

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Rechtschreibung als Dialogisches Lernen gestalten

Entwicklung zweier Hilfsmittel für Lehrpersonen

eingereicht von: Cathrin Kaufmann

Begleitung: Christof Arn

Juni 2020

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Lehrpersonen angeregt und unterstützt werden können, Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht anzuwenden. Dies soll durch die Erarbeitung von zwei aufeinander abgestimmten Broschüren erreicht werden: eine zu "Rechtschreibung" und eine zu "Dialogisches Lernen".

In der Masterarbeit werden die Hintergründe und Grundlagen dazu entfaltet: Die Rechtschreibtheorie wird beschrieben und die wesentlichen Bereiche für die Primarstufe werden herausgearbeitet. Die Theorie des Dialogischen Lernens wird zusammengefasst dargelegt. Zudem wird das Vorgehen für die Entwicklung sowie die Evaluation der Broschüren beschrieben.

Zuletzt wird erprobt, ob die Broschüren den Lehrpersonen genügend Fachwissen und Anregung bieten, um Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht umzusetzen. Zitat einer Lehrerin: "Deine Arbeit begeistert und motiviert mich sehr!"

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1 Vorwort	5
2 Ausgangslage	5
2.1 Heilpädagogische Relevanz	7
2.2 Fragestellung	8
3 Vorgehen	8
3.1 Methode der Grounded Theory	9
3.1.1 Vorgehen	10
3.1.2 Analyse und Kodierung	10
3.1.3 Datensammlung	11
3.1.4 Theorieentwicklung und Grenzen der Methode	11
3.1.5 Bezug zur vorliegenden Arbeit	11
3.2 Offene Interviews	13
3.2.1 Relevanz der Rechtschreibung	14
3.2.2 Schwierigkeiten im Unterricht	14
3.2.3 Was würde die Lehrer und Lehrerinnen unterstützen?	14
4 Theorieteil	15
4.1 Rechtschreibung	15
4.1.1 Geschichte der deutschen Rechtschreibung	16
4.1.2 Grundlagen der deutschen Rechtschreibung	19
4.1.3 Schritte im Schriftspracherwerb	20
4.1.4 Rechtschreibprinzipien	23
4.1.5 Wichtigste Regeln für die Klassen 1-6	31
4.2 Dialogisches Lernen	43
4.2.1 Was ist Dialogisches Lernen?	44
4.2.2 Methodische Instrumente des Dialogischen Lernens	46
4.2.3 Arbeitsweisen des Dialogischen Lernens	48
4.2.4 Vom traditionellen zum dialogischen Unterricht	50
4.3 Kommentar	52
5 Synthese - Rechtschreiben als Dialogisches Lernen gestalten	53
5.1 Alles nur noch selber erforschen? Keine Regelvermittlung mehr?	53
5.2 Zwei Erfahrungsberichte	54
5.3 Wie probiert man Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht aus?	55
5.3.1 Erster Schritt - sich Fragen stellen	55
5.3.2 Zweiter Schritt - Idee und Auftrag formulieren	56
5.3.3 Dritter Schritt - ausprobieren	56
5.3.4 Viertes Schritt - wie weiter?	57

5.4	Erfahrungsbericht aus dem Unterricht	57
5.4.1	Auftauchende Fragestellung	58
5.4.2	Vorwissen aufdecken	58
5.4.3	Forschungsanlage und Durchführung	59
5.4.4	Ergebnisse.....	60
6	Die Produkte.....	61
6.1	Inhalt Broschüre Rechtschreibung	62
6.2	Inhalt Broschüre Dialogisches Lernen	63
6.3	Antworten auf weitere Anliegen aus den Interviews	63
6.3.1	Übersicht "Welches Thema welche Stufe?"	63
6.3.2	Lernstandfassung	63
6.3.3	Schreibunterricht auf zwei Lehrpersonen aufteilen?.....	64
6.3.4	Einsatz von Lehrmitteln.....	64
6.3.5	Korrigieren.....	64
7	Erster Evaluationszyklus	65
7.1	Befragung	65
7.2	Rücklauf und Auswertung	66
7.3	Statistisches.....	66
7.4	Inhaltliche Rückmeldungen	67
7.5	Überarbeitung der Broschüren	68
7.5.1	Rechtschreibbroschüre.....	69
7.5.2	Broschüre Dialogisches Lernen	69
7.6	Reflektion der Evaluation	69
8	Fazit und Ausblick.....	70
9	Schlusswort	71
	Dank.....	72
10	Literaturverzeichnis.....	73
11	Tabellenverzeichnis	74
12	Abbildungsverzeichnis.....	74
13	Anhang	75
13.1	Interviewleitfaden	75
13.2	Interviewnotizen	75
13.3	Dialogisches Experiment	80
13.4	Resultate aus Dialogischem Auftrag.....	82
13.5	Tabelle Orthographeme	85
13.6	OLFA-Fehleranalyse.....	85
13.7	Analyseraster Leemann	86

1 Vorwort

Diese Arbeit ist geleitet vom dialogischen Prinzip. Sie baut auf Beobachtungen, Gesprächen und daraus folgernd einer Hypothese auf. Von Anfang an bestand die Vision von hilfreichen Broschüren, die den Lehrpersonen zur Verfügung stehen sollten. Im Zyklus von Gespräch, Literaturstudium und Erprobung entstanden die Masterarbeit und die zugehörigen Broschüren, die beiliegen.

Ein kleines Wort zur Sprache - ich habe mich darum bemüht, genderneutrale Formulierungen oder aber beide Geschlechtsformen zu verwenden. Des Weiteren habe ich die Geschlechtsformen abwechslungsweise angewendet. Ausserdem war es mir ein Anliegen, den Text leser*innen-freundlich zu schreiben, ohne zu viel Fachbegriffe oder verschachtelten, wissenschaftlich erscheinenden Sätzen.

Ein weiteres Wort zur Verwendung der Ich-Form: diese Arbeit basiert stark auf dem Prinzip des Dialogs. Aus diesem Grund erlaubte ich mir, Bereiche des Vorgehens, der eigenen Überlegungen und Schlussfolgerungen in der Ich-Form zu verfassen. So z.B. beim Vorgehen des Interviewleitfadens oder beim Formulieren eigener Erfahrungen. Die Ich-Form repräsentiert meine eigenen Gedanken, sei es zur Theorie oder zum möglichen Vorgehen bei der Umsetzung des Dialogischen Lernens.

2 Ausgangslage

Diese Masterarbeit entstand aufgrund verschiedener Gespräche mit Studienkolleginnen und Arbeitskollegen über Unterricht, Didaktik und auch über Rechtschreibung.

Mich packte das Konzept des Dialogischen Lernens nach Ruf und Gallin (1993), ich war fasziniert vom Ansatz des Sokrat'schen Dialogs, welcher mittels geschickter Fragestellung vorhandenes Wissen aus den Menschen hervorlockte, und ich suchte nach Wegen, wie ich den Schulinhalt für meine Schülerinnen und Schüler mehr zu ihrem Eigenen werden lassen könnte. Viele Kolleginnen schienen ein ähnliches Anliegen zu haben. Mit im Hintergrund schwang stets ein grosses ABER - wie werde ich dem Lehrplan gerecht? Wie bringe ich den Stoff durch? Wie handhabe ich die entstehenden grossen individuellen Unterschiede? Wie vereinbare ich das mit einer Schulglocke, die alle Dreiviertelstunde klingelt?

Da mich das Thema "Rechtschreibung" fasziniert und dieses Thema fachlich klar abgegrenzt werden kann, entschied ich mich, das Thema "Dialogisches Lernen" mit dem Bereich der Rechtschreibung zu verknüpfen. Dabei ist es nicht meine Absicht, eine Lehrmittelempfehlung zu geben, eine neue Unterrichtsmethode zu erfinden oder gar eine Unterrichtsreihe zu entwickeln, die mögli-

chen Erfolg verspricht. Mit dieser Masterarbeit und ihren Produkten möchte ich Lehrpersonen, welche sich in die Richtung Dialogisches Lernen bewegen wollen, ein Werkzeug in die Hand geben, um diese Art Unterricht im Rahmen der Rechtschreibung zu erproben.

Eine erste kritische Frage von Lehrpersonen, die sich nach einigen Interviews zeigte, war: Ist es denn überhaupt sinnvoll, Rechtschreibung als isoliertes Fach zu unterrichten? Bei einigen Lehrpersonen wurde aufgrund der Stellenteilung die Rechtschreibung von der einen Lehrerin, der weitere Sprachunterricht von der anderen Lehrerin unterrichtet. Krankte die Schule nicht generell daran, dass die Fächer so isoliert und fragmentiert sind, im Lektionentakt unterrichtet werden und oft wenig Bezug zu unserem Leben im Allgemeinen haben? Zur Frage der Splittung des Sprachunterrichts wird im Kapitel 6.3.3 Stellung genommen.

Unabhängig von obiger Frage ist mein Anliegen, etwas zu entwickeln, das Lehrpersonen hilfreich finden, um das dialogische Prinzip im Unterricht vermehrt anzuwenden - wenn sie den Rechtschreibunterricht als Einstieg dafür nehmen, ist das ein erster Schritt.

Die zu entwickelnden Broschüren bieten

- eine Kurzübersicht über die wichtigsten Regeln der deutschen Rechtschreibung sowie über wichtige Prinzipien der deutschen Sprache; zudem Literaturhinweise zu ausgewählten Werken
- eine Erläuterung zum Dialogischen Lernen und Begriffsklärungen
- eine Ideensammlung zum dialogischen Rechtschreibunterricht

Ist nicht dies häufig eine Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern - man lehrt die Kinder "recht schreiben" und noch in der 5., 6. Klasse schreiben einige Kinder "dan" und "wan". Man weiss nicht recht, wieso manche Kinder Rechtschreibung verinnerlichen und andere Mühe haben.

Eine interessante These entnahm ich Rudolf Dreikurs - er schreibt über das Phänomen des Kampfes um Überlegenheit und Macht. Kinder, die in diesem Kampf gefangen sind, "...missachten Ordnung und Disziplin sowohl in ihrer Arbeit als auch in ihrem Betragen. Rechtschreibschwierigkeiten sind oft die Folge dieser Missachtung der Ordnung." (Dreikurs, 2018, S. 64). Nun will ich damit nicht sagen, dass jedes Kind, welches Rechtschreibschwierigkeiten hat, ein Problem mit Ordnung und Disziplin hat. Auf jeden Fall ist Dreikurs' Buch sehr empfehlenswert. Doch geht es in dieser Arbeit nicht um die Erforschung von Rechtschreibproblematiken sondern um die Ermächtigung, den eigenen Unterricht freier und schüler*innenzentrierter gestalten zu können. Dies am exemplarischen Beispiel der Rechtschreibung.

2.1 Heilpädagogische Relevanz

In der Heilpädagogik wird oft von Individualisieren und Differenzieren gesprochen. Mehr als früher ist man sich im Klaren darüber, dass jedes Kind an einem anderen Lernpunkt steht und Lehrpersonen bemühen sich, die Kinder dort abzuholen. Jedoch ist das auch stets ein möglicher Verzweigungspunkt des Lehrers. Er befürchtet einen exorbitanten Aufwand in der Vorbereitung - für jedes Kind ein Spezialprogramm herstellen - oder bei der Korrektur, dem Kommentieren, der Nachbereitung. Die eine Lehrerin versucht, die neuen Medien zur Individualisierung einzusetzen und erkennt, es ist genauso schwierig, die Übersicht zu behalten. Eine andere Lehrerin erklärt sich einverstanden, dass manche Kinder mehr oder weniger auf der Strecke bleiben. Doch wohl in allen Fällen bleibt eine gewisse Frustration oder Unzufriedenheit, den anvertrauten Kindern nicht gerecht werden zu können.

Das Dialogische Lernen öffnet neue Wege, um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen und ein Thema von diesem Punkt aus zu bearbeiten. Es ist insofern ein Weg, der eine grössere Individualisierung erlaubt. Dieselbe offene Aufgabenstellung an alle Kinder ermöglicht gleichzeitig individuelles Lernen.

Da im integrativen Regelschulmodell die Heilpädagogin nur wenige Lektionen pro Woche an der Klasse ist, erscheint es mir heilpädagogisch sinnvoll, wenn Lehrpersonen sich ermutigt fühlen, mit Hilfe des Dialogischen Lernens die Schülerinnen und Schüler individueller begleiten zu können. Da im Dialogischen Lernen jedes Kind von seinem jeweiligen Wissensstand her forschend unterwegs ist, geht es schon einen individuellen Weg. Die entwickelten Broschüren mögen Lehrpersonen ermutigen, die Kinder vermehrt solche eigenen Wege gehen zu lassen.

Lesen und Schreiben - eben auch Recht-Schreiben - ist in unserer Gesellschaft von grosser Relevanz. An den allermeisten Arbeitsplätzen ist es nötig, Lesen und Schreiben zu können. Es ist für die meisten Menschen, welche dabei Schwierigkeiten haben, eine hohe Belastung. Man schämt sich, wenn man schlecht Lesen und/oder Schreiben kann. In diesem Bereich Schwächen zu haben und sie zuzugeben ist viel schwieriger, als dies bei Mathematik zu tun. Man hört eher mal "Ach ja, in Mathe war ich einfach eine Niete.", als dass man hört "Lesen kann ich ganz schlecht und verstehe oft nicht, was mit einem Text gemeint ist."

Gallmann und Sitta schreiben dazu:

"Erkennbare Mängel und Schwächen in der Rechtschreibung sind auffällig. Aus ihnen wird dann nicht selten auf Mängel in der Person des Schreibenden geschlossen; Menschen werden wegen Rechtschreibfehlern verächtlich gemacht. Sprüche wie "Wer nämlich mit h schreibt, ist dämlich" sind ja weit mehr als nur Merksätze, sie verraten viel über tief sitzende Einstellungen und Wertungen. Das gilt, obwohl wissenschaftliche Untersuchungen inzwischen sehr deutlich die Unhaltbarkeit solcher Aussagen aufgezeigt haben." (1996, S. 20)

2.2 Fragestellung

Welches komprimierte Wissen benötigen Lehrpersonen im Bereich Rechtschreibung bzw. Dialogisches Lernen, um damit individualisierten Rechtschreibunterricht zu erteilen?

Zielsetzung: Die Entwicklung von Abstract-Broschüren zu den oben genannten Bereichen.

3 Vorgehen

Aufgrund meines eigenen Vorwissens, dem Interesse am Dialogischen Lernen, Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen entstand das Bedürfnis, eine weitere Möglichkeit zu schaffen, um das Dialogische Lernen vermehrt in die Primarschulen zu bringen. Eine erste Hypothese war dabei, dass es darum geht, Ängste und Bedenken abzubauen. Doch was war das Bedürfnis anderer Lehrpersonen? Um dies zu eruieren, wählte ich die Methode des Interviews.

Zum Zweck der Bedürfnisklärung wurden acht Lehrpersonen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Erfahrung interviewt. Welche Relevanz geben sie der Rechtschreibung? Welche Problematiken formulieren sie? Haben Lehrerinnen und Lehrer Bedarf, im Bereich Rechtschreibung neue Wege zu beschreiten? Was würde ihnen zur Unterrichtsentwicklung dienen?

Noch bevor die Interviews geführt wurden, war ebenso klar, dass ich mich vertieft mit der Theorie zu befassen hatte. Um die Frage nach dem komprimierten Wissen zu beantworten brauchte es ein umfassenderes Wissen als ich es zu Beginn der Masterarbeit hatte. Es war nötig, mich mit der Rechtschreibtheorie und der Theorie zum Dialogischen Lernen zu befassen. Mit Hilfe des erarbeiteten Wissens war es erst möglich, eine Auswahl des meines Erachtens relevanten Wissens zu treffen und daraus kompakte Broschüren zu schnüren.

Eine weitere Annahme im Vorfeld war, dass Lehrpersonen wenig Zeit haben, sich vertieft mit Fachliteratur zu befassen. Aus diesem Grund war mein Ziel, die Informationsbroschüren sehr knapp zu halten.

Das leitende Prinzip für das Vorgehen war dasjenige des Dialogs und jenes des Vorwissen-Aktivierens. Noch vor der intensiven Befassung mit der Rechtschreibtheorie, regte mein Mentor

an, mit Hilfe meines impliziten Wissens eine erste Fassung der Broschüre zu schreiben. Dies führte dazu, dass ich einerseits erkannte, was ich als relevant betrachte und andererseits wo mir Wissen fehlt.

Die Entwicklung der Broschüren wurde dadurch selbst zu einem dialogischen Prozess. Mit dem vorhandenen Wissen schrieb ich eine erste Fassung, danach folgte die Befassung mit der Fachliteratur. Aus diesem neuen Wissen heraus ergänzte und überarbeitete ich die Broschüren weiter.

Der gesamte Entstehungsprozess war sowohl rück- wie vorwärtsgewandt, wie folgende Vorgehens-Skizze aufzeigt (← Pfeil bedeutet: "setzt voraus"):

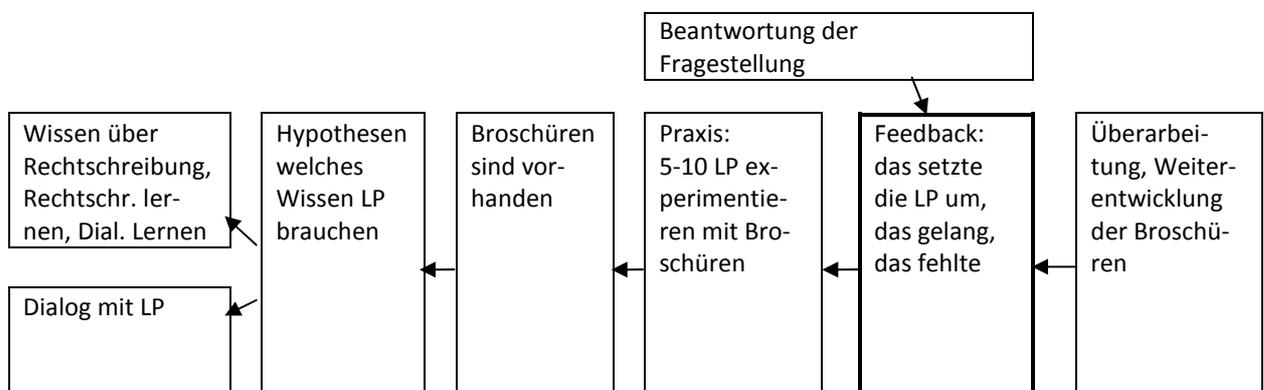


Abbildung 1: Entstehungsprozess

Gestartet wurde mit einer Hypothese, diese wurde mit Hilfe von Interviews verifiziert bzw. ergänzt. Ein erster Entwurf der Broschüren entstand und ich vertiefte mein Wissen bzgl. Rechtschreibung und Dialogischem Lernen. Die ersten drei Säulen stehen in einem Prozess der gegenseitigen Beeinflussung. Neues Wissen fließt in die Broschüren ein und bewirken u.U. auch eine Veränderung der ersten Hypothese. Auch die letzten drei Säulen stehen in Interaktion - das Experimentieren der Lehrpersonen mit den Broschüren führt zu einem Feedback, das eine Überarbeitung zur Folge hat. Anschliessend kann dieser Prozess mehrfach durchgeführt werden, um die Qualität der Broschüren zu verbessern.

3.1 Methode der Grounded Theory

Die Entwicklung meiner Arbeit ist angelehnt an die Forschungsmethode der Grounded Theory Methodology. Im Folgenden wird diese Theorie kurz beschrieben und erläutert, welche Aspekte davon in dieser Arbeit zum Tragen kamen und welche Aspekte nicht berücksichtigt wurden.

Die Methode der Grounded Theory wurde von den Sozialforschern Barney Glaser und Anselm Strauss in den 60er-Jahren entwickelt. Zu späterer Zeit trennten sie sich und es entstanden drei Entwicklungslinien (Strauss/Corbin/Clarke, Charmaz sowie Glaser/Holton), auf die hier nicht wei-

ter eingegangen wird (vgl. Muckel et al., 2017, S. 6f). Glaser und Strauss wollten die grosse Kluft zwischen Theorie und empirischer Forschung schliessen. Ihre Anliegen waren derer drei:

- dass qualitative Forschung ein methodologisches Fundament erhielt
- einen Weg zeigen, wie aus "Daten" systematisch Theorien entwickelt werden können
- die Verankerung der Forschung im Feld fördern

(Hülst, 2011, S. 2 ff)

Die Grounded Theory Methodologie wird v.a. angewendet, wenn über eine Sache noch wenig gesicherte theoretische Aussagen vorliegen. Es ist eine flexible Verfahrensweise. Die Erhebung und Analyse der Daten erfolgen nicht komplett zeitlich voneinander getrennt, sondern stehen in Bezug zueinander. So wird z.B. ein erstes Interview geführt und dieses anschliessend gleich analysiert. In den nächsten Interviews fliesst das Wissen aus der Analyse des ersten Interviews mit ein. Ein wichtiges Kriterium der Grounded Theory Methodologie ist, dass man als Forschende offen bleibt für das Resultat. Erst im Fortgang des Verfahrens kann sich herauskristallisieren, was relevant ist für das Feld. Eine Theorie wird erst langsam sichtbar und bleibt eng mit dem untersuchten Feld verbunden. "Glaser und Holton fordern, so offen wie möglich an ein Forschungsfeld heranzutreten und keine vorgefassten Positionen mitzubringen." (Muckel et al., 2017, S. 7).

3.1.1 Vorgehen

Es wird ein erstes Forschungsinteresse, eine offene Fragestellung formuliert. Diese steckt den Rahmen ab. Es fliesst auch vorhandenes Vorwissen ein, welches häufig zum Forschungsinteresse führte. Die Grounded Theory Methodologie ist prozessorientiert und prozessoffen. Knapp zusammengefasst können diese drei Schritte genannt werden (vgl. Hülst, 2011, S. 6):

- Erste vorhandene Daten werden analysiert und kodiert
- Neue Daten werden erhoben (theoretisches Sampling)
- Theorieentwicklung und Reflexion

3.1.2 Analyse und Kodierung

Bei der Datenanalyse können verschiedene Kodierverfahren zur Anwendung kommen. Hier wird nur kurz darauf eingegangen, da diese in der vorliegenden Arbeit lediglich marginal zur Anwendung kamen. Man kodiert zunächst offen. D.h. die Daten (Interviews, Dokumente, Beobachtungen) werden akribisch betrachtet. Zuerst werden sie überflogen, in Abschnitte eingeteilt und gegliedert. Stichworte am Rand erleichtern die spätere Übersicht. Die Kodierung kann mit Hilfe von W-Fragen erfolgen - wer, wie, wann, wo, warum etc. Aus diesem Kodierprozess entstehen Indikatoren, welche in Kategorien überführt werden.

Der nächste Analyseschritt ist jener der axialen Kodierung. Hierbei werden die definierten Kategorien in ihren logischen und inhaltlichen Beziehungen zueinander untersucht und wenn möglich hierarchisch angeordnet. Aus diesen Analysen entstehen Konzeptualisierungen und es schälen sich die Konturen einer möglichen Theorie heraus (vgl. Hülst, 2011, S. 7 ff).

Zu sagen ist, dass der Prozess der Grounded Theory Methodologie zyklisch verläuft, sprunghaft sein kann, mitunter rekursiv ist und sich stets den neuen Erkenntnissen anpasst (vgl. Hülst, 2011, S. 14).

Aus diesem Grunde sind auch Datensammlung, -analyse und Theorieentwicklung eng verwoben und nicht strikt getrennt. Parallel zu den Analysen verfasst man erste Memos, die später in der Theorie Eingang finden können. Durch das Verfassen von Memos kommt man gegebenenfalls zu neuen Erkenntnissen und Einsichten (vgl. Hülst, 2011, S. 10f).

3.1.3 Datensammlung

Bei der Datensammlung schaut man darauf, dass man möglichst unterschiedliche Aussagen zu dem erforschenden Phänomen erhält. D.h. wenn man z.B. Interviews macht, befragt man Menschen, von denen man möglichst unterschiedliche Antworten auf die Fragestellung erhält. Man legt nicht von Anfang an fest, wer befragt wird, sondern definiert das in Abhängigkeit von den schon erhaltenen Antworten. Und man hört dann auf, wenn sich abzeichnet, dass das Befragen weiterer Personen voraussichtlich keine neuen Erkenntnisse mehr zutage bringen wird. Dieser Prozess wird auch *theoretical sampling* genannt (vgl. Hülst, 2011, S. 16).

3.1.4 Theorieentwicklung und Grenzen der Methode

Wesentlich an der Methode ist der Prozess der wiederholten Befragung (von verschiedenen Akteuren) und der Datenanalyse. Dafür braucht es Zeit und personelle Ressourcen. Denn auch der Akt der Kodierung sollte gemäss Hülst (2011, S. 21) in Gruppen durchgeführt und intensiv diskutiert werden. Ausserdem sollten die theoretischen Entdeckungen mit anderen Theorien und Forschungsergebnissen verglichen und in andere Kontexte gestellt werden, um die Verallgemeinbarkeit überprüfen zu können (ebd.). Die Grenzen der Grounded Theory Methodologie sind dort, wo die Forschungsprojekte zu klein oder zu kurze Laufzeiten haben.

3.1.5 Bezug zur vorliegenden Arbeit

In folgender Tabelle wird aufgezeigt, wie sich die vorliegende Arbeit auf die Grounded Theory Methodologie bezieht. Anschliessend wird beschrieben, weshalb welche Elemente nicht zum Tragen kamen und welche angepasst wurden.

Grounded Theory Methodology	Masterarbeit	
Vorwissen einbeziehen	Die Idee entstand aufgrund eigenen Wissens und Vorgesprächen mit Kolleg*innen.	ja
Datenanalyse (zyklisch)	Die Analyse der Interviews fand statt. Fragen entstanden aufgrund der Vorgespräche und es war ein offener Interviewprozess. Nach den ersten Interviews fand keine weitere Befragung statt.	teilweise
Kodierung und Kategorienbildung	Die Kodierung fand intuitiv statt. Es fanden keine Gespräche in einer Gruppe über mögliche Codes statt. Kategorien wurden insofern gebildet als dass den Interviews gewisse Bedürfnisse entnommen wurden, die nicht bekannt gewesen waren.	teilweise
theoretisches Sampling	Bei den Interviews wurde auf eine Verschiedenheit der Befragten geachtet (Alter, Erfahrung, Geschlecht, Unterrichtsstufe). Es wurden jedoch v.a. Personen aus einem Schulhaus befragt, insofern wurde das Prinzip der grossen Vielfalt nicht berücksichtigt.	teilweise
Theorieentwicklung	Es wurde nicht im Eigentlichen eine neue Theorie angestrebt, sondern die Entwicklung von Hilfsmitteln für den Unterricht.	nein
offene Forschung (keine vorgefassten Positionen)	Die Idee, Lehrpersonen könnten mit Hilfe von Broschüren zur Rechtschreibtheorie und Theorie des Dialogischen Lernens zum Ausprobieren letzterer geführt werden, stand von Anfang an fest. Insofern war die Forschung geschlossen, denn es ging um die Entwicklung von Broschüren.	nein

Tabelle 1: Bezug zu Grounded Theory Methodology (Tabelle erstellt durch die Autorin)

Aufgrund beschränkter Zeit fand keine zyklische Datenanalyse statt. Die Entwicklung der Broschüren stand im Vordergrund. Es wurde entschieden, diesem Bereich sowie der Wissensaneignung genügend Zeit einzuräumen und nicht eine ausführlichere Bedürfnisabklärung durchzuführen. Die Kodierung führte dazu, dass in den Broschüren auch dem Bedürfnis der Wissenserfassung (Tests,

Analysen) Rechnung getragen wurde. Zudem wurde eine Liste erstellt, in welcher Klasse welches Wissen über Rechtschreibung thematisiert werden kann. Zyklisch war stellenweise die Evaluation der Rechtschreibbroschüre. Hier wurde eine Rückmeldung von Thomé zur Überarbeitung verwendet. Die überarbeitete Broschüre wiederum ging zur Durchsicht an eine erfahrene Lehrperson.

Die Ressourcen erlaubten nicht, das theoretische Sampling weiter auszudehnen, dies hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt. Es wäre doch für ein weiteres Projekt interessant, die entwickelten Broschüren breiter zu evaluieren und gegebenenfalls weiteren Bedürfnissen anzupassen.

Der Bereich Theorieentwicklung wurde adaptiert und in "Hilfsmittelentwicklung" umgewandelt. Es wurde vorhandene Theorie kritisch begutachtet, in der vorliegenden Arbeit ausführlicher beschrieben und Stellung dazu genommen. Anschliessend wurde die Theorie in den Broschüren in eine kompakte Form gegossen.

Auf die offene Forschung wurde verzichtet. Aus den Vorgesprächen hatte sich abgezeichnet, was den Lehrpersonen nützen könnte und darauf basierend stand von Anfang an die Entwicklung von Broschüren fest.

