

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Gabriele Hinney/Hans-Werner
Huneke/Astrid Müller/Swantje
Weinhold*

**DEFINITION UND MESSUNG
VON
RECHTSCHREIBKOMPETENZ**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.
S. 107-126.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Gabriele Hinney, Hans-Werner Huneke, Astrid Müller, Swantje Weinhold

DEFINITION UND MESSUNG VON RECHTSCHREIBKOMPETENZ

1. Einführung

1.1. Die Kompetenzdebatte

Das primäre Ziel der aktuellen Diskussion um obligatorische Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten ist die Evaluation der sprachlichen Kompetenzen unserer Schüler(innen), um eine verlässliche Basis für ihre Förderung zu erhalten. Anders als in der lernzielorientierten Didaktik geht es heute nicht allein um das, was Lernende können sollen, sondern auch um das, was sie tatsächlich können. Es geht um die Ausprägung ihrer Kompetenz als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen (vgl. Artelt et al. 2004).

Eng verbunden mit dem Anspruch an die Evaluation von Kompetenzen ist die Forderung, die Unterrichtsqualität unter anderem durch eine neue Aufgabekultur zu verbessern. Die Frage, wie dies umzusetzen ist, beantwortet die Bildungsforschung mit der Formulierung von Prinzipien bzw. Kriterien. Helmke et al. führen für „die Unterrichtsqualität im eigentlichen Sinne“ z. B. auf: inhaltliche Klarheit durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, individuelles Fördern durch individuelle Lernstandsanalyse und besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen, intelligentes Üben durch passgenaue Übungsaufträge, transparente Leistungserwartungen und förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt (Helmke et al. 2007, S. 52f.).

Die Schwerpunkte dieser empirisch ausgerichteten pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung liegen demzufolge auf der Instruktivität des Lernens, auf Konzepten zur Passung von Lehren und Lernen und auf Anforderungen in Lern- und Leistungssituationen.

Aufgabe der Fachdidaktik ist es nun, den eher abstrakten Kompetenzbegriff und die allgemeinen Prinzipien des guten Unterrichts durch domänenspezifische Kompetenzmodelle zu konkretisieren (Klieme et al. 2003). Denn die Klärung der Frage, was unter Rechtschreibkompetenz zu verstehen ist, ist ureigenstes Terrain der Sprachdidaktik.

Vor diesem Hintergrund ist der Vorschlag Ossners zu begrüßen, ein analytisches, heuristisches Kompetenzmodell zu diskutieren, das für die einzelnen Arbeitsbereiche des Faches Deutsch domänenspezifisches Wissen, Können und Bewusstheit auf der Grundlage von theoretischen und empirischen Ergebnissen beschreibt und begründet (Ossner 2006a). Die Verständigung auf ein Kompetenzmodell zum Deutschunterricht könnte dazu beitragen, „die Kluft zwischen der traditionell pädagogisch-psychologischen empirischen Forschung einerseits und der eher normativ und hermeneutisch geprägten Fachdidaktik andererseits“ (Helmke et al. 2007, S. 66) zu überwinden. Wünschenswert wäre es z. B., ein Gesamtkonstrukt Sprachkompe-

tenz unter Berücksichtigung der Rechtschreibkompetenz zu entwickeln und so zu beschreiben, dass ausdifferenzierte Teilkompetenzen empirisch validiert werden können. Mithilfe des Modells könnten dann Lern- bzw. Übungsaufgaben und Testaufgaben konzipiert werden.

Rösch und Wieser verweisen jedoch darauf, dass „die Forderung nach einer verstärkt empirisch ausgerichteten fachdidaktischen Forschung die Diskussionen über Inhalte und Normen nicht obsolet macht“ (Rösch/Wieser 2005, S. 222). Im Hinblick auf das Thema dieses Beitrags ist deshalb zu fragen, ob die schrifttheoretischen und lernpsychologischen Annahmen der vorliegenden Kompetenzmodelle dem Aneignungsprozess der Schrifflernenden angemessen sind – und welche Aufgaben dazu beitragen können, die Ausgangslage und Probleme von Schreibernern im Spannungsfeld von individuellen Lernprozessen und allgemeinen Kompetenzüberprüfungen angemessen berücksichtigen zu können (vgl. zur Produkt-Prozess-Problematik Fix 2007).

1.2. Die Relevanz des heuristischen Modells von Ossner

Obwohl bislang noch kein anerkanntes Kompetenzmodell für den Deutschunterricht vorliegt, besteht Konsens, was allgemein unter Kompetenz zu verstehen ist. Anzuführen sind in Anlehnung an Weinert: intelligentes Wissen, das nicht nur verfügbar, sondern auch erlernbar und damit im Unterricht vermittelbar ist, bereichsspezifisches Wissen (Fachwissen), Motivation und Bereitschaft zur Ausführung, soziale Aspekte und domänenspezifischer und integrativ-kumulativer Erwerb (Weinert 2002a). Das besondere Forschungsinteresse Weinerts galt der Frage, wie der Kompetenzerwerb durch die Qualität von Unterricht gefördert werden kann. Die These, dass Unterricht und der Erwerb bereichsspezifischen Wissens die kognitive Entwicklung des Einzelnen entscheidend beeinflussen, war für ihn grundlegend: „Gelernt wird im Prinzip nur, was Inhalt des aktiven Lernens der Schüler ist [...]. Die Qualität der Schule und die Effektivität des Unterrichts spielen für die Lern- und Leistungsfortschritte eine wichtige, für den häufigen Fall, dass keine geeigneten außerschulischen Lerngelegenheiten verfügbar sind, sogar die entscheidende Rolle.“ (Weinert 2002b, S. 24)

Ergebnisse der Schriftspracherwerbsforschung, die das Konzept des natürlichen Lernens in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen und eine strukturelle Parallelität zwischen dem primären Spracherwerb und dem Schriftspracherwerb aufzeigen (Brinkmann 1996; Thomé 1999; Eichler 2005), müssen vor dem Hintergrund der Kompetenzdefinition nach Weinert problematisiert werden. Aus empirischer Sicht sehen wir uns mit dem Problem konfrontiert, „dass das tatsächliche Gewicht von ‚eigenem Lernen‘ im Verhältnis zum ‚unterrichteten Lernen‘ nicht eingeschätzt werden kann“ (Naumann 2006). Aus theoretischer Sicht müssen wir überdies feststellen, dass Kompetenzbeschreibungen im Rahmen der Spracherfahrungskonzeption zu vage bleiben. Wenn Schröder-Lenzen schreibt, „Schriftspracherwerb im Kontext des Anfangsunterrichts knüpft an die Eigenaktivität der kindlichen Sprachaneignung an und schafft Sprach- und Schreibenanlässe, die es dem Kind ermöglichen, Einsichten in die Systematik der Schrift zu gewinnen“ (Schröder-Lenzen 2007, S. 41), dann wäre zu prüfen, was die Vertreter des Spracherfahrungsansatzes unter Schriftsystematik

verstehen. So zeigt z. B. eine Untersuchung in Bayern vom Schulanfang bis Ende Klasse 4, dass schwache Rechtschreiber – ungefähr ein Viertel der untersuchten Population – im Vergleich zu den durchschnittlichen Rechtschreibern im Verlauf der 2. Klasse besonders viel dazulernen. Trotzdem bleiben sie immer die schwächsten Rechtschreiber (Weinert/Helmke 1997, vgl. auch Kap. 2.1.). Da Wissen nicht nur Folge des Lernens ist, sondern auch seine Voraussetzung, bleibt zu fragen, ob der Unterricht für dieses Viertel unserer Schüler(innen) das Wissen bereitstellt, das ihren Voraussetzungen angemessen ist. Für eine Lehrkraft als Schriftkundige ist entscheidend, dass sie die Schriftsystematik aus der Sicht eines Schriftlernenden handlungsleitend erklären kann. Wir halten es deshalb für wichtig, die unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Grundlagen einzelner Ansätze offen zu legen und die Bedeutung der Sachlogik für die Definition der (Recht)schreibkompetenz zu begründen. Oder wie Ossner es ausdrückt: „Wie kann der Gegenstand der Orthographie, das deutsche Schriftsystem, so für Kinder modelliert werden, dass eine eigenaktive Regelbildung nicht einem Hasardspiel gleichkommt, sondern angeleitet wird, ohne daß das Ergebnis schon gegeben ist.“ (Ossner 1998, S. 5f.)

