



Rechtschreibdidaktik trifft Mediendidaktik Zur Qualität von Rechtschreibübungen

Konstanze Edtstadler
Sonja Gabriel

Dieser Artikel befasst sich literaturbasiert mit modernen Ansätzen der Rechtschreibdidaktik in Verbindung mit Mediendidaktik und zeigt exemplarisch anhand häufig anzutreffender Übungen, darunter auch online verfügbare Ressourcen, inwiefern diese Ansätze verfolgt werden und welche Möglichkeiten der Optimierung umsetzbar wären. Dabei stehen fünf ausgewählte Aspekte im Vordergrund, die die Gesamtheit einer Übung ausmachen, nämlich die Wortauswahl, die Wortpräsentation und das Feedback, Aspekte mithin, die zum einen besonders häufig im Übungsgeschehen anzutreffen sind, wie das wiederholte Schreiben von Wörtern, oder zum anderen besonders problematisch sind, wie etwa Rechtschreibspiele.

This article discusses modern approaches of how to teach German spelling combined with media education. Examples of common exercises – paper and pencil as well as online ones – are taken to show in how far these approaches are realized. Five criteria were chosen which are either essential for a good exercise – choice of words, presentation of words, feedback – one which is frequently found in exercises – repeated writing of words – and finally one that can be seen quite controversially: spelling games.

1. Einleitung

Die Rechtschreibkompetenz hat unbestritten einen hohen Stellenwert, dementsprechend gibt es wohl keine/n (Deutsch)LehrerIn, die/der der Rechtschreibung nicht ein hohes Maß an Aufmerksamkeit bei der Vermittlung zumisst, dennoch gibt es eine überraschend geringe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übungsformaten und Übungsformen. Bei näherer Betrachtung von online verfügbaren Übungsmaterialien, aber auch bei Übungen in approbierten Schulbüchern, kommen gleichermaßen Zweifel auf, inwiefern Grundsätze einer zeitgemäßen Rechtschreibdidaktik, die einen sprachbewussten und -systematischen Ansatz verfolgen, Eingang in das Übungsgeschehen finden. Dementsprechend verfolgt dieser Beitrag das Ziel, nach einer Darstellung der wichtigsten Punkte einer modernen Rechtschreibdidaktik, im Abschnitt 4 fünf Aspekte von Rechtschreibübungen vorzustellen, anhand von exemplarischen Übungen zu diskutieren und mit (Möglichkeiten von) online Übungen zu kontrastieren. Ziel ist, eine erste Sensibilisierung für geeignete und weniger geeignete Übungen zu bewirken. Diese Aspekte des Beitrags sind: wiederholtes Schreiben von Wörtern, Wortauswahl, Rechtschreibspiele, Wortpräsentation und Feedback. Zudem soll thematisiert werden, welche Vorteile und Möglichkeiten sich durch die Verlagerung des Übungsgeschehens von

gedruckten Materialien zu elektronisch verfügbaren ergeben und anhand von Beispielen diskutiert werden, ob und inwiefern diese Möglichkeiten ausgeschöpft werden.

2. Moderne Rechtschreibdidaktik

Ohne auf die verschiedenen Konzepte der Rechtschreibdidaktik näher einzugehen (für einen Überblick siehe z. B. Jeuk/Schäfer 2013; Risel 2008), lassen sich einige in der modernen Rechtschreibdidaktik wiederholt aufzufindende Grundsätze aufzeigen. Grundlegend für alle orthografischen Bereiche ist, dass bei der Auswahl und Vermittlung orthografischer Phänomene zwischen Kern- und Peripheriebereichen des Wirkungsbereichs einer orthografischen Regel zu differenzieren. "Während Schreibungen im Kernbereich durch ein entdeckend-erforschendes Untersuchen verstehend angeeignet werden können, müssen Schreibungen im Peripheriebereich als Merkschreibungen behandelt und durch Üben eingepägt werden. (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Geppert 2012: 124). Zwingende Voraussetzung dafür sind fundierte orthografiethoretische Kenntnisse und die Abkehr von der Annahme, dass die gesamte deutsche Orthografie ein einziges willkürlich erstelltes und undurchsichtiges Regelwerk sei, dem lediglich durch Auswendiglernen begegnet werden kann. In diesem Zusammenhang soll die rechtschreibdidaktische Dimension von Risel (2008: 172) erwähnt werden, dass "die zu vermittelnden Inhalte – bei aller didaktischer Reduktion – *orthografiethoretisch* [Hervorhebung i.O.] widerspruchsfrei und korrekt dargestellt werden."

