

Wie eignen sich Kinder die Rechtschreibung an?

Bis vor 40, 50 Jahren hat sich die Rechtschreibdidaktik auf die Frage konzentriert, wie man Kindern die Orthographie *beibringen* könne – und zwar in der Schule. Erst in den 1970er-Jahren eröffnete die Forschung eine neue Sicht auf den Schriftspracherwerb. Die anregenden Befunde kamen zunächst aus Untersuchungen zum *Lesenlernen*, zu einem wichtigen Teil schon mit *Vorschulkindern*. Im angelsächsischen Sprachraum waren es u. a. Reid (1966), Read (1971), Chomsky (1971), Gentry (1978; 1982), Baghban (1984), in Deutschland vor allem Eichler (1976), Castrup (1978), Valtin u. a. (1986), die sogenannte Spontanschreibungen analysierten, um zu verstehen, wie Kinder die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache für sich rekonstruieren.

Der Schriftspracherwerb wird aus dieser Sicht nicht als bloß additiver Erwerb von Kenntnissen (z. B. Laut-Buchstaben-Beziehungen oder Einzelwortschreibungen) bzw. Fertigkeiten (z. B. Lautanalyse oder »Verlängern«) verstanden, sondern als Entwicklung von Strategien und deren Umorganisation. In Form von Stufenmodellen (in der Nachfolge von Gentry 1978; 1982; Frith 1985; 1986; Günther 1986/1995) haben verschiedene Autor/inn/en die kritischen Schritte in diesem Prozess beschrieben, die inzwischen durch größere Studien empirisch gut belegt sind (vgl. für die alphabetische Phase Brügelmann 1990 und Richter 1992, für die orthographische und die morphematische Strategie May 1995).

Für den Unterricht deutschsprachiger Kinder hat lediglich die logographische (Vor-)Stufe keine besondere Bedeutung (mehr), wie Studien von Wimmer u. a. (1990) und Klicpera / Gasteiger-Klicpera (1993) gezeigt haben.

Für die zentrale Rolle der anschließenden alphabetischen Phase des Rechtschreiblernens scheint die unterschiedliche Komplexität des jeweiligen Schriftsystems, also die »Durchsichtigkeit« der Buchstaben-Laut-Beziehung in verschiedenen Sprachen, keinen Unterschied zu machen – allenfalls für das Tempo, in dem Kinder zunächst das alphabetische Prinzip und anschließend Rechtschreibbesonderheiten meistern (vgl. Caravolas 2004).

Diese Befunde dürfen aber nicht zu einer Verdinglichung von »Stufen« führen, zu denen sich Kinder – wie in Schubladen – zuordnen ließen (s. zu wichtigen Einschränkungen unten). Der Perspektivwechsel von den Lehrmethoden zu den Aneignungsstrategien der Kinder wirft zudem zwei Fragen auf: Welche Bedeutung haben deren »Eigenproduktionen« (wie Selter [1994] das Phänomen für den Bereich der Mathematik benannt hat) für den

Zugang zur Schriftsprache und wie kommen die Kinder »von der Invention zur Konvention« (Brügelmann 1999 b)? Im Folgenden wertere ich dazu die Forschungslage aus, indem ich die Befunde chronologisch nach der Entwicklung der Kinder strukturiere.

Zugänge zur Schriftsprache vor der Schule

Bereits vor hundert Jahren hatten Reformpädagog/inn/en wie Maria Montessori beobachtet, dass Kinder anfangen (lautbezogen) zu schreiben, ohne lesen zu können – eine Einsicht, die Jürgen Reichen Ende der 1970er-Jahre didaktisch für sein Konzept »Lesen durch Schreiben« nutzte. Intensive Fallstudien von Vorschulkindern – u. a. Blumenstock (1986), Gaber / Eberwein (1986), Scheerer-Neumann u. a. (1986), Brinkmann (1997, Kap. 4.1) – und Befunde aus größeren Stichproben (s. u.) zeigten gleichermaßen, dass Kinder – auch schon ohne Instruktion und später selbst bei einem eher gegenläufig konzipierten Unterricht – eigene Strategien entwickeln, um sich die Struktur der Schriftsprache zu erschließen. Grundlegend war und ist die Interview-Studie von Ferreiro / Teberosky (1979), die in der Piaget-Tradition Vorschulkindern schriftsprachliche Aufgaben stellten (z. B. Kannst du »Bär« schreiben?; »Schreib mal »vier Katzen!«) und sie zu ihren Schreibversuchen befragten. In der Anfangsphase folgten viele dabei der vertrauten Bilderlogik: mehr Buchstaben für ein größeres Tier oder für eine größere Anzahl. Valtin u. a. (1984) fanden bei deutschsprachigen Kindern ebenfalls, dass die Entdeckung des Lautbezugs einen großen Schritt darstellte; so war vielen nicht klar, dass auch Artikel und Verben verschriftet werden.

