

«Darf ich denn Kindertexte in der ersten Klasse verbessern?»

Zur Unsicherheit von Lehrkräften, Orthographie von Anfang an beim Schreiben zu berücksichtigen

Hanna Sauerborn

Abstract

Die meisten Kinder im deutschsprachigen Raum lernen das Schreiben zunächst im Sinne eines segmentalen Ansatzes auf Grundlage des Prinzips der Lauttreue, nach dem jeder Buchstabe einem Laut entspricht. In einer zweiten Phase werden meist ab Klasse zwei Regeln zur Erklärung von Ausnahmen zum Lautprinzip eingeführt und geübt. Schwache Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern führen bei manchen Lehrkräften zu einer Hinterfragung der gängigen Praxis. Im Rahmen einer Fortbildung wurden Lehrkräfte (N=21) zu ihren epistemologischen Überzeugungen (Reusser et al. 2011) zur Orthographie im Anfangsunterricht befragt. Die Daten wurden nach dem Prinzip des offenen Kodierens ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte das freie Schreiben vor allem aus motivationalen Gesichtspunkten schätzen, jedoch große Unsicherheiten im Hinblick auf das Korrigieren von Kindertexten vorliegen.

Schlüsselwörter

Orthographie, Rechtschreibung, Anfangsunterricht, lautgetreues Schreiben, subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen

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

Autorin

Hanna Sauerborn, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, hanna.sauerborn@ph-freiburg.de

«Darf ich denn Kindertexte in der ersten Klasse verbessern?»

Zur Unsicherheit von Lehrkräften, Orthographie von Anfang an beim Schreiben zu berücksichtigen

Hanna Sauerborn

Eine alte und dennoch aktuelle Debatte über die Schriftvermittlung

Nicht nur in der Sprachdidaktik wird die Frage nach der besten Form der Schriftvermittlung immer wieder gestellt, vielmehr führen vermeintlich schwache Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern immer wieder zu einer öffentlichen Debatte darüber. Da bisher noch keine Studie die Überlegenheit einer Methode nachweisen konnte, müssen sich Lehrkräfte auf Grundlage ihres Wissens und ihrer Erfahrungen für eine Form der Schriftvermittlung entscheiden. Im Rahmen dieses Beitrags soll es um die Überzeugungen von Lehrkräften im Hinblick auf die Schriftvermittlung im Anfangsunterricht gehen.

Zunächst wird die Entwicklung der rechtschriftlichen Kompetenz skizziert. Darauf folgt eine Beschreibung der in vielen Klassen aktuell praktizierten Vorgehensweise zur Schriftvermittlung. An die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der *berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften* (Reusser et al. 2011) schließt sich die Darstellung der Ergebnisse aus einer Befragung von 21 Lehrkräften und daraus resultierenden Folgerungen an.

Die Entwicklung der rechtschriftlichen Kompetenz

In den vergangenen 40 Jahren wurden verschiedene Modelle zum Schriftspracherwerb und zur Entwicklung der rechtschriftlichen Kompetenz (weiter-)entwickelt. Viele Autorinnen und Autoren bauen ihre Überlegungen auf dem Stufenmodell von Frith (1986) auf (z.B. Günther 1995; Thomé 2003; Valtin 2000), das sich zunächst auf das Lesenlernen bezieht, das Schreiben jedoch integriert. Das von Frith beschriebene Modell aus drei Stufen (logographemisch, alphabetisch und orthographisch) wurde von der Autorin schließlich in ein Sechs-Phasenmodell transformiert (Abbildung 1).

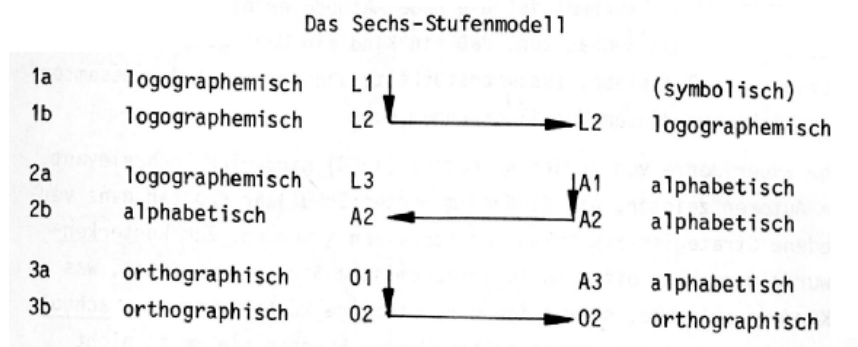


Abbildung 1: Sechs-Stufenmodell (Frith 1986:225)

Der Übergang von einer Stufe in die nächste erfolge durch die Verschmelzung einer älteren schon geübten Strategie mit einer neuen Strategie (Frith 1986, S. 223), wobei die alte Strategie nicht automatisch aufgegeben, sondern in der neuen Strategie (latent) weitergeführt werde (ebd., S. 224). Dabei hänge das Rechtschreiben der Worterkennung beim Lesen hinterher, was man an Fehlern im Geschriebenen sehen könne (ebd.). Aufbauend auf den Phasen von Frith und in der Synthese aus diversen anderen Modellen, beschreibt Thomé (2003) ein weiteres modifiziertes Modell, das sich jedoch ausschließlich auf die basalen Rechtschreibkenntnisse bezieht (Abbildung 2).

