

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika

**Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept.
Befunde aus dem Projekt "Bremer Rechtschreibforscher*innen"**

Grundschule aktuell (2018) 143, S. 44-47



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika: Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept. Befunde aus dem Projekt "Bremer Rechtschreibforscher*innen" - In: Grundschule aktuell (2018) 143, S. 44-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-177213

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-177213>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erika Brinkmann / Hans Brügelmann

Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept

Erste Befunde aus dem Projekt »Bremer Rechtschreibforscher*innen«¹

Im Folgenden berichten wir aus einem Projekt der Landesgruppe Bremen des Grundschulverbands in Kooperation mit der Bremer Bildungsbehörde, dessen erste Phase vom Herbst 2017 bis zum Frühjahr 2018 dauerte und das mit einer Teilgruppe bis zum Sommer 2018 fortgeführt wird.

Zur Konzeption des Projekts

Ziel des Projekts war, das Potenzial regelmäßiger Rechtschreibgespräche über orthografisch besonders komplexe Wörter (»harter Brocken« des Tages nach Erichson 2004; 2015) zu überprüfen. Folgende Teilkompetenzen aus den Bildungsstandards »Deutsch: Grundschule« (KMK 2004, 10–11) sollten in den teilnehmenden dritten Klassen besonders gefördert werden:

- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen,
- Rechtschreibstrategien verwenden,
- Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

Das Projekt umfasste die Begleitung von interessierten Grundschullehrer*innen durch eine halbtägige Einführung im Sommer 2017 und zwei bis drei Treffen im Laufe des ersten Schulhalbjahres 2017/18 zum Austausch von Erfahrungen und zur Klärung von Problemen. Als Basis für die Rechtschreibgespräche erhielten alle teilnehmenden Klassen ein Rechtschreibplakat mit hilfreichen Rechtschreibstrategien und Faustregeln zur Klärung der orthografisch korrekten Schreibweise von Wörtern (s. Abb. 1).

Insgesamt liegen Daten von 588 Kindern aus den 34 Projektklassen vor, die über ein halbes Schuljahr hinweg an ein bis drei »Rechtschreibgesprächen« pro Woche teilnahmen. Vor und nach der Projektphase wurden die Rechtschreibleistungen der Kinder mit der Hamburger Schreibprobe für 3. Klassen (HSP3, May 2012) erhoben, deren Normstichprobe als virtuelle Vergleichsgruppe diente (May 2013) (s. Abb. 2).

Die Evaluation schloss darüber hinaus eine Dokumentation der Termine der Rechtschreibgespräche und der jeweils besprochenen Wörter/Sätze durch jede einzelne Lehrperson in einem Begleitheft ein. Zurzeit werden Fragebögen zum Unterricht ausgewertet, um den Stellenwert der Rechtschreibgespräche in der jeweiligen Lerngruppe genauer bestimmen zu können. In einem Teil der Klassen wird die HSP zum Ende des Schuljahres ein drittes Mal durchgeführt, um die Fortschritte der Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg analysieren zu können.

Zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Rechtschreibgesprächen

An einen Lese- und Schreibunterricht, der Kindern früh die Möglichkeit zum Verfassen eigener Texte gibt und sie deshalb am Anfang lautorientiert schreiben lässt, wird immer wieder die Frage gestellt, ob und wie die Kinder dann auch lernen, orthografisch korrekt zu schreiben (vgl. die Beiträge zu Brinkmann 2015a).

Schon vor vielen Jahren hat Christa Erichson in die fachdidaktische Diskussion den sogenannten »harten Brocken des Tages« eingeführt. Wir haben diese Idee im Rahmen unseres Spracherfahrungsansatzes aufgenommen und methodisch ausgearbeitet (vgl. Brinkmann 2015b; 2018). Die Grundidee: Zwei- bis dreimal pro Woche diktiert die Lehrerin (später auch ein Kind) den Schüler*innen ein einziges Wort, gespickt mit Rechtschreibschwierigkeiten wie SOMMERREGEN, PFANNENSTIEL oder SCHIEDSRICHTER.

