

WIE LERNEN KINDER RECHTSCHREIBEN?

Diese Frage ist für viele offenbar beantwortet (z.B. Bartnizky u.a. 1995). Vor allem neuere entwicklungspsychologische Modelle des Schriftspracherwerbs werden in den letzten Jahren sehr gepriesen. Da ist viel von grundsätzlich Neuem die Rede, viel von „Wenden“, physikalischen Metaphern: „kopernikanische Wende“, „Piagetsche Wende“, „Wende um 180°“, „Teilchen-Didaktik“ vs. „Pädagogische Feldtheorie“ etc..

Am lichten Horizont des grauen Schulalltags erscheinen „Schreibwelten“: „Lernarrangements, in denen Kinder

- in lustvoller Anstrengung und
- auf kreativ-intellektuell hohem Niveau,
- spielerisch und ernsthaft zugleich

mit allen Dimensionen des Texteverfassens experimentieren können.

Innerhalb solcher Schreibwelten haben sie die Chance, sich eigenaktiv hypothesentestend vorgehend

- kommunikatives,
- literarästhetisches,
- textbauspezifisches,
- grammatisches,
- orthographisches
- sowie produktionsbezogenes Strukturwissen anzueignen und dadurch eine eigene Schreibkultur zu entwickeln" (Spitta, 1997, S. 37f).

PädagogInnen haben in diesem Rahmen eine neue Rolle übernommen. Als Lernbegleitungen sorgen sie „im Vertrauen auf die substantiell vorhandenen kindlichen Lernfähigkeiten für Anregung, Herausforderung, Beratung, Unterstützung, Verständigung und Ermutigung“. Usw.

Und natürlich erscheint bei soviel Glanz die schlichte Vergangenheit als eine „deprimierende“ Situation (Bartnizky, 1995). Auf der einen Seite bieten neue Modelle die Möglichkeit „Kinder selbst das Geschenk des Schreibens als spezifisch menschliche Ausdrucksform entdecken zu lassen, und zwar so, dass sie dieses Geschenk schätzen lernen um es lustvoll gebrauchen zu können, ja die Möglichkeit zu bemerken, dass in jedem Kind ein Wunder steckt, das es zu entdecken und willkommen zu heißen(sic!) gilt (Spitta, S. 12).

Auf der anderen Seite finden wir traditionelle Schreiblerngänge, die lustlose Schüler mit irrelevanten Wörtern füttern, mit Wörtern, die keinen Bezug zu ihrem Leben haben. (Das Wort Meerschweinchen kommt wahrscheinlich erst im vierten Schuljahr vor, einer Zeit da es längst verstorben ist oder das Grundschulkind seines kleinen Freundes bereits seit drei Jahren überdrüssig ist.) Ohne Motivation zum Schreiben werden diese bedauernswerten Grundschüler von unsensiblen Pädagogen unterrichtet, die weder das Kind noch dessen Kommunikationsbedürfnis ernstnehmen.

Nachdem neuere Rechtschreibmodelle geradezu heilsbringerische Qualitäten zu haben scheinen, lohnt sich ein näherer Blick.

Was sind das für Modelle, die einen derart atemberaubenden Anspruch formulieren?

Sind diese Modell präzise und sachlogisch folgerichtig formuliert?

Sind wesentliche Aussagen empirisch begründet?

Folgen die Unterrichtsimplicationen nachvollziehbar aus dem Modell?

Sind die Effekte der unterrichtsbezogenen Maßnahmen empirisch überprüft, besonders wenn diese Maßnahmen im Widerspruch zu mehr oder weniger gesicherten Erkenntnissen stehen?

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE MODELLE DES SCHRIFTSPRACHERWERBS - DEVELOPMENTAL SPELLING (DS)

Den wohl folgenreichsten Ansatz in den letzten zwanzig Jahren stellt das Modell des *Developmental Spelling* dar.

Allgemein gehen die Anhänger dieser Konzeption davon aus, dass Kinder ihre Fähigkeit richtig zu schreiben in einer charakteristischen Abfolge von Stufen oder Phasen entwickeln. In Anlehnung an die Vorstellungen Piagets sollen Kinder in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Orthographie allmählich Strategien entwickeln, die diesem Lerngegenstand immer angemessener sind. Innerhalb dieses Ansatzes beeinflussen die Stufen der linguistischen Entwicklung die Fähigkeit richtig zu schreiben und jedes Kind durchläuft diese Stufen in einer charakteristischen Weise.

