
Hermann Brezing

Ist erfolgreiche Rechtschreibförderung in der Sekundarstufe möglich?

1. Welche Schwierigkeiten sind zu beobachten?

Viele Schülerinnen und Schüler, die nach der Grundschule schulpsychologische Hilfe in Anspruch nehmen, haben deutliche Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung. Bei einigen steht die Frage nach entsprechenden Hilfen schon bei der Anmeldung im Mittelpunkt, bei anderen wird erst im Verlauf der Beratung sichtbar, dass hinter Schul-unlust, Ängsten und allgemeinem Versagen als ursprüngliches Problem die fehlende Sicherheit beim Erwerb der Schriftsprache verborgen liegt.

Die Lerngeschichten der Kinder sind individuell sehr unterschiedlich, dennoch lassen sich häufig zwei typische Verlaufsprofile beobachten:

(1) In den Hauptschulen trifft man sehr oft auf Schüler und Schülerinnen, die von Beginn an große Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hatten. In der Grundschulzeit waren die schulischen bzw. häuslichen Fördermaßnahmen unzureichend oder nicht dazu geeignet, ihre Rechtschreibunsicherheiten zu verringern. Meist bestehen bei diesen Schülern auch noch mehr oder weniger starke Leseschwierigkeiten. Sie wirken oft sehr resigniert, da sie beim Lesen- und Schreibenlernen laufend Misserfolge erlebten.

(2) In den Realschulen und Gymnasien finden sich dagegen häufiger Schülerinnen und Schüler, die durch Förderung und Unterstützung in der Grundschule trotz einiger Schwierigkeiten angemessene Rechtschreibleistungen erreichen konnten. Die höhere Belastung durch Faktoren wie Zeitdruck, höheres Anspruchsniveau, Konkurrenz u.a. verunsichert sie aber so, dass sie einen deutlichen Leistungseinbruch erleiden und Gefahr laufen, in einen Teufelskreis des Versagens zu geraten.

Bei der Analyse der schriftlichen Arbeiten der in der Beratungsstelle vorgestellten Schülerinnen und Schüler fallen folgende Punkte auf:

Anders als bei Kindern, deren Rechtschreibfähigkeit gut entwickelt und automatisiert ist, machen Kinder mit deutlichen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ihre Fehler nicht vorwiegend bei wenig geläufigen Wörtern oder schwierigen grammatikalischen Regeln. Ihnen unterlaufen auch bei häufig geübten Schreibweisen sogenannte Leichtsinnsfehler. Manchmal wird eine hinter diesen Verschreibungen stehende Strategie sichtbar, oft erscheinen sie aber auch willkürlich und wenig nachvollziehbar.

Die Fehlerzahl steigt unter Stress dramatisch an. Je größer der Zeitdruck und die Anspannung beim Schreiben werden, desto höher wird die Fehleranfälligkeit. Nicht selten ist die Rechtschreibleistung solcher Schülerinnen und Schüler in Diktaten besser als in Aufsätzen, für die nur eine sehr kurze Bearbeitungszeit zur Verfügung steht.

Wenn rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler Texte abschreiben, wirken sie oft sehr unsicher. Sie merken sich selten ganze Sätze oder Sinneinheiten, son-

dern schreiben eher mit häufiger Blickkontrolle. Durch diese Unterbrechungen des Schreibflusses mitten im Satz oder gar im Wort fällt es ihnen schwer, den Sinn des Geschriebenen zu verstehen und zu speichern. Meist brauchen sie für das Abschreiben auch mehr Zeit als andere.

Die Unsicherheit und Anspannung beim Schreiben schlägt sich auch im Schriftbild deutlich nieder. Ihre Handschrift wirkt oft verkrampft und wenig flüssig; sie korrigieren häufig und dies teilweise mehrfach an einer Stelle.

2. Wie kommt es zu diesen Schwierigkeiten?

Ausgangspunkt vieler Überlegungen von Theoretikern und Praktikern, die sich mit den Ursachen von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten befassen, ist folgende Beobachtung:

Die meisten Lernenden erreichen durch den selbsttätigen Schriftsprachgebrauch in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess ein Stadium, das als automatisierte Normschreibung bezeichnet werden kann. Einer kleineren Gruppe gelingt diese Automatisierung nicht, obwohl sie häufig wesentlich mehr üben als ihre Mitschüler und daher eigentlich mehr schriftsprachliche Erfahrungen mit vorgegebenen Texten machen. Die bei diesen Schülerinnen und Schülern nach einiger Zeit zu beobachtende Tendenz, Schrift zu vermeiden, ist in der Regel eine Folge ihrer anfänglichen Enttäuschungen.

Diese Beobachtungen werden von den Expertinnen und Experten nicht einheitlich interpretiert. Für einige unterscheiden sich die Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nur in ihrem schriftsprachlichen Entwicklungsstand von den unauffälligen Kindern. Andere gehen davon aus, dass die zentralnervöse Informationsverarbeitung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten störungsanfälliger ist als bei unauffälligen Kindern. Diese Position geriet durch die zunächst vergebliche Suche nach für diese Gruppe spezifischen Verursachungsfaktoren ins Wanken. Seit einiger Zeit orientieren sich die neuropsychologischen Theorien jedoch nicht mehr vorwiegend an einzelnen Teilprozessen, sondern an Modellen, die sich mit der Frage befassen, ob und welche Unterschiede bei der Integration verschiedener Teilprozesse bestehen. Ein Beispiel dafür ist das Konzept 'Automatisierbarkeit', das von Nicolson und Fawcett (1990) vorgeschlagen wurde.

Eine aus meiner Sicht sinnvolle Weiterführung dieser Modelle bieten Haken und Haken-Krell (1997) mit ihrer Theorie der Selbstorganisation des Gehirns. Sie schreiben (a.a.O., S. 234): Wenn „die sensorischen Eingänge und die motorischen Ausgänge zu einer Einheit verschmelzen“, „führen innere und äußere Anlässe im Gehirn zur Bildung von Ordnern“. Diese Ordner entstehen nach ihrer Meinung aus den Wahrnehmungen und Bewegungsmustern und steuern ihrerseits wieder die Wahrnehmungen und Bewegungen. Die gespeicherten Ordner verbinden sich im Lauf der Zeit mit ganz verschiedenen inneren Mustern und äußeren Ein- und Ausgängen und können dadurch in unterschiedlichen Situationen abgerufen werden. (vgl. a.a.O., S. 250f).

Wendet man diese Gedankengänge auf den Erwerb einer selbstgesteuerten Rechtschreibung an, liegt aus meiner Sicht folgender Schluss nahe:

Wenn die Informationsverarbeitung im Gehirn weitgehend störungsfrei verläuft, führt der regelmäßige Schriftsprachgebrauch zu einer gelingenden Selbstorganisation.

Lese- und Schreiberfahrungen lassen automatisch Ordner entstehen, die ihrerseits wieder die Wahrnehmungen und die motorischen Prozesse beim Lesen und Schreiben steuern. Die didaktischen Maßnahmen der Lehrkräfte unterstützen den Schriftspracherwerb optimal, wenn sie auf das jeweilige Stadium der Schreibentwicklung (bzw. der Ordnerbildung) abgestimmt sind. Falls der Entwicklungsstand der Lernenden jedoch nicht beachtet wird, kann es trotzdem zu Schwierigkeiten kommen.

Wenn dagegen entweder die Informationseingänge auf einem oder mehreren Sinneskanälen, die motorischen Prozesse (Sprechen, Schreiben) oder die Verknüpfungen und Rückkopplungen der verschiedenen Informationseingänge und -ausgänge beeinträchtigt sind, gelingt auch die Selbstorganisation nur eingeschränkt und das Entstehen stabiler Ordner ist deutlich erschwert. In diesem Fall müssen didaktische Maßnahmen so erfolgen, dass sie die Störungen der Selbstorganisationsprozesse kompensieren. Da die davon betroffenen Kinder in der eigengesteuerten Entwicklung zu scheitern drohen, sind gezielte Förderungen notwendig.

Dieses Modell bietet eine Erklärung dafür, warum die Suche nach einer einheitlichen Ursache von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zum Ergebnis führte, dass viele ganz unterschiedliche Verursachungsmomente sehr ähnliche Schwierigkeiten hervorrufen können.

Aus meiner Sicht ist es voreilig, daraus den Schluss zu ziehen, es gebe keine eindeutig feststellbaren Schwächen, die die betroffenen Kinder von der großen Gruppe unauffälliger Kinder unterscheiden. Die Probleme zeigen sich zwar selten beim Vergleich einzelner Teilfunktionen, aber sehr deutlich bei der Integration dieser Teilfunktionen.

Der meines Erachtens entscheidende Faktor für das Entstehen von Problemen ist nämlich nicht die Beeinträchtigung in irgendeinem Teilbereich, sondern die Störung der Selbstorganisation und die zu geringe Zahl bzw. Stabilität der entstehenden Ordner.

Die zu Beginn meines Aufsatzes berichteten Beobachtungen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe lassen sich durch dieses Modell gut erklären. Die unterschiedlichen Verlaufsprofile weisen darauf hin, dass entweder die Selbstorganisation stark störungsanfällig war und die Lese- und Schreibentwicklung massiv beeinträchtigte oder dass die sich herausbildenden Ordnungen nicht stabil genug waren, um höheren Anforderungen an die Komplexität der Informationsverarbeitung und an die Belastbarkeit zu genügen.

Das Schriftbild und die Beobachtungen beim Abschreiben zeigen, wie die fehlende Automatisierung durch meist ungünstige Strategien ersetzt wird. Die Art der Fehler schließlich verweist durch die scheinbare Zufälligkeit und durch die mangelnde Konstanz auf das Fehlen von stabilen Ordnern.

3. Wie können diese Schwierigkeiten überwunden werden?

Für die Kompensation von Rechtschreibschwierigkeiten folgt aus diesen Überlegungen:

Ziel der Förderung ist in erster Linie die Unterstützung der Selbststeuerung und Automatisierung.

Der Hauptansatzpunkt ist die dynamische Rückkopplung und Integration der verschiedenen Eingänge und Ausgänge im Gehirn. Erfolgversprechend sind also Strategien, die die Wahrnehmungen, die internen Speicher und die motorischen Ausführungen miteinander verknüpfen und so die Selbstorganisationsprozesse unterstützen.

Wenn dieser zentrale Ordnungsprozess durch geeignete Unterstützung gelingt, kann ein und dieselbe Fördermaßnahme bei ganz unterschiedlichen Entstehungsbedingungen erfolgreich sein. Nur wenn die integrativen Strategien wegen zu großer Störungen in Teilbereichen versagen, ist eine gezielte Förderung einzelner Funktionen notwendig.

Die von Heide Buschmann in der Schulpsychologischen Beratungsstelle Waldshut entwickelte Methode der 'Dynamisch-integrativen Förderung von Sprechen Schreiben Lesen' kann für sich in Anspruch nehmen, ein besonders effektiver Ansatz zur Unterstützung der Selbstorganisation zu sein. Langjährige Erfahrungen in der Einzelförderung und der Arbeit mit Schülergruppen sowie Schulklassen belegen dies ebenso wie empirische Untersuchungen (zusammenfassend dazu Tacke, Brezing und Schultheiß, 1994).

Nachfolgend sollen die Grundprinzipien des Vorgehens erläutert werden, nähere Ausführungen zur Umsetzung im Schulalltag finden sich in den Aufsätzen von Frau Angele und Herrn Thiel.

Das Ziel der dynamisch-integrativen Förderung ist es, in der Synchronisierung des Sprechens (in rhythmisch akzentuierten Silben) und des Schreibens über die dadurch erreichte Koppelung aller Informationseingänge und motorischen Ausgänge die Selbststeuerung des Rechtschreibens zu automatisieren. Um dieses Ziel zu erreichen, sind folgende Fertigkeiten notwendig:

- Rhythmisches Segmentieren von Wörtern in (für die Schreibsteuerung geeignete) Silben
- Synchronisierung von Mundbewegungen und Handbewegungen
- Anwendung der Sprech-Schreib-Steuerung auch am Wortende

Manche Schülerinnen und Schüler haben mit der automatischen Silbierung von Wörtern keine Mühe. Sie trennen Sprechsilben ohne nachzudenken und verdoppeln auch Konsonanten an den entsprechenden Silbengelenken. Wenn diese Silbierung nicht gleich geleistet werden kann, wird sie „schwingend“ eingeführt. Dabei wird das Sprechen in Silben mit girlandenförmigen, tiefen Armschwüngen (mit der Schreibhand in Schreibrichtung) begleitet, wobei der Schwung durch seitwärts schreitende Bewegungen noch unterstützt werden kann. Ähnliche Schwungübungen mit entsprechend kleineren Girlandenbogen sind auch an der Tafel, mit der Hand auf dem Tisch oder auf dem Papier möglich, wobei sowohl auf die durch entsprechend tiefe Bogenausführung deutlich hervortretenden Pausen zwischen den Silben wie auf die genaue

zeitliche Abstimmung von Sprechbewegungen und Schwungbewegungen geachtet wird. Dabei gelingt die „richtige“ Silbierung um so besser, je mehr sich die Lernenden auf die tiefen Schwungbewegungen des gesamten Körpers einlassen. Hier besteht für einige Schüler der Sekundarstufe das Problem. Sie lassen sich ungern auf diese Form der Körperarbeit ein und lehnen sie als „Babykram“ ab. Es dauert oft lange, bis diese Sperre überwunden werden kann. Da für den Erfolg der Förderung die richtige Silbierung entscheidend ist, sind diese Übungen jedoch unverzichtbar.

Seit der ersten Veröffentlichung dieser Methode in einem Referat auf dem Legasthniekongress 1986 wurde immer wieder darüber diskutiert, ob diese Form der Silbentrennung (z. B. Mor-ge-n-son-ne, Ge-wit-ter-re-gen) überhaupt mit sprachwissenschaftlichen Vorstellungen in Einklang zu bringen ist. In ihrer 1997 erschienenen Dissertation beantwortet Gabriele Hinney diese Frage positiv und leitet daraus recht-schreibdidaktische Folgerungen ab. Auch bei ihr bleibt das 'rhythmisch-silbierende Sprechschreiben die elementare Rechtschreibstrategie'. (S. 120 ff)

Das rhythmisch-melodische Sprechschwingen unterstützt und reguliert die Sprechartikulation und trainiert die Koordinierung und Synchronisierung der Mund- und Körpermotorik. Beim gleichzeitigen Sprechschreiben werden dann optische und akustische Wahrnehmungen, intern gespeicherte Informationen, sprech- und handmotorische Handlungen sowie die entsprechenden kinästhetischen Rückmeldungen in einem dynamischen Rückkopplungsprozess verknüpft.

Fast allen Schülerinnen und Schülern fällt es leicht, das Prinzip der Synchronisierung von Sprechen und Schreiben zu verstehen. Die praktische Umsetzung gelingt einigen sehr rasch, andere brauchen dafür längere Phasen der regelmäßigen Übung. Dabei empfiehlt es sich, ähnlich wie im Anfangsunterricht (vgl. Renk, 1997) genau auf die Schwierigkeitsabstufung des Wortmaterials zu achten. Am Beginn stehen lautgetreue und leicht zu silbierende Wörter mit klingenden (dauerhaft sprechbaren) Einzelkonsonanten. Darauf folgen Wörter mit nicht-klingenden Verschlusslauten. Für die nachfolgenden Wörter mit Doppelkonsonanten gilt die gleiche Reihenfolge. Am Schluss stehen Besonderheiten (wie z. B. tz, ck), und Wörter mit Konsonantenhäufungen. Ein systematisch abgestuftes Programm zum Aufbau des synchronen rhythmisch-melodischen Sprechschreibens in den Klassen 5 und 6 wurde von Carola Reuter-Liehr (1992) veröffentlicht. Es wendet sich allerdings mehr an therapeutische Praxen als an Lehrkräfte, bietet aber durch seine Fülle an Material wertvolle Anregungen.

Wenn die synchrone Steuerung gelingt, reduzieren sich Auslassungsfehler, Vertauschungen und falsch verschriftete Laute meist drastisch. Außerdem schreiben die Schüler dann rhythmischer, flüssiger und weniger verkrampft, was sich in einer deutlichen Verbesserung des Schriftbildes zeigt.

Bei Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe ist jedoch häufig zu bemerken, dass sie diese Steuerungshilfen nicht automatisch für alle Schreibansätze übernehmen, sondern sie nur bewusst in den Übungen anwenden. Sie empfinden diese Methode als zu zeitaufwendig und lästig, wobei sie durch diesen stetigen Wechsel des Vorgehens selber dazu beitragen, dass ihnen die Sprech-Schreib-Steuerung Mühe macht. In diesen Fällen sind unterstützende Hinweise durch möglichst alle unterrichtenden Lehrkräfte sinnvoll, da nur durch stetige Anwendung diese Strategie automatisiert wird.

Sobald das synchrone Sprechschreiben bei mehrsilbigen und gut zu durchgliedern- den Wörtern automatisiert ist, kann die Ausweitung der Methode auf einsilbige Wör- ter und Schwierigkeiten am Wort- bzw. Morphem-ende erfolgen. (z. B. Bergwerk, toll, Rolltreppe, es klappt etc.). Je besser es Kindern und Jugendlichen gelingt, die kogni- tiven Strategien der Ableitung und Verlängerung durch ein weiterschwingendes Sprechen zu unterstützen oder zu ersetzen, desto besser wird auch ihre Recht- schreibleistung. Für die schwächeren Rechtschreiber ist es (nach den Erfahrungen der Anwender dieser Methode) offenbar fast immer leichter, beim Sprechen den Un- terschied zwischen weichen und harten Konsonanten oder zwischen Einfach- und Doppelkonsonanz zu spüren als auf kognitivem Weg Sicherheit zu erlangen. Sie be- nötigen dazu aber regelmäßige Übungen über meist mehrere Monate hinweg.

Bei der Erarbeitung dieser Verlängerung durch weiterschwingendes Sprechen emp- fiehlt es sich, mit einsilbigen Haupt- und Eigenschaftswörtern zu beginnen. An ihnen lässt sich das Prinzip der verlängernden Silbierung besonders gut zeigen. (Pil-ze, Hun-de, schnel-ler). Zusammengesetzte Wörter stellen einige Schülerinnen und Schüler vor größere Schwierigkeiten, da sie zunächst die Konstruktion der Wörter begreifen müssen, bevor sie die Verlängerung einzelner Bestandteile erproben kön- nen. Auch die Verlängerung am Verbende hat für manche ihre Tücken, vor allem bei den Vergangenheitsformen starker Verben (z. B. er kam – wir kamen; sie traf – sie trafen).

Im günstigsten Fall entwickeln Kinder und Jugendliche diese Art der Verlängerung ohne Mühe und fast automatisch aus dem silbierenden Mitsprechen. Die Mehrzahl der Übenden benötigt jedoch Zwischenschritte, in denen sie bewusst die entspre- chende Verlängerungsform suchen und sie silbierend und schwingend sprechen. Auch bei dieser Gruppe ist es Ziel aller Übungen, die weiterschwingende Sprechwei- se so zu automatisieren, dass sie den Schreibfluss nicht mehr unterbricht, sondern nur noch als entsprechende Pause bemerkbar wird. Die Formen klappt bzw. hupt werden dann so gesprochen und geschrieben: klap.pt bzw. hup.t.

Grammatikalische Kenntnisse und Bedeutungswissen erleichtern die richtige An- wendung der Verlängerung, können aber von schwächeren Rechtschreibern ohne das weiterschwingende Sprechen meist nicht umgesetzt werden.

Schülerinnen und Schüler, die diese Strategien beherrschen, können damit die ü- berwiegende Zahl der in ihren Texten vorkommenden Wörter selbstgesteuert und daher ohne bewusstes Nachdenken sicher richtig schreiben. Wie Reuter-Liehr (a.a.o., S. 35) bemerkt, bekommt der Schreibende dann „den Kopf frei für die kogniti- ven Rechtschreibregeln und kann sie Schritt für Schritt berücksichtigen“. Neben den Regeln zur Groß- und Kleinschreibung, zur Zusammen- oder Getrennt-Schreibung und zur Zeichensetzung sind es vor allem die Wörter bzw. Morpheme, die auch bei besonders deutlicher Artikulation nicht durch die Verknüpfung von Sprechen und Schreiben rechtschreibgerecht verschriftlicht werden können.

Als Beispiele seien genannt:

- Unterscheidung von v und f bzw. v und w
- Wörter mit oder ohne -h- als Zeichen für lange Vokale
- Wörter mit langem i, das nicht als ie geschrieben wird.

In diesen und ähnlichen Fällen ist ein 'Merkwort-Training' unerlässlich. Dabei werden die Morpheme und Wörter geübt, deren Schreibung von der häufigeren Schreibung

abweicht. Für Schüler und Schülerinnen, die als Elementarstrategie das synchrone rhythmisch-melodische Mitsprechen anwenden, reduziert sich allerdings im Vergleich zu sonstigen Wortschatzlernmethoden der Umfang der zu lernenden Wörter drastisch, da sie viele Wörter des Grundwortschatzes 'automatisch' richtig schreiben können.

Anregungen zu dieser Arbeit mit Merkwörtern sind im Artikel von Herrn Thiel zu finden. Auch Sprachbücher bieten dazu oft geeignete Vorlagen. Als Beispiel sei hier „geradeaus fünf“ aus dem Verlag Ernst Klett erwähnt, weil seine Vorschläge zum Rechtschreiblernen auf der rhythmisch-silbierenden Mitsprechstrategie aufbauen.

Für die Arbeit mit Merkwörtern gelten die allgemeinen lernpsychologische Prinzipien. Im Schulalltag wird zwar fast immer darauf geachtet, dass ein wiederholtes Lernen in kleineren Portionen effektiver ist als massiertes Lernen. Leider legen einige Materialien jedoch nahe, Merkwörter der gleichen Kategorie zu lernen (z. B. Wortreihen mit ai) oder kontrastierend zu vergleichen (h oder kein h?). Bei unsicheren Rechtschreibern führt dieses Vorgehen durch Interferenzen regelmäßig eher zu weiteren Verwirrungen und mehr Fehlern als vorher. Merkwörter sollten daher bunt gemischt geübt werden, bis sie zuverlässig richtig geschrieben werden.

Für jeden Schüler sollte ein eigenes Heft bzw. eine eigene Merkwortkartei angelegt werden. Herkömmliche Merkwortsammlungen enthalten zum einen zu viele Wörter, die auch durch Sprechen abgesichert werden können. Zum anderen berücksichtigen sie individuelle Fehlerschwerpunkte und Stärken zu wenig.

In der Sekundarstufe ist häufig zu beobachten, dass die Rechtschreibfehler in Aufsätzen besonders zahlreich sind. Wie schon erwähnt, spielt hier auch der subjektive oder der objektive Zeitdruck eine große Rolle. Die Selbststeuerung des Rechtschreibens kann nur gelingen, wenn sie nicht durch andere Prozesse gestört wird. Um Zeit zu gewinnen, neigen Schülerinnen und Schüler dazu, ihre Texte gleichzeitig zu formulieren und aufzuschreiben. Kinder und Jugendliche mit Rechtschreibschwierigkeiten sind dazu selbst mit gut eingeübten Kompensationsstrategien nicht in der Lage. Um einigermaßen fehlerfreie Texte schreiben zu können, sollten sie entweder mit Konzept arbeiten oder ihre einzelnen Sätze probeweise vorformulieren. Für diesen Mehraufwand benötigen sie eine ihren Möglichkeiten angemessene Zeit, die ihnen leider häufig nicht gewährt wird.

In allen weiterführenden Schulen nimmt das Schreiben auch in den Sachfächern einen größeren Raum ein als in der Grundschule. Die Lehrer aller entsprechenden Fächer können die Fördermaßnahmen des Deutschunterrichts unterstützen, wenn sie die Schüler zum Abschreiben in Sätzen oder Sinneinheiten anhalten und die schwachen Rechtschreiber ermuntern, ihre Mitsprechstrategie anzuwenden. Von dieser Zusammenarbeit profitieren Schüler und Lehrkräfte.

4. Wie sind die Erfolgsaussichten?

Die Wirksamkeit der dynamisch-integrativen Förderung nach Buschmann wurde in empirischen Studien nachgewiesen (Tacke u. a., 1994). Auf die Sekundarstufe bezogen liegen aus Baden-Württemberg sowohl für die Einzelbetreuung wie für den Einsatz in Förderkursen überwiegend positive Erfahrungsberichte vor. Die in der Lehrerfortbildung tätigen Multiplikatoren berichten allerdings, dass aus organisatorischen

Gründen Förderkurse in der Sekundarstufe selten angeboten werden. Die Nachfrage nach Betreuung durch die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ist dagegen ungebrochen. So wurden allein im Oberschulamt Freiburg an den Schulpsychologischen Beratungsstellen in den letzten Schuljahren jährlich ca. 140 Schüler/innen der Sekundarstufe wegen ihrer Rechtschreibschwierigkeiten betreut.

Aus der Betreuung der Einzelfälle lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Die Strategie des rhythmisch-melodischen Mitsprechens kann prinzipiell in jeder Alters- und Klassenstufe eingesetzt werden. Positive Erfahrungen liegen z. B. auch in der schulpsychologischen Arbeit mit Erwachsenen vor.
- Bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe ist für den Erfolg die Motivation, sich auf dieses Vorgehen einzulassen, entscheidend. Kinder aus den Klassen 5 und 6 haben manchmal Mühe, emotionale Widerstände gegen 'Erstklässlermethoden' zu überwinden. In den höheren Klassen lassen sich Jugendliche oft leichter rational überzeugen und sind eher bereit, ungünstige Strategien zu ändern. Da jedes Umlernen mehr Mühe macht als Neulernen, kommt es immer darauf an, ob es gelingt, soviel Erfolgszuversicht zu wecken, dass die Betroffenen bereit sind, regelmäßig zu üben.
- Während in der Grundschule häufiger mit Entwicklungsverzögerungen gerechnet werden muss, die eine therapeutische Betreuung vor der eigentlichen Rechtschreibförderung nötig machen, treten solche Fälle in den weiterführenden Schulen seltener auf. Dennoch sollten gerade bei schwerwiegenden Problemen auch logopädische, ergotherapeutische und ähnliche Maßnahmen in Erwägung gezogen werden.
- Die Intelligenz der Schülerinnen und Schüler spielt bei der Frage des Erlernens der elementaren Steuerungsstrategie keine Rolle, da ihr Gelingen nicht von kognitiven Faktoren abhängt. Beim Erlernen der zusätzlichen Regeln und Merkwörter bestimmen Intelligenzunterschiede den Erfolg entscheidend mit.
- In den unteren Klassen der Sekundarstufe wird der Erfolg auch durch die elterliche Unterstützung beeinflusst.
- Der Erfolg dieser Strategie wird dann in Frage gestellt, wenn sie nur sporadisch und als eine Technik unter anderen eingesetzt wird. Nur eine konsequente Anwendung bei allen Schreibanlässen verhilft zur gewünschten Automatisierung. Die Schülerinnen und Schüler sollten daher von allen Lehrkräften darin unterstützt werden.

Auch bei Beachtung aller dieser Punkte und bei hoch motivierten Schülern kann eine vollständige oder fast vollständige Vermeidung aller Rechtschreibfehler kein realistisches Ziel sein. In vielen Fällen gelingt es jedoch, die Rechtschreibleistung so zu verbessern, dass die Schüler entsprechend der Verwaltungsvorschrift vom 10.12.1997 den Grundanforderungen genügen und ihnen eine ihrem individuellen Leistungsvermögen angemessene Schullaufbahn ermöglicht wird. In diesem Sinne ist eine erfolgreiche Rechtschreibförderung auch in der Sekundarstufe möglich.

Literatur

- Buschmann, H.; Renk, G.: Dynamisch-integrative Förderung von Sprechen Schreiben Lesen. Video-Lehrgang mit Begleitheften (an allen Schulpsychologischen Beratungsstellen in Baden-Württemberg ausleihbar); 1988 ff.
- Haken, H.; Haken-Krell, M.: Gehirn und Verhalten. Deutsche Verlags-Anstalt; Stuttgart, 1997
- Hinney, G.: Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Peter Lang; Frankfurt / M, 1997
- Nicolson, R. I. und Fawcett, A. J.: Automaticity: A new framework for dyslexia research? Cognition, 1990, 35, 159–182
- Renk, G.: Rhythmisch-melodisches Sprechen als Hilfe für den Lese- und Schreiblernprozess. In: Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule. Broschüre des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1997
- Reuter-Liehr, C.: Lautgetreue Rechtschreibförderung. Winkler; Bochum, 1992
- Tacke, G.; Brezing, H.; Schultheiß, G.: Rhythmisch-Syllabierendes Mitsprechen als Möglichkeit, die Rechtschreibung zu verbessern. Lehren und Lernen 1994 20 (1), 13–39

Herrmann Brezing ist Oberpsychologierat an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Konstanz. Seit 1973 arbeitet er als Schulpsychologe. Herr Brezing leitet die Fortbildung für Multiplikatoren im Bereich der Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in den Oberschulämtern Freiburg und Tübingen.

Helga Angele

Weiterführung des Lese- und Schreiblernprozesses in der Realschule auf der Basis des rhythmisch-melodischen Sprechens

Der Wechsel in die Klasse 5 der Realschule bedeutet für die Schülerinnen und Schüler eine große Veränderung. Alles ist anders: Das Schulhaus, die Klasse, neue Fächer, viele Lehrerinnen und Lehrer, auf die sich die Kinder einstellen müssen. Die individuellen Unterschiede in der Entwicklung sowie in den fachlichen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind groß. Diese Situation kann von den Kindern als eine Herausforderung empfunden werden, sie kann aber auch zu Unsicherheiten und Ängsten führen. Dies vor allem bei Kindern, die noch Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben. Sie generalisieren diese Schwierigkeiten häufig auf die anderen Fächer und bauen ein negatives Selbstbild auf, das zu einem - unnötigen - Versagen führen kann. Um dieser Entwicklung vorzubeugen, müssen die Schwierigkeiten dieser Kinder rechtzeitig erkannt und behoben werden. Dies ist eine der wichtigsten Aufgaben des Deutschunterrichts in den Klassen 5 und 6, da hier die Grundlage für das Lernen und damit für den Erfolg in den folgenden Schuljahren gelegt wird.

In diesen beiden Klassenstufen stehen die Lehrerinnen und Lehrer jedoch vor der schwierigen Situation, mit dem breiten Spektrum an Verhaltensweisen, Lernvoraussetzungen und Leistungsunterschieden konfrontiert zu sein. Wie soll man dabei allen Kindern gerecht werden?

Um dieses Ziel zu erreichen, muss auf jeden Fall eine intensive Zusammenarbeit aller beteiligten Lehrkräfte möglich gemacht werden. Ein Aspekt, der von allen beachtet werden sollte, ist: "Deutsch als Unterrichtsprinzip", d. h.: Jede Unterrichtsstunde kann - quasi nebenbei - eine Deutschstunde sein und die Kinder beim Erlernen der schriftlichen und mündlichen Sprachverwendung unterstützen. In allen Fächern wird z. B. normgerechtes Schreiben gefordert - und sollte nach Möglichkeit auch gefördert werden! Dies fällt leichter und wird erfolgreicher, wenn alle Beteiligten die angewandte Methode des Lese- und Schreibunterrichts kennen und nach Möglichkeit anwenden oder wenigstens ermöglichen.

Eine große Hilfe wäre es, wenn eine Schule die Flexibilisierungsmöglichkeiten des Unterrichts und damit die pädagogischen Gestaltungsfreiräume für neue Unterrichtsformen (Verwaltungsvorschrift vom 15.8.1996) nutzen könnte. Eine flexible Gestaltung des Deputats hat den Vorteil, dass nur wenige Personen in den Klassenstufen 5 und 6 eingesetzt werden. Die beteiligten Lehrkräfte finden schneller als Team zusammen, können dadurch leichter gemeinsame didaktische Ziele erarbeiten und auch die Arbeitsweisen der anderen Fächer kennen lernen. Auf dieser Basis ist die Toleranz einer ungewohnten Methode - wie es z. B. das rhythmisch silbierende Sprechen und Schreiben ist - eher möglich. Durch die mögliche flexible Gestaltung des Stundenplans kann der Unterricht dem Tages- und Lernrhythmus der Kinder besser angepasst werden. Ein offener, differenzierter Unterricht ist somit leichter zu verwirklichen.

Auch die Lehrerinnen und Lehrer der anderen Fächer können in ihrem Unterricht beitragen, den Kindern bei der Überwindung ihrer Probleme zu helfen. Häufig haben Schülerinnen und Schüler mit LRS-Problemen auch Mängel in ihrer Motorik, ihrer Feinmotorik, ihrem Rhythmus-Gefühl und ihrer Konzentrationsfähigkeit. Hier können alle Fächer, im motorisch / rhythmischen Bereich vor allem aber die Fächer Sport, Musik, BK und Technik gezielt beitragen, die Defizite auszugleichen. In allen Fächern können Konzentrationsübungen und -spiele sowie Phantasiereisen den Kindern eine Hilfe sein. Eine Absprache der Lehrkräfte ist allerdings unumgänglich, um Häufungen zu vermeiden und die einzelnen Kinder adäquat fördern zu können.

Die Hauptaufgabe der Weiterführung des Lese- und Schreiblernprozesses liegt allerdings bei der Deutschlehrerin, beim Deutschlehrer. Der Deutschunterricht baut auf den in der Grundschule erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Handlungs- und Lernformen auf. Seit Januar 1998 bietet die Grundschule den Eltern an, die weiterführende Schule über eine festgestellte Lese- und / oder Rechtschreibschwäche sowie die bereits durchgeführten Fördermaßnahmen zu informieren. Es ist zu wünschen, dass die betroffenen Eltern diese Möglichkeit nutzen, damit die weiterführende Schule über die individuellen Probleme eines Kindes Bescheid weiß und entsprechend weiterarbeiten kann.

Jedes Kind muss dort abgeholt werden, wo es in seinem Lernprozess gerade steht. Da die "Standorte" sehr unterschiedlich sind, ist es zunächst notwendig, eine Analyse über den Leistungsstand durchzuführen. Hier bietet sich an, ein Testdiktat auf der Basis des Grundschulwortschatzes schreiben zu lassen. Den Kindern sollte bekannt sein, dass es sich um eine nicht benotete Übung handelt, damit unnötiger Stress vermieden wird. Dieses Übungsdiktat soll auch wichtige Erkenntnisse darüber geben, wie ein Kind schreibt, das heißt, die erworbene Schreibstrategie sollte beobachtet werden: Kann ein Kind sich längere Satzteile merken? Hält es im Wort oft an, weil es nicht weiter weiß? Spricht es beim Schreiben -leise- mit? Mit welcher Geschwindigkeit schreibt es? Wie korrigiert es eventuelle Fehler? Und nicht zu unterschätzen: Wie ist die Körperhaltung, wie ist das Schriftbild? Da für diese Beobachtungsaufgabe die Gruppengröße nicht zu groß sein darf, sollte man die Klasse in Gruppen teilen. Bei der Beobachtung kann die Lehrerin/der Lehrer auch erste Erkenntnisse gewinnen, welches Kind welche Förderung braucht und wie der Rechtschreibunterricht differenziert werden muss.