3.2 Offene Interviews

Geleitet von meinem eigenen Interesse und meiner Neugier, wie denn Lehrerinnen und Lehrer auf der Primarstufe Rechtschreibunterricht betreiben, welchen Schwierigkeiten sie begegnen und was ihnen helfen könnte, diesen Unterricht zu entwickeln, erstellte ich einen Interviewleitfaden. Es war wichtig, einerseits Leitfragen zu haben, andererseits offen zu sein für die Richtung, die das Interview mit den verschiedenen Personen nehmen würde.

Die Leitfragen waren folgende:

- Relevanz der Rechtschreibung in der Gesellschaft, der Schule, für sich persönlich?
- Wie unterrichtet die Lehrperson Rechtschreibung?
- Was würde man beibehalten, in welchen Bereichen sind Unsicherheiten oder Fragen?
- Gibt es Dinge, die helfen würden, Sicherheit zu gewinnen oder Neues wagen zu können?

Die sieben Interviews wurden in den Schulzimmern der Lehrpersonen durchgeführt und dauerten zwischen 30-45 Minuten. Sechs Interviews durften aufgenommen werden. Zu allen Interviews bestehen Notizen, die im Anhang 13.2 zu finden sind. Zusammenfassend kann aus den Interviews Folgendes gesagt werden:

3.2.1 Relevanz der Rechtschreibung

Für fünf von sieben Lehrpersonen ist die Rechtschreibung in unserer Gesellschaft relevant. Genannt wurde die Wahrnehmung, dass man sogleich denkt "dieser Mensch ist dumm", wenn man ein Schriftstück mit vielen Rechtschreibfehlern erhält. Für die meisten der Interviewten ist die Rechtschreibung auch persönlich wichtig und sie haben das Anliegen, den Schülerinnen und Schülern die Rechtschreibung gut vermitteln zu können.

Es wurde jedoch auch von zwei Personen eingeräumt, dass durch die Digitalisierung und die Hilfe von Rechtschreibprogrammen das eigene Wissen über regelkonformes Schreiben an Bedeutung verliert.

Unisono wurde die Wichtigkeit betont, dass man bei den Kindern die Freude am Schreiben erhalten möchte und das Sprachgefühl sowie den Wortschatz der Kinder fördern will.

3.2.2 Schwierigkeiten im Unterricht

Als einer der wesentlichen Schwierigkeiten wurde der grosse Wissens- und Könnensunterschied der Schülerinnen und Schüler genannt. Dieser beginnt ab der ersten Klasse, in der manche Kinder schon alle Buchstaben kennen und fröhlich drauflosschreiben und andere sich erst mühsam die Verbindung von Sprechlauten und Buchstaben erarbeiten müssen.

Die Frage ist: Wie vermittelt man Rechtschreibung ohne die einen zu langweilen und die anderen zu überfordern und selber nicht einen übermässigen Vor- bzw. Nachbereitungsaufwand zu kriegen?

Weitere Fragen, die zusammenfassend aus den Interviews wesentlich für die Produktentwicklung sind, sind folgende:

- Auf welcher Primarstufe kann welches Regelwissen vermittelt und erwartet werden?
- In welchen Fällen soll wie und wie viel korrigiert werden?
- Wie kommt man zu Kernfragen für das Dialogische Lernen?
- Wie gelingt der Transfer der Rechtschreibung in eigene Texte?

3.2.3 Was würde die Lehrer und Lehrerinnen unterstützen?

Selbstverständlich schilderte ich vor jedem Interview meine Idee der Masterarbeit und erläuterte kurz meine Produktvorstellungen. Auf die Aussicht, eine kurze, knackige Zusammenfassung zu den auf der Primarstufe relevanten Rechtschreibregeln zu erhalten, sprachen fast alle Interviewpartnerinnen an. Andere Interviewpartner meinten, ihnen würde helfen, wenn sie ein Evaluationsinstrument hätten, um den Wissensstand eines Kindes einfach und ohne grossen Aufwand erheben zu können. Die meisten fanden, eine Übersicht, was man wann an Rechtschreibleistung von den Schülerinnen und Schülern erwarten könne, würde ihnen Sicherheit geben.

Nochmals in Kürze:

- kurze, knackige Regelübersicht
- Evaluationsinstrument zur Wissenserfassung
- Übersicht, was wann von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden kann

Meine Erfahrung und Beobachtung sind, dass Lehrer selten dazu kommen, Fachliteratur ausführlicher zu studieren. Der Alltag der Lehrerinnen ist voll und man vertieft sich eher in ein neues Natur-Mensch-Gesellschaft-Thema als dass man sich mit der trockenen Materie Rechtschreibung ausführlicher befassen mag. Zudem taucht schnell die Frage auf, welche Literatur denn sinnvoll zu lesen wäre aus der ganzen Flut der Fachliteratur. An diesen beiden Punkten setzen meine Produkte an: Ziel ist, innerhalb von einer halben Stunde das eigene Wissen zur Rechtschreibung aufgefrischt zu haben und Hinweise zu zwei bis vier wesentlicher, weiterführender Fachliteratur zu haben. Mit der Broschüre zum Dialogischen Lernen erhält man eine kurze Einführung in diese Theorie und wird dann ermutigt, diese Methode anhand des Fachs "Rechtschreibung" auszuprobieren.

4 Theorieteil

Um Broschüren für Lehrpersonen herzustellen, war es nötig, selber in die Theorie der Rechtschreibung und des Dialogischen Lernens einzutauchen. In den folgenden Kapiteln wird diese Theorie in Hinsicht auf die Verfassung der Broschüren beschrieben und erläutert. Dabei wird bewusst eine Beschränkung vorgenommen - nur für die Primarstufe (aus meiner Sicht) relevante Themen sind im Fokus.

4.1 Rechtschreibung

Um den Lehrpersonen schlussendlich kompaktes Regelwissen zur Rechtschreibung zur Verfügung stellen zu können, ist Bedingung, dass ich selber die Theorie gut durchdrungen habe. Das Studium der Theorie kombiniert mit der eigenen Unterrichtserfahrung im Bereich Rechtschreibung ermöglicht eine klare Selektion der wichtigsten Bereiche für die Primarschulstufen der 1. - 6. Klasse. Doch bevor man sinnvoll wählen kann, braucht es eine gründliche Übersicht des Bereichs. Aus diesem Grund erfolgt die Beschreibung der Theorie in dieser Arbeit tiefer als sie in den Broschüren zu finden ist.

Auf das Geschichtliche der deutschen Sprache trete ich kurz ein, da ich es als wesentlich erachte, ein wenig Hintergrundinformationen zu erhalten. Ich beschränke mich auf die Geschichte der Schrift und habe auch hier lediglich das für den Unterricht interessante und spannende Wissen selektiert.

4.1.1 Geschichte der deutschen Rechtschreibung

Kaum vertieft man sich in die deutsche Sprache könnte einem vor fachbegriffllichem Kauderwelsch die Lust an der Sprache schnell vergehen. Und doch - es ist faszinierend, sich mit den Grundlagen unserer Sprache zu befassen und auch etwas sprachliche Geschichtsforschung zu betreiben. Im Folgenden wird hier versucht, grundlegendes Wissen möglichst verständlich und mit nur den nötigsten Fachbegriffen in Kurzform zu präsentieren. Auf weiterführende Literatur wird verwiesen.

Die deutsche Sprache entstammt dem Germanischen. Bruchstückhafte schriftliche Überlieferungen gibt es erst etwa ab dem 8. Jahrhundert. Es gebe wenige Ausnahmen, u.a. die gotische Bibelübersetzung des Bischofs Wulfila aus der Mitte des 4. Jahrhunderts. Die Abschrift sei um das Jahr 600 angefertigt worden (Roelcke, 2009, S. 14). Hier eine kleine Übersicht zur Schriftsprachentwicklung

Bezeichnung	Jahre	Hinweise
Althochdeutsch	750 - 1050	- älteste schriftlich überlieferte Sprachform des Deutschen
Mittelhochdeutsch	1050 - 1350	- uneinheitliche Schreibungen, so wie man spricht so schreibt man - Entstehung von Epen wie Parzival von Wolfram von Eschenbach
Frühneuhochdeutsch	1350 - 1650	- um 1446 Buchdruck erfunden; um 1681 wurden mehr deutsch als lateinisch verfasste Werke gedruckt; - grosse Variabilität der Schreibungen, Häufungen von Konsonanten erfreuen sich v.a. im Barock (Ende 16. Jh. bis ca. 1760) grosser Beliebtheit - erste Versuche, orthographische Regeln zu formulieren
Neuhochdeutsch	1650 bis Ende 18. Jh.	- weiterhin viele unterschiedliche Schreibweisen
Deutsch im 19. Jh.		- 1876 erste orthographische Konferenz initiiert durch preussischen Kultusminister - Ende 19. Jh. Einführung der allgemeinen Schulpflicht, der Ruf nach einheitlicher Regelung zur Schriftsprache wird lauter
Deutsch im 20. Jh.		- 1901 zweite Rechtschreibkonferenz in Berlin - 1902 Ergebnisse der Konferenz veröffentlicht und als verbindlich erklärt - diverse Rechtschreibkonferenzen (Wiener Gespräche von 1986, 1990 und 1994) - 1996 Neuregelung der deutschen Rechtschreibung veröffentlicht - 2006 Einführung von gewissen Neuerungen sowie Rückgängigmachungen

Tabelle 2: geschichtliche Übersicht (erstellt durch die Autorin, abgestützt auf Gallmann & Sitta, 1996, Roelcke, 2009, Thomé, 2019)

Studiert man das Werk von Gallmann und Sitta (1996) kommt man zu folgenden geschichtlichen Erkenntnissen:

Seit rund 1200 Jahren schreibt man in der deutschen Sprache. Zuvor wurden Texte auf Lateinisch verfasst. In Klöstern gab es Schreibstuben, die zunächst auf Lateinisch, später auf Deutsch schrieben. Dabei waren die Verschriftlichungen immer den örtlichen Sprachgegebenheiten angepasst. Das heisst, es gab im deutschsprachigen Raum bis um 1900 keine vereinheitlichte Schriftsprache. Alle schrieben ein wenig unterschiedlich.

Man könnte denken, dass mit der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert die Schriftsprache im Deutschen eine Vereinheitlichung erfahren hätte. Dem war jedoch nicht so. Buchsetzer mussten teilweise nach drei verschiedenen Orthographien setzen. Auch die Verbreitung der Luther-Bibel um 1520 hatte keinen grossen Einfluss auf eine vereinheitlichte deutsche Orthographie wiewohl Luthers Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Sprache unbestritten ist.

Erst die Gründung des Deutschen Reichs 1871 bot die Voraussetzung für die Einführung einer einheitlichen Schreibweise. Zudem wurde durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht der Ruf nach einer klaren Regelung lauter. Ein weiterer hilfreicher Faktor war, dass Konrad Duden 1880 ein Wörterbuch herausgegeben hatte, welches sich verbreitete. 1901 - als die Rechtschreibkonferenz in Berlin stattfand - lag Dudens "Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache" in der 6. Auflage vor. Sein Wörterbuch bildete die Arbeitsgrundlage dieser zweiten Orthographischen Konferenz.

Der "Duden" gilt seit 1902 mit der Veröffentlichung und als verbindlich erklärten Regelungen der "zweiten orthographischen Konferenz" als Instanz in Sprachenfragen. Dennoch blieben zahlreiche Bereiche der Rechtschreibung weiterhin strittig und unter Fachleuten wollte man nach der Vereinheitlichung eine Vereinfachung erreichen. Jegliche Reformbemühungen bis 1996 scheiterten jedoch. Es dauerte zehn Jahre (1986 – 1996) bis eine gewisse Vereinfachung - welche nicht unbestritten ist! - durchgesetzt und verabschiedet wurde. Wer die Diskussionen um die neue Rechtschreibreform mitverfolgen konnte, weiss wie sich die Gemüter damals erhitzten. Es gab verschiedene Initiativen, die Reform zu stoppen bzw. nach 1996 sie wieder rückgängig zu machen. In den Jahren 2004 und 2005 strebten einige bekannte deutsche Verlage und Zeitungen an, die Reform rückgängig zu machen und wollten zur alten Rechtschreibung zurückkehren. Deutschland richtete einen "Rat für deutsche Rechtschreibung" ein, der sich um die umstrittenen Themen der Rechtschreibreform kümmerte.

2006 empfahl der Rat einige Änderungen, v.a. im Bereich Gross-/Kleinschreibung sowie Getrennt-/Zusammenschreibung. Die Neuerungen bedeuteten zum Grossteil eine Rückkehr zur ursprünglichen Schreibweise und traten 2006 in Kraft. Das amtliche Regelwerk gilt seither als verbindlich für Schulen und die staatliche Verwaltung (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 13 ff).

Betrachtet man die Entwicklung der deutschen Schriftsprache über so viele Jahrhunderte weg und sieht, wie uneinheitlich diese lange war, relativiert sich die Wichtigkeit der Rechtschreibung vielleicht etwas. Eine einheitliche Schreibung ist nicht zwingend notwendig aber für die Lesenden sehr nützlich.

Die Rechtschreibung dient in erster Linie den Lesenden nicht den Schreibenden. Hartmut von Hentig meint zur Rechtschreibung auch: "Die Schreibweise ist eine Konvention und verfährt recht willkürlich mit ihrem Material." (Eisenberg, 2006, S. 40).

Gallmann und Sitta (1996, S. 23) vermerken, dass die Rechtschreibnormen von Menschen gemacht sind. Es sind keine Naturgesetze.

Seien wir daher geduldig mit den Kindern, die sich dieses Kulturgut in mühevoller Arbeit aneignen. Führen wir uns vor Augen, dass in der Rechtschreibreform viele kluge Köpfe über unterschiedliche Schreibweisen stritten und sich nicht einigten. Ich plädiere dafür, mit den Kindern sinnvolle Sprachforschung zu betreiben, einleuchtende Regeln zu untersuchen und den versierten Umgang mit dem Wörterbuch zu lernen. Selber erlebte ich Letzteres immer sehr anregend, ein Eintauchen in eine bereichernde Welt - da steht in der Nähe von "Revolver" auch "revozieren" oder "Revokation" und schon bin ich angeregt mit neuem Wortschatz in Kontakt gekommen und verknüpfte diesen mit vorhandenem Wissen: "voka - vokal - voce - Stimme, klingen hmm... "re" bedeutet zurück oder wieder oder so... Revokation - meine Stimme zurück nehmen, zu mir zurück nehmen - ich kann nachvollziehen, dass es Widerruf bedeutet." Wer möchte in der ganzen Digitalisierung und im Land von Google den Kindern diesen Genuss, im Wörterbuch zu surfen, vorenthalten?

Nochmals zum Ende dieses Kapitels: Rechtschreibung ist für die Leserinnen und Leser wichtig. Lesen ist ein störanfälliger Vorgang, wir stolpern über ungewohnt geschriebene Wörter, in Mundart verfasste Texte sind zumindest zu Beginn sehr anstrengend zu lesen. Wenn in einem Text einmal "Bäume", dann "Beume" und ein drittes Mal "Boime" steht, stört das den Leseprozess. Man möchte nicht jedes Wort neu entziffern müssen, sondern auf eine einheitliche Schreibweise vertrauen können. Gesprochene Sprache ist weniger störanfällig, da verträgt es Füllwörter wie ähms sowie Pausen und Versprecher viel mehr als dies in der geschriebenen Sprache der Fall ist. Deshalb - ich greife etwas vor - trainiert man Rechtschreibung am besten, indem man viel für verschiedene Leserinnen und Leser schreibt und nicht nur für die Lehrerin oder den Lehrer.

4.1.2 Grundlagen der deutschen Rechtschreibung

In diesem Kapitel werden Grundbegriffe erläutert und wesentliche Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb aufgezeigt. Ganz wichtig hierbei: **Die Rechtschreibung ist keine Lautschrift!** Es ist also unpräzise, wenn man den Kindern sagt "schreibe, wie du es hörst/sprichst". Die deutsche Schriftsprache weist zwar eine hohe Korrelation zwischen Phonemen und Graphemen auf, viel mehr als z.B. das Englische. Dennoch gibt es etliche Stolpersteine und es ist wichtig, auf diese aufmerksam zu machen.

4.1.2.1 Phoneme, Grapheme und Morpheme

Wunderbar an der lateinischen Schrift und unserer Alphabet ist, dass wir mit 26 Schriftzeichen sämtliche Wörter, alte und neue und solche, die es erst geben wird, schreiben können. Andere Sprachen wie z.B. Chinesisch benötigen viel mehr einzelne Zeichen, die man auswendig lernen muss, um Texte entziffern zu können. Augst und Dehn (2013, S. 30) unterscheiden zwischen der Buchstabenschrift und der Begriffsschrift. Als Beispiel dazu:

Buchstabenschrift: "drei"

Begriffsschrift: "3"

Bei der Begriffsschrift braucht es für alle Begriffe in der Schriftsprache ein Zeichen oder ein Grundzeichen und dann Kombinationen dieser Zeichen. Im Chinesischen (Begriffsschrift) muss man zum Lesen einer Tageszeitung 2000 Zeichen kennen. Die Buchstabenschrift kommt mit viel weniger Zeichen aus, die man zum Bilden aller Wörter kombinieren kann. Die grafischen Zeichen bilden die Laute des Mündlichen ab. Das Deutsche verfügt über 40 Laute, die mit 26 Buchstaben dargestellt werden können (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 30 ff).

Um mit dem Fachwortschatz fortfahren zu können, zunächst eine Begriffserläuterung.

Phonem	griech. <i>phōnḗ</i> "Laut, Ton", zum Tönen und Sprechen gehörend. Ein Laut unserer Sprache. Dargestellt in Lautschrift wie z.B. /ə/.
Graphem	griech. <i>gráphein</i> "ritzen, einritzen, schreiben". Ein Schriftzeichen aus einem oder mehreren Buchstaben bestehend wie z.B. "sch".
Morphem	griech. <i>morphḗ</i> "Gestalt, Form". Kleinste bedeutungstragende Einheit unserer Wörter, z.B. "geh", "fahr", "riech".
Morphologie	Formenlehre
morphematisch bzw. morphologisch	die Form betreffend
Anfangsbaustein	Kleine Worteinheit am Anfang eines Wortes. Manchmal mit eigener Bedeutung z.B. fest, nach, ob. Manchmal ohne eigene Bedeutung z.B. be-, empf-, ent-.
Grundbaustein (Grundmorphem, Stammmorphem, Wortstamm)	Bedeutungstragende Einheit des Wortes.

Endbaustein	Kleine Worteinheit am Ende eines Wortes. Ohne eigene Bedeutung. Z.B. -er, -en, -heit, -los, -ten.
Diphthong	Doppellaut wie ei, ai, au, äu, eu
Homonymieprinzip	gleich lautend aber in der Bedeutung verschieden
Homophon	gleichlautend; homo "gleich", phon "Laut", z.B. Wal und Wahl
Standardlautung	So wie das Wort gemäss Schriftbild ausgesprochen wird.

Tabelle 3: Fachbegriffe (zusammengestellt durch die Autorin, abgestützt auf den Duden, 1996 und Wikipedia)

Aus den 26 Buchstaben werden 31 Grapheme gebildet, diese geben die 40 Laute schriftlich wieder. Nun stellt sich die Frage, wieso es weniger Grapheme als Laute gibt? Das kommt daher, dass wir z.B. den Buchstaben *e* auf verschiedene Weise aussprechen, er aber beim Schreiben stets als *e* verwendet wird. Unabhängig davon ob er als /e:/, /ɛ/ oder /ə/gesprochen wird.

Den Zusammenhang zwischen gesprochenen Lauten (Phonemen) und geschriebenen Zeichen (Graphemen) zu erkennen ist eine grosse Leistung, welche Kinder beim Schreiberwerb erbringen.

Thomé schreibt zusätzlich von "Basisgraphemen" sowie "Orthographemen". (vgl. Thomé, 2017, S. 56). Basisgrapheme sind dabei all die Buchstabenverbindungen, welche gewissen Lauten entsprechen: ch, ei, au, sch, eu, pf, ng etc. Orthographeme sind die Buchstabenverbindungen, welche einer Rechtschreibregel entsprechen und nicht "gehört" werden können. So z.B. "sp" für "schp", "st" für "scht" wie auch Verdopplungen oder Buchstabenverbindungen mit Langvokal-h (ih, eh, uh).

4.1.3 Schritte im Schriftspracherwerb

Kinder kommen längst bevor sie in die Schule eintreten mit Schrift in Berührung. Sie beobachten Erwachsene, die Zeitungen und Bücher lesen, sie kriegen selber Bilderbücher vorgelesen oder erzählt und erkennen, dass all diese Zeichen, die in den Büchern stehen, eine Bedeutung haben. Auch wenn sie mit den Zeichen noch nichts anfangen können. Was sie bald einmal erkennen können, sind Signete wie z.B. die Schriftzeichen von Ladenlokalen.



Sie können diese beiden Signete "lesen" auch wenn sie die einzelnen Buchstaben nicht kennen. Aber sie kennen das Schriftbild als Ganzes und wissen um seine Bedeutung. Ein Kind kann solche Logos auch "aufschreiben". Man bezeichnet diese Phase als logographemische Phase. Oft lernt das Kind in dieser Phase seinen eigenen Namen als Abfolge von Buchstaben zu schreiben.

Danach folgt die Erschliessung auf der alphabetischen oder Wortbildebene. Wir können ein Wort entweder Buchstabe um Buchstabe erschliessen, es entziffern. Wenn ein Wort unbekannt ist, tun wir das auch als geübte erwachsene Lesende nach wie vor. Dieses Vorgehen ist jedoch umständlich und mühsam und der Wortsinn erschliesst sich u.U. nicht auf Anhieb. Bei der Wortbildebene hingegen erkennen wir ein Wort aufgrund des Schriftbildes sofort. Wir erfassen das Wort in seiner Bedeutung und müssen es nicht mehr Buchstabe für Buchstabe entschlüsseln.

Leemann (2006, S. 65) beschreibt das fünfstufige Entwicklungskonzept von Günther (1986) welches aus folgenden Stufen besteht:

1. Präliteral-symbolische Stufe
2. Logographemische Stufe
3. Alphabetische Stufe
4. Orthografische Stufe
5. Integrativ-automatische Stufe

4.1.3.1 Präliteral-symbolische Stufe

Dies ist die Stufe, wo Kinder mit Bilderbüchern in Kontakt kommen und die reale dreidimensionale Welt in einer zweidimensionalen Abbildung erkennen lernen. "Sobald das Kind einen Gegenstand auf dem Bild erkennt, "erliest" es ihn quasi. Dieser Akt lässt sich als präliterale Leistung beschreiben." (Leemann, 2006, S. 66).

Auf dieser Stufe ist das "Lesen" von Bilderbüchern die eine Tätigkeit. Die andere Tätigkeit ist das selber "Schreiben". Kinder stellen auf Zeichnungen ihre Umgebung dar. Dies erfolgt naturgemäss auf einer symbolischen und nicht naturgetreuen Ebene. Das Kind ist motorisch und kognitiv noch gar nicht in der Lage, naturgetreue Abbildungen darzustellen. Manchmal entstehen in dieser Phase Nachahmungen von "Schreiben", was für uns Erwachsene als Kritzeleien erscheint.

4.1.3.2 Logographemische Stufe

Auf dieser Stufe beginnt das Kind wie oben erwähnt, Signete zu erkennen. Es ordnet dem Signet das gehörte Wort zu und weiss, dass die Buchstabenverbindung zum Wort gehört. Die einzelnen Buchstaben sind jedoch noch nicht bewusst. Es erkennt das Wortbild als Ganzes. Zudem realisiert es, dass Buchstaben etwas Besonderes sind und mit Sprache zu tun haben. Je nach Interesse will es wissen, wie ein Wort geschrieben wird, lernt seinen eigenen Namen zu schreiben oder jene von den Menschen um es herum. Noch ist aber kein Bewusstsein für die Bedeutung der einzelnen Buchstaben vorhanden. Es kennt zwar die Buchstabenreihenfolge des eigenen Namens und das Namensbild als solches. Würde man die Buchstaben umstellen, wäre kein "Lesen" mehr möglich (vgl. Leemann, 2006, S. 69).

4.1.3.3 *Alphabetische Stufe*

Diese Stufe setzt spätestens beim Erstleseunterricht ein. Nun lernt das Kind, dass Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen mit Lauten korrespondieren und die Schriftsprache ein Abbild der gesprochenen Standardlautsprache ist. Diese ist ja gerade kein Abbild der gesprochenen Sprache, da kaum jemand im deutschsprachigen Raum in der Umgangssprache Standardlautsprache spricht. Sobald die Kinder die 26 Buchstaben unseres Alphabets kennen, ist es ihnen grundsätzlich möglich, alle Wörter mit diesen Buchstaben zu schreiben. Auch wenn die Rechtschreibung in dieser Phase kaum vorhanden ist, gelingt es bei einer lauttreuen Verschriftung den Erwachsenen zumeist, die Texte der Kinder zu entziffern.

Leemann schreibt zu dieser Phase

"Die alphabetische Stufe ist ein äusserst wichtiges Stadium im Erwerbsprozess der Schrift. Es erfordert von jedem Kind ein hohes Mass an Abstraktionsfähigkeit, um wirklich zu verstehen, was das Lautprinzip als bewusster Zuordnung von Phonemen und Graphemen bedeutet. Dies ist auch der Grund dafür, dass viele Kinder Zeit bis in die 2./3. Klasse benötigen, bis sie diese kulturgeschichtliche Entwicklung wirklich nachvollzogen haben und die Bewusstheit für die Phoneme verankert ist." (ebd., 2006, S. 71).

Sie erwähnt auch, dass es gut ist, wenn man die Kinder aufklärt, dass nur etwa 50% der Wörter in der deutschen Sprache so geschrieben werden, wie man sie in Standardlautung spricht ("lauttreu"). Als ich diese Aussage das erste Mal bei Leemann (2006, S. 71) las, war ich begeistert. Man schreibt so, wie man das Wort in der Standardlautung spricht und mit dieser Technik schreibt man schon die Hälfte aller Wörter richtig! Das finde ich grossartig. Ich erachte die Information der 50% für die Kinder als wesentlich - doch dies im Positiven und nicht im Erschwerenden. In Leemanns Formulierung irritiert mich deshalb das "nur". Leider erwähnt sie nicht, auf welchen Wortschatz sie sich bezieht. Vermutlich sind Fachbegriffe aus den Bereichen Mathematik, Chemie, Medizin davon ausgeschlossen, da diese viele Wörter enthalten, die wir aus anderen Sprachen übernommen haben. Auch ist nicht klar, ob für sie die Konsonantenverbindungen wie "st" und "sp" zum Konzept der Standardlautung gehören oder nicht.

4.1.3.4 *Orthografische Stufe*

Auf dieser Stufe werden orthografische Regeln erkannt, vermittelt, gelernt und angewendet. Es bildet sich ein Bewusstsein über Gesetzmässigkeiten der Rechtschreibung aus. Diese Gesetzmässigkeiten werden häufig implizit angewendet und können nicht explizit als Regel benannt werden. Dies im Übrigen auch von Erwachsenen nicht, wie ein Test mit Akademiker*innen zeigte (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 7). Auf der orthografischen Stufe wird das Wissen erworben, dass Wortstämme stets gleich geschrieben werden, egal in welcher Wortkombination sie stehen. Also wird

/lieb/ immer so geschrieben, unabhängig davon, ob man ein /b/ oder /p/ am Ende hört: lieben, geliebt, Liebe etc. (vgl. Leemann, 2006, S. 72).

4.1.3.5 *Integrativ-automatische Stufe*

Diese Stufe ist erreicht, wenn ein Kind weitgehend automatisiert schreibt. Es muss nicht mehr explizit auf die Schriftweise konzentriert sein, sondern kann sich dem Textinhalt widmen. Nun sind die meisten bzw. wichtigsten Regeln implizit oder sogar explizit bewusst. Es sind auch Strategien zur Überarbeitung und Prüfung der Rechtschreibung vorhanden (vgl. Leemann, 2006, S. 76).

Alle diese Stufen sind nicht trennscharf oder einem bestimmten Alter oder einer konkreten Entwicklungsstufe zuzuordnen. Vielmehr gibt es v.a. bei den Stufen 3-5 alphabetisch bis integrativ-automatisch grosse Überlappungen. Thomé (2017, S. 76) schreibt zu Recht: "Das Schreibenlernen ist ein Prozess, der sich mindestens über sechs bis acht Jahre erstreckt."

