



Maik Philipp (Hrsg.)

Handbuch

Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben

BELTZ JUVENTA

Maik Philipp (Hrsg.)
Handbuch Schriftspracherwerb und
weiterführendes Lesen und Schreiben

Maik Philipp (Hrsg.)

Handbuch

Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3130-0 Print
ISBN 978-3-7799-4530-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Kapitel 1	
Vorstrukturierende Bemerkungen	
<i>Maik Philipp</i>	9
Teil 1	
Grundlagen	
Kapitel 2	
Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb	
<i>Thomas Lindauer und Claudia Schmellentin</i>	20
Kapitel 3	
Lese- und Schreibkompetenz	
<i>Maik Philipp</i>	36
Kapitel 4	
Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse	
<i>Tobias Richter und Bettina Müller</i>	51
Kapitel 5	
Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse	
<i>Maik Philipp</i>	67
Kapitel 6	
Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse	
<i>Afra Sturm, Rebekka Nänny und Stefanie Wyss</i>	84
Kapitel 7	
Entwicklung hierarchiehoher Schreibprozesse	
<i>Nadja Lindauer und Maik Philipp</i>	105
Kapitel 8	
Störungen des Schriftspracherwerbs	
<i>Swantje Weinhold und Johanna Fay</i>	121
Kapitel 9	
Lese- und Schreibmotivation:	
Begriffsklärungen, Domänenspezifika und Einflussfaktoren	
<i>Maik Philipp</i>	138

Kapitel 10 Lese- und Schreibsozialisation <i>Maik Philipp</i>	156
Teil 2	
Anwendung	
Kapitel 11 Diagnoseverfahren zur Erfassung schriftsprachlicher Leistungen <i>Alexandra Lenhard und Wolfgang Lenhard</i>	174
Kapitel 12 Förderung der Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Rechtschreibens <i>Maximilian Pfof</i>	199
Kapitel 13 Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung <i>Sarah Jagemann und Swantje Weinhold</i>	216
Kapitel 14 Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse <i>Bettina Müller und Tobias Richter</i>	236
Kapitel 15 Förderung hierarchiehoher Leseprozesse <i>Maik Philipp</i>	252
Kapitel 16 Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse <i>Afra Sturm</i>	266
Kapitel 17 Förderung hierarchiehoher Schreibprozesse <i>Maik Philipp</i>	285
Kapitel 18 Förderung der Lese- und Schreibmotivation <i>Maik Philipp</i>	300
Teil 3	
Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben bei besonderen Personengruppen	
Kapitel 19 Geschlechterspezifika im Lesen und Schreiben <i>Maik Philipp</i>	318

Kapitel 20 Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund <i>Alexandra Marx</i>	332
Kapitel 21 Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten <i>Cornelia Glaser und Matthias Grünke</i>	347
Kapitel 22 Kinder und Jugendliche mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung <i>Erich Hartmann</i>	361
Die Autorinnen und Autoren	376

Kapitel 1

Vorstrukturierende Bemerkungen

Maik Philipp

1.1 Eine geänderte Großwetterlage im Bildungssystem

Seit der erkennbaren empirischen Wende im Bildungswesen, die mit PISA eingeläutet wurde, hat sich mit der Output- statt Input-Orientierung, der Etablierung von Bildungsstandards und der Installation eines Bildungsmonitorings ein regelrechter Paradigmenwechsel vollzogen. So beschäftigen sich die Fachdidaktiken inzwischen zunehmend mit der Frage, wie sie ihre Lerngegenstände und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als Kompetenzen modellieren können (Riegel, Schubert, Siebert-Ott & Macha, 2015). Außerdem nimmt das Interesse zu, wie die Schülerinnen und Schüler ((schrift-)sprachliche) Kompetenzen in schulischen Kontexten erwerben und wie man sie gezielt fördern kann (Gailberger & Wietzke, 2013; Philipp, 2016; Rosebrock & Nix, 2014). Damit rücken zum einen Übergänge im Schulsystem in den Blick (Knorr, Lehnen & Schindler, 2017; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006) – nicht umsonst testen IGLU und PISA Lesefähigkeiten am Ende von (Pflicht-)Schulphasen. Zum anderen ergibt sich daraus die Konsequenz, den Kompetenzerwerb curricular zu denken und zu unterstützen. Und das wiederum macht den frühen Zeitraum des Kompetenzerwerbs so wichtig, der im Falle des Lese- und Schreibenlernens als „Schriftspracherwerb“ bezeichnet wird.

Gerade im deutschsprachigen Diskurs besteht eine gewisse Tradition, dass Maßnahmen zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs sich meist auf rhetorisch begründete bzw. tradierte Förderansätze beziehen, etwa den Ansatz „Lesen durch Schreiben“, bei dem unlängst gezeigt werden konnte, dass er weder bei der Rechtschreibung noch bei den Leseleistungen in den Klassenstufen 1 bis 4 gegenüber anderen Fördermaßnahmen die proklamierten Mehrwerte erzielt; zudem scheinen gerade Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache von diesem Ansatz nicht zu profitieren (Funke, 2014). Außerdem wurde jüngst ermittelt, dass bei Trainings zur Schulung der phonologischen Bewusstheit als wichtiger Vorläuferfähigkeit des Lesens und Schreibens bei deutschsprachigen Kindern geringere Verbesserungen im Lesen und Rechtschreiben ergeben als in anderen Ländern (Fischer & Pfof, 2015). Diese beiden Beispiele deuten schon an: Vermeintliche didaktische Innovationen müssen sich empirisch nicht als überlegen erweisen,

und die Übertragbarkeit von internationalen Befunden auf den Schriftspracherwerb des Deutschen ist nicht ohne weiteres möglich.

1.2 Ziele des Handbuchs

Vor diesem Hintergrund will dieses Handbuch ansetzen, um den bisherigen Kenntnisstand zu erweitern und ihn für die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen aufzubereiten. Konkret verfolgt das Handbuch folgende fünf Ziele:

1. *Konzentration auf das Essenzielle:* Das Handbuch will dezidiert nicht allein das wiedergeben, was in unzähligen anderen Veröffentlichungen zum Schriftspracherwerb (etwa von Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, oder Schröder-Lenzen, 2013) bereits veröffentlicht ist. Ein deutlicher Fokus des Handbuchs besteht darin, Themen zu synthetisieren und zu systematisieren und bewusst nicht den gesamten Forschungsstand, sondern die nach gegenwärtigem Maßstab wichtigsten Erkenntnisse zu bündeln. Darunter fällt auch, dass historische Entwicklungen, die in anderen Büchern deutliche und prominente inhaltliche Schwerpunkte bilden, nur sehr selektiv abgebildet werden.
2. *Systematische Einbindung internationaler und empirischer Befunde:* Den gegenwärtig erhältlichen deutschsprachigen Publikationen zum Schriftspracherwerb mangelt es – zumindest partiell – zum einen an systematischen empirischen Unterfütterungen und zum anderen an Erkenntnissen aus der internationalen Forschung. Dies greift das Handbuch gezielt auf, indem soweit wie möglich und nötig die internationale und empirisch arbeitende Lese- und Schreibforschung in den Beiträgen konsultiert und integriert wird.
3. *Erweiterung auf weitere Aspekte des Schriftspracherwerbs:* Die gegenwärtige Debatten über die angemessene Modellierung von Kompetenzen verweisen auf engere und weitere Definitionen von Lese- und (Recht-) Schreibkompetenz. Eng sind solche Definitionen, die sich auf die rein kognitiven Aspekte im Umgang mit Schriftsprache beziehen (Müller & Richter, 2014). Weiter gefasste Begriffsbestimmungen beinhalten demgegenüber motivationale und zum Teil sogar soziale Aspekte (Hurrelmann, 2002; Lenhard, 2013). Am umfassendsten schlägt sich dies im komplexen Konzept der „Literalität“ nieder. Aus der Erwerbsperspektive sind motivationale und soziale Aspekte besonders wichtig. Deshalb werden sie sowohl im Grundlagen- als auch im Förderteil des Handbuchs berücksichtigt.

4. *Erweiterte Sicht auf den umfassenden Kompetenzerwerb ermöglichen:* Der Schriftspracherwerb bildet die erste Hürde und eine wichtige Bedingung für den Erwerb umfassender Kompetenzen im Umgang mit Schriftsprache. Deshalb geht es im Handbuch nicht nur um den eigentlichen Schriftspracherwerb, sondern auch darum, was sich im Anschluss danach ereignen soll. Denn wenn man beispielsweise die Bildungsstandards für das Schreiben der Klassenstufe 4 analysiert, fällt auf, dass schon am Ende der Grundschule anspruchsvolle Fähigkeiten wie das Planen und das Revidieren eingefordert werden. Diesem Umstand trägt das Handbuch Rechnung.
5. *Zu interdisziplinären Zugängen einladen:* In diesem Handbuch haben sich führende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Vertreterinnen des wissenschaftlichen Nachwuchses aus Deutschland und der Schweiz dazu bereit erklärt, ihre disziplinären Zugänge zu vereinen. Besonders deutlich wird dies dadurch, dass Perspektiven aus Deutschdidaktik, Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Sonder- sowie Heilpädagogik in diesem Handbuch versammelt wurden.

1.3 Ein Beispiel für die Notwendigkeit, systematisch Wissensbestände für die Ausbildung von Lehrpersonen aufzubereiten: der Fall Schreiben

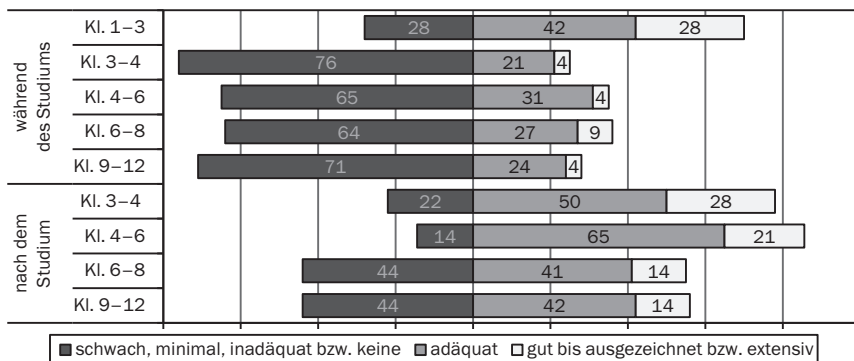
Warum gibt es noch ein weiteres Handbuch zum Thema Lesen und Schreiben? Das wird einsichtiger, wenn man anhand eines Problembereiches, nämlich dem Schreiben, illustriert, welche Problemlagen es bei dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in den schulischen Alltag und die hochschulische Ausbildung gibt.

Gegenwärtig ist eine internationale Zunahme der Forschungsaktivitäten zur Schreibförderung und zum Schreibunterricht festzustellen, womit *nicht* Rechtschreibung gemeint ist. Auf der einen Seite verbreitert sich die empirische Basis zu evidenzbasierten Schreibfördermaßnahmen, wobei diese Studien bislang eher aus dem angelsächsischen Raum und pädagogisch-psychologischen Zugängen stammen (Graham, Harris & Chambers, 2016; Philipp, 2017). Auf der anderen Seite gibt es auch immer mehr Untersuchungen, die den Schreibunterricht mit seinen Praktiken und Schwerpunkten in den Blick nehmen (Graham & Rijlaarsdam, 2016; s. Philipp, 2016, S. 43–58, für einen Teilüberblick). Vergleicht man die Befunde aus den beiden Forschungssträngen, ist das frappierende Ergebnis: Die Ergebnisse der Interventionsforschung kommen im gegenwärtigen Schreibunterricht kaum oder nur verkürzt an. Stattdessen finden sich *vier neuralgische Punkte des Schreibunterrichts* (nach Philipp, 2016, S. 57f.):

1. *Textsorten und Schreibanelässe:* Zu Beginn der Schulzeit dominiert ein eher narratives Schreiben, dem in der Sekundarstufe ein eher expositorisches Schreiben folgt. Dabei ist ein Schreiben längerer Texte auf dem Rückzug, kurze und kürzeste Texte (wie Arbeitsblätter und Kurzantworten) dominieren den schulischen Schreiballtag.
2. *Dauer des Schreibens:* Die Zeiten sowohl des täglichen Schreibunterrichts als auch der Schreibaktivitäten der Heranwachsenden unterliegen einem Rückgang, der sich über die implizite Logik des Schriftspracherwerbs erklären lässt: Sobald die Kinder (vermeintlich) dazu in der Lage sind, Texte technisch korrekt zu produzieren, wird der Schreibunterricht zurückgefahren, ohne dass erkennbar schon die ebenfalls wichtigen Fähigkeiten im Planen und Revidieren ausreichend gefördert worden wären.
3. *Inhalte der Schreibförderung:* Bei den Inhalten des Schreibunterrichts dominiert in der frühen Primarstufe klar das technische, graphomotorisch und orthografisch korrekte Schreiben. Nach dem eigentlichen Schriftspracherwerb fordert der (Schreib-)Unterricht ein, dass die Jugendlichen Texte planen, schreiben und überarbeiten sowie diese Fähigkeiten zum Lernen nutzen. Besonders auffällig ist, dass die Fördermaßnahmen im Gesamt rückläufig sind und dass Schreibförderung demnach immer weniger stattfindet.
4. *Adaptionen für schreibschwache Heranwachsende:* Adaptionen für schreibschwache Schülerinnen und Schüler erfolgen kaum und sind mit steigendem Alter der Heranwachsenden rückläufig.

