

Masterarbeit

Institut für Heilpädagogik der PHBern

RECHTSCHREIBERWERB

Gelingensfaktoren für die Schule

Luzia Koch-Thürig
Dorfstrasse 13
2572 Sutz

Betreuungsperson: Verena Schindler

Eingereicht am: 10. Juli 2014

Studienbeginn: Herbst 2010

PH Bern Institut für Heilpädagogik

Koch-Thürig, Luzia

Rechtschreiberwerb

Gelingensfaktoren für die Schule

Abgabedatum 10. Juli, 2014

Die Rechtschreibung erfährt in unserer Gesellschaft eine hohe Anerkennung und die Schule gilt als Instanz, die sich um die Erziehung der schriftlichen Kommunikation zu kümmern hat. Der schweizerische Dachverband Lesen und Schreiben schätzt, dass bis zu 800'000 Erwachsene in der Schweiz von Illettrismus betroffen sind und nicht oder ungenügend lesen und schreiben können. Von den Betroffenen seien 365'000 Personen in der Schweiz aufgewachsen und hätten hier die obligatorische Schulzeit verbracht. Die sozialen und volkswirtschaftlichen Folgekosten sind enorm, Erwachsene mit Lese- und Rechtschreibproblemen kämpfen mit Schuld- und Schamgefühlen und das Thema wird in der Gesellschaft weitgehend tabuisiert.

In der Begleitung betroffener Kinder wird sichtbar, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eine nachhaltige Wirkung auf Schülerinnen und Schülern haben. Sie geraten bei gleichen intellektuellen Fähigkeiten im Einschulungsalter schneller als andere Kinder in den Teufelskreis von Lernstörungen.

Mit dem Wissen um Illettrismus und seinen Folgen für betroffene Menschen stellt sich in dieser Arbeit die Frage, welche Faktoren dazu beitragen, dass der Rechtschreiberwerbsprozess in der Schule zu Kompetenz führt.

Die ICF lenkt die Fragestellung mit der Forderung nach Partizipation aller Kinder am Lernen. Schreiben, speziell Rechtschreiben ist eine Schlüsselqualifikation, welche Kinder in der Schule, am Lernen, später in der Arbeitswelt und in der Freizeit teilhaben lassen.

Basis bildet die theoretische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Rechtschreibung und dem Rechtschreiberwerb. Anhand von ausgewählten theoretischen

Modellen werden der Schriftspracherwerb, der Rechtschreiberwerbsprozess und die eigentliche Rechtschreibentwicklung dargestellt und beschrieben.

Anschliessend richtet sich der Fokus auf den Rechtschreibunterricht. Ein Gesamtkonzept zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz gibt einen Überblick, welche Inhalte auf welcher Stufe vermittelt werden sollen. Weitere Schwerpunkte sind die Diagnostik der Rechtschreibkompetenz als Grundlage für eine spezifische Rechtschreibförderung und andererseits vier ausgewählte Gelingensfaktoren zur Vermittlung von Rechtschreibkompetenz, die besonders Kindern mit erschwerten Lernbedingungen zu Gute kommen. Abschliessen wird in diesem Zusammenhang die Rolle der Schule als Institution beleuchtet. Ausgewählte Rahmenbedingungen zeigen auf, wie Willkür und unnötiges Versagen im Vermittlungsprozess verhindern werden können und Vertrauen nach aussen geschaffen wird.

Wichtigste Erkenntnisse sind einerseits, dass Lehrpersonen ein fundiertes Hintergrundwissen für diese komplexe Materie mitbringen müssen, damit sie trotz vieler kleinen Schritte auf dem Weg zum „Richtigen Schreiben“ die Übersicht und das Ziel nicht aus den Augen verlieren. Andererseits ist die Institution Schule in der Pflicht und muss notwendige Leitplanken setzen, damit kein Flickwerk, sondern ein Ganzes werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Problemstellung / Ausgangspunkt.....	4
1.2	Heilpädagogische Relevanz	6
1.3	Fragestellung	7
1.4	Vorgehen	8
2	Die deutsche Rechtschreibung	11
2.1	Geschichte und Stellenwert der deutschen Rechtschreibung	11
2.1.1	Begriffsdefinition und Geschichte der deutschen Rechtschreibung	11
2.1.2	Stellenwert der deutschen Rechtschreibung.....	15
2.2	Struktur der deutschen Rechtschreibung.....	15
2.2.1	Ebene der Prinzipien (Grundkonzepte der Rechtschreibung)	16
2.2.2	Ebene der Regeln	18
2.2.3	Ebene der Einzelfestlegungen	19
3	Schriftspracherwerb / Rechtschreiberwerb	19
3.1	Schriftspracherwerb / Begriffsdefinition.....	19
3.1.1	Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach Klaus B. Günther.....	20
3.1.2	Schriftspracherwerb als Denkentwicklung	24
3.1.3	Fehlerverständnis	25
3.2	Rechtschreiberwerb	25
3.2.1	Modelle zum Rechtschreibprozess	25
3.2.2	Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer Neumann	29
4	Rechtschreibunterricht	34
4.1	Gesamtkonzept zum Erwerb von Rechtschreibkompetenz.....	34
4.2	Diagnostik der Rechtschreibkompetenz.....	36
4.2.1	Hamburger Schreibprobe.....	38
4.2.2	Systematische Fehleranalyse nach Leemann Ambroz	39
4.3	Vermittlung von Rechtschreibkompetenz.....	42
4.3.1	Lernprinzip Mastery Learning / Hierarchischer Aufbau	42
4.3.2	Lernzielorientierter und individualisierender Unterricht	43
4.3.3	Aufbau des orthografischen Lexikons mit Hilfe von Lernwörtern	44
4.3.4	Rechtschreibunterricht für Kinder mit Zweitsprache Deutsch	45

5	Rahmenbedingungen für den Rechtschreiberwerb in der Schule	49
5.1	Curriculare Aspekte	49
5.2	Rahmenkonzept für die Schule	50
5.3	Koordinierter Erwerb der Rechtschreibkompetenz	54
6	Ergebnisse und Reflexion.....	56
6.1	Darstellung eines Überblicks der relevanten schulischen Faktoren	56
6.2	Diskussion und Reflexion.....	661
7	Verzeichnisse	71
7.1	Literaturverzeichnis.....	71
7.2	Abbildungsverzeichnis	76
7.3	Tabellenverzeichnis	77
8	Anhang	78

1 Einleitung

1.1 Problemstellung / Ausgangspunkt

Die korrekte Verschriftung der deutschen Sprache erfährt in unserer Gesellschaft eine hohe Anerkennung und die Schule gilt als Instanz, die sich um die Erziehung der schriftlichen Kommunikation zu kümmern hat. Mängel und Schwächen in der Rechtschreibung fallen auf und es wird oft auf Mängel der schreibenden Person geschlossen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 19-20, Valtin et al., 2003, 227). Der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben schätzt, dass bis zu 800 000 Erwachsene in der Schweiz von Illiteratismus betroffen sind und nicht oder ungenügend lesen und schreiben können. Von den Betroffenen seien 365 000 Personen in der Schweiz aufgewachsen und hätten hier die obligatorische Schulzeit verbracht. Sie beziffern die sozialen und volkswirtschaftlichen Kosten dieser Realität auf über einer Milliarde Franken pro Jahr. Erwachsene mit Lese- und Rechtschreibproblemen kämpfen mit Schuld- und Schamgefühlen und das Thema wird in der Gesellschaft weitgehend tabuisiert. Der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben forderte deshalb am Unesco-Welttag der Alphabetisierung 2009 ein breit angelegtes Aktionsprogramm im Bereich der Grundbildung (vgl. Leemann Ambroz, 2010, 22-23).

„Die Auseinandersetzung mit Lese und Rechtschreibschwierigkeiten ist immer auch vom Problem der unterschiedlichen Verwendung von Definitionskriterien geprägt.

Da es sich bei diesen Schwierigkeiten nicht um ein primär medizinisches Problem handelt, haben daran auch die in der amerikanischen psychiatrischen Klassifikation DSM-IV und der internationalen Krankheitsklassifikation der Weltgesundheitsbehörde ICD-10 vorgegebenen Kriterien nicht allzu viel geändert. Diese Kriterien finden lediglich eine begrenzte Akzeptanz in der Fachwelt und stellen nur einen Vorschlag von vielen dar“ (Klicpera et al., 2007, 119-120).

Die ICD-10 ist eine internationale, statistische Klassifikation von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen und basiert auf einem klassisch-medizinischen Modell, das Krankheiten und Syndrome beschreibt. Der ICD-10 wurde nun mit dem ICF-Modell (ICF = Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) eine ergänzende Klassifikation zur Seite gestellt, die Rahmenbestimmungen zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit für Menschen mit einer Behinderung generieren soll. Die ICF beschreibt Informationen zu Körperfunktionen und -strukturen, zu Aktivitäten und Partizipation und zu den Umwelt- oder Kontextfaktoren in einer einheitlichen und standardisierten Sprache. Diese gemeinsame Sprache soll den Austausch

zwischen den verschiedenen beteiligten Fachpersonen und Disziplinen erleichtern und eine integrierte Sichtweise ermöglichen. Die Ursachen und Folgen einer Störung, wie die einer Rechtschreibstörung, werden im Kontext des Umfelds beschrieben und ermöglichen so eine ganzheitliche und mehrdimensionale Erfassung der aktuellen Situation (vgl. Diezi-Duplain, 2011, 38-42; Niedermann et al. 2007, 39). Für Hollenweger wurde mit der ICF das eindimensionale Verständnis von Behinderung oder Störung als eine Kategorie oder Klasse „was man ist, was man kann oder eben nicht“ überwunden (vgl. Hollenweger, 2006, 35).



Abb. 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005)

Die ICF bildet als Klassifikationssystem einen Befund, wie der einer Rechtschreibstörung, vielschichtig ab, in dem er die „Funktionsfähigkeit“ eines Menschen analysiert und benennt. Ebenso dient sie als Ausgangslage, um die Fähigkeit der betroffenen Person zu verbessern. Basis dafür sind Beobachtungen, Tests und Einschätzungen, die in verschiedenen Kontexten von Fachpersonen gesammelt werden. Man beachte, dass die ICF kein Diagnoseinstrument ist und nur qualitative, von der einschätzenden Fachperson geprägte Aussagen macht. Wenn das Ausmass einer Störung, wie das einer Rechtschreibstörung ermittelt werden soll, muss die ICF zusammen mit Assessmentverfahren (Tests oder Beobachtungsraster) verwendet werden. Die ICF ermöglicht gemäss Hollenweger eine Systematisierung und Hierarchisierung diagnostischer Informationen, sowie die Einbettung in relevante Umweltbedingungen, wie u.a. den schulischen Umweltfaktoren, die in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen (vgl. Hollenweger, 2006, 38; Niedermann et al., 2007, 39-43).

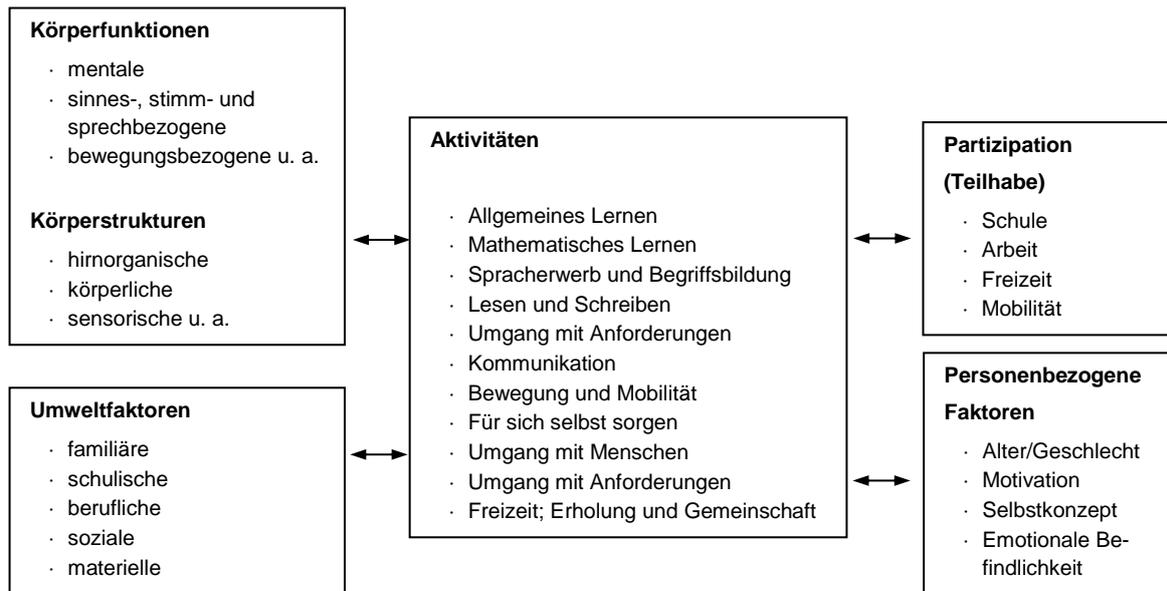


Abb. 2: ICF-Bereiche und deren Wechselwirkungen (Niedermann et al., 2007)

Die ICF gibt dieser Arbeit den leitenden Rahmen. Schulschwierigkeiten, wie z.B. ein gestörter Rechtschreiberwerbsprozess, werden im Rahmen des ICF als Einschränkung der Gesundheit und Funktionsfähigkeit betrachtet (vgl. Niedermann et al., 2007, 41).

Die Rechtschreibung lässt sich bei den Aktivitäten Schreiben und Lesen einordnen und gehört zu den Faktoren, die die Funktionsfähigkeit eines Lernenden ausmacht und von Kontextfaktoren beeinflusst ist (vgl. Niedermann et al., 2007, 44-45). „Aktivitäten sind zentral für den direkten diagnostischen Zugang zu schulischen Leistungen, für die Definition von Lernzielen und deren Evaluation“ (Niedermann et al., 2007 44).

Die Aktivitäten Schreiben und Lesen sind u.a. Kompetenz- und Entwicklungsbereiche, die für alle Kinder bedeutsam sind und sollten in eine ganzheitliche Erfassung Eingang finden.

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Schwenke (2010) verweist in ihrer Einleitung auf einen wichtigen Punkt aus heilpädagogischer Sicht: In der Begleitung betroffener Kinder wird sichtbar, dass Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eine nachhaltige Wirkung auf Schülerinnen und Schüler haben. Sie geraten bei gleichen intellektuellen Fähigkeiten im Einschulungsalter schneller als andere Kinder in den Teufelskreis von Lernstörungen (vgl. Schwenke et al. 2010, 7). Es gilt also genau hinzuschauen, welche Bedingungen und Faktoren vom Kindergarten bis in die Orientierungsstufe einen gelingenden Rechtschreiblernprozess bei allen

Kindern ermöglichen. Die fachdidaktische Diskussion um Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hat zwar in den vergangenen zwanzig Jahren einen eigentlichen Paradigmenwechsel erlebt. „Rechtschreibfehler werden heute nicht mehr als Defizit betrachtet, sondern als sinnvolle Anzeichen für die Annäherung an einen komplexen Lerngegenstand“ (Leemann Ambroz, 2006, 13). Helmke spricht hier von Fehlern als Fenster zu den Lern- und Denkprozessen von Schülerinnen und Schülern. Die alten Vorstellungen über Rechtschreibschwierigkeiten leiten jedoch nach wie vor das Denken und Handeln vieler Eltern betroffener Kinder, vieler Lehrpersonen und mancher Fachpersonen (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 13; Helmke, 2012, 228-229).

Schröder-Lenzen sieht den Schriftspracherwerb als Basiskompetenz in einem kontinuierlichen Lernprozess. Schriftspracherwerb sei Denkentwicklung, notwendig um an der heutigen Gesellschaft aktiv teilzuhaben, um ein befriedigendes Leben führen und sich ein Leben lang weiterentwickeln zu können (vgl. Schröder-Lenzen, 2007, 14).

Die für den Schriftspracherwerb grundlegenden Kenntnisse und Einsichten werden von Kindern nicht von heute auf morgen und auch nicht kontinuierlich erworben. Es lassen sich charakteristische Stufen beobachten, die jeweils durch eine dominante Strategie gekennzeichnet sind (vgl. Valtin, 2003, 99). Die Feststellung des Entwicklungsstandes und der dominanten Strategie eines Kindes ermöglicht bei Bedarf die Auswahl geeigneter Fördermöglichkeiten und die Hinführung zur Zone der nächsten Entwicklung des Kindes (ebd. 2003, 100).

Deshalb ist es zentral, dass Lehrkräfte, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die einzelnen Schritte der Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben kennen, um Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gezielt unterstützen zu können (vgl. Schwenke et al., 2010, 7).

1.3 Fragestellung

In dieser Arbeit geht es um das Schreiben und im Speziellen um die Rechtschreibung. Die ICF leitet mich bei der Fragestellung mit der Forderung nach Partizipation aller Kinder beim Lernen. Die ICF bezeichnet das Schreiben als Aktivität, welche speziell beim Rechtschreiben eine Schlüsselqualifikation darstellt und die Teilhabe in der Schule, am Lernen, später in der Arbeitswelt und in der Freizeit ermöglicht.

Ein Blick in den Lehrplan zeigt, dass sie eine essentielle Aktivität ist, die in den verschiedensten Fächern als Voraussetzung für einen Kompetenzerwerb gilt oder zum Kompetenzerwerb führt. Davon ausgehend stellt sich in dieser Arbeit die Frage:

Welche Gelingensfaktoren führen im Rahmen der Schule dazu, dass der Rechtschreiberwerb für alle Kinder in diesem Sinne gelingen kann und Partizipation ermöglicht?

1.4 Vorgehen

Ausgangspunkte in Kapitel 1 sind das Modell der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit von Behinderung und Gesundheit und der Transfer in den Schulalltag mit seinen Inhalten (vgl. Niedermann et al. 2007, 57; WHO, 2005, 23). Hier richtet sich der Fokus der Arbeit auf die Aktivität des Schreibens, im Besonderen auf die Rechtschreibung. Auf Grund des Wissens um Illettrismus und seiner Folgen für betroffene Menschen stellt sich die Frage, welche schulischen Faktoren es einem Kind bzw. einem Menschen ermöglichen, sich die Aktivität des Schreibens und im speziellen die Kompetenz der Rechtschreibung anzueignen, um in den heutigen Schul- und Unterrichtssituationen, in der Arbeitswelt oder in der Freizeit zu partizipieren?

Nach der Einleitung in Kapitel 1 wird in Kapitel 2 die Entwicklung der deutschen Rechtschreibung dargestellt und der Stellenwert einer normierten Rechtschreibung in Gesellschaft und Schule beleuchtet. Unsere Rechtschreibung hat sich durch wechselnde Einflüsse über Jahrhunderte hinweg allmählich entwickelt und dennoch eine innere Logik bewahrt. Sie hat sich über Prinzipien, Regeln und Einzelfestlegungen herausgebildet und lässt sich aus heutiger Sicht als ein System mit diesen drei Ebenen verstehen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 38; Leemann Ambroz, 2006, 37-56).

Der Schriftspracherwerb im Allgemeinen dient in Kapitel 3 als Einstieg und Basis, um sich dem Kompetenzerwerb der Rechtschreibung in der Schule in den folgenden Kapiteln anzunähern. Wie entwickeln sich nun schriftsprachliche Kompetenzen und wie lassen sich Lernergebnisse, Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten erkennen? Das sind ausgewählte zentrale Fragen zum Schriftspracherwerb, welche die Heilpädagogik im Besonderen interessieren. Sie werden u.a. in der Lese- und Schreibdidaktik seit langem kontrovers diskutiert. In empirischen Untersuchungen dazu liegt der Schwerpunkt auf entwicklungspsychologischen und psycholinguistischen Studien, die einstweilen übereinstimmend davon ausgehen, dass der Erwerb der Schriftsprache nicht erst mit dem Eintritt in die Schule beginnt, sondern immer auch ausserhalb von ihr stattfindet und sich in Phasen vollzieht, in denen jeweils verschiedene Lese- und Schreibstrategien dominieren (vgl. Weinhold, 2006, 1). Schröder-Lenzen (2007, 43) spricht davon, dass sich der Schriftspracherwerb in einem komplexen Erwerbsprozess vollzieht, indem sich

produktive (Schreiben) und rezeptive (Lesen) Aneignungsformen wechselseitig stützen (vgl. Schröder-Lenzen, 2007, 43).

Die Entwicklung des Schriftspracherwerbs soll am Entwicklungskonzept von Günther dargestellt werden. Er beschreibt in seinem Modell den Erwerb des Lesens (Rezeption) und des Schreibens (Produktion) als einen verwobenen Prozess. Sein Modell bildet neben dem Leseerwerbsprozess sämtliche Lernprozesse von der ersten Auseinandersetzung mit der Schrift bis zum kompetenten und automatisierten Schreiben ab (vgl. Lee-
mann Ambroz, 2006, 63).

Der Schriftspracherwerb soll aber auch vom Spracherfahrungsansatz her beleuchtet werden, der ihn im Wesentlichen als Denkentwicklung und nicht nur als Erwerb einzelner Fertigkeiten und Kenntnissen oder von Reproduktion von im Gedächtnis Gespeichertem sieht (vgl. Helbig et al., 2005, 18; Schröder-Lenzen, 2007, 40-43).

Typisch für einen Erwerbsprozess wie dem Schriftspracherwerb sind Fehler, die als entwicklungspsychologische Notwendigkeit angesehen werden. Fehler haben als diagnostische Fenster, speziell in der Heilpädagogik, eine besondere Bedeutung für die professionelle Einschätzung und Förderung der Lernentwicklung (vgl. Schröder-Lenzen, 2004, 40; Helbig et al., 2005, 35).

Wie lässt sich nun der Rechtschreiberwerbsprozess erklären und abbilden? In einem ersten Schritt werden, basierend auf der Kognitionspsychologie, in informationsverarbeitungstheoretischen Modellen die kognitiven Entwicklungsprozesse der Rechtschreibung beschrieben. Grundsätzlich werden sie in Ein- und Zwei-Wege-Modellen abgebildet. In sogenannten Netzwerkmodellen oder konnektionistischen Modellen wird die Annahme unterschiedlicher Zugangswege aufgegeben. Sie wurden als Computersimulationsmodelle konzipiert und werden auf der neuropsychologischen Ebene begründet. Ausgangspunkt ist hier die Vorstellung neuronaler Prozesseinheiten, die Wissen in Form von Netzwerken speichern. Diese verschiedenen Modellansätze werden im Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens von Barry (1994) und im konnektionistischen Modell von Seidenberg und McClelland (1989) aufgezeigt (vgl. Klicpera et al., 2007, 49-55; Scheerer-Neumann, 2007, 542; Diehl, 2009, 42-43; Kirschhock, 2004, 29-32).

Der Schriftspracherwerb erfolgt nicht eindimensional und kontinuierlich, die Lernenden eignen sich die wichtigsten Prinzipien der deutschen Schriftsprache schrittweise an. Es sind dabei Phasen oder Entwicklungsstufen zu beobachten, in denen bestimmte Prinzipien dominieren. Entwicklung der Rechtschreibung wird hier nicht im Sinne einer innerlich angelegten Entfaltung verstanden, sondern basiert sowohl auf spontanen Zugängen

der Kinder zur Schrift, als auch auf expliziten Lehr- und Lernprozessen (vgl. Scheerer-Neumann, 2008, 165). Diese Annahmen werden im Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer-Neumann (2010, 12-13) dargestellt.

Bei der Rechtschreibentwicklung zeigt das Modell, dass es sich um einen Entwicklungsprozess handelt, der sich in unterschiedliche Phasen gliedert. Frith betonte bereits 1986, dass der Schriftspracherwerb kein linearer Vorgang sei, in welchem das Kind von Anfang an dasselbe Verständnis von Schriftsprache habe wie Erwachsene, sondern dass das kognitive System während des Schriftspracherwerbs qualitativen Umstrukturierungen unterworfen sei (vgl. Mayer, 2010, 21). Grundsätzlich ist der Erklärungswert von Modellen begrenzt, da sie stark vereinfachen und individuelle Abweichungen ausser acht lassen müssen. Dennoch lässt sich bei aller Individualität von Entwicklungen eine gemeinsame Struktur feststellen (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, 73).

In Kapitel 4 legt sich der Fokus auf den Rechtschreibunterricht. Zuerst wird das Gesamtkonzept zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz von Leemann Ambroz (2006) beschrieben. Sie zeigt gestützt auf das Stufenmodell von Günther (1986) (vgl. Kapitel 3.1.1 dieser Arbeit), welche Vermittlungsinhalte und welches sprachliche Bewusstsein auf welcher Stufen zu vermitteln und zu trainieren sei. Sie stellt in ihrer Dissertation (2006) dem Entwicklungsmodell von Günther ihr eigenes Vermittlungskonzept gegenüber, welches hier vorgestellt wird.

