

Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift

Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Prob"e

Die Wege, die Erwachsene gehen, wenn sie sich Schriftsprache aneignen, sind auch heute weitestgehend unbekannt. Viele Forschungsarbeiten zum funktionalen Analphabetismus widmeten sich bisher insbesondere den psychosozialen Hintergründen von Lernschwierigkeiten und der Möglichkeit der Lernberatung. Darüber hinaus wurden verschiedene methodische Vorgehensweisen und Grundkonzeptionen für eine Alphabetisierungsarbeit diskutiert. Doch die Frage, wie sich die lernenden Erwachsenen Schrift aneignen, wurde lange Zeit nicht berücksichtigt. Erst in den letzten Jahren erschienen erste Arbeiten zu diesem Komplex (ROMBERG, BÖRNER). Hier liegt meines Erachtens eine große Aufgabe und ein interessantes Arbeitsfeld im Rahmen der Alphabetisierung.

von
Sven Nickel

Diagnostik und Tests in der Alphabetisierung?

Eine Herangehensweise, Hinweise über den individuellen Zugang zur Schriftsprache einzelner Teilnehmer/innen zu erlangen, besteht in der Durchführung freier Beobachtungen von Lese- und Schreibprozessen. Freie Schreibproben erlauben unter Zugrundelegung der Entwicklungsmodelle eine Einschätzung des bereits erreichten Schriftspracherwerbsstandes sowie der dominierenden Strategien der Verschriftung. Systematische Erhebungen über Lernstände von Alphabetisierungskurs Teilnehmer/innen sind indes Mangelware. Dies ist unter anderem auch darin begründet, dass die systematische Beobachtung von Erwerbsprozessen innerhalb der Alphabetisierung lange Zeit nicht im Zentrum des Interesses von Forscher/innen und Praktiker/innen stand (vgl. BÖRNER 1995).

Neben den freien Beobachtungen liegt eine weitere Möglichkeit der Lernstandserhebung in der Anwendung systematischer und standardisierter Testmethoden. Ist schon Diagnostik in der Alphabetisierung ein weitgehend ungeliebtes Thema (vgl. HUBERTUS 1992), so werden bei der Verwendung des Begriffes "Test" große Vorbehalte laut. Diese sind weitestgehend begründet. Angesichts negativer Schulerfahrungen voller Selektions- und Segregationsprozesse, die in der Regel mit dem Ausleseinstrument "Test" verbunden waren, ist Skepsis gegenüber ihrer Verwendung in der Alphabetisierung mehr als angebracht.

Der vollständige Verzicht auf Testverfahren ist meines Erachtens insbesondere dann gerechtfertigt, wenn sich negative Erinnerungen bei den Lernenden einstellen. Informell eingesetzt kann ein solches Material jedoch wertvolle praxisrelevante Hinweise geben. Der Einsatz solcher Verfahren (als Übung klassifiziert) in einer dialogischen Arbeitsatmosphäre widerspricht meiner Auffassung nach den oben genannten Vorbehalten in keiner Weise. Entscheidend ist, ob der Einsatz den Lernenden oder den Kursleitenden Vorteile bringt.

Festzuhalten bleibt, dass auf eine Lernstandsdiagnose auch in der Alphabetisierung nicht verzichtet werden kann, da Förderung gemäß des Paradigmas der "optimalen Passung" immer an der Zone der nächsten Entwicklung ansetzen sollte. Diese ist jedoch nur bei Kenntnis des aktuellen Lernstandes zu ermitteln.