Oft wurde den Befunden aus solchen Fallstudien entgegengehalten, sie seien nicht aussagekräftig, weil meist Kinder beobachtet wurden, die in den besonders schriftsprachreichen und anregenden Familien der Autor/inn/en aufwuchsen. Übersehen wurden (und werden ...) dabei parallele Befunde mit Unterschichtkindern (z. B. Ferreiro / Teberosky 1982, 22ff.), in Kindergarten-Studien (vgl. Lenel 2005) und Schulanfangsklassen (s. u.). Übersehen wurde auch, dass die Argumentation anders gerichtet war: *Selbst Kinder aus diesen privilegierten Milieus nähern sich der Orthographie über die Vorstufen und fehlerhaften Zwischenformen an, die später bei sog. »lernschwachen« Kindern zu beobachten sind, und ihr erfolgreicher Rechtschreiberwerb wird nicht durch diese »Umwege« behindert.*

Förderlich für die weitere Rechtschreibentwicklung sind ganz unterschiedliche Bedingungen. Von den Umweltbedingungen ist der Unterricht besonders einflussreich (s. den gesonderten Beitrag von Brügelmann i. d. B.). An dieser Stelle bedeutsam sind schulunabhängige individuelle Voraussetzungen – auch wenn sie ihrerseits von Umweltfaktoren wie den schriftsprachlichen Anregungen in der Familie beeinflusst sein können (vgl. zur

Förderung der »family literacy« van Steensel 2013; Nickel 2014). Aus verschiedenen Sammelreferaten der letzten 30 Jahre (Brügelmann 1984; Richter 1992, Kap. 4; Lenel 2005, Kap. 2; National Early Literacy Panel 2008, Kap. 2) lassen sich folgende Erkenntnisse über förderliche Voraussetzungen für den Einstieg in den Schriftspracherwerb gewinnen (deren Fehlen umgekehrt besonders hinderlich ist):

- Gegenstandsnahe, also direkt auf (Schrift-)Sprache bezogene Erfahrungen und Kompetenzen haben eine höhere Bedeutung als allgemeine kognitive Funktionen wie Intelligenz, Gedächtnis oder Wahrnehmungs- und motorische Leistungen.
- Schriftsprachbezogene Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten sind bedeutsamer als rein lautsprachliche.
- Die phonologische Bewusstheit stellt als Brücke zwischen Laut- und Schriftsprache eine wichtige Teilkompetenz dar, muss aber nicht vorweg als »Voraussetzung« gesichert werden.

Exkurs zur Bedeutung der phonologischen Bewusstheit

In den vergangenen 30 Jahren ist die Fähigkeit der Kinder, ihre Aufmerksamkeit auf die Lautform von Wörtern zu richten und diese gezielt zu manipulieren, vielfach untersucht worden. Diese Veränderung des Blicks auf Sprache stellt einen wichtigen Schritt beim Erwerb der Schriftsprache dar. Umstritten ist aber, ob sie als »Voraussetzung« zu betrachten und zu fördern ist. Für diese Annahme verweisen ihre Befürworter/innen auf folgende Forschungsbefunde (vgl. u. a. National Reading Panel 2000, Kap. II.1; Ehri u. a. 2001; Einsiedler u. a. 2002; Schneider / Küspert 2003):

- deutliche Korrelationen zwischen dem Niveau phonologischer Bewusstheit vor der Schule und der Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz im Anfangsunterricht;
- höheres Risiko für Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, sofern ein Mindestniveau phonologischer Bewusstheit vor der Schule unterschritten wird;
- positive Effekte einer Förderung vor der Schule auf den Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen in der Schule.

