

Valtin, Renate

Ein Stufenmodell des Rechtschreibenlernens

Naegele, Ingrid [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen - Erfahrungen - Materialien. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1994, S. 32-37. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 56/57)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: Ein Stufenmodell des Rechtschreibenlernens - In: Naegele, Ingrid [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen - Erfahrungen - Materialien. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1994, S. 32-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174885 - DOI: 10.25656/01:17488

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174885>

<https://doi.org/10.25656/01:17488>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Tägliche Schreibaufgaben in der Schule

wenige Wörter (60 - 100) häufig schreiben; Kriterien für die Auswahl des Wortschatzes: Wortlänge, affektiver Gehalt, syntaktische Verwendungsmöglichkeit, Berücksichtigen des phonematischen und des morphematischen Prinzips der Schreibung (s.o.)

Wörter in Schreibsituationen verwenden

Schreibversuche der Kinder kontrollieren; Fehler korrigieren

Lernweg beobachten: Zugriffsweise der Kinder beachten (Diagnose durch Diktat unbekannter Wörter)

Differenzierung der Leistungsanforderung

Fortsetzungsgeschichten und „Variationen“ zu Geschichten eines Kinderbuches, das vorgelesen wird (z. B. P. Härtling: Sofie macht Geschichten)

Fehler als „entwicklungsspezifische“ Notwendigkeiten (s. Spracherwerb) zulassen und akzeptieren im ersten Halbjahr

Fehler im zweiten Halbjahr zunehmend vermeiden durch Vorbereitung des Wortschatzes der Schreibaufgaben (s. Abb. 6)

Anmerkungen

- 1) Ich danke Frau Tennigkeit für die Überlassung der Schülerarbeit. Für zahlreiche Anregungen und Gespräche danke ich auch Frau Wolf-Weber.
- 2) Es handelt sich um „Teilungsklassen“ aus einer Schule der Innenstadt und aus drei Schulen in Randbezirken mit unterschiedlichen Einzugsbereichen, was die Schichtzugehörigkeit betrifft. Unsere Beobachtungen haben die Klassenlehrerinnen nachdrücklich unterstützt: Wir danken Frau Nietsch-Cuny, Frau Gerland, Frau Hahnefeld, Frau Klinge, Frau Taube, Frau Vahland und Frau Weber.

Neue Literatur zum Erwerb von Schriftlichkeit

DEHN, M.: Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim 1994; FEILKE, H.: Schreibentwicklungsforschung. In: Diskussion Deutsch, Heft 129 (1993), S. 17–34.

Renate Valtin

Ein Stufenmodell des Rechtschreiblernens

Zahlreiche Forschungsergebnisse der letzten Jahre haben gezeigt, daß es sich beim Erlernen der Rechtschreibung nicht um mechanische Prozesse des Einprägens handelt, sondern um eine Denkentwicklung, die zweierlei bedeutet:

- Einsichten in Funktion und Aufbau unserer Schrift und in die Prinzipien unserer Orthographie zu gewinnen und
- Strategien zum Lernen und Behalten auszubilden (Wie übe ich richtig? Was tue ich, wenn ich nicht weiß, wie ein Wort geschrieben wird?).

Diese Lernprozesse finden nicht schlagartig von heute auf morgen statt, sondern die Kinder entwickeln in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand allmählich Zugriffsweisen oder Strategien, die dem Lerngegenstand Orthographie immer besser angepaßt werden. Art und Abfolge dieser Strategien lassen sich in einem Modell der Aneignung von Schriftsprache darstellen. In diesem Stufenmodell spiegelt sich die Entwick-

lung von Einsichten, welche die Lernenden allmählich erwerben.

Wichtige Lernvoraussetzungen

Um abschätzen zu können, was es für Schulanfänger bedeutet, das Lesen und Schreiben zu lernen, tut man gut daran, die Geschichte der Schriftentwicklung zu betrachten. Die Menschheit hat nämlich Jahrtausende gebraucht, um das heute gültige Prinzip der Schrift, das Alphabet, zu erfinden. Während überall auf der Welt Menschen auf die Idee kamen, Begriffsschriften zu entwickeln, in denen die **Bedeutung** eines Wortes dargestellt wird, entstand das Alphabet, das die **Lautung** der Sprache abbildet, nur einmal – und zwar vor etwa 3500 Jahren bei den Phöniziern. Diese lange Entwicklung legt Zeugnis davon ab,

welche abstrakten und komplexen sprachanalytischen Leistungen für das Erlernen der Schriftsprache erforderlich sind. Schon allein die Grundvoraussetzung, Bedeutung und Klang zu trennen, ist für Kinder schwierig, weil sie einen anderen Zugang zur Sprache haben und Wörter auf die Bedeutung und den Handlungszusammenhang beziehen: „Geburtstag heißt Geburtstag, weil man dann Geschenke bekommt“; Kuh ist ein längeres Wort als Piepvögelchen, „weil sie größer ist“. Und auf die Frage: „Hör genau hin. Womit fängt Auto an?“, gibt es auch Kinderantworten wie: „Mit einer Stoßstange“.

