

Lernorientierte Rechtschreibkorrektur – Plädoyer für einen systematischen Umgang mit Rechtschreibfehlern

Claudia Schmellentin und Thomas Lindauer

Abstract

Schulische Texte – vor allem Aufsätze – möchten Lehrpersonen auch dazu nutzen, die Rechtschreibkompetenzen ihrer Schüler und Schülerinnen zu fördern, in dem sie Falsch-Geschriebenes anstreichen. Sie hoffen, dass sich die Lernenden die Fehler merken. Die Erfahrung zeigt aber, dass sie allein durch das Anstreichen von Fehlern kaum etwas lernen, worauf auch folgende Aussage eines Schülers hindeutet: «Also ich glaub nicht, dass ich nun einen Fehler nicht mehr gemacht hab, weil er in der vorigen Arbeit angestrichen worden ist.»

In unserem Beitrag wollen wir vor der Klärung der Frage, wie man Fehler in Schülertexten behandeln soll, einen genaueren Blick auf das Konstrukt «Rechtschreibkompetenz» werfen (Kapitel 1). Daraus leiten wir einige Prinzipien für eine lernorientierte Korrektur von Texten ab (Kapitel 2), die im Wesentlichen auf folgender Prämisse beruhen: Die Korrektur von Rechtschreibfehlern muss sich an den Lernenden und an ihren Fähigkeiten, eine spezifische Rechtschreibregel zu verstehen und anzuwenden, orientieren. Eine undifferenzierte Korrektur aller Fehler ist daher aus lernpsychologischer Sicht nicht sinnvoll. Zum Schluss des Beitrags illustrieren wir die theoretischen Ausführungen an einem Beispiel, wie lernförderliche Rechtschreibkorrektur von Schülertexten aussehen könnte (Kapitel 3).

Schlüsselwörter

Rechtschreibung, Orthografie, Korrektur, Rechtschreiblernen, Orthografieerwerb, Rechtschreibregeln

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

AutorInnen

Claudia Schmellentin, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I & II, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, claudia.schmellentin@fhnw.ch

Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, thomas.lindauer@fhnw.ch

Lernorientierte Rechtschreibkorrektur – Plädoyer für einen systematischen Umgang mit Rechtschreibfehlern

Claudia Schmellentin und Thomas Lindauer

Einleitung

Die Diskussion um Rechtschreibfähigkeiten und der (scheinbar nachlässige) Umgang von Lehrpersonen mit Rechtschreibfehlern wird immer wieder einmal auch in der Presse geführt. Im letzten Herbst war es die Methode «Schreiben nach Gehör», welche es den Lehrperson verbietet, Rechtschreibfehler zu korrigieren und welche darum für die scheinbar schwache Rechtschreibleistung der heutigen Schüler und Schülerinnen verantwortlich sei, wie in verschiedenen Tageszeitungen zu lesen war: «Eltern, Lehrmeister, Professorinnen: Sie alle beklagen sich, dass die junge Generation nicht mehr richtig schreiben könne. [...] Lehrerinnen und Lehrer greifen nicht zum Rotstift und tolerieren es unkommentiert, wenn da «fil» statt «viel», «schbas» statt «Spas» oder «anxt» statt «Angst» steht. Und auch die Eltern werden angehalten, ihre Kleinen nicht auf die Fehler hinzuweisen.» (Simon Hehli in der NZZ vom 29.10.2018).

Lehrmittel, die nach der Methode «Lesen durch Schreiben» im Sinne von Reichen aufgebaut sind, sind sowohl in einigen deutschen Bundesländern als auch in einzelnen Kantonen in der Schweiz von den Bildungsverantwortlichen verboten worden – so zuletzt vom Regierungsrat des Kantons Aargau im März 2019. Mit der politischen Massnahme, Lehrmittel bzw. Lehrmethoden zu verbieten, erhofft man sich offenbar bessere Rechtschreibleistungen der Schüler und Schülerinnen, und zwar auch dort, wo nachweislich – wie in der Schweiz – kaum mit dieser Methode gearbeitet wurde (der Absatz des Lehrwerks «Lesen durch Schreiben» war auch im Aargau verschwindend gering).

Einmal mehr zeigt sich, wie wenig sachlich die Diskussion über den Umgang mit Rechtschreibfehlern und -korrektur geführt wird. Es werden selten bis nie lern- und kognitionspsychologische oder sprachdidaktische Erkenntnisse zum Schriftsprach- bzw. Rechtschreiberwerb in den Diskurs einbezogen.

In diesem Beitrag begründen wir aus einer sprachdidaktischen Perspektive, wie eine lernorientierte Rechtschreibkorrektur von Texten den Aufbau einer komplexen Rechtschreibkompetenz fördern kann. Es geht dabei im Kern um das Problem, wie die Texte von Schülern und Schülerinnen in Abhängigkeit von ihrem Lernstand korrigiert werden müssen, damit Rechtschreibkompetenz gefördert wird. Die Korrektur von Rechtschreibfehlern orientiert sich daher einerseits an den Lernenden und andererseits an der Struktur des Lerngegenstandes bzw. den kognitiven Anforderungen einer Rechtschreibregel. Damit integriert der Ansatz sowohl lernpsychologische, sprachsystematische als auch didaktische Aspekte.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Im ersten Kapitel stellen wir «Rechtschreibkompetenz» als Konstrukt von drei Teilkompetenzen dar. Daraus leiten wir einige Prinzipien für eine lernorientierte Korrektur von Texten ab (Kapitel 2). Zum Schluss des Beitrags illustrieren wir die theoretischen Ausführungen an einem Beispiel, wie eine lernförderliche Rechtschreibkorrektur von Schülertexten aussehen kann (Kapitel 3).