Nachdem jedes Kind das Wort erst einmal für sich aufgeschrieben hat, werden die gefundenen Varianten und ihre Begründungen mit der ganzen Klasse und der Lehrerin diskutiert und mithilfe der Tipps auf dem Rechtschreibplakat geklärt. Am Ende übertragen die Kinder die richtige Schreibung von der Tafel in ihr Heft. Wörter mit Ausnahmen von den Faustregeln können in die Sammlung »Merkwürdige Wörter« aufgenommen werden, sodass sich dort – und im Kopf der Kinder – nach und nach Cluster zu Rechtschreibbesonderheiten wie dem unmarkierten langen /i:/ (Tiger, Igel, wir, Maschine ...) oder dem Dehnungs-h nach Langvokal (ohne, wohl, Sohn, Rohr ...) bilden, die dann in Zweifelsfällen das Finden der richtigen Schreibung unterstützen können.

Die Fülle der Schwierigkeiten in einem Wort ist eine bewusste Überforderung. Weder wird erwartet, dass die Kinder das diktierte Wort gleich richtig schreiben, noch rechnen wir damit, dass sie das Wort zwei oder vier Wochen später korrekt schreiben, oder gar, dass sie die besprochene Erklärung direkt zutreffend auf andere Fälle anwenden können. Die Idee ist eine andere: implizites Lernen statt expliziter Instruktion (ausführlicher: Brinkmann/Brügelmann 2018). Rechtschreibbesonderheiten werden immer wieder angesprochen und nicht nur mit einer Unterrichtseinheit oder Übung erledigt. Wann welches Kind welche Einsicht gewinnt oder wann sich ein bestimmtes Regel-Ausnahme-Muster (z. B. »Das lange /i/ wird in der Regel als <ie> geschrieben«) so festigt, dass Fehler im Alltag sehr unwahrscheinlich werden, kann nicht vorhergesagt oder gar gesteuert werden. Die regelmäßigen Rechtschreibgespräche setzen vielmehr darauf, dass dieselben Phänomene in immer neuen Konstellatio-

nen auftauchen und immer wieder bewusst gemacht werden, sodass die Kinder die zugrunde liegenden Muster in ihrem je eigenen Tempo und entsprechend ihrer individuellen Entwicklung rekonstruieren und nutzen können. Um diesen Prozess zu unterstützen, haben wir das Rechtschreibplakat entworfen (s. Abb. 1), auf dem die wichtigsten (Faust!-)Regeln und Rechtschreibstrategien in Kurzform zusammengefasst sind, sodass in den Rechtschreibgesprächen immer wieder kurz darauf verwiesen werden kann.

Für die Durchführung in der Praxis hat es sich zudem bewährt, nach dem Diktieren des schwierigen Wortes die Kinder zuerst einmal zu zweit oder in einer kleinen Gruppe die Ergebnisse diskutieren zu lassen, bevor dann die orthografisch korrekte Form gemeinsam geklärt und begründet wird. Auch das Diktieren eines kleinen Satzes zwischendurch ist sinnvoll, um in den Rechtschreibgesprächen ebenfalls die wortübergreifenden Strategien zum Thema machen zu können.

Die wichtigsten Befunde

In der Eingangserhebung bestätigte sich, dass es in Bremer Klassen besonders viele Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten gibt (in der Erprobungsgruppe rund ein Drittel der Kinder unter Prozentrang 10 der Normstichprobe). Angesichts des hohen kognitiven Anspruchs der Rechtschreibgespräche machten die Klassen im ersten Halbjahr überraschend große Lernfortschritte (s. Abb. 2):

- Mit einem Sprung von durchschnittlich 160 auf 171 richtige Grapheme verbesserten sich die Klassen im Mittel von **Prozentrang 17** (Anfang 3. Klasse; dem frühen Termin angepasster Vergleichswert der HSP) bis Mitte 3. Klasse auf **Prozentrang 30** der Normstichprobe.
- Die Quote der **Einzelfehler** sank (bezogen auf die 191 Grapheme der 37 Wörter) vom ersten bis zum zweiten Testzeitpunkt um ein Drittel von rund 16% auf 10%.
- Dabei gibt es erhebliche Unterschiede sowohl zwischen Klassen als auch zwischen Kindern innerhalb derselben Klasse – selbst bei ähnlichen Eingangsleistungen. Andererseits ist das Ausmaß der Verbesserung unabhängig