Die Bedeutung des Unterrichts für den Erwerb von bereichsspezifischem Wissen problematisiert Weinert in Auseinandersetzung mit der „Behauptung, dass fachlichen Leistungen in Zukunft eine immer geringere, fachübergreifenden Kompetenzen aber eine ständig wachsende Bedeutung zukommen wird“ (Weinert 2002b, S. 27). Aus seiner Sicht ignoriert diese These „die gut belegte Tatsache, dass Fächer nicht beliebige Wissenskonglomerate darstellen, sondern sachlogische Systeme, die Schüler aktiv und konstruktiv erwerben müssen, wollen sie schwierige inhaltliche Phänomene und Probleme tiefgründig verstehen und soll zukünftiges Lernen durch Transferprozesse erleichtert werden“ (ebd., S. 27).

Bereichsspezifisches Wissen für den Erwerb der Rechtschreibkompetenz bedarf sprachwissenschaftlicher Fundierungen. Didaktikerinnen, die in der Diskussion um Lernschwierigkeiten die angemessenen sprachtheoretischen Begründungen einfordern, sehen sich jedoch leicht mit dem Vorwurf einer zu einseitigen kognitiven Konzeption konfrontiert (vgl. u. a. Spiegel 1999, S. 440 in ihrer Kritik an Hinney und Röber-Siekmeier). Um diesen Vorwurf zu entkräften, ist Ossners heuristisches Kompetenzmodell (Ossner 2006a) für diesen Bereich eine hilfreiche Argumentationsstütze. Dies möchten wir im Folgenden kurz begründen. Ossner unterscheidet vier Dimensionen: Kompetenzinhalte, Wissensformen, Entwicklungsstufen und Anforderungsniveaus bzw. Niveaustufen. Da Kompetenzen unter einem normativen und unter einem empirischen Blickwinkel betrachtet werden können, müssen die Kompetenzdimensionen sowohl empirisch als auch theoretisch begründet werden. Die Kompetenzinhalte und Anforderungsniveaus (Wiedergeben, Zusammenhänge herstellen, Reflektieren und Beurteilen) leitet Ossner aus den KMK-Bildungsstandards mit einigen Veränderungen ab. Unter der dreigliederten Grobstruktur von Mündlichkeit (medial und konzeptionell), Schriftlichkeit (medial und konzeptionell) und Thematisierung der Unterrichtssprache lassen sich vier Kompetenzbereiche aufzeigen: Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen und Sprache thematisieren. Letzteres ist im Gegensatz zu den Bildungsstandards nicht als übergeordneter, sondern als gleichrangiger Kompetenzbereich ausgewiesen. Rechtschreib-

kompetenz ist sowohl bei Ossner als auch in den Bildungsstandards nicht als ein eigenständiger Bereich, sondern als integraler Bestandteil der Schreibkompetenz ausgewiesen. Bei dieser Einordnung besteht die Gefahr, Rechtschreibkompetenz als Technik der Textproduktion abzuwerten.

Rösch plädiert hingegen für eine andere inhaltliche Aufteilung. Sprache und Literatur sind nach ihrem Verständnis „als übergeordnete Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts aller Schulstufen gleichberechtigt zu betrachten und auf der Ebene der Konkretisierung integrativ zu behandeln“ (Rösch 2005, S. 94). Diese übergeordneten Kompetenzbereiche werden dann durch die drei Kompetenzbereiche Mündliche Kommunikation, Schreiben und Lesen/Rezipieren konkretisiert. Schriftsprachkompetenz, inklusive Orthografie und Grammatik, integriert Rösch in Anlehnung an die KMK-Standards in den Bereich Schreiben. Die Integration von Orthografie und Grammatik in den Bereich der Schriftsprachkompetenz ist aus unserer Sicht gut begründet. Schriftsprachkompetenz müsste nach unseren Überlegungen jedoch ebenfalls in den Kompetenzbereich Lesen und mündliche Kommunikation eingeordnet werden, denn Rechtschreibkompetenz kann als „eine Wieder-Aneignung der eigenen Sprachkompetenz – freilich auf höherem Niveau“ (Bredel 2004, S. 2) aufgefasst werden. Diese umfassende Deutung der Rechtschreibkompetenz als bewusster Sprachkompetenz ist ein Ergebnis der aktuellen Schriftlichkeitsforschung. Zukünftige didaktische Forschungen werden zeigen müssen, welche Kompetenzbereiche zu differenzieren sind. Dass die Einteilung der Kompetenzbereiche ausgesprochen schwierig ist, wird an dieser Stelle deutlich.

Die Kompetenzdimensionen der Wissensformen leitet Ossner aus der kognitionspsychologischen Lernpsychologie ab. In Anlehnung an Mandl et al. können verschiedene Aspekte beim Wissenserwerb, sogenannte Wissensformen, unterschieden werden (Mandl et al. 1986):

- deklaratives Wissen (propositionales Wissen oder Wissen über Sachverhalte),
- prozedurales Wissen (Wissen, das die Ausführung von Fertigkeiten steuert, das Können),
- Wissen um Problemlösungen (Problemlösewissen und Problemlösefertigkeiten),
- metakognitives Wissen (Wissen um die eigenen Kognitionen, Steuerung und Kontrolle des Lernens, Sprachbewusstheit).

Die Bedeutung des deklarativen Wissens für die Herausbildung der (Recht)schreibkompetenz wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Zum Beispiel schreibt Ossner: „Seit langem weiß man, dass deklaratives Wissen in der Orthographie keine Sicherheit bringt. Wer eine Rechtschreibregel aufsagen kann, kann noch lange nicht das in der Regel Ausgesagte richtig schreiben.“ (Ossner 2006b, S. 164) Gleichzeitig räumt Ossner jedoch ein: „Daraus darf nicht der Schluss gezogen werden, dass die Kenntnis von Regeln gänzlich unnötig wäre, vielmehr muss man den Schluss ziehen, dass diese Kenntnis so beschaffen sein muss, dass sie in das prozedurale Wissen übergehen kann.“ (Ebd., S. 164) Damit deklaratives Wissen in Können überführt werden kann, sind in Anlehnung an Anderson 1982 – grob gesehen – zwei Phasen zu unterscheiden: Die eigentliche Phase des Wissenserwerbs und die Phase der Wis-

sensoptimierung. In der Phase des Wissenserwerbs, der für einen konstruktiven Lernverlauf grundlegenden Phase, muss das Kind Handlungspläne für ganz bestimmte rechtschreibliche Problemlösungen analysieren und verstehen, d. h. das Kind muss rechtschreibliches Sachwissen hinsichtlich eines bestimmten rechtschreiblichen Problemlösungsprozesses so deuten, dass übertragbare Schlüsse (Wenn-dann-Beziehungen) als Handlungsplan, also prozedural, erworben werden. Beispielsweise kann ein Kind die amtliche Regel zur Setzung des doppelten Konsonantbuchstabens als grafische Markierung des kurzen Stammvokals nur dann anwenden, wenn es über das in den Regeln vorausgesetzte sprachliche Sachwissen (mindestens) operativ verfügt. Für ein Kind, das mit der begrifflichen Unterscheidung von „Vokal“ und „Konsonant“, „Vokalkürze“ und „Wortstamm“ nichts anzufangen weiß, ist somit die Regel wenig hilfreich. Unserer Meinung nach ist es deswegen sehr wichtig zu prüfen, ob Lernaufgaben an das sprachliche Wissen der Lernenden anknüpfen und intelligentes Vorgehen, wie z. B. Schlussfolgern und Transferieren, ermöglichen. Die Phase der Wissensoptimierung geht davon aus, dass langfristig das richtige Schreiben schnell, d. h. automatisiert, ablaufen muss, damit das Gedächtnis beim Schreiben entlastet wird. Aus diesem Grund lässt sich auch behaupten: Wer viele Wörter in verschiedenen Schreibsituationen richtig automatisiert schreibt, verfügt über Rechtschreibkompetenz.