Die Kritiker/innen schränken die Aussagekraft dieser Befunde in verschiedener Hinsicht ein (vgl. Brügelmann 2005; Franzkowiak 2006, Kap. 2; Rackwitz 2008; Valtin 2010 c; 2012):

- Die Korrelationen zwischen phonologischer Bewusstheit und Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen sind schon für den Anfangsunterricht nicht sehr hoch (vgl. aktuell die Metaanalyse deutschsprachiger Trainingsstudien von Fischer / Post 2015, die nur einen geringen Transfereffekt [Effektstärke von $d = .14$] auf die Lese- und Rechtschreibleistungen fanden). Sie nehmen für die Leistungsentwicklung zum Ende der Grundschulzeit oder

gar in die Sekundarstufe hinein weiter ab. Wie hoch der Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit vor der Schule und Erfolg beim Schriftspracherwerb ist, hängt zudem von der Art des Unterrichts ab.

- Auch wenn eine schwache phonologische Bewusstheit das Risiko für Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten erhöht, ist die große Mehrheit aus dieser Gruppe trotzdem erfolgreich. Dieses Muster findet sich zudem für eine große Zahl weiterer Merkmale, sodass unklar ist, ob eine schwach ausgeprägte phonologische Bewusstheit *Ursache* oder nur *Symptom* für eine Risikolage ist.
- Bedeutsame Fördereffekte einer vorgängigen Förderung sind nur bei starker Kontrolle der Durchführung nachweisbar. Der erwartete Transfer fällt je nach Leistung (z. B. Lesen vs. Rechtschreiben), eingesetztem Test (z. B. Textverständnis vs. Wortlesen) und untersuchter Dauer (z. B. Klasse 1/2 vs 3/4) unterschiedlich hoch aus. Alternativen, z. B. stärker schriftbezogene Förderansätze, sind bisher nicht ähnlich breit untersucht worden, haben sich in den vorliegenden Interventionsstudien aber als vergleichbar effektiv erwiesen. Selbst bei eingeschränkten Indikatoren für Schriftspracherfahrung vor der Schule ist auch deren Prognosekraft ähnlich hoch wie die der phonologischen Bewusstheit (s. z. B. Schneider / Näslund 1999, 141).

Abgesehen von der Relativierung der empirischen Befunde sind auch grundsätzliche Unterschiede in der Sicht auf den Schriftspracherwerb und das Lernen anzumerken. Während die Befürworter/innen die phonologische Bewusstheit als eine Art Modul betrachten, das einen Eigenbeitrag zum Lesen und Schreiben leistet und das bei unterdurchschnittlicher Leistung durch Training wieder instand zu setzen ist, unterstellen die Kritiker/innen eine Selbstorganisation der Lerner/innen, die z. B. Schwächen in diesem Bereich durch Stärken in anderen kompensieren können. Zusätzlich relativieren sie die Wichtigkeit dieser Teilleistung danach, in welchem Umfeld die Kinder lernen. So haben separate Übungen der phonologischen Bewusstheit in einem ganzheitlich orientierten Leseunterricht (wie in vielen Schulen in den USA) eine andere Bedeutung als bei einem analytisch-synthetischen Vorgehen (wie in Deutschland), z. B. beim Schreiben mit einer Anlauttafel: Bei beiden wird die phonologische Bewusstheit ständig »im Gebrauch« geübt. Auch erleichtert die größere orthographische Transparenz der deutschen Schriftsprache im Vergleich zum Englischen das Eindringen in die Struktur des alphabetischen Systems – unabhängig vom Niveau der vorher erreichten phonologischen Bewusstheit (vgl. Landerl / Wimmer 2000). So folgern Mann / Wimmer (2002, 653) aus ihrem Vergleich der Entwicklung deutscher und US-amerikanischer Vorschulkinder im Anfangsunterricht: »... dass sich phonologische Bewusstheit primär als Folge von Schrifterfahrung entwickelt« (Übers. Bri).

Die ersten beiden Jahre in der Schule

Wie die Vorschulstudien gezeigt haben, ist der Schulanfang auch in Bezug auf die schriftsprachliche Kompetenzen keine »Stunde Null«. Allerdings bestehen erhebliche Unterschiede in den Schriftspracherfahrungen der Kinder und den aus ihnen resultierenden Kenntnissen und Fertigkeiten (Rathenow/Vöge 1982; Richter 1992; National Early Literacy Panel 2008). Mason (1981, 25) bezifferte den Unterschied im Niveau der kognitiven Strategien auf etwa drei Entwicklungsjahre, eine Differenz, die Largo (2009) in seinem Schweizer Längsschnitt für verschiedene Leistungsdimensionen generell gefunden hat.

