

Valtin, Renate [Hrsg.]

## Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen

Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2000, 173 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 109)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate [Hrsg.]: Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2000, 173 S. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 109) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320693 - DOI: 10.25656/01:32069

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320693>

<https://doi.org/10.25656/01:32069>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

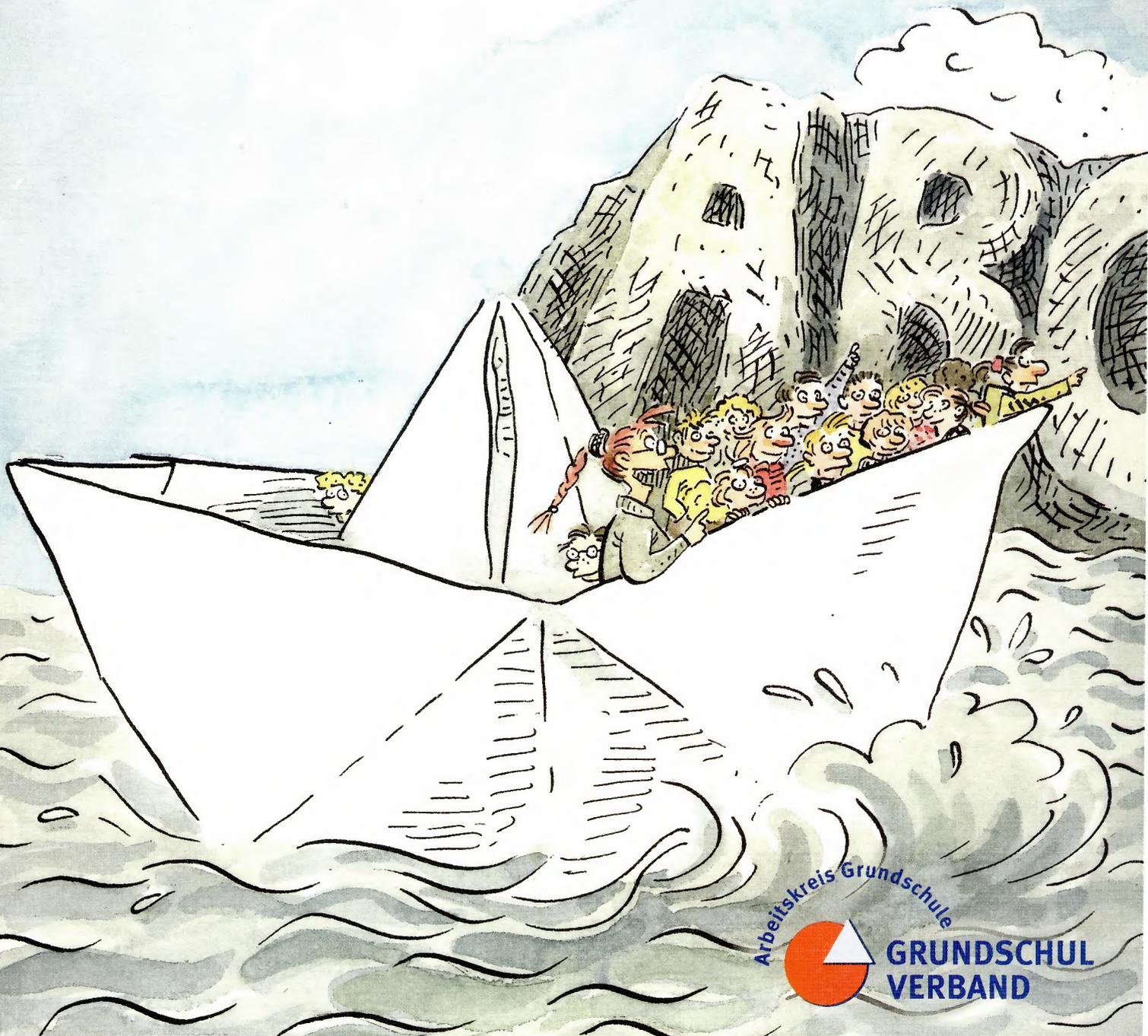
Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6

## Grundlagen und didaktische Hilfen

Renate Valtin (Hrsg.)





**Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6**  
**Grundlagen und didaktische Hilfen**

Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 109  
Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes  
– Arbeitskreis Grundschule e. V.  
Verantwortlich für diesen Band: Renate Valtin

Renate Valtin (Hrsg.)

# **Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6**

## **Grundlagen und didaktische Hilfen**

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.  
Frankfurt am Main

© 2000 Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main  
Satz und Gestaltung: novuprint · Agentur für Mediendesign, Werbung,  
Publikationen GmbH, 30161 Hannover  
Titelbild und Zeichnungen: AMELIE GLIENKE  
Druck und Bindung: Druckhaus Beltz, 69502 Hemsbach  
ISBN 3-930024-76-4

## Inhaltsverzeichnis

RENATE VALTIN: Einleitung und Vorbemerkungen	7	INGRID M. NAEGELE: Wie können Eltern sinnvoll helfen? – Zur Arbeit mit der Rechtschreibkartei	70
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	10	INGE SUKOPP: Lernziel Fehlersensibilität	74
<b>Grundlagen des Rechtschreibens</b>		GUDRUN SPITTA: Welche Vorteile bietet die Arbeit mit dem Grundwortschatz?	77
GÜNTHER THOMÉ: Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: die Schrift und das Schreibenlernen	12	HEIKO BALHORN: Das Märchen vom Wortschatz	81
RENATE VALTIN: Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens	17	CARL LUDWIG NAUMANN: Orientierungswortschatz – Ermutigung aus Begrenzung und Struktur der Orthografie	82
MECHTHILD DEHN und PETRA HÜTTIS-GRAFF: Wie Kinder Schriftsprache erlernen – Ergebnisse aus Langzeitstudien	23	MARION BERGK: Geschicklichkeitsspiel Nachschlagen: die vernachlässigte Rechtschreibhilfe	86
HANS GLINZ: Wieviel Grammatik braucht man im Rechtschreibunterricht in den Klassen 1 bis 6?	33	GUDRUN SPITTA: Mit Eigendiktaten zum selbstbewussten richtigen Schreiben	92
RENATE VALTIN: Die Rechtschreibreform und ihre Gegner: Einige Argumentationshilfen	41	GUDRUN SPITTA: Stichwort: Schreibkonferenzen	95
DIETER ADRIAN: Wie rechtschreibreformfreudig sind Sie? – Ein informeller Test	45	MARION BERGK: Diktierunden: Rechtschreiblernen beim Hineinschreiben in Texte	97
GÜNTHER THOMÉ und RENATE VALTIN: Kleines linguistisches Glossar	48	AUGUST-BERNHARD JACOBS: Abschreiben erwünscht, auch in Klasse 5 und 6	101
<b>Maßnahmen und Initiativen zur Verbesserung des Rechtschreibunterrichts</b>		PETRA HÜTTIS-GRAFF: Rechtschreiblernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht	104
HORST BARTNITZKY: Kindgeleitet und normorientiert von Anfang an. Kurzer Überblick über den fachdidaktischen Stand	50	RENATE VALTIN: Schreibenlernen mit der Druckschrift	111
HORST BARTNITZKY: Rechtschreibkonzepte in aktuellen Lehrplänen	57	GÜNTHER THOMÉ: Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen	116
ERIKA BRINKMANN: Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfen im Deutschunterricht	59	<b>Leistungsbeurteilung und -bewertung</b>	
HORST BARTNITZKY: Richtig üben – Methoden und Tipps	64	GÜNTHER THOMÉ und DOROTHEA THOMÉ: Sind quantitative Tests noch zeitgemäß? – Probleme der Rechtschreibdiagnostik	120

HORST BARTNITZKY:  
Diktate – oder was sonst?  
Einige Überlegungen zur Leistungsbewertung 124

INGE SUKOPP:  
Nachbereiten und Berichtigen von  
schriftlichen Arbeiten 129

## **Rechtschreibschwäche**

RENATE VALTIN und INGRID M. NAEGELE:  
Vermeidung von Rechtschreibschwierigkeiten:  
Was kann die Grundschule tun? 132

GERHEID SCHEERER-NEUMANN:  
Kinder mit Rechtschreibschwächen:  
Hilfen zum Erkennen und Fördern 135

Hinweise auf empfehlenswerte Literatur 142

## **Rechtschreibmaterialien und Lernsoftware**

RENATE VALTIN und INGRID M. NAEGELE:  
Kriterien zur Beurteilung von Rechtschreib-  
materialien und Lernsoftware 144

GÜNTHER THOMÉ und REGINA HARTMANN:  
Vorstellung und Analyse ausgewählter  
Rechtschreibmaterialien 146

RENATE VALTIN, INGRID M. NAEGELE, GÜNTHER THOMÉ:  
Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in  
Rechtschreibmaterialien 154

DOROTHEA THOMÉ und GÜNTHER THOMÉ:  
Computereins@tz im Rechtschreibunterricht.  
Marktangebot, Bewertungskriterien und  
Unterrichtsintegration 158

Literaturverzeichnis 165

Kleines Sachregister  
Stichworte zur Information und Diskussion 173

## Einleitung und Vorbemerkungen

»Die deutsche Rechtschreibung ist ein wahres Schulkreuz: denn wenn man die Zeit, die dafür aufgewendet wird, den Ärger, den sie Eltern und Lehrern bereitet, die Tränen, die um ihretwillen vergossen werden, summieren könnte, man würde erschrecken über das Unheil, das dieser Unterrichtsgegenstand anrichtet.«

Die Klagen über das Schulkreuz Rechtschreibung sind alt, wie das obige Zitat von Kosog (1912, S. 3) belegt. Auch die Bestrebungen, das Erlernen der Rechtschreibung zu vereinfachen, sind alt. Selbst der Arbeitskreis Grundschule hat sich bereits vor mehr als 40 Jahren, nämlich auf dem Grundschulkongress 1969 in Frankfurt mit dieser Thematik auseinander gesetzt und dazu 10 Thesen formuliert, die hier wegen ihrer unverminderten Aktualität in Auszügen wiedergegeben werden.

### Zehn Thesen zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule

1. *Schrift und Rechtschreibung dienen als sekundäres Zeichensystem allein der Darstellung und Aufbewahrung von Sprache.*

Die Rangordnung von Sprache und Schrift, die dieses Beispiel verdeutlichen sollte, müsste auch für den Sprachunterricht verbindlich sein: Primäre Aufgabe des Sprachunterrichts ist Vermittlung und Ausbau von Sprache. Demgegenüber erscheint das Erlernen der »richtigen« Schreibung als ein sicher wichtiger, aber sekundärer Bereich. Welches Bild aber bietet die Schulwirklichkeit? Sind nicht häufig die Rollen vertauscht? Das Erlernen der Schreibung erfordert so viel Anstrengung und Zeit, dass die primäre Aufgabe der Sprachbildung dahinter zurückstehen muss. Damit gewinnt das Rechtschreiben auch in der Beurteilung der sprachlichen Leistungen ein Gewicht, das ihm von der Sache her nicht zukommt.

2. *Rechtschreibung soll die Sprache, der sie dient, so einfach, genau und eindeutig wie möglich wiedergeben. Eine sich wandelnde Sprache bedarf einer sich wandelnden Schreibung.*

Das häufig gegen jeden Wandel unserer Orthographie ins Feld geführte Argument, die Traditionswerte unserer Schreibung dürften nicht angetastet werden, steht auf tönernen Füßen, da einmal diese »Traditionswerte« primär nicht in der Schrift, sondern in den durch sie fest-

gehaltenen sprachlichen Gebilden aufgehoben sind und zum andern unsere Orthographie noch keine siebenzig Jahre Tradition für sich beanspruchen kann. Ihre eigenen Väter beabsichtigen dabei durchaus nicht, eine solche Tradition zu begründen. Sowohl Rudolf von Raumer als auch Konrad Duden, die in besonderer Weise die Einführung einer einheitlichen Rechtschreibung für die deutsche Sprache vorbereitet und durchgesetzt haben, wiesen immer wieder auf ihren vorläufigen Charakter und die Notwendigkeit einer künftigen Reform hin, die sie mit Sicherheit erwarteten.

3. *Die Rechtschreibung ist von unnötigen, aus der Sprache nicht zu rechtfertigenden Schwierigkeiten zu entlasten.*

Das gilt besonders für: Groß- und Kleinschreibung – Zusammen- und Getrennschreibung – Schreibung des s-Lautes – Schreibung von Fremdwörtern – Zeichensetzung (Komma). Darüber hinaus muss auch das Problem der Kennzeichnung langer und kurzer Vokale einer Lösung näher gebracht werden.

4. *Die Überbewertung der Rechtschreibung in Schule und Öffentlichkeit bedarf dringend der Korrektur.*

Die Rechtschreibleistung ist für die Öffentlichkeit der gängigste Maßstab für die Beurteilung des »Bildungsgrades« eines Menschen. Wer die Rechtschreibung nicht beherrscht,

- hat geringere berufliche und gesellschaftliche Aufstiegschancen,
- ist meist vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen,
- muss damit rechnen, vom »richtig« schreibenden Teil der Gesellschaft als ungebildet angesehen zu werden.

5. *Mangelnde Rechtschreibleistungen allein sind bei genügenden sprachlichen Fähigkeiten kein hinreichender Grund für die Nichtversetzung eines Schülers.*

6. *Der Rechtschreibunterricht der Grundschule muss in die Sprachbildung integriert werden und den ihm zukommenden Rang erhalten.*

Die Integration des Rechtschreibunterrichts in den Sprachunterricht bezieht sich aber nicht nur auf die gemeinsame Zielsetzung, sondern auch auf die notwendige Verschränkung mit anderen Bereichen. Lektüre wie grammatische Einsichten können die Sicherheit im richtigen Schreiben fördern, Sprachübungen können zu Rechtschreibübungen weitergeführt werden. Ein solcher »gelegentlicher« Rechtschreibunterricht ist dabei oft effektiver als eine systematische Erarbeitung von Regeln und Schwierigkeiten, bei der das Nebeneinander verschiedener Schreibweisen sich häufig eher störend als hilfreich auswirkt.

Die Forderung einer Integration des Rechtschreibunterrichts zielt also auf eine Verbesserung der sprachlichen Qualität von Rechtschreibübungen wie auf eine verstärkte rechtschreibliche Nutzung von Sprachübungen.

*7. Für das Erlernen der Rechtschreibung in der Grundschule müssen alle verfügbaren Hilfen eingesetzt und weitere Hilfsmittel entwickelt werden.*

Es scheint daher notwendig, weitere Verfahren zu entwickeln, die einen größtmöglichen Erfolg unter möglichst geringem Zeitaufwand versprechen. Hier sind vornehmlich zwei Richtungen zu erwähnen, die die Hoffnung auf eine positive Weiterentwicklung nähren:

- a) die Verbesserung der diagnostischen Grundlage des Rechtschreibunterrichts durch sorgfältig ausgearbeitete Rechtschreibtests,
- b) die Entwicklung von Rechtschreibprogrammen, die ein gezieltes Training im Hinblick auf bestimmte Schwächen ermöglichen.

*8. Differenzierender Rechtschreibunterricht erscheint in der Grundschule notwendig und nützlich, wenn er sich nicht schematisch an Fehlerzahlen, sondern an sachlogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten orientiert.*

*9. Der Rechtschreibunterricht in der Grundschule zielt auf Sicherheit in der Schreibung eines Grundwortschatzes.*

Er soll beim Schüler das erfolgreiche Bemühen um richtiges Schreiben hervorrufen und stärken.

*Sachlich nicht begründete Schwierigkeiten unserer Orthographie haben keinen Platz im Unterricht der Grundschule.*

Willen zum richtigen Schreiben hervorzurufen und zu verstärken, aber ist das wichtigste Ziel eines jeden Rechtschreibunterrichts. Wenn Erziehung etwas mit motiviertem Verhalten zu tun hat, liegt hier der einzig

mögliche Ansatzpunkt zu einem »erziehenden Unterricht« im Sinne Herbarts oder – moderner ausgedrückt – zur Vermittlung von Motivationsstrukturen für den schriftlichen Umgang mit Sprache.

*10. Durch die Einsicht in die historische Bedingtheit unserer Orthographie soll der Rechtschreibunterricht den Schüler auch zu einer kritischen Einstellung gegenüber der heutigen Rechtschreibung befähigen.*

Hart beurteilt, ist unsere heutige Rechtschreibung ein historisches Zufallsprodukt, das im Jahre 1901 für eine lange (zu lange?) Zeit Verbindlichkeit erhielt. Wenn sich logische und kritische Argumente ihr gegenüber Gehör in der breiten Öffentlichkeit verschaffen sollen, muss dieser Prozess durch einen Rechtschreibunterricht vorbereitet werden, der kritisches Denken akzeptiert und fördert und damit sein Teil dazu beiträgt, den Boden für eine notwendige künftige Rechtschreibreform zu bereiten (WEISGERBER 1970).

Und da hier schon im »pädagogischen Nähkästchen« gekramt wird, soll auch noch der Vater des Grundschulverbandes, ERWIN SCHWARTZ, zu Wort kommen, der 1983 schrieb:

»... das oberste Ziel einer pädagogischen Reform der Grundschule als einer Schule für alle Kinder des Volkes bleibt ihr Bemühen um die Lebenschancen-Gleichheit. An ihm ist jede Methode zu messen. Für den bisherigen Rechtschreibunterricht gilt leider noch allzu oft, dass durch ihn die Chancengleichheit verspielt und die Chancenungerechtigkeit gefördert wird.

Dieses Dilemma kann durch den Lehrer allein nicht behoben, aber durch ihn allein kann es gemildert werden, auch wenn die Aufforderung dazu zunächst wie ein Paradoxon klingt: »Eine fehlerfreie Rechtschreibung sollte auch fernerhin Lehrziel bleiben« (KEMMLER 1967, S. 175), doch: »Stelle deine Anforderungen im Rechtschreiben so, dass möglichst keine Fehler gemacht werden« (KERN 1935, S. 115), und weiter: »Verstöße gegen die Rechtschreibung sollten nicht soviel Gewicht haben« (KEMMLER), und »Man sollte das Rechtschreiben aus dem Kanon der versetzungsrelevanten Fächer herausnehmen« (BELSER/KÜSEL), und weshalb sollte Rechtschreiben nicht gleichsam außer Konkurrenz betrieben, die Benotung nach der Gaußschen Verteilungskurve nicht durch individuelle Ermutigungen ersetzt werden!

Wenn die Rechtschreibung selbst nicht und die Gesellschaft ohnehin nur schwer zu verändern sind, warum sollten dann wir den Rechtschreibunterricht – ohne die Zielsetzung des Richtigschreibens aufzugeben – nicht wenigstens so verändern, dass er nicht mehr gegen die Grundregeln einer Pädagogik vom Kinde aus verstößt?« (SCHWARTZ 1983, S. 58).

Der vorliegende Band ersetzt den von INGRID NAEGELE und RENATE VALTIN herausgegebenen Mitgliederband 56/57: »Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen-Erfahrungen-Materialien«. Ursprünglich 1984 erschienen, erfuhr er drei Neubearbeitungen. Eine weitere Neubearbeitung erschien nicht sinnvoll.

*Ziele des vorliegenden, neu konzipierten Bandes* sind es,

- > gründlich zu informieren über den Lerngegenstand Orthografie und die Art und Weise, wie die Subjekte des Lernens, die SchülerInnen, sich die Orthographie aneignen
- > Erkenntnisse der fachwissenschaftlichen Diskussion unter praxisrelevanten didaktischen Fragestellungen zu verdeutlichen
- > sinnvolle, konkrete Hilfen zu geben für die Gestaltung des Unterrichts, die Auswahl von Übungsformen und Materialien, die Feststellung spezifischer Lernschwierigkeiten.

An diesem Band mitgearbeitet haben vorwiegend AutorInnen, die empirische Forschungsarbeiten vorgelegt oder über langjährige schulpraktische Erfahrungen verfügen.

Da es inzwischen eine umfangreiche Literatur zum Thema Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht gibt, wurden auch solche ExpertInnen um Mitarbeit gebeten, die in der gegenwärtigen Diskussion noch nicht so präsent sind.

Zur Gestaltung des Bandes ist noch anzumerken, dass ich bemüht war, einen einheitlichen Text mit systematischem Aufbau und ohne viele umständliche Wiederholungen und Dopplungen zu präsentieren. Aus diesem Grunde waren bei einigen Beiträgen Kürzungen notwendig. Auch bei den Literaturhinweisen habe ich mir Kürzungen erlaubt, weil sie nämlich fast den Umfang einer eigenständigen Veröffentlichung erreicht hätten.

Die ursprüngliche Planung, diesen Band gemeinsam mit INGRID NAEGELE herauszugeben, konnte aufgrund terminlicher Schwierigkeiten nicht realisiert werden. Ich danke INGRID NAEGELE für die vielfältigen kritischen und konstruktiven Hinweise bei der Konzeption des Bandes und der Durchsicht einiger Artikel. Mein besonderer Dank gilt auch CHRISTEL SCHNEE für die Koordination der Manuskriptarbeiten und die Erstellung des Literaturverzeichnisses.

Berlin, im September 2000

RENAME VALTIN

## *Autorinnen und Autoren*

DIETER ADRION

Mergenthalerstr. 4, 74321 Bietigheim

Prof. Dr. HEIKO BALHORN

Unnastr. 19, 20253 Hamburg

Dipl.-Päd. HORST BARTNITZKY

Heinrich-Albrod-Str. 54, 47249 Duisburg

Prof. Dr. MARION BERGK

Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische  
Fakultät IV, Institut für Schulpädagogik und Pädagogi-  
sche Psychologie, Abt. Grundschulpädagogik,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Dr. ERIKA BRINKMANN

Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2,  
AdolfReichwein-Str. 2, 57068 Siegen

Prof. Dr. MECHTHILD DEHN

Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissen-  
schaft, Institut für Didaktik der Sprachen,  
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

Dr. PETRA HÜTTIS-GRAFF

Studienrätin/Fachseminalleiterin Studienseminar  
Hamburg, Fachseminar Deutsch,  
Hohe Weide 14-16, 20259 Hamburg

Prof. Dr. HANS GLINZ

Buckstr. 29, CH-8820 Wädenswil

REGINA HARTMANN

Grundschullehrerin und Lehrbeauftragte  
an der Universität Oldenburg,  
Esenshammer Groden 19, 26954 Nordenham

AUGUST-BERNHARD JACOBS

Realschullehrer, Pagenstr. 31, 59494 Soest

Dipl.-Päd. INGRID M. NÄEGELE

Leiterin der pädagogisch-psychologischen Praxis:  
Institut für Lernförderung,  
Franz-Rücker-Allee 58, 60487 Frankfurt/M.

Prof. Dr. CARL LUDWIG NAUMANN

Universität Hannover, Deutsche Sprache  
und ihre Didaktik,  
Bismarckstr. 2, 30173 Hannover

Prof. Dr. GERHEID SCHEERER-NEUMANN

Universität Potsdam, Institut für Grundschul-  
pädagogik,  
Postfach 601553, 14415 Potsdam

Prof. Dr. GUDRUN SPITTA

Universität Bremen, Fachbereich 12,  
PF 330 440, 28334 Bremen

INGE SUKOPP

Seminardirektorin a. D.  
Rüdesheimer Platz 10, 14197 Berlin

Dr. DOROTHEA THOMÉ

Nelkenstr. 55, 26121 Oldenburg

PD Dr. GÜNTHER THOMÉ

Universität Oldenburg, Institut für Germanistik,  
26111 Oldenburg

Prof. Dr. RENATE VALTIN

Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische  
Fakultät IV, Institut für Schulpädagogik und Pädago-  
gische Psychologie, Abt. Grundschulpädagogik,  
Unter den Linden. 6, 10099 Berlin

### *Illustrationen:*

AMELIE GLIENKE

Pfalzburger Str. 14, 10719 Berlin

# Grundlagen des Rechtschreibens



# Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen<sup>1</sup>

## Die Schrift

Noch immer ist die Ansicht weit verbreitet, die Schrift habe sich von einer Ideen- oder Wortschrift über eine Silbenschrift zu einer lautbezogenen Buchstabenschrift entwickelt und somit den Prozess einer ständigen Verbesserung durchlaufen. Wir sollten dazu kommen, diese Auffassung als veraltet anzusehen wie vergleichbare frühere Ansichten über die Sprache. Noch vor zweieinhalb Jahrhunderten ging man davon aus, dass gemäß dem biblischen Bericht von der babylonischen Sprachverwirrung sich alle Sprachen der Welt aus einer Ursprache, der *lingua adamica* (Sprache Adams), entwickelt hätten.

So wenig wie es aber die eine Sprache gibt, gibt es nur die eine Schrift. Die Annahme, die Alphabetschrift sei in irgendeiner Weise als Weiterentwicklung aus der akkadischen oder einer anderen Silbenschrift hervorgegangen, entbehrt jeder sachlichen Grundlage. Die Alphabetschrift ist *ein* möglicher Schrifttyp, die Silbenschrift (oder besser Wort-Silbenschrift) ist ein anderer. Man sollte die unterschiedlichen Schrifttypen nicht wertend miteinander vergleichen und unsere Schrift als Verbesserung einer anderen darstellen (vgl. WEIGL 1979).

Mit Schrift wird Sprache grafisch fixiert. Wenn eine Schrift eine Sprache abbildet, kann sie sich auf verschiedene Ebenen der Sprache, also auf semantische, lexikalische, morphologische, silbische, einzellautliche u. a. Elemente beziehen.

Die babylonische Keilschrift hat Wortzeichen verwendet, Silbenzeichen, Einzelvokal-Zeichen, unter anderem zur Schreibung von Langvokalen (s. Abb. 1), und durch entsprechende Kombinationen von Silbenzeichen ganz bewusst Doppelkonsonanten geschrieben. Außerdem wurden sog. Determinative gebraucht, die in der altägyptischen Hieroglyphenschrift noch zahlreicher auftreten. Diese Determinative stehen meist vor einem Substantiv oder Eigennamen und geben an, um welche Klasse von Gegen-

stand oder Person es sich handelt. So werden beispielsweise Gegenstände aus Holz mit einem anderen Determinativ versehen als Gegenstände aus Stoff, Personennamen mit einem anderen Determinativ als Götternamen (vgl. RIEM-SCHNEIDER 1973).

Ebenso wenig wie die altorientalischen Wort-Silbenschriften nur Wörter und Silben geschrieben haben, war es das »Ziel« der frühen Alphabetschrift, also der phönizischen Schrift, möglichst genau alle Laute der Sprache abzubilden, was ohnehin die babylonische Keilschrift seit vielen Jahrhunderten schon sehr exakt vermochte. Sicherlich wurden in der akkadischen Wort- und Silbenschrift überwiegend Silben und Wörter geschrieben und ebenso bestanden die phönizischen Texte mehrheitlich aus Konsonantenzeichen, aber dort, wo man anders verfuhr, hatte dieses seine Gründe. So sollten die phönizischen Wortwurzeln, die man sich bis heute vorwiegend konsonantisch vorstellt, auf der schriftlichen Ebene eindeutig abgebildet werden. Die Schreibung der Vokale hätte diese Eindeutigkeit im Schriftbild gestört. Dieses war der Grund für die fast ausschließlich konsonantischen Texte des Phönizischen und nicht etwa das Unvermögen, die Wörter restlos lautlich in Konsonanten und Vokale zu gliedern. Selbstverständlich konnten die Phönizier Vokale schreiben und haben dieses auch getan, aber nur in Ausnahmefällen, wie etwa bei Namen und Wörtern aus fremden Sprachen.

Es ist also weder Mittel und Zweck einer Wort-Silbenschrift, nur Wörter und Silben zu schreiben, noch einer Alphabetschrift, nur Einzellaute wiederzugeben, sondern jede Schrift bezieht sich auf verschiedene Sprachebenen. Deshalb sollte uns auch die deutsche Orthografie dort, wo sie nicht die einzelnen Sprachlaute regelmäßig in dieselben Schreibzeichen umsetzt, nicht sofort als chaotisch, unvollkommen oder verbesserungsbedürftig gelten (vgl. GLINZ 1987).

## Grundlagen der deutschen Orthografie

Die deutsche Orthografie basiert auf der lateinischen Schrift, die sich in Westeuropa mit dem Römischen Reich und der späteren Christianisierung verbreitete. Die lateinische Schrift ist eine Modifikation westgriechischer Schreibformen. Die griechische Schrift wurde letztlich aus der phönizischen Schrift entwickelt, die wahrscheinlich die einzige Alphabetschrift ist, die je erfunden wurde. Viele unserer Großbuchstaben, wie K, L, M u. a., erinnern noch an die über 3000 Jahre alten phönizischen Originale.

Da das Deutsche mit einer alphabetischen Schrift geschrieben wird, müssen wir mit einer nennenswerten



Abb. 1: Akkadische Keilschrift

einzellautorientierten Komponente – dem Charakteristikum von Alphabetschriften – rechnen. Das bedeutet, dass den verschiedenen systematischen Sprachlauten (**Phonemen**) bestimmte Schreibzeichen (**Grapheme**) regelmäßig gegenüber stehen. Beispielsweise besteht das Wort *schön* aus den drei Phonemen /ʃø:n/. Für /ʃ/ wird das Graphem <sch>, für das /ø:/ das Graphem <ö> und für /n/ ein <n> geschrieben. Für keines der Schreibzeichen im Wort *schön* muss man irgend eine orthografische Regel beachten, jedes ergibt sich aus der Lautung. Dieses einfache Phonem-Graphem-Verhältnis gilt aber nicht für alle Grapheme, wie wir wissen. Wann man ein <ß>, ein <mm>, ein <v> usw. schreibt, lässt sich nicht alleine aus der Lautung herleiten. So gibt es also Schreibzeichen für einfache Schreibungen, und es gibt Schreibzeichen für schwierigere Schreibungen, die bestimmte Regelungen verlangen.

Welches sind nun die einfachen und welches die schwierigen Grapheme für die Phoneme? Gerhard AUGST (1984) hat unter dieser Fragestellung die Grapheme in zwei Gruppen unterteilt. Ein weitgehend übereinstimmendes Inventar wurde mit einem statistischen Verfahren ermittelt (G. THOMÉ 1992). Die jeweils häufigsten Grapheme werden – in Anlehnung an AUGST (1984) – **Basisgrapheme** genannt und alle statistisch selteneren Grapheme, die sich auf dasselbe Phonem beziehen, **Orthographeme**. Die Basisgrapheme sind sprachsystematisch häufiger und für die Lernenden die grundlegenden, die Orthographeme sind dagegen seltener und dadurch schwieriger. Die Differenzierung dieser beiden Kategorien ist nicht nur schriftsystematisch, sondern – wie wir noch sehen werden – auch für den Schriftspracherwerb bedeutsam und daher für den Rechtschreibunterricht äußerst wichtig.

Die meisten Orthographeme sind als solche schon an ihrer äußeren Form zu erkennen, wie die Verdopplungen, also <nn>, <rr>, <aa>, <oo> usw., sowie die Erweiterungen durch das so genannte Dehnungs-h, <ah>, <eh>, <ih>, <ieh> usw. Daneben gibt es aber Orthographeme, die erst unter Berücksichtigung des Phonems, für das sie stehen, als Orthographeme identifiziert werden können. So ist beispielsweise <g> im Wort *Garten* ein Basisgraphem, weil es für das Phonem /g/ steht, in *Berg* aber ein Orthographem, weil es hier für das Phonem /k/ geschrieben wird. Hier zeigt sich, dass Wörter, die im Unterricht als Beispiele verwendet werden, bei der Unterrichtsvorbereitung unbedingt in ihre Phoneme gegliedert werden müssen, um zu bestimmen, ob und an welchen Stellen Basis- oder Ortho-

### Die wichtigsten Basis- und Orthographeme des Deutschen

Phoneme	Basisgrapheme	Orthographeme
<b>Vokale</b>		
/a:/	<a>	Tal <ah> Wahn <aa> Saal
/e:/	<e>	Weg <eh> Reh <ee> See
/i:/	<ie>	Wiese <ih> ihr <i> Igel <ieh> flieh
/o:/	<o>	Ofen <oh> Sohn <oo> Zoo
/u:/	<u>	Kuchen <uh> Uhr
/ɛ:/	<ä>	Käse <äh> nähen
/ø:/	<ö>	Öl <öh> verwöhnen
/y:/	<ü>	über <üh> mühsam
/a/	<a>	alt
/ɔ/	<e>	Farbe
/ɪ/	<i>	mit <ie> vierzig
/ɔ/	<o>	offen
/u/	<u>	unter
/ɛ/	<e>	bellt <ä> hält
/ɔ/	<ö>	Öffner
/y/	<ü>	Mütze <y> Hydrat
/ɛi/	<ei>	Eis <ai> Kaiser
/ɔu/	<au>	Auto
/ɔy/	<eu>	Leute <äu> läuten
<b>Konsonanten</b>		
/p/	<p>	Post <b> Laub <pp> Treppe
/t/	<t>	Teil <d> Bild <tt> Mitte <dt> Stadt <th> Theater
/k/	<k>	Kohle <g> Berg <ck> Zweck <ch> Chor <c> Clown
/s/	<s>	Eis <ß> Gruß <ss> Kuss
/f/	<f>	Fenster <v> Vogel <ff> Schiff <ph> Philosophie
/b/	<b>	Buch <bb> Ebbe
/d/	<d>	Dach <dd> Kladder
/g/	<g>	Gast <gg> Egge
/x/	<ch>	Bach <g> König
/z/	<s>	Sonne
/ʃ/	<sch>	schön <s> spielen
/v/	<w>	Wasser <v> Vase
/r/	<r>	Rad <rr> wirr <rh> Rhabarber
/l/	<l>	Lampe <ll> schnell
/m/	<m>	Mond <mm> Kamm
/n/	<n>	Nase <nn> Kanne
/ŋ/	<ng>	Wange <n> Bank
/h/	<h>	Haus
/j/	<j>	Jäger
/pt/	<pf>	Pfanne
/ks/	<chs>	Dachs <x> Hexe
/ts/	<z>	Zahn <tz> Katze

Tabelle 1

grapheme enthalten sind. Die Tabelle 1 zeigt den Grundbestand der Grapheme des Deutschen in Basis- und Orthographeme eingeteilt.

Das einfache Phonem-Graphem-Verhältnis (die Schreibung eines Phonems mit einem Basisgraphem), das man auch lautgetreue Schreibung nennen kann, stellt den einfach zu überblickenden Teil unserer Orthografie dar. Hierfür sind *keine* Rechtschreibregeln im üblichen Sinne notwendig. Der Rechtschreibunterricht muss sich fast ausschließlich mit den schwierigeren Fällen befassen, den Orthographemen. Die Verwendung der Orthographeme versucht man durch die Formulierung von Regeln nachvollziehbar und erlernbar zu machen. Allerdings hat sich mittlerweile eine recht große Zahl von Regeln angesam-

melt, die für eine Gesamtsicht etwas unüberschaubar ist. Die Rechtschreibregeln sind letztlich aus allgemeineren Klassifikationen von Rechtschreibphänomenen hervorgegangen, die man seit einigen Jahrhunderten als *Prinzipien der Orthografie* diskutiert. Beide Arten von Richtlinien, Prinzipien und Regeln, können keine Garantie dafür sein, dass bei ihrer genauen Befolgung orthografisch korrekte Schreibungen entstehen. Sie ermöglichen eigentlich »nur«, die Orthografie nachzuvollziehen und zu erklären. Das liegt am Wesen der Orthografie, die mehr etwas Gewordenes als etwas Gemachtes ist.

## Zu den Prinzipien der Orthografie

Wir wollen einige Prinzipien der Orthografie an einem Beispielsatz vorstellen.

Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.

In einem ersten Schritt gliedern wir den Satz in seine Phoneme und ordnen jedem Phonem das entsprechende Graphem zu; das können ein, zwei oder drei Buchstaben sein:

**Phoneme:** /zɪ: grɪf ɪn di: z aɪ tən unt  
ʃ p i: l t ə ʊ n l i: t/

**Grapheme:** <s i e g r i f f i n d i e s a i t e n u n d  
s p i e l t e e i n l i e d>

### Zunächst eine kleine Übung:

Decken Sie bitte die Zeile mit den Graphemen mit einem Blatt Papier ab und schreiben Sie unter jedes Phonem das Basisgraphem aus der Tabelle 1 auf Ihr Blatt.

Wenn Sie die Aufgabe richtig gelöst haben, müssten Ihre Schreibungen so aussehen:

sie	griff	in	die	saiten	und	spielte
ein	liet					

Dieser Satz stellt als Resultat einer linguistischen Aufgabe (jedes Phonem mit seinem Basisgraphem zu schreiben) ein interessantes Ergebnis dar. Wie würden Sie aber diesen Satz beurteilen, wenn er von einem Kind geschrieben wäre? Es lohnt sich, einen Moment darüber nachzudenken.

Wenn wir nun mit Hilfe der Tabelle 1 überprüft haben, welche Grapheme einer einfachen Zuordnung entsprechen, stellen wir auch fest, dass die Grapheme <ff> für /f/, <ai> für / aɪ /, <d> für /t/, <s> für /ʃ/ und nochmal <d> für /t/ keine Basis-, sondern Orthographeme sind. In unserem Satz sind insgesamt 29 Grapheme enthalten, 24 davon sind Basis- und 5 Orthographeme. Das ist zwar keine repräsentative Verteilung, aber die Tendenz wird einigermaßen deutlich: Der weitaus größte Teil der Grapheme in deutschen Texten sind Basisgrapheme. Während die Basis-

grapheme quasi den Normalfall der Schreibungen darstellen, der kaum explizit gelehrt wird, bilden die Orthographeme den eigentlichen Anlass des Rechtschreibunterrichts und der Formulierung von Rechtschreibregeln.

### Das Laut- oder phonematische Prinzip

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Wir hatten oben bereits festgestellt, dass die Mehrzahl der Grapheme Basisgrapheme sind, die mit einer 1 : 1 Relation von Phonemen und Graphemen die Grundfunktion unserer Alphabetschrift repräsentieren. Dieses wichtigste Prinzip wird üblicherweise als das Laut- oder phonematische Prinzip bezeichnet. Wenn man bedenkt, dass rund 90 % aller Grapheme in deutschen Texten Basisgrapheme sind, d. h. nach dem Laut- oder phonematischen Prinzip geschrieben werden, wird die herausragende Bedeutung dieses ersten Prinzips deutlich.

### Das Stammprinzip oder morphematische Prinzip

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Schauen wir uns nun das Wort *griff* an. Das Basisgraphem für /f/ ist das <f>. Die Doppelkonsonanten werden normalerweise mit der Kürze des vorausgegangenen Vokals und durch weitere Bedingungen begründet (s. DUDEN-Rechtschreibung 1996, S. 863). In der Form *sie griffen* gehört nach EISENBERG (1995) das /f/ sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe; er spricht hier von einem Silbengelenk. Auf der schriftlichen Ebene wird nun das /f/ sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Silbe abgebildet. So begründet sich nach EISENBERG die Schreibung der Doppelkonsonanten. Die Doppelkonsonanz selbst wird von keinem Prinzip erfasst. Zur ausführlichen Diskussion siehe AUGST (2000). Wenn nun in der Form *sie griff* ein Doppelf erscheint, obwohl lautlich kein Silbengelenk vorhanden ist, kann dieses nur mit dem Bestreben erklärt werden, die Wortstämme möglichst einheitlich zu schreiben. Dieses nennt man (Wort-) Stamm- oder morphematisches Prinzip.

### Das Prinzip der Homonymieunterscheidung

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Lautgetreu würde man das Wort *Saiten Seiten* schreiben. Eine *Seite* bedeutet aber Ansicht, Oberfläche, Teil eines Buches o. Ä., also etwas anderes als *Saiten* von Zupf- und Streichinstrumenten wie Harfe oder Geige. Die Schrift unterscheidet diese beiden lautlich gleichen Wörter. Daher sind zahlreiche Sprachwissenschaftler der Meinung, es handle sich bei dieser Andersschreibung um das Prinzip der Homonymieunterscheidung, also gleichlautende Wörter auf der schriftlichen Ebene zu differenzieren. Beispiel-

paare sind *Lied – Lid, Wal – Wahl, Leib – Laib*. Allerdings gibt es im Deutschen viele – wahrscheinlich sogar mehr – gleichlautende Wörter, die etwas anderes bedeuten, aber gleich geschrieben werden, z. B. *Kiefer* (Baum oder Knochen), *Weide* (Baum oder Viehweide), *Ton* (Erde oder musikalisches Element), *Hahn* (Tier oder Wasserventil). Man kann daher auch die Ansicht vertreten, die Andersschreibungen gleichlautender Wörter seien lediglich historisch bedingt und unterstützten nur zufällig die Unterscheidung der betreffenden Homonyme auf der schriftlichen Ebene.

### Das historische Prinzip

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Obwohl man die Konjunktion *und* am Ende mit einem [t] spricht, wird ein <d> geschrieben. Als Erklärung hierfür kann die mittelhochdeutsche Form *unde* dienen. Nachdem der Endvokal /ə/ ausgefallen war, musste sich das /d/ in ein /t/ wandeln (Auslautverhärtung), was bei lautgetreuer Schreibung ein *\*unt* ergeben würde. Wenn die schriftliche Form ohne triftigen Grund nicht dem Lautwandel folgt, kann man von einer historischen Schreibung, dem historischen Prinzip, sprechen.

### Das ästhetische Prinzip

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Nach dem lautlichen Prinzip wäre die Form *\*schpielte* die richtige Schreibung. Man kann in den Schreibungen *sp-* und *st-* anstatt *schp-* und *scht-* die Auswirkung eines ästhetischen Prinzips sehen. Danach wäre *sp-* oder *st-* ästhetischer als *schp-* oder *scht-*. Es bleibt aber unklar, warum dasselbe Prinzip nicht ebenso bei *schw-*, *schm-*, *schn-*, *schl-* u. a. zur Geltung kommt, so dass auch das ästhetische Prinzip wie das Homonymieprinzip letztlich in Frage gestellt werden kann.

### Nochmals zum Stammprinzip oder morphematischen Prinzip

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Der Plural von *Lied* heißt *Lieder*. Durch die verschobene Silbengrenze spricht man hier ein /d/. Daher nehmen wir ein /d/ für den Wortstamm (*Lied*) an. Mit der Schreibung eines <d> in der Form *Lied*, obwohl man ein /t/ spricht, wird versucht, auf der schriftlichen Ebene eine gewisse Konstanz bei gleichem Wortstamm zu erreichen. Man spricht hier vom Stamm- oder morphematischen Prinzip. Beispiele wie *der Rat – die Räte* oder *das Rad – die Räder* machen dieses deutlich.

Das Stamm- oder morphematische Prinzip ist nach dem Lautprinzip das zweitwichtigste und wie dieses weitgehend unumstritten.

Neben den angesprochenen Prinzipien sind weitere zu nennen:

- das Prinzip der Angleichung (Analogie-Prinzip): neue Rechtschreibung: *Tollpatsch* analog zu *toll*
- das Herkunftsprinzip (etymologisches Prinzip): *Physik* von lat. *physica*
- das grammatische Prinzip (Großschreibung, Interpunktion): *der Tisch, das Lesen*
- das Höflichkeitsprinzip: *Ich bitte Sie*.

Viele der theoretisch möglichen Prinzipien sind recht unsicher und uneindeutig, so dass, besonders mit Blick auf die Schreiblerner, eine einfachere Gliederung wünschenswert erscheint. WOLFGANG MENZEL (1978) hat mit seinem Schlagwort vom »Prinzipienwirrwarr« das Problem der vielen, überlappenden und konkurrierenden Prinzipien-Modelle treffend charakterisiert. In der Folge versuchte man, die Anzahl der Prinzipien drastisch zu reduzieren (vgl. z. B. NERIUS 1986). Als Konsequenz aus der Prinzipien Diskussion wird die Einteilung der Grapheme in die o. g. Basis- und Orthographeme vorgeschlagen (G. THOMÉ 1992). In der Tabelle 1 zeigt die erste Spalte die Grapheme nach dem Laut- oder phonematischen Prinzip. Sie werden Basisgrapheme genannt. Alle übrigen Grapheme, für die man in der Vergangenheit eine Vielzahl von Prinzipien bemüht hatte, die aber insgesamt kaum mehr als 10 % aller Grapheme ausmachen, werden Orthographeme genannt. In unserem Beispielsatz sind dieses die markierten Orthographeme <ff> für /f/, zweimal <d> für /t/, <ai> für /ei/ und <s> für /j/:

**Sie griff in die Saiten und spielte ein Lied.**

Diese Einteilung in Basisgrapheme (die einfachen grundlegenden Schreibungen) und Orthographeme (die selteneren und damit schwierigeren) scheint für die Schreiblerner die wichtigste Orientierung zu sein, die wir ihnen im Rechtschreibunterricht in den ersten Klassen geben können.

## Das Schreibenlernen

### Entwicklungsmodelle des Schriftspracherwerbs

Kinder setzen sich, unaufgefordert und spontan, lernend mit ihrer Umwelt auseinander. In einer Umgebung, in der Schreiben und Schriftliches eine nennenswerte Rolle spielen, versuchen Kinder selbstständig, sich diesen Bereich zu erschließen.

Die mittlerweile zahlreichen Untersuchungen zum Verlauf des Orthografieerwerbs (vgl. DEHN und VALTIN in diesem Band; für weitere Literaturangaben vgl. G. THOMÉ/D. THOMÉ 1999) machen deutlich, dass wir offenbar von einer Abfolge von Entwicklungsschritten ausgehen können.

Eines der bekanntesten Modelle von Entwicklungsphasen im Schriftspracherwerb hat UTA FRITH (1986) erarbeitet. Die Entwicklung des Lesen- und Schreibenlernens legt sie in jeweils drei Stufen dar: die *logographemische*, *alphabetische* und *orthografische Stufe*.

Im Modell von FRITH ist ein Schreiben von noch nicht gelernten Wörtern in der logographemischen Stufe eigentlich nicht möglich. Dagegen haben zahlreiche Untersuchungen von Schreibungen, die noch nicht oder höchstens ansatzweise der alphabetischen Phase zugeordnet werden können, zu detaillierten Ergebnissen geführt. Solche, meist vorschulisch entstandenen, *Spontanschreibungen* beschreibt Wolfgang EICHLER als:

- «1. Wiedergabe weniger akustisch ausgezeichneter Elemente in Buchstaben, oft entweder mit vokalischer Richtung; MI für *Mutti*, FIA für *Finger* ... oder seltener mit mehr konsonantischer Richtung MTI – *Mutti*, MN – *Maren*, HNT – *Hund*. Logisch: Die Kinder können ihr Geschriebenes nachträglich nicht wieder lesen, Zitat: »AA (für Papa) ist nichts.«
2. Wiedergabe aller wesentlichen Laute mit Ausnahme von akustisch-kombinatorisch im Windschatten befindlicher, also kaum gesprochener Laute oder in Konsonantenhäufungen befindlicher Laute: KATN: *Garten*, PFAUME: *Pflaume*, WÖFEL: *Würfel*.
3. Schreibung außerordentlich sprechgetreuer Schreibungen, alles was der Betreffende spricht, erscheint genau in Buchstaben, also auch Ideolektisches, Dialektisches, Altersmundartliches. KATIN: *Garten*, dialektales *k*, *i* für Schwa-Laut *ə*, MÜTSE: *Mütze*, stimmhaftes *s*, WAKSENDEN: *wachsenden* ...« (EICHLER 1992, S. 55)

Für die alphabetische Stufe im Schriftspracherwerb sind lautgetreue Schreibungen typisch. Das bedeutet, es werden bevorzugt die Basisgrapheme (vgl. Tab. 1) verwendet, wodurch einerseits Fehlschreibungen vom Typ *\*bellt* für *bellt*, *\*faren* für *fahren*, *\*Beume* für *Bäume* usw. auftreten, andererseits orthografisch einfache Wörter wie *bunt*, *also*, *schön*, *sieben* usw. schon korrekt geschrieben werden können.

Die orthografische Stufe ist gekennzeichnet durch sowohl korrekte als auch fehlerhafte Verwendungen von Orthographemen (vgl. Tab. 1). Neben Schreibungen wie *bellt* und *verlieren* können auch Formen wie *\*kallt* für *kalt*, *\*bällt* für *bellt*, *\*vertig* für *fertig* auftreten. Man spricht bei diesen Fehlschreibungen von *Übergeneralisierungen*, weil offenbar Regeln zu weit ausgedehnt wurden. Die orthografische Stufe geht schließlich in eine entwickelte orthografische Kompetenz über.

Allgemein muss zu den Stufen- und Phasenmodellen angemerkt werden, dass etwa alphabetische, d. h. lautgetreue Schreibungen, korrekte oder übergeneralisierte Verwendung von Orthographemen usw. nicht ausschließlich und nicht einmal überwiegend in den Schreibungen eines Schülers vorkommen müssen, um die eine oder andere

Phase zu konstatieren. Es genügt einige solcher typischen Schreibungen festzustellen, um sie aus psycholinguistischer oder entwicklungspsychologischer Sicht als ausschlaggebende Merkmale bezeichnen zu können.

## Didaktische Konsequenzen

Um innere Regeln über die Orthografie bilden zu können, brauchen Kinder vielfältige Anregungen und Übungsmöglichkeiten, die ihnen schon aus organisatorischen Gründen in erster Linie im schulischen Umfeld geboten werden. Aber auch eine theoretische Auseinandersetzung über orthografische Fragen und metasprachliche Gedanken über die Lautung, die Schrift und das Schreiben sind dringend notwendig. Die bisherigen Erkenntnisse über Strukturen der inneren Regeln und Lernstrategien ermöglichen es, die Orthografie stärker lernerorientiert zu vermitteln (s. die didaktisch-methodischen Beiträge in diesem Band).

An dieser Stelle soll auf ein verbreitetes Missverständnis hingewiesen werden. Wenn von »innerer Regelbildung« als »eigenaktiver Tätigkeit der Lernenden« die Rede ist, meint man damit nicht Unterrichtsformen, die eigenständiges, selbstgeleitetes, entdeckendes Lernen ermöglichen, sondern die als Tätigkeiten der Lernenden aufgefassten Lernprozesse. Die Verwechslung oder auch Vermengung dieser beiden Gedanken ist nur allzu verständlich, weil ein phasenweise offener Unterricht mit Möglichkeiten des Experimentierens und Entdeckens recht gut in das Konzept der inneren Regelbildung passt. Beide Konzepte sind aber nicht identisch, und was noch wichtiger ist, die innere Regelbildung bedarf der Anregung und Stützung durch die explizite Thematisierung des Lerngegenstands und sachlich fundierte Informationen über Verhältnisse und Gegebenheiten in der Orthografie (s. auch VALTIN 1998, S. 78). GERHARD AUGST und MECHTHILD DEHN führen dazu aus: »Die Rechtschreibung ist kein Chaos, sondern sie hat eine klar geordnete, wenn auch schwierige Struktur. Sie ist daher lernbar und beherrschbar. Die Aneignung der Rechtschreibung kann durch Unterricht wesentlich unterstützt werden« (AUGST/DEHN 1998, S. 199).

Da die mentale Grundlage der orthografischen Kompetenz nur teilweise auf der Kenntnis explizit formulierter Rechtschreibregeln beruht, ergibt sich daraus, dass einerseits die innere Regelbildung zur angemessenen Zeit auf angemessene Weise angeregt und bestärkt, andererseits die wortspezifische Rechtschreibkompetenz durch die Arbeit an wichtigen Wörtern gefördert werden sollte (vgl. AUGST/DEHN 1998).

<sup>1</sup> Mein herzlicher Dank gilt Herrn Prof. Dr. HANS GLINZ, Wädenswil (Schweiz), für seine wertvollen und hilfreichen Anmerkungen zum Manuskript dieses Beitrags!

## Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens

Zahlreiche Forschungsergebnisse der letzten Jahre haben gezeigt, dass es sich beim Erlernen der Rechtschreibung nicht um mechanische Prozesse des Einprägens handelt, sondern um eine Denkentwicklung, die zweierlei bedeutet:

- Einsichten in Funktion und Aufbau unserer Schrift und in die Prinzipien unserer Orthografie zu gewinnen und
- Strategien zum Lernen und Behalten auszubilden (Wie übe ich richtig? Was tue ich, wenn ich nicht weiß, wie ein Wort geschrieben wird?).

Diese Lernprozesse finden nicht schlagartig von heute auf morgen statt, sondern die Kinder entwickeln in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand allmählich Zugriffsweisen oder Strategien, die dem Lerngegenstand Orthografie immer besser angepasst werden. Art und Abfolge dieser Strategien lassen sich in einem Modell der Aneignung von Schriftsprache darstellen. In diesem Modell spiegelt sich die Entwicklung von Einsichten, welche die Lernenden allmählich erwerben.

### Wichtige Lernvoraussetzungen

Um abschätzen zu können, was es für SchulanfängerInnen bedeutet, das Lesen und Schreiben zu lernen, tut man gut daran, die Geschichte der Schriftentwicklung zu betrachten. Die Menschheit hat nämlich Jahrtausende gebraucht, um das heute gültige Prinzip der Schrift, das Alphabet, zu erfinden. Während überall auf der Welt Menschen auf die Idee kamen, Begriffsschriften zu entwickeln, in denen die *Bedeutung* eines Wortes dargestellt wird, entstand das Alphabet, das die *Lautung* der Sprache abbildet, nur einmal – und zwar vor etwa 3500 Jahren bei den Phöniziern. Diese lange Entwicklung legt Zeugnis davon ab, welche abstrakten und komplexen sprachanalytischen Leistungen für das Erlernen der Schriftsprache erforderlich sind.

Schon allein die Grundvoraussetzung, Bedeutung und Klang zu trennen, ist für Kinder schwierig, weil sie einen anderen Zugang zur Sprache haben und Wörter auf die Bedeutung und den Handlungszusammenhang beziehen: »Geburtstag heißt Geburtstag, weil man dann Geschenke bekommt«; Kuh ist ein längeres Wort als Piep-vögelchen, »weil sie größer ist«. Und auf die Frage: »Hör genau hin. Womit fängt Auto an?«, gibt es auch Kinderantworten wie: »Mit einer Stoßstange«.

Aber nicht nur die Abstraktion vom Handlungs- und Bedeutungskontext und die Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache sind wichtige Voraussetzungen zum Erwerb der Schriftsprache, sondern weitere *sprachanalytische Leistungen* wie

- die Gliederung semantischer Einheiten in Wörter (Wortkonzept),

- die Fähigkeit, den kontinuierlichen Sprechfluss innerhalb eines Wortes in einzelne Segmente zu zergliedern (Phonembewusstsein und Lautanalyse) und
- die Fähigkeit, diesen Lautsegmenten die entsprechenden Schriftzeichen zuzuordnen (Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnung sowie orthografischer Regeln).

Betrachten wir zunächst diese Komponenten etwas genauer:

### Wortkonzept

Jeder erwachsene Schriftkundige weiß, dass in einem Satz *alle* Redeteile aufgeschrieben und zwischen den Wörtern Lücken gelassen werden. Es ist viel zu wenig bekannt, dass SchulanfängerInnen normalerweise diese Einsicht fehlt: Viele Kinder glauben nämlich, dass nur Hauptwörter bzw. Hauptwörter und Verben aufgeschrieben werden, nicht aber Artikel und andere Funktionswörter. Sie haben auch noch nicht die Einsicht erworben, dass es eine Entsprechung zwischen der Reihenfolge der gesprochenen und der geschriebenen Wörter gibt (weitere Ergebnisse und Untersuchungsverfahren dazu bei VALTIN u. a. 1993). Kinder gliedern Sätze zunächst in Bedeutungseinheiten und können sie noch nicht in Wörter gliedern, deshalb fällt es ihnen anfänglich auch schwer, Lücken zwischen den Wörtern zu lassen.

### Phonembewusstsein und Lautanalyse

Wir Erwachsene haben den fälschlichen Eindruck, dass wir beim Reden einzelne Laute hintereinander sprechen oder beim Zuhören einzelne Laute nacheinander wahrnehmen, weil wir uns am vorgestellten Schriftbild orientieren. JUNG (1977) hat dies in einem einfallsreichen Experiment nachgewiesen. Dabei wurden per Tonband Sätze vorgesprochen, die teilweise manipuliert waren, indem akustisch ähnliche Wörter vertauscht wurden, z. B. ... »Der Arzt hat seinen Puls gefüllt«. »Die Mutter hat sein Glas gefühlt«. Die Versuchspersonen hatten zu entscheiden, ob es sich um einen langen oder kurzen Vokal handelte. Die meisten bemerkten die Vertauschung gar nicht, da sie sich am vorgestellten Schriftbild orientierten und objektiv im Lautbestand nicht vorhandene Laute zu hören glaubten. Legasthener schnitten bei dieser Aufgabe sogar besser ab, weil sie noch nicht über die Schriftbildvorstellungen verfügten. Diese gute Leistung ist ein Beleg dafür, dass LRS-Kinder sehr wohl hören können, ihre Probleme liegen eher in der Analyse als in der Wahrnehmung von Lauten.

Die Lautanalyse ist so schwierig, weil beim Reden die einzelnen Laute miteinander verschmolzen werden. ANDRESEN (1983) schreibt dazu: »Die Silbe und nicht der Einzel-

laut bildet die artikulatorische Grundeinheit. D. h., dass innerhalb der Silbe benachbarte Laute sich gegenseitig beeinflussen; die abstrakten, auf der Ebene der Sprachstruktur wohl unterschiedenen Phoneme verschmelzen auf dem Wege der Realisierung in der Artikulation gewissermaßen miteinander. Man kann es an sich selbst beobachten: Artikuliert man das Wort blasen, so nimmt die Zunge, schon bevor der Verschlusslaut, der am Anfang steht, realisiert wird, die Stellung zur Artikulation des Folgelauts ein. Daher ist die Zungenstellung bei der Artikulation des Wortes Boot vom Beginn an eine andere« (ANDRESEN 1983, S. 25).

Kinder müssen erst allmählich lernen, dass sich Wörter in lautliche Segmente zerlegen lassen und dass bestimmten Schriftzeichen bestimmte Lautsegmente zuzuordnen sind. Auch wenn die Kinder die Zuordnung von einzelnen Lauten und Buchstaben erlernt haben, dauert es noch eine ganze Weile, bis sie zur vollständigen Phonemanalyse – vor allem bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen – fähig sind.

### *Kenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnungen*

Die von den Lernenden zu meisternde Schwierigkeit besteht darin, dass es keine Eins-zu-eins-Zuordnung von Lauten und Schriftzeichen gibt. Einerseits sind die Schriftzeichen unterschiedlich komplex, denn sie können aus einem (a), zwei (ah) oder drei Buchstaben (sch, ieh) bestehen, andererseits gibt es eindeutige Grapheme, die ein Phonem repräsentieren (wie l, r, m, t und h) und mehrdeutige Grapheme, die zwei Phoneme repräsentieren (wie »d« für /d/ und /t/ in Hand, »b« für /b/ und /p/ in Stab). G. THOMÉ hat in diesem Band die wichtigsten Grapheme sowie die orthografischen Prinzipien näher erläutert.

### *Das Entwicklungsmodell der Rechtschreibung*

Wenn man freie Schreibungen von Kindern beobachtet oder ihnen unbekannte Wörter oder Sätze diktiert, zeigt sich eine charakteristische Abfolge von Strategien, die im Folgenden beschrieben werden. Im Vergleich zu den vorhandenen Stufenmodellen (DEHN in diesem Band, SPITTA 1993, SCHEERER-NEUMANN 1992), die sich nur auf das Verschriften einzelner Wörter beziehen, sollen hier auch Verschriftungen von Sätzen berücksichtigt werden.

Die verwendeten Beispiele stammen aus eigenen Längsschnittuntersuchungen in zwei ersten Schuljahren (zu den Ergebnissen in weiteren Klassen vergl. VALTIN u. a. 1993). Den Kindern wurden nach jeweils zwei bzw. neun Monaten Schulunterricht die folgenden drei Sätze diktiert:

1. »Mo und Mara lesen« (Mo und Mara sind die ersten Wörter in der Bunten Fibel, Ausgabe: Beginn mit Großbuchstaben)
2. »Ich heiße (Name des Kindes einsetzen)« und
3. »Ich bin ein Mädchen (bzw. ein Junge)«.

Erfasst werden sollte einerseits, wie die Kinder einzelne Wörter verschriften, und andererseits, wie sie mit Sätzen umgehen.

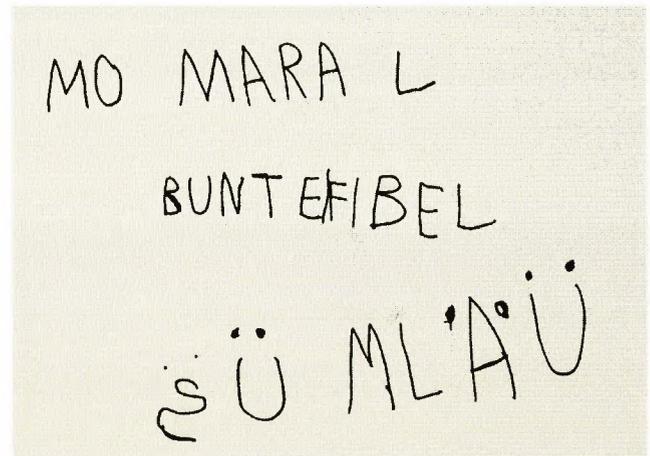
Das folgende Modell erlaubt es, die Leistungen von Spontanschreibern, von sogenannten normal lernenden Kindern und auch von lese- und rechtschreibschwachen Kindern einzuordnen. Es umfasst sieben Etappen der Schreibentwicklung:

#### *Stufe 0 = Kritzelstufe*

Schon dreijährige Kinder beginnen das Schreiben von Erwachsenen nachzuahmen. Schreiben ist für sie Nachvollziehen der Schreibeigenschaften und Hinterlassen von Spuren auf Papier, meist ohne Einsicht, dass diese Spuren eine kommunikative Bedeutung haben. Auf dieser und den nächsten beiden Stufen fehlt das Wortkonzept und das Phonembewusstsein.

#### *Stufe 1 = Phase des Malens willkürlicher Buchstabenfolgen (willkürliche Schreibungen, Pseudo-Wörter)*

Die Kinder schreiben einzelne Buchstaben oder malen buchstabenähnliche Zeichen ohne jeglichen Bezug zur Lautung der Wörter. Nach zehn Wochen Schulunterricht wurden die obigen drei Sätze wie folgt von Anna verschriftet:

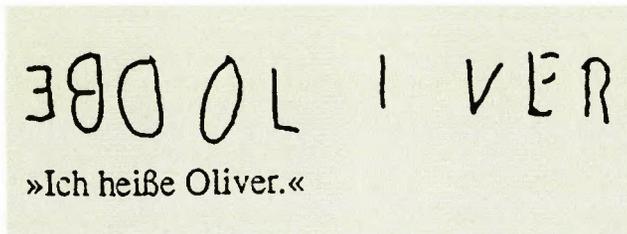


Die beiden Fibelwörter Mo und Mara gehören zu ihren Lernwörtern, die sie aus dem Gedächtnis schreibt. Die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten hat sie noch nicht erkannt. Anstelle des zweiten Satzes schreibt sie den Titel der Fibel ab, die in ihrer Sichtweite lag. Interessanterweise erkennt sie die Lücke zwischen den beiden Wörtern und malt dafür einen Strich, eine kreative Eigenleistung, die beweist, dass selbst das Abschreiben keine reine Nachahmungsleistung, sondern eine Konstruktion ist.

#### *Stufe 2 = Vorphonetisches Niveau*

Die allerersten Ansätze einer lautorientierten Schrift werden erkennbar. Die Abbildung der Rede in Schrift bleibt allerdings rudimentär, die Kinder geben nur einzelne Lautwerte wieder und lassen auch noch ganze Wörter aus. Es wird nicht in Wörter segmentiert, bzw. Lücken zwischen den Buchstaben haben keine Funktion.

Oliver schreibt:



Daniel schreibt:

MOMARAL (Mo und Mara Lesen)  
HFLPDANIEL (Ich heiße Daniel)

Wie viele andere Kinder lässt er das »und« weg, weil er es nicht als Wort erkennt.

Hier noch weitere Beispiele für einzelne Wörter auf vorphonetischem Niveau:

Meist wird nur der Anlaut verschriftet, z. B. »L« (für Limonade). Bei Wörtern, die mit einem nicht sehr prägnanten Vokal bzw. einem Explosivlaut plus Dauerkonsonant beginnen, wird häufig der jeweils zweite, artikulatorisch besonders deutliche Laut verschriftet: »L« (für Elefant), »R« (für Brille).

Diese Strategie lässt sich auch bei älteren Kindern mit schweren LRS-Schwierigkeiten beobachten. Da sie wissen, dass ein Wort aus einer Buchstabenreihe besteht, setzen sie hinter den Anlaut gelegentlich noch weitere Buchstaben, so dass ein Pseudowort entsteht, z. B. »Ilgaeden« für klingen, »reiren« für kratzt.

### Stufe 3 = Halbphonetisches Niveau (»skelettartige Schreibungen«)

Die wichtigsten Laute werden nun wiedergegeben, häufig wird auch zumindest jede Silbe durch wenigstens einen Buchstaben markiert.

Beispiel:

EHSTHERESA (Ich heiße Theresa)

Nur wenige Kinder lassen Lücken zwischen den Wörtern.

Weitere Beispiele für Skelettschreibungen:

FST (Faust), MS (Maus), VOG (Vogel), RTA (Ritter), DILT (Dietlinde). Auf dem Wege zur phonetischen Strategie sind Kinder, die Übergangskonsonanten auslassen (GAS für Gans, flik für flink, keis für Kreis, CERA für Zebra).

In der älteren Legasthenieforschung galten die Fehler auf dieser Stufe als »Wahrnehmungsfehler« und als Indiz dafür, dass die Kinder Schwierigkeiten in der auditiven Wahrnehmung hätten. Heute wissen wir, dass es sich nicht um ein Problem des genauen Hinhörens handelt, sondern um Probleme der Lautanalyse, die bei allen Kindern in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs zu beobachten sind.

### Stufe 4 = Phonetische bzw. alphabetische Strategie

Auf diesem Niveau findet sich eine vollständige phonetische Abbildung aller zu hörenden Laute. Die Kinder orientieren sich dabei vorwiegend an ihrer Umgangssprache. Sie sprechen sich die Wörter langsam vor und notieren dabei die bei der Artikulation auftauchenden Laute, z. B. »aien« oder »aein« für »ein«, »ont« für »und«. Beispiel: Daniela

MO ONT MARA LESN.



Durch das gedehnte Artikulieren entstehen auch künstlich andersartige Laute: »esch« statt »ich«, »ben« statt »bin«, »leshn« statt »lesen«. Häufig werden Übergangskonsonanten ausgelassen: »ot« oder »ut« statt »und«.

