartoffeln auf den Teller. »Du gehst da morgen hübsch wieder hin, und wenn du am Schluss durchgefallen bist, dann ist das auch kein Beinbruch. Aus unserer Familie war noch keiner auf der Oberschule.« Moni schiebt ihren Weißkohl hin und her. Es ist schön, dass Oma nicht böse ist« (44). Schließlich besteht Moni die Prüfung doch.

Die Passagen zeigen, welche Gefühlsschwankungen Prüfungs- und Testsituationen hervorrufen können, und wie wichtig es ist, dass das Umfeld die zu prüfende Person verständnisvoll begleitet. Ohne die liebevolle Fürsorge und Begleitung ihrer Oma, die mich sehr stark an meine eigene Großmutter erinnert, hätte Moni die Prüfung sicherlich nicht bestanden.



Viel schlechter hat es da David in Anna Gavaldas Jugendbuch »35 Kilo Hoffnung«, das in Frankreich spielt. David ist dreizehn und schon zwei Mal sitzen geblieben. Er leidet unter Konzentrationsschwäche und hasst die Schule. Seine Eltern, die eine Ehekrise durchleben, haben ihn aufgegeben. Nur sein Großvater, der seine handwerklichen Fähigkeiten unterstützt, hält noch zu ihm. Ein technisch ausgerichtetes Internat in Grandchamps ist Davids letzte Chance. Doch um dort unterzukommen, muss er eine Aufnahmeprüfung bestehen: »Beim Frühstück bekam ich keinen Bissen runter. Ich hatte einen Stahlbeton im Bauch. Mir ging es noch nie im Leben so schlecht. Ich atmete schwer und mir stand der kalte Schweiß auf der Stirn. Mir war heiß und kalt zugleich.

Sie setzten mich in einen kleinen Klassenraum und ich blieb eine Zeit lang allein. Ich dachte, sie hätten mich vergessen. Und dann gab mir eine Frau ein riesiges Heft zum Schreiben. Die Linien tanzten vor meinen Augen. Ich verstand nichts. Ich stützte die Ellbogen auf den Tisch und den Kopf in die Hände. Um durchzuatmen, um mich zu beruhigen, um den Kopf frei zu bekommen. (...)

Anfangs lief es ganz gut, aber je mehr Seiten ich umblättere, desto weniger Antworten fand ich. Ich fing an, panisch zu werden. Das Schlimmste war ein kurzer Absatz mit folgendem Wortlaut: »Findet und korrigiert die Fehler dieses Textes.« Es war furchtbar. Ich sah keinen einzigen. Ich war wirklich die größte Niete aller Nieten. Er war voll von Fehlern, und ich sah sie nicht einmal! Ich hatte einen Kloß im Hals, der ganz langsam hochstieg, und meine Nase fing an zu kribbeln. Ich riss die Augen weit auf. ICH WOLLTE NICHT HEULEN (...). Und dann kam sie trotzdem, eine große Träne, die ich nicht hatte kommen sehen und die nun auf mein Heft rollte ... Dieses Miststück. Ich biss die Zähne zusammen, ganz fest. Doch ich fühlte genau, dass ich die Nerven verlieren würde. Der Damm drohte zu brechen. (...) Wenn ich erst einmal anfinge zu heulen, das wusste ich, könnte ich nicht mehr aufhören, alles würde auf einmal hochkommen (...), all die Schuljahre, in denen ich der Schlechteste war. Immer der große Dummkopf vom Dienst. Meine Eltern, die sich nicht mehr liebten, diese ganzen traurigen Tage zu Hause (...)
(Gavalda 2004, S.69-71). Plötzlich hört David in seinem Innern die Stimme seines Großvaters, die ihn auffordert durchzuhalten, und so gelingt es ihm, die Prüfung doch noch zu bestehen.

Diese Schilderung macht deutlich, welche Ängste Prüfungen gerade bei Lernschwächeren auslösen können. Sie macht aber auch deutlich, dass in Prüfungssituationen alle Momente des Versagens wieder an die Oberfläche gespült werden. David ist erst dreizehn und sein Versagenskonto ist noch nicht allzu stark gefüllt. Wie mag es da bei einem doppelt so alten funktionalen Analphabeten aussehen, der einer Prüfungssituation ausgesetzt ist?!

Tests für Lernbehinderte

Neben den Prüfungen zum Übergang auf eine höhere Schulstufe finden gerade bei leistungsschwachen Kindern Tests statt, mit denen festgestellt werden soll, ob eine Lernbehinderung vorliegt. Diese Tests sind bei Betroffenen ebenfalls sehr angstbesetzt, wie die beiden Jugendbücher »Das Wort kann ich nicht lesen!« von Jamie Gilson und »Nennt mich einfach Jule« von Karen Hesse zeigen.

In Jamie Gilsons Buch »Das Wort kann ich nicht lesen!« (1985), das 1982 in gebundener Ausgabe unter dem Titel »Essen Bananen gern Kuchen« (amerikanischer Originaltitel: »Do Bananas Chew Gum«) erschien, kann der 12-jährige Sam kaum lesen und schreiben. »Ein Jahr zuvor in Kalifornien hatten die Lehrer mich gefragt, ob sie mir diese Testaufgaben geben dürften. Mann, da gab's wirklich einen Aufruhr. Schließlich sagten meine Eltern ja, aber was dann dabei herauskam, das wollten sie nicht mehr so gern sehen. Ich hätte halt diese Lernbehinderung, sagten sie, und zweimal in der Woche gab mir eine Sonderlehrerin für Lernbehinderte Sonderstunden. Aber ich blieb weiter blöd. Und dann zogen wir wieder um« (Gilson 1985, S.14f).

In seiner Erinnerung bleibt der Prüfungsverlauf eingegraben: »Da hatte ein Mann mich dazu bringen wollen, Wörter richtig zu schreiben, von denen ich genau wusste, daß ich sie nicht richtig schreiben kann. Ich kriegte Magenkrämpfe, aber dieser Kerl, der den Test leitete, lächelte genauso wenig wie er grimmig war. Er saß einfach da mit seinem Gesicht aus grauem Karton und schoß seine Wörter auf mich ab« (83).

Von nun an versucht Sam, seine Probleme in der Schule und in seinem Umfeld zu vertuschen, und spielt, immer wenn sie offensichtlich zu werden scheinen, den Clown. Auf keinen Fall will er einen erneuten Test machen:

»Ich haßte die Tests, all die Fragen, die ich nicht beantworten konnte« (20). Sams Eltern streiten sich, wie sie bei Sam weiter vorgehen sollen. Besonders Sams Mutter zweifelt die Ergebnisse des ersten Tests an und willigt in einen neuen ein, während der Vater zögert (19). Schließlich versuchen beide, Sam zu einem neuen Test zu überreden - ein Gespräch beim Frühstück, das sowohl die Hilflosigkeit der Eltern als auch des Kindes zeigt, und so Einblick gibt, welche Dramen sich wohl in der Kindheit mancher erwachsener funktionaler Analphabeten zwischen ihnen und ihren Eltern abgespielt haben.

»Erinnerst du dich noch, Sam. Die Tests in Kalifornien. Haben dir doch sogar Spaß gebracht, oder? War doch wie ein Spiel.« Meine Mutter sah auf ihren Teller und stocherte in ihrem Rührei herum. »Warum soll ich denn das alles noch mal machen? Sie brauchen doch nur die Tests von dort schicken zu lassen. Da sehen sie gleich, wie dumm ich bin. Dafür sind Tests doch da, oder?«

»Schluß jetzt, Sam«, sagte mein Vater. »Mutter und ich sind der Meinung, daß ein ganz neues Test-Programm (...) auch neue Ergebnisse bringt. Schließlich bist du jetzt ein Jahr älter und ein Jahr klüger.« Ich starrte ihn an. Wollte er mich zum Narren halten? Er hatte mich lesen gehört und hatte mir vorgelesen. Er hatte Sachen für mich geschrieben und meine Hand geführt, seit ich klein war. Er blickte auf sein Rührei (...). Ich wusste, er konnte mir nicht in die Augen sehen.

»Mrs. Bird [die Lehrerin] hat gemeint«, übernahm jetzt meine Mutter, »wir sollten dir sagen, daß diese Tests ihr zeigen, wie du am leichtesten weiterkommst. Einfacher geht's nicht.« »Ich mach da nicht mit. Die fragen mich bloß Zeug, das ich sowieso nicht weiß. Ich mach da nicht mit.«

»Doch. Du wirst mitmachen! Deine Mutter hat letzte Woche den Einwilligungsschein unterschrieben«, sagte mein Vater. Er zog den Sportteil aus der Zeitung raus und studierte die Spielergebnisse« (84).

Die Mutter greift zum letzten, grausam anmutenden Mittel: »Lies das mal, das ist ganz leicht.« Und ich versuche es und kann's natürlich nicht, und sie fängt an, mich anzuschreien. Zum Schluß komm ich mir nur noch vor wie ein Stück Dreck. Sie sah mich kalt an. »Ich wollte dir nur einmal zeigen, warum du den Test machen musst. Du kannst nämlich nur kurze Wörter lesen, und selbst bei denen hapert's. Irgendwie haben sie dir nicht beibringen können, richtig zu lesen, und wir müssen einfach einen Grund dafür finden« (85).

Als Sam dann noch erfährt, dass die Tests zwei Tage und insgesamt sieben Stunden dauern, brüllt er los: ›Sieben Stunden! Das ist ja Wahnsinn! Da sagt dann jeder: Sieh mal den alten Sammy Dämlack, jetzt macht er wieder den Test für Dämlacks. Vergiß es.‹ Ich legte meinen Kopf schräg, streckte die Zunge aus dem Mundwinkel und glotzte sie an wie ein Idiotenkind.

›Vergiß dein *Vergiß es*‹, sagte meine Mutter. Sie spülte den Teller ab (...). ›Ich komme noch zu spät, wenn ich mich nicht beeile.‹ (...) ›Sieben Stunden! Nicht mit mir!‹ ›Sam‹, sagte sie und streichelte mir über den Nacken (...), ›ich habe dich sehr lieb. Trotz der Unordnung in deinem Zimmer, trotz der mangelnden Lesefähigkeit bist und bleibst du mein Goldstück. Ich möchte nur, daß du lesen und schreiben kannst wie jedes andere Kind. Ich will nicht, daß du untergehst‹ (85f).

Der Verlauf dieses Frühstücksgesprächs in Sams Familie macht deutlich, welche gefühlsgeladenen Strategien die Beteiligten einsetzen - von autoritärem Verhalten über Gefühlskälte bis hin zur Regression -, um sich wechselseitig zu überzeugen. Sie zeigen, welchen Wechselbädern der Gefühle die Eltern und das Kind ausgesetzt sind, Emotionen, die zu lang anhaltenden Verletzungen führen (können).

Nach langen inneren Kämpfen nimmt Sam an dem Test teil. Und es ist in der Tat ein ganz anderer Test als der erste - mit einer verständnisvollen Testerin. Bei dem Intelligenztest mit Fragen wie »Essen Bananen Kuchen« kommt heraus, dass Sam eine normale Intelligenz besitzt. Nur das Lesen bereitet Schwierigkeiten. Offensichtlich kann Sam sich nicht auf einer vollen Seite orientieren. Ein besonders präpariertes Stück Papier, das er auf die bedruckte Seite legen soll, damit nur einzelne Worte erscheinen, soll ihm u.a. helfen, diese Schwierigkeit zu bewältigen. Sam verlässt den Test mit gestärktem Selbstbewusstsein, was sich auch darin kundtut, dass er seine Umwelt auffordert, ihn bei seinem richtigen Namen zu nennen.



Ähnlich wie Sam findet Jule am Schluss des Buches von Karen Hesse »Nennt mich einfach Jule« zu einer eigenen Identität, weil sie feststellt, dass sie nicht blöd ist, sondern lesen und schreiben lernen kann (Hesse 2000, S.122f). Jules Vater kann nicht lesen und schreiben. Jule auch nicht. Sie hat deshalb

Schwierigkeiten in der Schule. Sie berichtet vom ersten Schultag in der neuen Schule: »(...) nach der Pause haben wir Lesen. Jedes Kind kommt dran, wir müssen uns vor die Klasse stellen und laut aus einem Buch vorlesen. Als langsam die Reihe an mich kommt, tue ich so, als müsste ich aufs Klo. Ich zapple auf meinem Platz herum und schlage meine Beine übereinander und zapple noch doller. Kurz bevor ich mit dem Lesen dran bin, melde ich mich, damit ich raus darf. Miss Hamble sagt: ›Jule, mein Kind, warte, bis du dran warst.« Als sie das sagt, fängt mein Herz an verrückt zu spielen. Ich kann das nicht. Ich werfe einen Blick auf das Buch. Aber das alles sagt mir nichts. Ich weiß noch nicht mal, auf welcher Seite ich sein sollte. Ich schmeiße das Buch hin und stürme durch die Klasse, als wäre ich wütend auf Miss Hamble, dass sie mich nicht gehen lässt, wenn ich muss. (...) Einer von den Jungs sagt: ›Sie will bloß nicht lesen. Sie ist zu blöd« (50).

Von nun an schwänzt Jule die Schule. Ihre Lehrerin, Frau Hamble, will, dass sie Tests macht. Doch Jule meint: »Ich kann keinen von ihren Tests machen. Sonst wird sie es herausfinden. Alle werden wissen, wie blöd ich in Wirklichkeit bin. Das könnte ich nicht aushalten« (54). Zu der Angst als blöd zu gelten, gesellt sich die Angst, die Lehrerin zu enttäuschen. »Immer wieder erwähnt Miss Hamble diese besonderen Tests, die sie mich machen lassen will. Sie sagt, sie sind nicht schlimm. Aber ich will sie nicht machen. Miss Hamble wird ganz enttäuscht sein, wenn sie die Wahrheit rausfindet - dass ich nicht lesen kann« (63).

Schließlich befreit sich Jule aus diesem Teufelskreis und macht die Tests: »Ich musste alle möglichen Wörter lesen. Ich habe auch versucht einen ganzen Absatz zu lesen. Dann hat jemand was vorgelesen und ich musste zuhören. Sie haben mir Fragen über das gestellt, was ich gehört habe. Ich habe sogar ein paar Spiele spielen dürfen, mit Labyrinthen und solchen Sachen« (86). Das Ergebnis: Jule bekommt zusätzlichen Förderunterricht. Und: »Miss Hamble lässt mich nicht mehr nach vorne an die Tafel kommen. Sie überprüft meine Arbeit auf stille, unauffällige Art und Weise, so dass ich mich nicht mehr zu schämen brauche« (86).



Unbefriedigend - zumindest für die Tester - verlaufen die Tests, die in dem Roman »Blumen für Algernon« von Daniel Keyes mit dem geistig behinderten Charly gemacht werden (verfilmt unter dem Titel »Charly« 1968). Der Fast-Analphabet Charly ist bereits erwachsen. Er soll sich in einem wissenschaftlichen Experiment einer Operation unterziehen, um intelligent zu werden. Vor und nach der Operation soll er einen Fortschrittsbericht schreiben, was er auch tut - vor der Operation allerdings in einer kaum lesbaren Rechtschreibung. Selbstverständlich werden mit Charly auch Tests gemacht, so zum Beispiel der Rohrschach-Test. Charly berichtet: »... ich weis was test bedeutet. Man mus ihn machen sons krig man schlechte noten (Keyes 2006, S.11).« Doch bei seiner ersten Begegnung mit dem Tester Burt ist Charlie irritiert: »Er hatte keinen Weisen Mantel an wie ein doktor aber ich glaube das er kein dokter nich war weil er sagte nich mund auf und sagen sie a. Er hatte plos die weisen karten. ... Ich wuste nich was er for hatte und hilt mich fest am stul Fest wie wen ich manchmal zum zanarz gee plos das Burt auch kein zanarzt nich ist aber er sagte immerzu entspannen sie sich und da bekomme ich angs weil es dan hinter her immer we tut. Burt sagte dan Charlie was sen sie auf diesen karten. Ich sa ferschüttete tinte und ich hatte grose angs ... weil als ich noch kind war bin ich bei alen prüfungen durgefallen und ich habe auch tinte ferschütet. Ich sagte Bert das ich ferschütete tinte auf einer Weisen karte sa. Burt sagte ja und er lechelte und da war ich fro. Er drete ale karten um und ich sagte ihm jemand hat auf ale tinte ferschütet rote und Schwartse. Ich dachte das war eine Leichte brüfung aber als ich aufste und gen wollte hilt Burt mich fest und sagte setsen sie sich widerhin Charlie wir sind noch nich fertig. Wir müsen noch mer machen mit den karten. ... Ich erinnere mich nich mer so gut was Burt sagte aber ich erinere mir das er wollte ich sol sagen was in der Tinte war. Ich sa nichts in der tinte aber burt sagte da sin bilder drin. Ich konnte kein bild nich sen. Dabei habe ich mir Wirklich müe gegeben. Ich habe die karte gans na bei und ganz weit wek gehalten. Dan sagte ich wen ich die brile aufsetse kann ich Sicher Beseer seen ...« (8).

Hier versagt der Test, was für den Tester frustrierend sein kann. Doch für Charly, der die Testsituation nicht durchschaut, ist es noch viel schlimmer. Die Situation ist für ihn im höchsten Grade angstbesetzt, und auch noch nach dem Test plagen ihn Versagensängste: »Ich glaube nich das ich den Roschartes bestanden hab« (9).

Exkurs:

Lernbehinderten-Tests in dem Spielfilm

»Großvaters Geständnis«

In dem amerikanischen Spielfilm »Großvaters Geständnis« (The Secret, USA 1992) spielt das Thema Legasthenie und Test eine wichtige Rolle (vgl. Genuneit 1999, S.205f).

Dennie hat Probleme mit dem Lesen und Schreiben in der Schule. Seine Lehrerin will, dass er einen Test im entfernten Boston macht. Dennies Vater ist dagegen und streitet sich deswegen mit seiner Frau. Dennies Großvater, der selbst Analphabet ist (was keiner außer seinem Gehilfen weiß), teilt die Sorgen seiner Schwiegertochter und fährt mit seinem Enkel zum Test ins Krankenhaus nach Boston. Im letzten Moment verhindert Dennies Vater die Teilnahme seines Sohnes an dem Test. Da entschließt sich der Großvater nach innerem Ringen sich zu outen und bittet die Ärztin, ihn selbst zu testen. Das Ergebnis: Der Großvater besitzt eine überdurchschnittliche Intelligenz, leidet aber unter Legasthenie; »einer unsichtbaren Behinderung« wie die Ärztin meint, die viele mit ihm teilen und die er wahrscheinlich an seinen Enkel vererbt habe. Ein Test mit Dennie, dem der Vater endlich zustimmt, bestätigt dies, sodass zumindest Dennie geholfen werden kann. Ein rührender, ja rührseliger Film - allerdings mit einem fragwürdigen Legasthenie-Verständnis -, in dem Kirk Douglas sehr überzeugend die Hauptrolle spielt. Vielleicht gelingt ihm dies so gut, weil seine Mutter Analphabetin war (Douglas 1992, S.16) und er selbst einen Sohn hat, der Legastheniker ist (»Gebt niemals auf« 2002).

Tests in Alphabetisierungskursen

Kursleiter/innen in Alphabetisierungskursen müssen einen Spagat vollbringen. Zum einen müssen sie durch Diagnostik herausfinden, wo ein/e Teilnehmer/in steht und wo sie/er ggf. hin will, zum anderen dürfen alte Ängste nicht geweckt und Lernblockaden nicht vergrößert werden. Tun die Kursleiter/innen nichts, sondern unterrichten einfach drauf los, so besteht die Gefahr, dass sie an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer/innen vorbeihandeln und sie damit an einem erfolgreichen Lernen hindern.

Die Analphabetin Precious, 16 Jahre alt, ist in dem in Amerika spielenden Roman »Push« der Schriftstellerin Sapphire eine schwierige Teilnehmerin. Precious hat schon einige Erniedrigungen mehr hinter sich, was sich bei dem Anmeldegespräch für einen Alphabetisierungskurs sehr deutlich bemerkbar macht. Als Precious sich bei dem alternativen Schulprojekt »Lernen für Alle« meldet, weiß man dort aus ihrer »Scheißakte« schon Bescheid: Im Lesetest hat sie nur zwei Punkte.

»Willst du den Test wiederholen?« [fragt die Lehrerin bei der Anmeldung]. »Nein.« Is nix Neues für mich. Immer hat was mit den Tests nicht gestimmt. In den Tests siehst aus, als hätt ich null Grips. In den Tests siehst aus, als wär ich und meine Mutter - meine ganze Familie blöd (...)« (Sapphire 1988, S.39). Und sie fährt fort: »Wie der Test aussieht? Mir doch scheissegal. Ich kuck der Lehrerschlampe in die Augen, versuch rauszukriegen, ob sie *mir* sieht oder bloss den Test. Aber mir is jetzt egal, was die Leute sehn. Ich seh was, jemand. Hab n Kind. Na und. Bin stolz drauf. Auser dass das Kind von meinem Vater is und ich nich auffem Bild bin, mal wieder. »Wiederholen?« Hat sie was gesagt? Doch, die Lehrerin sagt: »Willst du den Test wiederholen?« Ich schüttel den Kopf. Nein. Wozu auch, würd nix ändern, hab mich nicht geändert« (41f).

In diesem Erstgespräch reden beide aneinander vorbei. Die Welten, die die Lehrerin und Teilnehmerin von einander trennen, sind zu weit entfernt. So wird Precious ohne weitere Bedenken in die erste Klasse geschickt. - Eine Entscheidung, die sich als richtig erweist, zumal sie dort auf eine einfühlsame Kursleiterin stößt.

Die Kursleiterin Miss Rain prüft, ob alle Teilnehmerinnen in dem richtigen Kurs sind: »Miz Rain kuckt mich an. Hab als einzige nix gesagt. Will was sagen, weiss aber nich, wie. Bins nich gewöhnt, was zu sagen. Wie soll ichs sagen? Ich kuck Miz Rain an. Sie sagt: »Nun, Precious, wie stets mit dir? Denkst du, du bist hier richtig?« Ich will ihr sagen, was ich schon immer jemand sagen wollte, dass die Seiten, ausser wenn Bilder drauf sind, alle gleich aussehen, dass ich immer in der letzten Reihe sitz, bloss heute nich (...) Aber ich muss heulen. Ich kuck Miz Rain ganz fest an, und die Tränen laufen mir runter, aber ich bin nich traurig, unds is mir auch nich peinlich. »Bin ich, Miz Rain«, frag ich, »bin ich denn hier richtig?« Sie gibt mir n Taschentuch und sagt: »Ja, Precious, ja« (56f).

Mit dem Lesenlernen kommt Precious jedoch nur langsam voran, doch Ms. Rain macht ihr Mut, indem sie die Testergebnisse relativiert und auf ihre wirkliche Bedeutung zurückstutzt. »Und im Lesen hab ich 2,8 Punkte. Ich frag Ms. Rain, was das heißt. Sie sagt, das is blos ne Zahl. Und Zahlen sagen nichts aus darüber, wie weit ich in nur zwei Jahren gekommen bin. Sie sagt, vergiss die Zahlen und mach weiter so« (118f).

Recht hat sie, diese kluge Lehrerin, denn bald stellt sich größerer Erfolg ein: »Hab noch mal den TABE-Test gemacht, und diesmal hatt ich ne 7,8. Ms. Rain sagt, das wär ein Quantensprung. Als hätt ich grad noch auf einer Stufe gestanden, und statt nem Schritt hätt ich nen Sprung gemacht, nen ganzen Absatz übersprungen. Was die Note eigentlich bedeutet? Na, laut dem Test les ich jetzt wie in der siebten oder achten Klasse. In dem Test vorher hatte ich ne 2,0, dann ne 2,8. Die 2,0 Zeiten waren echt schlecht, weil ich überhaupt nicht lesen konnte (bei dem Test kriegst immer ne 2,0, auch wenn du gar nix ausfüllst). Jetzt muss ich den Stand von Highschool-Schülern schaffen, dann den von College-Studenten. Ich weiss, dass ich's schaffen kann. Ms. Rain sagt, mach dir keine Sorgen, wird schon klappen« (149).

Mit diesem positiven Ausblick endet das Buch, das uns tiefen Einblick gibt, in die Schattenseiten des Lebens, aber auch deutlich macht, dass die Persönlichkeit der Kursleiterin und ihre Unterrichtsmethode häufig wichtiger sind als Testergebnisse.

Fazit

Die vorgestellten literarischen Texte zeigen, was die Geprüften vor und während der Tests und Prüfungen denken, fühlen und erleiden. Dies sollten die Lehrer/innen immer mit bedenken, wenn sie Tests durchführen oder durchführen lassen. Und sie sollten nie Tests mit Personen durchführen, bevor sie diese nicht kennen. Eine langjährige Kursleiterin in der Alphabetisierung, die jetzt meine Frau ist, hat mir einmal gesagt: »Erst an die Lernenden herantasten, dann testen.«

Aus den vorgestellten literarischen Texten sollte man aber auch den Schluss ziehen: Wenn irgendwie möglich, vermeiden Sie Tests. Es gibt genügend andere Instrumente in der Diagnostik. Und wenn sich ein Test nicht vermeiden lässt, dann bereiten Sie die Prüflinge sehr gut auf die Prüfungs-

situation vor, zum Beispiel durch die Lektüre der hier vorgestellten Titel. Denen aber, die immer neue Tests entwerfen und anwenden, dabei aber weder wissen, was sie tun, noch wissen, was sie eigentlich testen, sei der Spruch des Evangelisten Matthäus ins Stammbuch geschrieben: »Mit welcherlei Gericht ihr richtet, werdet ihr gerichtet werden; und mit welchem Maß ihr messt, wird euch gemessen werden« (Matthäus 7, 2f; vgl. auch Enzensberger 2006).

Damit Sie zum Schluss auch einmal in eine Testsituation kommen, möchte ich Ihnen einen ganz gemeinen Test vorlegen. Ich nenne ihn in Anlehnung an den - aus meiner Sicht - fairen Stolperwörtertest (vgl. Backhaus 2006) »Fieser Stolperwörtertest« (FSWT).

Lies den folgenden Text *laut* und *zügig* vor!

Du hast dafür 3 Minuten Zeit.

Im Heroindunst, sagte der Papst, versinke die ganze Pornoindustrie.

Der Vatikan lehne die These Vati-kann-alles ebenso ab wie die andere:

Mein Bauch gehört mir.

Ein Kardinal übersteht eine Operation ohne Betäubung nach kurzer Betäubung.

Denn mit Gleichstrom fahren die O-Busse in Ostrom.

Korrekte Beinhaltung beinhaltet beim Tragen der päpstlichen Standarten verschiedene Standarten.

Man hat mir öffentlich beigepflichtet, das Fahmentuch ist beigegefärbt.

Bei der Spendensammlung dient der Reinerlös

dem Nachweis der Reinkorporation des Heiligen durch Gott, den Alleinen.

Auf alle Nachlassfächerchen erstrecken sich die Recherchen der Inquisition.

Durch das Buschfeuer steuerte kein Buschauffeur den Wagen wie dieser Missionar.

Es ist auch keine Legende, dass er das Zugende noch erreichte,

obwohl die Nachteile eines Nachtzuges nicht zu leugnen sind.

Sein Seelentröster war ein Seeleopard,

ein Häscher, der kein Häschen entkommen ließ.

Auf dem Estrich stand: Bindestriche bieten bei manchem Politikersatz Schreiberleichterung.

Große Bilderfolge hatte der Textilingenieur mit seinen Textillustrationen zur Salonalbumserie.

In diesen Wonnetagen meidet man die schönsten Wohnetagen, und selbst

in der Versandabteilung beugt man sich über die Verandabrüstung.

Vor allem der Talentförderung diene der Wettbewerb zur Talentwässerung durch Stauseen.
 Die Staubecken müssen gesäubert werden, am besten nimmt man dazu ein Staubtuch.
 Die Heimat ohne jede Heimatmosphäre war für die Weise ideal,
 ging es hier doch babygerecht zu trotz der babylonischen Sprachverwirrung.
 Alles war großzügig, nur die Alträume waren wahre Elternalträume.
 So gab es zum Beispiel nur ein Schuhregal für alle Stiefeltern.
 Doch auf dem anschließenden Presseessen wurden Seeigeleier geboten,
 Tiefkühlautomatensalat, Wurzelenden mit Schweinelenden, Nachtischweine etc.
 Die am meisten gefürchtete Profiamazone der Panamazone behauptete, weder Gage
 noch Visagebühren seien ihr wichtig. Sie legte zu ihren Spargeldern,
 was sie bei der Spargelernte verdient hatte.

Diesen Test findet man in verschiedenen Varianten im Internet
 bei Eingabe der ersten beiden Wörter in die Suchmaschine.

Literatur

- Backhaus, A. (2006). Die Bestimmung der Lesefähigkeit mit dem Stolperwörtertest. In ALFA-FORUM Nr. 63, 30-32.
- Bibel, Die (1985). Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Boie, K. (1993). Mittwochs darf ich spielen. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- Boie, K. (2003). Monis Jahr. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- Buber, M. & Rosenzweig, F. (1997). Die Schrift. Bd. 1: Die fünf Bücher der Weisung. Gerlingen: Lambert Schneider, 12. verb. Aufl.
- Burroughs, E.R. (1994). Tarzan bei den Affen. Leipzig: Kranichborn.
- Douglas, K. (1992). Weg zum Ruhm. Erinnerungen. Berlin: Ullstein.
- Enzensberger, H.M. (2006). Im Irrgarten der Intelligenz. Über den getesteten Verstand und den Unverstand des Testens. In Neue Zürcher Zeitung. 11. Nov. (NZZ Online).
- Fahnenschreiber, H. (1999). Wir Zwillinge. Eine Nachkriegskindheit in Hamburg. Hamburg: Eigenverlag, 2. Aufl.
- Fahnenschreiber, H. (2002). Der Teddy, der nicht das ABC lernen wollte. Hamburg: Eigenverlag, 2. Aufl.
- Gawalda, A. (2004). 35 Kilo Hoffnung. Berlin: Bloomsbury, 2. Aufl.
- »Gebt niemals auf« (2002). In Austrian Legasthenie News, 21. März. www.legasthenie.at/aln21.
- Genuneit, J. (1999). Berufskarrieren von Analphabeten in Spielfilmen. In Stark, W. u.a. (Hg.). Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Stuttgart: Klett, 199-210.
- Genuneit, J. (2003). Wer A sagt, muss auch B sagen. Gedichte, Lieder und Geschichten zum Alphabet. In Grundschule Sprachen 12, 9-11.
- Genuneit, J. (2004a). »Essen Bananen Kuchen?« Sinn und Unsinn von Diagnostik, Prüfungen und Tests in literarischen Texten. In ALFA-FORUM Nr. 57, 27-34.

- Genuneit, J. (2004b). Wann sind Regenbogenwolkenfeenkinder und Teddys funktional alphabetisiert? In ALFA-FORUM Nr. 54/55, 65.
- Gilson, J. (1982). Essen Bananen gern Kuchen? Zürich: Benziger.
- Gilson, J. (1985). Das Wort kann ich nicht lesen. München: dtv.
- Gilson, J. (1997). Do Bananas Chew Gum? New York: Beech Tree.
- Goldschmidt, V. (1932). Unser Alphabet. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.
- Gorki, M. (1990). Wie ich lesen lernte. Berlin: Friedenauer Presse.
- Grimm, Gebrüder (2007). Hänsel und Gretel. (<http://gutenberg.spiegel.de/grimm/maerchen>).
- Hesse, K. (2000). Nennt mich einfach Jule. München: dtv.
- Keyes, D. (2006). Blumen für Algernon. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kretschmann, R. (2004). Die Bedeutung der vorschulischen Entwicklung für den späteren Schulerfolg. Vortrag auf dem Expertenseminar des UNESCO-Instituts für Pädagogik zum Thema »Family Literacy«. Hamburg am 25. Mai. (Mskpt.).
- Meckel, M. (2002). Mit »Dallas« zum Dokortitel. In Stöbener, D. (Hg.). Meine Lehrjahre. Prominente plaudern aus der Schule. Berlin: Aufbau, 19-22.
- Och, S. (1998). Bitte eine neue Welt, Herr Ober. Aarau: Sauerländer.
- Polgar, A. (1984). Die gute Kinderstube. In ders. Kleine Schriften. Bd. 3: Irrlicht. Reinbek: Rowohlt. Zit. n. Thuswaldner, A. (Hg.) (1987). Ewige Kinderzeit. Salzburg/Wien: Residenz, 47-51.
- Rabinowitz, B. (2006). Heiliger Wahnsinn. Ist die Geschichte der Opferung Isaaks durch Abraham eine Warnung vor religiösem Wahnsinn? In: Jüdische Allgemeine Nr. 45/06, 14.
- Sacks, D. (2003). The Alphabet. London: Hutchinson.
- Sapphire (1988). Push. Reinbek: Rowohlt.
- Schweizer, O. (2002). Zum Film »Ins Schreiben hinein. Kinder auf der Suche nach dem Sinn der Zeichen.« In Fitzner, T. (Hg.) (2002). Alphabetisierung und Sprachenlernen. Stuttgart: Klett, 231f.
- Test (2006). (<http://de.wikipedia.org/wiki/test>) (12.11.2006).

Filme

- Charly. Spielfilm. USA 1968. Regie: Rolf Nelson; Darsteller: Cliff Robertson, Claire Bloom; 103 Min.
- Elschenbroich, D./Schweizer, O. (2001): Ins Schreiben hinein. Kinder auf der Suche nach dem Sinn der Zeichen. Ein Film. Deutsches Jugendinstitut. München.
- Großvaters Geständnis (The Secret). Spielfilm; USA 1992; Produktion: RHI Entertainment; Regie: Karen Arthur; Darsteller: Kirk Douglas, Jessie R. Tandler; 89 Min.

>	Z	Y	X
W	V	U	T



Förderdiagnostik (»Assessment«) und sonderpädagogischer Förderbedarf

Eine Herausforderung für europäische Bildungsexpert/innen

Anette Hausotter

Die *European Agency for Development in Special Needs Education*, abgekürzt EA, ist eine unabhängige, sich selbst verwaltende Einrichtung. Sie wird von den Bildungsministerien ihrer Mitgliedsstaaten getragen und von der Europäischen Kommission unterstützt. Ein Hauptanliegen der EA ist die Bereitstellung einer Plattform für die Zusammenarbeit im Bereich der sonderpädagogischen Förderung für die einzelnen Mitgliedsstaaten. Die wesentlichen Ziele gelten der Optimierung bildungspolitischer Strategien, der Qualitätsverbesserung im Bereich sonderpädagogischer Förderung und langfristig der Schaffung eines Rahmens für eine intensive europäische Zusammenarbeit. Dies geschieht unter anderem, indem das Wissen und Know-how aus den unterschiedlichen europäischen Ländern verfügbar gemacht wird, damit jedes Land auf seine Weise daraus seinen Nutzen ziehen kann. Jedes Land ist bestrebt, seine Bildungspolitik und -praxis für Lernende mit besonderen Bedürfnissen zu verbessern, damit Chancengleichheit, Zugang für alle, integrative Beschulung statt Ausgrenzung und die Förderung der Bildungsqualität gewährleistet werden können. Beispiele guter Praxis und daraus resultierende Empfehlungen bieten eine Grundlage für die jeweiligen nationalen Entwicklungen in der Bildungspolitik, der Praxis und des Angebots für Lernende mit besonderen Bedürfnissen und für ihre Familien. Priorität haben Themen wie Chancengleichheit, Barrierefreiheit, integrative/inklusive Bildung und die Verbesserung der Bildungsqualität. Bei allen Aufgaben wird den Unterschieden in den bildungspolitischen Strategien, in der Praxis und dem Bildungsumfeld in den verschiedenen Ländern Rechnung getragen. Berücksichtigt werden dabei maßgebliche internationale Deklarationen zur sonderpädagogischen Förderung wie z.B. die Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte der UNO, die Erklärung von Salamanca, die Charta

von Luxemburg, die Beschlüsse des Europäischen Parlaments zur inklusiven Bildung und die Madrider Erklärung.

Die Mitgliedsländer ermitteln Themen, die für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung von Bedeutung sind. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Bildungspolitik und ihrer praktischen Umsetzung. Weitere Schwerpunkte sind neue und innovative Maßnahmen, Forschung und Entwicklung sowie die EU-Förderprogramme.

Die EA hat seit der Gründung 1996 eine Reihe von Projekten zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen durchgeführt. Die Ergebnisse sind niedergelegt in Form von schriftlichen Berichten, Fachartikeln und Publikationen. Ziel dieser Materialien ist die Vermittlung eines realistischen Bildes der sonderpädagogischen Förderung in Europa aufgrund aktueller Informationen, die sich auf den nationalen Kontext der einzelnen Länder beziehen. Die wichtigsten Zielgruppen der Veröffentlichungen der EA sind die politischen Entscheidungsträger, Expertinnen und Experten sowie Fachkräfte, die auf die Politik und Praxis der sonderpädagogischen Förderung Einfluss nehmen.

Alle Veröffentlichungen stehen sowohl in gedruckten als auch in elektronischen Formaten zur Verfügung. Die Nutzer können diese als Nur-Text-Versionen (in MS Word) oder auch als Versionen mit Grafiken (als Adobe PDF-Dateien) im Bereich »Veröffentlichungen« (*Agency Publications*) der Internetseite kostenlos herunterladen:

www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Assessment und sonderpädagogischer Förderbedarf

Die *European-Agency for Development in Special Needs Education* befasst sich seit gut einem Jahr mit einem Projekt zum Thema Assessment* und sonderpädagogische Förderung. Das Verständnis von Assessment hat sich in jüngster Zeit in den meisten europäischen Ländern gewandelt. Das Haupt-

* Der englische Begriff *Assessment* umfasst alle Formen von Beurteilungs-, Bewertungs- und Diagnoseverfahren. Im folgenden Text wird der englische Begriff genutzt. Im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird *Assessment* in der deutschen Terminologie im Sinne der Bezeichnungen *Förderdiagnostik* oder *pädagogische Diagnostik* verwendet.

anliegen von Assessment und die entsprechenden Ansätze haben sich verändert. Es wurden neue Erkenntnisse darüber gewonnen, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen lernen. Der Schwerpunkt der Bildungsziele und -programme hat sich in allen Ländern verschoben. So wird eine reine Testdiagnostik, die die einzelne Schülerin/den Schüler isoliert betrachtet bzw. eine medizinisch-defizitorientierte Diagnostik unserer heutigen Schülerschaft nicht mehr gerecht. Die Stärken eines Kindes sollen berücksichtigt werden, und die Informationen aus der Einschätzung des (sonder)pädagogischen Förderbedarfs müssen direkt in die Unterrichts- und Lernstrategien mit einfließen. Die Einführung von Qualitätsstandards macht es erforderlich, über eine eher prozessorientierte Förderdiagnostik nachzudenken sowie alternative Maßnahmen und Instrumente zu entwickeln. Das Kind sollte nicht mehr isoliert betrachtet werden, sondern der gesamte Kontext seines Lernprozesses steht im Fokus. Im Rahmen dieser Überlegungen haben sich folgende Spannungsfelder herauskristallisiert:

- die Spannungen zwischen der Notwendigkeit zum Wettbewerb und der Sorge um Chancengleichheit
- die Spannungen zwischen der extremen Ausweitung von Wissen und der Kapazität des Menschen, sich dieses Wissen anzueignen.