Zwei Längsschnitte mit jeweils 260 Kindern – und für Detailanalysen Teilstichproben daraus – im Projekt »Kinder auf dem Weg zur Schrift« (Brügelmann 1990) und ein weiterer mit mehr als 400 Kindern von Richter (1992) haben die Rechtschreibentwicklung von Schulanfang an über mehrere Messzeitpunkte bis Mitte der zweiten Klasse untersucht.

Einerseits schreiben die Kinder bei den nachfolgenden Terminen in der Regel auf dem Niveau der nächsthöheren Stufen, wie die Entwicklungsmodelle vorhersagen. Zudem erwies sich das Niveau der Verschriftungen zu Beginn und im Verlauf des ersten Schuljahres als der beste Prädiktor der Rechtschreibleistung in einem Grundwortschatz-Diktat Mitte 2. Klasse (Richter 1992, 172; Brügelmann 1999 b, 322). In diesen Prädiktor gehen zwei Kriterien ein: wie vollständig die Laute eines Wortes durch Buchstaben (er-)lesbar dargestellt werden, und in welchem Maße schon Rechtschreibmuster aufgenommen sind – und zwar unabhängig davon, ob diese im konkreten Fall korrekt (<fahren>), zumindest legal (<faaren>) oder sogar illegal eingesetzt worden sind (<farren>). Vor allem der letzte Befund überrascht. Er verweist auf ein generelles Problem, nämlich dass dieselbe (Oberflächen-)Leistung in verschiedenen Phasen des Rechtschreiberwerbs eine unterschiedliche Bedeutung hat: Typisch ist die Verwendung illegaler Rechtschreibmuster in den ersten Schulmonaten für fortgeschrittene Rechtschreiber/innen, ein Jahr später aber für langsame Lerner/innen.

Der zentrale Befund: Analysiert man die Fehlschreibungen von Anfänger/innen und rechtschreibschwachen Schüler/innen, die nach unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen unterrichtet wurden, so fällt auf, dass diese Kinder schon an der lautlichen Durchgliederung der Wörter und ihrer schriftlichen Repräsentation scheitern (Kossow 1976; Frith 1980b; Brinkmann / Brügelmann 1982). Dazu passend fand Schneider (1982, 141) bei dem Versuch, unterschiedliche Rechtschreibleistungen zu erklären, für Zweitklässler/innen einen starken Einfluss der Lautunterscheidungsfähigkeit, für Viertklässler/innen dagegen eine höhere Bedeutung von Wortschatz, Sprachgedächtnis und Lesefähigkeit. In den Studien von Brügelmann u. a. (1987/88, 59f.) und Richter (1992, 144, 282) zeigte sich, dass

Kinder Fortschritte schwerpunktmäßig über die nächste/n Stufe/n machen, also in der orthographischen Richtigkeit erst, nachdem sie die Wörter im Wesentlichen lautgerecht verschriftet hatten. Dazu passen die hohe Korrelation von $r = .81$ zwischen lautgerechter Verschriftung von Kunstwörtern und orthographischer Korrektheit von Realwörtern in der Stichprobe von Wimmer u. a. (1990, 147f.) und ihr Hinweis, dass orthographische Fehler bei schwachen Rechtschreiber/innen nur zu 37 % lautgerecht sind (gegenüber sonst 80 %; a. a. O., 149). Neugebauer / Kirchner (2013) bestätigten diese Befunde in einer Interventionsstudie, in deren Rahmen sich die Wirksamkeit einer orthographischen Förderung als davon abhängig erwies, dass die alphabetische Strategie beherrscht wurde.