Und Hartmut von Hentig meint zum Rechtschreiberwerb:

" "Erleichterung" bringen dabei eine kluge Reihenfolge, eine Beschränkung der Zahl der schwierigen und ungewöhnlichen Wörter, eine Dosierung der Ausnahmen - und vor allem eine tolerante Belehrung. Die besteht weitgehend darin, dass man auf Fehler aufmerksam macht: Ein Fragezeigen genügt - und die Aufforderung, die richtige Schreibung herauszufinden. Soweit die Regelungen einfach und allgemein bekannt sind, kann man sie bis zum Abschluss der Grundschule gelernt haben." (Eisenberg, 2006, S. 44)

4.1.4 Rechtschreibprinzipien

Im Folgenden Kapitel werden die Prinzipien der Rechtschreibung genauer beschrieben. Die Rechtschreibung kann man sinnvollerweise in folgende Struktur gliedern (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 37):

- Prinzipien
- Regeln
- Einzelfestlegungen

Innerhalb der Prinzipien gibt es Regeln, welche die konkrete Schreibweise definieren. Dabei kann man von echten Regeln sprechen, die immer zutreffen. Innerhalb dieser Regeln gibt es keine oder nur wenige, klar bezeichnete Ausnahmen. Daneben gibt es Faustregeln. Faustregeln haben eine hohe Trefferquote, treffen aber nicht immer zu. Und zuletzt gibt es Einzelfestlegungen, denen keine Regel zugrunde liegt (ebd. S. 46)

Verschiedene Autoren (Gallmann & Sitta 1996, S. 38, Ruf & Gallin, 1993, S. 146) beschreiben sechs Prinzipien im Bereich der Rechtschreibung:

1. Das Lautprinzip
2. Das Stammprinzip
3. Das grammatische Prinzip
4. Das semantisch-pragmatische Prinzip
5. Das Homonymieprinzip
6. Das ästhetische Prinzip

Im Folgenden werden diese Prinzipien kurz erläutert und Aussagen in der Literatur kritisch gewürdigt.

4.1.4.1 *Das Lautprinzip*

Wie schon im Kapitel 4.1.2.1 erwähnt, besteht unsere Schriftsprache aus Symbolen für die mündlichen Laute. Den Lauten wurden Buchstaben zugeordnet. Da dies aber keine 1:1-Beziehung ist, werden manche Buchstaben für mehrere Laute verwendet. Hier wird als Beispiel nochmals das *e* angeführt, das drei verschiedene Laute repräsentiert /e:/, /ɛ/ oder /ə/. Oder man verwendet für einen Laut eine Kombination aus verschiedenen Buchstaben zum Beispiel *st* oder *sp*.

In diversen Büchern über Rechtschreibung steht hinter diesem Prinzip die Anweisung "Schreibe, wie du sprichst." Augst und Dehn (2013, S. 82) haben diese Anweisung zu Recht ausgedehnt, meines Erachtens leider in eine, wenn man sie erstmals liest, ziemlich unverständliche Aussage:

"Schreibe, wie du sprichst, wie du schreibst." Will heissen: man soll so schreiben, wie man das Wort in der Standardlautung ausspricht, z.B. wenn man ganz deutlich und laut liest.

Die Lautvorstellung der Erwachsenen ist von der Rechtschreibung geprägt, Kinder erwerben dies beim Schreibenlernen (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 89).

Ebendiese sagen:

"Lauttreue - auf welcher Stufe auch immer - ist aber nicht das oberste Prinzip der Rechtschreibung. Diese Annahme verfehlt sowohl ihre kognitive Verarbeitung als grafisches Zeichensystem als auch ihre historische Funktion für die schriftliche (literale) Kommunikationsform. Rechtschreibung leitet sich daher nicht aus dem Gesprochenen ab, sondern sie interpretiert gesprochene Sprache im Rahmen eines selbständigen grafischen Mediums, das sich für jede Sprache in seiner historischen Besonderheit herausgebildet hat. Ja mehr noch: **Rechtschreibung wirkt zurück auf die Lautung**, sie überformt das Gesprochene zumindest für das, was der literale Sprecher glaubt zu sagen oder zu hören. **Die normierte Standardlautung orientiert sich an der Rechtschreibung.**" (ebd. S. 90)

4.1.4.2 *Das Stammprinzip*

Dieses Prinzip ist in erster Linie eine enorme Erleichterung für Leserinnen und Leser. Denn es besagt, dass Wörter, die vom Stamm her miteinander verwandt sind, in ebendiesem Stamm gleich geschrieben werden. Dieses Prinzip wird auch "morphematisches Prinzip" genannt - von "morphem - kleinste bedeutungstragende Einheit" (Duden, 1996, S. 504). So schreibt man z.B. /bild/ in allen Kombinationen so: das Bild, bildhaft, bilden, einbilden, Bildung.

Dieses Prinzip führte dazu, dass verwandte Wörter sich beim Schreiben auf den Wortstamm beziehen, auch wenn sich die Lautung verändert. Man schreibt Wald und daher auch Wälder und nicht Welder - obwohl das von der Lautung her auch plausibel wäre. Die Rechtschreibreform von 1996 hat dieses Prinzip gestärkt. Dies führte zu den neuen Schreibweisen von "Stängel" statt "Stengel" als Ableitung von "Stange" und "Gämse" statt "Gemse" als Ableitung von "Gams".

Augst und Dehn weisen auf sechs Phänomene innerhalb des Stammprinzips hin:

1. Auslautverhärtung und -ig
2. Umlaut
3. andere Fälle
4. Apostroph, Ergänzungsstrich, Abkürzungspunkt
5. Ausnahmen zur Stammschreibung
6. die Andersschreibung (Heterographie, Homonymiedifferenzierung)" (Augst & Dehn, 2013, S. 112, 113)

Da ich mich auf die aus meiner Sicht wichtigsten Regeln auf der Primarstufe beschränken will, gehe ich hier nur auf die Punkte 1, 2 sowie 5 und 6 weiter ein. Interessant zu sehen ist, dass Augst und Dehn die Andersschreibung (Homonymieprinzip) unter das Stammprinzip ordnen, andere Autoren dieses Phänomen als eigenständige Regel erwähnen. Auf das Homonymieprinzip wird im Kapitel 4.1.4.5 eingegangen.

1. Auslautverhärtung

Bei der Auslautverhärtung geht es um die Unterscheidung, ob ich am Wortende des Wortstamms ein b oder p, ein g oder k oder ein d oder t schreibe. Durch Pluralbildung bei Nomen, Steigerung bei Adjektiven bzw. Konjugation bei Verben macht man die Auslautverhärtung hörbar.

Beispiele:

Hund → Hunde (nicht Hunt)	kalt → kälter (nicht kälder)
Zwerg → Zwerge (nicht Zwerk)	merkt → wir merken (nicht wir mergen)
Stab → Stäbe (nicht Stap)	breit → breiter (nicht breider)

Beim Eigenversuch entdeckte ich, dass es für mich ziemlich schwierig ist, die Lautung wirklich herauszuhören. Spreche ich nun wirklich "g" oder "k"? Spreche ich anders, wenn ich das Wortbild vor Augen habe als wenn ich einfach frei von der Leber weg spreche? Es gab im Unterricht ein interessantes Phänomen bei einem Diktat in der vierten Klasse. Meine Kollegin, die aus Deutschland stammt, diktierte den Text. Darin kam das Wort "Süssigkeiten" vor. Auffällig viele Kinder

schrieben "Süssigkeiten" - genauso, wie meine Kollegin es gesprochen hatte. Tatsächlich zeigten die Kinder dabei, dass sie ein gutes Gehör haben und das "...-ig" als "...-ich" lauttreu verschrifteten. Einzig die Kinder, welche das Wortbild schon abgespeichert hatten, schrieben das Wort orthographisch korrekt. Hätte ich hingegen den Text diktiert, hätte ich das Wort eher so diktiert, wie man es schreibt als wie man es korrekt spricht.

Auch bei den Auslautverhärtungen gibt es Ausnahmen, bei welchen die Schreibweise vom Wortstamm abweicht. Hier geht es immer auch um Lernwörter wie z.B. Tod aber tot.

Ein wesentlicher Punkt beim Erlernen des Stammprinzips in Verbindung mit den Auslautverhärtungen ist, dass man die "Ranschburgsche Hemmung" vermeidet.

Paul Ranschburg fand heraus, dass das Lernen gehemmt wird, wenn man gleichzeitig sehr ähnliche Dinge vermittelt kriegt. Das Gehirn ist dann verwirrt und kann das eine nicht mehr präzise vom anderen unterscheiden. So ist es z.B. besser, ein Kind lernt zuerst nur, welches die rechte Hand (also wo rechts) ist. Wenn es darin Sicherheit erworben hat, kann es sehr leicht lernen, dass die andere Seite als "links" bezeichnet wird. Lernt es aber beides gleichzeitig, ist die Gefahr gross, dass es die Seiten häufig verwechselt (vgl. Thomé, 2017, S. 70).

Thomé (2017, S. 74 ff.) kritisiert zu Recht, dass viele Schulmaterialien bestehen, welche die Ranschburgsche Hemmung fördern. Wer hat nicht selber Erinnerungen an Übungsblätter, wo man zwischen "das und dass" unterscheiden muss? Solche Übungen haben durchaus ihre Berechtigung, wenn den Kindern vorgängig die Werkzeuge vermittelt werden, mit denen sie in der Lage sind, die Aufgabe gut zu bewältigen.

2. Umlaut

Umgelautet werden a-ä, o-ö und u-ü sowie au-äu. Die Umlaute ö und ü verursachen in der Regel keine Schwierigkeiten. Der Umlaut ä sowie äu bereiten mehr Probleme, da ä häufig wie e tönt und äu wie eu.

Auch wenn es hier wieder einige Ausnahmen gibt, hilft die Regel, dass wenn der Stamm mit "a" geschrieben wird, ist die Umlautung "ä" und nicht "e". Ebenso gilt, wenn das Wort im Stamm mit "au" geschrieben wird, ist die Umlautung "äu" und nicht "eu".

Beispiele: alt - älter, Tal - Täler, Haus - Häuser, Traum - Träume

Die Ausnahmen sind Lernwörter, es gibt keine logischen Erklärungen dazu. So z.B. "Eltern, März, spät etc." (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 78).

5. Ausnahmen zur Stammschreibung

Augst und Dehn (2013, S. 120) listen zehn Sorten von Ausnahmen auf, die hier nicht alle wiedergegeben werden. Wer sich vertieft dafür interessiert, möge bei Augst und Dehn nachlesen. Meines Erachtens ist die wichtigste Ausnahme jene, bei der sich die Vokallänge verändert. Es betrifft dies Wörter, die auf der Primarstufe zum Grundwortschatz gehören.

Beispiele für die Ausnahmen bzgl. Vokallänge:

langer Vokal	kurzer Vokal
nehmen	nimmst
reiten	ritt
kam	kommen

4.1.4.3 Das grammatische Prinzip

"Das grammatische Prinzip regelt nach grammatischen Gesichtspunkten:

- die Großschreibung am Satzanfang
- die Großschreibung von Nomen und von Wörtern, die als Nomen gebraucht werden
- die Kleinschreibung von verblassten Nomen: pleite sein (aber: Das war eine Pleite.)

...

- die Großschreibung von Fremdworten im Deutschen: Bigband/Big Band, ...
- die Großschreibung von Buchtiteln: Das Buch "Ein weites Feld"
- die Großschreibung von Namen und Begriffen, die wie Nomen behandelt werden (Sie erfolgt auch nach dem Bedeutungsprinzip.)
- die Schreibung von Wortbildungen, je nachdem, ob es sich bei einer Fügung um eine Wortbildung zu einem Wort handelt (zusammen: hitzebeständig, lustwandeln, angsterfüllt, ...) oder ob es sich um eine Wortgruppe handelt (getrennt: riesig groß)
- die Zeichensetzung." (www.uni-due.de)

Beim grammatischen Prinzip im Bereich der Rechtschreibung handelt es sich einerseits um die Gross- bzw. Kleinschreibung sowie um die Getrennt- bzw. Zusammenschreibung andererseits um die Zeichensetzung (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 41). Für meine Arbeit ist hier lediglich das Thema Gross-/Kleinschreibung relevant. Die Zeichensetzung ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Einzig im Zusammenhang von Satzende und Satzanfang ist die Zeichensetzung für das Thema Rechtschreibung im hier gewählten Umfang relevant, da Sätze mit einem grossen Anfangsbuchstaben beginnen. D.h. es ist wichtig, dass die Kinder erkennen, wo ein Satz zu Ende ist und welche Art Satzzeichen zu setzen ist. Dabei geht es in erster Linie darum zu wissen, ob man einen Punkt, ein Fragezeichen oder Ausrufezeichen setzt.

Die Universität Duisburg/Essen weist neben dem grossen Satzanfang fünf weitere Bereiche der Grossschreibung auf. Wesentlich für die Primarstufe ist in erster Linie die Grossschreibung von konkreten Nomen sowie Eigennamen. Später kommen Abstrakta (Wörter wie "Gedanke, Idee, Konzept, Glaube, Seele...") und Nominalisierungen dazu. Nominalisierung oder Substantivierung

bedeutet, dass ein Verb oder ein Adjektiv zu einem Nomen gemacht wird. So kann aus *träumen* --> *das Träumen* oder aus *schön* --> *die Schöne* werden. Nominalisierungen zu erkennen benötigt einen hohen Abstraktionsgrad und ein grosses sprachanalytisches Verständnis. Dieses kann man ab ca. der 6. Klasse anbahnen und fördern (vgl. Lindauer & Schmellentin, 2014, S. 100).

Gallmann und Sitta (1996, S. 118) weisen drauf hin, dass das Deutsche die einzige Sprache mit dieser Art Grossschreibung ist. Zuvor waren es auch noch die Dänen, doch Dänemark stellte 1948 auf die gemässigte Kleinschreibung um. Der deutschen Rechtschreibreform von 1996 blies ein heftiger Wind zu diesem Vorhaben entgegen und so wurde ein Bereich der Rechtschreibung, welcher der Schule eine grosse Entlastung geboten hätte, beibehalten.

Was sind nun aber Nomen? Etwas, das wir wohl alle mal lernten ist "was du anfassen, sehen, hören, riechen... kannst". Dabei wird eine grosse Gruppe von Nomen zwar erstmals definiert, eine weitere grosse Gruppe hingegen ignoriert. Denn was ist mit all den Dingen, die wir nicht sehen, hören etc. können z.B. Gedanken oder Gefühle? Nimmt man dann die Regel, alles, wo man einen Artikel davorstellen kann (der, die, das) ist ein Nomen? Das kann Kinder auch verwirren und sie schreiben "der Blaue ball".

Lindauer und Schmellentin (2014, S. 95) unterscheiden vier verschiedene Bestimmungstypen:

- "- inhaltliche Bestimmung (= Ding- und Namenwörter)
- lexikalische Bestimmung (= Wörter, deren Grossschreibung man auswendig gelernt hat)
- morphologische Bestimmung (= Wörter mit den Nomenendungen *-ung*, *-heit* etc.)
- syntaktische Bestimmung (= Wörter, denen ein Begleiter/Artikel vorangeht)"

Für den Bereich der Primarstufe sind vor allem die ersten drei von Relevanz. Die syntaktische Bestimmung benötigt hohe sprachanalytische Fertigkeiten, welche häufig erst in der Oberstufe erreicht werden können.

Die **inhaltliche Bestimmung** eignet sich vor allem für konkrete Dinge und für Eigennamen. Also all die Gegenstände, die uns im Alltag umgeben, die wir sehen und tätig nutzen. In der Regel ist das den Kindern gut verständlich.

Die **lexikalische Bestimmung** definieren Lindauer und Schmellentin (2014, S. 97) als jene Wörter, von denen man mit der Zeit einfach wisse, dass es Nomen sind. Meines Erachtens meinen sie damit Abstrakta. Denn Augst und Dehn (2013, S. 155) definieren unter der lexikalischen Grossschreibung lediglich Eigennamen und eigennamenähnliche feste Fügungen. Bei den Eigennamen handelt es sich um Personennamen, geografische und geografisch-politische Namen, Eigennamen

von Objekten (Pflanzen, Automarken etc.) und Institutionen. Für mich ist Lindauer und Schmellentins Erklärung zum Begriff "lexikalische Bestimmung" unbefriedigend. Auswendig lernen hat für mich nicht zwingend etwas mit dem Lexikon zu tun. Für mich heisst "lexikalische Bestimmung" spontan, dass ich auf das Lexikon zurückgreifen muss. Das mache ich erst, wenn mich alle anderen Bestimmungstechniken nicht weiterbringen. Aus diesem Grund würde diese Bestimmungsmethode für mich an den Schluss der vier Bestimmungstypen gehören.

Die **morphologische Bestimmung** ist einleuchtend und einfach einprägsam. Wenn Kinder mit den Begriffen Anfangs-, Grund- und Endbaustein vertraut sind, können sie die nomenbildenden Endbausteine leicht lernen. Es sind dies die Endbausteine
- chen, -erei, -heit, -keit, -lein, -ling, -tum, -ung

Die **syntaktische Bestimmung** ist jene, die die Stellung des Nomens im Satz untersucht. In einem Satz nimmt das Nomen jeweils einen bestimmten Platz ein. Mit Hilfe verschiedener Proben des Satzbaus (Syntax) kann man herausfinden, welches das Nomen ist. Zur syntaktischen Bestimmung führen Lindauer und Schmellentin (2014, S. 104 ff.) fünf Proben auf:

Begleiterprobe, Genitivprobe, Ersatzprobe, Präpositionenprobe und Probe mit Indefinitpronomen.

Drei davon erachte ich für die Primarstufe als zielführend. Diese werden anschliessend beschrieben.

Begleiterprobe

Ein Artikel oder Pronomen beziehen sich auf das Wort.

Beispiele:

Das Fahren eines Bootes macht mir Spass. Wenn mich nur das Lesen nicht so anstrenge.

(vgl. Lindauer & Schmellentin, 2014, S. 104)

Ersatzprobe

Man kann das Wort durch ein anderes Nomen ersetzen.

Diese Probe wendet man auch beim Bestimmen der Fälle an. Die Anweisung lautet dann oft "Ersetze das Wort mit 'Baum' und erkenne so den Fall." Diese Probe dient der Erkennung von nominalisierten Verben. Also Verben, die als Nomen verwendet werden. Z.B. "das Singen " oder "das Träumen".

Um den gleichen Wortstamm zu verwenden, ändert man das Wort mit der Endung -erei. So wird aus *das Singen* --> *die Singerei* und aus *das Träumen* --> *die Träumerei*. Damit kann gut geprüft werden, ob es sich um eine Nominalisierung handelt (vgl. Lindauer & Schmellentin, 2014, S. 106).

Präpositionenprobe

Etlichen Präpositionen folgen Nomen oder Nominalisierungen. Es handelt sich um folgende Präpositionen: mit, für, am, im, ins, beim, zum

Beispiele: Sie hat ihm beim Tanzen zugeesehen. Im Zweifelsfall für die Angeklagte.

(vgl. Lindauer & Schmellentin, 2014, S. 107)

Pluralprobe

Eine weitere einfache Probe, um zu prüfen, ob ein Wort ein Nomen sein kann, ist die Pluralprobe, von der ich durch eine Kollegin hörte. Die Probe war in keiner der aufgeführten Literatur zu finden. Man prüft, ob das Wort in die die Mehrzahl gesetzt werden kann. Ist das möglich, handelt es sich um ein Nomen. Bei vielen Konkreta und Abstrakta geht das:

die Blume - die Blumen
das Schiff - die Schiffe
der Schmerz - die Schmerzen
die Idee - die Ideen

Unweigerlich wird man auf Wörter stossen, die sich im Plural nicht ändern wie "das Muster" und "die Muster".

4.1.4.4 Das semantisch-pragmatische Prinzip

Hierbei geht es darum, an die Leserin zu denken und Textstellen so zu markieren, dass sie dem Leser verständlich sind. Dazu gehören z.B. Redezeichen oder die Grossschreibung der Höflichkeitsform. Ausserdem hilfreich für die Lesenden sind sinnvoll gegliederte Abschnitte, Verweise oder die Markierung von Zitaten (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 42).

Kurz gesagt, dieses Prinzip erleichtert die Kommunikation zwischen Schreibenden und Lesenden. Die Autorin will, dass die Leser ihren Text verstehen. Also ist es ihr ein Anliegen, den Text gestalterisch entsprechend darzustellen.

4.1.4.5 Das Homonymieprinzip

Gallmann und Sitta (1996, S. 45) vermerken zu diesem Prinzip zurecht, dass dieser Begriff ungenau sei. Für die gesprochene Sprache müsste es "Homophon" (gleichlautend) heissen, für die geschriebene Sprache "Homograph" (gleichgeschrieben). Rechtschreibetechnisch relevant sind die Homophone, welche in der Schriftsprache unterschiedlich geschrieben werden. Um Wörter, die

gleich tönen (also Homophone), in ihrem Sinn unterscheiden zu können, werden sie unterschiedlich geschrieben.

Beispiele:

die Wahl - der Wal; die Seite - die Saite, lehren - leeren
--

Bei diesen Wörtern ist wiederum sehr wichtig, dass sie nicht sogleich in Gegenüberstellung geübt werden, siehe auch Ranschburgsche Ähnlichkeitshemmung (vgl. 4.1.4.2 unter Auslautverhärtung).

Neben der unterschiedlichen Schreibweise von Homophonen gibt es auch die gleiche Schreibweise bei Wörtern mit unterschiedlicher Bedeutung. Die deutsche Sprache geht da sehr unsystematisch vor, es gibt keine Regel, die zu lehren oder lernen wäre (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 44).

Beispiele:

die Bank (zum Sitzen)	die Bank (das Geldinstitut)
die Note (im Lied)	die Note (die Geldnote)

4.1.4.6 Das ästhetische Prinzip

Bei diesem Prinzip geht es darum, Wörter leicht lesbar darzustellen. Gallmann und Sitta (1996, S. 44) schreiben dazu:

"In gewisser Weise setzt es die übrigen Prinzipien voraus und regelt ihr Nebeneinander; es ist damit eine Art «Reparaturprinzip». Im Grunde bestimmt es, dass Abweichungen von den vorgenannten Prinzipien möglich sind, wo durch deren konsequente Anwendung verwirrende Schriftbilder entstünden, die den Lesevorgang unterbrechen."

Das ästhetische Prinzip hilft, komplizierte Schriftbilder zu vermeiden. Z.B. verdoppeln wir Konsonantenverbindungen nicht - es gibt kein Doppel-ch oder Doppel-sch. Also nicht "lachchen" sondern "lachen". Ebenso wird das i nie verdoppelt, weil es vom ästhetischen Gesichtspunkt ähnlich wie das ü aussieht. Auch werden Schreibweisen wie "Seen" vermieden zugunsten von "Seen" (ebd. S. 45).

4.1.5 Wichtigste Regeln für die Klassen 1-6

In der Literatur zur Rechtschreibung begegnet man sehr schnell sehr komplexen und komplizierten Regelwerken und Erläuterungen. Wenn man nicht Linguistik studiert hat und mit all den Fachbegriffen vertraut ist, kommen einem die Regelbeschreibungen fast wie ein Kōan vor. Dies ist im Zen-Buddhismus eine Fragestellung vom Meister an den Schüler, die erst durch intensive Auseinandersetzung zu lösen ist und erst dann, wenn der Geist über seine Konditionierungen hinausgehen kann.

Das Anliegen meiner Arbeit ist, mich einerseits auf die meines Erachtens zentralen Anforderungen für die Primarstufe zu beschränken. Andererseits möchte ich die jeweiligen Regeln so formulieren, dass sie einleuchtend und verständlich sind und nicht so rätselhaft wie ein Kōan. Auf das Phänomen der Getrennt-/Zusammenschreibung wird nicht eingegangen. Ich gehe hier nach dem sogenannten Pareto-Prinzip vor. Dieses besagt sinngemäss, dass man mit Wenigem das Viele abdeckt bzw. umgekehrt. Übertragen auf die Rechtschreibung könnte man sagen, mit dem Wissen um einige wenige, dafür relevante Regeln schreibt man zu 80 % korrekt. Für die restlichen 20% müsste man einen gewaltigen Aufwand betreiben, um das einzelne Regelwissen zu erwerben. Mit meinen Broschüren will ich die 80% abdecken, welche für die Rechtschreibung auf der Primarstufe relevant sind. Auf die restlichen 20%, welche die komplizierten Ausnahmen und kaum verständlichen Regelungen beinhalten, verzichte ich. Diese 20% kosten zu viel Mühe und führen zu keinem nennenswerten Ziel. Ich erachte es als sinnvoller, für diese Ausnahmefälle Sicherheit in der Anwendung des Wörterbuchs zu erwerben.

Wesentlich ist auch der Hinweis von verschiedenen Autoren (Augst & Dehn, 2013, Leemann 2006, Gallmann & Sitta, 1996), dass sich der Rechtschreiberwerb über mehrere Jahre erstreckt. Das heisst, es braucht Geduld und Zeit.

In den folgenden Unterkapiteln werde ich nochmals auf Prinzipien zurückgreifen und gegebenenfalls auf Irrtümer aufmerksam machen, die sich landläufig verbreitet haben. Der Aufbau basiert auf dem dreistufigen Konzept (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 37):

- Prinzipien
- Regeln
- Einzelfestlegungen

Es werden im Folgenden drei Prinzipien, zwei Regeln und eine Einzelfestlegung beschrieben. Hält man sich an diese sechs Bereiche, macht man in der Rechtschreibung schon sehr vieles richtig.

4.1.5.1 *Prinzip der Lauttreue*

Das Wort "lauttreu" steht bewusst in Anführungszeichen, denn unsere Schrift ist keine Lautschrift. Es gibt nicht pro Laut einen Buchstaben, denn dann müsste unsere Schrift 40 Zeichen haben. D.h. manchmal steht ein Buchstabe für einen Laut, manchmal sind es mehrere Buchstaben für einen Laut (z.B. *sch*). Oder ein Buchstabe steht für verschiedene Laute, z.B. repräsentiert ein geschriebenes *e* verschiedene Aussprachen nämlich betont, unbetont, lang, kurz.

Beispiele anhand des *e*:

lang	kurz	unbetont
Weg	Geld	Rose
/e:/	/ɛ/	/ə/

Am Anfang des Schrifterwerbs lernt ein Kind also die Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen (Graphemen). Gemäss Thomé (2019, S. 78) dient es dem Schrifterwerb und der Rechtschreibung, wenn man den Kindern nicht Buchstaben sondern Grapheme lehrt. Grapheme sind sowohl einzelne Buchstaben wie auch Buchstabenverbindungen (sch, ch, ng, ih, eh etc.). Thomé unterscheidet zwischen Basisgraphemen und Orthographemen. Die Basisgrapheme stehen für die häufigste Form, welche einen Laut repräsentiert. Orthographeme haben immer etwas mit der Rechtschreibung zu tun. Bei den Orthographemen hört man die Buchstaben, die das geschriebene Wort verlangt, nicht unbedingt.

Beispiele:

Basisgrapheme	Orthographeme
f	v, ff, ph
t	tt, dt, th

Bei Thomé (2019, S. 86) ist das *ie* auch ein Basisgraphem, da in 72% aller lang gesprochenen *i* ein *ie* geschrieben wird (andere Quellen wie die Universität Duisburg Essen sagen, es seien 97% (www.uni-due.de/schreibwerkstatt/trainer/trainer/start.html; Punkt 7.3.4). Ich erachte es als sinnvoll, dies den Kindern beizubringen. Die häufigen Wörter, welche eine Ausnahme dieser Regel darstellen, gelten als Lern- bzw. Merkwörter:

mir, dir, wir, ihr (ihren, ihrem, ihres), ihm, ihn (ihnen)

Achtung: die Aussage/Aufforderung "Schreibe, wie du sprichst" ist gemäss Augst und Dehn (2013) sowie Thomé (2019) eine falsche Maxime. Fordert man Kinder dazu auf, so erhält man Schreibweisen wie "Muta", "Kinda" etc.

Richtig ist der Hinweis: Schreibe so, wie man das Wort in der Standardlautung (also auf Hochdeutsch) ausspricht. Dabei gilt es, den Kindern die Differenz zwischen Umgangssprache und Standardsprache bewusst zu machen. In der Schweiz haben wir einen kleinen Vorteil, da unser "Schweizer Hochdeutsch" sich oft an der normgerechten Standardaussprache orientiert. Wir sprechen im schweizerischen Hochdeutsch eher "Mutter" als "Muta". Auch wenn das Hochdeutsch mit dieser schweizerischen Einfärbung nicht so geschliffen tönt, hilft es den Kindern beim Erlernen der korrekten Schreibung (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 87). Ebenso wichtig ist, zu vermitteln, dass nicht jedes Wort nur gemäss der Standardlautung geschrieben wird. Es gibt auch orthographische Regeln zum korrekten Schreiben.