Um den fortlaufenden Lernprozess des Rechtschreibens differenziert zu beurteilen und zu begleiten, ist es hilfreich, ja notwendig, den individuellen Entwicklungsstand regelmässig zu erfassen (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 210). Rechtschreibleistungen werden in der schulischen Praxis oft alleine nach der Anzahl richtig oder falsch geschriebener Wörter beurteilt. Mit dieser quantitativen Einteilung lässt sich der tatsächliche Lernstand in Rechtschreibung einer Schülerin bzw. eines Schülers nur ungenau erfassen (vgl. Herné & Naumann, 2002, 5). Es werden zwei ausgewählte qualitative Erfassungsinstrumente vorgestellt: Die Hamburger Schreibprobe und die qualitative Fehleranalyse von Leemann Ambroz, die mit Hilfe von theoriegeleiteten Analyseschemata den Ist-Zustand bei einer Schülerin oder einem Schüler oder auch einer ganzen Schulklasse detailliert aufzeigen und die Grundlage für eine angezeigte passgenaue individuelle Förderung bilden (Leemann Ambroz, 2006; May, 2010). Sie ergänzen Einstufungen z.B. im Stufenmodell der Rechtschreibung von Scheerer Neumann (vgl. Kapitel, 3.2.2).

Im zweiten Teil von Kapitel 4 werden vier ausgewählte Gelingensfaktoren für die Vermittlung von Rechtschreibkompetenz vorgestellt: das Lernprinzip Mastery Learning, der

lernzielorientierte und individualisierende Unterricht, arbeiten und üben mit Lernwörtern und Lernkartei und Gedanken zum Rechtschreibunterricht für Kinder mit Zweitsprache Deutsch, im Besonderen die Auswirkungen des schriftorientierten Rechtschreibunterrichts.

Kapitel 5 legt den Fokus auf förderliche Rahmenbedingungen der Schule oder für Klասenteams. Zuerst werden curriculare Aspekte beleuchtet. Dann wird ein Orientierungsrahmen für Lehrerinnen und Lehrer skizziert, der aufzeigt, wie die Stufung des Lerngegenstandes „Rechtschreibung“ über die Schuljahre verteilt aussehen könnte. Dieses Rahmenkonzept von Leemann Ambroz für die Schule soll eine Möglichkeit aufzeigen, wie die Erarbeitung von Rechtschreibkompetenz verteilt über neun Schuljahre hinweg erfolgen könnte.

Zum Abschluss werden in Kapitel 6 die ausgewählten Gelingensbedingungen in drei Tabellen dargestellt: 1. Wissen um die Rechtschreibung und den Rechtschreiberwerb, 2. Rechtschreibunterricht und 3. Rahmenbedingungen auf Schulebene. Anschliessend werden diese drei Bereiche im Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit diskutiert und kritisch reflektiert.

2 Die deutsche Rechtschreibung

2.1 Geschichte und Stellenwert der deutschen Rechtschreibung

2.1.1 Begriffsdefinition und Geschichte der deutschen Rechtschreibung

Rechtschreibung, eine Lehnübersetzung aus dem griechischen *orthós* (recht, richtig) und *gráphein* (schreiben), bezeichnet sowohl das rechte Schreiben von Wörtern als auch die Wissenschaft, die sich mit dem rechten Schreiben befasst. Wird Rechtschreibung in diesem Sinne definiert, wird die Zeichensetzung eigentlich ausgeklammert, da es sich auf die Wort- und nicht auf die Satzebene bezieht. In dieser Arbeit werden die Termini „Rechtschreibung“ und synonym dazu „Orthografie“ sowohl für die Wortschreibung als auch für die Zeichensetzung verwendet (vgl. Dürscheid, 2012, 163).

Die Geschichte der deutschen Rechtschreibung, der Orthografie, beginnt vor über 1200 Jahren gemeinsam mit der Geschichte des Schreibens in deutscher Sprache. Damals wurde ausschliesslich in Schreibstuben der Klöster geschrieben. Zu den bedeutendsten Schreibstuben der Schweiz zählen diejenigen der Klöster St. Gallen und Reichenau. Es wurden Bücher abgeschrieben, Predigten mitgeschrieben, erste Texte zunächst in la-

teinischer und später mit den gleichen Buchstaben und Satzzeichen in deutscher Sprache aufgeschrieben und mit kunstvollen Verzierungen geschmückt (vgl. Dürscheid, 2012, 167-169; Gallmann & Sitta, 1996, 13).

Die Mönche standen vor der schwierigen Aufgabe, mit dem Zeicheninventar des lateinischen Schriftsystems die Wörter der deutschen Sprache darzustellen. Es gab keine verbindlichen Regeln für dieses Problem und so war die Auswahl dem Schreiber überlassen. Ebenso wurden Texte je nach Standort in der lokalen Mundart verfasst. Da zunehmend auch ausserhalb der Klöster, in den neu gegründeten Universitäten, im kaufmännischen und juristischen Bereich, in deutscher Sprache geschrieben wurde, bildeten sich allmählich regionale Schreibkonventionen heraus. Die Anzahl der Lese- und Schreibkundigen nahm stetig zu. Jeder vervielfältigte Text musste aber nach wie vor von Hand abgeschrieben werden. Mit der Erfindung des Buchdrucks in der Mitte des 15. Jahrhunderts verbreiteten sich Texte überregional viel schneller und es wurde notwendig, die Schreibung einheitlicher zu gestalten. Es entstanden erste regionale Wortlisten und Schreibweisungen. Ab dem 16. Jahrhundert wurden erste Schreibempfehlungen für Grammatik und Orthografie niedergeschrieben. Als wichtigstes orthografisches Lehrwerk aus dem 18. Jahrhundert gilt das Werk von Johann Ch. Adelungs Werk „Vollständige Anweisung zur deutschen Orthografie“ nebst einem kleinen Wörterbuch für die Aussprache, Orthografie, Biegung und Ableitung, nach dem sich auch Goethe gerichtet hat (vgl. Dürscheid, 2012, 168-169; Gallmann & Sitta, 1996, 14).

Auch nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht anfangs des 19. Jahrhunderts gab es keine verbindliche Rechtschreibung. Schulbuchverlage sowie viele Lehrpersonen bevorzugten Schreibweisen nach ihrem persönlichen Gutdünken.

In der Sprachwissenschaft wurden damals zwei gegenseitige Positionen diskutiert: Die historische Position mit ihren Vertretern Karl Weinhold und Jacob Grimm. Sie setzten sich dafür ein, dass Schreibungen, die nicht sprachgeschichtlich begründet werden konnten, abgeschafft werden. Dem gegenüber stand die phonetische Position, die durch den Erlanger Germanisten Rudolf von Raumer vertreten wurde. Er forderte, dass sich die Schreibung an der Aussprache orientieren solle (vgl. Dürscheid, 2012, 169). Entscheidend für die Einführung einer einheitlichen Rechtschreibung war die Gründung des Deutschen Reiches 1871. Raumer wurde vom preussischen Staat beauftragt, ein orthografisches Regelwerk auszuarbeiten, das als Beratungsgrundlage dienen sollte.

1876 luden die Verantwortlichen zur Konferenz „Zur Herstellung grösserer Einigung in der deutschen Rechtschreibung“ nach Berlin, die später als „I. Orthografische Konfe-

renz“ in die Geschichte einging. Eingeladen waren Vertreter von Schulbehörden, Druckereien, Verleger, Buchhändler sowie unter anderen die Experten Raumer und Konrad Duden. Einigen konnte man sich an dieser Konferenz jedoch nicht.

1880 erschien Konrad Dudens „Vollständiges Orthografisches Wörterbuch der deutschen Sprache“. Es war Grundlage für die Schulorthografien in den deutschen Ländern und wurde 1892 auch in der Schweiz für den Schulunterricht verbindlich.

1901 trafen sich Vertreter der deutschen Länder, die Reichsregierung, der Buchhandel und Vertreter Österreichs zur „II. Orthografischen Konferenz“. Die Schweiz liess im Vorfeld dieser Konferenz verlauteten, dass sie getroffene Beschlüsse voraussichtlich übernehmen werde, nahm aber offiziell nicht an der Konferenz teil.

Die Ergebnisse dieser Konferenz wurden 1902 veröffentlicht und waren für alle deutschen Bundesländer ab Beginn des Schuljahres 1903/1904 verbindlich. Die Schweiz und Österreich folgten diesem Beschluss (vgl. Dürscheid, 2012, 170-171; Gallmann & Sitta, 1996, 15-16).

Eine Einheitlichkeit war nun erreicht. Die Diskussion um Reformen aber verstummte nicht, denn jetzt zielten die Debatten auf einer Vereinfachung der Rechtschreibung.

Verschiedenen Reformvorschlägen, die sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts entwickelten, war kein Erfolg beschieden. Breitere Aufmerksamkeit erhielten nach dem 2. Weltkrieg 1954 die Stuttgarter Empfehlungen und 1958 die Wiesbadener Empfehlungen, die jedoch beide scheiterten. In den 70er-Jahren wurde eine Diskussion um Klein- und Grossschreibung bei Nomen geführt, die auch politisch und ideologisch besetzt war. Die Kleinschreibung wurde politisch links situiert, der Einsatz für die Grossschreibung umgekehrt als rechts stehend.

1977 wurde die Kommission für Rechtschreibfragen mit Sitz am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (IDS) gegründet. Sie initiierte ab 1980 länderübergreifend wissenschaftliche Tagungen zum Thema „Rechtschreibreform in Diskussion“. 1980 wurde der Internationale Arbeitskreis für Orthografie gegründet, dem Germanisten aus der BRD, der DDR, der Schweiz und Österreich angehörten. Ab 1998 wurde diese Expertenkommission politisch unterstützt und erhielt den Auftrag, ein neues Regelwerk zu erarbeiten. Dies geschah anlässlich der III. Orthografischen Konferenz in Wien. Die Wiener Gespräche fanden 1986, 1990 und zuletzt 1994 statt. Es nahmen Vertreter aus Ländern mit deutscher Staatssprache und mit Deutsch als Minderheitensprache teil (Deutschland, Schweiz, Österreich, Frankreich, Dänemark, Italien/Südtirol, Lichtenstein, Luxemburg, Rumänien, Ungarn).

Bei der letzten Wiener Konferenz 1994 einigten sich die Teilnehmer auf die Vorschläge des Internationalen Arbeitskreises für Orthografie. 1995 wurden sie unter dem Titel „Deutsche Rechtschreibung - Regeln und Wörterverzeichnis. Vorlage für amtliche Regelung“ veröffentlicht. Die Schweiz und Österreich stimmten dem Reformpaket zu. Bedenken aus einem deutschen Bundesland führten jedoch dazu, dass eine Revision des Reformpaketes vorgenommen werden musste. Am 1. 8. 1998 trat das entstandene Regelwerk dann endgültig in Kraft. Es war eine Übergangszeit bis zum 30. 7. 2005 vorgesehen, in der bisherigen Schreibungen nicht als falsch galten (vgl. Dürscheid, 2012, 172-173).

Gallmann & Sitta bemerken dazu: „Die gelungenen wie die misslungenen Bemühungen um eine Reform der deutschen Rechtschreibung im 20. Jahrhundert zeigen sehr deutlich: Ein gesellschaftliches Normwerk wie die deutsche Rechtschreibung lässt sich nicht eigentlich *reformieren*; man kann es *pflügen*, kann Wildwuchs beseitigen, aber nicht mehr“ (Gallmann & Sitta, 1996, 18).

Die Diskussionen um das entstandene Regelwerk verstummten nicht. Im August 2000 kehrte die Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) zur alten Rechtschreibung zurück. Sie begründete ihren Schritt damit, dass sich die neue Schreibung nicht bewährt hätte. 2004 wird eine modifizierte Fassung des Regelwerkes (Version 2) von 1998 vorgelegt. 2006 tritt das wieder revidierte Regelwerk mit Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung (Version 3) in Kraft. 2007 stellen die Presseagenturen auf Version 3 um und die Übergangsfrist in Deutschland läuft ab. 2009 läuft die Übergangsfrist in der Schweiz ab. Das derzeit gültige Regelwerk erfuhr 2011 minimale Änderungen. Die 2006 überarbeitete Fassung der amtlichen Regelung von 2004 stellt aber aktuell die Grundlage der deutschen Rechtschreibung dar (vgl. Dürscheid, 2012, 179-185).

2.1.2 Stellenwert der deutschen Rechtschreibung

Gallmann & Sitta (1996) nennen drei Punkte, die für die Einschätzung des Stellenwerts der Rechtschreibung beachtet werden sollten:

- Die Rechtschreibregelung gilt nur für Schulen und die staatliche Verwaltung als verbindlich.
- Die eigentliche Aufgabe der Rechtschreibung ist die Sicherstellung einer störungsfreien Verarbeitung von Geschriebenem durch unser Hirn.
- Die Schule soll bei der Vermittlung der Regelungen eine Auswahl treffen zwischen Grundwissen und einem weniger wichtigen Zusatzwissen. Ebenfalls soll sie für einen unverkrampften Umgang mit den Rechtschreibnormen sorgen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 19).

Wie bereits in der Einleitung zur Problemstellung formuliert, kommt dem Schriftspracherwerb für die sprachliche Verständigung, den Erwerb von Wissen, die Verarbeitung von Informationen, die Kontaktnahme mit anderen Menschen und die Teilhabe in der Schule oder dem beruflichen Alltag eine grosse Bedeutung zu (Beschluss KMK, 1978) (vgl. KMK, Naegele & Valtin, 2003, 16; Klicpera & Schabmann, 2007, 13). „Die Beherrschung orthografischer Normen und Konventionen ist ein Teil der Schriftsprachkompetenz. Die Anwendung der orthografischen Regelungen stellt beim Verfassen von Texten den letzten Schritt eines stufenweisen zu beschreibenden Vorgangs dar, der vor allem für die Veröffentlichung des Textproduktes wichtig ist, sichert er doch die Verständlichkeit des Geschriebenen“ (Valtin et al., 2003, 228).

2.2 Struktur der deutschen Rechtschreibung

Die heute geltenden Rechtschreibregelungen sind historisch gewachsene Ergebnisse eines jahrhundertelangen Prozesses (vgl. Kapitel 2.1.1 dieser Arbeit). Sie folgen bestimmten Grundkonzepten oder Prinzipien. So ist ein Grundkonzept einer Alphabetschrift, wie dem deutschen Schriftsystem, dass Laute der gesprochenen Sprache und Buchstaben der geschriebenen Sprache sich systematisch auf einander beziehen. Dieses Grundkonzept wird Laut- oder Phonemprinzip genannt. Es gilt nicht generell und kann durch andere Prinzipien überlagert werden, so dass nicht alle Wörter lautgetreu geschrieben werden können. Aus diesen Überlagerungen haben sich mit der Zeit Regeln herausgebildet, die die Anwendung der Prinzipien festlegen.

Aber auch diese Regeln bestimmen nicht alle Bereiche der Rechtschreibung. Es gibt Schreibungen, die von Fall zu Fall einzeln bestimmt wurden, die sogenannten Ein-

zelfestlegungen (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 48; Gallmann & Sitta, 1996, 37). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich unsere Rechtschreibung über Prinzipien, Regeln und Einzelfestlegungen herausgebildet hat und wir sie gegenwärtig als ein System mit diesen drei Ebenen verstehen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 37).

2.2.1 Ebene der Prinzipien (Grundkonzepte der Rechtschreibung)

Nach Gallmann & Sitta (1996) folgt die Rechtschreibung sechs Grundprinzipien:

- *Das phonematische Prinzip, das Lautprinzip: „Schreibe, wie du sprichst!“*

Es ist das Grundprinzip unserer Rechtschreibung und jeder Alphabetschrift, in der die Laute der gesprochenen Sprache und die Buchstaben der geschriebenen Sprache gänzlich auf einander bezogen werden können. Oft fehlen Regeln dazu und die Schreibung wird von Einzelfestlegungen bestimmt.

Mit dem Lautprinzip wird verständlich, warum bei Getrennt- und Zusammenschreibungen oft die Betonung berücksichtigt wird, wie z. B. bei „zusammen arbeiten“. Bei Worttrennungen am Zeilenende werden die Silben der gesprochenen Sprache beachtet, wie z. B. bei „Kin-der.“ Das Lautliche kann sich auch bei der Zeichensetzung auswirken. Beispielsweise setzen wir bei einem Frageton ein Fragezeichen oder bei einem betonten Ausrufen ein Ausrufezeichen. Bei der Zeichensetzung spielt allerdings das grammatische Prinzip eine viel grössere Rolle (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 39; Leemann Ambroz, 2006, 50; Leemann Ambroz, 2008, 10).

- *Das Stammpinzip, das morphematische Prinzip oder Prinzip der Schemakonstanz: „Schreibe Gleiches möglichst gleich!“*

Dieses Prinzip macht Wortverwandtschaften sichtbar, indem gleiche Morpheme (die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache) in der Regel gleich geschrieben werden. So wird zum Beispiel das Grundmorphem (Wortstamm) /glück/ in den Wörtern *glücklich*, *beglücken*, oder *glücklos* immer gleich geschrieben.

Werden Morpheme eines Wortes (grössere Einheiten) wahrgenommen, erleichtert dies das flüssige Lesen und hilft bei der schnellen Sinnerfassung (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 39-40; Leemann Ambroz, 2006, 51; Leemann Ambroz, 2008, 10).

- *Das grammatische Prinzip: „Mache den grammatischen Aufbau eines Textes sichtbar!“*

Das grammatische Prinzip gliedert Geschriebenes nach grammatikalischen Gesichtspunkten (Wortgrenzen, die Zusammen- und Getrennschreibung, die Schreibung mit Bindestrich und die Zeichensetzung) oder Teile des Textes können mit geeigneten Mitteln gekennzeichnet oder klassifiziert werden (Grossschreibung von Nomen und Nominalisierungen). Durch die Anwendung dieses Prinzips wird Geschriebenes leichter lesbar (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 41-42; Leemann Ambroz, 2006, 52; Leemann Ambroz, 2008, 10).

- *Das semantisch–pragmatische Prinzip, inhaltlich-kommunikativ: „Hebt für den Leser wichtige Textstellen hervor!“*

Die Sprachwissenschaft definiert Semantik als Lehre des Inhalts und der Bedeutung von Wörtern und Sätzen. Die Pragmatik untersucht die Berührungspunkte zwischen dem Sprachhandeln und der Kommunikationssituation.

Dieses Prinzip unterstützt den Lese- und Verstehensprozess von Texten, z. B. beim Hervorheben von Textstellen (Titel, Kursivdruck). Klassifizierende Lesehilfen sind auch Grossschreibungen von Eigennamen oder höfliche, schriftliche Anreden.

Anführungszeichen bei Zitaten sind sowohl klassifizierend wie abgrenzend; Klammern trennen Wichtiges von Unwichtigem und der Doppelpunkt kündigt etwas Wesentliches an. Aber auch das Unterteilen in Abschnitte, Fussnoten und Überschriften liefert Zusatzinformationen zu einem geschriebenen Text (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 42-43; Leemann Ambroz, 2006, 52; Leemann Ambroz, 2008, 10).

- *Das Homonymie-Prinzip: „Schreibe Ungleiches ungleich!“*

Dieses Prinzip ist eine Weiterführung des Stammprinzips. Gleich klingende Wörter (Homophone) werden oft unterschiedlich geschrieben, um sie eindeutig zu verstehen (Stil-Stiel; Meer-mehr). Das Prinzip wird aber nicht immer konsequent angewandt und so werden einige gleich klingende Wörter mit verschiedenen Bedeutungen trotzdem gleich geschrieben (Homographe wie Bank-Bank; Strauss-Strauss) und ihr Sinn erschliesst sich erst im Zusammenhang des Textes (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 43; Leemann Ambroz, 2006, 53; Leemann Ambroz, 2008, 11).

- *Das ästhetische Prinzip: „Vermeide verwirrende Schriftbilder!“*

Gallmann & Sitta nennen es ein „Reparaturprinzip“. Es regelt das Nebeneinander der verschiedenen Prinzipien und bestimmt allfällige Abweichungen von den vorher benannten Prinzipien, wenn durch ihre konsequente Anwendung verwirrende Schriftbilder entstehen und den Lesevorgang hemmen. (See +-en Seen anstelle von Seen).

Es erklärt aber auch, dass in vielen Wörtern das Dehnungs-h eingesetzt wurde, um sie optisch gewichtiger zu machen (Sohn) (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 44-45; Leemann Ambroz, 2006, 53; Leemann Ambroz, 2008, 11).

Die für den Rechtschreibeunterricht relevanten Prinzipien nach Leemann Ambroz sind das phonematische, das morphematische und das grammatische Prinzip. Nur durch deren Vermittlung könnten Schülerinnen und Schüler die wichtigen und notwendigen Grundeinsichten in die deutsche Rechtschreibung erhalten (vgl. Leemann Ambroz, 2008, 11).

2.2.2 Ebene der Regeln

Die Ebene der Regeln zeigt sich viel differenzierter als die Ebene der Prinzipien, erreicht doch das Regelwerk, gegenüber sechs Prinzipien, eine dreistellige Zahl an Vorschriften für die Schreibungen des Deutschen.

Sie legen fest, wann welche Gesetzmässigkeiten der Rechtschreibung wie anzuwenden sind, um der Konkurrenz zwischen einzelnen Prinzipien beizukommen.

Zusätzlich muss der Stellenwert der Regeln beachtet werden.

Gallmann & Sitta unterscheiden echte und unechte Regeln, Regeln und Ausnahmen, Grundregeln, Unterregeln, offene und geschlossene Listen, einfache Regeln und Regelkomplexe, Regeln, die viel oder wenig Vorwissen voraussetzen, Faustregeln und Regelüberlagerungen.

Die Klärung der Gross- und Kleinschreibung von Adjektiven beispielsweise ist ein ganzer Regelkomplex.

Leemann Ambroz findet es sinnvoll, dass gerade in der Schule diese Komplexität in verschiedenen Teilbereichen durch Faustregeln vereinfacht wird. Sie müssten aber als solche deklariert sein, damit keine falsche Sicherheit entsteht. Schreibweisen, die nicht einer Faustregel folgen, würde sie von den Schülerinnen und Schülern als *Lernwörter* auswendig lernen lassen. Für den Rechtschreibeunterricht heisst das, dass den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Regeln und Faustregeln vermittelt werden und die

daraus hervorgehenden Schreibweisen einsichtig gemacht werden sollen. Ebenfalls sollen Kinder befähigt werden, ihre Rechtschreibung anhand von Kriterien selber zu beurteilen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 46-56; Leemann Ambroz, 2006, 54; Leemann Ambroz, 2008, 11).

2.2.3 Ebene der Einzelfestlegungen

Einzelfestlegungen erfolgen, wenn bei Wortschreibungen klare Regeln fehlen. Jede dieser Einzelfestlegungen wird im Duden festgehalten. Gallmann & Sitta nennen es auch Ein-Wort-Regel oder anders gesagt: Jeder dieser Wörterbucheinträge ist eine Mini-Regel.

Einzelfestlegungen findet man in zwei Bereichen: Im Bereich des Lautprinzips und in Teilbereichen des grammatischen Prinzips (Getrennt- und Zusammenschreibungen, sowie einige wenige Einzelfestlegungen im Bereich der Gross- und Kleinschreibung). Einzelfestlegungen müssen konsequenterweise einzeln erlernt werden.

3 Schriftspracherwerb / Rechtschreiberwerb

3.1 Schriftspracherwerb / Begriffsdefinition

Es geht generell um den Erwerb der Fähigkeit, lesen und schreiben zu können (vgl. Dürscheid, 2012, 240). Der Schriftspracherwerb wird aus entwicklungsorientierter Sicht allgemein als ein Prozess beschrieben (vgl. Schröder-Lenzen, 2007, 30). Der Erwerb basaler Lese- und Schreibfähigkeiten wird als ganzheitlicher Prozess angesehen, wobei sich die beiden Aktivitäten gegenseitig bedingen. Der Schriftspracherwerb vollzieht sich also nicht additiv (erst lesen, dann schreiben lernen), sondern integrativ (vgl. Dürscheid, 2012, 240). Vergleichbar mit dem mündlichen Spracherwerb erfolgt auch der Schriftspracherwerb nicht eindimensional und kontinuierlich. Kinder erwerben die wichtigsten Prinzipien der deutschen Sprache Schritt für Schritt. Dabei sind Phasen oder Entwicklungsstufen zu beobachten, in denen gewisse Prinzipien dominieren. Entwicklung ist hier nicht als eine von Innen heraus angelegte Entfaltung zu verstehen. Die Entwicklung beim Schriftspracherwerb basiert auf spontanen Zugängen der Kinder zur Schrift wie auch auf angelegte Lehr- und Lernprozesse. Der Schriftspracherwerb ist als mehrstufiger Entwicklungsprozess anzusehen, in dem nach und nach die verschiedenen Prinzipien der deutschen Schriftsprache vorwiegend eigenaktiv erworben werden (vgl. Scheerer-Neumann, 2008, 165-166; Dürscheid, 2012, 239-240). Der Erwerb der Lese- und

Schreibfähigkeit kann in Stufenmodellen dargestellt werden. Als eine der ersten hat Uta Frith 1985 ein Drei-Phasen-Modell für den englischen Sprachraum vorgeschlagen, das 1986 von Günther für das Deutsche adaptiert wurde. Beide gehen davon aus, dass der Schriftspracherwerb keine starre Abfolge von Lernschritten ist, die linear vom Lesen zum Schreiben führen, sondern ein Zusammenspiel interagierender Faktoren. Auch gehen beide Autoren von der Dependenzhypothese aus, die besagt, dass die geschriebene Sprache über die Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln aus der gesprochenen Sprache ableitbar ist. Schlussendlich stimmen sie überein, dass die Schriftaneignung mindestens über die drei Phasen logographisch, alphabetisch und orthografisch erfolgt (vgl. Dürscheid, 2012, 240-246).

