

Christa Röber-Siekmeyer, Christina Noack, Mareike Dongus, Thomas Eckert

Zwischenbericht

Projekt:

Entwicklung

eines linguistisch orientierten Rechtschreibungskonzeptes

für alemannisch sprechende HauptschülerInnen

im Rahmen des Forschungsprojektes

für die Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden–Württemberg

an der PH Freiburg (FuN-Kolleg)

AZ: 21-7532.322-8-31/ 1

Antragstellerin:

Christa Röber-Siekmeyer

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Fakultät I, Institut für Erziehungswissenschaft I

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

Tel.: 0761/ 682-494, 0541/ 43 23 10

Fax: 0761/ 682-484, 0541/ 43 23 10

e-mail: roebersi@ph-freiburg.de

Freiburg Februar 2002

Inhalt

VORWORT	3
ZUSAMMENFASSUNG	4
1 INHALTE DES ANTRAGS	6
2 DIE ARBEIT IN DER ERSTEN HÄLFTE DES PROJEKTES.....	7
2.1 Suche nach schulischen KooperationspartnerInnen	7
2.2 Darstellung der Fragestellung und der Planung des Projektes in der Fortbildung mit den kooperierenden LehrerInnen	9
2.3 Erhebung der mündlichen und schriftlichen Ausgangssituation der SchülerInnen.....	10
3 ERGEBNISSE DER ERHEBUNGEN.....	11
3.1 Auswertung der Schreibungen der SchülerInnen	11
3.1.1 Groß- und Kleinschreibung	14
3.1.2 Schärfungsschreibung	19
3.2 Phonetische Analysen der Vokalartikulation von Schärfungswörtern der SchülerInnen.....	28
3.3 Parallelisierung Lautung/ Schreibung	30
3.4 Auswertung der Interviews mit den SchülerInnen	33
3.5 Lesen.....	36
3.5.1 Aufgabe	36
3.5.2 Ergebnisse	37
3.5.3 Textverständnis	39
3.6 Resümee	40
4 DER UNTERRICHT IM RAHMEN DES PROJEKTES	41
4.1 Der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen.....	41
4.2 Die Durchführung des Unterrichts und seine Dokumentation	44
4.3 Der Unterricht zur Groß- und Kleinschreibung.....	44
4.4 Der Unterricht zur Wortschreibung.....	46
5 AUSBLICK	50
LITERATUR.....	52
6 ANHANG	55

Vorwort

Der Antrag sowie der Projektbeginn fallen in die Zeit „vor PISA“. Die Begründung des Projektes und seine Planung nehmen eine Situationsbeschreibung vorweg, die seit der OECD-Publikation die öffentliche Diskussion bestimmt: Seinen Anlass bilden die seit langem zu beobachtenden unzureichenden literaten Fähigkeiten einer großen Gruppe deutscher SchülerInnen, der HauptschülerInnen. Die OECD-Untersuchung hat die geringe Leistungsfähigkeit dieser Gruppe zusätzlich innerhalb eines internationalen Vergleichs belegt. Die Beschreibungen, Interpretationen und Kausalbezüge der PISA-Studie wurden nahezu ausschließlich von Psychologen vorgenommen, die sprachwissenschaftlich orientierte Perspektive der Untersuchung fehlt. Dieses Defizit wird sowohl in der Analyse der Befunde als auch der Beschreibung von deren Ursachen deutlich, die entsprechend vorwiegend aus psychologischer Perspektive vorgenommen werden. Weiterhin blendet die Analyse die Prämissen, unter denen die Präsentation von Schrift im Anfangsunterricht stattgefunden hat und stattfindet und die die Annahmen der Kinder über Lesen und Schreiben bestimmt haben, aus.

Die linguistischen und didaktischen Fragestellungen dieses Projektes können daher – das zeichnet sich bereits ab – als eine notwendige Ergänzung der Aussagen der PISA-Studie angesehen werden. Sie weisen auf der Notwendigkeit einer qualitativen Ergänzung aller derzeit diskutierten Bereiche infolge von PISA, wie didaktische Grundlagerecherche, Lehreraus- und Weiterbildung, Bildungsorganisation (vgl. Maas 2001, Röber-Siekmeyer 2000). Damit können die Ergebnisse des Projektes aufgrund der Beschreibung einer veränderten Präsentation von Schrift im Unterricht, die im Projekt praktiziert wurde und wird, Möglichkeiten einer Korrektur der derzeit pädagogisch und politisch desolaten Situation aufzeigen, die bisher nirgends angesprochen wurden.

Dem Oberschulamt Freiburg und den Schulämtern Lörrach, Waldshut und Villingen-Schwenningen ist für ihre Unterstützung bei der Auswahl der mitarbeitenden Schulen zu danken. Ein weiterer Dank gilt der PH Freiburg für die sachbezogene Unterstützung des Projektes, insbesondere den Sekretärinnen der Fakultät I Frau Dinges und Frau Glesmann. Ganz besonderer Dank ist den kooperierenden LehrerInnen den Schulen in Hüfingen, Görwihl, Schliengen und Osnabrück auszusprechen, die ohne administrative Gegenleistung zur Mitarbeit bereit waren und dafür in starkem Maße zusätzliches Engagement aufgebracht haben. Für beratende Gespräche über die Interpretation der phonetischen Daten ist Prof. Dr. Peter Auer, Dr. Peter Gilles, Dr. Renate Schrambke, Dr. Helmut Spiekermann und PD Dr.

Doris Tophinke von der Universität Freiburg, Prof. Dr. Utz Maas und Tobias Thelen von der Universität Osnabrück und PD Dr. Reinhold Greisbach von der Universität Köln zu danken.

Zusammenfassung

Das Ziel des Projektes besteht in der Beantwortung der Frage, in welchem Maße standardferne Dialekte Einfluss auf die orthographischen Leistungen der Schülergruppe, die die Hauptschule besucht, haben. Die Arbeit des Projektes fand zunächst in drei Hauptschulklassen (5., 6., 7. Schuljahr) in drei sprachlich unterschiedlichen Regionen des alemannischen Sprachraums statt, wurde jedoch Mitte 2001 auf zwei Klassen begrenzt zugunsten der Hinzunahme einer norddeutschen Klasse (5. Schuljahr) als Möglichkeit für eine sprachliche Kontrastierung.

Aufgrund der schriftsprachlichen Ausgangslage sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen, die für alle Klassen erhoben wurde, zeichnete sich sehr schnell eine Differenzierung der Fragestellung ab: Auf der einen Seite ist die Frage nach der Beschreibung der didaktischen Merkmale, die für die unterrichtliche Präsentation phonetischer und phonologischer Strukturen durch die Schrift von Bedeutung sind und die die Wahrnehmung und Analyse des Gesprochenen durch die SchülerInnen bestimmen, von Bedeutung. Die Beschreibung konzentriert sich angesichts der dokumentierten rechtschreiblichen Probleme der SchülerInnen auf den Aspekt Quantität und Qualität von Vokalen und Konsonanten sowie ihren Zusammenhang in den dialektalen Varietäten der SchülerInnen. Hierfür wurden gezielte Aufnahmen der gesprochenen Sprache aller SchülerInnen gemacht und mit Hilfe phonetischer Methoden analysiert. Die vorliegenden Ergebnisse scheinen die Beschreibungen der Dialektforschung zu bestätigen, nach denen im Südwesten eher unterschiedliche vokalische Quantitäten, teilweise in Korrelation mit konsonantischen Quantitäten anzutreffen sind, während im Norddeutschen zusätzlich starke qualitative Differenzen nachgewiesen werden können. Genauere Untersuchungen, die abweichende Merkmale bei einzelnen phonetischen Konstellationen beschreibbar machen, stehen noch aus.

Auf der anderen Seite lassen sowohl die Leistungen der SchülerInnen als auch ihr geringes und unzutreffendes orthographisches Regelwissen, das in Interviews sichtbar wurde, auf einen nur eingeschränkt qualifizierenden Schrifterwerb in der Grundschule schließen. Hintergrund dieser Beschreibung ist auch die Sichtweise des Zeichensystems der Schrift als Kennzeichnung der distinktiv relevanten Strukturen des Gesprochenen oberhalb der Lautebene, so wie sie die linguistische Schriftforschung in neuerer Zeit vornimmt. Diese Sichtweise ermöglicht einerseits eine veränderte Kontrolle der Präsentation von Schrift im

Anfangsunterricht und ihrer Folgen für das schriftsprachliche Wissen der SchülerInnen, andererseits die Konzipierung neuer, regelhafter Darstellungsformen im Unterricht. Sie basieren auf der prosodischen Analyse der unterschiedlichen Wortgestalten des Deutschen und ihrer systematischen lautlichen Binnengliederung.

Diese Darbietung der Schrift, teilweise in Korrektur erlernter Muster durch die SchülerInnen, stellt den zweiten Aufgabenbereich des Projektes dar. In der Beschreibung der gesprochenen Sprache und in ihren Symbolisierungen werden dabei die angesprochenen Ergebnisse der phonetischen Analyse des Gesprochenen der SchülerInnen aufgenommen. Bis zum derzeitigen Zeitpunkt sind Teile dieses Unterrichts durchgeführt, und erste Auswertungen seiner Ergebnisse liegen vor. Bei aller Vorläufigkeit lässt sich bereits vermuten, dass die Wiederaufnahme wortanalytischer Arbeit in der Hauptschule nicht nur möglich, sondern auch effektiv ist.

In der zweiten Hälfte des Projektes wird neben den phonetischen Untersuchungen die unterrichtliche Arbeit in der begonnenen systematisierenden Form fortgesetzt. Es wird angestrebt, zeigen zu können, unter welchen unterrichtlichen Bedingungen es möglich ist, das orthographische Sprachwissen von HauptschülerInnen auch mit standardfernen Dialekten in der Form zu optimieren, dass es ihnen als Kontrollwissen für einen selbständigen und selbstbewussten Gebrauch der Schrift zur Verfügung steht. Die Ergebnisse werden sich, inhaltlich differenzierend, auch auf den Erwerb des Deutschen durch Lerner anderer Muttersprachen beziehen lassen.

1 Inhalte des Antrags

Die Untersuchung basiert „auf der Prämisse, dass die Schwierigkeiten vieler SchülerInnen im phonographischen Bereich, die sich in den Voruntersuchungen zeigten, den Abweichung ihrer dialektalen Varietäten von der Standardsprache einerseits, der unzutreffenden Präsentation des Laut-Schrift-Verhältnisses in einem 1:1-Bezug in den Lehrgängen der Grundschule andererseits geschuldet sind“ (Antrag S. 15).

Entsprechend dieser Dopplung der Ursachenannahme gliedert sich das Projekt in folgende Arbeitsbereiche:

- dialektbezogene phonetische Analyse der gesprochenen Sprache der SchülerInnen in verschiedenen Regionen des alemannischen Sprachraums
- die Eruiierung des (recht-)sprachlichen Wissens der SchülerInnen, das sie bisher erworben haben
- die Beobachtung der schriftsprachlichen Entwicklung der SchülerInnen aufgrund eines Unterrichts, der ihnen systematisch die Entdeckung der prosodischen, d.h. silben- bzw. wortbezogenen Orientierung der Schrift ermöglicht.

Die Projektplanung gemäß diesen Zielen ergab ebenfalls eine Gliederung in drei Bereiche (Antrag S.23). Bis zum derzeitigen Zeitpunkt war vorgesehen,

- die Datenerhebung in drei Hauptschulklassen in den alemannischen Sprachgebieten vorzunehmen und sie sowohl in Bezug auf die Varietäten im Gesprochenen als auch in Bezug auf die schriftlichen Leistungen auszuwerten,
- ein Konzept für eine linguistisch orientierte Präsentation der Schrift zu den Bereichen Wortschreibung und Großschreibung für die Hauptschule zu entwickeln und es den mitarbeitenden LehrerInnen in einer projekteigenen Lehrerfortbildung darzustellen,
- die Durchführung des Unterrichts zu planen, zu beobachten, zu protokollieren und zu evaluieren.

In zwei Punkten verlief das Projekt abweichend von den Vorgaben des Antrags:

- Vom 02.07.01 bis 28.10.01 erhielt Christina Noack, die Mitarbeiterin im Projekt, Mutterschutz. Vom 29.10.01 an reduzierte sie ihre Arbeitszeit aufgrund der Erziehungsurlaubsregelung um zwei Drittel. Dank der Genehmigung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst konnten die freiwerdenden Personalmittel umgewidmet werden, so dass eine Diplomstudentin mit 1. und 2. Lehrerprüfung, Mareike

Dongus, und ein Diplomstudent mit 1. Lehrerprüfung, Thomas Eckert, sowie Honorarkräfte eingestellt werden konnten.

- Die phonetischen Untersuchungen bei den Schülerinnen in Görwihl und Hüfingen ergaben, wie im Folgenden ausführlicher dargestellt wird, nur minimale dialektale Differenzen. Nachdem nach der Auswertung von Interviews mit den Schülern mit Fragen zu ihren Falsch- und Richtigschreibungen die Vermutung entstand, dass neben der starken dialektalen Abweichung von der Standardsprache eine unzureichende orthographische Stabilisierung in der Grundschule für die nachweislich geringe Rechtschreibe-sicherheit der SchülerInnen verantwortlich sein kann, wurde die Zusammenarbeit mit der Schule in Hüfingen zugunsten der Möglichkeit beendet, die Ergebnisse aus Südwestdeutschland mit denen einer Schule in einer anderen Dialektregion zu kontrastieren. Die Wahl fiel auf eine Schule Norddeutschlands, eine Orientierungsstufe in Osnabrück.¹ Die Bezirksregierung Weser-Ems genehmigte die Untersuchung dort am 25.01.02.

2 Die Arbeit in der ersten Hälfte des Projektes

2.1 Suche nach schulischen KooperationspartnerInnen

Die Suche nach Schulen, an denen das Projekt durchgeführt werden konnte, war von der Prämisse bestimmt, dass der alemannische Dialektraum sich in mehrere Regionen aufteilt. Entsprechend war vorgesehen, dass die drei Schulen, die für das Projekt zu werben waren, drei unterschiedlichen Regionen angehören sollten. Aufgrund der Befunde der Dialektforschung fiel die Entscheidung auf Schliengen, Görwihl und Hüfingen.

Nach der dialektbezogenen Binnengliederung des Alemannischen, wie sie Hugo Steger und Karlheinz Jakob (1983) vorgenommen haben, gehört das Gebiet um Donaueschingen, in dem auch Hüfingen liegt, zum *Bodenseealemannischen*, Schliengen und Görwihl zum *Südalemannischen*. Das Isoglossenbündel zwischen diesen beiden Mundartlandschaften wird nach seinem geographischen Verlauf als „Sundgau-Bodenseeschranke“ bezeichnet. Von diesen Grenzlinien ist die sog. K-Verschiebungslinie sprachgeschichtlich am bedeutendsten: Im Südalemannischen wurde germanisch /k/ im Wortanlaut zum Reibelaut /x/ verschoben, während im Bodenseealemannischen unverschobenes /k/ erhalten ist. Wörter wie <Kind, kalt> werden demnach im nördlichen Bodenseealemannisch [kɪnt, kalt] gesprochen, im Südalemannischen dagegen [xɪnt, xalt].

Renate Schrambke (1994) schlägt eine abweichende Binnengliederung vor, indem sie als entscheidende Isoglossen zwischen den o.g. Teilmundarten die „neuhochdeutsche (mdh.) Diphthongierungsgrenze“

¹ Da in Niedersachsen die Hauptschule erst mit dem 7. Schuljahr beginnt, wurde eine Orientierungsstufe mit zahlreichen potentiellen Hauptschülern ausgewählt.

und die „etymologische Fortis-Lenis-Grenze“ zugrundelegt. Erstere trennt innerhalb des Nordalemannischen das Oberrhein-Alemannische (Westen) vom Schwäbischen (Osten), letztere im Süden das Schwäbische vom Südalemannischen und dieses auf einer Nord-Südisoglosse wiederum vom Oberrhein-Alemannischen. Nach dieser Einteilung gehört die Mundart von Hüfingen zum Südalemannischen und Schliengen zum Oberrhein-Alemannischen, während Görwihl zwischen den beiden Teilmundarten liegt.

Die Gliederung nach Schrambke ist für die Untersuchung im Rahmen des Projekts eher bedeutsam, weil sie sprachliche Merkmale zugrundelegt, die hier zentral sind: zum einen die konsonantischen Qualitäten- und Quantitätenverhältnisse in intervokalischer Position, zum anderen die Vokalqualitäten in offenen Zweisilbern (sog. Offensilbendehnung, d.h. Dehnung der mdh. Vokale vs. beibehaltene Kurzvokale). Dabei stellt Schrambke dar, dass der Fortis-Lenis-Unterschied bei Konsonanten und die Quantitätsunterschiede im Vokalismus in einem sprachgeschichtlichen Zusammenhang zu sehen sind: Deren Isoglossen verlaufen heute fast identisch. Schliengen gehört zu dem Gebiet, das die alten Vokalkürzen gedehnt hat, während sich bei Erhebungen des Projekts in Görwihl Ähnlichkeiten mit den Hüfingen Daten ergeben haben, nämlich teilweise erhaltene Kürzen. Das kann auf die o.g. Grenzlage Görwihls zurückzuführen sein. Dagegen ist die Görwihler Mundart im Hinblick auf den Konsonantismus bedeutsam: Wenn es in einer Landschaft konsonantische Längen bzw. Druck- und Intensitätsunterschiede in intervokalischer Position gibt, dann am ehesten hier im deutsch-schweizerischen Grenzgebiet. Aufgrund dieser Beobachtungen sowie dem didaktischen Interesse, die Ergebnisse aus dem Südwesten mit denen einer anderen Sprachregion zu kontrastieren, haben wir uns, wie gesagt, im Sommer 2001 entschlossen, uns bei der weiteren Auswertung auf die Orte Schliengen und Görwihl im alemannischen Bereich zu beschränken.

Mit Hilfe des Oberschulamtes Freiburg sowie den staatlichen Schulämtern in Lörrach, Waldshut, und Villingen-Schwenningen erhielten wir Kontakt zu der

- Hebel-Schule in Schliengen
- Grund- und Hauptschule in Görwihl
- Luzian-Reich-Schule in Hüfingen

Die Projektplanung sah vor, dass die Untersuchungen in drei 5. Schuljahren beginnen sollten. Die personelle Situation an den Schulen ließ allerdings aus verschiedenen Gründen nicht zu, diese Vorgabe einzuhalten. Statt dessen sprachen sich LehrerInnen für die Kooperation aus, die Deutsch in einem 5., einem 6. und einem 7. Schuljahr unterrichteten. Mit der Entscheidung für die Zusammenarbeit mit diesen Klassen war die Möglichkeit verbunden zu beobachten, unter welchen Bedingungen analytischer Sprachunterricht in verschiedenen Jahrgängen der Hauptschule durchzuführen ist.

Seit dem 1.9.2001 arbeiten an der Hauptschule Schliengen Frau Doris Petermann und Frau Ira Eisermann, (eine Referendarin, die in dieser Klasse, die aufgrund ihrer Größe im Fach

Deutsch geteilt ist, ebenfalls Deutsch unterrichtet) und an der Hauptschule Görwihl Herr Reiner Wick mit. Seit der Genehmigung der Untersuchung in Osnabrück nimmt die Klasse von Frau Renate Kippe an der Untersuchung teil. Die Kontrollklassen sind Parallelklassen in den Schulen bzw. für die Schliengener Klasse eine Parallelklasse in der Hauptschule Kandern.

2.2 Darstellung der Fragestellung und der Planung des Projektes in der Fortbildung mit den kooperierenden LehrerInnen

Der ersten Phase des Projektes kam die Aufgaben zu, die teilnehmenden LehrerInnen in projekteigenen Lehrerfortbildungsveranstaltungen über die Ziele des Projektes sowie seine Planung zu informieren. Mit der Einführung in die phonologisch fundierte Präsentation orthographischer Markierungen und der durch sie gegebenen Möglichkeit, Orthographie als ein Regelsystem zu fassen, ist eine Darstellung der Schrift verbunden, die auf den Ausbau kognitiver Aneignungsformen beim Lernen abzielt. Schwerpunkte des Projektes in diesem Rahmen betreffen:

- die syntaktische Interpretation der Großschreibung des Deutschen, die den Gebrauch satzinterner Großbuchstaben als Funktion der Text(Satz-)gliederung sieht: Großgeschrieben werden die rechten Ränder von nominalen Satzgliedern, die auf diese Weise Sätze für den Leser leichter strukturierbar, daher schneller lesbar machen (vgl. Maas 1992, 2001; Röber-Siekmeyer 1997, 1999)
- die Präsentation der Systematik in der Wortschreibung, mit der die Schrift die phonologischen Strukturen von Wörtern des Deutschen markiert (vgl. Bryant / Bradley 1985; Ehri 1984; Eisenberg 1998; Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002; Liberman / Shankweiler / Fischer / Carter 1974; Maas 1992, 1999, 2001; Röber-Siekmeyer 1997, 2002; Treiman 1993, 1998).

Die Großschreibung wurde als Thema aufgenommen, obwohl sie als syntaktische Markierung keine direkte Relevanz für die Ausgangsfrage des Projektes nach dem Bezug zwischen Dialekt und Schreibung hat. Für ihre Thematisierung gab es mehrere Gründe: Zum einen veranschaulicht ihre Präsentation im syntaxbezogenen Zusammenhang sowohl den LehrerInnen als auch – auf einer anderen Ebene – den SchülerInnen das Anliegen und die Chance der linguistisch orientierten Didaktik des Schrifterwerbs, orthographische Markierungen als eine im Kern umfassende Systematik darzubieten und mit dem Entdecken und kontrollierenden Anwenden des Regelsystems kognitive Prozesse anzuregen: Schrifterwerb wird danach nicht – wie didaktisch primär angenommen – als Gedächtnisleistung („Diktatüben“) interpretiert, sondern er basiert auf dem Erkennen der der

Schrift eingeschriebenen Regularitäten und deren Anwendung sowohl zur Textproduktion als auch zur Kontrolle der Wortschreibungen.

Zum anderen gibt die Überprüfung des orthographischen Wissens der SchülerInnen im Bereich der Großschreibung einen Hinweis darauf, in welchem Maße dieses von den Vermittlungen des Grundschulunterrichts – losgelöst von allen dialektalen Einflüssen – abhängt. Denn Kompetenz bei der Großschreibung kann nur erwerben, wer die Regelvermittlung der Grundschullehrgänge („Nomen schreibt man groß, alles andere klein“) ergänzt bzw. korrigiert. Somit kann die Fehleranalyse im Bereich der Großschreibung als Indiz für das Maß der Abhängigkeit des orthographischen Wissens der HauptschülerInnen von den Lehrgängen der Grundschule, gleichzeitig für das Maß, in dem sie sich von ihnen bereits gelöst haben, interpretiert werden.

