

Systematischer und strategiebasierter Rechtschreibunterricht – der entscheidende Anfang

Masterarbeit

an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education (MEd)

Studiengang

Lehramt Primarstufe

Eingereicht von

Viktoria Patzak

42000681

Gutachterin

Prof. MMag. DDDr. Ulrike Kipman, BSc

Salzburg, 2025

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit, welche im Rahmen des Studiums Primarstufenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig verfasst wurde, dient zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Education“. Bereits im Zuge meiner Bachelorarbeit, mit dem Titel „LRS – Prävention und Intervention“ setzte ich mich umfassend mit dem Lesen- und Schreibenlernen auseinander. Die Masterarbeit knüpft an das dadurch erworbene Wissen an, wobei besonders der Rechtschreiberwerb mein Interesse geweckt hat. Der Rechtschreibunterricht, wie ich ihn selbst erlebte, war überwiegend durch das Auswendiglernen von Regeln geprägt, ohne eine Begründung dafür zu erhalten. Letztlich war ich gezwungen, mir eine erhebliche Anzahl an Lernwörtern zu merken. Diese Erfahrungen motivierten mich, mich intensiv mit dem Aufbau der deutschen Schrift auseinanderzusetzen, um insbesondere den schwächeren Schüler*innen einen erklärbaren und nachhaltigen Rechtschreibunterricht zu bieten, der die Rechtschreibung nicht als willkürliches, sondern vielmehr als durchdringbares System vermittelt.

Ich möchte mich herzlich bei Frau Prof. MMag. DDDr. Ulrike Kipman, BSc für die Betreuung dieser Masterarbeit bedanken. Bereits während meines Bachelorstudiums durfte ich mehrere ihrer Lehrveranstaltungen besuchen und erhielt dadurch wertvolle Einblicke in das Arbeitsfeld der klinischen Psychologie. Zudem möchte ich meiner Familie danken. Danke, dass ihr mir immer den Rücken stärkt, mich ermutigt und in allen Phasen an meiner Seite seid.

Viktoria Patzak

Abstract

Eine erhebliche Anzahl an Kindern nehmen die Rechtschreibung als etwas Undurchdringbares, Unlogisches und Langweiliges wahr – nicht selten werden dadurch Schwierigkeiten im Rechtschreiben begünstigt. Die vorliegende Masterarbeit beantwortet, basierend auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die Frage, wie es Lehrpersonen der Volksschule gelingen kann, einen für alle Kinder zugänglichen Rechtschreibunterricht zu gestalten, der zu einem tatsächlichen Verständnis des Lerngegenstandes führt. Um leistungsschwachen Kindern unterstützend zur Seite zu stehen, ist neben einer umfassenden theoretischen Expertise über die Schrift auch ein breitgefächertes Wissen über die Herausforderung LRS von Nöten. Mithilfe des eigens erstellten Praxiskonzepts, das einem graphematisch orientierten Unterricht folgt, kann den Kindern bereits ab Beginn des Schriftspracherwerbs der systematische Aufbau der deutschen Schrift vermittelt werden. Es hat sich gezeigt, dass insbesondere rechtschreibschwache Schüler*innen davon profitieren. Eine durchdachte, sinnvoll aufgebaute Vermittlung, gepaart mit einem Praxiskonzept, das sowohl ausgewählte Regularitäten einführt als auch Übungsmöglichkeiten aufzeigt, ermöglicht das Forschen, Entdecken und Bilden von Hypothesen.

A significant number of children perceive spelling as something impenetrable, illogical and boring – which often leads to difficulties in spelling. Based on current scientific findings, this master's thesis answers the question of how primary school teachers can design spelling lessons that are accessible to all children and lead to a genuine understanding of the subject matter. To support low-achieving children, comprehensive theoretical expertise in writing is required, as well as a broad knowledge of the challenges posed by dyslexia. With the help of a specially designed practical concept based on graphemic teaching, children can be taught the systematic structure of the German written language from the very beginning of their written language acquisition. It has been shown that pupils with poor spelling skills in particular benefit from this. A well-thought-out, sensibly structured teaching approach, coupled with a practical concept that introduces selected regularities and highlights opportunities for practice, enables research, discovery and the formation of hypotheses.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Rechtschreiben	3
2.1	Orthografische Kompetenz	4
2.1.1	Rolle der Lehrkraft	6
3	Schwierigkeiten im Erwerb der Schriftsprache (LRS)	8
3.1	Definitionen der Begrifflichkeiten	8
3.2	Klassifikation ICD-10/11	10
3.2.1	Diskrepanzkriterium	12
3.3	DSM-5:	13
3.4	LRS im schulischen Setting	13
3.5	Symptomatik	14
4	Schriftspracherwerb	17
4.1	Schriftspracherwerb – Erstlesen und Erstschreiben	17
4.2	Bedeutsame Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs	17
4.3	Phonologische Informationsverarbeitung	19
4.3.1	Phonologische Bewusstheit	20
4.3.2	Benennungsgeschwindigkeit	21
4.3.3	Arbeitsgedächtnis	21
4.4	Rechtschreiberwerb	23
4.5	Entwicklungsphasen des Rechtschreibens	24
5	Orthografie der deutschen Schrift	27
5.1	Phonographisches Prinzip	28
5.1.1	Vokale	29
5.2	Silbisches Prinzip	30
5.3	Morphologisches Prinzip	35
5.4	Syntaktische Prinzip	37
6	Methoden des (Recht)schreibenlernens	38
6.1	Der silbenanalytische Ansatz	39

6.1.1	Häuser-Modell nach Röber und die Modifikation nach Bredel	40
6.2	<i>Lesen durch Schreiben (LdS)</i>	42
6.3	<i>Die Fibel und Lehrwerke im Deutschunterricht</i>	42
6.4	<i>Modellierungen der Rechtschreibvermittlung</i>	43
6.4.1	Orthografisch orientierter Rechtschreibunterricht	43
6.4.2	Graphematisch orientierter Rechtschreibunterricht.....	45
6.4.3	Basismodell der Wortschreibungskompetenz	46
7	Rechtschreibleistung messen	47
7.1	<i>Diagnostische Verfahren</i>	48
7.1.1	Standardisierte Testverfahren	49
7.1.2	Nicht-standardisierte Testverfahren und Lernbeobachtungen	49
8	Der tägliche Rechtschreibunterricht.....	52
8.1	<i>Rechtschreibgespräch</i>	53
8.2	<i>Üben</i>	54
8.2.1	Die 100 häufigsten Wörter	55
8.3	<i>Arbeit mit dem Grundwortschatz</i>	56
8.3.1	Arbeit mit Wörterlernkarteien	58
9	Praxiskonzept.....	59
9.1	<i>Vokale in ihrer Vokalquantität</i>	60
9.2	<i>Silbenkern ermitteln</i>	64
9.3	<i>Schwa-Laut/Tief-Schwa (Monster -e)</i>	66
9.4	<i>Differenzierung geschlossene und offene Silbe</i>	69
9.5	<i>Lang- und Kurzvokal <i> und <ie></i>	71
9.6	<i>Konsonantenverdoppelung</i>	73
9.7	<i>Besondere Verdoppelung <tz>, <ck></i>	76
9.8	<i>Silbeninitiale <h></i>	78
9.9	<i>Übungen</i>	81
9.9.1	Das Tägliche Üben/Schreiben der Wörter	81
9.9.2	Abschreiben als Technik	82
9.9.3	Wort des Tages/Rechtschreibgespräch	83
9.9.4	Richtiges Schreiben an Stationen	86

10	Conclusio sowie persönliche Reflexion	88
	Literaturverzeichnis.....	92
	Abbildungsverzeichnis	104
	Tabellenverzeichnis.....	106
	Eidesstattliche Erklärung.....	107

1 Einleitung

Die Rechtschreibleistung der Schüler*innen ist ein fortwährend bedeutsames Diskussionsthema (Andreas & Andreas, 2021, S. 1; Spiegel, 2021, S. 7; Betzel & Droll, 2020, S. 9), nicht zuletzt, weil Rechtschreiben neben dem Lesen als „Schlüsselkompetenz für die Teilhabe am kulturellen und beruflichen Leben“ (Scheerer-Neumann, 2023, S. 11) gilt. Der deutschlandweit zum dritten Mal durchgeführte IQB-Bildungstrend zeigt, dass 30,4 % der Viertklässler*innen den Mindeststandard im Kompetenzbereich Orthografie nicht erreichten, was eine Verschlechterung um 8,2 Prozentpunkte gegenüber 2016 darstellt (Stanat et al., 2022, S. 63). Ferner leidet ein beachtlicher Teil der Bevölkerung, nämlich vier bis neun Prozent, an erheblichen Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten. Statistisch gesehen, bedeutet das, dass sich in jeder österreichischen Schulklasse mindestens ein betroffenes Kind befindet (BMBWF, 2022, S. 7). Rechtschreibprobleme sind nicht selten dadurch begründet, dass den Lernenden keine Einsicht in den Zusammenhang zwischen Schrift und Sprache gegeben wird. Vielmehr sind sie angehalten, auf ihre „Intuition und das Sprachgefühl“ (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 40) zu hören. Lehrkräfte können teilweise keine „belastbare Erklärung“ (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 40) rechtschreiblicher Besonderheiten bieten. So bleibt den Kindern nichts anderes übrig, als die unzähligen Lernwörter auswendig zu lernen. Dass diese Herangehensweise, auch aufgrund der Tatsache, dass das deutsche Schriftsystem auf unterschiedlichen Strategien basiert, weder nachhaltig noch zielführend ist, liegt auf der Hand. Ein moderner, graphematisch orientierter Rechtschreibunterricht verfolgt das Ziel, den Schüler*innen bereits von Beginn an den systematischen Aufbau der Schrift durch kognitiv-aktivierendes und forschendes Lernen, näherzubringen (Müller, 2022c, S. 260–261). Siekmann (2021a, S. 80) unterstreicht, dass die Kompetenz der Lehrenden von besonderer Bedeutung ist, denn „Rechtschreibunterricht kann immer nur so gut sein wie das Wissen der Lehrkraft über den Aufbau der deutschen Schrift.“ Ergebnis eines Rechtschreibunterrichts sollte sein, eine möglichst vielfältige Bandbreite an Wörtern, Sätzen und Texten in unterschiedlichsten Schreibsituationen korrekt und automatisiert verschriftlichen zu können. Das setzt eine sichere Anwendung von Rechtschreibung und Zeichensetzung voraus (Müller, 2022c, S. 256).

Die vorliegende Masterarbeit versucht auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche folgende Fragestellung zu beantworten: **„Wie können Lehrkräfte ab der ersten Klasse der Primarstufe einen systematisch aufgebauten und strategieorientierten Rechtschreibunterricht gestalten, der insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler nachhaltig beim Aufbau von Rechtschreibkompetenz unterstützt?“**. Nachdem beginnend allgemein auf die Relevanz einer Rechtschreibkompetenz sowie deren Teilbereiche eingegangen wird, werden in den darauffolgenden Kapiteln die oben erwähnten Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) umfassend dargestellt. Dieses theoretische als auch praktische Wissen ist für die Lehrkraft aus mehreren Perspektiven obligat: Einerseits ermöglicht es ihr den Unterricht präventiv so zu gestalten, dass Schwierigkeiten verhindert bzw. eingedämmt werden können. Andererseits kann sie auf Grundlage dessen frühzeitig und sensibel auf Schwierigkeiten reagieren und mögliche Interventionen einleiten. Darauf aufbauend widmet sich das nächste Kapitel dem Erwerb der Schriftsprache, das durch kognitions- und entwicklungspsychologische Modelle ergänzt wird. Der darauffolgende Abschnitt geht umfassend auf den Aufbau der deutschen Schrift ein und versucht einen modernen, gut durchdachten Rechtschreibunterricht vorzustellen, der es sich zum Ziel macht, die Schrift als etwas Systematisches zu vermitteln, wodurch eine gezielte Einordnung der didaktischen und methodischen Ansätze gelingt. Bevor abschließend das Praxiskonzept vorgestellt wird, das die theoretischen Erkenntnisse mit didaktischen Überlegungen vereint, wird ein Einblick in den täglichen Rechtschreibunterricht gegeben. Das Praxiskonzept versucht auf Basis des fachdidaktischen Wissens motivierende und kognitiv-aktivierende Unterrichtseinheiten darzulegen. Das Konzept befasst sich zuerst mit der Einführung ausgewählter Regularitäten der deutschen Schriftsprache und zeigt im Anschluss Übungsmöglichkeiten auf. Der Fokus liegt dabei auf den Stoffgebieten der ersten beiden Schuljahre, welche laut Andreas & Andreas (2021, S. 10) ausschlaggebend für den weiteren Verlauf der Rechtschreibleistung sind. Beim Konzipieren der Einheiten wurde darauf geachtet, insbesondere den schwächeren Schüler*innen nachhaltigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, welche „zwingend auf konsequente und vor allem systematische Unterstützung durch unterrichtliche Lernangebote angewiesen“ sind (Riegler, 2022, S. 46).

2 Rechtschreiben

Der Erwerb der Schriftsprache, also das Lesen- und Schreibenlernen gilt als wesentliche Entwicklungsaufgabe des Volksschulunterrichts (Gold, 2018a, S. 102) und ist unabdingbar für die aktive Mitgestaltung gesellschaftlicher und kultureller Prozesse (Scheerer-Neumann, 2023, S. S. 11). Wildemann & Vach (2022, S. 32) sehen den Erwerb der Sprache und der Schrift als „grundlegende Bildung“ an, welche die kindliche Entwicklung in emotionaler, sozialer und kognitiver Hinsicht prägen. Die Rechtschreibung, als zentraler Gegenstand dieser Arbeit, nimmt von Anfang an eine essenzielle Rolle im Deutschunterricht ein (Andreas & Andreas, 2021, S. 10). Die österreichischen Kompetenzraster im Fach Deutsch (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023a) umfassen in allen vier Schulstufen die Kompetenzbereiche (Recht-)Schreibung und Sprachbetrachtung, Verfassen von Texten, Lesen, (Zu-)Hören sowie Sprechen, wobei diese stets in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023b, S. 7). Die Entwicklergruppe der Kompetenzraster bringt zum Ausdruck, dass das Verzahnen der Bereiche Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung unerlässlich ist (Edtstadler et al., n. d., S. 7).

Nicht zuletzt ist die Rechtschreibung essenziell für den Leseprozess. Die einheitliche Verschriftlichung der Wörter erleichtert das Lesen insofern, als der Sinn des Gelesenen schneller und sicherer erfasst werden kann (Hinney, 2022, S. 457). Einerseits kann das Wort durch die Abspeicherung des gleichen Erscheinungsbildes im inneren Lexikon schnell abgerufen werden, und andererseits liefert uns ein orthografisch richtig verschriftlichtes Wort die „lautliche, grammatische und morphologische“ Informationen (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 41).

Wird die Rechtschreibung nicht ausreichend beherrscht, hat dies negative Auswirkungen auf die weitere schulische sowie berufliche Laufbahn (Betzel & Droll, 2020, S. 9; Scheerer-Neumann, 2023, S. 11). Zudem zeigen Studien, dass Rechtschreibprobleme mit Schulversagen korrelieren (Hasselhorn et al., 2008, zitiert nach Andreas & Andreas, 2021, S. 10).

2.1 Orthografische Kompetenz

„Die Lese- und Rechtschreibkompetenz eines Kindes oder Jugendlichen sind das Ergebnis von Lernprozessen, die sich über viele Jahre erstrecken und durch die Schule gefördert werden.“ (Scheerer-Neumann, 2023, S. 20)

Der Rechtschreibunterricht hat die Aufgabe, den Kindern zu orthografischer Kompetenz zu verhelfen (Hochstadt et al., 2022, S. 57), ihnen also Einblicke in die Strukturen und Zusammenhänge des Schriftsystems des Deutschen zu gewähren (Riegler, 2022, S. 46), sodass sie in der Lage sind, möglichst ohne Fehler – also der orthografischen Normen entsprechend – schreiben zu können (Betzel & Droll, 2020, S. 9–10). Fuhrhop (2020, S. 1) differenziert die beiden Begrifflichkeiten Graphematik und Orthografie: Während sich die Graphematik, als Teilbereich der Linguistik, mit der Frage beschäftigt, „wie man schreibt“, entscheidet die Orthografie, basierend auf festgelegten Normierungen, „wie richtig geschrieben wird“ (Fuhrhop, 2020, S. 1). Die Graphematik befasst sich demnach mit dem System Schrift und zielt darauf ab, dessen Gesetzmäßigkeiten darzustellen (Müller, 2022c, S. 257). Der Begriff Orthografie hat seinen Ursprung im Griechischen und bedeutet übersetzt „richtig schreiben“. Grundlegend dafür sind Normierungen, wozu etwa der Duden oder das Amtliche Regelwerk zur deutschen Rechtschreibung gehören, welche festlegen, wie die Wörter verschriftlicht werden (Betzel & Droll, 2020, S. 10; Müller, 2024, S. 22).

Hochstadt et al. (2022, S. 58) führen die Komplexität des Phänomens „Orthografische Kompetenz“ weiter aus und formulieren nachfolgende Teilbereiche: Orthografisch kompetente Schüler*innen sollen einerseits in der Lage sein, automatisiert einen gewissen Wortschatz fehlerfrei zu schreiben, und andererseits über die Fähigkeit verfügen, unbekannte Wörter zu verschriftlichen, indem auf bereits gelernte Gesetzmäßigkeiten zurückgegriffen wird. Weiters sollen Schüler*innen grundlegende Kenntnisse im Umgang mit Hilfsmitteln zur Überprüfung der Schreibung, etwa mittels Wörterbücher oder Apps, mitbringen, wobei hier „eine gewisse Sensibilität für Fehlschreibungen und orthografiebezogenes Sprachbewusstsein“ grundlegend ist (Hochstadt et al., 2022, S. 58). Rechtschreibkompetenz (Betzel & Droll, 2020, S. 19–20) umfasst also weit mehr als das bloße „richtige Schreiben“. Demnach ist auch das

Problembewusstsein, etwa beim Überarbeiten eigener Produktionen mit besonderem Fokus auf häufige Fehler erforderlich. Weiters wird der Einsatz von Strategien verlangt, um diese Fehler zu überarbeiten, etwa durch das Ableiten von ähnlichen Wörtern, sowie die Fertigkeit, Ausnahmeschreibungen zu beherrschen (Betzel & Droll, 2020, S. 20). Müller (2024, S. 92) fügt weiters die Motivation als wesentliches Merkmal für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz hinzu.

Der Aufbau der angeführten Kompetenzen baut auf einem langen Lernweg auf, der in der Volksschule beginnt und sich in den meisten Fällen weiter fortsetzt (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 33–34; Wildemann & Vach, 2022, S. 81). Der Rechtschreiberwerb darf nicht ausschließlich einem „natürlichen Erwerbsprozess“ überlassen werden, welcher sich durch umfangreiches Lesen entwickelt. Stattdessen bedarf es eines sprachdidaktisch sinnvoll aufgebauten Unterrichts, welcher für die Lernenden systematisch konzipiert wird (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 21).

Wie bereits oben erwähnt, sollen die Lernenden über ein umfassendes Verständnis des Schriftsystems verfügen. Welche Ansprüche ein solcher Rechtschreibunterricht stellt, der auf tatsächliches Orthografieverständnis (Spiegel, 2021, S. 9) abzielt, wird nachfolgend erläutert. Grundlage jedes Rechtschreibunterrichts sind die Prinzipien der deutschen Orthographie (Wildemann & Vach, 2022, S. 82), welche auch unter den Baugesetzen bekannt sind (Spiegel, 2021, S. 9). Diese werden im Kapitel 5 umfassend erläutert. Basierend auf diesen Prinzipien können Lernende ein Verständnis dafür aufbauen, dass die deutsche Schrift „zwar komplex, aber systematisch“ (Müller, 2024, S. 21) aufgebaut ist. Denn anders als lange Zeit angenommen, zeigt die deutsche Sprache eine „relativ transparente Struktur“ auf (Mehlem, 2024, S. 32). Den Grundstock des Rechtschreibunterrichts bilden jene Schreibungen, die der Regel folgen. Besonderheiten und Ausnahmen dürfen erst dann eingeführt, sobald die Grundlagen in einem erforderlichen Ausmaß beherrscht werden (Andreas & Andreas, 2021, S. 7; Spiegel, 2021, S. 9). Insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen benötigen einen didaktisch sinnvoll aufbereiteten Unterricht, der systematisch von den allgemeinen Grundsätzen zu den Ausnahmen übergeht (Andreas & Andreas, 2021, S. 7). Nur so können die Lernenden Muster entwickeln, welche in weiterer Folge die inneren Regelbildungsprozesse fördern (Spiegel, 2021, S. 18). Jene Wörter, welche den

Regularitäten des Schriftsystems folgen und systematisch abgeleitet werden können, bilden den orthografischen Kernbereich (Müller, 2022c, S. 257, 2024, S. 10). Um die verbleibenden Ausnahmen bzw. Zweifelsfälle, den sog. Peripheriebereich (Müller, 2022c, S. 258, 2024, S. 22), adäquat vermitteln zu können, müssen Lehrpersonen ein fundiertes Verständnis dafür entwickeln, auf welchen Regeln die Wörter des Kernbereiches – die 90 oder 95 % ausmachen – basieren (Eisenberg & Fuhrhop, 2007, S. 24–25). Das fachwissenschaftliche Wissen, über welches die Lehrkraft verfügen soll, spielt im Erwerb orthografischer Kompetenzen eine eminente Rolle, welche im nächsten Kapitel ausgeführt wird.

Nachfolgende Abbildung zeigt die Differenzierung der Begrifflichkeiten Regeln, Strategien und Prinzipien, welche im Laufe der Arbeit umfassend erläutert werden (Leßmann, 2022b, S. 7).

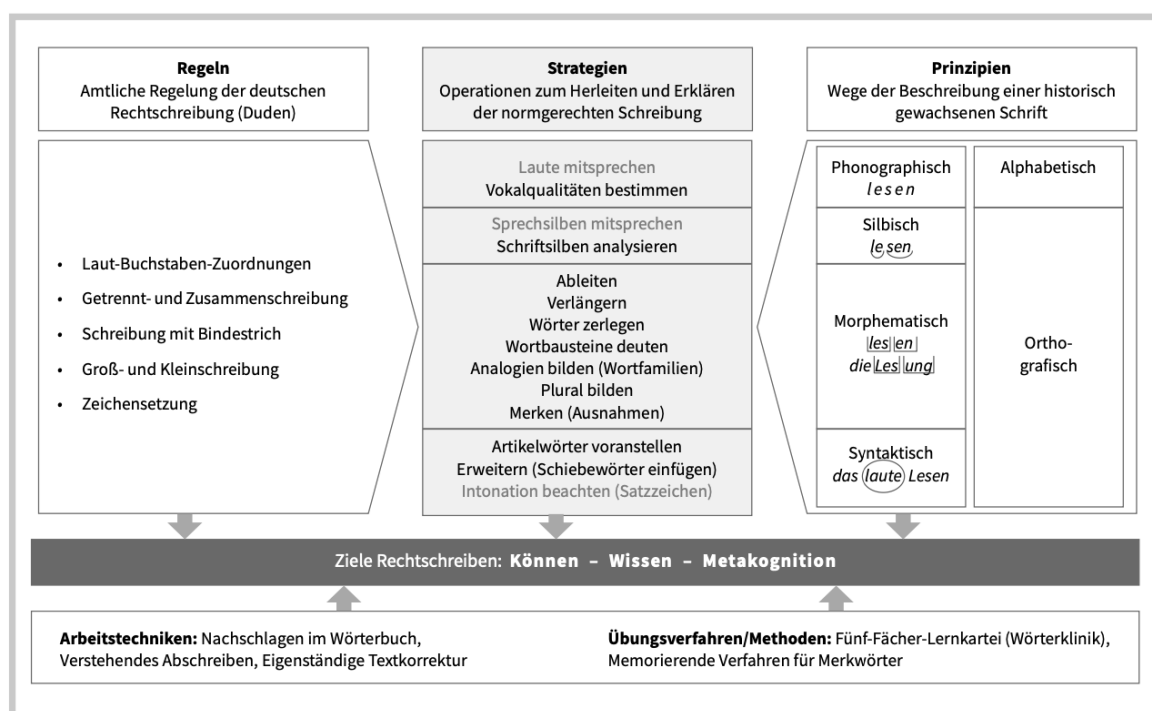


Abbildung 1: Differenzierung der Begriffe Regeln, Strategien und Prinzipien (Leßmann, 2022b, S. 7)

2.1.1 Rolle der Lehrkraft

Die Qualität des Unterrichts und somit die Wahrscheinlichkeit, dass Schwierigkeiten im Lernen eingedämmt werden oder gar nicht entstehen können, wird maßgeblich durch die Kompetenz der Lehrkraft bestimmt (Gold, 2018a, S. 163).

Fachwissenschaftliche Erkenntnisse bilden die Basis jeder Didaktik, das gilt auch für die Deutschdidaktik (Mehlem, 2024, S. 11). Corvacho del Toro (2013, S. 23–24) zeigt in ihrer Dissertation den engen Zusammenhang zwischen der Kompetenz der Lehrperson und der Qualität des Unterrichts auf: Je umfassender die Lehrkraft über fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügt, desto weniger Einfluss hat die Grundintelligenz auf die Rechtschreibleistung der Schüler*innen (Corvacho del Toro, 2013, S. 200). Laut Mayer (2021, S. 13) ist es zwingend notwendig, dass Lehrpersonen einerseits ein „umfassendes Spezialwissen zu Aufbau, Struktur und Besonderheiten des deutschen Schriftsystems“ aufweisen und andererseits fundierte Kenntnisse über die Entwicklungsschritte des Schriftspracherwerbs sowie über die zugrunde liegenden sprachlich-kognitiven Prozesse mitbringen (Mayer, 2021, S. 13). Das Verständnis für mögliche Stolpersteine im Erwerb der Schriftsprache, über die Kinder mit besonderen Schwierigkeiten vermehrt stolpern, setzt ein Durchdringen dieser voraus (Weinhold & Fay, 2017, S. 126). Neben dem Fachwissen ist es essenziell, dass kompetente Lehrer*innen über allgemeines pädagogisches sowie über umfangreiches fachdidaktisches Wissen und Können verfügen. Das dreigliedrige Professionswissen ist als „Kern pädagogischer Professionalität“ bekannt (Gold, 2018a, S. 163). Büttner et al. (2023, S. 131) widerlegen die teilweise noch bestehende Haltung von Lehrpersonen, dass schriftsprachliche Schwierigkeiten kaum bewältigbar sind und führen als Argumente für eine Auseinandersetzung mit Herausforderungen beim Schriftspracherwerb an, dass es einerseits zu den Obliegenheiten einer Lehrperson gehört allen Kindern die Chance zu geben, möglichst erfolgreich Lesen und Schreiben zu lernen. Andererseits konnten in den letzten Jahren Fördermaterialien konzipiert und erfolgreich durchgeführt werden, welche dazu beitragen, dass Schwierigkeiten präventiv eingedämmt werden können – dies setzt jedoch fachliches Wissen seitens der Lehrperson voraus (Büttner et al., 2023, S. 131).

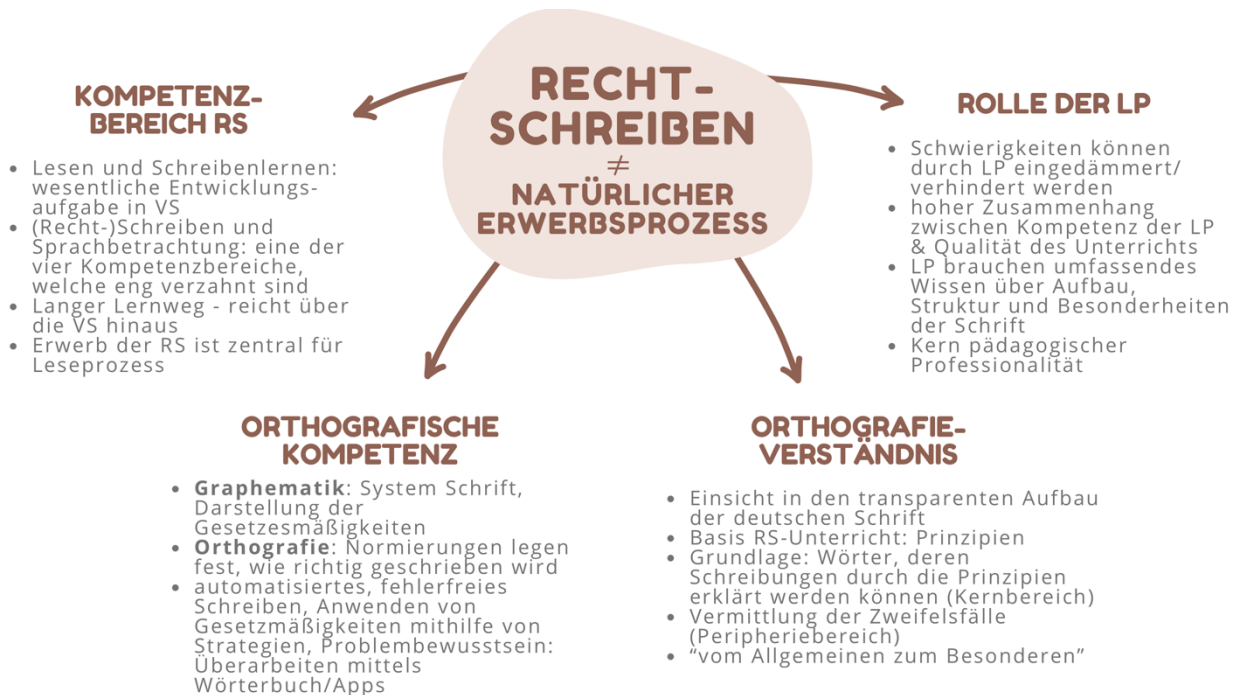


Abbildung 2: Übersicht des 2. Kapitels (eigene Darstellung)

Für nachfolgende Kapitel wurden Darstellungszeichen verwendet, welche nun erklärt werden: Laute [o], Phoneme: /o/ (kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Sprache), bei langgesprochenem Vokal folgt ein Doppelpunkt /o:/, Grapheme, Buchstaben und geschriebene Wörter <o>, nicht korrekte Schreibweise werden durch einen Stern gekennzeichnet *<Bruda> (Scheerer-Neumann, 2020, S. 18)

3 Schwierigkeiten im Erwerb der Schriftsprache (LRS)

3.1 Definitionen der Begrifflichkeiten

Ziel der Volksschule ist zweifelsohne den Kindern zu kompetenten Leser*innen und sicheren Rechtschreibern zu verhelfen. Doch nicht alle erreichen die geforderten Kompetenzen – darunter sind auch jene, die unter Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten leiden (Büttner et al., 2023, S. 15).

Probleme im Erwerb der Schriftsprache, also des Lesens und Schreibens (Büttner et al., 2023, S. 14), sind Gegenstand wissenschaftlicher, pädagogischer und psychologischer Literatur und umfassen nachfolgende fachterminologische Bandbreite: Legasthenie, Lese- und/oder Rechtschreibstörung, Lese- und/oder Rechtschreibschwäche, Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten, Dyslexie

(Scheerer-Neumann, 2023, S. 19; Schulte-Körne, 2021a, S. 11), Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sowie langsam lese- und schreibenlernende Kinder (Scheerer-Neumann, 2024, S. 550). Unter diesem Begriff werden Schwierigkeiten im Lesen- und/oder Schreiben verstanden, die nicht durch eine geistige Behinderung, unzureichenden Unterricht, mangelnde Sprachkenntnisse oder eine Beeinträchtigung des Sehens oder Hörens verursacht sind (Scheerer-Neumann, 2023, S. 19). Zwar werden die Begriffe in den unterschiedlichen Fachbereichen, etwa der Psychologie, der Medizin oder den Erziehungswissenschaften bzw. der Pädagogik unterschiedlich definiert (Büttner et al., 2023, S. 17; Weinhold & Fay, 2017, S. 121), häufig dennoch synonym verwendet (Scheerer-Neumann, 2024, S. 550). Je nach fachlicher Perspektive variieren sowohl die Ursachenbeschreibung, die Diagnosekriterien als auch die empfohlenen Fördermaßnahmen (Büttner et al., 2023, S. 17), weshalb nachfolgend eine Differenzierung der Begrifflichkeiten erforderlich scheint.