Relativ häufig finden sich auf dieser Stufe auch Kinder, die Sätze nach Betonungsmustern segmentieren (WI GTSDIA. GEZGUT. – Wie geht es dir? Geht es gut?).

Gerade rechtschreibschwache Kinder halten sehr lange an der phonetischen Verschriftungsstrategie fest. Dies zeigt sich nicht nur an ihrem Fehlerprofil, sondern auch an Selbstauskünften. In einer Befragung von guten und schwachen Rechtschreibern der 3., 4. und 6. Klasse (VALTIN 1993) wurden die Schüler um eine Begründung für ihre Schreibweise verschiedener Wörter (ängstlich, Gliedmaßen) gebeten. Schwache Rechtschreiber antworteten häufiger, dass sie nach Gehör schreiben würden bzw. so, wie sie das Wort sprächen (also ängstlich mit »e« und Glied mit »t«), während gute Rechtschreiber von Wortableitungen bzw. -verlängerungen Gebrauch machten.

### Stufe 5 = Phonetische Umschrift und erste Verwendung orthografischer Muster

Beispiel: Aus den phonetisch geschriebenen Wörtern »unt« bzw. »lesn« werden »und« bzw. »lesen«.

Auf dieser Stufe entstehen viele Fehler dadurch, dass Kinder fälschlich orthografische Regelungen dort anwenden, wo sie nicht gefordert sind. Wir sprechen dann von »Übeneralisierungen«, z. B.: »lehsen« (falsches Dehnungs-h), »binn« (falsche Dopplung) »er vragt« (fragt), »mier« (mir), »Oper« statt Opa. Lehrerinnen sollten sich klar machen, dass diese »nervigen« Fehler durchaus einen Entwicklungsschritt signalisieren: Kinder verlassen sich nicht mehr nur auf die als unangemessen erkannte phonetische Strategie und haben bestimmte orthografische Muster entdeckt.

Auf dieser Stufe sind viele Fehler dadurch zu erklären, dass Kinder sich als aktive Schöpfer des Lerngegenstands

Orthografie-Regeln bilden, die der Sachstruktur nicht angemessen sind:

- > In einer Untersuchung (VALTIN 1993) zeigte sich, dass vor allem von rechtsschreibschwachen SchülerInnen die Verdoppelung von Konsonanten (in den Beispielwörtern: herrlich, Geschirr) nicht vorgenommen wurde, weil sie die falsche Regel gebildet hatten: »Doppelkonsonanten kann man hören. Ich höre aber nur ein r«. Diese Regel hatten auch viele gute Rechtschreiber gebildet, sie hatten aber das Kunststück fertig gebracht, die Doppelkonsonanten zu hören: »Es heißt doch Geschirrrr und herrrrlich!«

- > Aufgrund privater Regelbildungen zeigten einige Kinder auch Probleme, die grammatische Wortklasse zu erkennen, was bei der Großschreibung relevant ist. Schwierigkeiten hatten sie deswegen, weil sie die Bezeichnungen, die laut Lehrplan in den alten Bundesländern vorgeschrieben sind (z. B. Tun-Wort für Verb), an falschen Schemata assimilierten („Gliedermaßen schreibe ich klein, denn es ist ein Tun-Wort: Sie können weh tun.«) Diese und andere Beispiele (siehe dazu den Kasten S. 34) belegen, dass es sinnvoll erscheint, auch schon Grundschulkindern die richtige grammatische Bezeichnung zu vermitteln (s. dazu GLINZ in diesem Band).

In der Befragung zeigte sich ferner, dass die rechtsschreibschwachen Kinder über weniger effektive Lerneinstellungen zur Orthografie sowie über eine geringere Kenntnis effektiver Strategien und methodischer Vorgehensweisen zum Behalten eines Wortes verfügten. In dem Interview wurde den SchülerInnen auch die Frage gestellt: »Was tust du, wenn du dir ein schweres Wort merken sollst?« Aus den Antworten geht hervor, dass die älteren guten RechtschreiberInnen eine bessere Kenntnis effektiver Strategien zum Behalten eines Wortes hatten (sie betonten häufiger, dass sie sich die Besonderheiten des Wortes merkten) bzw. ein methodisches Vorgehen beschrieben, das verschiedene Aktivitäten (anschauen, Besonderheiten merken, abschreiben, vergleichen, wiederholen) umfasst, während die schwachen RechtschreiberInnen sprechmotorische Lösungen (beispielsweise in Silben gliedern) bevorzugten und insgesamt weniger Übungsmöglichkeiten angaben. Jüngere Kinder und ältere rechtsschreibschwache Kinder antworteten auf die Frage, wie sie sich ein schweres Wort merken, in der Regel: »Lesen und behalten«, »ich guck es mir an, dann kann ich es«.

„Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?“

Jens, Klasse 5

Schreibe ich es so, wie ich es höre

Sascha, Klasse 5

Ich denke nach ob es ein Adjektiv ist.

Holger, Klasse 5

Ich guck im Lexikon nach

Nabil (Algerier), Klasse 6

Dann schreibe ich es gar nicht.

### Beispiele für Lernstrategien

Diese von den Kindern genannten wenig effektiven Übungsstrategien mögen ein Grund dafür sein, dass LRS-Kinder wenig Erfolge in der Rechtschreibung haben, obwohl sie in der Regel viel länger zu Hause üben als die guten Rechtschreiber.

### Stufe 6 = Orthografische Verschriftungen

Die SchülerInnen meistern die orthografischen Regeln bzw. sind in der Lage, mit Hilfe eines Wörterbuchs fehlerfrei zu schreiben.

Da die obigen Beispiele sich vor allem auf das Schreiben von Sätzen bezogen, seien zur weiteren Veranschaulichung der Verschriftung auf der Wortebene Untersuchungsergebnisse von BRÜGELMANN (1990) herangezogen. In einer Längsschnittuntersuchung wurden über 500 Kindern mehrfach im Verlauf eines Schuljahres die folgenden Wörter diktiert: MAUS, KANU, ROSINE, SCHIMMEL, LEITER, WAND, BILLIG, LOKOMOTIVE und STRUMPF.

Die folgende Abbildung zeigt die Leistungen von Sabine:

a	b	c	d
---	m-s	mäs	Maus
	Knu--	Kanu	Kanu
	--st--	rosine	Rosine
S----	eiml	Schümel	Schimmel
L----	Lt--	leiter	Leiter
-----	-t---	want	Wand
-----	bl--	Bielik	Bilich
LO---	Lkmtw	Lokomotive	Logmotive
n-----	eif	Schtrümf	Strumpf

»Fehler als Signale für Fortschritte in der Rechtschreibentwicklung – das Beispiel Sabine: Im November (nach zehn Wochen Unterricht) schafft Sabine bei drei von neun ungeübten Wörtern gerade den Anlaut (a). Skelettschreibungen aus dem Januar (b): Im Durchschnitt sind schon zwei bis drei Buchstaben lautgerecht eingesetzt. Fünf Monate später, im Juni, schreibt Sabine alle Wörter fast vollständig lautgerecht und verwendet einige Rechtschreibmuster wie ä, Sch, ü, el, er, ie – wenn auch nicht immer am richtigen Ort (c). Ein Jahr nach der ersten Schreibprobe schreibt Sabine die Mehrheit der Wörter orthografisch korrekt und die anderen als komplette Lautumschrift; außerdem differenziert sie jetzt die Schreibweise des sch in Schimmel und Strumpf, die des t in Leiter und Wand (d)« (BRÜGELMANN 1990, S. 28).

BRÜGELMANN kommentiert seine Ergebnisse wie folgt:

»Die Entwicklung des Schreibens verlief oft sprunghaft, und solche Sprünge waren selbst für Kinder gleicher Ausgangslage zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten zu beobachten. Aber alle beobachteten Fortschritte entsprechen den Stufen des Entwicklungsmodells:

- von der willkürlichen zur lautorientierten Schrift;
- vom Lautskelett zur Umschrift der eigenen Mundart;
- vollständige Lautschrift und Übernahme von grafischen Rechtschreibmustern (sch, ie, mm und so weiter), die jedoch häufig unzutreffend eingesetzt werden;
- von (über-)generalisierten Schreibmustern zu ihrer sozusagen legalen, kodifizierten Verwendung und zur spezifischen Rechtschreibung des einzelnen Wortes« (BRÜGELMANN 1990, S. 29).

Was das Auftreten und die Abfolge einzelner Stufen betrifft, so ist hervorzuheben, dass einige Kinder zu Schulbeginn durchaus schon Anfänge orthografischer Strategien zeigen, da sie mit erheblichen schriftlichen Vorkenntnissen in die Schule kommen. Schon fünfjährige Kinder in der Vorklasse können halbphonetische und gegen Ende des Schuljahrs phonetische Strategien beim Schreiben erwerben (VALTIN u. a. 1993). Längsschnittuntersuchungen in mehreren ersten Klassen belegen, dass Kinder im Durchschnitt in der zweiten Schuljahreshälfte zu phonetischen Verschriftungen übergehen und einige Monate später zu orthografischen.

### *Einwände gegen das Entwicklungsmodell?*

Dass Kinder in ihren Texten Leistungen auf unterschiedlichen Niveaustufen zeigen, ist kein Argument gegen das Entwicklungsmodell. Bisher wurde zu wenig beachtet, dass es sich bei den einzelnen Entwicklungsschritten um Strategien handelt, die Kinder anwenden, wenn sie ihnen *unbekannte* Wörter schreiben sollen. Daneben verfügen die Kinder über einen allmählich anwachsenden Bestand an gelernten Wörtern, die zunächst auswendig gelernt werden, wobei der Wortschatzumfang begrenzt ist. Erst wenn

die Buchstabenfunktion erkannt und Phonem-Graphem-Beziehungen gelernt worden sind, können immer mehr Lernwörter erworben werden. Neben der Differenz bekannte – unbekannt Wörter ist die Lautstruktur des Wortes stärker zu beachten. Beobachtungen zeigen, dass Kinder besonders bei schwierigen Konsonantenverbindungen und bei Übergangskonsonanten Probleme mit der Lautanalyse haben. Vor allem unter Stress (bei Zeit- und Leistungsdruck, beim Schreiben von langen oder schwierigen Wörtern, z. B. mit Konsonantenhäufungen, bei nachlassender Konzentration gegen Ende eines Diktats oder Textes) ist häufig zu beobachten, dass Kinder auf eine niedrigere Stufe zurückfallen.

### *Was leistet das Entwicklungsmodell?*

Die Erkenntnis, dass es sich beim Schriftspracherwerb um einen Entwicklungsprozess handelt, ist für Lehrerinnen unter verschiedenen Gesichtspunkten wichtig:

#### ➤ *Individuelle Entwicklungsverläufe*

Kinder brauchen Zeit, Raum und Geduld, um ihre Zugriffsweisen zu erproben und im handelnden Umgang mit Schriftsprache (selbst) entdeckend Erkenntnisse zu gewinnen. Die Zeit, die Kinder für das Verbleiben auf einer Stufe benötigen, ist höchst unterschiedlich.

Es lässt sich zeigen, dass Schüler mit LRS (sog. Legastheniker) mit ihren Leistungen im Rechtschreiben (und im Lesen) Kindern auf unteren Ebenen der Schriftentwicklung ähneln und dass sie offenbar längere Zeit benötigen, um die unteren Entwicklungsstufen zu verlassen (s. dazu SCHEERER-NEUMANN in diesem Band).

#### ➤ *»Fehler« geben Hinweise auf den Entwicklungsstand*

Das Stufenmodell begründet ein neues Verständnis von Fehlern beim Lesen oder Schreiben. Es zeigt, dass *alle* Kinder Schwierigkeiten haben und dass Fehler ganz normal sind.

Fehler werden nicht (mehr) als Defizite des Kindes angesehen, sondern als durchaus sinnvolle Anzeichen für die Annäherung an einen schwierigen Lerngegenstand.

#### ➤ *Hinweise auf Fördermaßnahmen und Vermeidung von Überforderungen*

Die Feststellung der Aneignungsstufe ermöglicht die Auswahl geeigneter Fördermöglichkeiten zur Hinführung zur »Zone der nächsten Entwicklung«. Als Grundsatz gilt, eine möglichst optimale Passung zwischen der Aneignungsstufe und dem Lernangebot herzustellen. Klaffen die Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsstoff zu weit auseinander, können die Kinder von den Lernangeboten nicht mehr profitieren und bleiben immer weiter zurück.

Aus dem Entwicklungsmodell ergeben sich drei Arten von **Überforderungen**:

1. Kinder erwerben erst allmählich die Fähigkeit, Wörter in Laute zu zerlegen und die vollständige Lautanalyse bei längeren Wörtern oder schwierigen Konsonanten-

verbindungen zu bewältigen. Ein Beginn des Schreiblernens mit einer Anlauttabelle ohne Rückbindung an geschriebene Wörter und Einbettung in einen Leselehrgang, wie es die Methode »Lesen durch Schreiben« von REICHEN vorsieht, ist für die Kinder eine Überforderung (s. dazu auch den Beitrag von DEHN/HÜTTIS-GRAF in diesem Band).

2. Kinder, die noch nicht die Fähigkeit des phonetischen oder alphabetischen Verschriftens und somit die Einsicht in die alphabetische Struktur unserer Schrift erworben haben, sollten zunächst an möglichst einfach strukturierten Lernwörtern mit lautgetreuer Schreibung arbeiten, wobei es hilfreich ist, wenn mehrgliedrige Schriftzeichen als zusammengehörend gekennzeichnet sind, z.B. Sch n ee, R o ll e (s. dazu auch SCHEERER-NEUMANN in diesem Band).

3. Wie Befragungen zeigen (VALTIN 1993), haben gerade schwache RechtschreiberInnen Probleme mit Arbeits- und Lerntechniken. Offenbar reicht das normale Unterrichtsangebot nicht aus. Die Vermittlung von Übungsformen und Arbeitstechniken sollte deshalb direkt Lerngegenstand im Unterricht sein, und zwar nicht nur einmalig, sondern mit angemessenen Wiederholungen. Folgende Probleme:

- Wie schreibe ich ab?
- Wie lerne ich am besten ein schweres Wort?
- Wie übe ich ein Diktat?
- Wie arbeite ich mit Wörterlisten bzw. dem Grundwortschatz?

sollten im gemeinsamen Gespräch behandelt werden. Die Kinder sollten verschiedene Möglichkeiten diskutieren und dabei feststellen, ob sie individuelle Bevorzugen haben.

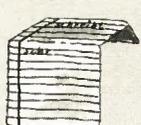
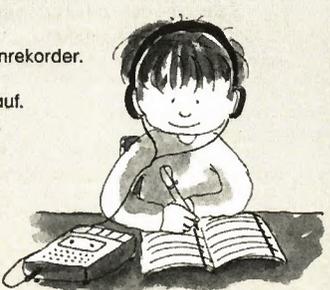
In einigen neueren Rechtschreibmaterialien werden Lern- und Übungstechniken vermittelt, z. B. in dem Rechtschreibprogramm: »Das Elefantenbuch. Schreiben und Rechtschreiben«, Klasse 2, 3 und 4 (Schroedel-Verlag), das auch in diesem Band besprochen ist. Weitere Hinweise auf Arbeitstechniken und Übungsmöglichkeiten finden sich in diesem Band in den Beiträgen von BARINITZKY, NAEGELE, SPITTA und BERGK.

## Fazit

Die neuere Forschung zum Schriftspracherwerb hat gezeigt, dass es sich beim Erlernen der Orthografie um eigenaktive Lernprozesse handelt, die dadurch gefördert werden können, dass man Kindern Raum zum Entdecken und Ausprobieren der orthografischen Prinzipien gibt. Die Einbettung in kommunikative Situationen und die Veröffentlichung des Schreibergebnisses (Herstellen von Briefen, Wandzeitungen, Sammlungen, kleinen Büchern) liefern die beste Motivation, sich um eine normgerechte Schreibung zu bemühen.

**Wie kann ich einen Text üben?**

- Anna schreibt mit Jan ein Diktat zu zweit.
  - Sie lässt sich den Text diktieren und schreibt.
  - Sie lässt sich helfen, wenn es nötig ist.
  - Beide kontrollieren gemeinsam.
  - Dann wechseln sie ab.
- Tim übt nur die schweren Wörter.
  - Er nimmt ein Blatt Papier und schreibt ein schweres Wort ab.
  - Er knickt das Wort nach hinten und schreibt es auswendig auf.
  - Er vergleicht, knickt beide Wörter weg und schreibt das Wort noch einmal.
  - Er wiederholt dies, bis er das Wort dreimal richtig geschrieben hat.
- Julia übt wie Tim, aber sie schreibt die ganzen Sätze auf und knickt sie wie Tim nach hinten.
- Tom schreibt ein Kassettendiktat.
  - Er spricht den Text langsam und deutlich auf seinen Kassettenspieler.
  - Nach jedem Satz macht er eine Pause und sagt: „Schreibe!“
  - Er hört die Aufnahme ab und schreibt den Text Satz für Satz auf.
  - Bei „Schreibe!“ hält er den Kassettenspieler an und schreibt.
  - Zum Schluss vergleicht er den Text mit seiner Vorlage.
- Laura übt am Computer.
- Wie übst du einen Text?


aus: *Das Elefantenbuch, Schreiben und Rechtschreiben 4*, S. 63

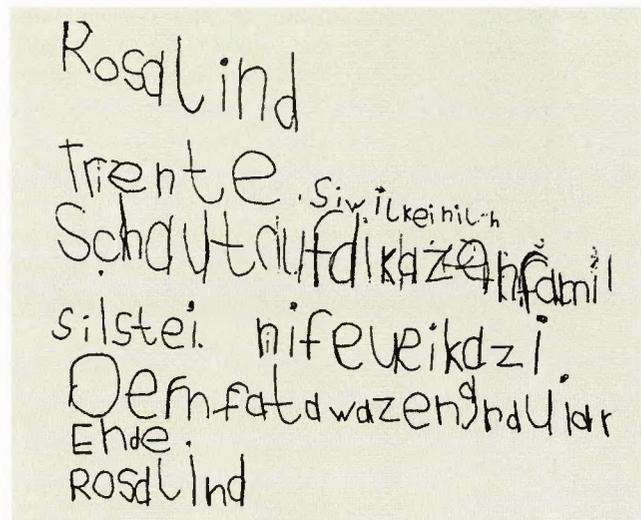
## Wie Kinder Schriftsprache erlernen Ergebnisse aus Langzeitstudien

Wenn kleine Kinder die ersten Äußerungen tun, sind wir hoch erfreut und geben uns Mühe zu verstehen, was sie meinen, und versuchen sie zu weiteren Äußerungen anzuregen. Fehler gelten hier als »entwicklungsspezifische Notwendigkeiten« (WODE 1978, S. 233). Auch das schreiben lernende Kind macht Fehler, es setzt sich aktiv mit der Schrift auseinander. Würden wir Fehler beim Schreiben von Anfang an verhindern aus Furcht, sie könnten sich einprägen, wirkte sich das für manchen SchülerInnen geradezu lernhemmend aus, nicht nur was die Aneignung der Rechtschreibung, sondern auch was die Lust am Schreiben betrifft. Uns Lehrenden erlauben die Fehler – im Vergleich auch mit den richtigen Schreibungen – Aufschlüsse über die sich differenzierende Vorstellung der Lernenden von Schrift und seine Orientierung beim Schreiben. So selbstverständlich es ist, dass Kinder Fehler beim Lernen machen und machen dürfen, so wichtig ist es zugleich, dass Unterricht sie darin unterstützt, ihr Schreiben zunehmend der Norm anzunähern und Schreibroutinen zu entwickeln, damit nicht beständige Mühen der Zeichenproduktion ihren Ausdruckswunsch schmälern.

Im Folgenden geht es um ein didaktisches Interesse am (Recht-)Schreibenlernen und -lehren. In drei Perspektiven wird dem nachgegangen: 1. im Blick auf das Kind, wie es sich das Schreiben als neue Form sprachlicher Aktivität mit Hilfe seiner bereits erworbenen Fähigkeiten aneignet, woran es sich in seinem Zugriff orientiert, wie Lernen systematisch beobachtet werden kann, 2. im Blick auf die Klasse, welche Orientierungen in ersten Klassen entfaltet werden, die erfolgreich Rechtschreiben lernen, und 3. im Blick auf den Unterricht, wie das Lehren Chancen des Lernens nutzen kann.

### 1. Der Blick auf das Kind

Die Lehrerin liest den Kindern im Februar der ersten Klasse ein Bilderbuch vor, zu dem sie anschließend ihre Gedanken aufschreiben. Mit noch rudimentären Buchstabenkenntnissen und bevor Schreiben für sie zur geläufigen Routine geworden ist, sondern jedes Wort oder sogar jeder Buchstabe ihre volle Aufmerksamkeit erfordert, können Kinder komplexe Texte notieren (WEINHOLD 2000). Die beiden folgenden Texte zeigen nicht nur dies (s. a. AUGST/DEHN 1998, S. 24f.), sondern sie geben auch Einblicke in zwei unterschiedliche Orientierungen der Schreibenden. Betrachtet werden soll neben der Textkonzeption vor allem der rechtschriftliche Aspekt.



#### Björn Februar Klasse 1

Rosalind  
 trinkt Tee. Sie will keine Milch.  
 Schaut auf die Katzenfamilie.  
 Sie ist eine Feuerkatze.  
 Dem Vater wachsen graue Haare.  
 Ende.  
 Rosalind

Der Text von Björn zu dem Bilderbuch von »Rosalind« (WILKON 1989) fokussiert auf die Grundproblematik des Buches, die mit einer Inversion betont wird: *Dem Vater wachsen graue Haare* angesichts seiner Tochter *Rosalind*. In drei Schritten führt er den Leser über das Verhalten und die Beziehung der Hauptfiguren zur zentralen Aussage, für die Björn einen eigenen Begriff prägt: *Sie ist eine Feuerkatze*.

Die Komplexität seines Textes erschließt sich dem Leser nicht leicht, weil er ihn kaum in normalem Tempo lesen kann. Nicht alltägliche Leseroutinen, sondern erst lautes Lesen hilft die Bedeutung zu erschließen. Zahlreiche Indizien belegen, dass Björn sich beim Schreiben an seiner Artikulation orientiert.

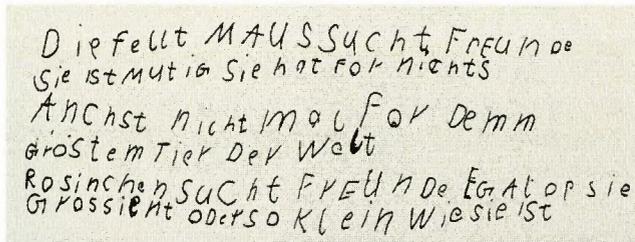
#### Wie Björn sich an seiner Artikulation orientiert

- Analog zur gesprochenen Sprache fehlen in seinem Text Wortzwischenräume, es gibt sogar eine Lücke in einem Wort (*ei ne*).
- Wortteile fehlen und Wörter schmelzen zusammen (*keine Milch* zu *keimilch*, *graue Haare* zu *grauiare* und *trinkt Tee* zu *Trente*), d. h. nicht alle in der Hochsprache artikulierte Phoneme sind notiert.
- Das unbetonte auslautende -e ist stets als *i* notiert (*Katzenfamilie*, *feueikazi*, *eini*, *grau*), d. h. möglicherweise setzt Björn das kurze Phonem /e/ mit dem kurzen /i/ gleich.
- Entsprechend der Hamburger Umgangssprache ist das Wortende -er als -a (*fata*) notiert.

Es gelingt Björn, das bei der Artikulation Wahrgenommene nahezu vollständig zu verschriften, wengleich er sich nicht immer an den Lauten der Hochsprache (bzw. der normierten Phonem-Graphem-Zuordnung) orientiert und auch nicht an der schriftsprachlichen Segmentierung in Wörter. Das Wort *Rosalind* hat er möglicherweise vom Buchtitel oder von der Tafel abgeschrieben. Sonst gibt es allein auf textstrukturierender Ebene zwei Zeichen dafür, dass er sich an Schriftlichkeit orientiert:

- > Der Text besitzt eine gewisse Makrostruktur durch einige Punkte als Satzzeichen, das bezeichnete Ende und die Klammer aus separiertem Eingangs- und Schlusswort *Rosalind*.
- > Neue Sinneinheiten sind markiert: jeder Satzanfang – am Zeilenanfang und nach jedem Punkt – beginnt mit einem Großbuchstaben.

Zum gleichen Zeitpunkt schreibt Torben zu einem anderen Bilderbuch, zu »Mausemärchen und Riesengeschichte« (FUCHSHUBER 1983).



### Torben Februar Klasse 1

Die Feldmaus sucht Freunde.  
 Sie ist mutig. Sie hat vor nichts  
 Angst, nicht mal vor dem  
 größten Tier der Welt.  
 Rosinchen sucht Freunde. Egal, ob sie  
 groß sind oder so klein, wie sie ist.

Auch Torben hat eine eigenständige schriftliche Version zu dem vorgelesenen Bilderbuch formuliert. Er betont sein Thema durch Wiederholung: *Die Maus sucht Freunde*. Innerhalb dieser Klammer beschreibt er anschaulich den Mut der Maus als ihr entscheidendes Wesensmerkmal. Mit komprimierten Formulierungen und hervorhebenden Verknüpfungen durchzieht das Problem von Groß-Sein und Klein-Sein den gesamten Text: *nicht mal vor dem größten Tier ..., egal, ob sie groß sind oder so klein, wie sie ist*.

Auch seinen Text kann man nicht ohne weiteres lesen, denn wie bei Björn fehlen Wortzwischenräume, die Groß- und Kleinschreibung entspricht nicht unseren Erwartungen (z. B. *MAuS*, *FrEunDe*, *MutiG*) und manche Wörter verschriften das bei der Artikulation Wahrgenommene (sichtbar an den Fehlern *for*, *op*).

### Wie Torben Erkenntnisse aus der Schrift produktiv nutzt

Aber gegenüber dem Text von Björn enthält dieser unabhängig von der Groß- und Kleinschreibung mehr richtig

geschriebene Wörter (z. B. *die*, *sie*, *wie*, *ist*, *der*, *nicht*, *sucht*, *Freunde*). Diese zum Teil entgegen der Lautung geschriebenen Wörter zeigen, dass Torben sich häufige lineare Buchstabenfolgen, sogenannte Schreibschemata (s. AUGST/DEHN 1998), gemerkt hat. Und sein Text hat noch etwas Bemerkenswertes:

- > Bei vier Wörtern hat Torben eine Beobachtung, die er an schriftlichen Texten gemacht hat, auf neue Wörter angewandt: dass manchmal Buchstaben verdoppelt werden (*felltMAuS*, *Demm*), dass manchmal *ie* geschrieben wird (*sient*) und dass ein gehörtes *k* – gerade bei Vornamen – oft als *Ch* geschrieben wird (*AnChst*).

Diese Wörter sind nun orthografisch falsch geschrieben, aber sie zeigen, wie sich Torben schon nach einem halben Schuljahr mit den Normen der Schrift auseinandersetzt, indem er »orthografische Elemente«, die ihm aufgefallen sind, beim Schreiben anderer Wörter verwendet (s. unten).

Es ist offensichtlich, dass Torben manche Wörter aus seinem visuellen oder grafomotorischen Gedächtnis heraus aufschreiben kann, während Björn möglicherweise mühsam seine Artikulation verschriften oder sogar aus einer Tabelle die Entsprechung zur Lautung erst noch herstellen muss. Wenn Schreiben in steter Orientierung an der Artikulation aber nur extrem langsam vorangeht oder aber die Texte immer wieder (auch vom schreibenden Kind selbst) nur schwer gelesen werden können, weil die rechtschriftlichen Mittel der Leserführung nicht vorhanden sind, führt dies häufig zum Schreibverdruss. Nicht zuletzt können Kinder, die lange so schreiben, wie sie sprechen, weil es allein auf den Textinhalt ankommt, später nicht einsehen, weshalb sie sich dann die Rechtschreibung als Norm aneignen sollen.

Im Gegensatz zu Björns Verschriftungen seiner Artikulation ist das Schreiben von Torben stärker schriftorientiert, weil er orthografische Besonderheiten unseres Schriftsystems erprobt. Kennzeichen hierfür sind die orthografisch korrekten Wörter, die entgegen der Lautung geschrieben sind, und – vor allem – die Versuche mit orthografischen Elementen. Insofern fordert die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Schrift die Ausbildung (visueller) Schreibschemata heraus, deren allmähliche Beherrschung eine beginnende Automatisierung richtigen Schreibens fördert.

### Rechtschreiben ist keine Voraussetzung für Textschreiben

Rechtschreibung »übersetzt« dabei nicht das Formuliert in Buchstaben, sondern sie ist lediglich *ein* Mittel, mit dem der Schreiber sich in seiner schriftlichen Kommunikation wegen des Verlusts der gemeinsamen Situation und des direkten Partners um Verständnis und Verständnissicherung bemüht. Neben rechtschriftlichen setzt er in der schriftlichen Kommunikation beispielsweise auch sprachliche Mittel ein, um das Vorwissen und die Erwartungen des Lesers zu berücksichtigen.

Nun könnte man meinen, Björn und Torben seien besondere Schüler, im allgemeinen seien Schreibanfänger

aber wohl kaum in der Lage, Zusammenhänge grammatisch zu kennzeichnen, z. B. mit Kohärenzmitteln (wie Verweise, z. B. Pronomina, Verknüpfungen, z. B. Konjunktionen; und Strukturierungsmittel, z. B. Inversionen, Wiederholung, Tempora). Und rechtschreibschwache AnfängerInnen hätten diese Textkompetenz schon gar nicht. Mit ihrer Untersuchung von 326 Texten aus dem Februar von Klasse 1 erbrachte SCHULTE (2000) jedoch das erstaunliche Ergebnis, dass 90 % der Anfängertexte kohärent sind. SchreibanfängerInnen, die die Rechtschreibung noch unzureichend beherrschen, sind also sehr wohl in der Lage, in diesem Sinne komplexe Texte zu verfassen.

Die bei den Texten verwandten Kategorien der rechtschriftlichen Analyse sind gewonnen an 2.800 Schreibungen von Schulanfängern (vgl. DEHN 1985). Sie lassen sich nun nicht nur bei der Analyse von Texten nutzen, sondern mit der Lernbeobachtung »Schreiben« auch zur systematischen Beobachtung des Lernprozesses im ersten Schuljahr.

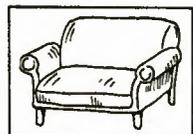
### Warum die Lernbeobachtung »Schreiben« sinnvoll ist

Die Verwendung der Lernbeobachtung »Schreiben« (siehe DEHN 1994) als Beobachtungsinstrument

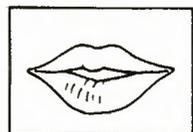
- > ist ökonomisch für SchülerInnen und Lehrerinnen, weil nur wenige Wörter in der ganzen Klasse oder Halbgruppe geschrieben und ausgewertet werden müssen,
- > zeigt systematisch Lernprozesse auf, weil (fast) dieselben Wörter dreimal im ersten Schuljahr geschrieben werden und daran nicht nur Lernstände, sondern auch Entwicklungen leicht und genau zu erkennen sind,
- > ist präventiv, weil Indizien für langanhaltende Rechtschreibschwierigkeiten schon im Verlauf des ersten Schuljahres sichtbar werden, so dass wir Kinder frühzeitig und gezielt zur Auseinandersetzung mit Schrift anregen können.

### Was die Kinder dreimal im Jahr schreiben

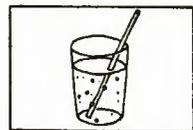
Folgende Wörter schreiben die Kinder bei der Lernbeobachtung neben das entsprechende Bild (s. Abb.):



im November: Sofa, Mund, Limonade, Turm; außerdem können die Kinder ein Lieblingswort schreiben.



im Januar: Sofa, Mund, Limonade, Turm, Reiter und Kinderwagen; außerdem können die Kinder ein Lieblingswort schreiben.

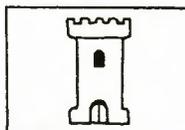


im Mai: wie Januar.

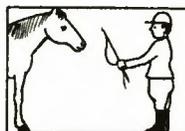
Die Wörter sind nach Länge, Konsonant-Vokal-Struktur und nach der Beziehung zwischen Artikulation und Schreibung so ausgewählt, dass die Versuche des Kindes Auf-

schluss geben über die Orientierung des Kindes beim Schreiben. Voraussetzung hierfür ist, dass die Wörter nicht im Unterricht geübt wurden, sondern das Kind einen eigenen Zugriff beim Schreiben entwickeln muss. Dass dabei Fehler entstehen, ist nicht nur natürlich, sondern auch gezielt so angelegt: Gerade falsche Lösungsversuche zeigen die kognitive Vorstellung, die das Kind sich von dem geschriebenen Wort macht.

### Zur Durchführung der Lernbeobachtung



Führen Sie die Schreibaufgabe so ein, dass die Kinder Spaß am Suchen nach der richtigen Schreibung haben. Die Kinder sollen sich keinesfalls unter Druck gesetzt fühlen. Sie teilen das Blatt aus und erläutern, indem Sie Ihr Blatt hochhalten, welche Wörter die Kinder wohin schreiben sollen. Lassen Sie die Wörter anschließend noch einmal wiederholen.



Artikulieren Sie die Wörter in normaler Sprechform, die Kinder sollen nur genau wissen, um welche Wortbedeutung es sich handelt. Geben Sie den Kindern ausreichend Zeit, bis (fast) alle Kinder fertig sind. Wenn Kinder Fragen nach noch nicht behandelten Buchstaben haben, können Sie diese beantworten, indem Sie den Buchstaben mit einer anderen Farbe auf das Schreibblatt des Kindes schreiben (nicht in das Wort).

### Zur Auswertung der Lernbeobachtung

Sie können die Schreibungen der Kinder auf zwei verschiedene Arten auswerten:

1. indem Sie die Zahl der richtigen Grapheme feststellen,
2. indem Sie die Zugriffsweise des Kindes bewerten.

Die erste Art des Auswertens ist einfacher zu handhaben, die zweite hat den Vorteil, dass sie größeren Aufschluss gewährt über spezifische Schwierigkeiten und Fortschritte.

### Für einen raschen Überblick

In dieser 1. Auswertungsart zählen Sie die richtigen Grapheme jeder Schreibung. Bei richtiger Schreibweise heiße das:

Sofa	: 4	Turm	: 4
Mund	: 4	Reiter	: 5 (ei ist ein Graphem)
Limonade	: 8	Kinderwagen	: 11

Im November umfasst die Schreibaufgabe also 20 Grapheme, im Januar und Mai 36. Beispiele für fehlerhafte Schreibungen sind:

<u>M</u> ont	: 2	<u>M</u> unn <u>d</u>	: 3
<u>L</u> ia	: 4	<u>R</u> a <u>e</u> i <u>t</u> a	: 2 (das Phonem ei wurde falsch wiedergegeben als ae)

Dabei gilt:

Die Schriftart (Schreib- und Druckschrift, auch im Wort gemischt) und die Groß- und Kleinschreibung (auch mit-ten im Wort) werden nicht gewertet.

Beispiele: L m D e : 4 M N t : 2

Falsche (z. B. achsengespiegelte) Buchstabenformen werden extra (in Klammern) mitgezählt, so dass Sie diesen Fehlerschwerpunkt ggf. gut erkennen können. Sofern Sie davon ausgehen können, dass das Kind den richtigen Buchstaben meint, zählen Sie zum Vergleich der Lernstände abweichende Buchstabenformen zu den richtigen Buchstaben.

Beispiele: k e n d r M a G e : 7 (+2) R e i \_ a : 3 (+1)

Taucht ein Buchstabe jedoch an falscher Stelle auf, wird er nicht mitgezählt.

Beispiel: L e m o a n e : 5

### Zum Erschließen der Zugriffsweisen

In einer zweiten 2. Auswertungsart können Sie die spezifische Zugriffsweise bestimmen. Die folgenden Kategorien beziehen sich auf Quantität und Qualität der Schriftaneignung, also darauf, wieviel und welchen Zugang das Kind zur Schrift findet. In erster Linie geht es darum zu verstehen, inwiefern das Kind beim Schreiben regelgeleitet verfährt, und erst in zweiter Linie um die orthografische Norm. Ausgewertet werden hier also nicht die richtigen Buchstaben, sondern die regelgeleiteten!

Kategorie – : Das Kind hat *nichts* geschrieben.

Kategorie 0 : Die Schreibung gilt als *diffus*, wenn sie nicht als regelgeleitet erkennbar ist.

Kategorie 1 : Die Schreibung gilt als *rudimentär*, wenn weniger als zwei Drittel der Grapheme des zu schreibenden Wortes regelgeleitet sind.

Kategorie 2 : Mindestens zwei Drittel der zu schreibenden Grapheme sind regelgeleitet, aber die Schreibung gibt für unsere Schrift *irrelevante Aspekte des Lautlichen* wieder, beispielsweise die Artikulationsstelle, gedehntes Sprechen oder den Dialekt.

Kategorie 3 : Mindestens zwei Drittel der zu schreibenden Grapheme sind so notiert, dass sie das *phonematische* Prinzip unserer Schrift berücksichtigen.

Kategorie 4 : Die Schreibung enthält *orthografische* Elemente, auch wenn Prinzipien der Orthografie falsch verallgemeinert sind.

Kategorie 5 : Die Schreibung berücksichtigt (auch) die Bedeutung des Wortes; *morphematische* Schreibungen sind stets korrekt.

### Zur Erläuterung der Kategorien

Die folgenden Beispiele aus einer Langzeitbeobachtung (DEHN 1985), der Lernbeobachtung und aus den Texten

von Björn und Torben (s. a. Tabelle, S. 1) sowie die Erläuterungen sollen bei der Bestimmung der Kategorien helfen:

#### Kategorie –:

Das Kind hat *nichts* geschrieben: es hat sich der Aufgabe verweigert oder sie nicht mehr geschafft oder es hat etwas gezeichnet.

Kategorie 0: *LF* (Sofa) *MoAiam* (Mund)

*4OMO* (Limonade) *LENIFP* (Limonade)

Bei *diffusen* Schreibungen gelingt es uns nicht, bei jedem Graphem die Orientierung des Kindes zu rekonstruieren. Manchmal enthalten diffuse Schreibungen sehr wohl einzelne richtige oder als regelgeleitet erkennbare Grapheme. Ein Graphem an falscher Stelle im Wort gilt so auch nicht als Anzeichen für eine diffuse Schreibung.

Kategorie 1: *S* (Sofa: Beschränken auf den Wortanfang)

*OA* (Sofa: Bevorzugen der Vokale)

*LMN* (Limonade: Betonen von drei Silbenanfängen, sog. Skelettschrift)

*LET* (Limonade: Verwechslung e statt i und t statt d)

*Rudimentäre* Schreibungen geben die Wortstruktur zwar regelgeleitet, aber stark verkürzt wieder. Das Kind hat offenbar die Beziehung zwischen Artikulation und Schreibung prinzipiell verstanden, kann aber die lautliche Struktur nur fragmentarisch notieren. Nicht alle Grapheme, die es schreibt, sind richtig, aber wir können seine Überlegungen und Orientierungen nachvollziehen.

Ob das Kind schon rudimentär schreibt oder bloß diffus das Wort notieren kann, ist für die Passung der Lernhilfen von großer Bedeutung. Denn rudimentär schreibende Kinder müssen ihre Zugriffsweise lediglich differenzieren, während diffuse Schreibende überhaupt erst einmal eine grundlegende Orientierung finden müssen.

Kategorie 2: Ab Kategorie 2 sind mindestens zwei Drittel der Grapheme als regelgeleitet erkennbar; diese und die folgenden Kategorien unterscheiden sich also quantitativ von Kategorie 1. Qualitativ unterscheiden die Kategorien 2 bis 5 spezielle Orientierungen von Schreibenden.

Schreibungen der Kategorie 2 fallen auf, weil sie sich verstärkt an der Artikulation orientieren in einer Art, wie sie für unser Schriftsystem nicht gilt. Drei *irrelevante Aspekte des Lautlichen* sind beobachtbar:

Kategorie 2 (a): *Gnawgn*/Kinderwagen (Artikulationsstelle des K markiert)

*Sofar*/Sofa (Artikulationsstelle des a markiert)

Diese Schreibungen enthalten Grapheme, die die *Artikulationsstelle* markieren, entweder mehr als in unserer Schrift erforderlich oder aber unter Vernachlässigung anderer Parameter.

Beispielsweise markiert ein g statt eines k (*Gnawgn*/Kinderwagen) oder ein ch statt eines r (*Bur*/Buch) die Artikulationsstelle unter Vernachlässigung der Stimmhaftig-

keit, bei *SOFAR*/Sofa oder *LarmB*/Lampe wird der Vokal a überflüssigerweise als hintenliegend gekennzeichnet.

Kategorie 2(b): *Raeitea*/Reiter  
(Diphthong und Endung gedehnt)  
*Kitearwagän*/Kinderwagen  
(Wortendungen gedehnt)

Diese Schreibungen verweisen auf die möglichst exakte auditive Analyse *gedehnten Sprechens*.

Kategorie 2 (c): *Kenda*/Kinder *MQNT*/Mund  
*Torm*/Turm

Gerade in Norddeutschland, wo der *Dialekt* als solcher nicht bewusst ist wie beispielsweise in der Schweiz, zeigen manche Schreibungen ihn auf. Typisch für Hamburg sind geänderte Vokale: *o* statt *u*, *e* statt *i* und die Wortendung *-a* statt *-er*.

Kategorie 3: *Sofa* *Munt*  
*Turm* *Limonade*  
*Kinderwagen*

Schreibungen, die das *phonematische Prinzip* der Schrift wiedergeben, entsprechen oft bereits der Norm. Anders ist es nicht nur bei vielen Häufigkeitswörtern (*si/sie*, *wi/wie*, *di/die*, *wil/will*, *for/vor*, *op/ob*), sondern auch bei *Munt*/Mund, *te*/Tee und *Reder*/Räder, die nicht nur die Berücksichtigung des phonematischen, sondern auch die des orthografischen oder morphematischen Prinzips unserer Schrift erforderten.

Kategorie 4: *Sofer*/Sofa *Sova*/Sofa  
*Munnd*/Mund *Muntt*  
*Limonade* *Kienderwagen*

Solche Schreibungen gehen über eine eindeutige Zuordnung von Lautung und Schreibung hinaus, offenbar weil die Schreibenden versuchen, das, was ihnen unabhängig von der Artikulation an Schrift aufgefallen ist, bei neuen Wörtern zu erproben: verdoppelte Konsonanten, häufige *ie*'s, stimmhafte Grapheme bei stimmlosen Phonemen, stumme *h*'s. Solche *orthografischen Elemente* sind Kennzeichen von Schreibungen der Kategorie 4.

Gerade die fehlerhaft verwendeten orthografischen Elemente sind Anzeichen dafür, dass der Schreiber versucht, seine optisch gewonnene Erfahrung mit der orthografischen Norm nicht nur zu speichern, sondern auch zu verallgemeinern. Die Orientierung dieser Schreiber stellt insofern eine neue Qualität dar.

Kategorie 5: Mund

Erst das *morphematische Prinzip* unserer Schrift ermöglicht Schriftkundigen z. B. bei Rat und Rad die eindeutige Kennzeichnung der gemeinten Bedeutung. Dieses Stammprinzip trifft nicht nur bei Auslautverhärtungen zu, sondern auch bei Umlauten und Wortzusammensetzungen. Schreibungen, die das morphematische Prinzip berücksichtigen, setzen also beispielsweise voraus, dass die Schreibenden Erfahrungen mit spezifischen Wortbildungsregeln nutzten, wie

- > die Rückführung auf den Stamm (Räder statt *Reder* wegen Rad),
- > die Verlängerung (Mund wegen Münder, s.a. mutig wegen mutiger, Hund wegen Hunde, Erlaubnis wegen erlauben)
- > Wortbausteine (Er-reichen, auf-fangen, Schiff-fahrt) oder
- > gespeicherte Schreibschemata (s. Hund mit Schreibschema -und, nicht unbedingt das ganze Wort Mund selbst).

Diese sieben Kategorien kennzeichnen unterschiedliche Orientierungen von Schreibernenden, ermöglichen, Einblicke in ihre Lernentwicklungen zu nehmen und ihre Schwierigkeiten zu kennzeichnen und zu verstehen. Sie sind nicht in erster Linie als Stufenfolge des Lernens gemeint (zur Kritik an Stufenmodellen s. DEHN 1990), denn die meisten Kinder schreiben bei allen drei Beobachtungen jedes Wort auf, sie schreiben nie diffus und einige finden ohne Umweg die richtige Orientierung am Lautlichen, das phonematische Prinzip unserer Schrift; Kategorie 2 ist bei ihnen also praktisch nicht beobachtbar. Und schon vor der Schule betreten Kinder die Welt der Schrift auf verschiedene Weise (s. AUGST/DEHN 1998, S. 52-55) und in der Schule nicht selten auch entgegen der Lehrintention: auch geübte Wörter werden entsprechend der eigenen Artikulation geschrieben (*Toa*/Tor) oder Kinder halten sich an bekannte Wörter, obgleich sie zum Verschriften ihrer Artikulation beispielsweise mit einer Anlauttabelle angeregt werden. Der Lernprozess entwickelt also auch im Verhältnis zum Gelehrten so etwas wie »Eigendynamik«.

### *Frühes Erkennen von Rechtschreibschwierigkeiten*

Es ist nicht sinnvoll, das quantitative Ergebnis der Schreibaufgabe November zu stark zu gewichten. Kinder, die zu diesem Zeitpunkt erst wenige Buchstaben notieren, können durchaus selbständig einen sicheren Lernweg finden. Zusätzliche Lernhilfen brauchen jedoch Kinder, die

- > diffus schreiben,
- > auch im Mai noch vorwiegend rudimentär schreiben,
- > mehrfach Aufgaben auslassen, vor allem im Januar und Mai,
- > im Mai weniger als 21 (also weniger als 60 % der) Grapheme richtig schreiben.

Überforderung, grundlegende Orientierungsprobleme und Stagnation des Lernprozesses sind also deutliche Signale für massive Lernschwierigkeiten. Welcher Art die Lernschwierigkeit ist, lässt sich im Einzelfall aus der Entwicklung von November bis Mai deutlich erkennen (typische Lernentwicklungen s. DEHN 1994, S. 231ff.).

Tab. 1: Überblick über unterschiedliche Zugriffsweisen der Kinder beim Schreibenlernen

Schreibungen  Kategorien der Analyse	Beispiele aus der Langzeitbeobachtung				Beispiele aus Schülertexten		Beispiele aus der Lernbeobachtung »Schreiben«
	Rute 8. Schul- woche	Lampe 18. Schul- woche	Kinder 36. Schul- woche	Räder 36. Schul- woche	Text von BJÖRN 20. Schulwoche	Text von TORBEN 20. Schulwoche	Wörter: Sofa, Mund, Turm, Reiter, Limonade, Kinderwagen
0. diffuse Schreibungen	DANE T/P	LRLPL Ltl	F				LF/Sofa, MoAiam/Mund, 4OM (Limonade), LENIFP/Limonade
1. rudimentäre Schreibungen	UT rt	LMP Lae	Knr K	RDt			S/Sofa, OA/Sofa, LMN/Limonade, LET/Limonade
2. Schreibungen, die irrelevante Aspekte des Lautlichen wiedergeben, z.B. (a) Artikulationsstelle, (b) gedehntes Sprechen, (c) (Hamburger) Dialekt	rout	LarMB  Lampä	Kitear  Kenda	redeher  Reda	wazen/wachsen  familji  tren/trinkt fata/Water eini feueikazi		Gnawgn Sofar Raeitea Kitearwagän Kenda MONT Torm
3. Schreibungen, die das phonematische Prinzip berücksichtigen	Rute	Lampe	Kinder	Reder	schaut te/Tee si wil Kazen	Maus sucht ist for op	Sofa Munt Turm Limonade Kinderwagen
4. Umgang mit orthogra- fischen Elementen funktional/disfunktional	rutt	Lammepe	Kiender		die	Die, sie, wie Tier sient felltMAUS Anchst Demm	Sover Sova Munnd Muntt Limonade Kienderwagen
5. Schreibungen, die das morphematische Prinzip berücksichtigen				Räder		mutig	Mund

## 2. Der Blick auf die Klassen

Der Blick auf das Kind konnte nicht nur typische Orientierungen beim frühen Schreiben und Anzeichen für Schwierigkeiten zeigen, sondern auch, dass ungeübte SchreibanfängerInnen selbst bei unterschiedlichsten Zugängen zu Schrift eine hohe Textkompetenz entfalten können. Welche Bedeutung aber hat die Zugehörigkeit zu einer Klasse dafür, wie Kinder rechtschriftliche Zugänge zu Schrift finden und ihr Schreibenlernen voranschreitet?

Zur Beantwortung dieser Frage stützen wir uns neben Informationen über Rechtschreibentwicklungen auf 500 Kindertexte aus 20 Klassen des Hamburger BLK-Modellversuchs »Elementare Schriftkultur« (vgl. BEHÖRDE FÜR SCHULE 1996), die Schreibanfänger im Februar 1994 von Klasse 1 zu Bilderbüchern/Bildern geschrieben haben. Die beiden folgenden Tabellen 2 und 3 enthalten die entsprechenden Daten aus 8 der 20 Klassen, also von 154 Texten. Die Ergebnisse stammen jeweils aus der Auswertung aller 20 Klassen, sie spiegeln sich jedoch zugleich in den 8 hier

betrachteten Klassen (s. folgende Tabellen). Eine erste Betrachtung gilt der Rechtschreibentwicklung der Klassen.

### So verlief die Rechtschreibentwicklung innerhalb der Grundschulzeit

Die 20 Klassen sind nach der durchschnittlichen Rechtschreibleistung am Ende von Klasse 2, gemessen mit dem Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT), in eine Rangfolge gebracht: Klasse 20 ist die in der Rechtschreibleistung beste Klasse, Klasse 4 die schwächste der hier betrachteten; s. BEHÖRDE FÜR SCHULE 1996).

Die Befunde aus dem Modellversuch belegen die entscheidende Bedeutung der Klassenzugehörigkeit und damit des Unterrichts für die Rechtschreibentwicklung: Die 7 rechtschreibschwächsten Klassen am Ende von Klasse 2 – gemessen mit dem Diagnostischen Rechtschreibtest – bleiben bis zum Ende der Grundschulzeit schwächer als die übrigen 13 Klassen (HÜTTIS-GRAFF 1998a). Die obige Tabelle dokumentiert diesen Befund für

Entwicklung der Rechtschreibleistungen einzelner Klassen				
Klasse = Rang nach Rechtschreibleistung Ende Klasse 2	Ende Klasse 1 DRT1	Ende Klasse 2 DRT2	Ende Klasse 3 DRT3	Ende Klasse 4 WRT4/5
20	52,8	67,1	65,9	47,1
19	46,0	50,1	47,6	21,9
18	49,7	49,1	52,0	48,5
15	40,0	44,0	40,9	44,6
7	30,6	25,4	17,1	9,8
6	35,3	23,1	21,6	19,8
5	24,1	22,9	17,7	9,1
4	31,4	21,5	20,2	21,5

Tab. 2: Durchschnittliche Rechtschreibleistungen der Modellversuchskinder aus 8 Klassen am Ende von Klasse 1 bis 4 (Prozentränge gemessen mit dem Diagnostischen Rechtschreibtest für Klasse 1 bis 3 und dem Westermann Rechtschreibtest für die 4./5. Klasse)

die 8 hier betrachteten Klassen, wobei der Lehrerwechsel in Klasse 19 nach der 3. Klasse eine Erklärung für den folgenden starken Leistungsabfall ist.

#### Lernrückstände im Rechtschreiben am Ende der 2. Klasse werden kaum wieder aufgeholt.

Die zweite Betrachtung gilt der Suche nach besonderen Risikofaktoren, die in Zusammenhang mit der Rechtschreibleistung stehen.

Zwei Klassen (Nummer 6 und 20) haben einen Fibel-Lehrgang zugrunde gelegt, d.h. die Kinder haben fast täglich mehr abgeschrieben und vorgegebene Wörter reproduziert als selbständig Texte verfasst. Vier Klassen (19, 7, 5, 4) haben mit dem Lehrgang »Lesen durch Schreiben« nach REICHEN gearbeitet, d.h. sie haben im ersten Halbjahr von Anfang an mit Hilfe der Anlauttabelle selbstständig Wörter und Texte geschrieben bis zum Zeitpunkt dieser Schreibaufgabe. Sie hatten aber kaum Leseunterricht, wenig explizite schriftliche Vorgaben. Zwei Klassen (18, 15) haben mit einer »Eigenfibel« lesen gelernt, d.h. sie haben »Klassentexte« gelesen und daneben selbst viel geschrieben mit Hilfe der Buchstabentabelle. Von allen 7 rechtschreibschwächsten Klassen des Modellversuchs verwendet keine eine »Eigenfibel«.

Wenn man diese sieben schwächsten Klassen genauer betrachtet, findet man, dass sie keineswegs mehr Risikofaktoren haben: mit der Klassengröße, die maximal 26 SchülerInnen betrug, oder mit dem sozialen Umfeld ist die Differenz in der Rechtschreibung nicht zu erklären (s.a. die Scholastik-Studie von WEINERT/HELMKE 1997). Auch die Lernvoraussetzungen zu Schulbeginn entscheiden nicht über die Rechtschreibentwicklung einer Klasse. Beispielsweise gehören die Klassen 20 und 19 mit am Schulanfang niedriger Buchstabenkenntnis am Ende von Klasse 2 zu den rechtschreibstärksten Klassen und gute Buchstabenkenntnisse von Klasse 4 und 7 führen nicht langfristig zu guten Rechtschreibleistungen (s.a. HÜTTIS-GRAFF 1998a).

#### Schwache Lernvoraussetzungen am Schulanfang können durch Unterricht kompensiert werden.

Vielmehr werden innerhalb der ersten Klasse die Weichen gestellt, denn von den 7 am Ende der 2. Klasse schwächsten Klassen sind 6 bereits am Ende der 1. Klasse schwächer als die übrigen. In den ersten Schulmonaten lässt sich demzufolge eine große Fluktuation aufzeigen zwischen den Lernbedingungen am Schulbeginn und dem Schrift-erwerb, gemessen im November und Januar von Klasse 1 mit der »Lernbeobachtung Schreiben« (s.o.).

#### In Klassen mit vielen mehrsprachigen Kindern ist Rechtschreiblehren schwieriger.

Auch die Rechtschreibleistungen der mehrsprachigen Kinder erklären das Leistungsgefälle nicht, denn mehrsprachige Kinder haben im DRT2 mit durchschnittlich Prozentrang 44 eine bessere Rechtschreibung als die deutschen Kinder (PR 30; s.a. HÜTTIS-GRAFF in diesem Band); das zeigt sich auch in den 8 Klassen. Jedoch ist der Anteil mehrsprachiger Kinder in den rechtschreibschwachen Klassen höher als in der rechtschreibstarken, Rechtschreibung ist in Klassen mit vielen mehrsprachigen Kindern also schwerer zu lehren.

#### So orientieren sich die Kinder rechtschriftlich beim Textschreiben.

Die dritte Betrachtung gilt den rechtschriftlichen Orientierungen der Kinder beim Schreiben der Texte nach einem halben Schuljahr (s. die rechte Hälfte der Tabelle 3). Schon das Zählen der Wörter, die die Kinder geschrieben haben, erbringt ein sehr markantes Ergebnis: durchschnittlich 22 Wörter enthalten die Texte der vier rechtschreibstarken Klassen und nur durchschnittlich 10 die der rechtschreibschwachen.

#### Kinder aus rechtschreibstarken Klassen schreiben schon nach einem halben Schuljahr deutlich mehr Wörter pro Text also solche aus rechtschreibschwachen Klassen.

Die Klassen, die die meisten Wörter schreiben, schreiben auch viele Wörter richtig, nämlich im Durchschnitt 13 von 22 Wörtern gegenüber 4,3 von 10 Wörtern pro Text. Dass sich Schreibschemata bei richtig geschriebenen Wörtern ausbilden können, liegt auf der Hand. Das ist eine Erweiterung der Maxime: »Schreiben lernt man durch Schreiben«, nämlich

#### Wer viel schreibt, schreibt vieles richtig.

Die wichtigste Beobachtung liefert die Auszählung der falsch verwendeten orthografischen Elemente (z.B. in *trivt*, *dorvte*, *schlaven*, *vroie*; in *weggerand*, *weind*, *finded*, *scheind*, *suchd*; in *Vatter*, *prieff* /Brief, *KoMeen*, *sneel* /schnell; in *mier*, *miech*, *bies*, *siech*. Während 40% der Texte aus den vier rechtschreibstarken Klassen solche orthografischen Elemente enthalten, kommen sie nur in 16% der Texte aus

den rechtschreibschwachen Klassen vor. Das heißt, die Kinder experimentieren mit dem Beobachteten am neuen Fall – ein Prozess der Verallgemeinerung, der Abstraktion. Es ist also ein Irrtum, dass Kinder sich quasi naturwüchsig an ihrer Artikulation orientieren, wenn sie schreiben lernen. Ein zweiter Irrtum ist, Fehler prägten sich bereits im Stadium des Erwerbs ein. Denn gerade wer schriftorientierte Fehler macht, hat seine Aufmerksamkeit auf Schrift gerichtet und ist im erfolgversprechenden Prozess der Aneignung begriffen.

*Die Kinder gehen produktiv mit optischen Vorgaben um.*

Wenngleich Kinder aus Klassen, in denen mit der Fibel deutlich optische Vorgaben gemacht werden (Klasse 20, 18, 15), mehr Wörter in freien Texten schreiben, mehr Wörter richtig schreiben und sich mehr an orthografischen Elementen orientieren, dominiert der Lehrgang diesen Prozess nicht. Denn auch mit »Lesen durch Schreiben« können alle diese Phänomene beobachtet werden (Klasse 19) oder mit einer Fibel nur eingeschränkt sein (Klasse 6). Es kommt also, so kann man vermuten, auf die jeweilige Modifikation im Unterricht an, auf die Schriftorientierung, die mit den Vorgaben eine Richtung anzeigt und eröffnet, in der sich das Probierverhalten als lernförderlich erweist.

Sie können diese Effekte des Lehrens selbst beobachten, wenn Sie die Beispieltexthe von Björn und Torben noch einmal ausdrücklich vergleichen im Hinblick auf die Art der Richtig- und Falschschreibungen (s. Abb. 1 und 2). Björn lernt in seiner Klasse 19 weitgehend ohne Schriftvorgaben, Torben aus Klasse 18 liest hingegen von Anfang an auch Geschriebenes in der Eigenfibel der Klasse. Beide Kinder haben bis Ende Klasse 3 keinerlei Lernschwierigkeiten mit der Orthografie; mit seiner frühen Ausbildung von Schreibschemata erlangt Torben Ende Klasse 3 im DRT3 sogar eine weit überdurchschnittliche Rechtschreibleistung (Prozentrang 76).

### 3. Der Blick auf den Unterricht

In diesem Abschnitt geht es um Lehrkompetenz, d. h. um die Frage, inwiefern durch Unterricht bei schwachen Schreiblernenden Regelbildungsprozesse wie bei Torben angestoßen werden können, damit die Kinder sich nicht nur intensiver an ihrer Artikulation orientieren, sondern auch an (auditiven) Erfahrungen mit Schrift. Dazu werden je ein Protokoll aus dem frühen Unterricht von zwei Klassen untersucht (November der ersten Klasse), deren durchschnittliche Rechtschreibleistung im Modellversuch zu den stärksten (Klasse 18) oder aber zu den schwächsten (Klasse 5) zählen (s. HÜTTIS-GRAFF 1998b). Betrachtet wird nicht nur das Arbeitsergebnis von dem in der jeweiligen Klasse rechtschreibschwächsten SchülerInnen, sondern auch die Interaktion mit ihm und das unterrichtliche Angebot in dieser Stunde für die gesamte Klasse.

Fatih aus Klasse 5 gehört nicht nur in seiner Klasse zu den schwächsten Rechtschreibern, er ist es auch gemessen an der Stichprobe des Diagnostischen Rechtschreibtests: Ende Klasse 2 hat er Prozentrang 0, d. h. nahezu alle SchülerInnen der Eichstichprobe des DRT2 schreiben besser als er. Er wiederholt Klasse 2. Nadine aus Klasse 18 gehört in ihrer Klasse zur Gruppe der (relativ) rechtschreibschwächsten SchülerInnen; Ende Klasse 2 erreicht sie Prozentrang 7 im DRT2.

Beide Kinder schreiben bei der »Schulanfangsbeobachtung« zwar einige Buchstaben »aus dem Kopf«, Nadine kann gut reimen, Fatih gelingt immerhin ein Reim; aber beide nutzen Schrift nicht beim »Memory mit Schrift«, d. h. sie wissen ihre rudimentären Schreibfähigkeiten nicht zu gebrauchen (s. HÜTTIS-GRAFF/BAARK 1996).

*Tab. 3: Informationen über die Klassen und Beobachtungen zum Rechtschreiben beim Textschreiben (im Februar von Klasse 1)*

Informationen über die Klassen						Beobachtungen zum Rechtschreiben beim Textschreiben im Februar von Klasse 1			
Klasse	durchschnittl. Rechtschreibleistung PR im DRT2	Lehrgang nach Angaben der Lehrerinnen	durchschnittl. Buchstabenkenntnis am Schulanfang	mehrsprachige SchülerInnen Anteil	Rechtschreibleistung im DRT2	Textanzahl	durchschn. Wortanzahl token	durchschnittl. korrekt geschriebene Wörter	orthografische Elemente falsch
20	53	Fibel	5,5	32	86	22	22	16	23
19	46	Reichen	5,0	54	59	21	20	7	10
18	50	Eigenfibel	7,3	27	63	21	24	15	13
15	40	Eigenfibel	5,1	19	55	17	23,5	13	24
						81	22	13	70 (in 40% der Texte)
7	31	Reichen	6,3	46	49	17	11,6	4,4	5
6	35	Fibel	5,7	48	35	22	8,3	4,2	2
5	24	Reichen	4,7	52	31	22	9	5	2
4	31	Reichen	6,2	18	32	12	12	3,3	4
						73	10	4,3	13 (in 16% der Texte)

## Dies sind die Arbeitsergebnisse

Wir beginnen mit der Gegenüberstellung der Arbeitsergebnisse von Nadine und Fatih. Sie sind im November der 1. Klasse entstanden.



Abb. 4: Nadine. November Klasse 1

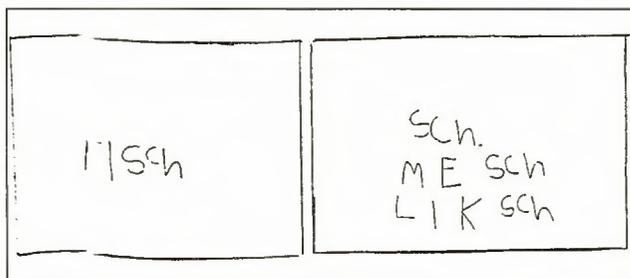


Abb. 5: Fatih. November Klasse 1

Nadine hat geschrieben, was sie mag: Line, Mama und (die/eine) Fledermaus. Dieses Wort schreibt sie rudimentär, aber mit Unterstützung durch die klare Zeichnung ist es leicht lesbar. Das Blatt lässt eine deutliche Instruktion erkennen: »ch« ist jeweils als zusammen gehörend markiert.

Fatih schreibt auf zwei Blättern. Fisch kann man lesen, die Buchstaben und Buchstabenkombinationen auf dem zweiten Blatt lassen keine Bedeutungszuweisung zu.

Wie sind diese Arbeitsergebnisse zustande gekommen? Welche Aufgabenstellungen und Arbeitsformen haben dazu beigetragen und wie sind sie im Hinblick darauf zu bewerten, dass die Kinder einen Zugang zum Gebrauch und zur Struktur der Schrift finden und anknüpfen können an ihre literarischen Erfahrungen?

## So bietet Unterricht einen Rahmen für Schriftgebrauch

### Nadine in Klasse 18:

»Ich mag ...«: Schreiben für sich und andere (November in Klasse 1)

- |   |   |
|---|---|
| 1 | 8.50 Uhr. Im Stuhlkreis spricht die Lehrerin (L) die erste Zeile eines den Kindern (K) bekannten Verses und lässt ihn von ihnen beenden:<br>L Meine Mama mag Mäuse – ich mag Bücher. Was magst du?<br>Die Kinder nennen: Ich mag rechnen, schreiben, Spaghetti, Spinat, ... |
| 5 | L Ich möchte das jetzt aufschreiben.  |

Das Beispiel ICH MAG LINE diktieren die Kinder der Lehrerin und stellen jeweils den Bezug zur Abbildung auf der Anlauttafel her, z.B. I. – I wie? – Igel. ... Die Lehrerin weist nach MA auf die folgende Schwierigkeit hin und lässt die Ableitung gemeinsam sprechen: Ich mag. Und wir alle, wir mö-gen. – G, G, G.

- |    |  |
|----|--|
| 10 | Die Lehrerin schreibt dann ICH MAG und stempelt daneben mehrere Bären und schreibt es auf: ICH MAG BÄREN.<br>L Hört mal genau zu – ihr habt so viele Dinge aufgezählt, die ihr mögt, und wir haben festgestellt, einige mögen Line, Bären, Schule oder auch Essachen. (...) Jetzt möchte ich, dass ihr fünf Sachen aufschreibt, die ihr mögt. Und jedes Mal sollst du wieder schreiben ICH MAG. Wie oft muss also ICH MAG da drauf stehen?<br>K Fünf mal.<br>Die Kinder sollen das Wort entweder schreiben oder aber stempeln/malen und schreiben. |
| 20 | L Aber du versuchst bitte, dahinter auch zu schreiben, was du von dem Wort schon weißt. (...) Wer dann mit seinem Blatt Papier auch zufrieden ist, dann kleben wir das hier rum (Plakatwand) und gucken das nachher gemeinsam an: Was ihr alles so mögt. Ich bin gespannt, was wir, was unsere Klasse 1a jetzt insgesamt mag.  |
| 25 | Im Laufe der Schreibphase holt Nadine sich bei »Fledermaus« Sicherheit: die Lehrerin bestätigt jedes Phonem, das Nadine beim deutlichen Sprechen selbst identifiziert. Nadine beschäftigt sich danach intensiv mit ihrer Schreibung.<br>9.22 Uhr. Die Lehrerin schlägt die Triangel und ruft die Kinder zusammen.<br>L Wollen mal sehen, was ihr alles mögt.   |
| 30 | Einige lesen vor. Nadine auch.<br>9.33 Uhr. Es klingelt.<br>L Wir wollen in der nächsten Stunde die Blätter aufhängen und wer noch nicht fertig ist, darf weitermachen.  |

Die Lehrerin knüpft an einen Vers an, den die Kinder lange kennen: »Meine Mama mag Mäuse. Mich hat sie so lieb. Manchmal sagt sie »Mein Mäuschen«, und ich sage »Piep« (ANDRESEN 1984, S. 81). Damit erinnert sie an das Ritual der gemeinsamen Vergewisserung beim Sprechen des bekannten Reims. Hier variiert sie den Vers, gibt etwas Persönliches: Ich mag Bücher (3). Und eröffnet mit der Frage die Runde der Äußerungen für die Kinder. Da natürlich nicht jeder alles behalten und auch sagen kann, nutzt sie das Schreiben zur Dokumentation. Auf einem Poster soll gesammelt werden, »was unsere Klasse 1a jetzt insgesamt mag« (24). Und sie sichert dieses Vorhaben, indem einige SchülerInnen zum Schluss der Stunde vorlesen, was sie geschrieben haben (30), und das Aufhängen der Blätter für die darauffolgende Stunde nach der Pause angekündigt wird (32).

