Ein graphematisches und schriftkulturelles Konzept für den Schriftspracherwerb bildungsbenachteiligter Kinder - Interventionsstudie in Klasse 1 und 2

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg –
Fakultät III, Sprach- und Kulturwissenschaften, Institut für Germanistik –
zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

von Frau Barbara Streubel

geboren am

20.12.1980 in Hildesheim

Referentin:	Prof. Dr. Nanna Fuhrhop
Korreferentin:	Prof. Dr. Katrin Kleinschmidt-Schinke
Tag der Disputaion:	30. November 2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

Teil I: Theoretische Grundlegung

2 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital in unserer Gesellschaft unter Berücksichtigung des Aspekts der Chancengleichheit 5

2.1 Einleitung 5

2.2 Definition von Kapital nach Bourdieu 6

2.2.1 Ökonomisches Kapital 6

2.2.2 Kulturelles Kapital 7

2.2.3 Soziales Kapital 9

2.2.4 Gegenseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Kapitalarten 9

2.3 Zusammenfassung 9

3 Bildungschancen in Deutschland: Ergebnisse aus Schulleistungsstudien zur Lese- und Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschulzeit 13

3.1 Einleitung 13

3.2 Schulleistungsstudien für die Grundschule 14

3.3 Kompetenzstand im Lesen und Rechtschreiben deutscher und Hamburger Grundschulkinder 16

3.3.1 Leseleistung deutscher Grundschüler*innen im internationalen Vergleich (IGLU 2006) 16

3.3.2 Leseleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (IGLU-E 2006) 19

3.3.3 Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (KESS 4 2003) 20

3.4 Der Einflussfaktor Soziale Herkunft 22

3.4.1 Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* auf die Leseleistung deutscher Grundschüler*innen im internationalen Vergleich (IGLU 2006) 22

3.4.2 Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* auf die Leseleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (IGLU-E 2006) 24

3.4.3 Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* auf die Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (KESS 4 2003 und IQB 2016) ... 25

3.5 Der Einflussfaktor Deutsch als Zweitsprache ... 26

3.5.1 Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Leseleistung deutscher Grundschüler*innen im internationalen Vergleich (IGLU 2006) ... 26

3.5.2 Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Leseleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (IGLU-E 2006) ... 28

3.5.3 Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (KESS 4 2003 und IQB 2016) ... 29

3.6 Faktoren zur Kompensation benachteiligender Aspekte: Reading Engagement und Writing Engagement ... 30

3.7 Zusammenfassung ... 32

4 Orthographietheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für das Lesen und Schreiben – linguistische Grundlage ... 33

4.1 Einleitung ... 33

4.2 Unterschiedliche orthographietheoretische Ansätze ... 34

4.3 Das amtliche Regelwerk und seine hierarchische Ordnung (Dependenzthese) ... 36

4.4 Die Graphematik und ihre Regularitäten (Interdependenzthese) ... 38

4.4.1 Das phonographische Prinzip ... 39

4.4.2 Das silbische Prinzip ... 43

4.4.3 Das morphologische Prinzip ... 48

4.5 Zusammenfassung der beiden Ansätze und Eignung für Schriftlernende ... 50

5 Didaktische Grundlagen für den Schriftspracherwerb insbesondere für bildungsferne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ... 53

5.1 Einleitung ... 53

5.2 Vorstellung der Bildungsstandards der Primarstufe für das Fach Deutsch und Diskussion vor dem graphematischen Forschungshintergrund ... 54

5.3 Herkömmliche Modelle und didaktische Konzepte für den Schriftspracherwerb ... 57

5.4 Modelle und Konzepte auf Basis der Silbe ... 67

5.5 Schriftspracherwerb und Schriftkultur ... 78

5.6 Mehrsprachigkeitsforschung ... 79

5.7 Didaktischer Leitfaden für den Schriftspracherwerb von bildungsfernen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache 83

6 Analyse von silbenorientierten Unterrichtsmaterialien 87

6.1 Einleitung 87

6.2 Kriterien zur Analyse ausgewählter Unterrichtsmaterialien 87

6.3 Analyse ausgewählter silbenbasierter Unterrichtsmaterialien 89

6.3.1 Karibu 89

6.3.2 Piri 94

6.3.3 Das ABC der Tiere 100

6.4 Zusammenfassung 107

Teil II: Empirische Untersuchung

7 Forschungsvorhaben ... 109

7.1 Einleitung ... 109

7.2 Interventionsstudie, Forschungsfragen und -hypothesen, Variablen ... 109

7.3 Forschungsdesign im Überblick ... 114

7.4 Untersuchungsgruppe ... 115

7.4.1 Die Untersuchungsklasse ... 116

7.4.2 Die beiden Kontrollklassen ... 117

7.4.3 Überblick über die Untersuchungsgruppe ... 118

7.5 Das Unterrichtskonzept ... 118

7.5.1 Ziele des Unterrichtskonzepts: Kompetenzorientierter Schriftsprach-erwerb im Sinne der Bildungsstandards ... 120

7.5.2 Sprachtheoretische und schriftkulturelle Basis ... 122

7.5.2.1 Sprachtheoretische Umsetzung (Graphematik) ... 123

7.5.2.2 Schriftkultur ... 128

7.5.3 Didaktische Umsetzung und lernpsychologische Aspekte des Unterrichtskonzepts ... 129

7.5.3.1 Lernpsychologische Basis ... 130

7.5.3.2 Ein schriftkultureller Rahmen für das Lernen im Unterricht ... 135

7.5.4 Pädagogische Basis ... 136

7.5.4.1 Gemeinsame und offene Unterrichtssituationen ... 137

7.5.4.2 Feste Elemente des Unterrichts (Wochenstruktur) ... 144

7.5.4.3 Die interaktive Tafel ... 152

7.5.5 Überprüfung verschiedener Kriterien zur Realisierung der Graphematik im Unterricht ... 153

7.5.6 Vergleich mit dem Deutschunterricht in den Kontrollklassen ... 156

7.6 Zusammenfassung ... 160

8 Ergebnisse ... 161

8.1 Einleitung ... 161

8.2 Datenerhebung im Überblick und methodische Vorgehensweise ... 161

8.3 Analyse der Unterrichtsdurchführung ... 165

8.3.1 Kriterien zur Analyse der Unterrichtsdurchführung 166
8.3.2 Analyse ausgewählter Unterrichtssequenzen 166
8.3.2.1 Kein Silbenbogen ohne Selbstlaut 168
8.3.2.2 Das lange <ie> und das kurze <i> 170
8.3.2.3 Die Olchis 174
8.3.2.4 Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben 176
8.3.2.5 Verschiedene Schreibanlässe 182
8.3.2.6 Lesen im Lesezimmer 186
8.3.2.7 Freiarbeit 189
8.4 Datenerhebung, Auswertungsverfahren und Ergebnisse auf Klassenebene 192
8.4.1 Voraussetzungen und kognitive Fähigkeiten der Untersuchungsgruppe 193
8.4.1.1 Der Hamburger Rechentest (HaRet) 194
8.4.1.2 Der Culture Fair Intelligence Test (CFT) 197
8.4.1.3 Das leere Blatt 199
8.4.2 Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts 201
8.4.2.1 Der Stolperwörterlesetest (SLT) 203
8.4.2.2 Die Hamburger Schreibprobe (HSP) 206
8.4.2.3 Ein schriftsystematischer Rechtschreibtest (SRT) 211
8.4.2.4 Ein Schrifttest (Schreibschrift) 214
8.4.3 Selbstbild, Lernverhalten, Motivation und soziales Umfeld der Untersuchungsgruppe (Engagement) 216
8.4.3.1 Vorstellung der Messinstrumente 217
8.4.3.2 Ergebnisse der Untersuchungsgruppe hinsichtlich ihres Selbstbildes, ihres Lernverhaltens, ihrer Motivation und ihres sozialen Umfelds (Engagement) 219
8.5 Fallbeispiele 223
8.5.1 Kriterien zur Analyse der Fallbeispiele 224
8.5.2 Vorstellung und Begründung der Auswahl der Kinder der Untersuchungsklasse 231
8.5.2.1 Entwicklung eines Kindes mit Leistungen im oberen Bereich 231
8.5.2.2 Entwicklung eines Kindes mit Leistungen im mittleren Bereich 251
8.5.2.3 Entwicklung eines Kindes mit Leistungen im unteren Bereich 270

8.5.3 Qualitativer Vergleich der Leistungen der Fallkinder mit denen von Kindern der Kontrollklassen ... 289
8.5.3.1 Vergleich zweier Kinder aus dem oberen Bereich ... 290
8.5.3.2 Vergleich zweier Kinder aus dem mittleren Bereich ... 291
8.5.3.3 Vergleich zweier Kinder aus dem unteren Bereich ... 293
8.5.3.4 Testergebnis eines Kindes aus dem unteren Bereich der Kontrollklasse ... 294
8.6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse ... 296
8.6.1 Analyse der Unterrichtsdurchführung ... 297
8.6.2 Testergebnisse und zusammenfassende Antworten auf die Forschungsfragen ... 304
8.6.3 Fallbeispiele ... 309
8.6.4 Überprüfung der Forschungshypothesen ... 314
8.6.5 Interpretation der Ergebnisse und Verbesserungsvorschläge ... 317
9 Fazit und Ausblick ... 323
Literauturverzeichnis ... 329
Anhang ... 341
Zusammenfassung ... 377
Summary ... 379
Lebenslauf ... 381
Publikationen ... 383

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Kapital nach Bourdieu und seine drei grundlegenden Arten. Eigene Darstellung..... 6

Abbildung 2: Zusammenhang von Testwerten, Kompetenzstufen und Prozenträngen unter der Voraussetzung einer Normalverteilung. In: Bos u.a. 2007e, S. 111..... 18

Abbildung 3: Effektstärken der Abstände der durchschnittlichen Rechtschreibleistungen einsprachig deutscher sowie zweisprachiger Kinder vom Hamburger Gesamtmittelwert. In: May 2005, S.116. ... 29

Abbildung 4: Das Phoneminventar der deutschen Sprache. In: Eisenberg 1998, S. 26-27..... 40

Abbildung 5: Das Grapheminventar der deutschen Sprache. In: Eisenberg 2013, S. 290. 41

Abbildung 6: Übersicht der Phonem-Graphem-Korrespondenz der Konsonanten. In: Eisenberg 2013, S. 291..... 41

Abbildung 7: Übersicht der Phonem-Graphem-Korrespondenz der Vokale. In: Eisenberg 2013, S. 292. 42

Abbildung 8: Die Längenhierarchie. In: Fuhrhop u.a. 2009, S. 143. 44

Abbildung 9: Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. In: KMK 2005, S. 7..... 55

Abbildung 10: Der herkömmliche schriftsprachliche Unterricht als zweistufiger Lehr-Lerngang. In: Hinney 2014, S. 147. 62

Abbildung 11: Das Häusermodell nach Röber. In: Fuchs u.a. 2002, S. 108. 71

Abbildung 12: Die Schlüsselwörter als Repräsentanten der Schreibsilbe. In: Hinney 2014, S. 163. ... 74

Abbildung 13: Das Häusermodell nach Bredel. In: Bredel u.a. 2011, S. 111. 76

Abbildung 14: „Der Trick mit dem Knick“ nach Bredel. In: Bredel u.a. 2011, S. 111..... 76

Abbildung 15: Arbeit mit dem Häusermodell. In: Röber 2009, S. 186..... 77

Abbildung 16: Die vier Silbentypen im Hausmodell. In: Hinney 2014, S. 166. 77

Abbildung 17: Piloten (Vokale) markieren, fehlende Piloten einsetzen. In: Berg u.a. 2016b, S. 64. ... 91

Abbildung 18: *Piri*: Einführung des <ie>. In: Donth-Schäffer u.a. 2013b, S. 101. 96

Abbildung 19: *Piri*: Markieren der Vokalbuchstaben. In: Donth-Schäffer u.a. 2013a, S. 13. 98

Abbildung 20: Häusertypen des Lehrwerks *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S. 19..... 102

Abbildung 21: Kontrastpaare im 4/4-Takt im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S. 22..... 103

Abbildung 22: Das Dehnungs-h im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S. 25. 103

Abbildung 23: Einführung des <ie> im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2007, S. 35. 104

Abbildung 24: Kernbereich und Peripherie im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S.16. 106

Abbildung 25: Analyseraster für das Lehrwerk das *ABC der Tiere*. Eigene Darstellung. 107

Abbildung 26: Voraussetzungen der Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung. 111

Abbildung 27: Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts. Eigene Darstellung. 111

Abbildung 28: Lernverhalten und Selbstbild der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung. 112

Abbildung 29: Verankerung des Unterrichtskonzepts in den Bildungsstandards. Eigene Darstellung in Anlehnung an: Blatt u.a. 2015c, S 7. 122

Abbildung 30: Inhalte des Unterrichtskonzepts in Klasse 1. In: Blatt u.a. 2015a, S. 3 und 2015b, S. 3. 125

Abbildung 31: Didaktisch-methodische Umsetzung des Unterrichtskonzepts. Eigene Darstellung... 129

Abbildung 32: Foto: Die Untersuchungsklasse und das Bärenboot in der ersten Klasse. 131

Abbildung 33: Didaktische Funktionen des Frontalunterrichts. In: Gudjons 2007, S. 51. 139

Abbildung 34: Die Gestaltung des Klassenraumes. Eigene Darstellung. 142

Abbildung 35: Die Schreiblinien der Kinder im Lehrwerk *Entdecke die Schrift*. In: Blatt u.a. 2015b, S. 16. 155

Abbildung 36: *Pusteblume*, Übung mit Silben. In: Hinrichs 2004, S. 24. 157

Abbildung 37: Arbeitsblätter aus der Werkstatt zum Thema „Das lange ie und das kurze i“. Eigene Darstellung. 173

Abbildung 38: Ausschnitte aus zwei Protokollen einer Studentin im Mai und Juni 2009. 181

Abbildung 39: Foto Sportunterricht: Förderung des Klassenklimas (Oktober 2007). 181

Abbildung 40: Drei ausgewählte Bücher zu verschiedenen Schreibanlässen. 182

Abbildung 41: Schreibanlass *Mi in Schweden* (September 2009). 184

Abbildung 42: Schreibanlass Weihnachtsgeschichten (Dezember 2008). 185

Abbildung 43: Schreibanlass Faschingsgeschichten (Februar 2009). 185

Abbildung 44: Foto 1 Lesezimmer: Ein Junge liest begeistert ein dickes Buch. Sein Freund guckt ihn anerkennend an (Januar 2009). 188

Abbildung 45: Foto 2 Lesezimmer: In der Kuschelecke gucken sich drei Kinder gemeinsam ein Buch an (Januar 2009). 188

Abbildung 46: Foto 3 Lesezimmer: An der warmen Heizung lesen drei Mädchen fröhlich Kinderbücher. 189

Abbildung 47: Arbeitspass Freiarbeit. Selbsterstelltes Material. 190

Abbildung 48: Foto 1 Freiarbeit: Ein Junge bearbeitet eine Schreibaufgabe (Januar 2009). 191

Abbildung 49: Foto 2 Freiarbeit: Ein Junge interessiert sich für Tiere und liest ein Buch zu diesem Thema (Januar 2009). 191

Abbildung 50: Foto 3 Freiarbeit: Drei Kinder spielen Memory mit Wörtern und Bildern und üben so das Lesen (August 2008). 192

Abbildung 51: Ausagangslage. Eigene Darstellung. 193

Abbildung 52: Forschungsfrage 1. Eigne Darstellung. 202

Abbildung 53: Forschungsfrage 2 und 3. Eigene Darstellung. 217

Abbildung 54: Forschungshypothese A. Eigene Darstellung. 314

Abbildung 55: Forschungshypothese B. Eigene Darstellung. 315

Abbildung 56: Verbesserungsvorschlag Klasse 1 321

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzstufen in IGLU 2006. In Anlehnung an: Bos u.a. 2007e, S. 100-103. 17

Tabelle 2: Anteil der Schüler*innen in Deutschland auf den verschiedenen Kompetenzstufen. In Anlehnung an: Bos u.a. 2007d: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen in den Staaten der Vergleichsgruppe I, S.117 und in: Bremerich-Vos. u.a. 2017, S. 128. 19

Tabelle 3: Anteil der Schüler*innen in Hamburg und in Deutschland auf den verschiedenen Kompetenzstufen. In Anlehnung an: Valtin u.a. 2008: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und der EU-Gruppe, S. 65. 20

Tabelle 4: Rechtschreibleistung deutscher Grundschüler*innen 2016 (IQB). In Anlehnung an: Stanat u.a. 2017, S. 10. 22

Tabelle 5: Indikatoren für die soziale Herkunft in IGLU. Eigene Darstellung. 23

Tabelle 6: Mittlere Lesekompetenz pro EPG-Klasse in Deutschland bei IGLU 2001 und IGLU 2006. In Anlehnung an Stubbe u.a. 2008, S. 107. 24

Tabelle 7: Rechtschreibleistungen von Hamburger Kindern unterschiedlicher sozialer Lagen (EPG-Klassen). In Anlehnung an: May 2005, S. 117. 25

Tabelle 8: Verteilung der Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache auf unterschiedliche Lesekompetenzstufen in Deutschland in IGLU 2006. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwippert 2007, S. 253. 27

Tabelle 9: Anteil nicht in Deutschland geborener Elternteile in IGLU 2006. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwippert 2008, S. 115. 28

Tabelle 10: Die unterschiedlichen Silbentypen und ihre vererbten Informationen für die Vokalquantität im Kernbereich der Wortschreibung. In: Hinney 2014, S. 163. 75

Tabelle 11: Analyseraster für Unterrichtsmaterial nach graphematischen Kriterien. Eigene Darstellung. 88

Tabelle 12: Analyseraster für das Lehrwerk *Karibu*. Eigene Darstellung. 94

Tabelle 13: Analyseraster für das Lehrwerk *Piri*. Eigene Darstellung. 99

Tabelle 14: Variablen der Interventionstudie 113

Tabelle 15: Forschungsdesign im Überblick. Eigene Darstellung. 114

Tabelle 16: Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung (Schichteinteilung nach Bos u.a. 2007b). 118

Tabelle 17: Lernweg der Kinder vom Konkreten zum Abstrakten. Eigene Darstellung in Anlehnung an: Blatt u.a. 2010c. 134

Tabelle 18: Zuordnung der Unterrichtselemente zu den drei unterschiedlichen Unterrichtssituationen. Eigene Darstellung. 143

Tabelle 19: Wochenstruktur in Klasse 1. Eigene Darstellung. 144

Tabelle 20: Wochenstruktur in Klasse 2. Eigene Darstellung. 150

Tabelle 21: Analyseraster für das Lehrwerk *Entdecke die Schrift*. Eigene Darstellung. 155

Tabelle 22: Analyseraster für das Lehrwerk *Pusteblume*. Eigene Darstellung. 158

Tabelle 23: Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung. 162

Tabelle 24: Spezifische Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Lesefähigkeit einzelner Kinder (Fallbeispiele) und für die Analyse der Unterrichtsdurchführung. Eigene Darstellung. 163

Tabelle 25: Kriterien zur Analyse der Unterrichtsdurchführung. Eigene Darstellung. 166

Tabelle 26: Zuordnung der ausgewählten Unterrichtssequenzen zu den Analysekriterien der Unterrichtsdurchführung. Eigene Darstellung. 167

Tabelle 27: Voraussetzungen der Untersuchungsgruppe: Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung. 193

Tabelle 28: Gruppeneinteilungen und Zuordnung der Prozentränge für alle quantitativen Auswertungen dieser Arbeit. Eigene Darstellung. 197

Tabelle 29: Ergebnisse des Hamburger Rechentests (HaRet) Anfang Klasse 1. Eigene Darstellung. 197

Tabelle 30: Ergebnisse des CFT 1. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 198

Tabelle 31: Analyse der Entwicklungsstadien zur Konzeptualisierung geschriebener Sprache mit Hilfe der Beobachtungskriterien für den Anfangstest *Das leere Blatt*. Eigene Darstellung in Anlehnung an Dehn u.a. 2006, S. 34 und an die Europäische Kommission 1999, S. 26-27. 200

Tabelle 32: Entwicklungsstand der Untersuchungsklasse am Schulanfang im Deutschunterricht. Eigene Darstellung. 200

Tabelle 33: Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts: Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung. 201

Tabelle 34: Ergebnisse des Stolperwörterlesetests Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 204

Tabelle 35: Ergebnisse des Stolperwörterlesetests Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 204

Tabelle 36: Entwicklung der Leseleistung der Untersuchungsklasse anhand des Durchschnitts im Stolperwörterlesetest und der Anzahl der Risikokinder (RK). Eigene Darstellung. 205

Tabelle 37: Ergebnisse der HSP Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung. 208

Tabelle 38: Ergebnisse der HSP Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 208

Tabelle 39: Ergebnisse der HSP Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 209

Tabelle 40: Ergebnisse der HSP Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 209

Tabelle 41: Entwicklung der Rechtschreibleistung der Untersuchungsklasse anhand des HSP-Durchschnitts und der Anzahl der Risikokinder (RK). Eigene Darstellung. 210

Tabelle 42: Kriterien für die qualitative Fehleranalyse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Eigene Darstellung in Anlehnung an Pagel u.a. 2007, S. 19 und Blatt u.a. 2007. 212

Tabelle 43: Ergebnisse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Quantitative Auswertung. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 213

Tabelle 44: Ergebnisse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Qualitative Auswertung. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 214

Tabelle 45: Ergebnisse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Qualitative Auswertung. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 215

Tabelle 46: Lernverhalten, Selbstbild, Motivation und soziales Umfeld der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse – Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung. 216

Tabelle 47: Ergebnisse hinsichtlich des Selbstbildes der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung. 220

Tabelle 48: Ergebnisse hinsichtlich der Motivation und des Interesses der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung. 220

Tabelle 49: Ergebnisse der Website Antolin hinsichtlich der Lesemotivation der Untersuchungsgruppe während der 2. Klasse. Eigene Darstellung. 221

Tabelle 50: Ergebnisse hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft. Eigene Darstellung. 221

Tabelle 51: Ergebnisse hinsichtlich der Lesesozialisation (häusliches Umfeld) der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung. 222

Tabelle 52: Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung der Schule. Eigene Darstellung. 223

Tabelle 53: Ergebnisse hinsichtlich der Beliebtheit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin. Eigene Darstellung. 223

Tabelle 54: Quantitative und qualitative Kriterien für die Fallanalysen. Eigene Darstellung. 225

Tabelle 55: Lesewörter für die Audioaufnahmen am Ende der ersten Klasse. 226

Tabelle 56: Lesewörter für die Audioaufnahmen am Ende der zweiten Klasse. 227

Tabelle 57: Rechtschreibkompetenzmodell. Blatt u.a. 2007, S. 17. 228

Tabelle 58: Drei Basiskategorien und ihre Kriterien für die Analyse von Texten. Eigene Darstellung in Anlehnung an Blatt u.a. 2005, S. 116. 230

Tabelle 59: Mirans Testergebnisse im Vergleich. Eigene Darstellung. 232

Tabelle 60: Audioaufnahme von Miran am Ende der ersten Klasse. 233

Tabelle 61: Audioaufnahme von Miran am Ende der zweiten Klasse. 234

Tabelle 62: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung. 235

Tabelle 63: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 237

Tabelle 64: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Miran Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 239

Tabelle 65: Qualitative Auswertung des Test *Das leere Blatt* von Miran Anfang Klasse 2. Eigene Darstellung. 240

Tabelle 66: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 241

Tabelle 67: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Miran Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 242

Tabelle 68: Qualitative Auswertung eines sprachsystematischen Rechtschreibtests von Miran in Klasse 2, 2. Halbjahr. Eigene Darstellung. 243

Tabelle 69: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 245

Tabelle 70: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Miran Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 246

Tabelle 71: Mirans freie Texte. 248

Tabelle 72: Mirans Einstellungen: Kognitive Dimension. Eigene Darstellung. 250

Tabelle 73: Mirans Einstellungen: Affektive Dimension. Eigene Darstellung. 250

Tabelle 74: Mirans Einstellungen: Dimension des Verhaltens. Eigene Darstellung. 251

Tabelle 75: Mirans Einstellungen: Soziale Dimension. Eigene Darstellung. 251

Tabelle 76: Enisas Testergebnisse im Vergleich. Eigene Darstellung. 252

Tabelle 77: Audioaufnahme von Enisa am Ende der ersten Klasse. 254

Tabelle 78: Audioaufnahme von Enisa am Ende der zweiten Klasse. 255

Tabelle 79: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung. 256

Tabelle 80: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 258

Tabelle 81: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Enisa Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 258

Tabelle 82: Qualitative Auswertung des Test *Das leere Blatt* von Enisa Anfang Klasse 2. Eigene Darstellung. 260

Tabelle 83: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 261

Tabelle 84: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Enisa Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 261

Tabelle 85: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests von Enisa in Klasse 2, 2. Halbjahr. Eigene Darstellung. 262

Tabelle 86: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 264

Tabelle 87: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Enisa Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 264

Tabelle 88: Enisas freie Texte. 266

Tabelle 89: Enisas Einstellungen: Kognitive Dimension. Eigene Darstellung. 268

Tabelle 90: Enisas Einstellungen: Affektive Dimension. Eigene Darstellung. 268

Tabelle 91: Enisas Einstellungen: Dimension des Verhaltens. Eigene Darstellung. 269

Tabelle 92: Enisas Einstellungen: Soziale Dimension. Eigene Darstellung. 269

Tabelle 93: Elifs Testergebnisse im Vergleich. Eigene Darstellung. 270

Tabelle 94: Audioaufnahme von Elif am Ende der ersten Klasse. 272

Tabelle 95: Audioaufnahme von Elif am Ende der zweiten Klasse. 273

Tabelle 96: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung. 275

Tabelle 97: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 277

Tabelle 98: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Elif Ende Klasse 1. Eigene Darstellung. 278

Tabelle 99: Qualitative Auswertung des Test *Das leere Blatt* von Elif Anfang Klasse 2. Eigene Darstellung. 279

Tabelle 100: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 280

Tabelle 101: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Elif Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung. 280

Tabelle 102: Qualitative Auswertung einer Rechtschreibübung zur ie-Schreibung von Elif im 2. Halbjahr in Klasse 2. Eigene Darstellung. 281

Tabelle 103: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 282

Tabelle 104: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Elif Ende Klasse 2. Eigene Darstellung. 283

Tabelle 105: Elifs freie Texte 286

Tabelle 106: Elifs Einstellungen: Kognitive Dimension. Eigene Darstellung. 287

Tabelle 107: Elifs Einstellungen: Affektive Dimension. Eigene Darstellung. 288

Tabelle 108: Elifs Einstellungen: Dimension des Verhaltens. Eigene Darstellung. 288

Tabelle 109: Elifs Einstellungen: Soziale Dimension. Eigene Darstellung. 288

Tabelle 110: Testergebnisse zweier Kinder aus dem oberen Bereich. Eigene Darstellung. 290

Tabelle 111: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem oberen Bereich. 291

Tabelle 112: Testergebnisse zweier Kinder aus dem mittleren Bereich. Eigene Darstellung. 291

Tabelle 113: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem mittleren Bereich. 292

Tabelle 114: Testergebnisse zweier Kinder aus dem unteren Bereich. Eigene Darstellung. 293

Tabelle 115: Qualitative Auswertung eines sprachsystematischen Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem unteren Bereich. 293

Tabelle 116: Testergebnisse eines Kindes aus dem unteren Bereich der Kontrollklasse. Eigene Darstellung. 295

Tabelle 117: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests eines Kindes aus der Kontrollklasse. Eigene Darstellung. 295

Tabelle 118: Zusammenfassung der Ergebnisse der Tests mit quantitativen Auswertungsverfahren (Durchschnittswerte und Anzahl der Risikokinder (RK). Eigene Darstellung. 304

Tabelle 119: HSP 2.1 Schwierigkeitsgrad der Testwörter nach graphematischen Kriterien 305

Tabelle 120: HSP 2.2 Schwierigkeitsgrad der Testwörter nach graphematischen Kriterien 305

Tabelle 121: Beantwortung der Forschungsfragen und Darstellung der Lernvoraussetzungen. Eigene Darstellung. 307

Tabelle 122: Verbesserungsvorschlag Klasse 2 321

1 Einleitung

Der Leistungsunterschied zwischen Kindern, deren Eltern den Dienstklassen angehören, und Kindern, deren Eltern den Gruppen der Arbeiter angehören, beträgt etwa ein Lernjahr… Schule kann dieses – gesellschaftspolitische – Problem wohl alleine nicht lösen. Dass Schule aber einen in Deutschland optimierbaren Beitrag zur Minimierung dieses Effekts leisten kann, zeigen die Ergebnisse des internationalen Vergleichs (Wendt u.a. 2012, S. 188).

Diese nüchtern formulierte Forderung entstammt aus der IGLU-Studie (IGLU 2011). Wendt u.a. betonen hier, dass es in Deutschland nicht gelingt, Kinder mit schlechteren Voraussetzungen am Schulanfang so zu fördern, dass sie am Ende der Grundschulzeit gute Leistungen im Lesen erzielen können, die elementar ihren weiteren Bildungsweg positiv beeinflussen würden. Nach 1,5 Jahren Referendariat im sozialen Brennpunkt in der Braunschweiger Weststadt bekam ich meine erste Anstellung im November 2006 an einer vergleichbaren Grundschule in Hamburg-Wilhelmsburg. Im Sommer 2007 habe ich meine erste eigene Klasse übernommen. In der Zeit bis dahin habe ich viele Erfahrungen bei der Arbeit im sozialen Brennpunkt sammeln dürfen. Sehr engagierte Lehrer*innen[1] arbeiteten häufig über ihre Grenzen hinaus. Der Einsatz für ihre Schüler*innen war beeindruckend. Umso frustrierender war es, wenn die Lernergebnisse trotz aller Bemühungen nicht ausreichten und am Ende der Grundschulzeit häufig nur die Hoffnung blieb, dass es wenigstens einige wenige Kinder dauerhaft zu Bildungserfolg bringen würden. In der Universität in Hildesheim wurden mir maßgeblich von Gabriele Hinney ausführlich neue erfolgsversprechende Forschungsergebnisse auf graphematischer Basis zum Schriftspracherwerb nähergebracht. Kleine Erfolge konnte ich bereits mit Hilfe dieser Kenntnisse in meiner Referendariatsklasse in Braunschweig erzielen (vgl. Pagel, Hinney 2007). In Hamburg wurde mir die Möglichkeit geboten, die Ergebnisse dieser neueren sprachdidaktischen Forschung im Rahmen eines Forschungsprojektes, unterstützt von Inge Blatt, auszuprobieren. Das Echo in meiner Schule von Seiten der Schulleiterin, Sprachlernkoordinatorin und vieler Kolleg*innen war sehr positiv, sodass ich mich zu dem hier vorliegenden Dissertationsprojekt entschloss mit der Hoffnung, die Bildungschancen der mir anvertrauten Kinder durch ein kompetenzorientiertes Schriftspracherwerbskonzept verbessern zu helfen.

Das Anliegen dieser Arbeit besteht also darin, ein Unterrichtskonzept für den Schriftspracherwerb zu erstellen, das die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit schlechteren

1 Bei der Verwendung der durch * gekennzeichneten Form von Personen sind in dieser Arbeit alle Geschlechter (m/ w/ d) gemeint.

Bildungschancen am Schulanfang berücksichtigt und ihnen hilft, nachhaltige Kompetenzen im Lesen und Schreiben zu entwickeln. Dazu werden die neueren Erkenntnisse der Graphematik und der Aufbau einer Schriftkultur als Konzeptgrundlage verwendet.

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil findet die theoretische Grundlegung des Unterrichtskonzepts statt. Aktuelle Ergebnisse und relevante Standpunkte der Sozialwissenschaft, Linguistik und Sprachdidaktik werden hier vorgestellt und diskutiert. Daraus resultierende Erkenntnisse werden bei der empirischen Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit mit einbezogen. Der Schwerpunkt liegt auf der Erstellung eines Unterrichtskonzepts für den Anfangsunterricht im Fach Deutsch. Das Konzept wird vorgestellt und ausgewertet. Da gerade der zweite Teil der Arbeit sehr komplex ist, werden zur besseren Orientierung für den Lesenden für jedes Kapitel eine Einleitung und eine Zusammenfassung verfasst.

Für die theoretische Grundlegung wird zunächst die gesellschaftliche Chancengleichheit in Frage gestellt. In Deutschland hat zwar jedes Kind das Recht auf Bildung und Förderung, deren Verwirklichung wird jedoch seit vielen Jahren angezweifelt. Maßgebend für gesellschaftliche Ungerechtigkeiten im Bildungssystem sind die Forschungen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu, der bereits in den 70er und 80er Jahren anhand der Verwendung des Kapitalbegriffs große Bedenken gegenüber der Chancengerechtigkeit in Bildungssystemen äußerte. Noch heute werden seine Thesen in den aktuellen Schulleistungsstudien aufgegriffen, sodass seine Kapitaltheorie auch für das deutsche Bildungssystem interessant ist. Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 2 Bourdieus Kapitaltheorie erläutert und diskutiert.

Im dritten Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob Bourdieus These noch heute Gültigkeit hat. Dazu werden mit IGLU, IGLU-E, KESS 4 und IQB-Bildungstrends vier Leistungsstudien vorgestellt. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Erstellung eines Unterrichtskonzeptes für den Schriftspracherwerb geht, werden die Ergebnisse deutscher Grundschüler*innen im internationalen und nationalen Vergleich im Lesen und Rechtschreiben dargestellt. Einflussfaktoren wie die soziale Herkunft und die Zweisprachigkeit eines Kindes werden ebenfalls berücksichtigt und daraufhin befragt, ob und wenn ja, inwieweit Bourdieus These der Chancenungleichheit noch heute aktuell ist. Mögliche Indikatoren für die Kompensation von schlechten Bildungschancen am Schulanfang werden vorgestellt.

Um ein fundiertes Unterrichtskonzept zu erstellen, sind fachliche Kenntnisse unumgänglich. Daher stehen im vierten Kapitel die Forschungen der Sprachwissenschaft über die deutsche Sprache im Fokus. Mit der Dependenzthese (Abbildtheorie) und Interdependenzthese (Graphematik) werden zwei orthographietheoretische Ansätze verglichen und im Hinblick auf deren praktische Nutzbarkeit für den Schriftlernenden diskutiert.

In Kapitel 5 geht es um die Entwicklung eines didaktischen Leitfadens für ein Unterrichtskonzept für den Schriftspracherwerb, das insbesondere die Bedürfnisse bildungsferner Kinder mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt. Dazu werden die linguistischen Erkenntnisse zur Analyse und Diskussion der Bildungsstandards, didaktischer Modelle, Unterrichtskonzepte und Umsetzungsmöglichkeiten herangezogen. Ein besonderer Fokus wird bei der Entwicklung des Unterrichtsleitfadens auf die erfolgversprechenden Möglichkeiten der Graphematik gelegt. Schriftkulturelle Aspekte und Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung ergänzen die theoretische Grundlegung für das Unterrichtkonzept.

Für den konkreten Unterricht sind neben fundierten fachspezifischen Kenntnissen der Lehrerperson auch immer geeignete Unterrichtmaterialien notwendig. Für herkömmliche Konzepte im Sinne der amtlichen Regeln gibt es eine Vielzahl an Materialien. In den letzten Jahren wurde in den Lehrwerken für die Grundschule verstärkt die Arbeit mit Silben aufgegriffen. In Kapitel 6 werden ausgewählte neuere Lehrwerke nach graphematischen Kriterien analysiert. Es wird überprüft, ob sie den Anforderungen der Graphematik standhalten können.

Der zweite Teil dieser Arbeit umfasst die empirische Untersuchung. Dazu wird zunächst das Forschungsvorhaben vorgestellt. Es handelt sich um eine Interventionsstudie in einer Hamburger Grundschule. Das graphematisch basierte Unterrichtskonzept für den Schriftspracherwerb wird in der Untersuchungsklasse in den ersten beiden Schuljahren eingesetzt und evaluiert. Zwei Parallelklassen dienen als Kontrollklassen. In Kapitel 7 werden Forschungshypothesen und -fragen formuliert und begründet. Die Vorstellung des Forschungsdesigns sowie Rahmendaten der Untersuchung und die Beschreibung der Untersuchungsgruppe erläutern das Vorhaben. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der ausführlichen Vorstellung des Unterrichtskonzepts für den Schriftspracherwerb in Klasse 1 und 2. Dazu wird Bezug zu dem im Theorieteil entwickelten Leitfaden genommen. Es soll überprüft

werden, ob die Untersuchungsklasse bessere Leistungen im Deutschbereich erzielt als die Kontrollklassen.

In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Untersuchung in drei unterschiedlichen Bereichen vorgestellt: Zunächst wird die Unterrichtsdurchführung in der Praxis hinsichtlich ausgewählter Kriterien analysiert und bewertet. Es folgt die ausführliche Darstellung aller eingesetzten Tests und Schülerprodukte und deren Ergebnisse. Vor allem quantitative Kriterien standardisierter Tests zeigen die Leistungen der Untersuchungsklasse im Vergleich zu den Kontrollklassen auf. Danach werden Lese- und Schreibprodukte ausgewählter Kinder der Untersuchungsgruppe qualitativ analysiert, um einen tieferen Einblick in die Lernentwicklung zu bekommen. Die eingangs aufgestellten Forschungsfragen werden mit Hilfe der Ergebnisse der Untersuchung in diesem Kapitel beantwortet. Anhand einer Überprüfung der Forschungshypothesen werden die Ergebnisse anschließend interpretiert. Verbesserungsvorschläge für das Unterrichtskonzept für eine mögliche Weiterarbeit werden ergänzend vorgestellt. Ein Fazit und ein Ausblick runden in Kapitel 9 diese Arbeit ab.

Teil I: Theoretische Grundlegung

2 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital in unserer Gesellschaft unter Berücksichtigung des Aspekts der Chancengleichheit

2.1 Einleitung

Nicht länger die maschinellen Ausrüstungen, sondern die Kenntnisse der Menschen stellen den Motor wirtschaftlichen Lebens dar. Bildung ist zur wichtigsten Grundlage für den materiellen Wohlstand moderner Gesellschaften geworden. (Hradil 2001, S.149)

Dieses Zitat verdeutlicht, welchen großen Stellenwert Bildung in unserer Gesellschaft hat. Um sich erfolgreich bilden zu können, ist der Erwerb von Schriftkompetenz unerlässlich. Die dafür erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ein grundlegendes Interesse sollten durch gezielte Förderung zum gewünschten Bildungserfolg und somit zu einem erfolgreichen Lebensweg und weiter gefasst zum Wohlstand der Gesellschaft führen.

Dieser Zielformulierung ist jederzeit zuzustimmen, jedoch zeigen Studien seit den 60er Jahren, dass die Entwicklung und der Werdegang eines Kindes nicht allein von seinen Interessen und Fähigkeiten abhängen. Eine entscheidende Rolle spielt das soziale Umfeld, in das ein Kind geboren wird und in dem es aufwächst. In den 70er und 80er Jahren hat der Soziologe Pierre Bourdieu dieses Umfeld in Frankreich genauer definiert und die Folgen für den Werdegang eines Kindes beschrieben. Dazu verwendet er den Kapitalbegriff. Er betrachtet in dem Zusammenhang besonders den Aspekt der Chancengleichheit bzw. Chancenungleichheit. Seine Forschungen haben international großen Einfluss gehabt. Noch heute werden seine Erkenntnisse in großen Schulleistungsstudien genutzt, um die Auswirkungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die Leistungen von Kindern zu evaluieren. Aus diesem Grund sind Bourdieus Erkenntnisse auch für Deutschland nützlich.

In diesem Kapitel werden folgende Fragen beantwortet:
- Wie definiert Bourdieu den Kapitalbegriff und welche Arten von Kapital unterscheidet er? (2.2)
- Welche Relevanz haben Bourdieus Thesen für gegenwärtige internationale und deutsche Schulleistungsstudien und wie werden sie in den Studien genutzt? (2.3)

2.2 Definition von Kapital nach Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) war ein bedeutender französischer Sozialwissenschaftler (vgl. Burzan 2007, S.127). Er hat der Wissenschaft und insbesondere dem Bereich der Soziologie zum Vorwurf gemacht, den Interessen der oberen gesellschaftlichen Gruppe zu dienen, anstatt deren Mechanismen der Macht zu entlarven (vgl. Baumgart 2000, S. 199).

Bourdieu konstatiert einen deutlichen Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und der sozialen Gruppe, aus der ein Kind stammt. „Was aus der Perspektive der Handelnden das Ergebnis freier individueller Entscheidungen, Vorlieben und Anstrengungen ist, ist aus der Beobachterperspektive Bourdieus Ausdruck eines sozialen „Schicksals“, das wir nur in engen Grenzen beeinflussen können, das Ergebnis einer schichtspezifischen Sozialisation.“ (Ebd., S. 199). Zur Erklärung verwendet Bourdieu den Kapitalbegriff: „Das Kapital … ist die Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist.“ (Bourdieu 1983, S. 183) Die Verteilung des Kapitals entscheidet seiner Ansicht nach über Erfolgschancen in der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 183).

Bourdieu unterscheidet zwischen drei grundlegenden Kapitalarten: dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital. Sie werden im Folgenden genauer erläutert.

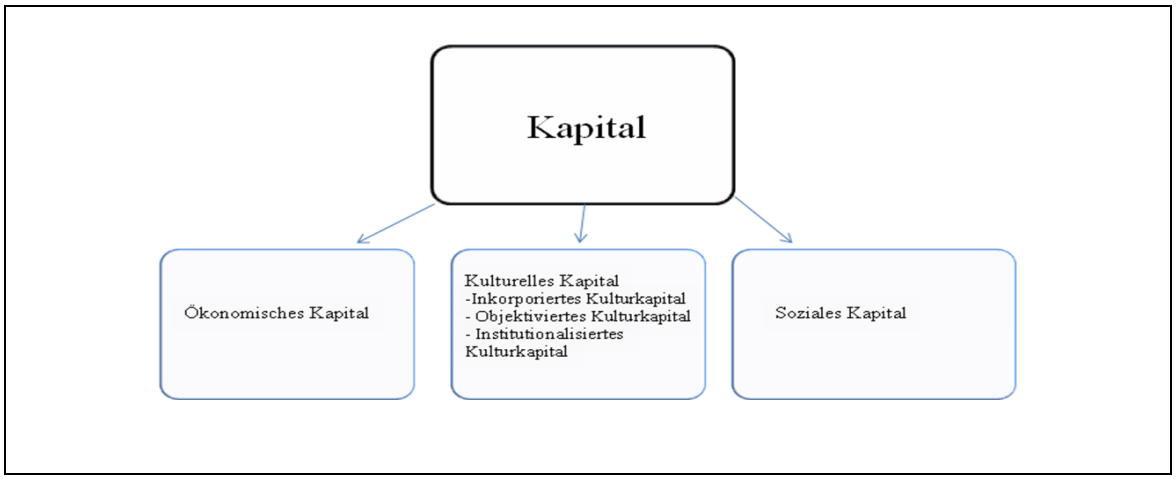


Abbildung 1: Das Kapital nach Bourdieu und seine drei grundlegenden Arten. Eigene Darstellung.

2.2.1 Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital beschreibt den finanziellen Hintergrund. Bourdieu bezeichnet die finanziellen Mittel, die eine Person durch Verdienst, Erbe usw. erlangt hat, als den

entscheidendsten Faktor für deren soziale Lage (vgl. Baumgart 2000, S. 201). Ein Kind mit Eltern, die ein gutes oder sehr gutes Einkommen haben, hat daher im Vergleich zu Kindern aus wirtschaftlich schlechteren Verhältnissen grundsätzlich bessere Bildungschancen.

2.2.2 Kulturelles Kapital

Eine ebenfalls entscheidende Rolle spielt für Bourdieu das kulturelle Kapital. Es erklärt für ihn, warum Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten ungleiche Lernerfolge haben. Schulischer Erfolg sei demnach nicht in erster Linie auf Begabung oder besondere Fähigkeiten zurückzuführen, sondern in hohem Maße auf das kulturelle Kapital, das die Familie dem Kind zur Verfügung stellt. Anders ausgedrückt hängen gute Schulleistungen eines Kindes nach Bourdieu vor allem vom Bildungsangebot des Elternhauses ab (vgl. Bourdieu 1983, S.185-186). Bourdieu differenziert kulturelles Kapital in drei Formen: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital:

Inkorporiertes Kulturkapital

Unter „Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand“ (ebd., S.186) versteht Bourdieu die Verinnerlichung von Bildung. Sich bilden bedeutet, sich Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen. Bildung ist ein Prozess, den eine Person selbst durchlaufen muss. Im Gegensatz zu Geld ist Bildung daher nicht übertragbar. Des Weiteren kostet Bildung Zeit. Diese Zeit beschränkt Bourdieu nicht nur auf die Dauer des Schulbesuches, sondern für ihn hat die Primärerziehung in der Familie eine sehr große Bedeutung. Positiv gesehen hat ein Kind durch seine familiäre Bildung einen Wissensvorsprung und ist daher anderen, weniger begünstigten Kindern in seiner Entwicklung voraus. Voraussetzung ist, dass das kulturelle Kapital in der Familie besonders ausgeprägt ist und weitergegeben wird. Ein Kind aus einer Familie mit geringem Kulturkapital hat einen zweifachen zeitlichen Bildungsnachteil. Einerseits hat es weniger Vorwissen, andererseits benötigt es Zeit zur Korrektur der negativen Folgen (vgl. ebd., S. 186-187). Bourdieu betont jedoch ebenfalls, dass das inkorporierte Kulturkapital auch vom ökonomischen Kapital einer Familie abhängig sei. Es bestimmt seiner Ansicht nach, wie viel Zeit und Mittel einer Mutter beispielsweise zur Verfügung stünden, um ihr Kind bei der frühkindlichen Bildung zu unterstützen (vgl. ebd., S. 197). Das ökonomische Kapital des Elternhauses hat demnach wesentlichen Einfluss darauf, wie viel Zeit und Geld Eltern in die Bildung bzw. Ausbildung ihrer Kinder einbringen können (vgl. Burzan 2007, S. 128).

Die Inkorporierung, d.h. die Verinnerlichung von Bildung, kann als innerer Prozess stattfinden, ohne dass er von außen sichtbar ist. Ein Kind kann zum Beispiel seinen eigenen Weg finden, sich das Lesen anzueignen. Hat eine Person inkorporiertes Kulturkapital erworben, wird dieses zum festen Bestanteil der Persönlichkeit, es gehört zu deren Habitus. Der Besitz bestimmter Kulturkompetenzen kann einer Person einen Seltenheitswert bescheren, durch den wiederum der Erhalt von Extraprofiten möglich ist. Jemand, der beispielsweise in einer Gruppe von Analphabeten lesen kann, ist gegenüber den anderen im Vorteil, wodurch er eine besondere Position erhalten kann (vgl. Bourdieu 1983, S. 187-188).

Objektiviertes Kulturkapital

Objektiviertes Kulturkapital bezieht sich auf materielle Dinge wie Gemälde, Schriften, Denkmäler, Instrumente usw. Mit ökonomischem Kapital lassen sich diese Objekte kaufen bzw. auf andere Personen übertragen, jedoch reduziert sich der Wert dann auf das juristische Eigentum. Der eigentliche Zugang zum objektivierten Kulturkapital setzt jedoch inkorporiertes Kulturkapital voraus. Damit ist die Fähigkeit gemeint, mit einem Objekt umzugehen. Beispielsweise zeigt ein Buch seinen eigentlichen Wert erst dann, wenn eine Person es lesen, sich darin vertiefen, sich fortbilden, es genießen kann. Der bloße Besitz hingegen bleibt für den Erwerb von Kulturkapital bedeutungslos. Es wird deutlich, dass das objektivierte Kulturkapital nur mit Hilfe von inkorporiertem Kapital erlangt werden kann (vgl. ebd., S. 188-189).

Institutionalisiertes Kulturkapital

Institutionalisiertes Kulturkapital umfasst den Erwerb von schulischen oder akademischen Titeln. Diese sind rechtlich und gesellschaftlich anerkannt und bestätigen der innehabenden Person Bildungskompetenz. Hier spielt der wirtschaftliche Gedanke wieder eine Rolle. Das in Bildung investierte ökonomische Kapital (zum Beispiel die Finanzierung eines Hochschulstudiums) kann durch den Erwerb eines Titels auf dem Arbeitsmarkt wiederum in ökonomisches Kapital umgewandelt werden (vgl. ebd., S.190). Allerdings ist hinzuzufügen, dass sich die Möglichkeit, institutionalisiertes kulturelles Kapital in ökonomisches Kapital umzuwandeln, mit der Zeit verändern kann. „Ein Abiturient kann heutzutage beispielsweise weniger sicher aufgrund seines Abschlusses davon ausgehen, eine gut bezahlte Arbeitsstelle zu finden, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war.“ (Burzan 2007, S. 128)

2.2.3 Soziales Kapital

Das soziale Kapital umfasst das soziale Netzwerk, das eine Person hat. Durch Beziehungen zu bestimmten Personen ist es möglich, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, Schicht, Klasse, Schule, Partei usw. zu erlangen. Die Größe des sozialen Kapitals ist abhängig vom Umfang des Netzwerkes und der Menge des Kulturkapitals, das eine Gruppe besitzt. Um ein soziales Netzwerk zu schaffen und aufrecht zu erhalten, bedarf es der Investition und Pflege. Dies kann beispielsweise durch Investition von Zeit und Geld (ökonomisches Kapital) geschehen. Die Voraussetzung und das Ergebnis eines solchen Austausches sind, dass sich die Personen gegenseitig kennen und anerkennen (vgl. Bourdieu 1983, S. 190-193). Auch beim sozialen Kapital verweist Bourdieu auf die wichtige Rolle des Habitus einer Person. Um in einer bestimmten Gruppe mitspielen zu können, müsse man deren Spielregeln beherrschen (vgl. Baumgart 2000, S. 201).

2.2.4 Gegenseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Kapitalarten

Wie bereits bei der bisherigen Beschreibung gezeigt wurde, ist keine Kapitalart isoliert zu betrachten. Die unterschiedlichen Kapitalformen beeinflussen sich gegenseitig. Es genügt daher nicht, die Menge einer Kapitalart zu bestimmen, um die gesellschaftliche Position einer Person zu beschreiben. Eine Lehrer*in mit einem größeren kulturellen Kapital würde beispielsweise anders eingeordnet als eine Ingenieur*in mit hohem ökonomischem Kapital oder ein sehr gut verdienender Fußballprofi mit einem niedrigen Schulabschluss (vgl. Burzan 2007, S. 129). Die soziale Position einer Person wird nach Bourdieu zwar maßgeblich durch das soziale Kapital bestimmt, jedoch hebt er auch den Einfluss des ökonomischen und kulturellen Kapitals als bedeutsam hervor (vgl. Baumgart 2000, S. 201).

2.3 Zusammenfassung

Bourdieu hat mit seinen Forschungen große Popularität erlangt. Er verweist auf die große Chancenungleichheit in Frankreich in der Bildung von Geburt an. Er fasst die sozialen Voraussetzungen, die ein Kind mitbringt, in dem Kapitalbegriff zusammen. Dabei differenziert er zwischen dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital, die sich gegenseitig beeinflussen.

Das ökonomische Kapital bezeichnet das Geld, das einem Kind für dessen Bildung zur Verfügung steht. Es liegt allen anderen Kapitalarten zugrunde.

Das kulturelle Kapital beschreibt die Bildungsmöglichkeiten, die das Elternhaus dem Kind zur Verfügung stellt. Bourdieu unterscheidet drei Arten: Mit inkorporiertem Kulturkapital ist die Verinnerlichung von Bildung gemeint. Ein Kind muss sich dieses Kapital selbstständig aneignen, es ist im Gegensatz zum ökonomischen Kapital nicht übertragbar. Eine weitere Kulturkapitalart ist das objektivierte Kapital. Damit sind Objekte wie beispielsweise Bücher, Instrumente oder Gemälde gemeint. Lediglich der Besitz trägt jedoch nicht zur Aneignung von kulturellem Kapital bei. Der kulturelle Wert eines Instruments kommt zum Beispiel erst zum Ausdruck, wenn man lernt, dieses zu spielen und damit Zugang zur Musik erhält. Abschließend ist noch das institutionalisierte Kulturkapital zu nennen. Damit sind Schulabschlüsse oder akademische Titel gemeint, die einer Person kulturelles Kapital attestieren und ihr im Idealfall Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Positionen verschaffen.

Neben dem ökonomischen und kulturellen Kapital nennt Bourdieu noch das soziale Kapital. Damit ist ein Netzwerk von Beziehungen gemeint, das einer Person zur Verfügung steht und das ihr beim Ausbau und bei der Festigung ihrer sozialen Position in der Gesellschaft von Nutzen sein kann. Es muss durch Investition von Zeit und Geld gepflegt werden.

Bourdieu kommt in seiner Bildungskapitaltheorie zu einem vernichtendem Urteil über das französische Bildungssystem: „Aus [seiner] Sicht dient das Bildungssystem in seiner gegenwärtigen Struktur vor allem der Verschleierung seiner eigentlichen Funktion, nämlich der Begünstigung derjenigen, die durch ihre soziale Herkunft bereits über ein gewinnversprechendes kulturelles Kapital verfügen, das ihnen sozial vererbt wurde und das sie keineswegs durch besondere individuelle Begabung und Anstrengung erworben haben.“ (Baumgart 2000, S. 205)

Um den Einfluss von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Schulleistung eines Kindes zu überprüfen, nutzen aktuelle Schulleistungsstudien wie beispielsweise die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU), die Hamburger Untersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) und Studien des Instituts für Qualitätsentwicklung an der Humboldt-Universität Berlin (IQB) Bourdieus

Kapitaltheorie (vgl. Hornberg u.a. 2007, S. 22; Stubbe u.a. 2008, S. 103; Pietsch 2005, S. 216, Stanat u.a. 2017). So wird zum Beispiel die Anzahl der Bücher im Haushalt einer Familie als Indikator für objektiviertes, kulturelles Kapital genutzt. Die Sozialschicht sowie das Bildungsniveau der Eltern werden als Hinweis auf das kulturelle und ökonomische Kapital verwendet. Um Aussagen über die Kopplung des Einflussfaktors Deutsch als Zweitsprache und der Sozialschicht eines Kindes zu machen, wurden diese Indikatoren ebenfalls herangezogen.

Im Folgenden (Kapitel 3) wird anhand der Ergebnisse der verschiedener Schulleistungsstudien dargestellt, inwieweit Bourdieus Kapitaltheorie zur Erklärung des Bildungserfolges der getesteten Grundschüler*innen in Deutschland zutreffend ist.

3 Bildungschancen in Deutschland: Ergebnisse aus Schulleistungsstudien zur Lese- und Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschulzeit

3.1 Einleitung

Die Grundschule ist dem Grundsatz des gemeinsamen Lernens und der Chancengerechtigkeit verpflichtet. Sie bietet allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft und ihrem Geschlecht gleichwertige Bedingungen und Möglichkeiten, ihre individuellen Fähigkeiten zu erproben und zu entwickeln. (Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, S. 4)

Mit diesen Worten wird der Auftrag der Grundschule im Bildungsplan Grundschule für das Fach Deutsch der Stadt Hamburg beschrieben. Die daraus resultierende Frage lautet: Gelingt die Umsetzung der geforderten Chancengerechtigkeit im Unterricht der Grundschulen? Zur Beantwortung dieser Frage werden Ergebnisse aus aussagekräftigen Schulleistungsstudien herangezogen. In dieser Arbeit wird ein Schriftspracherwerbskonzept evaluiert, daher stehen die Ergebnisse zu den dafür benötigten Schlüsselkompetenzen im Lesen und Schreiben/ Rechtschreiben im Fokus. Da die Durchführung der Untersuchung in einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt in Hamburg stattfindet (vgl. Kapitel 7), werden neben der internationalen IGLU-Studie die bundesländervergleichenden Studien IGLU-E 2006, die Hamburger KESS-Studie sowie Ergebnisse des IQB-Bildungstrends berücksichtigt. Im Hinblick auf die untersuchte Stichprobe werden vor allem Ergebnisse betrachtet, die Aufschluss liefern über den Einfluss der sozialen Herkunft, also des Kapitals, das einem Kind zur Verfügung steht, sowie dem Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Leistung.

In diesem Kapitel werden folgende Aspekte und Fragen behandelt:

- Verschiedene Schulleistungsstudien werden vorgestellt. (3.2)
- Wie schneiden deutsche Grundschulkinder und besonders Hamburger Grundschüler*innen im Lesen und Rechtschreiben im internationalen und nationalen Vergleich ab? (3.3)
- Beeinflusst die soziale Herkunft (das Kapital) eines Kindes seine Leistungen im Lesen und Rechtschreiben? (3.4)
- Spielt der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* bei den Lese- und Rechtschreibleistungen eines Kindes eine Rolle? (3.5)
- Gibt es Indikatoren, die die Bildungschancen benachteiligter Kinder kompensieren können? (3.6)

3.2 Schulleistungsstudien für die Grundschule

In dieser Arbeit werden Leistungen von Grundschulkindern im Lesen und Schreiben dargestellt und analysiert. Um die Untersuchungsgruppe einzuordnen, werden ausgewählte Schulleistungsstudien herangezogen, die Auskunft über die Leistungen deutscher Grundschüler*innen international und national geben:

IGLU

Die „**I**nternationale **G**rundschul-**L**ese-**U**ntersuchung“ (IGLU) ist eine international vergleichende Leistungsstudie, die von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ durchgeführt wird. International wird sie als PIRLS (**P**rogress in **I**nternational **R**eading **L**iteracy **S**tudy) bezeichnet. Neben PISA (**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssesment) und TIMSS (**T**rends in **I**nternational **M**athematics and **S**cience **S**tudy) bildet IGLU die Grundlage des Bildungsmonitorings, das von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurde (vgl. Bos u. a. 2007a, S. 11). Die Kultusministerkonferenz will die genannten Studien zur systematischen Beschaffung von Informationen über das Bildungssystem und daraus resultierenden Maßnahmen zur Unterrichts- und Qualitätsentwicklung sowie der pädagogischen Arbeit an den Schulen nutzen (vgl. KMK 2006, S. 5)

„IGLU ist eine internationale Schulleistungsstudie mit der Zielsetzung, Informationen über Aspekte der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern und über deren Lernbedingungen in den teilnehmenden Staaten zu erlangen.“ (Bos u. a. 2007a, S. 11) Die Ergebnisse von IGLU klären die Öffentlichkeit, die Beteiligten im Bildungswesen, aber auch Eltern und Kinder über den Leistungsstand deutscher Grundschulkinder im Lesen im internationalen Vergleich auf. Außerdem können aus den Ergebnissen wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die eine positive Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems unterstützen können (vgl. Bos u.a. 2007d, S. 109).

Auf Grundlage des sog. Literacy-Konzepts wurden in IGLU 2006 in allen Teilnehmerstaaten einheitliche Lesetests durchgeführt. Darüber hinaus wurden zusätzlich Fragebögen eingesetzt, die auch die Einstellung der Kinder zum Lesen, ihre Lesegewohnheiten und die ihrer Eltern sowie den sozioökonomischen Status und gegebenenfalls den Faktor *Deutsch als Zweitsprache (bzw. die Landessprache als Zweitsprache)* erfassen (vgl. Bos u.a. 2007a, S. 12).

Um auch Entwicklungen und Trends feststellen zu können, wird IGLU alle fünf Jahre durchgeführt. Deutschland hat sowohl an IGLU 2001 als auch an IGLU 2006, 2011 und 2016 teilgenommen. In dieser Arbeit werden die Ergebnisse von IGLU 2006 in den Mittelpunkt gestellt, da sie den direktesten Bezug zum Zeitpunkt der Durchführung der empirischen Untersuchung dieser Arbeit (2007-2009) aufweisen. IGLU 2001, IGLU 2011 und IGLU 2016 werden vorwiegend ergänzend zum Aufzeigen von Entwicklungstrends verwendet.

IGLU-E

2001 wurde in Deutschland die nationale Ergänzungsstudie (IGLU-E) in sieben und 2006 in allen Bundesländern durchgeführt (vgl. Hornberg u.a. 2008, S. 31). Darin wurde zum einen die Kompetenz im Textschreiben (IGLU-E 2001) sowie im Rechtschreiben (IGLU-E 2001 und 2006) erhoben. Weiterhin wurden wichtige schulische, schulorganisatorische und unterrichtliche Merkmale im deutschen Schulsystem untersucht. Dazu gehören beispielsweise Ganztagsangebote, die neue Schuleingangsphase, spezifische Förderangebote sowie die Nutzung neuer Medien (vgl. Bos u.a. 2007a, S. 17).

KESS 4

Die Studie **K**ompetenzen und **E**instellungen von **S**chülerinnen und **S**chülern (KESS 4) wurde 2003 am Ende von Klassenstufe **4** durchgeführt. Mit Hilfe von Tests wurden die Lernstände Hamburger Grundschulkinder im Lesen, Rechtschreiben und Texte verfassen sowie in Mathematik, im naturbezogenen Lernen und in Englisch-Hörverstehen erhoben. Mit Hilfe von Fragebögen wurden schulische und häusliche Hintergründe erfasst. Ziel war eine belastbare Datenbasis für die Hamburger Grundschulen und weiterführenden Schulen zu ermitteln, um Stärken, Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Bos u.a. 2005a, S. 11-16).

IQB-Bildungstrend

Im Rahmen des Bildungsmonitoring wurde das **I**nstitut zur **Q**ualitätsentwicklung (IQB) an der Humboldt-Universität in **B**erlin beauftragt, regelmäßig zu prüfen, ob die in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen erreicht werden. Für den Primarbereich werden die Fächer Deutsch und Mathematik getestet und evaluiert. 2011 hat die Kompetenzüberprüfung der Grundschüler*innen zum ersten Mal stattgefunden. 2015 wurde erneut getestet, sodass Ergebnisse zum Erreichen der Kompetenzen (Einteilung hinsichtlich des

Erreichens von Mindest-, Regelstandards und Optimalstandards) möglich sowie Aussagen über Entwicklungstrends gemacht werden können. Die geplante Testung von 2020 wurde aufgrund der Coronapandemie auf Frühjahr/ Sommer 2021 verschoben. Die Testaufgaben wurden in enger Zusammenarbeit des IQBs mit Fachdidaktiker*innen und Lehrer*innen entwickelt. Neben Ergebnissen in Deutschland im Fach Deutsch in den Bereichen Lesen, Zuhören und Orthographie wurden u.a. auch der Einfluss von Indikatoren wie der soziale Status und der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* eines Kindes überprüft (vgl. Stanat u.a. 2017, S. 3-4). Für diese Arbeit werden die nationalen Ergebnisse in Deutschland für den Bereich Orthographie herangezogen, um nach den KESS-Ergebnissen den Entwicklungstrend bis heute in diesem Bereich beschreiben zu können. Für den Bereich Lesen werden die IGLU-E Ergebnisse von 2006 durch die IQB-Ergebnisse von 2011 und 2016 soweit ergänzt, dass auch hier Entwicklungen aufgezeigt werden können.

3.3 Kompetenzstand im Lesen und Rechtschreiben deutscher und Hamburger Grundschulkinder

3.3.1 Leseleistung deutscher Grundschüler*innen im internationalen Vergleich (IGLU 2006)

> Eine der zentralen Kompetenzen für die Teilhabe am kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Leben ist die Beherrschung der Schriftsprache. Als eine Schlüsselkompetenz … ist die Lesekompetenz für den Wissenserwerb schon in der Grundschule, aber auch mit Blick auf das lebenslange Lernen von grundlegender Bedeutung. (Bos u.a. 2007e, S. 81)

Diese Definition bildet die Grundannahme für die IGLU-Studie. Das zugrundeliegende Lesekompetenzmodell baut wie das in PISA verwendete Konzept auf der Literacy-Tradition auf. Mit reading literacy sind grundlegende Kompetenzen gemeint, die den Menschen befähigen, Lesen für die Bewältigung unterschiedlicher Lebenssituationen nutzen zu können. Auf der Grundlage des kognitionspsychologischen Forschungsansatzes von van Dijk und Kintsch (1983) und den psychometrischen Ansätzen von Kirsch und Mosenthal (1989-1991) wird Lesen als ein informationsverarbeitender Prozess verstanden. Der Lesende führt dabei die dem Text entnommenen Informationen mit Hilfe textbezogener Verarbeitungsprozesse und verschiedener Strategien aktiv mit seinem Vor- und Weltwissen zusammen (vgl. ebd., S. 81-82). Um die gemessenen Schülerleistungen dazustellen, werden die Leistungsergebnisse in Kompetenzstufen zusammengefasst. Diese werden im Folgenden dargestellt (vgl. ebd., S. 93):

Tabelle 1: Kompetenzstufen in IGLU 2006. In Anlehnung an: Bos u.a. 2007e, S. 100-103.

Kompetenzstufe V	Abstrahieren, Verallgemeinern, Präferenzen begründen
Kompetenzstufe IV	Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern
Kompetenzstufe III	Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen
Kompetenzstufe II	Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren
Kompetenzstufe I	Dekodieren von Wörtern und Sätzen

Der Mittelwert der Leseleistung deutscher Grundschulkinder in Klasse 4 lag in IGLU 2006 bei 506 Punkten. Ein Kind, das zwischen 476 und 550 Punkten erreicht, erzielt so ein durchschnittliches Ergebnis und wird der Lesekompetenzstufe III zugeordnet. Ein Kind mit Werten unter 476 gehört zu der Gruppe der sog. Risikokinder, es wird der Kompetenzstufe II (400-475 Punkte) oder I (unter 400 Punkte) zugeordnet. Ab 551 Punkten ist die Leseleistung als überdurchschnittlich einzustufen (Kompetenzstufe IV). Erreicht ein Kind sogar über 625 Punkte, gehört es zur Spitzengruppe (Kompetenzstufe V) (vgl. Abbildung 2). Deutschland erreicht in IGLU 2001 einen Mittelwert von 539 Punkten (vgl. Bos u.a. 2007d, S. 140) und in IGLU 2006 einen Mittelwert von 548 Punkten. Der in IGLU 2006 erzielte Mittelwert ist signifikant höher als in IGLU 2001. Deutschlands Grundschüler*innen befinden sich damit im oberen Bereich der Lesekompetenzstufe III (vgl. ebd., S. 110). Dieser positive Trend konnte in IGLU 2011 und 2016 nicht fortgesetzt werden. Nach dem Zwischenhoch von 2006 stagniert mittlerweile das Leistungsniveau deutscher Grundschüler*innen und ähnelt mit Mittelwerten von 541 in 2011 und 537 in 2016 dem erreichten Niveau von 2001. Dieses liegt zwar weiter signifikant über dem internationalen Mittelwert, jedoch können eine Reihe von Staaten eine kontinuierliche Steigerung der Leseleistung seit 2001 verzeichnen, wohingegen Deutschland lediglich gleichbleibende Ergebnisse vorweisen kann (vgl. Bos u.a. 2017, S. 15).

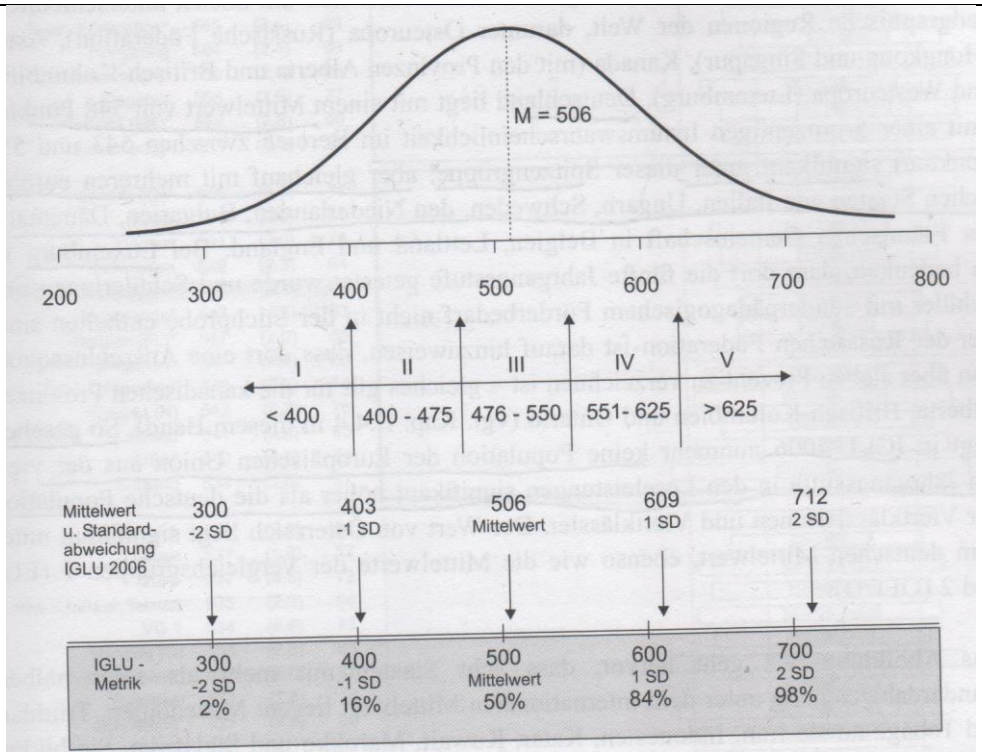


Abbildung 2: Zusammenhang von Testwerten, Kompetenzstufen und Prozenträngen unter der Voraussetzung einer Normalverteilung. In: Bos u.a. 2007e, S. 111.

Ein differenzierterer Blick auf die Ergebnisse deutscher Grundschulkinder auf den unterschiedlichen Kompetenzstufen relativiert das überdurchschnittliche Abschneiden ebenfalls. Zwar erzielen in IGLU 2006 34,9% der deutschen Schüler*innen Ergebnisse auf der Kompetenzstufe III und sogar 41,1% auf der Kompetenzstufe IV. Der Anteil der Spitzengruppe (Kompetenzstufe V) ist mit 10,8% jedoch nicht besonders ausgeprägt. Besorgniserregend ist vor allem der Anteil der sog. Risikokinder. Mit 2,6 auf Kompetenzstufe I und 10,6% auf Kompetenzstufe II haben insgesamt 13,2% der Kinder in Deutschland am Ende der Grundschule keine ausreichende Lesekompetenz (vgl. Bos u.a. 2007d, S. 115-117 und vgl. Tabelle 2). In einer Klasse mit 20 Schüler*innen wären das zwei bis drei Kinder. Die Verringerung des Anteils der Risikokinder, der in IGLU 2001 noch 16,9% betrug, ist zwar positiv zu sehen, jedoch nicht anhaltend (vgl. ebd., S. 141). 2011 und 2016 sind die Werte der Risikokinder mit insgesamt 15,4% in 2011 (vgl. Tarelli u.a. 2012, S. 13) und sogar 18,9% in 2016 (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2017, S. 128) auf Kompetenzstufe I und II erneut besorgniserregend. Betrachtet man die Entwicklung bis heute, ist vor allem alarmierend, dass der Anteil der Risikokinder größer wird. So sind 2016 5,5% der Grundschüler*innen auf

Kompetenzstufe I anzusiedeln. In den vorherigen IGLU-Studien lag der Anteil noch bei rund 3% (vgl. Bos u.a. 2017, S. 16).

Tabelle 2: Anteil der Schüler*innen in Deutschland auf den verschiedenen Kompetenzstufen. In Anlehnung an: Bos u.a. 2007d: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen in den Staaten der Vergleichsgruppe I, S.117 und in: Bremerich-Vos. u.a. 2017, S. 128.

Kompetenzstufe	I Risikogruppe	II Risikogruppe	III	IV	V
Leseleistung deutscher Grundschulkinder in IGLU 2006	2,6%	10,6%	34,9%	41,1%	10,8%
Leseleistung deutscher Grundschulkinder in IGLU 2016	5,5%	13,4%	34,1%	35,9%	11,1%

Das Abschneiden dieser Risikogruppe wird bereits in IGLU 2006 als bedenklich eingestuft: „Ohne eine weitere Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I werden [die sog. Risikokinder] vermutlich Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern haben. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Anteil minimieren ließe, wenn für die Kinder bereits in der Grundschule besondere und klar differenzierte Fördermöglichkeiten vorhanden wären.“ (Ebd., S. 154)

3.3.2 Leseleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (IGLU-E 2006)

Hamburger Grundschulkinder liegen im Lesen am Ende der 4. Klasse mit 528 Punkten signifikant unter dem deutschen Durchschnitt (548 Punkte). Im Vergleich mit den anderen deutschen Stadtstaaten Bremen (522 Punkte) und Berlin (525 Punkte) schneidet Hamburg zwar besser ab, der Förderbedarf ist jedoch trotzdem sehr ausgeprägt (vgl. Valtin u.a. 2008, S.60-61).

Ein genauerer Blick auf die Kompetenzstufen macht deutlich, dass in Hamburg ein besonders hoher Förderbedarf im Bereich Lesen besteht, da es hier sehr viele Risikokinder gibt:

Tabelle 3: Anteil der Schüler*innen in Hamburg und in Deutschland auf den verschiedenen Kompetenzstufen. In Anlehnung an: Valtin u.a. 2008: Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern auf den Kompetenzstufen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und der EU-Gruppe, S. 65.

Kompetenzstufe	I Risikogruppe	II Risikogruppe	III	IV	V
Leseleistung deutscher Grundschulkinder in IGLU 2006	2,6%	10,6%	34,9%	41,1%	10,8%
Leseleistung Hamburger Grundschulkinder in IGLU 2006	3,9%	18,2%	37,0%	34,1%	6,8%

In die sog. Risikogruppe, zu der die Kinder aus Kompetenzstufe I und II, gehören, fallen in Hamburg insgesamt 22,1% der Viertklässler*innen, davon 3,9% in Kompetenzstufe I und 18,3% in Kompetenzstufe II. Der deutschlandweite Durchschnitt liegt mit 13,2% deutlich darunter. Über ein Fünftel der Hamburger Kinder kann demnach am Ende der 4. Klasse nicht ausreichend lesen (vgl. ebd., S. 65).

Die Ergebnisse des IQBs zeigen 2016 ein ähnlich ernüchterndes Bild Hamburger Grundschüler*innen. 14,2% erreichen nicht einmal die Mindeststandards im Lesen. Im nationalen Vergleich liegt Hamburg bei den Risikokindern unter dem deutschen Durchschnitt auf Platz 12 knapp vor Nordrhein-Westfalen und deutlich vor den anderen beiden Stadtstaaten Berlin (20%) und Bremen (25,5%). Erfreulich aus Hamburger Sicht ist, dass die Grundschüler*innen der Hansestadt beim Erreichen der Regelstandards nur knapp unter dem deutschen Durchschnitt (Hamburg: 16,5%; Deutschland: 16%) auf Platz 9 liegen (vgl. Stanat u.a. 2017, S.9).

3.3.3 Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (KESS 4 2003)

Eine weitere Schlüsselkompetenz für die Teilhabe am kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Leben ist die Rechtschreibkompetenz. Im Folgenden werden die Ergebnisse Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich dargestellt. Die Daten stammen aus der KESS 4-Studie von 2003. Ergänzend werden die Ergebnisse des IQBs hinzugenommen.

Als Testinstrumente wurden in KESS 4 die **H**amburger **S**chreib**p**robe (HSP) 4/5 und die Dortmunder-Schriftkompetenzermittlung (DoSE) eingesetzt. In dem DoSE-Test müssen die Kinder 45 Wortlücken nach Diktat in ein vorgegebenes Testformular eintragen. Bei der HSP werden fünf Sätze und 42 Einzelwörter vorgelesen, die die Kinder in ihrem eigenen Tempo ausfüllen. Bei der Auswertung wurden bei beiden Tests die Anzahl der richtigen Wörter und Grapheme gezählt. Bei der HSP wurden außerdem drei Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthographisch, morphematisch) und die Anzahl überflüssiger orthographischer Elemente und Oberzeichenfehler ausgewertet (vgl. May 2005, S. 103-104).

Deutsche Grundschulkinder erreichen nach den Ergebnissen der KESS-4-Untersuchung 2003 in der HSP einen Mittelwert von 260,3 Graphemtreffern von maximal 277 Graphemen. Hamburger Grundschulkinder liegen mit einem Mittelwert von 256,1 darunter. Diese Abweichung entspricht ungefähr einer Standardabweichung von einem Viertel (vgl. ebd., S. 110).

Auch im Rechtschreibtest DoSE wird das schlechtere Abschneiden Hamburgs im Vergleich zum bundesweiten Mittelwert bestätigt: Von den 45 Testwörtern schreiben deutsche Grundschüler*innen durchschnittlich 25,6 richtig. Hamburger Grundschulkinder liegen mit einem Mittelwert von 23,6 Wörtern darunter (vgl. Bos 2005b, S. 70).

In der IQB-Studie von 2016 liegen die Hamburger Schüler*innen auf Platz 13 von 16 vor Bremen, Berlin und Niedersachsen. Die folgende Tabelle zeigt das Abschneiden im deutschlandweiten Vergleich. Sehr besorgniserregend ist, dass mit 27,4% ca. jedes vierte Kind am Ende der Grundschule die Mindeststandards im Rechtschreiben nicht erreicht (vgl. Stanat u.a. 2017, S. 7).

Tabelle 4: Rechtschreibleistung deutscher Grundschüler*innen 2016 (IQB). In Anlehnung an: Stanat u.a. 2017, S. 10.

	Verfehlen der Mindeststandards (Minimum an Kompetenzen)	**Regelstandards (entspricht den Erwartungen)**	**Optimalstandards (übertrifft die Erwartungen)**
Rechtschreibleistung deutscher Grundschüler*innen 2016 (IQB)	22,1%	53,9%	8,6%
Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen 2016 (IQB)	27,4%	47,6%	6,1%

Insgesamt wird damit parallel zum Lesen das schlechtere Abschneiden Hamburger Grundschulkinder bei der Rechtschreibung im Vergleich zum deutschen Durchschnitt bestätigt.

3.4 Der Einflussfaktor Soziale Herkunft

Ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg von Kindern wird in Deutschland seit den 60er-Jahren immer wieder empirisch nachgewiesen. Im Kontext der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2000 geriet die soziale Ungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem wieder verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit (vgl. Bos u.a. 2007b, S. 225).

3.4.1 Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* auf die Leseleistung deutscher Grundschüler*innen im internationalen Vergleich (IGLU 2006)

Um festzustellen, inwieweit die soziale Herkunft Auswirkungen auf die Lesekompetenz eines Kindes hat, werden in IGLU drei verschiedene Indikatoren herangezogen: die Anzahl der Bücher im Haushalt (objektiviertes, kulturelles Kapital), die Sozialschicht und das Bildungsniveau der Eltern (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital). Für die Erhebung wurden Fragebögen eingesetzt. Die Auswirkungen auf die Leseleistungen der Kinder sind dabei unterschiedlich und werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 5: Indikatoren für die soziale Herkunft in IGLU. Eigene Darstellung.

3 Indikatoren für die soziale Herkunft		
Bücher im Haushalt	**Sozialschicht**	**Bildungsniveau der Eltern**
5) über 200 Bücher **4) 101-200 Bücher** **3) 26-100 Bücher** **2) 11-25 Bücher** **1) 0-10 Bücher**	3. Sozialschicht (Akademiker*innen, Techniker*inen, Führungskräfte…) 2. Sozialschicht (Angestellte, kleinere Unternehmer*innen…) 1. Sozialschicht (manuelle Tätigkeiten wie Handwerker*innen, Fachkräfte in der Landwirtschaft, Maschinenbediener*innen…)	4) ISCED[2] 5 (zum Beispiel Hochschulabschluss) 3) ISCD 3 und 4 (zum Beispiel Abitur, Berufsschulabschluss) 2) ISCED 2 (zum Beispiel Haupt- und Realschulabschluss) 1) Kein Schulabschluss
Beeinflussung der Lesekompetenz der Kinder in Deutschland		
Kinder, bei denen es zu Hause mehr als 100 Bücher gibt (Bereich 4 und 5), haben gegenüber Kindern mit weniger Büchern (Bereich 1-3) einen **Leistungsvorsprung** von **40 Punkten**. Das entspricht einem Lernjahr.	Der **Leistungsvorsprung** von Kindern aus der gehobenen 3. Schicht beträgt **60 Punkte**.	Hier beträgt der **Leistungsvorsprung** der Kinder mit bildungsnahen Eltern (Bereich 4) gegenüber denen mit bildungsfernen Eltern (Bereich 1) **43 Punkte**.
Im internationalen Vergleich unterscheidet sich Deutschland **nicht** signifikant vom internationalen Mittelwert.	Deutschland liegt **signifikant über dem internationalen Mittelwert.** In keinem anderen Staat ist der Zusammenhang zwischen Leistung und Schicht so ausgeprägt wie in Deutschland!	Im internationalen Vergleich unterscheidet sich Deutschland **nicht** signifikant vom internationalen Mittelwert.

Soziale Unterschiede beeinflussen in allen Teilnehmerstaaten von IGLU die Bildungschancen. In Deutschland wird ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und dessen Lesekompetenz deutlich. Vor allem die Sozialschicht hat starke Auswirkungen auf die Leistung. Dieser Zusammenhang ist in IGLU 2006 mit 60 Punkten Leistungsvorsprung und somit mit 1,5 Lernjahren Vorsprung besonders ausgeprägt. Auch in IGLU 2001, 2011 und 2016 werden ähnliche Ergebnisse erzielt (vgl. Bos u.a. 2017, S. 20).

In IGLU werden die Ergebnisse der drei Indikatoren zu einem gemeinsamen Faktor der sozialen Herkunft zusammengefasst. Kinder mit bildungsnahem Hintergrund haben demnach gegenüber Kindern mit bildungsfernen Bedingungen einen Leistungsvorsprung von 67 Punkten. Mit diesem Wert liegt Deutschland signifikant über dem internationalen Mittelwert (vgl. Bos u.a.2007b, S. 225-239). Bourdieus Kapitaltheorie wird von diesen Ergebnissen für das deutsche

[2] ISCED: **I**nternational **S**tandards **C**lassification of **Ed**ucation

Bildungssystem bestätigt. Kinder aus einer niedrigen Sozialschicht haben deutlich schlechtere Ergebnisse als Akademikerkinder.

Bei der Betrachtung der in Deutschland erzielten Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Teilnehmerstaaten kommen die IGLU-Autor*innen zur folgender Schlussfolgerung: „Offensichtlich gelingt es in Deutschland den vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule nicht so gut wie möglicherweise in vielen anderen Staaten, bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen.“ (ebd., S. 245) Bezogen auf Bourdieu könnte geschlussfolgert werden, dass das deutsche Bildungssystem die Chancenungleichheit der Kinder vertieft.

3.4.2 Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* auf die Leseleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (IGLU-E 2006)

In IGLU-E 2006 wurde ein erweiterter Fragebogen eingesetzt, der elaboriertere Aussagen hinsichtlich des Berufes der Eltern im Vergleich zu IGLU möglich macht (ökonomisches und kulturelles Kapital). Auch danach besteht in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft. Die Gruppe der Eltern wurde in sieben sog. EPG-Klassen eingeteilt. Die Wissenschaftler **E**rikson, **P**ortocarero und **G**oldthorpe (EPG) gehen davon aus, dass die Mitglieder einer Gesellschaft in eine begrenzte Zahl diskreter Kategorien einzuordnen sind. Die folgende Tabelle zeigt die unterschiedlichen Gruppen und das Abschneiden der dazugehörigen Kinder im Lesen in IGLU 2001 und IGLU 2006.

Tabelle 6: Mittlere Lesekompetenz pro EPG-Klasse in Deutschland bei IGLU 2001 und IGLU 2006. In Anlehnung an Stubbe u.a. 2008, S. 107.

	Mittelwert 2001		Mittelwert 2006
Obere Dienstklasse (I)	574		581
Untere Dienstklasse (II)	564		571
Routinedienstleistungen (III)	543		551
Selbständige (IV)	549		557
Facharbeiter*innen und leitende Angestellte (V, VI)	532		541
Un- und angelernte Arbeiter*innen, Landarbeiter*innen (VII)	518		529

Die Differenz zwischen dem Mittelwert der ersten Gruppe (obere Dienstklasse) und der siebten Gruppe (un- und angelernte Arbeiter*innen, Landarbeiter*innen) liegt in IGLU 2006 bei 52 Punkten (IGLU 2001: 56 Punkte). Der Leistungsvorsprung entspricht damit etwa einem Lernjahr (vgl. Stubbe u.a. 2008, S. 106-107).

Im nationalen Vergleich wird in IGLU-E 2006 wie in IGLU 2006 auf die Anzahl der Bücher im Haushalt als einen Indikator für die soziale Herkunft verwiesen (objektiviertes, kulturelles Kapital). Der deutsche Mittelwert liegt dabei insgesamt bei einem Leistungsvorsprung von 40 Punkten von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern gegenüber Kindern aus Familien mit weniger als 100 Büchern. In Hamburg liegt der Leistungsvorsprung sogar bei 67 Punkten, das entspricht mehr als 1,5 Lernjahren. Nur noch Rumänien auf internationaler und Berlin auf nationaler Ebene übersteigen diesen Vorsprung mit jeweils 70 Punkten. In Hamburg ist der Leistungsvorsprung damit signifikant höher als der nationale und internationale Mittelwert (vgl. ebd., S. 105). Dies ist ein deutliches Zeichen für einen hohen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg im Lesen in diesem Stadtstaat. Bourdieus Theorie erweist sich auch hier als aussagekräftig.

3.4.3 Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* auf die Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (KESS 4 2003 und IQB 2016)

Ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Umfeld und dem Bildungserfolg wird auch im Bereich der Rechtschreibung für die Hamburger Viertklässler*innen bestätigt. In der folgenden Tabelle werden die Rechtschreibleistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Lagen aufgezeigt:

Tabelle 7: Rechtschreibleistungen von Hamburger Kindern unterschiedlicher sozialer Lagen (EPG-Klassen). In Anlehnung an: May 2005, S. 117.

Soziale Lage der Bezugsperson (EPG-Klasse)	Mittelwert
Obere Dienstklasse (I)	110,3
Untere Dienstklasse (II)	105,8
Routinedienstleistungen (III)	99,0
Selbständige (IV)	99,2
Facharbeiter*innen und leitende Angestellte (V, VI)	94,2
Un- und angelernte Arbeiter*innen, Landarbeiter*innen (VII)	89,8
Alle Schüler*innen	100,00

Die Differenz zwischen der Rechtschreibleistung von Hamburger Kindern der oberen Dienstklasse (also mit dem größten kulturellen und ökonomischen Kapital) und den Kindern von un- und angelernten Arbeitern und Landarbeitern (also mit dem niedrigsten kulturellen und ökonomischen Kapital) liegt bei 20,5 Punkten. Das entspricht einer Effektstärke von 0,68 (vgl. May 2005, S. 117-188). Der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem

Bildungserfolg im Bereich Rechtschreiben liefert eine erneute Bestätigung von Bourdieus Kapitaltheorie für das Hamburger Schulsystem.
Die Ergebnisse des IQBs 2016 bestätigen die Gültigkeit der Ergebnisse bis heute: „Ein höherer Sozialstatus geht mit höheren Werten in den Kompetenztests hervor." (Stanat 2017, S. 21) Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die orthographische Kompetenz etwas weniger stark vom Sozialstatus eines Kindes abhängt als die anderen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 22).

3.5 Der Einflussfaktor Deutsch als Zweitsprache

3.5.1 Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Leseleistung deutscher Grundschüler*innen im internationalen Vergleich (IGLU 2006)

Die Sprache im Gesprochenen und Geschriebenen ist beim Schriftspracherwerb von grundlegender Bedeutung. Wenn Kinder in Deutschland Deutsch als zweite Sprache, also nicht als Muttersprache erlernen, spricht man von Deutsch als Zweitsprache (vgl. Kniffka u.a. 2012, S. 15). Die Kompetenz in dieser Sprache hat für diese Kinder einen sehr hohen Stellenwert: „Von …[ihr] hängt ihre Schulkarriere, ihr Schulerfolg und damit letztlich ihr weiteres Leben ab." (Ebd., S.16) Der Begriff *Deutsch als Zweitsprache* bezeichnet treffend einen Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit. Ein alternativer Begriff wäre zum Beispiel *Kinder mit Migrationshintergrund*. Dieser Begriff bietet jedoch vielfältigere Definitionsmerkmale und wird daher hier nicht verwendet.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind international keine Ausnahmeerscheinung mehr, sondern mittlerweile an Schulen der Normalfall (vgl. Schwippert u.a. 2007, S.267). Unterrichtskonzepte müssen also die besonderen Anforderungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beim Lesen- und Schreibenlernen berücksichtigen.

Um die Lesekompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu ermitteln, wird in den IGLU-Studien zwischen Kindern unterschieden, deren Eltern beide im Ausland bzw. beide in Deutschland geboren sind.[3] International zeigt sich weitgehend ein besseres Abschneiden von Kindern aus einheimischen Familien. In Deutschland fällt dieser Vergleich mit 48 Punkten

3 In IGLU 2006 werden auch noch die Leseleitungen von Kindern gemessen, bei denen ein Elternteil im Ausland und das andere in Deutschland geboren wurde. Diese Daten sind für diese Arbeit jedoch nicht relevant und bleiben daher unberücksichtigt.

Leistungsvorsprung gemessen an dem internationalen Durchschnitt relativ hoch aus. Es gibt außer Norwegen keinen anderen Staat mit größeren Unterschieden. 2006 konnte zwar eine Verbesserung im Vergleich zu IGLU 2001 erzielt werden (Leistungsvorsprung: 55 Punkte), jedoch liegen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Leseleistung insgesamt über ein Schuljahr hinter Kindern mit Deutsch als Muttersprache zurück (vgl. ebd., S. 251-252). Die genaue Betrachtung der Ergebnisse eingeteilt in Kompetenzstufen untermauert dieses Ergebnis:

Tabelle 8: Verteilung der Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache auf unterschiedliche Lesekompetenzstufen in Deutschland in IGLU 2006. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwippert 2007, S. 253.

Kompetenzstufe	I Risikogruppe	II Risikogruppe	III	IV	V
Leseleistung deutscher Grundschulkinder mit Deutsch als Muttersprache in IGLU 2006	1,00%	5,68%	31,46%	47,72%	14,16%
Leseleistung deutscher Grundschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache in IGLU 2006	3,24%	22,46%	44,26%	26,38%	3,64%

Vor allem das Abschneiden der sog. Risikokinder auf Lesekompetenzstufe I und II ist alarmierend. Demnach können ein Viertel aller Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (25,70%) am Ende der Grundschulzeit nicht ausreichend genug lesen, um sicher und selbstständig mit Texten weiter lernen zu können.

Zusätzlich zum Faktor *Deutsch als Zweitsprache* wurde auch der Einfluss der *Sozialen Herkunft* untersucht. Dazu wurde in IGLU 2006 ein Faktor aus mehreren Indikatoren gebildet. Der Leistungsvorsprung der Kinder mit Deutsch als Muttersprache (beide Eltern in Deutschland geboren) lag unter Berücksichtigung des Faktors soziale Herkunft nur noch bei 27 Punkten und verringerte sich somit erheblich (vgl. ebd., S. 263-264). Die soziale Lage ist jedoch in allen IGLU-Staaten bei Familien mit der Landessprache als Zweitsprache im Durchschnitt schlechter als bei Familien mit der Landessprache als Muttersprache (vgl. ebd., S. 258).

Insgesamt haben daher Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aus einer niedrigen sozialen Schicht im Hinblick auf die Lesekompetenzen den größten Förderbedarf. Die größte Bildungsbenachteiligung besteht in Deutschland somit in der Kopplung der beiden Faktoren.

Auch IGLU 2011 untermauert dieses Ergebnis. Zwar konnten die Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Deutsch als Zweitsprache verringert werden. Jedoch wurde erneut deutlich, dass die soziale Herkunft der Kinder entscheidend ist und die Kopplung der beiden Indikatoren sich negativ auf die Leistung auswirkt (vgl. Tarelli u.a. 2012, S. 18). Auch in IGLU 2016 werden diese Ergebnisse bestätigt. Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass der Anteil der Kinder in Deutschland mit Deutsch als Zweitsprache steigt. Die Zusammensetzung dieser Gruppe ist außerdem von einer stärkeren Heterogenität geprägt als in den Jahren zuvor (vgl. Bos u.a. 2017, S. 20-22). Die Notwendigkeit adäquater Unterrichtskonzepte wird somit dringlicher.

3.5.2 Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Leseleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (IGLU-E 2006)

Hamburg gehört mit Bremen und Berlin zu den Stadtstaaten Deutschlands. Der Anteil von Kindern, bei denen ein bzw. zwei Eltern im Ausland geboren wurden, ist im bundesweiten Vergleich in den Stadtstaaten erheblich höher:

Tabelle 9: Anteil nicht in Deutschland geborener Elternteile in IGLU 2006. Eigene Darstellung in Anlehnung an Schwippert 2008, S. 115.

	beide Elternteile im Ausland geboren	ein Elternteil im Ausland geboren	mindestens ein Elternteil im Ausland geboren
Deutschland	15,3%	10,9%	26,1%
Hamburg	26,7%	13,7%	40,4%
Berlin	29,1%	20,2%	49,3%
Bremen	25,5%	14,7%	40,2%

Im Vergleich zum deutschen Mittelwert schneiden Kinder aus Hamburg mit Eltern, die beide im Ausland geboren sind, besser ab. Sie liegen mit 41 Punkten hinter Kindern mit Eltern, die beide in Deutschland geboren sind. Der bundesweite Durchschnitt liegt bei 48 Punkten. Dieser Wert ist auf den ersten Blick positiv zu sehen (vgl. Schwippert u.a. 2008, S.118-119). Da 41 Punkte jedoch einem Lernjahr entsprechen und der Anteil der betroffenen Kinder in Hamburg sehr hoch ist, relativiert sich das Ergebnis.

Um weiterführende Ergebnisse hinsichtlich des Einflussfaktors *Deutsch als Zweitsprache* zu erhalten, wurden zusätzlich sog. multivariate Verfahren angewandt. Unterschiedliche Variablen

wie der häusliche Sprachgebrauch (kulturelles Kapital), die kognitiven Fähigkeiten, der heimische Buchbestand (objektiviertes, kulturelles Kapital) und der sozioökonomische Status (kulturelles, ökonomisches Kapital) konnten so hinzugezogen werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auch dann einen negativen Effekt auf die Leseleistung hat, wenn zusätzlich andere Rahmendaten kontrolliert werden. Aus dem in den Studien nachgewiesenen erheblichen Einfluss von sozialen und ökonomischen Merkmalen auf die Leseleistung erwächst eine deutliche Herausforderung für das Schulsystem (vgl. ebd., S. 124). Auch hier bestätigt sich Bourdieus Kapitaltheorie.

3.5.3 Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auf die Rechtschreibleistung Hamburger Grundschüler*innen im nationalen Vergleich (KESS 4 2003 und IQB 2016)

In der KESS-4-Studie wurde der heimische Sprachgebrauch zur Gruppierung der Kinder verwendet. Es wurde unterschieden zwischen Kindern, die einsprachig aufwachsen und zu Hause Deutsch sprechen, und Kindern, die zweisprachig aufwachsen. Die zweisprachigen Kinder wurden zusätzlich in die Kategorien europäische und nicht europäische Zweitsprache unterteilt. Insgesamt erreichten die einsprachigen Kinder im Bereich der Rechtschreibung (hier eingeteilt in unterschiedliche Rechtschreibstrategien) erheblich bessere Ergebnisse als die zweisprachigen, wie Abbildung 3 verdeutlicht (vgl. May 2005, S.115-117):

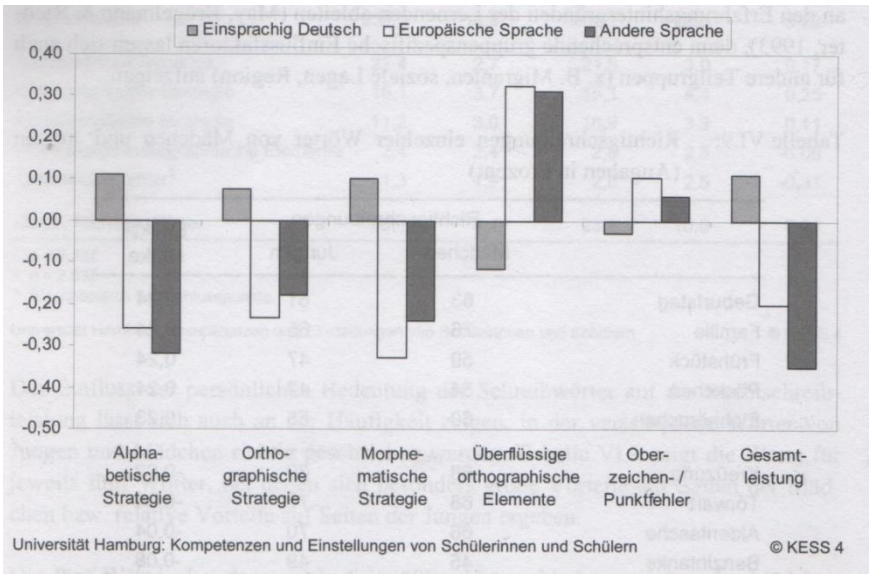


Abbildung 3: Effektstärken der Abstände der durchschnittlichen Rechtschreibleistungen einsprachig deutscher sowie zweisprachiger Kinder vom Hamburger Gesamtmittelwert. In: May 2005, S.116.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann analog zum Lesen auf einen Zusammenhang zwischen der Rechtschreibleistung und dem Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* geschlossen werden. Aus diesen Ergebnissen geht nicht hervor, welche Rolle die soziale Herkunft der Kinder spielt. Nach den Ergebnissen von IGLU 2001 hat jedoch die Mehrheit der Kinder mit niedriger Rechtschreibkompetenz (54,2%) auch eine niedrige Lesekompetenz (vgl. Löffler u.a. 2003, S. 249). Da die Leseleistung sehr stark vom sozialen Umfeld der Kinder beeinflusst wird, kann davon ausgegangen werden, dass zusätzlich zum Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* auch das soziale Umfeld ein wichtiger Faktor für den Bildungserfolg im Bereich Rechtschreibung darstellt.

Diese Schlussfolgerung lässt sich durch die Ergebnisse des IQBs als richtig bestätigen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden hier als Kinder mit zuwanderungsbezogenen Disparitäten bezeichnet. Das schlechtere Abschneiden dieser Kinder im Vergleich zu Kindern ohne zuwanderungsbezogene Disparitäten trifft 2011 und 2016 zu. Aber „[b]ei gleichem sozioökonomischen Hintergrund fallen die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund deutlich geringer aus“ (Stanat u.a. 2017, S. 26). Eine Kopplung des Einflussfaktors Deutsch als Zweitsprache mit einem niedrigen Sozialstatus bestätigt sich somit als großer Negativindikator bezüglich der Rechtschreibleistungen. Wie in IGLU 2016 wird insgesamt eine Zunahme der Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt. Waren es 2011 noch 25%, so sind es 2016 34% (vgl. ebd., S. 23).

3.6 Faktoren zur Kompensation benachteiligender Aspekte: Reading Engagement und Writing Engagement

In den Leistungsstudien werden neben der Erhebung des Kompetenzstandes und der Überprüfung unterschiedlicher Einflussfaktoren auch Faktoren ermittelt, mit denen negative Einflüsse kompensiert werden können. Mit Blick auf das zentrale Anliegen dieser Arbeit sind solche Faktoren von großem Interesse. Sie können Hinweise liefern zur Beantwortung der Frage: Gibt es Faktoren, die Kindern aus einer niedrigen Sozialschicht gekoppelt mit dem Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* die Möglichkeit bieten, ihre mit ihrer Bildungsbenachteiligung zusammenhängenden schwächeren Leistungen zu verbessern bzw. zu kompensieren? Nach den Analyseergebnissen der Leistungsstudien stellt das sog. Reading Engagement einen solchen Kompensationsfaktor dar.

Der Begriff *Engagement* stammt aus der Motivationsforschung. Demnach fällt die Leistung besser aus, wenn eine Person dem Lerngegenstand einen höheren Wert attestiert und einen Erfolg erwartet (vgl. Atkinson 1964). Der Engagementbegriff wurde nach und nach weiter ausdifferenziert. So ergänzen Guthrie und Whigfield die Motivation (affektive Dimension) um kognitive Strategien (kognitive Dimension), die die Leistung ebenfalls beeinflussen (vgl. Guthrie und Whigfield 2000). Fredricks und Blumenfeld erweitern die genannten Dimensionen noch um die Verhaltensdimension. Sie verweisen in ihren Forschungen auf die gegenseitige Beeinflussung der einzelnen Faktoren (vgl. Fredricks u.a. 2004, S. 82-83). Als eine weitere Dimension fügen Lutz u.a. das soziale Engagement hinzu (vgl. Lutz u.a. 2006). Die Engagementforschung kann alle Dimensionen gesondert oder als vierdimensionales Gesamtkonstrukt betrachten (vgl. Artelt u.a. 2010, S. 74).

Die Bedeutung des Engagements für die Leseleistung wurde bereits mehrfach nachgewiesen. Das sog. Reading Engagement hat demnach sogar einen stärkeren Einfluss auf die Leseleistung als der Bildungshintergrund und kann somit einer sozial bedingten Chancenungleichheit entgegenwirken (vgl. Guthrie 2008, S. 82). Bei der PISA-Reanalyse wird dieser Befund bestätigt (vgl. Kirsch u.a. 2002). Auch Goy, Strietholt und Bos können bei der IGLU-Reanalyse die große Bedeutung des Reading Engagements für die Leseleistung nachweisen. Ein Kind aus niedriger Sozialschicht mit hohem Reading Engagement ist einem Akademikerkind mit niedrigem Reading Engagement um 69 Punkte, d.h. ca. 1,5 Schuljahre, in der Leseleistung überlegen (vgl. Goy u.a. 2010).

Goy u.a. untersuchen in IGLU 2016 die Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder bezüglich des Lesens genauer und stellen fest:

> Das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation hängen […] wie das Leseverhalten mit den Leseleistungen zusammen und sind pädagogisch auch deshalb bedeutsam, weil sie vergleichsweise gut zu beeinflussen sind und somit in Unterricht und Schule Ansatzpunkte für die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz von Kindern und Heranwachsenden bieten. (Goy u.a. 2017, S. 143)

Für das Schreiben gibt es bisher keine entsprechenden Modelle bzw. Forschungen. Jedoch kann Frahm in ihrer Dissertation in Anlehnung an die Erkenntnisse zum Reading Engagement aufzeigen, dass eine hohe Wertzuschreibung der Rechtschreibung ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Schreibleistung der Kinder hat. Sie verweist somit auf ein sog. Writing Engagement als leistungsförderlichen Aspekt (vgl. Frahm 2012, S. 172-178).

3.7 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien IGLU, IGLU-E, KESS 4 und IQB-Bildungstrends 2016 geben Aufschluss über die Leistungen deutscher Grundschüler*innen am Ende der 4. Klasse im Bereich Lesen und Rechtschreiben und werden im Folgenden zusammengefasst:

- Die Leistung deutscher Grundschulkinder im Lesen und Rechtschreiben sind insgesamt gut. Der Anteil der sog. Risikokinder ist jedoch in Deutschland sehr hoch. In Hamburg ist der Anteil noch größer. Besorgniserregend ist der über die Jahre wachsende Anteil dieser Gruppe.
- Der Einflussfaktor *Soziale Herkunft* (also der Anteil an Kapital) wirkt sich bei niedrigem Kapital negativ auf die Leistung aus. Bourdieus These von der Chancenungleichheit sozialbenachteiligter Kinder erweist sich demnach als richtig. In Deutschland gelingt es der Grundschule schlechter als in anderen Staaten, Benachteiligungen zu kompensieren. In Hamburg ist der Einfluss der sozialen Herkunft noch ausgeprägter als im bundesweiten Durchschnitt.
- Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind in Schulklassen in Deutschland der Normalfall. Der Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* beeinflusst die Lese- und Rechtschreibleistung negativ. Der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist im Stadtstaat Hamburg sehr hoch, die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf ist entsprechend groß.

Nimmt man zum Einflussfaktor *Deutsch als Zweitsprache* als weiteren Faktor die *Soziale Herkunft* hinzu, wird deutlich, dass vor allem die Kombination beider Faktoren sich als hohe Bildungsbenachteiligung erweist.

Um der im Hamburger Schulsystem geforderten Chancengerechtigkeit in der Praxis näher zu kommen, werden dringend Unterrichtskonzepte zum Lesen und Schreiben benötigt, die die besonderen Bedürfnisse bildungsbenachteiligter Kinder berücksichtigen. Aus der Forschung konnte das sog. Reading (bzw. Writing) Engagement als Indikator ermittelt werden, das sich für eine angestrebte Kompensation von schlechten Bildungsvoraussetzungen eignet.

4 Orthographietheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für das Lesen und Schreiben – linguistische Grundlage

4.1 Einleitung

Die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts setzt eine Sachanalyse voraus. Daran schließen sich didaktische und methodische Überlegungen an. Dabei gilt es besonders die Bedürfnisse der Lerngruppe zu beachten. In diesem Kapitel wird zunächst eine Sachanalyse als Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen erstellt. Didaktische und methodische Überlegungen werden in den beiden Folgekapiteln dargestellt und diskutiert (vgl. Kapitel 5 und 6). Im Praxisteil wird die Lerngruppe genauer betrachtet (vgl. Kapitel 7), wobei theoretische Erkenntnisse der Bildungsbenachteiligung (vgl. Kapitel 2 und 3) berücksichtigt werden.

Um Kinder im Lesen und Schreiben zu unterrichten, sollten Lehrer*innen über ein fundiertes Fachwissen verfügen. Dazu gehören Erkenntnisse über die gesprochene und die geschriebene Sprache und deren Verhältnis. Gerade im Hinblick auf das Schreiben scheint das in der Praxis jedoch häufig nicht der Fall zu sein. So kommen Hinney und Menzel zu dem Schluss: „Was man unter Orthographie zu verstehen hat, ist scheinbar jeder Lehrerin und jedem Lehrer auf Grund der altbewährten Duden-Rechtschreibung bekannt. Somit reduziert sich der Rechtschreibunterricht häufig nur noch auf methodische Fragen.“ (Hinney u.a. 1998, S. 264) Implizit enthält jedoch jeder Schreibunterricht eine Vorstellung über den Gegenstand der Schrift und deren Bedeutung nicht nur für das Schreiben, sondern auch für das Lesen. In diesem Kapitel werden unterschiedliche orthographietheoretische Ansätze, die für das Lesen und Schreiben von Bedeutung sind, vorgestellt und analysiert. Die Analyseergebnisse fließen in die Entwicklung des Unterrichtskonzepts für die vorliegende Untersuchung ein.

Folgenden Fragen wird dabei nachgegangen:

- Welche orthographietheoretischen Ansätze gibt es? (4.2)
- Welche Vorstellungen über die deutsche Orthographie liegen dem amtlichen Regelwerk zugrunde? (4.3)
- Welche Vorstellungen über die deutsche Orthographie vertritt die Graphematik? (4.4)

4.2 Unterschiedliche orthographietheoretische Ansätze

Sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Sprache spielen eine Rolle beim Lesen und Schreiben. Wer etwas laut vorliest, kann aus einem geschriebenen Text einen gesprochenen machen. Wenn jemand spricht, kann dies aufgeschrieben werden, so erfolgt der umgekehrte Prozess. Mit mindestens 150.000 Jahren ist die gesprochene Sprache viel älter als die erst ca. 5000 Jahre alte Schrift. „Der Mensch spricht, bevor er schreibt, und er verlernt das Schreiben leichter als das Sprechen." (Eisenberg 2013, S. 286)

Um nach dem Sprechenlernen Zugang zu dem großen Bereich der geschriebenen Sprache zu erhalten, muss das Lesen und Schreiben erlernt werden. Die geschriebene Sprache ist nicht willkürlich und nur wenig variantenreich:

> In unserer Gesellschaft besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass man erst dann richtig schreiben kann, wenn man richtig schreibt. Es genügt nicht, wenn dem Geschriebenen gerade noch ein Sinn entnommen werden kann. Für jede Wortform gibt es – von wenigen Varianten abgesehen - nur eine mögliche Schreibweise… Unsere Schreibweise ist normiert. Das Deutsche kann nicht irgendwie geschrieben werden, sondern es besitzt eine Orthographie. (Eisenberg 1998, S. 57)

Wenn Kinder die geschriebene Sprache erwerben, ist das langfristige Ziel, dass sie am Ende des Prozesses möglichst richtig schreiben. Orthographie bzw. Rechtschreibung bedeutet, „eine sprachliche Äußerung in einer genau festgelegten Form zu vollziehen." (Eisenberg u.a. 1994, S. 16) Der tiefere Sinn dieser einheitlichen Schreibung liegt dabei nicht im isolierten Schreiben an sich. „Richtiges Schreiben ist vor allem Verantwortung gegenüber dem Leser." (Hinney u.a. 1998, S. 261) Da viel mehr gelesen als geschrieben wird, hat das Lesen nach Eisenberg eine größere Bedeutung als das Schreiben: „Wer nicht lesen kann, findet weitaus größere gesellschaftliche Bereiche verschlossen als der, der nicht schreiben kann." (Eisenberg u.a. 1994, S. 15) Die Orthographie und ihre Schreibregeln dienen also vor allem der Vereinfachung des Leseprozesses. Hinney und Menzel bezeichnen die Rechtschreibung als notwendige Hilfe für alles Lesen: „In der Orientierung an den Bedürfnissen des Lesers liegt somit der Schlüssel zum Verständnis der Orthographie und ihrer Bedeutung." (Ebd., S. 262) Für die Orthographie gilt daher ausgedrückt mit Wachters Worten:

> […] je klarer geregelt, desto unauffälliger, und je unauffälliger, desto besser. Oder sollen wir beim Lesen eines Textes vor allem über dessen Orthographie nachdenken? (Wachter 2003, S. 20)

Um die Orthographie zu regeln, gibt es in der Sprachwissenschaft unterschiedliche Ansätze: die Dependenzthese, die Interdependenzthese bzw. die Autonomie(hypo)these.

Die Dependenzthese beinhaltet ein konservatives Verständnis von Orthographie:

> Orthographie ist die Wiedergabe des Gesprochenen und damit ein sekundäres Zeichensystem zum primären Zeichensystem des Gesprochenen. Meist verbindet sich mit dieser Position das Ideal einer Alphabetschrift, dass jedem Laut genau ein Buchstabe entspräche und umgekehrt. Diese These bestimmte maßgeblich die Orthographie als explizite kodifizierte Norm […]. (Hinney u.a. 1998, S. 265)

Das amtliche Regelwerk basiert auf dieser These (vgl. 4.3). Bis heute werden Kinder größtenteils auf dieser Grundlage im Lesen und Schreiben unterrichtet.

Ab den 80/90er Jahren wird maßgeblich durch den Sprachwissenschaftlicher Peter Eisenberg dieses Schriftverständnis in Frage gestellt. Eisenberg begründete die Forschungsrichtung der Graphematik, die theoretisch auf der Interdependenzthese beruht:

> Orthographie als Schriftsystem ist integraler Bestandteil der Grammatik des Deutschen, sodass das Schriftsystem der Lautsprache gegenüber nicht einfach sekundär ist. Beide, Lautsprache und Schrift, entwickeln sich gemeinsam und nach vergleichbaren Gesetzmäßigkeiten. Orthographie, die sprachlich richtige Schreibung, ist somit nicht das Ergebnis bewusster Festlegungen „von oben her“, nicht das Werk von Grammatikern, sondern hat sich durch den Sprachgebrauch herausgebildet. Dabei erhält die Annahme, dass der Schlüssel zum Verständnis der Orthographie an den Bedürfnissen des Lesers liege, noch einmal eine besondere Unterstützung. (Ebd., S. 265)

Die Autonomie(hypo)these stellt die Gleichstellung von Sprach- und Schriftsystem dar, sie ist eine Varianz der Interdependenzthese. Für Primus und Neef beispielsweise dominiert bei der Interdependenzthese die gesprochene Sprache mehr als bei der Autonomiethese, die deutlich auf die Gleichstellung der Systeme verweist (vgl. Neef u.a. 2001, S. 354).

In dieser Arbeit geht es beim Schriftspracherwerb vor allem um die Wortschreibung. Es wird dafür der Begriff der Interdependenzthese im Sinne der genannten Definition verwendet. Die Verwendung des Begriffs der Autonomiethese wäre ebenfalls möglich.

Die Interdependenzthese und die darauf aufbauende Graphematik gewinnen inzwischen auch an Bedeutung als Bezugswissenschaft für die Rechtschreibdidaktik (vgl. Hinney 1997, Bredel, Fuhrhop, Noack 2017). Die praktische Umsetzung im Deutschunterricht der Grundschulen steht jedoch noch in ihren Anfängen und ist stark verbesserungsbedürftig (vgl. Kapitel 5 und 6).

4.3 Das amtliche Regelwerk und seine hierarchische Ordnung (Dependenzthese)

Um eine möglichst einheitliche Schreibung zu gewährleisten, gibt es in Deutschland seit langer Zeit Instanzen, die die *richtige Schreibung* festlegen. Auf der II. Orthographischen Konferenz von 1901 wurde die deutsche Rechtschreibung nach den Regeln von Konrad Duden im *Rechtschreibwörterbuch der deutschen* Sprache beschlossen und 1902 zum ersten Mal als feste Norm für amtliche Zwecke und für die Schule verbindlich erklärt. Der Dudenverlag hat nach Dudens Tod diese Version immer wieder aktualisiert. Nach dem 2. Weltkrieg gab es einen sog. Ost- bzw. Westduden (Sitz in Leipzig bzw. Mannheim). Unterschiede gab es vorwiegend in der Wortauswahl, wobei jedoch vor allem der Ostduden stets versuchte, das gesamte deutschsprachige Gebiet inklusive Östereich und Schweiz abzubilden. (vgl. Drosdowski 1996). Bis zur Rechtschreibreform 1996 hat der Duden die Wortschreibung immer wieder angepasst und festgelegt, wie geschrieben wird. Der Reformvorschlag wurde dann von einer zwischenstaatlichen Kommission erarbeitet und von einem aus 36 Personen bestehenden Rechtschreibrat überarbeitet, revidiert und weiterentwickelt. Über die deutsche Rechtschreibung wird in Deutschland nun politisch entschieden. Sowohl die zwischenstaatliche Kommission als auch der Rat für Rechtschreibung haben das Recht, Schreibungen vorzuschlagen (vgl. Fuhrhop 2020, S. 2).

Die deutsche Rechtschreibung ist im amtlichen Regelwerk festgehalten. Das amtliche Regelwerk ist eine explizierte kodifizierte Norm. Die Regeln sind bekannt (explizit) und schriftlich festgehalten (kodifiziert). In diesem Regelwerk ist festgelegt, wie in allen durch den Staat geregelten Bereichen (Schulen, Behörden) orthographisch korrekt geschrieben werden soll (vgl. Dürscheid 2002, S. 181). Der Aufbau des amtlichen Regelwerks ist hierarchisch auf drei Ebenen geordnet:

Ebene I: die Ebene der „Prinzipien“
Ebene II: die Ebene des eigentlichen Regelwerks
Ebene III: die Ebene der Einzelfestlegungen (Gallmann 1989, S.36).

Auf der ersten Ebene stehen die Prinzipien zur Bestimmung der eigentlichen Regeln und der Einzelfestlegungen. Durch sie soll sichergestellt werden, dass die wesentlichen Komponenten der Schrift sichtbar werden. Gallmann unterscheidet fünf Prinzipien: das phonematische, das graphotaktische, das morphematische, das syntaktische und das Textprinzip. Das phonematische Prinzip betrifft die Ebene der bedeutungsunterscheidenden Zeichen: die Laute

(gesprochene Sprache) und Buchstaben (geschriebene Sprache). Bedeutungstragende Einheiten werden vom morphematischen Prinzip bestimmt (Beispiel: <**bell**en, **bell**t>). Das syntaktische Prinzip regelt vor allem Satzstrukturen. Und das Textprinzip ist wesentlich für Texte.

Die genannten Prinzipien sind sehr allgemein gehalten und führen allein noch nicht zum richtigen, normgerechten Schreiben. Außerdem muss festgelegt werden, wann welches Prinzip angewendet wird, da sich die Prinzipien häufig überschneiden. Konkretere Handlungsanweisungen für orthographisch korrekte Schreibungen bilden die Rechtschreibregeln des amtlichen Regelwerks. Sie repräsentieren die zweite Ebene (vgl. ebd., S. 36-37). Mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit sind für den Schriftspracherwerb vor allem die Regeln zur Wortschreibung von Bedeutung und bilden einen besonderen Schwerpunkt. Die anderen Bereiche, wie die Groß- und Kleinschreibung, die Trennung von Wörtern, die Zeichensetzung und die Getrennt- und Zusammenschreibung werden im Folgenden vernachlässigt. Die zwei für die Wortschreibung relevanten Prinzipien sind das phonematische Prinzip (Lautprinzip) als Basisprinzip und das morphematische Prinzip (Stammprinzip) (vgl. Hinney u.a. 1998, S. 268).

Abschließend werden im amtlichen Regelwerk Wörter aufgeführt, die besonders normiert sind und weder durch die Prinzipien noch durch die Orthographieregeln bestimmbar sind. Diese Einzelfestlegungen befinden sich auf der dritten Ebene. Ihre Schreibungen können in den amtlichen Wörterverzeichnissen nachgeschlagen werden (vgl. Gallmann 1989, S. 38).

Das Lautprinzip mit dem Ideal einer 1:1-Zuordnung von Laut (Phonem) und Buchstabe (Graphem) bildet die Basis des amtlichen Regelwerks. Die Schrift ist nach dieser der Dependenzthese verpflichteten Annahme ein Abbild der mündlichen Sprache. Ein solches Ideal hat zur Folge, dass alle Schreibungen, die davon abweichen, gesondert zu regeln sind. Diese Annahme ist problematisch aus mehreren Gründen:

Zunächst werden im aus dem Lateinischen ererbten Alphabet für die je nach Zählung 38 und 42 Phoneme nur 30 Grapheme zur Verfügung gestellt. Unberücksichtigt bleiben neben einigen Konsonanten vor allem die Vokale. So wird im Schriftlichen nicht zwischen langen und kurzen Vokalen unterschieden (Ausnahme <ie> und in Einzelfällen <aa, ee, oo>). Des Weiteren bleibt die Auslautverhärtung des Gesprochenen wie bei /‘han**t**/ im Geschriebenen unberücksichtigt:

<Han**d**>. Außerdem wird nicht jedes Graphem als Phonem abgebildet: <gehen>, aber /‘ge:ən/ (vgl. Hinney u.a. 1998, S. 268-270). Die aufgezählten Abweichungen vom Ideal der 1:1-Zuordnung sind nur eine kleine Auswahl von weiteren Phänomenen, die dem genannten Ideal widersprechen.

Hinzu kommt, dass das amtliche Regelwerk die Standardlautung als Basis für die Phoneme verwendet. Das ist nach Eisenberg fragwürdig, was an Beispielen wie [‘ge:bn] leicht zu sehen ist. Die Bezugsgröße müsste die Explizitlautung (/‘ge:bən/) sein. Diese ist gegeben, wenn die Wortformen so ausgesprochen werden, dass jeder Laut alle seine artikulatorischen Merkmale aufweist und alle Silben einen Vokal als Silbenkern enthalten (vgl. Eisenberg 1998, S. 45).

4.4 Die Graphematik und ihre Regularitäten (Interdependenzthese)

Ein anderer Ansatz für die Erklärung der deutschen Orthographie beruht auf der Interdependenzthese. Schrift- und Lautsystem sind demnach zwei Systeme, die sich gegenseitig beeinflussen und gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die geschriebene Sprache wie die gesprochene mit der Zeit natürlich entwickelt hat. Die Erforschung der entstandenen Regularitäten dieses Schriftsystems ist Aufgabe der Graphematik. Während die Orthographie (willkürlich) festlegt, wie richtig geschrieben wird, beschreibt die Graphematik als Teilgebiet der Linguistik, wie man schreibt (vgl. Fuhrhop 2020, S. 1). Sie „ermittelt die Regularitäten, die dem Schreiben und Lesen zugrunde liegen. Ihr Gegenstand ist das Schriftsystem.“ (Eisenberg 2013, S. 287) Vor allem die Annahme, dass die geschriebene Sprache ein sich natürlich entwickeltes System ist, ist dabei die wichtige neue Erkenntnis. Die Vertreter*innen der Dependenzthese wehren sich weiterhin gegen diese Annahme: „Noch immer begegnet man der Überzeugung – auch in sogenannten Fachkreisen – dass die Schreibung ein gemachtes, künstliches System sei.“ (Fuhrhop 2020, S. 4)

Das Schriftsystem als natürlich entstandenes System zu verstehen und zu erforschen, führt zu einer veränderten Darstellung und Erklärung der Wortschreibung. Graphematische Forschungen konnten nachweisen, dass sich im Laufe der Zeit ohne eine Regelung von außen in der geschriebenen Sprache Prinzipien und daraus resultierende Regularitäten entwickelt haben. Die Graphematik forscht, um diese explizit zu machen (vgl. Fuhrhop 2006, S. 5).

Das Schriftsystem ist aus graphematischer Sicht folgendermaßen aufgebaut: Das phonographische Prinzip regelt die Phonem-Graphembeziehungen und ist grundlegend für die Wortschreibung. Wörter, für deren Schreibung die Erklärung durch die Laut-Buchstaben-Beziehung nicht ausreicht, sind durch das silbische bzw. morphologische Prinzip geregelt. Mit diesen drei Prinzipien kann weitgehend zur richtigen Schreibung gelangt werden. Hinzukommen wortübergreifende Prinzipien, die die Großschreibung, Interpunktion und Getrennt- und Zusammenschreibung regeln. Damit ist der Kernbereich der deutschen Rechtschreibung dargestellt, denn die meisten Schreibungen des Deutschen lassen sich durch die aufgezählten Prinzipien erklären. Abweichungen gibt es vor allem bei der Fremdwortschreibung, historisch bedingten Schreibungen und der Schreibung von Namen (vgl. Fuhrhop 2020, S. 6). Diese sind in der Folge dem Peripheriebereich zuzuordnen.

Als sprachwissenschaftliche Grundlage für den Schriftspracherwerb ist vor allem die Wortschreibung mit ihren drei Prinzipien (phonographisches, silbisches und morphologisches Prinzip) relevant. Sie werden daher im Folgenden näher erläutert.

