

Was sich Schüler und Schülerinnen beim Korrigieren eines Textes überlegen – ein didaktischer Ansatz

Kerstin Thalmann und Domenica Thalmann

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Überlegungen, die sich Schüler und Schülerinnen beim Korrigieren eines fehlerhaften Textes machen. Werden solche Innenperspektiven für Lehrpersonen sowie für schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen sichtbar gemacht, kann eine gezielte individuelle Förderung etabliert werden. Dazu wird ein Instrument vorgestellt, welches Zugang zu den Überlegungen von Schülerinnen und Schülern ab der 5./6. Klasse verschafft. Basis bildet ein Text mit ausgewählten stufenbezogenen Rechtschreibfehlern, den die Lernenden korrigieren. Im direkt anschließenden Gespräch begründen und erklären sie jede vorgenommene Korrektur.

Im Beitrag wird anhand von zwei Fallbeispielen exemplarisch gezeigt, was sich aus solchen Begründungen ableiten lässt und welche Schlussfolgerungen sich daraus für den Unterricht sowie die Förderung ergeben.

Schlüsselwörter

Schülerseitige Denkprozesse, Rechtschreibkompetenz, Korrekturkompetenz, Orthografie, Selbstkorrektur, gezielte Förderung

⇒ 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

Kerstin Thalmann, Heilpädagogin in Zürich, kthalmann@bluemail.ch

Domenica Thalmann, Heilpädagogin in Zug, domenica.thalmann@bluemail.ch

Was sich Schüler und Schülerinnen beim Korrigieren eines Textes überlegen – ein didaktischer Ansatz

Kerstin Thalmann und Domenica Thalmann

1. Einführung

Als schulische Heilpädagoginnen werden wir immer wieder mit Aussagen enttäuschter Berufskollegen und -kolleginnen wie den folgenden konfrontiert: Den Schülerinnen und Schülern könne man jahrelang die einleuchtendsten Rechtschreibregeln beibringen, viel Zeit in einen seriösen Rechtschreibunterricht investieren und am Ende der Primarschule bleibe davon doch nichts hängen. Kein einziger Satz könne fehlerfrei abgeschrieben, geschweige denn selber kreiert werden, und das fortschrittlichste Konzept sowie die beste Didaktik/Methodik helfe nichts, wenn die Jugendlichen nicht bereit seien, eigene Denkleistungen zu erbringen.

Wenn man aber Zugang zu den Überlegungen der Schüler und Schülerinnen erhält, kann man feststellen, dass solch pauschale Einschätzungen oft nicht zutreffen. Ein Beispiel:

Schreibaufgabe: er verweist
Daniels Überlegung: «Das verweist? Nein! Was tue ich? Verweist? Nein. Schreibe ich lieber gross.»
Schreibergebnis: er Verweist

(Valtin 1986, zit. nach Bredel 2012: 8)

Obwohl Daniels Gedanken im obigen Beispiel in die richtige Richtung zielen, gelangt er dennoch nicht zur korrekten Schreibung. Um zu entscheiden, ob ein Verb grossgeschrieben wird, wendet er tatsächlich mit der Nomen-Probe die richtige Probe an und merkt auch, dass diese nicht funktioniert (er darf dabei das Wort auch nicht verändern). Er wechselt dann zur Verb-Probe, merkt aber nicht, dass er hier das Wort verändern darf, ja muss, wenn er es je nach Person anpassen oder in den Infinitiv setzen möchte.

Wie dieses Beispiel bereits andeutet, kann ein Einblick in die Überlegungen der Schüler und Schülerinnen didaktische Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit ebensolchen Gedankengängen zum orthografischen Regelwissen und versucht, die in der Regel aus Texten und Korrekturen nicht offenbar werdenden Überlegungen von Lernenden sichtbar zu machen. Dabei soll der Gewinn für den Unterricht aufgezeigt werden, wenn sowohl Lehrpersonen als auch HeilpädagogInnen Einblick in die Gedanken ihrer Schüler und Schülerinnen erhalten und also nachvollziehen können, was in deren Köpfen vorgeht, wenn sie beim Korrigieren von fehlerhaften Texten auf Regeln und Proben zurückgreifen.

Zuerst stellen wir in Kapitel 2 ein Instrument vor, welches Zugang zu den Überlegungen von Lernenden ab der 5./6. Klasse verschafft. Basis bildet ein Text mit ausgewählten stufenspezifischen Rechtschreibfehlern. Wir erarbeiteten ihn im Rahmen unserer 2016 verfassten Masterarbeit *Was geht in den Köpfen der Schüler und Schülerinnen einer 6. Primarstufe beim Korrigieren eines fehlerhaften Textes vor? Eine Fallstudie zum orthografischen Regelwissen und dessen Anwendung*¹. Die Grundsätze, nach welchen wir den Text konstruieren, werden ausführlich erläutert.

In Kapitel 3 gewähren wir Einblick in zwei Fallbeispiele – sie stammen ebenfalls aus unserer Masterarbeit: Zunächst erläutern wir die Überlegungen der beiden Lernenden, um dann daraus didaktische Schlussfolge-

¹ Unsere Masterarbeit verfolgte das Ziel, Einblicke in die Überlegungen von zehn Schülern und Schülerinnen einer 6. Primarstufe beim Korrigieren eines Fehlertextes zu erhalten. Zu diesem Zweck ermittelten wir im Vorfeld mittels Hamburger Schreib-Probe den Rechtschreibstand der ProbandInnen und teilten sie in zwei Niveaugruppen ein (schwächere und stärkere Rechtschreibkompetenz). Dann wurde ihnen ein von uns konstruierter Fehlertext vorgelegt, welchen sie korrigierten und dabei in Interviews ihre Gedankengänge, Überlegungen und Begründungen mündlich erläuterten. Die Interviews wurden transkribiert und gaben spannende Einblicke in die Überlegungen der ProbandInnen. Ausserdem verglichen wir die beiden Niveaugruppen anhand der Anwendung bzw. Begründungspräzision von orthografischem Regelwissen.

rungen abzuleiten. Zuletzt zeigen wir in Kapitel 4, wie dieser Fehlertext für den Unterricht eingesetzt bzw. angepasst werden kann.

