

Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs *

Diagnose und Förderung – dazu noch unter dem Anspruch, dem Einzelnen gerecht zu werden – sind Anforderungen an Lehrpersonen, die im Gefolge der großen Leistungsstudien wie PISA und IGLU aktuell mit besonderem Nachdruck gestellt werden. Verknüpft werden diese Forderungen oft mit dem Verweis auf die angeblichen Vorzüge standardisierter Instrumente wie die VERA-Tests. Die Diagnosekompetenz der Lehrer/innen wird immer wieder in Frage gestellt, da Differenzen zwischen den unterstellt validen Testergebnissen und Lehrerurteilen (Fachnoten, Übergangsempfehlungen) als Defizit der Personen gedeutet werden, nicht als Hinweis auf eventuelle Schwächen der technischen Verfahren (vgl. etwa Artelt u. a. 2001, S. 199f.).

In der Tat gibt es Anlass an der Validität, Objektivität und Verlässlichkeit des Lehrerurteils zu zweifeln. Viele Studien zur Vergabe von Noten haben die Fehleranfälligkeit der Wahrnehmung und Bewertung von Schülerleistungen aufgezeigt (vgl. zusammenfassend: Arbeitsgruppe Primarstufe 2006). Als Alternative werden Tests angeboten.

Vorteile und Grenzen einer Lernbeobachtung mit Hilfe standardisierter Verfahren

Im Gefolge der internationalen Leistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU haben Tests in den letzten Jahren zunehmend Beachtung und Verbreitung gefunden – z. B. bei den Vergleichsarbeiten (VerA) in Klasse 3 und 8. Auf den ersten Blick versprechen sie in der Tat einige Vorteile:

- Fokussierung der Datenerhebung auf die als zentral erachteten Teilleistungen;
- Transparenz der vorweg formulierten Anforderungen;
- Bezug auf Normstichproben;
- Aufdecken blinder Flecken in Unterricht und Beurteilung.

Insofern spricht viel dafür, standardisierte Tests – zumindest als heuristisches Instrument – stärker als traditionell in den Schulen üblich in das Repertoire der Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung einzubeziehen. Aber reichen sie aus?

Jens, Teilnehmer in einem Alphabetisierungskurs für Erwachsene, schreibt »undergrund« für »Untergrund« (Börner 1992, S. 12). Eine rein quantitative Auswertung in einem standardisierten Test würde diese Abweichung als »falsch« notieren und zu den anderen Fehlern addieren. Ein geschulter Rechtschreibdiagnostiker dagegen würde die

* Der Beitrag wurde erstellt für das Buch: de Boer, H. / Reh, S. (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Wir danken für die Genehmigung des Abdrucks in diesem Heft.

Ersetzung des stimmlosen /t/ vielleicht als lauttreue Verschriftung der Mundart des Sprechers interpretieren. Das Gespräch mit Jens enthüllt aber, er habe es geschrieben, »wie ich es dachte, erst ›und‹ dann ›er‹, dann ›grund‹.« Erst die Aufgabe der diagnostischen Distanz enthüllt Jens' Strategie: die sprachliche Strukturierung des Wortes in vertraute wenngleich hier nicht passende Morpheme. Ähnlich kommentiert Horst seine Schreibung ›werend‹ für »während«: erst ›wer‹, dann ›end‹ für *Ende*«.

Zwei Veränderungen öffnen den diagnostischen Blick: von der Analyse (bloß) des Ergebnisses zur *Beobachtung* seines Entstehungsprozesses und von der Außenbewertung zur *dialogischen* Verständigung über die subjektiven Gründe für die Lösung.¹⁾

Dass dieser Perspektivwechsel auch für die Lernbeobachtung bei Kindern produktiv sein kann, zeigt das folgende Beispiel. Tom schreibt ›Taik‹ für »Kleid«. Die Lehrerin vermutet ein Artikulationsproblem oder eine Lautunterscheidungsschwäche. Die Studentin, die neben Tom saß, hat aber beobachtet, dass Tom sich das Wort langsam vorgesprochen und schnell den zuletzt gehörten Laut notiert hat. Danach sprach er sich das Wort immer wieder vor und hielt die jeweils erkannten Laute fest. Bei der Kontrolle am Ende stellte er fest, dass er das /k/ ja noch gar nicht aufgeschrieben hatte und fügte es einfach an. Einer analogen Strategie folgt Alexandra, die die Niederschrift ihres Namens mit ›AAA‹ beginnt und dies so kommentiert: »In meinem Namen sind doch drei A – und was sonst noch?«

Solche Einsichten sind bei den standardisierten Leistungsanalysen nicht zu gewinnen.