Die Veranstaltungen mit den LehrerInnen, die in der PH Freiburg stattfanden, wurden während der anschließenden Unterrichtsphasen in unregelmäßigem Rhythmus fortgesetzt. Insgesamt fanden bisher 16 halbtägige Treffen statt.

2.3 Erhebung der mündlichen und schriftlichen Ausgangssituation der SchülerInnen

Parallel zu der konzeptionellen Arbeit mit den LehrerInnen wurden die Schülerdaten in Bezug auf ihre dialektale Varietät einerseits, auf ihre schriftsprachlichen Leistungen andererseits erhoben: Für die Analyse des Gesprochenen wurden von je 10, 11 oder 12 stark Dialekt sprechenden SchülerInnen der drei Untersuchungsklassen sowie je 5 SchülerInnen der Kontrollklassen Sprachaufnahmen gemacht:

- in Form freier Erzählungen einer Bildergeschichte (hierfür wurde das textfreie Kinderbuch „Frosch, wo bist du?“ von M. Maier ausgewählt, das auch die Grundlage zahlreicher größerer internationaler Untersuchungen ist (vgl. Berman / Slobin 1994; Maas / Mehlem 2002), da die Bearbeitung durch die SchülerInnen in diesem Projekt die Möglichkeit bietet, die hier entstandenen Resultate ggf. mit denen anderer Untersuchungen zu korrelieren)
- als Artikulation von Wortpaaren, bestehend aus Wörtern mit Langvokal in offener Silbe (<Hüte>) und Wörtern mit Kurzvokal in offener Silbe (<Hütte>) in unterschiedlichster konsonantischer Umgebung, die ihnen als Abbildungen gegeben waren und die sie im Rahmen eines Satzes („Ich habe ein ... gesehen“) zu sprechen hatten (s. Anhang, S. 56f.).

Für die Eruierung der schriftsprachlichen Kompetenzen schrieben die Schüler drei Texte:

- die Verschriftlichung ihrer Erzählung der „Frosch, wo bist du?“ (s.o.), die sie durch das Abhören der Kassette vornahmen („Eigendiktat“, bei dem in der Gegenüberstellung der eigenen Lautung und ihrer Schreibung das Maß des orthographischen Wissens unabhängig vom Einfluss eines anderen Diktierers der einzelnen Schüler deutlich werden kann) (s. Anhang, S. 58f.)
- ein Diktat mit fehlerträchtigen Markierungen im Bereich der Großschreibung und der Wortschreibungen, mit ca. 150 Wörtern (s. Anhang, S. 60)
- Sätze mit ausgewählten Wörtern aller vier Wortgestalten des Deutschen (z.B. 1. <Hüte>, 2. <Hüfte>, 3. <Hütte>, 4. <Hühnchen>, vgl. Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002) – insbesondere mit Schärfungswörtern (<Hütte, Löffel>) in unterschiedlicher konsonantischer Umgebung (s. Anhang, S. 61).

Zusätzlich wurden Interviews mit jedem einzelnen Schüler zu seiner Begründung der Richtig- bzw. Falschschreibung ausgewählter Wörter in Didaktik gemacht (s. Anhang, S. 67f.).

Zur Überprüfung der Lesekompetenz wurden die SchülerInnen gebeten, einen Lesebuchtext (5. Schuljahr) zu lesen, der entsprechend den Resultaten aus anderen Untersuchungen mit „Stolpersteinen“ für unsichere Leser angereichert worden war. Die Lesungen wurden lautschriftlich transkribiert (s. Anhang, S. 62 und S. 63).

Nachdem die Untersuchung in der Osnabrücker Orientierungsstufe genehmigt war, wurden dort die gleichen Erhebungen in Bezug auf die Wortschreibungen wie im alemannischen Sprachraum gemacht. Sie liegen bereits vor und sind größtenteils ausgewertet.

3 Ergebnisse der Erhebungen

3.1 Auswertung der Schreibungen der SchülerInnen

Für die Analyse der Wortschreibungen und der Groß- und Kleinschreibung wurden automatisierte Verfahren gewählt, die Tobias Thelen an der Universität Osnabrück entwickelt und den speziellen Erfordernissen des Projektes angepasst hat (s. Anhang, S. 64ff.).

Eine automatisierte Auswertung

- spart ab einer gewissen Komplexität Zeit und Arbeitsaufwand, weil ein einmal maschinenlesbar vorliegender Text immer wieder – auch unter verschiedenen Fragestellungen – ausgewertet werden kann. Von besonderem Vorteil ist dies, wenn sich während der Auswertung der Daten neue Fragestellungen ergeben, so dass auch bereits betrachtetes Material einer erneuten Untersuchung unterzogen werden muss

- garantiert eine konsistente und objektive Auswertung der Daten, die bei manueller Analyse nur durch streng kontrolliertes Vorgehen anhand von Auswertungsbögen möglich ist.

Für die Durchführung der automatisierten Auswertungen ergibt sich eine vierschrüttiges Verfahren:

1. Auswahl eines Analysenverfahrens und Definition der Analysekatogrien: davon ist das Format der Daten abhängig
2. Kodieren der Daten in einem maschinenlesbaren Format, das den in 1. definierten Anforderungen genügt
3. Durchführung der Auswertung mit gleichzeitiger Kontrolle und Korrektur von Eingabefehlern
4. Interpretation der Ergebnisse und eventuelle Anpassung der Auswertungsregeln, um modifizierte und verfeinerte Analysekatogrien einbeziehen zu können. In diesem Fall werden die Schritte 3 und 4 teilweise wiederholt.

Die Schritte 1 und 3 wurden von Tobias Thelen in Abstimmung mit dem Projektteam ausgeführt, die Schritt 2 und 4 vom Projektteam selbst. Im Folgenden sollen die technischen Grundlagen der beiden verwendeten Verfahren kurz umrissen und mit den zu Grunde gelegten linguistischen Annahmen verbunden werden.

1. Oberflächenbasiertes Analyseverfahren zur Klassifikation von Fehlern in der Wortschreibung

Die Detailliertheit der automatisiert erzielbaren Fehlererklärungen hängt von der Art und Umfang der zur Verfügung stehenden Informationen ab. Einfache Verfahren betrachten nur die beobachteten Wortformen, auf einer Ebene mittlerer Komplexität werden korrekte und fehlerhafte Wortformen graphisch miteinander verglichen. Die besten Ergebnisse können erzielt werden, wenn vollständig phonologisch und morphologisch annotierte Formen zur Verfügung stehen. (s. Thelen 1998). Für die vorliegende Untersuchung wurde ein mittleres Verfahren gewählt, weil es das für diesen Zweck angemessenste Verhältnis von Aufbereitungsaufwand und Erklärungsgenauigkeit bietet.

Das Verfahren verwendet den Levenstein-Algorithmus (vgl. Stephen 1997), um ähnliche Zeichenketten aufeinander abzubilden und eine Folge von Operationen anzugeben, mit Hilfe derer die beiden Ketten ineinander überführt werden können. Die Operationen sind Einfügen, Auslassen und Vertauschen, und durch die Definition bestimmter Ersetzungskosten und –muster kann ein Großteil der relevanten Fehlertypen erkannt werden. Dehnungsfehler

zeichnen sich z.B. durch ein ausgelassenes <h> vor <l, m, n, r> aus, Schärfungsfehler durch die „Vertauschung“ von <tt> und <t>, <ck> und <k> usw. Insgesamt können folgende Fehlerkategorien mit einer Sicherheit von ca. 80% erkannt werden:

1. Schärfungsfehler – ausgelassene/ überflüssige/ falsche Schärfungsmarkierung
2. Dehnungsfehler – ausgelassene/ überflüssige/ falsche Dehnungsmarkierung
3. silbentrennendes <h> - ausgelassene/ überflüssige/ Markierung
4. i/ ie-Fehler
5. Auslautverhärtung
6. /ks/-Schreibung
7. Umlautung
8. /f/ - /v/-Fehler
9. /s/-Fehler
10. weitere Sondergraphien
11. sonstige Fehler

Aufgrund der Unschärfe der Kategorien und der nicht 100%igen Erkennungsleistung ist zwar eine manuelle Nachbearbeitung der Resultate zwingend notwendig, jedoch erledigt das Verfahren den Großteil der (fehlerträchtigen) Routinearbeiten.

2. Featurebasiertes Strategieanalyseverfahren zur Analyse von Groß- und Kleinschreibungsleistungen

Für die Analyse von Groß- und Kleinschreibungsleistungen ist entsprechend ihrer syntaktischen Interpretation eine umfangreiche Menge syntaktischer und morphosyntaktischer Analysen notwendig. Computerbasierte Tagging- und Parsing-Verfahren haben zwar in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte erzielt, sind jedoch noch nicht in einem Maße einsetzbar, das die unproblematische Verwendung für Analysevorhaben bei allen Textsorten erlauben würde. Deshalb wurde der Analyse ausschließlich ein Diktat zu Grunde gelegt, das manuell mit den entsprechenden Strukturen annotiert wurde. Dabei werden hierarchische Strukturen linealisiert, d.h. eine Nominalphrase wird z.B. dadurch gekennzeichnet, dass alle Wörter innerhalb der Phrase das Merkmal [+in_np] bekommen. Auf diese Weise ist es möglich, auch komplexe und sich überlagernde Annotationsstrukturen in Form von Merkmalen auf eine Kette von Wörtern zu projizieren und die Analyse wortbezogen vorzunehmen.

Die von den SchülerInnen verfassten Diktattexte werden auf Werte -1 und +1, d.h. „Wort klein geschrieben“ bzw. „Wort groß geschrieben“ reduziert und am Diktattext ausgerichtet („Align“). Hier kommt zusätzlich noch der Wert 0 für „Wort ausgelassen“ hinzu, überflüssige Wörter und Fehler in der Zusammen- und Getrennschreibung werden ignoriert. Folgende Attribute wurden ausgewählt, weil für sie die prinzipielle Möglichkeit in betracht gezogen wurde, dass eine Regel formulierbar ist, aufgrund derer ein Schreiber über Groß- und Kleinschreibung entscheiden könnte:

Attribut:	Erklärung:
V	Verb
N	Nomen
Adj	Adjektiv
adv	Adverb
p	Präposition
conj	Konjunktion
det	Artikel
pro	Pronomen
quant	Quantifizierer
s_start	Start eines Satzes
s_end	Ende eines Satzes
:_vollst	Vollständiger Satz nach Doppelpunkt
:_unvollst	Unvollständiger Satz nach Doppelpunkt
in_np	Teil einer NP
np_start	Start einer NP
np_end	Ende einer NP
np_head	Kopf einer NP
np_det	NP mit Artikel
sing_head	Kopf einer NP und Singular
expandable	Expandierbarer Kopf einer NP
expanded	Expandierter Kopf einer NP
det+_	Steht direkt nach Artikel
quant+_	Steht direkt nach Quantifizierer
nomin	„Nominalisierung“
denomin	„Entnominalisierung“
abstr	Abstraktum
concr	Konkretum
name	Eigenname

Für die jeweils vorliegenden Schreibungen wird die Korrelation der einzelnen Features mit der vorgenommenen Groß- und Kleinschreibung berechnet. So können Angaben darüber gemacht werden, ob ein bestimmtes Attribut (wie „Abstraktum“ oder „Am Satzanfang“) für den Schreiber eine besondere Rolle bei der Entscheidung für Groß- oder Kleinschreibung gespielt haben könnte. Das Verfahren ist verwandt mit dem „Information gain“-Maß, das im Bereich des maschinellen Lernens häufig verwendet wird, um Entscheidungsbäume aufzubauen (vgl. Mitchell, 1997, 57f.).

3.1.1 Groß- und Kleinschreibung

Die zentrale Frage bei der Überprüfung der orthographischen Kompetenz von SchülerInnen in der Großschreibung ist die Frage, inwieweit es ihnen gelungen ist, in Abkehr von der in der Grundschule gelernten Regel zu erkennen, dass die Großschreibung syntaktisch fungiert: Großgeschrieben werden die Kerne von Nominalgruppen, unabhängig von der Wortartenzugehörigkeit des entsprechenden Wortes (vgl. Maas 1992; Röber-Siekmeyer 1999). Die Duden-Grammatik versucht diese grammatische Gegebenheit mit den zirkulären Begriffen „Substantivierung“ und „Desubstantivierung“ zu fassen.

Bei der Auswertung der Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung wurde von der Hypothese ausgegangen, dass die SchülerInnen gemäß dem gängigen didaktischen Konzept die Großschreibung nach Wortarten zu bestimmen versuchen („Nomen schreibt man groß, Verben und Adjektive klein“). Das bedeutet, dass Fehlerhäufungen vor allem dort zu erwarten sind, wo ein Wort großgeschrieben wird, obwohl es kein Nomen ist oder wie z.B. bei Abstrakta nicht sofort als Nomen erkannt wird. Entsprechend wurde der Diktattext konstruiert. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde die Anzahl der Großschreibungen der SchülerInnen aus Schliengen (5. Klasse) und Görwihl² (7. Klasse) mit der der tatsächlich großzuschreibenden Wörter im Diktat verglichen. In den folgenden Diagrammen (Abb. 1,2) gibt die jeweils linke Säule (schwarz) an, wie viele großzuschreibende Wörter der Text enthält, die zweite Säule (dunkelgrau) zeigt, wie viele davon der Wortart Nomen zuzuordnen sind. Die hellgrauen Säulen zeigen, wie viele der großgeschriebenen Wörter jede(r) einzelne SchülerIn tatsächlich großgeschrieben hat.

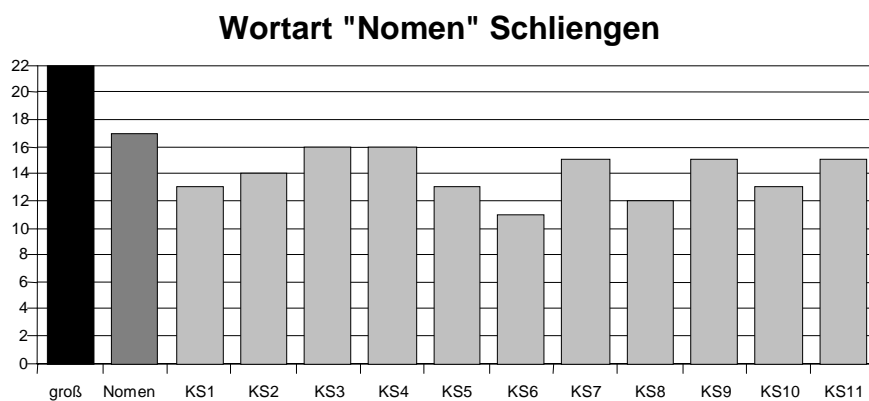


Abb. 1: GKS-Fehler 1. Erhebung Diktattext Schliengen

² Da die Zusammenarbeit mit der Klasse aus Hüfingen beendet wurde, bleiben deren Ergebnisse hier unberücksichtigt. Die Osnabrücker Klasse hat an dieser Phase der Datenerhebung und -auswertung nicht teilgenommen.

Wortart "Nomen" Görwihl

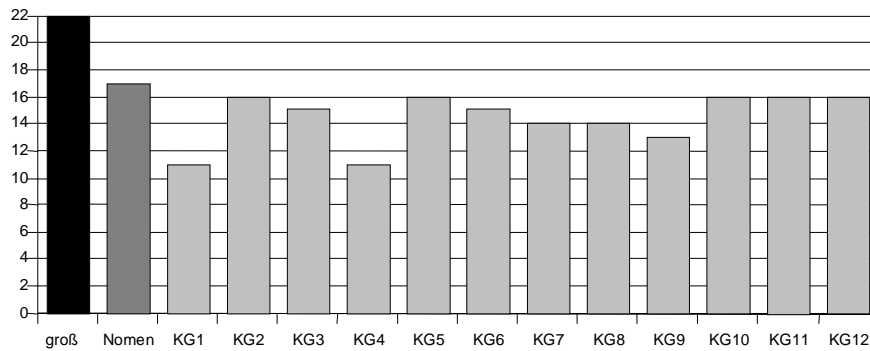


Abb. 2: GKS-Fehler 1. Erhebung Diktattext Görwihl

Der Diktattext enthält insgesamt 22 satzintern großzuschreibende Wörter. Davon gehören 17 zur Wortart „Nomen“, die übrigen fünf sind sog. Nominalisierungen anderer Wortarten, d.h. Wörter, die hier Kerne von Nominalgruppierungen sind. Die Säulen, die die Großschreibungen der SchülerInnen darstellen, zeigen, dass alle SchülerInnen deutlich unter der Gesamtzahl der großzuschreibenden Wörter bleiben, allerdings erreichen sie auch nur zum Teil die Anzahl der Nomen nach der Wortartenzuordnung: Offensichtlich ist es in beiden Klassen nur wenigen SchülerInnen gelungen, alle Wörter der Wortart Nomen zu erkennen. Die folgenden Diagramme zeigen zusätzlich die Reaktionen der SchülerInnen auf sog. Denominalisierungen (Nomen, die nicht den Kern einer Nominalgruppe bilden):

"Denominalisierung" Schliengen

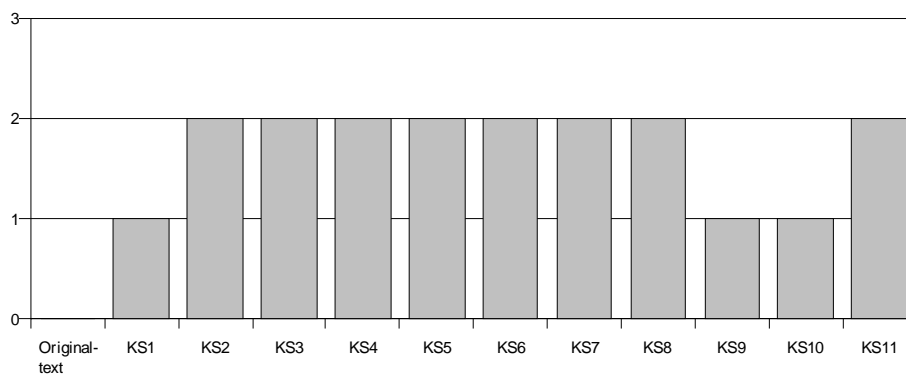


Abb. 3: GKS-Fehler 1. Erhebung Diktattext Schliengen

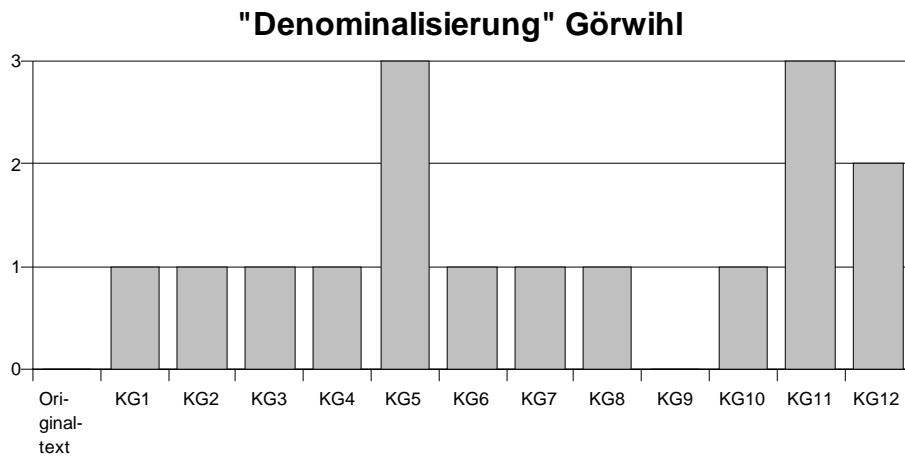


Abb. 4: GKS-Fehler 1. Erhebung Diktattext Görwihl

Die morphologische Transposition führt bei SchülerInnen, die nach dem wortartbezogenen Konzept unterrichtet wurden, offensichtlich zu Irritationen: Bis auf eine Schülerin (KG9) haben alle mindestens eins der im Text vorkommenden drei Wörter dieser Kategorie fälschlicherweise groß geschrieben.

Ähnlich verhält es sich mit sog. „Nominalisierungen“ (d.h. der Funktion von Wörtern anderer Wortarten als Kern einer Nominalgruppe):

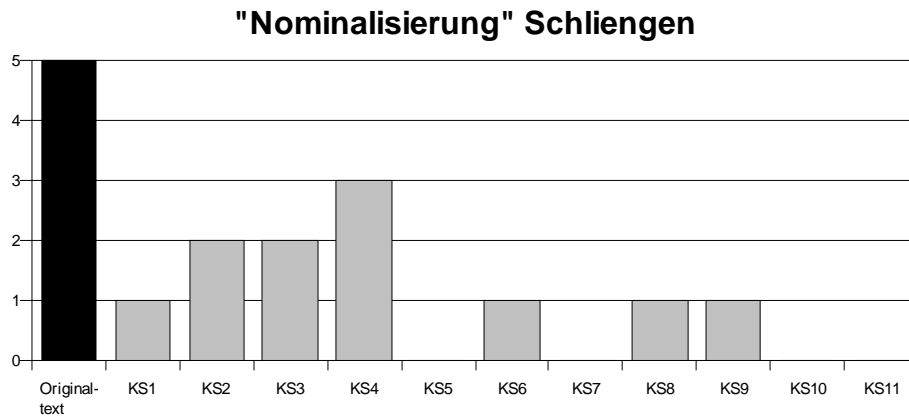


Abb. 5: GKS-Fehler 1. Erhebung Diktattext Schliengen

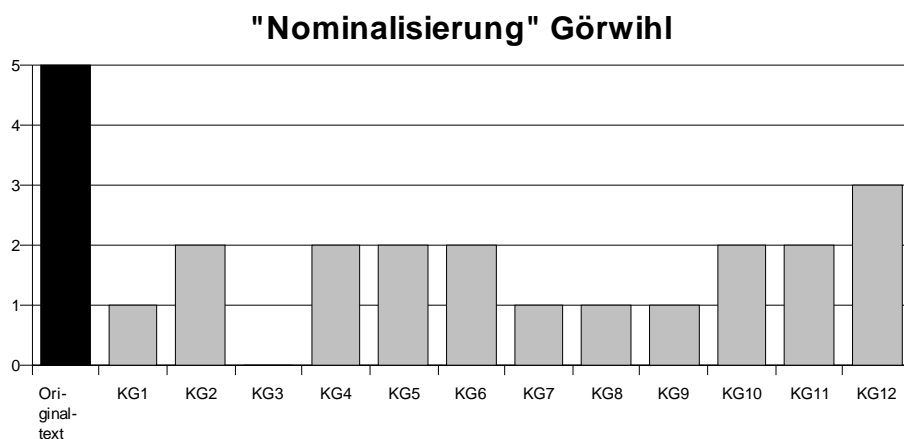


Abb. 6: GKS-Fehler 1. Erhebung Diktattext Görwihl

Niemand von den SchülerInnen aus Schliengen und Görwihl hat alle der im Text vorkommenden 5 Wörter dieser Kategorie korrekt groß geschrieben. Der Mittelwert liegt in Schliengen bei 1 und in Görwihl bei 1,6. Fünf der SchülerInnen haben gar keins dieser Wörter mit Majuskel geschrieben.

