

Lesen- und Schreibenlernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können

Melanie Bangel & Iris Rautenberg (Hg.)

Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht





Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Herausgegeben von Anja Binanzer, Miriam Langlotz
und Verena Wecker

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Doreen Bryant (Tübingen)

Nicole Marx (Köln)

Anja Müller (Mainz)

Iris Rautenberg (Ludwigsburg)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Michael Rödel (München)

Björn Rothstein (Bochum)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Constanze Weth (Luxemburg)

Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Herausgegeben von Anja Binanzer, Miriam Langlotz
und Verena Wecker

Band 37

Lesen- und Schreibenlernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können

Herausgegeben von
Melanie Bangel & Iris Rautenberg



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-2233-2

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2023.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Melanie Bangel/Iris Rautenberg

Das Verhältnis zwischen Wissen und Können beim Lesen- und Schreibenlernen 1

Hrvoje Hlebec

Zum Musterbegriff in der Orthographiedidaktik..... 11

Elvira Topalović/Laura Drepper/Kira Härtel

Lerngegenstand „Doppelkonsonanz“ in der Grundschule:
Explizites und implizites Lernen im Längsschnitt 27

*Linda Brucher/Sonja Ugen/Claire Müller/Matthias Cuntz/
Constanze Weth*

Einfluss des Faktors Wortfrequenz auf die satzinterne
Großschreibung bei Fünftklässler:innen 61

Lisa Schüler

Interpunktion im Medienvergleich:
Untersuchungen zu handschriftlichen, tastaturgeschriebenen und
am Computer diktierten Texten..... 81

Ursula Bredel

Zugänge zur Schrift bei gering literalisierten Erwachsenen 115

Sandra Reitbrecht

Modellieren als Lehrhandlung für die Strategievermittlung – ein
Rahmenmodell..... 141

Afra Sturm/Nadja Lindauer/Tim Sommer

Initiierte Schreibprozesse im Unterricht und deren
instruktionale Qualität 163

Das Verhältnis zwischen Wissen und Können beim Lesen- und Schreibenlernen

Melanie Bangel und Iris Rautenberg

Das Verhältnis von Wissen und Können beschäftigt nicht nur die Sprachdidaktik seit geraumer Zeit. Unbestritten ist, dass sich ein Wissen, das wir uns bewusst machen, von einem „Wissen“ unterscheiden lässt, das wir uns nicht vergegenwärtigen können (vgl. Neuweg 2020: 48), und dass sich menschliches Können – somit auch (schrift-)sprachliches Können – nicht ausschließlich als bewusste Anwendung von Wissen auffassen lässt (vgl. Bredel 2014: 105).

Im Hinblick auf das schriftsprachliche Handeln lässt sich dies beispielsweise beobachten, wenn kompetente Schreiber*innen über weite Strecken hinweg zuverlässig und korrekt nominale Kerne durch Majuskeln auszeichnen (vgl. Funke 2005), Teilsätze in Texten durch Kommas abgrenzen oder auch Texte einer bestimmten Textsorte produzieren, ohne dass während des Schreibprozesses eine Bewusstmachung von orthographischen Regeln oder Textmustern erfolgt (vgl. Afflerbach 1997). Auch können kompetente Schreiber*innen ihre Schreibentscheidungen nicht unbedingt mit sachangemessenem (schrift)sprachlichem Wissen untermauern (vgl. Weingarten 2001). Diese Befunde werfen für die Lese- und (Recht-)Schreibdidaktik drängende Fragen auf: Nach wie vor ist der Unterricht von (expliziter) Wissensvermittlung geprägt, obwohl noch nicht abschließend geklärt ist, welchen Einfluss der gezielte Ausbau (schrift-)sprachlichen Wissens auf die Entwicklung (schrift-)sprachlichen Könnens hat (vgl. Wecker & Binanzer 2022; zum Begriffsfeld *Sprachreflexion* ausführlich Gornik 2022). Wenig ist darüber bekannt, wie groß der Anteil unbewusster Informationsverarbeitung beim sprachlichen Lernen ist (vgl. Neuweg 2020: 49). In der Didaktik werden, so scheint es, die Anteile unbewusster Lernprozesse bisher eher unterschätzt, während die Bedeutung bewusster Lehr-Lern-Prozesse möglicherweise überschätzt wird (vgl. Neuweg 2020: 49; zur Fremdsprachendidaktik vgl. Gnutzmann 2003: 338).

Auch die Ergebnisse empirischer Studien zum Einfluss impliziten und expliziten Lernens sind uneinheitlich. Während Neuweg (2020) die empirischen Befunde der tacit-knowing-Forschung zusammenfasst und resümiert, dass explizites Wissen keine hinreichende Bedingung für hohe Performanzwerte sei und dass eine explizite verbale Instruktion nicht notwendigerweise zur Verbesserung der Performanz führe, insbesondere dann nicht, wenn die gestellten Aufgaben komplex seien und ihre Strukturen wenig salient, sind Berry und Broadbent (1988) überzeugt, dass es viele Situationen gibt „in denen erfolgreiche Performanz primär auf explizitem Wissen beruht“ (Berry & Broadbent 1988: 251, zit. nach Neuweg 2020: 42). Auch DeKeyser (2003) sieht für das Lernen einer Zweit- und Fremdsprache sowie von Kunstgrammatiken eindeutige Vorteile in expliziten Lernbedingungen und resümiert: “The evidence from laboratory experiments, then, is overwhelmingly in favor of explicit learning” (DeKeyser 2003: 324). Es stellt sich somit die Frage, welche Rolle (schrift-)sprachliches Wissen für das schriftsprachliche Lernen spielt (vgl. Funke 2022; Wecker & Binanzer 2022) und wie

bewusste mit unbewussten Formen der Informationsverarbeitung interagieren (vgl. Neuweg 2020: 51).

