

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 11

Gespräche mit Kindern über ihre Schreibungen und Rechtschreibstrategien.

Eine Möglichkeit der Förderdiagnostik im Schriftspracherwerb.



Katrin Böhme



Josefine Prengel

*Universität Potsdam Papageno-Grundschule,
Berlin-Mitte*

Zusammenfassung: Um rechtschreibschwache Kinder möglichst frühzeitig in ihrer Entwicklung gezielt zu unterstützen, muss zunächst geklärt werden, wo eine entsprechende Förderung ansetzen kann. Eine Möglichkeit hierfür ist ein Gespräch mit den Kindern über ihre Schreibungen und die Strategien, die sie beim Schreiben anwenden. Das Konzept solcher Gespräche ähnelt der Forschungsmethode des lauten Denkens. Diese Methode, Auszüge aus Gesprächen und Ergebnisse einer qualitativen Studie mit N=16 Dritt- und Viertklässlern möchten wir in diesem Beitrag vorstellen. Um die Gespräche auch zum Zweck der Förderdiagnostik einsetzen zu können, zeigen wir an Beispielen, welche Hinweise die Äußerungen der Kinder liefern und wie diese genutzt werden können.

Schlagworte: Rechtschreibentwicklung, Rechtschreibstrategien, inklusive Förderdiagnostik, lautes Denken

Abstract: Young children who are poor spellers need special educational support as early as possible. To implement educational support in the writing classroom, we need to know about the spelling development of these children. One approach is an individual spelling strategy conference in which the students talk about their writing and the spelling strategies they use. These conferences are similar to thinking-aloud protocols or verbal reports. We conducted a qualitative study with N=16 3rd and 4th graders using verbal reports exploring children's descriptions of spelling strategies. In this article, we present excerpts from these interviews, report some of our results and draw implications for classroom instruction to enhance children's spelling development.

Keywords: Spelling development, spelling strategies, inclusive assessment, verbal reports, thinking-aloud protocols

Einleitung

In der Grundschule wird viel Zeit und Kraft in den Rechtschreibunterricht investiert. Trotzdem haben viele Kinder auch am Ende der Grundschulzeit große Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung: ihr Anteil wird auf 5 bis 15% geschätzt (Thomé & Thomé 2004, 163). Um diese Kinder möglichst frühzeitig in ihrer Entwicklung unterstützen zu können, ist eine individuelle, auf ihre speziellen Probleme zugeschnittene Förderung erforderlich. Oft ist aber unklar, wo genau diese Förderung ansetzen könnte und wie es den Lehrkräften gelingen kann, die spezifischen Probleme dieser Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Eine Möglichkeit hierfür ist ein Gespräch mit den Kindern über ihre Schreibungen und die Strategien, die sie beim Rechtschreiben anwenden. Ein solches Gespräch kann eine informierte Basis darstellen, um Fördermaßnahmen besser auf die jeweiligen Bedürfnisse abzustimmen. Daher möchten wir in diesem Beitrag über eine kleine qualitative Studie zum lauten Denken berichten, in der wir auf Basis von Lückensatzdiktaten mit Schülerinnen und Schülern über ihre Strategien und Schwierigkeiten in den Schreibungen gesprochen haben.

Wie „funktioniert“ Rechtschreibung eigentlich?

Der Erwerb der Rechtschreibung wird als ein aktiver Regelbildungsprozess verstanden (Thomé, 1999, 22). Im Verlauf dieses

Regelbildungsprozesses lernt ein Kind unterschiedliche Strategien zur Konstruktion von Wortschreibungen anzuwenden. Dieser Prozess der inneren Regelbildung verläuft im Wesentlichen unbewußt und intuitiv, enthält aber auch metakognitive und metasprachliche Elemente. Eine starre Vorgabe von Regeln, die anschließend geübt werden sollen, ist deshalb keinesfalls ausreichend: Die Kinder müssen im Umgang mit dem Wortmaterial den Lerngegenstand für sich selbst strukturieren und dabei bestimmte Hypothesen bilden. Im „Probearbeiten“ werden die gebildeten Hypothesen dann angewendet. Aus dieser Perspektive besteht die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts primär darin, den Kindern vielfältige Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen „und ihnen entsprechend ihrem Lernstand gezielte Rückmeldung zu geben, die sie konstruktiv aufnehmen können“ (May 2002, 139).

