

## Wie Primarlehrpersonen Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung gestalten

### Zur (videobasierten) Analyse der Sachstruktur von Rechtschreibunterricht

Susanne Riegler, Maja Wiprächtiger-Geppert & Romina Schmidt

#### Abstract

Bisher ist wenig darüber bekannt, wie Primarlehrpersonen Rechtschreibunterricht konkret gestalten. Mit dem Projekt „Professionelle Kompetenzen und Unterrichtshandeln von Primarlehrpersonen im Lernbereich Rechtschreiben“ (Profess-R) soll ein Beitrag geleistet werden, die Praxis des Rechtschreibunterrichts an Primarschulen zu beschreiben. Grundlage für die Analysen bilden Unterrichtsvideos zur Doppelkonsonantenschreibung. Aus fachdidaktischer Sicht spielt dabei das fachlich-gegenstandsbezogene Lehrerhandeln, das sich in der sog. „Sachstruktur“ des Unterrichts manifestiert, eine wichtige Rolle. Zur Erfassung der Sachstruktur in „Profess-R“ werden zwei Dimensionen analysiert: die „fachliche Modellierung“ und der „didaktische Zugriff“. Das Instrument mit den beiden Dimensionen wird im Beitrag vorgestellt und erläutert. Das methodische Vorgehen wird anhand einer Beispiellektion aus der Vorstudie illustriert.

#### Schlüsselwörter

Rechtschreibunterricht, Primarstufe, videobasierte Unterrichtsforschung, Analyse der Sachstruktur, Doppelkonsonantenschreibung

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

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

#### Autorinnen

Susanne Riegler, Universität Leipzig, Institut für Didaktik im Elementar- und Primarbereich,  
Marschnerstrasse 31, 04109 Leipzig, susanne.riegler@uni-leipzig.de

Maja Wiprächtiger-Geppert, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,  
Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz, maja.wipraechtiger@fhnw.ch

Romina Schmidt, Feldstraße 3, 06217 Merseburg, rominaschmidt@posteo.de

# Wie Primarlehrpersonen Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung gestalten

## Zur (videobasierten) Analyse der Sachstruktur von Rechtschreibunterricht

Susanne Riegler, Maja Wiprächtiger-Geppert & Romina Schmidt

### 1. Einleitung

Die Rechtschreibleistungen von Schüler/-innen stehen immer wieder im Fokus der öffentlichen Diskussion – und mit ihnen der Rechtschreibunterricht an den Schulen, dessen angeblich unzureichende Vermittlungspraxis schnell als Ursache für die bestehenden Probleme ausgemacht ist. Dabei wissen wir bislang im Grunde nur wenig darüber, wie Lehrpersonen ihren alltäglichen Rechtschreibunterricht gestalten und welche Vorstellungen und Orientierungen dabei für sie handlungsleitend sind.

Erst in jüngster Zeit hat sich eine orthografiedidaktische Lehrerforschung etabliert, die verstärkt den Rechtschreibunterricht und das Wissen und Handeln der unterrichtenden Lehrkräfte in den Fokus rückt (Riegler & Weinhold, 2018). Diesem Forschungskontext ist auch unser SNF-/DFG-gefördertes Forschungsprojekt „Professionelle Kompetenzen und Unterrichtshandeln von Primarlehrpersonen im Lernbereich Rechtschreiben“ (Profess-R) verpflichtet, mit dem wir – als eines von mehreren Forschungszielen – einen Beitrag zur lange überfälligen Bestandsaufnahme der faktischen Praxis von Rechtschreibunterricht zu leisten versuchen. In diesem Projekt untersuchen wir ländervergleichend, wie Lehrpersonen in Deutschland und der Schweiz Rechtschreibunterricht in der Primarschule gestalten und wie ihr Unterrichtshandeln mit ihrem Wissen und ihren Überzeugungen über Orthografie und Orthografieerwerb zusammenhängt. Zu diesem Zweck haben wir in insgesamt 43 dritten bis sechsten Klassen Rechtschreibunterricht videografiert und die Lehrpersonen zu ihrem Wissen und ihren Überzeugungen befragt. Um die Vergleichbarkeit der Videodaten zu erhöhen, wurde für die videografierten Einheiten ein gemeinsamer thematischer Fokus gesetzt: Sämtliche Lektionen haben die Doppelkonsonantenschreibung zum Gegenstand.

Der vorliegende Beitrag nimmt mit der Analyse der „Sachstruktur“ (Brückmann & Duit, 2014) gezielt die Inhaltsdimension des videografierten Rechtschreibunterrichts in den Blick. Die fachlich-gegenstandsbezogene Analyse des Lehrerhandelns ist für uns wesentlicher Bestandteil einer fachdidaktisch differenzierten Beschreibung der rechtschreibunterrichtlichen Praxis, wie wir sie (unter anderem) mit unserem Projekt „Profess-R“ intendieren. Gerade vor dem Hintergrund des nach wie vor stark normativ geprägten Fachdiskurses (Brinkmann, 2015; Kruse & Reichardt, 2016) sehen wir darin eine zentrale Aufgabe und Herausforderung für die künftige orthografiedidaktische Unterrichtsforschung.

Anliegen des Beitrags ist es, die von uns zur Erfassung der Sachstruktur herangezogenen Analysedimensionen theoretisch herzuleiten und tragfähige Kategorien für die Beschreibung der sowohl fachlichen als auch didaktischen Modellierung des Unterrichtsgegenstandes „Doppelkonsonantenschreibung“ zu entwickeln. Gezeigt werden soll, wie wir die videografierten Rechtschreibektionen auf dieser theoretischen Grundlage mithilfe eines mittel-inferenten Ratings analysieren und welche forschungsmethodischen Herausforderungen dabei zu bewältigen sind. Die Erträge solcher Sachstrukturanalysen werden an einer ausgewählten Lektion aus dem Datenkorpus der Vorstudie veranschaulicht und abschliessend in ihrer Bedeutung für das Gesamtprojekt „Profess-R“ diskutiert.

### 2. Doppelkonsonantenschreibung als „Sache“ des Unterrichts: Analysedimensionen

In Einführungen und Überblicksdarstellungen werden die verschiedenen orthografiedidaktischen Positionen in der Regel als Ansätze bzw. „Konzeptionen“ des Rechtschreibunterrichts voneinander abgegrenzt (vgl. z. B. Brinkmann, 2013; Hochstadt, Krafft & Olsen, 2015; Steinig & Huneke, 2015). Für die Beschreibung der empirisch vorzufindenden Unterrichtspraxis sind diese Ordnungsversuche allerdings nur bedingt hilfreich: Zum einen lassen die Auflistungen häufig eine einheitliche Systematik vermissen (z. B. wenn „regelorientierte“ auf gleicher Ebene neben „silbenorientierten“ Ansätzen genannt und somit didaktische und linguistische Aspekte vermischt werden); zum anderen lassen sich die beschriebenen Konzeptionen in der Praxis vermutlich niemals in Reinform wiederfinden. Vielmehr ist auf der Basis unserer Vorstudien

davon auszugehen, dass sich Lehrpersonen bei der Gestaltung ihres Unterrichts an ganz unterschiedlichen Ansätzen orientieren und diese eher bausteinartig zu einem praxistauglichen Gesamtkonzept zusammenfügen.

Schmidt (2018) hat vor diesem Hintergrund vorgeschlagen, das orthografiedidaktische Feld entlang zentraler „Achsen“ zu systematisieren, die sich – so der Grundgedanke – nicht nur zur differenzierten Verortung theoretischer Konzeptionen, sondern auch zur Beschreibung rechtschreibunterrichtlicher Praxis heranziehen lassen. Die von ihr angesetzten Beschreibungsdimensionen unterscheiden (1) zwischen der eingenommenen Perspektive auf den Lerngegenstand, (2) den zugrunde liegenden Annahmen zur Unterstützung orthografischen Lernens, (3) der Art der Einbettung des Rechtschreiblernens in den übrigen Deutschunterricht sowie (4) der Auswahl des im Unterricht genutzten Sprachmaterials. Diese „Bestimmungslinien“ (S. 39) ermöglichen eine differenzierte Beschreibung konkreten Unterrichtshandelns, die zudem sauber zwischen der fachlichen Modellierung des Lerngegenstandes seitens der Lehrperson und den im Unterricht beobachtbaren didaktischen Zugriffen unterscheidet.