Das Fertigkeitserwerbsmodell nach Anderson eröffnet für diese Problematik neue Gewichtungen und Aspekte, auch wenn es auf Bekanntes hinweist, wie z. B. auf das herkömmliche Zwei-Wege-Modell (Barry 1994). Unterschieden wird hier zwischen einem direkten lexikalischen Weg (Rückgriff auf ein angenommenes orthografisches Lexikon) und einem indirekten nichtlexikalischen Zugang (Wortkonstruktion durch phonologische Informationen). Für die Entwicklung der Zwei-Wege-Modelle zum Lese- bzw. Rechtschreibprozess waren jedoch Beobachtungen über die Zugriffsweisen bei der Worterkennung bzw. Wortschreibung von kompetenten Rechtschreibern maßgebend. Die kognitiven Anforderungen, die Schriftlernende meistern müssen, fanden in diesen herkömmlichen Modellen keine Berücksichtigung.

Auf dem Hintergrund der Spezifik des prozeduralen Wissens ist anzunehmen, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten, die häufig ihre Rechtschreibübungen mechanisch ausüben, mehr Zeit und Hilfestellungen für das Verstehen rechtschreiblicher Lösungen brauchen. Werden die Verstehensprobleme in der Phase des Wissenserwerbs nicht geklärt, kristallisiert sich vermutlich ein Aufgabenbewusstsein heraus, das sich auf mechanisches Üben und Auswendiglernen reduzieren muss. Die hohe Anzahl von teilweise chaotischen Variantenschreibungen bei Grundschulern lässt sich hiermit sehr gut erklären (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, S. 127; Löffler/Meyer-Schepers 2005, S. 97; Voss et al. 2007, S. 22).

Eng verbunden mit dem prozeduralen Wissen ist das Wissen um Problemlösungen (Strategien). Da allgemeiner Konsens besteht, Schriftspracherwerb als sprachanalytischen Problemlösungsprozess zu deuten, bleibt zu überprüfen, mit welchen Strategien und Problemlösungen die Kinder ihre „Schrift-Spracherfahrungen“ (Eisenberg/Feilke 2001, S. 6) strukturieren und ordnen. Die Bildungsstandards sprechen in diesem Zusammenhang von Mitsprechen, Ableiten und Einprägen. Ob Kinder mit diesen Strategien zum sprachanalytischen Problemlösungsprozess geführt werden

können, muss jedoch empirisch überprüft werden. (Vgl. zur Kritik an der Strategie des Mitsprechens als sprachanalytische Lösung Röber-Siekmeyer 2001; Hinney 2004, S. 78; Eisenberg/Fuhrhop 2007, S. 27f.)

Nach heutigem Forschungsstand nimmt das metakognitive Wissen in der Kompetenzdebatte eine zentrale Stellung ein. Mittlerweile hat sich in der Literatur folgende Modellvorstellung herauskristallisiert. Danach ist kompetentes Lernen – *expert learning* – als reflexiver Prozess zu verstehen, in dem der Lerner den interaktiven Zusammenhang von Lernaktivitäten, Gegenstand, spezifischer Zielsetzung und Voraussetzungen hinsichtlich Wissen und Motiven aktiv steuert. Der kompetente Lerner ist in der Lage, den eigenen Lernprozess zu beobachten und zu überwachen und sein Vorgehen bei auftretenden Schwierigkeiten zu korrigieren. Selbstgesteuertes Lernen ist – in eine griffige Formel gefasst – ein dynamisches Zusammenwirken von „skill and will“ und damit eine komplexe Leistung der Selbstregulation des Ichs (Baumert 1993, S. 328).

Stagnationen bei der Kompetenzentfaltung könnten neben dem Fehlen bereichsspezifischen Wissens und Könnens somit auch auf mangelnde Motivation und ein negatives Selbstkonzept zurückzuführen sein. May spricht in diesem Zusammenhang vom Mangel an heuristischer Kompetenz (May 1990). Das Fazit seiner Untersuchungen ist, dass sich gute von schwachen Lernern dadurch unterscheiden, wie sie vorhandene Möglichkeiten für die Lösung von Schreibproblemen nutzen und wie sie sich den Problemen stellen. Wortauslassungen und willkürliche Schreibungen legen nach May nahe, solche Pseudowörter als „Notfallreaktionen“ zu deuten (ebd., S. 253). Der Aspekt der heuristischen Kompetenz verdeutlicht noch einmal sehr gut, wie wichtig individuelle Lernbeobachtungen bei der Kompetenzüberprüfung sind (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.).

Der Erwerb von metakognitivem Wissen für den Rechtschreiberwerb bedeutet auch Erwerb „metasprachlicher Kompetenz“, die wiederum eng mit den Begriffen der Sprachreflexion und der Sprachbewusstheit verbunden ist. Ossner definiert Sprachbewusstheit als Anregung des inneren Monitors als Handlungskontrolle (Ossner 2007). Andresen/Funke sprechen von „kognitiver Orientierung beim Sprachgebrauch“ (Andresen/Funke 2003). Nach heutigem Forschungsstand ist es die phonologische Bewusstheit, die den (Recht)Schrifterwerb entscheidend beeinflusst. Die Forschungsergebnisse zu diesem Bereich sind vielfältig, auch wenn im Detail nicht geklärt ist, was darunter zu verstehen ist (vgl. Schröder-Lenzen 2007, S. 34). Mit der Erkenntnis, dass sich das phonologische Bewusstsein mit der Aneignung der Schrift erst herausbildet (vgl. Günther 1998), müssen die zahlreichen Untersuchungen zur phonologischen Bewusstheit als signifikante Vorhersage der Rechtschreibkompetenz anders bewertet werden. Schon 1987 weisen Wagner und Torgesen darauf hin, dass in kaum einer Untersuchung die von den Kindern bereits beherrschten Schriftkenntnisse berücksichtigt werden. In Verbindung mit dem Aspekt der konzeptionellen Schriftlichkeit ist zu vermuten, dass es sich bei der phonologischen Bewusstheit eher um ein Epiphänomen handelt (Wagner/Torgesen 1987).

Im Hinblick auf das Ziel, Lernern Kontrolle über ihren Lernprozess gewinnen zu lassen, sollten Kompetenzprüfungen zeigen, ob Kinder mit dem erworbenen Sprach-

Sprachwissen (deklarativ und prozedural) metakognitiv ihre rechtschreiblichen Zweifelsfälle beim Schreiben selbstständig klären können.

Für die didaktische Relevanz der Wissensformen ist anzumerken, dass sie nicht gleichwertig nebeneinander stehen, sondern eher in einer hierarchischen Ordnung miteinander verbunden sind, wobei sie – im Sinne heuristischer Begriffe – Aspekte der umfassenden Wissensbasis darstellen, die bei der Definition der Schriftsprachkompetenz zu berücksichtigen sind. Das bisher Dargestellte zeigt, dass die begrifflichen Unterscheidungen nicht absolut, sondern eher akzentuierend zu werten sind. Strategien, die in den mentalen Handlungsplänen den hierarchisch höheren Platz einnehmen, werden von den Prozeduren abgegrenzt, um den Aspekt der Bewusstheit und Kontrollierbarkeit hervorzuheben (vgl. Hinney 1997).