Erwerb von Schreibstrategien

Die Schriftspracherwerbsforschung hat festgestellt, dass sich der Erwerb der schriftlichen Sprache nach einer bestimmten, typischen Stufenabfolge vollzieht. Die sogenannten Stufen- oder Strategiemodelle des (kindlichen) Schriftspracherwerbs (z.B. GÜNTHER 1986, 1989) weisen bei durchaus vorhandener Unterschiedlichkeit übereinstimmende Parallelen auf. Schreiblerner/innen bevorzugen in abgrenzbaren Phasen bestimmte Zugriffsweisen auf die Schrift. Für den Bereich der Alphabetisierung sind insbesondere die inneren drei "Kern"-Phasen interessant (vgl. auch EICHLER 1998):

- S *Logographemische Strategie*: Lerner/innen orientieren sich an markanten oder individuell bedeutsamen Merkmalen der geschriebenen Sprache. Der Zugriff zur Sprache ist also vorwiegend visuell geprägt.
- S *Alphabetische Strategie*: Mit zunehmender Einsicht in den Lautbezug der Schriftsprache und der wachsenden Ausbildung phonemisch-graphemischer Korrespondenzregeln (GPK) verfeinern sich die phonetisch geprägten Zugriffe. Zunächst wird meist der Anlaut erkannt (<A> für <Arbeit>), bevor zunehmend mehr individuell auffällige phonetische Einheiten verschriftet werden. Dabei lassen sich mehrere Teilstufen ausmachen, z.B. die konsonantische "Skelettschrift" (<RS> für <Rose>, <MT> für <Mutter>), später die streng phonetische Phase (<Mota> für <Mutter>, <Aeima> für <Eimer>) und die phonetische Umschrift (<Muter> für <Mutter>).
- S *Orthographische Strategie*: Aufbauend auf eine zunehmend lautgetreue Verschriftung erwerben Lerner/innen nichtlautliche Besonderheiten der deutschen Orthographie (z.B. Dehnung, Schärfung, Konventionen wie <st>, morphematisches Prinzip der deutschen Sprache usw.). Die Aneignung orthographischer Prinzipien stellt einen langwierigen Prozess dar, d.h. diese Phase ist begleitet von einer integrativen Automatisierung der einzelnen Regeln.

Stufenmodelle sind theoretische, verallgemeinernde Konstruktionen, d.h. die einzelnen Stufen bzw. Strategien existieren nie in Reinform. Lerner/innen bedienen sich dominierender Strategien, die je nach Wortmaterial oder Kontext unterschiedlich sein können. Basale Stufen gehen in höher bewerteten Strategien auf bzw. ermöglichen diese erst. Bei schwierigen Wörtern oder bei Ermüdung etc. kann auf niedrigere Strategien zurückgegriffen werden.

Das bedeutet, dass unterschiedliche Strategien auch parallel verwendet werden können.

Im Wesentlichen kann davon ausgegangen werden, dass auch erwachsene Schreiblerner/innen die Stufen eines solchen Modells durchlaufen (vgl. STOFFERS 1994). Die alphabetische Strategie, also die Fähigkeit, relevante Phoneme zu analysieren und zu verschriften, stellt dabei eine äußerst wichtige Durchgangsetappe des Schriftspracherwerbs dar.

Die "Hamburger Schreib-Probe (HSP)"

Während herkömmliche Rechtschreibtests sich darauf beschränkten, die Richtigkeit von Verschriftungen zu ermitteln, stellt die von Peter MAY (1997) entwickelte "Hamburger Schreib-Probe (HSP)" ein Verfahren dar, das einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung defizitorientierter Betrachtungsweisen leistet. Im Unterschied zu konventionellen Verfahren wird die HSP nicht ausschließlich nach der Unterscheidung "richtig vs. falsch" ausgewertet. Durch die Ermittlung korrekt verschrifteter Grapheme eines Wortes werden auch teilweise richtige Verschriftungen im Sinne von "Näherungslösungen" gewertet, so dass nicht mehr die Fehler, sondern das bereits Gekonnte im Mittelpunkt steht. Abgefragt werden eine Reihe von Wörtern und Sätzen mit spezifischen Besonderheiten. Diese Besonderheiten erlauben anhand sogenannter "Lupenstellen" einen Einblick in die Ausprägung verwendeter Rechtschreibstrategien bzw. in das "Strukturwissen".