2. Diagnostisches Instrument: Fehlertext

Das Korrigieren von Fehlertexten und das Gespräch darüber eignen sich gut als Verfahren, um Einblicke in die Überlegungen bezüglich Rechtschreibregeln und -proben zu erhalten. Da je nach Klassenstufe andere Rechtschreibregeln und -proben fokussiert werden, muss ein Fehlertext auch stufenspezifische Fehlerbereiche enthalten. Nachfolgend stellen wir den Fehlertext vor, den wir eigens für eine Klasse zu Beginn des 6. Schuljahres konstruierten. Der Text lässt sich bereits gegen Ende der 5. Primarklasse verwenden, denn die eingebauten Fehler decken den durchschnittlichen Rechtschreibstand einer zu Beginn der 6. Klasse stehenden Schülergruppe ab.

Die Entwicklung des Textes mit Fehlerstellen war ein mehrstufiger Prozess, denn es sollten mehrere Bedingungen erfüllt werden: Zum einen sollte der Text für Schüler und Schülerinnen aus Klasse 6 inhaltlich ansprechend und gut verständlich sein sowie einen Bezug zu ihrer Lebenswelt aufweisen. Zum anderen sollte er den stufenbezogenen Bereich der Rechtschreibung möglichst breit abdecken und dabei die Schüler und Schülerinnen herausfordern, aber trotzdem nicht zu lang oder zu schwierig sein. Mit den gewählten Fehlerbereichen wollten wir diejenigen Anforderungen an die orthografischen Fähigkeiten erfassen, die Lernende im Verlauf der Primarschule erwerben (sollten).

Beim Einbauen von Orthografiefehlern für die Klasse 6 orientierten wir uns sowohl an den grundlegenden Rechtschreibregeln für die 5./6. Klasse entsprechend den Empfehlungen der EDK, wie sie in Lindauer, Sturm & Schmellentin (2006) zusammengestellt sind, als auch an den Rechtschreibregeln, die das Lehrmittel *Die Sprachstarken 5* (2011) als stufenrelevant ausweist.

Für die Kategorisierung der Fehlerbereiche bezogen wir uns auf Lindauer & Schmellentin (2008):

- Nachsprechwörter: lauttreue Wörter
- Regelwörter: mit Hilfe der Orthografie richtig schreibbar
- Lernwörter: Fremdwörter, Ausnahmefälle der Rechtschreibregeln

Da in einer 6. Klasse das korrekte Schreiben von Nachsprechwörtern i.d.R. keine grosse Mühe mehr bereitet, wurde diese Kategorie weggelassen.

Die folgende Abbildung 1 zeigt den Ausgangstext, den wir verfassten und später manipulierten (im Anhang ist der Fehlertext mit Auftragsanweisung für den direkten Gebrauch im Unterricht zu finden):

Die Enttäuschung

Kürzlich an meinem zwölften Geburtstag erhielt ich, eingewickelt in ein bläuliches Geschenkpapier, ein sogenanntes Jugendbuch. Meine Überraschung war gross, denn ich hatte erwartet, endlich ein neues Computerspiel zu bekommen. Stattdessen war es eine Detektivgeschichte! Wenn schon ein Buch, dann wenigstens eine Gruselgeschichte mit Vampiren oder mit Monstern, die gefährliche Mumien zerstückeln!

Ich war so verärgert, dass ich am liebsten aus dem Haus geschlichen wäre, das Buch angezündet und seine Asche in den Müllcontainer gekippt hätte. Doch bevor ich die Nerven verlor, telefonierte ich meinem besten Kumpel, um ihm alles zu erzählen. Aber er unterbrach mich bald beim Sprechen und sagte verächtlich: «Stopp, klick dich wieder ein! Das Buch ist auf der Bestenliste. Alle lesen es, ich übrigens auch!»

Abbildung 1: Fehlertext korrekt

Abbildung 2 zeigt, welche Fehler wir in den Text eingebaut haben:

Die Entteuschung

Kürzlich an meinem zwölften Geburtstag erhielt ich, eingewickelt in ein bleuliches Geschenkpapir, ein sogenanntes Jugend Buch. Meine überraschung war gross, denn ich hatte erwartet, endlich ein neues Computerspiel zu bekommen. Stattdessen war es eine Detektifgeschichte! Wen schon ein Buch, dann wenigstens eine Gruselgeschichte mit Wampiren oder mit Monstern, die gefährliche mumien zerstückeln!

Ich war so verärgert, dass ich am liebsten aus dem Haus geschliechen wäre, das Buch angezündet und seine Asche in den Müllcontainer gekipt hätte. Doch bevor ich die nerven verlor, telefonirte ich meinem bessten Kumpel, um ihm alles zu erzählen. Aber er unter brach mich bald beim sprechen und sagte verechtlich: «Stop, klik dich wieder ein! Das Buch ist auf der bestenliste. Alle lesen es, ich übrigens auch!»

Abbildung 2: Text mit Fehlerstellen (24 Fehler)

In folgender Darstellung sind alle Fehlerstellen des ausgewählten Textes nach den Kategorien Regel- und Lernwort gemäss Lindauer & Schmellentin (2008) eingeordnet.

Der Schwerpunkt liegt auf Wortschreibungen sowie Gross- und Kleinschreibung, wie sie in den Sprachstarken enthalten sind, darunter auch etwas schwierigere Fälle für die stärkeren Schüler und Schülerinnen. Mit den beiden Fehlerstellen zur Getrennt- und Zusammenschreibung wurde in diesem Sinne auch über das Lehrmittel hinausgegangen.

Wie das Wort *Detektivgeschichte* zeigt, können einzelne Fehlerwörter mehrere schwierige Stellen für die Schüler und Schülerinnen enthalten: Erstens klingt das erste <t> wie ein weiches <d>, zweitens wird das <ι> lang gesprochen und drittens wird der Laut <ϕ> als Graphem <v> verschriftlicht, was eine Ausnahme und somit ein Lernwort ist.