Die stärkere Beachtung linguistischer Grundlagen und die Abkehr von der Fokussierung auf orthografische Peripheriebereiche, bei denen vor allem Ausnahmen der Rechtschreibung thematisiert werden, führt zu einer graphematisch fundierten und sprachbewussten Rechtschreibdidaktik. Diese konzipiert Müller (2010) theoretisch und praktisch mit

Arbeitsmaterialien und stellt dabei drei Bereiche in den Mittelpunkt: Im Schriftspracherwerb

1. sollen LernerInnen die Möglichkeit erhalten die Schriftstruktur, ggf. durch bestimmte Lernangebote, zu entdecken,
2. braucht es mehrere Wissensformen (deklaratives, prozedurales, metakognitives sowie Wissen um Problemlösungen) um Sprachbewusstheit und Rechtschreibkompetenz aufzubauen,
3. kommen dialogische und forschende Lernformen zum Einsatz, damit die eigenaktive Hypothesen- und Regelbildung angeregt wird und wiederum Sprachbewusstheit aufgebaut werden kann (vgl. Müller 2010: 88 ff).

In ähnlicher Weise funktioniert auch die strategiebasierte Rechtschreibdidaktik, bei der unter Einsatz von Rechtschreibgesprächen sechs Rechtschreibstrategien zum Einsatz kommen und ebenfalls davon ausgegangen wird, dass die deutsche Rechtschreibung überwiegend regulär ist und nur ein kleiner Teil der Wörter als Merkwörter deklariert werden muss (vgl. Günther 2010).

3. Qualitätskriterien

Die Beurteilung, was eine gute und was eine weniger gute Übungsaufgabe ist, ist aus mehreren Gründen schwierig. Unbestritten ist, dass unterschiedliche LernerInnen unterschiedliche Präferenzen haben, weswegen dieser subjektive Parameter niemals entsprechend berücksichtigt werden kann – es sei denn, man evaluiert ausgewählte Aufgaben(formate) unter kontrollierten Bedingungen. Zudem spielen auch schwer generalisierbare unterrichtspragmatische Einflüsse, wie die Leistungsstärke oder Selbstständigkeit der SchülerInnen eine Rolle (vgl. Risel 2008: 173).

Während die Wirksamkeit von ganzen Förderprogrammen teilweise wissenschaftlich empirisch überprüft wurde (für eine Zusammenschau siehe Huemer, Pointner & Landerl 2009), stehen solche Ergebnisse für verschiedene Übungsformate nicht zur Verfügung. Daher müssen die Kriterien zur Beurteilung aus mehreren Quellen gespeist werden. Zum einen sind dies die bereits ausgeführten etablierten Erkenntnisse der Rechtschreibdidaktik. Hilfreich in diesem Zusammenhang wäre ein

Kriterienkatalog, der derzeit aber für diesen rechtschreibdidaktischen Bereich nicht vorhanden ist. Zwar wurde an didaktischen Kriterienkatalogen gearbeitet, allerdings umfasste das Ziel jeweils einen breiteren Bereich: So wurden Analyse Kriterien für die Untersuchung von Sprachunterrichtswerken erstellt (ein Überblick findet sich bei Pfaff 2006: 663ff), Thomé & Thomé (2000) legen einen solchen für die Bewertung von online und offline Medien vor, der aber auf alle Fächer anzuwenden ist. Daher merken Thomé & Thomé (2000: 141) an, dass "man sich als Verbesserung eine fachdidaktisch differenziertere Bewertungsverzweigung vorstellen [könnte]." Zum anderen finden auch Erkenntnisse der Mediendidaktik Eingang in die Überlegungen. Gerade im Bereich eLearning gibt es immer wieder Publikationen, die sich mit der optimalen Gestaltung von Online-Lerneinheiten befassen (siehe hierzu beispielsweise bm:bwk 2006). Diese grundsätzlich sehr allgemein gehaltenen Hinweise müssen auf die besonderen Bedürfnisse von Übungen zur deutschen Rechtschreibung adaptiert werden. Ausführungen, die sich dezidiert mit Online-Einheiten zur Orthografie beschäftigen, sind rar und beziehen sich häufig auf bestimmte Tools. Schließlich fließen in diesen Artikel auch die Erfahrungen und kritischen Reflexionen der Autorinnen in die Bewertung ein.

3.1. Rechtschreibdidaktik am Computer im Spannungsfeld der Mediendidaktik

War in den 1990er Jahren der Einsatz eines Computers noch etwas Besonderes, so hat heute fast schon jede/r SchülerIn Zugriff auf Online-Übungsmaterial über mobile Geräte wie Smartphone, Tablet oder Laptop oder über Standgeräte zuhause bzw. in der Schule. Die schreibdidaktischen Vorteile, wie Entlastung des Schreibens mit der Hand, Überprüfungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten, Recherchetätigkeiten u. v. m. (vgl. Kepser 2006: 857) liegen auf der Hand – werden aber auch nicht immer entsprechend berücksichtigt und anerkannt. Insbesondere SchülerInnen mit schreibmotorischen Problemen ermöglicht es die Verwendung eines Computers, den Schriftspracherwerb voranzutreiben (vgl. Hofmann 2006, 202).