- S *Alphabetische Lupenstellen* untersuchen die Stellen, an denen die exakte Analyse des eigenen Sprechens für die richtige Schreibung wichtig ist (z.B. ähnliche Phoneme <Zähne> oder Konsonantenhäufungen <Blätter>).
- S *Orthographische Lupenstellen* erfassen die Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien, die sich Lerner/innen abweichend von der eigenen Artikulation merken müssen (z.B. Dehnung <Zähne> oder /f/-Schreibungen <vor>) oder die bestimmten Regeln oder Konventionen folgen (z.B. sp-Konvention <Spiegel> oder Schärfung <Schnecke>).
- S *Morphematische Lupenstellen* richten ihren Blick auf die Stellen, bei denen die morphematische Struktur für die korrekte Schreibung beachtet werden muss (z.B. Auslautverhärtung <Fahrrad>, Umlautveränderung <Mäuse> oder zusammengesetzte Nomina <Handtuch>, <Fahrrad>).

Bei Schreibungen wie in den folgenden Beispielen wird *nicht* zureichend auf die notwendigen Strategien zugegriffen, d.h. die Lupenstellen werden als "nicht richtig" gewertet:

- <Cehne> (alphabetisch, morphematisch)
- <Bäter> (alphabetisch, orthographisch)
- <Meuse> (morphematisch)
- <Farrat> (orthographisch, morphematisch).

Die den verschiedenen Prinzipien der deutschen Orthographie folgenden Strategien müssen von den Ler-

nenden beim Schreiben integriert werden, was einer komplexen Leistung gleich kommt. Gute und schlechte Rechtschreiber/innen unterscheiden sich nicht nur in der Geschwindigkeit, mit der sie die einzelnen Etappen des Schriftspracherwerbs (im Sinne der Stufenmodelle) durchlaufen, sondern unter anderem auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die unterschiedlichen Rechtschreibstrategien beim Schreiben zu integrieren.

Zu Beginn eines Schreiblernprozesses ist die Dominanz der alphabetischen Strategie zu erwarten, die durch zunehmende Einbeziehung der übergreifenden Muster der deutschen Orthographie ergänzt wird. Ein ausgeglichenes Strategieprofil deutet auf die Integration der verschiedenen Rechtschreibstrategien hin.

Eine *andauernde* Dominanz der alphabetischen Strategie jedoch ist nach MAY ein Anzeichen für eine Störung des Aneignungsprozesses, da die lautgetreuen Schreibungen nicht zureichend durch orthographische und morphematische Elemente ergänzt werden.

Bei einer Dominanz der orthographisch-morphematischen Strategie hingegen realisieren Schreiber/innen bereits in einem höheren Maß diejenigen Rechtschreibstrategien, die normalerweise auf der alphabetischen aufbauen, ohne dass dabei das alphabetische Schreiben hinreichend entwickelt und/oder kontrolliert wird. Dieser Profiltyp verweist ebenfalls auf eine Störung des Aneignungsprozesses.

Strategieprofile von Alphabetisierungskursteilnehmer/innen

Die Grafik auf Seite 22 verdeutlicht die auf der Basis der HSP2 ermittelten Strategieprofile von 22 Teilnehmer/innen verschiedener Bremer Alphabetisierungskurse. Die Lerner/innen erzielen überwiegend unterdurchschnittliche Ergebnisse in einem Test, der für Klasse 2 entwickelt wurde. Doch mit der Untersuchung soll in keinem Fall ein – im Übrigen unzulässiger – Vergleich von Zweitklässlern mit funktionalen Analphabeten nahe gelegt werden. Es geht im Folgenden lediglich um das Verhältnis der einzelnen Strategien zueinander.