	Fehlerwort	Richtigschreibung / Herleitung
Regelwörter: mit Hilfe der Orthografie richtig schreibbar		
<i>Wortstammregel</i> Ein Wort mit äu-Laut schreibt man mit ,eu', ausser es gibt ein verwandtes Wort mit ,au' im Wortstamm; dann schreibt man es mit ,äu'.	- bleulich - verechtlich	- bläulich → blau - verächtlich → verachten, acht
Ausnahmen: <u>täuschen</u> , <u>Enttäuschung</u> , Säule, sich räuspern, sich sträuben (Lindauer/Schmellentin S. 143)	- Entteuschung	- Enttäuschung = Ausnahme → Lernwort (lässt sich auf <i>tauschen</i> zurückführen)
<i>ie-Regel</i> Für den lang gesprochenen i-Laut schreibt man ie.	- Geschenkpapir - geschliechen - telefonirte	- Geschenkpapier - geschlichen - telefonierte
<i>Doppelkonsonantenregel</i> Ein einzelner Konsonant in einem	- wen	- wenn

<p>Wortstamm wird nach einem kurzen betonten Vokal in der Schreibung verdoppelt.</p> <p>ck-Zusatzregel: In deutschen Wörtern schreibt man anstelle von kk → ck</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stop - bessten - gekippt - häte - zerstückeln - klik 	<ul style="list-style-type: none"> - stopp - besten → fälschlich DK, es folgen bereits zwei Konsonanten - gekippt (DK mit Wortstammanalyse) →kippen - hätte - zerstückeln - klick
<p><i>Grosschreibung /Kleinschreibung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomen mit Nachmorphem erkennbar - konkretes Nomen - eher abstraktes Nomen - konkretes, aber kein prototypisches Nomen - Nominalisierung des Verbs 	<ul style="list-style-type: none"> - überraschung - mumie - nerven - bestenliste - sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> - Überraschung, Probe mit Begleiter: <u>die</u> Überraschung - Mumie, Probe mit Begleiter: <u>die</u> Mumie - Nerven, Probe mit Begleiter: <u>der</u> Nerv, <u>die</u> Nerven - Bestenliste, Probe mit Begleiter: <u>die</u> Bestenliste - Sprechen: beim Sprechen = bei dem Sprechen
<p><i>Zusammengesetzte Wörter</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Komposita bei «echten» Nomen werden zusammengesrieben - gewisse Partikel werden mit einem folgenden Verb zusammengesrieben (ab, an, auf, unter, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugend Buch - unter brach 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugendbuch, das Jugendbuch - unterbrach → unterbrechen, er unterbrach
<p>Lernwörter: Fremdwörter, Merkwörter</p>		
<p><i>Dehnungs-h:</i></p> <p>Es gibt keine Regel, die gewinnbringend festlegt, wann im Deutschen ein Dehnungs-h zu schreiben ist.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gefährlich 	<ul style="list-style-type: none"> - gefährlich
<p><i>f- / v-Schreibung:</i></p> <p>Wenn für den f-Laut ein ‚v‘ geschrieben wird, ist das eine Ausnahme und somit ein Lernwort².</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Detektivgeschichte 	<ul style="list-style-type: none"> - Detektivgeschichte, Detektiv
<p><i>Fremdwörter</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wampire - Müllcontainer 	<ul style="list-style-type: none"> - Vampire, Vampir - Müllcontainer, Container

Tabelle 1: Fehlerstellen nach Regelbereichen geordnet

Um Einblick in die Überlegungen der Schüler und Schülerinnen zu erhalten, reicht es nicht, den Fehlertext einfach bearbeiten zu lassen. Entscheidend sind die Begründungen bzw. Erklärungen der Jugendlichen, die

² Bei *Detektivgeschichte* ist das lange ⟨i⟩ nur als ⟨i⟩ verschriftet und somit ist hier eine zweite Lernstelle eingebaut (Ausnahmefall von ie-Regel).

sie zu ihren Korrekturen oder Falschmarkierungen (oft werden nämlich auch korrekte Schreibweisen «verschlimmbessert») und Zweifelsfällen³ abgeben.

Gespräche eignen sich besonders gut, um Einblick in die Überlegungen der Schüler und Schülerinnen zu erhalten. Jede vorgenommene Korrektur und jeder markierte Zweifelsfall kann so von ihnen begründet und erklärt werden. Die Einblicke geben wichtige Hinweise, inwiefern sie Rechtschreibregeln und -proben anwenden und zeigen der Lehrperson und den schulischen HeilpädagogInnen auf, bei welchen Lernenden Handlungsbedarf besteht und wo im Rechtschreibunterricht weiter anzusetzen ist. Die zwei folgenden Fallbeispiele sollen dies verdeutlichen.

3. Fallbeispiele

Anhand von «Rechtschreibgesprächen» auf der Grundlage eines korrigierten Fehlertextes, wie in den Kapiteln 2 und 4 beschrieben, werden Einblicke in die Innenperspektive der Schüler und Schülerinnen gewährt, die wertvoll für die Lehrenden sind. Was denken sich die Schüler und Schülerinnen beim Korrigieren von Rechtschreibfehlern? Die beiden Beispiele unten zeigen exemplarisch auf, welche Einsichten und Schlussfolgerungen sich aus Denkprozessen von Schülern und Schülerinnen ableiten lassen.

Fallbeispiel Christoph (Name geändert) zeigt einen Schüler mit wenig Rechtschreibregelwissen, während Fallbeispiel Semra (Name ebenfalls geändert) für eine rechtschreibstarke Schülerin steht.

Stimuliert wurde das Gespräch über die Korrektur des Fehlertextes, indem die Lernenden aufgefordert wurden, sich vorzustellen, ein Kind einer 4. Klasse habe den Text geschrieben und sie erklärten diesem Kind nun, was sie korrigiert hätten, warum eine Schreibung falsch war und wie man zur richtigen Lösung kommt.

3.1 Fallbeispiel Christoph

Christoph (Erstsprache: Schweizerdeutsch) findet neun von 24 Fehlern und nimmt sieben Falschkorrekturen vor. Abbildung 3 zeigt, welche Fehler er identifiziert und richtig korrigiert.

Regelwörter				
Wortstammregel	ie-Regel	DK-Regel	Grosschr.	Zus.gesetzte W.
<input type="checkbox"/> Entteuschung <input type="checkbox"/> bleuliches <input type="checkbox"/> verechtlich	<input checked="" type="checkbox"/> Geschenkpapir <input checked="" type="checkbox"/> geschliechen <input checked="" type="checkbox"/> telefonirte	<input type="checkbox"/> wen <input type="checkbox"/> stop <input type="checkbox"/> bessten <input type="checkbox"/> gekipt <input checked="" type="checkbox"/> häte <input type="checkbox"/> zerstückeln <input type="checkbox"/> klik	<input checked="" type="checkbox"/> überraschung <input checked="" type="checkbox"/> mumien <input checked="" type="checkbox"/> nerven <input type="checkbox"/> bestenliste <input type="checkbox"/> beim sprechen	<input type="checkbox"/> Jugend Buch <input checked="" type="checkbox"/> unter brach
Lernwörter				
Dehnungs-h	f-/v-Schreibung	Fremdwörter		
<input type="checkbox"/> gefärlische	<input type="checkbox"/> Detektifgeschichte	<input checked="" type="checkbox"/> Wampire <input checked="" type="checkbox"/> Müllcontainer		

Abbildung 3: Fehlermarkierungen von Christoph

Es fällt auf, dass Christoph alle ie-Fehler erkennt und verbessert. Seine Begründungen dazu lauten wie folgt:

telefonirte → telefonierte:

«Ähm, *telefonieren* ist mit «ie» weil der Silbenbogen bei einem «i» hält. Te-le-fo-nie-rt.»