Die beiden erstgenannten der von Schmidt (2018) unterschiedenen „Bestimmungslinien“ sind hier aufgegriffen und für die Doppelkonsonantenschreibung als gemeinsame „Sache“ des von uns untersuchten Unterrichts konkretisiert worden. Zur Analyse der Sachstruktur werden in „Profess-R“ daher grundsätzlich zwei Analysedimensionen erfasst, die im Folgenden genauer ausgeführt werden: die dem Unterricht zugrunde liegende fachliche Modellierung des Lerngegenstandes (2.1) und der von der Lehrperson jeweils gewählte didaktische Zugriff (2.2).

## 2.1 Beschreibung der fachlichen Modellierung

Zur Fassung der Doppelkonsonantenschreibung werden gegenwärtig verschiedene Positionen diskutiert, wobei in der Regel zwei grundlegende Erklärungsansätze gegenübergestellt werden: Der *Vokal- bzw. quantitätsbasierte Ansatz* betrachtet die Verdopplung von Konsonantenbuchstaben als Markierung der Kürze bzw. Ungespanntheit des vorangehenden Vokals, wohingegen *silbenbasierte Ansätze* nicht Vokaleigenschaften, sondern silbenbezogene Aspekte zur Erklärung der Schreibung heranziehen. Anders als beim quantitätsbasierten Ansatz, der sich als relativ einheitliches, klar konturiertes Erklärmodell fassen und beschreiben lässt, liegen mit den Arbeiten von Peter Eisenberg (z. B. 2013) und Utz Maas (1992) gleich zwei elaborierte *strukturbasierte Silbenansätze* vor, die sich in ihren silbenstrukturbezogenen Grundannahmen erheblich unterscheiden. Beiden Ansätzen ist gemein, dass sie die Doppelkonsonantenschreibung als „ein Phänomen der Schrift“ interpretieren, als orthografische Markierung, die „über eine einfache, alphabetische Zuordnung von Buchstaben zu Lauten hinausgeht“ (Ossner, 2017, S. 154). Dazu konträr verhält sich ein dritter Silbenansatz, der die Doppelkonsonantenschreibung rein phonografisch erklärt, „als Ergebnis der Zerlegung des Redestroms in Silben“ (ebd.). Um diese linguistisch nicht unumstrittene Position klar von schriftstrukturell argumentierenden Silbenansätzen abzugrenzen, bezeichnen wir diesen Erklärungsansatz als *phonografisch orientierten Silbenansatz*.

Auf der Basis dieser Strukturierung ziehen wir in „Profess-R“ vier Kategorien zur Beschreibung der fachlichen Modellierung des Lerngegenstandes heran: Mit Blick auf den Erklärungsansatz, der im Unterricht verfolgt wird, unterscheiden wir grundlegend zwischen einem *Vokal- bzw. quantitätsbasierten Ansatz* sowie zwei Grundtypen von *Silbenansätzen*, von denen wir einen als *strukturbasiert* und den anderen als *phonografisch orientiert* kennzeichnen. Darüber hinaus ist selbstverständlich auch der Fall denkbar, dass *kein Erklärungsansatz* erkennbar ist (z. B. wenn die Doppelkonsonantenschreibung im beobachteten Unterricht als wortspezifisch einzuprägendes Phänomen behandelt wird). Die drei inhaltlich definierten Kategorien sollen im Folgenden noch genauer konturiert werden.

Nach dem *Vokal- bzw. quantitätsbasierten Ansatz* (z. B. Augst, 1985) haben Doppelkonsonantgrapheme ihren Ursprung in der Kennzeichnung von Vokalkürze.<sup>1</sup> Diese Auffassung liegt u. a. der Amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung zugrunde, in der in § 2 die folgende quantitätsbasierte Doppelkonsonan-

---

<sup>1</sup> Da der Ansatz nur auf Vokale in betonten Silben zielt, wird er gelegentlich auch als „akzentbasiert“ bezeichnet. Wie Neef (2005, S. 126) anmerkt, trifft dies jedoch auch auf silbenbasierte Ansätze zu, so dass diese Bezeichnung zur Abgrenzung der Ansätze wenig hilfreich ist.

tenregel formuliert ist: „*Folgt im Wortstamm auf einen betonten kurzen Vokal nur ein einzelner Konsonant, so kennzeichnet man die Kürze des Vokals durch Verdopplung des Konsonantenbuchstabens.*“ Wie die Hervorhebungen deutlich machen, ist diese Regel an vier Bedingungen geknüpft: Sie gilt (1) ausschliesslich für kurze Vokale und (2) nur dann, wenn dem Vokal nur ein einzelner Konsonant folgt; sie bezieht sich (3) auf den Wortstamm und setzt zudem voraus, dass es sich (4) um einen betonten Vokal handelt (vgl. die Übersicht in Lindauer & Schmellentin, 2008, S. 89). Das Auftreten eines Kurzvokals ist folglich eine zwar notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für die Verdopplung des Konsonantenbuchstabens.

Gelegentlich begegnet die quantitativbasierte Doppelkonsonantenregel auch in einer leicht veränderten Fassung, die stärker auf die Regularitäten der Abfolge von Vokal und Konsonanten im geschriebenen Wort fokussiert: „*Einem Kurzvokal folgen in der Schrift immer zwei Konsonantenbuchstaben.*“ (z. B. Lindauer & Schmellentin, 2008, S. 80; Herv. im Orig.) Dabei kann es sich sowohl um zwei unterschiedliche (z. B. in *Kiste*) als auch um zwei gleiche Konsonantenbuchstaben (z. B. in *Kissen*) handeln. Diese an der Schrift ansetzende Modellierung bildet z. B. die Grundlage für die Darstellung der Doppelkonsonantenregel im Schweizer Lehrwerk „*Die Sprachstarken*“, wo die fraglichen drei Positionen (VKK) als „*Dreierbänke*“ visualisiert werden (Lötscher et al., 2008, S. 77).

Strukturbasierte Silbenansätze hingegen setzen nicht an der Vokalquantität an, sondern nehmen auf die silbische Struktur des gesprochenen und/oder geschriebenen Wortes Bezug. Der am breitesten rezipierte Silbenansatz, der u. a. Eingang in die Duden-Grammatik gefunden hat, stammt von Eisenberg (z. B. 2013) und interpretiert Doppelkonsonantgrapheme als Markierung von sog. Silbengelenken. Ein Doppelkonsonantgraphem erscheint nach dieser Auffassung immer dann, wenn im phonologischen Wort ein Konsonant auftritt, der sowohl zur (betonten) ersten wie zur (unbetonten) zweiten Silbe gehört und somit als Silbengelenk fungiert (z. B. das [n] in der Wortform [ˈkɛnən]). Verdoppelt wird dabei stets das Graphem, das dem ambisilbischen Konsonanten (hier: dem [n]) phonographisch entspricht (<ken-nen>). Aufgrund des Prinzips der Stammkonstanz wird diese Gelenkschreibung auch in Wortformen übertragen, in denen der entsprechende Konsonant nicht mehr Silbengelenk ist (z. B. <er kennt>). Umgekehrt muss die Schreibung einsilbiger und morphologisch komplexer Formen immer aus der zweisilbigen Basisform hergeleitet werden (z. B. <Bett>, weil <Betten>).<sup>2</sup>