Tipps zum Rechtschreiben

Lange Vokale
 Wörter, in denen das **a, e, o, u** lang klingt, werden fast immer mit einem einfachen **a, e, o, u** geschrieben:
 Tag, geben, Boden, gut
 Wörter, in denen das **i** lang klingt, werden fast immer mit **ie** geschrieben: **Biene, vier, liegen**
 Wörter, die mit **oh, oo, eh, ee, oh, oo, uh, i, ie** und **ur** geschrieben werden, sind Ausnahmen. Man muss sie sich merken.

Kurze Vokale
 Wenn der Vokal in der betonten Silbe kurz gesprochen wird, folgen fast immer **zwei Konsonanten**:
 Zeit, Waive, Pliz.
 Wenn du beim Sprechen nur **einen Konsonanten** hören kannst, schreibe ihn **doppelt**:
 Sommer, Brille, Bagger.

Groß- und Kleinschreibung Nomen
 Prüfe: Ist das Wort ein Nomen?
 • Kann man es sehen, schmecken oder riechen?
 • Kann man es anfassen?
 • Kann man es zählen?
 • Könnte das Wort alleine mit einem Artikel (der/die/das) stehen?
 • Ist es ein Gefühl oder Gedanke wie die Liebe, der Schmerz oder die Wut?

Groß- und Kleinschreibung Satzanfang
 Prüfe: Hast du alle **Satzanfänge** großgeschrieben?
 Hast du am Ende vom Satz ein Satzschlusszeichen **.,!?** gesetzt?
 Fast alle Wörter schreibt man klein. Nur **Satzanfänge** und **Nomen** (Namenwörter) schreibt man **groß**.

Wortbausteine
 Viele Wörter sind aus Bausteinen zusammengesetzt. Dabei darf kein Buchstabe verloren gehen!
 Beispiel:
 Das Wort Sommer regnen besteht aus den Wörtern „Sommer“ und „Regen“.
 Es wird in der Mitte mit **rr** geschrieben, ein **r** von „Sommer“ und ein **r** von „Regen“.

Wortfamilie
 Wörter, die zu einer Familie gehören, sind einander ähnlich.
 Wenn du **ein** Wort aus einer Familie schreiben kannst, weißt du auch etwas über seine Verwandten.
 B**ä**cker – b**ä**cken
 Verk**ä**uferin – verk**ä**ufen
 z**ä**hlen – Z**ä**hl
Tip: Wenn ein Wort in der Familie ein **h** hat, haben es alle anderen auch.

Verlängern
Wortende – d oder t? b oder p? g oder k?
 Wenn du die Wörter verlängerst, kannst du hören, wie man sie am Ende schreibt.
 Beispiele:
 Han **d**? – Hän**d**
 har **t**? – här**t**er
 lie **b**? – lie**b**en
 We **g**? – We**g**e

Nachschlagen
 Gibt es Wörter, bei denen du dir nicht sicher bist, ob du sie richtig geschrieben hast? Dann schlage im Wörterbuch nach: Suche im **Wörterbuch** den Buchstaben, mit dem das gesuchte Wort anfängt. Oft findest du das Wort schneller, wenn du den 2., 3. oder sogar 4. Buchstaben beachtest.
 Im Wörterbuch stehen Wörter in der **Grundform**.

Abb. 1: Rechtschreibplakat (aus: Brinkmann, E., u. a. (2013): ABC-Lernlandschaft. Lehrerhandreichung. vpm/ Klett: Stuttgart (2. Aufl.)