³ Die Schüler und Schülerinnen konnten Wörter, bei welchen sie unsicher waren und nicht entscheiden konnten, ob das Wort tatsächlich falsch geschrieben war, als Zweifelsfall markieren, indem sie einen Punkt darunter malten.

geschliechen → geschlichen:

«Weil ge-schlich-en, sind die Silbenbögen und es hält, also der Silbenbogen stoppt nicht bei einem <i>, also ist es nicht <ie>.»

Obwohl seine Korrekturen zielführend sind, begründet er diffus und zeigt kein konkretes Wissen zur <ie>-Rechtschreibregel. Seine Silbenbogen-«Theorie»⁴, die er auch in anderen Fällen der Hamburger Schreibprobe erfolglos anwendet, bleibt unklar.

Ebenso ist Christophs Silbentrennungsverfahren (Bsp. te-le-fo-nie-rt) nicht nachvollziehbar.

Zwei seiner Falschverbesserungen betreffen denn auch die <ie>-Schreibung.

Vampire → Vampiere:

«Man kann so jetzt hier Silbenbögen machen, Vam-pi-re. Und dann kann man so wie eine Verbindung zwischen den Silbenbögen machen und das ist dann ein <ie>, wenn es bei einem <i> also stoppt.»

Grundsätzlich ist diese Falschkorrektur gar nicht so schlecht, da das <i> im Wort *Vampire* tatsächlich lang gesprochen wird und die Falschkorrektur als Übergeneralisierung der <ie>-Regel betrachtet werden könnte, würde Christoph sie mit Regelwissen begründen und nicht den etwas diffusen Begründungen mittels Silbenbögen, die er für Verschiedenes und dazu nicht immer zielführend, verwendet.

Die Falschkorrektur des Wortes *Detektivgeschichte* begründet er folgendermassen:

Detektivgeschichte → Detektiefgeschichte:

«Ich habe mal eine Detektivgeschichte so in der Schule geschrieben, so ein Aufsatz. Und dann, ähm, hab ich es auch mit <ie> geschrieben und es war richtig.»

Er memoriert das Wort falsch.

Ebenso memoriert er *Geschenkpapier*, in diesem Fall jedoch mit dem Resultat, dass das Wort richtig korrigiert wird:

Geschenkpapir → Geschenkpapier: «Das ist mit *Papier* verbunden und das hat ein <ie>.»

An dieser Stelle lässt sich feststellen, dass es für den weiteren Aufbau der Rechtschreibkompetenz bei Christoph zwingend nötig wäre, die <ie>-Regel explizit und systematisch in den Mittelpunkt zu stellen. Explizit meint hier, dass Christoph an die Regel herangeführt und sie ihm anhand von *eindeutigen* Beispielen näher gebracht wird. Weiter sollte er erstens die Regel⁵ auch in eigenen Worten wiedergeben und zweitens anhand von passenden Übungen sein Verstehen dieser Regel unter Beweis stellen können.

Dass Christoph die <ie>-Fehler findet und auch eine Übergeneralisierung vornimmt, zeigt, dass zumindest die Kenntnis über <i>- und <ie>-Wörter vorhanden ist. Wenn Christoph jedoch die Regel verinnerlicht und anwenden kann, wird sein Arbeitsgedächtnis entlastet und <ie>-Schreibungen müssen nicht mehr für alle Einzelfälle memoriert werden.

⁴ Beim Nachfragen bei Christophs Unterstufenlehrerin brachten wir in Erfahrung, dass die Klasse einige Jahre zuvor nach dem Rechtschreibkonzept von Hochstrasser und Trauffer (*Neue Wege im Rechtschreibunterricht*), welches tatsächlich mit Silbenbögen operiert, unterrichtet wurde. Dieses Konzept wurde nach einer gewissen Zeit wieder verworfen. Offenbar sind Aspekte dieses Konzepts bei Christoph hängen geblieben, nur leider nicht in zielführender Weise.

⁵ ie-Regel: «Langes [i] wird als <ie> verschriftet. Lernwörter: *ihm, ihn, ihnen, ihr*. Vereinzelt wahrgenommene und für die Schüler und Schülerinnen bedeutungsvolle abweichende Schreibungen von der Grundregel können als Lernwörter aufgenommen werden: bei Fremdwörtern (*Maschine*) und <ieh>-Schreibungen (*Vieh, befiehlt*).» stammt aus den beiden Regeltabellen des 4. und 5./6. Schuljahres auf den Seiten 45f. im Heft «Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung» von Lindauer, Sturm & Schmellentin (2006).

Bezüglich Grossschreibung lässt sich feststellen, dass Christoph die diesbezügliche Regel kennt und mehrheitlich erfolgreich anwendet:

mumien → Mumien: «Ähm Mumien ist gross, DIE Mumien.»
 überraschung → Überraschung: «Ja, es ist ja auch DIE Überraschung und nicht so ein Verb oder ein Adjektiv oder ein Pronomen.»
 nerven → Nerven: «Und die Nerven ist gross, weil man ähm die Nerven berühren kann, wenn man sie jetzt irgendwo sieht oder so.»

Hingegen fällt auf, dass Christoph keine Fehlschreibungen findet, die auf Wortstämme zurückgehen. Ebenfalls verbessert er von sieben Doppelkonsonantenwörtern ein einziges und diese Korrektur begründet er mit Memorieren, was darauf hinweist, dass entsprechendes Regelwissen fehlt oder nicht verstanden wurde:

häte → hätte: «Hätte kommt von hatte und das hat zwei t, und nicht eins.»