Als überholt gilt im wissenschaftlichen Diskurs die Vorstellung, dass intelligentes Handeln aus der Anwendung von Regeln resultiert. Ryle bezeichnete diese Annahme bereits 1949 als „intellektualistische Legende“ und konstatiert, dass eine „erfolgreiche Praxis“ („knowing how“) „ihrer eigenen Theorie“ („knowing that“) vorausgehe (Ryle [1949] 1997: 33, zit. nach Bredel 2014: 97). Das „knowing that“ stelle eine „nachträgliche Beschreibung der Handlungspraxis“ (Bredel 2014: 98) dar, keine „dem Handeln vorgängige Aktivierung des Bewusstseins, das dann zum Handeln führt“ (ebd.). Funke schlussfolgert aus den in empirischen Studien zum Grammatikunterricht beobachteten Dissoziationen zwischen sprachlicher Kompetenz und Performanz, „dass das Regelwissen, welches Schülerinnen und Schüler formulieren, wenn sie explizit befragt werden, nicht mit dem Wissen gleichgesetzt werden sollte, das sie tatsächlich nutzen, wenn sie schreiben“ (Funke 2022: 443). In Bezug auf schriftsprachliche Erwerbsprozesse lassen empirische Studien allerdings darauf schließen, dass die bewusste Auseinandersetzung mit (schrift-)sprachlichen Strukturen Schüler*innen mit ungünstigen sprachlichen Voraussetzungen beim Ausbau ihres schriftsprachlichen Könnens unterstützen kann (vgl. Myhill 2016, Schaller 2018). Damit wird dem (expliziten) Wissen eine Art „Steigbügelfunktion“ (Feilke 1993) zugeschrieben, indem es „sprachschwachen Kindern helfen [kann], angemessene Sätze und Texte zu produzieren, wenn es ihnen noch an Sprach- und Schreibroutine fehlt“ (Schaller 2018: 83).

Eine mögliche Erklärung für diese differierenden Befunde zum Verhältnis zwischen schriftsprachlichem Wissen und Können liefert die Skill Acquisition Theory von Anderson (1983). Danach wird prozedurales Wissen aus deklarativem Wissen generiert. Das „Können“ wird über sprachlich gefasste Regelsysteme (in der kognitiven Phase) erworben und dann „prozeduralisiert“ (assoziative Phase). Die Regelsysteme selbst sind später, in der sog. autonomen Phase, nicht mehr explizit zugänglich, die Fertigkeit ist vollständig automatisiert. Diese Annahme über eine Prozeduralisierung von Wissen und die Vorstellung, das dem Können zugrundeliegende prozedurale Wissen (implizites Wissen) sei ursprünglich als deklaratives Wissen (explizites Wissen) repräsentiert gewesen, kann allerdings vor dem Hintergrund unterschiedlicher Befunde aus empirischen Untersuchungen zum impliziten Lernen zumindest nicht als allgemeingültig angenommen werden (vgl. Neuweg 2020). So müssten der Skill Acquisition Theory zufolge die Dissoziationen zwischen Verbaldaten (verbalisiertem Wissen) und Performanz (Können) beim Erlernen einer Kunstgrammatik mit fortschreitender Erfahrung größer werden, da das Wissen prozeduralisiert wird. Tatsächlich zeigt sich aber das Gegenteil. Beispielsweise in einer Studie von Reber und Lewis (1977) waren die Versuchspersonen mit zunehmender Erfahrung in der Lage, die der zu lernenden Kunstgrammatik zugrundeliegenden Regeln zu verbalisieren (vgl. Neuweg 2020: 42). Die Dissoziation zwischen Wissen und Können wurde also kleiner. Diese Art von Befunden wird von Vertreter*innen eines tacit-knowing-views so

interpretiert, dass explizites Wissen nicht prozeduralisiert, sondern vielmehr implizites Wissen in einem Reflexionsprozess abstrahiert wird (vgl. ebd.).

Statt eine Prozeduralisierung von ursprünglich deklarativem Wissen anzunehmen, wird die häufig beobachtete Diskrepanz zwischen Verhaltens- und Verbaldaten als Hinweis darauf interpretiert, von zwei voneinander relativ unabhängigen Wissenssystemen (implizit vs. explizit) auszugehen. Unter anderem die Studien von Reber (1989: 223) geben Hinweise darauf, „dass der implizite Lernmodus als Anpassungsstrategie an komplexe Lehr-Lern-Bedingungen aufgefasst werden kann“ (Neuweg 2020: 43). Implizites Lernen sei überall dort von Bedeutung, „wo Menschen subjektiv komplexe Reizstrukturen aufschließen müssen“ (ebd.: 41). Für Aufgaben, bei denen die zugrundeliegenden Regeln und Strukturen wenig komplex und salient sind, wird hingegen angenommen, „dass durch Übung mehr verbalisierbares Wissen erworben wird, positive Korrelationen zwischen Wissen und Performanz gefunden werden können und explizite Instruktion oder auch die bloße Aufforderung, bewusst nach Regeln zu suchen, positiv auf Performanz wirkt“ (ebd.: 43).