1 Rechtschreibkompetenz – ein Konstrukt mit drei Dimensionen

Auch wenn der Beitrag die Korrektur von Rechtschreibfehlern in Texten fokussiert, darf nicht übersehen werden, dass Rechtschreibkompetenz Teil einer allgemeinen Schreibkompetenz sind und dass daher die Korrektur von Rechtschreibfehlern – und auch ein isoliertes Rechtschreibtraining – einen Beitrag zum Auf- und Ausbau von Schreibkompetenzen leisten muss. Mit anderen Worten: Die Korrektur eines Textes muss immer auch die kommunikative Funktion des Textes mitbedenken. So ist bspw. die Korrektur von Rechtschreibfehlern in Vortragsnotizen oder in einem Lesejournal meist nicht angezeigt, aber in einem Bewerbungsbrief zwingend.

Rechtschreibkompetenz spielt beim Schreiben vor allem beim Verschriften und beim formalen Überarbeiten eine Rolle, wobei jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen aktiviert werden müssen.

Zur Rechtschreibkompetenz im engeren Sinn¹ zählen wir folgende Fähigkeiten, die mehr oder weniger stark durch eine lernorientierte Rechtschreibkorrektur gefördert werden können:

1. bei der Textproduktion möglichst automatisch korrekt schreiben (*orthografische Verschriftungskompetenz*),
2. eigene und fremde Texte orthografisch überarbeiten (*Korrekturkompetenz*),
3. Wissen um Rechtschreibregeln und um die dazugehörigen Proben oder Problemlösestrategien fürs Erkennen von eigenen Rechtschreibfehlern nutzen bzw. in einem isolierten Training (oder in Tests) anwenden (*explizites Regelwissen*).

Orthografische Verschriftungskompetenz meint die Fähigkeit, über ein automatisiertes Rechtschreibkönnen (implizite Regeln bzw. automatisierte Regelanwendung sowie einen umfangreicheren Schreibwortschatz) zu verfügen, welches es den Schreibenden ermöglicht, Texte möglichst flüssig und weitgehend korrekt auf Papier bzw. in den Computer zu bringen (Sturm et al., 2017). Beim Verschriften von Texten ist das Arbeitsgedächtnis bereits durch die Formulierungsarbeit so ausgelastet, dass keine oder nur wenige Kapazitäten für das Rekurrieren auf das explizite Rechtschreibwissen frei sind (Sturm/Weder, 2016; Sturm/Schneider, in Leseforum 3/19). Beim Verschriften greifen daher die (meisten) Schreibenden auf ihr inneres Regelsystem bzw. ihr implizites Rechtschreibgefühl zurück (Eichler & Thomé, 1995). Dieses führt zum Teil zu korrekten, zum Teil jedoch auch zu von der Norm abweichenden Schreibungen. Daher braucht es Zeit, bis sich die inneren Regeln an die Normorthografie angepasst haben. Dieser Erwerbs- und Lernprozess geschieht jedoch – im Gegensatz zum Erstspracherwerb – nicht nur ungesteuert, sondern auch über die explizite Vermittlung von Regeln, repetitives Üben und angeleitetes Anwenden der Regeln in Korrektursequenzen bzw. durch eine bewusste didaktisch Strukturierung (vgl. unten).

Falschschreibungen können wichtige Einblicke in den Lernstand und das innere Sprachsystem der Schüler und Schülerinnen geben. Dies erfordert jedoch einen qualitativen, am System der deutschen Orthografie orientierten Blick auf Falschschreibungen. Fördern lässt sich die orthografische Verschriftungskompetenz auf drei sich ergänzende Arten:

- a) Stärkung des impliziten Wissens und der impliziten Rechtschreibregeln durch die Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen, insbesondere mit den grammatischen Prinzipien der Rechtschreibung (phonologisches, morphematisches und grammatisches Prinzip) (vgl. Lindauer & Schmellentin, 2019; Primus, 2010).
- b) Automatisierung der Anwendung von Regelwissen durch strukturiertes, repetitives und angeleitetes Training in isolierten Übungen: Für die Strukturierung des Trainings sind dabei folgende Prinzipien zu beachten (vgl. dazu detaillierter Lindauer & Schmellentin, 2019): Komplexitätsreduktion durch Zerlegung komplexer Handlungen in Teilschritte, sinnvoller Umgang mit Ausnahmen (Ausnahmen stören zunächst den Regelerwerb), konzentriertes, rhythmisiertes und repetitives Trainieren in kurzen Sequenzen.
- c) Ausbau des (mental)en Schreibwortschatzes durch schrittweises Memorieren von Lernwörtern nach dem Prinzip von den häufiger zu den seltener gebrauchten Schreibungen.

Die Korrektur von Schülertexten macht nur dann Sinn, wenn aus ihr sowohl für die Lehrperson als auch für die Schüler und Schülerinnen hervorgeht, in welchen Rechtschreibbereichen im Moment eine Lernförderung angezeigt ist. So muss die Korrektur beispielsweise Aufschluss darüber geben, welche Regel für welchen Schüler bzw. welche Schülerin wann relevant ist und welche Lernwörter wer zu memorieren hat.