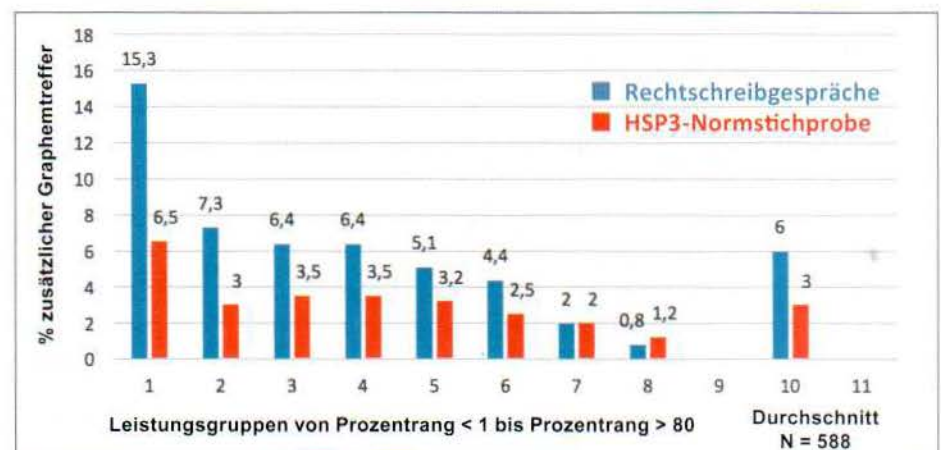


Abb. 2: Lernfortschritte verschiedener Leistungsgruppen (in Prozentpunkten, auf 191 Graphemtreffer bezogen) nach einem halben Jahr »Rechtschreibgespräche« im Vergleich mit der HSP3-Normstichprobe

von den Aktivitäten/Materialien, die Lehrer*innen im Unterricht neben den Rechtschreibgesprächen einsetzen.

- Der **durchschnittliche Zuwachs** der Graphemtreffer bedeutet mit plus 6 Prozentpunkten (zeitlich adjustiert an die unterschiedliche Dauer der Erprobung) und einer Effektstärke von 1,0 einen weit überdurchschnittlichen Lerngewinn der Versuchsgruppe. Im Vergleich mit der ähnlich leistungsschwachen Teilgruppe der HSP3-Normstichprobe (plus 3 Prozentpunkte) ist der Zuwachs über den gleichen Zeitraum doppelt so hoch. Dieser Unterschied im Lerngewinn ist nicht nur statistisch hochsignifikant, er ist im Vergleich der Versuchsgruppe mit der Normstichprobe *insgesamt* mit einer Effektstärke von .7 auch didaktisch sehr bedeutsam.

- Besonders profitierten Kinder in den **unteren Leistungsbereichen** von den Rechtschreibgesprächen (s. Abb. 2 auf S. 45): Innerhalb von sechs Monaten machten diese Gruppen mit plus 13–27 Graphemtreffern Fortschritte, die bei einem so niedrigen Ausgangsniveau normalerweise erst nach mehr als einem Schuljahr zu erwarten gewesen wären.

Dem entspricht im unteren Leistungsdrittel ein Zuwachs von 5,5 T-Wert-

Punkten, der selbst im Vergleich mit aufwendigen Förderprogrammen bemerkenswert hoch ausfällt, die (a) zusätzlich zum Unterricht, (b) mit mehr Zeitaufwand und (c) in kleineren Gruppen eingesetzt wurden, aber trotz dieses erheblich größeren Aufwands in der Regel einen Zuwachs von nur 2 bis auch nicht mehr als 6 T-Wert-Punkten erreichen (May 2006; Esser 2008; Huemer u. a. 2009; May u. a. 2017).

Beispiele für besondere Lernentwicklungen

Die statistischen Daten sind hilfreich, um das Potenzial der Rechtschreibgespräche grundsätzlich zu belegen und damit die Lehrer/innen die Entwicklung ihrer Klasse grob einschätzen können. Unter der Oberfläche der scheinbar präzisen Zahlen verbergen sich aber recht unterschiedliche Phänomene, von denen einige hier kurz diskutiert werden sollen.