Vorerst muss zwischen den Begriffen Störung und Schwäche unterschieden werden. Während eine Störung als Erkrankung gilt, welche von Mediziner*innen oder Psycholog*innen diagnostiziert wird, und genetische oder neuronale Ursachen hat, basiert eine Schwäche meist auf äußeren Faktoren, verursacht durch ungünstige Lernbedingungen (Schulte-Körne, 2021a, S. 11–12). Die Begriffe Lese- und/oder Rechtschreibschwäche bzw. Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten sind vor allem Gegenstand pädagogischer und schulischer Arbeit und schließen die Intelligenz des Kindes nicht mit ein (Scheerer-Neumann, 2023, S. 19, 2024, S. 550). Die Debatte darüber, ob die Intelligenz des Kindes getestet und für die Diagnose herangezogen werden sollte, hat ihren Ursprung vor über 70 Jahren im Rahmen einer Überarbeitung des bis dahin gültigen Legasthenie-Konzeptes (Weinhold & Fay, 2017, S. 122) und könnte aufgrund der jüngsten Überarbeitung des ICD-11 kaum relevanter sein – näheres dazu später.

Der Begriff Legasthenie leitet sich vom englischen Wort „dyslexia“ ab, bezeichnet ursprünglich eine Lesestörung (Gold, 2018a, S. 183; Schneider, 2017, S. 15) und basiert auf der Arbeit des Psychologen Ranschburg (Herné & Löffler, 2023, S. 63). Heute hingegen findet der Begriff oftmals als Überbegriff für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb Anwendung (Gold, 2018a, S. 183). Das Störungsbild

Legasthenie ist, sofern die Intelligenz-Diskrepanz herangezogen wird, nur bei jenem Kind zu diagnostizieren, welches zwar eine mindere Leistung im Bereich des Lesens- und/oder Schreibens vorweist, jedoch im Allgemeinen über eine mindestens durchschnittliche Intelligenz verfügt (Weinhold & Fay, 2017, S. 122).

3.2 Klassifikation ICD-10/11

Die Feststellung einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung erfolgt auf Grundlage der im ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases und Related Health Problems, 10th Revision) definierten diagnostischen Kriterien (Büttner et al., 2023, S. 17) und zählt zu den umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.-) (Krollner & Krollner, 2025), welche im Kapitel V „Psychische und Verhaltensstörungen F00-F99“ aufgelistet sind (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2025). Das internationale Klassifikationssystem wird von der WHO veröffentlicht, laufend – basierend auf neuen wissenschaftlichen Studien – aktualisiert (Büttner et al., 2023, S. 4) und gilt als Grundlage für die Diagnose, da dort eine konkrete Auflistung der Symptomatik erläutert wird (Schulte-Körne & Galuschka, 2019b, S. 18). Entwicklungsstörungen werden grundsätzlich durch nachfolgende drei zentrale Merkmale charakterisiert (Büttner et al., 2023, S. 17–18):

- Problematik tritt im Kindesalter auf
- Verlauf der Entwicklung ist gleichbleibend
- Entwicklungsverzögerungen korrelieren mit der Reifung des zentralen Nervensystems und gehen auf eine neurobiologische Dysfunktion zurück

Werden diese Kriterien nun angewandt, bedeutet das, dass die Schwierigkeiten sich bereits zu Beginn der Schulzeit bemerkbar machen und der Entwicklungsverlauf kontinuierlich verläuft – eine spontane Besserung und darauffolgende Rückfälle sind nicht zu erwarten. Weiters sind die Schwierigkeiten Ausdruck von neurologisch bedingten Unterschieden in Bezug auf die Verarbeitung der Schriftsprache (Büttner et al., 2023, S. 18). In Hinsicht auf den Beginn der Lernstörung, ergab sich im ICD-11 insofern eine Änderung, als sie auch später diagnostiziert werden kann, „wenn

die mit dem Lernen verbundenen Leistungsanforderungen die begrenzten Kapazitäten überschreiten“ (Schulte-Körne, 2021b, S. 3).

Das ICD-10 differenziert zwischen einer Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0) sowie einer isolierten Rechtschreibstörung (F81.1) (Krollner & Krollner, 2025). Während bei zweit genanntem Störungsbild nur die Rechtschreibung Schwierigkeiten bereitet, umfasst eine Lese- Rechtschreibstörung sowohl das Lesen als auch das Schreiben, wobei auch ausschließlich die Leistungen im Bereich des Lesens beeinträchtigt sein können (Büttner et al., 2023, S. 18).

Die isolierte Rechtschreibstörung (F81.1) wird folgendermaßen charakterisiert:

„Umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigungen der Entwicklung von Rechtschreibfertigkeiten, ohne Vorgeschichte einer Lesestörung, nicht allein durch Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung zu erklären. Fähigkeiten, mündlich zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben, sind beide betroffen.“
(Weinhold & Fay, 2017, S. 123)

Treten die Störungen einzeln auf, ist von einer isolierten Lese- bzw. isolierten Rechtschreibstörung zu sprechen, wobei auch diese dauerhaften Einschränkungen auf neurobiologische Gründe zurückzuführen sind (Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 11). Im ICD-11, das seit Anfang 2022 gültig ist¹, wurde einer häufig geäußerten Forderung (Schulte-Körne, 2021b, S. 2), welche auf Studienergebnissen beruht, nachgegangen: Die isolierte Lesestörung wird nun als weiteres Störungsbild angeführt. Die Ergebnisse legten dar, dass sich bei vier bis sieben Prozent der Kinder eine isolierte Lesestörung entwickelte, ohne, dass sich erhebliche Probleme im Rechtschreiben zeigten (Büttner et al., 2023, S. 9). Scheerer-Neuman (2024, S. 31) plädiert dafür, im Setting Schule diese Erkenntnisse miteinzubeziehen und demnach eine Leseschwäche von einer Rechtschreibschwäche abzugrenzen.

Das ICD-11 unterscheidet somit folgende zwei Arten von entwicklungsbedingten Lernstörungen: Beeinträchtigung im Lesen und Beeinträchtigung im Schreiben. Die

¹ Zwar ist der ICD-11 bereits gültig, aufgrund einer Übergangsphase findet der ICD-10 jedoch meist in der Praxis noch Anwendung (Scheerer-Neumann, 2023, S. 26).

Probleme im Lesen (development learning disorder with impairment in reading) können sich in der Lesegenauigkeit, der Leseflüssigkeit sowie im Leseverständnis zeigen (Büttner et al., 2023, S. 24). In der Bezeichnung im Bereich des Schreibens (development learning disorder with impairment in written expression) hat man sich am Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM-5) orientiert (Schulte-Körne, 2021b, S. 2), welches überwiegend in den USA Anwendung findet (Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 4). Demnach werden weiters zu den Problemen im Rechtschreiben, auch Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik, der Zeichensetzung und im schriftlichen Ausdruck miteinbezogen (Büttner et al., 2023, S. 24). Schulte-Körne (2021b, S. 2) stellt diese Änderung in Frage und verweist auf fehlende empirische Belege. Seiner Meinung nach wäre der Begriff „Rechtschreibstörung“ angemessener gewesen.

3.2.1 Diskrepanzkriterium

Ein weiterer Vorschlag im Zuge der Neuauflage bezog sich auf die Abschaffung des doppelten Diskrepanzkriteriums im ICD-11, diesem wurde jedoch, sehr zum Unmut vieler, nicht entsprochen (Schulte-Körne, 2021b, S. 3). Welche Rolle das Diskrepanzkriterium in der Diagnosestellung sowie im Leben einer von Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten betroffenen Person spielt, wird im nächsten Abschnitt genauer erläutert.

Möchten Betroffene nun herausfinden, ob es sich bei den vorliegenden Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben um eine Störung oder eine Schwäche handelt, muss laut der im ICD-10 angeführten Forschungskriterien, eine Intelligenzdiagnostik durchgeführt werden (Büttner et al., 2023, S. 20; Gold, 2018a, S. 182). Eine Störung bzw. Legasthenie liegt demnach nur dann vor, „wenn eine Diskrepanz zwischen den deutlich unterdurchschnittlichen Lese- und/oder Rechtschreibleistungen und der im Verhältnis besseren allgemeinen Intelligenz besteht“ (Scheerer-Neumann, 2023, S. 27). Das doppelte Diskrepanzkriterium setzt sich also aus der altersbezogenen Diskrepanz sowie der intelligenzbezogenen Diskrepanz zusammen (Büttner et al., 2023, S. 20–21). Trotz Kritik, speziell von Pädagog*innen und Fachdidaktiker*innen (Weinhold & Fay, 2017, S. 123), aber

auch vom Psychologen Schulte-Körne (2021b, S. 3 & 4), bleibt das doppelte bzw. zweifache Diskrepanzkriterium im ICD-11 bestehen. Studien zeigten, dass sich Legasthene Kinder im Vergleich zu Lese-Rechtschreib-Schwachen, mit Ausnahme der Intelligenz, kaum voneinander unterscheiden (Scheerer-Neumann, 2024, S. 551). Beide Gruppen, nämlich Legastheniker bzw. von einer Störung Betroffene und Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. mit -Schwierigkeiten, zeigen die gleiche Art von Fehlern und benötigen demnach auch eine sehr ähnliche Förderung (Scheerer-Neumann, 2024, S. 551; Weinhold & Fay, 2017, S. 123–124). Ein weiteres Argument gegen das doppelte Diskrepanzkriterium besteht darin, dass eine große Anzahl an Kindern die dringend benötigte Förderung nicht bekommen (Scheerer-Neumann, 2024, S. 550; Weinhold & Fay, 2017, S. 124), weil diese jenen vorbehalten ist, die eine Lernstörung diagnostiziert bekamen. Ihnen wird also, aufgrund ihres niedrigeren kognitiven Niveaus, die Finanzierung von Fördermaßnahmen erschwert (Büttner et al., 2023, S. 41).

3.3 DSM-5:

Im DSM-5 gehören Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten zu den neuronalen und mentalen Entwicklungsstörungen, die im Kapitel „Spezifische Lernstörungen“ angeführt sind. Auch hier werden zwei Störungsbilder unterschieden: „spezifische Lernstörungen mit Beeinträchtigung beim Lesen“ sowie „spezifische Lernstörungen mit Beeinträchtigung beim schriftlichen Ausdruck“. Im DSM-5 wird, im Unterschied zum ICD-11, lediglich das einfache Diskrepanzkriterium herangezogen. (Büttner et al., 2023, S. 25).

3.4 LRS im schulischen Setting

Im didaktisch-pädagogischen Rahmen ist die Differenzierung wenig dienlich (Löffler, 2022, S. 292). Da die psychologische Abklärung den Ärzt*innen bzw. Psycholog*innen vorbehalten ist, soll im schulischen Setting von einer Schwierigkeit oder einer Schwäche gesprochen werden, wobei ersteres aufgrund ihrer Konnotation zu bevorzugen ist (Scheerer-Neumann, 2023, S. 19). Insbesondere in Verordnungen, Erlässen oder Richtlinien werden nach wie vor uneinheitliche Begrifflichkeiten verwendet (Schulte-Körne & Galuschka, 2019b, S. 17). Das in der

Literatur viel genutzte Akronym LRS umfasst sowohl Schwierigkeiten (S) als auch die Schwächen (S) im Bereich des Lesens (L) und Rechtschreibens (R) (Scheerer-Neumann, 2023, S. 20).

Die vorliegende Masterarbeit nutzt die Abkürzung LRS, worunter Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben verstanden werden. Statt also der Frage nachzugehen, in welche Kategorie die Probleme einzuordnen sind, sollte vielmehr das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen fokussiert und dem Ziel nachgegangen werden, passende Unterstützungsmöglichkeiten zu finden.

3.5 Symptomatik

Bereits vor Schulbeginn können sich erste Risikofaktoren für LRS, etwa in der Sprachentwicklung zeigen. Betroffene Kinder fallen nicht selten im Kindergarten im Bereich der Phonologischen Bewusstheit auf, indem sie beispielsweise bei spielerischen Übungen Überforderung zeigen (BMBWF, 2022, S. 7). Frühes Ansprechen der eventuell auftretenden Probleme kann Verunsicherung hervorrufen und evtl. zur Stigmatisierung beitragen. Frühförderprogramme sind ohnehin sowohl für Kinder mit Förderbedarf als auch für solche ohne Risiko gewinnbringend (Schulte-Körne, 2021a, S. 17). Zwar gilt, dass ein erhöhtes Risiko nicht per se zu einer LRS führt (BMBWF, 2022, S. 7), Probleme in Teilbereichen der phonologischen Bewusstheit können jedoch ein Indiz für später auftretende Probleme sein (Schulte-Körne, 2021a, S. 22). Demnach ist es zentral, dass Kindergartenpädagog*innen die Entwicklung der Kinder aufmerksam beobachten und eventuelle Probleme frühzeitig und zielgerichtet fördern. Die Vorläuferfähigkeiten werden im Kapitel 4 detailliert erläutert.

Eltern sowie Lehrpersonen beobachten erste Hinweise auf eine LRS bereits wenige Wochen nach der Einschulung (BMBWF, 2022, S. 8), etwa bei Schwierigkeiten in der Differenzierung der Grapheme (Buchstaben) und Phoneme (Laute) sowie der mühsamen Abspeicherung dieser (Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 1). Probleme im Lesen zeigen sich durch eine niedrige Lesegeschwindigkeit (Schulte-Körne, 2021a, S. 21), durch stockendes und mühsames Zusammenlauten der Buchstaben oder durch gar einfaches Benennen der Laute im Wort (Schulte-Körne

& Galuschka, 2019b, S. 12). Weiters machen diese Kinder, obwohl sie sehr langsam lesen, deutlich mehr Lesefehler: sie „überfliegen“, ersetzen oder fügen weitere Wortteile hinzu (Büttner et al., 2023, S. 15). Sie neigen anschließend dazu, Wörter zu erraten, indem sie lediglich den Anfang des Wortes lesen und den Rest ergänzen, ohne das gesamte Wort erfasst zu haben (Schulte-Körne, 2021a, S. 21).

Bezüglich des (Recht-)schreibens soll erwähnt werden, dass Kinder mit LRS keine typischen Fehler aufweisen, sondern vielmehr einerseits die Anzahl der vielfältigen Fehler (Löffler, 2022, S. 292; Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 1; Weinhold & Fay, 2017, S. 129) sowie andererseits das Fortbestehen dieser (Becker & Busche, 2022, S. 102) Indiz für eine LRS sein können. Basierend auf Fehlerstudien konnte die Annahme widerlegt werden, dass sich die Fehler von Kindern mit LRS von jenen Kindern ohne Schwierigkeiten unterscheiden lassen. Es wurde festgestellt, dass insbesondere am Anfang des Schriftspracherwerbs vergleichbare Fehlermuster beobachtbar sind (Becker & Busche, 2022, S. 102). Dennoch ist das Analysieren der Fehler unerlässlich, sodass Einblicke in den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes gewährt werden können (Löffler, 2022, S. 293; Reichardt & Wildemann, 2024, S. 518), welcher wiederum die Grundlage für Diagnose und die darauffolgende Förderung ist (Becker & Busche, 2022, S. 102).

Betroffene Kinder haben Schwierigkeiten die einzelnen Phoneme im Wort zu segmentieren (Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 2) sowie optisch schwer differenzierbare Buchstaben (<d>,) und Laute mit ähnlichem Klang (/e/ und /ä/, /g/ und /k/) zu unterscheiden (Büttner et al., 2023, S. 16). Weiters fällt die Zuordnung von Phonemen und Graphemen schwer, was sich fortan im Schreiben von Wortruinen (*<Rs> statt <Rose>) zeigt (Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 2). In weiterer Folge stellen Konsonantencluster (*<Kone> statt <Krone>), die Groß- und Kleinschreibung sowie Fehler in den Bereichen der Grammatik sowie der Interpunktion Herausforderungen dar (Löffler, 2022, S. 292–293; Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 2–3). Außerdem sind Schwierigkeiten in der (Reduktions-)Silbe sowie bei der Differenzierung zwischen gespannten und ungespannten Vokalen zu erkennen. Beim Erkennen von Strukturen und Regularitäten bedarf es gezielter Unterstützung (Löffler, 2022, S. 292).

Grundsätzlich gilt, dass den Problemen so bald als möglich auf den Grund gegangen werden sollte (Schulte-Körne & Galuschka, 2019b, S. 21), um therapeutische Interventionen baldmöglichst einleiten zu können und Erfolge sichtbar zu machen (Bredel et al., 2017, S. 184). Löffler (2022, S. 293) appelliert für das unerlässliche Einsetzen von Lernbeobachtungen und Testverfahren ab dem Anfangsunterricht. Dabei geht es weniger um die Fehleranzahl, sondern vielmehr um eine genaue Betrachtung des aktuellen Entwicklungsstandes (Löffler, 2022, S. 293). Becker & Busche (2022, S. 102) führen weiter fort, dass eine Diagnose im Falle einer „medizinisch-therapeutischen Intervention“, etwa bei Sprachproblemen, obligat sei. Die Lehrperson hingegen hat, unabhängig des Befundes, die Aufgabe zu erkennen, dass das Kind auf zusätzliche Fördermaßnahmen angewiesen ist (Becker & Busche, 2022, S. 103). Sowohl bei der Diagnose als auch der Förderung ist es unerlässlich, den Fokus auf den Lerninhalt zu richten, der dem Kind Probleme bereitet. Die Lehrperson muss der Ursache auf den Grund gehen und herausfinden, ob sich eventuell bereits falsche Vorstellungen gebildet haben und welche Fehlerschwerpunkte erkennbar sind (Weinhold & Fay, 2017, S. 134). Bei der Wahl der Tests soll auf aktuelle zurückgegriffen werden, um fehlerhafte Ergebnisse, aufgrund veralteter Normierungen, zu vermeiden (Schneider, 2017, S. 172).

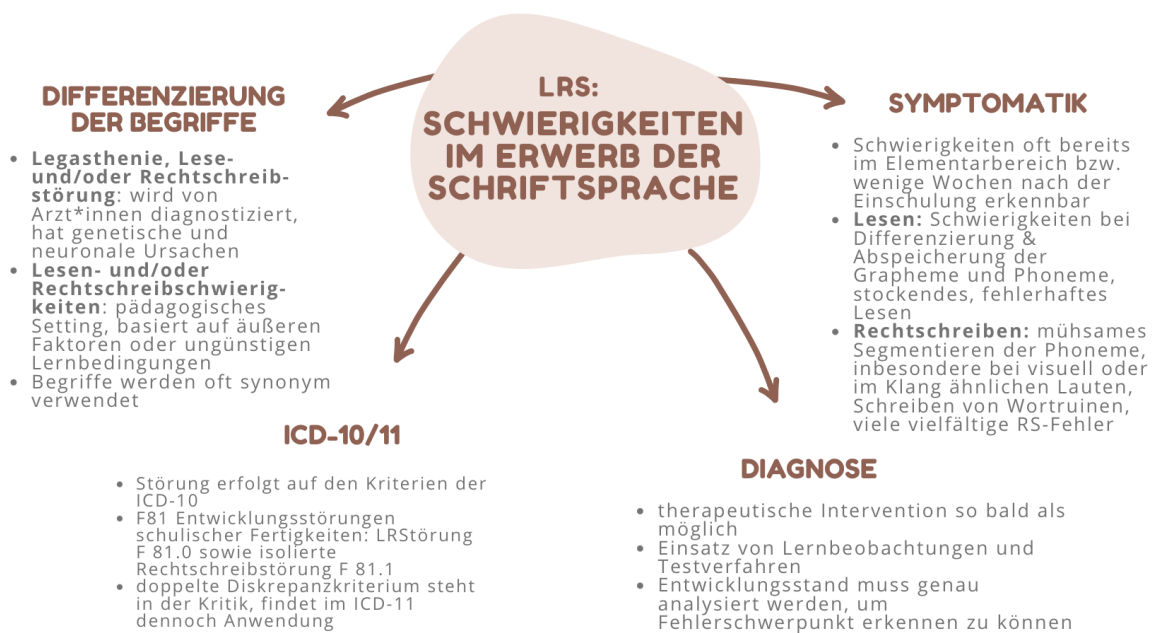


Abbildung 3: Übersicht des 3. Kapitels (eigene Darstellung)

4 Schriftspracherwerb

4.1 Schriftspracherwerb – Erstlesen und Erstschreiben

Der Begriff Schriftspracherwerb erweist sich im Vergleich zur bis in die 1980er-Jahre gebräuchlichen Begriffskombination „Erstlesen und Erstschreiben“ insofern als angemessener, da er stärker den Vorstellungen eines „ungezwungenen und selbstgesteuerten“ (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 34) Erwerbsprozesses entspricht. Einerseits gilt der Schulbeginn nicht mehr als „Stunde null“ (Schneider, 2017, S. 17), denn viele Schulanfänger*innen verfügen bereits über vielseitiges sprachliches Wissen in Bezug auf die Lautstruktur der deutschen Sprache sowie über einen umfangreichen Wortschatz und verstehen zudem die Grundlagen der Grammatik (Gold, 2018b, S. 27). Andererseits impliziert der Begriff des Lernens einen „gesteuerten Prozess des Wissensaufbaus“ (Bredel et al., 2017, S. 71) welcher im Erwerb der Schriftsprache nicht immer zutrifft (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 34). Kinder eignen sich zum Teil die für den Schriftspracherwerb nötigen Kompetenzen bereits im Vorfeld unbewusst an, oder nutzen im Unterricht Strategien, die noch nicht explizit unterrichtet wurden (Bredel et al., 2017, S. 71). Laut Becker & Busche hingegen (2022, S. 91) umfasst der Terminus Schriftspracherwerb neben dem, aus eigener Motivation erworbenem Wissen, auch jene Prozesse, welche angeleitet und von außen gesteuert wurden. Weiters führen sie den Begriff Schriftsprache aus und erklären, dass sich dahinter ein „eigenständiger sprachlicher Code“ (Becker & Busche, 2022, S. 91) versteckt, welcher im Kapitel 5 umfassend erläutert wird.

4.2 Bedeutsame Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs

Die Heterogenität ist insbesondere zu Beginn der Schulzeit besonders ausgeprägt (Wildemann & Vach, 2022, S. 184), weshalb es von Nöten ist, fundierte Kenntnisse über die Einflussfaktoren sowie über die für den Schriftspracherwerb relevanten Vorläuferfähigkeiten zu besitzen. Dieses Wissen spielt insofern eine zentrale Rolle, als sie einen maßgeblichen Einfluss auf den Lese- und Schreiblernprozess haben (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 70).

Marx (2007, S. 37–38) unterscheidet zwischen internalen und externalen sowie spezifischen und unspezifischen Faktoren, welche nachfolgend in einer Vier-Felder-Tabelle übersichtlich dargestellt werden. Während die eher spezifischen Faktoren den Schriftspracherwerb direkt beeinflussen (Marx, 2007, S. 42), sprechen die eher unspezifischen Faktoren – von Schneider (2017, S. 39) als unspezifische Voraussetzungen bezeichnet – die generelle kognitive Entwicklung an (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 48).

Wenngleich die internalen und externalen Faktoren getrennt voneinander aufgelistet sind, beeinflussen sie sich stets gegenseitig. Zwar wirken sich die externalen Faktoren positiv auf die internalen aus (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 49), das alleinige Fördern der unspezifischen Faktoren beeinflusst jedoch den Erfolg im Schriftspracherwerb nicht bedeutend (P. Marx, 2007, S. 41). Für die Praxis heißt dies, dass durch alleinige Förderung dieser unspezifischen Faktoren, etwa der Konzentrationsfähigkeit, der Intelligenz oder der Lernfreude keine positiven Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb zu erwarten sind. Es spricht jedoch nichts gegen ein gezieltes Training der spezifischen Vorläuferfähigkeiten, indem die unspezifischen Faktoren ergänzt werden (Schneider, 2017, S. 39).

Tabelle 1: Vorläuferfähigkeiten und Einflussfaktoren hinsichtlich des Schriftspracherwerbs (Marx, 2007, S. 38-39)

	Eher spezifisch	Eher unspezifisch
Internale (in der Person liegende) Faktoren	• Phonologische Bewusstheit • Phonologisches Arbeitsgedächtnis • Zugriff auf das Langzeitgedächtnis • Visuelle Informationsverarbeitung • Sprachentwicklung • Wissen über Schrift	• Konzentrationsfähigkeit • Intelligenz • Lernfreude • Leistungsmotivation • Selbstkonzept
Externale (in der Umwelt liegende) Faktoren	• Leseumwelt • Leseinstruktionen	• Bildungserwartung seitens der Eltern • Allgemeiner Anregungsgehalt der Umwelt

		• Materielle Ressourcen der Familie • Bildungspolitik
--	--	--

Unter den eher spezifischen, internalen Faktoren, welche primär aus der Eigenaktivität des Kindes hervorgehen, werden neben den Teilbereichen der phonologischen Informationsverarbeitung auch die visuelle Informationsverarbeitung, die Sprachentwicklung sowie das Wissen über die Schrift angeführt. Diese Kompetenzen sind als Vorläuferfähigkeiten oder auch als „spezifische Vorhersagemerkmale der Lesekompetenz“ bekannt und übernehmen eine immanente Rolle in Bezug auf einen erfolgreichen Schriftspracherwerb (Schneider, 2017, S. 226), weshalb sie nachfolgend genauer erörtert werden.

Sozialisationsfaktoren zählen zu den externalen Faktoren, welche eng verbunden mit dem sozio-ökonomischen Stand der Eltern sind. Er gibt Auskunft über die der Familie zur Verfügung stehenden Mitteln (Büttner et al., 2023, S. 65). Während die vor Schuleintritt gewonnen Erfahrungen mit der Schriftsprache, sowohl in den elementaren Einrichtungen als auch im familiären Umfeld, unter dem Begriff „early literacy“ (Festmann et al., 2020, S. 22; Schneider, 2017, S. 38) bzw. „emergent literacy“ (P. Marx, 2007, S. 72) bekannt sind, umfasst der Begriff „home literacy environment“ all jene Lerngelegenheiten, welche dem Kind aus dem familiären Umfeld geboten werden (Büttner et al., 2023, S. 65). Die Autor*innen zählen dazu etwa das Erlernen von Buchstaben (formelle Aktivität) oder das Vorlesen von Büchern (informelle Aktivität).

4.3 Phonologische Informationsverarbeitung

Wie bereits erwähnt, ist das Beherrschen der phonologischen Informationsverarbeitung mit ihren Teilkompetenzen grundlegende Voraussetzung für einen gelingenden Schriftspracherwerb (Gold, 2018b, S. 29; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 61). Darunter wird die Kompetenz, Informationen über die lautliche Struktur der Sprache aufzunehmen, zu verarbeiten, zu speichern sowie des automatisierten Zugriffes auf die phonologische Repräsentanten des Langzeitgedächtnisses (Mayer, 2021, S. 68) verstanden. Hänny (2024, S. 8) konkretisiert: „Nur wer Laute richtig aussprechen und auch hörend identifizieren

kann, ist in der Lage, gesprochene Sprache in Schrift umzusetzen und später auch Geschriebenes zu dekodieren.“ Nachfolgend werden die Teilkompetenzen der phonologischen Informationsverarbeitung näher erläutert.

4.3.1 Phonologische Bewusstheit

Zuerst wird die phonologische Bewusstheit (PB) angeführt, die eine Schlüsselrolle für einen gelingenden Übergang in den Schriftspracherwerb einnimmt (Bredel et al., 2017, S. 91) und als tragendes Fundament für die alphabetische Schriftsprache gilt (Büttner et al., 2023, S. 52). Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, das bereits erworbene Wissen sowie deren Strategien und Zugänge für den systematischen Aufbau aufzugreifen (Bredel, 2015a, S. 264). Es lässt sich zwischen der PB im engeren Sinne sowie der PB im weiteren Sinne differenzieren (Bredel et al., 2017, S. 91; Büttner et al., 2023, S. 52; Mayer, 2021, S. 52; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 63–64). Letztgenanntes meint die Kompetenz, größere sprachliche Einheiten, etwa Wörter, Silben oder Reime zu identifizieren sowie zu manipulieren (Büttner et al., 2023, S. 52). Dazu zählt die Fähigkeit prosodische und rhythmische Eigenschaften der Sprache zu erkennen (Wildemann, 2018, S. 91), die etwa in Reimen, Liedern oder rhythmischen Sprechversen auf eine spielerische und motivierende Art zur Geltung kommen (Bredel, 2015a, S. 265; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 63).

Kontrastierend dazu setzt sich die PB im engeren Sinne mit den Phonemen, also den Lauten, sowohl innerhalb eines Wortes als auch einzeln, auseinander (Büttner et al., 2023, S. 52). Während sich die PB im engeren Sinne erst im Laufe des Schriftspracherwerbes entwickelt, nämlich dann, wenn ein Verständnis für die Schrift und dessen Aufbau entwickelt wurde (Wildemann, 2018, S. 91), verfügen Schulanfänger*innen bereits „ohne äußere Anleitung“ (Wildemann, 2018, S. 91) über eine PB im weiteren Sinne (Andreas & Andreas, 2021, S. 19; Bredel, 2015a, S. 266). Das heißt konkret, dass sie zwar Silben und Reime identifizieren können, jedoch die Fähigkeit zur Phonemanalyse und -synthese erst entwickelt werden muss (Hochstadt et al., 2022, S. 100). Verschiedenen Autor*innen (Bredel et al., 2017, S. 91; Wildemann, 2018, S. 91) konstatieren demnach, dass die PB im engeren Sinne mehr als Folge des Schriftspracherwerbs und weniger als

Voraussetzung davon zu sehen ist. Sollten Probleme (etwa im Segmentieren von Anlauten oder im Erkennen von gleich oder unterschiedlich klingenden Wörtern) erkennbar sein, soll der Anfangsunterricht gezielt Maßnahmen einsetzen, um ein stabiles Fundament für die Synthesefähigkeit zu schaffen (Wildemann, 2018, S. 88–89). Das Beherrschen der PB spielt im Rechtschreibunterricht insofern eine maßgebende Rolle, als es die Voraussetzung dafür bildet, das gesprochene Wort in Silben und Einzellaute zu segmentieren und diese anschließend in die Grapheme zu übertragen (Büttner et al., 2023, S. 52).

4.3.2 Benennungsgeschwindigkeit

Unter den Begriffen Benennungsgeschwindigkeit, Rapid Automatized Naming (RAM) oder Naming-Speed wird die Kompetenz verstanden, visuelle Reize (Farben, Grapheme, Wörter) so schnell als möglich mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Repräsentationen zu verbinden und den Laut bzw. das Wort zu produzieren (Mayer, 2021, S. 99; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 67). Die Benennungsgeschwindigkeit übernimmt vor allem im Leseerwerb eine eminente Rolle (Mayer, 2021, S. 121).

4.3.3 Arbeitsgedächtnis

Zur phonologischen IV zählt außerdem das phonologische Arbeitsgedächtnis²², das die Aufgabe hat, die lautsprachlichen Informationen im Kurzzeitgedächtnis bis zur Verarbeitung des Wortes zu speichern (Gold, 2018b, S. 27). Seine Relevanz wird mithilfe des Dual-Route-Modelles des Lesens nach Coltheart (1978) erörtert. Zahlreiche Entwicklungsaspekte des frühen Rechtschreiberwerbs verlaufen synchron zum Leselernprozess (Scheerer-Neumann, 2023, S. 119), weshalb es naheliegend ist, dieses zunächst darzustellen und es anschließend mit dem Rechtschreiberwerb zu verknüpfen.

Grundsätzlich geschieht das Lesen auf zwei Wegen, die parallel bedient werden (Mehlem, 2024, S. 67). Einerseits dem direkten, lexikalischen und dem indirekten, sublexikalischen Weg (Scheerer-Neumann, 2023, S. 63), der auch als

²² Das Arbeitsgedächtnis wiederum teilt sich in folgende drei Bereiche auf: Phonologische Schleife, Visuell-räumliches Gedächtnis und zentrale Exekutive (Sturm & Weder, 2022, S. 22–23).

phonologisches Rekodieren bekannt ist (Mayer, 2021, S. 27). Zu Beginn des Leselernprozesses findet die indirekte Route Anwendung, indem die Buchstaben (Grapheme) in Laute (Phoneme) übersetzt, zu Silben und anschließend zu einem Wort synthetisiert, also zusammengeschliffen werden (Gold, 2018b, S. 31; Mehlem, 2024, S. 67). Die Laute müssen kurzzeitig in der phonologischen Schleife³ des Arbeitsgedächtnisses festgehalten werden, bis im Langzeitgedächtnis die Bedeutung des Wortes gefunden wird (Herné & Löffler, 2023, S. 45). Wenn notwendig, wird der phonologische Code lexikalisch korrigiert (Scheerer-Neumann, 2023, S. 63). Geübte Leser*innen hingegen können zunehmend mehr Wörter (Sichtwörter) über den lexikalischen Weg lesen, indem sie die in ihrem Langzeitgedächtnis, genauer im mentalen orthografischen Lexikon (Scheerer-Neumann, 2023, S. 62–63), gespeicherten sublexikalischen Einheiten – etwa Silben oder Graphemfolgen – verwenden (Mayer, 2021, S. 29). Wenngleich das schrittweise Vorgehen des phonologischen Rekodierens ein sicheres Erlesen des Wortes garantiert, sollte dieser überwiegend von der schnelleren und ökonomischeren direkten Variante abgelöst werden (Mayer, 2021, S. 29; Richter & Müller, 2017, S. 52–53). Durch das Bereithalten der Phoneme bis zur endgültigen Synthese wird die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses einerseits enorm beansprucht. Daraus folgt andererseits, dass ein erheblicher Teil der kognitiven Ressourcen gebunden wird, wodurch weniger Kapazitäten für das Leseverständnis verbleiben (Mayer, 2021, S. 29).