Auch wenn Eisenberg selbst seine silbenbezogene Doppelkonsonantenregel vornehmlich aus der Struktur der phonologischen Silbe herleitet, lassen sich die Regularitäten der Silbengelenkschreibung auch ausgehend von der geschriebenen Sprache, d. h. konkret: auf Basis der Struktur der Schreibsilbe beschreiben (vgl. z. B. Bredel, 2009). Grundlegend ist hierfür der Zusammenhang zwischen Silbenstruktur und Vokalquantität (bzw. auch -qualität), der sich für das trochäische Basismuster wie folgt darstellt: Ist der Endrand der Hauptsilbe unbesetzt (sog. offene Silbe: <Hü-te>), wird der Hauptsilbenvokal lang bzw. gespannt realisiert; ist der Silbenendrand mit einem Konsonantenbuchstaben besetzt (sog. geschlossene Silbe: <Hüf-te>), wird er kurz bzw. ungespannt gesprochen. Durch die Verdopplung des Konsonantgraphems wird der Endrand der Hauptsilbe belegt (<Hüt-te>) und somit die Kürze bzw. Ungespanntheit des Vokals silbenstrukturell abgesichert. In diesem schreibsilbenbasierten Erklärmodell steht weniger das Silbengelenk als Auslöser für die Verdopplung des Konsonantenbuchstabens im Vordergrund, sondern vielmehr der durch die Verdopplung bewirkte Effekt: Durch die Besetzung des Silbenendrandes muss der Hauptsilbenvokal kurz bzw. ungespannt realisiert werden (Bredel, 2009, S. 140). In didaktischen Konzepten, die diesem Ansatz folgen, werden diese Zusammenhänge z. B. mithilfe des sog. Haus-Garagen-Modells erarbeitet, das mit dem Bild von Haus (= Hauptsilbe) und Garage (= Reduktionssilbe) die Struktur des trochäischen Basismusters sichtbar macht (z. B. Bredel, 2010).

Mit dem *phonografisch orientierten Silbenansatz* liegt ein weiterer silbenbezogen argumentierender Ansatz vor, den wir aufgrund seiner Verortung der Doppelkonsonantenschreibung im Bereich des alphabetischen bzw. phonografischen Schreibens klar von den bislang erläuterten strukturbasierten Ansätzen abgrenzen.

---

<sup>2</sup> Auch Maas (1992) setzt in seiner Modellierung an Zweisilbern mit trochäischem Grundmuster an. Anders als Eisenberg geht er bei Wortformen wie [ˈkɛnən] aber nicht von einem ambisilbischen Konsonanten bzw. Silbengelenk aus, sondern spricht von einem „festem Anschluss“ des Vokals an das Folgesegment, der die „Schärfung“ des Vokals in der betonten Silbe bewirkt. Diese spezifische Silbenstruktur wird in der Schrift durch Verdopplung des Konsonantenbuchstabens angezeigt (1992, S. 295). Maas selbst bezeichnet diese Markierung als „Schärfungsschreibung“.

Ausführlich ausgearbeitet findet sich der Ansatz bei Jakob Ossner (z. B. 2014), der – auf den ersten Blick – ebenfalls mit dem Begriff des Silbengelenks operiert, in seiner Darstellung aber in einem entscheidenden Punkt von Eisenberg abweicht: Während dieser stets darauf verweist, dass die Konsonanten im Silbengelenk „zu zwei Silben gleichzeitig gehören“ (2006, S. 47), nimmt Ossner gewissermaßen eine Aufspaltung des ambisilbischen Konsonanten vor und verteilt ihn auf beide phonologische Silben: aus [zɔnə] wird [zɔn.nə] (Ossner, 2014, S. 337). Da er zugleich davon ausgeht, dass nicht das Wort, sondern die Silbe die basale Einheit für die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen darstellt, erklärt er die Doppelkonsonantenschreibung letztlich rein phonografisch, d. h. als eine (durch die alphabetische Zuordnung von Graphemen zu Phonemen) aus der Lautung ableitbare Schreibung. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass Sprecher/-innen des Deutschen das Silbengelenk tatsächlich in der angenommenen Weise realisieren, den ambisilbischen Konsonanten also theoriekonform auf zwei Silben „aufteilen“. Diese Annahme ist bei schriftkundigen Erwachsenen zwar weit verbreitet, aus linguistischer Sicht aber stark umstritten. Zumindest für (noch schriftunkundige) Kindergartenkinder lässt sich die Annahme eines „intuitiven Zugangs zum Silbengelenk“ (Huneke, 2000) auf der Basis neuerer Daten (Pröll, Freienstein & Ernst, 2016) nicht bestätigen: Die Analyse der experimentell gewonnenen Daten zur Silbierfähigkeit am Silbengelenk zeigt, dass erhebliche Unterschiede in der Realisierungspraxis der untersuchten 3- bis 6-jährigen Kinder bestehen; speziell bei Plosiven im Silbengelenk (wie z. B. in *Bagger, Robbe, Schnecke* etc.) lässt sich eine Verdopplung des Plosivs in keinem einzigen Fall nachweisen. Die Annahme einer „Verdopplung“ des im Gelenk stehenden Konsonanten sei daher „naiv und offensichtlich eine Idee, die [...] eindeutig als *skriptizistisch* angesehen werden muss“ (ebd., S. 159; Herv. im Orig.). Damit ist der Kern der Kritik am phonografisch orientierten Silbenansatz treffend auf den Punkt gebracht.

## 2.2 Beschreibung des didaktischen Zugriffs

Als zweite Dimension neben der dem Unterricht zugrunde liegenden fachlichen Modellierung erfassen wir den von der Lehrperson gewählten „didaktischen Zugriff“. Dabei geht es uns um die Art der Unterstützung bzw. Hilfe, die das Kind im Unterricht an die Hand bekommt, um die Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ (besser) zu bewältigen. In Anlehnung an Schmidt (2018, S. 26) lassen sich die konkreten Vorgehensweisen, die in aktuellen Konzeptionen für den Rechtschreibunterricht vorgeschlagen werden, auf vier zentrale didaktische Leitideen zurückführen: die Vermittlung von *Regeln*, die Etablierung von *Rechtschreibstrategien*, die Arbeit mit orthografischen *Mustern* sowie das *Memorieren* bzw. *Einprägen* von Schreibungen. Für die Beschreibung des didaktischen Zugriffs in „Profess-R“ ziehen wir diese Systematisierung als Bezugspunkt heran und unterscheiden grundlegend zwischen vier übergreifenden didaktischen „Orientierungen“, die wir (in leicht abweichender Terminologie) als *Regel-, Strategie-, Muster- und Einzelwortorientierung* bezeichnen und im Folgenden in ihren Grundzügen vorstellen.

Ein *regelerorientiertes* Vorgehen ist dadurch gekennzeichnet, dass zu einem spezifischen orthografischen Phänomen „metasprachlich eine Regel oder Gesetzmäßigkeit formuliert [wird], die es den Schülern anschließend ermöglichen soll, Wörter mit der entsprechenden Rechtschreibschwierigkeit orthographisch zu durchschauen und korrekt zu schreiben“ (Hochstadt et al., 2015, S. 70). Dabei bestehen Regelformulierungen grundsätzlich aus zwei Komponenten: einer Sprachkomponente, die ein sprachliches, und einer Schreibkomponente, die ein orthografisches Phänomen beschreibt (Bredel, 2011, S. 411). Die Sprachkomponente legt eine sprachliche Kategorie fest (z. B. „Nach einem kurzen Selbstlaut ...“), der ein orthografisches Phänomen zugeordnet wird („... stehen zwei Mitlaute“). Ein regelerorientiertes Vorgehen ist damit grundsätzlich „an ein kognitives Modell gebunden, in dem sich der Lerner/die Lernerin beim Schreiben in einem ersten Schritt die sprachliche Kategorie klarmacht [...] (Sprachkomponente), und in einem zweiten Schritt diese nachträglich mit einer orthographischen Markierung (Schreibkomponente) in Verbindung bringt“ (ebd., S. 414).

