

Romina Schmidt

Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht

Eine qualitative Studie zum
Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien
durch Lehrpersonen



Springer VS

Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht

Romina Schmidt

Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht

Eine qualitative Studie zum
Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien
durch Lehrpersonen

 Springer VS

Romina Schmidt
Leipzig, Deutschland

Dissertation Universität Leipzig, 2019

ISBN 978-3-658-28427-5 ISBN 978-3-658-28428-2 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Nun, da die Arbeit der letzten Jahre Form angenommen und sich in Papier und Schrift materialisiert hat, möchte ich einen Moment innehalten, um den Menschen zu danken, die ganz wesentlich und in unterschiedlicher Weise zu ihrem Gelingen beigetragen haben.

An allererster Stelle gilt der Dank meiner Doktormutter Susanne Riegler, die mich schon in meinen ersten noch unbeholfenen wissenschaftlichen Schritten gefördert und das wissenschaftliche Feuer in mir geschürt hat. Mit Geduld und Vertrauen, aber auch mit einem passgenauen sprachdidaktischen Blick hast du die Entwicklung meines Projektes und meiner Forschungshaltung begleitet. Dabei hast du nicht nur die vielen Erkenntnisschleifen und Irrwege zuverlässig akzeptiert, sondern so manchen Knoten aufgelöst und mich wieder auf die richtige Spur gebracht. Ich schätze mich sehr glücklich, eine solche Betreuung erfahren zu haben, die weit über wissenschaftliche Belange hinausging.

Ein herzlicher Dank geht an Frau Irene Pieper, die sich nicht nur bereit erklärt hat, meine Arbeit zu begutachten, sondern mich in ihrer Zugewandtheit dem deutschdidaktischen Nachwuchs gegenüber zu selbstbewusster und eigensinniger Forschung ermutigt hat.

Im sprachdidaktischen Kontext mit der Grounded Theory Methodologie zu forschen, stellte ob der wenigen Modelle und Vorarbeiten ein gewisses Wagnis dar. Dass ich mich dennoch zunehmend sicherer gefühlt habe, verdanke ich vor allem Sandra Tiefel, die in einem Vortrag im Rahmen des SDD Nachwuchsnetzwerks meine Augen buchstäblich zum Leuchten gebracht und damit meine methodologische Ausbildung initiiert hat. Von ihrer Fähigkeit, Struktur in Forschungsprojekten zu erkennen und in Worte zu fassen, wenn man selbst noch keine dafür hat, habe ich sehr profitiert. In diesem Zusammenhang möchte ich auch den weiteren Beteiligten am Promotionsstudiengang „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ (Jahrgang 2016) am ZSM der OVGU Magdeburg danken. Die unterschiedlichen Persönlichkeiten und Expertisen, Herangehensweisen und Perspektiven erleben zu dürfen, hat mich nicht nur im Hinblick auf mein Dissertationsprojekt, sondern auch in meiner Haltung als Forscherin wesentlich vorangebracht. Dieter Isler gilt zudem mein Dank für feinfühlig-kritische Rückmeldungen zu meiner Arbeit in der sensiblen Phase der Fertigstellung.

Den Kolleginnen und Kollegen der Forschungswerkstatt Leipzig sei von Herzen gedankt für produktive und schöne Materialsitzungen, Forschungsfahrten, Textdiskussionen und „lunch lectures“, darunter besonders Christan Herfter, Melanie Schmidt und Christopher Hempel. Allen voran war mir aber Johanna Leicht eine wertvolle Forschungspartnerin. Über die Zeit haben wir eine gemeinsame Sprache gefunden und konnten so bis in die analytischen Feinheiten unser beider Arbeiten im Gespräch bleiben. Ich denke sehr gerne an unsere Freitagssitzungen, in denen wir mir Stift und Modi-Karten bewaffnet ganze Seminarräume auf den Kopf gestellt haben, um unsere Gegenstände zu strukturieren.

Dem Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Deutsch an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig danke ich für die Anteilnahme am Werden des Projekts ebenso wie

für die Möglichkeit, dieses vorzustellen und zu diskutieren. Besonders danken möchte ich Barbara Geist, Marcus Prade, Maria Schnabel, Franca Kretzschmar, Lisa Müller und Kristin Börjesson fürs Zuhören, Gegenlesen, Kritisieren, Rücken freihalten und Bestärken.

Ich danke außerdem Ramona Breidenmoser, Celia Thieme, Theresa Olbrich, Kristina Meyer und Romina Wendt, die mittlerweile alle Lehrerinnen sind und sich nun der anspruchsvollen Aufgabe stellen, die wir im Rahmen der Anfertigung ihrer Masterarbeiten gemeinsam beforcht haben. Mit Begeisterung, einem ausgeprägten fachlichen Interesse, Sorgfalt und Feingefühl haben sich alle fünf in die Projektgruppe eingebracht und zu einer aussagekräftigen und umfassenden Datensammlung beigetragen. Ein großer Dank gilt auch den Lehrpersonen, die sich bereiterklärt haben, ihren Unterricht für uns zu öffnen und sich unserer Wissbegierde zu stellen. Ich hoffe sehr, dass die vorliegende Arbeit meinem Anliegen gerecht wird, Unterricht als das komplexe Geschäft wahrzunehmen, das es ist, und dementsprechend sensibel mit dem Handeln der Lehrpersonen umgeht.

Die Anfertigung einer Dissertation lässt sich nur schlecht auf Arbeitstage und festgelegte Zeiträume begrenzen und das bekommen vor allem die Menschen zu spüren, die einem am nächsten sind. Ich danke deshalb meiner Familie, die mich mit Zuspruch, Interesse und Verständnis begleitet hat.

Mein letzter Dank gilt Markus Drechsler. Deine Bereitschaft und Fähigkeit, mir Raum zu lassen und Halt zu geben, Pläne umzugestalten und umzuwerfen, mein Tun zu hinterfragen und immer wieder neu zu kontextualisieren gab mir auch in schwierigen Phasen die Sicherheit, mich auf dem richtigen Weg zu befinden.

Inhalt

Orientierung.....	1
1 Der Stand der Diskussion: Was wissen wir vom Materialgebrauch im Rechtschreibunterricht?	7
1.1 Bestimmungslinien rechtschreibdidaktischer Konzepte.....	8
1.1.1 Annahmen hinsichtlich Funktion und Struktur des Schriftsystems	10
1.1.2 Annahmen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen	14
1.1.2.1 Phonographisch und graphematisch orientierte Konzepte	15
1.1.2.2 Einstufiges vs. zweistufiges Erwerbsmodell	21
1.1.2.3 Konkrete Vorgehensweisen: Regel, Strategie, Muster, Memorieren.....	23
1.1.3 Ableitungen für die Einbettung orthografischen Lernens	30
1.1.4 Ableitungen für das verwendete Sprachmaterial.....	33
1.1.5 Zusammenführung.....	36
1.2 Konzeptuelle Spannungsfelder der Bildungsmedienforschung.....	38
1.2.1 Vom Schulbuch zum Bildungsmedium.....	40
1.2.2 Terminologische Bestimmungen.....	42
1.2.3 Leitmedium oder Hilfsmittel	45
1.2.4 Produkt wirtschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Interessen.....	49
1.2.5 Eine Theorie zu Lehr-Lern-Materialien?	52
1.2.6 Forschung zwischen Prozess-, Produkt- und Wirkungsorientierung	57
1.2.7 Zusammenführung.....	61
1.3 Zur Sache: Studien im Umfeld des Gegenstandes	62
1.3.1 Studien zu Lehrpersonen im Rechtschreibunterricht	63
1.3.2 Studien zu Lehr-Lern-Materialien im Rechtschreibunterricht	72
1.3.2.1 Didaktisch-methodische Aspekte	73
1.3.2.2 Spezifische Lehr-Lern-Materialien	82
1.3.3 Studien zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien	90
1.3.4 Zusammenführung.....	98
1.4 Diskursives Kondensat	99
2 Die Perspektive: Praktiken des Gebrauchs didaktischer Artefakte	103
2.1 Begründung und Einordnung der Perspektive.....	105
2.2 Praxistheoretische Grundsätze.....	112
2.3 Konkretisierung der Perspektive	118
2.3.1 Unterrichten als Praxis des Zeigens	118
2.3.1.1 Herleitung der Konzeptualisierung	119
2.3.1.2 Erläuterung der Konzeptualisierung.....	120
2.3.2 Der Unterricht im Kontext seiner strukturellen Umgebung.....	126
2.3.3 Didaktische Artefakte als Träger von Praktiken	128
2.3.3.1 Terminologische Konkretisierung.....	128
2.3.3.2 Die Beteiligung didaktischer Artefakte am Unterrichten.....	131
2.3.4 Das im Rechtschreibunterricht Gezeigte.....	134