Um zu zeigen, welches Wissen in Aufgaben vorausgesetzt wird und welches generiert werden kann, stellen wir nun exemplarisch Aufgaben aus ausgewählten Bereichen des Schriftsprachunterrichts vor.

2. Aufgaben und Kompetenzen

Wenn es zutreffend ist, dass Wissen – deklaratives, prozedurales und metakognitives – nicht durch direkte Unterrichtung auf die Lernenden übertragen, sondern von ihnen in handelnder Auseinandersetzung mit den Gegenständen angeeignet und konstruiert wird, dann kommt der Gestaltung von Aufgaben eine besondere Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse zu. Denn Aufgaben nehmen eine vermittelnde Rolle zwischen den Gegenständen, hier also den Strukturmerkmalen der Orthografie in einer Sprache, und den lernwirksamen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen ein. Aufgaben haben eine doppelte Funktion: Erstens tragen sie zur Bündelung und Fokussierung von Aufmerksamkeit auf bestimmte Ausschnitte aus dem zu erwerbenden Gegenstandsbereich bei und zweitens initiieren sie die (möglichst lernwirksamen) Tätigkeiten, die spezifische Kompetenzen zugleich fordern und fördern. Dabei zielen unterschiedliche Typen von Aufgaben auf unterschiedliche Aspekte des Kompetenzerwerbs. Es lassen sich zwei Typen von Aufgaben unterscheiden: domänenübergreifende und domänenspezifische Aufgaben.

2.1. Domänenübergreifende Aufgaben

Domänenübergreifende Aufgaben sind teils sach- und lebensweltbezogen, zugleich zielen sie aber auch auf die Kompetenzerweiterung der Lernenden. Zu ihrer Bewältigung sind Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen (Domänen) erforderlich. Bei Schreibaufgaben gehört neben der Textkompetenz auch die Rechtschreibkompetenz dazu. Wer einen Aufsatz schreibt, wer eine Einladung für den Elternabend verfasst, wer in der Schuldruckerei einen Flyer für eine Aufführung des Schulchores setzt, wer ein Übungsblatt für die Mitschüler entwirft, wer einem jüngeren Schüler Nachhilfeunterricht gibt, ist auch in seiner Rechtschreibkompetenz gefordert. Die kognitive Fertigkeit des Rechtschreibens steht zwar nicht im Zentrum solcher Aufgaben, denn die Schüler(innen) erhalten keine gezielte und strukturierte Förderung. Berücksichtigt man aber die anderen Komponenten der eingangs zugrunde gelegten

Definition des Kompetenzbegriffs von Weinert, so liegt der Hinweis nahe, dass domänenübergreifende Aufgaben im Unterricht als Rahmen benötigt werden. Aus ihnen ergeben sich die Handlungsziele, die die Lernenden verfolgen, wenn Unterricht gelingt (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 1.2. zur Ausbildung der Metakognition).

2.2. Domänenspezifische Aufgaben

Diesen Aufgaben liegt eine fachdidaktische Modellierung des domänenspezifischen Gegenstandes zugrunde, in die Annahmen zum Gegenstand „Schriftsprache“ und zum Aneignungsprozess eingehen. Sie strukturieren den Gegenstand durch Auswahl und Modellierung so vor, dass Kinder und Jugendliche sich das relevante Sprachwissen gezielter aneignen können und, bildlich formuliert, nicht in Sackgassen geraten. Je nach Ansatz wird ihnen z. B. mithilfe von Anlauttabellen der Weg zum segmentalen Lautieren und zum phonographischen Schreiben gewiesen oder durch anders strukturierte Hilfen z. B. zur Analyse der silbischen oder morphologischen Struktur von Wörtern. Inwieweit die individuellen Aneignungsprozesse der Schreibernovizen diesen Konzeptionen des Lehrens allerdings tatsächlich folgen können, ist nur empirisch zu klären (vgl. die Daten von Weinhold in Kap. 2.3.).

Domänenspezifische Aufgaben können unterschiedliche Funktionen im Aneignungsprozess wahrnehmen. Danach lassen sich drei Untergruppen unterscheiden: Testaufgaben, Lern- bzw. Erarbeitungsaufgaben und Übungsaufgaben.

Testaufgaben dienen der Überprüfung der erworbenen Kompetenz. Sie setzen eine Modellierung der Kompetenz voraus und erlauben quantitative und qualitative Aussagen, die auch Grundlage von didaktischen Entscheidungen zur Förderung sein können. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es sehr schwierig ist, aus einer qualitativen Fehleranalyse eines Rechtschreibtests Schlüsse auf die vorhandene Kompetenz zu ziehen (vgl. veröffentlichte Kompetenzmodellierung auf der Grundlage von Fehleranalysen bei Thomé 1999; May 2002; Löffler/Meyer-Schepers 2005; Naumann 2006; Voss et al. 2007), denn Rechtschreibkompetenz ist viel umfassender zu deuten (vgl. Kap. 1.2.). Es kann somit als Forschungsdesiderat gewertet werden, Testaufgaben zu formulieren, die überprüfbare Aussagen über die Rechtschreibkompetenz des einzelnen Lernalters ermöglichen.

Lern- bzw. Erarbeitungsaufgaben fördern oder ermöglichen die Aneignung und Ausdifferenzierung subjektiver Regelhypothesen und metasprachlicher Prüfoperationen bei den Lernenden, die dann die Sprachverwendung auf dem jeweiligen Erwerbsniveau steuern. Diese Hypothesen können explizit und formulierbar sein, oft werden sie aber impliziten Charakter haben und ein intuitives Rechtschreibkönnen ausmachen. Aus unterschiedlichen rechtschreibdidaktischen Positionen ergeben sich notwendigerweise unterschiedliche Erarbeitungsaufgaben. Hier wird ja die Wissensbasis gelegt, wie sie nach den Grundannahmen des jeweiligen Ansatzes zentral für die Definition der Rechtschreibkompetenz ist.

In Abbildung 1 sind z. B. drei Aufgaben aus unterschiedlichen rechtschreibdidaktischen Positionen zusammengestellt. In allen Beispielen sollen die Kinder strukturelle Eigenschaften von geschriebenen Wörtern erkennen. Es geht um das orthografi-

sche Problem: Wann schreibe ich <i>, wann schreibe ich <ie>? Ob Kinder mit diesen Aufgaben das angemessene prozedurale Wissen erwerben, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Wir können jedoch feststellen, welches deklarative Wissen vorausgesetzt wird und ob dieses Wissen geeignet ist, übertragbare Schlüsse zu ziehen. Überdies lässt sich belegen, ob die Perspektive des Schriftlernenden eingenommen wird.

Abb. 1:

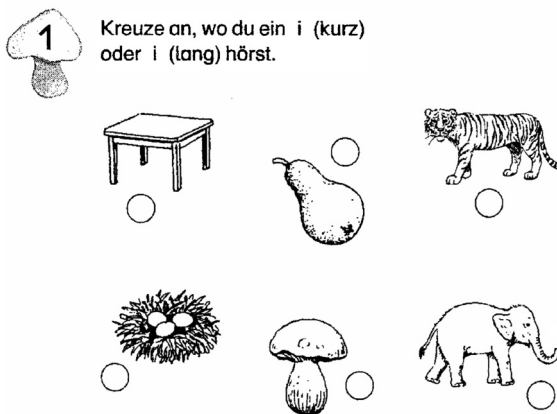
Beispiel 1 (vgl. Foster 2007, S. 10):

ie

Suche Wörter mit e nach langem i

Beispiel: die Wiese, die Wiesen

Beispiel 2 (vgl. Metze 2002, S. 305):



Beispiel 3 (in Anlehnung an: Pagel/Hinney 2007, S. 18):

i oder ie ?