Aber nicht nur die Abstraktion vom Handlungs- und Bedeutungskontext und die Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache sind wichtige Voraussetzungen zum Erwerb der Schriftsprache, sondern weitere sprachanalytische Leistungen wie

- die Gliederung semantischer Einheiten in Wörter (Wortkonzept),
- die Fähigkeit, den kontinuierlichen Sprechfluß innerhalb eines Wortes in einzelne Segmente zu zergliedern (Phonembewußtsein und Lautanalyse) und
- die Fähigkeit, diesen Lautsegmenten die entsprechenden Schriftzeichen zuzuordnen (Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnung sowie orthographischer Regeln).

Betrachten wir zunächst diese Komponenten etwas genauer:

Wortkonzept

Jeder erwachsene Schriftkundige weiß, daß in einem Satz **alle** Redeteile aufgeschrieben und zwischen den Wörtern Lücken gelassen werden. Es ist viel zu wenig bekannt, daß Schulanfänger normalerweise diese Einsicht fehlt: Viele Kinder glauben nämlich, daß nur Hauptwörter bzw. Hauptwörter und Verben aufgeschrieben werden, nicht aber Artikel und andere Funktionswörter. Sie haben auch noch nicht die Einsicht erworben, daß es eine Entsprechung zwischen der Reihenfolge der gesprochenen und der geschriebenen Wörter gibt (weitere Ergebnisse und Untersuchungsverfahren dazu bei VALTIN u. a. 1993). Kinder gliedern Sätze zunächst in Bedeutungseinheiten und können sie noch nicht in Wörter gliedern, deshalb fällt es ihnen anfänglich auch schwer, Lücken zwischen den Wörtern zu lassen.

Phonembewußtsein und Lautanalyse

Wir Erwachsene haben den fälschlichen Eindruck, daß wir beim Reden einzelne Laute hintereinander sprechen oder beim Zuhören einzelne Laute nacheinander wahrnehmen, weil wir uns am vorgestellten Schriftbild orientieren. JUNG (1977) hat dies in einem einfallsreichen Experiment nachgewiesen. Dabei wurden per Tonband Sätze vorgesprochen, die teilweise manipuliert waren, indem akustisch ähnliche Wörter vertauscht wurden, z. B. . . . „Der Arzt hat seinen Puls gefüllt“. „Die Mutter hat sein Glas gefüllt“. Die Versuchspersonen hatten zu entscheiden, ob es sich um einen langen oder kurzen Vokal handelte. Die meisten bemerkten die Vertauschung gar nicht, da sie sich am vorgestellten Schriftbild orientierten und objektiv im Lautbestand nicht vorhandene Laute zu hören glaubten. Legastheniker schnitten bei dieser Aufgabe sogar besser ab, weil sie noch nicht über die Schriftbildvorstellungen verfügten. Diese gute Leistung ist ein Beleg dafür, daß LRS-Kinder sehr

wohl hören können, ihre Probleme liegen eher in der Analyse als in der Wahrnehmung von Lauten.

Die Lautanalyse ist so schwierig, weil beim Reden die einzelnen Laute miteinander verschmolzen werden. ANDRESEN (1984, S. 25) schreibt dazu: „Die Silbe und nicht der Einzellaut bildet die artikulatorische Grundeinheit. D. h., daß innerhalb der Silbe benachbarte Laute sich gegenseitig beeinflussen; die abstrakten, auf der Ebene der Sprachstruktur wohl unterschiedenen Phoneme verschmelzen auf dem Wege der Realisierung in der Artikulation gewissermaßen miteinander. Man kann es an sich selbst beobachten: Artikuliert man das Wort blasen, so nimmt die Zunge, schon bevor der Verschlusslaut, der am Anfang steht, realisiert wird, die Stellung zur Artikulation des Folgelauts ein. Daher ist die Zungenstellung bei der Artikulation des Wortes Boot vom Beginn an eine andere“ (ANDRESEN 1984, S. 25).