Mittlerweile gibt es im Internet eine unüberschaubare Anzahl an Trainings- und Förderprogrammen sowie immer leichter zu bedienende Apps. Zudem sind mittlerweile auch schon fast allen Schulbüchern CD-Roms beigelegt. Inwiefern das (Recht)Schreiben bzw. Üben am Computer Einzug gehalten hat in die Schulen, kann hier nicht quantifiziert werden – jedenfalls ist der Zugang zu Übungsmaterialien auch für Eltern durch den weitverbreiteten Zugang zum Internet einfacher und vielmals auch kostengünstiger geworden. Mit dem Einsatz von Computern zum Üben setzt sich bereits Brinkmann (2002) auseinander. Brinkmann (2002: 18) kommt zu dem – auch heute noch gültigen – Schluss, dass "der Computer die selbstständige Arbeit der Kinder unterstützen [kann]", aber nur dann, wenn die Programme mehr bieten als herkömmliche Materialien, fachwissenschaftlichen und -didaktischen Ansprüchen genügen und die technischen Vorteile des Computers auch genutzt werden. Dies kann erreicht werden, indem Hilfen angeboten werden, Lösungsstrategien gefördert werden, hilfreiche und ermutigende Rückmeldungen gegeben werden, die Schriftgröße gut lesbar ist und die Aufgabenstellungen hilfreich für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz sind (vgl. Brinkmann 2002: 22). Sonst tritt womöglich der von Brinkmann (2002: 18) beschriebene Praxisfall ein, dass ein Kind zwar weiß, dass es bei einem zu übenden Wort Probleme gab, aber trotzdem nicht zur richtigen Lösung kommt, weil es sich nicht an seine bzw. die korrekte Lösung erinnert. In diesem Fall hat das Üben am Computer wohl nichts gebracht und dies ist auch mehr als zehn Jahre später noch der Fall, da sich die Übungsformate im Vergleich zu den von Brinkmann beschriebenen nicht grundsätzlich verändert haben.

In Bezug auf die meisten Rechtschreibübungen, die online verfügbar sind, muss man sich rund 10 Jahre später noch immer dem Befund von Kepser (2006: 864) anschließen: "So ist das Gros der Sprachsoftware den Lern- und Übungsprogrammen zuzurechnen, die im Kern auf einer behavioristischen Lerntheorie fußen." Dies zeigt sich vor allem darin, dass die richtigen Wörter ausgewählt werden müssen, falsche Lösungen gelöscht und nochmals bearbeitet werden müssen und richtige Lösungen

durch entsprechende positive Icons belohnt werden. Ein Grund für die mangelnde Anpassung der Online-Übungen an moderne didaktische Prinzipien liegt sicherlich unter anderen darin, dass sich gewisse Software zum Erstellen von (Rechtschreib-)Übungen durchgesetzt hat. Ein Tool, das von vielen PädagogInnen wegen der Einfachheit der Anwendung geschätzt wird, ist HotPotatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>), das 1998 erstmals vorgestellt wurde, bis 2013 kontinuierlich weiterentwickelt wurde und PädagogInnen als Freeware zur Verfügung steht. Mit diesem Programm können interaktive Lückentexte, Multiple-Choice-Übungen, Kreuzworträtsel, Zuordnungs- und Sortierübungen ohne Vorkenntnisse für Online- oder Printverwendung erstellt werden. Viele Rechtschreibtrainings, die online verfügbar sind, basieren darauf oder auf ähnlichen technischen Systemen. Durch die stärkere Verfügbarkeit von Web 2.0-Tools in den letzten Jahren gibt es mittlerweile zahlreiche Online-Applikationen, die für das Training der Rechtschreibung genutzt werden.

Besonderer Beliebtheit erfreut sich – wieder aufgrund der Einfachheit der Anwendung – die Seite <http://learningapps.org/>, auf der mit Hilfe kleiner interaktiver Bausteine Lerninhalte erstellt werden können. Zudem können bereits erstellte Apps auch von anderen Lehrenden und Lernenden genutzt bzw. auch verändert werden. Die Aufgabenformate sind vielfältig – es werden rund 30 derzeit angeboten. Allerdings ist auch hier zu bemerken, dass viele Formate auf Drill and Practice-Verfahren zurückgreifen und eine Einbindung moderner didaktischer Lerntheorien nicht unbedingt einfach machen.

4. Aspekte der Rechtschreib- und Mediendidaktik

4.1. Wiederholtes Schreiben von Wörtern

Übungsformate, die in einem wiederholten Schreiben eines oder weniger Wörter bestehen, finden sich häufig in vielen Schulbüchern, aber auch in Online-Übungen. Dabei stehen wenige Wörter im Mittelpunkt, die dann oftmals in die entsprechenden Lücken – oftmals unzusammenhängende Einzelsätze – eingefüllt werden müssen. Übungen dieser Art dürften aber