Regelerorientierte Zugänge haben im Rechtschreibunterricht eine lange Tradition und spielen auch in den marktüblichen Lehrwerken eine herausgehobene Rolle. Die Regelformulierungen erscheinen dabei häufig in mehr oder minder stark reduzierter Form, wodurch die Reichweite der Regel natürlich beschränkt wird. So bietet z. B. das Grundschullehrwerk „Einsterns Schwester 2“ (Bauer et al., 2014) eine Regel für die Doppelkonsonantenschreibung an, die ausschliesslich auf den Kurzvokal als auslösendes Moment für das Auftreten „zweier Mitlaute“ (genauer: zweier Mitlautbuchstaben) fokussiert und die weiteren Bedingungen der quantitätsbasierten Doppelkonsonantenregel aussen vor lässt: „Nach einem **kurzen Selbstlaut** stehen

**zwei Mitlaute:** *Zimmer, Kissen.*“ (ebd., S. 49; Herv. im Orig.) Da die Beispielwörter zudem suggerieren, dass es sich bei den „zwei Mitlauten“ stets um zwei *gleiche* Mitlautbuchstaben handelt, kommt der unmarkierte Normalfall – Wörter mit zwei unterschiedlichen Mitlautbuchstaben (*Winter, Kiste*) – mit diesem Merksatz faktisch nicht in den Blick. Ähnliche Probleme lassen sich für die meisten Regelformulierungen festhalten, die in einem regelorientierten Unterricht Verwendung finden.

Bei einem *strategieorientierten* Vorgehen wird auf metasprachliche Regelformulierungen bewusst verzichtet. Stattdessen geht es darum, den Lernenden „geeignete mentale Prozeduren als Prüfoperationen anzubieten, die ihnen die Analyse der jeweiligen sprachlichen Struktur ermöglichen“ (Huneke, 2013, S. 320). Diese Prozeduren lassen sich in Form „operativer Merksätze“ beschreiben, die – anders als regelbasierte Merksätze – dazu anhalten, „eine sprachliche Handlung aus[zu]führen, mit der eine schriftliche Komponente assoziiert ist“ (Bredel, 2011, S. 416). Ein Beispiel für solch einen operativen Merksatz ist z. B. im Lehrwerk ZEBRA 1/2 zu finden: „Schwinge die Silben, um die [doppelten] Mitlaute zu hören.“ (Brettschneider et al., 2012, S. 2)

Die Strategie des Silbenschwingens entstammt ursprünglich dem Konzept der „Freiburger Rechtschreibschule“ (FRESCH; z. B. Brezing et al. 2018), hat aber mittlerweile Eingang in zahlreiche Lehrwerke und Materialien für den Rechtschreibunterricht gefunden. Sie beschreibt das silbisch gliedernde, deutliche Sprechen von Wörtern, das zudem durch Schwungbewegungen mit der Schreibhand begleitet wird. Wie sich an diesem Beispiel gut nachvollziehen lässt, sind Strategien im Unterschied zu Regeln meist nicht auf einzelne orthografische Phänomene beschränkt: Das genaue „Sprechen – Hören – Schwingen“ der Wörter, das ZEBRA 1/2 auf Basis der FRESCH-Methode empfiehlt, ist als Strategie nicht nur auf die Doppelkonsonantenschreibung gerichtet, sondern soll ebenso das Silben-*<h>* und Reduktionsvokale in Wörtern hörbar machen.

Ein strategieorientiertes Vorgehen ist dabei nicht auf den operativen Umgang mit gesprochener Sprache beschränkt, sondern spielt auch in schriftbasierten Konzepten für den Rechtschreibunterricht eine bedeutende Rolle. So wird z. B. im Material „Wörtern und Sätzen auf der Spur“ (Bangel & Müller, 2018) die sog. Silbenprobe als grundlegende Strategie und „Forscherbrille“ zur Erkundung prototypisch zweisilbiger Wortschreibungen genutzt. Diese Silbenprobe besteht aus einer „*rhythmischen Silbensegmentierung* als operatives metasprachliches Problemlösungswissen“ (Hinney, 2010, S. 80; Herv. im Orig.); sie wird zunächst zur Untersuchung, später auch zur Begründung und Überprüfung von Schreibungen herangezogen. Der operative Merksatz könnte (analog zu oben) wie folgt formuliert werden: „Untersuche das Wort mit der Silbenprobe, um herausfinden, ob du den Konsonantenbuchstaben verdoppeln musst.“

Während kaum eine Darstellung rechtschreibdidaktischer Konzeptionen auf die ausführliche Erläuterung regel- und strategieorientierter Zugänge verzichtet, wird ein *musterorientiertes* Vorgehen bislang meist noch nicht als eigenständiger konzeptueller Zugriff beschrieben. Dabei spielt die Arbeit mit orthografischen Mustern gerade in der neueren Orthografiedidaktik eine prominente Rolle, wo mithilfe „deiktischer Merkhilfen“ wie z. B. dem Haus-Garagen-Modell relevante Strukturen „gezeigt“ oder durch andere Formen der Visualisierung sichtbar gemacht werden (Bredel, 2011, S. 417). Aber auch im Rahmen nicht silbenbasierter Zugänge lassen sich durchaus Elemente eines auf die Bildung von Rechtschreibmustern zielenden Vorgehens finden: Zu nennen sind hier z. B. die mit dicken und dünnen Vokalkönigen besetzten „Dreierbänke“ im Schweizer Lehrwerk „Die Sprachstarken“ (Lötscher et al., 2008, S. 77) oder auch – auf einer sehr elementaren Ebene – die Hervorhebung sog. Signalgruppen (*Suppe, Puppe, Kuppe*, etc.), wie sie bereits seit langem in Grundwortschatzkonzepten genutzt wird. Anders als deiktische Merkhilfen machen Signalgruppen lediglich gemeinsame Buchstabengruppen von Wörtern sichtbar, ohne jedoch auf die Strukturen hinter diesen häufig auftretenden Graphemfolgen zu „zeigen“. Gleichwohl werden Lernende auch hier mit prototypischen Mustern konfrontiert, die zu Generalisierungen einladen und die Bildung innerer Regeln zumindest ermöglichen.

Ein *einzelwortorientiertes* Vorgehen liegt nach unserem Verständnis schliesslich dann vor, wenn Wörter mit doppelten Konsonantenbuchstaben im Unterricht als „Lernwörter“ behandelt werden, die es durch abwechslungsreiches Üben einzuprägen gilt. In einem solchen Unterricht werden entweder Aufgaben gestellt, die explizit zum Memorieren anleiten (z. B. Übungen mit Wortauf- und -abbau, Diktatformen wie Dosen-, Wander-, Schleichdiktat etc.) oder die zum mehrfachen Abschreiben anhalten. In der Regel liegen die Wörter dabei als Vorlage vor, so dass keine Schreibentscheidung getroffen werden muss.

Für die Doppelkonsonantenschreibung wird ein solches Vorgehen in der didaktischen Theorie überwiegend als wenig effizient betrachtet, da damit ein hoher kognitiver Aufwand verbunden ist und die im Kernbereich vorhandene Systematik der Schrift nicht für das orthografische Lernen genutzt wird (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2012, S. 127). Dennoch sind verschiedene Gründe dafür denkbar, warum Lehrpersonen ein einzelwortorientiertes Vorgehen präferieren. So kann das Durchdringen der orthografischen Zusammenhänge als zu komplex für die Lernenden interpretiert werden, mit der Konsequenz, dass frequente Wörter mit doppelten Konsonantenbuchstaben – zumindest vorläufig – als „Lernwörter“ zu memorieren sind (Lindauer & Schmellentin, 2008, S. 22). Zudem gibt es Lehrpersonen, die grundsätzlich einen stark einzelwortorientierten Rechtschreibunterricht pflegen, z. B. wenn ihnen vor allem daran gelegen ist, die Wörterliste eines Grundwortschatzes abzarbeiten.