Indem die Lehrerin zwei Wörter (ICH MAG, 6-11) in der Schreibung vorgibt, ermöglicht sie, mit Hilfe der Vorgabe etwas Eigenes zu schreiben. Auch Nadine nutzt dieses sichere Sprungbrett und schreibt das Wort »Fledermaus«. In der Differenzierung der Aufgabenstellung (die Vorgabe abschreiben, das Gemeinte malen, stempeln, mindestens einen Buchstaben schreiben, vielleicht noch mehr, 18-21) ist zugleich mit dem hohen Anspruchsniveau für alle SchülerInnen die Sicherheit gegeben, den Anforderungen genü-

gen zu können, die Herausforderung für sich anzunehmen (»Wer dann mit seinem Blatt auch zufrieden ist ...«, 21). Schrift wird gebraucht – von Lesenden und von Schreibenden. Weitere Aspekte der Einführung in die Schriftstruktur seien hier nur skizziert: Verbindung von Visuellem und Auditivem beim gemeinsamen Anschreiben (8f.), Bezug zum Gelernten (anhand der Buchstabentabelle, 7f.), Erklärungen zum Verhältnis von Schreiben, Sprechen, »Hören« und Wissen als erfolgreiche Anregung für Nadine (26f.). Die Lehrintention ist auf die Vorbereitung von Schreibschemata gerichtet und auf die Sicherung eines Strukturwortschatzes.

### Hier verschenkt Unterricht Lernchancen

*Fatih in Klasse 5:*

*Haus- und Zootiere sortieren und etwas darüber schreiben (Nov. Kl. 1)*

- 1 11.53 Uhr. Die Kinder sitzen im Halbkreis. Die Lehrerin (L) zeigt den Kindern zwei Papptafeln: »HAUS« und »ZOO«. Die Kinder sollen ihnen bekannte Tierschablonen der passenden Tafel zuordnen. Auf jeder Schablone ist auf einer Seite der Tiername und auf der anderen die Anzahl der Laute (in Form von Platzhaltern) notiert. (...)
- 5 Manche Tiere sind nicht leicht zu erkennen. Die Lehrerin klärt:  
L Dieses Tier kann man schlecht erkennen, das soll ein Pferd sein. (...)  
Ja, und das könnte auch ein Küken sein, aber es soll ein Vogel sein. (...)
- 10 Fatih erzählt von seinem Fisch: »Mein, der Fisch, der ist so groß ungefähr, im Wasser ist der so hoch gesprungen und rausgesprungen.« »Und habt ihr'n wieder?« »Ja, der, ich hab den XXX in Wasser reingetan.« (...)  
12.12 Uhr.  
L So, und jetzt sollst du gleich etwas über Tiere aufschreiben. Du sollst jetzt etwas über Tiere erzählen und du kannst das in dieses kleine Buch schreiben (sie hält ein selbstgeheftetes DIN A6 Büchlein hoch) und du kannst eine kleine Geschichte schreiben, zum Beispiel »Treffen sich zwei Elefanten ...« (Ein Kind lacht) (...) Was könntest du denn da aufschreiben?
- 15 K Der Eisbär ist weiß.
- 20 K Fisch, ich esse Fisch. (...)  
L Und wenn du das aufgemalt hast, dann schreibst du bitte gleich etwas dazu. (...)
- 25 Fatih blättert an seinem Platz das Büchlein durch und weiß nicht, was er schreiben soll. Er bittet die Lehrerin um Hilfe »wie ein Fisch: geht« und findet selbst den Laut sch.  
L Prima, das ist zum Schluss und jetzt versuch mal, ob du den Anfang hörst. F:isch.  
Fatih sch
- 30 L Fatih, Fisch, F. Guck mal, wir holen mal deine Tabelle.  
Sie holt die Buchstabentabelle und sucht systematisch und laut denkend wie ein Schüler das F heraus. Fatih schreibt F und die Lehrerin hilft bei i und sch in gleicher Weise. Auch bei Schlange wird er beim Finden des sch unterstützt.  
L Ja, richtig. (...) Es reicht, wenn du das auf einer Seite machst.  
Fatih Ich will aber (er schreibt sch, sie wendet sich anderen Kindern zu)

- 35 Fatih bringt die Schlange zurück, holt sich nacheinander andere Schablonen und schreibt selbstständig mit Hilfe der Tabelle jeweils einen Laut auf von Maus, Schaf, Esel, Schwein, Kamel, Igel, Krokodil, Seehund.  
12.35 Uhr  
L So, es hat leider schon geläutet. Schreibt ihr vorne noch mal euren Namen drauf und denn sammeln wir die Bücher ein und gucken sie uns morgen mal an.

Die Lehrerin bietet mit den Tier-Schablonen (3-5) und dem kleinen Heft (15) interessante Materialien zum Lesen und Schreiben an (ARP/WOLF-WEBER 1988). Aber sie nutzt sie nicht für den Schriftgebrauch. Sie klärt selbst, was die Schablone darstellen soll, obwohl die Kinder sich im »Lesen« des Gemeinten leicht hätten versuchen können (7f.). Sie nutzt die Schablone auch nicht zum Verstehen des Geschriebenen: Fatih hätte jeweils um den gehörten Laut mit Hilfe der Tierschablone den Umriss des Gemeinten notieren können (wie die Lehrerin es in Z. 21 beabsichtigt). Die Beschriftung der Schablone und die Angabe der Lautanzahl werden ebenfalls nicht zur Orientierung oder Kontrolle beim Schreiben genutzt. Als Fatih die Wörter erarbeitet, bleibt die Schablone stets völlig unbeachtet.

Offenkundig gibt die Lehrerin dem Kind viel Hilfe: sie unterstützt es bei der Lautanalyse durch deutliches Vorgesprochen (27), bestätigt gehörte Laute (26, 33) und ist Modell für den Umgang mit der Tabelle (29-32). Aber sie greift entscheidende Eigenleistungen und mögliche Bezüge des Kindes zu Schrift und Schriftlichkeit nicht auf: so könnte sie sogleich das sch schriftlich festhalten, das es selbst erschlossen hatte (auch mit Bezug auf Vor- oder Rückseite der Schablone), statt auf sukzessiver (und vollständiger) Lautanalyse zu bestehen (26). Sie könnte bei der Suche nach dem Anfangsbuchstaben von »Fisch« die Aufmerksamkeit auf Fatih's Namen richten, um einen Bezug herzustellen (29), statt selbst hier den anstrengenden Suchprozess auf der Tabelle zu demonstrieren. Und Fatih's Erzählung von seinem Fisch (9-11), mit der er der Aufgabe vorgreift, eine Geschichte zu schreiben, wäre als Ausdruck literarischer Kompetenz zu würdigen: die Lehrerin geht jedoch weder bei der allgemeinen Aufgabenstellung (13-18, 21-22) noch in der Einzelhilfe darauf ein. Ein inhaltliches Interesse am Geschriebenen wird nicht deutlich. So bleibt das Schreiben, bleibt die Schrift ohne Funktion (für den Schreiber wie für mögliche Leser), eine von der Person isolierte Übung im Notieren von Zeichen.

### Schriftorientierung bedarf hoher Lehrkompetenz

Die Szenen aus dem Unterricht geben Einblicke in Lehrkompetenz. Beide Lehrerinnen suchen Schriftorientierung in ihrem Unterricht zu etablieren. In dem einen Fall (in Klasse 18) ist das eine Basis für Aufgabenstellungen und Interaktionen, so dass Kinder einen Zugang zum Gebrauch und zur Struktur der Schrift finden und anknüpfen können an ihre literarischen Erfahrungen. Im anderen Fall (Kl. 5) ist das bloß eine äußerliche Schablone, die nicht Vermittlungsprozesse bestimmt und Orientierung eher behindert.

## Wieviel Grammatik braucht man im Rechtschreibunterricht der Klassen 1 bis 6?

### Grundsätzliches

Rechtschreibung und Grammatik haben es gleichermaßen mit *Wörtern* und mit *Sätzen* zu tun.

*Wörter* sind Einheiten aus einer *Bedeutungsseite*, einem »gedanklichen Bild« und einer doppelten *sinnlichen Repräsentation* dieses gedanklichen Bildes, nämlich durch eine *Wort-Lautung* und eine *Wort-Schreibung*. Dabei sind die Einheiten aus je einer Bedeutungsseite und der zugehörigen Lautung das historisch Ältere: *Schriften* gibt es seit etwa 6000 Jahren – aber die *Sprachen*, welche mit Hilfe dieser *Schriften* geschrieben wurden und werden, sind um ein Vielfaches älter. Und für jeden heutigen Menschen gilt, dass er mit den Bedeutungsseiten der Wörter wie mit den zugehörigen Lautungen schon vom ersten Lebenstag an umgehen lernt, in seinem Erstspracherwerb, mit den zugehörigen Schreibungen aber erst etwa vom 6. Lebensjahr an.

*Sätze* sind ganze Sequenzen von Wörtern, oft nach komplizierten Strukturen aufgebaut (nur gelegentlich besteht ein Satz nur aus einem einzigen Wort). Wie weit ein Satz geht, als eine Einheit der Mitteilung hingesezt, und wo ein neuer beginnt, das entnimmt man beim *Hören* aus der Melodiebewegung (wozu oft auch eine kleinere oder größere Pause kommt). Im *geschriebenen* Text wird der Umfang eines Satzes markiert durch die Großschreibung am Anfang und ein Satzzeichen (Punkt, Ausrufezeichen, Fragezeichen) am Schluss, mit nachfolgender Großschreibung. Sehr oft besteht aber ein »Satz« (dieses Wort im Sinne einer Mitteilungs-Einheit verstanden) aus zwei oder mehr »Sätzen« im Sinne einer strukturellen Einheit (die meistens um ein Verb herum aufgebaut ist, s. u.). Dann hat man »Sätze mit Teilsätzen«, und die Grenzen zwischen den Teilsätzen werden durch Komma, Doppelpunkt oder noch andere Satzzeichen markiert.

Die *Rechtschreibung* befasst sich primär mit den *Wörtern* und mit ihren *Schreibungen*. Dazu gehört vor allem auch die Frage, wie weit sich die Schreibung eines Wortes aus seiner *Lautung* entnehmen lässt und wie weit man sie für jede einzelne Bedeutungsseite gesondert lernen muss.

Das gilt z. B. für »Meer« und »mehr«, wo ja die Lautung genau gleich ist, oder für »wir – ihr – sie«, in welchen man gleichermaßen ein langes »i« spricht und hört. Rechtschreibung befasst sich aber auch mit den *Sätzen* und *Teilsätzen*, indem sie die Regeln für die Verwendung der *Satzzeichen* enthält, die »Interpunktion«.

Die *Grammatik* dagegen befasst sich *primär* mit den *Bedeutungsseiten* der Wörter: mit den verschiedenen *Wortarten* (Nomen – Verben – Adjektive – Pronomen – Partikeln) und den verschiedenen möglichen *Abwandlungen* ein und derselben Bedeutungsseite.

Beispiele für solche Abwandlungen: »Tal – Täler – – du – dich – dir – – hoch – höher – am höchsten« und dann, zweifellos am wichtigsten, »ist – war – ist gewesen – war gewesen« und »ist – sei – wäre«.

Grammatik befasst sich aber auch, und zwar mit besonderem Gewicht, mit den *Strukturen*, den »*Kombinationsmustern*«, nach welchen wir als Sprecher dieser Sprache die jeweils passenden Wörter hintereinander setzen, damit wir die *Teilsätze* und *Sätze* bekommen, aus denen wir unsere *Texte* gedanklich aufbauen.

Rechtschreibung und Grammatik sind also grundsätzlich zu unterscheiden – aber sie greifen an vielen Orten eng ineinander. Darum kann ein gut geführter Grammatikunterricht eine Hilfe für das Erlernen der Rechtschreibung sein, mit Einschluss der Interpunktion.

Voraussetzung dafür ist natürlich, dass man den Kindern nicht einfach Fachausdrücke mit Erklärungen vorsetzt und diese auswendig lernen lässt, sondern dass man dazu anleitet, dass sich jedes Kind *in eigenem Umgang* mit geeigneten, ausgewählten *Texten* das Wichtigste und am leichtesten Fassbare von

diesen Gesetzmäßigkeiten und Strukturen *bewusst machen kann*. Es sind ja Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die jedes Kind schon vor dem Schuleintritt täglich benutzt und von denen sie ein implizites Wissen haben.

„NICHT ALLEIN  
DAS ABC BRINGT  
DEN MENSCHEN  
IN DIE HÖH!“



## Die elementarste Wortart: die Nomen (Substantive) – groß geschrieben.

Schon bei ihren ersten Versuchen im Lesen und Schreiben merken einige Kinder: es gibt Wörter, die sind groß geschrieben. Man kann erklären: diese Wörter sind die *Namen* für alles, was es auf der Welt gibt – ob man es berühren kann (*Hand, Baum*), ob man es sehen kann (*Sonne, Himmel*), ob man es nur fühlen und denken kann (*Hitze, Kälte, Tag, Nacht, Gedanke, Projekt*). Man nennt sie *Namenwörter* oder *Nomen*.

Die Bezeichnung Nomen ist den früher oft verwendeten deutschen Namen »Hauptwort – Dingwort« vorzuziehen, und störend kann auch das »Substantiv« wirken, wenn man nämlich an Substanz denkt – und wenn dann vom 4. Schul-

jahr an der Begriff »Subjekt« eingeführt wird, ergeben sich nicht selten Verwechslungen. Der Nutzen für die Rechtschreibung: die Nomen, die Namen für alles, was es auf der Welt gibt, schreibt man im Deutschen groß. Wenn Kinder mit anderen Erstsprachen in der Klasse sind, werden sie feststellen, dass es in ihren Sprachen auch entsprechende Wörter gibt, dass man aber diese nicht groß schreibt, sondern klein wie alle andern.

Die Hauptprobleme bei der Großschreibung innerhalb von Sätzen stellen sich ja gar nicht bei den Nomen als solchen, sondern bei der Verwendung von Verben oder Adjektiven als Nomen, den sogenannten Substantivierungen (welche Probleme Kinder hier haben, hat eine Untersuchung von VALTIN ergeben, s. Kasten).

### Beispiele für Probleme, die deutsche Bezeichnungen für grammatische Wortklassen bei der Groß- und Kleinschreibung bereiten

In einem Einzelinterview wurden 60 Kinder befragt, warum sie bestimmte, ausgewählte Wörter groß oder klein geschrieben hatten. Die Antworten für die Begründung der Groß- und Kleinschreibung lassen sich wie folgt kategorisieren:

➤ Bei den Kindern der 3. Klasse herrschen vor allem die Antworten vor: »man kann (nicht) *der, die das* vorsetzen« und »es steht (k)ein Begleiter davor«.

Der Hinweis auf die grammatischen Wortkategorien ist bei ihnen äußerst selten.

➤ Erst mit höherer Klassenstufe finden sich vermehrte Hinweise auf die grammatischen Wortklassen, allerdings auch häufig Fehler, die aus dem Nichterkennen der Substantivierung von Adjektiven und Verben entstehen. Diese Fehler sind nur bei den guten Rechtschreibern der 6. Klasse deutlich geringer.

Aus den Ergebnissen werden vor allem *zwei Fehlerquellen* sichtbar:

1. starre, mechanische (und damit häufig falsche) Anwendung einer Regel
2. falsche Identifizierung der grammatischen Wortklasse.

➤ Die Strategie des »*der, die, das*« führt bei vielen Kindern, vor allem bei den schwachen, zu Fehlern, da sie bei *dem Ängstlichen dem* nicht als Dativ von *der* erkennen. Auch die starre Anwendung der Regel: »Es steht ein Begleiter« bzw. »kein Begleiter davor« ist fehlerträchtig, da viele Kinder *beim* nicht als Begleiter erkennen. Drei Kinder verwenden die Regel: »kann man (nicht) sehen und anfassen« und gelangen auch zu falschen Lösungen: Heidi (3. Klasse, schwache Rechtschreiberin) schreibt *dem Ängstlichen* und *beim Grüßen* klein, »weil man es nicht sehen und anfassen kann«.

➤ Katharina (ebenfalls 3. Klasse und gute Rechtschreiberin) hat Schwierigkeiten mit ihrer Regel »es kommt ein Begleiter vor bzw. nicht vor«, da ihr Konzept von dem Begleiter eine private Logik hat. Sie schreibt: »Sie Zerreißt ...« (groß), mit der Begründung, »Weil, glaub' ich, ein Begleiter vorkommt«. Es entspricht durchaus kindlicher Logik, »sie« als Begleiter zu deuten.

➤ Auch die starre Anwendung der Regeln »Wie ist er? – also Wie-Wort« und »Was tun sie? – also Tu-Wort« ist fehlerträchtig. Bei dem Satz »*Beim Grüßen ...*« überlegt Andreas: »Das Grüßen? Oder: Was tun sie? grüßen. Das ist besser. Also klein«. Daniel (4. Klasse, schwacher Rechtschreiber) schreibt *beim Grüßen* klein, denn »was tue ich? Grüßen, also klein«. Er verfolgt diese Strategie, Wörter mit »was tue ich und wie bin ich?« zu befragen, fast durchgängig, kommt dabei aber häufig zu falschen Antworten. Bei »er verweist« sagt er: »Das *verweist*? Nein! Was tue ich? Verweist? Nein. Schreibe ich lieber groß«. *Dem Ängstlichen* schreibt er richtig mit der falschen Begründung: »Wie bin ich? Geht nicht. Also groß«.

Vor allem jüngere Schüler haben Schwierigkeiten, die grammatische Wortklasse zu erkennen. Sven (3. Klasse, guter Rechtschreiber) schreibt *Gliedmaßen* klein, »weil es weh tut, ist es ein Tu-Wort«.

Nina (4. Klasse, gute Rechtschreiberin) verdeutlicht diese Schwierigkeit in ihrer Überlegung, wie *beim Grüßen* geschrieben wird: »-en hinten ist ein Verb (!). Es könnte aber auch das Grüßen heißen. Aber bei dem Grüßen ist was anderes. Also schreibe ich *beim Grüßen* klein.« Auch Sascha (3. Klasse, schwacher Rechtschreiber) argumentiert: »*Beim Grüßen* ist kein Namenswort, weil kein Namenwortbegleiter davor steht«. Rodrigue (3. Klasse, guter Rechtschreiber) schreibt *dem Ängstlichen* klein, »weil man Angst auch oft klein schreibt und »er ist ängstlich« auch eine Art Tu-Wort ist«.

In der 6. Klasse schreiben und begründen die Schüler richtig die Großschreibung von Namenwörtern und die Kleinschreibung von Verben und Adjektiven. Einige Schüler haben allerdings noch Schwierigkeiten, die Substantivierung von Verben und Adjektiven zu erkennen. *Dem Ängstlichen* wird von vielen Kindern (4 guten und 7 schwachen Rechtschreibern) als Wie-Wort identifiziert. (Manuela: »Wenn man *wie* davor setzen kann, ist es ein Adjektiv, das wird kleingeschrieben. Wie ist er? Ängstlich!« – Sabine: »Dem Ängstlichen wird kleingeschrieben. Ängstlich, das *ist* er ja!«)

Aus: VALTIN 1993, S. 104-105

Die Nomen/Substantive werden sehr oft *eingeleitet* durch kleine, sehr häufige Wörter wie  
*»der-die-das – ein-eine – dieser-diese-dieses – jeder-jede-jedes«*  
 usw. Dabei zeigt sich eine Einteilung in drei Klassen, die nichts mit den Bedeutungen zu tun hat, die aber für das korrekte Sprechen und Schreiben sehr wichtig ist:

<i>dieser</i> Augenblick	<i>diese</i> Stunde	<i>dieses</i> Jahr
<i>ein solcher</i>	<i>eine solche</i>	<i>ein solches</i> Jahr
Augenblick	Stunde	
MASKULIN	FEMININ	NEUTRUM

Wenn man diese drei Reihen benennen will (die »grammatischen Geschlechter«), sollte man nicht die traditionellen deutschen Namen »männlich – weiblich – sächlich« anbieten, sondern die neutralen lateinischen Fachausdrücke – die deutschen Namen können hier nur stören.

### Die Wortart »Pronomen« (mit Einschluss der »Artikel«) – nur etwa 70 Wörter, aber für die Korrektheit beim Schreiben besonders wichtig

Wenn man irgend etwas nicht mit seinem Namen nennen will, sondern nur durch einen sehr allgemeinen Hinweis, verwendet man *Pronomen*. Die Pronomen sind eine ganz kleine Gruppe – insgesamt etwa 70 Wörter, die man bald eigenständig braucht (z. B. »Du« und »wir«), bald als Einleitewörter für Nomen (z. B. »die Lehrerin, unsere Klasse«.) Man kann daher hier den Kindern eine Tabelle in die Hand geben (siehe das Arbeitsblatt, Abb. 1), in der sie alle Pronomen finden, von den häufigen über die selteneren bis zu den ganz seltenen. In dieser Tabelle können sie auch die Schreibungen immer wieder nachsehen, bis sie ihnen völlig selbstverständlich sind.

Auf die traditionelle Benennung »Geschlechtswörter« und ebenso auf das Abheben der »Zahlwörter« als einer besonderen Wortart kann man ohne Schaden verzichten. Die »bestimmten Artikel« sind nichts anderes als eine besondere Gebrauchsweise der Pronomen »der-die-das« – diese häufigsten von allen Pronomen können ja auch als Relativ und als Demonstrative verwendet werden: »Die Frau, die da abgebildet ist, die kenne ich doch«.

Auch der deutsche Fachausdruck »Fürwörter« ist eine irreführende, weil unzulässig verengende Übersetzung des lateinischen Fachausdrucks »Pronomen«. Im Lateinischen wie im Deutschen können sehr viele Pronomen nicht nur »für ein Nomen« stehen, sondern auch *kombiniert mit einem Nomen* (»Ille homo – jener Mensch«), also *vor* einem Nomen.

### Die Adjektive – vor dem Nomen eingefügt oder als eigene Satzglieder gesetzt

Oft fügt man zwischen dem Einleitpronomen und dem Nomen noch ein zusätzliches Wort ein oder sogar mehrere

Wörter, um das mit dem Nomen Gemeinte genauer zu kennzeichnen:

ein Schrank	ein <i>großer</i> Schrank	ein <i>großer, geschnitzter</i> Schrank
eine Truhe	eine <i>wertvolle</i> Truhe	eine <i>alte, bemalte</i> Truhe
ein Bett	ein <i>breites</i> Bett	ein <i>breites, bequemes</i> Bett.

Wörter wie »groß – geschnitzt – wertvoll – alt – bemalt – breit – bequem« nennt man *Adjektive* (Wörter wie »geschnitzt, bemalt« kann man auch als Verbformen einordnen, als Partizipien, s. u.). Die Adjektive und Partizipien haben verschiedene Formen, wenn sie vor einem Nomen stehen oder allein oder direkt vor einem andern Adjektiv oder Partizip:

Der Ring war <i>wertvoll</i>	– es war ein <i>wertvoller</i> Ring
Die Uhr war <i>teuer</i>	– es war eine <i>teure</i> Uhr

Aber die Kette war *ausgesprochen billig* – eine *ausgesprochen billige* Kette.

Oft ist ein Nomen in einem Adjektiv enthalten – dann schreibt man das ganze Wort klein:

Der Boden war <u>hart wie Stein</u>	– Der Boden war <u>steinhart</u>
Sie glaubte das <u>felsenfest</u>	– Das stand für sie <u>fest wie ein Fels</u> .

Umgekehrt kann ein Adjektiv in einem Nomen enthalten sein – dann schreibt man groß:

Hochhaus – Schnellbremsung – Weitsprung – Halbton – Graufärbung.

Bei vielen Adjektiven gibt es *Vergleichsformen*:

groß,	größer,	am größten,
ein großes Tier	ein größeres Tier	das größte Tier
klein,	kleiner,	am kleinsten,
kleine Fische	kleinere Fische	die kleinsten Fische.

Man spricht hier oft von »Steigerung«, aber das ist ein unzutreffender Name, denn »eine längere Zeit« dauert oft weniger lang als als »eine lange Zeit«.

### Ein besonders problematischer Formenbereich: die vier Fälle, vor allem auch wegen der Formen der begleitenden Adjektive

Das Deutsche leistet sich nicht nur den Luxus, bei den Nomen drei grammatische Geschlechter zu unterscheiden und demgemäß verschiedene Lautungen der Einleitpronomen zu verlangen, sondern es hat auch immer noch (ein Erbe aus indoeuropäischer Vergangenheit) vier verschiedene *Fälle* oder *Kasus* – nicht nur bei den Personalpronomen, wo es das auch im Englischen, Französischen

## Die Pronomen

In der folgenden Tabelle sind alle Pronomen zusammengestellt (mit Einschluss der »Artikel«):

<p><b>ihr(e)/sein(e)</b></p> <p><b>mein(e)</b> meinige</p> <p><b>unser(e)</b> unsrige</p> <p><b>dein(e)</b> deinige</p> <p><b>euer(e)</b> eurige</p> <p>①</p>	<p><b>sie/er/es</b> sich, einander</p> <p><b>ich</b></p> <p><b>wir</b></p> <p><b>du</b></p> <p><b>ihr</b></p> <p>②</p>	<p><b>die/der/das</b> diese/dieser/dieses jene/jener/jenes die-/der-/dasjenige die-/der-/dasselbe</p> <p><b>solche/solcher/solches</b> solch eine/ein solcherlei</p> <p>③</p>	<p><b>eine/ein</b>      <b>alle</b>      <b>keine/kein</b></p> <p><b>etwas</b>      <b>alles</b>      <b>nichts, keinerlei</b></p> <p><b>jemand</b>      <b>jedermann</b>      <b>niemand</b></p> <p>jede/jeder/jedes – beide jegliche, jedwede</p> <p><b>man</b> unsereiner, euereiner seinesgleichen, meinesgleichen usw.</p> <p><b>einige</b>      etliche, etwelche      <b>ein paar, mehrere</b></p> <p>manch eine/ein, manche/mancher/manches allerlei, vielerlei</p> <p><b>viel</b>      <b>wenig</b>      <b>ein wenig,</b> mehr      weniger      <b>ein bisschen</b></p> <p><b>genug</b></p> <p>⑤</p>
<p>Dazu überall die Lautungen für die <i>anderen Fälle</i>:</p> <p>ihn, ihm, ihnen, ihr den, dem, des, denen, deren, dessen mich, mir – uns – dich, dir – euch wen, wem, wessen diesen, diesem usw. einen, einem, allem, jedem usw.,</p>		<p><b>wer/was</b> welche/welcher/welches welch eine/ein was für eine/ein</p> <p>④</p>	
<p><b>eins – 1</b>      <b>zwei – 2</b>      <b>drei – 3</b> .....      <b>zehn – 10</b></p> <p><b>elf – 11</b>      <b>zwölf – 12</b>      <b>dreizehn – 13</b> .....      <b>zwanzig – 20</b></p> <p><b>null – 0</b>           <b>dreißig – 30</b> .....      <b>hundert – 100</b></p> <p><b>tausend – 1000</b> .....      <b>999 999</b></p> <p>⑥</p>			

### 1 Häufig gebrauchte Pronomen und ganz selten gebrauchte

- Studiere die Tabelle und markiere mit einem Markierstift alle Pronomen, die du kennst und die du auch selber brauchst.
- Schreibe in dein Heft alle Pronomen, die du noch nicht kennst. Stelle fest, was sie bedeuten – indem du in einem Wörterbuch nachsiehst oder jemanden fragst.
- Vergleiche dann in der Klasse, was jeder von euch sich erklären lassen musste.

### 2 Die Fallformen der Pronomen

Zu »ich – du – er-sie-es – wir – ihr – sie« gehören auch die Formen für die andern Fälle: »mich-mir – dich-dir – ihn-ihm – sie-ihr – uns – euch – sie-ihnen«. Fülle in den folgenden Sätzen die Lücken aus, achte dabei auch auf die Großschreibung bei den Höflichkeits-Pronomen:

Das bin <b>ich</b> .	Hier siehst du _____.	Das ist ein Bild von _____.
Dort stehst <b>du</b> .	Ich sehe _____.	Neben _____ steht Florian.
Da ist <b>er</b> .	Siehst du _____?	Hinter _____ ist die Lehrerin.
Das ist <b>sie</b> .	Jetzt sehe ich _____ auch.	Du stehst genau vor _____.
Hier sind <b>wir</b> .	Hier seht ihr _____.	Das ist ein Bild von _____.
Wo seid <b>ihr</b> zwei?	Man sieht _____ schlecht.	Es gibt bessere Bilder von _____.
Was meinen <b>Sie</b> ?	Wie ist es für _____?	Ist es bei _____ anders?

### 3 Gleich gesprochen, aber verschieden geschrieben – je nach Bedeutung

Erkläre den Unterschied zwischen »ein paar« und »ein Paar«, schreibe je drei Beispiele in dein Heft.

und Italienischen in gewisser Art gibt, sondern auch bei den Nomen und den Komplexen aus Einleitpronomen + Adjektiv + Nomen. Das stellt auch Ansprüche an die Rechtschreibung, weil die Endungen oft nur flüchtig ausgesprochen werden. Eine Übersicht:

Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genitiv
eine Frau	eine Frau	einer Frau	einer Frau
ihr Mann	ihren Mann	ihrem Manne	ihres Mannes
dieses Kind	dieses Kind	diesem Kind(e)	dieses Kindes
er – sie – es	ihn – sie – es	ihm – ihr – ihm	seiner – ihrer – seiner
ich – du	mich – dich	mir – dir	meiner – deiner
wir – ihr – sie	uns – euch – sie	uns – euch – ihnen	unser – euer – ihrer

Diese vier Fälle dienen für drei grundsätzlich verschiedene Funktionen:

- Die Verschiedenheit des Falls ist bedingt durch eine *Präposition*, die dem Komplex aus Pronomen + Nomen oder Pronomen + Adjektiv + Nomen vorausgeht oder auch folgt:

<b>für</b> einen solchen Plan	Präposition + Akkusativ
<b>mit</b> einem solchen Plan	Präposition + Dativ
eines solchen Planes <b>wegen</b>	Präposition (nachgestellt) + Genitiv
<b>dem</b> Ende <b>zu</b>	Präposition (nachgestellt) + Dativ

- Der Fall dient dazu, an ein Nomen bzw. einen ganzen Nominalkomplex (an den »Grundteil«) einen andern solchen Komplex *anzuschließen*, zwecks genauere Kennzeichnung:

der Plan <b>dieser</b> bekannten Architektin	Genitiv, dem Grundteil folgend
<b>der</b> langen Rede kurzer Sinn	Genitiv, dem Grundteil vorausgehend

In der gleichen Funktion dient oft auch ein Komplex aus Präposition + Fall:  
 der Plan **für** diesen neuen Bau – der Plan **zu** diesem neuen Bau.

- Nominativ, Akkusativ und Dativ, hier und da auch ein Genitiv, dienen zur Kennzeichnung der Satzgliedfunktion eines Pronomens, Nomens oder ganzen Nominalkomplexes:

<b>Er</b> war gestern bei uns	Nominativ, dient als Subjekt
Es war <b>der</b> erste Besuch seit Jahren	Nominativ, dient als Prädikativ
<b>Ihn</b> kenne ich seit langem	Akkusativ, dient als Objekt
<b>Ihm</b> habe ich das alles gezeigt	Dativ, dient als Dativobjekt
Wir gedachten <b>seiner</b>	Genitiv, dient als Genitivobjekt.

Das richtige Handhaben wird dadurch erschwert, dass im Feminin und Neutrum und im ganzen Plural der Akkusativ genau gleich lautet wie der Nominativ – aber im Maskulin Singular eben nicht. Dazu kommt, dass die Endungen der

begleitenden Adjektive so verschieden sein können, je nach dem einleitenden Pronomen oder dem Fehlen eines solchen Pronomens, z. B.: »der neue Stoff – ein neuer Stoff« oder »mit großer Energie und entsprechendem Erfolg«, aber »mit einer großen Energie und einem entsprechenden Erfolg«.

Fallfehler, insbesondere Nominativ statt Akkusativ oder umgekehrt, trifft man daher ziemlich häufig (z. B. letzthin im Fernsehen: »Es gab ein großer Prestigegewinn«).

Dabei wären alle diese Form-Unterschiede für das *Verständnis* allermeistens entbehrlich – vor allem bei den Komplexen aus Einleitpronomen + Adjektiv + Nomen. Das kann man testen, indem man in einem Text alle Endungen der Fälle entfernt und dann probiert, wie weit der Text doch verständlich bleibt.

Dort stand ein\_ jung\_ Frau mit ein\_ halbjährig\_ Kind in ein\_ Kinderwagen  
 Sie trug ein\_ lang\_ gelb\_ Rock und ein\_ Strohhut

Wann, wie weit und auf welchen Wegen man den Kindern diese komplizierten Regelungen bewusst macht – anstatt vorkommende Schwächen rein durch Üben zu beheben – kann hier nicht dargelegt werden (für eine Orientierung siehe GLINZ/GLINZ/RAMSEIER 1997, S. 177-183).

Sicher ist aber, dass jede Arbeit in diesem komplizierten Bereich der Grammatik auch für die Festigung der Rechtschreibung einen Nutzen bringt.

### Die für den Aufbau der Teilsätze und Sätze zentrale Wortart: die Verben

Die *Verben* sind die Wortart mit dem reichsten Formenbestand, und sie liefern die Strukturkerne für die »Sätze grammatisch-strukturelle Einheiten«. Es ist daher wichtig, die Kinder frühzeitig zum Erkennen der Verben anzuleiten – in erster Linie durch Entwicklung eines »semantischen Reihengefühls« und durch *Spielen* mit diesen Wörtern.

Es ist allgemein üblich, schon im zweiten Schuljahr, dass man die Kinder dazu anleitet, die *Verben* zu erkennen. Man tut das am besten ganz ohne eine inhaltliche Definition, rein aus dem Operieren, dem *Spielen* mit den Wörtern heraus:

schreiben – geschrieben	er schreibt – er schrieb
spielen – gespielt	sie spielt – sie spielte
gelingen – gelungen	es gelingt – es gelang

Anlass für solche Zusammenstellungen kann irgend ein Fehler sein, eine falsche Lautung (wenn z. B. ein Kind mit anderer Erstsprache gesagt oder geschrieben hat »er *schreibte*« statt »er *schrieb*«) oder auch ein Rechtschreibfehler, z. B. »Ich *schrib* einen Brief.«

Besonders nützlich, für die korrekten Formen wie für die Rechtschreibung, sind solche Zusammenstellungen bei den Verben mit »h« im Stamm, da das »h« ja in allen verschiedenen Verbformen bestehen bleiben muss:

sehen – gesehen	sie sieht – sie sah
drehen – gedreht	er dreht – er drehte
leihen – geliehen	er leiht es uns – er lieh es uns.

Man kann solche Zusammenstellungen als Wandplakate einige Zeit hängen lassen. Wenn neue Verben auftreten, die irgendein Problem bereitet haben, setzt man sie auch auf das Plakat. So bildet sich in den Köpfen der Kinder ein »Reihen-Gefühl« für die besonderen Wörter und für ihre besonderen Formen. Man kann dieses Reihen-Gefühl verstärken, indem man in den Zusammenstellungen alle Verben in einem dünnen, transparenten Blau einfärbt (aber nur die Verben selber, nicht die mit ihnen verbundenen Personalpronomen usw.) und indem man diese Farb-Markierung dann durch die ganze Schulzeit hindurch nach Möglichkeit beibehält.

Dann gibt man diesen Wörtern (den »blauen Wörtern«) auch einen *Namen*. Schon im zweiten Schuljahr sagt man den Kindern ganz einfach: Ein Wort, das man in dieser Weise verändern kann, nennt man ein *Verb*. Im dritten und vierten Schuljahr kann man präzisieren und die zwei Fachausdrücke geben »Grundform 1 – Infinitiv« und »Grundform 2 – Partizip II«.

Dazu kann man den Kindern sagen: In den Wörterbüchern stehen die Verben immer im Infinitiv. In unserer Wandplakaten haben wir neben dem *Infinitiv* auch das *Partizip II*.

Wir können nun Reihen aufstellen, zusammen mit der Klasse, immer Infinitiv und Partizip II:

machen	gemacht	aufräumen	aufgeräumt
<u>Grundform 1</u>	<u>Grundform 2</u>	<u>Grundform 1</u>	<u>Grundform 2</u>
Infinitiv	Partizip II	Infinitiv	Partizip II

Alle diese Wörter heißen *Verben* (ein *Verb* – mehrere verschiedene *Verben*)

essen	.....	trinken	.....
aufhören	.....	beenden	.....
schlafen	.....	träumen	.....
usw.		usw.	

Nun sollten aber die Kinder die Verben nicht nur in diesen Grundformen erkennen können, sondern auch in den verschiedenen *Personalformen*, und sie sollten zugleich ein Gefühl für die wichtigsten und häufigsten *grammatischen Zeiten* entwickeln. Das kann man z. B. erreichen, indem man einen kurzen Alltagsdialog wie den folgenden anbietet (Situation: Tadel einer angstvoll wartenden Mutter – Rechtfertigung des getadelten Jungen), in welchem die Verben »sein – haben – suchen – spielen – abmachen – sagen« schon markiert sind, am besten durch leichte blaue Färbung:

»Da bist du ja endlich. Wo bist du so lange gewesen? Ich hab dich gesucht, ich hatte so Angst.« – »Ich war doch beim Flavio, wir haben gespielt, das war ja schon lang abgemacht. Und ich hab es dir auch gesagt, schon letzte Woche, und du hast gesagt, dass du einverstanden bist.«

Aufforderung an die Klasse: »Hier sind die Verben mit blauer Farbe markiert – könnt ihr sagen, wie viele es eigentlich sind?«. Die Frage ist natürlich doppeldeutig, sie führt zu Gegenfragen: Da ist ja zweimal »bist« und zweimal »hab, habe« – was soll man als ein Wort zählen? Und vielleicht sagt sogar ein Kind: »hast gesagt« – das gehört doch zusammen, sollen wir das als zwei oder als eins zählen?

Nun kann man ein Blatt mit den einfachsten Subjekten für die drei Personen in Singular und Plural ausgeben, für die zwei weitaus häufigsten Verben »sein« und »haben,« und die leeren Stellen darin gemeinsam ausfüllen, für alle drei häufigen grammatischen Zeiten (Präsens, Präteritum, Perfekt – aber noch ohne diese Termini, nur mit den Kennzeichnungen »noch nicht vorbei – früher, jetzt schon vorbei«):

(ich)	<i>bin</i>	<i>war</i>	<i>bin gewesen</i>
(du)	<i>bist</i>	.....	..... <i>gewesen</i>
(er / sie / es)	.....	.....	.....
(wir)	.....	.....	.....
(ihr)	<i>seid</i>	<i>war(e)t</i>	<i>seid</i> .....
(sie)	.....	<b>waren</b>	..... <i>gewesen</i>
(ich)	<i>hab(e)</i>	<i>hatte</i>	<i>habe</i> (das) <i>gehabt</i>
(du)	.....	<i>hattest</i>	<i>hast</i> (das) <i>gehabt</i>
(er / sie / es)	<i>hat</i>	.....	..... (das) <i>gehabt</i>
(wir)	<i>haben</i>	<i>hatten</i>	<i>haben</i> (das) <i>gehabt</i>
(ihr)	<i>habt</i>	<i>hattet</i>	..... (das) .....
(sie)	.....	.....	..... (das) .....
<i>noch nicht vorbei</i>		<i>früher, jetzt schon vorbei, vergangen</i>	

Alle Verbformen, die nicht Grundformen sind, nennt man »Personalformen«

Ein solches Vorgehen sollte nicht etwa als schematische »Konjugationsübung« missverstanden und abgelehnt werden. Die beiden Verben »sein« und »haben« sind ja so häufig, sie haben die deutlichsten Lautungen, und das Arbeiten an ihnen bringt auch einen sehr erwünschten Ertrag für die Rechtschreibung, z. B. »hat – hatte« und »seit« gegenüber »seit«.

#### Tunwort – Zeitwort – Verb

Früher glaubten viele Grammatiker und Lehrer, man müsse den Kindern eine *Hilfe* geben durch einen »sprechenden Namen« – das Erkennen dieser besonderen Wörter sei leichter, wenn man sie nicht von Anfang an mit dem Fremdwort »Verben« kennzeichne, sondern zuerst als »Tunwort« vorstelle. Bei der Behandlung der Unterschiede für »ist – war – wird sein – ist gewesen – war gewesen« sei es dann gut, so glaubte man, zur Bezeichnung »Zeitwort« überzugehen – und erst nach dem Abschluss der Grundschule (gewöhnlich zugleich mit dem Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache) sei es richtig, das Fremdwort »Verb« einzuführen und zu benutzen.

In Wirklichkeit handelt es sich bei den allermeisten »sprechenden Namen« nicht um Hilfen, sondern im Gegenteil um Hemmnisse. Gerade die häufigsten deutschen Verben »sein – werden – haben – können – müssen – wollen« stellen gar kein »Tun« dar – und wenn die Kinder sich zu der Bezeichnung »Tunwort« etwas denken, so hindert sie dieses Denken gerade daran, die so häufigen Formen von »sein – werden – haben – wollen« usw. als Verben einzuord-

nen. Und wenn sie die Bezeichnung »Zeitwort« ernst nehmen, so fragen sie sich, warum dann »Morgen, Abend, Tag, Nacht, Jahr, Stunde« nicht auch zu den »Zeitwörtern« gehören.

Man glaubte eben früher, man müsse die Verben von einer *inhaltlichen Definition* her erkennen lassen, von ihrer »Semantik« aus (»Wörter, die ein Handeln, ein Verhalten, einen Vorgang darstellen«). Das Erkennen auf Grund von *Operationen* – auf Grund des »Spielens mit der Sprache« – macht alle diese inhaltlichen Definitionen überflüssig.

### *Für die Länge der Sätze (als »Mitteilungseinheiten«) gibt es keine Vorschrift – man kann sie weitgehend selber wählen*

Wenn wir nun nach der Betrachtung der Wörter und ihrer verschiedenen Abwandlungen zum zweiten großen Bereich grammatischen Bewusstmachens übergehen, zu den *Sätzen*, können wir feststellen: Mit dem Fachausdruck »Satz« für »das Textstück von Punkt zu Punkt« gehen viele Kinder schon von ihren ersten Schultagen an problemlos um, beim Lesen wie beim Schreiben (dass schwache SchülerInnen mit diesen Begriffen jedoch auch Schwierigkeiten haben, zeigt die Untersuchung von VALTIN u. a. 1993). Sie verstehen, wenn man zu ihnen sagt: »Das ist ein langer Satz – Jetzt kommt der nächste Satz – Diesen Satz sprechen wir einmal im Chor – Versucht, den Satz auswendig zu schreiben.« Und beim Durcharbeiten von Entwürfen folgen sie hie und da dem Rat: »Das ist ein so langer Satz – du könntest daraus zwei Sätze machen.«

Die *Länge der Sätze* (Sätze als Einheiten der Mitteilung, »von Punkt zu Punkt«) wird ja *nicht* durch irgend eine grammatische Vorschrift festgelegt, sie ist den Schreibern überlassen, und sie ist ein sehr wichtiges *Stilmittel*. Zwei Texte mit genau gleichem Wortbestand, aber verschiedener Einteilung in Sätze, zum Vergleich:

Die andern spielten und rannten herum, aber ich machte nicht mit, ich war viel zu traurig, ich blieb lieber allein.	Die andern spielten und rannten herum. Aber ich machte nicht mit. Ich war viel zu traurig. Ich blieb lieber allein.
---	---

### *Die »Sätze« als grammatisch-strukturelle Einheiten: Propositionen*

Es ist eine große Schwäche der deutschen grammatischen Terminologie, dass das Wort »Satz« für die *zwei* ganz verschiedenen Begriffe gebraucht wird

- > Einheit der Mitteilung, von Punkt zu Punkt und
- > Einheit der grammatischen Strukturierung, meistens mit einem Verb als Kern.

Daher gibt es dann oft »Sätze aus zwei Sätzen«, wie im folgenden Beispiel:

*Bist du mit dem Vorschlag einverstanden, so gib uns möglichst bald Bescheid.*

Hier haben wir *einen* Satz im Sinn von »Mitteilungseinheit«, aber *zwei* Sätze im Sinn von »grammatisch-strukturelle Einheit«, nämlich den *Nebensatz* »Bist du mit dem Vorschlag einverstanden« und den *Hauptsatz* »so gib uns möglichst bald Bescheid«.

Es wäre daher hilfreich, für den »Satz als grammatisch-strukturelle Einheit« einen eigenen Namen einzuführen so wie in der englischen Grammatik («a clause« gegenüber »a sentence«) und der französischen Grammatik («une proposition« gegenüber »une phrase«). Wir haben in den »Schweizer Sprachbüchern« (von 1978 an) für den »Satz als grammatisch-strukturelle Einheit« nach dem Vorbild des Französischen den Fachausdruck »Proposition« eingeführt, und er ist von der Lehrerschaft sehr gut aufgenommen worden. Als bei der Revision der Bücher, zehn Jahre nach der ersten Ausgabe, auch diese terminologische Neuerung zur Diskussion gestellt wurde, war der allgemeine Wunsch, diesen neuen Begriff beizubehalten, weil er das Verständnis der Kommasetzung ganz wesentlich erleichtere.

Man kann nun nämlich sagen: Ein »Satz« (im Sinn von »Mitteilungseinheit«, von Punkt zu Punkt) kann sowohl aus *einer* Proposition bestehen wie aus *mehreren* Propositionen. Das können *verbale Propositionen mit Verb* sein (80-90 %) oder *nichtverbale Propositionen* (10-20 %). Und man kann fortfahren: Überall *wo innerhalb* eines Satzes eine Proposition zu Ende ist oder unterbrochen wird und eine neue beginnt (oder die vorher unterbrochene wieder einsetzt, nach einem Einschub) gehört ein Satzzeichen hin. Das ist meistens ein Komma – vor einem Stück direkter Rede ist es ein Doppelpunkt – wenn man die neue Proposition etwas stärker absetzen will, ist es ein Strichpunkt oder ein Gedankenstrich. Einige Beispiele:

(1.1) *Einen verschlägt es hierhin, (1.2) einen andern dorthin, (1.3) so ist es eben im Leben.*

[1.1 ist eine verbale Proposition – in 1.2 steht kein Verb, aber man versteht das Verb von 1.1 aus – 1.3 ist wieder eine verbale Proposition; also insgesamt 3 Kommas]

(2.1a) *Die Person (2.2) die dieses Amt versehen könnte, (2.1b) müssen wir erst noch finden.*

[Die Proposition 2.1 wird unterbrochen durch die Proposition 2.2, daher vor 2.2 ein Komma und dann wieder eines, wo 1.2 zu Ende ist und der zweite Teil von 1.1 kommt]

(3.1) *Meine Großmutter sagte immer. (3.2) »Lasst es ihn doch probieren – (3.3) er sieht dann schon, (3.4) was herauskommt.«*

[Die Propositionen 3.2, 3.3 und 3.4 sind direkte Rede, daher hat nach dem anführenden 3.1 ein Doppelpunkt zu stehen. Vor 3.3 könnte man auch einfach ein Komma setzen – oder man könnte den Satz dort schließen und 3.3 und 3.4 als eigenen Satz hinsetzen («*Er sieht dann schon, was herauskommt*«)]

Ein Komma setzt man aber auch, wenn innerhalb einer Proposition kurz unterbrochen und dann neu eingesetzt wird oder wenn Nachträge angefügt werden, z. B.:

(4) *Die Fortsetzung dieser Geschichte, die hört ihr später.*

### Die Rechtschreibung beim Texteverfassen: erst nach dem Entwurf in Ordnung bringen

Wenn man jemandem einen Text vorlegen will, in der Schule oder außerhalb, müssen nicht nur Inhalt, Aufbau und sprachliche Formen, sondern auch die Rechtschreibung in Ordnung sein – sonst erreicht man mit dem Text nicht das, was man möchte.

Das gilt aber erst für die *Endform*. Beim *Entwerfen* ist es nur wichtig, dass wir *überhaupt auf das Papier* (oder den Bildschirm) bringen, was im Text stehen soll. Das (der »Inhalt« des Textes) schwebt uns ja schon als ein *Ganzes* vor – aber *schreiben* müssen wir ein Wort nach dem ändern. Wir schreiben daher möglichst *schnell* (die schreibenden bzw. eintippenden Finger sind immer noch viel langsamer als die Gedanken), und wir halten uns nicht bei der Schreibung einzelner Wörter auf. Diese können wir in Ordnung bringen, wenn der Entwurf einmal steht.

### Immer wieder die Frage stellen: »Was ist in gerade dieser Situation wie wichtig?«

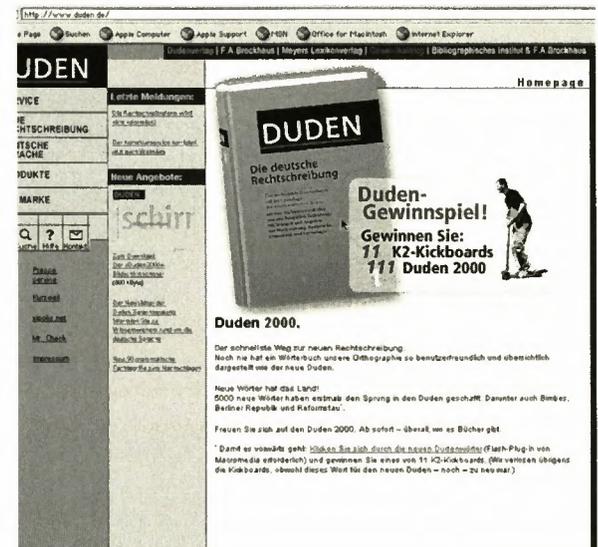
Das Erwerben einer zureichenden Rechtschreibfähigkeit braucht *Geduld*, es braucht *Ausdauer* und einen langen Atem – es braucht immer wieder »Motivation«. Um diese Motivation zu schaffen und aufrecht zu erhalten ist es förderlich, wenn man mit den Schülerinnen und Schülern bei geeigneten Gelegenheiten die folgenden Fragen diskutiert: »Warum brauchen wir überhaupt eine geregelte Rechtschreibung? Wie wäre das Schreiben, wenn es *keine* Normen für die Schreibung der Wörter und das Setzen der Satzzeichen gäbe? Und wie wäre das *Lesen*, wie wäre das *Nachschlagen* von etwas (auch das Abrufen aus dem Internet)?«

Wichtig ist auch, dass man immer wieder fragt: *Wie wichtig* ist die Rechtschreibung bei *dem, was ich jetzt gerade* schreibe? Bin ich an einem ersten Entwurf – oder an einer Vorlage für eine Gruppenarbeit – oder an der Reinschrift eines Briefes, von dessen Wirkung auf den Empfänger für mich viel abhängt, z. B. ob ich eine gewünschte Lehrstelle bekomme oder nicht? Und wenn eine tadellose Rechtschreibung samt Zeichensetzung wichtig ist – wen kann ich um Hilfe bitten, um die erforderliche Perfektion zu erreichen?

Je offener und ehrlicher solche Fragen im Unterricht gestellt und (gemeinsam) beantwortet werden, desto eher wird sich die Motivation für das Arbeiten an der Rechtschreibung, mit Einschluss der Zeichensetzung, durch alle Schuljahre hindurch aufbauen und erhalten lassen.

## Fehlerfreies Deutsch im Netz

Wer schnelle Hilfe sucht, kann auch im Internet guten Rat finden



#### ► [www.duden.de](http://www.duden.de)

Hier gibt es den Crashkurs zur neuen Rechtschreibung. Insgesamt dauert der Online-Kurs rund eine Stunde, in 30 Schritten werden die wichtigsten Neueregungen erklärt.

#### ► [www.guj.de](http://www.guj.de)

Beim Verlag GRUNER+JAHR können Sie schnell eine Antwort finden, ob die Katastrophe zur Katastrophe wird. Die Listen lassen sich auch aus dem Internet herunterladen.

#### ► [www.dpa.de/info/info.html](http://www.dpa.de/info/info.html)

Deutschlands größte Nachrichtenagentur bietet zahlreiche Wortbeispiele. Gut für Schnellsucher ist die Auflistung der Anfangsbuchstaben in der Übersicht.

#### ► [www.bundesverfassungsgericht.de/cgi-bin/link.pl?entscheidungen](http://www.bundesverfassungsgericht.de/cgi-bin/link.pl?entscheidungen)

Bettletküre für Juristen und alle, die wissen wollen, was Deutschlands Verfassungsrichter von der Rechtschreibreform halten. (AZ 1 BvR 1640/97)

#### ► [www.wuerzburg.de/rechtschreibreform/a-tests.html](http://www.wuerzburg.de/rechtschreibreform/a-tests.html)

Netter Online-Test zur neuen Rechtschreibung. Mit Satzergänzungen und Diktat. Außerdem weitere Links zu Lern- und Übungsprogrammen.

Aus: CAPITAL 16/2000

## Die Rechtschreibreform und ihre Gegner: Einige Argumentationshilfen

Mitten im Sommerloch 2000 gewinnt die Kritik der Gegner der Rechtschreibreform wieder an Gewicht. Soll man es sich überhaupt antun, auf die zum Teil absurden und von Sachkenntnis ungetrübten Einwände gegen die Reform einzugehen und ihnen durch Erwähnung Aufmerksamkeit schenken?

Da Lehrerinnen und Lehrer jedoch gegenüber aufgebrachten Eltern die Reform zu verteidigen bzw. zu legitimieren haben, sollen im Folgenden einige Vorwürfe aufgegriffen und im Sinne von Argumentationshilfen entkräftet werden. Dazu greife ich auf Zitate aus Zeitungen zurück.

### ? Vorwurf 1: Die Reform ist überhastet eingeführt worden ?

*Gegenargument 1:* Dazu schreibt Funken (2000): »Fast hundert Jahre nach der ersten großen Rechtschreibreform des Jahres 1901 erleben wir das unvergleichliche Schauspiel eines wahrhaften Kulturkampfes um Kommata, Trennungen und die Schreibweise des Eszett. Gemessen an der Reform Konrad Duden's handelt es sich zwar diesmal um ein Mini-Reformchen. Das hindert die gebildete deutsche Öffentlichkeit aber nicht daran, zügig in die Erstarrung der Drei-Konsonanten-Tetanie zu sinken. In dieser Schicksalsstunde der Nation sind ... (einige) verzweifelte Anmerkungen erlaubt.

Die neuen Rechtschreibregeln sind keineswegs, wie von zahlreichen Gegnern unterstellt, in »konspirativer Manier« an der Öffentlichkeit und der Regelungskompetenz der Parlamente vorbei »durchgepaukt« worden. Richtig ist vielmehr, dass die Reform über zehn Jahre diskutiert und bereits vor zwei Jahren von den Kultusministern der Länder beschlossen sowie von den Ministerpräsidenten, von der deutschen Bundesregierung und von den Innenministern bestätigt wurde ... Vielmehr haben Politiker, Dichter und Denker die Diskussion um die Rechtschreibung und den zaghaften Reformversuch der Kultusminister jahrelang verschlafen«.

*Gegenargument 2:* Die Rechtschreibreform wurde schon lange vorbereitet. Dazu das folgende Zitat:  
»Der Weg zur Reform. Von der Absichtserklärung bis zur Zustimmung des Verfassungsgerichts.

Die Rechtschreibreform in Deutschland ist durch zahlreiche Entscheidungen auf den Weg gebracht worden. Im November 1995 fand eine internationale Konferenz von neun Ländern über die deutsche Orthografie in Wien statt. Am 1. Dezember 1995 stimmten die deutschen Kultusminister der Rechtschreibreform zu, die Ministerpräsidenten-

konferenz folgte am 14. Dezember. Das Bundeskabinett hat im April 1996 die Beschlüsse der Kultusminister- und der Ministerpräsidentenkonferenz zur Kenntnis genommen. Am 1. Juli 1996 unterzeichneten folgende Länder eine Absichtserklärung zur Einführung der Reform: Belgien, Deutschland, Italien, Liechtenstein, Österreich und die Schweiz. Seit 1996 haben viele Länder in Deutschland die neuen Regeln an den Schulen schrittweise eingeführt. Vom ersten August 1998 an gelten die neuen Regeln generell. Aber bis zum Jahr 2005 herrscht eine Übergangszeit: Schülern, die noch nach den alten Regeln schreiben, wird zwar die bisherige Schreibweise angestrichen, aber dies geht nicht negativ in die Benotung ein. Am 14. Juli 1998 hat das Bundesverfassungsgericht die neue Rechtschreibung für verfassungsgemäß erklärt« (aus: TAGESSPIEGEL, vom 28. Juli 2000, S. 2).

### ? Vorwurf 2: Die Reform ist ein Eingriff in die deutsche Sprache ?

*Gegenargument 1:* »Die Sprache gehört allen« (HORST EYLMANN, CDU) oder »Alle Sprachgewalt geht vom Volke aus« (ROLF GÖSCHNER, Jenaer Rechtsprofessor) sind wohlklingende Schlachtrufe, denen wir im Prinzip gerne zustimmen und mit WILHELM VON HUMBOLDT noch einen oben draufsetzen: »Sprache ist der Menschen Heimat!«

Nur sollten wir bitte fein säuberlich zwischen Sprache und Rechtschreibung unterscheiden. Wenn wir in Zukunft Delfin statt Delphin schreiben – wie jetzt schon Fotografie statt Photografie –, dann ist das kein Eingriff in Sprache, sondern eine Änderung der Rechtschreibung. Sprachliche Inhalte werden nicht durch die Schreibweise, sondern durch die Bedeutung von Wörtern vermittelt. Und während sich die Sprache jeglichem Versuch staatlicher Regelung entziehen muss, gilt das nicht für die Rechtschreibung. Die schafft sich nicht im basisdemokratischen Prozess. Einheitliche Rechtschreibregeln müssen von fachlich qualifizierten Menschen geschaffen und von den dazu legitimierten Organen des Staates beschlossen werden. Das war 1901 mit dem Reformwerk KONRAD DUDENS so und wurde seither im Auftrag der Kultusminister regelmäßig durch die Dudenredaktion besorgt.

Die Alternative zur staatlichen Regelungskompetenz ist die Rechtschreibanarchie« (FUNKEN 2000).

*Gegenargument 2:* Die Rechtschreibung ist eine »Sache von freundlicher Belanglosigkeit«, schreibt PETER WAPNEWSKI (2000). Die »Sprache ist wahrlich ein kostbares Gut und begreifbar als der wesentliche Ausdruck eines Volkes, ei-

ner Nation und ihrer Natur. Sie bleibt unberührt von der Art, wie der alte und der neue Duden sie schrieben. Unwissenheit also ist es, oder schlimmer: pure Demagogie, wollte man den Protest gegen die neuen Regeln gleichsetzen mit einer Bataille zum Schutze unserer Sprache.

Einer Sprache, die wahrlich gefährdet ist. Nicht durch die Schreibungen von Bett(t)uch und Schiff(f)ahrt. Nein, es liegt daran, dass sie einem wahrlich Leid tut, weil man ihr Leid tut, Tag für Tag sie schändet und erniedrigt durch die Phrasentakte öffentlicher Verlautbarungen im Stile von ›Ich gehe davon aus, dass die Rahmenbedingungen zum Tragen kommen ...‹, durch die Slogans der Werbung und die Formeln des Wirtschaftsjargons. Es erübrigt sich, hier Beispiele anzuprangern, sie geben den Ton an, täglich und stündlich. Und alle, alle singen mit, insbesondere in jenem Pidgin-Deutsch, das man auch ›Denglisch‹ nennt und das die Kids zum Shopping motivieren will, weil Mum und Dad das trendy finden und supergeil und megaschriill dazu.

Hier zum Widerstand sich zu formieren und aufzurufen, wäre die Sache unserer Dichter und Denker« (WAPNEWSKI 2000).

### ? Vorwurf 3: Der deutschen Sprache (!) wird von selbtherrlichen Bürokraten Gewalt angetan ?

*Gegenargument:* »Völlig scheint aus dem Blickfeld geraten zu sein, dass sich die Kultusministerkonferenz aus Mitgliedern demokratisch gewählter Regierungen zusammensetzt und die alte Schreibung ihrerseits auch nur eine Reform war, die durch einen Verwaltungsakt beschlossen wurde. Sie wird heute behandelt, als sei sie die eine wahre, schon immer geschriebene Schreibung des Deutschen. Glauben die Reformgegner am Ende, dass schon Goethe nach den Regeln des alten Duden geschrieben habe?« (JESSEN 2000).

### ? Vorwurf 4: Die Reform greift in das Erziehungsrecht der Eltern ein ?

*Gegenargument:* »In die juristische Auseinandersetzung haben die Reformgegner das so genannte ›Wesentlichkeitsprinzip‹ eingebracht. Die Reform sei so wesentlich und greife so tief in die deutsche Sprache (!) bzw. in das Erziehungsrecht der Eltern ein, dass sie nur durch einen parlamentarischen Gesetzgebungsbeschluss verabschiedet werden könne. Demgegenüber haben mehrere Verwaltungsgerichte in dankenswerter Klarheit und in Übereinstimmung mit früheren Urteilen des Bundesverfassungsgerichts ausgeführt, ›dass religiöse, weltanschauliche, ethische oder politische Werte eines bestimmten Inhalts nicht durch die Schreibweise, sondern durch die Bedeutung eines Wortes vermittelt werden.‹ Von einem ›wesentlichen Eingriff‹ in die Sprache oder in das Erziehungsrecht der Eltern könne daher keine Rede sein.

Über die Einführung neuer Rechtschreibregeln an den Schulen und in den Amtsstuben sollte schon deshalb kein

Gesetzgeber entscheiden, weil Rechtschreibfehler auch in Zukunft nicht als Gesetzesverstoß geahndet werden sollten« (FUNKEN 2000).

### ? Vorwurf 5: Die Reform wird von der Bevölkerung nicht akzeptiert ?

*Gegenargument 1:* »Die große Mehrzahl der Deutschen, erfährt man, sei gegen die neue Rechtschreibung. Man wundert sich, wenn einen das wundert. Der Mensch ist ein konservatives Wesen, die Gewohnheit nennt er seine Amme. Wir alle sind hineingewachsen vom ersten Schultag an in die Dudenschreibung von 1901; warum also Neues lernen und anwenden? Dieses sehr leicht verstehbare Beharrungsvermögen ist das eine. Das andere ist die klare Einsicht, dass die alte, normierte Schreibung voller Unsinnigkeiten ist bis zu dem Grade, dass erwiesenermaßen keiner, er mag sich gebildet fühlen oder nicht, sie konsequent beherrscht« (WAPNEWSKI 2000).

*Gegenargument 2:* »Nur einmal ging eine Orthographie-reform glatt über die Bühne: 1944, als der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, RUST, ein neues Regelwerk per Erlass in Kraft gesetzt hatte. ›In nationalsozialistischem Geiste, mit Feingefühl für das Wesentliche und Mögliche, dabei entschlossen und durchgreifend‹ sollte die Großschreibung abgeschafft, q, v, x und y aus deutschen Wörtern entfernt werden und alle Dehnungszeichen bis auf ie entfallen. Das folk hat damals nicht kwatsch gesagt, weil es andere gefahren sa. Der Jurist WOLFGANG KOPKE meint, dass aus rechtlicher Sicht ›an der Fortgeltung der 1944 geänderten Regeln festzuhalten ist.‹« (SAUER 1997, S. 11).

### ? Vorwurf 6: Die Reform ist Anzeichen eines Kulturverfalls ?

*Gegenargument:* »in den letzten drei Jahrhunderten trägt die deutsche schreibung so schwankende und schimpfliche unfolgerichtigkeit an sich, wie sie in keiner andern sprache jemals statt gefunden hat, und nichts hält schwerer als diesen zustand zu heilen. man hat sich von jugend an ihn gewöhnt und niemand kann den leuten ungelegner kommen, als der sich dawider erhebt. So der Mann, der tiefer und folgenreicher als jeder andere über die deutsche Sprache nachgedacht und sie gelehrt erforscht hat, darüber zum Begründer einer ganzen Wissenschaft werdend: JACOB GRIMM (1854). Natürlich war ihm bewusst, dass seine schreibreformatorischen Ansätze (so die konsequente Kleinschreibung) der Sprache keinen Schaden zufügen würde. Jener Sprache, die im 18. und 19. Jahrhundert mit unbefangener Willkür niedergeschrieben wurde, und niemand fühlte sich an gängelnde Regeln gebunden: ›Und das Herz ist jezo todt, aus ihm fließen keine Entzückungen mehr, meine Augen sind trokken, und meine Sinnen, die nicht mehr von erquikkenden Thränen gelabt werden, zie-

hen ängstlich meine Stirne zusammen«. So 1774 GOETHE'S Werther ... So hielten sie es alle damals, KLOPSTOCK und LESSING, HÖLDERLIN und SCHILLER, VOSS und WIELAND und HERDER und JEAN PAUL, gedruckt nach dem Brauch der regionalzuständigen Kanzlei oder Offizin« (WAPNEWSKI 2000).