2.3.4.1	Didaktik und Praxistheorie im doppelten Spannungsfeld	134
2.3.4.2	Charakteristika rechtschreibdidaktischen Zeigens	135
2.3.4.3	Formal-literale Praktiken und Artefakte	136
2.3.4.4	Die Vielschichtigkeit des Gezeigten	140
2.4	Zusammenfassung und Fazit	143
3	Der Forschungsprozess: fachdidaktische Unterrichtsforschung mit der Grounded Theory Methodologie.....	145
3.1	Die gewählte Forschungsstrategie	146
3.1.1	Welches Vorgehen verlangt das Anliegen?.....	146
3.1.2	Die Grounded Theory Methodologie als Forschungsstrategie.....	149
3.1.3	Theoretische und methodologische Passung.....	155
3.2	Im Feld: Datenerhebung und -aufbereitung	161
3.2.1	Teilnehmende Beobachtung.....	162
3.2.2	Sammlung und Analyse didaktischer Artefakte.....	167
3.2.3	Interview.....	175
3.2.4	Anmerkungen zu den Umständen der Datenerhebung.....	179
3.3	Interpretation der Daten.....	181
3.3.1	Im Dialog mit den Daten: datennahes Kodieren	182
3.3.2	Das eigene Erzählen der Geschichte finden: von der Analyse zur Kernkategorie	195
3.3.3	Die Einbindung von Theorie in die Analysearbeit.....	197
4	Die Analyse: zur Bedeutung didaktischer Artefakte.....	201
4.1	Wie wird gezeigt? Zweistimmiges Zeigen.....	202
4.1.1	Ergänzendes Zeigen	202
4.1.2	Entwickelndes Zeigen	221
4.1.3	Reagierendes Zeigen	235
4.1.3.1	Reagierendes Zeigen im unterrichtlichen Kontext.....	237
4.1.3.2	Arbeitsspuren und außerunterrichtliche Anschlüsse	239
4.1.4	Zusammenführung: Figuren zweistimmigen Zeigens.....	242
4.2	Was wird gezeigt? Die Beschaffenheit des Deutungsraumes	244
4.2.1	Reaktivierung begrifflicher Grundlagen	245
4.2.2	Praktiken der Bedienung didaktischer Artefakte.....	247
4.2.3	Formal-literale Praktiken.....	250
4.2.4	Explizitheitspraktiken.....	256
4.2.5	Übertragung auf weitere empirische Beispiele	264
4.2.6	Zusammenführung: Was steht im Deutungsraum?	271
4.3	In welchem Kontext wird gezeigt? Die Aufsichtung von Bedeutung in der Unterrichtsvorbereitung.....	272
4.3.1	Begriffliche Vorbestimmung.....	274
4.3.2	Der Fundus als Produkt der Deutungsaufsichtung	276
4.3.3	Die Praktiken der Unterrichtsvorbereitung als Prozess der Deutungs- aufsichtung.....	284
4.3.3.1	Auswahl.....	284
4.3.3.2	Aufbereitung.....	295
4.3.4	Zusammenführung: Gebrauch als Kompaktpaket oder Bausteinkasten.....	304

4.4	Die Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht.....	308
5	Diskussion: Didaktische Artefakte als „Motor“ des Rechtschreibunterrichts	315
5.1	Fokussierende Zusammenfassung der Erkenntnisse	316
5.1.1	Die starke Stimme didaktischer Artefakte.....	316
5.1.2	Der Graben im Rechtschreibunterricht.....	318
5.1.3	Didaktische Artefakte als vorausgreifende Materialisierung des Unterrichtens .	321
5.2	Ein Fazit zum Rechtschreibunterricht: Relevanz ohne Sinn?	324
5.3	Weitere Schlussfolgerungen	326
5.3.1	Ein Plädoyer in Richtung der Bezugswissenschaften	326
5.3.2	Gegenstandsbezogene Ableitungen.....	329
5.3.3	Forschungsstrategische Ableitungen.....	331
5.4	Lose Enden und neue Ufer	334
	Literatur	337

Rechtschreibdidaktische Schlaglichter

1	Selbstständige Erarbeitung mit Selbstlernmaterialien?	209
2	Stationenarbeiten als Sonderfall ergänzenden Zeigens	219
3	„Alle Wörter mit ck reimen sich auch auf ein Wort mit ck.“	257
4	Gebundenheit von Praktiken an einen lokalen Kontext	264
5	„Das sind alles Allrounder“	293
6	Themenorientierung	302

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Haus der Rechtschreibwerkstatt (Sommer-Stumpfenhorst 2015, S. 109).....	16
Abbildung 2: Karibu 3 (Kirsch/Oberstadt/Stiebritz 2017, S. 15).....	18
Abbildung 3: Zirkus Palope 1 (Röber 2016, S. 13).....	20
Abbildung 4: Einsterns Schwester 2 (Bauer et al. 2014, S. 49)	23
Abbildung 5: Tinto 3 (Bruns et al. 2013, S. 30).....	23
Abbildung 6: Bücherwurm 2 (o. A. 2013, S. 99).....	25
Abbildung 7: Oskar 1 (Löffler et al. 2011, S. 7).....	26
Abbildung 8: ABC der Tiere 1. Arbeitsheft (Handt/Kuhn/Mrowka-Nienstedt 2010, S. 51)...	27
Abbildung 9: „Integration“ in Tinto 3 (Bruns et al. 2013, S. 30).....	32
Abbildung 10: Überblick über die Bestimmungslinien rechtschreibdidaktischer Konzepte ...	36
Abbildung 11: Tetraedermodell der Schulbuchnutzung (Rezat 2009, S. 66)	54
Abbildung 12: Soziodidaktischer Tetraeder (Rezat/Sträßer 2012, S. 648).....	55
Abbildung 13: Forschungsfelder um den Gebrauch didaktischer Artefakte im RSU.....	62
Abbildung 14: Konzepte des Lehrerwissens (Neuweg 2014, S. 585).....	63
Abbildung 15: Überblick über das allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben (Maier et al. 2010, S. 90)	76
Abbildung 16: Dimensionen für die Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials orthografiebezogener Aufgaben (Pracht/Löffler 2012, S. 52).....	78
Abbildung 17: Zusammenführung von Kriterien der Sprachbuchanalyse.....	83
Abbildung 18: Bewertungskriterien für Lernsoftware (Kleinbub/Albrecht 2012, S. 229)	89
Abbildung 19: Nutzung der Lehr-Lern-Materialien (Ballis/Gaebert 2011, S. 228).....	94
Abbildung 20: Wissen und Können in integrierenden Konzepten (Neuweg 2011, S. 34)	108
Abbildung 21: Wissen und Können in Differenzkonzepten (Neuweg 2011, S. 41)	109
Abbildung 22: LP3St5 AH S. 29.....	121
Abbildung 23: Die doppelte Bewegung der Zeigegeste.....	123
Abbildung 24: Zeigen und Deuten	125
Abbildung 25: Die strukturelle Umgebung des Unterrichts.....	127
Abbildung 26: Formal-literale Artefakte und Praktiken	139
Abbildung 27: Ebenen des Gezeigten	142
Abbildung 28: Theoretische Fundierung der Studie (orientiert an Kron 1999, S. 66).....	147
Abbildung 29: Zuständigkeiten von Theorieformen	148
Abbildung 30: Fachdidaktische Passung.....	156
Abbildung 31: Praxistheoretische Passung	158

Abbildung 32: Datenerhebung: Zugänge zum Feld	161
Abbildung 33: Beobachtungsleitende Kriterien (orient. an Przyborski und Wohrab-Sahr 2014, S. 63)	163
Abbildung 34: Wörter mit k und ck (Menzel 2011)	172
Abbildung 35: LP1St9_10 AH S. 18 (k oder ck)	184
Abbildung 36: LP1St9 SB S. 88 k oder ck	190
Abbildung 37: Übersicht über das Analysebeispiel	194
Abbildung 38: Situationsmodell der instrumentell vermittelten Handlung (vgl. Rezat 2009, S. 66)	199
Abbildung 39: LP4St1_2 TB1	203
Abbildung 40: LP1St8 SB S. 79 Erklärtext	208
Abbildung 41: LP1St9_10 AH S. 18	211
Abbildung 42: LP4St10 TH S. 26	212
Abbildung 43: Beispiel „blaues Kästchen“	212
Abbildung 44: LP1St9_10 AH S. 18	216
Abbildung 45: LP1St10 TB k oder ck	216
Abbildung 46: LP5St7_8 Lerntheke	219
Abbildung 47: LP7St6 Stufenarbeit	219
Abbildung 48: LP2St3-6 TB Stationenarbeit	219
Abbildung 49: LP5St3_4 Stationen2_3	219
Abbildung 50: LP4St1_2 Themenheftseiten (Tafelmitte)	220
Abbildung 51: LP4St1_2 TB1 (rechte Tafelseite)	220
Abbildung 52: LP7St6 Würfelschilder	222
Abbildung 53: LP7St6 TB Wörter mit V	223
Abbildung 54: LP7St6 V-Wortkarten	223
Abbildung 55: LP1St8 TB langer_kurzer Vokal (Skizze)	227
Abbildung 56: LP1St8 TB langer_kurzer Vokal (fertig)	227
Abbildung 57: LP3St4 TB final	230
Abbildung 58: LP1St3 AB ‚Tipps und Tricks‘	233
Abbildung 59: LP3St2 AH S. 24	236
Abbildung 60: LP1St2 Wörtermarathon	240
Abbildung 61: Ebenen des eröffneten Deutungsraumes	246
Abbildung 63: „Bedienungsanleitung“ Sprachfreunde 3 (vgl. Förster et al. 2016)	247
Abbildung 62: LP7St3 Tafelheft	247
Abbildung 64: LP6St5 Selbstlernheft S. 61	248

Abbildung 65: LP5St2 Silbenhaus C TB	251
Abbildung 66: LP3St4 S.54	252
Abbildung 67: LP2St11 Fehlertext	254
Abbildung 68: LP3St1 TB Silbentrennung <ng>/<nk>	260
Abbildung 69: LP3St2 TB Silbentrennung Plural <ng>/<nk>	260
Abbildung 70: LP5St1 Jahreszeitenverben	262
Abbildung 71: LP1St8 TB langer_kurzer Vokal final	265
Abbildung 72: LP3St4 TB Fehlertext „Die Eisbahn“, Ausschnitt	268
Abbildung 73: LP3St5 AH S. 29 Doppelte Mitlaute und Reimtrios.....	269
Abbildung 74: Die Unterrichtsvorbereitung in der strukturellen Umgebung	276
Abbildung 75: LP7St10 Wechselwürfel Vorsilben.....	293
Abbildung 76: LP7St6 Würfelschilder v-Wörter	293
Abbildung 77: LP3St4 TB Fehlertext „Eisbahn“	296
Abbildung 78: LP3St4 SB S.55 Text „Eisbahn“	296
Abbildung 79: LP1St8 SB S. 79, Aufgabe 1	299
Abbildung 80: LP1St8 TB langer_kurzer Vokal (fertig)	300
Abbildung 81: Abbildung 77:LP5St5 AH S. 78, Monate	302
Abbildung 82: LP3St4 SB S. 55, Winter	302
Abbildung 83: Scheinwerfer, Lichtkorridor und beleuchteter Raum.....	309
Abbildung 84: Prozess und Produkt der Bedeutung didaktischer Artefakte.....	313
Tabelle 1: Übersicht zu den Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts (orient. an Bredel 2011)	29
Tabelle 2: Aufschlüsselung didaktischer Artefakte	169
Tabelle 3: Begriffsinventar zur analytischen Beschreibung didaktischer Artefakte	170
Tabelle 4: Erhebungsphasen.....	180
Tabelle 5: Figuren zweistimmigen Zeigens	243