Immerhin haben wir gegenüber vielen Sprachen den Vorteil, dass viele Wörter tatsächlich mehrheitlich so verschriftet werden, wie man sie hört. Wie erwähnt sind es gemäss Leemann (2006, S. 71) tatsächlich 50% der Wörter. Im Englischen hört man bei folgenden Wörtern stets einen anderen Laut, obwohl die Schreibweise dieselbe ist: **though - tough - through**

Lauttreu f oder v?

Häufig findet man bei Schreibanfänger*innen das Wort "Fater" oder "Fogel". Sie wissen, dass der Laut [f] als *f* geschrieben wird. In den allermeisten Fällen ist dies so. Ausnahmen davon für den Wortschatz der Primarstufe sind:

Vater, Vetter, Vieh, viel, vielleicht, vier, Vogel, Volk, voll, vom, von, vor

Ausserdem die Wörter, die mit den Anfangsbausteinen "ver-" und "vor-" beginnen:

vornehmen, vorstellen, versuchen usw.

Mit "fer-" beginnen nur wenige Grundbausteine des Primarschulgrundwortschatzes:

/Ferien/, /Ferkel/, /fern/, /Ferrari/, /Ferse/, /fertig/

Mit "for-" beginnen auch nur wenige Grundbausteine des Primarschulgrundwortschatzes:

/forder/, /Forelle/, /Form/, /forsch/, /Forst/, /fort/

4.1.5.2 Stammprinzip

Die kleinsten, bedeutungstragenden Einheiten (Stamm / Morpheme) werden immer gleich geschrieben. Dieses Prinzip hilft sowohl der Leserin wie dem Schreiber. So wird /fahr/ immer mit "h" geschrieben ob in Fahrrad, fahren, abfahren etc.

Es dient der Rechtschreibung sehr, wenn die Kinder die Wortbilder solcher Morpheme lernen. Das Stammprinzip erleichtert nicht nur das Lesen sondern auch das Schreiben. Wenn man weiss, dass /fahr/ mit "h" geschrieben wird, braucht man nicht jedes Mal nachzudenken, ob es ein "h" hat oder nicht.

Zum Stammprinzip gehören auch die Bereiche der Umlautbildung bzw. der Auslautverhärtung. Hierbei geht es um die Morphemkonstanz. Die bedeutungstragende Einheit soll in der Schreibweise möglichst unverändert bleiben. Dies dient vor allem der Lesbarkeit von Texten. Die Morphemkonstanz dient der Wiedererkennung des Wortstammes und erleichtert somit das Lesen enorm (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 112 ff).

Ableitung

Baum → Bäume (nicht Beume)
Raum → Räume (nicht Reume)
alt → älter (nicht elter)

Die Ableitung besagt, dass wenn im Wortstamm *au* geschrieben wird, schreibt man *äu* und nicht *eu* oder gar *oi*. Wenn der Wortstamm ein *a* aufweist schreibt man in den Ableitungen *ä* und nicht *e*.

Auslautverhärtung

Hund → Hunde (nicht Hunt)	kalt → kälter (nicht kälder)
Zwerg → Zwerge (nicht Zwerk)	merkt → wir merken (nicht wir mergen)
Stab → Stäbe (nicht Stap)	breit → breiter (nicht breider)

Durch Pluralbildung bei Nomen, Steigerung bei Adjektiven bzw. Konjugation bei Verben macht man die Auslautverhärtung hörbar. Dadurch erkennt man, ob es sich um ein *b/p*, *g/k* oder *d/t* handelt.

4.1.5.3 Grammatisches Prinzip: Grossschreibung

Welche Lehrperson kennt dieses Phänomen nicht: die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit der Bestimmung von Nomen. Sie haben gelernt, ein Nomen ist ein Wort, vor das man einen Artikel setzen kann. Der Übungssatz lautet:

"Die Kinder sind vergnügt und fahren mit dem Bus in die Ferien."

Die Schülerinnen überlegen: die Kinder, der Bus, die Ferien - ja, Nomen. Der/die/das sind - nein, geht nicht, kein Nomen. Der/die/das vergnügt - nein, kein Nomen. Der/die/das fahren - das Fahren, ja, Nomen.

Und schon sind wir bei der Substantivierung von Verben und gegebenenfalls auch Adjektiven. Da wünscht man sich doch, die Rechtschreibreform hätte die gemässigte Kleinschreibung zustande gebracht, auch wenn sich die eigene Gewohnheit dagegen sträuben würde.

Augst und Dehn (2013, S. 159) bemerken zur Grossschreibung in der Grundschule (1.-4. Klasse in Deutschland) dass es vollkommen reiche, die Grossschreibung der echten Substantive zu lehren. Dabei sei es vollkommen legitim, bei der Hinführung an die Wortart "Nomen" davon zu sprechen, dass es sich um Gegenstände handelt oder Dinge, die man sehen, hören... kann. Meiner Erfahrung gemäss hilft der Hinweis auf den Bezug zu unseren Sinnen, damit Kinder in einem ersten Schritt das Erkennen der meisten Nomen nachvollziehen können.

Sehen - alle alltäglichen Gegenstände, nahe wie weit entfernte Dinge (Wolken, Sterne...)

Hören - alle möglichen Geräusche (Musik, Schall, Wiehern)

Fühlen/empfinden - alle Gefühle (Wut, Freude...)

Bei Riechen und Schmecken wird es schwieriger, denn da stellt sich schnell die Frage nach dem wie. Wie riecht es, wie schmeckt es? Damit ist man sogleich bei der Wortart Adjektiv und die Nomen sind lediglich "der Duft" und "der Geschmack".

Ab der 5. Klasse könne man den Kindern Abstrakta mit den Endungen -heit, -keit, -ung, -schaft etc. nahebringen. Das Phänomen der Substantivierungen sollte man nicht zu früh angehen (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 159).

4.1.5.4 Erste Regel: Konsonantenverdopplung

Doppelkonsonanten treten mit dem Phänomen der kurz gesprochenen Vokale auf.

Es werden nicht alle Konsonanten unseres Alphabets verdoppelt.

Sehr häufige Verdopplungen: ll, nn, ss,

Häufige Verdopplungen: ck, mm, tt, tz

Seltene Verdopplungen: ff, pp, rr

Sehr seltene Verdopplungen: dd, gg, bb

(gem. Auszählung von 1085 Wörtern, siehe 5.4.4)

Auf einen kurz gesprochenen betonten Vokal folgen immer zwei oder mehr Konsonanten. Dabei gibt es jedoch auch standardsprachliche Ausnahmen bei welchen auf einen langgesprochenen Vokal zwei Konsonanten folgen wie z.B. bei Erde, werden, Mond etc. (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 79).

Bsp: kurz, **Bild**, lernen, **Punkt**

Folgt hörbar jedoch nur ein Konsonant, so lautet die Regel, dass man diesen Konsonanten verdoppelt (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 80). Dabei wird die Verdopplung von k als ck geschrieben und die Verdopplung von z als tz (Ausnahmen sind Fremdwörter wie Puzzle oder Pizza).

Bsp: **kommen**, **fallen**, **rennen**

Hierbei ist es wichtig, dass die Kinder zunächst erkennen, welches in einem Wort der betonte Vokal ist. Das Erkennen des Grundbausteins hilft, den betonten Vokal zu benennen. Danach geht es darum zu hören, ob dieser lang oder kurz gesprochen wird (was u.U. gar nicht so einfach ist). Übertrieben lang oder kurz sprechen, hilft dabei häufig.

Auch die Regel der Doppelkonsonanten basiert auf dem **Stammprinzip**. Andernfalls könnte man sagen, dass das Wort "gewollt" nur ein *l* braucht, da auf das *l* ein *t* folgt, es also zwei hörbare Konsonanten sind. Da "gewollt" von "wollen" kommt, gilt das Stammprinzip /woll/ wird immer mit zwei *l*. geschrieben.

Verwirrend kann das Phänomen sein, wenn der Stamm anders geschrieben wird als die Ableitung. Dies ist z.B. der Fall bei *nehmen* --> *nimmt* oder umgekehrt *kommen* --> *kam* sowie auch *hat* --> *hatte*. Dies sind Fehler, die man häufig sieht: *sie kamm* statt *sie kam* oder *er hatt* bzw. *er hate*. Macht man die Kinder auf diese Eigenart der Schrift aufmerksam, können sie solche Fehler schnell ausmerzen.

Wichtig: nach Diphthongen wie *ei/ai*, *au* und *äu/eu* gibt es nie eine Konsonantenverdopplung ausser es sei ein Scharf-s wie bei "weiss" oder "draussen". (Gadient & Füzési, 2009, S. 34).

Bei Lindauer und Schmellentin (2014, S. 78) findet man die Regel, man solle vor oder nach einem Konsonanten nie *ck* oder *tz* schreiben. Bei Augst und Dehn (2013, S. 102) liest man den Merksatz "nach *l*, *n*, *r* das merke ja, steht nie *tz* und nie *ck*!" Meines Erachtens sind diese Regel wie auch der Merksatz überflüssig. Denn Konsonanten werden ja nur verdoppelt, wenn sie alleine auftreten. Und da sowohl *ck* wie *tz* eine Verdopplung von *kk* bzw. *zz* darstellen, treten sie nie in Kombination mit einem anderen Konsonanten auf. Ausser *ck* bzw. *tz* sind Teil des Stammes, dann kann ihnen ein anderer Konsonant folgen.

Beispiele:

Platzen → platz
Necken → geneckt

Aber wieso sollte man *Holtz* schreiben? Man schreibt ja auch nicht *Hornn*.

Ausnahmen bei der Konsonantenverdopplung:

Es gibt einige Funktionswörter, welche häufig vorkommen, bei denen der Konsonant nicht verdoppelt wird obwohl der betonte Vokal kurz gesprochen wird:

Ab, am, an, bin, bis, dran, drin, hin, im, in, man, mit, ob, plus, um, von, vom, was, weg, zum

Ausnahmen bzgl. Wortstamm:

hat - hatte	Vokallängenprinzip trifft nicht zu (man sagt [hət] und [hätə])
kommen - kam	Vokallängenprinzip trifft zu (man sagt [kɔmmen] und [kɑm])
treffen - traf	Vokallängenprinzip trifft zu (man sagt [trɛffen] und [trɑf])

Manche Nomenendungen erfahren ebenfalls eine Konsonantenverdopplung:

-in:	Lehrerin → Lehrerinnen
-nis:	Ärgernis → Ärgernisse
-as, -is, -os, -us:	Kürbis → Kürbisse

Die Endungen auf -as, -is, -os, -us betreffen v.a. Fremdwörter wie Globus, Atlas etc. und werden im Wortschatz auf der Primarstufe höchst selten vorkommen. Wichtig sind die erstgenannten beiden Endungen wie -in und -nis. Nomen mit diesen Endungen kommen häufig vor und es lohnt sich, diese Regelung zu kennen (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 81). Weitere Ausnahmen betreffen v.a. Fremdwörter und sind somit für die Primarstufe nicht von Belang.

Doppel-s bzw. Scharf-s (ß)

Das Scharf-s ist das Lautphänomen des s, welches auf einen langen, betonten Vokal folgt. Deutschland und Österreich lösten das Problem mit dem Buchstaben ß, um es von der Verdopplung des s zu unterscheiden. Die Schweiz folgte dieser Regelung nicht und schreibt sowohl bei der regelhaften Verdopplung des s bei kurzem Vokal sowie beim Scharf-s ein Doppel-s ss (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 82).

Beispiele von Wörtern mit langem Vokal und Doppel-s:

Strasse, Fuss, bloss, schliessen etc.

4.1.5.5 Zweite Regel: Das langgesprochene i

In unserer Sprache sprechen wir das *i* manchmal kurz (wie in "nicht") und manchmal lang (wie in "Igel"). Thomé (2017, S. 113) empfiehlt dringlich, schon früh mit den Kindern diese Tatsache der lang und kurz gesprochenen Vokale zu thematisieren und sie zu erforschen. Seinen Werken entnehme ich, dass es sinnvoll wäre, beim Schreibenlernen nicht nur Buchstaben sondern eben Grapheme zu erlernen. Er entwickelte dafür eine Lauttabelle (siehe 13.4), die eben **keine Anlauttabelle** ist, sondern alle Laute der deutschen Sprache darstellt.

Jedoch zurück zum *i*. Das lang gesprochene *i* wird in den allermeisten Fällen (zwischen 72% und 97% je nach Literatur) mit *ie* verschriftet. Deshalb sollte in einer Anlauttabelle nicht der Igel das *i* repräsentieren sondern besser der Iltis oder die Insel.

Für das lang gesprochene *i* gibt es vier unterschiedliche Grapheme. Thomé (2019, S. 89) unterscheidet zwischen Basisgraphemen, welche der häufigsten Schreibweise entsprechen, und Orthographemen, welche seltener vorkommen.

Basisgraphem	Orthographeme			
	meist oder immer	gelegentlich	selten	sehr selten
ie	ih	i	ieh	

Tabelle 4: Basis- und Orthographeme (vgl. Thomé, 2019, S. 89)

Lernen die Kinder, dass ein lang gesprochenes *i* mit *ie* geschrieben wird, kommt es selbstverständlich zu dem Phänomen, dass sie "wier" und "mier" schreiben. Diese Wörter kann man als Ausnahmen bzw. als Lernwörter deklarieren. Es wird hier schon klar, dass unsere Schriftsprache kein klares Regelwerk besitzt und es immer Ausnahmen gibt, die auswendig zu lernen sind.

Die häufigsten Wörter, die als Ausnahme gelten und nur mit *i* geschrieben werden, sind:

dir, mir, wir, gib, gibst, gibt, Igel, Tiger, Liter, Biber, Brise, Bibel, Fibel, Nische, Primel, Wisent, Musik

Es gibt noch einige mehr, welche ich aber für den Primarschulwortschatz als irrelevant betrachte (vgl. Gallmann & Sitta, 1996, S. 74).

Es existieren zudem vier Wörter, die zum Homonymieprinzip gehören. Hier dient die Schreibweise der klaren Unterscheidbarkeit der Wortbedeutung (ebd.):

Mine vs. Miene, Lid vs. Lied, Stil vs. Stiel und wider vs. wieder

Wörter, welche mit *ih* geschrieben werden, können als Ausnahme gelehrt werden. Es betrifft nur wenige Wörter (ebd.):

ihm, ihn, ihnen, ihr (ihre, ihrem ...)

Zuletzt gibt es für das lang gesprochene *i* noch die Schreibweise *ieh*. Gallmann und Sitta schreiben dazu:

"Für *ieh* lässt sich eine kleine Liste und eine echte Regel anführen:

(...): Die Buchstabenverbindung *ieh* steht für langes [i]:

a) in den folgenden vier Wörtern (Ausnahme, geschlossene Liste):

fliehen, ziehen, Vieh, wiehern

b) in Verbformen, deren Grundform (Infinitiv) die Buchstabenverbindungen *eh* oder *eih* aufweist (echte Regel; Grundlage: Stammprinzip).

Beispiele:

du siehst, er sieht (sehen); ich lieh, ich habe geliehen (leihen); sie verzieh mir, sie hat mir verziehen (verzeihen); du empfiehlst, sie empfiehlt (empfehlen)" (ebd. 1996, S. 74).

Dazu kommen noch die Wörter befehlen --> befiehl, gedeihen --> gedieh, geschehen --> geschieht, stehlen --> stiehlt. (Lindauer & Schmellentin, 2014, S. 56).

Zusammenfassend kann man also sagen, für das Phänomen *ieh* gibt es genau zwölf Wörter, welche die Kinder zu lernen haben.

ieh im Wortstamm

fliehen, wiehern, ziehen, Vieh

ieh bei Verbformen, deren Grundform (Infinitiv) die Buchstabenverbindungen *eh* oder *eih* aufweist.

Grundform	Ableitung
befehlen	befiehl
empfehlen	empfiehl
gedeihen	gedieh
geschehen	geschieht

Grundform	Ableitung
leihen	lieh
sehen	sieht
stehlen	stiehlt
verzeihen	verziehen

4.1.5.6 Einzelfestlegung: Das Langvokal-h

In der Literatur finden sich verschiedene "Regeln" zur Verwendung des *h*. Ich schreibe "Regeln" bewusst in Anführungszeichen, da es zur Verwendung des *h* nicht wirklich eindeutige Regeln gibt. Lindauer und Schmellentin (2014, S. 66) wünschen sich, dass der Begriff "Dehnungs-h" aus dem Rechtschreibunterricht verschwinden würde. Dennoch verwenden sie in ihrem Buch den Begriff weiterhin, ohne ihn auch nur in Anführungszeichen zu setzen.

Augst und Dehn (2013, S. 105f) schreiben zur Verwendung des *h* zwei "Regeln":

- a) "Beginnt die zweite Silbe mit einem /e/, dann schreibe den langen Vokal mit **h**."
Ist dieses *h* im Wortstamm vorhanden, bleibt es auch in den Ableitungen bestehen:
gehen - sie geht, stehen - steht etc.
- b) "Folgt dem langen Vokal ein *l, m, n* oder *r*, so schreibe manche Wörter mit **h**."

Nur ist die Frage, wie man mit einer "Regel" umgehen soll, die besagt, es seien nur **manche** Wörter? Aus meiner Sicht ist dies unsinnig. Ausserdem ist diese Regel reichlich kompliziert. Es braucht eine hohe Analysefähigkeit und grossen Durchhaltewillen, wenn man jedes Wort mit Langvokal beim Schreiben gleichzeitig überprüfen soll, ob es jetzt nach dem Langvokal ein *l, m, n* oder *r* hat. Zumal die Regel nur manchmal stimmt und bei "Schule" eben wieder nicht.

Auch Gallmann und Sitta unterscheiden zwischen dem *h*, das Silben trennt und dem sogenannten Dehnungs-*h*. Das silbentrennende *h* kann man relativ gut hören und die Regel dazu wird von ihnen folgendermassen formuliert:

"Regel A3 (Faustregel, Trefferquote: 95%): Wenn der Stamm eines Nomens, eines Adjektivs oder eines Verbs auf einen betonten und dann immer langen Vokal (oder Vokal plus gemurmertes [ə]) ausgeht, wird der Vokalbuchstabe mit einem *h* versehen. Beispiele:

Nomen: die Kuh (die Kühe), die Truhe, die Brühe

Adjektive: nah (nahe, näher), froh, zäh

Verben: drehen, bejahren (aber Partikel: ja), krähen, drohen, erhöhen, ruhen" (ebd. 1996, S. 75).

Thomé teilt in einer Rückmeldung mit, dass es falsch sei, das *h* als "silbentrennendes *h*" zu bezeichnen. Das *h* sei stets ein orthographemischer Bestandteil eines Langvokals und als solcher zu betrachten. Für manche Langvokale verwenden wir die Grapheme a, ä, e, i, o, ö, u, ü. Manchmal verwenden wir die Grapheme ah, äh, eh, ih, ieh, oh, öh, uh, üh. Mit Silben oder Silbentrennung habe dies jedoch nichts zu tun.

Aufgrund dieses fachlichen Austausches und der Erkenntnis, dass es zur Verwendung des *h* keine klaren Regeln gibt, plädiere ich dafür, nicht mehr von einer Regel zu sprechen. Ich würde dieses *h* einfach als "Langvokal-*h*" benennen. Natürlich ist es wichtig, dass die Kinder lernen, dass dem Langvokal-Phonem verschiedene Grapheme gegenüberstehen. In den ersten zwei Schuljahren lernen sie als erstes sowieso, den Langvokal ohne *h* zu schreiben, was häufig auch richtig ist. Die Wörter mit dem Langvokal-*h* sind Lernwörter.

Aus all den fachlichen Theorien können drei hilfreiche Hinweise zum Langvokal-*h* benannt werden:

a) Man verwendet das Langvokal-*h* wenn nach dem betonten Langvokal ein unbetontes *e* folgt:
gehen, sehen, leihen etc.

Manchmal muss der Wortstamm verlängert werden, um dies zu erkennen:

Kuh - Kühe

nah - nahe

froh - froher

Eine Ausnahme zu diesem Hinweis ist das Wort "säen".

b) Man schreibt kein Langvokal-h bei Wörtern, die mit sch, sp, t oder v beginnen. Ausnahmen sind Schuhe, schmähen, spähen, sprühen, Truhe (siehe Hinweis a) sowie der Schah, Schleh-dorn, schlohweiss, vehement, Vehikel und Vieh. Wobei man bei vehement und Vehikel das *h* hört.

Mit diesem Hinweis können häufige Fehlschreibungen wie "Schuhle, spahren, Spuhle" vermieden werden.

c) Manchmal dient das *h* zur Unterscheidung von Homophonen (gleichlautenden Wörtern):

Wal - Wahl oder malen - mahlen

Grundsätzlich kann man sagen, Wörter mit Langvokal-h sind schlicht und ergreifend Lernwörter. Lindauer und Schmellentin (2014, S. 139f) präsentieren eine Liste mit den 152 wichtigsten Wörtern mit Langvokal-h. Untersucht man diese 152 Wörter fällt auf, dass das häufig vorkommende Wort "nehmen" darin fehlt. Nutzt man zudem das Prinzip des Wortstammes und sucht nach den morphologischen Einheiten, kann man diese Liste auf 112 Wörter kürzen. Manche der aufgelisteten Wörter gehören eher einem selten gebräuchlichen oder sehr spezifischen Wortschatz an. So z.B. buhlen, fahl, Hehler, Mähre. (ebd.)

Die Liste ist auf jeden Fall eine gute Orientierung und kann zum Üben der Wörter mit Langvokal-h dienen. Ausserdem ist sie eine Ergänzung zu den 160 Grundbausteinen, welche Leemann (2015) in ihrem Lehrmittel als Wortkärtchen zur Verfügung stellt.

4.1.5.7 Welche Stufe welches Thema?

Die Übersicht ist abgestützt auf den Lehrplan 21 und orientiert sich an den Hinweisen von Lindauer und Schmellentin (2014, S.31ff). Alle Themen, die der Lehrplan 21 benennt, sind in der Liste vorhanden.

Stufe	Thema
1. Kl.	Laut-Buchstaben-Zuordnung idealerweise mit den Basisgraphemen Begriff "Vokal" und die dazugehörigen Buchstaben kennen Kennenlernen von Gross- und Kleinbuchstaben Sichtwortschatz aufbauen Wortabstände
2. Kl.	Vertiefung der Themen der 1. Klasse Differenzierung von langen und kurzen Vokalen langes i wird als ie geschrieben (Ausnahmen beachten!) Thematisierung von ver- und vor- (Thematisierung des Lautes [f] wird meist als f geschrieben ausser bei den Anfangsbausteinen ver- und vor-) Thematisierung von sp/st Grossschreibung am Satzanfang Grossschreibung von konkreten Nomen und von Namen

Stufe	Thema
3. Kl.	Vertiefung der Themen der 2. Klasse Thematisierung von: aus a wird ä und aus au wird äu Erweiterung des Wissens über Nomen Bezeichnung "Vokal", "Konsonant" sicher kennen Wortstämme erkennen (Grundbausteine) Arbeit mit Wörterbuch
4. Kl.	Ableitungsregel Auslautverhärtung Konsonantenverdopplung Grossschreibung von Nomen Silbentrennung am Zeilenende
5. Kl.	Vertiefung der Themen aus der 4. Klasse Grossschreibung von Nomen (Nomenendungen) Wörter mit ieh die Sache mit dem -h thematisieren
6. Kl.	Nominalisierungen thematisieren Wiederholen von eruierten Klassenthemen individuelles Training

Tabelle 5: Übersicht Klassenstufe - Rechtschreibthemen (erstellt durch die Autorin, abgestützt auf den Lehrplan 21 sowie Lindauer & Schmellentin, 2014)

4.2 Dialogisches Lernen

In diesem Kapitel wird vertieft und zugleich selektiv auf die Theorie des Dialogischen Lernens eingegangen. Dies wiederum, um für die vorgesehenen Broschüren anschliessend eine noch kompaktere Auswahl treffen zu können. Die leitende Frage zur Themenauswahl für die Broschüren war: Was ist an Wissen über Dialogisches Lernen wirklich wesentlich? Was ist ermutigend und hilft, ins Dialogische Lernen einzusteigen? Um diese Leitfragen zu beantworten, braucht es zuerst ein eigenes vertieftes Wissen in diese Art Didaktik und deren Prämissen. Zudem stützte ich mich auf meine eigene Erfahrung im Ausprobieren und Umsetzen. Doch nun zuerst zur Theorie.

Als Erstes und Wichtigstes sei gesagt:

Dialogisches Lernen braucht Mut.

Weshalb Mut? Mit der Hinwendung zum Dialogischen Lernen beschreitet man einen Raum, der unserem Schul- und Gesellschaftssystem eher fremd ist. Man beschreitet den Raum des Dialogs. Man betritt das Feld der Gleichwertigkeit. Man verlässt die sichere Stellung von derjenigen, die mehr weiss, von demjenigen, der Macht hat, hin zu einer Reise mit ungewissem Ausgang. Auch wenn uns sowohl der Dialog wie auch Gleichwertigkeit wichtige Werte sind - wir wurden, sind und werden mehrheitlich tagtäglich anders konditioniert. Können wir wirklich zuhören ohne innerlich schon zu kommentieren, bewerten, beurteilen, unsere Er widerungen zu formulieren? Und noch eine Stufe anspruchsvoller - können wir einem **Kind** offen und ohne vorgefertigte Meinung, was es nun tun und lassen soll, zuhören? Seinen Ideen und Gedankengängen aufmerksam

und mit Interesse folgen? Haben wir nicht sehr oft keine Zeit dafür? Drängt uns Lehrpersonen nicht der Lektionenplan, der Stundenplan, die Semesterplanung, der Lehrplan?

In aller Ernsthaftigkeit den Kindern zuhören, ihre Aussagen ernst nehmen, ihre Meinungen und Gedanken und Gefühle respektieren, achten - tun wir das?

Ich gestehe ganz ehrlich - beim besten Willen gelingt mir das immer wieder auch nicht. Obwohl ich behaupten würde, dass ich ziemlich selbstkritisch sowie reflektiert bin und die grossen Pädagoginnen und Pädagogen - namentlich Montessori und Korczak - sehr schätze und mir ihre Ansätze zu Herzen nehme.

Dennoch - ich habe den Unterricht geplant, da habe ich keine Zeit, den für mich wirren Gedanken der Kinder zu folgen. Oder die kindliche Erklärung ist mir grad zu kompliziert und überhaupt dort hinten gibt's gleich Streit, da muss ich eingreifen.

Und was - die Kinder sollen forschen und das in Reisetagebücher notieren? Sie können gar noch nicht recht schreiben! Und ich soll dann alles dialogisch kommentieren? Das ist viel zu viel Arbeit. Ich mache es wie gewohnt, auch wenn mich das Dialogische Lernen interessant dünkt.

Genau. Deshalb nochmals: Der Weg zum Dialogischen Lernen braucht Mut. Es ist für einen selber unbekanntes Gelände, ein etwas überwucherter Pfad, keine vorgespurte Autobahn.

Aus diesem Grund ist die allererste Empfehlung, für diesen Weg Reisepartner zu finden. Gleichgesinnte zu haben, ist die beste Unterstützung, die man sich auf dem Weg zum Dialogischen Lernen gönnen kann. Erstens macht es zu zweit oder zu dritt mehr Spass, das Gelände zu erkunden, zweitens erhält man Ermutigung und drittens kann man die Erfolge gemeinsam feiern.

Ausserdem sind wir so konditioniert, dass wir im Scheitern tendenziell ein Versagen sehen, anstatt einen Anreiz zum Lernen und Weiterschreiten. Ist man mit der Sache allein, neigt man eher zum Aufgeben. Ist man gemeinsam unterwegs, kann man besser untersuchen, wie man weitergeht, man kann zusammen nachdenken, evaluieren und aus den Fehlschlägen lernen.

4.2.1 Was ist Dialogisches Lernen?

Dialogisches Lernen tritt, wie das Wort es sagt, mit den Lernenden in einen Dialog. Man geht davon aus, dass jeder Mensch Vorwissen mitbringt und an das sie bzw. er anknüpfen kann. Ohne an etwas Bekanntes anknüpfen zu können, ist Lernen sehr erschwert. Allen Lehrpersonen ist bewusst, dass die Kinder über sehr unterschiedliches Vorwissen verfügen. Meistens wird das als Erschwernis erlebt. Das Dialogische Lernen nimmt diese Tatsache als Möglichkeit, voneinander zu lernen. Die Klasse beschäftigt sich zwar mit dem gleichen Thema, doch jedes Kind gemäss seinen Möglichkeiten.

In diesen Kapiteln nehme ich Bezug auf die Werke von Urs Ruf in Zusammenarbeit mit Peter Gallin (1993) bzw. Stefan Keller und Felix Winter (2008).

Wesentliche Merkmale des dialogischen Prinzips

- Die Sache wird zu einem Gegenüber, mit dem man sich auseinandersetzt.
- Schriftlichkeit ist wesentlich.
- Es ist eine Reise mit unbekanntem Verlauf.
- Nicht nur die Kinder, auch die Lehrpersonen lernen im dialogischen Prozess.