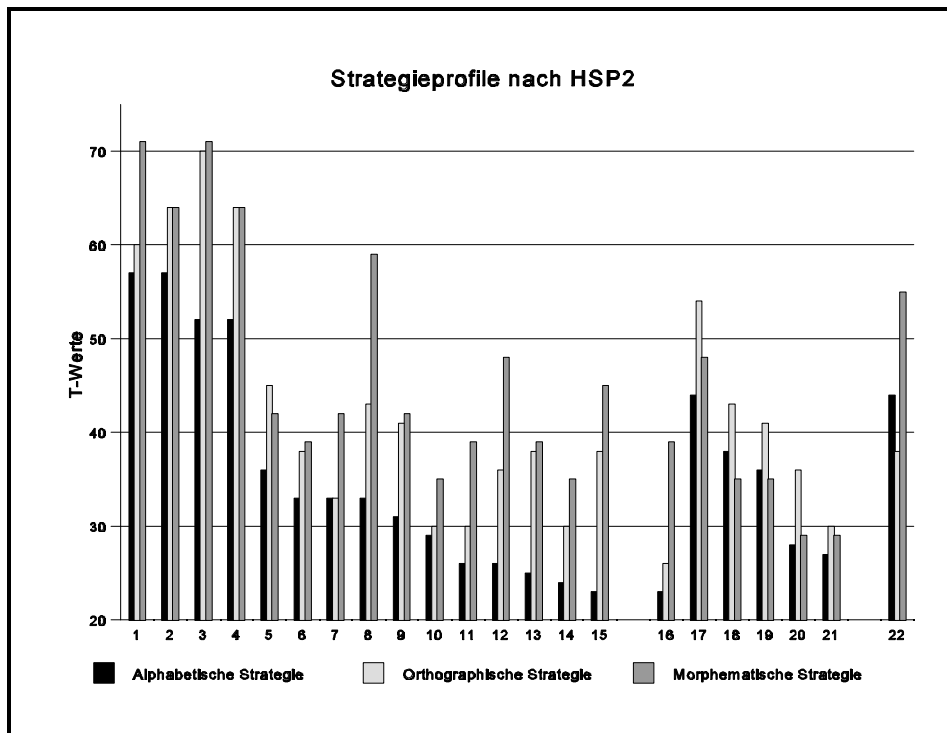
Da die HSP für Schüler/innen und nicht für erwachsene Schreiblerner/innen konzipiert und standardisiert wurde, können alle Ergebnisse lediglich als Orientierungspunkte gelten. Beispielsweise ist davon auszugehen, dass Schulabgänger/innen nach etwa neun Jahren Unterricht einige orthographische und morphematische Kenntnisse erlangt haben, die Kinder nach zwei Jahren Unterricht möglicherweise (noch) nicht realisieren können.

Das gäbe unter Umständen aufgrund der Standardisierung der Auswertung eine Verschiebung der Ergebnisse. Dennoch sind einige Ergebnisse derart markant, dass sie hier als Beobachtungen aufgeführt werden können:

Auch wenn nicht alle Profile statistisch signifikant sind, zeigt kein/e Teilnehmer/in (mit Ausnahme vielleicht des Schreibers 21) ein ausgeglichenes Strategieprofil, das auf eine gelungene Integration der Rechtschreibstrategien hinweist.

Alle Teilnehmer/innen zeigen eine gering ausgeprägte alphabetische Strategie mit einer orthographischen

und/oder morphematischen Dominanz, wenngleich in unterschiedlich starkem Maße. Das gewonnene Profil scheint unabhängig vom Stand im Schriftspracherwerbsprozess zu sein. Anders: Geringe Werte für eine alphabetische Strategie können auch bei Teilnehmer/innen beobachtet werden, bei denen die orthographische Phase die dominierende Entwicklungsstufe darstellt. Offenbar kam es bei der Aneignung der Schriftsprache zu Brüchen und Lücken in der Entwicklung.