Empirische Beispiele

Beispiel 1: Doppelte Konsonanten und Schneebälle.....	121
Beispiel 2: Protokollkopf	164
Beispiel 3: Ausschnitt aus einem Protokoll.....	165
Beispiel 4: Reflexionen im Protokoll	166
Beispiel 5: Wörter mit k reinem sich nur auf Wörter mit k	184
Beispiel 6: Selbstlernheft	204
Beispiel 7 (Episode A): Die letzten fünf Minuten im Arbeitsheft	206
Beispiel 8: Die Wortkartenbox.....	206
Beispiel 9: (Episode C): Das Wörterbuch als Hilfsmittel	207
Beispiel 10 (Episode A): Ein Erklärtext im Sprachbuch als Hilfsmittel.....	208
Beispiel 11 (Episode B): Wiederholendes Zeigen auf Reimen und Ordnen.....	211
Beispiel 12: Stabilisierende Stationenerklärung	211
Beispiel 13: Das blaue Kästchen als Modell und Brücke	212
Beispiel 14: Hinzufügende Stationenerklärung.....	214
Beispiel 15: Hinzufügendes Zeigen: Unterstreichen.....	214
Beispiel 16 (Episode B): Hinzufügendes Zeigen: „Die gleiche Übung wie im Buch“.....	215
Beispiel 17 (Episode B): Die Schnellen können farbig markieren.	215
Beispiel 18 (Episode B): Der umständliche Merksatz	217
Beispiel 19: „Freiarbeit“.....	220
Beispiel 20: V-Wörter würfeln und schreiben	223
Beispiel 21 (Episode A): Reimwörter zerschneiden	227
Beispiel 22 (Episode D): Eisbahn und Diktat	230
Beispiel 23 (Episode C): ‚Tipps und Tricks‘	233
Beispiel 24 (Episode C): ‚Tipps und Tricks‘ zum Spicken.....	234
Beispiel 25 (Episode E): Streuung	236
Beispiel 26 (Episode E): ‚Schlang‘ reimt sich nicht auf ‚krank‘	236
Beispiel 27: Am Lehrertisch	239
Beispiel 28: Bedienung des Selbstlernheftes	248
Beispiel 29: Sommer im Haus-Garagen-Modell.....	251
Beispiel 30 (Episode D): Wortleiste.....	252
Beispiel 31: Die kleine Ameise soll dir Glück bringen.....	254
Beispiel 32 (Episode B): Wörter mit ck reimen sich	257

Beispiel 33 (Episode E): Pluralbildung und Silbentrennung	260
Beispiel 34: Zweifarbige Wortkarten	262
Beispiel 35 : Zweifarbige Wortkarten	263
Beispiel 36 (Episode A): Reimwörter zerschneiden	266
Beispiel 37 (Episode D): Die Eisbahn.....	267
Beispiel 38 (Episode D): Die Eisbahn.....	268
Beispiel 39 (Episode D): Doppelte Mitlaute und Reimtrios – Arbeitsphase	270



Orientierung

Am Anfang einer jeden Forschung steht ein bestimmtes Erkenntnisinteresse. Für die vorliegende Studie verdichtet sich dieses zu zwei Fragen:

Wie gestaltet sich aktueller Rechtschreibunterricht in Grundschulen?

Welche Bedeutung kommt darin sog. Lehr-Lern-Materialien zu?

Beide Fragen können im Kontext bestehender Forschungen noch nicht hinreichend beantwortet werden, denn wie z. B. Susanne Riegler und Maja Wiprächtiger-Geppert feststellen, ist „die Orthografiedidaktik überwiegend mit Fragen der Theoriebildung befasst“, tatsächlichem Rechtschreibunterricht wird hingegen selten forschende Aufmerksamkeit entgegengebracht (Riegler und Wiprächtiger-Geppert 2018, S. 69). Berücksichtigt man allerdings die Diskrepanz zwischen der einerseits stabil hohen Relevanz, die der Rechtschreibung sowohl gesellschaftlich als auch bildungsadministrativ eingeräumt wird, und dem begrenzten Erfolg, den Leistungsstudien dem Rechtschreibunterricht zusprechen, andererseits (vgl. aktuell den IQB-Bildungstrend 2016: Stanat et al. 2017), stellt sich die Suche nach Ursachen dafür als eine notwendige Aufgabe der Rechtschreibdidaktik. Und wo lassen sich „Gelingens- und Misslingensbedingungen“ (Pflugmacher 2017, S. 84) des Rechtschreibunterrichts besser ergründen als im Unterricht selbst?

Auch im Hinblick auf die zweite Frage lässt sich zunächst ein Forschungsbedarf feststellen, denn auch wenn fachdidaktische Arbeiten die Bedeutung von Lehr-Lern-Materialien als „Kristallisationspunkte“ (Ballis und Gaebert 2010, S. 33) von Unterricht und Didaktik zunehmend erkennen, bleibt die Forschungslage „ausgesprochen dürftig“ und weitere Forschung „dringend notwendig“, wie Dieter Wrobel und Astrid Müller (2014, S. 8 f.) resümieren. Was hier für die Deutschdidaktik im Gesamten bestimmt wird, kann in gleicher Weise für den Rechtschreibunterricht im Besonderen konkretisiert werden, denn auch hier sind wissenschaftliche Erkenntnisse kaum vorhanden. Gestützt wird das Interesse an Lehr-Lern-Materialien im Rechtschreibunterricht darüber hinaus von persönlichen Beobachtungen, die zugleich einen zentralen Motor dieser Arbeit darstellen: Materialien und Medien wie Sprachbücher, Arbeitshefte, Arbeitsblätter oder Lernspiele sind im Grundschulunterricht ganz wesentlich mitverantwortlich dafür, *was* unterrichtet wird und *wie* unterrichtet wird. Ihnen ist, so lässt sich die daraus erwachsende Vermutung zusammenfassen, eine beträchtliche *fachdidaktische Bedeutung* beizumessen. Bereits meine Tätigkeit in der Lernwerkstatt und der damit verbundene Einblick in die schier unüberschaubare Landschaft kommerzieller Materialien führten mir vor Augen, dass Lehr-Lern-Materialien nicht außer Acht gelassen werden können, wenn es darum geht, den Rechtschreibunterricht, dessen Ressourcen und Probleme zu verstehen. Auch Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern führten letztlich immer wieder zurück zur Frage nach den Materialien.

Lehr-Lern-Materialien sind in diesem Sinne ebenso beteiligt am Rechtschreibunterricht wie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler; doch während die Kompetenz Ersterer und die Leistungen Letzterer zunehmend präsentere Forschungsgegenstände sind, werden Materialien

Zusatzmaterial online

Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Kapitel (https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2_1) enthalten.

derzeit vornehmlich als durchsichtige „Behälter“ für rechtschreibdidaktische Konzepte wahrgenommen und damit in ihrer Bedeutung wesentlich unterschätzt. Welche Materialien den alltäglichen Rechtschreibunterricht prägen, wie sie in Gebrauch genommen werden und wie sie entstehen, ist aktuell noch ungeklärt.

Neben dem skizzierten Forschungsbedarf hinsichtlich des Gebrauchs von Lehr-Lern-Materialien im Rechtschreibunterricht soll in der Einstimmung auf den hier präsentierten Forschungsbericht auch eine Expertin des Feldes zu Wort kommen. Frau Krumbiegel¹ ist Lehrerin einer vierten Klasse und äußert sich auf die Frage danach, welche Rolle Materialien in ihrem Rechtschreibunterricht spielen, folgendermaßen:

[...] Hm (.) Naja, grundsätzlich würde ich schon sagen, wenn ich mir angucke, worauf mein Rechtschreibunterricht aufbaut, nämlich auf Arbeitsheft, Lehrbuch, Arbeitsblättern, Texten, dann eine sehr große Rolle. Weil wir mit dem Material und mit den Medien an Phänomenen arbeiten und sie eher seltener aus [...] eigenen Texten zum Beispiel stammen. [...] Deshalb schon eine große Rolle (.) Dass sie ja auf irgendetwas zurückgreifen können, woran wir gerade arbeiten (...). Also ich für mich persönlich würde sagen, würde es sehr / Als gewinnbringend empfinden, wenn wir an / Wenn wir Rechtschreibphäno/ Phänomene vielleicht nicht an vorgefertigten oder strukturierten Medien erarbeiten, sondern eben auch an eigenen Texten, die sie verfassen. A:ber das kann ich einfach im Deutschunterricht nicht, äh, stemmen und so thematisieren, dass es gewinnbringend für viele ist und auch für mich als Arbeitsaufwand noch passt (LP1Int1).²

In diesem Interviewausschnitt findet sich nicht nur gespiegelt, was im Vorangegangenen als „Alltagsempirie“ und persönlicher Zugang markiert wurde, in den wenigen Worten werden darüber hinaus erste zentrale Linien dieser Studie sichtbar. Ohne alle Aspekte in Gänze aufzählen zu wollen, soll für die Komplexität sensibilisiert werden, die mit dem Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien einhergeht:

Es lässt sich unterscheiden zwischen einer „grundsätzlich[en]“ Gebrauchsweise, die auf „vorgefertigten“, „strukturierten Medien“ basiert, und einem eigentlich „wünschenswerten“ Zugriff, der vor allem darauf baut, „eigene[s]“ Material einzubeziehen. Bestehende Realität und wünschenswerter Zustand stimmen nicht überein. Auch erste Spuren für die Erklärung dieser Diskrepanz liefert der Ausschnitt, denn Materialien müssen es ermöglichen, an Rechtschreibphänomenen *zu arbeiten* und Phänomene *zu erarbeiten*; sie müssen *Verbindlichkeit* bieten und *Struktur* schaffen oder – in den Worten Frau Krumbiegels – „irgendetwas“ sein, worauf die Schüler/-innen „zurückgreifen“ können. Zudem verbindet sich mit ihnen der Anspruch, „*gewinnbringend für viele*“ Schüler/-innen zu sein, wobei auch die Lehrperson den nötigen „*Arbeitsaufwand*“ noch „stemmen“ können muss.