Die Einzelwortanalyse ergab, dass eine Gruppe von Wörtern von allen SchülerInnen korrekt großgeschrieben wurde. Offensichtlich sind diese als häufig vorkommende Wörter bei ihnen als großzuschreiben gespeichert: Es handelt sich um die Wörter <Zauberschule, Klassenzimmer, Treppen, Türen>. Darüber hinaus wurden folgende Wörter insgesamt weniger als fünfmal pro Klasse fälschlicherweise mit Minuskel versehen: <Tagen, Weg, Gebäude, Stufe>. Diese Wörter sind (bis auf <Tagen>) zum einen Konkreta (vgl. die häufig vermittelte Regel „*Nomen kann man sehen und anfassen*“), zum anderen sind sie vermutlich im Lexikon mit Majuskel gespeichert. Insgesamt weniger als zehnmal korrekt groß geschrieben wurden dagegen die Wörter <Gewohnte, Bestimmtes, Nichts, Höhe>. Bei den ersten drei handelt es sich um sog. Nominalisierungen im Text, und alle sind semantisch abstrakt.

Die Ergebnisse zeigen erneut, dass der wortartbezogene Ansatz offenbar nicht geeignet ist, SchülerInnen ausreichende Sicherheit in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung zu vermitteln. Sie lässt sich nicht an die Wortartenbestimmung binden. Die Ergebnisse des Diktats in Bezug auf die Unsicherheiten in der Großschreibung bei nahezu allen SchülerInnen wurden durch die Auswertungen der übrigen Texte bestätigt. Wie bereits einleitend dargestellt, ist davon auszugehen, dass die SchülerInnen, die hier eine relativ geringe Fehlerquote erreichen, es geleistet haben, sich von den kasuistischen Angaben des Grundschulunterrichts zu lösen. Dieser Annahme ist hier nicht nachgegangen worden, sie

lässt sich jedoch mit Äußerungen von SchülerInnen in vorweggegangenen Untersuchungen belegen (vgl. Röber-Siekmeyer 1999).

3.1.2 Schärfungsschreibung

(Buchstabendopplung für den Konsonanten am Beginn der unbetonten Silbe)

Im Rahmen der Wortbeschreibungen stand die Analyse der Schärfungsschreibung bei der Auswertung der Fehlerschreibungen der SchülerInnen im Zentrum. Denn als systematische Markierung der Schrift für eine bestimmte Wortgestalt (Wörter mit Kurzvokal in offener Silbe: <Hütte> im Gegensatz zu den drei anderen Wortgestalten <Hüte, Hüfte, Hühnchen>, vgl. Fuchs/ Röber-Siekmeyer 2001) gibt sie exemplarisch Aufschluss über die erworbene Fähigkeit der SchülerInnen, sich von der Erwartung eines 1:1-Verhältnisses zwischen Laut und Buchstabe zu lösen und Merkmale der Wortgestalt für die Schreibung zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu der anderen graphisch markierten Wortgestalt, der Markierung von Langvokalen in geschlossenen Silben vor <l, m, n, r> (vgl. <Hühnchen>), enthält das Deutsche sehr viele Schärfungswörter. Die überflüssige Anwendung der graphischen Markierung wie auch deren Auslassen durch die SchülerInnen geben Anlass, ihre dialektalen Varianten für diesen Bereich akustisch zu analysieren: Gibt es Differenzen in der Koartikulation zwischen dem Alemannischen der SchülerInnen und dem Standard, die für die Fehler verantwortlich sein könnten, und wie wären sie zu kennzeichnen?

Entsprechend wurden die Schreibungen der SchülerInnen analysiert. Das Diktat enthielt 20 Wörter mit phonologischer Schärfungsschreibung³. Zusätzlich wurden Schreibungen mit der morphologischen Schärfungsschreibung⁴ sowie die Schreibungen nicht zu schärfender Wörter mit einer falschen („überflüssigen“) Anwendung der Schärfungsmarkierung⁵ ausgewertet. Die Schreibungen der Wörter mit der morphologischen Schärfungsschreibung kann Aufschluss über das morphologische Regelwissen der SchülerInnen geben. Die Schreibungen aller drei Gruppen ermöglichen Aussagen über die Sicherheit der SchülerInnen in der Wortschreibung in einem umfassenderen Rahmen.

³ Z.B. <erinnern, Klassenzimmer, kitzelte>.

⁴ Z.B. <bestimmtes, angestammten, wacklige>.

⁵ Z.B. <oft, Stoffe>.

Im Durchschnitt sind bei den SchülerInnen aus Schliengen im Diktat folgende Werte festzustellen:

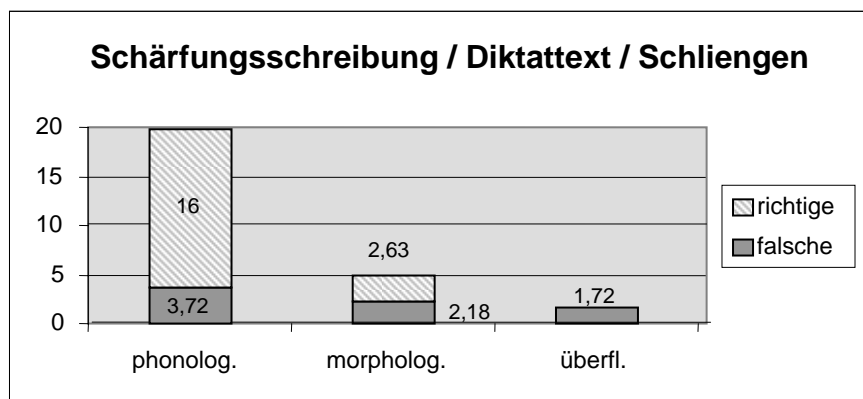


Abb. 7: Schärfungsfehler / Diktat / Schliengen: Klassendurchschnitt

Die Daten zeigen, dass bei den an der Untersuchung beteiligten SchülerInnen in allen drei Bereichen Unsicherheiten bestehen. Durchschnittlich wurde fast ein Fünftel ($3,72 = 18,9\%$) der im Text vorkommenden phonologischen Schärfungswörter und fast die Hälfte ($2,18 = 45,3\%$) der morphologischen fehlerhaft nicht markiert, und gleichzeitig gibt es eine Anzahl von Wörtern ($1,72$), in denen überflüssig geschärft worden ist.

Ähnlich verhält es sich in der Schreibung der Bildergeschichte:

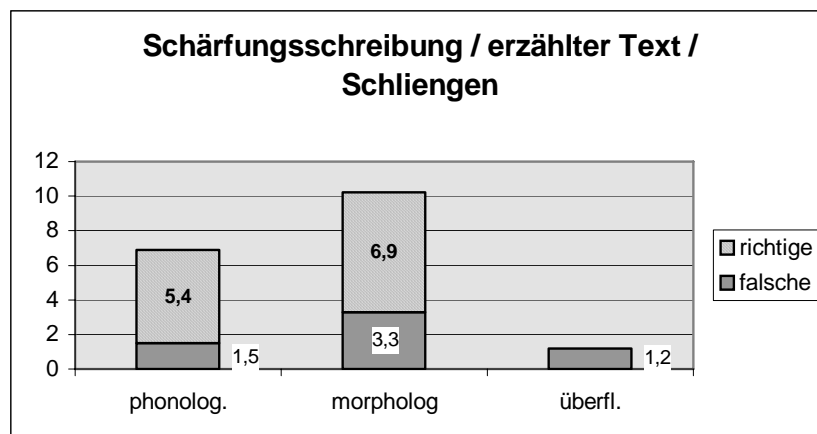


Abb. 8: Schärfungsfehler / erzählter Text / Schliengen: Klassendurchschnitt

In diesem Text beträgt die Fehlschreibungsrate bei den phonologischen Schärfungswörtern 22%, die bei den morphologischen etwa 32%. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die SchülerInnen bei diesem Text, auch wenn er durch die Vorgabe bestimmt ist, die mündliche Erzählung wiederzugeben, die Wahl der verwendeten Wörter selbst treffen und so für sie schwierige Wörter bewusst vermeiden können. Auf diese Weise sind vermutlich einige

Abweichungen zwischen mündlichem und schriftlichem Text zu erklären. Zusätzlich lässt sich feststellen, dass diese Texte mehrheitlich Wörter enthalten, die häufig vorkommen, daher den SchülerInnen in ihrer Schreibung möglicherweise geläufiger sind.

Die andere untersuchte Klasse lieferte folgendes Bild:

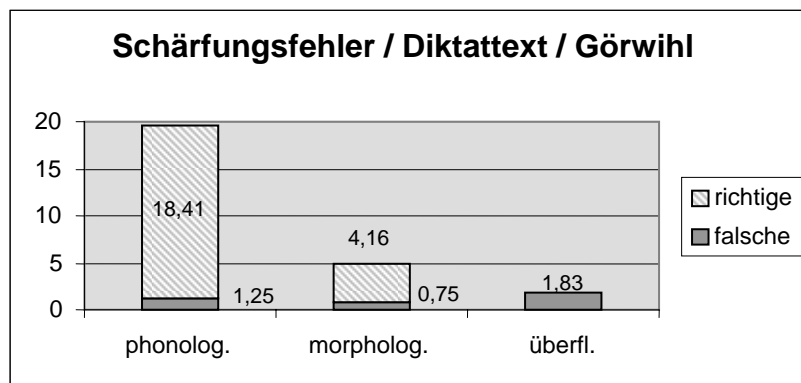


Abb. 9: Schärfungsfehler / Diktat / Görwihl: Klassendurchschnitt

Bei den Siebtklässlern belegen die Daten wesentlich größere Sicherheiten in der Schärfungsschreibung, denn die durchschnittlichen Fehlerzahlen sind gegenüber der anderen untersuchten Klasse geringer: 1,25 (6,3%) bei den phonologischen und 0,75 (15,3%) bei den morphologischen Schärfungsschreibungen. Gleichzeitig ist hier allerdings die Zahl der überflüssig geschärften Wörter mit durchschnittlich 1,83 relativ hoch, so dass auch hier noch bei weitem nicht von einer ausreichenden orthographischen Sicherheit ausgegangen werden kann. Dieser Befund gab, wie zu zeigen sein wird, verstärkt Anlass, das phonetische Verhältnis im Reim der betonten Silben in beiden Dialektregionen genau zu messen. Inwieweit dialektale Unterschiede für die Leistungsdifferenzen verantwortlich zu machen sind, wird sich erst am Ende der Untersuchung mit größter Sicherheit sagen lassen.

Auch hier werden die Ergebnisse aus dem Diktat von denen aus dem erzählten Text gestützt:

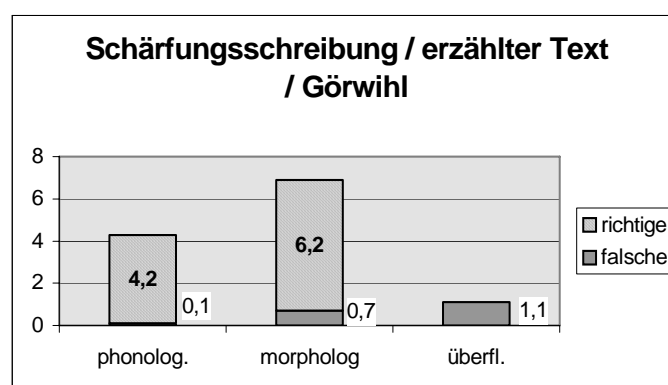


Abb. 10: Schärfungsschreibung / erzählter Text / Görwihl: Klassendurchschnitt

Hier stehen der relativ großen Sicherheit im phonologischen und morphologischen Bereich durchschnittlich 1,1 Wörter mit überflüssiger Schärfungsschreibung gegenüber. Dabei gilt hier das gleiche, was schon in Bezug auf die Schliengener Texte gesagt wurde: Die Einflussnahme auf die Wortauswahl durch die einzelnen SchülerInnen begrenzt möglicherweise die Fehlerhäufigkeit. So ist die durchschnittliche Anzahl der vorkommenden phonologischen Schärfungswörter mit 4,3 bei einer Textlänge von durchschnittlich 174 Wörtern sehr niedrig.

Die Osnabrücker SchülerInnen (5. Schuljahr) zeigen im Diktat⁶ ähnliche Werte wie die gleichaltrigen Schliengener: Im Bereich der phonologischen Schreibungen machten sie etwas weniger Fehler, dafür bei den morphologischen und überflüssigen Schreibungen etwas mehr.

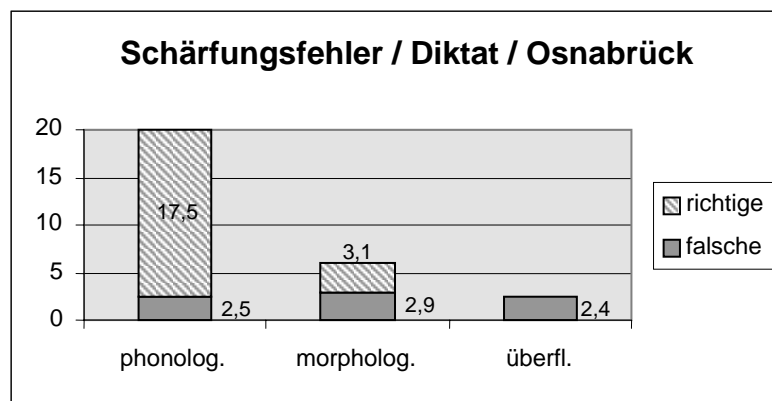


Abb. 11: Schärfungsfehler Diktat Osnabrück: Klassendurchschnitt

Die nachfolgenden Diagramme zeigen noch einmal die Ergebnisse in den drei Klassen im Bereich phonologische Schärfungsschreibung (z.B. <erinnern, kitzelte>), aufgeschlüsselt nach einzelnen SchülerInnen:

⁶ Der Erzähltext ist in Osnabrück später erhoben worden und zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig ausgewertet.

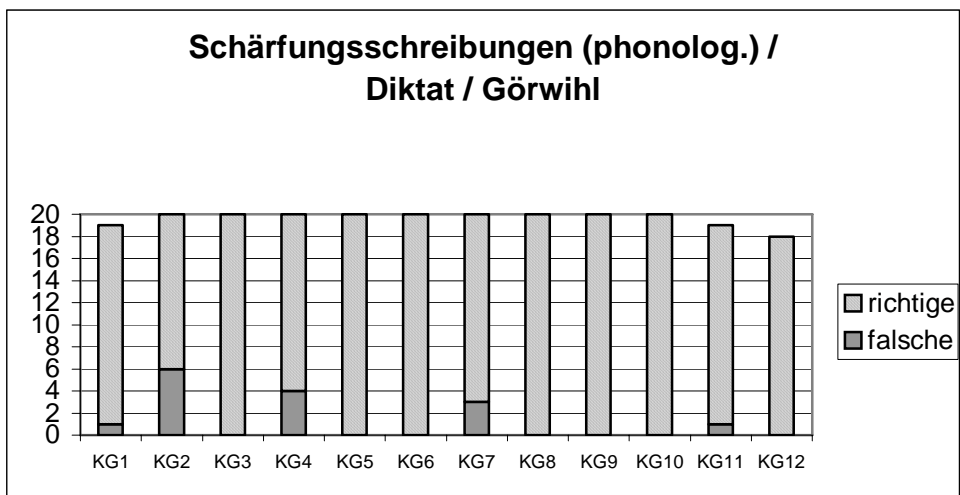


Abb. 12: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter in Schliengen: Individuelle Auszählung

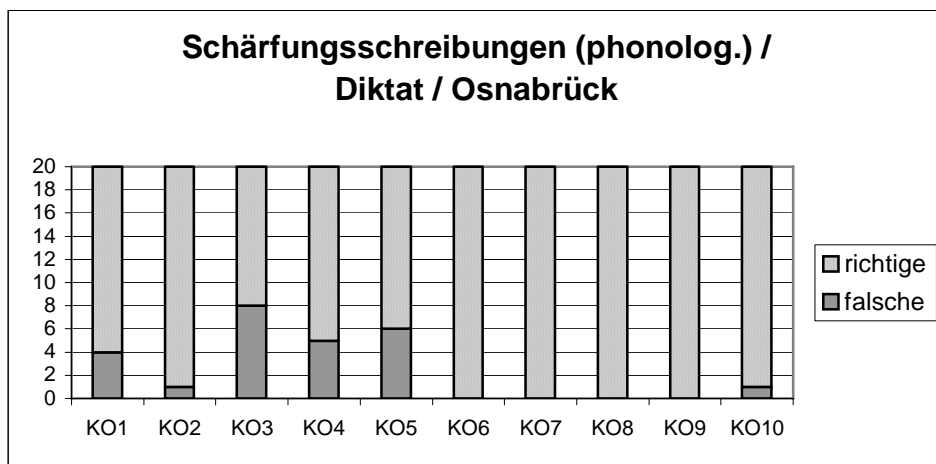


Abb. 13: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter in Görwihl: Individuelle Auszählung

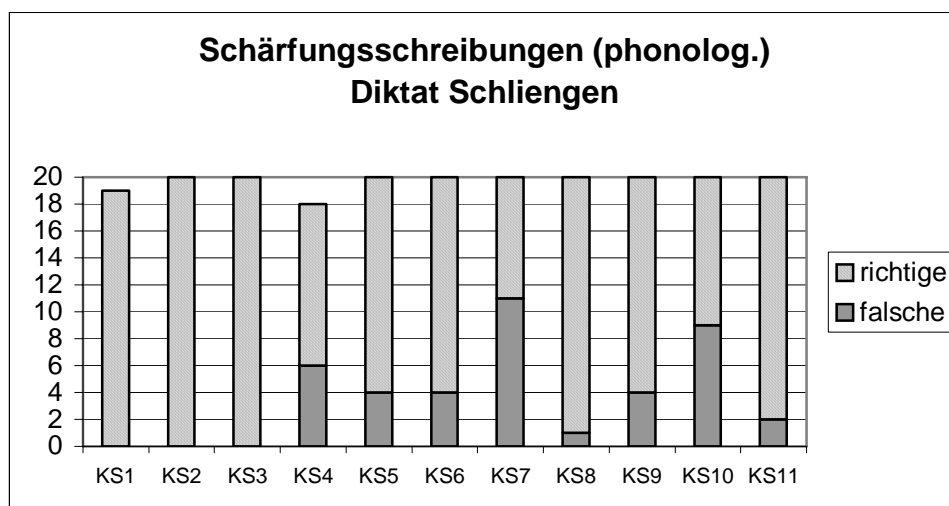


Abb. 14: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter in Osnabrück: Individuelle Auszählung

In allen drei Klassen gibt es demnach eine Reihe von SchülerInnen, denen die phonologische Schärfungsschreibung kaum bzw. gar keine Schwierigkeiten bereitet. Auf der anderen Seite finden sich aber z.T. auch relativ hohe Fehlerzahlen, vgl. etwa KS7, KS10 in Schliengen, KG2 in Görwihl oder KO3, KO5 in Osnabrück. Die Auswirkungen der Unsicherheiten sowie die Spanne, die sich dabei in jeder Klasse trotz der gleichen dialektalen Varietäten ergibt, wird bei der individuellen Betrachtung der Leistungen in den drei beobachteten Bereichen deutlich: Der Schüler KS1 ist im Umgang mit der phonologischen und der morphologischen Schärfungsschreibung schon relativ sicher:

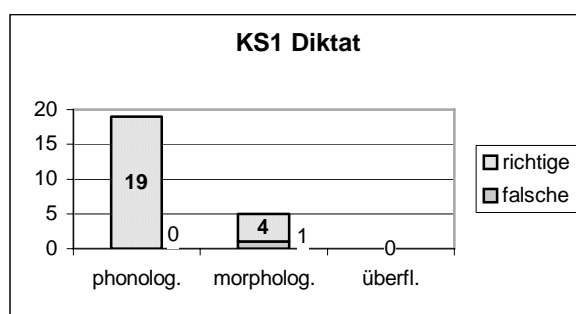


Abb. 15: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter. Diktat bei Schüler KS 1

Der Eindruck der Sicherheit auf diesem Gebiet wird durch die Tatsache unterstrichen, dass der Schüler keine überflüssigen Schärfungsschreibungen vorgenommen hat. Der Aussagewert des Vorkommens bzw. Nicht-Vorkommens von überflüssiger Schärfung wird deutlich, wenn man die Werte dieses Schülers mit denen des folgenden vergleicht:

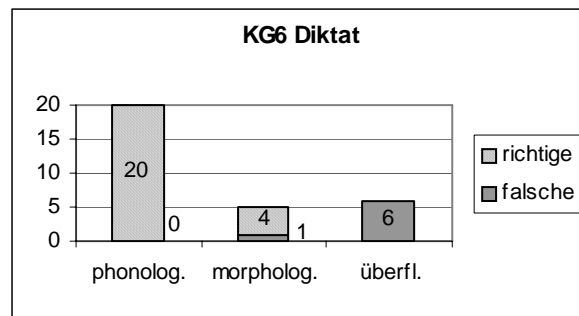


Abb. 16: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter. Diktat bei Schüler KG 6

Hier besteht zwar, ähnlich wie bei Schüler KS1, scheinbar relativ große Sicherheit bei den phonologischen und morphologischen Schreibungen; der Eindruck, den die geringen Fehlerzahlen in diesen Bereichen vermitteln, wird jedoch durch die dritte Säule in dem Diagramm relativiert: Es gibt insgesamt 6 Fälle von überflüssigen Schärfungsschreibungen im Text dieses Schülers. Die Daten lassen die Vermutung zu, dass die Sonderschreibungen diesem Schüler als grundlegender Bestandteil der deutschen Orthographie zwar bewusst sind, nicht jedoch deren konkrete Funktion. Wie zu zeigen sein wird, bestätigen zahlreiche Äußerungen der SchülerInnen in den Interviews zu ihren Schreibungen diesen Eindruck. Dieser Befund sowie die Tatsache, dass auch Görwihler Schüler überflüssige Schärfungsschreibungen machen, lässt vermuten, dass andere Faktoren als der Einfluss des Dialekts für die orthographische Kompetenz ausschlaggebend sind.