Im Hinblick auf die Modellierung von (schrift-)sprachlichen Lehr-Lern-Prozessen ist für Bredel (2014) die Unterteilung metasprachlichen Wissens in Analyse- und Prozesswissen zentral. Prozesswissen beschreibt Bredel als dynamisches Wissen, mit dem auf „sprachlich aktivierte Muster zugegriffen wird“ (z. B. beim Korrigieren einer Äußerung (= integriertes Prozesswissen) oder beim Anwenden grammatischer Proben (= autonomes Prozesswissen)), Analysewissen hingegen als statisches Wissen, mit dem auf sprachliche Eigenschaften bzw. Merkmale zugegriffen wird (z. B. beim Nachfragen bei Verstehensschwierigkeiten (= integriertes Analysewissen) oder beim Benennen von Satzgliedern (= autonomes Analysewissen)). Sie geht von einer engen Verbindung zwischen Prozesswissen und primärsprachlichem Wissen (= Wissen, das dem Sprechen/Hören und Schreiben/Lesen zugrunde liegt) aus, da dieselben Muster aktiviert würden. Dem autonomen Prozesswissen schreibt Bredel (in Anlehnung an Andresen 1985) eine Art „Brückenfunktion“ zu zwischen praktischem Können („Sprachbeherrschung“) und Sprachreflexion (vgl. Bredel 2014: 111). Hinweise darauf liefern u. a. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum orthographischen Lernen. So zeigt sich, dass metasprachliche Handlungen, bei denen „Prozesswissen aufgerufen wird, in der Tat zu besseren Ergebnissen führen als solche, die im Offline-Modus durchgeführt werden, die also das Analysewissen ansprechen“ (ebd.). Diese Annahmen decken sich mit denen von Funke (2005: 204), der bezüglich expliziter und impliziter Aufgaben zur Wortarterkennung zu der Feststellung gelangt, dass die syntaktische Information, die die Schüler*innen bei der Bearbeitung sog. impliziter Aufgaben zur Wortarterkennung (OSKAR-Aufgabe) genutzt haben, auch zur Bewältigung der expliziten Wortartaufgaben benötigt wird. Er fasst bezüglich des Einflusses von Grammatikunterricht auf die Lese- und (Recht-)Schreibfähigkeiten der Lerner*innen zusammen, dass ein solcher Einfluss, wenn er denn überhaupt besteht, nicht darauf beruhen könne, „dass im Unterricht Lerninhalte vermittelt werden, die als solche übernommen und angewandt werden, sondern darauf, dass Schülerinnen und

Schüler auf die Auseinandersetzung mit syntaktischen Strukturierungen (unter anderem), zu der sie der Grammatikunterricht veranlasst, mit eigenständigen, weiterführenden Entwicklungen auf der Ebene impliziter Kenntnis reagieren“ (Funke 2005: 192). Bredel (2014: 112) zieht für unterrichtliches Handeln die Konsequenz, dass begriffliches Wissen/Analysewissen erst dann aufgebaut werden sollte, wenn autonomes Prozesswissen bei den Lerner*innen bereits ausgebaut wurde. Ziel des Unterrichts könne kein vom Prozesswissen entkoppeltes Analysewissen sein, sondern „die Fähigkeit, Prozess- und Analysewissen für die eigene Sprachverarbeitung gezielt und selbstgesteuert aktivieren zu können“ (ebd.: 125). Eine Intervention, die allein auf explizites Analysewissen ziele, sei wirkungslos oder könne sogar kontraproduktiv wirken. So beschreibt etwa Spitta (2000), dass Studierende nach der expliziten Thematisierung der Regeln zur s-Schreibung mehr Fehler machten als zuvor (zit. nach Bredel 2014: 125). Funke (2022) stellt hinsichtlich des Einflusses, den der Grammatikunterricht auf das schriftsprachliche Können von Schüler*innen haben kann, fest, „dass Grammatikunterricht das Auftreten konkreter sprachlicher Merkmale in Schülertexten möglicherweise zu befördern vermag, wenn er gezielt auf diese fokussiert“ (Funke 2022: 449). Ein rein analytischer Grammatikunterricht hingegen beeinflusse die Textqualität der Schüler*innen nicht (ebd.).

Es wurde deutlich, dass sich die sprachdidaktische Forschung seit geraumer Zeit mit verschiedenen Facetten (schrift-)sprachlichen Wissens und Könnens auseinandersetzt (vgl. auch Binanzer et al. 2022). Ergebnisse empirischer Studien geben Hinweise darauf, wie das komplexe Zusammenspiel verschiedener Modi des Lernens funktionieren könnte. Das Verhältnis zwischen Wissen und Können bleibt dennoch kompliziert und viele Fragen sind nach wie vor weitgehend ungeklärt. So sind beispielsweise die Ursachen für die bei Lerner*innen zu beobachtenden Dissoziationen zwischen ihrem expliziten sprachlichen Wissen und ihrer Performanzleistung bisher nicht vollkommen verstanden (vgl. Neuweg 2020: 52), und auch die Frage, wie Lese- und (Recht-) Schreibunterricht von den Lehrkräften gestaltet werden kann, um das Können der Schüler*innen zu befördern, ist nach wie vor offen (vgl. Funke 2022). Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes befassen sich mit Fragen zum schriftsprachlichen Lernen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können aus unterschiedlichen Perspektiven.