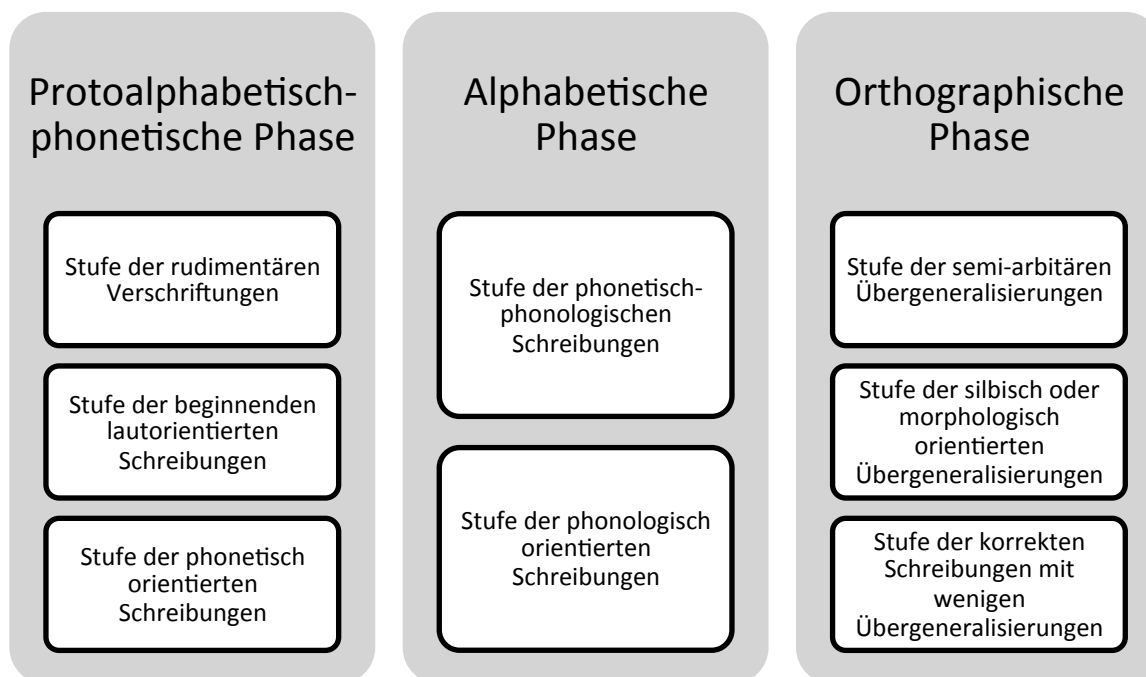


Abbildung 2: Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse (Thomé 2003, S. 371ff.)

Thomé erklärt, dass kein Schülertext ausschließlich Schreibungen aufweise, die nur einer einzigen Phase zuzuordnen wären: „Vielmehr findet sich in jedem Text eine Kombination von Schreibungen, die das parallele Nebeneinander unterschiedlicher Rechtschreibphasen (unter der Dominanz einer Phase) belegen“ (Thomé 2003, S. 375).

Zwei Phasen in der Schriftvermittlung

Analog zu den beschriebenen Modellen zum Schriftspracherwerb, die zunächst von einer alphabetischen und dann einer orthographischen Phase ausgehen, kann die gängige Vermittlung der Schrift als in zwei Phasen ablaufend verstanden werden (Bredel und Röber 2011): In der ersten Phase würden Kinder primär der Anweisung „Schreib, wie du sprichst!“ folgen. In der zweiten Phase des Schrifterwerbs, deren Beginn Bredel und Röber in der zweiten Klasse sehen, würde von den Kindern vermehrt erwartet, orthographisch richtig zu schreiben (ebd.). Eine solche zweiphasige Modellierung des (Recht-) Schreibunterrichts spiegelt die Vorgaben in diversen Bildungsplänen. So definiert der baden-württembergische Bildungsplan als eines der ersten Ziele des Anfangsunterrichts das lautgetreue Schreiben und betont: „Der Schriftspracherwerb stellt eine eigenaktive (Re-) Konstruktion der Schrift dar. Lautorientiertes Schreiben unterstützt diesen Prozess“ (Ministerium für Kultus 2015, S. 7). Darauf aufbauend erwürben Kinder Strategien, „wie Gesprochenes zunehmend normgerecht verschriftet werden kann“ (ebd., S. 7). Diese Modellierung des Schriftspracherwerbs lässt sich neben dem Verweis auf Modelle zur Entwicklung der Rechtschreibkenntnisse (s.o.) auf verschiedene Überzeugungen zurückführen: Aus *sprachwissenschaftlicher Sicht* spiegelt sich darin die Vorstellung von Schriftlichkeit als sekundärem Zeichensystem, in dem Schrift nur zum Zweck besteht, Mündlichkeit darzustellen (Saussure, Bally, & Sechehaye 2001, S. 28) und Schrift „die Abfolge der Laute, die im Wort aufeinander folgen, wiederzugeben sucht“ (ebd. 2001, S. 31). Diese Auffassung wird auch als *Dependenzhypothese* bezeichnet und von verschiedenen Sprachwissenschaftlern kritisch beurteilt (z.B. Dürscheid & Spitzmüller 2012). Aber selbst bei Annahme der Dependenzhypothese ergibt sich aus *sprachdidaktischer Sicht* im Hinblick auf die Anwendung der Anweisung „Schreib, wie du sprichst!“ unter anderem aus dem ungleichen Verhältnis von Phonemen und Graphemen im Deutschen eine Schwierigkeit. So kann es für ein Phonem verschiedene Grapheme geben (z.B. [t] → <t>, <d>, <tt>, <dt> und <th>) bzw. für ein Graphem verschiedenen Phoneme (z.B. <r> → [r], [ʀ] bzw. weitere (dialektale) Varianten; <e> → [e], [ɛ], [ə] oder in Kombination mit <r> wie [ʀ]). Der „Laut-Buchstaben-Bezug hängt [nämlich] ab von der Position des Lauts bzw. Buchstabens innerhalb der Silbe“ (Röber-Siekmeyer 2001, S. 41). So stellt Frith dar, dass die häufigsten Fehler solche seien, die mit einer alphabetischen Strategie unvermeidlich seien: „phonetisch plausible