Obwohl alle Bereiche der phonologischen IV wichtige Bausteine des Schriftspracherwerbs sind, lassen sich nicht alle Fertigkeiten – aufgrund der Komplexität des Schriftspracherwerbs und dessen Teilbereiche (Büttner et al., 2023, S. 54) – in gleichem Maße als Risikofaktor für spätere LRS betrachten (P. Marx, 2007, S. 61). Zwar gilt die PB nicht als alleiniger Indikator für das Lesen- und Schreibenlernen (Wildemann, 2018, S. 92–93), im Vorschulalter auftretende Schwierigkeiten zeigen sich jedoch insbesondere im Laufe des Rechtschreiberwerbs (Gold, 2018a, S. 108; Mayer, 2021, S. 90). Bezüglich des Arbeitsgedächtnisses haben Studien gezeigt, dass rechtschreibschwache Kinder

³ Eine Art „innere Stimme“ wiederholt die Information, bis sie weiterverarbeitet wird (Sturm & Weder, 2022, S. 22)

Defizite in der phonologischen Schleife aufweisen (Büttner et al., 2023, S. 59; Schneider, 2017, S. 43). Während sich bezüglich der (Früh)förderung der PB positive Effekte auf die Rechtschreibleistung nachweisen lassen (Weinhold & Fay, 2017, S. 126), erweist sich das Arbeitsgedächtnis als eher weniger trainierbar (Schneider, 2017, S. 226).

4.4 Rechtschreiberwerb

Generell muss konstatiert werden, dass die lese- und schreibdidaktischen Konzeptionen des Anfangsunterrichtes eng verzahnt sind und sich in einem gewissen Maß zeitlich überlagern (Hochstadt et al., 2022, S. 60). Die deutsche Schrift ist „leseorientiert“ (Scheerer-Neumann, 2020, S. 17), das bedeutet, dass die Bewältigung des Leselernprozesses weniger kognitive Ressourcen erfordert, der Rechtschreiberwerb hingegen, aufgrund der Vielzahl an Irregularitäten, als herausfordernder empfunden wird (Schneider, 2017, S. 26 & 225–226; Sturm & Weder, 2022, S. 13). Grund dafür ist, dass ein Phonem zu mehreren Graphemen passen kann (Gold, 2018a, S. 111; Schneider, 2017, S. 26; Siekmann, 2021a, S. 70).

Als überholt gilt die Wortbildtheorie (Thomé, 2021, S. 12), die besagt, dass Lernende fähig sind, das Bild des Wortes sich gleichermaßen einzuprägen, wie das einer Münze (Spiegel, 2021, S. 11). Die Autorin konkretisiert weiters, dass der Erwerb sich in unterschiedliche Phasen gliedert, in denen gewisse Strategien zum Einsatz kommen (Spiegel, 2021, S. 11).

Scheerer-Neumann (2023, S. 120) hat als Analogie zum Zwei-Wege-Modell des Lesens das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens entwickelt. Auch das Rechtschreiben erfolgt auf dem indirekten, sublexikalischen oder dem direkten, lexikalischen Weg. Während beim indirekten Weg die Wörter, durch Rückgriff auf sprachliche Regularitäten, etwa der Phonem-Graphem-Korrespondenz (P-G-K), der Silbe oder morphematischen Strukturen (Wildemann & Vach, 2022, S. 81) konstruiert werden, greift der direkte Weg auf das mentale bzw. innere orthografische Lexikon⁴ mit den darin befindlichen graphematisch, semantisch und

⁴ Das innere Lexikon zählt zu den Teilbereichen des lexikalischen Gedächtnisses (Scheerer-Neumann, 2020, S. 44)

phonologischen Informationen zu (Scheerer-Neumann, 2023, S. 120). Wenngleich der Schreibprozess, verglichen mit dem Leseprozess, denselben Weg nutzt, handelt es sich beim Reproduzieren der Buchstaben um einen weitaus komplexeren Vorgang (Schneider, 2017, S. 26–27). Auch der indirekte Weg nutzt das im Gehirn gespeicherte Regel- und Strukturwissen. Wurden Wörter bereits mehrfach verschriftlicht, erfolgt der Prozess zunehmend automatisiert und es wird folglich weniger Aufmerksamkeit erfordert. Bei manchen Wörtern jedoch wird sowohl auf Regeln und Strukturen als auch auf wortspezifisches Wissen zurückgegriffen (Scheerer-Neumann, 2020, S. 44, 2023, S. 119–120). Ziel des Rechtschreibunterrichts soll demnach die korrekte, nahezu automatisierte Verschriftlichung von Wörtern sein, die kein unbedingtes Nachdenken über die Schreibung erfordern (Widmer et al., 2022, S. 5).

4.5 Entwicklungsphasen des Rechtschreibens

Nachfolgend werden die bereits umfangreich dargelegten 2-Wege-Modelle mit dem bekanntesten Entwicklungsmodell nach Frith (1986) verknüpft. Mithilfe der drei zentralen Entwicklungsphasen⁵ des Schriftspracherwerbsmodells, der logographischen, alphabetischen sowie orthografischen Strategie, soll eine gewisse Sensibilität der jeweiligen Lernprozesse geschaffen werden, wobei in dieser Arbeit speziell der Rechtschreiberwerb weiter ausgeführt wird. Trotz Kritik an diesem und darauf aufbauenden Modellen kann ein vertieftes Verständnis der Prozesse entwickelt werden, welches wiederum für die Diagnostik essenziell ist (Becker & Busche, 2022, S. 97). Wichtig zu erwähnen ist, dass es sich dabei nicht um ein lineares Konstrukt handelt, sondern sich die Phasen vielmehr überlappend entwickeln (Mayer, 2021, S. 38; Schneider, 2017, S. 30; Wildemann, 2018, S. 83).

⁵ Statt der Bezeichnung „Stufe“ sollten, aufgrund der möglichen Überlappung, die Begrifflichkeiten Phasen oder Strategien präferiert werden (Wildemann, 2018, S. 83).

Tabelle 2: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs in Verbindung mit den Zwei-Weg-Modellen (Scheerer-Neumann, 2023, S. 64)

Entwicklungsphasen/2-Wege-Modelle	Lesen	Rechtschreiben
Logografisch (direkter Weg)	Kind (K) erkennt Buchstaben anhand visueller Eigenschaften	K schreibt Buchstabenfolgen auswendig auf
Alphabetisch (indirekter Weg)	K liest laut basierend auf Graphem-Phonem-Korrespondenz	K schreibt, basierend auf der Phonem-Graphem-Korrespondenz lautorientierte Wörter
Orthografisch (indirekter Weg)	K greift beim Lesen auf größere Einheiten (Silben, Morpheme) und orthografische Strukturen zurück	K schreibt lautgetreu, nutzt orthografische Strukturen
Verwendung des orthografischen Lexikons (direkter Weg)	Sichtwörter	Lernwörter

Vor Schuleintritt befindet sich das Kind in der logographemischen Phase, in der es Buchstabenfolgen, etwa den eigenen Namen, durch Rückgriff auf die im orthografischen Lexikon gespeicherten Merkmale (Gold, 2018a, S. 110) auswendig schreibt. Das geschieht vollständig ohne Einzellautanalyse und ohne anschließender Buchstabenzuordnung (Mayer, 2021, S. 40). Zentraler Bestandteil der alphabetischen Strategie ist beim Schreiben die Phonem-Graphem-Korrespondenz. Während die logographemische Stufe dem direkten Weg folgt, nutzt die alphabetische Strategie den indirekten Weg: Die Laute eines Wortes werden identifiziert (Phonemanalyse), in die entsprechenden Grapheme übersetzt und anschließend verschriftlicht (Scheerer-Neumann, 2023, S. 64). Auf diesem Weg können auch bis dato unbekannte Wörter geschrieben werden, die jedoch den „lautlichen Präsentationen“ entsprechen (Wildemann, 2018, S. 83). Scheerer-Neumann (2020, S. 48) beschreibt, dass in dieser Phase Schreibungen, wie *<KDL> für <Krokodil> nicht untypisch sind, bei denen meist Konsonanten verschriftlicht werden. Neben dem dafür genutzten Ausdruck der „konsonantischen Skelettschreibung“ (Scheerer-Neumann, 2020, S. 48) findet sich auch der Begriff

Silbenrandschreibung, da meist die „konsonantischen Silbenanfangs- und -endränder“ als Grapheme geschrieben werden (Mehlem, 2024, S. 71–72). Im Laufe der 1. Klasse gelingt es dem Kind zunehmend besser ein diktiertes Wort zu verschriftlichen: Nachdem die Informationen aufgenommen und gespeichert wurden, hört es die jeweiligen Laute eines Lautstroms heraus⁶ und verschriftlicht anschließend die dazugehörigen Buchstaben (Schneider, 2017, S. 27). Schreibungen wie *<trefa> statt <Treffer> gelten zwar als lautgetreu verschriftlicht, entsprechen jedoch nicht der orthografischen Norm. Dieses Beispiel zeigt, dass hier die alphabetische Strategie an ihre Grenzen kommt und es folglich zu einem Strategiewechsel – nämlich zur orthografischen Strategie – kommen müsste (Bredel, 2015a, S. 255). Vielen Kindern gelingt es zunehmend Strukturen und Regeln anzuwenden, indem sie etwa die Endung <a> im obigen Beispiel durch das Endmorphem <er> ersetzen (Scheerer-Neumann, 2023, S. 124) – die „alte“ bereits automatisierte alphabetische Strategie wird durch den Einsatz der orthografischen Strategie ergänzt (Gold, 2018a, S. 110). Lange Zeit wurde die klare Trennung dieser beiden Strategien konsequent umgesetzt und den Kindern – im Sinne der Devise „Schreibe, wie du sprichst“ – suggeriert, das Gesprochene könnte durch die 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe korrekt verschriftlicht werden (Müller, 2024, S. 14–15). Dabei wird außer Acht gelassen, dass viele Informationen zu einem Buchstaben erst durch das Einbeziehen „seiner Position und seiner Umgebung im korrekten Wort“ (Müller, 2022c, S. 259) erschlossen werden können. Nicht ohne Grund gelingt vor allem den schwächeren Schüler*innen der Übergang zur orthografischen Strategie nicht, da sie die deutsche Orthografie als „undurchdringliches Dickicht“ (Scheerer-Neumann, 2023, S. 54) mit ihren unzähligen Merksätzen und Ausnahmen auffassen (Müller, 2024, S. 19). Während die korrekte Verschriftlichung eines Wortes unter Anwendung von Rechtschreibstrategien über den indirekten Weg erfolgt, nutzen die Lernenden beim bereits automatisierten Verschriftlichen eines im mentalen Lexikon gespeicherten Wortes (Lernwort) den direkten Weg (Gold, 2018a, S. 110). Der angesprochene Wechsel ist nicht als „natürliche Lernroute“ zu verbuchen, sondern vielmehr als Resultat des schulischen Unterrichts. Bredel & Röber (2015, S. 7) kritisieren, dass

⁶ Dieser Gedanke beruht auf der Dependenz, welche besagt, dass sich die im Wort befindlichen Laute voneinander abgrenzen lassen (segmentale Orientierung) (Müller, 2022c, S. 259).

Lehrpersonen oftmals den „eigenaktiven Strategiewechsel“ voraussetzen, zugleich jedoch ein geringes Maß an Unterstützung bieten. Auftretende Misserfolge werden folglich individualisiert und auf Defizite der Lernenden (Vererbung, Erkrankung, Störungen, etc.) zurückgeführt (Bredel & Röber, 2015, S. 7). Das nächste Kapitel geht umfassend auf den Aufbau der deutschen Schrift ein und versucht einen modernen, gut durchdachten Rechtschreibunterricht darzulegen, der es sich zum Ziel macht, die Schrift als etwas Systematisches zu vermitteln.



Abbildung 4: Übersicht des 4. Kapitels (eigene Darstellung)

5 Orthografie der deutschen Schrift

„Viele Fehlentwicklungen sind darauf zurückzuführen, dass die Kinder im herkömmlichen Unterricht keine Gelegenheit erhalten, die Schrift als System kennenzulernen“ (Bredel et al., 2017, S. 176)

Weinhold & Fay (2017, S. 128) sehen den Unterricht auch als entscheidenden Faktor für mögliche LRS und betonen, dass sich die Zahl der betroffenen Kinder erheblich verringern ließe, wenn der Unterricht an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anknüpfe. Während sich gute

Schüler*innen den systematischen Aufbau bei eingehender Betrachtung weitestgehend intuitiv erschließen können (Mehlem, 2024, S. 11), sind Kinder mit LRS „auf konsequente und vor allem systematische Unterstützung durch unterrichtliche Lernangebot angewiesen“ (Riegler, 2022, S. 46). Die Aufgabe der Lehrperson besteht demnach darin, den Rechtschreibunterricht auf Basis der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik so zu gestalten, dass allen Kindern ein tieferes Verständnis für den systematischen Aufbau ermöglicht wird (Mehlem, 2024, S. 11; Neff & Betzel, 2024, S. 28).

Die deutsche Orthografie ist auf vier Prinzipien gebaut: dem phonografischen, silbischen, morphologischen sowie dem (grammatisch-)syntaktischen Prinzip. Sie gelten als „linguistische Grundlage“ (Wildemann & Vach, 2022, S. 82). Das deutsche Schriftsystem stellt ein Mischsystem dar (Müller, 2024, S. 38), das bedeutet, dass das korrekte Verschriftlichen eines Wortes meist durch das Zusammenwirken mehrerer Prinzipien erfolgt (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 191) – am Beispiel <Blätter> kann dieses Zusammenspiel gezeigt werden (Betzel & Droll, 2020, S. 13).

Tabelle 3: Zusammenwirken der graphematischen Prinzipien (Betzel & Droll, 2020, S. 13)

Phonographisches Prinzip	Silbisches Prinzip	Morphologisches Prinzip	Syntaktisches Prinzip
*<bleta>	*<bletta> *<bletter>	*<blätter>	<Blätter>

5.1 Phonographisches Prinzip

Wird das Wort nach dem grundlegenden Prinzip der Alphabetschrift (Müller, 2024, S. 38), dem phonografischen, verschriftlicht, werden die Laute in Buchstaben übersetzt und verschriftlicht (Betzel & Droll, 2020, S. 13). Kern des phonografischen Prinzips ist die bereits mehrfach erwähnte Phonem-Graphem-Korrespondenz, die besagt, dass ein Phonem mindestens einem Graphem zugeordnet werden kann (Mehlem, 2024). Von einer 1:1-Zuordnung kann nicht gesprochen werden (Wildemann & Vach, 2022, S. 83), da für ca. 40 bedeutungsunterscheidende Laute nur 26 (Dehn, 2021) bzw. 27 Zeichen (inkl. <ß>) zur Verfügung stehen (Bartnitzky, 2020, S. 31). Während die gängigsten Repräsentationen eines Phonems Basisgrapheme genannt werden, handelt es sich bei den selteneren Formen

desselben Phonems um Orthographeme (Siekmann, 2021b, S. 6). Die Wörter <Blume> und <Tisch> besteht ausschließlich aus Basisgraphemen und enthalten keine rechtschreiblichen Besonderheiten, weshalb sie zu den lautgetreuen Wörtern gezählt werden (Reichardt, 2022b, S. 122–123)

Bei den Konsonanten – im schulischen Setting meist als Mitlaute bekannt (Bartnitzky, 2020, S. 33) – können die Phoneme mehrheitlich eindeutig zugeteilt werden. Demgegenüber stehen bei den Vokalen für ein Graphem zwei Phoneme zur Auswahl. Somit kann jedes Graphem, wobei das Dehnungsgraphem <ie> eine Ausnahme darstellt (Fuhrhop, 2020, S. 18; Mehlem, 2024, S. 40), einerseits in der betonten Silbe als lang gesprochener, gespannter Vokal oder andererseits als kurzer, ungespannter Vokal vorkommen (Andreas & Andreas, 2021, S. 55; Müller, 2024, S. 39). Ein langes /i:/ wird in den meisten Fällen mit der Buchstabenverbindung <ie> verschriftlicht (Siekmann, 2021a, S. 75; Spiegel, 2021, S. 55).

5.1.1 Vokale

Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass acht Vokalgrapheme <a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü> 16 Vokalphoneme abbilden, wobei zwischen den Kurz- und Langvokalen differenziert wird. Durch die Vokallänge kann die Bedeutung des Wortes verändert werden (<beten> – <Betten>), weshalb sie zu den Phonemen zählen (Andreas & Andreas, 2021, S. 55).

Tabelle 4: Vokalphoneme (Kurz- und Langvokale) und deren Beispiele (Andreas & Andreas, 2021, S. 54-55)

Phonem (Kurzvokal)	Beispiel	Phonem (Langvokal)	Beispiel
/a/	alt, Kamm	/a:/	Aal, kam
/ɛ/	Essen, Nässe	/e:/	Ehre, Besen
		/æ:/	Ähre, Käse
/ɪ/	Insel, Mitte	/i:/	Miete, Mime
/ɔ/	offen, Rost	/o:/	Ofen, Rose
/œ/	Öffner, Höhle	/ø:/	öde, Höhle
/ʊ/	unter, lustig	/u:/	Ufer, Lupe
/ʏ/	üppig, Hymne	/y:/	übel, Typ

/ə/ (Reduktionsvokal) ⁷
Nase, Suppe

Zu den Vokalphonemen zählen neben den in der Tabelle erwähnten einfachen Selbstlauten⁸ und Umlauten, auch die Zwielaute, die die Grapheme <au>, <ei> und <eu> umfassen (Andreas & Andreas, 2021, S. 56; Bartnitzky, 2020, S. 33). Diese werden allgemein zu den Langvokalen gezählt (Siekmann, 2021a, S. 73).

Lang- und Kurzvokale differenzieren sich sowohl in ihrer Dauer als auch in ihrer Klangfarbe (Scheerer-Neumann, 2023, S. 55). Die Schüler*innen sollen von Anfang an lernen, kurze/ungespannte und lange/gespannte Vokale als lautlich unterschiedliche Phoneme zu erkennen (Scheerer-Neumann, 2023, S. 55; Siekmann, 2021a, S. 73). Um die Lautvarianzen erfahrbar zu machen, muss den Kindern die Möglichkeit für diverse Verschriftlichungsversuche geboten werden (Bartnitzky, 2020, S. 33) – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass dadurch wesentliche Rechtschreibbesonderheiten, etwa die Mitlautverdoppelung oder die Schreibung <ie>, begründet werden können (Spiegel, 2021, S. 56).

5.2 Silbisches Prinzip

Die Silbe, als nächst größere Einheit (Müller, 2024, S. 41) fungiert als Zwischeneinheit von Buchstabe und Wort (Wildemann & Vach, 2022, S. 83) und liefert neben den Informationen zur bereits angesprochenen Vokalqualität (gespannter und ungespannter Vokal) sowie zur Vokalquantität (lang oder kurzer Vokal) (Müller, 2024, S. 42) eine zentrale Hilfestellung zur Erklärung der Koartikulation. Dazu ist es notwendig, näher auf den Aufbau der Silbe einzugehen. Die Silbe gilt als kleinste Artikulationseinheit (Andreas & Andreas, 2021, S. 80), das bedeutet, sie kann, ausgenommen einiger Dauerkonsonanten, isoliert gesprochen werden (Mehlem, 2024, S. 42). Das Wort besteht mindestens aus einer (Müller, 2024, S. 42), meistens jedoch aus zwei Silben. Rund 70 (Betzel & Droll, 2020, S. 41) – 95 % (Müller, 2024, S. 55) der deutschen Wörter (Simplizia) werden als

⁷ Aufgrund der besonderen Stellung des Schwa-Lautes wird dieser eigens abgebildet (Fuhrhop, 2020). Andreas & Andreas (2021, S. 54) führen diesen als Pendant zum /æ:/ an.

⁸ Siekmann (2021a, S. 73) kritisiert, dass oftmals lediglich die 5 Einzelbuchstaben als Selbstlaute erklärt werden.

„prototypische Zweisilber“ bezeichnet und setzen sich aus einer betonten ersten Silbe (Vollsilbe) gefolgt von einer unbetonten zweiten Silbe (Reduktionssilbe) zusammen (Müller, 2024, S. 43; Spiegel, 2021, S. 54–55). Aus einsilbigen Wörtern können mithilfe „orthografischer Stützformen“ (Betzel & Droll, 2020, S. 41) zweisilbige geformt werden (<Baum> - <Bäu-me>, <hell> - <hell-er>) (Spiegel, 2021, S. 54–55). Spiegel (2021, S. 85) empfiehlt generell das Verlängern von ein- zu zweisilbigen Wörtern zu automatisieren, da damit viele Besonderheiten begründet werden können.

Jede Silbe besteht aus einem Silbenkern (K), der auch Nukleus benannt wird, und einen Vokal oder Diphthong⁹ enthält (Betzel & Droll, 2020). Als Anfangsrand (AR) bzw. Onset werden die Konsonanten vor dem Nukleus bezeichnet, als Endrand (ER) bzw. Koda die Konsonanten, die ihm folgen (Betzel & Droll, 2020, S. 40; Fuhrhop, 2020, S. 15), wobei diese auch unbesetzt sein können (Müller, 2024, S. 42). Silbenkern und Silbenrand stellen zusammen den Silbenreim dar (Wildemann & Vach, 2022, S. 83). Besetzte Anfangsränder kennzeichnen bedeckte Silben, leere dagegen werden nackte Silbe genannt (Betzel & Droll, 2020, S. 40).

Bezüglich des Aufbaues der ersten Silbe ist anzumerken, dass diese offen und geschlossen sein kann. Bei erst genannter Konstruktionsmöglichkeit ist der Endrand unbesetzt (Fuhrhop, 2020, S. 15), da am Ende ein Vokal steht (Spiegel, 2021, S. 55). Die geschlossenen Silbe hingegen endet mit einem Konsonant – der Endrand ist somit besetzt (Betzel & Droll, 2020, S. 41). Während sich der gespannte Vokal demnach am Ende einer Silbe befindet, schließt sich dem Ungespannten Vokal noch ein Konsonant an (Spiegel, 2021, S. 55).

Der einzige Vokal in der unbetonten zweiten Silbe des Trochäus ist immer das Graphem <e>, das als Schwa-Laut, Reduktionsvokal oder aufgrund seiner schwachen Hörbarkeit auch Murrelvokal bezeichnet wird (Andreas & Andreas, 2021, S. 55 & 185; Betzel & Droll, 2020, S. 29) und insofern eine tragende Rolle im Schriftspracherwerb übernimmt, als es sich um das häufigste Vokalphonem handelt (Siekman, 2021a, S. 73). Auf der einen Seite als [ə] in den Endungen <-e>, <-el>, <-eln> und <-en> (Andreas & Andreas, 2021, S. 42 & 186) und auf der anderen gemeinsam mit <r> als Tiefschwa [ɐ] (Müller, 2022b, S. 221). Das vokalisierte [ɐ]

⁹ Die Grapheme <ei>, <ai>, <au>, <eu> sowie <äu> bilden die Gruppe der Diphthonge (Fuhrhop, 2020, S. 12).

wird in der zweiten Silbe mit den Graphemen <e> + <r> verschriftlicht (Betzel & Droll, 2020, S. 42), übernimmt aber auch in der ersten Silbe eine wichtige Rolle, da sie zu den Ausnahmen der typischen Silbenstruktur zählt. Zwar handelt es sich beim Wort <Karte> um eine geschlossene Silbe, aufgrund der Vokalisierung und der Verschmelzung der vorausgehenden Laute (Spiegel, 2021), kann aber auch ein langer Vokal wahrgenommen werden (Müller, 2022b, S. 221, 2024, S. 43). Durch die wechselseitige Beeinflussung der benachbarten Laute verändert sich beim Sprechen der Klang der Einzellaute – dieses Phänomen ist unter dem Begriff Koartikulation zusammengefasst (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 194; Müller, 2024, S. 43; Wildemann, 2018, S. 93).

Haben die Kinder herausgefunden, dass sich in jeder Silbe ein Vokal befinden muss, können Fehlschreibungen in der 2. Silbe, die zwar „gesprochensprachlich nicht vorhanden ([ge:n])“ (Bredel & Röber, 2015, S. 6), dennoch grammatisch essenziell ist, wie beispielsweise *<gehn>, verhindert werden. Zudem bedarf es einer Vermittlung, dass ein [e] in der Reduktionssilbe, etwa im Wort <Winter> im Regelfall als <er> verschriftlicht wird (Andreas & Andreas, 2021, S. 186).

Darüber hinaus ist die geschriebene Silbe hilfreich, um Doppelkonsonanten zu erkennen – und nicht, wie fälschlicherweise oft vermittelt, durch genaues Hören, Sprechen oder Klatschen (Buckermann et al., 2023; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 193). Grundsätzlich gilt folgende Regel (Riegler, 2022, S. 46): „Nach einem kurzen Vokal folgen zwei Konsonanten. Hörst du nur einen, musst du diesen verdoppeln.“ Möchte ein Kind nun herausfinden, ob *<Weter> korrekt verschriftlicht wurde, geht es idealerweise folgendermaßen vor: Nachdem die Kontrastpaare zur Identifizierung der Vokallänge gebildet und der Kurzvokal mit einem Punkt¹⁰ markiert wurde (Riegler, 2022, S. 45), weiß es, dass der darauffolgende hörbare Konsonant, das <t>, verdoppelt werden muss. Somit ist im Geschriebenen neben dem Endrand der ersten Silbe, auch der Anfangsrand der zweiten Silbe mit einem Konsonant belegt (Müller, 2022b, S. 221). Nach demselben Prinzip verfahren auch die Grapheme <k> und <z>¹¹, wobei diese, mit der Ausnahme von Wörtern „außerhalb des deutschen Kernwortschatzes“ (Betzel & Droll, 2020, S. 51), nicht

¹⁰ Kurz gesprochene Selbstlaute werden mit einem Punkt markiert, lang gesprochene mit einem Strich (Bartnitzky, 2020, S. 40).

¹¹ <Pizza> dürfte wohl die für Kinder einzige relevante Ausnahmeschreibung sein (Spiegel, 2021, S. 82).

verdoppelt, sondern stattdessen durch <ck> bzw. <tz> realisiert werden (Spiegel, 2021, S. 82). Sowohl bei den mehrgliedrigen Graphemen <ng>, <pf>, <ch> und <sch> (Müller, 2024, S. 58), den Umlautgraphemen sowie den Vokalen <i> und <u> gibt es keine Verdoppelung (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 205). Lediglich bei den Vokale <a>, <o> und <e>¹² bestehen grundsätzlich die Möglichkeiten zur Verdoppelung, da diese jedoch äußerst selten vorkommen und oftmals auch keiner Regel folgen, müssen diese als Merkwörter gelernt werden (Fuhrhop, 2020, S. 18). Bezugnehmend auf das Beispiel aus Tabelle 4 kann festgestellt werden, dass der Kurzvokal in der betonten ersten Silbe identifiziert und der darauffolgende Konsonant verdoppelt wurde. Im zweiten Beispiel wurde erkannt, dass das [ɐ] in der Reduktionssilbe als <er> verschriftlicht werden muss (Betzels & Droll, 2020, S. 13).

Darüber hinaus lässt sich anhand der Silbenstruktur (Weinhold & Fay, 2017, S. 127) sowohl das silbeninitiale <h> bzw. silbentrennende <h> als auch teilweise das Dehnungs-<h> bzw. silbenschließende <h> begründen (Betzels & Droll, 2020, S. 54; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 206). Beide Formen befinden sich im Wortinneren (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 206) und werden nicht artikuliert (Sauerborn, 2024, S. 18). Das silbeninitiale <h> befindet sich nach einem dehnbaren betonten Vokal, mit Ausnahme der Diphthonge <au>, <äu>, <ai> und <eu>¹³ (Betzels & Droll, 2020, S. 55), am Anfangsrand der nackten Reduktionssilbe (Mehlem, 2024, S. 46). Hinney (Hinney, 2022, S. 265) widerlegt die in Schulbüchern oft vermittelte falsche Annahme, dass das silbeninitiale-<h> hörbar ist. Menzel & Hillesheim (2023, S. 207) sind zwar der Meinung, dass eine „überdeutliche Artikulation“ bei der Identifikation helfen kann, ergänzen jedoch, dass nur eine geringe Anzahl an Kinder über diese „Sprache“ verfügen, nämlich jene, die bereits wissen, wie diese Wörter geschrieben werden (Sauerborn, 2022, S. 71). Das silbeninitiale <h> wird benötigt, um die Silbengrenze zwischen den beiden Vokalen zu identifizieren (Hinney, 2022, S. 265). Wäre der Anfangsrand nicht besetzt, würden die beiden Silbenkerne (Vokale) zusammenstoßen *<seen> statt <sehen> (Müller, 2024, S. 58).

¹² Bei einsilbigen Nomen kommen diese i.d.R. in der offenen Silbe vor, bei zweisilbigen vor <l>, <r> oder <t> (Müller, 2024, S. 58).

¹³ Der Diphthong <ei> stellt eine Ausnahme dar: <Feier>, aber <leihen> (Müller, 2022b, S. 222).

Im Gegenzug dazu befindet sich das Dehnungs-**<h>** im Endrand der betonten Silbe, gefolgt von den Sonorantengraphemen **<l>**, **<m>**, **<n>** und **<r>** (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 206). Da dieses Baumuster nur in 50 % der Fälle zur korrekten Verschriftlichung führt, müssen viele dieser Wörter als Merkwörter bearbeitet werden (Müller, 2022b, S. 222). Der Wortstamm, als Grundkonstrukt des morphologischen Prinzips, ist insofern hilfreich, als er die Anzahl der zu lernenden Wörter erheblich reduziert (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 206) – siehe nächstes Kapitel.

Um nun abschließend den Transfer zur Praxis zu schaffen, wird anhand ausgewählter Beispiele¹⁴ einerseits der Aufbau der Schreibsilbe skizziert und andererseits das Graphem **<e>** - aufgrund seines häufigen Vorkommens und seiner lautlichen Vielseitigkeit – analysiert.

Tabelle 5: Graphematische Silbenstruktur, angelehnt an Betzel & Droll (2020, S. 41) in Verbindung mit den Baumustern bzw. orthographischen Strukturtypen (Hinney, 2022, S. 266; Müller, 2022b, S. 221–222)

Graphematisches Wort						Erklärung
Erste Silbe			Zweite Silbe			
AR	K	ER	AR	K	ER	
	<E		s	e	l>	Baumuster 1: offene Silbe, lang gesprochener Vokal /e:/ sowie der schwer hörbare Schwa-Laut in der zweiten Silbe
	<E	n	t	e>		Baumuster 2: geschlossene Silbe, kurz gesprochener Vokal /ɛ/ sowie Reduktionsvokal /ə/ in der Reduktionssilbe
<St	e	r	n	e>		Baumuster 2: geschlossene Silbe, <r> wird vokalisiert, /ə/ in der Reduktionssilbe; bedeckte Silbe
<V	a		t	e	r>	Baumuster 1: offene Silbe, lang gesprochener Vokal, Tiefschwa-Laut [ɐ] in der Reduktionssilbe
<W	e	t	t	e	r>	Baumuster 3: geschlossene Silbe, der einzig hörbare Konsonant nach dem kurzen Vokal wird verdoppelt (Silbengelenk), Tief-Schwa in der Reduktionssilbe

¹⁴ Die Beispiele wurden aus nachfolgender Literatur entnommen: Becker & Busche (2022, S. 90), Betzel & Droll (2020, S. 31), Müller (2022b, S. 221).