Auch ich startete bei der Auseinandersetzung mit dem Dialogischen Prinzip mit meinem Vorwissen und Halbwissen. Ich hatte von "Kernideen" gehört und gelesen und verband mit diesem Wort eine schwer erreichbare Leistung. Dies bewirkte das Gefühl von nicht in der Lage sein, Kernideen zu kreieren, ein Gefühl des Versagens noch bevor ich mich ans Ausprobieren gewagt hatte. Nach all der Lektüre möchte ich alle Lehrpersonen ermutigen und ihnen zurufen: "Das Wort "Kernidee" tönt grösser, als es ist. Nimm eine Inspiration, eine Faszination und probiere einfach aus. Dein Vorwissen ist gross, grösser als du es explizit weisst und reicht aus, erste "Kernideen" zu formulieren."

Ein kleines Beispiel vorweg:

In der vierten Klasse war der Plan, sich mit dem Phänomen der Konsonantenverdopplung zu befassen. Anstatt mit Hilfe des Lehrmittels in die Theorie einzutauchen, wurde ein Auftrag generiert, der die Kinder auf ihrem Wissensstand abholte. Die Kernidee und der zugehörige Auftrag lauteten:

Kernidee: Wörter mit Doppelkonsonanten lassen sich vorzüglich reimen.

Auftrag: Schreibe Wörter mit Doppelkonsonanten auf, die du kennst.

Mache mit diesen Wörtern Reime oder ein kurzes oder längeres Gedicht.

Als Hilfe wurden zusätzlich Listen mit Doppelkonsonantenwörtern aufgelegt und Kärtchen mit Reimwörtern. Alle Kinder waren in der Lage, den Auftrag zu bearbeiten. Die Spannbreite war gross - ein Kind reimte ein 12-zeiliges Gedicht, ein anderes blieb hochmotiviert dabei, Wörter mit Doppelkonsonanten in Texten zu finden. Das Ziel, dass sich alle mit dem Phänomen Doppelkonsonanten beschäftigten, war erreicht. Im Anhang finden sich drei Beispiele: Die zwei erwähnten sowie eines, das aus lauter Begeisterung noch daheim entstanden ist (siehe 13.4).

Aus den gesichteten Arbeiten stellte sich heraus, dass nicht alle Kinder wussten, was Reimen bedeutet. Daraus resultierte ein Folgeauftrag, in welchem die Frage gestellt wurde: Wann reimt sich ein Wort mit einem anderen Wort? Der nächste Auftrag im Zusammenhang mit Doppelkonsonanten berücksichtigte, dass das Phänomen Reimen geklärt werden musste.

Dialogisches Lernen stellt die meist übliche Vorgehensweise des Unterrichts auf den Kopf. Normalerweise führen Lehrpersonen ein Thema ein und liefern die Theorie oder Vorgehensweise mit. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, diese Theorie zu begreifen und danach sogleich in Übungen anzuwenden. Die Ungleichheit des Wissensstandes, des Auffassungsvermögens und der Denkweisen wird zum Problem (vgl. Ruf & Gallin, 1993, S. 165).

Dialogisches Lernen dreht das Ganze um. Die Kinder werden mit einer Aufgabenstellung konfrontiert, die in der Mathematik z.B. noch nicht einmal mit Rechnen an sich zu tun hat. Ruf, Keller und Winter (2008, S. 166ff) führen ein Beispiel auf, wie an die Proportionalität hingeführt wird. Da befassen sich die Kinder vorerst nur mit wenn/dann Möglichkeiten, denen sie im Alltag begegnen: "Wenn es regnet, dann werde ich nass." Dies wird dann übergeführt in den Bereich Einkaufen - alles immer noch ohne zu rechnen: "Wenn ich fünf Birnen kaufe, dann bezahle ich 3.50 Franken." Erst nach einer intensiven Auseinandersetzung, eigenem Forschen und Austausch mit Kameraden, werden entweder gemeinsam die allgemeingültigen Regeln erarbeitet oder durch die Lehrperson präsentiert. Zu diesem Zeitpunkt jedoch hat sich jedes Kind eine Position erarbeitet, in welcher es die Theorie annehmen und sie in die eigenen Erfahrungen integrieren kann.

4.2.2 Methodische Instrumente des Dialogischen Lernens

Im Folgenden beschreibe ich die von Ruf et al. (2008) sowie von Ruf und Gallin (1993) erprobten Instrumente des Dialogischen Lernens, um der Leserin einen Überblick zu geben. Dabei stütze ich mich auf die genannten Werke und fasse die Methoden kurz zusammen.

4.2.2.1 Kernidee

In der Kernidee können sich verschiedene Faktoren sammeln. Zunächst geht es darum, sich als Lehrperson mit dem Stoffgebiet zu befassen. Wir alle haben unsere Erfahrungen mit schulischen Inhalten gemacht, uns auseinandergesetzt, weitergebildet. Wir haben fachliche und persönliche Zugänge oder Hemmungen zu einem Thema. Aus dieser Auseinandersetzung heraus formulieren wir eine Frage, eine Idee, eine These, welche zusammen mit einem Auftrag an die Kinder geht. Die eigene Befassung mit dem Thema, nicht nur auf der fachlichen sondern auch auf der persönlichen, emotionalen Ebene, ist für Dialogisches Lernen essentiell. Nur wenn man sich auch auf der nicht-fachlichen Ebene mit dem Thema befasst hat, hat man einen umfassenden Blick zum Thema

erhalten und weiss, wie man dazu steht. Von dort aus fallen einem Ideen oder Aussagen für einen ersten Auftrag ein.

Mit dieser Idee oder Frage gehen die Kinder an die Arbeit, aktivieren ihr Vorwissen und generieren im besten Fall weitere Fragen zum Thema.

Idealerweise weitet eine erste Aussage den Blick auf das Ganze. Im traditionellen Unterricht wird der Stoff häufig segmentiert und man versucht die Schülerinnen und Schüler vom Einfachen zum Komplexen zu führen. Dialogisches Lernen konfrontiert mit dem Ganzen. Das ist herausfordernd aber auch interessanter (vgl. Ruf et al., 2008, S. 102 bzw. S. 225).

Dies heisst nun aber nicht, dass eine Kernidee z.B. die gesamte Rechtschreibung beinhaltet. Die Idee soll die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Sachgebiet lenken. Man könnte jedoch sagen, eine umfassende Kernidee wäre z.B. "Die Rechtschreibung dient den Lesenden." Diese Idee ist die zentrale Kernidee. Von dieser aus entwickelt man spezifischere Fragestellungen bzgl. Rechtschreibung.

4.2.2.2 Offener Auftrag

Der offene Auftrag ermöglicht, dass jedes Kind von seinem Wissensstand aus an die Aufgabe gehen kann. Beim offenen Auftrag ist auch sehr gewünscht, dass alle Ebenen des Menschen Platz haben - Gedanken, Wissen, Gefühle, soziale Kompetenzen, Arbeitsmethoden.

Alle haben zwar die gleiche Aufgabe, das gleiche Thema und alle können Erfolge haben, denn es gibt bei der Bewältigung kein solch strenges Richtig oder Falsch wie bei einem Aufgabenblatt in der Mathematik. Die Leistungen werden zumindest am Anfang einer Auseinandersetzung weniger an einer Norm gemessen als am eigenen Lernfortschritt und am eigenen Einsatz (vgl. Ruf et al., 2008, S. 214).

4.2.2.3 Lernjournal / Reisetagebuch

Das Lernjournal ist das wesentliche Hilfsmittel des Dialogischen Lernens. Darin werden die Auseinandersetzungen mit der Kernidee und dem offenen Auftrag dokumentiert. Die kognitiven und emotionalen Prozesse werden sichtbar gemacht und können in den Austausch mit der Lehrperson und den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden gebracht werden. Durch das Nachdenken über das eigene Tun und Wissen sowie das Formulieren derselben wird die Voraussetzung für Korrektur und Entwicklung geschaffen. Erst durch Nachdenken und Formulieren der Gedanken ist ein Dialog möglich, bei welchem man Rückmeldungen über die eigenen Gedanken erhält.

Ein Lernjournal kann ein tatsächliches Heft sein oder aus einzelnen Seiten für die jeweiligen Aufträge bestehen. Hilfreich ist, wenn die einzelnen Einträge, sei es im Journal oder auf einzelnen Blättern, gut beschriftet ist. D.h. Datum, bei losen Blättern immer auch der Name, und der Auftrag gehören stets an den Anfang der Bearbeitung (vgl. Ruf et al., 2008, S. 100).

4.2.2.4 Rückmeldung

Die Rückmeldung zu den eigenen Gedanken und Überlegungen erfolgt durch das aktive und konstruktive "Zuhören" (i.d.R. Lesen) durch andere Lernende oder der Lehrperson. Die Rückmeldung erfolgt zumeist schriftlich. Dabei wird nach Gelungenem gesucht und man versucht, die vorhandenen Gedankengänge zu verstehen. Das Konzept dahinter ist, dass auch Anfänger Zugang zum aktuellen Unterrichtsthema haben, nicht nur Expertinnen. Dieses Vorwissen gilt es zu würdigen. Ausserdem fördert die Rückmeldung das dialogische Prinzip. Nicht nur die Schülerinnen haben die Aufgabe, das Thema zu verstehen. Auch die Lehrperson ist in der Pflicht, die Gedanken der Schüler verstehen zu wollen und daraus die Lernhürden sowie die Diamanten der Erkenntnis zu entdecken (vgl. Ruf et al., 2008, S. 97 und S. 219ff).

4.2.2.5 Autographensammlung

Aus den Arbeiten der Schülerinnen und Schülern sucht die Lehrperson interessante Ansätze und Passagen heraus, die zur Lösung der Aufgabe und zur Vertiefung mit dem Stoff führen. Das Herausfiltern solcher Elemente aus den Arbeiten nennt man Autographensammlung. Diese werden der Klasse beim nächsten Auftrag zur Verfügung gestellt. In der Regel mit einer weiteren Kernidee und einem Auftrag dazu. In einer Autographensammlung können sowohl gelungene Würfe, wie auch besondere Leistungen schwächerer Lernenden vorkommen (vgl. Ruf et al., 2008, S. 217).

4.2.2.6 Zweidimensionale Leistungsbewertung

Ruf et al. (2008, S. 23) beschreiben zwei Leistungseinforderungen:

Die eine Forderung geht mit den offenen Aufträgen einher. In diesen zeigen die Lernenden, was sie können und wie sie sich einsetzen. Dies geschieht in einem längeren Prozess, also während eines Quartals oder Semesters - auf der Primarstufe könnten es auch Quintale, d.h. von Ferien zu Ferien sein. In dieser Zeit gilt die Leistung als erbracht, solange eine Lernende aus ihren Möglichkeiten das Beste macht.

Die andere Leistungseinforderung ist jene, in der die Lernenden unter Beweis stellen, dass sie die Lernziele erreicht haben. D.h. zum Zeitpunkt x wird geschaut, welches Wissen sich die Lernenden während des Lernprozesses angeeignet haben. Jetzt gibt es auch im Dialogischen Lernen ein Messen an der Norm.

4.2.3 Arbeitsweisen des Dialogischen Lernens

Es gibt einige Arbeitsweisen, die kennzeichnend für das Dialogische Lernen sind. Von diesen möchte ich drei kurz vorstellen. Diese erachte ich für einen Einstieg ins Dialogische Lernen als relevant. Für jene Leserinnen und Leser, die sich vertieft damit befassen möchten, verweise ich auf das Werk von Ruf, Keller und Winter (2008, S. 96ff).

4.2.3.1 *Umgang mit den Arbeiten*

Da der Dialog zentral ist, ist es wesentlich, dass Arbeiten der Lernenden regelmässig eingesammelt und gesichtet werden. Ruf et al. (2008, S. 96) empfehlen mindestens ein wöchentliches Einsammeln im Zeitraum eines Quartals. Das mehrfache Hin und Her von Texten ist zentral für die dialogische Arbeit. Die Lernenden setzen sich schriftlich mit einem Auftrag auseinander, die Lehrperson liest und versucht zu verstehen und führt aufgrund der Arbeiten die Aufträge fort. So bleiben Lehrende und Lernende im schriftlichen und auch mündlichen Gespräch.

Als Lehrperson klärt man für sich vorgängig, wie man mit den eingesammelten Arbeiten umgeht. Worauf legt man einen Fokus? Wie gibt man Rückmeldungen? Wie schult man den Blick für Kostbarkeiten? Es geht nicht um einen klaren Kriterienkatalog, sondern darum, sich überraschen zu lassen.

Als beste Haltung empfehlen die Experten jene des Lesens von Briefen. Dabei interessiert man sich für den Inhalt und möchte verstehen, was der andere Mensch mir mitteilt. D.h. man kommt weg von dem Bild, als Lehrperson habe man die Arbeiten zu **korrigieren**. Denn einen erhaltenen Brief korrigiert man nicht, man interessiert sich für den Inhalt.

Beim Durchlesen möge man vor allem auf Qualitäten achten. Das ist für Lehrpersonen häufig ein Paradigmenwechsel, da wir darauf trainiert sind, Fehler zu entdecken. Die gefundenen Qualitäten werden gekennzeichnet - am besten überlegt man sich im Voraus, wie man das tun will. Ruf et al. (2008, S. 258) arbeiten mit dem System der Häkchen:

- ✓ noch nicht erfüllt
- ✓ erfüllt
- ✓✓ spezielle Qualität
- ✓✓✓ ein Wurf d.h. ausgezeichnete Leistung, über den Auftrag hinausgedacht, Neues entdeckt

Die Bewertung der Arbeiten durch Häklein basiert stets auf der persönlichen Entwicklung der Lernenden. So kann auch eine schwache Schülerin, ein schwacher Schüler an sich selber gemessen eine spezielle Qualität oder einen Wurf in der Arbeit zeigen.

4.2.3.2 *Quellenangabe*

Es könnte sein, dass das Thema Quellenangabe eher in den oberen Schulstufen Relevanz erhält. Denken Kinder im Schulzimmer alleine über einen Auftrag nach, ist die Quelle in der Regel ihr eigenes Vorwissen. Es kann aber sein, dass für einen Auftrag andere Quellen beigezogen werden, sei es ein Unterrichtsmittel, das Internet oder auch Kolleginnen und Kollegen. Dann ist es wichtig, dass die Kinder auf die Quellen verweisen. Das könnte so lauten "Im Gespräch mit Lisa und Franz kamen wir auf ...". Für die Lehrperson wird aus diesen Einträgen klar, dass niemand voneinander

abgeschrieben hat, sondern es sich um gemeinsames Denken handelte. Es wird weiterhin eingefordert, dass jedes Kind einen selbstverfassten Eintrag in das Lerntagebuch schreibt. Denn vielleicht ist Lisas Verständnis leicht abweichend von jenem von Franz (vgl. Ruf et al., 2008, S. 101).

4.2.3.3 *Sesseltanz*

Eine weitere Möglichkeit, in den Dialog zu kommen, ist der Sesseltanz. Hierbei legen die Lernenden ihre Forschung auf ihren Tisch. Daneben liegt ein leeres Blatt. Nun tauschen die Lernenden Plätze, lesen die Arbeit einer Kameradin oder eines Kameraden und geben eine Rückmeldung dazu. Diese ist immer mit dem eigenen Namen gekennzeichnet. Diese Prozedur kann mehrmals durchgeführt werden, sodass jede / jeder danach einige Rückmeldungen zur eigenen Arbeit hat. Selbstverständlich ist es auch erlaubt, am eigenen Platz sitzen zu bleiben, wenn man die eigene Arbeit niemandem zeigen will. In diesem Fall kriegt das Kind auch keine Rückmeldungen und auch keine anderen Arbeiten zu sehen (vgl. Ruf et al., 2008, S. 102).

4.2.4 Vom traditionellen zum dialogischen Unterricht

"Die ersten Schritte bei der Umstellung auf das Dialogische Lernkonzept sind leicht. Man braucht dafür nicht mehr als eine ansprechende Kernidee und einen offenen Auftrag. Schwierigkeiten treten erfahrungsgemäss vor allem beim dritten, vierten und fünften Schritt auf, nämlich dann, wenn es darum geht, auf der Basis der Beiträge der Schülerinnen und Schüler die nächsten Aufträge zu formulieren und sich dabei auf ihre Konzepte einzulassen. Da besteht die Gefahr, gleich wieder zurückzufallen in die tradierte Lehrerrolle, indem man jetzt erst einmal darstellt, wie es "richtig" ist und was die Experten dazu schon herausgefunden haben."

(Ruf et al., 2008, S. 94)

Um sich auf Dialogisches Lernen einzulassen, braucht man als Lehrperson einige Anhaltspunkte. In den folgenden Kapiteln wird beschrieben, wie sich dialogischer von traditionellem Unterricht in den Bereichen Planung, Vorbereitung und Wissensvermittlung sowie dem Umgang mit Lehrmitteln und Lehrer*innenkommentaren unterscheidet.

4.2.4.1 *Planung*

Da das Dialogische Lernen ein Dialog ist, kann man den Unterricht nicht wie traditionell planen. Denn es ist nicht vorhersehbar, wie die Lernenden auf die Kernideen antworten. Wichtig ist auf jeden Fall als Lehrperson um das Ziel zu wissen. Man weiss, auf welchen Berg man mit den Kindern will. Auf welchen Wegen sie oder wir den Aufstieg bewältigen, welchen Hürden sie begegnen oder welche Abkürzungen sie finden - das ist alles unbekannt. Doch es ist wichtig, dass die Kinder um das Ziel wissen und dass wir sie nicht segmentiert und kleinschrittig zu diesem Ziel führen.

Die Planung beinhaltet in erster Linie eine klare Zielvorstellung und die eigene Auseinandersetzung mit dem Themenbereich. Aus dieser Auseinandersetzung entstehen auch erste Kernideen bzw. Impulse (vgl. Ruf et al., 2008, S. 103).

4.2.4.2 Vorbereitung

Die Vorbereitung besteht beim Dialogischen Lernen nicht darin, viele Aufgabenblätter oder Unterrichtsmaterialien zu sammeln. Eigenartigerweise besteht sie in erster Linie darin, sich in Geduld und Vertrauen zu üben. Zuerst wartet man auf die Auseinandersetzungen der Lernenden mit dem ersten Auftrag. Danach besteht die Vorbereitung aus der Sichtung, der Nach- und Aufbereitung der Lernjournale und das Vertrauen darauf, dass sich darin gute Ansätze oder Perlen finden, welche für weitere Aufträge genutzt werden können.

Vielleicht braucht es auch eine neue Bescheidenheit, dass nicht die Lehrperson die einzige mit guten Ideen ist, sondern die Kinder durchaus spannende Beiträge bringen, wenn ihnen der Raum dafür zugestanden wird (vgl. Ruf et al., 2008, S. 104).

4.2.4.3 Wissensvermittlung

Hier wird der traditionelle Unterricht auf den Kopf gestellt. Die Theorie kommt erst hinterher. Man möchte beim Dialogischen Lernen das Thema als lohnenswertes, spannendes Gebiet präsentieren. Und den Lernenden ermöglichen, das Gebiet so zu betreten, als ob es vor ihnen noch niemand betreten hätte. Das bedeutet, dass sie sich wie Forschende an ein Gebiet wagen und auch mit den Fragen, die gestellt werden oder auftauchen, zu ringen haben (vgl. Ruf et al., 2008, S. 104).

Doch wann lässt man sich auf Fragestellungen ein, wann ist man bereit, damit zu ringen? Ich denke, das ist gegeben, wenn das Thema interessant erscheint, wenn eine Aufgabenstellung Lust macht, sich daran zu wagen und wenn das Vorwissen ausreichend ist, die Aufgabe zu verstehen und sie anzupacken.

Erst wenn sich die ganze Klasse intensiv mit dem Thema befasst hat, jedes Kind eigene Wege gehen durfte, das eigene Wissen aktivierte und womöglich schon erweiterte, erst dann kommt zuletzt die Theorie. Dabei spielt es zu jenem Zeitpunkt weniger eine Rolle, ob die Lehrperson diese Theorie abrundend darlegt oder ob sie im Klassenverband erarbeitet wird. Bis zur Theorie hin haben sich die Lernenden schon intensiv mit der Problematik befasst, haben alleine und gemeinsam Erkenntnisse gewonnen und die Lehrperson weiss, wo jedes Kind unterwegs ist. Der Boden ist dann bereitet, dass allgemeingültige Regeln auf- und angenommen werden können (vgl. Ruf et al., 2008, S. 104).

4.2.4.4 Lehrbücher

Gallin empfiehlt, die Lehrbücher v.a. auf mögliche Kernideen hin abzuklopfen. Diese seien häufig in Fussnoten, in Schlussbemerkungen oder in den letzten Aufgaben eines Kapitels zu finden. Die

grösste Gefahr sei, ein Lehrbuch einfach seitenweise durchzuarbeiten. Es soll und darf als Informationsquelle dienen und herbeigezogen werden, wenn das neue Gebiet durch eigenes Wissen und eigene Auseinandersetzung vorbereitet wurde (vgl. Ruf et al., 2008, S. 105).

4.2.4.5 *Lehrer*innenkommentare*

Gallin warnt davor, auf der Suche nach Kernideen vorschnell zu einem Lehrer*innenkommentar zu greifen. Ich möchte das unterstreichen, denn wichtig ist vorerst die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema - mag man das Gebiet, was weiss man noch, was sind die eigenen Erfahrungen damit? Wenn man sich einzig an den Erkenntnissen aus dem Lehrer*innenkommentar orientiert, versperrt man sich die Offenheit für die Erkenntnisse der Lernenden. Gallin meint, alle Hilfsmittel sollen allen zur Verfügung stehen. Ansonsten verstärken Hilfsmittel das sowieso schon vorhandene Wissensgefälle zwischen Lehrperson und Lernenden (vgl. Ruf et al., 2008, S. 105).

4.3 **Kommentar**

In der Auseinandersetzung mit dem Anliegen, das Dialogische Lernen anderen Lehrpersonen zugänglicher zu machen, stiess ich auf einen inneren Widerspruch. Das Dialogische Lernen bietet den Lernenden an, mit einem Stoffgebiet eigenen Erfahrungen zu machen und dies ausgehend von ihrem derzeitigen Wissensstand. Will man als Lehrerin hingegen Dialogisches Lernen in den Schulalltag einbauen, liest man zuerst viel Theorie. Dabei kriegt man u.U. den Eindruck, dass Dialogisches Lernen nur betrieben werden kann, wenn man eine Top-Expertin auf den jeweiligen Gebieten ist. Als Primarlehrerin wird man diesem Anspruch kaum gerecht, denn wir sind Generalist*innen.

Dennoch - aus der Sicht unserer Lernenden sind wir alleweil Experten für die Fächer. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung komme ich zum Schluss, dass die Broschüre über Dialogisches Lernen vor allem ermutigen soll, einfach mal auszuprobieren. So dass das Konzept der

KERNIDEE!!!

in der Wahrnehmung zur

Kernidee

wird - verspielt, unbeschwert, experimentell. Denn man kann ja nicht wirklich etwas falsch machen, man wird weder bewertet noch beurteilt. Und wenn es nicht klappt, probiert man erneut. Vielleicht ist es ein wenig wie Laufen lernen. Es ist attraktiv, man versucht es, fällt hin, steht auf, probiert wieder, ruht aus und irgendwann geht es.

5 Synthese - Rechtschreiben als Dialogisches Lernen gestalten

"Im Rechtschreibunterricht fühlt sich die mechanistische Didaktik in ihrem Element. Hier zeigt sie ihr wahres Gesicht: Der ideale Schüler ist die Maschine; an der Maschine wird der Mensch gemessen. Fehlerfreies Schreiben wird gleichgesetzt mit gutem Deutsch. Die Rechtschreibleistung ist aber nicht nur der Massstab für die sprachlichen Fähigkeiten eines Menschen, sie qualifiziert ihn in seiner Ganzheit. Wer beim Schreiben Fehler macht, gibt sich eine Blöße. Er wirkt unglaublich, ganz unabhängig von dem, was er zu sagen hat. Man zweifelt grundsätzlich an seinen menschlichen und fachlichen Qualitäten. Er scheint ein Faulenzer und Drückeberger zu sein, dem konzentriertes Lernen und Arbeiten nicht zu sagt. (...) Gibt es keine Alternative zu diesem düsteren Kapitel des Sprachunterrichts? Lässt das gigantische Regelwerk der Rechtschreibung tatsächlich keinen Spielraum für ein Lernen auf eigenen Wegen?" (Ruf & Gallin, 1993, S. 141)

Diese Aussage hat mich mitunter bewogen, mich mit dem Thema Dialogisches Lernen und Rechtschreibunterricht zu befassen und Lehrpersonen mit Hilfe der Broschüren zu ermutigen, Schritte ins Dialogische Lernen zu wagen. Im Folgenden wird der Ansatz des Dialogischen Lernens kurz zusammengefasst, auf zwei eigene Erfahrungen bezogen und eine Möglichkeit in vier Schritten aufgezeigt, wie man sich dem Dialogischen Lernen für den Rechtschreibunterricht nähern kann.

5.1 Alles nur noch selber erforschen? Keine Regelvermittlung mehr?

Dialogisches Lernen bedeutet nicht, dass die Kinder sich selber überlassen werden. Doch man macht den Raum für eigene Entdeckungen frei und begleitet die Kinder auf ihren Wegen. Auch begleiten sich die Kinder gegenseitig - durch Lektüre der Reisetagebücher oder Lernjournale oder auch im mündlichen Austausch. Die Bemühung um gegenseitiges Verständnis und das Ringen, die Auseinandersetzung mit dem Thema ist im Dialogischen Lernen zentral.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt meiner Erkenntnisse über das Dialogische Lernen würde ich sagen, das Wesentliche ist die Umkehrung der Herangehensweise zum traditionellen Unterricht. Im dialogischen Unterricht lässt man die Kinder ihr Vorwissen aktivieren, mit den offenen Aufträgen ist jedes Kind in der Lage einen Beitrag zu leisten. Die Idealform einer Kernidee und des dazugehörigen offenen Auftrags ist solcherart, dass der kleinste Anfänger neben der grössten Expertin bestehen kann. Denn beide bringen ihr Bestes ein und werden vom Auftrag herausgefordert. Dies gelingt u.a. weil nicht nur die Kognition gefragt ist, sondern auch Emotionen und Wissen aus themafremden Gebieten. Sehr schön sichtbar wird dies im Beispiel von Ruf et al. (2008, S. 239). Eine mathematische Gleichung der Sekundarstufe I wird präsentiert:

$$\frac{1}{4} \left\{ \frac{1}{4} \left[\frac{1}{4} \left(\frac{1}{4} x - \frac{1}{4} \right) - \frac{1}{4} \right] - \frac{1}{4} \right\} - \frac{1}{4} = 0$$

Abbildung 2: Mathematische Formel (aus Ruf et al., 2008, S. 239)

Die Aufforderung ist, alles was einem bei der Betrachtung dieser Formel durch den Kopf geht, aufzuschreiben. Dadurch werden viele Assoziationen geweckt, Ängste, Frustrationen und auch freudvolle Gefühle werden benannt, die Formel wurde sogar mit Poesie verknüpft. Durch das gänzlich unmathematische Vorgehen konnte das Gebilde beschnuppert werden. Danach war anschliessend eine viel grössere Offenheit für die fachliche Bearbeitung der Formel gegeben als bei einem geschlossenen Auftrag in der Form "Was ist x?"

Und - alle - sogar eine Erstklässlerin - wären in der Lage auf diese Aufforderung des offenen Auftrags Antwort zu geben.

Im traditionellen Unterricht hingegen konfrontiert man die Lernenden mit einer Methode, bringt ihnen bei, wie solche Formeln zu lösen sind und lässt sie dann üben. Ängste und Versagen sind dadurch eher gegeben, als wenn man sich mit seinem Vorwissen unbeschwert und neugierig mit einem Gebiet befasst.

5.2 Zwei Erfahrungsberichte

Gerne schildere ich zwei Situationen, in welchen ich Dialogisches Lernen am eigenen Leib erfahren durfte. Ich erlebte es als eindrücklich, welche Wirkung beide Anlässe auf mein Lernen und meine Motivation hatten.