Konkurrierende Verfahren der Auswertung von Lernbeobachtungen

Eine hohe Bedeutung – nicht nur in der Praxis – hat das rein quantitative Auszählen von Fehlern (falsche Wörter; falsche Buchstaben im Wort) bzw. das Messen des Tempos (wie viele Wörter/Silben pro Zeiteinheit). Diagnostisch geht dieser Ansatz von der Annahme aus, dass sich Geschwindigkeit, Genauigkeit und Reichweite der Lese-/ Schreibfähigkeit graduell verändern, also im Sinne eines quantitativen Zuwachses intakter (Teil-)Leistungen beschrieben werden können (aktuell: der »Stolperwörter-Lesetest« von Metzke 2004).

Zwar sind manche Tests differenzierter, etwa der »ELFE 1–6« (Lenhard/Schneider 2005), der in spezifische Aufgaben für einzelne Teilleistungen aufgegliedert: Wörter passenden Bildern zuordnen; Lücken in Sätzen mit passenden Wörtern füllen; inhaltliche Fragen zu kurzen Sätzen beantworten. Das grundsätzliche Problem dieses Ansatzes bleibt aber, dass die Ursachen und Qualitäten einer Leistung nicht erkennbar werden: Kann ein Kind z.B. einen Text vorlesen, weil es ihn auswendig kennt, weil es die einzelnen Wörter geübt hat oder weil es die Wörter selbstständig erliert? Insofern gibt das bloße Auszählen keinen Aufschluss über die Ursache von Stärken und Schwächen oder gar Hinweise für eine gezielte Förderung. Wie ein Thermometer liefert es lediglich ein Warnsignal, auf Grund dessen man dann schauen muss, wo die Schwierigkeiten genau liegen. Also ein nützlicher Grobfilter, aber kein diagnostisches Instrument.

Eine erste Differenzierung des quantitativen Leistungs- und Fehlerkonzepts versucht die Gruppierung nach der äußeren Form von Fehlern: Auslassung, Hinzufügung, Ersetzung, Vertauschung (von Buchstaben oder Wörtern) sind solche Merkmale, die je-

1) Eindrucksvolle Belege für einen solchen Zugang finden sich schon bei Ferreiro/ Teberosky (1982).

doch lediglich die – oft situativ bedingte – Oberfläche erfassen. Für das Lesen haben aber schon Jenkins/Larsen (1978) gezeigt, dass solche Fehlertypen nicht stabil sind: In ihrer Studie haben Schüler/-innen im Abstand von zwei Tagen in demselben Text (ohne Korrektur von Fehlern und ohne zusätzliche Übung) rund ein Drittel der zum ersten Termin falsch gelesenen Wörter beim zweiten Mal richtig gelesen. Brinkmann (2003) belegt für ein Diktat derselben Wörter innerhalb weniger Tage ebenfalls eine erhebliche Variation der Schreibungen. Eine punktuelle und allein gegenstandsbezogene, d. h. auf das Leistungsprodukt beschränkte, Klassifikation von Fehlern nach fachsystematischen Kriterien reicht also nicht aus, um die Förderung gezielt auszurichten.

Notwendig ist eine Verbindung von Leistungsdimension und Gegenstandsbezug. Für das Lesen typische **Teilleistungen** sind Buchstabenkenntnis, Synthesefähigkeit und lexikalischer Zugriff. Additive Komponentenmodelle umfassen zum Teil bis zu mehreren hundert »sub-skills« (aktuell: Jansen u. a. 2007). Ist dies analytisch noch nachvollziehbar, wird die Annahme spätestens dann problematisch, wenn diese Teilleistungen isoliert jeweils für sich »gefördert« werden – ohne Bezug auf die Gesamthandlung.

Dieser Kritik versuchen **Kompetenzstufen-** und **Entwicklungs-**Modelle Rechnung zu tragen, indem sie Veränderungen der Gesamtleistung und ihre Ausprägungen beschreiben. Aber deren Profildimensionen sind für eine gezielte Förderung wiederum zu allgemein gehalten (z. B. »alphabetische«, »orthographische«, »morphematische Strategie« bei May u. a. 2002 – oder wieder stärker an Produkt-Merkmalen orientiert: Thomé/ Thomé 2004).

Zwischenbilanz

Es fehlt an Verfahren, die sensibel für die notwendige Beobachtung unterschiedlicher Aneignungswege von *Anfänger/-innen* sind, die *spezifische* Hinweise für eine Förderung bei auftretenden Schwierigkeiten geben und die dennoch *robust* genug für die Nutzung im Unterrichtsalltag sind. Hinter diesen Anforderungen stehen zwei grundlegende Annahmen (ausführlicher Brinkmann/Brügelmann 2005; Dehn/Hüttis-Graff 2006):

- »Diagnose« und »Förderung« zu trennen ist sachlich nicht nötig, vom Aufwand her unökonomisch und in der Wirkung auf Unterricht unproduktiv.
- Diagnosekompetenz ist (auch deshalb) nicht aus der Schule heraus auf Spezialist/-innen zu verlagern, sondern vor Ort (durch Fortbildung) zu stärken und ergänzend von außen (durch alltagstaugliche Aufgaben/ Materialien) zu unterstützen.