Im Mittelpunkt der ersten vier Beiträge stehen orthographische Lernprozesse. Den Aufschlag macht **Hrvoje Hlebec** mit einem konzeptionellen Beitrag, in dem er der Verwendung des Musterbegriffs in der Orthographiedidaktik nachgeht und daran aufzeigt, wie Aspekte des Lerngegenstands, der individuellen Kognition und des Sozialen im Lernprozess ineinandergreifen. Der Terminus *Muster* bietet Hlebec zufolge die Möglichkeit, sich von der Vorstellung von schriftsprachlichem Lernen als Regellernen zu lösen und die Rolle von Wissen beim Orthographieerwerb neu zu bewerten. Er unterscheidet zwischen drei prominenten Verwendungsweisen des Musterbegriffs in orthographiedidaktischen Zusammenhängen: Der Gebrauch des Musterbegriffs im

Sinne eines strukturbezogenen Musters bezieht sich nach Hlebec auf die Beschreibung von orthographischen bzw. schriftstrukturellen Regelmäßigkeiten, wobei das, was unter einem orthographischen Muster verstanden wird, von der zugrundeliegenden schrifttheoretischen Annahme abhängig ist. Unter dem Begriff des kognitiven Musters fasst der Autor Verwendungsweisen, die sich auf den kognitiven Mechanismus beziehen, der es einem Individuum ermöglicht, strukturbezogene Muster zu identifizieren und zu produzieren. Hlebec erläutert, inwiefern eine darauf beruhende Annahme von musterbasiertem Lernen unvereinbar ist mit einer mit der Prozeduralisierung von deklarativem Wissen verbundenen Vorstellung von regelbasiertem Lernen. Auf dieser Grundlage diskutiert der Beitrag die vorherrschenden widersprüchlichen Sichtweisen auf das Verhältnis zwischen Regel und Fähigkeitserwerb und führt mögliche Vorteile des Musterbegriffs im Kontext didaktischer Modellierungen des Orthographierwerbs an. Abschließend geht es vor dem Hintergrund einer dritten Lesart des Musterbegriffs (gegenständliche Muster) um die Frage, inwiefern die lehrerseitig intendierte Hervorhebung orthographischer Eigenschaften durch die Nutzung von Modellwörtern oder Strukturmodellen wie dem Haus-Garagen-Modell dazu führen kann, dass diese in den Aufmerksamkeitsfokus von Lernenden geraten und für orthographische Lernprozesse fruchtbar gemacht werden können.

Der Beitrag von **Elvira Topalović, Laura Drepper und Kira Härtel** befasst sich auf der Grundlage von Ergebnissen aus einer empirischen Studie mit der Frage nach der Rolle impliziter Lernprozesse im Rechtschreibunterricht. Vorgestellt wird eine Längsschnittuntersuchung zum Lerngegenstand *Doppelkonsonanz* in der Grundschule. Über einen Zeitraum von vier Schuljahren wurden in vier Grundschulklassen alle eingesetzten expliziten Lernaufgaben dokumentiert, Unterrichtsbeobachtungen aller Einführungsstunden zur Doppelkonsonantschreibung protokolliert und Lernstandserhebungen zu Wortschreibungen durchgeführt. Die Autorinnen resümieren, dass in drei der vier Klassen quantitativ basierte mit (unterschiedlichen) silbenbasierten Zugängen zur Doppelkonsonantschreibung verknüpft werden, wohingegen in einer Klasse die Schreibung doppelter Konsonantbuchstaben ausschließlich an die Markierung der Vokalquantität gekoppelt wird. Bei der Analyse der expliziten Lernaufgaben ist ein expliziter Verweis auf den Lerngegenstand *Doppelkonsonanz* vor allem im Aufgabentitel zu finden. Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen zeigen einen kontinuierlichen Zuwachs an der korrekten Realisierung der Doppelkonsonantschreibung. Vor dem Hintergrund der im Beitrag fokussierten Fragestellung wird vor allem der Befund diskutiert, dass ein Großteil der Schüler*innen bereits in Klasse 1 die Schreibung doppelter Konsonantbuchstaben in einigen Wörtern korrekt realisiert. Die Autorinnen schließen daraus, dass die Kinder bereits vor einer expliziten Vermittlung des Lerngegenstands im Unterricht implizit lernen und demnach früher dazu in der Lage zu sein scheinen, komplexe schriftstrukturelle Regularitäten zu erkennen, als es aktuelle Lehrpläne und Schulbücher für die Primarstufe vorsehen. Gleichzeitig lassen die Ergebnisse einer vertiefenden Analyse im Hinblick auf unterschiedliche

Entwicklungsverläufe den Schluss zu, dass einige Lernende in einem höheren Maße auf explizite Lernangebote angewiesen sind als andere.