3.1.1 Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach Klaus B. Günther

Das ausgewählte Stufenmodell von Günther (1995) ist ein entwicklungspsychologisches Modell zum Schriftspracherwerb. Es zeigt klar, dass man sich den Erwerbsprozess von Lesen und Schreiben verwoben vorstellen muss. Es werden Prozesse der Rezeption (Lesen) und der Produktion (Schreiben) beschrieben und aufgezeigt, wie sie von einander abhängig sind. Es ist ersichtlich, wie und warum ein Kind die aktuelle Strategie umstellt, um zu einer nächsthöheren Stufe der Entwicklung zu gelangen. Es beschreibt einen idealtypischen Verlauf des Schriftspracherwerbs. Der Lernweg eines Kindes ist aber als individuelle Variante des mehrstufigen Aneignungsprozesses zu verstehen.

Günther hat das Vorlage-Modell von Frith (1984/85,1986) ergänzt, eingangs mit der präliteral-symbolischen Phase 0 und als Abschluss des Schriftspracherwerbs die Phase 4, welche die kompetente Leserin oder den kompetenten Schreiber ausweist (vgl. Günther, 1995, 98-100; Sassenroth,1995, 44-45; Leemann Ambroz, 2006, 65; Dürscheid, 2012, 245-246).

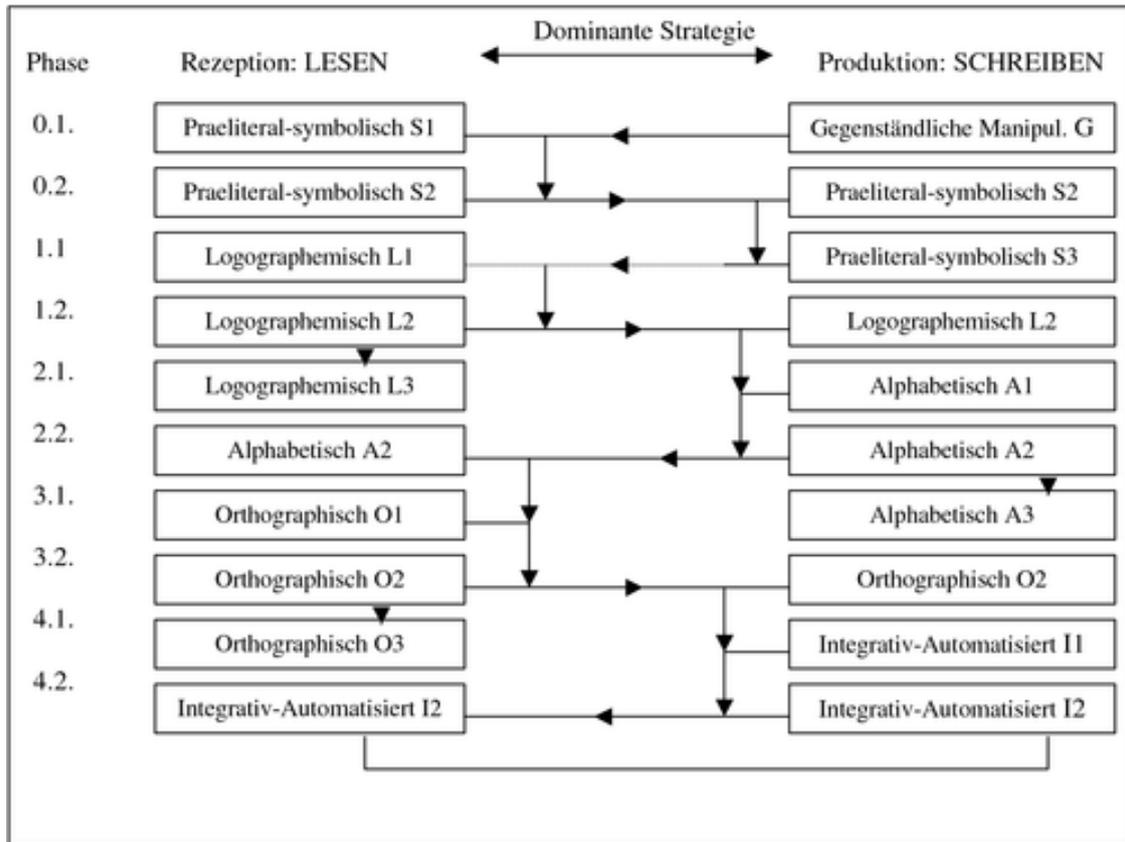


Abb. 3: Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach Klaus B. Günther (1995)

Erläuterung des Modells:

Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) sind die grundlegenden Träger der Erwerbsstrategie. Vom präliteral-symbolischen Start bis zur integrativ-automatisierten Kompetenz durchläuft der Schriftspracherwerb fünf zweistufige Phasen.

In jeder dieser Phasen wird abwechselnd beim Lesen oder Schreiben eine neue Strategie angewandt, die den Erwerbsprozess zum nächsthöheren Niveau führt. In der dominant logographemischen Phase „Lesen“ wird beispielsweise bereits mit einer Aktivität der alphabetischen Phase „Schreiben“ begonnen. Die Lernenden überschreiten so Grenzen und treten ganz in die neue Phase ein (vgl. Günther, 1995, 98-100).

Im Folgenden werden die fünf Entwicklungsphasen nach Günther beschrieben:

0. Die präliterale-symbolische Strategie

Günther stützt sich auf Arbeiten von Vygotski (1964) und Lurija (1982), wenn er davon ausgeht, dass der Schriftspracherwerb nicht erst mit dem Lesen und Schreiben von sprachlichem Zeichenmaterial im engeren Sinn beginnt, sondern auf früher entwickelten präliteralen-symbolischen Vorbedingungen beruht. Zentrales Element der rezeptiven Vorstufe ist die Bildanschauung. Sie fordert gegenüber den vorhergehenden sensomotorischen Leistungen ein höheres Mass an Abstraktion, da ein Bild einen Gegenstand „nur“ darstellt und vom Dreidimensionalen auf eine zweidimensionale Bildfläche abbildet. Die wichtigsten produktiven Erfahrungen in dieser Phase sind: Wahrgenommenes in mimische Gesten umsetzen, konstruktives Bauen oder graphisches Gestalten von eher symbolischen als realistischen Zeichnungen. Die Nachahmung des Schreibens ist ein typisches Beispiel für die dritte präliterale-symbolische Phase auf der produktiven Seite.

Günther sieht in seinem Modell die präliterale-symbolischen Aktivitäten als notwendige Vorbereitung für den Beginn des Lesens im engeren Sinn (vgl. Günther, 1995, 100-101; Sassenroth, 1995, 47-49; Leemann Ambroz, 2006, 65-67).

1. Logographemische Strategie

Ein qualitativer Sprung vollzieht sich im Moment, wenn zwischen graphischen Formen und schriftsprachlichem Material unterschieden wird. Ab diesem Moment bildet sich in der Phase 1 die logographemische Strategie aus. Diese Strategie beinhaltet eine visuelle Operationsweise, die zuerst der Leseanfänger anwendet. Wörter werden sofort an charakteristischen Details wie Wortlänge oder auffälligen Buchstaben erkannt (Firmenlogos). Hier ist noch keine Phonem-Graphem-Zuordnung möglich. Nun wollen Kinder ihre ersten Lesekenntnisse natürlich auch schriftlich festhalten, dazu bietet sich als erstes ihr eigener Namen an. Wenn ein Kind seinen Namen aus dem Gedächtnis aufschreiben möchte, zeigt sich sofort die Unzulänglichkeit dieser Strategie. Es kann zwar die Formen der Buchstaben wiedergeben, vertauscht oder verwechselt sie aber häufig, da es sie noch nicht nach Klangbild und den dazu gehörenden Zeichen einordnen kann. Der Anfangsbuchstabe wird aber als wichtiges Merkmal meistens richtig gesetzt.

Will ein Kind nun mehr schreiben, stösst es mit dieser Strategie an Grenzen und ein nächster Strategiewechsel ist angezeigt (vgl. Günther, 1995, 102-106; Sassenroth, 1995, 48-49; Leemann Ambroz, 2006, 68-70).

2. Alphabetische Strategie

In dieser Phase werden allmählich Graphem-Phonem-Korrespondenzen erfasst. Dem Kind wird die wechselseitige Beziehung zwischen visuellen Einheiten und deren phonologischen Bedeutungen bewusst. Es kann nun auch unbekannte Wörter lesen oder neue Wörter schreiben. Das Kind segmentiert das zu schreibende Wort in die Reihenfolge der Lautelemente und ordnet den isolierten Lauten die entsprechenden Grapheme zu. Sobald das Kind alle 26 Buchstaben der deutschen Schriftsprache kennt, könnte es alles lesen und schreiben. Sinnerfassendes Lesen ist aber noch nicht möglich und es treten häufig Schreibfehler auf, weil die phonetische Schreibweise überwiegt und nicht alle orthografischen Unregelmässigkeiten mit Graphem-Phonem-Korrespondenzen erfassbar sind. Bei den Verschriftungen bilden sich vom Dialekt beeinflusste Ausprägungen ab. Die Erfahrung exakter Schriftbilder beim Lesen im Vergleich zu eigenen abweichenden Schreibungen löst implizite Lernprozesse aus und bahnt den Schritt in die nächste Entwicklungsstufe an (vgl. Günther, 1995, 106-107; Sassenroth, 1995, 49-51; Leemann Ambroz, 2006, 70-72).

3. Orthografische Strategie

Den Kern dieser Strategie bildet die Loslösung von der Lautsprache. Grundeinheiten sind Morpheme (Wortstämme), häufige Buchstabenkombinationen (Konsonantengruppen, Signalgruppen) oder Silben. Wortstämme und Grundmorpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der deutschen Sprache. Sie werden in der Regel in Kombination mit anderen Wortbausteinen gleich geschrieben und so reduziert sich der Lernaufwand. Der Übergang zur orthografischen Strategie erfordert also die Erkenntnis, dass die orthografische korrekte Schreibweise oft durch morphologische, syntaktische und semantische Beziehungen bestimmt wird. Die Kinder verfügen in dieser Phase schon über viele sicher abrufbare Wörter im Grundwortschatz. Günther sieht die orthografische Phase als Zusammenschluss der beiden ersten Phasen und als eigentlichen Abschluss des Schriftspracherwerbs. Diese Strategie prägt den Lernprozess immer mehr durch kognitive Einsichten (vgl. Günther, 1995, 107-109; Sassenroth, 1995, 51-53; Leemann Ambroz, 2006, 72-75).

4. Integrativ-automatisierte Strategie

Die letzte Phase ist keine neue Strategie, sondern Festigung und Automatisierung des Erreichten. Das Kind muss beim Schreiben nicht mehr über die richtige Schreibweise nachdenken oder sie kontrollieren und kann sich auf den Inhalt konzentrieren. Implizite und explizite Kenntnisse erlauben es ihm, die Schreibweise anhand bekannter Kriterien herzuleiten und zu überprüfen. Das Modell enthält eine klare Abfolge von Phasen mit deutlichen Übergängen. In der Praxis sind Überlappungen und Verschiebungen mit fließenden Übergängen häufig, aber in jeder Phase kann die ihr zugeordnete dominante Strategie beobachtet werden (vgl. Günther, 1995, 109; Sassenroth, 1995, 54; Lee-
mann Ambroz, 2006, 72-75).

3.1.2 Schriftspracherwerb als Denkentwicklung

In der heutigen Vorstellung des Schriftspracherwerbs wird der Blick auf die Strategien der Kinder gelenkt, die, wie in Kapitel 3.1.1 ersichtlich, in Stufenmodellen festgehalten sind. Sie beschreiben die dominanten Lese- und Schreibstrategien oder wie sie sich charakterisieren lassen. Der Schriftspracherwerb stellt hohe Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Schreibanfängerinnen und -anfängern.

In der Schule wird das Kind mit formalen Wortbegriffen konfrontiert, während in seinem Alltag die Wortvorstellungen handlungs- und kontextbezogen sind.

Durch die Schrift bilden sich bestimmte sprachliche Einheiten (Wort oder Satz) heraus und erst durch den Schrifterwerb wird das Wort als eine für sich bedeutungstragende Einheit erfasst. Auch die Funktion der Buchstaben in einem Wort, also das Wissen um den Zusammenhang zwischen Phonemen und dem entsprechenden Graphem, ist sowohl für das Lesen wie für das Schreiben notwendig.

Die Kinder müssen sich von der subjektiven, erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache lösen und sich auf formale Aspekte der Sprache konzentrieren. Sie müssen also bewusst mit ihrer Sprache umgehen können, denn lesen und schreiben lernen ist ein kognitiver Konstruktionsprozess. Ist ein Wort bei kleinen Kindern noch Bestandteil einer Handlung, entwickelt es sich davon weg und wird später als abstrahierte selbstständige Zeichengruppe verstanden. Die Forschung zeigt, dass bestimmte kognitiv-sprachliche Leistungen nicht möglich sind, solange ein Mensch nicht über Schrift verfügen kann. Wer Schrift also nicht erworben hat, sieht meistens auch keine Notwendigkeit, sich von der subjektiv-erlebnisbezogenen Vorstellung von Sprache zu lösen (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, 24-27; Helbig et al., 2005, 29-30; Schröder-Lenzen, 2007, 40-43).

3.1.3 Fehlerverständnis

Schriftspracherwerb ist ein Entwicklungsprozess, der im Hinblick auf verschiedene kognitive, sprachliche und interaktive Gesichtspunkte mit dem grundlegenden Spracherwerb vergleichbar ist. Eine der wenigen Möglichkeiten, einen Einblick in die meist unsichtbaren Lernvorgänge beim Schriftspracherwerb zu erhalten, sind Fehler, die Kinder machen, wenn sie den komplexen Lerngegenstand Schriftsprache vereinfachen und das, was sie von Schrift bereits verstanden haben, im Lesen und Schreiben ausdrücken. Fehler drücken nicht generell Scheitern aus, sondern werden in der neueren Schriftspracherwerbs-Didaktik als notwendige Denk-(Um-)wege zum Verständnis der Schriftsprache oder als Zeichen phasentypischer Zugriffsweisen auf Schrift verstanden. Lehrpersonen erhalten Einsicht, wo die Kinder in ihrem Lernprozess stehen. Dort können sie auf dem Weg zum kompetenten Lesen und Schreiben gezielt gestützt werden. So spricht man auch von einer alphabetischen oder orthografischen Strategie und meint damit einen Fehlertypus, der ein bestimmtes Fähigkeitsniveau anzeigt und Auskunft darüber gibt, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich ein Kind befindet. Schröder-Lenzen spricht in diesem Zusammenhang von einem „diagnostischen Fenster“. Fehler sind ein Analyseinstrument, das der Lehrperson Auskunft über den jeweiligen Stand der Theoriebildung eines Schülers und einer Schülerinnen gibt (vgl. Helbig et al., 2005, 35; Schröder-Lenzen, 2007, 35-40; Helmke, 2012, 228).

3.2 Rechtschreiberwerb

Die folgenden Unterkapitel beantworten die Fragen, welche kognitiven Prozesse bei einem Kind ablaufen, bis es eine Buchstabenfolge, ein Wort oder einen Satz richtig schreiben kann und in welchen Schritten es sich die Rechtschreibung aneignet.

3.2.1 Modelle zum Rechtschreibprozess

Es gibt verschiedene Modelle, welche die kognitiven Prozesse beim Rechtschreiben abbilden und aufzeigen, was bei einem Kind dazu führt, dass es ein Wort bzw. einen Text orthografisch korrekt repräsentieren kann. In der aktuellen Forschung wird diskutiert, ob Modelle mit einem oder mehreren Zugängen oder mit einem einzigen Zugangsweg aber eng vernetzten Verarbeitungseinheiten den Prozess des Rechtschreibens angemessen abbilden (vgl. Klicpera et al., 2007, 50).

3.2.1.1 Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens von Barry (1994)

Bei den Zwei-Wege-Modellen stützen sich die Forscher vor allem auf neuropsychologische Befunde von Patienten mit Rechtschreibschwierigkeiten. Zwei-Wege-Modelle für das Rechtschreiben sehen wie beim Lesen einen direkten lexikalischen Zugang und einen indirekten nichtlexikalischen Zugang vor. Das Zwei-Wege-Modell von Barry beschreibt verschiedene Subsysteme für den lexikalischen Zugang. Einerseits der Zugriff auf gespeicherte orthografische Repräsentationen im orthografischen Output-Lexikon und andererseits der Zugriff auf gespeicherte Phonem-Graphem-Korrespondenzen im phonologischen Output-Lexikon. Die Vorstellung ist, dass ein gesprochener bekannter Input (bekanntes Wort) mit Hilfe von abgespeicherten Informationen aus dem phonologischen Lexikon und dem orthografischen Lexikon identifiziert, dann im Zwischenspeicher „Graphembuffer“ gelagert und schlussendlich als Wort geschrieben wird. Barry beschreibt auch den Weg über das semantische System, bei welchem gehörte Wörter inhaltlich gedeutet werden. Mit dieser lexikalischen Route lässt sich gemäss Barry die Schreibstörung „Tiefendysgraphie“ erklären, bei der unbekannte Wörter hinsichtlich Bedeutung oder praktischer Anwendung nicht korrekt geschrieben werden.

Der nichtlexikalische Weg führt vom unbekanntem auditiven Input (unbekanntes Wort) zum Zwischenspeicher „Phonologischer Buffer“, dort wird das unbekannte Wort in einzelne Phoneme aufgeteilt und mit Hilfe von gespeicherten Phonem-Graphem-Korrespondenzen den entsprechenden Graphemen zugeordnet, zwischengespeichert im „Graphembuffer“ und als Wort geschrieben. Die Hypothese eines Zwischenspeichers „Graphembuffer“ kommt daher, dass das Schreiben eines Wortes eine gewisse Zeitdauer benötigt und so die Art und Reihenfolge der Buchstaben in einem Speicher für die motorische Ausführung bereitgehalten werden müssen (vgl. Klicpera et al. 2007, 52-54; Diehl, 2009, 44).

Barry hat auch offene Fragen stehen gelassen: Welche Rolle spielt der jeweilige Zugangsweg beim richtigen Verschriften, konkurrieren die möglichen Wege oder ergänzen sie sich? Was passiert, wenn der jeweils eingeschlagene Weg bei der Rechtschreibung zu unterschiedlichen Ergebnissen führt? Weiter scheint unklar, wie die Lexika organisiert sind, ob ein Wort ganz oder in einzelnen Wortteilen abgespeichert wird (vgl. Klicpera et al. 2007, 52-54).

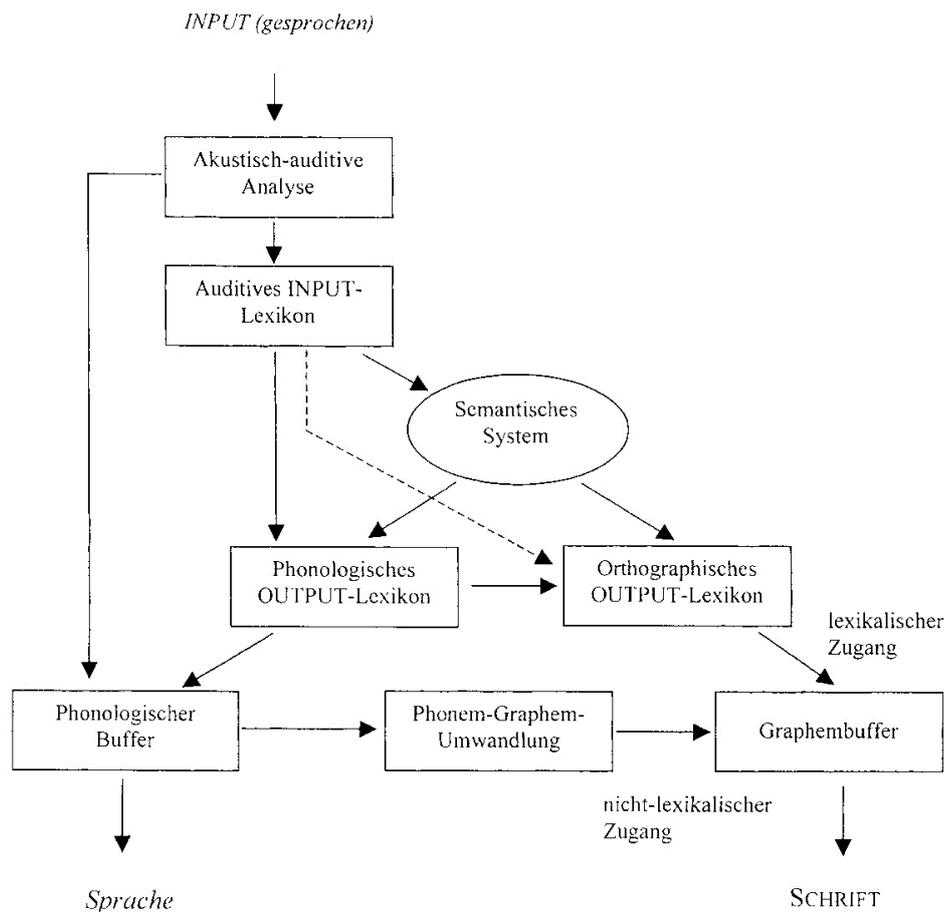


Abb. 4: Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (Barry 1994)

3.2.1.2 Konnektionistisches Modell von Seidenberg & McClelland

In der Literatur findet man neben dem Zwei-Wege-Modell auch Netzwerkmodelle (konnektionistische Modelle) die keine getrennten Zugangswege und Lexika annehmen. Gegenüber den Zwei-Wege-Modellen, die auf der Kognitionspsychologie basieren, wurden Netzwerkmodelle als Computersimulationsmodelle entwickelt. Das konnektionistische Modell von Seidenberg & McClelland geht davon aus, dass der Lese- und Rechtschreibprozess nur auf der Ebene neuronaler Netzwerke verstehbar ist und dass der Informationsverarbeitungsprozess auf Zuordnungswahrscheinlichkeiten innerhalb eines Netzwerkes beruht. Der Lese- und Schreibprozess vollziehe sich beim Kind unabhängig von seinem Willen und dem bewussten Lernen. Seidenberg & McClelland (1989) beschreiben unterschiedliche Schichten (layers) für orthografische, phonologische und semantische Informationen. Die verschiedenen Informationen über Wörter werden in getrennten Netzwerken gespeichert. Diese Netzwerke stehen untereinander in Verbindung. Eine Input-Schicht repräsentiert die Grapheme, eine Output Schicht stellt

die Phoneme dar und verdeckte Schichten (hidden layers, auch Zuordnungswege) stellen die Verbindung zwischen Input- und Output-Schicht her.

Die Annahme von hidden layers ist hypothetisch und kann nicht empirisch nachgewiesen werden. In Netzwerkmodellen geht man also davon aus, dass Wörter in sich überlappende Sequenzen von Buchstabenfolgen zerlegt sind und unsystematisch in getrennten Netzwerken (orthografisch, phonologisch und semantisch) gespeichert werden. Sie sind in Einheiten bis zu einzelnen Buchstaben in den entsprechenden Schichten abgelegt. Ein Wort aktiviert also eine Vielzahl interner orthografischer Repräsentationseinheiten und die neuronale Aktivierung des Netzwerks führt zu der sicheren Identifikation einer Buchstabenfolge oder eines Wortes (vgl. Diehl, 2009, 42-46; Klicpera et al., 2007, 54-56).