### ? Vorwurf 7: Die Reform ist ein erheblicher Eingriff in die »Sprache« ?

*Gegenargument:* Abgesehen davon, dass nicht die Sprache, sondern die Schreibweise geregelt wurde, ist zu betonen, dass es sich nur um ein Mini-Reformchen handelt. Grundsätzlich begrüßenswert ist die Intention, das anspruchsvolle Regelwerk zu vereinfachen und die Fülle der Ausnahmen zu beschränken. Die Neuregelung ist jedoch so behutsam, wenn nicht zaghaft und halbherzig durchgeführt, dass der Benutzer kaum nennenswerte Vorteile hat. Zwar wurde die Fülle der derzeit geltenden Schreibregeln von 212 auf 112 und die der Kommaregeln von 52 auf 9 reduziert, aber dies macht sich an der Oberfläche kaum bemerkbar. So schreibt EISENBERG (1996, S. 5): »Setzt man für die geschriebene Sprache einen standardsprachlichen Grundwortschatz von etwa 15.000 Wörtern an, dann ändert sich die Schreibweise bei etwa 600 dieser Wörter«. Dies sind 4 % Änderungen. Bei statistischen Berechnungen würde man nicht einmal von einem signifikanten, d. h. bedeutsam vom Zufall abweichenden Ergebnis sprechen. Mit Wehmut denkt man an die Wiesbadener Empfehlungen von 1958, in denen als Kernstück einer Rechtschreibreform die gemäßigte Kleinschreibung vorgesehen war. Die deutsche Sprache ist weltweit die einzige, in der Nomen groß geschrieben werden, nachdem 1948 auch Dänemark die gemäßigte Kleinschreibung in Schulen und Behörden eingeführt hatte – ohne dass dies zu einem orthografischen Kulturschock geführt hat. Nach dem Willen der heutigen Reformen wird nun die modifizierte Großschreibung eingeführt, mit der Konsequenz, dass in Zukunft noch mehr Wörter als zuvor groß geschrieben werden, z. B. im Allgemeinen, im Folgenden, mit Bezug auf. Ein Vorteil der gemäßigten Großschreibung ist allerdings, dass das berühmte Kosog'sche Diktat, in dem tückische Probleme der Großschreibung verewigt waren (»Tut nie unrecht, seid Ihr aber im Recht, so habt ihr recht, ja das größte Recht, wenn Ihr Euer Recht sucht«) künftig leichter zu bewältigen sein wird.

### ? Vorwurf 8: Die Reform führt zu neuen Spitzfindigkeiten und Unklarheiten ?

Dies ist leider teilweise wahr. Es sind genügend Ungeheimheiten geblieben, und ich sehe schon die Lehrer und Lehrerinnen, die sich auf die Suche nach Diktaten mit neuen Spitzfindigkeiten begeben. Hier mein Tipp: die Wörter *deutsch* und *Deutsch*, die künftig so geschrieben werden: auf Deutsch, zu deutsch, sich deutsch unterhalten, Deutsch sprechend, deutsch denken, deutschsprachig.

Weitere Kandidaten für einen neuen Rechtschreibqualitätstest: Jung und Alt, durch dick und dünn, alles Mögliche, alles andere, der Einzelne, die Einzige, die eine, sie hat Angst, ihm ist angst.

Auch die Schreibung der Eigennamen ist eigenwillig. So stellt EISENBERG (1996, S. 15) fest: »Die Regeln für die Groß- und Kleinschreibung der Eigennamen sind einfach. Die Bestimmung dessen, was ein Eigenname ist, lässt sich dagegen grammatisch nicht fassen«. Ein Beispiel: Der heilige Georg heißt nur Georg, ist aber heilig, der Heilige Vater ist wohl nur so benannt, auch die Heilige Familie.

Dass die Schreibung nach dem Stamprinzip stärker angewendet wird, ist löblich. Nun kann man künftig auch schriftlich den Betttag und den Betttag unterscheiden. Aber auch hier sind wieder knifflige Ausnahmen (bei Tabuwörtern?) geblieben. Künftig muss ich Tipp und Klipp mit Doppel-P schreiben, aber den Slip und den Strip wollten die Reformen wohl übersehen.

## Was bringt die Reform für die Lernenden?

Die GrundschülerInnen kommen fast gar nicht in den Genuss einer Erleichterung, da kaum Wörter des Grundwortschatzes betroffen sind. Für die SekundarschülerInnen – so fürchte ich – wird der Lernaufwand auf der Wortebene nicht wesentlich geschmälert. Zwar werden einige Wörter nun stärker morphemorientiert geschrieben und die Großschreibung zum Teil erleichtert. Eine grundsätzliche Schwierigkeit besteht aber in der neuen Konvention, dass künftig einige Wörter, z. B. Präpositionen und Fremdwörter, auf zweierlei Art geschrieben werden können, wobei es eine Hauptvariante gibt. Lernpsychologisch und informationstheoretisch erhöht sich der Speicheraufwand damit erheblich, denn angesichts eines schwierigen Wortes stellt sich künftig jeweils neu die Frage: Gehört dieses Wort zu denjenigen mit nur einer Schreibweise oder zu denjenigen mit zweifacher Schreibweise? Und wenn ja, welche Varianten sind zugelassen? So darf ich Chicorée und Schikoree schreiben, nicht aber Chicoree oder Schicorée.

Die größte Erleichterung für die Schreibenden wird die neue Kommaregelung sein. Künftig erlaubt ist, was ich bei Studierenden schon seit langem beobachte: Sie setzen Kommata nach Gefühl. Diese Vereinfachung beim Schreiben wird allerdings erkauft durch mögliche Verständnisprobleme und längere Zeiten beim Lesen. Beispiel:

»Sie unterhielt sich mit ihrer Tante und deren Schwester telefonierte.« Beim Satz: »Sie versprach ihm zu helfen«, wussten wir bislang genau, wer wem etwas versprach. Künftig, so besagen die Regeln, »kann« man ein Komma setzen, um Missverständnisse zu vermeiden – leider muss man es nicht. Vergrößerte Verständnisschwierigkeiten für den Lesenden ergeben sich möglicherweise auch dadurch, dass der bisher in der Orthografie markierte Unterschied zwischen konkretem und übertragenem Gebrauch wegfällt: »Du mußt sitzen bleiben« – »Wir werden baden gehen« heißt es nun unterschiedslos.

Die wirklichen Leidtragenden der »Neuregelung« sind die jetzigen Lehrer und Lehrerinnen, die mit mehr oder weniger Fehlertoleranz die gegenwärtig geltenden Regeln verinnerlicht haben und die nun zwei Regelsysteme beherrschen müssen: die alte Regelung und die neue Regelung mit den vielen Alternativschreibungen. Da die Änderungen zum Teil nur geringfügig sind, entsteht eine Situation, die Ranschburgsche Hemmungen, d.h. Verunsicherungen bei hoher Ähnlichkeit des Lernstoffes, geradezu provoziert.

Aber ein Gutes wird dies auch haben: Vermutlich wird insgesamt die Toleranz den Rechtschreibfehlern gegenüber zunehmen, zum einen, weil der konventionelle Charakter der Orthografie durch die Neuregelung stärker als

bisher sichtbar wird, und zum anderen, weil es in der Übergangszeit der nächsten Jahre noch schwieriger als vorher sein wird, überhaupt den Überblick zu wahren.

### Fazit

«Mögen doch wir, die Alten, uns an unsre Schreibgewohnheiten halten und den Kindern die Chance geben, sich der neuen und doch wohl letztlich einfacheren Schreibung zu bedienen. Noch einmal der weise JACOB GRIMM: »hat nur ein einziges Geschlecht der neuen Schreibweise sich bequemt, so wird im nachfolgenden kein Hahn nach der alten krähen.« (WAPNEWSKI 2000).

#### *In diesem Beitrag wurden die folgenden Artikel zitiert:*

FUNKEN, WALTER: Kulturkampf um Kommata und Eszett.

In: DER TAGESSPIEGEL, 1. September 1997

JESSEN, JENS: Dudendämmerung. In: DIE ZEIT, 10. August 2000, S. 33.

SAUER, WOLFGANG: Obwohl die Orthografie Kummer macht, wird keine Reform zustande gebracht. In: DIE WELT, 23.8.1997, S. 11

WAPNEWSKI, PETER: Welche Farbe hat des Kaisers Bart?.

In: DER TAGESSPIEGEL, 6. August 2000, S. 25

Zum Abschluss noch ein Vorschlag für die konsequente Weiterführung der zaghafte begonnenen Rechtschreibreform:

#### **Erster Schritt:**

Wegfall der Großschreibung

einer sofortigen Einführung steht nichts im Weg, zumal schon viele Grafiker und Werbeleute zur Kleinschreibung übergegangen sind.

#### **zweiter Schritt:**

Wegfall der Dehnungen und Schärfungen

Diese Masnahme eliminiert schon die größte Fehlerursache in der Grundschule, den Sin oder Unsin unserer Konsonantenverdopplung hat ohnehin niemand kapirt.

#### **dritter Schritt:**

v und ph ersetzt durch f, z ersetzt durch s, sch ersetzt durch s

Das Alphabet wird um zwei Buchstaben reduziert, Schreibmaschinen und Sesmaschinen vereinfachen sich, wertvolle Arbeitskräfte können der Wirtschaft zugeführt werden.

#### **fierter Schritt:**

q, c und ch ersetzt durch k, j und y ersetzt durch i, pf ersetzt durch f

Iest sind schon sechs Buchstaben ausgesaltet, die Sulseit kann sofort von neun auf zwei Iare verkürzt werden, anstatt aksig Prozent Rechtsreibunterricht können nüslikere Fäker wie fisik, kemi, reknen mer geflegt werden.

#### **fünfter Schritt:**

wegfall von ä, ö, ü seiken

ales überflüssige ist iest ausgemerzt, die Orthografie wider slikt und einfach. natürlich benötigt es einige Zeit, bis diese Vereinfachung überall richtig verdaut ist, fileikt sasungsweise ein bis zwei Iare. anslisend durfte als nächstes sil die Vereinfachung der noch swirigeren und unsinigeren Grammatik anfisirt werden.

*nak h.r. backofen für*

*»bachofen's digest« 4/1964*

## Wie rechtschreibreformfreudig sind Sie? – Ein informeller Test

Vermutlich spricht nichts überzeugender für die Reform als die Aussicht oder gar die Erfahrung, durch sie persönliche orthografische Restmängel überwinden zu können. Zuerst muss man diese natürlich überhaupt verspüren. Also ist sanfte Konfrontation mit eigener Begrenztheit ein gutes Mittel, jemanden in reformfreundlichere Stimmung zu versetzen – vor allem, wenn ihm deutlich wird, dass seine derzeitigen Nietens nach der Reform zu Volltreffern mutieren. So erfährt er das Gute an der Rechtschreibreform hautnah!

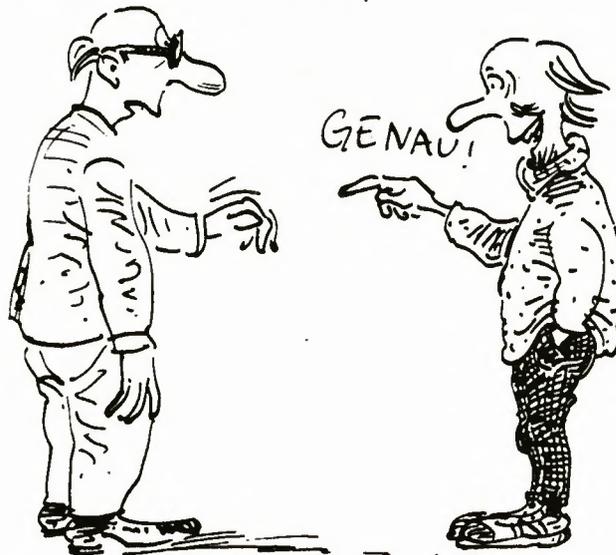
Ich habe bei früherer Gelegenheit mein über lange Jahre bewährtes Folterinstrument bereits vorgestellt – ein böswillig mit allem möglichen Absonderlichen und Ungereimten der deutschen Orthografie gespicktes Diktat, das einen jeden vom Sockel der Unfehlbarkeit holte. Hier der Wortlaut in alter Rechtschreibung.

### Deutsche Orthographie

Wir wollen uns heute morgen wie eine Zeitlang jetzt stets am Mittwochvormittag des näheren mit Problemen der deutschen Orthographie auseinandersetzen.

Dabei geht es uns zuvörderst mitnichten um orthografische Spezialitäten wie die Schreibung von Balustrade, Schafott, Dilettant und Zierat oder gar von planschen, grölen und nummerieren. Nein, auf seiten der Rechtschreibdidaktik stellt man sich zuallererst die Frage, ob die immense Stofffracht so lange eingebleut werden muß, bis sie zeitlebens »sitzt«, oder ob es methodische Raffinessen gibt, mit denen es ein leichtes ist, das orthographische Können zusehends zu verbessern. Indes die Situation ist beklemmernd: Wir tappen in der Frage nach der einzig richtigen Methode noch immer im dunkeln. Wer glaubt, er wisse den Weg, wie er jedem einzelnen ein für allemal die deutsche Orthographie beibringen könne, macht sich selber etwas weis und wird flugs eines Besseren belehrt. Zu Recht wirft man ihm vor, daß sich Methodenfanatismus hier todsicher zuungunsten der Schüler auswirken muß. Lassen wir dies alles nicht außer acht, so können wir hoffen, daß wir zu guter Letzt in einigen Fragen des Rechtschreiblernens klarsehen und das Semester nicht unverrichteterdinge abschließen.

REFORM WOLLEN  
WIR DOCH LIEBER  
KLEIN SCHREIBEN!



Ich will es nicht noch einmal weiter strapazieren. Interessant bleibt aber in unserem Zusammenhang, dass ein solcher schmerzhafter Versagensnachweis nach der Rechtschreibreform mit demselben Text längst nicht mehr so überzeugend gelänge. An 14 von 27 fehlerträchtigen Stellen gelten künftig gerade die Schreibweisen als normgerecht, mit denen die Probanden seither daneben lagen. Um nur einige davon und mit ihnen zugleich etwas neue Orthografie zu zeigen: *heute Morgen, des Näheren, Zierrat, nummerieren, auf Seiten, belämmert, eingebläut, außer Acht lassen* waren bevorzugte Wiedergaben, werden aber erst durch die Reform legalisiert. Nicht nur, weil weiteres Operieren mit meinem Ladenhüter peinlich wäre – zwei andere Gründe sprachen noch für die Entwicklung eines probaten neuen Messinstruments spätestens zum heutigen Termin, mit dem sich der individuelle Reformbedarf bestimmen und eine Ahnung davon vermitteln lässt, dass man durch die Veränderungen orthografisch reüssieren kann. Es bedarf noch der gründlichen Erprobung, verspricht aber der Rechtschreibreform auf seine Weise neue Anhänger zu gewinnen. Gründe für seine Konstruktion waren zum einen die abschreckende Wirkung und Unhandlichkeit eines längeren Testdiktats, das man nicht kurzerhand in beliebigen Situationen veranstalten kann, andererseits die Möglichkeit, Streitgespräche über die Rechtschreibreform, die erfahrungsgemäß bis zur Gefährdung von Freundschaften eskalieren können, ab sofort mit einem gelassenen »Füll mir doch das mal aus!« abzukürzen. Die Bitte, in zwei Minuten dieses Testblatt zu bearbeiten, schockiert weniger.

## Wie stehen Sie zur Rechtschreibreform ?

- zustimmend
- ablehnend
- unentschieden

Bitte kreuzen Sie rechts oder links jeweils die alten Schreibweisen bzw. Trennungen an.

(Die Lösung, also die Markierung der bisher gültigen Schreibweisen, findet man bei Bedarf auf S. 48.)

In 30 Fällen von Gegenüberstellungen traditioneller und neuer Schreibweise ist die Markierung der noch gültigen alten eingefordert, also der vermeintlich so sicher beherrschten. Die hinterhältige Erwartung ist, der Proband möge mit seiner Lösung zu erkennen geben, dass er eine ansehnliche Zahl von nachreformatorischen Schreibweisen schon bisher für die richtigen hält und selbst bereits anwendet. Sieht er sich solchermaßen mit einem ordentlichen Quantum hausgemachter vorausseilender Reformschreibungen *konfrontiert*, fällt es ihm schwer, länger gegen sie zu *argumentieren*.

<input type="radio"/>	im Einzelnen	im einzelnen	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Rohheit	Roheit	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	irgendetwas	irgend etwas	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	12tonner	12-Tonner	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Halt machen	haltmachen	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	jung und alt	Jung und Alt	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Zierat	Zierrat	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	belämmert	belemmert	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	außer Acht lassen	außer acht lassen	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	recht behalten	Recht behalten	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Ballettheater	Ballettheater	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	verbleuen	verbläuen	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	numerieren	nummerieren	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	überschwänglich	überschwenglich	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	schwarzes Brett	Schwarzes Brett	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Rad fahren	radfahren	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	zugunsten	zu Gunsten	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	11prozentig	11-prozentig	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	des Näheren	den näheren	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	irgend jemand	irgendjemand	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	gestern abend	gestern Abend	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	von seiten	von Seiten	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	stattdessen	statt dessen	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	in bezug auf	in Bezug auf	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	strenggenommen	streng genommen	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	existentiell	existenziell	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rau	rauh	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	mei-stens	meis-tens	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	vor-an	vo-ran	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Abi-tur	Ab-itur	<input type="radio"/>

## Die Resultate lassen sich nach drei Stufen qualifizieren:

- mehr als 15 neue Schreibweisen:  
Sie haben sich in der Mehrzahl aller Fälle für die Rechtschreibreform entschieden und können somit als einer ihrer Anhänger gelten.
- 7 bis 15 neue Schreibweisen:  
Mit dieser erklecklichen Anzahl bevorzugter Neuschreibungen haben Sie allen Grund, die Rechtschreibreform zu begrüßen. Sie wird Ihren *orthografischen Trefferwert spürbar verbessern*.
- 0 bis 6 neue Schreibweisen:  
Sie haben sich erstaunlich sattelfest in der »alten« Orthografie gezeigt. Es ist verständlich, wenn Sie diesen Vorsprung *ungern opfern*. Falls Ihnen die Umstellung dennoch abverlangt wird, dürfte sie *Ihnen* besonders leicht fallen.

Wie man die neuen Schreibweisen leicht erlernt, zeigt das Beispiel von Kalli Graf (s. folgende Seite).

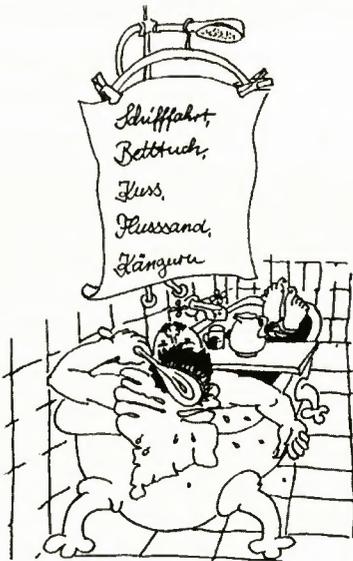
nebenstehenden Kartoons aus:  
DIETER ADRION, *Der neuen Schreibe mit Vergnügen zu Leibe*, Bietigheim 1997



Das ist Herr stud. orth. Kalli Graf,  
 Den der Zeichner achtmal traf,  
 Wie er emsig nach Lektüre  
 Vorliegender kleiner Lehrbroschüre  
 – Vergleiche die speziellen Seiten –  
 Sich strebsam ganz diverse Zeiten,  
 Die dem Fortschritt sonst verloren,  
 Zur Weiterbildung auserkoren.  
 Dass nur ja nie unterbleibe  
 Ein Lernschritt hin zur neuen Schreibe.



Dass Werbung nicht mehr an ihm öde  
 Und er dabei gar noch verblöde,  
 Nutzt Kalli beim Reklameblock  
 – Einst ging er dabei stets am Stock –  
 Sein Rouleau am TV-Gerät,  
 Das neue Schreibe ihm verrät.  
 So entgeht er Langerweile  
 Und hat dabei noch Lernvorteile.



Erquickend ist und sehr erlabend  
 Ein warmes Bad am Samstagabend.  
 Damit er bei dem Wasserspiele  
 Gleich doppelten Effekt erziele,  
 Sorgt Kalli Graf, dass er trainiere,  
 Sich also gleichsam einmassiere,  
 Indem er sich den Rücken reibe  
 Ein kleines Pensum neuer Schreibe.



Man setze selbst am stillen Ort,  
 Sagt Kalli Graf, das Studium fort  
 Und halte für die Sitzungszeit  
 Probate Lernmittel bereit.  
 Damit es um so schneller schmackle  
 Montiere man nebst der von Hakle  
 Noch weitere Papyrus-Rollen,  
 Die neue Schreibe bieten sollen.

## Kleines linguistisches Glossar

### akustisch-auditiv

Begriffe, die (fälschlicherweise) häufig gleichgesetzt werden. Akustisch bezieht sich auf die Qualität des physikalischen, auditiv auf die psychische Verarbeitung dieses Reizes durch das Individuum (also: auditive Analyse, auditive Wahrnehmung, auditives Gedächtnis). Entsprechendes gilt für die Begriffe optisch (Kennzeichnung des physikalischen Reizes) und visuell (visuelle Unterscheidung, visuelle Wahrnehmung etc.).

### Alphabetische Schriften

Schriftsysteme, in denen die → Phoneme der gesprochenen Sprache (annähernd) durch grafische Zeichen (Buchstaben) repräsentiert werden (im Gegensatz zu den sogenannten Bilder- und Begriffsschriften, wie z. B. dem Chinesischen).

### Graph → Graphem

#### Graphem (graphematisch)

die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit auf der Schriftebene. Graphem bezeichnet die abstrakte Klasse der Schriftzeichen. Sie werden üblicherweise in zwei spitze Klammern < > gesetzt. Grapheme bestehen aus ein, zwei oder drei Buchstaben. Das Graphem <sch> kann durch die drei Buchstaben realisiert werden als: SCH, Sch oder sch. Die Buchstaben sind das Material (die Zeichen), aus denen die Grapheme bestehen.

#### Morphem (morphematisch)

die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache, als Stamm-Morphem ggf. formal identisch mit einem Wort; als Wortbildungs-Morphem die Wortbedeutung ergänzend (z. B. Kind-er).

### optisch-visuell → akustisch-auditiv

#### Phon (Phonetik, phonetisch)

jeder Sprechlaut ist ein Phon. Phone werden nach lautlichen Merkmalen unterschieden, die aber gelegentlich für die Bedeutungsunterscheidung irrelevant sein können. Sie werden zwischen zwei eckigen Klammern [ ] dargestellt.

#### Phonem (phonemisch, phonematisch)

die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Lautsprache. Phoneme werden auf dem Wege der Wortvergleiche und durch fortgesetzte Substitutionsversuche ermittelt. Sie werden zwischen zwei Schrägstrichen / / dargestellt.

#### Phonetik (Phon, phonetisch)

Lehre von den Sprechlauten. Sie bestimmt und beschreibt Laute, die in der menschlichen Sprache verwendet werden und erklärt sie nach ihrer artikulatorischen und physiologischen Wirkung. Je nach den Methoden zur Bestimmung des Phons unterscheidet man die akustisch-physikalische, die auditive und die artikulatorische Phonetik.

#### Phonologie (phonologisch)

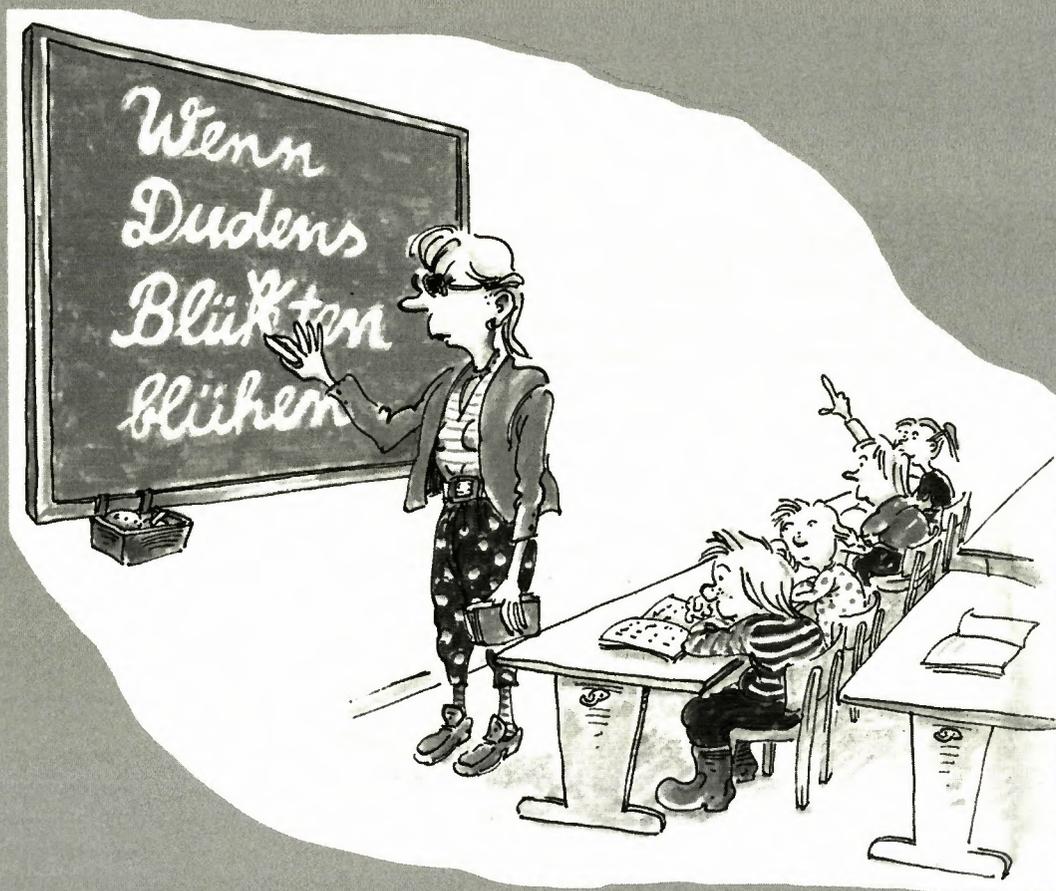
Lehre von den → Phonemen und den phonologischen Oppositionen: Teilbereich der strukturellen Sprachanalyse.

#### Lösung von Seite 46

Bitte kreuzen Sie rechts oder links jeweils die **alten** Schreibweisen bzw. Trennungen an.

<input type="radio"/>	im Einzelnen	im einzelnen	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="radio"/>	Rohheit	Roheit	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="radio"/>	irgendetwas	irgend etwas	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	12tonner	12-Tonner	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Halt machen	haltmachen	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	jung und alt	Jung und Alt	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	Zierat	Zierrat	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	belämmert	belemmert	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="radio"/>	außer Acht lassen	außer acht lassen	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	recht behalten	Recht behalten	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Ballettheater	Ballettheater	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	verbleuen	verbläuen	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	numerieren	nummerieren	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	überschwänglich	überschwenglich	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="radio"/>	schwarzes Brett	Schwarzes Brett	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="radio"/>	Rad fahren	radfahren	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	zugunsten	zu Gunsten	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	11prozentig	11-prozentig	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	des Näheren	den näheren	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	irgend jemand	irgendjemand	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	gestern abend	gestern Abend	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	von seiten	von Seiten	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	stattdessen	statt dessen	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	in bezug auf	in Bezug auf	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	strenggenommen	streng genommen	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	existentiell	existenziell	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rau	rauh	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	mei-stens	meis-tens	<input type="radio"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	vor-an	vo-ran	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	Abi-tur	Ab-itur	<input checked="" type="checkbox"/>

# Maßnahmen und Initiativen zur Verbesserung des Rechtschreib- unterrichts



## *Kindgeleitet und normorientiert von Anfang an. Kurzer Überblick über den fachdidaktischen Stand*

### *Der Paradigmenwechsel: kindgeleiteter Schriftsprach-Erwerb von Anfang an*

In den achtziger Jahren orientierte sich die Rechtschreibdidaktik neu. Bis dahin galt das strikte Fehlervermeidungsprinzip, nach dem die Kinder nichts schreiben sollten, was der Norm nach falsch war. Dahinter steckte folgende Vorstellung: Kinder prägen sich »Wortbilder« dauerhaft ein, erkennen die ihnen zu Grunde liegenden Regelungen und transferieren sie auf die Schreibweisen anderer Wörter. Jedes falsch geschriebene Wortbild störe diesen Effekt (ausführlich in: BARTNITZKY 1998, S. 29 f.).

Was dann in den achtziger Jahren begann, war ein didaktischer Paradigmenwechsel. Die wohl entscheidende Voraussetzung dafür war das kognitionspsychologische und didaktische Interesse daran, wie Kinder jenseits der üblichen Lehrgänge die Buchstabenschrift eigenaktiv entdecken und das Zusammenspiel von Lauten und Buchstaben im eigenen Handeln (re-) konstruieren. Kinder im Vorschulalter, die in Schrift nutzenden Umgebungen aufwachsen, beginnen früh mit dem Schreiben: mit Kritzelbriefen, mit dem Abmalen von Buchstaben, schließlich mit den ersten lesbaren Botschaften: DOFAPP (doofer Papa). Zunächst verblüffend war die Feststellung, dass die Kinder nicht bei diesen Schreibweisen bleiben, wie man nach der Wortbild-Theorie und dem Fehlervermeidungskonzept annehmen müsste, sondern dass sie ihre Schreibweisen weiterentwickeln und am Ende normgerecht schreiben. Die Verblüffung wich dem Respekt vor der Leistung dieser Kinder, die eigenaktiv die Struktur der Buchstabenschrift entdeckten, die Regelmäßigkeit der Schreibweisen wahrnahmen, Rechtschreibstrukturen erkannten und beim Schreiben anwendeten bis hin zum normgerechten Rechtschreiben.

In Untersuchungen der Schreibentwicklung von Kindern aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum, aber auch aus anderen Ländern wie Frankreich, Schweden, Italien wurden typische verallgemeinerbare Entwicklungsstrukturen in der Annäherung an die orthografische Norm erkannt, bestätigt und zu Modellen generalisiert.

Solche Entwicklungsketten können z. B. sein: FT – FATA – VATA – VATER. Damit war das Dogma des Fehlervermeidungsprinzips aufgegeben.

Die Analogie zur Sprachentwicklung bei kleinen Kindern liegt nahe. Auch sie sprechen ja zunächst nicht in der ausgeprägten Standardsprache ihrer Umwelt, sondern nähern sich ihr in Lautung, Wort- und Satzbildung allmählich an, sehr zum Entzücken übrigens aller Erwachsenen.

Wichtige Förderer dieses Paradigmenwechsels waren:

➤ die Initiative des Arbeitskreises Grundschule für kom-

munikatives Schreibenlernen (»Schreiben ist wichtig«, VALTIN/NAEGELE 1986, 3. Aufl. 1993)

- der »Spracherfahrungsansatz«, der an den Interessen und den bisherigen Sprachentwicklungen der Kinder ansetzt, damit z. B. das Schreiben als produktive Tätigkeit hoch bewertet, und zur Begründung auf lernpsychologische Axiome zurückgreift (z. B. SCHEERER-NEUMANN 1984, S. 179 ff.)
- das Projekt »Kinder auf dem Weg zur Schrift«, das Hans BRÜGELMANN 1983 initiierte, um den Ansatz der Öffnung des Unterrichts auch auf den Schriftspracherwerb zu übertragen, mit der zentralen These, dass der Schriftspracherwerb nicht durch die Übernahme von Konventionen (normgerechten Schreibungen) gekennzeichnet ist, sondern durch die (Re-) Konstruktion der Schrift durch die Kinder (BRÜGELMANN 1983 S. 158 ff., BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998)
- eine ständig zunehmende Zahl von Berichten aus einer entsprechenden Praxis und Forschungsarbeiten zum Thema (siehe z. B. SPITTA 1983, DRÄGER 1995, BALHORN u. a. 1998).

Die Entwicklungsmodelle weisen darauf hin, dass Kinder in einer bestimmten Abfolge Strategien zur Schreibweise entdecken und verwenden (siehe in diesem Buch den Beitrag von VALTIN).

### *Zur alphabetischen Strategie*

Voraussetzung ist die phonologische Bewusstheit; d. h. die gesprochene Sprache wird gegenständlich betrachtet und in voneinander unterscheidbare Laute gegliedert. GERHEID SCHEERER-NEUMANN resümiert zu dieser Voraussetzung die in diesem Punkt übereinstimmende Forschungslage: Diese »Fähigkeit der phonologischen Analyse wird für den Erwerb einer alphabetischen Schrift als absolut notwendig erachtet und es ist übereinstimmend diese Entwicklungsphase, in der die meisten lese-rechtschreibschwachen Kinder zum ersten Mal scheitern« (SCHEERER-NEUMANN 1998, S. 39). Es soll schon jetzt darauf hingewiesen werden, dass für die Entwicklung dieser Fähigkeit das Wechselspiel von Lesen und Schreiben eine wichtige Unterstützung darstellt. Diese gegenstandsbezogene Orientierung am Laut-Buchstaben-Zusammenhang ist direkter und deshalb wirkungsvoller als es isolierte, vom Gegenstand Buchstabenschrift losgelöste Wahrnehmungsübungen sein können.

Die alphabetische Strategie wird von Kindern in verschiedenen Ausprägungen entwickelt:

- Sklettschreibung: Schreibweisen wie MT (Mutter), HS (Haus), GNA (Kinder)
  - Lautentsprechung: DOFEN (dürfen)
- Fast alle Phoneme werden auch verschriftet. Besondere Konsonantenhäufungen und lange Wörter werden möglicherweise noch verkürzt wiedergegeben.
- Lauttreue: SCHTRANT (Strand), KHINT (Kind). Die Strategie ist voll entwickelt. Es kann auch zu übergenauer Artikulation kommen.

### *Zu orthografischen Strategien*

Durch Auseinandersetzung mit normgerecht Geschriebenem gewinnen die Kinder erste Einsichten in die Gerechtigkeit der Rechtschreibung und sie übernehmen orthografische Muster. Dies sind die Beachtung der Wortgrenzen, das Prinzip der Groß- und Kleinschreibung, Übernahme der Schreibweise einzelner Wörter, Übernahme von häufigen Buchstabenkombinationen als Wortbausteine. Dabei mischen sich die Strategien. Kinder schreiben Wörter noch mit der alphabetischen Strategie, andere Wörter schon orthografisch richtig: »ICH HEMA GERN MITM HAMA UN NEGL«. Die meisten Wörter werden mit der alphabetischen Strategie erschrieben, einige aber auch bereits normbewusst, im Beispiel: ICH – GERN. Dies waren Merkwörter, die z. B. bei Ich-Texten häufig vorkamen. Wortgrenzen werden schon richtig gesetzt, weil bei Lesetexten unbewusst auch der Wortbegriff entwickelt wurde.

### *Zur morphematischen Strategie*

Die Kinder erkennen die Strukturiertheit der Rechtschreibung, häufige Endmorpheme wie -er, -en werden übernommen, Stamm-Morpheme werden in verschiedenen Wörtern gleich geschrieben.

### *Zu wortübergreifenden Strategien*

Die Kinder erkennen zuerst, wie Sätze gekennzeichnet sind: durch Satzzeichen am Ende und großen Anfangsbuchstaben beim nächsten Satz. Zeichensetzung, Redezeichen, grammatische Unterscheidungen (wie das oder dass) kommen später hinzu.

Zunächst wurde angenommen, diese Strategien seien Stufen in der Entwicklung von Kindern und das Entwicklungsmodell sei zugleich ein didaktisches Modell: Zuerst müssten die Kinder folglich die alphabetische Strategie perfekt beherrschen, dann erst könne die orthografische erworben werden. Ein solches Stufenbild ist auch in Jürgen REICHENS Konzept Lesen durch Schreiben bestimmend (REICHEN 1982). Diese Vorstellung darf als überholt gelten. Analysen von Verschriftungen zeigen, dass Kinder zur selben Zeit sich auf verschiedenen Stufen befinden können und dass hierbei Anregungen eine wichtige Rolle spielen. Weil dann aber der Begriff Stufen ein falsches und irreführendes Sprachbild ist, sprechen wir treffender von Strategien (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1998, S. 41 ff.).

## *Der Anfang: Schreiben und Lesen im Zusammenhang*

Konzepte über einen kindgeleiteten und schreibintensiven Anfangsunterricht in Zeitschriften und Buchveröffentlichungen gehen insbesondere bei der Frage auseinander, welchen Stellenwert die Rechtschreibnorm schon am Anfang hat.

### *»Schwierige Verwandte«*

Hans BRÜGELMANN und Erika BRINKMANN weisen hier auf »schwierige Verwandte« hin. Als Verwandte meinen sie Didaktikerinnen und Didaktiker, die in der Grundüberzeugung, dass Kinder eigenaktiv ihren Weg in die Schriftsprache finden, übereinstimmen. Als Konsens formulieren die Autoren die folgenden drei Annahmen des Spracherfahrungsansatzes (BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998, S. 92):

- 1. Kinder sind schon schriftspracherfahren, wenn sie in die Schule kommen. Darum: Es gibt keinen Nullpunkt für den Unterricht – weder für die Einheiten (Buchstaben, Wörter) noch für die Tätigkeiten (Lesen, Schreiben).
- 2. Kinder sind kompetente Lerner und »Sinnsucher«. Darum muss der Unterricht wegkommen von einer Belehrung über Schrift hin zu ihrem persönlichen Gebrauch und zur aktiven Erkundung ihrer Logik.
- 3. Lernen ist kein Transport von Wissen, sondern eigenaktive Konstruktion. Deshalb sind individuelle Wege wichtig und Fehler als Vorformen zu akzeptieren. Und deshalb ist auch kein Gleichschritt durch sachlogisch aufgebaute Einheiten möglich.«

Als zum Teil schwierige Verwandte kennzeichnen sie Verwandte, die in Teilaspekten aber bedeutsame Unterschiede setzen oder die Lehrgangskonzepte veröffentlichen.

Beim Konzept »Lesen durch Schreiben« gilt das Schreiben als Königsweg aktiver Eroberung der Schriftsprache. Auf das angeleitete Lesenlernen wird ganz verzichtet und das normgerechte Schreiben als Thema vorerst vertagt (siehe hierzu den Briefaustausch zwischen REICHEN und BALHORN in: BALHORN u. a. 1998, S. 327 ff. und den Beitrag von SCHEERER-NEUMANN 1995). BRÜGELMANN und BRINKMANN ergänzen mit Blick auf diese didaktischen Verkürzungen (BRÜGELMANN/BRINKMANN 1998, S. 99):

- »Deshalb ist uns als Ergänzung wichtig,
- dass Kinder vom ersten Schultag an freien Zugang zu Literatur erhalten
- dass sie Erwachsene als Modell des Lesens und Schreibens erleben
- dass Wörter in der Normschrift von Anfang an angeboten und die Kinder auf solche orthografischen Modelle aufmerksam gemacht werden – auch wenn ihnen die richtige Schreibung nicht abverlangt wird
- dass im Klassenzimmer eine »Kultur« des Füreinander-

Schreibens und Vorlesens entwickelt wird

- dass nicht nur Aktivitäten zum eigenständigen Entdecken des Lautprinzips, sondern anschließend auch zur Erarbeitung orthografischer Merkmale (Lack, vier, Moos usw.) und später des morfematischen Prinzips (Wald / Wälder) angeboten werden.«

Andere »schwierige Verwandte« nach BRÜGELMANN und BRINKMANN sind Autorinnen und Autoren, die für die Öffnung des Unterrichts plädieren und ihn durch Fibelkonzepte unterstützen wollen: »Lehrgangsaufgaben

- schätzen die Lehrbarkeit von Lesen und Schreiben höher ein als wir, die wir Anregungen, Herausforderung und Unterstützung der Kinder durch die Lehrperson und das Material für möglich und für notwendig halten, eine Steuerung des Lernens aber für nicht möglich ...
- sehen in Fibeln und Lehrgängen eine Stütze und Stärkung der Lehrerinnen und Lehrer, wo wir eher eine Einschränkung und eine Verführung zur Unselbstständigkeit wahrnehmen.«

In ihrem Konzept »Offenheit mit Sicherheit« fordern BRÜGELMANN und BRINKMANN parallele Aktivitäten in vier Bereichen, wobei sie Schreiben und Lesen sowie eigenaktives und angeleitetes Lernen miteinander verbinden:

- das freie Schreiben eigener Texte
- das gemeinsame (Vor-) Lesen von Kinderliteratur
- die systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren
- den Aufbau und die Sicherung eines Grundwortschatzes.

Keiner der vier Bereiche reiche für sich aus, denn Lese- und Schreibanfänger brauchen Erfahrungen in und Zugänge aus verschiedenen Perspektiven (siehe den Beitrag von BRINKMANN in diesem Band). Das bedeutet, dass Rechtschreiben von Anfang an integrierter Teil der Schreibentwicklung ist und dass Schreibentwicklung wiederum von Anfang an mit der Leseförderung verbunden wird. Aus dem Zusammenspiel ergeben sich Chancen für eigenaktive Entdeckungen der Kinder ebenso wie für Anregungen, Verstärkungen, Systematisierungen in angeleiteten Unterrichtsphasen.

Die gegenseitige Unterstützung von Lesen und Schreiben wirkt sich für die Annäherung an normgerechtes Schreiben auf folgende Weisen aus:

- Beim ersten eigenen Erschreiben erfahren die Kinder die Funktion von Schrift und die Besonderheit der Buchstabenschrift: Sie wollen etwas Gemeintes niederschreiben und finden Buchstaben, die den Lautstrom der gesprochenen Sprache fixieren. Das so Niedergeschriebene ist lesbar und damit reproduzierbar. Sie gehen eigenaktiv entdeckend den Weg in die Schriftsprache. Dabei ist rechtschriftliche Korrektheit zunächst keine Anforderung und kein Hemmnis.

- Beim gleichzeitigen Erlesen von Wörtern und Texten erfahren die Kinder wichtige Prinzipien zur Verschriftung: das Lautspektrum, das durch Buchstaben repräsentiert wird, Wortgrenzen, Abweichungen von der elementaren Laut-Buchstaben-Beziehung, Buchstabenverbindungen, die rechtschriftliche Gerechtigkeit bei der Schreibweise von Wörtern.

- Beim wechselseitigen Erschreiben und Erlesen von Wörtern stützen sich die Lernprozesse gegenseitig. Zum Beispiel macht das Abtasten von Wörtern beim Erlesen deutlich, wie der Lautstrom in Einzellaute zerlegt wurde, welche Buchstaben zugeordnet wurden, eine Erfahrung, die beim eigenen Verschriften hilft. Andererseits macht das eigene Schreiben deutlich, dass Schrift Sinnbezug hat. Lesen und Schreiben sind eben die beiden Seiten der einen Medaille Schriftsprache.

### *Schreibbegründung und Schreibsituationen*

Schreibbegründungen können sich als freies Schreiben aus dem Alltag der Kinder, bei besonderen Ereignissen und Erlebnissen ergeben: Die Kinder schreiben ihre Lieblingswörter auf, sie notieren sich Aufgaben. Im Morgenkreis erzählen sie vom vergangenen Nachmittag, vom Fernsehen, vom Schulweg, danach können sie frei darüber schreiben. In einem Klassentagebuch werden interessante Geschichten und Mitteilungen festgehalten: in Bildern, in Bildern mit dazugeschriebenen Wörtern, in ersten Texten, mit Texten, die der Lehrerin diktiert wurden. Über die Form entscheidet das Autorenkind selbst. Jedes Kind hat ein eigenes Erzähltagbuch, in das es Bemerkenswertes malt oder schreibt. Hier können die Kinder auch Bilder und Texte über gehörte Geschichten, über Fernsehgeschichten oder zu Bilderbüchern eintragen. Die Kinder schreiben Briefe, ein Klassenbriefkasten wird einmal täglich geleert und die Post an Kinder und Lehrerin verteilt. BARBARA KOCHAN zeigte in vielen Beiträgen, wie bei der Arbeit mit dem Computer Kinder durch Tastatur und leichte Veränderungsmöglichkeiten zu ausdauernden Schreibern werden und wie durch neue Kommunikationswege wie E-mail neue Chancen für direkte Korrespondenzen entstehen können (z. B. KOCHAN 1998, S. 224).

Andere Schreibbegründungen ergeben sich durch Unterrichtseinheiten und durch vorgelesene Texte. Zum Beispiel können Kinder beim Thema: »Meine Lieblingssachen« ihre eigenen Lieblingssachen aufmalen und dazu schreiben. Erweitert können sie ein Ich-Blatt gestalten mit Sachen, die sie besonders mögen – zum Essen, beim Fernsehen, beim Spielen. Nach dem Vorlesen der Bremer Stadtmusikanten können sie Szenen aus dem Märchen aufmalen, mit Sprechblasen die Tiere und Personen sprechen lassen. Gudrun SPITTA (1983) berichtet von dem durch die Lehrerin inszenierten »aufregenden Briefwechsel mit einem Gespenst«. Marion BERGK zeigt, wie Kinder zu Themen ihre Erfahrungen und Meinungen auf Folienstreifen schreiben, die dann als Gesprächsbeitrag und als Gegenstand des Lesens projiziert werden (BERGK 1998, S. 138 ff.).

## *Kindgeleitet: das Werkzeug Schreibrabelle*

Über Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen schreibt G. THOMÉ in diesem Band. Anlauttabellen im PC machen die Tabellen leichter handhabbar und besser individuell ergänzbar.

## *Normorientiert: eigene Wörter, Klassenwörter*

Immer wieder, besonders bei Texten, die veröffentlicht werden, schreibt die Lehrerin unter den Kindertext den Text in normentsprechender Schreibung, nicht als typische Lehrer-Rotstift-Korrektur, sondern als Information über die Schreibweise älterer Kinder und Erwachsener. Das Autorenkind vergleicht zumeist sehr aufmerksam die eigene Schreibung mit der Lehrerschreibung und zieht Gewinn für die Entwicklung seines Normbewusstseins (SPITTA 1983).

Beim Schreiben der Texte gibt es Wörter, die für die Kinder wichtig sind und die in ihrer Schreibweise von der einfachen Zuordnung: ein Laut – ein Buchstabe abweichen. Dies sind schon vom ersten Schultag an viele Kindernamen. Bei Ich-Blättern sind es Wörter wie ICH, MAG, GERN, FREUND, FREUNDIN. Gibt es Schildkröten oder andere Tiere in der Klasse, dann sind es die Tiernamen. Schreiben die Kinder Briefe, dann sind es Wörter wie LIEBER oder LIEBE, auch HALLO und DEINE. Solche Wörter gehören zu den Grundwortschatzwörtern. Da sie für alle Kinder wichtige Schreibwörter sind, werden sie Klassenwörter genannt. Sie werden an die Tafel geschrieben, mit den Kindern auch im Gummiband-Lesen geübt, bekannte Buchstaben werden farbig markiert, die Wörter werden in der Klasse gesammelt, z. B. auf einem Plakat notiert. Ergänzt werden die Klassenwörter durch eigene Schreibwörter der Kinder. Ein Kind, das z. B. zu Hause ein Meerschweinchen hat, will dieses Wort vermutlich auch schreiben. Erste Wörtersammlungen zum Nachschauen sind wichtig: Klassenwörter an der Wand, im Posterständer oder auf in einer großen Kartei und die eigenen Wörter des Kindes in einem Heft: »Meine Wörter«.

Schon in Klasse 1 können orthografische Muster bewusst gemacht und geübt werden. Ein Beispiel: Weil Kinder bei Briefen an die Lehrerin statt weil wal oder wail schreiben, wird die Konjunktion auf eine Wortkarte geschrieben und wie ein Magnet über eine Wörterkiste gehalten, in der Klassenwörter und eigene Wörter gesammelt sind. Die Karte weil zieht nun alle Wörter mit ei aus der Kiste heraus. Einige Kinder werden von Sammelwut gepackt und suchen in gedruckten Texten und anderswo weitere Wörter mit ei. Als Untergruppen werden die Wortbausteine eil und ein in mehreren Wörtern erkannt (Seil, Teil, teilen; mein, dein, sein, Stein, weinen usw.). Natürlich werden alle Wörter gelesen und die Wortbausteine ei, eil, ein eingekreist. In dieser Weise werden schon früh Rechtschreibmuster eingeübt: Das einzelne Wort fungiert als Modell für andere.

Die Kinder wissen, dass ihre lautgebundenen Schreibungen akzeptiert sind, sie lernen aber auch, dass es vereinbarte Schreibweisen gibt und erkennen bestimmte Rechtschreibmuster. Kindgeleitetes Erschreiben und Normorientierung ergänzen sich damit und leiten die Annäherung an normgerechtes Schreiben ein.

## *Aufbau eines Grundwortschatzes*

### *Grundwortschatz-Konzepte*

Die Idee stammte seinerzeit aus der DDR. Hier hatte EDMUND WENDELMUTH in den siebziger Jahren eine Liste mit einem Mindestwortschatz vorgelegt, der in der Schule vermittelt wurde. 1981 wurde für das damalige Westberlin ein minimierter Grundwortschatz festgelegt, der durch den klasseneigenen Wortschatz ergänzt werden sollte; 1982 wurde für Bayern ein Grundwortschatz, eingeteilt nach Klassenstufen, ausgewiesen und verbindlich vorgeschrieben; 1985 wurde für Nordrhein-Westfalen das Grundprinzip grundwortschatzbezogener Arbeit vorgeschrieben, aber keine Wörterliste vorgegeben. In die Lehrpläne auch der anderen Länder hielt der Grundwortschatz Einzug. Der zunächst überzeugende Gedanke war, dass gerade schwächere Rechtschreiber angesichts der Überfülle von Wörtern rasch mutlos werden und dass deshalb nach dem Prinzip der kleinen Schritte ein häufig verwendeter Wortschatz in normgerechter Schreibung allmählich aufgebaut wird. Hinzu kam ein Ökonomie-Aspekt: Allein bei sicherer Beherrschung der 15 häufigsten Wörter werden bereits 25 % der üblicherweise in der Schriftsprache verwendeten Wörter richtig geschrieben.

Inzwischen gibt es eine reichhaltige Forschungs- und Diskussionlage zum didaktischen Wert des Grundwortschatzes:

- Die statistisch häufigsten Wörter sind zumeist Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen (die, der, ein, und, zu, in ...). Sie gehören oft gar nicht zu den problematischen Wörtern. Darüber hinaus zeichnen sich Kindertexte durch eine Fülle auch individuell gewählter Inhaltswörter aus, die sich in einem allgemein verbindlichen und begrenzten Grundwortschatz nicht »einfangen« lassen (Gespenst, Meerschweinchen, Schiedsrichter, interessieren, zappen, am liebsten, Inline-Skater ...). Je mehr Texte von verschiedenen Kindern man untersucht, desto geringer wird die Menge gemeinsamer Wörter, desto vielfältiger werden die Wortschatze (siehe den zusammenfassenden Forschungsbericht BRÜGELMANN/RICHTER 1994, S. 169 ff.).
- Normierte Grundwortschatze weisen vielerlei Kuriositäten auf. Im bayerischen Lehrplan von 1982 wurden z. B. die Wörter Mädchen und Frau aufgenommen, nicht aber Mann und Junge, weinen war in Klasse 1 angesagt, lachen erst in Klasse 2. Der gleiche Zufallsfaktor gilt, wenn Rechtschreibphänomene auf die Klassenstufen hin zugeordnet werden, also z. B. Wörter mit

Dehnungsmerkmal h, mit ie, mit ai in Klasse vier. Ein Unterricht, der Rechtschreiben in das Schreiben integriert und dabei auf authentisches Schreiben setzt, kann mit solchen willkürlichen Vorgaben nicht zurecht kommen. Welche Wörter für Kinder schreibwichtig sind, entscheidet sich an den Texten der Kinder selbst, welche Rechtschreibfälle bearbeitet werden könnten, entscheidet sich an den Schreibungen der Kinder und an ihrem Entwicklungsstand. Instanzen zur Entscheidung sind mithin die Kinder in ihren Texten. Dass dies auch wirkungsvoll ist, wird durch Forschungsbelege unterstrichen: Wörter, die Kindern wichtig sind, werden häufiger richtig geschrieben. SIGRUN RICHTER hat für den Ansatz an solchen Wörtern den Begriff »interessebezogenes Rechtschreiblernen« geprägt (RICHTER 1998).

- Gegnerinnen und Gegner der grundwortschatzbezogenen Arbeit meinen häufig die Spielart der festgelegten Wörterliste, die im Sinne des Wörterlernens »abgearbeitet« wird. So argumentiert BERNHARD WEISGERBER gegen jedweden Grundwortschatz im Rechtschreibunterricht, meint aber die rigide Variante (WEISBERGER 2000, S. 200 ff.). Mit einem anderen Verständnis und Gebrauch kann Grundwortschatzarbeit aber die Normorientierung des kindgeleiteten Rechtschreiblernens unterstützen: nämlich wenn sie Wörter aufgreift, die für Kinder schreibwichtig sind, die für Regelmäßigkeiten der Rechtschreibung stehen und die Kinder anregen, der Logik der normierten Rechtschreibung auf die Spur zu kommen. Grundwortschatz ist dann Gebrauchswortschatz der Kinder und zugleich Modellwortschatz für die Stärkung der orthografischen und morphematischen Strategien (s. dazu den Beitrag von NAUMANN in diesem Band).

### Gebrauchswörter: Klassenwörter und eigene Wörter

In einem thematisch orientierten Unterricht mit Schreibsituationen verwenden die Kinder in ihren Texten auch gleiche Wörter, weil sie sich aus dem Thema und der jeweiligen Schreibsituation heraus ergeben: Beim Unterrichtsthema Hobbys berichteten jeweils drei Kinder im Morgenkreis von ihrem Hobby, zeigten Gegenstände, die sie brauchen, und die Mitschülerinnen und Mitschüler fragten

13.5.2000

### Das Fußballspiel

Ich und Papa waren auf einem Fußballspiel. Aber wir sind zu früh gekommen. Deshalb haben wir ~~uns~~ noch eine Fanta getrunken. Natürlich, war ich nicht allein. Es waren noch 40000 andere Leute ~~noch~~ da. Und ~~finx~~ es ~~am~~. Erst kam noch Werbung. Aber dann ~~finx~~ es endlich an Fußballspieler wurden mit Applaus empfangen und dann habe ich mir chips geholt und gegessen. Die Düsseldorf Mannschaft hat gewonnen. Die zu schwer haben immer 1 Welle gemacht. Das war lustig. Um 23 Uhr lag ich tot müde im Bett.

Eigene Hobby-Geschichten.

X am Rand heißt: Dies sind schwierige Hobby-Wörter, bitte in die Lernkartei übernehmen.

nach. Im Laufe der Zeit entwickelte sich ein Frageritual, dabei wurden z. B. folgende Fragen gestellt: »Wie bist du auf das Hobby gekommen? Was macht dir dabei besonderen Spaß? Was ist dabei schwierig? Wie viel Geld kostet es?« Die Fragen wurden an der Seitentafel notiert und schließlich mit den Kindern systematisiert. In einem Hobby-Buch der Klasse sollte jedes Kind über ein Hobby berichten, dazu wurde aus den sortierten Fragen ein Formular für einen »Hobby-Steckbrief« entwickelt. Außerdem entstand eine Ausstellung mit den Hobbys der Kinder und Erklärungstexten, eine Sammlung »Hobby-Geschichten« aus freien Texten, dazu Hobby-Rätsel und andere Text-Kleinformen. Alles zusammen wurde in einem Hobby-Buch der Klasse dokumentiert. In den vielfältigen Schreibsituationen verwendeten alle Kinder bestimmte Wörter, die z. T. rechtschreibschwierig sind, z. B. »Hobby, spielen, fernsehen, am liebsten, interessieren«. Diese Wörter waren die Klassenwörter, also Grundwortschatzwörter für alle Kinder der Klasse.

Neben diesen Klassenwörtern verwendeten die Kinder für ihre Texte eigene Wörter; die Fußballfans Wörter wie »Fußball, schießen, foul, Schiedsrichter«; die Pferdenärrinnen Wörter wie »Pferde, striegeln, brav« usw. Dazu kommen Wörter, die möglicherweise schon im bisherigen Grundwortschatz gesammelt wurden, aber für das einzelne

Kind weiterhin rechtschreibschwierig sind. Dies alles sind eigene Wörter.

Klassenwörter und eigene Wörter werden gesammelt, z. B. in einem eigenen ABC-Heft oder in einer Wörterkartei, wie sie als Lernkartei oder Lernbox auch über Freiarbeitsverlage zu beziehen ist. Das ABC-Heft hat den Vorzug, handlungsorientiert in die Wörterbucharbeit einzuführen. Zudem können Wörter, die in Texten der Kinder falsch geschrieben wurden, aber bereits im ABC-Heft stehen, durch ein Zeichen markiert werden, so dass die Kinder ihr ABC-Heft selber befragen müssen. Für die Lernkartei spricht das wiederholende Üben. Beide Arbeitsmittel können auch sinnvoll miteinander verbunden werden. (Zum Thema Üben siehe den Beitrag von BARTNITZKY in diesem Band).

### **Modellwörter:** Rechtschreibmuster und -regelungen

In der beschriebenen Weise sind die Merkwörter oder Grundwortschatzwörter die Gebrauchswörter der Kinder. Sie werden geübt, damit sie in den Texten der Kinder normgerecht geschrieben werden. Veröffentlichungstexte begründen also die normgerechte Schreibweise. Blicke Grundwortschatzarbeit dabei, dann wäre dies ein additives Verfahren in der Anhäufung von Wörtern. Rechtschreiblernen aber ist als eigenaktiver Prozess auf Strukturwissen angewiesen, bei dem Kinder Muster, Strukturen, Regelmäßigkeiten bei den Schreibungen erkennen, generalisieren und bei den Schreibungen anderer Wörter anwenden. Dieser Prozess muss nicht in bewusster Regelbildung verlaufen, häufig ist die implizite Regelbildung wirkungsvoller. Sie anzuregen ist die Aufgabe der zweiten Funktion der Grundwortschatzarbeit: Wörter werden als Modelle für Rechtschreibmuster und Rechtschreibregelungen verwendet.

Rechtschreibmuster können beim Hobby-Thema die Schreibweise mit -y von Wörtern aus dem Englischen sein, die für Kinder bedeutsam sind: Pony, Baby, City, Handy. Solche Wörter werden z. B. eine Woche lang gesucht, die kritische Stelle, hier das y, wird farbig überschrieben. Wenn die sp-Schreibung noch Probleme bereitet, dann könnte das Klassenwort »spielen« das Modell für sp-Wörter sein, die gesucht, durchstrukturiert und geübt werden, z. B. auch im Selbst- und Partnerdiktat, als Dosen- oder Schleichdiktat. Aus den bisherigen Wörtersammlungen werden Wörter herausgesucht, die das gleiche Muster haben.

Rechtschreibregelungen sind in Bezug auf die Schreibweisen von Wörtern insbesondere verbunden mit dem morphematischen Prinzip bei der Wortbildung und der Rechtschreibung. Der Stamm-Morphem-Schreibung kommen die Kinder auf die Spur, wenn sie verwandte Wörter bzw. Wörter der Wortfamilie suchen. Das, woran man die Verwandtschaft erkennt, wird eingekreist. Bei den verwandten Wörtern »spielen – Spiel – Spielplatz – spielerisch« ist das Gemeinsame der Wortstamm -spiel-, der eingekreist wird.

Schnell finden die Kinder, dass die Verwandtschaft nicht immer gleich aussieht, manchmal gibt es Veränderungen, z. B. »schießen – Schuss – geschossen« bei den Fußballwörtern. Die Kinder suchen nach Erklärungen und kommen dabei der Regelmäßigkeit der Rechtschreibung noch differenzierter auf die Spur, hier z. B. der Schreibweise des scharf gesprochenen s-Lautes nach lang gesprochenem und nach kurz gesprochenem Selbstlaut.

Wörter sammeln, sortieren, Entdecktes markieren und kommentieren, Gleiches bei anderen Wörtern suchen, sortierte Wörterlisten zusammenstellen, als Selbst-, Partner-, Dosen- oder Schleichdiktat üben – dies sind geeignete Möglichkeiten, durch die das Gehirn angeregt wird, die zu Grunde liegende Regel zu erkennen und sie bei der Schreibweise anderer Wörter anzuwenden.

### *Die Ziele: tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben am Ende der Grundschulzeit*

Nach allem bisher Geschriebenen ist das Ziel der Grundschule nicht, dass Kinder tausend oder zweitausend Wörter richtig schreiben, noch dass sie ein Diktat möglichst fehlerarm schreiben. Ziele sind vielmehr, dass die Kinder in ihrer Annäherung an normgerechtes Schreiben so fortgeschritten sind, dass sie vieles automatisiert richtig schreiben, dass sie ein Rechtschreibgespür für Unsicherheiten haben und dann wissen, wie sie sich im Zweifelsfall helfen können, z. B. durch gezieltes Fragen oder Nachschlagen, dass falsch geschriebene Wörter zumindest lesbar sind und dass sie Arbeitstechniken kennen, um ihr Rechtschreiblernen und -üben selbst zu organisieren. Diese Ziele wurden in einem Projekt des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest, als tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben formuliert (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995).

Die folgenden sechs tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben am Ende der Grundschulzeit markieren die Arbeitsperspektiven des Rechtschreibunterrichts. Sie gelten für alle Kinder, werden aber auf unterschiedlichem Niveau erreicht.

<b>Die Kinder können ...</b>	<b>Erläuterung</b>
verständlich schreiben	Die Kinder schreiben z. B. die Wörter des bisher erworbenen Grundwortschatzes, nämlich <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Klassenwörter und</li> <li>- die eigenen Wörter</li> </ul> richtig, schreiben andere Wörter weitgehend, zumindest lautorientiert richtig.
richtig abschreiben	Sie schreiben einen vorgegebenen Text richtig ab und verwenden dabei eingeführte Schreibstrategien: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einprägen von Sinnabschnitten</li> <li>- Gliedern schwieriger Wörter</li> <li>- Einprägen heikler Stellen</li> <li>- Abschreiben in vier Schritten.</li> </ul>
selbstständig mit Lernwörtern üben	Sie verwenden Übungstechniken zum selbstständigen Training schwieriger Wörter, z. B. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wörter sammeln, ordnen, strukturieren</li> <li>- verwandte Wörter finden und markieren</li> <li>- Wörter verlängern und ableiten</li> <li>- Training mit einer Lernkartei</li> <li>- Formen des Selbst- und Partnerdiktats.</li> </ul>
Wörter nachschlagen	Sie haben ein Rechtschreibgespür für Unsicherheit beim Rechtschreiben und schlagen Wörter in Listen, im eigenen Wörterheft (ABC-Heft) oder im Wörterbuch nach. Sie bilden Hypothesen, wo sie Wörter finden können: <ul style="list-style-type: none"> <li>- in Bezug auf die alphabetische Gliederung</li> <li>- bei flektierten Wortformen durch Bilden der Grundform</li> <li>- bei Schreib-Alternativen wie Wortbeginn mit f, v, pf durch Nachschlagen an entsprechenden Stellen</li> <li>- bei zusammengesetzten Wörtern durch Zerlegen und Nachschlagen der einzelnen Wörter.</li> </ul>
Texte kontrollieren und korrigieren	Sie finden Fehler in anderen und in eigenen Texten, markieren und korrigieren sie.
mit Regelungen umgehen	Sie entdecken Regelungen durch Sammeln, Sortieren, Kommentieren. Sie verwenden bei ihren Schreibungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechtschreibmuster (häufige Wortbausteine) und</li> <li>- Regelungen z. B. die Stammschreibung bei verwandten Wörtern; die s-Schreibungen; die Großschreibung.</li> </ul>

## Rechtschreibkonzepte in aktuellen Lehrplänen

Lehrpläne legen fachbezogene didaktische Rahmenkonzepte und Ziele für die Schulen des jeweiligen Landes fest. Sie sind immer »Kinder ihrer Zeit«, das heißt: sie beziehen die didaktische Diskussionslage der Jahre ihrer Entstehung ein und sind schon deshalb nach einigen Jahren revisionsbedürftig. Die ältesten zur Zeit gültigen Lehrpläne zum Fach Deutsch/Sprache stammen aus den achtziger Jahren. Mithin beziehen sich die Pläne insgesamt auf die Entwicklung der Rechtschreibdidaktik der letzten 20 Jahre.

### Noch gültige Lehrpläne aus den achtziger Jahren

Der Lehrplan Sprache von *Nordrhein-Westfalen* stammt von 1985. Er wurde zwischen 1982 und 1984 erarbeitet – zu einer Zeit also, als das normgeleitete Rechtschreiblernen noch das didaktische Denken bestimmte. Leitbegriff war seit Beginn der achtziger Jahre der Grundwortschatz. Die Lehrplan-Kommission sondierte seinerzeit, wie neuere Lehrpläne in anderen Ländern den Grundwortschatz einbezogen. Dabei zeigte sich die Tendenz, Listen von Grundwortschatzwörtern für die einzelnen Jahrgangsstufen festzulegen und sie zum Bestandteil des Lehrplans zu machen: In *West-Berlin* war dies eine Minimalliste, die durch klasseigene Wörter zu ergänzen war, in *Bayern* war es eine komplette Grundwortschatz-Vorgabe. Die fachliche Diskussion hatte bereits ergeben, dass solche Listen immer von Zufälligkeiten bestimmt sind und eher dazu verleiten, sie wortweise abzuarbeiten und das Rechtschreiblernen auf Wörterlernen zu reduzieren. Demgegenüber sollte es um für Kinder schreibwichtige Wörter gehen und um ihre Modellfunktion für weiteres Rechtschreiblernen.

Aus dieser Diskussionslage heraus entstand das Konzept des Lehrplans mit folgenden Merkmalen:

- Der Grundwortschatz ist einer der Leitbegriffe. Wörterlisten werden nicht beigelegt, stattdessen werden die Funktionen des in der Klasse zu erarbeitenden Grundwortschatzes geklärt: als »Häufigkeits- und Übungswortschatz« mit den schreibwichtigen Wörtern der Kinder und als »Modellwortschatz«, um den Regelungen der Rechtschreibung durch Strukturkenntnis auf die Spur zu kommen und durch Transfer zu üben.
- Kinder sollen Strategien zur »Selbstständigkeit in der Rechtschreibung« erwerben: Regelungen entdecken, indem Wörter gesammelt, durchgliedert, Schreibweisen miteinander verglichen werden; nachschlagen, kontrollieren und korrigieren.
- Rechtschreiblernen ist integrierter und funktionaler Teil des Bereichs »Schriftlicher Sprachgebrauch« und

in den Klassen 1 und 2 »besonders eng verbunden mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens«.

Der Lehrplan zog aus der Diskussion seiner Zeit die Konsequenzen, konzipierte ein funktionales Konzept von Grundwortschatz mit den Schwerpunkten auf Gebrauchs- und Modellwortschatz und war damit ein moderner Lehrplan. Der Zeit entsprechend war er ein normgeleiteter Plan, Hinweise auf kindgeleiteten aktiv-entdeckenden Schriftspracherwerb fehlten noch.