Untersuche die Schlüsselwörter mit der Silbenprobe. Achte auf die Silbengrenze. Findest du eine Lösung für das Problem: Wann schreibe ich i, wann ie?

Winter

Biene

Tinte

Liebe

Hilfe

Kiefer

Beispiel 1 knüpft an die herkömmlichen Erklärungen der Schulorthografie an. Das Kind muss wissen, was ein langer Vokal ist. Ein sprachanalytischer Problemlösungsprozess des Lernenden wird erschwert, da in der Aufgabe nicht zwischen gesprochener und geschriebener Wortform unterschieden wird. Ein Kind, das noch

keine Sprachdifferenzbewusstheit ausgebildet hat, wird auch nicht mit der Kategorie „langer Vokal“ operieren können. Den Lernern wird mit dieser Aufgabe außerdem die Hypothese nahe gelegt, dass es für das „lange i“ zwei „gleichberechtigte“ Repräsentanten gibt. Dass <ie> in nativen Wörtern die regelhafte Graphemkorrespondenz zu /i:/ ist, bleibt unklar.

In Aufgabe 2 wird wiederum die Kategorie „langer Vokal“ in Anlehnung an die Erklärung der Schulorthografie vorausgesetzt. Es gibt somit wiederum die gleichen Probleme wie im ersten Beispiel. Überdies zeigt die Auswahl der Wörter einen schriftlastigen Blick der Aufgabensteller. Denn das /i/ im Wort Birne wird selbst in der Standardlautung durch das vokalisierte [r] diphthongisiert. Somit ist das Wort für den Wissenserwerb „kurze und lange Vokale“ nicht geeignet. Dass <Tiger> keine typische Schriftstruktur im Deutschen ist und daher nicht sinnvoll zur Analogiebildung genutzt werden kann, fällt in dieser Übung zwar nicht ins Gewicht, dennoch sollte Wortmaterial dieser Art vermieden werden, wenn man Kinder im Schriftspracherwerb nicht auf Umwege lenken will. Außerdem ist die Aufgabe unpräzise formuliert. Sie suggeriert, dass in allen gesuchten Wörtern ein /i/ oder /i:/ vorkommt.

Beispiel 3 folgt den Ergebnissen der Schriftlichkeitsforschung in Anlehnung an Eisenberg (vgl. Pagel/Hinney 2007). Vorausgesetzt wird das Operieren mit „offener“ und „geschlossener Silbe“ in prototypischen Zweisilbern (für die Kinder „Schlüsselwörter“). Durch die Aufgabenstellung ist das Entdecken der phonologischen Regeln explizit gefordert. Gesetzmäßigkeiten der morphologischen Regularitäten folgen erst im zweiten Schritt. Durch den Einblick in die Baumuster der geschriebenen Wortformen und das experimentierende Beobachten von gesprochenen und geschriebenen Wortformen wird die Kategorie „langer“ bzw. „kurzer“ Vokal als Element einer Explizitlautung angebahnt und nicht wie in Beispiel 1 und 2 als gegeben vorausgesetzt. Als mentaler Plan könnte folgender Schluss gezogen werden: „Wenn die Silbe im Schlüsselwort geschlossen ist, schreibe ich <i>. Wenn die Silbe offen ist, schreibe ich <ie>.“ Neben der Lösung eines orthografischen Problems rückt ebenfalls der Prozess des Schlussfolgerns und Transferierens in den Blickpunkt des Lernens.

Übungsaufgaben dienen der Anwendung, Übertragung, Habitualisierung und Automatisierung der zum Erwerb anstehenden Regelhypothesen und metasprachlichen Prüfoperationen (Phase der Wissensoptimierung). Sie grenzen einen Übungsgegenstand ab und stellen die Lernenden vor entsprechende Sprachverwendungsprobleme. Ähnliche, nur begrenzt variierende Probleme werden wiederholt bearbeitet; es wird erwartet, dass dabei immer weniger Zeit benötigt und immer weniger Aufmerksamkeit absorbiert wird und dass die Häufigkeit von Performanzfehlern abnimmt. Übungsaufgaben sollen also Fähigkeiten automatisieren, um Probleme in unterschiedlichen Lernsituationen zu bewältigen und zunehmend selbständig zu erfassen.

Die Aufgaben in Abbildung 2 würden diesem Anspruch genügen. Beispiel 4 muss dazu jedoch mit dem Zusatz erweitert werden: „Begründe deine Entscheidung. Bei welchen Wörtern bist du noch unsicher?“ Dann nämlich könnte eine solche Aufgabe genutzt werden, um möglicherweise intuitives deklaratives Wissen in explizites

Wissen zu überführen bzw. metakognitives Wissen über den eigenen Kompetenzstand anzubahnen.

Abb. 2:

Beispiel 4 (Krause 2007, S. 23):

Rechtschreibprüfung am PC

Die Rechtschreibprüfung am PC hat Wörter in Florians Text unterstrichen. Kreuze das Wort an, das in den Satz passt. Schreibe den Satz richtig auf.

Der Ball rolt durch den Regen.

rojt <input type="checkbox"/>	_____
rot <input type="checkbox"/>	_____
rollt <input type="checkbox"/>	_____

Der blits schläkt in einen Baum.

Bluts <input type="checkbox"/>	schräkt <input type="checkbox"/>	_____
Blins <input type="checkbox"/>	schläft <input type="checkbox"/>	_____
Blitz <input type="checkbox"/>	schlägt <input type="checkbox"/>	_____

Es brännt.

bräunt <input type="checkbox"/>	_____
brennt <input type="checkbox"/>	_____

Der Ball rolt schnel weiter.

rojt <input type="checkbox"/>	schnell <input type="checkbox"/>	_____
rot <input type="checkbox"/>	scheel <input type="checkbox"/>	_____
rollt <input type="checkbox"/>		_____

Bei diesem Wort fiel dem Programm kein Fehler auf, obwohl es „wieder“ heißen muss.

Beispiel 5 (Huneke 2005, S. 14):

Schüler(inne)n der Sekundarstufe („Schreibexperten“) wird der Text eines Schreibnovizen mit seinen charakteristischen (Fehler)schreibungen vorgelegt. Im Gespräch mit der Lehrkraft oder im Unterricht werden die von den Schülern inzwischen erworbenen Verfahren und Wissensbestände zur Vermeidung solcher Fehler, z. B. beim <ie>, thematisiert.

Ein Austausch mit und zwischen den Lernenden, wie in dieser Aufgabe angelegt, kann auch die Thematisierung und Bewusstwerdung sprachlicher Strukturen und der eigenen Problemlöseprozesse beim Rechtschreiben fördern, die Komponenten einer als heuristisch verstandenen Rechtschreibkompetenz sind (vgl. Kap. 1.2.).

In beiden Übungsaufgaben müssen sich die Lernenden aus einer Position relativ sicherer Rechtschreibkompetenz heraus äußern. Sie machen sich spezifische Aspekte dieser Kompetenz bewusst und bilden entsprechende Begriffe (Konzepte). Diese Aufgaben können folglich erst sinnvoll eingesetzt werden, wenn die Regularitäten der verschiedenen orthografischen Problemlösungen für das Kind einsichtig geworden sind.