Was kann man tun, um diese unbefriedigende Situation zu verbessern? Die Schulministerien setzen darauf, das Testinstrumentarium zu perfektionieren (vgl. die Einrichtung des IQB in Berlin). Nicht übersehen werden dürfen allerdings grundsätzliche Einschränkungen dieses Ansatzes. Sie müssen sich auf bestimmte Aufgabentypen (»Standardisierbarkeit«) und Auswertungsformen (»Skalenbildung«) beschränken und sich aus Gründen der Ökonomie auf wenige Ausschnitte des Leistungsprofils konzentrieren. Zudem ist für eine Individualdiagnose der Messfehler, der sich beim Vergleich großer Stichproben ausgleicht, zu groß.

Die Alternative ist, Evaluationskompetenz vor Ort zu stärken. Diese Perspektive will ich exemplarisch am Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht der Grundschule konkretisieren. An ausgewählten Beispielen (vgl. ausführlicher die systematische Sammlung in: Brinkmann/Brügelmann 2010) möchte ich zeigen, dass klug ausgedachte Aufgaben (»Tests«) in der Tat hilfreich sind, dass sie aber erst dann produktiv genutzt werden können, wenn auch die Lösungsversuche der Kinder sorgfältig beobachtet und qualitativ in-

terpretiert werden. Das aber bedeutet: »Diagnosekompetenz« kann nicht an Spezialist/inn/en außerhalb und ihre Instrumente der Schule delegiert, sie muss *in der Schule* kultiviert werden (vgl. Helmke o. J.).

Beispiele für Beobachtungs- und Lernaufgaben

Ausgangspunkt ist, wie aus Fehlern diagnostische Information gewonnen werden kann, um die Förderung auf individuelle Schwierigkeiten fokussieren zu können. In diesem Bereich finden sich sehr unterschiedliche Herangehensweisen (vgl. u. a. die Übersichten in: Scheerer-Neumann 1979; Naegele/Valtin 2003). Wie deutlich geworden sein sollte, reicht es nicht aus festzustellen, *was* jemand kann, sondern man muss auch beobachten, *wie* er oder sie eine Aufgabe angeht und löst. Nur so kann man tragfähige Hypothesen für die Gründe einer spezifischen Lösung bilden – und hilfreiche Aufgaben für eventuelle Schwierigkeiten anbieten.

Beispiel »Gezinktes Memory«

Wie beim gewöhnlichen Memory gibt es Bildpaare, die gemischt und dann mit der Bildseite nach unten als Rechteck ausgelegt werden. »Gezinkt« ist das Memory durch das entsprechende Schriftwort auf der Rückseite. Der Pfiff besteht darin, dass Bilder so gewählt werden, dass ihre Bezeichnungen Ähnlichkeiten aufweisen: BROT BOOT BOOTE oder HIRSCH KIRSCH KIRCHE.

Dieses – für Vorschulkinder und Schulanfänger gedachte – Spiel soll nicht erheben, ob bzw. wie gut Kinder lesen können. Es kommt auch nicht darauf an, wie schnell sie wie viele Pärchen eingesammelt haben, denn das kann sowohl an einem guten Gedächtnis als auch an einer erfolgreichen Nutzung der Schriftzüge liegen. Beobachtet wird, *wie* das Kind das Memory spielt: Beachtet es die Schrift bereits? Nutzt es Teilähnlichkeiten der Schriftwörter – aber auch nur diese? Beachtet es die Schreib-/Leserichtung (z. B. bei POST STOP)? Tastet es die Buchstabenfolgen systematisch ab?

Erfasst wird also nicht die bloße Leistung, sondern die eingesetzte Strategie des Kindes, aus der dann erschlossen werden kann, über welche Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache es verfügt. Und: *Indem* das Kind das Memory wiederholt spielt, kann es die fehlenden Einsichten gewinnen – ohne Erklärungen Dritter oder ein gezieltes Teilleistungstraining. Diagnose und Förderung sind integriert.

Zu wissen, dass Schriftwörter Bedeutung tragen und dass für ihre Identität die Übereinstimmung der kompletten Buchstabenfolge in einer bestimmten Reihenfolge entscheidend ist, sind zentrale Einsichten in Funktion und Aufbau unseres Schriftsystems. Aber wie kommt die Auswahl der Buchstaben zustande?