Es gibt verschiedene Variationen dieser Modelle, die sich danach unterscheiden lassen, wie viele Phasen, (drei [Firth], fünf [Gentry] oder sieben [Valtin]) sie annehmen, oder ob sie sich eher auf das Erlernen des Lesens oder des Schreibens beziehen.

Im Folgenden sei kurz das verbreitetste Modell von Gentry (1982) dargestellt:

STUFEN DES SCHRIFTSPRACHERWERBS

Im ersten sogenannten *PRÄKOMMUNIKATIVEN STADIUM* experimentieren Kinder mit sprachlichen Symbolen. Kennzeichen dieser Entwicklungsstufe ist, dass den Kindern die Phonem-Graphem Korrespondenz weitgehend unbekannt ist. Die Strategie soll darin bestehen, dass Kinder willkürlich irgendwelche Zeichen (Buchstaben, Zahlen oder anderes) benutzen, um ein bestimmtes Wort zu schreiben.

Die folgende, *SEMIPHONETISCHE STUFE* (1. und 2. Klassenstufe) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder nun wissen, dass die Schreibung von links nach rechts verläuft und dass bestimmte Buchstaben bestimmten Lauten zugeordnet sind. Typischerweise sind die Schreibversuche unvollständig und die geschriebenen Wörter bestehen selten aus mehr als drei oder vier Buchstaben.

Auf der dritten *PHONETISCHEN STUFE* haben die Kinder ihr Verständnis für die Phonem-Graphem-Korrespondenz bedeutsam erweitert. Die Lautanalyse erfolgt vor allem nach der Lautung der Umgangssprache. Schwierigkeiten bereiten gewisse Selbstlaute, vor allem bei Auslauten.

In der vierten sogenannten *ÜBERGANGSSTUFE* ist das Wissen um die Rechtschreibung deutlich verbessert. Das Kind verlässt sich nun stark auf morphologische Strukturen, vor allem auf sein visuelles Gedächtnis (Korrekturlesen).

Schließlich ist in der fünften Stufe, der *KOMPETENZPHASE* ein umfangreiches Wissen über die Struktur von Wörtern und Graphem-Phonem-Korrespondenzen erreicht.

Insgesamt geht der Ansatz davon aus, dass Kinder im Laufe ihrer Entwicklung allmählich lernen, richtig zu schreiben, in dem sie Rechtschreib-Besonderheiten aufnehmen und übergeneralisieren. Orthographie wird demnach nicht einfach passiv gespeichert, sondern im Laufe der Zeit mit wechselnden Strategien rekonstruiert. Anhänger der Modellkonzeption stimmen darin überein, dass die genannten Stufen in exakt der geschilderten Reihenfolge durchlaufen werden (Schneider, 1997). Dabei soll es am besten sein, das Fortschreiten des Kindes durch die verschiedenen Phasen nicht durch formalen Rechtschreibunterricht zu stören.

Angaben darüber, wann das Durchschnittskind eine bestimmte Phase erreicht bzw. hinter sich lässt, variieren stark. Gentry (1978) berichtet etwa, dass Kinder in einer bestimmten Phase typischerweise eine Mischung verschiedener Strategien der benachbarten Phasen benutzen. Allerdings wird diese Mischung nicht weiter beschrieben. Gentry (1982) zufolge sind etwa die Hälfte aller Wörter in der semiphonetischen Phase korrekt geschrieben.

Valtin (2000) gibt an, dass einige Kinder zu Schulbeginn durchaus schon Anfänge orthographischer Strategien zeigen, da sie mit erheblichen Vorkenntnissen zur Schule kommen. Längsschnittuntersuchungen belegten, dass Kinder zum Ende des ersten Schuljahres zur orthographischen „Verschriftung“ übergehen.