Frau Krumbiegels Äußerung lässt erkennen: Die mit Lehr-Lern-Materialien und ihrem Gebrauch im Rechtschreibunterricht verbundenen Bedingungen und Ansprüche, Möglichkeiten und Zwänge sind vielfältig und unübersichtlich.

¹ Alle in dieser Arbeit erwähnten Namen sind Pseudonyme.

² Die Darstellungskonventionen können im digitalen Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

Diese Studie verfolgt nun den Anspruch, hier Ordnung zu schaffen. Mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse über den Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien und den daraus hervorgehenden Rechtschreibunterricht sollen die hier aufgefächerten Aspekte und Vermutungen bezüglich der Bedeutung von Lehr-Lern-Materialien systematisch und empirisch auf festen Boden gestellt werden. Zu diesem Zweck wurde eine qualitativ-empirische Studie durchgeführt, die sich an den Forschungsstrategien der Grounded Theory Methodologie orientiert und diese fachdidaktisch fruchtbar zu machen suchte. In einem multimethodischen Zugriff wurden Unterrichtssituationen beobachtet, die hierin aufgetretenen Lehr-Lern-Materialien dokumentiert sowie Interviews mit den Lehrpersonen geführt. Dabei wurde eine praxistheoretische Perspektive auf Unterricht eingenommen, die sich auf Praktiken des Gebrauchs didaktischer Artefakte fokussiert. Das Ergebnis sind nunmehr *Bausteine einer empiriebasierten Theorie* zum Gebrauch didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Im hier vorgelegten Forschungsbericht wird einerseits der Weg zu diesen Erkenntnissen, andererseits die Erkenntnisse selbst und deren Relevanz für die Bezugswissenschaften erläutert.

Dies geschieht in fünf Kapiteln: In Kapitel 1 wird der *Stand der Diskussion* aus verschiedenen Perspektiven aufgearbeitet. Wie die Bezugnahme auf Rechtschreibunterricht einerseits und Materialgebrauch andererseits unschwer erkennen lässt, muss die Studie interdisziplinär angelegt sein. Es wird also nicht nur aus der Logik der *Rechtschreibdidaktik* auf den Gegenstand geblickt, vielmehr wird auch die *Bildungsmedienforschung* als relevante Bezugswissenschaft herangezogen. In einem doppelten Problemaufriss werden so die zentralen Bezüge zum eigenen Anliegen herausgearbeitet: Woran können und müssen die Erkenntnisse dieser Studie anknüpfen? Ergänzt wird dieser Zugriff um eine Systematisierung relevanter empirischer und theoretischer Erkenntnisse *vom Gegenstand aus*. Die Frage lautet dann: Was können bisherige Arbeiten zum Anliegen dieser Studie beitragen? Die Aufbereitung der Diskussion über den Materialgebrauch im Rechtschreibunterricht verfolgt dabei stets den Anspruch, die Dinge in eine eigene, für die Belange dieser Arbeit weiterführende Ordnung zu bringen.

Wie für eine Studie im qualitativen Paradigma üblich wird die eingenommene *sozialtheoretische Perspektive* eingehend erläutert, um Art und Geltung der Ergebnisse einordnen zu können. Diese Studie hat mit ihrem besonderen (rechtschreibdidaktischen) Gegenstand einiges an Anknüpfungs- und Übersetzungsarbeit zu leisten, wie in Kapitel 2 klar wird. So wird geklärt, inwiefern *Materialgebrauch als Praktik* und Unterricht als „Praktiken-Arrangement-Geflecht“ (Schatzki 2016, S. 86) verstanden werden kann. Vor allem aber geht es um die Konkretisierung der praxistheoretischen Perspektive für die Belange dieser Studie. Konkretisierungen sind im Hinblick auf das Forschungsfeld *Unterricht*, die Fokussierung auf *Lehrpersonen* sowie die Beteiligung von *Lehr-Lern-Materialien* vorzunehmen. In diesem Zusammenhang wird das *Zeigen* (Prange 2012; Tomasello 2013) als konzeptuelle Bezugsgröße herangezogen, die eine zielführende Theoretisierung des lehrperson- und materialgetragenen Tuns ermöglicht. Auch der „Material“-Begriff wird an dieser Stelle sozialtheoretisch geschärft und fortan auf *didaktische Artefakte* bezogen. Nicht zuletzt wird im Anschluss an die Vorstellung von „literalen Praktiken“ (Feilke 2016, Titel) eine orthografiebezogene Anbindung an Praktiken versucht.

Kapitel 3 widmet sich der methodischen und methodologischen Fundierung der Studie. Der *Forschungsprozess* wird hier auf allen Ebenen erläutert: Zunächst wird geklärt, wie sich die

Grounded Theory Methodologie in das *theoretische Fundament* dieser Studie einfügt und welche Besonderheiten aus rechtschreibdidaktischer Perspektive zu bedenken sind. Im Hinblick auf die Datengewinnung werden *Forschungsmethoden* (teilnehmende Beobachtung, Artefakt-sammlung und -analyse, problemzentriertes Interview) und Erhebungssituation charakterisiert. Ein Schwerpunkt ist dabei die Explizierung der Artefaktanalyse. Anschließend geht es um die transparente Darstellung des *Analysevorgehens*. Gerade bei einer rechtschreibdidaktisch noch wenig rezipierten Analysestrategie – und ich wage zu behaupten, dass das für die Grounded Theory Methodologie gilt – ist das ein wichtiger und deshalb ausführlich bedachter Schritt, der die Nachvollziehbarkeit der Forschung erst ermöglicht. Sowohl datennahe als auch theorienahe Analyseaspekte werden an empirischen Beispielen erläutert.

Das 4. Kapitel schließlich stellt die Analyseergebnisse dieser Arbeit vor, die ausgehend von der Kernkategorie organisiert werden. Es handelt sich dabei um die titelgebende *Bedeutung didaktischer Artefakte*, die sich nicht allein in der „großen Rolle“ erschöpft, die Frau Krumbiegel den Materialien des Rechtschreibunterrichts zuspricht; vielmehr ist die Bedeutung der Ausgangspunkt für drei Theoriestränge: den *Prozess der Be-Deutung* durch didaktische Artefakte, den entstehenden *Deutungsraum* sowie die *Aufschichtung von Bedeutung* an didaktischen Artefakten. Mithilfe dieser Theoriebausteine lässt sich schlüssig darstellen, wie didaktische Artefakte am Rechtschreibunterricht beteiligt sind, welcher Rechtschreibunterricht daraus hervorgeht und wie didaktische Artefakte im Kontext der Unterrichtsvorbereitung zu dem werden, was sie sind.

Im 5. und letzten Kapitel werden die verschiedenen Argumentationsfäden dieser Arbeit zusammengeführt und empirische wie konzeptuell-theoretische Perspektiven vereint. Neben der Akzentuierung zentraler *Erkenntnisse* geht es auch um (neue) *Perspektiven*, die aus dieser Arbeit hervorgegangen sind bzw. von ihr gestützt werden.

Um eine möglichst umfassende Orientierung für diesen Forschungsbericht zu bieten und damit dem Anliegen der Vorrede gerecht zu werden, möchte ich abschließend einige Worte zu den Besonderheiten dieser Arbeit vorbringen. Neben dem bereits skizzierten gegenstandsbezogenen Interesse werden mit dieser Arbeit zwei Anliegen verfolgt: Zum einen sollen noch wenig begangene method(olog)ische Wege für das rechtschreibdidaktische Interesse dieser Studie gangbar gemacht werden. Dazu gehört es einerseits, die Grounded Theory Methodologie als fachdidaktische Forschungsstrategie zu erproben; andererseits geht es darum, den deutschdidaktisch zunehmend rezipierten praxistheoretischen Anschluss auch für den Gegenstand dieser Studie fruchtbar zu machen. Insofern bewegt sich die Studie an der Grenze zwischen Rechtschreibdidaktik und qualitativer Unterrichtsforschung. Im engen Zusammenhang damit steht das dritte Anliegen, denn in der Aushandlung der Ansprüche einer didaktischen Wissenschaft möchte sich diese Arbeit zum anderen assoziiert wissen mit den Ansprüchen einer „realistischen Deutschdidaktik“ (Pflugmacher 2017, S. 79): Sie versteht sich in diesem Sinne als Grundlagenforschung zum Rechtschreibunterricht, die rechtschreibdidaktische Reflexion in verschiedene Richtungen ermöglichen will.

Nicht zuletzt ist diese Studie ganz wesentlich von einem iterativ-zyklischen Vorgehen geprägt, das als Resultat die enge Aufeinanderbezogenheit von Theorie und Empirie mit sich bringt. Wenn also die sozialtheoretische Perspektive geschärft wird, geschieht das bereits auf der Basis

erster empirischer Erkenntnisse; wenn Fälle ausgewählt und die Forschungsstrategie angepasst wird, ist ebenfalls das Feld der Ausgangspunkt dafür. Andersherum sind empirische Erkenntnisse erst auf der Basis einer erkenntnistheoretischen Positionierung überhaupt möglich. Dieser Umstand kann in einem linearen Forschungsbericht freilich nicht abgebildet werden, weshalb der Einbezug reflexiver Momente ihn an passender Stelle in Erinnerung ruft.