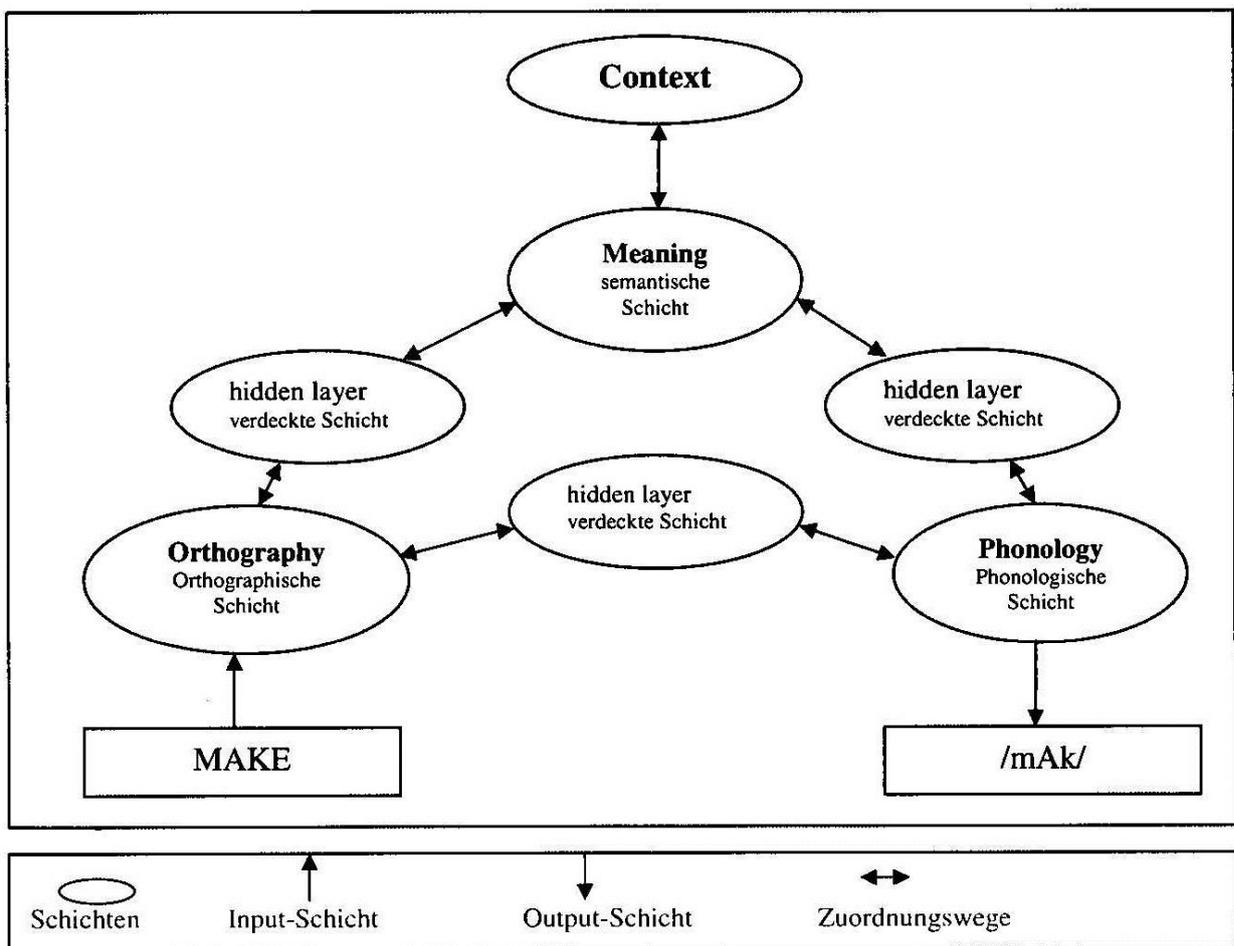


Abb. 5: Netzwerkmodell, „General framework for lexical processing“ (Seidenberg und McClelland, 1989)

3.2.2 Das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer Neumann

In einem weiteren Schritt wird nun die Vorstellung von Rechtschreibentwicklung genauer betrachtet. Gerheid Scheerer Neumann hat bereits 1989 ein erstes Modell zur Rechtschreibentwicklung veröffentlicht. Sie gliederte es in sieben Phasen (vgl. Kirschhock, 2004, 42). 2007 hat sie das Modell mit einer Einteilung in Entwicklungsstrategien ergänzt: logographemische Strategie, beginnende alphabetische Strategie, Entfaltung der alphabetischen Strategie, voll entfaltete phonemische Strategie, alphabetische Strategie, korrigiert durch strukturelle Regelmässigkeiten, orthografische Strategie und Abrufen aus dem orthografischen Lexikon (vgl. Scheerer Neumann, 2007, 543- 548). Ihr aktuelles „Stufenmodell der Rechtschreibung“ (2008a) soll in dieser Arbeit Eingang finden, weil es gegenüber ihrem ersten Modell auch die Vorstufe 0 berücksichtigt. Die neue Stufung von Scheerer Neumann korrespondiert nun mit dem „Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien“ von Günther (vgl. Kapitel 3.1.1) (vgl. Scheerer Neumann et al., 2010, 10-14; Schwenke et al. 2010, 11-12, 14-15).

Auch Scheerer Neumann versteht den Erwerb der Schriftsprache als einen Entwicklungsprozess, in dem sich Kinder die unterschiedlichen Strategien des Lesens und Schreibens aneignen. Die Abfolge dieser Entwicklungsphasen, mit der Dominanz bestimmter Strategien, ist im Grossen und Ganzen bei allen Kindern gleich. Der zeitliche Verlauf kann aber sehr unterschiedlich sein. Scheerer Neumann unterstreicht, dass ein optimales schulisches Lernangebot bedingt, dass die Lehrperson in einem ersten Schritt den Kompetenzstand eines Kindes kennt. Scheerer Neumanns Modell ist ein Orientierungsrahmen für Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Protokollierte Beobachtungen zu Lernenden können in diesem Modell eingeordnet werden und lassen den Entwicklungsprozess nachvollziehen. Es beschreibt innerhalb der Stufen 0 bis 4 die drei Hauptstrategien: logographemische, alphabetische und orthografische Strategie, welche im Folgenden genauer beschrieben und mit der Abbildung des Stufenmodells der Rechtschreibung von Scheerer Neumann (2008a) in einer Übersicht dargestellt werden.

Logographemische Strategie:

In der Regel erfolgen erste Schritte eines Kindes beim Schreiben über die logographemische Strategie, bei der es die Buchstaben von Wörtern auswendig lernt ohne den Lautwert zu kennen oder zu nutzen. Logographemisches Lesen ist Bilderkennen, wobei

in der Regel nur einzelne Buchstaben oder Teile davon beachtet werden (vgl. Scheerer-Neumann et al., 2010, 10).

Alphabetische Strategie:

Die Beziehung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache entdecken Kinder manchmal schon im Vorschulalter oder im ersten Schuljahr unter dem Einfluss der analytisch-synthetischen Methode des Erstlese-Unterrichts. Sie entdecken die Ebene der kleinsten Einheiten, der Buchstaben und der Laute (Graphem und Phonem) und wenden die alphabetische Strategie an. Dieses Prinzip wird so verinnerlicht, dass sie genau so schreiben, wie sie sprechen, auch wenn sie die korrekte Schreibweise eines Wortes schon oft gesehen haben (implizit) (z.B. <si> anstelle von <sie>). Die alphabetische Strategie lässt sich vor allem im ersten und zweiten Schuljahr beobachten (vgl. Scheerer-Neumann et al. 2010, 10-11).

Orthografische Strategie:

Ab dem zweiten Schuljahr werden Kinder auf Grund des Unterrichts auf morphematische und orthografische Strukturen und Regeln aufmerksam, die dann ab dem dritten Schuljahr die alphabetische Strategie überlagern (Beachtung der Morphemkonstanz oder der Wiedergabe der Vokalquantität).

In einer heterogenen Klasse werden immer Kinder zu finden sein, die sich auf allen drei Stufen des Schriftspracherwerbs befinden. So kann sich der Lernstand im Lesen und im Schreiben auf unterschiedlichen Stufen befinden. Die folgende Tabelle von Scheerer Neumann zeigt die dominierenden Schreibstrategien auf der jeweiligen Entwicklungsstufe, gemeinsam mit ihrer inneren Entwicklung und ihren Beziehungen zu entsprechenden „Lernwörtern“. Unter Lernwörtern versteht Scheerer Neumann Wörter, die in der Lerngeschichte eines Kindes wortspezifisch geübt werden. Sie nennt als Beispiel das „lauttreue“ Wort <Schaf>, bei dem der wortspezifische Vermerk lauten könnte: Es wird so geschrieben, wie man es spricht, und nicht: <Scharf>, <Schaff> oder <Schahf>, was bei der alphabetischen Strategie auch zu beobachten wäre. Kinder können oft Auskunft darüber geben, ob sie ein Lernwort gespeichert haben. Das muss aber nicht heißen, dass sie es bereits korrekt gespeichert haben. Das Stufenmodell macht deutlich sichtbar, wie abhängig der erfolgreiche Erwerb von Lernwörtern von der jeweiligen Entwicklungsstufe ist, in der sich ein Kind befindet. Je fortgeschrittener die Schreibent-

wicklung ist, umso leichter ist es für ein Kind, Wörter nicht nur alphabetisch aufzubauen, sondern sich auch Lernwörter anzueignen. Für Scheerer Neumann ist es wichtig, dass Lehrpersonen diesen Zusammenhang kennen. Stellt es doch für viele Kinder ein Problem dar, wenn sie sich Wörter einprägen sollen, die aufgrund ihres Entwicklungsstandes zu schwierig sind. Lernwörter werden dann leichter gelernt und nicht so schnell vergessen, wenn sie an alphabetische und orthografische Strukturen gebunden werden können. Von grosser Bedeutung und eine logische Folgerung daraus ist, dass Lehrpersonen den Entwicklungsstand der Schreibstrategie eines Kindes kennen müssen. Die aktuell dominante Entwicklungsstufe des Schriftspracherwerbs wird deutlich sichtbar, wenn Kinder Wörter aus eigenem Antrieb schreiben, also beim freien Verschriften von Wörtern und Texten (vgl. Scheerer Neumann, 2010, 10-14).

Das Modell zeigt nicht, wie Lernwörter den Weg durch die Rechtschreibstrategien beeinflussen. Scheerer Neumann et al. (2010) betonen aber, dass der Erwerb von Lernwörtern, die leicht über den jeweiligen Entwicklungsstand hinausgehen, die Strategieentwicklung unterstützen kann.

Der Weg von der logographemischen zur alphabetischen Stufe ist durch Einzelfallstudien und Beobachtungen, speziell im offenen Unterricht, gut belegt. Bei der orthografischen Strategie geben die Autorinnen zu bedenken, dass sie nicht einheitlich ist. Die Kinder müssen eine Vielzahl verschiedener orthografischer Strukturen erwerben, wofür ein Zeitraum von mehreren Jahren einzurechnen ist. Den Stufen der orthografischen Strategie ist gemeinsam, dass die direkte Zuordnung von Phonemen zu Graphemen zu überwinden ist. Die orthografische Strategie kann bereits, bei entsprechend gesteuertem Unterricht, parallel zur entfalteten alphabetischen Strategie erworben werden. Die Endmorpheme <-en> und <-er>, sowie die Morphemkonstanz (konsonantische Ableitung = Auslautverhärtung), vokalische Ableitung (Umlautschreibung) und die grundlegenden Prinzipien der Gross- und Kleinschreibung werden früh erworben.

Im weiteren Verlauf des Rechtschreiberwerbs verlagert sich das Verhältnis des regelgeleiteten Schreibens und des Abrufens von „Lernwörtern“ aus einem inneren orthografischen Lexikon zu einem automatisierten Abrufen. Die Autorinnen bemerken aber, dass der phonemanalytische Prozess zur Handlungssteuerung auch bei schreiberfahrenen Personen mit dem leisen inneren Mitsprechen erhalten bleibt und die Abfolge beim Schreiben von Graphemen steuert (vgl. Scheerer Neumann et al., 2010, 14).

Ein Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung (Gerheid Scheerer-Neumann)

Bezeichnung der Entwicklungsstufe und Zeitraum des Auftretens	Beschreibung der Strategie, Schreibbeispiele	Erwerb und Abrufen von „Lernwörtern“ („Übungswörtern“)
0. Vorstufe	Malen und Kritzeln, eine Schreibstrategie im engeren Sinne ist noch nicht erkennbar „Als-ob-Schreiben“	
1. Stufe Logographemische Entwicklungsstufe <i>etwa Vorschulalter⁵, Schulbeginn</i>	Wissen, dass Schrift aus Buchstaben besteht; Schreiben einzelner Buchstaben und weniger Wörter ohne Lautbezug Beisp.: <I, O, L>, <MAMA>	Lernwörter ohne Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind nur sehr mühsam zu erwerben
2. Stufe Alphabetische Strategie		
2a. Beginnende alphabetische Strategie <i>etwa Schulbeginn bis Weihnachten 1. Jahrgangsstufe</i>	Verschriftlichung einzelner Laute konsonantische Skelettschreibungen z. B. <MT> statt <MUTTER>, aber auch vokalisches, z.B. <MUT>	Erwerb von Lernwörtern immer noch sehr mühsam; nur wenige Lernwörter; Erwerb aber schon etwas leichter als bei der logographemischen Strategie
2b. Entfaltung der alphabetischen Strategie: <i>etwa Weihnachten bis Ostern 1. Jahrgangsstufe</i>	Heraushören und Verschriftung von mehr Lauten, aber auch noch Auslassungen, vor allem bei Konsonantenhäufungen, und längeren Wörtern z. B. <BOT> statt <Brot> <KOKODIL> statt <Krokodil> Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens	etwas leichter Erwerb von Lernwörtern durch phonemisch gestützte Speicherung

<p>2c. Voll entfaltete alphabetische Strategie</p> <p><i>etwa Ende 1. Jahrgangsstufe – Mitte 2. Jahrgangsstufe</i></p>	<p>weit gehend vollständige Wiedergabe aller Phoneme (z. B. <Robota>) manchmal „übergenu“, z. B. <Phaul> noch Auslassungen bei phonologisch komplexen Wörtern</p> <p>Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens</p>	<p>Erwerb von Lernwörtern ist weiter erleichtert, aber orthografische Elemente (z. B. Bett) müssen explizit behalten werden</p> <p>häufig alphabetische Schreibweise, obwohl Wort schon als Lernwort gelernt wurde (z. B. Somma)</p>
<p>2d. Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmäßigkeiten und Strukturen</p> <p><i>in etwa 2. Jahrgangsstufe</i></p>	<p>Übergang von der reinen alphabetischen Strategie zur orthografischen Strategie</p> <p>erste Einsichten in Bausteine wie <-en, -er, -el> und in die Morphemkonstanz (konsonantische Ableitung, Umlautschreibung) und in die Großschreibung von Nomen und am Satzanfang</p>	<p>Lernwörter können jetzt viel leichter erworben werden; noch unbekannte orthografische Strukturen müssen aber bewusst eingeprägt werden (z. B. Konsonantenverdopplung, Dehnungs-h)</p> <p>Nutzung einer „Pilot-“ oder „Rechtschreibsprache“ bei Lernwörtern (z. B. [mut-te] anstelle von [mute])</p>
<p>3. Stufe orthografische Strategie</p>		
<p>3a. orthografische Strategie</p> <p><i>in etwa ab 3./4. Jahrgangsstufe</i></p>	<p>zunehmende Überlagerung der alphabetischen Strategie durch orthografische Strukturen/ Elemente</p> <p>Reihenfolge des Erwerbs orthografischer Strukturen ist abhängig vom Lernangebot</p>	<p>Der Erwerb von Lernwörtern wird immer leichter, je mehr die Kinder Einblick in orthografische Strukturen/Rechtschreibphänomene erhalten</p>
<p>3b. erweiterte orthografische Kompetenz</p> <p><i>in etwa ab 5./6. Jahrgangsstufe und darüber hinaus</i></p>	<p>satzbezogene Schreibungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - erweiterte Groß- und Kleinschreibung (Abstrakta, Substantivierungen) - Getrennt- und Zusammenschreibung - Interpunktion - Differenzierung das – dass - u. a. 	<p>Erwerb weiterer Lernwörter, auch seltenerer Wörter, fachbezogener Wortschatz, Fremdwörter</p>
<p>4. Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern beim geübten Schreiber</p>	<p>automatisiertes Abrufen von Lernwörtern; sowohl auf die alphabetische Strategie als auch auf orthografische Regeln kann weiterhin zurückgegriffen werden</p>	<p>Erwerb immer neuer Lernwörter, fachbezogene Wortschätze, Fremdwörter</p>

Abb. 6: Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung, Scheerer Neumann (2010, 12-13)

Ambroz. Sie verbindet die Vermittlungsaufträge der alphabetischen und orthografischen Entwicklungsstufe mit dem Stufenmodell von Günther.

Leemann Ambroz fordert eine systematische Vermittlung unserer Alphabetschrift und begründet dies mit ihrer Komplexität, die den Erwerb und die kompetente Anwendung für viele erschwert. In ihrem Modell zeigt sie, dass die Vermittlungsarbeit auf zwei Ebenen stattfindet:

Auf der Ebene *der Phonologischen Bewusstheit* (Phonologie): Dieses Konzept bezieht sich auf das phonematische Prinzip, wobei dem Kind bewusst gemacht werden muss, dass die gesprochene Sprache aus einzelnen Lauten besteht. Dieser Bewusstseinsprozess fordert vom Lernenden eine grosse Abstraktionsfähigkeit und ist jedoch grundsätzlich notwendig, um Lesen und Schreiben zu lernen.

Phoneme (Laute) werden in unserer Sprache durch Grapheme (Buchstaben) dargestellt und umgekehrt werden Buchstaben entsprechenden Lauten oder Lautfolgen zugeordnet (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 86-95; Leemann Ambroz, 2008, 15-16). Damit Lernende diese Zusammenhänge zwischen Phonemen und Graphemen herstellen und die gehörten Wörter lauttreu abbilden können, ist die phonologische Bewusstheit Grundvoraussetzung. Verschiedene Autoren und Autorinnen bestätigen übereinstimmend die zentrale Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb, sind aber teilweise uneinig, was genau darunter zu verstehen ist (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 86-87; Mayer, 2010, 43-49; Schröder-Lenzen, 2007, 33-34). Schröder-Lenzen spricht von einer phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, mit der Fähigkeit, Reime zu erkennen, Silben zu segmentieren und zusammensetzen und einer phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn, welche die Fähigkeit beschreibt, Anfangs- und Endlaute eines Wortes zu identifizieren, sowie ein ganzes Wort in seine lautlichen Bestandteile aufzugliedern (vgl. Schröder-Lenzen, 2010, 34). Ein gesprochenes Wort muss also in einzelne Laute segmentiert werden, diese Laute müssen anschliessend den dafür vorgesehenen Graphemen zugeordnet und in der richtigen Reihenfolge aufgeschrieben werden. Das lautgetreue Schreiben im Anfangsunterricht reicht aber nicht für das regelgerechte Schreiben, da das Lautprinzip nicht eindeutig ist. Leemann Ambroz vergleicht es mit einem Eingangsritual, bei dem ein Kind offiziell in die Welt der Schrift eintritt. Dieser Lernprozess lässt den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache entdecken. Er findet für Kinder mehrheitlich im ersten Schuljahr statt und darf in seinen Anforderungen für die Lernenden nicht unterschätzt

werden. Für Kinder mit Zweitsprache Deutsch empfiehlt Leemann Ambroz den Bezug zum Lautrepertoire ihrer Erstsprache herzustellen, um Gemeinsamkeiten aufzuzeigen oder unterschiedliche Phonem-Graphem-Zuordnungen bewusst zu erarbeiten, z. B. mit der Anlauttabelle (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 86-95; Leemann Ambroz, 2008, 15-16).

Auf der Ebene der *orthografischen Bewusstheit* (Morphologie, Syntax) entstehen durch Vermittlungsarbeit Einsichten in Grundprinzipien und Gesetzmässigkeiten der geschriebenen Sprache.

Die Kompetenz im phonologischen Bereich gilt als Voraussetzung für weitere Lernschritte. Die Autorin vertritt die These, dass auf dieser Ebene die Struktur der deutschen Schriftsprache den Lernenden transparent gemacht werden soll. Für die Überwindung der alphabetischen Strategie benötigen sie Kenntnisse weiterer Prinzipien und Gesetzmässigkeiten der deutschen Sprache wie im Bereich der Morphologie (Lehre der Struktur der Wörter) und der Syntax (Lehre vom Satzbau). Die Prinzipien sollen mit dem relevanten Regelwissen verbunden unterrichtet werden. Ihr Lehrgang vermittelt auf einer 1. Ebene alle weiteren Prinzipien, die neben dem Lautprinzip hinter der deutschen Rechtschreibung stehen: morphematisches Prinzip, grammatisches Prinzip, semantisch-pragmatisches Prinzip, Homonymieprinzip und ästhetisches Prinzip (vgl. Kapitel 2.2.1). Diese werden systematisch mit den Regeln auf einer 2. Ebene verbunden, um so klare Schreibweisen von Wörtern zu festigen (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Ausnahmen auf der 3. Ebene müssen gelernt werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Die Lernenden setzen sich nun aktiv handelnd mit Wörtern auseinander. Implizites Wissen wird durch Formulieren der Regeln explizit gemacht. Vertieftes Üben sichert dieses Wissen in den verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung ab. Hauptziel ist, dass Lernende bewusst die Gesetzmässigkeiten der deutschen Orthografie anwenden, reflektieren und in ihrer eigenen Sprache darüber kommunizieren können (Metasprache) (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 96-97; vgl. Leemann Ambroz, 2008, 16-17).

4.2 Diagnostik der Rechtschreibkompetenz

Für Ricken (2005) hat Diagnostik als wissenschaftliche Theorie und Anwendung zwei Aufgaben. Erstens die Entwicklung und Anwendung von Ansätzen, Methoden und Verfahren, welche Ungleichheiten zwischen Individuen erfassen und somit die Klassifikationsbasis für menschliches Verhalten bilden.

Zweitens, das diagnostische Handeln, also Entwicklungsverläufe und Lernprozesse beobachten, dokumentieren und bewerten mit dem Ziel, Veränderungen aufzuzeigen. Solche Aufzeichnungen sind die Basis, um einen allfälligen Förderbedarf zu eruieren oder das methodisch-didaktische Vorgehen anzupassen (vgl. Diehl, 2009, 92).

Für Scheerer Neumann (2007) erfüllt die Diagnostik in der Rechtschreibung zwei Funktionen, die sich nicht ausschliessen müssen. Einerseits ermöglicht ein normierter Test die relative Einordnung eines Schülers oder einer Schülerin bzw. einer ganzen Klasse im Vergleich zu einer Referenzgruppe. Andererseits gewinnt die Förderdiagnostik Informationen über die momentanen Rechtschreibkompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin, wovon unmittelbar Fördermassnahmen abgeleitet werden können (vgl. Scheerer Neumann, 2007, 248). Darum empfiehlt sie Deutschlehrpersonen mit dem Start der Schulpflicht den schriftsprachbezogenen Entwicklungsstand eines Kindes bzw. einer Klasse zu ermitteln und die Entwicklungsverläufe im ersten und zweiten Schuljahr zu verfolgen (vgl. Scheerer Neumann, 2008, 16, 168). Sie gibt zu bedenken, dass die Zuordnung zu einer Entwicklungsstufe (vgl. Kapitel 3.2.2) und die Bestimmung eines nächsten Ziels zwar wichtige Diagnoseschritte seien, aber für die Zusammenstellung von Förderplänen nicht ausreichen würden. Aus den Resultaten einer empirischen Evaluation schliesst sie, dass die Rechtschreib-Förderung sehr spezifisch sein muss. Eine Lehrperson sollte sich einen guten Überblick zu den Fehlerschwerpunkten von einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. einer Klasse verschaffen. Neben den Lernbeobachtungen empfiehlt sie die Verwendung von normierten Rechtschreibtests und einer qualitativen Fehleranalyse und begründet dies wie folgt: Rechtschreibtests haben gegenüber fehleranalytischen Verfahren den Vorteil, dass sie normiert sind und Vergleichswerte für bestimmte Vergleichsgruppen ermöglichen. In der Regel sind es schulformbezogene Klassennormen, welche eine relative Einordnung der Rechtschreibleistung eines Schülers oder einer Schülerin erlauben. Speziell verweist Scheerer Neumann auf die Möglichkeit, die erbrachte Leistung einem Prozentrang zuzuordnen, welcher aussagt, wie viel Prozent einer Jahrgangsstufe schlechtere bzw. bessere Leistungen erbringen als das getestete Kind.

Im Vergleich zu Rechtschreibtests können qualitative Rechtschreibfehleranalysen auf beliebige Texte angewandt werden und sind mit ihrer differenzierten Sicht gut für die Ableitung von Fördermassnahmen geeignet (vgl. Scheerer Neumann, 2007, 548-554).

Sassenroth verweist in diesem Zusammenhang auf den Paradigmenwechsel in Bezug auf die Fehlerbewertung im Schriftspracherwerb (vgl. Kapitel 3.1.3), wenn er schreibt,

dass wir ohne Fehler im Unterricht und in sprachtherapeutischen Situationen um die Chance gebracht würden, wichtige Informationen über den wahren Kenntnisstand eines Kindes zu erhalten (vgl. Sassenroth, 1995, 96). Wichtig erscheint ihm, dass eine nicht formalisierte, aber theoriegeleitete Analyse kindlicher Spontanschreibungen das vorhandene Wissen über eine Verschriftungsstrategie anzeigt. Daraus können konkrete Fördermassnahmen für einen weiteren Entwicklungsschritt abgeleitet werden (vgl. Sassenroth, 1995, 96; Schröder-Lenzen, 2007, 38-39). Im Folgenden werden zwei, für diese Arbeit ausgewählte, Diagnoseinstrumente vorgestellt: der HSP 1-9, ein normierter Rechtschreibtest für die Schule, der bereits Mitte der ersten Klasse eingesetzt werden kann und die systematische Fehleranalyse nach Leemann Ambroz.

Sie komplettieren das Stufenmodell der Rechtschreibung von Scheerer Neumann (vgl. Kapitel 3.2.2) zu einer fundierten und spezifischen Rechtschreibdiagnostik.