KRITIK DES MODELLS

1. Die Literatur zu Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs besteht zu einem ganz überwiegenden Teil aus einfachen Beschreibungen der je nach Autor unterschiedlichen Phasen. Man erfährt zwar viel über die Rechtschreibentwicklung von Ben und Wiebke, eine präzise statistisch-mathematische Modellbeschreibung lässt sich jedoch nirgendwo finden. Angaben darüber wann Kinder im Durchschnitt eine bestimmte Phase erreichen sind widersprüchlich. Während Schneider (1997) eine Einteilung berichtet, nach der die letzte Phase erst mit etwa 12 Jahren erreicht wird, verlegt Spitta (1994) den Beginn dieser Phase bereits ins zweite Schuljahr.
2. Das Modell ist nicht an Außenkriterien validiert. Die Frage etwa, wie die Entwicklung der Schreibfähigkeit mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung zusammenhängen soll ist unbeantwortet. Bislang zeigen uns alle Untersuchungen, dass es einen solchen Zusammenhang nicht gibt (Groff, 1986). Verschiedene im deutschen Sprachraum erschienenen Evaluationsstudien zeigen, dass das Entwicklungsmodell von Firth offenbar nicht auf deutschsprachige Verhältnisse übertragbar ist. (Schneider, 1997, Wimmer, Hartl & Moser, 1990).
3. Wenig Beachtung findet die Frage, wie zuverlässig und objektiv sich die einzelnen Phasen erfassen lassen. Offensichtlich zeigen Kinder schon früh Leistungen auf verschiedenen Niveaus. Für diese unterschiedlichen Leistungen soll ein allmählich anwachsender Bestand an Lernwörtern verantwortlich sein (Valtin, 2000). Valtin selbst hat darauf hingewiesen, dass sich „phasenkonforme“ Strategien bei Kindern vor allem finden lassen, wenn sie ihnen *unbekannte* Wörter schreiben. Aber auch für den Fall unbekannter Wörter ist der Grad der Objektivität und Zuverlässigkeit der Erfassung unklar.
4. Unklar ist weiterhin der Zusammenhang zwischen der jeweiligen Phasenzugehörigkeit und der Rechtschreibleistung eines Kindes. Wenn Kinder unabhängig von ihrer aktuellen Phase lernen können, richtig zu schreiben, welchen Wert hat dann das Entwicklungsmodell.
5. Erkenntnisgewinn scheint das Modell nur im ersten Schuljahr zu versprechen. Folgt man den meisten Autoren, dann haben am Ende des ersten Schuljahres die meisten Kinder die orthographische Stufe erreicht.
6. Ein letztes Problem des Entwicklungsmodells betrifft Schüler mit schwachen Rechtschreibleistungen. Brügelmann (Dummer & Brügelmann, 1987) beschreibt diese Schüler als „zum falschen Zeitpunkt normal“, weil sie sich zu einem gegebenen Zeitpunkt noch in einer Phase befinden, die andere Schüler bereits hinter sich gelassen haben. Danach wäre es im Wesentlichen eine Frage der Zeit, bis diese Schüler sich auf einer angemesseneren Stufe befinden und entsprechend angemessenere Rechtschreibleistungen erbringen.

Tatsächlich haben aber zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre gezeigt, dass die relativen Unterschiede zwischen guten und schlechten Rechtschreibern auch nach einer Unterrichtszeit von acht Jahren und trotz kompensatorischen Unterrichts erhalten bleiben. (Scherer-Neumann, 2000; Weinert & Stefanek, 1997; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993).

IMPLIKATIONEN FÜR DEN UNTERRICHT

Wenngleich es unterschiedliche unterrichtspraktische Ableitungen gibt, ist eine wesentliche Komponente, dass das Schreiben intensiv gefördert wird, Fehler allerdings kaum Beachtung finden. Fehler sind notwendige Schritte im Entwicklungsprozess (Bartnitzky u.a., 1995). Gentry (1982b) zufolge sind Kinder erst in der Lage von einem formalen Rechtschreiblehrgang zu profitieren, wenn sie die fünfte Stufe erreicht, das heißt, wenn sie bereits gelernt haben richtig zu schreiben.

Abgesehen davon unterscheiden sich die Schlussfolgerungen, die verschiedene Autoren aus dem Modell ziehen unter Umständen dramatisch.

Diese Schlussfolgerungen hängen u.a. davon ab, welchen Stellenwert man den Phasen zubilligt. Ist etwa das Erreichen einer bestimmten Phase Voraussetzung für das Erlernen des Lesens oder Schreibens? Vollzieht sich die Entwicklung endogen, in der Auseinandersetzung mit dem Schreiben? Kann die Entwicklung beeinflusst werden, oder sind die Phasen nur deskriptive Kategorien, die keine Relevanz für den Unterricht haben?