Rechtschreibfehler und Verwechslung von homophonen Elementen“ (Frith 1986, S. 227). Friths Modell bezieht sich zunächst auf das Englische, einem im Vergleich zum Deutschen noch tieferes Schriftsystem, in dem der Phonem-Graphem-Bezug daher noch intransparenter ist. Doch auch bei einem Selbstversuch beim Schreiben deutscher Wörter mit einer umgestalteten Anlauttabelle und dem konsequenten Versuch, die orthographische Brille abzulegen und tatsächlich lautanalytisch vorzugehen, wird deutlich, dass die wenigsten Wörter der deutschen Sprache dem Prinzip der Lauttreue folgen und somit phonetisch plausible Rechtschreibfehler im Sinne Friths in den meisten deutschen Wörtern zu erwarten sind. Daher ist orthographisch richtiges Schreiben auf der Grundlage einer Anlauttabelle und der Befolgung der Anweisung, „Schreib, wie du sprichst!“ weitgehend unmöglich. Wörter wie Roller werden z.B. zu *Rola*, Ente zu *Äntä*, Sträusse zu *Schtroisä* usw. Fehlschreibungen der Kinder zeigen folglich zunächst einmal eine genaue lautanalytische Leistung (vgl. Röber-Siekmeyer 2001, S. 41).

Lernt man die Schrift von der Prämisse der Lauttreue ausgehend, müssen die im Verlauf der Schulzeit zu lernenden orthographischen Regeln all die Ausnahmen erklären, bei denen die Regel „Schreib, wie du sprichst!“ nicht zutrifft. Arbeiten von Röber (2009) oder Bredel, Fuhrhop, & Noack (2011) liefern aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht Argumente, die gegen eine solche Vermittlung der Schrift anzuführen sind. Ihr Hauptkritikpunkt lässt sich zusammenfassen in der fehlenden „Hinführung zu einem systematischen Lernen, das das Entdecken der orthographischen Regularitäten durch die Kinder initiiert bzw. stützt. Stattdessen werden ‚Abweichungen‘ von einer ‚lautgetreuen‘ Schreibung vorgeführt“ (Bredel & Röber 2011). Bredel (2012) geht noch weiter und konstatiert, dass die

„für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb erforderliche kognitive Durchdringung des Sprachsystems (...) nicht nur nicht gestützt, sondern durch das Verharren auf der Phonographie und die Blockierung von schülerseitigen Erkenntnisinteressen unterminiert [wird].“ (Bredel 2012, S. 11)

Motivation als wichtigen Faktor

Aus *pädagogischer Sicht* stützt sich das Vorgehen des lautgetreuen Schreibens auf die Überzeugung, dass die Motivation zum Schreiben dann besonders hoch sei, wenn Kinder von Anfang an Schrift zur Kommunikation für ihre Zwecke verwenden könnten (vgl. Spitta 1997). So gehe es bei der Sprachentwicklung „weniger um das Einüben von Fähigkeiten, sondern darum, dem Kind von klein auf Gelegenheit zum aktiven Sprachgebrauch zu geben“ (Reiche 2003, S. 192). Enders sieht in einem solchen Ansatz eine „Mythisierung von Kindertexten“ bei der eine „Fixierung auf das Motivieren“ stattfände (Enders 2007, S. 150). Diese sehr kritische Sichtweise bleibt zu hinterfragen, gerade wenn man berücksichtigt, wie zentral Motivation für jeglichen Lernprozess ist (vgl. z.B. Byman & Kansanen 2008, S. 604). Jedoch zeigt das Zitat von Enders, dass methodische Entscheidungen nicht allein auf der Grundlage von Motivationsfragen getroffen werden können. Dennoch sollten im Hinblick auf die Schriftvermittlung die Faktoren Motivation und Volition eine wichtige Rolle spielen, wenn auch in einem anderen Sinne als manche Lehrkraft es bisher versteht. Volition ist dabei die mentale Kraft und der Wille, eine Tätigkeit nicht nur zu beginnen (wofür die Motivation ausreicht), sondern auch konstant auszuführen, wie Pintrich und Schunk (2002) darstellen:

“It may seem that many actions occur automatically, but volition often plays a role because it helps execute the intended action by activating a mental representation. Volition has its greatest effect when various intentions compete for action. (...) We need the type of volition ‘fiat, mandate, or express consent’ to translate intentions into actions” (Pintrich & Schunk, 2002, S. 21).

So bleibt zu fragen, ob ein Verharren auf der Stufe des lautgetreuen Schreibens nicht nur wie Bredel (2012, siehe Zitat oben) beschreibt, Erkenntnisse über die Schrift blockiert, sondern bei manchen Kindern zudem die motivationale und volitionale Grundlagen zum (späteren) orthographisch richtigen Schreiben nimmt. Brügelmann und Brinkmann erklären, es sei wichtig, dass „die orthographische Perspektive schon im Laufe der ersten Klasse in den Blick genommen [wird] und die Kinder bei der Auseinandersetzung mit Rechtschreibmustern unterstützt werden“ (Brügelmann & Brinkmann 2012, S. 16). Eng mit der möglichen Berücksichtigung der Orthographie im Anfangsunterricht verbunden ist die Frage nach einer geeigneten Methode zur Vermittlung der Schrift.

Gibt es eine (besonders) geeignete Methode?

Die Diskussion um die richtige Methode ist nicht neu und wurde schon vor knapp hundert Jahren geführt (Schröder-Lenzen 2009, S. 136). In den letzten Jahrzehnten hat sich „der Methodenstreit mehr und mehr auf die Frage zugespitzt, ob sich Schriftspracherwerb eher schüler- oder lehrerzentriert, eher non-direktiv oder direktiv vollzieht“ (ebd., S. 148). Brügelmann und Brinkmann bezweifeln, dass „man die Überlegenheit irgendeines pädagogischen ‚Konzepts‘ oder einer didaktischen ‚Methode‘ empirisch beweisen könne.“ (Brügelmann & Brinkmann 2012, S. 2). Zu diesem Ergebnis kommt auch Weinhold (2009) in einer Studie im Bereich der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung, in der sie die Schriftspracherwerbsprozesse in Abhängigkeit von fachdidaktischen Ansätzen über vier Grundschuljahre hin untersucht. In der Studie werden Klassen, die nach der silbenanalytischen Methode, mit Fibeln sowie nach dem Konzept Lesen durch Schreiben unterrichtet wurden, berücksichtigt (Weinhold 2009, S. 53). Dabei wurde die Rechtschreibleistung bei der gesamten Stichprobe mit der Hamburger Schreibprobe erfasst (ebd., S. 60). Wenngleich die silbenanalytische Methode aus sprachwissenschaftlicher Sicht fundiert ist, konnten in der Studie keine besseren Lese- und Schreibleistungen der nach der silbenanalytischen Methode unterrichteten Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum Rest der untersuchten Stichprobe nachgewiesen werden (ebd., S. 70), wobei die Gruppe der nach Lesen durch Schreiben unterrichteten Kinder wegen zu geringer Größe aus den quantitativen Analysen herausgenommen wurde. Weinhold folgert:

„Da (...) erfolgreicher Erwerb der Schriftsprache wie jeder Lernprozess kein Resultat einfacher Übernahme von im Unterricht explizit gemachten Strukturen ist, sondern ein eigenaktiver Konstruktionsprozess, der die deklarativen und prozeduralen Angebote eines methodisch-didaktischen Ansatzes je für sich unterschiedlich nutzt, sind die Entwicklungsverläufe im Lesen und Schreibenlernen verschieden.“ (ebd., S. 72–73)

Dies mag umso mehr gelten, als dass viele Lehrkräfte auf verschiedene Materialien zurückgreifen, was Treutlein et al. als ein eklektisches Vorgehen bezeichnen (Treutlein, Roos, & Schöler 2009, S. 148). Unterricht ist jedoch nicht nur bestimmt von den gewählten Materialien und Methoden, vielmehr wird die Auswahl beider sowie das Unterrichten selbst in hohem Maße von den subjektiven Theorien der Lehrkraft bestimmt.

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften

Wagner (2016) definiert *subjektive Theorien* in der Psychologie als „kognitive Aggregatzustände (...), die von einer Person selbst stammen und somit (zumindest zunächst) subjektiv sind“ (Wagner 2016, S. 10). Der Begriff *subjektive Theorien* wird als eine Variante des Oberbegriffs *Lehrerkognitionen* verwendet (Lamy 2015, S. 90). Andere Begrifflichkeiten für das Konstrukt sind *Lehrerwissen*, *Überzeugungen*, *Lehrererwartungen*, *Vorstellungen*, *Sichtweisen*, *Konzeptionen* oder *Haltungen* (ebd.). Reusser et al. (2011) verwenden im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf den Begriff der *berufsbezogene Überzeugungen* und verstehen dies als eine

„übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen. (...) wir [verstehen] unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“ (Reusser, Pauli, & Elmer 2011, S. 642–643)

Da berufsbezogene Überzeugungen immer einen Gegenstandsbezug hätten, seien sie intentional stets auf etwas gerichtet, wie z.B. auf disziplinäre oder pädagogische Fachinhalte, Lern- oder Bildungsprozessmerkmale, Personen oder Bildungsstruktur- oder Kontextmerkmale (ebd. S. 644). Somit können Einschätzungen von Lehrkräften zur Vermittlung der Orthographie ebenso als berufsbezogene Überzeugungen verstanden werden, es handelt sich hierbei um epistemologische Überzeugungen (Abbildung 3).

	Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen		
	<i>Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen</i>	<i>Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern</i>	<i>Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft</i>
Schwerpunkte und Fragestellungen der Forschung	Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen berufsbezogener Überzeugungen		
	Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen		

Abbildung 3: Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen (Reusser et al. 2011, S. 650)

Reusser et al. legen dar, dass es zudem bei berufsbezogenen Überzeugungen im Vergleich zu rein fachlichem und pädagogischen Berufswissen um „emotional aufgeladene mentale Konfigurationen mit normativ-evaluativem Charakter“ gehe (ebd., 2011, S. 644). Es bleibt zu klären, ob dies auch auf die Debatte um eine geeignete Vermittlung der Schrift zutrifft.

In der Forschung gibt es bereits zahlreiche Studien zu individuellen Entwicklungsverläufen des Orthographieerwerbs, deren Ergebnisse sich unter anderem in Entwicklungsmodellen spiegeln. Auch im Hinblick auf verschiedenen Methoden wurde immer wieder der Versuch unternommen, die beste Methode empirisch nachzuweisen. Beide Punkte wurden in den vorherigen Abschnitten kurz diskutiert. Ebenso wird u.a. in den Medien immer wieder kritisch über die orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler geurteilt (z.B. John, 2013). Unberücksichtigt bleibt in der Debatte oft die Stimme der Lehrkräfte — die Frage nach ihren epistemologischen Überzeugungen zur Schriftvermittlung. Dies stellt ein Desiderat dar, gerade wenn man die Rolle der Lehrkraft im Hinblick auf die Wirksamkeit von Unterricht bedenkt. So verstehen Hattie und Beywl (2013) die Lehrpersonen als eine der wirkungsvollsten Einflussgrößen beim Lernen (Hattie & Beywl 2013, S. 280).

Das Interesse an den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften ist umso größer, wenn es um die Planung von Fortbildungen geht, die eine nachhaltige Umstrukturierung von Überzeugungen anstreben. Denn eine solche Umstrukturierung kann erst dann produktiv auf die Handlungsebene durchdringen, wenn — neben den bekannten — alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien oder Routinen objektiv und subjektiv zur Verfügung stehen (Reusser et al. 2011, S. 645). So können vorhandenen Überzeugungen identifiziert und bewusst gemacht werden und auf dieser Basis alternative Konzepte diskutiert werden.

Daher ist das Anliegen dieser Arbeit, in einer deskriptiven und explorativen Untersuchung Hinweise zur Struktur und Beziehung der epistemologischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Orthographievermittlung und dem Orthographieerwerb zu gewinnen.