### Lehrpläne in den neuen Bundesländern

Nach der politischen Wende konstituierten sich Anfang der neunziger Jahre die neuen Bundesländer. Dabei wurde auch das Schulwesen in diesen Ländern neu geordnet. Schulgesetze, Richtlinien und Lehrpläne wurden innerhalb kürzester Zeit entwickelt. Die einzelnen Länder orientierten sich dabei an den Gegebenheiten in ihren Partnerländern der alten Bundesrepublik. In Bezug auf die Rechtschreibdidaktik kam die Tradition der DDR-Didaktik hinzu – ein Mindestwortschatz war vorgegeben sowie ein Katalog von Rechtschreibphänomenen, die an Hand der Mindestwortschatz-Wörter bearbeitet werden sollten. Angesichts dieser Voraussetzungen nimmt es nicht wunder, dass die inzwischen weiter geführte didaktische Diskussion um kindgeleitetes Rechtschreiblernen, die bereits in Forschungs- wie Praxisberichten veröffentlicht war (z. B. SPITTA 1983, SCHEERER-NEUMANN 1984, VALTIN 1993<sup>3</sup>) hier keinen Niederschlag fand. Die Rechtschreibkonzepte in den Lehrplänen der neuen Bundesländer, obwohl Anfang der neunziger Jahre entstanden, sind deshalb normgeleitet und fallen z. T. hinter den Lehrplan von Nordrhein-Westfalen von 1985 zurück.

### Zwei Beispiele:

In *Sachsen* trat der Lehrplan Grundschule 1992 in Kraft. Im Mittelpunkt steht das »richtige Schreiben von Wörtern aus dem Grundwortschatz« mit vorgegebenen Wörterlisten für jede Klassenstufe, von denen nur »in begrenztem Maße« abgewichen werden darf. Hinzu kommen »Regeln und Besonderheiten«, wieder für jede Klassenstufe festgelegt, sowie die »Arbeit mit dem Wörterverzeichnis«.

In *Thüringen* trat der »vorläufige Lehrplan für das Fach Deutsch« 1993 in Kraft. Er setzt die Schwerpunkte ähnlich. Allerdings akzentuiert er sie didaktisch aufgeschlossener: Der Rechtschreibunterricht soll für »motivierende Schreib-anlässe sorgen«, die »lebensnahe Schreibsituationen eröffnen«. Entsprechend ist der Grundwortschatz, der hier ebenfalls in Wörterlisten jahrgangsweise vorgegeben ist,

lediglich als Orientierungshilfe zu verstehen, von dem »entsprechend dem aktiven individuellen Sprachgebrauch der Kinder ...« abgewichen werden soll. Beide Lehrpläne sind 1992/93 erschienen, entsprechen aber aus historischen Gründen dem didaktischen Stand der Lehrpläne der alten Bundesländer aus Anfang der achtziger Jahre: Sie sind strikt normgeleitet, allerdings unterschiedlich in ihrer Einführung.

### *Neue Lehrpläne der neunziger Jahre bis 2001*

Neu erstellte Lehrpläne nehmen die Diskussion um kindgeleitete Konzepte des Schriftspracherwerbs auf:

In *Baden-Württemberg* wurde 1994 der neue Bildungsplan für die Grundschule verbindlich. Der Entwicklung einer anregenden »Schreibumgebung« vom Schulanfang an und das »lautororientierte« Schreiben ermöglichen die Entwicklung der alphabetischen Strategie. »Behutsam« soll dann in Verbindung mit dem Lesen »das Augenmerk der Kinder auf die gesellschaftlichen Konventionen unserer Schrift gelenkt werden«. Sie entdecken die Gerechtigkeit der Rechtschreibung und übernehmen »zunehmend« die Schreibkonventionen. Dieser allmähliche Aufbau der orthografischen und morphematischen Strategien wird durch Arbeitstechniken gestützt wie: Wörter gliedern, abschreiben mit Hilfe von »Abschreibestrategien«, nachschlagen. Zwar werden jahrgangswise rechtschreibliche Regelungen zur Bearbeitung vorgeschrieben, Grundlage ist aber der »klassenbezogene Lernwortschatz«. Insofern stehen die für die Kinder schreibwichtigen Wörter im Zentrum.

In *Hessen* erschien 1995 der neue Rahmenplan Grundschule. Er geht beim Schriftspracherwerb von einem »aktiv-entdeckenden Problemlöseprozess« aus. Das Rechtschreiben ist hierbei integriert. Entsprechend sind die Lernprozesse individuell und orientieren sich an »eigenen Wörtern« der Kinder, ist die »Buchstabentabelle« ein wichtiges Arbeitsmittel im Anfangsunterricht, sind Fehler »Stationen auf dem Weg zum Können«. »Richtig schreiben« ist im hessischen Lehrplan in einem Handlungsbereich mit »Sprache untersuchen« zusammengefasst. Damit wird dem Untersuchen und Entdecken des »orthografischen Systems« ein besonderer Stellenwert zugewiesen: Metasprachliches Nachdenken, bewusste Verwendung von Strategien, Arbeitstechniken, Arbeitsweisen selbsttätigen Umgangs mit Schreibweisen machen den Kern der Rechtschreibarbeit aus.

In *Bayern* tritt der neue Bildungsplan ab 2001 in Kraft, beginnend mit Klasse 1. Das Arbeitsfeld »Richtig schreiben« ist eingebettet in die Entwicklung einer Schreib- und Lesekultur von Anfang an und beginnt in Klasse 1 mit dem »lautgetreuen Erschreiben« von Wörtern. »Probierende Tätigkeiten« und »systematisches Lernen« sollen rasch zur Strukturkenntnis der Schriftsprache führen. Die Kinder erlernen orthografische Muster und morphembezogene Regelungen, sie erwerben Strategien und Techniken

selbsttätigen Erkennens und Übens, z. B. mit Operationen wie Wörter strukturieren, verlängern, ableiten, Texte kontrollieren und korrigieren, nachschlagen. In einem Anhang wird ein Grundwortschatz vorgegeben, der durch den »individuellen Wortschatz« erweitert werden soll.

Gemeinsame Tendenz in den neuen Lehrplänen ist die Vermittlung zwischen eigenaktiven Entwicklungsprozessen der Kinder und Normvorgaben von Anfang an. Das Schreiben wird zunächst mit der alphabetischen Strategie gefördert, das Normbewusstsein wird durch Vergleich und Untersuchen von Schreibweisen entwickelt, mit Hilfe von Strategien und Arbeitstechniken wird die Selbsttätigkeit im Rechtschreiben gestützt.

Allerdings werden auch Unterschiede deutlich: Im hessischen Rahmenplan ist der Anfangsakzent auf kindgeleiteten Schriftspracherwerb am stärksten ausgeprägt, während in Baden-Württemberg und in Bayern die Kinder rascher und energischer mit den Rechtschreibkonventionen konfrontiert werden. In allen drei Plänen wird den Strategien selbstständigen Entdeckens und selbsttätigen **Übens** ein hoher Stellenwert beigemessen, in Hessen wird dabei die metasprachliche Bewusstheit stärker akzentuiert, was schon durch die Kopplung mit dem Arbeitsfeld »Sprache untersuchen« deutlich wird. Zur Grundwortschatzarbeit setzt Hessen auf die eigenen und schreibwichtigen Wörter der Kinder, ebenso mit dem »klassenbezogenen Lernwortschatz« Baden-Württemberg. Bayern bleibt bei der Tradition des verbindlich vorgegebenen Grundwortschatzes, wenn er auch durch klassenspezifische und eigene Wörter ergänzt werden soll.

An den Lehrplänen fällt nach wie vor die Lust am Detail auf: Was wann und wie zu machen ist – das wird in Einzelheiten entweder festgelegt (bei geschlosseneren Plänen wie dem bayerischen) oder vorgeschlagen (bei offeneren wie dem hessischen). Für Lehrpläne im Rechtschreiben würde m. E. vollauf genügen, folgende Vorgaben zu machen:

1. Angabe der Zielperspektive für die gesamte Grundschulzeit, z. B. in Art der tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben (siehe S. 57). Weitere Konkretisierungen auf die Klassenstufen entfallen.
2. Kennzeichnung der didaktischen Bedingungen, die für diese Ziele Voraussetzung sind, also:
  - > funktionale Einbettung des Rechtschreiblernens in das schriftliche Sprachhandeln, Metasprachliches eingeschlossen
  - > Schreibbegründungen in einem Unterricht, der vom 1. Schultag an eine Lese- und Schreibkultur entwickelt
  - > kindgeleitetes und normorientiertes Konzept.

Was würde bei einem solchen Lehrplan fehlen, was man nicht auch in Handreichungen und Empfehlungen für die Unterrichtsentwicklung ausbreiten könnte?

## Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfe im Deutschunterricht

Der Erwerb einer zunehmenden orthografischen Sicherheit beim selbstständigen Verfassen von Texten ist das Ziel des Rechtschreiblernens in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen. Diesem Ziel nähern wir uns alle mehr oder weniger weit – vollständig erreichen werden wir es jedoch in der Regel nicht, da der deutschen Orthografie ein viel zu komplexes Gefüge aus Regeln und sich überlagernden Prinzipien zu Grunde liegt, als dass sich die richtige Schreibung in jedem Falle durch Nachdenken und das Anwenden von Regeln sicher erschließen ließe. Eine Untersuchung von AUGST (1998) belegt, dass selbst kompetente RechtschreiberInnen nur selten über die Anwendung expliziter Regeln zur korrekten Schreibung schwieriger Wörter gelangen: In der Mehrzahl der Fälle geschieht dies implizit, ohne dass die SchreiberInnen eine Begründung für die richtig geschriebenen Wörter liefern könnten. Neuere Untersuchungen belegen, dass auch ein großer Teil des Rechtschreiblernens implizit stattfindet, d. h., dass die Kinder durch vielfältigen Schriftgebrauch zunehmend über orthografische Muster und Strukturen verfügen, die langfristig dazu führen, dass sie immer häufiger auch bei ungeübten Wörtern zur korrekten Schreibweise gelangen. Bevor sie aber eine solche Könnerschaft erreichen, zeigen sie beim Schreiben der selben Wörter zu unterschiedlichen Zeitpunkten, dass ihnen verschiedene Varianten zur Verfügung stehen, die sie in ihrer Vielfalt oft auch ausnutzen. Beispielhaft sieht man das immer dann, wenn ein schwieriges Wort im selben Text mehrfach vorkommt: Viele Kinder schreiben dieses Wort jedes Mal anders, weil sie es immer wieder neu konstruieren, und die Schreibung fällt jedes Mal unterschiedlich aus, wenn die Schreibmöglichkeiten erst wenig durch das implizite und explizite Wissen um das Wann und Wie des korrekten Einsatzes eingegrenzt sind (vgl. BRINKMANN 1997).

Im Unterricht muss neben der üblichen Wortschatzarbeit, dem Erkennen und Anwenden von Regelungen mit großer Reichweite auch dieses implizite Lernen der Kinder angeregt und gestützt werden. Dies kann gelingen durch vielfältigen Umgang mit Schrift beim freien Schreiben und beim Lesen, durch abwechslungsreichen Umgang mit (vorstrukturiertem) Wortmaterial und durch interessante Rechtschreibaufgaben, die zum Nachdenken über Strukturen und Prinzipien der deutschen Orthografie herausfordern. Darüber hinaus müssen die Kinder befähigt werden, in Zweifelsfällen Hilfsmittel (z. B. Wörterbücher) zu nutzen und Strategien bewusst anzuwenden.

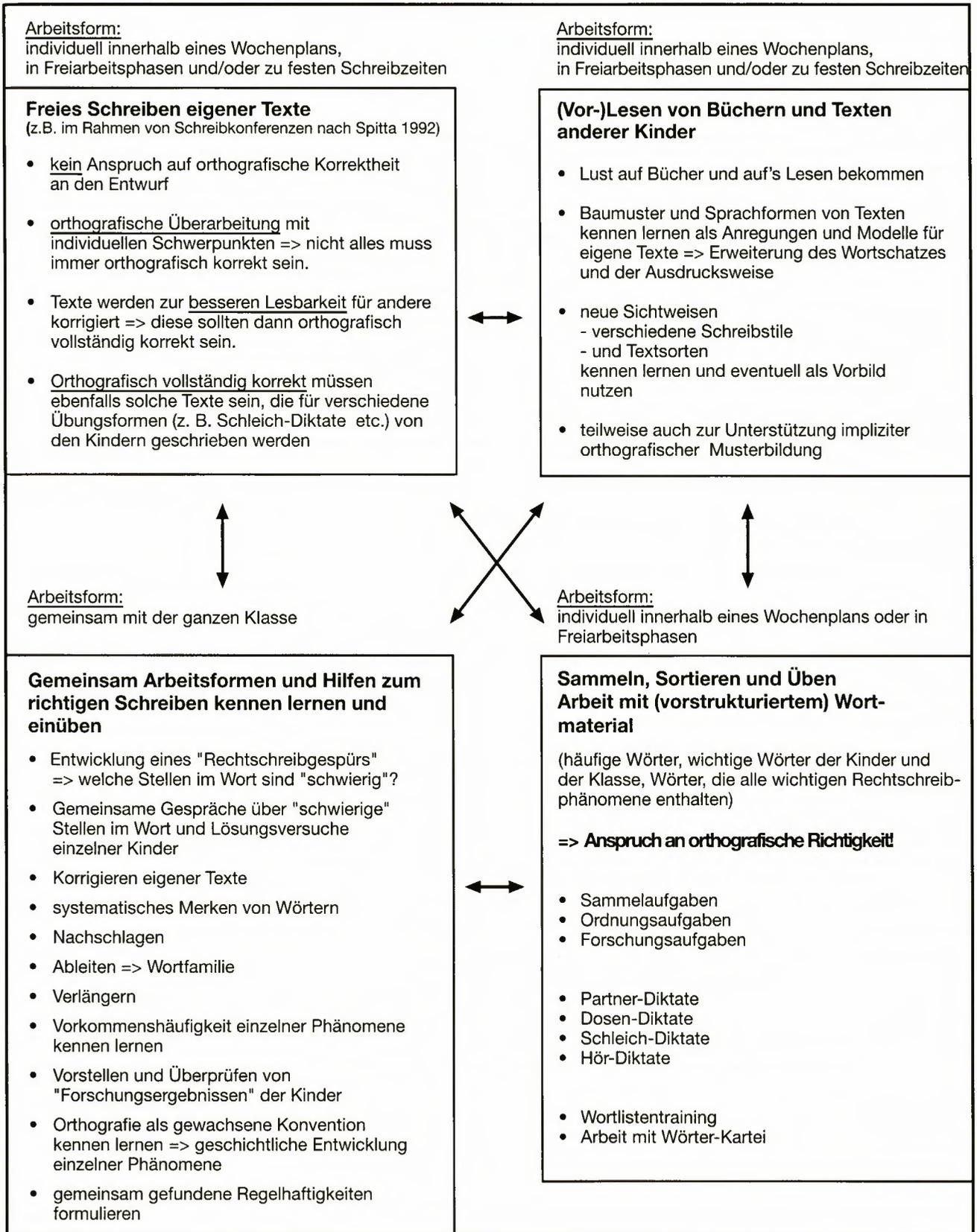
Verabschieden müssen wir uns allerdings dabei von dem Gedanken, den Kindern einer Klasse zur gleichen Zeit das Gleiche beibringen zu wollen: Sie sind in ihrer Rechtschreibentwicklung bereits am ersten Schultag auf unter-

schiedlichem Niveau und brauchen auch unterschiedliche Lernangebote und -hilfen. Das folgende Modell, das als Organisations- und Strukturierungshilfe für den Deutschunterricht gedacht ist, geht deshalb davon aus, dass die Kinder einer Klasse in den meisten Bereichen im Rahmen offener Unterrichtsformen an unterschiedlichen Texten, Büchern bzw. Aufgaben allein, zu zweit oder auch in einer Kleingruppe arbeiten. Natürlich findet weiterhin die gemeinsame Planung der Arbeitszeit und das Vorstellen und die kritische Würdigung der Arbeitsergebnisse im Klassenverband statt. Aber auch das tägliche Diktieren eines besonders schwierigen Wortes und das anschließende Sprechen über Lösungsmöglichkeiten des Problems, über Rechtschreibstrategien und orthografische Muster muss für alle gemeinsam passieren – wie sonst kann es gelingen, über alle Rechtschreibphänomene hinreichend häufig nachzudenken und zu sprechen, so dass für jedes Kind irgendwann der passende Zeitpunkt erreicht ist? Erst in dem Moment, in dem das jeweilige Kind so weit in seiner Rechtschreibentwicklung ist, dass es aufnahmebereit für das besprochene Problem ist, kann dieses mit seiner Erfahrung und seinem bereits erworbenen Wissen sinnvoll verknüpft werden. Auch von einzelnen Kindern gefundene »Regeln« müssen gemeinsam durchdacht und auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden, bevor sie als gemeinsame Klassenregel anerkannt und formuliert werden. Dass Arbeitsformen und Hilfen zum richtigen Schreiben wie Nachschlagen, Fehler finden und verbessern o. Ä. auch für alle gemeinsam erarbeitet und modelliert werden müssen, versteht sich von selbst.

Zusammengefasst finden sich diese Überlegungen im Modell der »Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts« (s. Abb. auf der folgenden Seite), das sich auf die von BRÜGELMANN (1994) aufgestellten Thesen zum Rechtschreibunterricht bezieht. Viele Anregungen für das Füllen dieser vier Bereiche finden sich in BRINKMANN/BRÜGELMANN(1999).

Zwischen diesen »Vier Säulen« gibt es Wechselbeziehungen, durch die sich die einzelnen Bereiche gegenseitig stützen. Durch eine verbindende Unterrichtsidee kann die Funktionalität der einzelnen Aktivitäten und ihr Beziehungszusammenhang für die Kinder besonders deutlich werden. Steht z. B. im Vordergrund des Deutschunterrichts das Schreiben eigener Geschichten, die dann jeweils in »Schreibkonferenzen« überarbeitet werden (vgl. die Idee der Schreibkonferenzen in SPITTA 1997 und in diesem Band sowie das theoretische Schreibprozessmodell zur Begründung eines anderen Schreibunterrichts in SPITTA 1998), können die vier Säulen in diesem Rahmen ein Gerüst darstellen, mit dem das Rechtschreiblernen der Kinder in allen notwendigen Bereichen unterstützt wird. Auch

# Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts



in einem eher projektähnlichen Unterricht, der sich an einem thematischen Zusammenhang – möglicherweise auch fächerübergreifend – orientiert, können die vier Säulen die Struktur bilden, die verhindert, dass das Rechtschreiblernen nur zufällig stattfindet. Die wichtigsten Beziehungen zwischen den einzelnen Säulen sind in dem o. a. Modell durch Pfeile dargestellt:

- Kinderliteratur und selbstgeschriebene Texte anderer Kinder können Anregungs- und Modellfunktion für das Verfassen eigener Texte haben.
- Umgekehrt kann die Nutzung der Kindertexte als Lesetexte den Kindern deutlich machen, dass die orthografisch korrekte Schreibung zum leichteren Erlesen dient, dass es also Sinn macht, eigene Geschichten, die von anderen gelesen werden sollen, rechtschriftlich zu überarbeiten.
- Schwierigkeiten in selbst geschriebenen Texten können als sinnvoller Ausgangspunkt für »**Rechtschreibgespräche**« genutzt werden, um sich im Klassenverband über die Schreibweise einzelner Wörter und wiederkehrender Besonderheiten zu unterhalten und sich gegenseitig zu erklären, welche Problemlösestrategien empfehlenswert sind.
- Die Arbeitsformen und Hilfen zur Überarbeitung und Korrektur von eigenen Texten wiederum unterstützen die Kinder im Bereich des Freien Schreibens.
- Die explizit erarbeiteten Hilfen für das systematische Merken von Wörtern helfen den Kindern, im Bereich »Sammeln, Sortieren und Üben« kompetent mit den verschiedenen Diktatformen umzugehen und dabei – wie auch z. B. bei der Arbeit mit einer Wörter-Kartei – gezielt die Schreibung bestimmter Wörter zu lernen.
- Die im Bereich »Sammeln, Sortieren und Üben« gefundenen Ergebnisse und Strukturen bilden die Grundlage für die gemeinsame Suche nach Regelmäßigkeiten und das anschließende – ebenfalls gemeinsame – Formulieren und Überprüfen von »Regeln« im Bereich »Gemeinsam Arbeitsformen und Hilfen zum richtigen Schreiben kennenlernen und einüben«.
- Für das »Freie Schreiben eigener Texte« hat der von den Kindern eingeübte und automatisierte Wortschatz entlastende Funktion: Nicht bei jedem Wort muss über die Schreibung erst einmal nachgedacht werden.
- Aber auch das eigene Verfassen von Texten wirkt sich auf den Bereich des »Sammelns, Sortierens und Übens« aus: Kinder können z. B. für die verschiedenen Diktatformen selbst kleine Texte verfassen und mit Hilfe der LehrerIn überarbeiten, so dass sie orthografisch vollständig korrekt sind.
- Für das selbstständige Lesen der Kinder hat der Bereich »Sammeln, Sortieren und Üben« ebenfalls Bedeutung: Das Erkennen von Wörtern, die zum Bestand des geübten Wortschatzes gehören, geht viel leichter und

schneller und macht so das Lesen (besonders in der Anfangsphase) weniger mühsam.

Im Folgenden sollen ganz konkrete Aufgabenstellungen verdeutlichen, wie die Lernangebote innerhalb der einzelnen Säulen aussehen können:

### *Freies Schreiben eigener Texte*

Das beginnt schon im Anfangsunterricht: Mit Hilfe einer Anlauttabelle als Werkzeug (vergl. dazu den Beitrag von THOMÉ in diesem Band) bekommen die Kinder die Aufgabe, sich Wörter und kleine Texte lautierend zu erschreiben. Das können die Kinder mit wenig Schriftvorerfahrung allerdings nicht gleich. Hier ist viel Geduld und vorsichtige Unterstützung erforderlich, um diesen Kindern den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache deutlich zu machen und zu zeigen, wie man sich mit der Anlauttabelle die Buchstaben erschließen kann, die man zum Schreiben braucht. Dabei muss klar sein, dass die Kinder auch die abgebildeten Gegenstände korrekt benennen können, sonst hilft ihnen die Tabelle nichts. Am besten ist es, wenn sie sich individuell eine eigene »wachsende Anlauttabelle« herstellen, in die sie die selbst ausgesuchten Abbildungen kleben oder malen können, damit ihnen die Verknüpfung leichter gelingt. Auch wenn manche Kinder lange brauchen, bis sie es können – das lauttreue Verschriften bietet die Gewähr dafür, dass sie grundsätzlich verstanden haben, wie unsere Schrift funktioniert. Dies ist das Fundament für alles Weitere beim Rechtschreiblernen. Fehler gehören zu diesem Lernprozess dazu – sie sind notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zur Norm und zeigen, wie weit die Kinder in ihrem orthografischen Entwicklungsprozess schon sind. Das Korrigieren dieser Schreibversuche hilft den Kindern in diesem Stadium nicht, sondern führt eher zu Entmutigung und Demotivation. Als Vergleichsmöglichkeit und zum leichteren Lesen kann allerdings eine Übersetzung in »Buch-« oder »Erwachsenenschrift« unter der Kinderschrift hilfreich sein. Viele Kinder brauchen – besonders zu Beginn – Anregungen zum Schreiben, bevor sie mit zunehmender Sicherheit eigene Schreibziele verfolgen. Das kann ein Briefwechsel mit einem »Klassentier« sein oder auch direkt mit der Lehrerin – wichtig ist dabei, dass die Kinder regelmäßig persönliche Antworten auf ihre gemalten und/oder geschriebenen Briefe erhalten, sonst schläft das Briefeschreiben rasch wieder ein. Besonders am Anfang ist dies kein Selbstläufer, sondern muss ständig wieder angeregt werden. Auch eine Sammlung von Postkarten oder interessanten Bildern, zu denen man sich eine Geschichte ausdenken kann, erfüllt diese Funktion. Wichtig ist, dass es über eine lange Zeit hinweg auch Anregungen auf der Einwort-Ebene gibt, weil es einzelnen Kindern auch in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres noch schwer fällt, mehr als einzelne Wörter aufzuschreiben. Bei dem Auftrag: »Schreib mal eine Geschichte« wären sie völlig überfordert. In der Praxis bewährt haben sich kopierte Bilder, auf

denen nur ein Gegenstand abgebildet ist (findet man oft in Malbüchern), oder Schablonen, mit deren Hilfe sich die Kinder die Umrisse von Gegenständen und Tieren leicht aufmalen und dann das entsprechende Wort darunter schreiben können.

Wenn die Kinder schon in der Lage sind, ihre Texte ohne das Hilfsmittel »Anlauttabelle« zu schreiben, ist der richtige Zeitpunkt gekommen, diese Texte in einem zweiten Schritt auch zu überarbeiten: sowohl in Hinblick auf die Verständlichkeit der Sprache als auch die Rechtschreibung. Bei eigenen Texten kann von den Kindern keine komplette rechtschriftliche Überarbeitung erwartet werden (dies könnten sie nur mit Hilfe der Lehrerin), sie sollen sich aber trotzdem schon verantwortlich dafür fühlen, dass der Text möglichst richtig ist und in dieser Situation die Strategien und Hilfsmittel einsetzen, die sie in anderem Zusammenhang eingeübt haben.

### *(Vor-)Lesen von Büchern und Texten anderer Kinder*

Aus einem großen Buchangebot in der Klasse, zu dem auch selbst gemachte Bücher mit den Texten der Kinder gehören, können die Kinder sich selber etwas nach ihrem Interesse (auch Sachbücher!) und ihren Fähigkeiten (auch Bücher mit wenig, großer Schrift, vielen Bildern und einfach strukturierten, kurzen Wörtern) aussuchen und darin lesen. Für manche Kinder kann das auch erst einmal bedeuten, dass sie nur die Bilder anschauen. Vorgelesen wird regelmäßig, von der Lehrerin und von einzelnen Kindern, aber nur *freiwillig*. Kinder, die noch sehr unsicher sind, können auch erst einmal auf Kassette lesen und eine gelungene Aufnahme vorspielen, bevor sie sich trauen, »live« zu lesen. Kinder, die noch sehr stockend lesen und Schwierigkeiten haben, einzelne Wörter herauszubekommen, sollten durch eine lesekundige Person unterstützt werden. Dabei wird im »Paired-Reading«-Verfahren der Text von beiden gleichzeitig halblaut gelesen – stockt das Kind, liest die Könnlerin das Wort einfach weiter und hilft ihm so über die Klippe hinweg. Nur wenn es gelingt, die Kinder zum Lesen zu verlocken, werden sie rasch und flüssig lesen lernen, denn je mehr sie lesen, umso sicherer werden sie, was wiederum die Lesefreude erhöht.

### *Sammeln, Sortieren und Üben – Arbeit mit vorstrukturiertem Wortmaterial*

**Lauf- oder Schleich-Diktate**, bei denen der abzuschreibende Text irgendwo an der Wand hängt (möglichst weit weg vom schreibenden Kind), bieten die Möglichkeit zu lernen, wie man sich Wörter oder schwierige Stellen im Wort absichtsvoll merkt. Man »schleicht« dabei zum Text, um sich ein Wort, ein Satzteil oder sogar einen ganzen Satz abzuholen und im Kopf wieder zurück zum Platz zu transportieren und aufzuschreiben. Man kann auch ein Buch entsprechend weit weg legen und es dann als Schleich-Dik-

tat benutzen. Dreh- und Dosen-Diktate erfüllen einen ähnlichen Zweck. Als Selbstverständlichkeit gehört es zu diesen Aufgaben dazu, den geschriebenen Text am Schluss mit der Vorlage zu vergleichen, die Fehler zu korrigieren, um schließlich einen möglichst völlig korrekten Text bei der Lehrerin abzuliefern. Besonders sinnvoll ist es, wenn die Kinder von Anfang an eigene »Abschreibe-Hefte« bekommen (normale Schreibhefte, auf deren Rückseite eine Klarsichthülle aufgeklebt wird) und sie sich aus einer Kiste einen Text aussuchen dürfen (nach Inhalt, Textmenge, Schriftgröße), den sie gerne abschreiben möchten. Hat man sich einen Text ausgewählt, wird er in die Hülle auf der Rückseite des Heftes geschoben und vorne ins Heft »abgeschrieben«. Man muss sich also auch hier wieder den Text in kleinen, individuellen Einheiten merken und ihn dann, ohne die Vorlage vor den Augen zu haben, stückweise aufschreiben. Auch beim Abschreibe-Heft gilt: Nach dem Schreiben wird der Text mit der Vorlage verglichen und korrigiert (am besten mit einem andersfarbigen Stift), dafür wird er aus der Hülle gezogen und neben den geschriebenen Text gelegt. Im Laufe des Schuljahres kann die Lehrerin beobachten, wie die Fähigkeiten der Kinder beim Abschreiben und beim Korrigieren zunehmen, bzw. sie kann da einschreiten, wo es noch nicht klappt, und entsprechende Hilfestellung geben.

Durch **Forscheraufgaben** zum Sammeln und Ordnen von Wörtern unter bestimmten Gesichtspunkten lässt sich das Selberfinden von Regelhaftem provozieren (z. B. das Sammeln von Wörtern, in denen das /a/ wie in »Hase« klingt, um diese Wörter dann nach <a>, <aa>, oder <ah> zu sortieren und sich dann Gedanken über die Vorkommenshäufigkeit der jeweiligen Rechtschreibmuster zu machen und dies als Rechtschreibhilfe zu nutzen: *Weißt du nicht genau, wie das Wort mit dem langen »a« geschrieben wird, schreibe es einfach mit <a>, da ist die Wahrscheinlichkeit am größten, dass es richtig ist!* Bei dieser und ähnlichen Aufgaben (Sammeln und Sortieren von Wörtern mit e, i, o, u; Wörter sammeln, in denen ein /tz/ klingt und nach <z> und <tz> sortieren; Nomen sammeln, die man weder anfassen noch sehen kann; zusammengesetzte Wörter sammeln,

#### FORSCHERAUFGABEN

- Suche mehr als fünf Wörter, die mit <aa> geschrieben werden wie *Haare*.
- Suche so viele Wörter wie du finden kannst (aber mindestens fünf), die zur Wortfamilie *fahren* gehören.
- Viele Wörter haben Vorsilben wie z. B. das Wort *verkaufen*. Die Vorsilbe ist *ver-*. Es gibt noch viele andere Vorsilben. Versuche möglichst viele zu finden (es gibt mindestens fünf verschiedene) und schreibe jeweils zwei Beispielwörter zu jeder Vorsilbe auf.
- Es gibt in der deutschen Sprache 11 verschiedene Formen, die Mehrzahl zu bilden: z. B. *Auto* – *Autos*, oder *Kind* – *Kinder*. Versuche noch mindestens fünf andere Möglichkeiten zu finden!

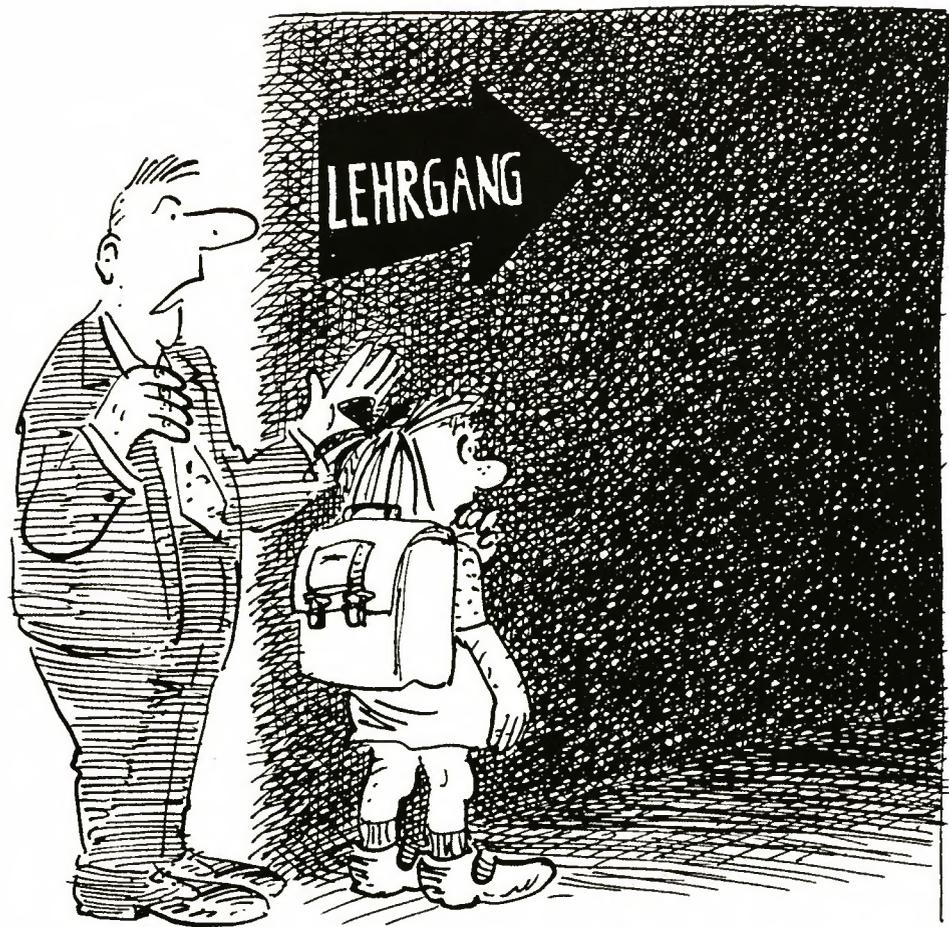
Wörter mit mehreren Vorsilben suchen; Wörter suchen, die im Plural unverändert bleiben ...) ist es allerdings Voraussetzung, dass die Kinder mit orthografisch korrektem Wortmaterial arbeiten – die Wörter werden also in der Regel aus Büchern (Sprachbüchern, Kinderbüchern und Wörterbüchern) herausgeschrieben. Anschließend berichten die Kinder, was ihnen aufgefallen ist. Haben sie eine Regelmäßigkeit entdeckt, ermuntert die Lehrerin die anderen Kinder dazu, nach Gegenbeispielen zu suchen, um die Reichweite der gefundenen »Regel« zu überprüfen.

### *Gemeinsam Arbeitsformen und Hilfen zum richtigen Schreiben kennen lernen und einüben*

Durch das tägliche Diktat eines besonders schwierigen Wortes und das anschließende Darübersprechen, wie die einzelnen Kinder es geschrieben haben und wie sie auf ihre Lösung gekommen sind, welche Strategien (z. B. Verlängern oder nach verwandten Wörtern Suchen) bei der Lösung des Schreibproblems helfen können, werden immer wieder alle möglichen Rechtschreibphänomene aufgegriffen (viel häufiger als im Sprachbuch!) und erklärt. Diese regelmäßigen Gespräche über Rechtschreibung bie-

ten den Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Möglichkeit, genau da anzuknüpfen, wo sie sich gerade in ihrem Entwicklungsprozess befinden und ein Recht-schreibbewusstsein für die Schreibung auch von ungeübten Wörtern zu entwickeln (vgl. ERICHSON 1999).

Wenn die Kinder für die richtige Schreibung z. B. in **Dosen-Diktaten**, Schleich-Diktaten, im Abschreibebuch oder bei Texten, die sie per Hör-Diktat vom Kassettenrekorder geschrieben haben, die Verantwortung übernehmen sollen, also bei solchen Texten, für die sie über eine korrekte Vorlage verfügen, müssen sie lernen, wie man sinnvollerweise **korrigiert**. Oft hilft es beim Fehlerfinden, dass der eigene Text mit der Vorlage Wort für Wort *von hinten* verglichen wird. Für manche Kinder ist beim Fehlerfinden ein »Lesefenster« hilfreich (eine Pappkarte, aus der ein rechtwinkliges Stück herausgeschnitten wurde), mit dem man das zu überprüfende Wort gezielt in den Blick nehmen kann. Für die selbst verfassten Texte der Kinder, für die es keine Vorlage gibt, braucht man andere Strategien, die gemeinsam eingeübt werden müssen, wie z. B. das Verlängern von Wörtern oder das Nachdenken über »Familien-ähnlichkeiten« in einer Wortfamilie (einmal <h>, immer <h>, der »h-Tick« wird vererbt!) und das Nachschlagen von Wörtern, bei deren Schreibweise man sich nicht sicher ist.



HOGLI

## Richtig üben – Methoden und Tipps

### Mehr üben?

Verblüffend ist auf den ersten Blick ein Widerspruch: Da ist eine immer wieder vorgebrachte Forderung, die Schule, insbesondere die Grundschule, müsse »wieder mehr« das Rechtschreiben üben. Belegt wird die Forderung durch hohe Fehlerquoten bei Diktaten in weiterführenden Schulen oder bei Aufnahmeprüfungen in beruflichen Bereichen, durch die wachsende Zahl der Nachhilfe-Kurse, durch Medienmeldungen, wie die der FAZ vom 6.4.98, Legasthenie habe inzwischen einen Verbreitungsgrad von 25 %. Der Forderung nach »wieder mehr« Üben steht aber eine Schulrealität in Grundschulen gegenüber, die gerade dem Rechtschreib-Üben einen hohen Stellenwert beimisst. Kaum ein Übungsfeld wird so intensiv »beackert« wie das Rechtschreiben. Ausgewiesen werden kann dies an der Fülle an Materialien, die auf dem Markt und massenweise in Schulen in Gebrauch sind, durch die Häufigkeit von Übungssequenzen, die verbreitete Diktatpraxis, den hohen Anteil von Rechtschreibübungen in Förderstunden.

Auf den zweiten Blick wird der Widerspruch erklärlich: Man zeigt auf die Grundschulen, übersieht aber häufig, dass Rechtschreiblernen eine Aufgabe der gesamten Schulzeit ist; dagegen wird, zumal an den sog. »höheren« Schulformen, nur selten didaktisch versiert das Rechtschreiblernen weiter entwickelt und geübt. Die angeblich schlechter gewordenen Rechtschreibleistungen werden mit Diktaten belegt, in denen Schreibweisen von Wörtern abverlangt werden, die Kindern und Jugendlichen heute fremd sind (»eilends, wohlhabendsten, empfiehlt«). Die Aufgaben, die der Schule zugewiesen werden, wachsen ständig, während die Stundentafel unverändert bleibt, in manchen Ländern sogar gekürzt wird. Im übrigen gibt es gar keine empirisch gesicherten Belege dafür, dass die Rechtschreibleistungen tatsächlich über die Jahrzehnte schlechter geworden sind (BRÜGELMANN 1999, S. 10 ff.). Dafür lehrt der Rückblick, dass die Klagelieder über ständig schlechter werdende Rechtschreibleistungen zu den die Zeit überdauernden schulpessimistischen Ritualen gehören.

Man könnte also die Vorwürfe an die Schule zurückweisen und alles beim Alten belassen. Das Erste scheint mir richtig zu sein (s.o.), beim Zweiten halte ich eine selbstkritische Orientierung für nützlich: Zwar wird viel geübt, doch ist es immer das Richtige? Ziel sind die selbstständigen RechtschreiblerInnen (siehe die tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben am Ende der Grundschulzeit, S. 57 f.). Zu fragen ist: Welche Übungen dienen diesem Ziel?

### Was heißt Üben?

Eine Kenntnis, eine Fertigkeit, eine Fähigkeit wird so häufig verwendet und so optimiert, dass sie geläufig verfügbar ist. Die Lernphase »häufig verwenden und optimieren« nennen wir Übung. Das Ziel »geläufige Verfügbarkeit« nennen wir Übungsziel.

#### *Kenntnisse*

sind beim Rechtschreiben Wort-Wissen, z. B. wie »ich« geschrieben wird oder dass das Wort »fahren« mit -ah- zu schreiben ist. Kenntnisse sind auch Struktur-Wissen, z. B. dass der Wortstamm »fahr« in der Wortfamilie »fahren« gleich geschrieben wird, dass Wörterlisten die Wörter in alphabetischer Reihenfolge sortieren.

#### *Fertigkeiten*

sind auf der Wortebene z. B. die Fertigkeit, Wörter in Wortbausteine zu zerlegen oder verwandte Wörter zu suchen und den Wortstamm zu markieren. Auf der Strukturebene ist es die Fertigkeit, Wörter nachzuschlagen und dabei Kenntnisse vom Alphabet und Vermutungen zur Schreibweise zu nutzen, z. B. zu vermuten, wo ich das Wort »Pferd« nachschlagen kann, wenn ich es unter -F- nicht finde.

#### *Fähigkeiten*

als komplexe Handlungen bedeuten z. B., die generelle Regelung der Stamm-Morphem-Schreibung zu erkennen und sie zu nutzen oder die Schreibweise von Wörtern mit Hilfe des Rechtschreibgespürs, von Regelungen, mit dem Wörterbuch zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Richtigschreiben ist auf Üben angewiesen, damit die Schreiberin oder der Schreiber nicht unnötig durch langwieriges Arbeiten an der Normrichtigkeit der Schreibweisen vom eigentlich Wichtigen, dem Niederschreiben und sprachlichen Gestalten eines Textes, abgehalten wird. Ökonomisch und zielorientiert ist das Üben aber nur, wenn es sich auf die Übungsziele hin orientiert: hier auf die tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben, und wenn es das lerntheoretische Know-how des richtigen Übens beachtet.

Die didaktische Pointe dabei ist, dass die einzelnen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht isoliert, elementarhaft trainiert werden, wie es ein Hauptfehler vieler Übungsmaterialien ist, sondern dass sich das Rechtschreibüben aus dem Rechtschreibenwollen ergibt und dieses wiederum aus dem Schreibenwollen. Üben, so sei ein zentraler Grundsatz schon vorweg genommen, setzt Ausüben voraus und führt zum Ausüben zurück.

## Acht Grundsätze zum richtigen Üben

Übungsgrundsätze haben eine jahrzehntelange Tradition. Sie basieren auf Erkenntnissen der Lernpsychologie und der Übungsdidaktik. Ich formuliere sie hier auf der Grundlage verschiedener Didaktik-Entwürfe (insbes.: ODENBACH 1963, WEDEL-WOLF 1997, HEYMANN 1999).

### 8 GRUNDSÄTZE ZUM RICHTIGEN ÜBEN

1. *Üben muss für Kinder einen guten Grund haben.*
2. *Das Üben von Kenntnissen und Fertigkeiten dient dem Üben von Fähigkeiten.*
3. *Üben setzt Ausüben voraus und führt zu verbessertem Ausüben hin.*
4. *Üben erfordert Übungskompetenz der Lernenden.*
5. *Üben sollte mehrere Sinneskanäle ansprechen.*
6. *Verteiltes Üben ist wirkungsvoller als langes ununterbrochenes Üben.*
7. *Zum integrierten Üben werden Übungsschleifen ergänzt.*
8. *Die Übungsmaterialien werden vorzugsweise mit den Kindern entwickelt.*

#### 1. Üben muss für Kinder einen guten Grund haben.

Der Grund muss dem Gegenstandsbereich Schreiben entstammen: Wenn eigene Texte Leser haben, dann müssen sie lesbar sein. Wenn Texte veröffentlicht werden, dann müssen sie rechtschriftlich normgerecht geschrieben sein. Übung im normgerechten Schreiben setzt deshalb Schreibsituationen, Schreibprojekte voraus. Versuche, Kinder mit mehr oder weniger witzigen Mätzchen zu motivieren, z. B. um ein Muster zu erhalten, um einem Fehler-teufel auf die Spur zu kommen, um Punkte zu sammeln, um ein Diktat fehlerfrei zu schreiben, befördern keine langfristige gegenstandsgerechte Übungshaltung.

#### 2. Das Üben von Kenntnissen und Fertigkeiten dient dem Üben von Fähigkeiten.

Kenntnisse und Fertigkeiten beim Rechtschreibüben haben auch für Kinder nur einen Sinn, wenn sie für komplexere Fähigkeiten hilfreich sind. Das Wissen um die Schreibweise eines Wortes hat nur Sinn, wenn es ein für das Kind schreibwichtiges Wort ist, das für einen konkreten Text des Kindes bedeutsam ist. Deshalb muss das Üben eigener Wörter für eigene Schreibsituationen im Zentrum des Wörterübens stehen. Das Alphabet zu kennen hat nur Sinn, wenn es eine Funktion für die Erstellung oder Nutzung einer entsprechend sortierten Liste hat.

#### 3. Üben setzt Ausüben voraus und führt zu verbessertem Ausüben hin.

Die Kinder sollten immer das üben, was sie gerade tun, was ihnen aber noch Mühe oder Schwierigkeiten macht. Das

ist am Anfang die lautorientierte Verschriftung. Hier wird das Durchlautieren von Wörtern, das Auffinden der Laut-Buchstaben-Beziehung geübt. Mit der Unterscheidung zwischen lautorientierter »Privatschreibung« und der normorientierten Schreibweise der Erwachsenen kommt das Üben schreibwichtiger Wörter und das Nachschlagen in einer Wörterkiste, im eigenen ABC-Heft, später im Wörterbuch mit in den Blick. Das Ausüben von Verschriftung führt also zur Übung der Teilfähigkeiten, die wiederum zum verbesserten Ausführen führt.

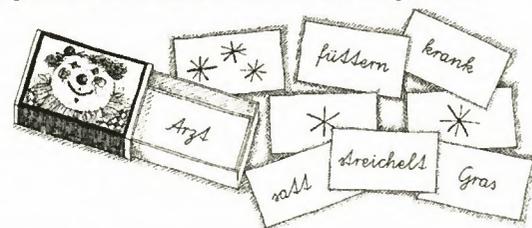
#### 4. Üben erfordert Übungskompetenz des Lernenden.

Stures angeordnetes Pauken hat in intellektuellen Bereichen wenig Übungseffekt. Wirkungsvoller und weittragender ist bewusstes Üben, das vom Lerner organisiert wird, wobei das bisherige Wissen aktiviert und mit dem neu geübten verbunden wird. Das Kind sollte dabei Verantwortung für sein Üben übernehmen, sein Übungsziel kennen, möglichst selbst setzen, mit Übungsstrategien und Arbeitstechniken sein Üben steuern und am Ende seinen Übungserfolg überprüfen.

Beispiele hierfür sind:

- Schreibwichtige Wörter werden mit der *Arbeitstechnik Abschreiben* in vier Schritten trainiert: lesen – merken – schreiben – kontrollieren. Möglichkeiten, sich Schreibweisen zu merken, werden über die Schuljahre hinweg ausgebaut: Am Anfang können die Kinder z. B. das Wort ansehen, es gedehnt sprechen, die Augen schließen, das Wort mit dem Finger blind auf den Tisch schreiben und dabei mitsprechen; wer unsicher ist, öffnet die Augen und sieht noch einmal in das Wort. Im Laufe der Zeit strukturieren die Kinder das Wort, z. B.: sie erkennen schwierige Stellen (Stellen, an denen man leicht einen Fehler machen kann) und markieren sie farbig, sie kommentieren die Schreibweisen, sie suchen ein verwandtes Wort und kreisen ein, was gleich ist.
- Schreibwichtige Wörter können auch mit einer *Wörterkartei* in Art der *Lernkartei* geübt werden. Auf eine Karteikarte wird das Wort geschrieben, verwandte Wörter werden auf der Rückseite notiert. Der Kartei-

#### Anlage einer Wörterschachtel und Üben schwieriger Wörter



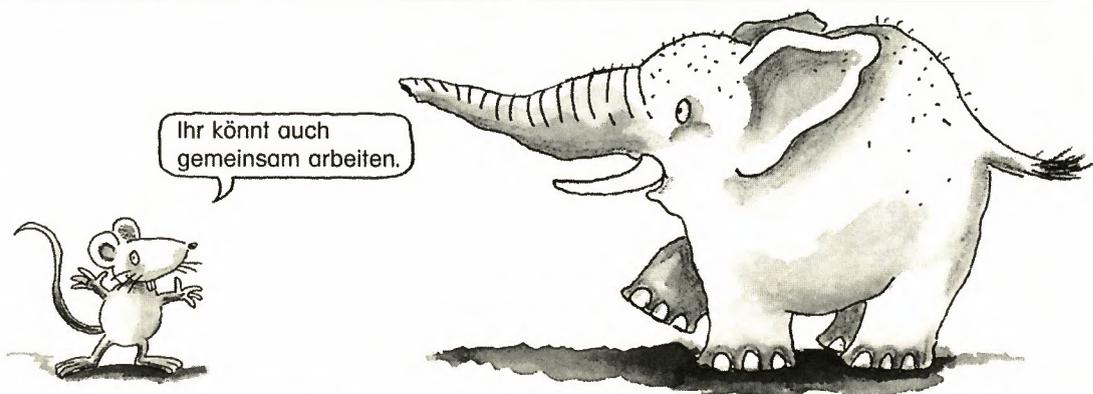
Dies ist eine Wörterschachtel mit schweren Wörtern von Aufgabe 1. Du kannst dir auch eine Wörterschachtel mit Wortkärtchen machen. Lasse dir von einem Partner die Wörter diktieren. Wenn du ein Wort richtig geschrieben hast, bekommst das Wortkärtchen auf der Rückseite ein Kreuz. Hat ein Kärtchen drei Kreuze, nimmst du es aus der Wörterschachtel heraus.

aus: *Schreiben und Rechtschreiben*, Schroedel-Verlag

# Anregungen für Übungen mit Wörterlisten

## So kannst du mit der Wörterliste üben:

- 1** Suche in einer Spalte das **schwerste Wort**.
- 2** Suche in einer Spalte das **kürzeste und das längste Wort**.
- 3** Suche in einer Spalte **alle Wörter mit 3 oder mehr Silben**:  
*ant-wor-ten, ...*  
*ant-wor-fe-ten, ...*
- 4** Suche in einer Spalte **Wörter mit dem gleichen Endbuchstaben**.
- 5** Suche alle **Nomen/Substantive** in einer Spalte und schreibe sie mit **Begleiter** (Artikel).
- 6** Suche alle **Verben** in einer Spalte.
- 7** Suche alle **Adjektive** in einer Spalte.
- 8** Bilde mit einigen Wörtern aus einer Spalte **Sätze** oder **Spaßsätze**.
- 9** Mache mit einigen Wörtern aus einer Spalte ein **Kreuzworträtsel**.
- 10** Mache mit einigen Wörtern aus einer Spalte ein **Silbenrätsel**.
- 11** Wähle ein Wort aus und suche in der Wörterliste ein **Reimwort**:  
*hell – Fell, ...*
- 12** Bilde eine **Wörterkette**:  
*Geschenk, klein, nicht, t ...*
- 13** Suche alle **Lebewesen**:  
*der Affe, ...*
- 14** Suche **Pflanzen und Pflanzenteile**:  
*der Apfel, ...*
- 15** Suche alle **Nahrungsmittel**:  
*der Apfel, ...*
- 16** Suche Dinge, die **von Menschen hergestellt** werden:  
*das Auto, ...*
- 17** Suche Wörter mit **doppelten Mitlauten**:  
*der Affe, alle, ...*
- 18** Suche Wörter mit **au, ei und eu**:  
*allein, ...*
- 19** Suche Wörter mit **ie**:  
*beschließen, ...*
- 20** Suche Wörter mit dem **Längezeichen h**:  
*die Bahn, ...*



kasten hat fünf Fächer, die Karten kommen zunächst ins erste Fach und werden mit Selbst- und Partnerdiktat geschrieben. Fehlerstellen sind schwierige Stellen und werden farbig nachgeschrieben. Bei richtiger Schreibung wandert die Karte jeweils ein Fach weiter (s. dazu den Beitrag von NAEGELE in diesem Band).

Übungskompetenz bedeutet also im Funktionalen: Arbeitstechniken zum sinnvollen Üben kennen, im Konkreten: das Übungsziel kennen, die jeweilige Übung organisieren und den Erfolg auch selbst überprüfen.

### **5. Üben sollte mehrere Sinneskanäle ansprechen.**

Kinder werden unterschiedlich durch ihre verschiedenen Sinne beeindruckt: eher über das Sehen oder eher über das Hören oder eher über motorische Bewegungen; noch besser aber über eine Kombination der Sinneskanäle. Erheblich gefördert wird der Übungserfolg, wenn die selbstständige Handlung und die kognitive Durchdringung hinzukommen. Beim Rechtschreibüben heißt das: Die Wege werden kombiniert über das Auge (visuelles Durchgliedern des gedruckten oder geschriebenen Wortes), das Ohr (zugleich sprechendes und auditives Durchgliedern, Dehnsprechen, silbisches Sprechen), die Schreibmotorik (Schreiben, begleitet durch flüsterndes Mitsprechen in der »Merksprache«, d. h. das Kind lautiert mit, was es schreibt), das Sprachdenken (Markieren von schwierigen Stellen, Einkreisen des Wortstamms bei verwandten Wörtern, Begründen von Schreibweisen) und das bewusste Steuern des Übungsverlaufs (siehe zur Übungskompetenz Grundsatz 4).

### **6. Verteiltes Üben ist wirkungsvoller als langes Üben.**

Üben sollte mäßig, aber regelmäßig sein. Die Wörterkartei (s. o.) ist ein typisches Beispiel für ein Übungsmedium, das diesen Grundsatz bereits in sich trägt: Bei fünf Fächern wird fünfmal, verteilt auf mehrere Tage geübt, bei Falschreibungen auch öfter, da die Wortkarte dann wieder ins erste Fach zurückgestellt wird. Bei Wochenplanarbeit kann vorgesehen werden, dass täglich in einem Teil das Rechtschreiben geübt wird. Regelmäßige kürzere Gespräche über Schreibweisen üben kontinuierlich die rechtschriftliche Bewusstheit.

### **7. Zum integrierten Üben werden Übungsschleifen ergänzt.**

Begründungen für das Üben ergeben sich aus den Schreibsituationen. Das Rechtschreibüben ist mithin in das schriftliche Sprachhandeln integriert. Ein Beispiel: Die Kinder schreiben Hobby-Geschichten, bereiten eine Ausstellung zu ihren Hobbys vor und üben dazu eigene Lernwörter. Das sind gemeinsame, also Klassenwörter wie »Hobby, Fernsehen, spielen, am liebsten ...«, aber auch eigene Wörter der einzelnen Kinder je nach ihrem Hobby, möglicherweise »Pferd, striegeln ...« oder »Fußball, Schiedsrichter,

Foul, fair, Schuss ...« Im Sinne des 3. Grundsatzes erwächst die Übung aus dem Ausüben und führt zum Ausüben zurück.

Darüber hinaus sind aber auch systematisierende Übungsschleifen nötig, die für eine gewisse Zeit neben dem Thema und neben den Schreibsituationen entwickelt werden:

- Eine Arbeitstechnik wird optimiert, etwa das richtige Abschreiben, das Nachschlagen.
- Die Reichweite des Modellcharakters eines Grundwortschatzwortes wird erkundet, etwa die Frage, wie viele Nomen die Kinder finden, bei denen man die Mehrzahl bilden kann wie bei »Pferd – Pferde«.
- Regeln werden bewusst gemacht und ihre Anwendung wird trainiert, z. B. die Schreibweisen von Adjektiven in den Vergleichsstufen: »lieber – am liebsten«, die Wörtentrennung oder die Zeichensetzung bei wörtlicher Rede.
- Über Schreibweisen wird mit **Forscheraufträgen** und in **Rechtschreib-Gesprächen** nachgedacht (vor manchen Verben steht die Vorsilbe ver-; bei vielen Verben ausprobieren, ob die Vorsilbe dazu passt; überlegen, was sich an der Bedeutung verändert; andere Vorsilben suchen).

Solche Übungsschleifen verlassen zwar zeitweise das Unterrichtsthema und die jeweilige Schreibsituation. Entscheidend ist aber, dass sie nicht zur Hauptsache werden. Hauptsache bleibt das Textschreiben und dabei die zunehmende Normorientierung.

### **8. Die Übungsmaterialien werden vorzugsweise mit den Kindern entwickelt.**

Entsprechend den bisherigen Grundsätzen haben Übungsziele Vorrang, die mit den Kindern gemeinsam gefunden und gesetzt werden, sowie Übungstechniken, die das Üben als bewusst praktizierte Tätigkeiten gestalten lassen. Vorzugsweise sollten deshalb auch die Materialien mit den Kindern entwickelt oder dazu funktionale ausgewählt werden. Solche selbst entwickelten Materialien sind Wortschatz-Kisten, die im Laufe des Unterrichts mit schreibwichtigen Wörtern gefüllt werden,

- eigene ABC-Hefte der Kinder, in die sie schreibwichtige Wörter eintragen (bei Vokabelheften können in die linke Spalte die Nomen mit Artikel, in die rechte alle anderen Wörter sortiert werden),
- die Wörter-Übungskartei mit den 5 Lernfächern,
- Plakate mit verwandten Wörtern zu wichtigen Modellwörtern (wie: fahren, spielen, lieb), der Wortstamm ist jeweils eingekreist.

Diese von Kindern selbst erstellten Arbeitsmittel werden durch wenige gekaufte Arbeitsmittel ergänzt: das Wörterbuch, eventuell Karteikarten oder ein PC-Programm zur

individuellen Übung an eigenen Fehlerschwerpunkten, mit Forscheraufträgen zu sprachlichen Regelungen.

## Rechtschreiben üben – selbsttätig und materialarm

Ein übungsintensiver Rechtschreibunterricht in diesem Sinne hat

- zur Voraussetzung, dass Kinder gute Gründe für das Schreiben und Veröffentlichen von eigenen Texten haben. Nur von hier her leitet sich der Grund dafür ab, auch normgerecht zu schreiben.
- zur Bedingung, dass Kinder Arbeitstechniken selbsttätigen Rechtschreibübens erwerben und dass sie Zeit und kontinuierlich Gelegenheit erhalten, sie auch zu verwenden.
- als Arbeitsmittel vor allem Medien, die mit den Kindern entstehen, und dies hat zur Folge, dass er, entgegen landläufiger Praxis, ausgesprochen materialarm ist.

Im Folgenden werden Übungsmethoden vorgestellt, die auf die Kinder hin formuliert sind. Sie werden von Klasse 1 an sukzessive eingeführt. Etwa im Laufe der Klasse 3 könnte dann das hier dokumentierte Repertoire den Kindern geläufig sein. Die Methoden können z. B. in einer *Methodenkartei* für die Hand der Kinder, auf Plakaten in der Klasse präsent sein aber auch als Hilfe zur sachgerechten und mit der Schule abgestimmten Unterstützung an Eltern ausgegeben werden. (Die Zusammenstellung und Formulierung stammen aus einer Arbeit, die ich für die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Sept. 2000, zusammen mit ERIKA BRINKMANN entwickelt habe.)

Die Kinder üben in drei *Standardsituationen*:

- sie schreiben ab
- sie üben Wörter
- sie kontrollieren und korrigieren Wörter.

In diesen drei Standardsituationen nutzen die Kinder immer wieder vier grundlegende **Arbeitstechniken**, auf die bei den Standardsituationen durch Fettdruck verwiesen wird:

- sich Schreibweisen merken
- Schreibweisen kontrollieren
- über Schreibweisen nachdenken
- ein Wort nachschlagen.

### STANDARDÜBUNG: RICHTIG ABSCHREIBEN

- *Lies den Text durch.*
- *Markiere die Wörter, die du schwierig findest.*
- *Merke dir so viel vom Text, wie du auf einmal behalten kannst.*

*Schwierige Wörter musst du dir besonders merken.*

- *Schreib auf, was du dir gemerkt hast.*



- *Mach so weiter: zuerst merken, dann aufschreiben.*
- *Wenn du fertig bist, dann kontrolliere alles und korrigiere die Fehler.*



### Tipps:

*Richtig abschreiben üben kannst du mit dem Schleich- oder Dosendiktat.*

*Du kannst auch mit einem Abschreibheft üben: Es hat auf der Rückseite eine Folientasche für den Text. Du siehst hinten nach, schreibst dann ins Heft und kontrollierst wieder hinten.*

### STANDARDÜBUNG: TEXTE KORRIGIEREN

- *Lies den Text durch.*
- *Markiere die Wörter, bei denen du unsicher bist.*
- *Kannst du herausfinden, wie das Wort richtig geschrieben wird? Hier hilft: nachdenken.*
- *Willst du das Wort nachschlagen?*
- *Ist das Wort falsch, dann streich es durch und schreib es mit einem anderen Stift richtig dazu.*



### Tipps:

*Es ist leichter, einen fremden Text zu korrigieren. Gib deinen Text deshalb einem anderen Kind.*

*Wenn du mit einer Textvorlage einen Text korrigierst, dann hilft dir: kontrollieren.*



### STANDARDÜBUNG: WÖRTER ÜBEN

- *das Wort in vier Schritten aufschreiben:*
  1. Schritt: *lesen*
  2. Schritt: merken
  3. Schritt: *aufschreiben*
  4. Schritt: kontrollieren



- *über das Wort nachdenken verlängerte, verwandte oder ähnliche Wörter dazu schreiben.*

- *das Wort nachschlagen und die Fundseite dazu schreiben*



- *das Wort vom Partner oder der Partnerin diktieren lassen*  
*Das Partnerdiktat nach einigen Tagen wiederholen.*  
*Kannst du das Wort jetzt?*  
*Sonst: noch einmal von vorn.*

### Tipps:

*Du kannst das Wort auch mit einer Lernkartei üben.*

## METHODE: MERKEN



- das Wort oder den Text genau ansehen
- schwierige Stellen farbig markieren
- den Text unsichtbar machen (abdecken, umdrehen, weglegen)

Jetzt wähle die Methode, die dir am besten hilft:

- das Wort mit dem Finger auf den Tisch schreiben
- das Wort leise sprechen, wie man es schreiben muss
- über die schwierige Stellen noch einmal nachdenken

### **Tipps:**

Wenn du nicht ganz sicher bist, dann sieh noch einmal nach.

Oder schreib das Wort probeweise auf und kontrolliere, ob es richtig ist.

## METHODE: NACHSCHLAGEN



- im Wörterbuch den Anfangsbuchstaben deines Wortes suchen
- auch den 2., 3. oder sogar den 4. Buchstaben beachten
- Wenn du das Wort nicht findest, kann das daran liegen:
  - Das Wort ist die veränderte Form der Grundform. Suche die Grundform (fuhr – fahren, Hände – Hand).
  - Das Wort ist aus mehreren Wörtern zusammengesetzt. Suche bei jedem Wort (Wörterbuch: Wörter – Wort, Buch).
  - Der Laut, mit dem das Wort beginnt, wird mit einem anderen Buchstaben geschrieben. Suche bei den anderen Buchstaben (Pferd nicht bei F, sondern bei Pf, ärgern nicht bei e, sondern bei ä).
  - Das Wort steht gar nicht in deinem Wörterbuch. Bitte deine Lehrerin um Hilfe.

## METHODE: MIT EINER VORLAGE KONTROLLIEREN



- Wort für Wort mit der Textvorlage vergleichen
- ein falsch geschriebenes Wort durchstreichen und mit einem anderen Stift richtig dazu schreiben

### **Tipps:**

Du kannst ein Lesefenster benutzen, also eine Karte mit einer ausgeschnittenen Ecke. Lege die Karte so auf den Text, dass im Ausschnitt die Wörter zu lesen sind, die du gerade kontrollierst, der weitere Text ist durch die Karte abgedeckt.

Oder du kontrollierst den Text rückwärts, also zuerst das letzte Wort.

## METHODE: ÜBER SCHWIERIGE WÖRTER NACHDENKEN



- Ist ein Wort schwierig, dann unterstreiche es.
- Prüfe, was dir weiterhelfen kann:
  - das Wort verlängern und genau hören (Kind – Kinder)
  - ein verwandtes Wort suchen (Bäckerei – backen)
  - ein ähnliches Wort suchen – oft wird es gleich geschrieben (Katze – Tatze)
- Hilft das nicht weiter, dann frag jemanden oder du musst nachschlagen.



### **Tipp:**

Wenn du die richtige Schreibweise gefunden hast, dann merke dir das Wort mit der Methode merken.



## *Wie können Eltern sinnvoll helfen? – Zur Arbeit mit der Rechtschreibkartei*

### *Beratung als Aufgabe der Schule*

In den KMK-Grundsätzen zur ›Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens‹ vom 20.4.78 – der Grundlage aller gültigen Länder-LRS-Erlasse und Verordnungen – wird unter Punkt 5 die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten gefordert: »Ihnen sind Hinweise auf die jeweils angewandte Lese- und Rechtschreibmethode, auf die besonderen Lehr- und Lernmittel, auf häusliche Übungsmöglichkeiten, geeignete Fördermaterialien, Motivationshilfen und Leistungsanforderungen zu geben« (NÄEGELE 1997).

Häufig sind LehrerInnen für diese Aufgaben jedoch nicht qualifiziert. Dies verwundert nicht angesichts der ungünstigen Ausbildungssituation: Der Schriftspracherwerb in seiner Komplexität ist fast nirgends verpflichtender Bestandteil der Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen, nicht einmal im Bereich der Sonderschule. Dies betrifft sowohl Theorie und Praxis des Schriftspracherwerbs als auch gezielte Hilfen bei Schwierigkeiten. Derzeit ist es sehr beliebt, auftretende Schwierigkeiten in der Rechtschreibung auf außerunterrichtliche Ursachen, z. B. die Gene, zurückzuführen. Dies kann LehrerInnen entlasten (NÄEGELE 1995, ZANGERLE 2000). Die bereits zitierten Grundsätze der Konferenz der Kultusminister präzisieren jedoch in Punkt 1 die Verantwortung der Grundschule für den Schriftspracherwerb: »Das Lesen und Schreiben zu lehren gehört ... zu den Hauptaufgaben der Grundschule, und es ist ihre pädagogische Aufgabe, dafür zu sorgen, dass möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen.« (Literatur über neuere Ansätze zur Entwicklung von Schwierigkeiten beim Lesen- und Rechtschreiben-Lernen und Förderkonzepte u. a. NÄEGELE/VALTIN 1997, 2000a; KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 1995).

### *Welche Anregungen und Unterstützung benötigen Eltern für häusliches Üben der Rechtschreibung mit ihren Kindern?*

Dieser Beitrag will LehrerInnen Anregungen und Unterstützung für die Beratung von Eltern geben, damit diese mit ihren Kindern wirksam zu Hause die Rechtschreibung üben können (ausführliche Hilfen in NÄEGELE 1995 und 2001).