Noch gravierender ist die beinahe willkürlich erscheinende Streuung bei der dritten Schülerin:

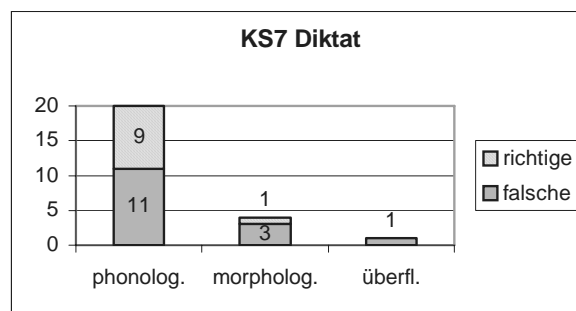


Abb. 17: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter. Diktat bei Schülerin KG 7

Bei dieser Schülerin finden sich Fehlschreibungen in allen Bereichen; die Fehler bei den phonologischen und morphologischen Schärfungsschreibungen liegen bei über 50%, und es gibt auch einen Fall von überflüssiger Schärfung. Offensichtlich hat die Schülerin durchaus die Praxis der Markierung erkannt, sie weiß sie jedoch nicht regelhaft anzuwenden.

Die folgende Tabelle zeigt in einer Übersicht die korrekt bzw. nicht geschärften Wörter im Bereich phonologischer Schreibungen aus dem Diktattext (erste Erhebung) der einzelnen Klassen (linke Zahl = korrekt / rechte Zahl = nicht geschärft):

Wort	Schliengen	Görwihl	Osnabrück
Harry	9 / 2	10 / 2	9 / 1
Potter	8 / 2	10 / 2	7 / 3
Klassen	11 / 0	12 / 0	10 / 0
Zimmer	11 / 0	12 / 0	10 / 0
Treppen	8 / 3	11 / 0	9 / 1
krumme	6 / 5	11 / 1	8 / 2
hatten	9 / 2	12 / 0	8 / 2
vergessen	9 / 2	12 / 0	10 / 0
Stelle	9 / 2	12 / 0	7 / 3
kitzelte	9 / 2	10 / 2	7 / 3
erinnern	6 / 5	10 / 2	6 / 4
alles	10 / 1	10 / 1	9 / 1
Plätze	10 / 1	12 / 0	10 / 0
Harry	8 / 3	10 / 2	9 / 1
Potter	8 / 2	9 / 3	7 / 3
Geheimnisvolle	10 / 1	12 / 0	10 / 0
immer	8 / 2	12 / 0	10 / 0
alles	9 / 2	12 / 0	10 / 0
immer	9 / 2	10 / 0	9 / 1
hoffen	10 / 1	10 / 2	10 / 0

Abb. 18: Korrekte und fehlerhafte Schärfungswörter: Diktat in Schliengen, Görwihl und Osnabrück

Die Zahlen der Tabelle lassen den Eindruck entstehen, dass selten vorkommende Wörter öfter falsch geschrieben werden als häufigere. Offensichtlich, so ist daraus zu schließen, haben die Kinder nicht gelernt, einen Bezug zwischen der Lautung von Wörtern und ihrer Schreibung herzustellen, und Richtigschreibungen basieren bei ihnen in starkem Maße auf Gedächtnisleistung. Andererseits weist jedoch die relativ hohe Fehlerquote auch bei sehr häufigen Wörtern wie <alles, immer> darauf hin, dass ein Teil der SchülerInnen die Schreibungen nicht aus dem Gedächtnis abrufen, sondern sich an einem Bezug zwischen Lautung und Schreibung zu orientieren versucht. Hier steht ihnen offensichtlich lediglich das gelernte 1:1-Verhältnis zur Verfügung.

Diesen Eindruck bestätigt die individuelle Aufschlüsselung der Falschschreibungen der einzelnen Wörter:

Schliengen		Fehlerklassen		
	phonologische Fehler		morphologische Fehler	
	fehlend	überflüssig	fehlend	überflüssig
KS1			öfneten;	
KS2			bestimtes; angestamten; waklige	Geheim{m}nisvolle
KS3		kurtze; reitzen;		
KS4	Hofen; grume; erihner	v(a?)rtten (führten)	bestmtes;	
KS5	Poter; erinern; kizelte	reitzen	öfneten; waklige	
KS6	Trepen; krume; erinern;		öfneten; waklige; bestimtes; angestamten	
KS7	Hary; Trepen; Stele; geheimnisfole; imer; krume; erinnern	reitzen	öfneten	
KS8	Hary;	reitzen	Angestamten; Ö(ff)fne(tt)ten;	
KS9	Poter; haten; krume		angestamten	offt
KS10	Trepen; imer; ales; hoven; grume; erinern; pleze		ofneten	offt
KS11	Hary (2x)			

Görwihl		Fehlerklassen		
	phonologische Fehler		morphologische Fehler	
	fehlend	überflüssig	fehlend	überflüssig
KG1	grume	reitzen		offt
KG2	Hari; Poter; errinern; kizelte			
KG3		Reitzen		
KG4	poter; ales; kizelten;		angeschtamten	
KG5				
KG6			öfnetten	
KG7	Hary; Poter;			
KG8		verwin{c}kelten		
KG9				
KG10				
KG11	erinnern		waklige	
KG12				

Osnabrück		Fehlerklassen		
	phonologische Fehler		morphologische Fehler	
	fehlend	überflüssig	fehlend	überflüssig
KO1	haten, ztele, kizelte, eriner		waklige, angestamten	in{n}s, zi{m}mlich, oft
KO2	Imer		waklige, övnete, bestimtes	
KO3	Hari, Hare, Poter (2x), haten, stele, kizelte, ales		betimtes, angestamten	
KO4	krume, erinern	Stuffe, Tü{r}ren, reitzen, dencken	Wakliege, angestampfen	
KO5	Poter (2x), kizelte, erinern	verwincklten, reitzen	bestintes	zimlich, oft, viell
KO6	Poter (2x), erinern, Trepen, krume, stehle	denn	waklige, angestamten	errst,
KO7		reitzen	bestimtes	oft
KO8		verwinckelten, reitzen	angestamten	fannt, höfflich
KO9		kurtze	öfnetten, bestimtes, angestamten	
KO10	erinern	kurtze, reitzen	waklige, angestamten	oft

3.2 Phonetische Analysen der Vokalartikulation von Schärfungswörtern der SchülerInnen

Um der Frage nachgehen zu können, ob und wie sich die Artikulation von Schärfungswörtern bei den alemannisch sprechenden SchülerInnen von der standardnäher sprechender SchülerInnen unterscheidet, wurden Wortpaare zusammengestellt, die die SchülerInnen im selben Satzkontext sprachen (s.o.). Jedes dieser Wörter ist zweisilbig mit der Abfolge betonte/unbetonte Silbe. Die betonte Silbe ist immer offen (<Stiefel/ Schiffe, Hupe/ Puppe, Lehne/ Henne>). In jedem Wortpaar ist der betonte Vokal durch dasselbe Graphem wiedergegeben, im Gesprochenen handelt es sich um die Gegenüberstellung von sog. Kurz- und Langvokalen. Aufgenommen wurden Wörter mit den Vokalen /a, e, i, o, u/ jeweils vor Plosiv, Nasal, Frikativ und Liquid, um die Kontexte der Koartikulation berücksichtigen zu können. Jede(r) SchülerIn hat also insgesamt 20 Wortpaare gesprochen. Diese wurden mit Hilfe eines Sonagraphenprogramms für PC⁷ phonetisch ausgewertet.

⁷ PRAAT 3.9.28 von Paul Boersma und David Weenink (www.praat.org).

Folgende Werte wurden hierbei gemessen:

- Länge des Gesamtwortes ohne Anfangsrand
- Dauer des betonten Vokals
- Dauer des nachfolgenden Konsonanten

Außerdem wurden die beiden ersten Formanten (F1 und F2) des betonten Vokals ausgemessen. Sie geben Aufschluss über die qualitative Artikulation der Vokale. Aus diesen Messwerten werden Differenzen errechnet, die mit den Ergebnissen von Sprechern mit anderen dialektalen Varianten korreliert werden können. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wurden folgende Beobachtungen gemacht:

1. In allen drei Untersuchungsgebieten besteht eine deutliche *quantitative* Opposition bei betonten Vokalen; es ist also begründet, hier von Lang- und Kurzvokalen zu sprechen.
2. Die Differenz in der Dauer zwischen Kurz- und Langvokalen ist offenbar in Görwihl größer als in Schliengen und Osnabrück.
3. In Schliengen liegen in dem Cluster /i/ + Nasal der lange und der kurze Vokal *qualitativ* sehr eng zusammen; außerdem sind die Unterschiede in der absoluten *Vokaldauer* wesentlich geringer als bei den übrigen Vokalen. Wörter mit /i/ + Nasal müssten demnach in den orthographischen Bereichen Dehnung und Schärfung eine potentielle Fehlerquelle darstellen, weil sie, anders als die übrigen Vokale, auditiv kaum diskriminierbar sind.
4. Innerhalb der Wortgruppe, bei der auf den betonten Vokal ein *Frikativ* folgt, ist das [i:] wie in <Stiefel> in Görwihl verhältnismäßig kürzer als die übrigen Langvokale (jedoch immer noch länger als der entsprechende Kurzvokal); das gleiche gilt für langes [u:] in Görwihl *und* Schliengen.
5. In Görwihl weisen die bisherigen Auswertungen darauf hin, dass der Folgekonsonant (zumindest bei Plosiven und Frikativen) in Wörtern mit Kurzvokal länger dauert als in Wörtern mit Langvokal. Diese Hypothese stützt sich einerseits auf den Vergleich der absoluten Dauern in den Wortpaaren als auch auf den prozentualen Anteil, den Vokal und Konsonant jeweils innerhalb des Clusters einnehmen. Es besteht daher Grund zu der Annahme, dass es in Görwihl Quantitätenunterschiede im Konsonantismus gibt.

Für gesicherte Aussagen, insbesondere zur Systematik der Beobachtungen, bedarf es noch weiterer Analysen, die an der Universität Köln mit Unterstützung des Phonetikers PD Dr. Greisbach angefertigt werden.

3.3 Parallelisierung Lautung/ Schreibung

Die Frage, inwieweit die phonetischen Ergebnisse eine Relevanz für die Schreibungen der SchülerInnen haben können, sollte die Parallelisierung von Lautung und Schreibung beantwortet werden. Dabei fiel z.B. auf, dass in Schliengen bei Schärfungswörtern die stimmhafte Variante eines Konsonanten statt der standardsprachlich erwarteten stimmlosen gesprochen wurde und die SchülerInnen den entsprechenden Buchstaben schrieben (Zeile a) = jeweils gesprochener, b) = geschriebener Text):

- | | | | | | | |
|---|----|---------|--------------|-----|----------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | a) | | 0uf | d7 | ×'«g7 | |
| | b) | genau | auf | den | Rügen / < Rücken > | |
| | | | | | | |
| 2 | a) | Unan | hOg7 | si | In | dE€ vasEpf' 7 0ln7 |
| | b) | und dan | hogen | die | [] | der Wasserpfüte / < hocken > |
| | | | | | | |
| 3 | a) | Und7 | hUnt | | SnubE€t | nOxmal |
| | b) | De | Hund | | schnubert | nomol / < schnuppert > |

Wie die oberen Zeilen a) zeigen, werden in dem betreffenden Dialektgebiet intervokalische einfache Konsonanten nach Kurzvokal tatsächlich stimmhaft gesprochen. Das bestätigt auch die Dialektologieforschung⁸. Die obigen orthographischen Fehler sind demnach wahrscheinlich die phonetische Verschriftung dessen, was die SchülerInnen in ihrer gesprochenen Sprache beobachten – ihnen fehlt wieder das Wissen, dass, von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, in der Schrift aufgrund von deren Standardnähe Kurzvokalen ausschließlich graphische Repräsentanten der stimmlosen Konsonanten folgen. Vgl. hierzu auch die folgende Abbildung eines Sonagrammes zu dem obigen Beispiel 3a) ([**SnubE€t**):

⁸ Vgl. Schrambke 1994.

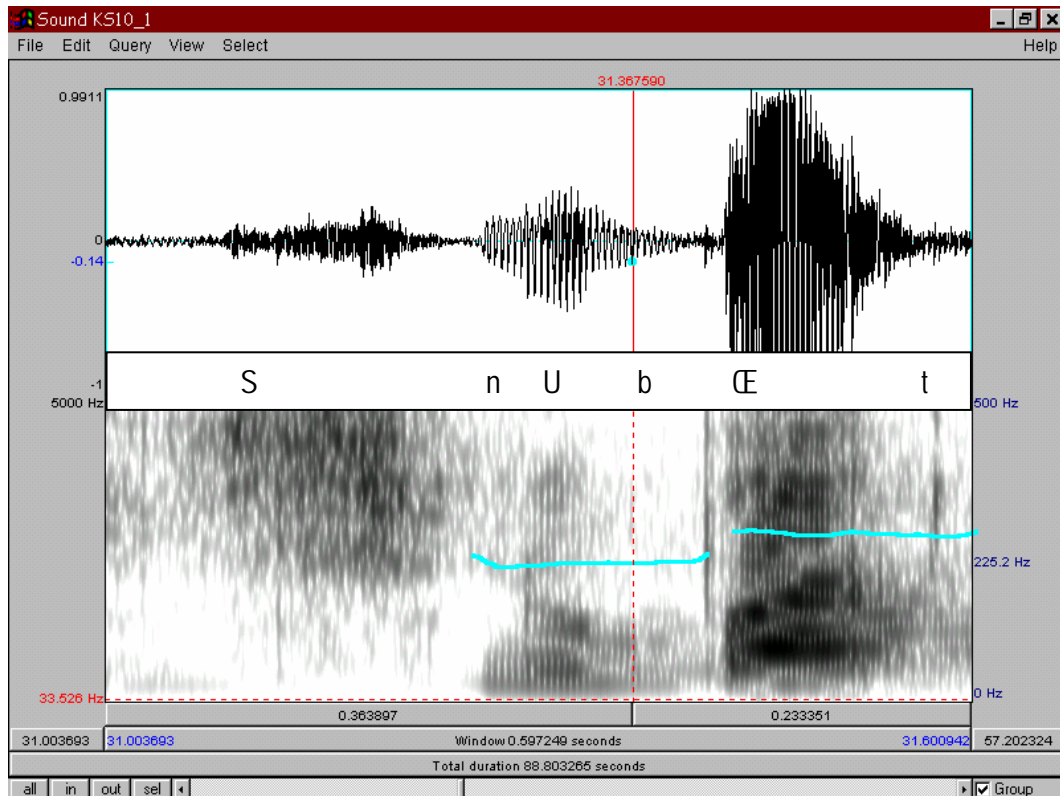


Abb. 19: Sonagramm für das Wort [Snubt], gesprochen von einem Schliengerer Schüler (KS10)

Die vertikale Linie zeigt die Position, an der nach einem Übergangsbereich spätestens der intervokale Konsonant [b] beginnt. Rechts davon ist bis etwa zur Hälfte der Verschlussphase ein F₀-Verlauf zu erkennen, der Stimmhaftigkeit indiziert. Die Grundfrequenz ist zusätzlich noch einmal als waagerechte Linie eingezeichnet. Sie zeigt an, dass der F₀-Verlauf in dem Laut durchgehend präsent ist. Er ist nur in der Verschlusslösungsphase (= senkrechter schmaler Balken direkt vor der Schwärzung rechts im Bild) unterbrochen.

Eine andere Auffälligkeit sind Schärfungsschreibungen bei Wörtern, die im Standarddeutschen losen Anschluss haben, („überflüssige Schärfung“) – hier interessanterweise in den alemannischen Klassen ausschließlich bei dem Konsonanten [f]⁹:

*<ruffen> (KS2)

*<Stuffe> (KS7, 8, KG2, 8)

*<Stiffln> (KG8)

⁹ Die Beispiele stammen sowohl aus der Textsorte „Diktat“ als auch aus der „Bildergeschichte“.

Wie oben bereits dargelegt, gibt es Anlass zu der Vermutung, dass **die hohen Langvokale vor Frikativ** relativ kurz gesprochen werden; dies gilt für [u:] in Görwihl und Schliengen, für [i:] nur in Görwihl. Diese Beobachtung stimmt mit den Orten, in denen die betreffende Fehlschreibung aufgetreten ist, überein. Jedoch ist die Datenmenge noch zu gering, um verlässliche Aussagen zu machen. Weitere Aufschlüsse sollen hier die Auswertungen der dritten erhobenen Textsorte „Sätze mit Schärfungswörtern“ ergeben, die noch aussteht.

Überraschend fiel der Vergleich der /i/-Schreibungen der südwestdeutschen und der norddeutschen SchülerInnen aus: Bei der Aufstellung der Beobachtungen aus der akustischen Analyse wurde gesagt, dass in Schliengen das Cluster /i/ + Nasal eine höhere Fehlerzahl erwarten lässt, weil die auditive Unterscheidung von Kurz- und Langvokalen erschwert ist. Das bedeutet, dass Minimalpaare wie etwa „Miene“ – „Minne“ im Verhältnis zu den wesentlich stärker hörbaren qualitativen Unterschieden in Norddeutschland nahezu gleich gesprochen werden. Demnach ist zu vermuten, dass bei den Schliengener SchülerInnen auffallend viele Dehnungs- und Schärfungsfehler bei Wörtern mit /i/ + Nasal zu beobachten sind. Um diese Hypothese zu überprüfen, bietet sich ein Vergleich der Fehlerzahlen zwischen der Schliengener und Osnabrücker Klasse an (bei den Görwihler sind auf dem Gebiet der Schärfungsschreibung insgesamt weniger Fehler zu verzeichnen). Die Zahlen in folgender Tabelle, die die Wörter mit /i/ + Nasal vergleicht, stammen aus dem Diktattext und benennen die Fehlerzahl (Falschschreibungen: <ie> statt <i> oder umgekehrt und/ oder nur ein Konsonantenzeichen):

	Schliengen	Osnabrück
-zimmer	0	0
finden	0	0
verwinkelten	0	0
überspringen	0	0
erinnern	5	5
ziemlich	4	4
Bestimmtes	3	5
schien	2	3
immer	2	1
ihm	4	2
Gesamt	20	20

Die Zahlen belegen, dass diese Fehler, die in Schliengen schnell als dialektbedingt interpretiert werden, auch andere Ursachen haben können, da sie in Norddeutschland in der gleichen Altersgruppe ebenso häufig vorkommen. Es ist zu vermuten, dass die SchülerInnen

keine Fähigkeiten entwickeln konnten, die spezifische Gestalt der Wörter in Opposition zu den anderen Wörtern zu identifizieren und/ oder nicht gelernt haben, sie entsprechend graphisch zu markieren bzw. den Stamm zu markieren: Viele SchülerInnen haben noch nicht erfahren, dass der Langvokal /i:/ in deutschen Wörtern mit <ie> verschriftet wird. Diese Annahmen werden in den Interviews der SchülerInnen bestätigt.

3.4 Auswertung der Interviews mit den SchülerInnen

Im Oktober bzw. November 2001, vor dem Beginn des Unterrichts zu den Wortschreibungen, wurden alle Schliengener und Görwihler SchülerInnen in einem qualitativen Interview nach ihren Schreibungen befragt. (Die Interviews mit den Osnabrücker SchülerInnen stehen noch aus.) Dabei wurden sowohl richtig als auch falsch geschriebenen Wörter angesprochen. Ziel der Interviews war es, orthographisches Wissen der SchülerInnen, sowie es sich in ihren Äußerungen darstellt, zu eruieren. Die Wörter, nach denen gefragt wurde, sind drei der vier trochäischen Wortgestalten des Deutschen zuzuordnen:

- Langvokal in offener Silbe: <Tagen, Stufe>
- Langvokal in geschlossener Silbe: <raste, höflich, ziemlich, gewohnten>
- Kurzvokal in offener Silbe: <Klassenzimmer, Treppen, krumme, vergessen, erinnern, Plätze, kitzelte>

Zusätzlich wurden

- die <z>-Schreibungen im Anfangsrand der Reduktionssilben (<z> vs. <tz>): <kurze, reizen> vs. <kitzelte, Plätze>
- die morphologisch begründete Schärfungsschreibung: <öffneten, bestimmtes, angestammten>
- ein Wort mit einem „silbentrennenden <h>“: <Höhe>

thematisiert.

Die Antworten der SchülerInnen lassen sich zu fünf Kategorien zusammenfassen:

Kategorie 1

Begründung mit Hilfe einer silbischen Gliederung durch Klatschen oder Schwingen (entsprechend der Methode von H. Buschmann, vgl. Tacke 1994, die die Kinder im Grundschulunterricht kennen gelernt hatten)

Kategorie 2

Begründung der Schreibung als Erinnern des Wortbildes

Kategorie 3

Begründung der Schreibung durch die phonologische Opposition von „kurz/ lang“, bezogen entweder auf das gesamte Wort, die Vokale oder die Konsonanten

Kategorie 4

Begründung der Schreibung durch die morphologische Stammschreibung

Kategorie 5

Keine Begründung

(Interviewsequenzen zu den einzelnen Kategorien s. Anhang, S. 69 bis 75).

Die Bildung dieser Kategorien ermöglicht, die Aussagen der SchülerInnen zu systematisieren und zu quantifizieren: Die SchülerInnen beider Klassen gaben zu 39% (Görwihl) und zu 34% (Schliengen) an, dass sie für das Schreiben „im Kopf die Silben geschwungen“ hätten (Kategorie 1); d.h. sie haben die Wörter in der Form silbisch gegliedert, wie sie das im Anfangsunterricht gelernt haben (s. Anhang, S. 69ff.). Die Zuordnung dieser Begründungskategorie zu den drei überprüften Wortgestalten ergibt, dass sie diese Kontrolle vorwiegend bei der Schärfungsschreibung, und zwar sowohl bei der phonologischen als auch bei der morphologischen, angewandt haben. Eine Korrelierung der Kategorie 1 mit den Schreibungen lässt erkennen, dass 7 der 16 Wörter in Schliengen, 5 der 6 in Görwihl nicht korrekt geschrieben sind (vgl. die Übersichtstabellen im Anhang, S. 78f.).