Die Rechtschreibkompetenz wird also nicht ausschließlich durch explizites und explizierbares, also „erklärbares“ Regelwissen bestimmt (Steffler, 2001, 169). Würde man sich beim Rechtschreiben ständig auf Rechtschreibregeln und die diesbezüglich erlernten Strategien berufen müssen, so wäre das Schreiben eine sehr aufwendige und fehlerträchtige Angelegenheit. Entsprechend kamen verschiedene Autoren, die in empirischen Studien auf die Forschungsmethode des *lauten Denkens* (siehe unten) zurückgegriffen haben, zu dem Ergebnis, dass nicht alle guten

Rechtschreiber viel zu ihrer Vorgehensweise sagen konnten, jedoch umgekehrt diejenigen, die viel und zutreffend verbalisiert haben, eher zu den besseren Rechtschreibern zählten (vgl. bspw. Critten, Pine & Steffler, 2007). In Einklang mit diesen Befunden werden von verschiedenen Autoren sogenannte „Zwei-Wege-Modelle“ des Rechtschreibens präferiert, in denen Annahmen darüber abgebildet sind, wie die Schreibung eines Wortes während des Schreibprozesses konstruiert wird (vgl. bspw. Augst & Dehn, 2007; Scheerer-Neumann, 2003; Thomé, 1999). Diese Modelle gehen davon aus, dass die Schreibung eines Wortes zum einen über ein sprachliches Regelsystem konstruiert werden oder zum anderen aus dem orthografischen Lexikon, also dem Gedächtnis, abgerufen werden kann. Gelingt eine Schreibung nicht über den Abruf aus dem Gedächtnis, wird dies in einem Bewertungs- und Korrekturprozess während des Schreibens oder direkt nach dem Schreiben (Korrekturschleife) registriert und explizites Regelwissen kommt zum Einsatz, um den Zweifelsfall zu klären.

Diagnostische Zugänge im Bereich der Rechtschreibung

Standardisierte Testverfahren liefern oft nur quantitative Informationen, wie viele Fehler ein Kind macht und wie sich diese Fehlerzahl hinsichtlich der von altersgleichen Kindern typischen Fehlerzahl einordnen lässt. Dieser Vergleich kann für eine Bestimmung des relativen Leistungsstandes sinnvoll sein, liefert für eine Förderdiagnostik aber keine

ausreichenden Informationen. Ebenso wichtig wie die *Anzahl* der gemachten Fehler ist die *Art* der Fehler, die ein Kind macht. Daher wird im Kontext der individuellen Förderung seit längerem versucht, mittels qualitativer Fehleranalysen die speziellen Fehler-schwerpunkte von Schülerinnen und Schülern zu erheben. Diese Analysen sollen, angelehnt an entsprechende Entwicklungsmodelle, Rückschlüsse darauf gestatten, nach welchen Prinzipien und Strategien das Kind beim Schreiben vorgeht und welche Strategien es eventuell noch nicht beherrscht – um daran anschließend solche mit ihm zu üben. Bisher sind diese qualitativen Fehleranalysen jedoch fast ausschließlich theoretisch entwickelt worden. Es kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob man das, was sich das Kind beim Schreiben gedacht hat, tatsächlich zutreffend aus seinen Fehlern herausliest. Anders gesagt hat nicht jede Fehlschreibung eine fehlerhafte Überlegung als Ursache und umgekehrt muss nicht jede korrekte Schreibung auf einer korrekten Überlegung beruhen. Daher ist es naheliegend, qualitative Fehleranalysen zu ergänzen, indem man an die Schülerinnen und Schüler selbst herantritt, um ihre ganz eigenen Gedankengänge und Vorgehensweise in Erfahrung zu bringen. In Anlehnung an Portmann (2003, 68) gehen wir davon aus, dass Gespräche mit den Kindern über ihre Schreibungen „mehr Ansätze zum Verständnis seiner Schwierigkeiten und zu seiner Förderung bieten als die korrekte qualitative Testauswertung“ allein.