Viele Eltern haben am eigenen Leib erfahren müssen, welch überproportionale Bedeutung die Orthografie in ihrer Schulzeit und im Beruf spielte, und wollen ihren Kindern diese manchmal traumatischen Erlebnisse ersparen.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass sie ein großes Interesse am Lernerfolg haben und das in Kaufhäusern oder Buchhandlungen angebotene Material im falschen Glauben kaufen, es sei von Fachleuten verfasst, die wissen, wie ein Kind am besten schreiben lernt

Vorweg sollte im Kollegium überlegt werden, ob es im Hinblick auf ein spezielles Kind überhaupt sinnvoll erscheint, dass die Eltern zu Hause zusätzlich üben, oder ob das Kind nicht vielleicht das Versagen braucht, um Aufmerksamkeit und Zeit der Eltern zu ertragen – auch wenn dies negativ besetzt ist (BETTELHEIM 1994). Andererseits wird man im Interesse des Kindes abwägen müssen, ob es nicht besser ist, den Eltern kurze, methodisch-didaktisch richtige Hilfen an die Hand zu geben. Sonst sind sie hilflos dem Angebot eines ausufernden Materialmarkts ausgeliefert oder quälen sich und ihre Kinder mit sinnlosen häuslichen Diktaten, im Glauben, damit ihrem Kind zu helfen. In Beratungen erlebe ich immer wieder die Befreiung und Entlastung, wenn Eltern klar wird, dass die Übernahme zusätzlicher schulischer Aufgaben die Beziehung zu ihrem Kind belasten kann und ihr Üben dann keinerlei positive Lerneffekte zeigt, wenn ihr Kind gegen diese Hilfsangebote innerlich abblockt. Natürlich müssen die Beobachtungen und Ängste von Eltern ernst genommen werden, da sie ihrem Kind ja helfen wollen, auch wenn ihr Weg manchmal nicht der passende ist.

### *Wie können Eltern die Rechtschreibung ihres Kindes fördern?*

Die folgenden Hinweise sind als Kopiervorlage für die Hand der Eltern oder als Anregung für eine Elterninformation gedacht. Die Arbeit mit der Lernkartei hat sich in vielen Jahren in der schulischen Förderung (FRAUENFELD 2000) und der therapeutischen Praxis bewährt (NÄEGELE 2000, 2001).

Liebe Eltern,

Sie möchten Ihrem Kind helfen, damit es weniger Fehler beim Schreiben macht. Vielleicht wehrt es sich auch gegen das Lesen, weil es ihm schwer fällt. Oftmals weichen Kinder dem Lernen aus, sehen lieber fern oder spielen am Computer. Häusliches Üben ist häufig eine Tortur für alle Beteiligten und das Ergebnis steht in keinem Verhältnis zum Zeitaufwand. Mehr Druck, Verbote oder Strafen haben keine Besserung gebracht. Die ganze Familie leidet mit.

#### *Warum klappt es nicht?*

Zunächst sollten Sie sich klarmachen, dass Ihr Kind nicht aus Faulheit, Unkonzentriertheit oder Dummheit Fehler macht, sondern weil es bestimmte Lernschritte noch nicht verstanden hat und einfach mehr Zeit, günstige Lernbedingungen und gezielte Anregungen braucht, um sich diese Einsichten anzueignen. Es ist keine Frage der Intelligenz.

Denken Sie daran, dass Ihr Kind zum Lernen eine positive Einstellung benötigt. Angst macht dumm, wie das Sprichwort sagt. Wichtiger als alles häusliche Üben ist, dass Sie Ihr Kind mit seinen Stärken und Schwächen akzeptieren, sich Zeit für seine Freuden und Sorgen nehmen und es unterstützen. Dazu ist natürlich der Kontakt zur Schule wichtig und das Gespräch mit der Lehrerin, die von den Anstrengungen Ihres Kindes beim Lesen und Schreiben und Problemen bei den Hausaufgaben erfahren sollte.

Bevor Sie konkrete Tipps zum Üben erhalten, noch ein paar Ratschläge vorweg, die über Erfolg oder Misserfolg Ihres Engagements entscheiden:

#### *Wichtig ist, dass Sie ...*

... das Selbstwertgefühl Ihres Kindes stärken, indem Sie es positiv motivieren, richtige Lösungen hervorheben, keinesfalls schimpfen oder ärgerlich reagieren!

... alle Lernwege – Auge, Ohr, Kopf, Hand – einbeziehen!

... Ihrem Kind da helfen, wo es Lücken hat, d.h. es nicht über– aber auch nicht unterfordern!

... mit Ihrem Kind lieber wenig intensiv üben anstelle von vielem ein wenig, vor allem nicht mehrere Regeln zur gleichen Zeit!

... nur das diktieren, was Ihr Kind vorher gelesen hat, dessen Wortschatz bekannt ist!

#### *Was beim Üben vermieden werden sollte ...*

– Schnelle Schulerfolge erwarten!

– Ungeduld zeigen oder schimpfen – Angst blockiert!

– Länger als vereinbart arbeiten und zu viel auf einmal fordern!

– Konzentration auf die Fehler!

– Für Fehler oder schlechte Noten mit Liebesentzug oder anderen Sanktionen strafen!

– Unbekannte Texte aus Übungsbüchern oder der Zeitung als Diktate verwenden!

– Fehler zu provozieren durch Diktate mit ähnlich oder gleich klingenden Lauten, die unterschiedlich verschriftet werden, z. B. der /ks/-Laut im Wort »Fuchs«, der x-chs-gs-ks geschrieben werden kann, oder Mohr-Moor u. a.!

### **Lernen mit der Rechtschreibkartei**

Die Arbeit mit einer Kartei, die die eigenen Fehlerwörter enthält, hat sich als effektivste, billigste und erfolgreichste Übungsmethode vielfach bewährt. Ihr Kind soll mit einer kurzen, erfolgreichen Übung seine Angst vor Fehlern verlieren, neue Motivation am Schreiben gewinnen und die erworbenen Techniken erfolgreich im schulischen Schreiben umsetzen. Voraussetzung ist jedoch *regelmäßiges, kurzes, systematisches* und *sorgfältiges* Üben, was erfahrungsgemäß meist nur unter Mithilfe einer erwachsenen Person möglich ist.

#### *Was wird benötigt?*

Anzuschaffen sind:

- ein Karteikasten mit passenden Karteikarten in vier Farben (DIN A 6 oder 7)
- ein leeres Schreibheft,
- sowie 5 Karten eines ABC-Registers zur Unterteilung.

Die Rückseiten der Registerkarten werden von 1-4 und die 5.Karte mit »fertig« beschriftet. Sie bilden den Rahmen für die Karteiarbeit.

### *Woher kommen die Wörter?*

Die Fehler Ihres Kindes in Geschichten, Diktaten, Hausaufgaben, Briefen u.Ä. sind die Wörter, die geübt werden sollen.

### *Wie richte ich eine Kartei ein?*

Zunächst muss festgelegt werden, welche Kartenfarbe welche Wortart bekommt, am besten so, wie es im Deutschunterricht üblich ist: z. B. alle Nomen auf rote, Verben auf blaue, Adjektive auf gelbe und alle anderen Wortarten auf weiße Karteikärtchen.

Nun werden von einem Erwachsenen die bisher fehlerhaften Wörter einzeln *richtig* und gut *leserlich* auf Karteikärtchen der entsprechenden Farbe geschrieben:

- bei Nomen (Namenwörter) wird der Artikel (evt. auch die Mehrzahl) ergänzt:

z. B.	die H <u>ä</u> user	die Fabrik	der Fuchs
	das H <u>a</u> us	die Fabriken	die F <u>ü</u> chse

- bei Verben das Personalpronomen (persönl. Fürwort) und darunter die Grundform:

z. B.	er <u>g</u> eht	<u>i</u> hr fällt	sie <u>f</u> ährt
	g <u>e</u> hen	fall <u>e</u> n	f <u>a</u> hren

- bei Adjektiven evt. die Verlängerungsform (bei Endungen -ig,-lich) oder ein verwandtes Wort, das die Schreibung näher erklärt:  
gefährlich (fahren)    nachster (nach)    eklig (ekliger)

Die kritische Stelle im Wort, die den Fehler bewirkte, kann auch noch innerhalb des Wortes farbig betont werden:

z. B. hässlich ( der Hass).

Außerdem sollten Dehnung und Kürzung markiert werden: Die Länge des Vokals mit einem Strich – z. B. er fährt (fahren). Wird der Vokal kurz gesprochen, wird darunter ein Punkt gesetzt: z. B. ihr esst (essen).

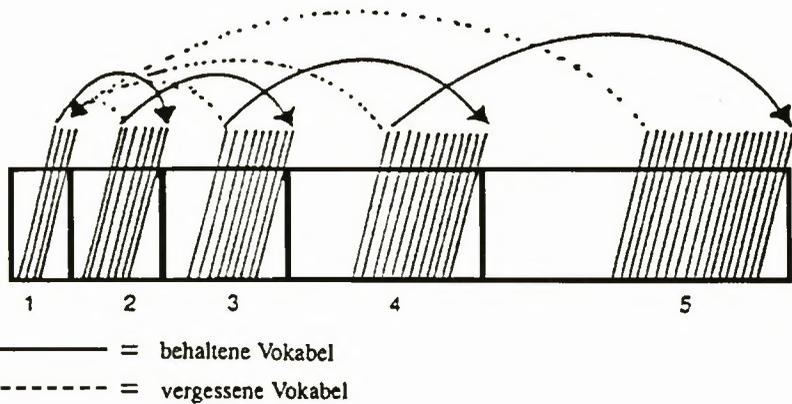
Alle neuen Karten kommen in das Fach vor der Karte mit der Nummer 1.

Achten Sie bitte darauf, dass auf den einzelnen Karten nicht zu viele Informationen stehen!

### *Wie wird geübt?*

Mäßig, aber regelmäßig ist die Devise! Es sollte täglich (außer am Wochenende und den größten Teil der Ferien) insgesamt 5 bis 10 Minuten geübt werden.

- Ihr Kind nimmt 2 bis 4 Karteikarten – später aus unterschiedlichen Fächern –, liest sie sich sorgfältig durch.
- Es überlegt sich laut ein bis zwei Sätze oder Fragen, in denen die ausgesuchten Wörter enthalten sind. Damit der Satz sprachlich richtig ist und auch nicht zu viele zusätzliche schwierige Wörter den Lernerfolg gefährden könnten, sollten Sie den Satz ggf. leicht korrigieren. Jetzt werden die Karten umgedreht zur Seite gelegt.  
(Ab 4. Klasse sollte dieser Satz einen Nebensatz enthalten, so dass Ihr Kind gleichzeitig die Kommasetzung mitübt.)
- Nun diktieren Sie Ihrem Kind diesen gemeinsam überlegten Satz langsam und deutlich, und kommentieren Sie bestimmte allgemeine Regeln, die Ihr Kind noch nicht beachtet, z. B. Wie schreibt man am Satzanfang? ... Namenwörter schreibt man wie? ...
- Das Kind schreibt den Satz in ein Heft. Es soll anschließend diesen Satz sorgfältig allein durchlesen, einmal von vorne, einmal wortweise vom Ende des Textes her (um sich vom Satzzusammenhang zu lösen).
- Erst danach vergleicht es die Karteiwörter einzeln mit dem Text. Wurde ein Karteiwort richtig geschrieben, erhält die Karteiarte rechts oben ein + und wandert ins nächste Fach (von 0 in 1, 2 in 3 usw.); war es falsch, geht die Karte in Fach 0 zurück und erhält einen Strich: –. Zur Festigung wird dieses Wort nun dreimal richtig unter den Satz im Heft geschrieben.
- Nun gehen Sie den Satz durch, zählen alle richtig geschriebenen Wörter und schreiben einen positiven Kommentar unter die Übung, z. B. »6 von 8 Wörtern richtig, prima!« Ein Sticker, lustige Stempel oder ein zusätzliches Lob erhöhen die Motivation.
- Wörter, die mindestens fünfmal richtig geschrieben wurden und ins Fach »fertig« gelangt sind, bilden den eigenen Schreibwortschatz. Sie können an anderer Stelle alphabetisch gesammelt werden und sollten von Zeit zu Zeit einmal gezählt oder durchgesehen werden.



### *Vokabellernen mit der Kartei*

Nach ähnlichem Prinzip erfolgt das Erlernen von Vokabeln. Hier wird auf die eine Kartenseite das deutsche Wort geschrieben und auf die andere der fremdsprachliche. Nach dem Überlegen, Anschauen, Vergleichen und Schreiben sollte nach jedem Wort gleich verglichen und eventuell bei Fehlern dreimal das richtige Wort geschrieben werden.

Die Anzahl der zu übenden Vokabeln sollte auf jeweils 10 begrenzt werden. Keinesfalls sollten im gleichen Arbeitsgang neben den Vokabeln die deutsche Übersetzung geschrieben werden, da sonst die sog. Ranschburgsche Hemmung bewirkt, dass Ihr Kind verunsichert wird statt die richtige Schreibung zu behalten.

Denken Sie daran, dass ein Üben nur dann positive Ergebnisse bringt, wenn Sie Verständnis und Geduld für die Schwierigkeiten Ihres Kindes aufbringen können und es sich auch von Ihnen helfen lassen will. Ist dies nicht der Fall, so ist zu befürchten, dass die Lernprobleme sein Selbstwertgefühl beeinträchtigen. Ihr Kind leidet, weil es glaubt, dass Sie es nur dann lieben, wenn es gute Leistung erbringt. In diesem Fall sollten Sie über andere Hilfsmöglichkeiten nachdenken und sich fachlichen Rat holen.

Mit besten Wünschen

### **Literatur zum Weiterlesen für Eltern**

BETTELHEIM, B.: Zeiten mit Kindern. Herder, Freiburg 1994

NAEGELE, I.M.: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Elternhandbuch. Weinheim 1995

NAEGELE u.a.: Schulversagen in LRS (Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, Schreiben). Ein Elternratgeber. Weinheim 2001

STEIN, A.: Das Rechtschreibspiel. München 1981

## Lernziel Fehlersensibilität

Was verbirgt sich hinter dem Begriff Fehlersensibilität? Gemeint ist eine Aufmerksamkeitshaltung der Schreibern gegenüber den Möglichkeiten Fehler zu machen – verbunden mit der Bereitschaft zur Selbstkontrolle und zur Selbstkorrektur.

Fehlersensibilität entspricht etwa der Haltung »Augen auf im Straßenverkehr!«. Bei der Vielfalt von Schreibsituationen dürfen sich auch geübte Schreiber nicht allein auf ihre Regelkenntnisse oder ihre vermeintliche Sicherheit verlassen. Sind sie jedoch übervorsichtig und beim Verfassen eines Textes ängstlich um Fehlervermeidung bemüht, wird der Schreibfluss gebremst, die inhaltliche Textgestaltung eingeschränkt. Diese Gefahr muss bei allen Lernangeboten zur Entfaltung von Fehlersensibilität bedacht werden, denn das Richtigschreiben soll zwar gestützt, aber die Textgestaltung darf nicht behindert werden. Orthografische Fehler dürfen nicht überbewertet werden.

Im Folgenden sind *Lernziele* zusammengestellt, die dazu beitragen, Fehlersensibilität zu entwickeln, ergänzt durch Hinweise zu *Übungen*, die für unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Klassenstufen variiert und ergänzt werden können:

**1** Kinder lernen gegenüber der eigenen Schreibung eine *fragende Haltung* einzunehmen.

Dazu gehört das Wissen, »welche Wörter ich immer richtig schreibe«. Diese Wörter werden im Wörterheft oder in der Rechtschreibkartei besonders gekennzeichnet. Sie bilden den »*persönlichen Rechtschreibwortschatz*« des Kindes.

Neue Wörter («Wörter der Woche«, Merkwörter eines Sachgebietes u. a.) werden solange individuell geübt, bis sie als gesichert in das Wörterheft oder die Wörterkartei aufgenommen werden.

Kurze Aufschreibübungen: Aus einer Wörtersammlung oder einem Wortfeld wird eine bestimmte Zahl von Wörtern diktiert. Jedes Kind schreibt nur die Wörter, bei denen es ganz sicher ist; in *Zweifelsfällen* lässt es eine Lücke und füllt diese erst aus, wenn die richtige Schreibung bekannt ist.

*Eine Professorin bespricht mit einem Kandidaten die Examensarbeit: »Sie haben die im Thema gestellte Aufgabe hervorragend gelöst. Was ich mir nicht erklären kann, sind die vielen Rechtschreibfehler. Zugegeben die deutsche Orthografie ist außerordentlich kompliziert und voller Tücken. Aber warum machen Sie es nicht wie ich und benutzen im Zweifelsfalle den Duden?«*

*»Sehen Sie, Frau X, genau da liegt mein Problem! Ich habe gar keine Zweifel.«*

*Wörter basteln:* Aus dem Buchstabenbestand eines langen Wortes (Riesenwörter) schreibt jedes Kind die Wörter

auf, die es sicher »basteln« kann. Dabei werden nicht nur gut bekannte Wörter bewusst gemacht, sondern darüber hinaus verschiedene Lösungsstrategien erprobt: z. B. Komposita zerlegen und neue bilden, Wörter umformen, Analogien suchen. Wer findet die meisten Wörter? (s. dazu die Abbildung »Wörterbaum«).

**2** Kinder lernen, *auf rechtschreibschwierige Wörter zu achten*. Dieses Achtgeben auf »*Stolperwörter*« kann sowohl während des Schreibens oder erst bei der Textdurchsicht erfolgen. Kinder merken sich:

- > Ich muss bei »vielleicht« aufpassen.
- > Bei »kommt« vergesse ich oft das zweite »m«.
- > Bei »das« hinter dem Komma mache ich stets die Ersatzprobe; z. B. Das Buch, das (welches) ich gelesen habe, ...

**3** Wörter gelten erst dann als automatisiert, wenn sie mit hoher Sicherheit als Seh-, Hör- und Sprechmuster in entsprechende *Schreibbewegungsmuster* übersetzt werden können. Bei nicht gesicherten Wortfiguren »stockt die Hand«, sie sehen »falsch« aus, beim Lesen entsteht ein »falscher« Wortklang. Ein Stocken im Schreibfluss kann auf Rechtschreibunsicherheit hinweisen.

- > Daher sollen Kinder sich beim Schreiben beobachten; sie kennzeichnen die Wörter, bei denen der Schreibfluss zögert oder sie anhalten müssen.
- > Sie beobachten sich gegenseitig beim Partnerdiktat. Stockt der Schreibfluss, helfen sie sich mit einem gezielten Hinweis oder schauen gemeinsam auf einem Kontrollbogen nach.
- > Sie stellen beim Abschreiben längerer Wörter fest, wie oft sie dabei hingucken müssen, und kennzeichnen die schwierigen Stellen im Wort.

**4** Kinder lernen in Zweifelsfällen oder beim Schreiben von Wörtern, die sie nur gesprochen kennen, ihre *Schreibvermutungen* (Hypothesen) mit verschiedenen Lösungswegen zu überprüfen.

Dazu gehören:

- > lautierendes, deutlich artikulierendes Sprechen,
- > Verlängern der Wörter, um den Auslaut zu bestimmen,
- > Umformen der Wörter (Plural/Singular), um den Umlaut herauszufinden,
- > Schließen von bekannten auf unbekannte Wörter (Analogien),
- > Suchen von Familienähnlichkeiten (Wortfamilie, Wortstamm), z. B.: *gefolgt* von *folgen*, daher **g**, *gefährlich* von *Gefahr* und *fahren*, daher **ä** und Dehnungs-**h**,
- > Fragen nach der Schreibung eines Wortes,
- > Nachschlagen in Wortlisten und Wörterbüchern.



5 »Wörterraten«, ein Schreibspiel zur Übung von Schreibvermutungen: Ein Kind schlägt ein Wort vor, alle denken sich die Schreibung im Kopf aus; die Lehrerin schreibt es verdeckt auf Folie oder an die Tafel. Die Kinder vergleichen und sagen, was sie im Kopf anders geschrieben haben. Sie besprechen ihre unterschiedlichen Vermutungen und begründen die korrekte Schreibung. Orthografisch bemerkenswerte Stellen werden farbig gekennzeichnet. Dann wird das Wort abgedeckt, auswendig geschrieben und anschließend kontrolliert.

6 *Rechtschreibfragen gezielt stellen.* Unsicherheiten und Zweifelsfälle beziehen sich selten auf die Schreibung des gesamten Wortes. Meistens soll nur ein bestimmtes Problem erfragt werden, z. B. die Schreibung des Auslautes, eines Umlautes, die Groß-, die Getrennt- oder die Zusammenschreibung. Lautet die Frage eines Kindes: »Wie schreibt man Wohnung richtig?«, geht daraus nicht hervor, welche Informationen es erwartet, und das ganze Wort wird buchstabiert. Es möchte jedoch nur den Auslaut erfragen: »Wohnung hinten mit g oder mit k?« Der Schreibfluss wird mit einer gezielt gestellten Frage nur kurz unterbrochen und als Störung nur geringfügig erlebt.

Mit dem Wortkartenspiel »Frag mich was!« können Kinder das gezielte Fragen nach der Schreibung einzelner Wörter üben:

Eine Menge Wortkarten liegt verdeckt auf dem Tisch (beim Spielen in der Gruppe) oder ist an der Tafel befestigt. Reihum wählen die Spieler ein Wort und entscheiden, welche Stelle im Wort sie als Rätsel stellen wollen, z. B.:

*gefällt* – mit einem oder zwei l?

*frieren* – mit i oder ie?

*Räuber* – mit eu oder äu?

Die Mitspieler sagen reihum ihre Lösung; wer richtig antwortet und noch eine Begründung dafür geben kann, erhält die Karte. Bei geschickter Wortauswahl lassen sich leistungsdifferenzierte Aufgaben zusammenstellen. Auch Diktate und Niederschriften können mit diesem Fragespiel nachbereitet werden, indem die häufigsten Fehlerwörter auf die Spielkarten geschrieben werden.

7 *Texte mit der »Fehlerlupe« lesen.* Die Kinder müssen die verschiedenen Techniken der Selbstkontrolle erlernen, denn lernende Schreiber finden anfänglich nichts, was sie falsch gemacht haben könnten. Darum werden sie angehalten:

- > einen Text Wort für Wort zu lesen, evtl. mit dem Lesezeichen,
- > mit dem Bleistift zu lesen,
- > problematische Wörter zu kennzeichnen,
- > Probier- und Fragezettel zu benutzen,
- > Korrekturen am Wort oder Text geschickt auszuführen, wie
- > Buchstaben und Wörter einfügen,
- > Buchstaben ändern, löschen und streichen,
- > Zeichensetzung prüfen,
- > i-Punkt und Umlautzeichen überprüfen.

Große Zeilen- und deutliche Wortabstände sind für Korrek-

turen hilfreich. Das Korrigieren eigener Texte ist meistens schwieriger als das Auffinden von Fehlern in einem fremden Text. Darum schult partnerschaftliches Überarbeiten von Texten die eigene Fehlersensibilität und hilft dem Partner oder der Partnerin beim Richtigschreiben.

8 Als ein langfristig angelegtes Lernziel wird Fehlersensibilität nicht mit einer einzelnen Übungsreihe erreicht, sondern durch wiederholtes und angeleitetes recht-schreibbewußstes Handeln. Hat ein Kind gelernt seine Texte eigenverantwortlich zu überarbeiten, soll dies ausdrücklich in verbalen Beurteilungen und in der Benotung zum Ausdruck kommen. Fehlersensibilität muss als *Lernerfolg* individuell erfahren und gewertet werden.

Eine gute Anregung, um Fehlersensibilität zu üben, ist die Arbeit mit dem *Wörterbaum* (s. Abb. S. 75). Aus einem »Wurzelwort« (z. B. Schornsteinfeger) entsteht eine Sammlung verschiedener Wörter, indem der Buchstabenbestand zu neuen Wörtern zusammengesetzt wird. Das »Wurzelwort« muss lang genug sein (etwa 12-15 Buchstaben) und viele verschiedene Buchstaben enthalten (mindestens 3-4 unterschiedliche Vokalzeichen). Verwendet werden darf nur der Buchstabenbestand des »Wurzelwortes« und es wird entschieden, ob zusammengesetzte Buchstaben als ein oder als mehrere Zeichen verwendet werden dürfen (z. B. <sch>, <ei>, <au> u. a.).

> Das Sammeln der Wörter geschieht in Gruppenarbeit. Dabei versuchen die SchülerInnen so viele Wörter wie möglich aus dem »Wurzelwort« zu zaubern: Teilwörter (Stein), neue Zusammensetzungen (Schnee), Reimwörter (Reigen, steigen), Ableitungen (greifen, ergreifen, greifst) und neue ausgefallene Buchstabenkombinationen (Ostern, Steigeisen).

> Das »Wurzelwort« wird in Buchstabenkärtchen zerschnitten und auf der Vorder- und Rückseite mit den entsprechenden Groß- bzw. Kleinbuchstaben beschriftet. Dabei kann jedes Kind mit dem Buchstabenbestand experimentieren und entdeckt einige Wortbildungsregeln (Ableiten, analoge Schreibweisen, Substitutionen). Der Bestand gut bekannter Wörter (er, ist, an in) wird aktiviert, Schreibvermutungen werden überprüft (Hypothesen testen) und begründet.

> Anschließend muss die Wörtersammlung geordnet werden. Dies geschieht unter den verschiedensten Gesichtspunkten, z. B. nach dem Stammwort und seinen Ableitungen, in Reimwortpaaren und -reihen, durch Buchstabenaustausch. Die Wortgruppen werden gebündelt und in die Zweige eines Wörterbaumes gehängt. Ein reichbestückter Wörterbaum kann als Poster gestaltet und ausgestellt werden.

Der Baum voller Wörter regt zum Erforschen weiterer »Wurzelwörter« an; hier einige Vorschläge: Butterbrot-papier, Marmeladenstulle, Eiersalatbrötchen, Igelkinder-stube, Hosentaschenknopf, Regenbogenfarben.

## Welche Lernvorteile bietet die Arbeit mit einem Grundwortschatz ?

War die Diskussion um die Funktion der Arbeit mit einem Grundwortschatz in den siebziger/achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit hitzigem (teilweise ideologischem) Charakter geführt worden (man sprach damals gerne verächtlich von einem Reduktions- oder Comicwortschatz), so gehört das Arbeiten mit einem Grundwortschatz heute zu den unumstrittenen vier Säulen des Recht-schreibunterrichts (siehe BRINKMANN in diesem Band).

Um die Lernvorteile, die das Arbeiten mit einem Grundwortschatz bietet, sinnvoll ausnutzen zu können, ist es notwendig, sich die sprach- und lerntheoretischen Argumentationsgrundlagen dafür bewusst zu machen. Das soll im ersten Teil dieses Beitrages geschehen. Im zweiten Teil werden verschiedene didaktische Varianten dafür präsentiert, wie man die Grundwortschatzarbeit produktiv in den (Recht-)Schreibunterricht mit den Kindern integrieren kann.

### Sprach- und lerntheoretische Grundlagen

➤ Die deutsche Sprache weist eine sogenannte »degressive Struktur« auf, was eine Schreiberleichterung beinhaltet.

Degressiv bedeutet, dass verhältnismäßig wenige Wörter einen großen Teil deutscher Normaltexte ausmachen. Mit anderen Worten: ganz bestimmte Wörter tauchen in jedem Text immer wieder auf. Beherrscht man die Orthografie dieser Wörter, kann man schon einen erheblichen Teil eines Textes korrekt schreiben.

Konkret:

- Die 100 häufigsten Wörter decken ca. 50 % der Wörter eines Textes ab.
- Die 1000 häufigsten Wörter decken ca. 80 % der Wörter eines Textes ab.

Diese Werte ergeben sich aus sprachstatistischen Arbeiten (z. B. KAEDING 1898). Dieses Strukturphänomen als Lernerleichterung auszunutzen bietet sich geradezu an.

➤ *Es ist gut für LehrerInnen, die 100 häufigsten Wörter der deutschen Sprache zu kennen.*

Nach der Meier'schen Zählung (1967) ergibt sich folgende Pyramide, wenn man die 100 häufigsten Wörter der Reihe nach anordnet (Abb. 1).

Natürlich fällt auf, dass die meisten der ersten 100 Wörter zur Kategorie »Strukturwörter oder Funktionswörter« gehören, die innerhalb eines Satzes Beziehungen herstellen,

die  
der und  
in zu den das  
nicht von sie ist des  
sich mit dem dass er es ein ich  
auf so eine auch als an nach wie im für  
man aber aus durch wenn nur war noch werden  
bei hat wir was wird sein einen welche sind oder um  
haben einer mir über ihm diese einem ihr uns da zum zur  
kann doch vor dieser mich ihn du hatte seine mehr am denn  
nun unter sehr selbst schon hier bis habe ihre dann ihnen seiner alle  
wieder meine Zeit gegen vom ganz einzelnen wo muss ohne eines können sein

Abb. 1: Die 100 häufigsten Wörter der deutschen Sprache

wie Artikel, Pronomen, Konjunktionen – alles Wörter, die den Kindern wegen ihrer Abstraktheit häufig Schwierigkeiten bereiten und die sie zunächst gar nicht als Wörter ansehen, wie die Befragung von VALTIN u. a. (1993) zeigt.

Inhaltswörter, wie die Kinder sie bevorzugen (Nomen, Verben), fehlen fast gänzlich.

Wenn ich als Lehrerin weiß, dass genau diese von Kindern teilweise nicht sehr geliebten Wörter 50 % eines Textes ausmachen, tue ich gut daran, diese Wörter frühzeitig in motivierende Übungen zu integrieren.

- *Ein gut aufgebauter Grundwortschatz bietet Kindern eine produktive Modellbasis zur eigenaktiven Durchdringung der wesentlichen Strukturprinzipien unserer Orthografie.*

Aus der Spracherwerbsforschung wissen wir, dass Kinder sich grundsätzlich, also nicht nur in Klassen, in denen mit freiem Schreiben gearbeitet wird, sondern auch in einem lehrgangsgebundenen Unterricht, die Aufbauprinzipien unserer Orthografie eigenaktiv (re-)konstruieren. Sie nähern sich dabei der Rechtschreibung über typische Stufenfolgen an (siehe dazu SPITTA 1993, 1996 sowie VALTIN in diesem Band). Um diese eigenaktive, durch innere Regelbildungsprozesse gekennzeichnete Re-Konstruktion unserer Orthografie leisten zu können, brauchen Kinder sinnvolle Sprach- bzw. Wörtermodelle.

Ein gut aufgebauter Grundwortschatz stellt Kindern genau diese Orientierungsbasis zur Verfügung. Eine solche Orientierungsbasis erscheint um so sinnvoller, als wir aus den Forschungen der Neurobiologie wissen, dass ein großer Teil der sprachlichen Kategorie- und Regelbildung erfolgreich über unbewusstes Lernen (über das sogenannte nicht-deklarative Gedächtnis) quasi ganz nebenbei geschieht, einfach indem Kinder vielfältig mit Sprache handelnd umgehen (z. B. SQUIRE/KANDEL 1999).

- *Grundwortschatzarbeit setzt sinnvollerweise an den Lerninteressen der Kinder an.*

Die klassischen Wörter-Häufigkeitslisten sind aus der Erwachsenensprache, teilweise sogar aus der Amtssprache gewonnen. Sie setzen damit nicht am Interessenspektrum von Grundschulkindern an. Wer die kindlichen Interessen ausblendet, kann nur bedingt mit langfristigen Lernerfolgen rechnen. Dies gilt umso mehr, als die Ergebnisse der Motivations- und Interessenforschung ziemlich eindeutig ergeben, dass Lernprozesse, die am eigenen Interesse der Kinder ansetzen, insofern erfolgreicher sind, als sie eine größere Chance haben, nachhaltig im Langzeitgedächtnis verankert zu werden (z. B. RICHTER 1998).

Grundwortschatze müssen daher neben dem Häufigkeitsgrundsatz prinzipiell auch unter dem Aspekt der Lerninteressen von Kindern erstellt werden. Wenn in der Klasse ein *Pokémon-Projekt* oder *Dinosauriervorhaben* durchgeführt werden, müssen die dafür wichtigen Wörter in die Grundwortschatzarbeit integriert werden. Für den Aspekt der Integration der häufigen Strukturwörter in die entsprechenden Übungen ist die didaktische Phantasie der Lehrerin zuständig.



- *Grundwortschatzarbeit muss die aktuellen Fehlerschwerpunkte der Kinder der Klasse berücksichtigen.*

Um einen persönlichen Lernbezug herzustellen und die Sinnhaftigkeit des Übens für die Kinder erfahrbar zu machen, muss die Grundwortschatzarbeit einen weiteren Aspekt berücksichtigen.

Die zu übenden Wörter müssen am aktuellen Fehlerprofil der Klasse orientiert sein. Da helfen auch allgemeine Fehlerlisten nur beschränkt weiter, da auch diese die aktuelle Lernsituation der Kinder nicht berücksichtigen können. Wenn in der Klasse ein Projekt *Sternenkunde* durchgeführt wird, werden zwangsläufig diejenigen Fehlerarten Berücksichtigung finden müssen, die sich aus dem hierfür verwendeten Wortmaterial bzw. den Kindertexten dazu ergeben. Dann besteht die Chance, an den aktuellen Lernnotwendigkeiten der Kinder anzusetzen und nicht an formalen Kategorien, die für die Kinder zu der Zeit wahrscheinlich gar nicht bedeutsam sind. Wenn ich als Kind die Wörter *Astronaut/Astronautin*, *Umlaufbahn*, *Lichtgeschwindigkeit*, *Höchstgeschwindigkeit ... für meine Posterpräsentation »Die ersten Menschen im Weltall«* brauche, habe ich auch ein Interesse daran, sie richtig schreiben zu können, zumal mein Poster – nach meinem Vortrag dazu – ja ausgestellt werden soll. Ich kann also üben an meinem persönlichen Arbeits- oder Fehlerprofil, meinen typischen Wörtern bzw. Schwierigkeiten wie z. B. »Astronauten-Wörter = Wörter mit Konsonantenhäufungen«.

- *Grundwortschatzarbeit macht den Prozess des Erlernens der Orthografie für Kinder in Erfolgsschritten überschaubar.*

Wird der gemeinsame Grundwortschatz einer Klasse Baustein für Baustein mit den Kindern gemeinsam aufgebaut und an einer Wand des Klassenraumes in Form von Wortkarten »dokumentiert«, vermittelt das besonders den Kindern in der ersten und zweiten Klasse ein »sichtbares und abzählbares« Erfolgserlebnis. Rechtschreibenlernen wird so als eine Schrittfolge von Erfolgserlebnissen überschaubar und durchschaubar gemacht. Gerade in den Anfangsklassen wollen die Kinder, dass die verabredeten Grundwortschatzwörter nummeriert werden: »Super, jetzt sind wir schon bei zwanzig Schreibwörtern!«, stellen die Kinder zufrieden fest. »Bald können wir bestimmt 100 Wörter. Dann müssen wir feiern!« Ja, warum nicht!

### *Didaktische Prinzipien für die Arbeit mit einem Grundwortschatz*

- *Es gibt nicht d e n Grundwortschatz für alle Kinder.*

In den ersten Jahren der Diskussion um die Funktion eines Grundwortschatzes innerhalb des schulischen Rechtschreiberwerbs gingen viele Befürworter dieses Lernangebotes stillschweigend davon aus, dass es für alle Kinder einer Klasse, für alle Kinder eines Bundeslandes, ja sogar für alle Kinder eines Staates einen einheitlichen und verbindlichen Grundwortschatz geben müsse. So wurde es über lange Jahre hin in der DDR praktiziert, so ist es auch heute noch in Bayern verbindlich festgelegt. Für jedes Schuljahr gibt es dort einen für alle Klassen festgelegten Wörterkanon, der abgearbeitet werden muss.

Ganz abgesehen von den regional bedingten sprachlichen Unterschieden zwischen verschiedenen Landesteilen wird mit dieser Art von verordnetem Gleichschritt

- a) ein längst widerlegter Lernbegriff – der des Lernens nach Art des Nürnberger Trichters – wiederbelebt, der in Kindern eine Art von »Lernmaschinen« sieht, die alle mit dem identischen Input gefüttert werden und bei denen überall der vorgeplante identische Output herauskommen muss.

Dass Lernen stets ein subjektiver sozio-emotionaler und kognitiver Konstruktionsprozess mit einer personenspezifisch und gruppenspezifisch stark unterschiedlichen Dynamik ist, wird von diesem Lernmodell ignoriert.

- b) verhindert, dass Lernprozesse in der Schule so organisiert werden, dass die subjektive Motivationsbasis durch Anknüpfen an die Interessen der Kinder berücksichtigt werden kann, um erfolgreich nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Dass damit dann auch geöffnete Formen des Unterrichts ausgeblendet werden, liegt auf der Hand.

In der didaktischen Öffentlichkeit und in den meisten Bundesländern hat sich eine andere Auffassung von der Arbeit mit einem Grundwortschatz durchgesetzt. Hier werden in der Praxis vor allem zwei Modellvarianten vertreten.

#### *Modell 1:*

##### *Das »Halbe-Halbe-Modell«*

Es gibt einen gemeinsamen Klassenwortschatz, der für alle Kinder der Klasse gilt. Dieser Wortschatz wird zusammen mit allen Kindern und der Lehrerin – z. B. orientiert an den Projekten bzw. Vorhaben der Klasse – verbindlich festgelegt und geübt. Hierunter fallen auch die besonders häufigen Struktur- bzw. Funktionswörter.

Darüber hinaus gibt es den individuellen Grundwortschatz jedes Kindes, der in ABC-Heften, Karteien usw. festgehalten und geübt wird. Dieser Teil des Wortschatzes richtet sich nach individuellen Wörtervorlieben und Fehlerschwerpunkten.

#### *Modell 2:*

##### *Das »Drittel-Modell«*

Bei dieser Variante entspricht ein Drittel der Wörter dem gemeinsamen Klassenwortschatz (gewonnen aus aktuellen Projekten und Vorhaben), ein Drittel umfasst Wörter aus dem Häufigkeitswortschatz (Funktionswörter ...) und ein Drittel bezieht sich auf den individuellen Wortschatz jedes Kindes mit seinen besonders wichtigen Wörtern.

Auch über die Anzahl der Wörter innerhalb eines Grundwortschatzes wurde lange Zeit kontrovers diskutiert. Dabei gilt, je höher die festgelegte Anzahl, desto stärker die Einengung des Unterrichts, desto größer die Gefahr, dass der Deutschunterricht mit seinen vielfältigen Aufgaben unverhältnismäßig stark vom Rechtschreibunterricht dominiert wird. Heute ist ein eher behutsamer Umgang mit Zahlenvorschlägen zu beobachten. BRÜGELMANN (1994) empfiehlt zum Beispiel – je nach Klassensituation

Kl. 1 50 – 100

Kl. 2 200 – 300

Kl. 3 300 – 600

Kl. 4 500 – 800

Kl. 5/6 1.000 – 3.000 Grundwörter mit ihren verschiedenen Formen.

- *Der gemeinsame Grundwortschatz der ganzen Klasse entsteht aus Wörtervorschlägen von den Kindern, ergänzt durch zusätzliche Wörter von der Lehrerin.*

Wenn neben der Häufigkeit ein besonders lernerfolgsversprechendes Kriterium die hohe Bedeutsamkeit der ausgewählten Wörter in der Welt der Kinder ist (Motivationsfaktor), ist es nahe liegend, die Kinder an der Wortauswahl zu beteiligen.

In den ersten beiden Schuljahren bietet es sich an, mit den »Wörtern der Woche« zu arbeiten, die auf einem Plakat nach den Kindervorschlägen festgehalten werden. Die Entscheidungen über die Wörter werden per demokratischer Abstimmung gefällt. Im Verlauf des zweiten Halbjahres der ersten Klasse kann gut mit diesem Vorschlagritual begonnen werden. Anfänglich reicht ein Wort pro Woche, später können es zwei oder mehr werden. So wählte z. B. eine erste Klasse bevorzugt Tiernamen für die ersten verabredeten Wörter, die von nun an in »Erwachsenenschreibweise« (bei uns gibt es kein bewertendes »richtig oder

falsch«, sondern nur Kinder- oder Erwachsenenschreibweise) geschrieben werden sollten. Fast ein vollständiges Tier-ABC entstand auf diese Weise über *Affe, Bär ... Delfin, Elefant, Hase, Igel, Kaninchen, Maus ...* Die Abweichungen von dieser Reihe stammten jeweils aus Bereichen mit aktuell noch »wichtigeren Interessen« der Kinder als die Tierliebe, wie z. B. *Nintendo* für N, *Pokémon* für P und *Busen* bei B.

Es ist dann kein Problem, in die betreffenden Schreibübungen zu diesen Wörtern die ersten besonders häufigen Strukturwörter wie »die, der, und, in, zu, den, das, nicht ... sie, ist, ... mit, dem ...« zu integrieren.

In späteren Schuljahren ergeben sich die gemeinsamen Grundwortschatzwörter aus Projektzusammenhängen, an denen die Klasse arbeitet. Gute Erfahrungen haben wir mit fünf bis sieben Wörtern pro Woche bzw. pro Projekt gemacht, wobei sich ein Verhältnis von fünf Wörtern – genannt von den Kindern – zu zwei Wörtern – bestimmt durch die Lehrerin – als produktiv herausgestellt hat.

➤ *Zur Übung der Wörter aus dem Grundwortschatz empfehlen sich verschiedene Rituale*

In unseren Klassen hat es sich als sinnvoll herausgestellt, mit unterschiedlichen **Übungsritualen** für den gemeinsamen Klassenwortschatz und den individuellen Kinderwortschatzen zu arbeiten.

Wörter aus dem gemeinsamen Klassenwortschatz werden jeweils während der Woche im Rahmen der Wochenplanarbeit mit den in der Klasse dafür bekannten Übungen »bearbeitet« wie

- Silbenrätsel
- Memory (Wort-, Silben-, Satz- und Scherzmemory)
- Würfeldiktate
- das Oskar- bzw. Galgenspiel usw.
- Verkehrte-Welt-Sätze.
- Partnerdiktate usw.

Die Kinder empfinden die vertrauten Übungsrituale in ihrer gleichbleibenden Struktur nicht als langweilig, sondern als »sicheres Übungsterrain«, in dem sie sich auskennen. Gerne erfinden sie innerhalb dieses Rahmens auch eigene Übungsaufgaben, die in den Wochenplan integriert werden können.

Ergänzt werden die individuellen Übungsmöglichkeiten durch kurze »Spaßdiktate« für alle Kinder der Klasse (das sind Unsinnssätze – je verrückter, desto höher die Schreibmotivation) oder Eigendiktate (siehe SPITTA in diesem Band).

Der Vorzug der Vertrautheit mit den Übungsritualen schließt natürlich nicht aus, dass ein abgenutztes Übungsetting von Zeit zu Zeit durch neue Übungsformen verändert und dadurch wieder interessanter wird.

*Wörter aus dem individuellen Kinderwortschatz* (mit den Lieblingswörtern sowie den individuellen Fehlerschwerpunkten) können mit der **Wörterklinik** von jedem Kind individuell bearbeitet werden.

Die Wörterklinik ist ein Karteiübungsverfahren, bei dem »kranke oder verletzte Wörter« in die Wörterklinik eingeliefert werden, in der Klinik »behandelt« (geübt) werden und nach Gesundung (mehrfacher Richtigschreibung) entlassen werden.

Besonders anschaulich beschrieben ist die alltägliche Arbeit mit der Wörterklinik bei LESSMANN 1998 (s. dazu auch den Beitrag von NAEGELE über die Arbeit mit der Rechtschreibkartei in diesem Band).

➤ *Die aus der Lernpsychologie bekannten Übungsgesetze für erfolgreiches Üben müssen beachtet werden.*

- Das heißt vor allem, dass – neben der Schaffung von Motivation – das regelmäßige Wiederholen der Wörter in nach und nach immer größer werdenden Abständen didaktisches Prinzip sein muss (**Intervalltraining** über einen längeren Zeitraum hin).
- Effektiver als zweimal pro Woche ausgedehnte Übungsfolgen sind kurze regelmäßige Übungseinheiten (z. B. fünf bis max. 10 Minuten Spaßdiktat mit sofortiger gegenseitiger Kontrolle) oder tägliches Üben mit der Wörterklinik oder den bekannten Übungsritualen im Rahmen der Wochenplanarbeit.
- Spaßige Aufgabenstellungen mit Detektivcharakter oder sog. »Quatschsätze«, bei denen das Unsinnige korrigiert werden muss, sind motivierender als einfache Reihen- oder Einsetzübungen, die nur mechanisch abgearbeitet werden.
- Abschreibübungen sind nur dann sinnvoll, wenn sie mit einer »echten« Aufgabenstellung z. B. innerhalb eines Spiels oder eines Projektes verbunden sind.
- Eigendiktate (SPITTA in diesem Band) stellen eine erfolgsorientierte Übungsvariante dar.

Eine unter diesen Gesichtspunkten betriebene Grundwortschatzarbeit kann für die Kinder zu einer willkommenen Könnenserfahrung werden, bei der das Erlernen der Rechtschreibung keine Qual sein muss, sondern zu einer erfolgreich handhabbaren Angelegenheit werden kann.

## Das Märchen vom Wortschatz

**E**s waren einmal 11 Kultusminister, die sorgten sich um einen Schatz. Dieser Schatz, so versprachen sie sich, sollte ihren Schreibmündigen Untertanen das Erlernen der deutschen Schreibweisen erleichtern, und zwar besonders jenen, denen man in den ersten 7 Jahren eine Sprachbegabung noch weitgehend vorenthalten hatte.

Sie suchten den Schatz allerorten: sie suchten in alten und neuen Büchern, in Zeitungen, Zeitschriften, Comics; sie suchten ihn bei Sprach- und Literaturwissenschaftlern (genauer, sie liebten ihn suchen). Sie riefen nach mehr empirischer Forschung, wie immer, wenn es gilt, Farbe zu bekennen. 2 der 11 Minister der Kultur fanden ihn. Ohne zu verraten, woher sie ihn hatten, druckten sie ihn in die Pläne, nach denen Lehrer die Schreibkinder unterrichten sollten.

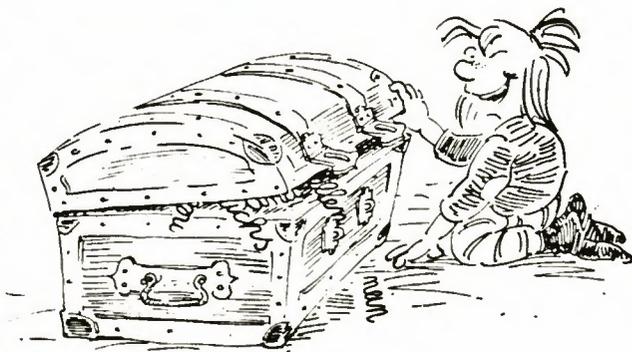
Da hob ein großes Geschrei im ganzen Lande an: Viele Menschen behaupteten, es sei gar nicht der Schatz, einige sagten, er sei zu groß, andere, er sei zu klein, wieder andere, er sei nicht der richtige. Er wurde gar als kümmerliche Bezeichnung, die die Schüler absichtsvoll am Lernen und am flüssigen Gebrauch ihrer Sprache hindern sollte.

Alle waren irritiert: die Suchenden Kultusminister bzw. die, die für sie suchen sollten, die Lehrer und natürlich die Schüler – aber die merkten es nicht, weil sich für sie nichts geändert hatte. Nur die Oppositionellen Minister, die auch gerne Kultur machen wollten, waren nicht irritiert. Sie führten ein großes Wortgefecht und bewiesen ihre Liebe zu den Kindern durch die Größe und den Reichtum des Wortschatzes, den sie ihnen keineswegs zur Lernkontrolle vorenthalten wissen wollten.

Diese Verwirrung sah ein alter weiser Jude. Er hieß Nathan. Er kehrte zurück in das Land, dem er entsprungen war, und brachte 11 Wortschatze mit, von denen keiner einem anderen genau glich.

»Welcher, oh weiser Nathan, aber ist der richtige?« riefen die 11 Minister wie aus einem Munde.

»Der ist der richtige«, antwortete Nathan, »der – in dieser Zuversicht gelernt – den Mut verleiht ihn Schreibend zu vergessen.«



„W O R T S C H A T Z“

## Orientierungswortschatz – Ermutigung aus Begrenzung und Struktur der Orthografie

Schüler und Schülerinnen brauchen Ermutigung, nicht nur diejenigen mit Schwierigkeiten beim Rechtschreib-Lernen. Die Konzepte für Förderung und Lerntherapie bei LRS (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) arbeiten daher mit einer Ermutigungs-Orientierung, die gewöhnlich psychologisch-pädagogisch begründet ist. Aber das Training der Rechtschreibung wird nicht damit verbunden. Die Trennung von ›eigentlicher‹ Therapie und ›Funktionaltraining‹ beruht offenbar auf der Meinung, die Rechtschreibung sei im Deutschen so wenig geordnet oder ein solch unübersichtlicher Haufen von unverständlichen Regeln und Ausnahmen, dass sich aus ihr keine Ermutigung gewinnen lasse. Auch der größere Teil der Arbeiten zum entwicklungsorientierten Rechtschreiberwerb, die in den 90-er Jahren Gestalt und Erfolg gewonnen haben, bietet – bei allem Verdienst um Einsichten für den Schrifthanfang – zu wenig von dieser Hilfe. Denn die dort so genannte ›orthografische Erwerbsstufe‹ birgt in sich eine ganze Reihe von Strukturelementen, die lernnützlich gemacht werden können (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1998). Da dies zu wenig bekannt ist, behält leider die Ansicht große Wirkung, man müsse die SchülerInnen GEGEN die Anforderungen der Rechtschreibung schützen, so wie sie ja oft gegen überzogene Erwartungen von Lehrerinnen und Eltern geschützt werden müssen.

Diese Meinung ist falsch oder jedenfalls sehr unzureichend. Vielmehr kann man die Stoffmasse so gut begrenzen und auf den zweiten Blick lässt sich in der deutschen Rechtschreibung so viel Ordnung entdecken, dass das Rechtschreibtraining der Ermutigung keineswegs im Wege stehen muss. Umgekehrt: Es lässt sich geradezu als deren Teil einsetzen. – Die Ordnung in der Rechtschreibung stellt RISEL (1997) übersichtlich da (vgl. auch AUGST/DEHN 1998, mit Visualisierung NAUMANN 2000).

### Grundwortschätze – Nutzen und Probleme

SchülerInnen wie Lehrerinnen, Kinder mit LRS und LerntherapeutInnen stehen immer wieder vor der unendlich scheinenden Masse von Rechtschreib-Lern-Problemen. PLICKAT zog schon 1976 den richtigen Schluss daraus: Der Rechtschreibstoff muss beschränkt werden, jedenfalls in der Grundschule wollte er nur einer festen Anzahl von Wörtern geübt wissen.

So eine pädagogisch motivierte Beschränkung lässt sich zugleich mit einer statistischen Eigenschaft des Wortschatzes rechtfertigen, mit seiner sogenannten degressiven Struktur. Z. B. *die, der, und* machen zusammen schon fast 10 % aller Wörter jedes längeren Textes aus; die Häufig-

keitskurve flacht allmählich ab; viele Wörter schließlich sind extrem selten. Es lohnt sich also, die häufigeren Wörter in einem Grundwortschatz zu haben, denn sie begünstigen Erfolgserlebnisse.

Weil man zunächst meinte, der zu übende Rechtschreibungswortschatz müsse Wort für Wort festliegen, ergaben sich allerdings Debatten, die letztlich unfruchtbar waren. Die Probleme waren und sind:

- Die empirische Basis ist nur z. T. befriedigend: Druckwerke von Erwachsenen sind gut gezählt, wie Bücher und Zeitungen. Kindersprache aus dem Grundschulalter, geschrieben und erst recht gesprochen, und schon gar die Sprache von Jugendlichen kommen noch längst nicht an ähnliche Mengen heran. Verallgemeinerbare Aussagen sind daher riskant. Dies gilt sogar für einige Einzelheiten der degressiven Struktur (vgl. AUGST 1989). – Die Häufigkeit gibt also wichtige Hinweise, ist aber ganz unproblematisch nur in einem Kernbereich, bei Wörtern, die sich sehr oft finden.
- Welche Wörter überhaupt Kindern vertraut sind und so wichtig, dass sie sie gerne schreiben WOLLEN, lässt sich vielleicht gar nicht allein durch empirische Untersuchungen feststellen: Sprache ist auch jeweilige Sprache, geprägt durch die Probleme des jeweiligen Kindes in seiner jeweiligen Umwelt, also durch ganz persönliche Erfahrungen. Und sie ist vorgeprägt als Sprache der sozialen Gruppe und der Gegend, in denen das Kind lebt, also als Sozio- und Dialekt. – Die Häufigkeit von Wörtern kann daher als Annäherung an ihre wahrscheinliche Bedeutsamkeit für Kinder gelten, nicht mehr und nicht weniger. Und verordnete Listen sind letztlich ein Unding, wenn sie auch noch zum eigenen Schreiben (zum Text-Verfassen, nicht lediglich RECHT-Schreiben) genutzt werden sollen, während alles andere zu schreiben unerwünscht ist.
- Eine Hilfe schienen Zählungen von Fehlern zu versprechen, wie sie MENZEL (1985) vorgelegt hat. Häufige Fehler von SchülerInnen müssten sich ja durch häufiges Üben verringern lassen. Neben anderen Mängeln der Untersuchungen stellt sich grundsätzlich die Frage, ob bestimmte Fehler vielleicht deswegen häufig sind, weil sie aus häufigen Fehlern des Unterrichts folgen, insbesondere der verbreiteten Verfrüfung. Und schließlich unterstützt die alleinige Fehler-Fundierung eines Rechtschreib-Grund-Wort-Schatzes (RGWS) zuwenig den Ermutigungs-Gedanken; Ermutigung folgt ja auch aus dem Üben gerade der unproblematischeren Wörter. – Fehler können also, richtig verstanden, zum RGWS beitragen, dürfen ihn aber nicht alleine tragen.

## Ein erster Umschwung: ›Lernerorientierung statt Statistik‹

Noch bevor die Idee eines fehlerorientierten RGWS auf-tauchte, hatten sich die statistischen Detailprobleme mit der Wortauswahl so deutlich gezeigt, dass die Abkehr von allem Vorgegebenen nahelag: Rechtschreib-Grund-Wort-Schätze sollten gänzlich aus der jeweiligen Klasse erwachsen. Sogar die Zuspitzung ist erwogen worden, sie gänzlich zu individualisieren. Jedoch führt das bei der durchschnittlichen Größe einer Regelklasse zum Grundproblem jeder strikten Individualisierung: Das Unterrichtsmanagement wird noch schwieriger.

Verständlich ist dieser Umschwung als Versuch einer Schülerorientierung, vor allem wenn man mit berücksichtigt, dass die bis dahin vorliegenden empirischen Listen ein massives Übergewicht an Erwachsenen-DRUCK-Sprache zeigten. Aber schon eine Einzelklassen-Orientierung hat auch einen zentralen didaktischen Mangel: Sie schneidet gewissermaßen die Gegenstands-Seite des didaktischen Dreiecks ab. Man würde so nämlich nicht genug sichern, dass künftige Schreib-Erfordernisse, in der Schule und im Leben, erfüllt werden können. Dem kommen die bei Erwachsenen häufigen Wörter doch immerhin nahe. Man kann also auf sie nicht verzichten, muss ihnen aber ein angemessen reduziertes Gewicht geben, reduziert zugunsten der anderen Auswahlkriterien.

Für die Therapie bietet sich die Individualisierung allerdings besonders an, denn das Management-Problem ist dort wesentlich geringer als mit dem Klassenunterricht, und am Anfang geht es vor allem um die Wiedergewinnung von Selbstvertrauen, wozu das Schreiben ›eigener‹ Wörter eher beitragen mag. Auf längere Sicht aber müssen auch hier die Schriftherfordernisse in Schule und Leben berücksichtigt werden.

## Ermutigung auch durch Stoff-Ordnung!

Allerdings ist auch bei reduzierter und ausgewogener Berücksichtigung der Statistik immer noch keineswegs sicher, dass künftige Schreiberfordernisse genügend abgedeckt werden können. Hier muss die Kritik an Plickats Konkretisierung der Stoffreduktion einsetzen.

- Er hat nicht beachtet, dass allenfalls mit Mühe in der Grundschule, aber ganz sicher nicht danach der Wörter-Zugriff auf die Rechtschreibung ausreicht: Man kann nicht nach 1000 Wörtern einfach noch mehrere weitere Tausend ›einspeichern‹.
- Plickat hat die Notwendigkeit nicht beachtet, dass zumindest die schwierigeren Fälle der Großschreibung sowie die Regeln der Interpunktion, besonders für Kommas, nur mit Hilfe von syntaktischen Analysen (wenn auch elementaren) bewältigt werden können. Das passt in keine Wörterliste.

Wenigstens nützlich, in vielen Hinsichten sogar unerlässlich sind also Regelorientierungen. Dabei geht es nicht allein, nicht einmal vorrangig, um präzise benannte und dann immer bewusst befolgte Regeln. Vielmehr hat der Schüler es gewissermaßen im Gefühl, dass er ›verlängern‹ muss, um sich beispielsweise am Wortende Klarheit über d oder t zu verschaffen. Er befolgt also eine Regel, ohne dass er ihre genaue Formulierung zu kennen braucht.

Dass die Rechtschreibung nicht bloß nach Regeln gelernt werden kann, schon gar nicht nach der: ›Schreibe, wie du sprichst!‹, gilt im allgemeinen als ausgemacht. Aber es gibt im Rechtschreiblernen offensichtlich eine Stufe, auf der nicht oder noch unsicher bekannte Wörter nach diesem Grundsatz geschrieben werden; sie wird oft als alphabetische Stufe bzw. Strategie bezeichnet. Der weitere sachlogische Weg ist, zu diesem Laut-für-Laut-Aufschreiben dann zusätzliche Regeln aufzubauen. Die alten Regeln zur Laut-Buchstaben-Beziehung verschwinden nicht, sie werden gewissermaßen aufgestockt, spezifiziert, ergänzt.

Das so entstehende Regelgeflecht und die einzelnen Wörter (genauer ja meistens: Wortbausteine bzw. Morpheme) gehören eng zusammen: Wörter folgen zum größten Teil Regeln, oft so, dass das ganze Wort buchstabensweise erarbeitet werden könnte, oft auch so, dass (zusätzlich) einzelne Besonderheiten gemerkt werden. (›fahren und seine Verwandten – da muss ich aufs h achten‹ – was voraussetzt: ›Ansonsten schreibe ich, wie ich sorgfältig spreche‹.) Sehr häufige oder aus anderen Gründen wichtige Wörter werden als Ganze gekannt bzw. als Ganze beurteilt, wenn man sie mit Hilfe von Regelwissen oder Regelgefühl erarbeitet hat. Mit der Zeit werden diese Wörter immer mehr; ihre orthografischen Eigenschaften bleiben als eine systematische Vernetzung erhalten.

Die Verschränkung von Wort- und Regelorientierung kam früheren Rechtschreibungs-Didaktikern nicht in den Blick, weil sie einer eigentümlichen Beschränkung unterlagen: Sie ließen sich offenbar zu sehr von den vielen Fehlern beeindrucken, die als eine unangemessene Lautverschriftung erkennbar sind. Demgegenüber schien die Richtigschreibung eines Wortes nicht den Regelkenntnissen zuzuordnen, sondern es wurde das Ganzwort als gekannt angenommen. Ganz ähnlich geht es nach meinem Eindruck noch vielen praktizierenden Lehrkräften.

Diese falsche Fehler-Fixiertheit ist die Hauptursache einer großen Verschwendung: Den Lernern wird zu wenig die doppelte Stützung ihres Rechtschreib-Wissens auf die doppelte Ordnung in der Rechtschreibung angeboten: auf wortweise lernbare Schreibung UND auf die geregelte Schreibung gemäß auffindbaren Lauten, entdeckbaren Verwandtschaften, analysierbaren Satzelementen u.a.m.

Die angebliche Unordnung in der deutschen Rechtschreibung verführt zu einer Übertreibung. Dass etwas nicht total geordnet ist, verleitet zur Vorstellung, es gäbe überhaupt keine nützlichen Regeln zu entdecken. Und warum dürfen SchülerInnen nicht – wie es sonst im Leben jeder beansprucht – aus ihren Fehlern lernen? Fehler sind oft der Versuch von Lernenden, da Ordnung zu machen, wo sie noch keine finden konnten.

So können Rechtschreib-Grundwortschätze also nützlich sein:

- **KLASSENORIENTIERUNG** statt verordneter Liste. Für die Lerntherapie ist auch eine individuelle oder Gruppenliste sinnvoll.
- **EINBEZUG HÄUFIGER FEHLER** von SchülerInnen. Beschränkte **HÄUFIGKEITSORIENTIERUNG** an Kinderwörtern, als Annäherung an die Gegenwarts-Wichtigkeit. Deutliche Häufigkeitsorientierung an der Erwachsenensprache als der »Zielsprache« des Rechtschreibunterrichts.
- **Ordnungs- und REGELORIENTIERUNG**, um auf eine volle Rechtschreib-Fähigkeit hinzuarbeiten.

Diese Erweiterung des ursprünglichen Grundwortschatz-konzepts hat eine andere, erweiterte Vorstellung vom Rechtschreiblernen zur Grundlage hat. Dafür bietet sich ein anderer Name an: Orientierungs-Wortschatz.

### Eine Hilfe zum Herstellen von Rechtschreib-Grund-Wort-Schätzen, eine Suchbasis für häufige Wörter und orthografische Strukturen

In diesem Sinne wurde schon im nordrhein-westfälischen Lehrplan für die Grundschule von 1983 das Ziel aufgestellt, 1000 Wörter nach bestimmten Kriterien besonders zu üben. Es wurde aber keine Wortliste festgelegt, sondern fast gleichzeitig mit dem Lehrplan eine Handreichung veröffentlicht, die der die Lehrerin zu prüfen erlaubt:

- ob und in welchen Quellen-Arten ein Wort empirisch häufig ist,
- ob es in weiteren Wörtern auftaucht und zu welcher Wortart es gehört (mit Hilfe von Kürzeln wie a = Ad-verb, nK = konkretes Nomen),

Häufigkeitsprofil					Stichwort	Wortart	Problem-Profil									
							PKG			Vokalquantität			Morphologie			
							Kinder		Erw.	spezielle Grapheme	s-Laute	langes i	lange Vokale	kurze Vokale	häufige Morpheme	konsonant. Ableitung
insgesamt	mündlich	schriftlich	SG	SL	LI	LV	KV	HM	KA	VA						
		Fehler														
		mündlich	schriftlich													
				&	Bad	nK				ad			d	ä<		
	■				baden	v										
					Bade'wanne	nK										
		■			Bär	nK				är				ä		
					Bagger	nK					agg					
				&	Bahn	nK				ahn						
					Bahn'hof	nK										
■	■	■		■	bald	a					ald		d	ä<		
	■	■		&	Ball	nK					all			ä<		
					Banane	nK				an				ä<		
					Band	nK					and		d	ä<		
					Bank	nK	nk				ank		k	ä<		
				&	(-bar)							bar				
	■				Bart	nK				ar			t	ä<		
					basteln	v					ast		s			
					Batterie	nK			ie		att					
				&	Bau	nK				au				äu<		
	■			&	Bauch	nK	ch			auch				äu<		
■	■	■			bauen	v										
■	■	■		&	Bauer	nK				au				äu<		
■	■	■			Baum	nK				aum				äu<		
					Becher	nK	ch				ech			e		
			■		be'deuten	v										

Abb. 1: Auszug aus der alphabetischen Liste (Quelle: NAUMANN u.a. 1999, S. 66/67)

Abb. 2: Überblick. Schreibung der lang gesprochenen betonten Vokale (ohne /i/) und die häufigen Wörter mit doppelt geschriebenem Vokal (Quelle: NAUMANN u. a. 1999, S. 132)

**LV** Lang gesprochenen betonte andere Vokale (ohne /i:/)

**LV-** Die anderen betonten langen Vokale werden

- selten gedoppelt, siehe U 17;
- zu einem kleinen Teil mit nachfolgendem <h> geschrieben, siehe U 18;

**LV+**

- meistens nicht gekennzeichnet, siehe U 19.

**aa** etc. Umkehrliste U 17: Dopplung des lang gesprochenen betonten Vokals

nK <b>Beere</b>	j leer
nK <b>Boot</b>	nK Meer
j doof	paar, Paar
nK <b>Haar</b>	nK Schnee
nA Idee	nK <b>See</b>
nK Kaffee	nK Tee
nK Klee	nK Zoo

mit Dehnungs-h      mit Doppelvokal

ohne Dehnungszeichen

- > ob es spezifische Ausnahmen oder viele Konsonanten enthält, ob es schwierigen Regeln folgt,
- > wie sich die Konstanz der Wortbausteinschreibung zeigt.

Alle Angaben stehen in einer alphabetischen Liste mit knapp 2000 Stichwörtern – deutlich zu viele, um sie ALLE zu üben (vgl. Abb. 1).

Zusätzliche Umkehrlisten – Auszüge aus der alphabetischen Liste – zeigen Regeln und Ausnahmen, z. B. die Auslautverhärtung und die Langvokal-Schreibungen (vgl. Abb. 2. – aus Platzgründen kann hier nicht demonstriert werden, dass es neben den 14 häufigen Wörtern mit Doppelvokalschreibung zwar eine knappe halbe Seite mit einem h gibt, aber anderthalb Seiten ohne jegliche Kennzeichnung des lang gesprochenen Vokals).

In diesen Umkehrlisten sind seit der jetzt vorliegenden 4. Auflage *Modellwörter* hervorgehoben: Nomina konkreta, die die jeweilige orthografische Eigenschaft und keine andere Besonderheit aufweisen, was sie zum Verstehen wichtiger Regeln besonders geeignet macht. In Abbildung 2 sind es *Beere*, *Boot*, *Haar* und *See*. – In weiteren Listen finden sich rechtschreibliche Wortfamilien sowie die Verben mit schweren Nebenstämmen (wie *kommen* – *kam*, *essen* – *aß*).

Die empirischen und theoretischen Grundlagen sind dort eingehend erläutert und in Kurzform in den Listen repräsentiert. Die Häufigkeit wurde z. B. nicht durch Zahlen, sondern durch Gewicht-Symbole dargestellt: ■ für sehr viele, ■ für viele, | für wenige Quellen. (Vgl. in Abb. 1 die linken Spalten. – Andere Einzelheiten in NAUMANN/SCHINDLER 1988, NAUMANN 1999. Inzwischen ist auch eine erweiterte Fassung in Datenbankform mit ca. 3300 Belegen verfügbar: HERNE/NAUMANN 1999.)