4.4.1 Das phonographische Prinzip

Die deutsche Schrift ist zwar zum Großteil eine Alphabetschrift, jedoch darf nicht von einer 1:1-Abbildung von geschriebener und gesprochener Sprache ausgegangen werden. Um das phonographische Prinzip zu erläutern, bedarf es zunächst einer kurzen Beschreibung des Phonembestandes (Laute) und des Graphembestandes (Buchstaben) der deutschen Sprache. Anschließend wird auf die Graphem-Phonem-Zuordnung eingegangen:

Phoneme (Laute) sind die kleinsten, bedeutungsunterscheidenden Einheiten der gesprochen Sprache, sie sind durch die Minimalpaaranalyse ermittelbar: Zum Beispiel ergeben sich aus /‘li:p/ und /‘di:p/ die Phoneme /l/ und /d/. Um Phoneme zu verschriftlichen, wird das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) verwendet (vgl. Eisenberg 2006, S. 26-29). In der folgenden Abbildung wird das Phoneminventar des Deutschen dargestellt. Dabei wird zwischen Konsonant- und Vokalphonemen unterschieden:

Konsonanten

IPA – Zeichen	Beispiel
[b]	Ball
[ç]	China
[d]	Dampf
[f]	Frosch
[g]	Gans
[h]	Haus
[j]	Jacke
[k]	Kamm
[l]	List
[m]	Milch
[n]	Napf
[ŋ]	Ring
[p]	Pult
[r]	Rand
[ʁ]	Rand
[s]	Muße
[ʃ]	Schal
[t]	Teer
[v]	Wald
[x]	Kachel
[z]	Sinn
[ʒ]	Genie
[ʔ]	Uhr

Vokale

IPA - Zeichen	Beispiele
[a]	Kalt
[ɑ]	Kahn
[ɐ]	Schieber
[ã]	Gourmand
[æ]	nähme
[e]	Reh
[ɛ]	Bett
[ɛ̃]	Teint
[ə]	Rabe
[i]	Brief
[ɪ]	Sinn
[o]	Hof
[ɔ]	Topf
[õ]	Balkon
[ø]	Föhn
[œ]	Körner
[œ̃]	Parfum
[u]	Mut
[ʊ]	Hund
[y]	süß
[ʏ]	Sünde

Abbildung 4: Das Phoneminventar der deutschen Sprache. In: Eisenberg 1998, S. 26-27.

Die meisten Phoneme dieser Abbildung gehören zum Kernbereich der gesprochenen Sprache. Wenige dienen beispielsweise der Aussprache von Fremdwörtern (wie bei <Gourmand, Teint, Balkon, Genie und Parfum>) oder Aussprachevarianten, die nicht bedeutungsunterscheidend sind (/R/ und /r/). Im Gegensatz zu den Graphemen wird bei den Phonemen zwischen langen (gespannten) und kurzen (ungespannten) Vokalphonemen unterschieden. Dies gilt für betonte Silben. In der zweiten unbetonten Silbe wird hingegen oft der Reduktionsvokal /ə/ verwendet (vgl. Fuhrhop 2020, S. 8-9).

Grapheme (Buchstaben) verhalten sich weitgehend analog zu den Phonemen. Sie sind die kleinsten, bedeutungstragenden Einheiten der geschriebenen Sprache und ebenfalls durch Minimalpaaranalyse ermittelbar: Beispielsweise ergeben sich aus den Wörtern <Hand> und <Hund> die Grapheme <a> und <u>. Die meisten Grapheme des Deutschen gehören zum Buchstabenbestand des lateinischen Alphabets. Einige sind Sonderzeichen. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über das Grapheminventar der deutschen Sprache. Auch hier wird zwischen Konsonant- und Vokalgraphemen unterschieden:

a. Konsonantgrapheme
<b>, <d>, <f>, <g>, <h>, <j>, <k>, <l>, <m>, <n>,
<p>, <r>, <s>, <t>, <v>, <w>, <x>, <z>, <ß>, <qu>, <ch>
b. Vokalgrapheme
<a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <ä>, <ö>, <ü>

Abbildung 5: Das Grapheminventar der deutschen Sprache. In: Eisenberg 2013, S. 290.

<ä>, <ö>, <ü> und <ß> sind Sonderzeichen und weichen vom lateinischen Alphabet ab. Des Weiteren fehlen die Buchstaben <c>, <q> und <y>. Das <c> kommt ausschließlich in Fremdwörtern und Eigennamen (<Computer, Catrin>) vor. In nativen Wörtern erscheint es nur als Bestandteil von Mehrgraphen wie in <ch>, <sch> und <ck> (vgl. Fuhrhop u.a. 2013, S. 204). Das <q> kommt nur als Mehrgraph <qu> vor. Im Kernwortschatz der deutschen Sprache wird das <y> nicht verwendet. <c> und <y> kommen nur in Fremdwörtern und Eigennamen vor und gehören daher zur Peripherie (vgl. Eisenberg 2013, S. 290).

Das phonographische Prinzip steht für die Korrespondenz zwischen Phonemen und Graphemen. Dieses Verhältnis kann durch GPK-Regeln (Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln) oder PGK-Regeln (Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln) ermittelt werden. In vielen Fällen entspricht ein Phonem bzw. eine Phonemfolge genau einem Graphem bzw. einer Graphemfolge. Voraussetzung für die Darstellung der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist die Explizitlautung. In der folgenden Abbildung wird durch GPK-Regeln die Laut-Buchstaben-Beziehung der Konsonanten gezeigt:

GPK-Regeln, Konsonanten			
/p/ → ⟨p⟩	/pɔst/ → ⟨Post⟩	/ç/ → ⟨ch⟩	/mɪlç/ → ⟨Milch⟩
/t/ → ⟨t⟩	/ton/ → ⟨Ton⟩	/v/ → ⟨w⟩	/vɛʀk/ → ⟨Werk⟩
/k/ → ⟨k⟩	/kalt/ → ⟨kalt⟩	/j/ → ⟨j⟩	/jʊŋ/ → ⟨jung⟩
/b/ → ⟨b⟩	/bʊnt/ → ⟨bunt⟩	/h/ → ⟨h⟩	/haʀt/ → ⟨hart⟩
/d/ → ⟨d⟩	/dʊʀst/ → ⟨Durst⟩	/m/ → ⟨m⟩	/mɪlç/ → ⟨Milch⟩
/g/ → ⟨g⟩	/gʊnst/ → ⟨Gunst⟩	/n/ → ⟨n⟩	/napf/ → ⟨Napf⟩
/f/ → ⟨f⟩	/fʀɔʃ/ → ⟨Frosch⟩	/ŋ/ → ⟨ng⟩	/jʊŋ/ → ⟨jung⟩
/z/ → ⟨s⟩	/zamt/ → ⟨Samt⟩	/l/ → ⟨l⟩	/lɪçt/ → ⟨Licht⟩
/s/ → ⟨ß⟩	/ʀʊs/ → ⟨Ruß⟩	/ʀ/ → ⟨r⟩	/ʀɛçt/ → ⟨Recht⟩
/ʃ/ → ⟨sch⟩	/ʃʀot/ → ⟨Schrot⟩		

Abbildung 6: Übersicht der Phonem-Graphem-Korrespondenz der Konsonanten. In: Eisenberg 2013, S. 291.

Eisenberg bezeichnet eine GPK-Regel als „sog. kontextfreie Ersetzungsregel, bei der eine Folge von Phonemen auf eine Folge von Graphemen bezogen ist […]. Mit Kontextfreiheit ist gemeint, dass ein Phonem oder eine Phonemfolge unabhängig vom Kontext des Vorkommens bestimmten Graphemen oder Graphemfolgen entspricht.“ (Ebd., S. 291) Die Abbildung zeigt insgesamt, dass die Laut-Buchstaben-Beziehung im Allgemeinen sehr einfach und systematisch ist (Kernbereich), da durchgehend ein Phonem einem Graphem entspricht. Nicht enthalten sind die Grapheme <qu>, <z>, <x> und <v>. Die drei ersten werden regelhaft durch Phonemfolgen abgebildet und gehören damit ebenfalls zum Kernbereich: <qu> - /kv/, <z> - /ts/ und <x> - /ks/. Analog dazu entsprechen auch einige Phoneme Graphemfolgen: /ʃ/ - <sch> und /ŋ/ - <ng> (vgl. ebd., S. 291). Der Buchstabe <v> kann zwei Phonemen entsprechen, nämlich /f/ und /v/ zum Beispiel in den Wörtern <Vogel> und <Video>. Die wenigen Wörter, in denen der Buchstabe <v> verwendet wird, gehören zum Bereich der Peripherie und müssen gesondert gelernt werden. Regelhaft ist <f> für /f/ und <w> für /v/.

Wie die Konsonanten können auch die Vokale und ihr Verhältnis zwischen Graphemen und Phonemen dargestellt werden:

GPK-Regeln, Vokale			
a. Gespannte Vokale		b. Ungespannte Vokale	
/i/ → ⟨ie⟩	/kil/ – ⟨Kiel⟩	/ɪ/ → ⟨i⟩	/mɪlç/ – ⟨Milch⟩
/y/ → ⟨ü⟩	/vyst/ – ⟨wüst⟩	/ʏ/ → ⟨ü⟩	/hʏpʃ/ – ⟨hübsch⟩
/e/ → ⟨e⟩	/vem/ – ⟨wem⟩	/ɛ/ → ⟨e⟩	/vɛlt/ – ⟨Welt⟩
/ø/ → ⟨ö⟩	/ʃøn/ – ⟨schön⟩	/œ/ → ⟨ö⟩	/kœln/ – ⟨Köln⟩
/æ/ → ⟨ä⟩	/bæʀ/ – ⟨Bär⟩		
/ɑ/ → ⟨a⟩	/tʀɑn/ – ⟨Tran⟩	/a/ → ⟨a⟩	/kalt/ – ⟨kalt⟩
/o/ → ⟨o⟩	/ton/ – ⟨Ton⟩	/ɔ/ → ⟨o⟩	/fʀɔst/ – ⟨Frost⟩
/u/ → ⟨u⟩	/mut/ – ⟨Mut⟩	/ʊ/ → ⟨u⟩	/gʊʀt/ – ⟨Gurt⟩
c. Reduktionsvokal			
/ə/ → ⟨e⟩	/kɪʀçə/ – ⟨Kirche⟩		
d. Diphtonge			
/ai/ → ⟨ei⟩	/bain/ – ⟨Bein⟩		
/au/ → ⟨au⟩	/t͡saun/ – ⟨Zaun⟩		
/ɔi/ → ⟨eu⟩	/hɔi/ – ⟨Heu⟩		

Abbildung 7: Übersicht der Phonem-Graphem-Korrespondenz der Vokale. In: Eisenberg 2013, S. 292.

Auch bei den Vokalen zeigt sich ein regelhaftes Verhältnis von Phonem und Graphem. Jedoch besteht der große Unterschied darin, dass bei den Vokalphonemen zwischen kurzen und langen Vokalen unterschieden wird, bei den Graphemen gibt es diese Unterscheidung nicht. Lediglich die Graphemfolge <ie> steht in den meisten Fällen für das lang gesprochene Phonem /i:/. Da dieses im Großteil der Wörter der Fall ist, gehört diese besondere Markierung der Vokallänge zum Kernbereich. Eine weitere Besonderheit ist die Schreibung des Graphems <e>. Es steht gleich für mehrere Phoneme, nämlich das lange /e:/, das kurze /ɛ/ und den Reduktionsvokal Schwa der unbetonten Silbe /ə/. Das <ä> kann nur als langes /æ/ phonetisch dargestellt werden, kurz wird es wie das kurze /ɛ/ transkribiert (vgl. ebd., S. 292). Die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist zwar eindeutig geregelt, allerdings wird deutlich, dass das phonographische Prinzip für die Erklärung der Vokalquantität nur bedingt brauchbar ist. Die Graphematik erklärt daher dieses Phänomen mit Hilfe des silbischen Prinzips (vgl. Kapitel 4.4.2). Bei der beschriebenen Abbildung ist noch hinzuzufügen, dass es für die Diphthonge bei der Verschriftlichung weitere Varianten gibt: So kann /ai/ auch <ai> geschrieben werden, zum Beispiel in <Mai>. Es gibt jedoch nur wenige solcher Wörter, demnach ist diese Schreibweise dem Peripheriebereich zuzuordnen (vgl. Fuhrhop 2020, S. 13). Des Weiteren kann für /ɔi/ neben <eu> auch <äu> geschrieben werden. Hier liegt eine morphologische Begründung vor, die später (vgl. Kapitel 4.4.3) erläutert wird.

Zusammenfassend wird deutlich, dass viele Wörter phonographisch geschrieben werden. Eisenberg betont jedoch, dass eine rein phonographische Orthographie die deutsche Sprache stark reduzieren würde und grammatische Verhältnisse nicht wiedergegeben werden könnten. Er belegt diese Behauptung mit der Phonemfolge /‘fɛlə/, die im Geschriebenen den Wörtern <Fälle> und <Felle> entspricht und neben den unterschiedlichen Graphemen auch unterschiedliche Bedeutungen hat (vgl. Eisenberg 2013, S. 293).

4.4.2 Das silbische Prinzip

Schreibungen des silbischen Prinzips sind zwar phonologisch bedingt, jedoch nicht phonographisch. Die Vokalqualität spielt hier die entscheidende Rolle. So werden hier nicht hörbare Grapheme wie das Dehnungs-h, das Silben-h oder die Verdopplung der Vokalbuchstaben beschrieben (vgl. Fuhrhop 2020, S. 25). Das Problem der Vokalquantität konnte durch das phonologische Prinzip nicht gelöst werden. Im Gegensatz zum amtlichen

Regelwerk, in dem als Folge der Dependenzthese viele Regeln und Sonderregeln aufgestellt wurden, kann die Graphematik dieses Phänomen mit Hilfe der Silbe erklären.

In der gesprochenen Sprache dient die Silbe als auditive und artikulatorische Basiseinheit. „Was man als Laute isolieren kann, ist in der Silbe artikulatorisch durch Koartikulation unter Berücksichtigung auditiver Faktoren zu größeren Einheiten integriert, die gleichzeitig Träger prosodischer Informationen sind." (Eisenberg 2013, S. 296) Im Gegensatz dazu trägt die Silbe in der geschriebenen Sprache vor allem dazu bei, „dem Auge die Einzelsilbe und die Silbenfolge von Wortformen zugänglich zu machen." (Ebd., S. 296) Sie fungiert also in besonderer Weise als Lesehilfe.

Die Schreibsilbe besteht wie die Sprechsilbe aus einem Silbenkern, der von einem Vokalgraphem oder Diphthonggraphem ausgefüllt wird. Um den Kern gruppieren sich in bestimmten Anordnungen Konsonantgrapheme, die den sog. Silbenrand bilden (vgl. Fuhrhop 2020, S. 14).

Betrachtet man das Silbenbaugesetz, wird nach Fuhrhop und Buchmann deutlich, dass viele Grapheme, die am Silbenrand stehen, eine Ober- oder Unterlänge haben, der Silbenkern jedoch nicht. Der Silbenrand wird von Konsonantgraphemen gebildet, der Kern hingegen von Vokalgraphemen. So wird durch die Kennzeichnung der Länge und Nichtlänge die Schreibsilbe als Einheit visuell erkennbar: Beispielsweise werden bei dem einsilbigen Wort <hat> der Kern durch Nichtlänge des Buchstaben <a> und die Silbenränder durch Länge der Buchstaben <h> und <t> gekennzeichnet. Insgesamt nimmt bei der Schreibsilbe analog zum Bau der Sprechsilbe die Länge der Buchstabenköpfe zum Silbenkern zum größten Teil immer mehr ab, was in der folgenden Abbildung deutlich wird (vgl. Fuhrhop u.a. 2009, S. 143):

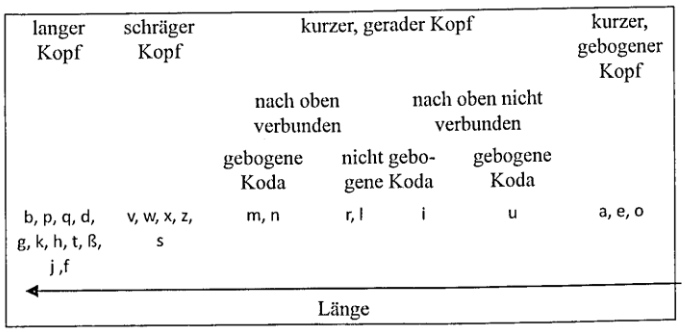


Abbildung 8: Die Längenhierarchie. In: Fuhrhop u.a. 2009, S. 143.

Der Silbenanfangsrand kann mit Konsonantgraphemen besetzt sein. Ist er leer, d.h. ohne Konsonantgrapheme, spricht man von einer nackten Silbe. Ist er besetzt, bezeichnet man die Silbe als bedeckt. Hier wird zwischen einfachem (ein Konsonantgraphem wie in <**b**ei>) und komplexem (mehrere Konsonantgrapheme, jedoch maximal vier wie in <**Bl**ei> oder <**Schw**amm>) Silbenanfangsrand unterschieden (vgl. Fuhrhop 2006, S. 14). Bei den einfachen Anfangsrändern wird immer phonographisch geschrieben. Die Ausnahme bildet der sog. Knacklaut (/ʔ/), der nicht verschriftlicht wird. Gegenüber der gesprochenen Sprache gibt es im Geschriebenen zwei Vereinfachungen: /pf/ wird <pf> geschrieben und es sind hier auch Schreibungen mit drei Segmenten wie in <Pflaume> möglich. Die Phonemfolge /ts/ wird einfach als <z> wiedergegeben, so entstehen Wortschreibungen wie <Zahn> und <Zwang>. Eine weitere Abweichung vom Phonographischen bildet das /ʃ/, es wird durch drei Grapheme <sch> verschriftlicht. Um eine graphematische Überlänge zu vermeiden, dürfen maximal vier Konsonantgrapheme im Anfangsrand stehen (<**schw**immen>). Aus diesem Grund werden die Phonemfolgen /ʃt/ und /ʃp/ nur mit <s> statt <sch> geschrieben. Beispiele dafür sind die Wörter <**spr**ingen> und <**Str**aße> statt ***schpr**ingen und ***Schtr**aße (vgl. ebd., S. 298). Alle diese Phänomene werden immer in derselben Weise realisiert, sie sind also systematisch und dem Kernbereich zuzuordnen.

Der Silbenkern wird immer von einem Vokalgraphem oder einem Diphthonggraphem gebildet. Die Vokallänge wird in der Regel nicht durch unterschiedliche Grapheme dargestellt. Die Graphematik konnte nachweisen, dass sich die Länge bzw. Kürze der Vokale systematisch aus dem Bau der Silbe ergibt. Am besten wird dies beim sog. prototypischen Zweisilber erkennbar. Er besteht aus einer betonten ersten und einer unbetonten zweiten Silbe (Trochäus) (vgl. ebd., S. 299). Aus der Richtung des Geschriebenen gilt demnach:

> Ist die erste Silbe des Zweisilbers offen, d.h. dem Vokalgraphem folgt kein Konsonantgraphem, dann ist das Vokalgraphem als Langvokal zu lesen (z.B. ho-len, le-sen).
>
> Ist die erste Silbe des Zweisilbers geschlossen, d.h. dem Vokalgraphem folgt mindestens ein Konsonantgraphem, dann ist das Vokalgraphem als Kurzvokal zu lesen, wie z.B. *Höl-zer, Bin-de*. Ausnahmen: *Erde, Krebs, Wüste, husten u.a.* … (Hinney u.a. 1998, S. 278).

Diese Regel gilt nicht für Diphthonge, da hier nicht zwischen Kürze und Länge unterschieden wird (vgl. Eisenberg 2013, S. 298).

Mit den beiden genannten einfachen Regeln ist eine Markierung der Länge wie es im amtlichen Regelwerk dargestellt wird, nicht mehr notwendig, um die Vokalquantität anzuzeigen (vgl. Fuhrhop 2006, S. 18). Längenmarkierungen dienen dem Lesendem als Hilfe. Im Folgenden werden unterschiedliche Längenmarkierungen erläutert:

Wie oben erwähnt, wird lediglich beim Phonem /i:/ die Länge durch die Graphemfolge <ie> markiert. Diese Markierung ist fast immer zutreffend (Ausnahmen: Biber, Sirup, Bibel, Tiger…) und ist somit dem Kernbereich zuzuordnen. Des Weiteren steht <ie> auch in pronominalen und nichtflektierbaren Formen sowie in Affixen (<nie, sie, diskutieren, Chemie…>). Am Wortanfang steht hingegen kein <Ie> (<Igel> nicht *Iegel). Bei den Pronomen steht am Anfang <ih>: <ihm, ihr, ihn, ihnen…>. Ansonsten steht einfaches <i>: <mir, dir, wir…> (vgl. Eisenberg 2013, S. 304-305).

Eine weitere besondere Markierung bilden die sog. Silbengelenke. In der gesprochenen Sprache befindet sich in diesem Fall im prototypischen Zweisilber zwischen dem betonten Vokal der ersten Silbe und dem unbetonten der zweiten nur ein Konsonantphonem wie in /‘bItə/, wobei der Silbenkern der ersten Silbe kurz ist (vgl. Fuhrhop u.a. 2013, S. 226). Das /t/ ist phonologisch gesehen ein Konstrukt (vgl. Fuhrhop 2020, S. 20), es gehört in gewisser Weise sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe und wird daher als Gelenk bezeichnet, das zwei Silben miteinander verbindet. Im Geschriebenen wird dieses Phänomen durch die Verdopplung des Konsonantbuchstaben realisiert: <Bitte>. Jede Silbe erhält so ihr eigenes Graphem (vgl. Hinney u.a. 1998, S.279). Diese Verdopplung gilt nicht für Mehrgraphen und Graphemfolgen: <Flasche, Sache, Ringe, Tropfen> und nicht: *Flaschsche, *Sachche, *Ringnge, *Tropfpfen> (vgl. Eisenberg 2013, S. 300). Für das <ng> sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass es vor <k> nur als <n> verschriftlicht wird: <Bänke>, nicht *Bängke (vgl. Fuhrhop 2006, S. 23). <ck> ist eine historisch bedingte, besondere Schreibung für <k>. Statt das <k> zu verdoppeln, wird <ck> geschrieben: <backen>. Auch schreibt man <tz> statt <zz>: <Katze>, nicht *Kazze. Die einzige Ausnahme bildet das italienische Wort <Pizza> (vgl. ebd., S. 19). Insgesamt sind alle Regeln der Gelenkschreibung systematisch und gehören daher eindeutig zum Kernbereich.

Als weiteres Beispiel des Kernbereichs ist das silbeninitiale <h> zu nennen. Es kann auch als silbenöffnendes- oder silbentrennendes-h bezeichnet werden. Es wird regelmäßig zwischen einer offenen, betonten Silbe und einer unbetonten, nackten Silbe gesetzt: <Tru**h**e>. In der

gesprochenen Sprache wird es nicht realisiert, es ist also stumm: /‘tru:ə/. Das silbeninitiale <h> steht nur nach Vokalgraphemen, die in der offenen, betonten Silbe stehen. Es steht nicht nach Diphthonggraphemen (Ausnahme einige Wörter mit <ei>: <Reihe, Weiher>…). An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass es für die Markierung der Vokallänge nicht notwendig ist. Es nützt eher dem Lesendem, wenn beispielsweise <oe> auch für <ö> stehen könnte: Das Wort <rohe> würde ohne das <h> *roe geschrieben und könnte dann /‘rø/ statt /‘ro:ə/ gelesen werden. Eisenberg zeigt außerdem an der Schreibung <nä-her> analog zu <ro-tes>, dass in beiden Wörtern der Silbenaufbau gleich ist. Daraus zieht er den Schluss, dass die graphematische Einheitlichkeit über die phonologische hinausgeht, denn in der gesprochenen Sprache wird das silbeninitiale <h> nicht realisiert (vgl. Eisenberg 2013, S. 302).
Die bisher dargestellten Phänomene sind alle systematisch und daher dem Kernbereich der deutschen Orthographie zuzuordnen. Abschließend für das silbische Prinzip werden mit dem Dehnungs-h und der Verdopplung der Vokalbuchstaben noch zwei Phänomene aus dem Bereich der Peripherie vorgestellt:

Wenn die unbetonte zweite Silbe mit einem <l>, <m>, <n> oder <r> beginnt, kann ein Dehnungs-h gesetzt werden: <fahren, Kohle, Rahmen, Bohne>. Dies geschieht in weniger als 50% der möglichen Fälle. Das Dehnungs-h steht zum Beispiel nicht in den Wörtern: <Töne, Schere, Schule, Blume>. Jeder Versuch, eine Systematik aufzuzeigen, hat sich nach Eisenberg als schwierig erwiesen. Es steht tendenziell eher nach einfachen Anfangsrändern als nach komplexen (<kühl, kahl>, aber: <klar, schwer>). In Silben, die mit <sch, qu, t, p> beginnen, steht es nie. Eisenberg sieht die Funktion des Dehnungs-h wieder als Lesehilfe, da es anzeigt, dass das vorausgegangene Vokalgraphem lang gelesen werden muss (vgl. ebd., S. 302-303).

Auch die Verdopplung der Vokalgrapheme markiert die Länge der Grapheme. Es werden nur die Vokale <a, e, o> verdoppelt. <i, u> sowie die Umlaute <ö, ä, ü> werden nicht verdoppelt, da eine Verdopplung im Schriftbild eher verwirrend wäre. Meist findet eine Verdopplung vor den Buchstaben <r, l, s, t> statt: <Haar, Aal, Moos, Beet>. Es gibt dabei einige strukturelle Sonderfälle: <doof, Waage>. Ebenfalls einen Sonderfall stellt das <ee> da: <Fee, Kaffee, Exposee> (vgl. ebd., S. 303-304). Diese Verdopplungen sind in der deutschen Sprache sehr selten (vgl. Fuhrhop 2020, S. 18), was noch einmal ihre Zuordnung zum Peripheriebereich betont.

Außerdem gehören die Regeln zur Silbentrennung zum silbischen Prinzip. Da diese in ihrer Komplexität für den Schriftspracherwerb nicht relevant sind, wird auf eine Darstellung an dieser Stelle verzichtet.

4.4.3 Das morphologische Prinzip

Das phonographische und das silbische Prinzip bilden mit ihren Schreibungen die Grundlage für das morphologische Prinzip. „Wörter oder Wortformen, die in einer Beziehung stehen, werden ähnlich oder gleich geschrieben, sofern es einer phonographischen Schreibung nicht widerspricht." (Fuhrhop 2020, S. 26) Sie werden als morphologische Schreibungen bezeichnet und folgen der Morphemkonstanz, die auch als morphologisches bzw. Stammprinzip bezeichnet wird. Das bedeutet, dass „die geschriebene morphologische Einheit […] ihre Gestalt unter fast allen Bedingungen [beibehält]." (Eisenberg 2013, S. 310) Aus diesem Grund kommt es zu Unterschieden zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Das morphologische Prinzip hilft bei der Wiedererkennung von Wortfamilien und ist daher eine Vereinfachung für den Lesenden. Grundlage für dieses Prinzip ist erneut die Explizitlautung. Dabei werden im Deutschen für den Kernwortschatz zwei Typen von Explizitformen unterschieden, und zwar die prosodisch determinierten einerseits und die morphologisch determinierten andererseits (vgl. ebd., S. 310).

Als prosodisch determinierte Explizitformen bezeichnet Eisenberg Schreibungen phonologischer Formen. Dazu gehört die Auslautverhärtung, die aufgrund ihrer Zuverlässigkeit eindeutig dem Kernbereich zuzuordnen ist. Während im Gesprochenen die Auslautverhärtung beachtet wird (z. B.: /'rInt/), bleibt im Geschriebenen die Endung erhalten (<Rin**d**>). Diese Schreibung lässt sich am besten mit Hilfe des prototypischen Zweisilbers begründen: Man schreibt <Rin**d**> mit <d> am Ende, obwohl man /t/ hört, wegen <Rin**d**er>. oder <Rin**d**es>. Die Wortfamilie wird so zusammengehalten. Das gilt auch in abgeleiteten Wörtern wie <run**d**lich> mit <d> wegen <run**d**e> oder Wörtern mit Spirantisierung wie <eini**g**> mit <g> wegen <eini**g**en>.

Neben der Auslautverhärtung bleiben die bereits oben aufgeführten Phänomene des silbischen Prinzips (vgl. 4.4.2) aufgrund der morphologischen Konstanz erhalten. Auch sie lassen sich am einfachsten mit dem prototypischen Zweisilber erklären:

Gelenkschreibungen:

Bla**tt** wegen Blä**tt**er
schi**ck**st wegen schi**ck**en
Bli**tz** wegen Bli**tz**e

Silbeninitiales h:

dre**h**t wegen dre**h**en

Dehnungs-h:

wo**h**nst wegen wo**h**nen

Verdopplung der Vokalgrapheme:

St**aa**t wegen St**aa**ten

Dies gilt nicht bei Umlauten: P**aa**r – P**ä**rchen.

Im Unterschied zu den prosodisch determinierten Explizitformen gibt es auch noch die morphologisch determinierten. „Hier geht es um lautliche Unterschiede zwischen Stammformen, die morphologisch relevant sind." (Ebd., S. 314) In der deutschen Sprache trifft das bei der Umlautschreibung, also bei <ö, ü, ä, äu> zu. Dabei ähnelt die Schreibung mit Umlautgraphem der verwandten Schreibung mit Vokalgraphem visuell:

K**u**h – K**ü**he
H**a**nd – H**ä**nde
Ofen – **Ö**fen
B**au**m - B**äu**me

Für <ö> und <ü> gelten dabei die GPK-Regeln. Sie können auch rein phonographisch vorkommen wie in <Löffel, dünn…>. <äu> ist hingegen durchgehend morphologisch mit seiner Verwandtschaft zu <au> zu erklären: <Tr**au**m – Tr**äu**me> oder umgekehrt: <Tr**äu**me – Tr**au**m>. In allen anderen Fällen schreibt man <eu>: <L**eu**te, h**eu**te…>. Wenige Ausnahmen sind Wörter wie <räuspern, Knäuel, Säule, sträuben>. Bei der Schreibung von <ä> wird analog zu <äu> verfahren. Für das kurze /ä/ sind Beispiele wie <l**a**chen – l**ä**cheln, Bl**a**tt – Bl**ä**tter> zu nennen. Es gibt nur wenige Ausnahmen wie <L**ä**rm, Gel**ä**nder>. Bei der Vokallänge gibt es als Beispiele Wörter wie <W**a**hl – w**ä**hlen, Z**a**hl – z**ä**hlen>. Abweichungen sind Wörter wie <B**ä**r,

Tr**ä**ne, w**ä**hrend…> (vgl. ebd., S. 311-315). Da das Stammprinzip bei der Umlautschreibung weitgehend gültig ist, ist auch dieses Phänomen insgesamt dem Kernbereich zuzuordnen.

Abschließend ist in Bezug auf das morphologische Prinzip noch einmal auf dessen Bedeutung für das Lesen hinzuweisen: „Insgesamt erleichtern morphologische Schreibungen auf vielfältige Weise das visuelle Erkennen morphologischer Einheiten. Als historisch späte Erscheinungen einer Alphabetschrift sind solche Schreibungen funktional für das schnelle leise Lesen.“ (ebd., S. 316)

4.5 Zusammenfassung der beiden Ansätze und Eignung für Schriftlernende

Für das Lesen und Schreiben gibt es zwei relevante orthographietheoretische Ansätze: die Dependenz- und die Interdependenzthese.

Die Dependenzthese betrachtet die Schrift als Abbild der gesprochenen Sprache und damit als sekundäres System zum primären phonologischen System. Als Ideal wird von einer 1:1-Zuordnung von Phonem und Graphem und somit vom phonologischen Prinzip als Basisprinzip ausgegangen. Es soll also möglichst so geschrieben werden, wie gesprochen wird. Die vielen Abweichungen werden in der Folge als Regeln, Sonderregeln und Einzelfestlegungen im amtlichen Regelwerk dargestellt. Problematisch ist dabei vor allem das Ungleichgewicht zwischen der Anzahl der Phoneme und Grapheme der deutschen Sprache. So steht für die langen und kurzen Vokalphoneme meistens jeweils nur ein Vokalgraphem zur Verfügung. Als Bezugseinheit für die gesprochene Sprache die Standardlautung zu nehmen, erhöht die Problematik, da es hierdurch zu noch mehr Abweichungen kommt. Besser geeignet ist die schriftnahe Explizitlautung. Das amtliche Regelwerk gilt in Deutschland im öffentlichen Bereich als verbindlich. Neben dem phonologischen Prinzip werden viele Schreibungen auch mit Hilfe des morphologischen Prinzips erklärt. Entscheiden zu können, wann welches Prinzip anzuwenden ist, setzt Schriftkenntnisse voraus. Der Prinzipienwechsel und die vielen Abweichungen vom Ideal der 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe sind für einen Schriftkundigen weitgehend nachvollziehbar. Für einen Lernenden, der am Anfang des Schriftspracherwerbs steht, sind sie jedoch verwirrend und können für große Unsicherheit sorgen.

Die Interdependenzthese sieht die gesprochene und die geschriebene Sprache als zwei gleichberechtigte Systeme, die sich mit der Zeit entwickelt haben, sich weiterentwickeln und sich gegenseitig beeinflussen. Die Graphematik erforscht die geschriebene Sprache als eigenständiges System und stellt Verbindungen zur gesprochenen Sprache her. Nach ihren Forschungsergebnissen ist die geschriebene Sprache ein natürlich gewachsenes System, das aufgrund seiner wenigen und regelhaften Prinzipien intuitiv vom Schreibenden erfasst werden kann. Weiterhin fungiert die Schriftstruktur als Lesehilfe, da sie das Erlesen von Wörtern und die Sinnentnahme erleichtert. Die Bezugseinheit ist dabei die Explizitlautung. Der Großteil der Regularitäten (ca. 90%) sind systematisch und daher dem Kernbereich der deutschen Orthographie zuzuordnen. Abweichungen werden dem Bereich der Peripherie zugeordnet und müssen gelernt werden. Die Vokalquantität kann mit Hilfe des silbischen Prinzips, das mit dem phonographischen und morphologischen Prinzip die meisten Wörter des Kernbereichs regelt, leicht erkannt werden. Für einen Schriftkundigen bietet die Graphematik einfache, nachvollziehbare Regularitäten. Noch mehr kann aber der Lernende von diesem orthographietheoretischen Ansatz profitieren: Da der Kernbereich der Wortschreibung aufgrund der Systematik logisch und nachvollziehbar ist, bietet er eine geeignete Grundlage für forschendes und entdeckendes Lernen. Mit Hilfe des silbischen Prinzips können Lernende die Vokalquantität erfassen und mit Hilfe des prototypischen Zweisilbers komplexe morphologische Schreibungen in einfacher Weise Schritt für Schritt nachvollziehen. Daneben ist der Umfang der Wortschreibungen im Peripheriebereich, der nicht verstehend, sondern durch Einprägen gelernt werden muss, gering.

Im folgenden Kapitel werden die Möglichkeiten und Grenzen der beiden orthographietheoretischen Ansätze für einen Lernenden beim Schriftspracherwerb genauer analysiert und didaktisch hinterfragt (vgl. Kapitel 5).

5 Didaktische Grundlagen für den Schriftspracherwerb insbesondere für bildungsferne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

5.1 Einleitung

Die Ergebnisse der großen Leistungsstudien IGLU, IGLU-E, KESS und IQB-Bildungstrends zeigen auf, dass insbesondere bildungsferne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache große Schwierigkeiten haben, die geforderten Kompetenzen im Lesen und Schreiben am Ende der Primarstufe zu erreichen (vgl. Kapitel 3). Um diese Risikogruppe gezielt fördern zu können, müssen daher herkömmliche Schriftspracherwerbskonzepte hinterfragt werden und neue Wege im Unterricht gefunden werden, die auch diesen Kindern gerecht werden.

Nachdem in Kapitel 4 die unterschiedlichen Positionen der Sprachwissenschaft zur Schrift zur Diskussion standen, soll nun die Sprachdidaktik in den Fokus rücken. Beide Bereiche stellen die Schrift in den Mittelpunkt ihrer Forschung. Die linguistische Analyse ist ein Teil sprachdidaktischer Forschungen, für die jedoch darüber hinaus die Verbindung mit Erkenntnissen aus Bildungs- und Unterrichtsforschung (vgl. Hinney 2014, S. 145) eminent wichtig ist. Bei Fragen zum Schriftspracherwerb ist daher, resultierend aus den unterschiedlichen Positionen der Sprachwissenschaft, zunächst einmal entscheidend, welche Auffassung vom Lerngegenstand für Lernende am geeignetsten ist.

In diesem Kapitel wird damit zusammenhängenden Fragen nachgegangen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Graphematik als sprachwissenschaftliche Grundlage gelegt, da diese aktuelle Forschungsrichtung eine neue Perspektive für den Schriftspracherwerb eröffnet. Folgende Vorgehensweise wird dazu gewählt:

- Die verbindlichen Ziele der Bildungsstandards werden vorgestellt. Die Darstellung der Kompetenzbereiche wird vor dem graphematischen Forschungshintergrund diskutiert (5.2).
- Herkömmliche Modelle und Konzepte für den Schriftspracherwerb werden vorgestellt und vor dem graphematischen Forschungshintergrund kritisch hinterfragt (5.3).
- Konzepte mit der Silbe als Basis werden als alternative Schriftspracherwerbskonzepte vorgestellt. Es wird untersucht, inwieweit graphematische Erkenntnisse bereits in der Praxis

umgesetzt werden, und die Eignung der Konzepte für den Schriftspracherwerb wird überprüft (5.4).
- Forschungsergebnisse zum Aufbau einer Schriftkultur im Unterricht werden aufgezeigt (5.5).
- Für den Schriftspracherwerb relevante Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung werden zusammengefasst (5.6).
- Aus diesen Erkenntnissen resultierend werden in einem Leitfaden fachdidaktische Grundlagen für ein Unterrichtskonzept entwickelt, das den spezifischen Bedürfnissen bildungsferner Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gerecht werden soll (5.7).

5.2 Vorstellung der Bildungsstandards der Primarstufe für das Fach Deutsch und Diskussion vor dem graphematischen Forschungshintergrund

Im Mai 2002 hat die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland beschlossen, für allgemeinbildende Schulen Bildungsstandards zu erarbeiten. Für den Primarbereich liegen diese seit dem Schuljahr 2005/ 2006 für die Fächer Deutsch und Mathematik für die vierte Klasse vor. Die Standards sind die Grundlage der fachspezifischen Unterrichtsanforderungen in allen Bundesländern und müssen umgesetzt werden (vgl. KMK 2005, S. 3).

Die Bildungsstandards Deutsch betonen die Bedeutung der Sprache und somit des Faches Deutsch für die Bildung der Kinder. Laut Kultusministerkonferenz ist „Sprache […] Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis[,] […] Mittel zwischenmenschlicher Verständigung“ (KMK 2005, S. 6) und somit ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrags. Um die Kinder in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig zu machen, besteht danach die Aufgabe des Deutschunterrichts in der Vermittlung einer sprachlichen Bildung für alle Schüler*innen. Dazu müssten die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder angemessen im Unterricht berücksichtigt werden. Das gilt laut Kultusministerkonferenz besonders für Kinder, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen (vgl. ebd., S. 6) und die Begründung ist klar formuliert: „Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für alle Kinder eine wichtige Grundlage für ihren Schulerfolg, denn Sprache ist in allen Fächern Medium des Lernens.“ (Ebd., S. 6)

Die Bildungsstandards legen die erwarteten Leistungen eines Kindes in den Kernbereichen des Faches Deutsch am Ende der vierten Klasse fest. Zu den Bereichen des Deutschunterrichts

gehören *Sprechen und Zuhören, Schreiben, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Lesen* und *der Umgang mit Texten und Medien*. Die folgende Abbildung zeigt, dass die Kompetenzbereiche im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen sind. Des Weiteren gibt diese Abbildung eine kurze Zusammenfassung der angestrebten Kompetenzen (vgl. ebd., S. 7-8):

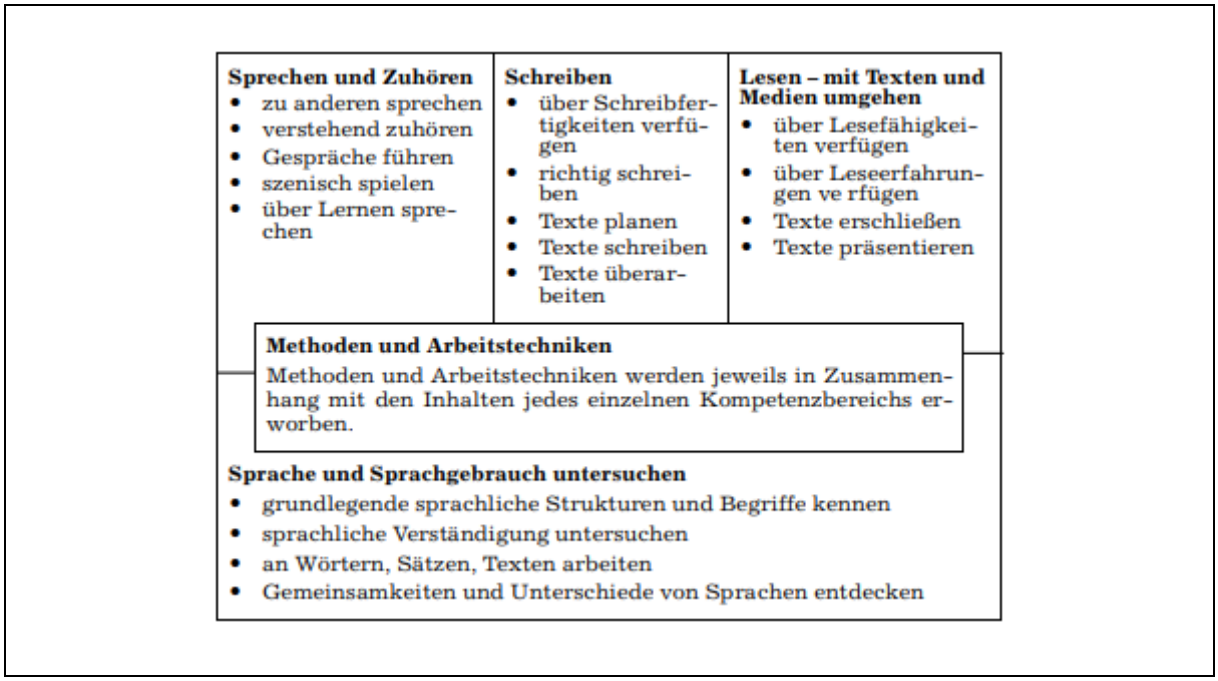


Abbildung 9: Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. In: KMK 2005, S. 7.

Diskussion der Bildungsstandards vor dem graphematischen Forschungshintergrund

Ziel der Bildungsstandards ist der Kompetenzerwerb der Kinder in den Bereichen *Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen und Sprache* und *Sprachgebrauch untersuchen* am Ende der Primarstufe (vgl. Abbildung 9). Hinney kritisiert, dass die Bildungsstandards im Anschluss an die Veröffentlichung der Bildungsexpertise sehr schnell und ohne Absicherung durch wissenschaftliche Kompetenzmodelle veröffentlicht wurden (vgl. Hinney 2010, S. 63). Es ist also zunächst zu überprüfen, inwieweit die Bildungsstandards schrifttheoretische Forschungsergebnisse berücksichtigen. In diesem Zusammenhang muss die Rolle der Orthographie (Kompetenz: *richtig schreiben*) im Deutschunterricht hinterfragt werden. In Anlehnung an Eisenberg betont Hinney, „dass das Schriftsystem – ebenso wie das Lautsystem – als ein Teilsystem des umfassenden Sprachsystems betrachtet werden muss und eigene Regularitäten besitzt. Integraler Bestandteil des Sprachsystems bedeutet aber auch integraler Bestandteil der einzelsprachlichen Grammatik des Deutschen […]“ (Ebd., S. 67) Diese im

Sinne der Interdependenzthese entwickelte Sichtweise der deutschen Orthographie stellt die Einordnung der Kompetenz *richtig schreiben* unter den Kompetenzbereich *Schreiben* infrage. Eisenberg spricht sich für Zurückholung der Wortschreibung in die Grammatik aus. Das würde bedeuten, die Unterscheidung von Rechtschreibung und Grammatik abzuschaffen (vgl. Eisenberg 2004, S. 4). *Richtig schreiben* müsste in der Folge dem Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* zugeordnet werden (vgl. Hinney 2010, S.70). Für die Verfasser*innen der Bildungsstandards hat Orthographie als richtige Schreibung eine dienende Funktion gegenüber der gesprochenen Sprache. Aus graphematischer Sicht ist Orthographie jedoch mehr als eine untergeordnete Kulturtechnik, die die bloße Fertigkeitsschulung in den Fokus stellt. Ein Kind, das Einsicht in die Baumuster des Schreibsystems erlangt, kann durch dieses Wissen Strategien entwickeln, die ihm nicht nur beim Schreiben, sondern auch beim Lesen und vermutlich auch beim Sprechen helfen können. Hinney betont den Zusammenhang von Lesen und Schreiben auf der Stufe des Wissenserwerbs (vgl. ebd., S. 65). Auch Bredel unterstreicht die höhere Bedeutung der Orthographie, indem sie den Erwerb der Schrift mit der „Wieder-Aneignung der eigenen Sprachkompetenz […] auf höherem Niveau“ (Bredel 2004, S. 4) gleichsetzt. Die in den Bildungsstandards beschriebenen Rechtschreibstrategien „Mitsprechen, Ableiten, Einprägen“ (KMK 2005, S. 10) verdeutlichen, dass die schrifttheoretische Annahme auf den amtlichen Regeln basiert. *Mitsprechen* als grundlegende Strategie spiegelt das phonologische Prinzip als Grundprinzip, erst im Anschluss folgen das morphologische Prinzip und die Ausnahmen. Die Bundesländer befolgen diese Sichtweise über die deutsche Orthographie, indem sie in ihren Kerncurricula zwischen Anfangsunterricht in Klasse 1 und 2 und Rechtschreibunterricht in Klasse 3 und 4 unterscheiden (vgl. zum Beispiel Freie und Hansestadt Hamburg 2011, S. 13) Das ist aus Sicht eines Lernenden jedoch kritisch zu sehen. Hinney verweist auf die wenig hilfreichen Angebote dieser Sichtweise:

> Das bloße Mitsprechen als grundlegende Strategie ist […] für Lernende eine unangemessene Problemlösung. Durch die schulorthographische Grundlegung kommt es in den Bildungsstandards und damit auch in den Kerncurricula zu Vereinfachungen, die einer Kompetenzentfaltung entgegenwirken könnten. So ist die Gefahr sehr groß, dass Kinder mit ungünstigen sprachlichen Voraussetzungen im Anfangsunterricht durch lautgetreues Schreiben ihre Schriftspracherfahrungen mit einer nicht angemessenen Strategie strukturieren. Der sprachanalytische Problemlösungsprozess, der auch lautgetreuen Wortschreibungen zugrunde liegt, wird im Unterricht nicht gesehen und gefördert. Auf der Stufe des Wissenserwerbs stellen sich somit für einige Kinder schon Barrieren ein, die durch den anschließenden Rechtschreibunterricht vermutlich noch verstärkt werden. In den 3. und 4. Klassen werden diese Kinder mit einem Unterricht konfrontiert, der auf Merksätze und phänomenorientierten Unterricht oder auf ganze Wortlisten zurückgreift, die übend einzuprägen sind. […] Das […] kann dazu führen, Kinder mit ungünstigen sprachlichen Voraussetzungen durch nicht adäquate Instruktionen auf ihrem Weg zur Schrift zu blockieren. (Hinney 2010, S. 64-65)

Folgerichtig kritisiert Hinney die Trennung von Anfangsunterricht in Klasse 1 und 2 und Rechtschreibunterricht in Klasse 3 und 4. Mesch unterstützt diese Sichtweise, indem sie die Trennung von Schriftsprach- und Orthographieerwerb als Fehlannahme bezeichnet (vgl. Mesch 2016, S. 105). Die graphematische Sichtweise eröffnet ein neues Verständnis von der Bedeutung der Orthographie für den Schriftspracherwerb. Rechtschreibung und die damit verbundenen Einsichten eines Lernenden in das Schriftsystem des Deutschen nicht mehr länger auf den Bereich *Schreiben* zu reduzieren, sondern in den Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* einzuordnen, erweitert die Verstehensmöglichkeiten für einen Lernenden auch in den Bereichen *Lesen* und *Sprechen und Zuhören*. Ein Unterrichtskonzept auf graphematischer Basis bietet demnach den Kindern von Anfang an die Möglichkeit bieten, die systematischen Baumuster der Schrift zu entdecken. Einen Rechtschreibunterricht im klassischen Sinne im Anschluss an den auf Lautanalyse reduzierten Anfangsunterricht kann es nach diesem Verständnis nicht mehr geben.

5.3 Herkömmliche Modelle und didaktische Konzepte für den Schriftspracherwerb

Im herkömmlichen Deutschunterricht dominieren lautanalytische Konzepte (vgl. Valtin 2003, S. 264). Dem Schriftspracherwerb wird im Allgemeinen ein Stufenmodell zugrunde gelegt, das unterschiedliche Stufen der Kinder auf ihrem Weg zur Schrift abbilden soll. Zunächst werden dieses grundlegende Stufenmodell sowie ausgewählte lautanalytische Schriftspracherwerbskonzepte kurz vorgestellt. Anschließend wird, basierend auf graphematischen Erkenntnissen aus sprachdidaktischer Sicht, der Frage nachgegangen, inwieweit der herkömmliche Ansatz den Bedürfnissen eines Lernenden gerecht wird.

Um den Schriftspracherwerb von Kindern zu beschreiben und zu analysieren, sind eine Reihe von Entwicklungsmodellen bzw. Phasen- und Stufenmodellen entstanden. Die Grundlage für die meisten Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb bildet das Modell von Frith von 1984, das drei Strategien unterscheidet, die jedes Kind individuell bewältigt. Frith unterscheidet die logographische, die alphabetische und die orthographische Strategie (vgl. Frith 1986, S. 220):

Im Stadium der logographischen Strategie können die Kinder beispielsweise ihren Namen richtig schreiben. Sie haben sich die Schreibung als Ganzes gemerkt, verfügen jedoch noch nicht über die Einsicht, dass es einen Zusammenhang zwischen Laut und Buchstabe gibt (vgl. Steinig u.a. 2002, S. 92). Die alphabetische Strategie wird von einem Kind angewendet, wenn es erkannt hat, dass Laute durch Buchstaben wiedergegeben werden. Von Skelettschreibungen wie <FRT> für <Fahrrad> entwickeln die Kinder nach und nach phonetisch getreue Schreibungen wie zum Beispiel <MARINKEFA> für <Marienkäfer> (vgl. ebd., S. 93). Abschließend folgt die orthographische Strategie. Hier übernimmt das Kind nun auch andere Mittel der Wortschreibung (vgl. ebd., S. 93) wie beispielsweise orthographische Elemente.

Das beschriebene Entwicklungsmodell von Frith gilt als sog. Rahmenmodell für herkömmliche Schriftspracherwerbsmodelle und berücksichtigt sowohl das Lesen als auch das Schreiben. Nach Frith eignet sich die logographische Strategie besonders für das Lesen und die alphabetische besonders für das Schreiben. Für die orthographische Strategie sind sowohl das Lesen im Sinne des schnellen Worterkennens und das Schreiben im Sinne von richtig schreiben wichtig (vgl. Frith 1986, S. 227).

Für den Schriftspracherwerb sind auf dieser Grundlage eine Reihe unterschiedlicher lautanalytische Konzepte entstanden. Synthetische und analytische Verfahren werden dabei seit den 70er und 80er Jahren durch den bis heute den Unterricht dominierenden analytisch-synthetischen Ansatz abgelöst (vgl. Valtin 2003, S. 763-764). Es sind viele sorgfältig ausgearbeitete Fibeln entstanden, die im Laufe der Zeit auch immer mehr Möglichkeiten zur Differenzierung und Öffnung des Unterrichts boten (vgl. Steinig 2002, S. 97), sodass die Methodenvielfalt des Deutschunterrichts stärker auf die Bedürfnisse des Kindes ausgerichtet wurde. Das Lesen wird bei diesem Verfahren als Einheit von Sinnentnahme und Technik verstanden. Buchstaben werden von Anfang an als Repräsentanten von Lauten gelehrt. Da Lesen von Anfang an als kommunikative Tätigkeit verstanden wird, werden von Beginn an sinnvolle Spracheinheiten genutzt. Beim Schreiben werden sowohl ausgewählte Wörter als auch einzelne Buchstaben geübt (vgl. Valtin 2003, S. 764-768).

Lesen durch Schreiben ist eine Extremform dieses Ansatzes, die 1982 von dem Schweizer Jürgen Reichen eingeführt wurde und viele Anhänger*innen in Deutschland gefunden hat. Die

Kinder erhalten bei dieser Methode eine Anlauttabelle mit Buchstaben und dazugehörigen Bildern, die das passende Phonem im Anlaut abbilden (zum Beispiel das Bild einer Gabel für den Buchstaben <G>). Lediglich der Umgang mit der Anlauttabelle wird den Kindern erklärt. Durch eigene freie Schreibungen sollen sie die Laut-Buchstaben-Beziehung eigenständig entdecken und sich im Laufe des ersten Schuljahres das Lesen selbstständig beibringen. Die Schreibungen der Kinder werden dabei nicht berichtigt. Kritisiert wird der hohe Anspruch an die Kinder, da sie die Lautanalyse selbstständig entdecken und durchschauen müssen. Laut Entwicklungsmodell wird diese Kompetenz erst zu einem späteren Zeitpunkt während der alphabetischen Strategie erworben (vgl. ebd., S. 766-767).

Bei lautanalytischen Konzepten steht die Lautanalyse mit der Strategie des deutlichen *Mitsprechens* im Sinne der Bildungsstandards im Mittelpunkt. Die Kinder sollen zunächst in dieser Strategie gefestigt sein, bevor sie Wörter ableiten und sich Abweichungen einprägen. Der Ansatz der Dependenzthese mit der Betrachtung der Schrift als Abbild der gesprochenen Sprache bildet hier die orthographietheoretische Grundlage.

In der Gegenwart sorgt die Bonner Studie der Psychologen Röhr-Sendlmeier und Kuhl für Aufsehen. In Nordrhein-Westfalen wurden die Rechtschreibleistungen von gut 3000 Grundschüler*innen analysiert. Nach einer anfänglichen Überprüfung der Vorkenntnisse wurde bis Ende der dritten Klasse zu fünf unterschiedlichen Zeitpunkten die Hamburger Schreibprobe durchgeführt. Es wurden der Einsatz der Fibelmethode, der Rechtschreibwerkstatt nach Sommer-Stumpenhorst (vgl. Sommer-Stumpenhorst 2015) und der Methode *Lesen durch Schreiben* miteinander verglichen. Die Kinder, die mit einer strukturierten Fibel unterrichtet wurden, waren laut der Studienergebnisse dabei denen, die mit Hilfe der anderen beiden Methoden die Rechtschreibung mit einem offeneren methodischen Konzept lernten, klar überlegen. Das würde sowohl für Kinder mit und ohne Deutsch als Zweitsprache gelten (vgl. Kuhl 2020, S. 133). Unberücksichtigt blieb die Sachanalyse, d.h. die orthographietheoretische Grundlage der Konzepte, denn alle drei Methoden haben die Lautanalyse als Basis. Ob ein Konzept, das die Erkenntnisse der Graphematik im Unterricht nutzt, erfolgversprechender ist, kann die Studie meines Erachtens nicht beantworten. Als Hinweis kann lediglich das Ergebnis gewertet werden, dass methodisch gesehen eine strukturierte Vorgehensweise mit Korrekturen sich als leistungsförderlich erwiesen hat.

Sprachdidaktische Diskussion des Stufenmodells und lautanalytischer Konzepte hinsichtlich Ihrer Eignung für Lernende

Nach der Theorie des Stufenmodells erlernen die Kinder im Anschluss an die logographische Strategie die alphabetische Strategie. Hier lernen die Kinder, dass Laute Buchstaben wiedergeben. Erst später entdecken sie Abweichungen von dem gesetzten Ideal der 1:1-Zuordnung von Phonem und Graphem (orthographische Strategie). Das Modell von Frith als Rahmenmodell für diverse Entwicklungsmodelle folgt also der Theorie der Dependenzthese. Die Schrift ist danach Abbild der gesprochenen Sprache (vgl. Hinney 2014, S. 145), denn während der alphabetischen Strategie sollen die Kinder das grundlegende Prinzip verstehen, dass einem Laut ein Buchstabe zugeordnet wird. „Schreib, wie du sprichst" ist folgerichtig der Leitsatz für den Anfangsunterricht. Leßmann als Verfechterin der lautanalytischen Modelle und des Stufenmodells betont, dass diese Strategie eine „basale Bedeutung" (Leßmann 2016, S.23) im Schriftspracherwerb habe. Die orthographische und morphematische Strategie würden die alphabetische später wieder relativieren (vgl. ebd., S. 23). Sie spricht sich klar gegen das silbische Prinzip aus, denn „[s]etzt man die genannten Prinzipien in Beziehung zu den Aneignungsstrukturen der Kinder, wie sie in den Erwerbsmodellen beschrieben werden, dann werden Parallelen für das phonographische, das morphologische und das syntaktische Prinzip ersichtlich. … Das Prinzip der schriftlichen Silbe ist offensichtlich kein Spezifikum des auf Hypothesen- und Regelbildung beruhenden impliziten Schrifterwerbs." (Ebd., S. 25-26) Leßmann fordert daher, das Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen und nicht einen Unterricht zu forcieren, „der sich streng dem linguistischen Gegenstand" (ebd., S. 28) widmet.

Mesch kritisiert in der Diskussion, wie viel Rechtschreibunterricht Kinder brauchen (vgl. Kruse u.a. 2016), die Ansicht Leßmanns, indem sie eine Trennung von fachdidaktischen und pädagogischen Fragestellungen fordert: „Der systematische Zugang engt Kinder nicht ein, sondern befreit sie zu einem selbstständigen Umgang mit Schrift." (Mesch 2016, S. 110) Des Weiteren sind die kognitionspsychologischen Aspekte von Stufenmodellen zu hinterfragen. Entwicklungsmodelle sind vor allem auf die Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget zurückzuführen (vgl. Scheerer-Neumann 1996, S. 1155). Es wird davon ausgegangen, dass die logographische, alphabetische und orthographische Strategie bzw. Stufe jeweils der Stufe der kognitiven Entwicklung der Kinder entspricht. Bredel, Fuhrhop und Noack hinterfragen die Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs grundsätzlich. Fehler, die verschiedenen

Stufen eines Entwicklungsmodells zuzuordnen sind, sind nach Meinung der Autorinnen vor allem Folge der eingesetzten Unterrichtsmethoden. Die Annahme, dass Entwicklungsmodelle auf die Entwicklungspsychologie zurückzuführen seien bzw. dass hier Parallelen entstünden, sei falsch. Schriftspracherwerbsmodelle gehen davon aus, dass Kinder beim Schriftspracherwerb individuell Fort- und Rückschritte zwischen den einzelnen Stufen machen könnten. Bei den Entwicklungsstufen, die in der Kognitionspsychologie beschrieben werden, muss eine Stufe jedoch vollständig abgeschlossen sein, bevor ein Kind die nächste betreten kann. Der Erwerb eines Schriftsystems ist nach Bredel, Fuhrhop und Noack daher nicht gleichzusetzen mit der kognitiven Entwicklung eines Kindes: „Hier werden […] Äpfel mit Birnen verglichen." (Bredel u.a. 2011, S. 96) Die Parallelsetzung von Prinzipien und Erwerb von Leßmann kann nach dieser Argumentation klar widerlegt werden. Dass Frith mit ihrem Modell diese Theorie verfolgte, ist ebenfalls nicht belegt. Prosch nimmt 2010 eine Bestandsaufnahme unterschiedlicher Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs vor und diskutiert diese kritisch. Sie zeigt auf, dass sich das Rahmenmodell von Frith auf keine eigene Studie, sondern lediglich auf Veröffentlichungen von Lernbeobachtungen und kleinere Studien stützt. Frith selbst betont, dass ihr Modell noch nicht empirisch abgesichert ist (vgl. Prosch 2010, S. 11-12). Trotzdem wurde Frith unreflektiert als Grundlage für unterschiedliche Schriftspracherwerbsmodelle genutzt.

Hinney argumentiert mit linguistischen Erkenntnissen der Graphematik und hinterfragt die Eignung herkömmlicher Modelle für Kinder. Der Leitsatz des Anfangsunterrichts „Schreib, wie du sprichst" sei vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Graphematik unzureichend für Kinder, die am Anfang des Schriftspracherwerbs stehen. Linguistische Forschungen hätten gezeigt, dass die deutsche Orthographie dem Lesen diene und einen systematischen Kernbereich habe (vgl. Hinney 2014, S. 145). Eine Reduktion auf die Zuordnung von Laut und Buchstaben würde folglich den Kindern die Möglichkeit verwehren, den systematischen Aufbau der meisten deutschen Wörter zu entdecken. Hinney stellt den Schriftspracherwerb nach herkömmlichen Modellen aus fachdidaktischer Sicht als zweistufigen Lehr-Lerngang dar: „Die Gliederung beruht auf der Logik der Abbildtheorie, die den amtlichen Regeln zugrunde liegt: Die konstante Buchstaben-Laut-Zuordnung als Hauptregel und die besonderen Regeln zur Laut-Buchstaben-Zuordnung als Abweichung oder ‚Andersschreibung'." (Ebd., S. 147) Diese Theorie verdeutlicht sie in einem Modell, das nach diesem Ansatz lauttreue Wörter in

den Mittelpunkt der ersten und zweiten Klasse und den klassischen Orthographieunterricht mit seinen Abweichungen schwerpunktmäßig in die dritte und vierte Klasse verlagert:

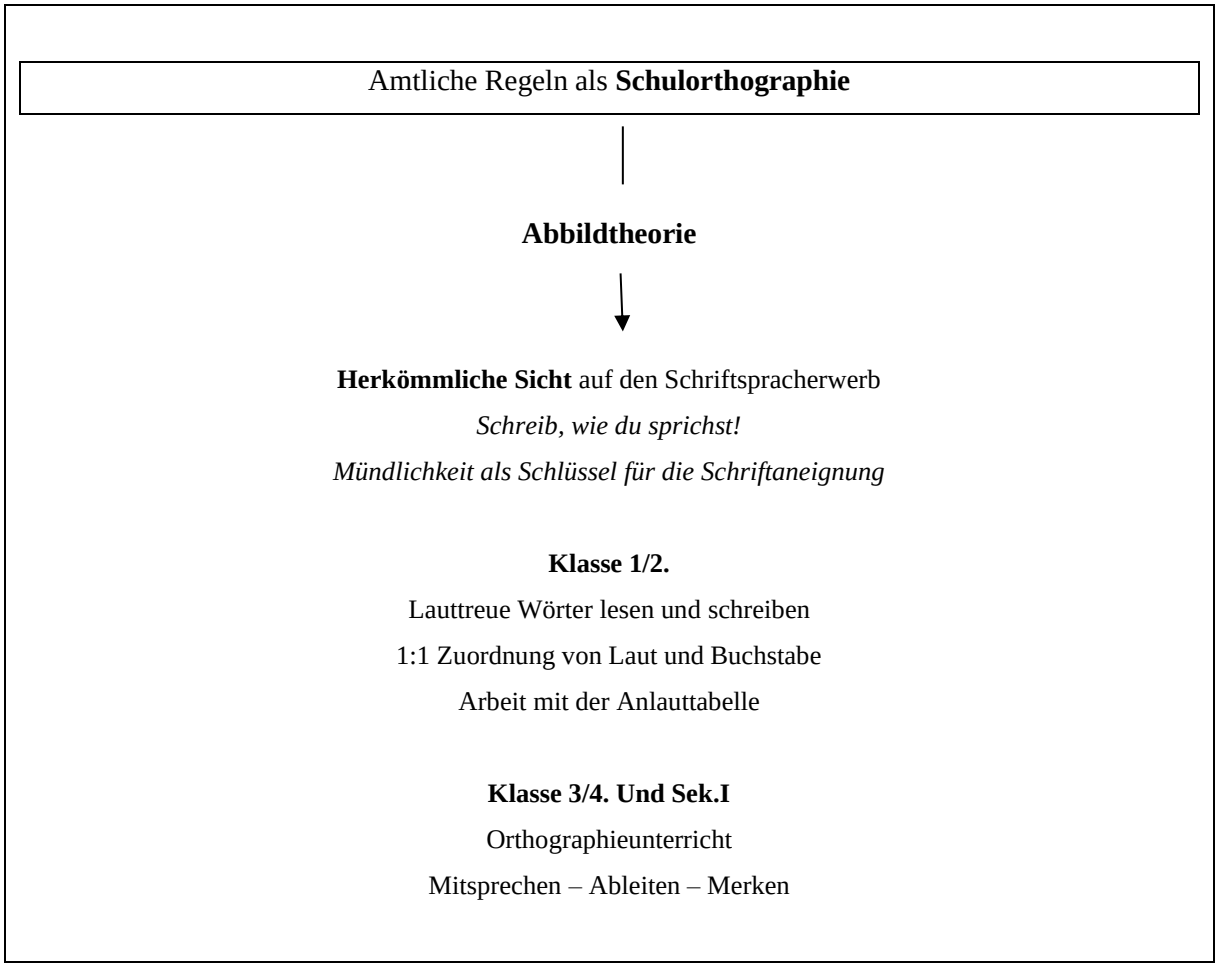


Abbildung 10: Der herkömmliche schriftsprachliche Unterricht als zweistufiger Lehr-Lerngang. In: Hinney 2014, S. 147.

Mit diesem Modell und seinem sprachdidaktischen Bezug zu graphematischen Erkenntnissen ist zu erklären, warum bei herkömmlichen lautanalytischen Konzepten beispielswiese eine lauttreue Schreibung von *Marinkefa während der ersten beiden Schuljahre toleriert wird, wohingegen ab Klasse 3 die gleiche Schreibung als Fehler deklariert wird, da das Kind sich nun im Orthographieunterricht befindet. Als Extremform der lautanalytischen Modelle ist sicherlich die Methode *Lesen durch Schreiben* zu bezeichnen. Hier wird durch das Fehlen des Schriftbildes im Anfangsunterricht die 1:1-Graphem-Phonem-Zuordnung im Sinne des Merksatzes „Schreib, wie du sprichst“ sehr stark forciert, was das Richtigschreiben aufgrund der vielen Abweichungen stark erschweren kann. Bredel, Fuhrhop und Noack bezeichnen den damit oft verbundenen Tipp, die Kinder sollen beim Schreiben genau hinhören, als fatal und als

Vorprogrammierung von Fehlern (vgl. Bredel u.a. 2011, S. 12). Die Möglichkeit, Baumuster der Schrift zu entdecken, bleibt den Kindern bei dieser Methode völlig verschlossen. Bredel, Fuhrhop und Noack kritisieren außerdem den starken Laut-Buchstaben-Bezug der Anlauttabellen, da grundlegende rhythmisch-prosodische Merkmale der geschriebenen Sprache ausgeblendet werden (vgl. ebd., S. 101). Die Annahme, „allein durch die eigenen Schreibprozesse entwickle sich bei den Schüler/innen die Lesefähigkeit – quasi als Nebenprodukt“ bezeichnen sie als „ein[en] für viele Schüler/innen fatale[n] Irrglaube[n]!“ (Ebd., S. 100) Die immer lauter werdende Kritik und die schlechten Rechtschreibleistungen der Kinder führten dazu, dass die Methode in einigen Bundesländern mittlerweile nicht mehr erlaubt ist. Auch Hamburg hat sich seit 2014 für ein Verbot ausgesprochen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) Hamburg 2018).

Sehr kritisch zu sehen bei der Zweischrittigkeit von herkömmlichen Modellen ist aus pädagogischer Sicht der Prozess des Umlernens. Leßmann ist überzeugt, dass sich die alphabetische Strategie der Kinder im Anfangsunterricht später durch die orthographische und morphematische Strategie wieder relativiere (vgl. Leßmann 2015, S. 23). Diese Auffassung ist aus sprachdidaktischer Sicht kritisch zu hinterfragen. Nach Hinney birgt eine stufenweise Vermittlung von alphabetischer und orthographischer Strategie die Gefahr in sich, dass den Kindern im Unterricht der Blick auf rechtschriftliche Zusammenhänge versperrt werden könnte (vgl. Hinney 2010, S. 54):

> Einer lautorientierten oder alphabetischen Stufe folgt der Erwerb des orthographischen Schreibens im engeren Sinne als Regellernen. […] Phänomenorientiertes Vorgehen, das […] für die Kompetenzentfaltung vorgeschlagen wird, könnte forschendes Lernen und den Aufbau von informationsreichen Wissenseinheiten verhindern. (Ebd., S. 60-61)

In ihrer Analyse der mit den Entwicklungsmodellen korrespondierenden Unterrichtskonzepte kommen Bredel, Fuhrhop und Noack zu dem Ergebnis, dass alle dem Grundsatz folgen, „dass geschriebene Sprache aus Zeichenketten besteht, deren einzelne Elemente als Abbilder auf Elemente der gesprochenen Sprache bezogen werden können. Betonungsmuster bleiben ebenso ausgeblendet wie grammatische Bezüge.“ (Ebd., S. 98) Es findet also eine Reduzierung der Darstellung der geschriebenen Sprache statt, die Kinder womöglich dauerhaft beim Schriftspracherwerb blockieren kann. Des Weiteren verweisen die Autorinnen wie Hinney darauf, dass es vielen Kindern nicht gelingt, den Übergang von der alphabetischen zur orthographischen Strategie zu bewältigen. Das passiere vor allem, wenn in den ersten beiden

Schuljahren lediglich die alphabetische Strategie im Unterricht trainiert würde, wie es zum Beispiel beim *Lesen durch Schreiben* der Fall ist. Gerade rechtschreibschwache Schüler*innen würden auf der Lautorientierung verharren und der Sprung zu orthographischen Schreibungen gelinge ihnen nicht (vgl. ebd., S. 106).

Wenn aber die hier ausführlich dargestellte linguistische und fachdidaktische Argumentation herkömmliche lautanalytische Konzepte so klar als ungeeignet für Lernende bewertet, warum dominieren diese Konzepte dann bis heute den Grundschulunterricht in Deutschland? Hinney sieht die Ursachen im unreflektierten schriftlastigen Blick der Lehrenden bzw. der Schriftkundigen (vgl. Hinney 2014, S. 148). Wer schreiben und lesen kann, hat die Prinzipien der Schrift verstanden. So sind beispielsweise auch Germanistikstudierende (hoffentlich nur) am Anfang Ihres Studiums häufig davon überzeugt, dass sie am Ende des Wortes <Hund> (/‘hʊnt/) ein /d/ und bei der Schreibung von <kommen> (/‘kɔmən/) zwei /m/ hören. Das Wissen über die Wortschreibungen führt zur Übertragung auf die gesprochene Sprache und es entsteht eine pilotsprachliche Kunstsprache, die linguistisch gesehen weder mit der Standardsprache, noch mit der Explizitlautung übereinstimmt. In der Standardlautung ist der Schwalaut in der zweiten Silbe nicht zu hören. Schriftkundige nutzen die „abstrakte Explizitlautung als Ergebnis einer gelungenen Schriftaneignung“ (ebd., S. 148). Intuitiv verwenden Sie neben lautlichen Informationen auch immer silbische und morphologische Merkmale der Schrift. So sprechen Sie den Schwalaut in /‘kɔmən/ unreflektiert richtig aus und verwenden so den trochäischen Zweisilber mit seiner betonten und unbetonten Silbe. Bei dem Wort <Hund> nutzen Sie Ihr morphologisches Handlungswissen, da sie die Pluralform <Hunde> kennen und die Stammkonstanz richtig anwenden. Wird den Studierenden nicht die Möglichkeit gegeben, ihr schriftgesteuertes Sprachwissen zu reflektieren, werden Sie als Lehrende von den Kindern verlangen, Buchstaben zu hören, die diese schlichtweg nicht hören können. Kinder, die sich auf ihr Gehörtes verlassen, würden ihre standard- bzw. umgangssprachlichen Lautungen zur Grundlage für ihre Schreibungen nehmen und folgerichtig Wörter wie *Hunt, *Hont, *kom oder *komn produzieren. Hinney fordert daher: „Lehrerinnen und Lehrer – wollen sie professionell handeln und nicht uninformiert sein – müssen ihren schriftlastigen Blick als blinden Fleck erkennen, um die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder ohne Schrifterfahrungen überhaupt zu begreifen.“ (Ebd., S.149) Die zugrundeliegende Abbildtheorie herkömmlicher Unterrichtsmodelle bezeichnet sie als „naives Sprachmodell“ (ebd. S. 149), das

dazu führen kann, dass Lehrende die Lernschwierigkeiten der ihnen anvertrauten Kinder nicht verstehen.

Wenn bei Entwicklungsmodellen und lautanalytischen didaktischen Konzepten das phonologische Prinzip und somit die alphabetische Strategie die entscheidende Rolle für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb spielen, müsste in der Folge ein besonderer Schwerpunkt im Unterricht auf die Ausbildung einer sog. phonologischen Bewusstheit gelegt werden. Damit ist gemeint, dass ein Kind den Zusammenhang zwischen Phonem und Graphem versteht. In der Forschung wird diese Annahme kontrovers diskutiert, grundsätzlich werden zwei Hypothesen unterschieden: Nach der einen Hypothese gilt die phonologische als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und daher als wichtige Vorläuferfähigkeit, nach der anderen entsteht die phonologische Bewusstheit in Wechselwirkung mit dem Schriftspracherwerb (vgl. Schnitzler 2008, S. 55). Geht man von der phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung aus, sind bei Schuleintritt eindeutig die Kinder im Vorteil, die als Muttersprachler ein intuitives Sprachgefühl für die Wortbetonung und Wortgrenzen besitzen (vgl. Bredel 2014, S. 130) und durch die Sozialisation mit Schrift in der Familie bereits erstes Wissen über Laute und Buchstaben erwerben konnten. Die Risikogruppe der bildungsfernen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird bei lautanalytischen Konzepten folglich von Anfang an benachteiligt. Hinzu kommt, dass gerade Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, die keinerlei oder wenig Schrifterfahrungen haben, umgangssprachlich sprechen, über noch keinen Laut- und Wortbegriff verfügen und noch nicht zwischen Form und Bedeutung eines Wortes unterscheiden (vgl. Hinney, S. 150-151). Ihnen nur ihre Mündlichkeit als Grundlage für den Unterricht an die Hand zu geben, ist vorsichtig ausgedrückt fahrlässig. Auch die bloße Zuordnung von Lauten zu Buchstaben, die bei den Anlauten eines Wortes noch greift, als einzige Basis in den Unterricht zu stellen, dürfte gerade bei Kindern ohne schriftliche Vorerfahrungen nicht zu dauerhaft erfolgreichen Schreibungen führen. Aus der Sicht von Bredel, Fuhrhop und Noack besteht die Gefahr, dass Anfangserfolge von Vorschüler*innen und Erstklässler*innen zu dem Fehlschluss führen, „der Lese- und Schreiberwerb sei vorgezeichnet und Kinder würden ihren Weg schon machen – auch ohne Hilfe von außen.“ (Bredel u.a. 2011, S. 77) Es sei zwar eine schöne Vorstellung, die Kinder in eine schriftnahe Umgebung zu versetzen und davon auszugehen, sie würden sich die Schrift dort automatisch aneignen. Bredel, Fuhrhop und Noack warnen jedoch davor, „die individuelle Entwicklung des Lesens und Schreibens als biologisch vorgezeichneten Prozess zu werten.“ (Ebd., S. 78) Das soziale

Umfeld spiele eine große Rolle bei der Schriftsozialisation. Auch Hurrelmann bestätigt diese These in ihren Forschungen zur Lesesozialisation: „Zur […] Aufrechterhaltung der Lesemotivation und Grundlegung einer selbstbestimmten Lesepraxis der Kinder scheint von Seiten der Familie eine unaufdringliche, flexible Unterstützung des Lesens noch über die gesamte Grundschulzeit hin nötig zu sein.“ (Hurrelmann 2004, S. 179) Insgesamt werden die Vorteile eines Kindes aus einem bildungsnahen gegenüber einem Kind aus einer bildungsfernen Familie deutlich. Bredel, Fuhrhop und Noack lehnen eine passive Ergebenheit in diese bestehenden Umstände strikt ab:

> Ganz falsch wäre es […], die fehlende Vorerfahrung des Kindes als Ursache für mögliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu verabsolutieren und deshalb die Segel zu streichen. Die Schule hat genau hier, bei der Unterstützung der Kinder, die keine förderlichen vorschulischen Erfahrungen machen durften, ihre vornehmste Aufgabe, der sie bis jetzt leider nicht in erforderlicher Weise nachkommt. (Bredel u.a. 2011, S.78)

Auch Hinney verweist darauf, dass Lernende im herkömmlichen Unterricht zu der Schlussfolgerung kommen können, dass ihre Schwierigkeiten auf ihre eigene Schwäche zurückführen seien. Schnell werden diese Annahmen von Lehrenden verstärkt, indem den Kindern mangelndes Interesse, auditive und akustische Wahrnehmungsstörungen, mangelnde Intelligenz sowie Konzentrationsschwächen unterstellt werden (vgl. Hinney 2014, S. 151).

Setzt man diese Analyse mit den Erkenntnissen Bourdieus (vgl. Kap. 2) in Verbindung, so müsste sich das staatliche System Schule den Vorwurf gefallen lassen, einen lautanalytischen Unterricht im Sinne der Abbildtheorie zu forcieren, um gezielt Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern zu benachteiligen. Die Ergebnisse von IGLU würden diese These untermauern, da Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten zu geringe Anstrengungen unternimmt, um schlechtere Bedingungen von Kindern am Schulanfang zu kompensieren (vgl. Kapitel 3). Die Bildungsstandards fordern jedoch die Vermittlung sprachlicher Bildung für alle Kinder. Besonders berücksichtigt werden, sollen die Bedürfnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. KMK 2005, S. 6). Um zu beweisen, dass diese Forderung der Bildungsstandards ernst gemeint ist, müssten die orthographietheoretischen Erkenntnisse und deren sprachdidaktische Auswirkungen über herkömmliche Konzepte genutzt werden, um Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die auch den Bedürfnissen benachteiligter Kinder gerecht werden.

5.4 Modelle und Konzepte auf Basis der Silbe

Das silbische Prinzip spielt in graphematischen Beschreibungen schreibdidaktisch gesehen eine Schlüsselrolle, da u.a. besonders die Vokalquantität anhand der Schreibsilbe systematisch erklärt werden kann. Die Eignung der Silbe für diesen Zweck ist in der Sprachdidaktik seit längerer Zeit anerkannt: Dass die Kinder am Schulanfang einen besseren Zugang zur Silbe als zum Einzellaut haben, wird in der Forschung immer wieder beschrieben. Häufig haben Kinder am Anfang der Schule weder einen Wort- noch einen Lautbegriff (vgl. Bredel u.a. 2011, S. 90). Es fällt ihnen oft schwer, Wörter von Lauten, Silben, Redewendungen und ganzen Sätzen zu unterscheiden (vgl. Brügelmann 1995, S. 79). Sprachspiele und Lieder mit Silben wie zum Beispiel der Austausch der Vokale bei dem Lied *Drei Chinesen mit dem Kontrabass* gelingen den Kindern dagegen meist problemlos. Während eine Segmentierung einzelner Phoneme im Sinne der alphabetischen Strategie als hohe kognitive Anforderung beschrieben werden kann, ist die Aufgliederung eines Wortes in Silben für Kinder wesentlich einfacher (vgl. Bredel u.a. 2011, S. 91).

Hinney macht in diesem Zusammenhang jedoch darauf aufmerksam, dass eine angemessene Silbensegmentierung nicht bei allen Kindern vorausgesetzt werden könne: „Erst durch die Auseinandersetzung mit der Schrift erwerben die Kinder ein differenziertes Wissen über den Bau der Silbe.“ (Hinney 2010, S. 54) Ein Unterrichtskonzept, das die Erkenntnisse der Graphematik über das Schriftsystem für die Förderung von Lernenden bei Schriftspracherwerb nutzen will, muss folglich den Fokus auf die Schreibsilbe legen. Im Folgenden werden unterschiedliche Silbenkonzepte auf ihre orthographietheoretische Basis und ihre daraus resultierende lernergeeignete Basis überprüft.

Naive Silbenmodelle

Neben didaktischen Aspekten hat Unterricht auch immer eine methodische Dimension. So wird die Silbe im Anfangsunterricht häufig als methodisches Werkzeug zur rhythmischen Durchgliederung von Wörtern eingesetzt. Mit guten pädagogischen Absichten sind viele silbenbasierte Konzepte für den Schriftspracherwerb entstanden: Zu nennen sind u.a. die Syllabiermethode nach Gümbel (vgl. Gümbel 1980), die silbenorientierte Lernmethode nach Kossow (vgl. Kossow 1984), das rhythmisch-melodische Sprechschreiben nach Buschmann (1986) und die darauf basierende FRESCH-Methode nach Michel (vgl. Michel 2010), der Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau nach Dummer und Hackelthal (vgl. Dummer u.a. 1991),

das selbstbestimmte Rechtschreiblernen nach Mann (vgl. Mann 1991) und die lautgetreue Rechtschreibförderung nach Reuther-Liehr (vgl. Reuther-Liehr 1992). Hinney kommt in der Analyse dieser Modelle zu dem Ergebnis, dass bei allen die Sprechsilbe mit der Schreibsilbe gleichgesetzt wird. Orthographietheoretisch basieren ihrer Auffassung nach alle Modelle auf der Abbildtheorie, die von der gesprochenen Sprache ausgeht, weswegen sie diesen Konzeptansatz auch als „das naive Silbenmodell“ (Hinney 2014, S. 152) betitelt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird anhand ausgewählter Unterrichtsmaterialien überprüft, welche orthographietheoretische Basis dem jeweiligen Material zugrunde liegt. Es können ggfs. die Analyseergebnisse von Hinney durch Bezüge zu den hier kurz aufgezählten Konzepten exemplarisch überprüft werden (vgl. Kapitel 6).

Da neben sprachdidaktischen Zielen auch immer methodische Aspekte für ein Unterrichtskonzept von Bedeutung sind, werden im Folgenden einige positive Umsetzungsmöglichkeiten aufgeführt. So listet Spiegel beispielsweise anhand der Unterrichtsgestaltung mit Silben einige positive methodische Hinweise auf:

- Konsonanten und Vokale werden in unterschiedliche Farben geschrieben und von Anfang an unterschieden (vgl. Spiegel 2010, S. 60 und 2001, S. 16).
- Es wird zwischen Kern- und Randbereich unterschieden. Die Wörter werden entsprechend in *Mitsprechwörter* wie <Tante> und *Nachdenkwörter* wie <fragt> wegen <fragen> sowie *Merkwörter* wie <Baby> unterteilt (vgl. Spiegel 2010, S. 31). Die Bezeichnung *Mitsprechwörter* steht im Widerspruch zu graphematischen Erkenntnissen. Treffender ist das Wort *Zweisilber*, da dieses auch beispielsweise Wörter mit silbeninitialem h einschließt. Da das <h> nicht hörbar ist, fallen diese Wörter nicht in die Kategorie *Mitsprechwörter*.
- Neben dem Entdecken der Systematik von Schreibungen soll genügend Zeit für sinnvolles Üben verwendet werden. Dies ist gegeben, wenn Kinder wissen, warum sie üben. Merkwörter mit ihren Merkstellen sollen sich die Kinder durch Üben einprägen. Bei Wörtern des Kernbereichs muss jedoch immer eine Verbindung zwischen Strategie und Schreibung erfolgen (vgl. ebd., S. 20-21).
- Für guten Unterricht ist außerdem eine angstfreie Lernatmosphäre wichtig, in der Fehler gemacht werden dürfen und als Anregung zum Nachdenken, d.h. als zum Lernprozess gehörig und nicht als defizitär verstanden werden (vgl. ebd., S. 19).

- Neben dem Entdecken und Üben rechtschriftlicher Themen sollten auch Schreibprojekte und der Erwerb von Arbeitstechniken ihren festen Platz im Unterricht haben (vgl. ebd., S. 25).
- Auch feste Rituale wie zum Beispiel ein 10-Minuten-Rechtschreibtraining im Morgenkreis sind empfehlenswert (vgl. ebd., S. 26).
- Zudem ist eine gut lesbare Handschrift förderlich für das richtige Schreiben und sollte daher trainiert werden (vgl. ebd., S. 37).

Zu betonen ist abschließend, dass es bei dieser Aufzählung um methodische und pädagogische Aspekte für ein Unterrichtskonzept geht. Sprachdidaktisch gesehen ist Spiegels Unterrichtsgestaltung eindeutig der Abbildtheorie und so den naiven Silbenmodellen zuzuordnen.

Schriftsystematische Silbenmodelle

Im Unterschied zu naiven Modellen verbinden schriftsystematische Silbenmodelle linguistische Erkenntnisse mit sprachdidaktischen Zielsetzungen. Die Erkenntnisse der Graphematik werden dabei für die Deutschdidaktik rezipiert. Rechtschreibung als willkürliche Norm von oben und als Abbild der gesprochenen Sprache zu bezeichnen, weist Primus mit Bezug auf die neueren Erkenntnisse entschieden zurück:

> Im Lichte der neueren Forschung kann die immer noch vorherrschende Auffassung, dass das Sprachsystem einfach und systematisch und das Schriftsystem komplex und unsystematisch sei, als einer der größten Irrtümer in der Geschichte der Sprachwissenschaft abgetan werden. (Primus 2010, S. 40)

Nach Bredel, Fuhrhop und Noack sollte den Kindern von Anfang an die Chance gegeben werden, schriftliche Strukturen zu erforschen und Einsichten in das Schriftsystem zu erlangen (vgl. ebd., S. 176-177). Sie definieren erfolgreichen Schriftspracherwerb als „optimale Kombination aus eigenaktiver Verarbeitung und dem Angebot von außen, das das Wissen der Kinder aufgreift und sie mit herausforderndem Input in die ‚Zone der nächsten Entwicklung' führt." (Ebd., S. 72) Eine kompetente Rechtschreiber*in kann am Ende des Lernprozesses mit Hilfe von Rechtschreibstrategien orthographische Strukturen verstehen und anwenden (vgl. Hinney u.a. 1998, S. 263).

Für den Bereich der Wortschreibung sind die Grundlagenforschungen von Röber (vgl. Röber 1997) und Hinney (vgl. Hinney 1997) zu nennen. Im Unterschied zu herkömmlichen Modellen wird in den Unterrichtskonzepten orthographisches Wissen von Anfang an vermittelt, sodass

orthographietheoretisch im Sinne der Interdependenzthese die Schrift als eigenständiges System und nicht als bloßes Abbild der gesprochenen Sprache anerkannt wird. Das silbische Prinzip mit dem prototypischen Zweisilber mit seiner betonten ersten und unbetonten zweiten Silbe erhält dabei eine besondere Rolle. Der Kernbereich der deutschen Rechtschreibung kann systematisch anhand des Aufbaus zweisilbiger Wörter regelhaft entdeckt werden. Lesen- und Schreibenlernen gehören zusammen, denn Regularitäten können aus der Richtung des Geschriebenen und des Gelesenen hergeleitet werden (vgl. Hinney 2014, S. 155). Kenntnisse über das Geschriebene wirken sich dabei förderlich auf das Lesen aus (vgl. Blatt u.a. 2010b, S.179). Im Unterschied zur Sprachwissenschaft legt die Sprachdidaktik den Schwerpunkt auf die Eignung der Forschungsergebnisse für Lernende. So geht es nicht um eine von Anfang an vollständige Darstellung der gesamten Wortschreibung, sondern es wird didaktisch reduziert, indem zwischen Kern- und Peripheriebereich unterschieden wird. Die Kinder sollen zunächst den systematischen Kernbereich entdecken und erst anschließend abweichende Schreibungen des Peripheriebereichs erlernen und in das Gesamtsystem einordnen. Ziel ist nach Hinney „eine Erziehung zur Schriftlichkeit"; schriftsprachliches Lernen ist für sie „bewusster Spracherwerb" (ebd., S. 155). Die Kinder entdecken also die Regularitäten der Schrift und bauen auf diese Weise metakognitives Wissen auf, das sie kompetent macht, ihre Schreibungen zu begründen und eigenständig zu kontrollieren. Nach dieser Vorstellung ist der Schriftspracherwerb ein kontinuierlicher Prozess, zu dem bei der Wortschreibung neben lautlichen Informationen von Anfang an auch silbische und morphologische Informationen gehören. Ein zweistufiger Lehr-Lernprozess mit einem problematischen Strategiewechsel wird hier entschieden abgelehnt.

Ein systematisches Silbenmodell auf Basis der Sprechsilbe

Röber wendet linguistische Erkenntnisse sprachdidaktisch an, indem sie die Sprechsilbe in den Mittelpunkt ihres Konzeptes stellt. Die Sprechsilbe weist viele Parallelen zur Schreibsilbe auf. So steht in dem Modell die Visualisierung des Zweisilbers im Zentrum. Röber entwickelte 1997 dafür ein Häusermodell, das die Orthographie in Anlehnung an die Forschungen von Maas für Kinder leichter zugänglich machen soll. Die Sprechsilbe als grundlegende Basis zu verwenden, begründet sie mit der Annahme, dass Kinder schon vor Schulbeginn einen intuitiven Zugriff auf diese haben (vgl. Röber 2005 und 2009).

Verschiedene Silbentypen bildet Röber in unterschiedlichen Hausmodellen ab. Ein Haus repräsentiert die betonte Silbe, die rechts danebenstehende Garage steht für die unbetonte Silbe.

Links vom Haus kann ein Bungalow für die Vorsilbe stehen. Jedes Haus enthält Zimmer, die links den Silbenanfangsrand und rechts den Silbenkern und gegebenenfalls den Endrand abbilden (vgl. Röber 2009, S. 155). Röber unterscheidet vier silbische Varianten (vgl. Röber 2009, S.45):

1. Die Silbe ist offen, ohne Konsonantbuchstabe am Ende der ersten Silbe: <Hü-te>,
2. die Silbe ist geschlossen, mit Konsonantbuchstabe am Ende der ersten Silbe: <Hüf-te>,
3. die Silbe ist offen, ohne Konsonantbuchstabe am Ende der ersten Silbe: <Hütte>. Um die bei diesem Silbentypus enge Verbindung zwischen den Silben zu zeigen, wird die Garage mit ins Haus gebaut und rutscht so in das zweite Zimmer.
4. Die Silbe ist geschlossen, mit Konsonantbuchstabe am Ende der ersten Silbe. Hier ist für den Silbenrand im zweiten Haus kein Platz. Daher wird im ersten Haus eine Besenkammer gebaut, um Platz zu schaffen.

Grundsätzlich werden lange Vokale mit einem großen und kurze Vokale mit einem kleinen Kreis verdeutlicht (vgl. Röber 2009, S. 162-166 und die folgende Abbildung).

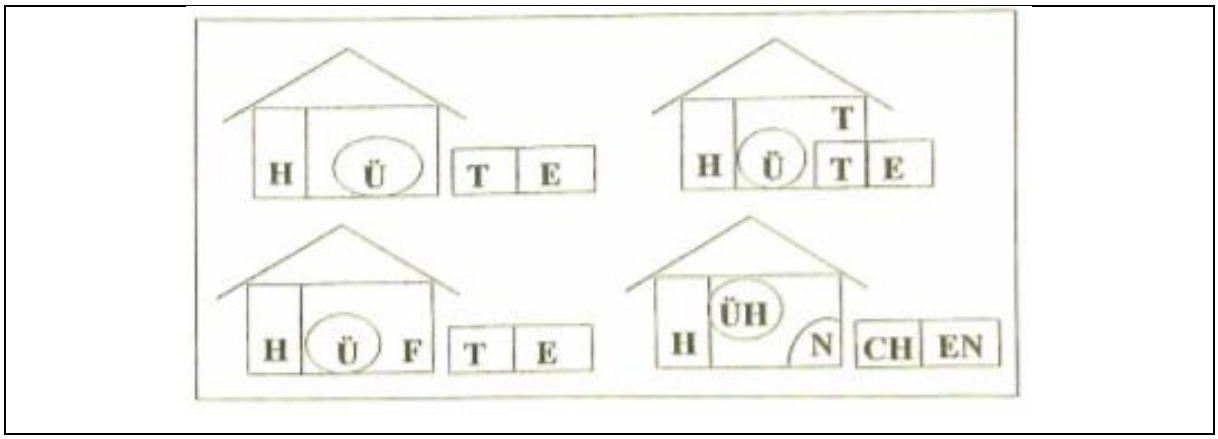


Abbildung 11: Das Häusermodell nach Röber. In: Fuchs u.a. 2002, S. 108.

Im Gegensatz zu naiven Silbenmodellen dient die Darstellung der Silbentypen nicht einfach nur der Durchgliederung von Wörtern. Es wird der Zweisilber verwendet, um verschiedene systematische Regularitäten aufzuzeigen. So ist positiv festzuhalten, dass die Kinder von Anfang an mehr und differenziertere Einblicke in das Schriftsystem erhalten, als dies bei der Reduzierung auf die Laut-Buchstabenzuordnung geschieht (vgl. Hinney 2014, S. 158).

Fraglich bleibt jedoch, ob die Schreibsilbe als Basis nicht besser geeignet wäre als die Sprechsilbe (vgl. ebd., S. 156). Gerade wenn das Ziel ist, alle Kinder zu erreichen, also auch

diejenigen, die wenig Schrifterfahrung und kein intuitives Sprachgefühl haben, bietet die Schrift vermutlich die sicherere Basis als die bloße Mündlichkeit. Auch die Darstellung der vier unterschiedlichen Typen des Häusermodells erscheint sehr komplex. So stimmen zwar Röbers linguistische Silbentypen im Hinblick auf die beiden unmarkierten Silbentypen der offenen und geschlossenen Silbe (<Hüte>, <Hüfte>) mit den graphematischen Erkenntnissen Eisenbergs überein. Unterschiede zeigen sich allerdings bei den Silbentypen mit einer Markierung der Vokalquantität. Bei der Silbengelenkschreibung (Typ 3) wird die Silbe in Anlehnung an Maas als offen eingestuft, wobei die folgende Verdopplung des Konsonantbuchstaben als Bremssignal fungiert und somit den Vokal kurz macht (<Hütte>). Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zu Eisenberg vor, der Silbengelenkschreibungen als geschlossene Silben einstuft (<Hüt-te>). Das Wort <Hühnchen> (Typ 4) ist kein klassischer Zweisilber, sondern ein abgeleitetes Wort mit dem Morphem <huhn> als Stamm und <chen> als Suffix. Es gehört aufgrund des Dehnungs-hs zum Peripheriebereich. Auch hier zeigt sich ein gravierender Unterschied zur Systematik Eisenbergs. Das regelhafte silbeninitiale <h> fehlt in der Darstellung. Danach ermöglicht Röbers Silbenkonzept den Kindern insgesamt kein systematisches und regelhaftes Entdecken des Kernbereichs der deutschen Rechtschreibung. In einer vergleichenden Untersuchung konnten für Röbers Konzept keine besseren Lernergebnisse nachgewiesen werden als für herkömmliche lautbasierte Konzepte (vgl. Weinhold 2009). Mögliche Effekte der Visualisierung wurden nicht gesondert untersucht. Hinney verweist außerdem auf die spezifische Struktur von Typ 3 und 4, die in ihrer Komplexität bei Lehrenden und Lernenden schnell zu Verwirrung führen kann (vgl. Hinney 2014, S. 161).

Systematische Silbenmodelle auf Basis der Schreibsilbe

Auf der Basis der Schreibsilbe sind nach Hinney und Bredel in den letzten Jahren zwei sprachdidaktische Modelle entstanden, die die gleiche Richtung verfolgen:

Hinney bezeichnet den Schriftspracherwerb als eigenaktiven sprachanalytischen Problemlösungsprozess. Der Schriftlernende soll angeleitet werden, durch Experimentieren und Erforschen Zusammenhänge zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache zu entdecken und zu verstehen (vgl. Hinney 2004, S. 73). Die Graphematik mit dem silbischen Prinzip als Schlüsselstellung sieht Hinney als vielversprechenden und für die Kinder äußerst hilfreichen Ansatz:

> Eine tragende Rolle … spielt die Überlegung, Kindern sprachanalytische Untersuchungsmethoden an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie das Zusammenspiel von phonologischen und morphologischen Schreibungen selbst entdecken können, und zwar durch den Einblick in das Baumuster der Schreibsilbe. (Hinney 2004, S. 75)

Wie Eisenberg betrachtet Hinney Rechtschreiben nicht als isolierten Teilbereich, sondern als „Teilgebiet der gesamten Grammatik des Deutschen" (Hinney u.a. 1998, S. 288). Da die Kinder von Anfang an Einblicke in die Schriftsystematik erhalten, ergibt sich eine komplexere Perspektive für den Schriftspracherwerb. Die Stufenabfolge mit der alphabetischen Strategie als Basis in den ersten beiden Schuljahren und einem erst in Klasse 3 und 4 folgenden Rechtschreibunterricht wird durch ein integrativ-hierarchisches Modell für den Schriftspracherwerb (vgl. Hinney 2010) abgelöst. Zum richtigen Schreiben gehört danach nicht nur das phonologische Prinzip, sondern es werden Bezüge zu silbischen, morphologischen und syntaktischen Regularitäten offengelegt (vgl. ebd., S. 288). Dabei geht es nicht mehr um die Blickrichtung vom Leichten (alphabetische Strategie) zum Schweren (orthographische Strategie), sondern vom Globalen zum Differenzierten. Das Kind baut dabei Stück für Stück sein orthographisches Wissen weiter auf und verfeinert es (vgl. ebd., S. 287). Der Unterricht muss außerdem von einem Kooperationsprinzip zwischen Kindern und Lehrer*innen gekennzeichnet sein, in dem das Nachdenken über Sprache einen zentralen Stellenwert hat (vgl. Hinney 1997, S. 212). Neben einer individuellen Sprachförderung soll nach Hinney ein strukturiertes Sprachangebot die Sprachbewusstheit der Kinder fördern und entwickeln (vgl. Hinney 2010, S. 48). Die Kinder sollen auf dieses Weise Selbstständigkeit und Kontrollfähigkeit ausbilden (vgl. Hinney 1997, S. 129). Es geht demnach um die Ausbildung von metasprachlichem Wissen einerseits und um die Automatisierung der Wortschreibung andererseits (vgl. Hinney 2010, S. 79).

Hinney stellt zur Umsetzung der geforderten Ziele und Prinzipien im Unterricht ein Unterrichtskonzept vor, das sie 1997 erfolgreich bei 5.-Klässler*innen umsetzt (vgl. Hinney 1997). 2010 passt sie dieses Konzept an die Bedürfnisse von Kindern für den Schriftspracherwerb in der Grundschule an und präzisiert es 2014 (vgl. Hinney 2010 und 2014). Den Ausganspunkt bildet der prototypische Zweisilber mit seinen Baumustern. Für das Entdecken der Regularitäten der Schrift werden Schlüsselwörter ausgewählt, die das grundlegende Baumuster des jeweiligen Rechtschreibthemas offenlegen. Mit dem Verfahren der Silbenprobe 1 gliedern die Kinder zunächst das zu untersuchende Wort in Silben und zeichnen entsprechend die Silbenbögen ein. Dann stellen sie Überlegungen an und analysieren

dabei die geschriebene und gesprochene Wortform (vgl. Hinney 2004, S. 77). Beispielsweise finden sie anhand des Schlüsselwortes <Liebe> heraus, dass <ie> immer in der offenen Silbe, also nach langem /i:/ steht und überprüfen ihre Erkenntnis an weiteren Wörtern mit langem /i:/. Die Kinder formulieren nun ihre Schlussfolgerungen, zum Beispiel „Wenn die Silbe offen ist, also das <i> lang gesprochen wird, dann schreibt man <ie>." Um von dem silbischen Prinzip und den regelhaften Baumustern des Zweisilbers das morphologische Prinzip zu erfassen, verwendet Hinney das zweischrittige Konstruktionsprinzip nach Eisenberg. So begründet sie das <ie> in <lieb> durch die Langformbildung: <lieb> mit <ie> wegen <Lie-be>. Die silbenstrukturelle Information wird an alle Wortformen der Wortfamilie vererbt (<er liebt, Liebling, am liebsten…>). Dieses Verfahren bezeichnet Hinney als Silbenprobe 2 (vgl. ebd., S. 79-81). Es wird deutlich, dass es ihr immer um das Verstehen und Begründen der Schreibungen geht. Die Wenn-dann-Formulierungen helfen bei dem Aufbau eines metasprachlichen Wissens der Kinder. Übungen festigen die Erkenntnisse und tragen zur Automatisierung der Schreibungen bei. Bei diesen Untersuchungen ist es wichtig, die Explizitlautung als Bezugsgröße zu verwenden. Mit dem zweischrittigen Konstruktionsprinzip lässt sich nach Hinney der Kernbereich der Wortschreibung systematisch entdecken. Es stellt das „Einfache im Komplexen der Schrift" (Hinney 1998 u.a., S. 180) dar und eignet sich als Erklärungsansatz für Schriftlernende. 2014 fasst Hinney die Analyse der Schlüsselwörter noch einmal zusammen:

Die Schlüsselwörter als Repräsentanten der Schreibsilbe

- Zweisilber (Einfaches Wort!) wie z.B. *malen*, *Kinder*
- Typisches trochäisches Grundmuster des deutschen Kernwortschatzes (Explizitlautung)
- Betonte Hauptsilbe und Reduktionssilbe
- Die Hauptsilbe ist in ihrem Aufbau ein wichtiger Informationsträger für die Artikulation des Wortes (Beispiel: Wie wird der Vokalbuchstabe artikuliert? Offene Silbe wie in **ma**len: lang und gespannt. Geschlossene Silbe wie in **Kin**der: kurz und ungespannt)
- Die Reduktionssilbe zeigt neben phonologischen auch morphologische Informationen (Beispiel: ma**len**; Infinitiv und Numerus, Kin**der**; Numerus)

Abbildung 12: Die Schlüsselwörter als Repräsentanten der Schreibsilbe. In: Hinney 2014, S. 163.

Hinney unterteilt die verschiedenen Baumuster des Kernbereichs in vier verschiedene Silbentypen/ Baumuster, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Tabelle 10: Die unterschiedlichen Silbentypen und ihre vererbten Informationen für die Vokalquantität im Kernbereich der Wortschreibung. In: Hinney 2014, S. 163.

	Schlüsselwörter	morphologisch, Ableitungen beim Sim-plex (einfaches Wort) Einsilber	Komplexe Wörter: Derivat, Komposition
Silbentyp 1 Offene betonbare Silbe			
a: Alle Vokalbuchstaben und Diphtonge	malen	er malt (malen)	Malschule (malen, Schule)
b: ie	lieben	er liebt (lieben)	Liebling (lieben)
Silbentyp 2			
a: Geschlossene betonbare Silbe	Winter	Helm (Helme)	
b: <r> wird vokalisiert artikuliert.	Gurke		
Silbentyp 3			
a: Doppelter Konsonant-buchstabe als Notation eines Silbengelenks, auch ck und tz.	Brille, kommen	er kommt (kommen)	Brillengläser (Brille, Gläser)
b: Mehrgraphen werden nicht verdoppelt	Tische, Tasche	Tisch (Tische) Fisch (Fische)	
Silbentyp 4			
Silbeninitiales-h	sehen	er sieht - sehen	Frühling (frühe)
(Randbereich) Dehnungs-h	Lehrer		

Die ersten beiden Silbentypen repräsentieren die unmarkierten Basismuster für die Vokalquantität. Hinney ordnet die ie-Schreibung, das vokalisierte r und die komplexen Anfangsränder ebenfalls diesen Typen zu (vgl. Hinney 2014, S. 163) und bezeichnet sie als „grundlegende Baumuster“ (Hinney 2010, S. 77) der Wortschreibung. Silbentyp 3 und 4 sind als spezifische Baumuster einzuordnen. Neben den unterschiedlichen Silbengelenken und dem Silben-h müssen noch die S-Schreibung und die Umlaute ergänzt werden (vgl. Hinney 2014, S. 163). Das Dehnungs-h taucht in seiner Teilsystematik als Phänomen des Randbereichs auf.

Auch Bredel legt 2010 ein graphematisch basiertes Konzept für den Schriftspracherwerb vor (vgl. Bredel 2010). Zur Visualisierung greift sie auf das Häusermodell von Röber zurück und verändert es im graphematischen Sinne nach Eisenberg, sodass das zweischrittige Konstruktionsprinzip die Grundlage bietet. Ihr Modell mit Haus und Garage repräsentiert den prototypischen Zweisilber. Das rechte Zimmer der drei Räume des Hauses bleibt bei langen Vokalen leer, bei kurzen Vokalen ist es belegt. Außerdem färbt Bredel die ersten vier der sechs

Zimmer dunkel ein, so wird das Kernmorphem von Anfang an sichtbar und „quasi beiläufig mitgelernt“ (Bredel u.a. 2011, S. 111) (vgl. Abbildung 13):

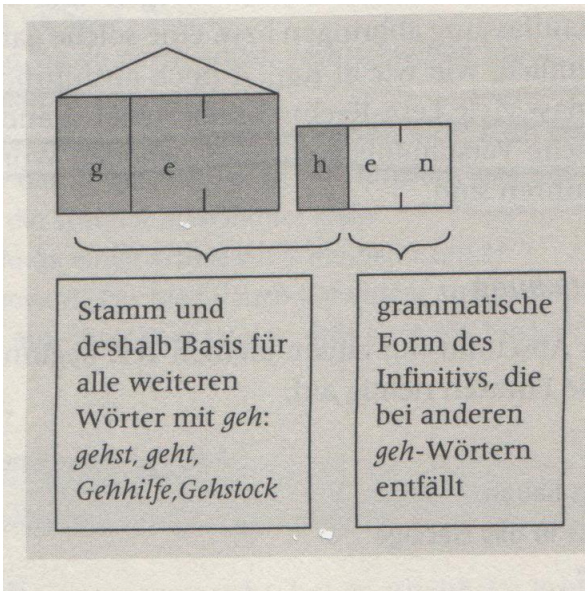


Abbildung 13: Das Häusermodell nach Bredel. In: Bredel u.a. 2011, S. 111.

Um in einem späteren Schritt morphologische Schreibungen zu verdeutlichen, verwendet Bredel den „Trick mit dem Knick“ (ebd., S. 111), bei dem die letzten beiden Bestandteile des Zweisilber nach hinten geknickt werden, um den Wortstamm zu zeigen (vgl. Abbildung 14):

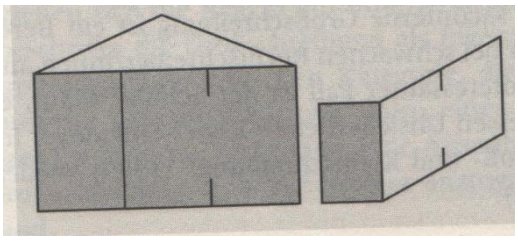


Abbildung 14: „Der Trick mit dem Knick“ nach Bredel. In: Bredel u.a. 2011, S. 111.

Bredels Hausmodell kann alle Silbentypen des Kernbereichs visualisieren und bietet mit dem „Trick mit dem Knick“ die Möglichkeit, auch das zweischrittige Konstruktionsprinzip bildlich darzustellen. In einer Studie konnten positive Effekte der Visualisierung nachgewiesen werden (vgl. Krauß 2010). Die Schüler*innen bekommen mit Bredels Häusermodell ein Werkzeug an die Hand, mit dem sie den Aufbau der Schrift entdecken und ihre eigenen Schreibungen

zunehmend eigenständiger kontrollieren können. Einwände, dass diese Vorgehensweise für den Grundschulunterricht zu anspruchsvoll sei, weisen Bredel, Fuhrhop und Noack zurück und belegen ihre Sichtweise mit Analyseergebnissen von Rechtschreibgesprächen (vgl. ebd., S. 104). Sie zeigen zum Beispiel auf, wie ein Kind das Häusermodell erfolgreich nutzt und auf diese Weise einen Schreibfehler selbstständig findet (vgl. Abbildung 15):

Studentin: Guck mal <Vogel> an („Vogl“ geschrieben).
Kind: Ach, [g] ist ja die Garagensilbe und da muss immer ein <e> rein.

Abbildung 15: Arbeit mit dem Häusermodell. In: Röber 2009, S. 186.

Der Vorteil dieses Modells im Vergleich zu Röber liegt darin, dass alle Silbentypen mit nur einem Modell dargestellt werden können (vgl. Hinney 2014, S. 165). Dies lässt für die Rezeption in die Schule eine klarere und anwenderfreundlichere Handhabung zu.

Die Modelle von Hinney und Bredel konkurrieren nicht miteinander, da sie beide die gleiche Vorgehensweise zugrunde legen. Hinney führt die Möglichkeit an, beide Modelle zusammenzuführen, indem die von ihr angeführten Silbentypen auf die Hausstruktur von Bredel übertragen werden. Diese Möglichkeit der Zusammenführung wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

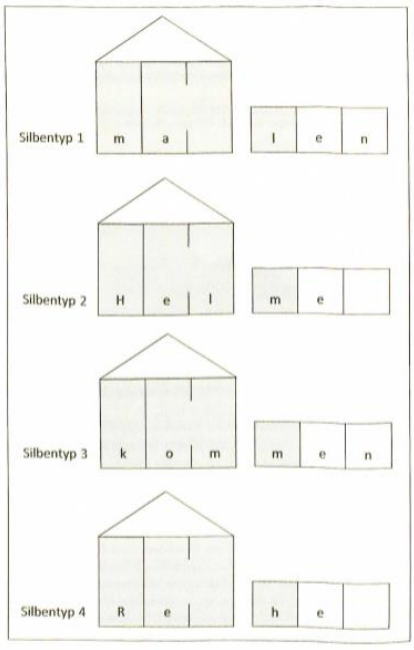


Abbildung 16: Die vier Silbentypen im Hausmodell. In: Hinney 2014, S. 166.

Insgesamt scheint mit der Zusammenführung beider Modelle eine Möglichkeit gefunden zu sein, die Erkenntnisse der Linguistik über die Wortschreibung sprachdidaktisch für Lernende beim Schriftspracherwerb umzusetzen. Eine konkrete Umsetzung bei gleichzeitiger Überprüfung in der Praxis muss die Folge sein.

5.5 Schriftspracherwerb und Schriftkultur

Neben der sprachwissenschaftlichen Orientierung ist für didaktische Konzepte zum Schriftspracherwerb auch eine Orientierung an der Schriftkultur essenziell. Das zeigen beispielsweise Forschungen von Dehn und Hüttis-Graff (vgl. Dehn u.a. 2013). Danach gehören Schriftspracherwerb und Literacy eng zusammen. Mit Literacy ist die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Schriftgebrauch und die Schriftkultur gemeint. Dazu gehören zum Beispiel:

- das Betrachten von Bilderbüchern,
- das Zuhören beim Vorlesen, beim Erzählen und bei Hörbüchern,
- das Interesse der Kinder für Schilder und Aufschriften,
- Sprachspiele mit Reimen, Zungenbrechern und Abzählversen,
- erste Schreibversuche (auf Papier, im Sand, am PC),
- das Diktieren eigener Texte.

Der schriftliche Anfangsunterricht muss sowohl an den Vorerfahrungen schriftsozialisierter Kinder ansetzen, als auch den Kindern Gelegenheit zu Schrifterfahrungen geben, die in der Vorschulzeit nicht mit der Schriftkultur in Berührung gekommen sind (vgl. ebd. 2013, S. 13).

Kinder, denen viel vorgelesen wird, entwickeln gute Verstehensmöglichkeiten. So spielt das Vorlesen von Kinderbüchern und/ oder der begleitende Gebrauch von Hörmedien eine wichtige Rolle im Unterricht (vgl. ebd., S. 51). Außerdem sind ein großer Wortschatz und ein gutes Weltwissen förderlich für das Leseverstehen (vgl. ebd., S. 49). Auch dies kann mit Hilfe von Büchern unterstützt werden. Fächerübergreifendes Arbeiten zum Beispiel mit dem Fach Sachunterricht kann hier ebenfalls förderlich sein. Bei den Büchern können verschiedene Zugänge wie Mitlesen, Vorlesen oder Selberlesen gewählt werden. Wichtig ist hier, die Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Auch Reime, Lieder und Gedichte bringen Kindern die Schriftkultur näher (vgl. ebd., S. 89). Herausfordernde Aufgaben mit offenem Lernweg und fixiertem Ziel fördern das Lesen als handlungsorientierten Problemlöseprozess. So können die

Kinder z. B. (möglichst selbstständig) gemeinsam ein Rezept lesen, um hinterher Waffeln zu backen. Wie sie das Rezept entschlüsseln, ist nicht vorgegeben, lediglich das Ziel, das Backen der Waffeln, ist bekannt (vgl. ebd., S. 92-94).

Auch für das Schreiben als wichtigen Bestandteil zum Aufbau von Schriftkultur gibt es vielfältige Anregungen. Verschiedene Schreibanlässe können helfen, dass die Kinder ihren persönlichen Zugang zur Schrift entwickeln. Bilder aus Film und Fernsehen, Kunstwerke, Bilderbücher usw. eignen sich als Vorgaben. Die Kinder können angeregt werden, über ihre Wünsche und Ängste zu schreiben. Auch Erfahrungen können beim Schreiben verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 51-55). Wichtig ist es, den Kindern Raum und Zeit für persönliche Schreib- und Leseerfahrungen im Unterricht zu geben, damit sich Schriftkultur nachhaltig bei jedem einzelnen Kind entfalten kann.

Lese- und Schreibmethoden der Literaturdidaktik, wie sie hier exemplarisch aufgezeigt werden, stehen meines Erachtens in keinem Widerspruch zu einem schriftsystematischen Unterricht, sondern können diesen sinnvoll ergänzen.

5.6 Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung hat im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts wichtige Ergebnisse zu den besonderen Anforderungen beim Schriftspracherwerb von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vorgelegt. Aus didaktischer Sicht weist Bredel 2014 auf spezifische Hindernisse hin. Danach darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bis zum Schuleintritt ein ausreichendes Gefühl für die deutsche Sprache entwickelt haben und ihre gesprochene Sprache eine ausreichende Basis bietet, um sprachliche Äußerungen erfolgreich zu verschriftlichen (vgl. Bredel 2014, S. 126). Ein Unterricht, der die Fähigkeit zur Lautanalyse voraussetzt, erscheint daher für diese Kinder ungeeignet. Bredel betont, dass demgegenüber ein schriftbasierter Unterricht Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Chancen eröffnet, auch ohne intuitives Sprachgefühl für die deutsche Sprache, den Schriftspracherwerb erfolgreich zu absolvieren.

Um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht nur zu fördern, sondern auch ihr zweisprachiges Potential zu nutzen, ist es wichtig, dass sich Lehrende mit den Bedürfnissen dieser Kinder

auseinandersetzen. Zunächst sollte die Zweisprachigkeit positiv als zusätzliche Ressource der Kinder und nicht als lernhinderlich verstanden werden. So ist es notwendig, Fehler beim Schreiben genauer zu betrachten und durch Nachforschungen oder ein Gespräch mit dem Kind die Ursache des Fehlers zu klären. Denn häufig verfügen die Kinder ja bereits über ein ausgebautes Sprachsystem in ihrer Erstsprache, das sie auch für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache nutzen. Sie müssen in der Folge womöglich mit zwei Lautsystemen operieren, was eine erhöhte Anforderung darstellt (vgl. Bredel u.a. 2011, S. 192).

Es kann von einer Lehrerkraft, die in Schulen mit einem hohen Migrantenanteil unterrichtet, allerdings kein tieferes Wissen über alle Muttersprachen ihrer Schüler*innen vorausgesetzt werden, geschweige denn, dass sie alle diese Sprachen beherrscht. Aber eine Sensibilisierung für bestimmte Unterschiede und Gemeinsamkeiten kann im Unterricht sehr hilfreich sein. Bredel zeigt für die türkische Sprache, die ein Großteil unter den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache spricht, Besonderheiten im Vergleich zur deutschen Sprache auf und leitet daraus Empfehlungen für den Unterricht ab:

- Das Türkische hat keine komplexen Anfangsränder. Daher versuchen türkische Kinder zum Teil, dieses Strukturmerkmal auf ihre Schreibungen deutscher Wörter zu übertragen, zum Beispiel *Bulume für <Blume> (vgl. ebd., S. 194). Ein besonderer Schwerpunkt sollte daher nach Bredel im Unterricht auf die komplexen Anfangsränder der geschriebenen Sprache gelegt werden, um den türkischstämmigen Kindern den Unterschied bewusst zu machen.
- Der Sprachrhythmus im Deutschen mit seinem trochäischen Zweisilber unterscheidet sich stark vom Türkischen, da in dieser Sprache die Silben alle gleich lang sind und es in der Folge keine Reduktionssilben gibt. Die Betonung liegt in der türkischen Sprache meist am Wortende (vgl. ebd., S. 195-196). Sprachrhythmen müssen daher besonders geübt und gefördert werden. Unterschiede zwischen Betonungsmustern in den beiden Sprachen sind besonders geeignet für gemeinsame Gespräche über Sprache und fördern so den Aufbau eines metasprachlichen Wissens. Mit Hilfe des prototypischen Zweisilbers kann die unbetonte Silbe der deutschen Sprache gut erklärt werden.
- Im Türkischen wird nicht zwischen langen und kurzen Vokalen unterschieden (vgl. Bredel 2014, S. 133). Das intuitive Unterscheiden der Vokalquantität ist daher für türkische Kinder noch viel schwieriger als für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, denen dies zum Teil allerdings auch schwerfällt. Das Aufzeigen der Vokallänge am Baummuster der Schreibsilbe kann diesen Kindern helfen.

- Die Phoneme /ç, ʃ, x/ werden in der türkischen Sprache nicht unterschieden (vgl. ebd., S. 136). Das kann bei der Analyse von fehlerhaften Kinderschreibungen hilfreich sein (*Kindschen statt <Kindchen>).

Das Aufzeigen von Baumustern des deutschen Schriftsystems kann Kindern mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt helfen, die gewonnenen Erkenntnisse der Schrift auch auf ihre gesprochene Sprache zu übertragen (vgl. Bredel u.a. 2011, S. 192). Besonders der Ansatz des entdeckenden Lernens erweist sich als besonders produktiv für Kinder mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache. Gemeinsam können strukturelle Merkmale der Schrift erforscht und reflektiert werden (vgl. Bredel 2014, S. 137).

Neben der Wahl des schrifttheoretischen Ansatzes für den Unterricht liefern weitere Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung zur Förderung von Kindern wichtige Aspekte, die für ein erfolgversprechendes Unterrichtskonzept relevant sein können. Einige ausgewählte werden im Folgenden vorgestellt:

Gogolin stellt fest, dass Chancen von Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit oft ungenutzt geblieben sind. Wie es gelingen kann, das mehrsprachige Potenzial in deutschen Klassenzimmern besser zu nutzen und zu fördern, zeigen internationale Forschungsergebnisse, insbesondere aus Kanada und Australien. Als besonders erfolgversprechend hat sich die durchgängige Sprachbildung mit dem Ziel des Aufbaus einer spezifischen Bildungssprache erwiesen. Während die Alltagssprache zunächst beim Erlernen einer Sprache nützlich ist, wird im fortschreitenden Bildungsprozess der Aufbau einer spezifischen Bildungssprache immer bedeutender. Der alltägliche Sprachgebrauch wird unterstützt durch Hilfen wie beispielsweise Gestik und Mimik (vgl. Gogolin 2013, S. 135-136). Die Bildungssprache ist anspruchsvoller, Gogolin definiert sie folgendermaßen:

> Die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen ist ein Kontinuum, das vom einfachen mündlichen Austausch über das Verstehen von Sach- und Erzähltexten und das Hervorbringen zusammenhängender mündlicher Darstellungen bis zur Aneignung von Textfähigkeiten im Schriftlichen und zu fachlicher Vortrags- und Argumentationsfähigkeit reicht, also bis zu ausgebildeter, bildungssprachlicher Kompetenz. (Ebd., S. 140)

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass die geforderte „bildungsspezifische Sprache mehr mit den Merkmalen der Schriftsprache gemeinsam hat als mit dem Mündlichen.“

(Ebd., S. 136) Dies spricht für die bessere Eignung des Schriftsystems als Lerngrundlage für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenz mehrsprachiger Kinder.

Gogolin verweist auf das besondere Potenzial von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, da sie durch ihre zweisprachige Sozialisation schon im vorschulischen Bereich ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein entwickeln können. Sie wissen beispielsweise, dass bestimmte Laute nicht in allen Sprachen benutzt werden und können sie der jeweiligen Sprache zuordnen. Dennoch kann sich Mehrsprachigkeit, besonders wenn keine spezifische Förderung erfolgt, als nachteilig auswirken. Oft brauchen diese Kinder beispielsweise beim Erlesen von Aufgaben länger, da sie zunächst herausgefordert sind, Lernprozesse in ihrer Zweitsprache zu bewältigen. Außerdem kann der Wortschatz mehrsprachiger Kinder in beiden Sprachen eingeschränkter sein als bei einem Kind, das einsprachig aufwächst. Um die positiven Aspekte mehrsprachiger Kinder zu forcieren und mögliche Nachteile zu minimieren, wurde beispielsweise das FÖRMIG-Programm entwickelt, an dem Gogolin maßgeblich beteiligt war. Auch wenn der Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I lag, lassen sich viele Aspekte problemlos auf die Grundschule übertragen. Das Projekt verfolgte folgende Ziele:

- eine dauerhafte, kontinuierliche und systematische Sprachbildung in allen Lernfeldern, Lernbereichen und Unterrichtsfächern,
- die Ausbildung einer spezifischen Bildungssprache,
- die angemessene Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (vgl. ebd., S. 137-138).

Um die Ziele des FÖRMIG-Programms umzusetzen, war es notwendig, strukturelle Änderungen in den Fokus zu nehmen. Dazu gehörten:

- die Sprachbildung als Aufgabe des vorschulischen Bereichs zu etablieren,
- die Sprachbildung als Aufgabe jeden Unterrichts und nicht nur des Sprachunterrichts zu verstehen,
- die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen zu verstärken. Dazu ist einerseits die Vernetzung von vorschulischen Einrichtungen und Grundschulen sowie von Grundschulen und weiterführenden Schulen gemeint, andererseits wird aber auch die Zusammenarbeit von Eltern und Schule gefordert. Gerade Eltern mit Deutsch als Zweitsprache können als Experten für ihre Muttersprache gute Hilfestellungen bieten (vgl. ebd., S. 138-139).

5.7 Didaktischer Leitfaden für den Schriftspracherwerb von bildungsfernen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Aus der in diesem Kapitel dargestellten Forschungssituation wird im Folgenden ein didaktischer Leitfaden erstellt, der als Grundlage für das Unterrichtskonzept dienen soll, das in der Untersuchungsklasse der dieser Arbeit zugrundeliegenden empirischen Studie eingesetzt wird.

Lernvoraussetzungen

Bei den Schüler*innen der Untersuchungsklassen handelt es sich um bildungsferne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Das Unterrichtskonzept soll daher die besonderen Bedürfnisse dieser Risikogruppe berücksichtigen. Im Vergleich zu bildungsnahen Kindern haben bildungsferne Kinder am Schulanfang oft wenig Erfahrungen mit Schrift gemacht und in der Folge meist kein intuitives Sprachgefühl, auf das sie beim Schreiben- und Lesenlernen zurückgreifen können. Auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache fehlt häufig dieses Gespür für die deutsche Sprache, da sie Deutsch nicht als Muttersprache sprechen. Bei der Kopplung beider Faktoren muss ein Unterrichtskonzept den erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache auch ohne schriftnahe Voraussetzungen ermöglichen.