Beispiel »Große und kleine Wörter«

Den Kindern, die noch nicht lesen können, werden zwei Wortkarten gezeigt, auf denen die Bezeichnungen für einen großen und einen kleinen Gegenstand stehen, z. B. ZUG und LOKOMOTIVE. Dann werden sie gefragt: »Was denkt ihr, auf welcher Karte steht wohl ZUG und auf welcher LOKOMOTIVE? Und *warum* glaubt ihr, dass hier LOKOMOTIVE steht?«

Aus der Welt der Bilder bringen Kinder die Erfahrung mit, dass Bedeutungen durch Zeichen gegenständlich-analog abgebildet werden: große Gegenstände durch ein großes

Symbol, viele Gegenstände durch mehr Zeichen als wenig Gegenstände. Ferreiro/Teberosky (1982) haben festgestellt, dass viele Kinder diese Logik auf das unbekannte Schriftsystem übertragen: vier Zahlen für vier Tiere, mehr Buchstaben für ein großes als für ein kleines Tier.

In der Aufgabe »Große Wörter« wird sichtbar, ob die Kinder zufällig entscheiden, ob sie – wie die Kinder bei Ferreiro/Teberosky – die inhaltliche Bedeutung zum Kriterium für ihre Entscheidung machen oder ob sie sich schon an der Lautstruktur der Wörter orientieren. Einen Fördereffekt erhält die Aufgabe durch eine entsprechende Rückmeldung: »Du hast Recht: ein Zug ist länger als eine Lokomotive, aber Wörter sind anders als Bilder. Sie werden geschrieben, wie sie sich anhören. Und sprich mal ›Lo-ko-mo-ti-ve«. Das klingt länger als ›Zug«. Darum ist auch das Wort länger.«

Über solche Aufgaben kann mit den Kindern in einen Dialog kommen. Dann wird vielleicht auch sichtbar, dass eines LOKOMOTIVE richtig gewählt hat »wegen dem L«, also schon einen Schritt weiter ist und auf einzelne Buchstaben und Laute achtet. Seine Äußerung wiederum kann andere auf diesen Schlüssel zum Erlesen unbekannter Wörter aufmerksam machen, so dass sie die neu gewonnene Einsicht an anderen Wörtern ausprobieren.

Voraussetzung für die Konstruktion bzw. Wahl geeigneter Aufgaben und für eine erhellende Deutung der Lösungsversuche ist eine fundierte Theorie. Nur so lassen sich Beobachtungen interpretieren und einordnen. Für das Lesen und das Rechtschreiben haben wir Entwicklungsmodelle vorgelegt, die die Beobachtung auf kritische Stolperstellen fokussieren (vgl. Brügelmann/Brinkmann 1998). Im Folgenden zeige ich an Beispielen unserer »Beobachtungs- und Lernaufgaben« (Backhaus u. a. 2009), wie Beobachtung und Förderung ineinander greifen können, so dass die Lehrpersonen etwas über die Kinder und diese etwas über den Gegenstand lernen. Eine getrennte und damit oft zu aufwändige »Diagnose« ist dann nicht mehr erforderlich.

Orientierung der Beobachtung an kritischen »Stolperstellen« im Aneignungsprozess

In einer ersten Phase des Umgangs mit Texten nehmen Anfänger den besonderen Status der Schrift-Elemente noch gar nicht wahr. Diese haben für sie einen eher ornamentalen Charakter, während die Bedeutung Bildern oder äußeren Merkmalen des (Kon-)Texts entnommen wird. Lesen heißt für diese Kinder (nach-)erzählen. Durch Beobachtungen Schriftkundiger beim Vorlesen oder in Schreibsituationen verändert sich diese Vorstellung, ohne dass Anfänger deshalb schon selber lesen könnten – aber sie tun manchmal so »als ob«, indem sie Sprachstrukturen und Intonation imitieren und dabei auf den Text schauen/ zeigen. Dies sind Indikatoren für die

▶ **Einsicht (!): Lesen ist an Schrift gebunden und etwas Anderes als Erzählen zu Bildern.**

Die »Nacherzähler« werden nun zu »Kontextspekulanten«. Sie orientieren sich zwar an Schrift, aber sie benennen einzelne Wörter nur so lange zutreffend, wie diese im vertrauten, zumindest bekannten bzw. erschließbaren Kontext auftauchen und nur zufällig richtig (»Tankstelle« für »Aral«). Um diese unzureichende Sicht herauszufordern kann

man nach der Bedeutung von verschiedenen Wörtern in analogen (Kon-)Texten fragen, z. B. durch Präsentation gleicher mit unterschiedlichen Beschriftungen, über Fotos verschiedener Gebäude (zwei, drei Tankstellen) oder Waren (Saftflaschen), deren Bezeichnungen miteinander kontrastiert oder aus ihrem vertrauten Kontext herausgelöst werden. Lässt man sie dann benennen, wird schnell deutlich, welche Strategie nicht mehr greift, weil die Wörter selbst unterschiedlich aussehen.