Lautes Denken als Forschungsmethode im Bereich der Rechtschreibung

Eine Forschungsmethode der kognitiven Diagnostik (*Cognitive Diagnostic Assessment*, CDA), die einen Zugang zu Wissensstrukturen und Verarbeitungsprozessen der Schülerinnen und Schüler bieten kann, ist das sogenannte *laute Denken* (*Thinking-Aloud* oder *Verbal Reports*). Die Kinder werden gebeten, während der Lösung einer Aufgabe oder der Bearbeitung eines Problems alles, was ihnen in den Sinn kommt, laut auszusprechen. Auf diese Weise erhält die Diagnostikerin Zugang zu sonst nicht beobachtbaren kognitiven Prozessen, bspw. bei der Bearbeitung von Aufgaben und der anschließenden Entwicklung und Formulierung von Antworten (vgl. Leighton & Gierl, 2007, Börnert & Wilbert, 2015).

Im Bereich der Rechtschreibung kann die Methode des lauten Denkens eingesetzt werden, um die Strategien und das explizite Regelwissen eines Kindes zu ermitteln. Sie kann Erkenntnisse zu folgenden Punkten erbringen:

1. zu den *Strategien*, die *während der Schreibung eines Wortes* eingesetzt werden (Beispielgedanken eines Kindes im Gespräch über seine Schreibungen: „Muss ich ‚Briefträger‘ groß oder klein schreiben? Ach ja: *der* Briefträger, deswegen groß.“)
2. zu den *Korrekturschleifen*, die *nach der vollendeten Schreibung* einsetzen (Beispiel:

„Das [,Briefreger‘] sieht irgendwie komisch aus. Ach so: Es kommt ja von ‚tragen‘, deswegen muss ich es mit ‚a‘ schreiben.“).

Durch Nachfragen an das Kind lässt sich erheben, über welche Strategien das Kind verfügt, um die Schreibung eines Wortes zu konstruieren, zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren.

Studie zum nachträglichen lauten Denken

Wir haben mit 16 Schülerinnen und Schülern der 3. und 4. Jahrgangsstufe aus zwei Grundschulen im Raum Berlin Gespräche über ihre Schreibungen bei rechtschreibschwierigen Wörtern geführt. In einem Probeinterview haben wir einen Schüler dazu aufgefordert, die Gedanken, die ihm *während des Schreibens* durch den Kopf gehen, sofort zu verbalisieren. Dies bereitete dem Schüler allerdings große Schwierigkeiten – offensichtlich vor allem, weil er mit der Anforderung, die Schreibung zu realisieren und *gleichzeitig* darüber zu berichten und zu reflektieren, überfordert war. Diese Erfahrung bestätigte Berichte aus anderen Studien, in denen Rechtschreibstrategien auf Basis des lauten Denkens untersucht wurden. Hier hatte sich herausgestellt, dass das gleichzeitige Schreiben und Verbalisieren der Gedanken den ablaufenden kognitiven Prozess verändert und insbesondere automatisierte Prozesse stören kann. Daher haben wir in unseren Interviews die Kinder zunächst das entsprechende Wort aufschreiben lassen und sie *unmittelbar nach der Schreibung*

gebeten, zu erklären, wie sie auf diese Schreibung gekommen sind. Diese Variante der Forschungsmethode wird als *nachträgliches lautes Denken* bezeichnet (Weidle & Wagner, 1994).

Die Auswahl der Kinder für unsere Interviews erfolgte auf der Basis eines standardisierten Rechtschreibtests mit Lückensätzen, der auf den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK, 2005) beruht und für den Einsatz in den Ländervergleichsstudien des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt wurde (vgl. Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012). Anhand der Testergebnisse wurden die Schülerinnen und Schüler pro Klassenstufe in drei Leistungsgruppen (sehr gute Rechtschreiber, mittelmäßige Rechtschreiber, sehr schwache Rechtschreiber) eingeteilt. Aus jeder dieser drei Gruppen haben wir pro Klasse 2 bis 3 Kinder¹ für ein Einzel-Interview, also ein vertiefendes Gespräch ausgewählt. Während des ca. 40-minütigen Interviews haben wir mit den Kindern ein weiteres bildungsstandardbasiertes Lückensatzdiktat mit 10 Sätzen geschrieben, wobei die insgesamt 20 Lückenwörter einzeln diktiert und besprochen wurden. Nach jedem geschriebenen Wort haben wir die Kinder gefragt, ob es in dem Wort eine schwierige Stelle gegeben habe, über die sie nachdenken mussten. Mit diesen Nachfragen verfolgten wir das Ziel, die Vorgehensweise der Kinder bei der Schreibung