Kinder müssen erst allmählich lernen, daß sich Wörter in lautliche Segmente zerlegen lassen und daß bestimmten Schriftzeichen bestimmte Lautsegmente zuzuordnen sind. Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse – vor allem bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen – fähig sind.

Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungen

Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, daß es keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Lauten und Schriftzeichen gibt. Einerseits sind die Schriftzeichen unterschiedlich komplex, denn sie können aus einem (a), zwei (ah) oder drei Buchstaben (sch, ieh) bestehen, andererseits gibt es eindeutige Grapheme, die ein Phonem repräsentieren (wie l, r, m, t und h) und mehrdeutige Grapheme, die zwei Phoneme repräsentieren (wie „d“ für /d/ und /t/ in Hand, „b“ für /b/ und /p/ in Stab).

Ein Stufenmodell der Rechtschreibung

Wenn man freie Schreibungen von Kindern beobachtet oder ihnen unbekannte Wörter oder Sätze diktiert, zeigt sich eine charakteristische Abfolge von Strategien, die im folgenden beschrieben werden. Im Vergleich zu den vorhandenen Stufenmodellen (DEHN in diesem Band, SPITTA 1992, SCHEERER-NEUMANN 1992), die sich nur auf das Verschriften einzelner Wörter beziehen, sollen hier auch Verschriftungen von Sätzen berücksichtigt werden.

Die verwendeten Beispiele stammen aus eigenen Längsschnittuntersuchungen in zwei ersten Schuljahren (zu den Ergebnissen in weiteren Klassen vergl. VALTIN u. a. 1993). Den Kindern wurden nach jeweils zwei bzw. neun Monaten Schulunterricht die folgenden drei Sätze diktiert:

1. „Mo und Mara lesen“ (Mo und Mara sind die ersten Wörter in der Bunten Fibel, Ausgabe: Beginn mit Großbuchstaben)
2. „Ich heiße (Name des Kindes einsetzen)“ und
3. „Ich bin ein Mädchen (bzw. ein Junge)“,
Erfäßt werden sollte einerseits, wie die Kinder einzelne Wörter verschriften, und andererseits, wie sie mit Sätzen umgehen.

Das folgende Stufenmodell erlaubt es, die Leistungen von Spontanschreibern, von sogenannten normal lernenden Kindern und auch von lese- und rechtschreibschwachen Kindern einzuordnen. Es umfaßt sieben Etappen der Schreibentwicklung:

Stufe 0 = Kritzelstufe

Schon dreijährige Kinder beginnen das Schreiben von Erwachsenen nachzuahmen. Schreiben ist für sie Nachvollziehen der Schreibbewegungen und Hinterlassen von Spuren auf Papier, meist ohne Einsicht, daß diese Spuren eine kommunikative Bedeutung haben. Auf dieser und den nächsten beiden Stufen fehlen das Wortkonzept und das Phonembewußtsein.

Stufe 1 = Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen

(willkürliche Schreibungen, Pseudo-Wörter)

Die Kinder schreiben einzelne Buchstaben oder malen buchstabenähnliche Zeichen ohne jeglichen Bezug zur Lautung der Wörter. Nach zehn Wochen Schulunterricht wurden die obigen drei Sätze wie folgt von Anna verschriftet:

MO MARA L
BUNTE FIBEL
SÜ MLÄÜ

Die beiden Fibelwörter Mo und Mara gehören zu ihren Lernwörtern, die sie aus dem Gedächtnis schreibt. Die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten hat sie noch nicht erkannt. Anstelle des zweiten Satzes schreibt sie den Titel der Fibel ab, die in ihrer Sichtweite lag. Interessanterweise erkennt sie die Lücke zwischen den beiden Wörtern und malt dafür einen Strich, eine kreative Eigenleistung, die beweist, daß selbst das Abschreiben keine reine Nachahmungsleistung, sondern eine Konstruktion ist.

Stufe 2 = Vorphonetisches Niveau

Die allerersten Ansätze einer lautorientierten Schrift werden erkennbar. Die Abbildung der Rede in Schrift bleibt allerdings rudimentär, die Kinder geben nur einzelne Lautwerte wieder und lassen auch noch ganze Wörter aus. Es wird nicht in Wörter segmentiert, bzw. Lücken zwischen den Buchstaben haben keine Funktion.