Design

Im Rahmen einer Fortbildung an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg zum Thema *Richtig schreiben von Anfang an* wurden 21 Lehrerinnen und Lehrer schriftlich und aus dieser Gruppe zudem fünf Lehrkräfte in leitfadengestützten Interviews (die transkribiert wurden) zu ihren Fragen und Überlegungen zum Orthographieerwerb und -unterricht in der Grundschule befragt. Die Methode der Befragung mittels Fragebogen wurde gewählt, um die berufsbezogenen Überzeugungen aller Teilnehmenden der Fortbildung zu erfassen. Die Interviews reflektieren in besonderer Weise den explorativen Charakter der Studie. Zudem wurden drei von Grundschulen im Internet veröffentlichte Erläuterungen zum Rechtschreiberwerb und zum Rechtschreibunterricht in die Analyse einbezogen. Dieser Zugang wurde gewählt, um eine weitere Perspektive im Hinblick auf die berufsbezogenen Überzeugungen zur Schriftvermittlung zu erhalten, die die gängige Praxis spiegelt. Die Auswertung aller Daten erfolgte nach dem Prinzip des offenen Kodierens (Strauss & Corbin, 1999).

Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte, die eine Fortbildung zu dem o.g. Thema besuchen, sich bereits mit den Fragen um eine geeignete Vermittlung der Orthographie beschäftigen und u.U. nicht vollständig zufrieden sind mit der Situation. Daher sowie aufgrund der kleinen und unkontrolliert gezogenen Stichprobe erhebt die Darstellung der Ergebnisse nicht den Anspruch der Repräsentativität. Es handelt sich vielmehr um einen ersten Einblick in das Forschungsfeld und beschreibt die berufsbezogenen Überzeugungen einiger Lehrkräfte, die sich zum Zeitpunkt der Befragung mit der Frage nach einer für sie geeigneten Form der Schriftvermittlung auseinandersetzen.

Ergebnisse

Kindertexte nicht korrigieren

Die Befragungen der Lehrkräfte und die Dokumentenanalyse bestätigen die weiter oben beschriebene Praxis von zwei Phasen beim Schrifterwerb mit einem segmentalen Vorgehen: Die Schrift wird in der ersten Klasse ausgehend von dem Prinzip der Lauttreue unter Nutzung von Anlauttabellen vermittelt. Dabei handelt es sich nicht nur um die Reichen-Methoden. Vielmehr verwenden alle Fibeln heute Anlauttabellen und den Kindern wird zu jedem Buchstaben das jeweilige Phonem des Buchstabens im Anlaut beigebracht (vgl. auch die Ergebnisse von Treutlein et al. (2009, S. 148), nach denen in 71 % der untersuchten Klassen Anlauttabelle nach Reichen verwendet werden). Laut Aussage der Lehrkräfte werden Fehler in freien Schreibungen (zunächst) kaum bis gar nicht korrigiert. Dies wird auch den Eltern vermittelt, welche nach Darstellung zweier Lehrkräfte aus den Interviews aufgefordert werden, Fehler in den Texten ihrer Kinder nicht zu verbessern. Fast alle Lehrer stellen dar, dass vermehrt ab Klasse zwei Rechtschreibregeln eingeführt bzw. Strategien vermittelt werden, diese Regeln erklären die Abweichungen von der in Klasse eins gelernten Anweisung „Schreib, wie du sprichst!“ Als eine Konsequenz dieser Modellierung, beklagt einer der befragten Lehrer, der nur Klasse drei und vier unterrichtet, u.a. müsse er mit dem arbeiten, was die Lehrerin der vorherigen zwei Jahren in dieser Zeit aufgebaut bzw. nicht aufgebaut habe. Wenn in den ersten beiden Jahren gar nicht auf Rechtschreibung geachtet worden sei, wäre es in Klasse drei fast unmöglich, die Kinder zum richtigen Schreiben zu motivieren: „Die Kinder schreiben wie sie wollen, (...) sehen nicht die Notwendigkeit konstant auf richtiges Schreiben zu achten. (...) Sie halten nicht einmal Wortgrenzen ein.“

Schwache Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler

Die in dem Zitat angesprochenen schwachen Rechtschreibleistungen werden von verschiedenen Befragten angeführt. So schreibt eine Lehrerin: „RS-Schwierigkeiten von S. [Schülern] werden immer größer, nehmen stetig zu.“ Eine andere Lehrerin äußert sich: „Mir fällt auf, dass die Rechtschreibleistungen von Schülern immer schlechter werden, trotz FRESCH-Methode etc.“ In dieser Unzufriedenheit mit den orthographischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler liegt für die Befragten auch der Grund, an der Fortbildung teilzunehmen. Wenngleich alle Lehrkräfte also den Vorgaben im Bildungsplan hinsichtlich des zunächst lautgetreuen Schreibens folgen, zeigt sich eine große Differenz zwischen dem, was Lehrkräfte am Ende der Grundschulzeit im Hinblick auf die Rechtschreibung eigentlich von den Schülerinnen und Schülern erwarten und dem, was viele Kinder leisten.

Zwei Kernfragen

Aus diesem Spannungsfeld heraus lassen sich zwei Kernfragen der Lehrerinnen und Lehrer identifizieren, die sich in allen Befragungen spiegeln und die wiederum in Parallelität zur zweiphasigen Vermittlung der Schrift zu sehen sind:

- Ab wann darf man Fehler in Kinderschreibungen verbessern? (Phase 1)
- Wie kommt man von lautgetreuem Schreiben zur richtigen Schreibung? (Phase 2)

In der ersten Frage zeigt sich eine große Unsicherheit bei den befragten Lehrkräften, die umso erstaunlicher ist, wenn man das Verhalten von Lehrkräften im Hinblick auf das Verbessern von Fehlern in anderen Fächern berücksichtigt. So sagt eine Lehrerin: „In Mathe weiß ich, was wir verbessern. (...) Aber bei uns an der Schule darf man Fehler beim Schreiben in der ersten Klasse nicht korrigieren (...). Da habe ich ein ganz schlechtes Gefühl im Bauch, wenn ich das [die Fehler] einfach so stehen lasse.“ Die Doktrin, lautgetreue Schreibungen nicht zu korrigieren, scheint in den Köpfen der Lehrkräfte verankert. Begünstigend auf Über-

zeugungen dieser Art könnten auch Vorgaben im Bildungsplan wirken, der vorgibt, veröffentlichte Texte an orthographischen Normen zu orientieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden, 2016, S. 7). Was eine *Orientierung an orthographischen Normen* heißt, bleibt unspezifisch und damit einer Interpretation frei, Schreibungen der Kinder nicht zu korrigieren.