Bildungsexpertinnen und -experten aus 25 Ländern sind an diesem Projekt beteiligt. Ein Anliegen dieser Gruppe ist es, die Botschaft der Notwendigkeit eines inklusionsorientierten Assessments für Lehrkräfte, Schulleiter, andere pädagogische Fachkräfte sowie bildungspolitische Entscheidungsträger zu vermitteln. Diese soll dazu anregen, die Lehr- und Lernmöglichkeiten zu überdenken und neu zu gestalten, um für alle Schülerinnen und Schüler eine qualitativ gute Bildung zu gewährleisten. Da der Begriff Assessment auch in anderen Ländern nicht eindeutig in seiner Bedeutung ist, hat die Projektgruppe folgende Arbeitsdefinition festgelegt.

Assessment bezeichnet die Art und Weise, wie Lehrkräfte und andere Personen, die an der Bildung und Erziehung einer Schülerin oder eines Schülers beteiligt sind, systematisch Informationen über den Leistungsstand und/oder die Entwicklung in verschiedenen Erfahrungsbereichen (Schule, Verhalten, soziales Umfeld) sammeln und nutzen.

Gemäß dem Verständnis der Expertengruppe verfolgt Assessment unterschiedliche Ziele mit unterschiedlicher Zweckgebundenheit wie

- Überwachung allgemeiner Bildungsstandards
- administrative Zwecke (Entscheidung über den Bildungsgang und Förderort, die Zuweisung von Finanzmitteln, Entscheidung über Ressourcen usw.)
- Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs - Eingangsd Diagnose
- Ermittlung des Lernstands (zusammenfassende Einschätzung, Bewertung am Ende eines Schuljahres oder Bildungsgangs)
- Input für Unterrichts- und Lernentscheidungen (kontinuierliche prozessbegleitende Einschätzung/Förderdiagnostik).

Das Projekt besteht aus zwei Phasen. Phase 1 setzt sich mit der aktuellen Situation in den Ländern auseinander, zeigt Beispiele für gelingende Praxis auf und formuliert Leitlinien für ein erfolgreiches Assessmentverfahren. Herausforderungen und Tendenzen, Innovationen und Entwicklungen, die sich aus den Länderinformationen ableiten lassen, münden in Empfehlungen für die europäische Ebene. Ferner ist es ein Anliegen der Gruppe, Beispiele innovativer Praxis, Bewertungsmethoden und -verfahren zusammenzustellen, um intergations/inklusionsfördernde Bedingungen für bildungspolitische Entscheidungen und Strategien für die praktische Umsetzung zu schaffen.

Jedes Teilnehmerland erstellte vor dem Hintergrund seines Bildungssystems einen detaillierten Länderbericht über seine bildungspolitischen Grundlagen und seine entsprechende Praxis im Bereich des Assessments in Regelschulen.

Die EA hat ein Webportal eingerichtet, auf dem sämtliche Länderberichte, eine Literaturstudie zu den nichteuropäischen Ländern sowie Gastvorträge bereitgestellt werden, siehe

www.european-agency.org/site/themes/assessment/.

Die Publikation zu Phase 1 wird in Kürze erscheinen. Diese kann dann ebenfalls von der Website der EA in den Landessprachen herunter geladen werden. Die zweite Phase beginnt im Frühjahr 2007. Sie wird fünf verschiedene Einrichtungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in mehreren europäischen Ländern auswählen.





Förderdiagnostik im Anfangsunterricht

Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit

Eva-Maria Kirschhock

1 Ist Sprachbewusstheit von Bedeutung für das Lesen- und Schreibenlernen?

Diese Frage ist berechtigt, denn viele Lehrerinnen und Lehrer, die Schulanfänger unterrichten, haben sich nie damit auseinandergesetzt und trotzdem ihren Schülerinnen und Schülern das Lesen und Schreiben vermittelt. Warum also sollte man sich mit Sprachbewusstheit und deren Förderung auseinandersetzen?

Wesentliche Impulse für die Schriftspracherwerbsforschung kamen in den letzten Jahren durch die entwicklungspsychologische Sicht der Schriftaneignung. Aber auch auf die Praxis haben sich diese Erkenntnisse der Forschung ausgewirkt, indem sie die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern und deren Unterrichtskonzeptionen verändert haben. Der Schriftspracherwerb wird dabei als aktiver und individueller Prozess aufgefasst, der weit vor dem Schuleintritt beginnt. Kinder sammeln bereits im Vorschulalter vielfältige Erfahrungen mit Schrift. Bei diesem Aneignungsprozess lernen sie nicht nur den Gebrauch von Schrift, sondern entwickeln auch in unterschiedlichem Umfang eine Reflexionsfähigkeit über Sprache. Dass diese metasprachlichen Denkstrukturen einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz spielen, wurde nicht zuletzt in der PISA-Studie hervorgehoben.

Um eine Vorstellung zu bekommen, in welchem Sinne Sprachbewusstheit mit dem Erwerb der Schriftsprache essentiell zusammenhängen könnte, ist eine Beschäftigung mit Downings Theorie (Downing 1984) von Nutzen. Er spricht von der »kognitiven Klarheit«, die sich der Lernende über seine Aufgabe (Lesen und Schreiben) und den Gegenstand seiner Aufgabe

(Schriftsprache) verschaffen müsse. Mit einem zunehmenden Verständnis von Schriftsprache verändern und erweitern sich sowohl die Vorstellungen von der *Funktion* des Lesens und Schreibens als auch die Konzepte, die ein Kind von den *Merkmale der Schrift* hat, also auch von linguistischen Einheiten wie Phonem/Graphem, Wort und Satz. Mit Schulbeginn wird durch den Unterricht gezielt die Aneignung der Schriftsprache betrieben. Wenn es nun einen Zusammenhang zwischen der Reflexionsfähigkeit über sprachliche Formen und der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen gibt, stellt sich die Frage, ob unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Klarheit über Funktion und Merkmale der Schriftsprache führen. Falls dies der Fall ist: Lassen sich daraus Förderansätze ableiten? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

2 Grundlage für die Diagnose von Sprachbewusstheit: Analyse des Konstruktes

Dass mit »Sprachbewusstheit« nicht nur eine sprachliche oder schriftsprachliche Kompetenz im Sinne einer Fertigkeit - zum Beispiel der Fertigkeit, einen bestimmten Aufgabentyp zu lösen - angesprochen ist, liegt nahe. Der Bewusstheitsbegriff zielt auf eine darüber hinaus gehende Kompetenz. Ist Sprachbewusstheit aber nur dann vorhanden, wenn ein Mensch *explizit* über Funktionen und Merkmale der Schriftsprache reden kann? Diese einseitige, auf die Verbalisierung bezogene Definition halten viele Forscher für unzureichend oder zumindest für problematisch (z.B. Schmid-Barkow 1999, S.81). In der Fachdiskussion gibt es eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Position, indem betont wird, dass auch *implizite* Erwerbs- und Anwendungsstrategien eine Rolle spielen. Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Untersuchung von Forrest-Pressley & Waller (1984). Sie testeten in einer 3. und einer 6. Jahrgangsstufe die Lesefähigkeit jeweils in Form einer *anwendungsbezogenen Leistung* und einer *Verbalisationsleistung*, d.h. die Kinder sollten erklären, was bei einer Aufgabe zu tun sei oder welche Strategie sie verfolgen würden, wenn sie beispielsweise ein Wort nicht verstanden. Es gab relativ viele Kinder, die die Leseaufgabe bewältigen konnten und kognitive Prozesse dabei erklären konnten; andererseits gab es eine Reihe von Kindern, die die Leseaufgabe zwar gut bewältigten, aber nicht erklären konnten,

was sie dabei täten und einige wenige Kinder waren in der Lage zu erklären, was zu tun sei, konnten aber dies dann nicht umsetzen (Forrest-Pressley et al., 1984, S.18ff). Sowohl *explizites als auch implizites Wissen* über schriftsprachliche Formen und Strategien spielen also eine Rolle.

Der Deutschdidaktiker Beisbart führt die beiden Pole »Implizitheit« und »Explizitheit« zusammen, indem er eine Entwicklung von eher unbewusstem zu bewusst verfügbarem Wissen beschreibt. Sein Modell setzt beim Spracherwerb als prozesshaftem Geschehen an, das zwischen Imitation und Regelkonstruktion angesiedelt sei. Dies führe beim Kind zu einem impliziten Sprachwissen, das die Basis eines »Sprachbewusstseins« darstelle, mit dem in alltäglichen Situationen handelnd umgegangen werden könne. Von »Sprachbewusstheit« ist nach seinem Verständnis erst zu sprechen, wenn im Lauf der Jahre eine ausgebaute, jederzeit explizit verfügbare und verbalisierbare Sprachbewusstheit entstehe (Beisbart 1999, S.79).

Gestützt auf die Erkenntnisse der Metakognitionsforschung kann angenommen werden, dass beide Komponenten, implizites Sprachbewusstsein und explizit verbalisierbare Sprachbewusstheit *zwei sich ergänzende Kompetenzen* sind, auf die bei schriftsprachlichen Aufgaben zurückgegriffen wird (vgl. z.B. Brown 1984). Danach ist das *deklarative Wissen* (über Sprache) »oft *mittelbar*, d.h. im Allgemeinen verbalisierbar, da man über die beteiligten kognitiven Prozesse nachdenken und sie mit anderen besprechen kann« (Brown 1984, S.63). Es entspricht der oben genannten expliziten Sprachbewusstheit. Das implizite Sprachbewusstsein dagegen gehört größtenteils eher zum *prozeduralen Wissen* und ist »nicht notwendigerweise mittelbar und verhältnismäßig altersunabhängig, also aufgaben- und situationsbedingt« (Brown 1984, S.64).

3 »Sonderfall« phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit kann als Teilbereich der Sprachbewusstheit klassifiziert werden und ist insofern ein »Sonderfall«, als ihr in den letzten Jahren international sehr große Aufmerksamkeit zugekommen ist. Studien konnten die hohe Bedeutung belegen, die einer gut entwickelten phonologischen Bewusstheit für den erfolgreichen Verlauf des Schriftspracherwerbs zukommt. Gelegentlich wird phonologische Bewusstheit jedoch nicht mehr als meta-

linguistische Fähigkeit interpretiert, die eine Wahrnehmungs- und Verständnisleistung einschließt, sondern auf die Fertigkeiten reduziert, bestimmte Aufgabentypen (z.B. Reimen) zu beherrschen. Allgemeine Kennzeichen der Sprachbewusstheit lassen sich als Komponenten auch bei phonologischer Bewusstheit als Teil der Sprachbewusstheit »durchdeklinieren«: Phonologische Bewusstheit bedeutet, von der semantischen Ebene der Sprache absehen zu können und stattdessen den formalen lautlichen Aspekt der Sprache betrachten zu können. Sie ist durch das Erkennen sprachlicher Einheiten (z.B. Phonem oder Reim) und den operativen Umgang mit linguistischen Elementen wie dem Laut (»Wie heißt »mich« ohne »m«?»«) gekennzeichnet.

Im Vorschulalter entwickelt sich in der Regel die »*phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne*«. Charakteristisch für die Entfaltung dieser Fähigkeit ist, dass alle sprachlichen Einheiten, die erkannt werden, durch den *Sprechrhythmus* herausgelöst werden können. Dies betrifft vor allem Silben und Reime. Die Kinder lernen dabei nicht nur, diese Einheiten passiv zu identifizieren, wenn sie vorgesprochen werden, sondern auch, aktiv Wörter in Silben zu gliedern bzw. aus Silben zusammensetzen sowie Reime bilden zu können.

Als vertiefte Fähigkeit wird die »*phonologische Bewusstheit im engeren Sinne*« beschrieben. Im Mittelpunkt stehen hier die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache, die Phoneme. Einige sind durch ihre markante Stellung am Anfang oder Ende des Wortes auch durch Vorschulkinder ohne Auseinandersetzung mit der Schriftsprache herauszufiltern, insgesamt ist diese Fähigkeit aber mit dem *Erwerb der Schriftsprache* verbunden, da Phoneme abstrakte Einheiten sind, die aus der Konvention über die Lautsprache-Schriftsprache-Korrespondenz im Deutschen entstanden sind. Beispielhafte Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne befassen sich mit dem Herauslösen von Phonemen aus vorgesprochenen Wörtern oder der Manipulation von einzelnen Phonemen (ersetze »o« durch »a« bei Hose: Hase).

4 Theoretische Ansätze, die zum Verständnis der Entwicklung von Sprachbewusstheit beitragen

Zwei Theorien, die aus unterschiedlichen Forschungstraditionen kommen, sollen an dieser Stelle kurz skizziert werden:

Zum einen die *psycholinguistisch orientierten Arbeiten von Andresen* (v.a. 1985). Sie hat sich in ihrer noch heute viel beachteten Analyse um grundlegende begriffliche und konzeptionelle Abklärung bei der Bewusstwerdung von Sprache, insbesondere im Zusammenhang durch die Begegnung der Kinder mit Schriftsprache, bemüht. Intensiv setzt sich Andresen beispielsweise mit der Frage auseinander, ab wann man von metasprachlichen Äußerungen reden kann. Explizite Kommentare von sehr jungen Kindern beziehen sich nach Andresen (1985, S.192) häufig auf Komponenten der *pragmatischen Dimension* von Sprache; es bedeutet nicht, dass kontextunabhängig Sprache als solche betrachtet werden kann. Deshalb handele es sich in diesem Fall zwar um eine spontane Sprachreflexion, nicht aber um ein abstrahiertes, metasprachliches Wissen. Andresen führt zur begrifflichen Analyse der Phänomene von Sprachreflexion die »*aktuelle Bewusstwerdung*« als Vorstufe der »*eigentlichen Bewusstwerdung*« ein. Aktuelle Bewusstwerdung geschieht beim Sprechakt, während die Aufmerksamkeit plötzlich auf einzelne sprachliche Einheiten gelenkt wird. Diese Einheiten gehören im »*Modell der Sprachfähigkeit*« (im Anschluss an Bernstein und Leontjev) zu einer Ebene, die im Allgemeinen *unbewusst* als Leitebene fungiert (vgl. Andresen 1985, S.102). Ein Beispiel für Vorstufen einer echten Bewusstheit sind Selbstkorrekturen kleiner Kinder. Sie »gehören zu den Prozessen *aktueller* Bewusstwerdung, die nicht implizieren, dass die Kinder ein Bewusstsein davon haben, dass z.B. das Phonem, dessen korrekte Realisierung sie sich durch wiederholtes Aussprechen verschiedener Wörter und Silben erarbeiten, ein isoliertes Segment unserer Sprache ist« (Andresen 1985, S.192). Als »*eigentliche Bewusstwerdung*« bezeichnet Andresen den Akt, der die eigene sprachliche Tätigkeit zum Erkenntnisobjekt macht, wodurch diese verallgemeinert und der willkürlichen Steuerung zugänglich wird. »Sie ist stets verbunden mit Expliztheit und ... dem Aufbau eines systematischen Gefüges von Begriffsrelationen. ... Eigentliche Bewusstwerdung ist ein Schritt zum Aufbau eines Modells von Sprache, also des Studiums des »statischen« Aspekts von Sprache« (Andresen 1985, S.103). Das Ziel und der Endpunkt der eigentlichen Bewusstwerdung ist *sprachliches Wissen*, ein Wissen *über* Sprache.

Zum anderen gewinnt der entwicklungspsychologisch beeinflusste *Theorieansatz von Downing und Valtin (1984)* eine tragende Rolle, wenn im

Weiteren das wachsende Verständnis von Funktion und Struktur der Schriftsprache modelliert wird. Downing (1984) grenzte Bewusstheit in Anlehnung an Piaget auf »Aufgabenbewusstheit« ein. Demnach ist Aufgabenbewusstheit eine Art Vorannahme oder Vorstellung (»preliminary fix«, Downing 1984, S.54), wie eine Aufgabe zu bewältigen sei. Sie kann teils als metakognitive Aufgabe verstanden werden, da man über die Art der Aufgabe an sich etwas wissen müsse. Diese Vorannahmen sind wichtig, um sich allmählich kognitive Klarheit über die linguistischen *Merkmalskonzepte* (Laut/Buchstabe, Silbe, Wort, Satz) zu verschaffen und geeignete *funktionale Konzepte*, also z.B. Wissen über den kommunikativen Aspekt und über andere Funktionen der Schriftsprache, zu entwickeln (Downing 1984, S.35ff).

Zur Entwicklung dieser Klarheit über sprachliche Konzepte konzipierte Valtin ein Modell (1984, S.214ff), das dem Gedankengut von Andresen in einigen Punkten ähnelt. Eine erste Phase auf dem Weg zu einer explizit verfügbaren Sprachbewusstheit ist demnach der *unbewusste und automatische Gebrauch der Sprache* (unconscious awareness): Metalinguistische Aktivitäten sind eingebettet in eine kommunikative Situation und dienen der effektiven Verständigung. Das Kind ist sich seiner Sprache nicht bewusst, aber es kann sich situativ bewusst werden, wenn etwa Gesprochenes falsch verstanden wurde.

Als weiteren Schritt kann man die Phase der aktuellen (Sprach-)Bewusstheit (actual awareness) betrachten: Sie bedeutet, dass Kinder mit zunehmendem Alter fähig werden, die Sprache von der Aktion und vom *Bedeutungskontext zu abstrahieren* und darüber nachzudenken, ob bestimmte Sprachformen im jeweiligen Kontext geeignet sind. Ihr Wissen über Sprache ist jedoch noch implizit und an gewisse psycholinguistische Einheiten der gesprochenen Sprache gebunden (Silbe ...).

Die letzte Phase des Entwicklungsprozesses wird mit der »eigentlichen (Sprach-)Bewusstheit« (conscious awareness) erreicht. Damit hat das Kind die Fähigkeit erworben, *absichtlich seine Aufmerksamkeit auf linguistische Einheiten zu richten und sie zu manipulieren*. Diese Art des Wissens ist explizit und hat eine neue Qualität. Kinder der ersten Klasse befinden sich zumeist in einem Übergangsstadium von Phase 2 zu Phase 3. Gelegentlich gibt es aber auch Kinder, die sich in Phase 1 befinden.

5 Gibt es empirische Studien, die diese Theorieansätze stützen?

Studien in diesem Bereich beschäftigen sich oft mit dem Aspekt der »Dekontextualisierung von Sprache«, die sich besonders beim Wortkonzept in der Unterscheidung von Wortinhalt und Wortform zeigen lässt (z.B. Janussek, Paprotté & Rohde 1979). Die Autoren konnten eine Entwicklung von einem rein semantisch geprägten, pragmatisch verwendeten Umgang mit dem Wort hin zu einem facettenreichen Wortkonzept, das durch den schulischen Kontext auch graphematische, phonologische und syntaktische Aspekte einschließt.

Historisch frühe Untersuchungen zur Sprachbewusstheit führte Bosch durch und sprach bereits 1937 von der »Abständigkeit der Sprache«, die Kinder brauchen würden, um das Lesen und Schreiben gut zu erlernen. Dabei überprüfte Bosch bei Schulkindern mit Befragungen Fähigkeiten, die heute unter dem Konstrukt phonologische Bewusstheit gefasst werden.

Andere Untersuchungen befassen sich mit Abgrenzungen von linguistischen Einheiten (z.B. Wort gegen Buchstabe oder Phrase). Diese Studien zeigen zum Beispiel, dass »Redeausdrücke«, die inhaltlich zusammengehören (»Guten Tag«) von Schulkindern erst allmählich als zwei Wörter identifiziert werden können.

Eine Fülle internationaler Untersuchungen hat sich in den letzten 25 Jahren mit der Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb auseinandergesetzt. Studien aus den 80er Jahren belegen z.B., dass Reimfähigkeit im Vorschulalter Lesen und Rechtschreiben bis ins vierte Schuljahr vorhersagen kann. In sogenannten Klassifikationsstudien wurden »Risikokinder« teilweise zu hohem Prozentsatz identifiziert, die am Ende der zweiten Klasse große Probleme im Lesen und Rechtschreiben hatten (z.B. Marx 1992). Beruhigend für Forscher und Lehrkräfte waren die Ergebnisse von Interventionsstudien, die nachwiesen, dass sich diese Fähigkeit in Kindergarten und Grundschule durch Förderprogramme verbessern lässt.

Insgesamt gibt es wenige, vor allem wenig neuere Studien zur Entwicklung der Sprachbewusstheit. Dass die Sprachbewusstheit ein eminent wichtiger Bereich für einen gelingenden SSE ist, wurde im sonderpädagogischen Bereich deutlicher erkannt als im grundschulpädagogischen. Die hier genannten Forschungsprojekte sind jedoch ausschließlich als Fallanalysen bei sprachentwicklungsgestörten Kindern konzipiert worden (z.B. Schmid-Barkow

1999). Für den Grundschulbereich haben sie deshalb nur eine eingeschränkte Gültigkeit. Lediglich in einer kleinen Pilotstudie wurden von Valtin (1986) sowohl die *Merkmalskonzepte* als auch die *Funktionskonzepte* im schulischen Kontext in einem einjährigen Längsschnitt erfasst und mit den schriftsprachlichen Leistungen am Ende des 1. Schuljahrs in Beziehung gesetzt. Es zeigte sich, dass Kinder zu Schulbeginn über fehlende oder unklare Vorstellungen zur Funktion von Schriftsprache und Einheiten der Schriftsprache, wie Wort, Buchstabe und Satz, verfügten. Kinder mit schwachen schriftsprachlichen Leistungen am Ende des 1. Schuljahrs waren solche, die zu Schulbeginn die schriftsprachlichen Aktivitäten Schreiben, Lesen und Malen nicht unterscheiden konnten, die nach 6 Schulmonaten nicht die Anzahl der Wörter in einem gesprochenen Satz bestimmen konnten und noch am Ende des Schuljahres eine kognitive Konfusion über Einheiten der Schriftsprache aufwiesen (Valtin 1989).

6 Aktuelle Studie zur Sprachbewusstheit im Kontext verschiedener Unterrichtskonzeptionen

Eingangs wurde bereits die Frage formuliert, in welchem Maße verschiedene Unterrichtskonzeptionen beim Schriftspracherwerb Einfluss auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit haben. Stellt sich »Sprachbewusstheit« automatisch mit dem Schriftspracherwerb ein? Gibt es besonders förderliche Lernumgebungen für ein Kind? Diese Fragestellungen stehen im Mittelpunkt der folgenden Studie. Mit einer Stichprobe von 135 Kindern im ersten Schuljahr wurden am Jahresanfang (Interview 1), zum Halbjahr (Interview 2) und gegen Ende des Schuljahres (Interview 3) 42 Fragen zu sprachstrukturellen Merkmalen sowie zu Erkenntnissen der Funktion von Schrift gestellt. Auch Anfänge metakognitiver Strategien bei Problemen mit dem Lesen und Schreiben wurden erfasst (»Kennst du schon Tricks, die dir bei schwierigen Lesewörtern weiterhelfen?«).

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass diese Studie nur ein Teil eines umfangreicheren Forschungsprojektes ist: Zusätzlich wurden bei jedem der 135 Kinder sieben Mal im Jahr informelle Tests zur Erhebung der Lese- und Schreibstrategien durchgeführt und auf dieser Grundlage wurde die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibstrategien analysiert. Zudem wurde

am Jahresanfang eine gesonderte Erhebung zur phonologischen Bewusstheit mit einem speziellen Verfahren (Martschinke, Kirschhock & Frank 2001) durchgeführt, deren Bedeutung als Teilbereich der Sprachbewusstheit oben dargelegt wurde. Diese Teile der Studie werden hier nicht referiert (vgl. dazu Kirschhock 2004).

Von Interesse in Bezug auf die Entwicklung der Sprachbewusstheit ist die Verteilung der Stichprobe: Sie setzt sich aus 15 Klassen zusammen, aus denen je 9 Kinder ausgewählt wurden. Je 5 Klassen arbeiteten nach einer bestimmten Unterrichtskonzeption:

- 5 Klassen wurden mit einem Fibellehrgang unterrichtet und erhielten zusätzlich ein Training zur phonologischen Bewusstheit (Gruppe 1).
- 5 Klassen erhielten »Entwicklungsorientierten Unterricht«, der als eine Variante des Spracherfahrungsansatzes gesehen werden kann (Gruppe 2).
- 5 Klassen erhielten Fibelunterricht einschließlich differenzierender Förderung und bilden eine Art Kontrollgruppe (Gruppe 3).

Während die lehrgangsorientierten Gruppen 1 und 3 mit dem Lesen begonnen hatten, wurde im eher offenen Anfangsunterricht von Gruppe 2 mit dem Schreiben begonnen.

Konzeption des Interviews zur Sprachbewusstheit

Die Interviews wurden als Handpuppenspiel durchgeführt. Die aus der klassischen Kinderliteratur bekannten Figuren »Meister Eder und Pumuckl« gaben durch die kindgemäße Rahmensituation »Pumuckl schleicht sich in die Schule ein« genügend Motivationsanreize, um die linguistischen Fragenkomplexe zu bewältigen. Das Kind spielt den schriftunkundigen Pumuckl, die Interviewerin spielt den schriftkundigen Gegenpart, nämlich die Lehrerin und später Meister Eder. Über dieses Interview wurden Erkenntnisse zur kommunikativen Funktion der Schrift (Lese- und Schreibkonzept), metakognitiven Problemlösestrategien bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und das Wissen über strukturelle Merkmale der Schrift (Laut-/Buchstabenkonzept, Wortkonzept, Satzkonzept) erhoben. Die Einteilung der Konzepte folgt der Strukturierung Downings und Valtins. Im Folgenden wird eine Auswahl der wichtigsten Ergebnisse dargestellt, die an anderer Stelle bereits zusammenfassend veröffentlicht wurden (vgl. Kirschhock 2005).

Ergebnisse zum Buchstaben- und Lautkonzept

Auf die Frage, was ein Buchstabe sei, antworteten nach vier Schulwochen im Interview 1 viele Kinder, unabhängig davon, welcher unterrichtsmethodischen Gruppe sie angehörten, mit der Nennung eines konkreten Beispiels für einen Buchstaben (»A« ist ein Buchstabe«). Dies entspricht einem eher impliziten, anwendungsbezogenen Verständnis. Eine wesentlich größere Aufgabenklarheit im Sinne Downings (1984, S.36) spiegelt sich in Antworten, die auf die Funktion von Buchstaben abzielen (»Buchstaben braucht man, um Wörter zu bauen: M-U-T braucht man für Mut.«). Solche Erklärungen, die in Interview 1 von deutlich mehr Kindern aus den entwicklungsorientierten Klassen gegeben wurden, zeigen, dass die Kinder über die Funktion von Buchstaben nachgedacht haben. Vermutlich entwickelte sich diese ausgeprägtere Sprachbewusstheit durch den selbstständigen Umgang mit Graphemen und Phonemen beim freien Schreiben. Bei Interview 2 (Schuljahresmitte) erreichten die Trainingsklassen ein vergleichbares Niveau wie die entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen. Erst am Jahresende bei Interview 3 gaben auch in den Fibelklassen etwa 40 Prozent der Kinder eine entsprechende Antwort, die sich mit der Funktion der Buchstaben befasste.

Eine andere Frage zielte auf den Unterschied zwischen Wort und Buchstabe. Kognitive Klarheit darüber ist in vielen Unterrichtssituationen von praktischer Relevanz, da oft von den Lehrenden vorausgesetzt wird, dass Kinder genau dies wüssten (»Schreibe ein Wort mit dem Endbuchstaben »n« auf ...«). Während die Kinder in den entwicklungsorientierten Klassen, besonders aber in den Fibelklassen bei Interview 1 noch keine klare Vorstellung hatten, kam den Kindern der Trainingsklassen der in diesem Zeitraum geübte »Wortlängenvergleich« aufgrund der Silbengliederung entgegen. Das damit eingeführte Kriterium »Länge/Kürze« (visuell oder akustisch) ist für die Unterscheidung von Buchstabe und Wort eine brauchbare Hilfestellung im Anfangsunterricht und wurde auch bei anderen Fragen häufig herangezogen. Bei Interview 2 nahmen auch Kinder aus den beiden anderen unterrichtsmethodischen Gruppen diesen formalen Vergleichsmaßstab »Länge/Kürze« zu Hilfe. Die Sicherheit der Argumentation bei den Kindern der Trainingsklassen blieb jedoch auffällig. Angemerkt sei noch, dass auf die Semantik als Unterscheidungskriterium äußerst selten Bezug genommen wurde.

Ergebnisse zum Wortkonzept

Wörter sind die Grundeinheiten sprachlicher Mitteilung. Während sie jedoch im Vorschulalter beinahe immer inhaltsgebunden verwendet werden (vgl. Januschek & Rohde 1979), besitzen sie in der Schriftsprache auch als graphematische Einheiten, getrennt durch Lücken im Schriftbild, eine Bedeutung. Da also beim Schrifterwerb der inhaltlich bestimmte Wortbegriff der Kinder um schrifttypische Aspekte erweitert wird (das Wort als graphematische, phonologische und syntaktische Einheit), liegt hier der Schwerpunkt der Fragen zum Wortkonzept, wenngleich auch z.B. inhaltliche Bestimmungen (»Kennst du ein böses Wort?«) mit erfasst wurden.

Auf die linguistisch-pragmatische Fragerichtung, was denn »ein Wort« sei, reagierte im ersten Interview etwa ein Drittel aller Kinder mit ratlosem Schweigen oder falschen Antworten (zu den beiden späteren Zeitpunkten waren es zunehmend weniger Kinder). Dies kann als deutlicher Hinweis gewertet werden, dass sich das Bewusstsein des formalen Aspektes der Sprache erst mit dem Schriftspracherwerb in größerem Umfang aufbaut. Auffällig war allerdings, dass in allen drei Interviews jeweils in den Fibelklassen weit mehr Kinder als in den beiden anderen unterrichtsmethodischen Gruppen falsche Antworten gaben, die oft auf Verwechslungen linguistischer Einheiten und somit auf eine unklare Konzeptualisierung hinwiesen. Beispiele dafür sind: »Ein Wort ist ein einzelner Buchstabe« oder »... ein Wort ist zusammengesetzte Wörter«.

Umgekehrt zeigen die Positiv-Antworten der Kinder, welches Konzept sie sich von der Einheit Wort erarbeitet haben. Im Folgenden werden drei häufig besetzte Kategorien beschrieben, die eine allgemeine Entwicklung weg vom inhaltsbezogen-konkreten Wortbegriff, der vorbewusst verwendet wurde, hin zu einem formal linguistischen Wortbegriff dokumentieren. Letztgenannter basiert auf einem bewussteren Umgang mit dieser linguistischen Einheit und hat für die Bewältigung der schulischen Aufgaben z.B. praktische Relevanz, wenn es etwa um das Anweisungsverständnis geht (»Unterstreiche das Wort ...«).

Eine Möglichkeit, an den in der Vorschulzeit gewonnenen inhaltsbezogenen, impliziten Wortbegriff anzuknüpfen, war auch hier - wie bei der Definition des Buchstabens - die Nennung eines konkreten Wortes, z.B.

»Topf«. Einen reflektierteren Zugang zu der Einheit »Wort«, der an die neuen Schulerfahrungen und die Begegnung mit der Schriftsprache anknüpft, spiegelt sich in Aussagen über den Tätigkeitsbereich, in dem Wörter gebraucht werden (»Wörter kann man reden oder lesen«). In Antworten dieser Kategorie zeigt sich eine zwar noch diffuse, aber bereits richtige Vorstellung über die Funktion der Wörter.

Eine weitere Annäherung an einen facettenreicheren Wortbegriff ist festzustellen, wenn Kinder eine klare funktionale Wortvorstellung verbalisieren können. Meist verdeutlicht ein zusätzliches Beispielwort den notwendigen semantischen Bezug. In den Antworten der Kinder äußert sich das z.B. folgendermaßen: »Ein Wort ist, wenn ich sage: JA. Das ist schon ein Wort. Das wird aus Buchstaben gemacht.« »Wenn du so schreibst, wie z.B. »Pumuckl«, dann ist das ein Wort.« Beim Vergleich der unterrichtsmethodischen Gruppen ist auffällig, dass besonders viele Kinder in den entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen in Interview 1 und 2 bereits einen diffus-funktionalen Wortbegriff ausgebildet haben. Mit einiger Verzögerung zeigt sich in den Fibelklassen dann in Interview 3 eine Häufung dieser Antworten. Bis zum Schuljahresende entwickelte sich bei relativ vielen Kindern vor allem aus den entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen, aber auch in den Trainingsklassen ein kognitiv geklärtes Wortkonzept, das es erlaubte, sowohl die Funktion als auch intuitiv die Semantik zu umschreiben. Im Gegensatz dazu fanden sich nach einem Jahr Unterricht nur vier Kinder aus den Fibelklassen, die entsprechend Aussagen verbalisierten, die auf ein funktionales Wortkonzept schließen ließen. Relativ viele Kinder aus den Fibelklassen erwiderten nichts oder nicht Zutreffendes auf die Bitte nach einer »Definition«. Sowohl direktes Training als auch die eigenaktive Auseinandersetzung mit der Schriftsprache in den entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen scheinen den Kindern bei der Klärung des linguistischen Wortbegriffes förderlich zu sein.

Wählt man ein allen Kindern *inhaltlich bekanntes Wort* wie »Hund« und stellt dann die Frage, ob dies ein Wort sei, so können bereits im ersten Interview 95 Prozent aller Kinder dies intuitiv bejahen.

Interessant ist die gleiche Frage bei einem nicht geläufigen Ausdruck wie es die Silbe »la« darstellt. Während in allen drei Interviews bei den lehrgangsorientierten Klassen (Trainingsklassen und Fibelklassen) etwa 40 Prozent der Kinder gleichbleibend der Meinung waren, »la« sei ein Wort und

60 Prozent glaubten, es sei kein Wort, wurden die Kinder aus den entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen im Lauf des Schuljahres immer sicherer, dass »la« nicht in ihr Wortkonzept passte. Anschließend wurden *Begründungen*, warum »la« (k)ein Wort sei, eingefordert. Betrachtet man dabei die Entwicklung von Interview 1 bis Interview 3, so fällt als Erstes die hohe Zahl der Kinder auf, die - vor allem am Schulanfang - keine Begründung geben konnten. Intuitiv gehört der semantische Aspekt zum impliziten Konzept von Wort, das die Kinder in der Vorschulzeit aufgebaut haben. Die sinnleere Silbe »la« widerspricht dieser Vorstellung und führt deshalb vor allem am Schulanfang zur Irritation. Auffällig an den Daten am Schuljahresende (Interview 3) ist, dass 42 Prozent der Kinder aus den entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen die Frage korrekt begründeten gegenüber nur 20 Prozent in den Trainings- und Fibelklassen. In diesen beiden unterrichtsmethodischen Gruppen versuchten zudem relativ viele Kinder eine Antwort auf der formalen Ebene (Länge/Kürze) zu finden, was in diesem Fall nicht zielführend war. Da die Problemstellung stark auf den semantischen Aspekt abhob, hatten die Kinder in den entwicklungsorientiert arbeitenden Klassen Vorteile aus der Art des Unterrichtes, der die Aufmerksamkeit wesentlich stärker auf die Funktion und den Inhalt der Sprache lenkte als die beiden anderen unterrichtsmethodischen Gruppen.

Ergebnisse zum Satzkonzept

Während eine Veränderung des Wortkonzepts der Kinder beinahe zwangsläufig durch die Begegnung mit der Schriftsprache angestoßen wird, weil alle Kinder entweder auf Wortebene lesen oder schreiben, ist das Wissen über die grammatikalische Einheit »Satz« zunächst nicht im gleichen Umfang für Erstklässler wichtig. Dessen ungeachtet ist die Entwicklung einer syntaktischen Bewusstheit auf Satzebene ebenfalls grundsätzlich für den Schriftspracherwerb von Bedeutung, wie Forscher zeigen konnten. Sie fanden einen signifikanten Einfluss der syntaktischen Bewusstheit auf das phonologische Rekodieren und auf das Leseverständnis (genaue Untersuchungsergebnisse in Kirschhock 2004).

Zu Schulbeginn sind die Kinder jedoch zunächst mit der konkreteren Einheit »Wort« beschäftigt. Entsprechend konnten im ersten Interview 88 Pro-

zent der Kinder in allen Treatments die explizite Frage »Was ist ein Satz?« nicht beantworten. Im Verlauf des Schuljahres waren dann immer mehr Kinder aus den Trainingsklassen und den entwicklungsorientierten Klassen fähig, etwas Zutreffendes zur Definition von »Satz« beizutragen. Bei den Fibelklassen hingegen blieb die Gruppe der Kinder, die kein Konzept von Satz entwickelt hatten, bis zum Schuljahresende vergleichsweise groß (42 Prozent).