Für den weiteren Verlauf untersuchten Scheerer-Neumann/Schnitzler (2009) 178 Kinder vom Beginn der 2. Klasse bis zum Beginn der 3. Klasse mit einer Liste von Wörtern unterschiedlicher phonologischer und orthographischer Komplexität. Ihre wichtigsten Befunde:

- Bereits zu Beginn der 2. Klasse ist die alphabetische Strategie im Durchschnitt weit entwickelt: »Fast drei Viertel der Schreibungen entsprechen zu Beginn des zweiten Schuljahrs also schon der voll entfalteten alphabetischen Strategie«. Aber: »Fast 25 % der Kinder schreiben weniger als 60 % der Wörter phonologisch vollständig.«
- Zu Beginn der 3. Klasse sinkt dieser Anteil deutlich unter 10 %.
- Die zu Beginn der 2. Klasse erst in Ansätzen entwickelte orthographische Strategie zeigt schon bis Mitte der 2. Klasse einen erheblichen Zuwachs.
- »In allen Leistungsgruppen sind Leistungssteigerungen zu beobachten: Sie sind besonders ausgeprägt in den beiden niedrigsten Leistungsgruppen.« Dass die Schere sich ein Stück weit schließt, ist bei der alphabetischen Strategie allerdings auch mit einem Deckeneffekt in der obersten Leistungsgruppe zu erklären.
- Der Anfang 2. Klasse erhobene Indikator »orthographisch korrekt plus lauttreu«, der also alle lautgerechten Schreibungen erfasst (unabhängig davon, ob sie zusätzlich rechtschriftlich korrekt sind), sagt die orthographische Leistung Anfang der 3. Klasse fast ebenso gut voraus wie der Anteil orthographischer Schreibungen allein. »Dies bedeutet, dass zu Beginn des zweiten Schuljahrs phonologisch vollständige Schreibungen, auch wenn sie orthographisch noch nicht korrekt sind, als »gut entwickelte« Schreibungen angesehen werden können, die leicht in orthographisch vollständige Schreibungen überführt werden können.«

Die Entwicklung bis zum Ende der Grundschulzeit

In einem Querschnittvergleich von Grundschüler/inne/n in der Schweiz sowie Deutschland-Ost und -West nach der Wende fanden Brügelmann u. a. (1994, 137) in allen Gruppen deutliche Fortschritte sowohl in einem Diktat aus häufigen Wörtern (Grundwortschatz Bayern, Mindestwortschatz DDR) als auch in freien Texten. Dabei zeigten sich die Schüler/innen aus den östlichen Bundesländern im Diktat aus dem Übungswortschatz deutlich überlegen (Ende 4. Klasse 87.9 % gegenüber 82.3 bzw. 84.3 % der Wörter richtig), während der Abstand in den freien Texten mit 92.6 % zu 91.1 bzw. 90.8 % eher gering ausfiel (a. a. O., 146).

Qualitative Veränderungen hat May (1991) über den Erwerb von Rechtschreibmustern in einem echten Längsschnitt über die Grundschulzeit hinweg untersucht, indem er 400 Kindern alle halbe Jahre dieselben Wörter diktierete. Er fand dabei typische Muster der zu einem bestimmten Termin dominierenden, d. h. jeweils häufigsten, Schreibungen über die verschiedenen Leistungsgruppen hinweg (s. Abb. XX; daneben gab es allerdings individuelle Varianten). Diese Übersicht verdeutlicht, dass sich eigenaktives Konstruieren nicht auf die alphabetische Phase beschränkt. Auch die Aneignung der orthographischen Besonderheiten basiert auf einer inneren Regelbildung (vgl. Eichler 1976; 1983; zur Zeichensetzung: Afflerbach 1997), d. h. einem weitgehend »impliziten Lernen« (ausführlich dazu: Neuweg 2015). Dies wurde besonders deutlich im Vergleich der Rechtschreibentwicklung west- und ostdeutscher Schüler/innen nach der Wende.

Die von May gefundenen Aneignungsmuster sind allerdings weniger stabil, als die Übersicht aus seinen punktuellen Erhebungen nahelegt. Eigene Erhebungen über mehrere Termine innerhalb eines Jahres, z. T. innerhalb einer Intensivphase von zwei Monaten, haben zwar die Grundmuster des May'schen Modells bestätigt, aber eine starke Fluktuation der individuellen Schreibungen von Termin zu Termin sichtbar gemacht (vgl. Brinkmann 1997). In einem Kurzzeit-Längsschnitt von Drittklässlern zeigte sich, dass diese Schreibungen sogar binnen weniger Tage in starkem Maße wechseln, d. h. dass die Kinder die Wörter jeweils immer wieder neu konstruieren (Brinkmann 2003).