1 Der Stand der Diskussion: Was wissen wir vom Materialgebrauch im Rechtschreibunterricht?

Dieses erste Kapitel der Arbeit will den aktuellen Stand der Diskussion rund um den Gegenstand dieser Studie aufarbeiten: Es geht um den Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien im Kontext des grundschulischen Rechtschreibunterrichts; insbesondere wird dabei die Beteiligung der Lehrpersonen an diesen Gebrauchssituationen im Fokus stehen. Der so umrissene Forschungsgegenstand befindet sich damit im Überschneidungsbereich von (mindestens) zwei Disziplinen: der *Rechtschreibdidaktik* und der sog. *Bildungsmedienforschung*. Interdisziplinäre Forschung will einerseits die Belange verschiedener Forschungsrichtungen voranbringen, andererseits will sie sich aber auch bestehende Konzepte der unterschiedlichen Disziplinen zu Nutze machen. Mit diesem Vorgehen verbindet sich die Hoffnung auf eine multiperspektivische Sicht auf den Gegenstand, die der Forschung mehr Kontur verleiht und sie befähigt, sich besser an bestehende Diskurse anzuschließen. Diesem Anspruch will dieser Teil der Arbeit nun Genüge tun. Die folgenden drei Kapitel sind dazu folgendermaßen aufgebaut:

Die ersten beiden Kapitel nähern sich dem Gegenstand aus der Perspektive der zuständigen Disziplinen an, das heißt, es wird ein ordnender Zugriff auf die Belange der Rechtschreibdidaktik und der Bildungsmedienforschung vorgenommen. Ausgangspunkt und Anliegen hierfür ist die Frage, vor welchem theoretischen Hintergrund die Überlegungen dieser Studie Form und Gestalt annehmen. Mit anderen Worten geht es zunächst um den Zuschnitt des Forschungsinteresses und dessen Begründung: *Warum*, so lässt sich fragen, *ist eine Erforschung des grundschulischen Rechtschreibunterrichts über den Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien überhaupt sinnvoll und notwendig und wie lässt sie sich in den aktuellen Diskussionsstand einbinden?*

Die rechtschreibdidaktische Diskussion richtet sich dabei schwerpunktmäßig auf konzeptuelle Fragen: Welches rechtschreibdidaktische Konzept das erfolgversprechendste ist, wird ausdauernd und kontrovers diskutiert und muss deshalb auch für die vorliegende Studie ein wichtiger Reflexionshorizont sein. In Kapitel 1.1 werden zu diesem Zweck zentrale Bestimmungslinien rechtschreibdidaktischer Konzepte herausgearbeitet. Auf diese Weise wird die vielfältige Landschaft beschrieben, die schlussendlich auch in Materialien des Rechtschreibunterrichts ihren Niederschlag findet bzw. finden soll. Die Bildungsmedienforschung ist demgegenüber besonders durch ihren Charakter als Querschnittsdisziplin gekennzeichnet. Als lange Zeit ungeliebtes Anhängsel erziehungswissenschaftlicher Forschung erfuhren Studien, die auf die Materialien und Medien des Unterrichts gerichtet waren, vor allem durch andere Forschungsfelder ihre Bestimmung. Entsprechend lässt sich die Bildungsmedienforschung bis heute am besten in Spannungsfeldern bestimmen, die gar nicht erst versuchen, den Kern der Disziplin auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen, sondern vielmehr die differierenden, zuweilen auch gegensätzlichen Perspektiven in ihren Positionen belassen. Kapitel 1.2 wird, diesem Anspruch folgend, zentrale Themen der Bildungsmedienforschung aufarbeiten. Die ersten beiden Kapitel sind als fokussierende Bestandsaufnahme zu begreifen, die das Anliegen dieses Projekts in die jeweiligen Fachdiskurse einbindet.

Im Kapitel 1.3 ändert sich die Perspektive: Hier nun geht es „zur Sache“ und damit um den zentralen Gegenstand dieser Studie. Es werden relevante empirische Studien und theoretische Arbeiten im Hinblick auf ihre Erkenntnisgewinne für den eigenen Gegenstand befragt. Im Zuge dessen werden Bedarfe aufgezeigt, mögliche Anknüpfungspunkte markiert und bestehende Lücken benannt, um die weiteren Erkundungen dieser Arbeit auf ein Fundament bestehender Forschung rückbeziehen zu können.³ Dieser Teil kann also gleichermaßen als Ausgangs- und Zielpunkt dieser Arbeit gelten. Ihren Abschluss findet die Aufarbeitung des Diskussionsstandes im Kapitel 1.3, das in einem diskursiven Kondensat noch einmal Wesentliches zusammenfasst und die Konsequenzen für das eigene Projekt ableitet.

1.1 Bestimmungslinien rechtsschreibdidaktischer Konzepte

Die wichtigste Ansprechpartnerin für die Beantwortung der o. g. Frage nach Sinn und Notwendigkeit ist zunächst die Rechtschreibdidaktik. Sie widmet sich als Teildisziplin der Sprachdidaktik im Kern zwei zentralen Aufgaben, die zuweilen gegeneinander in Position gebracht werden, ihr Potenzial aber erst in der Verschränkung vollkommen entfalten können: einerseits der *Entwicklung von Modellen* für „erfolgreiches Unterrichten“ (Bredel et al. 2006, S. 11), andererseits der *empirischen Beschreibung von Sprachunterricht und sprachlichem Lernen*. Beide Aspekte sind in fester Verbindung zueinander zu sehen, denn „[w]eder können didaktische Modelle auf eine solide empirische Basis verzichten, noch kann sich die Fachdidaktik allein als empirische Sozialwissenschaft verstehen“ (ebd., S. 12). Die Fachdidaktik ist also eine Wissenschaft „zwischen den Stühlen“, die einerseits die Anforderungen ihrer Bezugswissenschaften antizipieren und mitdenken, diese andererseits aber in ihr eigenes Handlungsfeld übersetzen muss, um so den andauernden Professionalisierungsprozess der Disziplin voranzutreiben.

Während also das Kernanliegen dieser Arbeit ein empirischer Blick auf tatsächlich stattfindenden Unterricht ist, soll an dieser Stelle zunächst von der anderen, der konzeptuellen Seite her auf den Rechtschreibunterricht geblickt werden. Die Frage nach dessen optimaler Gestaltung gehört seit jeher zu den zentralen Anliegen der Rechtschreibdidaktik und hat eine Reihe von didaktischen Modellen und konzeptionellen Arbeiten hervorgebracht. Die Orthografiedidaktik ist dabei, möglicherweise aufgrund ihrer noch jungen Geschichte, von Kontroversen auf den unterschiedlichsten Ebenen geprägt. Weder herrscht Einigkeit darüber, wie der zentrale Gegenstand – das Schriftsystem – zu beschreiben ist, noch gibt es einen Konsens über die Fragen der Vermittlung und Aneignung der Schriftsprache. Die Disziplin befindet sich derzeit in einem Prozess der Weiterentwicklung, der von gemeinsamen Suchbewegungen und individuellen Vorstößen geprägt ist. Die sich ergebenden Konzepte sind sehr heterogen und eine Darstellung mittels „prototypischer Vertreter“ verlöre notwendigerweise einen Großteil der bestehenden Eigenheiten aus dem Blick. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb der Versuch unternommen,

³ Dies geschieht allerdings nicht ausschließlich in diesem Teil der Arbeit. Die Aufarbeitung des Forschungsstandes aus praxistheoretischer Perspektive findet schwerpunktmäßig im Kapitel 2 statt.

die *Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts* anhand zentraler Achsen zu bestimmen, die gleich einem Koordinatensystem Orientierung in diesem Feld bieten möchten.

Für den Rechtschreibunterricht existieren eine Vielzahl von Modellvorstellungen, didaktischen Konzepten und Unterrichtsideen, die scheinbar nur schwer unter einen Hut zu bringen sind: Schaut man in gängige Handbücher und Einführungen zum Rechtschreibunterricht, so finden sich hier Darstellungen von einzelnen Konzepten, die zuweilen aufgrund ihrer Relevanz für die Unterrichtspraxis oder die didaktische Diskussion, zuweilen anhand herausgehobener Kriterien nebeneinandergestellt werden. So unterscheidet bspw. Hans-Werner Huneke (2013) den *regel-, strategie- und wortschatzorientierten* Ansatz, das Konzept ‚*Lesen durch Schreiben*‘ und den *Spracherfahrungsansatz*. Christiane Hochstadt et al. (2015) ergänzen die Auflistung noch um *phonographische* und *silbenorientierte* Ansätze. Es finden sich aber auch Unterscheidungen, die globaler ansetzen und die Konzepte mit Blick auf ihre zugrundeliegenden Differenzlinien ordnen. Norbert Kruse und Anke Reichardt (2016b) unterscheiden in dieser Weise eher *fachwissenschaftliche* Ansätze von eher *grundschulpädagogischen* Ansätzen, zudem sehen sie eine Entwicklungslinie in *empirisch basierten* Konzepten und weisen auch auf *metatheoretisch begründete* Konzepte hin. Sarah Jagemann und Swantje Weinhold (2017a) wiederum setzen *Laut- und Normorientierung* sowie *Strukturorientierung* als zentrale Bestimmungslinien gegeneinander ab.

Die knappe Zusammenschau verschiedener Systematiken offenbart einerseits, dass eine stimmige und konsensfähige Beschreibung der konzeptionellen Strömungen kein leichtes Unterfangen ist, und andererseits, dass hierbei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen: Während es sich bspw. beim *Spracherfahrungsansatz* um ein relativ abgeschlossenes Konzept für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht handelt, dessen Axiome in Grundlagenwerken nachzulesen sind (vgl. z. B. Brügelmann und Brinkmann 2016), stehen *wortschatzorientierte Ansätze* eher für ein Sammelsurium unterschiedlichster Interpretationen und Zugänge. Für eine angemessene Systematisierung rechtschreibdidaktischer Konzepte, die Gemeinsames und Verschiedenes herausstellt – und genau das ist erklärtes Ziel dieses Kapitels –, braucht es ein Vorgehen, das die jeweiligen Konzepte in ihren Schwerpunktsetzungen wahrnimmt, sie aber nicht auf diese reduziert. Im Folgenden werden deshalb vier *Dimensionen*, die einen Beitrag zur angemessenen und differenzierten Einordnung bestehender Konzepte leisten sollen, vorgeschlagen und an einschlägigen Beispielen konkretisiert. Unterschieden werden:

- Annahmen bezüglich *Funktion und Struktur des Schriftsystems*. Die grundlegend an Jagemann/Weinhold (2017) orientierte Differenzlinie stellt orthografische und graphematische Zugänge einander gegenüber.
- Annahmen hinsichtlich der *Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Die hier angeführten Vorstellungen brechen sich sämtlich im Verhältnis von Schrift zu Lautsprache einerseits (eignet sich das Gesprochene oder Schrift besser als Ausgangspunkt schriftsprachlichen Lernens?) und in Annahmen bezüglich der Erwerbslogik andererseits (besteht der Erwerbsprozess aus zwei aufeinanderfolgenden Phasen oder

handelt es sich um einen integrierten Schriftsprach- und Orthografieerwerb?). Hieraus lässt sich in einem zweiten Schritt die Unterscheidung von regel-, strategie-, muster- und merkorientierten Konzeptionen herleiten.