Die Fehleranalyse des Übungsdiktates zeigt weitere Schwerpunkte der künftigen Arbeit. (Diagnose-Schwerpunkte siehe unten.) Gerade beim Rechtschreibunterricht ist es sinnlos, alle Kinder das Gleiche üben zu lassen. Bei allen, besonders aber bei schwachen Rechtschreibern, muss eine Stufe des Schreib-Entwicklungsprozesses erst gesichert sein, bevor die nächste angestrebt wird. Manche Kinder brauchen dazu mehr Zeit und ein Kind, das diese Probleme nicht hat, langweilt sich und lernt nichts. Hier ist eine Differenzierung unbedingt notwendig! Um eigenverantwortlich arbeiten zu können, muss jedoch allen Kindern die Methode vertraut sein, mit der gearbeitet werden soll.

Eine Möglichkeit ist das Arbeiten mit der Methode des silbierenden Sprechens und Schreibens. In dieser Broschüre stellt Herr Brezing diesen Ansatz ausführlich dar. In der Broschüre 'Lese- und Schreibprobleme in der Grundschule' stellt Herr Renk einen Praxisbericht aus der Grundschule vor. Hier soll nun gezeigt werden, wie in der Realschule mit dieser Methode gearbeitet werden kann.

Viele Schülerinnen und Schüler kennen diese Methode aus der Grundschule. Bei ihnen ist es lediglich notwendig, immer wieder in Erinnerung zu rufen, wie sie funktioniert, damit sie auch angewendet und somit im Laufe der Zeit automatisiert wird.

Bei den Kindern, denen diese Methode unbekannt ist, muss sie sorgfältig erarbeitet werden. Hier wäre es überaus wünschenswert, dass eine Schule Förderkurse einrichtet, in denen in ca. 8 - 10 Wochen die Grundlagen vermittelt werden. Ein Förderkurs hat den großen Vorteil, dass in kleinen Gruppen gearbeitet wird, vorhandene Hemmungen schneller abgebaut und auf individuelle Probleme, sei es in der Motorik, in der optischen oder akustischen Wahrnehmung oder in der Konzentrationsfähigkeit besser eingegangen werden kann. Hier besteht die Möglichkeit auch spielerisch zu arbeiten, so dass die Schülerinnen und Schüler den Förderkurs nicht als "Strafe für ihr Nicht-Können", sondern als Spaß erleben und somit eine eigene Motivation entwickeln. Außerdem erleichtert eine kleine Gruppe die Zusammenarbeit mit den Eltern, die z. B. zu den Übungsstunden eingeladen werden können und auf diese Weise die Methode kennen lernen. So wird eine häusliche Hilfe mit der schulischen Arbeit abgestimmt und bringt schneller einen Erfolg für das Kind.

In vielen Schulen ist die Einrichtung eines Förderkurses wegen der angespannten Personalsituation nicht möglich. Aber auch hier muss den Schülerinnen und Schülern die Basis der Methode vermittelt werden. Dies ist dann nur in einem differenzierten Deutschunterricht möglich. Die übende Gruppe kann eventuell auf andere Räume, auf den Flur oder gar auf den Schulhof ausweichen. Denkbar ist aber auch, dass alle Kinder die Übungen mitmachen, denn häufig haben auch die "Köner" noch ihren Spaß daran.

Ziel ist es, Sprache und Bewegung - hier die Schreibbewegung - optimal zu synchronisieren. Eine gute Einführungsmöglichkeit sind rhythmische Spiele wie z. B. der "Tausendfüßler":

Die Kinder stellen sich dicht hintereinander auf, legen ihre Hände auf die Schultern des vor ihnen stehenden Kindes und beginnen auf ein Startsignal hin im vorgegebenen Rhythmus zu laufen. (Auf den richtigen "Anfangsfuß" achten!) Gelingt diese Übung, bekommen sie in die rechte Hand ein Blatt mit 3 - 4 Sätzen, die gut zu silbieren sind. (Bsp: Al-le es-sen ger-ne Scho-ko-la-de./Die Re-gen-trop-fen fal-len auf die glat-ten Pflas-ter-stei-ne.) Alle lesen die Sätze zunächst leise, dann gemeinsam silbenmäßig im Chor. Wiederum auf ein Startsignal läuft nun der Tausendfüßler los, jede laut gelesene Silbe ist ein Schritt. Es ist gar nicht so einfach, ohne zu stolpern über die Runden zu kommen.

Der nächste Schritt zum rhythmisch silbierenden Schreiben kann sein: "Laufen im Krebsgang".

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich wieder hintereinander auf, diesmal mit mehr Abstand zueinander. Sie müssen Platz nach rechts (Laufrichtung = Schreibrichtung) haben. Nun lesen sie wiederum die Sätze, machen aber zu jeder Silbe einen Schritt nach rechts. Gelingt dies, malen sie - zunächst im Stand - zu jeder Silbe einen Bogen in die Luft. Wichtig ist dabei: Mit der *Schreibhand* links oben anfangen und *tiefe* Bögen machen lassen! Nun werden beide Bewegungen ge-

meinsam ausgeführt. (Manche Kinder haben hierbei Schwierigkeiten, mit ihnen sollte vertiefend geübt werden.)

Weitere Möglichkeiten sind Rhythmus-Spiele mit Musik, auch mit einem großen Ball, sowie Reim- und Rätselspiele. Hauptsache, sie lassen sich gut silbieren.

Nun kann das rhythmisch silbierende Schreiben geübt werden. Es ist hilfreich, wenn die Lehrerin/der Lehrer zunächst einmal an der Tafel zeigt, wie die Methode funktioniert. Wichtig ist dabei das *zeitgleiche Sprechen und Schreiben* der Silben. Beim Schreiben muss auf eine deutliche Artikulation und das Einhalten längerer Pausen zwischen den Silben geachtet werden! Zunächst sollten leicht zu silbierende Wörter und Sätze gewählt werden (Bsp: Kel-ler-trep-pe, Re-gen-wol-ken, Schlüs-sel-an-hän-ger). Im Anschluss an das Schreiben werden die Wörter noch einmal silbenmäßig laut und deutlich gelesen und die entsprechenden Bögen unter die Silben gemalt.

Bsp: Kel-ler-trep-pe Re-gen-wol-ken Schlüs-sel-an-hän-ger

Das dient der deutlichen Sprechweise, dem Rhythmusgefühl sowie der Festigung der Methode. Das Prinzip wird meist schnell erfasst, die Schülerinnen und Schüler sollten es jedoch ausführlich üben.

Hier bieten sich auch Übungen mit "Schlangenwörtern" an, die man gut als Partnerarbeit gestalten kann, z. B.:

Schlangenwörter-Spiel

Lederhosengürtelschnalle	Seifenkistenwagenrennen
Regentropfengeklatsche	Schrubberbürstenborsten
Kinderkrankenschwesternkittel	Wolkenkratzerfensterputzer
Terrassenhäuserdachbepflanzung	Korallenkettenfassung

1. Suche dir eine Partnerin/einen Partner!
2. Macht mit den 8 Schlangenwörtern folgende Übung:
Nehmt einen Ball und werft ihn zwischen euch hin und her.
Der Werfer sagt bei jedem Wurf jeweils eine Silbe des Wortes.
3. Diktiert euch gegenseitig die Wörter und schreibt sie in euren Ordner.
Mitsprechen und Kontrolle nicht vergessen!
4. Schreibt nun die Wörter nochmals ab.
Nehmt zwei unterschiedliche Farbstifte und wechselt bei jeder Silbe die Farbe.

Beherrschen die Kinder diesen Schritt, "Sprechen und Schreiben im Schwungrhythmus", lernen sie die nächste Stufe, das "Rhythmisch silbierende Verlängern". Hier geht es um einsilbige und zusammengesetzte Wörter wie z. B. Pilz oder Zwerg; Fallschirm oder Bergwerk. Jetzt helfen grammatische Kenntnisse, auch hier das Prinzip zu verstehen. Pluralbildungen und Ableitungen zeigen den Schülerinnen und Schülern, wie auch hier silbiert werden kann. Bei einsilbigen Wörtern soll der Plural 'gedacht' werden - symbolisiert durch

↳),

so dass auch hier zweisilbige Wörter entstehen, bei denen die Endung des Singulars nun gut zu hören ist, z. B.:

Pilz → Pilze oder Zwerg → Zwerge.

Bei Ableitungen, wie z. B. Fallschirm, sollen sich die Kinder den Infinitiv in Erinnerung rufen, so dass bei

fallen

der Doppelkonsonant wieder zu hören ist:

Fall → schirm.

Besonders intensiv sollten die Verben (Infinitiv, Stamm und Endung der Personalform) geübt werden, da hier häufig andere Denkstrategien vorherrschen. Dieses Verfahren hört sich kompliziert an, die Kinder beherrschen es bei konsequenter Anwendung und Übung jedoch erstaunlich schnell und erlangen große Sicherheit beim Schreiben.

Hier muss nochmals die notwendige Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern der anderen Fächer betont werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch in den anderen Fächern beim Schreiben -leise- silbierend mitsprechen dürfen, damit sich der Prozess automatisiert und eine erfolgreiche Arbeit an der Behebung der Leserechtschreibschwierigkeiten möglich ist. Dazu braucht es zumindest die Akzeptanz, besser die Unterstützung dieser Arbeitsweise. Rügen wie z. B. "Sei ruhig!" oder "Murmeln nicht vor dich hin!" erschweren den Automatisierungsprozess.

Beherrschen die Kinder die Basis des Trainings, lernen sie den Umgang mit den Wörtern, die über das Silbieren nicht zu erarbeiten sind. Dazu gehören Merkwörter, Regeln und Fremdwörter. Hier ist individuelles Arbeiten gefragt, sei es mit Merkhelfern, der Rechtschreibkartei oder anderen Methoden. (Siehe hierzu auch den Aufsatz von Herrn Dr. Thiel.)

Fehler sind Wegweiser für das Lernen des Kindes. Als Basis für eine differenzierte Förderung muss man wissen, wo die individuellen Fehlerschwerpunkte liegen. Hier setzt nun wieder die Fehleranalyse an. Folgende Kategorien können ein detailliertes Bild geben, in welchen Bereichen eine Schülerin oder ein Schüler individuell üben sollte:

Elementartraining:	rhythmisch schreiben und rhythmisch verlängern
Merkworttraining:	e-ä, eu - äu; V-Wörter; Dehnungs-h; i - ie - ieh- ih qu; x; chs; dt; ...
Fremdwörter:	Kollege; Differenzen; Interesse; Chauffeur
Regeln:	Groß- und Kleinschreibung; das - dass; Fallendung; ß-Schreibung; Zusammen- und Getrenntschreibung; Zeichensetzung
Sonstige Auffälligkeiten	nur individuell zu erfassen

Neben den Diktaten sollten auch andere geschriebene Texte, Aufsätze und Sachtexte anderer Fächer, in die Analyse einbezogen werden, da sie für die Förderung wichtige Zusatzinformationen geben. Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers ist es nun, geeignetes Übungs-Material zur Verfügung zu stellen oder entsprechende Anregungen zu geben, damit die Schülerinnen und Schüler eigenes Material erstellen können. In offenen Unterrichtsformen kann jedes Kind seinen Vorkenntnissen entsprechend weiterarbeiten.

Es gibt viele individuelle Arbeitsformen: Die Arbeit mit der Lernkartei, Lauf- oder Schleichdiktate, Dosendiktate, Diktattaschen, Partnerdiktat, Diktat mit dem Kassettenrecorder, Arbeit mit dem Wörterbuch, Arbeit mit dem Computer, Rätsel, Schreibspiele... Wichtig bei allen Formen ist, dass die individuellen Fehlerwörter eines Kindes als Basis dienen, dass die Ähnlichkeitshemmung berücksichtigt wird (verschiedene Schreibweisen für ein Phänomen nicht gleichzeitig üben; z. B. Dehnung durch h oder Doppelvokal) und dass das Prinzip des rhythmisch-silbierenden Schreibens so weit wie möglich und nötig beibehalten wird.

"Letztlich müssen sich beide, Lehrerin/Lehrer und Schülerin/Schüler der Knochenarbeit des Übens stellen. ... Spaß macht es auch, erfolgreich zu sein, erfolgreich die Lücken abzubauen. Es ist in erster Linie der Erfolg, der die Schülerinnen und Schüler zur Weiterarbeit motiviert". (Sommer-Stumpfenhorst, 1991)

Ein weiterer Aspekt, der beim LRS-Unterricht bedacht werden sollte, ist die gängige Diktatpraxis. Wolfgang Menzel geht mit ihr hart ins Gericht: "Die immer noch verbreitete Annahme besteht ja gerade darin, dass das Diktat nur abrufen solle, was fest im Kopf der Kinder gespeichert ist: 'Wortbilder' vor allem. Und wer die nicht unmittelbar umzusetzen verstehe, der habe sie eben nur unvollkommen oder gar nicht gelernt". "Der Test misst mehr oder auch weniger, in jedem Falle auch *anderes* als das auf dem Lernweg Erworbene. Erfahrene wissen, dass er z. B. die Freiheit von Angst und Stress, die Furchtlosigkeit vor der Note mit misst; dass er die Konzentrationsfähigkeit mit misst; dass er das Wahrnehmungs- und Schreibtempo, das Tempo des Rechtschreibdenkens und, wie gesagt, das spezifische Hörverstehen, das analytische Hören mit misst - zum großen Teil Fähigkeiten, die beim vorherigen Lernen jedenfalls keine entsprechende Rolle spielten." (Menzel, 1997)

Menzel schlägt andere Verfahren vor, die Rechtschreibleistung zu überprüfen. z. B. "...einen angefangenen Text für eine festgelegte Zeit von den Schülern mit dem Hin-

weis weiterschreiben zu lassen, dass darin alle richtig geschriebenen Wörter gezählt werden: Wer die meisten (verschiedenen!) Wörter richtig schreibt, bekommt die beste Rechtschreibnote darauf." ... "Selbstwahldiktate, Fortsetzungs- und Ergänzungsdiktate usw." ... "Auch das Mitlesen eines Diktats während des ersten zusammenhängenden Diktierens wird nirgends ausdrücklich untersagt." (Menzel, 1997)

In Baden-Württemberg ist am 1.1.1998 die Verwaltungsvorschrift "Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben" in Kraft getreten, die Menzels Wünschen ein Stück weit entgegenkommt. Sie sieht ausdrücklich vor, bei betroffenen Schülerinnen und Schülern andere Formen der Leistungsüberprüfung zuzulassen und "die Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Gesamtnote im Fach Deutsch zurückhaltend zu gewichten. Diese Gewichtung liegt in der pädagogischen Verantwortung des Fachlehrers." (siehe Aufsatz von Herrn Riefler.)

Hier haben die Lehrerinnen und Lehrer erstmals die Möglichkeit, die großen Entwicklungs-Spannen der Kinder zu berücksichtigen und eine gewisse Fehlertoleranz zu entwickeln, im Vertrauen darauf, dass auch die Schülerinnen und Schüler der Realschule noch "auf dem Weg zur Schrift" sind (Brügelmann, 1983) und ihr Ziel bei entsprechender Übung, aber auch mit der notwendigen Forderung an ihre Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, weitgehend erreichen werden.

So kann eine vertrauensvolle Lernatmosphäre entstehen, die das Kind ermutigt, und ihm die Zuversicht gibt, dass es das, was es noch nicht kann, auch noch lernen wird. Vielleicht finden Kinder dadurch auch mehr Mut, eigene Ausdrucksmöglichkeiten auszuprobieren, seien es sachliche oder kreative Texte. Die Freude am Schreiben steht im Vordergrund und sollte immer wichtiger bleiben als orthografischer Perfektionismus.

"Nur Mut: Wer sät, der wird auch ernten!" (Klippert, 1994)

Literatur

- Breuninger, H.;
Betz, D. u. a.: Jedes Kind kann schreiben lernen. Weinheim/Basel
1982
- Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz, 1983
- Buschmann, H.; Renk, G.: Dynamisch-integrative Förderung von Sprechen
Schreiben Lesen. Video-Lehrgang mit Begleitheften,
1988 ff. Bildungsberatungsstelle Konstanz
- Hinney, G.: Wie Kinder mit Rechtschreibproblemen zu
selbständigen Lernern werden können.
In: Praxis Deutsch Nr. 142, 1997, S. 15-26
- Klippert, Heinz: Methodentraining. Weinheim/Basel 1994
- Menzel, W.: Diktieren und Diktirtes aufschreiben.
In: Praxis Deutsch Nr. 142, 1997, S. 41-47
- Renk, Günter: Rhythmisch-melodisches Sprechen als Hilfe für den
Lese- und Schreiblernprozeß. In: Lese- und
Rechtschreibprobleme in der Grundschule Ministerium
für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg,
1997
- Sommer-Stumpfenhorst: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen und
überwinden. Frankfurt/M., 1991
- Tacke G.; Brezing, H.;
Schultheiss, G.: Rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen als
Möglichkeit, die Rechtschreibung zu verbessern.
In: Lehren und Lernen, 1/1994, S. 13 - 39
- Verwaltungsvorschrift: Flexibilisierung des Unterrichts, Stundenplanung.
v. 15.08.1996, K. u. U. Nr.16, S. 671
- Verwaltungsvorschrift: Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen
und/oder Rechtschreiben. v. 10.12.1997, K. u. U. Nr.1,
S. 1 ff

Helga Angele ist seit 1977 im Schuldienst und unterrichtet Deutsch und Biologie an der Theodor-Heuss-Realschule in Konstanz. Sie arbeitet außerdem als Beratungslehrerin bei der Schulpsychologischen Beratungsstelle Konstanz und als Pädagogische Beraterin beim Staatlichen Schulamt Konstanz.

Bernd-Jürgen Thiel

**Rechtschreibunterricht und Kompensation
von Rechtschreibschwächen im Deutschunterricht
der Klassen 5 und 6 des Gymnasiums**

Vorbemerkungen

Der Rechtschreibunterricht in den Klassen fünf und sechs des Gymnasiums stellt heute ganz offensichtlich höhere Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, als das etwa noch vor zehn Jahren der Fall war. Dafür gibt es eine Reihe plausibler Gründe, die hier nicht alle aufgeführt werden können. Nur soviel: Die Klassen sind größer, haben zudem oft einen größeren Ausländeranteil, und die wünschenswerten Rechtschreibförderkurse können nur noch selten eingerichtet werden oder entfallen im Laufe des Schuljahres, weil die Lehrerstunden zur Deckung des regulären Unterrichts gebraucht werden.

Wenn hier jetzt Vorschläge für einen Rechtschreibunterricht unter schwieriger werdenden Bedingungen gemacht werden, so ist es sicher nicht angebracht, gerade für diesen Tätigkeitsbereich zu verlangen, dass von heute auf morgen der Vorbereitungsaufwand vervielfacht werden soll.¹ Es konnte nämlich früher (und kann bisweilen noch) vorkommen, dass in einer fünften Klasse nur sehr gute bis ausreichende Rechtschreiber saßen (bzw. sitzen). Die Rechtschreibleistung war ja in früheren Jahrzehnten ein zentrales Auswahlkriterium beim Übergang auf weiterführende Schulen. Deshalb war der Rechtschreibunterricht eine eher problemlose Angelegenheit für den Deutschlehrer am Gymnasium und verlangte ungleich weniger Arbeitsaufwand als z. B. die Behandlung anspruchsvoller literarischer Werke in den Oberstufenklassen.

Aus den eben angedeuteten Gründen erscheint es deshalb sinnvoll, hier Anregungen aus der Praxis für die Praxis zu geben, wie der Rechtschreibunterricht in den Klassen fünf und sechs mit geringem Mehraufwand wirkungsvoller und kurzweiliger gestaltet werden kann, vor allem im Hinblick auf die schwächeren Rechtschreiber. Eine aufwendige Förderung sehr schwacher Rechtschreiber kann wirklich nur in speziellen Förderkursen oder muss zur Not außerhalb der Schule erfolgen.

Basistraining und Korrigieren

Es hat sich sehr bewährt, wenn die ganze Klasse in das „Basistraining“ nach Heide Buschmann in geraffter Form eingeführt wird. Das bedeutet, dass die Kinder früh im fünften Schuljahr mit dem rhythmisch-silbierenden, melodischen Sprechen, dem rhythmisch-silbierenden Schreiben und dem in den Schreibfluss integrierten Verlängern bekannt gemacht werden. Näheres zu dieser Einführung, der Methodik und dem Aufbau findet sich in den Beiträgen von Frau Angele und Herrn Brezing in dieser Broschüre, so dass an dieser Stelle ein Hinweis genügt.²

Ziel dieser Einführung sollte jedoch nicht sein, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichsam umtrainiert werden. Denn es gibt regelmäßig in jeder Klasse eine Menge Kinder, die bereits gute oder sehr gute Rechtschreiber aufgrund einer anderen Methode geworden sind. Sie einer längeren und systematischen Umschulung hin zu einer anderen Schreibpraxis zu unterziehen wäre für sie wenig einsichtig und würde sehr viel Mühe kosten, ja unnötigen Drill verlangen. (Wer Probleme mit dem Rechtschreiben hat, ist erfahrungsgemäß von allein bereit, das rhythmisch-silbierende, melodische innere Mitsprechen als Steuerungsmethode zu lernen.)

Aber es ist sehr zweckmäßig, wenn alle Schülerinnen und Schüler das rhythmisch-silbierende, melodische Sprechen und Lesen, ergänzt durch das Verlängern, als jederzeit anwendbare Segmentier- und ständig praktizierte Korrekturmethode erlernen. Das bedeutet z. B., dass auch viele unbekannte Wörter notfalls richtig geschrieben werden können, wenn man den Kindern sagt: „Schreib, was du beim Silbieren hörst.“ Voraussetzung ist freilich, dass diese Wörter dem Lautbild entsprechend regelmäßig verschriftet sind und dass die Schüler eine Reihe von Silbierregeln, d. h. die „Pilot-sprache“³ für das korrekte schriftliche Umsetzen des Gehörten beherrschen.

Auch wenn also nicht alle Kinder nach der genannten Methode schreiben, das ständige Üben des rhythmisch-silbierenden, melodische Sprechens vor dem Schreiben, das Angebot, dies leise während des Schreibens zu tun, und das Hinwirken darauf, dass diese Art des Sprechens als Korrekturmethode angewandt wird, wirken sich sehr positiv auf die Rechtschreibleistungen aus. Erfahrungsgemäß werden die genannten Möglichkeiten von den meisten mehr oder weniger konsequent genutzt.

¹ Wer in diesem Buch sehr viel fordert, der verändert wenig. Vgl. dazu: Martin Fix: Einblicke in die schulische Diktierpraxis. Von der Folgenlosigkeit fachdidaktischer Forschung. In: Praxis Deutsch 143, 24. Jg., 1997, S. 11-14.

² Vgl. auch: Bernd-Jürgen Thiel: Rechtschreibung. In: Der Deutschunterricht in Klasse 5 des Gymnasiums. Regionale Lehrerfortbildung 1990/91. Oberschulamt Freiburg (Masch. Vervielf.), S. 46 - 62.

³ Eberhard Schwenk/Wolfgang Klier: Der ewige Ärger mit der Ähnlichkeitsbestimmung. Erläutert am Beispiel der Behandlung der s-Laute. In: Praxis Deutsch 124, 21. Jg., 1994, S. 63.

Merkworttraining

Auf das Erlernen und Speichern von Merkwörtern, Wörter, deren richtige Schreibung weder durch die Segmentiermethode des innerlich silbierenden Mitsprechens noch durch das damit verbundene Verlängern erschlossen werden kann, muss in den Klassen fünf und sechs vergleichsweise viel Zeit verwendet werden. Das zeigt schon ein flüchtiger Blick in den Bildungsplan.

Merkwörter sollten teils spielerisch-systematisch, etwa über Merkverse und Eselsbrücken (Beispiel: „Ein Spatz spaziert nicht, sondern fliegt.“), aber vor allem themenbezogen, analog zu Worтеinführungen in den Lehrbüchern für moderne Fremdsprachen, vermittelt werden. So können z. B. im Rahmen einer Unterrichtseinheit Merkwörter aus dem Bereich „Tiere in der Natur, im Zoo und im Zirkus“ gezielt gelernt werden. Dann werden die Schreibungen der Wörter über die Verknüpfung mit ihrer

Inhaltsseite gespeichert, vor allem wenn bei den Übungen in der Schule und zu Hause die Kontextualisierung angeregt wird.

Übungen, in denen lediglich fehlende Buchstaben in einer Reihe von Lückenwörtern eingefügt werden, sind wenig empfehlenswert. Solche Übungen haben eine geradezu verheerende Wirkung bei schwachen Rechtschreibern, wenn etwa eine lange Reihe von Wörtern mit gedehntem Vokal unter dem Hauptton dastehen und die Schüler veranlasst werden, sich für oder gegen das Dehnungs-h zu entscheiden. (Beispiel: „h oder nicht h: M-lzeit, sp-ren, Kr-n, Sp-n,...“). Das erzeugt nämlich zusätzliche Verwirrung. - Die Lernpsychologie spricht in so einem Fall von „Ähnlichkeits-hemmung“: „Ähnliches wird verwechselt, wenn es gleichzeitig gelernt wird, unabhängig von Lerninhalt und Struktur.“⁴ - In einem anschließenden Diktat werden möglicherweise mehr Fehler gemacht, als es ohne solche Übungen der Fall gewesen wäre. Außerdem fehlt bei solchen Übungen jeder Kontext, so dass die Inhaltsseite der Wörter geradezu ausgeblendet ist, und sie werden in keinen Sprechfluss eingebettet, so dass eine solche Übungsprozedur - ohne Not - fern von jeder Schreibrealität stattfindet. Gleiches gilt z. B. auch für eine auf Verunsicherung zielende Mischung von Wörtern mit den Schreibungen „f“ und „v“ am Anfang (-ers, -ertig, -ergeben, -erkele, -or, -ort). Auch hier ist es sinnvoll, die beiden Wortgruppen zeitlich getrennt voneinander einzuüben.

Das Einfügen von Regelwissen

Der hier skizzierte Rechtschreiblehrgang verlangt wenig Regelwissen, er setzt vielmehr auf das vorbereitete, automatisierte Umsetzen des Gehörten bzw. Gelesenen aufgrund verinnerlichter Erschließungsregeln und darauf, dass sorgfältig gelernter, durch Assoziationen mehrkanalig im Gedächtnis verankerter Wortschatz richtig reproduziert wird. Dennoch müssen wenige Rechtschreibregeln und einige Grammatikregeln beherrscht werden. Ein Beispiel: Besonders wichtig für die Klassen fünf und sechs ist erfahrungsgemäß die Großschreibung der abstrakten Substantive, vor allem in Verbindung mit Adjektivattributen (Beispiele: die große Schönheit, die klirrende Kälte). Zum Lernen und Beherrschen der notwendigen Regeln können die üblichen Arbeitsgänge (Erarbeitung, Anwendung, Festigung, ...) erfolgen.

Diktate und ihre Vorbereitung

Diktate sind als Klassenarbeitsform vorgeschrieben. Deshalb sollten sie sorgfältig vorbereitet werden.⁵

In früheren Zeiten, noch vor der massenhaften Verwendung von Photokopien, war es üblich, dass nahezu in jeder Stunde etwas von der Tafel abgeschrieben wurde. Diese Gewohnheit, richtig praktiziert, kann auch heute sehr sinnvoll sein, weil damit die Geläufigkeit im Schreiben verbessert wird. Außerdem prägen sich neue Fachbegriffe, wenn sie einmal geschrieben worden sind, besser ein, und eine Abschreibphase bringt in der Regel einen willkommenen Wechsel sowie eine Beruhigung des Unterrichtsablaufs mit sich, was besonders wünschenswert ist, wenn zuvor z. B. ein längeres, lebhaftes Lehrer-Schüler-Gespräch stattgefunden hat.

Es sollten aber nur kürzere Texte abgeschrieben werden, und es muss immer genügend Zeit zum Schreiben und Nachschauen zur Verfügung stehen. Auf gar keinen

Fall aber dürfen Regeln oder Stundenzusammenfassungen in der Unterstufe diktieren werden, auch in den Sachfächern nicht. So schwierig es ist, auf die Unterrichtspraxis der eigenen Kolleginnen und Kollegen verändernd einzuwirken, in diesem Punkt sollte man zum Schutz seiner rechtschreibschwachen Kinder gegebenenfalls einen Konflikt mit dem Erdkundelehrer oder der Biologielehrerin riskieren. Denn einen unbekanntem Sachtext, der womöglich neue Begriffe enthält, auf Anhieb nach Diktat richtig zu schreiben überfordert nicht nur die schwachen Rechtschreiber. Außerdem gibt es in einer solchen Unterrichtssituation ja keine richtige „Lösung“, die zur Korrektur herangezogen werden könnte.

Bei den kleinen Texten aber, die regelmäßig von der Tafel abgeschrieben werden sollten, ist es gut, wenn auch die Banknachbarn die Richtigkeit überprüfen und wenn möglich auch noch die Lehrerin oder der Lehrer, die während dieser ruhigen Abschreibphasen herumgehen sollten und besonders den schwachen Rechtschreibern kleine Hilfen geben können. (Dass gerade die rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schüler solche kleinen persönlichen Kontakte besonders brauchen, liegt auf der Hand.) Da die meisten Schüler beim Korrigieren eigener und fremder Texte erfahrungsgemäß viele Fehler übersehen, sollten die Lehrerinnen und Lehrer sehr oft in die Hefte hineinschauen oder sie gar durchsehen. Das gilt für alles Geschriebene und schränkt die Möglichkeiten von schülerzentrierten Rechtschreibübungen deutlich ein. Damit soll aber keinesfalls einem forcierten Frontalunterricht das Wort geredet werden. Das Diktieren längerer Nachschriften z. B. kann als Inbegriff eines lehrerzentrierten, distanzierten und disziplinierenden Frontalunterricht angesehen werden. Dementsprechend unbeliebt ist das längere Diktat als Übungsform bei den Schülern und deshalb im Regelfall zu vermeiden. Stattdessen ist das häufige Diktieren kürzerer Texte vorzuziehen, die auf wechselnde Weise korrigiert werden können, wobei aber stets auf das rhythmisch-silbierende, melodische Lesen der geschriebenen Sinnabschnitte hinzuwirken ist. (Beispiele: Satzweise an der Tafel korrigieren, Zulassen von Fragen vor der Besprechung, Projektorfolie auflegen, Sätze aus dem Buch diktieren und anschließend korrigieren lassen, kurzes Partnerdiktat u. a.) Es ist gut, wenn diese kleinen Texte bereits eingeführte Schwierigkeiten wiederholen, und sie sollten inhaltlich Bezug zum Themenschwerpunkt des jeweiligen Unterrichts haben, ob das jetzt drei geheimnisvoll wirkende Sätze aus Grimms Märchen sind oder vier lustige Sätze, deren Satzteile nach der Korrektur noch bestimmt werden können und die inhaltlich auf eine Münchhausengeschichte eingehen. Auf diese Weise können die kurzen Rechtschreibübungen spielerisch mit Inhalten verknüpft werden - gegebenenfalls auch noch mit kleinen Grammatikwiederholungen - im Sinne eines verbundenen Deutschunterrichts.

Wenn eine Nachschrift als Klassenarbeit vorbereitet wird, müssen die Kinder natürlich schrittweise daran gewöhnt werden, Texte in der geplanten Länge nach Diktat zu schreiben. (Empfehlung: 140 Wörter in der fünften Klasse, 160 in der sechsten). Das Schreiben dieser langen Übungsdiktate sollte dann aber auch gut begründet werden, und es ist sicher nicht sehr sinnvoll, dafür gerade sechste Stunden auszuwählen, auch wenn das für manche Lehrer verlockend sein mag, weil so die Klasse ruhig und anscheinend konzentriert arbeitet, ohne dass er sich übermäßig anstrengen muss. Nur mit der Konzentration und dem Lernerfolg ist es nicht weit her, wenn den Kindern zu diesem Zeitpunkt eine so einseitige Belastung abverlangt wird.

Wenn für das Diktat Themenschwerpunkte und ein zu übender Merkwortschatz umrissen werden, so ist das sehr sinnvoll, weil dann auch schwache Rechtschreiber für ihren Fleiß belohnt werden können.

Nicht allen Lehrern liegt es, Diktate selbst zu schreiben. Das selbständige Entwerfen von Nachschriften bietet aber die Möglichkeit, sich genau auf den Stand, den eine Klasse erreicht hat, einzustellen. (Eigene Nachschriften können gleichsam natürlich aus den vielen kleineren Diktierübungen im Vorfeld der Klassenarbeit erwachsen.) Wer sich das aber gar nicht zutraut, der sollte Diktate aus gängigen Sammlungen Wort für Wort durchgehen und für die jeweilige Klasse und den gerade erreichten Leistungsgrad gegebenenfalls umschreiben.

⁴ Begriff stammt von Breuninger/Betz. Zitiert nach Günther J. Renk: Rhythmisch-melodisches Sprechen als Hilfe für den Schreiblernprozess. Ein Praxisbericht. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport...: Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule ..., Stuttgart (1997), S. 49.

⁵ Ob die "Nachschrift" als klassische Form der Überprüfung von Rechtschreibfähigkeiten durch andere Formen ersetzt werden kann und sollte, ist hier nicht zu diskutieren. Die Argumente der Diktatgegner überzeugen nur teilweise.

Rechtschreibung in Aufsätzen

Zu Recht wird bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern die Rechtschreibung in Aufsätzen nicht bewertet.⁶ Im Aufsatz werden ja andere Lernleistungen überprüft als im Diktat, und alle Unterrichtspraktiker wissen, wie stark die inhaltliche Seite beim Aufsatzschreiben die Aufmerksamkeit beansprucht, so dass die Rechtschreibleistungen in Aufsatz und Diktat ganz erheblich voneinander differieren können. Dennoch sollte auf die innere Bereitschaft, einen möglichst fehlerfreien Text zu erstellen, beharrlich hingewirkt werden. Aussicht auf Erfolg besteht aber nur, wenn die Schüler genügend Zeit (Doppelstunde!) zur Verfügung haben. Dann aber kann darauf hingearbeitet werden, dass die für Diktate erlernte Korrekturmethode (s. o.), das rhythmisch-melodische, silbierende Mitsprechen dessen, was gerade gelesen wird, auch auf die Aufsätze angewendet wird. In einem zweiten Korrekturdurchgang sollte dann auf die Groß- und Kleinschreibung und die richtige Schreibung von Merkwörtern gezielt geachtet werden. Dazu sollten Wörterbücher benutzt werden.

Da die Lust, nach der Mühe des Aufsatzschreibens auch noch auf Fehlersuche zu gehen, bei den Kindern erfahrungsgemäß nicht sehr groß ist, kann man ihnen empfehlen, nach dem Fertigschreiben erst einmal eine kleine Pause zu machen. (Wenn man seine Klasse kennt und weiß, welche Rechtschreibfähigkeiten der Einzelne hat, kann man notfalls auch darauf hinweisen, dass erkennbare Nachlässigkeit in der Orthographie zu einem *kleinen* Notenabzug von einer viertel oder halben Note führt. Das gilt natürlich nicht für Kinder, die im Sinne der Verwaltungsvorschrift besonderen Schutz brauchen.)

Studiendirektor Dr. Bernd-Jürgen Thiel unterrichtet Deutsch, Französisch und Psychologie am Markgräfler Gymnasium in Müllheim/Baden. Er ist Beratungslehrer und Fachberater für Deutsch. Seit vielen Jahren gibt er Förderunterricht für lese- und rechtschreibschwache Kinder und hat mehrfach im Auftrag des Oberschulamts Freiburg Deutschlehrer für die Rechtschreibförderung fortgebildet.