Korrekturkompetenzen meinen die Fähigkeit, welche für die orthografische Überarbeitung eigener oder fremder Texte relevant sind. Dabei handelt es sich um eine der anspruchsvollsten Rechtschreibtätigkeiten. Man muss dafür nicht nur die Rechtschreibung gut beherrschen, sondern braucht auch eine besondere Fehlersensibilität und eine hohe Konzentration beim Durchlesen eines Textes: Der Fokus muss vom Inhaltlichen weg auf das Formale gerichtet werden, und das während dem gesamten Korrekturlesen. Daneben müssen

¹ In einem weiteren Sinn kann man dazu auch die Fähigkeit zählen, Rechtschreibregularitäten zu erforschen, über das Verhältnis verschiedener Schrifttypen und Sprache nachzudenken etc. Orthografie kann so als Phänomen zum Gegenstand von Sprachunterricht werden (vgl. im Lehrplan 21 den Kompetenzbereich «Sprache(n) im Fokus»).

die Schüler und Schülerinnen die Rechtschreibregeln anwenden können, deren zugrunde liegenden Proben kennen und beherrschen sowie über Korrekturstrategien verfügen – dies alles unter der Anleitung und Begleitung durch die Lehrperson: Auch Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I verfügen noch nicht in hinreichendem Mass über Korrekturkompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihre Texte selbstständig zu korrigieren.

Explizites Regelwissen umfasst neben dem Verstehen der (fürs Lernalter angemessenen) Rechtschreibregeln ein Verständnis für die sprachsystematischen Konzepte, die den Regeln zugrunde liegen, insbesondere die Beherrschung der für die Rechtschreibregeln notwendigen Grammatikproben (Morpheme, Nomen/Nominalisierungen, Kurzvokale, Satzgrenzen usw. erkennen bzw. mit einer Probe bestimmen können). Explizites Regelwissen meint also nicht reines deklaratives Wissen, sondern vor allem prozedurales Wissen beim Anwenden der Regel bzw. die Anwendung einer adäquaten Probe in Zweifelsfällen, die beim Korrigieren oder Verschriften des Textes auftreten. Um die für die Regeln nötigen Proben zu erwerben und den Geltungsbereich einer Regel bzw. ihre Ausnahmen zu kennen, sind für eine gewisse Erwerbszeit auch isolierte, auf eine Rechtschreibregel fokussierte Trainingseinheiten nützlich.

Wie bereits erwähnt, greifen die Lernenden für die Verschriftung nicht nur auf ihre Schrifterfahrungen und ihr explizites Rechtschreibwissen, sondern vor allem auch auf die grammatischen Strukturen ihrer Erstsprache (bzw. ihrer Schriftsprache) zurück, um gesprochene Sprache in Schrift darzustellen (Blatt, 2010). Sie bilden dabei Hypothesen bzw. Eigenregeln und gleichen ihre Regeln allmählich der Norm an. Für die Hypothesenbildung in der Rechtschreibung greifen Lernende zunächst vor allem auf ihr lautliches Wissen zurück.

Dafür muss man Kindern zwar genügend Zeit lassen, man kann sie dabei aber auch nicht einfach sich selbst überlassen:² Dafür sind die zu erwerbenden Regeln zu komplex und die Lernvoraussetzungen der Kinder zu unterschiedlich. Hinzu kommt, dass gerade mit Blick auf Korrekturkompetenzen auch ein explizites Rechtschreibwissen Voraussetzung für den Erwerb der Rechtschreibkompetenz ist. Daher muss der Orthografieerwerb schulisch durch einen curricularen Aufbau strukturiert bzw. durch sprachdidaktisch durchdachte Lernarrangements lehr- und lernbar für alle gemacht werden.

2 Folgerungen für den Umgang mit Rechtschreibfehlern

Viele Lehrpersonen streichen mit hoher Akribie und entsprechendem Zeitaufwand jeden Rechtschreibfehler in einem Aufsatz an. Dieses Korrekturverhalten ist zwar verständlich – man will gegenüber den Lernenden und den Eltern deutlich machen, was der Schüler bzw. die Schülerin noch nicht kann. Für das Rechtschreiblernen ist eine solche umfassende Korrektur allerdings nicht förderlich, im Gegenteil: Gerade Lernende, die viele und auffällige Fehler machen, sind nicht in der Lage, sich in einem vollständig korrigierten Text zurechtzufinden, die korrigierten Schreibungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen. Wie die obigen Ausführungen zeigen, sind Fehler im schulischen Kontext nicht nur negativ zu werten, sondern Fehler eröffnen den Lehrenden bedeutsame Einblicke in die Denkstrukturen von Lernenden (vgl. auch Fix, 1994; Dehn, 2006). Und da es in der Schule primär darum gehen sollte, etwas zu lernen, und nicht darum, Fehler zu vermeiden, sollte auch mit Rechtschreibfehlern lernförderlich umgegangen werden. Zwar kann eine Totalkorrektur in gewissen Situationen durchaus sinnvoll sein – dies gilt insbesondere für Texte, die (in der Schule) veröffentlicht werden –, für das Lehrerhandeln, das auf Lernförderung zielt, muss jedoch folgende Frage leitend sein: Welche Korrekturen können in welchem Umfang zum gegebenen Zeitpunkt vom Schüler bzw. von der Schülerin wie verarbeitet werden?