Einige Teilnehmer/innen (Nr. 17-21) weisen in ihrem Profil neben dem geringen Wert für die alphabetische Strategie aus. Bei ihnen handelt es sich nach meinen Beobachtungen um Schreiber/innen, die sich stark phonematisch orientieren, die also stets versuchen, *alle* für die Verschriftung eines Wortes wichtigen *Merkmale zu hören* und außer "Hören" und "Merken" keine weiteren Strategien einsetzen (vgl. auch BÖRNER 1995)

Die Auswertung der richtig geschriebenen Wörter sowie der richtig verschrifteten Grapheme ergibt, dass letztere ein wesentlich differenzierteres Bild der orthographischen Schreibfertigkeiten zeigt. Während einige Teilnehmer/innen bei der Ermittlung richtiger Grapheme einen höheren Wert erzielen, ist bei anderen Teilnehmer/innen der Wert für die richtigen Grapheme (z.T. wesentlich) geringer als der Wert für die richtig geschriebenen Wörter. Bei ihnen handelt es sich um Teilnehmer/innen (Nr. 8,11,13,14,15), deren Strategie-werte sehr große Unterschiede aufweisen. Der trügerisch hohe Wert für die korrekt verschrifteten Wörter kommt vermutlich durch einen höheren Sichtwortschatz (in Folge der unterrichtsbezogenen Präferenz eines rein

visuellen Zugriffes, z.B. in Form häufigen Abschreibens?) zustande, während ihre Fertigkeit, unbekannte Wörter der Phonemstruktur entsprechend zu erschreiben, deutlich geringer ausgeprägt ist, als der Wert für die richtigen Wörter vermuten lassen würde.

Die geringen Werte der alphabetischen Strategie insgesamt markieren die besonderen Schwierigkeiten von Alphabetisierungskursteilnehmer/innen bei der Durchgliederung der Lautsprache. Ein solches Profil mit eben jenen Schwierigkeiten in der Wortdurchgliederung scheint

typisch zu sein für *massive* Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Dieses Nicht-Bewältigen der alphabetischen Stufe (im Sinne der Stufenmodelle) ist möglicherweise *eine* Ursache ihres schulischen Werdeganges: Alle 22 Teilnehmer/innen besuchten die Sonderschule für Lernbehinderte oder eine andere Sonderschulform. Die möglichen (und je nach theoretischem Hintergrund kontrovers diskutierten) Hintergründe von Schwierigkeiten bei der phonologischen Analyse gesprochener Sprache sollen hier aus Platzgründen nicht thematisiert werden.

Schwierigkeiten bei Lautdurchgliederung und Sequenzierung

Eine standardisierte Überprüfung kann die freie Beobachtung im Kurs meines Erachtens nicht ersetzen, sondern allenfalls ergänzen und untermauern. Die Beobachtung mittels der HSP orientiert sich am fertigen Produkt, also am Ergebnis des Schreibprozesses. Der Prozess an sich, das Problemlöseverhalten sowie Überlegungen während des Schreibprozesses werden nicht reflektiert. Daher ist es notwendig, dem Ergebnis einer HSP eigene Beobachtungen über die Art der Lösungsversuche beizufügen. Viele Lösungsversuche sind darüber hinaus nur bei Kenntnis biographischer Erfahrungen des oder der Einzelnen interpretierbar.

Am Beispiel von Frau B. (Nr. 15) möchte ich einerseits darstellen, wie unzulänglich rein ergebnisorientierte Zugänge sind. Andererseits werden hier Schwierigkeiten bei der Lautdurchgliederung, die spezifisch für schwächere Schreiber/innen sind, deutlich. Bei der Verschriftung des Wortes <Kerze> kommt es zu den folgenden Verbalisierungen des Schreibprozesses, durch die die inneren Handlungen der Teilnehmerin für den äußeren Beobachter einsehbar werden:

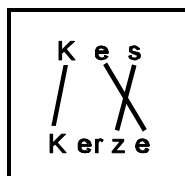
- S Frau B. spricht: "/kertsb/, /k/ hör' ich"; schreibt <K>.
- S Frau B. spricht "/kertse:/, /e:/ hör' ich" [gemeint ist

der Auslaut]; schreibt <e>.

S Frau B. spricht “/kertse:”
mehrmals, betont dabei zunehmend das /ts/; schreibt <s>.

S Frau B. spricht abermals “/kert
se:” achtet vermutlich erneut
auf den Auslaut, fügt hinzu:

“kann doch nicht schon wieder <e> schreiben” und
belässt es bei dem bisher Verschriftetem.