So irritiert es, wenn die Testwerte einzelner Kinder stagnieren oder zurückgehen. Dafür kann es verschiedene Gründe geben. In einzelnen Fällen ist nicht auszuschließen, dass ein Kind beim ersten Termin ein paar Wörter abgeschlossen und deshalb einen hö-

heren Ausgangswert erreicht hat, als es seiner Kompetenz entspricht. Einzelne leistungsstarke Schüler*innen wiederum waren beim zweiten Termin vielleicht einfach weniger aufmerksam und haben durch zwei, drei Flüchtigkeitsfehler Wörter falsch geschrieben, die sie beim ersten Termin schon richtig hatten.

Durch die genaue Inspektion der Testhefte haben wir aber weitere Gründe gefunden. So lässt sich gerade im oberen Leistungsbereich beobachten, dass Kinder in bestimmten Bereichen (z. B. bei der Konsonantenverdopplung) Fortschritte machen, die neu gewonnenen Einsichten dann aber übergeneralisieren (z. B. passend *Läuferrin, *Bäckerrei oder auch »illegal« *Steinn – s. Abb. 3), sodass sie per Saldo keinen Zugewinn oder sogar einen kleinen Punkteverlust haben.

Es gibt auch einige Kinder, die beim ersten Mal in Druckschrift, beim zweiten Mal in verbundener Schrift geschrieben haben. Wenn sie dann bei bestimmten Buchstabenformen unsicher sind, kann es zu neuen Fehlern kommen (z. B. Kleinschreibung am Wortanfang – s. Abb. 4). Die zusätzliche Anforderung, auf die unvertraute Handschrift zu achten, bindet außer-

Rechtschreibgespräche im Spracherfahrungsansatz

Unser Verständnis von Individualisierung »von unten« (ausführlicher: Brinkmann 2018) steht im Widerspruch zur gängigen Praxis von »Vereinfachung« durch kleinteilig strukturierte Übungen, also zu einer Differenzierung »von oben« durch die Lehrerin oder durch didaktische Materialien – oft angebunden an eine systematische Diagnostik durch standardisierte Aufgaben. Nach diesem Ansatz sollen Lernangebote passgenau individualisiert werden, indem die Ausgangslage und Lernentwicklung der Kinder durch Tests erfasst und daraufhin den einzelnen Kindern entsprechende Aufgaben zugewiesen werden können. Eines dieser didaktischen Reißverschlussysteme ist RTI, »response to intervention« (vgl. etwa: Huber/Grosche 2012 sowie zur Kritik Ferri 2011 und Schumann 2016). Hinter Konzepten wie RTI steckt die Idee, dass Kinder am besten lernen, wenn man die zu lernenden Inhalte kleinschrittig aufgliedert, die Fortschritte im Lernprozess kontinuierlich abtestet und die Aufgaben entsprechend den Ergebnissen passgenau zuweist.

Konkretisiert an unserem Thema Rechtschreibunterricht: Schreibt ein Kind *HUNT, *KINT und *WALT, bekommt es Übungen zum Verlängern, um die Auslautverhärtung zu klären. Für ein anderes, das *SOMER, *HAMER und

*IMER schreibt, stehen das Abhören von Vokalquantitäten, silbenanalytische Aufgaben oder das Schwingen von Silben an. Findet die Lehrerin beim dritten Kind *DRAT, *ONE und *ZÄNE, weist sie ihm Übungen zum »Dehnungs-h« zu. Dieses fokussierte Üben konzentriert sich auf Einzelphänomene und schaltet möglichst alle weiteren Schwierigkeiten aus, um die Kinder nicht zu überfordern. Dennoch sind die Aufgaben meist nur kurzfristig erfolgreich, vor allem führen solche intensiven Übungen immer wieder zu Übergeneralisierungen wie *KALD, *ZUMM oder *SCHUHLE (obwohl die Langvokale /a/, /e/, /o/ und /u/ in der Regel ja gerade nicht markiert werden ...). Eine »Vereinfachung« durch isolierte Übungen, beschränkt auf eine kurze Phase, ist also ambivalent. Es geht darum, die Kinder ins Nachdenken über konkurrierende Schreibungen zu verwickeln und ihnen – nach dem von Gallin/Ruf (1998) formulierten Prinzip »vom Singulären über das Divergierende zum Regulären« – zu helfen, ihre individuellen Regeln an immer neuen Beispielen und durch die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen anderer zunehmend zu differenzieren. Voraussetzung dafür sind komplexe, alltagsnahe Aufgaben und Unterstützung bei ihrer Bearbeitung, statt die Anforderungen zu isolieren und zu vereinfachen (vgl. Brinkmann 2015b).