Betrachtet man die Gesamttendenz der durchgeführten Interviews, so lässt sie sich in der Aussage verdichten, dass sowohl Trainingsklassen als auch entwicklungsorientierte Klassen offensichtlich mehr Anregungen hatten, sich mit der Schriftsprache als Gegenstand auseinanderzusetzen und deshalb ein höheres Maß an Sprachbewusstheit aufbauen konnten. Das geringere explizite sprachliche Metawissen in den *Fibelklassen* drückte sich sehr oft in weniger differenzierten und weniger abstrahierten Antworten sowie einem vorwiegend alltagssprachlichen Begründungskontext aus. Die Kinder aus diesen Fibelklassen legten in den Interviews insgesamt eine passivere Lernhaltung als die beiden anderen Gruppen an den Tag, was sich auch in relativ häufiger »Sprachlosigkeit« im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen niederschlug.

Erwartungsgemäß hatten die *Trainingsklassen* einen leichteren Zugang zum formalen Aspekt der Sprache durch die gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt. Darüber hinaus wurden bei allen Trainingsteilen, besonders jedoch beim Kerntraining zur Phonemanalyse und -synthese die Strategien und Erkenntnisse ständig versprachlicht.

Im *entwicklungsorientierten Unterricht* konnte sich bei vielen Kindern ein ausgeprägtes Bewusstsein für schriftsprachliche Einheiten und Funktionen durch die intensive Auseinandersetzung mit Schrift beim freien Schreiben und Lesen und durch den Vergleich mit der Normschrift aufbauen.

7 Sprachbewusstheit fördern in unterschiedlichen Unterrichtskonzeptionen

Zieht man vorsichtige Rückschlüsse aus der eben beschriebenen Studie, scheint es vor allem die Förderung einer *aktiven Lernhaltung* zu sein, die bedeutsam für die Entwicklung einer gut entwickelten Sprachbewusstheit ist. Eine solche Lernhaltung kann bei den Kindern in einem eher *lehrgangsorientierten Unterricht* unterstützt werden, wenn im gemeinsamen Klassenunterricht und

in Differenzierungsphasen Denkspielräume eröffnet werden, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf wesentliche Merkmale der Schriftsprache lenkt und zudem die Funktion der Schriftsprache in motivierenden Zusammenhängen erfahrbar werden lassen. Anregungen dazu gibt es in vielen Variationen (z.B. »Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi« von Martschinke & Forster 2001).

In einem *lernwegorientierten Anfangsunterricht*, der eher offene Unterrichtsformen präferiert und in der Regel vorrangig vom Verschriften eigener Wörter ausgeht, wird durch die Selbsttätigkeit der Kinder die Auseinandersetzung mit den Strukturen der Schriftsprache angestoßen (Anregungen dazu beispielsweise in Helbig u.a. 2005). Dabei wird die kommunikative Funktion von Schrift auf selbstverständliche Weise erlebt. Bewusstwerdungsprozesse, auch im Bereich der Schriftsprache, bedürfen aber immer wieder verschiedener Denkanstöße, um den eigenen Gebrauch der (Schrift-)Sprache in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln. Neben der Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung werden auftretende Probleme sicher auch in der Klassengemeinschaft diskutiert. Dabei ist für eine fruchtbare Beschäftigung mit den Strukturen der Schriftsprache von Bedeutung, dass die Lehrkraft über ein *sprachwissenschaftliches Grundwissen* verfügt, damit sie weiterführende Impulse durch Material und Gespräche setzen kann, ohne den Kindern das Denken abzunehmen. Bereits von der ersten Jahrgangsstufe an können die Kinder bereits als Wörterdetektive die Schriftsprache nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten wie z.B. regelhafte Schreibungen des /j/ Lautes am Anfang des Wortes in Büchern oder Klassenlernwörtern erforschen. Auch »Buchstabengeburtstage«, bei denen ein Laut im Mittelpunkt steht, bieten eine gute Möglichkeit, unterschiedliche Verschriftungen eines Lautes in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen. Dazu bringen die Kinder einen Gegenstand mit, in dem sie den vereinbarten Laut hören, die Lehrerin oder der Lehrer schreibt das Wort für diesen Gegenstand an die Tafel und regt so das Gespräch über die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Korrespondenzen an (vgl. Helbig u.a., S.72ff). Diese Gesprächsanlässe können auch für morphematische Erkenntnisse genutzt werden (Gegenstände, die am Ende wie »a« klingen, werden oft mit dem Suffix »-er« geschrieben). Auf morphematischer Ebene kann das Bewusstsein für sprachliche Einheiten darüber hinaus durch das Sammeln, Vergleichen und Ordnen gleicher »Wortbausteine«

(z.B. Vorsilben) aus eigenen und fremden Texten und Wörterbüchern gefördert werden. Auf der Grundlage eigener Sammel- und Vergleichserfahrung lässt sich eine Sensibilität und zunehmend ein Wissen über schriftsprachliche Merkmale aufbauen, über das man nachdenken und sprechen kann (vgl. Helbig u.a. 2005, S.126ff).

8 Diagnose und Förderung gehören zusammen

Am Beispiel der phonologischen Bewusstheit, die durch ihre Bedeutung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb eine herausragende Rolle spielt, soll kurz umrissen werden, wie Diagnose und Förderung auch im Hinblick auf Sprachbewusstheit ineinander greifen können. Unabhängig vom ersten Zugang zur Schrift entweder über das Lesen oder das Schreiben kann sich die Lehrkraft bereits am Beginn der ersten Klasse einen Überblick über die phonologischen Fähigkeiten der Kinder verschaffen, indem sie sich *informell* einen Überblick verschafft. Klatsch- und Reimspiele sowie Spiele zur Identifikation von An- und Endlaut erlauben im Sitzkreis, in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten einen ersten Eindruck, bei welchen Kindern ein besonderes Förderangebot zur phonologischen Bewusstheit angebracht sein könnte. Kinder, die bei dieser Grobsichtung auffallen, können mit einem *erprobten Erhebungsverfahren* genauer überprüft werden (z.B. Martschinke u.a. 2001). Entsprechend können dann in Differenzierungsphasen, im Förderunterricht oder im gemeinsamen Unterricht Lernanreize gegeben werden, um die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit anzuregen.

Selbstverständlich gibt es über den Bereich der phonologischen Bewusstheit hinaus noch viele weitere Möglichkeiten, um mit Kindern über Sprache nachzudenken. Einen Überblick dazu gibt die systematisch und historisch-kritisch angelegte Arbeit von Riegler (2006).

9 Gemeinsam mit Kindergarten und Elternhaus das Kind unterstützen

Für das Kind, aber auch für die anderen an der Erziehung und Bildung beteiligten Menschen ist es sinnvoll, in einem offenen Austausch die Möglichkeiten der gegenseitigen Information und Unterstützung zu nutzen. An

einem Beispiel einer Nürnberger Schule soll eine mögliche Realisation skizziert werden.

Trotz organisatorisch schwieriger Bedingungen (15 Einrichtungen, aus denen die Schulanfänger der gemeinten Nürnberger Schule kommen) wurde ein runder Tisch »Kindergarten-Schule« eingerichtet, um sich gegenseitig über Bildungsvorstellungen und -maßnahmen zu informieren. Ziel war es, »Hand in Hand« die Kinder in ihrem Lernprozess zu begleiten und zu fördern. Die Zusammenarbeit bezog sich im ersten Jahr auf den Bereich Deutsch, seit zwei Jahren auch auf den Bereich Mathematik. Zusammen mit dem Lehrstuhl für Grundschulpädagogik wurde ein Förderplan entwickelt, der im Kindergarten beginnt. Neben anderen Maßnahmen wie dem Vorlesen und szenisch angelegte Lernumgebungen (»Friseursalon«), in die gezielt auch schriftsprachliches Anregungspotential eingebaut war, stellten die Erzieherinnen *Spiele und Reimübungen unter der Perspektive der Förderung phonologischer Bewusstheit* zusammen. Darüber hinaus lernten die Erzieherinnen Diagnosemöglichkeiten zum schriftsprachlichen und speziell zum Lernstand im Bereich der phonologischen Bewusstheit kennen und nutzen. Die Grundschullehrerinnen kamen zu Besuch in die Kindergärten und umgekehrt.

In Absprache mit den Erzieherinnen wurde einigen Vorschulkindern ein freiwilliger Kurs zur Förderung der phonologischen Bewusstheit angeboten, der gut angenommen wurde. Der Kurs fand über fünf Monate einmal wöchentlich für zwei Stunden in der Schule statt und wurde von Grundschullehrerinnen durchgeführt. Zusätzlich wurde *allen Vorschuleltern* eine Veranstaltungsreihe mit drei Abenden angeboten, in denen sie erfuhren, wie sie ihre Kinder begleiten und unterstützen könnten.

Zu Beginn der *ersten Klasse* wurde der bereits bestehende *Förderkurs für Kinder* weitergeführt. Teilweise wurden die bereits im Vorschulkurs geförderten Kinder weiter betreut, aber es kamen auch neue Kinder dazu. Umgekehrt benötigten auch einige Kinder aus dem bestehenden Kurs diese Unterstützung nicht mehr. *Allen Eltern von Schulanfängern* wurde wiederum eine Veranstaltungsreihe angeboten, die an fünf Abenden verdeutlichte, was die Kinder beim Schriftspracherwerb leisten, wie in dieser Schule im Anfangsunterricht Deutsch gearbeitet wird und wie die Eltern ihren Kindern gute Hilfestellung geben könnten. Die Kurse wurden sehr gut angenommen,

etwa die Hälfte bis zwei Drittel aller Schulanfängereltern kam zu den meisten Kursabenden.

Der Ablauf der Abende für Eltern von Vorschulkindern und von Schulanfängern war immer ähnlich strukturiert: Zunächst gab es eine »*theoretische*« *Einführung* zum Inhalt des Abends, um ein grundsätzliches Verständnis und eine Zielvorstellung für die Spiele und Übungen aufzubauen. Anschließend wurden mit den Eltern thematisch orientierte *Spiele*, zum Beispiel zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, *durchgeführt*. Anschließend wurde ein Spiel- oder Übungsmaterial mit den Eltern *hergestellt*, das zu Hause eingesetzt werden konnte. Ein positiver Nebeneffekt war, dass sich Eltern und Lehrerinnen kennen lernten und die Atmosphäre bei den Abenden sehr gelöst war. Die Finanzierung der Abende wurde durch die freiwillige Abnahme kleiner Materialpäckchen erreicht, die zunächst am jeweiligen Abend Verwendung fanden und schließlich zu Hause eingesetzt wurden.

10 Viele Wege führen nach Rom

Wenn in diesem Text der Bereich *Sprachbewusstheit im Sinne einer Klarheit über Merkmale und Funktionen* in den Fokus der Betrachtung gestellt wurde, heißt das nicht, dass nicht auch viele andere Faktoren eine Rolle spielen würden, damit Kinder ein tieferes Verständnis von Schriftsprache und ihren Strukturen gewinnen können und selbst zu kompetenten Lesern und Schreibern werden - und diese Faktoren sind bei weitem nicht nur im kognitiven Bereich zu suchen. Es wurde jedoch deutlich, dass die Entwicklung der Sprachbewusstheit von Anfang an ein wichtiger Teilbereich im Deutschunterricht sein sollte. Für *Lehrende* bedeutet dies, sich zuerst selbst Klarheit über linguistische Aspekte zu verschaffen und ein grundsätzliches Wissen über die Entwicklung von Sprachbewusstheit zu haben, um wahrnehmen zu können, wo die Kinder in ihren Erkenntnissen stehen und wie sie auf ihrem Weg zur Schriftsprache unterstützt werden können. Dann gibt es für die *Lernenden* vielfältige Möglichkeiten, sich mit den Merkmalen und den Funktionen von Schrift auseinanderzusetzen - in Wort und Tat.

Literatur

Andresen, H. (1985). Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Beisbart, O. (1999). Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In P. Klotz & A. Peyer (Hg.). Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme - Reflexionen - Impulse, 73-83. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brown, A. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In F.E. Weinert & R. Kluwe (Hg.). Metakognition, Motivation und Lernen, 61-109. Stuttgart: Kohlhammer.
- Downing, J. (1984). Task awareness in the development of reading skill. In J. Downing, & R. Valtin (Eds.). Language awareness and learning to read. New York: Springer, 27-55.
- Forrest-Pressley, D.L. & Waller, T.G. (1984). Cognition, Metacognition and Reading. New York: Springer.
- Helbig, P., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Kummer, U. (2005). Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Januschek, F., Paprotté, W. & Rohde, W. (1979). Zur Ontogenese metasprachlicher Handlungen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 10, 37-69.
- Kirschhock, E.-M. (2004). Die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirschhock, E.-M. (2005). Schriftspracherwerb verändert Sprachbewusstsein. In M. Götz & K. Müller (Hg.). Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Reihe Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183-192.
- Marx, H. (1992). Frühe Identifikation und Prädiktion von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten: Bestandsaufnahme bisheriger Bewertungsgesichtspunkte von Längsschnittstudien. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6, 35-48.
- Martschinke, S. & Forster, M. (2001). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth: Auer.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2001). Der Rundgang durch Hörhausen. Das Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Riegler, S. (2006). Mit Kindern über Sprache nachdenken. Freiburg i.B.: Fillibach.
- Schmid-Barkow, I. (1999). Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt: Lang.
- Valtin, R. (1984). The Development of Metalinguistic Abilities in Children learning to Read and Write. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), Language Awareness and Learning to Read. New York: Springer, 207-225.
- Valtin, R. (1986, 3. Auflage 1993). Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken - eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In R. Valtin & I. Naegele (Hg.). »Schreiben ist wichtig!« Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 23-53.
- Valtin, R. (1989). Prediction of writing and reading achievement - Some findings of a pilot study. In M. Brambring, M.F. Lösel & H. Skowronek (Eds.). Children at Risk: Assessment, Longitudinal Research, and Intervention. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 245-267.



Förderdiagnostik und Lernbeobachtung

Konzepte für den Schriftspracherwerb in Klasse 1

Mechthild Dehn

Ich möchte diese Überlegungen auf die Perspektive von Lehrerin und Lehrer beziehen; auf die Möglichkeiten pädagogischen und unterrichtlichen Handelns, auf die Ansprüche und Erfordernisse: die selbst gestellten und die gesellschaftlich nahe gelegten, und auf die Erfordernisse, die von der Forschung derzeit in den Vordergrund gestellt werden.

Konsens ist, dass sich alle Schulanfänger nach etwa einem Jahr die Grundlagen des Lesens und Schreibens (als Textschreiben, Rechtschreiben, Handschreiben) angeeignet haben.

Das hört sich einfach an, aber darin sind schwerwiegende Probleme enthalten: für das einzelne Kind und für die Lehrperson, die den Unterricht für die Lerngruppe von 25 bis 30 Kindern gestaltet. Schrifterwerb ist nicht ein Konglomerat einzelner Teilfertigkeiten, etwa Buchstaben zu kennen, Laute in der Synthese verbinden zu können, umgekehrt Wörter beim Sprechen und Schreiben zu analysieren, schließlich flüssig lesen und orthografisch korrekt eigene Schreibideen und Vorgegebenes schreiben zu können. Für den Einzelnen ist mit dem Erwerb der Schriftsprache so etwas wie der Gewinn einer neuen Dimension (seines Lebens) verbunden, nämlich der Übergang »vom konkreten zum kategorialen Verhalten« (Weigl 1979, S.21). Was Egon Weigl vor fast 30 Jahren formuliert hat, benennt den großen Einschnitt, den Lesen- und Schreibenkönnen bedeutet. Wer sich Schrift angeeignet hat, ist nicht mehr auf die konkrete Situation der Interaktion angewiesen, sondern er kann Vorstellungen und Gedanken fixieren für andere (am anderen Ort, zu anderer Zeit). Und er kann sich so Fixiertes aus anderer Zeit eröffnen.

Schriftspracherwerb betrifft sowohl die Entwicklung des Denkens (Begriffsbildung) wie die Fähigkeit zur Interaktion (Einstellung zum Gegenüber und zu sich selbst), und er betrifft kulturelle Teilhabe (vgl. Pieper & Rosebrock

u.a. 2004). Also die Möglichkeit, Informationen und Geschichten nicht nur audiovisuell aufzunehmen, sondern eben durch Schrift. Wobei die Sache noch komplizierter ist: Wer nicht lesen kann, hat es schwer, zum Beispiel Nachrichten im Radio oder Fernsehen zu verstehen: sie werden zwar gesprochen, sind also medial mündlich, aber in Wortwahl, Satzbau und Stil entsprechen sie der Schriftsprache, sie sind also konzeptionell schriftlich (vgl. Günther 1993). Das Lesen- und Schreibenkönnen verändert das Leben - ebenso wie das Nicht-Lesen- und Nicht-Schreibenkönnen das Leben der (derzeit in Deutschland etwa) drei Millionen funktionalen Analphabeten prägt (Hubertus & Nickel 2003). Ein sehr markantes Beispiel für die Selbstwahrnehmung eines funktionalen Analphabeten, was die Beziehung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrifft: »Ich hatte Angst, mich mit meinen Nachbarn zu unterhalten, weil ich fürchtete, sie könnten hören, dass ich nicht Lesen und Schreiben kann« (Giese & Gläss 1984, S.30).

Lehrer und Lehrerin stellen für den Schriftspracherwerb etablierte Konzepte zur Verfügung: Lehrgänge und Lernmaterialien; sie können auswählen. Ein gravierendes Problem ist, dass die Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kommen, was ihre sozialen und kulturellen Erfahrungen, was ihre Lese- und Schreibsozialisation, was ihre kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen betrifft. Es sind eben nicht nur die Entwicklungsunterschiede im Umfang von drei bis vier Jahren, wie sie sich diagnostisch relativ einfach fassen lassen.

Die Forschung zum Schriftspracherwerb hat in den letzten Jahren stark diese kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen betont und hat differenzierte Diagnose- und Beobachtungsinstrumente dafür bereitgestellt: Tests zur Sprachbewusstheit, zur phonologischen Bewusstheit, zum Hörverstehen, zur Sprach- und Erzählkompetenz. Daraus können Prognosen über zu erwartende Lernschwierigkeiten und entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Ich denke, das reicht aber - angesichts der Komplexität des Schriftspracherwerbs - keineswegs aus und akzentuiert für Lehrer und Lehrerin Aspekte, die nicht isoliert gesehen werden können und die keineswegs im Vordergrund ihrer Aufmerksamkeit und ihrer Interaktion mit dem Kind stehen sollten.

Für Lehrer und Lehrerin geht es ja nicht in erster Linie darum, ob die Prognosen valide sind, die aufgrund diagnostischer Befunde gestellt werden,

sondern darum, dass auch Risikokinder lesen und schreiben lernen und wie das erreicht werden kann (vgl. Brügelmann 2005).

Die Komplexität des Problems möchte ich am Beispiel einer Lernentwicklung erörtern und zwei Beobachtungsinstrumente vorstellen, die Schulanfangsbeobachtung und die Lernbeobachtung Lesen und Schreiben, die wir schon vor Jahren zusammen mit der Hamburger Schulbehörde in einem von der DFG geförderten Projekt und in einem Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsförderung entwickelt und die jüngst neue Aktualität gewonnen haben (vgl. Dehn 2006; Dehn & Hüttis-Graff 2006). Schließlich möchte ich Schriftorientierung als Konzept für den Anfangsunterricht begründen anhand des Zwei-Wege-Modells (Augst & Dehn 2007) und im Hinblick auf das Verhältnis von eigenaktiver Auseinandersetzung und Instruktion (Afflerbach 1997).

Beispiel: Lernentwicklung von Jan-Carlos - die Rolle der Lehrerin

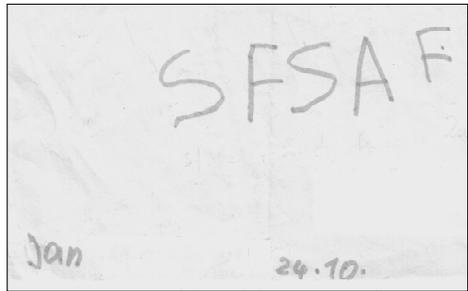
Die Lehrerin (Ingeborg Wolf-Weber) hat Jan-Carlos schon in der Vorschulklasse unterrichtet, in Klasse 1 nun arbeitet sie mit einer Eigenfibel, die viel Raum lässt für Geschichten aus der Klasse.¹

Lernbeobachtung während des Unterrichts (Oktober)

Nach den Herbstferien verschafft sich die Lehrerin einen Überblick über das Können der Kinder, indem sie einzelnen - während der Zeiten für Stillarbeit oder für freie Arbeit - Aufgaben stellt. So fragt sie Jan-Carlos, ob er das Wort »ruft« aufschreiben kann. »Klar«, sagt er, notiert das Wort in einem Zug, sieht es sich an und freut sich über die Buchstaben. Er ist stolz. Die Lehrerin fragt: »Das ist ›ruft?« »Das ist ›ruft«, sagt er und hat gar keinen Zweifel.

1 Die Episoden von Jan-Carlos sind detaillierter und umfassender als Geschichten aufgeführt in Wolf-Weber & Dehn 1993, S.86-103. Die Dokumente der Lernentwicklung fehlen dort.

Jan-Carlos schreibt »ruft«
(Oktober Klasse 1)



Diese kurze alltägliche Lernbeobachtung unterscheidet sich von informellen oder standardisierten diagnostischen Verfahren vor allem durch die dialogische Situation. Die Lehrerin stellt eine individuelle Aufgabe, der Schüler löst sie und gibt ihr zugleich seine Einstellung zur Aufgabe und zum Ergebnis deutlich zu erkennen. Die Lehrerin erfährt also nicht nur, dass Jan-Carlos zwar weiß, dass man Buchstaben schreibt, wenn man schreiben soll, dass er auch ungefähr die Wortlänge angibt, aber noch nicht begonnen hat, eine Beziehung herzustellen zwischen Buchstaben und Lauten. Er schreibt noch nicht regelgeleitet alphabetisch. Sie erfährt auch, dass er noch kein Aufgabenverständnis, schriftspezifisch im engeren Sinn, entwickelt hat und ihr auch keinen Anknüpfungspunkt dafür gibt.

In dieser Situation lässt die Lehrerin das Ergebnis so stehen; sie beginnt also nicht mit instruierender Korrektur etwa: Welchen Laut hörst du denn zuerst? Schreibt man das so? Sie zeigt ihm auch nicht das richtig geschriebene Wort zum Vergleich - zum Beispiel in der Eigenfibel. Weil er seinen Stolz über das Ergebnis so deutlich zu erkennen gibt, würde er eine Korrektur leicht als Beschämung erfahren, sodass er sie auch inhaltlich kaum aufnehmen könnte.

Die Lehrerin weiß seit langem, dass er Schwierigkeiten mit dem Lernen hat. Manchmal sieht er schon am Morgen vor der Schule ganz grau aus. »Heute habe ich ja die Schnauze voll. Heut' hab ich 'n schlechten Tag.« Aber es ist nicht nur seine häusliche Situation. Am Ende der Vorschulklasse sind erhebliche visuelle Wahrnehmungsschwierigkeiten festgestellt worden - aber Lesen- und Schreibenlernen muss er ja trotzdem. Mit dieser kurzen alltäglichen Lernbeobachtung hat die Lehrerin viel erfahren über seinen Stand im Lernprozess und seine Einstellung dazu.

Systematische Lernbeobachtung Schreiben (November)

Einige Zeit später führt sie mit allen Kindern der Klasse die »Lernbeobachtung Schreiben« durch (Dehn & Hüttis-Graff 2006).

Anfang Nov.

Schreib mal ...

Name Jan-Carlos 

	SFL	2
	MTK	1+1
	LMOL	3
	RRM KKK	3

LEARNBEOBSACHTUNG Schreiben (November)
© 2006/2007

Jan-Carlos:
Lernbeobachtung
Schreiben
(November
Klasse 1)

Jetzt sind Ansätze für alphabetisches Schreiben erkennbar: So schreibt Jan-Carlos für jedes Wort mindestens zwei Buchstaben auf, die eine lautliche Entsprechung haben; aber diese Zugriffsweise ist noch nicht gesichert; er schreibt bei »Sofa« und »Mund« mit L und K auch Buchstaben, die nicht als regelgeleitet erkennbar sind. Und: das Wort, das er sich ausdenkt, das »fern-gesteuerte Auto«, schreibt er gleichsam ikonisch, indem er einen Buchstaben findet, der das Geräusch abbildet, das das Auto macht. Motorisch hat er große Schwierigkeiten, die Buchstabenform normgerecht wiederzugeben. Spielen auch Konzentrationsmängel eine Rolle? - Das lässt der Vergleich des ersten und vierten Wortes vermuten.

Die Lehrerin kann an die kognitiven Fortschritte, die hier erkennbar werden, anknüpfen, aber das reicht nicht aus.

Verweigerung: »Ich will überhaupt nicht lesen lernen«

Jan-Carlos sichert im Verlauf der nächsten Wochen zwar seine Buchstabenkenntnis, schreibt Anfangsbuchstaben, zum Beispiel das K, das ihm sehr schwer fällt, zu Bildern, die er stempelt (Känguru); er tut, was von ihm gefordert ist, aber er hat, auch wenn ihm eine Arbeit gelingt, kein Interesse daran. Gelegentlich gibt es Hinweise für eine produktive Lernentwicklung: So sieht er sich einmal gegen Ende November Bilderbücher von sich aus an, zeigt der Lehrerin, was er gefunden hat, fragt nach Zusammenhängen. Daraus entwickelt sich aber kein kontinuierlicher Prozess. Im Gegenteil: bei einer Leseübung mit der Lehrerin und einigen Kindern ist er ziemlich unbeteiligt und erklärt ausdrücklich: »Ich will überhaupt nicht lesen lernen.« Diese Haltung bekräftigt er mehrfach in den folgenden Wochen. Eine solche Lernverweigerung zu überwinden ist nicht einfach. Jan-Carlos erfüllt zwar Anforderungen, die an ihn gestellt werden, aber er lernt dabei wenig dazu. Er hat für sich noch keinen Sinn im Lesen und Schreiben gefunden. Der aber kann nicht direkt vermittelt, er muss erfahren werden. Insofern gilt es, Schlüsselsituationen als »Springpunkte« für die Förderung zu finden.

Schlüsselsituation: »Wo ist Pascal?«

Bei einer Lesezeit Anfang Dezember, bei der auch drei Studenten in der Klasse sind, sollen sich alle Kinder etwas aus Büchern und Arbeitsmitteln zum Lesen aussuchen, um es im Stuhlkreis vorzustellen oder vorzulesen. Jan-Carlos geht zur Lehrerin, sie schreibt ihm kurze Sätze auf mit dem bekannten Wortschatz, von Mama, vom Haus, vom Auto, bis ihr einfällt, ihn nach dem Namen seines Hundes zu fragen. Der heißt Pascal. So schreibt sie: »Wo ist Pascal?« Jan-Carlos stutzt bei dem Wort Pascal: »Pa:s.« Er lächelt, fragt: »Steht da Pascal?« Dann springt er auf und will eine Schere holen, weil er das Wort ausschneiden und mit nach Hause nehmen will. Die Lehrerin versichert ihm, dass er das ganze Blatt mit nach Hause nehmen könne. Sie schreibt noch zwei weitere Sätze von Pascal und fordert ihn auf, das Geschriebene für sich zu üben, sodass er es am Schluss im Stuhlkreis vorlesen kann. Sie behält ihn dabei im Auge, fragt ihn schließlich, ob er es ihr noch mal vorlesen will - zur Probe. Das nimmt er an. Im Stuhlkreis hat er dann mit seiner

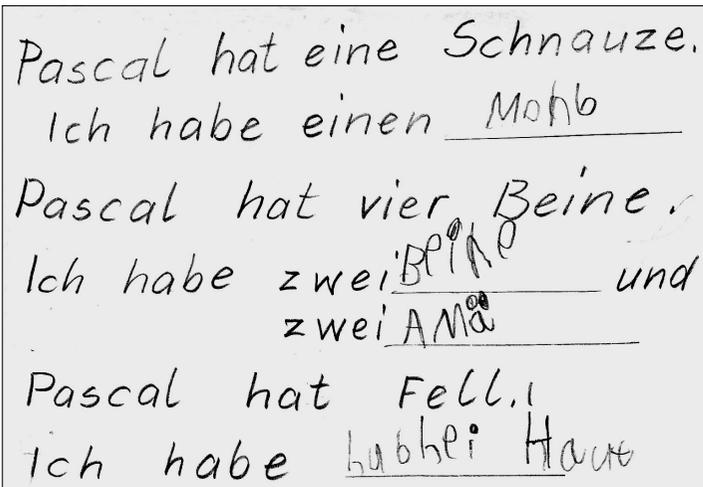
»Geschichte« ein richtiges Erfolgserlebnis. Und: es gibt ein gemeinsames Thema für das Lesen- und Schreibenlernen.

Kooperation:

Das Buch von Pascal

Für die Lehrerin ist es von da an wesentlich einfacher, inhaltliche Lernanregungen zu geben und Anforderungen zu stellen. Sie bringt am nächsten Tag ein kleines Buch von Pascal mit, in das sie zwei Texte geschrieben und ein paar Bilder geklebt hat. In den darauf folgenden Wochen ergänzt sie das Buch. Jan-Carlos schreibt einzelne Wörter in die Texte und schließlich in einem Projekt zu einem Klassenlesebuch - das ist nun schon Ende März - einen eigenen Text zu seinem Hund. Das Thema hat ihn also lange begleitet und ihm immer wieder die Aufmerksamkeit und die Bestätigung der anderen zuteil werden lassen.

Jan-Carlos
ergänzt den Text
(Januar
Klasse 1)



Pascal hat eine Schnauze.
Ich habe einen Mohb

Pascal hat vier Beine.
Ich habe zwei Beine und
zwei AMä

Pascal hat Fell.
Ich habe habei Haare

Pascal, FLÖHe*
hat er. Das sinb
kleine Tiere. Er
kaspert immer *
mit mir und *
springt mich an.

Jan-Carlos * *

Jan-Carlos' Text
für das
»Klassenbuch«
(März Klasse 1)

Aufgabe der Lehrperson ist, solche Schlüsselsituationen aufzuspüren bzw. sie produktiv werden zu lassen, wenn sie sich ergeben. Aber wie findet man sie? Häufig beziehen sie sich auf das persönliche Umfeld, ein Geschwister, die Großmutter, Erfahrungen im Herkunftsland ... Manchmal auch sind soziale Lernsituationen in der Schule, wie eine Rätselrunde, ein Anstoß dafür, den Sinn der Schrift für sich zu entdecken, selber Rätsel aufzuschreiben (vgl. Dehn 2007, S.77ff.). Man könnte vielleicht sagen, wenn Jan-Carlos von Anfang an selbst geschrieben oder Texte diktiert hätte, hätte er sein Thema rascher gefunden. Aber vielleicht hätte er selbst diese Verknüpfung von abstrakten Schriftzeichen und lebendiger Erfahrung nicht suchen und finden können. Auf jeden Fall reicht es nicht aus, Lernpläne für die einzelnen Kinder auf kognitive Lernziele zu beschränken, erforderlich ist - insbesondere bei Kindern, die erhebliche Schwierigkeiten haben oder sich gar verweigern - ein Offensein und die Suche nach solchen Schlüsselsituationen als »Springpunkten« der Förderung.

Abmachung zum Grundwortschatz (März/April)

Lesen hat Jan-Carlos während der Wintermonate ziemlich schnell gelernt, aber mit dem Rechtschreiben hat er auch im Frühjahr noch Probleme. Die Lehrerin schreibt ihm einen schmal bemessenen Grundwortschatz auf (etwas mehr als 50 Wörter), den er täglich übt («aus dem Kopf schreiben«, Partnerdiktat ...). Wörter, die er sicher schreiben kann, unterstreicht er. So wird für ihn selbst sein Lernfortschritt deutlich sichtbar. Von Zeit zu Zeit überprüft die Lehrerin, was er sicher kann und wo weitere Übungen erforderlich sind.

Übe wörter

Liebe Grüße von für
 Mutter Vater Haus
 Hof Baum Affe Sonne
 gehen geht Laufen Läuft
 malen malt rufen ruft
 holt hat haben ist
 im ich bin groß klein
 weiß kein ein mein
 ich nicht und Schnee
Platz Katze nein ja
 der die das schwarz
Kind bauen baut
Sonne will

Maus Unser Meerschwein

Grundwortschatz

(wird seit 8 Wochen geübt)

Wochenplaner
 bis
 Unterrichtswoche vom
 nach Osterferien

Grundwortschatz
 für Jan-Carlos
 (März/April
 Klasse 1)

Beides, im Lesen und Schreiben einen Sinn für sich finden und fest vereinbarte Ziele und Anforderungen an das Können, ist Grundlage für alle Lernprozesse. Die besten Übungen nutzen wenig, wenn keine innere Lernbereitschaft vorhanden ist. Sie allein aber führt auch nicht zum Ziel; dazu sind das Verhältnis von Lautung und Schreibung und das Regelsystem der Orthografie zu komplex.

Systematische Lernbeobachtung Schreiben und Lesen (Mai)

Die systematische Lernbeobachtung Schreiben (Mai) bestätigt die Einschätzung der Lehrerin und zeigt den großen Fortschritt gegenüber der im November.

Schreib mal ... *Jan-*

Name _____

	<i>Sofa</i>	4
	<i>Mont</i>	2+2
	<i>Limonade</i>	7
	<i>Feuerturm</i>	4
	<i>Reiter</i>	4+1
	<i>Kinderwagen</i>	6+2
	<i>Schwester schön</i>	

LERNBEOBACHTUNG Schreiben (Januar/Mai)
Kopiervorlage

4. Mai

Jan-Carlos:
Lernbeobachtung
Schreiben
(Mai)

Jan-Carlos hat nun zwei Wörter vollständig richtig, insgesamt 26 Buchstaben richtig geschrieben; bis auf zwei Auslassungen (bei Limonade, Kinderwagen) schreibt er alle Wörter vollständig, seine Zugriffsweise ist aber noch stark an der eigenen Artikulation orientiert (Mont, Reiter, Kinderwagen, ist). Mit »orthografischen Elementen« wie bei Mund operiert er noch nicht. Im standardisierten Rechtschreibtest erreicht Jan-Carlos den Prozentrang 37. Motorische Schwierigkeiten sind nach wie vor erheblich.

Ich heiße ...

Susi will zu den Küken am See.

Sie nimmt Futter mit.

Lies bitte noch einmal!

Lernbeobachtung Lesen
(Kurzfassung; Mai Klasse 1)

An der Lernbeobachtung Lesen, bei der die Kinder einzeln im Gruppenraum ihr Lesen mit dem Kassettenrecorder aufnehmen - zweimal sollen sie den kurzen Text lesen - zeigt sich, dass Jan-Carlos seinen Leseprozess selbst steuern kann: Er prüft und korrigiert zum Teil seine Entwürfe (Susi, zu, den, am), wendet flexibel verschiedene Verfahren an (vom einzelnen Buchstaben aus, von ganzem Wort aus). Auch da, wo er etwas Falsches liest (Su:sse statt Susi, su: statt zu) versteht er den Sinn, wie sich beim zweiten Lesen und vor allem im anschließenden Gespräch mit der Lehrerin zeigt: Statt des Oberbegriffs Futter spricht er nun von Brot, statt von Küken von Enten (was seiner Erfahrung eher entspricht), statt von See vom Strand - so hatte er auch bereits beim zweiten Mal (falsch) gelesen. Solche Ersetzungen wie Strand, die semantisch und syntaktisch akzeptabel sind, also eine Sinnadaption darstellen, sollten bei Schülern wie Jan-Carlos nicht sofort korrigiert werden, zumal das Lese-Protokoll zeigt, dass er durchaus um Genauigkeit bemüht ist.

Leseprotokoll Jan-Carlos Mai Klasse 1

(allein im Gruppenraum -
wie die anderen Schüler der Klasse vor ihm und nach ihm auch)

Lehrerin (Inge Wolf-Weber): Jetzt weißt du Bescheid. Und versuch es ganz gut hinzukriegen.

(Verlässt den Raum)

Jan-Carlos: Ich heiße Jan-Carlos.

Susi will zu den Küken am See ...

1. Versuch

Su:sse S und u, Su:sse
wi:l
su: zu s und u, su:
b, d, d und e, de:n
K-ü, Kü:ke:n
am
See

2. Versuch

Su:si:
wi:l
zu, z und u:, zu
de:n
Kü:ken
a:um, am
Strand

Die Lehrerin kommt zurück.

- L: Und was steht in der Geschichte drin?
JC: Weiß nicht.
L: Erzähl mal. Ne, nicht noch mal lesen. Versuch mal, ob du mir erzählen kannst, was du da gelesen hast. Wie heißt das Kind? Weißt du das noch?
JC: Susi.
L: Und wo will sie hin?
JC: Zum Strand zu den Küken.
L: Ach, da will sie hin. Und nimmt sie auch was mit?
JC: Ja.
L: Was nimmt sie denn mit?
JC: (unsicher) Brot.
L: Und was will sie machen? ... Die will Enten füttern ...
-

Jan-Carlos:
Lernbeobachtung Lesen
(Mai Klasse 1)

Dass Jan-Carlos sich die Grundlagen des Lesens und Schreibens innerhalb eines halben Jahres angeeignet hat (Dezember bis Mai), war nicht selbstverständlich. Es bedurfte großer Aufmerksamkeit der Lehrerin auf seinen Lernprozess, bei alltäglicher und systematischer Lernbeobachtung, vor allem brauchte es eine Schlüsselsituation, sozusagen eine »Initiation« für den Schrifterwerb. Die kann man nicht erzwingen, aber man kann danach suchen und offen dafür sein. Und schließlich müssen konkrete Anforderungen gestellt, Ziele wie die Aneignung des Grundwortschatzes vereinbart und eingehalten werden; Erfolgserlebnisse - vor allem in der Lerngruppe - müssen bestätigt und sie müssen wirksam werden.