▶ **Einsicht (II): Die Bedeutung eines Wortes ist gebunden an seine grafische Form, sie kann auch unabhängig von seinem Kontext erschlossen werden.**

Kinder, die das verstanden haben, werden zu »Wortbildjägern«. Sie identifizieren vertraute Wörter auch außerhalb des gewohnten Umfelds, aber sie orientieren sich an grafischen Merkmalen, die nichts mit der Logik der Schriftsprache zu tun haben: vor allem an einer bestimmten typografischen Form: »Das heißt ›Coca-Cola‹ wegen der Schleife«. Man kann sie herausfordern, indem man sie zu typischen Emblemen das passende Wort in Standardschrift zuordnen lässt. Oder es werden zu vorgegebenen Buchstaben in Standardschrift Varianten in verschiedenen Schriftarten gesammelt (»Buchstabenplakat« der Woche), um implizite Muster von ihren definierenden Merkmalen aufzubauen. So gewinnen sie

▶ **Einsicht (III): Nicht die Gesamtform des Wortes, sondern die einzelnen Buchstaben – deren Form variieren kann! – sind der Schlüssel zu seiner Bedeutung.**

Manche der Wortbildjäger geben sich dann allerdings schon mit dem Anfangsbuchstaben oder einem charakteristischen Merkmal im Wort (»die zwei ›tt‹ in der Mitte«) zufrieden und verwechseln deshalb ›Post‹ mit ›Polizei‹ oder ›Mutter‹ mit ›Butter‹.

Solche Verwechslungen lassen sich durch das bereits erwähnte »gezinkte Memory« gezielt provozieren – und damit auch die

▶ **Einsicht (IV): Nicht einzelne Buchstaben, sondern deren komplette Kette bestimmt die Identität eines Wortes.**

In Aufgaben wie dem oben erwähnten Vergleich von Karten mit Wörtern unterschiedlicher Länge können Kinder dann zeigen, ob sie auch schon über die

▶ **Einsicht (V): Die grafische Besonderheit des Wortes verweist auf seine Lautung, und erst diese bildet eine Brücke zu seiner Bedeutung.**

verfügen – oder diese im Verlauf der Aktivität gewinnen.

Allerdings fallen Kinder nach diesem großen Schritt oft wieder zurück und begnügen sich mit *einzelnen* Buchstaben als Indikatoren für die Aussprache des Wortes. Um zur Bedeutung zu kommen, riskieren sie oft schon nach dem ersten Laut oder der ersten Silbe den Sprung zum Wort, so dass sie z. B. das vertraute *Lampe für ›Laden‹ lesen oder im entsprechenden Kontext *Lampe für ›Licht‹. Diese Strategie ist zwar angemessener als die der nur graphisch orientierten »Wortbildjäger«, da sie die beiden zentralen Zugänge (Lautierung der Buchstabenfolge und Sinnerwartung) nutzt und bereits miteinander verbindet. Allerdings tun die Leser/-innen dies noch nicht in zureichend konsequenter Form. Wichtig: Obwohl die Orientierung an einzelnen Buchstaben der Strategie der »Wortbildjäger« ähnelt, handelt es sich hier um eine deutlich weiter entwickelte Strategie,

denn die Kinder nehmen den Buchstaben nicht als Indikator für eine vertraute *graphische* Form, sondern als Hinweis auf die *Lautform* des Wortes.

Wie gut diese Strategie schon funktioniert, lässt sich beobachten, wenn zu einem vorgegebenen Bild von mehreren ähnlich geschriebenen Wörtern das passende ausgewählt werden muss: z. B. TIGER/TINTE/TISCH. Dies gelingt nur, wenn die Buchstabenkette konsequent abgetastet und nicht vom Anlaut allein der »Sprung zum Wort« versucht wird. Aus Fehlern in solchen Aufgaben erwächst die

► *Einsicht (VI): Die Buchstabenkette lässt sich in eine Lautfolge übersetzen, die der Aussprache des Wortes entspricht,*

Um diese Einsicht umsetzen können, blenden Anfänger oft alle anderen Zugänge aus und beschränken sich allein auf den »technischen« Versuch, Buchstabenfolgen lautierend zu synthetisieren. Sie werden zu redlichen »Buchstabensammlern«, die WOOOL-LEEE lesen oder EE-IIN-GANG – und scheitern

- weil Einzelbuchstaben lautlich mehrdeutig sind (z. B. Vokale offen/ »kurz« oder geschlossen/ »lang«, z. B. /o:/ in ›Dose‹ vs. /o/ in ›doppelt‹);
- weil selbst »derselbe« Laut je nach Umgebung anders ausgesprochen werden muss (»Koartikulation«, zum Beispiel /k/ in ›Kasten‹ vs. ›Kiste‹).