- Ableitungen für die *Einbettung schriftsprachlichen Lernens*. Während einige Konzepte das orthografische Lernen sämtlicher Kontexte entheben, plädieren andere dafür, es unter einer thematischen Klammer oder im engen Zusammenhang mit Sprachhandeln einzubinden.
- Ableitungen zum verwendeten *Sprachmaterial*. Jedes Konzept schriftsprachlichen Lernens bezieht sich notwendigerweise auf ein bestimmtes Sprachmaterial, das sich hinsichtlich der Kriterien seiner Zusammenstellung sowie der Funktion, in der es genutzt wird, betrachten lässt.

Die beiden erstgenannten Dimensionen greifen gewissermaßen die didaktische Tiefenstruktur der Konzepte auf; hier werden explizite Entscheidungen getroffen, die sich dann in einer bestimmten Perspektive auf das Schriftsystem oder aber einer bestimmten Sicht auf die Lernenden zeigen. Die beiden letztgenannten Dimensionen sind hingegen Folgerungen auf der Oberflächenstruktur, die sich aus den Annahmen hinsichtlich Schriftsystem und Erwerbsprozess ableiten lassen. Gerade die Bestimmungen auf der Oberflächenstruktur scheinen eine hilfreiche Konkretisierung zu sein für den Blick auf tatsächlichen Unterricht, wie er in dieser Studie angestrebt wird.

1.1.1 Annahmen hinsichtlich Funktion und Struktur des Schriftsystems

Jedliches Konzept und auch jedes Material eröffnet eine ganz bestimmte Sicht auf den Gegenstand Schriftsprache, die zugleich Lernwege vorzeichnet und bestimmte Einsichten anbahnt. Um diese Perspektive zu eröffnen, werden zunächst orthografiethoretische Grundannahmen vorgestellt, denn die Rechtschreibdidaktik bezieht sich in ihrem Bemühen, fundierte Konzepte und Modelle anzubieten, auf linguistische Theorien. Dass die Beschreibung des Gegenstandes auf einem schwer durchschaubaren Feld linguistischer Theorien ausgetragen wird, spricht in erster Linie für seine Komplexität. Die nachfolgend vorgestellten Modellierungen basieren zum Teil auf einander widersprechenden Annahmen, sind *in sich* jedoch allesamt schlüssig. In Anlehnung an den Vorschlag von Jagemann und Weinhold (2017, S. 218 – 220) wird eine zentrale Differenzlinie im Hinblick auf die angenommene Funktion und Struktur der Schrift gezogen: Dazu wird unterschieden zwischen Theorien, die eher die Aufzeichnungsfunktion von Schrift ins Zentrum stellen und sich deshalb vor allem am Schreiben orientieren, und Konzepten, die die Erfassungsfunktion zentral setzen und sich entsprechend am Lesen orientieren. Während Erstere sich in einem segmentbasierten Zugriff auf Schriftsprache niederschlagen, der elemen-

tare Zusammenhänge auf phonographischer Ebene annimmt, eint die zuletzt genannten Theorien ein suprasegmentaler Zugriff auf Schrift, der weitere Einheiten, insbesondere die Silbe, als maßgeblich einschätzt.⁴

Orthografiethorien, die die deutsche Schrift im Wesentlichen als *Alphabetschrift* ansehen, sind in erster Linie durch ihren engen Bezug zur Lautsprache charakterisiert und können einer segmentbasierten Perspektive zugeordnet werden. Diese Beziehung sehen sie als mehr oder minder stark durch andere Einflüsse auf das Schriftsystem überformt. Die phonographischen Beziehungen sind deshalb die zentrale Ebene des Schriftsystems. Die aktuellen amtlichen Regeln der deutschen Rechtschreibung (2018), basierend u. a. auf den Arbeiten Gerhard Augsts, folgen der Annahme einer relativ engen Beziehung von Schrift und Gesprochenem, wobei die sprachliche Bezugseinheit die Explizitlautung ist. Dabei wird keinesfalls davon ausgegangen, dass die deutsche Schrift eine reine Lautschrift wäre. Rechtschreibung habe vielmehr die Aufgabe, auf der Basis eines abstrakten Lautschemas (realisiert durch die Phoneme) zu einem abstrakten Schreibschema (realisiert durch Grapheme) zu gelangen (vgl. Augst und Dehn 2013, S. 33). Das heißt, von der eigenen, durch Umgangssprache oder Dialekt geprägten Sprechweise muss abstrahiert werden auf die sog. Schriftlautung (vgl. ebd., S. 89). In diesem Verständnis nun bildet das Lautprinzip die Basis der Rechtschreibung, die im Dienste der Aufzeichnungsfunktion steht (vgl. ebd., S. 32, 41). Nicht nur die grundständigen Zusammenhänge zwischen Phonem und Graphem werden auf der Lautebene betrachtet, auch die Verdoppelung von Konsonantengraphemen wird bspw. durch die hörbare Länge des vorangehenden Vokals bestimmt (sog. Quantitätsansatz). Schrift ist in dieser Deutung ein „Mittelding“ aus Lautschrift und Begriffsschrift (vgl. ebd. 2013, S. 32), denn die schriftsprachlichen Markierungen, die das phonographische Prinzip ergänzen, werden in zwei weiteren Prinzipien der Orthografie gefasst: dem Stammpinzip und dem grammatischen Pinzip auf wortübergreifender Ebene. Beides ist allerdings als von den phonographischen Regelmäßigkeiten abweichende Regel zu verstehen (vgl. S. 82).

Ein anderer segmentbasierter Zugriff unterscheidet sog. *Basisgrapheme* und *Orthographeme* und bindet auf diese Weise das Gros der schriftsystematischen Markierungen an Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Die Grapheme müssen hier jeweils die direkte Entsprechung zu den zuordenbaren Phonemen bilden, denn „[e]ntscheidend ist, dass die Zahl der Phoneme in einem

⁴ Vorangestellt sei eine Klärung der Begriffe Orthografie und Graphematik. Neben den verschiedenen (Ortho-)Grafie-theorien, die auf die deskriptive Erfassung des Schriftsystems gerichtet sind und unter der Bezeichnung Graphematik nummehr einen eigenen disziplinären Zweig der Sprachwissenschaft besetzen, ist die Orthografie als ein zweiter Begriff zu bedenken. Die amtlichen Regeln bieten eine präskriptive und verbindliche Interpretation der Rechtschreibkonventionen. Das heißt also, dass neben der Schreibung (Grafie) auch von einer Recht-Schreibung (Ortho-Grafie) zu sprechen ist (vgl. Ossner 2010, S. 20; Maas 2013, S. 11). Während also Graphematik nicht dem Anspruch folgen muss, normative Setzungen vorzunehmen, verfolgen die amtlichen Regeln als Repräsentanten der Norm den Auftrag, Eindeutigkeit zu schaffen. Sowohl die fachdidaktische Disziplin als auch Schule, Unterricht und Materialien pendeln nun zwischen den Ansprüchen von „System, Norm und Gebrauch“ (Mesch und Noack 2016, Titel), gilt es doch, im unterrichtlichen Kontext normgerechtes Schreiben zu vermitteln, idealerweise verbunden mit einsichtsvollem Lernen.

Wort mit der Zahl der Grapheme übereinstimmt“ (Thomé et al. 2011, S. 51). Thomé et al. betonen deshalb, dass als Bezugseinheit in der Schriftsprache allein Grapheme taugen können, die aus einem bis drei Buchstaben bestehen – eine Beziehung zwischen Laut und *Buchstabe* anzunehmen sei deshalb sogar schädlich (vgl. ebd.) Die Basis für diese Annahme bildet eine Auszählung von 10.000 Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die Belege für 89 Grapheme ergaben. Neben Basisgraphemen wie <e>, <n>, <sch> zählen dazu auch Orthographeme wie <ieh>, <ff>, <dt> usw. Dem Phonem /a:/ werden dementsprechend die Grapheme <a>, <ah> und <aa> zugeordnet (vgl. ebd., S. 55).⁵

Im Kontext suprasegmentaler Erklärungen der phonographischen Beziehungen treten neben den Graphemen oder gar an deren Stelle andere schriftsprachliche Segmente in den Vordergrund. In dieser Perspektive werden die Beziehungen zwischen Schreibungen und Lautungen „als funktionale Markierungen für den Leser definiert“ (Jagemann und Weinhold 2017a, S. 219). Eine herausgehobene Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Einheit der Silbe, deren Bedeutung für den Schriftsprach- und Orthografieerwerb in den vergangenen Jahrzehnten bereits lebhaft diskutiert wurde (vgl. Berkemeier 2007); drei unterschiedliche Positionen, die dieses Feld aufmachen, werden nachfolgend erläutert.

Einige Theorien weisen den schriftstrukturellen Bedingungen, die weiter oben als Überformungen der phonographischen Korrespondenzen bezeichnet wurden, einen anderen, gewichtigeren Platz zu. So findet sich die Annahme, dass es sich bei dem deutschen Schriftsystem um ein *Mischsystem* handelt, denn: „Auf der Basis des Alphabets weist es eine ausgeprägte silbenschriftliche und logografische Komponente auf“ (Eisenberg 2016, S. 63). Neben dem phonographischen Prinzip, dem durchaus zugesprochen werden kann, bereits für viele Schreibungen zum orthografisch richtigen Ergebnis zu führen, sind es vor allem silbenstrukturelle Einflüsse, die die Gespanntheit der Vokale regeln und sich entsprechend in Längen- und Kürzemarkierungen ausdrücken. Zudem wird morphologischen Einflüssen eine große Relevanz zugesprochen, da über das Morphemkonstanzprinzip die Beibehaltung einer Schreibung an verwandte Formen „vererbt“ wird. Gerade diese (ortho)grafietheoretische Modellierung hat ein breites Echo in der Fachdiskussion erfahren (vgl. z. B. Huneke 2013, S. 312; Hochstadt et al. 2015, S. 47 f.; Budde et al. 2012, S. 117) und findet auch verschiedentlich Eingang in aktuelle didaktische Modellierungen (s. u.).