Thesen:

Funktion von Förderdiagnostik und Lernbeobachtung für lernwirksamen Unterricht

(1) Was Förderdiagnostik erhebt, betrifft einen Ausschnitt aus dem Komplex des Schriftspracherwerbs. Das gilt gleichermaßen für die Erhebung von Lernvoraussetzungen wie visueller Wahrnehmung, phonologischer Bewusstheit, die derzeit vor allem im Fokus von Forschung und Unterrichtspraxis steht, aber auch für die Buchstabenkenntnis zu Schulanfang, also eines Begriffs von Schrift. Wer zu solchen Befunden Fördermaßnahmen durchführt, sollte die Begrenztheit dieses Ausschnitts im Gesamt des Schrifterwerbs nicht aus dem Auge verlieren:

(2) Phonologische Bewusstheit und *Literacy* gehören zusammen. Mit *Literacy* ist vor allem der Schriftgebrauch gemeint, im Alltag, biografisch (wie bei Jan-Carlos), aber im weiteren Sinn auch die literarische Sozialisation, also die Kenntnis von und der Umgang mit kulturellen Inhalten und Formen, medial vermittelt, nicht nur im Medium von Schrift. Wer viele Kinderlieder kennt, Abzählverse gebraucht beim Spielen, der hat es leichter, die Aufgaben zu verstehen, die der Erhebung oder der Übung der phonologischen Bewusstheit gelten. *Literacy* selbst lässt sich schwer erheben, eher durch Befragung als durch Beobachtung. *Literacy* sollte den Anfangsunterricht als Vorlesen bestimmen, als Notieren von Nachrichten, als Textschreiben (oder eigene Schreibideen der Lehrerin diktieren); sie ist für Kinder aus schriftfernen Lebenswelten eine Basis für Schlüsselsituationen als Springpunkte der Förderung.

(3) Grundlage des Schriftspracherwerbs - wie aller Lernprozesse - sind Interesse und Motivation der Lernenden. Das ist für Lehrer und Lehrerin eine wichtige Perspektive. Dazu gehört die Frage, was im Horizont der Kinder liegt: vielleicht auch scheinbar »Abseitiges«, das - wie die Medienfiguren zum Beispiel - dennoch für manche Lernanfänger Lernwege zur Schrift eröffnet, wenn sie darüber in der Schule etwas aufschreiben. Interesse und Motivation sind nicht in erster Linie oder gar ausschließlich durch Vermittlungsformen zu beeinflussen, sondern davon, ob die Lernenden einen Sinn für sich in der Aufgabe bzw. in dem Anspruch sehen. Was kann in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit gerückt werden und welche Aufgabenstellung ist ihnen zuzumuten?

(4) Im sozialen Kontext des Unterrichts können Kinder aus schriftfernen Lebenswelten Anstöße finden, ihre Aufmerksamkeit auf Schrift zu richten. Alle Lernwege sind individuell. Das bedeutet aber durchaus nicht, dass individualisiertes Lernen der Königsweg ist. Die Teilhabe an Aktivitäten der Lerngruppe ist wie die Beziehung zur Lehrperson ein außerordentlich starker Antrieb für das Lernen.

(5) Schriftspracherwerb setzt nicht nur Erfahrungen mit Schrift voraus, sondern erfordert auch, Vereinbarungen über Lernziele zu treffen und einzuhalten. Dafür sind Übungen notwendig. Die Zielvereinbarungen müssen individuell getroffen werden, sodass sie einerseits den Lernenden bis an seine Leistungsgrenzen herausfordern, andererseits auch erreicht werden können. Für Übungen steht ein umfangreiches Repertoire an Materialien zur Verfügung, aus dem ausgewählt werden kann. Trotzdem können auch hier selbst entwickelte Formen besonders lernwirksam sein, weil sie wirklich individuell angepasst sind.

(6) Förderdiagnostik und Lernbeobachtung enthalten die Gefahr, Kinder defizitorientiert wahrzunehmen und die Lernwirksamkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion aus dem Auge zu verlieren. Das gilt immer dann, wenn soziale oder inhaltliche Bezugsnormen die Erwartungen bestimmen. Prozessbeobachtungen, die die individuellen Fortschritte in den Blick nehmen, empfehlen sich besonders für den Verlauf des Anfangsunterrichts in Klasse 1, damit Lernwege wahrgenommen und gewürdigt werden und nicht frühzeitig Risikoprognosen das Bild vom Kind bestimmen, mit manchmal fatalen Folgen für seine Leistungen (*»self-fulfilling-prophecy«*).

(7) Grundfragen für Prozessbeobachtungen sollten sein:

- Was kann das Kind schon?
- Was muss es noch lernen?
- Was kann es als Nächstes lernen?

Analysen im Überblick

Die beiden Verfahren zur Lernbeobachtung, die hier im Überblick vorgestellt werden, die Schulanfangsbeobachtung und die Lernbeobachtung Lesen und Schreiben in Klasse 1 (Dehn & Hüttis-Graff 2006), sind kriteriumsorientiert und interpretativ angelegt. Das heißt, Lehrer und Lehrerin sind gefragt, Zusammenhänge zwischen Indizien und Beobachtungsbefunden herzustellen und zu beachten, was ihnen auffällt: Sie können zwar auch etwas auszählen, aber für einen lernwirksamen Unterricht ist wichtig, dass sie sich auch pädagogisch und didaktisch auf das Beobachten einlassen: »Beobachten als didaktische Aufgabe« (Dehn & Hüttis-Graff 2006, S.10-25). Es geht nicht in erster Linie um richtig und falsch, sondern um das Wie, die Art und Weise des kindlichen Zugriffs auf Schrift.

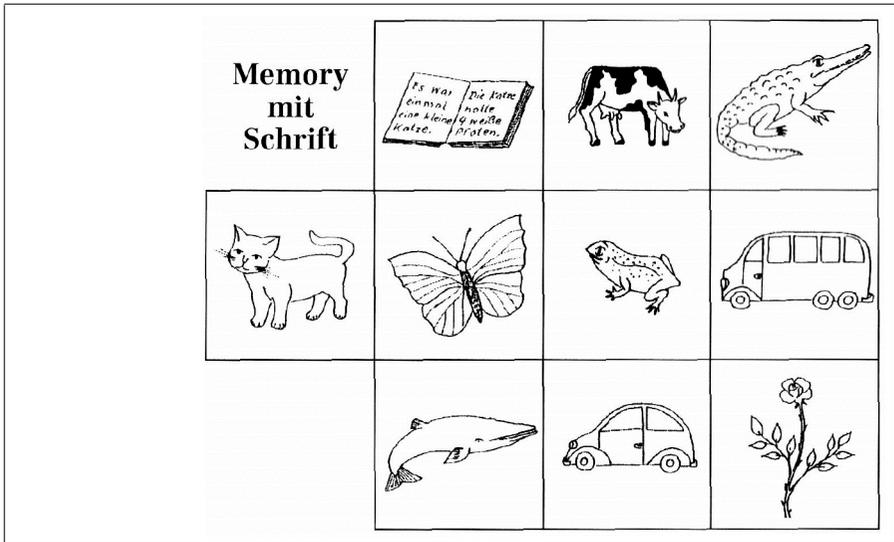
Es geht um Einblicke

- in Lernvoraussetzungen (welche Kenntnisse, welche Zugriffsweisen zeigt das Kind?),
- in Lernverhalten (wie geht es mit Schwierigkeiten um, wie nutzt es Anregungen, lernt es in der Situation etwas dazu?),
- in den Lernprozess (welcher Art sind die Lernfortschritte, wie groß ist der Lernzuwachs in der Zeit, wo sind Stagnationen erkennbar, wie sind sie zu überwinden?).

Beide Verfahren geben Aufschlüsse insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Anhaltspunkte, worin ihre Stärken bestehen. Sie geben aber auch die Kinder zu erkennen, die bereits viel mehr können, als im Unterricht erwartet wird, also die Überflieger. Ausdrücklich sei betont, dass sich diese Art der systematischen Lernbeobachtung als Basis und Orientie-

Die Aufgabe stellt eine Überforderungs-, aber keine Situation der Leistungsmessung dar. Bei der Abwandlung der Aufgabe für ein einzelnes Kind, wie es leider in einigen Veröffentlichungen und Länderbehörden geschieht, ist das freilich ganz anders. Während Sara und Johanna sich, wie man an dem Ergebnis erkennt, wechselseitig mit Schreib- und Malideen anregen, gemeinsam etwas aufschreiben, die eine von der andern abschreibt und umgekehrt, sieht sich ein einzelnes Kind vor dem »Leeren Blatt« in einer Stress-Situation, sucht sich vielleicht durch Blicke zu den Mitschülern mit ihnen zu vergleichen und von ihnen Anregungen zu erhaschen. Eine Überforderungssituation wie das »Leere Blatt« für ein Kinderpaar setzt Transferleistungen frei. Die Schüler schreiben auf, was sie wissen (den eigenen Namen, Mama und Papa, SPD als Abkürzung) - das könnte Indiz noch für die logographemische Strategie sein. Und sie »erschreiben« sich Wörter: Indem sie kleine Phrasen (OMA ONT OPA - KINU ONT TEATA) notieren - auch aus dem kindlichen Spiel mit Beschimpfungen - (LAURA EST NE ZIGE - LAURA ES AN ZIGE), wird deutlich, dass sie bereits einen ersten Zugang zum alphabetischen Schreiben gefunden haben, also weit fortgeschritten sind. Der Preis für diese produktive Lernsituation ist, dass nicht immer ganz deutlich wird, von wem die Anregungen ausgegangen sind. Das aber lässt sich in wichtigen Zweifelsfällen während des Unterrichts beobachten.

Das *Memory* mit Schrift ist - wie das »Leere Blatt« - eine dialogische Situation. Die Frage ist, ob und wie die Kinder die Schrift, die jeweils auf der Rückseite einer Karte des Kartenpaares steht, beim Spielen nutzen. Zuerst decken sie eine Karte ohne Schrift auf, dann suchen sie die passende - mit Hilfe der Schrift? Wer - wie wahrscheinlich Jan-Carlos - am Schulanfang noch keine Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen hat, kann das Spiel trotzdem spielen und er kann bemerken, wie und warum sein Partner die passenden Karten rascher findet, bei der Wiederholung des *Memory* also möglicherweise seine Erkenntnis nutzen. Für die Lehrperson ist das Nichtbeachten der Schrift ein Indiz, dass bei diesen Kindern in Bezug auf Schriftgebrauch und Schriftbegriff viel nachgeholt und kompensiert werden muss. Dieses *Memory* ist so konzipiert, dass die Beachtung der Wortlänge (Schmetterling), die Orientierung am Anfangslaut (Krokodil - Kuh - Katze) in den Blick genommen werden können, schließlich auch die Fähigkeit, ein Wort zu erlesen, also ROSE statt des erwarteten Begriffs Blume, WAL - statt des erwarteten Begriffs Fisch.



Memory mit Schrift: BUCH KUH KROKODIL KATZE
SCHMETTERLING FROSCH BUS WAL AUTO ROSE

In didaktischer Differenzierung (zum Beispiel Memory mit den Namen der Kinder, Tier-Memory usw.) taugt diese Aufgabe, gerade weil jeder Leseversuch unmittelbar mit dem Umdrehen der Karte eine Selbstkontrolle erfährt, sogar als Material zum Lesenlernen.

Die Lernbeobachtung Schreiben und Lesen in Klasse 1: Nov. - Jan. - Mai

Wie diese Lernbeobachtung als Gruppenaufgabe (beim Schreiben) und als Einzelaufgabe (beim Lesen) eingesetzt werden kann, ist bereits bei der Lernentwicklung von Jan-Carlos deutlich geworden. Auch hier geht es vor allem darum, die Zugriffsweisen der Kinder zu erkennen und ihren individuellen Lernfortschritt in der Zeit. Das setzt voraus, bereits sehr früh, also im November, mit den Beobachtungen zu beginnen, so dass schon im Januar Fortschritt oder auch Stagnation deutlich werden und die Suche nach Springpunkten der Förderung unter Umständen neue Dringlichkeit und neue Orientierung oder auch Bestätigung erfährt.

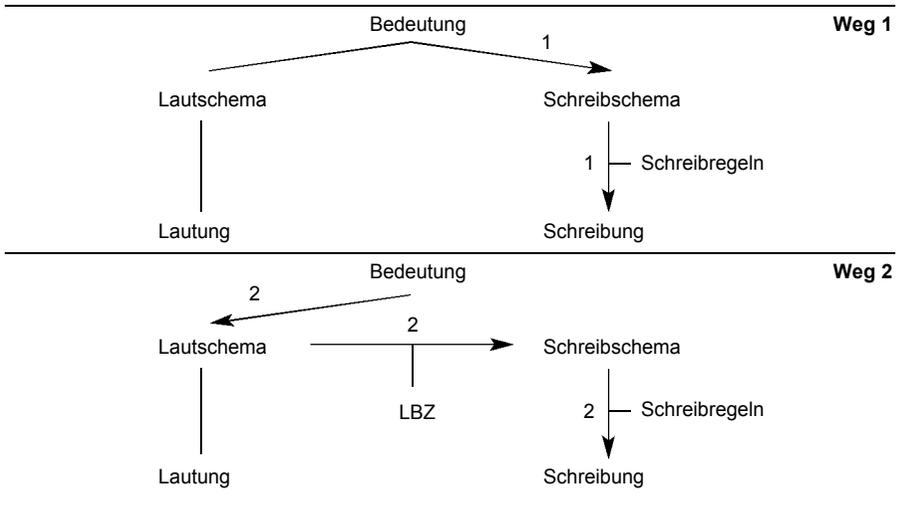
Für die Lernbeobachtung Schreiben kann, auf der Grundlage der Erhebung in 20 Klassen und ihrer Entwicklung bis zum Ende der Grundschule, ein Messpunkt formuliert werden: Kinder aus Klasse 1, die im Mai 22 und mehr Buchstaben richtig schreiben, werden vermutlich keine lang anhaltenden Rechtschreibschwierigkeiten haben. Wer am Ende von Klasse 1 weniger als 60 Prozent der Buchstaben richtig schreibt (also nur 21 Buchstaben oder weniger), bedarf der Förderung.

Die Lernbeobachtung Schreiben - wie Lesen - gibt Lehrer und Lehrerin bereits nach zwei bis drei Schulmonaten Hinweise auch über die Qualität des eigenen Unterrichts: Wenn im November die überwiegende Zahl der Kinder noch diffus oder stark rudimentär schreibt, können sie sich fragen, ob ihr Unterricht genügend Herausforderungen stellt, damit sich die Kinder mit der Beziehung von Lautung und Schreibung befassen. Und wenn sich die Kinder am Ende des Schuljahrs noch vorwiegend an ihrer Artikulation orientieren, sollten sie sich fragen, ob sie die Schriftorientierung des Unterrichts ausreichend etabliert haben. In Bezug auf die Lernbeobachtung Lesen muss gefragt werden, ob die Kinder in dieser Situation für weitere Leseprozesse etwas dazulernen und wie das im Unterricht angestoßen werden kann (vgl. dazu May 1986). Es geht nicht nur um Buchstabenkenntnis und Synthesefähigkeit, sondern darum, ob und wie die Kinder die einzelnen Teilschritte auf das Ziel hin integrieren, wie sie Hilfen annehmen oder ob sie als »Notfallreaktion« einfach irgendein Wort sagen.

Im Folgenden möchte ich den Prozess der Schriftaneignung theoretisch und empirisch in den Blick nehmen, und zwar begrenzt auf die Frage, wie sich die orthografische Kompetenz ausbildet.

Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (Augst) und die Funktion »orthografischer Elemente« für den Erwerb

Gerhard Augst hat ein Modell entwickelt, wie - theoretisch - die richtige Schreibung zustande kommt. Ausgangspunkt ist - darin unterscheidet sich dieses Modell grundlegend von anderen Modellen, zum Beispiel aus der Silbentheorie - die Wortbedeutung (Augst & Dehn 2007, S.190).



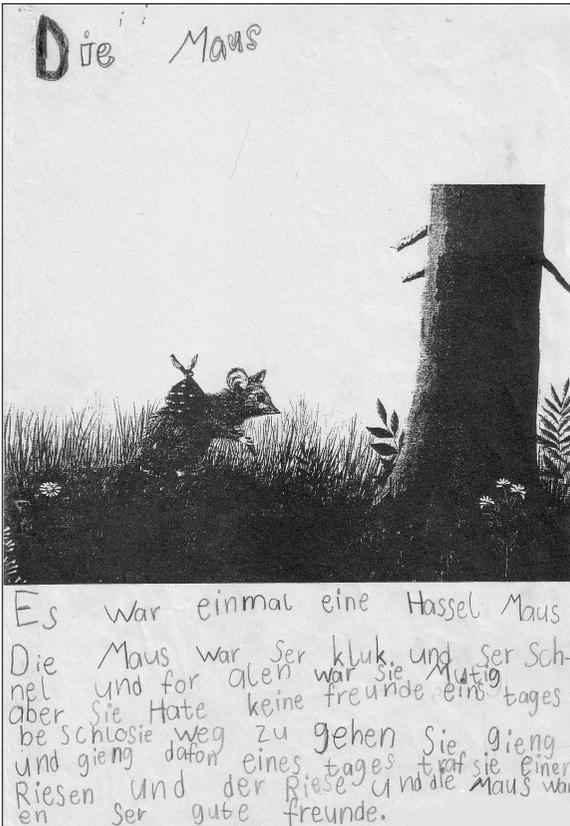
Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (Augst)

Entweder der Schreiber kennt die Wortschreibung (Weg 1), dann kann er das Schreibschema einfach abrufen. Das Schreibschema ist nicht mit dem Wortbild zu verwechseln, sondern ein inneres Lexikon, das mentale Vernetzungen aus sprachstrukturellem Wissen enthält (Schröder-Lenzen 2004, S.63). Für die konkrete Schreibung müssen noch Schreibregeln (zum Beispiel: die Großschreibung am Satzanfang) angewendet werden. Das Schreibschema ist mehr als die Abfolge von Graphemen; es umfasst auch die lautlichen Entsprechungen und, weil das Modell an der Wortbedeutung orientiert ist, auch den emotionalen Bezug für den Schreiber. So erklärt sich zum Beispiel, dass es Mädchen- und Jungenwörter gibt (Richter & Brügelmann 1994).

Wenn der Schreiber das Wort nicht abrufen kann, sondern es erst produzieren muss (Weg 2), greift er auf das Lautschema zurück. Das Lautschema, als Abfolge von Phonemen, also kleinsten bedeutungsunterscheidenden Zeichen, ist die kognitive Basis für das Verstehen. Die Einzellaute, die im Anfangsunterricht in Übungen isoliert werden, sind daraus abgeleitet, nicht umgekehrt. Wir verstehen auch den, der nuschelt, oder den, der lispelt, weil wir uns auf die Informationen zu konzentrieren gelernt haben, die für das Verstehen der Bedeutung wichtig sind: eben die Phoneme. Die phonematische Orientierung ist Grundlage für die Rechtschreibung, nicht die an der eigenen

Artikulation. Vom Lautschema aus erfolgt die Konstruktion der schwierigen Laut-Buchstaben-Beziehung (LBZ), bis die Schreibung - wiederum unter Beachtung von Schreibregeln - notiert werden kann.

Dieser zweite Weg über das Lautschema ist zeitaufwändig und fehleranfällig. Deshalb ist für den Anfangsunterricht die Frage wichtig: Wie bilden die Kinder Schreibschemata aus, Muster aus Abstraktionen dessen, was sie an Schrift beobachtet und beim Schreiben erprobt, manchmal auch falsch verallgemeinert haben? Dabei spielen »orthografische Elemente« eine besondere Rolle. Dazu ein Beispiel vom Ende des Schuljahrs:



Jonas schreibt zu »Riesengeschichte - Mausemärchen« (Juni Klasse 1)

Unterschiede im Rechtschreiben beim Textschreiben (Februar Klasse 1)

Die Lehrerin (Helga Grust) hat das Bilderbuch von Annegert Fuchshuber vorgelesen und den Kindern einige Seiten zur Auswahl für das Textschreiben kopiert (»Schreibe auf, was dir wichtig ist«). Jonas hat eine Art Zusammenfassung geschrieben. Orthografisch ist im Hinblick auf die Ausbildung von Schreibschemata nicht nur wichtig, was er - entgegen der Lautung - bereits korrekt schreibt: Mutig, weg, sondern auch die Kennzeichnung von Kürze und Länge bei Hassel Maus, bei ging (zweimal). Solche »orthografischen Elemente«, die hier falsch gebraucht sind, zeigen, dass sich Jonas mit Schreibschemata auseinandersetzt. Diese Orientierung beginnt schon in der Mitte von Klasse 1. Und das Erstaunliche ist, dass bei 20 Klassen, die wir im BLK-Projekt vom Schulanfang bis Ende Klasse 4 begleitet haben, solch früher Gebrauch orthografischer Elemente Indizien für spätere Rechtschreibsicherheit sind. Die Kinder in den rechtschreibstarken Klassen (hier die Auswahl von 4 der 7 rechtschreibstärksten Klassen) schreiben bereits im Februar von Klasse 1 bei Aufgaben zum freien Schreiben (wie der von Jonas am Ende des Schulj.) mehr als doppelt so lange Texte wie die später rechtschreibschwachen Klassen; sie schreiben mehr als dreimal so viele Wörter richtig; und fünfmal so häufig kommen bei ihnen falsch verallgemeinerte »orthografische Elemente« vor.

Klasse	Anzahl der Texte	Wortanzahl token		richtig geschriebene Wörter		orthografische Elemente (falsch) gesamt Textz.	
		gesamt	Ø	gesamt	Ø	gesamt	Ø
20	22	524	22	363	16	23	10
19	21	419	20	152	7	10	7
18	21	491	24	313	15	13	9
15	17	401	24	224	13	24	7
	81	1835	22	1052	13	70	33
7	17	198	12	75	4	5	4
6	22	183	8	93	4	2	2
5	22	199	9	109	5	2	2
4	12	143	12	39	3	4	4
	73	723	10	316	4	13	12

Die folgende Übersicht zeigt die erstaunlich gleich bleibende Entwicklung der Rechtschreibleistung bis zum Ende von Klasse 4 (vgl. Dehn 2006, S.49ff.). Das entspricht anderen Untersuchungen wie der SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke 1997).

Klasse = Rang nach Recht- schreibleistung Ende Klasse 2	Buchstaben- kenntnis am Schulanfang	Klasse 1 DRT 1	Klasse 2 DRT 2	Klasse 3 DRT 3	Klasse 4 WRT 4/5
20	5,5	52,8	67,1	65,9	47,1
19	5,0	46,0	50,1	47,6 (LW)	21,9
18	7,3	49,7	49,1	52,0	48,5
15	5,1	40,0	44,0	40,9	44,6
7	6,3	30,6	25,4	17,1	9,8
6	5,7	35,3	23,1	21,6	19,8
5	4,7	24,1	22,9	17,7	9,1
4	6,2	31,4	21,5	20,2	21,5

Entwicklung der Rechtschreibleistung bis Klasse 4

Der entscheidende Faktor für die Lernunterschiede muss in unserer Untersuchung wohl in der Lehrperson gesehen werden: Die Klassen unterscheiden sich kaum hinsichtlich der Lernvoraussetzungen am Schulanfang, hier der Buchstabenkenntnis. Zwei der Klassen (Klasse 19 und Klasse 2) sind an derselben Schule. Nach Auskunft der Schulbehörde sind 4 der 7 rechtschreibstärksten Klassen aus schwachem Einzugsgebiet, keine aus einem guten. Die Klassengröße ist dort nicht geringer als in den schwachen. In den 7 schwächsten Klassen verlassen mehr als doppelt so viele Kinder die Klasse (nämlich 30) wie in den 7 stärksten Klassen (nämlich 14): wegen Klassenwiederholung, Umzug, Überweisung in die Sonderschule, Versetzung in eine Parallelklasse oder Nachbarschule. In den vier in der Tabelle aufgeführten rechtschreibstärksten Klassen beträgt der durchschnittliche Anteil mehrsprachiger Kinder

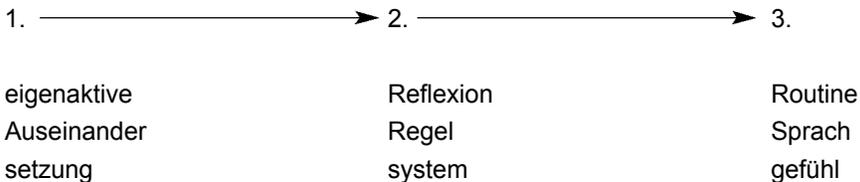
33 Prozent, in den Klassen 7, 6, 5 und 4 beträgt er 41 Prozent. In der ersten Gruppe haben wir den falschen Gebrauch orthografischer Elemente in 13 Texten mehrsprachiger Kinder gefunden, in der zweiten Gruppe nur in zwei Texten. Sehr markant erscheint die Funktion, die der Lehrerwechsel (LW) in Klasse 19 am Ende von Klasse 3 hat (zu den Befunden ausführlich vgl. Hüttis-Graff 1998).

Auch im verwendeten Lehrgang (Angaben der Lehrpersonen) unterscheiden sich die Klassen, aber es gibt keine einfachen Relationen. Klasse 20 (und Klasse 16) arbeitet mit einer Fibel ebenso wie Klasse 6. Mit dem Lehrgang »Lesen durch Schreiben« arbeitet Klasse 19 und arbeiten (mit Ausnahme von Klasse 6) alle anderen Klassen aus der Gruppe der rechtschreibschwächsten. Mit Eigenfibeln arbeiten in der rechtschreibstärksten Gruppe außer Klasse 18 und 15 noch zwei weitere Klassen. Wenn man die Lernentwicklung im Rechtschreiben von November von Klasse 1 (Lernbeobachtung Schreiben) bis zum Ende von Klasse 2 betrachtet, ergibt sich: »Enorme Leistungsverbesserungen im Rechtschreiben vom November der 1. Klasse bis zum Ende der 2. Klasse erzielen vier Klassen, die zumeist nach einer frühen Orientierung an Fibel und Rechtschreibnorm später Textschreiben in ihren Unterricht integriert haben.« (Hüttis-Graff 1998, S.63).

Derzeit wird zum Teil sehr entschieden pro und contra diskutiert, wenn es um das Verhältnis von Textschreiben und Rechtschreiben geht. Ich möchte dazu nicht im Einzelnen Stellung nehmen. Nur: erst die Ausbildung von Schreibschemata (vor allem auch von häufig gebrauchten kleinen Wörtern), also eine gewisse Automatisierung, die die Kinder in der Auseinandersetzung mit Schrift, mit richtig Geschriebenem, ausbilden können, ermöglicht ihnen, ihre Schreibideen so zügig aufs Papier zu bringen, dass sie sich nicht beim Gebrauch von Anlauttabellen für jeden einzelnen Buchstaben erschöpfen. Insofern ist plausibel, dass der Umgang mit Eigenfibel und Fibel produktiv ist für den Rechtschreiberwerb. Aber: wie Klasse 19 zeigt, solche Orientierung an Schrift ist auch im Rahmen von »Lesen durch Schreiben« möglich, wenn zum Beispiel Unterrichtsthemen nicht nur benannt, sondern an die Tafel geschrieben werden, wenn der Tagesablauf jeweils dort notiert, Wichtiges dort - auch in Form von Merk-Kästen - festgehalten wird, überhaupt Schriftgebrauch breit etabliert ist und die literale Tätigkeit der Kinder nicht auf das Schreiben eigener Texte beschränkt ist.

Schriftorientierung als Grundsatz für den Anfangsunterricht

In einer Studie zur Ontogenese der Kommasetzung hat Sabine Afflerbach gefunden, dass die Kinder bereits am Ende der Grundschule 87 Prozent ihrer Kommas richtig setzen (1997, S.67) - Gegenstand des Unterrichts aber ist das nicht gewesen. Basis für diese Leistung ist die »eigenaktive Auseinandersetzung« der Kinder mit dem, was ihnen beim Lesen begegnet, was sie als hilfreich beim eigenen Schreiben erfahren, um ihre Schreibidee verständlich zu machen.



Schematische Darstellung der Kommaontogenese (Afflerbach 1997, S.230)

Die Aneignung des Regelsystems als Reflexion und Bewusstheit erfolgt viel später durch Instruktion (etwa in Klasse 7 und 8). Dann können die Lernenden die Regeln auch explizit benennen. Später wiederum, wenn daraus Routine geworden ist, verliert sich die Fähigkeit wieder, die Regeln korrekt benennen zu können. Der Erfolg der Aneignung der Zeichensetzung hängt wesentlich vom Übergang von der ersten zur zweiten Phase ab, d.h. davon, ob und wie weit es gelingt, das bereits implizit Gekonnte mit dem explizit Gelehrten zu verbinden. Die zweite Phase läuft gleichsam in die dritte aus.

Wenn mehr als 80 Prozent dieses genau definierten Regelsystems ohne Instruktion, aber in Auseinandersetzung mit Schrift angeeignet werden, bedeutet das, dass es für Konzepte für den schulischen Schriftspracherwerb darauf ankommt, dieses Lernfeld didaktisch zu präparieren: zum Beispiel indem Kinder früh mit Wörtern umgehen können, die nicht einer 1:1 Beziehung von Lautung und Schreibung folgen, etwa Hund oder Ball oder Wiese oder Fahrrad oder ..., als Material für ihre innere Regelbildung. Auch das heißt: Schriftorientierung als Grundsatz von Anfang an.

Forschungsaufgaben

Wenn die Funktion von Lehrer und Lehrerin so bedeutsam für lernwirksamen Anfangsunterricht ist, bedarf es dringend weiterer Aufklärung über die Lehrer-Schüler-Interaktion, also weiterer Mikroanalysen von Unterrichtsszenen, auch als Material für Lehrerbildung (vgl. zur Klärung von singulärem und regulärem begrifflichen Wissen Osburg 2002; vgl. zu Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten Dehn & Hüttis-Graff 2006, S.112ff.; vgl. zur Schriftorientierung von Unterrichtsaufgaben und der Interaktion bei Schwierigkeiten Hüttis-Graff 1998, Dehn & Hüttis-Graff 2000).

Und was die Beziehung von eigenaktiver Auseinandersetzung mit den Strukturen der Schrift und Instruktion betrifft, so ist die hier vorgeschlagene Analogie zur Ontogenese der Kommasetzung nur ein Anfang; es bedarf spezifischer Untersuchungen, die über das hinausgehen, was bisher über die Wirksamkeit von Unterrichtskonzepten bekannt ist (vgl. zum Beispiel Weinhold 2006, Spiegel 1999, Valtin 2003, Bertschi-Kaufmann 2000, Bertschi-Kaufmann u.a. 2004).

Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997). Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt.
- Augst, G. & Dehn, M. (2007). Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Stuttgart: Klett (3. überarbeitete Auflage von 1998).
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Kassis, W. & Sieber, P. (2004). Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. München: Juventa.
- Brügelmann, H. (2005). Das Prognoserisiko von Risikoprognosen - eine Chance für »Risikokinder«? In B. Hofmann & A. Sasse (Hg.). Übergänge - Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin, 146-171.
- Dehn, M. (2006). Zeit für die Schrift. Band I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff, P. (2006). Zeit für die Schrift. Band II. Beobachtung und Diagnose. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff, P. (2000). Wie Kinder Schriftsprache erlernen - Ergebnisse aus Langzeitstudien. In R. Valtin (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Frankfurt: Grundschulverband, 23-32.
- Dehn, M. (2007). Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Velber: Klett/Kallmeyer.

- Giese, H.W. & Gläss, B. (1984). Analphabetismus und Schriftkultur in entwickelten Gesellschaften. Das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland. *Der Deutschunterricht*, 6, 25-35.
- Günther, H. (1993). Erziehung zur Schriftlichkeit. In P. Eisenberg & P. Klotz (Hg.). *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, 85-96.
- Hubertus, P. & Nickel, S. (2003). Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung. Alphabetisierung von Erwachsenen. In U. Bredel u.a. (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, Band II, 719-728.
- Hüttis-Graff, P. (1998). Rechtschreiben und Unterricht: Der Blick auf die Klassen. In C. Osburg (Hg.). *Textschreiben - Rechtschreiben - Alphabetisierung*. Hohengehren: Schneider, 44-71.
- May, P. (1986). *Schriftaneignung als Problemlösen*. Frankfurt: Lang.
- Osburg, C. (2002). Begriffliches Wissen am Schulanfang. *Schulalltag konstruktivistisch analysiert*. Freiburg: Fillibach.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H. & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. München: Juventa.
- Richter, S. & Brügelmann, H. (Hg.) (1994). *Mädchen lernen anders lernen Jungen*. Bottighofen: Libelle.
- Schründer-Lenzen, A. (2004). *Schriftspracherwerb und Unterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Spiegel, Ute (1999). Förderung der Rechtschreibleistung im 3./4. Schuljahr. Fallstudien zur Einführung selbstständiger Lern- und Arbeitsstrategien in den Unterricht. Augsburg: Wißner.
- Valtin, R. (2003). Methoden basalen Lesen- und Schreibunterrichts. In U. Bredel u.a. (Hg.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, Band II, 760-771.
- Weigl, E. (1979). Lehren aus der Schriftgeschichte für den Erwerb der Schriftsprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 11, 10-25.
- Weinhold, S. (2006). Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. In S. Weinhold (Hg.). *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung*. Hohengehren: Schneider, 120-151.
- Wolf-Weber, I. & Dehn, M. (1993). *Geschichten vom Schulanfang*. Weinheim: Beltz.





**Förderdiagnostik
im weiterführenden
Unterricht**

Förderung im Lesen nach dem Erwerb der alphabetischen Phase

Annegret von Wedel-Wolff / Claudia Crämer

Der Leseförderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten in der nachalphabetischen Phase wird nur wenig Beachtung geschenkt. Schwerpunkt des abgeschlossenen Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd¹ war daher die Entwicklung und Erprobung einer Diagnose- und Förderkonzeption zur Ausgestaltung von Lesestrategien von Kindern aus den Klassen zwei bis vier nach dem Erwerb der alphabetischen Phase. Dazu wurde neben stehendes Untersuchungsdesign entwickelt und durchgeführt:

Grundlagen der Diagnose und Förderung waren ein interaktives Lesemodell (Gross 1994, Christmann/Groeben 1999) und ein Lesekompetenzmodell, das sich aus den Teilkomponenten Lesefertigkeit, Leseverstehen, Lesemotivation und Leseinteresse zusammensetzt sowie durch Faktoren wie Selbstwertgefühl, Zutrauen in eigene Fähigkeiten u.ä. gestützt wird.

Im Mittelpunkt der auszubildenden Lesekompetenz steht das Leseverstehen als Ziel aller Leseförderung. Leseverstehen ist dabei als aktiver Konstruktionsprozess zu verstehen, in dem Informationen aus Texten erfasst und erarbeitet werden. Nur wenn ein Leser auch versteht, was er liest, Aussagen und Informationen aus Texten erschließen und für sich nutzen kann, kann er lesen und Lesen für sich als sinnvoll erfahren. Neben kognitiven Grundfähigkeiten haben zum einen die Lesefertigkeit, zum anderen die Lesemotivation einen Einfluss auf das Leseverstehen (Dt. PISA-Konsortium 2001, 127ff).

1 An dem Teilprojekt der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd »Ausbau fortgeschrittener Lesestrategien nach dem Erwerb der alphabetischen Phase, Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten in Klasse zwei bis vier« im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs »Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe« haben mitgearbeitet: A. v.Wedel-Wolff, M. Wespel, C. Gehring, C. Crämer.

Lesefertigkeit → **Leseverstehen** ← Lesemotivation / Leseinteresse

Ein hohes Leseinteresse an den Inhalten des Textes beeinflusst das Leseverstehen und erleichtert es, gleichzeitig stützt dies auch die Lesefertigkeit. Die Anstrengung, die Lesen besonders für leseschwache Kinder erfordert, wird durch eine positive interessengestützte Leseerwartung eher aufgebracht und gestützt.

Untersuchungsdesign		t1	t2	t3+	t4	tn-1	tn+	tn+1	tx	tx+(n-1)	tx+n	tx+(n+1)	tz	Stichprobe
		Herbst 2001							Frühjahr 2002				Sommer 2002	
Diagnose	quantitativ und standardisiert	1. Wort- 2. Hör- 3. Aufgabenverständnis							1. Wort- 2. Hör- 3. Aufgabenverständnis				1. Wort- 2. Hör- 3. Aufgabenverständnis	Klasse 2, 3, 4 (ca. 72 Kinder)
	qualitativ	Text T1 Text T2							Text T1 Text T2				Text T1 Text T2	
		Text S1 zum 1. Stationenlauf	Text S1 zum 1. Stationenlauf	Text Sn zum n. Stationenlauf	Text Sn zum n. Stationenlauf	Text Sx+n zum x+n. Stationenlauf	Text Sx+n zum x+n. Stationenlauf						18 Förderkinder (je 6 aus einer Klasse einer Klassenstufe)	
Förderung im Lesefitnessclub	1. Säule	buchbezogene Förderung												
	2. Säule		1. Stationenlauf				n. Stationenlauf				x+n. Stationenlauf			
	3. Säule	Bücherberg												

Abb. 1: Untersuchungsdesign: Lehr- und Lernprozesse bei der Ausbildung und Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit in der Primarstufe. Teilprojekt 2: Ausbau fortgeschrittener Lesestrategien nach dem Erwerb der alphabetischen Phase, Förderung von Kindern mit Leseschwierigkeiten in Klasse 2 bis 4.

Die basale Lesefertigkeit, die bis zu einer gewissen Ausprägung Voraussetzung für das Leseverstehen darstellt, kann und muss unbedingt mit dem Leseverstehen als Ziel des Lesens von Anfang an verbunden werden. Gerade der Blick auf die Bedeutung, das bewusste Lesen mit einer Sinnspur, erleichtert das Erlesen und stützt die Lesefertigkeit. Dazu müssen Aufgaben in einem Kontext stehen, damit die sinnbezogene Kontextnutzung sich hilfreich auf das Erlesen auswirken kann. Gerade hier hat Mechthild Dehn mit den Untersuchungen zu Lehrerhilfen deutlich gemacht, dass die Ausrichtung auf die Bedeutung und die Einbettung in einen didaktischen Kontext besonders hilfreich waren und sich überlegen gegenüber Hilfen nur auf der Graphem-Phonem-Ebene und Synthese auszeichneten (Dehn 1998, S.45ff). Weiter ist untersucht, dass schlechtere Leserinnen und Leser ihre Schwierigkeiten bei einem schnellen automatisierten Worterkennen durch Nutzung des Satzkontextes kompensieren können (Richter/Christmann 2002, S.40). Diese Möglichkeit sollte man Kindern geben, wenn sie den Kontext nicht kontraproduktiv nutzen und zu den so genannten »Kontextspekulanten« gehören. Das sind nach unseren Erfahrungen aber nur wenige Kinder.