Eine daraus resultierende, lernpsychologisch und sprachdidaktisch begründete Korrektur beschränkt sich also auf orthografisch Zentrales und ist den Lernmöglichkeiten des Individuums angepasst. Denn Lernende

² Aus empirischer Sicht wird die Wirksamkeit dieser auf das implizite Wissen zielenden Massnahmen für das Deutsche in Frage gestellt (Pfost, 2017; Ise et al., 2012). Mit Ansätzen, die lediglich auf das implizite Wissen zielen, kann der Rechtschreiberwerb nicht genügend unterstützt werden. Wie im Detail das Zusammenspiel von impliziter Regelbildung und expliziter Regelvermittlung zu gestalten ist, bedarf noch weiterer Forschung.

brauchen die differenzierte und lernstrukturierende Hilfe der Lehrperson, die ihre Aufmerksamkeit auf einige wenige oder gar nur einen Fehlertypen fokussiert und ihnen mit der Reduktion von Anforderungen bei der Bewältigung der schwierigen Aufgabe, Texte mit der Zeit weitgehend fehlerfrei zu verfassen, hilft. Denn:

- Über zu viele Fehlermarkierungen können rechtschreibschwache Schüler und Schülerinnen unmöglich den Überblick behalten. Das Einzige was dabei gelernt wird, ist: «Ich kann's nicht». Eine Unterstützung für ihr weiteres Lernen erhalten sie so nicht.
- Sie können aufgrund der vielen (rot) markierten Fehler auf den ersten Blick nur sehen, in welchem Umfang sie Rechtschreibfehler gemacht haben, aber über die Qualität ihres Lernstandes bzw. über die mangelhaft beherrschten oder verstandenen Regelbereiche erfahren sie nichts.
- Eine auf falschgeschriebene Wörter fokussierte Korrektur verleitet zu falschen Lernstrategien. Meistens muss gerade nicht die Schreibung eines einzelnen Wortes memoriert werden, sondern es ist viel zielführender und ökonomischer, eine Regel zu erwerben und sicher anwenden zu können. Die Korrektur muss den Lernenden also vor allem sichtbar machen, wie sie «gleiche» Fehler mithilfe von Regeln vermeiden können. Daher sollte zwischen Lern- und Regelwörtern unterschieden werden.

Wenn die Lernenden von den Korrekturen der Lehrenden profitieren sollen, müssen die Korrekturen also einsichtig und übersichtlich gemacht werden. Fehler müssen gezielt mit Blick auf eine Regel markiert, gewichtet und differenziert werden, und zwar in Bezug auf die Lernenden wie auch auf den Lernstoff bzw. auf eine relevante Regel. Im Zentrum der Korrektur steht der Schüler bzw. die Schülerin und nicht die Fähigkeit der Lehrperson, möglichst alle Fehler zu finden. Nur wer analysieren kann, was ein Schüler bzw. eine Schülerin bereits beherrscht und in welchen Bereichen er oder sie Anzeichen dafür zeigt, mitten in einem Erwerbsprozess zu stecken, kann die Lernenden beim Erwerb der komplexen deutschen Orthografie gezielt unterstützen, dafür brauchen Lehrpersonen ein vertieftes Grundlagenwissen zur deutschen Orthografie.

Und schliesslich ist es für die Lernentwicklung zentral, dass der Erwerbsprozess nicht durch zu frühe und unnötige Korrekturen gestört wird. Das Sprichwort «Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr» gilt für die Orthografie gerade nicht: Wenn Hänschen zu vieles und zu Komplexes auf einmal lernen muss, ist es überfordert. Das heisst, gerade am Anfang des Rechtschreibunterrichts sollten weniger relevante Phänomene intensiv, in der Tiefe allerdings reduziert, explizit behandelt werden. Schüler und Schülerinnen dürfen Fehler machen, Lehrende sollen deren Fehler verstehen, das Entwicklungspotenzial erkennen und die nächsten Lernschritte anregen. Dafür lohnt sich eine entsprechende Korrektur.

Im Folgenden wird nun gezeigt, wie das oben dargestellte Korrekturverhalten praktisch umgesetzt wird.

3 Texte lernorientiert und fehlerdifferenzierend korrigieren – ein Beispiel³

Wer Texte von Schülern und Schülerinnen in Bezug auf Rechtschreibung korrigiert, weiss, dass es alles andere als trivial ist, wenn nicht nur Fehler angestrichen, sondern mit der Korrektur Lernfortschritte initiiert werden sollen. Eine Fehlerkorrektur ist für Schüler und Schülerinnen erst dann lernfördernd, wenn sie von der Korrektur nicht überfordert werden, ihnen mit der Korrektur «die Zone der nächsten Entwicklung» im Sinne von Wygotski eröffnet wird.

³ Das folgende Beispiel und dessen Analyse haben wir in einem inzwischen vergriffenen Artikel bereits ähnlich dargestellt, vgl. Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia und Sturm, Afra (2008): Rechtschreibfehler gewichten – differenzierend korrigieren. In: *ide* 3/4, S. 78–84.

Geldfälschung

~~Die Geld Fälschung~~

Als sie das Gebelle hörten, wunderten sie sich. Zwei muskulöse Knaben sagten zu den anderen, die am Fussballspielen waren: "Wir gehen in den ersten Stock, um nachzusehen, was ~~was~~ ist geschehen war ist." Sie waren einverstanden. Die beiden Buben gingen liefen in das kaputte Haus in den ersten Stock. Es war ein scheussliches Haus und es hatte auch kein Licht, darum war es dunkel und unheimlich. Danach sahen die beiden durch das Schlüsselloch der Tür, ~~tt~~ von der das Gebelle kam. Sie wollten die Tür aufmachen. Doch sie ging nicht auf. Da besprachen die beiden etwas. Ein dickeren Balken nahmen sie, der in der Ecke lag. Dann warfen sie ihn mit einem gewaltigem Wurf ~~an~~ in die Tür, so dass sie mit einem lauten Krachen kaputt ging. Es gab ein grosses Loch. Die Knaben rissen die restliche Teile weg. Sie gingen in den Raum. Doch sie fanden

Abb. 1a: Text eines 12-jährigen Schülers, korrigiert von einer angehenden Primarlehrperson