dem Aufmerksamkeit, die beim Nachdenken über die Rechtschreibung fehlt. Das fällt besonders auf bei fehlenden i- und Umlautstrichen, die man bei den Druckbuchstaben direkt einfügt, bei der verbundenen Schrift aber erst nach Abschluss des Wortes nachträgt, was manche dann vergessen.

Fazit: Die Punktwerte sind ökonomisch nutzbar als diagnostisches »Grobsieb«. Für die inhaltliche Interpretation und Bewertung der Leistung ist es aber, vor allem im Blick auf die Förderung, wichtig, die Qualität der Schreibungen zu erfassen und ihren Kontext zu beachten. Denn »falsch« ist nicht gleich »falsch«, und sogar derselbe Fehler kann unterschiedliche Gründe haben.

Empfehlungen für eine Verbreitung des Konzepts »Rechtschreibgespräche«

Trotz der sehr positiven Ergebnisse raten wir davon ab, »Rechtschreibgespräche« ohne Einbettung in das beschriebene Konzept durchzuführen oder gar auf administrativem Wege flächendeckend zu verordnen. Zum einen haben im Projekt vermutlich eher besonders interessierte Kolleg*innen an der Erprobung der Rechtschreibgespräche teilgenommen. Zum anderen werden unter diesem Begriff in der Didaktik und von den Lehrer*innen durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen verstanden, sodass eine sorgfältige Einführung und Begleitung der Rechtschreibgespräche erforderlich erscheint. Denn die berichteten Lernzuwächse gelten nur für einen Unterricht, in dem die regelmäßigen Gespräche durch erprobte Rechtschreibstrategien und Faustregeln, wie sie sich auf dem Rechtschreib-Plakat finden, begleitet wurden. Insofern empfehlen wir,

- das erprobte Konzept der »Rechtschreibgespräche« **schrittweise** zu verbreiten,
- angebunden jeweils an eine **verpflichtende Fortbildung vorweg**, gestützt durch eine Einführung in die Strategien und in die Hilfen des von uns entwickelten »Rechtschreib-Plakates« (s. Abb. 1 auf S. 45),
- ergänzt durch mindestens zwei **begleitende Gesprächsrunden zum Austausch** über Erfahrungen und Schwierigkeiten, und auch die Umsetzung weiterhin durch einen Vergleich der Leistungen über einen Vor- und Nachtest mit der Hamburger Schreibprobe selbst zu **evaluieren**. □