### 3. Methodisches Vorgehen

Die Analyse der Sachstruktur der einzelnen Unterrichtslektionen erfolgt durch ein mittel-inferentes Rating. Das bedeutet, dass mittels Einschätzung auf einer Werteskala das Ausmass bzw. die Intensität der Ausprägung von vorab definierten theoretischen Konstrukten erfasst wird (Appel & Rauin, 2016, S. 142 ff.).

Zur Beschreibung der fachlichen Modellierung (vgl. 2.1) wird in zwei Schritten vorgegangen: Um in einem ersten Schritt erfassen zu können, welche der genannten Erklärungsansätze in der Lektion vorkommen, wurden die einzelnen Ansätze anhand der für sie konstitutiven Sachaspekte genauer beschrieben. So wurde etwa der Vokal- bzw. quantitätsbasierte Ansatz mithilfe der folgenden vier Items operationalisiert:

- Das Auftreten eines Kurzvokals wird als wesentlicher „Auslöser“ für die Konsonantenbuchstabenverdopplung herausgestellt. Die Vokalquantität wird dabei als inhärente Eigenschaft des Lautes vermittelt; der Zusammenhang zwischen Vokalquantität und Silbenstruktur spielt keine Rolle.
- Im Unterricht wird die Anzahl der dem Kurzvokal folgenden Konsonanten bzw. Konsonantenbuchstaben als relevante Bedingung für die quantitätsbasierte Doppelkonsonantenregel berücksichtigt.
- Im Unterricht wird explizit thematisiert, dass die quantitätsbasierte Doppelkonsonantenregel sich grundsätzlich auf den Wortstamm bezieht.
- Es kommt zur Sprache, dass die quantitätsbasierte Regel nur für betonte Vokale gilt.

In einem zweiten Schritt wird eingeschätzt, mit welcher Relevanz die jeweiligen Ansätze in der Lektion zum Tragen kommen. Hierfür wird eine 5-stufige Rating-Skala genutzt, die folgende Abstufungen vorsieht: *0 kommt nicht vor – 1 kommt untergeordnet / punktuell vor – 2 kommt gleichrangig mit anderen vor – 3 dominiert – 4 kommt ausschliesslich vor*. Mit dieser Abstufung versuchen wir der Tatsache Rechnung zu tragen, dass in vielen der von uns videografierten Lektionen nicht nur ein Erklärungsansatz verfolgt wird, sondern im Unterricht durchaus verschiedene Gegenstandsmodellierungen eine Rolle spielen können. Zum Teil werden diese als alternative Erklärmodelle von der Lehrperson selbst angeboten, häufig werden sie aber auch von den Lernenden in den Unterrichtsdiskurs eingebracht. Sobald solche Schülerbeiträge von der Lehrperson aufgegriffen und klassenöffentlich verfügbar gemacht werden, werden sie in die Analyse einbezogen.

Auch für die Beschreibung des didaktischen Zugriffs (vgl. 2.2) galt es zunächst, die vergleichsweise abstrakten „Orientierungen“ für die Beobachtung fassbar zu machen. Die jeweils vier Items, anhand derer die Konstrukte operationalisiert wurden, beschreiben konkrete Lernangebote, an denen sich die Zugriffsweisen der Lehrpersonen festmachen lassen, und sind zudem nach erwerbslogischen Gesichtspunkten geordnet. Exemplarisch sei dies an den Items zur „Musterorientierung“ verdeutlicht:

- Das Entdecken von orthografischen Mustern wird durch Visualisierungen an ausgewähltem Wortmaterial vorbereitet und unterstützt, d. h. durch das Markieren, Kontrastieren oder Ordnen von Wörtern werden relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Wörtern sichtbar gemacht.
- Das Erfassen der Regularitäten der Doppelkonsonantenschreibung erfolgt durch die Demonstration des zugrunde liegenden orthografischen Musters. Unter Umständen werden hierfür spezifische Visualisierungen oder Musterhilfen genutzt (z. B. das Haus-Garagen-Modell, die „Dreierbänke“ etc.).
- Der Rückgriff auf das orthografische Muster in konkreten schriftlichen Anforderungssituationen wird gezielt angeleitet und unterstützt. Es wird gezeigt, wie man auf der Basis des erworbenen Musterwissens zur richtigen Schreibung kommt, wie man Schreibungen begründen und Schreibent-

scheidungen überprüfen kann. Dabei spielen die zuvor genutzten Musterhilfen als „Stützkonstruktionen“ zunächst weiterhin eine Rolle.

- Es werden Aufgaben gestellt, die ohne die zuvor genutzten Musterhilfen den Rückgriff auf das orthografische Muster verlangen.

Davon ausgehend erfolgt auch die Beschreibung des didaktischen Zugriffs in zwei aufeinander folgenden Schritten: In einem ersten Schritt wird festgehalten, welche der in den insgesamt 16 Items beschriebenen Lernangebote in der Lektion zu beobachten sind und welche nicht. Da auf diese Weise jedoch noch keine Aussagen über die Gewichtung getroffen werden können, in der die so erfassten Orientierungen in der Stunde auftreten, wird in einem zweiten Schritt eine Einschätzung mithilfe der bereits bekannten 5-stufigen Skala vorgenommen: 0 kommt nicht vor – 1 kommt untergeordnet / punktuell vor – 2 kommt gleichrangig mit anderen vor – 3 dominiert – 4 kommt ausschliesslich vor.

Die Grundlage für die Analyse bilden dabei stets das auf Basis der Videodaten erstellte Transkript sowie sämtliche im Unterricht genutzten Arbeitsmaterialien und Visualisierungen (wie etwa Tafelbilder, Merkplakate etc.). In diesen Dokumenten werden zunächst sämtliche Passagen markiert, die Aufschluss über die fachliche Modellierung des Lerngegenstandes und den didaktischen Zugriff der Lehrperson geben. Auf dieser Basis wird dann von zwei unabhängigen Rater/-innen die Analyse der Lektion entlang der beschriebenen Analysedimensionen vorgenommen.

#### 4. Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung: eine exemplarische Analyse

In diesem Abschnitt soll nun am Beispiel einer ausgewählten Lektion der Pilotierungsstudie gezeigt werden, wie wir die Sachstruktur einer Unterrichtsstunde mithilfe des vorgestellten Analyseinstrumentariums beschreiben. Dazu wird die transkribiert vorliegende Stunde zunächst paraphrasierend nachgezeichnet (4.1), bevor anschließend die Ergebnisse des Rating-Verfahrens für beide Analysedimensionen präsentiert und begründet werden (4.2).

##### 4.1 „Wir lernen heute eine neue Rechtschreibregel“ – die Lektion im Überblick

Die ausgewählte Lektion der Lehrerin Frau F. wurde kurz nach Schuljahresbeginn in der 5. Klasse einer deutschen Gesamtschule videografiert. Die Unterrichtsstunde dauert im Ganzen 46 Minuten; davon entfallen etwas mehr als 30 Minuten auf die Arbeit am Lerngegenstand Doppelkonsonantenschreibung. Die übrige Unterrichtszeit wird für die Begrüssung und Verabschiedung der Schüler/-innen sowie für eine breit angelegte thematische Einbettung des orthografischen Lernens aufgewendet.<sup>3</sup> Da für die Beschreibung der Sachstruktur allein die Sequenzen der Stunde relevant sind, in denen die Arbeit am orthografischen Lerngegenstand im Zentrum steht, wird im Folgenden vor allem das Unterrichtshandeln in der ca. 30-minütigen Phase der „Thematisierung“ dargestellt.