Dieser unübersehbare Bruch zwischen wissenschaftlichem Fortschritt und schulischer Alltagspraxis wirkt bei der gebotenen Vorsicht in der Übertragung auf europäische oder deutsche Verhältnisse (Hertel, Hochweber, Steiner & Klieme, 2010; Lankes & Carstensen, 2007; Miller et al., 2016; Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner, 2012; Veiga-Simão, Malpique, Frison & Marques, 2016) die *Frage nach den Ursachen* auf. Eine wichtige Ursache für die Diskrepanz dürfte in der *Ausbildung der Lehrpersonen* liegen. In fünf für die USA repräsentativen Befragungen von fast 1 000 Lehrpersonen wurden jene gebeten, Auskunft über ihre Vorbereitung auf den späteren schulischen Schreibunterricht zu geben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt – und sind ihrerseits alarmierend. Bezogen auf die Vorbereitung *im Studium* sind nur Lehrpersonen, die in den Klassenstufen 1 bis 3 unterrichten, überwiegend zufrieden, lediglich ein starkes Viertel von ihnen wähnt sich unzureichend ausgebildet. Alle anderen Lehrpersonen – übrigens auch schon bei jenen, die ab Klassenstufe 3 unterrichten – beklagen eine hochschulseitig ausbaufähige Vorbereitung auf den Schreibunterricht. Die Anteile liegen zwischen knapp zwei Dritteln und drei Vierteln.

Abbildung 1: Einschätzungen von US-amerikanischen Lehrpersonen zur Angemessenheit ihrer Aus- und Weiterbildung für den schulischen Schreibunterricht (Angaben in Prozent)



Quelle: Philipp, 2016, S. 55

In vier Studien wurde noch erfragt, inwiefern die Lehrpersonen durch die in der Forschung hoch veranschlagten *eigenen Weiterbildungs- und Professionalisierungsbemühungen* die Mängel abstellen (McCarthy & Geoghegan, 2016). Hier gelang es überwiegend nur jenen Lehrpersonen, welche in den Klassen 3 bis 6 unterrichten, sich besser für die schreibdidaktischen Belange des Alltags zu rüsten. Mit einem Siebtel bzw. einem guten Fünftel sind aber längst noch nicht alle Lehrpersonen ausreichend präpariert. Anders ist der Fall in der Sekundarstufe I und II gelagert: Hier fühlen sich immer noch vier von neun Lehrpersonen nicht ausreichend ausgebildet.

Wenn Lehrpersonen sich mehrheitlich durch ihr Studium, also jenen Ort, an dem sie zumindest im Ansatz unterrichtsrelevantes, schreibdidaktisches Wissen erwerben sollten, nicht ausreichend vorbereitet zu werden scheinen, stellt sich die Frage, was dort (nicht) geschieht. Auch das wurde schon untersucht. Beispielsweise ergab eine US-amerikanische Studie, in der das universitäre Kursangebot aus drei Bundesstaaten analysiert wurde, dass 75 Kurse sich sowohl auf das Lesen und das Schreiben bezogen, während 61 sich nur auf das Lesen erstreckten und lediglich fünf ausschließlich das Schreiben behandelten (Brenner, 2014). Es gibt also eine deutliche Dominanz des Lesens und eine deutliche Unterlegenheit des Schreibens (s. Wiesner et al., 2016, für einen ähnlichen Befund für fünf Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen). Selbst wenn man argumentieren könnte, dass doch die Mehrheit der Kurse, nämlich 75, eine Verbindung von Lesen und Schreiben aufweisen, ist der nähere Blick auf das Kursgeschehen aus Sicht der Lehrenden ernüchternd.

In einer weiteren US-amerikanischen Studie mit 63 Ausbilderinnen und Ausbildern aus 50 Universitäten wurde nach dem Stellenwert der Schreibförderung in der Ausbildung gefragt (Myers et al., 2016). Diese Ausbilderinnen und Ausbilder stammten aus einer Gruppe, die einerseits Kurse zum Lesen gegeben und sich speziell für das Thema Literalität interessiert haben. Allerdings – das ist ein erster Befund – hatte die Hälfte der Befragten noch nie einen eigenen Schreibkurs veranstaltet. Zweitens zeigte sich, dass nur 28 Prozent der Befragten konstatierten, eigenständige Schreibkurse angeboten zu haben, und 72 Prozent betteten das Thema Schreibförderung in Veranstaltungen zum Lesen ein. Ein relativ durchgängiges Thema, das sich aus den offenen Fragen der Studie als drittes Ergebnis ergab, war der Zeitmangel und eine gewisse Dominanz des Lesens. Den Erfolg, angehenden Lehrpersonen Schreibförderinhalte zu vermitteln, schätzten die Ausbilderinnen und Ausbilder schließlich eher gemischt ein: Ein Viertel fühlte sich sehr erfolgreich, jeweils 37 Prozent bescheinigten sich einen moderaten bzw. geringen Erfolg. Eine letzte und erheblich kleinere Studie (Tulley, 2013) ergab schließlich, dass mehr als die Hälfte der befragten Personen aus der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen beklagte, die Schreibkurse seien inhaltlich überfrachtet und die Studierenden fänden die Materialien uninteressant. Zwei Drittel gaben schließlich an, den Studierenden falle es schwer, Theorie und Praxis zu verknüpfen.

Der Gang durch die (primär US-amerikanische) Empirie zum Schreibunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts und zur Ausbildung von Lehrpersonen zeigt also: Es gibt diverse Problemlagen, die ihrerseits damit zu tun haben dürften, dass die schreibdidaktische Ausbildung von Lehrpersonen allenfalls punktuell zu gelingen scheint, weil es anscheinend kein universitäres Schreibcurriculum gibt. Und dies weist wiederum auf eine Paradoxie hin: Ausgerechnet an jenem Ort, an dem so viel Wissen über evidenzbasierte Schreibfördermaßnahmen und den Schreibunterricht produziert wird, gelingt es nicht, dieses Wissen erfolgreich so aufzubereiten, dass Lehrpersonen handlungsfähig(er) werden. Wenn eingangs die Frage gestellt wurde, wozu es nötig ist, Wissen für die Ausbildung und den späteren Berufsalltag in Form eines Handbuchs aufzubereiten, dann zeigt die Domäne Schreiben überdeutlich, dass es dringend noch mehr Systematik benötigt – daher also dieses Handbuch.

1.4 Zum Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch gliedert sich in drei Teile: einen Grundlagenteil zum Ersten, einen Anwendungsteil zum Zweiten und einen abschließenden Teil zu spezifischen Personengruppen zum Dritten. Der *Grundlagenteil* verschafft ei-

nen Überblick, indem er über das System und den Erwerb von deutscher Rechtschreibung und Rechtschreibkompetenz informiert (Kap. 2) und die Begriffe Lese- und Schreibkompetenz klärt (Kap. 3). Außerdem wird in ihm für die Domänen Lesen und Schreiben gesondert in jeweils zwei Kapiteln dargelegt, wie sich hierarchieniedrige und -hohe Prozesse des Lesens (Kap. 4 und 5) und Schreibens (Kap. 6 und 7) entwickeln. Drei weitere Kapitel beschäftigen sich mit Störungen des Schriftspracherwerbs (Kap. 8), der Lese- und Schreibmotivation (Kap. 9) und der Lese- und Schreibsozialisation (Kap. 10).