Geldfälschung

Die Geld Fälschung

Als sie das gebelle Hörten wunderten sie sich. Zwei muskulöse Knaben sagten zu den anderen, die am Fussballspielen waren: «Wir gehen in den ersten Stock um nachzusehen, was ~~was~~ ist geschehen war ist.» Sie waren einverstanden. Die beiden Buben gingen liefen in das kaputte Haus in den ersten Stock. Es war ein scheussliches Haus und es hatte auch kein Licht, darum war es dunkel und unheimlich. Danach sahen die beiden durch das Schlüsselloch der Tür von der das gebelle kam. Sie wollten die Tür aufmachen. Doch sie ging nicht auf. Da besprachen die beiden etwas. Ein dickeren Balken nahmen sie der in der Ecke lag. Dann warfen sie ihn mit einem gewaltigem Wurf an in die Tür, so dass sie mit einem lauten kracher kaputt ging. Es gab ein grosses Loch. Die Knaben rissen die restliche Teile weg und schmissen sie weg. Sie gingen in den Raum. Doch sie fanden ~~auf~~ ein nichts. Nicht einmal ein Mauseloch. Sie hörten eine Stimme doch es war niemand da. Es muss einen Geheimgang geben. Sie tappten die Wände ab. Plotzlich stosste einer auf einen Holzbalken der in der Wand steckt. Er wollte ihn heraus ziehen. Da ~~ste~~ eine Steintüre auf gegen innen auf. Die beiden staunten. Sie gingen hinein. Es war eine hatte eine Treppe. Sie + Vorsichtig gingen sie die Treppe herunter. Danach kam ein Raum in dem Raum standen zwei Menschen. Sie war maskiert. Da sagte der eine Bub im flüsterton: «Das sind doch die Geldfälscher die die Politzei schon lange sucht.» Da meinte der andere: «Wir gehen jetzt nach Hause und verständigen berichten der Polizei dass, was wir gesehen haben. Sie rannten hinauf ~~an~~ ver aus dem Haus und schnappten sich die Velo und fuhren nach Hause. Als die Polizei das wusste kam sie mit dem Polizeiauto an die Abbruchstelle. Dort warteten die Buben. Sie gingen zum Geheimgang den Geheimgang runter und ver ~~tappten~~ die Geldfälscher. Als Belohnung bekamen sie 1000 ~~und~~ Franken.

LW1: Geldfälschung, Geldfälscher → Stamm: falsch → fälschen, Fälscher
 LW2: nachzusehen, nachsehen, nachgesehen
 LW3: aufmachen, aufzumachen, aufgemacht
 LW4: Belohnung, Lohn, lohnend, lohnen

Abb. 1b: Lernförderliche Korrektur mit einer Gewichtung der Doppelkonsonantenregel sowie vier relevante Lernwörter
 DK = Doppelkonsonantenregel, LW = Lernwort

Anhand eines Text eines 12-jährigen Schülers wird das in Kapitel 2 dargestellte lernförderliche Korrekturverhalten konkretisiert (vgl. Abb. 1a und b).

Die Totalkorrektur zeigt dabei mehreres:

- Es sind zu viele Fehler angestrichen. Der relativ rechtschreibkompetente Schüler kann daraus keine Lernkonsequenzen ziehen. Das Einzige, was er allenfalls lernt: «Ich kann's nicht so gut, weiss aber nicht weiter.»
- Der Schüler erhält zwar eine Rückmeldung über die Quantität seiner Fehler, aber er erfährt nichts über die Qualität seines Lernstandes bzw. der Rechtschreibqualität seines Textes. Es wird ihm nicht deutlich, dass er viel und auch Schwieriges beherrscht (z.B. die Nomengrossschreibung). Er erkennt so aber auch nicht, dass er die Doppelkonsonantenregel noch nicht hinreichend sicher beherrscht.
- Eine Total-Korrektur bestraft die Mutigen: Gerade gute Erzähler bzw. Erzählerinnen verwenden auch Wörter, deren Schreibung sie noch nicht beherrschen. Zudem besteht für jene, die mehr schreiben, auch die Gefahr, mehr Fehler zu produzieren.

Wenn die Lernenden von den Korrekturen der Lehrpersonen profitieren sollen, müssen ihnen die Korrekturen einsichtig und übersichtlich gemacht werden. Fehler müssen gezielt markiert, gewichtet und differenziert werden, und zwar in Bezug auf die Lernenden wie auch auf den Lernstoff, und Fehler müssen auch stehen gelassen werden, damit eine Fokussierung erfolgen kann.

Im Beispiel von Abb. 1b kann Folgendes bedacht werden:

- Die Falschschreibungen der Wörter «gewaltig», «restlich» oder «verhaftet» muss der Schüler nicht einzeln memorieren: Ihre Schreibung folgt aus der Doppelkonsonantenregel, die ihm mit dem Kürzel «DK» signalisiert wird. Der Fokus wird hier also aufs Regellernen und nicht auf das Einzelwort gelegt. Mit einer Korrektur, die Fehler zu *einem* Regelverstoss zusammenfasst, soll auch dem Schüler deutlich gemacht werden, dass er den gleichen Rechtschreibfehler bzw. Regelverstoss vier Mal und nicht vier verschiedene Fehler gemacht hat.
- Wie die Schreibungen «Schlusselloch», «Ecker», «immer», «schmissen», «tappten» etc. zeigen, beherrscht er die Doppelkonsonantenregel im Prinzip, er wendet sie aber noch nicht sicher und vollständig automatisiert an.
- Das Lernwort 1 («Geldfälschung» bzw. «Gelfälscher») ermöglicht, die Wortstamm-Regel zu repetieren, aber vor allem, das Wortfeld von «falsch» ins Bewusstsein zu heben.
- Lernwörter 2 und 3: «nach zu sehen» und «aufmachen» sind hochfrequente Partikel-Verben. Zudem sind viele SchreiberInnen bei der Schreibung des Infinitivs mit zu bei Partikel-Verben unsicher, ob hier wirklich alles zusammengeschrieben werden muss, da die sonst getrennt vom Verb geschriebene Infinitiv-Partikel «zu» hier zwischen Verb-Partikel und Verbstamm zu stehen kommt: Korrekt ist also «Das ist so zu sehen», jedoch «Das ist so anzusehen». Um diese Unterscheidung zu üben, wurden zudem zu den eigentlichen Falschschreibungen weitere Partikel-Verben zum Üben gegeben.
- Lernwort 4: «Lohn» ist ein häufiger Stamm, der aber als solcher nicht immer leicht zu erkennen ist, wie etwa in «Belohnung». Daher wurde dieses Wort auch zu den Lernwörtern genommen.
- Welche der oben angeführten Lernwörter nun wirklich ausgewählt werden sollen, muss die Lehrperson aufgrund ihres Wissens über diesen Schüler entscheiden: Ein lernstarker Schüler kann evtl. mit allen Lernwörtern konfrontiert werden, ein schwächere eher nur mit einem oder zwei.

Hinsichtlich des Rechtschreiberwerbs gilt es also zwischen *Regelwörtern* bzw. *Rechtschreibregeln* einerseits und *Lernwörtern* sowie (bezogen auf den Lernstand des Schreibers) *Irrelevantem* andererseits zu unterscheiden: Für Lernwörter gibt es entweder keine Rechtschreibregel oder die Regel ist für die Lernenden zum gegebenen Zeitpunkt nicht verständlich und würde den Schüler bzw. die Schülerin überfordern. Die Auswahl der Lernwörter richtet sich dabei nach deren Relevanz für weitere Texte bzw. für den Wortschatz in anderen Fächern sowie nach den Lernkapazitäten eines Schülers bzw. einer Schülerin. Für Schwache sollte möglichst nur eine Regel fokussiert werden: Erst wenn sie Regeln kognitiv bewältigen und die ausgewählten Lernwörter memorieren können, macht eine Korrektur Sinn (vgl. Schmellentin & Lindauer, 2019).

Eine lernorientierte Korrektur scheint zunächst aufwendig zu sein, sie braucht aber nicht mehr Zeit als die akribische Suche nach jedem Fehler.

In der Praxis hat sich folgendes dreistufige Vorgehen bewährt:

1. Text überfliegen und einen Überblick über die Fehlertypen gewinnen
2. Fehler gewichten und Auswahl treffen
3. Fördermassnahmen bestimmen

1. Fehlertypen eruieren

Im ersten Schritt verschafft man sich einen Überblick darüber, was ein Schüler bzw. eine Schülerinnen bereits kann, wo er bzw. sie Anzeichen zeigt, eine Regel zu erwerben und entsprechend die Arbeit mit ihr lohnt. Bei Texten von unbekanntem Schülern und Schülerinnen kann dies durchaus zeitaufwendig sein, im Schulalltag korrigieren Lehrpersonen jedoch die Texte der Lernenden aus der eigenen Klasse, mit deren

Fehlertypen sie meist gut vertraut sind: Die Schüler und Schülerinnen machen bekanntlich immer wieder die gleichen Fehler bzw. Regelverstösse.

Ein erstes Überblicken des Textes in Abb. 1a zeigt, dass der Schüler – wie bereits erläutert – mit einem Aspekt der Doppelkonsonantenregel Probleme hat. Es bietet sich deshalb an, diesen Regelbereich zu fokussieren. Wer will, kann aber seinen Text noch genauer analysieren. Es zeigt sich dabei auch Folgendes:

Nomengrossschreibung: Der Schüler beherrscht die Grossschreibung echter Nomen im Grossen und Ganzen.

Zwar treten noch einzelne Fehler auf (‹kracher›, ‹flüsterton›, ‹gebelle›), was einem typischen Entwicklungsverlauf und auch dem schulischem Curriculum in der Schweiz entspricht (vgl. Lehrplan 21, Lindauer et al. 2006). Auch die korrekte Schreibung der komplexen Nominalisierung ‹Fussballspielen› zeigt, dass hier keine speziellen Fördermassnahmen angezeigt sind.

Zeichensetzung: Die Zeichen am Satzende und die Zeichensetzung bei direkter Rede werden beherrscht.

Komma zwischen Teilsätzen darf auf dieser Erwerbsstufe in freien Texten noch nicht erwartet werden. Es zeigen sich bereits einige Kommas vor eingeleiteten Teilsätzen, vor uneingeleiteten aber erwartungsgemäss nicht.

Da Aufsätze unter einer Zeitvorgabe von einer oder zwei Lektionen geschrieben werden, die Texte daher nicht mit Distanz und Fokus auf Rechtschreibung überarbeitet werden, finden sich auch in diesem Aufsatz erwartungsgemäss Flüchtigkeitsfehler: ‹jetz›, ‹nieman›, ‹gesehen›, ‹Schlusselloch› etc. Fehler dieser Art lassen kaum Rückschlüsse auf seine Rechtschreibkompetenz zu – und interessanterweise erkennen Lehrperson mit einer hohen Übereinstimmung solche Fehler als Flüchtigkeitsfehler. Solche Fehler zu markieren lohnt sich erst, wenn der Text veröffentlicht werden soll – oder ein Schüler bzw. eine Schülerin generell viele Flüchtigkeitsfehler macht. Eine solche Korrektur dient nicht mehr dem Rechtschreiblernen im engeren Sinn, sondern sie folgt dem Anspruch, dass veröffentlichte Texte möglichst fehlerfrei sein sollen oder der Schüler bzw. der Schülerin beim formalen Überarbeiten deutlich gemacht werden muss, dass er bzw. sie aufmerksamer und sorgfältiger arbeiten muss.