Auch im Bereich der Lesefertigkeit ist Lesen als ein aktiver konstruktiver Problemlöseprozess zu verstehen, der mehr Zugriffsweisen erfordert als die Graphem-Phonem-Zuordnung und Synthese. Dies lässt sich am Wort *Ferien* bewusst machen. Wer nur Graphem-Phonem-Zuordnung und Synthese als Zugriffsweise kennt und einsetzt, wird zunächst *Feri:n* lesen. Die Schrift bietet dem Leser noch mehr Informationen an, auf die er zugreifen kann. Folgende Zugriffsweisen stützen das Lesen:

- Das Nutzen von Sinnstützen: *Wir wollen in Urlaub fahren. Nächste Woche gibt es endlich Ferien.* »Urlaub« gibt eine Sinnstütze und lässt schneller das richtige Sprechwort finden.
- Das Nutzen von Worten und Wortteilen: Die Strukturierung *Fe* und nicht *Fer* gelingt so auch schneller.
- Das Nutzen von syntaktischen Begrenzungen: *Ich kann während der Ferien ausschlafen.* Dabei zielen das Nutzen von Sinnstützen und syntaktischen Begrenzungen direkt auf das Leseverstehen.
- Aber auch die Graphem-Phonemnutzung und das Nutzen von Wörtern und Wortteilen werden erleichtert, wenn das Kind Kontext nutzen

kann. Daher haben wir sowohl in der Diagnose als auch in der Förderung nicht mit isolierten Einzelwörtern gearbeitet, sondern die Leseaufgaben immer in einen thematischen Kontext eingebettet.

Es ist wichtig, dass Kinder alle vier Zugriffsweisen ausbilden und in ihrem Zusammenspiel gefördert werden.

Auf der Basis dieses Lesekonzepts haben wir alle drei Kompetenzbereiche in die Diagnose und Förderung einbezogen, wobei gemäß der Fragestellung der Schwerpunkt auf der Lesefertigkeit in engem Bezug zum Leseverstehen lag.

1 Zur Diagnose

Die Anfangsdiagnose, standardisiert und informell, wurden jeweils nach einem halben Jahr wiederholt, Veränderungen analysiert und interpretiert. Während der Förderung wurden nach jeder Fördereinheit Zwischendiagnosen, Protokollbögen der Förderung und gezielte Beobachtungen z.B. beim Umgang mit dem angebotenen Material durchgeführt sowie Gespräche mit den Lehrerinnen geführt, was die Förderangebote bestimmte.

Wir haben dabei zur Prüfung des Lernstandes sowohl in größeren Abständen mit standardisierten Tests WLLP für die schnelle Dekodierfähigkeit und KNUSPEL, *nur* Subtest 4 (in Verbindung mit dem Hörverstehen, Subtest 1) gearbeitet als auch schwerpunktmäßig in kürzeren Abständen mit qualitativ ausgewerteten Leseproben als Grundlage für die gezielte Förderung. Weiter wurde von unseren Projektpartnern das Leseinteresse und die Selbsteinschätzung im Lesen in Lesegesprächen erhoben.

1.1 Diagnose im Leseverstehen

Im Bereich des selbstständigen Lernens wird im außerschulischen und insbesondere auch im schulischen Bereich ständig von Kindern verlangt, selbstständig auch komplexe Arbeitsanweisungen lesend zu verstehen und in Handlung umsetzen zu können. Diesen Bereich haben wir sowohl in der Diagnose als auch in der Förderung durch Unterstützung und Förderung des selbstständigen Lesens von Arbeitsanweisungen aufgegriffen. Als standardisierter Test wurde dabei KNUSPEL Subtest 4 eingesetzt:

Hier Beispiele von Seite 9:

- 4) Vor Dir sind die Zahlen 6 bis 14. Mache zwei Kreise um die Zahl, die angibt, wie viel Jahre Du vor Deinem letzten Geburtstag alt warst!
6 7 8 9 10 11 12 13 14

- 6) Welcher Wochentag ist morgen?
Streiche den entsprechenden Tag mit zwei Linien durch.
Sonntag Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag Samstag

- 7) Du siehst vor Dir drei noch nicht ganz fertige Knusper.
Male dem linken einen gut gelaunten und dem mittleren einen schlecht gelaunten Mund!

Diese Aufgaben verlangen genaues verstehendes Lesen, Behalten und Kombinieren der Aufgabenstellung, damit auch Konzentration, sowie die Umsetzung in Handlung. Als Voraussetzung und zur Klärung des Hörverstehens werden vorab die gleichen Aufgabenstellungen nur mündlich durchgeführt. Besonders bei Kindern mit Konzentrations- und Merkfähigkeitsproblemen zeigten sich z.T. niedrigere Werte im Hörverstehen als im Leseverstehen. Kinder konnten dabei erfahren, dass das Lesenkönnen und damit Nutzen von Schrift, die ja dauerhaft ist, hilfreich für sie ist. Gleichzeitig konnten wir damit auch erhebliche Verstehensprobleme eines Kindes in der mündlichen Sprache feststellen.

Das Lesen und Verstehen von erzählenden Texten wurde durch Fragen zu Texten erhoben. Entscheidend ist hier, wie auch sonst im Leseunterricht, dabei die Möglichkeit des stillen Lesens des Textes zuzulassen und anzuregen und dem Kind vorher zu sagen, dass anschließend Fragen zum Text gestellt werden. Das Kind weiß jetzt, dass dies Ziel des Lesens ist, und kann sein Lesen auf den Sinn hin ausrichten. Leseverstehen wird dabei auf verschiedenen Ebenen angesetzt. Als Beispiel möchten wir den Text: »Tante Mia und der Hund« nehmen, den wir sowohl für die Diagnose der Zugriffsweisen im Bereich der Lesefertigkeit als auch für das Leseverstehen nach stillem Lesen des Textes eingesetzt haben.

Text: Leseverstehen: Tante Mia Klasse 3/4
(für Klasse 2 wurde ein vereinfachter Text verwendet)

Tante Mia und der Hund

Tante Mia sollte während der Ferien
das Haus ihrer Verwandten hüten.
Zu dem Haus gehörte auch ein Hund,
der es sich gern
in demselben Lehnstuhl bequem machte,
in dem auch die Tante mit Vorliebe saß.
Als der Hund wieder einmal den Stuhl beschlagnahmt hatte,
ging die Tante zum Fenster und rief: »Da sind ja die Katzen!«
Sofort sprang der Hund mit lautem Gebell zum Fenster,
und die Tante konnte sich gemütlich in den Stuhl setzen.
Am nächsten Nachmittag kam der Hund ins Zimmer,
als die Tante schon im Sessel saß.
Da sprang er schnell ans Fenster und fing an,
furchtbar zu bellen.
Unsere neugierige Tante stand auf, um zu sehen, was los sei.
Der Hund lief nun ruhig zurück, sprang in den Sessel
und machte es sich bequem.

Fragen zum Diagnosetext: Tante Mia und der Hund

Erste Ebene: Einzelinformationen ermitteln

Frage: Von wem erzählt die Geschichte?

Welches Möbelstück haben beide besonders gern?

Zweite Ebene: Sachverhalte aus einer Textpassage erfassen und
Beziehungen zwischen Sätzen herstellen.

Frage: Wem gehört der Hund?

Dritte Ebene: Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aus dem
Kontext erschließen können und Schlussfolgerungen ziehen:

Frage: Beide wollen im Sessel sitzen. Was nun? - oder: Welchen Trick wenden sie an, um im Sessel sitzen zu können?

1.2 Diagnose im Bereich Lesefertigkeit

Dieser Bereich umfasst die schnelle Dekodierbarkeit sowie die Zugriffsweisen beim Lesen (Brügelmann 1981, v.Wedel-Wolff 2003).

Schnelle Dekodierbarkeit: Mit der WLLP haben wir die schnelle Dekodierbarkeit, die auf automatisiertes Erfassen und Verstehen von Einzelwörtern abhebt, getestet.

Erheben der Zugriffsweisen im Lesen: Weiter wurden schwerpunktmäßig zu verschiedenen Zeitpunkten Leseproben durchgeführt, transkribiert und analysiert. In allen Untersuchungsklassen wurde der Text. »Tante Mia« jeweils zu Anfang Mitte und Ende des Schuljahres durchgeführt. Dieser Text eignet sich aufgrund folgender Kriterien für die Leseprobe: Der Text enthält

- viele häufige, kurze Wörter (Nutzen von Wörtern)
- Wiederholung von Wörtern (Nutzen von schon Erlesenem)
- *Ferien* - ein frequentes Wort, das aber von der G-P-Korrespondenz abweicht (problemlösendes Vorgehen)
- ein Wort mit *qu* - ein wenig frequentes Graphem (Nutzen der Graphem-Phonem-Korrespondenz)
- lange und wenig bekannte Wörter (Nutzen von Wörtern und Wortteilen)
- vor allen Dingen regt der Text zur Hypothesenbildung an, z.B.
Lehnsessel/Lesesessel/Lernsessel
Lehnsessel/Sessel/Stuhl
bequem/gemütlich
unsere neugierige Tante/unser neugieriger (Hund)
lief nun zurück/lief nur zurück
lief nun zurück/lief nun zum
sprang in den Sessel/auf den Sessel
Präteritum/Präsens
- verschiedene Satzbaumuster, auch Nebensätze.

Auswertungskategorien am Beispiel Anno, Klasse 3: Die Leseproben wurden verschriftet, die Leseproben gegenübergestellt und die Verlesungen Kategorien zugeordnet. Hier ein Auszug aus der Leseprobe von Anno aus Klasse 3:

11	schon im Sessel saß. Da sprang er schnell ans Fenster und fing an,		
E2		Ø	sch:nell ,
		32	33
			G
M3			der
			11
			W=H
E3			, , , ,
12	furchtbar zu bellen.		
E2	fur:cht:(bar)\		
	34		
	SZ		
M3	furcht-bar		
	12		
	S		
E3			
13	Unsere neugierige Tante stand auf, um zu sehen, was los sei.		
E2	»Un:ser: neu-gieriger« , , ,		» soll sei (was?)
	»Unsere \\«		was soll sein«
	35	36	37 38
	SZ=H WKZ=H		W=H W=H
M3	Unser-e		sah\
	13		14
	S		WKZ=H
E3	,neu-gie-ri-ge	und\	,
	14	15	
	S		WKZ=H
14	Der Hund lief nun ruhig zurück, sprang in den Sessel und machte		
E2	nur\ ru\		
	39 40		
	H=WKZ SZ		
M3			
E3			
15	es sich bequem.		
E2	be-kem		
	41		
	P		
M3			
E3			

Abb. 2: Leseprobe (Auszug). Legende auf der folgenden Seite

Abkürzungen

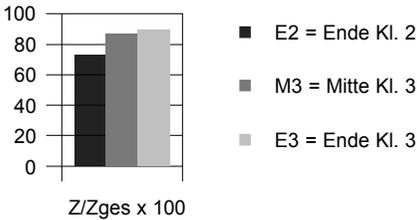
- \ = Wiederholung des korrekten Zielworts
- \\ = Wiederholung des vorhergehenden und des Zielworts
- ∅ = Auslassung
- () = geflüstert
- = Segmentierung im Wort
- , = kurze Unterbrechung im Artikulationsstrom
- | = Pause
- || = lange Pause
- : = gedehnter Laut
- » « = zusammenhängend Gelesenes
- [...] = Bemerkung des/der Untersucher/in während der Leseprobe

- kursiv* = Nummerierung von Textabweichungen und Pausen
- fett** = Notation der Analyse
- Z = Zielwort
- W = Wortersetzung
- H = Hypothese
- K = Korrektur
- S = Segmentierung ab Silbe
- G = Vornehmlich graphemweises Erlesen
- A = Auslassung
- P = Pseudowort

Legende zu Abb.2: Leseprobe (vorige Seite)

Zunächst haben wir festgehalten, wie viele Wörter sofort richtig gelesen wurden, und diese (prozentual) auf 100 Wörter bezogen berechnet, ebenso das Lesetempo.

Spontan gelesene Zielwörter, relativ:



Lesegeschwindigkeit (in Wörter/Sekunde):

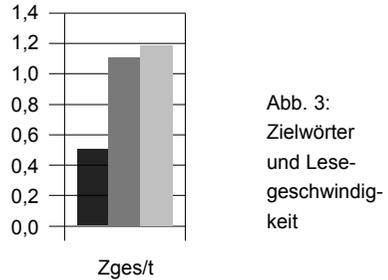


Abb. 3: Zielwörter und Lesegeschwindigkeit

Weiter haben wir in der Leseprobe folgende Aspekte analysiert:

H - Hypothesenbildung: Diese ist, wenn es sich nicht nur um Kontextspekulanten handelt, ein wichtiger Hinweis auf fortgeschrittenes, verstehensorientiertes Lesen. Dabei sprechen wir von Hypothesen, wenn das Kind semantisch und/oder syntaktisch vom Kontext gesteuert Wörter ersetzt. z.B. Anno in Z.11 *der*, Z.13 *unser neugieriger* (Hund wurde erwartet), Z.14 *lief nur*

ruhig. Hypothesen sind dabei differenzierter zu betrachten. Entscheidend ist, ob die Hypothese korrigiert bzw. ob eine Korrektur durch den Textfortgang notwendig erscheint, Z.11 und 14 ist dies nicht unbedingt notwendig.

K - Korrekturverhalten: Z.13 *Un:ser: neu-gieriger- Unsere neugierige Tante*. Verbunden mit Hypothesen ist das Korrekturverhalten, das als Indiz für das Überprüfen am Schriftbild und für das Bemerkten von Unstimmigkeiten zu sehen ist.

S - Segmentierung: Fortgeschrittenes Lesen zeichnet sich durch Nutzen von größeren Einheiten aus. Wir haben Einheiten ab Silbe gewählt, Z.12: *furcht-bar*.

G - Graphem-Phonem-Zuordnung: Liest ein Kind noch vornehmlich buchstabenweise synthetisierend, meist gekennzeichnet durch viele Dehnungen, hat es den Schritt zum fortgeschrittenen Lesen noch nicht vollzogen (bei Anno nur an wenigen Stellen in der ersten Leseprobe).

P - Pseudowörter: Endet der Erleseprozess mit einem Pseudowort, kann das Kind nicht zu einem sinnvollen Sprechwort vordringen, Z.15 *bekem*. Treten Pseudowörter gehäuft auf, sind dies Alarmzeichen.

Pausen: Sie geben Hinweise auf langsame Wortverarbeitung, auch wenn sie nicht zu hören ist und/oder auch auf das Bemerkten von Unstimmigkeiten, Z.14.

Aus den Analysen wurden Diagramme erstellt.

Analyse der Verlesungen bezogen auf die Anzahl der Verlesungen, relativ (z.B. »H/(Zges-Z) x 100«):

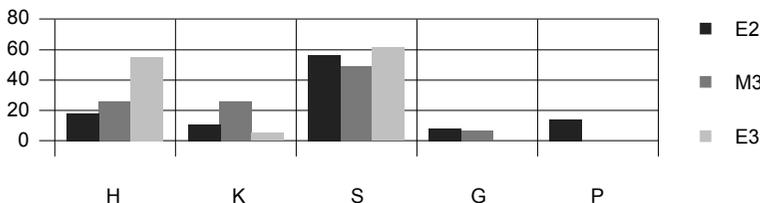


Abb. 4: Leseprobe Zugriffsweisen. (H = Hypothesen, K = Korrekturen, S = Segmentierung von Wörtern, G = graphemweises Erlesen, P = Pseudowort)

Diese Analysen bilden die Grundlage für eine gezielte Förderung des einzelnen Kindes.

3 Förderkonzeption

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde das Förderkonzept »Lese-Fitness-Club« entwickelt, das sich aus drei Basiselementen, Säulen genannt, zusammensetzt (Wedel-Wolff 2005):

Säule 1: Buchbezogene Förderung

Säule 2: Gezielte Ausbildung einzelner Lesestrategien

Säule 3: Interessegeleitetes, freies Buchlesen

Jede Woche wurden diese Fördererelemente durch die Klassenlehrerinnen im Rahmen von drei Förderstunden durchgeführt, die jeweils sechs Kinder mit Leseschwierigkeiten besuchten. Die Arbeitsergebnisse aus den Förderstunden wurden in bestimmten Abständen den Kindern der Stammklasse der Förderkinder vorgestellt, um eine Verzahnung von Förderunterricht und Klassenunterricht zu gewährleisten. Im Rahmen der zweiten Säule wurden auch Themen und Lesetexte der Klasse vorbereitet nach dem Prinzip »Vorüben statt Nachüben«.

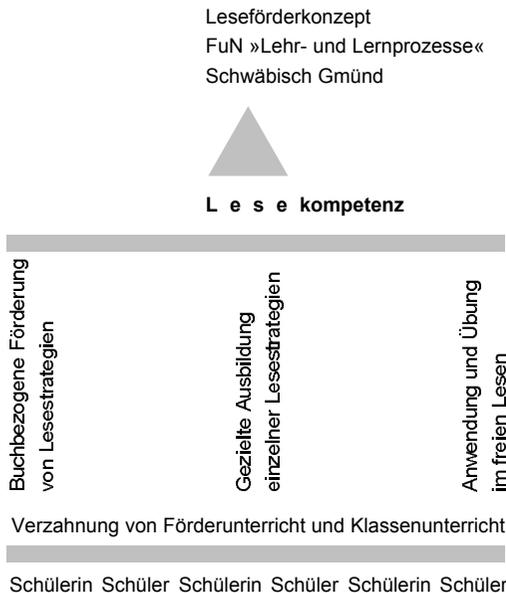


Abb. 5:
Förderkonzept

Säule 1: Buchbezogene Förderung

Ausgangspunkt: Arbeit mit einem Kinderbuch

- Vorlesen aus dem Buch durch die Lehrerin
 - handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten
 - Förderung von Leseverstehen und Lesestrategien
- Aufgaben zum Kinderbuch:
- Leseaufgaben rückwirkend zum Vorleseteil
 - Leseaufgaben, die das selbstständige Weiterlesen vorbereiten und üben
 - Leseaufgaben, die das Vorlesen/Präsentieren vor der Klasse vorbereiten und üben

Säule 2: Gezielte Ausbildung einzelner Lesestrategien

Ausgangspunkt: Themenbezogenes Arbeiten an Lernstationen:

- Angebot von ca. zehn Stationen mit unterschiedlichen Leseanforderungen
 - Individuelle Pflichtaufgaben basierend auf einer qualitativen Lesediagnose
 - Freie Wahlaufgaben
 - Dokumentation durch die Kinder auf einem Laufzettel (»Mein Fitnessprogramm«)
- Wichtige Prinzipien:
- selbstständiges Arbeiten durch schriftliche Arbeitsanweisungen
 - Selbstkontrollmöglichkeiten
 - Aufgaben mit unterschiedlicher Schwierigkeit
 - handelndes und spielerisches Tun

Säule 3: Interessegeleitetes, freies Buchlesen

Ausgangspunkt: breites Buchangebot von fiktionaler Kinderliteratur und Sachbüchern

- Vorstrukturierung nach Interessengebieten und Lesefähigkeiten der Kinder
- freies Lesen
- Dokumentation durch Führen eines Lesetagebuches
- Präsentationsformen: Buchvorstellungen und Vorlesen.

4 Analyse der Testergebnisse

Bei allen Kindern zeigten sich individuelle Fortschritte in einem der beiden Bereiche Leseverstehen und Dekodierfähigkeit, sowohl bei den informellen als auch bei den standardisierten Verfahren (Rohwerte).

4.1 Veränderungen der Leistungen der Risikokinder

Unser besonderes Augenmerk galt den Risikokindern, also jenen, die laut WLLP bzw. KNUSPEL Subtest 4 als sehr schwach (PR zwischen eins und fünf), schwach (PR zwischen sechs und zehn) und unterdurchschnittlich (PR zwischen elf und 24) anzusehen sind.

Schnelle Dekodierfähigkeit: WLLP

Beginn der Förderung		Ende der Förderung					
		ss	s	un	Ø	üb	sg
sehr schwach	6	0	0	3	2	1	0
schwach	1	0	0	0	1	0	0
unterdurchschn.	4	0	0	3	1	0	0

Verstehen von komplexen Arbeitsanweisungen KNUSPEL Subtest 4

Beginn der Förderung		Ende der Förderung					
		ss	s	un*	Ø	üb	sg*
sehr schwach	3	0	0	0	3	0	0
schwach	0	0	0	0	0	0	0
unterdurchschn.	7	2	0	2	3	0	0

Abb. 6:
Schnelle Dekodierfähigkeit
und Verstehen von komplexen
Arbeitsanweisungen

Legende
zu Abb. 6 und 7:
* Zweitklässler
wurden erst
nach einem halben Jahr
Förderung getestet

Die Fortschritte der schwachen und sehr schwachen Kinder sind in beiden Bereichen besonders groß. Im Bereich der schnellen Dekodierfähigkeit befindet sich nach der Förderung kein Kind mehr im Risikobereich »sehr schwach, ss« und »schwach, s«. Im Bereich Leseverstehen konnten alle drei Kinder mit sehr schwachen (ss) Leistungen zu Beginn der Förderung zu durchschnittlichen Leistungen geführt werden. Von den sieben Kindern mit anfänglich unterdurchschnittlichen Leistungen schnitten am Ende der Förderung zwei Kinder mit sehr schwachen Leistungen ab. Diese Leistungen decken sich aber nur bei einem der beiden Kinder mit den informell erhobenen Leistungen.

4.2 Werte aller Förderkinder Klassen 2 bis 4 am Ende der Förderung

Schaut man sich die Werte aller 18 Förderkinder am Ende des Schuljahres an (ein Kind wechselte vorher auf die Förderschule, hier nur die Werte für die im letzten Jahr geförderten Kinder), so ergibt sich folgendes Bild:

WLLP		KNUSPEL Subtest 4	
Beginn der Förderung	Ende der Förderung	Beginn der Förderung	Ende der Förderung
sg	0	sg	2
üb	1	üb	1
∅	8	∅	10
un	8	un	3
s	1*	s	0
ss	0	ss	2**
Anzahl der Kinder	18	Anzahl der Kinder	18

ss = sehr schwach (PR 1-5)
s = schwach (PR 6-10)
un = unterdurchschnittlich (PR 11-24)
∅ = durchschnittlich (PR 25-74)
üb = überdurchschnittlich (PR 75-89)
sg = sehr gut (PR 90-100)

Abb. 7:
WLLP Klasse 2 bis 4
und KNUSPEL Subtest 4

Am Ende der Förderung liegen in der schnellen Dekodierfähigkeit (WLLP) 50 Prozent im durchschnittlichen Bereich und darüber, im Verstehen von komplexen Arbeitsanweisungen (KNUSPEL) 72 Prozent im durchschnittlichen Bereich und darüber.

Bezogen auf die Gleichaltrigengruppe können bei Betrachtung der einzelnen Kinder bis auf zwei Kinder (Gustafa und Estina) bei allen anderen 16 Kindern zum Teil erhebliche Fortschritte in einem der beiden Fähigkeitsbereiche Leseverstehen (Arbeitsanweisungen) und schnelle Dekodierfähigkeit festgestellt werden. Am Ende der Förderung gibt es im WLLP keine Kinder mehr mit Leistung im sehr schwachen (ss) und nur ein Kind im schwachen (s) Bereich, aber trotz individueller Fortschritte zeigt noch über die Hälfte der Kinder unterdurchschnittliche Leistungen. Die Fähigkeit des schnellen Worterkennens bildet sich bei »Nicht-Förderkindern« schneller aus.

Im Gegensatz dazu zeigen am Ende der Förderung in Klasse zwei bis vier im Leseverstehen 13 Kinder durchschnittliche, überdurchschnittliche und sehr gute Leistungen, nur fünf Kinder unterdurchschnittliche, wobei von diesen fünf Kindern Mitte des Schuljahres zwei Kinder durchschnittliche Leistungen erreichten.

Auch wenn wir die Veränderungen nicht eindeutig auf die Fördermaßnahmen zurückführen können, sehen wir unser Förderkonzept der individuellen Förderung der einzelnen Zugriffsweisen in Verbindung mit der Förderung des Leseverstehens als einen entscheidenden Faktor an, zumal gerade im Bereich Leseverstehen, was das Ziel unserer Leseförderung war, der Großteil der Kinder zu durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Leistungen bezogen auf die Gleichaltrigengruppe geführt werden konnte.

4.3 Kinder mit hohen Zuwächsen im Leseverstehen

Schaut man sich die Leseproben bei den Kindern mit besonders hohen Zuwächsen im Leseverstehen an, so zeigt sich Folgendes:

- Diese Kinder setzen deutlich Hypothesen beim Lesen ein. Die Kontextnutzung durch die Schüler, das Nutzen von semantischen und syntaktischen Begrenzungen scheint sich, wie wir auch annehmen, positiv auf das Leseverstehen auszuwirken.

- Gerade die Förderkinder mit hohen Werten im Leseverstehen (sehr gute, überdurchschnittliche und durchschnittliche Werte) zeigen relativ niedrige Werte in der schnellen Dekodierfähigkeit von isolierten Wörtern.

Prozentränge und T-Werte: Leseverstehen besser als Dekodierfähigkeit

Kind Zeitpunkt	Leseverstehen KNUSPEL Subtest 4 Prozentrang (TW)	Dekodierfähigkeit WLLP Prozentrang (TW)
Ch E2	92,2 (62)	73 (56,2)
Sa M2	85,9 (61)	34 (45,9)
Ant E3	91,8 (60)	28 (44,1)
Re E4	86,0 (58)	50 (50)
Ke E3	71,5 (56)	7 (35,2)s
Ma M3	71,1 (56)	16 (40)u
Da E4	60,6 (53)	29 (44,5)
Ra E2	53,2 (52)	22 (42,1)u
An E3	52,8 (52)	39 (47,2)
Be E4	47,5 (51)	17 (40,4)u
Lau E4	47,5 (51)	21 (41,9)u
Ah E3	29,8 (47)	17 (40,4)u

Abb. 8

Damit zeigt sich, dass niedrige Werte im WLLP (PR 30 und darunter) nicht immer schon als Indiz für Schwierigkeiten im Leseverstehen zu werten sind. U. E. wird aber gerade dieses von Lehrerinnen und Lehrern so gedeutet, und es werden nur Kinder, die langsam und mühsam mit vielen Verlesungen laut lesen, als leseschwach bezeichnet, nicht aber Kinder, die Schwierigkeiten im Leseverstehen haben. Gefördert wird meist auch nur im Bereich Dekodierfähigkeit, nicht wie bei uns vornehmlich im Leseverstehen, was Ziel des Lesens sein sollte. Es scheint wichtig, dem Bereich des Leseverstehens in Verbindung mit der Ausgestaltung der Zugriffsweisen in der Förderung mehr Gewicht zu verleihen.

4.4 Kinder mit hohen Werten bzw. Zuwächsen in der Dekodierfähigkeit

Umgekehrt zeigen mehrere Kinder höhere Werte in der Dekodierfähigkeit gegenüber dem Leseverstehen:

Prozentränge und T-Werte: Dekodierfähigkeit besser als Leseverstehen

Kind Zeitpunkt	Dekodierfähigkeit WLLP Prozentrang (TW)	Leseverstehen KNUSPEL Subtest 4 Prozentrang (TW)
Dn E3	75 (56,8)	29,8 (47)
Ma E3	68 (54,7)	18,0 (41)
Ok M2	62 (53)	42,5 (48)
Gu E2	16 (40)	3,5 (29)
Es E4	11 (37,8)	5,8 (30)

Abb. 9

4.5 Entwicklung beider Fähigkeitsbereiche

Es fällt auf, dass sich keine deutliche parallele und auch nicht lineare Entwicklung in den beiden Fähigkeitsbereichen schnelles Dekodieren und Leseverstehen zeigt. Bei machen Kindern wechseln sich Zuwächse halbjahresweise in den beiden Bereichen ab. Dieser sich hier nur an einer kleinen Stichprobe abzeichnende Befund müsste unbedingt in weiteren Studien überprüft werden. Deutlich wird u.E. aber schon, dass Leseverstehen nicht erst nach der Förderung der Dekodierfähigkeit zu schulen ist und sich auch nicht automatisch daraus ergibt, sondern dass Leseverstehen einen eigenständigen Förderbereich darstellt und dabei die Hypothesenbildung wohl eine wichtige Rolle spielt.

4.6 Entwicklung während der Förderung

Weiter fällt auf, dass im ersten Halbjahr der Förderung große Fortschritte zu verbuchen sind, die bei einzelnen Kindern im zweiten Förderabschnitt nicht weitergeführt werden konnten. Die Werte stagnieren, flachen ab oder es zeigen sich z.T. auch Rückschritte gegenüber der Gleichaltrigengruppe. Hier scheint uns durch intensive Förderung ein neues Entwicklungsplateau erreicht, das nicht so schnell weiter entwickelt werden kann. Abschließend ist hervorzuheben: *Punktuell erhobene Werte der standardisierenden Verfahren bedürfen dringend der weiteren Überprüfung/Ergänzung durch informelle Verfahren.*

5 Analyse der Leseproben

Bezüglich der Zugriffsweisen bestätigen sich bei den Förderkindern als Trend die Entwicklungsstufen.

Analyse der Verlesungen bezogen auf die Anzahl der Verlesungen, relativ (z.B. »H/(Zges-Z) x 100«):

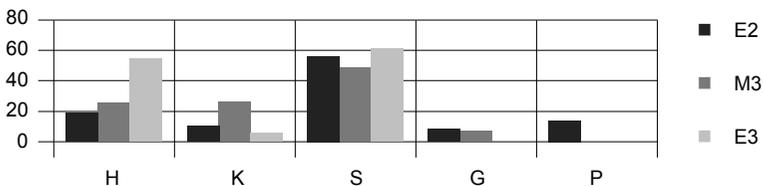


Abb. 10:
Beispiel Anno
Klasse 3

G - graphemweises Erlesen geht zugunsten von Segmentierung in größere Einheiten zurück.

P - Pseudowörter am Ende des Erleseprozesses eines Wortes gehen in Klasse 2 deutlich zurück.

H - Hypothesenbildung wurde von uns besonders gefördert und tritt im Rahmen der Förderung bei allen Kindern auf. Dies führt bei einem Großteil der Kinder zu einem Rückgang von G und P. Dass sich bei Kindern mit hohen

Werten im Leseverstehen eine Beziehung zum Einsatz von Hypothesen, und damit dem Nutzen von semantischen und syntaktischen Restriktionen, zeigt, wurde schon erwähnt. Bezogen auf die Schuljahre zeigen die Leseproben folgende Zugriffsweisen, die für alle von uns geförderten Kinder gelten:

Klasse 2

- automatisiertes Worterkennen und Lesegeschwindigkeit nehmen bei allen Kindern z.T. in hohem Maße zu.
- Zu Beginn der Förderung treten bei allen Kindern, in besonders hoher Ausprägung bei zwei Kindern (Christof und Demel), noch viele buchstabenweise Erlesungen auf, die am Ende der Förderung nur noch gering oder gar nicht mehr auftreten.
- Silbenweises Erlesen bzw. Erlesen mit größeren Buchstabeinheiten ist von Ende Klasse 1 an ausgebildet.
- Pseudowörter, die am Ende des Erleseprozesses unkorrigiert stehen gelassen werden, sind ein hohes Indiz für Leseschwierigkeiten. Diese gehen in erheblichem Maße nach der Förderung zurück.

Klasse 3 und 4

- automatisiertes Worterkennen und Lesegeschwindigkeit nehmen bei allen Kindern zu.
- Buchstabenweises Erlesen tritt nur noch geringfügig auf und wenn, dann bei kurzen Wörtern. Dies könnte sich dadurch erklären, dass diese automatisiert noch nicht vorhandenen kurzen Wörter semantisch weniger gestützt sind und dadurch die Hilfe beim schnelleren Erlesen durch Kontextnutzung entfällt.
- Pseudowörter treten bei Kindern mit Migrationshintergrund bei unbekanntem Wörtern wieder stärker auf. Es bleibt unklar, wie weit das Wort dennoch verstanden, nur nicht nochmals richtig ausgesprochen wurde.

- Segmentierung in Silben und größere Einheiten ist bei langen Wörtern gut ausgebildet.
- Hypothesenbildung wird von allen Kindern eingesetzt.
- Erfolgreiche Korrekturen sind feststellbar.

Wie Diagnose und Förderung zusammenhängen und mit welchen Materialien wir gefördert haben (weitere Beispiele auch in Crämer 2005; Wedel-Wolff 2004), lässt sich beispielhaft an zwei Kindern zeigen, bei denen die individuell unterschiedlich ausgeprägten Zugriffsweisen deutlich werden.

6 Fallbeispiele:

Diagnose und Förderung von Christof und Ramona

Klasse 2

Am Beispiel zweier Kinder aus der 2. Klasse soll aufgezeigt werden, welche unterschiedlichen Schwierigkeiten beim Lesen auftreten können und welche individuellen Leseförderaufgaben gezielt bei den Problemen des einzelnen Kindes ansetzen und es anregen, seine Zugriffsweisen beim Lesen zu verändern oder auszubauen.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines individuellen Förderprogramms bildet zunächst die differenzierte Analyse der Leseproben des Diagnostextes »Tante Mia und der Hund«. Zu diesem Zweck werden die Leseversuche der Kinder auf Tonband aufgenommen und anschließend genau transkribiert. Diese Transkriptionen werden bezogen auf die Nutzung der verschiedenen Zugriffsweisen beim Lesen hin analysiert und ausgewertet. Basierend auf dieser Diagnose werden gezielt Leseförderaufgaben für das einzelne Kind zusammengestellt. Diese bilden im Rahmen eines Stationenlaufes, der Aufgaben für alle Zugriffsweisen anbietet, die Pflichtstationen, die das Kind auf jeden Fall bearbeiten soll.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Kürze Beschreibung der Situation Förder schwer punktel/ Lesestrategien	Mein Buch über Schweine Text-Bild-Zuordnung	Welcher Satz stimmt? Satz-Bild-Zuordnung, genaues Lesen ähnlicher Sätze	Fritz Ferkel Wort-Bild-Zuordnung	Basste ein Notizzettel Schwein Lesen und Ausführen einer Bastel aufgabe	Conni auf dem Bauernhof Lesen eines Buches, Fragen zum Buch beantworten	Geschichten vom Schwein Poppel Fensterkarte Bilden und Überprüf. v. Hypothesen	Der Satz schleber Durch Schieben Sätze bilden	Das Adler-Tipp-Spiel Zusammen leg. v. Satzgliedkarten, Sätze bilden Satz-Bild-Zuordng	Der Schweine lauf Würfelspiel Fragen beantworten, Sätze antworten, Satzaufträge ausführen	Sommer fest im Garten Text-Bild-Zuordnung	Die neun sportlichen Schweine Text-Bild-Zuordnung	Bauernhof rätsel Genaues Lesen	Wer ist wer? Text-Objekt-Zuordnung
Leseverstehen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Pflichtstation für:													
Text/ Kontext Sinnstützen		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>			
Pflichtstation für:					S ₁ D ₁ C ₁ G(L)								
Satz wortgruppenweises Lesen						<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						
Pflichtstation für:						R ₁ O ₁ D ₁ S ₁ C	R ₁ O ₁ D ₁ S ₁ C						
Wort lange Wörter bekannte Wörter	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>											
Pflichtstation für:	alle, G(L)	alle, G(L)			<input checked="" type="checkbox"/>								
Graphem Hypothesen überprüfen, Grapheme festigen	<input checked="" type="checkbox"/>												
Pflichtstation für:	R												
Sozialform z.B. Einzel- oder Partnerarbeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Schwierigkeitsstufe L - leichter S - schwieriger	S	AL - BIS	L	AL - BIS	AL - BIS	AL - BIS	AL - B/S	AL	AL - B/S	AL - B/S	L	AL - B/S	

6.1 Fallbeispiel Christof (Februar Klasse 2)

Diagnose: Die Analyse von Christofs Leseprobe zeigt deutlich, dass er Texte noch überwiegend langsam synthetisierend erliest. Dabei geht er aber nicht mehr nur buchstabenweise vor, sondern er verwendet auch schon größere Einheiten wie Silben oder Morpheme. Einige häufige Wörter werden von ihm als Ganzes erkannt und automatisiert gelesen.

ihrer	Verwandten	aufpassen .	Zu dem Haus	gehörte
ih:r:er\	Ver:wan:dten	auf-pa:ssen		gehör:t-te

Abb. 12

Bei der Graphem-Phonemzuordnung zeigt Christof noch Unsicherheiten beim qu.

in demselben	Lehnsessel	bequem,	in dem	auch
dem-se:l:ben	L:eh:neses:sel	be:-bu-e:m	»hä?«	hauch:
		be::pu::em		

Abb. 13

An mehreren Stellen werden Verlesungen von Christof korrigiert, d.h. dass er auf der Wortebene mit Sinnbezug liest und bis auf wenige Ausnahmen (s.o. »Lehnsessel«, »bequem« und »auch«) keine Pseudowörter unkorrigiert stehen lässt.

< Abb. 11: C = Christof O = Olaf
 Übersichtsplan D = David R = Ramona
 Stationenlauf Nr.3 G = Gustavo S = Sascha
 Klasse 2

Tante Mia und der Hund

To:n:te\ Ma-\

Abb. 14

Christof nutzt beim Lesen noch zu wenig den semantischen und syntaktischen Kontext und bildet so gut wie keine Hypothesen, die das Lesen schneller und flüssiger machen würden. Eine der wenigen Hypothesen, die er bildet, taucht am Ende des Textes auf, wenn er zunächst »gemütlich« lesen will, dann aber seine Verlesung bemerkt und versucht sich zu korrigieren. Er wechselt auf die Buchstabenebene und liest ein Pseudowort auf Grund seiner Unsicherheit bei qu.

und machte es sich bequem.

mach-te be-ge-mü »äh«
 be-pu-e:m

Abb. 15

Christofs Antworten auf die nach dem Lesen des Diagnosetextes gestellten Fragen zum Inhalt zeigen, dass ein Leseverstehen auf Textebene von ihm noch nicht geleistet werden kann.

L: Wem gehört denn der Hund?

K: *[flüstert:] Weiß nicht.*

L: Möchtest du noch mal durchlesen?

K: *Nein.*

L: Von wem erzählt die Geschichte?

K: *Von der Tante Mia, und dem Hund. [liest ab]*

L: Was haben denn beide besonders gern?