Im *Anwendungsteil* wird zunächst die Diagnostik von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten behandelt (Kap. 11). Es folgen einzelne Kapitel zur Förderung von Vorläuferfähigkeiten im Lesen und Rechtschreiben (Kap. 12), zu den Verfahren des Erstlesens und -schreibens (Kap. 13) sowie der Förderung der hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse des Lesens (Kap. 14 und 15) und Schreibens (Kap. 16 und 17). Den Abschluss bildet ein Kapitel zur Förderung der Lese- und Schreibmotivation (Kap. 18). Die Kapitel 14 bis 18 spiegeln damit aus einer Förderperspektive den Inhalt der Grundlagenkapitel 4 bis 7 und 9.

Die restlichen vier Kapitel beschäftigen sich im *dritten Teil* mit spezifischen Personengruppen. Es gibt ein Kapitel, das sich Geschlechterspezifika widmet (Kap. 19), und ein weiteres geht auf Personen mit Migrationshintergrund ein (Kap. 20). Da derzeit die Inklusionsthematik so virulent ist, befasst sich jeweils ein Kapitel mit Heranwachsenden mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten (Kap. 21) bzw. mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (Kap. 22).

Am Ende eines solchen Einleitungskapitels besteht eine vornehme Pflicht darin, Worte des Dankes auszusprechen, denn ein solches Handbuch ist immer das Produkt gemeinsamer Anstrengungen von vielen Personen. Bedanken will ich mich demnach sehr herzlich bei allen Trägerinnen und Trägern des Handbuchs, die sich engagiert auf dieses Projekt eingelassen und es damit überhaupt erst ermöglicht haben. Ich danke außerdem Heike Gras und Frank Engelhardt vom Beltz-Verlag – zum einen für die entscheidende Buchidee und zum anderen für die Heimat dieses Handbuches – sowie bei Magdalena Herzog vom Beltz-Juventa-Verlag für das genaue und professionelle Lektorat.

Literaturverzeichnis

- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Brenner, D. (2014). Teacher Education for the Reading-Writing Connection. In B. Miller, P. D. McCardle & R. Long (Eds.), *Teaching Reading and Writing. Improving Instruction and Student Achievement* (pp. 55–66). Baltimore: Brookes.
- Fischer, M. Y. & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (1), 35–51.
- Funke, R. (2014). Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – eine metaanalytische Bestandsaufnahme. *Didaktik Deutsch*, 19 (36), 20–41.
- Gailberger, S. & Wietzke, F. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Graham, S., Harris, K. R. & Chambers, A. H. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction: A Review of Reviews. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. 2nd ed. (pp. 211–226). New York: Guilford.
- Graham, S. & Rijlaarsdam, G. (2016). Writing Education around the Globe: Introduction and Call for a New Global Analysis. *Reading and Writing*, 29 (5), 781–792.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275–286). Weinheim: Juventa.
- Knorr, D., Lehnen, K. & Schindler, K. (Hrsg.) (2017). *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299–327.
- McCarthy, S. J. & Geoghegan, C. M. (2016). The Role of Professional Development for Enhancing Writing Instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. 2nd ed. (pp. 330–345). New York: Guilford.
- Miller, S., Budde, M. A., Massey, D., Korkeamäki, R., Kennedy, E., O'Rourke, M., & Korkeamäki, R. L. (2016). It Only Looks the Same from a Distance: How US, Finnish, and Irish Schools Support Struggling Readers. *Reading Psychology*, 37 (8), 1212–1239.
- Müller, B. & Richter, T. (2014). Lesekompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 29–49). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Myers, J., Scales, R. Q., Grisham, D. L., Wolsey, T. D., Dismuke, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Ikpeze, C., Ganske, K. & Martin, S. (2016). What about Writing? A National Exploratory Study of Writing Instruction in Teacher Preparation Programs. *Literacy Research and Instruction*, 55 (4), 309–330.

- Philipp, M. (2016). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (4., erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, M. (2017). Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibforschung* (S. 187–202). Münster: Waxmann.
- Riegel, U., Schubert, I., Siebert-Ott, G. & Macha, K. (Hrsg.). (2015). *Kompetenzmodellierung und -forschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7., überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4., völlig überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137–173). Münster: Waxmann.
- Tulley, C. E. (2013). What Are Preservice Teachers Taught about the Teaching of Writing? A Survey of Ohio's Undergraduate Writing Methods Courses. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 2 (1), 38–48.
- Veiga-Simão, A. M., Malpique, A., Frison, L. M. B. & Marques, A. (2016). Teaching Writing to Middle School Students in Portugal and in Brazil: An Exploratory Study. *Reading and Writing*, 29 (5), 955–979.
- Wiesner, E., Leutwiler, L., Sommer, T., Fischer, C., Gilg, E., Grassmann, S., Isler, D., Lindauer, T., Peter, M., Philipp, M., Schmellentin, C. & Tresch, C. (2016). *Literacy in Switzerland (German-Speaking): Country Report*. Brugg: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Teil 1

Grundlagen

Kapitel 2

Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb

Thomas Lindauer und Claudia Schmellentin

2.1 Einleitung und Aufbau des Kapitels

In der Rechtschreibdidaktik werden verschiedene Konzepte, wie die Rechtschreibung zu vermitteln ist, wie Rechtschreibregeln am besten formuliert werden, auf welcher linguistischen Analyse die schulisch günstigste Vermittlung aufbauen sollte etc., kontrovers diskutiert. Weitgehend einig ist man sich in der deutschdidaktischen Diskussion aber, dass der Rechtschreibunterricht in Bezug auf das zugrunde liegende Sprachsystem bzw. die deutsche Grammatik zu konzipieren ist (u. a. Schmellentin & Lindauer, 2011; Blatt, 2010; Hinney, 1997). Wir orientieren unsere Darstellung daher an folgenden drei Punkten:

- Für die Konzeption eines systematischen Rechtschreibunterrichts sind das *System der deutschen Orthografie* (Teilkap. 2.2),
- die *Konzeption von Rechtschreibkompetenzen* als Teilkompetenz des Schreibens (Teilkap. 2.3) sowie
- entwicklungs- und lernpsychologische Aspekte, welche in einem *Rechtschreibcurriculum* münden, zu berücksichtigen (Teilkap. 2.4).

Dabei darf aber nicht außer Blick geraten, dass der Rechtschreibunterricht zwar ein schulisch prominenter Lernbereich ist, aber nicht wichtigster Teil der noch komplexeren Schreibdidaktik: Der Schrifterwerb als Ganzes ist ein mehrdimensionaler Erwerbsprozess, der didaktisch in verschiedene Bereiche gegliedert werden kann (↗ Kapitel 13 bis 17). Im Folgenden beschränken wir uns auf die oben genannten drei Punkte für die Gestaltung eines systematischen und damit auch regelorientierten, sowie kompetenz- und lernerorientierten Rechtschreibunterrichts (Schmellentin & Lindauer, 2011).