eines Wortes zu rekonstruieren. Wie andere Autoren auch (Baumgarten, 1998; Hanke & Baumgarten, 2000; Critten, Pine & Steffler, 2007), haben wir den Kindern während der Interviews bei Bedarf Alternativschreibungen vorgelegt, um sie zur Reflexion über ihre eigene Schreibung anzuregen. Hierfür haben wir den Kindern die betreffenden Wörter entweder in der richtigen oder in einer falschen Schreibweise auf DIN A6-großen Karteikarten gezeigt. Um die Kinder nicht zu verwirren, wurde in die fehlerhaften Alternativschreibungen den Empfehlungen von Hanke und Baumgarten (2000) entsprechend nur jeweils ein Fehler eingebaut. Critten und Kollegen (2007) verwendeten parallel ein Untersuchungsdesign mit und ohne Vorgabe von Alternativen und wiesen dabei nach, dass die Qualität der Antworten der Kinder dadurch nicht verändert wurde: Die Alternativschreibungen halfen den Schülerinnen und Schülern lediglich, ihre vorhandenen Vorgehensweisen und Gedanken zu verbalisieren – nicht jedoch, völlig neue, vorher nicht verfolgte Strategien wiederzugeben.

Nachfolgend möchten wir einige Gesprächsauszüge präsentieren und damit veranschaulichen, inwiefern diese Gespräche Aufschluss über die Rechtschreibstrategien der Kinder geben können. Hierbei konzentrieren wir uns auf die Ableitung der Schreibung vom Grundwort (Stammorphem). Diese Strategie ist ein Element der orthografischen Stufe der

¹ ausschließlich Kinder mit Deutsch als Muttersprache

Rechtschreibentwicklung (Frith, 1985; Scheerer-Neumann, 2003). Die Kinder, mit denen wir die nachfolgenden Gespräche geführt haben, befinden sich am Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Stufe.

Beispiel 1: Lena

Lena² ist zum Zeitpunkt unseres Gesprächs 8 Jahre und 4 Monat alt. Sie lernt in der 3. Klasse an einer Grundschule in Berlin. Im Vortest lagen ihre Ergebnisse im untersten Leistungsbereich. Während des Gesprächs wirkt Lena unsicher und kann ihre Gedankengänge nur schwer in Worte fassen. Nachfragen helfen ihr, Auskunft zu geben. Ihre Schreibungen erfolgen zügig und ohne Zögern.

Lena schreibt „Briftrager“.

Interviewerin (I): [...] Gut. Und du hast das mit einem „e“ geschrieben bei „Träger“.

[*Interviewerin deutet auf die entsprechende Stelle in der Schreibung des Kindes*]. Hätte man das auch anders schreiben können?

Lena (L): Mit „ä“.

I: Mmh. Du hast dich aber fürs „e“ entschieden. Geraten oder gewusst?

L: Weiß ich nicht.

I: Gibt es denn irgendwie eine Möglichkeit, wie man das überprüfen kann?

L: Nein.

I: Nein? Ein Wort, das so ähnlich ist, wo man das vielleicht besser hört?

L: Tragen.

I: Mmh. Und wie wird es da geschrieben?

L: Mit „ä“.

I: Mmh. Heißt das jetzt irgendetwas für den Briefträger?

L: Mit „ä“.

I: Dann wird's mit „ä“ geschrieben? Auf jeden Fall oder vielleicht?

L: Auf jeden Fall.

I: Schön. Dann machen wir weiter [...].

Das Beispiel veranschaulicht, dass Lena die Ableitung vom Stammorphem als Strategie kennt, sie aber noch nicht von sich aus als Konstruktions- oder Korrekturstrategie einsetzen kann. Durch das nachdrückliche Nachfragen zeigt sich, dass Lena das Ableitungsprinzip aber formulieren und mit Unterstützung auf ihre Schreibung anwenden kann. Hier liegt für Lena ein möglicher Entwicklungsimpuls, der sie bei ihrem weiteren Lernprozess unterstützen könnte. Dies kann geschehen, indem Lena beispielsweise intensiv übt, Wortfamilien zu erkennen.

² Die Namen aller Kinder wurden geändert.

Beispiel 2: Paul

Paul¹ ist zum Zeitpunkt unseres Gesprächs 10 Jahre und 5 Monate alt. Er lernt in einer 4. Klasse an einer Grundschule in Mitte. Im Vortest lagen seine Ergebnisse im untersten Leistungsbereich. Während des Gesprächs wirkt Paul konzentriert und gibt gern Auskunft. Er schreibt ohne zu Zögern. Ableitungen vom Grundwort fallen Paul noch sehr schwer.