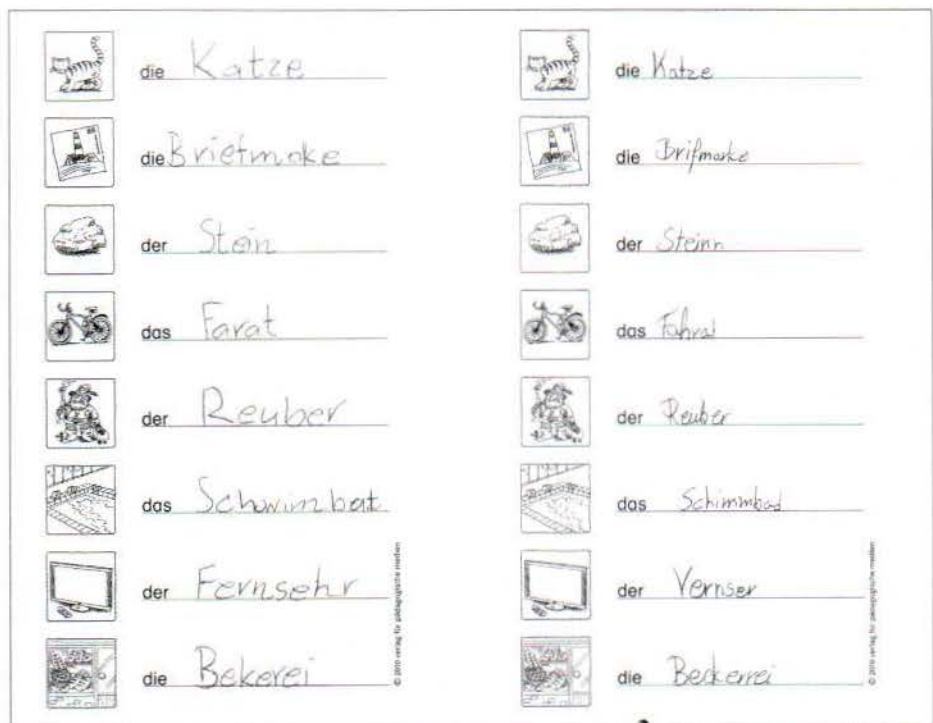


Abb. 3: Übergeneralisierung bei Lernfortschritten

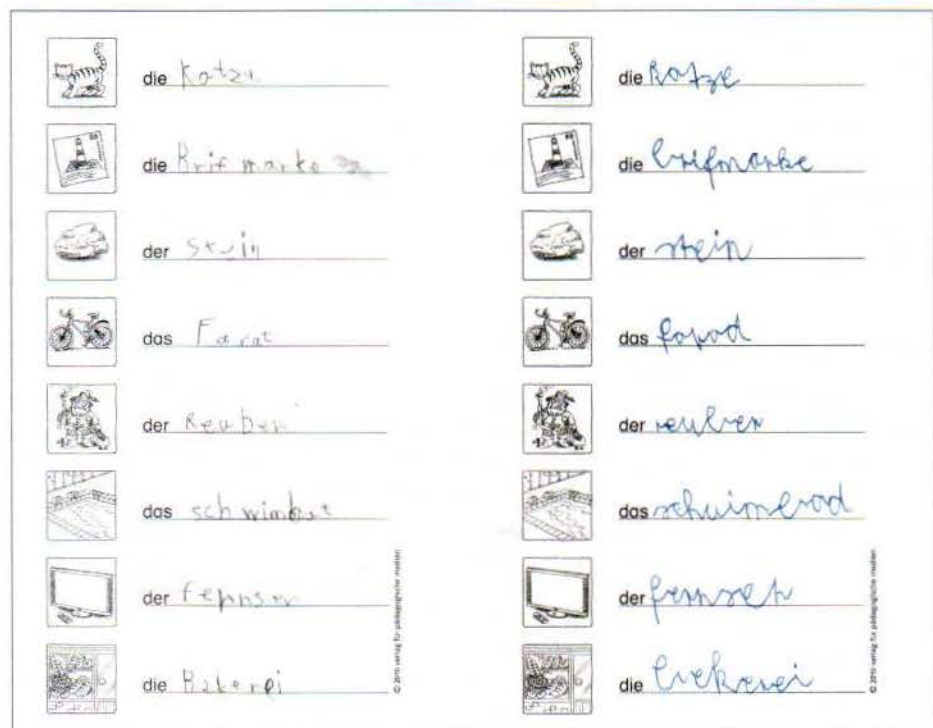


Abb. 4: Kleinschreibung am Wortanfang beim Schriftwechsel

igkeiten, und auch die Umsetzung weiterhin durch einen Vergleich der Leistungen über einen Vor- und Nachtest mit der Hamburger Schreibprobe selbst zu **evaluieren**. □

Anmerkung

1) Ein ausführlicher Bericht sowie das Literaturverzeichnis können bezogen werden über hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Erika Brinkmann

Professorin für Deutschdidaktik, Grundschullehrerin, Stellvertretende Vorsitzende des Grundschulverbandes

Hans Brügelmann

Prof. em. für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, Mitglied im Landesgruppenvorstand Bremen des Grundschulverbandes