Der entstandenen Verschriftung <Kes> für <Kerze> müssten getreu den Auswertungskriterien zwei Graphemtreffer für die ersten beiden Grapheme zuerkannt werden. In Wirklichkeit liegen Frau B.'s Schwierigkeiten jedoch viel tiefer: Sie beachtet die Reihenfolge der gesprochenen Phoneme während des Schreibprozesses nicht.

Frau B. spricht sich das Wort immer wieder vor und analysiert jeweils ein Phonem aus den Lautstrom. Dabei folgt sie einem Prinzip, nach dem viele Schreibler/innen vorgehen: Zuerst nimmt sie den gut fühlbaren Anlaut wahr, als nächstes den Auslaut und erst am Ende Bestandteile des Wortinneren. Allerdings schreibt sie die von ihr richtig (!) analysierten Phoneme einfach nacheinander nieder, ohne darauf zu achten, dass die Reihenfolge der zu schreibenden Grapheme einer Abfolge folgt.

Diese Serialität, also der Grundsatz, dass die Reihenfolge der Phoneme im gesprochenen Wort der Reihenfolge der Grapheme im geschriebenen Wort entspricht, ist jedoch Grundbedingung der Schriftsprache. Ohne Beachtung dieses Grundsatzes werden Verschriftungen durch Frau B. immer willkürlich erscheinen – selbst dann, wenn sie *alle* Phoneme verschriften oder gar orthographische Elemente beachten würde.

Didaktische Konsequenzen

Grundsätzlich erscheinen mir Schreibstrategien auch in freien Textproben analysierbar. Der Einsatz strukturierter Materials bietet sich dort an, wo Einschätzungen bestätigt oder auf schnellem Wege gewonnen werden sollen, z.B. bei neuen Teilnehmer/innen. Insofern lässt sich die HSP meines Erachtens als strukturierte Beobachtungshilfe nutzen. Keinesfalls erübrigt ein solches Verfahren auf der Seite der Kursleiter/innen dezidierte Kenntnisse über die Struktur der deutschen Sprache sowie über die Wege ihrer Aneignung (vgl. z.B. NAUMANN 1998).

Viele Hinweise auf Art und Weise der Schreibprobleme lassen sich nur in der freien Beobachtung gewinnen. Dazu zählt z.B. die Herangehensweise an die Aufgabe. Nach der “Problemlösetheorie” kann der Umgang mit der zu lösenden Aufgabe, also die Problembewältigung, als ein wichtiger Faktor für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Schriftspracherwerbs angesehen werden. Schwache Rechtschreiber/innen nutzen demnach ihre vorhandenen Möglichkeiten nicht, d.h. sie weichen dem Schreiben aus und machen daher zu wenig(!) Fehler, als dass sie aus ihren “Fehlern” (d.h. aus

dem Umgang mit Schrift) lernen und ihre subjektive Theoriebildung über Schriftsprache differenzieren könnten. Nach meinen Beobachtungen ist eher bei Teilnehmer/innen mit besonders hohen Diskrepanzen der Strategiewerte ein unproduktiver Umgang mit Fehlern sowie ein besonders ausgeprägtes Vermeidungsverhalten in bezug auf schriftsprachliche Tätigkeit zu beobachten.

Angesichts der dargestellten Profile sowie der Notwendigkeit, sich über Fehler allmählich der normgerechten Schreibung anzunähern, ist für die Alphabetisierungspraxis festzuhalten, dass der Ausbildung des alphabetischen, “lautgetreuen” Schreibens genügend Zeit und Raum eingeräumt werden muss. Da auch Erwachsene Schriftsprache in der Phase ihres Erwerbs eigentätig und hypothesentestend (re-) konstruieren, sind ihnen eine Vielzahl von freien Schreibenlässen anzubieten. Im Sinne der Entwicklungsmodelle stellt die alphabetische Strategie eine wesentliche Durchgangsstufe im Lernprozess dar, die bewältigt werden muss, damit weiter gehende Fortschritte im Sinne der Veränderung qualitativer Zugriffe möglich werden.