Mehrsprachigkeit

Um die besonderen Bedürfnisse von mehrsprachigen Kindern zu berücksichtigen, können Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung herangezogen werden. Grundsätzlich sollte die fächerübergreifende, durchgängige Sprachbildung angestrebt werden, nach dem Motto „Jeder Unterricht ist (auch) Sprachunterricht“. Die Mehrsprachigkeit der Kinder sollte berücksichtigt und gefördert werden. Des Weiteren sollte es eine grundsätzliche Bereitschaft zur Vernetzung und zur Zusammenarbeit geben. Besonders die Elternarbeit kann hier sehr fruchtbar sein. Diagnoseverfahren sollten die Voraussetzungen und Entwicklungen der Kinder mit dem Ziel der individuellen Förderung stützen. Abschließend sollten den Kindern vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung der Sprachbildung geboten werden und Ergebnisse immer in Gesprächen gemeinsam reflektiert werden.

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit wird in einem Einzugsgebiet durchgeführt, in dem viele Kinder mehrsprachig sind. Es werden die schulischen Maßnahmen zur Förderung dieser Kinder insgesamt aufgezeigt. Da die Untersuchung die Eignung des schriftsystematischen

Ansatzes in den Fokus stellt, wurde der Forschungsbereich zu Deutsch als Zweitsprache bewusst nur sehr kurz und exemplarisch dargestellt. Leistungsunterschiede beim Schriftspracherwerb sind in dieser Untersuchung nicht auf besondere Unterrichtsmaßnahmen für mehrsprachige Kinder in der Untersuchungsklasse zurückzuführen, da solche Förderungen an der Schule jeder Klasse zur Verfügung standen.

Sprachtheoretische Basis

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass das Stufenmodell von Frith dem amtlichen Regelwerk und somit der Abbildtheorie mit seiner 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe als Lernbasis entspricht. Diverse Entwicklungsmodelle, lautanalytische Konzepte und die Bildungsstandards fußen ebenfalls auf dieser Grundlage. Es konnte ausführlich dargestellt werden, dass sich diese Vorgehensweise gerade für die genannte Risikogruppe als unvorteilhaft bzw. sogar als lernhinderlich erwiesen hat.

Die Auffassung über die besondere Eignung der Silbe für den Schriftspracherwerb setzt sich in den vergangenen Jahren immer mehr durch. Silbenorientiert ist jedoch nicht automatisch gleichzusetzen mit den graphematischen Erkenntnissen über die Baumuster der Silbe, die die Schrift für Kinder systematisch erlernbar und verstehbar machen. Nach Eisenberg ist Orthographie integraler Bestandteil der deutschen Grammatik und in der Folge in der Schule dem Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* zuzuordnen. Dieses Verständnis eröffnet eine neue Perspektive für den Schriftspracherwerb. Die Kinder erhalten demnach von Anfang an Einblicke in die Baumuster der Schrift. Nach Hinney sollen sie schriftliche Strukturen im Kernbereich der deutschen Orthographie entdecken, erforschen und verstehen. Das silbische Prinzip mit der Explizitlautung als Bezugsgröße erhält in einem sprachbewussten Unterricht eine Schlüsselstellung. Mit Hilfe der Grundmuster des prototypischen Zweisilbers und dem zweischrittigen Konstruktionsprinzip erhalten die Kinder verlässliche Werkzeuge auf ihrem Weg zur Schriftkompetenz. Die Graphematik erweist sich dabei nicht nur für das Schreiben, sondern auch für das Lesen als erfolgversprechende Lernbasis.

Nach den beschriebenen Grundsätzen stellen Hinney und Bredel didaktische Modelle für den Unterricht vor. Mit der Kombination beider Modelle scheint ein theoretisches Konzept gefunden zu sein, das es den Kindern ermöglichen kann, die Schrift systematisch zu entdecken (vgl. Hinney 2014).

Die Untersuchung dieser Arbeit fand im Jahr 2007-2009 statt. Zu diesem Zeitpunkt lagen eine Reihe graphematischer Erkenntnisse bereits vor. Das Modell Hinneys für den Schriftspracherwerb und die Visualisierungsvorschläge von Bredel waren noch nicht veröffentlicht. Beide können allerdings bei der Reflexion über das in dieser Arbeit eingesetzte Unterrichtskonzept behilflich sein.

Kernstück des Unterrichtskonzepts dieser Arbeit bildet die Graphematik mit ihrer Möglichkeit, die Schrift systematisch zu entdecken und zu verstehen. So sollen die besonderen Bedürfnisse von bildungsfernen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden.

Schriftkulturelle Basis

Ein schriftkultureller Rahmen bietet den Kindern die Möglichkeit, Erfahrungen mit Schrift zu machen, die der beschriebenen Risikogruppe meist fehlen. Dazu werden Umsetzungsmöglichkeiten der Literacyforschung aufgegriffen.

Ein Unterrichtskonzept für bildungsferne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, das graphematisch ausgerichtet ist, sollte einen schriftkulturellen Rahmen haben. Graphematik und Literacy können sich meines Erachtens sehr gut ergänzen. Mit dieser Kombination finden alle Kompetenzbereiche der Bildungsstandards ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht. Wie dies konkret in der Praxis aussehen kann, wird in dieser Arbeit ausführlich bei der Beschreibung des Unterrichtskonzepts dargestellt (vgl. Kapitel 7).

Lernpsychologische Basis

Das Schriftsystem ermöglicht den Kindern, die Schrift zu erforschen und zu verstehen. Das entdeckende Lernen im Unterricht bietet sich hier an, um Kindern einen Weg aufzuzeigen, Schriftkompetenz durch eigene Einsichten aufzubauen.

Bredel, Fuhrhop und Noack konnten die Annahme widerlegen, dass die Stufen der kognitiven Entwicklung der Kinder mit den Stufen herkömmlicher Schriftspracherwerbsmodelle gleichzusetzen seien. Jedoch bleibt ungeklärt, ob die Kinder bei Schuleintritt bereits in ihrer kognitiven Entwicklung so weit fortgeschritten sind, dass sie die Struktur der Zweisilber erforschen zu können. Auch Bredel, Noack und Fuhrhop erläutern nicht, wie der kognitive Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt werden kann. Für ein Unterrichtskonzept kann es

wichtig sein, nach Antworten zu suchen, um den Unterricht altersgemäß zu gestalten. So bleibt die Frage bestehen, inwieweit die Entwicklungsstufen nach Piaget beim Schriftspracherwerb berücksichtigt werden können, nachdem sich die Gleichsetzung mit den Stufen der herkömmlichen Schriftspracherwerbsmodelle als Irrtum herausgestellt hat. Anders formuliert: Es bleibt zu erkunden, wie die Graphematik kindgerecht gerade in Klasse 1 und 2 unterrichtet werden kann.

Pädagogische Basis

Da die Graphematik die Schrift systematisch erlernbar und daher verstehbar macht, eignet sich im Unterricht besonders die Methode des entdeckenden Lernens. Lernende sollen angeleitet werden, in Unterrichtsgesprächen Wortschreibungen mit Hilfe von sog. Schlüsselwörtern zu reflektieren und auf diese Weise langfristig ein metasprachliches Wissen aufzubauen, das ihnen hilft, ihre eigenen Schreibungen zu kontrollieren. Wichtig ist aus pädagogischer Sicht, dass eine angstfreie Lernatmosphäre herrscht, in der auch Fehler gemacht werden dürfen, die produktiv als Anstoß zum Nachdenken genutzt werden können. Neben gemeinsamen Unterrichtsgesprächen sind vertiefende Übungszeiten elementar, in denen die Kinder die gewonnenen Erkenntnisse über die Schrift festigen können. Feste Rituale können helfen, dem Unterricht eine wiedererkennbare Struktur zu geben. Neben festen Unterrichtselementen sollten aber auch Schreib- und Leseprojekte ihren Platz finden.

Um den Kindern die Baumuster der Schrift nahezubringen, können Visualisierungen des prototypischen Zweisilbers unterstützend wirken. Die farbliche Unterscheidung von Konsonant- und Vokalbuchstaben kann die Analyse der Silbe erleichtern. Die Unterteilung der Wörter in Kategorien wie *Zweisilber, Nachdenkwörter und Merkwörter* kann ebenfalls hilfreich sein. Elementar ist es, bei der Auswahl der Wörter zwischen Kernbereich und Peripherie zu unterscheiden und die Wörter des Kernbereichs in den Fokus zu stellen.

6 Analyse von silbenorientierten Unterrichtsmaterialien

6.1 Einleitung

Das silbische Prinzip besitzt aus graphematischer Sicht eine Schlüsselstellung. Mit der guten Zugänglichkeit der Silbe für Kinder eröffnet es neue, auf Verstehen ausgerichtete und daher erfolgversprechende Möglichkeiten für Lernende beim Lesen- und Schreibenlernen. Diese theoretischen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen, setzt voraus, dass Lehrende grundsätzlich offen für neue Wege sind. Gleichzeitig können sich Neuerungen nur durchsetzen, wenn adäquates Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wird. In den letzten Jahren sind einige Lehrwerke für den Anfangsunterricht mit dem Ziel erschienen, die neuen Erkenntnisse in ihren Materialien aufzunehmen. Inwieweit dies gelungen ist, wird im vorliegenden Kapitel überprüft.

Dazu wird folgendermaßen vorgegangen:
- Aufstellen von sprachdidaktischen und methodischen Kriterien zur Analyse der Materialien (6.2)
- Begründung der Auswahl, Vorstellung, Analyse und Bewertung der Unterrichtsmaterialien (6.3).

6.2 Kriterien zur Analyse ausgewählter Unterrichtsmaterialien

Die Analyse des Materials beschränkt sich auf die Überprüfung der fachlich korrekten Umsetzung graphematischer Gegebenheiten und der praktischen Umsetzung dieser Erkenntnisse. Weitere Aspekte wie Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit oder besondere pädagogische Maßnahmen werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

Zur Überprüfung der fachlich korrekten Umsetzung wird vor allem die orthographietheoretische Annahme des Lehrwerks überprüft. Nach Hinney folgen sog. naive Silbenmodelle der Abbildtheorie im Sinne der Dependenzthese und erfüllen nicht die geforderte bessere Eignung für Lernende. Auch ist darauf zu achten, dass die Schreib- und nicht die Sprechsilbe in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Kapitel 5). Zur genauen Lehrwerkanalyse wird daher das Modell der *zwei Niveaustufen von Hinney* zugrunde gelegt. In einem ersten Schritt wird die erste Niveaustufe überprüft (vgl. Kapitel 5), die sich auf die grundlegenden Baumuster bezieht (prototypischer Zweisilber, Anfangsränder, Vokalbuchstaben als Silbenkern, offene und geschlossene Silbe). Anschließend wird bezogen auf die zweite

Niveaustufe die Umsetzung spezifischer Baumuster (u.a. die Verdopplung der Konsonantbuchstaben und das silbeninitiale <h>) analysiert.

Für die Analyse der Unterrichtsmaterialien werden außerdem mehrere Fragen gestellt:
- Wird zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben unterschieden?
- Wird zwischen Kernbereich und Peripherie unterschieden?
- Werden unterschiedliche Wortkategorien eingesetzt?
- Werden ausgewählte Wörter exemplarisch für das Entdecken der silbischen Baumuster verwendet?
- Wird eine lesbare Handschrift gefördert?
- Werden Inhalte in vielfältiger Weise angeboten?

Zusammenfassend wird aus den beschriebenen Kriterien folgendes Analyseraster angewendet (vgl. Tabelle 11). Maximal können demnach 12 Punkte erreicht werden. Die genaue Punkteverteilung bei den grundlegenden und spezifischen Themen bzw. Baumustern wird in dem Kasten unter der Tabelle konkret festgelegt:

Tabelle 11: Analyseraster für Unterrichtsmaterial nach graphematischen Kriterien. Eigene Darstellung.

Kriterium	**Kommentar**	**Bewertung (Punkte)**
Fachliche Umsetzung:		
Grundlegende Baumuster		/3
Spezifische Baumuster		/3
Praktische Umsetzung:		
Vokal- und Konsonantbuchstaben		/1
Kernbereich und Peripherie		/1
Unterschiedliche Wortkategorien		/1
Ausgewählte Wörter		/1
Lesbare Handschrift		/1
Vielfältige Darbietung		/1
Gesamtergebnis:		**/12**

Konkretere Operationalisierung

Grundlegende Baumuster: Pro Thema 0,5 Punkte = 3 Punkte insgesamt	Baumuster 1 <lo-ben> Baumuster 2 <finden> Vokalisiertes r <Torte> ie <schieben> Komplexe Anfangsränder <schwimmen> Besondere Anfangsränder <sp, st, qu>
Spezifische Baumuster: Pro Thema 0,5 Punkte = 3 Punkte insgesamt	Baumuster 3 <rennen> Baumuster 4 <stehen> S- Schreibung <s> <ß> S-Schreibung <ss> <ß> Umlaute <Hände> <Häuser> Dehnungs-h als Peripherie

6.3 Analyse ausgewählter silbenbasierter Unterrichtsmaterialien

Für die Graphematik ist das silbische Prinzip grundlegend. Bei der Auswahl der Materialien wurde darauf geachtet, dass das silbische Prinzip didaktisch genutzt wird. Die drei ausgewählten Werke repräsentieren verschiedene Silbenkonzepte, die derzeit als Unterrichtsmaterial für den Anfangsunterricht zur Verfügung stehen. Im Folgenden werden die Lehrwerke vorgestellt, analysiert und bewertet.

6.3.1 Karibu

Das Lehrwerk *Karibu* erschien erstmals 2009 und 2016 in überarbeiteter Form (vgl. Berg u.a. 2009c und Berg u.a. 2016a). Die Autorinnen der Neuauflage sind Katharina Berg, Astrid Eichmeyer, Heidrun Kunze, Claudia Stiebritz, Andrea Warnecke und Kerstin von Werder. Die wissenschaftliche Beratung hatten 2009 Reuter-Liehr und Dummer-Smoch und 2016 ebenfalls Reuther-Liehr und von Werder übernommen. Dummer-Smoch war auch maßgeblich an der Entwicklung des Kieler Lese- und Rechtschreibaufbaus beteiligt (vgl. Berg u.a. 2009b, S. 97) und Reuter-Liehr entwickelte 1992 die lautgetreue Rechtschreibförderung. Die Ansätze beider Autorinnen ordnet Hinney den naiven Silbenmodellen zu, die orthographietheoretisch auf der Abbildtheorie im Sinne der Dependenzthese basieren (vgl. Kapitel 5). Die These wird im Folgenden anhand des Lehrwerks *Karibu* genauer untersucht.

Der Untertitel *Die Fibel mit der Silbe* (vgl. Berg 2016b) zeigt, dass der verfolgte Ansatz silbenorientiert ist. Einblicke in die Sprachstruktur sollen kindgemäß vermittelt werden. *Karibu* hat zum Ziel, den systematischen Aufbau der Wortstruktur durch Silbengliederung zu unterstützen. Das Lehrwerk bietet vielfältiges Material mit differenzierten Übungen. Anhand sog. Entdeckerseiten werden Sprache und Rechtschreibung reflektiert, womit erste metasprachliche Einsichten ermöglicht werden sollen. Des Weiteren werden Schreibanlässe angeboten, um die Kinder von Anfang an zu motivieren, mit Hilfe der Anlauttabelle eigene Texte zu schreiben. Bei der Buchstabeneinführung wird großer Wert auf die Verwendung von Lautgebärden gelegt, um die Kinder ganzheitlich bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung zu unterstützen. Handlungsorientierung, kooperatives Lernen und vor allem Differenzierung sind einige der didaktischen Hauptideen von *Karibu* (vgl. Berg u.a. 2016a, S. 24)

Fachliche Umsetzung:

Allgemeine Grundsätze des Lehrwerks

Der Aufbau des Werkes verfolgt den Grundsatz *Vom Einfachen zum Schweren*. Dabei werden lautgetreue, akustisch gut gegliederte Wortstrukturen als einfach verstanden. Von diesem Prinzip abweichende Wörter gelten als schwierig. So ist auch das Material von Klasse 1 lange lautgetreu, „um Probleme zu Beginn des Schriftspracherwerbs zu verhindern." (Berg u.a. 2016a, S. 21) Die Wortauswahl ist eingeschränkt und es werden viele Namen verwendet (<Mama, Solome, Lisa, Wasili, Filo…>). Erst am Ende des 1. Schuljahres werden nicht lautgetreue Buchstaben und Buchstabenkombinationen eingeführt. Die Autorinnen berufen sich auf das von Reuter-Liehr modifizierte Schriftsprachmodell von Frith. In diesem Modell wird die alphabetische Phase kritisiert und durch die lautorientierte-phonemische Strategie ersetzt. Es wird zwischen drei Strategien entschieden:

1. Vorstufe des Schreibens (willkürliche Buchstabenzuordnung, Kritzelschrift)
2. Lautorientierte-phonemische Strategie: Als Grundlage gilt die Silbensegmentierung, wobei die lautgetreue Schreibung in feine Schritte unterteilt wird (*MS statt <Maus>, dann *but statt <bunt>, dann *lesn statt <lesen>). Für das Lesen- und Schreibenlernen wird die Pilotsprache herangezogen (<lesen, Mutter>).
3. Orthographisch-morphemische Strategie: Hier wird die Morphemsegmentierung als Grundlage verwendet (Anfangs- und Endmorpheme, Ableitung der doppelten Konsonanten, Auslautverhärtung, <ie, ä, äu>, Dehnung des Vokals durch <ah, eh, oh, uh, aa, ee, oo> , Lernen von Speicherwörtern mit <v, i, chs…>) (vgl. ebd., S. 25-26).

Trotz der Modifizierung des Frithmodells werden die Dependenzthese als orthographietheoretischer Ansatz und somit die amtlichen Regeln als Grundlage deutlich. Die lautorientierte-phonemische Strategie verfolgt die klassische 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe. Die Beschränkung auf einen lautgetreuen Wortschatz untermauert diesen Ansatz. *Karibu* beruft sich auf die Auszählung des niedersächsischen Grundwortschatzes nach Reuter-Liehr, wonach etwa 60% der Wörter als lautgetreu einzuordnen sind. So wird die zunächst lautorientierte Vorgehensweise als „lohnenswert" bewertet (vgl. ebd., S. 27). Wörter mit doppeltem Konsonantbuchstaben und mit Silben-h werden dabei als lautgetreu eingestuft, die durch die sog. Pilotsprache hörbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 28) Es wird betont, dass die Anwendung der Pilotsprache keine vorhandene Fähigkeit der Kinder ist. So wird für deren Anwendung das rhythmische Syllabieren in den drei Trainingsschritten (rhytmisch-silbierendes

Schwingen und Schreiten, synchrones Sprechschreiben und Silbenbögenlesen) ausgiebig geübt (vgl. ebd., S. 34).

Die lautgetreuen Wörter als zunächst angestrebte und lohnende Basis vor dem Erlernen der sog. Abweichungen lassen eine klare Zuordnung zu naiven Silbenmodellen zu und bestätigen so Hinneys Bewertung (vgl. Kapitel 5). *Karibu* grenzt sich bewusst von sprachwissenschaftlich-linguistischen Konzepten ab. Wesentlich sei die Nähe zum Kind. „Den Nutzen der „Silbe" sieht *Karibu* sowohl als Sprechmuster als auch Strukturhilfe beim Lesen- und Schreibenlernen. Basale Regularitäten zum Aufbau von Silben und Wörtern werden handelnd erfasst (Schwingen, Vokaltraining, Silbenbögen) und nicht „verkopft" angeboten, wie es in der ersten Klasse noch nicht angemessen wäre." (Ebd., S. 37) Die Möglichkeit, Kindern die existierenden Baumuster in der Schrift entdecken und verstehen zu lassen, wird mit dieser Aussage negativ bewertet und klar abgelehnt. Eine künstliche Pilotsprache als Bezugsgröße erscheint im Sinne der Graphematik fragwürdig. Überspitzt formuliert erlernen die Kinder eine mündliche Kunstsprache, die sie Schriftphänomene hören lässt, die sie beim normalen Sprachgebrauch aber nicht hören können, da weder das Silben-h noch die doppelten Konsonantbuchstaben bei Silbengelenken in der gesprochenen Sprache existieren. Die Schreibsilbe anstelle einer Kunstsprache als Ausgangspunkt zu verwenden, stellt meines Erachtens wohl eine sicherere Grundlage für Lernende dar.

Arbeitshefte

Bei der spezifischen Analyse der Arbeitshefte kann positiv festgestellt werden, dass die Reduktionssilbe den Kindern gut nähergebracht wird, indem die Aufmerksamkeit der Kinder durch die farbliche Markierung auf den oft nicht gut hörbaren Vokal gelenkt wird (vgl. Berg u.a. 2016b, S. 64 und Abbildung 17).

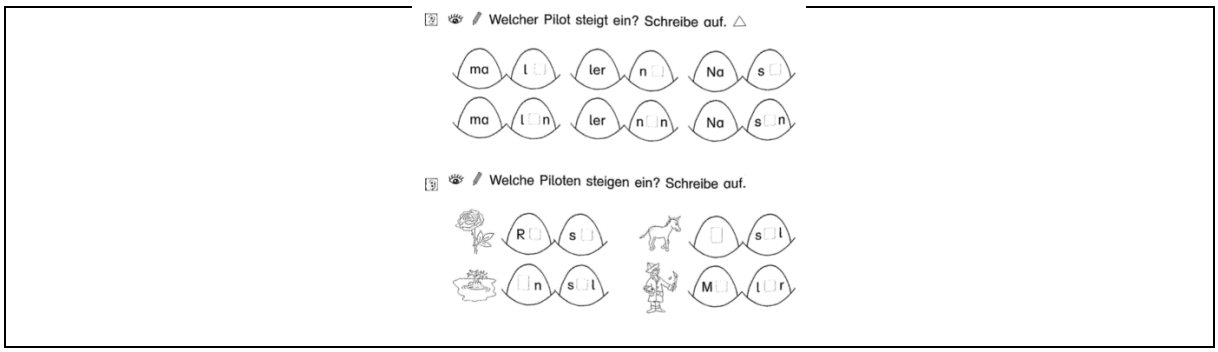


Abbildung 17: Piloten (Vokale) markieren, fehlende Piloten einsetzen. In: Berg u.a. 2016b, S. 64.

Es bleibt jedoch die Frage, warum diese Übung parallel zu Übungen mit der ersten Silbe eingeführt wird. Dass der prototypische trochäische Zweisilber nicht explizit gelehrt wird, sondern eine Reduzierung auf einsilbige offene und geschlossene Silben stattfindet, verdeutlichen die Ausführungen von *Karibu* im Lehrerhandbuch: „Prosodische Betonungsregeln ([…] Schwerpunkt auf Trochäus mit offener/ geschlossener Silbe bzw. betonter/ unbetonter Silbe, Erkennen der Vokallänge usw.), die sich aus Silbenstrukturen ergeben, werden nicht explizit thematisiert. Erfahrungsgemäß stellt sich die Betonung nach Beherrschen der „Lesetechnik“ und mit zunehmender Leseerfahrung von selbst ein.“ (Berg u.a. 2016a, S. 36)

Das lange <ie> wird neben systematischen Wörtern wie <Riese, Fliege, Ziege…> gleichzeitig mit dem Fremdwort <Batterie> eingeführt. Auch hier wird das Baumuster des Zweisilbers nicht genutzt (vgl. Berg u.a. 2016c, S. 142). Es wird erneut deutlich, dass die Einzelsilbe und nicht der prototypische Zweisilber im Mittelpunkt steht. Eine Unterscheidung zwischen narrativem Kernbereich und Fremdwortschreibung findet nicht statt.

Praktische Umsetzung:

Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben

Vokale werden am Anfang der ersten Klasse nacheinander als Piloten, die das Ufo lenken, eingeführt. Beim Schreiben werden sie stets farblich gekennzeichnet, um den Kindern ihre besondere Funktion von Anfang an deutlich zu machen (vgl. Berg u.a. 2009a, S. 40). In der Neuauflage 2016 wird die spezifische Farbgebung in einigen Übungen zur Markierung verwendet (vgl. Berg u.a. 2016b, S. 40). Das Vokaltraining mit der Kennzeichnung der Vokalbuchstaben wird als wesentlicher Bestandteil des Silbentrainings in *Karibu* bezeichnet (vgl. Berg u.a. 2016a, S. 35).

Unterscheidung zwischen Kernbereich und Peripherie

Aufgrund der Bestimmung der lautgetreuen Schreibung als Basis für das Lehrwerk wird nicht zwischen Kernbereich und Peripherie unterschieden.

Unterschiedliche Wortkategorien

Der Rechtschreibunterricht beginnt erst am Ende der ersten bzw. am Anfang der zweiten Klasse. Ab diesem Zeitpunkt werden die Wörter in *Mitsprech-, Nachdenk- und Merkwörter*

unterteilt (vgl. Berg u.a. 2009b, S. 90-91). Die Bezeichnung *Mitsprechwörter* ist aus graphematischer Sicht fragwürdig.

Ausgewählte Wörter zum Entdecken der Baumuster

Die Wörter des Lehrwerks sind zunächst alle lautgetreu, um das Schwierige zu isolieren. Das Baumuster des prototypischen Zweisilbers wird nur ansatzweise genutzt, sodass die Kinder lediglich entdecken können, dass jede Silbe einen Vokalbuchstaben enthält. Die Wörter für das lange <ie> sind in ihrer Auswahl, wie bereits gezeigt wurde, nicht systematisch ausgewählt.

Förderung einer lesbaren Handschrift

Es wird Wert auf eine gut lesbare Schrift gelegt. Zur Unterstützung schreiben die Kinder in ihren Arbeitsheften auf Linien, an deren Anfang und Ende sich ein Haus mit Dach, Erdgeschoss und Keller befindet (vgl. zum Beispiel Berg 2016b, S. 48). Dieses hilft den Kindern, sich beim Schreiben zu orientieren und die Buchstaben richtig zu schreiben.

Vielfältige Darbietung

Das Material des Lehrwerks ist sehr vielseitig. Es umfasst eine Fibel, zwei Arbeitshefte, ein Schiebe-Ufo mit Silbenkarten zum Lesen, eine Anlauttabelle (Karibu-Schreib-Ufo), Lautgebärden, zusätzliche Hefte für Deutsch als Zweitsprache, Material zum Fördern und zum Fordern, einen Vorkurs und noch vieles mehr. Auch digital ist *Karibu* mit zum Beispiel der Mitmachfibel als E-Book und digitalen Lehrermaterialien sowie Hinweisen zur Nutzung von Tablets im Unterricht und entsprechender Lernsoftware gut aufgestellt (vgl. Berg u.a. 2016a, S. 5-8).

Zusammenfassung:

Insgesamt verfolgt das Karibu-Lehrwerk den orthographietheoretischen Ansatz der Abbildtheorie/ Dependenzthese und fußt somit auf den amtlichen Regeln mit der Phonem-Graphem-Korrespondenz als Basis. Bei der praktischen Umsetzung ist die visualisierte Darstellung der Vokalbuchstaben, die Förderung der Handschrift und die Vielfalt des Materials hervorzuheben. Die anderen Kategorien sind nur teilweise oder gar nicht erfüllt. Das Lehrwerk ist eindeutig den naiven Silbenmodellen zuzuordnen und berücksichtigt die lernerfreundlichen Erkenntnisse der Graphematik sehr eingeschränkt. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen:

Tabelle 12: Analyseraster für das Lehrwerk *Karibu*. Eigene Darstellung.

Kriterium	Kommentar	Bewertung (Punkte)
Fachliche Umsetzung:		
Grundlegende Baumuster	Das amtliche Regelwerk wird als Basis verwendet. Der Zweisilber wird nur eingeschränkt genutzt. Die Reduktionssilbe wird richtig dargestellt.	1/3
Spezifische Baumuster	Spezifische Grundmuster bleiben häufig durch das lautgetreue Wortmaterial unbeachtet. Das Silben-h und die Verdopplung der Konsonantbuchstaben werden linguistisch falsch dargestellt.	0/3
Praktische Umsetzung:		
Vokal- und Konsonantbuchstaben	Vokale und Konsonanten werden von Beginn an unterschieden und farblich markiert.	1/1
Kernbereich und Peripherie	Es findet keine Unterscheidung statt.	0/1
Unterschiedliche Wortkategorien	Die Kategorien werden erst am Ende von Klasse 1 eingeführt und sind teilweise aus graphematischer Sicht nicht korrekt.	0,5/1
Ausgewählte Wörter	Die Wortauswahl entspricht der Strategie des Lehrwerks. Der Zweisilber wird nur sehr begrenzt genutzt. Die Wortauswahl ist linguistisch nicht immer richtig.	0,5/1
Lesbare Handschrift	Es werden Häuser zur Unterstützung beim Schreiben auf den Linien eingesetzt.	1/1
Vielfältige Darbietung	Das Material- und Methodenangebot ist sehr vielfältig.	1/1
Gesamtergebnis:		**5/12**

Das Karibu-Lehrwerk erzielt mit fünf Punkten knapp die Hälfte der maximalen Punktzahl. Trotz vieler gut gemeinter Ideen kann es den graphematischen Kriterien nur sehr eingeschränkt standhalten.

6.3.2 Piri

Das Lehrwerk *Piri*, das 2008 erstmals erschien, wurde von Cornelia Donth-Schäffer, Gisela Hundertmark und Stephanie Kollatz-Block erarbeitet. Prof. Dr. Cordula Löffler und Sybille Werner übernahmen die wissenschaftliche Beratung. An der Neubearbeitung 2013 waren Cornelia Donth-Schäffer, Gisela Hundertmark und Andreas Landwehr beteiligt. Ziel des Lehrwerks ist die Verbindung des schreiborientierten Ansatzes mit einer basalen Förderung eines Rechtschreibbewusstseins. *Piri* 1 beinhaltet sechs Kapitel mit unterschiedlichen Themen, in denen ein Buchstabenlehrgang, Leseseiten sowie Tipp- und Übungsseiten enthalten sind. Des Weiteren finden sich Hinweise für das fächerübergreifende Lernen mit dem Kunst-, Musik- und Sachunterricht. Neben Materialien zum Üben besteht *Piri* aus einer Silbenfibel, zwei Arbeitsheften und einer Anlauttabelle, die zwischen Vokalen, Konsonanten und besonderen

Buchstabenverbindungen differenziert. Nach einer kurzen Einheit vorwiegend zur phonologischen Bewusstheit werden den Kindern verschiedene Arbeitstechniken vermittelt (Silben schwingen, gleiche Anlaute erkennen, mit der Schreibtabelle schreiben, Könige markieren). Das Arbeitsheft stellt acht unterschiedliche Aufgabentypen mit Piktogrammen zur Erklärung der Aufgaben zur Verfügung, mit Hilfe derer die Kinder mehr und mehr zum selbstständigen Arbeiten angeleitet werden sollen (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013c; S. 3-8).

Fachliche Umsetzung:

Als fachliche Grundlage verwenden die Autorinnen nach eigener Aussage den Silbenansatz. Wörter werden dazu zweifarbig abgedruckt (<unter>), um ihre Silbenstruktur zu verdeutlichen, was sowohl das Schreiben als auch das Lesenlernen vereinfachen soll. Ausgangspunkt ist die Sprechsilbe, die in Verbindung mit dem deutlichen Sprechen durch ihre Muster den eigenaktiven Rechtschreiberwerb der Kinder unterstützen soll. Mit der sog. FRESCH-Methode *hören – schwingen – schreiben* und mit Hilfe der Piri-Anlauttabelle (Schreibtabelle) sollen die Kinder zu silbischen Verschriftungen gelangen. Dabei lernen die Kinder von Beginn an, dass jede Silbe einen Vokal (König) enthält. Neben dieser Erkenntnis werden die Verdopplung der Konsonantbuchstaben und die besonderen Silbengelenke im ersten Schuljahr behandelt (vgl. ebd., S. 2). Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die individuelle Förderung mit Hilfe der regelmäßigen Ermittlung des Lernstands der Kinder gelegt. Dazu werden insgesamt vier kleine Tests angeboten. Die Hinweise zur Auswertung und zur Verwendung der Sprechsilbe als Ausgangspunkt zeigen, dass auch in diesem Lehrwerk die Dependenzthese als orthographietheoretischer Ansatz verwendet wird. So wird bei der qualitativen Fehleranalyse auf das Entwicklungsmodell von Frith als Grundlage verwiesen. Durch das Setzen von Silbenkönigen (Vokalbuchstaben) kann der Silbenansatz den Kindern bei dem Überwinden der konsonantischen Skelettschreibungen zu Beginn der alphabetischen Phase helfen. Die Autorinnen stellen sie in Aussicht, dass Kinder mit dem Silbenansatz zu anderen Schreibungen gelangen könnten als mit bisherigen Ansätzen (vgl. ebd., S. 19). Die aus graphematischer Sicht guten theoretischen Absichten, die sie mit Hilfe der Silbe verwirklichen wollen, werden jedoch im Lehrwerk fachlich nicht konsequent und damit problematisch umgesetzt.

Der prototypische Zweisilber bleibt bis auf die farbliche Unterscheidung von erster und zweiter Silbe unberücksichtigt. Lediglich die Erkenntnis, dass jede Silbe einen Vokalbuchstaben enthält, wird gut genutzt, nicht aber das Baumuster der offenen und geschlossenen, betonten

Silbe (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013a). Dass die Sprechsilbe durch das syllabierende Sprechen ein Silbengelenk, also die Verdopplung des Konsonantbuchstabens in der Schreibsilbe hörbar macht (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013c, S. 2), ist aus graphematischer Sicht nicht korrekt. Auch die Abfolge der Einführung von Silbenstrukturen ist zu kritisieren. So werden neben unmarkierten Silben bereits zu Beginn des Schriftspracherwerbs auch Silbengelenke und besondere Silbengelenke eingeführt. Gerade die Graphemgemination gilt jedoch als besondere Herausforderung für Kinder und setzt aus graphematischer Sicht die sichere lautliche Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen voraus. Diese Unterscheidung wurde in *Piri* bis dahin aber noch nicht eingeführt. Ebenso ist die Einführung des <ie> zu kritisieren. Auch hier wird das Baumuster der Silbe nicht genutzt. Regelhafte Wörter wie zum Beispiel <Riese, Liebe, Wiesel…> werden neben Einsilbern wie <nie, sie> und <Tier> und dem Fremdwort <Papier> eingeführt. Dabei wird das <ie> lediglich eingekreist und es werden Silbenbögen gemalt. Es gibt keinen Hinweis auf die offene Silbe (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013b, S. 101 und Abbildung 18).

Abbildung 18: *Piri*: Einführung des <ie>. In: Donth-Schäffer u.a. 2013b, S. 101.

Neben der aus graphematischer Sicht fragwürdigen Darstellung der Silbengelenke werden auch die Umlautschreibung und die ß-Schreibung nicht den graphematischen Erkenntnissen entsprechend eingeführt. Die Auslautverhärtung wird nicht gesondert thematisiert, sondern kommt nur in dem als Lernwort eingestuften Beispielwort <Freund> (vgl. ebd., S. 99) vor. Bei der Umlautschreibung wird zunächst der Zusammenhang zu verwandten Wörtern mit <a> eingeführt (<Zahn – viele Zähne, Glas – viele Gläser>). Das ist aus graphematischer Sicht richtig. Merkwörter wie <Säge, Käse, Käfig, Träne> werden jedoch nicht von <ä>-Schreibungen auf Grundlage der morphologischen Konstanz abgegrenzt (vgl. ebd., S. 113). Das ist für Kinder schwer nachvollziehbar. Auch Wörter mit <ß> werden im Lehrerhandbuch als Merkwörter deklariert (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013c, S. 17). Dass im Arbeitsheft auf die systematische Einführung in die Wortstruktur mit Hilfe des prototypischen Zweisilbers verzichtet wird und stattdessen vorwiegend Einsilber wie <Floß, süß, groß> verwendet werden (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013b, S. 98), steht ebenfalls im Widerspruch zur graphematischen Forschung.

Insgesamt ist die fachliche Seite von *Piri* aus graphematischer Sicht als problematisch einzustufen. Die FRESCH-Methode, die auf Michel und Buschmann zurückzuführen ist, wird von Hinney bei den naiven Silbenmodellen eingeordnet (vgl. Kapitel 5). Die Anwendungen und Ausführungen in *Piri* bestätigen diese Zuordnung.

Praktische Umsetzung:

<u>Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben</u>

Es wird von Anfang an zwischen Konsonant- und Vokalbuchstaben unterschieden. Die Kinder lernen beim Schreiben darauf zu achten, dass jede Silbe einen König (Vokalbuchstaben) enthält. Zusätzlich wird dieser farblich markiert. Im Arbeitsheft unterstützen anschauliche Übungen die Unterscheidung von Konsonant- und Vokalbuchstaben. Jedoch wird der Schwalaut in der zweiten Silbe nicht systematisch eingeordnet, da er neben anderen Vokalbuchstaben in der zweiten Silbe bei den gewählten Beispielwörtern auftritt (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013a, S. 13 und Abbildung 19).

Abbildung 19: *Piri*: Markieren der Vokalbuchstaben. In: Donth-Schäffer u.a. 2013a, S. 13.

Unterscheidung zwischen Kernbereich und Peripherie

Es wird nicht zwischen Kernbereich und Peripherie unterschieden.

Unterschiedliche Wortkategorien

Es werden keine Wortkategorien unterschieden.

Ausgewählte Wörter zum Entdecken der Baumuster

Es werden keine Wörter im Sinne von exemplarischen Schlüsselwörtern verwendet. Lediglich Lernwörter werden ausgewiesen und sollen von den Kindern regelmäßig aufgeschrieben werden. Diese dienen der Wortschatzerweiterung und nicht dem Rechtschreiblernen. Als Beispiele sind Wörter wie <jede, Auto, und, müssen, Erde> zu nennen (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013b, S. 84).

Förderung einer lesbaren Handschrift

Den Kindern werden unterschiedliche Möglichkeiten geboten, ihre Handschrift zu entwickeln. So wird einerseits das Schreiben auf Linien mit Hilfe von Häusern wie bei *Karibu* genutzt, andererseits können die Kinder die Größe ihrer Buchstaben auf Blankokästchen selbst bestimmen (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013c, S. 89-90).

Vielfältige Darbietung

Viele ausführlich beschriebene praktische Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts eröffnen vielfältige Lernangebote für die Kinder. Das Lehrwerk *Piri* berücksichtigt auch besondere Anforderungen der Inklusion und kann außerdem jahrgangsübergreifend eingesetzt werden. Neben der Silbenfibel, dem Arbeitsheft und der Schreibtabelle gehören Schreiblehrgänge, eine Audio-CD, eine CD-ROM, ein Lautblock, Silbenspiele, Stempel, ein Vorkurs, ein Förderheft, eine Förderkartei, Lesehefte und eine Handpuppe zum Material von *Piri* (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2013c, S. 10-15). Als besonders positiv ist auch die Möglichkeit der Differenzierung hervorzuheben. So werden in der Silbenfibel Texte mit einfachem, mittlerem und hohem Anforderungsniveau angeboten (vgl. Donth-Schäffer u.a. 2008).

Zusammenfassung:

Insgesamt setzt das Lehrwerk *Piri* graphematische Erkenntnisse nur bedingt um und ist den naiven Silbenmodellen zuzuordnen. Als positiv sind die Hervorhebung der Vokalbuchstaben sowie die vielfältigen methodischen Möglichkeiten und praktischen Hinweise einzustufen. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse zusammenfassend dar:

Tabelle 13: Analyseraster für das Lehrwerk *Piri*. Eigene Darstellung.

Kriterium	**Kommentar**	**Bewertung (Punkte)**
Fachliche Umsetzung:		
Grundlegende Baumuster	Das amtliche Regelwerk wird als Basis verwendet. Die Sprechsilbe, nicht die Schreibsilbe, bildet den Ausganspunkt. Vokale und Konsonanten werden unterschieden. Die Darstellung des Silbengelenks ist fragwürdig. Der Zweisilber wird nicht genutzt.	0/3
Spezifische Baumuster	Spezifische Grundmuster bleiben weitgehend ungenutzt. Viele Einführungen sind problematisch.	0/3
Praktische Umsetzung:		
Vokal- und Konsonantbuchstaben	Vokal- und Konsonantbuchstaben werden von Beginn an unterschieden und farblich markiert.	1/1
Kernbereich und Peripherie	Es findet keine Unterscheidung statt.	0/1
Unterschiedliche Wortkategorien	Wortkategorien werden nicht unterschieden.	0/1
Ausgewählte Wörter	Es gibt Lernwörter. Diese lassen jedoch keine Systematik erkennen.	0,5/1
Lesbare Handschrift	Es werden Häuser zur Unterstützung beim Schreiben auf den Linien und Blankokästchen eingesetzt.	1/1
Vielfältige Darbietung	Das Material- und Methodenangebot ist sehr vielfältig und wird ausführlich beschrieben.	1/1
Gesamtergebnis:		**3,5/12**

Mit 3,5 von zwölf möglichen Punkten entspricht *Piri* trotz guter Zielsetzung nicht den graphematischen Kriterien.

6.3.3 Das ABC der Tiere

Das Lehrwerk *ABC der Tiere* erschien erstmals 2000 und wurde fortan regelmäßig überarbeitet. Die aktuelle Ausgabe ist 2016 erschienen. Autor und Autorin sind Klaus Kuhn und Kerstin Mrowka-Nienstedt. Die Silbe bietet die Grundlage des Lehrwerks und ist als sog. Silbentrenner zur strukturellen Darstellung mit Hilfe von zwei Farben markiert (<Tiere>). So sollen die Kinder die Wörter auf Anhieb in der richtigen Silbenunterteilung gliedern (vgl. Kuhn u.a. 2016b, S. 10). Als theoretische Grundlage für ihr Konzept nennen die Autoren u.a. die moderne Sprachforschung (vgl. ebd., S. 32-34). Sie bezeichnen die deutsche Schrift als systematisch: „Die Silben strukturieren die deutsche Schrift. „ABC der Tiere" ist der einzige Lehrgang, der sich konsequent beim Lesen- und Schreibenlernen an diesem sprachwissenschaftlichen Forschungsstand orientiert." (Ebd., S. 9) Kuhn und Mrowka-Nienstedt sind überzeugt: „Auf dieser Grundlage kann jedes Kind lesen und schreiben lernen." (Ebd., S. 8)

Das Lehrwerk besteht aus einer Silbenfibel und einem Arbeitsheft mit zahlreichen Ergänzungsmaterialien und einem ausführlichen Lehrerhandbuch. Der Schriftspracherwerb soll durch Lautgebärden unterstützt werden, um eine Brücke zwischen Laut und Buchstaben zu schlagen. Zur Buchstabenerkennung erhalten die Kinder sog. Ankertiere. Sie unterscheiden sich von Anlauttabellen dadurch, dass nicht nur das Tier mit seinem Anfangsbuchstaben, sondern mit dem ganzen Wort abgebildet wird (vgl. Handt u.a. 2008, S. 54). Methodisch sprechen sich die Autorin und der Autor für einen lehrerzentrierten Unterricht aus, in dem die Schüler*innen jedoch individuell gefördert werden sollen (vgl. ebd., S. 18).

Fachliche Umsetzung:

Das *ABC der Tiere* grenzt sich von anderen Lehrwerken ab und distanziert sich zum Beispiel von Ansätzen wie *Lesen durch Schreiben* mit dem Argument, dass die alphabetische Strategie kritisch zu sehen sei. So sei „die Orthografie nicht allein durch die Phonetik bestimmt." Außerdem sei die Synthese „ein sehr aufwendiger und fehleranfälliger Prozess [, der] für schwache Kinder eine Überforderung [darstellt]." (Ebd. 2008, S. 13) Das Lehrwerk will mit Hilfe der Silbenmethode den Kindern einen systematischen Zugang zur Orthographie

ermöglichen (vgl. ebd., S. 13). Im Sinne der Interdependenzthese wird die Schrift als Zeichensystem für den Lesenden bewertet: mit dem prototypischen Zweisilber mit der betonten ersten und der unbetonten zweiten Silbe als Grundlage. Bezüglich seiner theoretischen Absichten entspricht das *ABC der Tiere* den graphematischen Erkenntnissen.

Der Aufbau des Lehrwerks ist in mehrere Lernphasen eingeteilt. Nach der Überprüfung der Grundkompetenzen werden in den ersten Wochen einzelne Silben gelesen, bis diese automatisiert sind. Dabei werden zunächst offene Silben wie <ma, mu, mi, mo, me> gelesen. Dazu passende Wörter sind <Mimi, Momo, Mio, Mia, Mama, Oma>. Als nächstes werden dann geschlossene Einzelsilben gelesen wie <del, tim, rin, wor, las, mit>. Passende Wörter dazu stellen <Doris, malen, Nadel, Sonne, Mantel, raten…> dar. Laut den Erfahrungen der Autorin und des Autors sind die geschlossenen Silben für Kinder schwieriger zu erlernen als die offenen. Aber erst wenn die Kinder die beiden Silbentypen sicher erlesen können, geht es weiter zu den Schreibregeln (vgl. Kuhn u.a. 2016b, S. 18-19). Aus graphematischer Sicht ist diese Isolierung von Einzelsilben kritisch zu hinterfragen. Das prototypische zweisilbige Wort mit dem Betonungsmuster des Trochäus wird ignoriert. Es ist wichtig, dass zwischen betonten und unbetonten Silben unterschieden wird. Das <e> in der geschlossenen Silbe <del> variiert beispielsweise in seiner Aussprache des Buchstabens <e> in Wörtern wie Delle (betontes, kurzes /ɛ/) und <Nadel> (unbetonter Schwalaut /ə/). Des Weiteren ist bei den gewählten Wörtern für die geschlossene Silbe bereits die Verdopplung von Konsonantbuchstaben vorhanden (<Sonne, Tanne, Wanne>), ohne dass dies gesondert thematisiert wird. Es wird also davon ausgegangen, dass die Verdopplung der Buchstaben auch beim Sprechen in Form von zwei Konsonanten hörbar ist. Das ist aus linguistischer Sicht falsch.

Nach den Leseregeln geht es im Lehrwerk nun um die Schreibregeln, dabei berufen sich die Autorin und der Autor auf das Häuschenmodell von Röber, das sie etwas abwandeln:

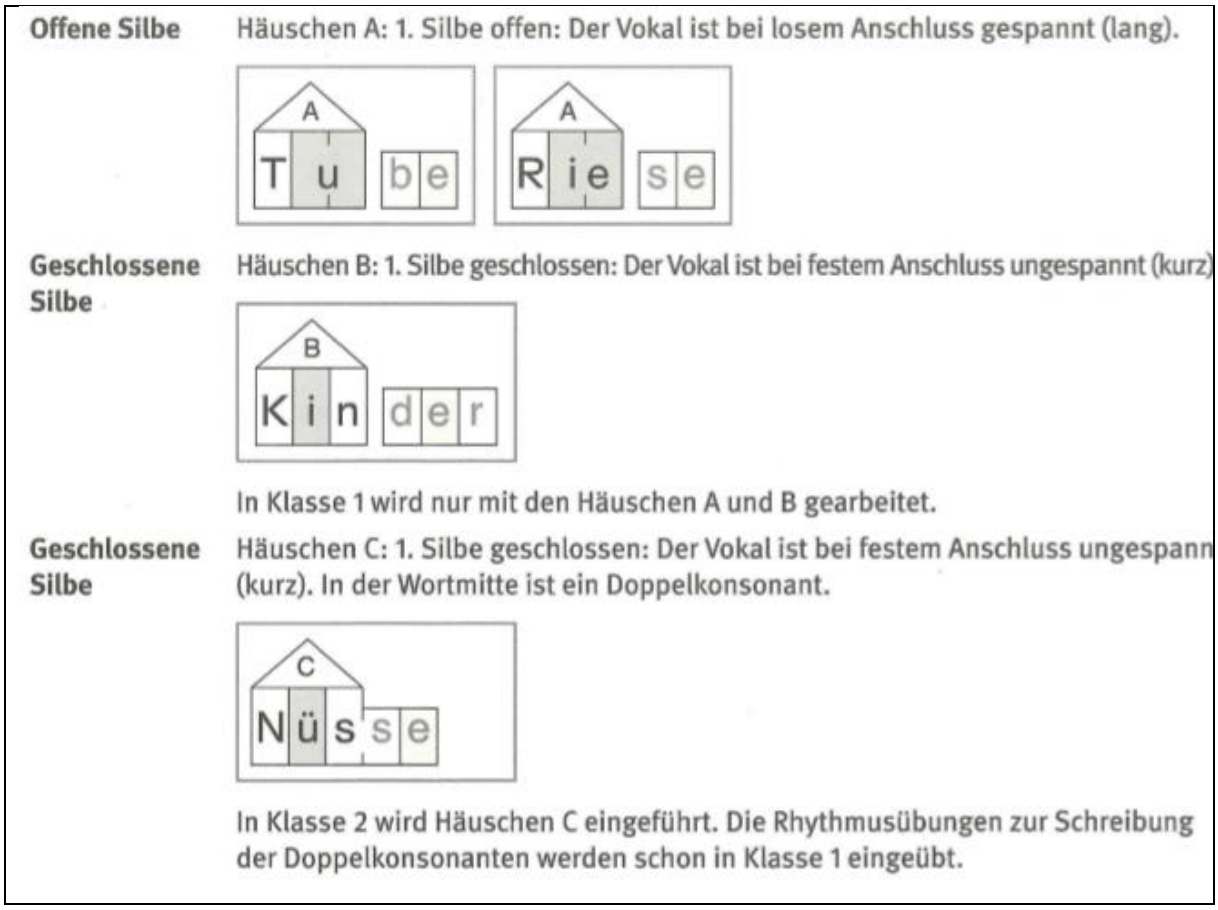


Abbildung 20: Häusertypen des Lehrwerks *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S. 19.

Das *ABC der Tiere* verwendet das Häuschenmodell A für offene Silben mit langem Vokal, dabei wird der Häusertyp im Sinne der Sprechsilbe nach Röber genutzt, da sich der Vokal hier ausdehnen kann. Bei Häuschen B wird ein zusätzliches Kästchen eingeführt, sodass nun anders als bei Röber die Schreibsilbe visualisiert wird. Der kurze Vokal wird so in der geschlossenen Silbe verdeutlicht.

In Häuschenmodell C wird das Silbengelenk dargestellt, indem die sog. Garage an das erste Haus gerückt wird. Auch hier wird die Schreibsilbe verwendet. Es wird darauf hingewiesen, dass es in der ersten Klasse lediglich Rhythmusübungen zur Verdopplung gibt, das entsprechende Häuschen zum Schreiben wird erst in Klasse 2 eingeführt. Unreflektiert bleibt im Arbeitsheft die Verwendung von Wörtern mit doppelten Konsonantgraphemen. Des Weiteren wird durch diese Vorgehensweise zunächst die Sprechsilbe und erst anschließend die Schreibsilbe verwendet. Die Autorin und der Autor bahnen die Graphemgemination durch sog. Kontrastpaare an. In einer Rhythmusübung, in der die Kinder die Silben mit Schritten nachgehen, wird immer ein sog. langsames Wort mit langem Vokal einem sog. schnellen Wort

mit kurzem Vokal gegenübergestellt. Die folgende Abbildung zeigt die Rhythmusübung der Kontrastpaare <Käfer, Koffer>.

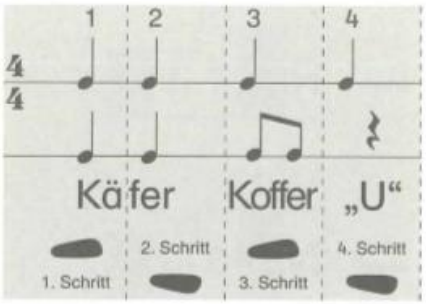


Abbildung 21: Kontrastpaare im 4/4-Takt im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S. 22.

Dabei wird <Käfer> auf zwei Schritten und <Koffer> auf einem Schritt gesprochen (vgl. ebd., S. 20-22). So wird versucht, die Verdopplung der Buchstaben in der geschriebenen Sprache in der gesprochenen Sprache nachzuahmen, was aus graphematischer Sicht fragwürdig ist, denn nicht das Tempo des Wortes ist für die Vokallänge entscheidend. Der schriftlastige Blick lässt die Autorin und den Autor des *ABC der Tiere* zu diesem Fehlschluss kommen. Ein Wort wie <Koffer> kann im gleichen Tempo wie <Käfer> gesprochen werden. Das zweite <f> wird durch schnelleres Sprechen nicht hörbarer. Das Ziel, durch genaues Hören und Rhythmusgefühl intuitiv die richtige Schreibung von Doppelkonsonanten zu lernen, ist daher kritisch zu sehen.

In Anschluss an Röbers Theorie wird im *ABC der Tiere* das Dehnungs-h zuletzt dargestellt. Dazu werden Plakate zu den Konsonantbuchstaben <l, m, n, r> aufgehängt, auf denen Wörter mit Dehnungs-h wie beispielswiese zu <m> <Lehm, lahm, Ruhm> gesammelt werden:

Abbildung 22: Das Dehnungs-h im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S. 25.

Einen Häusertypen wie bei Röber gibt es zu diesem Silbentyp nicht. Eine Reflexion, dass das silbeninitiale <h> zum Kernbereich gehört und daher sinnvoller für die erste Klasse wäre, findet nicht statt. Dass das Dehnungs-h zum Anzeigen der Länge notwendig sei, wird als linguistisch fragwürdig dargestellt. So verwenden die Autoren das Wort <zahlte> und behaupten, dass „das stumme h […] den festen Anschluss an das a [blockiert]“ (ebd., S. 26). Unreflektiert bleibt, dass <zahlte> im Präteritum steht und daher kein prototypischer Zweisilber in seiner Grundform ist. Das <h> kommt von dem Wort <zah-len>. In diesem Fall wäre das <h> zur Kennzeichnung der Länge nicht notwendig, da die Silbe eh geöffnet ist.

Zur tieferen Analyse des Lehrwerks eignen sich ein paar weitere Rechtschreibthemen. Das <ie> wird systematisch und im Sinne der Graphematik mit Hilfe des Häusermodells eingeführt:

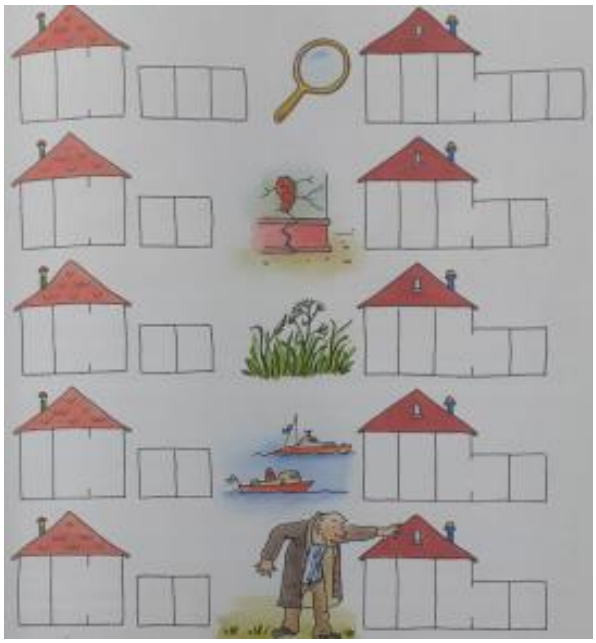


Abbildung 23: Einführung des <ie> im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2007, S. 35.

Wörter wie <Biene, Wiese, Tiere, Briefe> geben den Kindern Sicherheit beim Schreiben (vgl. Kuhn u.a. 2016a). Prototypische Wörter mit <ie> werden in einer weiteren Übung Wörtern mit <i> und doppelten Konsonantbuchstaben gegenübergestellt (vgl. Abbildung 23). Damit werden mehrere thematische Schwerpunkte miteinander verknüpft, was die Kinder verwirren könnte. Aus graphematischer Sicht erscheint ein systematisches Vorgehen lernförderlicher. Als

Gegenüberstellung zu <ie>-Wörtern hätten sich zunächst unmarkierte Schreibungen mit <i> in der geschlossenen Silbe wie <Kinder, hinter, Finger> angeboten anstelle von den Wörtern wie <Schiffe, Risse> (vgl. Kuhn u.a. 2007, S. 34).

Bei den spezifischen Baumustern kann die Einführung der Umlautschreibung als gelungen bezeichnet werden. Wörter wie <Lamm, Lämmer, Schwan, Schwäne, Apfel, Äpfel> zeigen regelhaft die Verwandtschaft auf (vgl. Kuhn u.a. 2016a, S. 29). Eine weitere gelungene Darstellung ist die Einführung der Ausnahmewörter mit <y> (vgl. ebd., S. 68-69), da diese als Merkwörter deklariert werden. Abschließend ist zu bemerken, dass das zweischrittige Konstruktionsprinzip nur sehr selten angewendet wird. Die farbliche Markierung kann das Lesen anfangs erleichtern. Sobald die Kinder jedoch Einblicke in die morphologischen Informationen der Schrift gewonnen haben und diese beim Lesen nutzen wollen, kann die Beschränkung auf Silben hinderlich beim Lesen sein.

Praktische Umsetzung:

Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben

Mit Hilfe der Bezeichnungen der Silbenelemente als Starter, Klinger und Stopper wird von Anfang an zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben unterschieden. Diese Unterscheidung wird jedoch nicht visuell unterstützt. Lediglich die Silbeneinteilung wird farblich markiert.

Unterscheidung zwischen Kernbereich und Peripherie

Die Autorin und der Autor verfolgen zwar das Ziel, den Schwerpunkt auf den regelhaften Kernbereich zu legen und Ausnahmen in der Folge zunächst zu vernachlässigen. Die bereits erwähnte Zuordnung des Dehnungs-h zum Kernbereich ist jedoch aus graphematischer Sicht falsch. Die theoretischen Ansätze werden daher nicht immer korrekt in der Praxis umgesetzt. Die folgende Abbildung zeigt in der Mitte die Themen, die die Autorin und der Autor zum Kernbereich zählen. Die umliegenden Felder dienen der Darstellung der Ausnahmen. Die ß-Schreibung wird dabei der Peripherie zugeordnet, auch dies ist aus graphematischer Sicht falsch. Das silbeninitiale <h>, die Auslautverhärtung, die Umlautung und die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen kommen in dieser Abbildung nicht vor:

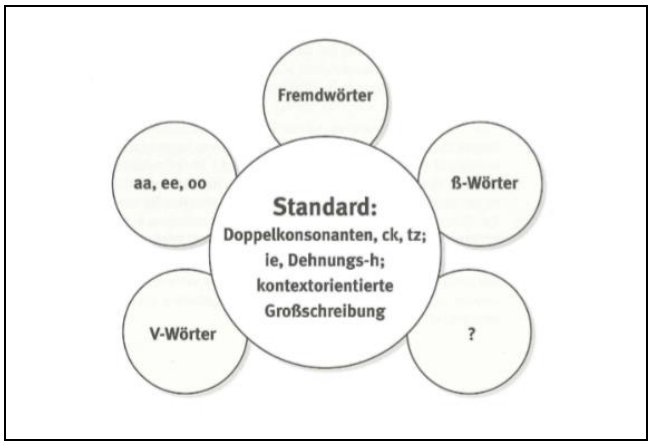


Abbildung 24: Kernbereich und Peripherie im *ABC der Tiere*. In: Kuhn u.a. 2016b, S.16.

Unterschiedliche Wortkategorien

Es werden keine Wortkategorien unterschieden.

Ausgewählte Wörter zum Entdecken der Baumuster

Die eingeführten Themen wie <ie>, <ä>, <äu> usw. werden stets durch Wörter dargestellt, die systematisch und regelhaft sind.

Förderung einer lesbaren Handschrift

Anhand von Vorübungen zum Schreiben und mit Hilfe von linierten Schreibheften wird die Handschrift der Kinder gefördert. Die Linien weisen drei Balken auf, wobei der mittlere sich farblich von den anderen beiden abhebt.

Vielfältige Darbietung

Das Material ist sehr vielfältig. Neben einer Reihe von Schülermaterialien zum Lesen und zum Schreiben gibt es eine große Auswahl an Zusatzmaterialien und Handbücher für Lehrende (vgl. ebd., S. 4-5) Durch Kopiervorlagen, CDs, CD-ROMs, Spiele etc. kann Differenzierung problemlos umgesetzt werden.

Zusammenfassung:

Insgesamt verfolgt das Lehrwerk *ABC der Tiere* die Absicht, das Schriftsystem für den Schriftspracherwerb der Kinder zu nutzen. Die Umsetzung ist jedoch an einigen Stellen nicht korrekt. Die folgende Tabelle zeigt die Bewertung der einzelnen Kriterien im Überblick:

Kriterium	Kommentar	Bewertung (Punkte)
Fachliche Umsetzung:		
Grundlegende Baumuster	Die theoretischen Absichten sind im Sinne der Graphematik (Baumuster 1 und 2, ie-Schreibung), werden jedoch nicht immer richtig umgesetzt.	1,5/3
Spezifische Baumuster	Einige Themen werden sehr gut dargestellt (z.B. Umlaute), andere sind nicht oder eingeschränkt richtig (Baumuster 3 und 4, Dehnungs-h, Doppel-s).	1,5/3
Praktische Umsetzung:		
Vokal- und Konsonantbuchstaben	Eine Unterscheidung findet von Anfang an statt.	1/1
Kernbereich und Peripherie	Das Ziel der Unterscheidung wird zwar gesetzt, die Zuordnung der Rechtschreibthemen ist jedoch nicht immer richtig.	0,5/1
Unterschiedliche Wortkategorien	Es werden keine Wortkategorien unterschieden.	0/1
Ausgewählte Wörter	Die ausgewählten Wörter werden stets systematisch ausgewählt.	1/1
Lesbare Handschrift	Die Förderung der Handschrift erfolgt von Anfang an.	1/1
Vielfältige Darbietung	Die Darstellung ist sehr vielfältig und zur Differenzierung geeignet.	1/1
Gesamtergebnis:		**7,5/12**

Abbildung 25: Analyseraster für das Lehrwerk das *ABC der Tiere*. Eigene Darstellung.

Das *ABC der Tiere* setzt graphematische Erkenntnisse um. Es ergeben sich in der Bewertung jedoch Einschränkungen im Hinblick auf die fachliche Korrektheit und Vollständigkeit. Nach den Analysekriterien erhält das Lehrwerk insgesamt 7,5 von 12 möglichen Punkten.

6.4 Zusammenfassung

Die Untersuchung zu dieser Arbeit wurde 2007-2009 durchgeführt. Als Material hätte damals nur das *ABC der Tiere* in der damaligen Version genutzt werden können. Die ausführliche Analyse der drei ausgewählten Lehrwerke zeigt exemplarisch, dass bis heute keines der Materialien für einen graphematisch basierten Unterricht geeignet ist.

Zwei von drei Lehrwerken (*Karibu*, *Piri*) bezeichnen sich zwar als silbenorientiert, verwenden jedoch eindeutig die Dependenzthese als orthographietheoretischen Ansatz und verfolgen somit die Abbildtheorie mit dem amtlichen Regelwerk als Grundlage, da sie die alphabetische Strategie mit der 1:1-Zuordnung von Phonem und Graphem als Basis verwenden. Sie können daher den Kriterien der Graphematik nicht oder nur eingeschränkt standhalten und erfüllen daher auch nicht die Voraussetzungen, die Erkenntnisse der Graphematik erfolgreich in der

Praxis umzusetzen. Das *ABC der Tiere* weist mit seiner theoretischen Zielsetzung, Kinder mit Hilfe von orthographischen Strukturen beim Schriftspracherwerb zu unterstützen, die größte Nähe zur Graphematik auf. Die praktische Umsetzung der theoretischen Ziele ist aber fehlerbehaftet. Aus diesem Grund ist auch dieses Lehrwerk nur sehr eingeschränkt geeignet.

Für die empirische Untersuchung ist ein kleines Lehrwerk für die erste Klasse entstanden, das 2015 veröffentlicht wurde. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses vorgestellt (vgl. Kapitel 7) und nach aktueller Forschungslage kritisch reflektiert (vgl. Kapitel 8).

Teil II: Empirische Untersuchung

7 Forschungsvorhaben

7.1 Einleitung

Nachdem sich der erste Teil dieser Arbeit mit der theoretischen Grundlegung befasst hat, geht es im zweiten Teil um die empirische Untersuchung. In diesem Kapitel werden die Rahmendaten des Forschungsvorhabens und das eingesetzte Unterrichtskonzept vorgestellt und erläutert.

Dazu gehören:
- die Einordnung der Interventionsstudie in den allgemeinen Forschungsstand, die Vorstellung der Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit und das Aufzeigen der unabhängigen und abhängigen Variablen (7.2),
- ein Überblick über das Forschungsdesign (7.3),
- die Vorstellung und Einordnung der Untersuchungsgruppe (7.4),
- die ausführliche Vorstellung des Unterrichtskonzeptes (7.5).

7.2 Interventionsstudie, Forschungsfragen und -hypothesen, Variablen

Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien IGLU, KESS und IQB-Bildungstrends weisen darauf hin, dass derzeitig im Unterricht eingesetzte Konzepte zum Schriftspracherwerb der großen Gruppe bildungsbenachteiligter Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht gerecht werden (vgl. Stubbe u.a. 2005a-b und 2008; Bos u.a. 2007a-e; Schwippert u.a. 2007; Valtin u.a. 2008; Tarelli u.a. 2012, Stanat u.a. 2017). Es müssen also neue Wege gegangen werden.

In der Untersuchungsklasse, in der diese empirische Untersuchung durchgeführt wird, wird ein graphematisch basiertes und schriftkulturelles Unterrichtskonzept eingesetzt. Dieses Konzept geht nicht von der gesprochenen, sondern von der geschriebenen Sprache aus. Es basiert vorwiegend auf den Forschungsergebnissen der Graphematik nach Eisenberg (vgl. Eisenberg 2004 und 2013) und der didaktischen Grundlagenforschung von Hinney (vgl. Hinney 1997, 2004, 2010[4], 2014). Das Konzept wird kindgerecht mit Hilfe der Visualisierung (vgl. Bredel

[4] Literatur, die nach der Untersuchung erschienen ist, dient der Reflexion und der Einbettung der Untersuchung in den aktuellen Forschungsstand.

2010) methodisch umgesetzt und in einen schriftkulturellen Rahmen eingebettet (vgl. Dehn u.a. 2013). Kinder mit fehlendem intuitiven Sprachgefühl sollen die Möglichkeit erhalten, sich die Schriftsprache systematisch anzueignen, um so mögliche Benachteiligungen am Schulanfang weitgehend zu kompensieren. Das Konzept soll die Kinder beim Aufbau eines sog. Reading Engagements (vgl. Goy u.a. 2010) und Writing Engagements (vgl. Frahm 2012) unterstützen, sodass ihnen die Kompensation ihrer milieubedingten schlechteren Lernausgangslage ermöglicht werden kann.

Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. zum Beispiel Gogolin 2013) werden für die Schule insgesamt nur kurz aufgezeigt. Da es sich hier um schulische Maßnahmen handelt, von denen alle teilnehmenden Klassen profitieren, können erzielte Untersuchungsergebnisse nicht als Unterscheidungsmerkmal gewertet werden.

Die Untersuchung ist durch die Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg genehmigt. Außerdem liegen die Einverständniserklärungen der Eltern und der Klassenlehrer/innen[5] der Parallelklassen vor. In den Kontrollklassen werden herkömmliche lautanalytische Konzepte benutzt, deren theoretische Verankerung auf dem Stufenmodell von Frith beruht (vgl. Frith 1986).

Die grundlegende Fragestellung dieser Arbeit lautet: Können die Chancen von bildungsbenachteiligten Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durch den Einsatz eines schriftsystematischen Konzeptes mit einem schriftkulturellen Rahmen als Grundlage eines vielfältigen Deutschunterrichts verbessert werden?

Aus der zentralen Fragestellung ergeben sich zwei Forschungshypothesen und dazu passende Forschungsfragen. Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung werden zunächst die Voraussetzungen der Klassen beschrieben. Es folgen die Forschungsfragen und -hypothesen.

[5] In der Untersuchungsklasse habe ich als Lehrerin unterrichtet. Kontrollklasse A hatte einen Deutschlehrer, der gleichzeitig Klassenlehrer war, und Kontrollklasse B ebenfalls eine Deutschlehrerin mit Klassenleitung. Es wird im Zusammenhang mit der Untersuchung die Bezeichnung für das jeweilige Geschlecht der Lehrperson verwendet.

Voraussetzungen der Untersuchungsgruppe
Analyse der Ausgangslage (A) - Lernvoraussetzungen der Kinder A > Häuslicher Hintergrund und Muttersprache (Aa) > Kognitive Fähigkeiten (Ab)
<u>zusätzliche Forschungsfrage für die Untersuchungsklasse:</u> - Welche Lernvoraussetzungen haben die Kinder? > Schriftliche Vorerfahrungen (Ac)

Abbildung 26: Voraussetzungen der Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung.

Die erste Hypothese thematisiert die Leistungen der Kinder im Fach Deutsch.

Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts
Forschungsfrage 1 für alle Klassen: - Wie entwickelt sich die Lese- und Schreibleistung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren? (F1) > Lesefähigkeit (F1a) > Rechtschreibfähigkeit (F1b) > Handschrift (F1c) > Textschreibfähigkeit (F1d)
Hypothese A (HA): Die Untersuchungsklasse erzielt bessere Lernerfolge im Lesen und Schreiben als die Kontrollklassen. <u>Begründung:</u> Konzepte, die von der mündlichen Sprache/ Lautanalyse (Dependenzthese/ Abbildtheorie) ausgehen, führen bei bildungsbenachteiligten Kindern mit geringeren Sprachkompetenzen zu weniger Lernerfolg. Das graphematische und schriftkulturelle Konzept geht von der Schrift und dessen Systematik aus und verhilft den Kindern zu einem erfolgreicheren Schriftspracherwerb (Interdependenzthese).

Abbildung 27: Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts. Eigene Darstellung.

Die zweite Hypothese stellt die Einstellungen und das Verhalten der Kinder in den Fokus.

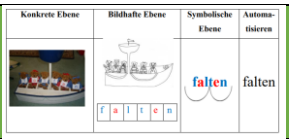
Lernverhalten und Selbstbild der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse
Forschungsfragen 2 und 3 für alle Klassen: **Forschungsfrage 2 (F2):** Wie haben sich nach zwei Schuljahren das Selbstbild und das Lernverhalten der Kinder entwickelt? **(F2)** > Selbstbild im Schreiben und Lesen **(F2a)** (kognitive Dimension) > Motivation für und Interesse am Schreiben und Lesen **(F2b)** (affektive Dimension) > Lernverhalten/ Anstrengungsbereitschaft **(F2c)** (Verhaltensengagement) **Forschungsfrage 3 (F3):** Welche Aussagen können über das soziale Umfeld und die Klassengemeinschaft gemacht werden? **(F3)** (soziale Dimension) > Häusliches Umfeld **(F3a)** > Bewertung der Schule **(F3b)** > Beliebtheit des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin **(F3c)**
Hypothese B (HB): Der Lernerfolg wirkt sich positiv auf das Selbstbild, das Lernverhalten und die Motivation aus. <u>Begründung:</u> Dadurch, dass sich Lernfortschritte einstellen, entwickelt sich bei den Kindern der Untersuchungsklasse ein positiveres Lernerselbstbild, eine höhere Lernmotivation und ein größeres Lerninteresse sowie eine größere Anstrengungsbereitschaft.

Abbildung 28: Lernverhalten und Selbstbild der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung.

Um die inhaltlichen Fragen und Forschungshypothesen zu beantworten und zu überprüfen, wird die Untersuchung als empirisch angelegte Interventionsstudie durchgeführt: „Wissenschaftliche Interventionen setzen […] bei spezifischen Phänomenen der Unterrichtspraxis an [und] zeichnen sich […] dadurch aus, dass sie sich sowohl bei der Durchführung als auch bei der Datenauswertung auf wissenschaftliche Theorien stützen, bestimmte Regeln des empirischen Arbeitens folgen und die Gütekrititerien empirischer Untersuchungen […] beachten. (Marx u.a. 2017, S. 253). So ist es entscheidend, bei der

Planung der Untersuchung zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen zu unterscheiden, die den Verlauf und die Ergebnisse der Untersuchung maßgeblich bestimmen. Damit sind Merkmalsunterschiede gemeint, die nicht veränderbar (abhängie Variablen) bzw. die veränderbar (unabhängige Variablen) sind (vgl. Bortz u.a. 2003, S. 6). In dieser Untersuchung sind zu den abhängigen Variablen die Lernvoraussetungen, die Lehrer/in, die schriftkulturellen Elemente der Sprachdidaktik, die Methodik und die Mehrsprachigkeit zu zählen. Es wurde darauf geachtet, dass diese in allen Klassen gleichermaßen vorzufinden sind:

Tabelle 14: Variablen der Interventionstudie

	Untersuchungsklasse	**Kontrollklassen**
Lernvoraussetzungen	DAZ, bildungsferne Schicht	DAZ, bildungsferne Schicht
Lehrer/in	Klassenleitung unterrichtet Deutsch Klassenleitung leitet die Studie	Klassenleitung unterrichtet Deutsch
Sachanalyse/ Linguistik	Interdependenzthese	Dependenzthese
	Schriftkulturelle Elemente	Schriftkulturelle Elemente
Sprachdidaktik		Pusteblume, Zauberlehrling
	Schriftkulturelle Elemente	Schriftkulturelle Elemente
Methodik/ Unterrichts-gestaltung		
Mehrsprachigkeit	Positiver Umgang mit Zweisprachigkeit im Kollegium, in jedem Unterricht	Positiver Umgang mit Zweisprachigkeit im Kollegium, in jedem Unterricht

Als unabhängige Variablen und somit entscheidendes Merkmal für den Verlauf und die Ergebnisse der Untersuchung ist der sprachwissenschaftliche Ansatz der Interdependenzthese mit dem daraus resultierenden sprachdidaktischen Konzept auf graphematischer Basis (grün). Eine genaue Beschreibung der verschiedenen Merkmale findet bei der konkreten Beschreibung des Unterrichtskonzepts statt (vgl. 7.5). Eine mögliche Störvariable ist die Leitung der Studie durch mich als Lehrerin (rot). Da es aber noch kein Material für den gewählten Ansatz gab, war zu dem Zeitpunkt der Durchführung eine Andersbesetzung nicht möglich. Diese Störvariable ist bei der Reflexion der Ergebnisse wichtig zu berücksichtigen.

7.3 Forschungsdesign im Überblick

Vor der ausführlichen Erläuterung des Forschungsvorhabens wird zunächst zur Orientierung ein Überblick über das Forschungsdesign gegeben. Es beinhaltet die Forschungsfragen, die dazugehörige Datengrundlage und die Ergebnisse.

Tabelle 15: Forschungsdesign im Überblick. Eigene Darstellung.

	Forschungsfragen	Datengrundlage	Ergebnisse
A (Ausgangslage)	**Für alle Klassen:** Welche Lern-voraussetzungen haben die Kinder? **(A)** > Häuslicher Hintergrund und Muttersprache **(Aa)** > Kognitive Fähigkeiten **(Ab)** <u>zusätzliche Forschungsfrage für die Untersuchungsklasse:</u> Welche Lernvoraussetzungen haben die Kinder? > Schriftliche Vorerfahrungen **(Ac)**	**Für alle Klassen:** Information durch die Klassenleitung **(Aa)** CFT, HaRet **(Ab)** <u>zusätzliche Forschungsfrage für die Untersuchungsklasse:</u> *Das leere Blatt*	Kapitel 8.3.1
F1	**Für alle Klassen:** Wie entwickelt sich die Lese- und Schreibleistung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren? **(F1)** > Lesefähigkeit **(F1a)** > Rechtschreibfähigkeit) **(F1b)** > Handschrift **(F1c)** > Textschreibfähigkeit **(F1d)**	Stolperwörterlesetest (F1a), HSP, Schriftsystematischer Rechtschreibtest (F1b), Schrifttest (F1c), ausgewählte Texte (F1d) Ausgewählte Texte (Fallbeispiele F1a-d)	Kapitel 8.3.2 Kapitel 8.4.2
F2	**Für alle Klassen:** Wie haben sich nach zwei Schuljahren das Selbstbild und das Lernverhalten der Kinder entwickelt? **(F2)** > Selbstbild im Schreiben und Lesen **(F2a)** (kognitive Dimension) > Motivation und Interesse im Schreiben und Lesen **(F2b)** (affektive Dimension) > Lernverhalten/ Anstrengungs-bereitschaft **(F2c)** (Verhaltensengagement)	Fragebögen, Antolin	Kapitel 8.3.3 Kapitel 8.4.2
F3	**Für alle Klassen:** Welche Aussagen können über das soziale Umfeld und die Klassengemeinschaft gemacht werden? **(F3)** (soziale Dimension) > Häusliches Umfeld **(F3a)** > Bewertung der Schule **(F3b)** > Beliebtheit des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin **(F3c)**	Fragebögen	Kapitel 8.3.3 Kapitel 8.4.2

7.4 Untersuchungsgruppe

Die Untersuchung ist als Interventionsstudie in einer Grundschulklasse in den Schuljahren 1 und 2 angelegt. Der Durchführungszeitraum beginnt im August 2007 und endet im Juni 2009. Als Kontrollklassen dienen zwei Parallelklassen (a und b) an der Schule. Die Untersuchungsklasse wird von mir als Klassenlehrerin in dem Untersuchungszeitraum im Fach Deutsch unterrichtet. Auch in den Kontrollklassen unterrichten jeweils die Klassenlehrer/innen das Fach Deutsch. Alle Lehrenden haben Deutsch studiert und haben ungefähr mit Ende 20 und Anfang 30 ein ähnliches Alter. In Kontrollklasse A haben die Kinder einen Klassenlehrer, in Kontrollklasse B ist die Deutschlehrerin weiblich; die Klassenleitung hat sie mit dem Mathematiklehrer der Klasse im Team. Die Anzahl der Deutsch- und Förderstunden ist in allen Klassen gleich. Über die methodische und pädagogische Arbeit wird sich stets ausgetauscht und es werden häufig gemeinsame Absprachen für den Unterricht in allen drei Klassen getroffen. So nutzen beispielsweise alle das von der Schule eingerichtete Lesezimmer. Wochenendgeschichten, wöchentliche Buchstabeneinführungen, offene und geschlossene Unterrichtsformen haben in allen Klassen einen festen Platz.

Die Schule befindet sich in einem sozial benachteiligten Einzugsgebiet in der Großstadt Hamburg. Die Untersuchung der drei Klassen wird im 1. und 2. Schuljahr durchgeführt. Die Kinder wurden im August 2007 eingeschult. Zu diesem Zeitpunkt sprechen ca. 96% der Schülerschaft der Grundschule Deutsch als Zweitsprache. Die Schule ist in den KESS-Faktor 1 eingestuft worden. Dieser Faktor bezeichnet in Hamburg den untersten von sechs Faktoren und beschreibt das benachteiligte soziale Umfeld der Schule. Durch die Einstufung erhält die Schule den höchsten Förderstundensatz, der in Hamburg vergeben wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital, mit dem die Kinder ausgestattet sind, entsprechend niedrig ist.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit hat aufgrund der Schülerschaft in dieser Schule einen besonderen Stellenwert. Anhand der aufgezeigten Hinweise im Theorieteil für eine erfolgreiche Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird an dieser Stelle kurz dargestellt, wie sich das Kollegium der Grundschule für die Förderung der Kinder bereits in den vorangegangenen Jahrgängen eingesetzt hat, um den Forderungen der Mehrsprachigkeitsforschung gerecht zu werden:

- Zweisprachigkeit galt an dieser Schule als normal. Der positive Umgang mit der Zweisprachigkeit war selbstverständlich. So wurde zum Beispiel bei Sportfesten auch gern türkische Musik zum Tanzen verwendet. Zählen lernen in unterschiedlichen Sprachen und viele andere Beispiele können belegen, dass die Zweisprachigkeit insgesamt als positive Ressource der Kinder genutzt und gesehen wurde.
- Der überwiegende Teil der Kinder der Schule sprach außer Deutsch Türkisch als Muttersprache. Diese Kinder hatten von Klasse 1-4 die Möglichkeit, zwei Stunden pro Woche am Türkischunterricht teilzunehmen.
- Die Schule hatte eine sehr engagierte Sprachlernkoordinatorin, die stets an einer Vernetzung von Sprachangeboten und -veranstaltungen im Stadtteil interessiert war. Regelmäßig hat sie außerdem die Kolleg*innen der Schule beraten. So sensibilisierte sie die Deutschlehrer*innen für spezifische Fehler der Zweisprachigkeit und stellte verschiedene Möglichkeiten der Sprachförderung für den Unterricht vor. Zum Beispiel führte sie die Arbeit mit einer Verben-Kartei zur Wortschatzerweiterung ein. Auch die Arbeit mit der Internetseite Antolin hat sie in der Schule etabliert. Immer wieder machte sie auf Konferenzen darauf aufmerksam, dass in jedem Unterricht auch Sprachförderung stattfindet bzw. stattfinden soll. Des Weiteren führte sie in Kooperation mit den Deutschkolleg*innen regelmäßig Diagnoseverfahren durch und beriet sie hinsichtlich der individuellen Förderung.
- Das Kollegium der Schule zeichnete sich durch eine gute Zusammenarbeit aus. So wurden beispielsweise gemeinschaftlich das Lesezimmer und die Schulbücherei aufgebaut und eingerichtet, um den Kindern Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen.

7.4.1 Die Untersuchungsklasse

In der Untersuchungsklasse befinden sich 18 Kinder.[6] Um die soziale Herkunft der Klasse zu bestimmen, wird die Einteilung der Sozialschichten nach IGLU herangezogen. Demnach werden drei Schichten unterschieden: In der 1. Schicht befinden sich Kinder, deren Eltern manuellen Tätigkeiten (Handwerker*innen, Maschinenbediener*innen…) nachgehen. In der 2. Schicht sind die Eltern der Kinder Angestellte oder kleinere Unternehmer*innen. Akademiker*innen, Führungskräfte usw. zählen zur oberen 3. Schicht. Ein Kind mit Eltern aus

6 Zwei Kinder sind am Ende der 2. Klasse bzw. Mitte der 3. Klasse weggezogen. Da diese Arbeit nur die ersten beiden Jahre evaluiert, werden die Daten dieser beiden Kinder mitberücksichtigt. Drei andere Kinder sind Mitte der 2. und Anfang der 3. Klasse neu in die Klasse gekommen. Ihre Daten bleiben unberücksichtigt.

der 3. Schicht hat gegenüber einem Kind mit Eltern aus der 1. Schicht einen Leistungsvorsprung von 60 Punkten, das entspricht mehr als einem ganzen Schuljahr (vgl. Bos u.a. 2007b, S. 225-239). Nach Bourdieu bringen demnach Kinder aus der 3. Schicht das größte ökonomische, kulturelle und soziale Kapital und somit die besten Lernvoraussetzungen mit (vgl. Bourdieu 1983). In der Untersuchungsklasse haben 17 Kinder Eltern mit Berufen aus der 1. Sozialschicht. Lediglich ein Junge hat Eltern aus der 2. Sozialschicht. In dieser Klasse gibt es kein Kind mit Deutsch als Muttersprache. 11 Kinder sprechen zuhause türkisch und drei albanisch. Zwei Kinder haben Serbokroatisch als Muttersprache und ein Mädchen Chinesisch. Ein Junge spricht zuhause türkisch und russisch. Als Besonderheit sei noch erwähnt, dass die Kinder der Klasse vorher in unterschiedliche Kitas gegangen sind. Die Klassengemeinschaft muss also erst noch wachsen. Außerdem wiederholen vier Kinder die erste Klasse. Das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital der Kinder kann insgesamt als sehr niedrig eingestuft werden.

7.4.2 Die beiden Kontrollklassen

Auch in den beiden Kontrollklassen sind die Voraussetzungen ähnlich wie in der Untersuchungsklasse.

In der Kontrollklasse A sind 20 Kinder, von denen 18 Kinder Eltern aus der 1. Sozialschicht haben. Lediglich zwei Kinder haben Eltern mit Berufen, die der 2. Sozialschicht zuzuordnen sind. In dieser Klasse gibt es ebenfalls kein Kind mit Deutsch als Muttersprache. 13 Kinder sprechen zuhause türkisch, sechs albanisch und eins irakisch.

In der Kontrollklasse B sind 19 Kinder. Auch hier gibt es kein Kind, das Deutsch als Muttersprache hat. Zehn Kinder sprechen albanisch, sieben türkisch, eins französisch und eins afghanisch. 17 Kinder haben Eltern mit Berufen aus der 1. Schicht, nur zwei Kinder haben Eltern, deren Berufe der 2. Sozialschicht zugeordnet werden.

Das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital ist in beiden Klassen also ähnlich niedrig wie in der Untersuchungsklasse.

Sowohl die Kinder aus Kontrollklasse A als auch aus der Kontrollklasse B kennen sich bereits aus der Vorschule, in der sie ein Jahr zusammen verbracht haben.

7.4.3 Überblick über die Untersuchungsgruppe

Alle Kinder der drei Klassen sprechen Deutsch als Zweitsprache. Der überwiegende Teil der Kinder hat Eltern, die zu der unteren 1. Sozialschicht gehören. Diese Einteilung spiegelt sich auch im sozial benachteiligten Einzugsgebiet der Schule wider (KESS-Faktor 1).

Tabelle 16: Die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung (Schichteinteilung nach Bos u.a. 2007b).

	Anzahl der Kinder	Muttersprache	Soziale Schicht
Untersuchungsklasse	18	Deutsch: 0 Türkisch: 11 Albanisch: 3 Serbokroatisch: 2 Chinesisch: 1 Russisch-Türkisch: 1	Schicht 3: 0 Schicht 2: 1 Schicht 1: 17
Kontrollklasse A	20	Deutsch: 0 Türkisch: 13 Albanisch: 6 Irakisch: 1	Schicht 3: 0 Schicht 2: 2 Schicht 1: 18
Kontrollklasse B	19	Deutsch: 0 Türkisch: 7 Albanisch: 10 Französisch: 1 Afghanisch: 1	Schicht 3: 0 Schicht 2: 2 Schicht 1: 17

Die Kombination der beiden Einflussfaktoren bestehend aus *Deutsch als Zweitsprache* und *sozial benachteiligter Schicht* prognostiziert laut IGLU und KESS den Kindern einen erschwerten Zugang zu schulischer Bildung. Laut Bourdieu konnten die Eltern vermutlich wenig kulturelles Kapital vor Eintritt in die Schule weitergeben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Voraussetzungen für Bildungserfolg in allen drei Klassen gleich schlecht sind. Erschwerend kommt in der Untersuchungsklasse hinzu, dass vier Kinder die erste Klasse wiederholen.

7.5 Das Unterrichtskonzept

Die entscheidende unabhängige Variable dieser Untersuchung ist das Unterrichtskonzept in seiner sprachdidaktischen Ausrichtung. In der Untersuchungsklasse wird ein Konzept eingesetzt, das auf der Graphematik fußt. Die sprachdidaktische Gestaltung basiert also auf der Interdependenzthese und den Erkenntnissen von Hinney (vgl. Hinney 1997 (Forschungsstand vor der Untersuchung). Das in der Untersuchungsklasse verwendete Material wurde von mir als Klassenlehrerin selbst erstellt. Es hieß zunächst *Lesen und Schreiben* und galt als Vorlage für das 2015 in Zusammenarbeit mit Blatt und Hein (heute Köpp) veröffentliche Material zum

Schriftspracherwerb *Entdecke die Schrift* (vgl. Blatt u.a. 2015a-c). 2020 wurde das Material mit minimalen Änderungen unter dem Namen *Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an* (vgl. Blatt u.a. 2020a-c) erneut veröffentlicht. Ein Lehrwerk für Klasse 2 (-4) gibt es bis heute leider nicht.

Das Unterrichtskonzept der Kontrollklasse steht exemplarisch für die meisten Lehrwerke. Es basiert wie nahezu alle Lehrwerke sprachwissenschaftlich gesehen auf der Dependenzthese und ist dem didaktischen Modell der Abbildtheorie zuzuordnen. Die beiden Kontrollklassen wurden mit dem Lehrwerk *Löwenzahn und Pusteblume* in Klasse 1 (vgl. Hinrichs 2004) und mit dem *Zauberlehrling* (vgl. Steinleitner 2006) in Klasse 2 unterrichtet.

Um eine Vergleichbarkeit zu dem Unterrichtskonzept der Kontrollklassen herzustellen, wird im Anschluss an die ausführliche Erläuterung des Konzepts der Untersuchungsklasse der Deutschunterricht in den Kontrollklassen dragestellt. Hier geht es weniger um eine ausführliche Beschreibung des gesamten Konzepts, da ja wie bereits geszeigt, viele Merkmale wie der Umgang mit der Mehrsprachigkeit, methodische Überlegungen und schriftkulturelle Elemente dem Konzept der Unterrichtsklasse ähneln. Anhand ausgewählter Aufgaben der Lehrwerke soll belegt werden, dass in dem Unterricht der Kontrollklassen mit den verwendeten Materialien die Abbildtheorie umgesetzt wird.

Insgesamt soll das Unterrichtskonzept der Untersuchungsklasse folgendermaßen vorgestellt werden:
Bei der Vorstellung des Unterrichtskonzeptes wird Bezug zu dem aus dem Forschungsstand entwickelten Leitfaden genommen (vgl. Kapitel 5.7). Es werden folgende Aspekte betrachtet:
- die Anforderungen der vom Kultusministerium geforderten Bildungsstandards (7.5.1),
- sprachtheoretische und schriftkulturelle Aspekte (7.5.2),
- die didaktische Umsetzung des Unterrichtskonzepts unter besonderer Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte (7.5.3),
- die pädagogische Basis des Unterrichtskonzepts (7.5.4),
- allgemeine, zusammenfassende Überprüfung (vgl. Kriterienkatalog von Kapitel 6) (7.5.5).

Für die Darstellung des Unterrichtskonzepts der Untersuchungsklasse wird neben den Aspekten des Leitfadens vor allem bei der pädagogischen Umsetzung ergänzende Literatur zur Unterrichtsgestaltung hinzugenommen.

Der Leitfaden enthält neben den genannten Aspekten auch noch Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung, die bereits dargestellt wurden und nicht erneut aufgegriffen werden, da sie als Maßnahme für die ganze Schule nicht signifikant für die Ergebnisse der Untersuchung sind.

Abschließend wird der Deutschunterricht der Kontrollklassen beschrieben und mit dem Unterrichtskonzept der Untersuchungsklasse in Beziehung gesetzt. (7.5.6)

7.5.1 Ziele des Unterrichtskonzepts: Kompetenzorientierter Schriftsprach-erwerb im Sinne der Bildungsstandards

Das im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzte Konzept versucht insbesondere bildungsfernen Kindern mit ungünstigen Voraussetzungen am Schulanfang sinnvolle Hilfen durch Einblicke in das Schriftsystem zu geben. Schriftkulturelle Tätigkeiten unterstützen außerdem den Lernprozess der Kinder. Das Konzept orientiert sich an den Zielen der Bildungsstandards. Durch kompetenzorientierten Unterricht sollen lernbereichsübergreifend Methoden vermittelt werden, die zum selbstständigen Arbeiten befähigen. In der folgenden Abbildung wird ein Überblick über die Verankerung des Unterrichtskonzepts in den Bildungsstandards gegeben. Dabei wird deutlich, dass die in Klasse 4 angestrebten Kompetenzen bereits in Klasse 1 und 2 zielgerichtet angebahnt werden. Die einzelnen Elemente des Konzepts werden innerhalb dieses Kapitels ausführlich erläutert.

Sprechen und Zuhören

- *zu anderen sprechen*
  > Anschlusskommunikation an das Vorlesen der Lehrerin, Lerngespräche, Erzählen vom Wochenende
- *verstehend zuhören*
  > Vorlesen der Lehrerin oder einzelner Kinder, Lerngespräche, Zuhören und Nachfragen bei den Erzählungen vom Wochenende, Nachfragen bei Nicht-Verstehen bestimmter Wörter
- *Gespräche führen*
  > zu anderen sprechen: (Klassenrat), Gesprächsregeln
- *szenisch spielen*
  > Nachspielen der Bärengeschichten: Szenische Darstellung zu bestimmten Unterrichtseinheiten, Nachspielen von Konfliktsituationen- und lösungen
- *über Lernen sprechen*
  > Reflexion über Arbeitsverhalten, Lerngespräche: Lösungswege aufzeigen und Fachbegriffe verwenden

Schreiben

- *über Schreibfertigkeiten verfügen*
  > Ritual: Schreiben und Abschreiben zu Musik im individuellen Tempo, Arbeitsblätter
- *richtig schreiben*
  > systematisches Erlernen der Wortschreibung im Kern- und Randbereich: Themengeschichten und Wörter der Woche, Rechtschreibinhalte
- *Texte planen*
  > Malen der Wochenenderlebnisse vor dem Schreiben
- *Texte schreiben*
  > Wochenendgeschichten, Schreibanlässe (als Unterrichtseinheit oder in der Freiarbeit)
- *Texte überarbeiten*
  > Überarbeitung individueller Fehlerschwerpunkte (ausgewählt durch die Lehrerin)

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

- *über Lesefähigkeiten verfügen*
  > Lesehilfe: Silbenbogen, leises und lautes Lesen
- *über Leseerfahrungen verfügen*
  > Ritual: Leises Lesen, Antolin (ab Klasse 2), Vorlesen durch die Lehrerin oder Kinder (Lesethron), Klassenbücherei, Lesezimmer, Schulbücherei
- *Texte erschließen*
  > Vorlesen durch die Lehrerin mit Aufgaben zum Leseverständnis, Leseaufgaben in der Freiarbeit, Ritual: Leises Lesen
- *Texte präsentieren*
  > Präsentation der eigenen Texte

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

- *grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen*
  > Im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (Unterscheiden zwischen Vokalen und Konsonanten, Fachbegriffe wie Silbe usw. kennen)
- *sprachliche Verständigung untersuchen*

> im Zusammenhang der Untersuchung von gesprochener und geschriebener Sprache, Fragen zu Texten zum Beispiel nach dem Vorlesen • *an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten* *> Im Zusammenhang mit dem Entdecken der Wortstruktur und den eigenen Texten* • *Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken* *> Unterschiede zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Muttersprache der Kinder herstellen (zum Beispiel die unterschiedliche Betonung der Wörter im Türkischen und im Deutschen), morphologische Einsichten zum Beispiel bei zusammengesetzten Wörtern (zum Beispiel: Eine Hundehütte ist die Hütte eines Hundes)*
Methoden und Arbeitstechniken *Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils in Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereiches erworben.* *> Strategien zur Entdeckung der Silbenstruktur, der Herleitung einsilbiger und zusammengesetzter Wörter, Überprüfung von Wortschreibungen* *> Methoden zum Erlesen der Wörter* *> Techniken zur zielgerichteten Erledigung von Arbeitsaufträgen* *> Merkstrategien für Wörter der Peripherie (Randbereich)*

Abbildung 29: Verankerung des Unterrichtskonzepts in den Bildungsstandards. Eigene Darstellung in Anlehnung an: Blatt u.a. 2015c, S 7.

Es wird deutlich, dass Themen des Bereichs *Richtig schreiben* in dieser Zusammenstellung auch dem Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* zugeordnet werden (zum Beispiel das Unterscheiden zwischen Vokalen und Konsonanten). Folgt man der Argumentation der Graphematik ist Rechtschreibung ein integraler Teil der Grammatik und daher dem Bereich *Sprache untersuchen* und nicht nur dem Bereich *Schreiben* zuzuordnen (vgl. Kapitel 5.2).

Die Verfasser*innen der Bildungsstandards folgen bei der Rechtschreibung eher herkömmlichen Modellen. Anhand konkreter Rechtschreibinhalte, bei denen die Bildungsstandards herangezogen werden, wird dies genauer analysiert und diskutiert (vgl. Kapitel 8.2).

7.5.2 Sprachtheoretische und schriftkulturelle Basis

Das Unterrichtskonzept geht von der geschriebenen Sprache aus. Es basiert vor allem auf den sprachwissenschaftlichen Forschungen zur Graphematik von Eisenberg und auf der didaktischen Grundlagenforschung von Hinney. Aus diesen Erkenntnissen wurde das Grundkonzept von mir (Pagel, später: Streubel) während der Untersuchung erstellt. Blatt hat dabei die Rolle der wissenschaftlichen Beratung übernommen. Später wurde das Konzept in

Zusammenarbeit mit Köpp verfeinert und 2015 und 2020 als Lehrwerk veröffentlicht (vgl. Blatt u.a. 2015a-c, Blatt u.a. 2020a-c).

Im Folgenden werden die konkreten Inhalte der ersten und zweiten Klasse vorgestellt und erläutert. Anschließend wird auf die schriftkulturelle Komponente des Unterrichtskonzepts eingegangen. Eine Reflexion und Verbesserungsmöglichkeiten des Konzepts werden ausführlich in Kapitel 8 (vgl. 8.6.4) vorgenommen.

7.5.2.1 Sprachtheoretische Umsetzung (Graphematik)

Graphematische Inhalte in Klasse 1

Die folgende Abbildung zeigt die Inhalte der ersten Klasse. Parallel zu einem Buchstaben wird immer ein Thema der Graphematik eingeführt und anhand der sog. *Wörter der Woche* geübt.

Inhaltsverzeichnis **Arbeitsheft 1**

Lernausgangslage	Das bin ich! Das kann ich schreiben!		5
Teil 1: Den Zweisilber entdecken			
Blaue Buchstaben und rote Buchstaben	M,m		6
Wörter bestehen aus Silben	A,a	Mama	7
	O,o	Mama, Oma	9
	I,i	Mami, Omi	11
	P,p	Papa, Opa, Papi, Opi, Oma, Omi	14
Kein Silbenbogen ohne Selbstlaut	T,t	Tim, Tom, Papa, Opa, Oma, mit	17
	L,l	Lama, malt, Limo, lila, Tal, Tom	20
	F,f	Foto, Film, Mofa, Lama, filmt, malt	23
	R,r	Tara, rot, Lara, mir, Arm, Foto	26
Zweisilber / Bärenwörter: Betonte erste Silbe, unbetonte zweite Silbe	S,s	Sara, Sofa, Lara, Omi, rosa, Mami	29
	E,e	Rose, Lose, Esel, Tafel, Tiere, Riese	33
	N,n	Noten, Namen, rasen, raten, malen, lesen	37
	H,h	Hafer, Peter, Meter, Taler, Maler, Leser	41
	U,u	Ufer, super, hupen, rufen, Lupe, Hupe	45

Teil 2: Kurze und lange Vokale entdecken			
Langes e	B,b	Esel, heben, Besen, lesen, leben, neben	49
Kurzes e	W,w	Ente, Hefte, Eltern, Wespe, Weste, Erde	53
Langes a	G,g	Gabel, sagen, fragen, Hase, malen, Nase	57
Kurzes a	K,k	Kasper, Kante, Ampel, Mantel, Tante, Lampe	61
Langes o	J,j	Jojo, Oma, Opa, Hose, Rosen, Ofen	65
Kurzes o	D,d	Dornen, Korken, Torte, Wolke, Worte, Orden	69

Inhaltsverzeichnis — Arbeitsheft 2

Teil 2: Kurze und lange Vokale entdecken			
Langes u	Sch, sch	Schule, Schuhe, Uhu, Blume, Bluse, Kugel	5
Kurzes u	St, st	Stunde, Hunde, turnen, Schulden, Gurke, Murmel	9
Langes ie	Sp, sp	Spiegel, spielen, Stiefel, Fliege, Stiere, schieben	13
Kurzes i	Z, z	stinken, zirpen, filzen, Pilze, Zirkel, Zirkus	17
Offene betonte erste Silbe, scharfes <ß> in der zweiten Silbe	ß	Soße, Straße, stoßen, schließen, gießen schießen	21
Doppellaute	Ei, ei	Eier, Eimer, Feier, Kleider, weinen, schreien	25
	Au, au	Auge, Mauer, Bauer, sauer, Schauer, Frauen	29
	Eu, eu	Euro, Eule, Euter, Beutel, Leute, Beule	33
Teil 3: Silbengelenke			
Verdoppelung der Konsonanten	nn, ll, ss	Tanne, Wolle, Brille, Halle, Tasse, Klasse	37
	Pf, pf	Pfeffer, Pfiffe, Pfanne	41
	Qu, qu	Qualle, Quelle, Quitte	41
Besondere Silbengelenke	ck, tz	Decke, Socken, Schrecken, Katze, Hitze, Netze	45
	ng, pf	Singen, fangen, Zunge, Tropfen, klopfen, Apfel	49
	ch, sch	lachen, sprechen, machen, Lasche, Fische, Tische	53
Teil 4: Umlautschreibungen			
Umlaute	Ö,ö, Ü, ü	Körbe ∠ Korb, Löcher ∠ Loch, Schlösser ∠ Schloss, schmücken ∠ Schmuck, Kühe ∠ Kuh, Züge ∠ Zug	56
	Ä,ä	Gläser ∠ Glas, Gräser ∠ Gras, Dächer ∠ Dach, färben ∠ Farbe, Hände ∠ Hand, Länder ∠ Land	59
Doppellaut	Äu, äu	Mäuse ∠ Maus, Häuser ∠ Haus, Läuse ∠ Laus, Bäume ∠ Baum, Träume ∠ Traum, Räume ∠ Raum	62

Teil 5: Ausnahmen und Merkwörter			
v	V,v	Vogel, Vater, von, vier, voll, viel	65
c	C,c	Computer, Clown, cool, Camping, Cent, Chor	67
x, y	X, x, Y, y	Xylofon, X-Beine, Yacht, Yoga	69
aa, ee, oo	aa, ee, oo	Waage, Paare, Tee, Schnee, Zoo, Boot	71

Abbildung 30: Inhalte des Unterrichtskonzepts in Klasse 1. In: Blatt u.a. 2015a, S. 3 und 2015b, S. 3.

Am Anfang lernen die Kinder mit Hilfe eines Bärenbootes (Ausführliche Erläuterung: vgl. Kapitel 7.5.3.1) die grundlegende Struktur des prototypischen Zweisilbers kennen. Sie lernen, dass es Vokal- und Konsonantbuchstaben (rote und blaue Buchstaben) gibt, dass Wörter aus Silben bestehen und jede Silbe einen Vokalbuchstaben enthält. Außerdem entdecken sie den Unterschied zwischen betonter erster und unbetonter zweiter Silbe. Nach einer Eingewöhnungszeit am Schulanfang wird jede Woche ein neuer Buchstabe, gekoppelt mit einem Thema und den dazugehörigen Wörtern der Woche, eingeführt. Ungefähr zur Weihnachtszeit beginnen die Kinder mit dem zweiten Teil des Lernheftes. Hier steht nun ausführlich die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen im Mittelpunkt. Dabei geht es im ersten Schritt um die Unterscheidung in der geschriebenen und erst dann in der gesprochenen Sprache. Auch besondere Silbenanfangsränder wie <sp> und <st> sowie die Doppellaute <ei>, <eu>, <au> werden hier erarbeitet.

Als spezifisches Grundmuster lernen die Kinder die ß-Schreibung im Zweisilber kennen. Der dritte Teil des Lernheftes stellt die Silbengelenke in den Fokus. Hier geht es um die Interaktion von gesprochener und geschriebener Sprache. Regelhafte Besonderheiten wie beispielsweise das <ck> werden von Anfang an im richtigen Kontext dargestellt. Dieses gilt auch für die Umlautschreibung im vierten Teil. Teil 5 beschäftigt sich mit den restlichen Buchstaben des Alphabets und mit Ausnahmeschreibungen, die von Anfang an als Merkwörter deklariert und so der Peripherie und nicht dem Kernbereich zugeordnet werden. Alle Themen werden in Klasse 2 erneut aufgegriffen, vertieft und gefestigt. Im Sinne eines Spiralcurriculums erhalten die Kinder immer wieder neu die Möglichkeit, die Inhalte zu entdecken und zu verstehen. Ziel ist, dass sie sie am Ende der Grundschule weitgehend beherrschen.

Nimmt man die vier unterschiedlichen Silbentypen/ Baumuster nach Hinney (vgl. Hinney 2014) als Grundlage, fällt auf, dass bei den Unterrichtsinhalten von Klasse 1 das silbeninitiale <h> fehlt. Es wird erst in der zweiten Klasse thematisiert. Des Weiteren sind Wörter wie <Mama, Papa, Sara> von Teil 1 als Wörter der Peripherie und nicht des Kernbereichs zuzuordnen. Die Wörter werden sehr zügig in den richtigen Kontext gestellt: Den Kindern wird die Grundregel: „Ich höre /ɒ/ in der zweiten Silbe, ich schreibe <er>“ erklärt. Anhand einer Geschichte werden alle Ausnahmen genannt: *Oma, Opa, Mama, Papa, sitzen auf dem rosa, lila Sofa. Papa kauft mit dem Mofa Pizza. Ein Lama, ein Zebra und ein Puma laufen hinterher*[7]. Diese wird von den Kindern nachgespielt. Die nicht prototypischen Wörter des Anfangs werden so als Ausnahmen richtig eingeordnet. Eine mögliche Alternative wird in Kapitel 8 (vgl. 8.6.4) dargestellt.

Graphematische Inhalte in Klasse 2

In der ersten Klasse erlangen die Kinder spielerisch ein Basiswissen über den Aufbau der Schrift. Mit Hilfe des Bärenbootes entdecken sie den Aufbau des prototypischen Zweisilbers und die Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben. Außerdem lernen sie erste spezifische Baumuster im Zusammenhang mit der Buchstabeneinführung kennen.

In Klasse 2 wird nun die Erarbeitung der spezifischen Baumuster der Schreibsilbe in den Mittelpunkt gestellt. Das Bärenboot wird bei der Einführung noch aufgegriffen, gerät jedoch mit der Zeit mehr und mehr in den Hintergrund. Die verschiedenen Baumuster werden gemeinsam erarbeitet und dann als Werkstätten mit differenzierten Schwierigkeitsstufen geübt. Der Schwerpunkt liegt in der zweiten Klasse auf dem Entdecken der Rechtschreibregel im prototypischen *Zweisilber* und der Anwendung des zweischrittigen Konstruktionsprinzips nach Hinney: Zum Beispiel wird <spielen> mit <ie> geschrieben, weil die Silbe offen ist und der Vokal daher lang ist. Die nächste Schwierigkeitsstufe liegt nun darin, diese Regel auch auf die sog. *Herleitungswörter* zu übertragen: <spielt> schreibt man mit <ie>, weil es von <spielen> kommt. Anstelle dieses Begriffs wäre alternativ auch die Bezeichnung *Nachdenkwörter* möglich. Neben der isolierten Wortbetrachtung sollen die Kinder ihr Wissen auch in Texten anwenden können: <Der Junge spielt auf dem Schulhof>.

[7] Diese Idee stammt aus dem Unterricht der Braunschweiger Grundschullehrerin A. Prommer.

Für Kinder mit Schwierigkeiten beim Verstehen der Baumuster kann in offenen Unterrichtsphasen und im Förderunterricht das Bärenboot zur Unterstützung genutzt werden. Kinder, die das Thema auf den genannten Schwierigkeitsstufen schnell verstehen und anwenden können, können mit höheren Schwierigkeitsstufen gefordert werden. Dazu gehören Derivate mit Suffixen und Präfixen wie <verspielt> und Komposita, die aus zwei Basismorphemen (oder Mehrkonstruktionen) bestehen wie bei <Spielplatz>. Diese Wortkonstruktionen werden im Unterricht als *zusammengesetzte Wörter* bezeichnet. Die Kinder müssen jeweils das Basismorphem <spiel> entdecken und dessen Rechtschreibregel mit Hilfe des prototypischen Zweisilbers herausfinden und übertragen (<spiel> kommt von <spielen>, die Silbe ist offen, der Vokal ist lang, die Länge wird durch <ie> gekennzeichnet). Eine andere Schwierigkeitsstufe ist die Aneignung der *Ausnahmen*/ *Merkwörter* und somit des Peripheriebereichs. Im Kontext der ie-Schreibung sind damit Wörter wie <Tiger, Biber> usw. gemeint, die eine offene Silbe haben, jedoch lediglich mit <i> geschrieben werden. Solche Wörter werden zunächst vernachlässigt. Entdecken die Kinder die Unregelmäßigkeit dieser Wörter, werden die Schreibungen als Merkwörter bezeichnet, die die Ausnahme von der regelhaften Schreibung bilden und daher auswendig gelernt werden müssen.

Die Erarbeitung auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen wird für alle Rechtschreibthemen angewandt. Dazu gehören:

- die Silbenanfangsränder
- das vokalisierte r am Ende der ersten Silbe und als Schwalaut in der zweiten Silbe in Kombination mit <e>
- die ie/ i- Schreibung
- die Silbengelenke
- das Silben-h
- die Auslautverhärtung
- die Umlautschreibung (wobei hier die Vorgehensweise umgedreht ist: Die Schreibung des Zweisilbers wird von dem Herleitungswort bestimmt: <Hände> mit <ä> wegen <Hand>.)
- die s-Schreibung.

In der ersten Klasse wird die Groß- und Kleinschreibung eher beiläufig gelernt. Die Kinder wissen beispielsweise bereits, dass nach einem Punkt großgeschrieben wird. In Klasse 2 werden einerseits die Wortarten isoliert betrachtet, wie zum Beispiel: Adjektive werden

kleingeschrieben, man kann sie steigern: schön, schöner, am schönsten. Andererseits werden sie mit Hilfe von Treppengedichten auch im Kontext behandelt:

Das Kind
das schöne Kind,
das schöne, schlaue Kind
das schöne, schlaue, freundliche Kind
läuft
wie der Wind (vgl. Röber 1999).

Die Festigung und Erweiterung aller Rechtschreibthemen werden im Sinne eines Spiralcurriculums in Klasse 3 und 4 wiederholt, gefestigt und erweitert werden. Dabei wird der individuelle Leistungsstand jedes Kindes stets berücksichtigt, indem es Übungen dem individuellen Leistungsstand entsprechend erhält.

7.5.2.2 Schriftkultur

Das Kompositum <Schriftkultur> setzt sich aus den Wörtern <Schrift> und <Kultur> zusammen. Mit Kultur wird die „Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, eines Volkes“ (Duden: Das Fremdwörterbuch 2001, S.557) bezeichnet. Bezogen auf die Schrift bedeutet dies, dass ein Schriftkundiger Zugang zu der Kultur der Sprachgemeinschaft erhält. Einem Nichtschriftkundigen bleibt dieser Weg verschlossen und somit auch die Teilnahme an einem wichtigen Bereich der Gemeinschaft, in der er lebt. Die Schrift spielt in der Gesellschaft eine große Rolle, durch sie wird Literatur und Sachwissen orts- und zeitunabhängig zugänglich. Die schriftliche Fixierung von Informationen und Gedanken ermöglicht ein kritisch-logisches Denken in der Gesellschaft, da immer wieder problemlos auf Informationen zurückgegriffen werden kann und weniger Zeit für das Erinnern an diese Wissensbausteine verwendet werden muss. Um die Schrift und somit die Teilhabe an der Schriftkultur zu ermöglichen, hat sich in schriftkulturellen Gesellschaften ein öffentliches Bildungssystem bewährt (vgl. Blatt u.a. 2015c, S.11). Die Leistungsstudien zeigen, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, in denen Schriftkultur häufig nicht gelebt wird, Nachteile beim Lesen- und Schreibenlernen gegenüber bildungsnahen Kindern haben, die mit schriftkulturellen Tätigkeiten wie dem Vorlesen von Geschichten und zum Beispiel dem Schreiben von Postkarten aus dem Urlaub aufwachsen (vgl. Kapitel 2 und 3). Um an der Schriftkultur der Gesellschaft dauerhaft teilhaben zu können, muss der Unterricht auch bildungsfernen Kindern die Möglichkeit bieten, Schriftkulturtechniken zu erlernen und zu erleben, um das von Goy und Frahm dargestellte benachteiligungsausgleichende Reading bzw.

Writing Engagement zu entwickeln (vgl. Kapitel 3). Es gibt eine Reihe methodischer Möglichkeiten, Schriftkultur im Unterricht für Kinder erfahrbar zu machen (vgl. Kapitel 5). Für das hier beschriebene Unterrichtskonzept wurden schriftkulturelle Tätigkeiten ausgewählt, die sich für die Lerngruppe in der Praxis als besonders geeignet herausstellten (vgl. Kapitel 7.5.3.2).

7.5.3 Didaktische Umsetzung und lernpsychologische Aspekte des Unterrichtskonzepts

Die didaktische Umsetzung des Unterrichtskonzepts erfolgt auf mehreren Ebenen, die in der folgenden Abbildung dargestellt und anschließend erläutert werden.

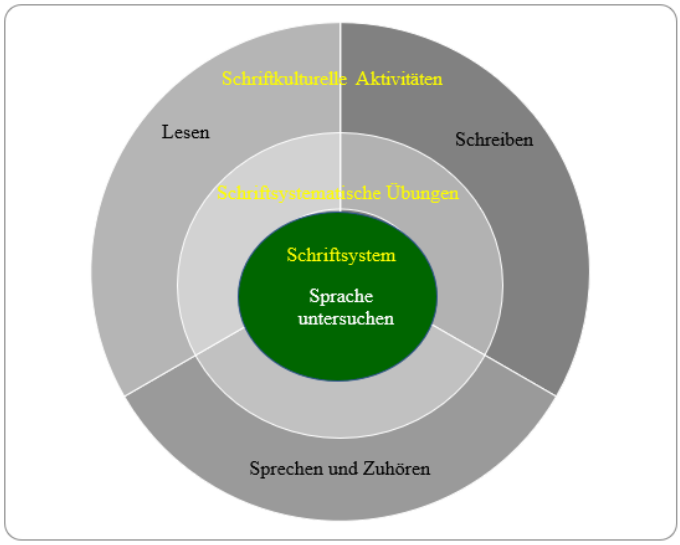


Abbildung 31: Didaktisch-methodische Umsetzung des Unterrichtskonzepts. Eigene Darstellung.

Die Basis des Unterrichtskonzepts ist das Schriftsystem und seine didaktische Eignung für den Schriftspracherwerb der Kinder (Innenkreis der Abbildung). Systematische Baumuster der Schrift werden zunächst gemeinsam erarbeitet und erforscht. Vertiefende Übungen werden eingesetzt, um die erlernten Baumuster zu festigen und anzuwenden (mittlerer Kreis der Abbildung). Außerdem erhält dieser schriftsystematische Zugang einen schriftkulturellen Rahmen. Die Kinder entdecken also nicht nur die Schrift als solche, sondern erlernen schriftkulturelle Aktivitäten im Unterricht kennen (Außenkreis der Abbildung) (vgl. Kapitel 7.5.3.2). Da von Anfang an das entdeckende und forschende Lernen seinen festen Platz im Unterricht hat, hat der Kompetenzbereich *Sprache untersuchen* eine zentrale Stellung. Die Graphematik ist auch zentral für die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen und Zuhören*. Vertiefende Übungen und schriftkulturelle Aktivitäten fördern den Prozess der

Kompetenzbildung der Kinder in allen Bereichen des Deutschunterrichts. Die Abbildung verdeutlicht, dass alle Bereiche ineinander übergehen und sich gegenseitig beeinflussen. Lesen und Schreiben finden immer im Kontext und nicht isoliert statt. In diesem theoretischen Aufbau des Unterrichtskonzept ist begründet, warum es in dieser Arbeit um den Schriftspracherwerb als umfassendes Konzept geht und gehen muss und es nicht möglich ist, den Bereich Orthographie von den anderen Bereichen zu isolieren. **Das Schriftsystem ist der Kern des Deutschunterrichts und Basis für die Entwicklung aller Kompetenzen.**

7.5.3.1 Lernpsychologische Basis

Der systematische Aufbau des prototypischen Zweisilber scheint trotz seiner Logik auf den ersten Blick für Kinder etwas abstrakt. Um seine unterschiedlichen Baumuster entdecken zu können, müssen die Kinder wissen, wie man Wörter in Silben gliedert und welche Buchstaben zu den Konsonant- und welche zu den Vokalbuchstaben gehören. Die Kinder müssen anschließend ihre Entdeckungen und Analysen auf der gerade für bildungsferne häufig noch abstrakten symbolischen Ebene der Buchstaben vollziehen. Diese Anforderungen sind für eine Erstklässler*in sehr hoch und können im schlechtesten Fall zu Überforderung und Frustration führen.

Um den Kindern den Weg zur Schrift zu erleichtern, wird in dem Unterrichtskonzept im ersten Schuljahr auf spielerische Elemente und die Visualisierung zurückgegriffen (vgl. Röber 2009). Konsonant- und Vokalbuchstaben werden von Anfang an unterschieden. Dazu wurde bei der Untersuchung die Buchstabenuhr von Schroedel[8] (vgl. Hinrichs 2004) verwendet, die Konsonantbuchstaben blau und Vokalbuchstaben rot schreibt. Ein Bärenboot mit sechs Bären wurde gebaut, die die verschiedenen Elemente des prototypischen Zweisilbers in der ersten und zweiten Silbe darstellen: Die sechs Bären sitzen im Boot und tragen entsprechend ihrer Position blaue bzw. rote Kleidung. Kleine Ketten mit roten oder blauen Buchstaben können den Bären umgehängt werden. Zweisilbige Wörter, die den Bären zugeordnet werden, werden Bärenwörter genannt. Das Foto zeigt die Kinder der Untersuchungsklasse mit dem Bärenboot.

[8] Nach der Untersuchung wurde ein Buchstabenboot für das Material von *Entdecke die Schrift* erstellt. Das Boot stellt schriftsystematische Zusammenhänge noch deutlicher dar, verwendet jedoch auch die Farben rot und blau zur Unterscheidung von Konsonant- und Vokalbuchstaben (vgl. Blatt u.a. 2015a).

Abbildung 32: Foto: Die Untersuchungsklasse und das Bärenboot in der ersten Klasse.

Vor der Erläuterung der Bären muss ausdrücklich festgehalten werden, dass die Namen und Geschlechter der einzelnen Bären zufällig gewählt, teilweise sogar mit den Kindern gemeinsam beschlossen wurden und beliebig veränderbar sind:

Der Anfangsrand der ersten Silbe wird von der Musikantenbärin in einem blauen Pullover repräsentiert. Sie ist sehr kreativ und darf als einzige mehrere Buchstaben tragen. Spielerisch können so später komplexe Anfangsränder wie bei <Straße> eingeführt werden. Die Musikantin kann, muss aber nicht bei jeder Fahrt dabei sein, denn auch der Anfangsrand ist nicht obligatorisch. An zweiter Stelle sitzt der Kapitän. Er ist mit seiner Frau, der Kapitänsfrau, für das Boot verantwortlich. Daher müssen beide auch stets bei jeder Fahrt dabei sein. Die zwei tragen als einzige Bären rote Kleidung und repräsentieren so die Vokalbuchstaben und deren Funktion im Zweisilber. Übertragen auf den Zweisilber wird die Regel <Keine Silbe ohne Selbstlaut> so spielerisch umgesetzt. Die Kapitänsfrau sitzt in der zweiten Silbe, an insgesamt fünfter Position. Sie repräsentiert häufig das unbetonte /ə/, den sog. Schwalaut. Neben der Kapitänsfrau sitzt ihre blau gekleidete Freundin, die ab und zu mitfährt und viel Spaß mit der Kapitänsfrau hat. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie zusammen mit der Kapitänsfrau die Aussprache von Zweisilbern, die auf <er> enden, verändern kann. Die zu entdeckende Regel lautet dann: <Ich höre /ɐ/ in der zweiten Silbe, ich schreibe <er>. In der Mitte des Bootes an Position drei und vier sitzen die ebenfalls blau gekleideten Zwillinge Max in der ersten und Moritz in der zweiten Silbe. Sie helfen dem Kapitän und der Kapitänsfrau bei der Arbeit. Während Moritz bei fast jeder Fahrt dabei ist (Ausnahme: <Bau-er>…), hat Max oft andere Dinge zu tun. Mal ist er im Urlaub, mal ist er verliebt und vergisst die Zeit. Immer wenn Max nicht da ist, bleibt seine Arbeit in der ersten Silbe liegen. Der Kapitän muss also **lang** arbeiten, damit das Boot trotzdem starten kann. Analog zum Zweisilber ist in einem solchen Fall die Silbe offen und der Vokal **lang**. Das lange /i:/ erhält mit einem nichthörbaren <e> eine Stütze,

da es so dünn ist und sonst im Sturm umzufallen droht. Ist Max anwesend, dauert die Arbeit nur **kurz**, sowie der Vokal im Zweisilber ebenfalls **kurz** ist, wenn die Silbe geschlossen ist. Es steht ein Konsonantbuchstabe am Ende der ersten Silbe.

Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich die logische Struktur des Schriftsystems zu erschließen, werden sie mit Hilfe des Bärenbootes spielerisch an die grundlegende Struktur des prototypischen Zweisilbers herangeführt. Zur Begründung des Einsatzes des Bärenbootes kann auf Erkenntnisse aus dem Bereich der Mathematikdidaktik zurückgegriffen werden: Aebli interpretierte die Entwicklungspsychologie und genetische Erkenntnistheorie von Piaget lernpsychologisch und didaktisch (vgl. Aebli 1991). Seitdem gelten vier Phasen als grundlegend für den Aufbau und die Verinnerlichung von Zahlbegriffen und mathematischen Operationen:

1. Handlungen mit konkreten Materialien
2. Bildhafte Darstellung
3. Symbolische Darstellung
4. Automatisierung (vgl. Gerster 1994, S. 36).

Bei der Untersuchung des prototypischen Zweisilbers sollen zwar keine mathematischen Operationen, jedoch auch solche, die das Auslassen oder Hinzufügen verschiedener Elemente des Zweisilbers darstellen, von den Kindern entdeckt werden. Das Dilemma der Stufenmodelle, die Piagets in sich abgeschlossenen Entwicklungsstufen der Kinder falsch deuten, kann so gelöst werden. Die verschiedenen Ebenen des Bärenboots berücksichtigen die kognitionspsychologischen Entwicklungsstufen der Kinder und führen sie an orthographisches Strukturwissen heran, ohne sie mit abstrakten Regeln zu überfordern. Der Aufbau unterschiedlicher Wissensformen zur Schriftkompetenzentfaltung soll so angebahnt werden. Im Folgenden werden die mathematischen Phasen zur Begründung des Bärenbootes als elementarer Bestandteil des Unterrichtskonzepts herangezogen:

<u>Phase 1: Konkrete Ebene</u>

Handlungen mit konkretem Material haben ihren Platz im Vorschul- und Grundschulalter. Nach Abele müssen sie sorgfältig geplant werden. Die Fokussierung auf den Lerngegenstand muss deutlich werden. Das kann zum Beispiel durch die sprachliche Begleitung der Handlung geschehen (vgl. ebd., S. 36, 37). Das Bärenboot ist der Phase der Handlungen mit konkreten Materialien zuzuordnen. Im Gegensatz zur Mathematik wird der Fokus nicht auf mathematische

Operationen, sondern auf das Entdecken der Struktur des prototypischen Zweisilbers gerichtet. Die Abenteuer der Bären werden in Geschichten erzählt und von den Kindern mit den Bären nachgespielt. Die Geschichten begleiten also die konkrete Handlung und stellen die Struktur des Zweisilbers spielerisch in den Mittelpunkt. An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass die Bären und ihre Abenteuer außerdem positive Emotionen bei den Kindern hervorrufen können, die ebenfalls ihrem Lernprozess zugutekommen.