### Nutzen für Unterricht und LRS-Therapie

In der Neufassung für die 4. Auflage von 1999 hat die Handreichung – nicht zuletzt durch die Markierung von Modellwörtern für bestimmte Problem- bzw. Regelbereiche – PLICKATS Versuch der Stoffbeschränkung aufgehoben, im Doppelsinne des Wortes: Sie stellt weiterhin eine Materialbasis dar für Rechtschreibunterricht und Lerntherapie und kann Ermutigung unterstützen durch die Beschränkung des Stoffes. Zusätzlich bietet sie Ermutigung an aus der Ordnung in der Orthografie.

Auch unabhängig von der Grundwortschatzarbeit im engeren Sinne kann das Material durch seine doppelte Anordnung (Wörter führen zu den Regeln, denen sie unterliegen; Regeln werden in ›ihren‹ Wörtern konkretisiert) nützlich sein und ein fundamentales Stück Ermutigung erlauben: In Rechtschreibunterricht, Förderung und Lerntherapie gilt es oft einfach, konkrete systematisch auftretende Fehler abzustellen. Wichtig ist zunächst, den Eigen-Sinn des kindlichen Denkversuchs zu verstehen und zum Verständnis der richtigen Regeln hinzuführen; dafür sind die Modellwörter gedacht. Dann stehen aber Üben und Anwenden auf der Tagesordnung. Wer spezifisches Übungsmaterial sucht, muss meist froh sein, überhaupt irgendwelche Wörter gefunden zu haben, weil nur die wenigen Fachleute zu bestimmten orthografischen Regeln Beispiele parat haben. Und nur von ganz wenigen Wörtern wissen selbst Fachleute, ob sie häufig sind. Der Orientierungswortschatz liefert Wortmaterial, das zugleich häufig und problemspezifisch ist. Problemorientiert kann daraus geübt werden, was noch nicht ›sitzt‹; und dass die geübten Wörter darüber hinaus künftig wahrscheinlich öfter vorkommen als andere, verspricht ebenfalls Gewinn.

## *Geschicklichkeitsspiel Nachschlagen: die vernachlässigte Rechtschreibhilfe*

Für Grundschul Kinder ist der Wörterbuchgebrauch leider in der Regel kein Geschicklichkeitsspiel und darum so wenig attraktiv. Vielleicht lernen sie das Nachschlagen mit ein paar Spielchen, aber bei der alltäglichen Selbstkontrolle ihrer Texte ist der Spaß verfliegen. Ganz zu Unrecht, denn das Nachschlagen ist seinem Wesen nach ein reizvoller Sport im eigenen Kopf, je bewusster betrieben, desto gekonnter, bei jeder Gelegenheit und in jedem Nachschlagewerk. Dieses andere Verständnis des Nachschlagens möchte ich verbreiten, nicht nur dem Rechtschreiblernen, sondern vor allem dem eigenständigen Schreiben zuliebe, auf dass es mehr und mehr in die Selbstverantwortung der Kinder gelange.

### *Bewegliches und gegliedertes inneres Alphabet*

Wenige Grundschul Kinder schlagen freiwillig im Wörterbuch nach. Die meisten haben dazu keine Lust, und das ist verständlich, so wie sie vorgehen: Sie öffnen das Buch vielleicht bei P, wenn sie »Tunnel« suchen, blättern dann viele Seiten um, fahren bei T, womöglich von »Tabak« angefangen, Spalte für Spalte, Zeile für Zeile mit dem Finger herunter: eine geistlose und zeitraubende, äußerst langweilige Sucherei.

Wer so nachschlägt, schleppt sich durchs Wörterbuch wie ein Vogel, der zu Fuß durch den Wald geht: als hätte der Geist keine Flügel, mit denen er sich durch die Systematik des Alphabets schwingen könnte wie der Vogel durch die Baumkronen. Was hier fehlt, ist eine klare Vorstellung vom Alphabet, sozusagen ein bewegliches und gegliedertes inneres Alphabet, in dem das Kind kreuz und quer auf kürzestem Wege vom aufgeschlagenen zum gesuchten Buchstaben gelangt:

- > Es überblickt von jedem Buchstaben aus, bei dem es landet, das gesamte Alphabet, vorwärts wie rückwärts.
- > Es weiß also sofort, wie nah oder fern jeder Buchstabe von dem aufgeschlagenen ist und welche Buchstaben dazwischen liegen, vorwärts wie rückwärts.
- > Es unterscheidet »dicke« und »dünne« Buchstaben im Wörterbuch, d.h. solche mit vielen (s, a, b ...) oder we-

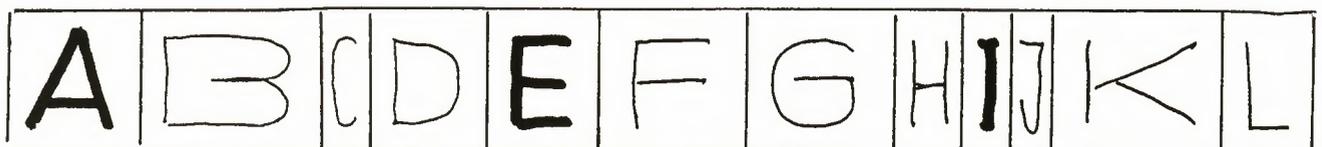
nigen Wörtern und Seiten (x, y, qu ...), weiß also, wie schnell oder langsam es sich durch jeden »hindurchblättert«.

Allen geläufig ist stattdessen nur das »Abc vorwärts«; rückwärts »hakt« es schon (probieren Sie es einmal selbst!); und die Buchstaben sind mehr im »ABCDEFGHIJKL MN ...« präsent als jeder für sich. Selbst Studierende sagen sich manchmal beim Blättern noch das Alphabet auf. Und so geht es wahrscheinlich vielen Menschen. Es ist, als würden sie ein Leben lang – um eine Parallele zur Mathematik zu ziehen – im Abzählen stecken bleiben, weil ihnen beim Addieren bewegliche und gegliederte Mengenvorstellungen fehlen. Wer so rechnet, kommt sehr langsam voran, wer so nachschlägt, auch.

Bewegliche Vorstellungen dagegen gewinnt das Kind über Vorstellungen von Bewegungen, die es selbst durchgeführt hat, d.h. über handelndes Lernen. Das gilt für Mengen wie für das Alphabet. Wir haben in einem Projekt ein Partnerspiel entwickelt, bei dem die Kinder mit den Fingern auf einer Alphabet-Leiste (s. Abb. 1) herumspringen, die über den ganzen Tisch ausgebreitet ist, groß genug für große Körperbewegungen, die sich dem Gedächtnis entsprechend nachdrücklich einprägen (BERGK 2001). Die Buchstaben sind in der Alphabet-Leiste wie im Wörterbuch verschieden »dick«, und die Vokale sind hervorgehoben, so dass eine differenzierte Binnengliederung entsteht. Eine weitere schafft sich das Kind durch beidhändiges Springen: links im Alphabet mit der linken, rechts mit der rechten Hand.

Der Spielverlauf ist einfach: Das Paar sucht sich einen Text nach seinem Geschmack, das eine Kind liest den ersten Satz vor, einmal im Ganzen, dann Wort für Wort, das andere zeigt von jedem Wort den Anfangsbuchstaben. Dann wird gewechselt. Der Anspruch steigt mit dem Tempo, und schon mit offenen Augen finden auch Studierende es spannend und lernträchtig. – Noch spannender ist aber dann das Springen mit geschlossenen Augen. Jetzt wird jedes Buchstaben-Antippen zur Hypothese auf der Basis des inneren Alphabets. Beim Augenöffnen testet das Kind sie durch Vergleich mit der Alphabet-Leiste. Das Spiel verlangsamt sich, denn es gewinnt eine neue Dimension, die es der Kunst des Nachschlagens verwandt macht.

Abb. 1: Alphabet-Leiste



## Hypothesentestendes Lernen auf drei Stufen

Das Testen eigener Hypothesen ist der Kern selbstgesteuerten Lernens.

Dadurch gibt das Kind seinem Lernen selbst eine Richtung. Es wird nicht mehr gefragt, sondern stellt eigene Fragen, sucht eigene Antworten. »Ich will doch mal sehen, ob ...« ist die Haltung, mit der ein Kind das Lernen zu einem Abenteuer macht. Das Nachschlagen wird zu einem Geschicklichkeitsspiel, einer Art »Kopfsport«:

1. Das Kind schätzt zuerst, wo sein gesuchter Buchstabe im Wörterbuch steckt, d. h. es bildet eine Hypothese.
2. Es schlägt das Buch dort auf, liest das Leitwort oben auf der Seite oder das Wort, das es gerade erblickt, und überlegt, wie nahe es seinem Buchstaben gekommen ist, d. h. es testet seine Hypothese.
3. Es schätzt nun, wie weit es vor- oder zurückspringen muss, schlägt dort auf, statt draufloszublättern, liest wieder das Leitwort usw..
4. Wenn es den Anfangsbuchstaben gefunden hat, schaut es auf den zweiten Buchstaben des Wortes, den dritten usw., bis es angekommen ist.

Jeder Sprung ist eine Abkürzung im »langen Marsch« durch die Seiten und Spalten, auch wenn er mal über das Ziel hinausgeht, und auf jeden Fall eine luftigere Angelegenheit. In unserem Projekt haben wir die Sprünge »Adlerstöße« genannt, hergeleitet vom sog. »Adler-Prinzip« des Peilens und Zustoßens, und dazu ein Partnerspiel entwickelt (BERGK 2001, Spielvorschlag 4.3). Es hat den Reiz, mit möglichst wenigen Stößen das gesuchte Wort zu »erwischen«, vergleichbar dem Reiz des Golf-Spiels, mit möglichst wenigen Schlägen »einzulochen«.

Das Partnerspiel dreht sich um eine Wette mit sich selbst. Das ist wiederum ein Hypothesentesten, eine Stufe über dem Nachschlagen, mit Blick auf den gesamten Vorgang und seine Effektivität. Ein Kind ist der »Adler« und hat ein »Schreibkind« als Begleitung:

- > Der »Adler« schätzt: »So viele »Adlerstöße« werde ich brauchen, um mein Wort zu erwischen»; das »Schreibkind« notiert die Zahl.
- > Er liest jedes Mal das Wort, auf das er stößt, das »Schreibkind« macht einen Zählstrich.
- > Zuletzt diktiert er dem »Schreibkind« das gefundene Wort und kontrolliert.

Nach jedem Suchwort wird gewechselt, so dass jedes Kind immer mal »Adler«, mal »Schreibkind« ist. Das Partner-

		FF		LL	MM				
L	O	F	B	A	L	O	M	G	10
	U	P							/// III
L	U	F	T	B	A	L	L	O	N

Abb. 2: Protokollblatt zum Partnerspiel mit den »Adlerstößen«

spiel macht aus dem lästigen Nachschlagen ein lustiges und geselliges (nähere Ausführungen bei BERGK 2001).

Gesellig wird es besonders auf der obersten Stufe des Hypothesentestens, ausgelöst durch die Frage: »Wie wird dieses Wort geschrieben?«, die überhaupt erst das Wörterbuch auf den Plan ruft. Die Frage wird aber erweitert zu: »Wie könnte dieses Wort auch noch geschrieben werden?« Das ist eine Einladung, sich andere denkbare Schreibungen zu vergegenwärtigen (vgl. KÖHLERS »Wörterfächer« 1997, S. 31-33) und eine Einladung zum Zweifeln, dem »Zündfunken« des Nachschlagens:

1. Das Schreibkind notiert das Wort so, wie beide vermuten.
2. Es setzt weitere Schreibungen, die die beiden angesichts der Lautung auch für möglich halten, unter oder/ und über die entsprechenden Buchstaben (s. Abb. 2).

Auf diese Weise sammeln die PartnerInnen die Buchstaben, auf die sie zurückgreifen können, wenn sie ihr Wort unter dem zuerst vermuteten nicht finden. Nach dem Achten auf den Zweit-/Drittbuchstaben ist dies die zweite wichtige Nachschlagstrategie.

### Eine Kunstfertigkeit, die gepflegt werden will wie Reckturnen und Kopfrechnen

Die geschilderte Suchstrategie erlöst die Kinder vom »Fußmarsch durch den Wald« und mobilisiert ihr »inneres Alphabet«. Sie zu erwerben lohnt sich auch im EDV-Zeitalter, denn manches ist im Lexikon eben doch rascher nachgeschlagen als im Internet gefunden. Selbst für verlässliche Rechtschreib-Informationen ist neben dem umständlichen Computer-Programm der Duden nötig. Das Wörterbuch lohnt sich besonders für das Verfassen von Texten, wenn



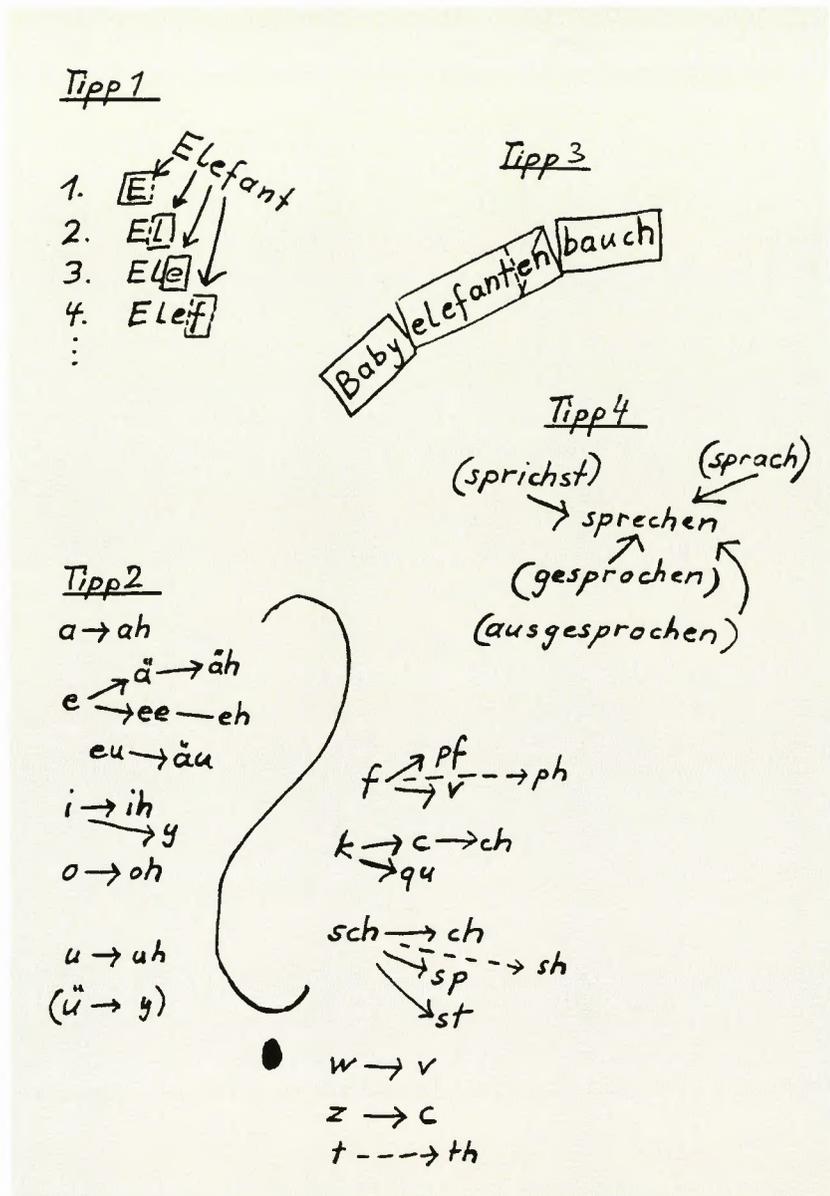


Abb. 3: Vier Wörterbuch-Tipps

es wirklich ein freies Schreiben werden soll, denn es macht die Kinder zunehmend unabhängiger von der Korrektur der Lehrerin.

Aber in der Grundschule lernen die Kinder das Wörterbuch i.d.R. nur kennen, nicht beherrschen. Sie erarbeiten zwar irgendwann in der 3. Klasse die vier Nachschlag-Strategien (s. Abb. 3 »Wörterbuch-Tipps«)

1. Schauen auf die Zweit-/Drittbuchstaben
2. Andersschreibungen erwägen
3. von Zeitformen usw. die Grundform bilden
4. Wortbestandteile gesondert nachschlagen.

Es folgen auch ein paar Nachschlag-Spiele, meist noch um die Wette, also nur für die Schnellen lernträchtig. Das ist alles. Kunstfertigkeiten wollen jedoch gepflegt werden, konzentriert, in Muße und ausdauernd.

Das Reckturnen lernen die Kinder auch nicht dadurch, dass die Lehrerin ihnen irgendwann zeigt, wie man das

Reck aufbaut und den Aufschwung, Umschwung usw. ausführt, und alles ein paarmal üben lässt. Es ist ein bleibender Bestandteil des Sportunterrichts über alle Jahre, denn zur Kunstfertigkeit wird es nur in ständiger Wiederholung mit immer neuer liebevoller Aufmerksamkeit für jede einzelne Bewegung.

An dieser liebevollen Pflege des Nachschlagens in jeder einzelnen geistigen Bewegung mangelt es – so mein Eindruck – in vielen Grundschulklassen. Seine Nützlichkeit verleitet dazu, es einfach zu fordern, sobald es eingeführt ist, und gleich beim Korrigieren eigener Texte. Darin sind aber oft viel zu viele Wörter nachzuschlagen! Das überfordert die Kinder und entmutigt sie, bevor sie überhaupt Spaß am Nachschlagen finden konnten.

Man stelle sich vor, die Kinder müssten das Addieren einstelliger Zahlen, kaum dass sie es kennengelernt haben, gleich beim schriftlichen Rechnen anwenden! Nein, das können sie vorher zwei Jahre lang in ständigen Wiederholungen automatisieren, d. h. so beschleunigen, dass die einzelnen Schritte ihnen keine besondere Aufmerksamkeit und ausdrückliche Willensentscheidungen mehr abverlangen.

Dahin können sie auch beim Nachschlagen gelangen, wenn sie es richtig anfangen. Wir Geübten wissen um die Entwicklungsmöglichkeiten. Unsere Augen überfliegen die Wortanfänge, während wir mit den Seiten Daumenkino spielen. Wir erblicken nur hier und da einen Anfangsbuchstaben, den wir blitzartig mit dem inneren Alphabet vergleichen und entscheiden, ob die Augen »weiterfliegen« oder »landen« sollen. Das geht alles so schnell, dass wir es gar nicht mehr merken: ein bis aufs Äußerste verkürztes »Peilen und Zustoßen«.

### Früher Anfang, wenige Wörter und viele Schreibvorhaben

Es hat sich bewährt, dass die Kinder mit dem Lesen-, Schreiben-, Textverfassen- und Rechtschreiblernen früh und gleichzeitig anfangen, in engster Verbindung und in Portionen, gerade so groß, wie sie ihnen Spaß machen. Das alles gilt auch für das Nachschlagen-Lernen, denn es gehört dazu.

»Früh« heißt also in der ersten Klasse, nicht erst in der dritten, wenngleich nicht sofort mit dem Wörterbuch, sondern zuerst mit dem Karteikasten, in dem jedes Kind seinen Lernwortschatz versammelt. Er ist für ein kontinuier-

liches Rechtschreiblernen ohnehin unverzichtbar (BERGK 1996, S. 156 ff.) und sollte ein alphabetisches Register haben, auch wenn anfangs erst wenige Wortkarten darin stecken. So hat das Kind die gesamte Alphabet bereits ständig vor Augen, und die Reihenfolge der Buchstaben prägt sich ihm ein, lange bevor es auch den seltensten »persönlich kennengelernt« hat.

»Herumspringen im Alphabet« können die Paare folglich schon in der ersten Klasse ausgiebig, sobald alle wichtigen Buchstaben bekannt sind (weitere Spielvorschläge dazu im Kasten). Die seltenen brauchen sie dafür ohnehin kaum. Bald kann das »Herumspringen« im Wörterbuch folgen, ebenfalls als Partnerspiel, zunächst nur als Suche nach den Anfangsbuchstaben. Fragen wie die folgenden bieten sich an:

- Welches ist das erste/letzte Wort bei »M«?
- Wie viele Seiten hat »B«?
- Wie viele Spalten hat »C«?
- Wie viele Wörter gibt es mit »Fa...«?
- Welche Wörter kommen nach »Fa...«?
- Wie viele Wörter gibt es mit »Schm...«?

Die Fragen dienen der Erkundung des Wörterbuchs und leiten zum Nachschlagen des zweiten, dritten Buchstaben über. Diese erste, wichtigste Strategie wird den Kindern gleich beim Einordnen ihrer Wortkarten in den Karteikasten nützlich und entsprechend schnell vertraut. So werden bald schon in der zweiten Klasse erste Partnerspiele mit den »Adlerstößen« (s. o.) möglich.

### *Sprachspiele und -erkundungen mit dem Wörterbuch*

Die kleinste Portion für Partnerspiele mit dem Wörterbuch ist ein Wort pro Kind. Dabei kann es eine Weile bleiben, denn es gibt eine Reihe von gemeinsamen Sprachspielen mit dem Wörterbuch als Schiedsrichter, an denen jedes Paar sich nur mit zwei (auf Wunsch natürlich mehr) Wörtern zu beteiligen braucht. Dazu vier Beispiele:

»*Ein Wort bekommt Kinder*«: Ein Wort mit mehreren verschiedenen Vokalen, z. B. »FERNSEHPROGRAMM«, steht an der Tafel, die Paare schreiben es in Großbuchstaben, schneiden es auseinander, bilden neue Wörter: RAMMEN, ROSE o. a. und schreiben sie dazu (Genaueres in BERGK 2001).

»*Wortfamilien-Stammbaum*«: Der Stamm »geh« liegt als Wortkarte auf dem Boden, und jedes Paar steuert zwei (oder mehr) Wortkarten zum Baum bei: Gang, Fußgänger o. a..

»*Gefüllte Kalbsbrust*«: Ein längeres Wort, möglichst ohne seltene Buchstaben, z. B. »KINDERSCHOKOLADE«, wird links auf der Tafel senkrecht herabgeschrieben und rechts senkrecht hinauf. Die Paare suchen Wörter, die dazwischenpassen: KANNE, INNENWAND. Zeilen wie N...A, zu denen niemand ein Wort findet, dürfen

mit abenteuerlichen Wortzusammensetzungen gefüllt werden, z. B. NEBEN-OMA.

»*Kreuzwortbild*«: In Vierer- bis Achtergruppen legen die Kinder mit Scrabble-Buchstaben Kreuzwortbilder, aber ohne Punktwertung und Gewinner.

Ebenso bieten Schreibvorhaben, Sprachbetrachtungen und Rechtschreibgespräche Anlässe zu Erkundungen mit dem Wörterbuch, darunter viele mit spielerischer Komponente. Hier wiederum in Stichwörtern einige Beispiele:

#### *Gruppenspiele:*

- einander Such- bzw. Sammelaufgaben stellen: eine Frucht mit »B...«, alle Wörter mit »lei...«
- miteinander schätzen und nachschlagen: Gibt es wohl mehr Wörter mit »Pfa...« oder mit »Pfe...«?
- einander Rätsel aufgeben: Es fängt mit Kr an und hat keine Beine, Arme aber schon.
- reihum ein schwierig klingendes Wort sagen, das alle probeweise schreiben und dann nachschlagen.

#### *Überprüfen aller Funde bei Sprachbetrachtungen und Wörtersammlungen:*

- ähnlich klingende Wörter, Reimwörter, Stabreimwörter, Wörter mit Konsonantenhäufungen, lautmalende/lautsymbolische Wörter als Material für ein Gedicht/eine Sprachgestaltung zusammentragen
- ein Wortfeld (z. B. Bewegungs- und Ausdrucksverben) als Material für eine Erzählung ausbreiten
- Stichwörter für einen Bericht oder Sachtext sammeln
- Beispiele bzw. Ausnahmen zu einer bestimmten Rechtschreibung aufsuchen.

#### *Kontrolle bei Gruppen- oder Klassen-Diktierstunden*

(BERGK in diesem Band):

- Jedes Kind erfindet einen Satz nach dem Motto: »Wetten, dass wir das alle schreiben können?«
- Reihum-Sätze zu einer besprochenen Rechtschreib-Besonderheit
- Merksätze zu einem Sachgebiet.

### *Kreatives Schreiben mit dem Wörterbuch*

Früh empfehlen sich auch Schreibvorhaben zu zweit, dritt, viert, bei denen nur wenige Wörter nachzuschlagen sind, z. B. weil die Kinder sich an Wortvorgaben orientieren können. Gerade das Spielen mit Texten und das kreative Schreiben bieten dafür viele Möglichkeiten (div. Spielvorschläge in BERGK 2001):

- ein Piktogramm aus wenigen sich oft wiederholenden Wörtern zeichnen, z. B. Gesicht, Fahrrad, Baum
- einen Prosatext zu einem Gedicht ver»dichten«
- gelöschte Wörter oder Ausdrücke in einem Text neu erfinden
- einzelne Wörter oder Ausdrücke in einem Text verändern oder »verstecken«

## Spiele zum »Herumspringen im Alphabet«

1. Für das *Spiele am Tisch* brauchen die Kinder die Alphabet-Leiste (s.o.). Sie ermöglicht u.a. die folgenden Partner-Spiele:
  - *Wortwechsel*: Ein Kind sagt ein Wort, das andere zeigt den Anfangsbuchstaben auf der Alphabet-Leiste. Dann sagt dieses sein Wort, das erste zeigt ... Spaß macht dabei zum einen das Sagen der Wörter, denn alle sind erlaubt. Zum anderen merken die Kinder, dass ihr »Wortwechsel« mit der Geläufigkeit des Alphabets allmählich mehr und mehr Tempo bekommt. Sie können einander auch die Aufgaben erleichtern oder erschweren, indem sie Wörter mit benachbarten oder weit entfernten Anfangsbuchstaben wählen.
  - *Unterhaltung mit dem Zeigefinger*: Die Kinder zeigen sich die Buchstaben der Wörter, die sie sich sagen wollen. Zur Erleichterung des »Zuhörens« kann das »angesprochene« Kind die Wörter leise mitartikulieren. Mehr Konzentration fordert die gänzlich »stumme Unterhaltung«.
2. *Paar-Hüpfspiele* an einer auf den Fußboden gemalten oder geklebten Alphabet-Leiste entlang eignen sich für Pausen oder Phasen offenen Unterrichts:
  - *Sätze hüpfen*: Ein Kind liest aus einem Text einen Satz vor, das andere springt Wort für Wort zu den entsprechenden Anfangsbuchstaben. Beim nächsten Satz wird gewechselt. Hier ist interessant, wie leicht oder schwierig der Satz jeweils zu springen ist.
  - *Wörter hüpfen*: Ein Kind sagt einen Namen, das andere hüpfte zu dem entsprechenden Anfangsbuchstaben. Dann sagt dieses einen Namen, das erste hüpfte. Beide können durch die Wahl der Namen Nähe und Distanz zueinander bestimmen und auch, wie oft und weit das eine am anderen vorbeihüpfen muss. Ebenso wie Namen lassen sich Wörter aller Sachgebiete hüpfen: Automarken, Pflanzen, Tiere usw.
3. *Großgruppen-Spiele mit Buchstabenkarten als »Brustbild«* (bei mehr als 26 Kindern spielen ä, ö und ü als Buchstabe 27-29 mit, bei weniger Kindern bekommen einige zwei Buchstaben, z.B. i und j, p und q, x und y, c und d):
  - *Buchstabenschlangen*: Alle gehen durcheinander, dann gehen alphabetische »Nachbarn« als Minischlange hintereinander, danach bilden sich die Gruppen des gegliederten Alphabets, dann schließen die Gruppen zum ganzen Alphabet auf. Das nächste Spiel kann daran anschließen:
  - *Buchstaben-Blindekuh*: Die Buchstabenschlange setzt sich im Uhrzeigersinn zu einem Kreis zusammen. Zwei Kinder geben ihren Buchstaben einem anderen Kind (das nun zwei hat), bekommen die Augen verbunden und werden in der Kreismitte gedreht. Dann ruft die Lehrerin ein Wort, und beide suchen den entsprechenden Anfangsbuchstaben, indem sie sich von Kindern, die sie berühren, ihren Buchstaben sagen lassen. Wer den Anfangsbuchstaben zuerst gefunden hat, bekommt ihn, kann sich setzen und das nächste Wort sagen.
4. *Großgruppen-Spiele entlang am Alphabet* (Buchstaben-Karten in größerem Abstand auf den Boden gelegt, geklebt, gemalt):
  - *Buchstaben besetzen*: Die Kinder sitzen nebeneinander vor der Buchstabenreihe. Ein Kind liest einen Text vor, ein zweites tippt bei jedem Wort ein Kind an, das sich hinter den entsprechenden Anfangsbuchstaben setzt. Ist ein Buchstabe schon besetzt, kann das Kind ein Wort mit einem noch freien Anfangsbuchstaben in den Satz einfügen und sich dorthin setzen. Dabei entstehen immer ulkigere Sätze, bis ein Kind mit »Xylophon«, »Quark« o. ä. den letzten Buchstaben besetzt hat.
  - *Sätze krabbeln*: Ein Kind sagt ganz langsam einen (selbsterfundenen) Satz Wort für Wort: »Otto baut ziemlichen Mist«, alle Kinder krabbeln/robben/hinken/hopsen jeweils zu den betreffenden Anfangsbuchstaben der Wörter und bilden dort eine Schlange. Wer beim letzten Wort des Satzes LetzteR ist, spricht den nächsten Satz.

- Textpassagen ein wenig umschreiben, z. B. in eine andere Zeit oder Gegend
- Gedichte ein wenig umschreiben, z. B. zu einer Ich-Aussage
- Texte mit eng begrenztem Wortbestand verfassen, z. B. 20-Wörter-Puzzles oder Ansichtskarten

- kurze Gedichte mit markanter Struktur verfassen, z. B. Elfchen (Elf-Wörter-Gedicht) oder Haikus oder analog zu markant strukturierten Gedicht-Vorgaben.

Zum letzten Punkt als Beispiel das Gedicht von MANZ (1991, S. 238, s. Abb. 4), das sich zum analogen Schreiben gerade-

Selbstbedienungsrestaurant  
angestanden  
eingeordnet  
aufgeladen  
bezahlt  
durchgeschleust  
umgesehen  
gesessen  
zerschnitten  
eingenommen  
abgewischt  
geflüchtet

HANS MANZ

Abb. 4: Gedicht als Anregung zum analogen Schreiben

zu aufdrängt (BERGK 2001, s. Abb. 5). Beim Nachschlagen sind die Partizipien in die Grundform umzuwandeln, d. h. nebenher wird die dritte wichtige Nachschlag-Strategie geübt. Das Schöne an diesem Gedicht: Bevor die Gruppen es auf einer Tapetenrolle oder dem Overheadprojektor vorstellen, können sie es vorspielen und die anderen ihre Verben raten lassen.

Schreibvorhaben mit wenigen neuen Wörtern gibt es auch in den anderen Fächern genügend, z. B. wenn die Kinder Bilder beschriften oder Lücken in Sachtexten füllen. Aber die Lehrerin muss hier dem Richtigschreiben und Nachschlagen ebenso viel Zeit und Beachtung schenken wie dort, wo die Kinder ihre Texte selbstständig überarbeiten. Dazu braucht jedes Kind ständig griffbereit sein Wörterbuch, möglichst eines mit Leitwörtern, Buchstaben-Griff-

Kino  
angestanden  
bezahlt  
durchgeschleust  
umgesehen  
gesessen  
geguckt  
aufgeregt  
gelacht  
geheult  
rausgegangen

Abb. 5: Kindertext analog zum Gedicht von HANS MANZ

leisten und markierten Zweit- und Drittbuchstaben. Und es braucht die Partnerkinder, damit das Nachschlagen Spaß macht, auch wenn die Zahl zweifelhafter Wörter groß ist. Für den eigenen Text in jeder Hinsicht die Verantwortung zu übernehmen, ist die anspruchsvollste Stufe des Nachschlagens. Aber sie kann auch die geselligste und befriedigendste sein.

# Mit Eigendiktaten zum selbstbewussten richtigen Schreiben

Dass die Arbeit mit dem klassischen Diktat – speziell im Sinne von Prüfungsdiktaten für die gesamte Klasse – unsinnig ist, haben sowohl sprachanalytische und lernpsychologische Untersuchungen als auch die empirische Lernerfolgsvorschung seit Jahren wiederholt nachgewiesen (SPITTA 1977, SCHEERER-NEUMANN 1986, MENZEL 1997, FIX 1997).

Erst jüngst hat der Arbeitskreis Grundschule/Der Grundschulverband in seiner Broschüre »Grundschule aktuell« (1989) erneut auf die Widersinnigkeit des bevorzugten Arbeitens mit Klassendiktaten hingewiesen und gefordert: Schafft die Diktate ab – fördert das Rechtschreiblernen!

Trotzdem sind Diktate nach wie vor ein Dauerbrenner des Rechtschreibunterrichts (FIX 1997). Statt lernen zu dürfen, wie man im Ernstfall – und der Ernstfall ist in der Regel ein selbst verfasster Text – richtig schreibt und sich bei auftauchenden Problemen die nötigen Lösungsverfahren zunutze machen kann, reduziert der Diktatunterricht das Schreibenlernen auf das Üben für und das Schreiben von Diktaten. Eine umfassende Rechtschreibsicherheit, die sich auch und gerade in einer durch komplexe emotional-kognitive Anforderungen gekennzeichneten Ernstfallsituation, wie dem Briefeschreiben, dem Berichteschreiben, dem Aufsatzschreiben ... als hilfreich erweist, kann über das Diktatschreiben nicht erreicht werden.

In diesem Beitrag geht es deswegen darum,

- die Nachteile der Diktatarbeit in einer Übersicht bewusst zu machen und im Zusammenhang damit
- ein Bausteinkonzept eines lernförderlichen Rechtschreibunterrichts mit einer möglichen Alternative zum Klassendiktat,
- nämlich den Eigendiktaten, vorzustellen und diese auf ihr didaktisches Potenzial hin zu untersuchen.

## Gegen die klassische Diktatarbeit sprechen folgende Argumente

### 1. Lernpsychologische Gründe

Lernpsychologisch gesehen stellt das Schreiben nach Diktat eine besonders ungünstige Lernsituation dar:

- Misserfolgsorientierung (nur die Fehler zählen)
- Zensur als einzige Motivation (statt das eigene Lerninteresse zu wecken)
- Orientierung an starren Beurteilungsnormen (z. B. Gaußsche Normalverteilung), die implizieren, dass immer ein Teil der Kinder scheitern muss
- Lernblockierungen durch Angst und Stress (statt Aktivierung des Lernpotenzials durch eine entspannte Atmosphäre)

### 2. Sprachlich-kommunikative Gründe

Sprachlich sowie unter kommunikativem Aspekt gesehen stellt das Schreiben nach Diktat eine stark verarmte Handlungsweise dar, die der Komplexität der Anforderungen in realen Schreibsituationen nicht gerecht wird und somit Kinder nicht umfassend auf das Schreiben vorbereitet.

- Reduzierung von Schreiben auf das Umsetzen akustischer Signalkomplexe
- Inhaltsarmut durch längst bekannte und typische Diktattexte
- Vernachlässigung der notwendigen Berücksichtigung von kommunikativer Situation, Absicht, Adressat und den daraus sich ergebenden verbalen und textlichen Planungsstrategien

### 3. Didaktische Gründe

Didaktisch gesehen führt das bevorzugte Schreiben von Diktaten zur Vernachlässigung wesentlicher Aspekte beim Aufbau von Rechtschreibsicherheit wie z. B.

- Aufbau von subjektiver Fehlersensibilität
- Entwickeln und Erproben von eigenen Fehlervermeidungsstrategien
- Entwickeln und Erproben von produktiven Kontrollstrategien
- Entwickeln und Erproben verschiedener Lösungsverfahren bei Unsicherheiten
- Entwickeln der Fähigkeit, im Ernstfall kompetent das Wörterbuch zu benutzen
- Orientierung an einer »realistischen« Sprachbasis statt an künstlichen Diktattexten

### 4. Empirisch erwiesene Erfolglosigkeit

Empirische Untersuchungen belegen die hohe Unzuverlässigkeit des Diktats als Indiz für Rechtschreibkompetenz

- Bei Wiederholungen von Diktaten nach nur einer Woche treten von den im ersten Durchgang gemachten Fehlern bei schwachen Kindern 35 % erneut auf. Darüber hinaus tauchen in 35 % der vorher falsch geschriebenen Wörter qualitativ neue Fehler auf, die restlichen 30 % der Wörter sind entweder im 1. oder im 2. Diktat falsch (SCHEERER-NEUMANN 1986).
- Wörter, die für Diktate im Kurzzeitgedächtnis gespeichert wurden, können noch lange nicht als erfolgreich im Gehirn gesichert angesehen werden. Dies wird im Schulalltag immer wieder dadurch deutlich, dass Diktatwörter regelmäßig danach in Aufsätzen oder freien Texten erneut falsch geschrieben werden (Typische

Klage: Aber das haben wir doch bereits für das letzte Diktat geübt ...).

- > Die für das Diktat im Kurzzeitgedächtnis gespeicherten und damit in dieser einen Situation abrufbaren Wortschreibungen haben für die Konzeption der weiteren Rechtschreibarbeit keinen diagnostischen Wert. Sie täuschen eine Scheinsicherheit vor, statt das derzeitige Schreibentwicklungsniveau eines Kindes im Kontext der allmählichen stufenmäßigen Annäherung an die Normorthografie deutlich zu machen (siehe VALTIN in diesem Band).

*Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das in Schulen immer noch bevorzugte Arbeiten im Rechtschreibunterricht mit Diktaten eine*

- > *lernpsychologisch ungünstige*
- > *didaktisch einseitige*
- > *sprachlich verarmte*
- > *und vom Lernerfolg her ineffiziente Arbeitsweise darstellt, die den Kindern nicht den Lernraum zur Verfügung stellt, der für eine angemessene Entwicklung von Rechtschreibkompetenz erforderlich ist.*



### *Bausteine einer lernförderlichen schulischen Rechtschreibpraxis*

Eine förderliche Rechtschreibpraxis verdient diesen Namen immer dann, wenn sie Unterricht so organisiert, dass die Kinder dem Ziel der orthografischen Sicherheit beim selbstständigen Verfassen von Texten näher kommen.

Der Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit liegt daher auf dem realen Schreiben aus den verschiedensten Anlässen heraus: Es werden Texte – freie Texte oder durch die aktu-

elle Projektarbeit in der Klasse thematisch eingegrenzte Texte – geschrieben und eben nicht vorwiegend Wörter in Orientierung auf das nächste Diktat geübt.

Ist ein solcher Rechtschreibunterricht grundsätzlich auf ein Schreiben in konkreten Zusammenhängen ausgerichtet, bedeutet dies,

- > dass die Texte tatsächlich für Zwecke, die sich aus einem Projekt oder einem Vorhaben ergeben, real gebraucht werden, um ein verabredetes Ziel zu erreichen, sowie
- > dass diese Texte in der Regel auf irgendeine Weise in eine Öffentlichkeit gelangen, also präsentabel sein müssen.

*Öffentlichkeit für Texte* kann auf verschiedene Art und Weise hergestellt werden:

1. durch Klassenlesebücher mit Kindertexten
2. durch Textausstellungen im Klassenzimmer oder in den Schulfuren zu bestimmten Themen (warum sollen eigentlich immer nur Bilder ausgestellt werden?)
3. durch Text bzw. Text-Bild-Ausstellungen in Jugendbüchereien (Bibliothekarinnen sind dafür sehr aufgeschlossen – zum Beispiel: Kommentare der Klasse zu einem Kinderbuch ...)
4. durch Drucken oder PC-Ausdruck für die Klassen- oder Schulzeitung
5. durch Textausstellungen auf Elternabenden, Schulfesten oder für spezielle Besucher der Klasse
6. durch Herstellen von »Geschichtenkalendern« (als Weihnachtsgeschenk – für jeden Monat eine Geschichte – eignen sie sich bei Gelegenheit auch gut als »Danke schön« für den Hausmeister und ähnlich wichtige Personen im Umkreis der Schule ...)
7. durch Briefe, die im Rahmen von Projekten oder anderen Vorhaben an offizielle oder private Personen/Institutionen geschrieben werden müssen usw. ...

Natürlich sind die Kinder sehr stolz auf ihre veröffentlichten Produkte.

Da eine Veröffentlichung in unseren Klassen stets an die Bedingung der korrekten Orthografie gebunden ist (wer will sich schon gerne in der Öffentlichkeit blamieren ...), entsteht bei den Kindern quasi als Nebenprodukt dieser Unterrichtspraxis das Bedürfnis, richtig d.h. korrekt schreiben zu lernen. Aus der Einsicht, dass eine gute Rechtschreibfähigkeit für die »Veröffentlichungen« sehr nützlich ist, entsteht eine sachbezogene Motivation, sich auf Rechtschreibübungen einzulassen. Und innere Einsicht erhöht allemal den Übungserfolg.

Außerdem ist ein Kind konzentrierter bei der Sache, wenn es weiß, dass gerade diese Wörter oder diese Wendungen oder diese grammatischen Zusammenhänge dabei helfen, die eigene Textproduktion für einen Postervortrag oder einen Brief an den Hausmeister erfolgreich zu beenden (siehe dazu den Beitrag zum Thema Grundwortschatz von SPITTA in diesem Band).

Neben solchen Unterrichtssituationen, die das freie oder thematisch orientierte Schreiben herausfordern, bedarf

lernfördernder Rechtschreibunterricht daher als weiteren Baustein die Ergänzung und Begleitung durch vielfältige, sich aus den aktuellen Fehlerschwerpunkten der Kinder ergebende Rechtschreibübungen im Sinne einer lernsituationsspezifischen Hilfestellung.

In diesem Rahmen haben – neben der Grundwortschatzarbeit – auch alternative Formen von Übungsdiktaten – besonders *Eigendiktate* – eine wichtige Funktion.

### *Eigendiktate als ein Baustein eines lernförderlichen Rechtschreibunterrichts*

Eine Art Mittlerfunktion zwischen dem klassischen Diktat und dem freien (oder im Projektzusammenhang thematisch ausgerichteten) Schreiben nimmt das EIGENDIKTAT ein.

Bei einem Eigendiktat werden die Kinder gebeten, innerhalb eines gemeinsam abgesprochenen Zeitraumes (fünf bis max. zehn Minuten) all diejenigen Wörter, Wendungen oder Sätze zu einem vorher verabredeten Thema (bzw. in einem Projektzusammenhang) aufzuschreiben, von deren richtiger Schreibweise sie überzeugt sind.

Es handelt sich also

- nicht um ein stures Aufschreiben dafür auswendig gelernter Wörter oder Texte (die Kinderarbeiten weisen im Ergebnis unterschiedliche und unterschiedlich viele Wörter, Wendungen oder Sätze auf),
- noch um ein wahlloses Aneinanderreihen beliebigen Wortmaterials (es ist ein thematischer Rahmen verabredet).
- Es geht stattdessen darum, sich als Kind die eigene Rechtschreibbasis bewusst zu machen, über die es in einem bestimmten Zusammenhang schon sicher oder aber erst vage verfügt.

Schreiben Kinder im ersten/zweiten Schuljahr z. B. beim Thema: *Wilde Tiere* vornehmlich Wörter – meistens Nomen und Verben, später auch Adjektive – auf, so werden es im dritten/vierten Schuljahr mit zunehmender Schreiberefahrung Wendungen, Sätze und kurze Textpassagen zum Thema.

Bei uns sprechen wir bei dieser Arbeitsform (bzw. allgemein im Rechtschreibunterricht) übrigens nicht von »richtig oder falsch«, sondern stellen im 1./2. Schuljahr die Frage nach der »*Erwachsenen- oder Buchschreibweise*« im Gegensatz »zur *Kinderschreibweise*«; später arbeiten wir mit der Bezeichnung »*Dudenschreibweise*«. Diese Begriffe legen die Orientierung an der Rechtschreibnorm nahe, ohne die kindlichen Schreibversuche durch die Kategorie »falsch« als misslungen, gescheitert etc. abzuwerten.

Gezählt werden im Eigendiktat alle der Norm entsprechend geschriebenen Wörter, Schreibabweichungen werden durch einen Punkt unter der Stelle markiert und anschließend mit Hilfe von Wörterlisten bzw. später dem Wörterbuch korrigiert. Einen Erfolg kann bei Eigendiktaten jedes Kind verbuchen, denn sich in der Anzahl der »Erfolgswörter« zu steigern, ist für die Kinder äußerst erstre-

benswert. Konkurrenzdenken im Sinne unproduktiven Vergleichens mit anderen Kindern ist beim Eigendiktat ausgeschlossen, da das einzelne Kind sich stets nur an der eigenen rechtschriftlichen Weiterentwicklung messen kann.

Zwei Rituale haben sich in unseren Klassen nach einiger Erfahrung der Kinder mit Eigendiktaten – spätestens ab dem dritten Schuljahr als besonders produktiv erwiesen:

- die Arbeit mit einem »Joker« und
- die 5-Minuten-Wörterbuchkontrolle.

#### *Der Joker*

wird durch grünes Markieren eines Wortes im Text vom Kind eingesetzt.

Damit kann es ein Wort kennzeichnen, das es gerne schreiben möchte, bei dem es aber noch unsicher ist. Ein Jokerwort zählt – egal ob die Schreibweise dudengerecht ist oder nicht – als Erfolgswort. Durch diese positive Bewertung des Markierens einer Unsicherheitsstelle wird die bewusste innere Auseinandersetzung mit der Schreibweise von Wörtern herausgefordert, d. h. Fehlersensibilität ausgebildet (siehe SÜKOPP in diesem Band). Das muss natürlich positiv gewürdigt werden. Darüber hinaus nimmt dieses Ritual die Angst vor »falsch geschriebenen« Wörtern. Eine weitere langfristig positive Auswirkung davon ist, dass Kinder nach einiger Zeit von selbst damit beginnen, in freien oder sachgebundenen Texten eben dieses Markierverfahren zu benutzen, was die Phase der selbstständigen Rechtschreibkontrolle z. B. im Rahmen von Schreibkonferenzen (SPITTA 1993, 1998) effektiver macht.

#### *Die 5-Minuten-Wörterbuch-Kontrolle*

gibt den Kindern – ebenfalls spätestens vom dritten Schuljahr an – die Chance, sich noch mindestens ein weiteres »Erfolgswort« zu sichern. Es macht die – für Kinder anfänglich oft mühselige – Arbeit des Wörterfindens im Nachschlagverfahren zu einer Strategie, die es wert ist; erlernt zu werden (siehe BERGK in diesem Band). Nur wenn die Kinder häufig die Gelegenheit und die Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, das Nachschlagen im Ernstfall zu praktizieren, kann es eine automatisierte Routinehandlung werden, die sich ebenfalls auf die Phase der Rechtschreibkontrolle bei eigenen Texten (sowie bei Schreibkonferenzen) günstig auswirkt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Arbeit mit Eigendiktaten aus folgenden Gründen heraus ein produktiver Bestandteil eines lernförderlichen Rechtschreibunterrichts ist.

1. *Lernpsychologisch gesehen stellt das Arbeiten mit Eigendiktaten eine erfolgsorientierte, ermutigende Arbeitsweise dar.*

Bei Eigendiktaten ist der Erfolg und nicht das Misslingen die »Zählgrundlage«: Es werden die richtig geschriebenen Wörter gezählt und nicht das Scheitern vorgeführt. Dabei geht es nicht darum, besser zu sein als andere Kinder, sondern darum, sich im Vergleich

zur eigenen bisherigen Leistung verbessert zu haben. Der individuelle Lernfortschritt ist der Maßstab und nicht eine künstlich festgesetzte Normalverteilung.

2. *Sprachlich-kommunikativ gesehen stellt die Arbeit mit Eigendiktaten eine Annäherung an realistische Kommunikationssituationen dar.*

Das Schreiben von Eigendiktaten stellt eine viel weniger verarmte schriftsprachliche Handlungsweise dar als das traditionelle Klassendiktat. Es fordert das Kind zu bewussten inhaltliche Entscheidungen bei der Auswahl der Wörter, Wendungen, Sätze oder ganzer Textpassagen heraus und fördert damit den Aufbau komplexer Schreibhandlungsstrategien.

3. *Didaktisch gesehen stellen Eigendiktate eine gute Möglichkeit bereit, wichtige Lernstrategien für erfolgreiches Rechtschreiben zu erproben.*

Eigendiktate erlauben es den Kindern, selbstverantwortlich alle Hilfsmittel und Lösungsstrategien anzuwenden, die ihren Erfolg erhöhen (Entwickeln von Fehlersensibilität, Anwenden von Lösungsstrategien ...). Das Anspruchsniveau (sowohl Quantität als auch Qualität des Geschriebenen und der eingesetzten Strategie betreffend) wird dabei von den Kindern innerhalb des thematischen Rahmens selbst gesetzt. Die bewusste Einschätzung des eigenen Anspruchsniveaus bzw. des

Leistungsvermögens wird herausgefordert, ohne dass die Kinder Gefahr laufen, sich zu blamieren, da ein gewisser Erfolg stets gesichert ist.

4. *Eigendiktate stellen Kontrollrituale bereit, die von den Kindern auf das Schreiben in Ernstfallsituationen übertragen werden (Transfererfolg).*

Der empirisch feststellbare Lernerfolg zeigt sich darin, dass in den Klassen, in denen Eigendiktate zum festen Bestandteil der Übungsrituale gehören, Kinder die erworbenen Strategien auf ihr Schreibverhalten bei ihren übrigen schulischen Textproduktionen (im Sinne freien oder thematisch gebundenen Schreibens) übertragen (Transfererfolg). Kontrollhandlungen wie das Markieren von Unsicherheitsstellen oder das Nachschlagen im Wörterbuch werden zu selbstverständlichen Bestandteilen einer Schreibhandlung, was den Kindern hilft, ihre Texte zum Beispiel im Rahmen von Schreibkonferenzen auch rechtschriftlich sinnvoll zu überarbeiten.

Mit anderen Worten:

*Eigendiktate können das Vertrauen der Kinder in ihre Schreibfähigkeiten – im eigenen Erfolg begründet – aufbauen, verstärken und zum bewussten Gebrauch der Schriftsprache in Ernstsituationen ermutigen.*

GUDRUN SPITTA

## *Stichwort: Schreibkonferenzen*

Schreibkonferenzen stellen ein aus der Schreibprozessforschung abgeleitetes didaktisches Modell dar, das als Alternative zum klassischen »Aufsatzunterricht« (nicht nur für den Grundschulbereich) entwickelt wurde. Dabei folgt der Ansatz nicht dem üblichen Weg, kleinere Veränderungen am vorhandenen didaktischen Konzept vorzunehmen, sondern er entwirft eine grundsätzliche Neuorientierung der Schreiberziehung in der Schule. Insofern ist die Arbeit mit Schreibkonferenzen stets untrennbar gekoppelt an eine Reform des (Grund-) Schulunterrichts insgesamt, wie sie mit Stichwörtern wie Freies Arbeiten, Wochenplanunterricht, Projektunterricht, Kind- und Handlungsorientierung angedeutet ist.

Auf das Texteverfassen bezogen bedeutet dies, dass Kinder – unter Begleitung, Beratung und Unterstützung durch die Lehrperson – lernen können, ihre Schreibfähigkeiten innerhalb eines realen kommunikativ ausgerichteten Szenarios handlungsorientiert zu erproben und zu vervollkommen.

➤ Die Arbeit mit Schreibkonferenzen hat zur Voraussetzung, dass den Kindern im Rahmen freier Arbeitspha-

sen (wie z. B. Wochenplan) als feststehende Rubrik kontinuierlich die Möglichkeit angeboten wird, selbstbestimmt zu eigenen Themen Texte zu verfassen. Dadurch befinden sich die Kinder in der Situation, dass sie – wie kompetente SchreiberInnen – ständig Entscheidungen treffen müssen (... was will ich, wann, wie, warum, für wen schreiben? ...). Insofern eröffnet dieses Angebot Kindern ein Erfahrungsfeld, in dem sie lernen können, sowohl tragfähige Motivations- als auch realistische Zielbildungsprozesse in ihre subjektive Schreibstrategie zu integrieren.

➤ Da auch die Entscheidung über die Art des Vorgehens (... brauche ich Vorabwissen für mein Schreibvorhaben, wenn ja, wie beschaffe ich mir die nötigen Informationen für meinen Text, wie will ich schreiben? ...) in die Hand der Kinder gelegt wird, lernen Kinder – wie kompetente Schreiber – ebenfalls die Prozesse der Wissensbeschaffung als selbstverständliche Elemente von Schreibprozessen in das eigene Schreibverhalten einzugliedern.

- Auch die Entscheidung über den realen Schreibakt selbst (... wie bringe ich meine Ideen zu Papier, schreibe ich meine Gedanken eher linear-logisch, systematisch gegliedert auf, gehe ich eher kreativ chaotisch oder in einem Mischverfahren vor? ...) bleibt in der Verantwortung der Kinder, so dass sie ihren eigenen Schreibstil entwickeln können.
- Auch die für professionelle Schreibprozesse charakteristische Phase des Überarbeitens eigener Texte ist in diesem Modell angelegt, so dass auch Überarbeitungs-routinen – als zentrales Element jeder Schreibhandlung – von den Kindern erlernt werden können.
- Derartige Lernprozesse können im Rahmen von Schreibkonferenzen angebahnt werden. Eine Schreibkonferenz durchzuführen bedeutet, dass ein Autorenkind, nachdem es in einer Freiarbeitsphase einen ersten Textentwurf erstellt hat, diesen Entwurf zwei »Mitarbeiterkindern« zur Besprechung präsentiert. Dazu liest es seinen ersten Entwurf den Mitarbeiterkindern vor, wie es auch professionelle SchreiberInnen in ihren Autorenzirkeln mit unfertigen Texten zu tun pflegen. Die Kinder gehen nun diesen Text nach verabredeten Ritualen durch. Am Anfang steht immer die spontane Würdigung des Textes durch die Mitarbeiterkinder. Anschließend können einzelne inhaltliche Aspekte, stilistische oder syntaktische Besonderheiten besprochen werden. So stellen die Kinder z. B. Fragen zum sachlichen Hintergrund, wünschen mehr Informationen zum Inhalt oder zur Art des Schreibens, suchen nach alternativen Wendungen, bedenken das Ende des Textes. Ganz zum Schluss überprüfen sie gemeinsam die Rechtschreibung des Textes bzw. korrigieren Fehler. So bekommt das Autorenkind durch die Mitarbeiterkinder im gemeinsamen Gespräch über den Text die Leserperspektive gespiegelt und erhält die Chance, sich mit der Wirkung des eigenen Textes auf andere auseinanderzusetzen. Es kann (muss aber nicht!) die Überarbeitungstipps der Mitarbeiterkinder aufgreifen und gemeinsam oder allein den Entwurf überarbeiten. Beobachtungen haben gezeigt, dass Kinder – auch wenn sie die Überarbeitungstipps für den aktuellen Text nicht annehmen – solche Hinweise für das Schreiben der nächsten Texte innerlich bereits bei der Erstellung des Entwurfes aufgreifen. Sie nutzen, um des eigenen Erfolges bei den Dichterlesungen willen, die Chance, die Leserperspektive in ihre Schreibperspektive zu integrieren.
- Die Lehrperson bekommt die Kindertexte – außer, sie wurde zu Beratungszwecken angefordert – erst nach der Überarbeitung zwecks Endredaktion in Bezug auf übersehene Orthografiefehler zu Gesicht. In der späteren Dichterlesung bzw. für die Veröffentlichung müssen die Texte rechtschriftlich einwandfrei präsentiert sein.
- Als krönender Abschluss der Arbeit mit Schreibkonferenzen findet einmal in der Woche eine »Dichterlesung« vor der gesamten Klasse statt, auf der die überarbeiteten und auf Schmuckpapier übertragenen Texte vorgetragen und vom Klassenpublikum, das die Texte ja noch nicht kennt, gewürdigt werden. Diese »Dichterlesung« stellt für die Kinder eine große Herausforderung und gleichzeitig die grundlegende Motivationsbasis für die anstrengende Arbeit dar. Anschließend werden die Texte ausgestellt, später zu Büchern zusammengefasst, »veröffentlicht« und bei Schulfestlichkeiten vorgetragen und verkauft. Besonders während der »Dichterlesung« hat die Lehrperson die Möglichkeit, durch Impulse bei der Würdigung der einzelnen Texte neue Schreibqualitäten in den Denkhorizont der Kinder zu rücken und zur Erprobung anzuregen.

Erfahrungen aus der Arbeit mit Schreibkonferenzklassen zeigen, dass Grundschul Kinder hierbei besonders effektiv Zugang zur Anwendung tiefgreifender Überarbeitungsstrategien erlangen (Texte verfassen und überarbeiten). Auch die Ausbildung innerer Schreibhaltungen (Schreibmodi) findet auf hohem Niveau bis hin zu Experimenten mit der heuristischen Schreibhaltung statt (schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen).

Die erlernten Fähigkeiten des eigenständigen Entwerfens sowie des Überarbeitens von freien Texten in Kleingruppen übertragen die Kinder nach einer Phase des Vertrautwerdens damit selbstständig auf Situationen gebundenen Schreibens, z. B. auf das Schreiben innerhalb von Projekten. Allerdings findet dieser Transfer nur dann statt, wenn nicht nach dem »Gleichschaltungsprinzip« geschrieben werden muss (... alle Kinder schreiben nach Vorgabe zur selben Problematik, zur selben Zeit, auf die identische Weise ...), sondern wenn die Kinder eigenständig gewählte, d. h. subjektiv bedeutsame Themen aus dem Projektbereich (Buchprojekt, Sachprojekt ...) bearbeiten können und ihre Texte damit für andere Kinder realen Neuigkeitswert haben.

### *Literatur zu Schreibkonferenzen*

GRAVES, D.: Writing: Teachers and Children at Work, London 1983.

SPITTA, G.: Kinder schreiben freie Texte in Klasse 1 und 2, Frankfurt 1997, 8. Aufl.

SPITTA, G.: Schreibkonferenzen. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten, Frankfurt 1997, 4. Aufl.

SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen, Lengwil/Bodensee, 1998

SPITTA, G.: Von der Druckschrift zur Schreibschrift, Frankfurt 1995, 3. Aufl.

## *Diktierrunden: Rechtschreiblernen beim Hineinschreiben in Texte*

Die Diktierrunde ist ein neuer Weg zum alten Ziel, Rechtschreiben zum Schreibspaß werden zu lassen: Die Kinder erfinden in Kleingruppen gelöschte Teile eines Textes neu und schreiben sie in die Lücken, indem reihum jedes einen Satz diktiert. Alle schreiben, auch das diktierende Kind, und eines von ihnen schreibt auf eine Folie zum Präsentieren ihres Produkts vor der Klasse (ähnlich schon im Rechtschreibmaterial »Schreiben und Rechtschreiben« von HINNRICHS/WILL-BEUERMANN 1984, S. 30). Rechtschreibfragen werden sofort oder beim gemeinsamen buchstabengenauen Durchlesen geklärt, die komplizierten später mit allen am Overheadprojektor. Die Freude an dieser prompten Form der Veröffentlichung ist groß und motiviert die Kinder besonders, ihren Text gut und richtig zu schreiben. So unsere Erfahrungen in einem Projekt zum Spielen mit Texten, von dem ich hier eine Idee vorstelle (BERGK 2001, Spielvorschläge zum Verändern von Texten).

### *Erzählrunden in schriftlicher Form*

Der Erzählstein hat sich eingebürgert für das Geschichten-erfinden reihum: Jedes Kind, das den Stein und damit das Wort hat, spinnst die Geschichte einen Satz weiter. Das Faszinierende daran ist:

- Jedes Kind kann etwas an der Geschichte drehen und ihr eine neue Wendung geben. Das ist seine spielerische Freiheit.
- Jedes findet andererseits schon Text vor, in den seine Wendung hineinpassen soll. Das ist der Spiel-Raum, der seiner Fantasie gegeben ist.
- Dass jedes Kind nur einen Satz hinzufabuliert, nimmt ihm die Verantwortung für den Gesamt-Text ab. Das ist den meisten Kindern angenehm, einigen Anstoß zu individuellen Varianten (s. u.).
- Bis zuletzt ist für alle offen, wie der Text weitergeht. Aus der Entscheidungsfreiheit des jeweils erzählenden Kindes erwächst die Spannung für alle anderen.

Bekannt ist das Verfahren aber nur als mündliche Erzählrunde. Zeit also, die schriftliche Variante auszuprobieren, die Diktierrunde in Dreier- oder Vierergruppen. Sie hat eine Reihe von Vorteilen:

1. Das gemeinsame Geschichtenspinnen bleibt kein Spaß nebenher, sondern verbindet sich mit ernsthaftem Lernen in den Schwerpunktfächern Textverfassen und

Rechtschreiben. Der Gruppenprozess fördert das Rechtschreiblernen, die gelöschte Passage bei unserer Aufgabe, dem Hineinschreiben in Texte, ist meist kurz, also leicht zu bewältigen, und der umgebende Text gibt inhaltliche und orthografische Orientierung.

2. Was sonst im Sitzkreis schnell rundum springt und manches Kind in Verlegenheit bringt, weil es so rasch keinen passenden Satz findet – und dann den Stein wortlos weiterreichen muss –, geht nun am Gruppentisch langsam weiter, eben im Diktier- und Schreibtempo. So entsteht für jedes Kind genug Gestaltungsspielraum.
3. Während des Schreibens verfestigt sich der Satz sowohl auf dem Papier als auch im Kopf. Das Erzählte ist nachlesbar, also beim Weiterfantasieren mehr gegenwärtig, als wenn das Kind es nur hört – und lückenhaft behält, sobald es einmal nicht aufpasst.
4. Wenn das diktierende Kind noch nachdenken muss, kommt nicht so leicht Ungeduld auf: Eine Schreibpause ist besser zu akzeptieren als eine Zuhörpause in der Erzählrunde, in der die Kinder ohnehin die meiste Zeit »Pause haben«, nämlich untätig schweigen. Hier dagegen sind sie die meiste Zeit tätig, und ruht einmal die Hand, haben die Augen etwas zu lesen. Womöglich lädt auch das diktierende Kind zum Mitdenken ein.
5. Wie in der Erzählrunde ist jedes Kind allein für seinen Satz zuständig. Niemand sollte ihm ungefragt hereinreden, sonst geht die Spannung verloren. Aber wenn es Rat braucht, kann es sich im kleinen Kreis Formulierungen anbieten lassen und unter ihnen auswählen.
6. In der Dreier- oder Vierer-Gruppe ist jedes Kind öfter Autor/In als in der Erzählrunde. Es hat und nimmt mehr Anteil am Text.
7. Der Text ist nicht mit dem letzten Satz verfliegen, sondern er wird veröffentlicht, mit anderen Varianten verglichen, in Büchern, Plakaten aufbewahrt, kann immer wieder nachgelesen werden. Alle Aspekte des Schreibens werden darum ernster genommen: Inhalt, Sprache, Rechtschreibung, Schriftform und -gestaltung.

Der übliche Gruppentext entsteht anders als hier: Alle – oder die Wortstarken – formulieren, und ein Kind schreibt. Das erfordert ständige inhaltliche und sprachliche Entscheidungen. Manchmal kommen Gruppen darüber kaum mit ihrem Text in Gang. In der Diktierrunde dagegen schreiben alle, und nur jeweils ein Kind formuliert. Wer anfängt, entscheidet vielleicht der Zufall (z. B. Bleistift-

drehen: »Bei wem hält die Spitze an?«), und dann sind alle Kinder gleichermaßen am Text beteiligt, keines dominiert, keines wird unterdrückt, es gibt kein Gerangel. Das Schreiben wird einfacher, spannender und vollständiger, denn für alle kommt das Rechtschreiben hinzu.

### *Sich in Texte hineinfantasieren*

Voraussetzung ist ein für alle motivierender Schreibzusammenhang, ein inhaltlicher Kontext. Das kann ein gemeinsames Erlebnis sein, ein Musikstück, Bild, Bilderbuch (vgl. DEHN 1999, S. 159 ff.), eben auch ein Text. Ist in diesem eine Passage gelöscht, so können die Kinder sich, indem sie sie antizipieren, in den Text »hineinfantasieren«. Besonders wenn sich eine Wendung des Geschehens andeutet, malt sich der Geist gern aus, wie es wohl weitergeht, und kann meist zwischen verschiedenen Richtungen wählen.

Fehlt allerdings der gesamte Rest des Textes, so wird der Spielraum sehr groß, der Text lang, das Schreiben anstrengend und die Rechtschreibung häufig desolat. Die Kinder gelangen leicht von einem Märchenanfang bis zu Pokémon, Barbie oder Action Man, und vielleicht kommt mit der Beliebtheit auch Lustlosigkeit auf (vgl. PETIL-LON 1999, S. 34). Ist dagegen nur ein kurzer Ausschnitt gelöscht, irgendwo mittendrin, so führt das Schreiben in den Text hinein statt von ihm fort und ist auch orthografisch besser zu bewältigen. Die Kinder gebrauchen, da sie in Kontakt mit dem Text bleiben, häufiger seine Wörter, und sie können sie nachsehen: anstatt sie zu konstruieren oder zur Selbstkontrolle danach.

Trotz der größeren Textnähe entstehen in den Gruppen ganz eigene Produkte. Sie haben alle gleiche Gültigkeit neben dem Original. Das ist also etwas völlig anderes als etwa ein Lückentext, der in der Regel nur eine richtige Lösung zulässt. Das Hineinfantasieren unterscheidet sich auch vom Füllen der »Löcher-Gedichte«, die KLANK und STEINMANN-LINK anbieten (1999, S. 6-7). Diese sind als Rahmen für individuelle Aussagen gedacht, nicht als inhaltlicher Schreib-Anreiz. Der Text von WITTKAMP dagegen, den ich in Abb. 1 vorstelle, bietet diesen Anreiz in hohem Maße, weil darin

die entscheidende Botschaft gelöscht ist. Botschaften haben selten einen fortlaufenden Erzählstrang. Es darf Sprünge geben von einer Mitteilung zur nächsten: eine gute Voraussetzung für erste Diktierunden, wenn Kinder ihre Sätze noch nicht immer so genau aneinander anknüpfen. Anders ist es mit dem Text von CHRISTINE NÖSTLINGER (Abb. 2). Hier ergeben sich die gelöschten Aussagen aus der Logik der ersten, die als Beispiel dient. Sie können entsprechend gut eingepasst werden.

Hier unterbreche ich diesen Abschnitt und lade Sie ein, liebe LeserInnen, selbst Ihre Ideen in die beiden Texte hineinzuschreiben. Später komme ich auf die Texte zurück.