2.1.1 Zum Verhältnis Schüler/Schülerin und Orthografie

Beim Rechtschreiberwerb spielen zwei Aspekte eine wichtige Rolle: Zum einen *schülerseitig* die kognitive Entwicklung und die Erstsprache der Schüler und Schülerinnen, zum anderen *gegenstandsseitig* das System der deutschen Orthografie bzw. die Struktur des zu erwerbenden Wissens. Diese beiden Aspekte müssen fachdidaktisch so aufeinander abgestimmt werden, dass der Erwerbsprozess lernpsychologisch möglichst optimal gestaltet werden kann.

Wie bei fast allen Sprachlernprozessen spielen dabei natürliche Erwerbsmechanismen eine Rolle. So erwerben einige Kinder – aber längst nicht alle – Teile der Orthografie implizit und eigenaktiv. Mit Blick auf diese Kinder scheint der Erwerb der Rechtschreibung wie ein natürlicher Erwerbsprozess abzulaufen. Darauf weisen mitunter originelle falsche Schreibungen von Lernenden hin: Lernende produzieren Schreibungen, die sie so noch nie gesehen haben und die sie entsprechend nach eigenen, impliziten Regeln konstruiert haben müssen. Eine genaue linguistische Analyse solcher Schreibungen zeigt, dass die Lernenden für die Verschriftung nicht nur auf ihre Schrifterfahrungen, sondern vor allem auch auf die grammatische Struktur ihrer Erstsprache (bzw. ihrer Schriftsprache) zurückgreifen, um gesprochene Sprache in Schrift umzuwandeln. Dazu ein Beispiel zur Verschriftung von so genannten Assimilationen wie *dangke*, *die Bangk*, die man bei Schrift-erwerbenden häufig sieht: Beim Sprechen gleichen sich die Konsonanten <n> und <k> soweit an, dass ein /ŋ/ gesprochen wird: /dan̩kə/ und nicht, wie die Schrift nahelegt, /dan.kə/. Solche *phonetischen Regularitäten* (physikalische, auditiv wahrnehmbare Lauteigenschaften) werden in der Orthografie jedoch nicht 1 : 1 abgebildet, da die Orthografie sich an den *phonologischen Regularitäten* (funktionale Eigenschaften der Laute im Sprachsystem) orientiert (Ramers, 1998). Diese phonetisch motivierten Schreibungen verschwinden im Verlauf des Erwerbsprozesses wieder, was darauf hindeutet, dass die Lernenden Eigenregeln bilden, die sie überprüfen und mit der Zeit an die Normorthografie anpassen (Bredel, 2010).

Der Erwerb der deutschen Orthografie kann trotzdem nicht nur einem natürlichen Erwerbsprozess überlassen werden, indem man die Kinder beispielsweise einfach möglichst viel lesen lässt. Vielmehr muss er für das schulische Lernen in einem curricularen Aufbau strukturiert und in sprachdidaktisch durchdachte Lernarrangements lernergerecht aufbereitet werden. Zudem soll er durch ein lernförderliches Korrekturverhalten bzw. in einem reflektierten Feedbacksystem durch die Lehrperson unterstützt werden. Dafür ist es nötig, dass Lehrpersonen aller Schulstufen das System der deutschen Orthografie auch aus linguistischer Perspektive verstehen.

Neben der eigentlichen Analyse des orthografischen Systems muss auch das Verhältnis der von den Schülern und Schülerinnen tatsächlich gespro-

chenen (Schrift-)Sprache zur deutschen Orthografie reflektiert werden – denn das Sprachsystem, auf das die Schreibenden zurückgreifen, ist nicht per se *die* deutsche Standardgrammatik: Lernende rekurrieren auf ihre erstsprachlich regional gefärbte Standardvarietät bzw. auf ihr von ihrer nicht-deutschen Erstsprache geprägtes Deutsch. Dies gilt es bei der didaktischen Modellierung des Rechtschreiberwerbs zu berücksichtigen. Dazu ein Beispiel aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache: Viele Sprachen wie bspw. das Mazedonische unterscheiden nicht zwischen Lang- und Kurzvokalen bzw. haben keine Silbengelenke oder Geminaten. Lernende mit einer solchen Erstsprache übernehmen häufig diese phonologischen Besonderheiten in ihrer Varietät der deutschen Standardsprache – man spricht dann auch von (Fremdsprachen-)Akzent. Solche Sprecher und Sprecherinnen können bei der Verschriftung der Doppelkonsonanten folglich nicht auf die Vokalquantität bzw. das Silbengelenk zurückgreifen. Wie solche Schüler und Schülerinnen die Doppelkonsonantenregel erwerben können, ist leider noch nicht erforscht.

2.2 Das System der deutschen Orthografie

Die deutsche Orthografie ist über mehrere Jahrhunderte gewachsen, dabei gab es Einflüsse aus verschiedenen Regionen, in denen Deutsch geschrieben wurde: Erstmals wurde die Orthografie 1901 für den ganzen deutschen Sprachraum vereinheitlicht. Die deutsche Orthografie ist also nicht nach einem bestimmten, in sich kohärenten Konzept aus einer der verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen entwickelt worden, sondern speist sich aus mehreren Quellen. Dies ist angesichts der plurizentrischen Sprachsituation des Deutschen (s. Kasten) auch sinnvoll.

Plurizentrismus

Sprachgemeinschaften, die mehr als eine Standardsprache ausgebildet haben, bezeichnet man als plurizentrisch. Das gilt nicht nur für das Deutsch in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die je eine eigene nationale Standardsprache haben, sondern auch für das Spanische oder Englische: Das Englisch in den USA gilt ebenso als Standardsprache wie das britische oder australische – und niemand in diesen Sprachgemeinschaften käme auf die Idee, allen das gleiche Englisch beizubringen, damit der Rechtschreiberwerb für alle gleich gestaltet werden könnte.

2.2.1 Drei Ebenen der Orthografie – Prinzipien, Regeln und Ausnahmen

Trotz der Plurizentrität des Deutschen liegt der Orthografie für den ganzen deutschen Sprachraum eine gewisse Systematik zugrunde. Die heutige Orthografie lässt sich dabei auf drei Ebenen darstellen: 1) *allgemeine Prinzipien* wie das morphematische Prinzip; 2) *spezifische Regeln* wie die Schreibung des Präfix *ver-*; 3) *Einzelfestlegungen/Ausnahmen* wie die Schreibung von *Vater*.