17.9.19: eigene Erfahrung mit "selber denken", d.h. mit dem Stoff ringen: Ich studierte Thomé (2019, S. 56) und seine Grafik der häufigsten Di- und Trigrapheme und wunderte mich, weshalb das *ie* ein Basisgraphem ist, *ih* aber als Orthographem markiert ist. Meine erste Überlegung war, dass Basisgrapheme jene sind, die man als Laute hören kann - also alle Konsonanten, sowie Konsonantenverbindungen wie "ng", "pf" etc. Orthographeme interpretierte ich als solche, die Rechtschreibregeln abbilden. So z.B. alle Doppelkonsonanten oder Verbindungen mit "-h" wie "ih, eh, th". Als ich durch Thomés Tabellen der Laute und Schreibzeichen blätterte, erkannte ich, dass er bei den Langvokalen beim "i" als Basisgraphem das "ie" definierte. Dies aufgrund der Tatsache, dass 72.1% aller lang gesprochenen *i* mit *ie* geschrieben werden. Die Tabelle im Internet (https://www.isb-oldenburg.de/img/langes_i.jpg) entdeckte ich erst, nachdem ich meine eigenen Überlegungen angestellt und Thomé mit einer Mailanfrage kontaktiert hatte. Doch wie befriedigend war das Gefühl, durch eigenes Denken auf die korrekte Erklärung gestossen zu sein!

26.9.19: Erfahrung mit "Vorwissen aktivieren": Mit Christof Arn besprach ich den aktuellen Stand der Dinge und wie ich weiter vorgehen wollte. Meine Idee war, als nächsten Schritt die Fachliteratur zu studieren und den Theorieteil der Arbeit zu verfassen. Er hingegen forderte mich auf,

sogleich ein Produkt zu verfassen. Er meinte, ich wisse schon so viel, ich solle damit beginnen. Entgegen meiner Gewohnheit oder meinem Verständnis von "Masterarbeit anpacken" folgte ich seinem Vorschlag. Der Effekt war, dass ich viel motivierter war, an die Arbeit zu gehen, als wenn ich mich in die Theorie gestürzt hätte. Ausserdem hatte es den Vorteil, dass ich erkannte, wo mir Wissen fehlt. Es tauchten Fragen auf, die ich beantwortet haben wollte und mit diesen Fragen packte ich die Fachliteratur viel gezielter an.

Genau diese Erfahrungen will auch das Dialogische Lernen ermöglichen. Meines Erachtens braucht es dazu verschiedene Faktoren:

- Die Fragestellung ist so formuliert, dass sie mit unterschiedlichem Vorwissen bearbeitet werden kann.
- Das Vorwissen ist ausreichend, um sich mit der Fragestellung sinnvoll auseinandersetzen zu können.
- Es steht ausreichend Informationsmaterial zur Verfügung (ich hätte z.B. ohne die Tabellen der Laute und Schreibzeichen schwerer erkannt, dass das "ie" als Basisgraphem **definiert** wurde).
- Die Fragestellung ist motivierend und reizvoll.

5.3 Wie probiert man Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht aus?

Im Folgenden zeige ich einen Weg in vier Schritten auf, wie man im Bereich der Rechtschreibung das Dialogische Lernen ausprobieren kann. Dabei möchte ich betonen, dass das Lernen auf eigenen Wegen nicht nur für die Kinder gedacht ist, sondern eben auch für Lehrpersonen. Anregen möchte ich, sich mindestens ein Quintal Zeit zu geben, um eigene Erfahrungen mit dem dialogischen Prinzip zu machen. D.h. man geht kleinschrittig vor - ein Quintal lang während einer Lektion pro Woche im Bereich der Rechtschreibung Dialogisches Lernen ausprobieren. So bleibt alles überschaubar und kann danach fortgesetzt, ausgeweitet oder abgebrochen werden. Ich empfehle die Offenheit zu haben, gegebenenfalls die Lektion auszudehnen, wenn die Kinder tief in den Auftrag eingetaucht sind.

Und nochmals zur Erinnerung:

Zu Beginn steht die Forschung und Auseinandersetzung.

Die Theorievermittlung oder Theorieerarbeitung kommt danach.

5.3.1 Erster Schritt - sich Fragen stellen

Welches Thema steht momentan in der Rechtschreibung an?

Was ist für einen selber daran spannend, faszinierend, interessant oder aber auch langweilig, fad?

Welche Frage könnte ich stellen, um das Vorwissen der Lernenden in diesem Bereich zu aktivieren?

Brauchen die Lernenden vielleicht ein Beispiel?

nen. Es ist nicht üblich, dass auch Gefühle und eigene Gedanken im Unterricht erwünscht sind. Vielleicht im Klassenrat ja, aber in der Mathematik oder dem Rechtschreibunterricht? Dass sie selber denken dürfen, Fehler machen dürfen damit sie aus diesen lernen können, ist für die meisten Schülerinnen und Schüler ungewohnt. Dass die Lehrpersonen nicht primär auf Fehler achten, sondern auf Qualitäten schauen, ist ebenfalls ein anderer Blickwinkel.

Jetzt sammelt man die Arbeiten ein und freut sich an der Fülle der Gedanken, Ideen und Kreationen. Und von hier aus schreitet man mit den Antworten der Kinder weiter und formuliert Aufträge, die helfen, das Thema weiter zu ergründen.

Ein Beispiel

Der gegebene Auftrag wurde unterschiedlich gelöst. Wenige Kinder schrieben trotz dem Hinweis auf die Grundbausteine alle Wörter mit fer- auf. Andere gingen unsystematisch vor und vergaßen das eine oder andere Wort. Bei den Texten wurden sehr unterschiedliche Qualitäten sichtbar. Einige Texte konnte man als brillant bezeichnen, da es den Kindern gelang, die Wörter in eine zusammenhängende Geschichte einzubauen. Dies könnte man mit ✓✓✓✓ als Wurf bezeichnen. Andere schrieben einfach pro Wort zwei Sätze auf was mit ✓ als erfüllt gilt.

5.3.4 Vierter Schritt - wie weiter?

Von den eigenen Erfahrungen ausgehend, kann man nun mit der Klasse weitermachen, zusätzlich in den Dialog mit anderen Lehrpersonen treten, welche Dialogische Didaktik ausprobieren und praktizieren. Oder man tritt zusätzlich in den Dialog mit der Fachliteratur, die unten aufgeführt ist.

Ein Beispiel

Derselbe Auftrag wurde für das Phänomen for- erteilt. Die Idee hinter dem Auftrag, Sätze oder Geschichten zu schreiben und die Wörter mindestens zweimal anzuwenden, war, dass die Kinder einerseits eine kleine Schreibgelegenheit haben, andererseits diese spezifischen Wörter mehrmals korrekt schreiben.

5.4 Erfahrungsbericht aus dem Unterricht

Während ich mich für die Masterarbeit mit der Rechtschreibtheorie und dem Dialogischen Lernen befasste, tauchte eine Frage auf, die mich beschäftigte. Ich nutzte die Frage, um selber erste Schritte im Dialogischen Lernen zu gehen. In diesem Kapitel schildere ich exemplarisch, wie ich mich dem Dialogischen Lernen näherte.

5.4.1 Auftauchende Fragestellung

Bei Thomé (2019, S. 74) las ich, dass Doppelkonsonanten eine seltene Erscheinung seien. Er hatte eine Auszählung von 100'000 Phonemen gemacht. D.h. er und sein Team nahmen aus verschiedenen Werken Texte, bis sie aus all diesen Wörtern 100'000 Phoneme generiert hatten. Diese ordneten sie anschliessend den Basis- und Orthographemen zu. Resultat dieser Untersuchung war u.a. die Aussage, dass Doppelkonsonantengrapheme nur 3% aller Grapheme ausmachen (ebd.) Gefühlsmässig irritierte mich diese Aussage, denn nach meinem Empfinden kommen Doppelkonsonanten relativ häufig vor. So packte mich der Forscherdrang und ich wollte ergründen, wie häufig Wörter mit Doppelkonsonanten in der aktuellen Kinderliteratur vorkommt. Insofern interessierte mich nicht die Häufigkeit der einzelnen Grapheme sondern die Häufigkeit der Wörter mit Ortho-graphemen.

5.4.2 Vorwissen aufdecken

Da ich kein Forschungsteam um mich hatte und auch keine computergestützten Programme, erlaubte ich mir, zwei Klassen als Forschungspartner zu nutzen. Abgestützt auf das Dialogische Lernen, sammelte ich das Vorwissen der Kinder bzgl. Rechtschreibhürden ein. Der Unterstufenlehrer hatte für schwierige Schreibweisen den Begriff "Stolpersteine" verwendet. Als erster Schritt sammelte ich in der vierten Klasse Stolpersteine der Rechtschreibung ein. Es kam einiges zusammen. Daraus entstand ein Tafelbild:

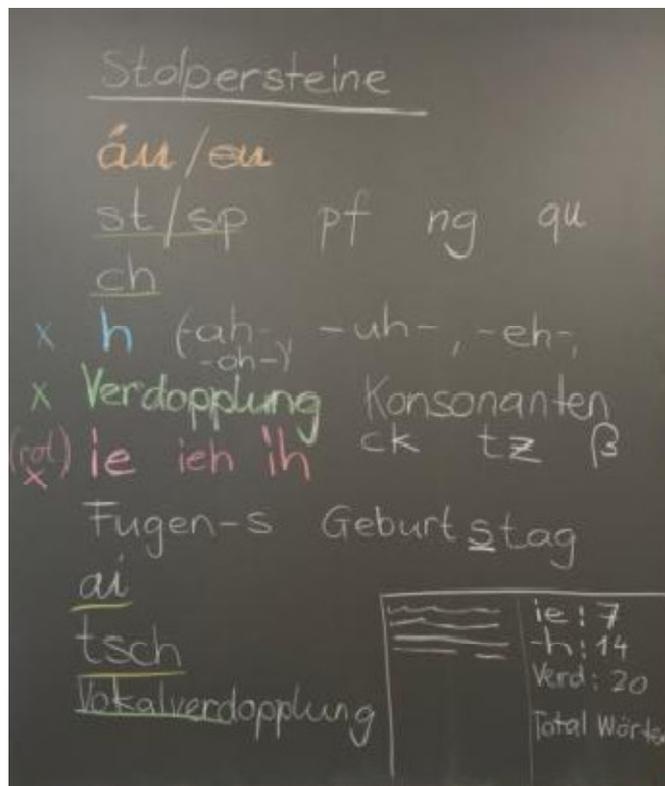


Abbildung 4: Wandtafelbild "Stolpersteine"

In der Diskussion wurden wir uns einig, dass v.a. Doppelkonsonanten, das lange *i* und das *h* am problematischsten sind im Gegensatz zu *sp*, *st*, *pf* etc.

5.4.3 Forschungsanlage und Durchführung In den zwei Klassen, in welchen ich als Förderlehrerin arbeite, hatte jedes Kind eine eigene Lektüre unter dem Pult, um nach der Pause ruhig zu lesen. So bestand eine breite Variation von Kinderliteratur von Harry Potter über Gregs Tagebuch bis zu Sachliteratur über Vulkane. Ich entschied, dass jedes Kind eine Seite seiner Lektüre kopiert und diese Seite als Forschungsgrundlage nutzt.

Abgeleitet aus dem entwickelten Schaubild erstellte ich einen Auszählungszettel, den die Kinder auf die kopierte Seite der Lektüre klebten.

Stolperstein	Anzahl
Konsonantenverdopplung (ll, mm, nn ... ck, tz, ß)	
ie, ih, ieh	
stummes h (ah, eh, uh, oh)	
äu/eu	
(st, sp, pf, ng, qu, ch, tsch, ai)	
Total Wörter	

Der Auftrag lautete sodann:

1. Suche die Wörter mit Stolpersteinen und markiere sie. Wenn äü/eu und st/sp etc. für dich keine Schwierigkeit darstellen, brauchst du sie nicht zu markieren.
2. Zähle die Anzahl der unterschiedlichen Stolpersteine und trage sie in die Tabelle ein.
3. Zähle alle Wörter deiner Textseite und trage die Anzahl bei "Total Wörter" ein.

Während einer Lektion widmeten sich die Kinder ihrer Aufgabe. Manche brauchten Unterstützung, manche waren eifrig und höchst konzentriert an der Sache. Hier ein Beispiel, wie eine gelöste Aufgabe aussah.

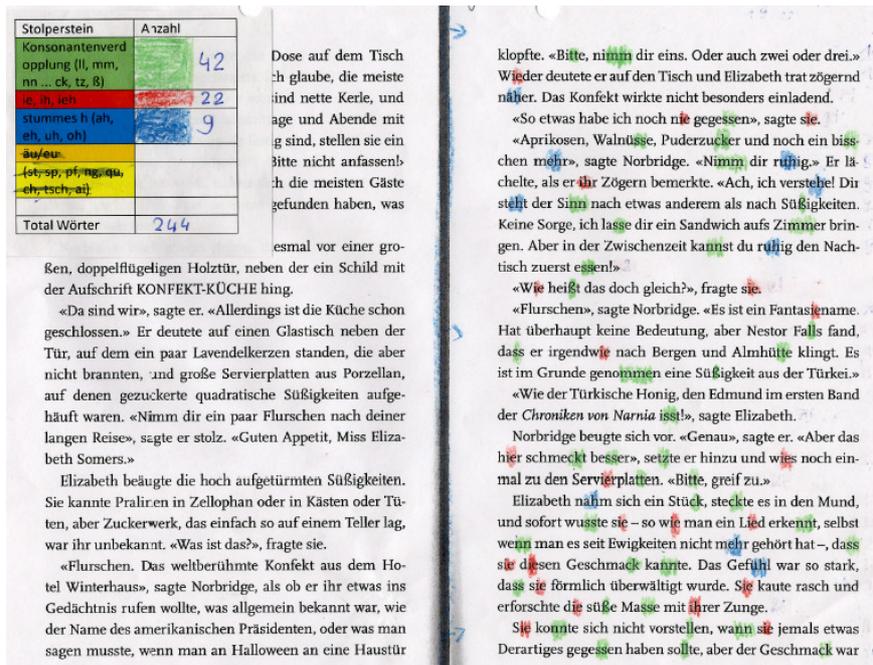


Abbildung 5: Auszählung Stolpersteine

5.4.4 Ergebnisse

Nachdem die insgesamt 41 Kinder ihre Aufgabe erledigt hatten, lag die weitere Untersuchung bei mir. Ich nahm mir Zeit und machte eine Nachzählung, strich falsch markierte Wörter weg und markierte vergessene. Eigennamen mit speziellen Schreibweisen (z.B. Harry Potter) berücksichtigte ich nicht. Alle Resultate wurden in eine Excel-Liste übertragen.

Auswertung:

	Anzahl	in Prozent
Verdopplung	1085	14%
ie/ih/ieh	806	10%
Dehnungs-h	249	3%
alle anderen Wörter	5832	73%
Total Wörter	7972	100%

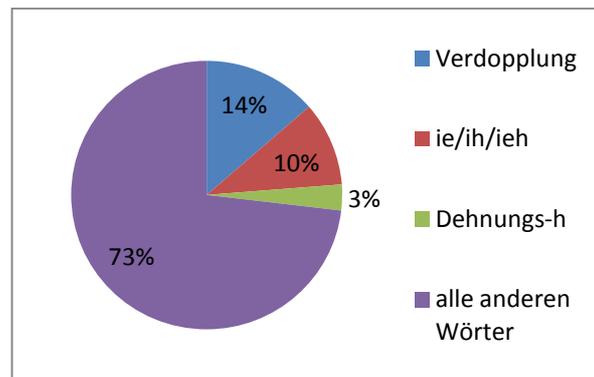


Tabelle 6: Statistische Darstellung der Auszählung

Alle Texte zusammen ergaben 7972 Wörter. Von diesen Wörtern hatten 1085 Wörter einen Doppelkonsonanten. Das *ie*, *ih* und *ieh* kamen mit 806 mal etwas seltener vor und das (hier noch Dehnungs-h genannt) Langvokal-h in 249 Wörtern nur noch zu 3%.

Thomé (2019) entdeckte mit seiner wissenschaftlichen Auszählung der 100'000 Phoneme, dass Doppelkonsonanten 3% der Grapheme ausmachen. Meine laienhafte Auszählung ergab, dass

doch 14% der Wörter in aktueller Kinderliteratur einen Doppelkonsonanten haben. Angesichts dieses Resultats, erachte ich es als sinnvoll, diese Rechtschreibregel auf jeden Fall in der vierten Klasse anzugehen.

Nun interessierte mich noch die Häufigkeit der verschiedenen Doppelkonsonanten. Klar war mir von vornherein, dass die Verdopplung von b, d und g extrem selten vorkommen.

Ich nahm die 1085 Wörter der Untersuchung, die Doppelkonsonanten auswiesen. Erneut sichtete ich die Texte und zählte die Wörter nach Doppelkonsonanten. Das Resultat ist in der folgenden Tabelle bzw. Graphik dargestellt:

bb	dd	gg	pp	ff	rr	tz	mm	ck	tt	ll	nn	ss/ß	Total
0	1	1	11	18	26	70	102	108	114	184	193	252	1080
0%	0%	0%	1%	2%	2%	6%	9%	10%	11%	17%	18%	23%	100%

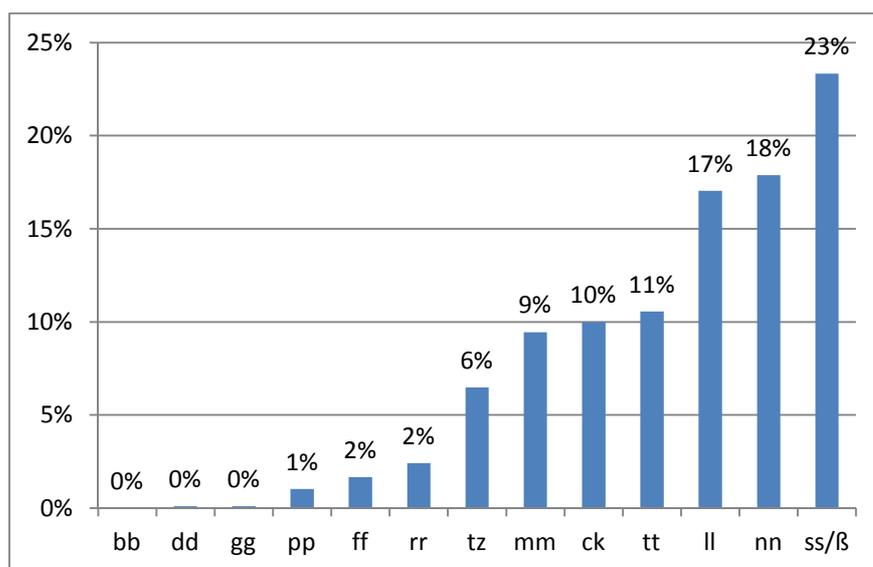


Tabelle 7: Statistische Darstellung Doppelkonsonanten

Auf dieser Tabelle sieht man die Häufigkeit der einzelnen Doppelkonsonanten. Sie stellt für mich lediglich die intellektuelle Neugier und dient nicht einer unterrichtlichen Empfehlung. Zudem kann auch keine generalisierende Aussage daraus abgeleitet werden.

6 Die Produkte

Nach der Auseinandersetzung mit den Theorien, den Interviews und eigenen Erfahrungen entstanden folgende zwei Broschüren für Lehrpersonen auf der Primarstufe. Die Broschüren sind Teil der Masterarbeit. Hier folgt eine kurze Inhaltsbeschreibung. Es wird auch nochmals auf die Anliegen, die den Interviews entnommen worden, Bezug genommen.

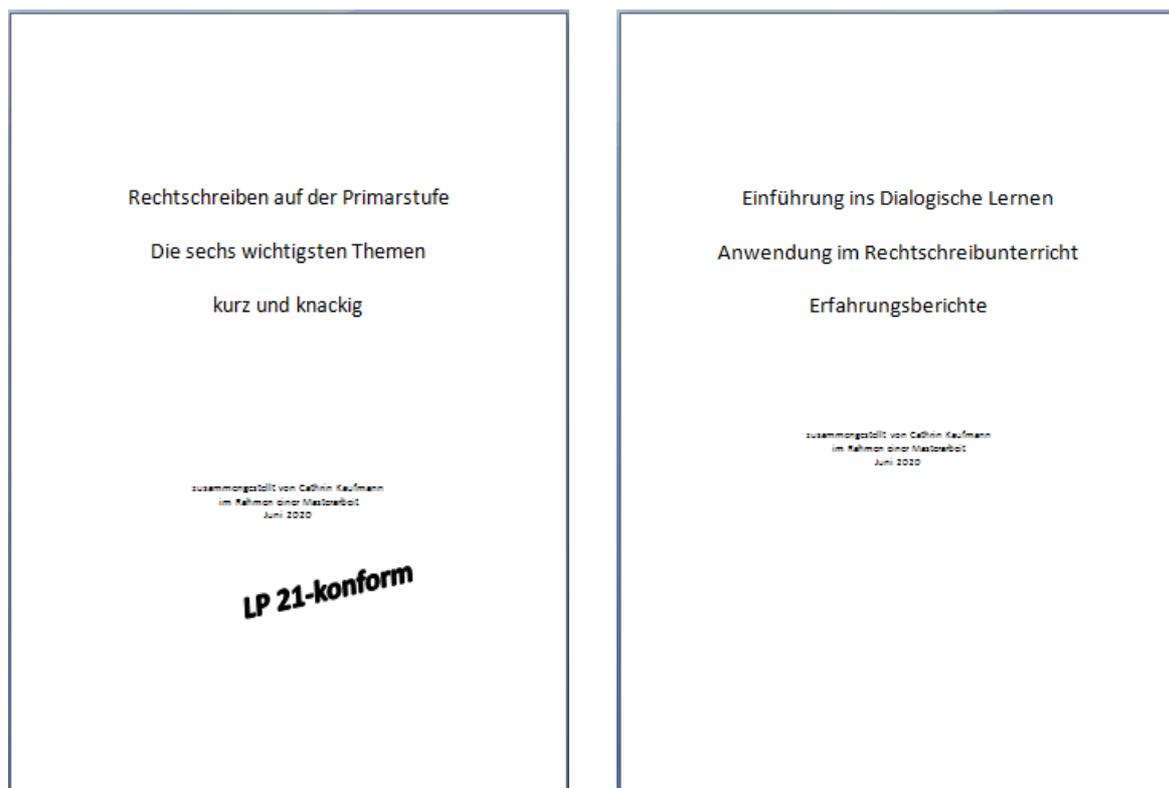


Abbildung 6: Titelbilder der beiden Broschüren

Grundlage des Dialogischen Lernens ist, dass man als Lehrerin die Sache möglichst fachlich durchdrungen hat. Da man als Primarlehrer Allrounder ist und in allen Fächern über mehr oder weniger tiefe Kenntnisse verfügt, gehört man zwangsläufig nicht zu den Fachexperten. Um diesem Sachverhalt Rechnung zu tragen, bieten die Abstract-Broschüren kompaktes Fachwissen zum Thema Rechtschreibung und Dialogisches Lernen. Diese können anregen, sich in die Thematik zu vertiefen und helfen in erster Linie vor allem, sich Gelerntes wieder in Erinnerung zu rufen. Dabei soll das in Kürze ohne grossen Aufwand geschehen. Als Ergänzung dienen Hinweise auf ausgewählte Werke, die einen in die Tiefe führen können.

6.1 Inhalt Broschüre Rechtschreibung

Die Broschüre beginnt mit dem geschichtlichen Abriss, gefolgt von Begriffsdefinitionen. Danach ist die Broschüre so aufgebaut, dass Lehrpersonen sich rasch in die sechs Themenbereiche einlesen können. Die sechs Bereiche gliedern sich in die drei Prinzipien - Lauttreue, Stammprinzip, Grossschreibung (grammatisches Prinzip), in zwei Regeln - Konsonantenverdopplung, langgesprochenes *i* und eine Einzelfestlegung - das Langvokal-h. Anschliessend wird auf einige Themen, welche den Lehrpersonen zusätzlich wichtig waren, eingegangen. Dazu gehören Lernstanderfassung, Einsatz von Lehrmitteln und diverse Hinweise für den Unterricht. Ganz zuletzt findet man die tabellarische Übersicht, welchen Stoff man in welcher Stufe behandeln kann. Die Tabelle hat Querverweise zu den Themenbereichen.

6.2 Inhalt Broschüre Dialogisches Lernen

Diese Broschüre vermittelt zu Beginn eine Einführung ins Dialogische Lernen. Es werden einige Methoden und Arbeitsweisen kurz dargelegt. Danach folgt eine Beschreibung in vier Schritten, wie sich Lehrpersonen dem Dialogischen Lernen im Rechtschreibunterricht nähern können. Man findet eine Auswahl von Kernideen oder Aussagen hinsichtlich Rechtschreibthemen, mit denen man Dialogisches Lernen beginnen kann. Zu guter Letzt kann man sich von einigen Erfahrungsberichten inspirieren lassen.

6.3 Antworten auf weitere Anliegen aus den Interviews

Als ganz am Anfang Interviews geführt wurde, kristallisierten sich folgende Fragen oder Anliegen heraus, auf die hier eingegangen wird:

- Übersicht über welches Rechtschreibthema auf welcher Klassenstufe angesiedelt ist
- Instrumente zur Lernstanderfassung
- Schreibunterricht aufteilen auf zwei LP?
- Einsatz von Lehrmitteln?
- Wie und wie viel soll man korrigieren?

6.3.1 Übersicht "Welches Thema welche Stufe?"

Aus den Interviews war das Bedürfnis zu entnehmen, dass eine Übersicht über zu erwartende Rechtschreibleistungen nach Stufe gewünscht ist. Eine solche Übersicht kann Lehrpersonen entlasten und kann eine Hilfe sein, um Elternerwartungen zu dämpfen. Selbstverständlich sind solche Übersichten immer Normwerte nach besten Studienergebnissen. Dabei gibt es immer Kinder, welche diese Normen über- oder unterschreiten. Dennoch sind Richtwerte für eine Orientierung gut und nützlich. Ausserdem hilft hier zur Entlastung der Lehrperson, dass man "mit der Rechtschreibung durchaus auch lässig d.h. gelassen umgehen darf" (frei zitiert nach Weinrich in: Eisenberg, 2006, S. 51). Das Anliegen wurde aufgenommen und in der Rechtschreibbroschüre als Tabelle eingebaut.

6.3.2 Lernstanderfassung

Ein weiteres Anliegen, welches sich im Rahmen der Interviews zeigte, war ein Instrument zur Wissenserhebung zu kennen. Auf dieses Anliegen gehe ich aus folgenden Gründen lediglich kurz ein:

- Es ist Aufgabe der HeilpädagogInnen, im Bereich Rechtschreibung auch der LogopädInnen, die Lehrpersonen bezüglich Testverfahren zu beraten und zu unterstützen.
- Ich stelle Aufwand und Nutzen von Klassenanalysen mittels umfangreichen Fehleranalyseinstrumente in Frage.

Ein einfaches Testing ist der SLRT-II (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II), welches im Bereich der Rechtschreibung mit einer ganzen Klasse durchgeführt werden kann. Er kann ab dem zweiten Halbjahr der 1. Klasse bis zur 4. Klasse durchgeführt werden. Da sich in der Regel Heilpädagoginnen und Logopädinnen mit diesen Testverfahren gut auskennen, empfehle ich den Lehrpersonen, sich an jene zu wenden.

Es empfiehlt sich, die selbstverfassten Texte der Kinder grob zu analysieren. Nur dann weiss man, dass man es wirklich mit dem Vorwissen zu tun hat. Diktate entsprechen selten dem Wortschatz einer ganzen Klasse. Mit einer groben Analyse (z.B. falsch geschriebene Wörter notieren und nach Regelverletzung ordnen) erkennt man Themen, welche die ganze Klasse betreffen. Texte, die grosse Auffälligkeiten zeigen, bespricht man am besten mit dem zuständigen Heilpädagogen oder der Logopädin und holt sich Rat und Unterstützung. Z.B. kann die Heilpädagogin einen Text genauer analysieren und erkennen, auf welcher Stufe (Lauttreue, Auslautverhärtung, v/f etc.) ein Kind Probleme hat. Sie kann die Lehrperson anschliessend fachlich beraten.

Thomé und Thomé (2017, S. 59) entwickelten eine Fehleranalyse, die hilfreich ist für selbstverfasste Texte (OLFA - Oldenburger Fehleranalyse). Auch die Fehleranalyse von Leemann (2015, S. 31) kann verwendet werden. Diese ist aber von den Begrifflichkeiten meines Erachtens komplizierter als jene von Thomé.

6.3.3 Schreibunterricht auf zwei Lehrpersonen aufteilen?

Den Rechtschreibunterricht von Schreibanlässen abzukoppeln ist nicht sinnvoll. Teilen sich Lehrpersonen eine Stelle, wird die Sache erschwert, wenn die eine Rechtschreibung unterrichtet und der andere Schreibanlässe anbietet. Rechtschreiben lernt man durch Schreiben und die Lehrerin, welche mit den Kindern an der Rechtschreibung feilt, soll das mit Texten der Kinder machen können. Sie muss wissen, wie die Kinder in eigenen Texten schreiben, um sich ein Bild machen zu können, was die Kinder schon wissen und anwenden und was nicht.