<s	e		h	e	n>	Baumuster 4: offene Silbe, langer Vokal, silbeninitiales <h> als Segmentierung, sonst würden zwei Vokale zusammenstoßen, /ə/ in der Reduktionssilbe
<z	ä	h	l	e	n>	Baumuster 5: geschlossene Silbe, langer Vokal, geprägt von Unregelmäßigkeiten, deshalb überwiegend Merkwörter zu lernen, /ə/ in der Reduktionssilbe

5.3 Morphologisches Prinzip

Das morphologische bzw. morphemische Prinzip besagt, dass „bedeutungsgleiche Morpheme auch gleich geschrieben werden“, auch wenn sich dessen Lautform unterscheidet (Becker & Busche, 2022, S. 93). Dieses Prinzip wird unter den Begriffen Morphemkonstanz oder Schemakonstanz zusammengefasst (Betzel & Droll, 2020, S. 73). Dessen Bausteine (Neff & Betzel, 2024, S. 25), die Morpheme, bezeichnen „die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache“ – die Bedeutung kann einerseits lexikalische und andererseits auch grammatische Merkmale beinhalten (Scheerer-Neumann, 2023, S. 58). Das morphologische Prinzip, auch als Morphemkonstanzprinzip oder Stammprinzip angeführt (Andreas & Andreas, 2021, S. 84), rangiert in den meisten Fällen über den anderen beiden Prinzipien und zeigt die Verwandtschaft zwischen den Wörtern auf (Becker & Busche, 2022, S. 58). Die Auslautverhärtung sowie die Umlautschreibung, die diesem Prinzip untergeordnet sind, werden in den ersten beiden Schuljahren (Mehlem, 2024, S. 49) unter den Strategien „Verlängern“ und „Ableiten“ (Neff & Betzel, 2024, S. 31) eingeführt. Während in den einsilbigen Wörtern die Laute /p/, /t/ und /k/ hörbar sind, lassen sich durch den Verlängerungstrick, also durch die Bildung eines zweisilbigen Wortes, die Laute /b/, /d/ und /g/ wahrnehmen und dementsprechend korrekt verschriftlichen. Der Auslaut richtet sich nach der Pluralform, wenngleich im Singular ein anderer Laut hörbar ist [hʊnt] – [hʊndə] (Mehlem, 2024, S. 49). Das Prinzip des gleichen Wortstammes und der Nichtbeachtung der Auslautverhärtung in der Schrift (Neff & Betzel, 2024, S. 31), gilt auch für Adjektive [gɛlp] – [gɛlbə] sowie [klʊk] – [klʊgə] (Spiegel, 2021, S. 92). Bei Verben ist die Grundform heranzuziehen: <liebst>, weil <lieben> (Betzel & Droll, 2020, S. 79).

Die zweite Strategie, das Ableiten, besagt, dass sich bei verwandten Wörtern der Umlaut <ä> aus <a> sowie <äu> aus <au> ableitet (Mehlem, 2024, S. 49; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 198; Müller, 2024, S. 48; Neff & Betzel, 2024, S. 31):

- bei Pluralbildungen von Substantiven: <Äpfel> und nicht *<Epfel> aufgrund der morphologischen Verwandtschaft zu <Apfel>; sowie beim Beispiel aus Tabelle 5: <Blätter>, weil <Blatt>
- bei Wortbildungen: <Bäcker>, weil <backen>
- bei Verbflexion: <hältst>, weil <halten>,
- bei Umlauten: <Bäume> und nicht *<Beume>, abgeleitet von <Baum>

Verstehen die Kinder die Wortbedeutung und sind in der Lage, das Stamm-Morphem, also jenes Morphem, dass die Hauptbedeutung des Wortes beinhaltet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 10), zu identifizieren, können sie mithilfe der bedeutungszuweisenden Präfixe sowie Suffixe¹⁵ aus einem Wortstamm eine große Anzahl an weiteren Wörtern mit dem gleichen Stammmorphem bilden (Kalb, 2022, S. 14).

Dabei wird zwischen den Flexionsmorphemen, die syntaktischen Funktionen übernehmen (Pluralbildung <-e>, Steigerung von Adjektiven <-er> und die Flexion von Verben <-en>, <-t>, <-st>) sowie den Wortbildungsmorphemen differenziert, die wiederum der Substantivierung (<-heit>, <-keit>, <-ung>), der Adjektivierung (<-ig>, <sam>) sowie der Feminisierung (<-in>) dienen (Andreas & Andreas, 2021, S. 298; Holdorf & Betzel, 2024, S. 25; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 197). Weiters werden die Präfixe <be->, <ent-> sowie <ver-> und <vor->¹⁶ zur zweitgenannten Gruppe gezählt, wobei die Präfixe mit <v> insofern eine besondere Rolle übernehmen, als sie von vielen Kindern falsch, nämlich mit <f> verschriftlicht werden (Andreas & Andreas, 2021, S. 298; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 197).

Ferner ist das morphologische Prinzip bei der Bildung von Komposita zentral, denn trotz Verschmelzung oder Reduzierung der Laute beim Sprechen (Tilgungen) (Neff & Betzel, 2024, S. 31), müssen alle Wortbausteine verschriftlicht werden, etwa bei <Fahrrad>, obwohl [fa:rat] gesprochen wird (Mehlem, 2024, S. 50).

¹⁵ Während sich die Präfixe vor dem Stammmorphem befinden, folgen die Suffixe diesem.

¹⁶ Die Bedeutung des freien Morphems ändert sich dadurch <fahren> - <verfahren> (Holdorf & Betzel, 2024, S. 25).

Es ist also von zentraler Bedeutung, dass die Schüler*innen über die Fähigkeiten verfügen, schwierige Wörter einerseits morphologisch zu segmentieren (Betzels & Droll, 2020, S. 81 & 84) und andererseits die Langform des Grundgerüsts ausfindig zu machen. Dieses Vorgehen in zwei Schritten zeigt sich an nachfolgenden Beispielen (Betzels & Droll, 2020, S. 84):

- <Schiffahrt>: Zuerst muss das Wort segmentiert, also in seine morphologischen Bestandteile zerlegt werden <Schiff/fahrt>. Um die Konsonantenverdoppelung zu begründen, muss wiederum die Langform <Schiffe> erzeugt werden (Betzels, Droll, 2020, S. 84).
- <Gehweg>: Das vererbte silbeninitiale <h> im ersten Baustein muss von der phonologischen Schreibung <gehen> hergeleitet werden, welches das Zusammenstoßen zweier Vokale verhindert (Betzels & Droll, 2020, S. 55, 57 & 84).

5.4 Syntaktische Prinzip

Das syntaktische bzw. grammatische (Becker & Busche, 2022, S. 93) oder auch wortübergreifende Prinzip (Müller, 2024, S. 50) liefert zuletzt Informationen zur Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Zeichensetzung (Interpunktion) und zur dass/das-Schreibung. Neben den Satzanfängen, Eigennamen und Anredepronomen (Müller, 2024, S. 50–51) werden auch Substantive – in der Volksschule meist im Rahmen der Wortarten unter „Namenwörter“ oder „Dingwörter“ unterrichtet – groß geschrieben (Scheerer-Neumann, 2023, S. 58). Nomen werden als eine Bezeichnung für die Dinge, die gesehen oder angefasst werden können eingeführt (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 210). Verben werden „Tun-Wörter“ und Adjektive „Wie-Wörter“ genannt, werden grundsätzlich klein- (Rautenberg, 2022, S. 269), durch die Substantivierung in morphologisch unveränderter Form jedoch großgeschrieben (Scheerer-Neumann, 2023, S. 59). Die sogenannte wortartbezogene Didaktik reicht aufgrund ihrer Fehleranfälligkeit nicht aus, um die satzinterne Großschreibung zu begründen (Bangel et al., 2020, S. 55), die laut Müller (2024, S. 50) zu den „charakteristischen Merkmalen des deutschen Schriftsystems“ zählt. Der syntaxbezogene Ansatz trennt die Großschreibung von der Bestimmung der Wortart und legt den Fokus

stattdessen auf den erweiterbaren Kern einer Nominalgruppe, dessen Funktion die Großschreibung verlangt (Betzel & Droll, 2020, S. 94; Müller, 2024, S. 52). Die Nominalgruppe lässt sich üblicherweise durch Adjektivattribute, jedoch auch durch Präpositionalphrasen, Genitivattribute, Relativsätze oder Appositionen erweitern (Rautenberg, 2022, S. 270). Kindern kann dieser Ansatz vermittelt werden, indem sie sog. „Quetschwörter“ beispielsweise zwischen Artikel und Nomen setzen, um Nomen als solche zu erkennen („die große Angst“) (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 210).

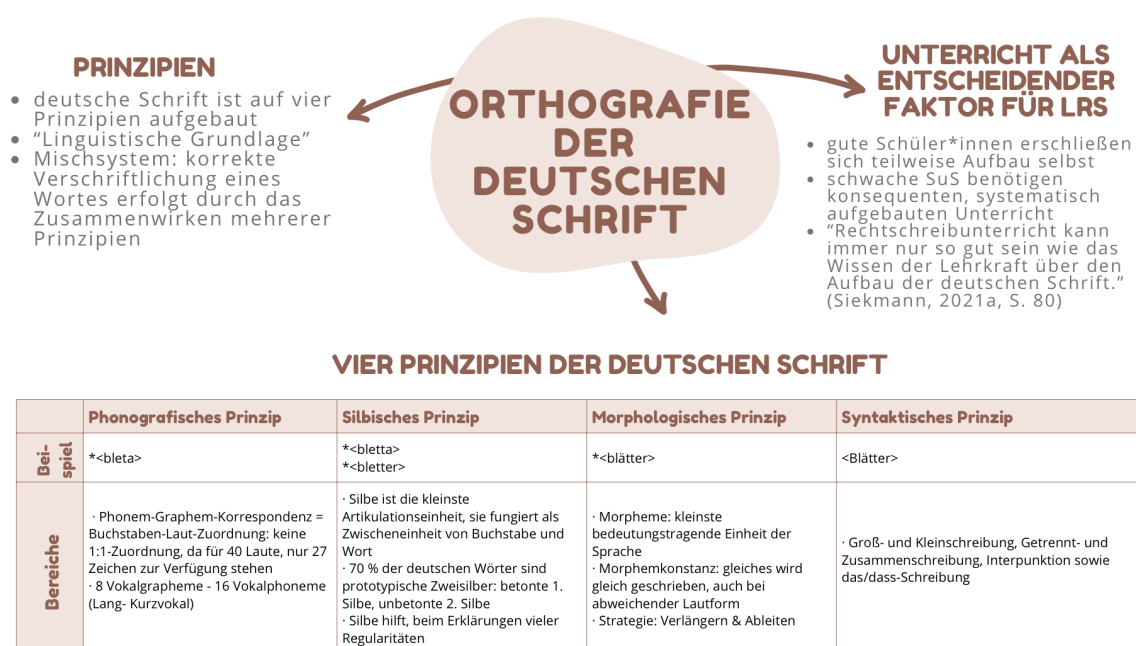


Abbildung 5: Übersicht des 5. Kapitels (eigene Darstellung)

6 Methoden des (Recht)schreibenlernens

Es werden unterschiedliche Ansätze diskutiert, wie das Lesen und Schreiben erlernt werden. So stehen etwa bei den synthetischen Methoden die Buchstaben und Laute, bei der silbenanalytischen Methode die Silben und bei der Ganzheitsmethode ganze Sätze im Fokus (Scheerer-Neumann, 2020, S. 26). Im Anfangsunterricht werden seit den 1970er Jahren vor allem analytisch-synthetische Verfahren¹⁷ eingesetzt, in welchem der ganzheitliche Ansatz mit synthetischen

¹⁷ Isolierte Ansätze, also synthetische bzw. analytische, sind in der Praxis kaum mehr auffindbar (Hochstadt et al., 2022, S. 80–81).

Verfahren verknüpft wird (Gold, 2018b, S. 56). Basierend auf Wörtern (i.d.R. Minimalpaaren) werden deren Einzellaute sowie Buchstaben analysiert und zu neuen Wörtern kombiniert (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 108), wobei die „Schrift als Abbild des Gesprochenen – und umgekehrt“ (Noack, 2015, S. 43) interpretiert wird. Die Wörter werden zwar lautanalytisch gegliedert (Scheerer-Neumann, 2020), durch die Reduzierung auf die gelernten Buchstaben stehen jedoch nur eingeschränkte Möglichkeiten zur Verfügung (Bredel et al., 2017, S. 101), die wiederum ein Ungleichgewicht zwischen Wortschatz und Sprachvermögen der Lernenden erzeugen (Scheerer-Neumann, 2020, S. 37). Dabei wird die Prämisse „Vom Einfachen zum Schwierigen“ verfolgt, das lauttreue Schreiben, als Kern des phonografischen Prinzips, gilt als Grundlage (Scheerer-Neumann, 2020, S. 40).

6.1 Der silbenanalytische Ansatz

Im zweiten, weit verbreiteten Ansatz, der silbenanalytischen Methode, steht die Silbe mit ihrer Struktur im Mittelpunkt. Nicht zuletzt, weil dieser Ansatz bei Kindern mit LRS nachweislich wirksam ist, bildet er die Grundlage vieler gängiger Fibeln (Scheerer-Neumann, 2020, S. 119). Corban (2018, S. 196) unterstützt einen Einsatz der Silbe, insbesondere für schwächere Schüler*innen, bemängelt jedoch, dass dieser nur „punktuell“ erfolgt und wichtige „systematische Zusammenhänge und silbenstrukturelle Erklärungen“, wie etwa die Visualisierung des Häusermodells nach Röber (siehe unten), – aufgrund ihrer vermeintlichen Komplexität unberücksichtigt bleiben (Corban, 2018, S. 196). Der Zugang zur Schrift über die Silbe kann über die Schreibsilbe (theoriebezogener Ansatz) oder die Sprechsilbe (intuitiver Ansatz) erfolgen, wobei letztes, beispielsweise in Bezug auf das Schreiben der Doppelkonsonanten, anfälliger für Fehler ist (Becker & Busche, 2022, S. 101–102; Hochstadt et al., 2022, S. 100). Buschmann, als Vertreterin des intuitiven Silbenkonzepts und Mitgründerin der Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH), geht davon aus, dass durch das rhythmisch-silbische Mitsprechen (Schwingen der Silben) ein korrektes Verschriftlichen einer großen Anzahl der deutschen Wörter möglich ist. Die Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH) ist heute Gegenstand vieler Lehrwerke (Hochstadt et al., 2022, S. 101) und arbeitet mit

den Strategien lautgetreues Schreiben, Weiterschwingen bzw. Verlängern, Ableiten und Merken.

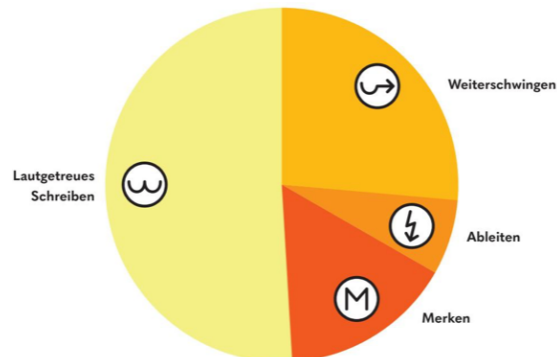


Abbildung 6: Einteilung Schulwortschatz nach der FRESCH-Methode (Preiß & Renk, 2023, S. 1)

Betzel & Droll (2020, S. 53) schließen sich der oben erwähnten Kritik an der Arbeit mit den Sprechsilben an und konstatieren, dass im Wort <Wet-ter-re-geln>, das der lautgetreuen Strategie zugeordnet wird, weder die Verdoppelung noch das Zusammentreffen der <r> dadurch begründet werden kann (Betzel & Droll, 2020, S. 53). Die richtige Ermittlung der Silbengrenzen kann nur dann ermittelt werden, wenn bereits ein Verständnis für die Orthografie aufgebaut wurde (Marx & Hoferichter, 2025, S. 13).

6.1.1 Häuser-Modell nach Röber und die Modifikation nach Bredel

Das Häusermodell nach Röber arbeitet mit der Sprechsilbe (theoriebezogener Ansatz). Dabei wird, ausgehend vom prototypischen zweisilbigen Wort, die betonte erste Silbe als Haus, die unbetonte zweite Reduktionssilbe als Garage visualisiert, wobei beide Bauwerke wiederum in jeweils zwei Zimmer unterteilt werden (Onset und Reim) (Hochstadt et al., 2022, S. 102; Mehlem, 2024, S. 123). Die vier verschiedenen Wortgestalten werden in Häusertypen¹⁸ eingeteilt (Hochstadt et al., 2022, S. 102; Mehlem, 2024):

- Typ 1: offene Silbe, langer Vokal (<Riese>, <Hüte>)
- Typ 2: geschlossene Silbe, kurzer Vokal (<Wolke>, <Hüfte>)

¹⁸ Während ein gespannter (Noack, 2015, S. 46) bzw. dehnbarer Vokal (Mehlem, 2024, S. 123) einen Langvokal meint, wird der Kurzvokal auch als ungespannter (Noack, 2015, S. 46) oder nicht-gedehnter (Mehlem, 2024, S. 123) angeführt.

- Typ 3: offene Silbe, kurzer Vokal (Silbengelenk) (<Keller>, <Hütte>)
- Typ 4: geschlossene Silbe, langer Vokal (<wohnte>, <Hühnchen>)

Während Typ 1 sowie Typ 2 keine Besonderheiten aufweisen, müssen Typ 3 und 4 „für eine eindeutige Rekodierbarkeit orthografisch besonders gekennzeichnet werden“ (Noack, 2015, S. 46) – es ergibt sich die Schärfung (Konsonantenverdoppelung) sowie die Dehnungsschreibung. Diese beiden Häusertypen können ohne explizierter Erklärung nicht selbst erschlossen werden (Andreas & Andreas, 2021, S. 188).

Mit dem Ziel, auch morphologische und syntaktische Strukturen zu visualisieren (Müller, 2024, S. 61), geht Bredel (2009) zwar vom trochäischen Zweisilber aus, fügt im überarbeiteten „Haus-Modell“ jedoch zwei weitere Zimmer hinzu (Mehlem, 2024, S. 125) und überarbeitet diese sowohl farblich als auch graphisch (Müller, 2024, S. 61). So bleibt bei Wörtern mit langem Vokal das letzte Zimmer des Hauses (3. Zimmer) und auch bei Wörtern mit silbentrennendem <h>, etwa in <ge-hen>, leer, bei Kurzvokalen hingegen ist es belegt (Bredel et al., 2017, S. 110–111). Weiters zählt Bredel Wörter mit einem Silbengelenk zu den geschlossenen Vollsilben, die Konsonantengrapheme befinden sich sowohl am Ende des Hauses sowie am Anfang der Garage (Hochstadt et al., 2022, S. 103–104). In der Reduktionssilbe, also der Garage, befindet sich neben mind. einem Konsonant immer der Buchstabe <e> als Silbenkern (Mehlem, 2024, S. 123; Müller, 2024, S. 60).

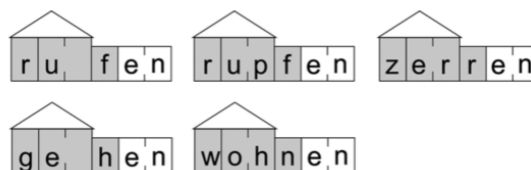


Abbildung 7: Häuser-Modell (Bredel, 2010, zitiert nach Hochstadt et al., 2022, S. 104)

Durch den unterbrochenen Strich zwischen dem fünften und sechsten Zimmer kann ein Bewusstsein für die essenziell wichtigen morphologischen Endungen – sowohl bei den Verben als auch den Substantiven – geschaffen werden (Müller, 2024, S. 61)¹⁹. Der Wortstamm hebt sich farblich ab und kann durch das Wegknicken der

¹⁹ Endung <-en> bei der Grundform sowie 1. und 3. Person Mehrzahl, Endung <-e> bei 1. Person Einzahl, Endung <-e>, <-en>, <-er> bei Mehrzahlbildung von Substantiven (Müller, 2024, S. 61)

letzten beiden Zimmer sichtbar gemacht werden („Tricks mit dem Knick“) (Mehlem, 2024, S. 125).

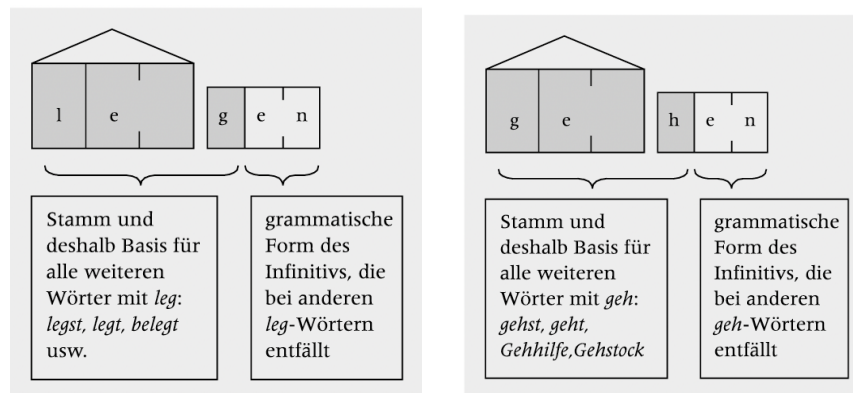


Abbildung 8: Haus-Garagen-Modell am Beispiel <le-gen> sowie <ge-hen> (Bredel et al., 2017, S. 110-111)

6.2 Lesen durch Schreiben (LdS)

Die Methode „Lesen durch Schreiben“, welche auf den Reformpädagogen Jürgen Reichen (Scheerer-Neumann, 2020, S. 58) zurückgeht, erfährt eingeschränkte Aufmerksamkeit, da ihre Tauglichkeit über die letzten Jahre sowohl aus fachdidaktischer Sicht als auch empirischer Sicht, verglichen mit den anderen erwähnten Ansätzen, infrage gestellt wird (Mehlem, 2024, S. 117; Menzel & Hillesheim, 2023, S. 121). Zentrales Element dieser Methode ist die Buchstabentabelle, mithilfe derer die Kinder durch das freie, lautgetreue Schreiben, ohne Beachtung der Orthografie, Lesen lernen sollen (Noack, 2015, S. 48). Kinder, die nach dieser Methode unterrichtet wurden, schnitten, im Vergleich zu „Fibelklassen“, insbesondere bezogen auf die Rechtschreibleistung, deutlich schlechter ab (Mehlem, 2024, S. 121).

6.3 Die Fibel und Lehrwerke im Deutschunterricht

Die in heutigen Klassenzimmern verwendeten Fibeln sind mit der klassischen Fibel kaum mehr vergleichbar (Scheerer-Neumann, 2020, S. 112). Die Fibel fungiert als Teil eines umfassenden Materialpaketes und stellt die Grundlage für einen strukturierten und kleinschrittigen Lese- und Schreibprozess dar (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 109 & 125). Während die lehrgangsorientierten Konzepte, zu denen auch die Fibel zählt, den geschlossenen Methoden zugeordnet werden,

verfolgen lernwegsorientierte Ansätze, beispielsweise „Lesen durch Schreiben (LdS)“, das Ziel, den Kindern in einem offeneren Setting das Lernen in ihrem individuellen Tempo zu ermöglichen (Becker & Busche, 2022, S. 99). Als letzte deutschdidaktische Konzeption wird der lerngegenstandsorientierte Ansatz angeführt, der Bezug nimmt auf die Graphematik sowie die Silbe (Reichardt & Wildemann, 2024, S. 524). Hanisch (2018, S. 110) zitiert diverse Studien, die eindeutige Ergebnisse liefern: Von einem lehrgangsgebundenen bzw. -orientierten Rechtschreibunterricht, in welchem „orthografische Strukturen explizit thematisiert werden“ profitieren insbesondere leistungsschwächere Lernende.

Moderne Lehrwerke kombinieren Ansätze, sodass neben der Arbeit mit der Fibel, auch freies Lernen mit vielfältigen, individualisierten und differenzierten Materialien ermöglicht wird (Wildemann & Vach, 2022, S. 35). Des Weiteren werden von den Lehrkräften auch unterschiedliche Methoden und Materialien verwendet, welche sowohl auf die Lernsituation sowie die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst sind (Becker & Busche, 2022, S. 99). Bredel & Pieper (2021, S. 227) kritisieren, dass Wortbeispiele in den aktuellen Fibeln teilweise nicht durchdacht ausgewählt wurden, was dazu führt, dass die Differenz zwischen Lautsprache und der Orthografie nicht vermittelt werden kann.

6.4 Modellierungen der Rechtschreibvermittlung

6.4.1 Orthografisch orientierter Rechtschreibunterricht

Bereits einführend wurden die Begriffe Graphematik und Orthografie erklärt. Im Unterschied zum orthografischen Zugang zielt der graphematische Zugang auf ein tieferes Verständnis des Schriftsystems ab (Müller, 2024, S. 22). Jagemann & Weinhold (2017, S. 219–220) fassen nachfolgende Modellierungen des Schriftspracherwerbs zusammen. Orientiert sich die Vermittlung an der Orthographie und somit an den Regelwerken der Rechtschreibung, wird der Fokus auf „segmentale phonografische Korrespondenzen sowie die kodifizierte Norm in Form von Regeln für die Abweichung vom phonografischen Prinzip (Normorientierung) gerichtet“ (Jagemann & Weinhold, 2017, S. 219–220). Die Einzellautororientierung (kasuistisches Rechtschreiblernen) ist zurückzuführen auf die Annahme, dass die deutsche Schrift ein sekundäres Zeichensystem abbildet,

welches eng mit dem Gesprochenen verbunden ist (Müller, 2022c, S. 259). Dass Lernende sich einen Großteil der Wörter – aufgrund der nicht eindeutigen Zuordnung von Buchstabe und Laut – nicht durch genaues oder deutliches Sprechen erschließen werden können (Spiegel, 2021, S. 63), wurde bereits in Kapitel 5 umfassend erläutert. All jene Wörter bzw. Buchstaben, die nicht durch das Hören begründet werden können, wurden im traditionellen Rechtschreibunterricht der orthografischen Phase zugeordnet (Müller, 2022c, S. 259).

Der orthografische Zugang basiert grundsätzlich auf Regeln, Merksätzen und Wörtern, welche die Lernenden auswendig lernen sollen – diese adressieren jedoch Schüler*innen, die bereits über Fähigkeiten im Bereich der Rechtschreibung verfügen (Müller, 2022b, S. 220). Andreas & Andreas (2021, S. 8) ergänzen, dass die Arbeit mit Regeln im Allgemeinen zielführend ist – problematisch ist es dann, wenn Kinder diese nicht anwenden können bzw. nicht wissen, wann welche Regel greift. Bredel (2015b, S. 409–410) positioniert den Merksatz an der zweiten Stufe eines dreistufigen Curriculums, dem die P-G-K vorausgeht und das von der letzten Stufe, dem automatischen Anwenden der gelernten Regeln, abgeschlossen wird. Die Autorin führt weiters aus, dass sich Merksätze meist aus einer Sprachkomponente („Nach einem Kurzvokal ...“) und einer Schreibkomponente („verdoppelst du den Konsonanten ...“) zusammensetzen (Bredel, 2015b, S. 411), welche jedoch oft anfällig für Fehler sind (bspw. *<kallt>) (2015b, S.410). Eine Alternative dazu wurde bereits unter 5.2 angeführt.

Wenn das alleinige lautgetreue Verschriftlichen bis zur 2. Klasse Grundlage des Deutschunterrichts ist (Bredel et al., 2017, S. 93) und die Kinder ab der 3. Klasse mit Merksätzen konfrontiert werden, müssen sie sich eine große Anzahl an Ausnahmen einprägen. Dass Lernende dadurch Ausnahmen als „Ansammlung von Zufälligkeiten“ (Müller, 2024, S. 19) sehen, welche wiederum Lernschwierigkeiten begünstigen können (Müller, 2022c, S. 260), liegt auf der Hand. Charakteristisch für das zweistufige Erwerbskonzept (von der Laut- zur Normorientierung) ist ein Rechtschreibunterricht, welcher aufgrund seiner „kasuistischen Zersplitterung“ wenig Anlässe für verständnisbasiertes Lernen ermöglicht (Riegler & Steinhoff, 2024, S. 545).

6.4.2 Graphematisch orientierter Rechtschreibunterricht

Demgegenüber steht ein moderner, an der Graphematik orientierter Unterricht (Strukturorientierung), der den schriftsprachlichen Kompetenzerwerb durch „entdeckendes, einsichtsvolles Lernen“ fördert und auf die systematische Erarbeitung schriftsprachlicher Strukturen setzt (Müller, 2022c, S. 261). Mithilfe des einstufigen Erwerbmodells wird den Kindern von Anfang an die Schrift als grammatische Struktur gelehrt (Riegler & Steinhoff, 2024), wodurch sie die Prinzipien und Regularitäten durchdringen, Hypothesen aufstellen und diese weiters an neuen, noch nie verschriftlichten Wörtern anwenden können (Müller, 2024, S. 21–23). Der Kommentar zum österreichischen Fachlehrplan Deutsch meint dazu: „Die Anbahnung von Rechtschreibbewusstheit ist bereits ab der ersten Schulstufe sinnvoll.“ Dabei sind „Regelwissen, Rechtschreibstrategien und metakognitives Wissen“ wichtige Voraussetzungen (Hagler et al., n. d., S. 5). Das lauttreue Schreiben, das der alphabetischen Strategie zugeordnet wird, gilt dennoch als Grundlage – das soll automatisiert sowie durch orthografische Regularitäten ergänzt werden (Lenhad & Lenhad, 2017, S. 178). Im Zentrum eines kognitiven Zugangs zur Schrift (Müller, 2024, S. 21) steht die Arbeit mit geeigneten Wörtern, die den Grundprinzipien der deutschen Schrift folgen – Wörter des sog. orthografischen Kernbereichs (Müller, 2022b, S. 220). Wenngleich die korrekte Verschriftlichung der Wörter meist nicht durch ein Prinzip begründet werden kann, basieren sie auf einem System (Hinney, 2015, S. 213). Durch forschendes Lernen werden Muster und Zusammenhänge entdeckt (Müller, 2024, S. 21), wodurch innere Regelbildungsprozesse entstehen (Spiegel, 2021, S. 18). Von wesentlicher Bedeutung ist dabei, dass die Kinder mit induktiven Aufgaben konfrontiert werden, denn nur so kann „eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand“ entstehen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 11). Gemeinsam mit der Lehrperson werden die erforschten Besonderheiten besprochen und Generalisierungen formuliert. Eine deduktive Einführung hingegen wird einem orthografisch orientierten Unterricht zugeordnet werden, denn basierend auf einer abstrakten Regel wird von den Kinder erwartet, diese auf weitere Wörter anzuwenden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 11).

6.4.3 Basismodell der Wortschreibungskompetenz

Das von Hinney (2015, S. 217) entwickelte Basismodell zur Wortschreibungskompetenz (WK) differenziert zwischen der WK im Kernbereich sowie der WK im Ergänzungsbereich. Der in der Volksschule überwiegend fokussierte Bereich der Kernschreibung zeigt Kindern, jene Wörter korrekt zu schreiben, die den typischen Mustern folgen. Dabei entdecken sie einerseits durch die Analyse der prototypischen Zweisilber phonologische Regularitäten und können ausgehend von den Schlüsselwörtern morphologische Regularitäten (Wortbausteine, Wortstamm, Flexionsendungen) anwenden (Hinney, 2015, S. 217). Um das Zusammenwirken dieser Regularitäten zu durchdringen, muss stets das Segmentieren und das Bilden der Langform (siehe Kapitel 5.3) fokussiert werden (Betzel & Droll, 2020, S. 84). Die Schreibungen werden durch „metasprachliches Kontrolllesen“ im nächsten Schritt überprüft. Im Ergänzungsbereich befinden sich Ausnahmewörter, Fremdwörter und die Wörter, deren Baumuster von den der Kernwörter abweicht (Hinney, 2015, S. 217).