⁶ Vgl. die in dieser Broschüre abgedruckten und kommentierte Verwaltungsvorschrift.

Brigitte Kindermann

Rechtschreibförderung in Kleingruppen - Grundsätze und Möglichkeiten

Viele Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Problemen benötigen über die Grundschule hinaus eine zusätzliche Förderung in kleinen Gruppen, in der intensiv und differenziert auf individuelle Probleme eingegangen werden kann. Dieser Förderunterricht bietet die Chance, unter Berücksichtigung wesentlicher lerntheoretischer Grundsätze erfolgreiches Lernen in einer Art Schonraum zu realisieren. Dies ist in besonderem Maße für Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen wichtig, die aufgrund ihrer Lerngeschichte oft sehr verunsichert und in ihrem Selbstwertgefühl stark angeschlagen sind. Außerdem erlaubt der Förderunterricht auf der Basis einer qualitativen Fehleranalyse und einer begleitenden Förderdiagnostik eine gezielte Aufarbeitung defizitärer Rechtschreibbereiche. Voraussetzungen einer guten Rechtschreibung sind dabei einerseits eine sichere lautgetreue Schreibung, andererseits gut integrierte basale sensomotorische und sprachliche Fertigkeiten – Bereiche, die im Förderunterricht häufig noch einmal aufgegriffen und bearbeitet werden müssen. Ziel der Förderung ist es, den Schüler beim Aufbau eines „inneren orthografischen Lexikons“ (Grissemann, 1990, 54) zu unterstützen, in dem vielfältige Informationen über die richtige Schreibung eines Wortes zusammengetragen sind. Aus diesen Überlegungen ergeben sich Schwerpunkte der Förderung, die möglichst praxisnah dargestellt werden.

Viele der hier dargestellten Erfahrungen aus der Kleingruppenarbeit sind auch auf den Unterricht im Klassenverband übertragbar und sollen dazu anregen und ermutigen, auch dort eine gezielte Rechtschreibförderung durchzuführen.

1. Lerntheoretische Grundsätze für den Förderunterricht

Der Förderunterricht sollte im Umgang mit Schülern und Schülerinnen, die im Lesen und Rechtschreiben Schwächen haben, folgende Grundsätze beherzigen:

- Eine angstfreie Lernatmosphäre und ein positives Klima mit viel Verständnis, Humor und Geduld des Lehrenden (quasi eine therapeutische Haltung - vgl. dazu auch Kowarik (1977) 70 ff.) ist Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Denn der Schüler mit Lese-Rechtschreib-Problemen hat oft schon eine lange Lerngeschichte hinter sich, die geprägt ist von Enttäuschungen und Misserfolgen. Häufig ist er (und seine Familie) in Teufelskreise verstrickt, die sich innerpsychisch manifestieren (Angst, Vermeidung) oder auch sozial wirken (z. B. Verhaltensauffälligkeiten, Klassenkaspereien) (vgl. dazu Betz/Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen, 1987).
- Erfolge zu sichern und sichtbar zu machen ist entscheidend für Motivation und Selbstwertgefühl. Viele Schülerinnen und Schüler trauen sich nichts mehr zu, halten sich für dumm und haben resigniert ("Ich lerne das nie!"). Ihnen müssen permanent Erfolgserlebnisse verschafft werden, so dass sie sich Erfolge wieder selbst zutrauen.

- In der Förderung ist vom individuellen Stand des einzelnen Schülers auszugehen, d. h. eine gründliche Fehleranalyse ist unverzichtbar. Außerdem sind Informationen über die Lerngeschichte wichtig (hatte der Schüler z. B. eine verzögerte Sprachentwicklung?).
- Die Arbeit mit dem Schüler sollte sich an seinen individuellen Stärken orientieren und diese Ressourcen nutzen, um vorhandene Schwächen zu kompensieren. So kann z. B. bei guter Sprachkompetenz durch die Arbeit mit Morphemen eine schlechte Merkfähigkeit ausgeglichen werden.
- Der Schüler braucht Zeit, d. h. in der Förderung bestimmt er das Lerntempo! Mehr Zeit ist allein schon deshalb notwendig, weil der Lernprozess in kleine Schritte aufgeteilt werden und oft auf grundlegende Voraussetzungen zurückgreifen muss.
- Da es vielen rechtschreibschwachen Schülern generell schwer fällt, Strukturen zu erkennen, sollten auf allen Ebenen der schriftsprachlichen Arbeit sprachliche, morphematische und grammatische Strukturen offengelegt werden. Regeln können zum Beispiel auf großen Plakaten visualisiert werden. Doch auch über die schriftsprachliche Arbeit hinaus braucht der Schüler strukturelle Hilfen, die ihm beim Lernen Sicherheit geben, z. B. Unterstützung bei der Organisation seiner Hausaufgaben.
- Dem Schüler sollte Hilfe zur Selbsthilfe und zur Selbstkontrolle gegeben werden. Er braucht Strategien, die er eigenständig anwenden kann (so z. B. Silbenbögen eintragen, um sicherzustellen, dass die Lautfolge eingehalten wurde). Viele Schülerinnen und Schüler erkennen allerdings überhaupt nicht, an welcher Stelle die Kontrolle einsetzen muss; sie müssen lernen, Signale erst einmal zu bemerken (z. B. in diesem Wort wird der Vokal lang gesprochen).
- Dem Schüler sollte ein mehrkanaliges Lernen ermöglicht werden, indem durch entsprechende Übungsformen verschiedene Wahrnehmungsbereiche (optisch, akustisch, taktil-kinästhetisch) angesprochen werden.

2. Erkennen der Probleme: Fehleranalyse und Förderdiagnostik

Einen schnellen Überblick über Rechtschreibstrategien von Schülerinnen und Schülern auch in der Sekundarstufe gibt die Hamburger Schreibprobe (HSP). Ihre Anwendung wird im Artikel von Frau Mößle und Herrn Hofer in dieser Broschüre ausführlich dargestellt.

Grundsätzlich ist auf der Sekundarstufe eine weitere *qualitative* Fehleranalyse sinnvoll und notwendig, mit Hilfe derer eine rasche und relativ einfache Zuordnung von Fehlerbereichen und Übungsschwerpunkten möglich ist. Eine derartige Fehleranalyse liefert die *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse*, kurz *AFRA*, von Herné und Stoffers. Sechzehn linguistisch fundierte Fehlerkategorien sind in vier Analyseebenen zusammengefasst:

- *Phonologie*, d.h. Verstöße gegen Prinzipien der Laut-Buchstaben-Zuordnung (z. B. Buchstabenauslassungen, falsche Schreibung von sp und st)
- *Vokalquantität*, d. h. Verstöße gegen die Kennzeichnung von langen und kurzen Vokalen (z. B. fehlende Konsonantenverdopplung)

- *Morphologie* (z. B. Nichtbeachten der Ableitungsregel bei Wörtern mit ä oder äu)
- *Syntax* (z. B. um Beispiel Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung)

Eine Untergliederung der Fehlerkategorien in Mehrheits- und Minderheitsschreibungen zeigt darüber hinaus auf, welchen Stellenwert die einzelnen Schreibungen hinsichtlich ihrer Häufigkeit in der deutschen Sprache haben (so erhalten z. B. nur ca. 12 % der lang gesprochenen Vokale ein Dehnungs-h). Die Minderheitsschreibungen müssen meist als Merkwörter gelernt werden (z. B. Wörter mit x, ai). Da die AFRA sehr differenziert analysiert, ist es möglich, daraus direkt Förderbereiche abzuleiten.

Für eine *Diagnostik zur Förderung* im Rechtschreiben ist es jedoch meines Erachtens oft sinnvoll und nötig, zusätzliche Informationen über Rechtschreibstrategien einzuholen, indem man konkret beim Schreiber nachfragt. Das Produkt allein lässt im Grunde offen, welche Überlegungen den Schreiber ausgerechnet zu dieser Schreibweise geführt haben.

So kann zum Beispiel eine fehlende Konsonantenverdopplung viele Gründe haben, die es herauszufinden gilt: Der Schreiber kann Länge und Kürze von Vokalen nicht erfassen; er kennt unter Umständen gar keine Verschriftung für kurze Vokale; er ist mit anderen Bereichen des Schreibprozesses beschäftigt, um auf die Wortmitte zu achten (z. B. mit der Einhaltung der Lautfolge oder mit der Groß- und Kleinschreibung); er hat eventuell Speicherprobleme oder auch Konzentrationsschwierigkeiten...

Ein konkretes Beispiel:

Thomas, 5. Klasse Hauptschule, hat große Schwierigkeiten mit der Groß- und Kleinschreibung. Auf die Frage, warum er denn "kalt" groß schreibe, kommt die Antwort: "Das kommt doch von die Kälte!" Es stellt sich auch an anderen Beispielen heraus, dass Thomas Adjektive und Verben groß schreibt, sobald er ein dazugehöriges Substantiv der gleichen Wortfamilie findet.

Es wird deutlich, dass es mit einer einmaligen Fehleranalyse zu Beginn des Förderunterrichts nicht getan ist. Viele ältere Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibproblemen haben sich selbst im Laufe der Zeit unvollständige oder falsche gedankliche Strategien angeeignet, um im orthografischen Bereich einigermaßen über die Runden zu kommen. Eine kontinuierliche Beobachtung des Schülers und ein stetiges Nachforschen, welche *Strategien* er verwendet, sind daher wichtig und machen oft erst eine zielgerichtete und effektive Förderung möglich.

Wer versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden und den Schüler mit Rechtschreibschwierigkeiten in seinem Lernprozess intensiv zu beobachten, wird in manchen Fällen unter Umständen schnell auf Problembereiche stoßen, die weit über das Rechtschreibproblem hinausgehen. So könnte sich zum Beispiel herausstellen, dass es in der schulischen Situation des Schülers, in seiner Biographie und Lerngeschichte oder auch im außerschulischen Bereich belastende Faktoren gibt, die sich negativ auf den Lernprozess auswirken (Schwierigkeiten mit einem Lehrer, Hausaufgabensituation, familiäre Schwierigkeiten, soziale Probleme). Daneben spielt auch die Persönlichkeitsstruktur des Schülers eine erhebliche Rolle bei Lernproblemen; hier sind Faktoren ausschlaggebend wie Motivation und Einstellungen, Selbstwertgefühl, Frustrationstoleranz, Ausdauer, Konzentration. Neben der Beobachtung des Schülers im Förderunterricht sind daher in vielen Fällen Gespräche mit den Betroffene-

nen (Schüler, Eltern, Kollegen) unumgänglich, wenn die Förderung erfolgreich sein soll (vgl. dazu Portmann, 1993, 36 ff.).

Diagnostik ist so gesehen ein Prozess, in dem Hypothesen zum Lernprozess des Schülers immer wieder überprüft und modifiziert werden. "Im Sinne der Hypothesenprüfung ist eine solche Diagnostik nie abgeschlossen. Man sollte statt von Diagnostik daher besser von "Lernbegleitender Beobachtung und Unterstützung" sprechen" (Klein, 1994a, 14).

Klein unterscheidet daher:

"*Eingangsdiagnostik* oder *Eingangsbeobachtung* dienen der möglichst schnellen Ermittlung von:

- Hypothesen über die "verwendeten/verfügbaren Strategien"
- Handlungsanleitungen für die Förderung

Verlaufsdiagnostik oder *Verlaufsbeobachtung* bedeuten die ständige Überprüfung der Hypothesen bzw. ein flexibles Eingehen auf sichtbar werdende Probleme" (Klein, 1994a, 14).

3. Die Förderung – Voraussetzungen, Ziel, Schwerpunkte

Eine gute Rechtschreibung verlangt einerseits die Kenntnis und Umsetzung von Regeln, andererseits das Speichern "spezifischer Rechtschreibmerkmale eines Wortes" (Brügelmann, 1994, 154). Diese Leistungen setzen verschiedene Fähigkeiten voraus:

Im schriftsprachlichen Bereich ist die *wichtigste Voraussetzung* für eine gute Rechtschreibung eine sichere *alphabetische Strukturierungsfähigkeit*, d. h. dem Schüler muss die Laut-Buchstaben-Zuordnung gelingen. Schwierigkeiten auf dieser Ebene zeigen sich in Buchstabenauslassungen, Umstellungen, Einfügungen, aber auch in Problemen beim Erkennen und schriftlichen Wiedergeben von Lautgegensätzen (z. B. m-n, g-k, d-t, b-p), was sich dann in der Regelarbeit negativ niederschlägt (z. B. wenn Lautveränderungen beim Verlängern wahrgenommen werden sollen: Bank - Bänke, Zwerg - Zwerge).

Oft muss dem Schüler auf dieser Ebene noch Zeit gegeben werden, damit ihm lautgetreues Schreiben sicher gelingt. In der Förderung sollte hier das rhythmisch-melodische Mitsprechen als Steuerungshilfe eingesetzt werden (siehe dazu die Artikel von Frau Angele und Herrn Brezing in dieser Broschüre). Andererseits gibt es rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler, die sich das Prinzip der alphabetischen Strukturierung mühsam und erst spät angeeignet haben und auf dieser Ebene quasi verhaftet bleiben (sie wenden es zum Teil kompromisslos in der Fremdsprache an....). Ihnen muss natürlich bewusst gemacht werden, dass das Schreiben "ge-regelt" und strukturiert vonstatten gehen muss.

Der kompetente Umgang mit der Schriftsprache, also auch mit der Rechtschreibung, setzt darüber hinaus voraus, dass basale Fähigkeiten im Bereich Motorik und Wahrnehmung, sog. sensomotorische Fähigkeiten (wie: taktil-kinästhetische, auditive und visuelle Wahrnehmung, Körperkoordination sowie Auge-Hand-Koordination, Körperbegriff und -gefühl, Form-, Raum- und Zeitgefühl) und sprachliche Fähigkeiten (wie: Gefühl für Betonung und Rhythmus, Lautdifferenzierung und -artikulation, aktiver und

passiver Wortschatz und Satzbildung/Satzverständnis) gut internalisiert und automatisiert sind (siehe dazu das Modell von Klein, 1994b, 8).

Schwierigkeiten und Belastungen auf diesen Ebenen wirken sich zwangsläufig auf das Erlernen der Schriftsprache aus.

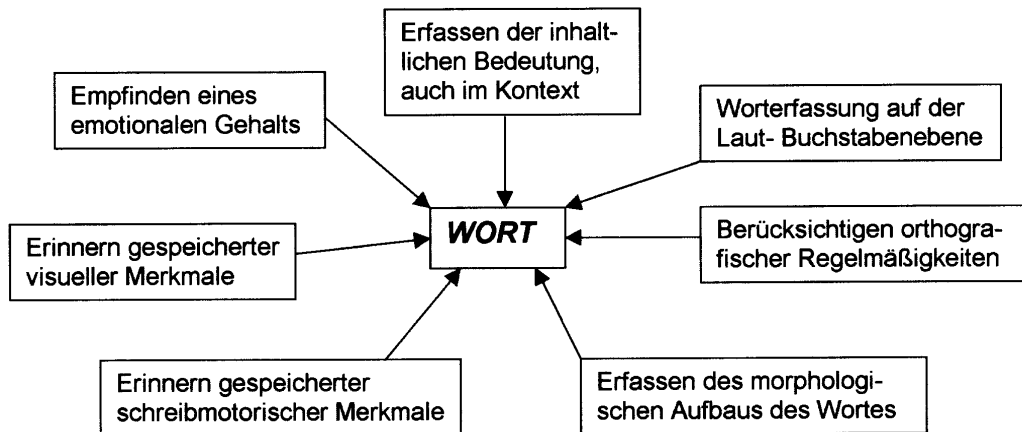
Zwei konkrete Beispiele dazu:

Jens, 5. Klasse Hauptschule, hat große Schwierigkeiten, rechts und links zu unterscheiden, selbst am eigenen Körper; dazu kommen visuelle Wahrnehmungsprobleme. Aus diesem Grund fällt es ihm schwer, gestaltähnliche Buchstaben (z. B. h - k, f - t), bzw. gestaltähnliche, richtungsverschiedene Buchstaben (z. B. b - d - g - p - q) visuell zu differenzieren. Er liest daher nur langsam und stockend und kann sich Merkwörter nur mühsam einprägen (was sich nicht nur in der deutschen, sondern auch in der englischen Rechtschreibung negativ auswirkt). Ihm sollten in der Förderung u. a. Übungen zur besseren Körperwahrnehmung und Raumorientierung sowie zur visuellen Differenzierung angeboten werden.

Markus, ebenfalls 5. Klasse Hauptschule, hat nach einer langen defizitären Sprachentwicklung, die auf auditiven Wahrnehmungsproblemen beruht, einen stark eingeschränkten Wortschatz. Ihm fällt es schwer, inhaltliche und morphematische Zusammenhänge, sprich Wortfamilien und deren gemeinsame Grundbausteine (fahren - Fährte - Gefahr...) zu erkennen. Da Markus beim Schreiben auf diesen Bereich nicht zurückgreifen kann und zudem keine Kompensationsmöglichkeiten (z. B. eine gute Speicherfähigkeit) besitzt, kann er oft nur noch raten und macht entsprechend viele Rechtschreibfehler. Die Förderung sollte in diesem Fall systematische Wortschatz- und Morphemarbeit anbieten, damit Markus mehr Sicherheit beim Schreiben bekommt.

In der Förderung muss also unter Umständen gezielt auf die sensomotorische oder sprachliche Ebene zurückgegangen werden, um Fortschritte in der Schriftsprache zu ermöglichen. Grundsätzlich jedoch ist es für ein sinnvolles (im wahrsten Sinne des Wortes) Lernen immer effektiv, in der Förderung verschiedene Wahrnehmungskanäle (z. B. den taktil-kinästhetischen) und auch sprachliche Mittel (z. B. Betonung, Rhythmus) einzubeziehen.

Ziel der Förderung muss sein, dem Schüler vielfältige Zugänge zur richtigen Schreibung von Wörtern zu ermöglichen und so verschiedene Verarbeitungsebenen im Gehirn assoziativ anzusprechen. Auf diese Weise entsteht ein *komplexes inneres Lexikon*. Dieses Lexikon – so erklärt Brügelmann – „...enthält für jedes Wort Einträge in ganz verschiedenen Dimensionen. Sucht man das Wort über eines dieser Merkmale (Schreibweise beim Lesen; Klang beim Diktat; Bedeutung beim Reden oder Schreiben), dann werden auch die anderen Dimensionen mit aktiviert und auf diese Weise Assoziationen in ganz verschiedenen Richtungen ausgelöst“ (Brügelmann, 1992, 153). Dies erklärt auch, warum „Eselsbrücken“ wie zum Beispiel Lautgebärden als motorische Stütze Einprägungshilfen für das Lesen- und Schreibenlernen sein können. Folgende verschiedene Zugänge zu Wörtern sind formal gesehen möglich (vgl. Grissemann, 1990, 52):



Aus: H. Grissemann, Förderdiagnostik von Lernstörungen, Bern 1990, S. 52.

Während kompetente Rechtschreiber Zugriff zu diesen Informationen über die Merkmale eines Wortes haben, müssen einem schwachen Rechtschreiber derartige Zugänge zu einem Wort erst möglich gemacht werden. Dabei ist entscheidend, ob diese Zugänge über Situationen eingeführt werden, die für den Schüler wirklich von Bedeutung sind, d. h. in eigenen Erfahrungen verankert sind (vgl. Brügelmann, 1992, 151). Deshalb ist es in der Rechtschreib-Förderung wichtig, dem Schüler keine Regeln „überzustülpen“, sondern ihn zu ermutigen und ihm zu helfen, sich selbst seine eigenen Zugänge und Eselsbrücken zu entwickeln.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen ergeben sich folgende *Schwerpunkte der Rechtschreibförderung*:

a) schriftsprachliche Arbeit unter Einbezug verschiedener Sinnesbereiche

Vor allem Visualisierungen, aber auch auditive und taktil-kinästhetische Methoden erleichtern auch noch in der Sekundarstufe das Lernen. Einige Beispiele sollen als Anregung dienen; verschiedene Wahrnehmungsbereiche sind hier z. T. miteinander verknüpft:

- *grobmotorische Bewegungen* (z. B. Luftschreiben; Ball prellen und dazu silbieren; Wörter auf den Rücken oder auf die Hand schreiben; sich groß und klein machen für groß bzw. klein zu schreibende Wörter...)
- *Einsatz von Lautgebärden* (z. B. nach Dummer-Smoch); ganze Wörter werden so buchstabiert oder nur die "merk-würdigen" Stellen;
- *drucken oder stempeln*
- *"Buchstabensuppe" mit kleinen Plastikbuchstaben; Holzbuchstaben* (Wörter finden aus einem Buchstabensalat; schwierige Wörter mit Schaumstoff- oder Holzbuchstaben legen, mit geschlossenen Augen nachfahren oder erraten)
- *Pantomime für Problemwörter oder Wortarten* (z. B. Nomen pantomimisch darstellen)
- *Regelplakate* (strukturierter Überblick in Kurzform)
- *Plakate mit Bildern/Wortsammlungen* zu bestimmten Rechtschreib-Bereichen (z. B. Dehnungs-h)
- *Buchstaben- oder Wörterjagd* (Buchstabengruppen, Morpheme oder ganze Wör-

ter werden in Zeitungstexten, Katalogen usw. markiert; ein Text wird langsam vorgelesen und bestimmte Wörter oder Wortteile müssen herausgehört werden)

- *schwierige Stellen eines Wortes farblich hervorheben*
- *Wörter mit Rahmen versehen*
- *Spiele* wie Memory (Merkwörter; Wortfamilien; selber herstellen lassen !), Domino, Scrabble, Bingo, Worttüfel
- *Rhythmisierungen* (Silben oder auch Einzellaute eines Wortes rhythmisch sprechen, Klatschen oder Schwingen der Silbensegmente, Auf-und-ab-Gehen im Raum mit Sprechen oder Buchstabieren im Schritttempo)
- *Reime, Merkwörter, Eselsbrücken*
- *Kommentar Brett mit Löchern für Rechtschreibbereiche* (ff, ll, ck, ie usw.; Schüler erhält Stecker und muss das vorgegebene Wort nach Rechtschreibbereichen kommentieren, d.h. seine Stecker je nach Rechtschreibschwierigkeiten im Wort in den entsprechenden Löchern anbringen; diese Idee stammt von Frau Szasci, gesehen beim Fachkongress Bundesverband Legasthenie in Darmstadt, 1995).

Substantiv		O	
O ff	O ll	O mm	O nn
O pp	O rr	O ss	O tt
O ck	O tz		
O aa	O ee	O oo	
O ie	O ieh		
O ah	O eh	O uh	O oh
O ä	O äu		
O b	O d	O g	am Worten- de
O v	O ß	O st	O sp

Das Brett setzt schon ein gewisses Maß an Rechtschreibkompetenz voraus; für ganz schwache Rechtschreiber ist es zu komplex. Es motiviert allerdings die Schüler in hohem Maße, Wörter auf orthografische Besonderheiten hin zu untersuchen, und sensibilisiert auf diese Weise ganz allgemein für die Rechtschreibung.

In kleineren Gruppen können viele Rechtschreib-Übungen spielerisch gestaltet werden, so dass die Motivation der Schüler gerade im Umgang mit einem für sie negativ behafteten Bereich wieder zunimmt. Das heißt nicht, dass bewährte Übungsformen (Arbeitsblätter, Lernkartei) zum Zweck der *Automatisierung* nicht zum Einsatz kommen sollten.

Eine Fülle von weiteren Vorschlägen für sensomotorische Ansätze in der schriftsprachlichen Arbeit ist bei Klein (1994b) zu finden.

b) die Arbeit mit Morphemen

Morphemarbeit sollte in der Rechtschreibe auf der Sekundarstufe immer stärker zum Einsatz kommen. Zum einen vermittelt sie generell Einsichten in sprachliche Strukturen, die auch für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Zum anderen hilft sie Schülerinnen und Schülern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, Wortstrukturen schneller zu erkennen. Dies wirkt sich einerseits auf die Lesegeschwindigkeit, andererseits auf das Behalten der speziellen Schreibweise einzelner Morpheme aus. Besonders Schüler mit Speicherproblemen sind daher auf eine konsequente Morphemarbeit angewiesen. In vielen Untersuchungen (zitiert bei Walter, 1996, 252 ff.) wurde festgestellt, dass sich schwache Rechtschreiber sehr stark auf phonoakustische Informationen verlassen („schreib so, wie du sprichst!“) – eine Strategie, mit der sie aufgrund der uneindeutigen Laut-Buchstaben-Korrespondenz der deutschen Sprache zwangsläufig scheitern müssen. Gute Rechtschreiber hingegen greifen zusätzlich sehr stark auch auf orthografisch-morphologische Informationen beim Schreiben zurück. Die Arbeit mit Morphemen ist demnach eine wichtige Hilfe und Voraussetzung für automatisiertes korrektes Schreiben (die 200 häufigsten Morpheme repräsentieren immerhin bereits 90 % jeden fließenden Textes!).

Häufige Fehlerquellen sind erfahrungsgemäß die Präfixe - ver -, - vor -, - ab -, - ent - und - miss - sowie die Suffixe - end -, - ig -, - lich -, - nis - und - sam - .

Eine Liste sehr häufiger Grundmorpheme (z.B. fahr, fall, hol, lass, nehm usw.) findet sich bei Klein (1994b, Mat. 18, 7).

Einige Anregungen für die Arbeit mit Bausteinen:

- Memory mit Wörtern mit verwandtem Grundmorphem (fahren - Gefahr); unbedingt mit dem Schüler zusammen herstellen!
- Lego- oder Bausteine bzw. drei Streifen mit Anfangs-, Grund- und Endbausteinen bekleben bzw. beschriften und damit Wörter bilden lassen
- Baukasten (für Schrauben; Baumarkt) oder Eierkartons mit Morphemen bestücken
- Schüler-Gruppen mit verschiedenen Bausteinen suchen Partner, mit denen sie Wörter bilden können
- diverse Morphemspele (z. B. Morphem-Quartett, Wöchtel, siehe Literaturteil)

Anregungen für die Morphemarbeit finden sich auch bei Grissemann/Roosen (1989). Sinnvoll ist auch der Einsatz eines Wörterbuchs, das das morphematische Prinzip berücksichtigt und nach Wortfamilien geordnet ist (z. B. der Grundwortschatz von Heiko Balhorn u. a., siehe Literaturteil).

c) Merkworttraining

Viele Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreib-Problemen haben große Probleme, orthografische Besonderheiten eines Wortes zu speichern und abzurufen (was sich ab der 5. Klasse auch meist in der Fremdsprache negativ auswirkt). Neben einem themenbezogenen Merkworttraining im Deutschunterricht (siehe dazu den Aufsatz von Herrn Thiel in dieser Broschüre) brauchen sie oft zusätzliche Hilfen. Sinnvoll ist es, auf der Basis einer Fehleranalyse für jeden Schüler einen individuellen Merkwortschatz zu erstellen und einzuüben (am besten mit der Lernkartei). Dar-

über hinaus hat sich in der Förderpraxis für die besonders hartnäckigen Fehler aus diesem Bereich folgendes Verfahren bewährt:

- das Wort in großer Schrift auf ein DIN-A4-Blatt schreiben
- in kleines Bild mit der Wortbedeutung dazumalen, Kontext herstellen
- die schwierige Stelle im Wort farbig markieren, evtl. einen Rahmen um das Wort machen
- Silbenbögen einzeichnen
- das Wort mehrmals buchstabieren, dabei anfangs die Buchstaben mit dem Finger nachfahren
- die Augen schließen, das Wort quasi "fotografieren"
- das Wort mehrmals mit geschlossenen Augen buchstabieren (evtl. nur silbieren)
- das Wort ohne Vorlage silbenweise erschreiben (synchron mitsprechen!) und kontrollieren.



Manchen Schülern bleibt leider nichts anderes übrig, als diesen mühsamen Weg des Einprägens zu gehen. Die Strategie sollte Schritt für Schritt mit dem Schüler eingeübt werden, da sie Sicherheit beim Lernen von schwer einprägsamen Wörtern gibt - übrigens hat sich diese Methode auch in der Fremdsprache bewährt!

d) Grammatikarbeit

Sehr häufig fällt es Schülerinnen und Schülern mit Rechtschreibproblemen schwer, Strukturen nicht nur auf Wort-, sondern auch auf Satzebene zu erkennen. Dies zeigt sich besonders in der Fremdsprache sehr schnell. Doch auch für die Rechtschreibung ist grammatikalisches Wissen Voraussetzung und Hilfe und sollte deshalb auch Bestandteil der Rechtschreibförderung sein. Kann ein Schüler zum Beispiel im Satzzusammenhang sicher die Präposition "in" vom Personalpronomen "ihn" unterscheiden, wird ihm die Schreibung (mit oder ohne h?) keine Schwierigkeiten machen.

Besonders an der *Groß- und Kleinschreibung* scheitern viele Schüler, da ihnen sicheres grammatikalisches Grundwissen - die Kenntnis der Wortarten - fehlt. Auch hier gilt bei der praktischen Vermittlung das Prinzip der kleinsten (!) Schritte (Anregungen dazu auch bei Carola Reuter-Liehr, 1992), z. B.

- Bestimmen von konkreten und abstrakten Nomen
- Artikel als Begleiter einführen, und zwar in den verschiedenen Kasus (der, die, das, dem, den, des...)
- "Stolperfalle" klären: Artikel und Nomen folgen nicht immer direkt aufeinander!
- Kontrollmöglichkeiten sichern: Artikel muss gegebenenfalls ergänzt werden usw.
- Vertiefung: morphematische Besonderheiten von Nomen erarbeiten, z. B. Suffixe (hier lässt sich gut das Wöchtel-Morphem-Spiel einsetzen, siehe unter "Morphemarbeit")

Wichtig bei allen Übungsformen ist es, den Schüler die Wahl der Groß- bzw. Kleinschreibung immer begründen zu lassen, um so konsequent zur Selbstkontrolle anzuhalten.

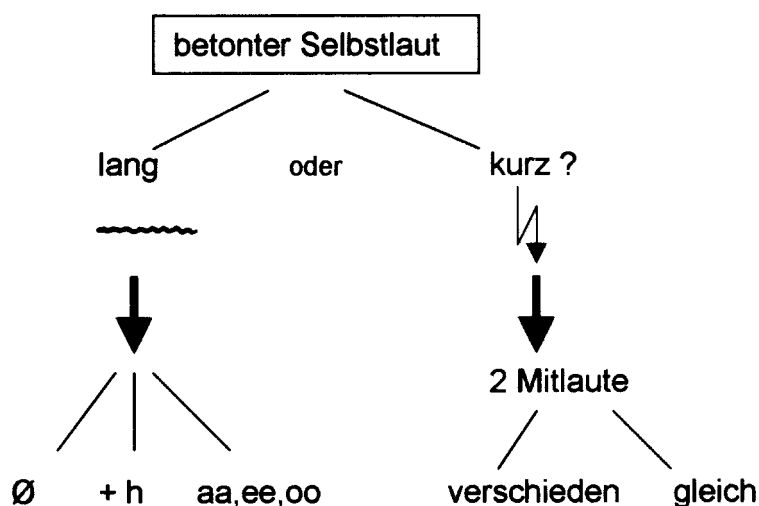
Mit etwas Phantasie lassen sich für alle Übungsabschnitte vielfältige methodische Formen finden, die den Schülern Spaß machen, z. B. Pantomime oder "Montagsmaler" zur Darstellung von Nomen; Wettspiele (wer findet in einem Zeitungstext die meisten Nomen, Adjektive usw.).

Umschreibung von zu erratenden Begriffen mit anderen Nomen oder Adjektiven (z. B. Baum - Wurzeln, Äpfel, Blätter) usw.. Über solche Automatisierungsübungen hinaus muss die Groß- und Kleinschreibung aber unbedingt immer wieder auf Satzebene bewusst gemacht und eingeübt werden. Viele Schüler können zwar bei Einzelwörtern erkennen, wann es sich um ein Nomen handelt, sind aber im Satzzusammenhang damit überfordert.

Generell sollten die im Unterricht verwendeten grammatikalischen Begriffe mit Definition und Beispiel gesondert in einem kleinen Merkheft festgehalten werden; so hat besonders der sprachlich schwache Schüler, der oft eine diffuse grammatikalische Begriffssammlung im Kopf hat, eine strukturierte und übersichtliche Nachschlagemöglichkeit (mit einer komplexen Grammatik kann er meist wenig anfangen).

Abschließend sollen nun am *Beispiel Dehnung - Schärfung* mögliche Teilschritte im Förderunterricht dargestellt werden:

- *Klären*: Was ist ein Mitlaut, was ein Selbstlaut? (Viele Schüler mit Schwierigkeiten in diesem Bereich wissen nicht, was im Wort überhaupt gedehnt bzw. geschärft wird!)
- *Wortvorgaben*: Vokal in der betonten Silbe erkennen; zur Festigung Lautgebärden dafür einsetzen (ohne Schrift) oder farbig markieren (mit Schrift)
Hinweis: Hat der Schüler Probleme, den Vokal in der betonten Silbe zu erkennen, sollte ihm über die Morphemarbeit geholfen werden (Grundmorpheme erkennen)
- *Unterscheiden*: Wird der Selbstlaut in der betonten Silbe lang oder kurz gesprochen (evtl. sensomotorisch anbahnen: lange und kurze Töne auf einem Instrument unterscheiden)? Gebärden dafür suchen (Schüler-Ideen: lang: einen Kaugummi aus dem Mund ziehen; kurz: Karateschlag machen)
- *Wörter suchen*, sortieren und schreiben; kontrollieren und korrigieren durch Silbieren
- *Regeln* für Verschriftungen *erarbeiten* (lang: kein Dehnungszeichen, Doppelvokal, Dehnungs-h; kurz: immer 2 Mitlaute, entweder gleich oder verschieden)



- *Teilbereiche* (Dehnung oder Schärfung) *getrennt üben* und automatisieren in verschiedenen Kontexten; Wortlisten erstellen; Grundmorpheme sammeln; Lernkartei einsetzen

Es ist wichtig, sich für jeden Teilschritt wirklich Zeit zu nehmen und erst dann weiterzugehen, wenn er sicher beherrscht wird. Der Lernende bestimmt das Tempo!

Wichtigstes Ziel der Rechtschreibförderung ist es generell, den Schüler zum Nachdenken über die richtige Schreibung anzustoßen und ein "Rechtschreibbewusstsein" (Brügelmann, 1994, 163) zu wecken. Ein erster Erfolg zeigt sich insofern schon dann, wenn der Schüler beginnt, beim Verfassen eines Textes nach der richtigen Schreibweise von Wörtern zu fragen. Dazu braucht er natürlich Anstöße zum Schreiben, die sein Interesse an der kommunikativen Funktion von Schriftsprache (wieder) wecken. Auch im Förderunterricht können neben systematischen Übungen kleine Briefe, Einladungen, Filmkritiken, Kochrezepte, Märchen usw. verfasst, unter inhaltlichem und orthografischem Aspekt besprochen und korrigiert werden (Beispiele für diesen handlungsorientierten Ansatz finden sich bei Brügelmann, 1994). Denn immer noch gilt: Recht-Schreiben lernt man nur durch möglichst häufiges Schreiben!