Um implizite Lernprozesse geht es auch im Beitrag von **Linda Brucher, Sonja Ugen, Claire Müller, Matthias Cuntz und Constanze Weth**. Es wird aus einer Studie berichtet, die den Einfluss der Wortfrequenz auf die Rechtschreibleistungen im Bereich der satzinternen Großschreibung bei luxemburgischen Fünftklässler*innen untersucht. Überprüft wird die Hypothese, dass Schüler*innen die Großschreibung von Konkreta nicht in erster Linie deshalb früher beherrschen als die Großschreibung von Abstrakta und sog. Substantivierungen, weil sie (zunächst) im Zentrum der schulischen Vermittlungspraxis steht, sondern weil Konkreta im schriftsprachlichen Input häufiger vorkommen. Die Untersuchung basiert auf Daten aus einem Lückendiktat. Die Vorkommenshäufigkeit der Testwörter wurde mit Hilfe von drei verschiedenen (Erwachsenen- und Kinder-) Korpora geschätzt. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen, dass der Zusammenhang zwischen den Großschreibleistungen der Schüler*innen und den mit dem Erwachsenenkorpora ermittelten Wortfrequenzen schwächer ausgeprägt ist als der Zusammenhang zwischen den Großschreibleistungen und den mit den Kinderkorpora ermittelten Wortfrequenzen. Inwiefern die gefundenen Zusammenhänge durch den lexikalisch-semantic Typ der Items beeinflusst werden, wurde in einem nächsten Schritt im Rahmen einer Regressionsanalyse untersucht. Es zeigt sich, dass der Faktor *Frequenz* kein signifikanter Prädiktor für die Großschreibleistungen der Schüler*innen mehr ist, wenn der Faktor *lexikalisch-semantic Typ* kontrolliert wird. Daraus lässt sich ableiten, dass die Konkretheit von Nomen der ausschlaggebende Faktor für die Großschreibung ist und nicht die Frequenz. Auch bei den Nominalisierungen lassen sich keine Frequenzeffekte nachweisen. Die Autor*innen weisen damit die Annahme frequenzbasierter impliziter Lerneffekte auf die Großschreibung zurück und diskutieren die Ergebnisse unter anderem vor dem Hintergrund der Frage, „inwiefern der Konkretheitseffekt bei der Großschreibung durch einen Verarbeitungsvorteil konkreter Wörter bedingt ist [...] und das im Unterricht erworbene explizite Regelwissen den Konkretheitseffekt verstärkt“ (S. 75).

Lisa Schüler beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Rolle von integriertem Prozess- und Analysewissen im Kontext von Interpunktion. Sie stellt eine medienvergleichende explorative Untersuchung vor, in der sie der Frage nachgeht, ob und inwiefern sich ein Wechsel des Schreibmediums und der damit verbundenen Produktionsform (Handschriften, Tastaturschreiben, Diktieren mit Spracherkennung) auf das Setzen von Interpunktionszeichen auswirkt. Dazu greift sie auf Daten aus einem Schreibflüssigkeitstest zurück. Der Auswertung liegen Zimmerbeschreibungen von Achtklässler*innen zugrunde, wobei von jedem Schüler/jeder Schülerin drei in unterschiedlichen Produktionsformen generierte Texte vorliegen. Bei der Analyse der erhobenen Produkt- und Prozessdaten unterscheidet die Autorin zwischen transkriptionsstarken und -schwachen Schreibenden. Es zeigt sich, dass die schwach Schreibenden beim Diktieren mit Spracherkennung (dicht gefolgt vom Handschreiben) die meisten konformen Kommas und Punkte setzen und die stark Schreibenden beim Tastatur-

schreiben. Im nächsten Schritt zeigt Schüler anhand der Auswertung der Prozessdaten der schwächsten und stärksten Schreibenden der Stichprobe, dass sich eine in den Schreibprozess integrierte Kommasetzung (im Gegensatz zur Punktsetzung) bei den schwach Schreibenden nur beim Handschreiben offenbart, nicht aber beim Tastaturschreiben oder Diktieren mit Spracherkennung – ein Ergebnis, das mit Blick auf die Vertrautheit mit der jeweiligen Produktionsform eingeordnet wird. Im Rahmen der Vorstellung zweier Fallanalysen gibt die Autorin vertiefende Einblicke in die erhobenen Prozessdaten von zwei Schüler*innen. Die Rolle von integriertem Prozess- und Analysewissen für die Interpunktion wird abschließend diskutiert.

Welche impliziten, könnens- und expliziten, wissensorientierten Zugänge zur Schrift sich bei gering literalisierten Erwachsenen beobachten lassen, beschreibt **Ursula Bredel** in ihrem Beitrag. Anhand einer Analyse von Lesenotaten in Anlehnung an die Profilanalyse werden Potentiale eines lesediagnostischen Verfahrens aufgezeigt, das im Gegensatz zu auf Leserresultaten beruhenden Testverfahren Einblicke in den Leseprozess ermöglicht. Die Autorin zeigt zunächst die zentralen Unterschiede zwischen testbasierten Diagnoseverfahren und dem für lesediagnostische Zwecke genutzten Format der Profilanalyse auf, bevor sie den profilanalytischen Auswertungsprozess und den daraus resultierenden förderdiagnostischen Erkenntnisgewinn anhand von transkribierten Vorlesesequenzen von sechs gering literalisierten Erwachsenen demonstriert. Neben der Exploration des methodischen Zugangs arbeitet Bredel dabei für die spezifischen Leseverfahren charakteristische Merkmale heraus, aus denen sie drei Leseprofile ableitet. Diese können als erste Orientierung für eine mögliche Charakterisierung von unterschiedlichen Zugängen zur Schrift bei gering literalisierten Erwachsenen dienen. Die herausgearbeiteten Profile betrachtet die Autorin anschließend vor dem Hintergrund der den Leseprozess implizit oder explizit begleitenden Aktivitäten und Äußerungen der Lehrkräfte. Sie beschreibt die Beobachtung, dass sog. datengetrieben vorgehende Leser*innen (lineares und lexikalisches Profil) eher implizit, sog. schemagetriebene Leser*innen (heuristisches Profil) hingegen eher explizit von Lehrpersonen unterstützt werden. Ausgehend von den ermittelten Leseprofilen und den beobachteten Lehreraktivitäten werden abschließend mögliche Förderansätze vorgestellt und diskutiert.