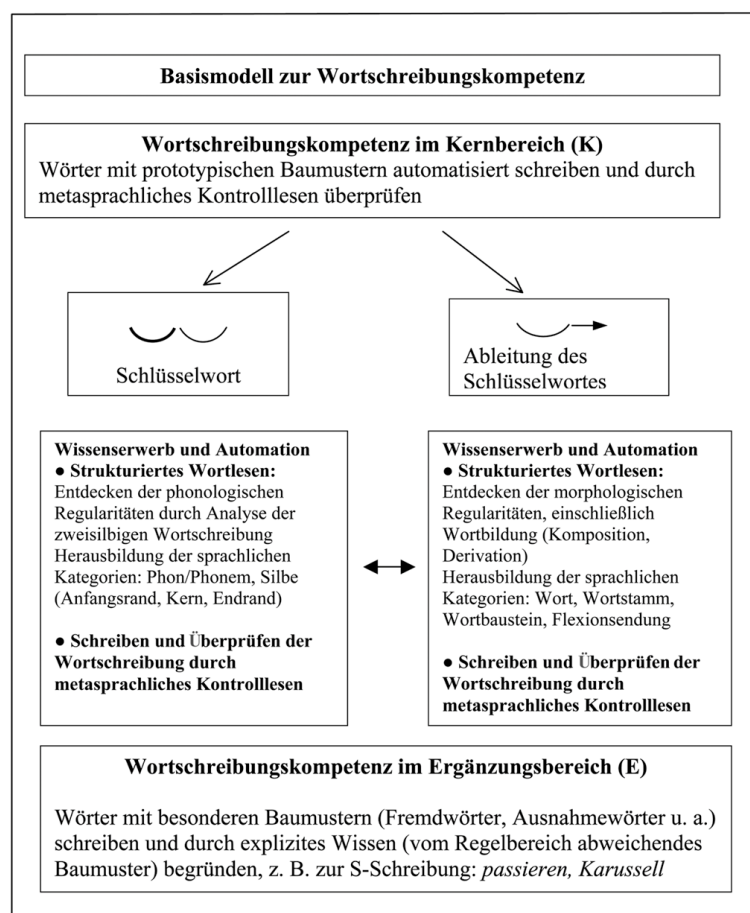


Abbildung 9: Basismodell zur Wortschreibungskompetenz (Hinney, 2015, S. 217)

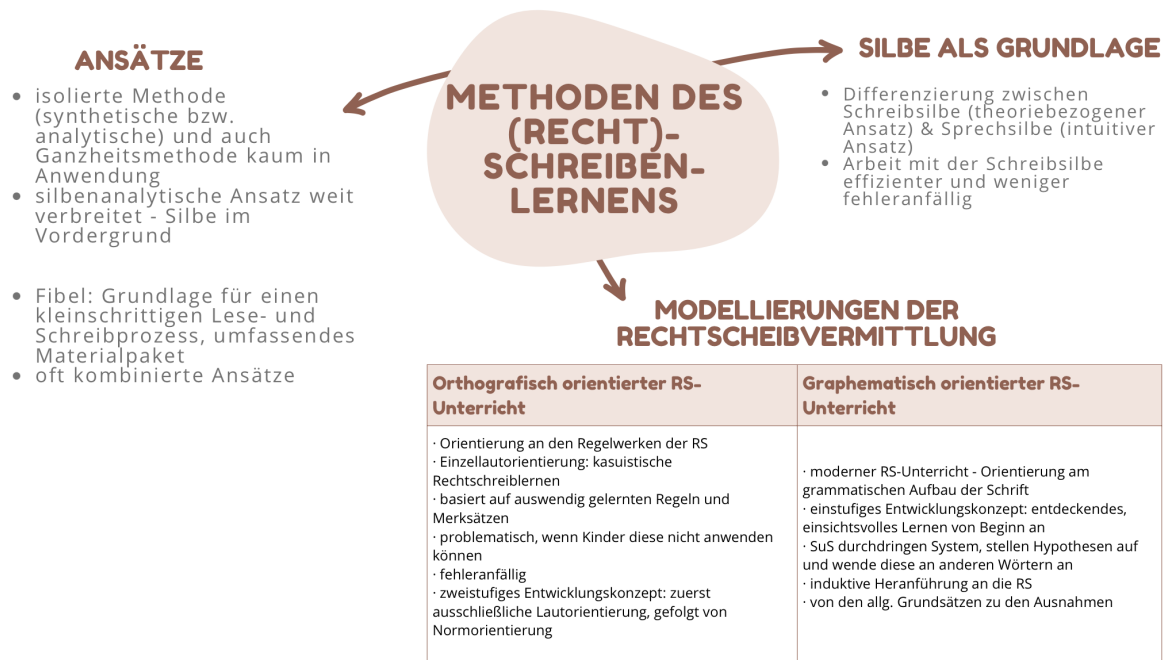


Abbildung 10: Übersicht des 6. Kapitels (eigene Darstellung)

7 Rechtschreibleistung messen

„Lehrerinnen und Lehrer kennen und nutzen geeignete pädagogische Diagnoseinstrumente, um diese Unterschiede zu erkennen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler entsprechend begleiten zu können.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022, S. 15)

Das im Rahmen der Neuveröffentlichung des Lehrplanes angeführte Zitat verdeutlicht einmal mehr, dass das Messen der Rechtschreibleistung unabdingbar für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist. Ziel eines diagnostischen Verfahrens ist das Erkennen der individuellen Ausgangslagen sowie Bedarfe, welche wiederum die Basis für die darauffolgenden Fördermaßnahmen bilden (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 103). Diagnostische Verfahren verfolgen nicht ausschließlich das Ziel, Defizite zu identifizieren, sondern bieten aus der Perspektive der Prozessdiagnostik eine wertvolle Einsicht über das bereits erlangte Können (Wildemann & Vach, 2022, S. 88). Nachfolgend wird auf standardisierte sowie formelle Möglichkeiten eingegangen, die es der Lehrperson ermöglichen,

einen Überblick über die Rechtschreibleistung sowie über den Entwicklungsstand des Kinders zu bekommen.

7.1 Diagnostische Verfahren

Während die kontinuierliche Beobachtung der Leistung durch die Lehrperson im Unterricht als implizite Diagnostik verstanden wird, liegt eine explizite Diagnostik vor, wenn sie sich „vom unmittelbaren Unterrichtsgeschehen“ abgrenzt (Betzel & Droll 2020, S. 152). Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lehrperson über umfassende diagnostische Expertise verfügt, denn ihre Aufgaben bestehen unter anderem darin, die passende Methode auszuwählen, die Verfahren korrekt durchzuführen, die Entwicklungsstufe bzw. die Erwerbsprozesse des Kindes festzustellen (Betzel & Droll, 2020, S. 156) und darauf eine möglichst frühzeitig einsetzende symptomspezifische Förderung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021, S. 2) einzuleiten. Sollte tatsächlich der Verdacht auf eine Rechtschreibstörung laut ICD-10 bzw. 11 vorliegen, müssen dafür qualifizierte Personen, etwa klinische Psycholog*innen oder Ärzt*innen, altersadäquate, wissenschaftlich fundierte Instrumente heranziehen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021, S. 4) – ein Intelligenztest sowie weitere differentialdiagnostische Überlegungen sind dabei obligat (Büttner et al., 2023, S. 95). Das BMBWF (2021, S. 2) weist weiters darauf hin, dass Fördermaßnahmen ohnehin für alle Kinder – diagnoseunabhängig – veranlasst werden müssen. Der Lehrperson stehen zur Überprüfung der Rechtschreibleistung sowohl informelle als auch standardisierte Verfahren zur Auswahl²⁰ (Wildemann & Vach, 2022, S. 88), wobei letztgenannte stets mit Lehr- und Lernprozessen verzahnt sein müssen (Mischo & Wahl, 2015, S. 328). Um eine Gesamteinschätzung der bereits erworbenen Kompetenzen zu bekommen, sollten beide Formen der Diagnostik gut aufeinander abgestimmt sein (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 77).

²⁰ Beide Verfahren sollen der Lehrperson bei der Ermittlung der Lernvoraussetzungen sowie der Lernentwicklung helfen – sie sind jedoch auch ein Mittel, um die Leistung zu bewerten (Wildemann, 2021, S. 89).

7.1.1 Standardisierte Testverfahren

Um frühzeitig auf Schwierigkeiten aufmerksam gemacht zu werden, bietet sich ergänzend zu diversen Beobachtungsbögen, etwa BAPS (Hepberger, 2009), auch das Testverfahren TEPHOBE an, welches sowohl die phonologische Bewusstheit als auch die Benennungsgeschwindigkeit mithilfe sog. RAN-Tests misst (Mayer, 2020, S. 8). Durch den Einsatz von standardisierten Tests bzw. Screeningverfahren, wie etwa der Hamburger Schreibprobe (HSP) bekommt die Lehrperson ressourcenschonend einen Überblick über den aktuellen Entwicklungsstand ihrer Schüler*innen (Reichardt, 2022a, S. 11). Die Hamburger Schreibprobe (May, 2008) kann in den Klassenstufen 1-10 eingesetzt werden und misst neben der Anzahl der korrekt geschriebenen Wörter, auch die Anzahl der richtig verschriftlichten Grapheme, wodurch eine Zuordnung in die jeweilige Rechtschreibstrategie, orientiert am Stufenmodell, erfolgt (Mehlem, 2024, S. 77; Scheerer-Neumann, 2023, S. 127; Wildemann & Vach, 2022). Ein weiterer, in Österreichs Schulen oft eingesetzter, standardisierter Test ist der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT-II) (Moll & Landerl, 2014). Das in 30 Minuten mit der gesamten Klasse durchführbare Lückendiktat ermöglicht eine qualitative Fehlerauswertung (Büttner et al., 2023, S. 126–127; Schulte-Körne & Galuschka, 2019a, S. 141), wobei die Anzahl der zu schreibenden Wörter je nach Klassenstufe variiert (Mayer, 2021, S. 143). Weitere standardisierte Tests sowie deren Normierungszeiträume lassen sich in Büttner et al. (2023, S. 125–129) nachlesen, wobei sie darauf hinweisen, dass in einigen dieser Verfahren teilweise veraltete Normen verwendet werden, die die in den letzten Jahren gesunkene Rechtschreibleistung der Schüler*innen nicht präzise widerspiegeln (Büttner et al., 2023, S. 124).

7.1.2 Nicht-standardisierte Testverfahren und Lernbeobachtungen

Die Lernstandserhebung BU 8+ (Bildungsdirektion Wien, 2021) überprüft sowohl die Lese- als auch die Schreibleistung. Neben einer ausführlichen Anleitung werden auch die Ursachen der jeweiligen Schwierigkeiten sowie dazu passende Maßnahmen angeführt. Die jeweils auf das Lehrwerk abgestimmten Protokollbögen zur 8-Buchstaben-Probe können kostenlos auf der Homepage „Lesen in Tirol“ erworben werden (Lesen in Tirol, n. d.)

Im Gegensatz zu normierten, standardisierten Testverfahren werden mithilfe von Fehleranalysesystemen, die verschriftlichten Fehler der jeweiligen Erwerbsstufe zugeordnet, welche wiederum die Basis für die individuelle Förderung bilden (Lenhad & Lenhad, 2017, S. 189). Die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA), als hilfreiches Instrument, um eine „qualitative entwicklungsorientierte Analyse der Rechtschreibfehler“ (Thomé & Thomé, 2022, S. 8) zu ermitteln, ist in zwei Versionen, für die Klassenstufen 1-2 (Thomé & Thomé, 2022) sowie 3-9 (Thomé & Thomé, 2020), erhältlich. Grundlage für die Analyse sind frei produzierte Schüler*innentexte, welche in der Grundstufe I einen Umfang von mind. 100 Wörter bzw. darüber hinaus mind. 350 Wörter bzw. ca. 50 Fehler haben (Thomé & Thomé, 2020, S. 11 & 15, 2022). Die Verwendung freier Texte anstelle von Diktaten o.A. begründet sich darin, dass auf diese Weise einerseits orthografische Schwierigkeiten valide abgebildet werden. Andererseits wird dadurch sichergestellt, dass ausschließlich jene Wörter analysiert werden, die dem aktiven Wortschatz der Lernenden angehören (Thomé & Thomé, 2022, S. 14). Orthografische Fehler zeigen sich vermehrt in freien Texten, da das Verfassen von Texten mit weiteren kognitiven Ansprüchen verbunden ist (Reichardt, 2022a, S. 11). Die Rechtschreibfehler werden anschließend in ein vertikales und horizontales Klassifikationsraster eingegeben. Vertikal finden sich die drei Entwicklungsgruppen („unsystematische Fehler“, „annähernd lautentsprechende Fehler“ und „lautentsprechende Fehler und darüber hinaus“), horizontal die 30 bzw. 37 Rechtschreibbereiche (Thomé & Thomé, 2020, S. 57, 2022). Die Einteilung in Basis- und Orthographeme ist zentraler Bestandteil der Klassifikation (Lenhad & Lenhad, 2017, S. 190). Fay (2015, S. 316) weist, neben dem Faktor Zeit, auf die hohen Anforderungen einer qualitativen Fehlerdiagnostik an die Lehrperson hin. Sie setzt sowohl sachliche als auch diagnostische Kompetenz voraus, um ein richtiges, aber auch schnelles Klassifizieren der Rechtschreibfehler zu ermöglichen. Ein erfolgreiches Umsetzen der Ansprüche fungiert als Basis für eine Förderung der Rechtschreibkompetenzen der Schüler*innen (Fay, 2015, S. 316).

Leßmann (2022a, S. 23) ergänzt, dass zusätzlich zu den Beobachtungen aus den frei geschriebenen Texten der Kinder auch Lernstandsdiagnosen eingesetzt werden sollten. Diese können mit der gesamten Klasse durchgeführt werden, um einerseits das Vorwissen zu ermitteln und andererseits, um die Lernfortschritte nach geraumer

Zeit überprüfen zu können (Leßmann, 2022a, S. 204). Besonders zu empfehlen ist dies, wenn die Lehrkraft etwa nach einem Lehrer*innenwechsel oder bei Übernahme einer neuen Fördergruppe schnell Einsichten in die Förderschwerpunkte bekommen möchte (Leßmann, 2007, S. 195). Zur Förderung der individuellen Rechtschreibkompetenz hat Leßmann drei Rechtschreibboxen konzipiert, die ein selbstständiges Arbeiten, basierend auf den Voraussetzungen der Kinder, ermöglichen (Leßmann, 2025b). In den jeweiligen Begleitheften zu den Rechtschreibboxen²¹ finden sich neben den Lernstandsdiagnosen und deren Auswertungsbögen, die der Lehrkraft Fehlerschwerpunkte aufzeigen, auch die dazu passenden Trainingskarten aus den Boxen. Die Vorteile der Boxen bestehen darin, dass sich diese für die qualitative als auch quantitative Differenzierung eignen, sie ökonomisches Lernen ermöglichen, da Kinder lediglich jene Karten zum Üben verwenden, die sie für ihren Kompetenzerwerb benötigen und, dass sie außerdem umfassend in weiteren Arbeiten eingesetzt werden können (Leßmann, 2016, S. 36, 2022a, S. 39–40).

Das Diktat, als traditionelle Art des „Testens“, kann dabei neben anderen Instrumenten als ergänzendes und sollte nicht als alleiniges Tool gesehen werden (Müller, 2022a, S. 289), denn Schüler*innen mit schwacher Rechtschreibleistung „wurden hier trotz ihres Einsatzes systematisch überfordert“. (Spiegel, 2021, S. 43). Leßmann (Leßmann, 2004) hat bereits vor über 20 Jahren gegen die herkömmliche Art eines Diktates plädiert. Sie kritisiert, dass beim Markieren von Fehlern durch die Lehrperson einerseits der Entwicklungsschritt des Kindes nicht beachtet werden und andererseits meist keine „gründliche Nachbereitung“ (Finden von individuellen Förderschwerpunkten) erfolgen würde (Leßmann, 2004, S. 33 & 38). Fay (2015) teilt ihre Ansicht, und fügt hinzu, dass das Schreiben nach Diktat nicht mehr zeitgemäß sei und der Fokus vielmehr auf dem Aufbau orthographischer Sicherheit beim Schreiben von Texten liegen solle (Fay, 2015, S. 313). Eine weitere Möglichkeit einen „schnellen“ Einblick in die Rechtschreibleistung der Schüler*innen zu bekommen, ist mittels Eigendiktat. Dazu gibt die Lehrperson ein Thema vor und die

²¹ Außerdem können die diagnostischen Tests auch im internen Bereich der Homepage (www.beate-lessmann.de) gegen eine Jahresgebühr heruntergeladen werden.

Lernenden sollen in kurzer Zeit all jene Wörter aufschreiben, die sie korrekt verschriftlichen können (Andreas & Andreas, 2021, S. 290).

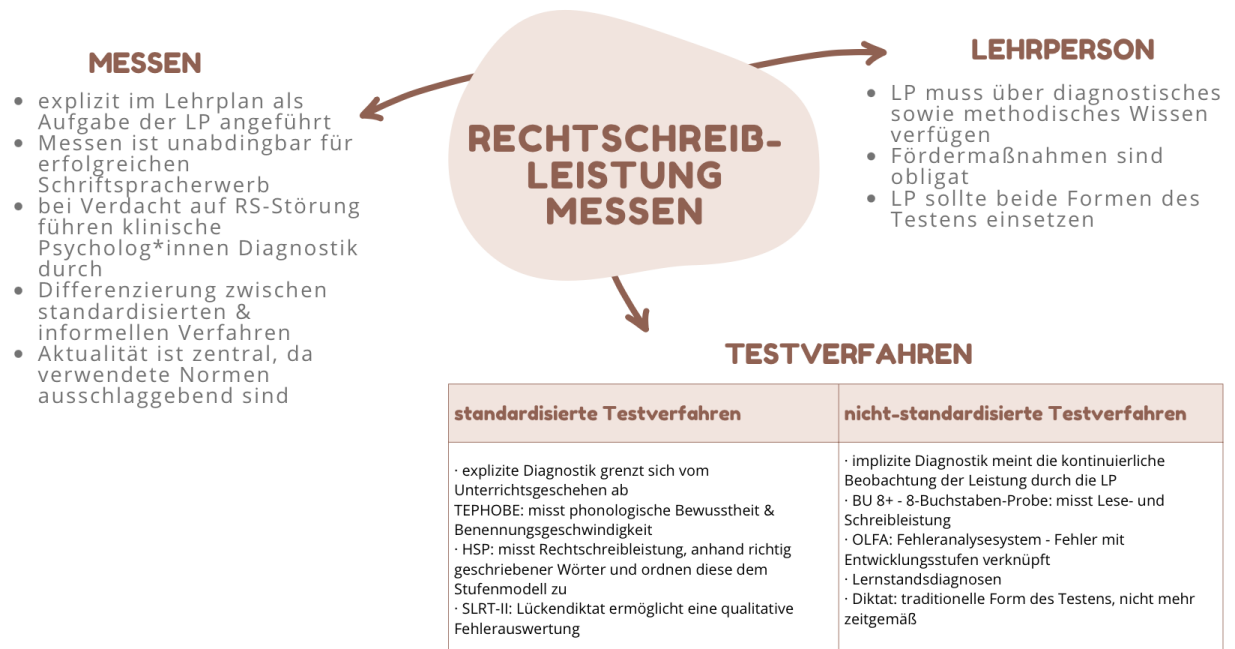


Abbildung 11: Übersicht des 7. Kapitels (eigene Darstellung)

8 Der tägliche Rechtschreibunterricht

„Auch bei einem systematischen regel-, und kompetenz- und lernorientierten Rechtschreibunterricht ist jedoch zu bedenken, dass der Erwerb der Orthografie Zeit und Geduld sowohl seitens der Lernenden, insbesondere aber auch der Lehrperson braucht.“ (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 33–34)

Ziel eines modernen Rechtschreibunterrichts ist, dass Lernende eigenaktiv Strukturen erforschen können. Ein solcher Unterricht sollte so konzipiert sein, dass er den Kindern Raum zum Nachdenken, Experimentieren und Kategorisieren bietet (Bartnitzky, 2020, S. 10). Statt sie mit „vorgefertigten“ Begriffen zu konfrontieren, sollten kooperative und dialogische Arbeitsformen gewählt werden, wodurch Hypothesen gebildet, überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden können (Müller, 2024, S. 94–95). Passend dazu sehen die österr. Kompetenzraster vor, dass im Sinne eines strategiebasierenden Unterrichts, „Proben angewendet werden

und nicht Definitionen vorgegeben sind“ (Edtstadler et al., n. d., S. 7). Weiters wird explizit angeführt, dass der Unterricht kompetenzorientiert erfolgen muss, der „das forschende und entdeckende Lernen ermöglicht“.

8.1 Rechtschreibgespräch

Eine kooperative und dialogische Methode lässt sich unter den Begriffen Rechtschreibgespräche, Rechtschreibkonferenzen oder Rechtschreibinterviews zusammenfassen (Wild, 2018, S. 301). Sie zielen einerseits darauf ab, Hinweise über die Denkweisen der Kinder zu bekommen und andererseits kann durch die Auseinandersetzung mit einem Wort ein tiefes Verständnis über den Aufbau und die Prinzipien der Schrift gelingen (Leßmann, 2007, S. 18–19). Durch das Sprechen über die korrekten Schreibungen und das Begründen dieser werden die Kinder bewusst dazu angeleitet, ähnliche Überlegungen anzuwenden, durch welche sie wiederum Entscheidungssicherheit bei künftigen Unsicherheiten gewinnen können (Spiegel, 2021, S. 18). Das Rechtschreibgespräch nach Beate Leßmann soll regelmäßig mit der gesamten Klasse durchgeführt werden. Trotz des geringen Zeitaufwandes ist die Methode äußerst lernwirksam. Grundlage eines Rechtschreibgespräches ist ein richtig geschriebenes Wort, welches von der Lehrperson, z.B. basierend auf den Schüler*innentexten, auf der Tafel visualisiert wird. Das Rechtschreibgespräch nach Leßmann orientiert sich an einem Ampelplan: Im ersten Schritt werden Stolperstellen im Wort erkannt und markiert. Danach sollen die Kinder in einer Partnerarbeit Erklärungen finden, warum das Wort so geschrieben wird – dabei werden sowohl die Wortbausteine als auch Strategien und Regeln herangezogen. Zum Abschluss werden die Erkenntnisse gemeinsam gesammelt (Leßmann, 2016, S. 18–19, 2018, 2025a; Wild, 2018, S. 301–303).



Abbildung 12: Ampelplan „Wort des Tages“ (Leßmann, n. d.)

Müller (2022a, S. 289) zählt das Rechtschreibgespräch zu einem alternativen diagnostischen Verfahren, denn durch das Kommunizieren über die eigene oder auch die fremde Schreibung bekommt die Lehrperson einerseits einen Einblick über das deklarative und metakognitive Wissen²² und andererseits auch über die von den Lernenden bereits angewandten Problemlösestrategien.

Der Aufbau des Rechtschreibgespräches wird im praktischen Teil der Arbeit genauer erläutert.

8.2 Üben

Üben stellt eine grundlegende Aktivität dar, die der Automatisierung dient und somit zur Entlastung des Gedächtnisses beiträgt. Müller (2024, S. 18) stellt weiters klar, dass der Prozess des Automatisierens stets auf einer kognitiven Aktivierung beruhen muss, die das Ziel verfolgt, Einsicht in die Struktur zu geben. Das reine Abschreiben oder Auswendigschreiben von Wörtern, ohne das dahinterstehende System zu verstehen, wird häufig mit der konventionellen Art eines Rechtschreibunterrichts in Verbindung gesetzt. Betzel & Droll (2020, S. 18) stellen jedoch mit besonderem Ausdruck klar, dass ein sinnvolles, einsichtsvolles Üben sehr wohl Gegenstand eines modernen Unterrichts sei. Grundsätzlich spricht nichts gegen ergänzende methodisch abwechslungsreiche, spielerische Übungsformen (Müller, 2024, S. 18–19), sofern die Schreibungen mit den Strategien verknüpft werden und Schüler*innen nicht vom Wesentlichen abgelenkt werden (Spiegel, 2021, S. 18). Insbesondere bei Wörtern, die über eine Merkstelle verfügen, sind Schreibübungen unabdingbar (Spiegel, 2021, S. 18).

Statt eines stupiden, mechanischen Abschreibens der Wörter, bedarf es jedoch kognitiv aktivierende Aufgabenformate, die reflexive Prozesse fördern. Dazu ist ein erweitertes Verständnis von Üben erforderlich. Effektives Üben setzt voraus, dass Lernende, basierend auf deren Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen, an inhaltlich klaren, sinnvollen Übungen arbeiten, wodurch sie ein Gefühl der Selbstwirksamkeit erleben können (Spiegel, 2021, S. 18–19). Zudem sollen Übungseinheiten kurz, rhythmisiert und möglichst auf ähnliche Art und Weise durchgeführt werden – letztes

²² Deklaratives Wissen umfasst das stoffliche Wissen, während metakognitives Wissen darüber hinaus die Fähigkeit einschließt, die eigene orthografischen Kompetenzen zu reflektieren (Betzel & Droll, 2020, S. 21).

hat insbesondere den Vorteil, dass Lernfortschritte sowohl für die Kinder als auch für die Lehrperson visualisiert werden (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 29–30). Die Autor*innen ergänzen weiters, dass die Übung zwingend an die „Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne“ des Lernenden angepasst werden muss, denn „Üben ohne Konzentration ist sinn- und effektlos“. Außerdem sollte das Kind sich primär mit den Bereichen beschäftigen, welche noch als herausfordern empfunden werden. Das Ermitteln eines individuellen Schwerpunktes ist demnach von zentraler Bedeutung (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 29).

8.2.1 Die 100 häufigsten Wörter

Viele der 100 häufigsten Wörter zählen zu den vorhin angesprochenen Merkwörtern. Siekmann (2022, S. 24) plädiert für das gezielte Erarbeiten der 100 häufigsten Wörter bereits von Beginn an. Die „kleinen Wörter“, bestehend aus überwiegend Struktur- oder Funktionswörtern (Artikel, Pronomen, Konjunktionen), sind deshalb von besonderer Bedeutung, da die orthografisch richtigen Schreibungen dieser dazu beitragen, dass bereits ein großer Teil des Textes fehlerfrei ist (Spitta, 2000, S. 77–78). Spitta belegt dies in Form von Zahlen: „Die 100 häufigsten Wörter decken ca. 50 % der Wörter eines Textes ab. Die 1000 häufigsten Wörter decken ca. 80 % der Wörter eines Textes ab.“ Die kleinen Wörter müssen „gesondert“ thematisiert werden, da deren Schreibungen oft nicht durch den typischen Aufbau der Schrift begründet werden können (Siekmann, 2018, S. 16)²³. Siekmann (2022, S. 25) legt nahe, fehlerhafte Schreibung in den Schüler*innen-Texten zu suchen und diese z.B. mithilfe von Wortkärtchen oder Wörterlisten, selbstständig korrigieren zu lassen.

Die Übung der orthografisch teilweise unsystematischen Wörter muss im Unterricht zwingend durch vielfältige Übungsmethoden gefördert werden – wichtig dabei ist, dass sie nicht isoliert betrachtet, sondern vielmehr kontextualisiert und im Satz thematisiert werden müssen. Beispielsweise können die Bedeutungen der Wörter <wahr> und <war> ausschließlich im Satzzusammenhang differenziert werden

²³ Schreiben die Kinder *<hatt> statt <hat> oder *<mitt> statt <mit> haben sie zwar die Rechtschreibregel der Doppelkonsonanz grundsätzlich richtig angewendet, jedoch sind kurze Wörter, wie etwa auch <in>, <an>, <um> als Ausnahmeschreibungen zu behandeln (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 31; Siekmann, 2022, S. 25).

(Hoffmann-Erz, n. d.; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 98). Bei der Auswahl der Wörter sollte darauf geachtet werden, dass im Anfangsunterricht eine kleinere Anzahl besprochen wird, welche aus Basisgraphemen, etwa <ich>, <noch> oder <mein> bestehen. Sobald diese gefestigt sind, können weitere, auch aus Orthographemen bestehende, kleine Wörter (<ihm>, <hatte>) hinzugefügt werden (Siekmann, 2022, S. 26).

und
die ich
sie der er das
ein ist es war wir in
mit dann auf hat sich den zu
nicht eine aber haben da sind als dem
nach im auch sagte du so dass einen an am
waren hatte was noch habe meine Mutter ja wieder
zum von aus jetzt ging alle sein weil sehr wollte schon bin
mein mir einmal wie ihr einem immer doch um Vater einer kam nur
ganz uns kann mich gehen wenn bei mal wo alles weg ihn danach denn
gut hatten seine für vor mehr ihm fragte schnell machen viele spielen kommt zur

Abbildung 13: 100 häufige Wörter (Siekmann, 2018, S. 17)

8.3 Arbeit mit dem Grundwortschatz

Während einige Bundesländer Deutschlands ein Grund-/bzw. Mindestwortschatz konzipiert haben, sieht der österreichische Lehrplan keine verbindliche Vermittlung bestimmter Wörter vor, sondern fördert lediglich „das nachhaltige Beherrschen eines begrenzten Schreibwortschatzes“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023b, S. 3). Der Schreibwortschatz wird folgendermaßen definiert: „Das ist jene Auswahl an Wörtern, die im Unterricht wegen des orthografischen Themas und/oder wegen der individuellen Interessen der Schüler/innen und/oder weil sie für einen Schreibanlass benötigt werden, vermittelt und geübt werden.“ (Edtstadler et al., n. d., S. 5).

Die Grundwortschatzorientierung verfolgt das Ziel, eine bestimmte Menge an Wörtern zu vermitteln, die durch wiederholtes Schreiben fehlerfrei beherrscht werden sollte. Das soll insbesondere schwächere Schüler*innen unterstützen, indem der zu lernender Wortschatz eingegrenzt wird (Hochstadt et al., 2022, S. 75). Nochmals soll erwähnt werden, dass das Üben des Grundwortschatzes keiner

„unreflektierte Abschreibung“ dient, sondern eine „aktive Auseinandersetzung erfordert“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 6). Bayern hat sowohl für die Grundstufe 1 (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, n. d.) als auch für die Grundstufe 2 (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, n. d.) einen Grundwortschatz erarbeitet, welcher die Wörter zuerst in jeweiligen Prinzipien sowie weiters in Übungsschwerpunkte unterteilt. Der Grundwortschatz aus Baden-Württemberg setzt sich aus ca. 870 Wörtern zusammen, welche grundsätzlich in Funktions- und Modellwörter gegliedert sind, wobei regelgeleitete Schreibungen in der Farbe Grün und Merkschreibungen in der Farbe Gelb markiert wurden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 4). Auch hier werden die Wörter sowohl in der 1. und 2. als auch in 3. und 4. Klasse in rechtschriftliche Schwerpunkte unterteilt. Damit wird dem Anspruch eines systematischen und progressiv aufgebauten Rechtschreibunterrichts Rechnung getragen (2020, S. 4,6 & 16–19). Modellwörter dienen als Repräsentanten orthografischer Regelmäßigkeit bzw. einer gewissen Struktur, anhand derer die Schüler*innen sich weitere Wörter mit gleicher Struktur erschließen können. Durch Rückgriff auf den erworbenen Modellwortschatz und die dabei entwickelten Generalisierungen können fortan auch ungeübte Wörter korrekt verschriftlicht werden. Von zentraler Bedeutung ist, dass Lernende mehrere Modellwörter zu jedem rechtschreiblichen Phänomen bekommen, sodass implizite Lernprozesse entstehen können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2020, S. 9–10). Implizites Rechtschreiblernen meint das Verknüpfen der Erfahrungen, sodass „erste Verallgemeinerungen und Ordnungen“ gebildet werden können. Implizites Lernen muss jedoch stets mit explizitem Lernen verknüpft werden, denn ansonsten besteht das Risiko, dass falsche Regeln abgespeichert werden (Fay, 2015, S. 311).

Aus didaktischer Sicht ist die Arbeit mit einem phänomenorientierten Grundwortschatz sinnvoller, mit dem die Kinder innerhalb eines Kapitels mit einer Regularität bzw. Besonderheit auseinandersetzen. Thematisch orientierte Grundwortschätze oder Lernwörter sind nicht empfehlenswert, da sie didaktisch als kaum strukturiert und schwer durchschaubar gelten (Hochstadt et al., 2022; Hoffmann-Erz, n. d., S. Folie 18).

8.3.1 Arbeit mit Wörterlernkarteien

In pädagogischer Fachliteratur sind unterschiedliche Übungsmöglichkeiten mit einer Wörterlernkartei zu finden. Während Spiegel (2021, S. 25) mit einem Hürdenlauf arbeitet, bei dem jede Trennwand für eine Hürde steht, hat Leßmann die Wörterklinik konzipiert. Das Prinzip ist bei beiden Systemen das gleiche: Wird ein Wort, z.B. in Form eines Partnerdiktates am Vormittag oder auch in einer Übungseinheit zuhause, richtig geschrieben, wandert dieses Kärtchen ein Fach weiter nach hinten. Bei falscher Verschriftlichung wird das Wort wieder in das erste Fach gegeben (erneute Einlieferung in die Krankenstation) und geübt. Folgende Stationen sieht die Wörterklinik nach Leßmann vor: Einlieferung, Narkose, Operation, Pflege sowie Entlassungsstation. Erreicht das Wort das fünfte, und somit letzte Fach, kann es in das individuelle ABC-Buch eingetragen werden (Leßmann, 2014, S. 46, 2016, S. 32).

Leßmann (2025a, Folie 16) empfiehlt die falsch geschriebenen Wörter, welche auch aus selbst verfassten Texten stammen können, folgendermaßen auf Karteikarten aufzuschreiben, wobei dies vor der Einlieferung von der Lehrperson kontrolliert wird (Leßmann, 2024):

- Nomen mit Artikel, inkl. Plural (das Pferd – die Pferde)
- Verben inkl. Infinitiv (gesprungen – springen)
- bei Bedarf inkl. erklärende Satz (im – Es springt im Stall.)
- Zusätzlich werden die Stolperstellen, die Wortbausteine und auch die Strategien markiert.

Aufbau der Wörterklinik

1. Fach: Einlieferung (→)
2. Fach: Narkose (•)
3. Fach: Operation (x)
4. Fach: Pflege (v)
5. Fach: Entlassstation (+)



Nach dem Üben kann das jeweilige Zeichen notiert werden (Karte).