Diese Studien belegen also eine große Bandbreite und sogar kurzfristige Schwankungen in der parallelen Anwendung von Strategien. Auch wenn in einzelnen Phasen neu erworbene Strategien dominieren, bleiben andere verfügbar und werden vor allem bei unbekanntem und bei schwierigen Wörtern – oder unter Stressbedingungen – (wieder) genutzt. Ebenso finden sich Vorgriffe auf anspruchsvollere Strategien, die zunächst nur an einzelnen Wörtern oder Phänomenen erprobt werden. Für Lehrer/innen besonders wichtig:

LEISTUNGSGRUPPE

Klassenstufe	I	II	III	IV	V
Klasse 1: <i>Mitte</i>	fa-rat	fa-rat	fa-r-t fa-rat	f--r-t	----- f-----
Klasse 1: <i>Ende</i>	fa-rat fa--rad	fa-rat	fa-rat	fa-rat	f----t f--r-t
Klasse 2: <i>Mitte</i>	fa--rad	fa-rat fa-rad	fa-rat	fa-rat	fa-r-t fa-rat
Klasse 2: <i>Ende</i>	fah-rad fahrrad	fa-rad fah-rad	fa-rat fa-rad	fa-rat	fa-rat
Klasse 3: <i>Mitte</i>	fahrrad	fah-rad	fa-rad	fa-rat fa-rad	fa-rat
Klasse 3: <i>Ende</i>	+	fah-rad fahrrad	fah-rad	fa-rad fah-rad	fa-rat fa-rad
Klasse 4: <i>Mitte</i>	+	fahrrad	fahrrad	fah-rad	fa-rad
Klasse 4: <i>Ende</i>	+	+	+	fah-rad	fa-rad
Klasse 5: <i>Ende*</i>	+	+	+	fah-rad fahrrad	fa-rad fah-rad
Klasse 7: <i>Ende*</i>	+	+	+	fah-rad fahrrad	fah-rad
Klasse 9: <i>Ende*</i>	+	+	+	fah-rad fahrrad	fah-rad fahrrad

* Ab Klasse 5: »Fahrrad« im Kompositum »Fahrradschloss«.

Tab.: Abfolge typischer Schreibungen von »Fahrrad« in verschiedenen Leistungsgruppen (May 2013, 28)

eine richtige wie auch eine falsche Oberflächenform kann oft verschiedenen Tiefenstrukturen entsprechen, sodass man Kontext und Vorgeschichte kennen muss, um das Risiko von Fehldeutungen zu verringern (vgl. <KINO> als frühe lautorientierte Schreibung oder als Ausnahme zur Regelschreibung des /i:/ als <ie>; ausführlicher Brügelmann 2015 a, 53f.). Als heuristisches Instrument zur Beobachtung der Lernentwicklung und insbesondere zur diagnostischen Deutung von Fehlern haben sich die Stufenmodelle jedoch bewährt.

Insgesamt nimmt über die Grundschulzeit hinweg die durchschnittliche Fehlerquote – je nach Aufgabe – von 25–50 % auf 8–15 % und danach bis Klasse 9 bzw. 10 auf 2–3 % ab (vgl. May 1994b; 2013; Brügelmann 2003). Rechtschreibförderung ist also eine Aufgabe auch der Sekundarstufe. Unbeschadet der notwendigen Anregung, Unterstützung und Rückmeldung folgt die Aneignung der Rechtschreibung dabei einer Eigenlogik, und zwar unabhängig vom Leistungsniveau der Kinder und von der Methodik des Rechtschreibunterrichts (vgl. May 1995; 1991). Andererseits weist sie – wie gezeigt – auch individuelle Besonderheiten auf (vgl. Brinkmann 1997), sodass die genannten Stufen- und Strategiemodelle nur eine heuristische Funktion haben und nicht präskriptiv genutzt werden dürfen. Beide »Kräfte« – typische Aneignungsmuster und individuelle Zugänge – setzen den Vorstellungen einer »Steuerung« des Lernens durch »Programme« deutliche Grenzen. Dies zeigt sich auch in Studien zur Wirksamkeit verschiedener Ansätze der aktuellen Rechtschreibdidaktik (s. Brügelmann i. d. B., XXff.).