Darüber hinaus ist jedoch zu vermuten, dass lese- und schreibunkundige Personen aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung mit dem Gegenstand Schriftsprache bestimmte Strukturen nicht implizit erwerben (wie es im Bereich der auf Kinder ausgerichteten Schriftspracherwerbsforschung von vielen AutorInnen vermutet wird), sondern sie auf die Unterstützung durch explizite Modellbildung angewiesen sind. Für die Ausbildung einer alphabetischen Strategie haben wir gute Erfahrungen mit dem von KAMPER (1997, S. 59 ff.) vorgeschlagenen Verfahren gemacht, was hier aus Platzgründen leider nur kurz skizziert werden kann.

KAMPER macht sich in ihrem Verfahren die Sichtbarkeit der Schriftsprache, also die Materialisierung der lautlichen Sprache zunutze. Die Phoneme der gesprochenen Sprache werden durch Plättchen symbolisiert. Wir haben das Modell dahin gehend ergänzt, dass zunächst die Silbenstruktur des Wortes bestimmt und durch das Legen von Plättchen dargestellt wird, bevor auf die gleiche Weise die Phonemstruktur eines Wortes sichtbar gemacht wird. Erst anschließend werden den Plättchen Grapheme zugeordnet, wobei deutlich wird, dass die deutsche Schriftsprache keine einfache “Übersetzung” der Lautsprache ist. Die konsequente Segmentierung von Wörtern in Silben und Phoneme zielt auf die Vergrößerung der “phonologischen Bewusstheit”, also der kognitiven Fähigkeit, Sprachsegmente (z.B. Phoneme) aus einem Lautstrom zu analysieren, was für eine alphabetische, lautorientierte Schreibung unerlässlich ist.

Literatur

- C BÖRNER, Anne: Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Lang: Frankfurt/Main 1995.
- C DUMMER, Lisa/BRÜGELMANN, Hans: Vom +3elf* zum +Elefat*: Was heißt hier Leseschwäche? Zwei Test-Protokolle und zwei Deutungen. In: BALHORN, Heiko/BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Faude: Konstanz 1987, S. 110 - 122.

- C EICHLER, Wolfgang: Stufenmodelle und innere Regelbildung im Alphabetisierungsprozess. In: Alfa-Forum 37/1998, S. 12 - 14.
- C GÜNTHER, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Faude: Konstanz 1986, S. 32 - 54.
- C GÜNTHER, Klaus B.: Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In: GÜNTHER, Klaus B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Schindele: Heidelberg 1989, S. 12 - 33.
- C HUBERTUS, Peter: Von der Angst der Alphabetisierer vor der Diagnostik. Oder: Der Lernerfolg des Herrn M. In: Alfa-Rundbrief 19/1992, S. 18 - 22.
- C KAMPER, Gertrud: Wenn LESEN und SCHREIBEN und LERNEN schwerfallen... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.: Münster 1997.
- C MAY, Peter: Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: BRÜGELMANN, Hans/BALHORN, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Faude: Konstanz 1990, S. 245 - 253.
- C MAY, Peter: Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Handbuch/Manual. Verlag pädagogische Medien: Hamburg 3/1997.
- C NAUMANN, Carl Ludwig: Wer Regeln kennt, kann Schlechtschreibern besser helfen. Die Architektur der Orthographie – eine Hilfe für die Alphabetisierung. In: ALFA-FORUM 37/1998, S. 18 - 23.
- C OSBURG, Claudia: Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachstörungen und Schriftspracherwerb. Schneider: Hohengehren 1997.
- C SCHEERER-NEUMANN, Gerhild: Probleme beim Schriftspracherwerb im Kontext der "normalen" Entwicklung. In: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V.: Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft. Beiträge 1992/93, hrsg. B. KLUGE/W. KLUGE, o.O., 1993, S. 56 - 63.
- C STOFFERS, Johannes: Lernen Erwachsene anders Lesen und Schreiben? In: ders. (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in allen Schulformen. Tagungsbericht des 1. Nordrhein-Westfälischen Legasthenie- Kongresses. Aachen 1994, S. 125 - 134.