Phase 2: Bildhafte Ebene

In der bildhaften Phase werden konkrete Handlungen zeichnerisch dargestellt. In der Mathematik werden dazu beispielsweise Kringelbilder oder Abbildungen von Stäben verwendet. Das Kind kann sich dabei die Handlungen mit konkreten Gegenständen vorstellen. Die Kinder lernen nun, Handlungen von den realen dreidimensionalen Gegenständen auf die zweidimensionale bildhafte Ebene zu übertragen. Dabei können sie sich zunehmend Handlungen vorstellen und diese mit Worten beschreiben (vgl. ebd., S. 36-37). Das Unterrichtskonzept hält für diese Phase die zeichnerische Abbildung des Bärenbootes bereit. Dieses hat seinen Platz nach den Geschichten, wenn es darum geht, die sog. *Wörter der Woche* an der Tafel einzutragen und auf den Arbeitsblättern der Kinder vertiefend zu üben.

Phase 3: Symbolische Ebene

In der Mathematik werden in dieser Phase die mathematischen Operationen mit Symbolen (Zahlen, Rechenzeichen) dargestellt und behutsam von den konkreten Handlungen und bildhaften Darstellungen gelöst. Die Möglichkeit, auf diese beiden Ebenen zurückzukehren, bleibt jedoch (vgl. ebd., S. 37). Beim Unterrichtskonzept wenden die Kinder die entdeckten Strukturen nun beim Schreiben an, indem sie Wörter selbst schreiben und die Silbenbögen richtig einzeichnen. Im ersten Schuljahr verwenden sie dafür die Farben blau und rot. Die Unterscheidung zwischen Konsonant- und Vokalbuchstaben soll so verinnerlicht werden.

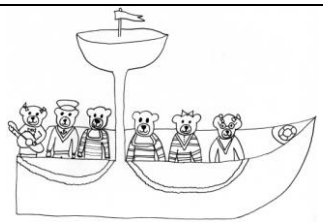
Phase 4: Automatisieren

Im Bereich der Mathematik wird nun abschließend die Automatisierung auf der Ebene der Symbole ohne Hilfen angestrebt (vgl. ebd., S. 37). Das Unterrichtskonzept zielt darauf ab, dass die Kinder am Ende der Klasse 1 die Unterscheidung zwischen Konsonant- und Vokalbuchstaben, die Struktur des Zweisilbers und erste Regeln einzelner Elemente (wie beispielsweise die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen) weitgehend

beherrschen, damit der Fokus nun auf spezifische Silbentypen mit ihren unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gesetzt werden kann (Zweisilber, Herleitungswörter, zusammengesetzte Wörter, Merkwörter). Die gefestigten Vorstellungen über die Struktur des prototypischen Zweisilbers erleichtern ihnen den anstehenden Lernprozess. Ab der zweiten Klasse schreiben die Kinder ihre Wörter einfarbig und nicht mehr in rot und blau.

In der folgenden Tabelle wird der Lernweg der Kinder in seinen vier Ebenen zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 17: Lernweg der Kinder vom Konkreten zum Abstrakten. Eigene Darstellung in Anlehnung an: Blatt u.a. 2010c.

Konkrete Ebene	Bildhafte Ebene	Symbolische Ebene	Automa-tisieren
	 f a l t e n	falten	falten

Die zweisilbigen Wörter werden von den Kindern in der ersten Klasse auf drei Ebenen analysiert. Dadurch wird bei ihnen die phonologische Bewusstheit angebahnt, die bei diesem Konzept bewusst nicht vorausgesetzt wird. Außerdem lernen die Kinder Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache kennen (zum Beispiel: Unterscheiden von langen und kurzen Vokalen). Neben dem Buchstabenerwerb erlangen die Kinder ein metasprachliches Bewusstsein. Sie können Operationen vollziehen und Wörter richtig schreiben und diese auch verstehen und begründen (vgl. Blatt u.a. 2010c).

In der zweiten Klasse rückt das Bärenboot mehr und mehr in den Hintergrund, es kann aber immer wieder darauf zurückgegriffen werden. Bei der gemeinsamen Untersuchung verschiedener Silbentypen wird der Bezug jedes Mal noch einmal hergestellt, um den Zusammenhang zu verdeutlichen. Das bereits in der ersten Klasse angebahnte entdeckende

Lernen steht in der zweiten Klasse weiter im Fokus des Unterrichts. Nach Bönsch zielt das entdeckende Lernen „auf den Erwerb von Wissen, Ordnungen, Beziehungen, das/ die für den Lernenden von subjektiver Neuartigkeit ist/ sind und eigenständig erworben wird/ werden […] [, denn] jede wirkliche Erkenntnis ist selbst entdeckt." (Bönsch 1994, S. 86) Bönsch geht davon aus, dass entdeckendes Lernen sinnvoller ist als andere Lernformen. Bei dem Lernenden könne intrinsische Motivation entstehen, und so würde das Gelernte besser behalten werden. Voraussetzung dafür sei allerdings, dass der Lernende ein gewisses Grundwissen mitbringe, auf dessen Basis er dann Neues entdecken könne (vgl. ebd., S. 86). Dieses Grundwissen legt das Unterrichtskonzept in Klasse 1 mit Hilfe des Bärenbootes und baut in Klasse 2 darauf auf. Der logische Aufbau des Schriftsystems bietet sich hervorragend an, richtiges Schreiben Schritt für Schritt auf verschiedenen Ebenen (Zweisilber, Herleitungswörter, zusammengesetzte Wörter, Merkwörter) zu erwerben. Das Basiswissen in der ersten Klasse und die Erforschung und spätere Wiederholung jedes Baumusters in Klasse 2, 3 und 4 bieten den Kindern immer wieder die Möglichkeit zurückzugehen oder voranzuschreiten, sodass eine wirkliche Förder- und Forderkultur entsteht.

7.5.3.2 Ein schriftkultureller Rahmen für das Lernen im Unterricht

Lesen und Schreiben finden durch ausgewählte schriftkulturelle Aktivitäten ihren festen Platz im Unterricht. Der Bereich *Sprechen und Zuhören* wird immer berührt, wenn etwas präsentiert und/ oder reflektiert wird. Das kann sowohl das Lesen als auch das Schreiben betreffen. Auf eine isolierte Betrachtung dieses Bereiches wird daher verzichtet.

Das Lesen findet im Rahmen des Unterrichtskonzeptes durch die folgenden schriftkulturellen Aktivitäten seinen Platz im Unterricht:

- Vorlesen der Lehrerin,
- individuelle Leseaufgaben in der Freiarbeit (kleine Lesehefte),
- eigenständiges Lesen von Büchern in der Freiarbeit,
- Lesethron/ Vorlesen der Kinder (ab Mitte der 1. Klasse),
- regelmäßiger Besuch des Lesezimmers (ab Klasse 2),
- Ausleihmöglichkeit von Büchern aus der Schulbücherei (ab Klasse 2),
- feste Lesezeit im Unterricht (täglich 5-10 min) (ab Mitte der 1. Klasse),
- das Internetportal Antolin als Übungsmöglichkeit zuhause (ab Klasse 2).

Das Schreiben wird durch folgende schriftkulturelle Aktivitäten trainiert:
- Regelmäßiges Erzählen und Schreiben vom Wochenende,
- verschiedene Schreibanlässe (als Unterrichtseinheit für alle oder einzeln während der Freiarbeit, z. B. mit der Schreibanlasskartei),
- feste Schreibzeit im Unterricht: 10 min tägliches Schreiben zu klassischer Musik.
Alle Aktivitäten werden zusammen mit den schriftsystematischen Übungen ausführlich bei der Vorstellung der Wochenstruktur erläutert (vgl. Kapitel 7.5.4.2).

7.5.4 Pädagogische Basis

In IGLU wird neben den Leistungen im Lesen auch die Effizienz der Unterrichtsmethoden untersucht. In Deutschland werden überwiegend traditionelle Unterrichtsmethoden (Arbeitsblätter, Schulbücher) verwendet. Laut IGLU ist der Unterricht zu wenig kompetenzorientiert und unterstützt die individuellen Lernwege der Kinder nicht ausreichend. Länder wie Schweden, England, Dänemark und Kanada schneiden besser ab. Nach ihrem Beispiel ist guter Unterricht geprägt von eng geführten Phasen der Anleitung und Instruktion einerseits und andererseits häufigen Phasen, in denen die Kinder selbstständig Texte und Bücher ihrer Wahl lesen und bearbeiten, andererseits. Des Weiteren bedarf es in Deutschland einer besseren Förderkultur, in der das Kind und sein Lernprozess im Mittelpunkt stehen (vgl. Valtin u.a. 2007, S. 335-336). Eine gut entwickelte Förderkultur zeichnet sich durch unterstützende Maßnahmen innerhalb und außerhalb des Unterrichts aus (vgl. Hornberg 2008, S. 47).

Das Unterrichtskonzept dieser Untersuchung enthält in seiner Methodik gemeinsame und offene Unterrichtssituationen. Es berücksichtigt somit die Erkenntnisse von IGLU über das Lesen im Unterricht und überträgt diese auf den gesamten Deutschunterricht. Die verschiedenen Unterrichtselemente werden offenen und gemeinsamen Unterrichtssituationen zugordnet (vgl. 7.5.4.1). In der Wochenstruktur werden die verschiedenen Elemente des Unterrichts und deren Platz aufgezeigt und beschrieben (vgl. 7.5.4.2). Als besonderes Medium zur Lernförderung wird eine interaktive Tafel in der Klasse eingesetzt (vgl. 7.5.4.3). Bei der Auswahl der Methoden stehen immer die Bedürfnisse der Kinder im Mittelpunkt. Da das Unterrichtskonzept die Förderung bildungsferner Kinder in den Fokus stellt, wird dieses auch

methodisch stets bedacht. In einer Lerngruppe mit anderen Voraussetzungen müssten die Methoden den Bedürfnissen der Kinder entsprechend angepasst werden.

7.5.4.1 Gemeinsame und offene Unterrichtssituationen

Das Hauptziel des Unterrichtskonzeptes ist, dass bildungsferne Kinder im Lesen und Schreiben gute Kompetenzen entwickeln. Das ist aber nicht alles, es geht um mehr: Die Kinder sollen selbstständig und selbstorganisiert arbeiten können. Sie sollen sich Wissen aneignen, das ihnen hilft, eigene Ergebnisse zu überprüfen, und sie so handlungsfähig macht. Außerdem sollen sie im sozialen Bereich Kompetenzen entwickeln, die das Lernen in Gemeinschaft unterstützen. Durch ihr eigenständiges Handeln soll ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden. Sie sollen ein positives Selbstbild entwickeln und entsprechende Wertschätzung im Unterricht erhalten.

Um Fähigkeiten auszubauen und Kompetenzen zu entwickeln, ist das Klassenklima ein wesentlicher Faktor. Einsiedler stellt fest, dass eine positive soziale Interaktion innerhalb einer Klasse sich als einflussreichste Variable auf die Schulleistung der Kinder auswirkt (vgl. Einsiedler 2000, S. 121). Vor Beginn der fachlichen Unterrichtsinhalte am Schulanfang wird daher großes Gewicht auf das soziale Miteinander der Klasse gelegt. Kooperative Spiele im Sportunterricht, freies Spielen auf dem Spielplatz, im Klassenzimmer oder in der Turnhalle, bewusste Spielzeiten im Klassenraum, kleine Aufgaben im Unterricht mit dem Ziel, einander zu helfen, die Einführung des Klassenrats und das gemeinsame Einüben von Ritualen sind Aktivitäten, die die Klassengemeinschaft fördern. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die gemeinsame Reflexion über Verhaltensweisen und die positive Bestärkung bei gelungenem Verhalten. Dieser Prozess ist nicht mit der Eingewöhnungsphase abgeschlossen, sondern er zieht sich durch die ganze Grundschulzeit. Es geht darum, die Kinder in ihrer Persönlichkeit nachhaltig zu stärken und sie im sozialen Bereich und beim Arbeiten handlungsfähig zu machen.

Das Unterrichtskonzept zielt auf die Förderung jedes einzelnen Kindes ab. Es liegt auf der Hand, dass ein lehrerzentrierter Frontalunterricht dafür wenig geeignet ist. Um jedes Kind individuell in seiner Persönlichkeit, seinem Arbeits- und Sozialverhalten und seiner Leistung im Unterricht zu fördern, bedarf es einer Öffnung des Unterrichts. Offener Unterricht wird oft

in Verbindung mit Freiarbeit, Wochenplanunterricht, binnendifferenzierendem Unterricht und Werkstattarbeit genannt. Wallrabenstein definiert ihn als

„Sammelbegriff für Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Lernenden auf der Grundlage eines veränderten, aktiven Lernbegriffs [...] Es gibt nicht das (vorweg festgelegte) Konzept des offenen Unterrichts, sondern, der Vorstellung einer Öffnung folgend, verantwortungsvolle Veränderungen des Unterrichts im Rahmen einer Methodenvielfalt mit traditionellen und neueren Elementen, die unter entschiedener Beteiligung der Lernenden ihre individuelle Ausprägung erfahren.“ (Wallrabenstein 1994a, S. 233)

Wallrabenstein verweist auf positive Beispiele mit überzeugenden Leistungsnachweisen, jedoch auch auf problematische Praxisformen wie Freiarbeit als Beschäftigungstheorie oder Überbetonung der Individualisierung (vgl. ebd., S. 234). Graumann betont, dass gerade offener Unterricht einer sorgfältigen und systematischen Vorbereitung bedarf (vgl. Graumann 2002, S. 171).

Nach der Definition von Wallrabenstein erfolgt die Öffnung in drei verschiedenen Dimensionen, nämlich der inhaltlichen, der methodischen und der organisatorischen. Im Folgenden wird zunächst die methodische und organisatorische Dimension des Konzepts beschrieben und an ausgewählten Beispielen des Unterrichtskonzepts erläutert. Der Klassenraum ist so gestaltet, dass sich die verschiedenen Unterrichtsituationen problemlos verwirklichen lassen. Er wird kurz charakterisierend beschrieben. Zum Schluss wird die inhaltliche Dimension für die Öffnung des Unterrichts anhand der Möglichkeiten des Bärenbootes anschaulich gemacht.

Für das Unterrichtskonzept wurden drei grundlegende Unterrichtssituationen ausgewählt, die stets die Eigenständigkeit der Kinder im Blick haben (methodische Dimension) und zeitlich flexibel eingesetzt werden können (organisatorische Dimension):
I. Gemeinsamer Unterricht im Sinne eines integrierten Frontalunterrichts,
II. Offener, individualisierter Unterricht im Sinne einer inneren Differenzierung der Lernaufgaben,
III. Offener, individualisierter Unterricht im Sinne von frei wählbaren Angeboten in der Freiarbeit.

I. Gemeinsamer Unterricht im Sinne eines integrierten Frontalunterrichts

Gudjons unterscheidet zwischen traditionellem und integriertem Frontalunterricht:

Traditioneller Frontalunterricht „ist auf weiten Strecken die einzige, zumindest die überwiegende Sozialform des Unterrichts, man kann ihn daher auch als dominierenden oder isolierten oder alleinigen Frontalunterricht bezeichnen oder kurz eine *methodische Monokultur* nennen[…]"

Integrierter Frontalunterricht richtet sich „auf den Zusammenhang frontalunterrichtlicher Phasen mit eigentätigen, selbstverantworteten und selbstgesteuerten Schülerarbeitsformen. […] Die Aktivitäten der Lernenden wachsen dabei in ihrem Anspruchsniveau von der *Eigentätigkeit* […] über die *Selbstverantwortung* […} bis zur *Selbststeuerung.*" (Gudjons 2007, S. 24)

Gudjons spricht sich für den integrierten Frontalunterricht in der Schule aus und beruft sich dabei auf die Ideen von Meyer und Okon 1984 (vgl. ebd., S. 24). Er stellt sieben didaktische Funktionen dieses Frontalunterrichts auf, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden.

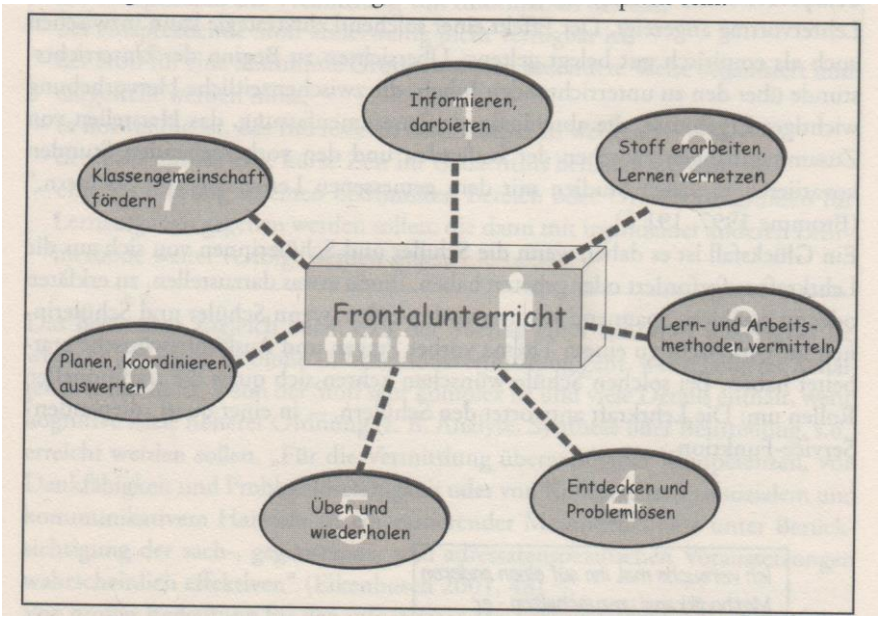


Abbildung 33: Didaktische Funktionen des Frontalunterrichts. In: Gudjons 2007, S. 51.

Das Unterrichtskonzept dieser Arbeit orientiert sich in gemeinsamen Lernphasen an den didaktischen Funktionen eines integrierten Frontalunterrichts. Dies wird im Folgenden anhand den Funktionen *Stoff erarbeiten, Lernen vernetzen* und *Entdecken und Problemlösen* aufgezeigt.

Stoff erarbeiten, Lernen vernetzen

Komplexe Prozesse der Wissenskonstruktion und der Vernetzung bilden eine unverzichtbare didaktische Funktion des Frontalunterrichts. Diese Funktion bietet sich an bei der Vorbereitung, Zusammenfassung, Vertiefung und Weiterführung eines Themas oder zwischendurch, um den Kindern Hilfestellungen zu geben (vgl. ebd., S. 58-73).

In der ersten Klasse wird das Basiswissen gemeinsam eingeführt, dabei wird immer wieder Bezug zu dem bisher Gelernten (rote, blaue Buchstaben, Aufbau des Zweisilbers) hergestellt, sodass den Kindern die Einordnung des neuen Themas in den Gesamtzusammenhang deutlich wird. Fällt der Lehrerin während der eigenständigen Arbeit der Kinder ein Fehler auf, den viele Kinder machen, kann sie ihn spontan aufgreifen und durch das Aufzeigen des Gesamtzusammenhangs den Fehler für alle Kinder und deren Fortschritt im Schreiblernprozess nutzen. Schreiben beispielsweise viele Kinder *laufn, *habn, *schlafn, so kann die Lehrerin an die Erkenntnis „Keine Silbe ohne Selbstlaut“ erinnern und die Schreibweisen der Kinder daraufhin noch einmal untersuchen lassen.

Entdecken und Problemlösen

Hier geht es um höhere kognitive Ziele wie das Verstehen, Nutzen und Anwenden von Wissen. Bei der gemeinsamen Erarbeitung und Versprachlichung können die Kinder das Denken sowie das Entwickeln von Strategien und Lösungen lernen. Die erworbene Handlungsfähigkeit können sie dann für sich nutzen (vgl. ebd., S. 86).

Der Zweisilber zeigt in seinem Aufbau die richtige Schreibung regelhaft an. Wenn zum Beispiel das Wort <geht> gemeinsam analysiert wird, erhält das Kind Handlungsmuster, die es später auch bei anderen Wörtern anwenden kann. Zusammen wird erarbeitet:

- dass <geht> mit dem Zweisilber <gehen> verwandt ist,
- dass die erste Silbe von <gehen> offen, also lang ist,
- dass das <h> als silbeninitiales h verwendet wird
- und dass diese Schreibung auch für das verwandte Wort <geht> gilt. Das Kind kann diese Strategie auch bei anderen Wörtern wie <dreht, steht, früh> erfolgreich anwenden und kommt so zur richtigen Lösung.

II. Offener, individualisierter Unterricht im Sinne einer inneren Differenzierung der Lernaufgaben

Die Annahme, dass Klassen homogen sind, ist lediglich auf das Alter bezogen richtig. Unterschiedliches genetisches Potential, verschiedene Elternhäuser, unterschiedlich ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten, verschiedene Vorerfahrungen, Fähigkeiten, Motivationsverhaltensweisen oder Arbeitstempi sind Beispiele für Heterogenität in allen Schulklassen. Meyer-Willner stellt daher fest, dass ein Unterricht, der allen das gleiche bietet, immer nur einigen Kindern gerecht wird (vgl. Meyer-Willner 1994, S. 78). Einen Lösungsweg bietet die innere Differenzierung. Damit sind Maßnahmen gemeint, „die zur besseren Berücksichtigung der verschiedenen Schülermerkmale innerhalb einer Klasse […] getroffen werden“ (ebd., S.78). Es wird dabei zwischen der Variation der Lernmethoden, der Medien und der Lernzeit an den gleichen Inhalten und der Variation der Ziele und Inhalte unterschieden. Voraussetzung für innere Differenzierung sind die Bereitschaft der Lehrerin, differenzierte Aufgaben zu stellen, und eine genaue Kenntnis über den Leistungsstand jedes einzelnen Kindes (vgl. ebd., S. 78).

In der Untersuchungsklasse sind viele Aufgabenstellungen in sich differenziert. Das Schreiben vom Wochenende oder ein anderer Schreibanlass ist als Aufgabenstellung sowohl für ein Kind möglich, das noch in der Phase des Malens und des Schreibens einzelner Wörter ist, als auch für ein Kind, das bereits eigenständig Sätze oder sogar schon Texte schreiben kann. Entscheidend ist, dass die Lehrerin beiden die individuell notwendige Hilfestellung bietet. Die methodische und zeitliche Differenzierung findet in der Untersuchungsklasse von Anfang an statt. Die Buchstabenstationen sind beispielsweise in Pflicht- und Zusatzstationen unterteilt. Auch bei den *Wörtern der Woche* und in Klasse 2 bei den verschiedenen Rechtschreibthemen gibt es diese Unterteilung. Die Beobachtung des Leistungsstands der Kinder wird kontinuierlich durchgeführt. In der ersten Klasse erkennt die Lehrerin die Fortschritte und ggfs. auch den Förderbedarf im Schreiben am Ende der Woche anhand der *Wörter der Woche* und den regelmäßigen Wochenendgeschichten. In der Freiarbeit und im Lesezimmer fragt sie regelmäßig ein Kind, ob es mit ihr lesen möchte. So stellt sie den jeweiligen Leistungsstand der Kinder kontinuierlich fest.

III. Offener, individualisierter Unterricht im Sinne frei wählbarer Angebote in der Freiarbeit

Es gibt unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte der Freiarbeit. Wallrabenstein fasst den gemeinsamen Konsens folgendermaßen zusammen:

> Ein Lernender [braucht] für die individuelle Entfaltung seiner Persönlichkeit auch in der Schule Freiräume […] In der Freiarbeit […] wählt der Lernende aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten in einer „Lernlandschaft" freie Aktivitäten für sich aus; er folgt seinen Lernbedürfnissen und Arbeitszielen und beginnt im Rahmen seiner Lernbiographie eigene Lernwege in der Orientierung auf ein Arbeitsergebnis zu entwickeln […] In einem vereinbarten, inhaltlich differenzierten Arbeitsfeld […] entscheidet der Lernende weitgehend selbst, was er tut und wie er es tut. (Wallrabenstein 1994b, S.114,115)

Auch das Unterrichtskonzept plant in seiner Wochenstruktur die Freiarbeit als festen Bestandteil ein. Eine genauere Beschreibung der Angebote wird bei der Beschreibung der Elemente der Wochenstruktur vorgenommen (vgl. Kapitel 7.5.4.2).

Der Klassenraum passt sich in seiner Gestaltung den drei Unterrichtssituationen an.

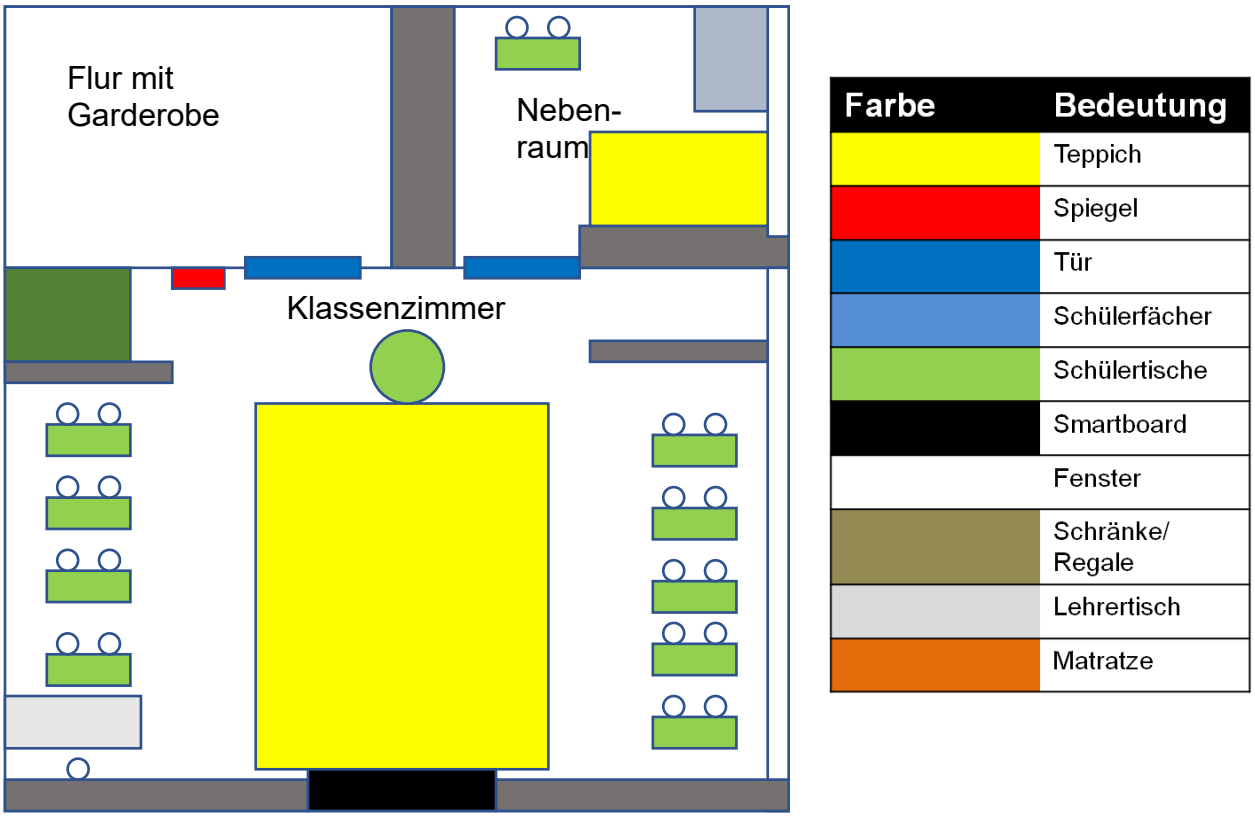


Abbildung 34: Die Gestaltung des Klassenraumes. Eigene Darstellung.

In der Mitte des Klassenzimmers ist ein großer Teppich, hier finden alle gemeinsamen Besprechungen und Präsentationen im Kreis statt. Es ist möglich, einen Stuhlkreis zu bilden,

die Kinder und die Lehrerin können sich aber auch einfach auf den Teppich setzen. Das spart Zeit und ist gemütlicher. Jedes Kind hat einen festen Arbeitsplatz (Schülertisch). Nur wenn das Kind es erlaubt, darf ein anderes Kind auf diesen Platz. Es ist aber durchaus möglich, den Platz zu verlassen und zum Beispiel auf dem Teppich oder an dem Gruppentisch im Nebenraum oder im hinteren Teil des Klassenzimmers am runden Tisch zu arbeiten. Der Arbeitsplatz passt sich flexibel den Umständen an. Regale und Schränke halten das Unterrichtsmaterial bereit. Werkstätten werden meist auf dem Regal neben dem Lehrertisch aufgebaut. Das Regal vor der Matratze enthält diverse Kinderbücher. So können sich die Kinder während der Freiarbeit Bücher nehmen und diese gemütlich lesen. Verschiedene Karteien und weiteres Material befinden sich in dem Regal vor dem Nebenraum. Hier hat jedes Kind ein Fach für sein eigenes Unterrichtmaterial. Im Nebenraum gibt es außerdem noch einen Tisch, der ebenfalls zum Arbeiten genutzt werden kann. Des Weiteren gibt es hier viele Spiele, Bauklötze, Puppen und Autos, mit denen die Kinder spielen können.

Die einzelnen Elemente, die die methodische und organisatorische Öffnung des Unterrichts charakterisieren, werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst und den drei verschiedenen Unterrichtssituationen zugeordnet. Eine genaue Erläuterung findet im anschließenden Kapitel (vgl. Kapitel 7.5.4.2) statt.

Tabelle 18: Zuordnung der Unterrichtselemente zu den drei unterschiedlichen Unterrichtssituationen. Eigene Darstellung.

I. Gemeinsamer Unterricht	II. Offener Unterricht: Innere Differenzierung	III. Offener Unterricht: Freiarbeit
- Vorlesen der Lehrerin - Lesethron - Erzählen vom Wochenende - Buchstabeneinführung - Einführung der *Wörter der Woche* - Schreiben der *Wörter der Woche* (Überprüfung) - Besondere Unterrichtsvorhaben/ Unterrichtseinheiten (Einführung) - Klassenrat	- Antolin - Schreiben vom Wochenende - Buchstabenstationen - Üben der *Wörter der Woche* - leises Lesen und Schreiben zu Musik (Ritual) - Fördern in Kleingruppen - Besondere Unterrichtsvorhaben/ Unterrichtseinheiten (Bearbeitung meistens in Werkstätten)	- Lesezimmer - Freiarbeit

Die bisherigen Unterrichtssituationen beschreiben eine methodische und organisatorische Öffnung des Unterrichts. Wallrabenstein nennt jedoch auch noch die inhaltliche Öffnung, bei

der es um die Berücksichtigung von Inhalten der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder geht (vgl. Wallrabenstein 1994a, S. 233).

Das Bärenboot gibt den Kindern die Möglichkeit, sich mit den Bären und ihren Abenteuern zu identifizieren und kann ihnen so einen emotionalen Zugang zum Schriftsystem verschaffen. In Einzelfördersituationen kann ganz genau auf das Interesse des Kindes eingegangen werden. So förderte Franziska Bonk einen Jungen erfolgreich mit Hilfe von sechs Fußballern auf einem Tipp-Kick-Feld anstelle der Bären im Bärenboot (vgl. Bonk 2010).

7.5.4.2 Feste Elemente des Unterrichts (Wochenstruktur)

Der Deutschunterricht hat unterschiedliche Kompetenzbereiche. Das Unterrichtskonzept bahnt ab der ersten Klasse durch den kontinuierlichen Einsatz verschiedener Elemente viele der in Klasse 4 erwarteten Kompetenzen an. Während einer Schulwoche finden die verschiedenen Elemente ihren festen Platz im Schulalltag. Eine feste Wochenstruktur schafft einerseits Transparenz für die Kinder, andererseits wird auf diese Weise ein kontinuierliches Üben in den Bereichen garantiert.

Klasse 1

Die folgende Tabelle zeigt die Wochenstruktur und die Anordnung der verschiedenen Unterrichtselemente in Klasse 1. Es werden dabei lediglich die Elemente des Deutschunterrichts dargestellt, andere Fächer bleiben unberücksichtigt.

Tabelle 19: Wochenstruktur in Klasse 1. Eigene Darstellung.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Erzählen und Schreiben vom Wochenende Vorlesen der Lehrerin Buchstaben-einführung, Stationsarbeit Fördern	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Fortsetzung Stationsarbeit Vorlesen der Lehrerin Freiarbeit/ besondere Unterrichtsvorhaben	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Einführung der *Wörter der Woche* Vorlesen der Lehrerin Üben der *Wörter der Woche* Fördern	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Fortsetzung Üben der *Wörter der Woche* Vorlesen der Lehrerin Freiarbeit/ besondere Unterrichtsvorhaben	Schreiben der *Wörter der Woche* (Überprüfung) Vorlesen der Lehrerin / Lesethron Freiarbeit Klassenrat

Die verschiedenen Elemente beanspruchen unterschiedlich viel Zeit und sind daher nicht als 45-Minuten-Einheiten zu verstehen. Gerade am Anfang der ersten Klasse brauchen die Kinder viel länger als im zweiten Halbjahr, um zum Beispiel die Buchstabenstationen zu bearbeiten. Wenn ein Kind mit seinen Stationen fertig ist, kann es unmittelbar mit der Freiarbeit beginnen, sodass der Übergang zwischen den einzelnen Elementen auch fließend sein kann. Voraussetzung für eine solche Unterrichtsgestaltung ist, dass möglichst viel Unterricht bei derselben Lehrerin stattfindet. Die verschiedenen Unterrichtselemente von Klasse 1 werden im Folgenden näher erläutert. Die dazugehörigen Kompetenzen werden entsprechend zugeordnet:

Erzählen und Schreiben vom Wochenende

Jeden Montag erzählen die Kinder im Erzählkreis von ihren Wochenenderlebnissen. Gesprächsregeln, Erzählen und Zuhören werden so von Anfang an geübt (Sprechen und Zuhören). Anschließend malen und schreiben die Kinder von ihrem Wochenende. Die Lehrerin schreibt ihnen Wörter vor, die sie nutzen möchten. Das Bild bereitet den Text vor (Texte planen), bevor die Kinder ihn aufschreiben. Die Kinder probieren von Anfang an zu schreiben. Durch das Nachfragen bekommen sie Hilfe. Stück für Stück schreiben und erweitern die Kinder ihren individuellen Wortschatz, der ihre Lebenswelt beschreibt (Texte schreiben). Die Geschichten werden von der Lehrerin gelesen. Ausgewählte Wörter werden noch einmal richtig unter die Geschichte geschrieben und dann von dem Kind abgeschrieben. Der Umgang mit den Fehlern erfolgt sehr behutsam. Im Vordergrund steht die Würdigung des Textproduktes des Kindes. Der Text des Kindes bleibt unberührt (kein Durchstreichen oder Verbessern). Nur wenige ausgewählte Wörter werden zum Üben unter den Text geschrieben. Dabei stehen vor allem Wörter des Kernbereichs im Vordergrund. Häufig gebrauchte, jedoch nicht regelhafte Wörter wie <und>, <sind>, <dann>, <wenn> werden so als Merkwörter bezeichnet und von den Kindern auswendig gelernt. Sie werden so von Anfang an im richtigen Kontext geübt. Behutsam wird so der Bereich *Texte überarbeiten* angebahnt.

Vorlesen der Lehrerin

Um Schriftkultur zu erleben, wird von Anfang an von der Lehrerin im Unterricht vorgelesen. Die Frühstückzeit eignet sich, um Kinderbücher vorzulesen. Außerdem kann zum Beispiel am Ende des Schultages zur Entspannung vorgelesen werden. Die Kinder machen es sich dann beim Vorlesen gemütlich. Aktive Leseaufgaben wie beispielsweise: „Male das für dich

Wichtige des Textes und stelle es hinterher vor“ gehören ebenfalls zum Vorlesen und zum Erleben von Schriftkultur (Sprechen und Zuhören, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen).

Lesethron

Der Lesethron ist ein besonderer Stuhl, der zum Beispiel von einem roten Tuch bedeckt wird. Auch ein Sessel ist sehr geeignet. Ab Mitte der ersten Klasse darf in jeder Woche jeweils ein Kind einen selbst gewählten Text auf dem Lesethron vorlesen (Texte präsentieren). Umfang und Thema des Textes sind frei von dem Kind wählbar. Das Kind darf den Text auch vorher zuhause üben. Am Ende wird die Leistung des Kindes durch Applaus der Mitschüler*innen gewürdigt. Die Kinder loben alles, was ihnen gefallen hat und geben behutsam kleine Tipps zur Verbesserung (Sprechen und Zuhören, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen).

Buchstabeneinführung

Jede Woche wird ein neuer Buchstabe eingeführt. Dazu wird den Kindern von der Lehrerin eine Geschichte erzählt, in denen ein Bär und das Klassenkuscheltier, das mit den Kindern gemeinsam lernt, vorkommen. Die Kinder spielen mit den Kuscheltieren die Geschichte nach (Szenisch spielen). Handelt es sich um einen Bären mit roter Kleidung wird ein Vokalbuchstabe eingeführt, bei blauer Kleidung entsprechend ein Konsonantbuchstabe. Im Anschluss an die Geschichte ziehen die Kinder Gegenstände und Bilder aus einem Säckchen, die mit dem neuen Buchstaben beginnen. Am Ende raten die Kinder, um welchen Buchstaben es sich handelt. Gemeinsam wird die Schreibung des neuen Buchstaben geübt. Dazu führt die Lehrerin die Schreibweise einmal an der Tafel vor und die Kinder schreiben den Buchstaben anschließend in die Luft, auf ihr Knie oder auf den Rücken eines anderen Kindes.

Stationsarbeit

Nach der Buchstabengeschichte wird der neue Buchstabe ganzheitlich an verschiedenen Stationen geübt (über Schreibfertigkeiten verfügen). Die Lehrerin entscheidet, welche Stationen bearbeitet werden sollen. Die Stationen werden behutsam eingeführt. Am Anfang gibt es nur zwei Stationen. Jede Woche kommt eine neue Station hinzu, bis den Kindern sechs Stationen zur Verfügung stehen, von denen drei verpflichtend für alle und drei weitere freiwillig für schneller lernende Kinder sind. Mögliche Stationen, an denen der neue Buchstabe geübt wird, sind:

- die Sandstation
(Der neue Buchstabe wird in den Sand geschrieben),
- die Tafelstation
(Der neue Buchstabe steht an der Tafel, die Kinder spuren ihn mit Kreide nach),
- die interaktive Tafelstation
(Der neue Buchstabe steht an der interaktiven Tafel, die Kinder spuren ihn mit einem digitalen Stift nach),
- Heftstation
(Die Kinder schreiben den neuen Buchstaben in Rot bzw. Blau in ihr Heft),
- Knetstation
(Die Kinder kneten den neuen Buchstaben),
- Seilstation
(Die Kinder legen den neuen Buchstaben mit dem Seil und gehen auf Socken über das Seil),
- Wachsmalerstation
(Die Kinder schreiben den neuen Buchstaben mit Wachsmalern auf ein Papier),
- Fühlstation
(In einer Box liegen verschiedene Buchstaben aus Holz. Die Kinder erfühlen den neuen Buchstaben und suchen ihn aus den anderen Buchstaben heraus).

Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik

Dreimal in der Woche werden der neue Buchstabe und ab der Einführung auch die *Wörter der Woche* zu klassischer Musik von den Kindern in ihr Schönschreibheft geschrieben (über Schreibfertigkeiten verfügen). Die Feinmotorik wird so trainiert und das Ziel einer gut lesbaren Handschrift angestrebt. Als Musikauswahl eignen sich ruhige, klassische Musikstücke. Das erste sollte ca. sieben Minuten dauern, das zweite ca. drei Minuten. Alle Kinder schreiben in Ruhe. Jeweils vier Kinder zeigen während des zweiten Stückes ihr Heft der Lehrerin. Fortschritte und gelungene Schreibungen werden so regelmäßig kontrolliert und gewürdigt. Individuelle Fehler werden erkannt und umgehend verbessert. Ab dem 2. Halbjahr kommt vor dem Schreiben eine fünf- bis zehnminütige Lesezeit hinzu. Die Kinder lesen so jeden Tag selbstständig in einem Buch ihrer Wahl. Das selbstständige Lesen wird auf diese Weise täglich trainiert und die Lesekultur gestärkt. Die Kinder sind sehr stolz, wenn sie ein ganzes Buch allein gelesen haben.

Freiarbeit/ besondere Unterrichtsvorhaben

Während der Freiarbeit stehen den Kindern unterschiedliche Materialien zum Lesen und Schreiben zur Verfügung. Kleine Hefte mit Lese-Mal-Aufgaben unterstützen die Kinder beim Lesenlernen. Außerdem steht ihnen die Klassenbücherei zur Verfügung. Die Kinder können sich Bücher nehmen und diese zum Beispiel in der gemütlich eingerichteten Leseecke gemeinsam oder allein lesen. Eine Schreibanlasskartei mit Geschichtenanfängen und kleinen

Bildern steht ebenfalls für die Kinder bereit. Hier können sie ihre eigenen Geschichten aufschreiben. Kontrolliert werden diese individuell und behutsam wie die Wochenendgeschichten. Die Würdigung des Textes steht dabei im Mittelpunkt.

Anstelle der Freiarbeit können auch ausgewählte besondere Unterrichtsangebote stattfinden. Schreibanlässe beispielsweise zu Weihnachten oder fächerübergreifende Werkstätten des Sachunterrichts finden hier ihren Platz. Auf eine Differenzierung der Themen wird dabei stets geachtet.

Einführung der *Wörter der Woche*

In der Mitte der Woche werden mit einer Geschichte die sog. *Wörter der Woche* eingeführt. Die *Wörter der Woche* sind nach schriftsystematischen Inhalten geordnet. In der Geschichte wird der entsprechende Silbentyp spielerisch dargestellt. Beispielsweise geht es um den Matrosen Max, der im Urlaub ist und den Kapitän im Stich lässt. Dieser muss lang arbeiten und so ist auch sein Vokal lang (vgl. Kapitel 9.3.1). Die Bären werden dazu wieder von den Kindern gespielt (Szenisch spielen). Im Anschluss wird das schriftsystematische Baumuster der Wörter der Woche gemeinsam an der interaktiven Tafel entdeckt und erforscht (Sprechen und Zuhören, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, richtig schreiben). Auch die Zuordnung der Bilder zu den Wörtern findet hier statt. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird so der Wortschatz stetig erweitert. Die richtige Artikelzuordnung kann hier ebenfalls thematisiert werden, indem zum Beispiel das Wort mit der entsprechenden Artikelfarbe (rot= die, blau=der, grün=das) eingekreist wird. Das metasprachliche Wissen über den Aufbau der deutschen Sprache wird so spielerisch von Anfang an im Unterricht angebahnt.

Üben der *Wörter der Woche*

Im Anschluss an die Einführung werden die *Wörter der Woche* ausgiebig geübt. Verschiedene Übungen werden Stück für Stück eingeführt. Die Übungen sind in Forscher-, Lese- und Schreib- sowie Sternchenaufgaben unterteilt. Bei den Forscheraufgaben müssen die Kinder zum Beispiel die Wörter der Struktur des Bärenbootes zuordnen (Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, richtig schreiben). Die Leseaufgaben stellen das Lesen der Wörter in den Mittelpunkt. Die Kinder müssen u.a. die Bilder mit den entsprechenden Wörtern verbinden (Lesen). Bei den Schreibaufgaben wird das Schreiben geübt. So müssen die Kinder zum Beispiel die Wörter zu den passenden Bildern aufschreiben und die Schreibung anschließend

kontrollieren (richtig schreiben). Sternchenaufgaben sind Zusatzaufgaben zur Forderung, bei denen die Anforderungen über die bisher im Unterricht behandelten Inhalte hinausgehen. Bei allen Aufgaben wird differenziert zwischen Pflicht- und Zusatzaufgaben (Ausnahme Sternchenaufgaben). Die Pflichtaufgaben verwenden lediglich die bisher eingeführten Buchstaben. Die freiwilligen Aufgaben sind komplexer und können auch noch nicht eingeführte Buchstaben beinhalten.[9]

Schreiben der *Wörter der Woche* (Überprüfung)

Am Ende der Woche schreiben die Kinder nach dem Motto „Zeig, was du kannst" die geübten *Wörter der Woche* auf (richtig schreiben). Die Lehrerin liest diese dazu noch einmal vor. Jedes Kind bekommt die Zeit, die es braucht, und darf immer wieder nachfragen, sodass kein Druck entsteht. Schnelle Kinder lernen von Anfang an Rücksicht zu nehmen, indem sie leise etwas malen oder mit der Freiarbeit beginnen. Die Lehrerin sammelt die geschriebenen Wörter ein und kontrolliert diese.

Fördern

Anhand der *Wörter der Woche* und der Wochenendgeschichten wird schnell deutlich, wer noch zusätzliche Hilfe braucht. Auch die Leseleistung der Kinder wird immer wieder von der Lehrerin im Unterricht beobachtet. Auf dieser Grundlage entscheidet die Lehrerin, wer zusätzliche Förderung erhält. In den Fördergruppen bekommen die Kinder dann gezielt Unterstützung durch die Lehrerin. Es können auch individuelle Ziele für das Kind im Unterricht (zum Beispiel eine Verkürzung der Pflichtaufgaben) vereinbart werden.

Klassenrat

Die Klassengemeinschaft ist die wichtigste Grundlage für jeglichen Lernerfolg. Im ersten Halbjahr liegt der Schwerpunkt deshalb auf der Förderung des Sozialverhaltens der Kinder. Einen Beitrag zum friedlichen Miteinander leistet der Klassenrat, der fächerübergreifend mit dem Fach Religion von Anfang an einmal in der Woche seinen festen Platz im Unterricht hat. Wenn es Streit gibt oder ein Kind sich nicht wohlfühlt, schreibt es seinen Namen in das sog. Wohlfühlbuch. In der Klassenratsstunde liest die Lehrerin den Namen des Kindes vor. Wenn

[9] Das Lehrwerk *Entdecke die Schrift* beinhaltet die verschiedenen Aufgaben in verfeinerter Form. Das Material der vorliegenden Untersuchung bildete die Grundlage dafür, war jedoch zum damaligen Zeitpunkt noch nicht so professionell gestaltet.

sich der Streit mittlerweile geklärt hat oder das Kind ihn vergessen hat, kann es das sagen und sein Name wird durchgestrichen. Ist der Streit noch nicht geklärt, kann das Kind nun davon berichten. Ehrlich sein, Mut haben, zu Fehlern zu stehen, über Gefühle sprechen, Empathie entwickeln, Zuhören, Lösungen suchen, Erlebnisse versprachlichen sind Fähigkeiten, die hier entwickelt werden (Sprechen und Zuhören). Wenn ein Kind Probleme hat, die Wörter zur Beschreibung seines Streits zu finden, ist es auch oft hilfreich, die Situation nachzuspielen (Szenisch spielen). Ist der Streit geklärt, wird der Name des Kindes durchgestrichen. Am Ende wird die Seite mit den durchgestrichenen Namen aus dem Buch gerissen und in den Müll geworfen. Der Streit ist nun geklärt. Um den Fokus nicht auf den Streit zu richten, gibt es im Wohlfühlbuch auch eine Seite, auf der die Kinder sich eintragen können, wenn sie etwas Schönes zu berichten haben. Für jede Situation, die die Kinder in der Schule froh gemacht hat, wird ein Muggelstein in eine Kiste gelegt. Ist die Kiste voll, darf sich die Klasse etwas Schönes wünschen (zum Beispiel auf den Spielplatz gehen). Der Umgang mit traurigen und fröhlichen Situationen findet so seinen Platz im Unterricht und trägt zu einer guten Klassengemeinschaft bei.

Klasse 2

In der zweiten Klasse verändert sich die Wochenstruktur. Größere Unterrichtsvorhaben und -einheiten sowie die Freiarbeit haben mehr Raum. Die folgende Tabelle stellt die Wochenstruktur der zweiten Klasse vor:

Tabelle 20: Wochenstruktur in Klasse 2. Eigene Darstellung.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Erzählen und Schreiben vom Wochenende Vorlesen der Lehrerin Freiarbeit/ Unterrichts-einheiten Fördern	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Freiarbeit/ Unterrichts-einheiten Vorlesen der Lehrerin Schulbücherei (Antolin)	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Freiarbeit/ Unterrichts-einheiten Vorlesen der Lehrerin Fördern	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Freiarbeit/ Unterrichts-einheiten Vorlesen der Lehrerin Lesezimmer/ Lesethron	Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik Freiarbeit/ Unterrichts-einheiten Vorlesen der Lehrerin Klassenrat

Viele Elemente, die den Unterricht der ersten Klasse ausgemacht haben, finden nach wie vor statt. Oft wird der Anspruch dabei gesteigert. Im Folgenden werden die Elemente näher

erläutert, die neu sind. Wenn sich beispielsweise der Schwierigkeitsgrad der Elemente aus Klasse 1 verändert hat, wird dies ebenfalls näher beschrieben:

Erzählen und Schreiben vom Wochenende

Dieses Element wird auch in der zweiten Klasse beibehalten. Als weiterer Baustein kommt nun noch das Textepräsentieren dazu. In der ersten Klasse wurde oft das Heft einiger Kinder gezeigt, damit die anderen von den Ideen profitieren konnten. In der zweiten Klasse werden nun die mittlerweile entstandenen Texte von den Kindern vorgelesen und so präsentiert. Die Mitschüler*innen würdigen durch positives Feedback die Leistung des Kindes (Sprechen und Zuhören, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen). Behutsam werden maximal zwei kleine Tipps zur Verbesserung gegeben.

Unterrichtseinheiten

Verschiedene graphematische Rechtschreibinhalte werden in Klasse 2 behandelt (vgl. Kapitel 7.5.2.1). Im Sinne eines Spiralcurriculums werden sie im dritten Schuljahr erneut aufgegriffen (richtig schreiben). Auch Einheiten zum Bereich *Texte verfassen* und fächerübergreifende Themen des Sachunterrichts finden hier ihren Platz. Meistens werden die Einheiten als Werkstätten durchgeführt. Sie erhalten zur Differenzierung immer Pflicht- und Zusatzaufgaben.

Fördern

Durch die ständige Beobachtung der Schülerleistungen und auch mit Hilfe der standardisierten Tests stellt die Lehrerin die Fördergruppen zusammen. Hier können die Kinder das Lesen und Schreiben in einer Kleingruppe üben. Die Lehrerin hat hier verstärkt die Möglichkeit, auf jedes Kind individuell einzugehen und es gezielt zu fördern.

Ritual: Lesen und Schreiben zu Musik

In der zweiten Klasse lernen die Kinder das Schreiben der Schreibschrift. Beim Schreiben zu Musik bearbeiten sie dazu zunächst den Schreibschriftlehrgang. Anschließend schreiben sie Teile aus einem Buch ab und übertragen so die Druckschrift in Schreibschrift.

Schulbücherei (Antolin)

Ab der zweiten Klasse steht den Kindern die Schulbücherei zur Verfügung. Hier können sie einmal in der Woche ein Buch ausleihen. Gerade im sozialen Brennpunkt ist eine Schulbücherei

zur Förderung der Lesekultur der Kinder elementar. Sie wird stets mit Freude von den Kindern genutzt (Lesen).

Die Schule hat die Kinder im Internetportal Antolin (vgl. Antolin 2003) angemeldet. Hier können die Kinder Fragen zu den gelesenen Büchern beantworten und dafür Punkte sammeln (Lesen).

Lesezimmer

Ein Lesezimmer ist ein Raum mit vielen verschiedenen Büchern und gemütlichen Möbeln wie Sesseln, Sofas, Kissen, Matratzen. Während der ersten Klasse wurde das Lesezimmer von den Lehrer*innen gemeinsam für die Kinder aufgebaut. Ab der zweiten Klasse stand es den Kindern dann zur Verfügung. Hier können die Kinder einmal pro Woche mit ihrer Klasse lesen und Bücher angucken. Alle Kinder tragen Hausschuhe und lernen so das Lesen in gemütlicher Atmosphäre kennen. Es gibt die Möglichkeit allein zu lesen oder sich mit einem oder mehreren Freunden Bücher gemeinsam anzugucken und zu lesen. Lesekultur wird so angebahnt und aktiv im Unterricht gelebt.

7.5.4.3 Die interaktive Tafel

Als besonderes Medium wurde für die empirische Untersuchung von der Behörde der Freien und Hansestadt Hamburg eine interaktive Tafel für die Untersuchungsklasse genehmigt und angeschafft. Eine interaktive Tafel hat eine weiße Leinwand und einen integrierten Beamer. Wie an einer normalen Tafel kann man darauf schreiben, malen und das Geschriebene wieder wegwischen. Es handelt sich dabei jedoch um ein digitales Medium, sodass für die Verwendung Strom verwendet werden muss und sowohl die Stifte als auch der Schwamm digital funktionieren. Die große Besonderheit dieser Tafel besteht in der Möglichkeit, einen Computer anschließen zu können (vgl. Blatt u.a. 2009, S. 25). Jedes Arbeitsblatt kann somit an der Tafel präsentiert werden. Ein für die Tafel spezifisches PC-Programm erweitert die Unterstützungsmöglichkeiten noch mehr. Es kann zum Beispiel in verschiedenen Schriften mit unterschiedlichen Farben geschrieben werden. Bilder, Videos, Animationen, Texte und Fotos können aufgerufen werden. Alle Elemente lassen sich beliebig mit der Hand per Touchscreen bearbeiten. Man kann sie zum Beispiel bewegen, vergrößern, verkleinern oder drehen. Im Unterricht an der Tafel erstellte Tafelbilder können gespeichert werden und an einem anderen

Tag problemlos wieder benutzt werden. Des Weiteren kann Lernsoftware an der Tafel eingesetzt werden. Sprachspiele können interaktiv und mit den entsprechenden Wörtern für alle sichtbar und hörbar im Unterricht eingesetzt und gespielt werden. Die Faszination der Kinder beim Einsatz dieses Mediums ist sehr groß. Die interaktive Tafel ist für sie hochmotivierend. Sie ist sowohl in gemeinsamen als auch in offenen Unterrichtssituationen einsetzbar. Weil immer nur eine Person an der Tafel agieren kann, da das Touchscreensystem sonst nicht funktioniert, leistet die interaktive Tafel außerdem einen kleinen Beitrag zur Rücksichtnahme und damit zum sozialen Lernen.

7.5.5 Überprüfung verschiedener Kriterien zur Realisierung der Graphematik im Unterricht

In Kapitel 6 wurde ein Analyseraster zur Überprüfung graphematischer Kriterien eines Unterrichtskonzepts erstellt. An dieser Stelle wird überprüft, welche Aspekte bei der Erstellung des Unterrichtskonzepts dieser Arbeit eingehalten und genutzt wurden:

Fachliche Umsetzung:

Realisierung der Graphematik

Das Unterrichtskonzept beinhaltet zunächst die grundlegenden und dann die spezifischen Baumuster der Silbe im Sinne der Graphematik. So entspricht es den fachlichen Anforderungen (vgl. Kapitel 7.5.2.1). Die didaktischen Begründungen erfüllen insgesamt ebenfalls die graphematischen Ansprüche für die praktische Umsetzung. Dies wird im Folgenden begründet:

Praktische Umsetzung:

Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben

Vokal- und Konsonantbuchstaben werden von Anfang an farblich (rot und blau) unterschieden.

Unterscheidung zwischen Kernbereich und Peripherie

Der Schwerpunkt liegt auf dem Entdecken des Kernbereichs der Wortschreibung. Am Ende des Schuljahres werden Buchstaben aus dem Peripheriebereich eingeführt und von Anfang an als Ausnahmen deklariert.

Kritisch zu sehen ist im Lehrwerk *Entdecke die Schrift* der Teil 1. Wörter wie „Mama, Lama, mit, Tim“ wie sie bis zur Einführung zum elften Buchstaben, dem <E, e>, vorkommen, sind

nicht dem Kernbereich zuzuordnen. Es ist aber sehr schwierig, parallel zum Buchstabenerwerb, Wörter zu finden, die nur aus dem bis dahin gelernten Buchstabeninventar bestehen. Ein Wort wie <Mama> bietet sich an, wenn nur die Buchstaben <M, m> und <A,a> bis dahin eingeführt sind. Außerdem ist es natürlich bei vielen Kindern eines der ersten Wörter, die sie logographisch schreiben können. Da gleich bei der Einführung des <E, e> der Schwalaut in den Wörtern der Woche auftaucht, relativiert sich die Verwendung der peripheren Wörter des Anfangs sehr schnell. Trotzdem müsste bei einer Überarbeitung des Konzepts in Betracht gezogen werden, ob nicht das <E, e> und der Schwalaut noch früher eingeführt werden sollten, um noch schneller nur den narrativen Kernbereich zu verwenden. Eine mögliche Alternative wird in Kapitel 8 (vgl. 8.6.5) vorgestellt.

Verschiedene Wortkategorien

Verschiedene Wortkategorien werden genutzt und ab Klasse 1 angebahnt: *Bärenwörter* bzw. *Zweisilber, Herleitungswörter, Ausnahmen* bzw. *Merkwörter*. In Klasse 3 wird außerdem der Begriff der *Zusammengesetzen Wörter* verwendet, dieser wird in Klasse 2 bereits angebahnt. Eine weitere Kategorie sind die sog. *kleinen Wörter*, die meist einsilbig und stets lautgetrau sind (<du, es, mit>), diese sind bei den Texten (zum Beispiel Wochenendgeschichten) der Kinder häufig zu finden.

Ausgewählte Wörter zum Entdecken der Baumuster

Jede Woche werden parallel zu einem neuen Buchstaben die sog. *Wörter der Woche* eingeführt, die stets einen besonderen graphematischen Schwerpunkt thematisieren. Bezogen auf die vier verschiedenen Silbentypen/ Baumuster nach Hinney (vgl. Hinney 2014) fehlt das silbeninitiale <h> im Inhaltsverzeichnis in Klasse 1. Das ist kritisch zu sehen, da es auf jeden Fall zum zu erwerbenden Kernbereich gehört.

Förderung einer lesbaren Handschrift

Lineaturen werden mit Hilfe eines Bootes in drei Bereiche gegliedert, um den Kindern das Schreiben der Buchstaben zu erleichtern (vgl. Abbildung 35). Um Linkshändern auch gerecht zu werden, wäre es empfehlenswert, das Boot nicht nur auf der linken, sondern auch auf der rechten Seite der Liniatur abzubilden.

Abbildung 35: Die Schreiblinien der Kinder im Lehrwerk *Entdecke die Schrift*. In: Blatt u.a. 2015b, S. 16.

Vielfältige Darbietung

Verschiedene Aufgabentypen des Lernhefts (Forscheraufgaben, Leseaufgaben, Schreibaufgaben und herausfordernde Sternchenaufgaben), die verschiedenen Ebenen des Bärenbootes sowie unterschiedliche schriftkulturelle Komponenten sorgen für vielfältige Zugangsmöglichkeiten der Kinder. Im Vergleich zu großen und mittlerweile breit eingeführten Lehrwerken ist das zur Verfügung stehende Material eher sparsam.

Zusammenfassend wird das Unterrichtskonzept mit Hilfe des erstellten Analyserasters bewertet:

Tabelle 21: Analyseraster für das Lehrwerk *Entdecke die Schrift*. Eigene Darstellung.

Kriterium	**Kommentar**	**Bewertung (Punkte)**
Fachliche Umsetzung:		
Grundlegende Baumuster	Im Sinne der Interdependenzthese werden grundlegende Baumuster der Schreibsilbe mit Hilfe des Bärenbootes vermittelt.	3/3
Spezifische Baumuster	Spezifische Grundmuster werden eingeführt und im zweiten Schuljahr mit Hilfe des zweischrittigen Konstruktionsprinzips gefestigt. Das silbeninitiale <h> fehlt jedoch.	2/3
Praktische Umsetzung:		
Vokal- und Konsonantbuchstaben	Vokal- und Konsonantbuchstaben werden von Beginn an unterschieden und farblich markiert.	1/1
Kernbereich und Peripherie	Der Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb des Kernbereichs. Ausnahmen werden von Beginn an dem Peripheriebereich zugeordnet. Lediglich ganz am Anfang ist dies schwierig.	0,5/1
Verschiedene Wortkategorien	Wortkategorien werden unterschieden: Bärenwörter/ Zweisilber, Herleitungswörter, Merkwörter, zusammengesetzte Wörter (später), kleine Wörter.	1/1
Ausgewählte Wörter	Parallel zu jedem neuen Buchstaben werden in den Wörtern der Woche verschiedene Baumuster der Schreibsilbe eingeführt.	1/1

Lesbare Handschrift	Es werden Boote zur Unterstützung beim Schreiben auf den Linien eingesetzt. Tägliches Schreiben zu Musik trainiert die Schreibmotorik.	1/1
Vielfältige Darbietung	Es gibt viele unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten für die Kinder.	1/1
Gesamtergebnis:		**11/12**

Insgesamt erfüllt das Unterrichtskonzept in seiner theoretischen Beschreibung fast alle graphematischen Kriterien.

7.5.6 Vergleich mit dem Deutschunterricht in den Kontrollklassen

In den Kontrollklassen wurden im ersten Schuljahr das Lehrwerk *Pusteblume* (vgl. Hinrichs 2004) und im zweiten das Arbeitsheft des Lehrwerks *Zauberlehrling* (vgl. Steinleitner 2006) im Deutschunterricht eingesetzt.

Pusteblume:

Fachliche Umsetzung:

Pusteblume führt die Buchstaben nach und nach ein und bietet den Kindern dabei abwechslungsreiche Aufgabenformate: So werden beispielsweise Bilderwörter eingesetzt, an denen die Kinder prüfen sollen, ob der gelernte Buchstabe enthalten ist oder nicht. Später sollen die Kinder den Bildern passende Wörter oder Bilder zuordnen, sodass das die Lesekompetenz von Anfang an gefördert werden soll. Immer wieder gibt es Bilder als Schreibanlässe für das freie Schreiben. Auch motorische Übungen wie das Ausmalen von Feldern mit dem gelernten Buchstaben sind vorhanden. Es wird also deutlich, dass der Schriftspracherwerb auf verschiedenen Ebenen gefördert werden soll (vgl. Hinrichs 2004). Eine Schriftorientierung im Sinne der Graphematik ist nicht im Ansatz erkennbar. Das wird anhand von vielen Beispielen in der praktischen Umsetzung deutlich:

Praktische Umsetzung:

Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben

Vokal- und Konsonantbuchstaben werden von Anfang an farblich (rot und blau) unterschieden. Die Anlauttabelle differenziert durch die Farben sehr klar von Anfang an. Allerdings findet die Unterscheidung nicht beim konkreten Schreiben statt, hier wird die Bleistiftfarbe grau verwendet.

Unterscheidung zwischen Kernbereich und Peripherie

Die Auswahl der Wörter findet lediglich nach dem Kriterium statt, ob der neue Buchstabe enthalten ist oder nicht. So werden beispielsweise bei dem Buchstaben <O, o> Wörter wie <Radio, Vogel, Obst, Sonne, Dino…“ (vgl. ebd., S. 12) verwendet. Eine Unterscheidung zwischen Kernbereich und Peripherie gibt es nicht.

Verschiedene Wortkategorien

Verschiedene Wortkategorien werden nicht verwendet.

Ausgewählte Wörter zum Entdecken der Baumuster

Es wird sich bemüht, Silben zu nutzen. So werden zum Beispiel Anfangssilben den Endsilben zugeordnet. Die Chance auf die Nutzung des Zweisilbers zum Erforschen und Entdecken der Schrift bleibt jedoch vertan. Die verwendeten Wörter einer exemplarischen Übung <Pilot, Papa, Mama, Limo Pilot> sind außerdem unsystematisch, da sie alle der Peripherie zuzuordnen sind (vgl. ebd., S. 24).

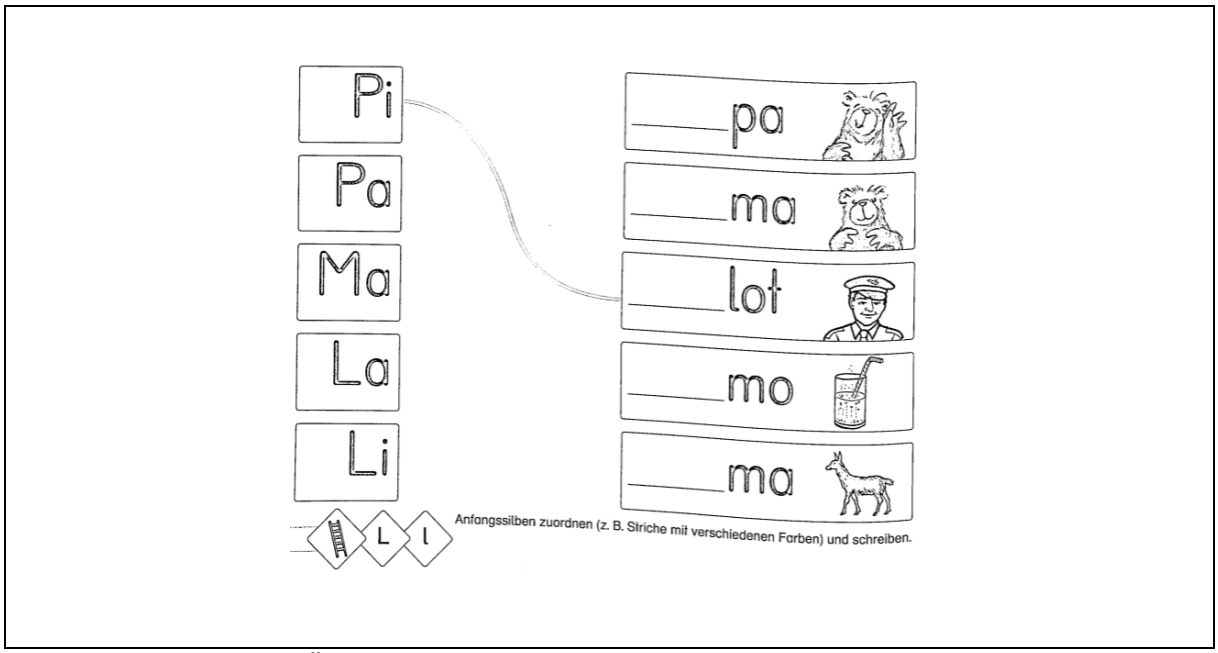


Abbildung 36: *Pusteblume*, Übung mit Silben. In: Hinrichs 2004, S. 24.

Förderung einer lesbaren Handschrift

Lineaturen werden in drei Bereiche gegliedert, um den Kindern das Schreiben der Buchstaben zu erleichtern (vgl. ebd., S.6).

Vielfältige Darbietung

Die verschiedenen Schwerpunkte der Aufgaben, wie zum Beispiel die Förderung des Lesens, des Schreibens und der Motorik, tragen insgesamt zu einer vielfältigen Darbietung von Aufgabentypen bei.

Zusammenfassend wird das Unterrichtskonzept mit Hilfe des erstellten Analyserasters bewertet:

Tabelle 22: Analyseraster für das Lehrwerk *Pusteblume*. Eigene Darstellung.

Kriterium	**Kommentar**	**Bewertung (Punkte)**
Fachliche Umsetzung:		
Grundlegende Baumuster	Es werden keine Baumuster verwendet.	0/3
Spezifische Baumuster	Es werden keine spezifischen Baumuster verwendet. Die Wörter werden so ausgewählt, dass sie zum neuen Buchstaben passen. Eine Systematik ist nicht erkennbar.	0/3
Praktische Umsetzung:		
Vokal- und Konsonantbuchstaben	Vokal- und Konsonantbuchstaben werden von Beginn an unterschieden und farblich markiert.	1/1
Kernbereich und Peripherie	Es findet keine Unterscheidung statt.	0/1
Verschiedene Wortkategorien	Eine Einteilung erfolgt nicht.	0/1
Ausgewählte Wörter	Die Wörter entsprechen nicht graphematischen Kriterien.	0/1
Lesbare Handschrift	Es wird eine dreigliedrige Lineatur verwendet.	1/1
Vielfältige Darbietung	Es gibt viele unterschiedliche Aufgabenformate mit verschiedenen Schwerpunkten.	1/1
Gesamtergebnis:		**3/12**

Insgesamt wird deutlich, dass das Lehrwerk *Pusteblume* in der ersten Klasse mit drei von zwölf Punkten nach dem angewandten Analyseraster eindeutig den herkömmlichen Schriftspracherwerbsmodellen mit der Abbildtheorie als Grundlage entspricht und graphematischen Kriterien nicht standhalten kann.

***Zauberlehrling*:**

Auch das Arbeitsheft *Zauberlehrling 2* basiert auf dem herkömmlichen Ansatz. Inhaltlich legt es den Fokus in der zweiten Klasse auf Übungen zur Arbeit mit dem Wörterbuch, Wortarten und Rechtschreibthemen (vgl. Steinleitner 2006, S. 2). Für diese Untersuchung ist vor allem die Betrachtung der Rechtschreibthemen relevant. Am Beispiel der Übungen für lange und kurze Laute wird sehr deutlich, dass dieses Lehrwerk auf der Abbildtheorie fußt. So werden einführend zu dem Thema die Merksätze „Ich höre den Selbstlaut verschieden: lang oder kurz.

Das genaue Hinhören ist deshalb ganz wichtig“ (ebd., S. 52) verwendet. Als Beispielwörter werden Wörter mit kurzem und langem Selbstlaut gegenübergestellt: <Tafel> und <Tante> sind gut ausgewählte Wörter, an denen die Silbenstruktur mit offener bzw. geschlossener Silbe gut veranschaulicht werden könnte. Bei den Wörtern <Tiger> und <Kinder> ist das <i> in <Tiger> der Peripherie zuzuordnen, d.h. absolut nicht geeignet, um die regelhafte Länge darzustellen. Auch bei den Wörtern <Blume> und <Butter> muss hinterfragt werden, warum ein Wort mit doppelten Konsonantbuchstaben zur Einführung verwendet wird. Die ausgewählten Wörter sind gerechtfertigt, wenn es lediglich um das Hören geht. Da die Merksätze das genaue Hinhören betonen, ist insgesamt deutlich, dass die orthographietheoretische Annahme den herkömmlichen Modellen entspricht. Weil das Analyseraster dieser Arbeit vor allem für die erste Klasse greift, wird an dieser Stelle auf eine Einordnung des *Zauberlehrlings* verzichtet. Die dargestellte Analyse zu kurzen und langen Lauten belegt die theoretische Annahme der Abbildtheorie.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Die orthographietheoretische Unterscheidung zwischen herkömmlicher Basis in den Kontrollklassen und graphematischer Basis in der Untersuchungsklasse ist das entscheidende Kriterium für die empirische Untersuchung.

Weitere Kriterien des Unterrichtskonzepts der Untersuchungsklasse ähneln der Vorgehensweise in den Kontrollklassen. So werden in allen Klassen schriftkulturelle Tätigkeiten gleichermaßen umgesetzt. Eine Vorlesekultur wird aktiv gelebt und es existiert eine Klassenbücherei, in der in der Freiarbeit gelesen werden darf. Dafür gibt es in allen drei Klassen regelmäßige Lesezeiten. Die kleinen Lesehefte wurden für alle Klassen angeschafft. Das Lesezimmer ist als Idee in diesem Jahrgang entstanden und wurde gemeinsam aufgebaut, sodass es ab Klasse 2 von allen drei Klassen regelmäßig genutzt werden konnte. Jede Klasse der Schule hat dazu eine feste Lesestunde in der Woche erhalten. Die Möglichkeit, hier auch Bücher auszuleihen, wurde von allen drei Klassen mit Begeisterung genutzt. Das Internetportal Antolin wurde ab der 2. Klasse durch die Sprachlernkoordinatorin der Schule für alle Klassen zugänglich gemacht und von diesen auch genutzt. Aber nicht nur der Bereich des Lesens, auch das Schreiben fand in allen drei Klassen in ähnlicher Form statt. So haben alle Kinder montags ihre Wochenendgeschichten aufgeschrieben. Ein Vergleich der Geschichten der einzelnen Klassen wurde von Prosch durchgeführt (vgl. Prosch 2012). Auch andere Schreibanlässe

wurden in allen Klassen verwendet. Lediglich das Schreiben zu klassischer Musik wurde nur in der Untersuchungsklasse praktiziert.

Die pädagogische Arbeit war ebenfalls in allen Klassen ähnlich. So wurde großer Wert auf die Bildung der Klassengemeinschaft gelegt. Die Kontrollklassen hatten hier einen kleinen Vorteil, da sich ihre Kinder schon aus der Vorschule kannten und gute Vorarbeit geleistet wurde. Gemeinsame Projekte vor allem im sportlichen Bereich, wie zum Beispiel die Teilnahme am Kindermarathon, aber auch der wöchentliche Aufbau einer Bewegungslandschaft, die von allen Klassen in der Sportstunde genutzt wurde, belegen ein gemeinsames pädagogischen Handeln im Jahrgangsteam. Differenzierungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Pflicht- und Zusatzaufgaben, wurden in Fachkonferenzen ausgetauscht und in verschiedenen Fächern, wie zum Beispiel Sach-, Deutsch- und Mathematikunterricht, genutzt. Um den Kindern individuell gerechter zu werden, waren Freiarbeits-, Stationen und Werkstattarbeit in allen Klassen etabliert. Lediglich die interaktive Tafel stand nur der Untersuchungsklasse zur Verfügung.

7.6 Zusammenfassung

Bei der empirischen Untersuchung dieser Arbeit handelt es sich um eine Interventionsstudie, die in einer Grundschulklasse in einem sozial benachteiligten Einzugsgebiet in Hamburg während des ersten und zweiten Schuljahres durchgeführt wird. In der Klasse befinden sich überwiegend bildungsbenachteiligte Kinder, von denen keines Deutsch als Muttersprache spricht. Zwei Parallelklassen mit ähnlich schlechten Voraussetzungen dienen als Kontrollklassen. Allen Klassen stehen die gleiche Anzahl an Deutsch- und Förderstunden zur Verfügung. Die Lehrenden haben alle das Fach Deutsch studiert und sind als Klassenleitung in ihrer jeweiligen Klasse tätig. Die Kontrollklassen werden nach herkömmlichen lautanalytischen Konzepten unterrichtet, die als Basis die gesprochene Sprache verwenden. In der Untersuchungsklasse wird ein graphematisches und schriftkulturelles Konzept eingesetzt, das vom System der geschriebenen Sprache ausgeht. Schriftkulturelle Tätigkeiten und pädagogisches Handeln finden in allen drei Klassen gleichermaßen statt.

Bei der Untersuchung wird der übergeordneten Frage nachgegangen, ob sich die Chancen bildungsbenachteiligter Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch das in der Untersuchungsklasse eingesetzte Konzept verbessern können.

8 Ergebnisse

8.1 Einleitung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Dies umfasst auch eine Erläuterung der Testinstrumente und Auswertungsverfahren. Zunächst wird die gesamte Datenerhebung im Überblick dargestellt und die methodische Vorgehensweise wird erläutert:

- Datenerhebung im Überblick und methodische Vorgehensweise (8.2).

Anschließend werden die Ergebnisse der drei relevanten Untersuchungsbereiche vorgestellt:

- Analyse der Unterrichtsdurchführung (8.3),
- Datenerhebung, Auswertungsverfahren und Ergebnisse auf Klassenebene (8.4),
- Fallbeispiele (8.5).

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung sowie einer Interpretation der Ergebnisse. Es werden Antworten auf die Forschungsfragen gegeben und die Forschungshypothesen überprüft:

- Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse (8.6).

8.2 Datenerhebung im Überblick und methodische Vorgehensweise

Zunächst wird ein Überblick über die Datenerhebung der Untersuchung gegeben. Es werden unterschiedliche quantitative und qualitative Tests dargestellt. Diese wurden während der Untersuchung durchgeführt, um Antworten auf die Forschungsfragen und -hypothesen zu geben. Darüber hinaus wurden Fragebögen und Beispiele von Schülerarbeiten eingesetzt. Die Reihenfolge und Zusammensetzung der Daten orientierten sich dabei an der Anordnung der Forschungsfragen und -hypothesen. Zunächst wird die Datenerhebung für die Voraussetzungen der Kinder dargestellt. Es folgt die Datenerhebung über die Leistungen und die Leistungsentwicklung der Kinder im Fach Deutsch, danach die Bestimmung des Selbstbilds und des Lernverhaltens der Untersuchungsgruppe. Außerdem werden weitere spezifische Datenerhebungen aufgezeigt, die bei der Fallanalyse einzelner Kinder und bei der Analyse der Unterrichtsdurchführung verwendet werden:

Tabelle 23: Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung.

Erhobene Daten	Testzeitpunkte					Auswertungsverfahren
	Klasse 1			Klasse 2		
	t1 September 2007	t2 Januar 2008	t3 Juni/ Juli 2008	t4 Januar 2009	t5 Juni/ Juli 2009	
Voraussetzungen (A)						
Soziale Schicht und Muttersprache	Informationen durch die Klassenleitung					Quantitative Auswertung nach Häufigkeiten
Kognitive Fähigkeiten	HaRet (Hamburger Rechentest)				CFT 1 Grundintelligenztest	Quantitative Auswertung nach Prozenträngen
Schriftliche Vorerfahrungen	*Das leere Blatt*					Qualitative Auswertung nach Stufen > Die Durchführung und Auswertung beschränkt sich auf die Untersuchungsklasse
Leistungen und Leistungsentwicklung (F1)						
Lesefähigkeit			Stolperwörterlesetest		Stolperwörterlesetest	Quantitative Auswertung nach Prozenträngen
Rechtschreibung		HSP	HSP	HSP	HSP (Hamburger Schreibprobe)	Quantitative Auswertung nach Prozenträngen
					Schriftsystematischer Rechtschreibtest	Anzahl der Graphemtreffer und qualitative Auswertung
	Ausgewählte Texte der Kinder zu Schreibaufgaben für die Fallbeispiele					Qualitative Auswertung
Handschrift					Schrifttest (Schreibschrift) (selbst erstellt)	Quantitative Auswertung nach Häufigkeiten
	Ausgewählte Texte der Kinder zu Schreibaufgaben für die Fallbeispiele					Qualitative Auswertung
Textschreibfähigkeit	Ausgewählte Texte der Kinder zu Schreibaufgaben für die Fallbeispiele					Qualitative Auswertung
Lernverhalten und Selbstbild (F 3 und F4)						
Selbstbild, Motivation, Lernverhalten, soziales Umfeld					Schülerfragebogen mit 3er-Skala	Quantitative Auswertung nach Häufigkeiten
Interesse und Motivation im Bereich Lesen				Teilnahme aller Klassen an den Lesetests auf der Website Antolin		Quantitative Auswertung nach Nutzungshäufigkeiten und Testleistung

Tabelle 24: Spezifische Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Lesefähigkeit einzelner Kinder (Fallbeispiele) und für die Analyse der Unterrichtsdurchführung. Eigene Darstellung.

Erhobene Daten	Testzeitpunkte					Auswertungsverfahren
	Klasse 1			Klasse 2		
	t1 September 2007	t2 Januar 2008	t3 Juni/ Juli 2008	t4 Januar 2009	t5 Juni/ Juli 2009	
Lesefähigkeit		Audio-aufnahmen (Februar 2008)		Audioaufnahmen (Februar 2009)		Qualitative Auswertung nach graphematischen Kriterien für die Fallbeispiele
Unterrichts-beobachtung			Videoaufnahme (Mai 2008)	Videoaufnahme (November 2008) Stundenprotokolle einer Beobachterin	Videoaufnahme (Juni 2009) Stundenprotokolle einer Beobachterin	Qualitative Inhaltsanalyse

Methodische Vorgehensweise: Quantitative und qualitative Auswertung

Der Untersuchungszeitraum dieser empirischen Untersuchung beträgt zwei Schuljahre. Um möglichst vielfältige und aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurden von Anfang bis Ende viele unterschiedliche Tests durchgeführt. Des Weiteren wurden die schriftlichen Dokumente der Kinder wie beispielsweise ihre Wochenendgeschichten gesammelt. Außerdem fanden Befragungen der Kinder statt. Dazu wurden Fragebögen eingesetzt. Zusätzlich erfolgten regelmäßig Videoaufnahmen und Stundenprotokolle einer Studentin.

Um Tests und andere Dokumente auszuwerten, bedarf es verschiedener Datenauswertungsverfahren. Dabei werden quantitative und qualitative Auswertungsverfahren unterschieden, die Mayring wie folgt erläutert: „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen spricht man von qualitativer Analyse.“ (Mayring 2015, S. 17) Bei der quantitativen Datenauswertung geht es um die Beschreibung quantitativer Informationen. Durch Auswertungsverfahren können große Datenmengen erfasst werden. Es gelten dabei die für Tests üblichen klassischen Gütekriterien: Validität (Gültigkeit: ein Test misst das, was er zu messen vorgibt), Objektivität (Unabhängig des Tests von subjektiven Faktoren wie Testleiter*in, Auswerter*in usw. (vgl. Moosbrugger u.a. 2007, S. 8-13)) und Reliabilität (Messgenauigkeit/ Wiederholbarkeit: ein Test lässt sich zuverlässig wiederholen (vgl. Rost 2004, S. 33)).

Bei der qualitativen Datenauswertung gelten diese Gütekriterien nicht. Hier findet eine stärkere Subjektbezogenheit statt (vgl. Mayring 2002, S. 19). Außerdem werden hier weniger Daten erfasst. Der große Vorteil liegt hier laut Mayring in der Offenheit gegenüber Ergänzungen, Neufassungen und Revisionen der Theorie bzw. der Forschungshypothesen. Qualitative Analysen sind somit eine sinnvolle Ergänzung zu quantitativen Auswertungsverfahren (vgl. ebd., S. 28). Besonders geeignet für die qualitative Forschung sind Einzelfallanalysen, denn laut Mayring „will sich [die Einzelfallanalyse] während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring 2016, S. 42). Dabei müsse sich auch die Fallanalyse an einen groben Ablaufplan, wie zum Beispiel Falldefinition, Falleinordnung und Aufbereitung, halten (vgl. ebd., S. 44).

Die quantitative Auswertung der Daten wird für alle teilnehmenden Kinder der Untersuchungsgruppe vorgenommen. Es wird zudem die Nachhaltigkeit der Lernentwicklung mit Leistungsdaten zum Lesen und Rechtschreiben aus dem 3. Schuljahr überprüft, die standardmäßig an der Schule erhoben werden.

Die qualitative Auswertung erfolgt vorwiegend auf der Ebene von Fallbeispielen aus der Untersuchungsklasse, die auf der Grundlage der quantitativen Analyseergebnisse ausgewählt werden. Es werden Kinder aus unterschiedlichen Leistungsbereichen vertreten sein. Für die Analyse ausgewählter Schülertexte werden empirisch erprobte Kategorien herangezogen (vgl. Blatt u.a. 2005). Die qualitative Ermittlung der Lernausgangslage und die Audiodateien zur Leseentwicklung werden zur Vertiefung und genaueren Auswertung herangezogen.

Die Daten zur Unterrichtsbeobachtung, wie Videoaufnahmen und Stundenprotokolle, werden überwiegend genutzt, um ausgewählte Schwerpunkte des Unterrichtskonzepts zu evaluieren.

8.3 Analyse der Unterrichtsdurchführung

Das Unterrichtskonzept dieser Arbeit wurde in Kapitel 7 ausführlich vorgestellt, erläutert und begründet. Im Folgenden geht es nicht mehr um die theoretische Fundierung, sondern um die Eignung des Konzeptes für die Praxis. Während der Untersuchung wurden dazu eine Reihe von Videoaufnahmen durchgeführt und von Student*innen transkribiert. Außerdem besuchte eine Studentin regelmäßig den Unterricht der zweiten Klasse und schrieb Protokolle, in denen sie den Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Schwerpunkte dokumentierte. Auch das eingesetzte Unterrichtsmaterial spielt für die Beschreibung der Unterrichtsdurchführung eine wichtige Rolle. Fotos veranschaulichen die verschiedenen Sequenzen. Es werden die Transkripte, die Protokolle und das genannte Material ausgewertet und reflektiert. Dazu werden folgende Fragen beantwortet:

- Welche Kriterien eignen sich zur Analyse der Unterrichtsdurchführung? (8.2.1)
- Werden die ausgewählten Unterrichtsstunden und -ausschnitte den theoretischen Ansprüchen des Unterrichtskonzepts gerecht? (8.2.2)

8.3.1 Kriterien zur Analyse der Unterrichtsdurchführung

In Kapitel 7 wurde das Unterrichtskonzept hinsichtlich seiner Ziele sowie seiner sprachtheoretischen, schriftkulturellen, didaktischen und lernpsychologischen sowie pädagogischen Ausrichtung vorgestellt und begründet. Anhand der unterschiedlichen Aspekte lassen sich Kriterien erstellen, die sich zur Analyse der Unterrichtsdurchführung eignen. Die folgende Tabelle stellt die relevanten Kriterien vor:

Tabelle 25: Kriterien zur Analyse der Unterrichtsdurchführung. Eigene Darstellung.

Angestrebte Kompetenzen	Einordnung der Unterrichtssequenzen in die vorgegebenen Kompetenzen der Bildungsstandards
Sprachtheoretische und schriftkulturelle Umsetzung	Graphematische Inhalte
	Schriftkulturelle Inhalte
Didaktische Umsetzung und lernpsychologische Aspekte	Die Eignung des Bärenboots
	Das entdeckende Lernen anhand des Schriftsystems
	Schriftkulturelle Betrachtung: Lesen
	Schriftkulturelle Betrachtung: Schreiben
Pädagogische Umsetzung	Gemeinsamer Unterricht
	Offener Unterricht: Innere Differenzierung
	Offener Unterricht: Freiarbeit
	Besonderes Medium: Die interaktive Tafel
	Das Klassenklima

Einige Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung werden ggfs. an konkreten Beispielen einbezogen.

8.3.2 Analyse ausgewählter Unterrichtssequenzen

Zur Auswertung der Kriterien wurden aus den Transkripten der Videoaufnahmen, dem Unterrichtsmaterial und den Unterrichtsprotokollen folgende Unterrichtssequenzen ausgewählt:

1. Kein Silbenbogen ohne Selbstlaut (8.2.2.1)
   Zeitpunkt: Klasse 1, Januar 2008
2. Das lange <ie> und das kurze <i> (8.2.2.2)
   Zeitpunkt: Klasse 1, Mai 2008
3. *Die Olchis* (8.2.2.3)
   Zeitpunkt: Klasse 1, Mai 2008

4. Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben (8.2.2.4)
   Zeitraum: Klasse 2, November 2008
5. Verschiedene Schreibanlässe (8.2.2.5)
   Zeitpunkt: Klasse 2 (September 2008: *Mi in Schweden*, Dezember 2008: Weihnachtsgeschichten, Februar 2009: Faschingsgeschichten)
6. Lesen im Lesezimmer (8.2.2.6)
   Zeitpunkt: Klasse 2, November 2008
7. Freiarbeit (8.2.2.7)
   Zeitpunkt: Juni 2009

Welche Kriterien anhand der ausgewählten Unterrichtssequenzen analysiert und reflektiert werden sollen, verdeutlicht die folgende Tabelle:

Tabelle 26: Zuordnung der ausgewählten Unterrichtssequenzen zu den Analysekriterien der Unterrichtsdurchführung. Eigene Darstellung.

Unterrichtssequenzen:		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Angestrebte Kompetenzen	Einordnung der Unterrichtssequenzen …	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
Sprachtheoretische und schriftkulturelle Umsetzung	Graphematische Inhalte	**X**	**X**		**X**			**X**
	Schriftkulturelle Inhalte			**X**		**X**	**X**	**X**
Didaktische Umsetzung und lernpsychologische Aspekte	Die Eignung des Bärenboots		**X**					
	Das entdeckende Lernen anhand des Schriftsystems				**X**			
	Schriftkulturelle Betrachtung: Lesen			**X**				
	Schriftkulturelle Betrachtung: Schreiben					**X**		
Pädagogische Umsetzung	Gemeinsamer Unterricht				**X**			
	Offener Unterricht: Innere Differenzierung		**X**					
	Offener Unterricht: Freiarbeit						**X**	**X**
	Besonderes Medium: Die interaktive Tafel	**X**						
	Das Klassenklima				**X**		**X**	

Die sieben Unterrichtssequenzen werden zunächst mit Hilfe einer Verlaufsplanung vorgestellt. Es folgt die Auswertung anhand der verschiedenen Kriterien, wobei die Einordnung in die Richtlinien und eine kurze Erläuterung des fachlichen Hintergrunds (schrifttheoretische und schriftkulturelle Umsetzung) jedes Mal mit einbezogen werden.

8.3.2.1 Kein Silbenbogen ohne Selbstlaut

Unterrichtsverlauf

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
9.15 - 9.25	Erarbeitung	- Am Smartboard erscheinen die Wörter zu den Bildern. - Die Schüler*innen ordnen die Wörter den Bildern zu und zeichnen die Silbenbögen ein (Schülerkette). - Die Lehrerin stellt Fragen zu den Selbstlauten (roten Buchstaben) in den Silben. - Die Schüler*innen bringen ihre Stühle zurück an den Platz und kommen in den Stehkreis. - Die Schüler*innen singen und tanzen das Lied über die Vokale	Kino Stehkreis	Interaktive Tafel: Bilder und Wörter CD

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

Das Thema dieser Unterrichtsstunde ist dem Kompetenzbereich *Schreiben: richtig schreiben* zuzuordnen. Die Bildungsstandards legen fest, dass die Kinder am Ende der Grundschulzeit über grundlegende Rechtschreibstrategien verfügen sollen. Dazu gehören alphabetische, orthographische und morphematische Regelungen. Des Weiteren sollen die Kinder Schreibweisen erproben, über sie nachdenken und über erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung verfügen. Durch Vergleichen, Nachschlagen und die Anwendung von Regeln sollen die Kinder zur richtigen Schreibweise gelangen. Die Kinder haben demnach am Ende der vierten Klasse ein Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung gegenüber ihren Texten entwickelt (vgl. KMK 2005, S.8).

Dass in jeder Silbe ein Vokalbuchstaben enthalten ist, entspricht der in den Bildungsstandards angestrebten Kompetenz: „Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen“ (ebd., S. 10). Das Thema geht jedoch über die geforderte Strategie des *Mitsprechens* hinaus. Durch die Unterscheidung von roten Vokal- und blauen Konsonantbuchstaben von Anfang an gelangen die Kinder erfolgreich und sehr schnell zu lesbaren Schreibungen, wenn sie überprüfen, ob sie in jeder Silbe einen roten Buchstaben eingesetzt haben.

Fachlicher Hintergrund: Graphematischer Inhalt

In der deutschen Sprache besitzt jede Silbe einen Vokalbuchstaben als Silbenkern. Diese Erkenntnis ist für Kinder beim Schreibenlernen sehr hilfreich. Sie können so jedes geschriebene Wort hinsichtlich des Silbenkerns untersuchen. Ein typischer Fehler von Kindern ist es,

Vokalbuchstaben in Wörtern wegzulassen, da man diese im Gegensatz zu den Konsonanten beim Sprechen nicht fühlt (vgl. Ritter 2000, S. 64-65). Wenn die Kinder erkennen, dass jede Silbe einen Selbstlaut enthält, hilft ihnen das sehr auf ihrem Weg zum richtigen Schreiben. Voraussetzung ist, dass sie die Vokalbuchstaben kennen und Wörter in Silben unterteilen können. Durch die Verwendung des Zweisilbers und die Darstellung des Schriftbildes wird auch der nicht hörbare Schwalaut in der unbetonten zweiten Silbe von Anfang an thematisiert.

Besonderes Medium: Die interaktive Tafel

Die interaktive Tafel bietet vielfältige Möglichkeiten für den Unterricht. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurde sie häufig eingesetzt. Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz analysiert. Grundlage dafür ist ein transkribierter Text zu einem Ausschnitt aus einer Videoaufnahme im Januar 2008 (vgl. Anhang 8.1)[10].

In der ausgewählten Sequenz wird die interaktive Tafel eingesetzt, um einzelne Wörter den entsprechenden Bildern zuzuordnen. Die Bilder und Wörter werden auch in den Arbeitsblättern genutzt, sodass der Zusammenhang zwischen Erarbeitung und Üben für die Kinder deutlich wird. Die Bilder und Wörter lassen sich verschieben. Mit dem Stift können anschließend die Silbenbögen eingezeichnet werden. Alles kann gespeichert werden und ermöglicht so auch in den folgenden Stunden einen schnellen Zugriff auf die bereits erarbeiteten Inhalte. Zeitaufwändiges Laminieren und mühsames Wiederherstellen alter Tafelbilder entfällt. Der praktische Umgang mit der interaktiven Tafel muss jedoch geübt werden. Als ein Mädchen versucht, das Wort <Opa>[11] unter die entsprechende Figur zu schieben, tickt sie versehentlich das falsche Wort an, sodass das Tafelbild durcheinandergerät. Die Lehrerin kann das Tafelbild korrigieren. Das Gemurmel der Kinder verdeutlicht, wie das interaktive Geschehen an der Tafel mit Spannung verfolgt wird. Vorher zeichnet ein Junge bei dem Wort <Papa> die Silbenbögen falsch ein. Mit Hilfe des digitalen Schwamms kann der Fehler schnell weggewischt und verbessert werden. Meines Erachtens lohnt es sich, mit den Kindern die Möglichkeiten der interaktiven Tafel zu nutzen. Mit etwas Übung eignen sich alle Beteiligten die technische Kompetenz zur Nutzung dieses Mediums gemeinsam mit viel Freude an. Der Aufforderungscharakter dieses Mediums ist für die Kinder sehr hoch und motivierend.

[10] Im Anhang befinden sich alle verwendeten Transskripte zu den Videoaufnahmen.

[11] Eine kritische Auseinandersetzung mit der Wortauswahl am Anfang der ersten Klasse erfolgt in Kapitel 8.6.5.

8.3.2.2 Das lange <ie> und das kurze <i>

Unterrichtsverlauf

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
8.15	Begrüßung	- Begrüßung - Die Schüler*innen bilden einen Halbkreis vor der Tafel.	Halbkreis, einige Schüler sitzen auf Stühlen, die anderen auf dem Teppich.	Karte vom Halbkreis
8.18 – 8.25	Einstieg	- Die Schüler*innen analysieren die Schreibung der Wörter <Biene> und *Bine auf ihre rechtschriftlichen Merkmale hin (Bärenwort, da 2 Silben, in jeder Silbe ist ein roter Buchstabe (Vokalbuchstabe)) und klassifizieren das <ie> in <Biene> aufgrund der Wortstruktur (der Max ist nicht da) als langes /i:/, das im Schriftbild als <ie> dargestellt wird.		Interaktive Tafel

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

Auch dieses Thema ist dem Kompetenzbereich *Schreiben: richtig schreiben* zuzuordnen. Die empfohlene Rechtschreibstrategie *Mitsprechen, Ableiten, Einprägen* (vgl. KMK 2005, S. 10) wird nicht verwendet. Durch die Konfrontation mit dem Schriftbild und dem Entdecken der Erkenntnis, dass die Unterscheidung zwischen <ie> und <i> in der Struktur des Schriftbilds eindeutig zu bestimmen ist, wird die Strategie des *Mitsprechens* im Sinne von „Höre, ob das /i/ lang oder kurz ist“ ersetzt. *Ableiten* müssen die Kinder dann später die sog. Herleitungswörter wie <schiebt>. Die übrigbleibenden wenigen Merkwörter, bei denen die Regel nicht greift, lernen die Kinder erst später oder sie entdecken sie selbstständig.

Fachlicher Hintergrund: Graphematischer Inhalt

Das lange /i:/ wird als einziger Vokal im Schriftbild regelmäßig gekennzeichnet, indem man <ie> schreibt. Der prototypische Zweisilber zeigt diese Regel in seiner Struktur an. Ist die erste betonte Silbe offen, d.h. es folgt kein Konsonantbuchstabe auf das <i>, so ist das /i/ lang und wird entsprechend durch <ie> gekennzeichnet. Es gibt nur wenige Ausnahmen wie <Tiger> oder <Biber>.

Im Bärenboot wird dieses Phänomen in eine Geschichte verpackt. Der Matrose Max ist bei der Schifffahrt nicht dabei. Der Kapitän muss die Arbeit auf dem Boot weitgehend allein verrichten.

Das kostet Zeit. Der Kapitän muss lang arbeiten und so ist auch sein Buchstabe lang. Das <i> ist in seiner Form ein sehr schlanker Buchstabe. Da er bei Sturm auf der See umzukippen droht, wurde ihm ein nicht hörbares <e> als Stütze verschafft. Die dargestellte Unterrichtssequenz zeigt, wie die Kinder diese Regel anhand der Wörter *Bine und <Biene> erarbeiten. Mit Hilfe des Bärenbootes analysieren sie die Schreibung und finden so zur richtigen Schreibweise des Wortes.

Didaktische Umsetzung: Die Eignung des Bärenbootes

Auf den ersten Blick scheint das Bärenboot ein Medium zu sein, das einen methodischen Weg für die Kinder beim Entdecken des Schriftsystems ermöglicht. Diese methodische Betrachtung ist zwar richtig, jedoch aufgrund der Einordnung in verschiedene Ebenen, die die Entwicklung der Kinder berücksichtigen, ist das Bärenboot vor allem ein didaktisches Medium. Aus diesem Grund wird es an dieser Stelle reflektiert und nicht bei der methodischen Umsetzung. Als Grundlage für die Analyse wird erneut eine Unterrichtssequenz herangezogen (vgl. Anhang 8.2): Die erste Klasse ist bald beendet. Das Bärenboot wird nur noch im Förderunterricht oder beim differenzierten Üben auf der konkreten Ebene angewandt. Auf der interaktiven Tafel wird es auf der bildhaften Ebene in Verbindung mit der symbolischen Ebene eingesetzt.

Das ausgewählte Unterrichtsgespräch verdeutlicht, dass die Kinder der Untersuchungsklasse bereits über ein gutes metasprachliches Wissen verfügen. Sie können Wörter in Silben unterteilen und die entsprechenden Silbenbögen eintragen. Außerdem wissen sie, dass die erste Silbe im Zweisilber betont wird. In dem Unterrichtsgespräch geht darum herauszufinden, warum das Wort <Biene> mit <ie> geschrieben wird. Die richtige Vermutung eines Kindes wird hinterfragt. Das Kind erklärt seine Annahme mit dem Fehlen des Max. Angeleitet durch die Lehrerin wird nun die Schreibung des Wortes dem Bärenboot zugeordnet. Das gelingt den Kindern mühelos. Das Fehlen des Max wird bestätigt. Die Kinder nehmen Bezug zu der Geschichte, dass der Kapitän lang arbeiten muss, wenn der Max nicht dabei ist. Die Begründung des <ie> erklärt ein Kind mit den Worten: „Weil das klein ist, das fällt runter“. Auch hier wird Bezug auf die Geschichte genommen, in der das Bärenboot in einen Sturm gerät und umzukippen droht. Insgesamt gelingt die Analyse des Wortes <Biene> mit Hilfe des Bärenbootes. Die Geschichten sind für die Kinder einsichtig, sodass sie sie für rechtschriftliche Operationen parat haben. Ob man ein falsches Wort wie in diesem Fall *Bine den Kindern zeigen sollte, kann sicherlich diskutiert werden. Meines Erachtens besteht keine Gefahr, dass

die Kinder sich die falsche Schreibung merken, da sie nicht das falsche Wort einzeln und unreflektiert präsentiert bekommen, sondern im Zusammenhang mit der metasprachlichen Analyse. Alternativ könnte man einfach eine Lücke im Wort lassen, in die die Kinder <i> oder <ie> einsetzen müssen. So würde die Konfrontation der Kinder mit der falschen Schreibweise ausgeschlossen werden.

Methodische Umsetzung: Offener Unterricht: Innere Differenzierung

Um den individuellen Bedürfnissen der unterschiedlichen Kinder einer Klasse gerecht zu werden, eignet sich die sog. innere Differenzierung. Jedes Kind bekommt Übungen, die seinem Lernstand entsprechen. Voraussetzung dafür ist die genaue Kenntnis der Lehrenden von dem derzeitigen Leistungsniveau jedes Kindes. Die eingesetzten Arbeitsblätter zum <i> und <ie> sind eingeteilt in Pflicht- und Zusatzaufgaben. Die folgende Abbildung zeigt vier ausgewählte Arbeitsblätter, die zu der Werkstatt <i> und <ie> gehören. Das Deckblatt wiederholt noch einmal die relevante Regel, die gemeinsam erarbeitet wurde. Der Arbeitspass zeigt den Kindern, welche Aufgaben sie bewältigen sollen. Es wird zwischen Pflicht- und Zusatzaufgaben unterschieden. Die Zusatzaufgaben dienen der Differenzierung für die leistungsstärkeren Schüler*innen. In der dritten Klasse wird das Thema im Sinne eines Spiralcurriculums erneut behandelt. Der Schwerpunkt und somit die Pflichtaufgaben sind dann die jetzigen Zusatzaufgaben. Neue Zusatzaufgaben sind in der dritten Klasse Ausnahmen, wie zum Beispiel <Biber> und Komposita wie <Liebesbrief>. Kinder, die die Grundregel im Zweisilber noch nicht verstanden haben, erhalten das Material (Pflichtaufgaben) aus Klasse 2. Der systematische Aufbau der Schrift ermöglicht die Differenzierung nach oben und nach unten. Die Einteilung in Pflicht- und Zusatzaufgaben im Werkstattbetrieb setzt die Differenzierung methodisch um. Das erste Arbeitsblatt zeigt einen Ausschnitt von Aufgabe 1 der Pflichtaufgaben. Mit Hilfe des Bärenbootes analysieren die Kinder den prototypischen Zweisilber und erkennen die richtige Schreibung. Das zweite Arbeitsblatt zeigt Aufgabe 5 der Zusatzaufgaben. Die Kinder analysieren einsilbige Herleitungswörter und kommen mit Hilfe des Zweisilbers zur richtigen Schreibung.

Das lange ie und das kurze i

Name:_____

Arbeitspass: Das lange ie und das kurze i
Name:_____

Pflichtaufgaben:

Kompetenzen	Aufgaben	Unterschrift
Ich kenne zweisilbige Wörter mit langem ie.	Aufgabe 1	
	Aufgabe 2	
Ich kenne zweisilbige Wörter mit kurzem i.	Aufgabe 3	
	Aufgabe 4	
Ich kann im Zweisilber zwischen kurzem i und langem ie unterscheiden.	Aufgabe 5	

Zusatzaufgaben:

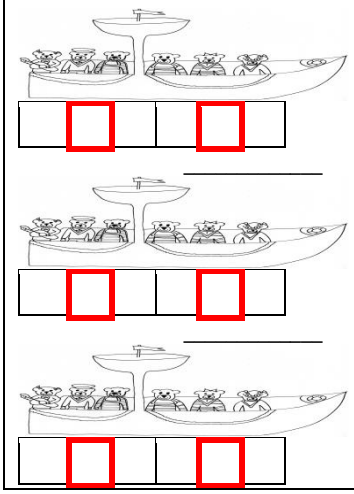
Kompetenzen	Aufgaben	Unterschrift
Ich kenne Herleitungswörter mit langem ie.	Aufgabe 1	
	Aufgabe 2	
Ich kenne Herleitungswörter mit kurzem i.	Aufgabe 3	
	Aufgabe 4	
Ich kann Herleitungswörter mit kurzem i und langem ie unterscheiden.	Aufgabe 5	

Zweisilber mit langem ie[12]

Aufgabe 1

Trage die folgenden Wörter in die Kästchen des Bärenbootes ein und schreibe sie anschließend mit Silbenbögen noch einmal auf die Linie.

PFLICHT:
lieben, der Frieden, schieben, die Fliege,
die Diebe, liegen,
FREIWILLIG:
biegen, die Briefe, fliegen, kriegen, siegen, mieten



Herleitungswörter mit langem ie und kurzem i

Aufgabe 5

Lies die Lückenwörter. Suche den passenden Zweisilber und schreibe ihn daneben und mache die Silbenbögen. Fülle die Lücke richtig aus und schreibe das Herleitungswort noch einmal auf.

Lückenwort	Zweisilber	Herleitungswort
P_lz		
Sp_l		
K_nd		
Br_f		
S_b		
F_lm		
W_nd		
Sch_ld		
S_g		
B_ld		

Abbildung 37: Arbeitsblätter aus der Werkstatt zum Thema „Das lange ie und das kurze i". Eigene Darstellung.

[12] Zu Aufgabe 1 gehören mehrere Arbeitsblätter, auf denen Bärenboote abgebildet sind, sodass für jedes Wort aus dem Kasten jeweils ein Bärenboot für die schriftsystematische Analyse zur Verfügung steht.

8.3.2.3 Die Olchis

Unterrichtsverlauf

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
9.05	Erarbeitung	- Die Lehrerin erklärt den Arbeitsauftrag. Jedes Kind nimmt sich ein weißes Blatt, holt sich Malstifte und setzt sich auf seinen Platz. - Die Lehrerin liest eine Geschichte der Olchis vor. Die Schüler*innen malen ein Ereignis, das in der Geschichte passiert.	Die Schüler*innen sitzen auf ihren Plätzen.	weiße Blätter Olchi-Buch
9.15 – 9.30	Vertiefung	- Die Lehrerin sammelt die Bilder ein. Die Schüler*innen setzen sich auf den Teppich. Die Lehrerin zeigt jedes Bild hoch. Der jeweilige Schüler erklärt in seinen eigenen Worten, welches Ereignis der Geschichte er gemalt hat.	Die Schüler*innen sitzen auf dem Teppich. (Kino)	

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

Das Thema dieser Unterrichtsstunde gehört zum dem Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*. Durch das Hören und Lesen literarischer Texte sollen sich die Kinder mit literarischen Figuren identifizieren bzw. sich abgrenzend mit ihnen auseinandersetzen (vgl. KMK 2005, S. 9). Die Kinder sollen über Leseerfahrungen verfügen. Durch das Vorlesen von Kinderliteratur lernen sie Werke, Autor*innen, Handlungen und Figuren kennen. Sie sollen die Kompetenz entwickeln, sich Texte zu erschließen. Dazu gehört es, zentrale Aussagen eines Textes zu erfassen und wiederzugeben, mit anderen über Texte zu sprechen und Inhalte mit eigenen Worten wiederzugeben (vgl. ebd., S. 12). Bevor die Kinder selbstständig Geschichten lesen und verstehen können, ist es wichtig, ihr Interesse für Bücher und Geschichten zu wecken. Das Vorlesen bietet sich dazu an und kann außerdem dazu beitragen, die Geschichte zu genießen.

Fachlicher Hintergrund: Schriftkultureller Inhalt

Die Bücher über die Olchis von Erhard Dietl sind bei Grundschulkindern im Allgemeinen sehr beliebt. In der ausgewählten Unterrichtssequenz geht es um das Olchi-Abenteuer *Bunte Flecken*: Die Mutter der Olchis isst versehentlich einen Apfel. Im Gegensatz zu den Menschen wird den Olchis von gesundem Essen schlecht. So bekommt die Mama der Olchis bunte Flecken, die sie mit Hilfe ihrer Familie versucht wieder loszuwerden.

Die Kinder werden in dieser Unterrichtssequenz dazu aufgefordert, etwas aus der Geschichte zu malen und später davon zu berichten.

Didaktische Umsetzung: Schriftkulturelle Betrachtung: Lesen

Für Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern ist das Vorlesen durch die Eltern eine bekannte und beliebte Aktivität, die häufig abends vor dem Schlafen stattfindet. Für bildungsferne Kinder ist das Vorlesen häufig unbekannt. Sie wissen nicht, was sie damit anfangen sollen. Im Unterricht hören sie in Vorlesesituationen oft nicht zu oder stören, weil ihnen langweilig ist. Wenn sie aufgrund ihrer schlechten Deutschkenntnisse den Geschichten inhaltlich nicht folgen können, wird Vorlesen im schlimmsten Fall sogar zum Frusterlebnis. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder dann begeisterte Leser*innen werden, ist gering.

Wie kann es gelingen, auch diesen Kindern das Vorlesen näherzubringen und sie für die Welt der Bücher zu begeistern? Bilderbücher, die gemeinsam vorgelesen werden, sind eine Möglichkeit. Geschichten, die die Kinder begeistern, eignen sich ebenfalls. In der ausgewählten Unterrichtssequenz werden die Kinder aufgefordert, einen inhaltlichen Aspekt der vorgelesenen Geschichte zu malen. Die Kinder sollen so einen Zugang zu der Geschichte bekommen. Anschließend findet ein gemeinsames Unterrichtsgespräch über die Geschichte statt (vgl. Anhang 8.3).

Durch den Apfel hat die Olchi-Mama bunte Flecken bekommen. Er ist also inhaltlich sehr wichtig. Fast alle Kinder haben einen Apfel auf ihrem Bild gemalt. Am Anfang sagt das erste Kind noch sehr schüchtern, dass es einen Apfel gemalt hat. Die beiden folgenden Kinder haben ebenfalls einen Apfel gemalt. Die Gemeinsamkeit wird festgestellt: „L. hat mich nachgemacht.“ Die bunten Flecken, die die Olchi-Mama bekommt, hat das nächste Kind sich gemerkt. Bunte Flecken sind in der Vorstellung des Kindes Pickel. Deshalb werden sie auch so bezeichnet: „[…] die Mutter hat Pickel gekriegt.“ Dass ein Schlammbad helfen könnte, die bunten Flecken wieder loszuwerden, stellt das nächste Kind in seinem Bild dar. Ein weiteres Kind erklärt, dass es nicht nur den Apfel, sondern auch die Umgebung gemalt hat. Dass bei den Olchis alles anders ist als bei den Menschen, haben die Kinder ebenfalls verstanden. Über den Text hinaus geben sie verschiedene Erklärungen ab, warum ein Apfel gesund ist.

Inhaltlich kommen die Kinder zu guten und richtigen Ergebnissen. Alle Kinder haben aufmerksam zugehört und wichtige Teile der Geschichte verstanden. Die mündlichen Äußerungen der Kinder enthalten viele grammatische Fehler. Es bleibt festzuhalten, dass ein Interesse für Literatur erfolgreich in dieser Unterrichtssequenz angebahnt wird. Die grammatischen Defizite aller Kinder der Klasse werden nicht nur beim Sprechen, sondern auch beim Schreiben von eigenen Texten eine große Herausforderung im Unterricht bleiben. Es ist offensichtlich, dass die gesprochene Sprache allein als Basis für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb dieser Kinder wenig geeignet ist.

8.3.2.4 Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben

Unterrichtsverlauf

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
8.30	Einstieg	- Begrüßung - Die Schüler*innen setzen sich im Klassenkino vor das Smartboard. - Die Schüler*innen wiederholen die Merkmale eines Bärenwortes (2 Silben, 1. Silbe betont, 2. Silbe unbetont). Sie klassifizieren das <o> in dem Schlüsselwort <Oma> als langes /o:/ und in <Wolke> als kurzes /ɔ/. - Die Schüler*innen ordnen den Bildern die Begriffe <Sonne> und <Trommel> zu und versuchen diese zu schreiben. - Die Schüler*innen begründen die Verdopplung der Konsonantbuchstaben in den Wörtern, indem sie einen Bezug zu den Wörtern <Oma>[13] und <Wolke> herstellen.	Kino	Interaktive Tafel, Folie 1
8.40	Erarbeitung	- Die Schüler*innen wenden die erarbeite Regel auf die Wörter von Folie 2 an. Sie begründen, warum der Konsonantbuchstabe verdoppelt bzw. nicht verdoppelt wird.		Interaktive Tafel Folie 2
8.50	Vertiefung 1	- Die Schüler*innen bearbeiten das Arbeitsblatt zu Folie 2. Schnelle Schüler*innen bekommen einen Helferausweis oder schreiben die Wörter in Schreibschrift ab.	Die Schüler*innen sitzen an ihren Plätzen.	Arbeitsblatt
9.00	Vertiefung 2	- Die Schüler*innen treffen sich im Sitzkreis. Sie festigen ihr Wissen, indem sie in Gruppenarbeit ein Brettspiel spielen.	Sitzkreis Gruppenarbeit	Brettspiel und Zubehör, Spielkarten

[13] Eine kritische Auseinandersetzung mit der Wortauswahl am Anfang der ersten Klasse erfolgt in Kapitel 8.6.5.

9.30	Reflexion	- Die Schüler*innen räumen die Spiele weg und reflektieren den Spielverlauf in ihrer Gruppe im Sitzkreis.	Sitzkreis	

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

Dieses Thema ist dem Kompetenzbereich *Schreiben: richtig schreiben* zuzuordnen. Auch hier wird das Rechtschreibthema zunächst mit Hilfe der Struktur der Schrift untersucht. Das Unterrichtskonzept stellt den Kindern demnach mit Hilfe der Systematik der Schrift umfassendere Strategien zur Verfügung als das bloße *Mitsprechen, Ableiten* und *Einprägen*. Die Strategie des *Mitsprechens* wird durch die Analyse der Schrift deutlich verstärkt. Das *Ableiten* erfolgt stets durch die Zuordnung des passenden prototypischen Zweisilbers[14], der die zu beachtende Regel anhand seiner Struktur zuverlässig aufzeigt. *Einprägen* müssen sich die Kinder nur die wenigen Ausnahmewörter. Bei dem Thema *Verdopplung der Konsonantbuchstaben* gibt es außer <Pizza> (und <Mokka>)[15] keine Ausnahmen.

Fachlicher Hintergrund: Graphematischer Inhalt

Folgt nur ein Konsonant auf einen kurzen Vokal der ersten Silbe des prototypischen Zweisilbers, so wird die Kürze im Schriftbild durch die Verdopplung des Konsonantbuchstabens angezeigt. Die erste Silbe wird so geschlossen. In der gesprochenen Sprache erfolgt keine Verdopplung, es können also nicht zwei Konsonanten an dieser Stelle gehört werden. Voraussetzung für diese rechtschriftliche Operation ist, dass der Schreiber zwischen kurzen und langen Vokalen in der gesprochenen Sprache unterscheiden kann.

Damit die Kinder auf ihrem Weg zur Schrift die Verdopplung der Konsonantbuchstaben durchführen können, müssen sie über wichtige Einsichten in den Aufbau des Zweisilbers verfügen. Zunächst müssen sie die Vokalquantität anhand der geschriebenen Sprache sicher anwenden können. Erst dann betrachten sie die Länge bzw. Kürze in der gesprochenen Sprache. Wörter wie <Oma[16]> und <Wolke> zeigen ihnen, wie in diesem Fall das <o> lang bzw. kurz

[14] Nur bei der Umlautschreibung ist die Vorgehensweise umgekehrt.

[15] Die Verdopplung von <z> wird außer bei dem (italienischen) Wort <Pizza> immer <tz> geschrieben. Bei der Verdopplung von <k> wird <ck> geschrieben. <Mokka> gehört nicht zu den deutschen Wörtern.

[16] Die Kinder beherrschen zu diesem Zeitpunkt die regelhafte Schreibung <er> in der zweiten Silbe weitgehend sicher und wissen, dass Wörter wie <Oma> und <Sofa> dem Peripheriebereich zuzuordnen sind.

gesprochen wird. Mit diesem Wissen können die Kinder nun Zweisilber analysieren. Ist der Vokal kurz, muss der darauffolgende Konsonantbuchstabe verdoppelt werden. Ist der Vokal lang, wird nicht verdoppelt. Das Ausschlussverfahren – zum Beispiel <Sonne> schreibt man mit zwei <n>, weil es nicht /‘zoːnə/ heißt - hilft den Kindern ebenfalls.

Didaktische Umsetzung: Das entdeckende Lernen anhand des Schriftsystems

Der beschriebene fachliche Inhalt zur Verdopplung der Konsonantbuchstaben zeigt deutlich die Möglichkeiten der Graphematik für das entdeckende Lernen. Die Kinder haben gelernt, die Vokalquantität anhand des geschriebenen Wortes zu bestimmen. Nun werden sie auf den Unterschied zwischen kurzen und langen Vokalen in der gesprochenen Sprache aufmerksam gemacht. Bei dem Wort <Sonne> wird deutlich, dass das <o> nach den Gesetzmäßigkeiten des prototypischen Zweisilbers eigentlich lang gesprochen werden muss, denn eigentlich ist die Silbe offen: <So-ne>. Da das /ɔ/ jedoch kurz gesprochen wird, muss sich die schriftliche Struktur anpassen, indem sie die Silbe durch die Verdopplung des Konsonantbuchstabens schließt. Wichtig ist, dass diese Verdopplung nur in der geschriebenen Sprache stattfindet, in der gesprochenen Sprache wird das /n/ als Silbengelenk eingesetzt, jedoch nicht verdoppelt: /‘zonə/. Wenn die Kinder diesen Weg Schritt für Schritt gehen, können sie die Verdopplung entdecken und verstehen. Sie erhalten so weitere Einblicke in die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache. Die logische Operation ist für viele Kinder nachvollziehbar. Die behutsame Heranführung an die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen ist meines Erachtens sinnvoller als die bloße Aufforderung nach kurzen Vokalen zu verdoppeln. Der Problematik, dass viele Kinder den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen nicht intuitiv hören, kann mit diesem Verfahren effektiv entgegengewirkt werden.

Des Weiteren lässt die Kleinschrittigkeit auch wieder eine kindgerechte Differenzierung zu. Ein Kind, das zu diesem Zeitpunkt noch nicht sicher bei der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen in der geschriebenen Sprache ist, benötigt Material, das zunächst dieses Wissen festigt. Ein Kind, das die Verdopplung sehr schnell versteht, benötigt Material, das es weiter fordert. So kann es sich mit Herleitungswörtern wie <rennt> mit zwei <n> oder Komposita wie <Rennauto> mit zwei <n> wegen <rennen> beschäftigen und weiterentwickeln. Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben belegt die Eignung der Graphematik für das Fördern und Fordern.

Methodische Umsetzung: Gemeinsamer Unterricht

Der gemeinsame Unterricht ist dem integrierten Frontalunterricht zuzuordnen, bei dem in gemeinsamen Unterrichtsphasen Grundvoraussetzungen auf dem Weg zum selbstständigen Arbeiten der Kinder gelegt werden. Die folgende Analyse bezieht sich auf eine Unterrichtssequenz, die der unverzichtbaren didaktischen Funktion *Stoff erarbeiten und vernetzen* zuzuordnen ist. Der gemeinsame Unterricht dient dabei der Vernetzung des Unterrichtsinhalts (vgl. Anhang 8.4).

Bevor die Kinder die neue Thematik üben, werden bekannte Grundlagen gemeinsam wiederholt. So analysieren die Kinder zunächst die Vokallänge der Wörter <Oma> und <Wolke>. Kleine Fehler wie „<Oma> ist ein langes Wort und <Wolke> ein kurzes“ werden behutsam korrigiert. Auch die Funktion des Matrosen Max wird angewendet. Viele Kinder beteiligen sich und zeigen, was sie schon wissen. Das neue Thema wird mit dem bereits vorhandenen Wissen der Kinder vernetzt. Auf dieser Basis erfolgen nun die entscheidenden Fragen: „Ist das <o> in Sonne kurz oder lang? … Wer kann denn Sonne schreiben?“ Ein Kind traut sich und schreibt das Wort richtig an die interaktive Tafel. Es begründet seine Schreibung mit den Worten: „Weil der Max dabei ist.“ Die Lehrerin verweist auf die Kürze des Vokals und lässt ein Kind das Ausschlussverfahren anwenden: „Wie heißt es nicht?“ „/‘zo:nə/.“ Im weiteren Stundenverlauf wird diese rechtschriftliche Operation bei weiteren Wörtern gemeinsam durchgeführt. Dabei werden nicht nur Wörter, bei denen verdoppelt wird, sondern auch Wörter ohne Verdopplung wie <Sofa> verwendet. Die Kinder haben die Möglichkeit die neue Erkenntnis im sicheren Rahmen des Klassenverbandes auszuprobieren, bevor sie eigenständig üben. Der gemeinsame Unterricht zur Vernetzung des neuen Themas mit dem Wissen der Kinder ist meines Erachtens in dem gezeigten Ausschnitt gelungen.

Methodische Umsetzung: Das Klassenklima

Eine zentrale Bedeutung für erfolgreiches Lernen im Unterricht ist ein gutes Klassenklima. Immer wieder muss der Klassenzusammenhalt durch verschiedene Aktivitäten und Methoden gestärkt werden, sodass sich jedes Kind, so wie es ist, in der Klasse wohlfühlt. Gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können durch ihre zweite Sprache und das Erzählen von anderen Kulturen den Unterricht bereichern. Um das Klassenklima zu stärken, eignen sich Spiele. Das Lernspiel ist eine Möglichkeit, einerseits Unterrichtsinhalte und andererseits das soziale Lernen der Kinder zu stärken. Nach Einsiedler sind Lernspiele „Spiele, bei denen man die Spielidee

eines Regel- oder Gesellschaftsspiels […] mit didaktischen Intentionen verbindet.“ (Einsiedler 1994, S. 212) Die anschließende Reflexion ist bei diesem Prozess von entscheidender Bedeutung: Streit kann geklärt werden, Konfliktlösungen können erarbeitet werden, gemeinsame Klassenregeln können zur Unterstützung erstellt werden. Die folgende ausgewählte Unterrichtssequenz zeigt das Reflexionsgespräch der Kinder nach dem Üben neuer Wörter in Kleingruppen mit einem Brettspiel (vgl. Anhang 8.5).

Das Üben mit dem Brettspiel als Lernspiel wurde in der Untersuchungsklasse langsam eingeführt. Um einen möglichst erfolgreichen Spielverlauf in den Kleingruppen zu erzielen, werden am Anfang noch einmal die Regeln besprochen. Die Kinder äußern sich mit Dingen, die man nicht tun sollte: „nicht […] ärgern […] nicht streiten […] nicht schummeln“ (Anhang 8.5). Alle Aussagen basieren auf Erfahrungen der Kinder aus vergangenen Stunden, in denen es zu Streitsituationen während der Spielphase gekommen ist. Die Kinder haben ihr Verhalten reflektiert und wissen, wie sie sich verhalten müssen, damit das Spielen gelingen kann. An dieser Stelle wäre es gut gewesen, wenn die Lehrerin die Spielregeln von den Kindern eigenständig in positive Aussagen wie „Man soll sich fair verhalten“ hätte umformulieren lassen.

An diesem Tag ist der Spielverlauf in den Kleingruppen weitgehend gelungen. Stolz erzählt ein Junge: „Mit uns hat das schön geklappt.“ Er freut sich, obwohl aus seiner weiteren Aussage hervorgeht, dass er verloren hat. Das Thema Verlieren und Gewinnen wird aufgegriffen. Jedes Kind möchte gern gewinnen, das Verlieren müssen viele Kinder lernen. In der Untersuchungsklasse wurde der Schwerpunkt auf kooperative Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft gelegt, bei denen es keine Verlierer*innen gab. Das Gewinnen und Verlieren wurden erst später langsam angebahnt. Das Gespräch zeigt, dass die Kinder bereits Lösungen kennen, wie man nach Siegen und Niederlagen fair miteinander umgeht.

Das soziale Miteinander spielte in der Untersuchungsklasse eine große Rolle. Ausschnitte aus den Protokollen der Studentin während der zweiten Klasse zeigen weitere Situationen, in denen die Klassengemeinschaft gestärkt wurde:

Ritual: Lesen am Platz in einem frei wählbaren Buch

Schüler*innen schätzen ein, wie konzentriert sie gelesen haben.