6.3.4 Einsatz von Lehrmitteln

Ein Lehrmittel kann hilfreich sein, um punktuell gewisse Themen der Rechtschreibung zu üben und zu vertiefen. Will man dialogisch unterrichten, sieht man wohl davon ab, ein Rechtschreiblehrmittel Seite für Seite durchzuarbeiten.

6.3.5 Korrigieren

Eine Frage, die Lehrpersonen häufig umtreibt ist "Wie und wie viel korrigiere ich in der Rechtschreibung?" Man ist im Dilemma zwischen "die Kinder sollen die korrekte Schreibweise können" und "sie sollen Freude am Schreiben haben". Korrigiert man stets alles, verdirbt man einem Kind

tatsächlich schnell die Freude am schriftlichen Ausdruck. Ich weiss nicht, ob es mir möglich ist, eine befriedigende Antwort zu geben, doch hier meine Empfehlungen.

Auf der Unterstufe ist es sinnvoll, auf der korrekten Schreibweise der kleinen, häufig vorkommenden Wörter zu bestehen. Dabei denke ich an Wörter wie "dann, wann, wenn, mir, sie ...". Ansonsten kann man aus den Werken der Kinder weitere Wörter, die häufig gebraucht werden, sammeln und auf deren korrekter Schreibweise bestehen. Zudem kann man die Haltung haben, dass man den Blick auf die behandelten Themen richtet und die Korrektur bei jenen belässt. Ausser ein Werk geht an Lesende ausserhalb des Klassenzimmers, dann würde ich den ganzen Text korrekt schreiben lassen. Auch hier empfiehlt sich eine gesunde Abwägung zwischen der Leistungsmöglichkeit des Kindes und den eigenen Ansprüchen. Und wieso nicht die Kinder die Texte gegenseitig lesen und korrigieren lassen? Da kann man ja auch den Blick auf die Themen lenken: das erste Kind prüft die Nomengrossschreibung, das nächste Kind sucht im Text Wörter mit Doppelkonsonanten bzw. deren Fehlen etc. Ein Nebeneffekt dieses Vorgehens ist, dass die Kinder erkennen, dass eine unleserliche Schrift mühsam ist.

7 Erster Evaluationszyklus

Um die Masterarbeitsthese

"Welches komprimierte Wissen benötigen Lehrpersonen im Bereich Rechtschreibung bzw. Dialogisches Lernen, um damit individualisierten Rechtschreibunterricht zu erteilen?"

beantworten zu können, brauchte es eine Rückkopplung zu Lehrpersonen, welche bereit waren, sich auf ein dialogisches Experiment einzulassen. Den interviewten Lehrpersonen sowie weiter Interessierten wurden die Broschüren und ein Dokument "Dialogisches Experiment" (siehe Anhang) zugesandt mit der Bitte um Rückmeldung.

Die Lehrpersonen wurden gebeten, zunächst die Broschüre über Dialogisches Lernen zu lesen und danach ein eigenes dialogisches Experiment mit ihrem kommenden Rechtschreibthema zu wagen. Dabei diene ihnen die Broschüre über Rechtschreibung als Fachliteratur. Das Vorgehen und der Rücklauf werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

7.1 Befragung

Zuerst hatte ich den Plan, die Broschüren mit Hilfe eines klassischen Fragebogens mit Skalen von 1-10 zu evaluieren. Es wären dabei Fragen gestellt worden wie "Wie verständlich ist die Broschüre auf einer Skala von 1-10?" oder "Erachtest du die Broschüre als hilfreich für deinen Unterricht?". Im Gespräch mit Christof Arn wurde dieses Vorgehen zugunsten einer dialogischeren Variante verworfen. Da sich diese Masterarbeit mit Dialogischem Lernen befasst, lag der Entscheid nahe,

auch die Evaluation dialogischer als mit einem trockenen Fragebogen zu gestalten. So wurde das Formular "Dialogisches Experiment" (siehe Anhang 13.3) ausgearbeitet. Dieses nahm die Befragten auf eine Reise durch die zwei Broschüren mit und forderte sie auf, nach Belieben zu kommentieren. Da mir sehr bewusst war, dass Lehrpersonen in der Regel wenig Zeit haben, um zusätzliche Fachliteratur zu lesen, geschweige denn zu kommentieren, entschied ich mich dafür, die Art des Kommentars den Lehrpersonen zu überlassen. Sie konnten nach Belieben von Hand oder elektronisch in die Broschüren kommentieren oder aber das Dokument "Dialogisches Experiment" für ihre Kommentare nutzen. Wie die Auswertung unten zeigt, wurden alle Varianten genutzt:

Lehrperson	Art der Rückmeldung					
	Broschüren		Dial. Experiment	Mail	sms	mündlich
	digital	analog				
L.F.			x			
N.G.	x			x	x	x
M.J.	x		x			
J.K.		x				x
M.L.	x			x		x
H.O.	x					x
A.R.				x		
K.S.	x					x
C.S.			x		x	
A.T.			x			

Tabelle 8: Nutzung der Rückmeldungsmöglichkeiten

Befragt wurden einerseits dieselben Lehrpersonen, welche zu Beginn der Arbeit für ein Interview zur Verfügung standen. Eine interviewte Lehrperson wurde mangels Interesse in der Evaluation nicht befragt. Andererseits wurden acht weitere Lehrpersonen zusätzlich befragt. Sie hatten in Gesprächen Interesse an den Broschüren gezeigt.

7.2 Rücklauf und Auswertung

In den folgenden Abschnitten wird ausgeführt, wie der Rücklauf der Befragung war und was die Rückmeldungen beinhalteten. Dabei wird manches generell zusammengefasst, anderes wird aus den Rückmeldungen zitiert. Zuletzt wird das Vorgehen reflektiert und kritisch betrachtet.

7.3 Statistisches

Angefragte Lehrpersonen	14
Rückmeldungen	10

Tabelle 9: Rücklauf Evaluation

Die obige Tabelle zeigt einen Rücklauf von mehr als $\frac{2}{3}$, was angesichts der Umstände (Corona-Krise und daraus resultierender Fernunterricht) eine hohe Quote ist. Zusammenfassend kann ge-

sagt werden, dass von den zehn Rückmeldungen zwei Lehrpersonen in ihrem schulischen Umfeld schon teilweise mit Dialogischem Lernen arbeiten. Eine Lehrerin arbeitet gemäss eigener Aussage sehr individualisiert, pflegt ihren eigenen Stil und fand keine Anregung durch die Broschüre "Dialogisches Lernen". Fünf weitere Lehrpersonen konnten durch die Broschüren begeistert und ange-regt werden, Dialogisches Lernen im Bereich der Rechtschreibung auszuprobieren. Eine Lehrper-son fand durch die Funktion als Schulischer Heilpädagoge aktuell keine Möglichkeiten, Dialogi-sches Lernen (DL) anzuwenden. Eine weitere Lehrperson, welche in ihrem ersten Schuljahr steht, ist vorsichtig interessiert.

	Anzahl
pflegt eigenen Stil	1
wenden DL schon an	2
an DL sehr interessiert	5
an DL interessiert	1
keine Möglichkeit	1

Tabelle 10: Interesse an Dialogischem Lernen

7.4 Inhaltliche Rückmeldungen

Die Rückmeldungen erfolgten teilweise akribisch und kritisch sowie anerkennend. Zusammenfas-send werden nachfolgend je drei positive wie drei kritische Rückmeldungen genannt:

Positive Rückmeldungen waren

- Inhaltlich leicht verständlich
- Lesedauer pro Broschüre zwischen 20 und 45 Minuten
- Motivierend, um Dialogisches Lernen auszuprobieren

Kritische Punkte waren

- Klare Struktur fehlt
- Anwendung der Werkzeuge im Dialogischen Lernen teils unklar
- Mehr Unterrichtsbeispiele wären hilfreich

Um einen Einblick in die vielen Rückmeldungen zu geben, werden hier einige hier zitiert:

Positive Rückmeldungen

"Danke liebe Cathrin für die Inspiration, mich wieder mit Dialogischem Lernen zu befassen." L.F. in Dialogisches Experiment

"Ich finde die Übersicht zur Schriftsprachentwicklung interessant." L.F. in Dialogisches Experiment

"Ich bin motiviert, nächstes SJ das so auszuprobieren, am liebsten mit jemandem zusammen."

A.T. in Dialogisches Experiment

"Deine Arbeit begeistert und motiviert mich sehr!!" C.S. per Mail

"(Kapitel) Erfahrungsberichte Ist für mich als Lehrperson der wichtigste Teil, weil er konkrete Umsetzungsmöglichkeiten bietet." H.O. Broschüre Dialogisches Lernen

"Ich finde die Zusammenstellung der Regeln super! Das sollte wirklich jede LP einmal lesen." J.K. in Broschüre Rechtschreibung

"Bin in Gedanken schon dabei, darüber nachzudenken, wie ich das Thema "Verben" dialogisch unterrichten kann..." J.K. in Broschüre Dialogisches Lernen

Kritische Rückmeldungen und Fragen

"In welcher Form findet diese Rückmeldung statt? Schriftlich oder mündlich? Normalerweise mit Post-it oder? Aus eigener Erfahrung weiss ich, dass es sehr lange braucht, bis diese Rückmeldungen qualitativ brauchbar werden." H.O., Broschüre Dialogisches Lernen

"Wie stelle ich die Fragen, dass die Kinder das herausfinden, was ich will? Oder kann ich noch einen Theorieteil einschieben? Das fehlt mir im ersten Teil deiner Arbeit." A.T. in Dialogisches Experiment

"Mir fehlen noch mehr gute Ideen für Fragen/Aufträge." A.T. in Dialogisches Experiment

"Die Herausforderung ist: Wo setze ich an? Wie korrigiere ich Rechtschreibfehler, was erwarte ich? Was sollen die Kinder üben? Wie kann ich individualisieren?" C.S. in Dialogisches Experiment

Was generell leider fehlte, waren eigene erste Versuche der Lehrpersonen mit Dialogischem Lernen. Dies ist nicht zuletzt den Umständen der Corona-Krise geschuldet. Die Lehrpersonen waren sehr damit beschäftigt, den Fernunterricht zu planen und zu strukturieren. Kapazitäten, um sich auf Dialogisches Lernen einzulassen und Ideen zu finden, hatten sie keine mehr. Manche hatten in der Rückmeldung "Dialogisches Experiment" erste Gedanken und Ideen notiert, fanden aber keine Möglichkeit, dies in den Unterricht einzubauen. Gleichzeitig zeigen die Rückmeldungen, dass viele Lehrpersonen interessiert sind, sich auf Dialogisches Lernen einzulassen. Am Anfang hätten einige gerne eine Begleitung während den ersten Schritten hin zu Dialogischem Lernen.

7.5 Überarbeitung der Broschüren

In diesem Kapitel wird dargelegt, in welchen Bereichen die Broschüren eine erste Überarbeitung erfuhren und dadurch an Klarheit und Struktur gewannen. Dies wird in einer beschreibenden Form gemacht.

7.5.1 Rechtschreibbroschüre

Aufgrund der Rückmeldungen wurden die Broschüren ein erstes Mal überarbeitet. Ein wesentlicher Hinweis kam von Ruf, der empfahl, die Rechtschreibbroschüre gemäss der beschriebenen Struktur von Gallmann und Sitta (1996, S. 37) nach Prinzipien, Regeln und Einzelfestlegungen aufzubauen. Diese Anpassung verlieh der Broschüre eine grössere Klarheit und verständliche Struktur. Aus vorgängig sechs Regeln, was fachlich nicht ganz korrekt war, wurden drei Prinzipien, zwei Regeln und eine Einzelfestlegung. Eine Kollegin bemängelte das Layout. Sie hätte gerne Kästchen für alle Lern- bzw. Merkwörter gehabt. Dies wurde ebenfalls berücksichtigt und führte zu einer angenehmeren Leseführung. Sätze, die unverständlich waren, wurden eliminiert oder umgeschrieben.

Im Bereich Lauttreue wurde das Thema *f* bzw. *v* ergänzt und ausgeführt. Die Anwendung des *h* wurde als Einzelfestlegung definiert und der Begriff "Langvokal-h" kreiert. Die Tabelle der Fachbegriffe wurden thematisch geordnet und mit einigen Begriffen ergänzt, die zuvor vergessen gegangen waren. Der Verständlichkeit halber wurde z.B. im Bereich des Langvokal-h eine Tabelle ergänzt, welche die Möglichkeiten der Vokallänge darstellt.

Die Tabelle der Unterrichtsthemen wurde mit einer Spalte ergänzt, welche auf die Kapitel in der Broschüre verweist. Der Bereich der Erkenntnisse und Unterrichtshinweise wurde klarer strukturiert.

7.5.2 Broschüre Dialogisches Lernen

Auch diese Broschüre wurde klarer gegliedert und strukturiert. Ein Schaubild von Ruf, Keller und Winter (2008, S. 255) wurde eingefügt, um den Ablauf des Dialogischen Lernens sichtbar zu machen. Die Instrumente des Dialogischen Lernens wurden teilweise genauer beschrieben und in manchen Fällen mit Beispielen ergänzt. Das Thema Lernjournal versus lose Blätter wurde vertieft dargelegt und Vor- und Nachteile einander gegenübergestellt. Für den Einstieg ins Dialogisches Lernen anhand des Rechtschreibeunterrichts wurde für die vorgeschlagenen Schritte jeweils ein Beispiel formuliert. Diese Beispiele machen meinen eigenen Prozess in der Auseinandersetzung mit Dialogischem Lernen sichtbar und sollen Lehrpersonen ermutigen und anregen, diesen Prozess auch selber zu wagen.

7.6 Reflektion der Evaluation

Die Wahl der sehr offenen Befragung zu den Broschüren stellte mich bei Eingang der Rückmeldungen vor die Problematik, wie diese wohl zusammenfassend dargestellt werden könnten. Ein Fragebogen mit Skalen und MultipleChoice-Fragen wäre für die Auswertung gewiss einfacher gewesen. Mit den vielfältigen und unterschiedlich eintreffenden Antworten galt es, diese zu sichten und mehrfach zu konsultieren, um sie in die Überarbeitung einfliessen zu lassen.

Ein unvorhergesehener Effekt des Dialogischen Lernens trat ein: Ich befand mich plötzlich selber zum ersten Mal in der Phase eines ausführlichen Sesseltanzes und erhielt viele wertvolle Hinweise für meine Arbeit. Aus dieser Erfahrung heraus kann ich allen Lehrpersonen dieses Werkzeug im Dialogischen Lernen wärmstens ans Herz legen. Die Rückmeldungen beflügelten mich förmlich und die Motivation, meine Broschüren zu überarbeiten, war enorm. Die Ernsthaftigkeit, mit welcher meine Kolleginnen und Kollegen ihre Kommentare verfassten, spornten mich an, meine Werke nochmals grundlegend zu verbessern. Ich denke nicht, dass ein sachlich und inhaltlich korrekter aber trockener Fragebogen diesen Effekt gehabt hätte. Die Rückmeldungen, die direkt in meinen Texten angebracht wurden - egal ob digital oder analog - regten mich zum Nachdenken an. Ich wollte Formulierungen finden, die verständlicher waren als zuvor. Ich wollte meinen Kolleginnen und Kollegen Beispiele geben, die ihnen den Einstieg ins Dialogische Lernen leichter machten. Ohne ihnen jedoch alles vorzulegen, denn die eigene Auseinandersetzung mit dem Stoffgebiet ist für das Dialogische Lernen zentral. So entstanden aus all den Beiträgen zwei verbesserte Broschüren. Auch wenn diese Art der Evaluation zunächst erschwerend scheint, da man Resultate nicht einfach in eine Excel-Tabelle eingeben und daraus eine eindrückliche Statistik kreieren kann, würde ich ein nächstes Mal genauso vorgehen. Ich behaupte, es macht einfach allen viel mehr Freude.

8 Fazit und Ausblick

Es war eine spannende Reise, mit dieser Masterarbeit unterwegs zu sein. Meine Freude war gross, als ich realisierte, dass von zehn Lehrpersonen, die mir eine Rückmeldung gaben, die Hälfte motiviert oder sogar begeistert war, Dialogisches Lernen im Unterricht auszuprobieren. In den Rückmeldungen schwang mir immer mal auch Unsicherheit entgegen und die Lehrerinnen waren froh, wenn sie sich meiner Begleitung auf dem Weg zu Dialogischem Lernen sichergehen konnten. Geplant ist beispielsweise, dass mit drei Parallelklassen des kommenden Klassenzugs der 4. Klasse die Rechtschreibung dialogisch gestaltet wird. So können Ideen im Gespräch gefunden und entwickelt werden und Erfahrungen bleiben im Austausch.

Das Ziel, dass Lehrpersonen mit meinen Broschüren ein einfaches und wertvolles Hilfsmittel für den Einstieg in "Rechtschreibung als Dialogisches Lernen gestalten" haben, wurde erreicht. Damit werden Lehrpersonen, die sich auf Dialogisches Lernen einlassen, Kindern mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben besser gerecht. Denn auch diese Kinder wissen einiges und werden mit Dialogischem Lernen eigene Erfolge verzeichnen können.

Wie könnte es nun weitergehen? Nachfolgend werden einige Ideen oder Möglichkeiten aufgelistet:

Breiter ins Feld gehen

Interessant fände ich als weiterführende Arbeit, wenn die Broschüren mit einer grösseren Anzahl Lehrpersonen getestet werden könnten. Sprechen die Broschüren auch Lehrpersonen an, die mich persönlich nicht kennen? Lassen sie sich auf Dialogisches Lernen ein? Fehlen den Lehrpersonen z.B. in der Broschüre "Dialogisches Lernen" noch Beispiele, die ihnen helfen würden, ins Dialogische Lernen einzusteigen? Vermissen sie andere Bereiche bzgl. Rechtschreibung?

Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler

Eine weitere Fragestellung wäre: Wie stehen Schülerinnen und Schüler zum Thema Rechtschreibung, wenn sie sich diese im Dialogischen Lernen aneignen konnten im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern, welche Rechtschreibung im traditionellen Unterricht erwarben? Wie unterscheidet sich das Lernen und der Wissenserwerb? Wie gut beherrschen die Kinder die Rechtschreibung, wenn sie sie mit Dialogischem Lernen erwerben im Gegensatz zu anderem Unterricht?

Weitere Fachbroschüren erstellen

Spannend wäre auch, für andere Sprachbereiche Fachbroschüren zu erstellen und sie mit Dialogischem Lernen zu verknüpfen.

Plattform für Austausch

Und bei all dem geistert zusätzlich die Idee im Raum, eine digitale Plattform für den Austausch über Dialogisches Lernen aufzubauen.

9 Schlusswort

Ich glaube, das Sich-Einlassen auf den dialogischen Lernprozess braucht auch eine Auseinandersetzung mit dem Thema Macht. Denn die Schule - wie unsere gesamte Gesellschaft - basiert auf Machtstrukturen. Diese mögen offensichtlich oder subtil sein, auf jeden Fall sind sie existent. Lässt man sich auf das dialogische Prinzip ein, wendet man sich zwangsläufig von der althergebrachten Rolle als Lehrperson ab. Man ist gegenüber den Kindern nicht mehr die Allwissende, die den Lernprozess steuert. die alles unter Kontrolle hat und jederzeit die Sache im Griff hat, sie beherrscht. Ich erachte eine solche Haltung als überheblich, denn wie könnte man denn irgendjemandes Lernprozess, der ja sehr innerlich ist, steuern?

Ich ende mit zwei Zitaten, die mich selber bewegen und zu deren Aussagen, welche ich als Anliegen verstehe, ich hoffentlich mit meinen Arbeiten einen Beitrag leisten konnte:

"Ich glaube immer noch, dass die Bildungsarbeit ansetzen muss bei der Lösung des konventionellen Lehrer-Schüler-Widerspruchs. Durch die Versöhnung der Pole des Widerspruchs können beide gleichzeitig Lehrer und Schüler werden. Das gilt nicht nur für Schule und Erwachsenenbildung, sondern auch in Familie und Arbeitswelt. Wir müssen die Institutionen, die Aufgaben, die Gesellschaft verändern. Das ist die zentrale Kunst, die herausforderndste menschliche Aufgabe unserer Zeit: den sozialen *Dialog* neu zu beleben." (Hartkemeyer & Dhority, 2010, S. 148)

"...(Ein) Computerspezialist aus Taiwan (...) sagte: "Wirkliches Lernen ist nicht orientiert am Profit oder Geschäft. Wirkliches Lernen betrifft den Sinn des eigenen Lebens...." (Hartkemeyer & Dhority, 2010, S. 179)

Und zu guter Letzt noch eine Rückmeldung einer Leserin meiner Broschüren:

"Guten Morgen Cathrin
habe jetzt gerade deine Masterarbeit (die Broschüren, Anmerkung der Autorin) gelesen! Phantastisch!!! total inspirierend, klar und motivierend!! danke vielmals :-) :-)" (C.S. per sms am 10.05.2020)

Dank

Zunächst möchte ich Christof Arn sehr herzlich für die ermutigende Begleitung danken. Die Anregungen seinerseits liessen mich das dialogische Prinzip immer wieder selbst erleben. Ein grosser Dank gilt Nicole Good, die durch ihre akribischen Rückmeldungen einen wertvollen Beitrag dieser Arbeit leistete. Ein weiterer Dank geht an Günther Thomé und Urs Ruf. Ihre Rückmeldungen führten zu mehr Fachlichkeit und Korrektheit. Ich danke allen meinen Kolleginnen und Kollegen, die ich interviewen durfte und/oder die mir eine Rückmeldung zu meinen Broschüren gaben. Euer Interesse und eure Feedbacks waren eine grosse Unterstützung. Ebenfalls danke ich den Kindern der Klassen 4b und 5a des Schulhaus Weinbergs im Schuljahr 19/20. Sie haben meine Experimente und Forschungen tatkräftig unterstützt und einen wesentlichen Beitrag zu meiner Erfahrung und dieser Arbeit geleistet.

Nicht zuletzt danke ich allen, deren Theorie ich studiert und reflektiert habe. Ohne diese Fachliteratur wäre meine Arbeit nicht möglich gewesen.

10 Literaturverzeichnis

- Augst, G., & Dehn, M. (2013). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht*. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Bartnitzki, H. (2015). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Beiner, F. (2008). *Was Kindern zusteht Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Berner, H., Fraefel, U., Zumsteg, B., & (Hrsg.). (2018). *Didaktisch handeln und denken*. Bern: hep verlag ag.
- Bildungsdirektion, d. K. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des LP 21*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Bremerich-Vos, A. (Hrsg.). (1999). *Zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Brunner, E. (2001). *Forschendes Lernen*. Frauenfeld: Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.
- Dreikurs, R. (2018). *Psychologie im Klassenzimmer (4. Auflage)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (1996). *Duden, Rechtschreibung der deutschen Sprache (Bd. 1)*. Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg, P. (Hrsg.). (2006). *Niemand hat das letzte Wort*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Gadient, B., & Füzesi, N. (2009). *Häute? Heute? Hoite? Grundprinzipien der deutschen Rechtschreibung konkret*. Bern: hep Verlag.
- Gallin, P., & Ruf, U. (1990). *Sprache und Mathematik in der Schule*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Gallmann, P., & Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Grammatisches Prinzip*: <https://www.uni-due.de/schreibwerkstatt/trainer/trainer/seiten/s734.html>. (kein Datum). Abgerufen am 05. Mai 2020
- Hartkemeyer, M. &, & Dhority, L. F. (2010 (5. Aufl.)). *Miteinander Denken Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heller, K. (2008). *Die Regeln der deutschen Rechtschreibung*. Hildesheim: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprachgeschichte#Entwicklung_des_Schrifttums. (kein Datum). Abgerufen am 18. Mai 2020
- Hülst, D. (2011). *Grounded Theory*. Von www.fallarchiv.uni-kassel.de. abgerufen
- Leemann Ambroz, K. (2006). *Rechtschreibkompetenz*. Bern: Haupt.
- Leemann, K. (2015). *Grundbausteine der Rechtschreibung*. Baar: Klett und Balmer.
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2014). *Die wichtigen Rechtschreibregeln (5. Aufl.)*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Moll, K., & Landerl, K. (2017). *SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest*. Bern: hogrefe.
- Muckel, P., Maschwitz, A., & Vogt, S. (Juni 2017). *Was ist eigentlich Grounded Theory?* Von <https://groundedtheoryoldenburg.wordpress.com>. abgerufen
- Roelcke, T. (2009). *Geschichte der deutschen Sprache*. München: Verlag C.H. Beck.
- Ruf, U., Keller, S., Winter, F., & (Hg.). (2008). *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Thomé, G. (2017). *ABC und andere Irrtümer über Orthographie Rechtschreiben LRS/Legasthenie*. Oldenburg: isb-Fachverlag.
- Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie*. Oldenburg: isb-Fachverlag.
- Thomé, G. (kein Datum). https://www.isb-oldenburg.de/img/langes_i.jpg.
- Thomé, G., & Thomé, D. (2017). *OLFA 3-9 Oldenburger FehlerAnalyse für die Klassen 3-9*. Oldenburg: isb-Fachverlag.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bezug zu Grounded Theory Methodology (Tabelle erstellt durch die Autorin)	12
Tabelle 2: geschichtliche Übersicht (erstellt durch die Autorin, abgestützt auf Gallmann & Sitta, 1996, Roelcke, 2009, Thomé, 2019).....	16
Tabelle 3: Fachbegriffe (zusammengestellt durch die Autorin, abgestützt auf den Duden, 1996 und Wikipedia)	20
Tabelle 4: Basis- und Orthographeme (vgl. Thomé, 2019, S. 89).....	39
Tabelle 5: Übersicht Klassenstufe - Rechtschreibthemen (erstellt durch die Autorin, abgestützt auf den Lehrplan 21 sowie Lindauer & Schmellentin, 2014).....	43
Tabelle 6: Statistische Darstellung der Auszählung.....	60
Tabelle 7: Statistische Darstellung Doppelkonsonanten.....	61
Tabelle 8: Nutzung der Rückmeldungsmöglichkeiten.....	66
Tabelle 9: Rücklauf Evaluation	66
Tabelle 10: Interesse an Dialogischem Lernen.....	67

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entstehungsprozess	9
Abbildung 2: Mathematische Formel (aus Ruf et al., 2008, S. 239).....	53
Abbildung 3: So könnte man zur (Kern-)Idee kommen.....	56
Abbildung 4: Wandtafelbild "Stolpersteine"	58
Abbildung 5: Auszählung Stolpersteine.....	60
Abbildung 6: Titelbilder der beiden Broschüren	62

13 Anhang

13.1 Interviewleitfaden

Welche Relevanz hat in deiner Wahrnehmung die Rechtschreibung in unserer Gesellschaft bzw. für dich persönlich?

Wie unterrichtest/vermittelst du Rechtschreibung? (Erfolgreiches/Stolpersteine/Schwierigkeiten)

Gibt es Dinge, die du auf jeden Fall beibehalten willst an deinem Unterricht?

Gibt es Dinge, bei denen du unschlüssig bist ob du sie beibehalten willst?

Wie hat sich über die Jahre dein Rechtschreibunterricht verändert? Was hat das beeinflusst?