Rechtschreibförderung in Kleingruppen birgt die Chance, Schülern mit Lernproblemen individuelle Zugänge im Umgang mit der Schriftsprache zu eröffnen und so ihre Lernerfahrungen positiv zu beeinflussen - es wäre zu wünschen, dass viele Schüler diese Chance bekommen, so wie zum Beispiel Patrick, 5. Klasse Hauptschule:

Im Förderunterricht lehne ich besser lesen
und es macht mir mer spaß.

Hier machen wir auch Konzentration spiele
die wo mir spaß machen.

Ich kann mich besser konzentrieren.

Ich fühle mich besser in der Schule.

Literatur

- Betz, D./
Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Psychologie - Verlags - Union, München - Weinheim, 2. Auflage 1987.
- Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Libelle, Bottighofen, 1994.
- Grisseemann, H.: Förderdiagnostik von Lernstörungen. Huber, Bern, 1990.
- Herné, K.-L.,
Stoffers, J.: Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse, AFRA. Alfa Zentaurus, Aachen, 4. Auflage, 1998.
- Klein, J.: Einleitung: Hilfestellung bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. In: Lesen und Schreiben e.V. (Hrsg.): Lesen- und Schreibenlernen im Entwicklungszusammenhang. Interdisziplinäre Beiträge. Lesen und Schreiben e.V., Hamburg, 4. Auflage 1994a, 7 - 18.
- Klein, J.: Spiele zur ganzheitlichen Lernförderung. Lesen und Schreiben e.V., Hamburg, 1994.
- Kowarik, O.: Legasthenikerbetreuung in Gruppen und Kursen. Jugend und Volk, Wien, München, 1977.
- Portmann, R.: Förderdiagnostik beim Lesen und Rechtschreiben. In: I. Naegele/ R. Valtin (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 - 10.. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Beltz, Weinheim und Basel, 3. Auflage 1993, 36 - 46.
- Reuter-Liehr, C.: Lautgetreue Rechtschreibförderung. Dieter Winkler, Bochum, 1992.
- Walter, J.: Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Hogrefe, Göttingen, 1996.
- Material zur
Morphemarbeit: Balhorn, H.: Grundwortschatz. Verlag für pädagogische Medien vpm, Hamburg, 1993.
- Grisseemann, H./
Roosen, H.: Lesen, denken, schreiben. Lipura, Rangendingen, 1989.
- Herné, K.-L.: Morphem - Quartett. Alpha Zentaurus, Aachen, 1994.
- Steller, W.: Wöchtel. Eigenverlag, Forstthofhagen 6, 22926 Ahrensburg, 1978.

Brigitte Kindermann ist Gymnasiallehrerin. Sie hat die Fächer Pädagogik, Französisch und Deutsch studiert und beim Fachverband für integrative Lerntherapie (FiL) eine Ausbildung zur Lerntherapeutin absolviert. Seit mehreren Jahren arbeitet sie in der Einzelförderung mit leserechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen.

Marianne Franz

Arbeit mit der Schuldruckerei

Aufbau einer neuen Schreib- und Lesemotivation für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben

1. „Ich hab mein Mäppchen vergessen“ und andere Strategien zur Vermeidung von Schreibsituationen - Fallanalyse

Mark kam neu in meine vierte Klasse. Ich beobachtete schon in den ersten Tagen seine große Ablenkbarkeit und fluktuierende Aufmerksamkeit, seine unordentliche, ungenaue und oberflächliche Arbeitsweise.

Seine Schrift zeigte ein schlecht leserliches unrhythmisches Bild, eine uneinheitliche Größe der Buchstaben und eine ungenaue Formwiedergabe. Häufig ließ er Buchstaben aus. Er schrieb sehr langsam und stockend, setzte häufig ab, sah zur Vorlage oder fragte beim Diktieren wiederholt nach. Die Texte waren sehr fehlerhaft, auch beim Abschreiben.

Allerdings fiel mir auch seine Kreativität auf, wenn es darum ging Schreibsituationen zu vermeiden oder den Beginn des Schreibens zu verzögern (Mäppchen oder Füller vergessen, Patrone leer, ..) und seine Reaktion auf das freundliche Angebot seines Nebensitzers ihm einen Füller auszuleihen. In diesem Fall war ihm dessen Hilfsbereitschaft geradezu lästig.

Mark las stockend und langsam, beteiligte sich jedoch angeregt an Gesprächen über Texte. Er erzählte gern Geschichten und trug interessante Ideen zur Entwicklung eines Handlungsstrangs bei. Beim Schreiben von Texten glitt er aber in Nebensächlichkeiten ab und kam abrupt zum Ende, ohne einen Spannungsbogen aufzubauen.

Oft wirkte Mark angespannt, unsicher, ängstlich und hatte ständig das Gefühl, unter Zeitdruck zu stehen und rasch handeln zu müssen. In einem Gespräch mit seiner Mutter fand ich heraus, dass Mark seine Hausaufgaben immer mit (oder besser gegen) eine Stoppuhr erledigte. Die Eltern hatten dies mit ihrem Sohn so vereinbart, da er oft den ganzen Nachmittag benötigte, um seine Aufgaben zu erledigen. Es kam zu Auseinandersetzungen, weil er mehrere Dinge gleichzeitig bearbeitete, jedoch beim Schreiben trödelte.

Mark war sehr interessiert an allen Materialien der Lernumgebung, die Experimentieren und praktisches Arbeiten ermöglichten (Mikroskop, Technikkasten, Bau von Fahrzeugen mit Antrieb, Zeitleiste mit Jahreszahlen und Bildmaterial aus früherer Zeit, Steckmaterial zum Bau von geometrischen Körpern, Druckecke etc.). Er hielt Ergebnisse seiner Versuche in differenzierten Skizzen fest und gab ausführliche mündliche Erklärungen, wollte diese jedoch nicht schriftlich festhalten. „Dafür habe ich keine Zeit“, war seine häufige Begründung.

Einige Wochen nach Schuljahresbeginn war ein Spiel- und Sportfest geplant. Die einzelnen Klassen überlegten Angebote für den Spieleparcours. Bei der Erprobung der Vorschläge beobachtete ich, wie Marks Gruppe in Streit geriet. Mark sollte zu-

sammen mit einem Mitschüler ein großes Seil schwingen, einzelne Kinder oder zwei Kinder sprangen gemeinsam in das Seil und zählten ihre Sprünge. Es gelang Mark und seinem Partner nicht das Seil rhythmisch zu schwingen, wobei Mark der Verursacher war. Zornig warf er das Seil zu Boden und fand diese Station „blöd“. Ein Mitschüler war bereit, seine Aufgabe mit Mark zu tauschen, so dass sich die Situation entspannte. Ich beobachtete Mark in den nächsten Tagen gezielt auf seine Bewegungskoordination hin und bat auch die Sport- und Musiklehrerin um Unterstützung. Uns wurde deutlich, dass es Mark sehr schwer fiel, einen Rhythmus aufzunehmen, rhythmisch zu gehen oder zu springen. Jetzt fiel mir auch auf, dass seine Schreibbewegung unrhythmisch war, d. h. er sich Worte leise vorsprach, seine Schreibhand aber noch nicht an derselben Stelle war – eine Erklärung für das Auslassen von Buchstaben oder Wortteilen in seinen Texten.

2. Förderansätze – Vom mittelfristigen Förderplan zum individuellen Lernplan

Fazit aus diesen Beobachtungen für mich war, dass Mark eine gezielte Förderung im Lesen und Rechtschreiben benötigte, aber auch Unterstützung darin

- sein Lernen selbst zu organisieren,
- seine Konzentration zu steuern,
- seine Lernzeit sinnvoll zu planen,
- Anspannung und Entspannung zu rhythmisieren.

Die *Diagnose seiner Lese- und Rechtschreibleistung* fand auf der Basis einer gezielten Lernstandsbeobachtung statt, die durch informelle und standardisierte Verfahren unterstützt wurde.

Für die erste Fehlerdiagnose wählte ich ein Diktat, Hausaufgaben, Hefteinträge im Heimat- und Sachunterrichtsheft und spontane Texte aus. Nach dem Fehlerprofil erstellte ich einen *Förderplan*, in dem ich die gezielten Förderangebote zur Wahrnehmungsförderung, zur Lese- und Rechtschreibförderung festhielt.

Ich erprobte dabei unterschiedliche Verfahren (Förderplan für zwei Wochen, einen Monat, ein Quartal) und entschied mich dann für Zeitblöcke, die durch größere Ferienabschnitte begrenzt waren (September – Herbstferien; November – Weihnachtsferien etc.).

Der Förderplan diente

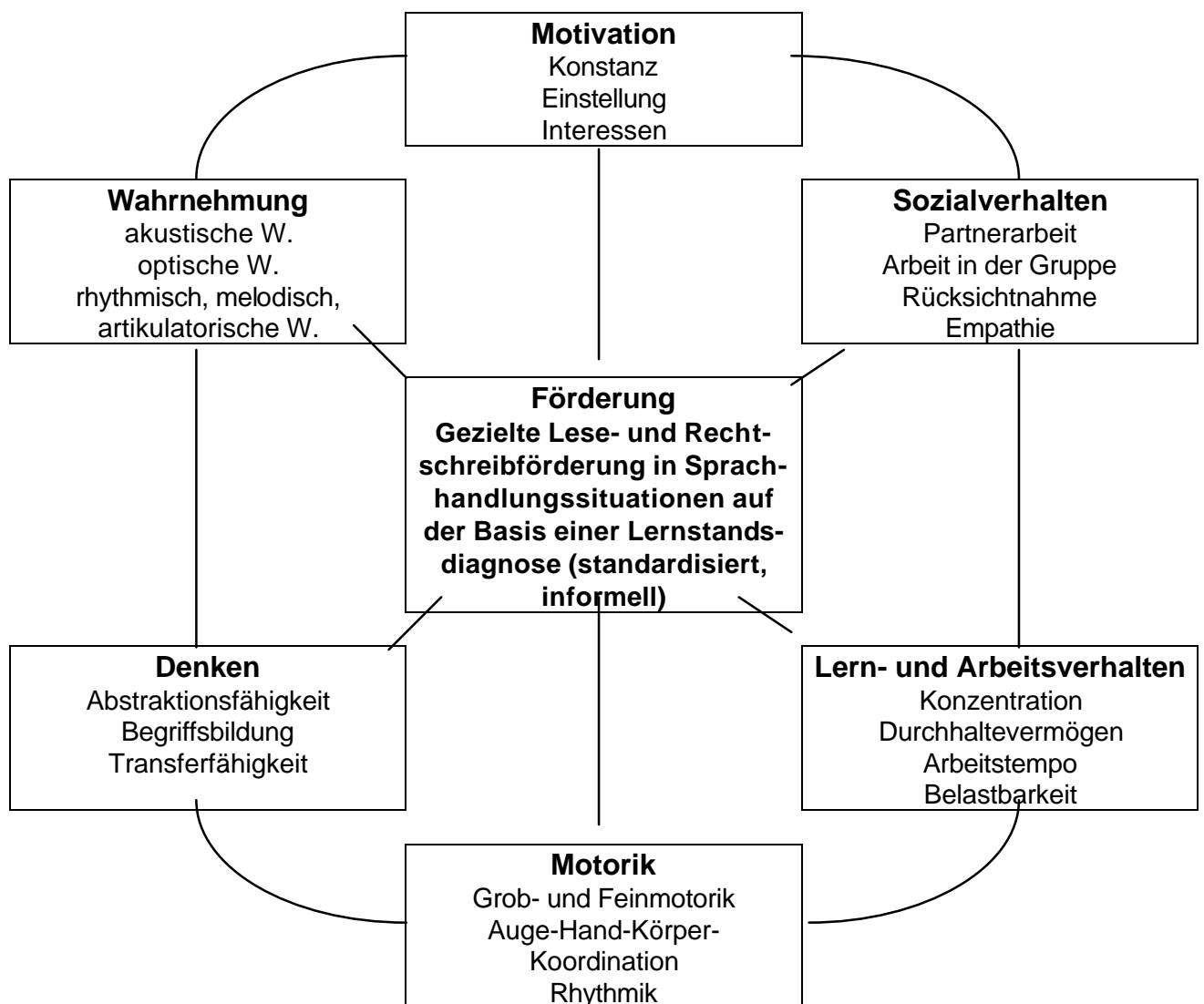
- zu meiner eigenen Entlastung als Protokoll der mittelfristigen Übungsschwerpunkte,
- zur Sammlung der Lernbeobachtungen,
- als Protokoll für Lernfortschritte, die sich auf die Erstellung des folgenden Förderplans auswirkten,
- als Gesprächsgrundlage für die Beratung der Eltern und Absprachen über Übungssequenzen, die daheim durchgeführt werden konnten und so die schulische Förderung unterstützten und nicht erschwerten (z. B. feste Absprachen über Leseseiten, Führen eines Lesetagebuches, Erledigung der Hausaufgaben ...),
- Absprachen mit Fachlehrerinnen/Fachlehrern (z. B. Sport, Musik).

Einen Teil der Übungen, die ich im Förderplan zusammengestellt hatte, integrierte ich in den Förderunterricht (eine Stunde pro Woche für sieben Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben der Klassen 3 und 4).

Der größte Teil der Förderung geschah jedoch im Rahmen der inneren Differenzierung im Deutschunterricht der Klasse. Übungen, die Mark selbständig oder mit einer Partnerin/ einem Partner erledigen konnte, übertrug ich jeweils in seinen *individuellen Arbeitsplan*. Sie gehörten zu seinem Pflichtprogramm. Er übernahm zunehmend Verantwortung für sein eigenes Lernen, d. h. er lernte,

- seine Lernzeit sinnvoll zu planen,
- sein Lerntempo selbst zu bestimmen,
- mit Partnern zu arbeiten,
- zusätzliche Materialien und Angebote aus der vorbereiteten Lernumgebung für sich auszuwählen,
- die Arbeit in seinem Arbeitsplan zu dokumentieren,
- Ergebnisse selbständig zu kontrollieren.

Der Förderplan für Mark setzte sich aus folgenden Elementen zusammen:



verbunden mit

der Stärkung des Selbstvertrauens, Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls
und dem Aufbau eines positiven Selbstkonzepts

3. Ansprüche an den Förderunterricht

Fördern heißt, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken und dadurch ihre Leistungsfreude und Leistungsbereitschaft aufzubauen.

Angesichts der großen Heterogenität der Lerngruppen kann dies nur bedeuten, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler auch individuell fördern, d. h. der jeweiligen Begabung und dem individuellen Lernstand entsprechend.

Dieser Anspruch kann in Phasen offenen Unterrichts eingelöst werden, setzt aber voraus, dass Lehrerinnen und Lehrer die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler kennen und die Lernentwicklung genau beobachten.

Weiter sollen die gezielten Lese- und Rechtschreibübungen in Sinnzusammenhänge eingebettet sein.

Die Einsicht, dass Schreiben bedeutet, für eine Leserin/ einen Leser zu schreiben, die/der möglichst rasch den Inhalt des Geschriebenen erfassen möchte, ist sowohl für das Erlernen als auch das Einüben der Rechtschreibung von entscheidender Bedeutung.

Ziel des Rechtschreibunterrichtes ist der sichere Erwerb des normgerechten Schreibens. Dieser vielschichtige Vorgang ist mit dem Ende der Grundschulzeit nicht abgeschlossen und muss auch in den weiterführenden Schulen zum einen in enger Verbindung zu den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichtes, vor allem den Lernbereichen „Sprache untersuchen“ und „Texte schreiben“, zum anderen aber über den Deutschunterricht hinaus Unterrichtsprinzip in allen Fächern sein. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben und ist nicht nur im Regelsystem der deutschen Orthographie, sondern auch in lernpsychologischen Erkenntnissen begründet:

- rechtschreibspezifische Arbeitstechniken (z. B. Abschreiben, Aufschreiben, Texte überarbeiten, Umgang mit dem Wörterbuch) müssen immer wieder geübt, wiederholt und angewandt werden, um sie einzuschleifen;
- zahlreiche Regelungen setzen Sprachdenken und Einsichten in das Bauegefüge unserer Sprache voraus, kognitive Fähigkeiten, die sich erst mit zunehmender Sprachkompetenz entwickeln.

Schülerinnen und Schüler sollen in vielfältigen Schreibanlässen Schrift als vereinbarte Form der Mitteilung erfahren und zunehmend übliche Schreibkonventionen übernehmen. Dabei soll die Vermittlung der Rechtschreibung *prozessorientiert* und nicht nur ergebnisorientiert gesehen werden, d. h. Strategien zur Überarbeitung von Texten, der Selbstkontrolle und Selbstkorrektur müssen ebenfalls erarbeitet und geübt werden.

Sprache wird im Unterricht zunehmend Gegenstand der Analyse, ist nicht nur selbstverständliche Kommunikationsform (Hans Brügelmann nennt Rechtschreibung „ein kognitives Rätsel, nicht nur Medium der Sprache“). Sprachspiele, Vergleiche, Fehlersuche ermöglichen Einsichten in das Bauegefüge der Sprache, vermitteln nicht nur Einzelkenntnisse und Können.

Schreiben und auch Rechtschreiben lernen Schülerinnen und Schüler nur durch Schreiben in vielfältigen realen Schreibsituationen und nicht durch vereinzelte kompakte Rechtschreibeinheiten, isoliertes Training einzelner Rechtschreibphänomene, der Häufung von Rechtschreibschwierigkeiten durch Unterscheidungslernen (i –ie – ih; x, ks, chs, cks, gs). Dies führt eher zur Verunsicherung und Resignation. Je mehr eine Schülerin oder ein Schüler in Sprachhandlungssituationen schreibt, umso häufiger denkt sie/er über die Schreibweise von Wörtern nach, umso stärker entwickelt sich ihre/seine Schreib- und Rechtschreibfähigkeit.

Integrativer Rechtschreibunterricht beinhaltet auch

- elementare Arbeitstechniken immer wieder einzuüben,
- die Schülerschrift im Hinblick auf Lesbarkeit und Eindeutigkeit weiterzuentwickeln zu einer flüssigen, individuellen Schrift,
- das Schreibtempo zu steigern,
- d. h. die Schrift auch zum Unterrichtsgegenstand zu machen, ist doch eine individuelle lesbare flüssige Handschrift in angemessenem Schreibtempo Voraussetzung für Schreibfreude und eine sichere Rechtschreibung.

4. Der Beitrag der Schuldruckerei zur Lese- und Rechtschreibförderung

Eine hohe Motivation für das Schreiben von Texten stellt die Arbeit mit der Schuldruckerei dar, wo Schülerinnen und Schüler ihre Texte setzen, mit Illustrationen versehen und drucken können.

Zur Ausstattung einer Druckecke im Klassenzimmer werden folgende Materialien empfohlen:

- Steckkästen mit Schriften, 36/24/16 Punkt (Punkt ist ein typographisches Maß; 12 Punkt entsprechen 4,5 mm Höhe des Schriftkegels und 3,2 mm Schrifthöhe der Versalien),
- Ausschluss (Blindmaterial für Wortabstände und zur Zeilenauffüllung), etwa 2 kg, passend zur jeweiligen Schriftgröße),
- 2 Setzrahmen im Format DIN A 5 (sie sind für alle Schriftgrößen geeignet) oder 30 einzelne Setzrähmchen (diese jedoch in der entsprechenden Schriftgröße),
- Setzbänkchen mit Spiegel,
- 2 Satzschiffe,
- 25 - 30 Regletten (in Zeilenlänge und verschiedenen Stärken),
- 5 - 10 Stege für Zwischenräume,
- Druckpresse (Klappflügelpresse Format DIN A 5 oder DIN A 4 oder Rollenpresse DIN A 4),
- Einfärbplatten (aus Plexiglas oder Resopal),
- Druckfarben (auch wasserlösliche Farben),
- 2 - 3 Handwalzen,
- 3 - 4 Magnete,
- 1 Pinzette.¹

In der Druckecke können bis zu fünf Schülerinnen und Schüler arbeiten, zwei am Setzkasten, drei beim Drucken. Die Arbeit verlangt von ihnen Konzentration, Ausdauer

¹ Ausstattung eines Setzarbeitsplatzes für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II siehe Anlage. Aus: Arbeitskreis Schuldruckerei (Hg) - aks-Information Nr. 2: Start mit einer Schuldruckerei. Hinweise zur Ausstattung, Einrichtung und Einführung, März 1997, S. 8 u.9

er und Sorgfalt, Übernahme von Verantwortung für das gemeinsame Werk und Rücksichtnahme. Das Interesse gilt nicht nur dem fertigen Produkt, dem gesetzten und gedruckten Text, sondern der Entstehungsprozess ist von entscheidender Bedeutung. So ist die Schuldruckerei nicht nur ein Arbeitsmittel mit hohem Aufforderungscharakter, sondern hat durch den handelnden Umgang mit den Buchstaben einen wichtigen Stellenwert beim Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben stehen in einem Sinnzusammenhang im Hinblick auf ein sinnvolles Produkt.

Da das Wort beim Setzen in einzelne Buchstaben zerlegt wird, findet gleichzeitig ein intensives Lese- und Rechtschreibtraining statt. Die Fähigkeit, sich Sprache über aktive, entdeckende Prozesse anzueignen, wird gefördert.

Die Druckerei ist nur ein Teil der Schreibumgebung. Sie wird ergänzt durch Materialien, die zum Schreiben von Texten anregen: Erzählbilder (aus Kalendern, Illustrierten, Kinderzeitungen), Gegenstände (Federn, Muscheln, besondere Steine, ...), Hand- und Fingerpuppen, Kinder- und Jugendbücher, ein Computer, Ablagekörbe, in denen Texte zu einem Thema gesammelt werden (z. B. für Tiergeschichten, Pausengeschichten ...). Schülerinnen und Schüler können in diesen Ablagen stöbern, abgelegte Texte lesen und zum eigenen Schreiben angeregt werden.

Neben der Gestaltung einer anregenden Schreibumgebung ist es jedoch unerlässlich, den Schülerinnen und Schülern auch genügend *Zeit* zum individuellen Schreiben und Vorlesen der Texte einzuräumen.

Dies kann durch Arbeit mit einem Wochenplan oder in Phasen freier Arbeit erfolgen. Eine fest eingerichtete "Vorlesezeit" im Tages- und Wochenrhythmus bietet die Möglichkeit der Veröffentlichung der Texte, wobei das Gefühl, sich selbst als Autorin oder als Autor präsentieren zu können, eine hohe Motivation bedeutet.

Die Arbeit mit der Schuldruckerei wurde zum zentralen Bestandteil meines Förderansatzes für Mark. Sie ermöglichte

- lernbereichs- und fächerverbindendes Lernen,
- Integration von Lesen und Schreiben,
- Einsicht in das Bauegefüge von Sätzen,
- Übung der Orthographie,
- Einsicht in die Notwendigkeit der Selbst- oder Fremdkontrolle der Texte,
- Übung der manuellen Geschicklichkeit,
- Koordination der Feinmotorik,
- Übung zur Stärkung der Konzentration, Ausdauer und Sorgfalt,
- Übernahme von Verantwortung für ein gemeinsames Werk.

Durch das Drucken der Texte in der Schuldruckerei ergab sich für die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit der sorgfältigen Fremd- oder Selbstkontrolle, damit die Texte fehlerfrei waren und nicht eine höhere Auflage (z. B. ein Klassensatz oder sogar eine Auflage für die gesamte Schule) „eingestampft“ werden musste.

Die Kontrolle des Textes wurde zu einem wichtigen Arbeitsschritt, der sich aus der Sache selbst ergab und nicht durchgeführt wurde, weil die Lehrerin/der Lehrer es verlangte.

Mark wurde durch die Arbeit in der Schuldruckerei ein neuer Zugang zur Schrift eröffnet. Er war motiviert freie Texte zu schreiben, sie in einer Schreibkonferenz mit ande-

ren Mitschülerinnen und Mitschülern zu besprechen und danach zu überarbeiten, um sie nach dem Setzen und Drucken einer Leseöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Sich selbst als Autor von Texten zu erfahren, die fehlerfrei und ästhetisch ansprechend dargeboten werden konnten, dies stärkte seine Motivation und spornte ihn an. Mit großer Ausdauer schlug er Wörter im Wörterbuch nach, fragte Lehrerin und Mitschüler nach Schreibweisen von Wörtern, tauschte Buchstaben (handelnd!) im Setzrahmen aus, sortierte die falschen Buchstaben wieder in den Setzkasten ein und entwickelte dadurch eine Fehlersensibilität.

Beim Setzen der Texte baute er jedes Wort aus einzelnen Buchstaben auf, las, prüfte; Wörter, Sätze, Texte entstanden. Indem er das Material, aus dem sich unsere Sprache zusammensetzt, in die Hand nahm, eröffnete sich ihm ein neuer Zugang. Durch den manuellen Vorgang des Setzens hatte er Zeit, sich im handelnden Umgang intensiv mit der Laut- und Buchstabenstruktur der Sprache zu beschäftigen und sein Sprachdenken zu aktivieren.

Schreiben war nicht etwas, das er mit allen Mitteln zu verhindern suchte, sondern ein Lerngegenstand, dem er sich mit hoher Konzentration, Ausdauer und Sorgfalt zuwandte.

Die kleinen Erfolge, die er auch bei schriftlichen Lernkontrollen erzielte, stärkten sein Selbstvertrauen. Er arbeitete zunächst stärker gelenkt durch seinen Wochenplan, später entschied er zunehmend selbständig, welche Übung er zur Vorbereitung einer Lernkontrolle durchführen wollte.

Die Arbeit in der Schuldruckerei und der Besuch in einer örtlichen Druckerei und Buchbinderei veränderten auch seine Haltung zu Büchern. Zusammen mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern gestaltete er selbst Bücher. Er schrieb Texte, setzte, druckte und illustrierte sie und fand sich als Autor in einem Buch wieder. Beim Drucken achtete er auf Sauberkeit; er entwickelte zunehmend auch ein Gespür für die Gestaltung einer Seite (Rand, Absätze, Hervorheben der Überschrift), was sich auch auf die Gestaltung seiner Hefte auswirkte.

Er las gern die Texte der anderen Kinder und wurde oft als Partner für die Schreibkonferenz ausgewählt, da seine inhaltlichen Anregungen gern aufgenommen wurden. So gelang es ihm auch immer besser, seine Texte auf orthographische Richtigkeit hin von anderen überprüfen zu lassen. „Was gedruckt wird, muss richtig sein“, war sein Grundsatz und sein Selbstkonzept.

Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule - Notwendigkeit der Kontinuität in der Förderung

Mark erhielt eine Grundschulempfehlung, die ihm den Besuch der Realschule ermöglichte. Es bestand weiterhin die Notwendigkeit einer gezielten Förderung, die mit dem Ende der Grundschulzeit nicht abgeschlossen war.

Ich informierte deshalb die aufnehmende Schule über seine Lernentwicklung und seinen Lernstand im Lesen und Rechtschreiben und die seitherigen Förderschwerpunkte. Nach Absprache mit Marks Eltern übergab ich seiner neuen Deutschlehrerin Kopien der Förderpläne. Wir vereinbarten außerdem, den ersten Förderplan für das

neue Schuljahr gemeinsam zu erstellen. Mark nahm seine Wörterkartei, mit der er seinen Lernwortschatz geübt hatte, mit in die neue Klasse.

Da die aufnehmende Schule nicht über eine Schuldruckerei verfügte, kam Mark an zwei Nachmittagen im Monat und druckte zusammen mit meiner neuen Klasse. Er war Experte, der mir behilflich war, die Kinder in das Schuldrucken einzuführen. Er druckte auch eigene Texte (so z. B. die Klassenordnung für seine Klasse oder Weihnachtskarten für den Verkauf auf dem Weihnachtsmarkt).

Wichtig war, dass Mark durch die Arbeit mit der Schuldruckerei wieder einen Zugang zur Schriftsprache gefunden hatte, die Voraussetzung dafür, gezielte Förderprogramme mit ihm durchführen zu können und so seine Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben in kleinen Schritten abzubauen.

Konsequenzen für die Kooperation zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen

Um die Kontinuität der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen zu gewährleisten, werden folgende Maßnahmen empfohlen:

- Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben als thematischer Schwerpunkt für Kooperationsveranstaltungen,
- Erstellen von individuellen Förderplänen auf der Basis von Lernstandsdiagnosen, Arbeit an praktischen Beispielen durch Lehrkräfte der Klassen 4 und 5,
- Vorstellen von Förderansätzen der Grundschule, Möglichkeiten der Weiterführung durch Maßnahmen der äußeren und inneren Differenzierung in der weiterführenden Schule,
- Unterrichtshospitation durch Lehrkräfte der aufnehmenden Schule in Klasse 4, Austausch über Unterrichtsformen, geeignete Fördermaterialien.

Informationen zur Schuldruckerei:

- Arbeitskreis Schuldruckerei, Deutsche Gruppe der Freinet-Pädagogik in der FIMEM, Vorsitzender: Eberhard Dettinger, Rathenastr. 21, 70191 Stuttgart. Geschäftsführer: Peter Treitz, Graulheck 24 a, 66578 Schiffweiler
- Schuldruckzentrum der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 42, 71634 Ludwigsburg²

Materialien und Geräte für die Schuldruckerei:

- Schul-Druck-Bedarf D. Hespeler, Im Hörnle 51, 72800 Eningen
- Drucken & Lernen GmbH, Bleicherstr. 12, 26122 Oldenburg

² Das Schuldruckzentrum bietet Fortbildungsmöglichkeiten zur Einführung in die Schuldruckerei an. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit der Durchführung von pädagogischen Tagen.

Literatur

- Baillet, Dietlind: Freinet – praktisch. Weinheim: Beltz 1983
- Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim: Beltz 1995
- Schneider, Karl: Perspektiven der Schuldruckerei. In: Hagstedt, Herbert: Freinet-Pädagogik heute. Beiträge zum Internationalen Celestin-Freinet-Symposium in Kassel. Weinheim: Beltz 1997, S. 37 - 48

Veröffentlichungen des Arbeitskreises Schuldruckerei (Reihe: aks-INFORMATION)

Marianne Franz ist Referentin im Referat Vorschulische Bildung, Grund- und Hauptschulen des Kultusministeriums und war bis 1994 als Lehrerin und Schulleiterin tätig.

Volker Krafft

Mit Computern gegen Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)?

Sollen und können Computer und Trainingsprogramme für Kinder mit LRS-Problemen in Haupt- und Realschule (oder gar im Gymnasium) eingesetzt werden? Gibt es in diesen Schulen überhaupt solche Kinder? Ich meine: *JA*, es gibt sie – wenn auch nur selten im Gymnasium, so doch immer mehr auch in der *Realschule* und am häufigsten in der *Hauptschule*.¹

Zum Einsatz des Computers als Übungsmedium ein zweites: *JA ... aber mit Bedacht!* Was dazu überlegenswert erscheint, soll hier nur kurz angerissen, eine Ausgangsbasis für eigene Entscheidungen erarbeitet werden.

Schauen wir zunächst auf die betroffenen Kinder und ihre Lernprobleme, die sie aus der Grundschule mitgebracht haben.

Das Erscheinungsbild von LRS-Kindern

Wenn bei Schulkindern mit wenigstens durchschnittlicher allgemeiner Begabung erhebliche Probleme beim Lesen und bei der Rechtschreibung nach der Grundschulzeit fortbestehen, haben sich diese Schwierigkeiten bereits verfestigt. Deshalb gilt es, sowohl die erworbenen Lese- und Rechtschreibstrategien zu ergründen und zu hinterfragen, wie auch die innerpsychische Prozesse bei Kindern (und Eltern) zu berücksichtigen.²

Im Leistungsbild der Betroffenen werden als häufigste Fehler zunächst die sogenannten *Phonemfehler* (Verstöße gegen die lautgetreue Schreibung) auffallen, also Fehler, die bei einer genauen akusto-motorischen Differenzierung hätten vermieden werden können.³

An zweiter Stelle findet man die *Regelfehler* (Verstöße gegen erlernte Rechtschreibregeln). Sie zeigen uns, in wie weit ein erarbeitetes und verinnerlichtes Regelbewusstsein „automatisch“ die Schreibung in „richtige“ Bahnen halten kann.

Verstöße gegen selten vorkommende Rechtschreibregeln können nur durch „Speicherung“ vermieden werden. Daraus resultierende Fehler werden oft als „Merk“- oder *Speicherfehler* bezeichnet. Sie stehen an dritter Stelle. Zum Schluss bleiben noch die *Restfehler*, also letztlich die ganz besonderen Fälle: Fehler, zu deren Vermeidung spezielle Regelkenntnisse oder besondere Speicherung vonnöten gewesen wäre. (Anmerkung: Es würde schwer fallen, einen Menschen ohne Restfehler zu finden!) Schulkinder können in der Regel nach der Grundschulzeit lautgetreu schreiben. Gehäufte Fehler in diesem Bereich deuten auf grundlegende Schwierigkeiten hin. Das führt uns zu der berechtigten Frage: Was soll hier also ein Computereinsatz bewirken?

Was für den Einsatz von Computern spricht

Oder anders gefragt: Gibt es Trainingsprogramme, die die genannten Fehlerbereiche sinnvoll angehen? Vorweg mein Eingeständnis: Es gibt *kein* „ideales“ Computerprogramm für Legastheniker. Aber es gibt Sie, den oder die engagierte(n) Lehrer(in), die jedes Medium - also auch den Computer- nutzen, um ein erkanntes Lernziel mit dem förderbedürftigen Kind zu erarbeiten.

Natürlich muss zuerst lautgetreues Schreiben automatisiert werden, damit Kapazitäten für die Erfassung und Anwendung von Rechtschreibregeln frei werden.

Warum aber nicht einen Computer benutzen, wenn es darum geht, mit einem lautgetreuen Wortschatz zu arbeiten? Zahlreiche schulpraktische Einzelerfahrungen und Berichte aus dem Ausland (speziell Großbritannien) bestätigen, was B. Kochan 1989 noch als These formulierte, nämlich „dass das schreibpädagogische Potential des Computers am besten zur Geltung kommt, wenn er von den Lernenden als *Schreibwerkzeug* statt als elektronischer Arbeitsbogen benutzt wird, und zwar im Rahmen eines Unterrichts, der das Schreiben lernen von den *individuellen*⁴ Spracherfahrungen und Mitteilungsbedürfnissen der Kinder her entwickelt, nicht von einem Lehrgang aus steuert⁵

Praktiker, die den Computer seit Jahren als Unterrichtsmedium nutzen, berichten:

- a) Wenn Kinder am Computer eigene Texte verfassen (dürfen), sind sie besonders *motiviert*, ein auch orthographisch möglichst richtiges Ergebnis zu erreichen. Eine eingebaute, automatische „Rechtschreibprüfung“⁶ weckt dabei ihre besondere Aufmerksamkeit.
- b) Wenn Kinder am Computer einen Text in Partner- oder Gruppenarbeit verfassen, *sprechen* sie über ihre Vorschläge und Entscheidungen. Sie setzen sich dabei auch mit den verschiedensten Komponenten des Schreibens (wie z. B. Wortwahl, Satzbau, Gliederung und Rechtschreibung) auseinander. Dabei wird sowohl Sprach- wie auch Schreibkompetenz erworben, der Lernprozess gefördert.
- c) Die Eingabe der Buchstaben über eine Tastatur ist vor allem kognitiv leichter zu bewältigen als handschriftliches Arbeiten (vor allem bei zusätzlichen schreibmotorischen Schwierigkeiten). Außerdem wird dadurch ein ständiges Zerlegen und Zusammensetzen der Wörter nach Buchstaben und Lauten erzwungen, was wiederum ein begleitendes inneres „Mitsprechen“ zur Folge hat. Nach meinen Erfahrungen liegt der positive Lerneffekt des Schreibens mit der Schreibmaschine und der Druckerei in diesem „Geheimnis“ der Tastatur, bzw. des Setzkastens begründet. Das innere Mitsprechen sollte allerdings zu einem lauten Mitsprechen ausgebaut werden.
- d) Der Text auf dem Monitor lässt sich nach ästhetischen Gesichtspunkten variieren und kann ständig optimiert und letztlich ein perfektes Ergebnis ausgedruckt werden. Auch die optimale Schriftgröße für das leichtere Erkennen von Fehlern ist für jedes Kind individuell einstellbar.
- e) Rechtschreibschwache Kinder können sich zunächst auf die Textinhalte konzentrieren und müssen nicht gleich alle Komponenten des Schreibens zugleich beachten. Der „richtigen“ Schreibung können sie sich in einem späteren Durchgang widmen.