Interviewerin (I): Ok. Wollen wir anfangen?

Dann sage ich dir den ersten Satz und der heißt: „Der Briefträger hat morgens nie Lust auf ein Frühstück.“ Und das erste Wort heißt „Briefträger“.

Paul (P) schreibt ohne zu zögern „Briefreger“

I: Ok. Gibt's da eine schwere Stelle in dem Wort, wo du überlegen musstest?

P: Oh, ich habe was falsch gemacht.

I: Dann streich das durch und schreib's nochmal hin.

P: Ich habe es ohne „t“ geschrieben.

Paul schreibt „Briefreger“.

I: Ok. Und war da jetzt irgendetwas schwierig an dem Wort, wo du überlegen musstest, oder wo du nicht so genau wusstest?

P: Ich kenne ja das Wort schon, weil meine Mutter ist ja auch Briefträgerin, die arbeitet auch bei der Post.

I: Und daher kennst du das? Gut.

P: Ich gehe ja manchmal mit meiner Mutter zur Arbeit. Da helfe ich ihr auch mal.

I: [*nickt*] Ok. Ich habe jetzt hier so Kärtchen – da stehen auch die Wörter drauf, die wir schreiben und manchmal sehen die ein bisschen anders aus. Also das ist nicht alles richtig was ich dir jetzt zeige, das sind auch manchmal falsche Sachen auf den Kärtchen. Und das sieht jetzt so ähnlich aus wie das, was du geschrieben hast, ne?
[*gezeigte Schreibung: „Briefträger“*]

P: Das „ä“!

I: Genau, mit „ä“ und nicht mit „e“. Was glaubst du denn was richtig ist?

P: Dies hier [*zeigt auf die Karte mit der korrekten Schreibung*].

I: Mit dem „ä“. Kannst du mir sagen, warum?

P: Weil das heißt nicht „Briefreger“, sondern „Briefträger“.

Paul korrigiert von sich aus seine Schreibung und schreibt „Briefträger“.

I: Ok. Und fällt dir vielleicht noch ein wie man darauf kommen könnte außer, dass das so klingt? Also ein anderes Wort, das dich daran erinnert, dass das mit „ä“ geschrieben wird?

P: mm... „träger“ ... ich hatte mal so ein Wort, das hatte auch was von „träger“.

I: Ok. Also vielleicht auch das Wort „tragen“. Weil „Träger“ kommt von „tragen“ und da hört man ja das „a“, ne?

P: Das muss man dann nur zu einem „ä“ umwandeln.

Aus diesem Gesprächsabschnitt wird deutlich, dass Paul das Prinzip der Ableitung vom Grundwort bekannt ist. Im Verlauf des Gesprächs wird dieses Prinzip noch häufiger thematisiert und besprochen. Etwas später kommt es zu folgender Situation:

I: Ok. Sehr schön. Dann schreiben wir noch das Wort „gefährlich“.

Paul spricht sich das Wort leise vor und schreibt „geverlich“. Bei der Schreibung des „v“ zögert er lange.

I: Was ist da schwierig an dem Wort?

P: Ob das mit „f“ oder mit „v“ geschrieben wird.

I: Ok. Mit „f“ oder mit „v“. Gibt's da ein Wort, an das du denken könntest, also so eine Art Grundwort?

P: Hmm.

I: Kennst du die „Gefahr“?

P: Ja.

I: Kannst du das mal aufschreiben? Die „Gefahr“?

P: Ich glaube das wird mit „v“ geschrieben.

I: Schreib's mir mal auf. Zeig's mir mal.

Paul schreibt „gevar“.

I: Ok. Na, das stimmt jetzt nicht so ganz. Also ich zeig dir mal, wie „gefährlich“ eigentlich

richtig aussieht [*zeigt Karte mit Schreibung „gefährlich“*].

P: Ah.

I: Und die „Gefahr“ schreibt sich mit „a“, wie du das hier auch hast und...

P: ... mit einem „f“, „ä“ und „h“.

I: Genau. Und deswegen müsste man das hier [*deutet auf Pauls Schreibung*], weil das ja abgeleitet ist, auch mit einem „f“ schreiben, und hier, wo du das „e“ hast – was müsste man da machen?

P: ein „ä“.