Aus dieser Sackgasse hilft, zu einem vorgegebenen Schriftwort aus mehreren verschiedenen Bildern das passende auswählen zu lassen, denn dafür muss die Bedeutungsebene erklommen werden. Umgangen werden kann diese Falle durch Aufgaben, die gleichzeitig die Orientierung auf die (ganze) vorgegebene Buchstabenfolge und die Aktivierung der persönlichen Sinnerwartung fordern. Wenn man eine Wortkarte buchstabenweise aus dem »Wörtersack/ Lesekrokodil« zieht oder ein »Wickelwort« buchstabenweise entfaltet, wird nicht synthetisiert, sondern die Kinder werden bei jedem Schritt gefragt: »Welches Wort kann das (jetzt noch) werden?« Dies führt zu der

► *Einsicht (VII): Der notwendige »Sprung zum Wort« führt nur zum Erfolg, wenn die sorgfältige Beachtung der Buchstabenfolge (wieder) verbunden wird mit einer gezielten Sinnerwartung.*

Manche bei einfach strukturierten Wörtern erfolgreiche (Er-)LeserInnen scheitern mit ihrer linear-additiven Strategie an drei besonderen Anforderungen unserer Schrift:

- mehrgliedrige Grapheme wie ›sch‹ oder ›ei‹ müssen als Einheit erkannt,
- lange Wörter müssen in lesbare Einheiten (Silben oder Morpheme) gegliedert werden,
- Besonderheiten der Schreibung zu berücksichtigen hilft beim raschen Erkennen der Bedeutung von Wörtern: Das Stammpinzip der Orthographie macht Bedeutungsverwandtschaften sichtbar (›Wald‹/›Wälder‹), aber in einigen Fällen werden auch Bedeutungsunterschiede sichtbar gemacht: ›Moor‹ vs. ›Mohr‹, ›Eltern‹ vs. ›älter‹ (anders als bei ›Bank‹ oder anderen ›Teekesselchen‹).

Ob Kinder über solche Strukturierungsmöglichkeiten verfügen zeigt sich, wenn man sie beim Lesen eines ungliederten oder eines in Sil_ben ge_glie_der_ten Textes beobachtet. Im zweiten Fall nimmt die Leseleistung nur bei denjenigen Kindern zu, die selbst noch nicht über solche Gliederungsstrategien verfügen (vgl. Scheerer-Neumann 1981). Gleichzeitig fördert die externe Vorgabe der Gliederung die

▶ *Einsicht (VIII): Die Wahrnehmung / Zusammenfassung von Buchstaben in wiederkehrende/n Gruppen erleichtert das Erlesen unbekannter Wörter und die Zuordnung von Bedeutungen.*

Wörter (selbst) grafisch zu gliedern, fordert und fördert die Nutzung von Zwischeneinheiten:

- von der Markierung mit Silbenbögen (RU_FEN)
- über der Gliederung in Morpheme (VER/KAUF/EN)
- und die Auflösung von Zusammensetzungen (BAUM-HAUS)
- bis hin zur Strukturierung von Buchstabenschlangen in Morpheme (DONAU/DAMPF/SCHIFF/FAHRT/S/KAPITÄN/S/MÜTZE)

Sind Leser/-innen auf der Wortebene erfolgreich, können sie zu technisch perfekten »Vorleseautomaten« werden, ohne dass es ihnen aber gelingt die Bedeutung der Einzelwörter zu größeren Sinneinheiten zu verarbeiten. Gefordert sind die Integration der verschiedenen Zugriffe und die Automatisierung ihres Zusammenspiels.

Inhaltliche Fragen zu einem Text, das Füllen von Lückensätzen oder Streichen überflüssiger Wörter (wie im »Stolperwörter-Lesetest«) und das Rekonstruieren zerschnittener Geschichten eignen sich, um die Sinnerwartung zu aktivieren und mit einem genauen Lesen auf der Ebene der einzelnen Wörter zu koordinieren.