Der Ansatz von Scherer-Neumann und Valtin

In Deutschland sind vor allem Scherer-Neumann und Renate Valtin als Anhängerinnen des Developmental Spellings bekannt geworden. Scherer-Neumann (1987) hat in den achtziger Jahren den Ansatz von Gentry übernommen, den Valtin dann noch um zwei Stufen ergänzt hat (vgl. Valtin, 2000).

Ihre unterrichtspraktischen Empfehlungen sind allerdings eher zurückhaltend (Berücksichtigung individueller Entwicklungsverläufe, Fehler geben Hinweise auf den Entwicklungsstand, Hinweise auf Fördermaßnahmen und Vermeidung von Überforderungen, Arbeiten mit Lernwörtern, Vermittlung von Arbeitstechniken und Raum für Kinder zum Entdecken und Ausprobieren orthographischer Prinzipien.) Die Lehrerin hat dabei die Aufgabe durch Auswahl entsprechender Vorgehensweisen den Lernprozess zu steuern. Ein Beginn des Schreibenlernens mit einer Anlauttabelle ohne Rückbindung an geschriebene Wörter und Einbettung in einen Leselehrgang, wie es die Methode Lesen durch Schreiben vorsieht, halten beide für eine Überforderung. (Valtin, 2000; Scherer-Neuman, 1995).

Beide Autorinnen greifen im übrigen auf das Konstrukt der „phonologischen Bewusstheit“ zurück. Danach ist es für den Erwerb von Schriftsprache von entscheidender Bedeutung, dass ein Kind über die Fähigkeit verfügt, gesprochene Sprache in kleine Bausteine, vor allem Laute zu zerlegen. Zu diesem Konzept bzw. seiner Bedeutung für den Schriftspracherwerb liegen konvergierende Forschungsergebnisse vor. (z. B. Marx, 1992; Wimmer, Landerl & Schneider, 1994). So konnten Marx et al. (1993) mit dem von ihnen entwickelten „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ schon im Vorschulalter spätere Rechtschreibschwierigkeiten mit erstaunlicher Genauigkeit vorhersagen. Mit der Verknüpfung des Entwicklungsmodells mit dem Konzept der „phonologischen Bewusstheit“ verlassen die Autorinnen die rein deskriptive Ebene und das Entwicklungsmodell gewinnt damit eine größere Validität.

Nicht diskutiert wird in wie fern es sich bei der Fähigkeit „phonologisches Bewusstsein“ um ein dimensionales Konstrukt handelt, das zwar einerseits die einzelnen Phasen erklärt, diese aber andererseits als relativ willkürliche Einschnitte in ein Kontinuum erscheinen lässt, die eigentlich keinen Erkenntnisgewinn mit sich bringen.

Freies Schreiben - Invented Spelling

Viele Autoren, die sich auf den Ansatz des *Developmental spellings* beziehen begründen diese Argumentation indem sie auf die Entwicklung des Sprechens oder des Laufens verweisen (vgl. z.B. Bartnitzky, 2000.). Danach wird die Rechtschreibung am besten gelernt, wenn das Kind häufig Erfahrung mit Geschriebenem macht und dann aus diesem Kontext sich den Teilen aufmerksam zuwendet, für die es bereit ist (Forester, 1980). Anstelle eines formalen Unterrichts soll den Kindern häufige Gelegenheit zum Schreiben verschafft werden. Diese Aktivitäten sollen besonders erfolgreich sein, wenn Kinder über vertraute Gegenstände schreiben, nützliche Formate (Briefe, Zeitungen o.ä.) benutzen und die Aktivitäten in Klassenprojekte eingebettet sind. In einigen Klassen bestehen Schreibübungen in Gruppenaktivitäten in welchen die Schülergruppen gemeinsam entscheiden, wie ein Wort zu schreiben ist. Der Lehrer kann auf Nachfrage die richtige Schreibung angeben, aber nicht ungefragt. Ein solches Vorgehen würde eine genaue Erfassung des Rechtschreibniveaus eines Kindes verhindern und darüber hinaus den natürlichen Lauf der Entwicklung des Kindes behindern.