2. Fehler gewichten und auswählen

Da eine Markierung aller Fehler nicht lernorientiert ist, muss eine sinnvolle Auswahl getroffen werden; dabei helfen folgende Kriterien:

- Konzentration auf Wesentliches
- Berücksichtigung der Rechtschreibentwicklung
- Bezug auf individuelle Schwierigkeiten
- Lernzielorientierung bzw. Rechtschreibcurriculum nach Lehrplan 21
- Konzentration auf Lernbares

Aufgrund der gemachten Beobachtungen wählt man den Regelbereich aus, der für die Schülerin, den Schüler wichtig ist und in dem sich die grössten Unsicherheiten zeigen. Grundsätzlich soll man sich in der Primarschule auf einen Regelbereich beschränken; auf der Sekundarstufe I können je nach Fähigkeiten der Lernenden auch mehrere Regeln fokussiert werden.

Bei der Auswahl der Lernwörter können je nach individuellem Lernstand 2–5 Lernwörter ausgewählt werden, aber: Je schwächer die Rechtschreibleistung bzw. je geringer die Rechtschreibkompetenz, desto weniger Fehler kann man anstreichen, damit die Korrektur für schwächere Schüler und Schülerinnen lernförderlich wird. Die Auswahl der Lernwörter ergibt sich aus dem Prinzip, dass zunächst Fehler ausgewählt werden, die besonders auffällig sind bzw. beim Lesen besonders stören und ablenken. Das sind meist Wörter, die häufig vorkommen. Wenn diese beherrscht werden und im Kernbereich der Orthografie nur noch wenig Fehler gemacht werden, können auch ab und zu Wörter gewählt werden, die seltener sind. Die Lernwörter sollen im Hinblick auf die Lernbarkeit nicht nur markiert werden, sondern gleichzeitig sollte die korrekte Schreibweise mit der Merkstelle – und je nach Typ auch ein Teil des dazugehörigen Wortfeld – angegeben werden (vgl. Abb. 1b).

3. Fördermassnahmen bestimmen

Eine solche lernorientierte Korrektur gibt weitgehend vor, welche Fördermassnahmen sinnvoll sind. In Bezug auf die Verschriftungskompetenzen bietet sich für den Schüler des dargestellten Beispiels eine kleine Auswahl an Übungsmaterial zur Doppelkonsonantenregel an und zwar möglichst eine, die seinen Fehlertyp fokussiert. Diese Übungen kann er während eines durch die Lehrperson im Unterricht oder in der Aufgabenzeit strukturierten Trainings bearbeiten. Es ist auch möglich, auf spezielle Übungen zu verzichten, wenn der Schüler die Fehler sofort einsieht. Im Hinblick auf die Lernwörter ist jedoch eine regelmässige Arbeit mit der (elektronischen) Rechtschreibkartei oder Wörterliste hilfreich. Die Arbeit damit ist zwar aufwendig, aber lohnend.

Für den Ausbau der Korrekturkompetenzen würde es sich auf jeden Fall anbieten, dass der Schüler seinen nächsten Text auf die Doppelkonsonantenregel hin überprüft. Dazu wird die Regel vorgängig unter Anleitung kurz repetiert, wobei Verständnis sowie Anwendung der Regel bzw. der entsprechenden Probe (vgl. Bredel, 2011) mit einer kurzen Übung überprüft wird.

Zusammenfassung

Schulische Texte – vor allem Aufsätze – werden von Lehrpersonen auch dazu genutzt, die Rechtschreibkompetenz ihrer Schüler und Schülerinnen zu fördern. Da ein Anstreichen des Falsch-Geschriebenen weder bewirkt, dass sich die Schüler und Schülerinnen die richtige Schreibweise merken noch dass sie dabei ihre Rechtschreibkompetenzen ausbauen können, haben wir in diesem Beitrag für eine sogenannte lernorientierte Rechtschreibkorrektur argumentiert. Wir haben dafür einige Prinzipien für eine lernorientierte Korrektur von Texten aufgestellt, die im Wesentlichen auf folgender Prämisse beruhen: Die Korrektur von Rechtschreibfehlern muss sich an den Lernenden und an ihren Fähigkeiten, eine spezifische Rechtschreibregel zu verstehen und anzuwenden, orientieren. Eine undifferenzierte Korrektur aller Fehler ist daher aus lernpsychologischer Sicht nicht sinnvoll.

Für das Korrekturverhalten von Lehrperson schlagen wir dazu ein dreistufiges Verfahren vor: 1. Text überfliegen und einen Überblick über die Fehlertypen gewinnen; 2. Fehler gewichten und Auswahl treffen; 3. Fördermassnahmen bestimmen und dem Schüler bzw. der Schülerin erläutern.

Schulen und Lehrpersonen, die eine so gestaltet Rechtschreibkorrektur anwenden, haben damit positive Erfahrungen gemacht, auch wenn diese Korrekturweise am Anfang nicht nur bei den Schülern und Schülerinnen einen erhöhten Erklärungsbedarf erforderte, sondern vor allem auch bei den Eltern. Systematische Erfahrungsberichte oder gar empirisch belastbare Ergebnisse dazu liegen leider nicht vor und sind ein Desiderat.