Doch warum verbessern Lehrkräfte die Schreibungen der Kinder nicht? Ein Grund könnte darin liegen, dass Entwicklungsmodelle zur Rechtschreibentwicklung suggerieren, Fehler seien entwicklungsbedingt normal, fehlerhafte Schreibungen würden mit der Zeit durch orthographische korrekte Schreibungen ersetzt werden. Spitta spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten „Privatschreibungen“ (Spitta 1997, S. 76), auf Basis derer Kinder durch den regelmäßigen und eigenständigen Umgang mit der Schriftsprache ihre Theorie über Schrift korrigieren würden. Spitta versteht diese Privatschreibungen als „abgebildete Denkversuche“ (ebd.), die keine Fehler seien (ebd.). Eine Schule, deren Elterninformation zum Rechtschreiberwerb in die Analyse einbezogen wurde, erklärt ganz im Sinne Spittas:

„Ein Kind muss diese Strategien [lautgetreue Schreibung] in Ruhe durchlaufen und erproben können, um zu einem sicheren Rechtschreiber zu werden. Wird Kindern in ihrer individuellen Lernentwicklung Zeit gelassen, so sind sie im Verlauf der vier Grundschuljahre immer besser in der Lage, die einzelnen Strategien einzusetzen, sie zu kombinieren und ein sicheres Rechtschreibgespür zu entwickeln.“ (Erich Kästner Grundschule 2006, S. 1)

Das Verständnis, Fehlschreibungen entwicklungsbedingt zu erklären, sie nicht als Fehler sondern als Denkschritt zu deklarieren und nicht zu verbessern, berücksichtigt nicht, dass die Schreibungen der Kinder Resultat des Unterrichts sind, den sie durchlaufen. Bringt man Kindern bei, so zu schreiben, wie man spricht, können – wie oben ausgeführt wurde – nur fehlerhafte Schreibungen entstehen. Wenn diese Schreibungen wiederum nicht korrigiert werden und Kinder die Wörter ausschließlich fehlerhaft verschriften, haben sie (zunächst) keine Gelegenheit, ihre rechtschriftliche Kompetenz zu entwickeln bzw. die der Schrift immanenten Strukturen zu entdecken. Ähnlich äußert sich Bredel, die feststellt, dass Kinder nicht lernen würden, „wo sie bereits zielführende Hypothesen aufgebaut haben und wo nicht, noch bekommen sie Hilfestellungen, die ihrem Lernprozess eine systematische Richtung geben würde“ (Bredel 2012, S. 11).

Kinder fragen nach der richtigen Schreibung

Erstaunlich ist dennoch, dass mehrere Lehrkräfte davon berichten, dass Kinder sich in der ersten Klasse versichern wollen, ob eine selbst konstruierte Schreibung richtig sei. Als Antwort darauf habe man in der Lehrerbildung gelernt, dass die Schreibung – vorausgesetzt alle Laute sind abgebildet – in Kinderschrift richtig sei, aber noch nicht in Erwachsenenschrift. Aus diesen Antworten lässt sich folgern, dass das Misskonzept von zwei Schriften (Kinderschrift und Erwachsenenschrift, bzw. Privatschrift bei Spitta) symptomatisch zu sein scheint für den Anfangsunterricht im Fach Deutsch und in keinem anderen Schulfach ein Pendant zu finden. So werden im Mathematikunterricht – wie das Zitat der Lehrerin weiter oben zeigt – fehlerhafte Lösungen zu Aufgaben auch dann als falsch bezeichnet, wenn das Kind sie noch nicht rechnen können kann.

Verlust der Schreibmotivation durch Korrekturen?

Eine große Sorge der Lehrkräfte im Hinblick auf das Korrigieren von Fehlern liegt im potentiellen Verlust der Schreibmotivation oder dem Spaß am Schreiben bei den Kindern: Eine Lehrerin möchte auf keinen Fall „durch zu viel Intervention den SuS [Schülerinnen und Schülern] den Spaß am Schreibenlernen verderben“. Eine andere betont: „Die Freude am Schreiben soll erhalten bleiben.“ Alle befragten Lehrkräfte sehen das Korrigieren von Fehlern als demotivierend an. Eine Lehrkraft beschreibt vor allem die mangelnde Motivation in Klasse drei und vier zur Korrektur eigener Schreibungen und fragt die aus der Sicht von Lernenden plausible Frage: „Wenn es [das lautgetreue Schreiben] doch bisher in Ordnung war, warum soll es dann jetzt anders sein?“ Bei den Schülerinnen und Schülern scheint sich laut Aussage einiger Lehrkräfte folglich im ersten Jahr in der Schule eine bestimmte Vorstellung von Schreiben zu festigen, die die Berücksichtigung der Rechtschreibung nicht unbedingt einschließt. Dies wird untermauert von der Aussage einer Lehrkraft, die von einem Schüler in Klasse vier erzählt, der beim Geschichtschreiben betont, es käme nun nicht auf die Rechtschreibung an, Rechtschreibung sei beim Geschichtschreiben egal. An der Äußerung

ist abzuleiten, dass die volitionale Bereitschaft mancher Kinder, orthographische Normen beim Schreiben zu berücksichtigen, ab einem bestimmten Punkt kaum oder gar nicht mehr vorhanden zu sein scheint.