Ob eine Aufgabe lernförderlich ist, zeigt sich also erst im direkten Austausch mit den Lernenden (vgl. unter Kap. 1.1. das Prinzip der Passung von Lehren und Ler-

nen). Die Überprüfung dieser Passung ist ein wichtiges, aber äußerst schwieriges Forschungsvorhaben. Das zeigen erste Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung zur Aufdeckung dieser Zusammenhänge, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.3. Zur *Lernwirksamkeit von Aufgaben in verschiedenen didaktischen Konzeptionen*

Wie in Kapitel 1.2. mit Bezugnahme auf Weinert ausgeführt, muss es unser besonderes Interesse sein, weitere Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie im Unterricht der Aufbau und die Entwicklung von bereichsspezifischem Wissen und Können gefördert werden kann. Dafür ist es hilfreich, Rechtschreibleistungen in Abhängigkeit von didaktischen Konzepten zu untersuchen und daraus Rückschlüsse auf die Lernförderlichkeit von Aufgaben und deren Passung in Lehr-Lernprozessen zu ziehen, aber es ist nicht einfach. Da Unterricht ein hochkomplexer Prozess ist, in dem ein didaktisches Konzept neben einer Vielzahl anderer Variablen wirkt und dadurch ganz unterschiedliche Ausprägungen erfahren kann, ist bei der Interpretation des Zusammenhangs zwischen Rechtschreibleistungen und Unterrichtskonzept Vorsicht geboten. Was im Einzelnen genau dazu geführt hat, dass Schülerin A mit Konzept X beispielsweise die Schärfungsmarkierung ein halbes Jahr früher gelernt hat als Schüler B mit Konzept Y, ist schwer zu sagen. Dennoch wird immer wieder betont, „daß Unterschiede in Unterrichtsmerkmalen die Entwicklung von Rechtschreibleistungen in der Tat signifikant beeinflussen“ (Schneider et al. 1997, S. 129).

Hinzu kommt – wie bei aller Erforschung von Kompetenzen (vgl. Ossner 2006a, S. 7) – die grundsätzliche Schwierigkeit, Rückschlüsse von *Lernerleistungen* auf Kompetenzen zu ziehen, und die besondere Schwierigkeit, aus diesen – angenommenen – Kompetenzen die Güte von Konzepten abzuleiten. Dazu Brügelmann und Brinkmann:

„Nach 30 [...] Jahren in der Forschung zum Schriftspracherwerb haben wir die Hoffnung aufgegeben, dass man die Überlegenheit irgendeines pädagogischen ‚Konzepts‘ oder einer didaktischen ‚Methode‘ empirisch beweisen könne. Eine gründliche Auseinandersetzung mit empirischen Befunden halten wir aber nach wie vor für wichtig. Sie hilft, das Potenzial, die Risiken und vor allem konkrete Randbedingungen genauer zu erkennen, die für eine erfolgreiche Umsetzung der ‚Konzepte‘ bzw. ‚Methoden‘ zu bedenken sind“ (Brügelmann/Brinkmann 2006, S. 2).

Eingedenk dieser Schwierigkeiten und Chancen ist es aufschlussreich zu analysieren, ob und wie sich die verschiedenen Annahmen über die Sachlogik des Lerngegenstandes Schriftsprache und dessen Erwerb in den Schreibungen der Lerner niederschlagen. Gerade im Hinblick auf die etwa 25% der Kinder, die nach vier Jahren Grundschule regelmäßig die Schriftsprache nicht hinreichend beherrschen, ist es dabei besonders wichtig zu sehen, ob und wie sich die Lern(miss)erfolge im unteren Viertel quantitativ und v. a. qualitativ unterscheiden. In einer Längsschnittuntersuchung von Swantje Weinhold ist dies geschehen: Lernergebnisse, die auf Basis von drei didaktischen Modellierungen, nämlich Fibel-Konzept („Fara und Fu“, „Tobi-Fibel“), „Lesen durch Schreiben“ (Reichen) und der „Silbenanalytischen Methode“

(Röber) entstanden sind, wurden über die gesamte Grundschulzeit hinweg in zwölf Klassen erhoben und werden derzeit ausgewertet (vgl. Weinhold 2006).

Fragt man danach, was gute, lernwirksame Aufgaben für den Schriftspracherwerb sein können, sind zunächst folgende vorläufige Ergebnisse aus der Untersuchung von Weinhold für Ende Klasse 4 interessant:

Die Zahl der Kinder, die am Ende von Klasse 4 in der Hamburger Schreibprobe (HSP) einen unterdurchschnittlichen Prozentrang von ≤ 40 haben, beträgt insgesamt 97. Das sind 41,3% aller getesteten Kinder ($n = 235$). 19,6% dieser Kinder haben dabei einen Prozentrang von ≤ 25 . Damit liegt auch in dieser Untersuchung ein durchaus typisches Ergebnis vor: Bei rund einem Fünftel der Kinder muss von erheblichen Rechtschreibschwierigkeiten gesprochen werden. Sieht man sich an, wie sich diese leistungsschwächeren Kinder auf die Konzepte verteilen, ergibt sich folgendes Bild:

Konzept (im Durchschnitt)	PR 0-25	PR 26-40
Fibel	16,3%	11,9%
LdS	23,0%	27,7%
Silbe	20,5%	28,2%

Tab. 1: Unterdurchschnittliche Leistungen in der HSP

Die Zahl der Kinder, die auf Basis des Konzeptes „Lesen durch Schreiben“ insgesamt unterdurchschnittliche Leistungen zeigt, ist mit 50,7% sehr hoch und bestätigt die Relevanz eines sachadäquaten Rechtschreibkompetenzmodells wie in Kapitel 1.2. ausgeführt. Der systematische Schriftspracherwerb mit der silbenanalytischen Methode nach Röber führt mit dem Messinstrument HSP – entgegen den Ergebnissen aus den ersten beiden Schuljahren – zu ähnlichen Ergebnissen: Fast die Hälfte der Kinder zeigt Leistungen unter dem Durchschnitt; ein Fünftel erzielt einen Prozentrang bis 25. Bei der Arbeit mit einer Fibel liegt ein knappes Drittel der Leistungen unter dem Durchschnitt und etwa ein Sechstel der Schüler(innen) kommt nicht über einen Prozentrang von 25.

Es ist allerdings an dieser Stelle wichtig zu bedenken, dass hier zunächst nur Durchschnittswerte dargestellt worden sind. Es gibt bei allen Konzepten ein Leistungsspektrum innerhalb der Klassen und innerhalb der Gruppen, die nach dem gleichen Konzept unterrichtet werden. Besonders groß sind die Leistungsunterschiede bei dem Konzept „Lesen durch Schreiben“. Während in einer der Klassen zwölf von 23 Kindern einen Prozentrang bis 25 erreichen, sind es in den anderen Klassen durchschnittlich 1,5 Kinder. Dieses Ergebnis entspricht älteren Untersuchungen (vgl. u. a. Hütts-Graff 1998; Schröder-Lenzen/Mücke 2005), in denen bei der Verwendung des Konzeptes „Lesen durch Schreiben“ ebenfalls deutlich höhere Leistungsschwankungen festgestellt werden konnten als bei anderen Ansätzen. In einer kritischen „Übersicht über Befunde der Forschung“ kommen Brügelmann/Brinkmann (2006, S. 1) insgesamt zu einem anderen Ergebnis: „Empirisch belegt ist die didaktische Fruchtbarkeit des freien Schreibens im Anfangsunterricht, und zwar für alle

Leistungsgruppen, d. h. entgegen häufiger Behauptungen – auch für die leistungsschwächeren SchülerInnen“ (ebd., S. 1).