Besonders aufschlussreich sind die Angaben der Schüler bei der morphologischen Schärfungsschreibung (<angestammten, wacklige>). Hier geben die Schüler bei genau 50% ihrer – sowohl richtigen als auch falschen – Schreibungen an, das Wort zur Kontrolle „geschwungen“ zu haben. Das so 11 der 16 Falschschreibungen in beiden Klassen entstanden sind, ist nicht weiter verwunderlich, denn die Dopplung der Konsonantenbuchstaben lässt sich nicht – hier ebenso wenig wie bei der phonologischen Schreibung – durch silbisches Sprechen begründen. Aufschlussreich waren auch die Artikulationen in den Antworten der Schüler, die die Wörter richtig geschrieben hatten. So gaben 9 Schüler in beiden Klassen an, die Wörter zu syllabieren, indem sie für die gedoppelten Konsonantenbuchstaben zwei Laute artikulierte und die Silbengrenze zwischen diese legten: [ʔœf.ʎne:tən, ʔan.ʎe.ʎtam.ʎmte:n]. Diese kuriose Lösung im Zusammenhang mit den überflüssigen Schärfungsschreibungen weist darauf hin, dass die Methode des Silbenschwingens vielen Schülern für das Erkennen der Schärfungswörter keinen Nutzen bringt: Sie artikulieren, wie bei dieser Methode erwartet, zwei Konsonanten, wenn sie bereits wissen, dass dort der Buchstabe zu doppeln ist, zum Erkennen der graphischen Dopplung ist die Methode jedoch ungeeignet. Die überflüssigen Schärfungsschreibungen sowie die Behauptungen, auch die morphologische Schreibung sei so begründbar, weisen darauf hin, dass sie viele Kinder eher verwirrt: So haben in beiden Klassen die Schüler

- 3 der 4 Fehlerschreibungen von <Stufe> als * Stufe
- 11 der 32 Richtigschreibungen der morphologischen Schärfungsschreibung (<öffneten>) mit dem „Silbenschwingen“ begründet.

Offensichtlich hat die Kunstsprache, die durch das Silbenschwingen entsteht (Betonung aller Silben, Artikulation von zwei innervokalischen Konsonanten, Verzicht auf Reduktionsvokale)

dazu beigetragen, SchülerInnen die Sicherheit, die sie in ihrer alltäglichen differenzierenden Artikulation zeigen, zu nehmen.

Genauso häufig wie das Silbenschwigen gaben die SchülerInnen für ihre Schreibungen die Differenzierung „lang/ kurz“ oder „schnell/ langsam“ an (38% in Görwihl, 35% in Schliengen). Die Korrelierung dieser Begründung mit den Falsch- bzw. Richtigschreibungen lässt annehmen, dass sie mehr Sicherheit bietet: Sie hat nur zu insgesamt 6 Falschschreibungen in beiden Klassen geführt. Allerdings lassen die Antworten der SchülerInnen in vielen Fällen offen, was sie mit ihren Angaben beschreiben. Ihre der Begründung oft folgende Artikulation lässt teilweise sowohl auf die Differenzierung der Vokalquantitäten als auch auf Konsonantenquantitäten als auch der Wortgestalten schließen. Hier werden weitere Untersuchungen folgen, da die Angaben Aufschluss über Wahrnehmung der dialektalen Varietäten durch die SchülerInnen geben können. Weisen diese Begründungen in Korrelationen zu den vielen Richtigschreibungen, die mit ihr zu verbinden sind, auf ein in Teilbereichen durchaus vorhandenes orthographisches Regelwissen als phonographisches Wissen hin, ließe sich Ähnliches auch für den morphologischen Bereich aussagen. So haben in beiden Klassen 9% die morphologischen Schreibungen durch Ableitungen begründet. Allerdings zeigt die schülerbezogene Analyse, dass es in Schliengen nur 2, in Görwihl 7 SchülerInnen sind, die morphologisch argumentierten. Die zahlreichen Fehler bei der morphologischen Konstantanschreibung weisen darauf hin, dass auch auf diesem Gebiet bei den allermeisten SchülerInnen keine Sicherheit besteht.

Mit der Kategorie 2, der Angabe, dass die Wortbilder erinnert wurden, begründeten in Görwihl 3% die Schreibungen, in Schliengen 8%. Diese Begründung wurde, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nur bei häufig vorkommenden Wörtern wie <Tagen, Klassenzimmer> genannt. Bei 11% der Wörter wurde in Görwihl, bei 14% in Schliengen von den SchülerInnen überhaupt keine Begründung für die Schreibungen angegeben (Kategorie 5).

Weiter Detailanalysen werden folgen. Aufschlussreich werden auch hier die Vergleiche zwischen den südwestdeutschen und den norddeutschen Kindern sein. Bis zu diesem Zeitpunkt lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Angaben der SchülerInnen den Schluss zulassen, dass sie die Kontrolle ihrer Schreibungen mit dem Wissen vornehmen, das sie in der Grundschule erworben haben. Dabei konnten sie offensichtlich keine große Sicherheit erlangen.

3.5 Lesen

3.5.1 Aufgabe

Für die Kontrolle der Lesekompetenz lasen alle teilnehmenden SchülerInnen aus den Untersuchungs- sowie den Kontrollklassen einen kurzen Text (s. Anhang, S. 62) vor¹⁰. Er stammt aus einem Sprachbuch für das fünfte Schuljahr von Hauptschulen¹¹ und ist für die vorliegende Untersuchung modifiziert worden. Er enthält 98 Wörter in 11 zum Teil einfachen, zum Teil komplexen Sätzen (Haupt- mit eingebettetem Nebensatz). Die Teilerhebung erfolgte unter zweierlei Fragestellung:

1. Welche Dekodierungsleistungen erbringen die einzelnen SchülerInnen?

An welchen Stellen scheitern sie?

2. Welche Informationen können die SchülerInnen dem Text entnehmen?

Die erste Frage gliedert sich in folgende Aspekte:

- Welche Strategien wenden die SchülerInnen beim Erlesen von nicht sofort erkannten Wörtern an? Zu welchen Produkten führen diese Strategien?
- Erkennen die SchülerInnen die Zeichen der Schrift für die prosodischen Merkmale (Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben, Satzintonation), d.h. setzten sie die richtigen Wort- und Satzakzente?

Für die Frage nach den Informationen im Text wurden den SchülerInnen fünf Fragen gestellt (s. Anhang, S. 62), deren Beantwortung sich aus den Aussagen im Text ergibt. Die SchülerInnen mussten bei der Beantwortung weder auf eigenes „Weltwissen“ zurückgreifen noch unterschiedliche Informationen kombinieren.¹²

¹⁰ Uns sind durchaus die besonderen Bedingungen für das laute Lesen, das für das Lesen ungewöhnlich ist, bekannt. Für das Eruiere der Decodierungsfähigkeit ist jedoch die Artikulation notwendig. Eine Folgeuntersuchung, die der Frage nach der Abhängigkeit des Textverständnisses von lautem bzw. leisem Lesen nachgeht, wird die Signifikanz der bisherigen Ergebnisse überprüfen.

¹¹ Brauer, Reinhard: Wortstark 5. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Hannover: Schroedel 1998, S. 171.

¹² Damit entspricht das erfragte Textverständnis der in der „PISA“-Studie verwendeten Kategorie I, der ersten von insgesamt fünf Testkategorien mit steigendem Schwierigkeitsgrad. s. PISA 2000.

3.5.2 Ergebnisse

Dauer

Die erste Auffälligkeit in der Betrachtung der Leseprodukte ist die relativ lange Dauer des Lesens bei den HauptschülerInnen:

- Die **Schlienger** Fünftklässler benötigten für den Text im Durchschnitt 1 Minute 38 Sekunden. Dabei betrug die kürzeste Zeit 1 Minute 6 Sekunden (KS9) und die längste 2 Minuten 9 Sekunden (KS6 und KS10).
- Bei den Siebtklässlern aus **Görwihl** dauerte das Lesen des Textes durchschnittlich 1 Minute 31 Sekunden. Dieser Wert unterscheidet sich damit nicht wesentlich von dem Durchschnitt der SchülerInnen aus Schliengen, wohl aber die Spanne zwischen dem schnellsten (0 Minuten 59 Sekunden, KG12) und langsamsten Lesen (2 Minuten 22 Sekunden, KG4). Die Differenz beträgt 1 Minute 23 Sekunden in Görwihl und 1 Minute 03 Sekunden in Schliengen.
- Die Fünftklässler aus **Osnabrück** erzielten eine mittlere Lesedauer von 2 Minuten 03 Sekunden, rund eine halbe Minute (25%) mehr als in Schliengen und Görwihl. Hier beträgt die kürzeste gemessene Zeit 1 Minute 13 Sekunden (KO9), die längste 3 Minuten 02 Sekunden (KO2). Daraus ergibt sich eine Differenz von 1 Minute 49 Sekunden, die größte unter den drei Klassen.

Die Kontrollgruppe aus einem **Freiburger Gymnasium**, jeweils 3 Schüler aus einem 5., 6. und 7. Schuljahr, benötigte durchschnittlich 0 Minuten 51 Sekunden. Bei den schnellsten SchülerInnen betrug die Zeit jeweils 0 Minuten 44 Sekunden, die längste Zeit betrug 1 Minute 02 Sekunden.

	Durchschnitt	geringste Dauer	längste Dauer	Differenz
Schliengen (5. Kl.)	1'35''	1'06''	2'09''	1'03''
Görwihl (7. Kl.)	1'31''	0'59''	2'22''	1'23''
Osnabrück (5.Kl.)	2'03''	1'13''	3'02''	1'49''
Vergleich: Gymnasiasten (5., 6., 7. Kl.)	0'51''	0'44''	1'02''	0'18''

Tabelle 1: Lesedauer (Min., Sek.)

Dekodierungsfähigkeiten

Die unterschiedlich benötigten Zeiten weisen auf die unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen beim Lesen des Textes hin: Sie korrelieren direkt mit den unzureichenden Fähigkeiten zur Dekodierung und zur Informationsentnahme.

Die Schwierigkeiten der SchülerInnen beim Dekodieren sind in folgender Weise zu beschreiben:

1. Viele gelesene Sätze (ca. 65%) haben nicht die für das Deutsche typische Intonation, da die SchülerInnen jedes Wort, teilweise jede Silbe, gleich stark betonen. Dadurch fällt häufig die Gliederung des Textes in Sätze und in Takte weg („Lesen ohne Punkt und Komma“).
2. Die meisten Häufigkeitswörter (Artikel, Pronomina, Partikel) werden „ganzheitlich“ erkannt (96%). Allerdings werden teilweise andere Wörter als die geschriebenen genannt (8%), die jedoch in aller Regel in der Wortartenzugehörigkeit passen (z.B. <am> statt <im>).
3. Einige Kinder (37%) praktizieren teilweise den erlernten „Zugang von oben“, indem sie Erwartungen an den Text entwickeln und entsprechend einiger Merkmale (Anfangsbuchstaben, seltener: Wortlänge) ein Wort artikulieren, das grammatisch und häufig auch im Sinnzusammenhang passt (z.B. <Vogelleiche> statt <Vogeleier>). Nur wenige (4%) kontrollieren anschließend die Passung des Wortes und korrigieren sich.
4. Eine Gruppe von Wörtern, in aller Regel Zweisilber, wird silbisch gelesen. Dabei dehnen die SchülerInnen teilweise die Vokale, so dass die Gestalt der Wörter mit Kurzvokalen zerstört wird (74%). Das führt häufig dazu, dass sie [e:] oder [ɛ] für den Buchstaben <e> in der Reduktionssilbe sprechen, der Silbe damit eine Betonung geben und dadurch Kunstwörter bilden (72%). So haben vermutlich vier der Osnabrücker SchülerInnen nicht die Information des Textes, dass Eichhörnchen Samen fressen, angeben können, weil sie mit dem von ihnen artikulierten Wort [ˈzɑ:m.e:n] nicht das Wort [zɑ:m:], wie es im Norddeutschen gesprochen wird, assoziieren.
5. Viele SchülerInnen haben bei Wörtern, die sie synthetisieren müssen, Probleme, die silbische Gliederung zu erkennen. In ihrem Aufbau der Wörter von links nach rechts addieren sie Laute analog den Buchstaben häufig so lange, bis ein neuer Vokalbuchstabe kommt ([z.zɑ:.zɑ:m.ʔe:n] [ˈzɑ:m.e:n]/ <Samen>, [z:.stɛ:n.stend°.stend.ʔi:k] [stend°.i:k]/ <ständig>). Aber auch ein umgekehrte Gliederung ist zu erkennen: Bei

Wörtern, bei denen eine interne Silbe graphisch vokalisch beginnt, setzen viele den Konsonanten des Endrandes der vorweggehenden Silbe in den Anfangsrand dieser Silbe ([fo:ge:lai.ɐʁ]/ [fo:ge:lai.ɛɐ]/ <Vogeleier>).

6. Zum Erlesen ihnen fremder Wörter praktizieren alle SchülerInnen ausschließlich die buchstabensorientierte Links-Rechts-Synthese, die sie im Anfangsunterricht kennen gelernt hatten. Hierbei wird deutlich, dass sie keine Möglichkeit entwickelt haben, die silbenorientierten Zeichen der Schrift für das Dekodieren zu deuten. So artikulieren sehr viele für das <r> im Endrand einer Silbe einen Konsonanten, obwohl es durchgängig in den beiden Sprachregionen einen Vokal repräsentiert. So kommen nur wenige zu der richtigen Artikulation des Wortes <smarten>, das sie aufgrund des ungewöhnlichen Anfangs zu synthetisieren versuchen: [ˈzma:ɪ.tɛ:n] statt [sma:tən]. Ebenso wenig ist vielen die Funktion der Konsonantenbuchstabendopplung in Schärfungswörtern bekannt, die als ein Konsonant in festem Anschluss mit dem vorausgehenden Vokal zu artikulieren ist. (Aus diesem Grunde gelang es z.B. fast keinem Hauptschüler, das Wort <parterre> zu lesen, obwohl seine Schreibung für das Deutsche durchaus regelhaft ist, vgl. <Giraffe, Kartoffel>. Den Gymnasiasten andererseits, die die Bedeutung des Wortes ebenfalls nicht kannten, gelang es, es richtig zu artikulieren.) Einzelne SchülerInnen artikulierten für die Buchstaben vor der Synthese „Laute“, so wie es Erstklässler machen, und hatten wie diese Probleme, die „Laute“, die isoliert, phonologisch betrachtet, Silben sind, zu Wörtern zu verbinden (8% der SchülerInnen):

<smarten>:

[ʔs m Aɪ x.t7n] [ʔs m A x. ʔt E n] [ʔza.ʔmɪAɪx.ʔtEn] [s. ʔsam. ʔsa....mEx....t7n].

3.5.3 Textverständnis

Im Anschluss an das Lesen wurden jedem einzelnen Schüler fünf Fragen gestellt.

Für die Auswertung der Schülerantworten auf vier der gestellten Fragen (Fragen 1, 3, 4 und 5) wurden drei Kategorien gebildet: *Richtig oder nahezu richtig beantwortet*, *umschrieben* und *nicht gewusst*. Als besonders schwierig erwiesen sich für viele die Frage 1 („Wie heißt das Eichhörnchen?“; Antwort: „Fiedele“) und Frage 4 („Wo wohnen die Kinder?“; Antwort: „In einer Parterrewohnung“). Denn hier wurde nach Wörtern gefragt, die die SchülerInnen in der Mehrzahl nicht lesen konnten. Für die unzureichenden Antworten auf die beiden Fragen sind drei unterschiedliche Typen zu beobachten: a) Eingeständnis des Unwissens („weiß ich nicht“); b) Formulieren eines existierendes Wortes, das ähnlich klingt (z.B. „Partnerwohnung“, „Pastorwohnung“ für <Parterrewohnung>; c) Versuch, die Lautgestalt des

Wortes wiederzugeben, d.h. Produktion eines Nonsense-Wortes. Die SchülerInnen aus der gymnasialen Kontrollgruppe konnten, wie gesagt, die Fragen überwiegend korrekt beantworten, auch wenn ihnen die Wörter bis dato ebenfalls unbekannt waren.

Durchschnittlich beantworteten die Schliengener SchülerInnen die Fragen 1, 3, 4 und 5 zu 54% *richtig*, die Görwihler zu 52% und die Osnabrücker zu 47%. Dagegen erzielten die SchülerInnen aus der gymnasialen Kontrollgruppe bei den richtigen Antworten 83%. Fasst man die *korrekten* und die *umschriebenen* Antworten zusammen, ergeben sich für die Schliengener 83%, für Görwihl 77% und für die Osnabrücker 60%. Für die Kontrollgruppe aus dem Gymnasium ändert sich gegenüber der ersten Zählung nichts, da *umschriebene* Antworten hier nicht vorkommen.

3.6 Resümee

Die Ergebnisse der Erhebungen bis zum derzeitigen Zeitpunkt lassen sich als Antworten auf die Ausgangsfragen in folgender Weise zusammenfassen:

- Teilweise gravierende Abweichungen der dialektalen Varietäten der alemannisch sprechenden SchülerInnen vom Standard sind zwar feststellbar, für ihre genaue Beschreibung bedarf es jedoch weiterer Analysen. Entsprechend lässt sich auch noch nicht genau bestimmen, in welchem Maße sie für die Falschschreibungen der SchülerInnen verantwortlich sind. Aufschlussreich werden in diesem Zusammenhang die Vergleiche zwischen den Korrelierungen von Gesprochenem und Geschriebenem im alemannischen Sprachraum und denen anderer Regionen sein, die mit den Erhebungen in Osnabrück begonnen haben.
- Die Erhebungen ermöglichen eine relativ genaue Beschreibung der Inkompetenzen der SchülerInnen beim Schriftgebrauch. Die Übereinstimmung der Fehlerarten sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen zwischen den beiden alemannischen Dialektregionen einerseits, zwischen den süddeutschen und norddeutschen SchülerInnen andererseits lässt darauf schließen, dass der Dialekt nicht den Einfluss auf den Schriffterwerb hat wie erwartet. Die testierten Probleme der SchülerInnen scheinen vielmehr auf andere Ursachen zurückzuführen sein, die im Zusammenhang mit dem Grundschulunterricht zu sehen sind.

4 Der Unterricht im Rahmen des Projektes

4.1 Der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen

Die Arbeit der LehrerInnen ist in starkem Maße eingebunden in inhaltliche und zeitliche Vorgaben, die von vielen auch dann als bindend interpretiert werden, wenn die individuelle Situation der Klasse eine andere Bedarfslage erkennen lässt. So war eine Gegebenheit in der Zusammenarbeit mit den LehrerInnen im Rahmen des Projektes, dass die Zeit, die die Klassen zur Verfügung stellen konnten, stark begrenzt war. Obwohl die Analysen der schriftsprachlichen Kenntnisse der SchülerInnen deren großen Bedarf an einer Erweiterung ihres orthographischen Wissens erkennen ließen und obwohl die LehrerInnen im Rahmen der Vorstellung des Projektes zu der Überzeugung gekommen waren, dass die regelbasierte Präsentation der Schrift ihren Schülern mehr Sicherheit bereiten könne, war es im 5. und 6. Schuljahr nur mit großen Anstrengungen, im 8. Schuljahr aufgrund der Planungsvorgaben kaum möglich, genügend Zeit für die Einführung und das Üben des orthographischen Regelwissens zur Verfügung zu stellen: Je älter die Schüler werden, um so mehr Raum nehmen in den administrativen Vorgaben andere Inhalte des Deutschunterrichts ein – die unzureichende schriftsprachliche Basis bei den Schülern wird dabei ignoriert. So konnte die sprachanalytische Arbeit im 8. Schuljahr lediglich an 4 Wochen – bei maximal 4 Stunden pro Woche – stattfinden. Bis zum Schuljahresende stehen nur weitere vier Wochen zur Verfügung, weil der Deutschunterricht hier von Vor- und Nachbereitungen von Praktika, literarischen Projekten u.ä. besetzt ist oder durch außerschulische Aktivitäten der Schüler gänzlich ausfällt: Der Deutschunterricht besteht von diesem Schuljahr an nahezu ausschließlich aus der Arbeit *mit* Sprache an Stelle der notwendigen Arbeit *an* Sprache.

Maßgeblich für diese Marginalisierung der Sprachbetrachtung sind vor allem die Vorgaben der Lehrpläne, die die schulinterne Planung bestimmen. Sie sind auch für die inhaltliche Gestaltung der Lehrwerke verantwortlich. Beides ist wiederum im Zusammenhang mit der Tatsache der Marginalisierung des Themas Orthographie in der didaktischen Forschung und Diskussion zu sehen. So nennt der baden-württembergische Lehrplan für die Hauptschule in seiner einführenden Aufzählung der „Erziehungs- und Bildungsziele des Deutschunterrichts“ (S. 19) zwar auch die Ziele

- „Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit“
- „Übung und Sicherung des normgerechten Schreibens“
- „Entwicklung des Verständnisses für die Funktionen und das System der Sprache“,

jedoch sind diese Ziele lediglich drei von zwölf Nennungen. Stärker noch zurückgedrängt wird der sprachanalytische, Schriftwissen fundierende Bereich durch die Vorgaben, dass er mit den übrigen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts „zu verknüpfen“ sei: So wird explizit gefordert, dass „ganzheitliche Sichtweisen“ „Vorrang vor reiner Fachsystematik“ hätten (ebd.). Zusätzlich sichtbar wird das Ausbleiben sprachanalytischer Arbeit in der Hauptschule in den Inhaltsvorgaben für die einzelnen Jahrgänge: Der Anteil unter der Überschrift „Rechtschreiben“ bleibt zwar bis zum Ende vorhanden, variiert aber lediglich in der Kasuistik der Teilthemen. Entscheidender ist, dass die Anzahl der übrigen Inhalte so stark zunimmt, dass der Aufgabenbereich „Rechtschreibung“ nur noch einen verschwindend geringen Teil des gesamten Anforderungskatalogs ausmacht.

Diese Relationen spiegeln, wie gesagt, auch die Schulbücher wider. Geht man davon aus, dass der Raum, der einem Thema im Gesamten des Schulbuches zugewiesen wird, auch etwas über dessen Gewichtung im Unterricht aussagen kann, ist interessant festzustellen, dass in dem in den Projektklassen eingeführten Schulbuch „wortstark“ (Schroedel-Verlag) im 5.-10. Schuljahr für die Themenkomplexe Grammatik und Orthographie im Schnitt 13% vorgesehen sind.