Oliver schreibt:

3800L I VER

»Ich heiße Oliver.«

Daniel schreibt:

MOMARALE (Mo und Mara Lesen)

Wie viele andere Kinder läßt er das „und“ weg, weil er es nicht als Wort erkennt.

Hier noch weitere Beispiele für einzelne Wörter auf vorphonetischem Niveau:

Meist wird nur der Anlaut verschriftet, z. B. „L“ (für Limonade).

Bei Wörtern, die mit einem nicht sehr prägnanten Vokal bzw. einem Explosivlaut plus Dauerkonsonant beginnen, wird häufig der jeweils zweite, artikulatorisch besonders deutliche Laut verschriftet: „L“ (für Elefant), „R“ (für Brille).

Diese Strategie läßt sich auch bei älteren Kindern mit schweren LRS-Schwierigkeiten beobachten. Da sie wissen, daß ein Wort aus einer Buchstabenreihe besteht, setzen sie hinter den Anlaut gelegentlich noch weitere Buchstaben, so daß ein Pseudowort entsteht, z. B. „llgaeden“ für klingen, „reiren“ für kratzt.

Stufe 3 = Halbphonetisches Niveau („skelettartige Schreibungen“)

Die wichtigsten Laute werden nun wiedergegeben, häufig wird auch zumindest jede Silbe durch wenigstens einen Buchstaben markiert. Beispiel:

EHSTHERESA (Ich heiße Theresa)

Nur wenige Kinder lassen Lücken zwischen den Wörtern.

Weitere Beispiele für Skelettschreibungen:

FST (Faust), MS (Maus), VOG (Vogel), RTA (Ritter), DILT (Dietlinde). Auf dem Wege zur phonetischen Strategie sind Kinder, die Übergangskonsonanten auslassen (GAS für Gans, flik für flink, keis für Kreis, CERA für Zebra).

In der älteren Legasthenieforschung galten die Fehler auf dieser Stufe als „Wahrnehmungsfehler“ und als Indiz dafür, daß die Kinder Schwierigkeiten in der auditiven Wahrnehmung hätten. Heute wissen wir, daß es sich nicht um ein Problem des genauen Hinhörens handelt, sondern um Probleme der Lautanalyse, die bei allen Kindern in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs zu beobachten sind.

Stufe 4 = Phonetische Strategie

Auf diesem Niveau findet sich eine vollständige phonetische Abbildung aller zu hörenden Laute. Die Kinder orientieren sich dabei vorwiegend an ihrer Umgangssprache. Sie sprechen sich die Wörter langsam vor und notieren dabei die bei der Artikulation auftauchenden Laute, z. B. „aien“ oder „aein“ für „ein“, „ont“ für „und“. Beispiel: Daniela
MO ONT MARA LESN.

Esch Ben Aien
MeTschtn

Durch das gedehnte Artikulieren entstehen auch künstlich andersartige Laute: „esch“ statt „ich“, „ben“ statt „bin“, „leshn“ statt „lesen“. Häufig werden Übergangskonsonanten ausgelassen: „ot“ oder „ut“ statt „und“.

Relativ häufig finden sich auf dieser Stufe auch Kinder, die Sätze nach Betonungsmustern segmentieren (WI GTSDIA. GEZGUT. – Wie geht es dir? Geht es gut?).

Gerade rechtschreibschwache Kinder halten sehr lange an der phonetischen Verschriftungsstrategie fest. Dies zeigt sich nicht nur an ihrem Fehlerprofil, sondern auch an Selbstauskünften. In einer Befragung von guten und schwachen Rechtschreibern der 3., 4. und 6. Klasse (VALTIN 1993) wurden die Schüler um eine Begründung für ihre Schreibweise verschiedener Wörter (ängstlich, Gliedmaßen) gebeten. Schwache Rechtschreiber antworteten häufiger, daß sie nach Gehör schreiben würden bzw. so, wie sie das Wort sprächen (also ängstlich mit „e“ und Glied mit „t“), während gute Rechtschreiber von Wortableitungen bzw. -verlängerungen Gebrauch machten.

Stufe 5 = Phonematische Umschrift und erste Verwendung orthographischer Muster

Beispiel: Aus den phonetisch geschriebenen Wörtern „unt“ bzw. „lesn“ werden „und“ bzw. „lesen“.