Wichtiger und aufschlussreicher als dieses quantitative Ergebnis ist für die Konzeption von Lernaufgaben daher die Frage, ob sich die Rechtschreibleistungen der leistungsschwächeren Kinder qualitativ unterscheiden. Als ein zentrales Ergebnis der pädagogisch-didaktischen Forschung zum Schriftspracherwerb bis 1997 halten Schneider et al. fest: „Die einzelnen Methoden betonen verschiedene Fertigkeiten, die in der Anfangszeit zu charakteristischen Schriftsprachresultaten führen“ (Schneider et al. 1997, S. 87). Dies ist ein Ergebnis, das in der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden kann. Im ersten und zweiten Schuljahr lässt sich einer Vielzahl von Schreibungen zunächst aller Leistungsgruppen ansehen, welches didaktische Konzept im Unterricht leitend war. Dazu zwei Beispiele aus dem ersten und zweiten Schuljahr von drei Kindern, die am Ende von Klasse 4 einen HSP-Prozentrang von 33 bzw. 35 haben:

	Löwe	Brillen	Stiefel	Leiter	Gürtel
Fibel	LOWE	Brelen	STifel	Leita	Gütl
LdS	LÜWE	BRILN	SCHDIWL	LEIEA	GÄTL
Silbe	Löwe	BrLen	Stifel	Leiter	GühTEL

Tab. 2: Schreibungen aus Mitte Klasse 1 (Wortmaterial aus selbst entwickeltem Test)

	Hammer	Zwiebel	Leiter	Gürtel
Fibel	Hamma	Zwibel	leiter	Görtel
LdS	HARMA	Siwibel	LEITA	GÜRTL
Silbe	Hammer	Zwibel	Leiter	Gürtel

Tab. 3: Schreibungen aus Mitte Klasse 2 (Wortmaterial aus selbst entwickeltem Test)

Hier kann nur auf einige markante Unterschiede, die stellvertretend für viele Schreibungen ihrer Art stehen, verwiesen werden:

- „LdS-Kinder“ schreiben – z. T. bis weit in die dritte und vierte Klasse hinein – überwiegend Großbuchstaben auch im Wortinneren. Ihre Verschriftungen zeigen das, was häufig als phonematische Strategie bezeichnet wird, nämlich den Versuch, die Wörter – verstanden als Kette von Lauten – Segment für Segment abzubilden, was notwendig zu Normverstößen führen muss.
- Die „Fibelkinder“ differenzieren schon früh zwischen Groß- und Kleinbuchstaben und sind sicherer in der Bestimmung der Akzentvokale. Reduktionssilben und Schärfungsmarkierungen erfassen sie unregelmäßig sicher.
- Die „Silbenkinder“ sind schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihres Schriftspracherwerbs in der Lage, die Reduktionssilben <e, en, el, er> korrekt zu verschriften. Früher und sicherer als die Fibel- bzw. „LdS“-Kinder erfassen sie alle Silbenkerne eines Wortes, wenn auch noch nicht immer mit dem richtigen Vokal. Schärfungsmarkierungen werden eher korrekt verschriftet als von anderen Kindern. Dies entspricht den Schwerpunkten, die in der systematischen Auseinandersetzung mit Schrift im Unterricht gesetzt werden (vgl. Röber 2006).

Wie sich diese Ergebnisse auf die unterschiedlichen Inhalte und Schwerpunkte der Aufgaben im Unterricht mit verschiedenen didaktisch-methodischen Konzepten im Einzelnen zurückführen lassen, wurde in den Beispielen in Kapitel 2.2. angedeutet, bedarf aber weiterer Auswertungen.

Derartige qualitative Unterschiede lassen sich bei den Kindern, die am Ende von Klasse 4 einen Prozentrang von max. 25 haben, nicht mehr deutlich erkennen, d. h. es lässt sich nicht mehr von konzeptspezifischen Fehlern sprechen. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Lernerinnen und Lerner mit größeren Schwierigkeiten ohne ein klares bzw. einheitliches System arbeiten, unabhängig davon, welches didaktische Konzept ihrem Unterricht zugrunde lag. Das zeigen die folgenden Schreibungen:

Konzept	Hausschuhe	Windmühle	Trecker	Rüssel	Läuferin	Zwiebel
Fibel	Hauschur	Windmülle	Treker	Rüssel	Leuverin	Zwiebel
LdS	Hausschue	Windmüle	Treker	Rüsel	Loiferin	Zwibil
Silbe	Hausschuhe	Wintmühle	treka	Rüsell	Leufferihn	Zwibel

Tab. 4: Schreibungen aus Ende Klasse 4

Keine dieser Schreibungen überrascht. Jeder, der sich mit Rechtschreiblernen befasst, kennt solche Fehler und wird sie – mit je unterschiedlichem Bezug auf die Schriftlogik – im Hinblick auf ihre Ursache/ihre Quelle deuten. Die Ergebnisse bestätigen die in Kapitel 1.2. angeführte These von der „Notfallreaktion“. Die Wortschreibungen zeugen nicht von differenziertem Wissen, obwohl die Kinder schon viel über Orthografie gelernt haben. Offensichtlich ist es dem Unterricht nicht gelungen, die Lerner in der Ausbildung einer für die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz notwendigen Wissensbasis (vgl. Kapitel 1.2.) hinreichend zu unterstützen. Um die Gründe dafür zu ermitteln, reicht es nicht aus, die konzeptabhängigen Rechtschreibleistungen der gesamten Stichprobe zu ermitteln. Es bedarf genauerer Analysen einzelner problematischer Lernentwicklungen im Kontext des jeweiligen didaktischen Konzeptes (vgl. dazu die Kriterien von Helmke in Kap. 1.1.): Haben die jeweiligen Aufgaben auch die Lernvoraussetzungen dieser Kinder berücksichtigt? Welche Funktion kommt Erwerbs-, Übungs- und Testaufgaben jeweils in Bezug auf den Wissenserwerb, das orthografische Können und die Sprachbewusstheit zu? Wo hat es im Unterricht keine Passung der Lehr- und Lernprozesse gegeben? Welche Faktoren haben außerdem eine Rolle gespielt? Diese Fragen müssen weiter bearbeitet werden, da wir aus verschiedenen Untersuchungen wissen (u. a. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995; Bos/Pietsch 2004), dass sich Rechtschreibschwierigkeiten wie die oben gezeigten nicht „auswachsen“ oder sich ignorieren lassen, sondern im Gegenteil das weiterführende Lesen und Schreiben, in denen die Orthografie zunehmend integraler Bestandteil werden muss (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler in diesem Band), erheblich negativ beeinflussen.

3. Fazit

Rechtschreibkompetenz ist in ihrem Kern die Fähigkeit, so lässt sich abschließend feststellen, viele Wörter in verschiedenen Schreibsituationen richtig und

weitgehend automatisiert schreiben zu können. Sie lässt sich als solche klar von anderen Anforderungsbereichen abgrenzen. In ihrem Bedingungsgefüge ist sie allerdings mit dem Gebrauch der gesprochenen Sprache, dem Schreiben als Produzieren von Texten, dem Lesen und der Sprachthematizierung verknüpft, so dass sie als Teil einer heuristisch charakterisierten Gesamtkompetenz zu betrachten ist. Erhebungs- oder Beobachtungsverfahren zur Messung von Rechtschreibkompetenz müssen dies berücksichtigen, Aufgaben müssen es ebenfalls. Für ein ausgewogenes Kompetenzprofil müssten demzufolge unterschiedliche Anforderungsbereiche, wie z. B. das Schreiben von Wörtern und Sätzen nach Diktat, das Schreiben im Zusammenhang von komplexen Schreibaufgaben und das Korrigieren von eigenen und fremden Textentwürfen, hinzugezogen werden.