4.2.1 Hamburger Schreibprobe

Die Hamburger Schreibprobe (HSP) ist ein Gesamtkonzept zur Diagnose des Rechtschreiblernens in der Schule. Sie erfasst orthografisches Strukturwissen und grundlegende Rechtschreibstrategien ab Mitte der ersten Klasse bis in das 9. Schuljahr (Übersichtstabelle über die verschiedenen Versionen der HSP, Anhang Kapitel 8.1). Regelmässige Tests mit der HSP ermöglichen, den Lernstand und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern über die ganze Schulzeit hinweg zu erheben und zu dokumentieren. Die HSP kann als Gruppentest mit der ganzen Klasse oder mit einzelnen Kindern durchgeführt werden. Sie beansprucht ungefähr 30-40 Minuten.

Für diesen Test sind für ganz Deutschland Vergleichswerte (Testnormen) vorhanden. Testresultate einzelner Kinder oder ganzer Klassen können also mit einer repräsentativen Stichprobe einer Klassenstufe verglichen werden.

Die Kinder schreiben Einzelwörter und Sätze nach Diktat. Die Bedeutungen werden mit Illustrationen veranschaulicht. Durch die gezielte Wortauswahl werden zahlreiche Rechtschreibphänomene der deutschen Orthografie beobachtet (Anhang Kapitel 8.2). In der HSP 5-9 werden darüber hinaus Aspekte des wortübergreifenden Rechtschreibens, wie satzabhängige Grossschreibung und Kommasetzung etc. erfasst. Um die Anwendung der alphabetischen, orthografischen und morphematischen Strategie differenziert zu erfassen, wurden innerhalb der Wörter Lupenstellen ausgewählt, die die Anwendung der drei Rechtschreibstrategien alphabetisch, orthografisch und morphematisch widerspiegeln.

Für die quantitative Auswertung sind die Anzahl richtig geschriebener Wörter, die Anzahl richtig geschriebener Grapheme bzw. Graphemkombinationen und die Anzahl richtig verschrifteter Lupenstellen relevant. Die HSP differenziert vor allem im unteren Leistungsbereich. Die Grundschulversionen bieten aber auch für fortgeschrittene Rechtschreiber genügend hohe Anforderungen. Für die Sekundarstufe stehen zwei verschiedene, kombinierbare Versionen der Erfassung zur Verfügung. In der HSP 5-9 B die Erfassung der orthografischen Grundfertigkeiten (Basisanforderungen) und in der HSP 5-9 EK die Erfassung fortgeschrittener Rechtschreibsicherheit (Erweiterte Kompetenzen) (vgl. May, 2010, 7-33; Scheerer Neumann, 2007, 554; Mayer, 2010, 71).

4.2.2 Systematische Fehleranalyse nach Leemann Ambroz

Damit der Entwicklungsverlauf im Rechtschreiblernprozess klar erfasst wird und daraus Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet werden können, muss eine Lehrperson gemäss Leemann Ambroz den Ist-Zustand der Kompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin bzw. einer ganzen Klasse mittels eines Fehleranalyseschemas ermitteln. Dazu stellt sie den Lehrpersonen im Lehrgang „Grundbausteine der Rechtschreibung“ ein geeignetes Instrument zur Verfügung. Für diese systematische Fehleranalyse, deren Einsatz sie ab der 3. Klasse empfiehlt, werden altersgerechte Texte (ca. 100 Wörter) unvorbereitet diktiert oder freie Texte geschrieben. Die Kinder sollen wissen, dass ihre Texte nicht benotet werden, damit sie ohne Angst arbeiten können und somit der aktuelle, möglichst unbeeinflusste Wissensstand beurteilt wird. Daneben führt sie einen normierten Rechtschreibtest durch, wie die oben beschriebene HSP, um gleichzeitig Einblick in die relative Leistung zu erhalten. Leemann Ambroz beurteilt diese qualitative Analyse als sehr bedeutsam für den Unterricht, da sie eine begründete Planung des weiteren Unterrichtsverlaufes und Einsichten in den Lernprozess einzelner Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Die entstandenen Standort-Profile geben Auskunft über bereits vorhandene Kompetenzen und Defizite. Diese Standortbestimmung zeigt Lernenden sowie ihren Eltern den aktuellen Wissensstand übersichtlich auf. Leemann Ambroz schlägt vor, die systematische Fehleranalyse halbjährlich durchzuführen.

In ihrem Fehleranalyseschema (siehe folgende Seite) kann jede Fehlschreibung im Bereich der Orthografie qualitativ analysiert werden. Kompetenz- und Defizitbereiche sind entsprechend der auftretenden Häufigkeit einfach herauszufiltern.

Gemäss der Theorie, dass Lernende sich zuerst die phonologische und später die orthografische Kompetenz aneignen, um Texte fehlerfrei zu verschriften, unterscheidet sie drei Grundkategorien von Fehlern:

Phonologische Bewusstheit

1. *PH-Fehler (Fehler im Bereich der Phonologie, der Lehre der Laute)*

Orthografische Bewusstheit

2. *M-Fehler (Fehler im Bereich der Morphologie, der Lehre der Struktur der Wörter)*
3. *S-Fehler (Fehler im Bereich der Syntax, der Lehre vom Satzbau und der Unterkategorie „andere Fehler“)*

Sie differenziert diese drei Grundkategorien in weitere Unterkategorien, damit sich klar abgrenzbare Themen ableiten lassen. Für diese finden sich entsprechende Übungssequenzen in ihrem Arbeitsbuch für Schülerinnen und Schüler oder Rechtschreibtrainings im Lehrerhandbuch.

Bei der Analyse der geschriebenen Fehler muss zuerst entschieden werden, ob es sich um einen phonologischen Fehler (PH-Fehler) oder um einen orthografischen Fehler (M- oder S-Fehler) handelt. Diese Entscheidung verweist als erstes auf die verschiedenen Entwicklungsstufen (alphabetische oder orthografische Stufe), die sich wiederum durch qualitativ unterschiedliche Arbeitsstrategien auszeichnen. Erst jetzt wird der Fehler einer Unterkategorie zugeordnet. Für die Zuteilung eines Fehlers in die passende Grundkategorie und die Unterkategorien, finden sich in Leemann Ambroz' Handbuch für Lehrpersonen Hilfestellungen, deren Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Wichtig erscheint der Hinweis Leemann Ambroz' für Schülerinnen mit Zweitsprache Deutsch. Bei ihnen treten oft Fallfehler auf, die in die Kategorie „andere Fehler“ (siehe S-Fehler) eingetragen werden sollen, denn sie benötigen entsprechende Übungen und keine Rechtschreibhilfen (vgl. Leemann Ambroz, 2010, 19-30; Leemann Ambroz, 2006, 210-223).

SYSTEMATISCHE FEHLERANALYSE

NAME:	DATUM:	TEST/TEXT:
FEHLERANALYSESCHEMA		
1. PH-FEHLER: (Fehler im Bereich der Phonologie)		
	Lautfolge (Auslassung, Zufügung, Umstellung)	
	(Woke, Härnde, karnk)	
	Verwechslung lautlich oder visuell ähnlicher Buchstaben	
	(Pus, dragen, Grug, Fasser, Some, Wecher, mude)	
	Konsonantenhäufung (ch, ng, pf, sch, sp, st, tsch)	
	(lacen, ägstlich, Afel, släft, sbrechen, Sdern, ruschen)	
	andere Fehler	
	Total PH-Fehler:	
2. M-FEHLER: (Fehler im Bereich der Morphologie)		
a) Bausteine:	Segmentation	
	(Kunststück, Schifffahrt, bereiz, unterwex)	
b) Anfangs-, End- und Fugenbausteine:	(fersagen, pegreifen, zerrstören)	
	(Freiheit, Gärtnerinn, springd, Fischeboot, nirgens)	
	(Geburtstag, Mausäloch)	
c) Grundbausteine:	1: Verlängerungsregel	
	(müte, plumb, Fluk)	
	2: Ableitungsregel	
	(Heuser, Hende)	
	3: Kürzungsregel	
	(Sone, kletern, Karrte)	
	4: Doppellautregel	
	(heizen, Paucke)	
	5: Dehnungsregeln	
	(Ban, Nehbel, nissen)	
	6: Scharf-s-Regel	
	(blos, Gieskanne, ausen)	
	Homophon	
	(fiel/viel, wieder/wider, Spatz/spazieren)	
	Verwechslung gleich klingender Buchstaben	
	(fäucht, Ber, vinden, Kwal, soibern, haizen, Schpiel, Fux)	
d) Fremdwörter:	(Antene, Resärfe, Asül)	
e) andere Fehler:	(z.B. vernüpfzig, Nnacht, cklein, qälen, WoRt)	
	Total M-Fehler:	
3. S-FEHLER: (Fehler im Bereich der Syntax)		
	Wortgrenzen	
	(er bewegzich, Haus Tür, zu erst, irgend wann)	
	Grossschreibung	
	(tasse, regen, beim singen, das rote Meer)	
	Kleinschreibung	
	(Klein, es Schneit)	
	Zusammen-/Getrenntschreibung	
	(kennenlernen, bekanntmachen, Radfahren, wieviel, bloss stellen, fehl gehen)	
	Interpunktion	
	Interpunktionsbedingte Schreibweise	
	(... schön. er ..., ...: weiss, rot ...)	
	andere Fehler	
	Total S-Fehler:	
FEHLERTOTAL ALLER KATEGORIEN:		

alphabetische Stufe

orthografische Stufe

Abb. 8: Systematische Fehleranalyse, Leemann Ambroz (2008)

4.3 Vermittlung von Rechtschreibkompetenz

In Anlehnung an das Referat Leemann Ambroz' an der Tagung 2009 der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL) sowie an die Ausführungen von Augst & Dehn (2013) und Valtin (2003) zum Rechtschreibunterricht werden in diesem und dem folgenden Kapitel, in dem die Rahmenbedingungen einer Schule beleuchtet werden, Faktoren für einen gelingenden Rechtschreibunterricht zusammengetragen. Dabei wird vor allem auf Bedürfnisse von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen geachtet. Die getroffene Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Leemann Ambroz, 2010, 27; Augst & Dehn, 185- 274; Hüttis-Graff, 2003, 105-114; Valtin, 2003, 99-104).

4.3.1 Lernprinzip Mastery Learning / Hierarchischer Aufbau

Das Mastery Learning ist ein Konzept mit einer kognitivistisch orientierten Sichtweise auf Lehr-Lernprozesse. Theoretisch geht es vom kumulativen Lernen aus, wobei der vorangehende Lehr-Lernprozess die folgenden Lernprozesse anbahnt. Die Vermittlung gründet auf einer Analyse des Wissensstoffs, welcher hierarchisch in verschiedene Lernstufen aufgeteilt wird. Helmke zitiert das Konzept des Mastery Learnings von Bloom. Es geht davon aus, dass alle Lernenden alle Lernziele erreichen können, wenn ihnen genügend Zeit zur Verfügung steht. Blooms Konzept des Mastery Learning beinhaltet folgende Schritte: 1. Das Zerlegen des Unterrichts in kleine Schritte, 2. Lerndiagnosen nach jeder Unterrichtseinheit erstellen, um allfällige Lücken zu erfassen und 3. Massnahmen oder Trainings zur Verfügung stellen, um diese Lücken zu füllen, bevor ein Schritt in die nächste Unterrichtseinheit stattfindet (vgl. Helmke, 2012, 61; Hattie, 2013, 202). Für Leemann Ambroz ist wegen der Komplexität des Lerngegenstandes Rechtschreibung dieses Lernprinzip für den Rechtschreibunterricht wichtig. Sie hat in ihrem eigenen Lehrgang (ab 3. Klasse) dementsprechend die Komplexität des Lerngegenstandes Rechtschreibung heruntergebrochen und hierarchisch aufgebaut (vgl. Leemann Ambroz, 2008, 36). Ganz dem Mastery Prinzip verpflichtet, schreibt Leemann Ambroz an der SAL-Tagung 2009: „Ein hierarchisch aufgebauter Rechtschreibunterricht ermöglicht es jedem Kind, schrittweise die nötigen Einsichten zu erarbeiten und zu automatisieren und so vom einfachen, lautgetreuen Schreiben zum Schreiben in der ganzen Komplexität zu kommen“ (Leemann Ambroz, 2010, 29). Mit dem daraus resultierenden Überblick über den Lerngegenstand Rechtschreibung kann eine Lehrperson jedes Kind in seinem individuellen Lernprozess begleiten. Sie kann und soll von Ler-

nenden die Anwendung des bereits erworbenen Wissens einfordern, damit Wissen zu Können wird (vgl. Leemann Ambroz, 2010, 29). May spricht in diesem Zusammenhang von „Lernen durch Tun“, also etwas lernen, indem es angewandt wird. Auch für ihn sind „Lernen durch Tun“ und „Lernen durch Instruktion“ weder Gegensätze noch Alternativen. Er sieht es als Notwendigkeit, das durch Instruktion Gelernte nicht nur auswendig reproduzieren zu können, sondern in verschiedenen praktischen Situationen zu erproben und anzuwenden (vgl. May, 2010, 138).

4.3.2 Lernzielorientierter und individualisierender Unterricht

Für Leemann Ambroz sind die individuellen Lernbedingungen für Schüler und Schülerinnen zentral, um Entwicklungsziele auf dem Weg zur Rechtschreibung zu erreichen. Die Lernenden orientieren sich an ihren individuellen Lernzielen und erkennen, wohin der Weg führt. Dieser kann bei Zwischenstopps überprüft werden, um dann gezielt weiter zu gehen. Das heisst für die Autorin keinesfalls, dass jeder und jede immer alleine arbeitet. Solchen Sequenzen folgen kooperative Lernangebote im Klassenverband. Während die einen Kinder, die ihre Lernziele bereits erreicht haben, an ergänzenden Angeboten arbeiten, erhalten andere Kinder bis zum nächsten gemeinsamen Input die Möglichkeit länger (so lange sie benötigen) an ihrer Schriftsprachkompetenz zu arbeiten. Leemann Ambroz betont, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auf diese Zeitgefässe angewiesen sind, in denen sie in ihrem Arbeitstempo, an ihren individuellen Lernzielen und mit einem individuellen Hilfsangebot trainieren können (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 113). Gerade in solchen Sequenzen könnte eine schulische Heilpädagogin die individuelle Betreuung in der Klasse übernehmen oder unterstützen. Leemann Ambroz fordert in ihrem Vortrag an der SAL-Tagung 2009 für den Rechtschreibunterricht im integrativen Unterricht eine Wochenlektion zu reservieren. Dies ermöglicht einen durchgehenden Rechtschreibunterricht während der regulären Grund- und Oberstufenschulzeit (vgl. Leemann Ambroz, 2010, 30).

Auch Scheerer Neumann bezeichnet die „Passung“ als eines der wichtigsten Prinzipien der Rechtschreibförderung: Der gegenwärtige Rechtschreibentwicklungsstand eines Lernenden und die Festlegung seiner nächsten Lernziele müssen zusammenpassen. Diese Passung soll sicherstellen, dass ein Kind (wieder) Erfolge in der Rechtschreibung generieren kann und eine positive Selbstwirksamkeit in diesem Lernprozess erlebt (vgl. Scheerer Neumann, 2008, 171). Valtin et al. (2003) stellen diesem Anspruch auf Individualisierung ernüchternde Resultate aus IGLU E (2001) gegenüber (IGLU E = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung und ihrer (deutschen) nationalen Erweiterungen;

u.a. zur Rechtschreibung). Sie sagen, dass „(...) zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Unterricht erfahren, in dem mit den gleichen Übungsaufgaben und dem gleichen Material gearbeitet wird“ (Valtin et al., 2003, 258) und das vermuten lässt „(...) dass eine individuelle, auf Fehlerschwerpunkte abzielende Förderung im Rechtschreibunterricht keine Selbstverständlichkeit ist“ (ebd., 258). Für Valtin (2003) ist zentral, dass Differenzierung keinesfalls heisst, dass Kinder von Anfang an in homogenen Gruppen und unabhängig voneinander lernen sollen. Sie würden sich so in ihrem Lernstand immer weiter voneinander entfernen. Sie empfiehlt deshalb für die Differenzierung im integrativen Unterricht grundsätzlich ein Vorgehen in drei Schritten: Zuerst ein Ausgehen von einer gemeinsamen Basis, dann eine Phase der Differenzierung nach Lerntempo und Schwierigkeitsgrad und schliesslich folgt eine Phase der Freiarbeit und des offenen Unterrichts, welche die Unterrichtseinheit abschliessen (vgl. Valtin, 2003, 103-104).

Um eine Passung, also eine Individualisierung im Rechtschreibunterricht, zu ermöglichen, werden in Kapitel 3.2.2 und Kapitel 4.2 grundsätzliche Ausgangs- und Orientierungspunkte (Stufenmodell der Rechtschreibung und Diagnostik der Rechtschreibkompetenz) für Lehrpersonen beschrieben, damit Lernende auf ihrem Rechtschreiblernprozess individuell und lernzielorientiert begleitet werden können.

4.3.3 Aufbau des orthografischen Lexikons mit Hilfe von Lernwörtern

Um gelernte Informationen nicht zu vergessen und sicher abzurufen, muss der Informationsaufnahme ein wiederholtes Bewusstmachen oder eine Verknüpfung zu bestehenden Informationen und eine Anwendung des gelernten Wissens folgen. Wiederholung und Übung spielen im Unterricht also eine wichtige Rolle. Helmke zitiert Hattie, der belegt, dass verteiltes Üben (verteilte Pausen, Segmentierung des Lernstoffs) effektiver ist als massiertes Üben (Übung eines Lerngegenstandes an einem Stück und mit nur kurzen Pausen) (vgl. Helmke, 2012, 201, 205; Hattie, 2013, 220). Scheerer Neumann (2007) weist darauf hin, dass orthografische Informationen im menschlichen Gedächtnis nicht nur über geregelte Strukturen (wie Regularitäten der Wortschreibung, u.a. Phonem-Graphem Korrespondenzen oder silbische Schreibung) erworben werden. Im orthografischen Lexikon werden auch Wort- bzw. Morphem-spezifische Repräsentationen gespeichert, an die bestenfalls angeknüpft oder die abgerufen werden können (siehe auch Kapitel 3.2.1 dieser Arbeit). Wenn die alphabetische Strategie als Basis vorhanden ist, erachtet es Scheerer Neumann als didaktisch sinnvoll, wenn einzelne Wörter losgelöst von Regeln geübt werden. In einem Training werden sie mehrmals (die Auto-

rin empfiehlt gemäss neusten Erkenntnissen der Lernpsychologie einen sechsmaligen Durchgang) mit Karteikarten geübt und können so Eingang ins orthografische Lexikon im Gedächtnis finden. Zusätzlich ist für Scheerer Neumann wichtig, dass der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Wörter der Rechtschreibentwicklung des Kindes entsprechen muss, da sonst der Lernaufwand für ein Kind unverhältnismässig hoch wäre und einen Übungserfolg gefährden könnte. Sie erachtet das Üben von Lernwörtern folglich als sinnvoll, wenn der wortspezifische Eintrag auch strukturell gesichert werden kann (vgl. Scheerer Neumann, 2007, 542, 563). Auch Leemann Ambroz arbeitet in ihrem Lehrgang mit einer Lernkartei. Die Auswahl der Lernwörter orientiert sich hier anfänglich an der Häufigkeit der Grundmorpheme und in einem zweiten Schritt werden für Schülerinnen und Schüler bedeutsame Wörter in ihre individuelle Wortkartei aufgenommen. Zudem werden Einzelfestlegungen mit der Lernkartei auswendig gelernt. Für die Autorin ist die Arbeit mit einer Lernkartei ein wichtiges Instrument auf dem Weg zur integrativ-automatischen Entwicklungsstufe, auf der richtiges Schreiben automatisiert abgerufen werden soll (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 189). Für May gehört in eine Lernkartei ein begrenzter Grundwortschatz aus Wörtern, welche für Kinder individuell bedeutsam sind und die sie in eigenen Texten verwenden. Sie sollten gemäss May die Grundlage für das Erarbeiten der Regelmässigkeit der deutschen Schriftsprache bilden. Er geht davon aus, dass Lernende in der Anwendung individuell bedeutsamer Wörter vielfältigere und prägendere Erfahrungen mit gelernten Prinzipien und Regeln sammeln, als mit Lernwörtern, die ihnen fremd sind und somit auch den komplexen Lerngegenstand fremd bleiben lassen (vgl. May, 2010, 152). Für Augst und Dehn (2013) ist die Eingrenzung des komplexen Lerngegenstandes Rechtschreibung durch Abgrenzung von Lernwörtern ein Hilfsmittel, um die Übersicht nicht zu verlieren. Sie schreiben, dass mit einer solchen Lernhilfe die Zusicherung: „*wenn du diese Wörter schreiben kannst, hast du ein wichtiges Ziel erreicht*“ für Lernende verbunden ist (Augst & Dehn, 2013, 203 Hervorh. i. Orig.).

4.3.4 Rechtschreibunterricht für Kinder mit Zweitsprache Deutsch

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, haben grundsätzlich andere Voraussetzungen für den Erwerb der Rechtschreibkompetenz. Bereits auf der phonologischen Ebene finden sich je nach Muttersprache Unterschiede, wie z.B. unbekannte Laute, die schwierig zu artikulieren sind, da sie in der Erstsprache nicht vorkommen (z.B. ä, ö oder ü oder Vokallängen, die im Deutschen, anders als in ihrer Erstsprache, entscheidend

sind (z.B. Kehle / Kelle) (vgl. Leemann Ambroz, 2008, 37-38; Hüttis-Graff, 2003, 105-114).

Überblick: Artikulatorische Schwierigkeiten					
Türkisch	Italienisch	Spanisch	Portugiesisch	Griechisch	Serbokroatisch
<ul style="list-style-type: none"> • z, pf, r, ng • lange Vokale • Reduktion oder Vokale • Konsonantenhäufung 	<ul style="list-style-type: none"> • h, ch, j • Verwechslung b/p, v/f • pf, sch u. Kon. Untersch. lang/kurz • Betonung 	<ul style="list-style-type: none"> • ö, u • h, st, sp, ts, pf, sch • b am Anfang • Untersch. lang/kurz; offen/geschl. 	<ul style="list-style-type: none"> • ü, ö, ch, ng, r, s, z • Nasalierung • Gespanntheit • Untersch. lang/kurz • Betonung 	<ul style="list-style-type: none"> • ch, sch, h, nk, ng, pf • b, d, g nach Nasalen • Konsonantenhäufung 	<ul style="list-style-type: none"> • offene Vokale • ö, ü, h, pf, p, pf, sch, b, d, • g, t, nt, ch h

Abb. 9: Überblick Artikulatorische Schwierigkeiten, Kurt Meiers (1980) (vgl. Hüttis-Graff, 2003, 114).

Leemann Ambroz geht davon aus, dass im Normalfall bei Lernenden mit Zweitsprache Deutsch der Wortschatz und das Wissen über die Satzmuster des Deutschen geringer sind als bei Lernenden mit Erstsprache Deutsch. Sie fordert, dies im Rechtschreibunterricht zu berücksichtigen und nennt in ihrem Vortrag an der SAL-Tagung 2009 die Konzentration auf die formalen Aspekte der deutschen Sprache im Rechtschreibunterricht für Kinder mit Zweitsprache Deutsch als hilfreich. So können die Lernenden anhand formaler Orientierungspunkte, wie z.B. dem morphematischen Prinzip oder den Kenntnissen über Vokal- und Umlautlängen, die wichtige Kürzungsregel anwenden. Sie empfiehlt aber auch die Erarbeitung und Sinnerschließung eines Grundwortschatzes mit Hilfe der häufigsten, alltäglichen Grundmorpheme, die durch häufigen Gebrauch zu aktivem Wortschatz werden (vgl. Leemann Ambroz, 2008, 37; Leemann Ambroz, 2010, 31). Hüttis-Graff hat untersucht, wie mehrsprachige Schreibanfänger und Schreibanfängerinnen unterstützt werden können, um die spezifischen Strukturen des Deutschen wahrzunehmen. Sie überprüfte die These, dass „ein Anfangsunterricht, der von Anfang an die Auseinandersetzung mit der Schriftstruktur des Deutschen unterstützt, (mehrsprachigen) Kindern eine bessere Konturierung des Deutschen ermöglicht und damit ihr schreiben lernen befördert“ (Hüttis-Graff, 2003, 109 Hervorh.i. Orig.). Ihre Untersuchungen zeigen, dass im schriftorientierten Unterricht 57 % der mehrsprachigen Kinder unübliche Wörter nahezu vollständig schreiben. Auch ein erweiterter Modellversuch bis

Ende der 3. Klasse bestätigte diese These. Kinder, die einen schriftorientierten Anfangsunterricht besuchten, lernten besser rechtschreiben. Für Hüttis-Graff ist also die Ausrichtung des Anfangsunterrichts entscheidend für die langfristige Rechtschreibentwicklung bei mehrsprachigen Kindern, wie auch bei Kindern mit Erstsprache Deutsch.