Christophs orthografische Kompetenz weist für das Lernalter überdurchschnittlich grosse Lücken auf. Für ihn wäre es wichtig, dass er einen Rechtschreibunterricht erhält, der ihm strukturiert und wiederholend das fehlende Regelwissen und die zentralen Rechtschreibproben nahebringt. Ein Gefühl für längere und kürzere Laute ist vorhanden, was sich in seinem Umgang mit <i>/<ie>-Schreibungen zeigt: Er findet alle <ie>-Falschschreibungen; auch die Übergeneralisierung des Wortes *Vampiere* könnte ein Hinweis dafür sein. Aus diesem Grund könnte es Sinn machen, hier anzusetzen und zur Doppelkonsonanten-Regel überzuleiten. Denn obwohl Christoph auch im Bereich Wortstammregel Förderbedarf zeigt, würden wir vorerst auf die <ie>-Regel fokussieren und anschliessend zur Doppelkonsonantenregel übergehen, um bei den Laut-Längen zu bleiben. Die Wortstammregel würden wir in einem nächsten Schritt thematisieren, da nicht alles gleichzeitig bearbeitet werden kann.

Das Fallbeispiel zeigt deutlich, dass Christoph in erster Linie aufs Memorieren setzt und kein zielführendes Regel- und Probenwissen hat.

3.2 Fallbeispiel Semra

Semra (Erstsprache Albanisch) findet 23 von 24 Fehlern und nimmt eine Falschkorrektur vor.

Regelwörter				
Wortstammregel	ie-Regel	DK-Regel	Grosschr.	Zus.gesetzte W.
<input checked="" type="checkbox"/> Entteuschung <input checked="" type="checkbox"/> bleuliches <input checked="" type="checkbox"/> verechtlich	<input checked="" type="checkbox"/> Geschenkpapir <input checked="" type="checkbox"/> geschliechen <input checked="" type="checkbox"/> telefonirte	<input type="checkbox"/> wen <input checked="" type="checkbox"/> stop <input checked="" type="checkbox"/> bessten <input checked="" type="checkbox"/> gekipt <input checked="" type="checkbox"/> häte <input checked="" type="checkbox"/> zerstückeln <input checked="" type="checkbox"/> klik	<input checked="" type="checkbox"/> überraschung <input checked="" type="checkbox"/> mumien <input checked="" type="checkbox"/> nerven <input checked="" type="checkbox"/> bestenliste <input checked="" type="checkbox"/> beim sprechen	<input checked="" type="checkbox"/> Jugend Buch <input checked="" type="checkbox"/> unter brach
Lernwörter				
Dehnungs-h	f-/v-Schreibung	Fremdwörter		
<input checked="" type="checkbox"/> gefährliche	<input checked="" type="checkbox"/> Detektivgeschichte	<input checked="" type="checkbox"/> Wampire <input checked="" type="checkbox"/> Müllcontainer		

Abbildung 4: Fehlermarkierungen von Semra

Semra findet bis auf eine Falschschreibung alle Fehler. Anhand ihrer Erklärungen zu den Korrekturen wird klar, dass sie über das nötige Regelwissen verfügt:

geschliechen → geschlichen: «Und dann *geschlichen* ist nur mit, ähm, «i», weil man sagt ja nicht *geschliiichen*, sondern *geschlichen*. Also ein schnelles Wort.»

telefonirte → telefonierte: «Und *telefonierte* schreibt man mit «ie», weil ja dann also längere Vokale dann drin sind. Also, wenn es ohne «ie» wäre, dann wäre es *telefonirte* und mit «ie» wäre es dann *telefoniiirte* und das wäre ja richtig.»

Obwohl Semras Formulierungen nicht 1:1 aus dem Lehrbuch stammen, zeigen sie doch, dass Semra Zugang zur «ie»-Regel hat und weiss, wann «ie» geschrieben wird, nämlich wenn der «i»-Laut lang gesprochen wird. Mit der Formulierung «schnelles Wort» meint sie offenbar den kurzgesprochenen «i»-Laut im Wort. Sie wendet ihr Wissen, welches sie auch mit einer «Sprechprobe» verbinden kann, zielführend an.

Auch bei den Doppelkonsonanten-Verbesserungen zeigt Semra Regelwissen:

stop → stopp: «Man sagt nicht *stooop*, sondern *stopp*. Also schneller.»

klik → klick: «Und *klick* mit, ähm, «ck» so wie bei «p» gleichfalls, man sagt nicht *kliiik*, sondern *klick*.»

Bei diesen Interview-Ausschnitten umschreibt sie gut das Zentrale der Doppelkonsonantenregel, nämlich den kurzen und betonten Vokal vor dem Konsonanten. Bei Semra zeigt sich sehr schön, wie «ie»- und Doppelkonsonanten-Regel miteinander zusammenhängen: In beiden Fällen fokussiert sie auf die Vokallänge bzw. -kürze.

Folgende Zitate belegen, dass sie auch die Grossschreib-Regel anwenden kann. Semra begründet auf verschiedenartige Weise:

mumie → Mumie: «*Mumien* ist ein Nomen und schreibt man gross. Ja, Nomen sind halt so Dinge, die meistens existieren. Also, es existieren zum Beispiel keine Mumien, aber das ist jetzt ein Gegenstand.»

Sie formuliert in diesem Beispiel die Grossschreib-Regel für Konkreta wie sie in den *Sprachstarken* 2 und 3 thematisiert wird.

Beim Nomen *Überraschung* begründet sie mit der Nomen-Probe, und auch die Nominalisierung des Verbs begründet sie regelgeleitet:

überraschung → Überraschung: «DIE Überraschung ist ein Nomen, deshalb schreibt man es gross.»

beim sprechen → beim Sprechen: «Dann ist hier so ein Vorwort, weil *beim Sprechen* das ist ja dann so, ähm, ein Wort, da muss man das DAS sprechen, dann ist das auch gross.»

Semra erkennt den Begleiter «beim», den sie als «Vorwort» bezeichnet.

Hier wird ersichtlich, dass Rechtschreibregeln von Schülern und Schülerinnen mit ihren eigenen Worten formuliert für Fachpersonen nicht immer leicht zugänglich und verständlich sind. Selten werden die Regeln von den Jugendlichen exakt nach Lehrbuch formuliert. Das Versprachlichen in eigenen Worten zeigt jedoch, dass eine Auseinandersetzung mit der Orthografie stattgefunden hat und die Regeln nicht einfach auswendig gelernt wurden.

Das zusammengesetzte Wort *unterbrechen* leitet sie regelorientiert vom Infinitiv ab:

unter brach → unterbrach: «Also, das kommt vom Wort *unterbrechen* und *unterbrechen* schreibt man auch zusammen.»