Auf dieser Stufe entstehen viele Fehler dadurch, daß Kinder fälschlich orthographische Regelungen dort anwenden, wo sie nicht gefordert sind. Wir sprechen dann von „Übergeneralisierungen“, z. B.: „lehsen“ (falsches Dehnungs-h), „binn“ (falsche Dopplung) „er vragt“ (fragt), „mier“ (mir), „Oper“ statt Opa. Lehrerinnen sollten sich klar machen, daß diese „nervigen“ Fehler durchaus einen Entwicklungsschritt signalisieren: Kinder verlassen sich nicht mehr nur auf die als unangemessen erkannte phonetische Strategie und haben bestimmte orthographische Muster entdeckt.

Auf dieser Stufe sind viele Fehler dadurch zu erklären, daß Kinder sich als aktive Schöpfer des Lerngegenstands Orthographie Regeln bilden, die der Sachstruktur nicht angemessen sind:

- In einer Untersuchung (VALTIN 1993) zeigte sich, daß vor allem von rechtschreibschwachen Schülern die Verdoppelung von Konsonanten (in den Beispielwörtern: herrlich, Geschirr) nicht vorgenommen wurde, weil sie die falsche Regel gebildet hatten: „Doppelkonsonanten kann man hören. Ich höre aber nur ein r“. Diese Regel hatten auch viele gute Rechtschreiber gebildet, sie hatten aber das Kunststück fertig gebracht, die Doppelkonsonanten zu hören: „Es heißt doch Geschirrrr und herrrrlich!“
- Aufgrund privater Regelbildungen zeigten einige Kinder auch Probleme, die grammatische Wortklasse zu erkennen, was bei der Großschreibung relevant ist. Schwierigkeiten hatten sie deswegen, weil sie die Bezeichnungen, die laut Lehrplan in den alten Bundesländern vorgeschrieben sind (z. B. Tun-Wort für Verb), an falsche Schemata assimilierten („Gliedmaßen schreibe ich klein, denn es ist ein Tun-Wort: Sie können weh tun.“)
- Auch die Bezeichnung Begleiter für Artikel kann Kinder auf eine falsche Fährte locken. So schreibt ein Mädchen in dem Satz „Er zerreißt den Brief“ das Wort „zerreißt“ groß, „weil ein Begleiter davor steht“. Die anscheinend kindertümlichen Bezeichnungen wie Tun-Wort oder Begleiter verführen Kinder zu falschen Assimilationen.

In der Befragung zeigte sich ferner, daß die rechtschreibschwachen Kinder über weniger effektive Lerneinstellungen zur Orthographie sowie über eine geringere Kenntnis effektiver

Strategien und methodischer Vorgehensweisen zum Behalten eines Wortes verfügten. In dem Interview wurde den Schülern auch die Frage gestellt: „Was tust du, wenn du dir ein schweres Wort merken sollst?“ Aus den Antworten geht hervor, daß die älteren guten Rechtschreiber eine bessere Kenntnis effektiver Strategien zum Behalten eines Wortes hatten (sie betonen häufiger, daß sie sich die Besonderheiten des Wortes merkten) bzw. ein methodisches Vorgehen beschrieben, das verschiedene Aktivitäten (anschauen, Besonderheiten merken, abschreiben, vergleichen, wiederholen) umfaßt, während die schwachen Rechtschreiber sprechmotorische Lösungen (beispielsweise in Silben gliedern) bevorzugten und insgesamt weniger Übungsmöglichkeiten angaben. Jüngere Kinder und ältere rechtschreibschwache Kinder antworteten in der Regel: „Lesen und behalten“, „ich guck es mir an, dann kann ich es“. Diese von den Kindern genannten wenig effektiven Übungsstrategien mögen ein Grund dafür sein, daß LRS-Kinder wenig Erfolge in der Rechtschreibung haben, obwohl sie in der Regel viel länger zu Hause üben als die guten Rechtschreiber.

Stufe 6 = Orthographische Verschriftungen

Die Schülerinnen und Schüler meistern die orthographischen Regeln bzw. sind in der Lage, mit Hilfe eines Wörterbuchs fehlerfrei zu schreiben.

Da die obigen Beispiele sich vor allem auf das Schreiben von Sätzen bezogen, seien zur weiteren Veranschaulichung der Verschriftung auf der Wortebene Untersuchungsergebnisse von BRÜGELMANN (1990) herangezogen. In einer Längsschnittuntersuchung wurden über 500 Kindern mehrfach im Verlauf eines Schuljahres die folgenden Wörter diktirt: MAUS, KANU, ROSINE, SCHIMMEL, LEITER, WAND, BILLIG, LOKOMOTIVE und STRUMPF.