Abbildung 14: Aufbau Wörterklinik (Leßmann, 2024)

9 Praxiskonzept

Das für die vorliegende Masterarbeit erarbeitete Praxiskonzept legt, beruhend auf den theoretischen Erkenntnissen der Arbeit, Unterrichtsbeispiele dar, welche das Ziel verfolgen, den Kindern bereits von Anfang an – also ab der 1. Klasse – Einsicht in die Strukturen und den systematischen Aufbau der deutschen Schrift zu gewähren. Das Konzept folgt den grundlegenden Prinzipien der deutschen Schrift und ist demnach als etwas Aufbauendes zu verstehen. Die Materialien können jedoch flexibel, ergänzend zu den in der Fibel bzw. den Sprachbüchern vorkommenden Themen, eingesetzt werden. Im ersten Teil des Konzeptes werden ausgewählte Rechtschreibbesonderheiten schrittweise eingeführt. Im Sinne eines expliziten Rechtschreiblernens wurden Wort- sowie Bildkarten²⁴ erstellt, welche die Basis für die Analyse der orthografischen Strukturen bilden. Zudem wurde zu jedem Kapitel ein Hefteintrag bzw. ein Merkposter erstellt, welches das Gelernte zusammenfasst. Ein expliziter Rechtschreiberwerb regt die Wahrnehmung für rechtschreibliche Regelmäßigkeiten von außen, mithilfe von passenden „Lehr- und Lernarrangements“, an (Fay, 2015, S. 311). Die in den Unterrichtsbeispielen verwendeten Wörter wurden jeweils für das thematisierte Phänomen gezielt ausgewählt, um schwächere Schüler*innen nicht zu verunsichern (Siekman, 2021a, S. 77). Durch die Fokussierung auf eine Besonderheit, gewinnen die Kinder zunehmend mehr Einsichten in die Zusammenhänge und können dadurch das neue Wissen sinnvoll verknüpfen (Fay, 2015, S. 311). Weiters wurde bewusst auf das Miteinbeziehen von Ausnahmen, also jenen Wörtern, die nicht der thematisierten Regel entsprechen (Peripheriebereich), verzichtet. Sobald die erarbeitete Regel von den Kindern automatisiert und sicher an den Wörtern angewendet wird, können Ausnahmen besprochen werden (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 29). In einem induktiv und forschend gestalteten Unterricht „wird Lernen als ein (re-)konstruktiver Prozess modelliert, der sich Teilkompetenzen wie Beobachten, Vergleichen, Kategorisieren, Beschreiben, Begründen und Bewerten bedient und diese fördert.“ (Corban, 2018, S. 209)

²⁴ Die verwendeten Cliparts stammen von der Plattform Canva (www.canva.com). Es handelt sich überwiegend um Premium-Bilder, welche über den Canva Education Account zur Verfügung gestellt wurden. Die Wortkarten wurden mit Microsoft PowerPoint erstellt, die Schriftart heißt Dr Hand (https://www.will-software.com/infos/schl_dr.htm).

Die Aufgabe der Schüler*innen besteht demnach in den Unterrichtseinheiten darin, etwa im Zuge von Sortieraufgaben, das Wortmaterial zu analysieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennbar zu machen, Hypothesen aufzustellen sowie diese in weiteren Wörtern anzuwenden (Corban, 2018, S. 209). Müller (2024, S. 94) fügt hinzu, dass für das „Entdecken der sachlogischen Struktur des Lehrgegenstands Orthografie“ die Sachkompetenz der Lehrperson von eminenter Bedeutung ist, denn die in den Materialien ausgewählten Beispiele müssen entdeckendes Lernen überhaupt ermöglichen. Darüber hinaus muss die Lehrperson ihr Wissen über die Schrift gezielt in die Materialerstellung einfließen lassen (Müller, 2024, S. 94). Mit besonderem Ausdruck soll auch hier nochmal erwähnt werden, dass Kinder, die tatsächlich unter einer Lese- und/oder Rechtschreibstörung leiden, weitere externe Unterstützung in Anspruch nehmen müssen. Zwar zeigen lernschwache Kinder und Kinder mit einer Störung ähnliche Probleme auf, aufgrund der unterschiedlichen Gehirnaktivität sollten diese beiden Gruppen jedoch differenziert gefördert werden.

Im zweiten Teil werden Möglichkeiten zur Festigung vorgestellt, welche mitunter auch kooperative und kommunikative Aspekte beinhalten. Dabei soll das Üben nicht als etwas Eintöniges oder gar Sinnloses wahrgenommen werden. Kognitiv aktivierende und motivierende Aufgaben verfolgen das Ziel einerseits das Interesse an der Rechtschreibung zu wecken und andererseits die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen zu stärken.

Neben den angeführten Unterrichtsideen sind die Bildkarten vielseitig, etwa im Bereich der phonologischen Bewusstheit oder des kreativen Schreibens, einsetzbar.

9.1 Vokale in ihrer Vokalquantität

Dass das Erkennen der Kurz- und Langvokale im Rechtschreiben eine zentrale Rolle spielt, wurde bereits umfassend dargestellt. Das Konzept enthält Beispiele für die Einzelbuchstaben <a>, <e>, <o> und <u>. Das <ie> als Langvokal wird in einer gesonderten Einheit thematisiert. Erfahrungsgemäß haben die Kinder bei den restlichen Vokalschreibungen, etwa den Diphthongen, die immer zu den Langvokalen zählen (Siekmann, 2021a, S. 73) sowie den Umlauten keine Probleme

in der Differenzierung. Treten jedoch Schwierigkeiten auf, können die nachfolgend vorgestellten Einführungsstunden auch für die restlichen Vokale konzipiert werden. Das stetige Üben dieser Unterscheidung, neben Aufgaben zur Analyse sowie Synthese, ist ohnehin unabdingbar (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, n. d., S. 1). Insbesondere schwächere Schüler*innen haben Schwierigkeiten den Unterschied zwischen einem langen und kurzen Vokal zu erkennen (Müller, 2024, S. 59). Eine Studie zu dieser Thematik zeigt, dass Kinder am Ende der 1. Klasse nicht zwischen Kurz- und Langvokal unterscheiden können, obwohl sie über diese Kompetenz am Anfang der 1. Klasse verfügten. Siekmann führt dies auf „didaktische Fehlleistungen“ zurück (Siekmann, 2021a, S. 79–80). Spiegel (2021, S. 52–53) greift die Bedeutung der farblichen Kennzeichnung der Vokale auf. Sie empfiehlt die Buchstaben und Buchstabenverbindungen in Verbindung mit den jeweils passenden Anlautbildern – sowohl für Kurz- als auch Langvokal (Siekmann, 2021a, S. 80) – im Klassenzimmer gut sichtbar aufzuhängen und dabei die Vokale, etwa durch leuchtende Farben, hervorzuheben, wobei die Unterscheidung der Vokale („besondere Buchstaben“) und Konsonanten („normale Buchstaben“) erst im Laufe des Erwerbes von den Kindern im Sinne eines forschenden Unterrichts entdeckt wird (Spiegel, 2021, S. 52–53). Im schulischen Setting finden sich die Begrifflichkeiten Königsbuchstaben (Königin oder König), Silbenkönige, Piloten, Leuchter oder Kapitäne (Andreas & Andreas, 2021, S. 94 & 182). Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit angeführt, wird der Kurzvokal durch einen Punkt und der Langvokal durch einen Strich markiert. Zusätzlich wird die in der Fibel „Sprache Stein Papier 1“ (North & Paternostro, 2023) oder auch von Spiegel (2021, S. 86) herangezogene Bewegung vereinbart: der Langvokal wird mithilfe eines imaginären Gummis lang gezogen, der Kurzvokal hingegen prallt wie ein Ball kurz am Boden auf.

Vorbereitung:

Die Bild- und Wortkarten werden laminiert und ausgeschnitten. Da die Vokale meist zu einem recht frühen Zeitpunkt im Erwerb der Schriftsprache eingeführt werden, und die meisten Kinder diese Wörter noch nicht erlesen können, stellen die Bildkarten den Ausgangspunkt dar. Das geschriebene Wort kann für leistungsstarke Lernende sowie für spätere Aufgaben herangezogen werden.

Durchführung:

Die Klasse trifft sich im Sitzkreis. In der Mitte liegen die beiden Visualisierungen (Punkt und Strich) für den Kurz- bzw. Langvokal. Jedes Kind zieht sich eine Bildkarte, benennt das Bild und spricht den Vokal inkl. der Bewegungen sowohl kurz als auch lang (Gegensatzpaare). Es entscheidet sich für die richtige Vokalquantität und legt es zum entsprechenden Kärtchen. Nach gleichem Prinzip erfolgen die restlichen Differenzierungen.

Neben den Wort- und Bildkarten wurden weiters die Visualisierungen der Silbenkönige sowie Merkposter zu den jeweiligen Vokalen erstellt. Diese können sowohl als Aushang als auch für Hefteinträge verwendet werden.

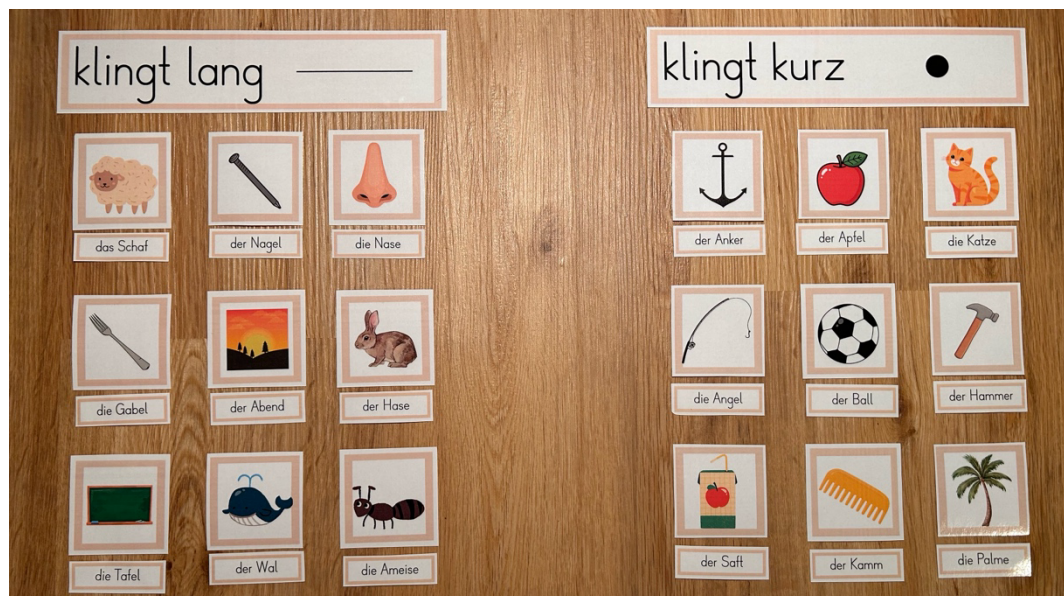


Abbildung 15: Sortierte Wort- und Bildkarten (A/a) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung)



Abbildung 16: Sortierte Bildkarten (U/u) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung)



Abbildung 17: Sortierte Bildkarten (O/o) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung)



Abbildung 18: Sortierte Bildkarten (E/e) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung)

Langes a – kurzes a: Der Silbenkönig a klingt lang oder kurz. Ich mache die Probe.  der H<u>a</u>se  die Pal<u>a</u>me	Langes u – kurzes u: Der Silbenkönig u klingt lang oder kurz. Ich mache die Probe.  das B<u>u</u>ch  der H<u>u</u>nd
Langes o – kurzes o: Der Silbenkönig o klingt lang oder kurz. Ich mache die Probe.  die R<u>o</u>se  der R<u>o</u>ck	Langes e – kurzes e: Der Silbenkönig e klingt lang oder kurz. Ich mache die Probe.  der B<u>e</u>sen  das N<u>e</u>st

Abbildung 19: Merkposter Vokale (a,u,o,e) (eigene Darstellung)

Nach Einführung der jeweiligen Vokale, hängt die Lehrperson die Silbenkrone an die Deutschwand, sodass diese den Kindern stets präsent sind. Weiters können sie für Hefteinträge verwendet werden. Auch die Zwilaute und Umlaute werden laufend ergänzt.

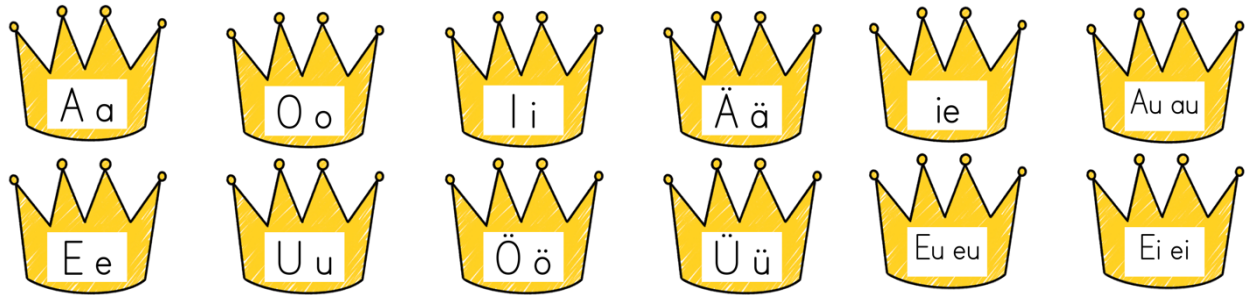


Abbildung 20: Silbenkönige: Hefteintrag, Aushang (eigene Darstellung)

9.2 Silbenkern ermitteln

Sobald alle Vokale eingeführt wurden, sollte, parallel zum Erarbeiten der Buchstaben, die Silbe thematisiert werden (Spiegel, 2021, S. 27). Im theoretischen Teil der Arbeit wurde das typische Problem der Skelettschreibweise bereits erläutert. Verinnerlichen die Schüler*innen jedoch, dass jede Silbe einen Vokal (Silbenträger) beinhalten muss, kann dieser Schwierigkeit gezielt entgegengewirkt werden. Dass als Silbenkern auch ein Umlaut oder ein Diphthong stehen kann, wird, nachdem diese erlernt wurden, ergänzt (Menzel & Hillesheim, 2023, S. 202; Spiegel, 2021). Die Wortkärtchen bestehen grundsätzlich aus lauttreuen Wörtern, ausgenommen des Schwa-Lautes. Weiters wurde bei der Auswahl Rücksicht darauf genommen, dass die Kinder bis ca. Mitte der 1. Klasse – zu dem Zeitpunkt wird das Thema eingeführt – nur über ein begrenztes Buchstabenrepertoire verfügen. Viele Wörter des Deutschen erwecken den Eindruck, dass sie dem Prinzip der Lauttreue entsprechen, weisen jedoch bei weiterem Betrachten Besonderheiten auf. So werden die Wörter <Mama>, <Hund> oder <Igel> nicht angeboten (Andreas & Andreas, 2021, S. 293–294). Die Endung <er> sowie das vokalisierte [ɐ] wird zu diesem Zeitpunkt noch ausgeklammert. Eingeteilt wurden sie in Wörter mit einer Silbe, gefolgt von zweisilbigen Wörtern (prototypische Zweisilber) sowie Wörtern mit drei Silben.

Die Bild- sowie die Wortkarten werden laminiert und ausgeschnitten. In Klassenstärke werden ausgewählte Wort- und Bildkarten (jene Wörter, welche die Kinder bereits verschriftlichen können) in einer kleineren Version für den Hefteintrag ausgedruckt. Die Einheit beginnt im Sitzkreis.

Die Silbenkönige (siehe oben) wurden bereit jeweils nach dem Erarbeiten des Buchstabens auf der Deutschwand visualisiert. Im Sitzkreis bekommt jedes Kind ein Bildkärtchen ausgeteilt. Sollten diese nicht ausreichen, können weitere Bildkarten aus dem Praxiskonzept verwendet werden. In der Mitte liegen Kärtchen, welche die Anzahl der Silben (Silbenbogen) darstellen. Nachdem das Kind sein Bild benannt hat, werden die Silbenbogen in der Luft geschwungen, die Anzahl der Silben ermittelt sowie im Anschluss zum richtigen Kärtchen in die Mitte gelegt. Das Legen der Kärtchen wird folgendermaßen sprachlich begleitet: „die Dose – Do-se – das Wort Dose hat zwei Silben.“ Nachdem alle Kärtchen zur richtigen Silbenanzahl zugeordnet wurden, gehen die Kinder auf ihre Plätze zurück und bekommen ihr Heft, einige Bildkarten (je nach Entwicklungsstand) sowie die dazu passenden Wortkarten ausgeteilt. Nun sollen sie die Wort- Bildzuordnung vornehmen und die Paare in ihr Heft kleben. Die Silbenkönige werden mit einem gelben Stift markiert. Bald werden die Kinder herausfinden, dass bei den Wörtern mit einer Silbe nur ein Silbenkönig, bei zweisilbigen Wörtern jedoch zwei Silbenkönige und bei dreisilbigen sogar drei Silbenkönige markiert wurden. Die Hypothese „In jeder Silbe befindet sich ein Silbenkönig.“ wird von den Lernenden aufgestellt. Gemeinsam wird ein Hefteintrag gestaltet, der das Gelernte festigt.



65

Silbenkönige

In jeder Silbe befindet sich ein Silbenkönig. Ich markiere sie gelb.



Abbildung 22: Merkposter Silbenkerne (eigene Darstellung)

9.3 Schwa-Laut/Tief-Schwa (Monster -e)

In dieser Unterrichtseinheit wird der Aufbau der zweiten Silbe genauer analysiert. Im Fokus dabei stehen die Erarbeitung des Schwa-Lautes <-e>, <-en>, <-el> sowie des Reduktionsvokals <-er>, welcher lautlich als /a/ wahrgenommen wird. Ziel dieser Einheit ist es, dass Kinder ein Verständnis für den regelhaften Aufbau der zweiten Silbe bekommen, sodass Fehlschreibungen wie *<Nudl> oder *<Winta> reduziert werden können. Obwohl die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits über das Wissen verfügen, dass in jeder Silbe ein Silbenkönig sein muss, bedarf es einer gesonderten Thematisierung der Endungen. Es finden sich bereits unterschiedliche didaktische Zugänge, etwa das Schlawiner-e (Trapp, 2017), „der springende Punkt“ (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2024, S. 75–76) oder die Bezeichnung „Schlamper-a“ für die Endung <-er> (Spiegel, 2021, S. 71), die alle das Ziel verfolgen, den Buchstaben <e> in der zweiten, unbetonten Silbe zu vermitteln. Die Idee des Abschneidens der zweiten Silbe stammt aus Spiegel (2021, S. 70–71). Für das hier vorliegende Konzept wurde das Monster-e erfunden.

Vorbereitung:

Die Wortkarten werden laminiert und ausgeschnitten. Sie liegen in zweifacher Ausführung vor: einmal lediglich ausgeschnitten und einmal laminiert und ausgeschnitten. Die Klasse trifft sich im Sitzkreis. Ein paar Scheren liegen bereit.

Durchführung:

Die Lehrperson stellt das Monster-e vor:

„Hallo, ich bin das Monster -e! Ich bin mir sicher, dass du mich schon oft in einem Wort entdeckt hast. Ich bin ein bisschen gemein, denn manchmal klinge ich anders, als du mich erwartest, und manchmal hörst du mich sogar gar nicht! Kannst du herausfinden, in welcher Silbe ich mich befinde? Vielleicht findest du auch einen Trick, der dir dabei hilft, mich zu durchschauen. Pass beim Schreiben gut auf! Ich bin zwar manchmal kaum hörbar, aber doch sehr wichtig.“

Die Lehrperson teilt die nicht laminierten Wortkarten aus, welche von den Kindern der Reihe nach vorgelesen und silbiert werden „die Rose – Ro-se“. Nachdem die zweite Silbe wiederholt vorgelesen wurde, wird diese von der ersten Silbe mithilfe einer Schere durchtrennt und in die Mitte gelegt. Nachdem dieser Ablauf bei allen Bildkarten durchgeführt wurde, sollen die Kinder Gemeinsamkeiten bei den abgeschnittenen zweiten Silben finden. Die Kinder finden die Kategorien <-e>, <-en>, <-el> sowie <-er> und entdecken, dass sich in der zweiten Silbe immer das <e> befindet. Auch, dass die Silbe immer mit einem Konsonanten (einem anderen Buchstaben) beginnt, wird thematisiert. Sollten die Kinder Schwierigkeiten beim Herausfinden haben, kann die Lehrkraft bewusst das Gespräch lenken:

- „Welcher Buchstaben befindet sich in allen Silben?“
- „Was hörst du bei der Endung -er?“

Die Kärtchen werden eingesammelt. In der Mitte des Kreises werden die Kärtchen „Monster -e“, „Monster -en“, „Monster -el“, „Monster -er“ sowie die Sprechblasen als Hilfe aufgelegt und erneut aufgegriffen. Die Aufgabe der Kinder besteht nun darin, die Bildkärtchen dem passenden Monster zuzuteilen und die Besonderheit zu verbalisieren.

- „die Rose – gehört zum Monster -e – ich höre ä“
- „lesen – gehört zum Monster -en – ich höre das e fast nicht“
- „die Feder – gehört zum Monster -er – ich höre ein a und schreibe er“
- „die Tafel – gehört zum Monster -el – ich höre das e fast nicht“

Zum Schluss werden noch die Wortkarten zu den Bildern gelegt und die Kinder tauschen sich über das Gelernte aus. Ein Hefteintrag mit den erarbeiteten Wörtern wird geschrieben.



Abbildung 23: Sortierte Wort- und Bildkarten Monster-e (eigene Darstellung)

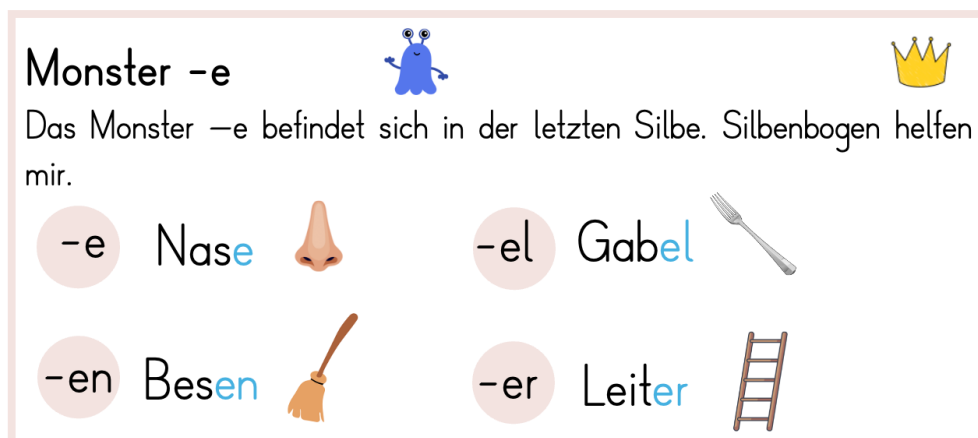


Abbildung 24: Merkposter Monster -e (eigene Darstellung)

9.4 Differenzierung geschlossene und offene Silbe

Die Kinder wissen, dass sich in jeder Silbe ein Vokal befinden muss. Im Zweifelsfall werden die Silbenbogen eingezeichnet sowie die Vokale (Silbenkönige) gelb markiert. Diese Einheit setzt sich mit der Differenzierung zwischen einer offenen und geschlossenen Silbe auseinander. Die ergänzende Darstellung der Strukturen zur Markierung der Vokalquantität ist deshalb von zentraler Bedeutung, da die Unterscheidung der lang bzw. kurz gesprochenen Vokalen oftmals für leistungsschwächere Lernende eine besondere Herausforderung darstellt. Bei den Wörtern handelt es sich um prototypische Zweisilber.

Vorbereitung:

Das Tafelbild wird auf der digitalen Tafel visualisiert. Die Unterrichtseinheit beginnt im Sitzkreis, wobei nach kurzer Zeit in den Kinokreis gewechselt wird.

Durchführung:

Das Tafelbild wird eingestellt und die Kinder sitzen im Kinokreis, sodass sie auf die Tafel sehen können. Nachdem die Wörter gelesen werden, zeichnen die Kinder oder auch die Lehrperson die Silbenbogen auf der Tafel ein. Diese werden auch in der Luft geschwungen. Die Vokale (auch im Merkposter als solche bezeichnet) werden gelb markiert. Die Kinder sollen nun herausfinden, ob sie eine Struktur hinter den angegebenen Wörtern finden bzw. ob sie diese kategorisieren können. Sollten sie keine Gruppen finden, gibt die Lehrperson Hinweise:

- „Schau dir die ersten Silben an.“
- „Achte auf die Vokale? Klingen sie lang oder kurz?“
- „Mit welchem Buchstaben endet die erste Silbe?“

Bald werden die Schüler*innen folgendes herausfinden:

- Am Ende der ersten Silbe befindet sich bei einigen Wörtern ein Vokal. Dieser wird lang gesprochen.
- Bei den anderen Wörtern ist nach dem Kurzvokal ein weiterer Buchstabe (Konsonant) am Ende der ersten Silbe.

Die Lehrperson führt die Begriffe offene und geschlossene Silbe ein und die Wörter werden in die Tabelle geschrieben. Dabei wird besonders auf die Vokalquantität geachtet: „Bei der offenen Silbe klingt der Vokal lang. Er hat ausreichend Platz zu

klingen. Bei der geschlossenen Silbe hüpft ein anderer Buchstabe in die erste Silbe. Dieser verhindert, dass der Vokal lang klingen kann.“ Im Anschluss tauschen sich die Kinder über die Erkenntnisse aus und gemeinsam wird ein Hefteintrag zur Sicherung gestaltet.

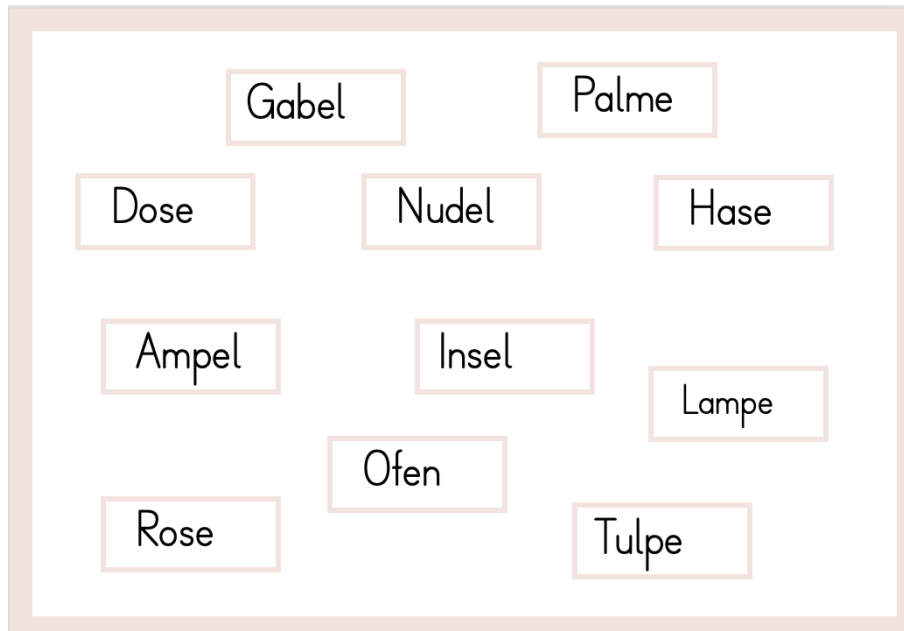


Abbildung 25: Tafelbild Wörter offene/geschlossene Silbe (eigene Darstellung)

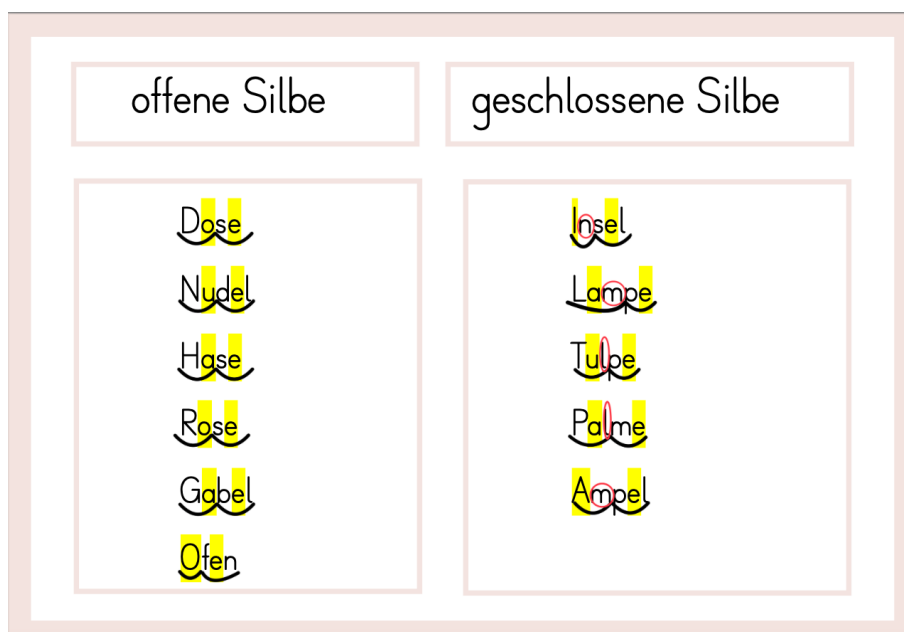


Abbildung 26: Tafelbild Differenzierung offene/geschlossene Silbe (eigene Darstellung)

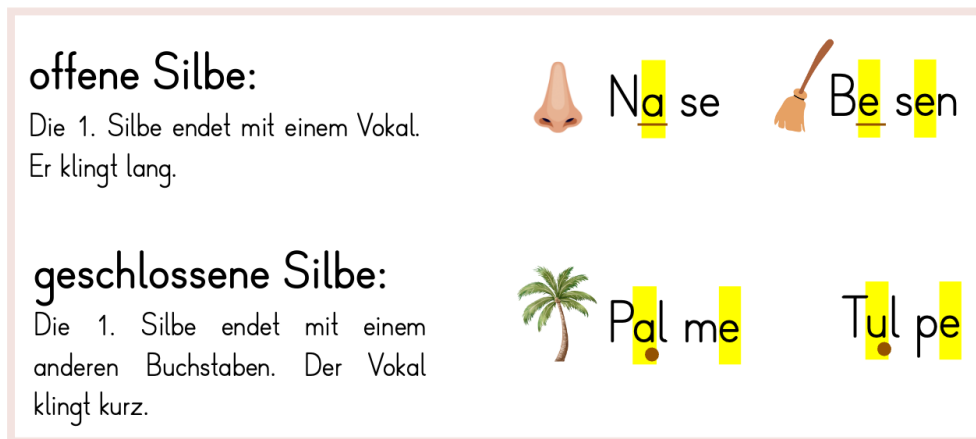


Abbildung 27: Merkposter offene/geschlossene Silbe (eigene Darstellung)

9.5 Lang- und Kurzvokal <i> und <ie>

Nachdem bereits die Vokale <a>, <e>, <o> und <u> in ihrer Vokalquantität analysiert wurden, wird das lange /i:/ Gegenstand dieser Einheit, welches als <ie> verschriftlicht wird. Grundsätzlich ist die Schreibung systembasiert (Hochstadt et al., 2022, S. 77), denn es gilt die Regel: „Höre ich ein langes i, schreibe ich ie.“ Auf den Bildkarten sind überwiegend zweisilbige, regeltreue Wörter zu finden, die dem gespannten Langvokal /i:/ oder dem ungespannten Kurzvokal /ɪ/ bzw. den Graphemen <ie> oder <i> zugeordnet werden müssen. Einsilbige Wörter können durch die Verlängerung bzw. das Bilden der Mehrzahl zweisilbig werden (<Brief – Briefe>, <Fisch – Fische>). Der Langvokal /i:/ wird zu 74 % als <ie> (Basisgraphem) verschriftlicht, die Grapheme <ih> (7 %), <i> (17 %) sowie <ieh> (1 %) zählen zu den Orthographemen (Siekmann, 2021a, S. 78, 2023), weshalb die (<Tiger>, <Fibel>, <Biber> oder <Kamin> zu den Ausnahmen zählen. Auch der Igel ist Teil des Peripheriebereichs, der noch immer als Repräsentant für das <i> in Anlauttabellen zu finden ist, er sollte erst später im Rahmen der Thematisierung der Ausnahmefälle besprochen werden. Während zuerst der Klangunterschied (Kurz- und Langvokal) wahrgenommen wird, wird in einem zweiten Schritt eine Analyse der Silbenstruktur vorgenommen. Bezüglich dessen ist anzuführen, dass die offene Silbe mit dem Graphem <ie>, die geschlossene hingegen mit einem Konsonanten endet.