1) **Allgemeine Prinzipien.** Prinzipien sind allgemeine Grundkonzepte der Schreibung. Diese basieren auf Regularitäten aller deutschen Sprachvarietäten bzw. auf sprachstrukturellen, insbesondere phonologischen, morphologischen und syntaktischen Gesetzmäßigkeiten. Solche Prinzipien werden aus der bestehenden Orthografie rekonstruiert, was teilweise auch zu unterschiedlichen Einteilungen führt (Nerius, 1978; Gallmann & Sitta, 1996; Augst et al., 1997; Primus, 2010). Für die Schule sind vor allem die auf das Sprachsystem zurückgreifenden Prinzipien wie das phonologische („Verschreibe die Lautung!“), das morphologische („Schreib Gleiches möglichst gleich!“) und das syntaktische Prinzip („Beachte die grammatische Struktur!“) leitend. Das sind im Wesentlichen auch diejenigen Prinzipien, auf welche die meisten Schüler und Schülerinnen im Schrifterwerb intuitiv zurückgreifen.

2) **Spezifische Regeln.** Regeln setzen die allgemeinen Schreibstrategien der Prinzipien in konkrete Schreibweisungen um. Denn die auf den Sprachregularitäten basierenden Prinzipien geben keine einheitlichen Handlungsanweisungen, zum Teil würden sie auch zu unterschiedlichen Schreibungen führen, wenn nicht mit Regeln deutlich gemacht würde, welches Prinzip in welchem Fall den Vorrang hat. So schreibt man das Wort *Schaft* (wie in *Stiefelschaft*) nur mit einem <f>. Diese Schreibung folgt dem phonologischen Prinzip. Entsprechend könnte man auch *er schaft* schreiben. Diese Schreibung widerspricht jedoch dem morphologischen Prinzip, welches erfordert, dass Wortstämme immer möglichst gleich geschrieben werden: *schaffen* → (*er*) *schafft*.¹ Anders stellt sich der Fall bei *kommen* – *kam*: Hier wird der Lautung (Kurzvokalen folgen zwei Konsonanten) vor dem Stamm des Infinitivs der Vorrang gegeben. Welches Prinzip bei einer Schreibung Vorrang hat, kann also nur in einer expliziten Regel festgelegt werden.

1 Dass man diesen Konflikt zwischen zwei Prinzipien auch anders lösen kann, zeigt das Englische: *swimming* – (*she*) *swims*.

3) **Einzelfestlegungen/Ausnahmen.** Einzelfestlegungen/Ausnahmen bestehen für Wörter, deren Schreibung nicht vollständig durch allgemeine Regeln festgelegt werden kann, bzw. für Wörter, deren Schreibung von einer einschlägigen Rechtschreibregel abweicht (z.B. *Igel* oder *mir* trotz langem /i:/, das sonst als <ie> verschriftet wird).

Die Ebenen der Regeln und Einzelfestlegungen weisen die verbindliche Schreibnorm aus. Sie basieren – wie die drei genannten Prinzipien – auf sprachstrukturellen Gesetzmäßigkeiten (Primus, 2010). Allerdings kann die deutsche Orthografie aufgrund ihrer Plurizentrität nicht *die* deutsche Sprachstruktur 1:1 widerspiegeln, sondern muss die Regularitäten aller Standardvarietäten in gewissem Maß im Blick behalten. Daher kann man bei der Verschriftung auch nicht vollständig auf das innere Sprachsystem einer allgemeinen deutschen Standardsprache rekurrieren, zumal fast alle Sprecher und Sprecherinnen des Deutschen mehr oder weniger stark auf ihre sprachregionale Varietät zurückgreifen. Dies soll im Folgenden an Beispielen illustriert werden.

2.2.2 Wie Kinder beim Rechtschreiben auf das Sprachsystem zugreifen

In der Rechtschreibdidaktik gibt es einen Diskurs darüber, ob man die Schreibung von zwei gleichen Konsonantenbuchstaben besser mit einer silbenorientierten Regel (Silbengelenk) oder mit einer Regel, welche auf die Vokalquantität (Phonemregel) Bezug nimmt, formuliert (Lindauer, 2000). Beide Regelformulierungen decken in etwa gleich viele Wortschreibungen ab, haben in etwa gleich viele Ausnahmen und rekurrieren auf das zugrundeliegende Sprachsystem (Ramers, 1998). Wir möchten diesen Diskurs hier nicht vertiefen, aber an einem Beispiel zeigen, wie eine Regelformulierung in Bezug auf die von den Lernenden genutzte Standard- bzw. Schriftsprache Rücksicht nehmen müsste.

Schweizer Kinder, aber auch Erwachsene schreiben nach Diphthongen und Langvokalen sowie nach Konsonanten häufig zwei gleiche Konsonanten, obwohl dies der Doppelkonsonantenregel widerspricht: *lau~~ff~~en*, *pfeif~~f~~en*, *hel~~ff~~en* u. ä. Ein genauerer Blick auf die Sprechweise der Schweizer Kinder (und auch Erwachsenen) zeigt, dass in dieser Sprachregion im Gegensatz zu anderen deutschsprachigen Regionen auch nach Diphthongen/Langvokalen und Konsonanten ein Silbengelenk bzw. eine Geminat (eine Art von doppeltem Konsonanten) gesprochen und folglich von den Kindern auch verschriftet wird.

Dieses Beispiel – wovon es viele weitere gäbe – soll illustrieren, dass Schreibende beim Verschriften auf ihr inneres Sprachsystem rekurren (Eichler & Thomé, 1995), was in vielen Fällen hilfreich ist und zu richtigen Schreibungen führt. Dort jedoch, wo das eigene Sprachsystem vom Schriftsystem bzw. von der allgemeinen Norm abweicht, muss die Schreibung explizit gelehrt und gelernt werden. Schweizer und Schweizerinnen müssen also explizit lernen, dass nur nach Kurzvokal, nicht aber nach Diphthong oder Langvokal zwei Konsonantenbuchstaben geschrieben werden dürfen: *Griffe* = Kurzvokal, *greifen* = Diphthong.

Ob bei der schulischen Vermittlung der Doppelkonsonantenschreibung der silbische oder der phonemische Ansatz mit Kurzvokal zu wählen ist, ist also sprachregional bzw. in Bezug auf die tatsächliche Sprechweise der Lernenden zu entscheiden: Intuitiv greifen Schweizer und Schweizerinnen bei der Verschriftung der Doppelkonsonanten auf das silbische System zurück. Dies führt allerdings in bestimmten Fällen, in denen das silbische System der schweizerischen Standardvarietät von der Normschreibung abweicht, zu Falschschreibungen. Für die explizite Vermittlung ist daher – zumindest in der Schweiz – der phonemische Ansatz mit Kurzvokal zu wählen, da so die durch den intuitiven Zugriff aufs Sprachsystem entstehenden Falschschreibungen korrigiert werden können (Lindauer, 2000).

Ebenfalls auf sprachregionalen Unterschieden beruhen die folgenden Falschschreibungen von einem Berliner Kind: *Muda, Fada* statt *Mutter, Vater*. Auch hier rekurren das Kind auf sein inneres Sprachsystem, in dem auslautendes *-er* vokalisiert wird – es spricht tatsächlich /mødɐ/. Im Lauf des Rechtschreiberwerbs lernt das Kind, in diesen Fällen <er> zu schreiben. Zu einem späteren Zeitpunkt hat es diese Regel auch auf das Wort *Sofa* übertragen, was wiederum zu einer neuen Falschschreibung *Sofer* führte.