Allein diese Beobachtungen begründen schon den Einsatz des Computers im Unterricht.

Der Computereinsatz unterliegt methodischen und didaktischen Notwendigkeiten

Es geht eigentlich gar nicht um ein JA oder NEIN zum Computer. In der Konfrontation mit diesem Medium muss eine alte pädagogische Frage neu geklärt werden, nämlich die, *wie* ein Kind lernt. Es geht um allgemeine Lernprinzipien und Lernbedingungen sowie um didaktische Notwendigkeiten. Wie alle Medien im Unterricht kann auch der Computer als problematisch eingestuft werden und wie alle Medien bietet er besondere (neue) Chancen. Ob diese genutzt werden und was sie bewirken können, hängt vom didaktisch-methodischen Konzept und dem pädagogischen Stil im Unterricht vor Ort ab. Die dabei verwendeten „Computerprogramme sind nur so viel wert wie die didaktisch-methodischen Ideen, die in sie eingegangen sind.“⁷ Es liegt in der pädagogischen und in der Sachkompetenz der Lehrkraft begründet, was aus selbst „alten“ Computern und deren Anwendungsprogrammen Nützliches für das LRS-Kind herausgeholt werden kann.

Es wurde mit der These von B. Kochan oben schon angedeutet, dass das Klassenzimmer der beste Standort für einen Computer im „offenen“ Unterricht darstellt. Das bedeutet aber nicht, dass bestehende Computerräume nicht ebenso sinnvoll genutzt werden können, nur die Zielsetzungen und die Unterrichtsorganisation müssen darauf abgestimmt sein.

Weder im ersten noch im zweiten Fall (noch beim häuslichen Üben) ist einem LRS-Kind damit geholfen, wenn man es sich und einem Computerprogramm selbst überlässt. Zur Arbeit am Computer gehört die Verständigung über Lern- und Arbeitsziele, die Abfolge einzelner Arbeitsschritte, über Arbeitsdauer und Erfolgskontrolle, über Regeln zur Einzel- wie zur Gruppenarbeit und deren Einhaltung.

Die Problematik, die im Thema Lese-Rechtschreibschwäche begründet liegt, macht es allerdings notwendig, dass für jedes einzelne Kind unterschiedliche Zielentscheidungen entwickelt werden müssen. Dies spricht wiederum für kleine Gruppen und individuelle Förderung.

Vor dem Kauf von Computerprogrammen individuelle und schulische Voraussetzungen prüfen

Ehe Sie sich für den Einsatz eines Anwendungsprogramms entscheiden, sollten Sie sich darüber klar werden, welche Ziele Sie verfolgen und welche Unterrichtsformen Ihnen dafür zu Verfügung stehen. (Stichworte: Innere oder äußere Differenzierung, Freiarbeit oder Förderkurse). Auswahl und Bewertung von Programmen hängen von diesen Aufgabendefinitionen ab.

Im Bereich *Deutsch* stehen Ihnen sowohl

1. Textverarbeitungsprogramme (Works, Word, Star-Writer, Amipro, ...) , wie auch
2. DTP-Programme (= Desktop-Publishing-Programme wie MS-Publisher, Press-Works oder Pagemaker, ... speziell, wenn Grafiken in Textseiten eingebunden werden sollen, wie z. B. bei Klassen- oder Schulzeitungen) ,
3. Lern- oder Paukprogramme (eine Zusammenstellung – auch für den Bereich Sekundarstufe geeignet - finden Sie in der Broschüre des Kultusministerium „Lesen und Schreiben, o große Not“, – siehe Anmerkung 1) und Informationsdatenbanken (elektronische Wörterbücher, Enzyklopädien,... meist nur für Computer mit multimedialer Ausstattung - Soundkarte und CD - ROM - Laufwerk) zur Verfügung.

Nachfolgend will ich auf den dritten Punkt, Lern- und Trainingsprogramme mit Blickrichtung LRS noch etwas näher eingehen.

Jeder größere Schulbuchverlag bietet derzeit mindestens ein Programm an.⁸ Bei dieser Vielfalt von Lernprogrammen, können nur wenige angesprochen werden. Welches Programm dabei für Ihr LRS-Kind, für Ihre Schule, für Ihre Unterrichtsbedingungen, für Ihre Computerkenntnisse, für Ihren Unterrichtsstil sinnvoll ist, können vielleicht die folgenden Fragen klären helfen:⁹

Leitfragen

- Welche Hardwarevoraussetzungen liegen bei Ihnen vor ? Welche Programme sind dafür geeignet?
- Legen Sie Wert auf grafische Gestaltungsmöglichkeiten oder wollen Sie den Computer als „erweiterte“ Schreibmaschine mit Datenspeicher nutzen?
- Wollen Sie eigene Lernwörter, Texte eingeben können oder wollen Sie lediglich fertige Übungseinheiten nutzen.
- Welche Inhalte bieten Ihnen die einzelnen Programme? Erst wenn Sie die Inhalte der Übungen kennen, wissen Sie, ob diese in Ihren Unterricht integriert werden können.
- Kann das Programm den Bedürfnissen Ihrer Schülerinnen und Schüler angepasst werden (Geschwindigkeit, Schwere der Aufgaben, Schriftgestaltung,...)
- Können Übungstexte und Wortlisten zu Hause am eigenen Computer entworfen und dann ins Programm integriert werden?
- Können Protokolle über die Arbeit der Schülerinnen und Schüler gespeichert oder ausgedruckt werden?
- Wie werden Fehler angezeigt oder gar in einer eigenen Datei gespeichert? Können diese als Ausgangspunkt neuer Übungssequenzen genutzt werden?
- Können Arbeitsblätter ausgedruckt werden?
- „Versteht“ sich Ihr Drucker mit dem ausgesuchten Programm?
- Können Schüler zusammen arbeiten?
- Können Schüler Übungen mit nach Hause nehmen und damit weiterarbeiten?
- Kann bei einem multimedialen Programm der Ton abgeschaltet werden, damit andere nicht abgelenkt werden?
- Lässt sich das Programm (die Anwendung) auch in anderen Fächern nutzen (Englisch, Mathematik, Biologie, Geografie,..)?

Machen Sie Ihre Entscheidung für das eine oder andere Programm von der Beantwortung dieser Fragen abhängig. Ihr Programm sollte *möglichst vielen* dieser Kriterien entsprechen. Was nützt Ihnen eine Sammlung „billigster“ Programme, die Ihnen die Festplatte voll stopfen, bei denen die Arbeit am Computer ziellos und zufällig wird. Ihre Schüler werden von einem zum anderen Programm springen ohne einen rechten Nutzen davon zu haben.

Es sei noch einmal betont: Nicht das Programm bestimmt, was sie mit Ihren Schülern tun, bzw. was die Schüler tun könnten. Sie prüfen ob Ihr Programm oder Programmteile in *Ihre* Zielplanung eingepasst werden kann!

Praktische Beispiele:

Praktische Beispiele für den Computereinsatz im Deutschunterricht und damit auch bei LRS-Problemen finden Sie u. a. in den beiden Zeitschriften-Reihen:

- **„Computer und Unterricht“**, Erhard Friedrich Verlag, Weinheim, z.B. Heft 28, Thema: Schreiben, November 1997, Auch in Heft 22, Thema: Lernorte, Mai 1996,
- **Praxis Deutsch**, Heft 128, Thema: Computer und Deutschunterricht, Erhard Friedrich Verlag, November 1994

Übungsprogramme:

Abschließend seien noch exemplarisch drei verschiedene Programme vorgestellt, die auf unterschiedlichen Niveau und bei verschiedenen Systemvoraussetzungen jeweils nützliche Übungsmöglichkeiten – auch für LRS-Kinder – anbieten:

1. Das Programmpaket **ALFONS 5 + 6** (Klassenstufe) aus dem Schroedel-Verlag
2. Die Eugen **TRAEGER Lernsoftware** (Programmpaket), Traeger-Verlag
3. Die **ULK** - Programme aus dem Cornelsen-Verlag.

ALFONS:

Alfons gibt es für die Klassen 1 bis 6. Es verbirgt sich dahinter ein Programmsystem für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Es besteht aus jeweils etwa 190 Übungen, die sich eng an den Bereichen orientieren, die auch in den Sprachbüchern zu finden sind. Die Übungen sind für alle Fächer übersichtlich zusammengestellt und können für jeden Schüler individuell ausgesucht werden. So lassen sich Trainings- und Lernmenüs für ganze Wochenpläne auf Knopfdruck zusammenstellen. Viele Aufgaben sind mit spielerischen Elementen (Bilder raten, Puzzles) verknüpft. Die Vermittlung von Regeln wird mit Übungsteilen angemessen vermischt, bei Fehlerhäufungen werden Regeln automatisch eingeblendet.

In der Praxis beobachtet man, dass sich Alfons mit der Zeit „abzunutzen“ scheint. Die immer wieder gleiche Struktur in den Handlungsabläufen droht irgendwann langwei-

lig zu werden. Auch können keine eigenen Texte und Wortlisten eingegeben werden. Allerdings lassen sich Übungswörter für die Schüler über „Protokolle“ weiter verarbeiten. Einfach ist es auch, Arbeitsblätter der einzelnen Lektionen individuell für jeden Schüler anzufertigen.

Alfons kostet je Einzellizenz 89.- DM (CD-ROM) und DM 79.- Disketten. Die Schullizenz liegt bei ca. 300.- DM. Die Programme benötigen mindesten Windows 3.1, CD-ROM-Laufwerk und Soundausstattung.

Die Diskettenversionen laufen aber schon auf alten 286-PCs.

TRAEGER – Programme:

Von den verschiedenen Programmen soll hier nur einige Programm-Module angesprochen werden. Das Programm „Universelles Worttraining“ (= Uniwort) ist das Basisprogramm zur Rechtschreibförderung, mit großer Schrift und einem Editor, Grundwortschätze und Protokollausgabe ausgestattet. Wie bei allen anderen Traeger-Programmen ist sein Aufbau sehr ausgefeilt und sehr gut durchdacht. Es besticht durch seine motivierende und differenzierende Vielseitigkeit der verschiedenen Lernzugänge und Einstellungen.

So werden im Programmteil „Diktate“ 43 Diktat- und etwa 40 Übungen zur Groß- und Kleinschreibung und anderen Rechtschreibproblemen in Lückentexten angeboten. Sie können zwischen Druckschrift, vereinfachter Ausgangschrift und Schreibmaschienschrift wählen. Ebenso kann der Modus der Rückmeldungen an die Schüler gewählt und mit gezielter Hinweise auf die Fehler versehen werden. Die Präsentation schult zum Teil ganz speziell das Kurzzeitgedächtnis, als Hilfen stehen Beispiele zu den Regeln bereit. Für jeden Schüler werden Fehler in einer eigenen Datei gespeichert. Nach dem Karteikarten-Prinzip können so die „Schwachstellen“ immer wieder angesprochen und neu geübt werden.

Nach jeder Lektion kann sich der Schüler auch ein Zeugnis ausdrucken lassen, in dem vermerkt wird, welche Wörter er geübt hat und welche er noch einmal üben sollte. Auch Arbeitsblätter, die von den Schülern schriftlich bearbeitet werden können, lassen sich ausdrucken. Es gibt in diesem Programm auch die spezielle Möglichkeit eigene Texte und Wörter einzugeben und damit selbst Lernprogramme zu gestalten. Im Programm-Modul „Wortbaustelle“ finden sich zehn abwechslungsreich gestaltete Übungen zur Behandlung von Morphemen, Signalgruppen und Wortbausteinen. Es eignet sich speziell für schwache Rechtschreiber und lässt sich gut bei LRS-Problemen einsetzen. Voraussetzungen für diese Programme sind eine VGA-Karte, Farbmonitor und mindestens ein 286 – PC. Die Einzellizenz kostet je Programm ca. 80.- DM, eine Lizenz für 5 Plätze ca. 160.- und eine unbegrenzte Schullizenz ca. 240.- DM.

ULK – Programme:

Der Cornelsen-Verlag bietet mit „ULK – Rettung für die Zeitreisenden“ Rechtschreib-Abenteuer für die 5. – 7. Klasse an. Dieses Programm wurde auf der Frankfurter Buchmesse mit dem **Deutschen Bildungssoftware-Preis digita 95** ausgezeichnet.

Das zweite Programm: „ULK – Expedition auf dem Meeresgrund“ bietet solche Abenteuer für die 6. bis 8. Klasse an. Beide Programme sind für den Multimedia-PC gemacht und kosten in der Einzellizenz (CD-ROM) je 78.- DM, Schullizenz: 298.- DM.

In beiden Programmen schlüpfen die Schüler in die Rolle von Helfern. Sie müssen, indem sie ULK helfen, ein notgelandetes Raumschiff zu reparieren, mit Robotern kommunizieren. Es müssen Fragen, Anweisungen formuliert, geschrieben und es muss sinnentnehmend gelesen werden. Dabei wird in besonderer Weise selbstgesteuertes, entdeckendes und strategisches Lernen angesprochen.

Im zweiten Programm „verdienen“ sich die Kinder ihr Geld für Fischfangexpeditionen und Unterwasserfahrten als Schreibbürohelfer und sind selbst verantwortlich für die Gestaltung richtig geschriebener Zeitungsartikel

Folgende Rechtschreibbereiche können nach der alter und der neuen Rechtschreibung gelernt werden:

ULK – Rettung für die Zeitreisenden:

- Groß- oder Kleinschreibung
- Dehnungs-h
- Langes i
- Konsonantenverdopplung
- ä oder e; äu oder eu
- Wörter mit v
- Wörter mit s, ss, ß
- Wörter mit b / p, d / t, g / k
- z oder tz
- das oder dass

ULK – Expedition auf dem Meeresgrund:

- Komma, Doppelpunkt, Anführungszeichen
- Groß- und Kleinschreibung
- Substantivierung
- Getrennt- und Zusammenschreibung
- Schreibung häufiger Fremdwörter
- Wiederholungen aus dem Bereich des ersten Programmes.

Insgesamt also ein Programmangebot, das alle seine Möglichkeiten nur mit einem Multimedia-PC der neusten Generation offenbart. Dies entspricht jedoch dem heutigen Standard des Einsteiger-PCs.

Adressen der Programm-Anbieter:

Cornelsen Software GmbH & Co.
Postfach 33 01 09
14171 Berlin
Tel.: 030 / 8 97 85-600
Fax: 030 / 8 97 85-599
Internet: <http://www.cornelsen.de>

Eugen-Traeger-Verlag
Hoher Esch 52
49504 Lotte
Tel./Fax: 05404 / 71858

Schroedel-Verlag GmbH
Hildesheimer Str. 202-206
30519 Hannover
Tel.: 511 / 8388-0
Fax: 511 / 8388-425
Internet: <http://www.schroedel.de>

Volker Krafft arbeitet seit 1995 als Sonderschullehrer an der Förderschule in Freudenstadt. Herr Krafft war Beauftragter für die Ausbildung von Multiplikatoren-LRS am Oberschulamt Karlsruhe und ist seit 1977 Leiter der Sonderpädagogischen Beratungsstelle an der Förderschule in Freudenstadt.

¹ Vgl. dazu das Vorwort in "Lesen und Schreiben, o große Not". Hrsg.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport und Landesverband Legasthenie Baden-Württemberg e.V., 1997

² Vgl. dazu: Betz, D./Breuninger, H.: Teufelskreis Lernstörungen, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1987

³ Die Aufteilung der Fehlerarten in ihrer Rangfolge entspricht langjährigen Testerfahrungen, vgl. dazu aber auch: Reuter-Liehr, Carola: Behandlungs- und Förderstrategien für verfestigte legasthene Erscheinungen nach der Grundschulzeit, in: Legasthenie - Bericht über den Fachkongress 1988, Bundesverband Legasthenie e.V., Hannover 1988

⁴ Hervorhebung durch den Verfasser

⁵ Kochan, Barbara: Impulse für die Software-Entwicklung zur Vermeidung und Überwindung von Rechtschreibschwäche - in: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders, Faude 1989.

⁶ Deshalb sollte das Kind auch mit professionellen Textverarbeitungsprogrammen wie WORKS 3 (4) oder WORD 6 (7) u. a. arbeiten dürfen. In den meisten Haushalten, in denen ein Computer in den letzten 12 Monaten angeschafft wurde, sind diese Programme vorhanden.

⁷ Vgl. Baumann, J./Brügelmann, H.: Computer und Deutschunterricht - in: Praxis Deutsch, Heft 128, Erhard Friedrich Verlag, Weinheim November 1994

⁸ Meistens sind es aber mehrere Programme, vgl. Sie dazu auch die Verlagskataloge von Klett-Heureka, Cornelsen u. a. - siehe auch die Programmzusammenstellung in Anm. 1

⁹ In Anlehnung an: "Lernsoftware im Überblick" - Praxis Deutsch, Heft 128, Erhard Friedrich Verlag, Weinheim 1994

Iris Füssenich

Warum beim Schreiben der rote Faden verloren gehen kann.

Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten

1. Schreibenlernen - aber wie?

„Schreibenlernen - aber wie?“³

Na ganz klar, man nimmt ein Blatt Papier und einen Kugelschreiber und fängt an, das klingt ganz einfach, so wie Radfahren. Man nimmt ein Rad, steigt auf, und fährt los. Erst ein kleines Stück, dann immer mehr. Radfahren habe ich so gelernt, schreiben leider nicht“ (Gerhardy 1990, s. 31).

Die Beschäftigung mit den Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben eine lange Tradition, wenn man die Diskussion um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betrachtet. Dabei wurde vor allem auf die Rechtschreibung oder die Handschrift geachtet und oft wurden Lernfortschritte beim Erwerb der Schriftsprache nur an der Reduzierung von Fehlern in Diktaten festgemacht.

Die Relevanz der Schriftsprache außerhalb und nach der Schule zeigt sich nicht so sehr in der souveränen Beherrschung der Rechtschreibung, sondern vor allem darin, ob die schriftsprachlichen Anforderungen des Alltags bewältigt werden können, wie ein Formular auszufüllen, eine Bewerbung oder einen Brief zu schreiben oder ein Berichtsheft im Rahmen der Ausbildung anzufertigen. In vielen dieser Fälle können Unsicherheiten mit der Rechtschreibung durch Nachschlagen im Duden, durch Nachfragen oder durch ein Rechtschreibprogramm behoben werden.

„Was mich dazu gebracht hat, schreiben zu lernen?“

Ich wollte allen beweisen, dass ich nicht doof bin.

Das hat mein Ex-Mann immer zu mir gesagt.

Ich hatte immer Angst gehabt, auf Ämtern schreiben zu müssen.

Ich hatte auch Angst bei Freunden oder auf der Arbeit zu schreiben.

Das waren meine größten Ängste.

...

Seitdem ich schreiben und lesen lerne, habe ich nicht mehr soviel Angst beim Lesen und Schreiben, besonders bei Ämtern.“ (Frau A. 1990, S. 30).

Wespel 1997 spricht von zwei Änderungen, die sich in den letzten Jahren in der Schreibdidaktik zeigen. Zum einen werden Schüler/innen von Anfang an angehalten, Texte zu verfassen, wobei sie die Möglichkeiten erhalten, schon früh diese komplexe Tätigkeit zu erproben und somit zu erwerben. Dabei werden Fehler und Unvollkommenheiten als „entwicklungsbedingte Notwendigkeit“ (Dehn, 1988) angesehen, die zu allen Erwerbsprozessen dazugehören. Zum anderen werde nicht davon ausgegangen, „in einem lang andauernden Lehrverfahren die Teilkomponenten Buchstabenkenntnis, Schreibschrift, Rechtschreibung erst extensiv zu vermitteln, bevor mit

³ Die kursiv gedruckten Passagen stammen von Analphabeten und Schriftstellern, die in dem Buch „Schreiben. Lernen. Beiträge von Schriftstellern und Analphabeten“, das der Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V. herausgegeben hat, abgedruckt sind.

dem wirklichen Schreiben begonnen werden dürfe. Wir wissen, dass für anhaltende Motivation zum Schreiben und für nachhaltige Aneignung des Werkzeugs Schrift nichts effektiver ist als dieser frühe Beginn. Die Texte der Kinder wachsen in dem Maße, in dem wir ihnen Zeit und Gelegenheit geben, ihre Textbildungsfähigkeit zu entwickeln“ (Wespel 1997, S. 8).

Ludwig (1989) kritisiert das traditionelle Aufsatzschreiben in der Schule, da es nichts mit dem wirklichen Schreiben im Alltag zu tun habe. Die vorherrschende Form der Textproduktion in der Schule sind die benoteten Klassenaufsätze. Es wird ein Thema gestellt, die Bearbeitung erfolgt unter vorgegebenen Rahmenbedingungen (Ort, Zeit) und die Benotung nimmt die Lehrkraft vor, die Inhalt, Aufbau und Form begutachtet. Vorbereitet werden die Aufsätze in erster Linie von der Form her. Dabei wird auf die bewährten Textsorten wie Bericht, Erörterung und Erlebniszerzählung zurückgegriffen. Man übt ein Formschema ein, was beim Schreiben inhaltlich-stofflich gefüllt werden soll. Dazu werden Übungen zu sprachlichen Ausdruck im Unterricht durchgeführt. Diese Art des Schreibenlehrens- und -lernens hat weder etwas mit der kommunikativen Funktion des Schreibens im wirklichen Leben noch mit dem Schreiben von Texten im Alltag zu tun.

2. Je mehr ich schreibe, desto mehr lerne ich über den Umgang mit der Sprache

„Je mehr ich schreibe, desto mehr lerne ich über den Umgang mit der Sprache. Eine Idee zu haben ist furchtbar einfach, aber sie aufzuschreiben, kann eine anstrengende, ja beinahe lebensgefährliche Unternehmung werden, aber ich habe mir diese Arbeit schließlich selbst ausgesucht“ (Buchenau 1990, S. 46).

Ein Kennzeichen der schriftlichen Sprache ist das Fehlen von Gesprächspartner/innen. Beim Schreiben kann lediglich ein Gespräch mit gedachten Gesprächspartnern/innen stattfinden, und es gibt keine direkte Kontrolle, ob das Geschriebene auch verständlich ist. So stellt das Schreiben Schüler/innen vor eine neue Sprachsituation. Eine weitere Besonderheit der schriftlichen Sprache ist das Fehlen außersprachlicher Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik und Intonation. Damit Inhalte dennoch verständlich sind, müssen in der Regel schriftsprachliche Formulierungen expliziter sein als lautsprachliche. Die in der mündlichen Sprache häufig verwendeten Ellipsen und grammatischen Unvollständigkeiten sind bei schriftlichen Äußerungen unzulässig. Schriftsprache verlangt einen bewussteren und willkürlichen Umgang mit ihren Elementen auf allen sprachlichen Ebenen (Lurija, 1982). Diese Anforderungen lassen sich mit einem Jongleurakt (Baurmann/Ludwig, 1986) vergleichen. Verschiedene Handlungen und Anforderungen wechseln sich ständig ab und müssen miteinander koordiniert werden, denn das Schreiben findet immer gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen statt.

In den Kommentaren von Erwachsenen über das Schreiben, die sie in einem Alphabetisierungskurs geäußert haben und die ihre Lehrerin Gabi Müller⁴ aufgeschrieben hat, wird das Besondere der Schriftsprache deutlich:

- *Schreiben ist etwas Praktisches.*
- *Beim Schreiben braucht man viel Zeit, weil man sich an Regeln halten muss.*
- *Schreiben ist störanfällig.*

⁴ mündliche Mitteilung.

- *Schreiben ist etwas, bei dem man einen Schritt nach dem anderen tun muss.*
- *Schreiben hat keinen Ton und kein Gesicht. Schreiben ist etwas Totes.*

Baurmann/Ludwig (1986) unterscheiden zwischen fünf verschiedenen Teilprozessen, die beim Schreiben eine Rolle spielen: motivationale, konzeptionelle, innersprachliche, motorische und redigierende. *Motivationale Prozesse* sind Grundlage jeglichen Schreibens. Ohne inneren Antrieb kommt kein Schreibprozess zustande, während des gesamten Schreibvorgangs muss ein Mindestmaß an Motivation vorhanden sein. Schreiber/innen müssen eine Idee von dem zuschreibenden Text haben, sie müssen *konzeptionell* tätig werden. Sie müssen ungefähr eine Zielvorstellung von ihrem Schreibvorhaben entwickeln. Erst auf dieser Grundlage können Schreiber/innen ihre Idee zumindest in Teilen sprachlich umsetzen. Die Autoren sprechen von *innersprachlichen Prozessen*, denn die Prozesse vollziehen sich im Kopf der Schreiber/innen. Der gedankliche Entwurf muss in einer Folge von Sätzen (Textbildung) und in einer Folge von Wörtern (Satzbildung) ausformuliert werden. Die innersprachliche Struktur wird dann in *motorische Handlungen* umgesetzt. *Redigierende Tätigkeiten*, also Formen des Überarbeitens, die einen ständigen Wechsel zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen verlangen, sind während des gesamten Vorgangs mitzudenken. Sie finden schon im Kopf beim Formulieren statt und werden bei Überarbeitungen am vorläufigen Text vorgenommen. Es treten auch Veränderungen durch Einfügungen und Korrekturen am bereits vorliegenden Text auf. Der Schreibprozess verläuft zwar zeitlich geordnet, dennoch folgen die einzelnen Teilprozesse nicht aufeinander. Der Schreibprozess verläuft nicht linear, sondern es finden Wiederholungen und Abänderungen statt, welche sich wiederum auf die gedankliche Konzeption gegenseitig beeinflussen.

„Es gibt keinen ‘Feierabend’ für Leute, die schreiben. Wer schreibt, hat seine Arbeit immer dabei, denn alles, was ein Schreiber braucht, hat er im Kopf. Dieser Kopf lässt sich nicht einfach ein- und ausknipsen, der hat seine eigenen Gesetze, und der lässt einen auch nicht ruhig schlafen. Der Kopf ist immer voller Bilder, die purzeln durcheinander, sind wirr und anarchisch, und meine Arbeit ist es, sie zu ordnen, zu Papier zu bringen. Nicht alles, was ich so schreibe, ist brauchbar, d. h. für andere Menschen lesbar. Ich muss verallgemeinern, übersetzen, damit Leute, die mich nicht kennen, beim Lesen eigene Bilder entwickeln können.(...)“

Jeder Leser liest ein anderes Buch, auch wenn sie den gleichen Titel haben, denn die Bilder, die beim Lesen entstehen, sind bei jedem Leser anders. Dass diese Bilder entstehen, dass eine Geschichte im Kopf des Lesers lebendig wird, dass er mitfiebert und Seite für Seite liest, um zu erfahren, wie die Sache weitergeht, wie sie endet, das ist die Kunst des Schreibers“ (Buchenau 1990, S. 47).

3. Welche Schwierigkeiten treten beim Schreibenlernen auf?

Genau wie die Bereiche der mündlichen Sprache und die anderen schriftsprachlichen Leistungen wird die Fähigkeit, Texte zu verfassen, in Stufen erworben, bis Schüler/innen die Textkompetenz wie Erwachsene Beherrschen. Nach dem Entwicklungsmodell von Baurmann (1990) beginnt die Schreibkompetenz mit der Fähigkeit zum *assoziativ-expressiven Schreibmodus*. Schüler/innen schreiben Ideen und Einfälle auf, ohne dass diese an konkrete Adressaten/innen gerichtet sind.

Der nächste Schreibmodus ist stärker *normorientiert*, da die Schüler/innen zunehmend Schreibkonventionen (Orthographie, Grammatik, Stil) beherrschen lernen. Den dritten Schreibmodus nennt Baurmann *kommunikativ*, da die Schüler/innen jetzt stärker adressaten-/innenorientiert schreiben können.

In der vierten Entwicklungsstufe wird der *authentische Schreibmodus* erworben, denn jetzt kann Geschriebenes differenzierter beurteilt und verändert werden. In der letzten Stufe, die oft nicht mehr im schulischen Kontext erworben wird, geht es um die Beherrschung des *heuristischen Schreibmodus*. Das Geschriebene wird genutzt, um seine Gedanken zu strukturieren.

Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten zeigen sich in unterschiedlichen Bereichen. Wie unterschiedlich Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schreibprodukten eingeschätzt werden, zeigt das Heft 'Fehler. Defizite oder Lernfortschritte' (Der Deutschunterricht, Heft 2, 1994), dort wird *ein* Aufsatz von einem Schüler von *verschiedenen* Fachleuten analysiert. Vor allem Schüler/innen, die nicht sicher die mündliche Sprache beherrschen und die kommunikative Funktion von Schrift noch nicht erkannt haben bzw. sie nicht nutzen, haben oft keine Ideen, was sie schreiben könnten.

Schüler/innen, deren Rechtschreibfähigkeiten noch sehr minimal sind, schreiben oft sehr verkürzt, so dass ihre „Texte“ für Fremde kaum oder nicht lesbar sind. Dehn (1990, S. 120) berichtet von Christina, die folgendes Rätsel auf einen Kneipenzettel geschrieben hat: „SRI NDRD sch w z.“ Im Gespräch über diesen Text stellte sich heraus, dass sie das Rätsel „Es kriecht in der Erde und ist schwarz“ meint. Dieses Schreibprodukt zeigt, dass Schreibanfänger/innen nicht alle Wörter verschriften und von diesen nur Buchstaben, die sie wahrnehmen. Da Christina bereits die zweite Klasse besuchte, muss ihr Schreibprodukt zwar einerseits positiv gesehen werden, da sie sich das erste Mal getraut hat, frei zu schreiben, andererseits zeigt es allerdings auch, dass sie noch massive Schwierigkeiten mit dem Schreiben hat.

Sebastian hat erst spät die Schrift für sich entdeckt. Sein erster eigener freier Text lautet:

Als iech unt Michael mal ien den walt Kekangeensimt haben wier einen Haus entekt es sar kans lustig aus sa lebte ein alterman er war kans allein unt er sas unter einem Baum auf einer Bank unt hat kesungen.

Obwohl der Text von der Rechtschreibung nicht der Norm entspricht, ist er gut lesbar, denn sein Text ist kohärent, d. h. es wird ein Gedanke verständlich formuliert. Dennoch braucht das Lesen mehr Aufmerksamkeit, weil Satzbegrenzungen fehlen. Der Text wirkt wie ein „inneres Sprechen“, obwohl er nicht dessen verkürzten Charakter aufweist.

Es gibt Schüler/innen, die abgesehen von Problemen mit der Orthographie, basale grammatische Schwierigkeiten in der Schriftsprache zeigen. Sie führen Sätze nicht zu Ende, brechen Konstruktionen ab und haben Schwierigkeiten mit den grammatischen Kategorien, wie Genus, Kongruenz und Tempus. V. Wedel-Wolff/Wespehl (1990, S. 29) geben folgendes Beispiel:

„Ich soll Wurst holen. Da kam ein Auto und anfahren ich flikte um das ein Mann mich auf hob. Meine Papa nimt mich fon den Mann heruder. Wir rufen die Polizei und Krankenwagen.“

Viele Texte sind nicht adressatenbezogen formuliert, so dass sie schwer verständlich sind. Schreiber/innen kennzeichnen einzelne Sprecher/innen nicht und verwechseln Ursache-Folge-Beziehungen.

Um die Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Schüler/innen beim Textverfassen festzustellen, ist eine Analyse ihrer Schreibprodukte erforderlich. Folgende Fragen (Füssenich, 1998) können dabei hilfreich sein:

- Haben Schreiber/innen Ideen, worüber sie schreiben wollen?
- Ist der Text verständlich?
- Ist der Text in sich kohärent, ist ein roter Faden erkennbar und durchgehalten? Wenn nicht, an welchen Stellen geht er verloren?
- Werden alle Wörter verschriftet?
- Werden Satzgrenzen markiert?
- Werden Wortgrenzen eingehalten?
- Tauchen Grammatikprobleme auf?
- Gibt es Schwierigkeiten in der Semantik?
- Ist erkennbar, wer spricht?
- Können Schreiber/innen ihre Texte überarbeiten?
- Ist der Inhalt logisch (Ursache-Wirkung, Folgen etc.)?
- Enthält der Text Rechtschreibfehler?

Mit dem freien Schreiben ist ursprünglich ein Schreiben ohne Aufforderung und ohne Themenstellung gemeint. Für Schüler/innen, die zu Anfang des Schriftsprachenerwerbs dem Schreiben noch weitgehend ungefangen gegenüberstehen, ist dieser Zugang sinnvoll. Eine solche Unbefangenheit findet sich bei Schülern/innen mit Problemen in der Regel nicht. Sie haben meist „keinen Bock“ auf Schreiben, keine Idee, was man schreiben könnte, und aus Angst entziehen sie sich diesen Anforderungen. Diese Schüler/innen benötigen einen entspannteren Umgang mit dem Schreiben. Ziel der Förderung ist das 'freie Schreiben', das allerdings ergänzt werden muss durch Übungen zu Teilaspekten.

4. Hilfestellungen beim Schreibenlernen

Um die kommunikative Funktion des Schreibens nutzen zu können, sind elementare Rechtschreibkompetenzen und grundlegende Lesefähigkeiten erforderlich, was bei Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten auch einzeln geübt werden muss. Damit Schüler/innen die kommunikative Funktion von Schrift von Anfang erkennen können, muss eine Förderung in diesen Bereichen aber auch in Verbindung mit dem selbstständigen Schreiben erfolgen.

In den letzten Jahren ist in der Schule dem Schreiben von freien Texten gegenüber dem festgelegten Schreiben zu Bildfolgen, zu Reizwörtern und zu Textteilen zu recht mehr Raum gegeben worden. Das spontane Schreiben fördert in besonderem Maße die Schreibmotivation; es lässt Schüler/innen die Funktion des Schreibens erfahren, wenn sie für sich, für andere und an andere schreiben. Schüler/innen ohne Schwierigkeiten erweitern durch das freie Schreiben Schreibkompetenzen und Rechtschreibfähigkeiten. Schüler/innen mit Schwierigkeiten brauchen auch vermehrt das isolierte Üben einzelner Teilbereiche, wie z. B. der Rechtschreibung.