K: *Ruhe.*

L: Ruhe. Sonst noch was?

K: *Und der Hund macht´s sich immer gemütlich im Sessel.*

L: Ja. Aber die Tante möchte auch auf den Sessel sitzen.

Was stellen sie jetzt an?

K: *[zuckt mit den Schultern.]*

Förderung: Christof benötigt in erster Linie Leseübungen, die ihn veranlassen, seine bevorzugte Zugriffsweise auf der Buchstabenebene zu einer stärkeren Kontextnutzung hin zu erweitern und beim Lesen gezielt Hypothesen aufzubauen, damit sein Lesen flüssiger und schneller wird. Die Leseübungen werden überwiegend auf Satz- und Textebene angeboten und stellen stets das Leseverstehen in den Vordergrund, so dass Christof zunehmend lernt, diese Ebenen beim Lesen zu nutzen und Texte mit Sinnbezug zu erfassen. Im Folgenden werden beispielhaft Leseübungen vorgestellt, die gezielt die Zugriffsweisen aufgreifen, die bei dem Jungen gefördert wurden. Diese Aufgaben wurden von Christof als so genannte Pflichtaufgaben während der Stationenläufe bearbeitet.

Das bewusste Bilden von Hypothesen fördern Leseaufgaben, die mit einer verzögerten Wortvorgabe arbeiten. In einem Text sind einzelne Wörter oder Wortteile zunächst nicht sichtbar und sollen vom Kind selbstständig ergänzt werden. Entscheidend dabei ist, dass das Kind seine Hypothese sofort anschließend am Schriftbild überprüft und auf diese Weise nicht zum Raten ermuntert wird. Bewährt haben sich für diesen Aufgabentypus Fensterkarten, bei denen Wörter oder Wortteile ausgeschnitten und nach hinten geklappt sind. Durch die Nutzung des Kontextes können die fehlenden Wörter vom Kind ergänzt werden und durch das Vorklappen des Wortes werden die Hypothesen am konkreten Schriftbild überprüft.

Poppel pflanzt einen kleinen Baum in seinem G^{arten}.

Poppel gibt seinem B^{aum} jeden Tag W^{asser}.

Der kleine Baum wächst sch^{nell}.

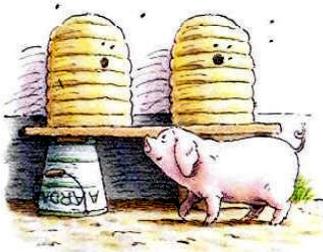
Eines Tages aber sieht der ^{Baum} schrecklich ^{aus}.

Seine Bl^{ätter} sind braun und hängen her^{unter}.

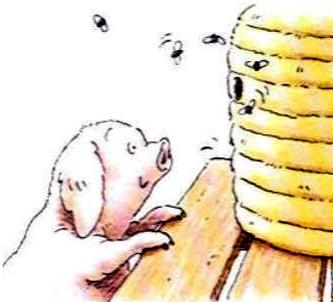


Abb. 16: Fensterkarte
(die markierten Flächen werden
an drei Seiten ausgeschnitten
und nach hinten umgeklappt)

Christof nutzt beim Lesen bis jetzt bevorzugt die Buchstaben- und Wortebene. Damit er zunehmend auch syntaktisch zusammengehörende Gruppen als Einheit wahrnimmt, arbeitet er in Partnerarbeit mit dem Satzpuzzle. Ausgangspunkt hierfür sind Sätze zu einer Bildergeschichte. Diese Sätze werden satzgliedweise zerschnitten und durcheinander ausgelegt. Ein anderes Kind liest Christof nun einen Satz vor. Er muss aus den ausgelegten Satzteilen die passenden herausuchen. Dabei entwickelt er ein Gespür für die zusammengehörenden Wortgruppen. Um das Lesen längerer Wörter zu unterstützen, werden diese durch Fettdruck einzelner Silben oder Morpheme strukturiert.



Onno **entdeckt** auf dem Bauernhof zwei Bienen**körbe**.



Onno **beobachtet** die Bienen **neugierig** aus der Nähe.

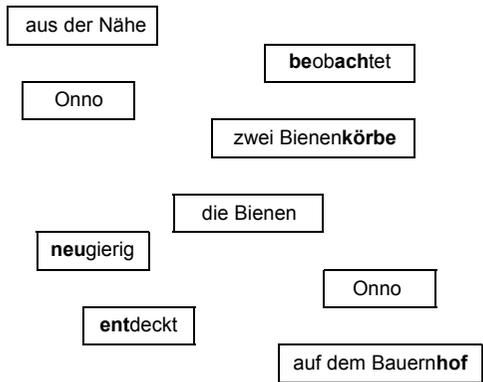


Abb. 17: Satzpuzzle in Partnerarbeit (hier zwei von insgesamt sechs Bildern)

Die Zuordnung von Bild und Text ist eine grundlegende Übung zur Förderung des Leseverstehens. Gleichzeitig schaffen die Bilder einen Kontext, der beim Lesen zur Bildung von Hypothesen genutzt werden kann. Als besonders motivierend haben sich dabei Lesesuchaufgaben zu so genannten Wimmelbildern herausgestellt. Diese Bilder zeigen eine Vielzahl an Personen und

Ereignissen, und es bereitet Kindern großen Spaß, in diesem »Gewimmel« nach bestimmten Aspekten zu suchen, die sie vorher erlesen mussten. Beim Aufbau dieser Übungen ist wichtig, dass zu Beginn, noch vor dem Lesen, das intensive Betrachten des Wimmelbildes steht. Auf diese Weise werden ein Kontext geschaffen sowie der Wortschatz und das Vorwissen aktiviert. Erst dann werden einzelne Suchaufträge gelesen. Je nach Lesefähigkeit können diese schriftlichen Suchaufträge nach Umfang und Komplexität differenziert werden. Der gesuchte Bildausschnitt kann nur gefunden werden, wenn das Kind den Text sinnverstehend gelesen hat.



Zwei Schweine machen ein **Wettrennen**.
Sie spielen **Sackhüpfen**.
Jedes Schwein will **gewinnen**
und hüpfert ganz schnell.
Aber ein Schwein stolpert und fällt hin.

Das Schwein fährt auf seinem **Skateboard**.
Es ruft: »Achtung **aufpassen!**
Ich will hier **durchfahren!**«
Aber die anderen Schweine
können es nicht hören.
Ein Schwein schlägt so laut
mit den **Kochlöffeln** auf den Topf.

Abb. 18:
Wimmelbild mit Suchaufträgen
(Ausschnitt)

6.2 Fallbeispiel Ramona (Februar Klasse 2)

Diagnose: Im Vergleich zu Christof nutzt Ramona beim Lesen deutlich andere Zugriffsweisen. Ihr Lesen ist zwar schneller und flüssiger, aber auch ungenau und meist ratend. Ramona nutzt weniger die Buchstabenebene, sondern sie erkennt viele Wörter als Ganzes, die von ihr automatisiert gelesen werden. Bei längeren Wörtern segmentiert sie teilweise nach Silben.

Am nächsten Morgen kam der Hund ins Zimmer, als die Tante
||
Unsere neugierige Tante stand auf.
U- neu-gie-ri-ge sch:t-\
Un-se-re\

Abb. 19

Auffallend bei Ramona ist, dass sie sehr stark hypothesengeleitet liest und sich von wenigen Merkmalen des Wortes zu vorschnellen Hypothesen verleiten lässt. Nur manchmal gelingt es ihr, ihre Hypothesen am Schriftbild zu überprüfen und falsche Vermutungen zu korrigieren. Oft lässt sie ihre Wortersetzungen jedoch unkorrigiert stehen, auch wenn sich kein sinnvoller Satzkontext ergibt. Sehr problematisch ist, dass Ramona Pseudowörter liest (s.u. »schrangt«, »funtbann«) und diese ebenfalls unkorrigiert stehen lässt.

schon im Sessel saß. Da sprang er schnell ans Fenster und
schön in Se:\ sprach »ne« der schlen an\
schp-schprang-t sch:nell

fang an, furchtbar zu bellen.
fin an\ funtbann zum

Sie wollte wissen was passiert ist.
| Die holte die-sen das schpaziert
diesen

Abb. 20

Dieses ungenaue, eher ratende Vorgehen beim Lesen führt dazu, dass Ramona auf Satz- und Textebene kein Leseverstehen entwickeln kann, was ihre Antworten auf die Fragen zum Leseverständnis zeigen. Wenn sie keine Antwort auf eine Frage hat, greift sie auch hier zu ihrer kompensatorischen Ratestrategie.

L: Wem gehört denn der Hund?

K: *Der Tante Mia.*

L: Von wem erzählt die Geschichte?

K: *Von dem Hund und die Tante Mia.*

L: Was haben denn die beiden besonders gern?

K: *Der Hund hat die Tante gern und die Tante hat den Hund gern.*

L: Und da ist ja noch ein Sessel dabei.

K: *Ja, da möchte jemand auf dem Sessel sich gemütlich machen, wenn die Tante einkaufen geht und in Garten geht.*

Förderung: Ziel der Leseförderung bei Ramona muss sein, ihre kontraproduktive Zugriffsweise zu verändern hin zu einem genaueren Lesen und Überprüfen von Hypothesen, damit sie den Sinn eines Textes erfassen kann. Ganz genaues Lesen und Überprüfen am Schriftbild ist erforderlich, wenn zu einem Bild aus einem Angebot von mehreren sehr ähnlichen Aussagen der passende Text gefunden werden muss. Hierzu werden Klammerkarten angeboten, bei denen der richtige Text zum Bild mit einer Klammer am Rand gekennzeichnet werden muss. Auf der Rückweite der Karte ist die richtige Lösung angegeben, so dass sich die Kinder selbst kontrollieren können. Damit auch alle Sätze genau gelesen werden, gibt es den Hinweis, dass bei manchen Karten auch zwei Sätze richtig sind.



Das Schwein und die Katze sitzen auf der Bank und angeln.

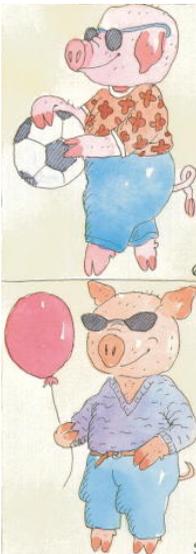
Das Schwein und die Katze wollen Tische fangen.

Das Schwein und die Katze sitzen auf der Brücke und angeln.

Das Schwein und die Katze wollen Fische fangen.

Abb. 21: Klammerkarte

Genaueres Lesen sowie Leseverstehen werden gefördert durch das Zuordnen von Texten zu mehreren Bildern mit ähnlichem Inhalt. Die Texte sind so aufgebaut, dass sie vollständig und ganz genau gelesen werden müssen, um sie dem passenden Bild zuordnen zu können. Flüchtiges und ratendes Lesen führt andernfalls zu falschen Ergebnissen. Damit längere Wörter besser gelesen werden können, wird durch Fettdruck eine Segmentierung vorgenommen.



Das Schwein hat heute seine **blaue Sporthose** angezogen. Die Sonne scheint. Darum trägt es seine neue **Sonnenbrille**. Es geht gerade zum **Fußballplatz**. Alle schauen auf sein neues Hemd mit den roten Sternen.

Das Schwein trägt heute eine **blaue Hose** und eine **Sonnenbrille**. Es ist gerade auf dem Weg zum **Fußballspiel**. Auf dem **Fußballplatz** wollen alle Kinder seinen **roten Luftballon** haben.

Abb. 22:
Text-Bildzuordnung
mit ähnlichen Bildern
(hier eine Auswahl
aus insgesamt
neun ähnlichen Bildern)

6.3 Ergebnisse

Beide Kinder nutzen beim Lesen unterschiedliche Zugriffsweisen und haben andere Leseschwierigkeiten. Aus diesem Grund werden im Rahmen der Förderung bei den Pflichtaufgaben andere Schwerpunkte gesetzt, die sich in den unterschiedlichen Aufgabentypen für jedes Kind widerspiegeln.

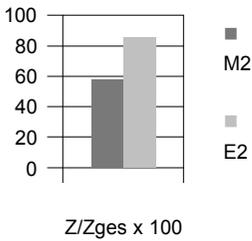
Vergleicht man bei Christof und Ramona die Ergebnisse der qualitativen Lesediagnose beim lauten Lesen des Textes Tante Mia und der Hund« von Mitte Klasse 2 (M2) mit Ende Klasse 2 (E2), so lassen sich bei beiden Kindern deutliche Verbesserungen feststellen (siehe Abb. 23, nächste Doppelseite).

- Bei Christof und Ramona erhöhen sich die Anzahl der spontan gelesenen Zielwörter sowie die Lesegeschwindigkeit, bei Christof sogar sehr deutlich.
- Christof liest jetzt viel stärker hypothesengeleitet, wohingegen sich bei Ramona, wie gewünscht, die Zahl ihrer Hypothesen reduzierte.
- Beide Kinder bemerken häufiger ihre Verlesungen und korrigieren sich stärker als vor einem halben Jahr.
- Die Zahl der Wörter, die Christof mit Segmentierungen erliest, ist immer noch relativ hoch und hat nur geringfügig abgenommen. Hier muss er sicher noch weitere Fortschritte machen und Wörter zunehmend als Ganzes erfassen. Ramona dagegen konnte die Zahl der Segmentierungen erhöhen, sie liest also stärker auf der Wortebene und weniger ratend.
- Eine deutliche Veränderung zeigt sich bei Christof auf der Graphemebene. Sein Vorgehen, beim Lesen buchstabenweise zu synthetisieren, hat ganz stark abgenommen, was zu einer größeren Lesegeschwindigkeit sowie zu mehr spontan gelesenen Wörtern geführt hat.
- Sehr positiv ist die deutliche Reduzierung der Pseudowörter bei Ramona. Sie liest mit mehr Sinnbezug und korrigiert sich häufiger. Bei Christof tauchen Ende Klasse 2 gar keine Pseudowörter mehr auf.
- Beide Kinder können die Verständnisfragen, die nach dem Lesen des Textes gestellt werden, im Gegensatz zu vorher jetzt richtig beantworten.

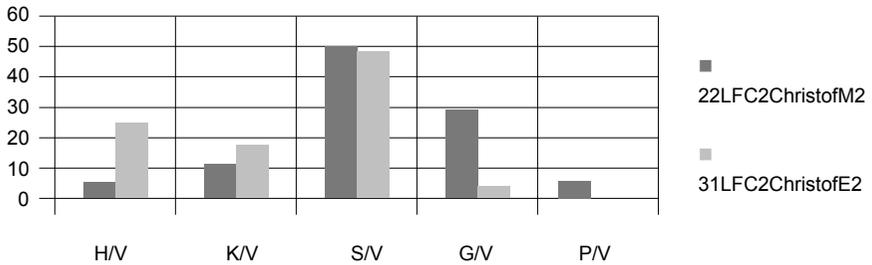
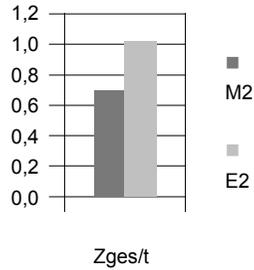
Christof

Mitte Klasse 2 (M2) bis Ende Klasse 2 (E2)

Spontan gelesene Zielwörter
(relativ):



Lesegeschwindigkeit
(in Wörter/Sekunde):



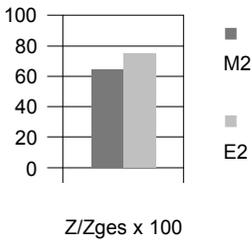
Legende:

- H = Hypothese
- K = Korrektur
- S = Segmentierung
- G = Graphemebene
- P = Pseudowort
- V = Verlesungen

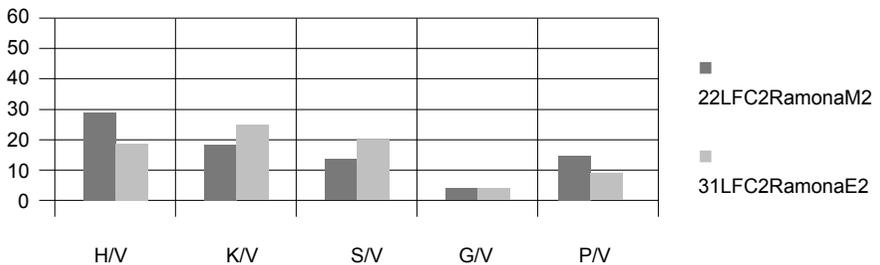
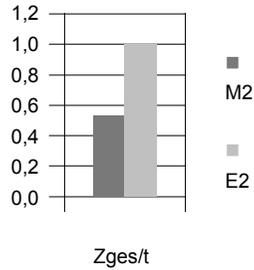
Ramona

Mitte Klasse 2 (M2) bis Ende Klasse 2 (E2)

Spontan gelesene Zielwörter
(relativ):



Lesegeschwindigkeit
(in Wörter/Sekunde):



Legende:

- H = Hypothese
- K = Korrektur
- S = Segmentierung
- G = Graphemebene
- P = Pseudowort
- V = Verlesungen

Abb. 23, S.158/159:

Ergebnisse der qualitativen Lesediagnose

6.4 Bewertung

Beide Kinder konnten ihre Zugriffsweisen beim Lesen sowie ihr Leseverstehen innerhalb eines halben Jahres deutlich verbessern. Allerdings lässt sich diese Veränderung nicht eindeutig auf die Wirkung einzelner, isolierter Faktoren zurückführen. Zwar konnten bei der Einzelbeobachtung während der Förderstunden die Wirkung der verschiedenen Fördermaßnahmen überprüft und gegebenenfalls Veränderungen vorgenommen werden, ein direkter Wirkungsnachweis ist jedoch nicht zu führen. Trotzdem kann man davon ausgehen, dass das auf die individuellen Zugriffsweisen und Leseinteressen des einzelnen Kindes ausgerichtete Förderangebot einen entscheidenden Faktor spielt im Zusammenwirken verschiedener leseförderlicher Aspekte.

Literatur

- Brügelmann, H. (1981). Taktiken des Lesens - Zugriffsweisen im Leseprozess. In G. Ritz-Fröhlich (Hg.). Lesen im 2.-4. Schuljahr. Bad Heilbrunn, 81-91.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann u.a. (Hg.). Handbuch Lesen. München, 145-223.
- Dehn, M. (1998). Lehrerhilfen bei Leseschwierigkeiten. In C. Crämer, I. Füssenich & G. Schumann (Hg.). Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig, 45-70.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Gross, S. (1994). Lesezeichen. Kognition, Medium, Materialität im Leseprozess. Darmstadt.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesekompetenz. Weinheim und München, 25-58.
- Wedel-Wolff von, A. (2003). Immer besser lesen lernen. In U. Andresen & A. Sasse (Hg.). Selber aber nicht allein. Schriftspracherwerb im Unterricht. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt, 164-183.
- Wedel-Wolff von, A. (2005). Kinder mit Leseschwierigkeiten fördern. In Grundschule, 2, 54-57.

Praktische Materialien zur Leseförderung

- Crämer, C. (2005). Lesen und Verstehen für die erste Klasse. Reihe: BINGO logo. Würzburg: Ensslin im Arena Verlag.
- Crämer, C. (2005). Lesen und Verstehen für die zweite Klasse. Reihe: BINGO logo. Würzburg: Ensslin im Arena Verlag.
- Wedel-Wolff von, A. (2004). Lesen und Verstehen für die dritte Klasse. Reihe: BINGO logo. Würzburg: Ensslin im Arena Verlag.

Wedel-Wolff von, A. (2004). Lesen und Verstehen für die vierte Klasse. Reihe: BINGO logo. Würzburg: Ensslin im Arena Verlag.

Crämer, C., Steck, A. & Wedel-Wolff von, A. (2006). An Texten das Leseverstehen schulen. Deutsch Differenziert, 1, 5-46.

Quellennachweise für das Bildmaterial

Abb. 16: Rylant, C./Teague, M. (2000). Poppel - Wenn Freunde helfen... Ravensburger Blauer Rabe. Ravensburger Buchverlag Otto Maier, Ravensburg.

Abb. 17: de Beer, H. (1993). Onno. In K. Ruhl (Hg.). Jahrbuch für Kinder 1994. Velber Verlag: Seelze, 78.

Abb. 18: Moßmann, B. (1991). Illustration. In K. Ruhl (Hg.). Jahrbuch für Kinder 1992. Velber Verlag: Seelze 1991, 46-47.

Abb. 21: Moser, E. (1998). Wie geht's dem Schwein. Beltz & Gelberg. 4. Aufl., Weinheim und Basel.

Abb. 22: Burger, A. (1991). Illustrationen. In K. Ruhl (Hg.). Spiel Spaß. Velber Verlag, Seelze, 25.



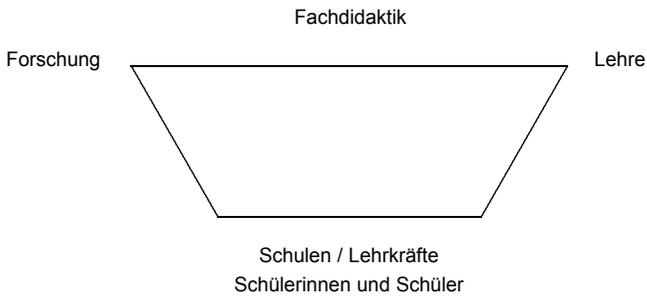
Kompetenzorientierung als Prinzip der Einschätzung und Förderung orthografischer Leistungen - das Projekt LEO

Thomas Lischeid

Der Begriff der »Kompetenzorientierung« gehört zu den Schlagworten, die seit den empirischen Großstudien wie PISA, IGLU u.a. sowie der Formulierung von Bildungsstandards und den neuen Rahmenlehrplänen die bildungs- und schulpolitische Debatte beherrschen. In der Regel wird in diesem Zusammenhang der Begriff der »Kompetenz« in dreierlei Hinsicht gebraucht:

1. im Hinblick auf zu entwickelnde Fertigkeiten und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, die sich auf einen bestimmten Sachgegenstand richten,
2. im Hinblick auf angestammte und angehende Lehrkräfte, die über das spezifische Sachwissen hinaus entsprechende Vermittlungskompetenzen erlangen und besitzen sollten,
3. im Hinblick auf die entsprechende Fachdidaktik, für die der Kompetenzbegriff eine konzeptionelle Leitfunktion hinsichtlich ihrer Theorien, Modelle und Methoden haben könnte.

Damit ist eine Art Beziehungs-Dreieck bzw. -Trapez zwischen fachdidaktischer Forschung, Lehre sowie schulischer Praxis etabliert mit der Erwartung, es könne zu einem Kompetenzgewinn zum Nutzen aller Beteiligten führen. Wie dieses »Dreieck« in »Bewegung« gebracht werden kann, möchte ich im Folgenden skizzieren, und zwar am Beispiel des orthografiedidaktischen Projekts mit dem Namen »LEO«.



Die angesprochenen Neuorientierungen in der deutschen Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis, die unter dem Eindruck der Ergebnisse bekannter interdisziplinärer Schulleistungsstudien entstanden sind, haben inzwischen auch in das Gebiet orthografiedidaktischer Forschungsbemühungen Eingang gefunden, wie sich an neueren renommierten Studien wie IGLU, VERA, DESI u.a. ablesen lässt. Das genannte Bochumer Projekt »Lernstands-Ermittlung und -Förderung schulischer Orthografiekompetenzen (»LEO«)« schließt an den damit eröffneten Paradigmenwechsel an, indem es die Verbindung von neu formulierten Bildungsstandards sowie die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzmodelle und darauf aufbauender Test- und Prüfverfahren für die Diagnose und Förderung von Rechtschreibleistungen im Unterricht fruchtbar machen möchte. Die Festlegung bereichsspezifischer Standards ist mittlerweile in den relevanten KMK-Beschlüssen sowie länderspezifischen Kernlehrplänen erfolgt (für das Ende der Primar- bzw. Sekundarstufe I), während andere Elemente des Paradigmas derzeit durch verschiedene Projekte in jeweils spezifischer Form auf den Prüfstand gestellt werden. Dazu gehören - wie in anderen Lernbereichen auch - die Entwicklung kriteriumsorientierter Kompetenzmodelle, die zugleich die systematischen Dimensionen und entwicklungsbezogenen Niveaus des Schriftspracherwerbs in den Blick nehmen, ebenso wie die Frage der Verbindung von Großgruppen-Untersuchungen mit der Analyse der Leistungen einzelner Klassen- und Schüler/innen sowie die Umsetzung diagnostischer Ergebnisse in die Konzeption und Durchführung von Unterricht.

LEO arbeitet an einem Beitrag zur Lösung dieser Problemstellung, indem es das Instrumentarium von DoSE/IGLU und deren Weiterentwicklung in der »gutschrift«-Diagnostik von Löffler/Meyer-Schepers (s. dazu den Beitrag

in diesem Band) als Verfahren nutzt, um den angedeuteten »Kreislauf« von Lernstands-Diagnose und unterrichtlicher Förderung mit kooperierenden Lehrkräften im Bochumer Raum zu initiieren und wissenschaftlich zu begleiten. Einen Zielpunkt der Untersuchung bildet die Frage der Leistungsfähigkeit diagnostischer Instrumentarien und deren professionelle Aneignung durch Lehrerinnen und Lehrer, um eine Steigerung von Unterrichtsqualität und -ergebnissen zu leisten, die der jeweils gegebenen Heterogenität von Lerngruppen durch differenzierende und individualisierende Lernstands-Ermittlung und -Förderung den notwendigen Raum gibt. Die folgende Darstellung versteht sich als ein Zwischenbericht über die noch laufende Untersuchung LEO, in dem die datenbezogenen und methodischen Grundlagen sowie erste Resultate präsentiert werden.

1 Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung umfasst einen Datensatz von über 1.000 Schülerinnen und Schülern aus über vierzig Klassen der Jahrgangsstufe 5 aus 15 weiterführenden Schulen der kreisfreien Ruhrgebietsstadt Bochum. Die Daten wurden zu Beginn des Schuljahres 2005/06 in den Monaten August bis November erhoben und lassen damit Rückschlüsse auf den Lernstand zu, den die Schülerinnen und Schüler zu Ende ihrer Grundschulzeit (Ende Klasse 4) erreicht haben und als Lernausgangslage an ihre neue Schule im Sekundarbereich mitbringen (Anfang Klasse 5/Orientierungsstufe). Die in LEO untersuchten Schulen und Klassen entstammen den verschiedenen Schulformen, die sich in Nordrhein-Westfalen nach dem Abschluss der Primarstufe ausdifferenzieren: dem Gymnasium, der Realschule, der Integrierten Gesamtschule sowie der Hauptschule (lediglich Sonderschulen und freie Schulen blieben unberücksichtigt). Die teilnehmenden Schulen, Lehrer und Klassen kooperieren auf freiwilliger Basis, insoweit handelt es sich in der Untersuchung um eine so genannte »Gelegenheitsstichprobe«, die aber, wie noch zu zeigen sein wird, in bestimmter Hinsicht durchaus »repräsentative« Ergebnisse vorzuweisen hat. Die in Tabelle 1 dargestellten Daten zur Grundmenge der Bochumer Gesamtpopulation beziehen sich auf die aktuellen Angaben des Landesamts für Datenverarbeitung und Statistik NRW (Stand 1.2.2007) für das betreffende Schuljahr 2005/06. Die Einzeldaten über die teilnehmenden

Schulen und Klassen belegen, dass mit den über 1.000 erfassten Schülerinnen und Schülern ein Ausschöpfungsgrad von zirka 35 Prozent der zugrunde liegenden Population erreicht worden ist, der sich über die einzelnen Schulformen annähernd proportional verteilt (zwischen ca. 26 bis 43%).

LEO Bochum		Grundmenge Klasse 5 Schulj. 2005/06		Stichprobenziehung August bis November 2005			
Schulform	Schüler anzahl	%-Anteil	Schulen	Klassen	Schüler anzahl	%-Anteil	
Gymnasium	1189	~ 38%	6/11	14	416	~ 35%	
Realschule	724	~ 24%	3/9	8	194	~ 26%	
Gesamtschule	789	~ 26%	2/4	12	320	~ 40%	
Hauptschule	357	~ 12%	4/9	9	152	~ 43%	
Gesamt	3056	100%	15/33	43	1082	~ 35%	

Tab. 1: Stichprobenziehung Bochum, Jahrgangsstufe 5, Anfang Schuljahr 2005/06

2 Methode und Instrumentarium

Das Instrumentarium von LEO besteht aus dem Rechtschreibtest »DoSE« (»Dortmunder Schriftkompetenz-Ermittlung«) und dem darauf aufbauenden Auswertungsverfahren der »gutschrift«-Diagnose, wie sie von den Testautorinnen Löffler und Meyer-Schepers entwickelt worden ist. »DoSE« ist durch seine Verwendung im Rahmen des nationalen Teils der internationalen IGLU-Studie bekannt geworden (Valtin u.a. 2003, Valtin u.a. 2004, Löffler, Meyer-Schepers 2005) und hat darüber hinaus in den aktuellen Großgruppenstudien ELEMENT (Berlin) und KESS (Hamburg) Anwendung gefunden.

Mit den IGLU-Ergebnissen liegen für den Bereich der schulischen Rechtschreibkompetenz aktuelle und bundesweit repräsentative Werte für die Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe vor, die an einer nach Größe der Datenmenge und Ausgewogenheit der Datenquelle signifikanten Großgruppe gewonnen wurden. Dies ermöglicht es jeder Nachfolgestudie, die mit DoSE arbeitet, sich mit den in IGLU ermittelten allgemein-repräsentativen Referenzwerten ins Verhältnis zu setzen, so wie dies auch in der vorliegenden Untersuchung geschieht (weitere Ausführungen zu diesem Verfahren s. den Beitrag von Löffler und Meyer-Schepers in diesem Band).

Das Kompetenzmodell von DoSE verbindet sprachwissenschaftliche Erkenntnisse über das System der deutschen Rechtschreibung mit Annahmen über Entwicklungsprozess und Anforderungsprofil schulischer Rechtschreibleistungen. Insoweit kommt es dem aktuellen Anspruch pädagogisch-psychologischer und fachdidaktischer Forschung nach der Entwicklung »kriteriumsorientierter Kompetenzmodelle« entgegen, die eine integrierte Darstellung domänenspezifischer Dimensionen und Niveaus erlauben sollen, mit dem Ziel, spezifische Fähigkeiten und Entwicklungsstufen in einem Lernbereich wechselseitig aufeinander abzubilden. Domänenspezifisch wird zwischen zwei grundlegenden Kompetenzdimensionen unterschieden, einer »phonografischen« und einer »(wort-/satz-) grammatischen« Dimension. Unter »phonografisch« ist das eigentliche Grundprinzip der deutschen wie auch anderer alphabetisch funktionierender Schriftsprachen gemeint, nämlich die Orientierung an dem phonologisch relevanten Lautbestand einer (National- bzw. Verkehrs-)Sprache. Auf »elementarer Ebene« werden dazu die Festlegungen der einfachen Laut-Buchstaben- (bzw. Phonem-Graphem-) Zuordnungen gezählt, einschließlich bestimmter konventioneller Modifikationen (wie beispielsweise bei der sp-/st-Schreibung oder der Schreibung von Affrikata und des Velarnasals). Dem »erweiterten Ebene« wird der gesamte Bereich der Kennzeichnung von Kürze bzw. Länge des Stammvokals im Wort (so genannte »Dopplung« bzw. »Dehnung«) zugeordnet, die sich ja ebenfalls, wenn auch mit erhöhtem Anforderungsprofil, am sprechsprachlichen Lautbestand orientiert (Ort und Dauer des akzentuierten Selbstlauts). Unter die »grammatische Kompetenz« fallen alle Regeln, die eine Verschriftung von Wörtern - bzw. besser: von Wortbestandteilen - jenseits der Orientierung am Lautprinzip fordern und ordnen. Hier sind vor allem zu nennen: die Einhaltung der Morphem-

konstanz («Ableitung»), die Verschriftung von Prä- und Suffixen («Vorsilben«/-«Endungen») sowie die Majuskel-/Minuskelschreibung («Groß- und Kleinschreibung»). Auch in diesem Bereich wird hinsichtlich der einzelnen Unterprinzipien eine Zweiteilung in «elementar» und «erweitert» vorgenommen (z.B. hinsichtlich der Morphemkonstanz zwischen der Ableitung von Um- und Verschlusslauten im Unterschied zu den übrigen Ableitungen, hinsichtlich der Großschreibung zwischen konkreten Nomen und abstrakten Nomen/Nominalisierungen). Diese beiden Dimensionen der Schriftkompetenz lassen sich schließlich entwicklungslogisch auf bestimmte sachlogische Entwicklungsstufen des institutionalisierten Schriftsprach- und Rechtschreiberwebs in der Schule beziehen, wobei den Lernbausteinen des elementaren Niveaus die Jahrgangsstufen 1 und 2 und denen des erweiterten Niveaus die Jahrgangsstufen 3 und 4 zugeordnet sind. Ihre Darstellung im Modell impliziert, dass das Erlernen und Beherrschen der Rechtschreibung Prozess und Produkt eines *integrativen* Vorgangs (gerade auch phonografischer und grammatischer Anforderungen in *einem* Wort) bildet.

3 Erste Ergebnisse aus LEO

In Tabelle 2 werden grundlegende Ergebnisse der Bochumer Untersuchung zusammen mit den Ergebnissen vergleichbarer Großstudien aufgeführt. Die Darstellungen der bislang durchgeführten Studien arbeiten mit der Angabe gelöster Items auf der Wort-Ebene, also richtig geschriebener, ganzer Wörter (in der Tabelle in der Spalte «Ø-Wert Richtigschreibungen»). Der Wert »25,6« für »Gesamt-BRD« bedeutet also, dass im bundesweiten Durchschnitt fast 26 der insgesamt 45 Wörter richtig verschriftet werden, während umgekehrt rund 19 (genau: »19,4«) Wörter fehlerhaft sind. Zusätzlich finden sich die Ergebnisse in der Spalte nebenan in die - spiegelbildlich zu errechnenden - Wortfehler-Werte umgerechnet, da dieser Rechnungsvorgang im Hinblick auf die (quantitative und qualitative) Einzelfehler-Analyse leichter handhabbar ist. Die Übersicht führt die Ergebnisse, die in den letzten Jahren im Rahmen von IGLU, ELEMENT und KESS gemacht worden sind, zusammen und ordnet sie in Form eines internen Leistungsrankings (vgl. für IGLU: Valtin u.a. 2004, S.146; für ELEMENT und KESS: Lehmann u.a. 2005, S.26-28). Wie in anderen Schulleistungsvergleichen zeigt sich auch im Bereich der Orthografie-

Kompetenzen ein regionales Gefälle zugunsten der südlichen Bundesländer: Bayern und Baden-Württemberg führen die Spitze an, während Nordrhein-Westfalen (NRW) oder auch Hessen nahe der absoluten Durchschnittsmarke sind. Leicht darunter, aber noch im Spektrum des Durchschnitts, sind die Werte für Hamburg und Berlin angesiedelt, während Bremen mit schon deutlicherem Abstand folgt. Hervorgehoben im Schaubild findet sich zudem das Ergebnis der eigenen Untersuchung, mit Angabe der Wort- und auch der Einzelfehler-Analyse. Der eigenen Analyse liegt dabei eine Auswertung von über 20.000 Wort- und über 30.000 Einzelfehlern (bei einer Gesamtanzahl von über 48.000 geschriebenen Wörtern in den Testbögen) zu Grunde; die Angabe des Einzelfehler-Durchschnittswerts ist gegenüber den bisherigen IGLU-Veröffentlichungen neu.

Großgruppenvergleich	Ø-Wert Richtig Schreibungen	Größe der Standardabweichung	Ø-wert Wort fehler	Ø-Wert Einzel fehler
Bayern	27,5	8,6	17,5	/
Baden-Württembg.	27,3	7,8	17,7	/
Bochum (LEO)	25,8	-	19,2	29,5
Gesamt-BRD	25,6	9,0	19,4	33,8
Gesamt-NRW	24,6	8,8	20,4	/
Hessen	24,4	9,2	20,6	/
Hamburg	23,6	9,9	21,4	/
Berlin	23,2	9,5	21,8	/
Bremen	19,5	9,8	25,5	/

Tab. 2: Gesamtergebnis Bochum im Vergl. zu Ergebnissen aus den Studien IGLU, ELEMENT, KESS

Die Ergebnisse, die im Rahmen von LEO für die Bochumer Region ermittelt worden sind, erweisen, dass die orthografischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe in einem insgesamt (gut) durchschnittlichen Bereich liegen. Dies gilt sowohl für die durchschnittlichen Wortfehler- (»19,2« zu »19,4« bzw. »20,6«) als auch die durchschnittlichen Einzelfehler-Anzahl (»29,2« zu »33,4«). Als ebenso durchschnittlich sind die

ermittelten Werte für den gymnasialen Bereich einzuschätzen, wenn man bedenkt, dass der Bochumer Wert für diese Schulform, die von zirka. 38 Prozent aller Bochumer Sekundarschüler besucht wird, in etwa dem entspricht, der für die 40 Prozent der besten in IGLU getesteten Schüler ermittelt worden ist (und auch hier auf Wortfehler- wie auch Einzelfehler-Ebene: »11,7« zu »10,9« bzw. »14,9« zu »13,9«). Nach den vorliegenden Ergebnissen scheinen mithin die Bochumer Verhältnissen relativ exakt die von IGLU beschriebene gesamtdeutsche Situation »widerzuspiegeln«.

Ob und inwieweit dies auch für die ermittelten Werte der übrigen Schulformen gilt, kann an dieser Stelle nicht mit Sicherheit gesagt werden, da entsprechende Untersuchungen in den bisherigen Studien nicht unternommen wurden. Immerhin lässt sich aber feststellen, dass sich die Erwartung hinsichtlich des Rankings zwischen den einzelnen Schulformen eindeutig bestätigt hat, wobei das Gymnasium mit großem Abstand vor den anderen Schulformen rangiert (mit ca. der Hälfte der Durchschnittsfehleranzahl im Wort- und im Einzelfehlerbereich). Die Leistungen der Realschüler liegen im Durchschnittsbereich (20,0 Wortfehler), während die Leistungen der Schüler der (Integrieren) Gesamtschule etwas darunter und die der Hauptschule signifikant darunter liegen (s.Tab.3).