Solche Übergeneralisierungen und auch die anderen Falschschreibungen weisen darauf hin, dass die Lernenden beim Orthografierwerb ähnlich vorgehen wie im Erstspracherwerb: Sie bilden Hypothesen bzw. Eigenregeln und gleichen ihre Regeln allmählich der Norm an (Bredel, 2010). Für die Hypothesenbildung in der Rechtschreibung greifen Lernende zunächst vor allem auf ihr phonetisches Wissen zurück. Die Fähigkeit, Wörter in Laute segmentieren zu können, ist für den Erwerb einer Alphabetschrift zentral (Thomé, 2014). Nun ist es aber so, dass man Wörter – oder genauer: Silben – erst dann in Laute zerlegen kann, wenn man mit einer Laut-Buchstabenschrift konfrontiert ist (Corvacho del Toro, 2013). Mit anderen Worten: Zwar wird die Fähigkeit zur Lautsegmentierung in der bewussten Auseinandersetzung von Lauten und Buchstaben erworben, dabei ist es aber nicht nötig eine 1:1-Beziehung durch bspw. einer schriftorientierten Kunstsprache zu stärken (↗ Kapitel 13), denn die Lernenden müssen auch lernen, dass der Orthografie weitere sprachsystematische Regularitäten zugrunde

liegen. Dass sie dies durchaus bereits früh und häufig auch eigenaktiv tun, zeigt unter anderem das obige Beispiel des Berliner Kindes. Lernende rekurren im Prozess des Orthografieerwerbs zunehmend auf phonologische und morphologische Gesetzmäßigkeiten. Wichtig ist es für Lehrpersonen zu sehen, dass die Eigenregeln bzw. die Falschschreibungen nicht einfach willkürlich, sondern *Teil des Erwerbsprozesses* sind und dass es in diesem Erwerbsprozess eine kritische Phase für phonologische Bewusstheit gibt (Ise et al., 2012), in der die Lernenden besonders sensibel für lautliche Phänomene sind (Corvacho del Toro, 2013).

Der Rechtschreiberwerb beruht also einerseits auf der impliziten Anwendung von verschiedenen Prinzipien (Primus, 2010) unter Einbezug des inneren Sprachsystems (Eichler & Thomé, 1995). Andererseits müssen gewisse Regeln und die mit der Regel verbundenen Problemlösestrategien (z.B. Anwendung von Proben wie „Kurz- und Langvokal unterscheiden“, „Silbengelenk mithilfe der Erweiterungsprobe erkennen“) erworben und in Zweifelsfällen bewusst angewendet werden. Letztlich kommen Schriftspracherwerbende aber auch nicht darum herum, die Schreibung von häufigen Wörtern und von Ausnahmen zu memorieren. Lernende müssen entsprechend mehrere Erwerbsstrategien anwenden. Diese sollten auch bei der didaktischen Modellierung des Rechtschreiberwerbs berücksichtigt werden.

2.3 Rechtschreibkompetenzen

Schreiben ist ein komplexer Prozess, dem vielfältige Teilkompetenzen zugrunde liegen, unter anderem auch solche aus dem Bereich der Rechtschreibung (↗ Kapitel 6). Der Schreibprozess lässt sich schematisiert in vier Schritte gliedern: Planen, Verschriften, inhaltliche Überarbeitung, formale Überarbeitung (als Revidieren). Diese Schritte dürfen jedoch keinesfalls als chronologisch aufeinanderfolgende Phasen missverstanden werden: Während des Verschriften plant man auch den weiteren Textverlauf, man überarbeitet sowohl inhaltlich als auch formal. Die Gliederung in vier überschaubare Handlungsschritte hilft jedoch, diesen komplexen Prozess für die Lernenden zu strukturieren. Rechtschreibung spielt beim Formulieren und beim formalen Überarbeiten eine Rolle, wobei jeweils unterschiedliche Rechtschreibkompetenzen aktiviert werden müssen.

Zu den Rechtschreibkompetenzen im engeren Sinn² gehören folgende Fähigkeiten (s. auch den Kasten):

2 In einem weiteren Sinn kann man dazu auch die Fähigkeit zählen, Rechtschreibregularitäten zu erforschen, über das Verhältnis verschiedener Schrifttypen und Sprache nachzudenken etc. Orthografie kann so als Phänomen zum Gegenstand von Sprachunterricht werden.

1. bei der Textproduktion möglichst automatisch korrekt schreiben (*orthografische Verschriftungskompetenz*),
2. eigene und fremde Texte orthografisch überarbeiten (*Korrekturkompetenz*),
3. Wissen um Rechtschreibregeln und den dazugehörigen Proben oder Problemlösestrategien fürs Erkennen von eigenen Rechtschreibfehlern nutzen bzw. in isolierten Übungen anwenden (*explizites Regelwissen*).

Die drei Hauptkomponenten der Rechtschreibkompetenz

Orthografische Verschriftungskompetenzen zielen vor allem auf die Schreibflüssigkeit und umfassen neben implizitem Rechtschreibwissen auch einen Schatz an Schreibmustern von Wörtern und Syntagmen.

Korrekturkompetenzen erfordern Fehlertoleranz gegenüber eigenen und fremden Texten sowie Kenntnisse von Korrekturstrategien (z. B. Wörterbuchbenutzung).

Explizites Regelwissen wird didaktisch zugunsten einer Fokussierung des Lerngegenstands aus dem Schreibkontext herausgelöst. Es soll aber immer dazu dienen, Texte orthografisch möglichst korrekt zu verfassen. Daher werden wir im Folgenden diesen Kompetenzbereich im Kontext der beiden anderen darstellen. Regelwissen umfasst neben dem Verstehen der (fürs Lernalter relevanten) Rechtschreibregeln ein Verständnis für die sprachsystematischen Konzepte, die der Regel zugrunde liegen, insbesondere die Beherrschung der für die Rechtschreibregeln notwendigen Grammatikproben (Morpheme, Nomen/Nominalisierungen, Kurzvokale, Satzgrenzen usw. erkennen bzw. mit einer Probe bestimmen können). Explizites Regelwissen meint also nicht reines deklaratives Wissen in Form von Aufsagenkönnen einer Regel, welches wenig Nutzen bringt (↗ Kapitel 13), sondern vor allem prozedurales Wissen, bspw. die Anwendung einer adäquaten Probe in Zweifelsfällen, die beim Korrigieren oder Verschriften des Textes auftreten. Um die für die Regeln nötigen Proben zu erwerben und die Reichweite einer Regel bzw. ihre Ausnahmen zu kennen, sind für eine gewisse Erwerbszeit auch isolierte, auf eine Rechtschreibregel fokussierte Übungen nützlich. Aber auch beim isolierten Üben darf man nicht aus dem Blick verlieren, dass Rechtschreibung und der Erwerb von Rechtschreibregeln nicht Selbstzweck ist, sondern dem Schreiben von Texten dienen soll.