Erstes Ziel muss es sein, die Angst vor dem Schreiben abzubauen. Weiterhin ist es für Schüler/innen wichtig zu erfahren, dass auch Schriftsteller/innen und Erwachsene ihre Texte überarbeiten und sich Rückmeldung von Leser/innen holen, bevor sie Schriftstücke veröffentlichen bzw. den Adressat/innen zukommen lassen.

„Will man tatsächlich weg von der schreibfeindlichen Fixierung auf den Text als fertiges Produkt, die sich in der Sekundarstufe unter dem Zwang zur Benotung noch viel gravierender auswirkt, müssen wir Kindern vielfältige Arrangements anbieten, die das Überarbeiten von Texten als integrierten Bestandteil des Schreibens ermöglichen“ (Wespel 1997, S. 8).

Wespel (1990) schlägt vor, Aufsätze von Schüler/innen nicht nur zu benoten, sondern auch zu kommentieren. Dabei sollten die Aufsätze der Schreiber/innen als deren Ausdruck und Mitteilung ernst genommen werden und die Kommentare sollen sich zum einen auf den Inhalt des Geschriebenen und auf das Textverständnis, das Leseerlebnis und auf eventuell auftretende Leseschwierigkeiten beziehen.

Weiterhin ist es für Jugendliche wichtig zu erfahren, dass auch Schriftsteller/innen und Erwachsene ihre Texte überarbeiten und sich Rückmeldungen von Lesern/innen holen, bevor sie Schriftstücke veröffentlichen bzw. den Adressaten/innen zukommen lassen. In Schreibkonferenzen, in denen eigene Texte zur Diskussion gestellt werden, „kriegt man Tipps dafür - wenn man Schriftsteller werden will“ (Spitta, 1989), wie ein Junge treffend formuliert hat. Schüler/innen lesen ihren Mitschüler/innen ihre Texte vor und holen sich Rückmeldung, ob ihre Ausführungen verständlich sind und erhalten Ideen für die Überarbeitung. Dieses Vorgehen, das bei professionellen Schreiber/innen durchaus Realität ist, ermöglicht Schüler/innen von den Anregungen anderer zu profitieren und ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Aus diesen Rückmeldungen lernen sie sicher bedeutend mehr über den Schreibprozess als über die benoteten Kommentare der Lehrenden, wie sie in der Regel bei Aufsätzen zu finden sind.

Bei den Schreibkonferenzen lernen die Schüler/innen ebenfalls, dass Überarbeitungsprozesse normale, aber wichtige Bestandteile des Schreibens im Alltag sind.

Die Analysen von Schüler/innen/texten und von Lehrer/innen/kommentaren zeigen, dass es in der Schule einige wiederkehrende Textbildungsmängel gibt, die durch grundlegende Übungen behoben werden können. Diese Übungen können auch Schüler/innen mit Schreibschwierigkeiten zu ansprechenden Texten verhelfen, und sie fördern damit die Schreibmotivation.

Blunck/Drage-Müllerschön/Müller (1995) berichteten von Hilfestellungen, die sie in einem Schreibkurs für Frauen eingesetzt haben. Einer Teilnehmerin gaben sie als „roten Faden“ eine aufgezeichnete Uhr, die half, den eigenen Tagesablauf genauer und strukturierter aufzuschreiben.

Einer anderen Teilnehmerin, die ungern schrieb und sich auf kurze Sätze beschränkte, gaben sie fünf Papierstreifen, auf denen das Wort ‘Gestern...’ als Satzanfang zum Weiterschreiben anregen sollte. Als sie diese Sätze ergänzt hatte, ordnete sie sie chronologisch nach dem Tagesablauf. Zur Überarbeitung wurden der Teilnehmerin verschiedene Temporaladverbien, wie morgens, danach, abends, anschließend,... angeboten. „Mit Hilfe dieser kleinen Wörter gelang Frau S. der Übergang von einzelnen, kurzen Sätzen zu einem zusammenhängenden Text. Während der Schreibphase entschied sie sich, einen der Sätze als Überschrift zu verwenden,

da er in den chronologische Ablauf ihrer Geschichte passte“ (Flunck/Krage-Müllerschön/Müller 1995, S. 220 / 221).

Einer dritten Teilnehmerin, die ebenfalls keine Idee hatte, worüber sie schreiben könnte, wurde folgender Textbeginn „Nach dem Kurs am Dienstagmorgen um 11 Uhr...“ als ‘roter Faden’ fürs Schreiben vorgelegt.

Von Wedel-Wolff (1997) gibt in dem Artikel ‘Texte überarbeiten lernen’ Anregungen, wie wiederkehrende Textbildungsmängel durch gezielte Übungen behoben werden können. Sie zeigt Möglichkeiten auf, wie Satzanfänge modifiziert werden können, wie kurze Sätze erweitert und Sachverhalte präziser beschrieben werden können. Ferner stellt sie Übungen vor, um präzisere Wörter zu finden und zeigt, wie die verwendete Zeit eingehalten werden kann.

Andere Autoren, wie Dehn 1990, v. Wedel-Wolff/Wespel 1990 und Kretschmann 1986, geben weitere Anregungen, die ebenfalls auch in der Sekundarstufe eingesetzt werden können (vgl. auch Praxis Deutsch, Sonderheft: Schreiben und schulische Praxis, 1996).

Peter Härtling wurde gefragt, ob er für das Buch ‘Schreiben. Lernen. Beiträge von Schriftstellern und Analphabeten’ einen Beitrag über das Schreibenlernen verfassen würde. Seine Antwort lautete:

„Absage

*Liebe...,
Ich stecke tief in der Arbeit an
einem umfangreiche Manuskript,
lerne da immer von Neuem
schreiben und kann schon darum
nicht den Faden verlieren und
über „Schreiben lernen“ schreiben,
da ich, wie gesagt, lernend schreibe
und Schreiben unausgesetzt lerne“*

(Härtling 1990, S. 168).

Literatur

Arbeitskreis Orientierungs-
und Bildungshilfe e. V.
(AOB):

Schreiben. Lernen. Beiträge von Schriftstellern und Analphabeten. Verlag Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V., Berlin 1990.

Baurmann, J./
Ludwig, O.:

Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In Praxis Deutsch, Heft 80, 1986, S. 16-25.

Blunck, A./
Krage-Müllerschön, J./
Müller, G.:

Gedanken und Anregungen zum freien Schreiben in der Alphabetisierung. In: Brägelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Libelle Verlag, Lengwil 1996, S. 112-124.

Buchenau, S.:

Wie kommen die Bilder aufs Papier? In: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V. (Hrsg.) 1990, S. 41-60

Dehn, M.:

Christine und die Rätselrunde - Schule als sozialer Raum für Schrift. In: Brägelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Faude Verlag Konstanz 1990, S. 112-124.

Dehn, M.:

Zeit für die Schrift. Kamp Verlag, Bochum 1988.

Der Deutschunterricht, Themenheft: Fehler: Defizite oder Lernfortschritte? Deutung eines Falles, Heft 2, 1994.

Füssenich, I.:

Wie kann funktionaler Analphabetismus verhindert werden? Erscheint in: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hrsg.): Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Erwerb von Mindestqualifikationen in der Schule und in berufsbildenden Maßnahmen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1998.

Frau, A.:

Mein früheres Leben, bevor ich zum AOB ging. In: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V. (Hrsg.) 1990, S. 30.

Gerhardy:

Schreibenlernen - aber wie? In: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V. (Hrsg.); 1990, S. 31.

Härtling, P.:

Absage. In: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V. (Hrsg.); 1990, S. 168.

-
- Kretschmann, R.: Lese- und Schreibförderung mit Jugendlichen: Die Wandlungen des Kursteilnehmers Michael K. In: Brügelmann, H. (Hrsg.); ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Faude Verlag, Konstanz 1986, S. 209-212.
- Lurija, R.: Sprache und Bewußtsein. Pahl Rugenstein Verlag, Köln 1982.
- Praxis Deutsch. Sonderheft: Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Friedrich Verlag Seelze 1996.
- Spitta, G.: Schreibkonferenzen. „In Schreibkonferenzen kriegt man Tips dafür - wenn man Schriftsteller werden will?“ (Martin). In. Die Grundschulzeitschrift, Heft 30, 1989, S. 5-8.
- Wedel-Wolff, A. v./ Wespel, M.: Schreiben und Lesen. Grundlegende Überlegungen zum Verfassen von Texten. In. Grundschule, Heft 2, 1990, S. 28-31.
- Wedel-Wolff, A. v.: Texte überarbeiten lernen. In: Praxis Grundschule, Heft 6, 1997, S. 4-19.
- Wespel, M.: Aufsätze korrigieren und kommentieren. In: Grundschule, Heft 2, 1999, S. 18-20.
- Wespel, M.: Texte wachsen lassen - und überarbeiten. In: Grundschule, Heft 11, 1997, S. 8-13.

Hermann Brezing

Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben – auch in den Fremdsprachen?

Bei den Schülerinnen und Schülern, die in den schulpsychologischen Beratungsstellen als Klienten auftauchen, stehen in der Sekundarstufe nicht selten Schwierigkeiten im Erlernen der Fremdsprachen im Mittelpunkt der Arbeit. Aus den langjährigen Erfahrungen in diesem Bereich lassen sich meines Erachtens einige Schlussfolgerungen für die schulische Praxis ziehen, die ich im folgenden aufzeigen möchte. Dabei habe ich nicht den Anspruch, diese Fragestellung umfassend und theoriebezogen zu bearbeiten. Mein Ziel ist es, die Diskussion über die pädagogische Praxis im Fremdsprachenunterricht anzuregen.

Die Auswertung der in der Schulpsychologischen Beratungsstelle Konstanz dokumentierten Einzelfälle zeigt folgendes Bild:

- Wenn in den Fremdsprachen ausgeprägte Rechtschreibschwierigkeiten auftreten, waren fast immer auch schon beim Erlernen der deutschen Rechtschreibung Schwierigkeiten zu beobachten.
- Schwierigkeiten in der Muttersprache führen aber nicht automatisch zu Rechtschreibschwierigkeiten in der Fremdsprache. Bei einer Teilgruppe der betroffenen Schülerinnen und Schüler sind die Leistungen in den Fremdsprachen nicht oder nur wenig beeinträchtigt.
- Betrachtet man diese Gruppe der geringer beeinträchtigten Schüler genauer, stellt man zwei positive Merkmale fest: Diese Schüler haben in der Regel ihre Rechtschreibprobleme in der Muttersprache durch geeignete Fördermaßnahmen ausreichend kompensiert. Außerdem war der Unterricht in der Fremdsprache ihrem Lerntempo angemessen und vermittelte ihnen genügend Strukturierungshilfen.

Die falschgeschriebenen fremdsprachigen Wörter lassen sich häufig zwei Kategorien zuordnen. Zum einen handelt es sich um Fehler, die auf mangelndes Wissen in den Bereichen Wortschatz und Grammatik zurückzuführen sind. Dazu gehören z. B. im Englischen die Verwechslung von 'their' und 'there' und im Französischen die richtige Schreibung der Partizipendungen. Häufig werden auch Wörter aus einem anderen Kontext verwendet. In diesen Fällen gelingt offenbar die Sinnerfassung nicht. Bei den anderen Fehlern ist zu vermuten, dass sich die Schülerinnen und Schüler an der Aussprache des Wortes orientieren und diese falsch verschriften. (Beispiel: 'breakfest' statt 'breakfast') Diese zweite Fehlerkategorie ist nach meinen Beobachtungen dann häufig anzutreffen, wenn die Schüler auch beim Erlernen der deutschen Rechtschreibung Schwierigkeiten hatten. Durch ihre größere Störungsanfälligkeit bei der Verknüpfung der verschiedenen Informationen fällt es ihnen schwer, stabile Vorstellungen über die in den Fremdsprachen komplizierte Zuordnung von Aussprache und Schreibweise zu erwerben. Da sich die meisten die Aussprache besser merken können, orientieren sie sich daran und leiten daraus mehr oder weniger schlüssige Schreibweisen ab.

Außer diesen beiden Fehlergruppen sind auch die in der Muttersprache vorkommenden Fehlerarten, wie Auslassungen, Verwechslungen und Vertauschungen der Rei-

henfolge häufig zu beobachten. Im Fach *Englisch* stehen nach meinen Beobachtungen die Schwierigkeiten mit der für viele Lernende verwirrenden Zuordnung von Aussprache und Schreibweise im Vordergrund.

Eine zweite große Hürde stellen die vielen Verwechslungsmöglichkeiten durch

- Homonyme (gleicher Wortklang, gleiches Wortbild, verschiedene Bedeutung),
- Homographe (gleiches Wortbild, verschiedener Wortklang, verschiedene Bedeutung) und
- Homophone (gleicher Wortklang, verschiedenes Wortbild, verschiedene Bedeutung) dar.

Für Schülerinnen und Schüler, die in für den Schriftspracherwerb wichtigen Bereichen der zentralnervösen Informationsverarbeitung Schwierigkeiten haben, ist der Erwerb und die Speicherung der englischen Rechtschreibung besonders schwierig.

Im *Französischen* fallen vor allem solche Fehler ins Gewicht, bei denen die akustische Unterscheidung ähnlich klingender Laute erforderlich ist. Daneben spielen hier sicheres grammatikalisches Wissen und das Erschließen aus dem Kontext eine große Rolle.

Obwohl *Latein* auf den ersten Blick keine den modernen Fremdsprachen vergleichbare Schwierigkeiten aufzuweisen scheint, haben Schüler und Schülerinnen, die im Lesen und Rechtschreiben störungsanfälliger waren, auch mit diesem Fach spezifische Probleme. Korrekte Übersetzungen aus dem Lateinischen sind nur möglich, wenn die Wortstämme und die entsprechenden Endungen exakt erkannt werden. Die sehr geringe Redundanz der lateinischen Sprache führt dazu, dass minimale Unsicherheiten zu großen Problemen führen können.

Für alle Fremdsprachen gilt (wie in der Muttersprache): Die schriftlichen Leistungen sind häufig zuhause besser als in der Klassenarbeitssituation. Aus Sicht der Betroffenen ist vor allem der erlebte Zeitdruck der entscheidende Unterschied.

Wie schon erwähnt, spielt die Qualität des Unterrichts bei der *Prävention* dieser Schwierigkeiten eine große Rolle. Wenn Lehrkräfte auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler eingehen, auf angemessene Lernziele und Übungsschritte achten und die Inhalte klar strukturieren, ist die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Rechtschreibproblemen in der Fremdsprache deutlich geringer.

Von übersichtlichen Tabellen und bildlichen Veranschaulichungen profitieren gerade schwächere Schüler besonders. Alle Ansätze, die schriftsprachliche Informationen handelnd erlebbar und begreifbar machen, können das Lernen unterstützen. Multi-sensorisches Lernen fördert die Informationsaufnahme und -speicherung.

Über die Beachtung allgemeiner didaktischer Regeln hinaus gibt es einige *Maßnahmen*, die für die störungsanfälligen Schülerinnen und Schüler hilfreich sein können:

- Da fast immer die mündlichen Leistungen dieser Gruppe deutlich besser sind als die schriftlichen, sollten ihre Lernleistungen nicht nur schriftlich überprüft werden. Eine stärkere Gewichtung ihrer mündlichen Leistungen könnte ihr Selbstbewusstsein steigern und ihre Lernmotivation erhöhen. Viele Schüler empfinden es z.B. als ungerecht, dass sie in Vokabelarbeiten für eine in der Aussprache richtig gespeicherte Vokabel nicht belohnt werden. Die schriftlichen Misserfolge führen bei

ihnen oft rasch zu einer generellen Misserfolgseinstellung den Fremdsprachen gegenüber.

- Bei diesen Schülern und Schülerinnen ist damit zu rechnen, dass ihre Anspannung bei schriftlichen Aufgaben generell sehr hoch ist. Jede weitere Anspannungssteigerung (wie z. B. subjektiver oder objektiver Zeitdruck, Konkurrenz, Ermahnungen) sollte vermieden werden. Diese Schülergruppe profitiert von Entspannungsübungen und ähnlichen Maßnahmen am meisten.
- Die französische Rechtschreibung können sie zum größten Teil über die relativ eindeutige Zuordnung von Aussprache und Schreibweise zufriedenstellend erlernen. Aussprache- und Hörübungen sind jedoch unerlässlich, um die kleinen, aber entscheidenden Unterschiede zu erkennen. Daneben ist vor allem die Arbeit mit grammatikalischen Strukturen unerlässlich.
- In der in diesem Punkt wesentlich komplizierteren und wenig eindeutigen englischen Sprache sind sie besonders auf Eselsbrücken und Lernhilfen angewiesen. Visuelle Merkhilfen allein sind erfahrungsgemäß für diese Gruppe aber wenig hilfreich. Sie müssen mit den auditiven Informationen und den kinästhetischen Erfahrungen beim Schreiben und Sprechen sinnvoll verknüpft werden.
- Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, bei denen wegen ihrer entsprechenden Schwierigkeiten in der Muttersprache eine störungsanfällige Informationsverarbeitung angenommen werden kann, hat sich eine kinästhetisch-akustische Strategie als hilfreich erwiesen. Dabei erfolgt das Erlernen der Aussprache und der Schreibweise in zwei getrennten Schritten. Beim Erlernen der richtigen Schreibung spricht sich der Schüler das fremde Wort so vor, wie er es als deutsches Wort aussprechen würde (z. B. bre-ak-fast, im-me-di-a-te-ly, be-au-co-up. Durch die Kopplung der 'lautgetreuen' visuellen, schreibmotorischen, sprechmotorischen und akustischen Rückmeldung gelingt die Abspeicherung der Schreibweise meist wesentlich besser als bei dem Versuch, die korrekte Aussprache mit der richtigen Schreibweise zu verknüpfen. Dieses Vorgehen sollte vor allem dann empfohlen bzw. unterstützt werden, wenn Schülerinnen und Schüler selbst schon in Ansätzen so vorgehen. Für Schüler, die keine erkennbaren Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben, sind andere Strategien sinnvoller.

Für Eltern, Lehrkräfte und die betroffenen Kinder und Jugendlichen stellt sich bei der *Wahl der weiterführenden Schule* fast immer die Frage, wie stark die Lese- oder Rechtschreibschwierigkeiten die Entscheidung beeinflussen sollten. Dem Wunsch nach einem den vermuteten Lernvoraussetzungen entsprechenden Schulabschluss steht die Befürchtung gegenüber, in den Sprachen überfordert zu sein. Nach meinen Erfahrungen lassen sich aus den Beobachtungen der vielen individuellen Lernverläufe weder für die Schulwahl noch für die Wahl der Fremdsprachen allgemeine Ratschläge ableiten. Die Beachtung einiger Kriterien kann jedoch die Wahl erleichtern.

An erster Stelle steht die Frage, ob die intellektuellen Voraussetzungen für den Erfolg in der gewählten Schulart vorliegen. Wenn dies zutrifft und Schülerinnen und Schüler ihre Rechtschreibschwierigkeiten in der Muttersprache durch geeignete Strategien verringern konnten, ist die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Einstieg in die Fremdsprache deutlich höher. Daneben ist vor allem auf die sogenannten Stützfaktoren der Intelligenz zu achten. Ausdauer und Konzentration spielen ebenso eine ent-

scheidende Rolle wie die Lernbereitschaft und die Fähigkeit, mit Misserfolgen fertig zu werden. Bei zu geringen Ausprägungen dieser Stützfaktoren ist auch bei ausreichender Intelligenz die Gefahr der Überforderung hoch. In diesem Falle ist es meist sinnvoller, zunächst eine sprachlich weniger anspruchsvolle Schulart zu wählen und später über berufliche Schulen den gewünschten Schulabschluss anzustreben. Ältere Jugendliche bewältigen die an sie gestellten Anforderungen nämlich meist leichter.

Leider fehlt in dieser Situation meist jegliche Information darüber, wie die gewählte Schule mit diesen Schwierigkeiten umgeht. Für den Schulerfolg ist es aber sicher mitentscheidend, ob weiterführende Schulen Jugendliche mit Rechtschreibschwierigkeiten als unliebsame Störungen oder als pädagogische Herausforderungen begreifen. Im Interesse der Betroffenen soll dieser Aufsatz mit dazu beitragen, den Gedanken der besonderen Förderbedürftigkeit auch in den Fremdsprachenunterricht mit einfließen zu lassen.

Hermann Brezing ist Oberpsychologierat an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Konstanz. Seit 1973 arbeitet er als Schulpsychologe. Herr Brezing leitet die Fortbildung für Multiplikatoren im Bereich der Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in den Oberschulämtern Freiburg und Tübingen.

Ingrid Psaridis

Fremdsprachenlegasthenie

Once upon a time , the animals decided they must do something heroic to meet the problems of a „new world“. So they organised a school. They adopted an activity curriculum consisting of running, climbing, swimming and flying. To make it easier to administer the curriculum, all the animals took all the subjects. The duck was excellent in swimming, in fact better than his instructor. But he made only passing grades in flying and was very poor in running. Since he was slow in running, he had to drop swimming and stay after school to practice running. This was kept up until his web feet were badly worn and he was only average in swimming. But average was quite acceptable, so nobody worried about that, except the duck. The rabbit started at the top of his class in running, but had a nervous breakdown because of so much make-up work in swimming. The squirrel was excellent in climbing but he developed frustrations in flying class because his teacher made him start from the ground up instead of from the treetop down. He developed „charlie horses“ from overexertion and he got a C in climbing and a D in running. The eagle was a problem child and was severely disciplined. In climbing classes he beat all the others to the top of the tree, but insisted on using his own way to get there. At the end of the year an abnormal eel that could swim exceedingly well, and also run, climb and fly a little, had the highest marks and was class valedictorian. The prairie dogs stayed out of school and fought the tax levy because the administration would not add digging and burrowing to the curriculum. They apprenticed their child to a badger and later joined the groundhogs and gophers to start a free school. (Author unknown, but told by Sam Rabinovich)

Kommt Ihnen eine der Figuren bekannt vor ? Könnte die Ente oder das Kaninchen einer Ihrer Schüler/innen oder Ihr Kind sein ?

Tatsache ist, dass alle Schüler/innen mit einer Lernschwäche bis zum Ende der 4. Grundschulklasse, d. h. also vor Eintritt in die Sekundarstufe bereits genügend Bekanntheit gemacht haben mit den Ansprüchen eines allgemeingültigen Lehrplans. Einige Schüler mussten vielleicht sogar schmerzlich feststellen, dass sie mit ihrer Legasthenie etliche Fähigkeiten aus dem Lehrplan nur mittelmäßig oder schlecht erbringen konnten. Doch für alle Schüler, also auch für unsere Legastheniker/innen, gestaltet sich der Übergang auf eine weiterführende Schule zu einer spannenden Angelegenheit. Viele Schüler erhoffen sich aus unterschiedlichen Motivationsgründen die Möglichkeit, ihre Begabungen und Fähigkeiten in den neuen Fächern z. B. in der Fremdsprache einsetzen zu können.

Hat unser Legastheniker/in eine Gymnasialempfehlung bekommen, stehen die Eltern meist vor dem Problem der Wahl für die erste Fremdsprache. Aus meinen Erfahrungen als betroffene Mutter und durch meine Arbeit im Landesverband Legasthenie Baden-Württemberg e. V. rate ich dazu, zuerst Englisch zu wählen. Denn in dieser Altersstufe steht das imitative Lernen noch sehr im Vordergrund, was für den kommunikativen Aspekt im Anfangsunterricht günstig und im Lateinischen nicht möglich ist.

Bei Latein sind als hauptsächliche Fähigkeiten das Lesen und Erkennen von Formen notwendig, um einen Zugang zu dieser Sprache zu bekommen. Für ein Kind mit einer

ausgeprägten visuellen Wahrnehmungsschwäche ist das natürlich nachteilig. Zusätzlich tun sich in diesem Alter die legasthenen Kinder mit den vielen Grammatikregeln bei Latein sehr schwer. In einer höheren Klassenstufe, in der sich das analytische Denken und Lernen weiterentwickelt hat, ist das Erlernen von Latein oder Französisch vielleicht einfacher. Ein wichtiger Aspekt ist außerdem, dass auch die Haupt- und Realschulen mit Englisch beginnen und somit ein eventuell notwendiger Wechsel auf eine dieser Schulen in dieser Hinsicht relativ unproblematisch ist. Da Englisch an allen drei weiterführenden Schulen Pflichtsprache ist und auch die häufigste Anfangssprache darstellt, möchte ich mich im Folgenden auf diese Sprache beziehen.

Der englische Sprachgebrauch im Alltagsleben eines 10jährigen Kindes, von „Inline Skates“ bis hin zu den „Charts“, die es oft auch noch auf Englisch hört, ist ein großes Motivationselement. Deshalb hofft das Kind, dass sich ihm die Geheimnisse dieser Sprache bald erschließen werden.

Damit diese wichtige Motivationsbasis auch bei den Legasthenikern richtig genutzt werden kann, sollten weder Lehrer noch Eltern das Kind darauf hinweisen, dass sich seine Legasthenie auch auf das Erlernen der Fremdsprache auswirken kann. Außerdem müssen die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten nicht zwangsläufig bei der Fremdsprache auftreten. Vielleicht hat eine Fördermaßnahme im Deutschen sich schon günstig ausgewirkt oder das jeweilig verschieden gelagerte Legasthenieproblem des Kindes äußert sich nicht in dem Maße in der Fremdsprache.

So beginnt unser Legastheniker nun mit dem meist mündlichen und einsprachigen englischen Anfangsunterricht, in dem Sprechansätze im Vordergrund stehen. Für einen Legastheniker mit Problemen im auditiven Bereich kann diese Unterrichtsform schon erste Schwierigkeiten bereiten.

Das erste Versagen und richtige Enttäuschung stellt sich aber ein, wenn nach ein paar Wochen meist mündlichen Unterrichts das Schriftliche hinzukommt, und die Laut- Buchstabenzuordnung nur mit vielen Fehlern geleistet werden kann. Die Häufung von Schwierigkeiten wie Kurzformen (in angelsächsischen Ländern nicht gelehrt im Anfangsunterricht!), Personal- und Possessivpronomen, Frage- und Zahlwörter und Wortfelder mit allen Schwierigkeiten der englischen Rechtschreibung führen dann schnell zu einer totalen Verwirrung. Die Motivation für die neue Sprache lässt natürlich nach und oftmals verschlechtern sich vorübergehend auch schon gefestigte Leistungen in Deutsch.

Wie fast immer in unserer „lernzielorientierten Pädagogik“ sind auch die „Units“ in den Lehrbüchern auf schnelle Überprüfbarkeit konzipiert. Mit der beginnenden Notengebung werden die Legastheniker/innen rot auf weiß mit ihrem Versagen konfrontiert. Doch Legastheniker/innen brauchen mehr Zeit, um die neuen Strukturen und Laute auszuprobieren, d. h. „Sprachfertigkeit zu automatisieren, ihre Defizite in der taktil-kinästhetischen, der visuellen und der auditiven Wahrnehmung sowie die Zusammenarbeit aller Sinne zu kompensieren“.

Folgende Änderungen in der Unterrichtsmethodik könnten nicht nur für Legastheniker von Vorteil sein:

Weniger Einsprachigkeit im Unterricht.

Die deutsche Übersetzung zur Klärung von grammatischen und inhaltlichen Problemen ist manchmal sinnvoll, weil sie gerade für einen Legastheniker zur Verinnerlichung des fremdsprachlichen Materials wichtig ist. Dabei sollte sich der Lehrer durch gezielte Rückfragen im Unterricht vergewissern, welche Zusammenhänge oder Inhalte nicht verstanden wurden und deshalb eine deutschsprachige Erläuterung benötigen.

Stärkere Gewichtung der mündlichen Leistung bei der Notenbildung.

Durch das mündliche Abhören der Vokabeln kann der Lehrer überprüfen, ob der Schüler die Wörter gelernt hat, und die Aussprache richtig beherrscht. Dadurch werden die bei Legasthenikern viel häufigeren Rechtschreibfehler ausgeschlossen, und die Leistungsbeurteilung fällt besser aus. Außerdem entfallen auch Korrekturprobleme, bei denen Rechtschreibfehler oft mit Wortfehlern verwechselt werden. Hierzu ein Beispiel:

Reversion von „ei“ zu „ie“ (Statt „Beine“ „Biene“) würde im Deutschen als Rechtschreibfehler angesehen. Reversion im Englischen von „ai“ zu „ia“ („trial“ in „trail“ verwandelt) würde wahrscheinlich als Wortfehler angesehen, obwohl das Wort z. B. im Diktat im Kontext nicht passen würde oder der Schüler das Wort noch gar nicht wissen kann. (nach Katrin Sellin). Dieser Punkt würde vor allem „der angemessenen Berücksichtigung der Lese- und Rechtschreibschwäche insbesondere in den Fremdsprachen“ aus der Verwaltungsvorschrift vom 10.12.1997 Absatz 3.2. entsprechen.

Systematische Grammatikvermittlung anstelle der Zuordnung von grammatischen Teilen zu vielen Redeanlässen.

Zum intensiven Speichern der Regeln und grammatischen Gesetzmäßigkeiten kann der Lehrer/in nach jeder Grammatikeinheit der Units eine „reine“ Grammatikstunde einplanen. In dieser abwechslungsreichen Stunde können alle Schüler z. B. ein individuelles grammatisches Merkheft gestalten, das dann langsam zu einem persönlichen Nachschlagewerk wird. Partner- oder Stillarbeit mit Arbeitsbögen (z. B. Kopiervorlagen von U. Kremer, s. Liste Arbeitsmaterialien) ermöglicht auch langsamere Schülern ein intensives Üben, und gibt dem Lehrer die Gelegenheit, sich um einzelne schwächere Schüler zu kümmern. Viele Legastheniker/innen können in den kombinierten Klassenarbeiten (Diktat/Grammatikteil) ihre schlechte Rechtschreibleistung durch wenig Fehler im Grammatikteil ausgleichen. Das Diktat sollte wegen der abnehmenden Konzentration immer am Anfang sein !

Maschinengeschriebene und übersichtlich gegliederte Arbeitsbögen für Klassenarbeiten gestalten.

Das Erlesen des Textes und der Arbeitsanweisungen kosten den Legasthenikern/innen ohnehin schon viel wichtige Arbeitszeit und sollte durch das Entziffern einer handschriftlichen Vorlage nicht unnötig verlängert oder erschwert werden. Lückentexte sollten genügend Platz für das handschriftliche Einfügen der Wörter haben. Zwei gut strukturierte Arbeitsblätter sind oft weniger „panikauslösend“ als ein einzelnes dicht beschriebenes Arbeitsblatt.

Keine Bewertung der Rechtschreibfehler bei der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche.

Wie auch in diesem Fall sollte der Lehrer seinen Freiraum bei der Leistungsbeurteilung zugunsten des Schülers ausnutzen. (s. o.)

Keine Beispielsätze im Vokabelheft zwischen englischem Wort und deutscher Bedeutung.

Vor allem für Legastheniker/innen ist für das schwierige Einprägen der neuen Wörter der direkte visuelle Bezug zwischen englischem Wort und deutscher Bedeutung sehr wichtig. Das Erlesen des Beispielsatzes oder auch nur das überspringende Suchen nach der Übersetzung bedeutet für sie eine massive Störung ihrer Speicherfähigkeit. Manche Lehrbücher haben diese Tatsache erkannt und sich darauf eingestellt.

Ein ganz schwieriger Bereich ist die Hausaufgaben-Situation der Legastheniker in den Fremdsprachen. Wie auch im Fach Deutsch sind die Kinder auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, wozu allerdings die Eltern insbesondere in den Fremdsprachen oft nicht in der Lage sind.

Da es für die Fremdsprachen in der Regel keine schulischen und kaum außerschulische Fördermaßnahmen für Legastheniker gibt, sind Vorschläge für Arbeitshilfen für Lehrer und Eltern gleichermaßen von Interesse.

Hier einige *Lernhilfen*, die die legasthenen Schüler/innen zum Großteil auch alleine bewältigen können (s. auch Arbeitsmaterialien):

- *Kassette zum Lehrbuch kaufen* (falls vorhanden).
Das Erlesen des Textes wird durch das gleichzeitige Mithören erleichtert und kann beliebig wiederholt werden. Der Schüler mit einer auditiven Wahrnehmungsstörung kann so sein Hörverständnis und die korrekte Aussprache trainieren. Auch Diktate (mit der Wiederholungstaste) können so geübt werden.
- *Vokabeln lernen mit Hilfe von Karteikarten*: Fremdsprachliches Wort auf die eine Seite und deutsches Wort auf die andere Seite. Problemwörter markieren und in einem gesonderten Kasten unterbringen. Alle Wörter häufiger üben und immer wieder Problemwörter dazu nehmen bis diese alle in den Normalkasten hinein sortiert werden können. Viele Legastheniker sind mit 5 -10 Vokabeln am Tag an ihrer Belastungsgrenze !
Wörter auf Kassette sprechen (auditives Training): Nach jedem Wort Pausentaste drücken, deutsche Bedeutung nennen.
- *Rechtschreibung üben*
Wörter mit dem gleichen Rechtschreibproblem zusammenfassen und „schwierige Stelle“ im Wort optisch hervorheben.
Wörter nach ihren verschiedenen Vokalisationen ordnen (s. Valcos-Vokale-Ordner)
Beim Schreiben laut mitsprechen. Am Anfang bei schwierigen Wörtern mit deutscher Lautierung.
- *Grammatikübung*
Übersichtliche Grammatik kaufen, mündlich üben und evtl. 2 - 3 Beispielsätze aufschreiben zur visuellen Unterstützung. Insgesamt sollten auch beim Arbeiten zu Hause immer alle Sinne angesprochen werden, und vor allem bei jüngeren Kindern der spielerische Ansatz in Form von Wörter-Memory, Bingo etc. einbezogen werden.

Oftmals führt allerdings auch massives Üben nur zu frustrierenden Ergebnissen, und gerade deshalb brauchen diese Schüler Anerkennung und Lob für ihre Anstrengungen, damit sie nicht die Freude an der Fremdsprache verlieren.

Manches klärende Lehrer-Eltern-Gespräch hilft das gegenseitige Verständnis zu verbessern und die Begabungen des Kindes auch in diesem Bereich zu fördern.

Die wichtige Intention des Fremdsprachenunterrichts ist sehr gut in einem Abschnitt aus dem Bildungsplan der Hauptschule dargestellt:

„Die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache zu verständigen, erweitert die individuellen Möglichkeiten der Person und stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Damit trägt der Englischunterricht zur Entwicklung der Persönlichkeit bei.“

Literatur

Legasthenieprobleme im Fremdsprachenunterricht, gelbe Broschüre, Bundesverband Legasthenie e.V., Königstr. 32, 30175 Hannover.

Kolb Bryan,
Whishaw Ian Q.: Fundamentals of Human Neuropsychology, Beginn Chapter 29, Learning Disabilities, W.H. Freeman and Company, New York 1990.

Katrin Sellin: „Auswirkungen legasthenischer Schwächen beim Erlernen einer Fremdsprache. Beobachtungen und Hilfen“. Bericht über den Fachkongress/Berlin 1993 des Bundesverbandes Legasthenie e. V.

Katrin Sellin,
Lübeck: „Probleme im Fremdsprachenunterricht. Für Schüler Eltern und Lehrer.“ LRS: Zeitschrift des Bundesverbandes Legasthenie e. V., Ausgabe 2/91

Firnhaber, Mechthild: Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können. Überarbeitete Neuausgabe 1996, Fischer Ratgeber 13197, S. 75 - 85, S. 189 - 199.