Vermittlung von Regeln/Strategien

Hinsichtlich der zweiten Phase des Schrifterwerbs, wenn es um die Erarbeitung von Rechtschreibregeln bzw. Strategien geht, fragen sich die Lehrerinnen und Lehrern vor allem, ab wann man diese behandeln sollte. Dabei wird deutlich, dass in der ersten Klasse nur sehr zurückhaltend Regeln/Strategien vermittelt werden. Bei einigen Lehrkräften scheint sich die Thematisierung orthographischer Phänomene vor allem auf die leistungsstärkere Gruppe zu begrenzen: „Da [die] Kids erst ½ Jahr in der Schule sind, gebe ich bisher nur ab und zu kleine Tipps bei starken SuS, wenn ich sicher gehen kann, dass es nicht demotivierend ist & sie evtl. einen Hinweis schon ‚abspeichern‘.“ Eine ähnliche Vorstellung von der Förderung von Rechtschreibung in Abhängigkeit von der Leistungsfähigkeit der Kinder wird auch in einem anderen Zitat deutlich: „Lautgetreue Schreibung ist für manche Erstklässler schwierig genug, aber wie fördere ich die Rechtschreibung der besonders ‚fitten‘ Erstklässler?“

Synthese

Zusammenfassend lassen sich aus den Aussagen der in die Auswertung einbezogenen Lehrpersonen und Dokumente folgende Punkte herausstellen:

- Kinder in der ersten Klasse wollen wissen, ob etwas richtig geschrieben ist. Darin kann man den natürlichen Wunsch zum richtigen Lernen erkennen.
- Die Anwendung des Prinzips der Lauttreue geht bei vielen Lehrkräften mit dem Verständnis einher, dass die Korrekturen an eigenen Texten für Kinder demotivierend sind.
- Die volitionale Bereitschaft, richtig zu schreiben, scheint manchen Kindern mit der Verinnerlichung des lautgetreuen Schreibens zu verschwinden.
- Die Berücksichtigung von Orthographie im Anfangsunterricht (Verbessern oder Einführung von Regeln) wird – wenn überhaupt – nur im Hinblick auf die leistungsstärkere Kindergruppe diskutiert. Bei den leistungsschwächeren vermuten viele Lehrkräfte eine Überforderung.
- Die vermeintliche didaktische Reduktion (Phase I: lautgetreue Schreibung, Phase II: Einführung von Regeln, die Abweichungen von der Lauttreue erklären) führt bei vielen Kinder zu schwachen Rechtschreibleistungen in der Grundschule.

Zusammenfassung und Folgerungen

Die Ergebnisse der Befragungen zeigen ausschnitthaft die epistemologischen Überzeugungen der Lehrkräfte im Hinblick auf die Orthographievermittlung. Sichtbar werden Unsicherheiten mancher Lehrkräfte, die mit der vorherrschenden lautorientierten Methode der Schriftvermittlung im Anfangsunterricht einhergehen. Fragen beziehen sich vor allem darauf, ab wann Fehler korrigiert werden könnten bzw. sollten. Ein Dilemma ergibt sich daraus, dass das Schreiben freier Texte für Kinder sehr motivierend ist, Lehrkräfte jedoch annehmen, dass diese Texte zunächst nicht korrigiert werden sollten, da dies die Schreibmotivation der Schülerinnen und Schüler einschränke. Das Nicht-Korrigieren wiederum widerspricht der intuitiven Überzeugung mancher Lehrkräfte, Fehler zu verbessern. Es wäre interessant zu prüfen, ob eine solch eindimensionale Sichtweise, nach der Motivation vermeintlich durch Korrektur abnimmt, in dieser Ausschließlichkeit anzunehmen ist. Trotz einer kritischen Sichtweise auf das Korrigieren von Kindertexten verdeutlichen die Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte eine Hinterfragung der vorherrschenden Vorgehens in der Schriftvermittlung, das bei der festzustellenden Verbreitung als eine „kollektive Praxis institutionalisierter Bildung“ bezeichnet werden kann (vgl. Reusser et al. 2011, S. 644). Es ist Aufgabe der Sprachdidaktik, Zweifel der Lehrkräfte aufzugreifen und gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern Konzepte zur Orthographievermittlung zu entwickeln, die die Freude der Kinder am Schreiben erhalten und ausbauen. Auf diese Art könnten vorherrschende epistemologische Überzeugungen umstrukturiert werden und auf die Handlungsebene durchdringen.

Denkanstöße anstelle möglicher Empfehlungen

In dieser Arbeit wird keine andere Methode empfohlen. Im Anbetracht der empirischen Ergebnisse zu den verschiedenen Methoden der Schriftvermittlung scheint dies kaum möglich. Daher werden anstelle möglicher Empfehlungen einige Fragen gestellt, die als Denkanstöße zu verstehen sind, auf Basis derer Lehrkräfte sich mit ihren eigenen berufsbezogenen Überzeugungen auseinandersetzen können:

- Wäre eine Neubewertung der Korrekturen von Schreibungen im Anfangsunterricht sinnvoll?
- Sinn Korrekturen zwangsläufig motivationshemmend?
- Welche zum Rotstift alternativen Formen der Korrektur kann es geben?
- Ist das Bild von Kinder- bzw. Erwachsenenschrift korrekt?
- Sollten Kinder von Anfang an erfahren, dass es EIN Schriftsystem gibt, das sie selber nach und nach erwerben?
- Kann die (Re-)Produktion orthographisch richtig geschriebener Texte Kindern helfen, implizit die Muster der Schrift zu erwerben und ihre bisherigen Theorien zu überprüfen?
- Wie kann Orthographie bereits im Anfangsunterricht behandelt werden, ohne dass Kinder die Freude am Schreiben und das Interesse an Schrift verlieren?
- Welche Systematik ist für die Vermittlung der Orthographie sinnvoll, so dass das Konzept von Schrift einerseits kontinuierlich erweiterbar ist und bei dem sich andererseits kein einschneidender Umbruch innerhalb des Konzepts ergibt?

Auf diese Fragen mag es individuelle Antworten geben. Empirische Ergebnisse lassen sich jedoch noch nicht vorweisen.