2.3.1 Orthografische Verschriftungskompetenz

Orthografische Verschriftungskompetenz meint, über ein implizites, automatisiertes Rechtschreibwissen (Regelanwendung sowie Schreibwortschatz) zu verfügen, welches es den Schreibenden ermöglicht, Texte möglichst flüssig und weitgehend korrekt auf Papier bzw. in den Computer zu bringen (↗ Kapitel 6). Unter Berücksichtigung der in Teilkapitel 2.2.2 gemachten Ausführungen kann dies didaktisch mit der Stärkung des impliziten Wissens mittels der Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen und die Auto-

matisierung der Anwendung von Regelwissen und Ausbau des (mentalen) Schreibwortschatzes werden.

Stärkung des impliziten Wissens über die Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen. Beim Verschriften rekurren die (meisten) Schreibenden auf ihr inneres Regelsystem. Dieses führt zum Teil zu korrekten, zum Teil jedoch auch zu von der Norm abweichenden Schreibungen. Lernende müssen die Möglichkeit erhalten, ihr (unbewusstes) Regelsystem an die Normorthografie angleichen zu können. Aufgrund der Abhängigkeit der Normorthografie vom phonologischen, morphologischen und syntaktischen Prinzip gilt es daher, ihnen eine bewusste Einsicht in die für die Orthografie relevanten Strukturen (Laut-, Silben-, Wortbau- und Satzstruktur) zu ermöglichen. Dies kann auch durch vorbegriffliche Sprachoperationsaufgaben wie das Bilden von Worttreppen, das bewusste Segmentieren von Wörtern in Silben und Laute (phonologische Bewusstheit) oder durch Arbeit an der Wortstruktur geschehen. Dabei sollen die Lernenden Muster aufbauen, die sie implizit beim Verschriften anwenden können (Bredel, 2011).

Aus empirischer Sicht wird die Wirksamkeit dieser auf das implizite Wissen zielenden Maßnahmen für das Deutsche in Frage gestellt (↗ Kapitel 12; Ise et al., 2012). Mit Ansätzen, die lediglich auf das implizite Wissen zielen, kann der Rechtschreiberwerb nicht genügend unterstützt werden. Wie im Detail das Zusammenspiel von impliziter Regelbildung und expliziter Regelvermittlung zu gestalten ist, bedarf noch genauerer empirischer Überprüfung.

Automatisierung der Anwendung von Regelwissen und Ausbau des (mentalen) Schreibwortschatzes. In Bereichen, in denen das (innere) Sprachsystem der Erstsprache von der Normorthografie abweicht, sodass darauf für eine korrekte Schreibweise nicht implizit zurückgegriffen werden kann (vgl. die Diskussion um die Doppelkonsonantenregel im Teilkap. 3.1), muss ein ‚neues‘ Regelwissen aufgebaut werden. Dieses Wissen kann man nur über eine explizite Instruktion von deklarativem und prozeduralem Regelwissen vermitteln. Durch systematische, gut rhythmisierte und auf eine einzelne Regel fokussierte Übungen sollen die zugrunde liegenden Handlungen soweit automatisiert werden, dass sie mit der Zeit auch in der Anwendungssituation intuitiv ablaufen. Mit anderen Worten: Mit dem bewussten Trainieren einer Rechtschreibregel sollen wie beim Musizieren oder im Sport komplexe Handlungen mit der Zeit automatisiert werden. Ziel des isolierten Übens muss es immer sein, dass eine spezifische (Teil-)Regel verinnerlicht oder ein Wort memoriert wird, damit beim Formulieren automatisiert darauf zurückgegriffen werden kann, ohne das Arbeitszeitgedächtnis zu belasten

(↗ Kapitel 6 und 16). Über die Wirksamkeit eines solchen Trainings gibt es in Bezug auf Rechtschreibung noch wenig empirisch fundiertes Wissen.

Damit isoliertes Üben aber überhaupt wirksam werden kann, gilt es, folgende vier Themenbereiche zu beachten:

1. *Komplexitätsreduktion*. Komplexe Handlungen müssen in sinnvolle Teilschritte zerlegt werden bzw. komplexe Regeln, wie bspw. die Doppelkonsonantenregel, werden schrittweise systematisch auf- und ausgebaut (s. dazu auch Teilkap. 2.4). Dabei wird vom Einfachen, Reduzierten (z.B. Bestimmen von Lang- und Kurzvokalen in einsilbigen Wörtern) ausgegangen. Im Sinne eines curricularen Regelerwerbs wird der Fokus auf weitere Bedingungen erweitert und die vollständige Regel über die Schuljahre vom Kern zur Peripherie hin ausgebaut. Üben ohne Einsicht ist zwecklos (Weinhold in diesem Band), daher muss vor dem Üben sichergestellt sein, dass Einsicht möglich ist, dass also die der Regel zugrunde liegenden Konzepte und Operationen kognitiv zugänglich sind, und vor allem auch, dass das Üben konzentriert erfolgt.
2. *Sinnvoller Umgang mit Ausnahmen*. Ausnahmen stören den Regelerwerb: Orthografie ist ein Regelsystem, nicht „das mit den Ausnahmen“! Damit eine bestimmte Regel verinnerlicht werden kann, müssen Ausnahmen am Anfang – außer in ganz auffälligen Fällen wie *dir, mir* ohne <ie> – weggelassen werden. Erst wenn die Regel soweit automatisiert ist, dass beim Schreiben nur noch wenig Fehler in diesem Bereich auftreten, lohnt es sich – gerade auch mit Blick auf die Repetition der Regel –, die Ausnahmen zu thematisieren.
3. *Konzentriertes, sinnvolles Üben*. Üben muss konzentriert erfolgen: Dafür müssen die Schüler und Schülerinnen den Sinn der Übungen nachvollziehen können, zudem muss die Trainingssequenz der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Lernenden angemessen sein. Isoliertes Üben ohne Konzentration ist sinn- und ineffektiv. Damit die Lernenden den Sinn einer Übung bzw. eines Trainings einsehen und sich konzentriert darauf einlassen, muss das Üben auf diejenigen Bereiche gelegt werden, die tatsächlich Probleme beim Verschriften bereiten. Mit anderen Worten: Isoliertes Üben ist nur dann sinnvoll, wenn es (auch) auf individuelle Verschriftungsprobleme bezogen ist.
4. *Rhythmisiertes Üben*. Üben bzw. ein Rechtschreibtraining muss rhythmisiert werden, denn Trainingseinheiten bzw. Rechtschreibübungen entfalten ihre Wirkung nur dann, wenn sie regelmäßig, in gleicher Form und vor allem kurz (max. zehn Minuten) durchgeführt werden. Dabei ist es sinnvoll, wenn die exakt gleichen Übungen von den Schülern und Schülerinnen in Abständen von ca. zwei bis drei Wochen gelöst werden: Zum einen können sie so ihren (hoffentlich erfolgten) Lernfortschritt se-