In den Beiträgen von Sandra Reitbrecht sowie von Afra Sturm, Nadja Lindauer und Tim Sommer wird das schreibdidaktische Wissen und Können von Lehrkräften in den Blick genommen. **Sandra Reitbrecht** stellt ein von ihr entwickeltes Rahmenmodell für das Modellieren als Lehrhandlung für die explizite Vermittlung von Strategien zur Lösung von Schreibaufgaben vor. Auf der Grundlage unterschiedlicher Befunde aus empirischen Studien werden in dem Modell zentrale Komponenten des schreibbezogenen Wissens (= Erklärebene) und Könnens (= Handlungsebene) sowie der didaktischen Kompetenz als lehrerseitige Voraussetzungen für ein lernförderliches Modellieren von Aufgabenlösungsprozessen in der Domäne des Textschreibens zusammengeführt. Im Beitrag wird zunächst die Grundstruktur des Modells mit seinen drei Ebenen beschrieben, auf denen die lehrpersonbezogenen Wissens- und

Könnensfacetten verortet werden: Die Ebene der Handlungen ist mit dem aufgabenbezogenen Können verknüpft. Die Autorin führt aus, welche Arten von Handlungen bzw. Prozessen während des Lösens einer Schreibaufgabe zu beobachten sind bzw. durch beobachtbares Verhalten rekonstruiert werden können. Es wird zwischen körperlich(mediatisiert)en, kognitiven und regulatorischen Handlungen bzw. Prozessen differenziert, wobei diese im Aufgabenlösungsprozess ineinandergreifen und nicht isoliert betrachtet werden können. Auf der Ebene der Verbalisierungen verortet Reitbrecht das metakognitive Wissen, das benötigt wird, um die für das Lösen von Schreibaufgaben zentralen Handlungen und Denkprozesse zu verbalisieren. Mit Blick auf das Verhältnis zwischen Wissen und Können im Kontext des Modellierens verweist die Autorin auf die Überlappung der Handlungs- und Verbalisierungsebene in dem Rahmenmodell und erläutert, dass gewisse Teilhandlungen beim Lösen von Schreibaufgaben mit der Aktivierung von metakognitivem Wissen verknüpft sind und damit beim Modellieren vermutlich leichter verbalisierbar sind, wohingegen andere hochautomatisiert ablaufen und von Lehrkräften gezielt ins Bewusstsein gerückt werden müssen. Die letzte (rahmende) Ebene umfasst die didaktische Kompetenz, die u. a. die für die Lehrhandlung spezifischen Praktiken des Explizierens beinhaltet. Die Autorin führt deren Relevanz anhand von Beispielen aus Modellierungssequenzen aus und verweist auf ein vorliegendes Forschungsdesiderat in Bezug auf weitere Praktiken des Explizierens.

Afra Sturm, Nadja Lindauer und Tim Sommer widmen sich im abschließenden Beitrag initiierten Schreibprozessen im Unterricht und deren instruktionaler Qualität. Ausgehend von der theoretisch-empirisch gestützten Forderung nach einer größeren Beachtung von Schreibstrategien im Schreibunterricht gehen die Autor*innen der Frage nach, wie Novizen-Lehrpersonen der Primarstufe ihren Schreibunterricht gestalten und ob sich Zusammenhänge zwischen ihrer schreibbezogenen Expertise und ihren Unterrichtspraxen rekonstruieren lassen. Sie stellen Ergebnisse aus einer Teilstudie vor, in der videographierter Schreibunterricht von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr kategorienbasiert analysiert wurde. Für die videogestützten Unterrichtsbeobachtungen in den Klassen wurde eine offene Schreibaufgabe formuliert, zu der die Lehrkräfte eine Unterrichtseinheit zu zwei Lektionen planen und durchführen sollten. Der Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung der transkribierten Videodaten lag auf den lehrerseitig initiierten Schreibaktivitäten. Als ein Ergebnis halten die Autor*innen fest, dass prototypische Schreibaktivitäten (z. B. Hintergrundwissen klären, Ideen generieren) häufiger thematisiert und initiiert werden als solche, die den Schreibprozess steuern und regulieren. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen zur schreibbezogenen Expertise (Wissen und Überzeugungen) der Lehrpersonen. Unterschiede zwischen den Proband*innen werden vor allem bei näherer Betrachtung des vermittelten Strategiewissens und der angesetzten Schreibziele sichtbar. Mit Blick auf die Qualität der initiierten Schreibprozesse konstatieren die Autor*innen, dass es den Noviz*innen schwerfällt, Schreibprozesse und -produkte aufeinander abzustimmen. Insbesondere Wissen über Schreibaktivitäten, die zur Steuerung und Regulation des

Schreibprozesses wichtig sind, erscheint wenig ausgebaut. Die Beiträger*innen sprechen sich dafür aus, im Rahmen von Lehreraus- und -weiterbildungsangeboten aufzuzeigen, in welchen Zusammenhängen (beispielsweise beim Planen und Überarbeiten von komplexen Texten) eine explizite Vermittlung besonders lernförderlich sein kann.

Literaturverzeichnis

- Afflerbach, S. (1997): *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Anderson, R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Andresen, H. (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Berry, D. C. & Broadbent, D. E. (1988): Interactive tasks and implicit-explicit distinction. *British Journal of Psychology*, 79, 251–272.
- Binanzer, A., Langlotz, M., & Wecker, V. (2022) (Hg.): Implizites und explizites sprachliches Wissen und Vermitteln. Interdisziplinäre Fragestellungen – disziplinäre Zugänge. *Bulletin VALS-ASLA*; Nr. 115.
- Bredel, U. (2014): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Feilke, H. (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. *Diskussion Deutsch* 129. Frankfurt a. M. u. a.: M. Diesterweg, 17–34.
- Funke, R. (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülern und Schülerinnen*. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, R. (2022): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, H. & Rautenberg, I.: *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 430–454.
- Gornik, H. (2022): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, H. & Rautenberg, I. (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- DeKeyser, R. (2003): Explicit and Implicit Learning. In: Doughty, C. & Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 313–348.
- Gnutzmann, C. (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-H., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel: Francke, 335–339.