Ausblick

Im Hinblick auf die epistemologischen Überzeugungen der befragten Lehrkräfte scheint eine handlungsleitende Modifikation der vorhandenen Überzeugungen allein aufgrund der gemachten Unterrichtserfahrungen nicht gegeben. Zu dominant wirkt die kollektive Praxis der vorherrschenden Schriftvermittlung. Umso bedeutender ist die empirische Beschäftigung mit den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften für die Fachdidaktik, denn dies bietet Anknüpfungspunkte für Fortbildungsangebote und fachdidaktische Abhandlungen, in denen eine Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den eigenen Überzeugungen als Ausgangspunkt für neue Denkanstöße verstanden werden kann.

Literatur

- Bredel, U. (2012). Über Analphabetismus. Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung. http://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/Bredel_12-2012.pdf
- Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Bredel, U., & Röber, C. (2011). Zur Gegenwart des Orthographieunterrichts. In U. Bredel & T. Reißig (Eds.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (Bd. 5, S. 3–9). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2012). Freies Schreiben im Anfangsunterricht?: Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung. http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2012_2_bruegelmann.pdf
- Byman, R., & Kansanen, S. (2008). Pedagogical Thinking in a Student's Mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 603–621. doi:10.1080/00313830802497224
- Dürscheid, C., & Spitzmüller, J. (2012). *Einführung in die Schriftlinguistik* (4., überarb. und aktualisierte Aufl.). UTB Sprachwissenschaften: Vol. 3740. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Enders, A. (2007). *Der Verlust von Schriftlichkeit: Erziehungswissenschaftliche und kulturtheoretische Dimensionen des Schriftspracherwerbs*. Univ., Habil.-Schr. [erm.]–Augsburg, 2006. *Literatur - Kultur - Medien*: Vol. 9. Berlin: Lit. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3015801&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Erich Kästner Grundschule. (2006). Informationen zum Erlernen der Rechtschreibung. <http://www.erich-kaestner-grundschule.de/pdf/elterninfo/Rechtschreibung.pdf>
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Augst (Ed.), *New trends in graphemics and orthography* (S. 218–233). Berlin, New York: de Gruyter.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2011). leo.: leo. -Level One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Pressheft_15_12_2011.pdf

- Günther, H. (1995). Die Schrift als Modell der Lautsprache. *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 51(Mai 1995), 15–32.
- Hattie, J., & Beywl, W. (2013). *Visible Learning. Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- John, B. (2013). Das Ende des Lesens, das Ende des Schreibens. <http://www.tagesspiegel.de/meinung/rechtschreibung-das-ende-des-lesens-das-ende-des-schreibens/8425296.html>
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ministerium für Kultus, J. u. S. B. W. (2015). Bildungsplan 2016: Allgemein bildende Schulen Grundschule. Anhörungsfassung Deutsch. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/a/gs/D/bildungsplan_a_gs_D.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden. (2016). Bildungsplan 2016: Allgemeinbildende Schulen Grundschule. Endfassung. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/ALLG/GS/D/bildungsplan_ALLG_GS_D.pdf
- Pintrich, S. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Merrill Prentice-Hall International.
- Reiche, S. (2003). Der Kindergarten als Teil des Bildungswesens. In E. Hammes-Di Bernardo (Ed.), *Jahrbuch / Pestalozzi-Fröbel-Verband: Vol. 8. Startchance Sprache. [Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit]* (S. 192–197). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495 bzw. 642–661). Münster: Waxmann.
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode ; ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber-Siekmeyer, C. (2001). Der Mythos der Lauttreue: Für eine andere Präsentation der Schrift. *Grundschule*. (6), 40–42.
- Saussure, F. de, Bally, C., & Sechehaye, A. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (3rd ed.). De Gruyter Studienbuch. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Spitta, G. (1997). *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2: Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben; Schreibprojekte* (6. Aufl., [Nachdr.]). *Lehrer-Bücherei Grundschule*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl., 1996). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Thomé, G. (2003). Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In U. Bredel (Ed.), *UTB Pädagogik, Sprachwissenschaft: Vol. 8235. Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (S. 369–379). Paderborn: Schöningh.
- Treutlein, A., Roos, J., & Schöler, H. (2009). Merkmale des Anfangsunterrichts. In J. Roos & H. Schöler (Eds.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (1st ed., S. 145–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In R. Valtin (Ed.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Vol. 109. Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 - 6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 17–22). Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Wagner, R. F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer: Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Weinhold, S. (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 15(27), 53–75.

Autorin

Dr. Hanna Sauerborn arbeitet als akademische Mitarbeiterin an der PH Freiburg und gibt in Rahmen dieser Tätigkeit regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte. Sie ist außerdem Grundschullehrerin. Zurzeit wird sie durch das Schlieben-Lange Programm des MWK Baden-Württemberg gefördert.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

« Puis-je améliorer les textes des enfants de première année ? »

L'incertitude des enseignant-e-s quant à tenir compte de l'orthographe dès le début de l'apprentissage de l'écriture

Hanna Sauerborn

Chapeau

Dans le monde germanophone, la plupart des enfants apprennent à écrire d'abord avec une approche segmentaire, en application du principe selon lequel chaque lettre correspond à un son. Ce n'est qu'en deuxième année que l'on enseigne et exerce les règles expliquant les exceptions à ce principe. La faiblesse des performances de nombreux élèves en orthographe poussent beaucoup d'enseignant-e-s à remettre en question la pratique courante. Des enseignant-e-s (N=21) ont été interrogés sur leurs convictions épistémologiques (Reusser et al. 2011) concernant l'orthographe dans les petites classes à l'occasion d'un cours de formation continue. Les données ont été évaluées selon le principe du codage ouvert. Les résultats montrent que si les enseignant-e-s sont favorables à l'écriture libre avant tout pour des raisons de motivation, ils n'en ressentent pas moins une grande insécurité par rapport à la correction des textes des élèves.

Mots-clés

orthographe, enseignement pour débutants, écriture syllabique, théories subjectives, convictions épistémologiques

Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de forumlecture.ch