Rechtschreibkompetenz kann nur auf der Grundlage einer zuverlässigen Modellierung des Gegenstands Schriftsprache gefasst werden. Diese Modellierung muss die Grundlage von Lernaufgaben sein, in deren Bearbeitung die Lernenden ihre Kompetenz auf- und ausbauen. Das gilt für den Schriftspracherwerb in Klasse 1 und 2 ebenso wie für die anschließende Erweiterung und Konsolidierung der Rechtschreibkompetenz, es ist kein besonderer Einschnitt oder Paradigmenwechsel erkennbar. Auch Tests müssen von einer solchen Modellierung ausgehen, damit ihre Ergebnisse für die notwendige Passung von Förderangeboten auf den Lernbedarf der einzelnen Schüler(innen) genutzt werden können. Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht sind jedoch komplex, neben der Modellierung des Gegenstandes und seiner Aneignung gehen viele weitere Faktoren ein und deshalb ist eine klare empirische Bestätigung für die langfristige Lernwirksamkeit einer bestimmten Herangehensweise zumindest schwierig.

Ein Desiderat ist deshalb in einer genaueren Klärung zu sehen, wie die Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben beim Lösen von Rechtschreibproblemen – insbesondere bei Lernenden mit verzögertem Erwerb – abläuft und welche Wissensbestände sie dabei nutzen, aufbauen und modifizieren. Von einer solchen empirisch vorzunehmenden Klärung ist zu erwarten, dass sie auch Impulse zu einer Modellierung von Rechtschreibkompetenz beisteuert, die sich nicht nur auf die Anforderungen des Gegenstandsbereichs stützt, sondern intensiver die kognitiven Strukturen der Lernenden und ihren Erwerb einbezieht.

Literatur

- Anderson, John R. (1982): Acquisition of cognitive skill. In: *Psychological Review* 89, S. 369-406.
- Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: U. Bredel/H. Günther/P. Klotz/J. Ossner/G. Siebert Ott (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. I. Paderborn: Schöningh, S. 438-451.
- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules (2004): *Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von Pisa 2000*. OECD.
- Barry, Christopher (1994): Spelling routes (or roots or rutes). In: G. D. A. Brown/N. C. Ellis (Hgg.): *Handbook of spelling: Theory, process and intervention*. Chichester: Wiley, S. 27-49.
- Baumert, Jürgen (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsübersetzungen im Kontext schulischen Lernens. In: *Unterrichtsforschung* 4, S. 327-355.
- Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (2004): Erste Ergebnisse aus Kess 4. Kurzbericht (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf>).
- Bredel, Ursula (2004): Sprachwissenschaftliche Grundlagen orthographischer Aneignungsprozesse. In: U. Bredel/G. Siebert-Ott/T. Thelen (Hgg.): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1-5.
- Brinkmann, Erika (1996): *Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter*. Siegen: Oase.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (2006): Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung. (<http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/freies.schreib-forschung.pdf> [17.10.1006]).
- Eichler, Wolfgang (2005): Sprachbewusstheit und Schriftspracherwerb. Bewusstes Sprachlernen vor allem im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung. In: H. Rösch (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 143-154.
- Eisenberg, Peter/Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: *Praxis Deutsch* 170, S. 6-18.
- Eisenberg, Peter/Fuhrhop, Nanna (2007): Schulorthographie und Graphematik. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, S. 15-39.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- Fix, Martin (2007): Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: K.-H. Arnold (Hg.): *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 73-94.
- Foster, Heidelinde (2007): Individuelles Arbeiten mit Rechtschreibstationen. In: *Praxis Grundschule* 4, S. 10.
- Günther, Hartmut (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift des Erwachsenen. In: L. Huber/G. Kegel/A. Speck-Hamdan (Hg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig: Westermann, S. 21-30.

- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Schrader; Friedrich-Wilhelm (2007): Unterrichtsqualität. Brennpunkte und Perspektiven der Forschung. In: K.-H. Arnold (Hg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 51-71.
- Herné, Karl-Ludwig (2003): Rechtschreibtests. In: U. Bredel/H. Günther/P. Klotz/J. Ossner/G. Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. II. Paderborn: Schöningh, S. 883-897.
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hinney, Gabriele (2004): Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Das Konzept der Schreibsilbe und seine didaktische Modellierung. Ein Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlösungsprozess. In: U. Bredel/G. Siebert-Ott/T. Thelen (Hgg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 72-90.
- Hunke, Hans-Werner (2005): Subjektives Rechtschreibwissen. Das Gespräch mit Schülerinnen und Schülern suchen. In: Lernchancen 48, S. 9-15.
- Hüttis-Graff, Petra (1998): Rechtschreiblernen und Unterricht: Der Blick auf die Klassen. In: C. Osburg (Hg.): Textschreiben, Rechtschreiben, Alphabetisierung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 44-71.
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Volmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Krause, Hans-Joachim (2007): Der Computer als Werkzeug in der Rechtschreibung. In: Grundschulunterricht 9, S. 22-23.
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula (2005): Orthographische Kompetenzen. Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: W. Bos/E.-M. Lankes/M. Prenzel/K. Schwippert/R. Valtin/G. Walther (Hgg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 81-109.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut/Hron, Aemilian (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: B. Weidenmann/A. Krapp (Hgg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 143-216.
- May, Peter (1990): Kinder lernen rechtschreiben. Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: H. Brügelmann/H. Balhorn: DGLS – Jahrbuch 4. Konstanz: Faude, S. 245-253.
- May, Peter (2002): HSP. Diagnose orthographischer Kompetenz. Neunormierung. Hamburg: vpm.
- Metze, Wilfried (2002): Tobi-Fibel. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Cornelsen.
- Naumann, Carl-Ludwig (2006): Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: S. Weinhold (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung. Baltmannsweiler:

- Schneider Hohengehren, S. 45-86.
- Ossner, Jakob (1998): Die Modellierung der Orthographie für den eigenaktiven Erwerb. In: R. Weingarten/H. Günther (Hgg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5-18.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Ossner, Jakob (2006b): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2007): Sprachbewusstheit. Anregung des inneren Monitors. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 134-147.
- Pagel, Barbara/Hinney, Gabriele (2007): Rechtschreibkompetenz und Sprachbewusstheit. Ein Unterrichtsprojekt zum forschenden Lernen. In: Grundschulunterricht 9, S. 12-25.
- Röber, Christa (2006): Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs. In: S. Weinhold (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 6-43.
- Röber-Siekmeier, Christa (2001): Der Mythos der Lauttreue des Deutschen. Die andere Präsentation der Schrift. In: Grundschule 6, S. 40-42.
- Rösch, Heidi (2005): Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Lang, S. 91-110.
- Rösch, Heidi/Wieser, Dorothee (2005): Die Kompetenzdebatte als Fokus der Deutschdidaktik. In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt: Lang, S. 219-228.
- Schneider, Wolfgang/Stefanek, Jan/Dotzler, Hans (1997): Erwerb des Lesens und Recht Schreibens. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F. Weinert/A. Helmke (Hgg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 113-129.
- Schründer-Lenzen, Agi (2007): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden: VS.
- Schründer-Lenzen, Agi/Mücke, Stephan (2005): Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse? Eine empirische Bilanz des Schriftspracherwerbs von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache in den ersten drei Schuljahren. In: H. Bartnitzky/A. Speck-Hamdan (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 120. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 210-222.
- Spiegel, Ute (1999): Förderung der Rechtschreibleistungen im 3./4. Schuljahr. Fallstudien zur Einführung selbstständiger Lern- und Arbeitsstrategien in den Unterricht. Augsburg: Wißner.
- Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M.: Lang.
- Voss, Andreas/Blatt, Inge/Kowalski, Kerstin (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006. Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Didaktik Deutsch 23, S. 15-32.
- Wagner, R. K./Torgesen, J. K. (1987): The nature of phonological processing and it

causal role in the acquisition of reading skills. In: *Psychological Bulletin* 101, S. 192-212.

Weinert, Franz E./Helmke, Andreas [Hgg.] (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, S. 113-129.

Weinert, Franz E. (2002a): *Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?* In: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 73-86.

Weinert, Franz E. (2002b): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.

Weinhold, Swantje (2006): *Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte*. In: S. Weinhold (Hg.): *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 120-151.