> Lob an Klasse [durch die Lehrerin] als Ganzes (Teamgeist der Klasse)

Sachunterricht: Thema Kontinente der Erde

„Zusammen schaffen wir es, uns ohne Karte an alle sieben Kontinente zu erinnern."

> Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig in der Einzelarbeitsphase.

Abbildung 38: Ausschnitte aus zwei Protokollen einer Studentin im Mai und Juni 2009.

Auch ein Foto aus dem Sportunterricht zeigt, dass auf gemeinsames Lernen viel Wert gelegt wurde. Nachdem ein Mädchen es vorgemacht hat, versuchen alle anderen Mädchen auf zwei Händen an der Wand zu stehen. Zusammen haben sie sichtlich viel Spaß.

Abbildung 39: Foto Sportunterricht: Förderung des Klassenklimas (Oktober 2007).

Die Klasse wird immer wieder als Team gestärkt, in dem jeder seinen Platz hat und jeder Hilfe bekommt, der Hilfe braucht.

8.3.2.5 Verschiedene Schreibanlässe

Unterrichtsverlauf

Der Unterrichtsverlauf ist exemplarisch für alle drei Schreibanlässe.

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
8.00	Einstieg	- Begrüßung - Die Schüler*innen setzen sich ins Kino vor die interaktive Tafel (oder in den Sitzkreis). - In einem kurzen Einstieg wird den Schüler*innen der Schreibanlass präsentiert.	Kino oder Sitzkreis	Schreibanlass
8.10	Erarbeitung	- Die Schüler*innen denken nach und schreiben zu dem Schreibanlass, bis sie fertig sind. (Wer länger Zeit braucht, darf auch nach der Pause weiterschreiben.) - Die Schüler*innen geben ihren Text ab.		Zettel

Die Texte wurden stets gesammelt, überarbeitet und in schöner Form veröffentlicht, sodass sie zu diesem Zweck jedes Mal überarbeitet wurden. Teilweise haben die Kinder dazu ihre Texte nach Korrektur der Lehrerin noch einmal richtig und ordentlich abgeschrieben. Bei einigen Büchern wurden die Texte von der Lehrerin am Computer abgetippt. Ein eigenständiges Abtippen der Texte durch die Kinder fand in Klasse 1 und 2 noch nicht statt. Die folgende Abbildung zeigt drei entstandene Bücher.

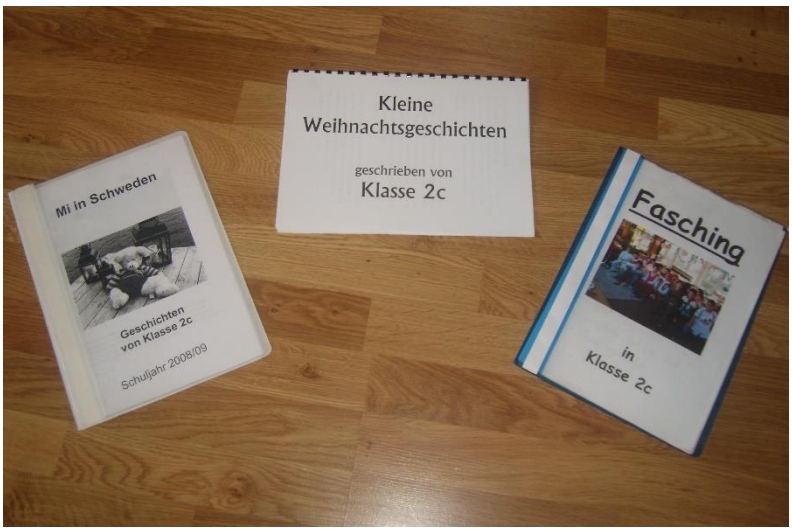


Abbildung 40: Drei ausgewählte Bücher zu verschiedenen Schreibanlässen.

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

Schreibanlässe gehören zu dem Kompetenzbereich *Schreiben: Texte verfassen*. Gemäß den Bildungsstandards sollen die Kinder am Ende der vierten Klasse „Schreiben zur Kommunikation, zur Aufbewahrung von Informationen, zur gedanklichen Auseinandersetzung sowie zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache [nutzen]. Sie [sollen] […] den Schreibprozess selbstständig [gestalten] und […] ihre Texte bewusst im Zusammenhang von Schreibabsicht, Inhaltsbezug und Verwendungszusammenhang [verfassen]“ (KMK 2005, S. 8). Schreibanlässe beinhalten stets eine Schreibabsicht, die die Kinder ihre Texte zielgerichtet planen lässt. Die Kinder schreiben nach Anregungen eigene Texte. Die Aussicht auf die Veröffentlichung der Texte beispielsweise in Form eines Buches kann die Kinder motivieren, möglichst verständlich zu schreiben und ihre Lernergebnisse geordnet festzuhalten. Die Kompetenzen *Texte planen, Texte schreiben* und in Ansätzen *Texte überarbeiten*, wenn die Kinder beispielsweise ihren Text für die Veröffentlichung aufbereiten, werden so angebahnt.

Fachlicher Hintergrund: Schriftkultureller Inhalt

In Kapitel 5 wurden wichtige Hinweise für das Entstehen einer Schreibkultur im Unterricht dargestellt (vgl. Dehn u.a. 2013). Schreibanlässe ermöglichen demnach den Kindern, einen persönlichen Zugang zur Schrift zu entwickeln. Erlebte Ereignisse wie das gemeinsame Faschingsfeiern fördern die gedankliche Auseinandersetzung mit einem Thema beim Schreiben. Die Weihnachtsgeschichten und Fotos des Klassenkuscheltiers Mi in seinem Schwedenurlaub regen die Kinder zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache an.

Schriftkulturelle Betrachtung: Schreiben

Der Deutschunterricht muss gerade bildungsfernen Kindern zeigen, dass Schreiben einen Sinn hat. Schreibanlässe, die die Kinder zum Schreiben motivieren, bieten dafür eine sehr gute Möglichkeit. Neben der Schreibanlasskartei und den regelmäßigen Wochenendgeschichten wurden häufig verschiedene Schreibanlässe im Unterricht durchgeführt. Die entstandenen Texte der Kinder wurden zum Beispiel gewürdigt, indem für jedes Kind ein Buch mit allen Geschichten erstellt wurde. Die Bücher wurden auch in die Klassenbücherei gestellt. Stolz präsentierten die Kinder ihre Bücher ihren Eltern, Geschwistern und anderen Schulkindern. Im Folgenden werden drei Schreibanlässe sowie dazu entstandene Texte der Kinder ausgewählt. In der Literatur gibt es zahlreiche Ideen für Schreibanlässe und deren Durchführung. Um die Schreibkultur in einer Klasse zu etablieren, sind sie unbedingt notwendig und sehr geeignet.

Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson bei der Auswahl stets ihre Kinder und deren besondere Interessen im Blick hat. Die nachfolgenden Beispiele zeigen, dass die Etablierung einer Schreibkultur in der Untersuchungsklasse gelungen ist.

Schreibanlass 1: *Mi in Schweden* (September 2008):

Die Lehrerin hat das Klassenkuscheltier, den Bären Mi, mit in den Urlaub nach Schweden genommen und ihn in verschiedenen Situationen fotografiert. Jedes Kind hat sich ein Foto ausgesucht und dazu einen Text geschrieben. So ist ein Buch über *Mi in Schweden* entstanden. Zwei Beispiele wurden ausgewählt:

Eines Tages hat Mi eine schöne Bärin gesehen. Er war verknallt. Er wollte mit ihr ein Date machen. Er hat für sie Rosen gekauft. Dann ist Mi zu ihr gegangen. „Hallo Mi, wie geht es dir?“, hat die Bärin gefragt. „Gut.“, hat Mi gesagt. Und danach hat er ihr die Rosen gegeben und gefragt: „Willst du mit mir ein Date machen?“ Die Bärin hat ja gesagt und sich gefreut. *von P.*	*Mi war im Wald und hat die Elche angeführt. Dann hat er gesagt: „Halten wir an und spielen wir!“ Die Elche haben gespielt. Ein Elch hatte keine Freunde. Dann hat Mi gesagt: „Dann spiele ich mit dir, okay?“ Dann haben sie „Tic, Tac Toe“ gespielt. Dann war der Elch froh.* *von A.*

Abbildung 41: Schreibanlass *Mi in Schweden* (September 2009).

Schreibanlass 2: Weihnachtsgeschichten (Dezember 2008):

Weihnachten ist das Fest der Liebe. Liebe erfährt man, wenn man Gutes erlebt. Fächerübergreifend mit dem Fach Religion haben die Kinder die Aufgabe bekommen, dazu zu schreiben. Das Motto „Jeder Unterricht ist auch Sprachunterricht“, das von der Mehrsprachigkeitsforschung betont wird, wird hier exemplarisch umgesetzt. So ist ein Buch mit Weihnachtsgeschichten entstanden. Zwei Beispiele wurden ausgewählt:

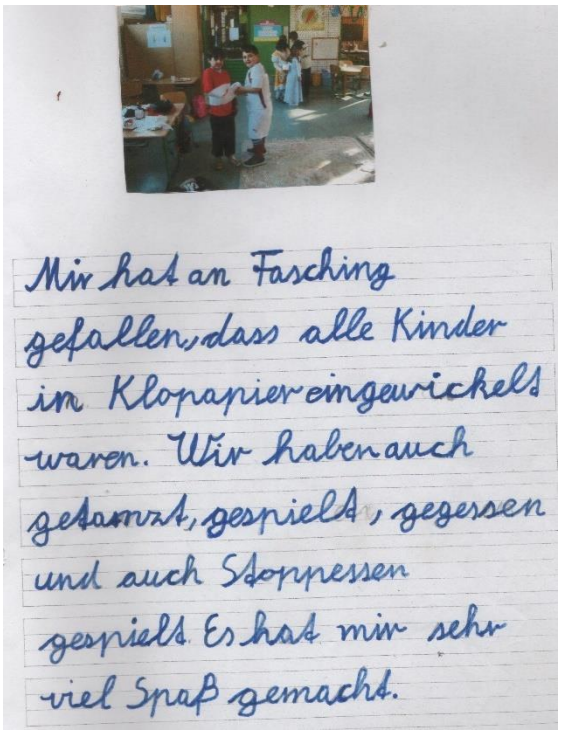
Ich bin auf einem Pferd geritten und auf einmal war da ein Mann, der hatte kein Geld. Dann habe ich ihm Geld gegeben. Dann bin ich weiter geritten. Danach habe ich ein Kind gesehen, das hatte kein Spielzeug. Da habe ich ihm Spielzeug gegeben und es war glücklich. *von R.*	*Ich war im Kindergarten. Da habe ich einen Jungen gesehen. Er hat geheult. Ich habe ihn getröstet. Dann war er wieder glücklich.* *von E.*

Abbildung 42: Schreibanlass Weihnachtsgeschichten (Dezember 2008).

Schreibanlass 3: Faschingsgeschichten (Februar 2009):

Die Kinder haben in der Schule Fasching gefeiert. Es wurden viele Fotos gemacht. Jedes Kind hat sich ein Foto ausgesucht und seine eigene Faschingsgeschichte geschrieben. So ist ein Faschingsbuch entstanden. Zwei Geschichten sollen als Beispiel dienen:

Faschingsgeschichte
Ich heiße R [redacted] und ich habe mich als Fee verkleidet. Danach haben wir Kinder mit Klopapier eingewickelt. Und dann haben wir Reise nach Jerusalem gespielt.



Mir hat an Fasching gefallen, dass alle Kinder im Klopapier eingewickelt waren. Wir haben auch gesamt, gespielt, gegessen und auch Stoppessen gespielt. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht.

Abbildung 43: Schreibanlass Faschingsgeschichten (Februar 2009).

8.3.2.6 Lesen im Lesezimmer

Unterrichtsverlauf

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
10.00	Einstieg	- Die Schüler*innen gehen zum Lesezimmer. Sie ziehen ihre Jacken und Straßenschuhe aus und die Hausschuhe an. - Die Lehrerin wiederholt kurz mit den Schüler*innen die Regeln des Lesezimmers und bestimmt den Aufräumdienst.	Sitzkreis	
10.15	Vertiefung	Die Schüler*innen lesen im Lesezimmer.		Bücher
10.35		Die Schüler*innen stellen ihre Bücher zurück und gehen wieder in ihre Klasse.		

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

Das Lesen im Lesezimmer gehört zu dem Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*. Die Bildungsstandards fordern, dass „Kinder erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu [sollen] […] an unterschiedlichen Texten Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefertigkeit und sinnverstehendes Lesen entwickelt [werden] (KMK 2005, S. 9). Genau dies sind die Ziele des Unterrichts im Lesezimmer. Die Kinder können hier ihre ganz persönlichen Leseerfahrungen machen. Sie haben die Möglichkeit, verschiedene Bücher zu unterschiedlichen Themen durchzustöbern und zu lesen. Sowohl Sachbücher als auch Kinderliteratur stehen ihnen hier zur Verfügung. Durch das gezielte Suchen der für sie interessanten Bücher lernen sie außerdem, sich im Lesezimmer zu orientieren. Viele der Kompetenzen, die zu der übergeordneten Kompetenz *über Leseerfahrungen verfügen* (vgl. ebd., S. 12) gehören, können im Lesezimmer angebahnt werden.

Fachlicher Hintergrund: Schriftkultureller Inhalt

Um das Lesen zu fördern, wurde an der Schule ein Lesezimmer eingerichtet. Das Ziel ist, das Interesse der Kinder an Büchern zu wecken. Die gemütliche Atmosphäre des Lesezimmers soll positive Emotionen bei den Kindern wecken. Wenn es gelingt, das Lesen als schriftkulturelle Aktivität mit positiven Erlebnissen und Emotionen der Kinder im Lesezimmer zu verbinden, werden die Chancen für ein nachhaltiges Interesse der Kinder am Lesen gesteigert.

Methodische Umsetzung: Offener Unterricht: Freiarbeit

Neben den Freiarbeitsangeboten im Klassenraum wird auch der wöchentliche Besuch des Lesezimmers methodisch dem offenen Unterricht in der Form der Freiarbeit zugeordnet. Bei der Freiarbeit geht darum, ein inhaltlich differenziertes Arbeitsfeld zu schaffen, indem die Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre Persönlichkeit individuell zu entfalten. Jedes Kind soll dabei seinen eigenen Interessen und Lernbedürfnissen folgen und eigene Lernweg finden (vgl. Wallrabenstein 1994, S. 114-115).

Das Lesezimmer enthält eine größere Anzahl an Büchern, die sich inhaltlich und bezüglich des Schwierigkeitsgrads unterscheiden. So sind die Bücher einerseits in die Bereiche A-E unterteilt, wobei die Abteilung A Erstlese- und Bilderbücher enthält und die Abteilung E Bücher mit viel Text auf vielen Seiten. Neben Geschichten, die sowohl Jungen als auch Mädchen ansprechen, gibt es eine Sachbuchecke, in der alle Bücher die Themen Forschung, Mensch und Natur behandeln. Des Weiteren gibt es Kinderbücher in englischer und in türkischer Sprache. Die Kinder können sich nach individuellem Interesse Bücher aus den Regalen nehmen und einen gemütlichen Platz zum Lesen suchen. Im Sinne der Mehrsprachigkeitsforschung wird durch muttersprachliche Literatur die zweite Sprache der Kinder gewürdigt und gefördert. Wie die Beschäftigung mit dem Buch aussieht, bleibt ebenfalls den Kindern überlassen. Sie können allein lesen oder sich mit einem Freund oder einer Freundin ein Buch gegenseitig vorlesen. Auch das gemeinsame Blättern in einem Buch ist möglich. Schritt für Schritt kann jedes Kind entsprechend seinem Leistungsstand und Interesse die Welt der Bücher im Lesezimmer für sich erobern und sich so im Sinne der Freiarbeit frei entfalten.

Die Untersuchungsklasse ist sehr gern ins Lesezimmer gegangen. Feste Regeln haben dabei für einen verlässlichen Rahmen gesorgt. Nach einer Eingewöhnungszeit waren die Kinder mit dem Zimmer vertraut. Es herrschte eine entspannte Atmosphäre, in der die Kinder fröhlich gelesen haben. Die folgenden Fotos zeigen die Kinder, wie sie im Lesezimmer lesen.

Abbildung 44: Foto 1 Lesezimmer: Ein Junge liest begeistert ein dickes Buch. Sein Freund guckt ihn anerkennend an (Januar 2009).

Abbildung 45: Foto 2 Lesezimmer: In der Kuschelecke gucken sich drei Kinder gemeinsam ein Buch an (Januar 2009).

Abbildung 46: Foto 3 Lesezimmer: An der warmen Heizung lesen drei Mädchen fröhlich Kinderbücher.

8.3.2.7 Freiarbeit

Unterrichtsverlauf

Zeit	Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozialform	Medien
10.00	Einstieg	- Begrüßung - (Die Schüler*innen setzen sich im Sitzkreis auf den Teppich. Eine Schülerin setzt sich auf die Lesetreppe und liest etwas vor. Die Schülerin bewertet sich zunächst selbst und wird dann von ihren Mitschüler*innen bewertet.)	Sitzkreis	
	Erarbeitung	- Die Angebote der Freiarbeit sowie die Regeln werden kurz wiederholt.		
10.10	Vertiefung	- Die Schüler*innen bearbeiten die Freiarbeitsangebote.	Die Schüler *innen verteilen sich im Klassenraum.	Freiarbeitsangebote, Arbeitspässe
10.35		- Die Schüler*innen räumen ihre Arbeitsplätze während der Aufräummusik auf.		Aufräummusik
9.25	Reflexion	- Die Schüler*innen kommen in den Sitzkreis auf den Teppich. Sie sagen, mit was und wie sie gearbeitet haben.	Sitzkreis	

Angestrebte Kompetenzen: Einordnung der Unterrichtssequenz

In der Freiarbeit werden alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts geübt. Die Kinder können die Angebote frei wählen. Die eigene Entscheidung für eine Aufgabe wirkt sich dabei häufig positiv auf die Motivation der Kinder aus.

Fachlicher Hintergrund: Schriftkulturelle und graphematische Inhalte

Um sich individuell zu entfalten und im Lesen und Schreiben selbstgesteuert Fortschritte zu machen, hat die Freiarbeit ihren festen Platz im Unterricht. Den Kindern stehen verschiedene Angebote zum Lesen und Schreiben zur Verfügung. Die Freiarbeit wird behutsam von der ersten Klasse an eingeführt und nimmt mit zunehmender Selbstständigkeit der Kinder einen immer größeren Platz im Unterricht ein.

Methodische Umsetzung: Offener Unterricht: Freiarbeit

Ein Arbeitspass bietet sowohl den Kindern als auch der Lehrerin Orientierung. Die Kinder haben einen Überblick, welche Angebote ihnen zur Verfügung stehen. Die Lehrerin erhält mit Hilfe des Passes einen Überblick über die Aktivitäten der Kinder. Sie kann die Kinder bei Problemen der Auswahl und der Bearbeitung beraten. Der Umgang mit dem Arbeitspass muss behutsam eingeführt werden.

Freiarbeit

Name:_____ Datum:_____

Lesen	**Texte schreiben**	**Schreibschrift**	**Recht-schreibung**	**?**
Buch lesen	Schreibkartei	Buch abschreiben	Rechtschreib-kartei	
O	O	O	O	O
Leseheft	Malen und Schreiben	Schreibschrift-kartei	Brettspiel	
O	O	O	O	O
Lesekartei	Eigenes Buch erstellen	Eigene Idee: _____	Wörterbuch	
O	O	O	O	O

Abbildung 47: Arbeitspass Freiarbeit. Selbsterstelltes Material.

Der Arbeitspass enthält unterschiedliche Angebote zum Lesen und Schreiben. Die Schreibangebote sind unterteilt in die Bereiche *Texte schreiben, Schreibschrift* und *Rechtschreibung*. Außerdem gibt es noch die Kategorie „?“. Hier dürfen sich die Kinder eigene Projekte und Ideen ausdenken und sie in der Freiarbeitszeit umsetzen. Eine gemeinsame Reflexion am Ende der Freiarbeit ist sehr wichtig. Hier können verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden. In dieser Stunde können die Kinder zum Beispiel ihr Arbeitsverhalten reflektieren. Eine Präsentation der Arbeitsergebnisse kann hier ebenfalls platziert werden. Mit Hilfe der Reflexion wurde die Freiarbeitszeit in der Folge von den Kindern immer effektiver genutzt. Standen am Anfang der ersten Klasse soziale Konflikte den Kindern häufig im Wege, wurden sie Stück für Stück sozial kompetenter und selbstständiger. Die folgenden Fotos zeigen die Kinder der Untersuchungsklasse während der Freiarbeit im Klassenraum:

Abbildung 48: Foto 1 Freiarbeit: Ein Junge bearbeitet eine Schreibaufgabe (Januar 2009).

Abbildung 49: Foto 2 Freiarbeit: Ein Junge interessiert sich für Tiere und liest ein Buch zu diesem Thema (Januar 2009).

Abbildung 50: Foto 3 Freiarbeit: Drei Kinder spielen Memory mit Wörtern und Bildern und üben so das Lesen (August 2008).

8.4 Datenerhebung, Auswertungsverfahren und Ergebnisse auf Klassenebene

Nach der Evaluation des Unterrichtskonzepts in der Praxis liegt nun der Schwerpunkt auf der Darstellung der Leistungen der Untersuchungsklasse im Vergleich zu den Kontrollklassen. Dazu werden im ersten Schritt die eingesetzten Testinstrumente und deren jeweiliger Einsatz vorgestellt und erläutert. Im zweiten Schritt werden die Testergebnisse der Untersuchungsgruppe dargestellt und in Bezug zu den Forschungsfragen gesetzt. Es werden vor allem quantitative Auswertungsverfahren beschrieben, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Lediglich bei dem Anfangstest *Das leere Blatt* und dem systematischen Rechtschreibtest wird auch auf qualitative Auswertungsverfahren zurückgegriffen. Die Textschreibfähigkeit, die qualitativ ausgewertet wird, soll nicht an dieser Stelle, sondern bei den Fallbeispielen exemplarisch analysiert werden.

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Reihenfolge der Forschungsfragen:

- Welche Lernvoraussetzungen bringen die Kinder mit? (8.3.1)
- Wie entwickelt sich die Lese- und Schreibleistung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren? (8.3.2)
- Wie hat sich nach zwei Schuljahren das Selbstbild und das Lernverhalten der Kinder entwickelt und welche Aussagen können über die Klassengemeinschaft gemacht werden? (8.3.3)

8.4.1 Voraussetzungen und kognitive Fähigkeiten der Untersuchungsgruppe

Um die Voraussetzungen der Untersuchungsgruppe darzustellen, wurden unterschiedliche Testinstrumente eingesetzt. Die kognitiven Fähigkeiten wurden am Schulanfang getestet und am Ende der zweiten Klasse mit einem anderen Testverfahren noch einmal gemessen. Die folgende Tabelle zeigt die unterschiedlichen Testinstrumente und deren jeweiligen Testzeitpunkt:

Tabelle 27: Voraussetzungen der Untersuchungsgruppe: Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung.

Erhobene Daten	Testzeitpunkte					Auswertungs-verfahren
	Klasse 1			Klasse 2		
	t1 September 2007	t2 Januar 2008	t3 Juni/ Juli 2008	t4 Januar 2009	t5 Juni/ Juli 2009	
Soziale Schicht und Muttersprache	Informationen durch die Klassenleitung					Quantitative Auswertung nach Häufigkeiten
Kognitive Fähigkeiten	HaRet (Hamburger Rechentest)				CFT 1 Grundintelligenztest	Quantitative Auswertung nach Prozenträngen
Schriftliche Vorerfahrungen	*Das leere Blatt*					Qualitative Auswertung nach Stufen > Die Durchführung und Auswertung beschränkt sich auf die Untersuchungsklasse

Anhand der aufgeführten Tests wird die Ausgangslage der Kinder beschrieben:

Ausgangslage (A):

Lernvoraussetzungen der Kinder:

> Häuslicher Hintergrund und Muttersprache **(Aa)**
> Kognitive Fähigkeiten **(Ab)**
> Schriftliche Vorerfahrungen (beschränkt sich auf die Fallgruppe) **(Ac)**

Abbildung 51: Ausagangslage. Eigene Darstellung.

Ausagangslage (Aa):

Um Informationen über den häuslichen Hintergrund und die Muttersprachen der Kinder zu bekommen, wurden die Klassenleitungen befragt. Bei der Beschreibung der Untersuchungsgruppe in Kapitel 7 wurden die Ergebnisse der Befragung bereits ausführlich

dargestellt, sodass in diesem Kapitel keine erneute Aufstellung erfolgt. Zusammenfassend kann die Ausgangslage folgendermaßen beschreiben werden:

Beschreibung von Aa:

Die Kinder aller drei Klassen sind überwiegend der unteren Sozialschicht zuzuordnen. Kein Kind spricht Deutsch als Muttersprache (vgl. Kapitel 7).

Beschreibung von Ab:

Zu Beginn des Schuljahres wurden alle Kinder hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten mit dem Hamburger Rechentest getestet. Um die Werte zu überprüfen, wurde am Ende der 2. Klasse der CFT 1 (Culture Fair Intelligence Test) eingesetzt, der die Grundintelligenz der Kinder testet. Beide Tests werden im Folgenden vorgestellt. Zur Beschreibung der Ausgangslage werden die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe dargestellt.

Beschreibung von Ac:

Ebenfalls zu Beginn der ersten Klasse wurden mit Hilfe des Tests *Das leere Blatt* die schriftlichen Vorerfahrungen der Kinder geprüft. Die Darstellung dieses Testinstruments und dessen Auswertungsverfahren sowie die Darstellung der Ergebnisse werden erläutert. *Das leere Blatt* wurde nur in der Untersuchungsklasse durchgeführt.

8.4.1.1 Der Hamburger Rechentest (HaRet)

Vorstellung des Hamburger Rechentests

Der Hamburger Rechentest (HaRet) besteht insgesamt aus vier Jahrgangstests, die in der Grundschule jeweils am Anfang eines Schuljahres durchgeführt werden. In dieser Untersuchung wurde nur der zum Anfang der ersten Klasse eingesetzte Test HaRet 1 durchgeführt. Mit Hilfe des Tests sollen die Vorläuferfähigkeiten für den mathematischen Anfangsunterricht erfasst werden. Ziel des Tests ist es, für mögliche Risikokinder im mathematischen Bereich ein Leistungsprofil zu erstellen, um sie entsprechend zu fördern. Dem Test liegt die Annahme zugrunde, dass neben den curricular vorgesehenen Fertigkeiten, auch die kognitiven Fähigkeiten eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg im Mathematikunterricht spielen. So wird in Klasse 1 und 2 ein besonderer Schwerpunkt auf die Erhebung der kognitiven Fähigkeiten gelegt (vgl. Lorenz 2007, S. 3-5). Der Test kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden. Die Lehrperson als Testanleiter*in führt die Kinder durch die

unterschiedlichen Testbereiche. Vor jeder Aufgabe bespricht sie mit den Kindern eine Beispielaufgabe. Der für diese Arbeit relevante Test HaRet 1 enthält Aufgaben, die von der Lehrkraft angeleitet und gemeinsam mit ihr durchgeführt werden, und Aufgaben, die die Kinder nach einer kurzen Einführung selbstständig bearbeiten (vgl. ebd., S. 29-30). Inhaltlich werden dabei folgende Fähigkeiten überprüft:

- Größen vergleichen,
- Eins-zu-Eins-Zuordnungen vornehmen,
- Drehungen und Spiegelbilder erkennen,
- die visuelle Diskriminationsfähigkeit und die Raum-Lage-Beziehung einsetzen,
- die Fähigkeit zur visuellen Gliederung, Raum-Lage- und Vorstellungsfähigkeit,
- Präpositionen verstehen,
- aus visuell dargebotenen Reizen eine sinnvolle Geschichte bilden,
- Mengen vergleichen,
- die größere Zahl erkennen (symbolische Ebene) (vgl. Lorenz 2006, S. 2).

Für diese Untersuchung ist dieser Test geeignet, da er in Klasse 1 einen besonderen Schwerpunkt auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder legt. Rechnerische Fähigkeiten werden im HaRet 1 noch nicht erfasst (vgl. Lorenz 2007, S. 9). Eine Reihe der kognitiven Fähigkeiten ist nicht nur für den Mathematikunterricht, sondern auch für den Deutschunterricht wichtig. Beispielsweise kann eine Aussage über den Wortschatz des Kindes erstellt werden, wenn das Kind Präpositionen versteht und anwenden kann. Auch die kognitive Fähigkeit, aus visuell dargebotenen Reizen eine sinnvolle Geschichte zu bilden, bietet eine gute Grundvoraussetzung für das sinnerfassende Lesen und das Schreiben eigener Geschichten. Insgesamt ist der Test außerdem aufgrund seiner einfachen Durchführbarkeit in Gruppen attraktiv. Er kann jedoch nicht als Vorhersage für den Erfolg der Kinder im Schriftspracherwerb genutzt werden. Die Schwerpunktsetzung in HaRet 1 auf die Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten kann aber als Anhaltspunkt für die Voraussetzungen der Kinder am Anfang der ersten Klasse dienen. Die Aussagen über die kognitiven Fähigkeiten der Klasse zu Beginn werden am Ende der zweiten Klasse mit einem Grundintelligenztest erneut erhoben. Ziel ist es, möglichst gesicherte Aussagen über die allgemeinen geistigen Fähigkeiten der Untersuchungsgruppe zu erhalten, um die Leistungen in den Bereichen des Deutschunterrichts während der Untersuchung in einen Kontext mit den intellektuellen Fähigkeiten der Kinder zu setzen.

Beim HaRet handelt es sich um einen standardisierten Test, der quantitativ nach Prozenträngen ausgewertet wird. Ein Prozentrang ist ein statistischer Wert, der die Leistung eines Kindes im Verhältnis zu einer Vergleichsgruppe einstuft. Erreicht ein Kind beispielsweise einen Prozentrang von 70, so bedeutet das, dass von 100 vergleichbaren Individuen 30 eine bessere Leistung und 70 eine gleich gute oder schlechtere Leistung erbracht haben (vgl. Lorenz 2006, S. 19). Testrohwerte werden Prozenträngen zugeordnet, um allgemeine Aussagen über die Leistungen der Kinder zu erhalten.

Ergebnisse der Untersuchungsgruppe beim Hamburger Rechentest hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten am Schulanfang

Für alle Auswertungen dieser Arbeit werden die Prozentränge in unterschiedliche Gruppen eingeteilt, um einen besseren Überblick über die Verteilung der Leistungen der Kinder zu erhalten. Diese Einteilung orientiert sich an der Einteilung der Prozentränge des Hamburger Rechentests (vgl. Lorenz 2006, S. 19-21). Wie auch bei der Hamburger Schreibprobe liegt hier die Annahme einer Normalverteilung zugrunde. Demnach kennzeichnen die Prozentränge 0-10 die Leistungen der sog. Risikokinder, also Kinder mit sehr schwachen Ergebnissen. Es folgt mit einem Prozentrang von 11-25 die Gruppe mit den Kindern, die ausreichende, aber deutlich unterdurchschnittliche Leistungen haben. Durchschnittliche Leistungen erzielen die Kinder mit einem Prozentrang von 26-75. Zur Spitzengruppe gehören Kinder mit Leistungen mit einem Prozentrang von 76-100. Diese Gruppeneinteilung wird für die vorliegende Untersuchung übernommen. Sie wird jedoch noch verfeinert, da in der Risikogruppe die Kinder noch einmal in Prozentrang 0-5 und 6-10 unterteilt werden. Dies erscheint deshalb sinnvoll, weil in Hamburg Kinder mit einem Prozentrang unter 5 das Recht auf außerunterrichtliche Lernhilfe haben. Die Durchschnittsgruppe wird ebenfalls in Kinder unter bzw. über dem Durchschnitt (PR: 50) unterteilt. Bei der Spitzengruppe werden die Kinder mit einem Prozentrang ab 91 in eine gesonderte Gruppe eingeteilt. Laut May entsprechen die Leistungen dieser Kinder der Note 1, wenn für die Notenskala eine Normalverteilung als Basis verwendet wird (vgl. May 2001, S. 10). Den Einteilungen der Gruppen werden die Buchstaben A+, A, B, C, D, E, F zugeordnet, wobei A+ und A die Spitzengruppe und E und F die Risikokinder kennzeichnen. Zur Ermittlung eines Klassendurchschnitts wird der Durchschnitt der Testrohwerte der Kinder errechnet und dann der entsprechende Prozentrang zugeordnet. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die für alle quantitativen Auswertungen dieser Arbeit gültige Einteilung der Gruppen und verwendeten Abkürzungen:

Tabelle 28: Gruppeneinteilungen und Zuordnung der Prozentränge für alle quantitativen Auswertungen dieser Arbeit. Eigene Darstellung.

Gruppe (Bereich):	**F**	**E**	**D**	**C**	**B**	**A**	**A+**
Prozentrang:	**0-5** (RK)	**6-10** (RK)	**11-25**	**26-50**	**51-75**	**76-90**	**91-100**
Abkürzungen:	Prozentrang: PR Untersuchungsklasse: UK Kontrollklasse A: KA Kontrollklasse B: KB Risikokinder: RK						

Das Ergebnis der Klasse, die jeweils am besten abschneidet, wird zusätzlich markiert.

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse des Hamburger Rechentests (HaRet) dargestellt:

Tabelle 29: Ergebnisse des Hamburger Rechentests (HaRet) Anfang Klasse 1. Eigene Darstellung.

	F	**E**	**D**	**C**	**B**	**A**	**A+**	**Durchschnitt/ Bereich**
UK	**-**	**1**	**4**	**12**	**1**	**-**	**-**	**PR: 28 (C)**
KA	**-**	**-**	**1**	**9**	**5**	**3**	**2**	**PR: 57 (B)**
KB	**-**	**-**	**4**	**10**	**4**	**1**	**-**	**PR: 38 (C)**

Die Untersuchungsklasse schneidet im Vergleich zu den Kontrollklassen mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 28 und einem sog. Risikokind deutlich am schwächsten ab und startet so am Anfang der 1. Klasse mit den schlechtesten kognitiven Voraussetzungen. Die Kontrollklasse A hat am Anfang mit einem überdurchschnittlichen Prozentrang von 57 die besten kognitiven Voraussetzungen.

8.4.1.2 Der Culture Fair Intelligence Test (CFT)

Vorstellung des Culture Fair Intelligence Tests CFT 1

Der Culture Fair Intelligence Test ist ein Intelligenztest, bei dessen Durchführung die Sprache an sich und Kulturtechniken wie Lesen oder Mathematik keine Rolle spielen, um Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und sozialen Schichten die gleichen Chancen zu eröffnen. Für diese Arbeit wurde der CFT 1 eingesetzt. Der Test wurde von Cattell entwickelt und von Weiss

und Osterland überarbeitet und für den deutschen Sprachraum adaptiert. Er ermöglicht durch seine fünf Untertests die Überprüfung der Grundintelligenz von Kindern. Es wird überprüft, inwieweit ein Kind Regeln erkennen kann und Merkmale identifiziert und wahrnimmt (vgl. Weiß u.a. 1997).

Beim CFT handelt es sich um einen standardisierten Test, der quantitativ nach Prozenträngen ausgewertet wird. Den Testrohwerten wird zusätzlich zu den Prozenträngen der entsprechende Intelligenzquotient (IQ) zugeordnet.

Ergebnisse der Untersuchungsgruppe beim Culture Fair Intelligence Test CFT 1 hinsichtlich ihrer Grundintelligenz

Um die kognitiven Fähigkeiten der Kinder erneut zu überprüfen, wurde am Ende der 2. Klasse ein weiterer Test durchgeführt. Es handelt sich um ein anderes Testformat, das neben der Ermittlung der Prozenträngе das Messen der Grundintelligenz der Kinder in den Fokus stellt.

Tabelle 30: Ergebnisse des CFT 1. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

	F	**E**	**D**	**C**	**B**	**A**	**A+**	**Durchschnitt/ Bereich**
Intelligenz-quotient (IQ)	53-76	77-81	82-89	90-100	101-109	110-119	120-146	
UK	**1**	**2**	**3**	**8**	**2**	**-**	**1**	**PR: 25 (D) IQ: 90**
KA	**2**	**2**	**5**	**4**	**2**	**4**	**1**	**PR: 31 (C) IQ: 93**
KB	**-**	**1**	**6**	**4**	**4**	**2**	**2**	**PR: 38 (C) IQ: 96**

Der Grundintelligenztest kommt teilweise zu anderen Ergebnissen als der Hamburger Rechentest. Demnach schneiden alle drei Klassen hinsichtlich ihrer Intelligenz unterdurchschnittlich ab. Die Untersuchungsklasse ist jedoch mit einem Klassendurchschnitt von Prozentrang 25 (IQ 90) und drei sog. Risikokindern auch dieses Mal insgesamt am schwächsten. Die Kontrollklasse B erzielt mit 38 (IQ 93) den gleichen durchschnittlichen Prozentrang wie im HaRet, im Vergleich zum Rechentest wird jedoch auch hier ein Risikokind ermittelt. Das gute Abschneiden im Hamburger Rechentest kann die Kontrollklasse A nicht bestätigen. Ihr durchschnittlicher Prozentrang liegt mit 31 (IQ 93) noch unter dem der Kontrollklasse B. Hinzu kommen vier Risikokinder. Mit fünf Kindern hat sie jedoch auch

dieses Mal die größte Spitzengruppe, dicht gefolgt von Kontrollklasse B mit vier Kindern. In der Untersuchungsklasse kann nur ein Kind hinsichtlich der Grundintelligenz der sog. Spitzengruppe zugeordnet werden. Hinzugefügt werden muss, dass an diesem Test ein Mädchen aus der Untersuchungsklasse nicht teilnehmen konnte, da es zu diesem Zeitpunkt bereits umgezogen war.

8.4.1.3 Das leere Blatt

Vorstellung des Tests *Das leere Blatt*

Die Idee des Anfangstests *Das leere Blatt* als Instrument für die Schulanfangsbeobachtung im Deutschunterricht stammt von Dehn und Hüttis-Graff (vgl. Dehn u.a. 2013). Zu Beginn der ersten Klasse erhalten zwei Kinder ein DINA 2- oder DINA 3-Blatt und bekommen die Aufgabe, alles, was sie möchten, auf dem Blatt zu schreiben. Mit Hilfe eines Beobachtungsbogens soll die Lehrperson Erkenntnisse über die Lernvoraussetzung der Kinder erhalten. Der Beobachtungsbogen enthält dabei Kriterien zu verschiedenen Kategorien. Zunächst wird beobachtet, ob und welchen Sinn das Kind im Schreiben sieht. Die zweite Kategorie befasst sich mit dem Inhalt, den das Kind schreibt (Namen, Wörter, Sätze). In der dritten Kategorie wird beobachtet, welche Schriftmuster das Kind verwendet (selbstständig schreiben, abschreiben). Die vierte Kategorie analysiert den Entwicklungsstand des Kindes. Es wird analysiert, ob das Kind bereits lautierend schreibt. In der fünften Kategorie werden Aussagen über das Lernverhalten gemacht und schließlich der Gesamteindruck als sechste Kategorie geschildert. Ziel des Beobachtungsbogens ist es, den Unterricht nach den Bedürfnissen des Kindes auszurichten (vgl. Dehn u.a. 2006, S. 32-40).

Das leere Blatt ist einfach und ohne viel Aufwand durchführbar. Der Beobachtungsbogen setzt voraus, dass die Beobachter*in beim Schreiben dabei ist. Bei der Untersuchungsgruppe wurde der Test *Das leere Blatt* im Klassenverband durchgeführt. Da die Lehrerin allein in der Klasse war, konnten keine Beobachtungen über den Schreibablauf der einzelnen Kinderpaare gemacht werden. So können für die Auswertung lediglich die zweite (Inhalt) und vierte Kategorie (Entwicklungsstand im Schriftspracherwerb) herangezogen werden, die mit Hilfe des entstandenen Schreibprodukts analysiert werden können.

Die Beobachtungskriterien der beiden genannten Kategorien werden in der folgenden Abbildung aufgezeigt. Um ein differenzierteres Bild über den Entwicklungsstand des Kindes

zu erhalten, werden sie den Entwicklungsstadien zur Konzeptualisierung geschriebener Sprache nach Ferreiro zugeordnet. Beobachtungskriterien von Ferreiro werden ebenfalls ergänzend in der Tabelle dargestellt. Auf eine Darstellung des Inhalts wird an dieser Stelle verzichtet. Bei den Fallbeispielen wird dieser Aspekt bei ausgewählten Kindern der Untersuchungsklasse wieder aufgegriffen.

Tabelle 31: Analyse der Entwicklungsstadien zur Konzeptualisierung geschriebener Sprache mit Hilfe der Beobachtungskriterien für den Anfangstest *Das leere Blatt*. Eigene Darstellung in Anlehnung an Dehn u.a. 2006, S. 34 und an die Europäische Kommission 1999, S. 26-27.

Entwicklungsstadium	Beobachtungkriterien
1. Präsilbisches Stadium	Buchstaben oder graphische Zeichen ohne Bezug zur gesprochenen Sprache: - oft keine Unterscheidung zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite des Wortes - eigener Name und andere Namen - Abkürzungen - Zahlen - einzelne Buchstaben ohne phonologischen Bezug - andere Zeichen
2. Silbisches Stadium	rudimentäre Schreibungen (Gliederung in Silben)
3. Silbisch-alphabetisches Stadium	rudimentäre Schreibungen (Gliederung in Silben und Phoneme)
4. Alphabetisches Stadium	(fast) vollständige lautgetreue Schreibungen (Gliederung in Phoneme): - Wort, Wörter, Satz, Sätze

Ergebnisse der Untersuchungsklasse bei dem Test *Das leere Blatt* hinsichtlich ihrer schriftlichen Vorerfahrungen

Das leere Blatt wurde nach den genannten Kriterien ausgewertet. Die 18 Kinder der Untersuchungsklasse wurden den vier verschiedenen Stadien zugeordnet:

Tabelle 32: Entwicklungsstand der Untersuchungsklasse am Schulanfang im Deutschunterricht. Eigene Darstellung.

Entwicklungsstadium	Beobachtungkriterien
1. Präsilbisches Stadium	16 Kinder
2. Silbisches Stadium	-
3. Silbisch-alphabetisches Stadium	2 Kinder
4. Alphabetisches Stadium	-

Der Großteil der Kinder befindet sich im präsilbischen Stadium. Dies zeigt, dass die Erfahrung mit Schrift bei diesen Kindern sehr gering ist. Einige Kinder malen und schreiben ihren Namen. Andere Kinder versuchen Buchstaben und Zahlen zu schreiben, bei denen kein phonologischer Bezug erkennbar ist. Wenige Kinder schreiben weitere Namen oder erste logographische Wörter. Ein Kind malt nur und kann am Anfang der Schulzeit noch nicht seinen Namen schreiben. In der Klasse gibt es vier Kinder, die das erste Schuljahr wiederholen; zwei Kinder befinden sich trotzdem erst im präsilbischen Stadium, Die beiden anderen verfügen bereits über erste Einsichten in die Laut-Buchstaben-Zuordnung. Ihre Schreibungen sind jedoch noch rudimentär.

8.4.2 Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts

Um die Leistungen der Kinder in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts festzustellen, wurden verschiedene Tests am Ende der 2. Klasse eingesetzt. Für die Lese- und Rechtschreibfähigkeit wurden ab dem 1. Halbjahr der ersten Klasse regelmäßig Tests eingesetzt, mit denen nicht nur die Leistung, sondern auch die Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in diesen Bereichen festgestellt werden kann. Die folgende Tabelle zeigt die zeitliche Abfolge und die Auswahl der Tests:

Tabelle 33: Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts: Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung.

Erhobene Daten	Klasse 1			Klasse 2		Auswertungs-verfahren
	t1 September 2007	t2 Januar 2008	t3 Juni/ Juli 2008	t4 Januar 2009	Testzeitpunkte	
Lesefähigkeit			Stolperwörter-lesetest		Stolperwörter-lesetest	Quantitative Auswertung nach Prozenträngen
Recht-schreibung		HSP	HSP	HSP	HSP (Hamburger Schreibprobe)	Quantitative Auswertung nach Prozenträngen
					Schrift-systematischer Rechtschreibtest	Anzahl der Graphemtreffer und qualitative Auswertung
Handschrift					Schrifttest (Schreibschrift)	Quantitative Auswertung nach Häufigkeiten
Textschreib-fähigkeit	Ausgewählte Texte der Kinder zu Schreibaufgaben					Qualitative Auswertung

Anhand der aufgeführten Tests soll die erste Forschungsfrage beantwortet werden:

Forschungsfrage 1 (F1):

Wie entwickelt sich die Lese- und Schreibleistung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren?

> Lesefähigkeit **(F1a)**
> Rechtschreibfähigkeit **(F1b)**
> Handschrift **(F1c)**
> Textschreibfähigkeit **(F1d)**

Abbildung 52: Forschungsfrage 1. Eigne Darstellung.

Forschungsfrage 1a (F1a):

Für die Überprüfung der Lesefähigkeit wurde der Stolperwörterlesetest am Ende der ersten und am Ende der zweiten Klasse verwendet. Seine Beschreibung und sein Auswertungsverfahren werden erläutert. Da er in der Version für Klasse 1 und 2 durchführbar ist, kann über den Leistungsstand der Kinder hinaus auch deren Entwicklung festgestellt werden.

Forschungsfrage 1b (F1b):

Ebenfalls in mehreren Versionen erhältlich ist auch die Hamburger Schreibprobe. Ab Mitte der ersten Klasse kann dieser Test zur Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit halbjährlich durchgeführt werden und ermöglicht so eine Feststellung der Leistung und der Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe. Es erfolgt neben den Ergebnissen eine Beschreibung des Tests und dessen Auswertungsverfahren. Zur genaueren Analyse der Rechtschreibfähigkeit wird am Ende der 2. Klasse ein schriftsystematischer Rechtschreibtest hinzugenommen.

Forschungsfrage 1c (F1c):

Ein Schreibschrifttest wird vorgestellt und erläutert. Die Handschrift der Kinder wird am Ende der 2. Klasse überprüft.

Forschungsfrage 1d (F1d):

Die Textschreibfähigkeit wird anhand ausgewählter Texte der Kinder analysiert. Die Forschungsfrage 1d wird daher im Rahmen der Fallbeispiele beantwortet.

8.4.2.1 Der Stolperwörterlesetest (SLT)

Vorstellung des Stolperwörterlesetests

Der 2002 von Metze entwickelte Stolperwörterlesetest ist ein standardisierter, einfach durchführbarer Gruppentest für den Bereich Lesen. Es werden die Lesegeschwindigkeit und -sicherheit auf Satzebene gemessen. Außerdem sind die Überprüfung der syntaktischen Stimmigkeit sowie die Sinnerfassung im Test implizit enthalten. Schlussfolgerungen aus dem Inhalt sowie dessen Abspeichern werden nicht erfasst (vgl. Metze 2002).

Der Test kann in der entsprechenden Version von der ersten bis zur vierten Klasse jeweils am Ende des Schuljahres eingesetzt werden. Es wird der Abschluss des Leselehrgangs vorausgesetzt, sodass der erste Einsatz erst am Ende von Klasse 1 sinnvoll ist. Kinder, bei denen dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, erzielen entsprechend schwache Ergebnisse. In dem Test sind Sätze vorgegeben, in die ein Wort eingebaut wurde, das semantisch keinen Sinn ergibt, zum Beispiel:

Meine Mutter trinkt gern schwach Saft.

Die Kinder müssen den Satz erlesen, das unpassende Wort (in diesem Fall: *schwach*) herausfinden und durchstreichen. Umso mehr Sätze die Kinder in der vorgegebenen Zeit richtig bearbeiten, desto besser ist ihr Ergebnis. Die Zeitvorgabe verringert sich von Klassenstufe zu Klassenstufe. Der Test wird quantitativ nach Prozenträngen ausgewertet. Die Anzahl der richtig bearbeiteten Sätze dient dabei als Testrohwert. Neben einer allgemeinen Auswertungsliste gibt es eine Liste mit Werten für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache (vgl. ebd. 2012). Da dies in der Untersuchungsgruppe auf alle Kinder zutrifft, wird bei der Auswertung die zuletzt genannte Liste verwendet. 2012 wurden neue Auswertungstabellen veröffentlicht. Weil die Untersuchung aber im Jahre 2007-2009 durchgeführt wurde, werden die zu jener Zeit gültigen Listen zur Auswertung genommen.

Ergebnisse der Untersuchungsgruppe beim Stolperwörterlesetest hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit

Die folgenden zwei Tabellen zeigen das Abschneiden der Untersuchungsgruppe im Lesen am Ende der 1. und 2. Klasse. Zu beiden Zeitpunkten wurde der Stolperwörterlesetest in den entsprechenden Versionen eingesetzt.

Tabelle 34: Ergebnisse des Stolperwörterlesetests Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**2**	**6**	**7**	**3**	**-**	**-**	**PR: 31 (C)**
KA	**2**	**-**	**6**	**6**	**2**	**1**	**-**	**PR: 31 (C)**
KB	**3**	**3**	**8**	**2**	**3**	**-**	**-**	**PR: 21 (D)**

Auf den ersten Blick erzielen die Untersuchungsklasse und die Kontrollklasse A am Ende von Klasse 1 das gleiche Ergebnis. Betrachtet man die durchschnittlichen Testrohwerte, so kommt die Untersuchungsklasse auf 7,16 richtige Sätze und die Kontrollklasse A auf 7,315. Die Kontrollklasse A schneidet also im Durchschnitt geringfügig besser ab. Der Anteil der Risikokinder ist in beiden Klassen mit zwei Kindern ebenfalls gleich. Hier schneidet jedoch die Untersuchungsklasse etwas besser ab, da ihre Risikokinder dem Bereich E und nicht wie bei der Kontrollklasse A dem Bereich F zuzuordnen sind. Die Kontrollklasse B erzielt mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 21 und insgesamt sechs Risikokindern das schlechteste Ergebnis. Hinzugefügt werden muss, dass in der Kontrollklasse A ein Kind aus gesundheitlichen Gründen den Test nicht mitschreiben konnte.

Tabelle 35: Ergebnisse des Stolperwörterlesetests Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**2**	**6**	**2**	**4**	**3**	**1**	**PR: 43 (C)**
KA	**-**	**4**	**2**	**10**	**4**	**-**	**-**	**PR: 31 (C)**
KB	**2**	**4**	**4**	**7**	**-**	**2**	**-**	**PR: 24 (D)**

Im Lesetest am Ende von Klasse 2 erzielt die Untersuchungsklasse mit einem durchschnittlichen Prozentrang das beste Ergebnis. Der Anteil der Risikokinder bleibt mit zwei Kindern gleich. Kontrollklasse A erreicht mit dem gleichen Wert wie im 1. Schuljahr das zweitbeste Ergebnis. Der Anteil der Risikokinder verdoppelt sich auf vier Kinder, es gibt jedoch kein Risikokind mehr im Bereich F. Die Kontrollklasse B erzielt mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 24 und sechs Risikokindern erneut das schlechteste Ergebnis.

Da der Stolperwörterlesetest immer am Ende des Schuljahres durchgeführt wird, können auch Aussagen über die Entwicklung der Klassen im Lesen gemacht werden. Ergänzend werden die Ergebnisse von Klasse 3 hinzugefügt (vgl. Anhang 8.6).

Tabelle 36: Entwicklung der Leseleistung der Untersuchungsklasse anhand des Durchschnitts im Stolperwörterlesetest und der Anzahl der Risikokinder (RK). Eigene Darstellung.

	Stolperwörterlesetest Ende Klasse 1	Stolperwörterlesetest Ende Klasse 2	Stolperwörterlesetest Ende Klasse 3[17]
UK	**PR: 31 (C)** RK: 2	**PR: 43 (C)** RK: 2	**PR: 51 (B)** RK: 1
KA	**PR: 31 (C)** RK: 2	**PR: 31 (C)** RK: 4	**PR: 26 (C)** RK: 7
KB	**PR: 21 (D)** RK: 6	**PR: 24 (D)** RK: 6	**PR: 43 (C)** RK: 4

Die Untersuchungsklasse erreicht am Ende der ersten Klasse knapp das zweitbeste Ergebnis. Die Klasse kann ihre Leseleistung in der 2. Klasse steigern. Auch in der 3. Klasse kann sie mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 51 diesen positiven Trend fortsetzen und gelangt sogar durchschnittlich in den Bereich B. Die Klasse erzielt im Vergleich zu den Kontrollklassen bis auf die Testung am Ende von Klasse 1 immer das beste Ergebnis und hat mit zwei Risikokindern in Klasse 1 und 2 den vergleichsweise geringsten Anteil in dieser Gruppe. In Klasse 3 verringert sich dieser Anteil auf ein Kind. Am Ende des dritten Schuljahres sind zwei Mädchen von den ursprünglich 18 Probanden der Untersuchungsklasse nicht mehr in der Klasse, da sie umgezogen sind. Die beiden Mädchen erzielten am Ende der 2. Klasse überdurchschnittliche Ergebnisse im Lesen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass das erzielte Klassenergebnis im Lesen mit der Teilnahme dieser beiden Kinder noch besser ausgefallen wäre.

Kontrollklasse A erzielt am Ende von Klasse 1 mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 31 das beste Ergebnis. Das erreichte Niveau im Lesen verschlechtert sich allerdings geringfügig in Klasse 2. Zwar bleibt der durchschnittliche Prozentrang erhalten, der Anteil der Risikokinder nimmt jedoch zu. Dieser leicht negative Trend setzt sich in Klasse 3 fort. So sinkt der

[17] Die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im Stolperwörterlesetest in Klasse 3 können im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang 8.6).

durchschnittliche Prozentrang auf 26, der Anteil der Risikokinder vergrößert sich auf sieben Kinder.

Kontrollklasse B schneidet zwar im ersten und zweiten Schuljahr vergleichsweise am schlechtesten ab. Das Leseniveau der Klasse verbessert sich jedoch kontinuierlich. So erreicht die Klasse einen durchschnittlichen Prozentrang von 21 in Klasse 1, von 24 in Klasse 2 und von 43 in Klasse 3. In Klasse 3 erzielt die Kontrollklasse B bessere Ergebnisse als die Kontrollklasse A. Der Anteil der Risikokinder verringert sich langsam, jedoch kontinuierlich. In Klasse 1 und 2 sind jeweils sechs Kinder zu dieser Gruppe zu zählen, wobei ein geringer positiver Trend festzustellen ist, da weniger Kinder dem Bereich F zuzuordnen sind. In Klasse 3 sind es nur noch vier Risikokinder. Ein Kind, das am Ende von Klasse 2 Leseleistungen im Bereich F hatte, wurde zurückgestuft und ist nicht mehr in der Klasse. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Kind weiterhin zu den Risikokindern gehört hätte. Trotzdem ist ein deutlich positiver Trend in Klasse 3 zu verzeichnen, da erstmalig sechs Kinder Leistungen im Bereich A erzielen. Hinzuzufügen ist, dass am Anfang von Klasse 3 in der Kontrollklasse B ein Klassenlehrerwechsel stattgefunden hat. Dieser Wechsel betraf auch den Deutschunterricht.

8.4.2.2 Die Hamburger Schreibprobe (HSP)

Vorstellung der Hamburger Schreibprobe

Die Hamburger Schreibprobe (HSP) ist ein Rechtschreibtest, der 1994 von May entwickelt wurde, um die Rechtschreibleistungen der Kinder einschätzen zu können (quantitative Auswertung) und um Einblicke in die Rechtschreibstrategien der Kinder zu erhalten, die für die individuelle Förderung herangezogen werden können (qualitative Analyse) (vgl. May 2001, S. 3).

Den Kindern werden bei der HSP Wörter und Sätze vorgelesen, die sie neben entsprechende Bilder in ihrem individuellen Tempo aufschreiben. Die Kinder können immer wieder nachfragen, die Wörter und Sätze werden so häufig wie nötig von der Lehrerperson wiederholt (vgl. ebd., S. 7). Die HSP kann ab der Mitte von Klasse 1 bis Ende Klasse 9 halbjährlich durchgeführt werden. Dafür liegen unterschiedliche Testversionen vor. In dieser Untersuchung

wurde die HSP in den Untersuchungsklassen entsprechend vier Mal in den Versionen für Klasse 1 und 2 durchgeführt.

Für die Auswertung der HSP gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. So können für eine rasche, grobe Auswertung die richtig geschriebenen Wörter gezählt werden. Eine genauere Aussage erhält man beim Zählen der richtig geschriebenen Grapheme (Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen). Die auf dieser Grundlage ermittelten Ergebnisse ermöglichen eine Einschätzung des erreichten Niveaus des Rechtschreibkönnens der Kinder (vgl. ebd., S. 4). Diese Auswertungsform wird daher für die Untersuchungsklasse gewählt. Bei den beiden genannten Möglichkeiten handelt es sich um quantitative Auswertungsverfahren nach Prozenträngen. Die HSP greift dabei auf bundesweite Vergleichswerte zurück und ist daher von ihrer Aussagekraft über die Schülerleistungen sehr attraktiv. Seit 2012 gibt es überarbeitete neue Auswertungswerte. Für die vorliegende Untersuchung werden aber die für die Jahre 2007–2009 gültigen Werte verwendet, da die Untersuchung in diesem Zeitraum stattgefunden hat.

Des Weiteren bietet die HSP die Möglichkeit, die Leistungen der Kinder qualitativ auszuwerten. Dabei kann anhand sog. Lupenstellen der Grad der Beherrschung der unterschiedlichen Rechtschreibstrategien ermittelt werden (vgl. ebd., S. 4). May geht dabei vom klassischen Stufenmodell aus, das auf der Dependenzthese und damit auf den amtlichen Regeln basiert (vgl. Kapitel 5). Demnach werden die Fehler der Kinder der alphabetischen (Laut-Buchstaben-Zuordnung), der orthographischen und der morphematischen (Stammprinzip) Strategie zugeordnet, die zur Bestimmung des Entwicklungsstands der Kinder herangezogen werden. Weitere Kategorien zur Bildung eines Strategieprofils sind Oberzeichenfehler als Hinweis auf den Grad der Sorgfalt beim Schreiben und überschüssige orthographische Elemente als Zeichen für Unsicherheiten in der orthographischen Strategie (vgl. ebd., S. 4). Für diese Arbeit wird die qualitative Analyse bei der Fallanalyse einzelner Kinder näher betrachtet (allerdings nach graphematischen Kriterien), für die Darstellung der Ergebnisse der gesamten Untersuchungsgruppe wird lediglich quantitativ nach Prozenträngen ausgewertet.

Es sei jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Stufenmodell mit der Abbildtheorie als Grundlage eine andere Schwerpunktsetzung beim erwarteten Leistungszuwachs haben kann als die ein Test mit einer graphematischen Grundlage.

Ergebnisse der Untersuchungsgruppe bei der Hamburger Schreibprobe hinsichtlich ihrer Rechtschreibfähigkeit

In den folgenden vier Tabellen werden die HSP-Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im Rechtschreiben dargestellt und kurz erläutert. Die HSP wurde ab dem 1. Halbjahr in Klasse 1 halbjährlich durchgeführt. Um einen Hinweis auf die Nachhaltigkeit der Ergebnisse zu bekommen, werden anschließend die durchschnittlichen HSP-Ergebnisse der Klassen im 3. Schuljahr und die Anzahl der Risikokinder zusätzlich genannt (vgl. Anhang 8.7. und 8.8).

Tabelle 37: Ergebnisse der HSP Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**4**	**1**	**7**	**3**	**3**	**-**	**PR: 43 (C)**
KA	**2**	**5**	**7**	**4**	**1**	**1**	**-**	**PR: 14 (D)**
KB	**2**	**4**	**6**	**4**	**2**	**1**	**-**	**PR: 16 (D)**

Im ersten Halbjahr schneidet die Untersuchungsklasse im Vergleich zu den Kontrollklassen mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 43 deutlich besser ab als die beiden Kontrollklassen mit einem Prozentrang von 14 bzw. von 16. Auch der Anteil der Risikokinder ist mit vier Kindern im Vergleich zu den Kontrollklassen in der Untersuchungsklasse gering. Die Kontrollklasse B erzielt einen leicht besseren Prozentrang als Kontrollklasse A und hat mit sechs Risikokindern ein Kind weniger in diesem Bereich als Kontrollklasse A.

Tabelle 38: Ergebnisse der HSP Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**-**	**3**	**3**	**6**	**2**	**4**	**PR: 84 (A)**
KA	**1**	**4**	**5**	**6**	**3**	**-**	**1**	**PR: 15 (D)**
KB	**1**	**2**	**2**	**1**	**5**	**4**	**4**	**PR: 56 (B)**

Ende der ersten Klasse konnten die Untersuchungsklasse und die Kontrollklasse B ihr Leistungsniveau im Rechtschreiben stark verbessern. Die Untersuchungsklasse erzielt mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 84 und keinem Risikokind ein sehr gutes Ergebnis im Bereich A und ist damit die beste Klasse der Untersuchungsgruppe im Bereich Rechtschreiben. Kontrollklasse B konnte ihren Anteil der Risikokinder auf drei Kinder minimieren und erreicht ein überdurchschnittlich gutes Ergebnis mit einem Prozentrang von

56. Kontrollklasse A behält ihr unterdurchschnittliches Niveau bei, der Anteil der Risikokinder verringert sich lediglich um ein Kind und ist mit insgesamt fünf Kindern vergleichsweise am höchsten.

Tabelle 39: Ergebnisse der HSP Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**-**	**2**	**3**	**4**	**4**	**5**	**PR: 72 (B)**
KA	**1**	**2**	**3**	**6**	**3**	**3**	**2**	**PR: 32 (C)**
KB	**-**	**2**	**2**	**4**	**8**	**2**	**1**	**PR: 46 (C)**

Mitte Klasse 2 hat sich das Leistungsniveau der Untersuchungsklasse und das der Kontrollklasse B etwas verschlechtert. Lediglich Kontrollklasse A konnte sich steigern. Die Reihenfolge im Abschneiden bleibt jedoch unverändert. Die Untersuchungsklasse erzielt mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 72 und keinem Risikokind das deutlich beste Ergebnis. Kontrollklasse B erzielt einen durchschnittlichen Prozentrang von 46 und verringert den Anteil an Risikokindern auf zwei Kinder. Kontrollklasse A kann das Leistungsniveau auf einen durchschnittlichen Prozentrang von 32 verbessern. Auch die Anzahl an Risikokinder kann auf drei Kinder verringert werden.

Tabelle 40: Ergebnisse der HSP Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**2**	**2**	**5**	**4**	**1**	**4**	**PR: 47 (C)**
KA	**3**	**2**	**2**	**3**	**1**	**8**	**1**	**PR: 40 (C)**
KB	**2**	**-**	**3**	**8**	**4**	**2**	**-**	**PR: 34 (C)**

Am Ende der zweiten Klasse schneidet die Untersuchungsklasse wieder vergleichsweise am besten ab. Das Niveau der Klasse verschlechtert sich jedoch und rutscht mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 47 in den Bereich C ab. Außerdem gehen zwei Kinder in den Risikobereich. Ein möglicher Erklärungsansatz kann, wie eingangs erwähnt, eine andere Schwerpunktsetzung beim erwarteten Leistungszuwachs bei einem Test mit dem klassischen Stufenmodell und somit der Abbildtheorie und einem Unterricht, der grapheamtisch ausgerichtet ist, sein. Bei der Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse wird auf diesen Aspekt näher eingegangen (vgl. 8.6.2).

Die Kontrollklasse A verbessert sich leicht auf einen durchschnittlichen Prozentrang von 40, die Anzahl der Risikokinder nimmt jedoch wieder zu. Kontrollklasse B verschlechtert sich und liegt jetzt hinter Kontrollklasse A. Die Anzahl der Risikokinder bleibt mit zwei Kindern konstant, diese erzielen jedoch lediglich Leistungen im Bereich F.
Da die Hamburger Schreibprobe halbjährlich durchgeführt wird, kann die Entwicklung der Untersuchungsgruppe im Bereich Rechtschreiben aufgezeigt werden. Des Weiteren können zur Trendbestimmung die Ergebnisse aus Klasse 3 hinzugenommen werden (vgl. Anhang 8.7 und 8.8).

Tabelle 41: Entwicklung der Rechtschreibleistung der Untersuchungsklasse anhand des HSP-Durchschnitts und der Anzahl der Risikokinder (RK). Eigene Darstellung.

	HSP Mitte Kl. 1	**HSP Ende Kl. 1**	**HSP Mitte Kl. 2**	**HSP Ende Kl. 2**	**HSP Mitte Kl. 3**[18]	**HSP Ende Kl. 3**
UK	**PR: 43 (C)** RK: 4	**PR: 84 (A)** RK: 0	**PR: 72 (B)** RK: 0	**PR: 47 (C)** RK: 2	**PR: 47 (C)** RK: 0	**PR: 49 (C)** RK: 0
KA	**PR: 14 (D)** RK: 7	**PR: 15 (D)** RK: 5	**PR: 32 (C)** RK: 3	**PR: 40 (C)** RK: 5	**PR: 38 (C)** RK: 1	**PR: 36 (C)** RK: 2
KB	**PR: 16 (D)** RK: 6	**PR: 56 (B)** RK: 3	**PR: 46 (C)** RK: 2	**PR: 34 (C)** RK: 2	**PR: 22 (D)** RK: 1	**PR: 20 (D)** RK: 6

Die Untersuchungsklasse erzielt in allen Tests das beste Ergebnis und hat im Vergleich zu den anderen Klassen den kleinsten Anteil an Risikokindern. Die Ergebnisse der Untersuchungsklasse sind von Anfang an im durchschnittlichen Bereich C und besser. Besonders stark ist die Leistung der Klasse am Ende der ersten Klasse mit einem Ergebnis von 84 im Bereich A. Dieses Leistungsniveau kann die Klasse nicht halten, sodass sie am Ende der 2. Klasse mit einem ähnlichen Ergebnis wie im ersten Test dasteht. Die Ergebnisse der HSP der Untersuchungsklasse in Klasse 3 zeigen, dass die Klasse dieses Leistungsniveau hält. Sie erzielt Mitte Klasse 3 einen durchschnittlichen Prozentrang von 47 und von 49 am Ende der dritten Klasse. In der dritten Klasse hat kein Kind mehr Leistungen im Risikobereich. Es ist also wieder ein leichter positiver Trend zu verzeichnen. Am Ende von Klasse 2 verlässt ein Mädchen mit einem Prozentrang im Bereich A+ die Klasse; nach dem ersten Halbjahr von Klasse 3 ein weiteres Mädchen. Auch die Leistungen dieses Mädchens lagen Ende Klasse 2 und Mitte

[18] Die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe in der Hamburger Schreibprobe in Klasse 3 können im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang 8.7 und 8.8).

Klasse 3 im Bereich A+. Es kann also davon ausgegangen, dass das Leistungsniveau mit diesen beiden Mädchen im Bereich Rechtschreiben noch etwas höher ausgefallen wäre.

Die Kontrollklasse A verbessert ihr Leistungsniveau deutlich von Klasse 1 zu Klasse 2. Die Anzahl der Risikokinder schwankt zwischen drei und sieben Kindern. Insgesamt ist ein positiver Trend während der ersten beiden Schuljahre in dieser Klasse zu verzeichnen. Am Ende der 2. Klasse erreicht die Klasse mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 40 ein Ergebnis im mittleren C-Bereich. Dieses Leistungsniveau hält die Klasse auch im dritten Schuljahr mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 38 im ersten Halbjahr und von 36 am Ende von Klasse 3. Die Anzahl der Risikokinder verringert sich auf ein Kind im ersten und zwei Kinder im zweiten Halbjahr.

Kontrollklasse B verzeichnet ähnliche Schwankungen im Leistungsniveau wie die Untersuchungsklasse. Mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 56 erzielt sie am Ende der ersten Klasse ihr bestes Ergebnis. Auch sie kann dieses Niveau nicht halten und erreicht am Ende der zweiten Klasse mit Prozentrang 34 ein Ergebnis im unteren C-Bereich. Der negative Trend setzt sich in Klasse 3 fort; so sinkt das Leistungsniveau der Klasse im Rechtschreiben auf einen durchschnittlichen Prozentrang von 22 im ersten Halbjahr und 20 am Ende des Schuljahres. Die Anzahl der Risikokinder lag bis auf im ersten Halbjahr von Klasse 1 bei zwei bis drei Kindern. Am Ende der dritten Klasse steigt die Anzahl der Risikokinder auf sechs Kinder. Hinzuzufügen ist, wie bereits beim Lesen dargestellt, dass zu Beginn der dritten Klasse der Deutschunterricht von einer neuen Klassenlehrerin übernommen wurde. Außerdem wurde am Ende der zweiten Klasse ein Junge zurückgestuft, dessen Rechtschreibleistungen am Ende der zweiten Klasse im Bereich F lagen. Es kann also vermutet werden, dass das Ergebnis mit ihm noch etwas schlechter wäre.

8.4.2.3 Ein schriftsystematischer Rechtschreibtest (SRT)

Vorstellung des schriftsystematischen Rechtschreibtests

Der hier verwendete sprachsystematische Test besteht aus 15 Wörtern. Den Wörtern werden 68 Grapheme zugeordnet. So ist eine quantitative Auswertung nach Anzahl der richtigen Grapheme möglich. Der Test wurde 2007 in der Zeitschrift Grundschulunterricht veröffentlicht (vgl. Pagel u.a. 2007, S. 20). Es handelt sich jedoch um keinen standardisierten Test. Neben der

quantitativen Auswertung können die Testwörter auch qualitativ analysiert werden, um konkrete Fördermaßnahmen für die Kinder zu erstellen. Die Testwörter sind alle dem Kernbereich der Orthographie zuzuordnen. Der Schwerpunkt liegt auf der Struktur des prototypischen Zweisilbers. In der folgenden Tabelle werden die Kriterien zur qualitativen Fehleranalyse vorgestellt, nach denen der Test ausgewertet wurde. Dazu wird erneut das Rechtschreibkompetenzmodell nach Blatt aufgegriffen. Die Baumuster der Schreibsilbe für die Einordnungskriterien werden genannt und die rechtschriftlichen Schwerpunkte in den Testwörtern durch Unterstreichen gekennzeichnet. Die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe werden anschließend vorgestellt.

Tabelle 42: Kriterien für die qualitative Fehleranalyse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Eigene Darstellung in Anlehnung an Pagel u.a. 2007, S. 19 und Blatt u.a. 2007.

Nr.	Prinzip	Baumuster	Testwörter
1	**Phonographisches und silbisches Prinzip**	Der Silbenanfangsrand: - d/t - g/k - p/b - f/w	 Dose, Tante, Kinder, Gänse, Bäume, Bank, Berg, Palme, Feuer, Wand
2	**Phonographisches und silbisches Prinzip**	Besondere Regeln am Silbenanfangsrand: - qu - st - sp	 Qualm, Stunde, Spiegel
3	**Phonographisches und silbisches Prinzip**	Der Silbenkern: - i/ie	 Spiegel, Kinder
4	**Morphologisches Prinzip**	Der Silbenkern: - ä/e - äu/eu	 Gänse, Ente, Bäume, Feuer
5	**Morphologisches Prinzip**	Der Silbenendrand: - g/k (Auslautverhärtung) - d/t (Auslautverhärtung)	 Bank, Berg, Schwert, Wand

Bei Nr. 1 geht es um die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten am Silbenanfangsrand. Nr. 2 beinhaltet die besonderen, aber regelhaften Schreibungen von <qu>, <sp> und <st>. Die besondere Kennzeichnung des <ie> in der langen, betonten ersten Silbe und das kurze <i> werden in Nr. 3 thematisiert. Nr. 4 behandelt die Umlautschreibung. Die Kinder müssen hier, anders als zuvor, durch die Bestimmung eines verwandten Wortes auf die Schreibung im Zweisilber schließen: Gänse weil Gans, Bäume weil Baum. Nr. 5 setzt ebenfalls morphologisches Wissen voraus. Die Kinder müssen den Zweisilber des Wortes

herleiten, um auf die richtige Schreibung zu kommen: Bank weil Bänke, Berg weil Berge, Schwert weil Schwerter, Wand weil Wände.

Ergebnisse der Untersuchungsgruppe bei dem schriftsystematischen Rechtschreibtest hinsichtlich ihrer Rechtschreibfähigkeit

In der folgenden Abbildung werden die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im schriftsystematischen Rechtschreibtest vorgestellt. Dazu wird zunächst die quantitative Auswertung nach der Anzahl der richtigen Graphemtreffer dargestellt. Anschließend findet eine qualitative Auswertung statt.

Tabelle 43: Ergebnisse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Quantitative Auswertung. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

	F	**E**	**D**	**C**	**B**	**A**	**A+**	**Durchschnitt/ Bereich**
Punkte	0-47	48-53	54-59	60-64	65-66	67	68	
UK	**-**	**-**	**1**	**1**	**8**	**7**	**1**	**65 (B)**
KA	**-**	**1**	**4**	**8**	**6**	**1**	**-**	**62 (C)**
KB	**1**	**1**	**6**	**7**	**4**	**-**	**-**	**59 (D)**

Die maximal erreichbare Punktzahl beträgt 68 Graphemtreffer. Da es sich um keinen standardisierten Test handelt, wurden die Bereiche den Punkten zur Veranschaulichung passend zum Gesamtergebnis der Untersuchungsgruppe zugeordnet. Die Untersuchungsklasse hat das eindeutig beste Ergebnis mit dem besten Klassendurchschnitt, den wenigsten schwachen und den meisten starken Kindern.

In der folgenden Tabelle werden nun die Fehler qualitativ ausgewertet. Dazu wird das bereits beschriebene schriftsystematische Analyseraster aufgegriffen. Das richtige Abschneiden der Klasse wird jeweils in Prozent dargestellt.

Tabelle 44: Ergebnisse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Qualitative Auswertung. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Nr.	1	2	3	4	5
UK	99%	93%	83%	61%	72%
KA	94%	58%	80%	30%	48%
KB	91%	56%	58%	29%	24%
Wörter	Dose, Tante, Kinder, Gänse, Bäume, Bank, Berg, Palme, Feuer, Wand	Qualm, Stunde, Spiegel	Spiegel, Kinder	Gänse, Ente, Bäume, Feuer	Bank, Berg, Schwert, Wand

Bei der qualitativen Auswertung schneidet die Untersuchungsklasse bei allen orthographischen Schwerpunkten besser als die Kontrollklassen ab. Die Kontrollklasse A erzielt immer das zweitbeste Ergebnis.

Alle Klassen haben wenige Probleme mit einfachen Silbenanfangsrändern. Besondere komplexe Anfangsränder beherrscht nur die Untersuchungsklasse nahezu problemlos. In den beiden anderen Klassen kennt dieses Phänomen nur knapp über die Hälfte der Kinder. Die Unterscheidung zwischen langem und kurzen <i> bewältigen die Kontrollklasse A und die Untersuchungsklasse mit 80% bzw. 83% recht erfolgreich. Mit am schwersten fällt allen Klassen die Bestimmung der richtigen Umlaute. In den Kontrollklassen scheitern über zwei Drittel der Kinder. Lediglich in der Untersuchungsklasse beherrscht über die Hälfte der Kinder dieses Thema. Fast drei Viertel der Untersuchungsklasse kennen sich bereits mit der Auslautverhärtung aus. In der Kontrollklasse A trifft dies lediglich auf knapp die Hälfte und in der Kontrollklasse B auf ein Viertel der Kinder zu.

8.4.2.4 Ein Schrifttest (Schreibschrift)

Vorstellung des Schrifttests

Um Aussagen über die Handschrift der Kinder machen zu können, wurde für die Untersuchung ein Schreibschrifttest entwickelt und eingesetzt. Dabei handelt es sich folglich um kein standardisiertes Testverfahren. Der Test enthält die 26 Großbuchstaben sowie die 26 Kleinbuchstabens des Alphabets. Außerdem gehört der folgende Satz mit 48 Buchstaben zu dem Test:

Ich male ein großes, buntes Bild mit einer braunen Katze an.

Die Buchstaben des Alphabets und der Satz sind in Druckschrift abgebildet. Die Kinder müssen sie in Schreibschrift aufschreiben. Es gibt keine zeitlichen Vorgaben. Die Kinder erhalten für

jeden richtigen Buchstaben einen Punkt. 26 Großbuchstaben plus 26 Kleinbuchstaben plus einen Satz mit 48 Buchstaben ergeben eine maximale Punktzahl von 100 Punkten. Es wird also überprüft, welche Buchstaben das Kind beherrscht und ob es diese in einem Satz auch richtig verbinden kann. Der Test wird quantitativ nach der Anzahl der richtigen Buchstaben ausgewertet. In seiner klaren Struktur bietet er der Lehrperson die Möglichkeit der qualitativen Auswertung, da die Fehler offensichtlich den Förderbedarf des Kindes anzeigen.

Ergebnisse der Untersuchungsgruppe beim Schrifttest hinsichtlich ihrer Handschrift

Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im Schrifttest dar. Die Auswertung ist quantitativ, da sie sich am besten eignet, um einen Gesamteindruck über das Abschneiden der Untersuchungsgruppe zu erhalten. Auf eine qualitative Auswertung wird daher an dieser Stelle verzichtet. Da es sich um keinen standardisierten Test handelt, wurde die Einteilung der Bereiche zur Veranschaulichung der Ergebnisse passend zum Ergebnis der gesamten Untersuchungsgruppe zugeordnet.

Tabelle 45: Ergebnisse des schriftsystematischen Rechtschreibtests. Qualitative Auswertung. Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

	F	**E**	**D**	**C**	**B**	**A**	**A+**	**Durchschnitt/ Bereich**
Punkte	0-81	81,5-89	89,5-94	94,5-96	96,5-98	98,5-99,5	100	
UK	**-**	**-**	**-**	**3**	**6**	**4**	**5**	**98 (B)**
KA	**1**	**6**	**1**	**5**	**4**	**3**	**-**	**93 (D)**
KB	**5**	**3**	**10**	**1**	**-**	**-**	**-**	**84 (F)**

Im Schrifttest schneidet die Untersuchungsklasse mit durchschnittlich 98 Punkten erneut am besten ab. Es gibt kein Kind in den Bereichen D, E und F. Die Kontrollklasse A erzielt mit durchschnittlich 93 Punkten das zweitbeste Ergebnis. Sieben Kinder haben jedoch weniger als 90 Punkte. Die Kontrollklasse B hat große Probleme mit dem Schreibschrifttest und landet mit durchschnittlichen 84 Punkten klar hinter den beiden anderen Klassen.

8.4.3 Selbstbild, Lernverhalten, Motivation und soziales Umfeld der Untersuchungsgruppe (Engagement)

In Kapitel 3 wurde der große Einfluss eines Reading bzw. Writing Engagements auf die Leistungen der Kinder im Lesen und Schreiben dargestellt. Dabei wurde auf vier Dimensionen des Engagements eingegangen: die kognitive, die affektive und die soziale Dimension sowie das Verhaltensengagement (vgl. Kapitel 3).

Aussagen über das Lernverhalten und das Selbstbild der Kinder werden in dieser Untersuchung mit Hilfe eines ausführlichen Schülerfragebogens ermöglicht. Für die Lesemotivation werden außerdem die Schülerdaten der Website Antolin genutzt. Der jeweilige Zeitpunkt wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 46: Lernverhalten, Selbstbild, Motivation und soziales Umfeld der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse – Datenerhebung und Auswertungsverfahren für die Untersuchungsgruppe. Eigene Darstellung.

Erhobene Daten	Testzeitpunkte					Auswertungs-verfahren
	Klasse 1			Klasse 2		
	t1 September 2007	t2 Januar 2008	t3 Juni/ Juli 2008	t4 Januar 2009	t5 Juni/ Juli 2009	
Selbstbild, Motivation, Lernverhalten, soziales Umfeld					Schülerfragebogen mit 3er-Skala	Quantitative Auswertung nach Häufigkeiten
Interesse und Motivation im Bereich Lesen				Teilnahme aller Klassen an den Lesetests auf der Website Antolin		Quantitative Auswertung nach Nutzungshäufig-keiten und Testleistung

Anhand der aufgeführten Messinstrumente sollen die zweite und dritte Forschungsfrage beantwortet werden. Die jeweiligen Dimensionen der Engagements werden dabei ebenfalls berücksichtigt:

Forschungsfrage 2 (F2):

Wie haben sich nach zwei Schuljahren das Selbstbild und das Lernverhalten der Kinder entwickelt? **(F2)**

> Selbstbild im Schreiben und Lesen **(F2a)** (kognitive Dimension)
> Motivation für und Interesse am Schreiben und Lesen **(F2b)** (affektive Dimension)
> Lernverhalten/ Anstrengungsbereitschaft **(F2c)** (Verhaltensengagement)

Forschungsfrage 3 (F3):

Welche Aussagen können über das soziale Umfeld und die Klassengemeinschaft gemacht werden? **(F3)** (soziale Dimension)

> Häusliches Umfeld **(F3a)**
> Bewertung der Schule **(F3b)**
> Beliebtheit des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin **(F3c)**

Abbildung 53: Forschungsfrage 2 und 3. Eigene Darstellung.

Forschungsfrage 2a (F2a):

Am Ende der 2. Klasse füllen die Kinder einen Schülerfragebogen aus. Dieser wird vorgestellt und erläutert. Die Ergebnisse zum Selbstbild der Kinder im Lesen und Schreiben werden dargestellt.

Forschungsfrage 2b (F2b):

Mit Hilfe des Fragebogens werden die Ergebnisse der Kinder hinsichtlich ihres Interesses und ihrer Motivation für das Lesen und Schreiben aufgezeigt. Außerdem wird die Nutzung der Schülerwebsite Antolin erläutert. Die Schülerergebnisse der Internetseite werden zur vertiefenden Darstellung des Leseinteresses der Kinder herangezogen.

Forschungsfrage 2c (F2c):

Ebenfalls anhand des Schülerfragebogens werden Aussagen über die Anstrengungsbereitschaft bzw. das Lernverhalten der Kinder gemacht.

Forschungsfrage 3a (F3a-c):

Das soziale Umfeld der Kinder wird auch mit Hilfe des Schülerfragebogens ermittelt.

8.4.3.1 Vorstellung der Messinstrumente

Um die Forschungsfragen 2 und 3 zu beantworten, werden zwei unterschiedliche Messinstrumente verwendet, die zunächst vorgestellt werden. Anschließend werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammengefasst dargestellt.

Schülerfragebogen

IGLU und IGLU-E haben gezeigt, dass die soziokulturellen Umstände einen großen Einfluss auf die Leistungen von Kindern haben (vgl. Kapitel 3). Goy u.a. stellen den starken Einfluss

einer positiven Einstellung zum Lesen auf die Leistung dar. Diese Annahme wird von Frahm auch auf das Schreiben übertragen. Sie stellt in ihrer Untersuchung erste Parallelen zum Writing Engagement fest. (vgl. Kapitel 3).

In dieser Untersuchung wurde ein Fragebogen eingesetzt, der die Einstellungen der Schüler*innen der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse abfragt. Das kognitive Engagement wird so für den Bereich Lesen und Schreiben abgefragt. Dazu werden die Kinder auf einer 3er-Skala zunächst zu ihrem Selbstbild im Lesen und Schreiben befragt. Die Auswertung erfolgt dann nach Häufigkeit der Antworten. Die Kinder müssen zu folgenden Fragen die entsprechende Antwort auf der Skala von 1-3 ankreuzen:

Ich bin in der Schule…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)
Ich bin im Lesen…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)
Ich bin im Schreiben…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)
Ich bin in Schreibschrift…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)

Des Weiteren enthält der Schülerfragebogen Fragen zum affektiven Engagement, d.h. zu der Motivation und dem Interesse der Kinder im Lesen und Schreiben, die sie ebenfalls durch Ankreuzen beantworten:

Ich finde Lesen…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)
Ich finde Schreiben…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)
Ich finde Schreibschrift…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)

Außerdem werden Aussagen über das Leseverhalten der Kinder und somit über die Verhaltensdimension des Engagements ermittelt. Das Schreibverhalten wird dabei nicht berücksichtigt. Überdies wird eine allgemeine Frage zur Anstrengungsbereitschaft gestellt.

Ich lese zu Hause…	(1=oft, 2=manchmal, 3=fast nie)
Ich leihe mir Bücher aus…	(1=oft, 2=manchmal, 3=fast nie)
Ich arbeite in der Schule…	(1=sehr fleißig, 2=normal, 3=eher wenig)

Abschließend wird, beschränkt auf das Lesen, die soziale Dimension des Engagements erhoben. Dazu werden noch die Beliebtheit der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers und die Bewertung der Schule als Indiz für das Wohlfühlen der Kinder in der Schule erfragt:

Ich lese mit meiner Familie…	(1=oft, 2=manchmal, 3=fast nie)
Ich habe zu Hause eigene Bucher…	(1=über 30, 2=11-20, 3=0-10)
Ich finde Frau… / Herrn…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)
Ich finde Schule…	(1=gut, 2=mittel, 3=schlecht)

Antolin

Lesen ist eine Beschäftigung, die genießend erlebt werden soll. Das Lesen als der einfache und schnelle Weg des Abtauchens […], den Alltag weit hinter sich lassend. Ein Hilfsmittel dazu möchte Antolin sein – nicht mehr, aber auch nicht weniger (Antolin 2003).

Antolin ist eine Website zur Leseförderung von Klasse 1 bis 10. Kinder können zu gelesenen Büchern Quizfragen online beantworten und erhalten entsprechend der Richtigkeit Punkte. Die Bücher können sie frei nach Interesse wählen. Der Lehrperson werden die erreichten Punkte und die Anzahl der gelesenen Bücher ihrer Klasse angezeigt. Sie erhält so Informationen zum Textverständnis und zur Leseleistung ihrer Klasse. Das Ziel von Antolin ist die Förderung von Kindern auf ihrem Weg zum eigenständigen Lesen und in der Entwicklung einer eigenen Leseidentität (vgl. ebd.).

In der Untersuchung wurde Antolin ab 2008 (d.h. ab dem 2. Schuljahr der Kinder der Untersuchungsgruppe) durch die Sprachlernkoordinatorin der Schule in allen Klassen angeboten. Die Ergebnisse über die jeweilige Leseleistung der Kinder liegen vor. Da Antolin von den Kindern in der Regel zu Hause durchgeführt wird, kann nicht mit absoluter Sicherheit gesagt werden, ob die Kinder die Fragen selbstständig gelöst haben. Hilfestellungen durch Eltern oder Geschwister können also nicht ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund wird Antolin in dieser Arbeit lediglich als Hinweis auf das Leseinteresse der Untersuchungsgruppe während des zweiten Schuljahres herangezogen.

8.4.3.2 Ergebnisse der Untersuchungsgruppe hinsichtlich ihres Selbstbildes, ihres Lernverhaltens, ihrer Motivation und ihres sozialen Umfelds (Engagement)

Selbstbild im Lesen und Schreiben (kognitive Dimension)

Der Schülerfragebogen gibt Auskunft über das Selbstbild und das Lernverhalten der Untersuchungsgruppe. Bis auf ein Mädchen der Kontrollklasse B, das krank war, haben alle Kinder den Schülerfragebogen ausgefüllt. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens vorgestellt. Die positive Antwort (zum Beispiel: *Ich finde Schule* gut) hat dabei immer den Wert 1, die negative Antwort (zum Beispiel: *Ich finde Schule schlecht)* erhält den Wert 3. Es wird der Klassendurchschnitt errechnet. Die Klasse mit dem niedrigsten Durchschnitt schneidet also am besten ab. Die folgende Tabelle stellt das Abschneiden der Untersuchungsklasse hinsichtlich ihres Selbstbildes dar.

Tabelle 47: Ergebnisse hinsichtlich des Selbstbildes der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung.

Ich bin…	UK				KA				KB			
	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:
… in der Schule	14	4	-	1,28	17	3	-	1,15	10	8	-	1,44
… im Lesen	11	7	-	1,39	13	7	-	1,35	8	10	-	1,56
… im Schreiben	11	6	1	1,44	14	6	-	1,3	10	8	-	1,44
… in Schreibschrift	9	8	1	1,56	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22

Die Kontrollklasse A schätzt sich in allen Bereichen am stärksten ein. Lediglich in der Schreibschrift glaubt die Kontrollklasse B besser zu sein. Die Untersuchungsklasse schätzt sich im Vergleich immer am zweitbesten ein. Nur bei der Schreibschrift glaubt sie die schwächste Leistung zu haben.

Motivation und Interesse im Lesen und Schreiben (affektive Dimension)

Im Folgenden geht es um die Motivation und das Interesse der Untersuchungsgruppe. In der ersten Tabelle geht es um die Bereiche Lesen, Schreiben und Schreibschrift. Zur Vertiefung werden noch die Ergebnisse von Antolin hinzugefügt.

Tabelle 48: Ergebnisse hinsichtlich der Motivation und des Interesses der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung.

Ich finde…	UK				KA				KB			
	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:
… Lesen	16	2	-	1,11	15	5	-	1,25	16	2	-	1,11
… Schreiben	15	2	1	1,22	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22
… Schreib-schrift	16	1	1	1,17	15	4	1	1,3	15	3	-	1,17

Die Kontrollklasse B und die Untersuchungsklasse sind gleich hoch motiviert und interessiert für die Bereiche Lesen, Schreiben und Schreibschrift. Beide Klassen schneiden besser ab als die Kontrollklasse A.

Zur weiteren Vertiefung des Leseinteresses der Klassen werden nun die Ergebnisse der Website Antolin vorgestellt. Zum einen wird die Anzahl der gelesenen Bücher der Kinder vorgestellt. Die Richtigkeit der beantworteten Quizfragen zu den Büchern wird der Vollständigkeit halber ebenfalls dargestellt.

Tabelle 49: Ergebnisse der Website Antolin hinsichtlich der Lesemotivation der Untersuchungsgruppe während der 2. Klasse. Eigene Darstellung.

	Anzahl der gelesenen Bücher (Durchschnitt pro Kind)	Richtig gelöste Quizfragen (Durchschnitt pro Kind in Prozent)
UK	23,9	73,6%
K1	21,2	56,6%
K2	18	59,1%

Alle Klassen nutzen das Internetportal Antolin regelmäßig. Die Untersuchungsklasse hat im Vergleich zu den Kontrollklassen durchschnittlich die meisten Bücher während der zweiten Klasse gelesen und die meisten Quizfragen richtig beantwortet.

Anstrengungsbereitschaft/ Lernverhalten (Verhaltensengagement)

Die Kinder wurden im Fragebogen gefragt, wie sie ihr Arbeitsverhalten einschätzen. Außerdem wurden sie zu ihrem aktiven Leseverhalten befragt. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe:

Tabelle 50: Ergebnisse hinsichtlich der Anstrengungsbereitschaft. Eigene Darstellung.

Anstrengungs-bereitschaft	UK				KA				KB			
	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:
Ich arbeite in der Schule …	12	6	-	1,33	14	6	-	1,3	12	6	-	1,33
Selbstständiges Lesen in der Freizeit	8	10	-	1,56	6	13	1	1,75	8	10	-	1,56
Bücherausleihe	9	9	-	1,5	12	6	2	1,5	6	11	1	1,61

Die Bereitschaft sich anzustrengen ist in allen Klassen gleich hoch. Kein Kind beurteilt sein Arbeitsverhalten als schlecht. Minimal am besten ist das Ergebnis der Kontrollklasse A. Die Kontrollklasse B und die Untersuchungsklasse lesen laut Fragebogen am häufigsten selbstständig in der Freizeit. Die Kontrollklasse A und die Untersuchungsklasse leihen sich

regelmäßig Bücher aus. Auch die Kontrollklasse B kommt dieser Tätigkeit nach, wenngleich auch ein bisschen weniger.

Das soziale Umfeld (soziale Dimension)

Für die soziale Dimension des Reading Engagements werden Fragen zum Leseverhalten in der Familie und zum Besitz eigener Bücher gestellt. Um ein genaueres Bild von der Untersuchungsgruppe zu erhalten, wird außerdem der Frage nachgegangen, ob sich die Kinder in ihrer Schule wohlfühlen. Dazu wird einerseits die Bewertung der Schule und anderseits die Beliebtheit des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin als Hinweis genutzt.

Häusliches Umfeld

Die Lesesozialisation der Klassen wird in der folgenden Tabelle gezeigt:

Tabelle 51: Ergebnisse hinsichtlich der Lesesozialisation (häusliches Umfeld) der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse. Eigene Darstellung.

Lese-sozialisation	UK				KA				KB			
	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durchschnitt:
Lesen mit der Familie	3	14	1	1,89	5	13	2	1,85	5	9	4	1,94
Besitz eigner Bücher	4	11	3	1,94	13	5	2	1,45	4	10	4	2

Die Kontrollklasse A liest am meisten zusammen mit ihrer Familie. Die familiäre Unterstützung ist jedoch in allen Klassen eher schwach ausgeprägt. Beim Besitz eigener Bücher ist die Kontrollklasse A den anderen beiden Klassen eindeutig überlegen. 13 Kinder besitzen am Ende der 2. Klasse über 30 Bücher (Kategorie 1). Insgesamt besitzen sieben Kinder aus allen drei Klassen nach zwei Schuljahren gerade mal knapp zehn Bücher (Kategorie 3).

Bewertung der Schule

In der folgenden Tabelle wird die Bewertung der Schule durch die Kinder dargestellt.

Tabelle 52: Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung der Schule. Eigene Darstellung.

Bewertung der Schule	UK				KA				KB			
	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:
Ich finde Schule …	16	1	1	1,17	16	3	1	1,25	14	4	-	1,22

Der Großteil der Kinder geht gern zur Schule. Am besten gefällt der Untersuchungsklasse ihre Schule.

Beliebtheit der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers

Abschließend wird nun dargestellt, wie die Kinder ihre Klassenlehrerin bzw. ihren Klassenlehrer finden.

Tabelle 53: Ergebnisse hinsichtlich der Beliebtheit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin. Eigene Darstellung.

	UK				KA				KB			
	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:	1	2	3	Durchschnitt:
Beliebtheit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin	18	-	-	1	18	-	-	1	18	-	-	1

Alle Kinder der Untersuchungsgruppe mögen ihre Klassenlehrerin bzw. ihren Klassenlehrer.

8.5 Fallbeispiele

Um einen genaueren Einblick in die Leistungen der Kinder zu geben, werden im Folgenden drei Kinder der Untersuchungsklasse ausgewählt und vorgestellt. Ihre Entwicklungen und Leistungen werden dargestellt und analysiert. Quantitative Kriterien werden zur Beschreibung der Entwicklung der Kinder herangezogen. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der qualitativen Analyse der Texte und Arbeiten der Kinder. Dazu werden verschiedene Gütekriterien erstellt, erläutert und begründet. Grundlage für die Fallanalysen sind das gesammelte Unterrichtsmaterial und ausgewählte Tests der Kinder. Des Weiteren werden ausgewählte Tests einiger Kinder der Kontrollklassen qualitativ ausgewertet und mit den Leistungen der Kinder der Untersuchungsklasse verglichen. Dazu wird wie folgt vorgegangen:

- Erläuterung von quantitativen und qualitativen Kriterien zur Auswertung des Unterrichtsmaterials (8.5.1)
- Begründung der Auswahl der Kinder der Untersuchungsklasse und Darstellung ihrer Entwicklung anhand ausgewählter Materialien (8.5.2)
- Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Arbeitsergebnisse von einzelnen Kindern der Untersuchungsklasse und einzelnen Kindern der Kontrollklassen (8.5.3)

Abschließend findet anhand der ausgewählten Textbeispiele der Kinder die Beantwortung der noch ausstehenden Forschungsfrage 1d statt:
- Wie entwickelt sich die Textschreibfähigkeit der Kinder? (F1d)

8.5.1 Kriterien zur Analyse der Fallbeispiele

Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen, werden die Unterrichtsmaterialien vier verschiedenen Bereichen zugeordnet: der Lernausgangslage, der Entwicklung im Lesen, der Entwicklung im Schreiben und der Einstellungen der Kinder.

Quantitative Kriterien geben Auskunft über die Lernausgangslage der Kinder im Vergleich zu ihrer Klasse und den beiden Kontrollklassen. Mit Hilfe der Ergebnisse des Stolperwörterlesetests wird die Entwicklung der Leseleistung der Kinder dargestellt. Für den Bereich Schreiben kann anhand der Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe aufgezeigt werden, wie sich die Rechtschreibleistung der Kinder entwickelt hat.

Für die qualitative Analyse werden zunächst jeweils Gütekriterien erstellt. Zur Bestimmung der Lernausgangslage wird der Anfangstest *Das leere Blatt* ausgewertet. Für die Leseleistung werden Audioaufnahmen der Kinder herangezogen. Der Bereich Schreiben wird ausführlich dargestellt. Neben der qualitativen Fehleranalyse unterschiedlicher Schreibprodukte zur Auswertung der Rechtschreibleistung wird auch die Handschrift der Kinder genauer betrachtet. Für die Analyse der Texte der Kinder werden Basiskriterien vorgestellt, die Aussagen über den Inhalt, den Aufbau und die sprachliche Gestaltung und somit über die Qualität der Texte ermöglichen. Abschließend lassen sich mit Hilfe des eingesetzten Fragebogens Aussagen über die persönlichen Einstellungen der Kinder machen. Die folgende Tabelle fasst die beschriebene Vorgehensweise für die Fallanalysen zusammen:

Tabelle 54: Quantitative und qualitative Kriterien für die Fallanalysen. Eigene Darstellung.

Bereiche	Quantitative Kriterien	Qualitative Kriterien
I. Lernausgangslage	HaRet CFT	*Das leere Blatt*
II. Entwicklung Lesen	Stolperwörterlesetests	Audioaufnahmen
III. Entwicklung Schreiben	Rechtschreiben: Hamburger Schreibproben	Rechtschreiben: Verschiedene Schreibprodukte und Tests Handschrift: Verschiedene Schreibprodukte und Tests Texte verfassen: Verschiedene Texte der Kinder
IV. Einstellungen		Fragebogen

Quantitative Kriterien zur Darstellung der Entwicklung

Lernausgangslage

Zur Dokumentation der Lernausgangslage werden die Ergebnisse der ausgewählten Kinder im Hamburger Rechentest zu Beginn der ersten Klasse sowie der Intelligenztest CFT herangezogen. Alle quantitativen Ergebnisse werden immer im Kontext zum durchschnittlichen Abschneiden der Untersuchungsklasse und der beiden Kontrollklassen dargestellt.

Entwicklung Lesen

Der Stolperwörterlesetest wird jeweils am Ende des Schuljahres durchgeführt. Die Tests aus Klasse 1 bis 3 zeigen den Leistungsstand sowie die Entwicklung der Kinder im Lesen an.

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Die Hamburger Schreibprobe wird ab Mitte der ersten Klasse halbjährlich durchgeführt, sodass die Rechtschreibleistung und -entwicklung der Kinder in Klasse 1 und 2 mit insgesamt vier Tests aufgezeigt werden kann. Um einen Ausblick zu geben, werden hier wie beim Stolperwörterlesetest auch die Ergebnisse der dritten Klasse berücksichtigt. Dies sind bei der Hamburger Schreibprobe zwei zusätzliche Tests.

Qualitative Kriterien[19]

Lernausgangslage

Zur qualitativen Bestimmung der Lernausgangslage im Deutschbereich wird das Diagnoseinstrument *Das leere Blatt* der drei Kinder herangezogen. Die in Kapitel 8.3 erstellten Auswertungskriterien nach Entwicklungsstadien werden zur Einordnung des Leistungsstandes der Kinder am Schulanfang verwendet (vgl. Kapitel 8.3). Es wird zwischen vier Stadien unterschieden: dem präsilbischen, dem silbischen, dem silbisch-alphabetischen sowie dem alphabetischen Stadium. Im Anschluss wird die Einordnung begründet und anhand des Schreibproduktes des jeweiligen Kindes erläutert.

Entwicklung Lesen

In Kapitel 5 dieser Arbeit wird deutlich, dass Kenntnisse über die Schriftstruktur von den Kindern als Lesehilfe genutzt werden können (vgl. Kapitel 5). Am Ende der ersten und der zweiten Klasse wurden in der Untersuchungsklasse Audioaufnahmen der Kindern gemacht, während sie ausgewählte Wörter vorgelesen haben.

In der ersten Klasse wurden die Kinder aufgefordert, folgende Wörter zu erlesen. Sie durften einen Bleistift zur Hilfe nehmen und Silbenbögen einzeichnen:

Tabelle 55: Lesewörter für die Audioaufnahmen am Ende der ersten Klasse.

Esel		Tafel	
Hefte		Piep	
Tore		sagt	
reden		Dose	
Kater		Rose	
Luke		Hose	
malt		Hase	
Tante		Rasen	

Bei den ausgewählten Wörtern handelt es sich überwiegend um Zweisilber mit einfachem Silbenanfangsrand und langem Vokal. Nur zwei Wörter haben eine geschlossene Silbe und somit einen kurzen Vokal (<Tante, Hefte>). Außerdem gibt es noch drei einsilbige Wörter des morphologischen Bereichs (<sagt, Piep, malt>).

[19] Alle analysierten Schreibprodukte der drei Kinder befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

In der zweiten Klasse wird der Wortbestand erweitert. Außerdem werden die Kinder aufgefordert, sechs Sätze zu lesen:

Tabelle 56: Lesewörter für die Audioaufnahmen am Ende der zweiten Klasse.

Esel		Blase		machen		Zucker	
Hefte		blicken		Masche		schlucken	
Lesen		blinzeln		Blume		spucken	
Reden		biegen		Pudel		Rücken	
Raten		bringen		Nudel		bücken	
Karte		drehen		Suppe		Lücke	
Backe		drohen		Bruder		drücken	
Die Katze nascht gern Puderzucker.				Meine Freundin mag am liebsten Nudelsuppe.			
Die Bären schlecken gern Honig.				Ich freue mich über den Winter, weil mir Schlittenfahren sehr gefällt.			
Die Mücken stechen immer meine Schwester.				Unser Onkel Peter findet den Sommer am besten.			

Bei den Wörtern handelt es sich ausschließlich um Zweisilber mit langen und kurzen Vokalen (lange Vokale: zum Beispiel: <Esel, lesen, raten, drehen>; kurze Vokale: zum Beispiel: <Hefte, blicken, Rücken, Suppe>). Erschwerend kommen nun häufig Wörter mit komplexem Silbenanfangsrand hinzu (zum Beispiel: <Blume, Bruder, blinzeln, drohen>). Bei den Sätzen kommen sowohl Wörter aus dem phonographischen und silbischen Bereich (<Katze, Mücken, Sommer>) als auch aus dem morphologischen (<nascht, mag, gefällt>) Bereich vor. Des Weiteren gibt es zusammengesetzte Wörter (<Puderzucker, Schlittenfahren, Nudelsuppe>). Aus dem Bereich der Peripherie stammen lediglich das bekannte Merkwort <sehr> und das Wort <Bären>.

Die Audioaufnahmen werden für die drei ausgewählten Kinder ausgewertet. Zur genaueren Beschreibung werden ggfs. Lernbeobachtungskriterien herangezogen:

1. Buchstaben nennen (Buchstabe-Lautbeziehung): vom einzelnen Buchstaben ausgehen
2. Teilschritte zum Erlesen (vom Wortteil oder vom Wort als Ganzem ausgehen)
3. Teilschritte integrieren – zielorientiert (Sinnerwartung nutzen, Sinnentnahme, Bezüge herstellen)
4. Einschätzen des eigenen Könnens (Fragen stellen, Hilfe erbitten)
5. Tempo und Ausdauer
6. Interesse am Inhalt

(vgl. Hüttis-Graff u.a. 2013, S. 293).

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Die Graphematik bildet die Grundlage für das Unterrichtskonzept der dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchung. Zur qualitativen Auswertung der Schreibungen der Kinder muss folglich auch ein auf dieser Basis entwickeltes Auswertungsmodell verwendet werden.

Im ersten Schuljahr werden die Kinder langsam an die Schrift herangeführt. Ein besonderer Fokus dieser Arbeit liegt dabei im Entdecken der Struktur des prototypischen Zweisilbers. Dazu gehören folgende Kompetenzen, die bei den Schreibungen der Kinder als Auswertungskriterien herangezogen werden:

- die Unterscheidung von Vokal und Konsonantbuchstaben (rote und blaue Buchstaben),
- das richtige Einzeichnen der Silbenbögen und somit die Unterscheidung zwischen erster betonter und zweiter unbetonter Silbe,
- die Erkenntnis, dass sich in jeder Silbe (auch bei nicht zweisilbigen Wörtern) ein Vokalbuchstabe als Silbenkern befindet.

Verfügt ein Kind über dieses Basiswissen, hat es die Möglichkeit, den Kernbereich der Schrift Schritt für Schritt mit Hilfe des Zweisilbers zu entdecken.

Das von Blatt u. a. entwickelte Rechtschreibkompetenzmodell (vgl. Blatt u.a. 2007) beinhaltet die verschiedenen Kompetenzbereiche der Orthographie. Es wird für die Analyse der Schreibungen der Kinder vor allem im zweiten Schuljahr herangezogen. Das Modell unterteilt Rechtschreibkompetenz in verschiedene Teilkompetenzen. Diese werden in der folgenden Tabelle kurz beschrieben. Die geschriebenen Wörter der Kinder werden bei der Auswertung den verschiedenen Teilkompetenzen zugeordnet, sodass die Rechtschreibkompetenz differenziert analysiert werden kann.

Tabelle 57: Rechtschreibkompetenzmodell. Blatt u.a. 2007, S. 17.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Bezug herstellen zwischen Schrift- und Lautstruktur unter Berücksichtigung der silbenstrukturellen Informationen (Silbenanfangs- und -endrand und Silbenschnitt)
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	Vererbte silbenschriftliche Informationen in flektierten und abgeleiteten Formen herleiten; Flexionsmorpheme kennen und anwenden

Peripheriebereich	Markierungen in offenen Silben setzen und vererbte Schreibweisen herleiten; Transfer bei Sonderfällen und Lernwörtern; Fremdwortschreibung
Prinzipien der Wortbildung	Wortarten und Wortbildungsmorpheme kennen und in Ableitungen und Komposita produktiv anwenden
Wortübergreifendes Prinzip	Syntaxstrukturen kennen und für die Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, dass-Schreibung und Kommasetzung anwenden

Da die Rechtschreibung einen Schwerpunkt dieser Arbeit bildet, wird sie bei der qualitativen Fallanalyse ausführlich untersucht. Für die drei ausgewählten Kinder werden Fehleranalysen für ihre Hamburger Schreibproben, weitere Tests und ihre freien Texte erstellt.

Entwicklung Schreiben: Handschrift

Anhand ausgewählter Schreibungen und verschiedener Texte der Kinder sollen Aussagen über die Handschrift gemacht werden. Der Fokus wird dabei auf die Lesbarkeit der Schrift gesetzt. So bilden die Kriterien Form und Klarheit der Buchstaben sowie Abstände zwischen einzelnen Wörtern die Auswertungsschwerpunkte. In Klasse 1 wird die Druckschrift des Kindes beschrieben. In Klasse 2 haben die Kinder die Schreibschrift (Schulausgangsschrift) gelernt. Die genannten Kriterien bleiben bei der Auswertung der Schrift gleich. Um Aussagen vom Übergang zwischen Druckschrift und Schreibschrift machen zu können, wird ein selbst entwickelter Schreibschrifttest herangezogen und das Abschneiden der Kinder der Fallanalyse im Vergleich zu dem der Untersuchungsklasse und der beiden Kontrollklassen erörtert.

Entwicklung Schreiben: Texte verfassen

Zur Analyse von Texten fehlen konkrete wissenschaftlich fundierte und unterrichtspraktisch erprobte Beurteilungskriterien. Blatt, Voss und Matthießen entwickelten aus Kindertexten durch eine qualitative Inhaltsanalyse Kriterien zur Bestimmung der Qualität von Texten. Grundlage ihrer Untersuchung waren Briefe von Kindern, die diese im Rahmen von IGLU-E für den Bereich Aufsatz geschrieben haben (vgl. Blatt u.a. 2005, S. 109-155).

Die entwickelten Kriterien sollen zur Auswertung verschiedener Texte der drei ausgewählten Kinder der Untersuchungsklasse herangezogen werden. Sie werden im Folgenden vorgestellt:

Zu den vier Kategorien gehören der Inhalt, der Aufbau, die sprachliche Gestaltung sowie ferner die schriftliche Darbietung (vgl. ebd., S.114). Letztere bleibt für die Textanalyse an dieser Stelle unberücksichtigt, da eine qualitative Fehleranalyse bei der Bewertung der Rechtschreibung auch für Schülertexte vorgenommen wird. Die verbleibenden drei Basiskriterien wurden für die Textsorte Brief von Blatt, Voss und Matthießen noch weiter verfeinert und ausdifferenziert. Die ausgewählten Texte der Kinder der Untersuchungsklasse entsprechen nicht der Textsorte Brief. Die verfeinerten Kriterien können daher nicht eins zu eins übernommen werden; dennoch bieten viele von ihnen Hilfen bei der konkreten Analyse der Texte. Die folgende Tabelle orientiert sich an den ausdifferenzierten Kriterien der drei Basiskriterien und dient bei der Analyse der Texte als Wegweiser.

Tabelle 58: Drei Basiskategorien und ihre Kriterien für die Analyse von Texten. Eigene Darstellung in Anlehnung an Blatt u.a. 2005, S. 116.

Inhalt	Aufbau	Sprachliche Gestaltung
- Thema erfasst	- Formaler Aufbau (zum Beispiel: Einleitung, Hauptteil, Schlusssatz)	- Sprachstil (wörtliche Rede, indirekte Rede, rhetorische Fragen, Kommentare) - Schriftsprachliche Ausdrucksmittel (Zeit, Satzbau (Wortstellung), Nachdrücklichkeit, narrative Formen, schriftsprachliche Zeichen als Ausdrucksmittel, Abkürzungen, besondere Ausdrucksweisen, Nebensätze, Konjunktiv)

Aus der IGLU-E-Textanalyse geht außerdem hervor, dass neben den genannten Kriterien die Gesamtbetrachtung des Textes im Hinblick auf Kohärenz und Kohäsion eine wichtige Bedeutung hat. Mit Kohäsion ist der Einsatz sprachlicher Mittel, wie z. B. Pronomina, Adverbien und Konjunktionen, gemeint. Unter Kohärenz wird der sog. rote Faden eines Textes verstanden, d.h. inwieweit dem Gesamttext ein Kerngedanken zugrunde liegt (vgl. ebd., S.

138). Sowohl die Kohäsion als auch die Kohärenz sollen bei der Analyse der Texte der Untersuchungsklasse mitberücksichtigt werden.

Einstellungen

Wie bereits gezeigt wurde, hat eine positive Einstellung zum Lesen und Schreiben stets auch eine positive Wirkung auf die Leistungen. Das sog. Reading Engagement und das Writing Engagement können anhand von vier Dimensionen ermittelt werden: der kognitiven, affektiven und sozialen Dimension sowie dem Verhaltensengagement (vgl. Kapitel 3). Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Einstellungen der Kinder der Untersuchungsgruppe mit Hilfe eines Fragebogens am Ende von Klasse 2 ermittelt. Die Antworten der ausgewählten drei Kinder der Untersuchungsklasse werden im Kontext der Ergebnisse der drei Klassen beschrieben.

8.5.2 Vorstellung und Begründung der Auswahl der Kinder der Untersuchungsklasse

Aus der Untersuchungsklasse wurden für diese Arbeit drei Kinder ausgewählt. Es wurde darauf geachtet, dass sie alle der unteren sozialen Schicht entstammen und somit keinen Vorteil aufgrund eines höheren Kapitalbesitzes haben. Jedes Kind hat eine andere Muttersprache. Um einen möglichst repräsentativen Einblick in die Lese- und Schreibleistungen der Kinder der Untersuchungsklasse zu erhalten, wurden ein leistungsstarkes, ein mittelstarkes und ein leistungsschwaches Kind ausgesucht. Es handelt sich um einen Jungen und zwei Mädchen.

8.5.2.1 Entwicklung eines Kindes mit Leistungen im oberen Bereich

Als leistungsstarkes Kind wurde Miran[20] ausgewählt. Er ist ein Junge und wurde in Hamburg geboren. Seine Eltern stammen aus Albanien. Sein Vater ist schon sehr alt und bereits Rentner. Zuvor war er Hilfsarbeiter und erhält daher nur eine kleine Rente. Seine Mutter ist Hausfrau, sie versucht durch Putzen etwas Geld hinzuzuverdienen. Beide Eltern sprechen sehr schlecht Deutsch. Die Elterngespräche sind daher oft schwierig. Häufig übersetzt Miran. Er spricht zu Hause mit seinen Eltern immer albanisch, Deutsch hat er im Kindergarten gelernt. Ab und zu hat Miran Kontakt zu seiner Halbschwester. Sie spricht gut Deutsch, ist jedoch schon erwachsen und wohnt nicht mehr bei der Familie. Insgesamt ist Miran hinsichtlich der schulischen

[20] Alle Kindernamen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

Anforderungen auf sich allein gestellt. Er wird zwar von seinen Eltern versorgt, bei seinen Hausaufgaben für die Schule erfährt er im Alltag zu Hause jedoch keine Hilfe. Seine Voraussetzungen am Schulanfang bzw. sein mitgebrachtes Kapital ist entsprechend niedrig einzustufen. In der Schule ist er sehr ruhig und lässt sich die Probleme von Zuhause nicht anmerken. Er ist sehr fleißig und kommt gut mit den Kindern der Klasse aus. Seine Eltern sind sehr stolz auf Miran.

Quantitative Auswertung: Darstellung der Testergebnisse

Die folgende Tabelle stellt Mirans Testergebnisse im Vergleich zu den durchschnittlichen Testergebnissen aller drei Klassen dar. Ergebnisse aus Klasse 3 werden in der folgenden Auswertung hinzugefügt, um einen Entwicklungstrend angeben zu können.

Tabelle 59: Mirans Testergebnisse im Vergleich. Eigene Darstellung.

	HaRet	CFT	SLT 1.2	SLT 2.2	HSP 1.1	HSP 1.2	HSP 2.1	HSP 2.2
Miran	29	38	51	85	43	56	83	78
UK	28	25	31	43	43	84	72	47
KA	57	31	31	31	14	15	32	40
KB	38	38	21	24	16	56	46	34
	Lernausgangslage		Entwicklung Lesen		Entwicklung Rechtschreiben			

Lernausgangslage

Zu Beginn des Schuljahres startet Miran mit Prozentrang 29 ähnlich schwach wie der Durchschnitt seiner Klasse. Im späteren CFT-Test erreicht Miran ein besseres Ergebnis als der Durchschnitt seiner Klassenkameraden. Mit Prozentrang 38 hat er einen IQ von 96. Das entspricht der Kategorie der normalen Intelligenz und dem Durchschnitt der Kontrollklasse B (KB).

Entwicklung Lesen

Miran lernt das Lesen während des ersten Schuljahres und kann am Ende der zweiten Klasse gut lesen. Im Stolperwörtertest liegt er in beiden Schuljahren deutlich über den Durchschnittswerten aller drei Klassen. Mit einem Prozentrang von 85 kann er das starke Ergebnis der zweiten Klasse auch in der dritten Klasse wiederholen.

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Im Bereich Rechtschreiben erzielt Miran in der ersten Klasse durchschnittliche Ergebnisse, die genauso gut oder schlechter als die seiner Mitschüler*innen, jedoch genauso gut oder besser als die der Kinder der Kontrollklassen sind. Im zweiten Schuljahr verbessert er seine Rechtschreibleistung. Mit Prozentrang 83 und 78 liegt er über dem Durchschnitt aller anderen Klassen. Diese Ergebnisse kann er auch im dritten Schuljahr (Prozentrang 73 und 88) halten.

Qualitative Auswertung

Lernausgangslage

Auf *Das leere Blatt* am Anfang der ersten Klasse malt Miran ein Haus. In das Dach schreibt er eine verkürzte Form seines Namens. Außerdem malt er eine Sonne mit einem lachenden Gesicht (vgl. Anhang 8.9). Miran möchte sich sehr wahrscheinlich mit seinem Bild vorstellen. Das Haus könnte das Haus sein, in dem er lebt. Er hat demnach schon eine Ahnung, dass er mit Hilfe der Schrift etwas mitteilen kann. Entwicklungsmäßig befindet er sich am Schulanfang noch im präsilbischen Stadium. Er kann seinen Spitznamen logographisch schreiben, verfügt jedoch noch über keinerlei phonologische Bewusstheit.

Entwicklung Lesen

Miran wird am Ende der ersten und zweiten Klasse aufgefordert, Wörter vorzulesen. Die beiden Tabellen veranschaulichen seine Ergebnisse.

Tabelle 60: Audioaufnahme von Miran am Ende der ersten Klasse.

Wort	**Gelesen**	**Wort**	**gelesen**
Esel	o. P. (ohne Probleme)	Tafel	o. P.
Hefte	o. P.	Piep	/‘bi:p/
Tore	/’to:-‘rə/ /’to:rə/	sagt	o. P., wiederholt das Wort
reden	o. P.	Dose	o. P.
Kater	/‘kɑ:tər/	Rose	o. P.
Luke	o. P.	Hose	o. P.
malt	o. P.	Hase	o. P.
Tante	/t/ /‘tantə/	Rasen	o. P.

Miran hat wenige Probleme beim Lesen. 12 von 16 Wörtern liest er auf Anhieb richtig. Als Lesehilfe zeichnet er sich vorher selbstständig Silbenbögen ein. Er ist überzeugt, die Wörter richtig zu lesen, da er deren Sinn versteht. Bei den Wörtern <Tore> und <sagt> wiederholt er sein Gelesenes noch einmal erfolgreich, um die Bedeutung der Wörter nachzuvollziehen. Miran

bereitet die Synthese der Wörter keine Probleme. Nur bei dem Wort <Tante> spricht er zuerst den Anlaut aus, bevor er das vollständige Wort erliest. Miran liest sehr genau. So liest er /‘kɑtər/ statt /‘kɑtɒ/. Er verwendet also die Explizitlautung anstelle der Standardlautung. Insgesamt meistert Miran die Leseaufgabe sehr erfolgreich.

Tabelle 61: Audioaufnahme von Miran am Ende der zweiten Klasse.

Wort	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**
Esel	o. P.	Blase	o. P.	machen	o. P.	Zucker	o. P.
Hefte	o. P.	blicken	o. P.	Masche	o. P.	schlucken	o. P.
lesen	o. P.	blinzeln	o. P.	Blume	o. P.	Spucken	/‘ʃmukən/, dann o. P.
reden	o. P.	biegen	o. P.	Pudel	o. P.	Rücken	o. P.
raten	o. P.	bringen	o. P.	Nudel	o. P.	Bücken	o. P.
Karte	o. P.	drehen	o. P.	Suppe	o. P.	Lücke	o. P.
Backe	o. P.	drohen	o. P.	Bruder	o. P.	Drücken	o. P.
Satz		**gelesen**		**Satz**		**gelesen**	
Die Katze nascht gern Puderzucker.		o. P.		Meine Freundin mag am liebsten Nudelsuppe.		o. P.	
Die Bären schlecken gern Honig.		o. P.		Ich freue mich über den Winter, weil mir Schlittenfahren sehr gefällt.		o. P. (/‘ʃlItər/, verbessert zum richtigen Wort)	
Die Mücken stechen immer meine Schwester.		o. P. (/‘ʃwɛstər/)		Unser Onkel Peter findet den Sommer am besten.		o. P.	

Am Ende der zweiten Klasse kann Miran zweisilbige Wörter ohne Probleme zügig lesen. Lediglich bei dem Wort <spucken> liest er zunächst <schmucken>, verbessert das Wort jedoch sofort. Auch die Sätze bereiten ihm keine Probleme. Er erliest sie sehr schnell. Dabei spricht er das <er> weiterhin wie im Schriftbild aus (/‘ʃwɛstər/). Das Wort <Schlittenfahren> spricht er zunächst /‘ʃlItər/ aus, er bricht ab und liest das Wort anschließend korrekt. Insgesamt kann Miran am Ende der zweiten Klasse gut lesen.

<u>Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben</u>

<u>Klasse 1, 1. Halbjahr</u>

Überprüfung der Wörter der Woche*, Klasse 1, 1. Halbjahr (vgl. Anhang 8.10)*

Die *Wörter der Woche* sind alle phonographisch (<Mama, Oma, Lama, Opa, malen, Papa, Nase>). Dass das <a> in der zweiten Silbe eigentlich eine Ausnahme ist, wurde im Unterricht noch nicht behandelt. Der Schwerpunkt liegt auf der Gliederung der Wörter durch Silbenbögen

in Silben und auf der Unterscheidung von roten Vokal- und blauen Konsonantbuchstaben. Die Überprüfung wurde im Januar, d.h. kurz vor dem Ende des ersten Halbjahres, durchgeführt. Miran macht keinen Fehler und zeigt, dass er über das notwendige Basiswissen sehr sicher verfügt.

HSP Mitte Klasse 1 (vgl. Anhang 8.11)

Die Wörter der Hamburger Schreibprobe werden zunächst in das Rechtschreibkompetenzmodell eingeordnet. Für Klasse 1 wird dabei zusätzlich die Kategorie Basiswissen hinzugefügt. Daneben werden die Fehlschreibungen von Miran eingeordnet:

Tabelle 62: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	16 Silben 40 Grapheme (16 Vokalbuchstaben, 24 Konsonantbuchstaben)	keine Silbenbögen eingezeichnet, Unterscheidung durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	D**ie**, Fli**e**ge, auf, Uwes, Nase, Baum, Telefon,	Di, Flige, telfon
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se	flit (für fliegt), öot (für Hund), Moise
Peripheriebereich	-	
Prinzipien der Wortbildung	-	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: auf, fliegt,	1) alles richtig 2) telfon 3) Auf, Flit (für fliegt)

In der Hamburger Schreibprobe Mitte Klasse 1 stehen Wörter mit dem phonographischen und silbischen Prinzip im Mittelpunkt. Als Rechtschreibregel wird die ie-Schreibung in dem Wort <Fliege> thematisiert. Für den morphologischen Bereich wird die Auslautverhärtung in den Wörtern <Hun**d**> und <flie**g**t> abgefragt. Letzteres beinhaltet außerdem die ie-Schreibung. Des Weiteren wird für diesen Bereich die Umlautschreibung getestet (<M**äu**se>). Die Groß- und Kleinschreibung wird bei der offiziellen Auswertung in Klasse 1-2 noch nicht bewertet. Es kann jedoch ermittelt werden, ob ein Kind verstanden hat, dass lediglich der erste Buchstabe eines Wortes großgeschrieben wird, denn gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs schreiben viele Kinder alle Buchstaben groß. In der HSP werden alle Testwörter am Anfang großgeschrieben. In den Sätzen werden einige Wörter groß- und einige kleingeschrieben. Auch wenn die

Großschreibung im Deutschen als regelungsbedürftig deklariert wird, werden bei der verwendeten Fehleranalyse der HSP die kleingeschriebenen Wörter aufgeschrieben, da sie in diesen Tests seltener vorkommen und somit die Darstellung einfacher wird.

Die Untersuchungsklasse hat von Anfang an zwischen roten Vokal- und blauen Konsonantbuchstaben unterschieden. Anhand der Wörter der HSP kann in der Kategorie Basiswissen überprüft werden, ob die Kinder die Unterscheidung verstanden haben, wenn sie die Buchstaben in den richtigen Farben schreiben. Des Weiteren wurde der Silbenbogen als Hilfe eingeführt. Die Kinder können ihn nutzen, um ihre Schreibungen zu überprüfen. Ob sie Wörter in Silben gliedern können, wird deutlich, wenn sie Silbenbögen einzeichnen.