Im bisherigen Verlauf der Stunde hat Frau F. mit den Schüler/-innen einen Text gelesen und ihn im Unterrichtsgespräch inhaltlich ausgewertet. Nun macht sie die Schüler/-innen auf die „vielen Worte mit zwei gleichen Buchstaben hintereinander“ im Text aufmerksam, lässt sie im Text nach passenden Beispielen suchen und hält die von den Kindern genannten Wörter (*zusammen, kommen, Klasse, tolles, gewonnen, Fußball*) an der Tafel fest. An diesem Wortmaterial werden anschliessend zentrale Begrifflichkeiten wiederholt und ebenfalls an der Tafel notiert: *Vokale (Selbstlaute) – Konsonanten (Mitlaute)*. Nach dieser Hinführung gibt Frau F. das Ziel der Stunde bekannt: „Wir lernen heute – IHR, ich kann’s schon – eine neue Rechtschreibregel!“ In diesem Zusammenhang wird auch die Bezeichnung „Doppelkonsonant“ geklärt und im Tafelanschrieb ergänzt.

Es folgt eine lange, insgesamt 16-minütige Erarbeitungsphase, die Frau F. mit den folgenden Worten einleitet: „So, und ich behaupte, dass ihr HÖRT, ob ein Wort mit einem Doppelkonsonanten geschrieben wird oder nicht!“ Um diese Behauptung zu „testen“, bekommen die Schüler/-innen von der Lehrerin zwei Wörter genannt, für die sie eine Schreibentscheidung treffen sollen: zunächst das Wort *lassen* und dann das Wort *lasen*. Von den aufgerufenen Schüler/-innen wird die Schreibung <lassen> durch silbisches Sprechen

<sup>3</sup> Für eine differenzierte Darstellung der Oberflächenstruktur dieser Lektion siehe Riegler & Wiprächtiger-Geppert, 2018.



begründet (S24: „weil man die Silben trennen kann – LAS-SEN“); für <lasen> wird ein verwandtes Wort als Begründung herangezogen (S3: „weil es von LESEN kommt, LESEN hat ja auch nur ein <s>!“).

Für die daran anschließende Aufgabensequenz hat Frau F. Wortkarten vorbereitet. Die Schüler/-innen kommen „per Meldekette“ nach vorne, erhalten eine Wortkarte und nennen das Wort, das darauf steht. Ihre Mitschüler/-innen sollen dann entscheiden, ob das Wort mit einem Doppelkonsonanten geschrieben wird oder nicht. Nach erfolgter Antwort wird die Wortkarte in eine an der Tafel vorbereitete Tabelle mit zwei Spalten einsortiert (*Doppelkonsonant – Konsonant*). Auf diese Weise werden insgesamt elf Wörter gemeinsam bearbeitet: *schaffen, Schafe, Stellen, treten, klettern, Schiffe, denken, komisch, Tore, gewinnen, Fluss*.

Als alle Wortkarten an ihrem Platz sind, regt Frau F. die Kinder zum Nachdenken über die getroffenen Zuordnungen an: „Warum wusstet ihr das? Ihr habt nur geHÖRT!“ Im darauf folgenden Unterrichtsgespräch kommen wiederum sehr unterschiedliche Hypothesen zur Sprache: S9 vermutet, dass „wir uns diese Wörter schon gemerkt haben“, S24 schlägt erneut eine silbische Begründung vor („wir können ja die Silben trennen“), und S15 bringt – erstmals in der Stunde – die Vokallänge als entscheidenden Punkt ins Spiel: „Weil bestimmt ganz viele von uns hier wissen, dass wenn ein kurzer Vokal, ein Doppelkonsonant ist, und [wenn] ein langer Vokal vor dem Konsonant, ein normaler Vokal ist.“ Diese Formulierung wird von Frau F. aufgegriffen und mit den beiden Tabellenspalten an der Tafel (*Doppelkonsonant – Konsonant*) in Verbindung gesetzt. Auf den Wortkarten werden sämtliche langen Vokale mit einem Strich markiert (rechte Spalte), alle kurzen Vokale mit einem Punkt (linke Spalte). Zudem wird das Tafelbild um die Begriffe „kurzer Vokal“ und „langer Vokal“ ergänzt.<sup>4</sup>

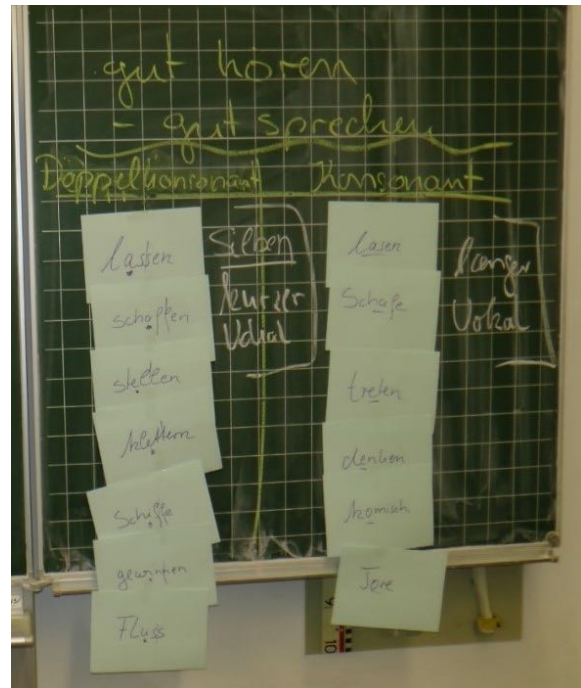


Abb. 1: Tafelbild am Ende der Erarbeitungsphase

Bereits zuvor hatte die Lehrerin den nochmaligen Vorstoß von S24 („wir können ja die Silben trennen“) als relevanten Beitrag gewürdigt und das Stichwort „Silben“ zu den Doppelkonsonantenwörtern der linken Tabellenspalte notiert. Im Zuge dessen wurde die „Silbentrennung“ bei allen Doppelkonsonantenwörtern durch einen Strich demonstriert, und – aufgeworfen durch das einsilbige Wort *Fluss* – auch die Notwendigkeit des Verlängerns thematisiert (S26: „Da nehm‘ ich einfach die Mehrzahl.“). Das fertige Tafelbild weist somit am Ende zwei Möglichkeiten aus, die Schreibung von „Doppelkonsonanten“ zu erschliessen (siehe Abb. 1). Wie Frau F. selbst zusammenfassend festhält: „Silben ist EINE Möglichkeit. Und das andere ist ein kurzer Vokal.“

Nach dieser Ergebnissicherung kündigt Frau F. eine „Vertiefung“ für die Schüler/-innen an. Die Aufgabe besteht darin, für acht vorgegebene Lückenwörter (z. B. *lo\_\_en (s/ss)*, *vo\_\_e (l/l)* etc.) eine Schreibentscheidung zu treffen und die Wörter in eine analog zur Tafel gestaltete Tabelle (*kurzer Vokal – langer Vokal*) einzusortieren. In der späteren Auswertung dieser Aufgabe zeigen sich erhebliche Unsicherheiten bei einigen Schüler/-innen, kurze von langen Vokalen zu unterscheiden. Frau F. spricht in diesen Fällen die Wörter in beiden Varianten vor („*Faalen* oder *fallen?*“), um den Kindern das Erkennen der Vokalquantität zu erleichtern. An dieser Stelle wird die Arbeit durch die Pausenklingel unterbrochen.

<sup>4</sup> Dabei fällt weder der Lehrperson noch den Schüler/-innen auf, dass das Wort *denken* in der rechten Spalte fehlt am Platz ist. Offenbar sind alle Beteiligten so sehr auf den Fall „Kurzvokal vor Doppelkonsonant“ fixiert, dass im Umkehrschluss alle Wörter, die keinen Doppelkonsonanten aufweisen, einen langen Vokal enthalten müssen.