lediglich auf eine Automatisierung abzielen, von der angenommen wird, dass sich so Rechtschreib-Routinen entwickeln, so dass der/die SchreiberIn in komplexen Schreibprozessen seine/ihre Aufmerksamkeit auf andere Bereiche richten kann und von seinen/ihren orthograischen Entscheidungen entlastet ist (vgl. Hanke 2006: 794). Dies kann gelingen, aber oftmals führt diese Übungsform zum Leidwesen aller Beteiligten und insbesondere bei jüngeren und schwächeren SchreiberInnen zu einem mühevollen, aber mechanischen Abschreiben bzw. Ausfüllen und der gewünschte Effekt stellt sich nicht ein, da das geübte Wort erst recht wieder falsch geschrieben wird. Risel (2008: 73) subsumiert (handschriftliche) Abschreibübungen mit Referenz auf eine Beschreibung von Adrion (1978) als eine unattraktive Schüleraktivität. Das Abschreiben als "wichtige und elementare Arbeitstechnik" (Astleitner & Kulhanek-Wehlend 2011: 108) ist dennoch nicht generell abzulehnen. Abschreiben und Abschreibübungen sind dann sinnvoll, wenn sie richtig gemacht werden – sprich, es ist kein mechanisches Abmalen, sondern beinhaltet eine bewusste Schreibhaltung, bei der das Wort/die Wörter genau gelesen, schwierige Stellen identifiziert, korrekte Schreibungen memoriert und das Schreibprodukt kritisch überprüft wird. Dies kann schon eher dadurch erreicht werden, dass die einzusetzenden Wörter und der Lückentext auf unterschiedlichen Seiten stehen, denn, so Tacke (2009: 80): "Das Umblättern hat den Zweck, dass die Schüler die Wörter aus dem Gedächtnis aufschreiben. Dabei ist der Lerneffekt größer, als wenn Buchstabe für Buchstabe abgeschrieben wird." Dies ließe sich bei online Übungen leicht umsetzen, indem die abzuschreibenden Wörter ein- und ausgeblendet werden und die Lernenden somit gezwungen sind, sich das Wort mit seinen schwierigen Stellen einzuprägen und aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Tacke (2009: 80) stellt zudem fest, dass es beim Ausfüllen von Lücken nur dann zu einer Leistungsverbesserung kommt, wenn die Wörter sehr häufig wiederholt werden, was ebenfalls durch ein entsprechendes Online-Programm individuell gewährleistet werden könnte. Durch den Einsatz von Computern könnte so auch die schreibmotorische Belastung reduziert werden sowie ansprechend und motivierend gestaltet werden.

4.2. Wortauswahl

In der Rechtschreib- bzw. Sprachdidaktik lassen sich prinzipiell zwei Positionen bezüglich des Wortschatzes unterscheiden (vgl. z. B. Hanke 2006: 795): Während die eine Position einen, nach verschiedenen Kriterien definierten, Modell- bzw. Grundwortschatz verfolgt, wird in der anderen ein individueller Wortschatz, der sich aufgrund eigener Texte ergibt und somit emotional besetzt ist, verfolgt. In vielen Lehrwerken werden meist ausgewählte Wörter als Lernwörter deklariert oder es wird eine Art Grundwortschatztraining durchgeführt (wobei es in Österreich, im Gegensatz zu manchen deutschen Bundesländern keinen verbindlichen Grundwortschatz gibt).

Unklar bleibt oftmals, aufgrund welcher Eigenschaften Wörter als Lernwörter in Lehrwerken aufgenommen werden. Aus graphematischer Sicht fällt auf, dass viele dieser Wörter nicht als solche deklariert werden würden, da sie lauttreu sind, wie beispielsweise Frösche, Not, Gemüse, u. v. m. Die Lernwörter stehen dabei in Zusammenhang mit dem im Kapitel fokussierten orthografischen Problembereich, wie etwa Wörter mit ie oder haben einen Bezug zum allgemeinen (Sach)Thema des Kapitels, wie Einkaufen. Bei vielen Online-Übungen fehlt selbst dieser thematische Bezug, da zwar Übungen beispielsweise von LehrerInnen für ihre SchülerInnen individuell und in Bezug auf ihren Unterricht zusammengestellt wurden und der Allgemeinheit per Internet zur Verfügung gestellt werden, was in gewisser Weise eine paradoxe Situation darstellt. Diese Kontextfreiheit kann sogar zu Doppeldeutigkeiten und daher zu Problemen beim Lösen einer Übung führen. Beispielsweise lautet der Auftrag bei einer Online-Übung für LernerInnen, aus einer Reihe von (willkürlich gewählten) Wörtern jene zu identifizieren und anzuklicken, die mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben sind. Dabei kann das Wort REIHE ohne Kontext sowohl als Nomen (die Reihe) als auch als Verb (z. B. ich reihe mich ein) gelten, das System akzeptiert allerdings nur die Variante mit der Großschreibung.