I: Und weißt du auch warum?

P: Das hört sich so an: „gefährlich“.

Aus diesen Gesprächsauszügen wird deutlich, dass Paul das Ableitungsprinzip zwar verstanden hat, es ihm aber sehr schwer fällt, diese Strategie auf seine eigenen Schreibungen zu übertragen. Im Gespräch wird die richtige Schreibung gemeinsam mit der Interviewerin konstruiert. Hierbei zeigt Paul durchaus Fehlersensitivität, beispielsweise zu Beginn, als ihm auffällt, dass er einen Buchstaben vergessen hat und er diesen eigenständig ergänzen möchte. Ferner gelingt es Paul, das Grundwort selbstständig als Ausgangspunkt für seine Korrektur zu verwenden und seine eigene Schreibung entsprechend zu berichtigen. Interessant ist ferner, dass Paul das Ableitungsprinzip zwar bekannt ist und er es mit Unterstützung auch einsetzen kann, er bei der abschließenden

Erklärung seiner Schreibung aber wieder auf eine lautorientierte Strategie zurückgreift und versucht, die Schreibung mit dem Klang des Wortes zu begründen. Paul benötigt also, genauso wie Lena, noch weitere Unterstützung, um das explizit verfügbare und auch bereits angewendete Wissen konsequenter in seinen Schreibungen und eigenen Korrekturschleifen anzuwenden.

Insgesamt haben wir in unseren Interviews folgende Feststellungen machen können:

Tendenziell zeigt sich, dass bei schwächeren Rechtschreibern der Anteil von phonologischer Orientierung und die fehlende Möglichkeit, überhaupt eine zielführende Strategie angeben zu können, überwiegt. Mit zunehmender Rechtschreibfähigkeit nehmen Strategien, die auf Ableitungen und dem Zugriff auf eine Art internes Lexikon beruhen, den weitaus größeren Anteil ein.

Die hier illustrierten Gespräche mit den Kindern über ihre Schreibungen können somit hilfreiche Ergänzungen darstellen, um:

1. eine grobe Einschätzung des Kompetenzstandes vorzunehmen;
2. eine Feinanalyse der gemachten Fehler durchzuführen;
3. herauszufinden, welche Strategien ein Schüler bereits verwendet, welche davon zielführend sind und welche nicht. So zeigte sich beispielsweise in unseren Interviews, dass die Kinder stellenweise durchaus wussten, wie man die richtige Schreibung eines Wortes durch Ableitung herausfinden kann, diese

Strategie aber noch nicht erfolgreich in den eigenen Schreibungen umsetzen konnten.

4. auf Basis dieser Informationen das nächste Entwicklungsziel zu identifizieren und abzuleiten, wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann. Diese Idee entspricht der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987; für den Bereich der Rechtschreibung: Valtin, 2000).

Gespräche über Schreibungen im Schulalltag

Ein Kind nach seinem Vorgehen beim Schreiben zu befragen kann ein relativ informeller, ohne großen Aufwand durchzuführender Vorgang sein. Dafür braucht es im Unterricht keine umfangreiche Vor- oder Nachbereitung – im Gegensatz zu vielen anderen diagnostischen Instrumenten, die eine intensive Einarbeitung erfordern. Allerdings ist es notwendig, dass Kinder üben, ihre Schreibungen zu reflektieren. Dies kann trainiert werden, indem das Kind bei Korrekturen von falsch geschriebenen Wörtern angehalten wird, die zutreffende hilfreiche Regel zur Richtigschreibung dazu zu schreiben, zum Beispiel: „Briefträger mit ‚ä‘, weil es von ‚tragen‘ kommt“. Das ist anfangs aufwendiger, aber auf Dauer nachhaltiger, als Kinder nur die Wörter korrigieren zu lassen. Ist eine Gewöhnung an das kommentierte Rechtschreiben erst einmal erreicht, dann fallen im laufenden Unterrichtsgespräch mit der Klasse und in Einzelgesprächen zwischen der Lehrkraft und den Kindern „so viele Kommentare und Interviews

ab, daß die Lehrkraft ein gutes Diagnostikum und Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung – kurz zum Eingehen auf den rechtschreiblichen Entwicklungs- und Erwerbsstand der Kinder hat“ (Eichler, 1991, 133). Indem Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, immer wieder laut über ihre Schreibungen nachzudenken, ist es auch möglich, ihre Fehlersensitivität zu erhöhen und Kontroll- und Korrekturprozesse stärker in den Fokus des eigenen Lernens zu rücken.