Miran zeichnet keine Silbenbögen ein, sodass anhand seiner HSP keine Aussage darüber möglich ist, ob er die Gliederung der Wörter in Silben verstanden hat. Er schreibt alle Buchstaben in der jeweils richtigen Farbe und kann somit bereits nach einem halben Jahr Unterricht Buchstaben in Konsonant- und Vokalbuchstaben einordnen. Miran schreibt alle rein phonographischen Wörter richtig. Lediglich bei dem Wort <Telefon> vergisst er das zweite <e>. Da dieses unbetont ist und nicht im Zweisilber, sondern in einem Dreisilber steht, enthält das Wort durchaus eine höhere Schwierigkeit als rein phonographische Wörter. Erste Rechtschreibregeln wie die ie-Schreibung beherrscht Miran noch nicht. Auch der morphologische Bereich ist für ihn noch zu schwer. Miran weiß bereits, dass bis auf die Anfangsbuchstaben alle Buchstaben im Wort kleingeschrieben werden. Bei den Anfangsbuchstaben schreibt Miran konsequent alle Wörter groß (Ausnahme: *telfon). Insgesamt hat sich Miran nach einem halben Jahr Schule ein gutes Basiswissen angeeignet. Er befindet sich im phonographischen und silbischen Bereich. Mit diesem Wissen kann er nun die ersten Regeln im Silbenschnitt wie beispielsweise die ie-Schreibung entdecken.

Freies Schreiben, Mitte Klasse 1 (vgl. Anhang 8.12)
In seinen ersten freien Schreibversuchen verwendet Miran rudimentär Buchstaben für einzelne Wörter. Er kann sein Wissen über Silben und Vokalbuchstaben noch nicht schriftlich umsetzen: **Man z s z a as AS mg Miran* für <Ich war zusammen mit meiner Mama zu Hause>.

Klasse 1, 2. Halbjahr

Überprüfung der Wörter der Woche, *Klasse 1, 2. Halbjahr (vgl. Anhang 8.13)*

Bei dieser Überprüfung der *Wörter der Woche* steht die Unterscheidung zwischen dem markierten langen <ie> und dem kurzen <i> im Vordergrund. Die Kinder haben diese Unterscheidung mit Hilfe des Bärenbootes die ganze Woche über an verschiedenen Aufgaben geübt. Miran schreibt bei der Überprüfung alle Wörter richtig und zeigt, dass er die Schreibung grundsätzlich verstanden hat. Diese Erkenntnis muss in Zukunft anhand verschiedener Übungen immer wieder gefestigt werden, damit Miran sie erfolgreich automatisieren kann. Die Grundvoraussetzung dafür ist erreicht.

HSP Ende Klasse 1 (vgl. Anhang 8.14)

Bei der Hamburger Schreibprobe am Ende der ersten Klasse kommen im Vergleich zum ersten Halbjahr neue Wörter im phonographischen und silbischen Bereich hinzu. Die Rechtschreibregeln der ie-Schreibung, die Verdopplung der Konsonantbuchstaben sowie die sp-Schreibung werden in diesem Test thematisiert. Sie gehören zum Kernbereich der Orthographie und können mit Hilfe der Silbe systematisch erschlossen werden. Außerdem müssen die Kinder das Wort <Fahrrad> aufschreiben. Das <h> ist ein Dehnungs-h und gehört zum Bereich der Peripherie. Für das Schreiben des doppelten <r> und das <d> am Wortende müssen die Wortstammerhaltung und die Auslautverhärtung in zusammengesetzten Wörtern bekannt sein. Das Wort stellt also eine sehr hohe Schwierigkeit dar, da es dem Peripherie- und dem Wortbildungsbereich zuzuordnen ist.

Tabelle 63: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	24 Silben 61 Grapheme (24 Vokalbuchstaben, 37 Konsonantbuchstaben)	23 von 24 Silben richtig unterteilt, Unterscheidung durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	D**ie**, Fl**ie**ge, auf, Uwes, Nase, Baum, Telefon, Löwe, Ha**mmer**, **Spie**gel	HUWes (für Uwes), Hama, Schpigel
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se	
Peripheriebereich	Fa**h**rrad	Faragt
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rra**d	Faragt
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben	1) alles richtig (Ausnahme: HUWes)

	2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund) 3) Kleinschreibung im Satz: auf, fliegt,	2) alle Testwörter richtig, <die> am Satzanfang 3) Auf, Fliegt

Dieses Mal zeichnet Miran Silbenbögen bei allen Wörtern ein. Das gelingt ihm, außer bei <Fahrrad>, fehlerlos. Er zeigt erneut, dass er Wörter in Silben gliedern kann. Auch bei der Farbunterscheidung macht er, wie im Test zuvor, keine Fehler und zeigt damit, dass er weiterhin die Unterscheidung von Vokal- und Konsonantbuchstaben gut beherrscht. Phonographisch schreibt Miran wiederholt alles richtig. Lediglich das Wort <Uwe> bereitet ihm Schwierigkeiten. Es ist davon auszugehen, dass für Miran dieser Name unbekannt war und ihn daher beim Schreiben verunsichert hat. Das Wort <Telefon> gelingt ihm nun fehlerfrei. Miran wendet erste Rechtschreibregeln des Kernbereichs an. So schreibt er das <ie> weitgehend richtig (<die, Fliege, fliegt>. Ausnahme: *Schpigel). Da Miran bei den Wörtern der Woche keine Fehler in diesem Bereich gemacht hat, ist davon auszugehen, dass er die ie-Schreibung im Zweisilber grundsätzlich verstanden, jedoch noch nicht ausreichend automatisiert hat. Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben, die er-Schreibung in der zweiten Silbe (*Hama) und die sp-Schreibung (*Schpigel) beherrscht Miran noch nicht. Dafür macht er dieses Mal im morphologischen Bereich keinen Fehler und wendet die Auslautverhärtung und die Umlautschreibung richtig an. Die Prinzipien der Peripherie und Wortbildung überfordern Miran zu diesem Zeitpunkt noch (*Faragt für <Fahrrad>). Miran schreibt weiterhin alle Wörter konsequent am Anfang einer Zeile groß, lediglich das Wort <die> schreibt er klein. Wahrscheinlich kennt er es bereits aus den Texten und Wörtern des Unterrichts. Dass das Wort am Satzanfang großgeschrieben wird, weiß Miran noch nicht. Insgesamt ist eine positive Entwicklung bei Miran zu erkennen. Er schreibt Wörter phonographisch sicher und verwendet erste Regeln des Kernbereichs im phonographischen, silbischen und morphologischen Bereich.

Freies Schreiben, Ende Klasse 1 (vgl. Anhang 8.15)

Nach einem Schuljahr hat Miran gelernt, seine Gedanken aufzuschreiben (<Ich habe mit meinen Freunden Fußball gespielt. Dann habe ich Fußball geguckt.>). Die folgende Tabelle fasst seine Fehler zusammen:

Tabelle 64: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Miran Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	21 Silben	19 von 21 Silben richtig unterteilt, Unterscheidung Vokal- und Konsonantbuchstaben durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, habe, mit, meinen, Freunde, ge**sp**ielt	Gesspielt
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	geschlafen, gesp**ie**lt, gegu**ck**t	Gecoct
Peripheriebereich	un**d,** da**nn**	Dan
Prinzipien der Wortbildung	Fu**ß**ba**ll**	Fusbal
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz	1) alles richtig 2) <ich> am Satzanfang 3) Dan

Am Ende der ersten Klasse wendet Miran in seinen freien Texten die erlernten Strategien an und kommt dabei zu erfreulich vielen Richtigschreibungen. Er setzt Silbenbögen, trägt lediglich bei dem Wort <Freunde> nur einen statt zwei Silbenbögen ein und trennt bei dem Wort <gespielt> falsch: *ges-spielt. Ansonsten setzt er in jedem Silbenbogen konsequent einen Vokalbuchstaben und unterscheidet stets farblich richtig zwischen Konsonant- und Vokalbuchstaben. Die Verdopplung des <s> in <gespielt> ist Mirans einziger Fehler im phonographischen Bereich. Im morphologischen Bereich bereitet ihm das schwierige Wort <geguckt> noch Probleme. Das <ie> in <gespielt> setzt er jedoch richtig. Das wortübergreifende Prinzip wendet er bei dem Wort *Fusbal noch nicht an. Im Bereich der Peripherie schreibt er das Wort <und> bereits richtig, das Wort <dann> schreibt er noch mit einem <n>. Auch die Groß- und Kleinschreibung gelingt ihm bereits gut. Lediglich das Wort <Dann> schreibt er im Satz groß und das Wort <ich> schreibt er am Anfang des Textes klein.

Klasse 2, 1. Halbjahr

In der zweiten Klasse wird das Basiswissen vorausgesetzt und nur noch erwähnt, wenn ein Kind Fehler in diesem Bereich machen sollte. Es taucht aber nicht weiter als Kategorie im Rechtschreibkompetenzmodell auf. Ab der zweiten Klasse haben die Kinder der Untersuchungsklasse Schreibschrift geschrieben und daher nicht mehr die Buchstaben farblich unterschieden.

Das leere Blatt, Anfang Klasse 2 (vgl. Anhang 8.16)

Um einen kurzen Überblick über den Stand der Klasse nach den großen Ferien zu ermöglichen, schreiben die Kinder erneut auf, was sie können. Im Unterschied zu Klasse 1 arbeitet dabei jeder allein. Miran schreibt viele Wörter auf, die im Folgenden in das Rechtschreibkompetenzmodell eingeordnet werden.

Tabelle 65: Qualitative Auswertung des Test *Das leere Blatt* von Miran Anfang Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Kinder, schl**ieß**en, Onur, Mi, Loch, Nase, Rasen, Hase, Furkan	Schliesen, Lor,
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	Mon**d**, Han**d**	
Peripheriebereich	Pu**zzl**e	Pusel
Prinzipien der Wortbildung	Moto**rra**d**,** Fu**ß**ba**ll**, Deutschlan**d**	Motorad, Fusbal, Deuschland
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (fast alle verwendeten Wörter) 3) Kleinschreibung: schließen	1) alles richtig 2) alles richtig 3) Schliesen statt schließen

Miran schreibt viele Wörter auf und schreibt die meisten Wörter richtig. Im phonographischen und silbischen Bereich wendet er die ie-Schreibung (*Schliesen für <schließen>), die er-Schreibung in der zweiten Silbe (<Kinder>) und eine Reihe phonographischer Schreibungen richtig an. Die ß-Schreibung gelingt Miran noch nicht (*Schliesen), auch bei der ch-Schreibung bei dem Wort <Loch> hat er Probleme (*Lor). Im morphologischen Bereich verwendet er die Auslautverhärtung fehlerfrei. Das Fremdwort <Puzzle> schreibt Miran phonographisch (Pusel). Die Anwendung der Rechtschreibregeln im Bereich der Wortbildung gelingt ihm nur für die Auslautverhärtung (*Motora**d**, <Deuschlan**d**>). Die Konstanz des Wortstammes in <Moto**rr**ad>, die Anwendung der ß-Schreibung und die Vererbung des Silbengelenkes (<Fu**ß**ba**ll**>) gelingen Miran noch nicht. Wortübergreifend schreibt er korrekt alle Wörter groß. Dass <schließen> aufgrund seiner Wortart kleingeschrieben wird, weiß Miran noch nicht. Die Groß- und Kleinschreibung mit Hilfe der Wortarten zu entdecken, wäre dafür förderlich. Insgesamt startet Miran in Klasse 2 mit einem fundierten Wissen im phonographischen, silbischen und morphologischen Bereich, das es zu festigen und zu erweitern gilt.

Rechtschreibtest, Klasse 2, 1. Halbjahr (vgl. Anhang 8.17)

In einem Rechtschreibtest zur er-Schreibung in der zweiten Silbe werden sowohl Wörter des Kernbereichs (zum Beispiel: <Sommer, Winter, Wecker, Hammer>) als auch die Wörter der Peripherie (zum Beispiel: <Mama, Sofa, lila) abgefragt. Bei der Konzentration auf einen Bereich macht Miran erneut keine Fehler. Anhand anderer Übungen und Texte muss nun beobachtet werden, inwieweit Miran diese Regel nicht nur verstanden, sondern auch verinnerlicht hat.

HSP Mitte Klasse 2 (vgl. Anhang 8.18)

Die Hamburger Schreibprobe Mitte Klasse 2 enthält die gleichen Wörter wie am Ende der ersten Klasse. Lediglich der Satz hat sich verändert. In dem Satz kommen u.a. die Wörter <**v**or> und <we**g**> hinzu, die dem Bereich der Peripherie zuzuordnen sind. Wörter mit <v> müssen grundsätzlich auswendig gelernt werden, da die Schreibung im Kernbereich durch die Buchstaben <f> und <w> geregelt ist. Das Wort <weg> hat am Ende ein <g>, obwohl ein /k/ artikuliert wird. Da das Wort nicht mit Hilfe eines Zweisilbers verlängert werden kann, muss man sich das <g> am Wortende merken. Aus dem morphologischen Bereich kommt das Wort <Schre**ck**> hinzu, das ein vererbtes Silbengelenk beinhaltet.

Tabelle 66: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Baum, Telefon, Löwe, Ha**mmer**, **Spie**gel, Da, die, Fl**ie**ge	Baumm, Löwwe, Spigel,
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se, Schre**ck**	Schrek
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, we**g**	
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rr**a**d**	Fahrad
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: fliegt, vor, die, weg	1) alles richtig 2) alles richtig 3) da

Miran wendet alle Rechtschreibbereiche im morphologischen, phonographischen und silbischen Bereich sicher an. Lediglich die Verdopplung der Konsonantbuchstaben und die ie-Schreibung bereiten ihm Schwierigkeiten. Miran schreibt <Fliege> und <fliegt> richtig, bei <Spigel> schreibt er jedoch kein <ie>. In diesem Bereich muss er noch etwas sicherer werden.

Im Vergleich zum letzten Test schreibt er aber nun den komplexen Anfangsrand <sp> richtig. Die meisten Probleme bereiten ihm momentan die Silbengelenke. So schreibt er <Hammer> mittlerweile richtig, dafür kommt es bei dem Wort <Löwe> zur Übergeneralisierung. Das vererbte Silbengelenk in *Schrek schreibt er noch falsch, dafür übergeneralisiert er nun bei dem Wort *Baumm. Das Wort *Fahrad schreibt Miran richtiger, das <h> kennt er mittlerweile und hat es sich gemerkt, sodass er in diesem Test den Peripheriebereich beherrscht. Auch verfügt er über erste Einsichten im Bereich der Wortbildung, da er die Auslautverhärtung bei *Fahrad beachtet. Die Konstanz des Wortstammes hat Miran noch nicht verstanden. Im wortübergreifenden Bereich macht er große Fortschritte. Fast fehlerlos verwendet er die Groß- und Kleinschreibung. Falsch in diesem Test ist nur die Großschreibung am Satzanfang. Insgesamt hat sich Mirans Rechtschreibkompetenz positiv weiterentwickelt. Er braucht noch gezielte Hilfe für die Silbengelenkschreibung, ansonsten hat er genügend Wissen, um sich langsam den Wortbildungsbereich zu erobern.

Freies Schreiben, Mitte Klasse 2 (vgl. Anhang 8.19)

Exemplarisch für Mirans freie Schreibungen wurde ein Text ausgewählt (Kompletter Text im Anhang). Mirans Fehler werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 67: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Miran Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, habe, war, bei, mein, haben, wir, bin, w**ie**der, nach, Hause,	nahc
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gegu**ck**t, Freun**d,** gesp**ie**lt, gegangen, gege**ss**en, Z**ä**hne, geput**z**t, geschlafen,	gekokt, gegagen, gegesen, gepozt, Zene
Peripheriebereich	un**d**, da**nn,** Detekti**v**, Zä**h**ne	Digitif, Zene
Prinzipien der Wortbildung	Fernse**he**n,	Fernsen,
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz	1) alles richtig 2) <ich> am Satzanfang 3) Dann, Wieder, Nach

Mitte der zweiten Klasse wendet Miran die gelernten Strategien weiterhin gut an. Im phonographischen Bereich verdreht er lediglich ein <ch> (*nahc), ansonsten schreibt er alle Wörter richtig. Im morphologischen Bereich schreibt er ebenfalls viele Wörter richtig. Lediglich das Wort *Zene leitet er nicht von <Zahn> ab. Ansonsten hat er einige Schwierigkeiten mit der Perfektform (*gekokt, *gegagen, *gegesen, *gepozt). Die schwierigen

Wörter der Peripherie und der Wortbildung schreibt er phonographisch (*Digitif, *Zene, *Fernsen). Miran setzt noch keine Punkte. Am Textanfang schreibt er wieder klein (<ich>). Das Wort <Dann> schreibt er zwar nun mit doppelten <n>, aber weiter konsequent groß. Hinzu kommen die Wörter <nach> und <weiter>, die er ebenfalls großschreibt.

Klasse 2, 2. Halbjahr

Rechtschreibtest, Klasse 2, 2. Halbjahr (vgl. Anhang 8.20)

In der zweiten Klasse wurden mehrere systematische Rechtschreibtests geschrieben. Der ausgewählte Test beinhaltet mehrere Rechtschreibthemen des Kernbereichs auf Wortebene:

Tabelle 68: Qualitative Auswertung eines sprachsystematischen Rechtschreibtests von Miran in Klasse 2, 2. Halbjahr. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	**Sp**iegel, Kinder, Ente, **Qu**alm, Feuer, Ban**k**, Dose, Tante, Palme, **St**unde, Schwer**t**	
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	G**ä**nse, B**äu**me, Ber**g**, Wan**d**,	Schwerd
Peripheriebereich		
Prinzipien der Wortbildung		
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Spiegel, Gänse…) 3) Kleinschreibung im Satz: nicht enthalten	1) alles richtig 2) feuer, stunde

Viele phonographische Wörter mit langen und kurzen Vokalen werden in diesem Test abgefragt (<Kinder, Ente, Dose, Tante, Palme, Stunde>). Die Markierung des langen <ie> und die Nichtmarkierung des kurzen <i> werden mit den Wörtern <K**i**nder> und <Sp**ie**gel> getestet. Die besonderen komplexen Anfangsränder <sp, st, qu> kommen auch in dem Test vor (<**Sp**iegel, **St**unde, **Qu**alm>). Aus dem morphologischen Bereich werden die Auslautverhärtung und die Umlautung abgefragt. Dabei sind sowohl Wörter, bei denen sich die Schreibung durch die Herleitung ändert (<Gänse, Bäume, Berg, Wand>), als auch Wörter, bei denen die Schreibung beibehalten wird (<Feuer, Bank, Ente, Schwert>). Letzteres wird im Rechtschreibkompetenzmodell dem phonographischen und silbischen Prinzip zugeordnet, es hätte seine Berechtigung jedoch auch im morphologischen Bereich, da die kognitive Operation maßgeblich für die Schreibung ist. Der Bereich der Peripherie und der der Wortbildung wird in

diesem Test nicht berücksichtigt. Der Schwerpunkt liegt auf der Überprüfung der Sicherheit der Kinder in den ersten beiden Bereichen. Wortübergreifend handelt es sich bei allen Wörtern um Substantive.

Miran zeigt erneut eine große Sicherheit in den phonographischen, silbischen und morphologischen Bereichen. Lediglich bei dem Wort *Schwerd kommt er zur falschen Schreibung. Es liegt nahe, dass er lediglich falsch abgeleitet hat, jedoch um die Hilfe des Zweisilbers weiß: <Schwer**t**> weil <Schwer**t**er>. Zwei Wörter schreibt er klein, obwohl sie Substantive sind. Vermutlich überprüft er, ob er das <Feuer> und die <Stunde> nicht nur sehen, sondern auch anfassen kann. Da er Letzteres nicht kann, entscheidet er sich vielleicht für die Kleinschreibung.

HSP Ende Klasse 2 (vgl. Anhang 8.21)

In der Hamburger Schreibprobe am Ende der zweiten Klasse werden überwiegend für die Kinder neue Wörter verwendet. Im phonographischen und silbischen Bereich werden das <er> in der zweiten Silbe, die Silbengelenkschreibung, die ie-Schreibung und die komplexen Anfangsränder <sp> und <st> abgefragt. Die Umlautschreibung und das vererbte Silbengelenk bedienen den morphologischen Bereich. Fünf Wörter sind dem Bereich der Peripherie zuzuordnen <**v**or, Fa**h**rrad, Zä**h**ne, h**ie**r, Ann**a**>. Bei dem Wort <hier> kann das <ie> nicht mit Hilfe des Zweisilbers hergeleitet werden, deshalb ist es ein Merkwort. Der Name <Anna> darf streng genommen gar nicht als Fehler gewertet werden, da für Namen keine Rechtschreibregeln gelten. Die Zuordnung zur Peripherie ist begründet in der a-Schreibung am Wortende. Im Zweisilber wird im Kernbereich <er> in der zweiten Silbe geschrieben, wenn man /ɒ/ hört. Wenn eine Art Systematik für Namen im Deutschen gesucht wird, könnte man sagen, dass Frauennamen in der letzten Silbe meist auf <a> enden (Hanna, Susanna, Daniela, Nina…) und Männernamen eher auf <er> (Peter, Volker, Walter, Heiner…). Für den Bereich der Wortbildung wird die Auslautverhärtung in zusammengesetzten Wörtern abgefragt (<San**d**kiste, Han**d**tuch>). Erstmals werden Vorsilben und Nachsilben mit einbezogen (**ver**kleidet, Bäcker**ei**). Die Vorsilbe <ver> könnte auch in den Bereich der Peripherie eingeordnet werden, da der Buchstabe <v> zu diesem Bereich gehört. Die Regelhaftigkeit in ihrer Funktion als Präfix bei der Wortbildung lässt jedoch eine Systematik erkennen, die es ermöglicht, diese Vorsilbe dann eindeutig dem Kernbereich zuzuordnen (<versprechen, verlieben, verkaufen>). Das Wort <Bäckerei> beinhaltet gleich drei Schwierigkeiten: das

Silbengelenk <**ck**>, die Umlautschreibung und die Nachsilbe <**ei**>. Die Anzahl der Sätze hat sich auf drei erhöht, sodass die Groß- und Kleinschreibung mehr in den Fokus rückt.

Tabelle 69: Qualitative Auswertung der HSP von Miran Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Eim**er**, Kerze, Blä**tt**er, **Stie**fel, Schne**ck**e, A**nn**a, sich, dem, **Spie**gel, ist, ein, Ge**sp**enst, Das, nur, Peter, sein	Kertze, Bläter, Kam, Stifel,
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	M**äu**se, Z**ä**hne, Bl**ä**tter, R**äu**ber, Ka**mm**, ka**nn**	
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, Zä**h**ne, h**ie**r, Anna	Hir
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rr**a**d**, San**d**kiste, Han**d**tuch, **v**erkleidet, B**äck**er**ei**, Regenwurm, Postkarte	Hantuch, ferkleidet, Fahrad,
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Testwörter wie Eimer, Kerze…) 3) Kleinschreibung im Satz: kann, nur, sein, verkleidet, sich, vor, dem, ist, ein	1) alles richtig 2) alles richtig, bis auf <gespenst, spiegel> im Satz 3) alles richtig

Miran zeigt im phonographischen, silbischen und morphologischen Bereich nach wie vor gute Leistungen und Sicherheit. Die ie-Schreibung beherrscht er noch immer nicht sicher. Zwar schreibt er das Wort <Spiegel> nun richtig, dafür schreibt er *Stifel ohne Längenmarkierung. Die Merkstelle im Wort *Hir ist Miran nicht bekannt. In der Silbengelenkschreibung hat Miran Fortschritte gemacht, so schreibt er <Bä**ck**erei, ka**nn**, Schne**ck**e> richtig. Ein Übergeneralisierungsfehler kommt in diesem Test nur bei dem Wort *Ker**tz**e vor. Ansonsten lässt Miran die Verdopplung bei *Ka**m** und *Blä**t**er weg. Er braucht für diesen Bereich weitere Förderung, um sicherer zu werden. Auch in der Wortbildung hat Miran Fortschritte gemacht, so schreibt er <Postkarte, Sandkiste, Bäckerei> richtig. Dass ein *Hantuch ein Tuch für Hän**d**e ist und daher das <d> erhalten bleibt, weiß Miran noch nicht. Die Vorsilbe <ver> ist ihm ebenfalls noch nicht bekannt. Auch das Wort *Fahrad schreibt er weiter mit nur einem <r>. Wortübergreifend schreibt Miran nun die Satzanfänge aller drei Sätze groß. Im Satz schreibt er bis auf Namen alle Wörter klein. Das betrifft auch die Nomen *spigel und *gespenst. Auf Satzebene hat Miran hinsichtlich der Großschreibung noch Förderbedarf.

Freies Schreiben, Ende Klasse 2 (vgl. Anhang 8.22)

Ein ausgewählter Text (vollständiger Text im Anhang) am Ende der zweiten Klasse zeigt Mirans Rechtschreibkompetenz zusammengefasst in der folgenden Tabelle.

Tabelle 70: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Miran Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	das, es, war, ich, habe, mich, a**ll**ein, deshalb, bin, in, meiner, Mu**tt**ers, Zi**mm**er, wo, der, ersten, oder, zweiten, Kla**ss**e, Hefte, darum, die, an, Arbeit, ha**tt**e, v**ie**le, **Sp**aß, den, Heften	Desshalb
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	richti**g**, gekr**ieg**t, geholt, gesetzt, v**ie**l, Spa**ß**	
Peripheriebereich	un**d**, gefü**h**lt, gegangen, **v**iele, **v**iel deshal**b**	Gefüllt
Prinzipien der Wortbildung	Hausaufgabenwochenende, schulfrei, wirklich	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz 4) Getrennt- und Zusammenschreibung	1) alles richtig 2) spaß 3) Schulfrei 4) Hausaufgaben wochenende

Mirans Rechtschreibkompetenz in seinen freien Texten hat sich soweit gesteigert, dass er am Ende der zweiten Klasse nur noch wenige Fehler macht. So verdoppelt er das <s> bei dem Wort *desshalb. Ansonsten macht er im phonographischen, silbischen, morphologischen und wortübergreifenden Bereich keinen Fehler. Besonders die Verdopplung der Konsonantbuchstaben wendet er sehr sicher an (<Mutter, Zimmer, Klasse>). Auch die Wörter der Peripherie schreibt er überwiegend richtig. Lediglich das Wort <gefühlt> schreibt er mit doppelten <l> statt mit Dehnungs-h. Auch in der Groß- und Kleinschreibung macht er kaum Fehler (Ausnahme: *spaß, *Schulfrei). Dass er aus dem langen Wort <Hausaufgabenwochenende> zwei Wörter macht, kann vernachlässigt werden.

<u>Zusammenfassung</u>

Insgesamt wird deutlich, dass Miran am Ende der zweiten Klasse bereits über ein fundiertes Rechtschreibwissen verfügt. Er hat die grundlegenden Strukturen der Schrift verstanden und wendet sie bereits sicher an. Lediglich die Verdopplung der Konsonantbuchstaben muss Miran

weiter üben, auch wenn sie ihm in seinen freien Texten schon gut gelingt. Ansonsten sollte sein Wissen durch vertiefende Übungen weiter ausgebaut und gesichert werden, damit er sich vor allem im Bereich der Wortbildung und im wortübergreifenden Bereich weiter verbessert. Miran ist mit sehr wenig Wissen über die Schriftsprache in die Schule gestartet. Dass ihn die gelernten Strategien bei seinem Schriftspracherwerb stark unterstützen, wird deutlich an der guten Umsetzung der Prinzipien in seinen freien Texten. So kann er am Ende der zweiten Klasse auch hier bereits weitgehend fehlerfrei schreiben.

Entwicklung Schreiben: Handschrift

Um die Entwicklung der Handschrift der drei ausgewählten Kindern zu beschreiben, werden jeweils Schreibprodukte zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausgewählt (vgl. für Miran: Anhang 8.23): Klasse 1, 1. Halbjahr (Handschrift 1); Klasse 1, 2. Halbjahr (Handschrift 2), Klasse 2, 2. Halbjahr (Handschrift 3) sowie der Schreibschrifttest am Ende der 2. Klasse (Handschrift 4). Die ausgewählten Schreibungen sind im Anhang zu finden.

Miran ist von Anfang an sehr bemüht, die Buchstaben ordentlich zu schreiben. Er radiert Buchstaben wieder weg, wenn er mit deren Schreibung nicht zufrieden ist. Bereits nach wenigen Wochen Schule hat er eine gut lesbare Schrift, die nur manchmal noch etwas verkrampft ist. Abstände zwischen den Wörtern hält er noch nicht ein (vgl. Anhang 8.23: Handschrift 1 Miran). Im zweiten Halbjahr der ersten Klasse setzt sich der positive Trend weiter durch. Miran hat eine klare Druckschrift. Er setzt noch nicht alle, aber die meisten Abstände zwischen den Wörtern richtig (vgl. Anhang 8.23: Handschrift 2 Miran). In der zweiten Klasse eignet sich Miran die Schreibschrift an. Seine Schrift ist klar und gut lesbar. Abstände zwischen den Wörtern beherrscht er fehlerfrei. Seine Buchstaben sind insgesamt etwas eckig (vgl. Anhang 8.23: Handschrift 3 Miran). Im Schreibschrifttest schneidet Miran mit 97,5 von 100 Punkten gut ab. Er liegt mit seinem Ergebnis knapp unter dem Klassendurchschnitt (98 Punkte), aber deutlich über dem Durchschnitt der Kontrollklassen (93 und 84 Punkte). Er schreibt lediglich zwei Buchstaben klein statt groß (<B, I>) und vergisst einen Haken bei dem großen <W> (vgl. Anhang 8.23: Handschrift 4 Miran). Insgesamt hat er nach zwei Schuljahren eine gut lesbare Handschrift entwickelt, die ihm das Schreiben von Texten problemlos ermöglicht.

Entwicklung Schreiben: Texte verfassen

Zunächst werden vier ausgewählte Texte von Miran dargestellt und verschiedenen Zeitpunkten zugeordnet (vgl. Anhang 8.24). Anschließend werden die Texte anhand der aufgestellten Kriterien analysiert.

Tabelle 71: Mirans freie Texte.

Zeitpunkt	Text (oder Bild)
Mitte Klasse 1	Bild von einem Haus und zwei Personen. Text: Man z s z a as AS mg Miran (Sinngemäß: ich war zusammen mit meiner Mama zuhause.)
Ende Klasse 1	Bild von einem Fußballfeld Text: Ich habe mit meinen Freunde Fusbal gesspielt und Dan habe ich Fusbal gecoct
Mitte Klasse 2	Ich habe Fernsen gekokt und Dann war ich bei mein Freund Dann haben wir Digitif gespielt und Dann bin ich Wieder nahc hause gegagen und Dann hab ich gegesen habe Zene gepozt und geschlafen
Ende Klasse 2	Das Hausaufgaben wochenende Es war Schulfrei. und ich habe mich allein gefüllt. und deshalb bin ich in meiner Mutters Zimmer gegangen. und wo ich in der ersten oder in der zweiten Klasse war. habe ich richtig viele Hefte gekriegt. darum habe ich die Hefte geholt und mich an die Arbeit gesetzt. und ich hate wirklich viel spaß mit den Heften.

Bei der Textauswahl wurden bewusst vier Erzählungen vom Wochenende ausgewählt, so lassen sich auch Aussagen über die Entwicklung dieser Textsorte machen. Miran versteht von Anfang an die Aufgabe. Er weiß, dass er etwas von seinem Wochenende erzählen soll. In seinem Bild Mitte der ersten Klasse malt er zwei Personen und ein Haus, was vermutlich bedeutet, dass er mit seiner Mutter zu Hause war. Er versucht das auch schriftlich wiederzugeben und benutzt dazu erste passende Buchstaben. Über die Schriftkompetenz, die er benötigt, um sich auszudrücken, verfügt er noch nicht.

Am Ende der ersten Klasse malt Miran wieder ein Bild von einem Fußballfeld, um zu zeigen, dass an seinem Wochenende Fußball eine wichtige Rolle gespielt hat. In seinem Text schreibt er in zwei Hauptsätzen von seinen Fußballerlebnissen, er hat zunächst Fußball mit seinen Freunden gespielt und später im Fernsehen Fußball geguckt. Miran hat große Fortschritte im Schreiben gemacht und kann nun schon Sachverhalte kurz wiedergeben.

In der Mitte von Klasse 2 malt Miran kein Bild mehr. Er kann nun schriftlich ausdrücken, was er am Wochenende erlebt hat. Er zählt in Hauptsätzen, die überwiegend mit <dann> beginnen, seine Erlebnisse auf: Fernsehen, mit dem Freund Detektiv spielen, nach Hause gehen, Zähne putzen, schlafen. Seine Texte sind nun genauer und länger geworden. Das Schlafengehen am Ende des Textes dient als Schlussbeschreibung für das Ende des Wochenendes.

Am Ende der zweiten Klasse schreibt Miran bereits eine richtige, kleine Geschichte. Formal setzt er eine Überschrift (Das Hausaufgabenwochenende), die den Inhalt seiner Geschichte passend beschreibt. Es gibt eine erklärende Einleitung (Es war schulfrei), einen Hauptteil (Miran hat sich entschlossen, in Heften zu arbeiten) und einen Schluss (und ich hatte wirklich viel Spaß mit den Heften). Miran beginnt seine Texte auch anschaulicher zu gestalten. Er beschreibt zum Beispiel seine Gefühle (ich habe mich allein gefühlt) und verwendet erste Nebensätze (Wo (als) ich in der ersten oder zweiten Klasse war, habe ich richtig viele Hefte gekriegt).

Insgesamt hat Miran seine Textkompetenz in den ersten beiden Schuljahren stark gesteigert. Am Anfang der Schulzeit konnte er sich lediglich durch Bilder ausdrücken, am Ende der zweiten Klasse schreibt er bereits kleine anschauliche Geschichten, in denen er erste differenzierende Stilmittel verwendet. Von Anfang an hatten Mirans Geschichten einen roten Faden. Grammatikalisch macht er nur wenige Fehler, was verwundert, da er nur in der Schule Deutsch spricht. Vermutlich hat er sich sein Wissen intuitiv durch das Lesen vieler Bücher selbstständig angeeignet. So ist er insgesamt im Textschreiben gut ausgestattet für steigende Anforderungen in der dritten Klasse.

Einstellungen

Die Ergebnisse zu den vier Dimensionen des Engagements werden in den folgenden Tabellen dargestellt. Mirans Einstellungen werden hinzugefügt und anschließend beschrieben:

Tabelle 72: Mirans Einstellungen: Kognitive Dimension. Eigene Darstellung.

Ich bin…	UK				KA				KB				Miran
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
… in der Schule	14	4	-	1,28	17	3	-	1,15	10	8	-	1,44	1
… im Lesen	11	7	-	1,39	13	7	-	1,35	8	10	-	1,56	2
… im Schreiben	11	6	1	1,44	14	6	-	1,3	10	8	-	1,44	2
… in Schreibschrift	9	8	1	1,56	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22	2

Miran schätzt sich insgesamt als erfolgreichen Schüler ein. In den Teilbereichen Lesen, Schreiben und Schreibschrift schätzt er sich mittelmäßig ein. Obwohl seine Testergebnisse sehr gut sind, gehört er zu dem kleineren Anteil der Kinder seiner Klasse, die die eigene Leistung kritisch beurteilen.

Tabelle 73: Mirans Einstellungen: Affektive Dimension. Eigene Darstellung.

Ich finde…	UK				KA				KB				Miran
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
… Lesen	16	2	-	1,11	15	5	-	1,25	16	2	-	1,11	1
… Schreiben	15	2	1	1,22	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22	1
… Schreib-schrift	16	1	1	1,17	15	4	1	1,3	15	3	-	1,17	2

Wie für die meisten Kinder der Untersuchungsgruppe haben Lesen und Schreiben für Miran einen hohen Wert. Schreibschrift mag er etwas weniger als die anderen Kinder.

Tabelle 74: Mirans Einstellungen: Dimension des Verhaltens. Eigene Darstellung.

Anstrengungs-bereitschaft	UK				KA				KB				Miran
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
Ich arbeite in der Schule …	12	6	-	1,33	14	6	-	1,3	12	6	-	1,33	2
Selbst-ständiges Lesen in der Freizeit	8	10	-	1,56	6	13	1	1,75	8	10	-	1,56	2
Bücherausleihe	9	9	-	1,5	12	6	2	1,5	6	11	1	1,61	2

Miran hat ein sehr gutes Arbeitsverhalten. Er leiht sich auch regelmäßig Bücher aus der Schulbücherei aus und zeigt in Gesprächen, dass er diese auch liest. Trotzdem schätzt er sein eigenes Verhalten nur als im mittleren Bereich liegend ein.

Tabelle 75: Mirans Einstellungen: Soziale Dimension. Eigene Darstellung.

Lese-sozialisation	UK				KA				KB				Miran
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
Lesen mit der Familie	3	14	1	1,89	5	13	2	1,85	5	9	4	1,94	3
Besitz eigner Bücher	4	11	3	1,94	13	5	2	1,45	4	10	4	2	3
Bewertung der Schule	16	1	1	1,17	16	3	1	1,25	14	4	-	1,22	1
Beliebtheit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin	18	-	-	1	18	-	-	1	18	-	-	1	1

Miran geht sehr gern zur Schule und mag seine Klassenlehrerin. Aus seinen Antworten geht hervor, dass er zu Hause keine Unterstützung für die Schule erhält. Er besitzt nur sehr wenige Bücher und liest nicht mit seinen Eltern. Im Vergleich zu den anderen Kindern der Untersuchungsgruppe ist er im häuslichen Bereich eindeutig benachteiligt.

8.5.2.2 Entwicklung eines Kindes mit Leistungen im mittleren Bereich

Als Mädchen mit mittelstarken Leistungen wurde Enisa ausgewählt. Sie ist ebenfalls in Hamburg geboren. Ihr Vater ist Maurer und stammt aus Serbien. Ihre Mutter ist gelernte Arzthelferin, die in Deutschland zur Schule gegangen ist und gut Deutsch spricht. Enisa hat

noch eine zwei Jahre jüngere Schwester und einen sechs Jahre jüngeren Bruder. Ihre Mutter ist derzeit nicht berufstätig. Zu Hause wird meistens Serbisch gesprochen, gelegentlich auch Deutsch. Die Mutter kann Enisa ein bisschen bei ihren Hausaufgaben helfen. Meistens muss sie sich jedoch um die beiden kleineren Geschwister kümmern. In Elterngesprächen ist die Mutter stets offen und hilfsbereit. Gern begleitet sie die Klasse auch bei Ausflügen. Auch wenn Enisas Voraussetzungen am Schulanfang im Vergleich zu Miran als besser einzustufen sind, so muss aufgrund der Sozialschicht und der Bildungsabschlüsse ihrer Eltern zusammenfassend dennoch von einem niedrigen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital ausgegangen werden. Über Enisas Persönlichkeit kann insgesamt gesagt werden, dass sie ein sehr selbstbewusstes Mädchen ist, das stets seine Meinung vertritt und dabei auch des Öfteren bei anderen Mädchen aneckt. Für die Schule ist sie motiviert und kommt jeden Tag gern dorthin.

Quantitative Auswertung

Darstellung der Testergebnisse

Enisas Testergebnisse werden in der folgenden Tabelle im Vergleich zu den Durchschnittswerten aller drei Klassen dargestellt. In den anschließenden Erläuterungen wird außerdem Bezug auf Enisas Leistungen im dritten Schuljahr genommen. Damit soll ein Ausblick gegeben werden.

Tabelle 76: Enisas Testergebnisse im Vergleich. Eigene Darstellung.

	HaRet	CFT	SLT 1.2	SLT 2.2	HSP 1.1	HSP 1.2	HSP 2.1	HSP 2.2
Enisa	26	31	11	20	31	56	83	47
UK	28	25	31	43	43	84	72	47
KA	57	31	31	31	14	15	32	40
KB	38	38	21	24	16	56	46	34
	Lernausgangslage		Entwicklung Lesen		Entwicklung Rechtschreiben			

Lernausgangslage

Enisa startet mit deutlich schwächeren Leistungen im Hamburger Rechentest als der Durchschnitt aller drei Klassen. Lediglich in der Untersuchungsklasse (UK) liegt sie mit einem Wert von 26 nur zwei Prozenträngе unter dem Durchschnittswert. Im CFT-Test liegt sie ungefähr im Mittelfeld aller Klassen. Ihr Prozentrang von 31 entspricht einem IQ von 93.

Entwicklung Lesen

Das Lesenlernen gelingt Enisa nur langsam. Mit einem schwachen Prozentrang von 11 liegt sie am Ende der ersten Klasse nur knapp über dem Risikobereich. In der zweiten Klasse kann sie sich auf einen Prozentrang von 20 steigern. Ihre Leistungen liegen klar unter den Durchschnittsleistungen aller drei Klassen. Ein Blick in die dritte Klasse verrät, dass sich der langsame positive Trend im Bereich Lesen bei Enisa kontinuierlich fortsetzt, so erreicht sie am Ende der dritten Klasse einen durchschnittlichen Prozentrang von 31.

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Im Bereich der Rechtschreibung startet Enisa mit einem Prozentrang von 31 stärker als im Lesen. Sie steigert ihre Leistung bis zum 1. Halbjahr der zweiten Klasse und erreicht einen hohen Prozentrang. Parallel zum Durchschnitt ihrer Klasse verschlechtert sich ihre Leistung zum Ende der zweiten Klasse auf einen Prozentrang von 47. In der dritten Klasse steigert sich Enisa jedoch wieder, mit einem Prozentrang von 65 und 71 zeigt sie gute Leistungen im Bereich der Rechtschreibung und liegt damit deutlich über den Durchschnittswerten aller drei Klassen.

Qualitative Auswertung

Lernausgangslage

Bei der Durchführung des Tests *Das leere Blatt* hat Enisa mit Miran zusammengearbeitet. Auch sie malt ein Haus mit kunstvoll verzierten Fenstern. Neben das Haus malt sie eine Wiese, auf der eine Blume steht. Außerdem malt sie eine Sonne und schreibt ihren Namen auf das Bild (vgl. Anhang 8.25). Vermutlich möchte sie wie Miran in dem Bild von ihrem Zuhause erzählen, sie verfügt ebenfalls über die Einsicht, dass sie mit Schrift etwas mitteilen kann. Wie Miran befindet sie sich noch im präsilbischen Stadium. Enisa kann ihren Namen logographisch schreiben, aber besitzt noch keine phonologische Bewusstheit.

Entwicklung Lesen

Am Ende der ersten und zweiten Klasse wird Enisa aufgefordert, Wörter vorzulesen. Die beiden Tabellen veranschaulichen ihre Ergebnisse.

Tabelle 77: Audioaufnahme von Enisa am Ende der ersten Klasse.

Wort	Gelesen	Wort	Gelesen
Esel	o. P. (ohne Probleme)	Tafel	o. P.
Hefte	wiederholt das Wort einmal	Piep	/pi:/ /‘pi:p/ /hɛ?/ /’pi’:e:/ /p/ /’pi:pə/
Tore	/‘to:/ /torə/	sagt	wiederholt das Wort einmal
reden	/‘ɑdən/ /‘re:/ /d/ /‘re:dən/	Dose	/dɑ:/, /’d ɑ:zə/, /d/ /o:/, /do:/, /do:zə/
Kater	o. P.	Rose	/’ro:/ /’rozə/
Luke	o. P.	Hose	/’ho:/ /’hozə/
malt	o. P.	Hase	/’h ɑ:/ /’h ɑzə/
Tante	/‘tan-tə/, /‘tantə/, erklärt die Schreibung der zweiten Silbe	Rasen	/‘rɑ:zən/, /‘rɑ:zən/

Enisa benutzt wie Miran Silbenbögen als Hilfe, die sie selbstständig einträgt. Beim Lesen macht sie sich jedes Mal Gedanken, ob das Wort einen Sinn ergibt. Wenn nicht, probiert sie es weiter aus. Sie erliest von 16 Wörtern fünf Wörter auf Anhieb richtig. Bei den Wörtern <Hefte> und <sagt> wiederholt sie das Wort noch ein zweites Mal, um den Sinn zu verstehen. Das Wort <Tante> liest sie ebenfalls richtig vor. Sie kommentiert die Schreibung der zweiten Silbe mit den Worten: „Eigentlich schreibt man das ohne <e>, aber das gehört ja immer dazu“ (Audiodatei Enisa 1). Sie kennt also bereits die Funktion des unbetonten /ə/ in der zweiten Silbe. Sie spricht das <er> in der zweiten Silbe von <Kater> standardsprachlich aus. Bei dem Wort <reden> überträgt sie ihr Wissen auf die erste Silbe und liest zunächst /‘ɑdən/. Sie betrachtet kritisch das erlesene Wort und liest es erneut dieses Mal in Silben unterteilt: /‘re:/ /d/ /‘re:dən/. So kommt sie zum richtigen Wort. Das Wort <Piep> liest sie zunächst /‘pi:/ und dann leise /‘pi:p/. Sie findet das Wort nicht sinnvoll und äußerst das mit der Frage „Hä?“ (ebd.). Nach erneutem Leseversuch kommt sie zu dem Wort /‘pi:pə/ und lacht, da sie den Sinn nicht erfasst. Bei dem Wort <Dose> liest sie erneut erst in Silben /‘dɑ:/ /‘dɑzə/. Schnell betrachtet sie das Wort erneut, korrigiert den falsch gesprochenen Vokal und kommt so zum richtigen Wort: /‘do:/ /‘do:zə/. Bei den folgenden Wörtern liest sie vorsichtshalber zunächst die erste Silbe, bevor sie das Wort insgesamt ausspricht (<Rose, Hose, Hase>). Die Wörter liest sie alle richtig. Insgesamt kann Enisa am Ende der ersten Klasse Wörter bereits recht gut erlesen. Gut zu erkennen ist, dass sie bereits über ein fundiertes metasprachliches Wissen verfügt, da sie beispielsweise die Schreibweise der zweiten Silbe in ihren Worten erklären kann. Die Unterteilung der Wörter in Silben nutzt sie aktiv als Lesehilfe. Enisa ist bewusst, dass Wörter einen Sinn ergeben müssen. So ist sie erst zufrieden, wenn sie die Bedeutung der Wörter auch verstanden hat.

Tabelle 78: Audioaufnahme von Enisa am Ende der zweiten Klasse.

Wort	**Gelesen**	**Wort**	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**
Esel	/‘ɛs/	Blase	/‘blɑːsən/	machen	o. P.	Zucker	o. P.
Hefte	/‘hɛft/	blicken	o. P.	Masche	o. P.	schlucken	o. P.
lesen	o. P.	blinzeln	o. P.	Blume	o. P.	spucken	o. P.
reden	o. P.	biegen	o. P.	Pudel	/‘puːdən/	Rücken	o. P.
raten	o. P.	bringen	o. P.	Nudel	o. P.	Bücken	o. P.
Karte	/‘kɑrtən/	drehen	o. P.	Suppe	/‘zuː/, /‘zupə/	Lücke	/‘lykən/
Backe	/‘bakən/, /‘akə/	drohen		Bruder	o. P.	drücken	/‘dykən/, /‘drykən/
Satz		**gelesen**		**Satz**		**gelesen**	
Die Katze nascht gern Puderzucker.		liest einzelne Wörter erst leise, Fehler:/‘butərzukər/, dann richtig		Meine Freundin mag am liebsten Nudelsuppe.		liest einzelne Wörter erst leise, liest zunächst /‘nudəln/, dann das richtige Wort	
Die Bären schlecken gern Honig.		liest einzelne Wörter erst leise		Ich freue mich über den Winter, weil mir Schlittenfahren sehr gefällt.		liest einzelne Wörter erst leise, liest erst /gə‘falən/, dann das richtige Wort	
Die Mücken stechen immer meine Schwester.		liest einzelne Wörter erst leise		Unser Onkel Peter findet den Sommer am besten.		liest einzelne Wörter erst leise	

Am Ende der zweiten Klasse verwendet Enisa eine neue Lesestrategie: Sie erliest die Wörter nicht mehr Silbe für Silbe, sondern erfasst sie insgesamt und ist damit erfolgreich. Da sie bemüht ist, schnell zu lesen, liest sie nicht immer genau. So liest sie <es> statt <Esel>, <Heft> statt <Hefte>, <Blasen> statt <Blase>, <Karten> statt <Karte> und zunächst <backen> statt <Backe>. Alle erlesenen Wörter ergeben einen Sinn, weshalb Enisa sie auch nicht korrigiert. Lediglich bei dem Wort <Pudel> liest sie /‘puːdən/. Das Wort <Suppe> erliest Enisa als einziges Wort nicht auf Anhieb. Hier liest sie zunächst /‘zuː/ und dann /‘zupə/. Sie hat bemerkt, dass sie das /u/ bei diesem Wort kurz sprechen muss. Um das Wort herauszubekommen, greift sie auf ihre vorherige Strategie des Silbengliederns zurück und hat Erfolg. Bei den Sätzen liest Enisa viele Wörter erst leise, bevor sie sie laut ausspricht. Auch hier erfasst sie die Wörter zunächst als Ganzes und passt sie dann dem Kontext des Satzes an. So liest sie zum Beispiel zuerst <gefallen> statt <gefällt>, korrigiert das Wort beim lauten Lesen jedoch sofort. Auch bei dem langen Wort <Nudelsuppe> liest sie zunächst leise <Nudeln>, sagt dann aber laut das Wort <Nudelsuppe>. Lediglich das schwierige Wort <Puderzucker> erliest sie laut als <Butterzucker>. Sie lacht jedoch über dieses Wort und verbessert es dann richtig. Insgesamt kann sie bereits recht flüssig lesen. Bemerkenswert sind ihre Strategien und das Bewusstsein, dass jedes Wort einen Sinn hat.

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Klasse 1, 1. Halbjahr

Überprüfung der Wörter der Woche, *Klasse 1, 1. Halbjahr (vgl. Anhang 8.26)*

Im Januar der ersten Klasse kann Enisa einfache, geübte Wörter in den richtigen Farben und mit korrekten Silbenbögen schreiben. Des Weiteren unterscheidet sie sicher zwischen Groß- und Kleinbuchstaben.

HSP Mitte Klasse 1 (vgl. Anhang 8.27)

Auch in der Hamburger Schreibprobe zeigt Enisa, dass sie über das erarbeitete Basiswissen weitgehend sicher verfügt. Sie setzt fast alle Silbenbögen richtig (Ausnahme: *Tel-ef-n, *Mä-use>). Außerdem setzt sie in fast jeden Silbenbogen einen Vokalbuchstaben. Lediglich das unbetonte <e> setzt sie noch nicht: *Nas, *Uws, *Flik. Des Weiteren schreibt sie kein <o> in <Telefon>. Die Markierung des langen /i/ als <ie> hat Enisa noch nicht verstanden (*Flik, *di, *fit). Einfache phonographische Schreibungen beherrscht sie bereits sicher. Komplexe Anfangsränder wie <Fl> beherrscht sie noch nicht sicher (*fit für <fliegt>). Enisa hat noch kein morphologisches Wissen, so kann sie <fliegt> noch nicht herleiten, auch das Wort <Hund> schreibt sie mit <t> am Ende. Außerdem verschriftlicht sie das kurze /u/ mit einem <o>. Das Wort <Mäuse> schreibt Enisa bereits richtig. Enisa weiß, dass Wörter nur am Anfang großgeschrieben werden und dann klein. Sie schreibt alle Wörter am Anfang groß. Die folgende Tabelle zeigt Enisas Schreibungen noch einmal im Überblick.

Tabelle 79: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	16 Silben 40 Grapheme (16 Vokalbuchstaben, 24 Konsonantbuchstaben)	14 von 16 Silbenbögen richtig eingezeichnet, Unterscheidung durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	D**ie**, Fli**e**ge, auf, Uwes, Nase, Baum, Telefon,	Di, Flik (für Fliege), Uws, Nas, Telefn
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se	fit (für fliegt), Hont (für Hund),
Peripheriebereich	-	
Prinzipien der Wortbildung	-	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: auf, fliegt,	1) alles richtig 2) alles richtig 3) Auf, Fit (für fliegt)

Freies Schreiben, Mitte Klasse 1 (vgl. Anhang 8.28)

Mitte der ersten Klasse kann Enisa die gelernten Lernstrategien noch nicht beim Schreiben umsetzen. Sie zeigt jedoch, dass sie schon einzelne Wörter wie <Mama, Lama, Nina> (wahrscheinlich logographisch) schreiben kann, auch wenn diese noch keinen Bezug zu ihrer Geschichte haben.

Klasse 1, 2. Halbjahr

Überprüfung verschiedener Zweisilber, Klasse 1, 2. Halbjahr (vgl. Anhang 8.29)

Der ausgewählte Test wurde im März, also Mitte des zweiten Halbjahres, geschrieben. Abgefragt wurden phonographische Zweisilber mit langen und kurzen Vokalen (<Besen, Gabel, Ente, lesen, baden, Lampe, Wolke, Boden, holen>), erste kleine Regeln des silbischen Prinzips (<Bruder, Feder>) und das Wort <Hund> für das morphologische Prinzip. Bis auf <Wolke> (*Wolek) schreibt Enisa alle Zweisilber sowohl mit kurzen als auch mit langen Vokalen richtig. Die <er>-Regel schreibt sie noch falsch *Feda, *rudae. Auch der komplexe Anfangsrand in <Bruder> wird von Enisa lediglich mit <R> am Anfang geschrieben. Die Auslautverhärtung in <Hund> schreibt sie bereits richtig, allerdings kann sie das kurze <u> noch nicht richtig herleiten und verschriftlicht es mit <o>. Auffällig sind die Schwierigkeiten, die ihr die Buchstaben <b, d, p> bereiten. Sie ist noch nicht sicher, in welche Richtung sie den Bogen jeweils schreiben soll.

HSP Ende Klasse 1 (vgl. Anhang 8.30)

Am Ende der ersten Klasse verfügt Enisa sicher über das erarbeitete Basiswissen. Sie kann sowohl einfache als auch komplexe Wörter richtig schreiben (zum Beispiel <Nase, Fliege>). Lediglich bei dem Wort <Telefon> schreibt sie <ä> statt <e>. Die ie-Schreibung beherrscht sie sicher (*Schpiegel, <Fliege>, *flieget). Den komplexen Anfangsrand in <Spiegel> schreibt sie noch phonographisch (*Schpiegel). Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben kennt sie noch nicht, dafür weiß sie, dass in der zweiten Silbe <er> geschrieben wird: *Hamer. Enisa verfügt über erste Einsichten in das morphologische Prinzip und wendet dieses durchgehend an. So schreibt sie <Löwen> statt <Löwe>, <Hunde> statt <Hund> und *flieget statt <fliegt>. Enisas Fehler zeigen, dass sie weiß, dass Wörter verlängert werden müssen, um zur richtigen Schreibung zu gelangen. Anstelle des geforderten Wortes schreibt sie den passenden Zweisilber auf. So ist vermutlich auch ihre Schreibung *flieget für <fliegt> zu erklären. Das Wort <Mäuse> schreibt sie erneut richtig. Enisa kennt das wortübergreifende Prinzip und die

Peripherie noch nicht, so schreibt die *Farat phonographisch. Enisa weiß, dass es Wörter gibt, die am Anfang kleingeschrieben werden (<die>, *flieget). Sie versucht ihr Wissen anzuwenden. Das Wort <Auf> schreibt sie jedoch erneut groß. Die Schreibungen von Enisa werden in der folgenden Tabelle noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 80: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	24 Silben 61 Grapheme (24 Vokalbuchstaben, 37 Konsonantbuchstaben)	23 von 24 Silben richtig unterteilt, Unterscheidung durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	D**ie**, Fl**ie**ge, auf, Uwes, Nase, Baum, Telefon, Löwe, Ha**mmer**, **Spie**gel	Täläfon, Hamer, Schpiegel
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se	Hunde, Löwen, flieget,
Peripheriebereich	Fa**h**rrad	Farat
Prinzipien der Wortbildung	Fahr**ra**d	Farat
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: auf, fliegt,	1) alles richtig 2) alle Testwörter richtig, <die> am Satzanfang 3) Auf

Freies Schreiben, Ende Klasse 1 (vgl. Anhang 8.31)

Am Ende der ersten Klasse kann Enisa ihre Gedanken lesbar verschriftlichen. Die folgende Tabelle zeigt ihre Schreibungen.

Tabelle 81: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Enisa Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	27 Silben	24 von 27 Silben richtig unterteilt, Unterscheidung Vokal- und Konsonantbuchstaben durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, habe, mit, meinen, **Br**uder	Hab
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gerutscht, Z**ä**hne, geput**z**t, gebadet, geschlafen	geroschzt, Zene, gepost
Peripheriebereich	da**nn**, Zä**h**ne	dan, Zene
Prinzipien der Wortbildung		

Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz	1) alles richtig 2) <ich> am Satzanfang 3) Geroschzt, Gebadet

Enisa wendet die roten und blauen Buchstaben sowie die Silbenbögen als Hilfe beim Schreiben an. Die Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben gelingt ihr fehlerfrei. Auch die Silbenbögen setzt sie richtig. Lediglich die Perfektformen bereiten ihr dabei Probleme: *Gero-schzt, *ge-schla-fe-n, *Ge-ba-de-t. Im phonographischen und silbischen Bereich macht sie keinen Fehler (Ausnahme: *hab statt <habe>). Im morphologischen Bereich hat sie ebenfalls Schwierigkeiten mit den Perfektformen. Das Wort *Zene kann sie noch nicht von <Zahn> ableiten. Im zu vernachlässigenden Peripheriebereich schreibt sie phonographisch (*Zene, *dan). Insgesamt ist erkennbar, dass Enisa die im Unterricht gelernten Strategien bereits auch in ihren freien Texten anwendet.

Klasse 2, 1. Halbjahr

Das leere Blatt, Anfang Klasse 2 (vgl. Anhang 8.32)

Am Anfang der zweiten Klasse schreibt Enisa Wörter auf, die ihr spontan einfallen. Im phonographischen und silbischen Bereich macht sie lediglich die <ck>-Schreibung falsch (*Drüken). Alle anderen Wörter schreibt sie richtig (*mandala, <Popo, Lotta>). Auch in den weiteren Wörtern macht sie keine phonographischen Fehler. Das Prinzip der Wortbildung hat sie noch nicht verstanden. So schreibt sie *Piliman mit einem statt zwei <m>. Die schwierige Herleitung des vokalisierten /r/ in <Radiergummi> gelingt ihr ebenfalls nicht (*Radiagummi). Bis auf das Wort <drücken> wählt Enisa nur Nomen aus. Sie schreibt alle am Anfang groß. Auch das Verb *Drücken schreibt sie groß. Das Wort <Stühle> gehört zum Bereich der Peripherie. Enisa kennt das Dehnungs-h in diesem Wort nicht und schreibt es auch nicht. Auffällig ist, dass sie die falsche Pluralform wählt, da sie <Stühlen> schreibt. Dieser Fehler ist mit ihrer Zweisprachigkeit zu erklären. Die Tabelle ordnet Enisas Schreibungen den verschiedenen Prinzipien zu.

Tabelle 82: Qualitative Auswertung des Test *Das leere Blatt* von Enisa Anfang Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Mandala, drü**ck**en, Popo, Lo**tt**a	Drüken
Morphologisches Prinzip im Kernbereich		
Peripheriebereich	Stü**h**le,	Stülen
Prinzipien der Wortbildung	Pilima**nn**, Rad**ier**gu**mm**i	Piliman, Radiagummi
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (fast alle verwendeten Wörter) 3) Kleinschreibung: drücken	1) alles richtig 2) alles richtig 3) Drüken

ABC-Test, Klasse 2, 1. Halbjahr (vgl. Anhang 8.33)

Der Test zeigt, dass Enisa Wörter weitgehend richtig nach dem ABC ordnen kann. Die Kinder werden in dem Test aufgefordert, die Wörter in der alphabetischen Reihenfolge abzuschreiben. Es handelt sich dabei um Wörter aus dem phonographischen und silbischen (<Tomate, Tafel, schwimmen>), dem morphologischen (<Kind>), dem Peripherie- (<**C**omp**u**ter>, Fa**h**rrad>) und dem Wortbildungsbereich (<Fah**rra**d>). Enisa schreibt fast alle Wörter richtig ab. Auffallend ist, dass sie bei dem Wort <Fahrrad> mit der Schreibung *Farred das Wortbildungsprinzip beachtet, da sie das doppelte <r> und das <d> am Ende des Wortes schreibt. Das Dehnungs-h des Peripheriebereichs ignoriert sie. Warum sie das zweite <a> als <e> verschriftlicht, kann aufgrund der fehlenden Rücksprachemöglichkeit mit Enisa nicht plausibel erklärt werden. Vielleicht wendet sie die Regel „Ich höre /ɒ/, ich schreibe <er>“ an.

HSP Mitte Klasse 2 (vgl. Anhang 8.34)

Nach eineinhalb Jahren Schule ist Enisa sicher im phonographischen und silbischen Bereich. Sie beherrscht die Verdopplung der Konsonantbuchstaben (<Hammer>) und die sp- und ie-Schreibung (<Spiegel, Fliege>). Probleme mit den Buchstaben <b, d, p> hat sie nicht mehr. Das vergessene <r> in <vor> zeigt, dass sie das vokalisierte <r> noch nicht sicher beherrscht. Das morphologische Prinzip bereitet ihr wenig Probleme. Außer das vererbte Silbengelenk in <Schreck> schreibt sie alle Wörter dieses Bereichs richtig. Das Wort *Farrat zeigt, dass Enisa erste Einsichten in das Prinzip der Wortbildung hat, da sie das <r> verdoppelt. Das <d> am Ende kann sie nicht herleiten. Den Peripheriebereich beachtet sie weiterhin nicht. Sehr viel

Sicherheit zeigt sie bereits im wortübergreifenden Bereich. Hier macht sie keinen Fehler. Die Tabelle listet Enisas Schreibungen geordnet auf.

Tabelle 83: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Baum, Telefon, Löwe, Ha**mmer**, **Spie**gel, Da, die, Fl**ie**ge	alles richtig, (vo statt vor)
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se, Schre**ck**	Schrek
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, we**g**	Farrat
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rr**a**d**	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: fliegt, vor, die, weg	1) alles richtig, 2) alles richtig, 3) alles richtig

Freies Schreiben, Mitte Klasse 2 (vgl. Anhang 8.35)

In der Mitte der zweiten Klasse schreibt Enisa bereits recht lange Geschichten. Ihre Schreibungen werden in der nachfolgenden Tabelle aufgezeigt.

Tabelle 84: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Enisa Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, habe, mein, ganze, Buch, der, es, meine, Oma, Opa, Tante, mit, sie, haben, noch, mal, die, Seite	Tande
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gelesen, hei**ß**t, geko**mm**en, Ma**nn**, ge**spie**lt, gerechnet, nu**ll**, gegangen,	heist, gekomen, Man, egrechnet,
Peripheriebereich	**v**on, un**d**, **C**onni, da**nn**, sin**d**, i**h**rem, Fe**h**ler,	siend, irem, feler, dan
Prinzipien der Wortbildung	Bücherei	Bücharei
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz 4) Zeichensetzung	1) alles richtig 2) feler, seite 3) Ganze, Gelesen 4) Sie setzt am Ende jeder Zeile einen Punkt.

Im phonographischen und silbischen Bereich macht Enisa kaum Fehler (*Tande). Die richtigen Herleitungen im morphologischen Bereich gelingen ihr noch nicht (*gekomen, *Man, *heist). Im Peripheriebereich schreibt sie weiter phonographisch (*dan, *feler, *irem). Das Wort <sind> schreibt sie bereits mit <d> am Ende, allerdings fügt sie ein <ie> ein (*siend). Bei der Groß- und Kleinschreibung macht sie nur wenige Fehler (*feler, *seite, *Ganze, *Gelesen>). Sie probiert das Setzen von Punkten aus, indem sie am Ende jeder Zeile einfach einen Punkt setzt. Um den Text zu überarbeiten, setzt Enisa Silbenbögen. Das macht sie jedoch nicht immer richtig (*seite, *ge-ga-ngen). Sehr wahrscheinlich braucht sie die Silbenbögen nicht mehr als Hilfe, denn Schreibfehler macht sie nicht mehr.

Klasse 2, 2. Halbjahr

Rechtschreibtest, Klasse 2, 2. Halbjahr (vgl. Anhang 8.36)

In dem systematischen Rechtschreibtest zur Überprüfung des phonographischen, silbischen und morphologischen Bereichs schneidet Enisa gut ab. Sie macht lediglich drei Fehler im morphologischen Bereich. Bei der Umlautkonstanz im Wort <Gänse> schreibt sie statt dem <ä> ein <e>. Die Richtigschreibung dieses Phänomens in den Wörtern <Ente, Feuher, Bäume> zeigt jedoch, dass sie die Umlautschreibung grundsätzlich verstanden hat. Vermutlich kannte sie das Wort <Gans> nicht, sodass ihr Fehler mit einem fehlenden Wortschatz zu erklären ist. Bei dem Wort *Schwerd leitet sie das <d> falsch her. Die Wörter <Bank, Berg, Wand> zeigen aber, dass sie auch diese Regel weitgehend beherrscht. Bei der Schreibung von *Feuher setzt Enisa ein Silben-h, was grundsätzlich zeigt, dass sie auch diese Regel kennt. Allerdings muss sie noch lernen, dass nach Diphthongen (Ausnahme: ei) kein <h> geschrieben wird. Die Tabelle ordnet Enisas Schreibungen den Prinzipien zu.

Tabelle 85: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests von Enisa in Klasse 2, 2. Halbjahr. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	**Sp**iegel, Kinder, Ente, **Qu**alm, Feuer, Ban**k**, Dose, Tante, Palme, **St**unde, Schwer**t**	Feuher
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	G**ä**nse, B**äu**me, Ber**g**, Wan**d**,	Gense, Schwerd
Peripheriebereich		
Prinzipien der Wortbildung		
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben	1) alles richtig 2) alles richtig

	2) Großschreibung (alle Textwörter wie Spiegel, Gänse…) 3) Kleinschreibung im Satz: nicht enthalten	

HSP Ende Klasse 2 (vgl. Anhang 8.37)

Bei der Hamburger Schreibprobe am Ende der zweiten Klasse fällt auf, dass Enisa im phonographischen und silbischen Bereich wieder Fehler in Wörtern macht, die sie vorher bereits richtig geschrieben hatte. So schreibt sie im zweiten Schuljahr einen Test zum <er> und <a> in der zweiten Silbe und macht dort alles richtig. In der HSP schreibt sie jedoch *Eima, *Reuba, *Peta wieder falsch. Die Wörter <Blätter>, *Bäckerrei schreibt sie bezüglich des <er> richtig. In einem Elterngespräch berichtete die Mutter, dass Enisa ihr eine Karte geschrieben habe, in der sie den Namen der Mutter mit <er> am Ende geschrieben hat, obwohl dieser mit <a> geschrieben wird. Enisa erklärte anhand der Regel, warum sie das gemacht hat. Die Aussage, dass bei Namen diese Regel nicht gilt, hat sie vermutlich verunsichert, sodass es zu den Fehlschreibungen in der HSP kommt. Eine erneute Erläuterung des Phänomens wäre für sie nun notwendig. Auch die ä-Schreibung für das kurze <e> in *Schnäcke und *Kärze müsste ihr erneut erklärt werden, denn grundsätzlich hat sie die Umlautschreibung verstanden (vgl. schriftsystematischer Rechtschreibtest und richtige Ableitungen in <Mäuse, Bäckerrei>). Auch die Wörter *Zehne und *Reuba zeigen, dass das Phänomen der Umlautung weiter gesichert werden muss, wobei nicht sicher davon auszugehen ist, dass Enisa weiß, dass <Räuber> von <rauben> kommt. Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben muss ebenfalls weiter im silbischen und morphologischen Bereich vertieft werden. Enisa verdoppelt in den Wörtern <Blätter> und <kann> richtig. In den Wörtern *Ana und *Kam verdoppelt sie noch nicht. Im Bereich der Peripherie hat sich Enisa Wörter mit Dehnungs-h gemerkt: *Zehne, *Fahrad. Die ie-Schreibung in <hier> kennt sie nicht. Fortschritte macht sie im Bereich der Wortbildung, so schreibt sie phonographische Wörter wie <Regenwurm, Postkarte> richtig. Die Auslautverhärtung wendet sie teilweise richtig (*Fahrad), aber auch noch nicht sicher an: *Santkiste, *Hanntuch. Dieser Bereich muss in der dritten Klasse ausgebaut werden, wobei auch intensiv auf die Wortstammschreibung eingegangen werden muss (*Bäckerrei, *Fahrad). Sehr sicher verwendet Enisa die Groß- und Kleinschreibung. In diesem Bereich macht sie erneut keine Fehler. Die Tabelle verdeutlicht Enisas Fehlerschwerpunkte.

Tabelle 86: Qualitative Auswertung der HSP von Enisa Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Eim**er**, Kerze, Blä**tt**er, **Stie**fel, Schne**ck**e, A**nn**a, sich, dem, **Spie**gel, ist, ein, Ge**sp**enst, Das, nur, Peter, sein	Eima, Kärze, Schnäcke, Ana, Reuba, Peta
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	M**äu**se, Z**ä**hne, Bl**ä**tter, R**äu**ber, Ka**mm**, ka**nn**	Zehne, Kam, Räuber
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, Zä**h**ne, h**ie**r, Ann**a**	Hir
Prinzipien der Wortbildung	Fahr**ra**d, San**d**kiste, Han**d**tuch, **v**erkleidet, B**äck**er**ei**, Regenwurm, Postkarte	Fahrad, Santkiste, Hanntuch, Bäckerrei,
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Eimer, Kerze…) 3) Kleinschreibung im Satz: kann, nur, sein, verkleidet, sich, vor, dem, ist, ein	1) alles richtig 2) alles richtig 3) alles richtig

Freies Schreiben, Ende Klasse 2 (vgl. Anhang 8.38)

Die folgende Tabelle zeigt Enisas Schreibungen in einem selbst verfassten Text.

Tabelle 87: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Enisa Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ein, langweiliges, ich, habe, Bücher, aber, mir, war, es immer, noch, auf, einmal, ha**tt**e, eine, laufe, Runden, um, zuerst, mich, meine, Mama, fragen, sie, hat, ja, da, zum, bin, ins, Milch, gute, sonst, mein	zuest, Milck,
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gelesen, mu**ss**te, gesagt, gefreut, Schlu**ss**, Be**tt**, gegangen, getrunken, Glü**ck**, w**ä**re, gewesen	
Peripheriebereich	da**nn**, Id**ee**, un**d**, se**h**r, da**v**or	
Prinzipien der Wortbildung	Wochenende, langweilig, Marktkauf, sportlich, anz**ieh**en,	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz 4) Satzzeichen	1) alles richtig 2) alles richtig 3) alles richtig 4) alles richtig

Am Ende der zweiten Klasse schreibt Enisa bereits fast fehlerfrei in freien Texten. Sie macht nur zwei kleine Fehler im phonographischen Bereich (*zuest, *Milck statt <zuerst, Milch>).

Ansonsten schreibt sie alle Wörter richtig. Außergewöhnlich ist dabei, dass sie im morphologischen, Wortbildungs- und Peripheriebereich keinen einzigen Fehler macht. So wendet sie beispielsweise das vererbte Silbengelenk stets richtig an (<Schluss, Bett, Glück>). Die Merkwörter der Peripherie wie <dann, und, sehr, davor>, die relativ häufig in Texten vorkommen, beherrscht Enisa ebenfalls. Die Groß- und Kleinschreibung sowie die Zeichensetzung gelingen ihr auch problemlos.

Zusammenfassung

Insgesamt beherrscht Enisa das phonographische, silbische und das morphologische Prinzip am Ende der zweiten Klasse weitgehend sicher. Diese beiden Bereiche müssen in der dritten Klasse vertiefend geübt werden und um den Wortbildungsbereich erweitert werden. Den wortübergreifenden Bereich beherrscht Enisa schon erstaunlich gut. Den Bereich der Peripherie eignet sie sich Schritt für Schritt an. Auffällig ist Enisas Umsetzung der Rechtschreibstrategien in ihren freien Texten. Sie schreibt am Ende der zweiten Klasse erstaunlich richtig, ohne dass ihre Textqualität darunter leidet. Die gelernten Rechtschreibstrategien wirken bei ihr also nicht hemmend, sondern fördernd beim freien Schreiben.

Entwicklung Schreiben: Handschrift

Enisa hat von Anfang an viel Freude am Malen und Schreiben. Sie benötigt doppelt so viele Schreibübungshefte wie die anderen Kinder, da sie freiwillig das Buchstabenschreiben übt. Von Beginn an sind ihre Schreibungen klar und gut lesbar. Einige Buchstaben liegen noch etwas schräg in den Linien und die Abstände zwischen Wörtern hält Enisa auch noch nicht ein (vgl. Anhang 8.39: Handschrift 1 Enisa). Im zweiten Halbjahr der ersten Klasse hat sie bereits eine sehr ordentliche und gut lesbare Druckschrift (vgl. Anhang 39: Handschrift 2 Enisa). Das Erlernen der Schreibschrift in Klasse 2 bereitet Enisa viel Freude. Es gelingt ihr problemlos auch in ihren freien Texten die Schreibschrift umzusetzen. Die Abstände zwischen den Wörtern beherrscht sie dabei nun ohne Probleme (vgl. Anhang 39: Handschrift 3 Enisa). Im Schreibschrifttest am Ende der zweiten Klasse erreicht sie die maximale Punktzahl von 100 (vgl. Anhang 39: Handschrift 4 Enisa). Ihre Handschrift ist mittlerweile so automatisiert, dass sie sich nicht mehr auf die Schreibweise der Buchstaben konzentrieren muss, wenn sie Wörter oder Texte schreibt.

Entwicklung Schreiben: Texte verfassen

Auch bei Enisa wird zunächst die Textauswahl (vgl. Anhang 8.40) in einer Tabelle veranschaulicht, bevor die Texte dann analysiert werden.

Tabelle 88: Enisas freie Texte.

Zeitpunkt	Text (oder Bild)
Mitte Klasse 1	Bild von einem Geschenk mit Luftballons Text: Mama Lama Opa Oma Papa Limo Filo Nina Wie gehts Frau Pagels Fami (Letzter Satz abgeschrieben)
Ende Klasse 1	Bild von einer Rutsche und einem Mädchen mit einem Kinderwagen Text: ich hab mit meinen Bruder Geroschzt dan hab ich Zene gepost dan hab Gebadet dan hab ich geschlafen
Mitte Klasse 2	ich habe gelesen. Ganze Buch von der. Bücharei und es heist. Conni und dan siend. meine Oma und mein. Opa gekomen dan siend. meine Tante mit irem. Man und sie haben. gespielt und ich habe. egrechnet und ich. habe nol feler. dann siend sie gegangen. ich habe noch mal Gelesen. und habe die Ganze seite.
Ende Klasse 2	Ein langweiliges Wochenende Ich habe 15 Bücher gelesen, aber mir war es immer noch langweilig. Dann auf einmal hatte ich eine Idee: Ich laufe 3 Runden um Marktkauf. Aber zuert musste ich mich sportlich anziehen und meine Mama fragen. Sie hat ja gesagt. Da habe ich mich sehr gefreut. Zum Schluss bin ich ins Bett gegangen und habe davor Milck getrunken. Zum Glück hatte ich eine gute Idee, sonst wäre mein Wochenende langweilig gewesen.

Mitte der ersten Klasse malt Enisa von ihrem Wochenenderlebnis ein Geschenk mit vielen Luftballons. Wahrscheinlich hatte jemand am Wochenende Geburtstag, sodass sie mit ihrem Bild dieses Erlebnis beschreibt. Schriftlich kann sie das noch nicht ausdrücken. Sie zeigt aber, dass sie schon einige Wörter wie zum Beispiel <Mama, Lama>, schreiben kann. Diese Wörter haben inhaltlich noch nichts mit ihrer Geschichte zu tun. Enisa nutzt jedoch die Möglichkeit, ihre Lehrerin um Hilfe zu bitten. Beim Schreiben der Geschichte haben die Kinder von Anfang an immer die Möglichkeit dazu. Enisa weiß, dass Schrift auch der Kommunikation dienen kann.

Sie lässt sich den Satz: „Wie geht's Frau P.s Familie" diktieren. Sie gibt am Ende der Stunde ihr Heft ab und hofft somit, dass sie eine Antwort von ihrer Lehrerin erhält.

Am Ende der ersten Klasse stellt Enisa erneut in einem Bild ihr Wochenenderlebnis dar. Sie malt sich mit einer Kinderkarre, in der vermutlich ihr Bruder sitzt, neben einer großen Rutsche. Dieses Mal beschreibt sie mit kurzen Sätzen, was sie erlebt hat. Nach dem Rutschen mit ihrem Bruder hat sie ihre Zähne geputzt und ist ins Bett gegangen. Da mit dem Schlafengehen ihr Tag endet, hat ihre Geschichte sogar bereits einen Schluss.

Mitte der zweiten Klasse hat Enisa ihre Schriftkompetenz weiter ausgebaut. Sie beschreibt mit einigen grammatikalischen Fehlern ihre verschiedenen Erlebnisse: Sie hat gelesen, Besuch von ihren Großeltern und ihrer Tante bekommen, gerechnet und nachdem alle gegangen sind, hat sie erneut gelesen. Enisa zählt ihre Erlebnisse nicht nur auf, sondern sie beschreibt und kommentiert sie. Sie hat zum Beispiel ein Buch aus der Bücherei, das Conni heißt, und hat beim Rechnen keinen Fehler gemacht. So kann festgehalten werden, dass Enisa beginnt, ihre Geschichten sprachlich zu gestalten. Am Ende ihrer Geschichte ist sie verblüfft, dass sie eine ganze Seite geschrieben hat. Das schreibt sie stolz auf. Auch wenn der Schluss inhaltlich nicht zu der Geschichte passt, zeigt er doch, mit welcher Begeisterung sie mittlerweile schreibt.

Am Ende der zweiten Klasse schreibt sie eine schöne Geschichte über ihr Wochenende. Sie setzt eine Überschrift (Ein langweiliges Wochenende) und beschreibt in ihrer Geschichte, was sie getan hat, um sich die Langeweile zu vertreiben: Zunächst hat sie gelesen, als das nicht ausreichte, ist sie joggen gegangen. Am Ende hat sie Milch getrunken und ist schlafen gegangen. Nach diesem ausführlichen Hauptteil beendet Enisa ihre Geschichte mit einem abschließenden Kommentar (Zum Glück hatte ich eine gute Idee, sonst wäre mein Wochenende langweilig geworden). Der Kommentar zeigt Enisas sprachliche Kreativität. Sie benutzt hier sogar den Konjunktiv. Auch im Hauptteil gestaltet Enisa ihre Geschichte anschaulich. Sie erklärt der Leser*in, dass sie nicht einfach drei Runden um das Einkaufscenter Marktkauf laufen darf, sondern erst die Erlaubnis ihrer Mutter benötigt (Aber zuerst musste ich mich sportlich anziehen und meine Mama fragen). Auch dass sie sich zunächst umziehen musste, erklärt sie der Leser*in mit einem passenden Adjektiv. Des Weiteren beschreibt sie ihre Gefühle (Da habe ich mich gefreut).

Insgesamt kann auch bei Enisa eine sehr starke Steigerung der Textkompetenz festgestellt werden. Sie startet mit Malen vom Wochenende und schreibt zum Schluss Wochenendgeschichten, die sie sprachlich gut gestaltet. Sie braucht noch mehr Sicherheit in der Grammatik, jedoch hat sie auch hier bereits große Fortschritte gemacht. Insgesamt ist sie gut gerüstet für höhere Anforderungen in Klasse 3.

Einstellungen

Enisas Einstellungen werden in den folgenden Tabellen im Kontext der Klassenergebnisse dargestellt und anschließend beschrieben:

Tabelle 89: Enisas Einstellungen: Kognitive Dimension. Eigene Darstellung.

Ich bin…	UK				KA				KB				Enisa
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
… in der Schule	14	4	-	1,28	17	3	-	1,15	10	8	-	1,44	1
… im Lesen	11	7	-	1,39	13	7	-	1,35	8	10	-	1,56	2
… im Schreiben	11	6	1	1,44	14	6	-	1,3	10	8	-	1,44	2
… in Schreibschrift	9	8	1	1,56	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22	2

Wie Miran hält sich auch Enisa für eine gute Schülerin. Ihre Leistungen schätzt sie am Ende der zweiten Klassen in den Teilbereichen Lesen, Schreiben und Schreibschrift als mittelmäßig ein. Im Lesen und Schreiben hat sie realistische Einschätzung. Im Bereich der Schreibschrift schneidet sie sehr gut ab, schätzt sich jedoch nur als mittelmäßig ein.

Tabelle 90: Enisas Einstellungen: Affektive Dimension. Eigene Darstellung.

Ich finde…	UK				KA				KB				Enisa
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
… Lesen	16	2	-	1,11	15	5	-	1,25	16	2	-	1,11	1
… Schreiben	15	2	1	1,22	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22	1
… Schreib-schrift	16	1	1	1,17	15	4	1	1,3	15	3	-	1,17	1

Enisa mag das Fach Deutsch mit den Teilbereichen Lesen, Schreiben und Schreibschrift und findet es wichtig.

Tabelle 91: Enisas Einstellungen: Dimension des Verhaltens. Eigene Darstellung.

Anstrengungs-bereitschaft	UK				KA				KB				Enisa
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
Ich arbeite in der Schule …	12	6	-	1,33	14	6	-	1,3	12	6	-	1,33	2
Selbst-ständiges Lesen in der Freizeit	8	10	-	1,56	6	13	1	1,75	8	10	-	1,56	2
Bücherausleihe	9	9	-	1,5	12	6	2	1,5	6	11	1	1,61	2

Ihr Lernverhalten bewertet Enisa in allen Bereichen als mittelmäßig. Ihre Wahrnehmung ist realistisch. Sie arbeitet im Unterricht stets fleißig, vernachlässigt die Arbeit jedoch, wenn sie sich mit anderen Mädchen gestritten hat. Sie leiht sich recht regelmäßig Bücher aus der Schulbücherei aus und liest diese auch. Da zu Hause mit den beiden kleinen Geschwistern immer viel los ist, hat sie nicht immer Zeit zu lesen.

Tabelle 92: Enisas Einstellungen: Soziale Dimension. Eigene Darstellung.

Lese-sozialisation	UK				KA				KB				Enisa
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
Lesen mit der Familie	3	14	1	1,89	5	13	2	1,85	5	9	4	1,94	2
Besitz eigner Bücher	4	11	3	1,94	13	5	2	1,45	4	10	4	2	2
Bewertung der Schule	16	1	1	1,17	16	3	1	1,25	14	4	-	1,22	1
Beliebtheit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin	18	-	-	1	18	-	-	1	18	-	-	1	1

Enisa geht gern in die Schule und mag ihrer Lehrerin. Ihre Mutter kann zu Hause ein wenig im Bereich Deutsch helfen. Jedoch ist dafür nicht immer Zeit. Enisa hat einige eigene Bücher und liest gelegentlich zu Hause. Meistens übt sie wie die meisten Kinder ihrer Klasse das Lesen jedoch in der Schule.

8.5.2.3 Entwicklung eines Kindes mit Leistungen im unteren Bereich

Elif zeigt in der Schule eher schwache Leistungen. Sie ist in Hamburg geboren. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. Der Vater ist Stapelfahrer, die Mutter ist Hausfrau. Der Beruf der Eltern lässt darauf schließen, dass auch Elif mit niedrigem Kapital, also schlechten Voraussetzungen eingeschult wird. Zuhause wird ausschließlich Türkisch gesprochen. Elif hat noch zwei kleine Schwestern, die zwei bzw. sechs Jahre jünger sind. Zu Beginn der ersten Klasse ist Elif bereits sieben Jahre alt. Sie hat an einer anderen Grundschule des Stadtteils die Lernziele der ersten Klasse nicht erreicht. Den Eltern wurde nahegelegt, Elif besser an einer Förderschule anzumelden, da gerade die Leistungen in Deutsch sehr schwach waren. Elifs Eltern haben sich allerdings entschieden, ihr Kind zunächst die erste Klasse wiederholen zu lassen. Dazu haben sie Elif auch die Schule wechseln lassen. Elifs Mutter spricht gut Deutsch, sie erzählt am Anfang des Schuljahres offen und ehrlich von dem vergangenen Schuljahr ihrer Tochter. Elif ist ein sehr freundliches und beliebtes Mädchen. Anfang der ersten Klasse ist sie jedoch davon überzeugt, dass sie dumm ist.

Quantitative Auswertung

Darstellung der Testergebnisse

Die folgende Tabelle stellt Elifs Testergebnisse im Vergleich zu den durchschnittlichen Testergebnissen aller drei Klassen dar. Auch hier werden in den anschließenden Erläuterungen die Ergebnisse in Klasse 3 mitberücksichtigt.

Tabelle 93: Elifs Testergebnisse im Vergleich. Eigene Darstellung.

	HaRet	CFT	SLT 1.2	SLT 2.2	HSP 1.1	HSP 1.2	HSP 2.1	HSP 2.2
Elif	29	16	8	8	60	56	21	12
UK	28	25	31	43	43	84	72	47
KA	57	31	31	31	14	15	32	40
KB	38	38	21	24	16	56	46	34
	Lernausgangslage		Entwicklung Lesen		Entwicklung Rechtschreiben			

Lernausgangslage

Elif wiederholt die erste Klasse. Trotzdem liegt sie am Anfang des Schuljahres mit einem Prozentrang von 29 nur knapp über dem Durchschnitt der Untersuchungsklasse (UK) und unter den Durchschnittswerten der Kontrollklassen (KA und KB). Beim CFT erreicht sie gerade

einmal einen Prozentrang von 16, das entspricht einem IQ von 85 und ist als schwach einzuordnen. Sie liegt damit deutlich unter dem durchschnittlichen IQ aller drei Klassen.

Entwicklung Lesen

Trotz Wiederholung bleiben Elifs Leseleistungen mit einem Prozentrang von 8 in den ersten beiden Schuljahren schwach und klar unter den durchschnittlichen Leistungen ihres Jahrgangs. Elif gehört zu den sog. Risikokindern. Erst im dritten Schuljahr kann sie sich leicht verbessern und verlässt mit einem Prozentrang von 14 den Risikobereich.

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Im Rechtschreiben startet Elif mit einem guten Ergebnis, sie erreicht einen Prozentrang von 60. Im Laufe der ersten beiden Schuljahre verschlechtert sie sich jedoch kontinuierlich, sodass sie am Ende der zweiten Klasse nur noch einen Prozentrang von 12 erzielt und sich knapp über dem Risikobereich befindet. Erst in der dritten Klasse schafft Elif die Trendwende. Mit einem Prozentrang von 15 im ersten und 30 im zweiten Halbjahr verbessert sie nun Stück für Stück ihre Rechtschreibleistung.

Qualitative Auswertung

Lernausgangslage

Elif wiederholt die erste Klasse. Auf den Testbogen *Das leere Blatt* schreibt sie etwas verkrampft ihren Namen und einen anderen türkischen Mädchennamen. Bei dem zweiten Namen handelt es sich um den Namen ihrer Cousine. Des Weiteren schreibt sie die Buchstaben A bis F des Alphabets auf. Elif malt nicht. Sie hat offensichtlich erkannt, dass Schreiben und Malen nicht die gleiche Funktion haben. Sie kennt ein paar Buchstaben. Obwohl Elif bereits ein Jahr zur Schule gegangen ist, hat sie keine phonologische Bewusstheit. Die Namen schreibt sie logographisch und auch die Aufzählung ihr bekannter Buchstaben zeigt, dass sie noch nicht erkannt hat, dass Buchstaben Phoneme wiedergeben können (vgl. Anhang 8.41).

Elif hat mit einem Mädchen zusammengearbeitet, das ebenfalls die erste Klasse wiederholt und sich bereits im silbisch-alphabetischen Stadium befindet. Das Mädchen hat viele Namen ihrer Familie aufgeschrieben und versucht eigene Wörter zu schreiben. Vermutlich hat Elif versucht, ihr nachzueifern. Das Schreiben eigener Wörter ist ihr aufgrund der fehlenden phonologischen

Bewusstheit nicht gelungen. Sie hat sich dafür für das Aufschreiben der Buchstaben des Alphabets entschieden.

Entwicklung Lesen

Auch Elif wird am Ende der ersten und zweiten Klasse aufgefordert, Wörter vorzulesen. Die beiden Tabellen veranschaulichen ihre Ergebnisse.

Tabelle 94: Audioaufnahme von Elif am Ende der ersten Klasse.

Wort	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**
Esel	/e:/ /z/ /‘e:zəl/	Tafel	/t/ /ɑ:/ /fəl/, dann richtig
Hefte	/he:/ /f/ /tə/ /‘he:ftə/	Piep	/pe:/ /pi:/ /‘pi:ləp/
Tore	/‘to:-rə/, dann richtig	sagt	/‘zɑ:gət/ /‘zɑ:ktə/
Reden	/re:/ /dɒ/ /n/ /re:dɒ/ /‘re:dɒn/	Dose	/‘do:-zə/, dann richtig
Kater	o. P. (ohne Probleme)	Rose	/‘ro:-zə/, dann richtig
Luke	o. P.	Hose	/‘ho:-zə/, dann richtig
Malt	wiederholt das Wort einmal	Hase	o. P.
Tante	/‘tal-tə/ /‘tan-tə/, dann richtig	Rasen	/‘rɑ:-zən/, dann richtig

Elif liest drei von 16 Wörtern auf Anhieb flüssig und richtig. Auch sie unterteilt die Wörter selbstständig mit einem Bleistift in Silbenbögen. Bei vielen Wörtern erliest sie die Wörter Silbe für Silbe und ist damit erfolgreich (<Tore, Dose, Rose, Hose, Hase, Rasen>). Bei dem Wort <Tafel> zählt sie zunächst die einzelnen Buchstaben der ersten Silbe auf, verbindet sie dann zu einer Silbe und gelangt so zur richtigen Aussprache. Bei dem Wort <Tante> liest sie zunächst ein /l/ statt einem /n/. Sie verbessert den Fehler, indem sie die erste Silbe erneut ausspricht und hat Erfolg. Das einsilbige Wort <malt> spricht sie richtig aus und wiederholt es noch einmal. Die Wörter <Hefte, reden, Piep, sagt> erliest sie nicht richtig. Bei <Hefte> spricht sie zunächst die Silbe /he:/, das /f/ und dann die zweite Silbe /tə/. Sie versucht die Silben aneinanderzureihen und kommt zu dem Wort /‘he:ftə/. Sie hat also noch nicht verstanden, dass sie bei der geschlossenen Silbe den Buchstaben <e> kurz sprechen muss. Es gelingt ihr noch nicht, die Silben richtig einzuteilen. Bei dem Wort <reden> spricht sie das <e> in der zweiten Silbe /ɒ/ aus. Sie gelangt zu dem Wort <Räder>, was einen Sinn ergibt. Sie hält daran fest, merkt aber, dass sie das /n/ noch nicht verwendet hat. So liest sie zum Schluss /‘re:dɒn/. Das Wort <Piep> versucht sie ebenfalls in Silben zu gliedern und kommt zu dem Wort *Pilep. Auch bei dem Wort <sagt> hat sie Probleme. Sie kommt zu dem Wort <sagte> und hält daran fest. Es wird deutlich, dass sie sehr bemüht ist, dem Gelesenen einen Sinn zuzuordnen. Sie kann insgesamt am Ende der ersten Klasse Zweisilber mit langem Vokal langsam Silbe für Silbe erlesen. Dabei

unterscheidet sie beim Lesen zwischen erster betonter und zweiter unbetonter Silbe. Sie braucht noch viel Übung, hat sich aber mit Hilfe der Silben eine gute Grundlage geschaffen, im Leseprozess weitere Fortschritte zu machen.

Tabelle 95: Audioaufnahme von Elif am Ende der zweiten Klasse.

Wort	**Gelesen**	**Wort**	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**	**Wort**	**gelesen**
Esel	o. P.	Blase	o. P.	machen	SfS	Zucker	o. P.
Hefte	o. P.	blicken	/‘blIçən/ Hilfe, dann richtig	Masche	o. P.	schlucken	/u/ statt /y/
Lesen	/‘lɛzən/	blinzeln	/‘blItsəln/	Blume	o. P.	spucken	/‘ʃpurkən/, Hilfe dann richtig
reden	richtig (liest Silbe für Silbe (SfS)	biegen	SfS	Pudel	/‘pu:pə/, dann richtig	Rücken	/u/ statt /y/
Raten	SfS	bringen	SfS	Nudel	o. P.	bücken	/u/ statt /y/
Karte	o. P.	drehen	SfS	Suppe	o. P.	Lücke	/u/ statt /y/
Backe	/‘bartə/, Hilfe: dann richtig	drohen	SfS	Bruder	/y/ statt /u/	drücken	/u/ statt /y/
Satz		**gelesen**		**Satz**		**gelesen**	
Die Katze nascht gern Puderzucker.		erst /‘kartə/, dann richtig		Meine Freundin mag am liebsten Nudelsuppe.		erst /‘fre:ndin/, dann richtig	
Die Bären schlecken gern Honig.		liest zunächst <das> für <die>, dann richtig		Ich freue mich über den Winter, weil mir Schlittenfahren sehr gefällt.		erst /‘fre:/, dann richtig	
Die Mücken stechen immer meine Schwester.		erst /‘ʃtɛkən, Hilfe, dann richtig		Unser Onkel Peter findet den Sommer am besten.		langsam Wort für Wort, aber richtig	

Von den 28 Wörtern liest Elif neun ohne Probleme. Weitere sieben Wörter liest sie richtig Silbe für Silbe. Die Buchstabenkombination <ck> kann sie noch nicht richtig aussprechen. Sie bekommt von der Testerin Hilfe bei der Aussprache und kann dann die Wörter <Backe>, <spucken> und <blicken> lesen. Dieses Mal spricht sie das kurze /ɛ/ in Hefte richtig aus, überträgt es dann jedoch falsch auf das Wort /‘lɛzən/. Aus dem komplexen Wort <blinzeln> macht Elif <blitzeln>. Das Wort <Pudel> erliest sie zunächst als /‘pu:pə/, korrigiert es aber selbstständig. Die ganze Zeit ist sie sehr bemüht, die gelesenen Wörter zu verstehen. Zum

Schluss hat sie erneut Probleme mit dem <ck>. Die Testerin liest ihr das Wort <schlucken> richtig vor. Elif erkennt die Buchstabenkombination <ucken> und wendet sie bei den Folgewörtern an: *Rucken, *bucken, *Lucken, *drucken statt <Rücken, bücken, Lücke, drücken>. Bei den letzten Wörtern überprüft sie auch nicht den Sinn des Gelesenen. Es wird aber deutlich, dass sie auf der Suche nach einer neuen, effizienteren Lesestrategie ist und versucht, Wortbestandteile wiederzuerkennen. Bei den Sätzen liest Elif langsam Wort für Wort, jedoch richtig. Lediglich vier Wörter spricht sie zunächst falsch aus (*Karte, *stecken, *Frendin, *fre> statt <Katze, stechen, Freundin, freue>), verbessert die Wörter jedoch selbstständig. Nur bei dem Wort <stechen> bekommt sie Hilfe durch die Testerin. Am Anfang des Satzes <Die Mücken stechen immer meine Schwester> liest Elif zunächst <das> statt <die>. Das zeigt, dass sie bereits einige Wörter kennt und sie nicht mehr synthetisiert oder in Silben gliedert. Insgesamt liest sie am Ende der zweiten Klasse noch sehr langsam. Sie verfügt jedoch über die Strategie, Wörter in Silben zu gliedern und bemüht sich, Wortbestandteile wiederzuerkennen. Sie braucht weiterhin noch viel Übung und Sicherheit bei einigen Buchstabenkombinationen (zum Beispiel <ck>).

Entwicklung Schreiben: Rechtschreiben

Klasse 1, 1. Halbjahr

Üben des Aufbaus des Zweisilbers mit Hilfe des Bärenbootes, Klasse 1, 1. Halbjahr (vgl. Anhang 8.42)

Kurz nach den Herbstferien sind folgende Wörter die sog. *Wörter der Woche*: <Tina, Filo, Timo, Nina, Mofa>. Mit Hilfe des Bärenbootes sollen die Kinder Einsichten in den Aufbau des prototypischen Zweisilbers erlangen. Als *Wörter der Woche* werden stets nur Wörter gewählt, deren Buchstaben bereits gemeinsam eingeführt wurden. Gerade am Anfang ist die Wortauswahl nicht immer einfach, weswegen bei den hier beschriebenen Wörtern auch Namen verwendet wurden. Da die ie-Schreibung und die Schreibung von <er> in der zweiten Silbe zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingeführt sind, wurden die erwähnten Wörter gewählt, auch wenn sie streng genommen nicht zum Kernbereich der Orthographie gehören. Im Fokus steht die rein phonographische Zuordnung und die Einordnung der Wörter in das Bärenboot, das den prototypischen Zweisilber repräsentiert. Elif zeigt, dass sie die phonographische Schreibung sowie die Einordnung der Wörter in das Bärenboot gut beherrscht. Lediglich für <Filo> schreibt sie <Fimo>. Sie kann den Bären die richtigen Buchstaben zuordnen und weiß, welche Bären

nicht mit im Boot sind und daher durchgestrichen werden müssen. Sie verfügt also über erste Grundeinsichten, mit denen sie sich später das silbische Prinzip aneignen kann.

HSP Mitte Klasse 1 (vgl. Anhang 8.43)

Die erste Hamburger Schreibprobe meistert Elif recht erfolgreich. Sie setzt bei den meisten Wörtern Silbenbögen. Außer bei dem Wort <Baum> sind die Silbenbögen immer richtig eingezeichnet. Bei <Ba-um> setzt Elif zwei Silbenbögen, was vermuten lässt, dass sie verstanden hat, dass in jedem Silbenbogen ein Selbstlaut stehen muss. Sie weiß jedoch noch nicht, dass <au> wie ein Vokalbuchtstaben behandelt wird. Die Unterscheidung in rot und blau von Vokal- und Konsonantbuchstaben macht sie durchgängig richtig, obwohl dies in ihrer alten Schule nicht unterschieden wurde, allerdings schreibt sie ab und zu Buchstaben innerhalb eines Wortes groß (*HonT, *TeleFon). Die ie-Schreibung und das morphologische Prinzip hat Elif noch nicht verstanden (*Flige, *Flig, *Mose statt <Fliege, fliegt, Mäuse>). Sie schreibt alle Wörter am Anfang groß. Insgesamt verfügt sie ziemlich sicher über das rechtschriftliche Basiswissen. Die folgende Tabelle fasst ihre Schreibungen noch einmal zusammen.

Tabelle 96: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Mitte Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	16 Silben 40 Grapheme (16 Vokalbuchstaben, 24 Konsonantbuchstaben)	Silbenbögen teilweise eingezeichnet, bis auf einmal immer richtig, Unterscheidung der Grapheme durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	D**ie**, Fli**e**ge, auf, Uwes, Nase, Baum, Telefon,	Di, Flige, af
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se	Flig (für fliegt), HonT, Mose
Peripheriebereich	-	
Prinzipien der Wortbildung	-	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: auf, fliegt,	1) ab und zu Großbuchstaben im Wort (HonT, TeleFon, AF, Uwes) 2) alles richtig 3) AF (für: auf), Flig (für fliegt)

Freies Schreiben, Mitte Klasse 1 (vgl. Anhang 8.44)

In der Mitte der ersten Klasse schreibt Elif noch rudimentär Buchstaben auf, die Bestandteil der Wörter sind, die sie schreiben möchte: <ich> *waBAnHAU. Das Wort <ich> kann sie schon logographisch schreiben. Die restlichen Wörter von dem gemeinten Satz <ich war bei Halise und Melisa> sind lediglich in Ansätzen zu erkennen.

Klasse 1, 2. Halbjahr

Überprüfung der Wörter der Woche *am Wochenende, Klasse 1, 2. Halbjahr (vgl. Anhang 8.45)*

Die *Wörter der Woche* zum kurzen /a/ (<Ampel, Lampe, Kasper, wandern, basteln, Mantel>) im April zeigen, dass Elif unsicher bei der richtigen Anordnung der Buchstaben in einem vollständigen prototypischen Zweisilber ist; sie schreibt zum Beispiel *Ampe statt <Ampel>, *bersdle statt <basteln>. Die richtige Einzeichnung der Silbenbögen gelingt ihr in vier von sechs Wörtern. Die Regel zum <er> in der zweiten Silbe überträgt sie teilweise auch auf die erste Silbe: *Mernte statt <Mantel>, *werndern statt wandern, *Kersper statt <Kasper>. In der zweiten Silbe schreibt sie sie immer richtig: *Kersper, *werndern. Diesen Fehler hätte sie bei einem lautorientierten Ansatz wahrscheinlich nicht gemacht. Hier wird deutlich, dass Fehler im Schriftspracherwerb auch immer etwas mit dem Unterricht zu tun haben. Durch vertiefende Übungen muss Elif weiter Sicherheit bei systematischen Zweisilbern des Kernbereichs gewinnen, die Übergeneralisierung der <er>-Schreibung überwinden und diese Regel auf die zweite Silbe reduzieren.

HSP Ende Klasse 1 (vgl. Anhang 8.46)

Am Ende der ersten Klasse hat Elif ihr Basiswissen gefestigt. Sie setzt die Silbenbögen überwiegend richtig. Die Unterscheidung von Konsonant- und Vokalbuchstaben gelingt ihr erneut fehlerfrei. Das silbische Prinzip beherrscht Elif sehr sicher (Ausnahme: Lüwe). Die ie-Schreibung gelingt ihr sowohl in <Spiegel> als auch in *fliege. Auch die Schreibung von <sp> kann sie anwenden. Sie verfügt also über grundlegende Einsichten in den phonographischen und silbischen Bereich. Lediglich die Graphemverdopplung in *Hamer kennt sie noch nicht. Das morphologische Prinzip hat sie noch nicht verstanden: *Hont, *flikt. Auch der Bereich der Wortbildung und Peripherie ist ihr noch unbekannt. Elif zeigt jedoch, dass sie über ihre Schreibungen reflektiert. Bei dem Wort <Baum> hat sie erneut erst zwei Silbenbögen gesetzt, den Silbenbogen aber dann verbessert. Das Wort <Spiegel> hat sie zunächst mit <Sch> und ohne <ie> geschrieben. Ihre Radierungen lassen diese Schlüsse zu. Das Wort <Fahrrad>

schreibt sie nicht ohne Überlegung. So setzt sie für das zweite <a> ein <er> ein (*farert). Das zeigt, dass sie dieses Wort wie einen gewöhnlichen Zweisilber behandelt hat und daher in der zweiten Silbe <er> schreibt. Die anfängliche Großschreibung innerhalb eines Wortes kommt in ihren Schreibungen gar nicht mehr vor. Auch hier hat sie Fortschritte gemacht. Ansonsten schreibt sie erneut die meisten Wörter am Anfang groß. Lediglich alle Wörter mit <f> am Anfang schreibt sie klein. Vielleicht kennt sie diesen Großbuchstaben noch nicht sicher. Den Artikel <die> schreibt sie ebenfalls klein. Das ist von der Wortart her korrekt, jedoch syntaktisch falsch, da das Wort am Satzanfang steht. Trotzdem zeigt die Schreibung, dass Elif über Schreibungen aktiv nachdenkt. Die folgende Tabelle zeigt ihre Fehler noch einmal zusammenfassend.

Tabelle 97: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	24 Silben 61 Grapheme (24 Vokalbuchstaben, 37 Konsonantbuchstaben)	21 von 24 Silben richtig unterteilt, Unterscheidung durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	D**ie**, Fl**ie**ge, auf, Uwes, Nase, Baum, Telefon, Löwe, Ha**mmer**, **Spie**gel	Lüwe, Hamer
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se	Hont, flikt
Peripheriebereich	Fa**h**rrad	Farert
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rra**d	Farert
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: auf, fliegt,	1) alles richtig 2) alle Testwörter richtig (Ausnahme: flige, farert), <die> am Satzanfang 3) Auf

Freies Schreiben, Ende Klasse 1 (vgl. Anhang 8.47)

Am Ende der ersten Klasse schreibt Elif ihre Gedanken in noch nicht vollständigen Sätzen auf. Ihre Wörter sind in der Tabelle dargestellt.

Tabelle 98: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Elif Ende Klasse 1. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif**
Basiswissen (Silbenbögen, Unterscheiden von Konsonant- und Vokalbuchstaben)	20 Silben	13 von 20 Silben richtig unterteilt, Unterscheidung Vokal- und Konsonantbuchstaben durchgehend richtig
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, bin, Kusine, habe,	ben, Hbe,
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gegri**ll**t, wa**r**, traur**ig**, ge**spie**lt	Grelt, wa, trauri, Geschbilt
Peripheriebereich	Fah**rra**d,	
Prinzipien der Wortbildung	Fa**h**rrad	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz	1) GeSchbilt 2) <ich> am Satzanfang, farat 3) Grelt, Habe, Habe, GeSchbilt

Elif fällt es noch sehr schwer, ihre Gedanken vollständig aufzuschreiben. Sie versucht, die Silbenbögen als Hilfe anzuwenden und hat damit immerhin 13 von 20mal Erfolg. Die Unterscheidung von Konsonant- und Vokalbuchstaben gelingt ihr durchgehend richtig. Im phonographischen Bereich schreibt sie schon einige Wörter richtig (<ich, habe, Kusine>). Die übrigen Bereiche beherrscht sie noch nicht, sie schreibt die Wörter überwiegend phonographisch (*farat, *wa), hat damit aber auch nicht durchgehend Erfolg, da ihr die Unterteilung in Silben noch schwerfällt (*Grelt statt <gegrillt>). Auch die Groß- und Kleinschreibung beherrscht sie noch nicht. Sie weiß jedoch schon, dass nur der erste Buchstabe eines Wortes groß sein kann. Diese Erkenntnis wendet sie bis auf bei *GeSchbilt sicher an.

Klasse 2, 1. Halbjahr

Das leere Blatt, Anfang Klasse 2 (vgl. Anhang 8.48)

Anfang der zweiten Klasse sollen die Kinder frei Wörter aufschreiben, die sie schreiben möchten. Es ist ihnen freigestellt, ob sie mit Bleistift oder mit rotem und blauem Stift schreiben. Elif entscheidet sich für die Farben und für das Setzen von Silbenbögen. Sie schreibt die Wörter *Sofo, <Mama>, *PaPa, *radiegomie, *lastwagen, <Auto>. Bei dem ersten Wort schreibt sie ein <o> anstelle des <a> (*Sofo). Bei dem Wort *PaPa schreibt sie das zweite <P> groß. Da Elif in allen anderen Wörter Kleinbuchstaben nach dem ersten Buchstaben verwendet, ist davon auszugehen, dass sie diese Reglung verstanden hat und lediglich unsicher bei der Schreibung des kleinen <p> ist. Die zweisilbigen Wörter schreibt sie ansonsten richtig. Sie setzt außer bei

dem Wort *la-st-wa-gen immer korrekte Silbenbögen. Die Unterscheidung zwischen Vokal- und Konsonantbuchstaben gelingt ihr wieder fehlerfrei. In dem schwierigen Wort *radiegomie (Radiergummi) versucht sie die ie-Schreibung einzubauen. Das kurze /u/ verschriftlicht sie als <o> und auch die Verdopplung des <m> gelingt ihr noch nicht. Alle ihre Wörter sind Substantive. Die zweisilbigen Wörter schreibt Elif am Anfang groß. Lediglich die zusammengesetzten Wörter schreibt sie klein (*lastwagen, *radiegomie). Insgesamt hat Elif im Schreiben an Sicherheit gewonnen, ihre Erkenntnisse müssen in der zweiten Klasse geübt und vertieft werden. Einsichten in das morphologische Prinzip und das Prinzip der Wortbildung müssen ihr Schritt für Schritt vermittelt werden. Die folgende Tabelle ordnet ihre Schreibungen zusammenfassend den Prinzipien zu.

Tabelle 99: Qualitative Auswertung des Test *Das leere Blatt* von Elif Anfang Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Miran**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Sofa, Mama, Papa	Sofo
Morphologisches Prinzip im Kernbereich		
Peripheriebereich		
Prinzipien der Wortbildung	Rad**ier**gu**mm**i, Lastwagen	Radiegomi
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (fast alle verwendeten Wörter)	1) alles richtig außer PaPa 2) alles richtig außer radiegomi, lastwagen

Rechtschreibübung zur Auslautverhärtung, Klasse 2, 1. Halbjahr (vgl. Anhang 8.49)

In der Übung sollen die Kinder den passenden Zweisilber finden, um zu entscheiden, ob das einsilbige Herleitungswort am Ende mit <g> oder <k> geschrieben wird. Elif gelingt diese Übung fast fehlerfrei. Lediglich bei dem Zweisilber <merken> schreibt sie zunächst ein <g> (*mergen). Es ist möglich, dass ihr dieses Wort aufgrund ihrer Zweisprachigkeit nicht geläufig ist. Sie setzt außer bei dem Wort <Bu-rgen> alle Silbenbögen korrekt. Die Übung zeigt, dass Elif das morphologische Prinzip verstanden hat und es für die Auslautverhärtung von /k/ während der Übungszeit im Unterricht anwenden kann.

HSP Mitte Klasse 2 (vgl. Anhang 8.50)

In der Hamburger Schreibprobe Mitte Klasse 2 schreibt Elif das lange <ie> durchgehend falsch (*Spigel, *Flige), obwohl sie es am Ende der ersten Klasse bereits sicher beherrschte. Im

zweiten Halbjahr muss ihr Wissen über dieses Baumuster noch einmal gesichert werden. In der Testsituation wendet Elif das morphologische Prinzip nicht an (*Flikt, *Hont, *Schrek), obwohl sie im Unterricht bereits gezeigt hat, dass sie über morphologische Einsichten verfügt. In der Verdopplung der Konsonantbuchstaben (*Hamer) und im Bereich der Wortbildung (*Farert) erfolgen keine Fortschritte. Im Bereich der Peripherie macht Elif drei Fehler (*Farert, *fo, *wek). Diese Fehler sind zunächst zu vernachlässigen. Das große <F> kann sie jetzt richtig schreiben, so schreibt sie *Farert jetzt groß, allerdings schreibt sie auch das Verb *Flikt groß. Dass sie das Wort <Da> in einem eigenständigen Satz mit großem <D> schreibt, zeigt, dass sie nun weiß: Satzanfänge werden immer großgeschrieben.

Tabelle 100: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Baum, Telefon, Löwe, Ha**mmer**, **Spie**gel, Da. die, Fl**ie**ge	Hamer, Spigel, Flige
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fl**ieg**t, Hun**d**, M**äu**se, Schre**ck**	Flikt, Hont, Schrek
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, we**g**	Farert, fo, wek
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rra**d	Farert
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Baum, Hund…) 3) Kleinschreibung im Satz: fliegt, vor, die, weg	1) alles richtig 2) alles richtig 3) Flikt

Freies Schreiben, Mitte Klasse 2 (vgl. Anhang 8.51)

Die folgende Tabelle zeigt die Schreibungen von Elif in einem selbst verfassten freien Text.

Tabelle 101: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Elif Mitte Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, bei, meine, Kusine, habe, nach, Hause	mine
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	wa**r**, ge**spie**lt, mu**ss**te	geschielt, mose
Peripheriebereich	da**nn**, un**d**,	dan
Prinzipien der Wortbildung		
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz	1) 2) hause, <ich> am Satzanfang 3)

Elif konnte ihre Rechtschreibkompetenz in ihren freien Texten weiter ausbauen. Phonographisch schreibt sie in ihrem Text nun fast alles richtig. Als Hilfe setzt Elif wieder Silbenbögen. Dieses Mal setzt sie von 22 Silbenbögen 19 richtig. Sie ist also sicherer geworden. Das morphologische Prinzip wendet sie noch nicht sicher an, immerhin setzt sie nun bei dem Wort <gespielt> das <ie> (*geschielt). Im Bereich der Peripherie macht sie ebenfalls Fortschritte, so schreibt sie das Wort <dann> einmal richtig und einmal nur mit einem <n>. Das Wort <und> beherrscht sie. In diesem Text macht sie kaum Fehler in der Großschreibung.

Klasse 2, 2. Halbjahr

Rechtschreibübung zur ie-Schreibung, Klasse 2, 2. Halbjahr (vgl. Anhang 8.52)

Nach vielen Einzelübungen soll Elif in einem Lückentext ihr Wissen über die ie-Schreibung anwenden. Sie entscheidet sich nicht nur für die Pflichtaufgabe, sondern auch für die freiwilligen, schwierigeren Aufgaben. Das weist auf eine hohe Motivation und ein gutes Arbeitsverhalten hin. Die folgende Tabelle zeigt zunächst eine Einordnung der Lückentextwörter in die unterschiedlichen Prinzipien und dann die Fehler von Elif.

Tabelle 102: Qualitative Auswertung einer Rechtschreibübung zur ie-Schreibung von Elif im 2. Halbjahr in Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	die, Fliege, Wiese, sie, Riesen, mit, Kindern, ist	
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	fliegt, liebt, spielt, lieb	
Peripheriebereich		
Prinzipien der Wortbildung	Spielwiese	Spielwise
Wortübergreifendes Prinzip	hier nicht relevant	

Lediglich im Bereich der Wortbildung kann Elif ihr Wissen nur zum Teil anwenden. Sie schreibt *Spielwise nur im ersten Wortstamm mit <ie>. Sie zeigt, dass sie die <ie-Schreibung> in <Wiese> richtig anwenden kann. Die Umsetzung in einem Kompositum gelingt ihr jedoch noch nicht. Neben den vielen Richtigschreibungen lassen Elifs Schreibungen den Schluss zu, dass sie sich viele Gedanken beim Schreiben macht. Zur Hilfe schreibt sie sich das Wort <fliegen> neben die Aufgabe. Das kleine Wort <ist> schreibt sie zunächst mit <ie>, was auf eine Übergeneralisierung schließen lassen würde. Sie bemerkt ihren Fehler jedoch und streicht das <e> durch. Bei den phonographischen und silbischen Wörtern setzt sie alle Silbenbögen richtig. Bei den morphologischen Wörtern und bei dem Kompositum <Spielwiese> zeigt sie

Unsicherheiten. Es kann vermutet werden, dass sie an den Zweisilber denkt und daher zum Teil zwei Silbenbögen statt einen setzt. In einem Gespräch sollte gefragt werden, was sie sich dabei für Gedanken macht. Insgesamt zeigt die Übung, dass Elif bereits über ein gutes metasprachliches Wissen verfügt und dieses im geschützten Raum der Übungszeit erfolgreich anwenden kann.

HSP Ende Klasse 2 (vgl. Anhang 8.53)

Die Hamburger Schreibprobe am Ende der zweiten Klasse schreibt Elif zweimal: das erste Mal mit ihrer gesamten Klasse im Unterricht, das zweite Mal in der Fördergruppe. Gewertet wurde der offizielle Test zusammen mit der Klasse. Ein Blick auf den Test in der Kleingruppe zeigt jedoch große Unterschiede im Ergebnis von Elif. Die folgende Tabelle ordnet die Testwörter den verschiedenen Prinzipien zu. Fehlschreibungen von Elif, die sie nur im ersten Test gemacht hat, sind kursiv geschrieben. Tauchen in beiden Tests ähnliche oder gleiche Fehler auf, sind diese hier ohne besonderes Merkmal aufgeführt. Fehlschreibungen, die Elif nur im zweiten Test macht, sind ebenfalls kursiv notiert.

Tabelle 103: Qualitative Auswertung der HSP von Elif Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Elif in der Testsituation**	**Fehler von Elif in der Kleingruppe**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Eim**er**, Kerze, Blä**tt**er, **Stie**fel, Schne**ck**e, A**nn**a, sich, dem, **Spie**gel, ist, ein, Ge**sp**enst, Das, nur, Peter, sein	*Eima, Mäue, Bleta, Regenworm, Stifel,* Schneke, *Postkate, Reuba,* Ana, *Spigel,* Gespenz*, Peta*	Bläter, Ana, Gespentzt
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	M**äu**se, Z**ä**hne, Bl**ä**tter, R**äu**ber, Ka**mm**	Kam, Zene, Reuba,	Kam, Zene, Reuber
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, Zä**h**ne, h**ie**r, Ann**a**	Zene, *Farat*, Hir, for	Zene, Farad, Hir, for
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rra**d, San**d**kiste, Han**d**tuch, **v**erkleidet, B**äck**er**ei**, Regenwurm, Postkarte	Bekerei, *Hantuch,* ferkleidet, *Farat*	Bekerei, Hanttur, ferkleidet, Farad
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung (alle Textwörter wie Eimer, Kerze…) 3) Kleinschreibung im Satz: kann, nur, sein, verkleidet, sich, vor, dem, ist, ein	1) alles richtig 2) alles richtig 3) alles richtig	1) alles richtig 2) *peter*, *gespentzt* 3) alles richtig

Bei dem Überblick fällt sofort auf, dass Elif in der Testsituation in der Klasse viel mehr Fehler macht als in der Kleingruppe. Sie schreibt bei der ersten Durchführung viele Wörter überwiegend phonographisch (*Regenworm, *Stifel, *Postkate, *Reuba, *Spigel, *Peta, *Farat, *Hantuch>). Diese Schreibungen verdeutlichen, dass sie nicht über ein intuitives Sprachgefühl verfügt und auf Strategien angewiesen ist, die ihr beim Richtigschreiben helfen. Des Weiteren wird deutlich, dass Elif Zeit braucht: einerseits, um über ihre Schreibungen nachzudenken, aber vor allem, um ihr Wissen anzuwenden. Zu Letzterem braucht sie immer wieder Übungen, positive Bestärkung und Geduld seitens der Lehrerin und der Eltern. Der zweite Test zeigt deutlich, dass sie eigentlich bereits über ein gutes sprachliches Wissen verfügt und dieses auch anwenden kann. So weiß sie, dass man in der zweiten Silbe in der Regel <er> statt <a> schreibt, denn sie schreibt <Eimer>, *Reuber, <Peter> im zweiten Test richtig. Auch die ie-Schreibung kann sie im zweiten Test in dem Wort <Spiegel> richtig anwenden. Förderbedarf hat sie weiterhin im morphologischen Bereich bei der Umlautung und dem vererbten Silbengelenk (*Reuber, *Zene, *Kam, *kan). In den Übungen im Unterricht kann sie dieses Prinzip bereits anwenden, wenn ihr vorher gesagt wird, worauf sie achten muss. Sie braucht hier weitere Übungen und Unterstützung. Auch der Bereich der Wortbildung ist für sie noch zu schwierig (*Santkiste, *Hantuch, *ferkleidet). Allerdings zeigt sie hier im zweiten Test kleine Fortschritte, so schreibt sie *Hanttuch immerhin mit zwei <t> und *Farad mit <d> am Ende. Sie setzt auch kein <er> mehr bei *Farad ein, weil sie vermutlich weiß, dass <Rad> von <Räder> kommt. Die Fehler im Peripheriebereich sind bei Elif weiterhin zu vernachlässigen, da sie sie nur unnötig verwirren würden (*for, *Farat, *Hir, *Zene). Sehr viel Sicherheit zeigt Elif erneut im Bereich der Großschreibung, hier macht sie im ersten Test gar keinen Fehler. Die beiden Kleinschreibungen bei *peter und *gespentzt sind an dieser Stelle zu vernachlässigen.

Freies Schreiben, Ende Klasse 2 (vgl. Anhang 8.54)

Am Ende der zweiten Klasse schreibt Elif kleine Geschichten. Die Schreibungen einer ausgewählten Geschichte werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 104: Qualitative Auswertung eines freien Texts von Elif Ende Klasse 2. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	Teilkompetenzen	Fehler von Elif
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, war, Bremen, zu, Hause, wir, habe, meinen, er, so sü**ß**e, Augen, hat, halten, meine Mu**tt**er, nicht, durfte, weil, zu, klein, ist, Monate, nach	nich, dorfte, weill

Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gese**h**en, wa**r**, sü**ß**, wo**ll**te, gesa**g**t,	geshen
Peripheriebereich	sp**ä**ter, sin**d**, gefa**h**ren, da**nn**, **Cousin**, Eren (Name),	Cusenk
Prinzipien der Wortbildung	Neugeborenen	Neugborne
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung 3) Kleinschreibung im Satz 4) dass	1) alles richtig 2) monate, <ich> am Satzanfang 3) Süß, Dorfte 4) das

Elif hat weiterhin Probleme, die Wörter in den Sätzen grammatikalisch richtig anzuordnen. Die Folgen für das Verständnis der Geschichte werden später bei der Analyse des Bereichs Texte verfassen untersucht. An dieser Stelle wird die Wortschreibung analysiert. Elif schreibt im phonographischen Bereich überwiegend richtig (Ausnahmen: *nich, *dorfte, *weill). Auch im morphologischen Bereich hat sie Fortschritte gemacht, so schreibt sie beispielsweise Wörter wie <süß, wollte, gesagt> richtig. Auch im Bereich der Peripherie hat sie sich bereits die Schreibung einiger Merkwörter eingeprägt: <später, sind, dann, gefahren.> Aus dem Bereich der Wortbildung verwendet sie nur das Wort <neugeborenen>, das sie mit der Komplexität noch überfordert (*neugborne). Auch im Bereich der Groß- und Kleinschreibung ist Elif sicherer geworden. Sie schreibt zum Beispiel fast alle Substantive groß (Ausnahme. *monate).

Zusammenfassung

Elif eignet sich recht schnell das phonographische Prinzip an, auf das sie bei Unsicherheiten immer wieder zurückgreift. Die Einsicht, dass jede Silbe einen Vokalbuchstaben enthält, lässt sie recht erfolgreich in den Schriftspracherwerb starten. Die Zuordnung von Laut und Buchstabe war ihr im ersten Schuljahr ihrer alten Klasse nicht gelungen. Allerdings verharrt sie nun sehr lange bei diesem Prinzip und schneidet daher bei Tests mit höheren Anforderungen schwach ab. Elif lernt langsam, sie hat jedoch ein gutes Arbeitsverhalten und gibt sich viel Mühe schreiben zu lernen. Stets denkt sie darüber nach, wie sie Wörter schreiben soll. Sie braucht viel Zeit und ist daher in Testsituationen weniger erfolgreich als in Übungen. Am Ende der zweiten Klasse kann sie phonographisch schreiben und beherrscht zunehmend mehr Regeln des silbischen Prinzips. Das morphologische Prinzip wendet sie noch nicht sicher an. Sie zeigt jedoch in grundlegenden Übungen, dass sie auch hier erste Schritte erfolgreich geht. In den freien Texten spiegelt sich der beschriebene Leistungsstand von Elif bei der Wortschreibung wider. Festzuhalten bleibt, dass sie sich durch das freie Schreiben häufige Merkwörter wie

<sind, dann, und, später> angeeignet hat. Im dritten Schuljahr muss sie im silbischen und vor allem im morphologischen Prinzip durch viele Übungen, Geduld und positive Verstärkung weiter unterstützt werden. Anschließend kann sie an das Prinzip der Wortbildung herangeführt werden. Der Bereich der Peripherie würde sie zum jetzigen Zeitpunkt verunsichern; er ist daher weiter zu vernachlässigen bzw. auf die Merkwörter in Elifs freien Texten zu beschränken. Vor allem ist darauf zu achten, Elif die notwendige Zeit zu geben, ihre Erkenntnisse zu üben und zu festigen. Die hohe Motivation, die sie trotz des gescheiterten ersten Schuljahres in der alten Schule zeigt, muss unbedingt erhalten bleiben, damit sie eines Tages wieder mehr an sich glaubt.