Lesen durch Schreiben (LdS)

In merkwürdiger Nähe zu dem Modell des *Developmental Spellings* bzw zu seiner unterrichtspraktischen Konkretisierung steht ein Konzept des Schweizeren Jürgen Reichen (1974), obwohl beide Konzepte wohl unabhängig voneinander entstanden sind. Lesen durch Schreiben beruht im Grunde auf dem Anspruch durch eine spezielle Methode (Anlauttabelle) dem Kind die Lautstruktur der Sprache zu vermitteln.

Dieses zentrale Anliegen wird darüber hinaus durch eine Vielzahl von Prämissen oder pädagogischen Grundüberzeugungen zu einer Art pädagogischen System überhöht (vgl. z.B. Reichen, 1976).

Pädagogische Grundüberzeugungen:

- Die meisten Kinder sind aus sich heraus lernfähig und lernbereit.
- Schreiben- und Lesenlernen dürfen nicht als isolierte Vorgänge betrachtet werden, sondern Schreib- und Leselernprozesse sind eingebettet in die Gesamtheit aller Lernprozesse mit denen sich ein Kind auseinander zu setzen hat.
- Der Leselehrgang orientiert sich daher nicht an der linearen Systematik einer Abfolge vermeintlich aufeinander aufbauender Lernschritte, sondern an der Komplexität des Gesamtlernprozesses der Kinder.
- Zwingt der Unterricht das Kind trotzdem auf einen im voraus festgelegten Weg mit einer bestimmten Lernschrittabfolge, dann beeinträchtigt und /oder stört er damit das individuelle Lernvermögen des Kindes.
- Der Lehrgang orientiert sich an der ungewohnten Auffassung, Leseunterricht sei um so wirkungsvoller, je unspezifischer er sei.

- LdS ist daher eigentlich erst in zweiter Linie ein Leselehrgang. Nicht Lesetechnik wird vermittelt, sondern eine allgemeine, umfassende Förderung und Erweiterung des Sprachkönnens, der Wahrnehmungs- und Lesefähigkeiten sowie einer disziplinierten Arbeitshaltung stehen im Mittelpunkt des Unterrichts.

Allerdings beansprucht das Konzept nicht nur traditionellen Vorgehensweisen bei dem Erwerb von Rechtschreibung und des Lesens weit überlegen zu sein. Es werden noch einige andere Wirkungen behauptet.

Durch den im Prinzip angelegten selbstinitiierten Lernprozess soll/sollen darüber hinaus

- Fehlentwicklungen (?) vermindert werden;
- der Schüler das Gefühl entwickeln, er selbst habe sich das Schreiben beigebracht, nicht der Lehrer;
- Unter- und Überforderungen systematisch vermieden werden;
- Lernprozesse anderer Art günstig beeinflusst werden;
- immer wieder verschiedenste Tätigkeiten und Denkprozesse angeregt werden;
- die natürliche Neugierde des Kindes gefördert und wach gehalten werden;
- die Gefühls- und Erlebniswelt von ABC-Schützen ernst genommen und miteinbezogen werden;
- Lernen und Arbeiten Spaß machen;
- der Grundschüler an sich selbst wachsen;
- Kinder Selbständigkeit und Selbstkontrolle erwerben;
- immer wieder zum Miteinander- und Voneinander-Lernen angeregt werden;
- vom Schüler vielfältige Wahrnehmungs- und Verarbeitungstätigkeiten verlangt werden;
- jedes Kind seine Insel der Vertrautheit im Buchstabenland ausbilden. „Von diesen sicheren Warten aus dringt es allmählich bis in jede unbekannte Ecke“ (Reichen, 1976, S. 16).

Didaktische Konkretisierung

- Das Kind lernt im Unterricht zunächst, wie die gesprochene Sprache aufgeschrieben wird. Dazu soll es versuchen, die einzelnen Phoneme eines Wortes zu identifizieren und ihnen anhand einer Anlauttabelle Buchstaben zuzuordnen. Es gibt also keine Fibel, das Kind kann alles schreiben, was es will. Der Wortschatz unterliegt keinen Einschränkungen, Buchstabenübungen sind überflüssig.
- Werkstattunterricht ist die Methode der Wahl: Es wird individualisiert und fächerübergreifend gearbeitet. Der mündliche Unterricht entfällt fast ganz, die Schüler arbeiten meist unabhängig vom Lehrer. Sie wählen ihre Aufgaben selber aus und beschaffen sich die dazu notwendigen Informationen und Materialien selbständig.
- Um den Prozess des Übergangs vom Schreiben zum Lesen nicht zu behindern, darf ein Kind im Verlauf des Lernprozesses nie gezwungen werden, etwas zu lesen.