Vorbereitung:

Die Bild- und Wortkarten werden laminiert. Die Einheit findet im Sitzkreis statt.

Durchführung:

Zuerst werden jene Bildkarten an die Kinder ausgeteilt, die ein zweisilbiges Wort repräsentieren. In der Mitte des Sitzkreises liegen die, den Kindern bereits bekannten, Visualisierungen: der Punkt für die Markierung des Kurvokales sowie der Strich für die Markierung des Langvokales. Die Schüler*innen benennen der Reihe nach das jeweilige Bild und legen es zur richtigen Kategorie. Dabei sprechen sie sowohl den Vokal kurz als auch lang aus, und entscheiden sich dann für die richtige Betonung. Während des Sprechens wird wieder die Bewegung (Langziehen des Gummis bzw. Aufprallen eines Balles) als Hilfestellung hinzugefügt. Nachdem alle Bildkarten zugeteilt wurden, werden diese durch die Wortkarten ergänzt. Den Schüler*innen wird bei Betrachten der Wortkarten – im Unterschied zu den anderen bereits gelernten Langvokalen – klar, dass für den Langvokal /i:/ ein anderes Graphem benötigt wird, nämlich <ie>. Sprachlich wird die Entdeckung bei den einzelnen Wörtern wiederholt:

- die Biene - „Ich höre ein langes i, ich schreibe ie.“
- die Kiste – „Ich höre ein kurzes i, ich schreibe i.“

In einer weiteren Unterrichtseinheit wird die Struktur der Silbe analysiert. Dabei werden zuerst die zweisilbigen Wörter in einer Tabelle (Unterscheidung zwischen Kurz- und Langvokal) übersichtlich dargestellt sowie die Silbenbogen eingezeichnet. Die Aufgabe der Lernenden besteht nun darin herauszufinden, an welcher Stelle im Wort sich einerseits das <i> als auch das <ie> befindet. Durch das Einzeichnen der Silbenbogen und Analyse der ersten Silbe, sehen sie, dass der Kurzvokal von einem weiteren Konsonanten (Stopper) begleitet wird, während der Langvokal am Ende davon steht (K*i*s – te, aber Bi*e* – ne). Die Kinder stellen in Form einer tabellarischen Darstellung Wörter mit einer offenen und geschlossenen Silbe gegenüber. Dabei wenden sie das Wissen aus der vorherigen Einheit zur Differenzierung zwischen einer offenen und geschlossenen Silbe an. Einsilbige Wörter werden mithilfe des Wortes „alle“ verlängert und somit zweisilbig gemacht

(das Ziel – alle Ziele). Im letzten Schritt werden die Erkenntnisse gesammelt und die Einheit reflektiert.



Abbildung 28: Sortierte Wort- und Bildkarten <ie>/<i> nach Vokalquantität (eigene Darstellung)

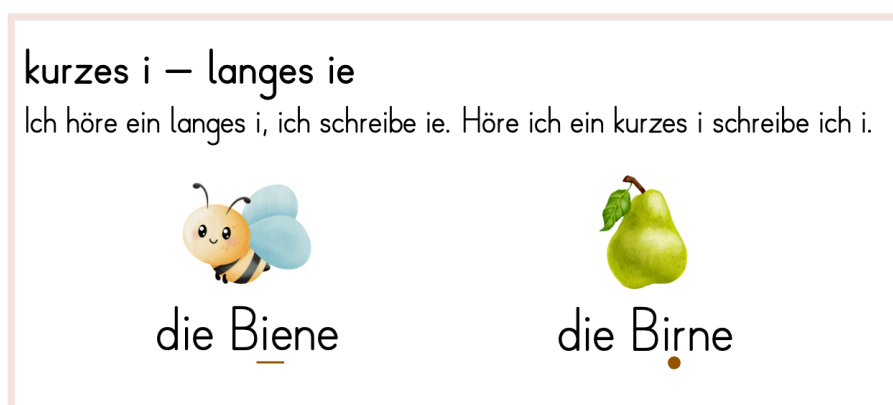


Abbildung 29: Merkposter <ie>/<i> (eigene Darstellung)

9.6 Konsonantenverdoppelung

Auch in der praktischen Auseinandersetzung mit der Silbengelenkschreibung wird erneut darauf hingewiesen, dass die Verdoppelung weder durch genaues Hören noch durch genaues Sprechen zu erkennen ist. Betzel & Droll (2020, S. 52) verdeutlichen dies mit einem phonologischen Minimalpaar: Sowohl bei <Hüte> [hy:tə] als auch bei <Hütte> [hYtə] sprechen wir nur ein <t> - ausschlaggebend ist jedoch, dass der Vokal gespannt oder ungespannt artikuliert wird. Aufgrund dieser Tatsache wird in der nachfolgenden Einheit die Silbengelenkschreibung mit der bereits mehrfach angeführten Regel erklärt: „Nach einem kurzen Vokal folgen zwei Konsonanten. Hörst du nur einen, musst du diesen verdoppeln.“ Dabei werden

absichtlich die Fachtermini „Vokal“ sowie „Konsonant“ gewählt. Sollen die Kinder damit nicht vertraut sein, können diese durch die bekannten Begriffe (Silbenkönige, Leuchter, ...) ausgetauscht werden.

Vorbereitung

Die Bild- sowie Wortkarten werden laminiert und ausgeschnitten. Bei dieser Einheit kann auch vom geschriebenen Wort ausgegangen werden, in diesem Fall ist das Vorbereiten der Bildkarten optional, für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache jedoch für die Wortschatzerweiterung empfohlen.

Durchführung:

Die Kinder bekommen die Bildkarten ausgeteilt und benenne diese (bei Nomen inkl. des Artikels). Da diese Einheit in der 2. Klasse durchgeführt wird, sind die Kinder bereits einige Male über die Verdoppelung der Konsonanten gestolpert, die gezielte Erarbeitung der Regularität erfolgt jedoch in dieser Einheit. Die Lehrperson befragt die Kinder, ob ihnen eine Besonderheit in den Wörtern auffällt. Einigen Kindern wird auffallen, dass stets ein Kurzvokal in der ersten Silbe zu hören ist. Gemeinsam wird diese Hypothese überprüft. Danach teilt die Lehrkraft die vergrößerten Wortkarten aus, welche den Bildern zugeordnet werden. Die Kinder stellen fest, dass sich in jedem Wort ein Doppelkonsonant (in der ersten Klasse als Zwilling bekannt (North & Paternostro, 2023)) befindet und versuchen im Anschluss eine Begründung dafür zu finden. Die Lehrperson unterstützt die Kinder im Prozess des forschenden Lernens. Sobald die Lernenden die These, dass die Verdoppelung jeweils nach einem kurzen Vokal vorkommt, überprüft haben, werden diese folgendermaßen visualisiert: Unter den Kurzvokal wird wie gehabt ein Punkt gezeichnet, die darauffolgenden Konsonanten werden mit jeweils einem Strich markiert. Zum Vergleich können auch zweisilbige Wörter ohne Silbengelenkschreibung, jedoch mit Kurzvokal (Insel, Palme, Anker, ...) herangezogen werden, die die Regel „Nach einem kurzen Vokal folgen zwei Konsonanten. Hörst du nur einen, musst du diesen verdoppeln“ verdeutlichen. Jedes Kind zeichnet die Hilfestellungen beim Wort ein und begleitet dies sprachlich: „Der Teller: der Vokal e klingt kurz, ich höre danach nur einen Konsonanten, das l, deshalb muss ich das l verdoppeln.“ In der Festigungsphase bekommen die Lernenden die Bildkarten in einem kleineren

Format ausgedruckt, welche ins Heft geklebt und mit der passenden Visualisierung beschriftet werden. Auch das Merkposter wird besprochen. Sobald die Markierung der Verdoppelung verstanden wurde, können Bildkarten zur Verfügung gestellt werden, anhand deren die Kinder entscheiden müssen, ob eine Verdoppelung erfolgt oder nicht. Sollten einsilbige Wörter angeboten werden, müssen diese in einem ersten Schritt mithilfe des Verlängerungstrick verlängert werden (siehe Kapitel 9.8).

Doppelkonsonanten

Nach einem Kurzvokal kommen zwei Konsonanten. Höre ich nur einen, muss ich diesen verdoppeln.



Der Vokal klingt kurz. Ich höre nur einen Konsonanten. Ich verdoppele.

die Puppe

die Kette

der Teller

Abbildung 30: Merkposter Doppelkonsonanten (eigene Darstellung)

















Doppelmitlaut

der Teller	die Puppe	die Kette
der Sessel	die Bälle	die Mutter
die Butter	die Tasse	die Sonne
der Roller	die Welle	die Suppe
rennen	brennen	die Kissen

Abbildung 31: Wort- und Bildkarten Doppelkonsonanten (eigene Darstellung)

9.7 Besondere Verdoppelung <tz>, <ck>

Wie im Kapitel 5.2 beschrieben, werden die Grapheme <z> und <c> (im deutschen Kernwortschatz) im Silbengelenk mit <tz> oder <ck> verschriftlicht. Während sich das <ck> am Anfangsrand der Reduktionssilbe befindet, wird das <tz> in der Schreibsilbe auf beide Silben verteilt (<Kat – ze>) (Betzel & Droll, 2020, S. 51). Für diese Einheit ist es von Vorteil, wenn die Kinder die Konsonantenverdoppelung (siehe vorheriges Kapitel) verinnerlicht haben. Grundsätzlich wurden sie bereits mit Wörtern, die ein <ck> bzw. <tz> enthalten, konfrontiert. In der ersten Klasse wurden diese als Geschwister (als Pendant zu den Zwillingen) eingeführt (North & Paternostro, 2023).

Vorbereitung:

Es werden Gruppen zu je vier Kindern gebildet. Für jede Gruppe werden Bild- und Wortkarten vorbereitet.

Durchführung:

Die Kinder werden in Kleingruppen eingeteilt und bekommen jeweils Bildkarten ausgeteilt. Da die Einheiten meist nach ähnlichem Prinzip aufgebaut sind, verfügen die Kinder über die Kompetenz, diese forschend zu analysieren. Im ersten Auftrag sollen diese kategorisiert werden. Bald werden sie die Bildkarten sortieren (Wörter mit ck sowie Wörter mit tz). Nachdem die Lehrperson die Wortkarten austellt, soll das besondere Silbengelenk markiert sowie der Vokal zuvor analysiert werden. Die Lernenden finden bald heraus, dass die Buchstaben <k> sowie <z> besonders verdoppelt werden. Die Regel („Verdoppele die Konsonanten nach einem Kurzvokal, wenn du nur einen hören kannst.“) kann jedoch auch hier angewandt werden. In Einzelarbeit schreiben die Kinder die Wörter in ihr Heft und achten dabei auf die Visualisierung.

Des Weiteren lernen die Schüler*innen in einer weiteren Einheit, die, besonders in den Sprachbüchern oft angeführte, nachfolgende Regel kennen, indem sie herausfinden, welche Buchstaben sich vor der Verdoppelung befinden. „Nach l, m, n und r, das merke ja, steht nie tz und nie ck.“ Die Lehrperson achtet dabei insbesondere auf die schwächeren Kinder – sollten diese dadurch verunsichert werden, festigen sie die Begründung der besonderen Verdoppelung <tz> und <ck>.

An weiteren Beispielen werden die Schreibungen begründet:

- Wanze: Kurzvokal, aber n, deshalb kein tz
- heizen: Diphthonge klingen immer lang, deshalb kein tz
- Kerze: Kurzvokal, aber r, deshalb kein tz



Abbildung 32: sortierte Wort- und Bildkarten <ck>, <tz> (eigene Darstellung)

Verdoppelung ck und tz

~~kk~~ – ck

~~zz~~ – tz

Nach einem Kurzvokal kommen zwei Konsonanten. Höre ich nur einen, muss ich diesen verdoppeln.



Der Vokal klingt kurz. Ich höre nur einen Konsonanten. Ich verdoppele.

die Tatze die Brücke der Decke

Abbildung 33: Merkposter <ck>, <tz> (eigene Darstellung)

9.8 Silbeninitiale <h>

Dieses Einführungsbeispiel verfolgt das Ziel, den Kindern das silbeninitiale <h>, auch bekannt als silbentrennendes <h>, zu vermitteln. Dieses befindet sich im Wortinneren (genauer am Anfang der Reduktionssilbe), ist grundsätzlich nicht hörbar und verhindert, dass zwei Vokale (Vokal der Hauptsilbe sowie Vokal der Reduktionssilbe) aufeinanderstoßen. Die Segmentierung der beiden Silben ist insbesondere für den Leseprozess relevant (Betzel & Droll, 2020, S. 55).

Vorbereitung:

Im Zentrum dieser Einheit stehen Wörter mit silbentrennendem <h>, welche auf der Tafel übersichtlich dargestellt werden. Außerdem bekommen die Kinder ihr Heft ausgeteilt.

Durchführung:

Im ersten Schritt werden die Wörter gemeinsam gelesen. Sollten Wörter unbekannt sein, werden diese erklärt. Nachdem die Kinder in Einzelarbeit die Wörter abgeschrieben sowie die Silbenbögen eingezeichnet haben (Markieren der Silbengrenzen), werden im Plenum die Vokale markiert. Die Kinder werden bald bemerken, dass sich das silbentrennende <h> immer zwischen den beiden Silbenkernen, also den Vokalen, befindet.

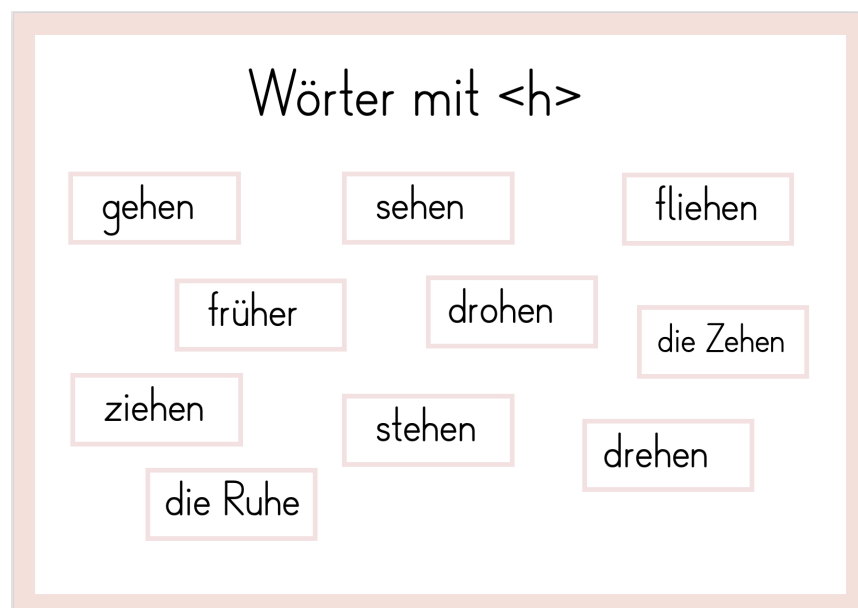


Abbildung 34: Tafelbild Silbentrennendes <h> (eigene Darstellung)

In einer nächsten Unterrichtseinheit wird mit den jeweiligen Wortstämmen gearbeitet. Das zu thematisieren ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil auch, wenn das <h> keine silbentrennende Aufgabe übernimmt, es dennoch benötigt wird. Den Kindern wird also bewusst, dass, wenn sie sich die Schreibweise der Grundform sowie des Wortstammes merken, sie sich eine große Anzahl an weiteren Wörtern davon ableiten können.

Vorbereitung:

Die Schüler*innen bekommen wieder ihr Heft ausgeteilt. Das Tafelbild ist zu sehen.

Durchführung:

Gestartet wird mit dem Tafelbild. Die Kinder teilen die Erkenntnisse aus der letzten Einheit im Plenum: „Das silbentrennende <h> verhindert, dass die beiden Vokale aneinanderstoßen.“ Die nächsten Aufgaben bestehen zuerst darin, den Begriff Wortstamm zu wiederholen und Beispiele davon mündlich zu sammeln und weiters diesen an der Tafel zu markieren. Im Plenum stellt die Lehrperson den Kindern die Frage, ob ihnen bereits weitere Wörter mit dem gleichen Wortstamm einfallen, welche wiederum an der Tafel gesammelt werden.

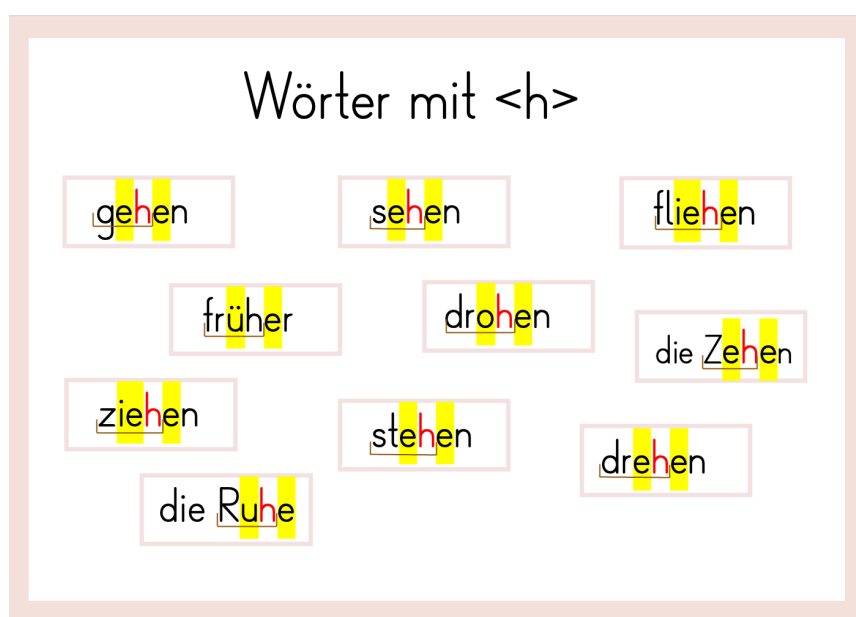


Abbildung 35: Tafelbild Silbentrennendes <h> inkl. Markierung des Wortstammes sowie der Vokale (eigene Darstellung)

Die Kinder entdecken, dass sich das silbentrennende <h> auch in einsilbigen Wörtern (<geht>, <der Zeh>, <ziehst> oder Wortbildungsprodukten (<Gehweg>, <Ruheraum>) befindet und führen dies auf den Wortstamm zurück. Zur Festigung wird ein Hefteintrag inkl. Markierung des Wortstammes gestaltet, bei dem erneut das Prinzip der Stammkonstanz aufgegriffen wird. Nachfolgende Auflistungen sind als Beispiele zu sehen.

- gehen: ich gehe, du gehst, er geht, ihr geht, der Gehweg, der Gehstock, die Gehhilfe
- die Ruhe: ruhen, du ruhst, er ruht, sie ruht, ihr ruht, geruht, ruhig, der Ruheraum, die Ruhezeit, der Ruhestand
- drehen: ich drehe, du drehst, er dreht, die Drehtür, der Drehsessel, drehbar

Zum Schluss reflektiert jedes Kind die Einheit und die Übersicht wird ins Heft geklebt.

Silbentrennendes h: ~~geen~~ - gehen

Das h verhindert, dass die beiden Vokale aneinanderstoßen.

Das h ist stumm. Ich nutze den Verlängertrick und achte auch den Wortstamm.

- er geht, weil: alle gehen →
- der Zeh, weil: alle Zehen →
- du ziehst, weil: alle ziehen →

Verlängertrick →

Ich verlängere Wörter,
indem ich das Wort
„alle“ davor setze.

Abbildung 36: Merkposter Silbentrennendes <h> (eigene Darstellung)

9.9 Übungen

Grundsätzlich können die Bildkarten in Fördereinheiten oder auch während des Unterrichts wiederholt eingesetzt werden. Durch das erneute Aufgreifen bekommen insbesondere schwache Schüler*innen die Möglichkeit, die Systematik zu verstehen. Weiters reicht es selbstverständlich nicht aus, dass die Regularitäten lediglich eingeführt werden – in umfangreichen Übungseinheiten muss das Gelernte auf unterschiedliche, motivierende Art und Weise wiederholt werden.

9.9.1 Das Tägliche Üben/Schreiben der Wörter

Besonders am Anfang des Schriftspracherwerbs brauchen Lernende unterschiedliche Übungen, um Buchstabenfolgen flüssig und automatisiert schreiben zu können. Eine Möglichkeit dies zu üben ist im Rahmen einer wiederkehrenden Aufgabe, welche nachfolgend erklärt wird. Jeden Tag müssen die Kinder eine Spalte der Schatzwörter bearbeiten:

- Montags werden die neuen Wörter inkl. ihrer Besonderheiten besprochen (Anbahnung Rechtschreibgespräche). Mithilfe der Buchstabengebärden werden diese „geschrieben“. Im Anschluss werden die Buchstaben nachgespurt.
- Dienstags werden die Wörter erneut aufgeschrieben.
- Mittwochs erfolgt zusätzlich das Einzeichnen der Silbenbögen.
- Donnerstags werden die einzelnen Grapheme mit verschiedenen Farben geschrieben.
- Freitags werden die Wörter auswendig aufgeschrieben.

Schatzwörter

Name: _____

Lesen und nachspüren	schreiben	Silbenbögen	Regenbogen	auswendig
suchen				
-				
Buch				
-				
Tuch				
-				
Nabel				
-				
Ameise				
-				

Abbildung 37: Tägliches Schreiben der Schatzwörter (eigene Darstellung)

Die Arbeitsblätter werden in einem Schnellhefter gesammelt und bieten den Eltern auch wichtige Einblicke über die derzeitigen Lerninhalte. Die oben dargestellte Übung wurde in der ersten Klasse durchgeführt. Die Aufgaben können je nach Entwicklungsstand der Kinder erweitert und demnach auch in den höheren Schulstufen eingesetzt werden. Von besonderer Bedeutung dabei ist, dass das korrekte Abschreiben von Beginn an thematisiert wird.

9.9.2 Abschreiben als Technik

Kinder sind fast täglich mit Abschreib-Aufgaben (Hefteinträge, Abschreibtexte, Lernwörter, ...) konfrontiert. Malen die Kinder regelrecht die Buchstaben der Reihe nach ab, ohne den tatsächlichen Inhalt zu kennen, wird der Begriff „Pickhaltung“ verwendet (Spiegel, 2021, S. 36–37). Um dem entgegenzuwirken, soll das korrekte, gezielte Abschreiben als Arbeitstechnik bereits ab der ersten Klasse vermittelt werden. Im Kompetenzraster der zweiten Klasse für das Fach Deutsch wird das korrekte Auf- und Abschreiben, mit den Strategien „Lesen – Merken – Verdecken – Aufschreiben – Vergleichen“, explizit angeführt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023a, S. 3). Während leistungsstarke Kinder die

Methode nach einer umfangreichen Einführung relativ schnell anwenden, benötigen schwächerer Schüler*innen eine Hilfestellung, welche nachfolgend in Anlehnung an (Spiegel, 2021, S. 37; von Wedel-Wolff, 2011, S. 65–68) dargestellt wird. Während die größeren Karten für die Einführung der Methode bzw. als Plakate eingesetzt werden können, bietet sich die rechte Version als kleiner „Spicker“ für das Federpennal an.



Abbildung 38: Abschreibhilfe: Aushang und kleine Version (eigene Darstellung)

9.9.3 Wort des Tages/Rechtschreibgespräch

Eine Möglichkeit, Wörter und deren Schreibweisen zu analysieren, bietet das Ritual „Wort des Tages“ bzw. auch „Rechtschreibgespräch“ genannt, das mehrmals die Woche durchgeführt wird und nur wenige Minuten in Anspruch nimmt. Je nach Klassenstufe können differenzierte, individuell auf die Lerngruppe angepasste Aufgaben gestellt werden. Während in der 1. Klasse das phonografische und silbische Prinzip im Vordergrund stehen, wird in der 2. Klasse das morphematische Prinzip, aufgrund der Ermittlung der Wortbausteine sowie des Baustammes, ergänzt. Sobald die Kinder mit dem Ablauf vertraut sind, können diese die Moderation übernehmen. In der Literatur sind unterschiedliche Arten zu finden, die sich in der Darstellung, der Struktur und auch im Ablauf variieren. Die nachfolgende selbst erstellte Darstellung kombiniert Elemente aus dem Rechtschreibgespräch

nach Leßmann sowie Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht. Die Vorteile der Übung bestehen darin, dass sich die Lernenden bewusst mit einem Wort auseinandersetzen und nachfolgend darüber kommunizieren. Zudem besitzt das Ritual eine diagnostische Funktion, da die Lehrperson durch gezielte Beobachtungen unmittelbare Hinweise auf die „Konstruktionsprozesse“ (Corban, 2018, S. 209), aber auch auf individuelle Schwierigkeiten erhält. Durch den inhaltlichen klaren, wiederkehrenden Aufbau sind einerseits alle Schüler*innen zum aktiven Mitdenken aufgefordert, und andererseits müssen sich die Lernenden nicht laufend auf neue Lernarrangements einlassen, denn sie kennen die Grundstruktur des Gespräches.

Vorbereitung:

Die digitale Vorlage wird am Multimediaboard gespiegelt. Alternativ kann auch die Dokumentenkamera verwendet werden. Die Schüler*innen bekommen jeweils eine laminierte Vorlage (A5) sowie einen abwischbaren Folienstift, mit welchem sie die Vorlage bearbeiten.

Durchführung:

Dabei gibt die Lehrperson ein bereits gelerntes Wort vor, welches im ersten Schritt in Einzelarbeit analysiert wird. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, das Wort bildlich darzustellen, den Anlaut des Wortes zu schreiben, die Anzahl der Silben zu zeichnen sowie die bestimmten und unbestimmten Artikel anzukreuzen. Danach soll das Wort geschrieben werden, wobei die Silbenbögen, die Selbstlaute und schwierige Stellen farblich markiert werden. Auch ein Satz kann mit dem Wort des Tages verfasst werden. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse ins Plenum getragen und die Kinder versuchen, sich gegenseitig die korrekte Schreibweise zu erklären. Die Lehrperson schreibt die Ergebnisse digital in die Vorlage, sodass die Lernenden ihre Lösungen gegebenenfalls ergänzen können. Dabei werden Elemente des Rechtschreibgespräches nach Beate Leßmann übernommen, etwa das Markieren der Stolperstellen. Es bietet sich an, das Ritual im Vorfeld einige Male im Plenum durchzuführen, sodass die Kinder die jeweiligen Aufgabenfelder richtig bearbeiten können. Je nach Entwicklungsstand der Kinder werden zuerst lautgetreue Nomen (bzw. wenn bereits eingeführt, auch Verben und Adjektive)

verschriftlicht, gefolgt von jenen Worten, die Besonderheiten enthalten, etwa die Endung <er> (Hessisches Kulturministerium, 2022, S. 99). Wildemann & Vach (2020, S. 203) empfehlen die dort entstandenen Unsicherheiten in darauffolgenden Lernangeboten aufzugreifen, so bekommen die Kinder erneut die Möglichkeit, sich mit den angesprochenen Phänomenen auseinanderzusetzen und können Rechtschreibung auf ihre Art und Weise durchdringen.

Wort des Tages

Finde den Anlaut. Kreuze die richtige Silbenanzahl an. Finde die passenden Artikel.

Anlaut:

Silben:

☐

☐

☐

Wortart:

☐ Tunwort

☐ Wiewort

☐ Namenwort

☐ der ☐ die ☐ das

Zeichne das Wort des Tages.

Schreibe das Wort. Zeichne Silbenbogen ein. Markiere die Selbstlaute und schwierige Stellen.

Schreibe einen Satz mit dem Wort des Tages.

Abbildung 39: Wort des Tages Klasse 1 (eigene Darstellung)

Wort des Tages

Zeichne die Silben und die Selbstlaute ein. Kreuze die Wortart an. Schreibe die Bausteine und finde den Wortstamm.

Silben:

☐

☐

☐

Wortart:

☐ Namenwort

☐ Tunwort

☐ Wiewort

Bausteine:

Wortstamm:

Schreibe das Wort. Markiere die Bausteine. Markiere schwierige Stellen.

Schreibe einen Satz mit dem Wort des Tages.

Abbildung 40: Wort des Tages Klasse 2 (eigene Darstellung)

Weiters können unterstützend Visualisierungen angeboten werden, die den Kindern bei der Durchführung eines Rechtschreibgesprächs helfen. Die Grundstruktur ähnelt dem Ampelplan nach Leßmann, wobei die Darstellung an das Layout des Konzeptes angepasst und um weitere Elemente ergänzt wurde. Die Kärtchen können entweder der Reihe nach auf die Tafel gepinnt werden oder auch als Rechtschreib- bzw. Moderationsfächer genutzt werden. Bei dieser Art analysieren die Kinder das ausgewählte Wort im Plenum, wobei Phasen der Partnerarbeit durchaus möglich sind – siehe Kapitel 8.1 Rechtschreibgespräche.

Rechtschreibgespräch	Silben Zeichne die Silben mit Bleistift ein. Markiere die Vokale gelb. Klingen die Vokale kurz oder lang, zeichne die Symbole darunter.
Bedeutung des Wortes Woran denkst du, wenn du das Wort hörst? Erkläre, was das Wort für dich bedeutet.	Wortbausteine In welche Wortbausteine kannst du das Wort gliedern? Wie heißt der Wortstamm? Markiere die Wortbausteine braun. Wie heißt die Grundform?
Stolperstellen Welche Stolperstellen findest du im Wort? Markiere die Stellen mit rot.	schwierige Stellen begründen Finde Begründungen für die schwierigen Stellen. Welche Strategien helfen dir dabei?

Abbildung 41: Moderationsfächer/Visualisierung Rechtschreibgespräch (eigene Darstellung)

9.9.4 Richtiges Schreiben an Stationen

Zuletzt werden unterschiedliche, motivierende Übungen vorgestellt, die insbesondere für schwächere Schüler*innen empfehlenswert sind. Anhand verschiedener Stationen sollen Kinder die Schreibung der Wörter üben. Die jeweiligen Lernwörterstationen sowie deren Erklärungen finden sich auf der Website „Materialwiese“ (Breuer, 2024). Wie bereits mehrfach erwähnt, soll es dabei nicht um ein stupides „Abmalen“ der Buchstaben gehen, sondern vielmehr sollten die Schreibweisen stets mit einer kognitiven Aktivierung verknüpft sein. Eine Markierung der Besonderheiten sowie das Einzeichnen der Symbole hilft den Kindern nachhaltig im Lernprozess. Die Stationen können sowohl für regelgeleitete Wörter, später jedoch auch für Wörter des Peripheriebereichs genutzt werden, denn letztendlich „kommen Schriftspracherwerbende aber auch nicht darum herum, die Schreibungen von häufigen Wörtern und von Ausnahmen zu memorieren“ (Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 26). Bestenfalls korrigiert die Lehrperson die Hefte zeitnah,

wodurch sie die Denkweisen der Kinder besser nachvollziehen kann. Auch ein eigenständiges Korrekturlesen seitens der Schüler*innen ist empfehlenswert (Hanisch, 2018, S. 170).



Abbildung 42: Lernwörterstationen (Breuer, 2024)

10 Conclusio sowie persönliche Reflexion

Die Vermittlung einer Rechtschreibkompetenz ist mitunter zentrale Aufgabe einer Primarstufenlehrperson, welche über ein breitgefächertes fachdidaktisches Wissen über den Schriftspracherwerb, über den Aufbau der deutschen Schrift sowie über methodisches Können verfügen muss. Dazu ist es von Nöten, die „Schriftbrille“, mit welcher Schriftkundige die Schrift betrachten, beiseitezulegen, sodass sie die Orthografie verständlich, aus kindlicher Sichtweise vermitteln können (Becker & Busche, 2022, S. 90). Die vorliegende Arbeit hat verdeutlicht, dass der Erwerb der orthografischen Kompetenz keinem natürlichen Prozess überlassen werden kann, sondern Schüler*innen vielmehr einen graphematisch orientierten Rechtschreibunterricht benötigen, der die Grundlage für einen nachhaltigen, verständnisbasierten Aufbau des Schriftsystems bildet. Konventioneller, orthografisch orientierter Unterricht hingegen ist als zweistufiges Entwicklungsmodell zu betrachten. Den Kindern wird im Zuge eines kasuistischen Rechtschreiblernens suggeriert, dass sie eine große Anzahl an Wörtern durch genaues Sprechen korrekt verschriftlichen können. Aufgrund der Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist dies jedoch unmöglich. Alle weiteren Wörter, die nicht dem Prinzip der Lauttreue folgen, werden zur orthografischen Phase gezählt, welche erst später, im Rahmen von „Ausnahmeschreibungen“, vermittelt werden. Diese Ausnahmeschreibungen werden teilweise durch auswendig zu lernende Regeln begründet, welche jedoch oftmals nicht verstanden und in weiterer Folge nicht an konkreten Wortschreibungen angewandt werden können. Die daraus resultierende Verwirrung entsteht vor allem durch die Undurchschaubarkeit der eigentlichen Regelfälle. Besonders rechtschreibschwachen Kindern, die zu den vier bis neun Prozent mit unzureichenden orthografischen Kompetenzen zählen, gelingt es nicht, ein tieferes Verständnis für die orthografischen Prinzipien sowie deren Anwendung zu gewinnen.