Ein weiterer schrifttheoretischer Zugang fokussiert sich demgegenüber auf die grammatischen Funktionen der Schrift statt auf ihren Lautbezug. Im Gegenteil deuten Vertreter dieser Perspektive den Lautbezug gar als unhinterfragte Verirrung, die über Generationen weitergegeben werde (vgl. Maas 1992, S. 222). Anders als bei der Annahme eines Mischsystems wird hier davon ausgegangen, dass es sich bei der deutschen Schrift im Kern um eine (mit Buchstaben geschriebene) *Silbenschrift* handelt (vgl. Maas 1992, S. 222 f.). Die theoretischen Überlegungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei der phonologischen Silbe als Einheit der gesprochenen Sprache. Diese, so Maas, sei die kleinste Gliederungseinheit der prosodischen Struktur (Maas

⁵ Wie Jagemann und Weinhold kritisch anmerken, handelt es sich hierbei allerdings um einen Zirkelschluss, da „für jede mögliche Kombination aus graphischen Zeichen, die segmentbasiert als mögliche Repräsentanten für ein Phonem stehen können, ein Graphemstatus angenommen wird“ (Jagemann und Weinhold 2017a, S. 219).

2006, S. 68). Diese (ortho)grafietheoretischen Positionen stimmen folglich darin überein, dass der trochäische Zweisilber Dreh- und Angelpunkt der Betrachtung sein muss, orthografische Markierungen werden in der zuletzt genannten Perspektive hingegen als Resultat von sog. Anschlusskorrelationen erklärt (Maas 2006, S. 172, 183 f.).

Eine nochmals andere suprasegmentale Deutung der Verhältnisse von gesprochener und geschriebener Sprache bestimmt sich dadurch, dass *phonographische Informationen silbenbezogen gedeutet* werden müssen (und nicht etwa wortbezogen). Hier wird der Aufbau der deutschen (Ortho-)Grafie zwar als Pyramide mit einer breiten alphabetischen Basis gefasst (vgl. Ossner 2010, S. 62 f.), es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Silbe eine Schlüsselstelle in diesem Gefüge innehat. Grundlegend sind die Vorstellung einer sog. optimalen Tonsilbe (in anderer Terminologie: betonte Silbe), die aus einem konsonantischen Anfangsrand, einem vokalischen Silbenkern und einem konsonantischen Endrand besteht (KVK), sowie das Konzept der maximalen Silbe, das besagt, dass „Phoneme in der Silbe Informationen tragen können, die an der Oberfläche nicht sichtbar sind“ (Ossner 2010, S. 72). In der Zusammenschau dieser beiden Prinzipien kann auch das, was vormals als Markierungen der Schrift bezeichnet wurde (Silbengelenkschreibung, Umlautschreibung, Beibehaltung der Langformschreibung bei Auslautverhärtung usw.), von der phonologischen Silbe hergeleitet werden. Unterschieden werden dabei phonographische Schreibungen *im engeren Sinne*, die sich auf Schreibungen beziehen, die ohne zusätzliche Informationen aus der optimalen bzw. maximalen Silbe auskommen, z. B. <schule>, und phonographische Schreibungen *im weiteren Sinne*, die lediglich mithilfe der Informationen aus optimaler und/oder maximaler Schreibsilbe gewonnen werden können, z. B. <ratte> oder <mäuse> (vgl. Ossner 2010, S. 79).

Der Diskurs innerhalb der graphematischen Konzepte weist Übereinstimmungen auf, ist aber auch wesentlich von verschiedenen Kontroversen geprägt. Zwar besteht der Konsens, dass der Silbe eine besondere Rolle unter den Einheiten der Schriftsprache zugesprochen werden muss, wie die Silbe aber sprachwissenschaftlich zu fassen ist, wird unterschiedlich beantwortet. So beziehen sich Hinney (1997), Bredel et al. (2017a), Müller (2010) und andere auf die graphematische Silbe, wie sie Peter Eisenberg modelliert. Hingegen meinen Ossner und in Bezug auf Maas auch Röber (2009b) und Krauß (2014), dass die Annahme einer autonomen Schreibsilbe nicht notwendig sei und der Bezugspunkt vielmehr die phonologische Silbe sein müsse (vgl. Berkemeier 2007, S. 84). Eine andere Frage, die in schriftbasierten Konzepten kontrovers diskutiert wird, richtet sich auf die Elemente, die „unterhalb“ der Silbe liegen: die Phoneme und Grapheme. Welche Rolle kann ihnen im schriftsprachlichen Lernprozess zugewiesen werden? Eine zentrale Annahme ist hier, dass Phoneme ihre eigentliche Klanggestalt erst in ihrer jeweiligen Umgebung erhalten: Das <A/a> in <Affe> klingt anders als in <Bank> und wieder anders in <Banane>. Verbreitet ist deshalb die Annahme, dass Phoneme und Grapheme überhaupt nur in ihrer lautlichen Umgebung innerhalb der Silbe thematisiert werden dürften (vgl. z. B. Röber 2009b; Bredel et al. 2017a).

Dass die Silbe als Einheit der Schriftsprache in der gegenwärtigen Diskussion eine besondere Rolle einnimmt, nachdem über einen langen Zeitraum hinweg entweder das Einzelsegment Phonem bzw. Graphem oder aber die morphematische Einheit Wort im Fokus gestanden hat,

lässt sich an der großen Zahl von Veröffentlichungen seit den 1990er-Jahren und auch an Lehrwerken für den Unterricht ablesen, die seit Anfang der 2000er-Jahre zunehmend auch die „Silbe im Gepäck“ (,Karibu‘-Fibel, Kirsch et al. 2017) haben.⁶ Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass nach wie vor Wissenschaftler wie Gerhard Augst und Günther Thomé bezweifeln, dass ein „silbentheoretischer Zugang überhaupt für den Schrifterwerbsprozess erforderlich“ (Berkemeier 2007, S. 82) und sinnvoll ist, und deshalb nicht von einem generellen Paradigmenwechsel in der Rechtschreibdidaktik gesprochen werden kann – auch wenn einige Publikationen diesen Eindruck vermitteln (vgl. z. B. Bredel et al. 2017a).⁷ So plädiert Jakob Osser für einen sensibleren Blick auf die bestehenden Gegenstandsmodellierungen, der dem Verbleib in einzelnen „Denkkollektiven“ entgegentritt (vgl. Ossner 2017, S. 145 f.).

Derzeit bestehen also verschiedene Annahmen hinsichtlich der Gestalt und Herleitung des Gegenstandes Schriftsprache, die sämtlich in sich stimmig sind. Dass sich auf dieser Ebene in naher Zukunft ein Konsens ergeben wird, ist entsprechend unwahrscheinlich und auch nicht unbedingt notwendig – schließlich können verschiedene angemessene Beschreibungen des Schriftsystems nebeneinander existieren. Die bis vor einiger Zeit geläufige Gegenüberstellung einer reinen Abbildtheorie und der sog. Systemtheorie indes führt in der aktuellen didaktischen Diskussion kaum mehr weiter, denn die erstgenannte Auffassung, die Schrift als direktes Abbild gesprochener Sprache und somit nachrangiges System ohne eigene Funktion interpretiert, kann für jede der skizzierten Positionen als historisch überholt gelten (vgl. bereits Hanke 2006, S. 787). Keine der orthografiethoretischen Positionen geht heute davon aus, dass die deutsche Schrift eine „verunglückte Lautschrift“ (Augst und Dehn 2013, S. 7) oder allein die „Verkleidung“ von Sprache wäre. Und auch wenn derzeit keinesfalls Einigkeit hinsichtlich der angemessenen Beschreibung des Schriftsystems besteht, so sind sich doch alle am Diskurs Beteiligten darin einig, dass Schrift zu weiten Teilen einer (wie auch immer gearteten) nachvollziehbaren Systematik folgt, die mehr oder weniger starke Zusammenhänge mit der gesprochenen Sprache aufweist.

1.1.2 Annahmen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen

Nachfolgend wird die Perspektive ein Stück weiter auf die konkrete Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse gerichtet, das heißt, es geht nun darum, wie sich die Annahmen bezüglich des Schriftsystems in didaktischen Konzepten niederschlagen. Dazu wird ein analytischer Dreischritt vorgenommen: Zunächst werden graphematische von phonographisch-orthografischen Konzepten unterschieden. Zur Veranschaulichung dieser Ausführungen werden an dieser Stelle auch Spuren aufgezeigt, die sich in aktuellen Materialien zeigen. Im Anschluss daran werden

6 Dass dieser „Trend“ in aktuellen Unterrichtsmaterialien einer kritischen Prüfung bedarf, wird weiter unten thematisiert.

7 Auch Albert Bremerich-Vos moniert in seiner Rezension: „Ab und an erwecken die Autorinnen den Eindruck, man habe es hier nicht mit einer (perspektivischen) *Darstellung* der Schrift zu tun, sondern mit ihr selbst, dem Gegenstand „an sich““ (Bremerich-Vos 2012, S. 184, Herv. i. O.).

die konzeptinhärenten entwicklungspsychologischen Vorstellungen vom orthografischen Lernen noch einmal explizit gemacht und in Form eines zweistufigen und eines einstufigen Erwerbsmodells erläutert. Auf dieser Basis werden schließlich konkrete Vorgehensweisen als Regel-, Strategie-, Muster- und Merkorientierung benannt und erläutert.

1.1.2.1 Phonographisch und graphematisch orientierte Konzepte

Im Anschluss an die Erläuterung unterschiedlicher Positionen hinsichtlich der Art und Funktion des Schriftsystems geht es nachfolgend darum, die Ableitungen auf konzeptioneller Ebene zu betrachten: Was also markiert den *Ausgangspunkt* des rechtschreiblichen Lernens? Wird vom Sprechen ausgegangen oder führt der Lernweg zuerst über die Schrift selbst? Je nachdem handelt es sich um eher *phonographisch* oder eher *graphematisch* orientierte Ansätze (vgl. Hanke 2006, S. 392; vgl. Jagemann und Weinhold 2017a).