Der Vorgang des Rechtschreibens ist ein Prozess, der stark von implizitem Wissen gesteuert wird und damit nur eingeschränkt bewusstseinsfähig und verbalisierbar ist (Scheerer-Neumann, 2004). In einem Gespräch kann dennoch deutlich werden, welche Strategien ein Kind einsetzen kann und mit welchem Erfolg es dies tut. Der Konstruktions- und Kontrollprozess ist ein

möglicher Ansatz, um eine auf den kognitiven Entwicklungsstand des Kindes abgestimmte Förderung aufzubauen.

Mit den Kindern über ihre Schreibungen zu sprechen hat auch etwas mit dem Respekt für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler zu tun. Anstatt dem Kind immer wieder seine Fehler vor Augen zu führen und ihm sich wiederholende Übungen vorzulegen, kommuniziert man ihm, dass seine ganz eigene Vorgehensweise so wichtig ist, dass es danach gefragt wird. Dies trägt möglicherweise auch dazu bei Symptomen von Schulangst, Motivationsproblemen, emotionalen Beeinträchtigungen und Problemen im Sozialverhalten, die bei rechtschreibschwachen Kindern und Jugendlichen vermehrt beschrieben werden (vgl. bspw. Warnke, 2008), zu begegnen und diese zu reduzieren.

Literaturverzeichnis

- Augst, G. & Dehn, M. (2007). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Baumgarten, M. (1998). *Entwicklung orthografischen Wissens Grundschulkindern*. Bonn: unveröffentlichte Examensarbeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität, Seminar für Pädagogik.
- Börnert, M. & Wilbert, J. (2015). Thinking-aloud Protocols of Piagetian Tasks: Insights into Problem-solving Processes of Primary School Students. *Insights into Learning Disabilities*, 12(1), 19-34.
- Critten, S., Pine, K. & Steffler, D. (2007). Spelling Development in Young Children: A Case of Representational Redescription? *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 207-220.
- Eichler, W. (1991). Innere Regelbildung und Auseinandersetzung mit der Orthographie bei rechtschreibschwierigen Kindern. In B. Sandhaas & P. Schneck (Hrsg.), *Lesenlernen-Schreibenlernen* (S. 125-135). Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental Dyslexia. In J. Patterson, C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Analysis of Phonological Reading* (p. 301-330). London: Hilldale.
- Hanke, P. & Baumgarten, M. (2000). Sprachwissen und Sprachbewusstheit. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Band 3. Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung* (S. 242-255). Bad Heilbronn.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Leighton, J. P. & Gierl, M. J. (2007). Verbal Reports as Data for Cognitive Diagnostic Assessment. In J.P. Leighton & M.J. Gierl (Eds.), *Cognitive Diagnostic Assessment for Education* (p. 146-172). Cambridge University Press.
- May, P. (2002). *HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Neustandardisierung 2001*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Portmann, R. (2003). Förderdiagnostik beim Lesen und Rechtschreiben. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Band 1* (S. 66-78). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G. (2004). „Ich rede so im Kopf, wie man es schreibt“ - Mitteilungen von Kindern zum wortspezifischen Orthografieerwerb. In A. Bremerich-Vos, C. Löffler & K.-L. Herné (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik* (S. 105-123). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Band 1* (S. 45-65). Weinheim: Beltz.

- Stanat, P., Pant, H.A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.). (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.
- Steffler, D.J. (2001). Implicit Cognition and Spelling Development. *Developmental Review*, 21, 168-204.
- Thomé, G. (1999). Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2004). Der orthographische Fehler zwischen Orthographietheorie und Entwicklungspsychologie. Aspekte der qualitativen Fehleranalyse und Förderdiagnostik. In A. Bremerich-Vos, C. Löffler & K.-L. Herné (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik* (S. 163-177). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibens. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 17-22). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Warnke, A. (2008). Umschriebene Entwicklungsstörungen. In H.-J. Müller, G. Laux & H.-P. Kapfhammer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie. Band 1: Allgemeine Psychiatrie* (S. 1119-1150). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Weidle, R. & Wagner, A.C. (1994). Die Methode des Lauten Denkens. In G.L. Huber & L. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten* (S. 81-103). Weinheim: Beltz.
- Wygotski, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.