Dennoch wird in der Einleitung des Lehrplans die „Festigung der notwendigen Grundkenntnisse und Fertigkeiten“ durch Üben gefordert. Was darunter zu verstehen ist, machen die jahrgangsbezogenen Beschreibungen des „Arbeitsbereichs 1: Sprechen, Schreiben, Spielen“ deutlich („Übungen zur Lesefähigkeit“ sind dem „Arbeitsbereich 2: Literatur und andere Texte“ zugerechnet (!)): Rechtschreiben wird entsprechend der vorherrschenden didaktischen Darstellung verstanden als die „systematische Behandlung einzelner Rechtschreibphänomene“, wobei „systematisch“ methodisch nicht strukturierend, als die Darstellung der Schrift als Regelsystem, verstanden wird. Die Konkretisierung der Ziele lässt erkennen, dass der Unterricht als eine Fortsetzung und Wiederholung der Grundschularbeit, angereichert durch neues Wortmaterial, zu beschreiben ist: Rechtschreiben als Memorierungsübungen mit Hilfe von „Lernkarteien“, „kurzen Übungsdiktaten, Laufdiktaten, Dosendiktaten“ (S. 56). Ob diese Methoden, die vielleicht in der Grundschule zur Motivation der Kinder, möglicherweise auch bei einigen zum Lernen beitragen, für Schüler bis zur 7. Klasse, so wie der Lehrplan es vorsieht, geeignet und effektiv sind, scheint angesichts der Leistungen der Hauptschüler fragwürdig zu sein. Möglicherweise sind die Fakten: kasuistische, unstrukturierte Präsentation der Schrift/ infantilisierende, fast

ausschließlich auf Memorieren abgestellte Methoden/ große Unsicherheiten bei den SchülerInnen in einem kausalen Zusammenhang zu sehen.

Die Inhalte der Lehrpläne stehen in der Regel in unmittelbarem Zusammenhang mit der jeweiligen didaktischen Diskussion und Forschungslage in den Fächern. Eine Sichtung einiger der einschlägigen Zeitschriften der letzten Jahrgänge zur Thematisierung sprachanalytischer Arbeitsbereiche zeigt die Marginalisierung dieses Themas auch hier. So gab es zwar in der Zeitschrift „Schulmagazin 5-10“ von 1995 bis 2000 fünf Beiträge zum Thema „*Rechtschreibung*“ und drei über „*Leseanimation/ Textverständnis*“ sowie ein Heft zu dem Schwerpunktthema: „*Lesen*“ (H. 12, 1999). In „Praxis Deutsch“ finden sich im selben Zeitraum lediglich vier Beiträge, und zwar drei zu „*kreativem Schreiben/ Schreibmotivation*“ und ein Beitrag zur „*Orthographiereform*“. Dieses Thema bestimmt auch alle vier Artikel in den „Informationen zur Deutschdidaktik“ unter dem Stichwort „*Rechtschreibung*“ zwischen 1996 und 1998. Es finden sich zum Thema Lesen und Schreiben ungleich häufiger Veröffentlichungen, die sich mit der Textebene, insbesondere dem *kreativen Schreiben* und der Förderung von *Lesemotivation* bei den SchülerInnen beschäftigen als mit Fragen des Aufbaus einer ausreichenden Schreib- und Lesekompetenz. Einige wenige Gegenbeispiele sind Aufsätze von Hinney (1997), die sich auf die Eisenbergsche Beziehung von Schreib- und Sprechsilbe stützt, und von Klenck (1999), der die Kennzeichnung von Vokallänge und – kürze in der deutschen Standardsprache DUDEN-nah, d.h. auf morphologischer Ebene beschreibt.

Diese Befunde sind in unmittelbarem Zusammenhang mit der durchgängig anzutreffenden Sichtweise der Schrift in der Didaktik zu sehen, der sowohl in Bezug auf die Großschreibung als auch auf die Präsentation der Laut-Schrift-Verhältnisses keine regelbasierte Fundierung zugrunde liegt: Die Regeln, die für einige orthographische Phänomene genannt werden, sind entweder kasuistisch und daher für einen generelleren Bereich unzuverlässig (wie z.B. die Großschreibung), oder sie ignorieren die „Fundierung“ (Maas) des Geschriebenen im Gesprochenen (wie z.B. die Markierung der Schrift für die einzelnen Wortgestalten bei der Wortschreibung). Aus diesem Grunde sind – wie in den Jahrzehnten zuvor – didaktische Forschungen und Diskussionen, wenn sie überhaupt stattfinden, noch immer vorwiegend methodisch motiviert.

Durch die Vorgaben, die die Jahresplanungen der LehrerInnen bestimmen, fand der Unterricht im Rahmen des Projektes bisher in folgenden Zeiträumen (allerdings teilweise nur an 1-2 Stunden in der Woche) statt.

	Groß-Kleinschreibung	Wortschreibung
Schliengen	Mai-Juli 2001 (14 Stunden)	Oktober-Dezember 2001 Januar 2002 (18 Stunden)
Görwihl	Mai-Juli 2001 (10 Stunden)	Dezember 2001 (8 Stunden)

(Die Arbeit in der Osnabrücker Schule wird erst Mitte Februar bis Mitte März 2002 stattfinden und ggf. fortgesetzt).

4.2 Die Durchführung des Unterrichts und seine Dokumentation

Da die vorzunehmende didaktische Präsentation der beiden Bereiche, die im Projekt thematisiert werden, die Großschreibung und die Wortschreibungen, den mitarbeitenden LehrerInnen unbekannt waren, nahm die Darstellung von deren linguistischer und pädagogischer Basis – wie gesagt – in der Lehrerfortbildung einen breiten Raum ein. Die Planung des Unterrichts in seiner Progression wurde in der Gruppe durchgeführt, Details der Planungen der Einzelstunden nahmen die LehrerInnen selber vor, teilweise mit Unterstützung der Projektmitglieder im Anschluss an deren Hospitationen. Die Dokumentation des Unterrichts besteht aus folgenden Teilen:

- die schriftlichen Unterrichtsplanungen der LehrerInnen
- Transkriptionen der Tonbandprotokolle der Stunden, die die ProjektmitarbeiterInnen während ihrer Hospitationen aufnahmen
- Transkriptionen von Interviews mit einzelnen SchülerInnen während einzelner Unterrichtsphasen
- Tests und andere schriftliche Arbeiten der SchülerInnen.

4.3 Der Unterricht zur Groß- und Kleinschreibung

Im Zentrum des Unterrichts zur Großschreibung stand die Aufgabe, den SchülerInnen darzustellen, dass die Regel, die sie für die Großschreibung erlernt hatten, keine generelle Gültigkeit besitzt. Aus diesem Grunde wurde ihnen eine andere Regularität dargestellt, deren Anwendung jedoch komplexer ist als die bisherige: An die Stelle der erlernten wortisolierenden Wortartenprobe durch Hilfsmittel wie die Artikelprobe oder die semantische Faustregel der Frage nach dem sinnlich Wahrnehmbaren tritt die aufwendigere syntaktische

Analyse (vgl. Maas 1992, Röber-Siekmeyer 1999). Der Einstieg bestand in beiden Klassen darin, dass den SchülerInnen die Begrenztheit der Wortarten-Regel vorgeführt wurde: Auch Wörter anderer Wortarten als Nomen werden großgeschrieben, Nomen werden, wenn sie keine Kerne von Nominalgruppen bilden, kleingeschrieben. Zur Bestimmung der Kerne von Nominalgruppen lernten bzw. wiederholten die SchülerInnen in unterschiedlich konstruierten Sätzen die Isolierung von Satzgliedern durch die Umstellprobe und erkannten dabei immer wieder die Gültigkeit der Regel, dass das letzte, nach links erweiterbare Wort einer Nominalgruppe das großzuschreibende sei.

Allerdings zeigten viele der Antworten der SchülerInnen auf Fragen nach ihrer Begründung für die Großschreibung während der Übungsphasen, dass ihnen die Wortartenbestimmung die geläufigere geblieben war, viele SchülerInnen wendeten erst nach einem zweiten Nachfragen die neu erlernte Regel an. Erschwerend für die syntaxbezogene Kontrolle der Großschreibung in ihren eigenen Texten erwies sich in beiden Klassen, dass es einer Gruppe der SchülerInnen nicht gelang, Sätze zu erkennen und im Geschriebenen zu markieren. Dieses grammatische Problem zeigte sich vor allem in der damals 7. Klasse in Görwihl, deren Texte häufig bereits aus komplexeren Satzmustern, Hauptsätze mit satzwertigen Einschüben und Nebensätzen, bestanden.

Entsprechend gering waren die Erfolge im Erwerb einer größeren Sicherheit bei der Großschreibung: Die Wiederholung des zu Beginn der Arbeit geschriebenen Diktats zeigte in Schliengen keinen, in Görwihl nur geringen Erfolg: Zwar verringerte sich die Gesamtzahl der Falschreibungen von Nomen als Kerne von Nominalgruppen hier von 8 auf 2, die Anzahl der Falschreibungen bei den sog. Nominalisierungen und Denominalisierungen nahm jedoch nur um 15% ab und verringerte sich von 71 auf 61 Fehler. Dieses Ergebnis wurde sowohl von den LehrerInnen als auch von den ProjektmitarbeiterInnen in der Weise interpretiert, dass

- es zeitlich, inhaltlich und motivational äußerst aufwendig, unter den Bedingungen des Deutschunterrichts in der Hauptschule vielleicht sogar unmöglich ist, ein unzulängliches Regelwissen, das die SchülerInnen in der Grundschule erworben haben, zu einem späteren Zeitpunkt zu revidieren (eine Aufgabe, die auch in den Rahmen des gegenwärtig stattfindenden Unterrichts zur Großschreibung gehört, wenn er vom 4. bzw. 5. Schuljahr an Abstrakta, „Nominalisierungen“ und „Denominalisierungen“ thematisiert)

- die grammatische Analyse eines (orthographischen) Phänomens umso stärker in umfassendere grammatische Zusammenhänge einzugliedern ist, je älter die SchülerInnen sind und ihre Texte komplexer werden
- die grammatisch komplexe Betrachtung der Sprache für die SchülerInnen (und LehrerInnen) relativ fremd ist angesichts der favourisierten kommunikativen und ästhetischen Behandlung von Sprache.

Die Erfahrungen mit dem syntaxbezogenen Unterricht zur Großschreibung lassen sich daher zu den Ergebnis zusammenfassen, dass eine didaktische Progression, die die Grundscharbeit primär der Maxime einer „Kindorientierung“ unterstellt und dabei oft eine Infantilisierung in Kauf nimmt („<der, die, das> vor dem Wort“ usw.), nicht ohne negative Folgen für die Aneignung der Sachen, hier: der Schrift, ist: Die Revision von Annahmen, die die Kinder dabei entwickeln, scheinen bei denjenigen, die nicht in der Lage sind, diese aufgrund ihrer eigenen sachbezogenen Beobachtungen zu korrigieren, nur äußerst schwer und mit großem Übungsaufwand vornehmbar zu sein. Die Ergebnisse des Projektes – das wird an dieser Stelle bereits deutlich – sagen zumindest ebensoviel über die Arbeit in der Grundschule wie über die in der Hauptschule aus.

4.4 Der Unterricht zur Wortschreibung

In Bezug auf die zentrale Frage des Projektes, nämlich die graphische Umsetzung oraler Strukturen und ihre Abhängigkeit vom Dialekt, standen die Wortschreibungen der SchülerInnen im Mittelpunkt sowohl der Untersuchungen als auch des Unterrichts. Die Erhebungen hatten – wie dargestellt – ergeben, dass

- (vorbehaltlich weiterer Überprüfungen und Präzisierungen) generell angenommen werden kann, dass es im Alemannischen durchaus phonetische, d.h. wahrnehmbare Unterschiede zwischen Wörtern mit Kurzvokal und Wörtern mit Langvokal gibt und diese vorwiegend quantitativ zu beschreiben sind
- dass die Analysemethoden, die die SchülerInnen in der Grundschule kennen gelernt haben, bei nur wenigen zu der notwendigen und möglichen Kontrollsicherheit geführt haben.

Der Unterricht, der aufgrund dieser Befunde geplant wurde, ist von folgenden Prämissen bestimmt:

- Im Mittelpunkt der Arbeit steht die prosodische Differenzierung der Wortgestalten des Deutschen:

1. Langvokal in offener Silbe: <Hüte>

2. Kurzvokal in geschlossener Silbe: <Hüfte>
3. Kurzvokal in offener Silbe: <Hütte>
4. Langvokal in geschlossener Silbe: <Hühnchen>

(vgl. Maas 1999, Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002).

- Da die Schrift die prosodischen Strukturen markiert, basiert der Erwerb des orthographischen Wissens auf dem Erkennen der vier unterschiedlichen Wortgestalten
- Teilziele der Differenzierung sind die phonetische und phonologische Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben, von Lang- und Kurzvokalen sowie von geschlossenen und offenen Silben: Typ 1 und 2 werden nicht markiert, sie sind durch das Merkmal offene Silbe/ geschlossene Silbe ausreichend erkennbar, Typ 3 bedarf zur Unterscheidung von Typ 1 einer Markierung der (regelhaften) Dopplung des Konsonantenzeichens, Typ 4 zur Unterscheidung von Typ 2 einer Markierung: dem (nicht voll regelhaften) Einfügen eines <h> vor <l, m, n, r>.

Zur Veranschaulichung der prosodischen und lautlichen Strukturen in den Wortgestalten wurde den SchülerInnen das Bild eines Hauses (betonte Silbe) mit einem kleineren vorderen Zimmer für den Anfangsrand der Silbe und einem größeren Zimmer für den Reim sowie einer ebenfalls zweigeteilten Garage für die Reduktionssilbe vorgestellt. Diese Symbolisierung der prosodischen Struktur der Wortgestalten hat sich in der Grundschule bewährt (vgl. Fuchs / Röber-Siekmeyer 2002).

Entsprechend den Teilzielen gliederte sich der Unterricht in Schliengen bis Ende Januar 2002 (18 Stunden) in folgende Abschnitte:

1. Strukturierung von Wörtern des Typs 1
 - Beobachtung der silbischen Betonungsunterschiede durch das Eintragen von Wörtern in das Häuserbild
 - Beschreibung der Artikulation der Reduktionssilben, ihrer lautlichen und graphischen Gliederung
 - Beschreibung der Artikulation der betonten Silben, ihrer lautlichen und graphischen Gliederung
2. Vergleich der phonologischen und graphischen Wortgestalten Typ 1 und Typ 2: Artikulation eines Langvokals in Typ 1, Artikulation eines Kurzvokals mit festem Anschluss an einem Konsonantenzeichen in Typ 2, dargestellt mit Hilfe der Nutzung von zwei unterschiedlichen Häuserbildern

- Beschreibung des Unterschieds in der Artikulation
 - Zuordnung von Wörtern zu den beiden Häuserbildern
 - spielerische Anwendung des Strukturwissens durch Zuordnungsspiele (Bild, Wort, Haus)
 - tägliche Tests
3. Nutzung des Wissens über die Verteilung der Buchstaben als Zeichen für die prosodische Artikulation bei der Dekodierung der Schrift zum Lesen
4. Erkennen der Wortgestalt von Schärfungswörtern und der Notwendigkeit ihrer graphischen Markierung unter Nutzung eines dritten Hausbildes
- Beschreibung der Artikulation von Schärfungswörtern
 - Zuordnung von Wörtern zu den beiden Häuserbildern
 - spielerisches Anwenden des Strukturwissens durch Zuordnungsspiele (Bild, Wort, Haus)
 - tägliche Tests

In Görwihl, wo bisher lediglich 8 Stunden zur Verfügung standen, ist die Schärfungsschreibung noch nicht angesprochen. In Osnabrück fängt der Unterricht erst Ende Februar an.

Offene Fragen in der Gruppe der LehrerInnen und ProjektmitarbeiterInnen zu Beginn des Unterrichts betrafen die Reaktionen der HauptschülerInnen zum einen auf die ungewohnt formale Präsentation der Wörter, zum anderen auf die Darbietung des Häuserbildes, das bisher lediglich GrundschülerInnen angeboten worden war. In beiden Klassen zeigte sich bereits in der 1. Stunde, dass Skepsis unangebracht war: Die SchülerInnen nahmen das Bild sofort an und konnten auch sofort seine Symbolik für die spezifischen Strukturen dekodieren. Im 8. Schuljahr erleichterte den SchülerInnen den Umgang mit den Schreibungen, der ihnen teilweise unproblematisch war und der eher der Grundschule zukommt, die Aufforderung des Lehrers, die Analysen „sprachforschend“ vorzunehmen. Vor allem die täglichen Tests haben zur Motivierung des SchülerInnen beigetragen: Da die Aufgaben ausschließlich Inhalte betrafen, die erarbeitet worden waren, hatte jeder die Möglichkeit, sie fehlerfrei zu erledigen. Die guten Beurteilungen, die so nahezu jede/r erhielt, trug offensichtlich sehr zur Mitarbeit der SchülerInnen bei.

Details der Reaktionen der SchülerInnen, die in den Protokollen fixiert sind und in oft beeindruckender Weise dokumentieren, zu welchen Analysen die SchülerInnen in der Lage

sind, werden an späterer Stelle referiert. An dieser Stelle soll die klassenbezogene Auswertung der Leistungen der Schliengener Klasse in der doppelten Wiederholung des Diktats, das die Kinder eingangs schrieben, den Erfolg der Arbeit belegen. Es wurde im Juni 2001 und im Januar 2002 geschrieben, d.h. das erste Mal vor der Erarbeitung der Schärfungsschreibung, das zweite Mal nach einigen Übungen zur Schärfungsschreibung. Die folgende Abbildung zeigt

- eine Verunsicherung der SchülerInnen nach der ersten Phase, der systematischen Betrachtung der unmarkierten Formen (Typ 1, 2: <Hüte, Hüfte>), die sich in der hohen Anzahl der überflüssigen Schärfungsschreibungen zeigt
- die starke Abnahme der Fehlerzahl nach der systematischen Betrachtung der Schärfungsschreibung
- die Notwendigkeit, die phonographische Begründung der Schreibungen durch eine systematische Darstellung der morphologischen Anteile der Schrift zu ergänzen.

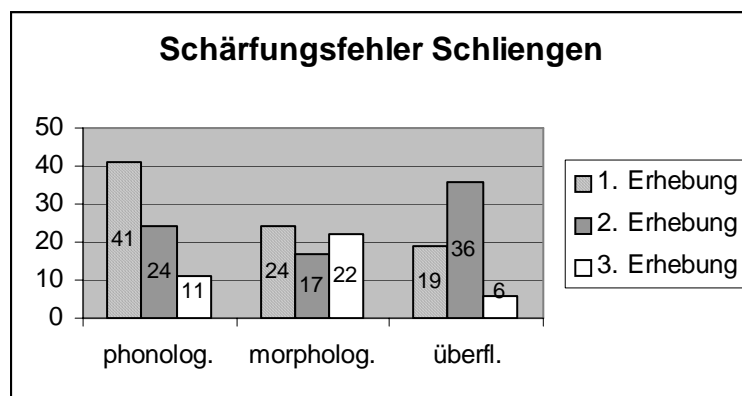


Abb. 20: Schärfungsfehler / Diktat / Schliengen / 1., 2. und 3. Erhebung

Eine individualisierte Auswertung, die den Bedarf zusätzlicher Analysen und Übungen einzelner SchülerInnen in zukünftig differenziertem Unterricht zeigt, wird am Ende dieser Unterrichtsphase folgen.

Bestätigt wird das positive Ergebnis durch die Resultate, die in einem weiteren Diktat der Lehrerinnen in der Schliengener Klasse erzielt wurden. Hier mag allerdings zu dem Erfolg der SchülerInnen beigetragen haben, dass sie einige Wörter des Diktats bereits mit Hilfe der „Häuschen“ analysiert hatten. Vor allem wird ihnen geholfen haben, dass sie nach dem Diktat die Gelegenheit erhielten, Wörter, über deren Schreibung sie sich nicht sicher waren, in „Häuschen“ kontrollierend einzutragen.

5 Ausblick

Die Beschreibungen des derzeitigen Standes der Arbeit im Projekt weisen darauf hin, dass es entsprechend seiner Anlage in doppelter Weise weiterzuführen ist:

1. In der phonetischen Kontrolle der dialektalen Varietät der SchülerInnen gilt es weiterhin, Klarheit über sie in Bezug auf die Merkmale zu finden, die von orthographischer Relevanz sind. Sie betreffen vor allem – das zeichnet sich bereits ab – die Quantitäten sowohl der Vokale als auch in Görwihl der Konsonanten sowie mögliche Anschlussformen zwischen ihnen. Nur dann, wenn hier Klarheit erzielt ist, ist es möglich, den SchülerInnen, die hier phonetische Differenzierungshilfen brauchen, diese beschreibend zu bieten. Für den Fall, dass hier in einigen phonetischen Konstellationen (wie z.B. bei /i/ vor Nasalen) phonologische Abweichungen feststellbar sind, müssen diese isoliert und die entsprechenden Wortschreibungen von den Kindern möglicherweise lexikalisch erlernt werden.

Um die dialektale Varietät des Alemannischen besser eingrenzbar zu machen, ist es notwendig und angebracht, sie mit Varietäten anderer Regionen zu kontrastieren. Diese Arbeit hat mit den Erhebungen in Norddeutschland begonnen. Es ist beabsichtigt, sie durch Erhebungen in zwei anderen Dialektregionen, Sachsen und Bayern, fortzusetzen.

Entsprechend der Frage nach dem Einfluss des Dialekts auf die Rechtschreibung werden wie bisher auch in allen weiteren Teiluntersuchungen unterschiedliche Schreibproben der SchülerInnen erhoben. Sie werden erkennen lassen, ob bestimmte Schreibungen in einzelnen Regionen verstärkt auftreten, und geben damit Hinweise auf Schwerpunkte der phonetischen Analyse. Gleichzeitig lassen häufig auftretende gemeinsame Fehler in allen Regionen auf Ursachen schließen, die mit der Präsentation des Lautung-Schrift-Verhältnisses in der Grundschule in Zusammenhang zu stellen sind.

2. Parallel zu den phonetischen Untersuchungen wird der Unterricht in den beiden Klassen des alemannischen Sprachraums fortgesetzt. Dabei geht es in dem Rahmen, der zeitlich möglich ist, weiterhin darum, das Wissen der SchülerInnen über die graphischen Markierungen phonologischer Strukturen zu festigen. Ein besonderer Bereich dabei wird die s-Schreibung sein, die sowohl von phonologischen als auch von dialektabhängigen Merkmalen (keine Differenzierung der stimmhaften und der stimmlosen Lautung im süddeutschen Sprachraum) bestimmt ist.

Die Unterrichtsarbeit wird weiterhin durch Hospitationen und Leistungskontrollen begleitet werden. Für den Fall, dass sich herausstellt, dass auch im folgenden Schuljahr

einzelne SchülerInnen die angestrebten Ziele nicht erreicht haben, wird die Arbeit mit ihnen differenzierend fortgesetzt. Dabei kann auch die Möglichkeit, die Kinder mit computergesteuerten phonologischen Darstellungen ihrer Sprache zu konfrontieren und ihnen auf diese Weise kontrastierend deren spezifischen Eigenschaften zu zeigen, eingesetzt werden. Diese Präsentation werden ProjektmitarbeiterInnen vornehmen.