Die folgende Abbildung zeigt die Leistungen von Sabine:

a	b	c	d
---	m-s	mäs	Maus
	Knu--	Kanu	Kanu
	--st--	rosine	Rosine
S----	eiml	Schümel	Schimmel
L----	Lt--	leiter	Leiter
-----	-t---	want	Wand
-----	bl--	Bielik	Bilich
LO---	Lkmtw	lokomotive	Logmotive
n-----	eif	Schtrümf	Strumpf

„Fehler als Signale für Fortschritte in der Rechtschreibentwicklung – das Beispiel Sabine. Im November (nach zehn Wochen Unterricht) schafft Sabine bei drei von neun ungeübten Wörtern gerade den Anlaut (a). Skelettschreibungen aus dem Januar (b): Im Durchschnitt sind schon zwei bis drei Buchstaben lautgerecht eingesetzt. Fünf Monate später, im Juni, schreibt Sabine alle Wörter fast vollständig lautgerecht und

verwendet einige Rechtschreibmuster wie *ä, Sch, ü, el, er, ie* – wenn auch nicht immer am richtigen Ort (c). Ein Jahr nach der ersten Schreibprobe schreibt Sabine die Mehrheit der Wörter orthographisch korrekt und die anderen als komplette Lautumschrift; außerdem differenziert sie jetzt die Schreibweise des *sch* in *Schimmel* und *Strumpf*, die des *t* in *Leiter* und *Wand* (d)“ (BRÜGELMANN 1990, S. 28).

BRÜGELMANN kommentiert seine Ergebnisse wie folgt:

„Die Entwicklung des Schreibens verlief oft sprunghaft, und solche Sprünge waren selbst für Kinder gleicher Ausgangslage zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten zu beobachten. Aber alle beobachteten Fortschritte entsprechen den Stufen des Entwicklungsmodells:

- von der willkürlichen zur lautorientierten Schrift;
- vom Lautskelett zur Umschrift der eigenen Mundart;
- vollständige Lautschrift und Übernahme von graphischen Rechtschreibmustern (*sch, ie, mm* und so weiter), die jedoch häufig unzutreffend eingesetzt werden;
- von (über-)generalisierten Schreibmustern zu ihrer sozusagen legalen, kodifizierten Verwendung und zur spezifischen Rechtschreibung des einzelnen Wortes“ (BRÜGELMANN 1990, S. 29).

Bei den beschriebenen Entwicklungsschritten handelt es sich um Strategien, die die Kinder anwenden, wenn sie ihnen **unbekannte** Wörter schreiben sollen. Daneben verfügen die Kinder über einen allmählich anwachsenden Bestand an gelernten Wörtern (dazu gehören z. B. ihr eigener Name, Lieblingswörter und die ersten Fibelwörter). Diese Lernwörter werden zunächst **auswendig** gelernt, und der Wortschatzumfang ist begrenzt. Erst wenn die Buchstabenfunktion erkannt und alle Buchstaben-Laut-Beziehungen gelernt worden sind, können immer mehr Lernwörter erworben werden. Manche Kinder bleiben aufgrund ihres guten Gedächtnisses für Wortbilder bis zum Ende des ersten Schuljahres völlig unauffällig, da sie die Fibeltexte auswendig kennen und beim Abschreiben keine Schwierigkeiten haben. Den tatsächlichen Entwicklungsstand kann man folglich nur feststellen, wenn Kinder Wörter, die nicht zu ihrem Lernwortschatz gehören, schreiben.

Viele Kinder zeigen Leistungen auf unterschiedlichen Niveaustufen. Vor allem unter Streß (bei Zeit- und Leistungsdruck, beim Schreiben von langen oder schwierigen Wörtern, z. B. mit Konsonantenhäufungen, bei nachlassender Konzentration gegen Ende eines Diktats oder Textes) ist häufig zu beobachten, daß Kinder auf eine niedrigere Etappe zurückfallen.

Was leistet das Stufenmodell?

Die Erkenntnis, daß es sich beim Schriftspracherwerb um einen Entwicklungsprozeß handelt, ist für Lehrerinnen unter verschiedenen Gesichtspunkten wichtig:

(1) Individuelle Entwicklungsverläufe

Kinder brauchen Zeit, Raum und Geduld, um ihre Zugriffsweisen zu erproben und im handelnden Umgang mit Schriftsprache (selbst) entdeckend Erkenntnisse zu gewinnen. Die Zeit,

die Kinder für das Verbleiben auf einer Stufe benötigen, ist höchst unterschiedlich.