Anmerkung

Ich danke Cordula Löffler für die kritische Durchsicht dieses Beitrages und anregende, fruchtbare Anmerkungen

Sven Nickel ist Vorstandsmitglied des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. und Lehrbeauftragter zum Thema "Analphabetismus" an der Universität Bremen. Er leitet Alphabetisierungskurse an der Bremer VHS.
E-Mail: sven.nickel@alphabetisierung.de

Möglichkeiten des Einsatzes der Hamburger Schreibprobe bei erwachsenen Analphabeten

Anmerkungen zum Beitrag von Sven Nickel

Im vorstehenden Beitrag "Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der 'Hamburger Schreib-Probe'" zeigt Sven NICKEL auf überzeugende Weise, daß das Konzept der strategiebezogenen Erfassung von Rechtschreibleistungen mit der Hamburger Schreibprobe (HSP) auch bei erwachsenen Analphabeten eingesetzt werden kann. Dies liegt unter anderem daran, daß mit der HSP auch teilweise richtige Schreibungen differenziert erfaßt werden. Der Autor demonstriert die Anwendung der HSP 2 als informellen Test bei Erwachsenen, indem er die strategiebezogenen Vergleichswerte zur Beschreibung von Rechtschreibprofilen heranzieht.

Die Tatsache, daß die erwachsenen Analphabeten sogar in der für das zweite Schuljahr entwickelten HSP 2 relativ schwache Werte erzielen, zeigt eindrucksvoll das Ausmaß ihrer Lernschwierigkeiten. Aufschlußreich ist das Ergebnis, daß praktisch alle untersuchten Analphabeten ein auffälliges Strategieprofil aufweisen, was auf verschiedene Störungen des Aneignungsprozesses hinweist. Dieses Ergebnis belegt die Validität des strategiebezogenen Diagnosekonzepts der HSP, mit deren Hilfe sich Auffälligkeiten der Rechtschreibleistung auch qualitativ beschreiben lassen. Gerade wegen dieser Störungsanfälligkeit des Lernprozesses erwachsener Analphabeten ist der von NICKEL unterbreitete Vorschlag zur Verbindung von Ergebnis- und Prozeßanalyse (Methode des lauten Denkens) wichtig und weiterführend.

Ergänzend sei noch darauf hingewiesen, daß die HSP ein Ensemble verschiedener Versionen mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad (HSP 1+, HSP 2, HSP 3, HSP 4/5, HSP 5-9) umfaßt, die ein wiederholtes Erfassen der Rechtschreibfähigkeiten nach einem einheitlichen Konzept ermöglichen (wichtig u.a. für die Lernerfolgskontrolle im Rahmen von Fördermaßnahmen).

Neben dem von NICKEL verwendeten Strategiewerten für die alphabetisch, orthographisch und morphematisch orientierte Rechtschreibung liefert die HSP Werte für überflüssige orthographische Elemente (zur Erfassung noch unzureichend kontrollierter orthographischer Schreibungen) sowie Oberzeichenfehler (zur Kennzeichnung der Aufmerksamkeit während des Schreibvorgangs). In der Version HSP 5-9 weist die HSP zudem gesonderte Vergleichswerte für die wortübergreifenden Zugriffe (u.a. Großschreibung, Zeichensetzung) aus.

Dr. **Peter May** ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut II der Universität Hamburg und Leiter der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes "Lesen und Schreiben für alle" der Hamburger Schulbehörde.

Quellennachweis dieses Artikels:

Sven Nickel: Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Probe".

In: Alfa-Forum (13 Jg.) Heft 38/1998, S. 20-24.

Dieser Artikel erschien in:

ALFA-FORUM 38/1998. Inhaltsverzeichnis und Editorial entnehmen Sie bitte auf:

www.alphabetisierung.de/38_1998.html



Dieser Artikel wurde downgeloadet von:

www.alphabetisierung.de

Eine Serviceeinrichtung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V.