Von den eingebauten Wortstammfehlern erkennt Semra alle falsch geschriebenen Wörter, kann jedoch bei den beiden Fehlerwörtern *bläulich* und *Enttäuschung* ihre Verbesserung nicht erklären. Gut möglich, dass Semra die Wörter memoriert hat, diese Wörter zu ihrem Sichtwortschatz gehören und nun «automatisch» richtig geschrieben werden. Auch das dritte Fehlerwort der Wortstammregel *verächtlich* korrigiert sie nicht mittels Rechtschreibregel, sondern beruft sich auf ihr Gehör.

verechtlich → verächtlich: «*Verächtlich* ist nicht mit «e» weil sonst wäre
verEchtlich und das richtige Wort wäre verÄchtlich.»

In ihrem Dialekt wird das «ä» deutlich vom «e» unterschieden und im Fall *verächtlich* als klares «ä» ausgesprochen. Somit muss Semra dieses Wort nicht nach Regeln herleiten. Es fällt für sie unter die Rubrik Nachsprechwörter.

Es ist also nicht eindeutig, ob die Wortstammregel in jedem Fall bereits verinnerlicht ist. Spannend wäre hier herauszufinden, ob die Wortstammregel im Zweifelsfall richtig angewendet werden könnte oder ob diese nochmals erläutert und thematisiert werden müsste. Da Semra jedoch alle Wortfehler lückenlos auf findet, gehen wir davon aus, dass sie über eine Strategie verfügt, Wortstämme zu erkennen, aber Mühe hat, ihre Überlegungen zu formulieren, da diese für sie so offensichtlich und bereits automatisiert sind. Allenfalls könnte dies ein Hinweis sein, dass bei zunehmender Sicherheit *implizites Wissen* eine stärkere Rolle spielt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Semra die Aufgaben erfolgreich bewältigt und über eine überdurchschnittliche Korrekturkompetenz verfügt: Sie kann alle wichtigen Orthografieregeln und -proben der 6. Primarstufe anwenden und mit einem soliden Wissen in der Sekundarstufe I starten. Mit der erläuterten Kenntnis ihres Wissensstands kann prognostisch vermutet werden, dass komplexere Rechtschreibregeln Semra wahrscheinlich keine Schwierigkeiten bereiten werden.

4. Anwendung im Unterricht

Unmittelbar nach dem Bearbeiten des Fehlertextes führt man mit den Schülern und Schülerinnen ein Gespräch durch, wobei sie zu jeder einzelnen Verbesserung erläutern, was sie sich dabei überlegt haben und wie sie zur Korrektur gelangt sind. Abhängig von der Anzahl der gefundenen Fehler kann dies bis zu 20 Minuten pro Kind dauern. Im Fall unserer Studie haben wir die Gespräche transkribiert und anschliessend ausgewertet. Für die alltägliche Unterrichtspraxis ist dies ein zu aufwendiges Vorgehen. Es lässt sich aber in vereinfachter Form gut in den Unterricht übertragen. Alternativ schlagen wir folgende Varianten vor:

Das Verfahren kann als diagnostisches Gespräch für *Einzelne* genutzt werden, wird also nicht mit der ganzen Klasse durchgeführt, sondern nur mit jenen, bei welchen der Rechtschreibstand und das Anwenden von Regeln unklar ist. Die Lehrperson oder die schulische Heilpädagogin führt das Gespräch durch, macht sich Notizen und zeichnet das Gespräch mit dem Tablet oder dem Handy auf, um es bei Bedarf genauer analysieren zu können. So kann ermittelt werden, was noch einmal wiederholt werden muss, bei welchen Rechtschreibregeln die Schüler und Schülerinnen Unterstützung brauchen und welche neuen Orthografiebereiche die Lernenden bereits für sich zu entdecken begonnen haben, so dass es sich anbietet, die entsprechenden Orthografieregeln zu vermitteln, um Wygotskis «Zone der nächsten Entwicklung» für die weitere Orthografieentwicklung gewinnbringend zu nutzen.

Anstelle von mündlichen Erklärungen könnten als Idee auch schriftliche Begründungen eingeholt werden: Die Schüler und Schülerinnen schreiben zu jeder Korrektur auf, was sie sich dabei überlegt haben und welche Rechtschreibregeln oder -proben sie angewendet haben. Ein solches Verfahren liesse sich mit einer ganzen Klasse durchführen. Analog dem Umgang mit der Wörtersortiermaschine in *Die Sprachstarken 5 Arbeitsheft* (2012) auf Seite 59 und *Die Sprachstarken 6 Arbeitsheft* (2012) auf Seite 75 könnten die Schüler und Schülerinnen die gefundenen Fehlerwörter, die Korrekturen und die entsprechenden Überlegungen/Begründungen in einer angepassten Tabellenform (siehe unten) wiedergeben. Bei diesem Vorgehen ist wichtig zu beachten, dass die Gedanken der Schüler und Schülerinnen zur jeweiligen Korrektur zentral sind und es nicht nur ein Abfragen der Proben und Regeln ist. Folgende Tabelle illustriert eine mögliche Darstellung von schriftlichen Begründungen von Schüler und Schülerinnen:

Gefundenes Fehlerwort	Korrektur	Was hast du dir überlegt? / Begründung
telefonirte	telefonierte	<u>Beispiel:</u> Ich höre ein langes i. <u>Beispiel:</u> Ich höre das ie.

Als weitere Möglichkeit kann nach dem Bearbeiten des Textes die Lehrperson oder der schulische Heilpädagoge Gruppengespräche mit mehreren Lernenden führen und sich Auffälliges notieren oder die Gespräche aufzeichnen. Dieses Vorgehen eignet sich ebenfalls, um zu erfahren, ob die Jugendlichen einfach nur auswendig gelernte Regelformulierungen wiedergeben, oder ob sie diese auch tatsächlich verstehen und anwenden können.

Weiter gäbe es die Variante, dass sich die Schüler und Schülerinnen nach dem Bearbeiten des Textes gegenseitig interviewen. Die Lehrperson und die schulische Heilpädagogin setzen sich zu den Zweiergruppen und beobachten, was verhandelt wird.

Die genannten Varianten können nicht nur als diagnostischen Verfahren, sondern auch als Übung und Training eingesetzt werden, anhand derer verschiedene Regelbereiche angewendet und reflektiert werden. Ebenso eignen sie sich als Vorübung für eine anschließende diagnostische Erhebung.