Kinn, Bettina: Legasthenie, Schwächen erkennen - Talente fördern - Selbstbewusstsein stärken. Humboldt Verlag, München 1998.

Dast, Helmut: Das unnötige Versagen in Englisch. Institut für schriftsprachliche Pädagogik, Sindelfingen/Böblingen 1995.

Bildungspläne des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Neckar-Verlag Villingen-Schwenningen 1994

Arbeitsmaterialien (ohne Computerprogramme):

Auswahl – Hilfen für Eltern und Lehrer

PROFAX-Mappen	zum Übungsgerät mit sofortiger Kontrolle für die Fächer Englisch, Französisch, Latein. Prospekt anfordern bei NOMAN-FISCHER; Tölzer Str. 12, 83607 Holzkirchen, Tel. 08024/8001
VALCOS-Vokale-Ordner (Karin Ahlborn):	Arbeitsanleitung zum Lernen engl. Vokabeln, zusammengestellt nach ihren verschied. Vokalisationen. AK Legasthenie Karlsruhe, Erzbergerstr. 25, 76133 Karlsruhe.
LÜK-Hefte zum Grundgerät:	Englisch 1, 2 und 3, Englisch Grammar 1, 2 und 3. Le français facile 1 und 2 (Grundwortschatz). Westermann Lernspielverlag, Postfach 4929, 38108 Braunschweig
MANZ-Lernhilfen für schlaue Füchse:	für Englisch, Französisch, Latein. MANZ Verlag, Anzinger Str. 15, 81671 München, 089/413001-08
KLETT-Vokabelkarteikasten	mit Arbeitsanleitung von Frederic Vester
Ulrike Kremer:	Englisch lernen – mal ganz anders! Ein individuell gestaltbares Übungsprogramm (Klasse 5 bis 7) – nicht nur für Legastheniker. Erhältlich bei Ulrike Kremer, Fehmarnwinkel 18, 24107 Suchsdorf.

Ingrid Psaridis ist Vorstandsmitglied des Landesverbandes Legasthenie Baden-Württemberg e.V. und Mutter eines Legasthenikers.

Werner Knapp

Kinder aus bilingualen Migrantenfamilien lernen Rechtschreiben – Plädoyer für die Arbeit mit Texten

Warum es nötig ist, die Textebene beim Rechtschreiblernen zu berücksichtigen

Bei der Analyse von Diktaten, Aufsätzen und anderen schriftlichen Arbeiten stellte Steinmüller (1987, S. 231) fest, dass von den an der Untersuchung beteiligten türkischen Schülern ca. 83 % mit dem Satzbau, ca. 58 % mit der Verbflexion, ca. 87 % mit der Substantivdeklinaton und ca. 75 % mit den Pronomen Schwierigkeiten haben. Kinder aus Sprachminderheiten machen natürlich auch andere Rechtschreibfehler, sei es bei der Groß- und Kleinschreibung, bei der Verdopplung von Konsonanten oder bei der Dehnung und so weiter. Die hier ausgewählte Gruppe von Fehlerkategorien weist allerdings auf einen ganz bestimmten Typus von Schwierigkeiten hin, der oft übersehen wird. Offensichtlich bereiten beim Schreiben die Wörter Probleme, deren Schreibweise sich je nach Textzusammenhang ändert, die also dekliniert beziehungsweise konjugiert werden. Dabei werden häufig auch Wörter falsch geschrieben, die gemeinhin nicht als schwierig zu schreiben angesehen werden. Woran liegt das?

Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich zunächst auf ein Phänomen aufmerksam machen, auf das man auch stößt, wenn man die Rechtschreibfehler der deutschen Kinder analysiert. Die meisten Fehler werden eigenartigerweise nicht bei besonders schwierigen Wörtern wie 'Rhythmus' oder 'Terrasse' gemacht, sondern bei ganz einfachen Allerweltswörtern. So finden sich unter den zehn häufigsten Fehlern bei der von Menzel (1985 b, S. 14) durchgeführten Auswertung von 2000 Schüleraufsätzen die Wörter 'dem', 'einen', 'einem' und 'den'. Bei genauerem Überlegen lässt sich dies leicht erklären. Einmal kommen Wörter wie 'Rhythmus' oder 'Terrasse' im Sprachgebrauch nicht oft vor, insofern werden sie - absolut gesehen - auch nicht oft falsch geschrieben. Zum anderen - und das ist in unserem Zusammenhang interessant - verbergen sich hinter der Falschschreibung von Wörtern wie 'dem', 'einen', 'einem' und 'den' eigentlich grammatikalische Fehler. Sie stellen in Menzels Untersuchung die dritthäufigste Fehlerkategorie dar und machen 12,5 % aller Rechtschreibfehler aus⁵. Die Schüler/innen, die solche Fehler machen, sind sich offenbar nicht sicher, wie man diese Wörter richtig flektiert.

Woher kommt das? In der gesprochenen Sprache werden die Endungen häufig verschliffen. Man kann nicht genau hören, ob an das "e" noch ein "n" angehängt ist oder nicht, ob der letzte Laut ein "n" oder ein "m" ist. Für Kinder gibt es nun Hilfen, die dazu beitragen, dass sie doch die korrekten Endungen lernen können. Manche Kinder bekommen im Elternhaus Geschichten vorgelesen und hören somit die exakten Endungen. Manche Kinder lesen nach Eintritt in die Schule selbst sehr viel und stoßen dadurch auf die korrekten Formen. Manche Kinder hören Gedichte, singen Lieder, sprechen Abzählreime und lernen auf diese Weise spielerisch, wie Endungen korrekt gebildet werden. Anderen Kindern fehlt der Umgang mit der Schriftsprache oder mit

⁵ Menzel 1985a, S. 24.

gesprochener Sprache, die exakt artikuliert wird. Da der Rechtschreibunterricht nicht selten aus reinen Wortübungen oder Lückentexten besteht, werden die Schüler/innen auch hierbei nicht dazu veranlasst, aufmerksam auf die Endungen zu achten. Dies führt dazu, dass in Aufsätzen und Diktaten bei der Flexion elementare Fehler gemacht werden. Wie die empirische Analyse von Schülertexten zeigt, werden solche Fehler von Kindern aus Sprachminderheiten besonders häufig gemacht, auch wenn sie in Deutschland aufgewachsen sind und eingeschult wurden⁶.

Kinder aus Sprachminderheiten lernen nicht nur im Klassenzimmer Deutsch (gesteuerter Spracherwerb), sondern auch im Schulhof, bei Sport und Spiel, in der Freizeit (ungesteuerter Spracherwerb). Der ungesteuerte Spracherwerb beschleunigt das Lernen von Deutsch als Zweitsprache und stellt eine große Hilfe dar, insbesondere für die Wortschatzerweiterung und das Erlernen von Idiomen. Aufgrund der Verschleifungen in der gesprochenen Sprache werden durch den ungesteuerten Spracherwerb allerdings oft nicht die exakten Endungen erworben. Dies bleibt als Aufgabe für den gesteuerten Spracherwerb, also für den Schulunterricht. Wie man an den häufigen Fehlern sehen kann, die selbst deutsche Kinder bei den Endungen machen, ist dies keine leichte Aufgabe.

Eine wesentliche Unterstützung bei dieser Aufgabe können Rechtschreibübungen in Texteinheiten darstellen. Bei ihnen werden nicht nur einzelne Wörter, sondern kleine Texte, zumindest aber vollständige Sätze geschrieben. Und damit werden auch Endungen geschrieben. Um eine Endung richtig schreiben zu können, muss ich nämlich zuvor exakt hinschauen beziehungsweise genau zuhören. Die produktive Tätigkeit des Schreibens veranlasst zu mehr Aufmerksamkeit als bei der Rezeption (Lesen, Hören) und unterstützt damit den Erwerb der richtigen Endungen. Das mehrmalige Schreiben derselben Sätze trägt dazu bei, sich die Satzmuster einzuprägen. Außer im Grammatikunterricht lernen Schüler/innen den morphologisch-syntaktischen Formenbestand vor allem durch Anwendung von vorgegebenen Satzstrukturen. Durch ständiges Wiederholen erwerben sie die entsprechenden Redemittel und Satzmuster. Dies muss zunächst natürlich in der mündlichen Kommunikation erfolgen. Das Schreiben der Sätze verstärkt den Prozess des Aneignens von korrekten Sätzen.

Zumindest ein Teil der Rechtschreibübungen für bilinguale Migrantenkinder sollte so angelegt sein, dass darin ganze Sätze mit den korrekten Flexionsformen vorkommen. Gegenstand von Rechtschreibübungen sollten also auch Texte sein. Hierzu bieten sich an: das Überarbeiten von Texten, welche die Schüler/innen selbst verfasst haben; das Abschreiben von gemeinsam im Unterricht erarbeiteten Texten (möglichst in einem funktionalen Zusammenhang); das Schreiben von Diktaten.

Den Diktatbegriff fasse ich dabei weit. Im Einklang mit der neueren fachdidaktischen Literatur verstehe ich unter Diktaten auch die "alternativen Diktatformen"⁷ wie Eigen-, Lauf- und Dosendiktat, bei denen ja nicht diktiert wird und die man präziser als Rechtschreibübungen auf Textebene oder Rechtschreibübungen in Texteinheiten bezeichnen müsste. Weiterhin gehe ich davon aus, um dies vorzuschicken, dass Diktate in erster Linie als Übungsformen eingesetzt werden, nach gründlicher Vorbereitung aber auch als Kontrolliktate verwendet werden können. Im Gegensatz zu Wortschatzübungen (Lückentexte, Analogiebildungen, Wortfelder und -familien et

⁶ Siehe Steinmüller 1987; Graf 1987.

⁷ Siehe Süselbeck 1987; Sandfuchs 1987.

cetera) kommen beim Diktat ganze Sätze vor. Insofern trägt das Diktat mit dazu bei, die richtige Flexion innerhalb des Satzes zu lernen.

Insbesondere bei Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen⁸ spricht noch ein anderer Grund dafür, im Rechtschreibunterricht Übungen in Texteinheiten durchzuführen. Seiteneinsteiger/innen verfügen über nur geringe, anfangs sogar meist über keine Deutschkenntnisse. Insofern scheidet die systematische Behandlung von Rechtschreibphänomenen weitgehend aus, da der begrenzte Wortschatz Analogiebildungen kaum zulässt. Es verbietet sich auch, neue Wörter nur zum Zwecke von Rechtschreibübungen einzuführen, da deren Bedeutung ohne inhaltlichen Kontext oft unklar bleibt und die Motivation, sie zu lernen, gering ist. Eine Behandlung von Rechtschreibphänomenen wie "Wörter mit tz" oder "Wörter mit Dehnung", die vor allem in der Primarstufe häufig durchgeführt wird, ist bei der Zielgruppe der Seiteneinsteiger/innen also nicht sinnvoll. Will man die Rechtschreibübungen nicht auf das reine Abschreiben von einzelnen Wörtern reduzieren, bietet sich die Arbeit auf der Textebene an.

Prinzipien des Rechtschreibunterrichts für Kinder aus Sprachminderheiten

Rechtschreibunterricht soll den Schülerinnen und Schülern Spaß machen und sie sollen Erfolg dabei haben. Am meisten Erfolg werden sie wahrscheinlich dann haben, wenn der Unterricht ihnen auch Spaß macht. Um Frustrationen zu vermeiden, wird daraus gelegentlich die falsche Konsequenz gezogen, die Anforderungen minimal zu halten. Die sinnvollere Methode ist sicherlich, einen Weg zu finden, auf dem ständig steigende Anforderungen bewältigt werden können. Dies kann gelingen, wenn die folgenden drei Prinzipien beachtet werden⁹.

Prinzip der Lebensnähe

Wie kann die Arbeit mit Diktaten Spaß machen? Die Texte müssen interessant und relevant sein, d.h. sie sollten aus Bereichen stammen, für die sich die Schüler/innen interessieren und die sie für wichtig halten. Das Prinzip der Lebensnähe gilt für Seiteneinsteiger/innen in ganz besonderem Maße. Schließlich wollen sie sich zu vielen Fragen und Themen äußern, ihnen fehlen aber die Ausdrucksmittel in der Zweitsprache Deutsch. Deshalb sollen sie möglichst schnell dazu befähigt werden, das zu verstehen und zu formulieren, was sie in ihrem Alltag bewegt. Das sind Themen wie Wohnen, Schule, Einkaufen, Freizeitgestaltung und so weiter. Diese Themen sollten zentrale Gegenstände des Unterrichts sein, sie sollten auch die Themen im Rechtschreibunterricht sein.

Prinzip der Einbettung von Rechtschreibübungen in ein übergeordnetes Unterrichtsthema

Der Text des Diktats sollte in einem engen Verhältnis zum Unterrichtsthema stehen. Dies gilt nicht nur für die inhaltliche Dimension, sondern auch für die der vorkommenden Redemittel, Satzstrukturen und orthographischen Probleme. Das Diktat hat einen wiederholenden Charakter. In ihm wird am besten inhaltlich und formal noch-

⁸ „Seiteneinsteiger/innen“ sind Kinder und Jugendliche, die nicht oder nur sehr wenig deutsch sprechen und während der Schulzeit in ein deutschsprachiges Land wechseln. Um überwiegend die deutsche Sprache zu lernen, werden sie in der Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen zunächst etwa ein Jahr in der sogenannten *Vorbereitungsklasse* unterrichtet.

⁹ Zu weiteren Prinzipien siehe Knapp 1994.

mals das zusammengefasst, was in der Unterrichtseinheit behandelt wurde. Für die Schüler/innen wird das Üben des Diktats damit zu einer bewältigbaren Aufgabe.

Prinzip des Erfolgs

Und somit ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Schüler/innen beim Rechtschreiben und Diktatschreiben erfolgreich werden. Damit wird das Prinzip des Erfolgs berücksichtigt. Die Schüler/innen bekommen durch das Diktat die Bestätigung, dass sie in der Unterrichtseinheit etwas dazugelernt haben. Dies erhöht die Motivation für künftige Rechtschreibübungen und Diktate.

Realisierung

Verfassen von Texten im Unterricht

Ein erster Ansatzpunkt ist, sich mit orthographischen Fragen im Zusammenhang mit dem Verfassen von Texten zu beschäftigen. Gemäß einer prozessorientierten Aufsatzdidaktik¹⁰ sollten die selbst verfassten Texte der Schüler/innen auch im Hinblick auf die Rechtschreibung überarbeitet werden. Damit geht man automatisch fehlerorientiert vor. Außerdem kommt das Prinzip der Differenzierung zur Geltung. Jeder Schüler, jede Schülerin übt die Rechtschreibphänomene, die für ihn/für sie relevant sind. Insofern scheint diese Methode effektiver zu sein, als eine Rechtschreibübung mit der ganzen Klasse durchzuführen, mit dem unerwünschten Effekt, dass sich die eine dabei langweilt und für den anderen die Übung nicht intensiv genug ist. Die Überarbeitung der selbst verfassten Texte ist insbesondere dann funktional - und für die Schüler/innen damit motivierend -, wenn die Texte (klassenintern, schulintern, in der Tageszeitung et cetera) veröffentlicht werden.

Außerdem bietet es sich an, vor allem im Anschluss an Projekte oder Unternehmungen in der Klasse gemeinsam einen abschließenden Text zu erstellen. So kann nach einem Schulfest, Wandertag oder Ausflug eine gemeinsame Zusammenfassung oder Erzählung verfasst werden. Ebenso kann eine Betriebserkundung, die Exkursion zur Stadtbibliothek oder auf den Wochenmarkt in der Form aufgearbeitet werden, dass gemeinsam ein Text darüber geschrieben wird, der später als Diktattext dient.

Texte, mit denen Unterrichtseinheiten zusammengefasst werden

Eine andere Möglichkeit ist, in der Klasse gemeinsam Texte im Zusammenhang mit Unterrichtsthemen in Deutsch oder den Sachfächern anzufertigen. Dazu eignen sich insbesondere Zusammenfassungen und Überblicksdarstellungen von Sachgebieten. Damit wird die Auseinandersetzung mit dem neu erlernten Stoff noch verstärkt. Diese Texte können dann abgeschrieben werden, was auch funktional ist, weil sie damit zum Beispiel für das Lernen auf Klassenarbeiten verfügbar sind. Solche zusammenfassende Texte können für Übungsdiktate jeglicher Art – vor allem auch im Förderunterricht – verwendet werden, mit dem erfreulichen Nebeneffekt, dass auch ein sachlicher Aspekt des Unterrichts wiederholt wird.

Speziell in der Vorbereitungsklasse bietet es sich an, eine Unterrichtseinheit mit einem abschließenden Text zusammenzufassen, der auch für Übungsdiktate und ein Kontrolldiktat verwendet werden kann. Das bedeutet zunächst, dass das Thema (etwa "Wohnen" oder "Einkaufen") nochmals aufgegriffen und punktuell oder zusammenfassend dargestellt wird. Weiter heißt dies, dass die in der Unterrichtseinheit neu gelernten Redemittel (also zum Beispiel "Perfekt mit haben" oder "bestimmter Artikel beim Akkusativ") im Diktat erneut vorkommen. Schließlich sollen auch die in der Un-

¹⁰ Siehe Baurmann 1990 und Füssenich in diesem Band.

terrichtseinheit neu erworbenen Wörter im Diktat vorkommen, wobei sich dies aus den ersten beiden Anforderungen mehr oder weniger automatisch ergibt. Im abschließenden Diktat können nicht nur, es sollen sogar durchaus die originalen Sätze aus anderen Texten vorkommen, die während der Unterrichtseinheit bearbeitet wurden. Damit werden diese Mustersätze wiederholt und eingeprägt.

Wie kommt man nun zum abschließenden Diktattext? Unter Umständen ist das Lehrbuch schon so konzipiert, dass die Unterrichtseinheiten mit einem abschließenden Text beendet werden¹¹. Es bietet sich an, diesen Text auch als Diktat zu gebrauchen. Sofern im Lehrwerk kein geeigneter Text angeboten oder ohne Lehrwerk gearbeitet wird, kann ein solcher Text von der Lehrperson selbst angefertigt werden.

Übung mit Diktaten

Wie arbeitet man nun mit dem Diktattext, wie übt man mit ihm? Genau genommen ist es kein Diktieren, was sich dabei abspielt. Sondern der Text wird in verschiedenen Formen präsentiert und aus dem Gedächtnis abgeschrieben. Möglichkeiten dazu bieten die in jüngerer Zeit immer mehr verbreiteten Diktatformen, die zum Teil aus der Reformpädagogik stammen¹²: vor allem das Eigendiktat, das Dosendiktat und das Lauf- oder Schleichdiktat. Aber auch das Partnerdiktat und das Kopfhörerdiktat, bei denen tatsächlich diktiert wird, sind geeignete Methoden.

Da diese Diktatformen weitgehend selbstständig durchgeführt werden können, eignen sie sich gut für den differenzierten Unterricht, den Förderunterricht und den Unterricht in der Vorbereitungsklasse, der ja auch binnendifferenziert organisiert wird. Wichtig an der Übungsphase ist insbesondere, dass so lange geübt wird, bis das Kontrolldiktat möglichst fehlerfrei oder mit sehr wenigen Fehlern geschrieben werden kann. Vor dem Schreiben des Kontrolldiktats bietet es sich gegebenenfalls an, ein Übungsdiktat zu schreiben. Lehrperson und Schüler/innen können den Kenntnisstand überprüfen und entscheiden, ob noch weitere Übungen erforderlich sind. Am Schluss der Übungen wird das Kontrolldiktat durchgeführt.

Vorbereitete Kontrolldiktate sind auch in der Vorbereitungsklasse sinnvoll

Kontrolldiktate würde ich auch in der Vorbereitungsklasse durchführen. Ich halte es für sinnvoll, sehr früh damit zu beginnen. Schon nach der allerersten Unterrichtseinheit von zehn bis vierzehn Tagen Dauer kann man das erste Kontrolldiktat vorbereiten und durchführen. Das erste Diktat hat noch einen geringen Umfang von vielleicht drei bis fünf Sätzen. Dies hat folgende Vorteile: Die Schüler/innen gewöhnen es sich von Anfang an an, auf die Rechtschreibung zu achten. Ein kontrolliertes Verhältnis zur Schrift ist bei Schülern und Schülerinnen, die ja schon lesen und schreiben können, angebracht. Zweitens sind die Schüler/innen bei diesem ersten kurzen Diktat meist erfolgreich. Rechtschreibunterricht und Diktat werden mit Erfolg verknüpft. Dass sich dies auf die weitere Motivation für das Rechtschreiblernen günstig auswirkt, braucht nicht besonders betont zu werden. Im Laufe der weiteren Unterrichtsarbeit werden Länge und Schwierigkeitsgrad der Diktate kontinuierlich gesteigert. Dadurch bleiben die Schüler/innen beim Diktatschreiben konstant erfolgreich. Gegen Ende des Schuljahrs können dann in der Sekundarstufe I Diktate mit einem Umfang von 100 Wörtern (5. Klasse) bis 150 Wörtern (ab 7./8. Klasse) geschrieben werden.

¹¹ Dies ist bei dem vorbildlichen, inzwischen aber leider veralteten Lehrwerk „Sprich mit uns“ (Oldenbourg-Verlag 1975) der Fall.

¹² Zur Beschreibung der Diktatformen siehe Knapp 1994, S. 40.

Zur Korrektur der Diktate

Noch ein Wort zur Korrektur des Diktats. Es ist wichtig, die Diktate von Anfang an gründlich und genau zu korrigieren. Es dürfen keine Fehler übersehen werden, auch nicht aus so genannten "pädagogischen" Gründen. Eine Schonpädagogik¹³ ist bei Schüler/innen, die im späteren Leben darauf angewiesen sind, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen¹⁴, nicht angebracht. So sind nicht eindeutige Schreibweisen oder ein vergessener Punkt über dem "i" (was besonders bei türkischen Schüler/innen vorkommt, da es in deren Sprache ein "i" mit Punkt und eines ohne Punkt gibt, die verschieden ausgesprochen werden) von Anfang an Fehler. Bei strenger Korrekturweise gewöhnen sich die Schüler/innen schnell daran, deutlich und korrekt zu schreiben und die Rechtschreibnote wird nicht durch die strenge Korrektur verschlechtert.

Umgang mit Fehlern

Was mache ich aber mit Schülern und Schülerinnen, die trotz umfangreicher Übungen noch viele Fehler im Kontrolldiktat machen? Zunächst gilt es, auch ihnen zu verdeutlichen, dass der Anteil dessen, was sie schon können, wesentlich höher ist als der Anteil der Fehler. Es werden zum Beispiel alle richtig geschriebenen Wörter gezählt und in Beziehung zu den Fehlern gesetzt. Auch visuell kann verdeutlicht werden, dass der Anteil der richtigen Schreibungen überwiegt. So kann unter ein Diktat mit 79 Wörtern, von denen 21 falsch geschrieben wurden, eine 5,8 cm lange grüne Linie für die 58 richtigen Wörter gezogen werden, an die sich eine 2,1 cm lange rote Linie für die Falschschreibungen anschließt.

Damit bleibt der Anteil der Fehler aber immer noch zu hoch. Um ihn zu verringern, müssen die Anforderungen reduziert werden. Eine sinnvolle Möglichkeit dazu ist, für Schüler/innen, die noch viele Rechtschreibfehler machen, ein kürzeres und einfacheres Diktat zu entwerfen. Eine didaktisch nicht ganz ideale, dafür aber praktikable Möglichkeit ist, für solche Schüler/innen den Umfang des Klassendiktats zu reduzieren. Sie üben nur die Hälfte oder ein Drittel des Diktats und schreiben beim Kontrolldiktat auch nur die entsprechende Textmenge. Der Umfang wird auf ein solches Maß reduziert, dass die Schüler/innen mit größeren Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung im Kontrolldiktat auch nur noch wenige Fehler machen¹⁵.

Man mag nun einwenden, mit diesem Verfahren werde die Schere immer weiter geöffnet und der Leistungsstand in der Klasse gehe auseinander. Meine Erfahrungen sind anders. Für Schüler/innen mit Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung ist es eine positive Erfahrung, bei einem Kontrolldiktat erfolgreich zu sein, auch wenn dessen Umfang gegenüber dem Klassendiktat reduziert ist. Dies ermutigt sie, in Zukunft noch gründlicher auf das Kontrolldiktat zu üben. Meistens forderten diese Schüler/innen nach einiger Zeit von selbst, das ganze Diktat schreiben zu dürfen. Und in aller Regel machten sie dabei auch weniger Fehler, obwohl Schwierigkeiten und Umfang anstiegen. Ebenso wie es richtig ist, dass viele Fehler beim Diktat sich demotivierend für das Rechtschreiblernen auswirken - und darauf hat die Diktatkritik ja

¹³ Siehe Graf 1989, S. 142.

¹⁴ Siehe Boos-Nünning 1995.

¹⁵ Nach der Verwaltungsvorschrift für Baden-Württemberg „Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben“ vom 10.12.1997 ist es „bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung“ möglich, „im Einzelfall eine andere Aufgabe [zu] stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; im Einzelfall kann auch mehr Zeit zur Erfüllung der Aufgabe eingeräumt oder der Umfang der Arbeit begrenzt werden“.

deutlich hingewiesen -, trifft es auch zu, dass Erfolge sich motivierend auf das weitere Rechtschreiblernen auswirken.

Literatur

- Baurmann, Jürgen: Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch, 17. Jg., 1990, H. 104, S. 7 - 10
- Boos-Nünning, Ursula: Die deutsche Sprache als ein Mittel zur sozialen und beruflichen Integration - eine Aufgabe auch in der Zukunft. In: Deutsch lernen, 20. Jg., 1995, H. 4, S. 317 - 323
- Graf, Peter: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. In: Alfred J. Tumat (Hg): Deutsch als Fremdsprache. Konzeption und Unterricht. Baltmannsweiler 1989, S. 107 - 149
- Graf, Peter: Frühe Zweisprachigkeit und Schule - Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München 1987
- Knapp, Werner: Hinweise zum Rechtschreibunterricht für Seiteneinsteiger(innen). In: Lernen in Deutschland, 14. Jg., 1994, H. 1, S. 31 - 41
- Menzel, Wolfgang: Flexionsendungen. Kommentierte Arbeitsblätter mit Übungen zu Dativ- und Akkusativendungen. In: Praxis Deutsch, 12. Jg., 1985, H. 69, S. 24 - 26
- Menzel, Wolfgang: Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. "Aus Fehler lernen". Seelze 1985 (Beiheft zu Praxis Deutsch 69/1985)
- Sandfuchs, Uwe: Übungsdiktate im Förderunterricht. In: Praxis Deutsch, 14. Jg., 1987, H. 82, S. 40
- Steinmüller, Ulrich: Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen". In: Helga Thomas (Hg): Modellversuch "Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen". Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bd. I. Berlin 1987, S. 207 - 315
- Süselbeck, Gisela: Alternative Diktatformen. 1. und 2. Teil. In: Grundschule, 19. Jg., 1987, H. 2 und 3, S. 50 - 53 bzw. 36 - 41

Dr. Werner Knapp war von 1977 bis 1991 Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Fachberater für Ausländerpädagogik und Lehrbeauftragter am Seminar für schulpraktische Ausbildung in Sindelfingen. Seit 1991 ist er an der Hochschule tätig, seit 1994 als Dozent für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg.



Iris Füssenich

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland?

Analphabetismus in einem Land der Dichter und Denker ist für viele Menschen kaum vorstellbar und wird eher mit 'unterentwickelten' Ländern in Verbindung gebracht, oder man meint Ausländer, die unser Schriftsystem nicht beherrschen und Behinderte, die es nicht erlernen können. Analphabetismus aber in einem Land mit umfangreichen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten ist immer noch nicht überall ins öffentliche Bewusstsein vorgedrungen.

Laut Untersuchungen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung verlassen jährlich 70 000 Schüler/innen die Schule ohne Abschluss, dies sind ungefähr 8,6 Prozent aller Abgänger/innen eines Jahrgangs (vgl. auch Süßmuth 1992, S. 6). Nach einer Aussage der Kultusministerin von Baden-Württemberg (vgl. bildung und wissenschaft, Oktober 1996) haben in den Jahren 1992 bis 1994 konstant jedes Jahr 3700 Jugendliche die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Dies sind 10,2 Prozent aller Hauptschulabgänger/innen (ohne Sonderschüler/innen) in Baden-Württemberg. Hinzu kommen noch diejenigen, die ihre Schulpflicht vor Ende des 9. Schuljahres erreicht haben. In seiner Rede zur Bildungspolitik erwähnt der Bundespräsident Roman Herzog am 5. November 1997, dass „bis zu fünfzehn Prozent der Lehrstellenbewerber/innen nicht ausbildungsfähig seien, und das nicht zuletzt, weil ihnen die erforderlichen Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen fehlen“. Es gibt guten Grund zur Annahme, dass die meisten dieser Schulabgänger/innen zu den funktionalen Analphabeten/innen gehören, d. h. dass sie die Funktionen der Schriftsprache in unserer Gesellschaft nicht wahrnehmen können.

„Seit 150 Jahren gilt bei uns derjenige als alphabetisiert, der in der Schule beim Diktatschreiben und beim lauten Vorlesen nicht auffällt oder ein Verhalten entwickelt, um zu solchen spezifischen schulischen Tätigkeiten nicht herangezogen zu werden“ (Giese 1987, S. 263). Doch die schriftsprachlichen Anforderungen haben sich in den letzten Jahren verändert. Jeder muss in der Lage sein, 'funktionale Anforderungen' zu erfüllen. Für die Bewältigung des Alltags und der beruflichen Anforderungen werden schriftsprachliche Fähigkeiten, wie Scheck ausfüllen oder Computer bedienen, benötigt. Im Jahre 1992 hat eine Arbeitsgruppe der PH Ludwigsburg und der PH Freiburg Jugendliche und ihre betrieblichen Ausbilder/innen gefragt, wie sie ein Jahr nach Schulschluss die Qualität der schulischen Grundbildung beurteilen. „Nur 45 % der ehemaligen Hauptschüler (gegenüber 80% ehemaliger Realschüler) hielten ihr schulisches Wissen für ausreichend. Den größten Nachholbedarf sehen die Jugendlichen [...] in Mathematik und Deutsch“ (Zenke 1995, S. 351).

Natürlich gibt es wohl kaum jemanden, der nach Durchlaufen der Schulpflicht nicht seinen Namen schreiben kann und keine rudimentären Buchstabenkenntnisse besitzt, was jedoch nicht als Beweis für eine erfolgreiche Alphabetisierung anzusehen ist. Denn wenn es darum geht, einen Brief zu schreiben oder zu lesen, Aufschriften auf Lebensmittelpackungen oder Medikamenten zu entziffern, kristallisiert sich schnell eine Gruppe der funktionalen Analphabeten/innen heraus.

Warum nun der stigmatisierende und diskriminierende Begriff Analphabetismus für Menschen, die zwar mühsam, aber doch lesen können, und die auch einfache Mit-

teilungen aufschreiben können, wenn sie es in ihrem außerschulischen Leben trotz Fehlern noch wagen? Der wichtigste Grund ist sicherlich der, dass es im Deutschen kein anderes Wort für dieses Phänomen gibt und dass diese Kennzeichnung sicher mit dazu beigetragen hat, dass auch offizielle Stellen, Medien usw. auf dieses Problem aufmerksam geworden sind. Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird der Begriff 'Illiteracy' verwendet, das deutsche Pendant 'Illiteralität' wirkt nicht sehr überzeugend.

Genauere Definitionen und Abgrenzungen des Begriffs liegen bis heute nicht vor. Die betroffenen Personen lassen sich grob drei Gruppen zuordnen.

- Personen, die zwar ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben kennen, ansonsten aber des Lesens und Schreibens unkundig sind.
- Personen, die einfache Texte lesen, aber nicht schreiben können.
- Personen, die lesen, aber nur mangelhaft schreiben können.

Unabhängig davon, wie diese Schwierigkeiten bezeichnet werden, und unabhängig von den objektiven Fähigkeiten und Defiziten der Einzelnen, sind mit diesen mangelnden Fähigkeiten umfangreiche soziale Probleme verbunden. Von Bildungsbürgern/innen werden Analphabeten/innen oft vor schnell nur über ihre Defizite definiert. Doch der Umgang mit diesen Menschen zeigt, dass viele von ihnen durchaus auch Fähigkeiten entwickeln, und zwar notwendige Überlebensstrategien, um mit diesem Problem fertig zu werden.

Zum einen müssen sie Personen finden, wie z. B. Partner/in, Eltern und Bekannte, die die notwendigen Schreibarbeiten für sie erledigen. Dies ist natürlich meist verbunden mit der Entstehung von Abhängigkeiten, aus denen sie sich nur schwer lösen können. Zum anderen haben viele Analphabeten/innen Verhaltensweisen entwickelt, um ihre mangelnden Fähigkeiten zu verbergen. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass sie nach Möglichkeiten Situationen meiden, in denen sie schriftsprachlich handeln müssen - und somit vorhandene Fähigkeiten wieder in Vergessenheit geraten -, sondern auch dadurch, dass sie entsprechende Ausreden bei schriftsprachlichen Anforderungen zur Hand haben.

So beschreibt Frauke Nahrgang 1991, S. 46, in dem Buch "Katja und die Buchstaben", wie eine Analphabetin das Problem löst, dass sie keine Speisekarte lesen kann:

"Sie wühlt in ihrer Handtasche.

"So was Dummes!" Sie hält die Speisekarte von sich ab und kneift die Augen zusammen. "So was Dummes aber auch!" Sie schüttelt den Kopf und schaut den Kellner hilfeschend an.

"Habe ich doch tatsächlich meine Brille vergessen. Ohne sie kann ich gar nichts erkennen."

"Darf ich helfen?" fragt der Kellner eifrig und liest alle Pizzasorten vor".

Sind solche Tricks einerseits beeindruckend, so ist aber auch offensichtlich, dass Menschen mit diesen Schwierigkeiten täglich die Angst verspüren, entdeckt zu werden. Aus diesem Grund zeigen sie oft neben den mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen psychische Probleme wie Magengeschwüre, Alkoholismus etc.

Analphabeten/innen verfügen in der Regel nur über eine geringe Allgemeinbildung, so dass ein qualifiziertes Lernangebot nach Möglichkeit auch Bereiche der Elemen-

tarbildung wie Grundrechenarten und Sachthemen umfassen muss. Außerdem zeigen die Betroffenen oft falsche Lernstrategien, die den Erwerb der Schriftsprache erschweren. Bei Schwierigkeiten fragen sie kaum nach. Sie verfügen über geringe Problemlösestrategien, greifen Hilfestellungen nicht auf und können Gelerntes nur schwer auf andere Bereiche übertragen. Viele haben keine realistische Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten. Dies zeigt sich z. B. darin, dass sie - wenn sie schon den Mut gefasst haben, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen - von unrealistischen Erwartungen ausgehen. Dies gilt es, im gemeinsamen Gespräch anzusprechen und zu relativieren. Wenn dies nicht geschieht, treten schon bei kleinen Schwierigkeiten Motivationsprobleme und die gut ausgebildeten Vermeidungsstrategien auf, die dann erneut zu Lernblockaden führen.