- Myhill, D. (2016): Writing Conversations: Metalinguistic Talk about Writing. In: Schmidlin, R. & Schaller, P. (Hg.): *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la litt ratie. Metalinguistic knowledge and literacy acquisition*. Bd. 103, Neuch tel: Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Neuweg, G. H. (2020): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 4. aktual. Aufl. Münster et al.: Waxmann.
- Reber, A. S., & Lewis, S. (1977): Implicit learning: An analysis of the form and structure of a body of tacit knowledge. *Cognition*, 5(4), 333–361.
- Reber, A. S. (1989): Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219–235.
- Ryle, G. (1949/1997): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schaller, P. (2018): *Konstruktion von Sprache und Sprachwissen. Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder*. Berlin: De Gruyter.
- Spitta, G. (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: *Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12, Bildungs- und Erziehungswissenschaften*: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/ELibD891_Spitta-Sprachbewusstheit.pdf (22. März 2007)
- Wecker, V. & Binanzer, A. (2022): Zum Zusammenhang von grammatischem Wissen und schriftsprachlichen Kompetenzen: Theoretische und empirische Befunde. In: R ber, C. & Olfert, H. (Hg.): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 268–292.
- Weingarten, R. (2001): Orthographisch-grammatisches Wissen. In: Wichter, S. & Antos, G. (Hg.): *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft*. Transferwissenschaften, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Lang, 209–226.

Zum Musterbegriff in der Orthographiedidaktik

Hrvoje Hlebec

Der folgende Beitrag thematisiert die Verwendung des Muster-Begriffs innerhalb der Orthographiedidaktik. Dabei werden drei Verwendungsweisen unterschieden und im Hinblick auf ihre Implikationen für die Orthographiedidaktik diskutiert, insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung von Wissen und Können für den Orthographieerwerb. Neben der Unterscheidung der drei Begriffe gibt der Beitrag auch Hinweise auf Verbindungen zwischen den Verwendungsweisen.

1 Einleitung

Für die Orthographiedidaktik ist es – wie für andere Didaktiken auch – unumgänglich, mit Annahmen darüber zu operieren, wie Lernprozesse (und mithin Lehr-Lern-Prozesse) beschaffen sind – sei es in der Theoriebildung, in der empirische Forschung, bei der Entwicklung didaktischer Konzeptionen oder bei der Gestaltung konkreter Unterrichtsmodelle. Diese Annahmen werden nur selten eingehend diskutiert. Insofern ist es sinnvoll, wenn im vorliegenden Band ein zentraler Begriff wie der des Wissens und damit verbunden die Funktion von Strategien beleuchtet werden soll.

Ich möchte mich den damit berührten Fragen nicht direkt nähern, sondern indirekt: über eine Auseinandersetzung mit dem Musterbegriff. Der Grund für die Thematisierung des Musterbegriffs ist, dass dieser, zusammen mit dem Begriff des Problems, im orthographiedidaktischen Diskurs der letzten Jahrzehnte eine bedeutende Rolle gespielt hat (und weiterhin spielen sollte).¹ Beide Begriffe, Muster und Problem, werden immer wieder bemüht, wenn es darum geht, die Funktionsweise orthographiebezogener Lernprozesse zu kennzeichnen. Ihre Verwendung erfolgt in der Praxis zwar nicht ausschließlich einander ausschließend; sie stehen jedoch in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander, und je nach Deutung könnte man sie sogar als entgegengesetzte Paradigmen für Vorstellungen von orthographischem Lernen ansehen (vgl. bspw. Pracht 2012: 106). Obwohl eine systematische Gegenüberstellung lohnenswert sein könnte, soll es im vorliegenden Beitrag nicht um das Verhältnis beider Begriffe gehen, sondern um eine Annäherung an den Muster-Begriff.²

¹ Eine noch größere und m. E. auch deutlicher umrissene Rolle spielt der Begriff innerhalb der Schreibdidaktik, durch den Begriff des Textmusters. Ich greife diesen Begriff hier nicht auf, sondern beschränke mich allein auf eine orthographiedidaktische Sichtweise. Eine Nutzung des Begriffs mit Blick auf literarische, orthographische und mediale Aspekte des Schreibens findet sich bei Dehn (2005).

² Beide Begriffe verdienen eine eingehende Betrachtung aus orthographiedidaktischem Blickwinkel. Für den Problem-Begriff sind dafür schon früh umfassendere Versuche unternommen worden (Hinney 1997; May 1987). Für den Muster-Begriff scheint dies nicht in gleichem Maße der Fall zu sein.

Ein weiterer Grund, sich eingehender mit dem Musterbegriff auseinanderzusetzen, besteht darin, dass er eine Polyvalenz aufweist, die für seine didaktische Attraktivität ausschlaggebend sein dürfte. Die folgenden Überlegungen richten sich auf besagte Polyvalenz. Deren Behandlung erfolgt anhand einer Differenzierung dreier Verwendungsweisen des Muster-Begriffs. Unterschieden werden ein *gegenständlicher Musterbegriff*, ein *kognitiver Musterbegriff* und ein *strukturbezogener Musterbegriff*. Mit der Bestimmung der Begriffe geht eine Diskussion der Implikationen einher, die sich ergeben, wenn man das jeweilige Begriffsverständnis zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen macht.