Es empfiehlt sich allerdings, das Kommentieren und Verbalisieren der eigenen Gedanken bezüglich Textbearbeitung vor der diagnostischen Erhebung zu üben:

Aus Erfahrung wissen wir, dass es vielen Schülern und Schülerinnen nicht leicht fällt, spontan Auskunft über ihre Überlegungen zu geben und Gedankengänge zu Rechtschreibproben und -regeln zu formulieren. Wir empfehlen für die diagnostischen Gespräche oder für andere Beobachtungen zum Fehlertext unbedingt ein Repertoire an Fragen zum Nachhaken vorzubereiten, etwa:

- Was hast du dir hier überlegt?
- Wie könntest du das einem 4.-Klässler/einer 4.-Klässlerin erklären?
- Warum hast du dieses Wort verbessert?
- Hast du eine Idee, wie du das herausfinden könntest?
- Gibt es dazu eine Regel oder Probe?
- Woran merkst du, dass das hier falsch ist?

Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Schüler und Schülerinnen beim Korrigieren des Textes Zweifelsfälle markieren zu lassen. Sind sie bei einem Wort unsicher und können sich nicht entscheiden, ob es tatsächlich falsch geschrieben ist, sollen sie es markieren. So kann im anschließenden Gespräch speziell auf diese Stellen eingegangen und gezielt nachgehakt werden.

Allgemein ist zu beachten, dass Lernende, die nicht flüssig und sicher lesen können, auch beim Korrigieren eines Textes grundsätzlich Schwierigkeiten haben. Lehrpersonen und schulische HeilpädagogInnen sollten in diesen Fällen deshalb auch prüfen, ob die basalen Lesefertigkeiten stufenadäquat ausgebildet sind (vgl. Sturm 2015).

5. Eine rechtschreibdidaktische Verortung

Die beiden Fallbeispiele öffnen zwei verschiedene Innenperspektiven von Schülern und Schülerinnen zu Rechtschreibregeln und -proben. Das Fallbeispiel Christoph zeigt die Wichtigkeit eines zuverlässigen und systematischen Rechtschreibunterrichts, der das Entdecken von Rechtschreibregeln nicht dem Zufall oder der Eigenleistung der Lernenden überlassen sollte. Wir denken, dass gerade für Rechtschreibschwächere das begleitete Heranführen an Regeln besonders essentiell ist.

Semras Fallbeispiel zeigt auf, wie Korrekturbegründungen von korrekturkompetenten Kindern klingen mögen. Ihre in eigenen Worten gemachten Begründungen zeigen, dass Semra die dem Schuljahr entspre-

chenden Rechtschreibregeln verinnerlicht hat und es sich lohnt Formulierungen, die nicht 1:1 aus dem Lehrbuch stammen, genau unter die Lupe zu nehmen.

Bis anhin war die Rede von Regelwissen und seiner Anwendung. Rechtschreibkompetenz ist jedoch weit mehr. Bezogen auf die Teilbereiche der Rechtschreibkompetenz wird ersichtlich, welcher komplexer und anspruchsvoller Vorgang das Ermitteln und Korrigieren von Falschschreibungen und das Begründen von Korrekturen ist: Um einen Text auf seine Fehler hin zu überprüfen und Begründungen für die Korrekturen zu formulieren, gehört neben dem Wissen um Rechtschreibregeln, also dem *expliziten Regelwissen*, auch *Korrekturkompetenz* dazu. Sie ist eine der anspruchsvollsten Rechtschreibfähigkeiten; neben dem Beherrschen der Richtigschreibung braucht es eine hohe Konzentration beim Durchlesen und Bearbeiten des Textes, eine gute Fehlersensibilität (vgl. Schmellentin & Lindauer i.d.Bd.) und nicht zuletzt auch die Bereitschaft, all dies zu tun. Das Formale muss *in* und der Inhalt des Textes *aus* dem Blickwinkel rücken. Dabei müssen Rechtschreibregeln beherrscht und angewendet werden können. Weiter müssen die Schüler und Schülerinnen über Korrekturstrategien verfügen. Wichtig dabei ist die Anleitung und Begleitung durch die Lehrperson oder den schulischen Heilpädagogen. Auch auf der Sekundarstufe I verfügen noch nicht alle Lernenden über eine voll entwickelte Korrekturkompetenz, die es ihnen erlaubt, eigene Texte exakt zu korrigieren (vgl. Schmellentin & Lindauer i.d.Bd.).

Das *explizite Regelwissen* umfasst neben dem rein deklarativen Wissen vor allem auch prozedurales Wissen beim Anwenden der Rechtschreibregeln und -proben in Zweifelsfällen (vgl. Schmellentin & Lindauer i.d.Bd.). Dazu gehört auch die *Reflexionskompetenz* zum Erläutern eigener Verbesserungen.

Es sind also unterschiedliche Teilkompetenzen der Rechtschreibung beim Korrigieren von Texten gefordert sind. Die zu erlernenden Regeln sind zu komplex, um selbst entdeckt werden zu können und ein systematischer Aufbau im Unterricht ist zwingend notwendig.

Weiter zeigen die beiden Fallbeispiele die individuellen Lernprozesse von Lernenden auf. Obwohl beide Jugendlichen dieselbe Klasse besuchen, ist ihr Rechtschreibwissen sehr unterschiedlich. Für unseren Berufsalltag bedeutet das, genau hinzuschauen und die SchülerInnen anhand ihres aktuellen Lernstandes gezielt zu fördern. Der Fehlertext und das anschließende Gespräch darüber eignen sich unserer Erfahrung nach, um sowohl den aktuellen Lernstand als auch den Förderbedarf zu ermitteln.

Ausserdem kann der Fehlertext Aufschluss darüber geben, welche Fehlerkategorie für eine grössere Gruppe oder die ganze Klasse besonders herausfordernd ist. So ist beispielsweise häufig die Schreibung der Doppelkonsonanten speziell störanfällig (vgl. Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011). Es gilt, auf diesen Bereich ein besonderes Auge zu haben, weil die Doppelkonsonantenschreibung eben nicht nur, wie beispielsweise die *i/ie*-Schreibung, aus einem einzigen Merksatz besteht. Vielmehr müssen mehrere Regelsätze eingeprägt und verstanden werden; zudem darf nicht vergessen werden, das fragliche Wort auf den Wortstamm zurückzuführen.⁶ Diese komplexe Regel wird selten in Eigenregie entdeckt. Ein Heranführen ist also hier besonders wichtig.