Es läßt sich zeigen, daß Schüler mit LRS (sog. Legastheniker) mit ihren Leistungen im Rechtschreiben (und im Lesen) Kindern auf unteren Ebenen der Schriftentwicklung ähneln und daß sie offenbar längere Zeit benötigen, um die unteren Entwicklungsstufen zu verlassen (SCHEERER-NEUMANN 1992).

(2) „Fehler“ geben Hinweise auf den Entwicklungsstand

Das Stufenmodell begründet ein neues Verständnis von Fehlern beim Lesen oder Schreiben. Es zeigt, daß **alle** Kinder Schwierigkeiten haben und daß Fehler ganz normal sind.

Fehler werden nicht (mehr) als Defizite des Kindes angesehen, sondern als durchaus sinnvolle Anzeichen für die Annäherung an einen schwierigen Lerngegenstand.

(3) Hinweise auf Fördermaßnahmen

Die Feststellung der Aneignungsstufe ermöglicht die Auswahl geeigneter Fördermöglichkeiten zur Hinführung zur „Zone der nächsten Entwicklung“. Als Grundsatz gilt, eine möglichst optimale Passung zwischen der Aneignungsstufe und dem Lernangebot herzustellen. Klaffen die Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsstoff zu weit auseinander, können die Kinder von den Lernangeboten nicht mehr profitieren und bleiben immer weiter zurück. Bei der heute üblichen Form des Frontalunterrichts laufen langsam lernende Schüler und Schülerinnen Gefahr, hinterherzuhinken, weil sie aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen das größere Wortschatzangebot und die immer schwieriger werdenden Wörter nicht mehr bewältigen können. Dadurch stellen sich beim Kind Mißerfolgsereignisse sowie Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und der Gesamtpersönlichkeit ein.

Anbei einige Anregungen für die Förderung, die auch für rechtschreibschwache Schüler/innen relevant sind:

Übergang Stufe 1/2

Lernziele: Vergegenständlichung von Sprache, bewußte Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Lautung, Hinführung zum Begriff „Wort“.

Methoden: Durch Sprachspiele, wie Reimübungen, Zungenbrecher, Silbenklatschen, Wortlängenvergleiche, kann die Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur der Wörter gelenkt werden. Rätsel wie „Ich sehe was, was du nicht siehst“, fördern die Anlauterkennung. Vor allem die Namen der Kinder eignen sich, Wortuntersuchungen vorzunehmen.

Übergang Stufe 2/3

Lernziele: die Funktion der Buchstaben erlernen. Wichtig ist vor allem, darauf zu achten, daß Kinder nicht nur den Buchstabenamen hersagen, sondern die Einsicht in die Funktion des Buchstaben als Symbol für einen Laut erwerben.

Methoden: Das funktionsgerechte Erlernen der Buchstaben geschieht am besten durch die Einbettung der zu erlernenden Buchstaben/Laute in einfache Wörter, die analytisch-synthetisch durchgliedert werden. Die ersten Wörter sollten aus eingliedrigem und eindeutigen Schriftzeichen bestehen. Durch die Beobachtung der Mundstellung wird die Aufmerksamkeit auf die Laute und die Lautbildung gelenkt.

Mit Hilfe einer Anlauttabelle, in deren Benutzung die Kinder

behutsam einzuführen sind, können Buchstaben-Laut-Beziehungen erprobt und gefestigt werden sowie das freie Schreiben erster Wörter angeregt werden. Die Kinder können auch eigene Materialien herstellen: Zu jedem Buchstaben wird ein Poster gestaltet, zu dem jedes Kind auf einem Zettel (Abreißblock) seinen Beitrag erbringt: nur den Buchstaben schreiben, Bilder mit Anfangslaut kleben, Wörter schreiben etc.

Das kommunikative Schreiben sollte angeregt werden, z. B. Kritzelbriefe „schreiben“ und vorlesen, der Lehrerin Wörter und Sätze diktieren, Verwenden von Wortkärtchen. Eine enge Verknüpfung von Lesen und Schreiben erleichtert den Kindern das Erlernen der charakteristischen Merkmale der Buchstaben und lenkt die Aufmerksamkeit auf die genaue Durchgliederung des Wortes.

Übergang Stufe 3/4

Lernziele: Kenntnis aller Buchstaben- und Laute, vollständige Lautanalyse, Schreiben einfacher Wörter.

Methoden: Wortdurchgliederungsübungen sollten an einfach strukturiertem Wortmaterial erfolgen, wobei es hilfreich ist, wenn mehrgliedrige Schriftzeichen als zusammengehörend gekennzeichnet sind (z. B. Sch n ee, V ieh).