Auf diese Weise werden unterschiedliche Aspekte zusammengetragen, um sich dem Ziel des Projektes zu nähern: Die Beschreibung dessen, unter welchen schulischen Bedingungen dialektsprechende HauptschülerInnen Möglichkeiten haben, vor dem Hintergrund ihres Schriffterwerbs in der Grundschule Wissen anzueignen, das sie befähigt, die phonographischen Elemente der Schrift zu beherrschen. Gleichzeitig wird das Projekt weitreichende Konsequenzen für den Schriffterwerb in der Grundschule aufzeigen. Auf einer generellen Ebene wird es einen Beitrag zu der Frage leisten, welche Anstrengungen Sprecher, die in unterschiedlichem Maße standardnah sprechen, für den Schriffterwerb zu erbringen haben.

In diesem weiter gespannten Rahmen gibt es gleichzeitig Auskunft über Fragen des Schriffterwerbs in mehrsprachigen Unterrichtssituationen, die zukünftig aus politischen, ökonomischen, aber auch pädagogischen Gründen (s. PISA) an Bedeutung gewinnen werden.

Literatur

- Berman, Ruth A. / Slobin, Dan Isaac: Relating Events in Narrative. A crosslinguistic developmental Study. Hillsdale: Erlbaum 1994
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Hauptschule. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag 1994
- Bryant, Peter / Bradley, Lynette: Children's reading problems: psychology and education. London: Blackwell 1985
- Caravolas, Marketa: Language-Specific Influences of Phonology and Orthography on Emergent Literacy. In: Altarriba, Jeanette (Hrsg.): Cognition and Culture: A Cross-Cultural Approach to Cognitive Psychology. Amsterdam: North-Holland 1993
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich 2001
- Ehri, Linnea C. / Wilce, L.S.: The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. In: Applied Psycholinguistics 1980, 1. Jg., S. 371-385
- Ehri, Linnea C.: How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. In: Downing, John / Valtin, Renate (Hrsg.): Language awareness and learning to read. New York: Springer Verlag 1984
- Eisenberg, Peter / Ramers, Karl Heinz / Vater, Heinz: Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen: Narr 1992
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler 1998
- Frith, Uta (Hrsg.): Cognitive processes in spelling. London: Academic Press 1980
- Fuchs, Mechtild / Röber-Siekmeyer, Christa: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Röber-Siekmeyer, Christa / Tophinke, Doris (Hrsg.): Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002
- Goswami, Usha: Orthographic analogies and reading development. In: Quarterly journal of Experimental Psychology 1988, 40. Jg., S. 239-268
- Grümmer, Christiane / Welling, Alfons: Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen – ein Bericht über anglo-amerikanische Forschungen. In: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa: Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002

- Hinney, Gabriele: Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht: ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt/M.: Lang 1997
- Ipfling, Heinz-Jürgen / Lorenz, Ulrike (Hrsg.): Die Hauptschule. Materialien – Entwicklungen – Konzepte. Ein Arbeits- und Studienbuch. Bad Heilbronn: Klinkhardt 1991
- Karmiloff-Smith, Annette: Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge, Mass.: MIT Press 1992
- Klenck, Wolfgang: Wörter mit ss. In: Schulmagazin 5 bis 10 1999, H. 9, S. 21-25
- Liberman, Isabelle Y. / Shankweiler, Donald / Fischer, F. / Carter, Bonnie: Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. In: Journal of Experimental Child Psychology 1974, 18.Jg., S. 201-212
- Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992
- Maas, Utz: Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999
- Maas, Utz: Spracherziehung für die heutige Gesellschaft. In: Zeitschrift für Germanistik 2001, H. 2, S. 393-398
- Maas, Utz / Mehlem, Ulrich: Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland. In: Oltmer, Jochen (Hrsg.): Migrationsforschung und interkulturelle Studien. Osnabrück: Rasch-Verlag 2002, S. 333-366
- Mitchell, Tom M.: Machine learning. New York, St. Louis, San Francisco u.a.: McGraw-Hill 1997
- Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken: Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz 1997³
- Röber-Siekmeyer, Christa: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig, Stuttgart: Klett-Verlag 1999
- Röber-Siekmeyer, Christa / Spiekermann, Helmut: Die Ignorierung der Linguistik in der Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Phonetik/Phonologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 2000, H. 5, S. 753-771
- Röber-Siekmeyer, Christa: Der Mythos der Lauttreue: Für eine andere Präsentation der Schrift. In: Grundschule 2001, H. 6, S. 40-42
- Röber-Siekmeyer, Christa: Phonologisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In: Tophinke, Doris / Röber-Siekmeyer, Christa (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002

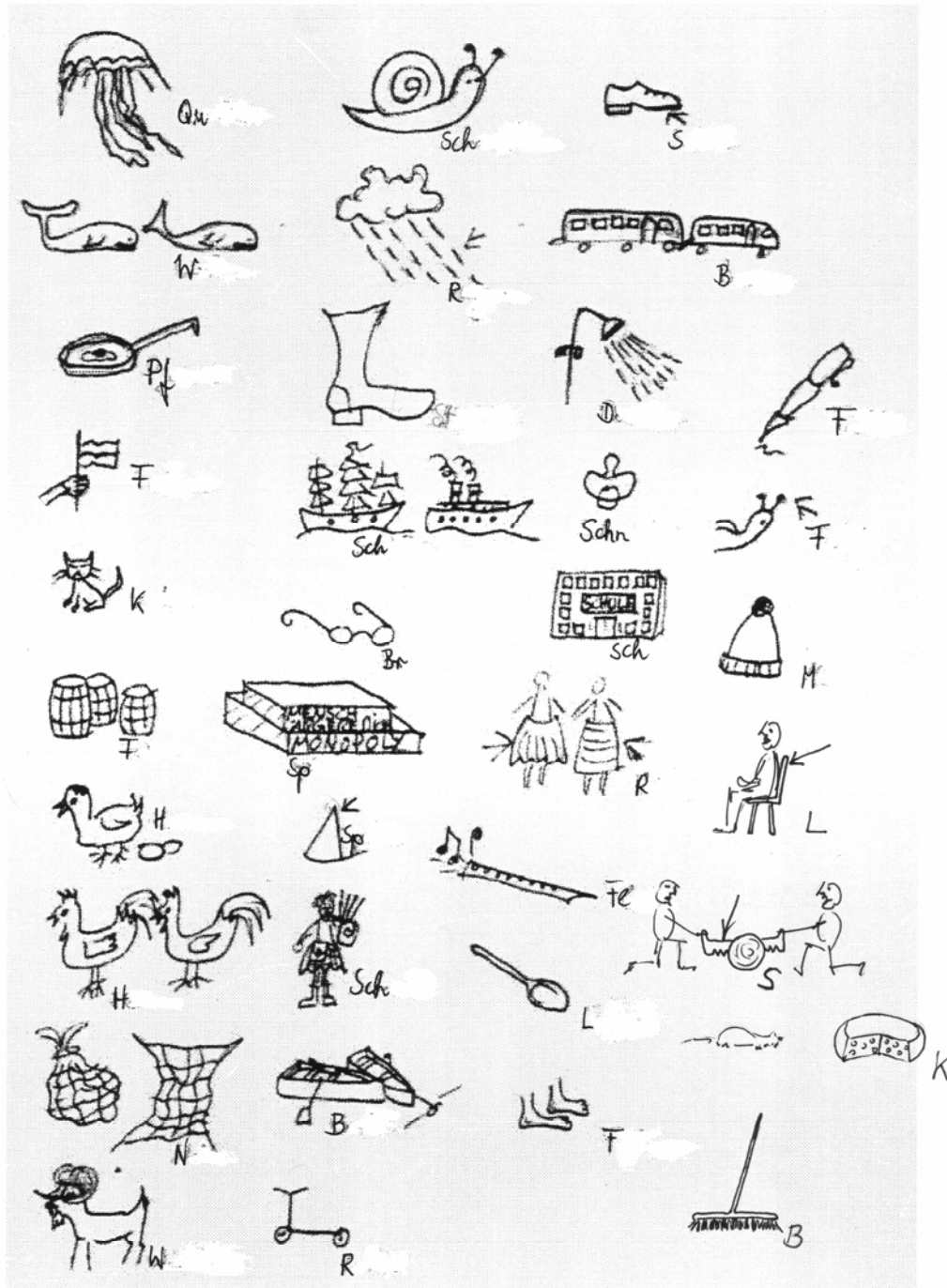
- Schneider, Wolfgang / Nisé, Mechthild / Reimers, Petra / Blaesser, Barbara: Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewußtheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1994, H. 3-4, S. 177-188
- Schneider, Wolfgang / Pressley, Michael: Memory Development between 2 and 20. New York, Heidelberg: Springer 1989
- Schrambke, Renate: Lenisierung im südwestdeutschen Sprachraum. In: Löffler, Heinrich / Jakob, Karlheinz / Kelle, Bernhard (Hrsg.): Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich. Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag. Berlin, New York: de Gruyter 1994, S. 315-342
- Steger, Hugo / Jakob, Karlheinz: Raumgliederung der Mundarten. Vorstudien zur Sprachkontinuität im deutschen Südwesten. Stuttgart: Kohlhammer 1983
- Stephen, Graham A.: String searching algorithms. Singapur, New Jersey, London u.a.: World Scientific 1994
- Tacke, Gero / Brezing, Hermann / Schultheiss, Günter: Rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen als Möglichkeit, die Rechtschreibung zu verbessern. In: Lehren und lernen 1994, H. 1, S. 13-39
- Thelen, Tobias: Automatische Analyse von Rechtschreibfehlern bei Einzelwortschreibungen. Universität Osnabrück: Magisterarbeit 1998 (<http://www.akot.de/doc>)
- Treiman, Rebecca: Children's spelling errors on syllable-initial consonant clusters. In: Journal of Experimental Child Psychology 1991, 83. Jg., S. 346-360
- Treiman, Rebecca: The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In: Gough, Philip B. / Ehri, Linnea C. / Treiman, Rebecca (Hrsg.): Reading acquisition. Hillsdale: Erlbaum 1992, S. 65-106
- Treiman, Rebecca: Beginning to spell: A study of first-grade children. New York: Oxford University Press 1993
- Treiman, Rebecca: Beginning to Spell in English. In: Hulme, Charles / Joshi, R. / Maletasha (Hrsg.): Reading and Spelling: Development and Disorders. Mahwah, N.J.: Erlbaum 1998
- Tunmer, William E. / Bowery, Judith A.: Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In: Tunmer, William / Pratt, Chris / Herrimen, M.L.: Metalinguistic Awareness in Children. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer 1984, S. 144-168
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter: Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press 1983
- Zenke, Karl G.: Der Hauptschulbildungsgang zwischen eigenständiger Schulart, verbundenen und integrierten Systemen. In: Bronder, Dietmar J. / Ipfling, Heinz-Jürgen / Zenke, Karl G. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bd. 1: Grundlegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998

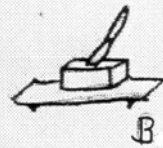
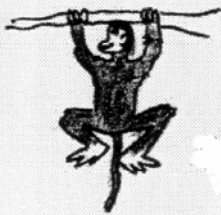
6 Anhang

Inhalt

Fehler! Keine gültige Verknüpfung.

Anlage 1: Untersuchung der gesprochenen Sprache: Liste mit Abbildungen zu Wörtern mit Langvokal und Kurzvokal in offenen Silben





Anlage 2: Beispiel für die Verschriftung einer Erzählung der Froschgeschichte

KS7, Schliengen, 18.12.00

Ein kleiner Junge hat einen Hund er ist raus gegangen in die Nacht weil er nicht schlafen konnte.

Da ist im ein Frosch entgegenges(t)prungen und er hat in ins Glas gemacht, der Hund hat erst mal daran geschnupert und sie sind dan ins bet gegangen und in der Nacht ist dan der Frosch ganz leise aus dem Glas gesprungen.

Der Bub und der Hund sind am nächsten morgen aufgewacht und sie sahen dan das das Glas leer ist und das der Frosch weg ist.

Sie haben gekuckt in den Pulis und in den Hosen haben überall gekuckt und gerufen und geschaut wo wol der Frosch sei.

der Hund hat im glas nachgekuckt und ist stecken geblieben und sie sind aus dem Fenster gerufen und haben gerufen.

Der Hund ist aus dem Fenster geflogen.

Und durch den aufbral hat der Hund die Glasscheibe zerbrochen.

Der Bub ist sofort zu dem Hund gelaufen und hat in in den Arm genomen, der Hund hat in abgeschleckt . Im Gesicht

der Hund hat weiter gekuckt und gerufen nach dem Frosch

er hat im Wald gekuckt und er hat im grose Loch gekuckt ein Hamsterloch und der Hund hat am Baum hochgesprungen weil da bienen waren die So wild sumten.

Der Bub als er die Nase in das loch stekte bis im der Hamster in die Nase.

Der Bub hat auf einem Baum gekuckt ob er in einem Loch ist der Hund war imernoch mit den binen Beschäftigt.

Der Frosch war nicht in dem Loch fom baum eine Eule kam hinaus geflogen.

Durch das Schüteln des Baumes wo der Hund drunter stant da fiel der Binenkorb hinunter

die Binen ferfolgten den Hund und stachen in der Bub flock auch fom baum.

Der Bub flüchtete hinter einen Felsen es waren fiele Büsche dort aber eins war nicht ein Busch der andere war ein Hirsch.

Der Bub ist an den Hirschgebei(e?)n festgehangen und der hirsch ist Losgerant und hat den Bub in einen Bach geworfen mit dem Hund

sie hiltten siech an einen Baumstam fest und zogen sich raus.

Sie sind über einen Baumstam gekleterert und haben zwei(2) Frösche gesehen und einer fon den großen war sein Frosch und noch viele kleine Frösche gab es.

Er hate einen Frosch mit genomen und ging zufrieden dan nach Hause.

Anlage 3: Das Eingangsdiktat

KS4, Schliengen, 1. Erhebung, 20.12.00

In der Zauberschule

Harry Borthor war erst seit wenigen Tagen in der Zauberschule.

Er fandt es jeden Morgen schwer, den Weg ins Klassenzimmer zu finden.

Er rasste über viele Treppen in den Verwiklten gebeude: Enge, kurze, grume, waglige

mache v(a?)rtten Freitags nicht zu dem Gewohntn.

Manche hatten auf halber Höhe ene Stufe, die ganz plötzlich verschwandt, und man durfte nicht vergessen, dieses unvorhersebaresnichts zu überspringen.

Es gab auch Türen, die sich nur offneten wen man sie hofflich bahd oder sie an der richtigen Stelle kizellten.

Es war auch schwierig, sich darahn zu erihner, wo etwas bestmtes war, den als schien Morgen ziemlich oft die angestammten Plätze zuwegseln.

Harry Borthor musste [noch] viel lernen um das Geheimmnisvoll zu erreichen.

Er ließ sich vom vielen reißen.

Aber es viel [ihm] anfangs sehr schwer, immer an als zudenken.

Immer wieder vergas er etwas.

Aber er gab das Hofen nicht auf

Anlage 4: Diktierte Testsätze mit Wörtern aller Wortgestalten, insbesondere Schärfungswörtern

KG2, Görwihl, 6.11.01

1. Zu ihrer schicken Jacke trägt meine Oma gern eine reizende Mütze mit Spitze und bunten Bommeln aus Wolle.
2. Im verfallenen Brunnen hinter der Birke schwammen drei Droseln zwischen 10 quarkenden Kröten.
3. Drei Hänen und ein Hahn picken gierich die großen Krümel unter den Bänken auf dem Hof auf.
4. Mit wenigen gierigen bissen hatten wir uner Schella-eis vertilgt.
5. Zu wessen Fül{1}er gehören diese silberne Hülle?
6. Mit drei Tönen kniffen konnte er den Thresor in aller schnelle knacken.
7. Da prutzelt etwas Leckeres in der Pfan{n}e.
8. Wir hei(t)zen ab November unsere winzige Hütte knuffig warm bis alle schwitzen.
9. An der Bushaltestelle kullerte mein Flumie in die Gosse und wurde schmutzig.
10. Stöcker und Böller sind bei sportlichen Treffen verboten.
11. Bei den Finnen gibt es leider viele pickende Muken an Flüssen und See(e)n.
12. Wenn Müllarbeiter streiken, richt es zum Kotzen Muffig auf allen Plätzen.
13. Bei den Büffeln kümmern sich die Bullen um ihre Jungen und schützen sie vor gefar.
14. Im glotzen die Männer durch ihre Brillen, wenn ein flotter Flitzer vorbeirauscht.
15. Manchmal haben auch Könner in kurzer Zeit Quallen in ihren Netzen.
16. Jeder Schotte hat mehrere Röcke.
17. Götzen mit Glatzen haben keine Schupen.
18. Im weißen Rößel klingeln richtig die Kasse.

Anlage 5: Der Lesetext, Fragen zum Text, Beispiel für eine Transkription

Lesetext

„Eichhörnchen legen, den Winter vorbereitend, ständig neue Verstecke mit Waldfrüchten an. Sie fressen Samenkörner von Tannen-, Kiefern- und Fichtenzapfen. Sie horten auch Nüsse, Bucheckern, Eicheln, Pilze und Knospen. Sie vernaschen zwischendurch auch Insekten und Vogeleier. Darum mögen sie viele auch nicht. Aber meinen Geschwistern und mir macht es Spaß, Fiedele, unserem Lieblingseichhörnchen, beim Fressen zuzuschauen. Sie ist dabei sehr geschickt. Sie benutzt beim Fressen ihre Vorderpfoten wie Hände. Das sieht äußerst lustig aus. Fiedele wird uns hoffentlich noch lange in unserer Parterrewohnung besuchen. Warum die smarten, possierlichen Tierchen Eichhörnchen heißen, haben meine Geschwister und ich noch nicht herausgefunden.“

(nach einem Text aus: Reinhard Brauer: Wortstark 5. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Hannover: Schroedel 1998, S. 171.)

11 Sätze

Fragen zum Text

Wie haben die Kinder das Eichhörnchen genannt?

Was fressen Eichhörnchen alles?

Wie fressen sie?

Wo wohnen die Kinder?

Was würden die Kinder gern wissen?

Transkription

KS10 (20.12.00, Schliengen)

Dauer: 2'09''

[sehr mühsam, Wort für Wort]

?0al...x(CEn.x7n ?lel.g_N 2 den ?vln.tCE fO . ?fOCE.b7.?xal.?tEn .. b7.?xal.?tEnt ?StEn.dik ?nO´.7
fECE..?StE.k7 mlt ?v a l t .?f x ´ x .t_n 0an 2
?dif .. ?di ?f×Esn .. ?f×Esn ?sAIm ?sAIm7n....k(CEn.nCE fOn ?tanEn ?kiil.f7CEn ?0Unt .. ?f l x
....t7n..? ap.fm 2
?si ?ho .. ?hOCE .. ?hOCE× ..hE ?hOCE.?tIIEn 0aUx ?n´s7 2 ... ?bu ?buil..xEn..?kECE..n7 ... ?0al.x7ln ..
?pll. 7 .. ?0Unt ?knOs.p7n 2
?si fECE .. ?naSn ? vISn....duCEx 0aUx 0ln.?sEk.t_n 2 ?0Unt ?fVl.g_l.?0al .. ?foI.g_l.0al.CE 2
da.?×Um ?m(x.t_n si ?fiilI .. ?fiI.I7 ?aUx .. ?nlxt .. da.?×Um ?mVl.g7n ?si ?fiI.I7 0aUx ?nlxt 2
?0AIl.bCE ?mal.n7 g7.?Svls..?tECEn ... ?0Unt ... 0Unt ?mICE ?ma.x7n . ?maxt 0Es ?SbAIs f?i..d?El..
?dE.I7 ?0Un.zE.x7m ?li....blINs.?0al...x(CEn.x7n balm ?f×Esn ? u. u.?SaU.7n 2
?si Ist da.?bal ?sECE .. g7.?SIkt 2
si b7.?nU t 0aln .. balm ?f×E.sn ?0ilCE.×7 ?fOCE.dCE....pfol.t_n .. ?vil ?hEn.d7 2
?das .. ?silt .. ?0aU.sCE .. ?0aU.sCEst ?IUs.tik 0aUs 2
?fiI.d_l ?viCEt 0Uns .. ?hOfn....tllx .. ?nOx ?laN7 .. ?0ln .. ?0Un.sE.xEx pAIl .. ?pAIl×..?tEx..?v oI.....n U
N .. ?pAIl.t_n.?voI....nUN b7.?sul.x_n 2
va.?×Um di ?sam..m?AItEn .. ?smA0.?_xI..t7n .. ?p o .?s il CE × ?I l .?x E n .. ?t i CE .x 7 n
?0al...x(CEn.x7n ?hal.s_n 2 .. ?hAIl.b_m .. ?mal.n7 .. g7.?Svls.tCE Unt ?0lx nOx ?nlxt
hCE.?xUs.g7.?fUn.t_n

Fragen:

I: Wie haben die Kinder das Eichhörnchen genannt?

0Em .. puIsIAI odCE so ICEgntvi .. puIsI

I: Der Name von dem Tier, weißt du, von dem Lieblingseichhörnchen?

0Em .. das .. halst .. 0El .. naln

I: Fi...

fiI .. gA odCE so ICEgntvi

I: Fidele

fid7I7

I: Und erinnerst du dich, was Eichhörnchen alles fressen?

also di Es7 so tan7 .. apf7 odCE sovas fOn alx7 Un 0alx7kECEn7

I: Weißt du noch, was in dem Text grade stand?

0Em .. si 0Es7 aUx fVlgl0alCE

I: Ja...

UnI .. 0Em .. manxmAIl 0Es7 si aU so 0lnsEkt7 vi fiilg7 Un .. Un di dVIn 0lmCE so 0Aix7I7kECEn7 fCEbUdln fyCEn
d7 vIntCE

I: Genau. Und wie fressen die Eichhörnchen?

di nEIm7t h7 .. di nEIm7 il×7 pfol7 vi hEnd7 Unt dVIns dan so UfknabE×7

I: Und du hast es gerade in dem Text gelesen, wo die Kinder wohnen.

0ln sonCE .. fiIdEl .. naln sonCE fiIdEl7St×AIs7

I: Pa ...

pa× ..