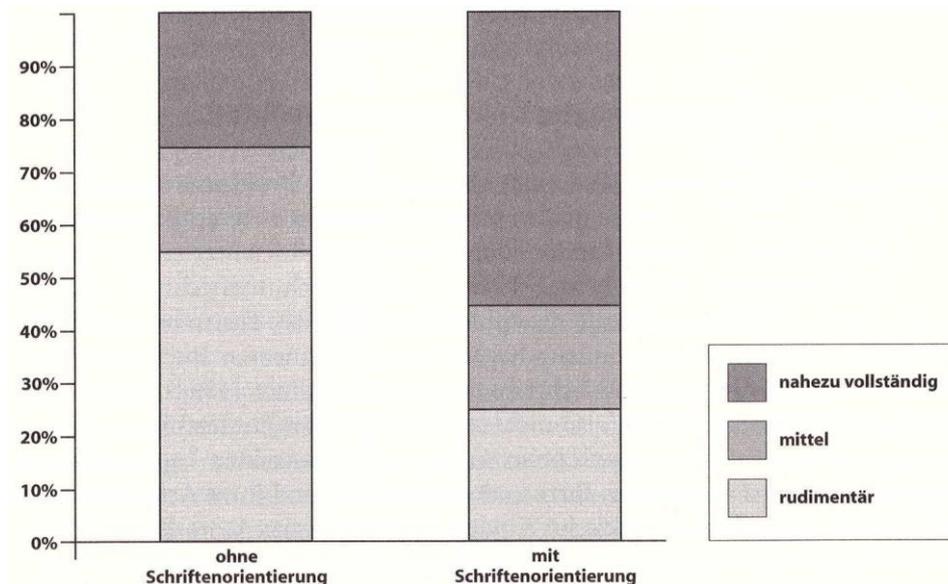


Abb. 10: Verteilung der Rechtschreibleistungen mehrsprachiger Kinder in schriftorientiertem und anderem Unterricht in der 3. Lernbeobachtung (Ende Klasse 1), Hüttis-Graff (2003)

Skala:

rudimentäre Schreibungen (maximal 22 von 32 Graphemen richtig)

mittlere Schreibungen (23 bis 27 Grapheme richtig)

nahezu vollständige Schreibungen (28 bis 32 Grapheme richtig)

Folglich wäre ein Anfangsunterricht, der nur Erfahrungen mit der inhaltlichen Funktion der Schrift beim Textschreiben entlang der Artikulation ermöglicht, bei vielen mehrsprachigen Kindern dafür verantwortlich, dass sie nicht über ein rudimentäres Schreiben hinauskommen. Sie fordert, dass im Unterricht Textschreiben mit der Orientierung an schriftlichen Vorlagen verknüpft werden muss. Dieser schriftorientierte Unterricht rege Lernende dazu an, Schrift zu erforschen und provoziere gleichzeitig die Speicherung häufiger, linearer Buchstabenfolgen und innerer Regelbildungen (orthografisches Lexikon) (vgl. Hüttis-Graff, 2003, 109-111).

Hüttis-Graff nennt drei Prinzipien des schriftorientierten Unterrichts, die hier kurz beschrieben sind:

Schriftorientierter Unterricht erweitert die häufige Orientierung der Lernenden an ihrer Artikulation und konturiert für mehrsprachige Lernende das Deutsche.

Beispiele: ritualisierte Lernhilfen, wenn Kinder nach der richtigen Schreibweise eines Wortes fragen (u. a. Wörtersekretariat, Vorschreibzettel) oder fortlaufendes Einüben und Nutzen eines Grundwortschatzes mit Wortmaterial, das regelhafte Phänomene der deutschen Schrift zeigt oder Merkwörter, die als Ausnahmen gelernt werden müssen.

Schriftorientierter Unterricht bietet optische Vorgaben und von der Lehrperson unabhängige Hilfen an: Lernende werden damit vertraut und nutzen sie häufig und selbstständig beim Schreiben.

Beispiele: Bereitstellen von thematischen bedeutsamen Wortsammlungen (u.a. auch in NMM und Mathematik), Vorgabe von „Sprungbrettern“ beim Schreiben erster Texte, z. B. von Schlüsselwörtern zu einem ausgewählten Thema oder verschiedene Satzanfänge an der Wandtafel oder Poster zu einem regelmässigen Phänomen der Schrift über längere Zeit präsent als strukturierte Wortsammlung aufhängen.

Schriftorientierter Unterricht nutzt Lerngelegenheiten um hinter die Prinzipien und Regeln der Schrift zu schauen.

Beispiele: Einsichten eines Kindes zur Rechtschreibung mit den anderen teilen. An einem aktuellen, konkreten Beispiel mit der Klasse gemeinsam über Regeln, Fallen oder Tricks der Rechtschreibung nachdenken und reflektieren.

Gemäss Hüttis-Graff verfolgt ein solcher Unterricht gleichzeitig zwei Absichten. Er gibt Sicherheit und provoziert aber auch das Entdecken von regelmässig auftretenden Phänomenen des Deutschen bzw. das Ableiten und Erproben von Regeln. Gelingender Rechtschreibunterricht orientiert sich bereits bei Beginn an der Schrift als Grundlage und Anspruch gleichermassen, ohne sie zur Sanktion zu verwenden (vgl. Hüttis-Graff, 2003, 112-113).

5 Rahmenbedingungen für den Rechtschreiberwerb in der Schule

5.1 Curriculare Aspekte

Ziel des Rechtschreibunterrichts ist das „Richtig-Schreiben-Können“ am Ende des neunten Schuljahres. Das scheint oft ein unüberschaubares Unterfangen. Vor dem Unterrichten eines Lerngegenstandes wie der Rechtschreibung (Kapitel 4) muss sich die Lehrperson im Klaren sein, was zuerst und was später gelehrt werden soll. Welcher Teil der Rechtschreibung gehört in den Vor- und Grundschulunterricht, welcher soll in der Sekundarschule thematisiert werden? Die Durchgliederung oder Stufung, wie es Augst & Dehn (2013) nennen, ist Teil des Curriculums, dem Plan für die Vermittlung eines Lerngegenstandes. Für die beiden Autoren ist das Curriculum des Lerngegenstandes Rechtschreibung aber kein enger Plan, bei dem der ganze Lernweg vorgegeben ist, sondern es bildet einen Orientierungsrahmen für Lehrpersonen und ihren Rechtschreibunterricht in dessen Zentrum folgende Fragen stehen sollten:

- Was kann der Schüler/die Schülerin schon?
- Was muss er/sie noch lernen?
- Was kann er/sie als Nächstes lernen?

Für Augst & Dehn sollte der Blick der Lehrenden zuerst auf das Ziel gerichtet sein und danach auf mögliche nächste Lernschritte auf dem Weg dazu. Damit würde verhindert, dass Lehrpersonen bei Lernenden mit Defiziten die Ansprüche reduzieren oder sehr kleinschrittig unterrichten. Auch wenn absehbar ist, dass Lernende das Ziel „Richtig-Schreiben-Können“ z.B. im vorgegebenen Zeitrahmen nicht erreichen werden, empfehlen sie immer vom aktuellen Können auszugehen und nicht Druck auszuüben. Denn der Weg zu diesem Ziel sollte auch immer den Willen und die Bereitschaft des Schülers zum „Richtig schreiben zu wollen“ miteinschliessen. Die beiden Autoren unterteilen ihr Curriculum in drei Zeitabschnitte: in den Anfangsunterricht zum Schrifterwerb, die Klassen 2 - 4 der Grundschule und die Klassen 5 - 9.

Die Übergänge zwischen diesen Abschnitten haben sie fließend gestaltet. Es gibt ausführliche Lehrregeln für jeden Zeitabschnitt zuhanden der Lehrperson und entsprechende Hilfen für Schülerinnen und Schüler (vgl. Augst & Dehn, 2013, 249-273).

Auch Leemann Ambroz schlägt für den systematischen Aufbau und die Kontinuität des Rechtschreibunterrichts eine Gesamtplanung über alle Schuljahre vor. Sie geht, wie bereits erwähnt, von einer wöchentlichen Rechtschreiblektion aus. Sie betont, dass die-

ses Vorgehen, weg vom gelegentlichen Thematisieren eines Rechtschreibproblems, hin zu einem ausgewiesenen, hierarchisch aufgebauten Rechtschreibunterricht nicht zufällige sondern gezielte Fortschritte ermögliche, die überprüfbar seien (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 137).

5.2 Rahmenkonzept für die Schule

In Leemann Ambroz' Rahmenkonzept für die Schule wird die Erarbeitung der Rechtschreibkompetenz auf neun Schuljahre verteilt. Dieses Rahmenkonzept baut u.a. auf den theoretischen Modellen von Gallmann & Sitta (vgl. Kapitel 2.2) und Günther (vgl. Kapitel 3.1.1) auf. Es integriert gemäss Leemann Ambroz Konzepte der Psychologie und der Germanistik und bildet die Grundlage zur Planung des Rechtschreibunterrichts. Ziele und Wege zur Rechtschreibkompetenz seien für alle Lernenden gleich, aber die Ausstattung der Lernprozesse, wie der zeitliche Aufwand oder die benötigten Hilfen, unterscheiden sich in jedem Entwicklungsschritt individuell.

Leemann Ambroz zeigt in ihrem theoriegestützten Rahmenkonzept für die Schule, welche Inhalte der deutschen Rechtschreibung auf welchen Schulstufen zu unterrichten sind. Aus dem Stufenmodell von Günther übernimmt sie, dass der eigentliche Schriftspracherwerb bereits im Vorschulalter beginnt und unterstreicht die Bedeutung der vorbereitenden Spracherfahrungen im Kindergarten. Sie berücksichtigt auch, dass viele Kinder für die sichere Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen viel Zeit benötigen und trägt diesem Umstand im 2./3. Schuljahr Rechnung (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 139-151). Für den Rechtschreibunterricht haben sich für Leemann Ambroz zwei Zugänge bewährt: „Das Erschliessen der Schriftsprache auf der Metaebene über das Bewusstmachen der sprachformalen Aspekte und Zusammenhänge (alphabetische und orthografische Strategie) und das Auswendiglernen und Speichern von ganzen (regulären und abweichenden) Wortbildern, was zwar einen Rückgriff auf die logographemische Entwicklungsstufe und deren Strategie bedeutet, aber die implizite Regelbildung ab Beginn des Schriftspracherwerbs wirksam unterstützt“ (Leemann Ambroz, 2006, 141; vgl. Hüttis- Graff, 2003, 109-111).

Vorbereiten im Kindergarten

Die deutsche Sprache sollte im Kindergarten intensiv und bei verschiedensten Gelegenheiten gebraucht und erfahren werden, wie z. B. beim Lieder singen, Bilderbücher und Geschichten erzählen oder Theater spielen. Da in unseren Schulen vermehrt Kinder mit Zweitsprache Deutsch den Unterricht besuchen, sind frühe Erfahrungen mit der

Hochsprache Deutsch sowie der Aufbau eines mündlichen Grundwortschatzes wichtig. Weiter empfiehlt Leemann Ambroz, die Kinder bereits im Kindergarten spielerisch, aber gezielt, für die phonologische Bewusstheit zu sensibilisieren (z.B. Silben- und Reimbewusstheit: Silben klatschen, Reimen, Reime hören, Anlaute des eigenen Namens hören) (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 141).

1.-3. Klasse

Das Erarbeiten der alphabetischen Strategie (Phonologie und das phonematische Prinzip) ist in der 1.-3. Klasse zentral. So stehen hier das bewusste Training und die Festigung der phonologischen Bewusstheit, sowie die sichere Zuordnung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, im Mittelpunkt. Die Anwendung der alphabetischen Strategie ermöglicht Kindern, Wörter lauttreu zu schreiben. Man beachte aber, dass viele Kinder bis in die 2. und 3. Klasse Zeit brauchen, um die Zusammenhänge zwischen Phonemen und Graphemen zu verstehen und in den eigenen lauttreuen Texten sicher anzuwenden. Leemann Ambroz empfiehlt das Lesen und Aufschreiben von sinnfreien Texten, was die Erarbeitung der alphabetischen Strategie unterstützt, weil die dabei verwendeten Wörter nur mit dieser Strategie erlesen und aufgeschrieben werden können. Für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sind Unterschiede von fast gleich klingenden Lauten wie b-p, d-t oder g-k und ebenfalls Längen und Kürzen von Vokalen und Umlauten und ihren verschiedenen Artikulationsarten (kurz oder gedehnt gesprochen) zu beachten. Schwerpunkte in der alphabetischen Strategie sind u.a. das Training der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, Arbeit an der Lautanalyse und Lautsynthese, Segmentationsübungen zu Buchstabengruppen (z.B. bl, schr), Signalgruppen (z.B. itz, eck, amm, utz), Silben und Wörter mit Grossschreibung der Nomen. Neben der Erarbeitung des phonematischen Prinzips empfiehlt Leemann Ambroz die Aneignung eines Grundwortschatzes, mit dem Kinder lernen, ausgewählte oder persönlich wichtige Wörter korrekt zu verschriften. Sie betont, dass während der ersten und bis zur dritten Klasse noch nicht ausdrücklich an der orthografischen Kompetenz gearbeitet werden sollte. Ein verschriftetes Wort gilt in dieser Lernphase als richtig geschrieben, wenn sein Klangbild dem gemeinten Wort auch bei grossen visuellen Abweichungen entspricht (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 143-148).

4.-6. Klasse

Die alphabetische Strategie ist nun gefestigt und die Kinder sind von ihrer kognitiven Entwicklung her bereit, die Sprache analytisch zu erkunden. Ausgehend vom impliziten Rechtschreibwissen wird die orthografische Strategie explizit erarbeitet. Der Schwerpunkt in dieser Lernphase ist die Morphologie. Strukturen und Gesetzmässigkeiten der deutschen Sprache werden durch das morphematische Prinzip bewusst gemacht. Leemann Ambroz erachtet es als sinnvoll, dass sich Lernende in dieser Entwicklungsphase zuerst das Alphabet aneignen, damit sie ein Nachschlagewerk zur Selbstkontrolle verwenden können. Für Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten müssten in der Mittelstufe orthografisch wesentliche Lautunterschiede wie Längen oder die Betonung der Vokale und Umlaute intensiv geübt werden. Diese Lautbewusstheit sei Voraussetzung für das Erlernen und Anwenden der entsprechenden Regeln für Kürzungen und Dehnungen. Ebenfalls werden in dieser Lernphase Teile des grammatischen Prinzips wie die Grossschreibung von Nomen und Satzschlusszeichen erarbeitet. Durch diesen expliziten Zugang und die daraus resultierende orthografische Bewusstheit können Schülerinnen und Schüler die Prinzipien und Regeln immer besser begreifen und in ihren geschriebenen Texten anwenden. Wie in den beiden ersten Lernphasen, wird auch hier die Arbeit am Grundwortschatz fortgesetzt. Mit dem Erlernen und sicheren Anwenden verschiedener Rechtschreibregeln werden vermehrt Wörter in die Lernkartei aufgenommen, die sich mit keiner Regel erklären lassen und auswendig gelernt werden müssen (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 148-150). Dazu schreibt Leemann Ambroz: „Regelgeleitetes Schreiben entlastet das Gedächtnis. Einzelfestlegungen mit Besonderheiten, z.B. Wörter mit Doppelvokalen, sind aber auf jeden Fall auswendig zu lernen, damit sie automatisiert aus dem Gedächtnis abgerufen werden können“ (Leemann Ambroz, 2006, 150).

7.-9. Schuljahr und Berufsschule und Gymnasium

Die orthografische Strategie wird in dieser Lernphase erweitert und verfeinert. Schwerpunkt bildet der syntaktische Bereich. Aus dem grammatischen Prinzip werden die Substantivierung der Verben und Adjektive, die Zusammen- und Getrenntschreibung und die Interpunktion (v.a. die Kommasetzung) und aus dem semantischen Prinzip werden Höflichkeitsformen und Eigennamen bewusst gemacht.

Im Grundwortschatz der Lernkartei sollen weiterhin persönlich bedeutsame Wörter der Lernenden, sowie ausgewählte Fremdwörter oder Fachwortschatz aufgenommen werden (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 150-151).

Rahmenkonzept für die Schule

Rahmenkonzept für die Schule *

Vorbereitung im Kindergarten

- Sprache erleben und variantenreich benutzen
- Sensibilisierung auf die Existenz der Laute (phonologische Bewusstheit)

1. bis 3. Klasse

- Erarbeiten der alphabetischen Strategie (phonologische Bewusstheit, explizites Wissen)
- Sensibilisierung auf die Existenz orthografischer Besonderheiten (orthografische Bewusstheit, implizites Wissen)
- Arbeit am Grundwortschatz

4. bis 6. Klasse

- Erarbeiten der orthografischen Strategie (orthografische Bewusstheit, explizites Wissen): Schwerpunkt in der Morphologie, erste Themen der Syntax
- Arbeit am Grundwortschatz

7. bis 9. Klasse und Berufsschule/Gymnasium

- Ausfeilen der orthografischen Strategie (orthografische Bewusstheit, explizites Wissen): Morphologie, Schwerpunkt im Bereich der Syntax
- Weiterarbeit am Grundwortschatz

* Bei der Einführung der Basisstufe sind die nötigen Anpassungen zu machen.

Abb. 11: Rahmenkonzept für die Schule, Leemann Ambroz (2006)

5.3 Koordinierter Erwerb der Rechtschreibkompetenz

Ist es nun mit einer Lektion Rechtschreibunterricht getan? Wie unterrichten Kolleginnen und Kollegen den Lerngegenstand Rechtschreibung und welche Lehrmittel verwenden sie? Auf welchen Kompetenzen kann aufgebaut werden? Gelten die gelernten Rechtschreibregeln auch in NMM, im TTG oder in Mathematik oder nur im Deutschunterricht? Diese Fragen wird sich eine Lehrperson oder ein Kollegium bei der Planung und Durchführung von Rechtschreibunterricht stellen, wird doch im Lehrplan in den verschiedensten Disziplinen von einer existenten Rechtschreibkompetenz ausgegangen. Leemann Ambroz beantwortet diese Fragen unmissverständlich. Für sie zeichnet sich ein gelingender Rechtschreibunterricht dadurch aus, dass „(...) sich ein Schulteam aufgrund eines theoriegestützten Rechtschreibkonzepts über alle Schuljahre hinweg an verbindliche Abmachungen hält und koordiniert zusammenarbeitet“ (Leemann Ambroz, 2010, 31). Solche Rahmenbedingungen verhindern Willkür, ermöglichen einen klaren Aufbau des Lerninhaltes Rechtschreibung und ein lernwirksames Arbeiten (vgl. Leemann Ambroz, 2007, 36). Ein fundierter, theoretisch begründeter und interdisziplinär abgestützter Rechtschreibunterricht ermöglicht nach Leemann Ambroz die Verhinderung von unnötigem Versagen, eine gezielte, individuelle Förderung von Lernenden, eine professionelle Lernbegleitung durch Lehrpersonen und Fachlehrkräfte. Das schafft Vertrauen bei Eltern, abnehmenden Schulen und in der Arbeitswelt (vgl. Leemann Ambroz, 2007, 36).

Das theoretische Wissen über die Struktur der deutschen Schrift und die Rechtschreibentwicklung (vgl. Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit) führt zu einem Leitfaden mit Orientierungspunkten, in welchen Phasen welche Lerninhalte vermittelt werden sollen. Ebenso sollten Faktoren der Lern- und Entwicklungspsychologie bekannt sein, um realistische, erreichbare und individuelle Ziele für eine heterogene Gruppe zu begründen. In einem solchen Leitfaden sollten gemäss Leemann Ambroz die Zielsetzungen aller Schuljahre sowie methodische Fragen geklärt sein, damit alle Beteiligten wissen, wer wann für welche Ziele und Inhalte verantwortlich ist (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 109; Leemann Ambroz, 2010, 31). Sind diese Abmachungen innerhalb einer Schule oder eines Klassenteams bekannt, ermöglicht dieses Wissen allen Fachlehrpersonen, auch für Heilpädagogik und Logopädie, erlerntes und gefestigtes Wissen von Lernenden einzufordern, sie nötigenfalls adäquat zu unterstützen oder passende Hilfsmittel anzubieten. Ebenfalls werden das Übungsfeld, der Wortschatz und die Übungszeit erweitert, wenn die jeweils

aktuellen Ziele des Rechtschreibprozesses von Lernenden, auch z. B. in den Fächern NMM, Mathematik und TTG, eingefordert und dadurch geübt werden.

Bei den Lehrmitteln empfiehlt Leemann Ambroz den Einsatz nachgewiesener wirksamer Instrumente beispielsweise für die Vorschulstufe das „Würzburger Training“ (Küspert et al., 2005), für die erste bis dritte Klasse die „Rechtschreibdetektive“ (Alder et al., 2002) und ab der dritten und vierten Klasse ihr selbst entwickeltes Lehrmittel „Grundbausteine der Rechtschreibung“ (Leemann Ambroz, 2008). Des Weiteren macht sie darauf aufmerksam, dass der Unterricht konsequent in der Standardsprache durchzuführen sei, damit Kinder die gesprochene mit der geschriebenen Sprache verbinden und sich dabei an der Standardsprache orientieren können (vgl. Leemann Ambroz, 2007, 36-41; Leemann Ambroz, 2006, 142).

6 Ergebnisse und Reflexion

6.1 Darstellung eines Überblicks der relevanten schulischen Faktoren

1. Wissen um die Rechtschreibung und den Rechtschreiberwerb (in der Tabelle hell- und dunkelblau): Gegenüberstellung des Stufenmodells von Günther (1986) (vgl. Kapitel 3.1.1), der Prinzipien der Rechtschreibung nach Gallmann & Sitta (1996) (vgl. Kapitel 2.2.1), des Vermittlungskonzeptes von Leemann Ambroz (2006) (vgl. Kapitel 4.1) und dem Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer Neumann (2010) (vgl. Kapitel 3.2.2). Tab.1, Wissen um die Rechtschreibung und den Rechtschreiberwerb

Stufenmodell Günther (1986)	Prinzipien der Rechtschreibung Gallmann & Sitta (1996)	Vermittlungskonzept Leemann Ambroz (2006)	Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung Scheerer Neumann (2010)
Phase 0 präliterale-symbolische Strategie			0. Vorstufe
Phase 1 logographemische Strategie		Phonologische Bewusstheit (Phonologie)	1. Stufe Logographemische Entwicklungsstufe (ca. Vorschulalter, Schulbeginn)
Phase 2 alphabetische Strategie	Lautprinzip (Phonologie-phonologische Bewusstheit)		2. Stufe Alphabetische Strategie a, b, c, d (ca. Schulbeginn - 2. Schuljahr)
Phase 3 orthografische Strategie	Stammprinzip-morphematisches Prinzip grammatisches Prinzip semantisch-pragmatisches Prinzip Homonymieprinzip ästhetisches Prinzip (Morphologie, Syntax-orthografische Bewusstheit)	Orthografische Bewusstheit (Morphologie, Syntax)	3. Stufe Orthografische Strategie a, b (ca. ab 3./4. Schuljahr-5./6. Schuljahr)
Phase 4 integrativ-automatisierte Strategie			4. Stufe Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern beim geübten Schreiber bzw. der geübten Schreiberin

2. Wissen um den Rechtschreiberwerb, Rechtschreibunterricht (in der Tabelle grün) und Rahmenbedingungen auf Schulebene (in der Tabelle gelb): Gegenüberstellung des Stufenmodells der Rechtschreibentwicklung von Scheerer Neumann (2010) (vgl. Kapitel 3.2.2), des Rahmenkonzeptes für die Schule von Leemann Ambroz mit ausgewählten Inhalten (2006) (vgl. Kapitel 5.2), der Diagnostik der Rechtschreibung (vgl. Kapitel 4.2; mit ergänzenden Hinweisen zu Diagnostikinstrumenten) und den ausgewählten Gelingensfaktoren für die Vermittlung von Rechtschreibkompetenz und den Rahmenbedingungen für die Schule (vgl. Kapitel 4.3. und Kapitel 5).