Oftmals werden bei (online) Übungen die Wörter aufgrund eines bestimmten Phänomens ausgewählt, etwa Wörter, die leicht zu verwechselnde Buchstaben aufweisen. Geht es etwa darum, dass Wörter durch die richtige Auswahl von <f>, <v> oder <ff> vervollständigt werden sollen, so finden sich beispielsweise in einer Übung z. B. Kraft, Schiff, Veranda, Vogel, Giraffe, Kartoffel, Ziffer, Vase, Fasan, Haft, Vermögen, Koffer, Pfeife, Hof. Abgesehen davon, dass die Wörter in keinem semantischen Zusammenhang und/oder Kontext stehen und auch nach sprachstatistischen Gesichtspunkten keine Gemeinsamkeit aufweisen oder gar nach Kern- und Peripheriebereichen aus graphematischen Gesichtspunkten unterschieden wird, erfolgt auch keine sprachbewusste Auseinandersetzung. Diese könnte erreicht werden, indem beispielsweise die unterschiedliche Aussprache der Wörter thematisiert wird, die Wörter nach den Phänomenen sortiert werden, die Gründe für die Verwendung des jeweiligen Buchstabens erörtert werden (Präfix ver- in Vermögen, Silbenglied in Ziffer) oder die LernerInnen entscheiden, bei welchen Wörtern sie sich unsicher sind und die Schwierigkeit mit entsprechenden Lösungsstrategien thematisieren. Der Hilfe-Button hätte auch das Potenzial einige dieser Aspekte aufzugreifen. Tatsächlich wird dadurch nur die richtige Lösung vorgegeben. Somit scheint eine Wiederholung des von Brinkmann beschriebenen Praxisfalls realistisch, dass sich später die Übung machende Person erinnert, dass es ein Problem gab, aber nicht mehr, wie es gelöst werden konnte. Dadurch darf der Übungseffekt stark angezweifelt werden.

4.3. Rechtschreibspiele

Prinzipiell ist ein lustbetontes Lernen erfolgreicher als ein langweiliges Üben. Jedoch gibt es auch Probleme bei vielen, möglicherweise gut gemeinten lustigen Aufgaben. Ein beliebtes Format ist es, die Abfolge von Buchstaben zu zerstören und diese dann – als Rechtschreibübung verpackt – wieder in die richtige Reihenfolge bringen und aufschreiben zu lassen. Den grafischen Einfällen sind dabei keine Grenzen gesetzt und so reicht die Präsentation dieses Buchstabensalats von Buchstaben in linear

falsch angeordneten Buchstaben bis hin zu chaotisch angeordneten Buchstaben beispielsweise in Säckchen. Diese auch als Purzelwörter bezeichneten Aufgaben sind für schwache und wenig geübte Rechtschreiber meist unlösbar und der Übungsmehrwert ist auch höchst fraglich. Schließlich kann man das Wort nur dann erkennen, wenn es ohnehin schon gefestigt ist, womit sich die Sinnhaftigkeit für LernerInnen ohne Übungsbedarf anzweifeln lässt und solche mit Übungsdarf stehen vor einer unüberwindbaren Aufgabe. Bredel, Fuhrhop & Noack (2011: 134) kategorisieren solche Übungen als schlechte Materialien, da "Schrift als unstrukturierte Kette einzelner Buchstaben präsentiert wird." Auch Ehlich, Valtin & Lütke (2013: 100) führen die Purzelwörter als negative Beispiele für Materialien zum Lesen- und Schreibenlernen an, weil die Graphemverbindungen durchbrochen werden. Da "sichergestellt werden [sollte], dass sie [Materialien und Methoden, Erg. d. Verf.] keine linguistischen oder didaktischen Fehler aufweisen, die bei lernschwachen Kindern zu Verunsicherungen über den Lerngegenstand (kognitive Konfusion) oder in Bezug auf die Schreibweise von Wörtern führen können" (Ehlich/Valtin/Lütke 2013: 100), sind diese Übungen unbedingt zu vermeiden. Gerade die technischen Möglichkeiten erleichtern jedoch die Erstellung solcher Aufgaben, da sie auf entsprechenden Websites äußerst userfreundlich für den Ersteller produziert werden können.

Das gleiche gilt für Wortraster, aus denen bestimmte Wörter herausgesucht werden müssen, oftmals als Suchsel bezeichnet. Auch hier wird oftmals die Schriftrichtung durchbrochen, insbesondere dann, wenn in der sehr schwierigen Variante die Wörter von unten nach oben und von rechts nach links zu lesen sind (vgl. www.suchsel.de.vu). Praktisch kein Deutschbuch verzichtet auf dieses Übungsformat. Die zahlreichen Web-Tools lassen zudem einen Anstieg des Einsatzes dieses Formats erwarten, denn sie ermöglichen LehrerInnen die rasche Erstellung derartiger Übungen – sei es zum Ausdrucken im PDF-Format (z. B. www.suchsel.de.vu, www.suchsel.net), als Online-Übungen (z. B. learningapps.org) oder sogar als Datenbanken mit fertigen Wortsuchübungen, die bei Bedarf ausgedruckt und eingesetzt werden

können (z. B. <https://www.grundschule-arbeitsblaetter.de/themen/suchsel/>).