## 4.2 Die Sachstruktur der Unterrichtsstunde: Analyseergebnisse

Im Weiteren werden nun die Ergebnisse der Sachstrukturanalyse für die hier wiedergegebene Unterrichtssequenz vorgestellt. Dabei werden für beide Analysedimensionen zunächst die Ergebnisse des Ratings berichtet und anschliessend unter Rückbezug auf das beobachtete Unterrichtshandeln begründet.

Die Rating-Werte zur Beschreibung der „fachlichen Modellierung des Lerngegenstandes“ in der Lektion von Frau F. sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Quantitätsbasierter Ansatz	0	1	2	3	4	0 kommt nicht vor
Phonografisch orientierter Silbenansatz	0	1	2	3	4	1 kommt untergeordnet / punktuell vor
Strukturbasierter Silbenansatz	0	1	2	3	4	2 kommt gleichrangig mit anderen vor
						3 dominiert
						4 kommt ausschliesslich vor

**Tabelle 1: Beschreibung der fachlichen Modellierung (Lektion Frau F.)**

Wie die in Tabelle 1 dokumentierten Werte zu Vorkommen und Relevanz der einzelnen Erklärungsansätze deutlich machen, dominiert in der Stunde der *quantitätsbasierte Ansatz*; untergeordnet/punktuell kommt jedoch auch der *phonografisch orientierte Silbenansatz* zur Sprache. Ein *strukturbasierter Silbenansatz* spielt in der Lektion keine Rolle.

Die Stunde von Frau F. steht damit exemplarisch für eine Vielzahl von Stunden unseres Datenkorpus, in denen eine *quantitätsbasierte* Erklärung der Doppelkonsonantenschreibung klar im Vordergrund steht. Dabei fokussiert der hier beobachtete Unterricht ausschliesslich auf die Opposition von Lang- und Kurzvokal; weitere Bedingungen der *quantitätsbasierten* Doppelkonsonantenregel werden nicht thematisiert. Das in der Stunde verwendete Wortmaterial ist – mit einer Ausnahme (*denken*) – so gewählt, dass die auf das Vorhandensein eines Kurzvokals reduzierte Regel dennoch „funktioniert“. Bezeichnenderweise wird das Wort *denken* in der Stunde den Wörtern mit Langvokal zugeschlagen.

Zugleich beharrt ein Schüler der Klasse (S24) in der Stunde wiederholt darauf, dass man den Doppelkonsonanten im Wort hören bzw. durch silbisches Sprechen (und Klatschen) hörbar machen könne, und bringt damit punktuell eine *phonografisch orientierte* Erklärung in den Unterricht ein. Da dieser *silbenbasierte* Ansatz von der Lehrperson explizit aufgenommen und als „andere Möglichkeit“ in ihr eindeutig *quantitätsbezogenes* Unterrichtskonzept integriert wird, ist er gemäss unseren Festlegungen bei der Beschreibung der fachlichen Modellierung des Lerngegenstandes zu berücksichtigen. In der Lektion kommen dabei zwei relevante Aspekte des Ansatzes zur Sprache: das „realisierte Silbengelenk“ bei silbischer Sprechweise sowie – wenn auch nur sehr kurz – die Herleitung der Schreibung eines einsilbigen Wortes aus der zweisilbigen Wortform (*Fluss*, weil *Flüs-se*).

Tabelle 2 zeigt die Rating-Werte zur Beschreibung des „didaktischen Zugriffs“ der Lehrperson:

Regelorientierung	0	1	2	3	4	0 kommt nicht vor
Strategieorientierung	0	1	2	3	4	1 kommt untergeordnet / punktuell vor
Musterorientierung	0	1	2	3	4	2 kommt gleichrangig mit anderen vor
Einzelwortorientierung	0	1	2	3	4	3 dominiert
						4 kommt ausschliesslich vor

**Tabelle 2: Beschreibung des didaktischen Zugriffs (Lektion Frau F.)**

Die in Tabelle 2 wiedergegebenen Werte zu Vorkommen und Relevanz der einzelnen didaktischen Orientierungen lassen erkennen, dass in der Lektion ein *regelorientiertes* Vorgehen dominiert, das punktuell durch sowohl *strategie-* als auch *musterorientierte* Verfahrensweisen ergänzt wird. Eine *Orientierung am* (einzuprägenden) *Einzelwort* ist in der Stunde nicht festzustellen.

Der im Wesentlichen *regelerorientierte* Zugriff lässt sich bereits an der Formulierung des Stundenziels festmachen, in dem Frau F. das Erlernen einer „neue[n] Rechtschreibregel“ zum gemeinsamen Vorhaben erklärt. In der Tat enthält das Tafelbild, das am Ende der Erarbeitungsphase vorliegt (siehe Abb. 1), alles, was eine orthografische Regelformulierung auszeichnet: eine Sprachkomponente (kurzer vs. langer Vokal) und eine damit assoziierte Schreibkomponente (Doppelkonsonant vs. Konsonant). Die Regel, die sich aus dieser Darstellung ergibt, lässt sich mit S15 als einfache Wenn-dann-Beziehung fassen: „Wenn kurzer Vokal, dann Doppelkonsonant; wenn langer Vokal dann einfacher Konsonant.“

Auch die Aufgabe, die die Schüler/-innen anschließend „zur Vertiefung“ erhalten, verweist eindeutig auf ein regelerorientiertes Vorgehen, indem sie nicht nur nach einer Schreibentscheidung verlangt, sondern explizit dazu auffordert, die Wörter nach ihrer Vokalquantität zu sortieren. Die Kinder können die in der Regel fokussierte Sprachkomponente (kurzer vs. langer Vokal) also nicht umgehen, wenn sie die Aufgabe vollumfänglich lösen wollen. Entsprechend lassen sich auch sämtliche Hilfen, die die Kinder beim Erkennen des kurzen bzw. langen Vokals unterstützen („Faalen oder fallen?“), als Hinweis auf einen regelerorientierten Zugriff deuten.

Elemente eines *musterorientierten* Vorgehens liegen in der Lektion an den Stellen vor, wo durch das zielgerichtete Ordnen und Kontrastieren von geschriebenen Wörtern orthografisch relevante Einsichten unterstützt werden. Die Tabelle an der Tafel (siehe Abb. 1) ist so angelegt, dass einerseits Gemeinsamkeiten der Wörter innerhalb einer Spalte und andererseits Unterschiede zwischen den Spalten (*lassen* vs. *lasen*; *schaffen* vs. *Schafe*) entdeckt werden können. Die an den Wörtern vorgenommenen Markierungen (Punkte und Striche für kurze bzw. lange Vokale) heben die strukturellen Gemeinsamkeiten der Wörter noch zusätzlich hervor.

*Strategieorientierte* Elemente werden in der Lektion von Frau F. ausschliesslich von Schülerseite eingebracht. Da die Lehrperson diese Beiträge jedoch positiv bewertet und die von S24 angeregte „Silbentrennung“ sogar durch Striche an den Tafelwörtern für alle verdeutlicht, wird diese Zugriffsweise in die Beschreibung des didaktischen Zugriffs der Lehrperson einbezogen.

## 5. Zusammenschau und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde ein neu entwickeltes Analyseinstrument vorgestellt, das eine differenzierte Beschreibung der sog. Sachstruktur einer Unterrichtsstunde ermöglicht. Mit diesem Instrument erfassen wir im Kontext unseres Forschungsprojektes „Profess-R“, wie die von uns beobachteten Lehrpersonen die Doppelkonsonantenschreibung in fachlicher Hinsicht modellieren und wie sie didaktisch auf diesen Lerngegenstand zugreifen.

Da das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen sich in der Regel nicht ohne Weiteres als Umsetzung genau eines klar umrissenen theoretischen oder didaktischen Ansatzes fassen lässt, musste eine Möglichkeit gefunden werden, dem Nebeneinander unterschiedlicher Erklärungsansätze und Zugriffsweisen gerecht zu werden, das uns sehr häufig in unserem Datenmaterial begegnet. Wie an der analysierten Beispiellektion von Frau F. sichtbar wurde, erlaubt es das von uns genutzte 5-stufige Rating-Verfahren, dieses Nebeneinander unterschiedlicher Ansätze nicht nur abzubilden, sondern die einzelnen Kategorien darüber hinaus auch in ihrer Relevanz für die Gesamtlektion zu gewichten.