Wenn solche Aufgaben in Partnerarbeit durchgeführt, wenn alternative Lösungen im Plenum diskutiert werden (herausgefordert z. B. durch den »Harten Brocken des Tages« im Sinne Erichsons 2004), werden nicht nur die impliziten Strategien (für die Lehrperson) sichtbar – diese Aktivitäten fördern auch die

▶ *Einsicht IX: Texte sind nicht eindeutig, Bedeutung »ergibt« sich nicht aus dem Text, Lesen bedeutet immer auch Deuten durch die LeserInnen.*

Dies wiederum ist eine Einsicht, die nicht nur Kinder für das Verständnis von Texten, sondern auch Lehrer/inn/en für die Interpretation der Lösungsversuche von Kindern entwickeln müssen.

Fazit: Lernbeobachtung als professionelle Qualifizierung

Das vorgestellte Entwicklungsmodell macht deutlich, wie vielfältig die Stolperstellen beim Lesenlernen sein können und wie genau man hingucken muss, um unter der Oberfläche von »falsch« vs. »richtig« die Tiefenstrukturen wahrnehmen zu können. Denn das scheinbar gleiche Ergebnis kann die Folge sehr unterschiedlicher kognitiver Strategien sein. Das lässt sich auch an Schreibversuchen demonstrieren: Die Schreibweise »KINO« etwa kann Folge einer frühen, lautorientierten Schreibstrategie sein – sie kann aber auch aus dem Wissen folgen, dass das /i:/ im Deutschen zwar in der Regel durch »ie« dargestellt wird, dass es aber eine Gruppe von Ausnahmen gibt – wie »Maschine« und »Apfelsine« –, zu denen auch »KINO« zählt. Im Vergleich zum ersten »KINO« wäre die Schreibweise »KIENO« ein Fortschritt – im Vergleich zum zweiten »KINO« wäre sie »schlechter«. Ohne Kenntnis der individuellen Lerngeschichte, also ohne Vergleich mit den früheren Schreibversuchen des Kindes lässt sich die Qualität der Schreibung nicht beurteilen.

Generalisiert man die hier am Beispiel des Schriftspracherwerbs beschriebenen Anforderungen an eine Lernbeobachtung, so sind vier Prinzipien zu beachten:

- *qualitative* Deutung von Lese- und Schreibversuchen, nicht nur quantitative Auszählung nach »falsch vs. »richtig«;

Aufgabe: Verschiedene Schulanfänger notieren für „vier Häuser“...

(1) FIA ROISA (2) KXEQ (3) FHSR (4) VIHR HEUZR

Welche Vorstellungen bzw. Kompetenzen werden in Schreibversuchen dieser Kinder sichtbar - und was könnten hilfreiche Hinweise für den nächsten Schritt in ihrer Strategieentwicklung sein?

(Interpretationshilfen finden Sie in Brügelmann/ Richter (1994, 102ff.)

oder:

Stichworte zur Interpretation:

Entwicklungsfolge der Einsichten

(2) Schreiben unterscheidet sich vom Zeichnen: keine gegenständlichen Bilder mehr, sondern konventionelle Zeichen - aber noch gegenständlich-analog: für jedes Haus ein Buchstabe; Hinweis, dass die Buchstaben sich nicht an Größe, Zahl oder Bedeutung der bezeichneten Gegenstände orientieren, sondern an der Lautung des Wortes;

(3) Orientierung an der Lautform des Wortes - und die wichtigsten Laute erfasst; Hinweis, dass Schreibung mehrdeutig, wenn nicht auch die Selbstlaute aufgeschrieben werden (evtl. mit Hilfe eines Mundspiegels, da Vokale anders als die Konsonanten nicht im Mund abgefühlt werden können); besonders hilfreich: Schreiben mit einem PC-Programm, dass die notierten Buchstaben „auspricht“;

(1) perfekte Umschrift der eigenen Aussprache, vollständig verstanden, dass die Buchstabenfolge der Lautstruktur folgt; Hinweis, dass jeder anders spricht und dass das Lesen deshalb verlangsamt wird, wenn jeder seine Mundart verschriftet; deshalb „Rechtschreibung“ als Vereinbarung einer verbindlichen Schreibweise;

(4) über die Lautung hinaus schon Rechtschreibmuster aufgenommen; Hinweis auf Stammschreibung (Häuser-Haus) und Orientierung auf statistische Regelhaftigkeiten, etwa durch die Sammlung von Beispielwörtern für typische Rechtschreibbesonderheiten (z. B. /i:/ wird im Deutschen in drei Viertel der Fälle als <ie> abgebildet).

- Beachtung des Lösungsprozesses, nicht nur der Lösung als falsches oder richtiges Ergebnis;
- *dialogische* Verständigung mit dem Kind über seine Gründe für eine bestimmte Lösung, nicht nur deren Bewertung von außen;
- Einordnung des Lösungsversuchs in die individuelle *Lerngeschichte*, nicht nur Vergleich mit den Lösungen anderer oder mit der Normlösung.