Dem Übungsformat Kreuzworträtsel ist lediglich zugutezuhalten, dass es eher der angenommen literalen Praxis entspricht, denn, so Nickel (2005: 85): "Es scheint große Unterschiede zu geben zwischen den literalen Fähigkeiten, die in der Schule gefordert werden (z. B. Schreiben nach Diktat, Rechtschreibübungen durch Ausfüllen von Übungsblättern mit Lücken etc.) und den literalen Alltagspraxen (z. B. Notizen, Briefe, Formulare, Kreuzworträtsel, Zeitschriften, Hypertext etc.)."

4.4. Wortpräsentation

Der Einsatz von Bildern ist eine beliebte Vorgangsweise, um die zu schreibenden oder nach (orthografischen) Phänomenen zu sortierenden Wörter zu präsentieren. Hierbei besteht, wie immer bei der Präsentation von Bildern das Risiko, dass ein Bild unterschiedlich interpretiert werden kann. So kann das Bild eines Nagetiers, das eine Ratte darstellen soll, als Maus interpretiert werden, wodurch beispielsweise eine Einordnung in mit oder ohne Doppelkonsonant ins Leere führt. Auch regionale Unterschiede in der Bezeichnung von Objekten können zu Problemen führen. Wenn es darum geht, zu identifizieren, ob ein Wort mit Doppelkonsonant geschrieben wird oder nicht (Zuordnung von Bildern durch Drag & Drop in die jeweilige Spalte), stellt das Bild einer Sitzgelegenheit mit vier Beinen, einer Sitzfläche und einer Rückenlehne ein Problem dar, denn von dem/der ÜbungserstellerIn ist die Lösung Sessel (daher Zuordnung zu Schreibung mit Doppelkonsonant) intendiert. Möglich wäre allerdings auch eine Benennung des Objekts als Stuhl (Schreibung ohne Doppelkonsonant). Wird das Bild jedoch dieser Kategorie zugeordnet, wird es als falsch gewertet. Die LernerInnen erhalten aufgrund dieser Rückmeldung den Eindruck, dass man das Wort Stuhl mit einem Doppelkonsonanten schreiben muss – z.B. *Stull.

Eine Übung, bei der es etwa explizit um das Finden von Paaren mit gleichen Anlauten geht, zeigt ebenfalls, wie problematisch die Verwendung von Bildern ist. So soll das Bild einer Hose und einer Uhr

denn gleichen Anlaut haben, weil die Abbildung eine Unterhose meint, die aber genauso als Hose oder Badehose bezeichnet werden könnte – wodurch sich keine Übereinstimmung im Anlaut ergibt. Der Info-Button zeigt zwar die Schreibung des Wortes an, was für Kinder am Beginn des Schriftspracherwerbs – die für eine solche Übung zur phonologischen Bewusstheit die Zielgruppe darstellen – wohl keine Hilfe ist, da sie diese Übung eher nicht machen würden, wenn sie ein so langes Wort wie Unterhose lesen können bzw. wenn sie auf die Hilfestellung zurückgreifen können, ist die Übung ohnehin redundant.

Genau für solche Fälle würde sich die Ausnützung der Vorteile von Computeranwendungen gegenüber gedruckten Materialien anbieten. Eine hinterlegte Audiodatei, die das intendierte Wort abspielt, könnte, dem Lernstand der Kinder entsprechend, den nötigen Hinweis zum Lösen der Übung geben, ohne die Übung selbst zu lösen. Es ist schade, dass solche Möglichkeiten, die Rechtschreibübungen am Computer von gedruckten Übungen unterscheiden, noch immer kaum ausgenutzt werden.

4.5. Feedback

Automatisiertes Feedback durch das System ist vor allem in Lernsituationen notwendig, wo LernerInnen selbständig mit Übungen zur Rechtschreibung konfrontiert sind. Computerbasiertes Feedback bietet den Vorteil, dass es unparteiisch, genau und nicht wertend ist. Zudem kann es – je nach zugrundeliegender Programmierung durchaus qualitativ hochwertig sein. Die didaktische Funktion von Feedback betreffend die Korrektheit der Aufgabenbeantwortung liegt darin, richtige Antworten zu bestätigen, den Lösungsweg zu festigen, sodass die Wahrscheinlichkeit, dass die Aufgabe erneut richtig gelöst wird, steigt. Zudem sollen falsche Antworten als solche erkannt und durch die richtige Antwort ersetzt werden (vgl. Kulhavy/Stock 1989). Das Konzept der Feedback-Triade von Kulhavy/Wager (1993) sieht Feedback neben der Fehlerrückmeldung auch als Motivator und Verstärker an. Die Ausführlichkeit des Feedbacks (der Informationsgehalt) wird in den