Die Probleme im Schriftspracherwerb mit ihren unterschiedlichen Definitionen sollten differenziert betrachtet werden. Grundlegend wird eine Störung von einer Schwäche insofern abgegrenzt, als es sich bei erst genanntem um eine genetisch oder neurologisch bedingte Erkrankung handelt, welche lediglich von

Mediziner*innen oder Psycholog*innen, auf Grundlage der im ICD-10 angeführten Kriterien, festgestellt werden kann. Auftretende Probleme, welche hingegen durch grundlegende äußere Faktoren beeinflusst werden, wozu ungünstige Lernbedingungen zählen, werden im pädagogischen Setting unter den Begriffen „Schwäche“ bzw. „Schwierigkeiten“ zusammengefasst. Erste Herausforderungen sind oftmals bereits nach wenigen Wochen im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung, welche die Teilbereiche „Phonologische Bewusstheit“, „Benennungsgeschwindigkeit“ sowie „Arbeitsgedächtnis“ umfassen, erkennbar. Wenngleich alle Teilbereiche als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gelten, zeigen sich Rechtschreibschwierigkeiten erst im Laufe des tatsächlichen Schreiberwerbs, anhand einer hohen Anzahl an Fehlern. Besonders leistungsschwachen Lernenden ist ein intuitives Erschließen der Orthografie nicht möglich, weshalb sie einen konsequenten, systematisch vermittelten Rechtschreibunterricht benötigen. Dieser konfrontiert die Kinder, ergänzend zum Erwerb einer Phonem-Graphem-Korrespondenz, mit den Regularitäten der Schrift von Anfang an. Dass oftmals ein Zusammenspiel aller graphematischer Prinzipien für die korrekte Verschriftlichung notwendig ist, wird am nachfolgenden Beispiel <Bäcker> gezeigt.

Nach dem phonografischen Prinzip müssen zu den Lauten die passenden Buchstaben verschriftlicht werden. Der Vokal <a> wird kurz gesprochen. Mithilfe des silbischen Prinzips kann einerseits der Tiefschwa-Laut [ɐ] in der Reduktionssilbe („Ich höre ein a, schreibe e+r“) sowie die Verdoppelung („Nach einem Kurzvokal folgen zwei Konsonanten, ich höre nur einen, deshalb muss ich diesen verdoppeln“) begründet werden. Dazu muss das Kind wissen, dass das <k> nicht verdoppelt, sondern stattdessen mit <ck> verschriftlicht wird. Zudem greift das morphologische Prinzip, denn der Umlaut <ä> leitet sich vom Infinitiv <backen> ab („aus a wird ä“). Zuletzt wird durch das syntaktische Prinzip die Großschreibung mithilfe von Adjektivattributen begründet („der fleißige Bäcker“). Das System kann also, trotz ihrer Komplexität, für Schriftsprachlernende in den meisten Fällen nachvollziehbar und logisch ableitbar vermittelt werden. Die zum phonologischen Prinzip ergänzte Thematisierung der anderen Prinzipien spielt deshalb eine zentrale Rolle, da für 40 bedeutungsunterscheidende Laute lediglich 27 Buchstaben vorhanden sind. Während die Konsonanten meist eindeutig zugeordnet werden können, stehen bei

den Vokalgraphemen jeweils zwei Phoneme zur Verfügung – nämlich ein Kurz- sowie ein Langvokal – mit der Ausnahme der Buchstabenverbindung <ie>, für das Phonem /i:/. Die Einführung beider Vokalquantitäten sowie deren Differenzierungen ist deshalb von eminenter Bedeutung, da es die Grundlage vieler orthografischer Regularitäten ist.

Bezüglich der Messung von Rechtschreibleistung soll die Lehrperson einerseits auf standardisierte Testverfahren (explizite Diagnostik), etwa TEPHOBE, HSP oder SLRT-II sowie auf nicht-standardisierte Verfahren (implizite Diagnostik) zurückgreifen, um umfassende Überblicke über die bereits erworbenen sowie noch ausstehenden Kompetenzen zu erhalten. Die alleinige Überprüfung der Rechtschreibleistung mittels Diktates ist, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern, nicht zu empfehlen, denn dieses fokussiert überwiegend die Defizite des Kindes, ohne die tatsächlichen Entwicklungsfortschritte miteinzubeziehen. Alternativ, den aktuellen Standards entsprechend, sollten Lernstandsdiagnosen, Rechtschreibgespräche oder auch offenere Formate, die das Kommunizieren über die Schrift umfassen, eingesetzt werden. Dass Wörter automatisiert, entsprechend der orthografischen Norm, verschriftlicht werden können, müssen diese in einsichtsvollen, kognitiv-aktivierenden Übungseinheiten trainiert werden, welche stets an die Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst werden müssen. Wesentlich ist, dass die Lernenden dadurch Einsichten in die Struktur bekommen, wodurch neues Wissen mit bestehendem verknüpft wird und dadurch zunehmend mehr Wörter richtig geschrieben werden.

Das für die Masterarbeit entwickelte Praxiskonzept versteht sich als Materialpaket, welches einerseits ausgewählte Regularitäten der deutschen Schrift (insbesondere des phonografischen und silbischen Prinzips) sowie weitere Übungsangebote vorstellt. Generell wird dem Prinzip „von den allgemeinen Grundsätzen zu den Ausnahmen“ gefolgt und im Sinne eines forschenden Unterrichts besteht die Aufgabe der Kinder darin, die Wortmaterialien zu vergleichen, Kategorien zu bilden sowie die dadurch ermittelten Gemeinsamkeiten zu begründen. Es ist mir persönlich ein großes Anliegen, den Kindern bereits von Beginn an, die Rechtschreibung umfassend zu thematisieren – einerseits, um Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen sowie andererseits die Orthografie als etwas Interessantes und

Durchschaubares zu vermitteln. Da mir die Angebote in den Schulbüchern oder in Materialien häufig veraltet oder unpassend erschienen, habe ich den Anreiz genutzt, eine eigene Sammlung zu konzipieren, die auf den Prinzipien einer modernen Rechtschreibdidaktik fußt. Als Klassenlehrerin einer jetzigen zweiten Volksschulklasse hatte ich in den letzten beiden Jahren die Möglichkeit die Materialien in der Praxis zu erproben und gegebenenfalls Adaptionen bzw. Überarbeitungen vorzunehmen. Durch eine konsequente Vermittlung der Regularitäten der Rechtschreibung von Anfang an, auch mithilfe der vorstellten Praxismaterialien, wurde ein solides Fundament geschaffen. Insbesondere jetzt, in der zweiten Klasse, können die Schüler*innen ihre Fehleranzahl reduzieren, da bereits grundlegende Prinzipien (Schwa-Laut, Differenzierung der Vokalquantität, ...) automatisiert angewandt werden. Außerdem stellte ich fest, dass das Kommunizieren über die Schrift zwar einen langen Übungsprozess fordert, der viel Geduld und Wiederholung verlangt, sich die Mühe jedoch lohnt. Etwa im Zuge von Rechtschreibgesprächen aber auch im Einsatz der Einführungsstunden verbesserten sie das klare Kommunizieren ihrer Gedanken über die Schreibweise, wodurch ein tiefes Verständnis über den Aufbau der Orthografie geschaffen wurde. Die Motivation, als wichtiges Element im Erwerb der Rechtschreibkompetenz, kann durch das Miteinbinden aller Schüler*innen aufrecht erhalten bleiben.

Im Rahmen einer zukünftigen weiteren Forschung bietet es sich an, das Praxiskonzept weiterzuführen. Dabei soll speziell das morphologische sowie syntaktische Prinzip stärker berücksichtigt werden. Auch der Einsatz von weiteren, digitalen Produkten würde sich anbieten, da diese besonders motivierend für Schüler*innen sind. Als zusätzlichen Aspekt können die für die zweite Grundstufe konzipierten Materialien, das selbstständige Erarbeiten, etwa in Form von offeneren Lernsettings, forcieren. Ergänzend dazu wäre es interessant, auch die Kompetenz „Verfassen von Texten“, welche eng verzahnt mit der Rechtschreibkompetenz ist, aufzugreifen. Insbesondere für rechtschreibschwache Kinder könnten Arbeitshilfen oder Tippkarten zum gezielten Überarbeiten der Texte hilfreich sein.

Literaturverzeichnis

- Andreas, R., & Andreas, M. (2021). *Praxis-Fachbuch für den kompetenten Rechtschreibunterricht: Neue Erkenntnisse—Neue Wege*. (2. überarb. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Bangel, M., Rautenberg, I., & Werth, C. (2020). Syntaxorientierte Didaktik der Großschreibung: Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 25, 48, 55–70.
- Bartnitzky, H. (2020). *Grammatikunterricht in der Grundschule* (8. Aufl.). Cornelsen.
- Becker, T., & Busche, N. (2022). Schriftspracherwerb. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna, & Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 90–105). Kallmeyer Klett.
- Betzel, D., & Droll, H. (2020). *Orthographie: Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. UTB.
- Bildungsdirektion Wien (Hrsg.). (2021). *Buchstaben 8+: Lernstanderhebung*. https://europabuero.wien/download_startbox_sprache/BU8+Lernstanderhebung.pdf
- BMBWF (Hrsg.). (2022). *Der schulische -Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten – Eine Handreichung*.
- Bredel, U. (2009). Orthographie als System—Orthographieerwerb als Systemerwerb. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft & Linguistik*, 153, 135–154.
- Bredel, U. (2010). Der Schrift vertrauen. *Praxis Deutsch*, 221, 14–21.
- Bredel, U. (2015a). Der Aufbau von elementarem Wissen über die Systematik der Orthografie deutscher Wörter. In *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (S. 255–279). Schneider Hohengehren.
- Bredel, U. (2015b). Merksätze—Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In U. Bredel & Tilo Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (2. korr. Aufl., S. 409–421). Schneider Hohengehren.

- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (2. überarb. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik* (2., aktualisierte Auflage). UTB.
- Bredel, U., & Röber, C. (2015). Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In U. Bredel & C. Röber (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (S. 3–10). Schneider Hohengehren.
- Breuer, K. (2024). *Lernwörter*. Materialwiese: Lernmaterial, Tipps, Ideen. <https://materialwiese.de/category/lernwoerter>
- Buckermann, A., Flothow, C., Hettwer, C., Tetzner, K.-L., & Weinhold, S. (2023). „Sprechen über Schrift“ als Lern- und Beobachtungsgelegenheit: Im Anfangsunterricht mit Kindern Erklärungen über Schrift formulieren. *Grundschule Deutsch*, 77, 12–15.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2025). *ICD-10-GM Version 2025: Kapitel V: Psychische und Verhaltensstörungen*. <https://klassifikationen.bfarm.de/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2025/block-f80-f89.htm>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2021). *Richtlinien für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext*. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/LRS_Rundschreiben-2021.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Lehrpläne NEU - FAQ: Fragen und Antworten zu den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I*. https://www.paedagogikpaket.at/images/LehrplaeneNEU_FAQ.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023a). *Kompetenzraster Deutsch*. [https://paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenständen/65-1-4-schulstufe.html](https://paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden/65-1-4-schulstufe.html)

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023b). *Lehrplan der Volksschule: Deutsch*.
<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>
- Büttner, G., Brandenburg, J., Fischbach, A., & Hasselhorn, M. (2023). *Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Coltheart, M. (1978). Lexikal access in simple reading tasks. In G. Underwood (Hrsg.), *Strategies of Information Processing* (S. 151–216).
- Corban, S. (2018). Didaktische Materialien für einen strukturorientierten schriftsprachlichen Anfangsunterricht. In S. Weinhold & S. Riegler (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik*. Erich Schmidt Verlag.
- Dehn, M. (2021). *Zeit für die Schrift—Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (4. Aufl.). Cornelsen.
- Edtstadler, K., Frotschnig, C., & Jörgl, S. (n. d.). *Hinweise der Entwicklergruppe zum Kompetenzraster und zu den beispielhaften Lernaufgaben—Deutsch Primarstufe* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg.).
<https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>
- Eisenberg, P., & Fuhrhop, N. (2007). Schulorthographie und Graphematik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 26, 15–41.
- Fay, J. (2015). Möglichkeiten und Grenzen des Freien Schreibens für den Rechtschreiberwerb. In U. Bredel & C. Röber (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (S. 309–324). Schneider Hohengehren.
- Festmann, J., Gerth, S., Reiter, C., & Alber, E. (2020). *Lesen in der Primarstufe—Theorie und Praxis für Leseerwerb und Leseunterricht*. Waxmann.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Augst (Hrsg.), *New trends in graphemics and orthography* (S. 218–247). Walter de Gruyter.
- Fuhrhop, N. (2020). *Orthografie* (5., akt. Aufl.). Universitätsverlag Winter.
- Gold, A. (2018a). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2., erweit. und überarb. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.

- Gold, A. (2018b). *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3. überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagler, C., Mattes, U., & Moser, C. (n. d.). *Kommentar zum Fachlehrplan Deutsch (Volksschule)* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg.). <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht: Eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Hänny, C. (2024). Vernetztes sprachliches Lernen: Wechselseitige Beziehung der Teilprozesse im Schriftsprachunterricht. *Grundschule Deutsch*, 82, 8–10.
- Hepberger, B. (2009). *BAPS: Handanweisung zur Testdurchführung*. <https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/schulreife/Handanweisung.pdf>
- Herné, K.-L., & Löffler, C. (2023). *LRS: Schwierigkeiten erkennen—Fähigkeiten fördern. Ein Praxishandbuch für Lehrende der Klassen 1—6* (3. Aufl.). Kallmeyer Klett.
- Hessisches Kultusministerium. (2022). *Handreichung zum Grundwortschatz Hessen* (2. Aufl.). <https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2022-06/grundwortschatz.pdf>
- Hinney, G. (2015). Was ist Rechtschreibkompetenz? In U. Bredel & Tilo Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (2. korr. Aufl., S. 191–225). Schneider Hohengehren.
- Hinney, G. (2022). Wortschreibung. In J. Baumann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (3. Aufl., S. 263–276). Kallmeyer Klett.
- Hochstadt, C., Krafft, A., & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis* (3. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). UTB.
- Hoffmann-Erz, R. (n. d.). *Die Arbeit mit einem Grundwortschatz im Rechtschreibunterricht in der Grundschule* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Hrsg.). https://zsl-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E230264528/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/Allgemeine%20Bildung/Grundschulen/Grundwortschatz-

Deutsch-GS/ZSL-Praesentation-Arbeit-mit-Grundwortschatz-Ruth-Hoffmann.pdf

- Holdorf, K., & Betzel, D. (2024). Rechtschreibunterricht einmal anders: Audiovisuelle Rechtschreib-Lern-Bücher für Lernende. *Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 78, 24–27.
- Jagemann, S., & Weinhold, S. (2017). Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In M. Phillip (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 216–235). Beltz Juventa.
- Kalb, V. (2022). Morphemen auf der Spur. *Grundschulmagazin*, 4, 12–14.
- Krollner, B., & Krollner, D. M. (2025). ICD-Code. F80-F89 Entwicklungsstörungen. <https://www.icd-code.de/icd/code/F81.-.html>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). (2024). *Schreibprojekte in der Schulanfangsphase als Zugang zum Rechtschreiblernen*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Schreibprojekte_SAPH_2024.pdf
- Lenhad, A., & Lenhad, W. (2017). Diagnoseverfahren zur Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In M. Phillip (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 174–198). Beltz Juventa.
- Lesen in Tirol. (n. d.). *8-Buchstaben-Probe*. <https://lesen.tibs.at/8-buchstaben-probe>
- Leßmann, B. (2004). Diktate—Ohne Ende? Schritte zur endgültigen Verabschiedung des traditionellen Diktates. *Grundschulunterricht Deutsch*, 4, 33–39.
- Leßmann, B. (2007). *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben: Ein Handbuch für den Deutschunterricht Teil I: Klassen 1 und 2*. Dieck.
- Leßmann, B. (2014). Individuelle und gemeinsame Lernwege im Rechtschreiben. *Die Grundschulzeitschrift*, 271, 44–47.
- Leßmann, B. (2016). *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben: Ein Handbuch für den Deutschunterricht: Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens: Teilband II B* (2. Aufl.). Dieck.

- Leßmann, B. (Regisseur). (2018). *Rechtschreibgespräch zu dem Wort: Erlebnis* [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=Z4t0zXk5s_I
- Leßmann, B. (2022a). *Rechtschreibbox I: Begleitheft mit Anregungen, Beispielen, Testvorlagen*. Dieck.
- Leßmann, B. (2022b). Rechtschreibstrategien. *Grundschule Deutsch*, 74, 7–10.
- Leßmann, B. (2024). *Üben mit der Wörterklinik (Fünf-Fächer-Lernkartei)*. <https://www.beate-lessmann.de/material/rechtschreiben/woerterklinik-wortschatz/wissenswertes/hinweise-zum-ueben-mit-der-woerterklinik.html>
- Leßmann, B. (2025a). *Leßmann Talk: Folien einer Online-Mikrofortbildung zum Thema: Rechtschreibgespräche*. <https://www.beate-lessmann.de/material/fortbildungen-kollegium/lessmann-talk-praesentationen/rechtschreibgespraeche-lessmann-talk-pp.html?highlight=WyJyZWNoNHNjaHJlaWJnZXNwclx1MDBINGNoZSJd>
- Leßmann, B. (2025b). *Leßmann Talk: Folien einer Online-Mikrofortbildung zum Thema: Rechtschreibboxen*. <https://www.beate-lessmann.de/material/fortbildungen-kollegium/rechtschreiben/rechtschreibbox/fortbildung/rechtschreibboxen-lessmann-talk-pp.html>
- Leßmann, B. (n. d.). *Ampelpläne*. <https://www.beate-lessmann.de/login.html?task=user.login>
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Phillip (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (1. Aufl., S. 20–35). Beltz Juventa.
- Löffler, C. (2022). Rechtschreibschwierigkeiten. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (3. Aufl., S. 291–294). Kallmeyer Klett.
- Marx, K., & Hoferichter, M. (2025). *Deutsch in der Grundschule*. Universitätsverlag Winter. <https://doi.org/10.33675/2025-82538696>
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Ferdinand Schöningh.
- May, P. (2008). Diagnose der orthografischen Kompetenz—Von der HSP zur DSP. In W. Schneider, H. Marx, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik von Rechtschreibleistung und -kompetenz* (S. 93–127). Hogrefe.

- Mayer, A. (2020). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE): Manual* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mayer, A. (2021). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. UTB.
- Mehlem, U. (2024). *Schriftspracherwerb: Theorie und Praxis für den Anfangsunterricht in der Grundschule*. Kohlhammer.
- Menzel, D., & Hillesheim, K. (2023). *Schriftspracherwerb im Kontext digitaler Medien: Heterogenität im Klassenzimmer*. UTB.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2020). *Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg, Klasse 1 bis 4*. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Grundschule/2020_Grundwortschatz_für_den_Rechtschreibunterricht_an_den_Grundschulen_in_Baden-Württemberg_-_Klassen_1_-_4.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Hinweise und Materialien für den systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW - Handreichung*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/grundwortschatz/Hinweise-und-Materialien-fuer-einen-systematischen-Rechtschreibunterricht-in-der-Primarstufe-in-NRW-Handreichung.pdf>
- Mischo, C., & Wahl, S. (2015). Standardisierte Testverfahren zur Messung von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. In C. Röber, H. Olfert, & W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 327–346). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Moll, K., & Landerl, K. (2014). *SLRT-II: Lese- und Rechtschreibtest: Manual* (2. korr. Aufl.). Hogrefe.
- Müller, A. (2022a). Rechtschreibleistung beurteilen. In J. Baumann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (3. Aufl., S. 287–290). Kallmeyer Klett.
- Müller, A. (2022b). Rechtschreibung und Zeichensetzung. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna, & Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 218–230). Kallmeyer Klett.

- Müller, A. (2022c). Überblicksbeitrag: Rechtschreiben. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (3. Aufl., S. 256–262). Kallmeyer Klett.
- Müller, A. (2024). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftstruktur entdecken—Grundlagen und Übungsvorschläge* (4. Aufl.). Kallmeyer Klett.
- Neff, T., & Betzel, D. (2024). Rechtschreiben lernen—Digital unterstützt: Rechtschreibkompetenz und Problemlösestrategien entwickeln und vertiefen. *Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 78, 28–33.
- Noack, C. (2015). Geschichte des Lesen- und Schreibenlehrens in Deutschland von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. In U. Bredel & C. Röber (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (S. 30–54). Schneider Hohengehren.
- North, R., & Paternostro, M. (2023). *Sprache Stein Papier 1*. Veritas.
- Preiß, R., & Renk, G. J. (2023). *Die große FRESCH-Werkstatt: Mit Wortkarten und Arbeitsblättern die Rechtschreibung ganzheitlich üben und festigen*. Cornelsen.
- Rautenberg, I. (2022). Groß- und Kleinschreibung. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (3. Aufl., S. 268–271). Kallmeyer Klett.
- Reichardt, A. (2022a). Rechtschreibung beim Textschreiben: Lernstandserhebung und Unterrichtsplanung auf der Grundlage qualitativer Fehleranalysen. *Grundschule Deutsch*, 74, 11–13.
- Reichardt, A. (2022b). Schriftsystematische Grundlagen im Kontext des Schriftspracherwerbs. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Sprachförderung in Kindertagesstätten* (Bd. 12, S. 117–131). Schneider Hohengehren.
- Reichardt, A., & Wildemann, A. (2024). Schriftspracherwerb—Gegenstand, Aneignung und Lernräume. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 518–529). UTB.

- Richter, T., & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Phillip (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (1. Aufl., S. 51–66). Beltz Juventa.
- Riegler, S. (2022). „Da gibt’s noch einen anderen Trick ...“: Zur (Un-)Vereinbarkeit konträrer Zugänge zur Doppelkonsonantenschreibung. *Grundschule Deutsch*, 74, 45–46.
- Riegler, S., & Steinhoff, T. (2024). Sprachliche Bildung. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollst. überarb. und. erw. Aufl., S. 540–549). UTB.
- Sauerborn, H. (2022). Von der Fehlerkorrektur zum orthografischen Lernen. *Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 71, 20–23.
- Sauerborn, H. (2024). KI-Tools für den Rechtschreibunterricht? Für Dehnungs-*<h>* und silbeninitiales *<h>*: ChatGPT und andere Tools nutzen und kritisch hinterfragen. *Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 78, 16–18.
- Scheerer-Neumann, G. (2020). *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an*. Kallmeyer Klett.
- Scheerer-Neumann, G. (2023). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. (3. akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Scheerer-Neumann, G. (2024). Lese-Rechtschreib-Schwäche. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. vollst. überarb. und. erw. Aufl., S. 550–555). UTB.
- Schneider, W. (2017). *Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache?* Springer.
- Schulte-Körne, G. (2021a). *Lese-/Rechtschreibstörung: Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit LRS wirksam unterstützen und fördern*. Kohlhammer.
- Schulte-Körne, G. (2021b). Verpasste Chancen: Die neuen diagnostischen Leitlinien zur Lese-, Rechtschreib- und Rechenstörung der ICD-11. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 49(6), 1–5. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000791>
- Schulte-Körne, G., & Galuschka, K. (2019a). *Lese-/Rechtschreibstörung (LRS)* (1. Aufl.). Hogrefe.

- Schulte-Körne, G., & Galuschka, K. (2019b). *Ratgeber Lese-/Rechtschreibstörung (LRS): Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Siekmann, K. (2018). Der Wortschatz in freien Schülertexten: Eine neue Auszählung für die Erarbeitung von Grund-/Mindest- und Klassenwortschätzen. *Grundschulunterricht*, 1, 16–18.
- Siekmann, K. (2021a). Der ungestörte Schriftspracherwerb. In S. Niebuhr-Siebert (Hrsg.), *Lese- und Schreiberwerb: Eine lebenslange Aufgabe professionell begleiten*. (S. 69–82). Thieme.
- Siekmann, K. (2021b). *Grund- und Orientierungswortschatz für die Primarstufe: Konsonanten* (1. Aufl., Bd. 1). Siekmann.
- Siekmann, K. (2022). Kleine Wörter: In Texten ganz groß: Ein neuer häufigkeitsbasierter Grund- und Orientierungswortschatz. *Grundschule Deutsch*, 74, 24–26.
- Siekmann, K. (2023). *Grund- und Orientierungswortschatz für die Primarstufe: Vokale* (Bd. 2). Siekmann.
- Spiegel, U. (2021). *Mit Rechtschreibstrategien richtig schreiben lernen: Grundlagen und Übungen für die Klassen 2-4* (4. Aufl.). Kallmeyer Klett.
- Spitta, G. (2000). Welche Vorteile bietet die Arbeit mit dem Grundwortschatz? *Rechtschreiben Lernen in den Klassen 1 - 6: Grundlagen und didaktische Hilfen*, 109, 77–80.
- Staatinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (n. d.). *Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 3 und 4*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/6_Grundwortschatz%203_4.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (n. d.). *Gleiche Schreibung— Gleicher Klang? Lautunterschiede bei Vokalen*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/LB%204.%204%20Lautunterschiede%20bei%20Vokalen.2162.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). (n. d.). *Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1 und 2*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/5_Grundwortschatz%201_2.pdf

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann Verlag.
- Sturm, A., & Weder, M. (2022). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (4. Aufl.). Kallmeyer Klett.
- Thomé, G. (2021). *Abc und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie* (5., akt. Aufl.). isb.
- Thomé, G., & Thomé, D. (2020). *OLFA 3-9: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2: Instrument und Handbuch* (6. bearb. Aufl.). isb.
- Thomé, G., & Thomé, D. (2022). *OLFA 1-2: Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2: Instrument und Handbuch* (7. durchges. Aufl.). isb.
- Trapp, N. (2017). *Schlawiner -e – Material zur Einführung*. <https://fraulocke-grundschultante.de/2017/05/schlawiner-e-material-zur-einfuehrung/>
- von Wedel-Wolff, A. (2011). *Üben im Rechtschreibunterricht: Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4* (1. Aufl.). Westermann.
- Weinhold, S., & Fay, J. (2017). Störung des Schriftspracherwerbs. In M. Phillip (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (1. Aufl., S. 121–137). Beltz Juventa.
- Widmer, A.-K., Fornol, S. L., & Gebauer, S. (2022). Sätze und Texte (recht-)schreiben: Plädoyer für Rechtschreibunterricht auf Wort-, Satz- und Textebene. *Grundschule Deutsch*, 74, 4–6.
- Wild, J. (2018). Rechtschreibgespräche (Rechtschreibkonferenz, Rechtschreibinterview. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner, & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (1. Aufl., S. 301–303). Kallmeyer Klett.
- Wildemann, A. (2018). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht: Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung* (2. Aufl.). Kallmeyer Klett.
- Wildemann, A. (2021). Schriftspracherwerb—Eine Frage der Methode? Jein! *Grundschule Deutsch*, 69, 4–7.

Wildemann, A., & Vach, K. (2022). *Deutsch unterrichten in der Grundschule: Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten* (6. Aufl.). Kallmeyer Klett.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Differenzierung der Begriffe Regeln, Strategien und Prinzipien (Leßmann, 2022b, S. 7).....	6
Abbildung 2: Übersicht des 2. Kapitels (eigene Darstellung)	8
Abbildung 3: Übersicht des 3. Kapitels (eigene Darstellung)	16
Abbildung 4: Übersicht des 4. Kapitels (eigene Darstellung)	27
Abbildung 5: Übersicht des 5. Kapitels (eigene Darstellung)	38
Abbildung 6: Einteilung Schulwortschatz nach der FRESCH-Methode (Preiß & Renk, 2023, S. 1).....	40
Abbildung 7: Häuser-Modell (Bredel, 2010, zitiert nach Hochstadt et al., 2022, S. 104)	41
Abbildung 8: Haus-Garagen-Modell am Beispiel <le-gen> sowie <ge-hen> (Bredel et al., 2017, S. 110-111).....	42
Abbildung 9: Basismodell zur Wortschreibungskompetenz (Hinney, 2015, S. 217)	46
Abbildung 10: Übersicht des 6. Kapitels (eigene Darstellung)	47
Abbildung 11: Übersicht des 7. Kapitels (eigene Darstellung).....	52
Abbildung 12: Ampelplan „Wort des Tages“ (Leßmann, n. d.)	53
Abbildung 13: 100 häufige Wörter (Siekmann, 2018, S. 17)	56
Abbildung 14: Aufbau Wörterklinik (Leßmann, 2024)	58
Abbildung 15: Sortierte Wort- und Bildkarten (A/a) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung).....	62
Abbildung 16: Sortierte Bildkarten (U/u) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung)	62
Abbildung 17: Sortierte Bildkarten (O/o) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung).....	63
Abbildung 18: Sortierte Bildkarten (E/e) nach der Vokalquantität (eigene Darstellung).....	63
Abbildung 19: Merkposter Vokale (a,u,o,e) (eigene Darstellung).....	63
Abbildung 20: Silbenkönige: Hefteintrag, Aushang (eigene Darstellung).....	64
Abbildung 21: Wort- und Bildkarten Silbenkern ermitteln (eigene Darstellung).....	65
Abbildung 22: Merkposter Silbenkern (eigene Darstellung).....	66

Abbildung 23: Sortierte Wort- und Bildkarten Monster -e (eigene Darstellung).....	68
Abbildung 24: Merkposter Monster -e (eigene Darstellung).....	68
Abbildung 25: Tafelbild Wörter offene/geschlossene Silbe (eigene Darstellung)...	70
Abbildung 26: Tafelbild Differenzierung offene/geschlossene Silbe (eigene Darstellung).....	70
Abbildung 27: Merkposter offene/geschlossene Silbe (eigene Darstellung).....	71
Abbildung 28: Sortierte Wort- und Bildkarten <ie>/<i> nach Vokalquantität (eigene Darstellung).....	73
Abbildung 29: Merkposter <ie>/<i> (eigene Darstellung).....	73
Abbildung 30: Merkposter Doppelkonsonanten (eigene Darstellung).....	75
Abbildung 31: Wort- und Bildkarten Doppelkonsonanten (eigene Darstellung)....	75
Abbildung 32: Sortierte Wort- und Bildkarten <ck>, <tz> (eigene Darstellung).....	77
Abbildung 33: Merkposter <ck>, <tz> (eigene Darstellung).....	77
Abbildung 34: Tafelbild Silbentrennendes <h> (eigene Darstellung).....	78
Abbildung 35: Tafelbild Silbentrennendes <h> inkl. Markierung des Wortstammes sowie der Vokale (eigene Darstellung).....	79
Abbildung 36: Merkposter Silbentrennendes <h> (eigene Darstellung).....	80
Abbildung 37: Tägliches Schreiben der Schatzwörter (eigene Darstellung).....	82
Abbildung 38: Abschreibhilfe: Aushang und kleine Version (eigene Darstellung)....	83
Abbildung 39: Wort des Tages Klasse 1 (eigene Darstellung).....	85
Abbildung 40: Wort des Tages Klasse 2 (eigene Darstellung).....	85
Abbildung 41: Moderationsfächer/Visualisierung Rechtschreibgespräch (eigene Darstellung).....	86
Abbildung 42: Lernwörterstationen (Breuer, 2024).....	87

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorläuferfähigkeiten und Einflussfaktoren hinsichtlich des Schriftspracherwerbs (Marx, 2007, S. 38-39).....	18
Tabelle 2: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs in Verbindung mit den Zwei-Weg-Modellen (Scheerer-Neumann, 2023, S. 64).....	25
Tabelle 3: Zusammenwirken der graphematischen Prinzipien (Betzel & Droll, 2020, S. 13).....	28
Tabelle 4: Vokalphoneme (Kurz- und Langvokal) und deren Beispiele (Andreas & Andreas, 2021, S. 54–55).....	29
Tabelle 5: Graphematische Silbenstruktur, angelehnt an Betzel & Droll (2020, S. 41) in Verbindung mit den Baumustern bzw. orthographischen Strukturtypen (Hinney, 2022, S. 266; Müller, 2022b, S. 221–222).....	34

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

(Satzung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig,
Studienrechtlichen Bestimmungen §5 (p))

Salzburg, am 26. November 2025

A handwritten signature in black ink, reading "Ralza Viktoria". The script is cursive and fluid.

Unterschrift Vor- und Zuname