Phonographisch orientierte Konzepte sind im Kontext der Schule und gerade im Hinblick auf Unterrichtsmaterialien häufig anzutreffen, was nicht zuletzt daran liegt, dass sich die Bildungsstandards und in der Folge auch viele Lehr- und Bildungspläne an den amtlichen Regelungen orientieren. Diese argumentieren entsprechend:

Jedem Laut entspricht ein Buchstabe oder eine Buchstabenverbindung [...]. Die Zuordnung von Lauten und Buchstaben orientiert sich an der deutschen Standardaussprache (Rat für deutsche Rechtschreibung 2018, S. 7).

Das bedeutet für den Orthografieerwerb: „Wer schreiben lernt, muss daher manchmal mit der Schreibung auch die Standardaussprache erlernen“ (ebd.). Phonographischen Konzepten liegt der Gedanke zugrunde, dass der Zusammenhang zwischen Lauten und Schriftzeichen das „Basale“ darstellt und eine Lernprogression entsprechend hier ansetzen muss. Die erste didaktische Konsequenz dieser Grundannahme kann mit Günther Renk und Hermann Brezing so lauten: „Richtig schreiben setzt richtiges Sprechen voraus“ (Renk und Brezing 2015, S. 81). Folglich setzt man auf das genaue Hinhören und das besonders deutliche Sprechen; Konzeptionen wie die ‚Freiburger Rechtschreibschule‘ (kurz: FRESCH; vgl. Renk und Brezing 2015) versuchen in diesem Zusammenhang, das Hörbarmachen z. B. durch silbisches Sprechen zu unterstützen.

Auch die ‚Rechtschreibwerkstatt‘ von Norbert Sommer-Stumpfenhorst ist in diesem Sinne ein prototypischer Vertreter der phonographisch-orthografischen Ansätze. Ein Blick auf das „Haus der Rechtschreibwerkstatt“ (siehe Abbildung 1) zeigt die Verortung der lautlich orientierten Herangehensweise im Fundament und Erdgeschoss: „Für alle Kinder gilt, dass zuerst die Lautebene abgeschlossen sein muss, bevor in anderen Bereichen [...] gelernt werden kann“ (Sommer-Stumpfenhorst 2015, S. 110).

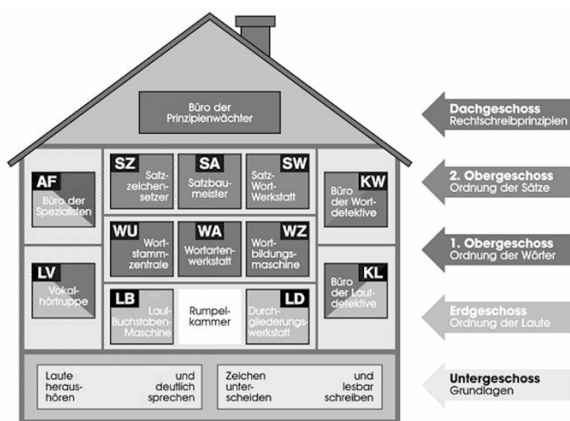


Abbildung 1: Haus der Rechtschreibwerkstatt (Sommer-Stumpenhorst 2015, S. 109)

Lernende sind im Rahmen dieses Konzepts vor allem auf ihre sprachanalytischen Fähigkeiten und ihr „Rechtschreibgespür“ angewiesen, das, wie Sommer-Stumpenhorst klarstellt, dem Rechtschreibwissen vorangeht (2015, S. 115), denn aus dem „Sprachgespür“ entwickelt sich das „Rechtschreibgespür“ (vgl. 2006, S. 19). Einer der Leitsätze der Rechtschreibwerkstatt macht die hohe und gewissermaßen zirkuläre Anforderung deutlich, der Kinder schon im „Erdgeschoss“ ihrer Rechtschreibentwicklung gerecht werden müssen: „Schreib, wie du sprichst – aber sprich deutlich (und hochdeutsch)“ (ebd. 2015, S. 113).

Lindauer und Schmellentin, die ebenfalls phonographisch argumentieren, folgen der Auffassung, dass der Bestand an lautgetreuen Wörtern (sog. Nachsprechwörter) je nach Dialektregion und Muttersprache variiere (vgl. Lindauer und Schmellentin 2008, S. 13). Im Umkehrschluss bedeutet das: Alle Wörter, die nicht lautgetreu gesprochen werden, bleiben dem lautbasierten Zugriff verschlossen. Die zweite didaktische Konsequenz bezieht sich deshalb auf die Frage, wie die Abweichungen von der lautorientierten Verschriftung „bearbeitet“ werden können. In konsequenter Interpretation des sprachinterpretierenden Schriftideals werden rechtschreiblich markierte Schreibungen gewissermaßen an das Ende des Lernprozesses in eine separate orthografische Phase ausgelagert. Erst das, was nicht „hörbar“ ist, muss also mithilfe von Strategien und Regeln erarbeitet oder eingepreßt werden (s. u.).

Vertreter/-innen einer *graphematischen Perspektive* halten genau hier dagegen. In den vergangenen zwanzig Jahren wurde in sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Arbeiten einer graphematisch orientierten Tradition wiederholt darauf verwiesen, dass ein deutliches, langsames oder silbisches Mitsprechen, wie es häufig gefordert wird, Kinder auf die falsche Spur führe (vgl. z. B. Röber 2009b, 2015; Mesch 2016a; Bredel et al. 2017a). Eine schriftnahe Aussprache (die sog. Explizitlautung) sei höchstens für Schriftkundige ein möglicher Zugang, der

allerdings mit einer z. T. recht großen Distanz zur üblicherweise gesprochenen Sprache einhergehe. Gabriele Hinney stellt klar, dass deshalb gut gemeinte Hinweise wie „Schreib einfach so, wie du sprichst“ zwar pädagogisch nachvollziehbar sind, jedoch nur aus der Perspektive eines Schriftkundigen Sinn machen. Schriftlernenden hingegen nütze dieser Hinweis wenig, „denn das Wissen um die Segmentierung der Laute und deren Klassifikation als Phoneme kann bei ihm nicht vorausgesetzt werden“ (Hinney 2010, S. 58).

Röber spricht folglich davon, dass schriftkundige Erwachsene oftmals durch eine „Schriftbrille“ auf Sprache schauen und meinen, so zu sprechen, wie geschrieben wird (vgl. Röber 2010, Titel). Dies wird nachvollziehbar, wenn dem silbentrennenden <h> eine lautliche Funktion zugeschrieben wird oder Lernende im Wort <Kinder> ein [e] heraushören sollen. Diese „Pilotsprache“ oder „Rechtschreibsprache“ (z. B. Augst und Dehn 2013, S. 89) wird in didaktischen Konzepten und Materialien für den Unterricht zuweilen als förderlicher, gar notwendiger Schritt im Lernprozess betrachtet. Dabei wird allerdings außer Acht gelassen, dass Schriftlernende eben gerade noch nicht über Schriftwissen verfügen. Die häufige Forderung „Schreibe, wie du sprichst“ führt auch mit dem zusätzlichen Hinweis, deutlich und hochdeutsch zu sprechen (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 2015, S. 113), nicht zum Ziel. Treffender, aber zugleich in sich widersprüchlich ist also der Hinweis „Schreibe, wie du sprichst, wie du schreibst“ (vgl. z. B. Augst und Dehn 2013, S. 82). Besonders relevant ist diese fundamentale Kritik an phonographischen Konzepten dort, wo Lerner/-innen keinen Zugang zur Explizitlautung haben – zu denken ist bspw. an Dialekt Sprecher/-innen oder Schüler/-innen, die das Deutsche als Zweitsprache lernen. Die gesprochene Sprache, so die Kritiker/-innen der lautbasierten Zugänge, sei keine verlässliche Basis für das schriftsprachliche Lernen.

Aus der eben umrissenen Kritik an lautlich basierten Zugängen zum Schriftsprach- und Orthografieerwerb sind nun verschiedene graphematische Konzepte entstanden, die an einer der Auffassung nach verlässlicheren Partnerin für das orthografische Lernen ansetzen: an der Schrift selbst und ihren Strukturen. Schrift vermag in der Sicht der Vertreter/-innen dieser Ansätze weit mehr zu leisten, als Hinweise auf lautliche Informationen zu geben – sie kodiert „phonologische, prosodische, morphologische und syntaktische Eigenschaften von Wörtern und Syntagmen“ (Bredel et al. 2010, S. 4). Schrift repräsentiert, so wird es von Bredel et al. an anderer Stelle auf den Punkt gebracht, Grammatik und nicht (nur) Lautung (vgl. Bredel et al. 2017a, S. 22). Die Informationen, die in der Schriftsprache kodiert sind, können indes als Komfortleistungen für den Leser interpretiert werden, die eine zügige und möglichst zweifelsfreie Sinnentnahme bezwecken. Gabriele Hinney schlussfolgert daraus: „In der Orientierung an den Bedürfnissen des Lesers liegt somit der Schlüssel zum Verständnis der Rechtschreibung“ (Hinney 2010, S. 66; ähnlich auch bei Ossner 2010, S. 64). Eine gemeinsame Annahme der graphematisch orientierten Konzepte besteht folglich darin, die Markierungen der Schriftsprache als Leesehilfe und in diesem Sinne funktional zu deuten.

Eine weitere Grundposition, die alle Vertreterinnen und Vertreter der graphematisch orientierten Konzepte teilen, wurde weiter oben schon berührt: Die orthografischen Markierungen sind zu weiten Teilen systematisch herleitbar. Einem großen orthografischen Kernbereich steht ein überschaubarer Peripheriebereich gegenüber. Peter Eisenbergs vielzitiertes Ausspruch bringt auf den Punkt, was das bedeutet: „Der Schreiber kann die Orthografie seiner Sprache nicht nur