Ratschläge an die Eltern

- Eltern sollen von ihrem Kind keine Leseleistungen verlangen. Das Kind könne zwar bald schreiben aber noch nicht lesen, nicht einmal das, was es selbst geschrieben habe. Die Eltern sollen in jedem Fall warten, bis das Kind von sich aus liest.
- Das Kind soll in seinem eigenen Tempo und auf seine eigene Art lernen, ohne dass die Eltern es zu mehr oder besserer Leistung drängen.

- Eltern sollen dem Kind so wenig wie möglich helfen. Etwas das man selbst herausgefunden hat ist wertvoller für den Lernprozess als bloße Nachahmung.

KRITIK

Die meiste Literatur sowohl zum Reichen-Ansatz als zu *Invented Spelling* besteht aus pathetischen Darstellungen der erfolgreichen Anwendung. Berichtet wird von begeisterten Schülern, die kaum zu bremsen sind und zufriedenen Lehrern. Schilderungen, die an Erweckungserlebnisse erinnern

(... so entwickeln sie eine erstaunliche Leistungsbereitschaft, die nicht gebremst sondern sich frei entfalten möchte. Diese Möglichkeit bietet die Buchstabentabelle...)

und kitschige Appelle

(Wer also zu den Menschen gehört, die Kindern zutrauen, nach eigenem Gesetz, Rhythmus und Tempo Lesen und Schreiben zu lernen, so wie sie einige Jahre zuvor auch das Sprechen gelernt haben, wer Kindersprache respektiert und wer geduldig abwarten kann, der stürze sich mit seiner Klasse in diese Abenteuer (beide Zitate aus Reichen, 1987))

sind eher die Regel als die Ausnahme.

In schroffem Gegensatz zu überschwänglichen, anekdotischen Berichten steht die äußerst karge Empirie.

1. Die meisten Studien zu den verschiedenen Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs sind keine kontrollierten Studien, die der Frage nachgehen, ob Kinder auf verschiedenen Stufen der Entwicklung mehr von dem einen oder dem anderen Schreiblehrgang profitieren. Diese Untersuchungen versuchen herauszufinden, wie Kinder unter „Nicht-Unterricht-Bedingungen“ Wörter schreiben, die ihnen diktiert wurden. Die Behauptung einiger Anhänger des DS oder LdS, dass die Rechtschreibleistungen von Kinder verbessert werden, wenn man sie nicht zur entsprechenden Schreibung anhält, hat keine empirische Basis. Es gibt in Deutschland überhaupt nur zwei mir bekannte Untersuchungen, die dieser Frage nachgehen bzw. diese Frage immer hin berühren. Diese Studien beziehen sich auf den Reichen-Ansatz. Im Rahmen des Hamburger BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur“ (vgl. Behörde für Schule, 1996) wurden u.a. zwanzig ausgewählte Klassen hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistungen untersucht. Unter den sieben Klassen mit den schlechtesten Rechtschreibleistungen im zweiten Schuljahr waren sechs Klassen nach dem Konzept Lesen durch Schreiben unterrichtet worden, unter den sieben besten eine einzige. Unter den fünf Klassen deren Rechtschreibleistung innerhalb der Grundschulzeit gesunken ist befinden sich drei LDS-Klassen, eine nach Fibel und eine nach Eigenfibel unterrichtete Klasse. Unter den vier Klassen mit steigender Rechtschreibleistung befinden sich keine LDS-Klasse und drei Fibel-Lehrgänge.

Eine weitere Studie ist von Brügelmann (1992) veröffentlicht worden. Der Autor verglich die Rechtschreibleistung von Schülern aus Rostock (DDR), Bremen und schweizerischen Schülern die nach dem Reichkonzept unterrichtet worden sind. Die Ergebnisse sind widersprüchlich, je nach Analyseebene. Die Untersuchung ist jedoch aus verschiedenen Gründen nicht aussagekräftig. (a) Die Strategie der Stichprobenziehung ist weitgehend unklar. Die unabhängige Variable Schreiblehrgang wird im Falle des LDS durch die Angabe des Lehrers ansonsten gar nicht erfasst. Schließlich werden ausschließlich Prozenträge und keine Ergebnisse statistischer Analysen mitgeteilt, was die Dateninterpretation weitgehend der Willkür des Lesers überlässt.