I: Parterrewohnung, ne?

patECEvoInUN

I: Und was würden die Kinder gerne wissen?

va×Um di 0alxh(CEnxEn 0alxh(CEnxEn halsn

I: Genau

Anlage 6: Kodierung des Diktattextes für die Fehleranalyse nach der Methode Thelens

Analyse von ks6

Text:

In der Zauberschule
 Harri Potter war erst seit wenigen Tagen in der Zauberschule
 Er fand es jeden Morgen schwer den **weg** ins Klassenzimmer zu finden
 Er raste über viele Trepen in dem verwinkelten **gebäude Enge** kurze krumme wacklige
 Manche fürten **Freitags** nicht zu dem **gewonten**
 Manche hatten auf halber **höhe** eine **stufe** die ganz plötzlich verschwand und man durfte nicht
 vergessen dieses unforhresehbahe **nichts** zu überspringen
 Es gab auch Türen die sich nur öffneten wen man sie höflich bad oder sie an der **Richtigen**
stele kitzelte
 Es war auch schwierig sich daran zu erinern wo etwas **bestimtes** ahr den alles schien
Morgens zimlich oft die angestamten **pletze** zu wechseln
 Harri Potter musste noch viel **Lernen** um das **geheimnisvolle** zu erreichen
er lies sich von vielem **Reitsen**
Es viel im anfangs sehr schwer immer an alles zu denken
 Immer wieder vergas er etwas
aber er gab das Hoffen nicht auf

Informationen:

Token gesamt:	149
Großschreibungen:	27
Notwendige Großschreibungen:	32
Anteil Großschreibungen am Gesamttext:	18.12%
Anteil Kleinschreibungen am Gesamttext:	81.88%

Feature-Auswertung:

Textanteil	Feature	Fälle	[+maj]	Sign.
6.71%	[-expandable +s_start]	8/ 10/ 10	80.00%	0.60
3.36%	[+nomin]	1/ 5/ 5	20.00%	-0.60
14.77%	[+expandable]	12/ 22/ 22	54.55%	0.09
5.37%	[+sing_head +det+_]	4/ 8/ 8	50.00%	0.00
2.01%	[-det+_ +expandable +abstr]	2/ 3/ 3	66.67%	0.33
4.70%	[+sing_head -np_det]	5/ 7/ 7	71.43%	0.43
13.42%	[+n]	13/ 17/ 20	65.00%	0.30
9.40%	[+det+_]	5/ 8/ 14	35.71%	-0.29

Textanteil	Feature	Fälle	[+maj]	Sign.
2.01%	[+denomin]	2/ 0/ 3	66.67%	0.33
4.03%	[+det+_ -expandable]	1/ 0/ 6	16.67%	-0.67
11.41%	[+n +expandable]	11/ 17/ 17	64.71%	0.29
76.51%	[-expandable -n -s_start]	5/ 0/114	4.39%	-0.91
2.68%	[+name]	4/ 4/ 4	100.00%	1.00
0.67%	[+:_unvollst]	1/ 0/ 1	100.00%	1.00
8.05%	[+s_start]	10/ 12/ 12	83.33%	0.67
6.71%	[-expandable +s_start]	8/ 10/ 10	80.00%	0.60
4.70%	[+sing_head -np_det]	5/ 7/ 7	71.43%	0.43
4.03%	[+abstr]	4/ 3/ 6	66.67%	0.33
2.01%	[+denomin]	2/ 0/ 3	66.67%	0.33
2.01%	[-det+_ +expandable +abstr]	2/ 3/ 3	66.67%	0.33
13.42%	[+n]	13/ 17/ 20	65.00%	0.30
11.41%	[+n +expandable]	11/ 17/ 17	64.71%	0.29
9.40%	[+concr]	9/ 14/ 14	64.29%	0.29
9.40%	[-det+_ +expandable]	8/ 14/ 14	57.14%	0.14
14.77%	[+expandable]	12/ 22/ 22	54.55%	0.09
5.37%	[+det+_ +expandable]	4/ 8/ 8	50.00%	0.00
12.08%	[+sing_head]	9/ 18/ 18	50.00%	0.00
5.37%	[+sing_head +det+_]	4/ 8/ 8	50.00%	0.00
8.05%	[+quant+_]	5/ 6/ 12	41.67%	-0.17
24.16%	[+np_head -expanded]	14/ 19/ 36	38.89%	-0.22
29.53%	[+np_head]	17/ 27/ 44	38.64%	-0.23
30.20%	[+np_end]	17/ 27/ 45	37.78%	-0.24
5.37%	[+expanded]	3/ 8/ 8	37.50%	-0.25
7.38%	[+sing_head +np_det]	4/ 11/ 11	36.36%	-0.27
9.40%	[+det+_]	5/ 8/ 14	35.71%	-0.29
8.05%	[+np_head +np_det]	4/ 12/ 12	33.33%	-0.33
47.65%	[+in_np]	21/ 29/ 71	29.58%	-0.41
30.20%	[+np_start]	11/ 10/ 45	24.44%	-0.51

Textanteil	Feature	Fälle	[+maj]	Sign.
14.09%	[+pro]	5/ 5/ 21	23.81%	-0.52
8.72%	[+s_end]	3/ 3/ 13	23.08%	-0.54
14.77%	[+np_head -expandable]	5/ 5/ 22	22.73%	-0.55
3.36%	[+nomin]	1/ 5/ 5	20.00%	-0.60
18.79%	[+np_det]	5/ 12/ 28	17.86%	-0.64
8.05%	[+quant]	2/ 2/ 12	16.67%	-0.67
4.03%	[+det+_ -expandable]	1/ 0/ 6	16.67%	-0.67
17.45%	[+adv]	4/ 4/ 26	15.38%	-0.69
10.07%	[+adj]	2/ 2/ 15	13.33%	-0.73
20.81%	[+v]	3/ 3/ 31	9.68%	-0.81
70.47%	[-np_head]	10/ 5/105	9.52%	-0.81
67.11%	[-np_head -s_start]	6/ 0/100	6.00%	-0.88
12.08%	[+p]	1/ 1/ 18	5.56%	-0.89
79.87%	[-n -s_start]	6/ 5/119	5.04%	-0.90
76.51%	[-expandable -n -s_start]	5/ 0/114	4.39%	-0.91
9.40%	[+det]	0/ 0/ 14	0.00%	-1.00
4.03%	[+conj]	0/ 1/ 6	0.00%	-1.00

automatisch erzeugt von gks.py, Wed Apr 11 14:31:33 2001

Anlage 7: Interviewauswertung

Interview I – Interviewtranskription (Schüler KG2)

[hier einkleben des Interviews, t.e.]

[hier einkleben des Interviews, vgl. Vorlagen im Ordner, t.e.]

Interview II – Beispiele für die Zuordnung von Antworten zu den einzelnen Kategorien

Kategorie 1 (K 1): Silbische Gliederung durch Klatschen und Schwingen

Beispiele:

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
Klassen	KG 5	<Klassen>	<Klassen> hast du richtig mit zwei <s> geschrieben, warum? Auch, wieder wegen dem Schwingen. Weil halt [ˈklAs.ˈsEn.ˈtsIm.ˈmEr]. Das merkt man halt, das hört man, dass es zwei <s> sind.	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
Treppen	KG 10	<Treppen>	Bei <Treppen>, da hast du zwei <p> geschrieben. Weshalb? Weil man das hört, [ˈtrɛp.pən]. Mmh. Sprichst du das Wort bitte noch mal. [ˈtrɛp.pən].	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
krumme	KG 1	<grume>	<krumme> mit <m>, mit einem <m>. Warum? Des ist aber falsch oder? Wieso meinst du? [ˈkrYm.m↔], mit zwei <m> oder? Ja. Na eben. Wie heißt es so wie du es hier geschrieben hast? [ˈkru:.m↔], [ˈkru:.m↔] Und anders? [ˈkrYm.m↔] Sagst du wirklich [ˈkrYm.m↔]? Ja. Wenn du das hier jetzt vorlesen würdest. [ˈkrY.m↔], nur [ˈkrY.m↔] Und so wie es dasteht? [ˈkrY.m↔], hä, ach egal. Ich würde es auch so vorlesen. Wie? Ja so wie es dasteht. Wie steht es da? [ˈkru:.m↔] Und mit zwei <m> heißt es? [ˈkrYm.m↔].	K 1 + K 3

			<p>Gut, weiter. Was ist jetzt richtig? Mit zwei. Eben, doch.</p>	
--	--	--	--	--

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
vergessen	KG 1	<vergessen>	<p><vergessen> mit zwei <s>. [ˈfE . ˈgEs. ˈs↔n] wieder schwingen. Man hört es? Ja.</p>	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
erinnern	KG 1	<errinner>	<p><erinnern> mit zwei <r>. Warum? Oh, ne des ist falsch. [ˈE . ˈIn.nE n] heißt es eigentlich oder? Ja. Wie kamst du auf zwei? [ˈEr.rIn.nE n] das ist falsch. Du hast es auch so geschwungen? Ja, weil, bei [ˈhE r. ˈrYm] da hab ich auch immer. Des ist halt mein Problem noch. Was hast du da gemacht? [ˈhE . ˈrYm] auch mit zwei <r>. Warum? Weiß nicht. Auch wegen dem Schwingen? Ja auch. Des haben wir ja von erste bis vierte Klasse so gelernt. Und dann hab ich gedacht es stimmt so. Und was hast du bei <herum> dann gedacht, wenn du es geschwungen hast? [ˈhE . ˈrum] und so ist es falsch jetzt, eben jetzt haben wir ja die Neue also wir haben was Neues gemacht und jetzt wird es schon leichter. Ah ja, gut. Richtig erkannt, ein <r> nur.</p>	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
kurze	KG 9	<kurze>	<kurze> hast du mit <z> geschrieben. Kann man es auch mit <tz> schreiben? Nein. Warum nicht? Dann würde es [ˈku tH.tsE] heißen. Sag es noch mal. [ˈku tH.ts↔] Und so heißt es? [ku ts↔] Du würdest das <tz> also hören? Ja.	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
kitzelte	KG 1	<Kitzelte>	<kitzelte> mit <tz> könntest du es auch mit <z> schreiben? Oh, je. [kIts] [kIt] des heißt dann [ki, ˈkI.tsl.t↔] des geht gar nicht. Was geht nicht? Mit <t> weg, oder? Also, [ˈki. ˈsl. ˈt↔]. Sag es noch mal. [ˈki. ˈsl. ˈt↔]. Und so heißt es? [ˈkIt.tsl.t↔].	K 1 + K 3
	KG 4	<kizelten>	<kitzelte> mit <z>. Kann man es auch mit <tz> schreiben? Nee, [kIt.tsEl.tn]. Wie heißt es so? [kItsEln] [ˈkI.tsEl.tn] Und mit <tz> würde es wie heißen? [kIt.tsEl.tn].	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
öffneten	KG 6	<öffneten>	<öffneten> hast du mit einem <f> geschrieben. Warum? Das ist falsch, gell. Mit zwei <f>, oder? Ja, man schreibt es mit zwei <f>. Aber warum hast du es mit einem geschrieben? Oh je. Sonst heißt es ja [ˈʔO:.fnE.t↔n]. Wie heißt es eigentlich? [ˈʔ.ɹf.nE.tn] Und warum hast du das Wort mit zwei <t> geschrieben? Das ist wegen der Schwingung [ˈʔ.ɹ. ˈfn↔n]. Hä, nee. Doch. [ˈʔ.ɹf.nE.t↔n]. (Sie überlegt). Ja, Schwingung glaub. Sag es noch mal mit Schwingung.	K 3 + K 1

			[ˈʔ.ɹf.ˈnEt.tEn]	
	KG 7	<öffneten>	<öffneten> mit zwei <f>. [ˈʔ.ɹf:.fnE.te]. Sagst du es noch mal? [ˈʔ.ɹf:.nE.t↔n] Du hörst zwei <f>? Ja, hört man. Wie würde es denn mit einem heißen? [ˈʔ.ɹf:.nE.t↔n]	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
bestimmtes	KG 1	<bestimmtes>	<bestimmtes> mit zwei <m>. [b↔.ˈʔtIm.mn] des kann man ja schwingen. Und <bestimmtes> kann mach auch schwingen? [b↔.ˈʔtIm.t↔s] da ist es nur eins, oder. [b↔.ˈʔtIm.t↔s] weiß nicht. [b↔.ˈʔtIm.t↔s]. Also kann man nicht richtig schwingen? Nein. Wie würde es denn mit einem <m> heißen? [bEʔ] also des da jetzt? [b↔.ˈʔtIm.t↔s]. Und mit zwei? [b↔.ˈʔtIm.m.t↔s]	K 1 + K 4
	KG 5	<bestimmtes>	Das Wort <bestimmtes> hast du mit zwei <m> geschrieben. Weil man es halt auch wieder schwingen kann. [ˈbe:.ˈʔtIm:.ˈm.t↔] Sag noch mal. [ˈbe:.ˈʔtIm.ˈmt↔s]. Schwingt man es so? Nein. Ich weiß es jetzt nicht. Das kann man nicht so gut schwingen.	K 1

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
angestammten	KG 6	<angestammten>	Liest du mal das Wort vor? [ʔan.g↔.ˈʔtam.mt↔n] Mit zwei <m>. Warum? [ʔan.g↔.ˈʔtam:.mt↔n]. War nicht richtig, oder? Wieso meinst du, dass es nicht richtig sein könnte? Na ja, das hört sich komisch an. [ʔan.g↔.ˈʔtam.mt↔n] Wie würde es sich mit einem <m> anhören? [ʔan.g↔.ˈʔtam:.t↔n] [ʔan.g↔.ˈʔtam:.ˈtEn] Wie hört es sich noch mal mit zweien an? [ʔan.g↔.ˈʔtam.mt↔n] Und mit einem? [ʔan.g↔.ˈʔtam:.ˈtEn]	K 1 + K 3

			<p>Mit zweien ist es aber richtig. Ja aber warum... Also da hör ich es nicht raus. Ach. (Sie ist ratlos) Das ist schwierig. Ja.</p>	
--	--	--	--	--

Kategorie 2 (K 2): Erinnern des Wortbildes

Beispiele:

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
Höhe	KG 11	<höhe>	<p>Dann hast du bei <Höhe> auch ein <h> geschrieben. Ja. Warum? [ˈ ʰ 10] Das hab ich halt auch noch so gewusst, so gelernt, mit <h>. Und das hab ich halt noch gewusst. Mmh. Gewusst heißt, du kennst das Wort auch so? Ja. Da hast du also nicht geschwungen und nichts/ Nein. sondern kanntest das Wort.</p>	K 2

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
Tagen	KG 2	<Tagen>	<p><Tagen> hast du mit einem <g> geschrieben. Das ist richtig, aber warum? Warum? Oh je, wie soll man das jetzt erklären. Sag mir einfach spontan was du denkst. Wie heißt das Wort? [ˈ t a . g N] Und hast du eine Erklärung warum? Es stimmt so, das ist klar. Ja, das ist schon klar. Aber warum weißt du nicht so genau? Nein. Ich hab ´s halt immer im Kopf grad so. Weil du es so gelernt hast? Ja.</p>	K 2

Kategorie 3 (K 3): Richtige oder falsche phonologische Begründung

Beispiele:

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
Klassen	KG 3	<Klassen>	<p><Klassenzimmer> mit <s>. Das ist auch richtig. Warum hast du zwei <s> geschrieben? Weil man es kurz ausspricht. [ˈklas↔n] [ˈtsɪm], auch [ˈtsɪm]. Also man spricht es kurz. Wie wäre es denn mit einem <s>? [ˈkɪA:.s↔n. ˈtsɪm]. Gut, sag es noch mal. [ˈkɪA:.s↔n. ˈtsi:.m]. Und so wie es dasteht heißt es? [ˈklasn. ˈtsɪm].</p>	K 3

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
raste	KG 9	<rasste>	<p><raste> hast du mit zwei <s> geschrieben, warum? Oh je, das ist glaub falsch. Warum meinst du ist es falsch? Es hört sich komisch an. [ˈRas.t↔] würde es ja dann heißen? Und wie heißt es eigentlich? [ˈRA:s.t↔] Wie würdest du es dann schreiben? Mit einem <s>.</p>	K 3

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
höflich	KG 2	<höflich>	<p><höflich> hast du mit <f> geschrieben. Ja, weil wenn man es mit zwei <f> schreibt dann heißt es nachher [ˈh.ɸ.f.lɪX]. Und so heißt es? [ˈhO:.flɪX].</p>	K 3

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
vergessen	KG 6	<vergessen>	<p><vergessen> mit zwei <s>. Des hört man auch. [fE . ˈgEsn] sonst würde es ja [fE . ˈge:sn] heißen.</p>	K 3

Kategorie 4 (K 4): Richtige oder falsche morphologische Begründung

Beispiele:

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
bewohnnten	KG 2	<bewohnnten>	[Diktattext...] <gewohnnten> hast du mit <h> geschrieben. Warum? Das kommt ja von [ˈvo:..n↔n]. Und <wohnen>? Schreibt man ja auch mit <h>.	K 4

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
angestammten	KG 8	<angestammten>	<Angestammten>, da hast du zwei <m> geschrieben, das ist richtig. Von <stammen>. Mmh. Da würde auch wieder das gelten, ja.	K 4

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
öffneten	KG 9	<öffneten>	<öffneten> mit zwei <f>, warum? Das..., das kommt von [ʔ fn] Und <offen>? Das spricht man ja auch schnell, sonst heißt es [ʔo:fn]. So heißt es [ʔfnE.tn]	K 4 + K 3

Kategorie 5 (K 5): Keine Begründung

Beispiele:

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
reizen	KG 11	<reizen>	Mmh. Warum hier kein <tz> bei <reizen>? [ˈʁi:zən] Weiß nicht. Keine Idee?	K 5

Wörter	Schüler	Schreibung	Begründung	Zuordnung
wacklige	KG 9	<wacklige>	Gut. Warum hast du <wacklige> mit <ck> geschrieben? (Caroline überlegt sehr lange.) Ist es schwierig? Ja. Warum? Mmmh. Überleg mal, könntest du es auch nur mit <k> schreiben? Ja, ich glaube. Wieso? Es würde besser aussehen irgendwie. (C. lacht) Aber sonst weißt du nicht genau weshalb? Nein.	K 5

Interview III – Diagramme: Verteilung der kategorisierten Antworten

Görwihl

Fehler! Keine gültige Verknüpfung.

Verteilung der Nennungen in Prozent

K1	39%
K2	3%
K3	38%
K4	9%
K5	11%
<hr/>	
Gesamt	100%

Schlingen

Fehler! Keine gültige Verknüpfung.

Verteilung der Nennungen in Prozent

K1	34%
K2	8%
K3	35%
K4	9%
K5	14%
<hr/> Gesamt	100%

Interview IV – Tabelle mit der Verteilung der kategorisierten Antworten zu den erfragten Wörtern

Übersicht über die Verteilung der Begründungen (K1 bis K5, vgl. Fußzeile) und die Verteilung der Falschschreibungen (dunkle Felder)

Schüler Wörter	KS1	KS2	KS3	KS4	KS5	KS6	KS7	KS8	KS9	KS10	KS11
<Höhe>	K3	-	-	K1+K5	K1	K1	K3	K5	-	K1	K1
<Tagen>	K3	K1	-	-	K3	-	K1	K2	K4	-	K3
<Stufe>	-	K1	-	K1+K5	K3	-	K1	K1	K5	-	-
<gewohnten>	K3	K3	K3	K5	K3	K3	K3	K3	K4	K3	K3
<höflich>	K3	K3	-	-	K3	-	-	K3	K5	K3	-
<ziemlich>	-	K3	-	K3	-	-	-	K1	-	K4	K3
<raste>	-	K1	-	-	K5	-	K3	-	K4	-	-
<erinnern>	K1	-	K3	-*	K3+K5	-	K1	K5	-*	-	-
<Klassen>	K1	K1	K3	K2	-	K2	K1	K3	K4	K2	K1
<Zimmer>	K3	-	-	K2	-	K2	-	-*	K2+K5	K1	-
<krumme>	-	-	K3	K1	K3	K1+K3+K5	K1	K1	K3+K4	K1+K3	-
<vergessen>	-	K1	K3	K1	K3	K1	K1	K3+K5	K4	K3	-
<Treppe>	K5	K1	K3	K2	K3	K1	K1	-	K2	K1	K3
<kitzelte>	K1	K3	K1	K1	K3+K5	K1+K2	K5	K1	K5	K1	K3
<reizen>	K3	K3	K1	-	K3	K1+K5	K5	K1	K4+K5	K1	K1
<kurze>	K3	-	-	K3	K2	-	K3	K5	K2	-	-
<Plätze>	-	-	K1	K1+K2	-	K3	K3	-	K4	-	K3+K4
<angestammten>	-	K1	-	K1	K3	K1	-	-	K4	K1+K4	-
<wacklige>	-	K1+K3	-	-	K2	-	K5	-	-	-	-
<bestimmtes>	K3	K5	K3	K1	K3	K1	K1	K1	K4	K1+K4	-
<öffneten>	K3	K5	K1+K3	K5	K3	K1	K1	K1	K4	K1+K4	K3
Anzahl der befragten Wörter	13	15	11	15	17	13	17	15	17	14	10

Legende: * die Antwort konnte nicht gewertet werden.

\- Schülerin wurde zu diesem Wort nicht befragt.

Bei den Feldern der Tabelle, die nicht grau unterlegt sind, handelt es sich um richtig geschriebene Wörter.

K 1: Silbische Gliederung; **K 2:** Erinnern des Wortbildes; **K 3:** Richtige oder falsche phonologische Begründung;

K 4: Richtige oder falsche morphologische Begründung; **K 5:** Keine Begründung

Interview V – Falschschreibungen im Überblick

Schüler Wörter	KS1	KS2	KS3	KS4	KS5	KS6	KS7	KS8	KS9	KS10	KS11
<Höhe>		-	-						-		
<Tagen>			-	-		-				-	
<Stufe>	-	Stufe	-	Stuhfe		-	Stufe	Stufe		-	-
<gewohnten>		gewonten		gehwohnten		gewonten	gewonten	gewonten	gewonten	gewonten	
<höflich>		höfflich	-	-		-	-		höfflich	höfflich	-
<ziemlich>	-	zimlich	-	zimmlich	-	-	-	zimmlich	-	zimmlich	ziehmlich
<raste>	-	rasste	-	-		-	raßte	-		-	-
<erinnern>		-	errinnern	-	errinern	-	errinern	erinern	errinnern	-	-
<Klassen>					-						
<Zimmer>		-	-		-		-	-			-
<krumme>	-	grumme					krume			krume	-
<vergessen>	-			vergesen			vergesen		fergessen	fergesen	-
<Treppe>							Trepen	-		Treben	
<kitzelte>				kitzellte					kizelte	kittzelte	
<reizen>		reiten	reiten	-	reiten			reiten		reiten	reiten
<kurze>		-	-		kurtze	-				-	-
<Plätze>	-	-			-		Pletze	-		-	
<angestamnten>	-	angestamnten	-			angestamnten	-	-		angestamnten	-
<wacklige>	-	waklige	-	-		-	waklige	-	-	-	-
<bestimmtes>						bestimtes	bestimtes				-
<öffneten>	öfneten			ofneten	öffnneten	öfneten	öfneten	öfneten			

Legende: `´` Schülerin wurde zu diesem Wort nicht befragt.