Literatur

- Blatt, I. (2010). Sprachsystematische Rechtschreibdidaktik: Konzept, Materialien, Tests. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 101–132). Berlin: De Gruyter.
- Bredel, U. (2011). Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (S. 409–421). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Corvacho del Toro, I. (2013). *Fachwissen von Grundschullehrkräften – Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Dehn, M. (2006): *Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können*. Berlin: Cornelson Scriptor
- Eichler, W. & Thomé, G. (1995). Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt «Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Kindesalter». In: H. Brügelmann, H. Balhorn, & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift: Jahrbuch 6 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben* (S. 35–42). Lengwil: Libelle.
- Fix, M. (1994): *Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht*. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang. (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 17).
- Ise, E., Engel, R. R. & Schulte-Körne, G. (2012). Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? *Kindheit und Entwicklung*, 21 (2), S. 122–136.
- Lindauer, Th.; Schmellentin, C. (2019). *Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule*. Orell Füssli: Zürich.
- Lindauer, Th. & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In: M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 20–35
- Lindauer, Th.; Sturm, A. & Schmellentin, C. (2006). *Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht*. Generalsekretariat EDK: Bern.
- Pfost, M. (2017). Förderung der Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Rechtschreibens. In: M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 199–215
- Primus, B. (2010). Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 9–46). Berlin: De Gruyter.
- Schmellentin, C. & Lindauer, Th. (2011). Zum Umgang mit Rechtschreibregeln in der Schule. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 58 (1), 98–111.
- Sturm, A. & Weder, M. (Hrsg.) (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 84–104.
- Sturm, A. & Schneider, H. (2019): Rechtschreibung als Teil des Verschriftens und Vertextens: Rechtschreibleistungen im Vergleich von Klasse 5 bis Berufsschule. *Leseforum* 3/19, Orthografie

Autorinnen

Claudia Schmellentin, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Linguistik und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen des Instituts Sekundarstufen I und II. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen «Sprachbewusster Fachunterricht», DaZ sowie Grammatik- und Orthographiedidaktik. <https://www.fhnw.ch/de/personen/claudia-schmellentin>

Thomas Lindauer, Prof. Dr., ist Ko-Leiter des Zentrums Lesen der PH FHNW. Neben Kompetenzmodellierung und -messung, Curriculum- und Lehrmittelentwicklung liegen seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte auf sprachbewusstem Fachunterricht, Rechtschreib- sowie Grammatik-Theorie und -Didaktik.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

La correction dans une perspective de soutien à l'apprentissage : une approche systématique des fautes d'orthographe

Claudia Schmellentin et Thomas Lindauer

Chapeau

Les textes scolaires – en particulier les rédactions – sont aussi des occasions pour les enseignants de développer les compétences orthographiques de leurs élèves. L'usage est alors de barrer les mots mal orthographiés. Les enseignants espèrent ainsi que les élèves se souviendront de leurs fautes. Or, l'expérience montre que les élèves n'intègrent pas l'orthographe des mots simplement parce que leurs fautes ont été biffées. Comme le dit d'ailleurs un élève : « Bon, je ne crois pas avoir arrêté de faire une faute parce que je l'ai vue biffée dans le dernier travail que j'ai rendu. »

Dans notre article, nous passons à la loupe le concept de « compétence orthographique » (chapitre 1) avec en arrière-plan la question du traitement à réserver aux erreurs dans les textes des élèves. Nous en dégagons ensuite quelques principes pour une correction à visée de soutien à l'apprentissage (chapitre 2), qui se base essentiellement sur la proposition suivante : la correction des fautes d'orthographe doit se faire en fonction des apprenants et de leur capacité à comprendre puis à appliquer une règle orthographique précise. Du point de vue de la psychologie des apprentissages, une correction indifférenciée de la totalité des erreurs n'a pas de sens. En fin d'article, les explications théoriques cèdent la place à des exemples de textes auxquels une correction orthographique propice à l'apprentissage a été appliquée (chapitre 3).

Mots-clés

orthographe, correction des erreurs, apprentissage de l'orthographe, règles d'orthographe

Cet article a été publié dans le numéro 3/2019 de forumlecture.ch

Correzione orientata all'apprendimento – gestione sistematica degli errori di ortografia

Claudia Schmellentin e Thomas Lindauer

Riassunto

Gli insegnanti vogliono utilizzare i testi scolastici – in particolare i temi – anche per promuovere le capacità ortografiche dei loro allievi, sottolineando le parole scritte in modo errato. Sperano che gli alunni ricordino poi gli errori. L'esperienza dimostra, tuttavia, che gli alunni non imparano quasi nulla semplicemente attraverso la sottolineatura degli errori, il che emerge anche dalla seguente affermazione di un alunno: «Beh, non credo di non aver più commesso un errore, solo perché quest'errore mi era stato sottolineato nel lavoro precedente.»

Nel nostro contributo vogliamo esaminare più da vicino il costrutto della «competenza ortografica.» (capitolo 1) prima di chiarire la questione di come affrontare gli errori nei testi degli studenti. Da ciò deduciamo quindi alcuni principi per la correzione di testi orientata allo studente (capitolo 2), che si basano essenzialmente sulla seguente premessa: la correzione degli errori ortografici deve essere orientata verso lo studente e la sua capacità di comprendere e applicare una specifica regola ortografica. Una correzione indifferenziata di tutti gli errori non è quindi significativa dal punto di vista della psicologia dell'apprendimento. Alla fine di questo articolo, illustreremo le spiegazioni teoriche con un esempio di come potrebbe configurarsi una correzione ortografica dei testi degli studenti in grado di promuovere l'apprendimento (capitolo 3).

Parole chiave

ortografia, correzione degli errori, apprendimento ortografico, acquisizione dell'ortografia, regole ortografiche

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2019 di forumlettura.ch