13.2 Interviewnotizen

<p>Interview M.Z., Förderlehrperson, Montessori Schule Zürich, 15.7.2019</p> <p>Die Umgebung ist zentral, ebenso Forschungsaufträge. Die LP an der Montessori Schule ist leitend, sie gibt Impulse und macht Wochenpläne zusammen mit dem Kind. Der Selbstaufbau und die Eigenständigkeit werden gefördert.</p> <p>Zur Rechtschreibung Der Sprachaufbau bei Montessori ist Sprechen - schreiben - lesen Sprechen was wir hören --> Ohr schulen Anlautspiele (Kindergarten) und Lautvertiefung wird durchgeführt</p> <p>beim Schreiben gibt es viel taktilen Input (Sandpapierbuchstaben). Sie bauen die Phonem-Graphem-Verbindung mit Spielen auf. Hörwahrnehmungstrainings erachten sie als zentral. Schreiben - bei Problemen auf phonologische Bewusstheit achten (Reime, Silben). Vokallängen können z.T. schlecht wahrgenommen werden, was einen Einfluss auf korrektes Schreiben hat. Hier wirken sie dem mit viel Singen und musikalischem Lernen entgegen. Silben erkennen lernen die meisten Kinder gut, Vokallängen erkennen ist häufig schwieriger. Regeln helfen den Kindern; Wiederholung ist zentral. Die Umgebung ist wichtig - was formt den Geist? Was fördert die Eigenständigkeit?</p> <p>Sie arbeiten mit Wortarten, Wortfamilien, Vor-/Endsilben Die Ziele werden mit den Kindern abgestimmt. Aufgrund fehlender Strukturkenntnisse haben Kinder oft Schwierigkeiten in der Rechtschreibung. So ist es wichtig, dass sie z.B. die Wortarten erkennen lernen. Sie setzen auch auf der MST das Silbentraining fort. Ebenfalls legen sie Wert auf eine schöne Handschrift. Sie haben spezielle Geschichten, um die Wortarten erkennen zu lernen. Diktate werden auch durchgeführt. Wichtig ist, verschiedene Kanäle (Ohr, Auge, Hand) anzusprechen.</p>	<p>Umgebung</p> <p>Eigenständigkeit</p> <p>hören wichtig</p> <p>Phonem/Graphem</p> <p>Regeln helfen Umgebung</p> <p>Silbentraining</p>
<p>Interview Ch. R., beendete 5. Klasse, Schule Weinberg, Zürich, 16.7.2019 (Junglehrerin, seit 5 Jahren auf der MST tätig)</p> <p>Relevanz Findet Rechtschreibung wichtig. Sie bedeutet ein gepflegtes Auftreten und korrekte Rechtschreibung macht schon einen ersten Eindruck.</p>	<p>Rs ist wichtig</p>

<p>Unterricht machte 2 Jahre lang Vikariate nach PH und da war nie eine isolierte Rechtschreibstunde vorhanden. In ihrer eigenen Klasse machte sie das gezielt. Ist un schlüssig, ob sie nochmals isoliert Rechtschreibung lehren würde. Individuell trainieren fände sie sinnvoll, nicht mit einem Lehrgang (GdR) arbeiten. Transfer in eigene Texte ist schwierig für die Kinder. Schere im Rechtschreibwissen geht sehr auseinander. Erfolge/Fortschritte: bei Kindern mit LRS nützte analytisches Vorgehen und Regelwissenvermittlung. Bei grossem Mittelfeld war Merkheft bessere Methode (individuelle Wörter trainieren). Isolierte Aufgaben gelangen oft gut aber die Regeln in eigene Texte zu übertragen gelang schlecht, ausser bei den starken SchülerInnen (wobei die sich weniger auf Regeln stützten, sondern auf implizites Wissen griffen). gemeinsame Korrekturbasis in Bezug auf die Rechtschreibregeln definieren (Legende herstellen).</p> <p>Ideen nicht mehr mit GdR arbeiten Rechtschreibregeln ab und zu isoliert betrachten vermehrt Texte verfassen Merkwörterhefte einführen einheitliche Korrekturlegende, die auf Regeln verweist Rechtschreibregelfächer</p> <p>Frage zu Methodik-Didaktik - wie kommt man von isolierten Übungen zur integrierten Rechtschreibung? Schreibanlässe, die Relevanz haben 2-Phasen-Schreiber - zuerst Inhalt dann Rechtschreibung (d.h. Text muss überarbeitet werden, Überarbeitung braucht z.T. sehr viel Zeit, weil viele Fehler vorhanden sind --> Wie kann Überarbeitung vereinfacht werden?) wie können Kinder individuell abgeholt und gefördert werden? Häufigste Fehlerquellen: Doppelkonsonanten, Dehnungen</p> <p>Bis Ende 5.Klasse war Rechtschreibung isoliert 1 Lektion/Woche für 6. Klasse mehr Wortschatztraining; Erkenntnis aus der Zusammenarbeit "wir brauchen Korrekturgrundlage"</p> <p>Schreibanlässe - auf was hat KLP Lust? Freie Geschichten, die die Kinder selber schreiben wollen, Wortschatz nutzen, der für sie relevant ist. Stolpersteine - Deutsch auf 2 LP verteilen, da wird Transfer schwierig. Deutsch ist weit gefasst, hat viele Teilbereiche. Schreiben ist bei 1 LP, bei der anderen ist Grammatik/Wortschatz/Lesen. Aufteilung ist auch bzgl. Beurteilung und Notengebung erschwert. Transparenz für Eltern ist erschwert. LP muss dann viel zu Notengebung erklären. Wie kann ganzheitlicherer Unterricht erfolgen? Wie gelingt Weg von isolierten Rechtschreibübungen zur Integration in eigene Texte? --> viel schreiben Was wäre Schönstes, was sein könnte im Bereich integrierte Rechtschreibung? --> dass jedes Kind mit Herzblut schreibt, Lust am Schreiben, persönlich relevantes Thema für jedes Kind Haben Kinder Einsicht, dass Rechtschreibung relevant ist? - Ein grosser Teil ja.</p> <p>Nicht nur Texte im Deutschunterricht korrigieren, sondern auch solche, die in anderen Fächern verfasst wurden.</p>	<p>un schlüssig isolierter Unterricht? Unterschiede Regeln vermitteln Merkheft Transfer? Korrekturbasis</p> <p>Transfer?</p> <p>Überarbeitung</p> <p>indiv. Förderung Doppelk./Dehnung</p> <p>eigener Wortschatz nicht 2 LP</p> <p>ganzheitlicher? Transfer?</p>
--	---

<p>Vorgehen, um eigene Frage zum Unterricht klären? --> mit Klassenteam klären und Grundlagen erarbeiten, Miteinander ist wesentlich. Auf Gesamtschulbasis Trainingsmaterial bereitstellen für die verschiedenen Regeln (für SuS, welche gewisse Regeln noch nicht beherrschen).</p> <p>Ist es sinnvoll, dass eine Fachlehrperson isoliert Rechtschreibung unterrichtet und freie Texte werden bei einer anderen LP verfasst?</p>	<p>miteinander</p> <p>2 LP</p>
<p>Interview L.F., UST, Schule Turner, Zürich, 13.8.2019 erfahrene LP, seit 16 Jahren auf der UST tätig Rechtschreibung ist für sie persönlich wichtig; Rechtschreibfehler in einem Text stören sie. Aber - nicht jede/r kann sich Dinge in der Rechtschreibung gut merken. Auf der UST kann es eine Schreibhemmung verursachen, wenn man zu sehr auf die Rechtschreibung pocht. Viele Eltern fragen nach der Rechtschreibung, es ist immer ein Thema. Die Kinder wollen richtig schreiben.</p> <p>Es fehlt ihr ein Konzept, welche Wörter auf der UST wichtig wären. Nun haben sie mal eine Liste gemacht.</p> <p>Regeln ab der zweiten Klasse einhalten und einfordern. Die SuS fragen nach korrekter Schreibweise aus Eigeninteresse, weil Rechtschreibung in der Schule verlangt wird, weil es daheim wichtig ist, fragen erst, wenn sie bereit sind für die richtige Schreibweise.</p> <p>Schwierigkeit: unterschiedlich schnelle Entwicklung der Kinder Zu früh Regeln einführen hemmt den Schreibfluss.</p> <p>Wie macht sie ihren Unterricht? etwas vom ersten ist "Nomen gross" --> da gibt es ein Grammatikdossier. In diesem wird korrekte Schreibweise verlangt. Ebenso wird verlangt, dass Wörter von der Tafel korrekt abgeschrieben werden. Es wird in Texten nicht alles korrigiert. Vollkorrektur macht sie bei Grammatikübungen, Rechtschreibübungen und bei allem, was von der Tafel abgeschrieben wird.</p> <p>Ihre Frage - bringen Wortlisten etwas? Das ist für sie noch nicht klar. Sie lässt die SuS mit Lückentexten und spielerischen Übungen mit Lernwörtern trainieren. Arbeitet mit dem Lehrmittel "wir werden Rechtschreibprofi"</p> <p>Dialogisches Lernen: hat mal Kurs/Weiterbildung gemacht. Grosse Frage ist: wie komme ich zur Kernfrage? Man muss sich im Stoff gut auskennen und es braucht viel Mut, den Stoff dialogisch anzugehen (v.a. in Mathe, wo man klar strukturierte Lehrmittel hat). Das Lehrmittel "ich - du - wir" gefällt ihr einerseits, andererseits empfindet sie die Gliederung darin schwierig. Es herrscht eine Verunsicherung, was eine Kernfrage ist. Hätte sie die Klasse ganz alleine, würde sie wagen, mit dialogischem Lernen zu arbeiten. Man muss von den Strukturen weg. Es gibt mehr Arbeit im Alltag und die Befürchtung vor Mehraufwand ist vorhanden. Es gibt die Sicherheit des Lehrplans/Lehrmittels versus der Unsicherheit der offenen Frage (man weiss nicht, wohin der "Unterricht" führen wird).</p> <p>Es wäre hilfreich, zu erkennen, wo man die dialogische Didaktik schon anwendet.</p>	<p>Rs wichtig</p> <p>Druck Eltern</p> <p>Wortschatz</p> <p>Regeln</p> <p>Problem Unterschiedlichkeit</p> <p>Wortlisten ja/nein?</p> <p>Kernfrage</p> <p>was ist Kernfrage</p> <p>Unsicherheit</p>

<p>Sein Unterricht</p> <p>Bis in die 2. Klasse erachtet er das lauttreue Schreiben als ok. In der 3. Klasse kam bei ihm Panik auf - lernen die SuS die Rechtschreibung?</p> <p>Er nannte spezielle Schreibweisen "Stolpersteine" (Verdopplung von Konsonanten, Dehnungs-h). Er arbeitete mit Textbetrachtungen - wo finden die Kinder Stolpersteine? Was ist lauttreu/nicht lauttreu?</p> <p>Er nutzte eine Tabelle (Uni Berlin?) mit den 10'000 meistgebrauchten Wörtern. Die 30 meistverwendeten, welche nicht lauttreu sind, lernten die SuS mit Hilfe von Wochensätzen.</p> <p>Er erfand einen Korrekturstempel.</p> <p>Mit Hilfe von Elterninformation könnte Druck weggenommen werden (wenn die Eltern wissen, was in welcher Klasse erwartet wird und wie die LP korrigiert).</p> <p>Öffentlich gemachte Texte erfuhren von ihm eine Vollkorrektur (z.B. Texte an Eltern, solche die in den Schulgängen sichtbar sind etc.).</p> <p>Schwierigkeit - die grossen Unterschiede in der Klasse.</p> <p>Er hätte gerne eine Methode, die der Individualität gerecht wird aber keinen allzu grossen Aufwand bedeutet. Er möchte den Korrekturaufwand minim halten können. Der Plan ist, wiederum bis ans Ende der 2. Klasse lauttreu schreiben zu erlauben - die Freude am Schreiben soll erhalten bleiben.</p> <p>Am PC Reinschriften machen --> da hat man die Hilfe des Korrekturprogrammes und die Kinder müssen (zum Teil zumindest) selber nachdenken, wie das Wort geschrieben wird.</p> <p>Weiterhin sprachformale Untersuchungen machen. Wenn die LP an die Tafel fehlerhaft schreibt (extra) freut das die SchülerInnen. Effekte der Sprachbetrachtung /-untersuchung waren, dass die SuS z.T. vermehrt nach der korrekten Schreibweise fragten oder aber Übergeneralisierten.</p> <p>Wichtig findet er, spannende Schreibangebote zu kreieren, solche, die für die Kinder bedeutsam sind (Comic, Spielanleitung, Video von einem Zaubertrick schauen und beschreiben, wie er geht; Brieffreundschaft pflegen, Buch schreiben, Elternkommunikation in Agenda). Eine Vielfalt von Schreibangeboten pflegen.</p> <p>Er hätte gerne eine Regelübersicht, die so systematisch daher kommt wie das 1x1 ein Instrument um einfach eine Übersicht zu erhalten, wo ein Kind in seinem/ihrer Können steht</p> <p>Er empfindet manchmal viel Druck vom Lehrplan - da müsste es eine Änderung im Schulsystem / Schulumfeld geben.</p>	<p>Stolpersteine</p> <p>Worttabelle</p> <p>was wann erwartet?</p> <p>Individualität gerecht werden</p> <p>Schreibangebote</p> <p>Regelübersicht</p> <p>Druck</p>
<p>Interview C.S., UST, Schule Niederweningen, 17.9.2019</p> <p>erfahrene LP, seit 25 Jahren auf verschiedenen Stufen tätig</p> <p>Rechtschreibung ist für die Eltern extrem wichtig, es herrscht Verunsicherung bei den Eltern</p> <p>bis zur 2. Klasse lernen die Kinder lauttreu schreiben. Ausserdem lernen sie Nomen kennen und was ein Satz ist.</p> <p>C.S. arbeitet mit dem Internetprogramm "Katze mit tz". Das ist ein 5-Stufen-Programm. Sie macht es mehr den Eltern zuliebe als aus pädagogischer Überzeugung.</p> <p>Ihr Ziel ist bei den Kindern das Sprachgefühl zu erhalten bzw. zu fördern und dass die Kinder Freude am Schreiben haben.</p>	<p>Rs wichtig (für Eltern)</p> <p>Sprachgefühl fördern</p>

<p>Hinsichtlich des vermehrten Gebrauchs von Computern und Rechtschreibprogrammen findet sie die Rechtschreibung nicht mehr so wichtig. Sie selber stützt jedoch bei Rechtschreibfehlern. Ihre Wahrnehmung sagt dann "die Person ist nicht so gescheit".</p> <p>Sie übt mit den Kindern Nomen, Satz, Hören (lange-kurze Vokale). Gibt sofortige Rückmeldung, macht das sehr individuell. Sie arbeitet nicht mit Lernwörtern. Bei Kindern, die Buchstaben verwechseln, hilft die Logopädie weiter.</p> <p>Viele Kinder haben Mühe, sich Sachen zu merken. Das stellt sie auch bei Wanderdiktaten fest. Es herrscht eine grosse Bandbreite des Könnens, die Reifegrade der Kinder sind sehr unterschiedlich.</p> <p>Ihre Planung macht sie abgestützt auf das Lehrmittel "die Rechtschreibdetektive". In der Auffangzeit am Morgen können die Kinder die Schreibwerkstatt nützen.</p> <p>Ihre Fragen: wie früh muss man mit Regeln kommen? Wie geht man mit den Unterschieden um? Wie kommt man zu den Kernfragen bei der dialogischen Didaktik?</p> <p>Die Kinder sollen lernen, selbständig zu arbeiten.</p> <p>Den Eltern zeigen, was man macht, damit diese beruhigt sind (sie macht keine Diktate, manchmal Wanderdiktate).</p> <p>Eine Übersicht, was bzgl. Rechtschreibung in welchem Alter möglich ist bzw. was verlangt werden kann.</p> <p>Sie findet, der Unterricht werde mehr und mehr intellektualisiert. Spiel und Musse haben viel weniger Platz als früher.</p>	<p>Reifegrad unterschiedlich</p> <p>wann Regeln? Umgang mit Unterschieden Kernfrage?</p>
--	--

13.3 Dialogisches Experiment

Liebe Kollegin, lieber Kollege

Du hattest Dich vergangenen Herbst für ein Interview bzgl. Rechtschreibunterricht zur Verfügung gestellt oder aber einfach Interesse für mein Masterarbeitsthema gezeigt. Meine Entwicklungen sind in einer Rohfassung vorhanden und warten auf ihre erste Erprobung.

Meine Forschungsfrage ist:

Welches komprimierte Wissen benötigen Lehrpersonen im Bereich A) Rechtschreibung und B) Dialogische Didaktik, um damit individualisierten Rechtschreibunterricht zu erteilen?

Damit ich diese Frage beantworten kann, brauche ich erste Rückmeldungen zu Erfahrungen mit diesen Rohfassungen. Ich bin Dir sehr dankbar, wenn Du Dir ein Stündchen oder zweimal eine halbe Stunde Zeit nimmst und mit mir in einen schriftlichen Dialog treten magst.

Das Vorgehen ist folgendermassen:

1. Bitte lies zuerst die Broschüre "Dialogische Didaktik". Ich bitte Dich, alle Kommentare, die Du zur Broschüre hast (wow, spannend; ou, unverständlich etc.) gleich hier zu notieren (oder in der Broschüre zu vermerken - Du hast sie im Word-Format und kannst dort Kommentare reinschrei-

ben, im Überarbeitungsmodus Vorschläge machen - oder ausdrucken und handschriftlich Hinweisen notieren - was gut für Dich passt). Interessieren würde mich auch, wie viel Zeit Du für die Lektüre gebraucht hast.

2. Falls Du nun Interesse hast, Dich auf ein Experiment mit Dialogischer Didaktik einzulassen, gehe bitte zu Punkt 3. Falls nicht, interessieren mich Deine Beweggründe. Magst Du sie für mich hier notieren?

3. Ich freue mich, dass Du Experimentierlust hast! Bitte folge den vorgeschlagenen Schritten:

Erster Schritt - sich Fragen stellen

Welches Thema steht grad in der Rechtschreibung an?

Was ist daran spannend, faszinierend, interessant oder aber auch langweilig, fad?

Welche Frage könnte ich stellen oder welchen kleinen Auftrag (eher mit oder ohne Beispiel?) erteilen, um das Vorwissen der Lernenden in diesem Bereich zu aktivieren?

Bitte mach Dir zu diesen drei Fragen erst mal lediglich einige Notizen.

Zwischenschritt: Eigene Begeisterung für Rechtschreibung!

Zugegebenermaßen verbinden viele Menschen ambivalente Gefühle mit dem Thema Rechtschreibung. Es gibt aber einige spannende Dinge dazu und letztlich kann man das, was Schüler*innen auf der Primarstufe lernen sollen, auch recht leicht überblicken. Dazu habe ich die Broschüre A) über Rechtschreibung gemacht. Bitte lies sie durch oder überfliege sie, was für Dich passt. Schau, an welchen Stellen Du Bezüge zu Deinen Notizen aus dem ersten Schritt herstellen kannst. Ich bitte Dich, alle Kommentare, die Du zur Broschüre hast (wow, spannend; ou, unverständlich etc.) gleich hier zu notieren (oder in der Broschüre zu vermerken - Du hast sie im Word-Format und kannst dort Kommentare reinschreiben, im Überarbeitungsmodus Vorschläge machen - oder ausdrucken und handschriftlich Hinweise notieren - was gut für Dich passt). Auch hier interessiert mich die Lektürezeit.

Zweiter Schritt - Idee und Auftrag formulieren

Nun hast Du Dir einiges bewusst gemacht und Dich vielleicht sogar von meiner Begeisterung für Rechtschreibung anstecken lassen. Formuliere eine Idee, eine Fragestellung, die Dich aufgrund obiger Auseinandersetzung selbst am meisten anregt oder fasziniert. Lass Dich von meinen Broschüren inspirieren und notiere ein oder zwei konkrete Aufträge, welche die Lernenden bearbeiten werden:

Frage/Idee/Aussage:

Auftrag für die Lernenden:

Dritter Schritt - ausprobieren

Schicke (in Zeiten des Corona-Virus) Deinen Schülerinnen und Schülern den Auftrag und warte auf den Rücklauf. Sichte ihre Arbeiten und überlege Dir, wie Du weiterschreiten möchtest. Gerne die Absichten für die Weiterarbeit hier vermerken.:

4. Nun interessieren mich Deine Erfahrungen mit unserem Experiment. Was war hilfreich, was war schwierig? Reichten die Informationen aus der Broschüre oder fehlte etwas? Wurdest Du neugierig auf die Rechtschreibbroschüre? Falls Du sie gelesen hast, welche Gedanken und Bemerkungen hast Du dazu?

5. Bitte alle Kommentare etc. retournieren ☺ gerne bis spätestens zum 15 Mai 2020.

Ich danke Dir sehr herzlich für Deine Zeit, Deine kritischen und würdigenden Antworten und bin gespannt darauf, sie zu lesen und die Rückmeldungen für meine Arbeit zu nutzen. Gerne halte ich Dich auf dem Laufenden und stelle Dir (bei Interesse) die u.a. dank Deinen Rückmeldungen überarbeiteten Broschüren zu einem späteren Zeitpunkt erneut zur Verfügung.

Herzliche Grüsse

Cathrin

13.4 Resultate aus Dialogischem Auftrag

Kernidee: Wörter mit Doppelkonsonanten lassen sich vorzüglich reimen.

Auftrag: Schreibe Wörter mit Doppelkonsonanten auf. Mache mit diesen Wörtern Reime oder ein kurzes oder längeres Gedicht. Du darfst auch mehrere Gedichte oder Reime schreiben.

Sonne kommen verdronnen. Wanne
Wenn die Sonnen kommen
Wirkt die Stadt so benommen
In jeder Tonne sieht man
nur noch Wanne
Egal in welche Ecke man geht
egal vor welchen Schnecke man steht
Doch wenn die Wolken aufziehen
müssen die Sonnen fliehen
Ein erbitterter Kampf beginnt
bis das Blut vom Himmel rinnt
Dann müssen die Menschen in die Häuser gehen
damit sie das Blut nicht sehen.

Schülerin 4. Klasse im Unterricht

Kommode	puppe
kann	Gewinnler
Affe	zusammen
doppelt	Kornst
Siff	Kellerraum
Zimmer	mitgenommen
Mahn	Umrisse
dritte	weggeschnitten
schneiten	Saltst
Gruss	alke
essen	ausschnitt
spalte	Ziffer
Gummi	zusammen
Sollen	stellen
Wenn	immer
wirk	hätte
anterdh	Antigonen
könnt	
schalkeaten	
wabsern	
Ziffern	
Erkennt	

Kernidee: Wörter mit Doppelkonsonanten lassen sich vorzüglich reimen.

Auftrag: Schreibe Wörter mit Doppelkonsonanten auf. Mache mit diesen Wörtern Reime oder ein kurzes oder längeres Gedicht. Du darfst auch mehrere Gedichte oder Reime schreiben.

Schüler 4. Klasse im Unterricht

Die Ratte

Die Wanne füllt man nicht mit einer Kanne.
Doch die Affen, die die Wanne mit einer Kanne füllen,
Tragen viele Waffen!
Da kommt eine Ratte,
Die Affen geben ihr eine Watte.
Doch die Ratten essen keine Watten.
Sie geht lieber zum Schiff,
Und hört einen lauten Pfiff.
Nachher geht sie in die Krippe
Und bekommt zitternde Lippen.
In der Krippe steht nämlich eine Katze
Und die Ratte denkt: "Oh oh jetzt bekomme ich eine Glatze"
Die Ratte rennt und sieht, dass ein Haus brennt.
Sie rennt weiter, klettert auf eine Leiter,
Schleicht sich in sein Haus,
Bis jemand ruft: "Es brennt, rennt, rennt, rennt!"
Die Ratte rennt über die Strasse,
Und denkt nur noch: "Klasse".
Bis sie ein Haus sieht, das sie sehr liebt.
Sie klettert hinein, sammelt alles ein,
Stopft es in eine Spalte,
Und geht sich unterhalten.
Nachher kommt sie nach Hause,
Und merkte, dass sie alles hatte.
Sie war froh, obwohl da noch ein Floh war.
Jetzt wollte sie etwas treiben,
Zum Beispiel ein Stück Käse reiben :)

Von Julia Moklyuk, März 2020

Schülerin 4. Klasse, Eigeninitiative daheim

13.5 Tabelle Orthographeme

I. Die Laute des Deutschen und ihre Basisgrapheme (häufigste Schriftzeichen)

Basiskonzept* Schriftspracherwerb – keine Anlauttabelle

Vokale (Selbstlaute), sortiert nach Häufigkeit, Rangplätze 1-19			Konsonanten (Mitlaute), sortiert nach Häufigkeit, Rangplätze 1-22		
1. /ə/ E HASE*		11. /u:/ U BLUME		1. /n/ N NASE	
2. /ɪ/ I INSEL		12. /qu/ AU AUTO		2. /r/ R RAKETE	
3. /a/ A APFEL		13. /o:/ O HOSE		3. /t/ T TISCH	
4. /oi/ EI EIS		14. /y:/ Ü HÜTE		4. /d/ D DACH	
5. /e:/ E FEDER		15. /ʏ/ Ö BÜSCHE		5. /l/ L LAMPE	
6. /a:/ A GLAS		16. /ø:/ Ö LÖWE		6. /s/ S AST	
7. /ɛ/ E ZELT		17. /ɔ:/ EU EULE		7. /x/ CH MILCH BUCH	
8. /i:/ IE SIEHE		18. /ɛ:/ Ä BÄR		8. /z/ S SEIL	
9. /u/ U MUSCHEL		19. /œ:/ Ö TÖPFE		9. /m/ M MAUS	
20. /ɔ/ O FROSCH				10. /v/ W WESE	
				11. /g/ G GABEL	
				22. /ks/ CHS FUCHS	

* Weitere Beispiele: BLAUH., ANHÖR., NACHG., UND BEI: VIEL GELÄCHEN, GEWÄSS., SCHÜTZER

Basiskonzept: 1. Laute des Deutschen 2. Basiskonzepte 3. Orthographeme

© Thoma und Thomé, Schreibung Basiskonzept/Orthographeme

aus Thomé, 2019, S. 88

13.6 OLFA-Fehleranalyse

Oldenburger Fehleranalyse 3-9 © Thoma/Thomé 2017 **Kopiervorl. Version Schweiz** Datum _____

SchülerIn _____ Klasse _____ Text(e) _____ durchgeführt von _____

OLFA 3-9 Version CH	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
01 Klein- für Großschreibung			
02 Groß- für Kleinschreibung			
03 Großschreibung im Wort			
04 Getrennt- für Zusammenschreibung			
05 Zusammen- für Getrenntschreibung			
06 Getrenntschreibung von unselbstständigen Teilen			
07 Einfachschreib. f. Konsonantenverdoppelung			
08 Konswend. für Einfachschreibung nach Kurzvokal			
09 Einf. Vokalschr. f. markierte Länge u. i für ie bei /i/			
10 Mark. Längen- für Einfachschreib. bei Langvokal			
11 Konswend. nach Langvokal, Konsonant oder am Morphemanfang			
12 Mark. Vokallänge bei Kurzvokal, auch ie für kurzes i			
13 (s für ß) erfüllt für die Schweiz, sonst Nr. 37			
14 (ß für s) erfüllt für die Schweiz, sonst Nr. 37			
15 (ss für ß) erfüllt für die Schweiz, sonst Nr. 37			
16 (ß für ss) erfüllt für die Schweiz, sonst Nr. 37			
17 e für ä (nur bei /e/) und ou für äu			
18 ä für e (nur bei /e/) und äu für eu			
19 p t k für b d g im Silbenendrand			
20 b d g für p t k im Silbenendrand			
23 f für v			
24 v für f			
25 w für v bei der Lautung /v/ (meist Handschlaraffen, Eigenamer)			
26 v für w			
27 ch für g im Silbenende			
28 g für ch im Silbenende			
29 Konsonantenzeichen fehlt			
30 Konsonantenzeichen zugefügt			
31 Vokalzeichen fehlt			
32 Vokalzeichen zugefügt			
33 Falscher Konsonant			
34 Falscher Vokal			
35 Zeichenumstellung			
36 Umlautbezeichnung			
37 Sonstige (auch Fremdwortfehler)			
Fehlersummen (Nrn. 1-35) →			
Gesamtfehler (Nrn. 1-37):	Fehler in % →		
Anzahl der Wörter:	Fehler auf 100 Wörter:	KW:	LW:

Hilfslegende: Fehler (die nichts eintragen): Groß M. Schwa, Konswend. = Konsonantenverdoppelung, Einfachschreib. = Einfachschreibung, einf. Vokalschr. = einfache Vokalschreibung, mark. = markierte, b. = bei, KW = Kompetenzwert, LW = Leistungswert

Bemerkungen: _____

aus Thomé & Thomé, 2017, S. 59

13.7 Analyseraster Leemann

Analyseschema zum Kontrollidkat 9

NAME:	DATUM:		
1) PH-FEHLER: (Fehler im Bereich der Phonologie)			alphabetische Stufe
Leutfolge (Auslassung, Zufügung, Umstellung)			
(Wölk, Kände, karsic)			
Verwechslung (auflich oder visuell ähnlicher Buchstaben)			
(fus, dragen, Grug, Raser, Sonne, Wecker, ruck)			
Konsonantenhäufung (ch, ng, pf, sch, tsch)			
(luzen, ägellich, Alai, salt, ruzhan)			
andere Fehler			
<hr/>			
Total PH-Fehler:			
2) M-FEHLER: (Fehler im Bereich der Morphologie)			orthografische Stufe
a) Bausteine:			
Segmentation			
(Kunelick, Schiffahrt, benoit, unterwas)			
<hr/>			
b) Grundbausteine:			
Regel 1: Verlängerungsregel	(junt, plund, flu)		
Regel 2: Ableitungsregel	(resort, Herde)		
Regel 3: Kürzungsregel	(Gora, Matten, Karte)		
Regel 4: Doppelfachregel	(heitern, Peusche)		
Regel 5: Dehnungsregeln	(Bor, Netze, Mos)		
Regel 6: Scharfs-Regel	(Bros, Gieskanne, zusen)		
<hr/>			
Total M-Fehler:			
3) S-FEHLER: (Fehler im Bereich der Syntax)			
Grossschreibung			
(Tusa, ragen, beim singen, das rote Meer)			
Kleinschreibung			
(Owin, es schneit)			
<hr/>			
Total S-Fehler:			
<hr/>			
FEHLERTOTAL ALLER KATEGORIEN:			

© S. Leemann 154

aus Leemann, 2015, S. 154