Die folgenden Ausführungen sind nicht als theoretischer Neuentwurf gedacht. Ihr Ziel ist es, die an verschiedenen Stellen angestellten Überlegungen aufzugreifen und miteinander in Beziehung zu setzen. Die Ausführungen sind gedacht als ein Beitrag zur didaktischen (Selbst-)Verständigung. Als solche können sie Ausgangspunkt sein für weitere Schritte, v. a. für Präzisierungen und Diskussionen, in denen Konsequenzen für Forschung und Praxis erwogen werden.

2 Strukturbezogene Muster

Mit der Kennzeichnung *strukturbezogen* ist ein Musterbegriff gemeint, der sich innerhalb der Orthographiedidaktik in der Rede von orthographischen Mustern wiederfindet. Diese Verwendung lässt sich mit einer alltagssprachlichen Verwendung des Ausdrucks *Muster* in Verbindung bringen, die von Lükens (2013: 4) – aus mathematikdidaktischer Perspektive – wie folgt beschrieben wird:

Als Muster wird [...] eine *graphische Struktur* im Sinne eines Flächendekors bezeichnet. Eine flächige Verzierung oder Anordnung (z. B. das Muster eines Stoffes) entsteht aus der regelmäßigen, sich wiederholenden Kombination einzelner Motive. Aus diesem Verständnis heraus entwickelte sich die Bedeutung für Muster als ein immer wieder anwendbares Schema, eine immer wiederkehrende oder wiederholbare Struktur. Etwas, das sozusagen immer nach dem gleichen Muster (Schema) abläuft. (Herv. i. O.)

Was aus Lükens Beschreibung deutlich wird und was sie – mit Blick sowohl auf den Alltagsgebrauch als auch auf die mathematikdidaktische Verwendung beider Begriffe

– konstatiert, ist die große Nähe der Begriffe *Muster* und *Struktur*.³ Man kann mit Blick auf diese erste Näherung bereits feststellen, dass in diesem Verständnis jedes Muster auf einer Struktur basiert, jedoch nicht jede Struktur ein Muster abgeben muss. Entscheidend für deren „Mustergültigkeit“ ist, dass die Struktur immer wiederkehrt, also eine Regelmäßigkeit feststellbar ist, oder im Prinzip wiederholbar ist und damit das Potenzial zu einer Regelmäßigkeit besitzt. Bei der Definition des mathematischen Musters heißt es bei Lükens dementsprechend: „Vereinfacht ausgedrückt ist ein Muster daher das geordnete Ganze, gekennzeichnet durch eine gleichförmige Wiederholung gleichbleibender Merkmale. Ein Muster besitzt also immer eine Regelmäßigkeit, Gesetzmäßigkeiten können entdeckt werden.“ (ebd.: 5). Unter Struktur versteht Lükens dagegen die Gliederung der Teile des Muster-Ganzen:

Struktur kennzeichnet also die Art und Weise, wie Teile eines Ganzen untereinander und zu diesem Ganzen verbunden sind. Außerdem können die Teile des Gefüges wechselseitig voneinander abhängen. Es handelt sich bei der Struktur daher um die Beziehung zwischen den verschiedenen Bestandteilen eines Musters. (ebd.)

Für einen solchen Musterbegriff, egal ob alltagssprachlich oder mathematisch expliziert, ist es nicht überraschend, dass er auch innerhalb der Orthographiedidaktik Verwendung findet. Aus der zentralen Rolle des Strukturbegriffs für den Musterbegriff ergibt sich ein direkter Bezug zur Linguistik, für die der Strukturbegriff konstitutiv ist und deren Rolle als Bezugsdisziplin für eine moderne Orthographiedidaktik spätestens mit dem Entstehen einer autonomen Graphematik außer Frage stehen dürfte. Die Betonung des Regelmäßigen ohne den Rückgriff auf den Regelbegriff bietet sich an für eine didaktische Sichtweise, die von der Einsicht in die selbständigen, aktiven Konstruktionsleistung beim Lernen geprägt ist. Dementsprechend findet der Begriff des Rechtschreibmusters bzw. des orthographischen Musters mindestens seit den 1980er Jahren Verwendung. Im aktuellen Gebrauch bestehen jedoch Unterschiede, die vor allem in unterschiedlichen Sichtweisen auf die Funktionsweise von Alphabetschriften bzw. die deutsche Orthographie begründet liegen dürften.

In der älteren Verwendung des Begriffs ist ein orthographisches Muster das, was von der Idee reiner Phonographie abweicht. Das wird unmittelbar ersichtlich in den tradierten Entwicklungsmodellen, etwa dem von Valtin (2000): Die Stufe 4 entspricht dort der „[p]honetische[n] bzw. alphabetische[n] Strategie“; die Stufe 5 wird bezeichnet als „[p]honetische Umschrift und erste Verwendung orthografischer *Muster*“ (Herv. H. H.). Was dabei primär unter orthographischen Mustern verstanden wird,

³ Außerdem findet sich eine quasi-synonyme Verwendung von Schema und Muster, wie sie auch in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik vorkommt, zum Teil mit Bezug auf das, was hier als strukturbezogenes Muster bezeichnet wird, noch häufiger aber auf das, was hier unter dem Begriff des kognitiven Musters thematisiert wird (s. Kapitel 2).