Tab. 2, Wissen um den Rechtschreiberwerb, den Rechtschreibunterricht und die Rahmenbedingungen auf Schulebene

Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung Scheerer Neumann (2010)	Rahmenkonzept für die Schule Leemann Ambroz (2006), Inhalte nach Leemann Ambroz (2006)	Diagnostik der Rechtschreibung	Vermittlung von Rechtschreibkompetenz Rahmenbedingungen für die Schule
0. Vorstufe	<i>Vorbereitung im Kindergarten</i> Sprache erleben und variantenreich benutzen Sensibilisierung auf die Existenz der Laute (phonologische Bewusstheit) Arbeit am Grundwortschatz mündlich.	Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch mit Hinweisen für Deutsch als Zweitsprache / Teilraster Schreiben (Bitter Bättig et al. 2012) TEPHOBE (Mayer, 2013) Rundgang durch Hörhausen (Martschinke et al., 2005)	Curriculum (5.1) Rahmenkonzept für die Schule (5.2)
2. Stufe Alphabetische Strategie 2a Beginnende alphabetische Strategie (ca. Schulbeginn bis Weihnachten, 1. Schuljahr) 2b Entfaltung der alphabetischen Strategie (ca. Weihnachten bis Ostern, 1. Schuljahr) 2c Voll entfaltete alphabetische Strategie (ca. Ende 1. Schuljahr - Mitte 2. Schuljahr) 2d Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmässigkeiten und Strukturen	<i>1.-3. Klasse</i> Erarbeiten und festigen der alphabetischen Strategie (phonologische Bewusstheit, explizites Wissen), Arbeiten am Grundwortschatz Sensibilisierung auf die Existenz orthografischer Besonderheiten (orthografische Bewusstheit implizites Wissen) Arbeiten am Grundwortschatz	Rundgang durch Hörhausen (Martschinke et al., 2005) Beobachtungsaufgaben für das erste Schuljahr (Füssenich & Löffler, 2009) ILeA 1 Lernstandsanalyse zum Schriftspracherwerb im Verlauf des ersten Schuljahres (Scheerer Neumann et al., 2010) TEPHOBE (Mayer, 2013) Ab Mitte 1. Schuljahr: Hamburger Schreibprobe 1 (HSP 1+) (May, 2010) HSP 1+ (May, 2010), Beobachtungsaufgaben für das 2. Schuljahr	Lernzielorientierter und individualisierender Unterricht (4.3.2) Rechtschreibunterricht für Kinder mit Zweitsprache Deutsch (4.3.4) Hierarchischer Aufbau Lernprinzip: Mastery Learning (4.3.1)

(ca. 2. Schuljahr)		(Füssenich & Löffler, 2009) ILeA 2 / Bilderliste (Scheerer Neumann, 2010) HSP2 (May, 2010)	Aufbau des orthografischen Lexikons mit Hilfe von Lernwörtern (4.3.3)
3. Stufe Orthografische Strategie 3a orthografische Strategie (ca. ab 3./4. Schuljahr) 3b erweiterte orthografische Kompetenz (ca. ab dem 5./6. Schuljahr und darüber hinaus)	Arbeiten am Grundwortschatz <i>4.-6. Klasse</i> Überprüfen der alphabetischen Strategie, Erarbeiten der orthografischen Strategie (orthografische Bewusstheit, explizites Wissen, Morphemprinzip, Festigung der Grossschreibung der Nomen): Schwerpunkt in Morphologie, erste Themen der Syntax, Arbeiten am Grundwortschatz	HSP 3 (May, 2010) Systematische Fehleranalyse (Leemann Ambroz, 2010) ILeA-RA 3 / Rechtschreibaufgaben (Scheerer Neumann et al, 2010) HSP 4/5 (May, 2010) Systematische Fehleranalyse (Leemann Ambroz, 2010) HSP 5-9 (B oder EK) (May, 2010) ILeA-RA 4 und 5 / Rechtschreibaufgaben (Scheerer Neumann, 2010)	Hierarchischer Aufbau Lernprinzip: Mastery Learning (4.3.1) Aufbau des orthografischen Lexikons mit Hilfe von Lernwörtern (4.3.3) Koordinierter Erwerb der Rechtschreibkompetenz (5.3)
4. Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern beim geübten Schreiber	<i>7.-9. Schuljahr und Berufsschule/ Gymnasium</i> Ausfeilen der orthografischen Strategie (orthografische Bewusstheit, explizites Wissen): Morphologie, Schwerpunkt im Bereich der Syntax Weiterarbeit am Grundwortschatz	HSP 5-9 (B oder EK) (May, 2010) Systematische Fehleranalyse (Leemann Ambroz, 2010)	Koordinierter Erwerb der Rechtschreibkompetenz (5.3)

3. Wissen um den Rechtschreiberwerb und Rahmenbedingungen auf Schulebene: Gegenüberstellung des Stufenmodells der Rechtschreibentwicklung von Scheerer Neumann (2010) (vgl. Kapitel 3.2.2), des Rahmenkonzeptes für die Schule von Leemann Ambroz (2006) (vgl. Kapitel 5.2), der Beschreibungen der Rechtschreibstrategien nach Scheerer Neumann (2010) Abbildung 6 in Kapitel 3.2.2 und dem Erwerb und Abrufen von Lernwörtern nach Scheerer Neumann (2010) (vgl. Kapitel 3.2.2) Abbildung 6.

Tab. 3, Wissen um die Rechtschreibung und die Rahmenbedingungen auf Schulebene

Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung Scheerer Neumann (2010)	Rahmenkonzept für die Schule Leemann Ambroz (2006)	Beschreibung der Strategie, (Scheerer Neumann, 2010)	Erwerb und Abrufen von Lernwörtern (vgl. Scheerer Neumann, 2010)
0. Vorstufe	<i>Vorbereitung im Kindergarten</i> Sprache erleben und variantenreich benutzen Sensibilisierung auf die Existenz der Laute (phonologische Bewusstheit)	Malen und Kritzeln, eine Schreibstrategie ist noch nicht erkennbar, „Als-ob-Schreiben“	
1. Stufe Logographemische Entwicklungsstufe (ca. Vorschulalter und Schulbeginn)		Wissen das Schrift aus Buchstaben besteht; Schreiben einzelner Buchstaben und weniger Wörter ohne Lautbezug Bsp. <I, O, L>, <MAMA>,	Ohne Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind Lernwörter nur mühsam zu erwerben
2. Stufe Alphabetische Strategie 2a Beginnende alphabetische Strategie (ca. Schulbeginn bis Weihnachten, 1. Schuljahr) 2b Entfaltung der alphabetischen Strategie (ca. Weihnachten bis Ostern, 1. Schuljahr)	<i>1.-3. Klasse</i> Erarbeiten der alphabetischen Strategie (phonologische Bewusstheit, explizites Wissen) Arbeiten am Grundwortschatz	Verschriftung einzelner Laute, konsonantische Skelettschreibungen, z.B. <MT> statt <MUTTER> aber auch vokalisch, z.B. <MUT> Heraushören und Verschriften von mehreren Lauten, aber auch noch Auslassungen, vor allem bei Konsonantenhäufungen und längeren Wörtern z.B. <BOT> statt <BROT> <KOKODIL> statt <KROKODIL> Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens. Weitgehend vollständige Wiedergabe aller Pho-	Der Erwerb von Lernwörter ist noch immer mühsam; aber etwas leichter als in der logographischen Strategie. Erleichterter Erwerb von Lernwörtern durch phonemisch gestützte Speicherungen.

<p>2c Voll entfaltete alphabetische Strategie (ca. Ende 1. Schuljahr- Mitte 2. Schuljahr)</p> <p>2d Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmässigkeiten und Strukturen (ca. 2. Schuljahr)</p>	<p>Sensibilisierung auf die Existenz orthografischer Besonderheiten (orthografische Bewusstheit, implizites Wissen)</p> <p>Arbeiten am Grundwortschatz</p>	<p>neme (z.B. <Robota> manchmal übergeneralisiert z.B. <Phaul>, noch Auslassungen bei phonologisch komplexen Wörtern, Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens.</p> <p>Übergang von der reinen alphabetischen Strategie zur orthografischen Strategie, erste Einsichten in Bausteine wie <-en, -er, -el> und in die Grossschreibung von Nomen und am Satzanfang.</p>	<p>Lernwörter werden weiter leichter erworben, orthografische Elemente wie z.B. <u>Bett</u>, müssen explizit behalten werden.</p> <p>Lernwörter können jetzt leichter erworben werden, unbekannte orthografische Strukturen müssen aber noch memoriert werden (z.B. Konsonantenverdoppelungen, Dehnungs-h)</p>
<p>3. Stufe</p> <p>Orthografische Strategie</p> <p>3a orthografische Strategie (ca. ab 3./4. Schuljahr)</p> <p>3b erweiterte orthografische Kompetenz (ca. ab dem 5./6. Schuljahr und darüber hinaus)</p>	<p>4.-6. Klasse</p> <p>Erarbeiten der orthografischen Strategie (orthografische Bewusstheit, explizites Wissen): Schwerpunkt in Morphologie, erste Themen der Syntax, Arbeiten am Grundwortschatz</p>	<p>Zunehmende Überlagerung der alphabetischen Strategie durch orthografische Strukturen/Elemente</p> <p>Reihenfolge des Erwerbs orthografischer Strukturen ist abhängig vom Lernangebot.</p> <p>Satzbezogene Schreibungen</p> <p>-erweiterte Gross- und Kleinschreibung (Abstrakta, Substantivierungen)- Getrennt- und Zusammenschreibung, -Interpunktion, -Differenzierung das-dass</p>	<p>Je mehr Einblick die Lernenden in orthografische Strukturen und Rechtschreibphänomene erhalten umso leichter erwerben sie nun Lernwörter.</p> <p>Seltene Wörter, Fachwortschatz oder Fremdwörter werden erworben.</p>
<p>4. Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern beim/bei der geübten Schreiber/Schreiberin</p>	<p>7.-9. Schuljahr und Berufsschule/ Gymnasium</p> <p>Ausfeilen der orthografischen Strategie (orthografische Bewusstheit, explizites Wissen): Morphologie, Schwerpunkt im Bereich der Syntax Weiterarbeit am Grundwortschatz</p>	<p>Automatisiertes Abrufen von Lernwörtern; sowohl auf die alphabetische Strategie als auch auf orthografische Regeln kann weiterhin zurückgegriffen werden.</p>	<p>Immer mehr neue Lernwörter, Fachwortschatz und Fremdwörter werden erworben.</p>

6.2 Diskussion und Reflexion

1. Wissen um die Rechtschreibung und den Rechtschreiberwerb

Der Weg des Schreibens vom Handwerk und Wissen weniger Schriftkundiger früher bis hin zur Alltagsbeschäftigung und einer der wichtigsten Kommunikationsformen heute, z. B. für Kurznachrichten in die ganze Welt, ist beeindruckend. Seit Beginn ermöglicht Schreiben in Verbindung mit Lesen Kommunikation, Mitsprache, Mitgestalten der Umwelt, Macht, Wissen und Wissen festzuhalten, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 13-18; Dürscheid, 2012, 167-185). Für die sprachliche Kommunikation, den Erwerb von Wissen, die Verarbeitung von Informationen, die Kontaktnahme mit Mitmenschen und die Teilhabe in der Schule oder dem beruflichen Alltag kommt also dem Schriftspracherwerb eine grosse Bedeutung zu (vgl. KMK, Naegele & Valtin, 2003).

Welche Rolle nimmt die Rechtschreibung ein? Warum schreiben wir nicht so, wie wir sprechen, z. B. wie heutzutage in vielen Kurznachrichten (SMS)? Für Valtin ist die Beherrschung von orthografischen Normen ein wichtiger Teil der Schriftsprachkompetenz, welche die Verständlichkeit des Geschriebenen sichert (vgl. Valtin et al., 2003, 228). Bereits im 16. Jahrhundert gab es Schreibempfehlungen für Grammatik und Orthografie, weil sich mit der Erfindung des Buchdrucks Texte viel schneller verbreiteten. Immer mehr Menschen wollten diese Texte verstehen oder schrieben selber und wollten verstanden werden (vgl. Dürscheid, 2012, 168-169; Gallmann & Sitta, 1996, 14). Die heutigen Rechtschreibregeln sind Ergebnis eines historisch gewachsenen Prozesses und folgen bestimmten Grundkonzepten und Prinzipien. Sie gelten für Schulen und öffentliche Verwaltungen als verbindlich und sollen die störungsfreie Verarbeitung von Geschriebenem sicherstellen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 19).

Wie eingangs dieser Arbeit erwähnt, erfährt die korrekte Verschriftung u.a. von Texten, Bewerbungen oder Briefen in unserer Gesellschaft eine hohe Anerkennung und die Schule gilt als die Instanz, die sich um den Erwerb von Rechtschreibkompetenz kümmert (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, 19-20; Valtin et al. 2003, 227; Leemann Ambroz, 2006, 40-43). Was aber heisst das für Menschen, welche die Rechtschreibung nicht oder nur unzureichend anwenden können? Es sind nicht wenig Erwachsene, die von Illettrismus betroffen sind, obwohl sie neun obligatorische Schuljahre in der Schweiz besucht haben. Das Wissen um die Bedeutung der Rechtschreibung und die Auswirkungen für Menschen, die sie nur unzureichend anwenden können, zeigt direkt auf den Rechtschreiberwerbsprozess. Wie erwerben wir Rechtschreibkompetenz und in wel-

chen Schritten? Zur Veranschaulichung werden hierzu Modelle herangezogen, die abbilden, welche kognitiven Prozesse bei Lernenden dazu führen, dass sie Geschriebenes orthografisch korrekt repräsentieren können. Forschende diskutieren aktuell, ob Modelle, die von einem oder zwei möglichen Zugängen ausgehen (z.B. das Zwei-Wege-Modell von Barry) diesen Prozess ausreichend abbilden oder ob ein einziger Zugangsweg mit eng vernetzten Verarbeitungseinheiten (z.B. das Netzwerkmodell von Seidenberg & McClelland) dies erklären können? Hier müssen weitere Ergebnisse der Forschung abgewartet werden und die Frage kann im Moment nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. Klicpera et al., 2007, 50).

Obwohl der Erklärungswert von Modellen begrenzt ist, lassen sich bei aller Individualität dennoch gemeinsame Strukturen feststellen. Lehrpersonen oder schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, welche Lernende begleiten, erhalten mit diesen Modellen Orientierungsrahmen (vgl. Füssenich & Löffler, 2008, 73). Das gilt auch für die Vorstellung, wie Schriftsprache erworben wird (vgl. Kapitel 3.1.1, das Stufenmodell von Günther) oder wie sich die Rechtschreibung entwickelt (vgl. Kapitel 3.2.2, das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer Neumann). Wichtig erscheint für ersteres, dass es sich beim Schriftspracherwerb um einen ganzheitlichen Prozess handelt, wobei sich die beiden Aktivitäten Lesen und Schreiben bedingen. Lernende erwerben die wichtigsten Prinzipien der deutschen Sprache Schritt für Schritt in verschiedenen Entwicklungsstufen. Die Entwicklung kann spontan oder durch arrangierte Lehr- und Lernprozesse geschehen. Frith und Günther gehen beide davon aus, dass keine starre Abfolge von Lernschritten, die linear vom Lesen zum Schreiben führt, gegeben ist, sondern ein Zusammenspiel interagierender Faktoren. Weiter stimmen beide Autoren überein, dass geschriebene Sprache aus der gesprochenen Sprache ableitbar ist und die Schriftaneignung, die in dieser Arbeit interessiert, über die drei Phasen logographisch, alphabetisch und orthografisch erfolgt.

Für die Schule und den Unterricht scheinen die übereinstimmenden Aussagen von Scheerer Neumann und Dürscheid zentral, dass der Schriftspracherwerb ein mehrstufiger Entwicklungsprozess ist, in dem sich Lernende nach und nach die verschiedenen Prinzipien der deutschen Schriftsprache vorwiegend eigenaktiv erwerben (vgl. Scheerer Neumann, 2008, 165-166; Dürscheid, 2012, 239-240).

Für die Rechtschreibentwicklung lässt die Aussage Scheerer Neumanns aufhorchen: Sie schreibt, dass ein optimales Lernangebot einer Schule vom Wissen des aktuellen Kompetenzstandes eines Kindes ausgehe. Rechtschreibunterricht könne also folglich

nicht für alle am selben Ort beginnen. Der Entwicklungsstand eines Kindes werde deutlich sichtbar beim freien Verschriften ohne Vorlage. Das Stufenmodell der Rechtschreibung von Scheerer Neumann ermöglicht Lehrpersonen, sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, aus dem Geschriebenen die entsprechende dominante Schreibstrategie zu eruieren.

Abschliessend sei die Verbindung der aktuellen Schreibstrategie mit spezifisch geübten Lernwörtern erwähnt, die im Modell von Scheerer Neumann Eingang findet. Es wird deutlich sichtbar, wie abhängig der erfolgreiche Erwerb von Lernwörtern vom jeweiligen Entwicklungsstand ist. Je fortgeschrittener die Schreibentwicklung, desto leichter ist es für Kinder, sich Wörter nicht nur alphabetisch aufzubauen, sondern als Lernwörter anzueignen. Lernwörter werden nämlich dann leichter gelernt und abgespeichert, wenn sie an alphabetische und orthografische Strukturen gebunden werden.

So ermöglicht das Wissen um die aktuelle Schreibstrategie Lehrpersonen, den Lernenden im Unterricht entsprechende und individuelle Lernwörter anzubieten (vgl. Scheerer Neumann, 2010, 10-14).

2. Rechtschreibunterricht

Für Leemann Ambroz ist es ganz klar die Schule, die dafür zu sorgen hat, dass Lernende Rechtschreibsicherheit erlangen. Sie fordert eine systematische Vermittlung unserer Alphabetschrift, da deren Komplexität für viele Menschen eine kompetente Anwendung erschwert. In einem didaktischen Orientierungsrahmen für die Schule stellt sie ihr eigenes Vermittlungskonzept dem Entwicklungskonzept von Günther (siehe Kapitel, 3.1.1) gegenüber. Sie unterscheidet zwei Ebenen, auf denen die Vermittlungsarbeit stattfinden soll:

Auf einer ersten Ebene soll im Anfangsunterricht als phonologische Bewusstheit (Phonologie) vermittelt werden. Um den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen herzustellen und um gehörte Wörter lauttreu abzubilden, gilt die phonologische Bewusstheit als Voraussetzung. Leemann Ambroz bezeichnet es als Eingangsritual, womit ein Kind offiziell in die Welt der Schrift eintritt. Hier sollten Unterrichtende die Anforderungen für Lernende nicht unterschätzen.

Für die zweite Ebene der orthografischen Bewusstheit gilt eine erreichte Kompetenz auf Ebene der Phonologie als Voraussetzung, um einen Schritt weiterzugehen, was auf die Wichtigkeit eines sorgfältigen Eingangsunterrichts mit Schwerpunkt phonologische Bewusstheit verweist (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 61-95; Leemann Ambroz, 2008, 15-

17). Diese Aussage zeigt auf einen weiteren wichtigen Faktor, der hilft, das eingangs erwähnte Ziel zu erreichen: Die Diagnostik, die Kenntnis der Lehrperson, wo Lernende in ihrer Schreibentwicklung stehen, um sie gegebenenfalls dort zu unterstützen oder einen Schritt weiterzugehen (vgl. Diehl, 2009, 92). Hierzu schlägt Scheerer Neumann vor, einerseits den schriftsprachbezogenen Entwicklungsstand von Lernenden zu beobachten, zu protokollieren und einer Entwicklungsstufe der Rechtschreibung zuzuordnen (siehe Kapitel 3.2.2) und andererseits normierte Rechtschreibtest (z.B. Hamburger Schreibprobe, Kapitel 4.2.1) und eine qualitative Fehleranalyse zu verwenden (z.B. Systematische Fehleranalyse von Leemann Ambroz, Kapitel 4.2.2.). Untersuchungen ergaben, dass Rechtschreibförderung sehr spezifisch auf individuelle Probleme von Lernenden eingehen muss. Lehrpersonen, die Rechtschreibung unterrichten, müssen sich also einen fundierten Überblick über Fehlerschwerpunkte von Schülerinnen und Schülern verschaffen, um allfällige Förderpläne oder individualisierenden Unterricht des Lerngegenstandes Rechtschreibung zusammenstellen zu können (vgl. Kapitel 4.2 dieser Arbeit; Scheerer Neumann, 2007, 548-554).

Richten wir den Blick auf die eigentliche Vermittlung von Rechtschreibkompetenz und knüpfen an die ersten beiden Gelingensfaktoren aus Kapitel 4.3, an das Mastery Learning (hierarchischer Aufbau des Rechtschreibunterrichts) und den lernzielorientierten und individualisierenden Unterricht. Heterogenen Schulen, die verschiedene Kinder, verschiedene Wissensstände und Kenntnisse in einer Klasse integrieren wollen, hilft das Lernprinzip Mastery Learning, dass alle Lernenden ein Lernziel erreichen können (vgl. Kapitel 4.3.1). Die Anwendung dieses Lernprinzips erfordert einen lernzielorientierten und individualisierenden Unterricht (vgl. Kapitel, 4.3.2).

Das nennt Scheerer Neumann „Passung“ und Leemann Ambroz „individuelle Lernbedingungen“. Dass dies an unseren Schulen keine Selbstverständlichkeit ist, zeigen die von Valtin et al. publizierten Resultate in IGLU E (2001). Für Valtin et al., Scheerer Neumann und Leemann Ambroz heisst lernzielorientiert und individualisiert aber nicht, dass jede und jeder für sich alleine lernen soll. Das dreischrittige Vorgehen, das Valtin beschreibt, entspricht weitgehend den Empfehlungen Leemann Ambroz'. Ausgehend von einer gemeinsamen Basis, z.B. einer gemeinsame Einstiegslektion, folgt darauf aufbauend eine Differenzierung nach Lerntempo und Schwierigkeitsgrad (Individualisierung) und eine Sequenz der Freiarbeit und des offenen Unterrichts (Differenzierung) schliesst die Unterrichtseinheit ab. Beide Autorinnen unterstreichen die Bedeutung des individualisierenden Faktors Zeit, dem so Rechnung getragen werden könnte. Auch die

Forderung von Leemann Ambroz nach einer Rechtschreiblektion pro Woche über alle neun Schuljahre reduziert den Zeitdruck für Lernende. Für schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen böten der erste und zweite Teil eines solchen Ablaufs ideale Bedingungen und Zeiträume, um bei Bedarf den Lernstand der Lernenden zu erfassen, sie gezielt zu unterstützen oder spezifisches Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Damit Gelerntes sich nicht verflüchtigt, sondern abgespeichert und abrufbar bleibt, gibt Kapitel 4.3.3 Hinweise: Mehrere Autoren empfehlen übereinstimmend die Arbeit mit Lernwörtern und einer Lernkarteien. Hattie (2013, 220) hat belegt, dass verteiltes Üben (verteilte Pausen, Segmentierung des Lernstoffes) effektiver ist als massiertes Üben (einen Lerngegenstand an einem Stück und nur mit kurzen Pausen üben). Sollen Wörter also durch Üben und Wiederholen, losgelöst vom Regelwissen, abgespeichert werden? Scheerer Neumann findet es didaktisch sinnvoll, wenn als ein Standbein des Rechtschreiberwerbs einzelne Wörter losgelöst von Regeln geübt werden, denn orthografische Informationen würden im Gedächtnis nicht nur über geregelte Strukturen erworben. Beginnen würde sie damit aber erst, wenn die alphabetische Strategie als Basis vorhanden ist. Lernwörter werden mit Hilfe von Karteikarten mehrmals (mind. sechsmal) trainiert und finden Eingang in das orthografische Lexikon, woraus sie auch in einem anderen Kontext sicher abgerufen werden können. Hier scheint der Hinweis von Hattie wichtig, der vom massierten Üben abrät. Ebenfalls sollten Unterrichtende beachten, dass das Üben von Lernwörtern nur sinnvoll ist, wenn der Schwierigkeitsgrad der Lernwörter der Rechtschreibentwicklung des Kindes entspricht (vgl. Kapitel 6.1, Tabelle 3; Kapitel 3.2.2, Abbildung 6). Leemann Ambroz wählt das Wortmaterial für die Lernwortkartei nach der Häufigkeit der Grundmorpheme und später nach der Bedeutung für die Lernenden aus. Auch Einzelfestlegungen werden so geübt. May unterstreicht in seinen Empfehlungen für die Wortwahl die Wichtigkeit der individuellen Bedeutung für einen Lernenden. Bei der Anwendung individuell bedeutsamer Wörter werden prägendere Erfahrungen mit gelernten Prinzipien und Regeln gesammelt, als mit Lernwörtern, die unbekannt und unbedeutend für einen Lernenden sind, und somit einen komplexen Lerngegenstand fremd bleiben lassen (vgl. Kapitel, 4.3.3).

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, empfiehlt sich, einen Grundwortschatz aufzubauen. Leemann Ambroz baut hier die häufigsten Grundmorpheme, die im Alltag vorkommen, ein. Diese werden durch den wiederholten Gebrauch und das Training zum nutzbaren Grundwortschatz. Daneben findet sie eine Konzentration auf die

formalen Aspekte der deutschen Sprache hilfreich für den Unterricht mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Diese würden in der Anwendung zu Orientierungspunkten, welche eine korrekte Schreibweise erleichtern. Ebenfalls bedenkenswert für den Unterricht sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen von Hüttis-Graff, die belegen, dass bei einem Rechtschreibunterricht, der von Anfang an schriftorientiert ist, mehrsprachige Lernende, aber auch Kinder mit Erstsprache Deutsch, besser rechtschreiben lernen. Ein Anfangsunterricht, der nur Erfahrungen der inhaltlichen Funktion der Schrift beim Schreiben entlang der Artikulation ermöglicht, ist für Hüttis-Graff dafür verantwortlich, dass mehrsprachige Kinder lange nicht über ein rudimentäres Schreiben hinauskommen. Textschreiben soll sich also im Unterricht sogleich an der Schrift orientieren. Schriftorientierter Unterricht regt an, Schrift zu erforschen und ermöglicht die Speicherung häufiger Buchstabenfolgen als innere Bilder oder implizites Wissen. Darauf können im folgenden Rechtschreibunterricht Regeln oder Einzelfestlegungen explizit aufbauen. Drei wichtige Prinzipien des schriftorientierten Unterrichts finden sich in Kapitel 4.3.4.

3. Rahmenbedingungen auf Schulebene

Um die Kompetenz „Richtig-Schreiben-Können“ in neun Schuljahren zu erreichen, würde es zu kurz greifen, nur den eigentlichen Rechtschreibunterricht zu betrachten. Auch die Schule als Institution und Klassenteams sind gefordert, dafür zu sorgen, dass Lernende Rechtschreibsicherheit erlangen.