Entwicklung Schreiben: Handschrift

Elif ist von Anfang an sehr bemüht, ordentlich zu schreiben (vgl. Anhang 8.55). Ihre Buchstaben sind gut lesbar. Die Form der Buchstaben ist gut erkennbar und nur wenig verkrampft. Sie setzt zwischen den Wörtern zu Beginn noch keine Abstände (vgl. Anhang 8.55: Anhang 8.55: Handschrift 1 Elif). Im zweiten Halbjahr der ersten Klasse hat Elif eine klare und ordentliche Druckschrift entwickelt. Auch die Abstände zwischen den Wörtern setzt sie nun richtig (vgl. Anhang 8.55: Handschrift 2 Elif). Die Schreibschrift eignet sie sich in der zweiten Klasse fleißig an. Ihre Abschrift einer Geschichte im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse gelingt ihr in einer formschönen, sehr gut lesbaren Schreibschrift (vgl. Anhang 8.55: Handschrift 3 Elif). Beim Schreibschrifttest am Ende der zweiten Klasse schneidet sie gut ab (97 von 100 Punkten). Sie liegt damit knapp unter dem Klassendurchschnitt (98 Punkte), aber deutlich über dem Durchschnitt der Kontrollklassen (93 und 84 Punkte). Lediglich die Großbuchstaben <I> und <J> schreibt sie in Schreibschrift falsch. Da diese Buchstaben leicht im Schriftbild verwechselt werden können, muss sie hier unterstützende Übungen bekommen. Die falsche Schreibweise des großen <W> ist hinsichtlich der Lesbarkeit der Wörter zu vernachlässigen (vgl. Anhang 8.55: Handschrift 4 Elif). Insgesamt hat Elif nach zwei Schuljahren eine sehr formklare und schöne Schreibschrift entwickelt, mit der sie gute Voraussetzungen hat, Schreibaufgaben der dritten Klasse zu bewältigen.

Entwicklung Schreiben: Texte verfassen

Die folgende Tabelle zeigt die ausgewählten Texte von Elif, die anschließend analysiert werden (vgl. Anhang 8.56).

Tabelle 105: Elifs freie Texte

Zeitpunkt	Text (oder Bild)
Mitte Klasse 1	Bild von einem Haus und zwei Mädchen Text: ich waBAnHAU (Sinngemäß: Ich war bei Halise und Melisa)
Ende Klasse 1	Bild von einem Grill, zwei Kindern und einer Frau auf einer Wiese. Text: ich ben KuSine Grelt Habe farat wa ich trauri ich Habe GeSchbilt (Sinngemäß: Ich habe mit meiner Kusine gerillt. Dann bin ich Fahrrad gefahren. Dann war ich traurig. Dann habe ich gespielt.)
Mitte Klasse 2	ich war beimine Kusine dann habe ich geschielt und dan mose ich nach hause
Ende Klasse 2	ich war Bremen ich war zu Hause. Später sind wir Bremen gefahren. Dann habe ich meinen neugborne Cusenk geshen. er war so Süß das er so so so Süße Augen hat. ich wollte ich Eren halten. meine Mutter hat gesagt das ich Eren halten nicht Dorfte ich nich. Weil er zu klein war. er ist 6 Monate ist. Dann sind wir nach Hause gefahren.

Mitte der ersten Klasse drückt Elif in einem Bild ihr Wochenenderlebnis aus. Sie malt ein Haus und zwei Mädchen. Dazu schreibt sie Buchstaben (ich waBAnHAU), damit will sie ausdrücken, dass sie bei den beiden Mädchen Halise und Melisa war.
Auch am Ende der ersten Klasse malt Elif ein Bild von ihrem Wochenenderlebnis. Sie malt einen Grill, eine Frau und zwei Kinder. Dazu schreibt sie, dass sie bei ihrer Kusine gegrillt hat, Fahrrad gefahren ist, traurig war und dann gespielt hat. Sie lässt noch einige Wörter weg und hat Mühe mit der korrekten Grammatik (ich ben KuSine Grelt Habe farat wa ich trauri ich Habe GeSchbilt). Im Vergleich zum ersten Halbjahr schreibt sie jedoch schon lesbarer und inhaltlich differenzierter, indem sie mehrere Ereignisse aufzählt.

Mitte der zweiten Klasse kann man Elifs Schreibungen schon besser lesen. Formal schreibt sie eine minimale Geschichte mit Einleitung (ich war beimine Kusine), Hauptteil (dann habe ich geschielt) und Schluss (und dan mose ich nach hause). Obwohl der Text noch nicht gut lesbar ist, hat sie ihre Textschreibkompetenz deutlich ausgebaut.

Am Ende der zweiten Klasse berichtet Elif von ihrem Ausflug nach Bremen, wo sie ihren neugeborenen Cousin zum ersten Mal sieht. Formal setzt sie eine passende Überschrift (ich war Bremen), schreibt eine erklärende Einleitung (ich war zu Hause. Später sind wir Bremen gefahren) und beschreibt dann ausführlich im Hauptteil, wie sie ihren Cousin Eren das erste Mal gesehen hat. Mit der Fahrt zurück nach Hause schreibt sie außerdem einen Schluss (Dann sind wir nach Hause gefahren). Elif hat weiterhin große Probleme mit der richtigen Grammatik.

Sie schreibt auch nicht in vollständigen Sätzen (meine Mutter hat gesagt das ich Eren halten nicht Dorfte ich nich). Trotzdem hat sich ihre sprachliche Gestaltung weiterentwickelt. So beschreibt sie mit passenden Adjektiven ihre Begeisterung über den kleinen Jungen (süß, so süße Augen). Auch klärt sie die Leser*in auf, dass ihr Cousin noch ganz klein ist (neugeboren, 6 Monate). Sie schreibt, dass sie ihn gern auf den Arm genommen hätte und begründet in einem Nebensatz, warum sie das noch nicht durfte (Weil er zu klein war).

Insgesamt hat sich Elif hinsichtlich ihrer Textschreibkompetenz sehr gesteigert. Sie schreibt Geschichten, in denen sie bereits den zeitlichen Ablauf genau berücksichtigt, Gefühle ausdrückt und Begründungen anführt. In all ihren Geschichten ist ein roter Faden zu erkennen. In der Grammatik und der Satzstellung hat sie noch hohen Förderbedarf. Wichtig ist dabei jedoch, dass ihre deutlich erkennbare Schreibfreude bewahrt bleibt.

Einstellungen

In den folgenden Tabellen werden Elifs Einstellungen in den vier untersuchten Dimensionen dargestellt und zusammengefasst.

Tabelle 106: Elifs Einstellungen: Kognitive Dimension. Eigene Darstellung.

Ich bin…	UK				KA				KB				Elif
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
… in der Schule	14	4	-	1,28	17	3	-	1,15	10	8	-	1,44	1
… im Lesen	11	7	-	1,39	13	7	-	1,35	8	10	-	1,56	1
… im Schreiben	11	6	1	1,44	14	6	-	1,3	10	8	-	1,44	1
… in Schreibschrift	9	8	1	1,56	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22	1

Elif bewertet sich als erfolgreiche Schülerin. Auch in den Bereichen Lesen, Schreiben und Schreibschrift schätzt sie sich sehr positiv ein. Ihre Einschätzung ist nicht realistisch, denn bis auf den Bereich Schreibschrift hat Elif noch größere Probleme. Am Anfang der ersten Klasse war Elif nach der Negativerfahrung in der anderen Grundschule davon überzeugt, dass sie dumm ist und nie lesen und schreiben lernen wird. Es ist also durchaus nachvollziehbar, dass sie sich nun als erfolgreich einschätzt, denn offenbar spürt sie, dass sie sich Schritt für Schritt verbessert.

Tabelle 107: Elifs Einstellungen: Affektive Dimension. Eigene Darstellung.

Ich finde…	UK				KA				KB				Elif
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
… Lesen	16	2	-	1,11	15	5	-	1,25	16	2	-	1,11	1
… Schreiben	15	2	1	1,22	14	5	1	1,35	14	4	-	1,22	1
… Schreib-schrift	16	1	1	1,17	15	4	1	1,3	15	3	-	1,17	1

Lesen, Schreiben und Schreibschrift sind Elif wichtig und machen ihr Spaß. Obwohl sie oft Mühe hat, Aufgaben zu lösen, mag sie das Fach Deutsch sehr.

Tabelle 108: Elifs Einstellungen: Dimension des Verhaltens. Eigene Darstellung.

Anstrengungs-bereitschaft	UK				KA				KB				Elif
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
Ich arbeite in der Schule …	12	6	-	1,33	14	6	-	1,3	12	6	-	1,33	1
Selbst-ständiges Lesen in der Freizeit	8	10	-	1,56	6	13	1	1,75	8	10	-	1,56	1
Bücherausleihe	9	9	-	1,5	12	6	2	1,5	6	11	1	1,61	1

Elif bewertet ihr Arbeitsverhalten positiv. Sie gibt auch an, viele Bücher auszuleihen und in der Freizeit zu lesen. Diese Einschätzungen sind richtig, Elif ist sehr fleißig.

Tabelle 109: Elifs Einstellungen: Soziale Dimension. Eigene Darstellung.

Lese-sozialisation	UK				KA				KB				Elif
	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	1	2	3	Durch-schnitt:	
Lesen mit der Familie	3	14	1	1,89	5	13	2	1,85	5	9	4	1,94	1
Besitz eigner Bücher	4	11	3	1,94	13	5	2	1,45	4	10	4	2	1
Bewertung der Schule	16	1	1	1,17	16	3	1	1,25	14	4	-	1,22	1
Beliebtheit des Klassenlehrers/ der Klassenlehrerin	18	-	-	1	18	-	-	1	18	-	-	1	1

Elif mag die Schule und ihre Klassenlehrerin. Sie gibt auch an, zu Hause beim Lesen gefördert zu werden. Elifs Eltern sind sehr bemüht, Elif in der Schule zu unterstützen. Regelmäßig lassen sie sich beraten, wie sie Elif weiterhelfen können. Sie sind froh, dass ihr Kind wieder gern zur Schule geht.

8.5.3 Qualitativer Vergleich der Leistungen der Fallkinder mit denen von Kindern der Kontrollklassen

In ihrer Masterarbeit hat Anna Prosch ausführlich die Schreibungen aller Kinder der Untersuchungsklasse und die der beiden Kontrollklassen analysiert. Sie verwendete als Datengrundlage den eingesetzten schriftsystematischen Test (vgl. Pagel u.a. 2007, S. 20). Des Weiteren untersuchte sie die Schreibungen der Kinder in ihren freien Texten. Zur Auswertung orientierte sich Prosch am Rechtschreibkompetenzmodell von Blatt (vgl. Blatt u.a. 2007). Ihre Ergebnisse zeigen einen deutlichen Einfluss des Zugangs zur Schrift auf die Rechtschreibfehler der Kinder. Die Untersuchungsklasse schreibt im Rechtschreibtest 15% und in den freien Schreibungen 20% mehr Wörter richtig (vgl. Prosch 2012, S. 61). Bei der qualitativen Fehleranalyse zeigt sich, dass die Untersuchungsklasse außerdem wesentlich weniger Variantenschreibungen verwendet. So schreibt sie zum Beispiel das Wort <Feuer> in fünf verschiedenen Varianten, wohingegen die Kontrollklassen 15 verschiedene Schreibweisen verwenden (vgl. ebd., S. 46-47). Des Weiteren schneidet die Untersuchungsklasse in allen verwendeten Prinzipien (phonographisch, silbisch, morphologisch, wortübergreifend) besser ab als die Kontrollklassen (vgl. ebd., S. 61). In den freien Texten schreibt die Untersuchungsklasse mit durchschnittlich 22 Wörtern mehr deutlich längere Texte als die anderen beiden Klassen. Bei den Fehlern in den Texten fällt neben der höheren Richtigkeit auf, dass die Kinder der Untersuchungsklasse Wortzwischenräume besser berücksichtigen. Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung und der Zeichensetzung kommen in allen Klassen gleichermaßen vor (vgl. ebd., S. 58). Zusammenfassend kommt Prosch zu dem Ergebnis: „Durch den sprachsystematischen Unterricht erhalten die Schüler einen strukturierten Einblick in das deutsche Schriftsystem. Die Schüler erlangen durch die systematische Vorgehensweise im Unterricht eine größere Sicherheit und werden durch ein selbstentdeckendes und problemlösendes Lernen dazu angeregt, ein metasprachliches Wissen auszubilden.“ (Ebd., S.62) Prosch ist der Meinung, dass die Schüler*innen durch höhere Richtigschreibungen und die Produktion deutlich weniger unleserlicher Schreibungen den Lehrer*innen leichter Ansatzpunkte zur effektiven Förderung geben (vgl. ebd., S. 62).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden nun drei Kinder der Kontrollklassen mit möglichst vergleichbaren Werten hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten und dem HSP-Ergebnis am Ende der zweiten Klasse mit den drei Kindern aus der Untersuchungsklasse verglichen. Dazu sollen die schriftsystematischen Rechtschreibtests qualitativ miteinander verglichen werden. Bei den Kindern Enisa und Miran wird die bereits durchgeführte Analyse dieses Tests zum Vergleich wieder aufgegriffen. Auf einen Vergleich der freien Schreibungen in Texten wird an dieser Stelle verzichtet.

8.5.3.1 Vergleich zweier Kinder aus dem oberen Bereich

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse eines Jungen aus einer der beiden Kontrollklassen, die vergleichbar mit Mirans Ergebnissen sind. Der Junge heißt Jakup[21], spricht muttersprachlich Albanisch und geht in die Kontrollklasse B.

Tabelle 110: Testergebnisse zweier Kinder aus dem oberen Bereich. Eigene Darstellung.

Name	HaRet (PR)	CFT (IQ)	HSP 2.2 (PR)	Schriftsyst. Test (Graphemtreffer max. 68)
Miran	29	96	78	67
Jakup	54	121	90	65

Auf den ersten Blick sind beide Jungen sehr starke Schüler, wobei Jakup Miran hinsichtlich der Lernausgangslage, des Intelligenzquotients und der Rechtschreibkompetenz in der Hamburger Schreibprobe etwas überlegen ist. Lediglich in dem schriftsystematischen Test erzielt Miran ein knapp besseres Ergebnis.

Die Fehler der beiden Schüler werden in der folgenden Tabelle nebeneinander dargestellt und im Anschluss qualitativ ausgewertet (vgl. Anhang 8.57). Bei der Auswertung wird das Rechtschreibkompetenzmodell von Blatt (vgl. Blatt u.a. 2007) zur Grundlage genommen.

[21] Die Namen der Kinder aus den Kontrollklassen wurden aus Datenschutzgründen ebenfalls geändert.

Tabelle 111: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem oberen Bereich.

Orientierung an Prinzipien	Teilkompetenzen	Fehler von Jakup	Fehler von Miran
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	**Spie**gel, Kind**er**, Ente, **Qu**alm, Feuer, **Schw**ert, Bank, Dose, Tante, Palme, **St**unde	Kwalm	Schwerd
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	G**ä**nse, B**äu**me, Ber**g**, Wan**d**	Gense, Wahnd	
Peripheriebereich	-		
Prinzipien der Wortbildung	-		
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung am Wortanfang (alle Wörter)	1) alles richtig 2) alles richtig	1) alles richtig 2) stunde, feuer

Beide Jungen machen nur wenige Fehler. Jakup beherrscht den Silbenanfangsrand <qu> noch nicht und kann das Wort *Gense nicht von <Gans> ableiten. Da er aber das Wort <Bäume> richtig schreibt, ist davon auszugehen, dass ihm das Wort aufgrund seiner Zweisprachigkeit einfach unbekannt ist. Miran macht im morphologischen Bereich keinen Fehler, lediglich bei dem Wort *Schwerd übergeneralisiert er die Endung und leitet sich das Wort vermutlich falsch her. Die Groß- und Kleinschreibung wird bei diesem Text nicht berücksichtigt. Jedoch macht Miran hier zwei Fehler. Hinsichtlich der Fehlertypen sind die beiden Jungen auf einem ähnlich guten Niveau. Lediglich bei der Fehlschreibung *Wahnd fällt auf, dass Jakup eine nicht systematische Schreibvariante, nämlich ein Dehnungs-h, einbaut, wohingegen bei Miran keine einzige unsystematische Variantenschreibung auftaucht.

8.5.3.2 Vergleich zweier Kinder aus dem mittleren Bereich

Im mittleren Bereich wurde ein Mädchen aus der Kontrollklasse B ausgewählt. Es heißt Ilayda und spricht muttersprachlich Türkisch. Die Tabelle zeigt ihre Ergebnisse im Vergleich zu Enisas Ergebnissen.

Tabelle 112: Testergebnisse zweier Kinder aus dem mittleren Bereich. Eigene Darstellung.

Name	HaRet (PR)	CFT (IQ)	HSP 2.2 (PR)	Schriftsyst. Test (Graphemtreffer max. 68)
Enisa	26	92	47	65
Ilayda	26	102	55	65

Die beiden Mädchen starten mit der gleichen Lernausganslage und erzielen die gleiche Punktzahl im schriftsystematischen Test. Hinsichtlich des Intelligenzquotients und der Rechtschreibkompetenz ist Ilayda Enisa leicht überlegen.

In der folgenden Tabelle werden die Fehler der beiden aus dem schriftsystematischen Test gegenübergestellt (vgl. Anhang 8.58).

Tabelle 113: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem mittleren Bereich.

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**	**Fehler von Ilayda**	**Fehler von Enisa**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	**Spie**gel, Kind**er**, Ente, **Qu**alm, Feuer, **Schw**ert, Bank, Dose, Tante, Palme, **St**unde	Kwalm	Feuher, Schwerd
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	G**ä**nse, B**äu**me, Ber**g**, Wan**d**	Gense, Berk	Gense,
Peripheriebereich	-		
Prinzipien der Wortbildung	-		
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung am Wortanfang (alle Wörter)	1) alles richtig 2) alles richtig	1) alles richtig 2) alles richtig

Ilayda beherrscht den Silbenanfangsrand <qu> noch nicht. Das Wort *Berk kann sie noch nicht morphologisch ableiten. Sie verfügt jedoch über erste Einsichten in das morphologische Prinzip, da sie die Auslautverhärtung in <Wand> richtig erkennt. Das Wort *Gense können beide Mädchen nicht richtig herleiten. Enisa übergeneralisiert die Auslautverhärtung in dem Wort *Schwerd. Ansonsten verfügt sie ebenfalls über ein gutes morphologisches Wissen. Bei dem Wort *Feuher setzt sie ein silbeninitiales <h>. Das Silben-h gehört zum Kernbereich der Orthographie, es wird jedoch kein <h> vor Diphthongen (Ausnahme <ei>) gesetzt. Diese Regel müsste Enisa noch einmal vertiefen. Ihr Fehler zeigt jedoch, dass sie über grundlegende Einsichten in den Kernbereich der Rechtschreibung verfügt. Beide Mädchen verfügen insgesamt über ein gutes Rechtschreibwissen. Ihre Fehler lassen sich leicht durch gezielte Übungen im Unterricht korrigieren.

8.5.3.3 Vergleich zweier Kinder aus dem unteren Bereich

Auch die Fehlschreibungen von Elif werden mit denen eines Kindes aus der Kontrollklasse verglichen. Es wurde Emir ausgewählt. Er spricht muttersprachlich Albanisch und geht in die Kontrollklasse A.

Tabelle 114: Testergebnisse zweier Kinder aus dem unteren Bereich. Eigene Darstellung.

Name	HaRet (PR)	CFT (IQ)	HSP 2.2 (PR)	Schriftsyst. Test (Graphemtreffer max. 68)
Elif	29	85	12	61
Emir	43	87	8	51

Der Intelligenzquotient und die Lernausganslage von Emir sind besser als Elifs. Bei der Hamburger Schreibprobe schneidet Emir etwas schwächer ab. Beim schriftsystematischen Test ist Elif deutlich besser. Es war jedoch nicht möglich, ein Kind aus den Kontrollklassen zu finden, das ähnlich schwache Leistungen zeigt wie Elif und im schriftsystematischen Test ein vergleichbares Ergebnis erreicht hat. Mit 61 Graphemtreffern erzielt sie das zweitschwächste Ergebnis der Untersuchungsklasse.

In der folgenden Tabelle werden nun die Fehlschreibungen von Emir und Elif im schriftsystematischen Rechtschreibtest miteinander verglichen (vgl. Anhang 8.59).

Tabelle 115: Qualitative Auswertung eines sprachsystematischen Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem unteren Bereich.

Orientierung an Prinzipien	Teilkompetenzen	Fehler von Emir	Fehler von Elif
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	**Spie**gel, Kind**er**, Ente, **Qu**alm, Feuer, **Schw**ert, Bank, Dose, Tante, Palme, **St**unde	Schpigel, Quale, Fuaer, Schert, Tane, Urh (statt Stunde)	Qualem, Foyer, Stonde
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	G**ä**nse, B**äu**me, Ber**g**, Wan**d**	Gense, Ubuile (statt Bäume), Berk, Want	Gense, Beume, Berk, Want,
Peripheriebereich	-		
Prinzipien der Wortbildung	-		
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung am Wortanfang (alle Wörter)	1) alles richtig 2) alles richtig	1) alles richtig 2) alles richtig

Elif macht im phonographischen und silbischen Bereich im Vergleich zu Emir weniger Fehler. Die Wörter *Foyer und *Stonde zeigen, dass sie noch Übungen zum <eu> und zum Silben-h sowie zum kurzen <u> benötigt. Beide Fehlschreibungen bieten gute Ansatzpunkte für eine Förderung. Leicht unleserlich schreibt sie lediglich das komplexe Wort *Qualem. Hier könnte vermutet werden, dass sie bemüht ist, einen Zweisilber zu bilden und daher das unbetonte <e> einbaut. Im morphologischen Bereich braucht sie noch Unterstützung bei der Umlautschreibung und der Auslautverhärtung. Ihre Fehler bieten auch hier eindeutige Ansatzpunkte, die gut im Unterricht aufgenommen werden können.

Emir macht im morphologischen Bereich die gleichen Fehler wie Elif. Im phonographischen und silbischen Bereich braucht er Übungen zum <sp> und zum <ie> (*Schpigel). Die genannten Fehlerschwerpunkte lassen sich gut aus seinen Fehlern herleiten. Bei Emir kommt jedoch erschwerend eine Reihe von unleserlichen Schreibungen hinzu (*Ubuile statt <Bäume>, *Quale statt <Qualm>, *Fuaer statt <Feuer>, *Schert statt <Schwert>, *Tane statt <Tante>). Das Wort *Urh für <Stunde> ist zu vernachlässigen, da er hier wahrscheinlich das Wort <Uhr> schreiben wollte. Seine Fehlschreibungen zeigen zwar, dass er viele Buchstaben richtig auswählt, ihm jedoch noch grundlegende Einsichten in den Aufbau von Wörtern fehlen. Für die Lehrperson ist es aufgrund dieser zahlreichen Variantenschreibungen eine sehr große Herausforderung, ihn effektiv zu fördern.

8.5.3.4 Testergebnis eines Kindes aus dem unteren Bereich der Kontrollklasse

Bei dem Rechtschreibtest konnten die Kinder maximal 68 Graphemtreffer erreichen. Die Untersuchungsklasse erreicht im Durchschnitt 65 Graphemtreffer. Elif hat mit 61 Punkten das zweitschwächste Ergebnis der Untersuchungsklasse erzielt, lediglich ein Kind ist mit 58 Punkten noch etwas schwächer. In den Kontrollklassen fällt der Test schlechter aus. Die Kinder der Kontrollklasse A erreichen im Durchschnitt 62 Graphemtreffer. Davon liegen vier Kinder unter 59 Punkten und ein Kind sogar unter 53. In der Kontrollklasse B erreichen die Kinder im Durchschnitt nur 59 Punkte. Sechs Kinder erzielen ein Ergebnis unter 59 Graphemtreffern, ein Kind liegt unter 53 und 1 Kind sogar unter 49 (vgl. Kapitel 8.3.2.3).

In dieser Arbeit wird schwerpunktmäßig untersucht, ob der graphematische Ansatz vor allem für leistungsschwächere Kinder eine Hilfestellung beim Schriftspracherwerb bietet. Der ausgewählte Rechtschreibtest der Untersuchungsklasse zeigt, dass selbst Kinder mit schlechten Voraussetzungen durch die Einsicht in die Systematik der Schrift zu Erfolgen kommen. In den Kontrollklassen fällt der Test schlechter aus. Um zu prüfen, welche Strategien ein leistungsschwaches Kindes bei der Wortschreibung anwendet, dem nicht die Hilfestellung der Schriftsystematik geboten wird, soll im Folgenden der Test eines Kindes mit schwachem Ergebnis analysiert werden (vgl. Anhang 8.60).

Ausgewählt wurde Mustafa. Er spricht muttersprachlich Türkisch und geht in die Kontrollklasse B.

Tabelle 116: Testergebnisse eines Kindes aus dem unteren Bereich der Kontrollklasse. Eigene Darstellung.

Name	HaRet (PR)	CFT (IQ)	HSP 2.2 (PR)	Schriftsyst. Test (Graphemtreffer max. 68)
Mustafa	28	89	4,7	54

Von den Voraussetzungen her unterscheidet sich Mustafa nicht von den anderen schwächeren Kindern der Untersuchungsgruppe. In der Hamburger Schreibprobe am Ende der zweiten Klasse gehört er eindeutig zu den Risikokindern. Auch im schriftsystematischen Rechtschreibtest erzielt er viele Fehler.

Tabelle 117: Qualitative Auswertung eines schriftsystematischen Rechtschreibtests eines Kindes aus der Kontrollklasse. Eigene Darstellung.

Orientierung an Prinzipien	Teilkompetenzen	Fehler von Mustafa
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	**Spie**gel, Kind**er**, Ente, **Qu**alm, Feuer, **Schw**ert, Bank, Dose, Tante, Palme, **St**unde	Spigel, Kinda, Kfalm, Fücha, Balme, Fant, Schdunde
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	G**ä**nse, B**äu**me, Ber**g**, Wan**d**	Gense, Berk, Want,
Peripheriebereich	-	
Prinzipien der Wortbildung	-	
Wortübergreifendes Prinzip	1) Kleinschreibung aller Buchstaben bis auf die Anfangsbuchstaben 2) Großschreibung am Wortanfang (alle Wörter)	1) alles richtig 2) alles richtig 1) alles richtig 2) alles richtig

Mustafa schreibt alle Wörter so auf, wie er sie hört. Er verfügt noch nicht annähernd über erste Einsichten in den morphologischen Bereich (*Gense, *Berk, *Want). Dass er das Wort <Bäume> richtig schreibt, liegt vermutlich daran, dass er das <eu> nicht kennt, wie das Wort *Fücha für <Feuer> zeigt. Mustafa schreibt, wie er spricht, bzw. in diesem Fall, wie seine Lehrerin spricht (z. B. *Kinda). Er hat Probleme, zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten zu unterscheiden (*Kfalm, Balme, Fant). Die Schreibung von <sp> gelingt ihm, bei <st> schreibt er erneut, so wie er es hört (*Schdunde). Die Schreibung des langen <ie> ist ihm ebenfalls noch unbekannt. Positiv ist zu bemerken, dass er die meisten Wörter richtig durchgliedert. So kommt er lediglich zu einer unleserlichen Schreibung (*Fücha für <Feuer>). Insgesamt wird deutlich, dass Mustafa sich sehr stark an der Aussprache seiner Lehrerin orientiert und über wenig systematische Strategien verfügt. Es ist davon auszugehen, dass er bei komplexeren Wörtern mit seiner Strategie „Schreib, wie du sprichst“ wenig Erfolg haben wird. Die Hamburger Schreibprobe am Ende der zweiten Klasse, die höhere Anforderungen stellt, belegt diese Vermutung. Mustafa erzielt dort nur einen Prozentrang von 4,7. Bei der Durchführung des schriftsystematischen Tests hat die Lehrerin den Kindern die Wörter höchstwahrscheinlich mit einer klaren Aussprache diktiert. Aber trotz dieser guten Bedingungen scheitert Mustafa bei vielen Schreibungen. Wenn er sich die Wörter selbst vorspricht, werden seine Schreibungen vermutlich noch fehlerhafter sein. Das Lautsystem als Basis bietet für diesen Jungen eindeutig nicht die gewünschte Hilfestellung.

8.6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Untersuchungsergebnisse der Unterrichtsdurchführung (vgl. Kapitel 8.3), der durchgeführten Tests (vgl. Kapitel 8.4) und der Fallbeispiele (vgl. Kapitel 8.5) zusammengefasst: Dabei wird zuerst die Etablierung des Unterrichtskonzepts in der Praxis beschrieben. Mit Hilfe der Testergebnisse werden die Forschungsfragen bündig beantwortet. Die Ergebnisse der Fallanalysen geben einen vertiefenden Einblick in die Lernentwicklung ausgewählter Kinder. Abschließend findet eine Interpretation der Gesamtergebnisse statt, in der die Forschungshypothesen überprüft werden. Außerdem werden Verbesserungsvorschläge und eine Alternative vorgestellt und diskutiert.

8.6.1 Analyse der Unterrichtsdurchführung

Es wurden ausgewählte Praxisbeispiele zur Überprüfung verschiedener Kriterien des Unterrichtskonzepts aufgezeigt, ausgewertet und reflektiert. Zusammenfassend wird nun dargestellt, ob das Unterrichtskonzept auch in der Praxis seinen theoretischen Ansprüchen gerecht wird. Dazu werden die Ergebnisse für jedes Kriterium aufgezeigt:

Angestrebte Kompetenzen

Einordnung der Unterrichtssequenzen in die vorgegebenen Kompetenzen der Bildungsstandards

Zu den Kompetenzbereichen des Faches Deutsch gehören *Sprechen und Zuhören, Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* sowie *Schreiben*. Der zuletzt genannte Bereich unterteilt sich neben der Beherrschung von Schreibfertigkeiten in die Bereiche *richtig schreiben* und *Texte planen, schreiben, überarbeiten*. Durch regelmäßige Unterrichtsgespräche sowie die Schwerpunktsetzung des Unterrichtskonzeptes auf die Analyse des Schriftsystems werden die Bereiche *Sprechen und Zuhören* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* weitgehend abgedeckt. Auf eine ausführliche Darstellung dieser Bereiche wurde daher bei der Auswahl der Unterrichtssequenzen verzichtet. Auch bei den verbleibenden Bereichen darf die Auswahl nur als exemplarisch und nicht als vollständig verstanden werden. Im Folgenden werden Beispiele für die Bereiche *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* und *Schreiben: Texte schreiben* sowie *Schreiben: richtig schreiben* zusammenfassend reflektiert:

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Das Vorlesen von Kinderliteratur einschließlich gezielter Aufgaben für die Kinder sowie das Lesen im Lesezimmer sind Unterrichtsbeispiele, die Ziele des Kompetenzbereiches *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* verfolgen. Durch das Vorlesen wird das Interesse für Kinder für Bücher und Geschichten geweckt. Durch passgenaue Arbeitsaufträge wird die Fähigkeit, Texte zu erschließen, angebahnt. Im Lesezimmer haben die Kinder die Möglichkeit, sich mit Hilfe von Büchern mit der ihnen bekannten und noch unbekannten Welt auseinanderzusetzen. Für die Kinder der Untersuchungsklasse wurde das gemütliche Lesen im Lesezimmer zum Vergnügen. Die Kinder konnten hier vielfältige Leseerfahrungen machen.

Schreiben: Texte schreiben

Motivierende Schreibanlässe mit der Aussicht auf Veröffentlichung haben die Kinder der Untersuchungsklasse dazu veranlasst, eigenständig Texte zu schreiben und zu gestalten. Die Bildungsstandards fordern, dass die Kinder bei ihren Texten die Schreibabsicht, den Inhaltsbezug und den Verwendungszusammenhang beachten (vgl. KMK 2005, S. 8). Die ausgewählten Ergebnisse zeigen, dass dies den Kindern gelungen ist. Die Kompetenzen *Texte planen, schreiben* und ansatzweise *Texte überarbeiten* wurden durch Schreibanlässe schon frühzeitig angebahnt.

Schreiben: richtig schreiben

Die Bildungsstandards fordern für den Kompetenzbereich *richtig schreiben,* dass die Kinder am Ende der Grundschulzeit über grundlegende Rechtschreibstrategien verfügen und durch Einsichten in die Rechtschreibprinzipien, Vergleichen, Nachschlagen und die Anwendung von Rechtschreibregeln zur richtigen Schreibweise gelangen (vgl. ebd., S. 8).

Das vorgestellte Unterrichtskonzept verfolgt ebenfalls das Ziel, dass die Kinder durch metasprachliches Wissen und die Anwendung bestimmter Strategien am Ende der vierten Klasse möglichst richtig schreiben können. Lediglich der Weg zu diesem Ziel differiert mit der Lösung der Bildungsstandards. Die in den Richtlinien genannten Rechtschreibstrategien des *Mitsprechens, Ableitens* und *Einprägens* (vgl. ebd. S. 10) werden im Unterrichtskonzept erweitert und insgesamt anders gewichtet. Das bloße Mitsprechen wird durch den stetigen Blick auf das Schriftsystem ersetzt. Von Anfang an stellt das Unterrichtskonzept die geschriebene Sprache in den Fokus. Die Kinder entdecken Schritt für Schritt den logischen Aufbau der Schrift. Die Strategie des *Mitsprechens* wird durch die Strategie des *Entdeckens der Schrift* grundlegend erweitert. Der Kernbereich der Orthographie wird dazu anhand des prototypischen Zweisilbers von den Kindern erforscht. Der nächste Schritt besteht im *Herleiten* von flektierten Wörtern, Derivaten und Komposita. Der Begriff des *Herleitens* kann mit dem Begriff des *Ableitens* synonym gebraucht werden. Das *Einprägen* beschränkt sich bei dem vorliegendem Unterrichtskonzept auf das Lernen der wenigen Wörter der Peripherie des deutschen Wortschatzes. Das graphematische Verständnis der Orthographie erweitert daher die vorgesehenen Rechtschreibstrategien der Bildungsstandards meines Erachtens insgesamt erfolgsversprechend. Die ausgewählten Unterrichtssequenzen belegen den Sinn dieser Erweiterung.

Sprachtheoretische und schriftkulturelle Umsetzung

Graphematische Inhalte

In diesem Kapitel wurden drei Rechtschreibthemen exemplarisch ausgewählt, um die Nutzung des Schriftsystems im Unterricht aufzuzeigen:

- Kein Silbenbogen ohne Selbstlaut
- Das lange <ie> und das kurze <i>
- Die Verdopplung der Konsonantbuchstaben

Die Beschreibungen der fachlichen Inhalte verdeutlichen, dass das deutsche Schriftsystem logisch aufgebaut ist und daher für einen Lernenden nachvollziehbar und begreifbar ist. Rechtschreibung muss so kein willkürlicher Bereich bleiben, den man im besten Fall intuitiv beherrscht und im schlechtesten Fall nicht lernen kann, da der Wortschatz zu vielfältig ist, um ihn auswendig zu lernen. Im Gegenteil, das Schriftsystem bietet Kindern die Chance, sich Rechtschreibung Schritt für Schritt anzueignen. Durch Nachdenken über Sprache und die Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der gesprochenen und geschriebenen Sprache haben die Kinder nicht nur die Möglichkeit, richtig schreiben zu lernen, sondern sie lernen durch den Aufbau metasprachlichen Wissens Schreibungen zu verstehen und zu begründen und werden somit wirklich rechtschreibkompetent. Gerade für bildungsferne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die häufig nicht über ein intuitives Sprachgefühl verfügen, ist dieser Weg sehr attraktiv.

Schriftkulturelle Inhalte

Anhand von drei ausgewählten Beispielen wurden schriftkulturelle Inhalte des Unterrichtskonzepts vorgestellt:

- Die Olchis
- Verschiedene Schreibanlässe
- Lesen im Lesezimmer

Die ausführliche Darstellung der Inhalte hat gezeigt, dass verschiedene Möglichkeiten im Deutschunterricht erfolgreich von den Kindern genutzt wurden; die Kinder konnten so schriftkulturelle Aktivitäten ausprobieren, erfahren und im besten Fall als positive Tätigkeiten erleben. Bei der Auswahl der Aufgaben und Texte müssen stets die Interessen und Voraussetzungen der jeweiligen Klasse berücksichtigt werden.

Didaktische Umsetzung und lernpsychologische Aspekte

Die Eignung des Bärenboots

Das dargestellte Unterrichtsgespräch verdeutlicht, dass die Kinder der Untersuchungsklasse am Ende der zweiten Klasse über ein gutes metasprachliches Wissen verfügen. Sie können die Elemente des Zweisilbers mit Hilfe des Bärenbootes problemlos benennen. Durch die Geschichten der Bären, die sie verstanden haben und die für sie problemlos abrufbar sind, können sie abstrakte Operationen auf der symbolischen Ebene erklären und gelangen zu der richtigen Schreibweise. Meines Erachtens ist das Bärenboot für den Anfangsunterricht im hohen Maße geeignet. Die zusätzliche Verknüpfung mit den Bären und deren Geschichten helfen den Kindern, sich die unterschiedlichen rechtschriftlichen Operationen zu merken und zu verstehen. Wie in der Mathematik müssen die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung mehr und mehr die Fachbegriffe kennen und anwenden und nicht mehr die Geschichten der Bären. Dass das gelingt, kann in dieser Arbeit nicht gezeigt und bewiesen werden. Mit zunehmender kognitiver Entwicklung ist es aber erfahrungsgemäß ungefähr in Klasse 3 kein Problem für die Kinder, diesen Schritt zu gehen.

Das entdeckende Lernen anhand des Schriftsystems

Der logische Aufbau des Schriftsystems lässt die Kinder die Schrift Schritt für Schritt entdecken. Das Bärenboot hilft den Kindern, sich den Aufbau und die Elemente des Zweisilbers anzueignen. Anhand des Zweisilbers können die Baumuster der Wortschreibungen des Kernbereichs der Orthographie erforscht werden. Durch die Rückführung der Herleitungswörter, Derivate und Komposita auf die zweisilbige Grundstruktur kann der Großteil der deutschen Wörter richtig geschrieben werden. Lediglich ein paar Wörter der Peripherie und die Fremdwörter müssen auswendig gelernt werden. Kleine Wörter wie <du, mit, das> werden nebenbei gelernt und stellen aufgrund ihrer meist lautgetreuen Schreibweise kein Problem für den Schreibenden dar. Der Schriftspracherwerb ermöglicht mit Hilfe der Graphematik den Lernenden einen begreifbaren und erfolgsversprechenden Weg, den jedes Kind in seinem eigenen Tempo gehen kann. Durch eine genaue Beobachtung und eine regelmäßige qualitative Fehleranalyse nach den graphematischen Kriterien kann jedes Kind individuell gefördert und gefordert werden.

Schriftkulturelle Betrachtung: Lesen

Gerade im sozialen Brennpunkt kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder den Umgang mit Büchern und Geschichten gewohnt sind. Auch Vorlesesituationen können für diese Kinder eine Überforderung darstellen. Um das Interesse der Kinder für Literatur und Bücher zu wecken, müssen im Unterricht Erfolgserlebnisse für die Kinder geschaffen werden. In der ausgewählten Unterrichtssequenz sollen die Kinder das für sie Wichtige einer Geschichte malen und hinterher präsentieren. Die Unterrichtssequenz zeigt eine von vielen Möglichkeiten, die Aufmerksamkeit der Kinder auf eine Geschichte zu lenken und so das Interesse für Literatur langsam erfolgreich anzubahnen.

Schriftkulturelle Betrachtung: Schreiben

Um die Kinder auch für den Bereich *Schreiben* zu motivieren, eignen sich Schreibanlässe, die nach den Interessen der Klasse ausgewählt wurden. Die Kinder können frei ihre Gedanken in ihren Texten ausdrücken. Eine anschließende Würdigung der Texte zum Beispiel in Form eines Buches hat sich als sehr motivierend erwiesen. Die Kinder erleben, dass Schreiben einen Sinn hat. Ihre persönlichen Gedanken und Gefühle können festgehalten werden. Freude am Schreiben kann auf diese Weise aufgebaut werden. Die ausgewählten Schreibanlässe sind Beispiele für zahlreiche Möglichkeiten, das Schreiben im Unterricht erfolgreich zu etablieren.

Bei diesen schriftkulturellen Schreibaktivitäten stehen die Gedanken und Ideen der Kinder im Mittelpunkt. Fehler werden behutsam verbessert. Es kann jedoch beobachtet werden, dass die Kinder durch die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Graphematik recht schnell zu lesbaren Wörtern und Sätzen gelangen. Allein die Erkenntnis, dass in jeder Silbe ein Vokalbuchstabe sein muss, überwindet sehr schnell rudimentäre Schreibungen. Die Erfahrung, dass die eigenen Schreibungen für andere lesbar sind, ist für Kinder sehr motivierend.

Pädagogische Umsetzung

Gemeinsamer Unterricht

Der gemeinsame Unterricht findet im Sinne eines integrierten Frontalunterrichts, der auf die Selbstständigkeit der Kinder abzielt, innerhalb des Unterrichtskonzepts seinen Platz. Exemplarisch für den integrierten Frontalunterricht wurde eine Unterrichtssequenz ausgewählt, die der didaktischen Zielsetzung *Stoff verarbeiten und vernetzen* zuzuordnen ist. Im Unterrichtsgespräch wurde das genannte Ziel durch folgende Gesprächsbestandteile erreicht:

- Grundlagen wurden gemeinsam wiederholt.
- Kleine Fehler wurden im Gespräch behutsam korrigiert.
- Die Kinder bekamen die Möglichkeit, ihr Vorwissen zu zeigen, und beteiligten sich sehr aktiv am Unterrichtsgespräch.
- Das neue Thema wurde mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft.
- Die neue Erkenntnis wurde gemeinsam geübt und im sicheren Rahmen des Klassenverbandes mehrfach ausprobiert, bevor die Kinder das neue Wissen eigenständig geübt haben.

Insgesamt steht diese Unterrichtssequenz für eine erfolgreiche und effektive Nutzung des gemeinsamen Unterrichts.

Offener Unterricht: Innere Differenzierung

Schulklassen sind immer heterogen. Um den unterschiedlichen Bedürfnissen möglichst aller Kinder gerecht zu werden, eignet sich die innere Differenzierung bei der methodischen Umsetzung von Unterrichtsthemen. Damit jedes Kind seinem Lernstand entsprechend angemessene Aufgaben bekommt, muss die Lehrperson das Leistungsniveau jedes Kindes genau kennen. Die Inhalte des Unterrichtskonzepts wurden in der Regel von den Kindern in sog. Werkstätten bearbeitet. Es wurde dabei zwischen Pflicht- und Zusatzaufgaben unterschieden. Pflichtaufgaben bildeten dabei den Schwerpunkt und Zusatzaufgaben die Differenzierung nach oben. Die Graphematik ermöglicht stets eine Differenzierung nach oben und nach unten. Im Sinne eines Spiralcurriculums wird jedes Thema mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Klasse 1, 2, 3 und 4 behandelt, sodass die Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre Rechtschreibkompetenz stetig aufzubauen und zu erweitern.

Offener Unterricht: Freiarbeit

Das Unterrichtskonzept hat die Freiarbeit im Klassenzimmer und die freie Lesezeit im Lesezimmer als feste Bestandteile vorgesehen. Ziel ist es, durch ein inhaltlich differenziertes Arbeitsfeld, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten und ihre eigenen Lernwege zu finden. Im Lesezimmer können die Kinder sich nach eigenem Interesse Bücher aussuchen und diese allein oder mit Freunden lesen oder angucken. Feste Regeln sorgen dabei für einen verlässlichen Rahmen, der eine entspannte Atmosphäre ermöglicht. Bei der Freiarbeit im Klassenzimmer erhalten die Kinder einen Arbeitspass, auf dem sie sehen, welche Angebote ihnen zur Verfügung stehen. Das Ausfüllen des Arbeitspasses

gibt der Lehrerin Aufschluss über die Aktivitäten der Kinder. Ihre Hauptfunktion ist in dieser Zeit, die Kinder zu beraten und ggfs. Hilfestellungen zu geben. Der Umgang mit dem Arbeitspass muss unbedingt eingeführt werden. Die gemeinsame Reflexion im Anschluss an die Freiarbeit hat sich in der Praxis sehr bewährt. Mit der Zeit wurde die Freiarbeit von den Kindern immer effektiver genutzt. Sowohl die soziale Kompetenz als auch die Selbstständigkeit wurden mit Hilfe der Reflexion Stück für Stück aufgebaut.

Besonderes Medium: Die interaktive Tafel

Die interaktive Tafel bietet vielfältige Nutzungsmöglichkeiten für den Unterricht. Sie wurde während des Unterrichtsprojektes häufig eingesetzt und hat sich als große Erleichterung bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung erwiesen. Der praktische Umgang mit dem digitalen Medium muss jedoch von Kindern und der Lehrperson geübt werden. Es lohnt sich meines Erachtens sehr, diese Zeit zu investieren, nicht zuletzt, weil der Aufforderungscharakter der interaktiven Tafel für die Kinder sehr hoch und motivierend ist.

Das Klassenklima

Ein gutes Klassenklima ist für erfolgreiches Lernen von zentraler Bedeutung. Ziel ist es, dass sich jedes Kind, so wie es ist, in der Klasse wirklich wohlfühlt. Die ausgewählte Unterrichtssequenz zeigt ein gemeinsames Unterrichtsgespräch über das Verhalten der Kinder während eines Lernspiels. Es wird deutlich, dass in dieser Stunde die Stärkung des Sozialverhaltens innerhalb der Klasse gelungen ist. Für eine gute Klassenatmosphäre haben sich feste Regeln, kooperative Spiele, regelmäßige Gespräche, in denen Verhalten reflektiert wird, die Stärkung des Teamgeistes der Klasse und viele weitere bewusst eingesetzte Aktivitäten zur Stärkung der Klassengemeinschaft bewährt. Vertrauen, Ehrlichkeit, Zutrauen, Freude und eine positive Grundhaltung gegenüber den Kindern sind dabei meines Erachtens für eine Lehrperson unverzichtbar.

Zusammenfassung der Analyse

Zusammenfassend konnte meines Erachtens durch die Auswahl der Unterrichtssequenzen gezeigt werden, dass sich das Unterrichtskonzept in der Praxis bewährt hat und so den theoretischen Ansprüchen gerecht wird.

8.6.2 Testergebnisse und zusammenfassende Antworten auf die Forschungsfragen

Die Datenerhebung der Untersuchung gibt klare Antworten auf die gestellten Forschungsfragen. Die folgende Tabelle fasst noch einmal das durchschnittliche Abschneiden und die Anzahl der Risikokinder in den Tests mit quantitativen Auswertungsverfahren zusammen. Die Klasse, die jeweils am besten abgeschnitten hat, wird zur besseren Veranschaulichung hervorgehoben.

Tabelle 118: Zusammenfassung der Ergebnisse der Tests mit quantitativen Auswertungsverfahren (Durchschnittswerte und Anzahl der Risikokinder (RK). Eigene Darstellung.

	HaRet	CFT	SLT 1.2	SLT 2.2	HSP 1.1	HSP 1.2	HSP 2.1	HSP 2.2	SRT	Hand-schrift
UK	28 1RK	25 3RK	31 2RK	43 2RK	43 4RK	84 0RK	72 0RK	47 2RK	65 0RK	98 0RK
KA	57 0RK	31 4RK	31 2RK	31 4RK	14 7RK	15 5RK	32 3RK	40 5RK	62 1RK	93 7RK
KB	38 0RK	38 1RK	21 6RK	24 6RK	16 6RK	56 3RK	46 2RK	34 2RK	59 2RK	84 8RK

Die Untersuchungsklasse hat die schwächsten Voraussetzungen hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten am Schulanfang (HaRet) und der Grundintelligenz (CFT). Beim ersten Lesetest (SLT 1.2) erreicht sie knapp hinter der Kontrollklasse A das zweitbeste Ergebnis. In allen anderen Tests erzielt die Untersuchungsklasse trotz ihrer schlechteren Voraussetzungen das beste Ergebnis und hat insgesamt den geringsten Anteil an Risikokindern.

Bei den Ergebnissen zur Rechtschreibkompetenz fällt das Abfallen des Wertes der HSP Mitte der zweiten Klasse (HSP 2.1 PR: 72) im Vergleich zu dem Ergebnis Ende Klasse 2 (HSP 2.2 PR: 47) auf. Ein möglicher Erklärungsansatz kann eine andere Schwerpunktsetzung beim erwarteten Leistungszuwachs bei einem Test mit dem klassischen Stufenmodell und somit der Abbildtheorie als Grundlage und einem Unterricht sein, der graphematisch ausgerichtet ist. Ordnet man die Wörter der HSP 2.1 und 2.2 den Kriterien des bereits beschriebenen graphematischen Rechtschreibkompetenzmodells (vgl. Blatt u.a. 2009) zu, kommt man zu folgender Schwerpunktsetzung hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads:

In der HSP 2.1 gehören von den insgesamt 24 Testwörtern 46% zum phonographischen und silbischen Bereich und 33% zum morphologischen Bereich. Diese Bereiche bilden auch die

Schwerpunktsetzung des Unterrichts bis zum Ende der 2. Klasse. Die schwierigeren Bereiche der Wortbildung (4%) und Peripherie (17%) kommen in der HSP 2.1 mit insgesamt 21% weniger oft vor:

Tabelle 119: HSP 2.1 Schwierigkeitsgrad der Testwörter nach graphematischen Kriterien

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	ich, habe, war, bei, mein, haben, wir, bin, w**ie**der, nach, Hause,
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	gegu**ck**t, Freun**d,** gesp**ie**lt, gegangen, gege**ss**en, Z**ä**hne, geput**z**t, geschlafen,
Peripheriebereich	un**d**, da**nn,** Detekti**v**, Z**äh**ne
Prinzipien der Wortbildung	Fernse**he**n

In der HSP 2.2 hingegen gehören von den insgesamt 34 Wörtern (<Zähne> und <Fahrrad> wurden hier doppelt gezählt, weil sie jeweils in zwei Kategorien vorkommen) 47% der Wörter zum fonografischen und silbischen Bereich und nur noch 18% zum morphologischen Bereich. Mit 15% bei der Peripherie und 20% bei Wortbildung hat sich der Anteil der letzten beiden Bereiche um 14% gesteigert. Der Unterricht hat diese beiden Bereiche jedoch weiter nicht in den Fokus gestellt. Die Wortbildung wird schwerpunktmäßig in Klasse 3 und die Peripherie in Klasse 4 behandelt. Das plötzliche Abfallen des Prozentrangs der Untersuchungsklasse lässt sich folglich mit der Qualität der Testwörter erklären.

Tabelle 120: HSP 2.2 Schwierigkeitsgrad der Testwörter nach graphematischen Kriterien

Orientierung an Prinzipien	**Teilkompetenzen**
Phonographisches und silbisches Prinzip im Kernbereich	Eim**er**, Kerze, Blä**tt**er, **Stie**fel, Schne**ck**e, A**nn**a, sich, dem, **Spie**gel, ist, ein, Ge**sp**enst, Das, nur, Peter, sein
Morphologisches Prinzip im Kernbereich	M**äu**se, Z**ä**hne, Bl**ä**tter, R**äu**ber, Ka**mm**, ka**nn**
Peripheriebereich	Fa**h**rrad, **v**or, Zä**h**ne, h**ie**r, Anna
Prinzipien der Wortbildung	Fah**rra**d, San**d**kiste, Han**d**tuch, **v**erkleidet, B**äck**er**ei**, Regenwurm, Postkarte

Trotzdem bleibt die Klasse im Vergleich zu den Kontrollklassen weiter am besten und zeigt auch in Klasse 3 die eindeutig besten Leistungen und weinigsten Risikokinder.

Fazit

Mit Hilfe der Testergebnisse werden nun die Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet. Die qualitativen Auswertungen des Tests *Das leere Blatt* und des systematischen Rechtschreibtests sowie die Ergebnisse des Schülerfragebogens und Informationen durch die Klassenleitungen werden hinzugefügt. Des Weiteren werden Informationen zur Textschreibfähigkeit der Fallbeispiele eingefügt. Diese werden bei der Zusammenfassung der Fallbeispiele erläutert.

Tabelle 121: Beantwortung der Forschungsfragen und Darstellung der Lernvoraussetzungen. Eigene Darstellung.

Fragennummer	Frage	Testverfahren	Antwort
A	Welche Lernvoraussetzungen haben die Kinder?		
Aa	Häuslicher Hintergrund und Muttersprache	Information durch den Klassenleitung	Die Kinder aller drei Klassen sind überwiegend der unteren Sozialschicht zuzuordnen. Das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital ist entsprechend gering. Kein Kind spricht Deutsch als Muttersprache.
Ab	Kognitive Fähigkeiten	HaRet und CFT	Die Untersuchungsklasse hat die schlechtesten kognitiven Fähigkeiten.
Ac	Schriftliche Vorerfahrungen	*Das leere Blatt* (nur Untersuchungsklasse)	Die schriftliche Vorerfahrung der Untersuchungsklasse ist sehr gering.
F1	Wie entwickelt sich die Lese- und Schreibleistung der Kinder in den ersten beiden Schuljahren?		
F1a	Lesefähigkeit	Stolperwörterlesetest	Die Untersuchungsklasse hat insgesamt die beste Leseleistung.
F1b	Rechtschreibfähigkeit	Hamburger Schreibprobe und ein sprachsystematischer Rechtschreibtest	Die Untersuchungsklasse hat die beste Rechtschreibleistung und beherrscht die meisten Phänomene.
F1c	Handschrift	Schrifttest	Die Untersuchungsklasse beherrscht die Schreibschrift am besten.
F1d	Textschreibfähigkeit	ausgewählte Beispiele	Die ausgewählten Kinder der Untersuchungsklasse zeigen alle eine Steigerung ihrer Textschreibkompetenz auf. Ergebnisse von Prosch weisen auf eine Überlegenheit der Untersuchungsklasse im Vergleich zu den Kontrollklassen hin.

F2	Wie haben sich nach zwei Schuljahren das Selbstbild, das Lernverhalten und die Motivation der Kinder entwickelt?		
F2a	Selbstbild im Schreiben und Lesen	Schülerfragebogen	Der Großteil der Kinder der Untersuchungsgruppe hat ein positives Selbstbild. Die Untersuchungsklasse schätzt die eigene Leistung immer am zweitbesten hinter der Kontrollklasse A ein. Lediglich in der Schreibschrift schätzt sie sich am schlechtesten ein.
F2b	Motivation für und Interesse am Schreiben und Lesen	Schülerfragebogen und Antolin	Alle Kinder der Untersuchungsgruppe finden die Bereiche des Fachs Deutsch gut. Die Untersuchungsklasse und die Kontrollklasse B mögen Lesen und Schreiben noch etwas mehr als Kontrollklasse A. Die Website Antolin wird am häufigsten von der Untersuchungsklasse genutzt.
F2c	Anstrengungsbereitschaft/ Lernverhalten	Schülerfragebogen	Alle Kinder der Untersuchungsgruppe sind bereit sich anzustrengen. Die Kontrollklasse A schneidet hier minimal am besten ab. Die Untersuchungsklasse und die Kontrollklasse B lesen am meisten selbstständig in ihrer Freizeit. Zusammen mit Kontrollklasse A leiht die Untersuchungsklasse die meisten Bücher aus. Das Ausleihen von Büchern findet in allen Klassen regelmäßig statt.
F3	Welche Aussagen können über das soziale Umfeld und die Klassengemeinschaft gemacht werden?		
F3a	Häusliches Umfeld	Schülerfragebogen	Die größte häusliche Unterstützung in Form von Lesen mit der Familie und Kaufen von Büchern für die Kinder bekommt Kontrollklasse A.
F3b	Bewertung der Schule	Schülerfragebogen	Alle Kinder der Untersuchungsgruppe mögen die Schule. Die Untersuchungsklasse mag sie am meisten.
F3c	Beliebtheit des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin	Schülerfragebogen	Alle Kinder der Untersuchungsgruppe ohne Ausnahme finden ihre Klassenlehrerin/ ihren Klassenlehrer gut.

8.6.3 Fallbeispiele

Das Ziel der Fallanalysen ist es, einen genaueren Einblick in die Leistungen der Kinder zu geben. Dabei sind vor allem Daten einer qualitativen Analyse der verschiedenen Schreibprodukte der Kinder hilfreich. Quantitative Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten stellen außerdem die Entwicklung eines Kindes dar.

Um eine möglichst aussagekräftige Analyse zu ermöglichen, wurden die Leistungen dreier Kinder der Untersuchungsklasse analysiert, die von den Leistungen her variieren. Als leistungsstarkes Kind wurde Miran ausgewählt. Enisa hat Leistungen im mittleren Bereich und Elif im unteren. Alle Kinder stammen aus der unteren Sozialschicht, es kann also davon ausgegangen werden, dass ihr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital entsprechend niedrig ist. Hinzu kommt, dass alle eine andere Sprache als Muttersprache sprechen und durch diese Kopplung als bildungsbenachteiligt einzustufen sind. Die Ergebnisse der drei ausgewählten Kinder werden im Folgenden zusammengefasst:

Miran ist normal intelligent. Er startet mit schlechten Voraussetzungen in die erste Klasse. Bei dem Test *Das leere Blatt* befindet er sich noch im ersten, d.h. im präsilbischen Stadium, und auch beim Hamburger Rechentest liegt sein Ergebnis im Klassendurchschnitt, jedoch unter dem Durchschnitt der Kontrollklassen. Seine Leseentwicklung verläuft überdurchschnittlich erfolgreich. Er nutzt die Silbenstruktur anfangs als Lesehilfe und kann am Ende der zweiten Klasse flüssig lesen. In der Rechtschreibung erzielt er im ersten Schuljahr noch durchschnittliche Leistungen, kann sich aber ab dem zweiten Schuljahr erfolgreich im oberen Bereich behaupten. Mit Hilfe der Systematik erschließt er sich die verschiedenen Prinzipien der Rechtschreibung erfolgreich und kann diese auch problemlos in seinen freien Texten umsetzen. Am Ende der zweiten Klasse ist er sehr sicher im phonographischen und silbischen sowie im morphologischen Bereich. Auch die Wortbildung und das wortübergreifende Prinzip kann er recht gut anwenden, sodass er gute Voraussetzungen für das dritte Schuljahr hat. Bei seiner Handschrift gibt sich Miran von Anfang an viel Mühe und schreibt klar und formschön in Druckschrift. Auch die Schreibschrift gelingt ihm gut. Beim Textschreiben konnte er sich anfangs nur durch Bilder ausdrücken. Nach zwei Jahren Schulen schreibt er anschauliche Geschichten, die er sprachlich immer besser gestaltet und die von Anfang an einen nachvollziehbaren roten Faden haben. Miran bewertet sich als erfolgreichen Schüler, schätzt

seine Leistungen im Lesen und Schreiben jedoch nur als mittelmäßig ein. Er hat ein hervorragendes Arbeitsverhalten und leiht sich regelmäßig Bücher aus der Schulbücherei aus. Sein Arbeitsverhalten bewertet er jedoch auch als mittelmäßig. Er geht sehr gern in die Schule. Von seinen Eltern bekommt er keinerlei Unterstützung für seine Bildung. Durch den Unterricht und die Angebote der Schule ist Miran innerhalb von zwei Jahren zu einem sehr guten Schüler geworden.

Enisa ist ebenfalls recht intelligent. Wie Miran startet sie mit schlechten Voraussetzungen in die erste Klasse. So erreicht sie im Hamburger Rechentest einen Wert, der unterhalb des Durchschnitts aller drei Klassen liegt. Bei dem Anfangstest *Das leere Blatt* zeigt sich, dass auch sie sich erst im präsilbischen Stadium des Schriftspracherwerbs befindet. Das Lesenlernen fällt ihr schwer, so liegt sie am Ende der ersten Klasse nur knapp über dem Risikobereich. Sie steigert ihr Lesetempo jedoch jedes Schuljahr kontinuierlich. Ihre Lesegeschwindigkeit ist eher langsam, jedoch ist sie sehr bemüht, immer den Sinn der Wörter, die sie liest, zu verstehen. Des Weiteren macht sie sich viele Gedanken über die Schreibweisen der Wörter und kann diese Überlegungen auch in Worte fassen. Während sie im ersten Schuljahr mit Hilfe der Silbenbögen noch Silbe für Silbe erliest, erfasst sie im zweiten Schuljahr die Wörter als Ganzes. Im Rechtschreiben ist Enisa von Anfang an besser als im Lesen. Sie verbessert sich stetig und befindet sich am Ende der zweiten Klasse im guten Bereich. Sie ist zu diesem Zeitpunkt im phonographischen, silbischen und morphologischen Bereich überwiegend sicher, braucht aber noch vertiefende Übungen zur Festigung und zur Steigerung ihrer Kompetenz im Wortbildungsbereich. In ihren Texten wendet Enisa ihr Rechtschreibwissen erfolgreich an. Das wortübergreifende Prinzip nutzt sie intuitiv richtig. Die Wörter der Peripherie hat sie sich mit Hilfe ihrer Texte erarbeitet. Wie bei Miran hemmt sie ihr Wissen über die Schreibung von Wörtern nicht, sondern wirkt sich positiv auf ihre Textschreibfähigkeit aus. Enisa hat von Anfang an Freude am Malen und Schreiben, sowohl ihre Druck- wie auch ihre Schreibschrift hat eine sehr ordentliche, schöne Form. Das Schreiben von Texten bereitet Enisa große Freude. Sie entwickelt anfänglich ausgehend von Bildern, über die Verwendung einzelner Wörter und kurzer Sätze bis hin zu ausführlichen Geschichten eine beeindruckende Textschreibkompetenz. Grammatikalisch schreibt sie nicht immer alles richtig, jedoch verfügt sie am Ende der zweiten Klasse über eine große Kreativität hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung. Enisa hat außerdem ein positives Selbstbild, sie hält sich für eine gute Schülerin. Ihre Leistungen im Lesen und Schreiben schätzt sie als mittelmäßig, d.h. realistisch ein. Sie mag das Fach Deutsch und findet

es wichtig. Ihr Arbeitsverhalten bewertet Enisa als mittelmäßig. Auch hier liegt sie richtig, sie ist zwar sehr fleißig, lässt sich aber auch gelegentlich von ihren Freundinnen ablenken. Enisa geht gern zur Schule. Ihre Mutter unterstützt sie gelegentlich, das hauptsächliche Üben findet jedoch in der Schule statt. Insgesamt hat sich Enisa im Deutschbereich positiv entwickelt, obwohl sie mit schlechten Voraussetzungen angefangen hat.

Elif wiederholt die erste Klasse. In ihrer alten Schule hat sie die Lernziele vor allem in Deutsch nicht erreicht. Ihr wurde die Förderschule empfohlen. Sie hat mit einem Wert von 85 einen niedrigen Intelligenzquotienten. Obwohl sie bereits ein Jahr zur Schule gegangen ist, startet sie mit schlechten Voraussetzungen. So erreicht sie im Hamburger Rechentest ein Ergebnis, das zwar im Durchschnitt ihrer Klasse liegt, jedoch unter dem Durchschnitt der Kontrollklassen. *Das leere Blatt* zeigt, dass sie zwar einige Buchstaben kennt, jedoch noch über keinerlei phonologische Bewusstheit verfügt. Das Lesenlernen fällt Elif schwer. In beiden Schuljahren bleibt sie ein Risikokind. Erst im dritten Schuljahr kann sie ihr Lesetempo steigern und verlässt den Risikobereich. Die Audioaufnahmen belegen Elifs langsames Tempo. Jedoch wird deutlich, dass sie sehr bemüht ist und mit Hilfe der Silbenbögen viele Wörter richtig erlesen kann. In der zweiten Klasse verwendet sie noch immer die Strategie, Wörter Silbe für Silbe zu erlesen. Gelegentlich erkennt sie einzelne Wörter oder Wortbestandteile wieder und versucht sich in dieser neuen, zeitsparenderen Strategie. Sie will stets jedes Wort, das sie liest, verstehen. Im Bereich der Rechtschreibung eignet sich Elif schnell das phonographische Prinzip an und versucht dieses mit Hilfe der Silbenbögen bei ihren Schreibungen anzuwenden. So hat sie anfangs guten Erfolg. Sie denkt viel über ihre Schreibungen nach, lässt sich jedoch auch schnell verunsichern. Testsituationen überfordern sie und lassen sie dann immer wieder nur phonographisch schreiben, sodass die Hamburger Schreibproben entsprechend schwach ausfallen. Schritt für Schritt mit gezielten Übungen im geschützten Rahmen des Unterrichts eignet sich Elif erste Schreibungen des silbischen und morphologischen Prinzips an, die sie jedoch noch weiter im dritten Schuljahr vertiefen muss. Dann kann sie auch weiter an das Wortbildungsprinzip herangeführt werden. Der Bereich der Peripherie ist weiter zu vernachlässigen, bis auf die Merkwörter, die Elif bereits in ihren freien Schreibungen sicher verwendet. Im geschützten Rahmen des Unterrichts gelingt Elif in der dritten Klasse hinsichtlich der Hamburger Schreibproben die positive Trendwende. Am Ende der dritten Klasse befindet sie sich nicht mehr im Förderbereich. Ihre Handschrift ist sowohl in der Druck- als auch in der Schreibschrift sehr formschön und gut lesbar. Das Textschreiben fällt Elif

hinsichtlich der Grammatik und der Satzstellung sehr schwer. Dadurch wird auch stets die Lesbarkeit der Texte gestört. Trotzdem schreibt sie gern und ist sehr bemüht, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken. Alle Geschichten lassen stets einen roten Faden erkennen. Elif benutzt teilweise Silbenbögen als Hilfe beim Schreiben. Trotz der genannten Schwierigkeiten kann sie ihre Textschreibfähigkeit in den zwei Jahren deutlich steigern. Bemerkenswert ist Elifs Selbsteinschätzung. Sie hält sich für eine erfolgreiche Schülerin. Ihre Leistungen im Schreiben und Lesen schätzt sie als stark ein. Das wirkt auf den ersten Blick unrealistisch, jedoch im Vergleich zu den Leistungen an ihrer alten Schule ist diese subjektive Sichtweise durchaus nachvollziehbar. Elif findet das Fach Deutsch wichtig und es macht ihr trotzt ihrer Schwierigkeiten Spaß. Ihr Arbeitsverhalten bewertet sie positiv, was realistisch ist. Elif geht gern zur Schule und hat Eltern, die versuchen, sie zu unterstützen. Nach dem Scheitern im ersten Schuljahr der alten Schule ist Elifs Entwicklung als sehr positiv zu beurteilen.

Neben der Darstellung der Analysekriterien und der Auswertung der Leistungen der drei ausgewählten Kinder wurde auch ein qualitativer Vergleich zu drei vergleichbaren Kindern aus den Kontrollklassen gezogen. Dabei wurde zunächst auf die Ergebnisse der Masterarbeit von Prosch verwiesen, die beim Vergleich der Texte und Tests der Untersuchungs- und Kontrollklassen einen deutlichen Einfluss des Zugangs zur Schrift auf die Rechtschreibfehler nachweisen konnte. Die Untersuchungsklasse macht demnach insgesamt weniger Fehler und benutzt bei den Fehlern deutlich weniger Variantenschreibungen als die Parallelklassen.

Im vorliegenden Kapitel wurde zum Vergleich ein schriftsystematischer Rechtschreibtest herangezogen. Dabei wurden die Ergebnisse und Fehlschreibungen vergleichbarer Kinder aus den Kontrollklassen mit denen der drei ausgewählten Kinder der Untersuchungsklasse verglichen.

Für den oberen Leistungsbereich wurde Jakup ausgewählt. Von den Ausgangswerten (IQ, HaRet, HSP Ende Klasse 2) her ist Jakup Miran etwas überlegen. Im Rechtschreibtest schneidet Miran etwas besser ab. Insgesamt lässt sich feststellen, dass beide Jungen starke Rechtschreibleistungen zeigen. Hinsichtlich der Fehlerqualität verwendet Jakup einmal ein Dehnungs-h, das sich nicht sprachsystematisch begründen lässt. Inwieweit sich Variantenschreibungen bei leistungsstarken Kindern aufgrund verschiedener Zugänge zur

Schrift unterscheiden lassen, lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht eindeutig beantworten und bedarf der weiteren Forschung (vgl. Hein 2015).

Für den mittleren Leistungsbereich wurde Ilayda ausgewählt. Auch sie ist hinsichtlich der Ausgangsdaten Enisa leicht überlegen. Im Rechtschreibtest erreichen die beiden Mädchen das gleiche Ergebnis. Bei beiden lassen sich die Fehlschreibungen leicht analysieren, sodass eine Förderung im Unterricht einfach durchführbar ist. Die leichte Überlegenheit, die Ilayda gegenüber Enisa hatte, bringt ihr hier keinen Vorteil.

Im unteren Leistungsbereich wurde Emir ausgewählt. Er ist Elif hinsichtlich der Ausgangslage etwas überlegen, jedoch schneidet er in der Hamburger Schreibprobe am Ende der zweiten Klasse etwas schlechter ab. Beim Rechtschreibtest ist Elif deutlich stärker. Beide Kinder haben noch keine gesicherten Einsichten in das morphologische Prinzip. Im phonographischen und silbischen Bereich ist Elif Emir überlegen. Ihre Fehler bieten klare Ansätze zur Förderung im Unterricht. Im Vergleich dazu ist die Förderung von Emir schwieriger. Er kommt zu einer Reihe unleserlicher Schreibungen, die erkennen lassen, dass ihm am Ende der zweiten Klasse noch grundlegende Einsichten in den Aufbau der Wortstruktur fehlen.

Aus der Untersuchungsklasse gab es kein Kind, das im Risikobereich des Rechtschreibtests lag. Um die Fehler von Kindern zu analysieren, die in diesem Bereich liegen, wurde zusätzlich Mustafa aus einer der Kontrollklassen ausgewählt. Mustafas Ausgangswerte sind vergleichbar mit Elifs. Jedoch gehört er am Ende der zweiten Klasse in der Hamburger Schreibprobe deutlich in den Risikobereich. Bei der Analyse seiner Fehler im schriftsystematischen Test wird deutlich, dass er die Strategie „Schreib, wie du sprichst“ verwendet und ansonsten über wenige Einsichten in den Aufbau von Wörtern verfügt. Es ist offensichtlich, dass das Lautsystem, auf das er sich bezieht, als Basis für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb bei ihm eindeutig scheitert.

Mit Hilfe der Analyse unterschiedlicher Texte der drei ausgewählten Kinder können Aussagen über die Entwicklung der Textschreibfähigkeit gemacht werden. Auf unterschiedlichen Niveaustufen haben alle drei ihre Kompetenz ausgebaut und sind in der Lage, Texte zu verfassen. Im Vergleich zu den Kontrollklassen schreiben die Kinder der Untersuchungsklasse insgesamt im Durschnitt 22 Wörter mehr in ihren freien Texten und erzielen eine höhere

Richtigschreibung und damit bessere Lesbarkeit ihrer Texte. Mit Blick auf Forschungsfrage 1d kann anhand der drei ausgewählten Kinder der Untersuchungsklasse eine positive Entwicklung im Bereich der Textschreibfähigkeit attestiert werden. Die Ergebnisse von Prosch weisen außerdem auf eine Überlegenheit im Vergleich zu den Kontrollklassen hin.

Insgesamt wird anhand der qualitativen Analyse deutlich, dass der graphematische Ansatz einen schrittweisen, für Kinder nachvollziehbaren Lernweg bietet, der sie in jeweils unterschiedlichem Tempo zu einem erfolgreichen Schriftspracherwerb führt. Vor allem für leistungsschwächere Kinder bietet dieser Ansatz eine große Hilfestellung, die ihnen das Gefühl vermittelt, dass Schreiben- und Lesenlernen zwar nicht einfach, aber lernbar ist!

8.6.4 Überprüfung der Forschungshypothesen

Die folgende Abbildung zeigt die Forschungshypothese A erneut auf, bevor diese anschließend überprüft wird:

Leistungen und Leistungsentwicklung der Untersuchungsgruppe in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts
Hypothese A (HA): Die Untersuchungsklasse erzielt bessere Lernerfolge im Lesen und Schreiben als die Kontrollklassen. <u>Begründung:</u> Konzepte, die von der mündlichen Sprache/ Lautanalyse (Dependenzthese/ Abbildtheorie) ausgehen, führen bei bildungsbenachteiligten Kindern mit geringeren Sprachkompetenzen zu weniger Lernerfolg. Das graphematische und schriftkulturelle Konzept verhilft den Kindern zu einem erfolgreicheren Schriftspracherwerb.

Abbildung 54: Forschungshypothese A. Eigene Darstellung.

Die erste Hypothese erweist sich als richtig. Die Untersuchungsklasse erzielt trotz schlechteren Voraussetzungen am Schulanfang sehr schnell in allen Bereichen des Deutschunterrichts eindeutig bessere Ergebnisse. Alle Klassen gelten als bildungsbenachteiligt, da bei allen Kindern der Einflussfaktor Deutsch als Zweitsprache überwiegend mit einer niedrigen Sozialschicht gekoppelt ist. Schwankungen aller Klassen bei den Testergebnissen lassen sich mit unterschiedlichen Testversionen erklären. Besonders hervorzuheben ist, dass die Anzahl

der sog. Risikokinder in der Untersuchungsklasse am niedrigsten ist und kontinuierlich abnimmt. Auch schwache Schüler steigern sich zwar langsam, aber zunehmend. Deutlich wird dies besonders an der Schülerin Elif, die in einer anderen Schule bereits für die Förderschule empfohlen wurde und in Klasse 1 der Untersuchungsklasse frustriert als Wiederholerin startet. In langsamen Schritten lernt sie erfolgreich Lesen und Schreiben.

Da nur in der Untersuchungsklasse der Ansatz der Graphematik verwendet wird, ist der Erfolg der Klasse auf diesen Teil des verwendeten Unterrichtskonzepts zurückzuführen. Das Ergebnis von Weinhold, dass sich Schriftspracherwerbskonzepte hinsichtlich der Leistungen mit der Zeit angleichen (vgl. Weinhold 2009), kann in dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Das erfolgreiche Abschneiden der Untersuchungsklasse zeigt außerdem, dass sich die didaktischen Entscheidungen insgesamt bewährt haben. So ist insbesondere das Bärenboot geeignet, um Kindern im Anfangsunterricht die Einblicke in die Schrift beim Lesen- und Schreibenlernen zu veranschaulichen. Das Bärenboot wird vor allem in der ersten Klasse genutzt und tritt dann zunehmend in den Hintergrund. Für die Kinder entstehen dadurch keinerlei Schwierigkeiten. Es ist jedoch wichtig, dass die Kinder sich mehr und mehr von der konkreten Ebene lösen und ihre Schreibungen auch ohne Bärenboot erklären können. Spätestens bei der Verwendung des zweischrittigen Konstruktionsprinzips ist das notwendig, damit das Boot nicht zu statisch und somit lernhinderlich wirkt. Die Auswahl der unterschiedlichen Methoden des Unterrichtskonzepts wird durch die guten Ergebnisse der Untersuchungsklasse ebenfalls bestätigt. Die ausgewählten Unterrichtssequenzen konnten diesen Erfolg bereits belegen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde noch eine zweite Forschungshypothese aufgestellt, die in der folgenden Abbildung erneut dargestellt und anschließend überprüft wird:

Lernverhalten und Selbstbild der Untersuchungsgruppe am Ende der 2. Klasse
Hypothese B (HB): Der Lernerfolg wirkt sich positiv auf das Selbstbild, das Lernverhalten und die Motivation aus. <u>Begründung:</u> Dadurch, dass sich Lernfortschritte einstellen, entwickelt sich bei den Kindern der Untersuchungsklasse ein positiveres Lernerselbstbild, eine höhere Lernmotivation und ein größeres Lerninteresse sowie eine größere Anstrengungsbereitschaft.

Abbildung 55: Forschungshypothese B. Eigene Darstellung.

Insgesamt entwickeln die Kinder aller drei Klassen überwiegend ein positives Selbstbild und Lernverhalten sowie eine hohe Motivation zum Arbeiten. Einer erfolgsversprechenden Entwicklung eines Reading und Writing Engagement kann am Ende der zweiten Klasse bei allen Kindern (noch) optimistisch entgegengesehen werden. Die Untersuchungsklasse schneidet in vielen Bereichen, wie zum Beispiel dem Lesen in der Freizeit, dem Ausleihen von Büchern und dem Nutzen der Internetseite Antolin, am besten oder mit am besten ab. Es kann aufgrund der positiven Ergebnisse der Kontrollklassen jedoch nicht von einer eindeutigen Überlegenheit gesprochen werden.

Lediglich in zwei Bereichen schneidet die Untersuchungsklasse etwas schwächer ab. So erzielt sie beim Bücherbesitz und beim Lesen mit der Familie zusammen mit Kontrollklasse B deutlich schlechtere Ergebnisse als Kontrollklasse A. Das schwache Abschneiden bei den kognitiven Fähigkeiten am Schulanfang kann so erklärt werden. Kontrollklasse B schneidet hier etwas besser ab. Eine Erklärung dafür ist möglicherweise der gemeinsame Besuch der Vorschule dieser Klasse. Ein weiterer Bereich, in dem die Untersuchungsklasse der Kontrollklasse A unterlegen ist, ist das positive Selbstbild. Die Untersuchungsklasse schätzt sich insgesamt als gut bis durchschnittlich ein, wohingegen sich die Kinder der Kontrollkasse A als überwiegend gut einschätzen. Die Leistungen der beiden Klassen zeigen, dass die Einschätzung der Untersuchungsklasse insgesamt realistischer ist. Die Kinder können ihre Stärken und Schwächen somit gut beurteilen. Die hohe Motivation, die sie für das Fach Deutsch angeben, zeigt, dass sich diese Einschätzung nicht lernhemmend auswirkt und die Chancen auf eine nachhaltige Entwicklung eines Reading und Writing Engagements weiterhin gegeben sind. Ab Klasse 3 bekommen die Kinder Noten. Es besteht die Gefahr, dass das bisher erfreulich positive Selbstbild der Kontrollklasse A sich schlagartig ändert, wenn die Kinder deutlicher mit der Realität und damit auch schlechteren Bewertungen konfrontiert werden. Die bereits etwas geringere Motivation der Klasse könnte weiterhin abnehmen und würde im schlechtesten Fall der Weiterentwicklung eines positiven Reading und Writing Engagement kontraproduktiv entgegenwirken. Dies sind aber nur Vermutungen. Positiv bleibt festzuhalten, dass in allen Klassen die Chancen für die Entwicklung eines positiven Reading und Writing Engagements gegeben sind.

Fazit

Die insgesamt erfreuliche Entwicklung der drei Klassen hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Schriftspracherwerb lässt sich auch mit der Etablierung einer guten Schriftkultur in allen Klassen erklären. So gab es in diesem Jahrgang und insgesamt für alle Kinder an dieser Schule vielfältige Möglichkeiten, Schriftkultur zu erfahren. Dazu gehört auch die von der Mehrsprachigkeitsforschung geforderte Etablierung einer Bildungssprache und weitere Maßnahmen, die Zweisprachigkeit der Kinder in allen Fächern des Unterrichts zu fördern und zu nutzen. Die schriftkulturelle Komponente des Konzepts und der Schule hat sich insgesamt positiv auf die Leistungen und Einstellungen der Kinder der Untersuchungsgruppe ausgewirkt. Es bleibt aber festzuhalten, dass sich die Überlegenheit der Untersuchungsklasse in den Leistungen durch das graphematische Unterrichtskonzept erklären lässt. Die Kombination aus Graphematik und Schriftkultur kann daher insgesamt als erfolgsversprechend für eine nachhaltige Entwicklung eines positiven Reading und Writing Engagements gewertet werden. Es muss jedoch abschließend betont werden, dass die Datenbasis mit nur drei Schulklassen sehr gering ist und dass daher alle Ergebnisse als Trends und nicht als empirische Beweise zu verstehen sind.

8.6.5 Interpretation der Ergebnisse und Verbesserungsvorschläge

Das komplexe Unterrichtskonzept dieser Untersuchung ist angesichts der überragenden Ergebnisse der Untersuchungsklasse sowie der Leistungen der ausgewählten Fallsbeispiele gegenüber der Kontrollklassen als sehr erfolgreich zu bewerten. Die Überprüfung der zweiten Hypothese zeigt, dass schriftkulturelle Tätigkeiten für den positiven Verlauf des Schriftspracherwerbs sehr wichtig sind. Die pädagogische Umsetzung des Konzepts mit ihren gemeinsamen und offenen Lernphasen, die Raum für das entdeckende Lernen bieten, erweist sich ebenfalls als förderlich. Beides ist jedoch nicht neu und beides ist ebenso in den Kontrollklassen anzutreffen. Beides sollte und ist heute in vielen Grundschulklassen selbstverständlich und etabliert.

Das Besondere dieser Untersuchung ist die Förderung des Schriftspracherwerbs auf der Basis der Graphematik; deren didaktischen Möglichkeiten bilden den entscheidenden Unterschied zwischen der Untersuchungsklasse und den Kontrollklassen. **Die positiven Ergebnisse und insbesondere die erfolgreiche Entwicklung der sog. Risikokinder machen**

das vielversprechende Potential dieses Forschungsbereiches für die sprachdidaktische Unterrichtsgestaltung anschaulich. In Kapitel 7 wird das Schriftsystem als Kern für alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts beschrieben (vgl. 7.5.3). Dieser Bereich als erfolgsversprechende Basis ist am Ende dieser Arbeit noch einmal in den Fokus zu rücken, um einzelne Ergebnisse und Anreize für zukünftige Konzepte für den Deutschunterricht festzuhalten:

Das infolge dieser Untersuchung entstandene Lehrwerk für Klasse 1 *Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an* (vgl. Blatt u.a. 2020a-c) führt neben der wöchentlichen Einführung der einzelnen Buchstaben parallel die *Wörter der Woche* ein, die den Kindern von Anfang an Einblicke in den Aufbau des prototypischen Zweisilbers vermitteln und Strukturmerkmale der Silbe entdecken lassen. Diese Vorgehensweise hat sich sehr bewährt und ist auch für zukünftigen Konzepte zu empfehlen. Jeder Buchstabe wird auf diese Weise in Ruhe eingeführt. Es spricht nichts dagegen, Kinder zum Beispiel mit einer Anlauttabelle bereits mehr Buchstaben für ihre Texte zur Verfügung zu stellen. Die in der Klasse gemeinsame schrittweise, parallele Einführung der Buchstaben und der *Wörter der Woche* ist meines Erachtens jedoch sehr wichtig. Außerdem sollte jede Woche ein Text geschrieben werden. Die sog. Montagsgeschichten bieten sich zum Beispiel dafür an. Hier lernen die Kinder die kleinen Wörter wie <die, du, im> und häufig gebrauchte Ausnahmen wie <dann, sehr, und>.

Das Bärenboot hat sich als gutes Hilfsmittel beim Entdecken der verschiedenen Silbentypen (Baumuster) erwiesen. Von der Fassbarkeit der damit vermittelten Geschichten ist es meiner Meinung nach für Kinder diesen Alters ansprechender als das bekannte Garagenmodell (vgl. Röber 1997, 2009). Erfolgsversprechend scheint die Aufteilung des Zweisilbers in seine sechs unterschiedlichen Bereiche (1. Silbe: Anfangsrand, Kern, Endrand; 2. Silbe: Anfangsrand, Kern, Endrand). Erfahrungsgemäß sind es die kleinen Geschichten, die die Kinder die Silbentypen verinnerlichen lassen, zum Beispiel: Das lange <i> ist so dünn und fällt um, wenn es in der ersten betonten Silbe steht und diese offen ist. Aus diesem Grund braucht es eine Stütze. Man nimmt hier das nicht hörbare <e>. Oder: Das <Qu> hat immer sein <u> dabei, dies ist aber gar kein König (Vokalbuchstabe), es ist einfach nur dabei wie eine Handtasche. Es muss also nicht zwingend das Bärenboot oder die Garage sein, aber Geschichten und Bilder scheinen für die Kinder hilfreich zu sein. Hier besteht sicher weiterer Forschungsbedarf.

Entscheidet man sich für die parallele Einführung von Buchstaben und sog. Wörtern der Woche (prototypische Zweisilber geordnet nach Baumustern), so gibt es gerade am Anfang die Schwierigkeit, dass zu wenig Buchstaben eingeführt sind, um sinnvolle prototypische Zweisilber zu bieten. Das zu dieser Untersuchung erstellte Lehrwerk *Ich lerne lesen und schreiben von Anfang an* nutzt daher am Anfang den Kindern vertraute, jedoch nicht zum Kernbereich gehörende Wörter wie <Mama, Papa, Oma> und leitet die Kinder an, diese vom oft schon bekannten logographischen Wort in Silben aufzugliedern (vgl. Blatt u.a. 2020c, S. 3). Später werden die Wörter in den richtigen Kontext eingefügt: „Ich höre /a/ in der zweiten Silbe, ich schreibe <er>." (Blatt u.a. 2020b, S. 46) gilt als Grundregel. Die Ausnahmen werden sich mit Hilfe einer kleinen Geschichte gemerkt: „Oma, Opa, Mama, Papa sitzen auf dem rosa, lila Sofa und essen Pizza." (Ebd., S. 46)

Mittlerweile entstandene andere Lehrwerke wie *Zirkus Palope*, welches nach Röbers Konzept die Sprechsilbe in den Fokus stellt, benutzen am Anfang Namen wie <Pepe, Pape> (vgl. Röber u.a. 2019). Die Betonung wird im Gegensatz zum erstgenannten Lehrwerk zwar gewahrt, aber Namen sind ebenfalls eine besondere Kategorie von Wörtern, und für die Kinder könnte zunächst der Eindruck entstehen, dass Lesen nur etwas mit Namen und Kunstwörtern zu tun hat.

Das graphematische Lesematerial für den Anfang *Wir lernen lesen - vom Wort zum Satz zum Text* (vgl. Bangel u.a. 2017) vermeidet diese Problematik ganz, indem es erst nach der Einführung einer Reihe von Buchstaben ansetzt. Wie die Buchstaben genau eingeführt werden, wird allerdings offengelassen. Ansonsten scheint es jedoch sehr plausibel, die Kinder mit Hilfe prototypischer Zweisilber von Wörtern über Sätze zu kleinen Texten zu führen. Ein ergänzender Schreibteil, der auch Buchstaben einführt, wäre für den Gebrauch in der Schule wünschenswert.

Die erwähnten Schulmaterialien zeigen, dass allmählich Unterrichtsmaterial auf graphematischer Basis in die Schulen kommt. Das ist elementar, da der Lehrerberuf heute so komplex geworden ist, dass nicht erwartet werden kann, dass die Lehrenden eigenständig komplexe Unterrichtsmaterialien erstellen.

Das infolge dieser Arbeit entstandene Lehrwerk *Ich lerne lesen und schreiben von Anfang an* (Blatt u.a. 2020a-c) enthält viele Elemente, die sich bereits in der Praxis bewährt haben. Zu kritisieren ist neben der Verwendung der nicht systematischen Wörter am Anfang das fehlende silbeninitiale <h> und auch, dass bei der Verdopplung der Konsonantbuchstaben teilweise die neuen Rechtschreibregeln für die Silbentrennung wie <De-cken> verwendet wurden (vgl. Blatt u.a. 2020a, S. 46).

Die folgende Abbildung stellt ein mögliches Inhaltsverzeichnis dar, das die Problematik des Anfangs durch eine schnelle Buchstabeneinführung aller Vokalbuchstaben sowie wichtiger Konsonantbuchstaben überwindet. Die Übungsformate können sehr gut an die bisherigen Übungen von *Ich lernen lesen und richtig schreiben von Anfang an* angelehnt werden. Eine Ergänzung um die Ideen des Lesematerials von Bangel u.a. wäre sinnvoll:

Thema	Buchstabe	Wörter der Woche
Aufbau des Zweisilbers, kurze und lange Vokale		
Einführung erster Buchstaben (lange Vokale/ Vokalbuchstaben)	O, o, I, i, A, a	
	U, u, E, e	
Einführung erster Buchstaben (Konsonanten/ Konsonantbuchstaben) Unterscheidung Vokal- und Konsonantbuchstaben, Aufbau Zweisilber	H, h, S, s	Hose, Hase
Aufbau Zweisilber, Schwalaut in der 2. Silbe	N, n	Nase
	D, d	Dose
Schwalaut in der 2. Silbe Endung <en>	R, r	Rosen, Hasen, Nasen, Dosen, Hosen, Rasen
	B, b	Besen, baden, Boden
	L, l	lesen, lese, holen, hole, losen, lose
Schwalaut in der 2. Silbe Endung <el>	G, g	Gabel, Nadel, Esel
Langes <o>	T, t	toben, Hose, Rose, Lose, Boden
Kurzes <o>, vokalisiertes <r>	W, w	Wolke, Wolken, Onkel, Dornen, Worte, Torte
Langes <a>	M, m	malen, Nadel, Hase, Nase, baden, Laden
Kurzes <a>, <nk>	Z, z	zanken. Tanken, Tante, Mantel, Lampe, Halme
Langes <u>	J, j	Jubel, Lupe, Nudel, Hupe, hupen, Lupen
Kurzes <u>, <ng>	F, f	Funken, Tulpe, Wunde, Runde, Junge, Zunge
Langes <e>	K, k	fegen, legen, lesen, Besen, Kegel, Segel
Kurzes <e> (<nk>)	Sch, sch	schenken, denken, lenken, melden, Helden, melken

Langes <ie>, <sp>	Sp, sp	Liege, Spiegel, Spiele, Biene, Diebe, Siege
Kurzes <i>, <st>	St, st	stinken, sinken, Stifte, Kiste, winken, Hilfe
2. Silber <er>	P, p	Felder, Schilder, Kinder, Bilder, Wunder, Winter
Silbengelenke		
Silbengelenke	Qu, qu	Quelle, Qualle, Quitte, rennen, Tasse, kommen
Besondere Silbengelenke <tz, ck>	Pf, pf	Pfütze, Katze, Hitze, Decke, Locken, nicken
Besondere Silbengelenke <ng, pf, sch, ch>	Ch	fangen, Apfel, kochen, lachen, Fische, machen
Silben-h, <ß>, Umlautschreibungen		
Silben-h	Ü, ü	Mühe, Kühe, Ruhe, ziehen, Rehe, gehen
<ß>	Ö, ö	Klöße, Flöße, Größe, Soße, gießen, Grüße
Diphthonge ohne Silben-h	Eu, eu, Au, au	Teuer, Feuer, Bauer, sauer, Mauer, schlauer
Umlautschreibungen	Äu, ä	Hände, Hand, Gänse, Gans, Kälte, kalt, Häuser, Haus, Mäuse, Maus, Läuse, Laus
	Ei, ei	Zeigen, Leiter, heißer, weiter, heiter, beide
Ausnahmen und Merkwörter		
	V, v,	von, viel, voll, Vater, Vogel, vier
	C, c, Ch, X, x, Y, y	Computer, cool, Cent, Chor, Xylofon, Yoga
	aa, ee, oo	Paare, Waage, Tee, Schnee, Boot, Zoo

Abbildung 56: Verbesserungsvorschlag Klasse 1

Am Ende der ersten Klasse würden die Kinder ähnlich wie die Untersuchungsklasse ein gutes Fundament haben, bestehend aus grundlegenden Einsichten in den Aufbau der Silbe und den verschiedenen Silbentypen sowie der Beherrschung der Buchstaben. Auf diesem Wissen könnte dann in Klasse 2 aufgebaut werden. Orientiert an den Silbentypen könnte ein Inhaltsverzeichnis folgendermaßen aussehen:

Tabelle 122: Verbesserungsvorschlag Klasse 2

Thema	Beispiel: Zweisilber und Herleitungswort
Silbentyp 1 und 2: **Offene und geschlossene Silbe**	
Langer Vokal	<sagen> <sagt>
Kurzer Vokal	<tanzen> <tanzt>
Komplexe Anfangsränder	<trinken> <trinkt>
2. Silbe <er>	<Kinder>
Vokalisiertes <r>	<Herzen> <Herz>
ß	<grüßen> grüßt>
Silbentyp 3: **Silbengelenke**	
Doppelter Konsonantbuchstabe	<rennen> <rennt>
ck	<knicken> <knickt>

tz Besondere Silbengelenke: ng, pf, ch, sch s-Schreibung	<flitzen> <flitzt> <wringen> <wringt> <klopfen> <klopft> <machen> <macht> <tuschen> <tuscht> <fassen> <fasst>
Silbentyp 4: **Silben-h**	 <gehen> <geht>
Morphologische Schreibungen **Umlaute** ä/e äu/eu **Auslautverhärtung** d/t b/p g/k	 <fallen> <fällt> <Felder> <Feld> <laufen> <läuft> <beugen> <beugt> <Hunde> <Hund> <toben> <tobt> <piept> <piepen> <legen> <legt> <sinken> <sinkt>

Die Untersuchungsklasse hat in Klasse 2 die hier aufgeführten Themen ebenfalls behandelt. Sortiert nach Silbentypen entsteht im Verbesserungsvorschlag eine klare Ordnung. Schwerpunktmäßig sollten in Klasse 1 die Silbentypen in Zweisilbern behandelt werden. In Klasse 2 wird dann das zweischrittige Konstruktionsprinzip erworben und zunächst bei flektierten Wörtern, den sog. Herleitungswörtern verwendet (andere Bezeichnung wie *Ableitungswörter* sind möglich). In Klasse 3 stehen dann Derivate und Kompositionen im Mittelpunkt und in Klasse 4 die Festigung des Kernbereichs, Merkwörter (zum Beispiel das Dehnungs-h) sowie erste Fremdwörter. Im Sinne eines Spiralcurriculums werden also jedes Schuljahr alle Themen wiederholt, je nach Leistungsstand können die Kinder die leichteren Schwerpunkte der vorherigen Klassenstufe festigen bzw. schon auf schwierigere Schwerpunkte der höheren Klassen vorgreifen. Schriftkulturelle Tätigkeiten müssen weiter ihren festen Platz im Unterricht haben. Die Graphematik bleibt dabei für alle Bereiche des Deutschunterrichts (*Lesen, Texte verfassen, Sprechen und Zuhören*) hilfestellende und grundlegende Basis.

9 Fazit und Ausblick

Chancengleichheit in den Bildungssystemen ist im internationalen Vergleich und besonders in Deutschland eine Illusion. Nur wenige Länder schaffen es, gute Kompensationsmöglichkeiten für bildungsbenachteiligte Kinder zu schaffen. In Deutschland hängt Bildungserfolg sehr stark von der sozialen Herkunft eines Kindes ab. Bourdieus Bildungskapitaltheorie der 70er und 80er Jahre (vgl. Kapitel 2) ist demnach noch heute aktuell. Das zeigen auch große Schulleistungsstudien wie IGLU, IGLU-E, KESS 4 und IQB-Bildungstrends. Deutsche Viertklässler*innen schneiden zwar im internationalen Bereich insgesamt gut im Lesen ab, der Anteil der Risikokinder ist jedoch erschreckend hoch und hat in den vergangenen Jahren sogar zugenommen. Im Stadtstaat Hamburg gibt es prozentual noch mehr gefährdete Kinder als in den größeren Flächenstaaten. Im Rechtschreiben fallen die Ergebnisse ähnlich schlecht wie im Lesen aus. Den größten negativen Einfluss auf die Leistungen hat eine niedrige Sozialschicht. Auch der Einflussfaktor Deutsch als Zweitsprache wirkt sich eher nachteilig auf den Schriftspracherwerb aus. Besonders gefährdet sind Kinder, bei denen beide Einflussfaktoren gekoppelt sind. Als mögliche Indikatoren zur Kompensation der von Beginn an bestehenden Benachteiligung können die Entwicklung eines positiven Reading und Writing Engagements genannt werden. Ein Kind, das sich durch ein positives Selbstbild, eine positive Einstellung und Anstrengungsbereitschaft im Schriftspracherwerb auszeichnet und diese Eigenschaften weiter ausbaut, kann herkunftsbedingte Leistungsdefizite am Schulanfang im Laufe der Grundschulzeit kompensieren (vgl. Kapitel 3). Es werden daher dringend Unterrichtskonzepte benötigt, die bei der Förderung diese Aspekte von Anfang an in den Fokus stellen.

In der Linguistik gibt es zwei für den Schriftspracherwerb relevante orthographietheoretische Ansätze: Bei der Abbildtheorie wird Schrift als sekundäres System zum primären System der gesprochenen Sprache eingestuft (Dependenzthese). Das Ideal der 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe unterstreicht die Auffassung, dass die geschriebene Sprache ein Abbild der gesprochenen Sprache ist. Im Gegensatz dazu geht die Graphematik von zwei gleichberechtigten Systemen aus, die sich mit der Zeit entwickelt haben, sich weiterentwickeln und sich gegenseitig beeinflussen (Interdependenzthese) (vgl. Kapitel 4). In der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion der Sprachdidaktik zeigt sich insgesamt die Interdependenzthese mit ihren graphematischen Grundlagen für Kinder als im höheren Maße geeignet beim Schriftspracherwerb. Das Problem der Vokalquantität, das vielen Kindern Schwierigkeiten bereitet, kann zum Beispiel mit Hilfe des silbischen Prinzips leicht

nachvollziehbar gelöst werden. Durch die systematischen Silbentypen (Baumuster) des prototypischen Zweisilbers und die Möglichkeit, morphologische Schreibungen mit Hilfe des zweischrittigen Konstruktionsprinzips zu entdecken, können die Kinder anhand der Schrift den Kernbereich der Orthographie erforschen und begreifen. Die Explizitlautung dient dabei als Bezugsgrundlage. Gerade bildungsfernen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, denen ein intuitives Sprachgefühl und häufig auch die phonologische Bewusstheit zu Schulbeginn fehlen, bietet dieser Ansatz eine nachvollziehbare Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Kapitel 5). Bis zu Beginn der vorliegenden Untersuchung und darüber hinaus gab es jedoch kein Unterrichtsmaterial, das die graphematischen Erkenntnisse konsequent in einem Lehrwerk für den Anfangsunterricht genutzt hat (vgl. Kapitel 6). So musste eigenes Material für das Unterrichtskonzept erstellt werden. Dieses Material diente als Grundlage für das 2015 erschienene Lehrwerk *Entdecke die Schrift* (erneute Veröffentlichung als *Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an* (2020)). Neben dem orthographietheoretischen Ansatz wurde bei dem Unterrichtskonzept dieser Untersuchung besonderes Gewicht auf den Aufbau einer Schriftkultur im Unterricht gelegt. Dazu wurden im Klassenzimmer, aber auch klassen- und jahrgangsübergreifend, Angebote mit dem Ziel entwickelt und umgesetzt, den Kindern Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen. Zu nennen sind zum Beispiel das Lesezimmer, die Internetseite Antolin und die Schulbücherei. Gute methodische Hinweise aus der Sprachdidaktik und Erkenntnisse aus Förderungsprogrammen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wurden dabei ansatzübergreifend integriert.

2007-2009 wurde das Unterrichtsforschungsprojekt in der Praxis umgesetzt. In einer Hamburger Grundschule in einem sog. sozialen Brennpunkt mit einem sehr hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wurde es in der ersten und zweiten Stufe in einer Klasse durchgeführt. Zwei Parallelklassen dienten dabei als Kontrollklassen. Alle Kinder sprachen Deutsch als Zweitsprache und gehörten fast ausschließlich einer niedrigeren Sozialschicht an. Die zentrale Frage war, ob sich die Leistungen der Kinder der Untersuchungsklasse durch den Einsatz des Unterrichtskonzepts positiv von denen der Kontrollklassen abheben und sich so die Bildungschancen verbessern würden (vgl. Kapitel 7).

Das Unterrichtskonzept bahnt die am Ende der Grundschulzeit geforderten Kompetenzen der Bildungsstandards ab der ersten Klasse kontinuierlich an. Anstelle der Strategien der Bildungsstandards (Mitsprechen, Ableiten und Einprägen) werden den Kindern Einsichten in

die strukturellen Baumuster der Schreibsilbe vermittelt, um sie beim Aufbau einer Rechtschreibkompetenz zu unterstützen. Besonders das metasprachliche Wissen wird durch das Unterrichtskonzept gefördert. Die geschriebene Sprache und ihr verlässliches System bilden den Ausgangspunkt und erweisen sich neben der Rechtschreibung auch für alle anderen Kompetenzbereiche als förderlich. Ein Bärenboot visualisiert den Aufbau des prototypischen Zweisilbers. Kleine Geschichten veranschaulichen den Kindern verschiedene Grundmuster der Schreibsilbe. Die Bären erweisen sich dabei als förderlich, da sie den Kindern einen positiven emotionalen Zugang zu orthographischen Strukturen bieten. In Anlehnung an die Mathematikdidaktik entsprechen die unterschiedlichen Ebenen des Bootes den Entwicklungsstadien der Kinder. In Klasse 2 rückt das Bärenboot immer weiter in den Hintergrund, lediglich die Struktur des Zweisilbers wird weiterhin verstärkt verwendet. Ein fundiertes Grundwissen wird den Kindern kindgerecht vermittelt, sodass ihnen ein späteres Umlernen erspart bleibt, wie es bei abbildtheoretischen Konzepten beim Übergang der alphabetischen zur orthographischen Strategie erforderlich ist. Im Sinne eines Spiralcurriculums können die Kinder je nach Lernstand wiederholende Rückschritte und herausfordernde Fortschritte machen, sodass wirkliches Fördern und Fordern möglich werden. Voraussetzung ist dabei eine kontinuierliche Diagnostik seitens der Lehrperson. Neben der schriftsystematischen Komponente hat sich auch der Aufbau der Schriftkultur im Unterricht bewährt. Motivierende Schreibanlässe, Wochenendgeschichten, Vorlesen im Unterricht usw. sind unentbehrlich zur Förderung der Schreibfreude und zum Aufbau eines Interesses für geschriebene Sprache und Literatur. Methodisch ist das selbstständige Lernen ein großes Ziel des Unterrichtskonzepts. Ein Wechsel zwischen geführten Unterrichtsphasen im Sinne eines integrierten Frontalunterrichts und offenen Phasen der Binnendifferenzierung oder des freien Arbeitens ermöglichen entdeckendes Lernen einerseits und festigendes Üben andererseits. Des Weiteren hat sich die interaktive Tafel als motivierendes Medium im Unterricht erwiesen. Über dem Gelingen eines jeden Unterrichtskonzepts steht jedoch ein gutes soziales Miteinander der Klasse. Die kontinuierliche Förderung durch kooperative Spiele, Lob und Anerkennung, Klassenrat und gemeinsame Reflexion über Verhaltensweisen sind dabei nicht nur im sozialen Brennpunkt dringend erforderlich (vgl. Kapitel 7).

Anhand unterschiedlicher Analyseinstrumente konnte die schrifttheoretische, didaktische und pädagogische Eignung des Unterrichtskonzeptes ausführlich nachgewiesen werden. Vor allem aber die nach kurzer Zeit überragenden Testergebnisse der Untersuchungsklasse im Vergleich

zu den Kontrollklassen trotz schlechterer Voraussetzungen am Schulanfang verweisen auf die gute Eignung des Konzepts für den Anfangsunterricht. Die Fallanalysen zeigen, dass die Graphematik den Kindern schrittweise Erkenntnisse ermöglicht und insgesamt einen nachvollziehbaren Weg bietet, Kompetenz im Lesen und Schreiben dauerhaft zu entwickeln. Jedes Kind hat dabei sein eigenes Tempo. Besonders leistungsschwache Kinder profitieren von dem Ansatz, da sie kontinuierlich durch zunehmende Einsichten in das Schriftsystem Fortschritte machen (vgl. Kapitel 8).

Der Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen ermöglicht den Kindern gute Chancen beim Aufbau eines positiven Reading und Writing Engagements am Ende der Grundschulzeit. Der Aufbau einer Schriftkultur im Unterricht hat sich dabei ebenfalls als förderlich erwiesen. Auch in den Kontrollklassen hat sich eine positive Schriftkultur entwickelt, die die Kinder nach zwei Schuljahren weiterhin für das Fach Deutsch motiviert. Über das Reading und Writing Engagement der Untersuchungsgruppe am Ende der vierten Klasse kann keine Aussage gemacht werden. Der Ausblick auf die Testergebnisse der dritten Klasse bestätigt jedoch den anhaltenden Erfolg der Untersuchungsklasse und den abnehmenden Anteil sog. Risikokinder (vgl. Kapitel 8).

Mit Blick auf die beiden Forschungshypothesen erweisen sich schriftkulturelle Tätigkeiten als lernförderlich und essenziell für den Unterricht. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass sich der graphematische Ansatz als das unterscheidende Merkmal für den Erfolg der Untersuchungsklasse gezeigt hat.

Mittlerweile habe ich das Unterrichtskonzept in einem weiteren Durchgang in einem erheblich bildungsnäheren Einzugsgebiet Hamburgs durchgeführt. Auch hier weisen die insgesamt guten Erfolge der Kinder nicht zuletzt beim überdurchschnittlichen Abschneiden in den Vergleichsarbeiten erneut auf die Eignung des Konzepts hin. Auch leistungsschwächere Kinder waren am Ende der Grundschulzeit nicht mehr im Risikobereich. Dass sich das Konzept auch für bildungsnahe Kinder eignet, kann Hein (Köpp) in ihrer Untersuchung nachweisen (vgl. Hein 2015). Es bleibt zu hoffen, dass noch mehr Kinder die Möglichkeit erhalten, von Unterrichtskonzepten auf graphematischer Basis zu profitieren. Die Umsetzung mit Hilfe von Visualisierungen ist eine Möglichkeit, die auch von Bredel (vgl. Bredel 2011) aufgegriffen wird. Aus Gesprächen mit meinen Grundschulkindern kann ich entnehmen, dass gerade die

Bären einen emotionalen Zugang zum Schriftsystem schaffen und für die Kinder motivierend sind. Hinney kann bei ihrem Unterrichtsprojekt nachweisen, dass auch ohne Visualisierung mit Hilfe der Graphematik gute Lernerfolge erzielt werden (vgl. Hinney 2010). Meines Erachtens ist es eine sehr spannende Frage weiter zu erforschen, wie sich Kinder die Baumuster der Schrift am effektivsten aneignen können. Auch größer angelegte Studien, die nicht nur positive Trends, sondern empirisch abgesicherte und repräsentative Ergebnisse aufzeigen, wären wünschenswert. Insgesamt sollten meiner Meinung nach die Grundschulen in Deutschland die Möglichkeiten der Graphematik verstärkt nutzen, um die Kompetenzen der ihnen anvertrauten Kinder im schriftsprachlichen Bereich des Deutschunterrichts zu fördern. Schule könnte so einen kleinen Beitrag leisten, die Chancenungleichheit in der Bildung und in der Gesellschaft zu kompensieren.

Literauturverzeichnis

Aebli, H. (1991): Grundformen des Lehrens. Stuttgart.

Artelt, C.; Naumann, J.; Schneider, W. (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, E.J.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 73-112.

Atkinson, J.W. (1964): An introduction to motivation. New York u a.

Auf'm Kolk, A. (1995): Lesen üben leicht gemacht! Arbeitsmittel und Spiele für das weiterführende Lesen in der 2. Jahrgangsstufe. Kopiervorlagen. Donauwörth.

Bangel, M.; Bredel, U.; Hinney, G.; Müller, A.; Reißig, T.; Schröder, E.; von Hindte, D. (2017): Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text. Hamburg.

Baumgart, F. (2000): Sozialisation und Habitualisierung. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. 2, Auflage. Bad Heilbrunn/ Obb., S. 199-205.

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) Hamburg (2018): Newsletter des Amtes für Bildung. 28. September 2018.

Berg, K.; Eichmeyer, A.; Kunze, H.; Mager, E.; Stiebritz, C.; von Werder, K.; Reuter-Liehr, C.; Dummer-Smoch, L. (2009a): Karibu. Arbeitsheft Teil A. Braunschweig.

Berg, K.; Eichmeyer, A.; Kunze, H.; Mager, E.; Stiebritz, C.; von Werder, K.; Reuter-Liehr, C.; Dummer-Smoch, L. (2009b): Karibu. Fibel. Braunschweig.

Berg, K.; Eichmeyer; A.; Kunze, H.; Mager, E.; Stiebritz, C.; von Werder, K.; Reuter-Liehr, C.; Dummer-Smoch, L. (2009c): Karibu. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. Braunschweig.

Berg, K.; Eichmeyer, A.; Kunze, H.; Merkt, K.; Stiebritz, C.; von Werder, K.; Reuter-Liehr, C. (2016a): Karibu. Handreichungen zur Mitmachfibel. Braunschweig.

Berg, K.; Eichmeyer; A.; Kunze, H.; Stiebritz, C.; von Werder, K.; Reuter-Liehr, C. (2016b): Karibu. Arbeitsheft 1. Teil A. Grundschrift.

Berg, K.; Eichmeyer; A.; Kunze, H.; Stiebritz, C.; von Werder, K.; Reuter-Liehr, C. (2016c): Karibu. Arbeitsheft 1. Teil B. Grundschrift.

Blatt, I. (2010a): Sprachsystematische Rechtschreibdidaktik: Konzept, Materialien, Tests. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Göttingen, S. 101-132.

Blatt, I.; Hein, C.; Streubel, B. (2015a): Entdecke die Schrift. Klasse 1. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Arbeitsheft 1. Berlin.

Blatt, I.; Hein, C.; Streubel, B. (2015b): Entdecke die Schrift. Klasse 1. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Arbeitsheft 2. Berlin.

Blatt, I.; Hein, C.; Streubel, B. (2015c): Entdecke die Schrift. Klasse 1. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Lehrermaterialien. Berlin.

Blatt, I.; Köpp, C.; Streubel, B. (2020a): Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an. Arbeitsheft 1. Berlin.

Blatt, I.; Köpp, C.; Streubel, B. (2020b): Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an. Arbeitsheft 2. Berlin.

Blatt, I.; Köpp, C.; Streubel, B. (2020c): Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an. Lehrermaterialien. Berlin.

Blatt, I.; Müller, A.; Voss, A. (2010b): Schriftstruktur als Lesehilfe. Konzeption und Ergebnisse eines Hamburger Leseförderprojekts in Klasse 5 (HeLp). In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Göttingen, S. 171-202.

Blatt, I.; Pagel, B. (2009): Die interaktive Tafel als Medium im sprachlichen Anfangsunterricht. In: Grundschulunterricht 1, S. 25-29.

Blatt, I.; Pagel, B. (2010c): Schriftspracherwerb: Systematische und schriftkulturelle Aneignung. Booklet zum Film: Schriftspracherwerb systematisch und kulturell. Leutner-Ramme, S.: AVZ Universität Hamburg.

Blatt, I.; Voss, A.; Kowalski, K. (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Didaktik Deutsch 23, S. 15-33.

Blatt, I.; Voss, A.; Matthießen, I. (2005): Kinder schreiben Briefe aus der Zukunft. Qualitative Analysen von Kindertexten und fachdidaktische Diskussion. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, R.; Valtin, R.; Walther, G.: IGLU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis; Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, S. 109-158.

Bonk, F. (2010): Förderung eines lese-rechtschreibschwachen Schülers im Rahmen des sprachsystematischen Förderprojektes Schreiben und Lesen (SchuLe) der Außerunterrichtlichen Lernhilfen in Hamburg. Eine Fallanalyse. Hamburg.

Bönsch, M. (1994a): Entdeckendes Lernen. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 86-87.

Bönsch, M. (1994b): Schlüsselqualifikation. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 266-268.

Bortz, J.; Döring, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluationen für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin u.a.

Bos, W.; Brose, U.; Bundt, S.; Hugk, N.; May, P.; Pietsch, M.; Plaßmeier, N.; Voss, A. (2005a): Anlage und Durchführung der Studie. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4). In: Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4. Hamburg, S. 11-27.

Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M., Schwippert, K.; Valtin, R. (2007a): IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 11-20.

Bos, W.; Pietsch, M.; Stubbe, T.C. (2005b): Regionale, nationale und international Einordnung der Lesekompetenz und weiterer Schulleistungsergebnissen Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4. Hamburg, S. 51-79.

Bos, W.; Schwippert, K.; Stubbe, T.C. (2007b): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 225-248.

Bos, W.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Hornberg, S. (2007c): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 329-348.

Bos, W.; Valtin, R.; Hornberg, S.; Buddeberg, I.; Goy, M.; Voss, A. (2007d): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 109-160.

Bos, W.; Valtin, R.; Hußmann, A.; Wendt, H.; Goy, M. (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T. C.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 13-28.

Bos, W.; Valtin, R.; Voss, A.; Hornberg, S.; Lankes, E.-M. (2007e): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 81-107.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Welt. Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198.

Bredel, U. (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 39/159, S. 135-154.

Bredel, U. (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14-21.

Bredel, U. (2004): Sprachwissenschaftliche Grundlagen orthographischer Aneignungsprozesse. In: Bredel, U.; Siebert-Ott, G.; Thelen, T. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Hohengehren, S. 1-5.

Bredel, U. (2014): (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Grießhaber, W.; Kalkavan, Z. (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Stuttgart, S. 125-142.

Bredel, U.; Fuhrhop, N.; Noack, C. (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen.

Bremerich-Vos, A.; Wendt, H.; Bos, W. (2017): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T. C.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 79-142.

Brügelmann, H. (1995): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz.

Buschmann, H. (1986): Kompensatorische LRS-Förderung. Basistraining Rechtschreibung. Fachkongress Legasthenie. Hannover.

Burzan, N. (2007): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

Dehn, M.; Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Berlin.

Dehn, M.; Hüttis-Graff, P. (2013): Zeit für Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Neufassung. Berlin.

Dietl, E. (2003): Die Olchis. Allerhand und mehr. Hamburg.

Drosdowski, G. (1996): Der Duden: Geschite und Aufgabe eines ungewöhnlichen Buches. Mannheim u.a.

Donth-Schäffer, C.; Hundertmark, G.; Kollatz-Block, S.; Löffler, C.; Werner, S. (2008): Piri 1. Silbenfibel. Stuttgart.

Donth-Schäffer, C.; Hundertmark, G.; Landwehr, A (2013a): Piri 1. Arbeitsheft in Druckschrift. Teil A. Stuttgart.

Donth-Schäffer, C.; Hundertmark, G.; Landwehr, A (2013b): Piri 1. Arbeitsheft in Druckschrift. Teil B. Stuttgart.

Donth-Schäffer, C.; Hundertmark, G.; Landwehr, A. (2013c): Piri 1. Lehrerband mit Hinweisen für den inklusiven Unterricht und Audio-CD und CD-ROM. Stuttgart.

Duden (2001): Das Fremdwörterbuch. Band 5. 7. Auflage. Mannheim u.a.

Dummer-Smoch, L.; Hackethal, R. (2002): Kieler Leseaufbau. Handbuch. 6. Auflage. Kiel.
Dürscheid, C. (2002): Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden.

Einsiedler, W. (1994): Lernspiele. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 212-213.

Einsiedler, W. (2000): Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen, S. 109-138.

Eisenberg, P. (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 4. Auflage. Stuttgart, Weimar.

Eisenberg, P. (1998): Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6. Auflage. Mannheim, S. 17-84.

Eisenberg, P. (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule. In: Didaktik Deutsch 17, S. 4-5.

Eisenberg, P.; Spitta G.; Voigt, G. (1994): Schreiben: Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch 124, S. 14-25.

Europäische Kommission (1999): Lesenlernen in der europäischen Union. Studien. Luxemburg: Europäische Gemeinschaften, S. 17-56.

Frahm, S. (2012): Computerbasierte Testung der Rechtschreibleistung in Klasse fünf. Eine empirische Studie zu Mode-Effekten im Kontext des Nationalen Bildungspanels. Berlin.

Fredricks, J.A.; Blumenfeld, P.C. (2004): School Engagement. Potential of the concept, state of the evidence. In: Review of Educational Research 1/74, S. 59-109.

Freie und Hansestadt Hamburg (2011): Bildungsplan Grundschule Deutsch, Hamburg.

Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens. Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin u.a., S. 218-233.

Fuchs, M.; Röber-Siekmeyer, C. (2002): Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, C., Tophinke, D. (Hrsg.): Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Diskussionsforum Deutsch. Band 9. Baltmannsweiler, S. 98-122.

Fuhrhop, N. (2006): Orthografie. 2. Auflage. Heidelberg.

Fuhrhop, N. (2020): Orthografie. 5. Auflage. Heidelberg.

Furhop, N.; Buchmann, F. (2009): Die Längenhierarchie. Zum Bau der graphematischen Silbe. In: Linguistische Berichte 218, S. 127-155.

Fuhrhop, N.; Peters, J. (2013): Einführung in die Phonologie und Graphematik. Stuttgart.
Gallmann, P. (1989): Rechtschreibreform. In: Balhorn, H., Brügelmann, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Konstanz, S. 36-40.

Gerster, H.-D. (1994): Arithmetik im Anfangsunterricht. In: Abele, A.; Kalmbach, H. (Hrsg.): Handbuch zur Grundschulmathematik. 1. und 2. Schuljahr. Stuttgart, S. 35-102.

Gogolin, I. (2013): Über die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit liegen. In: Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E.; Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen, S. 135-142.

Gogolin, I.; Lange, I.; Hawighorst, B.; Bainski, C.; Heintze, A.; Rutten, S.; Saalmann, W. in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster.

Götting, M.; Mager, E.; von Werder, K. (2009): Karibu. Vorkurs. Braunschweig.

Goy, M.; Strietholt, R.; Bos, W. (2010): Reading instruction and reading engagement at fourth grade. Results from PIRLS 2006. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER 2010). 25.-27. August. University of Helsinki, Finland.

Goy, M.; Valtin, R.; Hußmann, A. (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T. C.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 143-176.

Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.

Gudjons, H. (2007): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.

Gümbel, R. (1980): Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. 5. Auflage. Frankfurt.

Guthrie, J.T. (2008): Engaging Adolescents in Reading. American Psychological Association. Corwin Press Inc.

Guthrie, J.T.; Whigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M.; Mosenthal, P.; Pearson, D.; Barr, R. (Hrsg.): Handbook of reading research. Mahwah.

Handt, R.; Kuhn, K. (2008): ABC der Tiere 1. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer zur Silbenfibel ABC der Tiere – Lesen in Silben. Offenburg.

Hein, C. (2015): Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz – Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Kontrollklassen an einer Hamburger Grundschule von Klasse 1-3. Berlin.

Hinney, G. (2004): Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile. Das Konzept der Schreibsilbe und seine didaktische Modellierung. In: Bredel, U.; Siebert-Ott, G.; Thelen, T. (Hrsg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler, S. 72-90.

Hinney, G. (2014): Lesen- und Schreibenlernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt? In: Wrobel, D.; Müller, A. (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn, S. 141-169.

Hinney, G. (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozeß. Frankfurt am Main.

Hinney, G. (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Göttingen, S. 47-100.

Hinney, G.; Menzel, W. (1998): Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, G. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 6. Auflage. Hohengehren, S. 258-301.

Hinrichs, J. (Hrsg.) (2004): Löwenzahn und Pusteblume. Werkstatt für das Lesen- und Schreibenlernen. Braunschweig.

Hornberg, S.; Bos, W.; Buddeberg, I.; Potthoff, B.; Stubbe, T.C. (2007): Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 21-46.

Hornberg, S.; Lankes, E.-M.; Potthoff, B.; Schulz-Zander, R. (2008): Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.(Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, S. 29-50.

Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden.

Hurrelmann, B. (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, S. 169-201.

Kirsch, I.S.; de Jong, J. (2002): Reading for change. Perfomance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris.

Kniffka, G.; Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. Auflage. Paderborn.

Krauß, A. (2010): Orthographieerwerb von Beginn an. Ein silbenorientiertes Konzept für den Anfangsunterricht. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Göttingen, S. 133-150.

Kruse, N.; Reichardt, A. (2016): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? In: Kruse, N.; Reichardt, A. (Hrsg.): Wie viel Rechtschreibunterricht brauchen

Kuhl, Tobias (2020): Rechtschreiben in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung der Auswirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden. Bonn 2020.

Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin, S. 7-20.

Kossow, H.-J. (1991): Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche. Übungsbuch. 2. Auflage. Berlin.

Kuhn, K. (Hrsg.) (2007): ABC der Tiere 2. Spracharbeitsheft. Teil B. Offenburg.

Kuhn, K.; Mrowka-Nienstedt, K. (2016a): ABC der Tiere 1. Arbeitsheft Druckschrift. Teil B. Offenburg.

Kuhn, K.; Mrowka-Nienstedt, K. (2016b): ABC der Tiere 1. Handbuch. Offenburg.

Leßmann, B. (2016): Rechtschreibung im Haus des Lernens. In: Kruse, N.; Reichardt, A. (Hrsg.): Wie viel Rechtschreibunterricht brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin, S. 21-38.

Löffler, I.; Meyer-Scheepers, U. (2003): Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In: Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, S. 227-264.

Lorenz, J.H. (2006): Hamburger Rechentest für Klasse 1. Anleitungsheft. Hamburg.

Lorenz, J.H. (2007): Hamburger Rechentest. Manual. Test zur Früherfassung von Lernschwierigkeiten im Mathematikunterricht. „Hamburger Rechentest für die Klassen 1-4“. Hamburg.

Lutz, S.L.; Guthrie, J.T. (2006): Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. In: Journal of Educational Research 100/3, S. 3-20.

Mann, C. (1991): Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung. Weinheim.

Marx, N.; Steinhoff, T. (2017): Unterrichtsbezogene Interventionen. In: Becker-Mrotzek, Grabowski, J.; Steinhoff, T. (Hrsg.): Forschungshandbuch empirisches Schreiben. Münster, S. 253-266.

May, P. (2001): HSP 1+. Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung. Seelze.

May, P. (2005): Orthographische Kompetenz und ihre Bedingungen in Klasse 4. In: Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4. Hamburg, S. 103-133.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim u.a.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim u.a.
Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim u.a.

Mesch, B. (2016): Schrift als System anerkennen – Zur schrifttheoretischen Basis einer didaktisch begründeten Modellierung der Orthografie. In: Kruse, N.; Reichardt, A. (Hrsg.): Wie viel Rechtschreibunterricht brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin, S. 99-110.

Meyer-Willner, G. (1994): Differenzierung, innere. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 77-79.

Michel, H.-J. (2010): Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH). Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. Buxtehude.

Moosbrugger, H.; Kelava, A. (2011): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. 2. Auflage. Heidelberg.

Naumann, C.-L. (2008): Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In: Bremerich-Vos, A.; Granzer, D.; Köller, O. (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim u.a., S. 134-161.

Noack, Christina (2010): Orthographie als Leserinstruktion: Die Leistungen schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Göttingen, S. 151-170.

Neef, M.; Primus, B. (2001): Stumme Zeugen der Autonomie – Eine Replik auf Ossner: In: Linguistische Berichte 187, S. 353-378.