Referenz gruppe/ Schulform	Wortfehler		Einzelfehler	
	IGLU	LEO Bochum	IGLU	LEO Bochum
Gesamt	19,4	19,2	33,8	29,5
Gymnasium	10,9	11,7	13,9	14,9
Realschule	/	20,0	/	31,7
Gesamtschule	/	24,5	/	39,5
Hauptschule	/	28,2	/	45,9

Tab. 3: Ergebnisse des Schulformvergleichs

4 Qualitative Fehlerauswertung

Eine qualitative Auswertung setzt eine Analyse der Testergebnisse nach Einzelfehlern (im Unterschied zu Gesamt-Wortfehlern) voraus, in der die Fehlerdichte pro Wort und die Art des Fehlers im Wort bestimmt wird. Die Klassifizierung der einzelnen Fehler geht nach den im Kompetenzmodell vorgenommenen Unterscheidungen vor. Als grundlegendes Ergebnis lässt sich festhalten, dass von einer spezifischen Verteilung von signifikanten Fehler-schwerpunkten je Gruppenquartil auszugehen ist. Demnach macht die Gruppe der »guten« Rechtschreiber (»oberes Viertel«) nicht nur weniger Fehler, sondern es wird von ihr in der Regel auch nur 1 Einzelfehler pro Wort gemacht, der in dem erwarteten alters- und entwicklungslogischen Anforderungsbereich der erweiterten Stufe (Dehnung/Dopplung bzw. Nominalisierungen) liegt. Die orthografischen Kompetenzen dieser Gruppe sind mithin so ausgebildet, dass von einem Fundament gut gesicherter elementarer Kompetenzen auszugehen ist, vor dessen Hintergrund sich einzelne, schwerpunktmäßig isolierbare Bereiche weiteren Lernfortschritts bestimmen lassen. Im Vergleich dazu zeigen die Leistungen der Schüler und Schülerinnen des »unteren Viertel« ein viel disparateres Bild. Sie machen nicht nur in den gleichen Anforderungsbereichen (deutlich) mehr Fehler, sondern produzieren auch in den unteren Kompetenzbereichen (der elementaren Stufe) signifikant mehr Fehler. Für diese Gruppe muss mithin konstatiert werden, dass pro Wort häufig mehr als 1 Fehler festzustellen ist (mit deutlicher Tendenz zu 2,0 Fehler), dass die Fehler sich über den gesamten orthografiedidaktischen Anforderungsbereich erstrecken (auf elementarer wie auch erweiterter Stufe) und dass die Art der Falschschreibungen sich in einer unvorhersehbar großen Variantenbreite präsentieren.

5 Klassen- und Einzelschüler-Diagnostik

Eine wichtige Weiterentwicklung des DoSE- bzw. gutschrift-Instrumentariums besteht darin, dass es in direkter Weise als Möglichkeit der Klassen- und Individual-Diagnostik genutzt werden kann. Die Darstellung der Ergebnisse vollzieht sich in zwei Schritten, einem Kurvendiagramm des Klassenergebnisses sowie einer Schema-Reihe der Einzelanalyse, die jeweils die Ergebnisse

einer aktuell untersuchten Schulklasse mit den Großgruppen-Werten, die in IGLU ermittelt worden sind, vergleicht. Im Rahmen von LEO sind für alle im Projekt beteiligten Klassen und Schulen solche Auswertungsbögen erstellt und an die betreffenden Fachlehrer zur diagnostischen Information weitergeleitet worden (über 40 Klassenanalysen im Bochumer Stadtraum, ca. 20 weitere für kooperierende Schulen in der umliegenden Region). Die Kennziffern für die Fehlergrenzen liegen im Einzelnen

- für das obere Viertel bei maximal 17 Einzelfehlern (EF), was bedeutet, dass die besten 25 Prozent der Rechtschreiber zwischen 0 und maximal 17 EF machen,
- für das »Mittelfeld« zwischen 17 und 43 EF (mit dem absoluten Durchschnittswert von 33,8 EF),
- für das untere Viertel bei 44 und mehr EF, für die unteren 15 Prozent Schülerleistung bei 53 und mehr EF.

Der zweite Schritt der Ergebnisdarstellung besteht aus einer Individualdiagnose für jeden einzelnen Schüler, der seine Leistung in jedem einzelnen Kompetenzbereich an den Referenzwerten der eigenen Klasse sowie den IGLU-Werten spiegelt. Der Leistungsgrad bemisst sich nach den genannten drei Grundgrößen, die in den Auswertungsschemata deutlich ausdifferenziert sind.

6 Unterrichts- und Fördermaßnahmen: Erste Ergebnisse

Es gehört zu den vordringlichen Fragen des neuen empirisch-diagnostischen Paradigmas, inwieweit Lernstandsergebnisse, die auf Grundlage einer kriteriumsorientierten Förderdiagnostik wie dem hier verwendeten Kompetenzmodell gewonnen wurden, für die schul- und klassenbezogene Konzeption und Durchführung von Unterricht fruchtbar gemacht werden können. In diesem Zusammenhang wird aus pädagogisch-psychologischen wie auch fachdidaktischen Richtungen insbesondere die Notwendigkeit einer Stärkung diagnostischer Kompetenzen auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer hervorgehoben. Denn erst sie kann sicherstellen, dass die ermittelten Ergebnisse auch nutzbringend im schulischen Vermittlungsgeschehen zum Tragen kommen können. Die Steigerung der diagnostischen Kompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für die Behebung der von der neueren Bildungsforschung beklagten mangelnden Adaptivität des Unterrichts in Deutschland, die darin

besteht, der Heterogenität von Lerngruppen nicht im ausreichenden Maße durch differenzierende und individualisierende Maßnahmen zu begegnen. Mit dem Projekt LEO war beabsichtigt, die Forschung im Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen voranzubringen, um genauer als bisher eine Passung zwischen Lehrgegenstand und individuellem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler (ihren Stärken und Schwächen) zu erreichen. Im Rahmen der Bochumer Untersuchung hat sich ein Teil von Lehrkräften dazu entschieden, die kompetenzdiagnostischen Ergebnisse ihrer Klassenanalyse im angesprochenen Sinne für die Gestaltung ihres Unterrichts zu nutzen und den weiteren Fortgang wissenschaftlich begleiten zu lassen (mit einer Gesamtlauzeit von einem Jahr). Auf der Grundlage der ermittelten domänenspezifischen Ergebnisse (und deren gemeinsamer Besprechung) werden orthografiedidaktische Konzeptionen mit Bezug auf den Regel- und/oder Förderunterricht entwickelt, wozu im Einzelnen Fragen der differenzierenden Beurteilung von Schülerleistungen, der Ziele und Themen im je vorgegebenen Zeithorizont, der Unterrichtsmaterialien und -formen u.a. gehören. Die Auswertung der Untersuchungsreihe ist noch nicht abgeschlossen, für bestimmte Schulen und deren Klassen liegen aber schon erste Vierteljahrsergebnisse vor.

In den folgenden Tabellen sind die Testergebnisse in der Orthografie zu Beginn und nach Abschluss der Lehr/Lernintervention enthalten. Sie beziehen sich auf zwei Gesamtschulen, einer aus Bochum mit sechs Klassen des 5. Schuljahrs sowie fünf Klassen der gleichen Jahrgangsstufe aus Witten. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Reduzierung der Gesamtfehlerzahlen von 20 und mehr Prozent bereits nach einem Vierteljahr.

Zur Erläuterung sei kurz auf das Vorgehen eingegangen. Die wissenschaftliche Begleitung sah nach der Erhebung des Lernstands (Ende August 2005) die gemeinsame Besprechung der Ergebnisse mit den betreffenden Lehrern sowie eine einführende Schulung in Kompetenzdiagnostik und Kompetenzorientierung im Unterricht vor. Daran schloss sich die Planung einer Unterrichtsreihe mit Schwerpunkt Rechtschreibung/Grammatik an, die auf einen Umfang von zirka 28 Unterrichtsstunden in einem Zeitraum von vier bis sechs Wochen ausgelegt war und im Herbst des Jahres von den einzelnen Lehrkräften durchgeführt wurde. Die Konzeption sah insbesondere vor, eine Binnendifferenzierung innerhalb der einzelnen Klassen je nach ermitteltem Lernstand vorzunehmen, um dadurch einem adaptiven, d.h. auf den Lernstand

Gesamt schule aus Bochum	Schüler/ innen- Anzahl (n)	Wortfehler-Bereich		Einzelfehler-Bereich	
		Lehr-/Lern Ausgangs lage Sept. 2005	Nach Lehr-/ Lerneinheit Dez. 2005	Lehr-/Lern Ausgangs lage Sept. 2005	Nach Lehr-/ Lerneinheit Dez. 2005
Sommer/ Herbst 2005					
Gesamt	162	23,0	17,7	34,4	25,0

Tab. 4: Erste Ergebnisse Lehr/Lern-Intervention, 6 Gesamtschulklassen Bochum, Herbst 2005

Gesamt schule aus Witten	Schüler/ innen- Anzahl (n)	Wortfehler-Bereich		Einzelfehler-Bereich	
		Lehr-/Lern Ausgangs lage Sept. 2005	Nach Lehr-/ Lerneinheit Dez. 2005	Lehr-/Lern Ausgangs lage Sept. 2005	Nach Lehr-/ Lerneinheit Dez. 2005
Sommer/ Herbst 2005					
Gesamt	143/138	22,0	16,9	30,5	23,0

Tab. 5: Erste Ergebnisse Lehr-/Lern-Intervention, 5 Gesamtschulklassen Witten, Herbst 2005

des Einzelnen eingehenden Unterricht den Boden zu bereiten. Der gedankliche »Pfad«, nach dem die einzelnen Lernausgangslagen eingestuft wurden, ist dem Schaubild 2 zu entnehmen:

elementare Kompetenz stufe	laut	I.1 Vokale und Diphthonge (ei, au, eu)
	ana lytisch	I.2 Konsonanten I.3 Falsches Graphem bei richtiger Lautanalyse (z.B. f/v, ai/ei)
erweiterte Kompetenz stufe	gram ma tisch	I.4 Groß-/Kleinschreibung: konkrete Nomen, Verb, Adjektiv I.5 Elementare Endungen/Vorsilben bei Nomen, Verb, Adjektiv I.6 Elementare Ableitung (ä/äu aus a/au; b-p/d-t/g-k)

Wort- ► Einzelfehler

erweiterte Kompetenz stufe	laut	II.1 Nichtbeachtung des betonten Vokals im Wort
	ana lytisch	II.2 Vertauschung der Länge-Kürze des betonten Vokals II.3 Fehler bei Dehnung und Dopplung (einschl. tz und ck)
erweiterte Kompetenz stufe	gram ma tisch	II.4 Großschreibung: abstrakte Nomen und Nominalisierung II.5 Erweiterte Ableitung (b-p/d-t/g-k, Silben-h, ß nach Langvokal) II.6 Grammat. Endungen/-silben/ Zusammen-/Getrennschreibung

Die Binnendifferenzierung, die je Klasse vorgenommen wurde, richtete sich entsprechend nach den vier zugrunde liegenden Kompetenzbereichen, in denen aus zeitlichen wie pragmatischen Gründen wiederum einzelne Schwerpunkte unterrichtlicher Arbeit festgelegt wurden (s.Tab.6).

<i>elementar-grammatisch</i> Übungen zur elementaren Groß- und Kleinschreibung sowie zu Umlautschreibung a/ä	<i>erweitert-grammatisch</i> Übungen zur Großschreibung abstrakter Nomen bzw. von Nominalisierungen
<i>elementar-phonographisch</i> Übungen zu »phonographietreuen« Schreibweisen	<i>erweitert-phonographisch</i> Übungen zur Dopplung und Dehnung

Tab. 6: Gruppeneinteilung

Zur weiteren Veranschaulichung sei auf eine Klasse und einzelne Schülerinnen und Schüler der Klasse besonders eingegangen. Es handelt sich hierbei um die Klasse 5.1 der beobachteten Bochumer Gesamtschule, die in Ausgangslage wie auch Lernerfolg einen ungefähr durchschnittlichen Wert aufwies. Ihre Ausgangswerte lagen im Wortfehlerbereich bei 22,1 und im Einzelfehlerbereich bei 33,6 Fehlern, in der Nachtistung sanken die Werte auf 18,0 WF und 26,1 EF, was einer Fehlerreduzierung um 18,5 bzw. 22,3 Prozent entspricht. Als erläuternde Beispiele sei auf eine Schülerin und einen Schüler verwiesen, die jeweils verschiedenen Kompetenzbereichen entstammen, eine Schülerin auf Ranking-Position »G« (nachfolgend »Gina« genannt) sowie ein Schüler auf Position »P« (»Paul«).

Zu »Gina« ist festzuhalten, dass sie aufgrund der Ergebnisse der Eingangstestung, die allein 8 von insgesamt 15 WF bzw. 17 EF im erweitert-phonografischen Bereich maß, in der Gruppe unterrichtet wurde, die sich mit der Verschriftung von Länge- und Kürzezeichen im Deutschen (Dopplung/-Dehnung) beschäftigte. Zum Unterricht gehörten Übungen zur Bestimmung des Akzentvokals im Wort sowie seiner Länge und Kürze, darüber hinaus

Übungen zu Regeln der Verschriftung der Länge- und Kürze-Kennzeichen (Verschriftung von »ck« und »tz« bzw. Dehnungs-h und Dehnungs-e). In der Nachtstung zeigte sich, dass Gina ihre Rechtschreibleistung so verbessern konnte, dass sie in der Gesamtfehlerzahl wie auch im besonders geübten Bereich eine Halbierung ihrer Fehlerzahl erzielte. Eine Feinanalyse zeigt zudem, dass ihre Rechtschreibleistung im elementaren Bereich stabil geblieben ist und Verbesserungen im erweiterten Bereich insgesamt und nicht nur im geübten der erweitert-phonografischen Ebene feststellbar sind. Innerhalb des geförderten Bereichs hat sie hinsichtlich des »ck« sowie des Dehnungs-h keine Fehler mehr gemacht, während noch Probleme im Bereich der Verschriftung des »tz« wie auch des Dehnungs-e nachweisbar sind. Hingegen hatte Paul in der Eingangstestung insgesamt 25 WF bzw. 31 EF gemacht, davon 10 Fehler auf der elementar-grammatischen Ebene. Die Förderung in diesem Bereich legte, wie in Tabelle 6 angegeben, ihren Schwerpunkt auf eine Behandlung des Themas Ableitung des Umlauts (ä/äu) sowie der elementaren Großschreibung. Im Einzelnen wurden u.a. Regeln des Phänomenbereichs geklärt, Entscheidungs-Übungen unter Verwendung des Ableitungsverfahrens (»Bäcker« mit »ä« statt »e«, da es sich von »backen« ableiten lässt) sowie forschend-entdeckende Übungen zur Bildung von Wortfamilien (backen - Bäcker - Gebäck) durchgeführt. Die Nachtstung zeigt auch hier eine auffällige Reduzierung der Fehlerzahl im elementaren Bereich insgesamt, aber auch in den besonders geübten Bereichen der Ableitung ä/äu (0 Fehler) sowie der elementaren Groß- bzw. Zusammenschreibung (2 statt 4 Fehler). Andererseits zeigt sich, dass die Anzahl von Fehlern in einem nicht geübten Bereich, wie demjenigen der Verschriftung des Vorsilben-V (»ver«-), der ja ebenfalls zum elementar-phonografischen Bereich gehört, gleich geblieben ist, was - im Umkehrschluss - auch hier für das Erfordernis einer spezifischen Übung, die im Weiteren noch zu erfolgen hätte, spricht.

7 Fazit

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die bislang ermittelten Ergebnisse in LEO als eine erste Bestätigung der Eignung kompetenzorientierter Verfahren der Diagnose und Förderung im schulischen Deutschunterricht anzusehen sind. Im Anschluss an das eingangs beschriebene Modell (Schaubild 1) scheint

also der Weg der Kompetenzorientierung durchaus die Möglichkeit zu bieten, die fachdidaktische Forschung, Lehre und Aus- bzw. Fortbildung enger mit Erfordernissen von Schule und Unterricht verbinden zu können, mit dem Ziel, den Leistungsstand in der Rechtschreibung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Literatur

- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003). Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003). Bildungsstandards Deutsch für die Grundschule (Jahrgangsstufe 4).
- Bortz, J., Nicola D. (2003). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Auflage, Heidelberg.
- Bremerich-Vos, A. (2004). Rechtschreibstandards, Kompetenzstufen und IGLU - einige Anmerkungen. In ders., C. Löffler, K.-L. Herné (Hg.). Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik, Freiburg i.B., 85-104.
- Herné, K.-L. (2003). Rechtschreibtests. In U. Bredel u.a. (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache, 2. Teilband, Paderborn, 883-897.
- Klieme, E., Detlev L. Überlegungen zu einem DFG-Schwerpunktprogramm. Kompetenzdiagnostik im Bildungsbereich: Theoretische und methodische Fundierung der Erfassung von Voraussetzungen und Ergebnissen von Bildungsprozessen (bislang unveröffentlicht).
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, Düsseldorf (Stand 1. Februar 2007).
- Lehmann, R.H., Nikolova, R. (2005). ELEMENT, Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis - Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin, Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien, hg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend, Sport, Berlin.
- Löffler, I., Meyer-Schepers, U. (2005). Orthografische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In W. Bos u.a. (Hg.). IGLU, Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster u.a., 81-108.
- Meyer-Schepers, U. (1991). Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Von der Sachlogik des Zusammenhangs von Laut- und Schriftsprache über die Logik der Aneignung von Schriftsprachkompetenz zur Diagnose und Therapie von Fehlersyndromen. Frankfurt am Main.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U., Voss, A. (2003). Orthografische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos u.a. (Hg.). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a., 227-264.
- Valtin, R., Löffler, I., Meyer-Schepers, U., Badel, I. (2004). Orthografische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen im Vergleich der Länder. In W. Bos (Hg.). IGLU, Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster u.a., 141-164.



Beschreibung von Rechtschreibschwächen mit einem theoretisch fundierten Kompetenzmodell

Ilona Löffler / Ursula Meyer-Schepers

»Kompetenzdiagnostik« und »Kompetenzförderung« bilden zwei Schlüsselbegriffe der aktuellen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion, die sich im Anschluss an die großen Schulleistungsstudien PISA und IGLU entwickelt hat und zu deren wichtigsten Konsequenzen die Implementierung von Bildungsstandards und Kompetenz-Erwartungen in die KMK-Beschlüsse und die neuen Kernlehrpläne der Bundesländer gehören. Dass und inwiefern das gegenwärtige Paradigma der Kompetenzorientierung seinen Niederschlag inzwischen auch auf dem Feld der Schriftsprachdidaktik, insbesondere in der Formulierung von orthografiedidaktischen Kompetenzmodellen und deren Abgleich mit Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung, gefunden hat, soll im Folgenden anhand der gutschrift|Kompetenzdiagnostik aufgezeigt werden. Das von ihr eingesetzte Instrumentarium DoSE ist innerhalb der bekannten Großgruppenstudie IGLU-E eingesetzt und danach zu dem auch für die Klassen- und Individualdiagnostik nutzbaren internetbasierten Testsystem gutschrift|diagnose ausgebildet worden. Zu ihren wichtigsten Angeboten gehört es, nicht nur eine neue, repräsentativ-statistische Datenlage zur Schriftsprachkompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler geschaffen zu haben, sondern auch die »Übersetzung« darauf aufbauender didaktischer Konzeptionen im Rahmen von schulischem Unterricht und weiterer empirischer Forschung gleichsam »aufzurufen«.

1 Der Rechtschreibtest »DoSE« und das gutschrift|Kompetenzmodell

Orthografiekompetenz ist Teil jeder heutigen Schriftkompetenz und ist aufgrund der von ihr mitausgehenden sozialkommunikativen Funktion jedes

Schreibprodukts in den offiziellen Bildungsstandards und schulischen Kompetenzanforderungen fest verankert. Sie besteht in der Fähigkeit, eigene Gedanken, Argumentationen, Sachverhalte usw. je nach Problemstellung sach- und adressatenbezogen schriftlich zu formulieren. Dies setzt die Fähigkeit voraus, beim Sprachgebrauch eine reflektierte Bezugnahme auf schriftsprachliche Strukturphänomene einnehmen zu können, um sie als Ausdrucksformen, die nicht beliebig, sondern sich in ihrer Formgestalt als motiviert darstellen, funktional anzuwenden. Die Einsicht in die kommunikative Funktion der Schrift, wie sie sich im Wissen um die grammatische Einheit Wort und seiner Formenwelt, in der vollständigen schriftlichen Wiedergabe von Wörtern in Sätzen bzw. einzellautlichen Wortsegmenten im Wort, in der Isomorphie der zeitlichen Reihenfolge gesprochener Lautzeichen mit der räumlichen Anordnung von Buchstabenfolgen niederschlägt, sind als Stufen eines operativen Verfügens über die Konstruktionsprinzipien des Schreibens darstellbar.

Im Rahmen von IGLU-E, der nationalen Ergänzungsstudie zur internationalen Leistungsmessung am Ende der Grundschulzeit, wurde DoSE eingesetzt, um die orthografische Schriftkompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Damit liegen für den Bereich der schulischen Rechtschreibkompetenz aktuelle und bundesweit als repräsentativ geltende Werte vor, die an einer nach Größe und Ausgewogenheit der Datenquelle signifikanten Großgruppe gewonnen wurden und sich auf den Lernstand am Ende der Primarstufe beziehen.

DoSE ist ein Rechtschreibtest im Lückentextformat, der aus 19 Sätzen mit 45 Wörtern, die darin nach Diktat einzusetzen sind, besteht. Die Auswahl der Wörter und ihrer Bestandteile, den Items im Sinne der Testtheorie, orientierte sich an zwei Hauptgesichtspunkten, zum einen an dem Kriterium der inhaltlich-semanticen Bekanntheit, zum anderen an dem Kriterium des sach- und entwicklungslogischen Aneignungsniveaus der Wörter. Das erste Kriterium wurde erfüllt, indem eine hohe Schnittmenge mit bekannten Wortschatzlisten der Grundschule hergestellt wurde. Dem zweiten Kriterium liegt ein bestimmtes orthografiedidaktisches Konzept zugrunde, nämlich das gutschrift|Kompetenzmodell.

Zur Erläuterung des Modells sei zunächst auf ein kurzes Beispiel eingegangen, das als eine Art Experiment schon mehrfach im Rahmen von

Lehrerfortbildungsveranstaltungen durchgeführt worden ist. Die Teilnehmer dieser Veranstaltungen, die ohne Frage als rechtschreibkompetent gelten können, wurden gebeten, das Kunstwort »bitrella« /bi'trɛl^a/ aufzuschreiben, das ihnen lediglich als sprechsprachliches Lautbild vorgegeben wurde. Die anschließenden Versuche einer »Übersetzung« dieser erfundenen und sinnfreien Lautfolge in die Schriftsprache, die von den Teilnehmern präsentiert wurden, zeigten in den überwiegenden Fällen, dass sich die Schreibungen mehr oder weniger »automatisch« an den Regeln der deutschen Rechtschreibung orientierten und dadurch eine überschaubare und gut antizipierbare Bandbreite von Verschriftungsmöglichkeiten produzierten. Es handelt sich um die folgenden vier bzw. acht Schreibangebote (s. Abb.1):

Lautfolge	Schreibvarianten	
/bi'trɛl ^a /	Bitrella	bitrella
	Bitreller	bitreller
	Biträlla	biträlla
	Biträller	biträller

Abb. 1

Dieses Beispiel ist deswegen aufschlussreich, weil es über bestimmte Phänomenbereiche und Schwierigkeitsstufen beim orthografisch geleiteten Verschriften von Wörtern im Deutschen Aufschluss gibt. Die Übereinstimmungen in bestimmten Wortbestandteilen (b-i-t-r-l) verweisen auf einen Konsens über die Regeln der Verschriftung bestimmter Laut-Buchstaben-Zuordnungen, der - linguistisch gesprochen - auf einer Phonemanalyse des je Wort spezifischen schrifrelevanten Lautbestands mit anschließender graphematischer »Korrespondenzbildung« beruht. Im Falle der übrigen Wortbestandteile erweist sich die »richtige« Verschriftung selbst bei rechtschreibkompetenten Schreibern als problematischer, da uneindeutiger: Soll man in der Mitte »e« oder »ä«, am Ende »-a« oder »-er«, am Anfang ein kleines oder großes »b/B« schreiben? Orthografisch korrekt ließen sich diese Fragen nur beantworten, wenn man von der Orientierung an der reinen Phonem-Graphem-Korrespondenz abstrahiert.

hiert und Wissen explizit grammatischer Art mitaktiviert (in diesem Fall die Ableitung der Schreibung des kurzen offenen Akzentvokals-e als <e>, wenn nicht aus der Wortfamilie mit <a> und der Endung <-er>, die sprechsprachlich zu einem a-ähnlichen Klang vokalisiert wird, sowie die Großschreibung der Wortart Nomen).

Bezieht man diese Überlegungen auf das theoretische Konstrukt des gutschrift|Kompetenzmodells, so belegt das Beispiel die Entscheidung, systematisch zwei grundlegende Dimensionen der Schriftkompetenz zu unterscheiden, nämlich:

1.

eine *phonographische Dimension*

deren Beherrschung aufseiten des Lerners eine bestimmte phonographische (Teil-)Kompetenz der Phonem-Graphem-Korrespondenz erfordert,

2.

eine *grammatische Dimension*

die grammatische (Teil-)Kompetenzen des Lerners auf Wort- und Satz-Ebene benennt.

Zugleich will das Kompetenzmodell als ein *integratives Schriftsprachmodell* verstanden wissen, da es Schriftkompetenz nur in der Beschreibung beider Kompetenzdimensionen umfassend eingebettet sieht und deren Aufbau nicht in einem didaktischen Nacheinander, sondern in parallel verlaufenden Lernprozessen.

Darüber hinaus nimmt das Modell eine Niveaubestimmung der beiden Fähigkeitsdimensionen vor, indem es ihre »elementare« und »erweiterte« Ausprägung im Sinne des kumulativen Kompetenzerwerbs in zwei Niveaustufen erfasst. Für die Aufgliederung in diese zwei Niveaustufen wurden die Zusammenhänge des Schriftsystems vom Standpunkt des Sprachbenutzers aus beurteilt: Welche einfachen bis komplizierten Operationen hat er beim Schreiben, gemessen an der Komplexität der jeweiligen Spracheinheiten, auszuführen? Hierdurch soll die individuelle Systematik, die ein Lerner nach und nach entfaltet, als Nutzung der Sachlogik des Schriftsystems abgebildet werden.

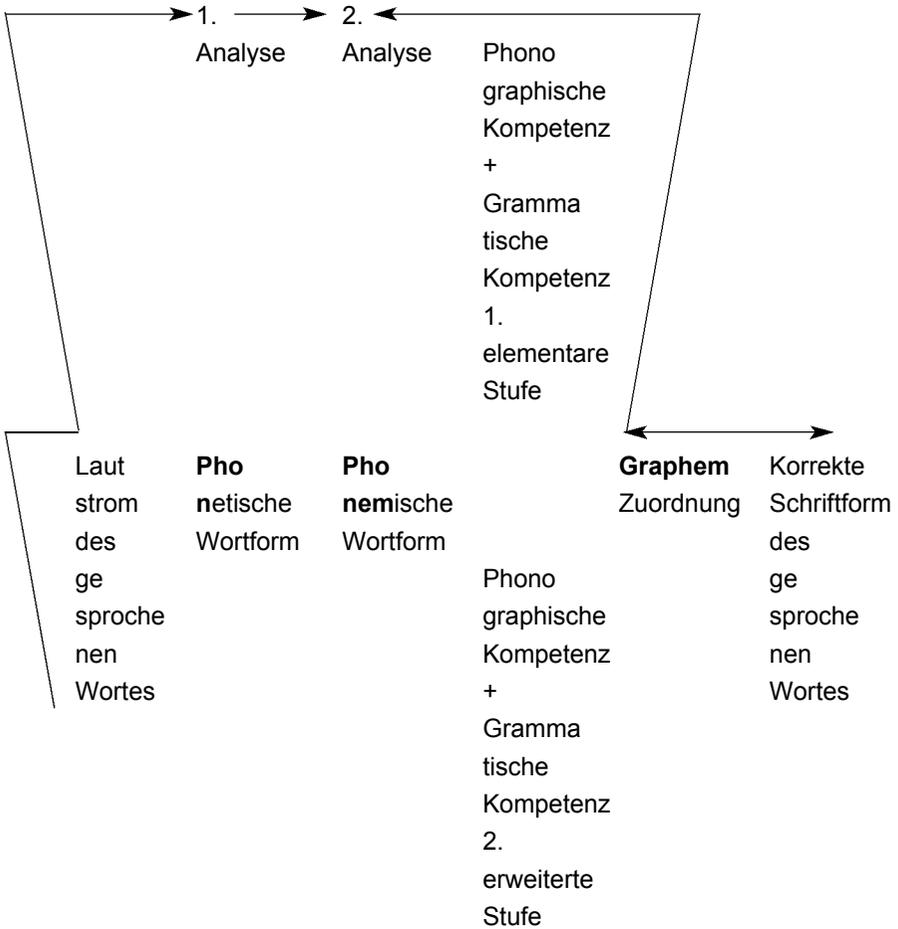


Abb. 2: Fehlerbeurteilung in ihrem Phonem-Graphem-Bezug

Unter »elementar phonographisch« ist die sichere Verschriftung des phonologisch relevanten Lautbestandes gefasst. Dies setzt die Fähigkeit zur Segmentierung und Sequenzialisierung phonetischer und phonologischer Wortformen voraus, auf deren Grundlage Prozesse ihrer graphematischen Korrespondenzbildung einsetzen. Auf »elementarer Stufe« werden dazu die Festlegungen der Laut-Buchstaben-Zuordnungen gezählt einschließlich bestimmter »geregelter« Modifikationen (spezielle Graphem- bzw. alternative Graphem-Zuordnungen bei gleichem Phonem, z.B. ei - ai, f - v, w - v, sch - s+t - s+p, ng - n+k). Auf »erweiterter Stufe« gehört hierzu der gesamte Bereich der Kennzeichnung von Kürze und Länge des Stammvokals im Wort (im Einzelnen: Erkennung des Orts in der Stammsilbe und der Dauer des Akzentvokals, Segmentierung der lexikalischen Grundform, Wissen um das Ob und Wie einer Kennzeichnungsvorschrift).

Jene Stellen, wo ein Rekurs auf die Lautebene zur Klärung der Schreibung nicht hilft, sind als Domänen der (wort-/satz-) grammatischen Kompetenz definiert. Als Domänen der »grammatischen« Kompetenzdimension sind vor allem zu nennen: die Schreibung von Prä- und Suffixen, Personalformen des Verbs, Deklinationendungen und die Einhaltung der Morphemkonstanz als wortbezogene Regelbereiche sowie die Minuskel-/Majuskel-Schreibung als satzbezogene Ordnungsgebiete. Auch für diese Kompetenzdimension wird eine Unterteilung nach einem elementaren und einem erweiterten Komplexitätsgrad vorgenommen. So zählt z.B. die Verschriftung der Endungen <-e, -el, -en>, <-er> und Vorsilben ganz zum »elementaren«, die Verschriftung des Akzentvokals ä/äu bzw. der Auslautverhärtung, aber auch die Großschreibung je nach schriftlogischem Anforderungsniveau zum elementaren oder erweiterten Bereich, während die Verschriftung der Länge-/Kürzezeichen in der Flexion, des Silben-h sowie des -ß nach langem Akzentvokal ganz dem erweiterten (phonographischen und grammatischen) Bereich der Kompetenzdimensionen angehören (siehe Abb. 3).

Jede Stufe ist im Grundmodell weiter differenziert, jedoch wurde aus Gründen der Kommunizierbarkeit im Schulalltag zunächst diese Zweiteilung bevorzugt. Durch die Entwicklung der beiden Tests DoSE 1 und DoSE 2 wurde die elementare Kompetenzstufe inzwischen in ein Anforderungsniveau einerseits für erste und andererseits für zweite Klassen geteilt.

elementare phonographische Kompetenz	elementare grammatische Kompetenz	erweiterte phonographische Kompetenz	erweiterte grammatische Kompetenz
Domäne:	Domäne:	Domäne:	Domäne:
Wiedergabe schriftrelevanter Sprachlaute:	in Endung/Vorsilbe: - Schwa-Silbe: -en/-el - Vokalisierung: -er/-or	Wiedergabe ... - des phonematischen Orts des Akzentvokals	Ableitung erweitert: - ä/äu - b-d-g - ß nach langem Vokal - Silbenanlautendes-h
- 1 Laut/ 1 Buchstabe	Ableitung elementar: - ä/äu - b-d-g	- und dessen Kürze durch Kürzezeichen (einschl. tz und ck)	
- 1 Laut/ 1 Buchstabenfolge: <sch, ch, ng>	Großschreibung: - Satzanfang und satzintern	- und dessen Länge durch Dehnungszeichen	Großschreibung: - abstrakte Nomen - Nominalisierung (Nominalphrase)
- Lautfolge/ 1 Buchstabe: <z, x>	- konkrete Nomen (Wortart: Nomen, Verb, Adjektiv)	(1. in unflektierten und nicht zusammengesetzten Wörtern) (2. in flektierten und zusammengesetzten Wörtern)	
- Alternativbuchstaben: z.B. <f-v, w-v, ng-n+k, ei-ai, s+t, s+p>	- (Wortgrenzen, wortinterne Großschreibung)		
- (Umlautzeichen, t-Strich, »Dreher«)			

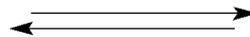


Abb. 3

Dieses Kompetenzmodell plädiert zugleich für eine förderdiagnostische Begleitung des Aneignungsprozesses der Schriftsprache. Unter dem Aspekt der kindlichen Zugriffsweisen auf Schrift soll einer Systematik des Lerngegen-

standes das Wort geredet werden, die die korrekte, d.h. den orthografischen Regeln folgende, Wiedergabe des distinktiven Systems der gesprochenen Sprache (Lautung und Grammatik) in grafischer Form in elementare und komplexe Anforderungen gliedert.

Der richtige und nachhaltig effektive Erwerb der deutschen Rechtschreibung ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Unterrichtliche Hilfestellung ist für die Erarbeitung und sichernde Übung notwendig, weil das Verschriftungssystem gegenüber den Regeln der gesprochenen Sprache *eigenständige* Ausdrucksformen entwickelt hat. Zu ihren Grundsätzen gehört u.E., dass die Vermittlung orthografiedidaktischen Wissens eine Integration der phonographischen und grammatischen Dimension umfassen muss. Denn Schriftkompetenz manifestiert in jeder korrekten Schriftäußerung - bewusst oder unbewusst - das »Wissen«, dass einerseits die *Schriftsprache* bedeutungstragende lautliche *Gegebenheiten des gesprochenen Wortes durch Schriftzeichen bezeichnet* (Phonemrepräsentation) und dass andererseits die *Schriftsprache* ein für sich bestehendes Ausdrucksmittel der *Bedeutungsrepräsentation* mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und Gestaltungsmitteln ist (Meyer-Schepers, 1991).

2 Beschreibung von Rechtschreibschwächen mit einem theoretisch fundierten Kompetenzmodell

Mithilfe von DoSE wurden im Rahmen von IGLU-E die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe erhoben. DoSE ist ein fehleranalytisch vorgehendes Verfahren der Kompetenzermittlung, das auf einer Weiterentwicklung des Fehlerklassifikationssystems DoRA (Dortmunder Rechtschreibfehleranalyse, Löffler/Meyer-Schepers, 1992) beruht und die Falschschreibungen der an IGLU teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach den Dimensionen und Niveaus des vorgestellten Kompetenzmodells analysiert hat. Zum näheren Verständnis der Vorgehensweise ist es von grundlegender Bedeutung zu erkennen, dass die erzielten Fehler in DoSE auf doppelte Weise ausgewertet werden, nämlich zum einen als sogenannte »Wortfehler«, zum anderen als sogenannte »Einzelfehler«.

Zunächst zur Kategorie der »Wortfehler«: Sie besteht in der aus der Schule bekannten Zählung von Fehlern auf der Ebene ganzer Wörter. Schreibt

ein Schüler »fi« statt »Vieh«, so gilt seine Schreibung als falsch und wird mit einem Fehlerpunkt belegt, ganz unabhängig davon, dass er, wie der schriftkundige Leser sofort bemerkt, mehr als einen Fehler innerhalb des Worts produziert hat. Die Summe der auf diese Weise gezählten Falschschreibungen ergibt die Summe der Gesamtfehler im Test, ihr mögliches Maximum ist gleich der Summe der im Test abgefragten Wörter. Für den vorliegenden DoSE-Test bedeutet dies, dass sich bei 45 Testwörtern jedes Ergebnis auf Wortfehler-Ebene zwischen dem Minimum von 0 und dem Maximum von 45 Fehlern bewegt.

Von dieser Art des Auswertungsverfahrens setzt sich die hier zu definierende Kategorie der »Einzelfehler«-Auswertung (Fehlerdichte) ab. Eine solche Auszählung bewegt sich nämlich nicht auf der Ebene ganzer Wörter, sondern auf der Ebene aller Buchstaben eines Wortes. Sie geht von der Erkenntnis aus, dass jedes Wort eine Kombination orthografiesystematisch relevanter Wortbestandteile beinhaltet (vgl. dazu auch die Erläuterung des Kunstworts »bitrella« im vorangegangenen Abschnitt).

Jedes Wort besteht also aus einer je spezifischen Buchstabenfolge und besitzt damit ein bestimmtes »Muster« der Kombination orthografie-relevanter Regelbereiche, die jedes Mal systematisch auswertbar sind. So setzt sich beispielsweise das Testwort »Vieh« kompetenztheoretisch aus folgenden Anforderungsbereichen zusammen: Die Großschreibung des Anfangsbuchstabens als Großschreibung von Nomen, die »v«-Schreibung folgend der Regel alternativer Graphemzuordnung (v statt f); die i-Schreibung nach der Regel der elementaren Laut-Buchstaben-Zuordnung, die »e«-Schreibung (Dehnungs-e) nach dem lang zu sprechenden »i« zur Kennzeichnung der Länge des Akzentvokals, die »h«-Schreibung als Merkmal der Verschriftung des Silben-h.