Mit Blick auf unser Gesamtkorpus (insgesamt 43 Lektionen) sollen einerseits erste Einblicke in die inhaltliche Gestaltung des faktisch stattfindenden Rechtschreibunterrichts ermöglicht werden. Andererseits sollen auf dieser Datengrundlage lektionsübergreifende sachstrukturelle Muster identifiziert werden, die in Zusammenschau mit der ebenfalls erfassten Oberflächenstruktur des Unterrichts als typische „Inszenierungsmuster“ (Hugener, 2008) von Unterricht zur Doppelkonsonantenschreibung beschrieben werden können. Wie diese im Ländervergleich verteilt sind und in welchem Zusammenhang sie mit dem Wissen und den Überzeugungen der Lehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb stehen, soll im Rahmen des Gesamtprojekts mithilfe entsprechender Zusammenhangsanalysen geklärt werden.

## Literatur

### Im Beitrag erwähnte Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien

- Bangel, M. & Müller, A. (2018). *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bauer, R. et al. (2014). *Einsterns Schwester 2. Arbeitsheft*. Berlin: Cornelsen.
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G.-J., Rinderle, B. & Werle, M. (2018). *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule* (komplett überarbeitete Neuauflage). Hamburg: AOL-Verlag.
- Brettschneider, S. et al. (2012). *Zebra 1/2. Arbeitsheft Sprache*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Lötscher, G. et al. (2008). *Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule 5. Klasse*. Zug: Klett und Balmer.

### Sekundärliteratur

- Appel, J. & Rauin, U. (2016). Quantitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 130–153). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Augst, G. (1985). *Regeln zur deutschen Rechtschreibung vom 1. Januar 2001. Entwurf einer neuen Verordnung zur Bereinigung der Laut-Buchstabenbeziehung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bredel, U. (2009). Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39(1), 135–154.
- Bredel, U. (2010). Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. *Praxis Deutsch* 37(221), 14–21.
- Bredel, U. (2011). Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (S. 409–421). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brinkmann, E. (2013). Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen? Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts. *Grundschule aktuell*, 124, 9–13.
- Brinkmann, E. (Hrsg.). (2015). *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Brückmann, M. & Duit, R. (2014). Videobasierte Analyse unterrichtlicher Sachstrukturen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 189–201). Berlin: Springer.
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik* (2., aktualisierte Auflage). Berlin: Akademie Verlag.
- Eisenberg, P. (2006). Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In Dudenredaktion (Hrsg.), *Duden – Die Grammatik* (7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 61–94). Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg, P. (2013). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort* (Unter Mitarbeit von Nanna Fuhrhop, 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Metzler.
- Hinney, G. (2010). Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch* (S. 47–100). Berlin: De Gruyter.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis* (2., überarb. und erw. Auflage). Tübingen: Francke.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in seiner Beziehung zur Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann.
- Huneke, H.-W. (2000). Intuitiver Zugang von Vorschulkindern zum Silbengelenk. *Didaktik Deutsch*, 37(8), 4–17.
- Huneke, H.-W. (2013). Schriffterwerb und Rechtschreibunterricht. In H.-W. Huneke (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik, S. 308–326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, N. & Reichardt, A. (Hrsg.). (2016). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2008). *Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Neef, M. (2005). *Die Graphematik des Deutschen*. Berlin: De Gruyter.
- Ossner, J. (2014). Schriftspracherwerb. In J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.), *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 325–353). Paderborn: Schöningh.
- Ossner, J. (2017). Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 147–167). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Pröll, S., Freienstein, J.-C. & Ernst, O. (2016). Exemplarbasierte Annäherungen an das Silbengelenk. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 44(2), 149–171.
- Riegler, S. & Weinhold, S. (Hrsg.). (2018). *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2018). Den Unterricht im Blick. Deskription der Praxis als Aufgabe und Herausforderung für die orthographiedidaktische Unterrichtsforschung. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 69–89). Berlin: Erich Schmidt.
- Schmidt, R. (2018). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen im grundschulischen Rechtschreibunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Leipzig.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt.

## Autorinnen

**Susanne Riegler**, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftsprach- und Orthografieerwerb, Sprachreflexion und Grammatikunterricht sowie in der Professions- und Professionalisierungsforschung.

**Maja Wiprächtiger-Geppert**, Prof. Dr. paed., ist Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung im Bereich der Rechtschreibdidaktik sowie Fragen des Literaturunterrichts für alle.

**Romina Schmidt**, Dr. phil, war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschuldidaktik Deutsch an der Universität Leipzig. Sie hat 2019 mit einer praxistheoretisch perspektivierten Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen im Rechtschreibunterricht promoviert.

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

# Comment les enseignants du primaire structurent l'enseignement de l'écriture des consonnes doubles

## Analyse vidéo sur la manière dont se structure l'enseignement de l'orthographe

Susanne Riegler, Maja Wiprächtiger-Geppert & Romina Schmidt

### Chapeau

Jusqu'à présent, on n'avait peu de connaissance sur la manière dont les enseignants structuraient concrètement l'enseignement de l'orthographe. Le projet « Compétences professionnelles et comportement des enseignants du primaire dans l'enseignement de l'orthographe » (abrégé « Profess-R » en allemand) entend participer à la description des pratiques d'enseignement de l'orthographe à l'école primaire. Les analyses se basent sur des enregistrements vidéo de cours donnés sur l'écriture des consonnes doubles. Dans une perspective didactique, il est essentiel d'analyser le comportement de l'enseignant du point de vue de ses actions et de la manière dont il aborde l'objet d'enseignement. Le projet « Profess-R » se focalise sur ces deux dimensions pour observer la manière dont se structure l'enseignement de l'orthographe. Cet article présente et explique l'instrument comportant ces deux dimensions. Quant à la méthode suivie, elle est illustrée au moyen d'un exemple de leçon tiré de l'étude préliminaire.

### Mots-clés

enseignement de l'orthographe, degré primaire, recherche sur l'enseignement basé sur de la vidéo, analyse de la structure de l'objet d'enseignement, écriture des consonnes doubles

Cet article a été publié dans le numéro 3/2019 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

# Così gli insegnanti della scuola primaria strutturano le lezioni di scrittura delle doppie consonanti

## Per un'analisi (basata su video) della struttura tematica dell'insegnamento ortografico

Susanne Riegler, Maja Wiprächtiger-Geppert & Romina Schmidt

### Riassunto

Finora si sa poco di come gli insegnanti di scuola primaria organizzano concretamente l'insegnamento dell'ortografia. Il progetto «Competenze professionali e attività didattiche degli insegnanti di scuola primaria nel campo dell'ortografia» (Professionelle Kompetenzen und Unterrichtshandeln von Primarlehrpersonen im Lernbereich Rechtschreiben, Profess-R) intende contribuire a descrivere la pratica dell'insegnamento dell'ortografia nelle scuole elementari. Le analisi si basano su video didattici sulla scrittura delle doppie consonanti. Dal punto di vista tematico-didattico, l'azione dell'insegnante, che si manifesta nella cosiddetta «struttura tematica» dell'insegnamento, gioca un ruolo importante. Per registrare la struttura tematica in «Profess-R», vengono analizzate due dimensioni: la «modellizzazione tematica» e l'«accesso didattico». Lo strumento con le due dimensioni viene presentato e spiegato nell'articolo. L'approccio metodologico è illustrato sulla base di una lezione di esempio tratta dallo studio preliminare.

### Parole chiave

insegnamento ortografico, livello primario, ricerca didattica basata su video, analisi della struttura tematica, scrittura delle doppie consonanti

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2019 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)