So ist es erstens wichtig, dass alle beteiligten Lehrpersonen, Fachlehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wissen, wohin die Rechtschreib-Reise geht und welche Häfen angelaufen werden sollen. Für Augst & Dehn ist das Curriculum wichtig. Sie betonen, dass das Ziel bekannt sein muss, die Route aber auch abgeändert werden kann. Dieses Curriculum ist für sie der Plan, nach dem sich die Lehrpersonen, immer mit den zentralen Fragen im Blick orientieren sollen: Was kann der Lernende schon? Was muss er noch lernen? Und was kann er als nächstes lernen?

Als Lehrperson sollte man also immer das Ziel im Auge behalten, auch wenn die Reise durch Umwege etwas länger dauert, sollte am Ende der neun Schuljahre der Schüler und die Schülerin das „Rechte-Schreiben-Können“ erworben haben (vgl. Kapitel 5.1; Augst & Dehn, 2013, 249-273). Für Leemann Ambroz sind ein systematischer Aufbau und die Kontinuität des Rechtschreibunterrichts wichtig. Sie veröffentlicht in ihrer Dissertation ein Rahmenkonzept über alle neun obligatorischen Schuljahre und geht dabei

grundsätzlich von einer Wochenlektion Rechtschreibunterricht aus. Sie will ganz klar weg vom gelegentlichen Thematisieren von Rechtschreibproblemen hin zu einem hierarchisch aufgebauten Rechtschreibunterricht, der keine zufälligen, sondern gezielte und überprüfbare Fortschritte ermöglicht (vgl. Kapitel 5.2; Abbildung 11; Leemann Ambroz, 2006, 139-151). Diese Vorstellung kann bei Lehrpersonen verständlicherweise ein Gefühl von Enge auslösen. Aber wenn man die ganze Rechtschreibentwicklung betrachtet, kann es entlasten, zu wissen, wer für welches Teilstück verantwortlich ist und welche Teilziele erreicht werden sollen. Sie entwickeln sich zu Experten für ein Teilstück immer mit Blick auf das grosse Ziel und sie können einer abnehmenden Lehrperson aufzeigen, wo die Lernenden abgeholt werden können.

Wenn eine Schule mit einem theoretisch begründbaren und interdisziplinär abgestützten Gesamtkonzept für den Rechtschreibunterricht unnötiges Versagen verhindert und eine gezielte individuelle Förderung ermöglicht, ist die Wirkung nach aussen nicht zu unterschätzen und Eltern, abnehmende Schulen und Arbeitgeber gewinnen Vertrauen (vgl. Leemann Ambroz, 2007, 1; Kapitel 5.3).

Intern ermöglicht dieses Konzept als Kompass nicht nur Deutsch- sondern allen Fachlehrpersonen, schulischen Heilpädagoginnen, Heilpädagogen, Logopädinnen und Logopäden entsprechende Fertigkeiten und Kenntnisse in der Rechtschreibung von Lernenden einzufordern oder sie nötigenfalls gezielt zu unterstützen. Denn wenn die Rechtschreibung, immer auf dem aktuellen Kompetenzstand der Lernenden, auch in NMM, in Mathematik oder im technischen und textilen Gestalten eingefordert wird, erweitert sich einerseits die Übungszeit und andererseits ist die Rechtschreibung nicht mehr der abgekoppelte Lerngegenstand sondern ein integriertes Instrument zur besseren Verständlichkeit von Geschriebenem (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 109; Leemann Ambroz, 2010,31, Kapitel 5.3).

Reflexion

Angesichts der bewegten Geschichte der Rechtschreibung und der zunehmenden Anwendung der alphabetischen Strategie mit den neuen Kommunikationsmitteln, fragt man sich nach ihrer aktuellen Bedeutung.

Die Rechtschreibung hat in der heutigen schnelllebigen Zeit aber immer noch Berechtigung und grossen Einfluss. Sie sichert die Verständlichkeit von Geschriebenem und erfährt nach wie vor eine hohe Anerkennung in der Gesellschaft und Arbeitswelt. Dies hat unweigerlich Auswirkungen auf Menschen, deren Rechtschreibkompetenz am Ende der Schulzeit nicht genügt, um sich in Texten verständlich auszudrücken. Die vorliegende Arbeit fokussiert darauf, schulische Faktoren (Umweltfaktoren) herauszufiltern, die dazu beitragen, dass der Erwerb von Rechtschreibkompetenz und deren fachkundige Anwendung nach neun obligatorischen Schuljahren für eine heterogene Gruppe von Lernenden möglich werden (vgl. Kapitel 1 & 2 dieser Arbeit).

Personenbezogene Faktoren, Gesundheitsprobleme oder Körperfunktionen fanden keinen Eingang und wären in einem nächsten Schritt genauer zu betrachten. Im Besonderen die Voraussetzungen, welche Kinder von zu Hause mitbringen, also die Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb. Sie wurden mit dem Einblick in die präliteralsymbolischen Phase bei Günther und Scheerer Neumann nur gestreift. Folglich wären Fragen zur Prävention in der vorschulischen Zeit (Früherziehung) die zentralen Anschlussfragen.

Es wird klar ersichtlich, dass dem Eingangsunterricht, genauer der phonologischen Bewusstheit, grosse Bedeutung zukommt, da sie als Grundlage für die zweite Ebene der orthografischen Bewusstheit gilt (vgl. Leemann Ambroz, 2006, 86-95; Leemann Ambroz, 2008, 15-16). Es ist wichtig für Lehrpersonen und im speziellen für Kindergartenlehrpersonen, diesen Zusammenhang zu kennen und zu wissen, was die phonologische Bewusstheit beinhaltet und deren Aufbau und Training sorgfältig im Unterricht einzubauen (vgl. Kapitel 4.1). Die phonologische, wie auch die orthografische Ebene könnten nun für die Praxis aufgearbeitet werden. Es wird zwar ein Orientierungsrahmen anhand der Modelle Scheerer Neumanns und Leemann Ambroz' skizziert (vgl. Kapitel 3.2.2; Kapitel 5.2 dieser Arbeit), aber ein Transfer in die konkrete Unterrichtspraxis wäre ein weiterer interessanter Schritt.

Wenn Rechtschreibprobleme auftreten, muss gemäss Kapitel 4.2, die Rechtschreibförderung spezifisch auf die individuellen Probleme einer Schülerin oder eines Schülers eingehen. Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen müssen sich zuerst

einen fundierten Überblick über den Lernstand und die Fehlerschwerpunkte eines Kindes verschaffen, bevor sie gezielte, individuelle Förderziele zusammenstellen können. Beobachtungsprotokolle und eine Zuordnung in die aktuelle Entwicklungsstufe der Rechtschreibentwicklung (vgl. Kapitel 3.2.2), Rechtschreibtests (vgl. Kapitel 4.2.1) und eine qualitative Fehleranalyse (vgl. Kapitel 4.2.2) sind Instrumente, welche diesen Überblick ermöglichen. Für die Diagnostik wurden drei Instrumente ausgewählt und beschrieben und in der zweiten Übersichtstabelle (vgl. Kapitel 6.1) werden weitere Instrumente erwähnt und einer Entwicklungsstufe zugeordnet.

Wenn wir uns nun dem eigentlichen Rechtschreibunterricht zuwenden, werden vier ausgewählte Gelingensfaktoren beschrieben, die speziell Kindern mit Rechtschreibschwierigkeiten und dem Rechtschreibunterricht in heterogenen Klassen helfen: Allen voran das Lernprinzip Mastery Learning, dem hierarchisch aufgebauten Rechtschreibunterricht und dem lernzielorientierten und individualisierten Unterricht (vgl. Kapitel 4.3.1; Kapitel, 4.3.2). Es zeigt sich, dass sich diese Faktoren gegenseitig bedingen, wenn der Erwerb von Rechtschreibkompetenz für eine heterogene Klasse individuell möglich werden soll. Sie bringen einerseits Struktur und Übersicht in den Unterricht und ermöglichen andererseits den Einsatz offenerer Lernformen wie Planarbeit oder Werkstattunterricht.

Das Üben von Lernwörtern mit einer Lernkartei (vgl. Kapitel 4.3.3) schlägt eine Brücke zum Rechtschreibunterricht für Kinder mit Zweitsprache Deutsch, weil es auch für sie eine ausgewiesene gute Methode ist beim Aufbau des orthografischen Lexikons. Ihr Unterricht ist ja nicht vom Rechtschreibunterricht in Erstsprache Deutsch abgekoppelt. Interessant waren hier die Ergebnisse aus Untersuchungen von Hüttis-Graff zu den Auswirkungen eines schriftorientierten Unterrichts von Beginn weg. Die Ergebnisse zeigen, dass der schriftorientierte Unterricht *allen* Kindern hilft, implizites Rechtschreib-Wissen aufzubauen, gleich mit welchen Bedingungen sie am Rechtschreibunterricht teilnehmen und dass später explizites Regelwissen daran anknüpfen kann. Die drei in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Prinzipien des schriftorientierten Unterrichts regen dazu an, das Repertoire für die Praxis zu erweitern.

Für die Institution Schule, für Kollegien und Klassenteams scheint es zentral, dass der äusserst komplexe Lerngegenstand Rechtschreibung in einem übersichtlichen Rahmen erfolgreich erarbeitet werden kann. Das eigentliche Ziel der Rechtschreibreise, das „Das Richtige-Schreiben-Können“ darf nie aus den Augen verloren werden, auch wenn allenfalls Umwege und mehr Zeit für einzelne Abschnitte nötig sind.

Die positiven Auswirkungen und Möglichkeiten eines solchen Konzeptes für die Schule werden in Kapitel 5.2 und Kapitel 5.3 beschrieben und regen dazu an, dieses anzustreben und dazu bei Schulleitung und Kollegium Überzeugungsarbeit zu leisten.

Es ist einer der ersten Gelingensfaktoren, damit ein Rechtschreibschiff nach neun Schuljahren das Ziel

„Rechtschreibkompetenz für alle Schülerinnen und Schüler“

erreichen kann.

7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

Alder, Nicole; Höhn, Gabi; Meiers, Kurt & Niederer-Ott, Cécile (2002). *Die Recht-schreibdetektive*. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (2013). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht* (5. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Bitter Bättig, Franziska; Büchel, Esther; Eriksson, Birgit; Giger, Mathilde; Landert Born, Karin; Schader, Basil & Stamm, Gerhard (2012). *Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch, Hinweise für Deutsch als Zweitsprache*. Bern: Schulverlag plus AG.

Dachverband Lesen und Schreiben (2013). *Infoblatt: Was ist Illettrismus?* [Online]. Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben. Verfügbar unter: <http://www.lesenschreiben.ch/informationen.cfm> [März 2014].

Diehl, Kirsten (2009). *Schriftspracherwerb und Lernfortschrittsdokumentation, Modelle und Handlungsmöglichkeiten*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Diezi-Duplain, Peter (2011). Modell und Verfahren von Förderplanung. In: Luder, Reto; Gschwend, Raphael; Kunz, André & Diezi-Duplain, Peter (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen* (38-42). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Dürscheid, Christa (2012). *Einführung in die Schriftlinguistik* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2008). *Schriftspracherwerb, Einschulung erstes und zweites Schuljahr* (2. Aufl.). Basel, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2009). *Schriftspracherwerb Materialheft, Einschulung, erstes und zweites Schuljahr*. (2. Aufl.). Basel, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gallmann, Peter; Sitta, Horst (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Günther, Klaus B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann Hans (Hrsg.) *Rätsel des Schriftspracherwerbs (98-121)*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Übersetzung von Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers*, Oxon: Taylor & Francis Ltd.)

Helbig, Paul; Kirschhock, Eva-Maria; Martschinke, Sabine & Kummer, Ursula (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.

Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett.

Herné, Karl-Ludwig; Naumann, Carl Ludwig (2002). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse* (4. Aufl.). Aachen: Alfa Zentaurus Verlag.

Hollenweger, Judith (2006). Die ICF im Spiegel der schweizerischen Sonderpädagogik, Einige kritische Anmerkungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12 (5/06), 34-38).

Hüttis-Graff, Petra (2003). Sprich wie du schreibst. In: Naegele Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.), *LRS-Legasthenie-in den Klassen 1-10, Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (105-114). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Kirschhock, Eva-Maria (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2007). *Legasthenie* (2. Aufl.). Basel, München: Ernst Reinhardt Verlag.

KMK (1978). Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. In: Naegele Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.), *LRS-Legasthenie-in den Klassen 1-10, Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (16). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Küspert, Petra & Schneider Wolfgang (2008). *Hören, lauschen, lernen, Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (6. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Leemann Ambroz, Katharina (2006). *Rechtschreibkompetenz*. Bern, Stuttgart, Wien: Hauptverlag.

Leemann Ambroz, Katarina (2007). Rechtschreibkompetenz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 13 (5), 36-41.

Leemann Ambroz, Katharina (2008). *Grundbausteine der Rechtschreibung, Handbuch* (3. Aufl.). Zug: Klett und Balmer Verlag.

Leemann Ambroz, Katharina (2008). *Grundbausteine der Rechtschreibung, Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Zug: Klett und Balmer.

Leemann Ambroz, Katharina (2010). *Illetrismus: Phänomen-Bekämpfung*. [Online]. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie, SAL, Zürich: Verfügbar unter: http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/136_Illetrismus_Phnomen-Bekmpfung.pdf [März 2014].

Löffler, Ilona; Meyer-Schepers, Ursula (2006). Probleme beim Erwerb von Rechtschreibkompetenz: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen aus IGLU-E. In: Weinhold, Swantje (Hrsg.), *Schriftspracherwerb empirisch* (199-216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria & Frank, Angela (2005). *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb (Band 1): Der Rundgang durch Hörhausen*.

Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer Verlag.

May, Peter (2010). *HSP 1-9, Hamburger Schreib-Probe, Diagnose orthographischer Kompetenz, Handbuch.* Stuttgart: Verlag für pädagogische Medien (vpm), Klett Verlag

Mayer, Andreas (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen.* Basel, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mayer, Andreas (2013). *Test zur phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE) (2. Aufl.).* München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Niedermann, Albin; Schweizer, Ruth; Steppacher, Josef (2007). *Förderdiagnostik im Unterricht.* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).

Sassenroth, Martin (1995). *Schriftspracherwerb, Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung (3. Aufl.).* Bern: Haupt Verlag.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2007). Rechtschreiben. In: Walter, Jürgen; Wember, Franz B.(Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens (539-564).* Göttingen: Hogrefe.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2008). Frühe Rechtschreibförderung zur Vorbeugung von Rechtschreibschwäche. In: Borchert, Johann; Hartke, Bodo (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher (164-175).* Stuttgart: W. Kohlhammer.

Scheerer-Neumann, Gerheid; Schnitzler, Carola D.; Ritter, Christiane (2010). *ILeA, Individuelle Lernstandsanalysen, Lehrerheft 2, Deutsch, Teil II- Rechtschreiben.* [Online]. Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin-Brandenburg: Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernstandsanalysen_vergleichsarbeiten/ilea/2010_pdf/2LehrerSchreiben.pdf [Januar 2014]

Schründer-Lenzen, Agi (2007). *Schriftspracherwerb und Unterricht, Bausteine professionellen Handlungswissens (2. Aufl.).* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwenke, Jutta; Ebert, Daniela; Fassbender, Norbert; Hattendorf, Erna; Kriemann, Bärbel; Kühne, Silvia; Redel, Heike; Reinhardt, Susanne; Reuter-Manss, Ulla; Rüpel, Monika; Wasmuth, Isolde & von Wysiecki, Gudrun (2010). *Ein Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule*. [Online]. Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin-Brandenburg: Verfügbar unter : http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/LRS/Leitfaden_LRS_BE_2010.pdf [Januar 2014]

Valtin, Renate (2003). Erfolgreich Lesen und Schreiben lernen auch gemeinsam mit lernbehinderten Kindern. In: Naegele Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.), *LRS-Legasthenie-in den Klassen 1-10, Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (99-114). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Valtin, Renate; Badel, Isolde; Löffler, Ilona; Meyer-Schepers, Ursula & Voss, Andrea (2003). VII. Orthografische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Kurt; Walther, Gerd & Valtin, Renate (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU, Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (227-260)*. Münster: Waxmann Verlag.

Weinhold, Swantje (2006). *Einleitung*. In: Weinhold, Swantje (Hrsg.), *Schriftspracherwerb empirisch* (1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

WHO (2005). *ICF, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. [Online]. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMIDI, Verfügbar unter: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [März 2014].

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005)	5
Abbildung 2: ICF-Bereiche und deren Wechselwirkungen (Niedermann et al., 2007)	6
Abbildung 3: Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien nach Klaus B. Günther (1995)	22
Abbildung 4: Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (Barry 1994)	28
Abbildung 5: Netzwerkmodell, „General framework for lexical processing“ (Seidenberg und McClelland, 1989)	29
Abbildung 6: Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung Scheerer Neumann (2008a)	34
Abbildung 7: Gesamtkonzept zum Erwerb der Rechtschreibkompetenz, Leemann Ambroz (2006)	35
Abbildung 8: Systematische Fehleranalyse, Leemann Ambroz (2008)	42
Abbildung 9: Überblick Artikulatorische Schwierigkeiten, Meiers Kurt (1980).....	47
Abbildung 10: Verteilung der Rechtschreibleistungen mehrsprachiger Kinder in schriftorientiertem und anderem Unterricht in der 3. Lernbeobachtung (Ende Klasse 1), Hüttis-Graff (2003)	48
Abbildung 11: Rahmenkonzept für die Schule, Leemann Ambroz (2006)	54
Abbildung 12: Übersichtstabelle über die verschiedenen Versionen der HSP	76
Abbildung 13: Rechtschreibphänomene der deutschen Orthografie in der HSP May (2010)	77

7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle.1: Wissen um die Rechtschreibung und den Rechtschreiberwerb 57

Tabelle 2: Wissen um den Rechtschreiberwerb, den Rechtschreibunterricht
und die Rahmenbedingungen auf Schulebene..... 58

Tabelle 3: Wissen um die Rechtschreibung und die Rahmenbedingungen
auf Schulebene..... 61

8 Anhang

8.1 Übersichtstabelle über die verschiedenen Versionen der HSP

Erhebungszeitpunkt	HSP-Version	Vergleichswerte liegen vor
Mitte Klasse 1	HSP 1–M1	– für alle Schüler
Ende Klasse 1	HSP 1–E1	– für alle Schüler
Mitte Klasse 2	HSP 1–M2	– für alle Schüler
Ende Klasse 2	HSP 2	– für alle Schüler
Mitte Klasse 3	HSP 3	– für alle Schüler
Ende Klasse 3	HSP 3	– für alle Schüler
Mitte Klasse 4	HSP 4/5	– für alle Schüler
Ende Klasse 4	HSP 4/5	– für alle Schüler
Anfang Klasse 5	HSP 4/5	– für alle Schüler – für Haupt-, Real- und Gesamtschulen – für Gymnasien
Ende Klasse 5	HSP 5-9 (B) und (EK)	– für alle Schüler – für Haupt-, Real- und Gesamtschulen – für Gymnasien
Ende Klasse 6	HSP 5-9 (B) und (EK)	– für alle Schüler – für Haupt-, Real- und Gesamtschulen – für Gymnasien
Ende Klasse 7	HSP 5-9 (B) und (EK)	– für alle Schüler – für Haupt-, Real- und Gesamtschulen – für Gymnasien
Ende Klasse 8	HSP 5-9 (B) und (EK)	– für alle Schüler – für Haupt-, Real- und Gesamtschulen – für Gymnasien – (B) für Sonderschulen (Lernbehinderte)
Ende Klasse 9	HSP 5-9 (B) und (EK)	– für alle Schüler – für Haupt-, Real- und Gesamtschulen – für Gymnasien

Abb.12: Übersichtstabelle über die verschiedenen Versionen der HSP, May (2010)

8.2 Rechtschreibphänomene der deutschen Orthografie in der HSP

Rechtschreibphänomene, die in den Wörtern der **HSP** enthalten sind

Alphabetisch zu schreibende **mehrgliedrige Grapheme**: <ch> und <sch> (*Handtuch*, *Päckchen*, *Schwimmbad*); *pf* (*schimpft*, *Strumpfhose*); *ei* (*Stein*, *Eimer*, *beim*); *au* (*Staubsauger*)

Unterscheidung von **Vokalen**, insbesondere von **Kurzvokalen**: *i/e* (*Spinne*, *Windmühle*, *sitzt*); *u/o* (*Strumpfhose*, *Geburtstag*); *ü/ö* (*Nüsse*, *Eichhörnchen*)

Unterscheidung zwischen **m/n**: *schimpft*, *Strumpfhose*

Grammatisch bestimmte Phonemunterscheidung zwischen *m/n*: *dem*, *am*, *beim*

Unterscheidung zwischen gespannten und ungespannten **Explosivlauten**: *Bäckerei*, *Gespent*, *Postkarte*, *Kerze*

Konsonantenverbindungen, einschließlich sog. Übergangskonsonanten (*Briefträger*, *Fernseher*, *knackt*, *schimpft*, *Eichhörnchen*, *Schnecke*)

Besondere Grapheme, deren Lautwert mit anderen Graphemen dargestellt werden kann: <x>, <qu> (*Max*, *Quarkkuchen*); <v> (*vor*); <ß> als scharfes /s/ (*Gießkanne*, *Fußballmannschaft*, *beißt*)

Rechtschreibmuster, die artikulatorisch schwierig zu erschließen sind: *-er* (*Blätter*, *Räuber*, *Lehrerin*); *-ar* (*Briefmarke*, *Torwart*); *-ur* (*Regenwurm*, *Geburtstag*)

sp-/st-Schreibung am Wortanfang (*Stein*, *Spiegel*, *Strumpfhose*) und in komplexen Wörtern (*Gespent*, *Frühstück*)

Längezeichen:

- *h* als Längezeichen am Stammende in offener Tonsilbe, wo das *h* als Silbenanlaut gesprochen werden kann: *Rollschuhe*, *Fernseher*, *gehen*
 - *h* am Stammende in offener Tonsilbe, wobei das Längezeichen durch die Operation „Verlängern“ als Silbenanlaut gesprochen werden kann: *Fernsehprogramm*, *Fruhstück*
 - *h* im Stamminnen vor einem Konsonanten: *Zhhne*, *ihn*, *Windmhhle*, *Lehrherin*, *Verkehrhsschild*, *Haupthbahnhof*
 - *ie*: *Stiefel*, *Briefieträger*, *Spielieplatz*, *Gießkanne*
 - *oo*, *aa*: *doofe*, *Ehepaaar*
-

Kürzezeichen:

- Konsonantenverdopplung zwischen zwei Vokalen: *Anna*, *Koffe*
Blättter, *Bäckerei*, *Katze*, *Schnecke*, *Nüsse*, *eingewickeltes*, *Packung*
 - in Endstellung: *kann*, *wenn*, *Mann*, *Spielplatz*, *Frühstück*, *Spinnennetz*, *Reißveerschluss*, *Fahrradschloss*, *überall*
 - in Endstellung innerhalb eines Kompositums: *Schwimmbad*, *Fußballmannschaf*
Rollschuhe
 - in Endstellung vor Fuge: *Frühstücksei*
 - in Endstellung vor Endung: *verletzte*, *Päckchen*, *Stückchen*, *(öffnen)*
 - silbisch mit einem Flexionsmorphem verschmolzen: *schafft*, *knackt*, *bekommsitz*, *ausgepackt*, *starrt*, *spuckt*
-

Auslautverhärtung:

- Ableitung durch Rückführung auf die Grundform: *fragt*, *schreibt*, *pflegt*
 - Ableitung durch Pluralbildung: *Geburtstag*, *Fahrrad*, *Verkehrsschild*, *Nilpferd*
 - Ableitung durch Pluralbildung nach erfolgter Dekomposition:
Handtuch, *Windmühle*, *Fahrradschloss*
 - Ableitung nach Stammerschließung, ggf. mit Wortartenwechsel: *Schubkarr*
Staubsauger, *Schiedsrichter*, *dauernd*
-

Abzuleitende Umlautungen:

- Ableitung durch Singularbildung: *Mäuse*, *Zähne*, *Blätter*
 - Ableitung nach Stammerschließung, ggf. mit Wortartenwechsel: *Bankkräube*
Verkäuferin, *Bäckerei*, *Briefträger*, *Päckchen*
-

Kompositumschreibung:

Fugen-s: *Geburtstag*, *Schiedsrichter*

Phonemverschmelzung: *Schlüsselloch*, *Fahrradschloss*, *Handtuch*, *Spinnennetz*
Quarkkuchen

Präfix-Schreibung: *versucht*, *verletzte*, *vergessen*, *Verkäuferin*, *Verkehrsschild*

Fremdwortschreibungen: *Familie*, *Computer*, *Bohrmaschine*, *Nilpferd*, *Sekretärin*

Satzabhängige Schreibungen:

- satzabhängige Groß- bzw. Kleinschreibung: *der doofe Computer*, *das verletzte Ni*

Abb. 13: Rechtschreibphänomene in den Wörtern der HSP, May (2010)

Selbständigkeitserklärung

Autorin/Autor: Luzia Koch-Thürig

Titel der Arbeit: Rechtschreiberwerb, Gelingensfaktoren für die Schule

Ich habe die Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst, aus Print- und elektronischen Medien übernommene Textteile vollständig zitiert und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt.

Ort, Datum Sutz-Lattrigen, 10.07.2014 Name, Luzia Koch-Thürig

Unterschrift