Übergang Stufe 4/5

Lernziele: Wegführen von der Schreibe-wie-du-sprichst-Strategie, Hinführen zur „Erwachsenenschreibung“.

Wenn Kinder die Stufe der phonetischen Verschriftung erreicht haben, muß dies als großer Lernerfolg angesehen werden. Nur: sie dürfen bei dieser fehlerträchtigen Strategie nicht stehenbleiben, da in unserer Schriftsprache orthographische Regelungen zu befolgen sind.

Methoden: Die Fehlerträchtigkeit der „Schreib-wie-du-sprichst“-Strategie kann den Schülern bewußt gemacht werden durch Untersuchen von Wortbildern, Feststellen der Abweichung von Schrift und Klang und durch Verlängern von Wörtern (Auslautverhärtung). Der Verweis auf Morpheme (Vorsilben: „ver“, „vor“), die Sammlung von Wortfamilien bzw. Wörtern mit gleichen Rechtschreibphänomenen kann der Ein-

prägung von Wörtern mit bestimmten orthographischen Mustern dienen.

Übergang Stufe 5/6

Lernziele: Sicherung und Erweiterung eines Grundwortschatzes im Rechtschreiben, Einüben von Arbeitstechniken (Lernkartei, Wörterbuchgebrauch etc.).

Methoden: Die Vermittlung von Übungsformen und Arbeitstechniken sollte direkt Lerngegenstand im Unterricht sein, und zwar nicht nur einmalig, sondern mit angemessenen Wiederholungen. Folgende Probleme:

- Wie schreibe ich ab?
- Wie lerne ich am besten ein schweres Wort?
- Wie übe ich ein Diktat?
- Wie arbeite ich mit Wörterlisten bzw. dem Grundwortschatz?

sollten im gemeinsamen Gespräch behandelt werden. Die Kinder sollten verschiedene Möglichkeiten diskutieren und dabei feststellen, ob sie individuelle Bevorzugungen haben.

In einigen neueren Rechtschreibmaterialien werden Lern- und Übungstechniken vermittelt, z. B. in dem Rechtschreibprogramm: „Schreiben und Rechtschreiben“, Klasse 2, 3 und 4 (Schroedel-Verlag), das auch in diesem Band besprochen ist. Weitere Hinweise auf Arbeitstechniken und Übungsmöglichkeiten finden sich in diesem Band in den Beiträgen von BARTNITZKY/VALTIN, BERGK, DENEFFE und NAEGELE.

Fazit

Die neuere Forschung zum Schriftspracherwerb hat gezeigt, daß es sich beim Erlernen der Orthographie um eigenaktive Lernprozesse handelt, die dadurch gefördert werden können, daß man Kindern Raum zum Entdecken und Ausprobieren der orthographischen Prinzipien gibt. Die Einbettung in kommunikative Situationen und die Veröffentlichung des Schreibergebnisses (Herstellen von Briefen, Wandzeitungen, Sammlungen, kleinen Büchern) liefern die beste Motivation, sich um eine normgerechte Schreibung zu bemühen.

Heiko Balhorn

Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen?

Wohl keine Einsicht der Rechtschreibdidaktik ist uns so selbstverständlich wie die, daß Fehler zu vermeiden sind („Fehler zu vermeiden ist besser als korrigieren“), daß wir keine falschen Vorgaben machen, daß wir nichts Falsches stehen lassen oder auch nur nahelegen. Deshalb sind Fehler auch kein Thema, eines, das etwa in Sprachbüchern vorkommen würde. Unsere Didaktik der Fehlervermeidung geht so weit, daß wir, obwohl wir uns genötigt fühlen, dauernd nach ihnen zu suchen, wir sie doch als Versagen empfinden, als

versagen des Schülers und/oder als Konsequenz unserer mangelhaften Lehre. Diese verkürzende Deutung von Fehlern könnte Ausdruck entmutigender Erfahrung sein und ist in der Konsequenz wohl kaum angetan, ermutigende Erfahrungen für Lerner und Lehrer zu eröffnen. Fehler kommen vor: In unserer Aufsatzuntersuchung (Balhorn, Vieluf, Vieluf 1983) waren von 114.000 Wörtern immerhin 9000 (6000 verschiedene) falsch. Fehler kommen nicht nur in der Rechtschreibung vor. Wir sind geneigt, eigene Fehler zu über-