Testaufgaben können für solche Beobachtungen interessante Anlässe und Deutungshilfen liefern. Aber sie funktionieren nicht »für sich«. Eher haben sie eine Fortbildungsfunktion für die Pädagoginnen - wenn diese sie mit offenen Augen einsetzen und sich

nicht auf schein-objektive Punktwerte fixieren. Das aber setzt theoretisches Wissen über den Gegenstand – und vor allem über die Prozesse seiner Aneignung voraus. Letzteres wiederum lässt sich nur begrenzt vorweg »auf Vorrat« erwerben. Gemeinsame Analysen von Beispielen und der Austausch über alternative Interpretationen sensibilisieren für die Mehrdeutigkeit einer jeden Aufgabenlösung, hilft aber auch, die Wahrnehmung für plausible Deutungen zu schärfen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Primarstufe (2006)*: Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Grundschulverband e. V.: Frankfurt a. M.
- Artelt, C. u. a. (2001)*: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert u. a., S. 69 – 137.
- Backhaus, A. u. a. (2009)*: Kontextspekulanten, Wortbildjäger, Buchstabensammler und Vorleseautomaten. Beobachtungs- und Lernaufgaben (BLAU) zu Stolperstellen des Lesens: Für das Lesen notwendige Einsichten, die LernerInnen bei Vereinseitigung in Sackgassen führen können. Vervielf. Ms. Arbeitsgruppe »Dialogische Diagnostik« im Projekt ALPHA-Profess. Universität: Siegen.
- Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001)*: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.
- Brinkmann, E. (2003)*: »Farrat da war nichz Schwirich ...«: In: Brinkmann u. a. (2003, S. 147 – 154).
- Brinkmann, E. / Brügelmann, H. (2005)*: Pädagogische Leistungskultur – Materialien für Klasse 1 und 2: Deutsch. Teilband 3 der Beiträge zur Reform der Grundschule 119. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Brinkmann, E. / Brügelmann, H. (2010)*: Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung »Offenheit mit Sicherheit«). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl, 1993).
- Brinkmann, E. u. a. (Hrsg.) (2003)*: Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGfL-Jahrbuch »Lesen und Schreiben« Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Fillibach-Verlag: Freiburg.
- Brügelmann, H. / Brinkmann, E. (1998)*: Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 2005).
- Brügelmann, H. / Richter, S. (Hrsg.) (1994)*: Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil (2. Aufl. 1996).
- Dehn, M. / Hüttis-Graff, P. (2006)*: Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Erichson, C. (2004)*: Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch, 1. Jg., H. 2, S. 14 – 17.
- Ferreiro, E. / Teberosky, A. (1982)*: Literacy before schooling. Heinemann: Portsmouth / London (span. 1979).
- Helmke, A. (o. J.)*: Mehr Diagnosekompetenz an Schulen. Download: <http://aqs.rlp.de/aktuelles/mitteilungen/mehr-diagnosekompetenz-an-schulen.html> (Abruf: 5.9.2010).
- Jansen, F. u. a. (2007)*: Lesen und Rechtschreiben lernen nach dem IntraActPlus-Konzept. Springer: Heidelberg.
- Jenkins, J. R. / Larson, K. (1978)*: Evaluating error correction procedures for oral reading. Technical Report N. 55. Center for the Study of Reading / University: Urbana-Champaign, Ill.
- Lenhard, W. / Schneider, W. (2005)*: ELFE 1 – 6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Beltz: Weinheim.
- Lenhard, W. / Schneider, W. (Hrsg.) (2009)*: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik Nr. 7. Hogrefe: Göttingen.
- May, P. u. a. (2002)*: Hamburger Schreib-Probe: HSP 1 – 9. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (6. Auflage).
- McElvany, N. / Schneider, C. (2009)*: Förderung der Lesekompetenz. In: Lenhard / Schneider, S. 151 – 184.

- Metze, W. (2004):* Stolperwörter-Lesetest. Handreichung und Ergebnisse der Stichprobenerhebung. Download: www.lesetest1-4.de (Abruf 19.12.2004).
- Naegele, I. M. / Valtin, R. (Hrsg.) (2003):* LRS – Legasthenie – in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. B. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Beltz: Weinheim / Basel (6. vollst. überarb. Aufl.).
- Scheerer-Neumann, G. (1979):* Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Kamp: Bochum.
- Scheerer-Neumann, G. (1981):* The utilization of intraword structure in poor readers: Experimental evidence and a training program. In: *Psychological Research*, Vol. 43, S. 155 – 178.
- Thomé, G. / Thomé, D. (2004):* Oldenburger Fehleranalyse der orthographischen Kompetenz aus freien Texten ab Klasse 3 und zur Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Universität: Oldenburg.