Online-Übungen sehr unterschiedlich gehandhabt. Zumeist beschränkt sich bei einem Großteil der Online-Übungen das Feedback auf die Angabe, ob eine Eingabe richtig oder falsch ist (Knowledge of Correct Response), teilweise gibt es Lösungshinweise (z. B. können sich LernerInnen durch Klicken auf Tipp den ersten Buchstaben des Lösungswortes anzeigen lassen, was besondere Schwierigkeiten hervorruft, wenn die Lösung nur aus einem Buchstaben besteht). Intelligente Tutorielle Systeme, bei denen das Lernverhalten nach heuristischen Verfahren interpretiert wird und adaptiv gesteuert wird, sind aufgrund des großen Aufwands (sowohl von der didaktischen als auch programmiertechnischen Seite her gesehen) in der Praxis eher selten zu finden (Riser et al. 2002: 92). Lückentexte, die beispielsweise auf dem Autorensystem HotPotatoes basieren, nutzen die Methode des Answer-until-correct-Feedbacks. Das bedeutet, Lernende können die Übung erst beenden, wenn alle Lücken korrekt ausgefüllt sind. Sie werden solange vom System wieder auf falsch ausgefüllte Felder hingewiesen, bis eine vollständige Deckung mit den korrekten Antworten erreicht ist. Dies kann unter Umständen dazu führen, dass Lernende solange Ausprobieren, bis das System die Lösung als richtig anzeigt, ohne dass über den (Hinter)Grund bzw. Regeln nachgedacht wird. Dies ist gerade bei Rechtschreibübungen der Fall, wo es um das Einsetzen von Einzel- oder Doppelkonsonant oder ähnlicher Vokale geht, da hier nur die Wahl zwischen zwei oder drei Varianten besteht. Feedback kann grundsätzlich als nachhaltiger angesehen werden, wenn die korrekte Antwort nochmals angeführt wird (Knowledge of Correct Result), anstatt nur Aussagen wie richtig oder falsch zu geben (Knowledge Of Result). Das nachfolgende Beispiel zeigt, wie eine Umsetzung von Knowledge of Correct Result aussehen kann:



Abb.1: Gelungenes Beispiel eines Feedbacks,
Quelle: <http://www.grundschulstoff.de/online-test/kinder.html>
(letzter Zugriff: 15.03.2016)

Elaboriertes Feedback, also weitere Informationen (z. B. Erläuterungen, warum eine Lösung richtig ist) neben richtig oder falsch, ist selten zu finden. Diese Art des Feedbacks kann durch Erklärung der Aufgabenlösung, Unterstützung von Lösungsregeln bis hin zum Anbieten zusätzliche Informationen oder alternative Präsentationen des Lehrstoffs realisiert werden. Elaboriertes Feedback bietet vor allem bei komplexen Aufgabenstellungen eine höhere Lernwirksamkeit, kann bei einfachen Aufgaben allerdings aufgrund der geringen Wirkung vernachlässigt werden. Auch der Zeitpunkt des Feedbacks kann durchaus eine Rolle im Lernprozess spielen. Ob sofortiges Feedback eine größere Wirkung als verzögertes Feedback erzielt, hängt jedoch häufig von der Feedbackebene, der Aufgabenart und vom Vorwissen des Lernenden ab

(Kopp/Mandl 2014). Die meisten verfügbaren Online-Übungen geben entweder sofortiges Feedback (wenn Felder in einzelnen Sätzen/Wortgruppen gefüllt werden müssen) oder verzögertes Feedback (wenn zuerst alle Felder ausgefüllt werden müssen, bevor man die Lösung überprüfen lassen kann). Verzögertes Feedback erweist sich eher dann als effektiv, wenn darin eine Wiederholung des Lernstoffs passiert (Krause 2007). Bei einigen Systemen ist es auch möglich, dass die Lernenden selbst entscheiden, ob sie sofort eine Rückmeldung haben möchten oder erst nach Abschluss der gesamten Übung.

Es lässt sich daher festhalten, dass es durchaus gut gelungene Beispiele von konstruktivem und lernförderlichem computerbasiertem Feedback gibt. Allerdings hängen Qualität, Art und Zeitpunkt des Feedbacks von dem verwendeten technischen Tool ab bzw. von den ÜbungserstellerInnen (in den meisten Fällen PädagogInnen). Es wäre daher von besonderer Bedeutung, dass LehrerInnen über verschiedene Arten von computerbasiertem Feedback und deren Effekte Bescheid wissen, bevor sie selbst Übungen für LernerInnen generieren.