Testtheoretisch bedeutet eine solche Auswertungsmethode zugleich, dass jedes Wort nicht ein einzelnes »Item« darstellt (so wie dies auf der Ebene der Wortfehler noch der Fall ist), sondern aus einer Anzahl von Items besteht, die in der Regel größer 1 ist und sich aus der Art und Anzahl der verwendeten orthografiesystematischen Regelbereiche zusammensetzt, die im Schriftkompetenzmodell zugrunde gelegt wurden. Auf den vorliegenden Fall des Wortes »Vieh« gesprochen: Die fünf Anforderungsbereiche in dem Wort bedeuten, dass man entsprechend zwischen 0 und 5 Einzelfehler in

dem Wort produzieren könnte, ein Schreibweise wie »fi« würde zu immerhin 4 Fehlern führen. Auf der Ebene des Gesamttests bedeutet dies zugleich, dass das Maximum produzierbarer Einzelfehler weitaus höher liegt als das Maximum vergleichbarer Wortfehler (und zwar um ein Mehrfaches). Denn statt maximal 45 Wortfehler sind nun theoretisch rund 400 Einzelfehler möglich, wobei die empirischen Höchstwerte nach IGLU im Bereich von über 200 Einzelfehlern liegen.

Die beiden Verfahren der Wortfehler- und Einzelfehler-Analyse schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern kommen als doppeltes Auswertungsverfahren zur effektivsten Anwendung. Während nämlich die Auswertung nach Wortfehlern ein erstes Grundmaß vorgibt, das mit älteren Traditionen schulischer und diagnostischer Praxis konform geht, führt das zweite Verfahren zu einer vertiefenden, da präziseren und erst eigentlich kriteriums- und kompetenzorientierten Vorgehensweise. Dabei bildet die damit einhergehende »Erhöhung« der Fehlerrate selbstverständlich keinen Selbstzweck, sondern verfolgt ein wichtiges erkenntnisleitendes Ziel. Denn schließlich kann erst die Einzelfehler-Analyse wirklich informative Auskunft darüber geben, ob nicht einzelne Wörter (bzw. Wortbilder) beherrscht werden, sondern ob den dahinter liegenden Kompetenzanforderungen (im Sinne impliziten deklarativen Regelwissens) Genüge getan werden kann oder nicht.

Evident wird die erhöhte Aussagekraft der Vorgehensweise, wenn man sich die Auswertungsergebnisse der IGLU-Untersuchung vor Augen führt. Dabei wollen wir einen Fokus auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Rechtschreibschwierigkeiten legen, deren Kompetenzentwicklung am besten deutlich wird, wenn man ihre Leistungen mit derjenigen »guter« bzw. »durchschnittlicher« Schülerinnen und Schüler vergleicht. In IGLU haben wir einen solchen Vergleich in der Weise vorgenommen, dass man die untersuchte Gesamtpopulation je nach Leistungsstärke in drei Gruppen unterteilte, in die Gruppe des »oberen Quartils« (die 25% der besten Leistungen), eine Gruppe des »Mittelfelds« (die 75% bis 25% durchschnittlicher Leistungsstärke) und eine Gruppe des »unteren Quartils« (die 25% schwächerer Leistungen). Alle Schülerinnen und Schüler haben die gleichen 45 Testwörter geschrieben, die Auswertung nach Wortfehlern, aber erst recht diejenige nach Art der beschriebenen Einzelfehler-Analyse zeitigt aussagekräftige Befunde hinsichtlich einer vergleichenden Betrachtung, wie sie sich

exemplarisch an einem einzelnen Testwort wie »Nahrung« signalisieren lässt. In verallgemeinernder Weise sind aufgrund der IGLU-Daten bestimmte Ergebnisse zu formulieren, die zu einer näheren Unterscheidung von »guten« und »rechtsschreibschwachen« Leistungen beitragen. Demnach gehört zum typischen Fehlerprofil des oberen Quartils (s. Abb. 4):

1. je Wort wird in der Regel 1 Einzelfehler gemacht
2. die Einzelfehler streuen in einem engen Feld der Fehlervarianz
3. die Einzelfehler gehören jenem Anforderungsniveau an, das zur Domäne der erweiterten Kompetenzen des Kompetenzmodells gehört.

Tab. III.10: Schülerverteilung bei Fehlern auf der Stufe der erweiterten Kompetenzen am Wortbeispiel »Nahrung«

	Oberes Viertel (25%) n=847	Mitte (25%-75%) n=1695	Unteres Viertel (25%) n=849
<i>Nahrung</i>	93,6%	70,2%	29,3%
Narung	4,7%	19,5%	32,5%
Nahrung	0,7%	0,7%	-, -
nahrung	0,4%	3,9%	7,2%
narung		1,6%	13,1%
<i>62 Schreibvarianten (z.B.):</i>			18,0%
Narunk			1,4%
Nachung			1,3%
Narug			1,2%
Nachrung			1,1%
Narun			1,1%
IEA: Progress in International Reading Literacy Study			© IGLU-Germany

Abb. 4: Schülerverteilung auf Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveau

Falschschreibungen in diesem Gruppenquartil repräsentieren mithin deutlich isolierbare und auf höherer Ebene gelagerte Probleme im Gesamtspektrum der Orthografie. Sie gehören nur noch zu einem geringeren Teil der elementaren Stufe an und tendieren hier zur Null-Fehler-Marke, konzentriert finden sie sich in den Bereichen der Kennzeichnung von Länge- und Kürze des Akzentvokals sowie der Großschreibung von abstrakten Nomen und Nominalisierungen. Diese Schülergruppe befindet sich auf dem Leistungsniveau der erweiterten Stufe des Kompetenzmodells, wenn sie auch nicht frei von Unsicherheiten sind. Die Fehler der Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe zeigen also lediglich noch bestehende Probleme in der umfassenden Anwendung der fraglichen orthografischen Regularitäten auf oder zeugen von Strategien der Übergeneralisierung (z.B. »ströhmte« mit »h« bzw. »hohlen« mit »h« statt »holen« ohne »h«).

Dieser Typus von Fehlern »auf hohem Niveau« findet sich nun auch in der IGLU-Gruppe mit durchschnittlichem Leistungsniveau, aber auch bei schwachen Rechtschreibern als häufigste Fehlervarianten. Diese identischen Schreibvarianten, die wir durchgängig und als häufigste Varianten in allen drei Gruppierungen fanden, veranlasste uns, diese Falschschreibungen auf erweitertem Niveau als *lernstandstypischen* Lernstand für Viertklässler zu bezeichnen. Für die Schülerinnen und Schüler mit diesem fest umschriebenen Kompetenzstand lässt sich »normalerweise« darauf vertrauen, dass sie bei weiterer Beschulung innerhalb der nächsten ein bis zwei Jahre in einem zufrieden stellenden Maße Lernfortschritte erzielen und keine gesonderten Fördermaßnahmen erforderlich sind.

Die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Rechtschreibschwierigkeiten und Rechtschreibschwächen weichen eklatant von diesem Kompetenzprofil ab. Zwar machen auch sie wie beschrieben jene Fehler wie die guten Rechtschreiber und schreiben Wörter auch richtig. Ihr rechtschriftlicher Lernstand ist aber insgesamt als *lernstandsuntypisch* bzw. als entwicklungsrückständig zu bezeichnen, weil er durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

1. Je falsch geschriebenem Wort werden im Durchschnitt deutlich mehr als 1,0 Einzel-Fehler gemacht, es besteht sogar eine deutliche Tendenz zu durchschnittlich 2,0 Einzel-Fehlern pro Wort.

2. Die Fehler bewegen sich in einem extrem breiten Feld der Fehlervarianz. Es gibt also in dieser Gruppe signifikant mehr Schreibvarianten pro Wort (z.B. bei »Matratzen« 107, bei »Spaziergangs« 352).

3. In der Gruppe des unteren Viertels sind Falschschreibungen verbreitet, die sich im oberen Viertel nicht finden. Es handelt sich um *Kombinationen von Einzelfehlern*, die sich in signifikantem Ausmaß über den gesamten orthografiedidaktischen Anforderungsbereich erstrecken: In einem Wort mischen sich Fehler auf »hohem Niveau«, die als Übergangskompetenz zur erweiterten Stufe beurteilt werden könnten (z.B. »ströhmte«), mit solchen, die auf der elementaren Stufe des Kompetenzerwerbs anzutreffen sind (z.B. »schtröhmpte«).

Der Rückstand in der Lernentwicklung der rechtschreibschwachen Schreiber ist also dadurch charakterisiert, dass Fehler aus den erweiterten Kompetenzbereichen nicht nur deutlich häufiger auftreten als beim oberen Viertel, sondern in mehr oder weniger großen Anteilen mit weiteren Einzelfehlern aus beiden Kompetenzstufen vermengt werden. Umgekehrt werden Richtigschreibungen der erweiterten Kompetenzstufe (z.B. Doppelkonsonant zur Bezeichnung der Vokalkürze in »besti<mm>en«) mit einer dem in ihnen zum Ausdruck kommenden Kenntnisstand widersprechenden Falschschreibung gepaart (»best<ie>mmen«) oder/und mit Schreibweisen, die Mängel der elementaren Kompetenzstufen offenbaren (»be<scht>immen«, be<scht><ie>mmen, »be<scht>imm<ä>n«).

Diese Verkettung von Fehlern aus allen Kompetenzstufen manifestiert eine konfliktbehaftete Abfolge von Lernschritten, das Fehlen eines sinnvollen Aufeinanderaufbauens von Regeln im Bereich der deutschen Orthografie. Die vielen Schreibvarianten mit ihrer fast beliebig erscheinenden Ansammlung von Einzelfehlern offenbaren, dass diese Schreiblerner verschiedene Regelbereiche des Schriftspracherwerbs kennen gelernt haben, ohne sie jedoch sinnvoll anwenden zu können. Diese Varianz soll noch an folgendem Beispiel (s. Abb.5) veranschaulicht werden. Während Schülerinnen und Schüler am Ende der 2. Klassen an der größten Rechtschreib-Hürde in »Matratzen«, der Schreibung des »tz«, eine nur geringe Streubreite an Schreibvarianten ausbilden (4 Varianten), vergrößert sie sich bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern der 4. Klassen um das Dreifache.

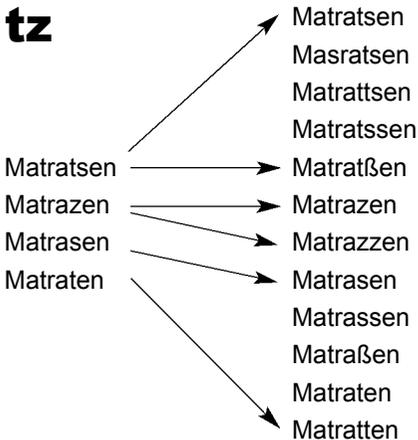


Abb. 5: Vergleich der Fehlervarianz in Klasse 2

© Löffler/Meyer-Schepers

Es finden sich bei schwachen Rechtschreibern der 4. Klasse Falschreibungen, die man mit dem Begriff *Fehler-Spirale* etikettieren kann, weil sich vermutlich Unsicherheiten in den ersten Klassen im negativen Sinn »ausgewachsen« haben. Es sieht so aus, dass das Nicht-aufeinander-Beziehen-Können, die Desintegration der verschiedenen Schreibregeln, ein wesentlicher Grund hierfür ist. Wir sehen in diesen Schreiblösungen »Überforderungsreaktionen« rechtschreibschwacher Schülerinnen und Schüler, die vom Stand ihrer Rechtschreibentwicklung her betrachtet der Komplexität der rechtschriftlichen Regularitäten noch nicht gewachsen sind, obwohl sie auf dieser Schulstufe mit ihr umgehen müssen.

Zusammenfassung

Zum besorgniserregenden Ergebnis der mit DoSE analysierten 120.000 Einzelfehler der deutschen Viertklässler in IGLU gehört mithin:

1. Je mehr rechtschreibschwächere Schüler und Schülerinnen von der Schrift und deren Verschriftungsmöglichkeiten erfahren, desto größer wird ihre rechtschriftliche Verunsicherung und Konfusion. Die pädagogische

Beruhigung, »das wächst sich aus«, bewahrheitet sich bei diesen Kindern in anderer furchtbarer Weise. Rechtschreibschwächen müssen früh, d.h. auf der elementaren Kompetenzstufe, also im Verlauf der 1. und 2. Klasse, erkannt werden.

2. Rückstände rechtschreibschwacher Schüler im Schriftspracherwerbsprozess sind nicht, wie man vermutet hat, ein Zurückbleiben auf den elementaren Stufen der Schriftkompetenz. Vielmehr handelt es sich um Fehler, die sowohl der elementaren als auch der erweiterten Stufe der Schriftkompetenz angehören, die sich vermischen und ihr Fehlerbild und ihren rechtschriftlichen Zustand prägen. Mithin stellen sich die Entwicklungsrückstände im Rechtschreiblernprozess dieser Gruppe auch nicht als ein einfaches Zurückgebliebensein auf der elementaren Kompetenzstufe dar. Im Gegenteil zeugen die Vermischungen von Fehlschreibungen auf allen Ebenen davon, dass die Schüler Erfahrungen mit allen für (ehemalige) Grundschüler im Unterricht vorgesehenen Orthografiebereiche gemacht haben, dass sie diese aber kaum in ein einsichtiges regelnutzendes Konstruieren von Schriftbildern umsetzen können. Die im Unterricht zu erzielende Klärung, worin eine Schreibvorschrift besteht, welche Anwendungsbedingungen zu beachten sind und wie sie zu anderen orthografischen Vorschriften im Verhältnis steht, ist offensichtlich nicht genügend sicher bei ihnen »angekommen«.

3. Bislang gab es keine verbindlichen Angaben über die Vorkommenshäufigkeit von Rechtschreibschwächen in Deutschland. Im Rahmen von IGLU konnten wir ein Vorkommen von 10,1 Prozent ermitteln. Hierbei haben wir die klassische Definition zugrunde gelegt: die Diskrepanz zwischen mindestens durchschnittlicher Intelligenz und schwachen Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben (kleiner Prozentrang 15 in DoSE). Intelligenzniveau im Kognitiven Fähigkeitstest (KFT): Kinder mit niedriger Intelligenz wurden definiert $KFT < 40$, also unterhalb einer Standardabweichung vom Mittelwert, was einem $IQ < 85$ entspricht, Kinder mit mindestens durchschnittlicher Intelligenz $KFT > 40$). Betonen möchten wir allerdings folgendes Ergebnis (vgl. Valtin et al. 2003): Rechtschreibschwache Kinder mit unterschiedlichem Intelligenzniveau weisen ein vergleichbares Fehlerprofil auf. Selbst in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem Prozentrang von kleiner als 10 im Rechtschreibtest DoSE zeigten sich keine signifikanten Unterschiede im Fehlerprofil der beiden Gruppierungen.

3 Das Testsystem gutschrift|diagnose für den Schulgebrauch

Das Testsystem der gutschrift|diagnose bildet eine Weiterentwicklung des in IGLU verwendeten DoSE-Instrumentariums, das für schulische Zwecke einsetzbar ist. Mittlerweile steht es in drei aufeinander aufbauenden Formaten zur Verfügung: als DoSE 1 (für Ende Klasse 1), DoSE 2 (Ende Klasse 2) sowie DoSE 3-6 (für den Zeitraum Ende Klasse 3 bis Klasse 6; s. Abb.6). Damit erfüllt die gutschrift|diagnose das wichtige Desiderat, die Schlüsseljahre des schulischen Schriftkompetenzaufbaus, die zwischen dem Anfangsunterricht und den ersten Jahren an den weiterführenden Schulen liegen, in Gänze zu erfassen. Besonders effektiv ist es an den unterrichtlichen Schaltstellen in der Schule einsetzbar, am Anfang und Ende eines Schuljahrs sowie von Unterrichtseinheiten, die spezifisch auf die Ausbildung der Schriftkompetenz bezogen sind. DoSE 1 und 2 wurden extra entwickelt, um Entwicklungsrückstände möglichst frühzeitig zu erkennen, die im Aufbau der elementar-phonographischen bzw. -grammatischen oder auch im Übergang zur erweiterten Stufe des Kompetenzerwerbs auftreten können. Die gutschrift|diagnose erlaubt dabei einen individuellen Blick auf die Schriftkompetenz jedes einzelnen Schülers und seine Einordnung auf die Stufe eines lernstandstypischen oder ggf. -untypischen Kompetenzniveaus. Anhand des Abgleichs mit den repräsentativen Referenzwerten der IGLU-Studie besteht mithin die Gewähr, die Fehlerrate jedes Schülers als (noch) im normalen Toleranzbereich liegend oder als abweichend davon zu bestimmen. Die auf diese Weise ermittelten Ergebnisse können sowohl für insgesamt »gute« Rechtschreiber genutzt werden, die in bestimmten Kompetenzbereichen isolierte Defizite aufweisen, als auch für durchschnittliche wie auch insgesamt schwächere und schwache Rechtschreiblerner.

Das Auswertungsprogramm ist computer- und internetbasiert und umfasst das spezifische »Kurvenprofil der Einzelfehler« der Schüler, die Analyse der phonographischen und grammatischen Kompetenzen und des jeweiligen Lernentwicklungsstandes jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers sowie einen Förderplan.

Dass und inwiefern ein solches Vorgehen nicht nur erfolgversprechend ist, sondern auch positive Lerneffekte auslöst, muss die weitere, empi-

Qualitätssicherung
 der Basiskompetenz Rechtschreibung
 durch die in IGLU-E verwendete
 Kompetenzdiagnostik

Kriteriumsorientierte
 Kompetenzdiagnostik
 mit gutschrift|diagnose/
 IGLU

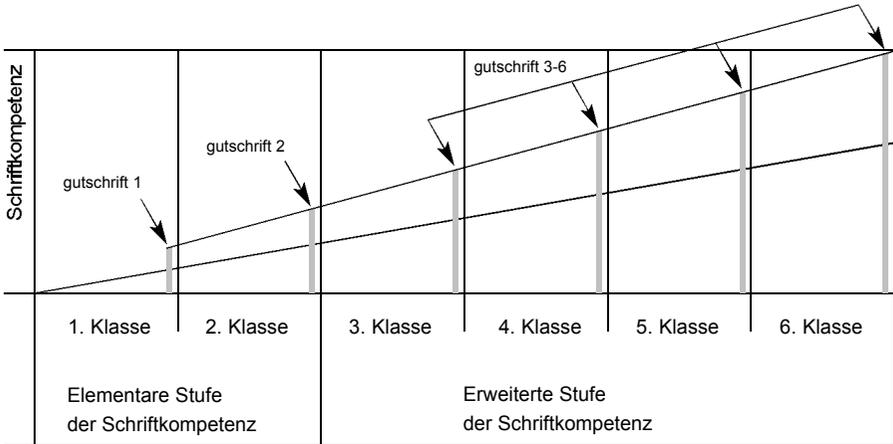


Abb. 6: Kompetenzdiagnostik von der 1. bis 6. Klasse

© Löffler/Meyer-Schepers

risch ausgerichteten Forschung zeigen. Erste Ergebnisse in diese Richtung finden sich im Forschungsprojekt der Ruhr-Universität Bochum, dort in der aktuellen LEO-Studie (Lernstands-Ermittlung und -Förderung schulischer Orthografiekompetenz), die an weiterführenden Schulen im Raum Bochum durchgeführt wurde. Die in dieser Untersuchung vorgenommenen Förderinitiativen in mehreren 5er-Klassen zu Beginn des Schuljahrs 2005/06, die auf der Kompetenz-Ermittlung der gutschrift|diagnose aufbauten, haben immerhin eine Fehlerreduzierung von 20 und mehr Prozent pro Klasse gezeitigt (vgl. Lischeid 2006).

Literatur

Lischeid, T. (2006). Lehren und Lernen mit »LEO«. Das Bochumer Projekt der empirischen Lernstands-Ermittlung und -Förderung schulischer Orthografiekompetenz in der Orientierungsstufe weiterführender Schulen (Zwischenbericht Januar 2006). In S. Weinhöhl (Hg.), Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung. Hohengehren.

- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2006). Probleme beim Erwerb von Rechtschreibkompetenz: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen aus IGLU-E. In S. Weinhold (Hg.). Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung. Hohengehren.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2005). Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In W. Bos et al. (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zum Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2001). Dortmunder Schriftkompetenz-Ermittlung. DoSE. Dortmund.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (1992). DoRA Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers. Dortmund.
- Meyer-Schepers, U. & Löffler, I. (1994). Fehlertypologien und Rechtschreibfehler. Praxis Deutsch, 21. Jg. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 6-13.
- Meyer-Schepers, U. (1991). Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Frankfurt am Main.
- Scheerer-Neumann, G. (2002). Zum Begriff der Lese-Rechtschreibschwäche: Rückblick, Stand - und Zukunft. In H. Balhorn et al. (Hg.). Sprachliches Handeln in der Grundschule, Schatzkiste Sprache 2, Frankfurt am Main.
- Valtin, R., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Lankes, E.-M. (2002). IGLU-E: Rechtschreibkompetenz. Was wird erfasst und welche Fragen lassen sich beantworten? In Lesbar 21, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.). Erste Ergebnisse aus IGLU, Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Valtin, R., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Badel, I. (2004). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse im Vergleich der Länder. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.



L e s b a r

Didaktische Kellergespräche

Abgelauscht den
Herren *Peter Conrady*
und *Peter Haase*

Die Mitgliedertagung der DGLS findet traditionsgemäß im Schloss Rauschholzhausen statt, wo man sich abendlich im Schlosskeller trifft. In diesem Jahr konnte man sich an den didaktischen Kellerspäßchen erfreuen, die wichtiges pädagogisches Grundlagenwissen, insbesondere eine Schärfung didaktischer Kategorien vermittelten.

Hier einige Kostproben nach *Conrady*:

- Auto-Didaktik (im Auto auf der Fahrt zur Schule)
- Rotlicht-Didaktik (noch kürzer: an der Ampel bei der Rotphase auf der Fahrt zu Schule)
- Copy-Didaktik (klar, im Kopierraum; auch: Kopierraumdidaktik)
- Treppenhaus-Didaktik (ich entscheide mich auf dem Weg zur Klasse ...)
- Flur-Didaktik (so ähnlich)
- Schwellen-Didaktik (auf der Türschwelle entscheide ich mich, z.B. für die Ham-mer-Didaktik ...)
- Die Ham-mer Didaktik eröffnet den Unterricht mit der Frage:
»Was ham- mer gestern gemacht?«

Peter Haase hat weitere Differenzierungen eingebracht:

- die Schwellenpädagogik (bringt z.B. in Fibeln auf jeder Schülerarbeitsseite als Fußnote in einer Sprache, die auch Eltern mit Hauptschulabschluss verstehen, in drei bis vier Zeilen das Wie der Arbeit mit dieser Seite, und veranlasst so die Kollegen vom Team »Unvorbereitet, wie ich mich habe, was mache ich heute« zu einer wegen der Elternkontrolle unterrichtshandwerklich sauberen Arbeit und hilft hospitierenden Schulaufsichtsbeamten/Dozenten/-Professoren ohne Unterrichtserfahrungen zu einer objektiveren Beurteilung von Unterrichtspraktikanten/Referendaren/Lehrkräften).
- die »Oleg Sandström-Methode« (streut den anhospitalierenden Schulaufsichtsbeamten den »pädagogischen Sand« so in die Augen, dass sie nur noch das Positive sehen können, wurde 1959 in Hamburg entwickelt).
- die Innoscentia-Pädagogik (vom lat. Verb »noscere« - wissen):

Dazu ein konkreter Fall, geschildert von *Peter Haase*:

Es schrieb die Kollegin Wo. der Schule für Lernhilfe in W. anlässlich der Überweisung eines Kindes in meine Schule: »Ilona geht jetzt zwei Jahre in die Schule und kennt die Signalbuchstaben immer noch nicht!«

Ich habe mir den Spaß gemacht, diverse auf Anfangsunterricht spezialisierte Hochschullehrer unterschiedlichen Alters diesen Bericht zitierend nach DEN »Signalbuchstaben« zu fragen. Die Antworten bewegten sich auf dem »Nie-Wo« der Kollegin Wo.

Von *Yvonne Studer*, unserem DGLS-Mitglied aus Wetzikon, stammt noch folgende Ergänzung - als essentieller Beitrag aus der Schweiz:

Grösster Beliebtheit erfreut sich bei uns die so genannte »Türfallen«-Didaktik (übersetzt: Türklinken-Didaktik), die vermutlich der Schwellen-Didaktik verwandt ist, freilich auf deutlich höherem Niveau. Es bedürfte nun weiterer Abklärungen, wie hoch diese Türklinke gelegen ist - meine These hierzu und bezogen auf die Schweiz: Das ist bei uns von Kanton zu Kanton verschieden.



Zum Thema Legasthenie: Eine Gegendarstellung von Lisa Dummer-Smoch

In dem von Bernhard Hofmann und Ada Sasse herausgegebenem Band »Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?« (Beiträge 5 der DGLS, Berlin 2006) verfasste Renate Valtin einen Beitrag mit dem Titel »Der medizinische Ansatz der Legasthenie und seine Problematik«. Unter der Rubrik »Zur Schädlichkeit des medizinischen Modells von Legasthenie« schrieb sie: »Schädlich ist das medizinische Modell von Legasthenie auch, weil es Defizite beim Lesen und Schreiben in das Kind verlegt und damit den Blick verstellt auf die notwendigen Verbesserungen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Der Legasthenieverband, eine Interessenvertretung von Eltern ›legasthener‹ Kinder, kämpft leider nur für die Verbesserungen der unterrichtlichen und schulischen Bedingungen für die ›intelligenten‹ Legastheniker - und nicht für ›Krethi und Plethi‹, so die Worte von Frau Dr. Dummer-Smoch, der Begründerin des Legasthenieverbands, auf der Mitgliedertagung der DGLS zum Thema Legasthenie. Krethi und Plethi waren im Alten Testament die Leibwache des Königs David, heutzutage ist dieser Ausdruck gleichbedeutend mit ›Pöbek‹, wie wir den ›Geflügelten Worten‹ von Buchmann (1994) entnehmen können.« Frau Dr. Lisa Dummer-Smoch hat dazu die folgende Gegendarstellung verfasst:

Gegendarstellung

Die Ausführungen von Frau Valtin im Mitgliederband der DGLS, Berlin, 2006, S.55: »Legasthenie - Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten« beruhen auf Missverständnissen und bedürfen der Richtigstellung:

► **1. Missverständnis:** Der Bundesverband Legasthenie »kämpft leider nur für die Verbesserungen der unterrichtlichen und schulischen Bedingungen der ›intelligenten‹ Legastheniker«.

Richtig ist: Der Verband hat, wie die DGLS, mit darauf hingewirkt, dass in den Erlassen der Länder, die nach 1978 erschienen sind, auch die anderen schwachen Leser/Rechtschreiber berücksichtigt werden. Die Forderung des Bundesverbandes nach Früherkennung in den ersten beiden Schuljahren richtet sich auf jedes Versagen im Lesen und Schreiben, ohne Ansehen der

Intelligenz, allerdings einschließlich der Diskrepanz-Legastheniker. Sofern frühe Hilfen erfolgt sind, beginnen deren Schullaufbahnprobleme erst in weiterführenden Schulen.

► **2. Missverständnis:** Der Ausdruck »Krethi und Plethi«, den Frau Valtin zitiert, unterlief nicht dem Bundesverband Legasthenie.

Richtig ist: Der Bundesverband war auf der Mitgliederversammlung nicht vertreten.

► **3. Missverständnis:** Der zitierte lapsus linguae unterlief mir in einem Wortgefecht mit Frau Valtin, und er wurde nicht in der Bedeutung »Pöbel« gebraucht.

Richtig ist: Diesen Ausdruck habe ich in der ursprünglichen Bedeutung (Palastwachen aus unterschiedlichen Völkern = »heterogene Gruppen«) gebraucht und ihn auf die Stichproben der 15 Prozent schwächsten Rechtschreiber bezogen, die nach Erscheinungsbild und Verursachung gleichfalls heterogen sind. Diese, nach operationalen Kriterien ausgewählten, heterogenen Stichproben sind nicht mit den nach Diskrepanz-Kriterien ausgewählten Stichproben der älteren Forschung identisch. Demnach können Untersuchungsergebnisse aus heterogenen Stichproben Befunden aus Stichproben von Diskrepanz-Legasthenikern nicht widersprechen.

Im übrigen unterscheidet der BVL meines Wissens nicht zwischen »intelligenten« und weniger intelligenten schwachen Rechtschreibern. Diskrepanz-Legastheniker, für die sich der Bundesverband Legasthenie primär einsetzt, kommen in allen sozialen Milieus und auf allen Intelligenzniveaus vor. Das wesentliche Kriterium für die Legasthenie-Diagnose in der Schule sind Diskrepanzen von häufig zwei Notenstufen zwischen Schulleistungen wie Mathematik > Rechtschreibung, Leseverständnis > Lesefehler, Vokabelkenntnis > Rechtschreibung der Vokabeln, Leistungen in Sachfächern > Leistungen in sprachlichen Fächern (wenn die Rechtschreibung mit bewertet wird).

Solche Diskrepanzen lassen sich auch in solchen Intelligenztests nachweisen, die eine Reihe unterschiedlicher Aufgaben stellen und dadurch ein Begabungsprofil erkennen lassen. Erst im Hinblick auf die Eignung legasthener Kinder für weiterführende Schulen interessiert neben den beschriebenen Diskrepanzen die Intelligenzhöhe. Nicht die Rechtschreibung, sondern die intellektuellen Voraussetzungen sollen Schullaufbahnen bestimmen.

Lisa Dummer-Smoch

dummersmoch@augustinum.net





15. Europäischer Lesekongress August 2007

Die Vorbereitungen zum 15. Europäischen Lesekongress
»Checkpoint Literacy«,
der vom 5. bis 8. August in Berlin stattfindet,
sind auf einem guten Wege.

Das Programm steht!

Mit vereinten Kräften und in mehrtägiger Arbeit haben Ann-Sofie Selin, die Vorsitzende von IDEC, und Renate Valtin, Präsidentin der DGLS, es geschafft, 264 Beiträge (Symposien, Vorträge, Arbeitsgemeinschaften und Gespräche am runden Tisch) so auf drei Tage und 15 parallele Räume zu verteilen, dass die drei Sprachgruppen Englisch, Deutsch und Französisch jeweils in eigenen Räumen untergebracht sind, die 11 Unterthemen gleichmäßig über die Konferenztage verteilt sind und individuelle Wünsche auf eine bestimmte Vortragszeit berücksichtigt werden konnten!

Das Programm ist richtig spannend!

Konferenzsprache ist Englisch, aber es gibt auch 31 Beiträge in deutscher Sprache. Und nicht nur die europäischen Länder sind vertreten, sondern auch viele andere Nationen - insgesamt über vierzig.

Traditionsgemäß gibt es auf europäischen Kongressen drei Hauptvorträge von Personen aus dem Gastland, dem europäischen Raum und dem außer-europäischen Ausland.

Im Folgenden
die Zusammenfassungen der Hauptvorträge:

► **Andreas Schleicher:**
Literacy skills in the information age

There is growing recognition of the importance of literacy skills for individuals and societies, with literacy skills defined widely here as the interests, attitudes, and abilities of individuals to access, manage, integrate, and evaluate information, construct new knowledge, and communicate with others. New technologies have not replaced but instead exerted upward pressure on the demand for high-level literacy skills. Last but not least, globalization adds to the demands on individuals and education systems in OECD countries, given that these countries tend to have a comparative advantage in the production of skill-intensive outputs. The presentation will reveal international comparative evidence on the relationship between literacy skills and the economic and social prospect of individuals and economies and use this as a backdrop for a comparative analysis of OECD's PISA results on how well today's schools live up to societies' expectations.

► **Pirjo Linnakylä:**
How to inspire and engage students to read

Results of various international assessments have proved that affective, social and cultural domains deserve more prominence in reading literacy. The findings indicate that reading performance is strongly associated with interest, engagement and self-beliefs. In many countries this relation has been even stronger than that between performance and students' socio-economic background. Admittedly, it is not easy to reinforce low-achieving youngsters' interest and engagement, if most of their learning experiences have been negative. It is obvious, nevertheless, that even these students can be provided with successful learning experiences by bolstering their interest, by creating inspiring learning environments and by developing learning strategies suitable for them. Mere pressure to achieve or demands for harder efforts and higher standards fail to do any good. Rather, support can be enhanced through students' curiosity or desire to learn about certain topics, enjoyable real-world interaction, interesting and exciting texts, personal choice of reading materials, significant literary experiences and collaboration with peers. To engage stu-

dents into real-life literacies, ICT-mediated literacy activities should also be taken into consideration. These events could be highly inspiring, for both boys and girls. Even though ICT is transforming reading literacy by reshaping media and texts as well as literacy practices, reading strategies and social relations, the reading process is based on the skills of retrieving information, interpretation, reflection, and evaluation. Nevertheless, new technologies also provide versatile ways for publishing your own texts, e.g. blogs, instant messages and fanfiction. By means of, for example, game technology, the reader can be drawn into the narrative, where she/he not only understands or interprets the story, but also becomes a party to it and its exiting events. Thus imagination and creativity are often at stake also in multimedia virtual environments, which may be increasingly fascinating and inspiring.

► **Alan Luke:**
What Counts as the »Critical Literacy« in New Times?

The project of critical literacy has long and distinguished historical roots and branches - covering Socratic dialogue, Frankfurt School social analysis, Freirian critical pedagogy, literary reader response theory, poststructuralist models of discourse, cognitive and psycholinguistics descriptions of comprehension, and systemic functional linguistic models of text. These have been brought together in classroom work in many countries - where primary and secondary students and teachers are exploring how texts work, in whose interests, with what material, cultural and cognitive consequences. Here I will review the various traditions of critical literacy and provide some examples of current classroom practice. I will also discuss where critical literacy might fit in 21st century curriculum models, in debates over standards, accountability and assessment, and I will document the political and cultural backlashes of »back to the basics« models that are currently underway in Australia, the US, the UK and other OECD countries.

Wir bemühen uns,
im Juni das Programm ins Netz zu stellen.
Erika Huth und
Renate Valtin



Literaturhinweis

Diagnostizieren und Fördern - Stärken entdecken, Können entwickeln

Unter diesem Thema hat der Friedrich Verlag sein Jahresheft XXIV 2006 veröffentlicht. Herausgeber sind Gerold Becker, Marianne Horstkemper, Erika Risse, Lutz Stäudel, Rolf Werning, Felix Winter.

Die DGLS Mitglieder Erika Brinkmann, Hans Brügelmann, Rudolf Kretschmann und Gerd Mannhaupt gehören zu den Autoren dieses Heftes. Sie und eine weitere Anzahl namhafter Autoren geben uns auf 144 Seiten interessante Beiträge zu folgenden Aspekten:

1. Diagnostik: Fördern statt auslesen!
2. Übergänge als Chance
3. Den Lernprozess im Blick
4. Stärken entwickeln - Hilfen geben
5. Etwas über sich und andere erfahren

Wir finden viele Beispiele, wie im Schulalltag eine Verbindung von Diagnose und Förderung im Sinne einer »Förderdiagnostik« gefunden werden kann und man zeigt uns, was mit pädagogischer Diagnostik gemeint sein kann.

Autorinnen und Autoren

Peter Conrady ist Professor an der Universität Dortmund, Institut für Deutsche Sprache und Literatur mit den Arbeitsschwerpunkten Kinder- und Jugendliteratur, Theorie und Didaktik des Lesens und Schreibens und Rezeptionsforschung.

Claudia Crämer ist tätig als Oberstudienrätin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd im Institut für Sprache und Literatur mit den Arbeitsschwerpunkten Diagnose von Leseschwierigkeiten, Förderung der Lesekompetenz und Prävention von LRS und Analphabetismus.

Mechthild Dehn ist Professorin an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft mit den Arbeitsschwerpunkten Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht, Rechtschreiblernen, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Entwicklung der Textkompetenz.

Jürgen Genuneit war bis Anfang 2007 Verlagsredakteur der Ernst Klett Sprachen GmbH und dort verantwortlich für die Bereiche Alphabetisierung, Elementarbildung und Deutsch für Deutsche in der Erwachsenenbildung.

Peter Haase ist Sonderpädagoge und Begründer des Instituts für neuropsychologisch orientierte Didaktik in Melsungen.

Anette Hausotter ist nationale Koordinatorin der European Agency for Development in Special Needs Education für die Bundesrepublik Deutschland.

Bernhard Hofmann ist Grundschulrektor in Baden-Württemberg und Mitglied im Vorstand der DGLS.

Eva-Maria Kirschhock ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Erlangen-Nürnberg.

Rudolf Kretschmann ist Professor im Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Universität Bremen mit den Arbeitsgebieten Entwicklungsökologische Sicht von Störungen sowie Förderungsdiagnostik und Förderungsprogramme.

Thomas Lischeid ist Lehrbeauftragter am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum.

Ilona Löffler ist Leiterin des gutschrift|Referenzentrums für Diagnostik der Schriftkompetenz Dortmund mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten linguistische Fehleranalysen, Schriftspracherwerb und kumulativer domänen-spezifischer Kompetenzerwerb.

Ursula Meyer-Schepers ist Leiterin des gutschrift|Instituts zum Aufbau von Lese- und Schreibkompetenz Bochum und Dortmund mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten linguistische Fehleranalysen und Entwicklungsverzögerungen in Schriftspracherwerbsprozessen.

Renate Valtin ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied im Team von IGLU und Präsidentin der DGLS.

Annegret von Wedel-Wolff ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd im Institut für Sprache und Literatur unter anderem mit den Arbeitsschwerpunkten Diagnose der Zugriffsweisen im Lesen und Förderung des Leseverstehens.

Durch diesen Band ziehen sich auf den Seiten 6, 47, 48, 70, 75, 97, 125, 161, 178, 197, 202 und 206 Bilder von Helmuth Krieg, die aus den beiden Buchstaben L und S gestaltet sind. Sie stehen für »Lesen« und »Schreiben« und zeigen, wie aus Schriftbildern Bilder werden. Schrift ist durch die technischen Möglichkeiten nahezu unbegrenzt visuell formbar geworden.