2. Die Schlussfolgerungen verschiedener Autoren sind äußerst widerspruchsvoll und schwer nachzuvollziehen. Während Reichen z.B. darauf besteht, Kinder dürften auf keinen Fall zum

Lesen „gezwungen“ werden, weist Gentry darauf hin, dass Kinder einen systematischen Leselehrgang benötigen, um schreiben zu lernen. Leider versäumt er es zu verdeutlichen warum Lesen in einem systematischen Lehrgang vermittelt werden muss, das Schreiben sich dagegen endogen entwickelt.

3. Einer der häufigsten Einwände gegen irgendeine Form von *Invented Spelling* weist auf die Möglichkeit oder die Gefahr hin, dass sich falsch geschriebene Wörter als Gedächtnisspur einprägen und später entsprechend den Lernprozess behindern. Von Anhängern des Modells wird dagegen eingewandt, Kinder prägten sich falsche Schreibweisen nicht ein, weil diese Durchgangstadien in einem Entwicklungsprozess sein (Bartnitzki, 1995). Brown 1990 hat eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt bzw. referiert, die eindrücklich belegen, dass die häufige Konfrontation mit falschen Schreibweisen die Fähigkeit zur korrekten Schreibung nachhaltig beeinträchtigen kann. Dabei treffen diese Befunde für alle Altersklassen zu.
4. Konfrontiert mit solchen Ergebnissen weisen Anhänger von LdS oder *Invented Spelling* darauf hin, dass z.B. LdS mehr sei als ein Leselehrgang. Leider gibt es auch für diesen Anspruch außer blumigen Falldarstellungen keine Belege, nicht einmal Studien.
5. Groff (1986) hat darauf hingewiesen, dass die Forschung sich bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Frage befasst, ob direkter oder indirekter Unterricht bei der Vermittlung von Rechtschreibkenntnissen erfolgreicher ist. Zwei Literaturübersichten in der *Encyclopedia of Educational Research* kommen zu dem eindeutigen Schluss, dass es jedenfalls bis 1969 kein empirisch validiertes Verfahren gibt, dass die direkte Unterweisung in Rechtschreibung ersetzen könne. Eine spätere Arbeit aus dem Jahre 1979 bestätigt dieses Ergebnis. Graham und Miller (1979) kommen nach ihrer Literaturanalyse zu dem Ergebnis, dass es nicht ratsam sei, Schüler zu ermutigen, sich ihr eigenes individuelles Rechtschreibsystem auszudenken. Im übrigen stützen alle Forschungsergebnisse zur direkten Unterweisung diese Position. Die Befundlage zeigt die Überlegenheit direkter Unterweisung für einen weiten Bereich schulischer/akademischer Fähigkeiten. (Berliner & Rosenshine, 1977; Honig, 1983; Maags & Maags, 1979; Brophy & Good, 1986; Helmke & Weinert, 1997).

Ich möchte abschließend noch darauf hinweisen, dass diese Stellungnahme nicht oder jedenfalls nicht in erster Linie eine Parteinahme für oder gegen eine Methode sein soll. Aus meiner Sicht ist es vielmehr unverzichtbar, dass pädagogisch-didaktische Konzepte die von ihnen behaupteten Effekte – die teilweise in atemberaubender Maßlosigkeit und unerträglichem Pathos formuliert sind – auch belegen können.

Renate Valtin hat in einem Vortrag auf dem Symposium „Grundschulpädagogik als universitäre Forschungsdisziplin“ (Würzburg, 1999) unter anderem folgendes Fazit gezogen:

Auf der Ebene der grundschulpädagogischen Diskurse tauchen Ergebnisse empirischer Forschung nur in Spurenelementen auf. Auch auf der Ebene der Praxis spielt die Empirie keine entscheidende Rolle: alle wichtigen grundschulpädagogischen Entscheidungen (4- oder 6jährige Grundschuldauer, Einschulungsalter, Forderung nach offenem Unterricht und Freiarbeit) sind ohne empirisch abgesicherte Grundlagen getroffen worden.