Wer in der Schule lese- und rechtschreibschwach ist und bleibt, wird nach der Schulentlassung zu den funktionalen Analphabeten/innen gehören. Wenn wir mit jugendlichen und erwachsenen Analphabeten/innen arbeiten, ist uns in der Regel ihre Lernbiographie nicht bekannt. Es ist auch nicht einfach, zu rekonstruieren, wie Menschen Analphabeten/innen werden bzw. bleiben. Um sinnvolle Hilfen für die Prävention und den Abbau von Analphabetismus geben zu können, ist aber eine Auseinandersetzung über die Entstehung dieses Problems erforderlich. Es ist erstaunlich, wie sich die Biographien vieler lese- und schreibunkundiger Menschen ähneln.

Dabei lassen sich in den meisten Fällen die Ursachen - neben den gestiegenen Anforderungen der Gesellschaft in puncto Schriftbeherrschung sowohl im Alltagsleben als auch in der Berufswelt - hauptsächlich auf familiäre, schulische und individuelle Faktoren zurückführen. Die familiäre Situation war meist gekennzeichnet durch finanzielle Engpässe, Vernachlässigung der Kinder vonseiten mindestens eines Elternteils. Die Äußerungen von Hans, 22 Jahre, stellen keine Ausnahme dar:

"Mein Vater und meine Mutter hab'n viel Streit gehabt und so (...) Fing er auch das Trinken, das Saufen an. Und dann ging's allmählich...wurds immer schlimmer, wo meine Mutter von mein Vater geschieden war. Da hat meine Mutter mich noch gefragt am Telefon, ob ich nach ihr will oder bei mein Vater bleiben will. Und ich habe gesagt, ich will bei mein Vater bleiben. Hätt ich mal nicht tun solln. Das war mein größter Fehler, den ich jemals gemacht hab".(...)

"Der (Vater) hat immer Schläger verteilt. Immer mit'n Holzlöffel oder mit'n Bügel auf'n Rücken, deswegen hab ich auch ne krumme Wirbelsäule, kommt daher. Der, jedesmal, wenn ich zu spät nach Hause gekommen bin, hab ich immer 'n Arschvoll gekriegt. Ich hab von Kind an Rückenbeschwerden gehabt..." (Namgalies/Heling/ Schwänke 1990, S. 31).

Oft waren die funktionalen Analphabeten/innen "das schwarze Schaf" innerhalb einer großen Geschwisterreihe und erlebten schon als Kleinkinder, dass sie als wertlos angesehen wurden. Aufgrund dieser häuslichen Umgebung entwickelten sie ein mangelndes Selbstwertgefühl und geringes Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Bereits in der frühen Kindheit hatten sie keine Möglichkeit, eine auf Selbstvertrauen aufbauende Lerngeschichte zu entwickeln. Da auf diese Schwierigkeiten in der Regel nicht hilfreich und unterstützend eingegangen wurde, zeigten sie oft schon als Kleinkinder "Verhaltensauffälligkeiten". Mit einer negativen Selbsteinschätzung und dem mangelnden Vertrauen in eigene Fähigkeiten wurden sie eingeschult.

In der Schule setzten sich die von Anfang an bereits erlebten negativen Erfahrungen fort. Ähnlich wie in der Familie erlebten die funktionellen Analphabeten/innen sich oft bereits im ersten Schuljahr als Außenseiter/in, sie fühlten sich in ihrer Persönlichkeit missachtet und erhielten weder in der Schule noch zu Hause Unterstützung. In den meisten Fällen handelt es sich um Kinder, deren Eltern selbst Analphabeten/innen sind bzw. die eine negative Lerngeschichte hinter sich haben und die aufgrund ihrer eigenen Schwierigkeiten keine solidarische Stütze für ihre Kinder sein können.

Bei vielen kamen zu diesen schwierigen Lern- und Lebensumständen auch noch ungünstige schulische Bedingungen hinzu, wie z. B. große Klassen, Lehrer/innenwechsel oder häufiger Schulwechsel. Die Kinder erlebten wiederum, dass ihre Umgebung mit ihren Lernschwierigkeiten nicht fertig wurde und dass sich niemand für sie verantwortlich fühlte.

Das Zusammenspiel dieser negativen Erlebnisse, die auf keinen Fall das Selbstbewusstsein der Betroffenen stärken, führt meist dazu, dass Lernende bereit in den Anfangsklassen Lernblockaden entwickeln, die sich in Verhaltensauffälligkeiten, Motivationsproblemen und "Null-Bock"-Verhalten zeigen. So erzählt Gerda, 44 Jahre:

"Hab ich geglaubt, ich bin doof. ich hab zum Schluss auch keine Lust mehr gehabt. Wie ich in der Schule saß, Lehrer hat was gesagt. Ich sag, ich kann das nich, von Haus aus, Hab ich mich hingesetzt auf mein Ellbogen, und habe gewartet, bis die alle fertig warn. Ich hab kein Interesse mehr gehabt, hab die Lust verlorn. Ich wollte nich mehr lern, ich wollte nur eins, erwachsen werden" (Namgalies/Heling/Schwänke 1990, S. 52).

Analphabeten/innen fallen oft schon in den ersten beiden Schuljahren durch ihre Schwierigkeiten auf. Hieraus lässt sich schließen, dass der Unterricht in den Anfangsklassen an bestimmte Voraussetzungen bei Kindern anknüpft, die bei einem Teil der Kinder nicht vorhanden sind, die aber als vorhanden vorausgesetzt werden. Schon sehr früh ist eine mangelnde Abstimmung von schulischen Angeboten und individuellen Voraussetzungen zu beobachten. Ein Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses erzählte:

„Ich habe den Unterricht gestört, weil die (Lehrer/innen, I.F.) nicht verstanden haben, dass ich das, was sie im Unterricht gemacht haben, nicht mitkriegen konnte“
(vgl. Drecoll 1987).

Je früher die Schwierigkeiten von Kindern erkannt werden und eine gezielte Förderung einsetzt, um so leichter ist es, diese zu beheben und ihnen die kommunikative Funktion von Schrift und die Laut-Buchstaben-Beziehung zu vermitteln. Je früher die Kinder gezielte Fördermaßnahmen erhalten, um so geringer sind die Frustrationserlebnisse und die Unterstützung der erforderlichen Lernschritte möglich.

Die Erfahrung zeigt, dass die Förderung von älteren Schülern/innen am schwierigsten ist. Einerseits überlagern sie ihre Probleme mit „Verhaltensauffälligkeiten“ (vgl. z. B. Crämer/Füssenich/Schumann 1998), und andererseits sind ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten so unterschiedlich weit entwickelt, dass es nicht einfach ist, entsprechende Arbeitsmaterialien zu finden, die ihrer eventuell noch vorhandenen Motivation, sich mit Schrift auseinander zu setzen, entsprechen. Inhaltliche Arbeit in dieser Altersstufe setzt bestimmte Fähigkeiten voraus, wie z. B. die sichere Beherr-

schung der Laut-Buchstaben-Zuordnung und elementare Lesefähigkeiten, die oft nicht vorhanden sind. Hinzu kommt, dass die dringend notwendigen Fördermaßnahmen mit dem Lehrplan der entsprechenden Klasse so gut wie nie abgestimmt werden können, denn der Unterricht in diesen Klassen setzt Lesen und Schreiben als Fähigkeiten voraus, worüber diese Schüler/innen jedoch oft nicht verfügen.

Die schulische Förderung von Kindern mit Lese- und Schreibschwierigkeiten kann noch so gut sein, es wird immer wieder Kinder geben, die die Schrift nicht in den ersten zwei Schuljahren entdecken und nutzen. Diese Kinder müssen eine zweite Chance erhalten. Bisher gibt es außer additiven Fördermaßnahmen nur die Möglichkeit, eine Klasse zu wiederholen. Das reine Wiederholen oder eine von fremden Lehrern/innen durchgeführte Förderung erzielt oft kaum Lernfortschritte. Kinder mit diesen Lernschwierigkeiten benötigen einen anderen Unterricht, einen Unterricht, der den Schwerpunkt auf die Förderung von eigenen Lernstrategien legt und der ihnen zeigt, wie Schrift aufgebaut ist und welche Beziehung zur mündlichen Sprache besteht (Füssenich 1998a, 1998b, 1998c).

Aufgrund der umfangreichen sprachlichen und nichtsprachlichen Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen wissen Lehrer/innen oft gar nicht, an welchen Bereichen es sinnvoll ist, bei der Förderung anzusetzen. Entweder entscheiden sie sich dann für keine sprachliche Förderung, oder sie setzen bei allen Defiziten gleichzeitig an. Da aber diese Art der Förderung zu viele sprachliche Ebenen gleichzeitig berücksichtigen will, kann auf die einzelnen Schwierigkeiten nur sehr oberflächlich eingegangen werden und die Förderung ist deshalb meist nicht erfolgreich. Keinen Sinn hat es ebenfalls, isoliert nur einen Bereich, wie z. B. die Rechtschreibung, zu fördern, sondern nach Möglichkeiten müssen mehrere Sprachebenen *zielgerichtet* miteinander verbunden werden. Diese Förderung bedeutet nicht nur eine Förderung der schriftsprachlichen, sondern auch der mündlichen Sprache und eine Erweiterung der metasprachlichen Fähigkeiten sowie eine Auseinandersetzung mit Problemlösestrategien und Vermeidungsverhalten. Dabei sollte immer das eigenständige Schreiben und das sinnentnehmende Lesen berücksichtigt werden. Normalentwickelte Kinder und Jugendliche erwerben durch freies Schreiben und durch das Lesen Schreibkompetenzen, Rechtschreibfähigkeiten und metasprachliches Wissen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sprachlichen Defiziten brauchen vor allem auch das isolierte Üben einzelner Teilbereiche, die sie dann beim eigenen Schreiben und beim Lesen integrieren müssen.

Ein weiterer wichtiger Beitrag für die Prävention von Analphabetismus ist eine fundierte Ausbildung von Lehrern/innen, wobei hierzu Grundwissen über den Schriftspracherwerb sowie über die Entstehung von Lernschwierigkeiten gehören.

Literatur

- Crämer, C./Füssenich, I.
/Schumann, G.: Lesen ist wie Küssen - Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10? In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern, Westerman, Braunschweig 1998, S.6 - 21.
- Drecol, F.: Erwachsene Analphabeten. Was hat die Grundschule damit zu tun. In: Grundschule, Heft 3, 1987, S.33 - 35.
- Füssenich, I.: Alphabetisieren - kulturelles Kapital entfalten. In: Bronder, D. J./Ipfling, H.-J./Zenke, K. (Hrsg.): Hauptschulbildungsgang, Bd. 1, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998a, S. 187-200
- Füssenich, I.: Wo und was sind Hürden, an denen Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernbiographie steckenbleiben? Funktionaler Analphabetismus in der Schule. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C.(Hrsg.): Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. - Erwerb von Mindestqualifikationen in der Schule und in berufsbildenden Maßnahmen. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Klett, Stuttgart 1998b.
- Füssenich, I.: Wie kann funktionaler Analphabetismus bei Schulabgängern/innen verhindert werden? In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C.(Hrsg.): Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. - Erwerb von Mindestqualifikationen in der Schule und in berufsbildenden Maßnahmen. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Klett, Stuttgart 1998c.
- Giese, H.-W.: Warum wird der Analphabetismus gerade heute zu einem Problem? In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder, Faude, Konstanz 1987, S.260-266.
- Herzog, R.: „Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit“. Bundespräsident Roman Herzog fordert eine nationale Debatte über die Zukunft des Bildungssystems. In: Frankfurter Rundschau, 6. November 1997.
- Kultusministerin weist Unterstellungen und Pauschalkritik zurück. Pauschale Kritik an der Hauptschule. In: bildung und wissenschaft Oktober 1996, S.17 - 18.

- Namgalies, L./
Heling, B./Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten, Bergmann + Helbig, Hamburg 1990.
- Nahrgang, F.: Katja und die Buchstaben, anrich, Kevelaer 1991.
- Süßmuth, R.: Zum Geleit. In: Budweg, P./Schins, M.-T.: Lesen wollen - Lesen können. Alphabetisierung bei uns und anderswo. Mainz-Stuttgart 1992, S.4 - 8.
- Zenke, K.G.: Der Zerfall der Hauptschulbildung. Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen „volkstümlichen“ Bildungsgang zu modernisieren. In: Die Deutsche Schule, Heft 87, 1995, S.339 - 354.

Dr. Iris Füssenich ist Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik und Prorektorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: gestörte Kindersprache und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Wolfgang Riefler

Die neue Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben

**Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997,
erschieden im Amtsblatt Kultus und Unterricht, Nr. 1, vom 12. Januar 1998,
Seite 1 bis 3**

Die neue Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben vom 10. Dezember 1997 trat am 1. Januar 1998 in Kraft.

Die Verwaltungsvorschrift definiert die Aufgaben der Schulleiterinnen und Schulleiter, der Lehrerinnen und Lehrer eindeutiger als die bisherige Verwaltungsvorschrift "Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben" vom 27. Mai 1988. Gleichzeitig wurde der Förderung von betroffenen Schülerinnen und Schülern deutlich mehr Gewicht verliehen und größere Freiräume bei der Leistungserhebung und -beurteilung eingeräumt.

Grundlagen

"Es ist eine Hauptaufgabe der Schule, Schülern das Lesen, Schreiben und Rechtschreiben zu vermitteln. Die Schule hat zu gewährleisten, dass möglichst alle Schüler den Grundanforderungen genügen können[...]. Ziel ist es, die vorhandenen Begabungen zu entwickeln, den Schülern eine ihrem individuellen Leistungsvermögen angemessene Schullaufbahn zu ermöglichen und auftretende Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten im Laufe der Schulzeit durch entsprechende Hilfen weitgehend zu beheben" (Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben vom 10. Dezember 1997, Seite 1).

Diagnose

Im Folgenden werden die wichtigsten Neuregelungen zusammenfassend wiedergegeben und interpretiert:

- Der *Ausgangspunkt* für die Einleitung besonderer Fördermaßnahmen ist stets eine differenzierte Lernstandsbeschreibung (Grunddiagnose) durch die Lehrkraft, die das Fach Deutsch unterrichtet bereits im Laufe des ersten Schuljahres. Diese differenzierte Lernstandsbeschreibung ist mit einer kontinuierlichen Lernprozessbeobachtung von Anfang an verbunden und wird auch in den weiterführenden Schularten fortgesetzt.
- Eine differenzierte Lernstandsbeschreibung als Pflichtaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer verbunden mit einer kontinuierlichen Lernprozessbeobachtung ist unabdingbare Grundlage für die Einleitung individueller Fördermaßnahmen sowie für

eine differenzierte Leistungserhebung und Leistungsmessung. Auch in Zeiten größer werdender Klassen ist die Kenntnis der individuellen Lernausgangslage und Lernvoraussetzung jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers in allen Schularten unerlässlich.

- Treten bezüglich der *Feststellung* einer eventuell vorliegenden Lese- und/oder Rechtschreibschwäche Unsicherheiten auf, muss sich die betreffende Schule an eine Beratungslehrerin bzw. einen Beratungslehrer, an eine Sonderschullehrerin bzw. an einen Sonderschullehrer oder an die zuständige Schulpsychologische Beratungsstelle (bisher: Bildungsberatungsstelle) des Oberschulamts wenden.

Liegen Vermutungen für gesundheitliche Beeinträchtigungen vor, empfiehlt die Schule den Erziehungsberechtigten eine ärztliche Untersuchung oder es wird mit Einverständnis der Eltern der Schulärztliche Dienst des Gesundheitsamtes eingeschaltet.

Im Zusammenhang mit außerschulisch erstellten Gutachten trägt die Schule die Verantwortung. Ein außerschulisch erstelltes Gutachten kann nicht die alleinültige Maßgabe zur Einleitung besonderer Fördermaßnahmen im bzw. außerhalb des Klassenverbandes sein. Die Schule hat die Aufgabe, dieses Attest selbst oder gegebenenfalls unter Einbeziehung oben genannter Personen bzw. Einrichtungen zu prüfen.

Für die Einhaltung und Koordination dieses Verfahrens ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verantwortlich.

Fördermaßnahmen

- Die *Förderung* von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben ist zunächst Aufgabe des individualisierenden und differenzierenden Unterrichts im Klassenverband. Sofern durch diese allgemeinen Fördermaßnahmen die besonderen Schwierigkeiten nicht behoben werden können, wird von der Schule ein besonderes Förderverfahren eingeleitet. Dieser Förderunterricht kann klassenintern, klassenübergreifend, in jahrgangs- oder schul- bzw. schulartübergreifenden Gruppen durchgeführt werden.

Einige Staatliche Schulämter haben bereits LRS-Stützpunkte an zentral gelegenen Schulen eingerichtet. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass die aus dem Ergänzungsbereich kommenden Lehrerwochenstunden gebündelt an zentralen LRS-Standorten eingesetzt werden, an denen auch Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, die sich in der Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben spezialisiert haben. Natürlich ist es bei diesem Verfahren notwendig, gegebenenfalls Schulbezirke für einzelne betroffene Schülerinnen und Schüler aufzulösen und diese für einen bestimmten Zeitraum aus ihrem gewohnten Klassenverband herauszulösen.

Die Einrichtung der besonderen Fördermaßnahmen liegt in Verantwortung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters oder in Verantwortung des Staatlichen Schulamts bzw. des Oberschulamts, wenn die Fördermaßnahme schulübergreifend eingerichtet wird.

- Fördermaßnahmen im Rahmen des individualisierenden und differenzierenden Unterrichts bzw. in speziell eingerichteten Fördergruppen werden dann eingeleitet, wenn während der Klassen 1 und 2 deutlich wird, dass Kindern die notwendigen Voraussetzungen für das Lesen- und/oder Schreibenlernen noch fehlen und die grundlegenden Ziele des Lese- und/oder Rechtschreibunterrichts nicht erreicht werden. Für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6 werden besondere Fördermaßnahmen angeboten, wenn deren Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben dauerhaft geringer als "ausreichend" beurteilt werden.

Eine wichtige Neuerung in der Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997 liegt darin, dass eine LRS-Förderung auch ab Klasse 7 in den weiterführenden Schularten bei Bedarf erfolgen kann.

- Besondere Fördermaßnahmen in LRS-Gruppen enden dann, wenn die Leistungen der betreffenden Schülerin bzw. des betreffenden Schülers über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten den Anforderungen der jeweiligen Klassenstufe im Lesen und/oder Rechtschreiben entspricht und es gewährleistet erscheint, dass die Schülerin bzw. der Schüler in Zukunft entsprechende Leistungen erbringt und dem Regelunterricht der Klasse ohne besondere Beeinträchtigung folgen kann.

Leistungserhebung

- Mit Blick auf die Leistungserhebung bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern muss die Grundfrage gestellt werden, ob das Diktat, das von allen Schülerinnen und Schülern im selben Tempo, im selben Schwierigkeitsgrad und im selben Umfang zu bewältigen ist, das alleinige und geeignetste Mittel ist, die Rechtschreibleistungen zu kontrollieren.

Die neue Verwaltungsvorschrift sieht daher vor, dass bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung die Lehrerin bzw. der Lehrer im Einzelfall eine andere Aufgabe stellen kann, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren. Dabei kann auch mehr Zeit zur Erfüllung der Aufgabe eingeräumt oder der Umfang der Arbeit begrenzt werden. Tritt eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche auch in den modernen Fremdsprachen auf, sollte geprüft werden, ob andere Formen als die der schriftlichen Leistungsüberprüfung gewählt werden können.

- Betroffene Schülerinnen und Schüler haben oftmals in anderen schulischen Disziplinen große Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Insbesondere vor dem Hintergrund einer psychischen Beeinträchtigung im Sinne von "Ich bin eben dumm!" regelt die Verwaltungsvorschrift, dass außer bei Nachschriften die Rechtschreibleistungen nicht in die Beurteilung von Arbeiten einbezogen werden. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen positive Rückmeldungen über ihre Erfolge. Daher sind Diktate, die unter "ausreichend" liegen, nicht mit Ziffernnoten zu bewerten. Für betroffene Schülerinnen und Schüler, die sich beispielsweise im Diktat von 25 Fehlern auf 18 Fehler emporgearbeitet haben, in der Bewertungsskala jedoch nach wie vor auf einer "sechs" liegen, ist es dringend notwendig, diesen Erfolg durch eine schriftliche Beurteilung (schriftlicher, positiver Kommentar) attestiert zu bekommen.

Notengebung

- Bei der Notengebung liegt es in der pädagogischen Verantwortung der jeweiligen Fachlehrerin bzw. des jeweiligen Fachlehrers, die Anteile des Lesens und/oder Rechtschreibens bei betroffenen Schülerinnen und Schülern im Verhältnis zu den anderen Lernbereichen des Faches Deutsch bei der Bildung der Gesamtnote zurückhaltend zu gewichten.

In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Klassenkonferenz bezüglich der Notengebung betroffener Schülerinnen und Schüler abstimmen.

- Im Zeugnis wird unter "Bemerkungen" festgehalten, dass eine Lese- und/oder Rechtschreibschwäche festgestellt wurde und dass gegebenenfalls der Anteil des Lesens und/oder Rechtschreibens bei der Bildung der Deutschnote zurückhaltend gewichtet wurde.

Diese Information ist notwendig, damit die nachfolgende Klassenlehrerin bzw. der nachfolgende Klassenlehrer die Deutschnote entsprechend einschätzen und an die besondere Förderung lückenlos anknüpfen kann.

Mit Blick auf das zu fördernde Kind sind diese Informationen beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schulart von großer Bedeutung. Daher bietet die Grundschule den Eltern betroffener Kinder an, auf einem Beiblatt zur *Grundschulempfehlung* die festgestellte Lese- und/oder Rechtschreibschwäche inklusive der durchgeführten Fördermaßnahmen zu dokumentieren.

Erziehungspartnerschaft

Klar ist, dass die Erziehungsberechtigten über sämtliche schulischen Fördermaßnahmen und deren Verlauf frühzeitig unterrichtet werden müssen. Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule im Sinne einer *Erziehungspartnerschaft* bedingen und benötigen einen permanenten Informationsaustausch. Um vorliegende Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben überwinden zu können, ist es notwendig, die schulischen Maßnahmen weitgehend mit den häuslichen Möglichkeiten abzustimmen. Ein weiterer wichtiger Punkt für Lehrerinnen bzw. Lehrer ist die Kenntnis der Situation einer Familie, die mit dem Problem eines lese- und/oder rechtschreibschwachen Kindes konfrontiert wird bzw. ist.

Flankierend zur vorliegenden Broschüre sowie zur neuen Verwaltungsvorschrift werden an Staatlichen Akademien Fortbildungskurse angeboten. Einige Staatliche Schulämter bilden derzeit in einer groß angelegten Fortbildungsinitiative Lehrerinnen und Lehrer zur Thematik fort. Ziel muss es sein, an jeder Schule eine kompetente Ansprechpartnerin bzw. einen kompetenten Ansprechpartner zu etablieren.

An dieser Stelle wird nochmals auf den Personenkreis der LRS - Multiplikatoren und - Multiplikatorinnen, Beratungslehrer/innen und Sonderschullehrer/innen sowie auf die Schulpsychologischen Beratungsstellen der Oberschulämter verwiesen, bei denen die Schulen Hilfe erhalten können.

Erfreulich ist es, dass sich gesamte Kollegien der Thematik im Rahmen von Pädagogischen Tagen widmen.

Zur weiteren Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer wird ebenfalls auf Fortbildungsangebote aufmerksam gemacht, die sich mit Themen wie Individualisierung und Differenzierung, Offene Unterrichtsformen, Freies Arbeiten, Diagnose und Förderpläne, Zusammenarbeit zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule befassen.

Wolfgang Riefler ist Referent im Referat Vorschulische Bildung, Grundschulen, Hauptschulen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport.

Gero Tacke

Zielgerichtete Lese- und Rechtschreibförderung

Ein großes Problem bei der Förderung lese- rechtschreibschwacher Schüler ist der Mangel an Zeit. Weil die betroffenen Kinder zur Erledigung schriftsprachlicher Aufgaben unverhältnismäßig lange brauchen, ist ihre Belastung so groß, dass für zusätzliche Übungen nur noch wenig Raum bleibt.

Angesichts dieser Situation erscheint es sinnvoll, Übungsformen zu entwickeln, die wenig Zeit beanspruchen und die gleichzeitig möglichst wirksam sind. Ich habe dies sowohl im Hinblick auf das Lesen als auch für die Rechtschreibung versucht. Nähere Ausführungen dazu finden sich in einem Papier mit dem Titel „Lese- Rechtschreibschwäche: Diagnose, Ursachen, Fördermöglichkeiten,“¹. In dem Text werden Übungen vorgestellt, die direkt im Unterricht einsetzbar sind. Außerdem werden für die häusliche Förderung Übungsanleitungen beschrieben, die man kopieren und den Eltern der betroffenen Kinder mitgeben kann. Über den praktischen Teil hinaus enthält das Papier eine Darstellung des derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zur Lese- Rechtschreibschwäche. Im folgenden möchte ich auf einige besonders wichtige im Text behandelte Aspekte hinweisen.

Der Forschung ist es in den letzten Jahren mit beeindruckendem Erfolg gelungen, Teilfertigkeiten aufzudecken, die dem Lesenlernen zugrunde liegen und deren Training bei leseschwachen Kindern zu erheblichen Verbesserungen führt. Neuere Studien weisen nach, dass es möglich ist, bis zu zwei Drittel der legasthenen Schüler durch eine zielgerichtete Förderung an das durchschnittliche Leseniveau ihrer Altersgruppe heranzuführen. Das ist um so bemerkenswerter, als ohne besondere Unterstützung ein nicht unerheblicher Teil der Schüler in seiner Leseleistung in beinahe dramatischer Weise hinter den anderen Kindern herhinkt. So hat sich in einer Untersuchung in Österreich gezeigt, dass die 15 % schwächsten Leser der achten Klasse Hauptschule kaum über das Leseniveau von Zweitklässlern hinausgekommen sind. Etwa 1,4 % der Hauptschüler sind sogar als Analphabeten einzustufen.

Die Studien machen zweierlei deutlich. Zum einen gibt es Schüler, die ohne besondere Förderung keine ausreichende Lesekompetenz erwerben. Zum anderen - und das ist das Erfreuliche - haben Fördermaßnahmen, die an den speziellen Schwächen der Schüler ansetzen, gute Aussichten auf Erfolg.

Unter dem Titel *Flüssig lesen lernen: Übungen, Spiele und spannende Geschichten*² habe ich ein Leseprogramm erstellt, das aus meiner Arbeit mit legasthenen Kindern entstanden ist und das darüber hinaus eine Umsetzung der neueren Erkenntnisse der Leseforschung darstellt. Das Programm gibt es in zwei Versionen: eine für die Schule und eine für das Üben zu Hause. Die schulische Fassung ist sowohl für den differenzierenden Unterricht als auch für Förderkurse geeignet. Der Vorteil des Programms liegt u.a. darin, dass die Arbeit in der Schule und das Üben zu Hause parallel verlaufen kann, aber nicht muss, d. h. die schulische und die häusliche Version sind auch unabhängig voneinander einsetzbar. Wenn die Eltern das Programm zu Hause mit ihren Kindern durcharbeiten, reicht eine tägliche Übungszeit von zehn Minuten vollkommen aus. Auf der anderen Seite ist dieser Aufwand aber auch notwendig, d. h. Schüler mit einer ausgeprägten Leseschwäche haben nur dann eine Chan-

ce, wenn mit ihnen über den schulischen Unterricht hinaus regelmäßig geübt wird. Wenn das der Fall ist, kann man nach etwa drei bis sechs Monaten mit deutlichen Erfolgen rechnen.

Ursprünglich war das Programm, das in jeweils einem eigenen Heft für die Klassenstufen 1 - 2, 2 - 3 und 4 vorliegt, lediglich für die Grundschule gedacht. Inzwischen hat aber eine Reihe von Lehrern (anhand von Vorabdrucken) auch in der Hauptschule mit gutem Erfolg damit gearbeitet. In einzelnen Fällen ist es sogar in der Realschule eingesetzt worden. Auf welche Klassenstufe man bei der Förderung von Haupt- bzw. Realschülern zurückgeht, muss von dem Leseniveau der jeweiligen Schüler abhängig gemacht werden. Auch bis zu welcher Klassenstufe man nach oben gehen kann, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Es ist schon vorgekommen, dass ein Schüler der neunten Klasse Hauptschule, der praktisch Analphabet war, durch die Bearbeitung des Programms lesen gelernt hat. Man kann sich leicht vorstellen, was dem Schüler alles erspart geblieben wäre, wenn er rechtzeitig in einer angemessenen Weise gefördert worden wäre.

Nähere Ausführungen zu dem Programm kann man dem Papier¹ entnehmen. Weiterhin wird in einer Fachzeitschrift ein Artikel² erscheinen, der insbesondere die wissenschaftlichen Grundlagen deutlich macht.

Während man beim Lesenüben schon nach wenigen Wochen oder Monaten Fortschritte erzielen kann, muss man sich bei der Rechtschreibung darauf einrichten, dass eine Förderung über mehrere Jahre erforderlich ist. Um so wichtiger ist es, Übungsmethoden zu finden, die ohne großen Aufwand durchführbar sind und die nur wenig Zeit beanspruchen.

Eine umfassende Untersuchung von Menzel³ an Schülern der zweiten bis zehnten Klasse hat gezeigt, dass ca. 30 % aller Rechtschreibfehler auf nur etwa 100 besonders häufig vorkommende Wörter entfallen. Diese Wörter einzuüben bringt für rechtschreibschwache Schüler den größten Nutzen, weil die Wahrscheinlichkeit, dass sie im nächsten Diktat oder im nächsten Aufsatz vorkommen, besonders groß ist. Darüber hinaus ist das Üben besonders häufiger Fehlerwörter am ehesten geeignet, den Abstand zwischen den rechtschreibschwachen und den anderen Schülern abzubauen, und zwar aus folgendem Grund: Aus Untersuchungen weiß man, dass die guten Schüler von Rechtschreibübungen mehr profitieren als die schwachen. Führt man nun mit beiden Schülergruppen dieselben Übungen durch, so führt das zu einer immer größeren Leistungsdifferenz. In dem Maße jedoch, wie die guten Schüler die Schreibung der häufigsten Fehlerwörter bereits beherrschen, wird man sie mit Übungen zu selteneren Wörtern versorgen. Davon profitieren sie für ihre Gesamtschreibleistung aber weniger, als die schwachen Schüler vom Üben der besonders häufigen Wörter.

Die 100 Wörter sind in dem Papier aufgelistet, zusammen mit der Beschreibung eines systematischen Wortlistentrainings für den schulischen Unterricht. Darüber hinaus wird ein Karteikartensystem dargestellt, anhand dessen die Eltern zu Hause die 100 Wörter ebenfalls einüben können. Die Anleitung dazu kann man kopieren und den Eltern mit nach Hause geben. Ein erheblicher Vorteil des Karteikartensystems liegt darin, dass eine Übungssitzung jeweils nur einige wenige Minuten umfasst.

Weitere 20 bis 25 Prozent aller Rechtschreibfehler – das weiß man aus mehreren Studien – entfallen auf die Groß- und Kleinschreibung. In ähnlicher Weise wie bei den 100 häufigsten Fehlerwörtern ist es ausgesprochen nützlich, sich dieser Fehler-

art in besonderer Weise zuzuwenden. Zusammen mit meinen Kollegen Wilfried Staiber und Helmut Nock habe ich eine sehr zeitökonomische Methode entwickelt, um die Groß- und Kleinschreibung einzuüben. Die Schüler lernen zunächst vier Wortarten zu unterscheiden: Substantive, Adjektive, Verben und Häufigkeitswörter (= alle Wörter, die keine Substantive, Adjektive oder Verben sind). Kern der Übungen sind sog. Buchstabendiktate. Dabei bestimmen die Schüler bei jedem Wort eines vorgeschprochenen Satzes die Wortart und schreiben dann den Anfangsbuchstaben auf. Diese Art des Vorgehens hat den Vorteil, dass die Schüler nicht viel schreiben müssen und dass eine Übungseinheit nur einige wenige Minuten dauert. Weitere Einzelheiten zum Buchstabendiktat finden sich ebenfalls in dem Papier.

Bei aller Wertschätzung der Rechtschreibung, darf man nicht vergessen, dass dem Lesen eine ungleich größere Bedeutung zukommt. Wer nicht richtig lesen kann, dem fehlt die wichtigste Möglichkeit, sein Wissen und seine Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Dies führt in der Schule und im anschließenden Berufsleben zu einer Stagnation nicht nur der Leistung, sondern der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Eine der wesentlichsten Aufgaben der Schule ist es daher, jedem Schüler zu einem Leseniveau zu verhelfen, das es ihm ermöglicht, sich im Rahmen seiner intellektuellen Möglichkeiten ständig weiterzubilden.

-
- ¹ Das Papier kann bestellt werden beim Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Wiederholdstraße 13, 70174 Stuttgart, Fax: 0711/1849-565, Bestellnummer GS 3, DM 10
 - ² Tacke, G. (1996). Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klasse 1 und 2 der Grundschule. Donauwörth: Auer Verlag.
 - ³ Menzel, W.: Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. Seelze: Friedrich Verlag. 1985

Dr. Gero Tacke ist Psychologe an der Schulpsychologischen Beratungsstelle Sindelfingen. Seine Tätigkeit umfasst u. a. die Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern sowie die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche.

Literatur

- Menzel, W.: Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. Seelze: Friedrich Verlag, 1985
- Tacke, G.: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klassen 1 und 2 der Grundschule. Auer Verlag, Donauwörth 1996
- Tacke, G.: Mit Hilfe der Eltern: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und eine spannende Geschichte. Für Schüler der Klassen 1 und 2. Auer Verlag, Donauwörth 1998.
- Tacke, G. (im Druck): Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klassen 2 und 3 der Grundschule. Auer Verlag., Donauwörth
- Tacke, G. (im Druck): Mit Hilfe der Eltern: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und eine spannende Geschichte. Für Schüler der Klassen 2 und 3. Auer Verlag, Donauwörth
- Tacke, G. (im Druck): Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Klasse 4 der Grundschule. Auer Verlag, Donauwörth
- Tacke, G. (im Druck): Mit Hilfe der Eltern: Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und eine spannende Geschichte. Für Schüler der Klasse 4. Auer Verlag, Donauwörth
- Tacke, G. (im Druck): Schulische und häusliche Leseförderung. Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie.

Literatur

- August, G./Dehn, M.: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – lehren – lernen. Klett, Stuttgart 1998
- Behrndt, Selma-Maria/
Steffen, Martina: Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag, Verlag Peter Lang, 1996
- Crämer, C./
Füssenich, I./
Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern, Westermann, Braunschweig 1998
- Dummer-Smoch, L./
Breuer, Wueffen: Ratgeber Legasthenie, Ernst Reinhardt, München 1991
- Firnhaber, M.: Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können, Fischer-Ratgeber 13197, überarbeitete Neuauflage 1996 *
- Kinn, Bettina: Legasthenie, Humboldt 1998
- Sommer-Stumpfenhorst, N.: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden, Cornelsen, 3. durchgesehene Auflage 1993
- Stark, W./Fitzner, T./
Schubert, C. (Hrsg.):
Boll,
Klett, Stuttgart 1998
- Stark, W./Fitzner, T./
Schubert, C. (Hrsg.): Neue Anfänge für junge Menschen in der berufsorientierten Analphabetisierung. – Erwerb von Mindestqualifikationen in der Schule und in berufsbildenden Maßnahmen. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Klett, Stuttgart 1999.

* speziell für Eltern