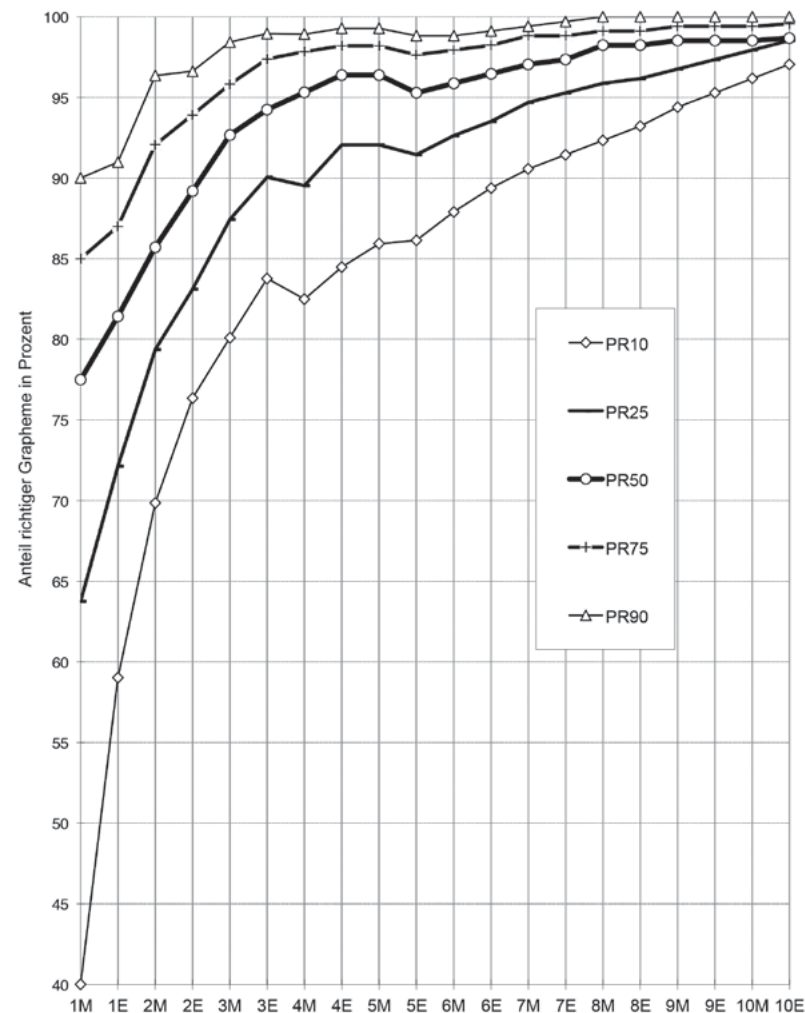
Über die Grundschule hinaus

In ihrem »Wiener Längsschnitt« von Klasse 2 bis 8 haben Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1993) Kinder aus 23 Klassen im Lesen und Rechtschreiben untersucht. Sie fanden eine bedeutsame Abnahme der Fehler auch noch nach der vierten Klasse.

Das nebenstehende Schaubild aus den Normierungsdaten (Jahrgangsquerschnitte) der Hamburger Schreibprobe (May 2013, 20) zeigt ebenfalls die erheblichen Fortschritte von Grundschulkindern in ihrer Rechtschreibkompetenz – und vor allem für die leistungsschwachen Schüler/innen auch im Verlauf der Sekundarstufe.

Vergleicht man die Entwicklung der verschiedenen Leistungsgruppen über die drei Studien hinweg, so erhält man drei ganz unterschiedliche Bilder: Während die Auswertung von May (2013) für die leistungsschwächeren Schüler/innen einen Aufholeffekt zeigt, beobachteten Klicpera/Klicpera-Gasteiger (1993) eine Öffnung der Leistungsschere und noch einmal anders stellte Schneider (1989) für die Grundschulzeit einen »Karawaneneffekt« (Brügelmann 2004) fest, d. h. in der SCHOLASTIK-Studie machten alle Leistungsgruppen – von ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen aus – vergleichbare Fortschritte. Diese Differenzen verweisen auf ein grundsätzliches Problem solcher Entwicklungsstudien: Je nach Aufgabe und Stichprobe ergeben sich unterschiedliche Verläufe, und das auf den ersten Blick sehr plausible (und auch bei IGLU und PISA genutzte) Differenzmaß »Schuljahresfortschritt« ist ebenfalls heikel, da es nicht intervallskaliert ist: Ein Unterschied von ein, zwei Schuljahren bedeutet zu Beginn der Grundschule qualitativ etwas ganz anderes als zum Ende der Sekundarstufe I.