Offensichtlich gibt es gegenwärtig einen harten Kern pädagogischer Grundüberzeugungen bei Lehrkräften, die sich als reformorientiert betrachten: Große Klassen sind schädlich, Frontalunterricht ist verderblich, Noten sind verheerend, Kinder müssen selbständig Lösungswege entdecken, z.B. mit Hilfe

einer Anlauttabelle das alphabetische Prinzip neu erfinden; in altergemischten Klassen lernen Kinder besser als im homogenen Klassenverband. Diese Überzeugungen sind auch durch gegenteilige Befunde nicht zu erschüttern – nach dem Motto von Morgenstern, dass nicht sein kann, was nicht sein darf. Man gilt beinahe schon als Nestbeschmutzer, wenn man sich derartigen Themen, wie etwa den Auswirkungen verbaler Beurteilungen zuwendet.

Literatur

- Bartnitzky, H. (1995). So lernen Kinder Rechtschreiben. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Bartnitzky, H. (2000). Kindgeleitet und normorientiert von Anfang an. Kurzer Überblick über den fachdidaktischen Stand. In R. Valtin (Hrsg.) Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6, (S. 50-56). Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main.
- Berliner, D.C. & Rosenshine, B. (1977). The acquisition of knowledge in the classroom. In R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp.375-396). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 328-375) New York: Macmillan.
- Brown, A.S. (1990). A Review of Recent Research on Spelling. *Educational Psychology Review*, 2, 365-397.
- Dummer, L. & Brügelmann, H. (1987). Vom >lft< zum >Elefat<: Was heißt hier Leseschwäche? In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*, S. 110-121. Konstanz: Faude
- Firth, U. (1980). *Cognitive processes in spelling*. London: Oxford University Press.
- Gentry, J.R. (1978). Early pelling strategies. *Elementary School Lournal*,79, 88-92.
- Gentry, J.R. (1982) An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Graham, S. & Miller, L. (1979). Spelling research and practice: A unified approach. *Focus on exceptional Children*, 12, 1-16.
- Groff, P. (1986). The implications of developmental spelling research: A dissenting view. *The Elementary School Journal* 86, 317-328.
- Helmke, A. & Weinert F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S. 71- 176). Göttingen: Hogrefe.
- Honig, B. (1983). Task force identifies „school effectiveness“ factors. *New California Schools*,1, 1-3.
- Klicpera,C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.
- Maags A. & Maags, R.K. (1979). Direct instruction research in Australia. *Journal of Special Education Technology*, 2, 26-34.
- Marx, H. (1992). Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in Theorie und Anwendung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Bielefeld: Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften.
- Marx, H., Jansen, H., Mannhaupt, G. & Skowronek. H.. (1993). Prediction of difficulties in reading and spelling on the basis of the Bielfeld Screening. In H. Grimm & H. Skowronek, (Hrsg.), *Language axquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnoses and intervention*. (S. 219-241.Berlin: DeGryter.
- Reichen, J. (1976/ 1987). *Lesen durch Schreiben*. Hamburg: Heinevetter.
- Scherer,Neumann, G. (2000). Vorschulische Förderung des Schriftspracherwerbs. In G. Siepman (Hrsg.), *Frühförderung im Vorschulbereich*, S. 197-214.Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Scherer-Neumann, G. (1987). Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In L. Dummer (Hrsg.), *Legasthenie, Bericht über den Fachkongress 1986*. Hannover: Bundesverband Legasthenie.
- Scherer-Neumann, G. (1995). Ein offener Brief an Jürgen Reichen. In *LES-BAR* (Mitteilungsblatt der deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben), 1, 13-15.
- Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F.E. Weinert (Hrsg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S. 327-363). Göttingen: Hogrefe
- Spitta, G. (1993). *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. Frankfurt am Main.
- Spitta, G. (1998). Freies Schreiben – Kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozessforschung. In G.Spitta, (Hrsg.) *Freies Schreiben – Eigene Wege gehen*. Lengwil: Libelle.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens. In R. Valtin (Hrsg.) *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6*, (S. 17-23). Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main.
- Weinert, F.E. & Stefanek, J. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert, & A. Hekmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, S. 423-451. Weinheim: PVU.
- Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E. (1990). Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutsamkeit der logographischen Stufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 136-154.
- Wimmer, H., Landerl, K. & Schneider, W. (1994). The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 469-484.

Dr. Karl Landscheidt
Regionale Schulberatungsstelle der Stadt Oberhausen
Schwarzwaldstr. 25
46119 Oberhausen
Tel. (0208) 60 69 42