Pagel, B.; Hinney, G.(2007): Rechtschreibkompetenz und Sprachbewusstheit. Ein Unterrichtsprojekt zum forschenden Lernen. In: Grundschulunterricht 9, S. 12-24.

Pietsch, M. (2005): Soziale Herkunft und Schulleistung Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W.; Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4. Hamburg, S. 215-242.

Primus, B. (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, U.; Müller, A.; Hinney, G. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Göttingen, S. 9-46.

Prosch, A. (2010): Entwicklungsmodelle des Lesens und Schreibens. Eine Bestandsaufnahme und kritische Diskussion. Hamburg.

Prosch, A. (2012): Sind Rechtschreibfehler abhängig vom Zugang zur Schrift? Eine exemplarische Analyse von Kinderschreibungen aus Klassenstufe zwei mit Daten aus einer Fall-Kontrollstudie. Hamburg.

Reuter-Liehr, C. (1992): Lautgetreue Rechtschreibförderung. Bochum.

Ritter, P. (2000): Phonetik und Phonologie. Die Lehre von den Lauten der Sprache. In: Volmert, J. (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. München, S. 56-85.

Röber, C. (2005): Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriftspracherwerb. In: Huneke, H.-W. (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen. Heidelberg, S. 129-144.

Röber, C. (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler.

Röber, C. (1997): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. 3. Auflage. Weinheim u.a..

Röber-Siekmeyer, C. (1999): Ein anderer Weg zur Großschreibung. Anregungen für den Sprachunterricht in der Grundschule. Leipzig.

Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern u.a.

Scheerer-Neumann, G. (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, H.; Otto, L. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Band 10. Teilband 2. Berlin u.a., S. 1153-1169.

Scheerer-Neumann, G. (1995): Wortspezifisch: ja – Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Lesen. In: Balhorn, H.; Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil, S. 149-173.

Schnitzler, C. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart.

Sommer-Stumpenhorst, N. (2015): Richtig schreiben lernen mit Modellwörtern. 3. Auflage. Beckum 2015.

Schwippert, K.; Hornberg, S.; Freiberg, M.; Stubbe, T.C. (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 249-270.

Schwippert, K.; Hornberg, S.; Goy, M. (2008): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, S. 111-125.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn, S. 5.

Spiegel, U. (2001): Die Blauen und die Roten. Rechtschreiberkenntnisse mit Hilfe der Silbe. In: Praxis Deutsch 170, S. 16-19.

Spiegel, U. (2010): Richtig Schreiben. Grundlagen und Strategien. Übungen für die 2.-4. Klasse. Berlin.

Stanat, R.; Schipolowski, S.; Rjosk, C.; Weirich, S.; Haag, N. (Hrsg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster.

Steinig, W.; Huneke, H.-W. (2002): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

Steinleitner, U. (2006): Zauberlehrling 2. Richtig schreiben. Braunschweig.

Stubbe, T.C.; Bos, W.; Hornberg, S. (2008): Soziale und kulturelle Disparitäten der Schülerleistungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.(Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, S. 103-109.

Tarelli, I.; Valtin, R.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Schwippert, K. (2012): IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, W.; Tarelli, I.; Bremerich-Vos, A.; Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschülern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 11-26.

Valtin, R. (2003): Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J.; Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Band. Paderborn u.a., S. 760-771.

Valtin, R.; Bos, W.; Buddeberg, I.; Goy, M.; Potthoff, B. (2008): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.(Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, S. 51-101.

Valtin, R.; Bos, W.; Hornberg, S.; Schwippert, K. (2007): Zusammenschau und Schlussfolgerungen. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster, S. 329-348.

Wachter, R. (2003): Die Sprachgemeinschaft, nicht die Politik. Die Frage nach der Zuständigkeit. In: Schweizer Monatshefte 11, S. 18-20.

Wallrabenstein, W. (1994a): Freiarbeit. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 114-115.

Wallrabenstein, W. (1994b): Offener Unterricht. In: Keck, R.W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 233-234.
Weinhold, S. (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1-4. In: Didaktik Deutsch 27, S. 53-75.

Weiß, R.H.; Osterland, J. (1997): Grundintelligenztest CFT1. Skala 1. Handanweisung. 5. Auflage. Göttingen u.a.

Wendt, H.; Stubbe, T.C.; Schwippert, K. (2012): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Bos, W.; Tarelli, I.; Bremerich-Vos, A.; Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschülern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 175-190.

Internetreferenzen:

Antolin (2003): Angebot der westermann Gruppe.
URL: https://www.antolin.de/all/howto.jsp;jsessionid=abcLf_G8tCJJ4dGxMCPIt
Stand: 21. Juli 2012

Metze, W. (2002): STOLLE (STOLperwörter-LEsetest).
URL: https://wilfriedmetze.de/html/stolper/html
Stand: 20. Juli 2012

Röber, C.; Häusle, R.; Berchtold, R. (2019): Die Kinder von Zirkus Palope. Buch 1. Erste Wörter und Sätze. 2. Auflage. PDF 180 Seiten.
URL: https://www.zirkus-palope.de
Stand: 31.12.2020

Nicht veröffentlichte Audiodateien:

Audiodateien Lesen. Klasse 1. Miran, Enisa, Elif. Hamburg, Februar 2008.

Audiodateien Lesen. Klasse 2. Miran, Enisa, Elif. Hamburg, Februar 2009.

Anhang

Kapitel 8

8.1: Ausschnitt aus dem Transkript zu der Videoaufnahme im Januar 2008.

(Die Kindernamen sind abgekürzt; L bezeichnet die Lehrerin)

L: Sehr schön. L., das nächste. (Das nächste Kind kommt nach vorne und zieht das Wort Papa unter die entsprechende Figur auf der interaktiven Tafel)
L: Genau. (Applaus). Nein, er ist noch nicht fertig.
Kind (malt Silbenbögen und spricht mit): Pa:pa
L: Ah, warte mal. Guck mal. Du hast es richtig gesagt, aber du hast eingekreist Pap-a. Stimmt das? Nein? (wischt Silbenbögen weg). Dann machst du das nochmal.
(Kind malt Silbenbögen nochmal richtig)
L: Genau, Super, D. (Applaus, Kind setzt sich). Jetzt ist ein Mädchen.
(Mädchen geht nach vorn, schiebt das Wort Opa unter die entsprechende Figur, Probleme beim Schieben mit dem Finger, PC reagiert teilweise falsch, sodass sich ein anderes Wort verschiebt. Kind malt Silbenbögen und spricht mit. Applaus.)
L: So, sie liest erst mal laut vor.
[Gemurmel wegen des verrutschten Wortes]
L: Ja, wir versuchen das nochmal richtig zu machen (verschiebt wieder alles dahin, wo es hin soll). Aber ein Junge ist wieder dran.
(Junge schiebt Mama zur entsprechenden Figur und malt die Silbenbögen).

8.2: Ausschnitt aus dem Transkript zu der Videoaufnahme im Mai 2008.

(Die Kindernamen sind abgekürzt; L bezeichnet die Lehrerin)

Kind: [liest von der interaktiven Tafel vor, wo *Bine und <Biene> stehen] Biene.
L: Wie viele Silben hat Biene?
Kind: zwei.
L: Kannst du's mal klatschen?
Kind [klatscht]: Bie-ne
L: Welches ist die betonte Silbe? M.
Kind: Die erste.
L: Kannst du's mal betonen?
Kind: Bie-ne.
L: Gut. Wer kann denn die Silbenbögen malen? A. [Kind malt Silbenbögen bei beiden Wörtern]. Jetzt ist die Frage: Welches der beiden Wörter ist das richtige? D., was meinst du?
Kind: das untere.
L: Warum? […] Helft ihm mal? […] D., du hast Recht, aber warum hast du Recht?
Kind: Weil der Max dabei ist.
L: Gucken wir mal [Boot auf der interaktiven Tafel wird durchgegangen und die Bären jeweils mit rot oder blau umkreist bzw. durchgestrichen]. Ist die Baxi (Musikantenbärin) dabei?
Kind: Ja.
L: Mit?

Kind: <b>.
L: Gut. Ist der Kapitän dabei?
Kind: Ja.
L: Mit?
Kind: <i>.
L: Ist der Max dabei?
Kind: Nein.
L: So, hier kommt kein blauer Buchstabe mehr dahinter. Ist der Moritz dabei?
Kind: Ja.
L: Mit?
Kind: <n>.
L: Und ist die Aische (Freundin der Kapitänsfrau) dabei?
Kind: Ja.
L: Mit?
Kind: <e>.
L: Wie nennen wir dieses <e> hier? [kreist ein].
Kind: Bummel-e.
L: Bummel-e, gut. [Gerede]. Nur D. ist dran. Ist die Freundin dabei?
Kind: Nein.
L: So, D. hat richtig gesagt, der Max ist nicht dabei. Was bedeutet das für das <i>? M.
Kind: Dann ist das /i/ auch lang.
L: Warum ist das /i/ lang?
Kind: Weil der Max nicht dabei ist.
L: Genau, und was muss der Kapitän dann?
Kind: Lang arbeiten.
L: Genau. Und wie schreibt man langes /i/ immer? A.
Kind: Mit <e>.
L: Mit <i> und <e>. Spricht man dieses <e> hinter dem <i>? K., spricht man dieses <e> hinter dem <i>?
Kind: Mhm?
L: Spricht man das? Sprich mal dieses Wort! Lies mal vor.
Kind: Biene.
L: Spricht du da bei dem <i> das <e>?
Kind: Nein.
L: Wofür ist das <e> nur da? O.
Kind: Weil <i> klein ist, das fällt runter.
L: Genau, wenn da hier die Lücke wäre, würde das umkippen…

8.3: Ausschnitt aus dem Transkript zu der Videoaufnahme im Mai 2008.

(Die Kindernamen sind abgekürzt; L bezeichnet die Lehrerin)

L: … was hast du gemalt?
Kind: [Unverständlich, Apfel]
L: Als die Mutter den Apfel gegessen hat? Wer hat das gemalt? L.?
Kind: Die Apfel […]

L: L.
Kind: Das gleiche von L..L. hat mich nachgemacht.
L: A.
Kind: […]
L: Kannst du das nochmal sagen. Ich hab's nicht verstanden […].
Kind: Dieser Papa redet mit die Mutter und die Mutter hat Pickel gekriegt.
L: Pickel? Flecken. Gut. Wer hat das gemacht?
Kind: Ich.
L: Erzähl.
Kind: Wo der Olchi gebadet hat.
L: Worin hat er denn gebadet?
Kind: Bei Schlamm.
L: Im Schlamm.

…
Kind: Das ist die Olchi-Mutter, die von den Apfel abgebissen hat und Pickel bekommen hat.
… Ja, und das da ist die Höhle, wo das braun ist. Ich hab noch ein bisschen weiß dazu gemalt.
L: Und was hast du da noch gemalt?
Kind: Einen Apfel, den muss ich noch ausschneiden.
L: Wie ist das eigentlich bei uns mit dem Apfel? Ist das gut, wenn man Äpfel isst oder ist das ungesund? [Ja]. A. Warum ist das denn gut?
Kind: Weil da was Gesundes drinne ist.
L: Was ist denn Gesundes in einem Apfel?
Kind: Fruchtzucker.
L: F.
Kind: Frucht.
L: Dennis […] Ja, sag das laut, sehr gut.
Kind: Vitamine…

8.4: Ausschnitt aus dem Transkript zu der Videoaufnahme im November 2008.

(Die Kindernamen sind abgekürzt; L bezeichnet die Lehrerin)

Kind: Oben ist Bärenboot.
L: Oben ist ein Bärenboot. A.?
Kind: <Oma> steht da.
L: Und?
Kind [langsam]: Wolke. [Andere Kinder lesen mit] Wolke.
L: Was sind das für Wörter? A.
Kind: <Oma> ist ein langes Wort und Wolke ein kurzes.
L: Nicht ein langes Wort, sondern was ist lang in <Oma>?
Kind: Das <o>.
L: Genau. Warum? [sie steht auf und malt Silbenbögen unter die Wörter)
Kind: Bei <Wolke> ist das kurz, weil der Max dabei ist.
L: Mit welchem Buchstaben ist denn der Max bei Wolke dabei?
Kind: Mit /l/.

L: Mit /l/. Kannst du da auch den Namen von <l> sagen?
Kind: /ɛl/.
L: Und was ist das für ein Buchstabe?
Kind: Konsonant.
L: Sehr schön. Weil der Konsonant in der ersten Silbe mit dabei ist, ist das <o> kurz. Wie ist das bei <Oma>? F.
Kind: Lang.
L: Warum?
Kind: Weil da nicht Max dabei ist.
L: Genau. Was sind <Oma> und <Wolke> für Wörter? A.
Kind: Bärenwörter.
L: Warum?
Kind: Weil sie zwei Silben haben.
L: Genau [zeigt auf das Bild einer Sonne an der interaktiven Tafel]
Kind: Sonne.
L: Genau. Sonne. Ihr habt gesagt, <Oma>, das <o> ist lang, <Wolke>, das <o> ist kurz. Jetzt haben wir das Bild von der Sonne. Hab ich in Sonne ein kurzes /ɔ/ wie in Wolke oder ein langes /o:/ wie in <Oma>? Hört es sich in Sonne an wie Wolke oder wie Oma? E.
Kind: Wie Wolke.
L: Ist das <o> dann lang oder kurz in Sonne?
Kind: Kurz.
L: Gut. Wer kann denn Sonne schreiben? P. [Schülerin schreibt Sonne richtig auf, malt Silbenbögen, Applaus.] Warum schreibst du denn <Sonne> mit zwei <n>? P.
Kind: Weil der Max dabei ist.
L: Weil der Max dabei ist und weil das <o>…?
Kind: weil das /o:/ lang ist, kurz ist.
L: Kurz ist. Wie heißt es nämlich nicht? Es heißt ja /‘zɔnə/, und wie heißt es nicht? A.?
Kind: /‘zo:nə/.
L: Genau. <Sonne> mit zwei <n>, weil nicht /‘zo:nə/.. Sehr schön.

…

Kind: Sofa.
L: Welches ist richtig?
Kind: Dieser zweite.
L: Ist das <o> lang oder kurz?
Kind: Lang.
L: Lang wie in <Oma>, genau. Und warum ist das zweite richtig, warum schreib ich <Sofa> nur mit einem <f>?
Kind: Weil das nicht /‘zɔfa/ heißt.
L: Sehr schön.

8.5: Ausschnitt aus dem Transkript zu der Videoaufnahme im November 2008.

(Die Kindernamen sind abgekürzt; L bezeichnet die Lehrerin)

L. … So, jetzt sollt ihr nochmal üben, ob man nach <o> verdoppelt oder nicht. Ihr bekommt Spielkarten. Ihr spielt in euren Spielgruppen. Was ist wichtig beim Spielen? P.
Kind: Nicht mit einem anderen sich ärgern.
Kind: Nicht streiten
Kind: Nicht schummeln.
L: Nicht schummeln. So, wer ist in der Mädchengruppe von E.? Gut, ihr sucht euch einen Platz. Wie viele braucht ihr, fünf, ne?

CUT: SPIELZEIT
[Kinder spielen die Würfelspiele.]

…

L.: Und bei euch waren heut zwei Mädchen krank, ne? Deswegen wart ihr nur so wenig. F.
Kind: Mit uns hat das schön geklappt. E. hat immer fünf oder sechs gewürfelt. Ich hab immer eins, eins, eins. Und auf einmal vier mal fünf.
L.: Ja, so ist das. Mal gewinnt man, mal verliert man. D.
Kind: Ich und A. und E. haben gespielt, ich war erster, A. war zweiter.
Kind: E. war letzter, weil E. am letzter Platz war. Er war ganz hinten.
L: Das passiert mal.
Kind: Aber nicht ganz hinten, aber nicht beim Schmetterling
L: Nächstes Mal hat er vielleicht […] Wie ist das, wenn man gewinnt? E.?
Kind: Schön, aber dann musst du nicht nerven.
L: Dann musst du nicht angeben, ne? Was ist, wenn man verliert?
Kind: Dann sagt man so: „Du hast gut gespielt".
L: O., was ist, wenn man verliert? Kennst du vom Fußball […] Wie verhältst du dich, wenn du verlierst, O. Was machst du, wenn du verlierst?
Kind: Traurig.
L: E.
Kind: Wenn du verlierst, sagst du: "Egal, das ist nur ein Spiel"
L: Was sagt denn der Gewinner zu dem Verlierer? Was wäre nett von dem Gewinner? T.
Kind: „Du hast gut gespielt". Die machen so [schüttelt die Hand]. „Nächstes Mal gewinnst du."
L: Vielleicht. Okay. Dann fangt an zu frühstücken.

8.6: Ergebnisse der HSP Mitte Klasse 3. Eigene Darstellung.

	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**-**	**4**	**3**	**8**	**1**	**1**	**PR: 47 (C)**
KA	**-**	**1**	**5**	**7**	**3**	**3**	**1**	**PR: 38 (C)**
KB	**1**	**-**	**10**	**4**	**2**	**1**	**-**	**PR: 22 (D)**

Ein Junge aus der Kontrollklasse B wurde zurück in die zweite Klasse gestuft. Ein Mädchen aus der Untersuchungsklasse ist am Ende der zweiten Klasse umgezogen.

8.7: Ergebnisse der HSP Ende Klasse 3. Eigene Darstellung.

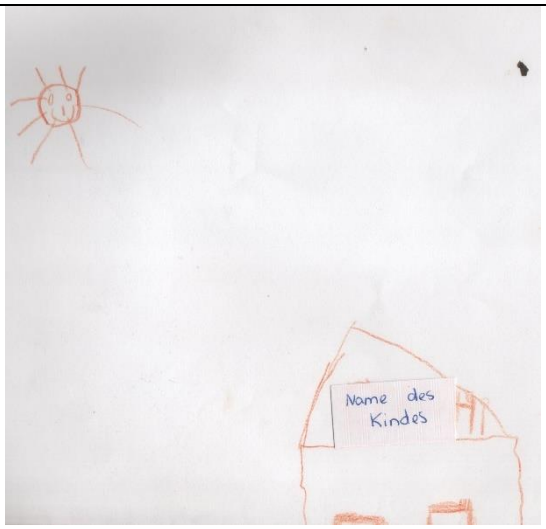
	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**-**	**3**	**5**	**4**	**3**	**1**	**PR: 49 (C)**
KA	**-**	**2**	**4**	**5**	**5**	**3**	**1**	**PR: 36 (C)**
KB	**-**	**6**	**5**	**4**	**3**	**-**	**-**	**PR: 20 (D)**

8.8: Ergebnisse des Stolperwörterlesetests Ende Klasse 3. Eigene Darstellung.

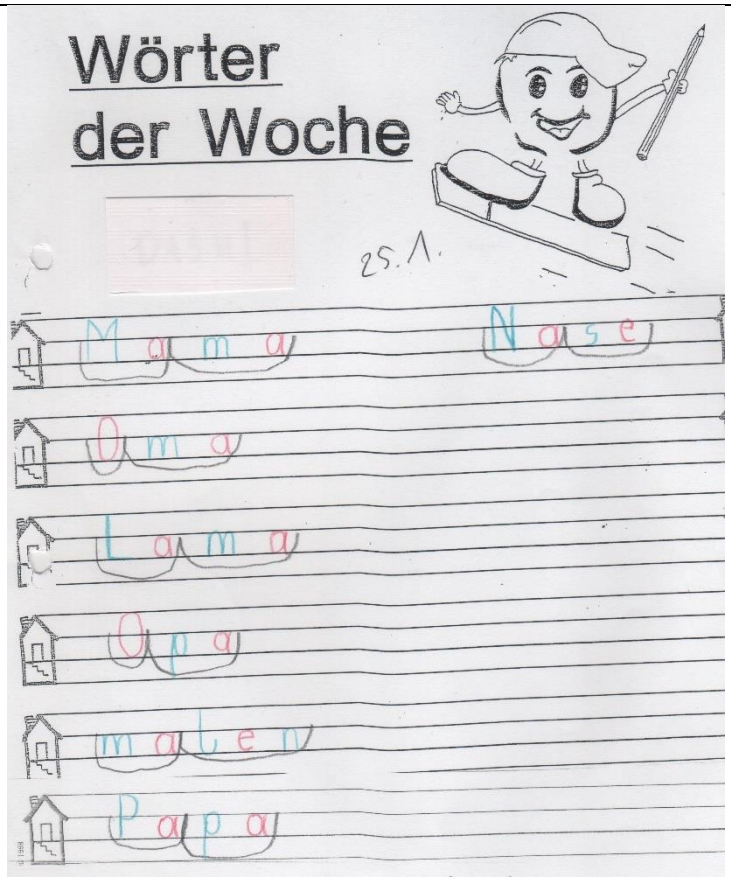
	F	E	D	C	B	A	A+	Durchschnitt/ Bereich
UK	**-**	**1**	**1**	**9**	**2**	**2**	**1**	**PR: 51 (B)**
KA	**4**	**3**	**2**	**6**	**5**	**-**	**-**	**PR: 26 (C)**
KB	**2**	**2**	**1**	**7**	**-**	**5**	**1**	**PR: 43 (D)**

Ein weiteres Mädchen aus der Untersuchungsklasse ist am Halbjahresende der dritten Klasse umgezogen.

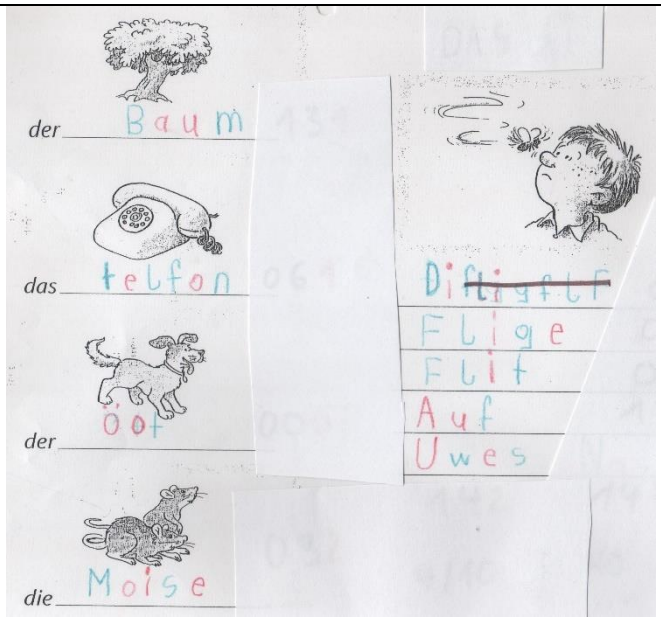
8.9: *Das leere Blatt,* Miran, Anfang Klasse 1.



8.10: Überprüfung der *Wörter der Woche,* Miran, Klasse 1, 1. Halbjahr.

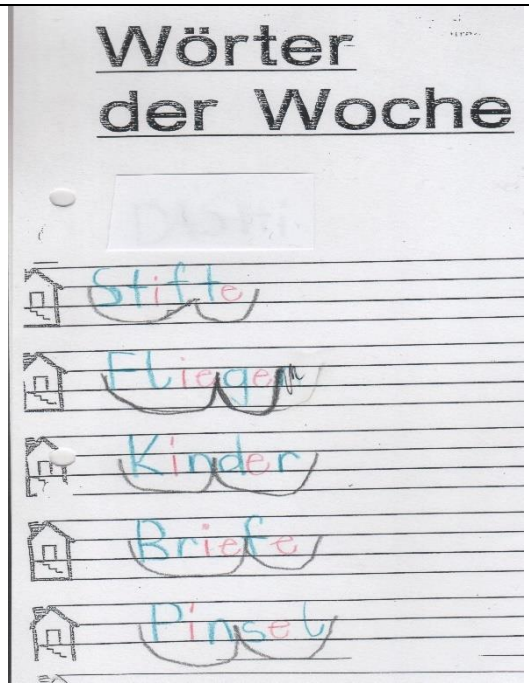


8.11: HSP, Miran, Mitte Klasse 1.

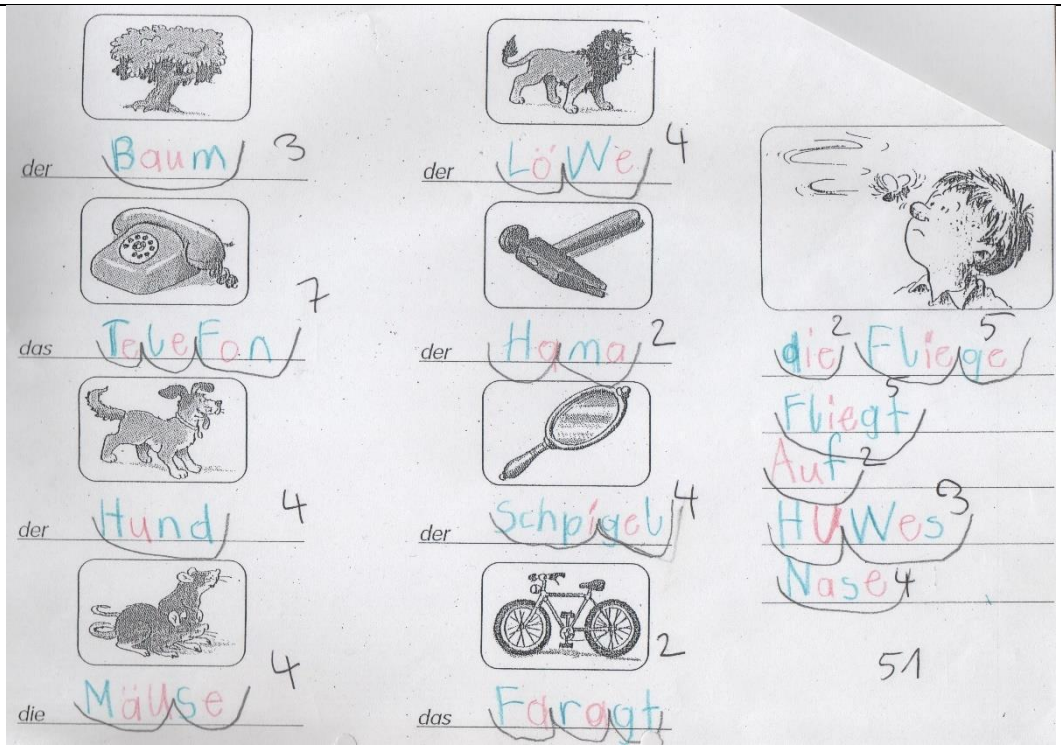


8.12: Freies Schreiben, Miran, Mitte Klasse 1.

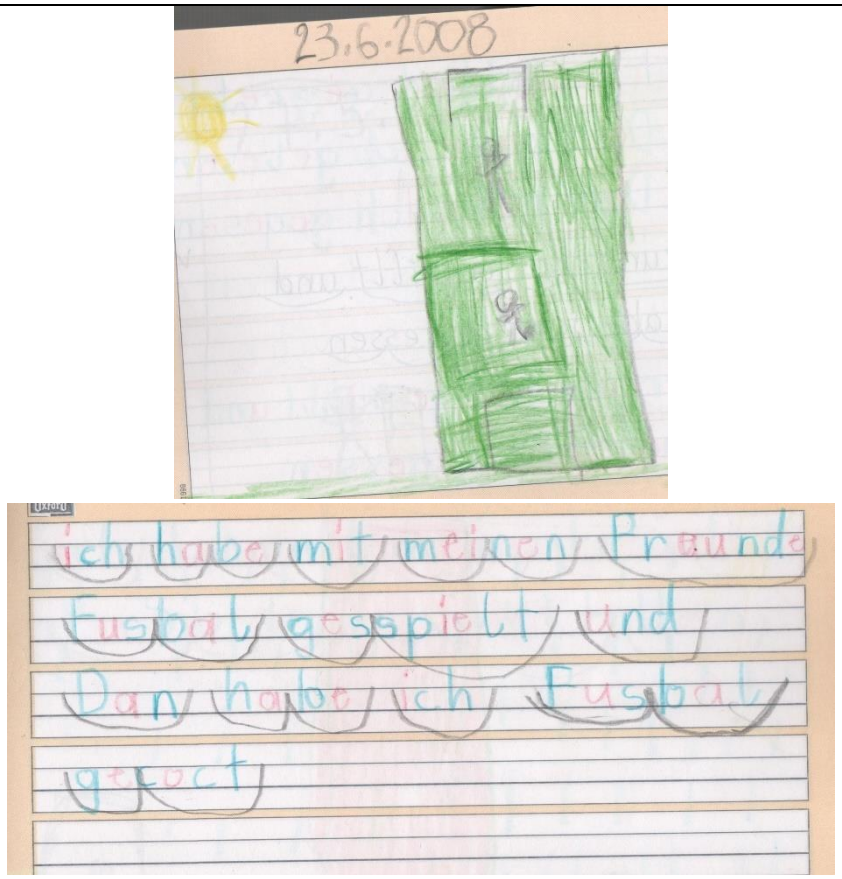
8.13: Überprüfung der *Wörter der Woche*, Miran, Klasse 1, 2. Halbjahr.



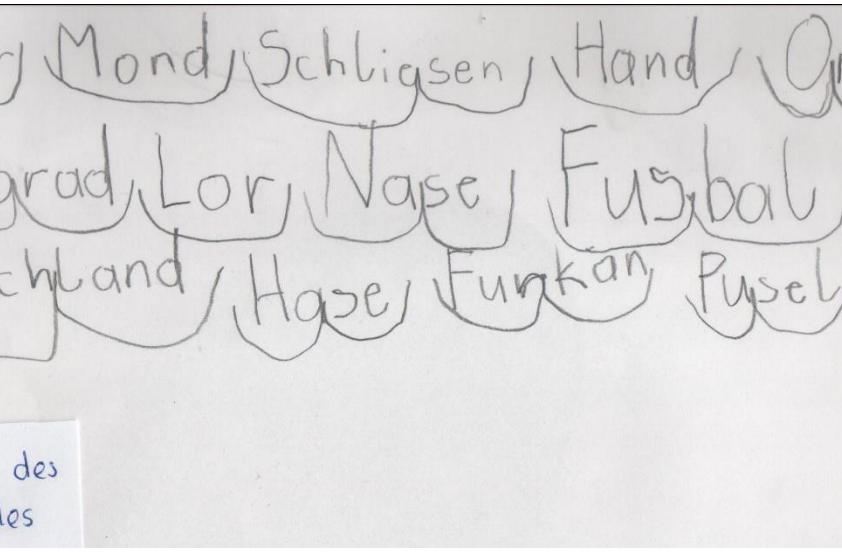
8.14: HSP, Miran, Ende Klasse 1.



8.15: Freies Schreiben, Miran, Ende Klasse 1.



8.16: *Das leere Blatt*, Miran, Anfang Klasse 2.



8.17: Rechtschreibtest, Miran, Klasse 2, 1. Halbjahr.

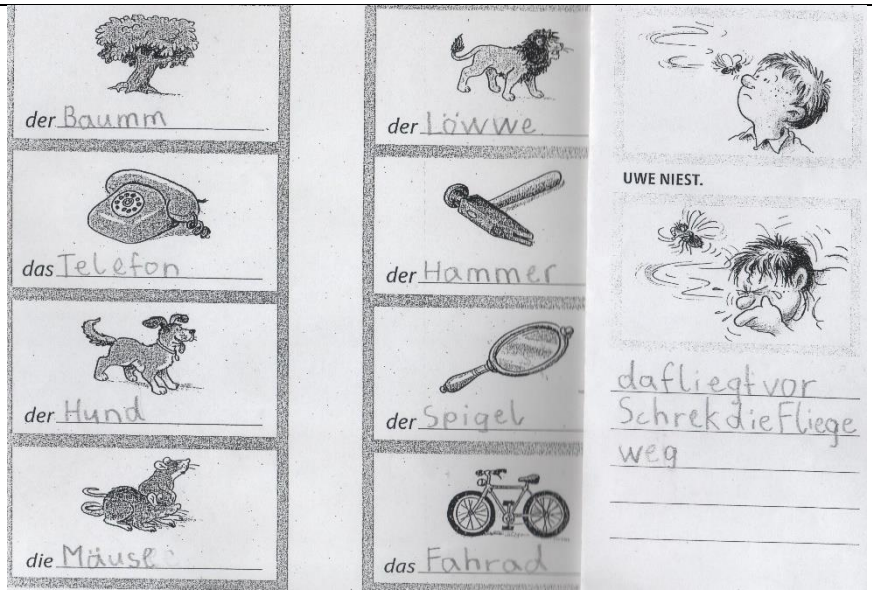
er oder a?

Schreibe die richtige Lösung auf.

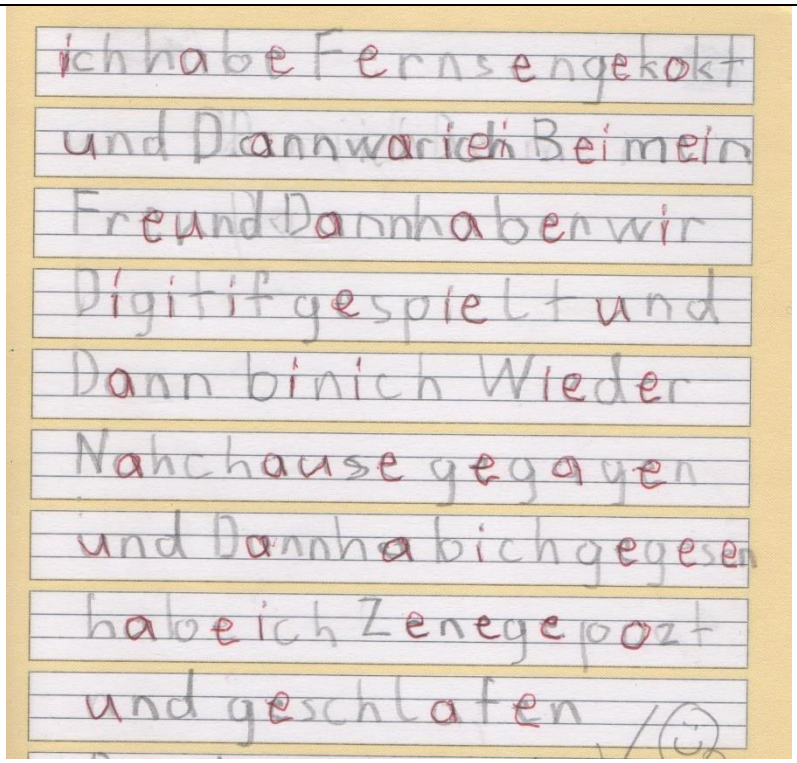
Schreibe das Wort dahinter noch einmal in Schreibschrift ab.

1) Somm er ✓ Sommer
2) Wint er ✓ Winter W
3) Mam a ✓ Mama
4) Weck er ✓ Wecker
5) Hamm er ✓ Hamer m
6) Sof a ✓ Sofa
7) lil a ✓ lila
8) Dezemb er ✓ Dezemlier
9) wied er ✓ Wieder w
10) Wört er ✓ Wörter
11) Mutt er ✓ Mutter
12) Pizz a ✓ Pizza
13) Vat er ✓ Vater

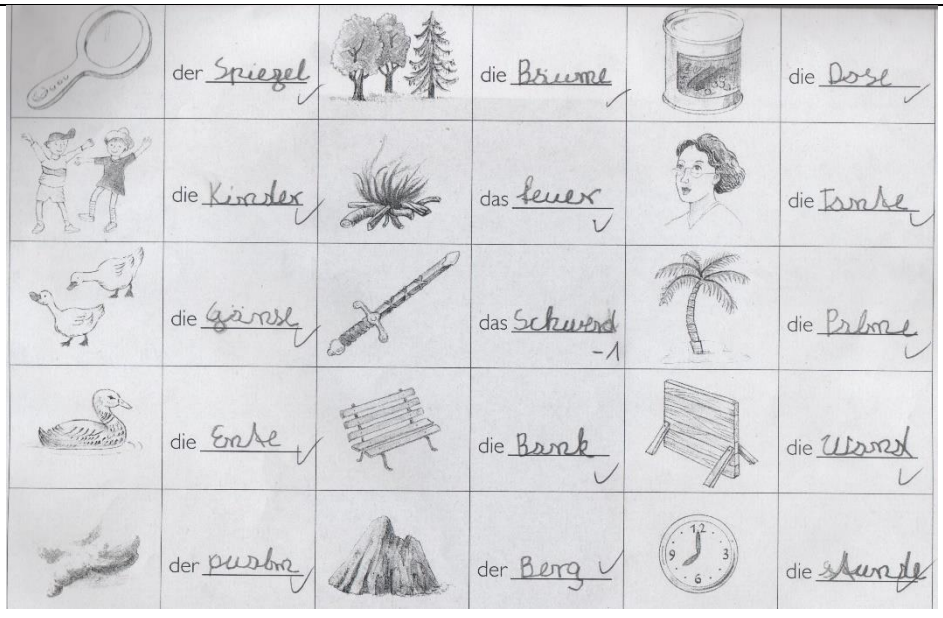
8.18: HSP, Miran, Mitte Klasse 2.



8.19: Freies Schreiben, Miran, Mitte Klasse 2.

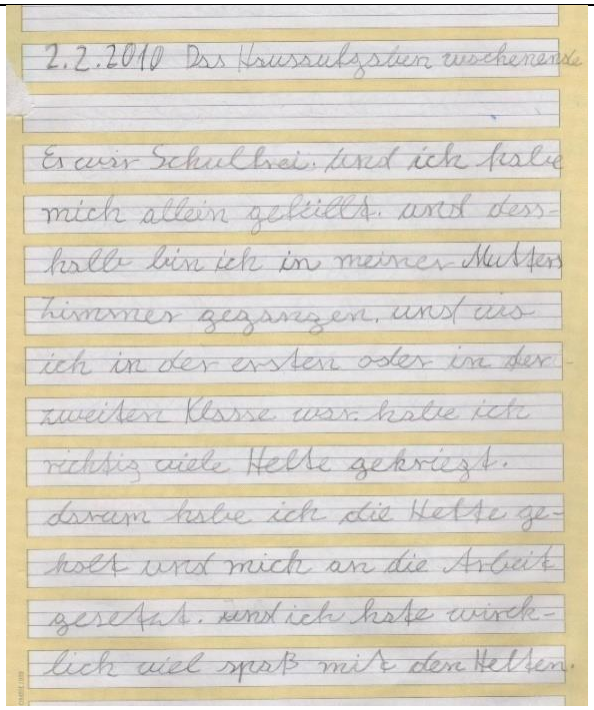


8.20: Rechtschreibtest, Miran, Klasse 2, 2. Halbjahr.



8.21: HSP, Miran, Ende Klasse 2.

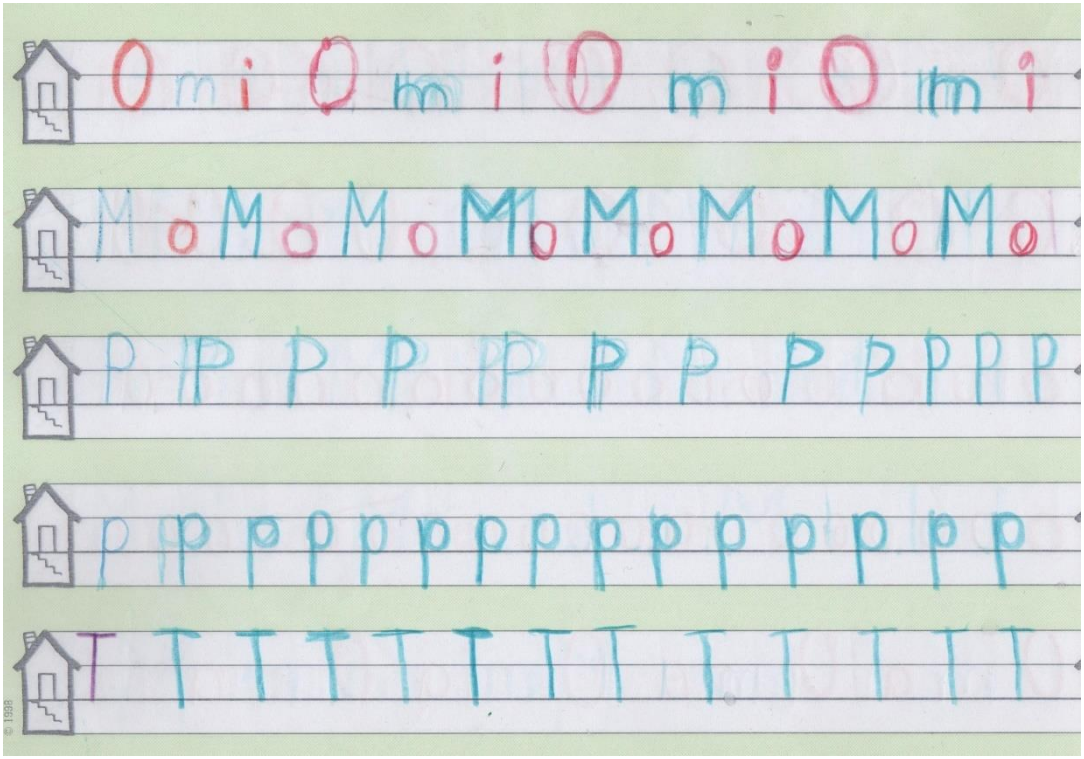
8.22: Freies Schreiben, Miran, Ende Klasse 2.


2.2.2010 Das Hausaufgaben wochenende

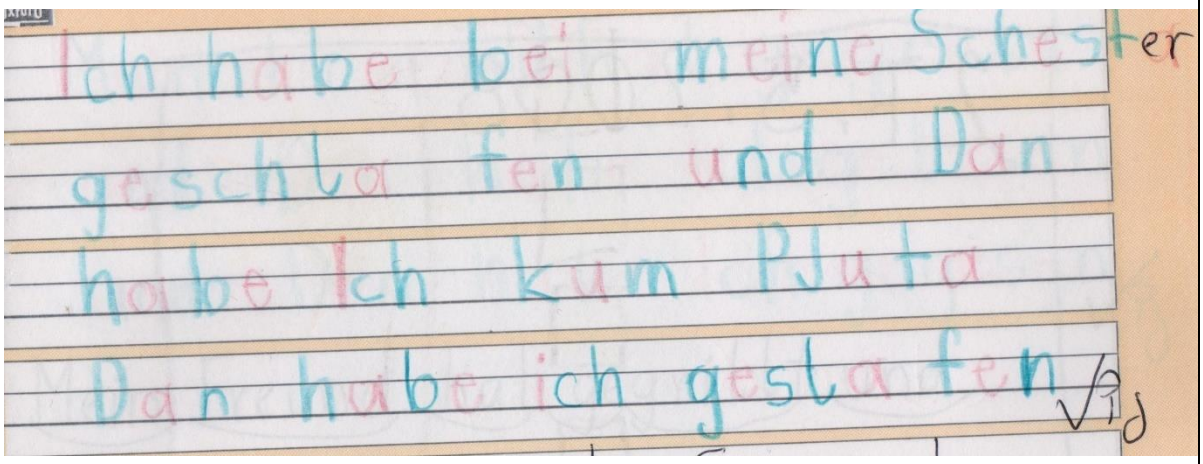
Es war Schulfrei. und ich habe mich allein gefüllt. und dess-halb bin ich in meiner Mutters Zimmer gegangen. und wo ich in der ersten oder in der zweiten Klasse war habe ich richtig viele Hefte gekriegt. darum habe ich die Hefte ge-holt und mich an die Arbeit gesetzt. und ich hate wirck-lich viel spaß mit den Heften.

8.23: Handschrift, Miran, 4 Beispiele.

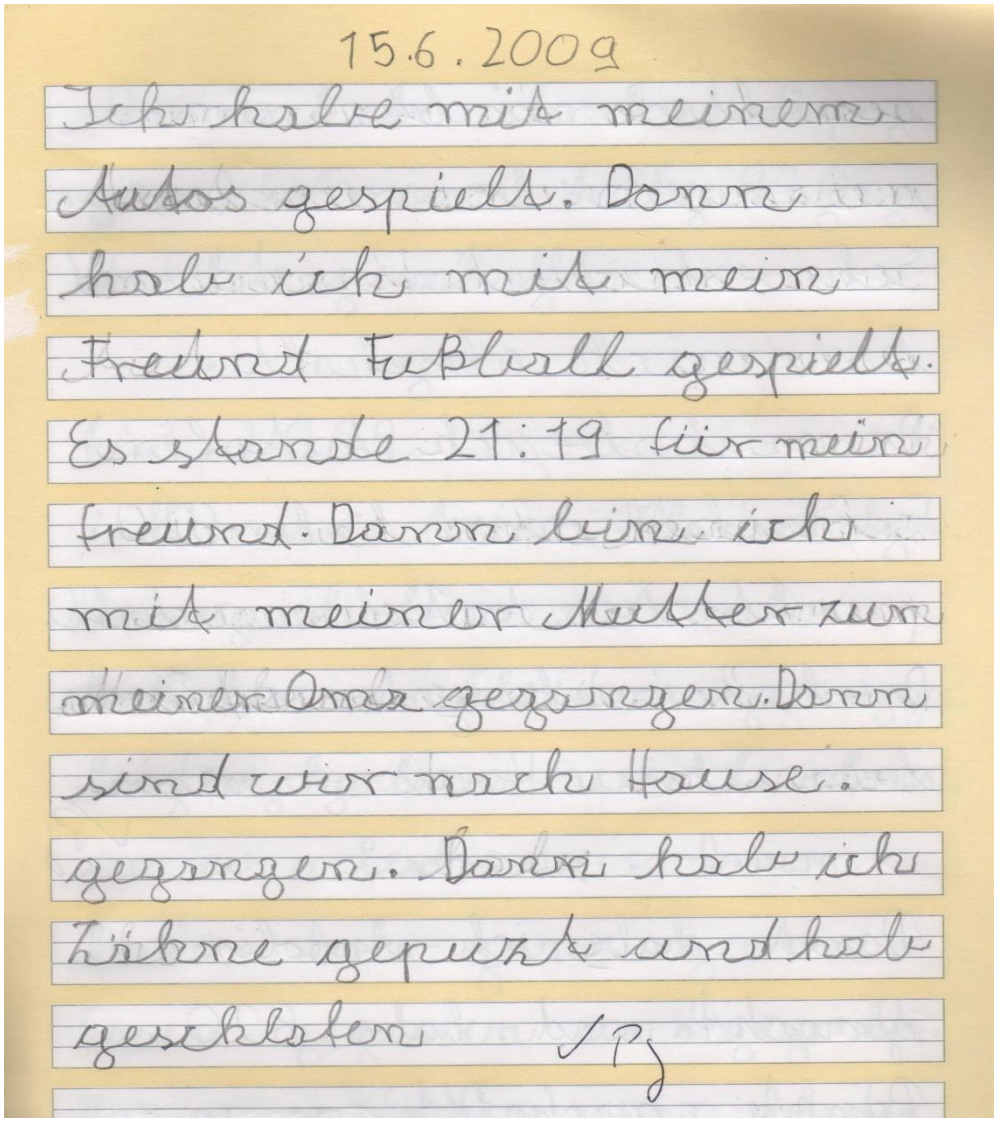
Handschrift 1 (Klasse 1, 1. Halbjahr)



Handschrift 2 (Klasse 1, 2. Halbjahr)



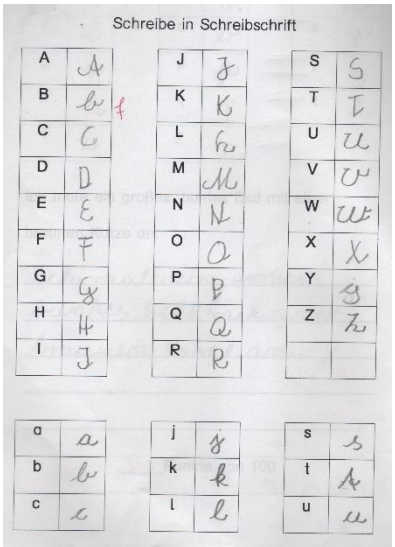
Handschrift 3 (Klasse 2, 2. Halbjahr)



15.6.2009

Ich habe mit meinem Autos gespielt. Dann hab ich mit mein Freund Fußball gespielt. Es stande 21:19 für mein freund. Dann bin ich mit meiner Mutter zum meiner Oma gegangen. Dann sind wir nach Hause. gegangen. Dann hab ich Zähne gepuzt und hab geschlafen

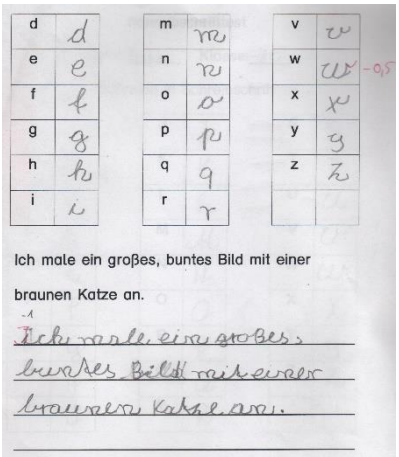
Handschrift 4 (Klasse 2, Ende Klasse 2)



Schreibe in Schreibschrift

A	A	J	J	S	S
B	b f	K	K	T	T
C	C	L	L	U	U
D	D	M	M	V	V
E	E	N	N	W	W
F	F	O	O	X	X
G	G	P	P	Y	Y
H	H	Q	Q	Z	Z
I	I	R	R		

a	a	j	j	s	s
b	b	k	k	t	t
c	c	l	l	u	u



d	d	m	m	v	v
e	e	n	n	w	w -0,5
f	f	o	o	x	x
g	g	p	p	y	y
h	h	q	q	z	z
i	i	r	r		

Ich male ein großes, buntes Bild mit einer braunen Katze an.

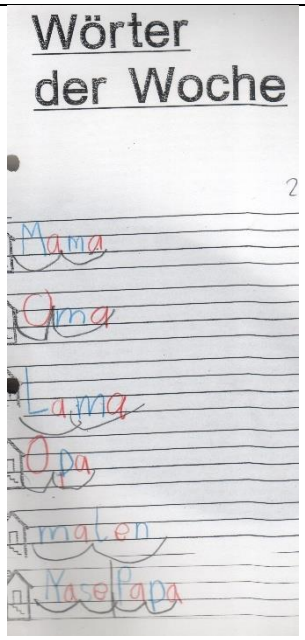
Ich male ein großes, buntes Bild mit einer braunen Katze an.

8.24: Texte verfassen, Miran, 4 freie Texte.

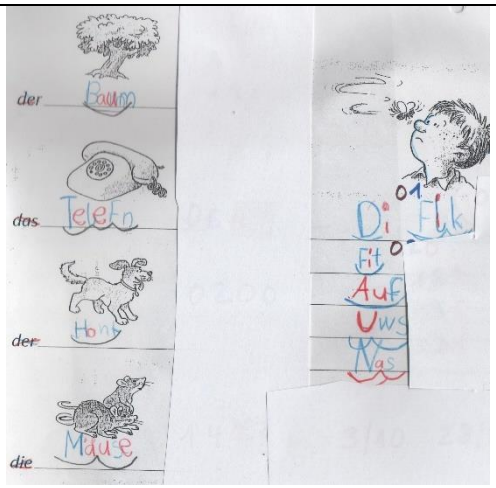
Mitte Klasse 1: siehe 8.12
Ende Klasse 1: siehe 8.15
Mitte Klasse 2: siehe 8.19
Ende Klasse 2: siehe 8.22

8.25: *Das leere Blatt*, Enisa, Anfang Klasse 1.

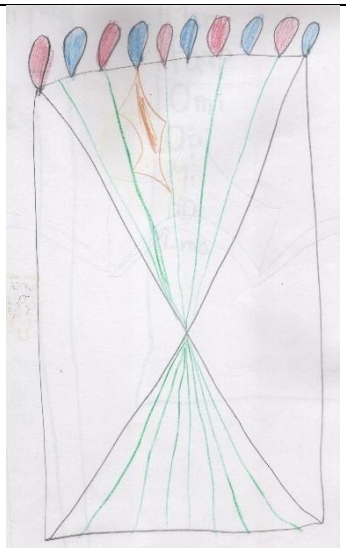
8.26: Überprüfung der *Wörter der Woche*, Enisa, Klasse 1, 1. Halbjahr.

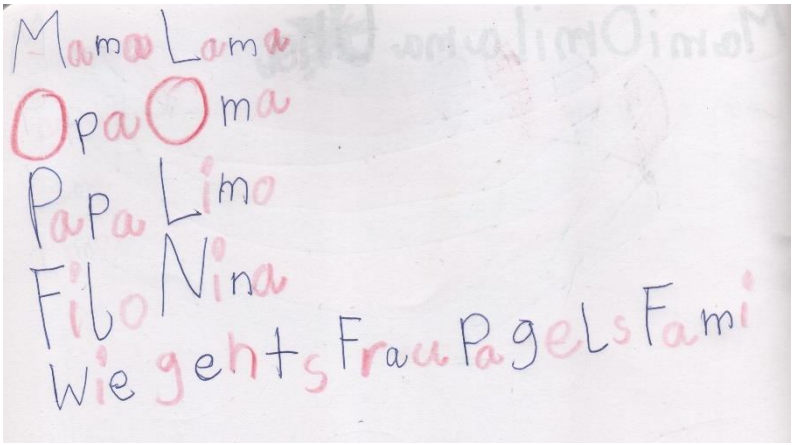


8.27: HSP, Enisa, Mitte Klasse 1.

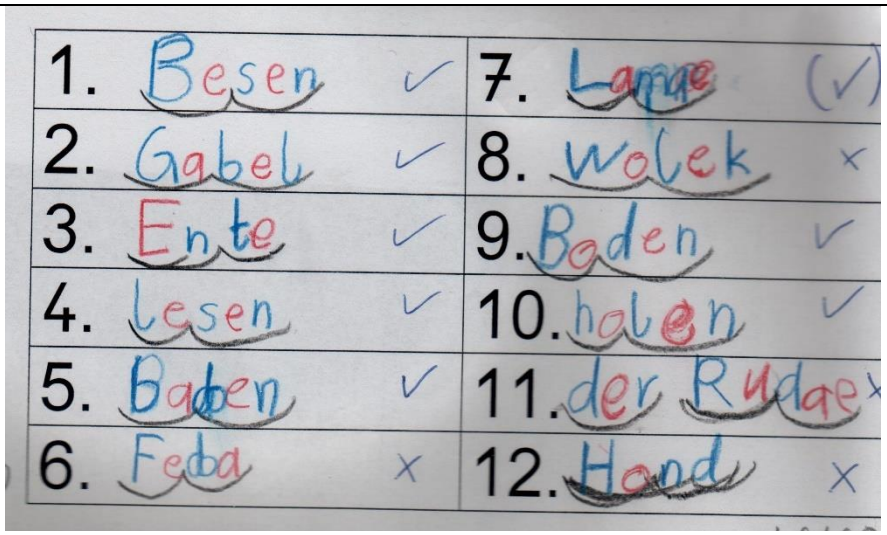


8.28: Freies Schreiben, Enisa, Mitte Klasse 1.

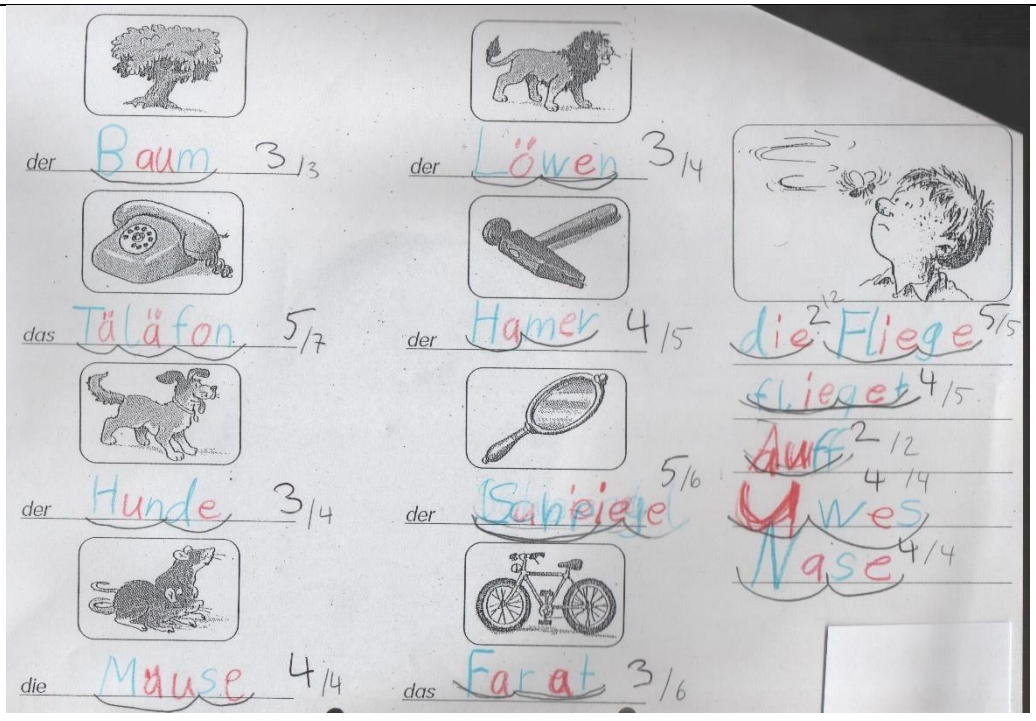




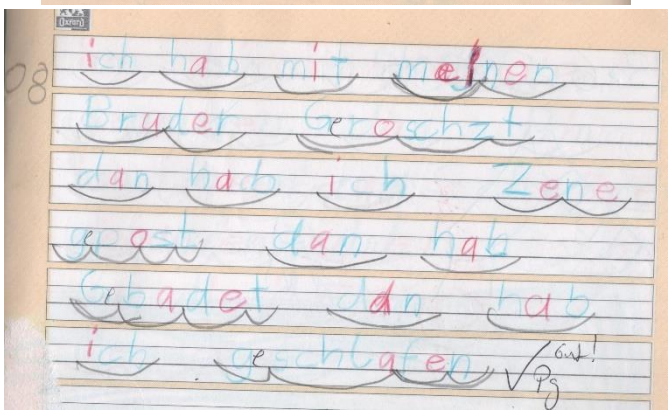
8.29: Überprüfung verschiedener Zweisilber, Enisa, Klasse 1, 2. Halbjahr.



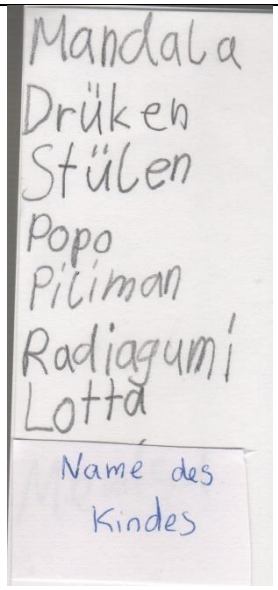
8.30: HSP, Enisa, Ende Klasse 1.



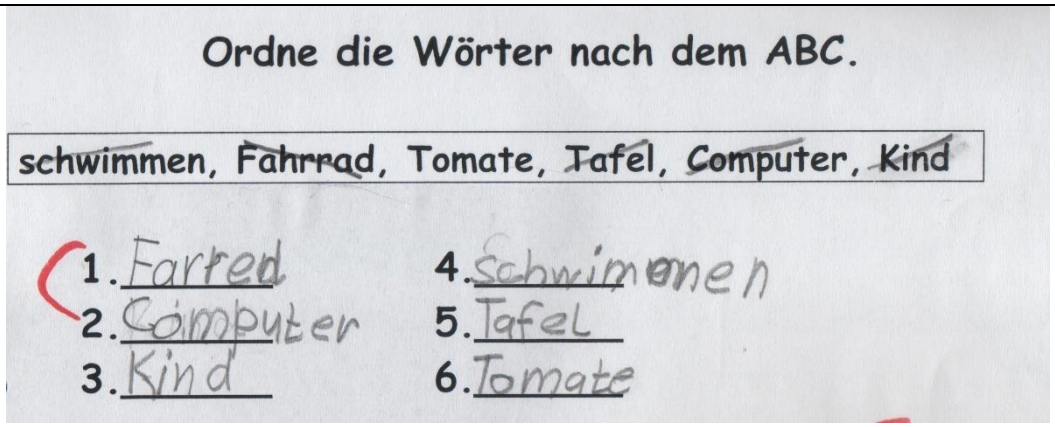
8.31: Freies Schreiben, Enisa, Ende Klasse 1.



8.32: *Das leere Blatt*, Enisa, Anfang Klasse 2.

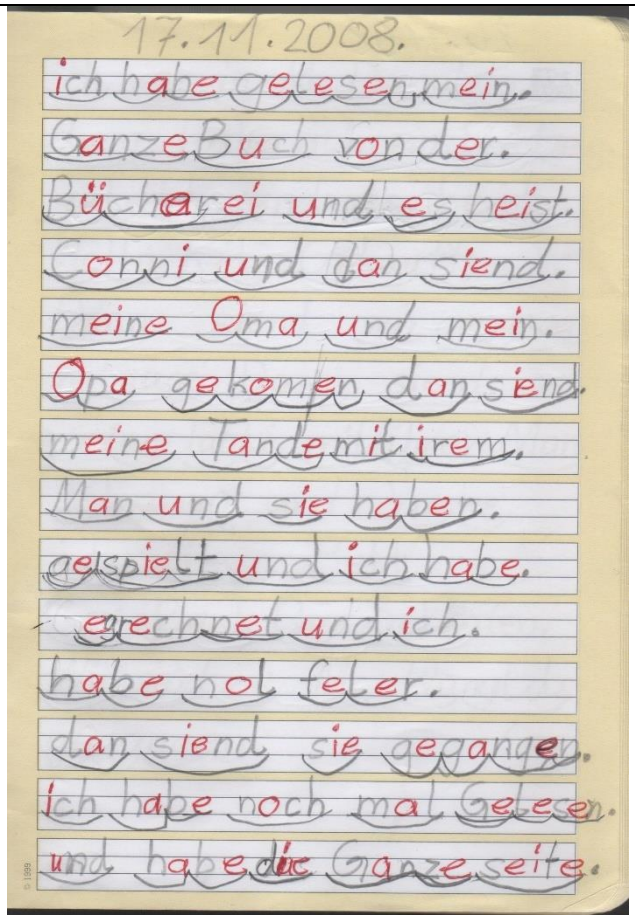


8.33: ABC-Test, Enisa, Klasse 2, 1. Halbjahr.



8.34: HSP, Enisa, Mitte Klasse 2.

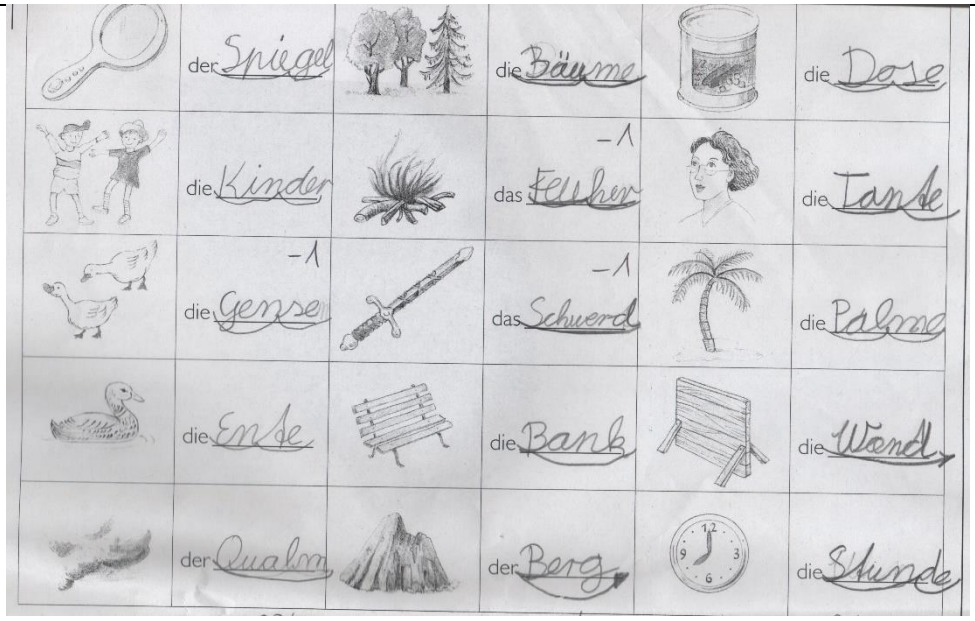
8.35: Freies Schreiben, Enisa, Mitte Klasse 2.



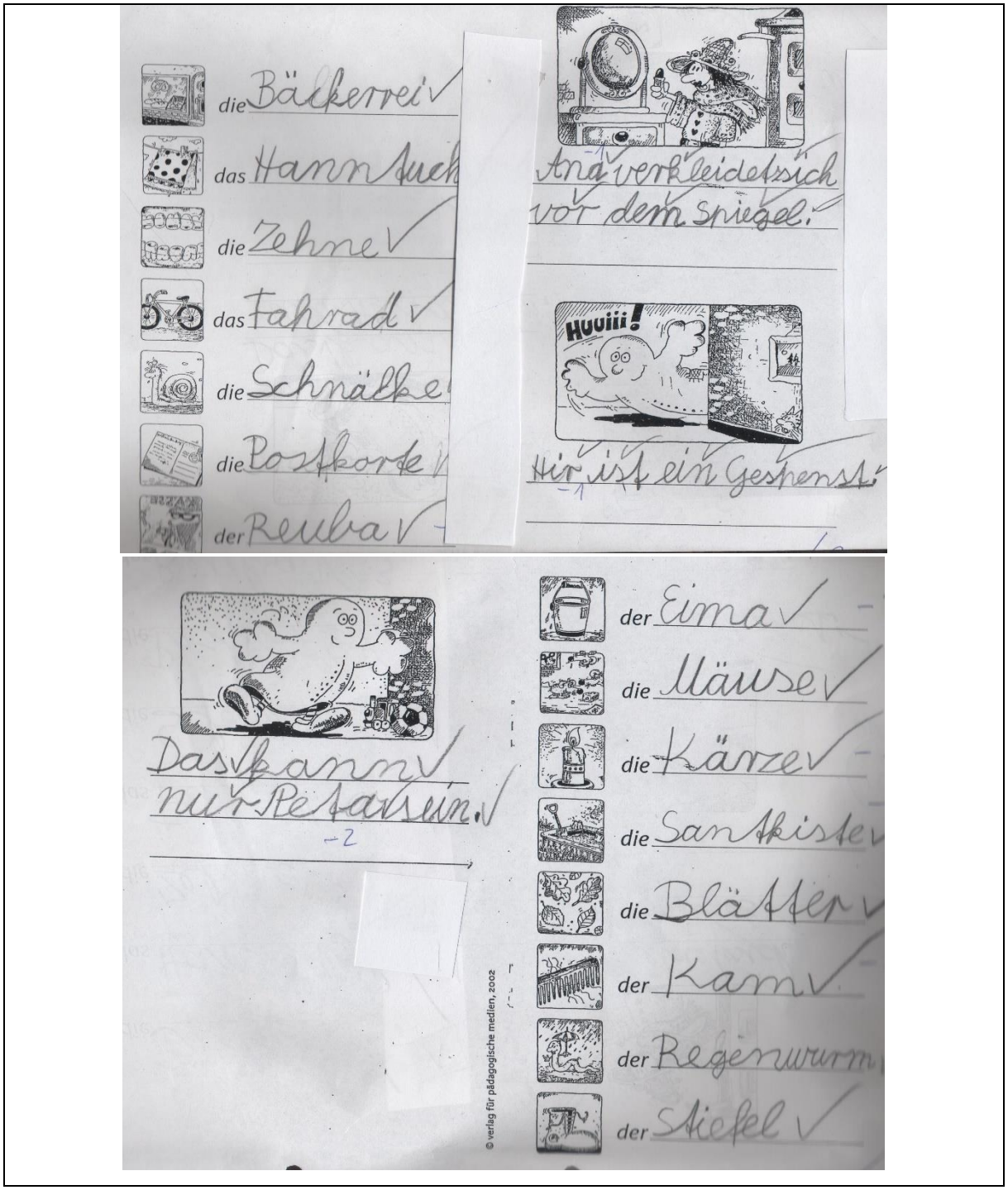
17.11.2008.

ich habe gelesen mein.
Ganze Buch von der.
Bücharei und es heist.
Conni und dan siend.
meine Oma und mein.
Opa gekomen dan siend.
meine Tande mit irem.
Man und sie haben.
gespielt und ich habe.
gerechnet und ich.
habe nol feler.
dan siend sie gegangen.
Ich habe noch mal Gelesen.
und habe die Ganze seite.

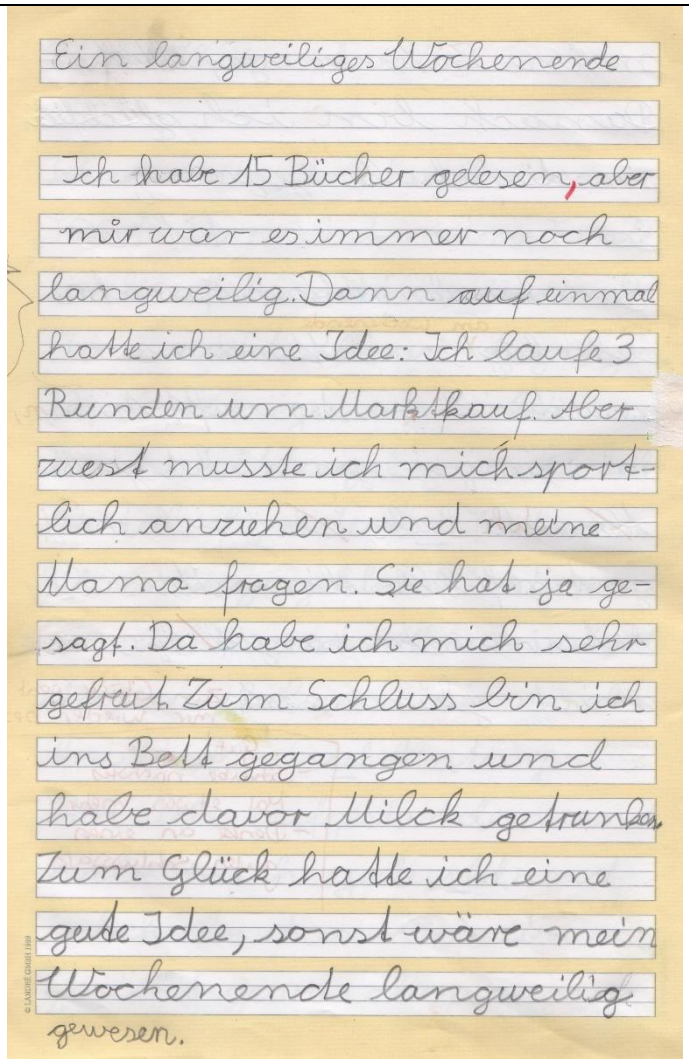
8.36: Rechtschreibtest, Enisa, Klasse 2, 2. Halbjahr.



8.37: HSP, Enisa, Ende Klasse 2.



8.38: Freies Schreiben, Enisa, Ende Klasse 2.

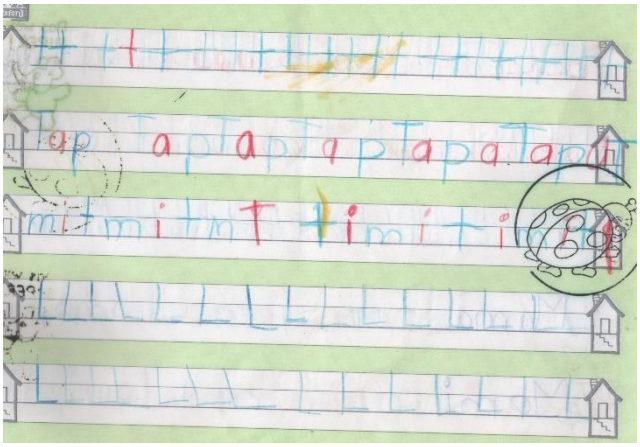


Ein langweiliges Wochenende

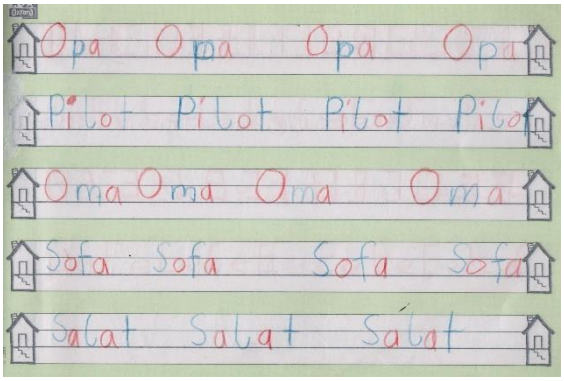
Ich habe 15 Bücher gelesen, aber
mir war es immer noch
langweilig. Dann auf einmal
hatte ich eine Idee: Ich laufe 3
Runden um Marktkauf. Aber
zuerst musste ich mich sport-
lich anziehen und meine
Mama fragen. Sie hat ja ge-
sagt. Da habe ich mich sehr
gefreut. Zum Schluss bin ich
ins Bett gegangen und
habe davor Milch getrunken.
Zum Glück hatte ich eine
gute Idee, sonst wäre mein
Wochenende langweilig
gewesen.

8.39: Handschrift, Enisa, 4 Beispiele.

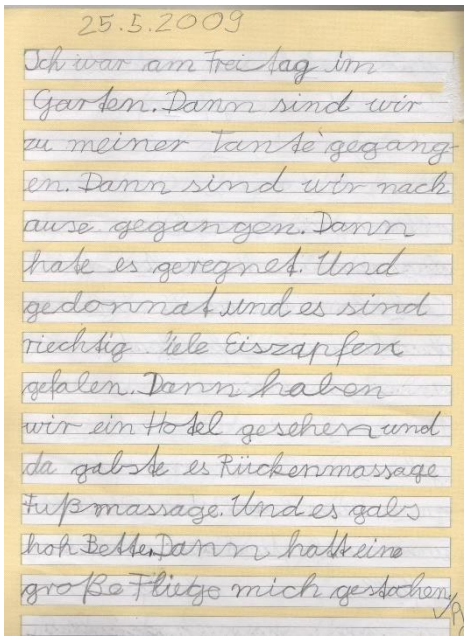
Handschrift 1 (Klasse 1, 1. Halbjahr)



Handschrift 2 (Klasse 1, 2. Halbjahr)



Handschrift 3 (Klasse 2, 2. Halbjahr)

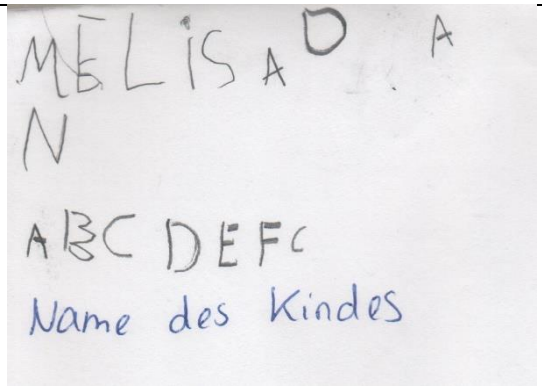


Handschrift 4 (Klasse 2, Ende Klasse 2)

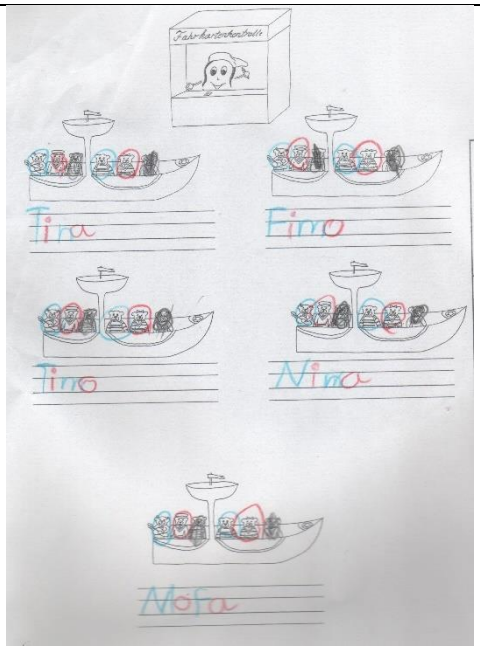
8.40: Texte verfassen, Enisa, 4 freie Texte.

Mitte Klasse 1: siehe 8.28
Ende Klasse 1: siehe 8.31
Mitte Klasse 2: siehe 8.35
Ende Klasse 2: siehe 8.38

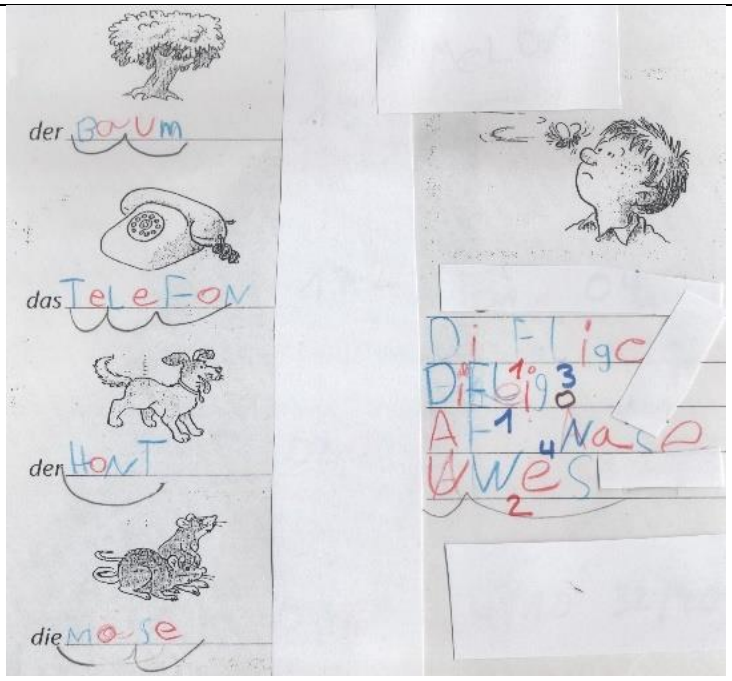
8.41: *Das leere Blatt*, Elif, Anfang Klasse 1.



8.42: Üben des Aufbaus des Zweisilbers mit Hilfe des Bärenbootes, Elif, Klasse 1, 1. Halbjahr.

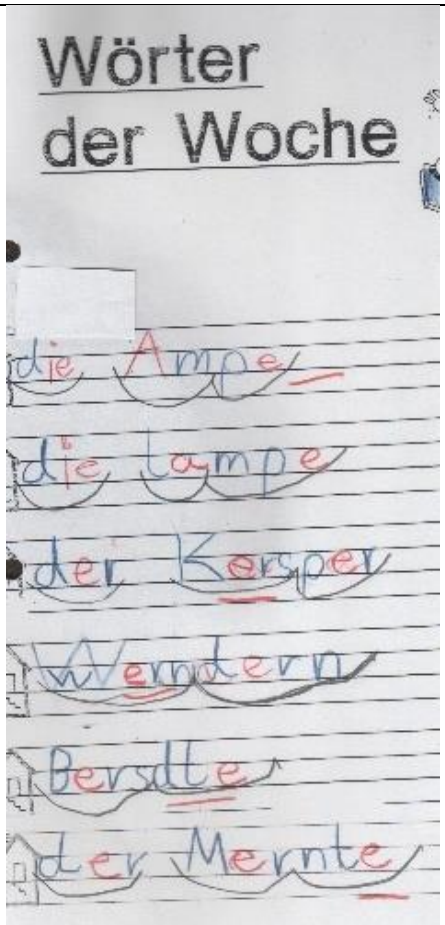


8.43: HSP, Elif, Mitte Klasse 1.

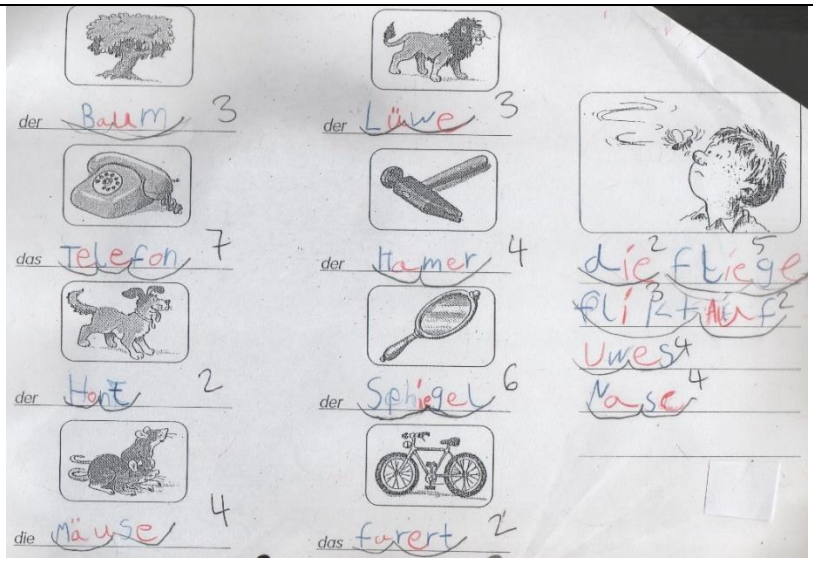


8.44: Freies Schreiben, Elif, Mitte Klasse 1.

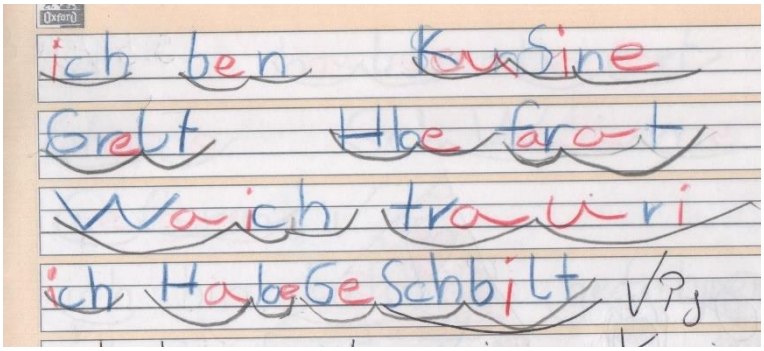
8.45: Überprüfung der *Wörter der Woche* am Wochenende, Elif, Klasse 1, 2. Halbjahr.



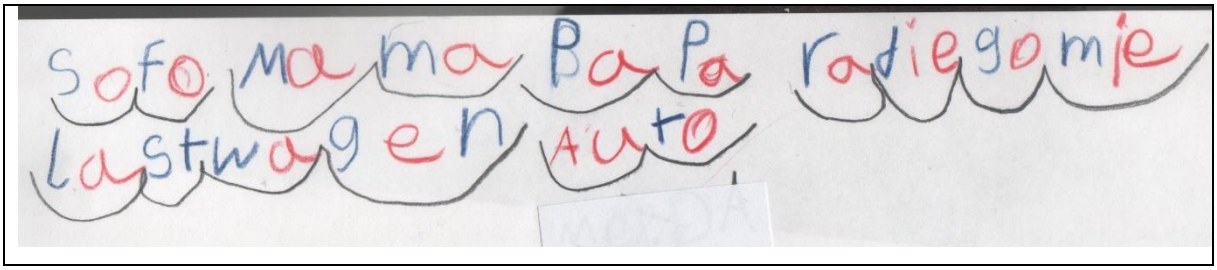
8.46: HSP, Elif, Ende Klasse 1.



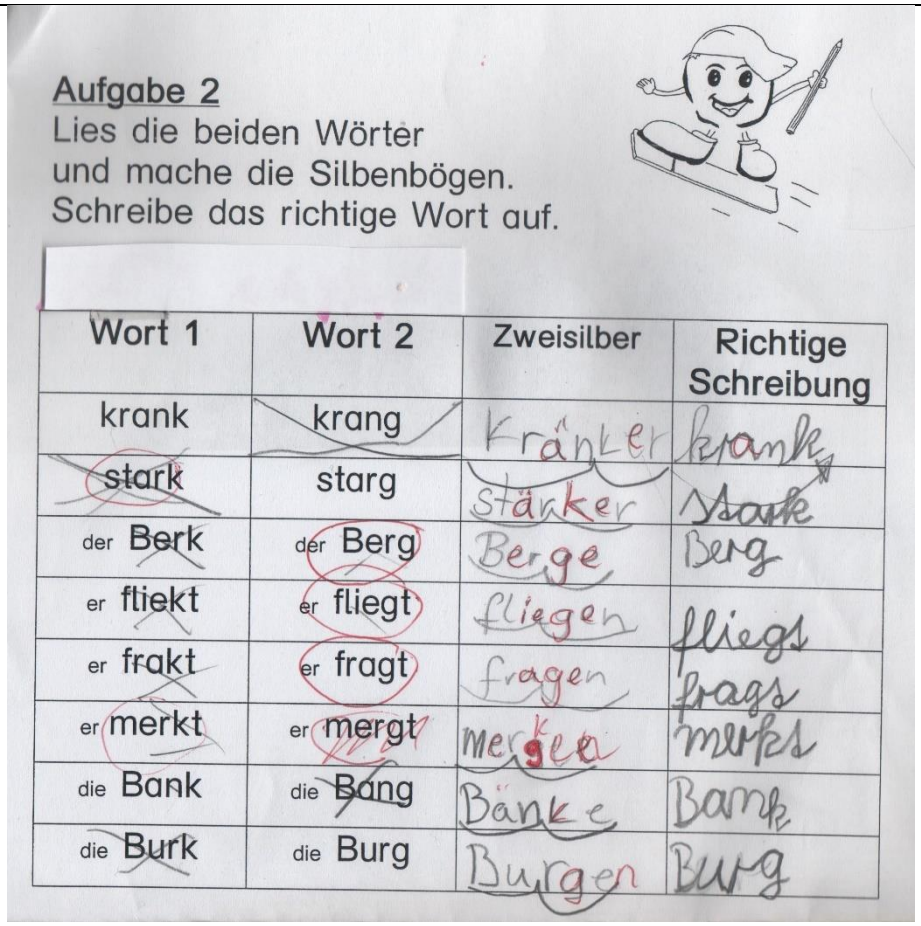
8.47: Freies Schreiben, Elif, Ende Klasse 1.



8.48: ***Das leere Blatt*****, Elif, Anfang Klasse 2.**



8.49: Rechtschreibübung zur Auslautverhärtung, Elif, Klasse 2, 1. Halbjahr.

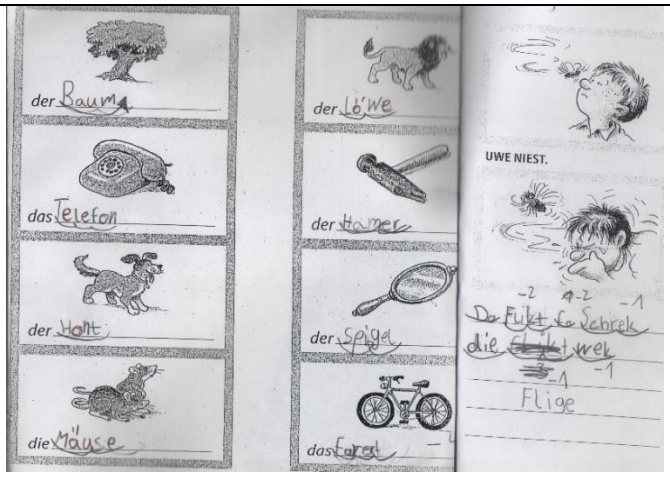


Aufgabe 2
Lies die beiden Wörter
und mache die Silbenbögen.
Schreibe das richtige Wort auf.

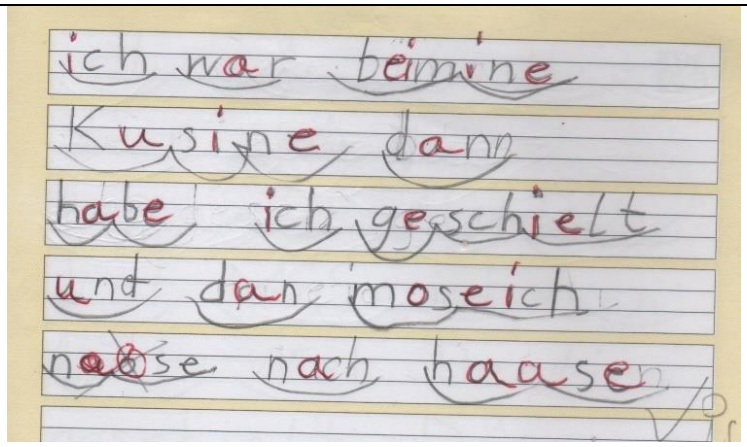
Wort 1	Wort 2	Zweisilber	Richtige Schreibung
krank	krang	Kränker	krank
stark	starg	Stärker	Stark
der Berk	der Berg	Berge	Berg
er fliekt	er fliegt	fliegen	fliegs
er frakt	er fragt	fragen	frags
er merkt	er mergt	merken	merks
die Bank	die Bang	Bänke	Bank
die Burk	die Burg	Burgen	Burg

An dieser Stelle kann kritisch hinterfragt werden, ob die Konfrontation der Kinder in der Übung auch mit der Falschschreibung des Wortes verwirrend sein kann (<merkt, mergt>), bzw. dass die Kinder Gefahr laufen, sich die falsche Schreibung einzuprägen. Durch den bewussten Umgang mit den verschiedenen Schreibmöglichkeiten und der Überprüfungsmöglichkeit mit Hilfe des Zweisilbers (<k> wegen <merken>) kann dies meines Erachtens ausgeschlossen werden.

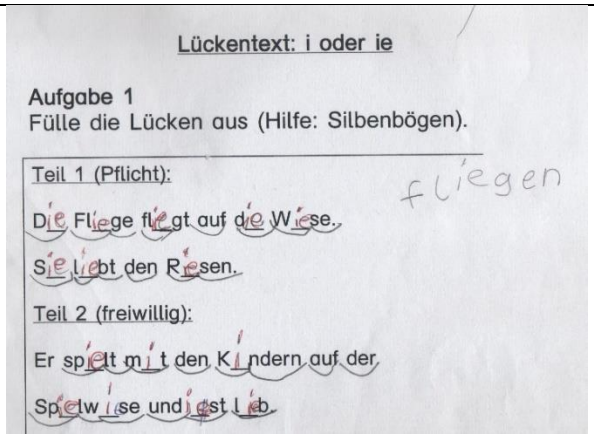
8.50: HSP, Elif, Mitte Klasse 2.



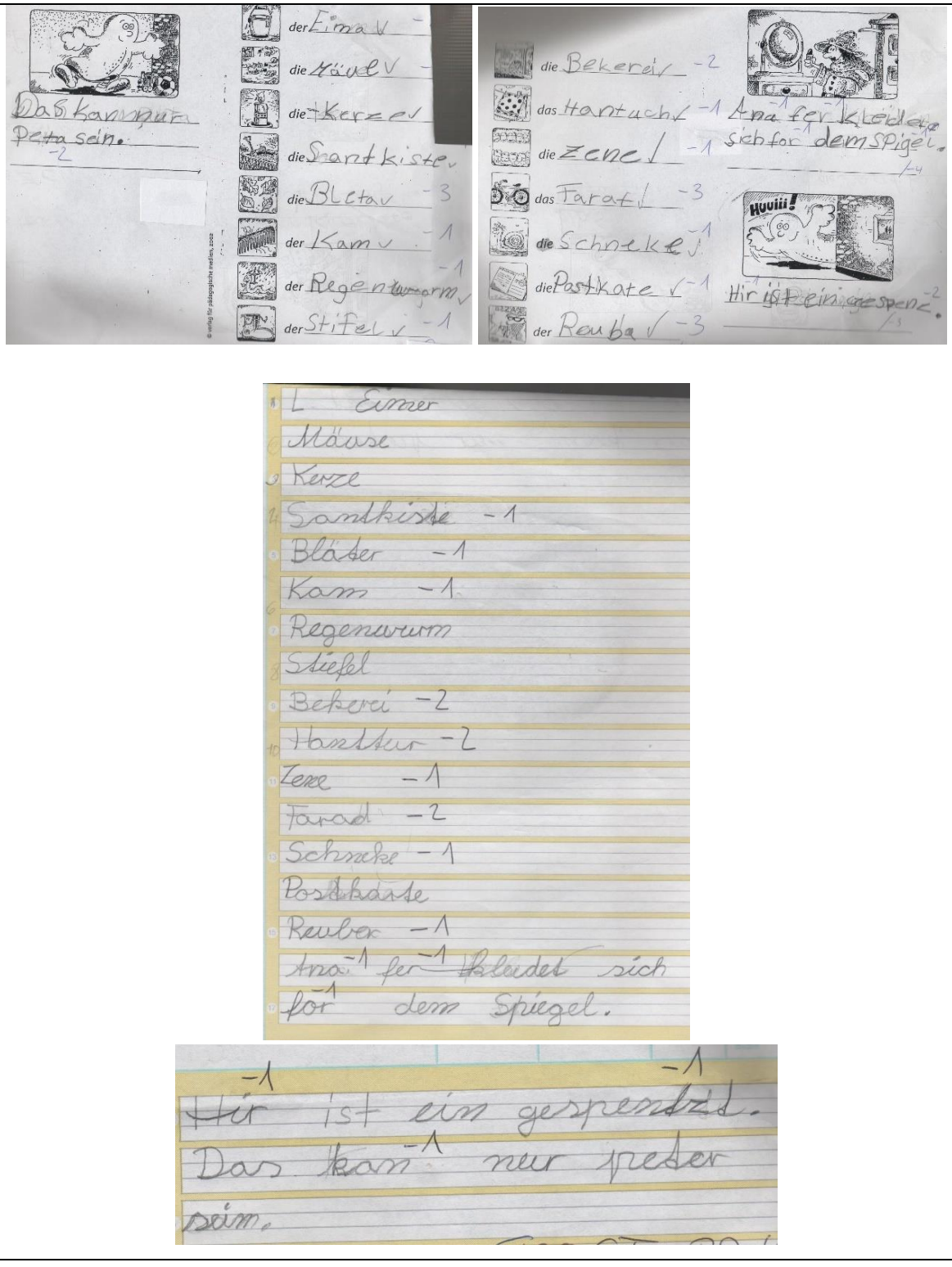
8.51: Freies Schreiben, Elif, Mitte Klasse 2.



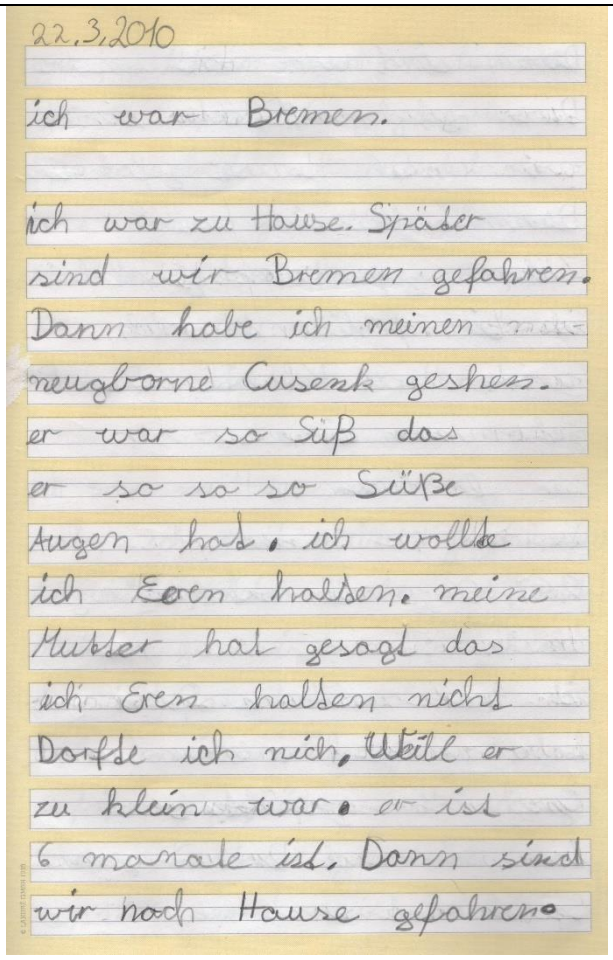
8.52: Rechtschreibübung zur ie-Schreibung, Elif, Klasse 2, 2. Halbjahr.



8.53: HSP, Elif, Ende Klasse 2.



8.54: Freies Schreiben, Elif, Ende Klasse 2.



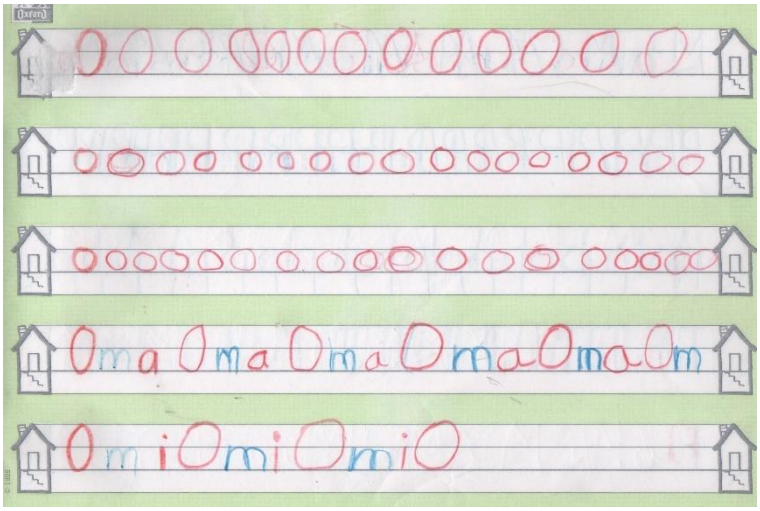
22.3.2010

ich war Bremen.

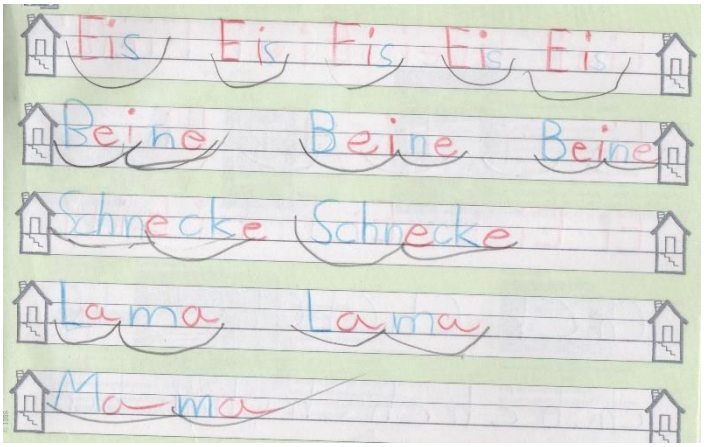
ich war zu Hause. Später
sind wir Bremen gefahren.
Dann habe ich meinen
neugborne Cusenk geshen.
er war so Süß das
er so so so Süße
Augen hat. ich wollte
ich Eren halsen. meine
Mutter hat gesagt das
ich Eren halsen nicht
Dorfte ich nich, Weil er
zu klein war. er ist
6 manate ist. Dann sind
wir nach Hause gefahren.

8.55: Handschrift, Elif, 4 Beispiele.

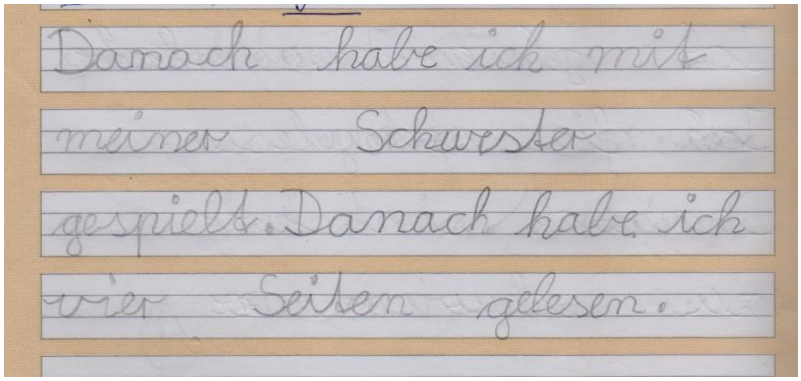
Handschrift 1 (Klasse 1, 1. Halbjahr)



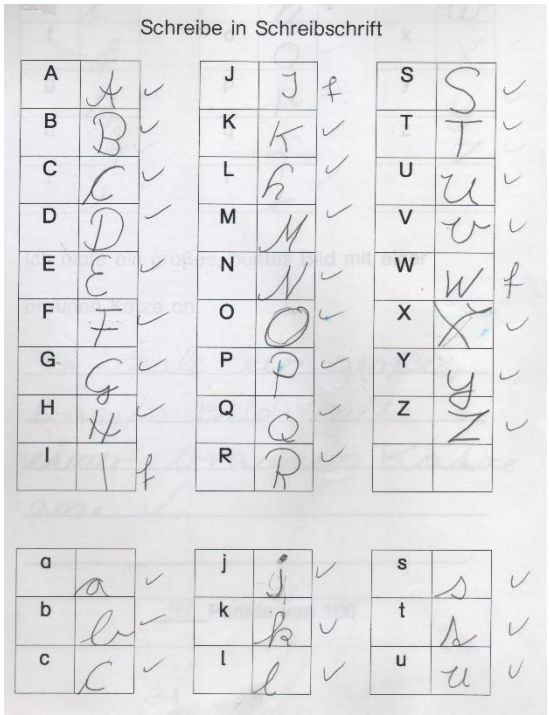
Handschrift 2 (Klasse 1, 2. Halbjahr)

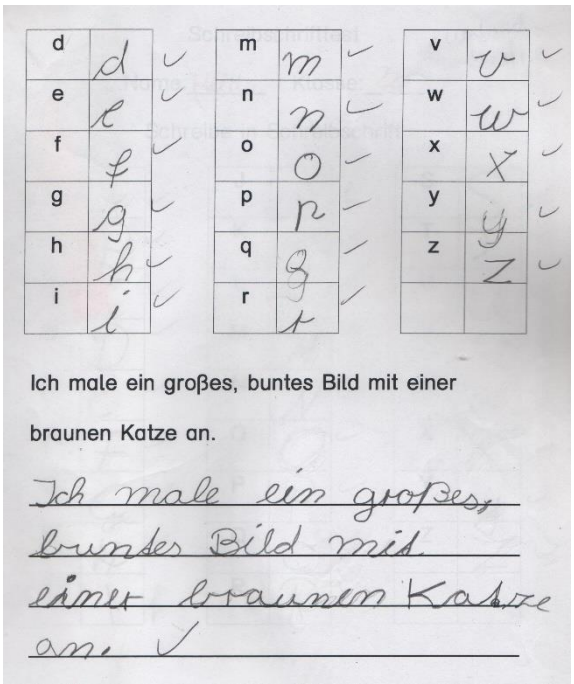


Handschrift 3 (Klasse 2, 2. Halbjahr)



Handschrift 4 (Klasse 2, Ende Klasse 2)



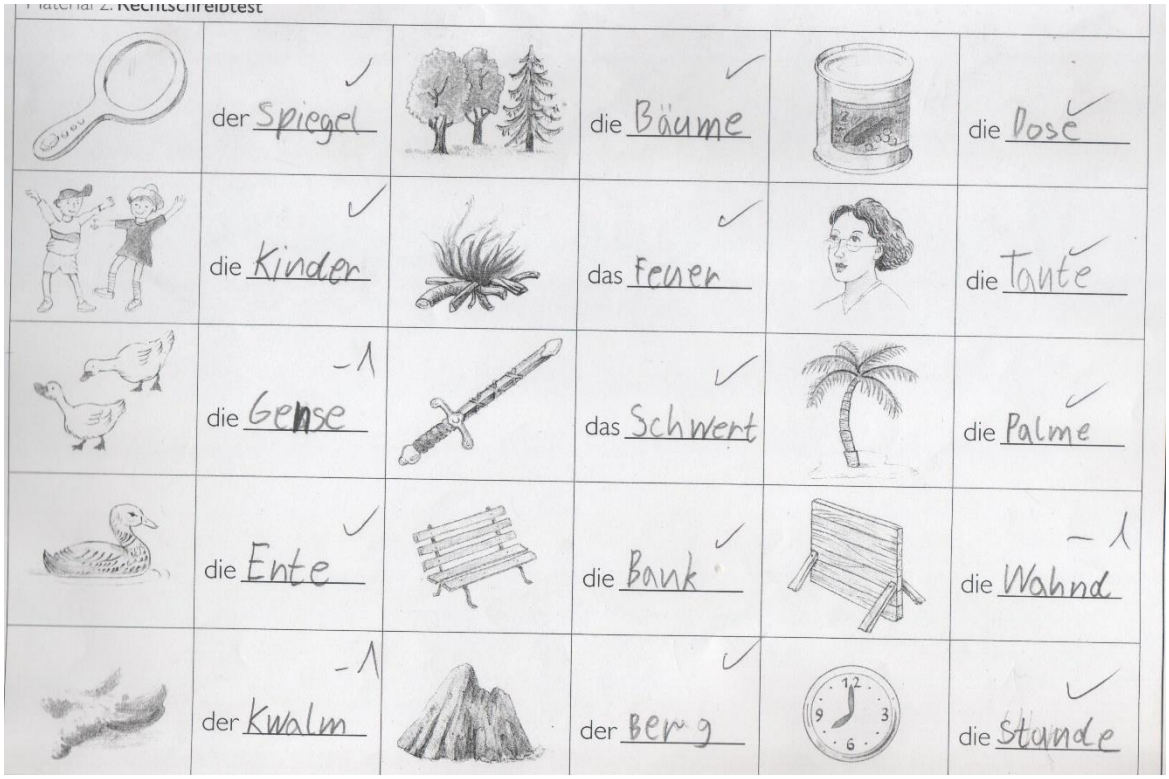


8.56: Texte verfassen, Elif, 4 freie Texte.

Mitte Klasse 1: siehe 8.44
Ende Klasse 1: siehe 8.47
Mitte Klasse 2: siehe 8.51
Ende Klasse 2: siehe 8.54

8.57: Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem oberen Bereich.

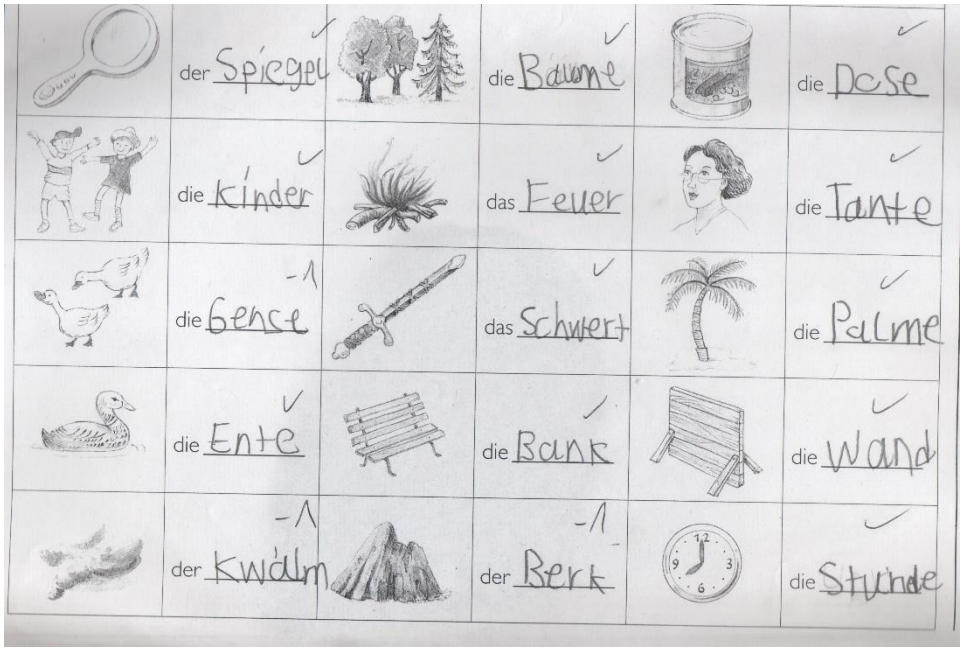
Test Jakup



Test Miran siehe 8.20

8.58: Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem mittleren Bereich.

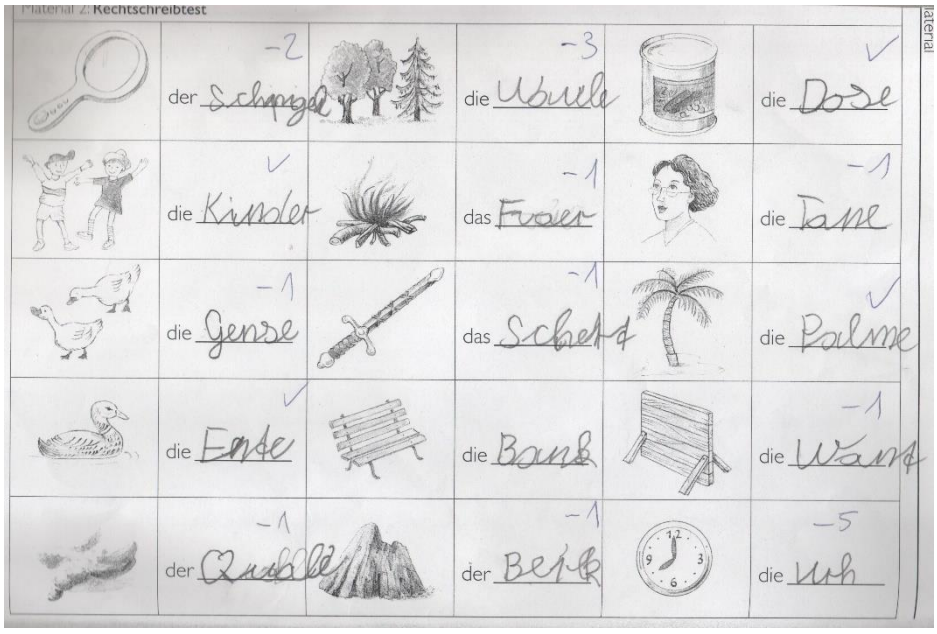
Test Ilayda



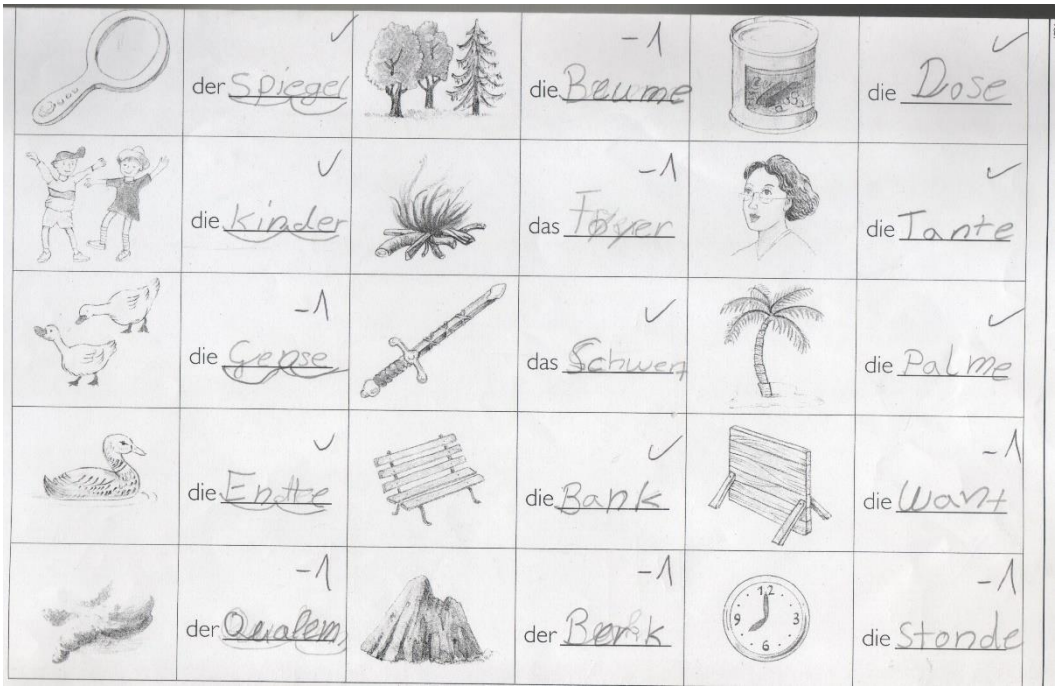
Test Enisa siehe 8.36

8.59: Rechtschreibtests zweier Kinder aus dem unteren Bereich.

Test Emir



Test Elif



8.60: Rechtschreibtest eines Kindes aus dem unteren Bereich aus der Kontrollklasse.

Test Mustafa

Zusammenfassung

In dieser Dissertation geht es um die Erprobung eines graphematischen und schriftkulturellen Konzeptes für den Schriftspracherwerb bildungsferner Kinder. Nationale und internationale Schulleistungsstudien wie IGLU, IGLU-E, KESS 4 und die IQB-Bildungstrends zeigen die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von dem Elternhaus der Kinder. Die Kopplung von dem Einflussfaktor soziale Herkunft und Deutsch als Zweitsprache erweist sich dabei als im besonderen Maße erfolgshemmend. Deutsche Grundschüler*innen schneiden zwar im Lesen und Rechtschreiben insgesamt gut ab, der Bereich der sog. Risikokinder, also Kinder, die am Ende der Grundschulzeit nur rudimentär lesen und schreiben können, ist jedoch beachtlich hoch und wächst. Besonders im Stadtstaat Hamburg ist dieser Anteil der Risikokinder besonders ausgeprägt. Ein sog. Reading bzw. Writing Engagement, d.h. ein positives Selbstbild, eine positive Einstellung und Anstrengungsbereitschaft, können laut der genannten Studien Leistungsdefizite im Lesen und Schreiben am Schulanfang im Laufe der Grundschulzeit kompensieren. Dazu müssen Unterrichtskonzepte neu gedacht und verschiedene Wissenschaften vernetzt werden, um Kinder effektiver im Schriftspracherwerb zu fördern.

In der Linguistik gibt es unterschiedliche Theorien über die Schrift: Neben dem herkömmlichen orthographietheoretischen Ansatz der sog. Abbildtheorie, in dem die gesprochene Sprache der geschriebenen Sprache übergeordnet wird und deren Regeln als Erlass im amtlichen Regelwerk festgehalten werden, beschreibt die Graphematik die geschriebenen Sprache als System, das gleichberechtigt mit dem System der gesprochenen Sprache interagiert. Dem silbischen Prinzip kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Das Problem der Vokalquantität kann beispielsweise anhand des prototypischen Aufbaus des Zweisilbers nachvollziehbar erklärt werden. Durch die Orientierung an der geschriebenen Sprache entsteht eine neue Perspektive für bildungsferne Kinder, da nun das geschriebene Wort als Basis zum Entdecken der Schrift zur Verfügung steht. So können alle Kinder beim Lernen mitgenommen werden und nicht nur die, die durch bildungsnahe Elternhäuser oft bereits ein intuitives Sprachgefühl aufbauen konnten und mit der gesprochenen Sprache als Basis erfolgreich die Schriftsprache erwerben.

In einem zweijährigen Unterrichtsforschungsprojekt wurde dieser graphematische Ansatz beim Schriftspracherwerb in einer Grundschulklasse im sozialen Brennpunkt in Hamburg während des ersten und zweiten Schuljahres erprobt. Zwei Parallelklassen dienten dabei als

Kontrollklassen. Alle Kinder sprachen Deutsch als Zweitsprache. Für das Forschungsprojekt wurden eigene graphematische Unterrichtsmaterialien erstellt. Ein Bärenboot visualisierte den Kindern dabei die Baumuster der Schriftsprache. Neben der Graphematik wurde das Konzept in einen schriftkulturellen Rahmen gebettet. Psychologische und pädagogische Aspekte wurden ebenfalls hinzugenommen. Anhand unterschiedlicher Analyseinstrumente konnte die schrifttheoretische, didaktische und pädagogische Eignung des Konzepts nachgewiesen werden. Nach kurzer Zeit waren die Kinder der Untersuchungsklasse den Kindern der Kontrollklassen, die nach dem herkömmlichen Ansatz (Abbildtheorie) unterrichtet wurden, in nahezu allen Tests klar überlegen. Dieser Erfolg hielt nachhaltig an. Besonders hervorzuheben ist die Minimierung der sog. Risikokinder in der Untersuchungsklasse. So gab es in der dritten Klasse kein Kind mehr im Risikobereich. Insgesamt erwiesen sich die schriftkulturellen Tätigkeiten, die in allen Klassen stattfanden, als lernförderlich und essenziell für eine positives Reading und Writing Engagement. Der graphematische Ansatz war jedoch der unterscheidende und entscheidende Faktor für den überlegenden Erfolg im Lesen und Schreiben der Kinder der Untersuchungsklasse.

Summary

This dissertation is about the testing of a graphematic and literacy culture concept for the written language acquisition of poorly educated children. National and international school performance studies such as PIRLS, IGLU-E, KESS 4 and the IQB educational trends show how educational success depends on the children's home. Combining the influencing factor of social origin and German as a second language seems to impede success in a big way. German primary school pupils do well overall in reading and spelling, but the area of so-called high-risk children, i.e. children who can only read and write rudimentarily at the end of primary school, is considerably high and is growing. The proportion of high-risk children is particularly distinctive in Hamburg. According to the abovementioned studies, a so-called 'reading or writing engagement', i.e. a positive self-perception, a positive attitude and willingness to make an effort, can compensate for performance deficits in reading and writing at the beginning of school during the course of primary school. In order to achieve this, teaching concepts must be rethought and various sciences must be used together in order to encourage children to acquire the written language more effectively.

In the area of linguistics, there are different theories about spelling. In addition to the conventional orthography-theoretical approach of the so-called image theory, in which the spoken language takes precedence over the written language and the rules of which are laid down as an enactment in the official set of rules, graphematics describes the written language as a system that interacts on an equal footing with the spoken language system. The syllabic principle plays a key role here. The problem of vowel quantity for example, can be explained comprehensibly using the prototypical structure of the two-syllable words. Orientation towards the written language creates a new perspective for poorly educated children, as the written word is then available to be used as a basis for discovering writing. In this way, all children can move along while learning, not just those who have usually already built up an intuitive feeling for language through education-friendly homes and who successfully acquire the written language with the spoken language as a basis.

In a two-year classroom research-project, this graphematic approach in the acquisition of written language was tested in a primary school class in the most socially deprived area of Hamburg during the first and second years of school. Two parallel classes were used as comparative classes. All of the children spoke German as a second language. Extra graphematic

teaching materials were created for this research project. A bear boat visualised the models of the written language for the children. In addition to the graphematics, the concept was embedded in a writing culture framework. Psychological and educational aspects were also added. The theoretical, didactic and pedagogical suitability of the concept could be demonstrated using various analytical techniques. After a short time, the children in the research project class were clearly above the children in the comparative classes, who were taught according to the conventional approach (image theory approach), in almost all tests. This success level remained stable. Here, I would like to highlight the reduction of the so-called risk children in the research project class. In Year 3, there were no more children in the risk area. Overall, the written activities that took place in all classes proved to support and improve learning and proved to be essential for a positive reading and writing engagement. The graphematic approach, however, was the distinguishing and decisive factor in the success in reading and writing of the children of the research project class.

Lebenslauf

Barbara Streubel

Geburtstag:	20. Dezember 1980
Geburtsort:	Hildesheim
Staatsangehörigkeit:	deutsch

Oktober 2000 – April 2005	Studium für das Lehramt an Grund-, Haupt und Realschulen – Schwerpunkt Grundschule - mit den Fächern Deutsch, Sport, katholische Religion und Politische Wissenschaft als Wahlpflichtfach an der Universität Hildesheim
Oktober 2002 – März 2003	Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin in Frankreich im Rahmen des Pädagogischen Austauschdiensts des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
Dezember 2004	Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen – Schwerpunkt Grundschule
Mai 2005 - Oktober 2006	Anwärterin des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen bei der Landesschulbehörde Abteilung Braunschweig an der Grundschule am Lehmanger in Braunschweig
Januar 2006	Zusätzliche Qualifikation: Sprachförderung in der Grundschule für Kinder mit anderer Herkunftssprache – Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
September 2006	Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen – Schwerpunkt Grundschule
November 2006 – Juli 2010	Lehrerin an der Grundschule Buddestraße (seit August 2008 Elbinselschule) in Hamburg
August 2010 – Juli 2019	Lehrerin an der Grundschule Iserbrook in Hamburg

September 2011- Juni 2013	Ausbildung und Qualifizierung zur Sprachlernkoordinatorin am LI Hamburg mit anschließender Tätigkeit an der Schule Iserbrook (bis März 2017)
April 2013 – April 2014	Ausbildung und Qualifizierung zur Förderkoordinatorin am LI Hamburg mit anschließender Tätigkeit an der Schule Iserbrook (bis März 2017)
Oktober 2013	Beförderung zur Studienrätin
Mai 2015 – Juli 2016	Elternzeit
August 2016 – Juli 2019	Studienrätin an der Grundschule Iserbrook (50%)
Oktober 2016 – März 2017	Lehrbeauftragte in der Sprachdidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Oldenburg
April 2017 – März 2018	Elternzeit
Juni 2018 – Juli 2019	Studienrätin an der Grundschule Iserbrook (50%)
April 2018 – Janunar 2022	Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sprachdidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Oldenburg (50%)
April 2019 – März 2020	Master-Studium zur Zulassung als Doktorandin im Rahmen der Promotion am Institut für Germanistik an der Universität Oldenburg
seit August 2019	Studienrätin an der Grundschule am Kiefernberg: Klassenlehrerin, Deutsch Fachleitung und Koordinatorin des BISS-Projektes (Bildung in Sprache und Schrift) (50%)
November 2021	Promotion an der Universität Oldenburg bei Prof. Dr. Nanna Fuhrhop Dissertation: Ein graphematisches und schriftkulturelles Konzept für den Schriftspracherwerb bildungsbenachteiligter Kinder - Interventionsstudie in Klasse 1 und 2
Seit Februar 2022	Aufstockung der Stelle an der Grundschule am Kiefernberg mit zusätzlicher Übernahme des Amtes der Sprachlernberaterin

Publikationen

Pagel, B.; Hinney, G.(2007): Rechtschreibkompetenz und Sprachbewusstheit. Ein Unterrichtsprojekt zum forschenden Lernen. In: Grundschulunterricht 9, S. 12-24.

Blatt, I.; Pagel, B. (2009): Die interaktive Tafel als Medium im sprachlichen Anfangsunterricht. In: Grundschulunterricht 1, S. 25-29.

Blatt, I.; Pagel, B. (2010): Schriftspracherwerb: Systematische und schriftkulturelle Aneignung. Booklet zum Film: Schriftspracherwerb systematisch und kulturell. Leutner-Ramme, S.: AVZ Universität Hamburg.

Blatt, I.; Hein, C.; Streubel, B. (2015): Entdecke die Schrift. Klasse 1. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Arbeitsheft 1. Berlin.

Blatt, I.; Hein, C.; Streubel, B. (2015): Entdecke die Schrift. Klasse 1. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Arbeitsheft 2. Berlin.

Blatt, I.; Hein, C.; Streubel, B. (2015): Entdecke die Schrift. Klasse 1. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Lehrermaterialien. Berlin.

Blatt, I.; Köpp, C.; Streubel, B. (2020): Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an. Arbeitsheft 1. Berlin.

Blatt, I.; Köpp, C.; Streubel, B. (2020): Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an. Arbeitsheft 2. Berlin.

Blatt, I.; Köpp, C.; Streubel, B. (2020): Ich lerne lesen und richtig schreiben von Anfang an. Lehrermaterialien. Berlin.