5. Resümee und Ausblick

Überraschenderweise gibt es kaum Qualitätskriterien für oder eine Diskussion über gute rechtschreibdidaktische Materialien, wobei es ein Ziel sein soll, eine systematische Analyse von Übungen nach bestimmten Phänomenbereichen, wie sie hier dargestellt wurden, durchzuführen. Üben ist natürlich wichtig, aber es soll richtig geübt werden, indem beispielsweise – wie Funke ausführt, bei Übungsformaten auch "Transfer- und Problemlösehandlungen" mit einbezogen werden, so dass dem Verfasser – auch bei anderen Schreibaufgaben – bewusst ist, "welches Rechtschreibproblem ein Wort enthält" und "wie dieses Problem gelöst bzw. eine sachadäquate Entscheidung getroffen werden kann" (Funke 2006: 784). Zudem muss das Üben zu kognitiven Einsichten führen, um einen Rückfall auf phonetische Lösungsstrategie zu vermeiden (vgl. Müller 2010: 17).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Rechtschreibmaterialien dann prinzipiell gut sind, wenn sie orthografiethoretisch fundiert und systematisch zwischen Kern- und Peripheriebereichen unterscheiden, dem/der Übenden ein forschendes und entdeckendes Lernen durch eine sprachbewusste Haltung ermöglichen, die Übung eine didaktische Intention erkennen lässt und sowohl Aufgabenstellung als auch Wortmaterial beim Üben keine Unsicherheiten oder Verwirrungen erzeugen. Hinsichtlich Online-Übungen wäre es ein Gebot der Stunde, dass sie nicht nur eine reine Verlagerung des Übungsgeschehens vom Papier zum Computer beinhalten, sondern auch die entsprechenden Möglichkeiten und Vorteile digitaler Medien – wie etwa Sprachausgabe – für die Optimierung des Übungsgeschehens ausnützen. Zudem ist auf förderliches und konstruktives Feedback zu achten, so dass Lernfortschritte ermöglicht werden.

Literatur

Astleitner, Doris/Kulhanek-Wehlend, Gabriele (2011): Der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein. Aspekte seiner Vermittlung, in: Bifie (Hg.): Praxishandbuch für "Deutsch" 5.–8. Schulstufe, Band 2, Graz: Leykam, 104–124.

bm:bwk (2006): Qualitätskriterien für E-Learning. Ein Leitfaden für Lehrer/innen, Lehrende und Content-Ersteller/innen, online unter: http://www.bildung.at/files/downloads/Qualitaetskriterien_E-Learning.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2016).

Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen, Tübingen: Francke.

Brinkmann, Erika (2002): Computer in der Schule: Didaktischer Fortschritt oder bloße Beschäftigungstherapie? online unter: http://www.erika-brinkmann.de/daten/publikation/lernsoftware_auf_dem_pruefstand.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2016).

Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik, Berlin: Akademie Verlag.

Ehlich, Konrad/Valtin, Renate/Lütke, Beate (2013): Expertise "Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins", online unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1411987935&file=expertise_sprachfoerderung.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2016).

Günther, Hartmut (2010): Strategiebasiertes Rechtschreiblernen, in: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 6, 39–56.

Hanke, Petra (2006): Methoden des Rechtschreibunterrichts, in: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn: Schöningh, 785–801.

Hofmann, Renate (2006): Richtig Schreibern, in: Hofmann, Renate/Kalmár, Michael (Hg.): Handbuch Legasthenie, Wien: Lernen mit Pfiff, 199–208.

Huemer, Sini Maria/Pointner, Angelika/Landerl, Karin (2009): Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen, online unter: http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/lrs_evidenzbasiert.pdf (letzter Zugriff: 15.03.2016).

Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (2013): Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen.

Kepser, Matthis (2006): Sprachunterricht und neue Medien, in: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn: Schöningh, 854–866.

Kopp, Birgitta/Mandl, Heinz (2014): Aspekte der Feedbacknachricht, in: Ditton, Hartmut/Müller Andreas (Hg.): Feedback und Rückmeldungen, Göttingen: Waxmann, 151–162.

Krause, Ulrike-Marie (2007): Feedback und kooperatives Lernen, Münster: Waxmann.

Kulhavy, Raymond W./Stock, William A. (1989): Feedback in written instruction: The place of response certitude, in: Educational Psychology Review, 1, 4, 279–308.

Kulhavy, Raymond W./Wager, Walter (1993): Feedback in Programmed Instruction: Historical Context and Implications for Practice, in: Dempsey, John V./Sales, Gregory C. (Hg.): Interactive Instruction and Feedback, New Jersey: Educational Technology Publications, 3–20.

Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge, Seelze: Kallmeyer/Klett.

Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie, online unter: <http://www.eundc.de/pdf/36019.pdf> (letzter Zugriff: 15.03.2016).

Pfaff, Harald (2006): Sprachunterricht und Sprachunterrichtswerke, in: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn: Schöningh, 658–672.

Risel, Heinz (2008): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Riser, Urs/Keuneke, Jürgen/Freibichler, Hans/Hoffmann, Bruni (2002): Konzeption und Entwicklung interaktiver Lernprogramme, Berlin: Springer.

Tacke, Gero (2009): Das 10-Minuten-Rechtschreibtraining. Programm zum Aufbau der Rechtschreibkompetenz ab Klasse 3, Donauwörth: Auer.

Thomé, Günther/Thomé, Dorothea (2000): Zur Qualitätsbewertung von neuen Medien für den Deutschunterricht. Von der Produktbewertung zum Bewertungsprozess, in: Thomé, Günther/Thomé, Dorothea (Hg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe, Braunschweig: Westermann, 126–143.

Weinhold, Swantje (Hg.) (2006): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.