Die beiden Fallbeispiele zeigen, dass sich sowohl der Schüler als auch die Schülerin gerade in der 1:1-Situation im Gespräch stark und engagiert einbringen. Durch das fehlende prozedurale und deklarative Wissen ist Christoph jedoch nicht in der Lage, neben der Regel zur Gross-/Kleinschreibung weitere Regel-formulierungen zu präsentieren.

Sowohl für Lehrpersonen als auch für schulische HeilpädagogInnen ist es wertvoll, mit einzelnen Schülern und Schülerinnen wiederholt diagnostische Gespräche zu führen, um so Einblick in ihre Innenperspektive zu erhalten.

Zu ermitteln, bei welchen Rechtschreibregeln die Schüler und Schülerinnen Unterstützung brauchen und Hinweise auf den Zeitpunkt zu erhalten, wann die Vermittlung einer neuen Regel sinnvoll ist, ist förderdiagnostische Arbeit, die sich in unserem Unterrichtsalltag lohnt.

⁶ In den Sprachstarken wird die Doppelkonsonanten-Regel in Band 4 eingeführt, dort aber mit Fokus auf die Vokalquantität. Ab Band 5 wird die Doppelkonsonanten-Regel zunehmend ausgebaut und der Bezug zum Wortstamm eingeführt.

Name: _____

Datum: _____

Arbeitsauftrag:

Stell dir vor, diesen Text hat ein Kind aus einer 4. Klasse geschrieben. Du korrigierst die Fehler direkt in den Text hinein und erklärst danach, was falsch ist, warum es falsch ist und wie man zur richtigen Lösung kommt. Wenn du bei einem Wort nicht sicher bist, malst du einen Punkt darunter.

Die Enttäuschung

Kürzlich an meinem zwölften Geburtstag erhielt ich, eingewickelt in ein bleuliches Geschenkpapir, ein sogenanntes Jugend Buch. Meine Überraschung war gross, denn ich hatte erwartet, endlich ein neues Computerspiel zu bekommen. Stattdessen war es eine Detektivgeschichte! Wen schon ein Buch, dann wenigstens eine Gruselgeschichte mit Wampiren oder mit Monstern, die gefährliche Mumien zerstückeln !

Ich war so verärgert, dass ich am liebsten aus dem Haus geschlichen wäre, das Buch angezündet und seine Asche in den Müllcontainer gekippt hätte. Doch bevor ich die Nerven verlor, telefonierte ich meinem besten Kumpel, um ihm alles zu erzählen. Aber er unterbrach mich bald beim Sprechen und sagte verechlich: «Stop, klick dich wieder ein ! Das Buch ist auf der Bestenliste. Alle lesen es, ich übrigens auch !»

Literatur

- Bredel, Ursula (2012). Über Analphabetismus. Schriftliche Verfassung meiner Antrittsrede vom 18.1.2012 an der Universität Hildesheim. In: Zeitschrift Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung Nr. 7. S. 2 -19.
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna und Noack, Christina (2011). Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Trübingen: Francke.
- Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2008). Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule. Zürich: Orell Füssli.
- Lindauer, Thomas und Senn, Werner (2011). Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. Sprachbuch. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Lindauer, Thomas und Senn Werner (2012). Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Lindauer, Thomas und Senn Werner (2012). Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule. Arbeitsheft. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Lindauer, Thomas; Sturm, Afra und Schmellentin, Claudia (2006). Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion EDK.
- Schmellentin, Claudia und Lindauer, Thomas (2019). Lernorientierte Rechtschreibkorrektur – Plädoyer für einen systematischen Umgang mit Rechtschreibfehlern. Leseforum 3/19, Orthografie
- Sturm, Afra (2015). Förderdiagnostik und Fachdidaktik. Seminarunterlagen. Basel: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Thalmann, Domenica und Thalmann, Kerstin (2016). Was geht in Köpfen der Schüler und Schülerinnen einer 6. Primarstufe beim Korrigieren eines fehlerhaften Textes vor? Eine Fallstudie zum orthografischen Regelwissen und dessen Anwendung. Masterarbeit. Basel: Pädagogische Hochschule FHNW ISP.

Autorinnen

Kerstin Thalmann, Masters of Arts in Sonderpädagogik mit Vertiefung Schulische Heilpädagogik, Heilpädagogin in Zürich.

Domenica Thalmann, Masters of Arts in Sonderpädagogik mit Vertiefung Schulische Heilpädagogik, Heilpädagogin in Zug.

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

Réflexions d'élèves au moment de corriger un texte : une approche didactique

Kerstin Thalmann et Domenica Thalmann

Chapeau

Cet article s'interroge sur le raisonnement des élèves lorsqu'ils corrigent les erreurs d'un texte. Donner aux enseignantsspécialisés accès à cette perspective permet de mettre au point un soutien individuel ciblé. L'article présente un outil qui met en évidence les réflexions d'élèves à partir de la 5e-6e années. Cet instrument se base sur un texte comportant une série de fautes choisies en fonction du degré scolaire et que les apprenants corrigent. Dans l'entretien qui suit immédiatement l'exercice, les élèves motivent et expliquent chacune de leurs corrections.

Deux études de cas montrent le type de déductions que ces explications permettent et quelles conclusions peuvent en être tirées pour l'enseignement et le soutien aux élèves.

Mots-clés

processus de réflexion des élèves, compétence orthographique, compétence en correction, orthographe, auto-correction, soutien ciblé

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

Cosa pensano gli studenti quando correggono un testo – un ap- proccio didattico

Kerstin Thalmann e Domenica Thalmann

Riassunto

Questo articolo tratta delle considerazioni che gli studenti fanno quando correggono un testo che contiene degli errori. Se tali prospettive interiori sono rese visibili agli insegnanti e ai docenti di sostegno scolastico, è possibile istituire un sostegno individuale mirato. A tal fine, viene presentato uno strumento che consente di accedere alle riflessioni degli alunni dalla quinta e sesta elementare in poi. La base è costituita da un testo contenente errori ortografici conformi al livello scolastico selezionato, che gli studenti correggono. Nella discussione che segue subito dopo, essi spiegano le ragioni di ogni correzione apportata.

L'articolo utilizza due casi di studio per illustrare ciò che si può dedurre da tali motivazioni e quali conclusioni si possono trarre da esse per l'insegnamento e il sostegno.

Parole chiave

processi di pensiero degli alunni, competenza ortografica, competenza nella correzione, ortografia, auto-correzione, supporto mirato

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