Im Rahmen des Münchener LOGIK-Längsschnitts untersuchten Schneider u. a. (1987, 128) die Entwicklung verschiedener Leistungsgruppen. Anders als Klicpera u. a. (1993) fanden sie keine Öffnung der Leistungsschere, sondern im Durchschnitt vergleichbare Lernfortschritte (»Karawaneneffekt«). Dabei gab es auf der individuellen Ebene allerdings erhebliche Verschiebungen, die auf wichtige Spielräume für eine Förderung in der



Tab.: Abfolge typischer Schreibungen von »Fahrrad« in verschiedenen Leistungsgruppen (May 2013, 20)

Schule verweisen. Obwohl die Rechtschreibleistungen zu verschiedenen Terminen zwischen Anfang 2. Klasse und 4. Klasse mit $r = .55$ bis $.78$ korrelierten (a. a. O., 119), ließen sich auf der Einzelfallebene erhebliche Veränderungen beobachten, sodass nur »zwischen 48 und 57 Prozent der Kinder konstant im untersten Quartil verblieben. Demnach wechselte ein beträchtlicher Prozentsatz anfänglich schwacher Rechtschreiber das Quartil«, wobei »immerhin 30 Prozent der ursprünglich schwachen Rechtschreiber bei der zweiten Erhebung und 42 Prozent bei der dritten Erhebung zu den besseren Schülern (oberstes oder zweitoberstes Quartil) gehörten; von den Schülern, die sich bei der zweiten Messung im untersten Quartil befanden, wechselten beim dritten Meßzeitpunkt immerhin 36 Prozent in den oberen Bereich«; lediglich im Extrembereich der unteren 5% war die Zuordnung stabiler (a. a. O., 122f.)

Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man – wie Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1993) – die Entwicklung über die Grundschulzeit hinaus untersucht. Zwar halten in den extremen Leistungsbereichen viele Schüler/innen ihre Rangplätze über die Zeit hinweg, aber im mittleren Leistungsbereich, z. B. zwischen Prozentrang 6 und 70, gibt es bei Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1993, 84) vielfach Auf- und Abstiege (a. a. O., 84). Die berichteten Korrelationen von $.70$ bis $.80$ über mehrere Klassenstufen hinweg (ähnlich wie bei Schneider u. a. 1997) dürfen also nicht als Festlegung der Leistungspositionen schon im Anfangsunterricht missverstanden werden. Und selbst von den extrem schwachen Rechtschreiber/inne/n ($< PZR 5$) verblieben im Wiener Längsschnitt bis Klasse 8 nur 42% in diesem Bereich.

Dass die frühen Unterschiede langfristig bedeutsam sind, die Entwicklung der Kinder auch dann aber keineswegs determinieren, konnte Schneider (2009, 214) im Rahmen des Münchener LOGIK-Längsschnitts zeigen. Verglichen wurden die Rechtschreibleistungen Anfang 2. Klasse mit denen im Alter von 23 Jahren. Die gefundene Korrelation von $r = .50$ bedeutet, dass sich die Unterschiede in der Rechtschreibkompetenz Erwachsener zu einem Viertel über die Unterschiede zu Beginn des Rechtschreibunterrichts erklären lassen. Es gibt also einen deutlichen Zusammenhang zwischen frühen und späteren Rechtschreibleistungen in der Stichprobe insgesamt, aber – wie wir oben selbst bei Korrelationen von $> .70$ gesehen haben – eine Korrelation von $.50$ zeigt, dass noch erhebliche Spielräume für Veränderungen der individuellen Rangposition bestehen. Dies bedeutet eine deutliche Ermutigung – und Verpflichtung – für die Schule, in eine gezielte Förderung zu investieren. Denn gleichzeitig zeigt der geringe Zuwachs vom Schulende (Erhebung mit 18 Jahren) bis zum 23. Lebensjahr (auf 66 Wörter wurde im Durchschnitt nur ein Wort mehr richtig geschrieben), dass nach der Schulzeit nicht mehr mit großen Fortschritten zu rechnen ist.

**Auszug aus: Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015):
Rechtschreiben in der Diskussion –
Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht.
Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140.
Grundschulverband: Frankfurt.**