### *Zweifelhafte Schreibungen markieren, diskutieren und nachschlagen*

Selten ist die Gelegenheit zu gemeinsamer Rechtschreib-Reflexion so günstig wie in der Diktierunde. Vier Kinder schreiben den gleichen Text, und zwar einen selbstverfassten, das ist das Entscheidende: Es geht um Eigenes und Bedeutsames, der Text wird gleich anschließend allen anderen vorgeführt. Aber nur ein Kind entwirft jeweils den Satz, ist also primär mit inhaltlichen und sprachlichen Fragen befasst; den anderen dreien stellen sich vorrangig Rechtschreibfragen, und die können sie im kleinen Kreis austauschen, gleich während des Schreibens. Nur jetzt nämlich sind die Fragen wirklich aktuell, wenn das Kind mit dem Stift die Wahl zu treffen hat, z. B. zwischen »helt« oder »hält«.

Beim Textverfassen wie beim Diktatschreiben wird diese Primärsituation der Rechtschreib-Reflexion gewöhnlich verpasst, im Schreibeifer hier, im Schreibdruck da. Später, beim Durchlesen, sind die kleinen Momente des Zögerns, die schnell und beiläufig ablaufenden Entscheidungsprozesse an all den vielen Rechtschreibstellen bereits weitgehend vergessen. Außerdem besinnt sich der Geist jetzt nicht auf den Schreibvorgang, sondern betreibt seine Umkehrung, das Lesen, also die Sinnkonstruktion. D.h. die Aufmerksamkeit bewegt sich weg von den einzelnen Schriftstrukturen hin zum Inhalt. Kein Wunder, dass Kinder, die sich auf das Lesen noch mehr konzentrieren müssen als wir, dabei viele Fehler übersehen.

Im Schreibprozess selbst ist dagegen das »kleine Zögern« leicht ins Bewusstsein zu heben und im Gedächtnis zu fixieren, eben durch Aussprechen: »hält mit ä?« Vielleicht antwortet das diktierende Kind, vielleicht ein anderes, und es kann sein, dass die Antwort »mit e« alle überzeugt. Dann ist diese Gelegenheit des Rechtschreiblernens

Maria

Die Lehrerin setzte Maria neben Antje. Maria roch anders als die anderen. Nach Erde roch sie. Maria trug graue Kleider mit Stoffgürteln. Die schwarzen Zöpfe fest nach hinten geflochten. Sie hatte eine gelbe Haut. Kleine, schwarze Augen. Ohne Wimpern. Trockene, aufgesprungene Lippen. Maria war immer allein. Sie aß in der Pause kein Butterbrot. Sie stand einfach da. Sah ins Leere.

Antje verabscheute Marias Geruch. Hielt sich die Nase zu. Fand ihre Kleider altmodisch. Die Zöpfe abstoßend. Antje hatte Maria geboxt. Heimlich unter der Bank getreten. In den Arm gekniffen.

Maria ertrug das. Ohne sich zu wehren. Etwas zu sagen. Aber dann ließ sie einen Zettel auf der Bank liegen.

Antje las:

Maria und Antje sind nie Freundinnen geworden. Aber Antje hat an Maria gedacht. Dann, wenn sie (Antje) an den Fingernägeln kaute. Zuviel Kuchen aß. Lauthals Geschichten erzählte.

Abb. 1: Text von WITTKAMP

## Eine glückliche Familie

Die Oma sagt, nachdem ihr die Suppenschüssel aus den Händen gefallen ist: »Ist ja noch ein Glück, dass keine Suppe drin war!«

Der Vater sagt, nachdem er mit dem Auto in den Straßengraben gefahren ist: »Ist ja noch ein Glück, dass

.....!«

Die Mutter sagt, nachdem man ihr die Geldbörse gestohlen hat:

».....

.....!«

Der Opa sagt, nachdem er gestürzt ist und sich die Knie blutig geschlagen hat:

».....

.....!«

Das Kind sagt, nachdem es das alles gehört hat:

».....

.....!«

Abb.2: Text von Christine NÖSTLINGER

ungenutzt vorübergegangen. Aber immer wenn ein Zweifel bleibt, kann die Regel gelten:

*»Alles unterstreichen,  
worüber wir uns nicht ganz einig sind.«*

Durch Markieren bewahren die Vier sich ihre Zweifel bis zum Durchlesen auf, so dass der Schreibfluss der Diktierunde nicht weiter verzögert wird.

Das Durchlesen nun kann anders verlaufen als das gewohnte Vorlesen, und zwar so, dass die Kinder tatsächlich ihren Schreibvorgang rekapitulieren: Reihum liest jedes Kind die Wörter eines Satzes so wie SchauspielerInnen in Bühnenstücken oder alten Filmen, nämlich als würde es beim Schreiben laut mitlesen (»schreiblesen«, BERGK 2001). Wer das genau macht, übersetzt dabei alle Buchstaben in Laute, auch die beim normalen Sprechen nicht hörbaren, so dass die anderen Kinder – ebenfalls buchstabenweise – das Gehörte mit dem Selbstgeschriebenen vergleichen können.

So rufen sie sich zum einen manches vergessene »Zögern« in Erinnerung, zum anderen bemerken sie Stellen, die sie anders geschrieben haben. Sie können also weitere zweifelhafte Schreibungen unterstreichen. Zweck der Leserunde ist, über diese zu sprechen und sie nachzuschlagen, nach jedem Satz oder nach der Runde. Das Gespräch ist umso ergiebiger, je verschiedener der orthografische Entwicklungsstand der Kinder ist. Eine Schreibung wie

»schdüft« (Stift) z. B. kann leicht der ganzen Gruppe richtig scheinen, wenn alle vier gleichermaßen sorgsam die Berliner Mundart verschriften, ganz ohne Orientierung an der Schriftsprache (phonetische Strategie, s. VALTIN in diesem Band). Interessant wird es, sobald ein Kind ein orthografisches Muster einbringt: »St« und »Sp«, die Großschreibung, die Analogien »Schiff, Kirsche, wischen«.

Wenn das Nachschlagen für die Kinder die Qualität eines Geschicklichkeitsspiels gewonnen hat (vgl. BERGK in diesem Band), ist dieser letzte Schritt im Schreibprozess auch ein Spaß. Dafür nimmt sich jedes Kind andere Wörter vor und je nach Selbsteinschätzung verschieden viele, damit es Muße für das Spiel hat. Es spielt ja nicht um die Wette mit anderen, sondern mit sich selbst. Noch netter ist es zu zweit: wechselweise mit Partnerbegleitung (ebd.).

Je nach Rechtschreibkompetenz der Gruppenmitglieder bleiben mehr oder weniger viele Fehler unbemerkt, in jedem Fall jene, die über das in der Grundschule Lernbare hinausgehen: kompliziertere Fälle der Groß-/Kleinschreibung, Zusammen-/Getrennschreibung, Zeichensetzung, Fremdwörter und seltene Schreibungen. Für diesen Rest ist die Lehrerin zuständig, wenn sie die Gruppen besucht und sich mit ihnen an ihren Texten freut. Sie braucht nur einen Text durchzusehen, z. B. den auf der Folie, und die anderen Kinder sehen zu und korrigieren auf ihrem Zettel dieselben Fehler. Besonders interessante Fälle bleiben für die gemeinsame Reflexion am Overheadprojektor stehen.

## Overheadprojektor, Buch, Plakat und neue Schreiblust

Die Veröffentlichung ist die Krönung des Textverfassens und zugleich der einzige ernst zu nehmende Grund zum Rechtschreiben: Gleichbleibende Wortstrukturen können von anderen wiedererkannt und folglich schneller gelesen werden. Je eher die Veröffentlichung folgt, desto größer ist nach unseren Erfahrungen der Anspruch, richtig zu schreiben. Als Folie auf dem Overheadprojektor ist der Text sofort nach dem Schreiben allen anderen Kindern sichtbar. Das ist eine starke Motivation.

Natürlich stehen erst einmal der Inhalt im Mittelpunkt und der Bezug zum Ausgangstext. Schon beim Schreiben sind die Kinder neugierig auf die Produkte der anderen. Sie haben eine unerschöpfliche Freude am Vergleichen, ich glaube weniger aus Konkurrenzbedürfnis als aus dem Wunsch, das eigene Besondere neben dem der anderen sichtbar zu machen und zu sehen. Ebenso wie die Freiheit zum Produzieren brauchen sie den Austausch über ihre Produkte, um sie und sich besser einordnen zu können (vgl. BAUERSFELD zum Sozialen Konstruktivismus 1993, S. 51 ff.).

Damit zurück zu den Texten. Vielleicht wollen auch Sie, liebe LeserInnen, Ihre Fassungen mit anderen vergleichen (s. Abb. 3 und 4)? In Abb. 3 finden Sie vielleicht ähnliche Glücks-Aussagen wie Ihre eigenen. Sie liegen einfach nahe. Bei NÖSTLINGER sind es diese:

Vater: »Ist ja noch ein Glück, dass sich der Wagen nicht überschlagen hat!«

Mutter: »Ist ja noch ein Glück, dass die Scheckkarte nicht drin war!«

Opa: »Ist ja noch ein Glück, dass ich mir nichts gebrochen habe!«

Kind: »Ist ja noch ein Glück, dass das Unglück allen in der Familie Glück bringt!« (NOESTINGER)

#### Eine glückliche Familie

Die Oma sagt, nachdem ihr die Suppenschüssel aus den Händen gefallen ist: "Ist ja noch ein Glück, dass keine Suppe drin war!"  
Der Vater sagt, nachdem er mit dem Auto in den Straßengraben gefahren ist: "Ist ja noch ein Glück, dass

nich... keiner... was... gekau... hat.....!"  
Die Mutter sagt, nachdem man ihr die Geldbörse gestohlen hat:

"Ist ja noch ein Glück, dass nur 20 Mark drin waren.....!"

Der Opa sagt, nachdem er gestürzt ist und sich die Knie blutig geschlagen hat:

"Ist ja noch ein Glück, dass Oma gleich da war.....!"

Das Kind sagt, nachdem es das alles gehört hat:

"Ist ja noch ein Glück, dass ihr alle son Glück gehabt habt.....!"

Abb. 3

Abb. 4 zeigt, was für Kinder einer 3. Klasse offenbar nahe liegt. WITTKAMP (1993, S. 254) gibt zwar mit dem Schluss ihres Textes zum Thema »Ausgrenzung« einen Denkan-

Also, Antje warum mußt du mich immer boxen und kneifen?  
Warum hast du mich getreten?  
Ich mag das nicht.  
Maria

Abb. 4

stoß: »Du hast auch deine Eigenheiten. Warum kannst du andere, die welche haben, nicht leiden?«, aber die Gruppe lässt wie die meisten in unseren Erprobungen ihre Maria nur auf die erlittenen Gemeinheiten reagieren. Sie nimmt nicht Bezug auf den Schluss. Umso erstaunter sind die Kinder dann über den knappen Text des Originals:

»Ich hasse Antje. Antje kaut Fingernägel. Antje ist dick. Antje lügt.«

Vielen gefällt er nicht. Wie gut. Hier wird der Vergleich besonders fruchtbar. Die Kinder können feststellen, dass

ihre Texte besser sind, umgänglicher, mit Anrede, Schluss, Fragen, Vorschlägen versehen. Das fördert ihr Selbstbewusstsein als AutorInnen, führt sie aber auch zum Original zurück: Ist Frau WITTKAMP eine so schlechte Autorin? Oder ist ihre Maria erst vor kurzem nach Deutschland gekommen? Vielleicht soll die Geschichte in einer 2. Klasse spielen, womöglich einer ersten? Oder könnte auch Maria etwas dazulernen, anders machen, nicht nur Antje?

Für solche Fragen ist es gut, wenn die Kinder ihre Produkte länger vergleichen und bedenken können. Vierergruppen haben von ihrem Text vier Exemplare für vier Veröffentlichungen:

- eines für ein Buch: als Deckel der Originaltext mit Lücke(n), dann die Gruppentexte, als Rückblatt der komplette Originaltext, alles in wenigen Minuten gelocht und mit Kordel gebunden
- zwei für Plakate, auf denen die Kinder das Original mit Lücke(n), die Gruppentexte und das komplette Original jeweils verschieden zusammenkleben können, je nach den Verwandtschaften, die sie erkennen
- die Folie in Klarsichthülle für einen Ordner oder ein weiteres Buch.

Bevor ein Text ins Buch geheftet oder auf das Plakat geklebt wird, geht er durch die Schlussredaktion der Gruppe. Ihr Folientext ist spätestens nach der Vorstellung richtig. Die Kinder brauchen also nur die Papierfassungen daneben zu legen und zu vergleichen: gemeinsam und buchstabengenau, was vielen Kindern allein schwer fällt.

Die Mühe lohnt sich. Bücher und Plakate, an denen alle Kinder mitgewirkt haben, werden von ihnen bekanntlich besonders gern gelesen. Sich im Rahmen des gemeinsamen Werkes mit dem eigenen Anteil wiederzufinden gibt nicht nur soziale und mentale Orientierung (BAUERSFELD 1993); es reizt auch, sich erneut zu artikulieren (vgl. BAMBACH 1998, S. 101). WITTKAMPS Maria fordert mit ihrer Botschaft zum Widerspruch heraus. Mindestens in den Büchern ist Platz für weitere Botschaften von Kindern, die weder mit der ihrer Gruppe zufrieden sind noch mit der von WITTKAMP. Sie können das Prosastück auch umschreiben. Nach einer anderen Botschaft werden Antje und Maria vielleicht doch Freundinnen oder Maria lernt sich zu wehren oder Antje sich zu benehmen oder alles miteinander ändert sich.

Sich umschreibend in Texte einzumischen ist auch ein starker Anreiz zum Bücherlesen und durch die Orientierung am Original immer eine Chance zum Rechtschreiblernen, z. B. in Form von Diktierunden. Kinder können sie selbst in Gang setzen, indem sie aus ihrem Lieblingsbuch eine spannende Seite kopieren und darin eine Passage löschen, eine wichtige oder ärgerliche. Aus den Produkten der Diktierunden wird ein »Buch zum Buch«, das dieses bereichert und die Kinder als Mit-AutorInnen ins Bücherregal rückt. Dass sie dort nicht gut mit Rechtschreibfehlern stehen können, versteht sich von selbst.

## Abschreiben erwünscht, auch in Klasse 5 und 6

### Vorbemerkung der Herausgeberin

*Auf die Bitte, den 1981 erstmals erschienenen Beitrag zum Abschreiben in Klasse 5 und 6 zu überarbeiten und zu aktualisieren, teilte mir AUGUST-BERNHARD JACOBS mit, er könne das Manuskript nicht überarbeiten, da ihm erhebliche Zweifel am Stellenwert des Abschreibens gekommen seien. Ich zitiere mit seiner Einwilligung aus seinem Brief:*

*»Wer Klavier spielen möchte, muss Klavier spielen. Wer schreiben lernen möchte, muss schreiben. Schreiben ist also die einzige notwendige Bedingung, um schreiben zu lernen. Jeder Unterricht muss also dafür sorgen, dass diese Bedingung hinlänglich erfüllt wird. Ein anregendes Milieu zur schriftlichen Kommunikation ist dabei unerlässliche Voraussetzung und großer Motor. Im Unterricht sollte es also darum gehen, eine verantwortungsvolle Rechtschreibhaltung zu erzeugen. Wichtig ist auch, die formale und inhaltliche Würdigung von Schülertexten zu intensivieren. Dazu gehört auch, die fehleranalytische Betrachtungsweise anzuwenden, damit bei der Würdigung von Schülertexten der theoretische Bezugsrahmen bewusst wird, der deutlich macht, wie sich Schreib- und Rechtschreibfähigkeit bei Kindern entwickeln.«*

*JACOBS Plädoyer für die Schaffung eines anregenden Milieus zur schriftlichen Kommunikation entspricht natürlich dem didaktischen Konzept des hier vorgelegten Buches. Trotzdem bin ich der Meinung, dass es sich beim Abschreibenkönnen nicht nur um eine wichtige kommunikative Handlung, sondern auch um eine Technik des Rechtschreiblernens handelt. Aus diesem Grunde habe ich aus dem ursprünglichen Artikel von JACOBS einige heute noch gültige Passagen ausgewählt, die im Folgenden abgedruckt sind.*

Wenn das Abschreiben als eine rechtschreibspezifische Arbeitstechnik dargestellt wird, so könnte es sein, dass damit bei LehrerInnen der Klasse 5 und 6 zunächst einmal eine gewisse emotionale Abwehr entsteht. Ist es nicht so, dass einerseits Negatives, andererseits etwas Banales mitleidet? Das Abschreiben ist zu einer Sache nebenbei geworden, einer Tätigkeit ohne Ansehen. Darum ist es auch gar nicht verwunderlich, wenn bei der allgemeinen Klage, die Rechtschreibleistungen würden immer schlechter, auch der Satz fällt: »Und richtig abschreiben können die Schüler und Schülerinnen heutzutage auch schon nicht mehr«!

Diese Aussage hat durchaus ihre Berechtigung. Allerdings müssen wir hinzufügen, dass das auch gar nicht anders sein kann, denn richtiges Abschreiben muss erst ein-

mal gelernt und regelmäßig trainiert werden. Und daran hapert es oft. Aus Zeitgründen und dem negativen Ansehen heraus, mit dem das Abschreiben belegt ist, findet Abschreiben seltener statt, und wenn es stattfindet, dann leider oft ohne Berücksichtigung der dabei zu beachtenden methodischen Notwendigkeiten.

Das hat zur Folge, dass auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler das Abschreiben zu einer ungeliebten Tätigkeit geworden ist, die man möglichst schnell erledigt, weil es verlangt wird. Dass ein solches Abschreiben dann auch noch zusätzlich Fehler produziert, macht das Ganze im Blick auf das Grundprinzip jeglicher Rechtschreibarbeit, nämlich auf jede Weise zur Richtigschreibung zu verhelfen, äußerst problematisch.

### *Richtiges Abschreiben ist sowohl ein Ziel als auch eine wichtige Methode im Rechtschreiblernprozess*

An dieser Stelle könnte der Einwand gemacht werden, dass das Abschreiben in solch elementarer Weise als Lerngegenstand doch wohl eher in die Grundschule zu verweisen sei, wo in vier Jahren die Beherrschung dieser Technik jedenfalls soweit erreicht sein sollte, dass wir uns in der Sekundarstufe 1 damit nicht mehr beschäftigen müssen. Die Erfahrung zeigt, dass dies nicht der Fall ist und auch nicht sein kann. Der Erwerb dieser elementaren Arbeitstechnik nimmt viel Zeit in Anspruch, wenn denn richtiges Abschreiben zu einer automatisierten Fertigkeit werden soll.

Wir meinen, dass gerade zu Beginn der 5. Klasse diese grundlegende Arbeitstechnik noch einmal neu zu etablieren ist, wobei es entscheidend darauf ankommt, dass der Sinn und die Bedeutung des Arbeitsvorgangs für die Schülerinnen und Schüler erkennbar und einsehbar wird. Nur so ist zu erreichen, dass die zuvor beschriebene negative Einstellung der Schüler zum Abschreiben abgebaut wird zugunsten einer Haltung, die den Wert des Abschreibens innerhalb eines erfolgreichen Rechtschreiblernprozesses widerspiegelt. Die SchülerInnen werden das Abschreiben als eine für sie wichtige Tätigkeit verinnerlichen, wenn wir LehrerInnen ihnen dies in vorbildhafter Weise ermöglichen. Gefordert ist damit zweierlei: einmal die notwendige Zeit zum Abschreiben zur Verfügung zu stellen, zum anderen unser Schriftbild bei Tafelschriften, Einzelblättern so zu gestalten, dass das Erfassen der Einzelbuchstaben, der Buchstabenverbindungen und Wörter problemlos möglich ist. Dies wird die Schreibmotivation erhöhen, denn gut gegliederte, lesbare Schriftbilder erleichtern die Sinnentnahme und verstärken die Schreibbereitschaft, wie unsere Erfahrungen in einer 5. Klasse belegen.

Wenn allerdings nur im Deutschunterricht dem Abschreiben diese Bedeutung beigemessen wird und in allen anderen Fächern alles beim alten bleibt, wird langfristig die erhoffte Steigerung der Rechtschreibsicherheit in Frage gestellt sein. Darum sind wir uns im klaren darüber, dass die Verbesserung der Rechtschreibqualität zum Anliegen aller Fächer werden muss.

### *Wie es nicht sein sollte!*

#### *Ein negatives Beispiel aus der Praxis*

Im Biologieunterricht war eine ausführliche Tafelanschrift (5 Sätze, eine Wörterliste, eine Skizze und Fachtermini) zum Thema »Der Bussard« entwickelt worden. Es ist 4 Minuten vor Unterrichtsschluss. Dem Fachlehrer ist klar, dass diese Tafelanschrift ins Fachheft muss, denn sie soll als Grundlage einer häuslichen Vertiefung nutzbar gemacht werden. Konsequenz also 4 Minuten vor Unterrichtsschluss: »So, schreibt dies mal eben ab«.

In einer 5. Klasse braucht ein durchschnittlicher Rechtschreiber, um diese konkrete Tafelanschrift sauber, fehlerfrei abzuschreiben, dabei die Regeln des Abschreibens beachtend, circa 10 Minuten, d. h. eine Reihe von Schülerinnen und Schülern brauchen länger.

Was geschieht?

Ein hektisches, schnelles Abschreiben beginnt, denn in der anschließenden Pause wollen mindestens 10 Schüler im Pausenbereich Tischtennis spielen. Sie wissen jedoch, dass der Weg zu den Tischtennisplatten weit ist (3. Stock). Die Klingel »knallt« in die Abschreibesituation hinein. Absolute Schnellschreiber haben es gerade geschafft. Sie stehen eilig auf, Unruhe. Sie stürmen nach draußen. Andere gehen mit, obwohl sie noch nicht fertig sind. Zu Beginn der nächsten Stunde (eigentlich sollte jetzt der Deutschunterricht beginnen) schreiben einige noch immer.

Die Heftkontrolle offenbart die traurige Realität

1. schlechtes Schriftbild
2. Fehlerhaftigkeit.

Und wieder ist eine Möglichkeit verpasst worden, die Rechtschreibsicherheit der SchülerInnen zu steigern.

### *Abschreiben als Hilfe zum Schreibenlernen*

Auch beim Erstlernen neuer Wörter ist das Abschreiben unverzichtbar.

Darin können wir mit G. SENNLAUB sagen: »Abschreiben und Nachsehen. Schreiben, Schreiben, Schreiben. Und noch einmal: Schreiben, Schreiben, Schreiben! als die Übung zum Rechtschreiben« (SENNLAUB 1984, S. 83).

Gerade schwache Schüler lernen neue oder schwierige Wörter grundsätzlich am sichersten durch Abschreiben.

Natürlich gehört zu jedem Abschreiben, dass anschließend das Geschriebene kontrolliert und evtl. korrigiert wird. Insofern ist es wichtig, dass das Kontrollieren und

Korrigieren durch Eigen- und Fremdkontrolle als grundlegende Arbeitstechnik für den Rechtschreibunterricht eingeführt und geübt wird.

Aber auch die Etablierung der Arbeitstechnik »Kontrollieren und Korrigieren« ist nicht von heute auf morgen zu erreichen. Es kommt auch hier darauf an, beharrlich Schritt für Schritt zu gehen, um auf diesem Gebiet den SchülerInnen zu einer positiven Einstellung zu verhelfen. Es geht letztlich darum, ihre Fehlersensibilität zu erhöhen, damit sie zu fehlerfreien Texten kommen können (s. dazu SUKOPP in diesem Band).

Dieses Fernziel ist aber nur zu erreichen, wenn wir der Wörterbucharbeit, also dem Nachschlagenkönnen, breiten Raum im Deutschunterricht einräumen (s. dazu den Beitrag von BERGK in diesem Band).

### *Regeln für das Abschreiben*

1. Das richtige Abschreiben will gelernt sein. Es hat nämlich wenig Zweck, ein Wort Buchstabe für Buchstabe abzuschreiben; denn du willst ja das ganze Wort richtig schreiben lernen und es dir beim Abschreiben einprägen.

Es ist auch nicht sinnvoll, etwas abzuschreiben, das du noch gar nicht im Zusammenhang gelesen hast. Deswegen heißt die erste Aufgabe: Lies dir immer erst den ganzen Text, den du abschreiben willst, in Ruhe durch.

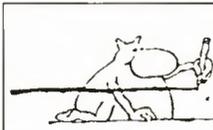
2. Bevor ihr einen Text schreibt, solltet ihr ihn so gliedern, dass ihr nicht jedes einzelne Wort abschreibt, sondern mehrere Wörter zugleich. Dazu helfen euch solche Schrägstriche (s. Beispiel). Besonders schwierige Wörter, die ihr einzeln abschreiben wollt, unterstreicht ihr.

Die schnellste Schnecke / der Welt / wurde / bei einem internationalen Vergleichskampf / unter 23 Schnecken / im März 1975 / ermittelt. / Die englische Schnecke / »Lightning« / trug / mit einer Zeit von 80 Sekunden / für eine Strecke von 60 Zentimetern / den Sieg davon. /

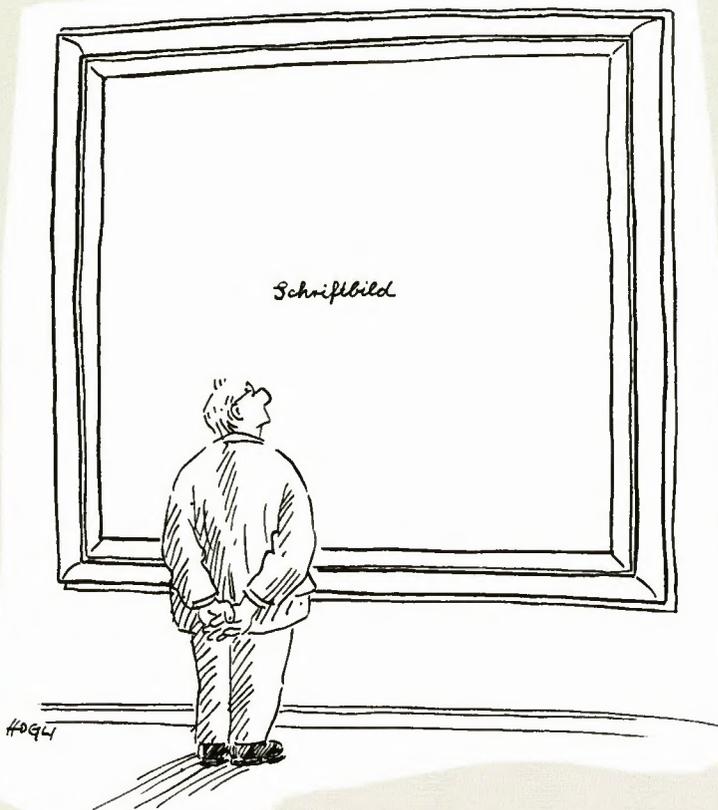
3. Schreibe den Text nun in Wortgruppen ab. Lies dir die Wörter einer Wortgruppe halblaut vor, decke sie dann mit einem Blatt ab, und schreibe die Wörter auf. Danach überprüfst du noch einmal, ob du alles richtig geschrieben hast.

#### *Vorschläge zum Abschreiben*

- Lies zuerst den ganzen Text aufmerksam durch.
- Untergliedere ihn dann in Wortgruppen zu 3-4 Wörtern.
- Lies dir diese Wörter halblaut vor.
- Decke die Vorlage mit einem Blatt ab.
- Überprüfe, ob du richtig geschrieben hast.



Achtung: Wörter, die du besonders schwierig findest, solltest du unterstreichen. Solche Wörter kannst du dann direkt vom Blatt abschreiben.



## Das Schriftbild

### Wichtiges wird in »Sonntagsschrift« geschrieben

Gelungenes Abschreiben wird u. a. sichtbar durch die einwandfreie Lesbarkeit des Textes. Förderung der Lesbarkeit und damit Arbeit an der Verbesserung des Schriftbildes gehören im Zusammenhang mit dem richtigen Abschreiben, aber auch generell im Zusammenhang der Förderung der deutschen Sprache mit zur Aufgabe der Unterrichtenden.

Förderung besteht hier auch zunächst darin, Schülertexte, die offensichtlich oberflächlich geschrieben worden sind, nicht zu akzeptieren. Gradmesser In diesem Zusammenhang ist das Wissen der Lehrperson, dass die Schülerin bzw. der Schüler tatsächlich fähig ist, eine lesbarere Schrift zu produzieren. Dies lässt sich einfach dadurch feststellen, dass man die Schüler durch die Frage, ob das ihre Sonntagsschrift sei, herausfordert und im Falle einer Verneinung schlicht und einfach zum neuen Schreiben auffordert. Das Lob, das hinsichtlich einer wirklichen Verbesserung der Lesbarkeit ausgesprochen werden muss, führt dazu, dass die Schüler stolz sind, denn sie erleben sichtbar – und nun seitens der Lehrperson akzeptiert – eine Qualitätsverbesserung.

Wichtig ist, dass die Lehrperson innerlich bereit ist, diese Forderung zum neuen Schreiben zu stellen – nicht im Sinne einer Bestrafung, sondern um den eigenen Anspruch der Schüler im Blick auf ihre Schrift zu

steigern. Selbstverständlich darf in diesem Zusammenhang nur das gefordert werden, was auch auf Seiten der Lernenden in ihrem individuellen Schreibentwicklungsprozess leistbar ist. Dass dabei auch Hilfestellungen nötig sind – beispielsweise in Klasse 5/6 der Hinweis, die Buchstabengröße zwischen kleinen und großen Buchstaben genauer zu beachten, die Schreiblinien nach unten nicht zu überschreiben oder die Unterscheidung zwischen den Buchstaben u und n und m zu verbessern – ist im Sinne der Förderung selbstverständlich.

Klar ist, dass nur dann von den Schülerinnen und Schülern etwas gefordert werden kann, wenn gleichzeitig alles getan wird, um sie in den Stand zu setzen, der Forderung auch entsprechen zu können.

Wenn dies geschehen ist, muss – unter entsprechender Berücksichtigung von Ausbildungsstand, Muttersprache, rechtschriftlichem Entwicklungsstand – bei nach wie vor bestehenden großen Mängeln den Lernenden durch eine angemessene Absenkung der Note deutlich gemacht werden, dass ein weiteres Akzeptieren nicht mehr möglich ist. Im Blick auf die Bewertung – beispielsweise des Heftes als Ganzes – bedeutet dies schließlich, dass die formale Seite der Lesbarkeit eben auch bedeutungsvoll ist, wenn es um die Zensur geht.

## Rechtschreibern unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht

1. Drei türkische Mädchen verfolgen beim Aufschreiben des Wortes AMEISE die Frage: »Ameise mit /k/?«.
2. Fatima schreibt BULUME statt BLUME.
3. Sinan will IST schreiben und fragt: »Was ist ein /i/?« (kurz gesprochen). Das vom Beobachter aufgeschriebene »ist« wehrt er mehrfach ab: »Das ist doch kein /i/!«
4. Nevra will EIN schreiben und sucht sich im Anlauffeuchten das <Y> neben dem abgebildeten Yak heraus: I GELROLNSichAYNBAGFAR.
5. Arif bezeichnet sein Gemaltes auf türkisch und deutsch, beispielsweise GÜNŞ/ZONE und ADAM/MANI (s. Abbildung, Oktober Klasse 1).

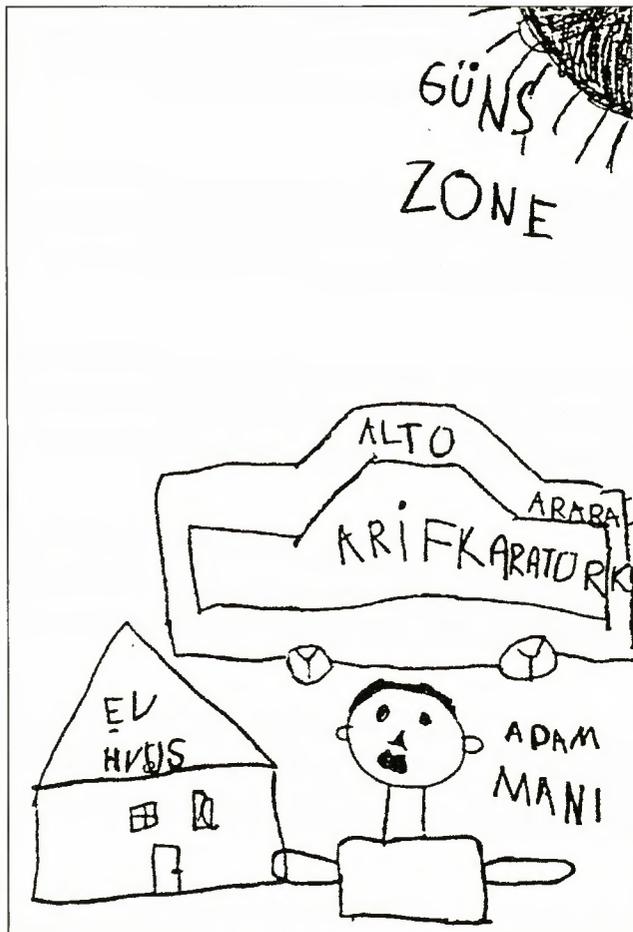


Abb. 1: Zwei Sprachen – eine Schrift (Oktober Klasse 1)

Diese türkischen Erstklässler zeigen, dass sie unsere Schrift als alphabetische verstehen. Damit haben sie eine grundlegende Orientierung beim Schreiben gefunden. Dennoch haben sie besondere Schwierigkeiten beim Verschriften, in Beispiel 1: die drei Mädchen bemerken im

Deutschunterricht nicht, dass »Ameise« nicht mit /k/ anfängt, in Beispiel 2 fügt Fatima einen Sprossvokal bei einer Konsonantenhäufung ein, in Beispiel 3 erwartet Sinan ein spezielles Graphem für das »kurze« Phonem /i/, Nevra in Beispiel 4 nimmt bei angestrenzter Artikulation das Phonem /j/ wahr und wählt hierfür mit <Y> ein im Deutschen seltenes Graphem, und Arif aus Beispiel 5 unterscheidet – im Gegensatz zu den drei türkischen Mädchen – deutsche und türkische Bezeichnungen seiner abgebildeten Gegenstände, z. B. die Sonne als GÜNŞ (richtig: güneş) und ZONE oder den Mann als ADAM und MANI; jedoch verwendet er bei den deutschen Wörtern unübliche Graphem-Phonem-Korrespondenzen und fügt ein für uns nicht wahrnehmbares <I> bei MANI/MANN an.

Worauf beruhen die Schwierigkeiten dieser Kinder beim Schreiben? Die fünf Beispiele zeigen, was im Folgenden ausgeführt wird: Türkische Kinder können beim deutschen Schriftspracherwerb besondere **Schwierigkeiten auf drei Ebenen** haben:

1. Mehrsprachige Schreibanfänger orientieren sich nicht am bezeichnenden Wort im Deutschen, sondern am unbewusst muttersprachlich konnotierten Begriff, möglicherweise ihrer inneren Sprache (WYGOTSKI 1934/1974) (Beispiel 1: die Mädchen suchen unbemerkt den Anlaut des türkischen Wortes für Ameise, nämlich kar|na (s. DYROFF 1996)).
2. Mehrsprachige Schreibanfänger mischen phonologische Strukturen ihrer Sprachen (Beispiele 2: Fatima vermeidet eine im Türkischen seltene Konsonantenhäufung, 3: für Sinan markiert das kurze Phonem /i/ einen Typ in der türkischen Vokalharmonie und 5: Arif ergänzt vokalharmonisch das <I> bei MANI/MANN).
3. Türkische Schreibern mischen Schriftstrukturen des Deutschen und Türkischen (Beispiele 3: Sinan kennt das spezielle Graphem <I> für das kurze /i/ aus dem Türkischen, 4: Nevra hat das Graphem <Y> im Türkischen häufig gesehen und 5: Arif kennt türkische Graphem-Phonem-Zuordnungen, wie as <Z> für das stimmhafte /s/, das <Ş> für das /sch/ und das <I> für das kurze /i/).

Gerade wenn mehrsprachige Kinder, wie die meisten an deutschen Schulen, in Deutschland geboren und mit zwei Sprachen zugleich aufgewachsen sind, ihre Mehrsprachigkeit also lebensweltlich ist, können sie nicht nur im Mündlichen zwischen den beiden Sprachen wechseln (GOGOLIN 1987); im Schriftlichen tun sie es auch, häufig jedoch unmerklich.

*Mehrsprachige Schulanfänger können ihre Sprachen oft schlecht konturieren*

Mehrsprachige Schulanfänger verfügen also am Schulanfang oft nicht über unterschiedliche Wahrnehmungsstrukturen für ihre zwei Sprachen und Schriften. Das bedeutet für den deutschen Schriffterwerb: sie nehmen spezifische Strukturen des Deutschen nicht wahr (ZIMMER 1989). Diese Probleme sind vermutlich häufiger bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern als bei zweisprachigen Kindern, die zwei Sprachen getrennt voneinander erwerben (z. B. bei spätem Zuzug nach Deutschland oder im Fremdsprachenunterricht). Dies wird durch empirische Untersuchungen von STEINMÜLLER über die Sprachkenntnisse von bilingualen Kindern aus Migrantenfamilien gestützt: »Stark defizitäre Deutschkenntnisse« stellte er 1987 bei 44 % der zweisprachigen Siebtklässler fest, die bereits in Deutschland eingeschult waren, im Gegensatz zu nur 18 % derjenigen Siebtklässler, die erst nach 3 bis 4 Jahren in einer türkischen Grundschule nach Deutschland kamen, Deutsch also als Zweitsprache erwarben (STEINMÜLLER nach KANPP 1999, S. 30f.).

Aus diesen Beobachtungen leiten sich zwei Fragen ab, denen im Folgenden nachgegangen werden soll: Führen diese besonderen Schwierigkeiten zu gehäuften Lernschwierigkeiten mehrsprachiger Kinder beim Schriftspracherwerb? Wie können mehrsprachige Schreibanfänger darin unterstützt werden, die spezifischen Strukturen der Deutschen wahrzunehmen? Zur Beantwortung der Fragen wird auf protokollierte Unterrichtsszenen und Daten zur Rechtschreibentwicklung von über 400 Kindern aus 20 Klassen zurückgegriffen, die am Hamburger BLK-Modellversuch »Elementare Schriftkultur« (1992-1996) teilgenommen haben (BEHÖRDE FÜR SCHULE 1996).

Die schriftspezifischen Lernvoraussetzungen der etwa 30 % mehrsprachigen Schulanfänger erwiesen sich mit der Schulanfangsbeobachtung (HÜTTIS-GRAFF/BAARK 1996) durchschnittlich als etwas niedriger als die der einsprachig deutschen Kinder (s. Übersicht 2): hinsichtlich ihrer Buchstabenkenntnis und ihren Zugriffen auf Schrift beim Spielen des Memory mit Schrift, unabhängig davon, ob sie damit erfolgreich sind. Mehrsprachige Kinder haben also nicht nur geringere schriftspezifische Kenntnisse, sie wissen Schrift auch nicht zu nutzen für das Spiel.

Angeichts der anfangs dokumentierten Probleme mit der Konturierung des Deutschen und der schwachen Lernvoraussetzungen würde man vermuten, dass die Lernentwicklung mehrsprachiger Schreiblehner entsprechend langsam oder problematisch verläuft. Überprüfen lässt sich dies an der Lernbeobachtung »Schreiben«, bei der alle Kinder von November der 1. Klasse bis zum Februar der 2. Klasse fünfmal einzelne ungetübte Wörter aufgeschrieben haben (Lernbeobachtung »Schreiben«, vgl. Grundlagenartikel DEHN/HÜTTIS-GRAFF in diesem Band). Erstaunlicherweise sind die mehrsprachigen Kinder trotz der ungünstigeren Bedingungen am Schulanfang schon bei der 1. Lernbeobachtung nach 3 Schulmonaten im Schreiben etwa gleich gut wie die einsprachigen Kinder. Und die

*Übersicht 1: Schwache Lernvoraussetzungen mehrsprachiger Schulanfänger für den Schriffterwerb*

Beobachtungen aus 20 Klassen:

- Anzahl als bekannt herausgesuchter Buchstaben (n = 289/134)
- Anzahl nach Diktat selbstständig richtig geschriebener Buchstaben (n = 289/134)
- Anzahl beobachteter Orientierungen an Schrift beim Memory mit Schrift (n = 75/35)

Lernvoraussetzungen am Schulanfang	Mittelwerte am Schulanfang	
	einsprachige Kinder	mehrsprachige Kinder
Buchstabenkenntnis		
- Anzahl als bekannt herausgesuchter Buchstaben	18,3	15,2
- Anzahl nach Diktat selbstständig richtig geschriebener Buchstaben	6,6	5,7
Schriftorientierung beim Memory	5,9	4,0

durchschnittliche Anzahl richtiger Grapheme liegt bei mehrsprachigen Kindern auch zu jedem der anderen Beobachtungszeitpunkte kaum niedriger als bei den einsprachigen (s. die folgende Übersicht 2).

*Übersicht 2: Durchschnittlich ähnliche Schreibentwicklung einsprachiger und mehrsprachiger Kinder*

Beobachtungen von etwa 290 einsprachigen und 140 mehrsprachigen Kindern aus 20 Klassen:

- 1. Klasse: 1- bis 3. Lernbeobachtung (Anteil richtiger Grapheme von 32).
- September 2. Klasse: 4. Lernbeobachtung (Anteil richtiger Grapheme von 36)
- Februar 2. Klasse: 5. Lernbeobachtung (Anteil richtiger Grapheme von 53)

Lernbeobachtung »Schreiben«	Anteil richtiger Grapheme	
	einsprachige Kinder	mehrsprachige Kinder
1. Lernbeobachtung/Nov. 1. Klasse	52 %	49 %
2. Lernbeobachtung/Febr. 1. Klasse	68 %	64 %
3. Lernbeobachtung/Mai 1. Klasse	80 %	76 %
4. Lernbeobachtung/Sept. 2. Klasse	89 %	86 %
5. Lernbeobachtung/Febr. 2. Klasse	87%	86%

*Mehrsprachige Kinder haben nicht grundsätzlich mehr Schwierigkeiten beim Schreibenlernen als einsprachige*

Mehrsprachige Erstklässler finden also im Durchschnitt nicht schwerer Zugang zu Schrift als einsprachig deutsche. Damit bestätigt sich erneut, dass schwache Lernvoraussetzungen am Schulanfang durch Unterricht kompensiert werden können (vgl. DEHN/HÜTTIS-GRAFF in diesem Band). Ein Befund zeigt jedoch den qualitativen Unterschied im Schreibenlernen ein- und mehrsprachiger Kinder auf:

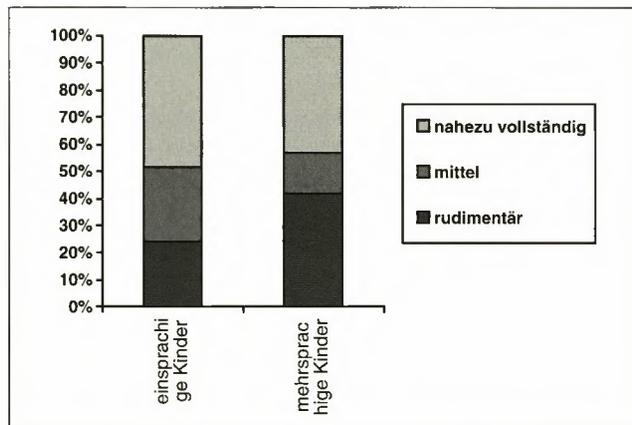
Die Leistungsverteilung ist bei den mehrsprachigen Kindern extremer (s. das folgende Diagramm 1): Mittlere

Schreibungen gibt es bei den mehrsprachigen am Ende der 1. Klasse seltener. Dafür kommen rudimentäre Schreibungen – als ein Indiz für Lernschwierigkeiten – bei den mehrsprachigen Kindern mit 42 % viel häufiger vor als bei den einsprachigen (24 %, s. das folgende Diagramm). Bei vielen ist die Lautanalyse also immer noch sehr unvollständig, die phonematische Strukturierung gelingt schlechter.

*Diagramm 1: Extreme Verteilung der Rechtschreibleistungen mehrsprachiger Kinder in der 3. Lernbeobachtung »Schreiben« (Ende Klasse 1)*

Anteil von 301 einsprachigen und 146 mehrsprachigen Kindern in den folgenden Leistungsgruppen:

- rudimentäre Schreibungen (maximal 22 von 32 Graphemen richtig)
- mittlere Schreibungen (23 bis 27 Grapheme richtig)
- nahezu vollständige Schreibungen (28 bis 32 Grapheme richtig)



Dies weist darauf hin, dass einige mehrsprachige Erstklässler erheblich mehr grundlegende Schwierigkeiten beim Schreibenlernen haben als andere. Den Gründen hierfür will ich zunächst theoretisch hinsichtlich der Wahrnehmung und dann hinsichtlich des Unterrichts der ersten Klasse nachgehen, der ja langfristig über den Rechtsschreiberfolg entscheidet (s. DEHN/HÜTTIS-GRAFF in diesem Band).

### *Schrift strukturiert die Wahrnehmung von Sprache*

Wie können (mehrsprachige) Schriftlerner die spezifische Struktur des Deutschen wahrnehmen? Viele Schriftkundige meinen, dass sie die Endbuchstaben <d> in Hund, das <g> in Berg und das <b> in Laub als solche hören könnten, obgleich <d>, <g> und <b> im Auslaut verhärtet werden zu /t/, /k/ und /p/. Ursache hierfür ist, dass Schrift den Gegenstand Sprache, den sie repräsentiert, mit Strukturen überzieht (COULMAS 1981): wir meinen beim Sprechen zu »hören«, was wir in Schrift gesehen haben.

Und auch Schriftlerner schreiben nicht nur, wie sie sprechen, auch sie orientieren sich schon früh an Strukturen der Schrift. Dies zeigen nicht nur Schriftlerner, die schon vor der Schulzeit Schriftzüge abschreiben, die sich ganze Wörter orthografisch richtig merken (wie den eigenen Namen CHRISTOPHER oder SUNNY), oder später orthografische Elemente erproben (z. B. SOFER/SOFA). Auch

viele der obigen Schreibweisen dokumentieren, dass die türkischen Kinder sich an spezifischen Schriftstrukturen orientieren, hier jedoch disfunktional an denen des Türkischen:

- Nevra (AYN statt EIN) an der türkischen Buchstabenhäufigkeit bzw. dem dort fehlenden Diphthong <ei>,
- Sinan und Arif an der türkischen Graphem-Phonem-Korrespondenz (ein eigenes Graphem <I> für das kurze /i/ bei IST und <Z> für das stimmhafte /s/ bei ZONE/SONNE),
- Fatima und Arif an der Vokalharmonie des Türkischen und der Vermeidung dort seltener Konsonantenhäufungen (BULUME, MANI/MANN, ZONE/SONNE).

Wodurch sonst sollten obige Kinder zu diesen falschen Vorstellungen über die Struktur der deutschen Schrift gelangt sein als durch die Wahrnehmung türkischer Schrift? Offenkundig haben sie dabei kognitive Schemata (NEISSER 1979) von der Struktur türkischer Schrift gebildet, ohne zu wissen, dass die deutsche andere Strukturen aufweist. Diese mehrsprachigen Schulanfänger verfügen also kaum über unterschiedliche kognitive Schemata ihrer zwei Sprachen, d. h. nicht über Wahrnehmungsstrukturen für die spezifischen Strukturen des Deutschen. Damit mehrsprachige Erstklässler die spezifische Struktur des Deutschen entdecken und von der des Türkischen abgrenzen können, brauchen sie also die Konfrontation und Auseinandersetzung mit der deutschen Schrift.

### *In Schrift sind die Konturen des Deutschen materialisiert*

Richtig schreiben lernt man also nicht ohne Schrift als Strukturierungshilfe. Dies tut jedes Kind auf seine Weise und in seiner Aktivität ist es rezeptiv und produktiv zugleich. Mehrsprachige Kinder erlangen mit Schrift leichter ein Bewusstsein von der Sprachebene, die es beim Schreiben im Deutschunterricht zu realisieren gilt. Und erst durch die richtige Schreibung des Wortes BLUME lernen türkische Kinder das Wort anders zu hören. Ob sie jedoch dann auch anders sprechen oder Sprache nur anders wahrnehmen oder jeweils in die richtige Schreibung transformieren, ist sicher unterschiedlich.

Schrift ermöglicht nicht nur die Bildung von für das Deutsche spezifischen Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln und häufigen linearen Buchstabenfolgen des Deutschen, die Augst als Schreibschemata bezeichnet (AUGST 1992). Erst geschriebenes Deutsch (also nicht nur gesprochenes) unterstützt mehrsprachige Kinder auch beim Aufbau eines abstrakten Lautschemas des Deutschen, das sich von dem ihrer anderen Sprache und ihrer Artikulation unterscheidet und richtiges Schreiben beispielsweise von Konsonantenhäufungen ermöglicht.

So könnten die obigen mehrsprachigen Kinder gerade anhand von häufigen und aufmerksamen Erfahrungen mit Schrift die spezifischen Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln des Deutschen rekonstruieren, dass nämlich

- das kurze /i/ im Deutschen kein eigenes Graphem (vgl. Sinan: »ist«) und keine vokalharmonische Funktion (vgl. Arif: MANI/MANN) hat,
- für das stimmhafte Phonem /S/ im Deutschen das Graphem <S> verwendet wird, während dem Graphem <Z> das dem Türkischen fremde Phonem /ts/ entspricht (vgl. Arif: ZONE/SONNE).
- es im Deutschen mehrgliedrige Grapheme gibt, wie den Diphthong <EI>, der wie /AE/, /AI/ oder bei gedehnter Artikulation sogar als /AJ/ wahrnehmbar ist (s. Nevra: AYN/EIN; auch: BAGFAR/BEI GEFAHR) oder das Graphem <sch> (Arif),

Auch spezifische Schreibregeln und -schemata des Deutschen können Schreiblerner erst in der Auseinandersetzung mit Schrift entwickeln, an den Beispielen orientiert, dass

- Kurzvokale durch Verdopplung des folgenden Konsonanten (den – denn) oder durch Konsonantenhäufungen am Ende des Silbenrandes markiert werden (Wal – Wald). Diese Erkenntnis würde nicht nur Sinan bei IST, sondern auch Arif zum richtigen Schreiben von SONNE (statt ZONE) und MANN (statt MANI) nützen.
- im Deutschen das Y extrem selten ist (bzw. nur in Fremdwörtern oder Eigennamen vorkommt) (s. Nevra: AYN/EIN),
- nicht nur BLUME die Konsonantenhäufung Bl- am Wortanfang hat, sondern auch Blatt, Blut, ..., blau, blass, blicken, blind, bluten, bleiben, ..., (Fatima) und
- mehrere, aber überschaubare Möglichkeiten zur Konsonantenhäufung am Silbenanfang bestehen (Fatima).

#### *Schrift ist eine wesentliche Grundlage richtigen Schreibens*

Entsprechend diesen Überlegungen haben einige mehrsprachige SchülerInnen deshalb mehr Schwierigkeiten beim Schreibenlernen, weil sie nur wenig Wörter gespeichert oder Schreibschemata (s. AUGST/DEHN 1998) ausgebildet haben, die den Lernprozess beschleunigen.

Daraus lässt sich folgern, dass ein Anfangsunterricht, der von Anfang an (auch) die Auseinandersetzung mit der Schriftstruktur nahelegt, (mehrsprachigen) Kindern eine bessere Konturierung des Deutschen ermöglicht.

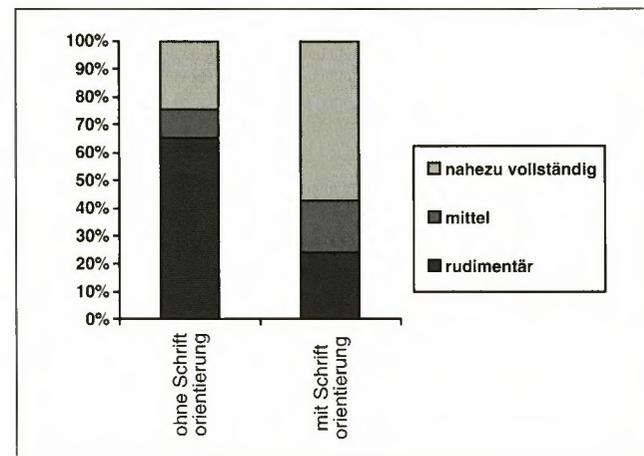
Eine Überprüfung dieser These ist möglich, indem man den Unterricht in den 20 ersten Klassen danach unterscheidet, ob er eine Orientierung an Schrift nahelegt oder eher nicht. Vergleicht man dann wie oben den jeweiligen Anteil rudimentärer Schreibungen von mehrsprachigen Kindern am Ende der ersten Klasse, bestätigt sich die theoretisch begründete These: in schriftorientiertem Unterricht schreiben mit 24 % weniger der mehrsprachigen Kinder am Ende

von Klasse 1 rudimentär als in wenig schriftorientiertem Unterricht (66 % rudimentäre Schreibungen). Umgekehrt schreiben in schriftorientiertem Unterricht 57 % der mehrsprachigen Kinder ungeübte Wörter nahezu vollständig (s. das folgende Diagramm 2).

*Diagramm 2: Die Bedeutung von Schriftorientierung für mehrsprachige SchreiblernerInnen*

Verteilung der Rechtschreibleistungen mehrsprachiger Kinder in schriftorientiertem und anderem Unterricht in der 3. Lernbeobachtung (Ende Klasse 1) nach obigen Leistungsgruppen:

- rudimentäre Schreibungen (maximal 22 von 32 Graphemen richtig)
- mittlere Schreibungen (23 bis 27 Grapheme richtig)
- nahezu vollständige Schreibungen (28 bis 32 Grapheme richtig)



Auch die weiteren Rechtschreibeergebnisse im BLK-Modellversuch bis Ende der 3. Klasse unterstützen diese Überlegungen: mehrsprachige Kinder, die schriftorientierten Anfangsunterricht hatten, lernen auch in der 2. und 3. Klasse deutlich besser Rechtschreiben. Im DRT 2 und 3 liegen sie durchschnittlich über 30 Prozentränge höher als jene, in deren Anfangsunterricht die Verschriftung der Artikulation favorisiert wurde, da sie mit der Anlauttabelle von REICHEN arbeiteten. Die langfristige Rechtschreibentwicklung nicht nur ganzer Klassen (s. DEHN/HÜTTIS-GRAFF in diesem Band), sondern auch die mehrsprachiger Kinder entscheidet sich also bereits in der ersten Klasse. Von Schriftorientierung profitieren dabei nicht nur die mehrsprachigen Kinder, sondern auch die einsprachigen.

#### *Schriftorientierter Unterricht befördert das Rechtschreiben.*

Wie konkret aber kann Unterricht befördern, dass mehrsprachige und einsprachige Kinder Schriftnormen des Deutschen wahrnehmen und strukturieren können? Zwei exemplarische Einblicke in schriftorientierten und anderen Unterricht aus der 1. Klasse sollen dies demonstrieren. In Protokollauschnitten wird jeweils der unterrichtliche Rahmen skizziert und die Interaktion zwischen der Lehrerin und einem schwachen Schreibanfänger aufgezeigt, der in dieser Situation eine Schwierigkeit beim Schreiben hat.

*Unterricht in Klasse 16 unterstützt die Konturierung des Deutschen*

SZENE »LEITER« (Februar 1. Klasse)	
1	In der Faschingszeit gibt es unter anderem die Aufgabe, zur eigenen Verkleidung zu schreiben. Als welche Figuren die Kinder sich verkleiden, hängt als Liste an der Tafel. Deniz wird als Räuber gehen. An der Wand hängen vom Vortag die Satzanfänge »Ich kann ...«, »Ich mag ...«, »Ich will ...« und »Ich muss ...«.
5	Deniz sucht die Wortstreifen »Leiter« und »Seil« auf der Fensterbank und findet sie dort erst mit Hilfe der Lehrerin. Er schreibt dann: »Ich bin ein Räuber. Ich bin Deniz. Ich kann auf die«, und will »Leiter klettern« ergänzen. Vor ihm liegt der Wortstreifen »Leiter«, neben ihm sitzt die beobachtende Studentin. Deniz. La: Lei: l, a, l, a, l, l, l, Lei, t, t, t, ta, Lei:ta:
10	Deniz schreibt Leita. Deniz Jetz kommt r, guck! (Deniz weist auf den Wortstreifen.) Lei:ta, Leita. St Hmhm. Da steht nicht Leita, sondern Leiterr. Deniz Leiter? St Leiterrr.
15	Deniz Sag mal Indianer? St Indianer Deniz Sag mal richtig Indianer, sag mal Indianer. St Ja, genau. Man sagt Indiana und man sagt Leita, aber man schreibt Indianer und Leiter.
20	Deniz Indianer, sag mal Indianer! St Indianer Deniz Indianer. India:na: St Genau, manchmal spricht man anders als man schreibt. Aber man kann sehr viel deutlicher sprechen, deswegen kann man auch sprechen: Leiter!
25	Deniz Leiter St Statt Leita. Leiter, und wenn du – warte mal Deniz. Und wenn du Leiter sagst, dann musst du noch mal gucken, ob du hier einen Fehler gemacht hast. Lei:ter. Deniz He? Ein A?
30	St Ja. Deniz La: St Lei:ter und nicht Leita. Lei:ter! Deniz radiert das a weg und schreibt dafür ein er.

Welche unterrichtlichen Bedingungen lassen sich bestimmen, die dem (mehrsprachigen) Schüler Sicherheit in Bezug auf die Schriftstruktur des Deutschen geben?

*Optische Vorgaben und andere Schreibhilfen sind jedem vertraut*

Der Klassenraum bietet als Sicherheit beim Schreiben verschiedene optische Vorgaben, die Deniz zum Abschreiben nutzt: Satzanfänge (Deniz nutzt davon die Anfänge: Ich kann ... und Ich will ...), Kindernamen, Verkleidungen (Räuber) und der Klassenwortschatz in Streifen auf der Fensterbank (Leiter, Seil). Diese Hilfen hat die Lehrerin zuvor explizit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt.

Andere Schreibhilfen sind den Kindern geläufig: Sogenannte Häufigkeitswörter, die in der Klasse früh als ganze, feststehende Buchstabenfolgen geübt wurden, hat Deniz als Schreibschemata gespeichert (die, ich, auf, ein). Außerdem nutzt er später für die Verben klettern und schwingen seine Anlauttabelle, den Umgang damit hat er häufig geübt.

*Die Schrift setzt den Anspruch*

Die Lehrerin unterstützt das Kind darin, die von ihm gewünschte Hilfe nutzen zu können, indem sie es bei der Suche nach den Wortstreifen hilft (Z. 6). Und die Studentin hält bei der individuellen Beratung beim Schreiben den mit dem Material vorgegebenen Anspruch aufrecht: wengleich das Kind das Wort selbstständig lesbar (regelgeleitet und nahezu vollständig) schreiben kann, wird es auf die schriftliche Vorlage orientiert (Z. 12). Denn als Deniz das <r> von der Wortkarte abschreiben will, entdeckt er erst durch diesen Hinweis, dass seine (für das Türkische sinnvolle) Vorstellung vom Wort (»Leita«) nicht mit der Schrift übereinstimmt. Lerner werden so von anfang an darin unterstützt, ihre Vorstellung von Schrift zu differenzieren und dafür Schrift als Orientierungsgrundlage zu nutzen. Schrift korrigiert hier Deniz' Orientierung an der Artikulation, differenziert seine Wahrnehmung von unserer Sprache und Schrift.

*Lehrhilfen fügen dem Lernen etwas hinzu*

Die Erläuterungen der Studentin sind für Deniz an Schrift nachvollziehbar und bleiben nicht flüchtig auf verbaler Ebene. Das legt Einsichten in die »normale« Differenz zwischen Schrift und Sprechen nahe. Zugleich erscheinen Schwierigkeiten beim Schreibenlernen hier nicht als ein spezielles Problem von Deniz, sondern als gegenstandsspezifisch:

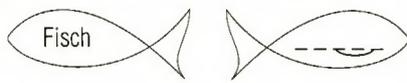
- > Die Schrift liest sich anders als man spricht (Zeile 12: Leita – Leiterrr),
- > man spricht im Alltag anders als man schreibt (Zeile 18 und 23: Indiana und Leita versus Indianer und Leiter) und
- > man kann die Sprache an der Schrift ausrichten (Z. 23-24: Leiter).

Deniz verwendet die angetragenen Erklärungen sogleich für sich: er selbst ist an einer Generalisierung interessiert (Z. 15 bis 22: Indiana – Indianer), die die Bildung eines Schreibschemas <er> für /a/ am Wortende anzeigt.

In diesem Unterricht sind den Kindern verschiedenartige Hilfen zum Schreiben vertraut, so dass der Wunsch, sich schreibend auszudrücken, auch bei Unsicherheiten zu bewältigen bzw. zu erfüllen ist – und zwar ohne den sachlichen Anspruch aufzugeben. Gerade die Interaktion macht für Deniz deutlich, was es zu lernen gilt: eine beständige Orientierung an Schrift beim Schreibenlernen. Das für ihn und andere Kinder lesbare und aussagekräftige Ergebnis

bestätigt seine Bemühungen. Und die Szene zeigt: Auch beim Abschreiben kann Rechtschreiben gelernt werden.

*Die fehlende Orientierung an Schrift erschwert das Rechtschreiblernen (Beispiel aus Klasse 5)*

Szene »Aber« (November 1. Klasse)	
1	Die Kinder sollen Tierschablonen ins Heft übertragen und daneben schreiben: »jeder so wie er denkt«. Auf jeder Schablone ist vorne die Anzahl der Buchstaben des Tiernamens und hinten das richtige Wort zur Kontrolle angegeben, zum Beispiel beim Fisch:
5	 <p>L Bevor man abguckt, wie kann man sich da helfen? ... Hm, die Tabelle brauchst du. Und du musst das Wort ganz langsam vorsagen.</p>
10	Jörg malt neben die Tiere Sprechblasen und will in die beim Nashorn »Aber« schreiben. Jörg hat das A geschrieben, als die Lehrkraft (L) hinzukommt.
	L Was wolltest du schreiben? 
15	Jörg Aba L (betont:) Aber? A hast du ja schon. Ber. ber. Jörg Ber. Aber ich weiß nicht, wie das geht. L Ja? Das ist ja auch »n bisschen schwierig, ne? Welchen hörst du denn schon? ...Hm?
20	Jörg Er. L Er hörst du, ne? Dann sag ich dir mal (xxx) das schwierig hört. Da brauchst du ein e. Sie zeigt auf den Buchstaben auf der Tabelle. Jörg schreibt ein E.
	
25	L Und den letzten kannst du bestimmt hören. Aberrrr. Jörg r::, r::, (xxx) ((wahrscheinlich den Begriff in der Tabelle)) L Ja, gut. Die Lehrerin geht weg. Jörg schreibt ein R.
	Jörg hält dem Beobachter sein Heft hin. 
30	Jörg Guck mal! Was steht da? B Aber? Oder was heißt das? Jörg Aber, ja (scheint erfreut)

Die Lehrerin aus Klasse 5, die mit der Reichen-Tabelle arbeitet, unterstützt mögliche Orientierungen an Schrift nicht, bezeichnet sie als Abgucken (Z. 8) und schätzt sie weder als Hilfe beim Schreiben noch für die Kontrolle.

*Schrift wird als Orientierungsgrundlage für Lernen vermieden*

Jörg weiß nicht, wie die Endung /er/ des Wortes »Aber« geschrieben wird. Die Lehrkraft aber weiß, dass die Orien-

tierung an der Artikulation hier schwierig ist – nicht zuletzt artikuliert auch Jörg zuerst sogar »Aba«, und er isoliert das Segment /er/ (Z. 19) und nicht einzelne Phoneme. Statt hier seine naheliegende Lernmöglichkeit der häufigen Buchstabenfolge <er> aufzugreifen, bezieht sich ihre Hilfe

- auf die Vorgabe des Graphems <e> (Z. 23), das hier nicht dem Phonem /e/ wie beim Anlaut von Esel (aus seiner Anlauttabelle) entspricht, und
- auf erneutes überdeutliches Vorsprechen (Z. 15, 24), damit Jörg anhand ihrer Schreibsprache das Relevante hören kann – was ihm allein als Schriftunkundigem unmöglich ist.

Zudem korrigiert sie das fehlende <b> nicht und äußert kein Interesse am so unverständlich bleibenden Inhalt des Geschriebenen. Ihren Äußerungen kann Jörg zweierlei entnehmen: 1. dass das /e/ schwierig zu hören ist (Z. 17 und 20) – er muss also zum Rechtschreiben besser hören lernen und 2. dass man anders sprechen muss, damit man z. B. hier den letzten Laut hört (Z. 24) – er selbst kann das jedoch nicht und kann sich nur weiter an der Lehrerin und ihrer besonderen Aussprache orientieren. Schreiben bleibt also für Jörg schwierig und allein nicht zu bewältigen. Und selbst für seine Graphem-Phonem-Kenntnis hat er nichts hinzulernt, da er ja /er/ und nicht /e/ isoliert.

Jörg erfährt auch nicht, dass die Endung /er/, die er hört, hilfreich für richtiges Schreiben ist. Die Chance, seinem Lautschema /er/ das Schreibschema <er> zuzuordnen, wird hier nicht genutzt. Dies wäre eine Hilfe für orthografisch richtiges Schreiben, die nicht nur auf Jörgs Können, auf seiner Eigenaktivität aufbaute und das Schreibschema hinzufügte. Sie wäre zudem für ihn übertragbar, denn diese Endung gibt es häufig. Das heißt:

*Lerngelegenheiten werden verpasst*

Das Material ermöglicht, Schreibungen der Tiernamen auf ihre Richtigkeit zu kontrollieren (s. Z. 5). Unabhängig von der Forderung der Lehrerin, nicht abzugucken, nutzt Jörg die Schrift auf der Rückseite der Schablonen jedoch nicht(s), weil er das Tier nicht bezeichnet, sondern sprechen lässt. Auch die Lehrkraft verfolgt den Anspruch auf Richtigkeit nicht weiter, den sie doch mit dem Material selbst vorgegeben hat – und sie fragt auch nicht inhaltlich nach, was das Wort »Aber« neben dem Nashorn bedeuten soll.

Jörgs Maß ist die Lesbarkeit: Guck mal! Was steht da? fragt er den Beobachter. Wie die Lehrkraft gibt sich jedoch auch der Beobachter mit der Schreibung AER für ABER zufrieden. Jörgs Frage wird so nicht richtig beantwortet, Lehren stärkt hier also nicht das Können/Lernen des Kindes. Es ist möglich, dass Jörg dies ahnt: Der Beobachter notiert nicht, »Jörg ist erfreut«, sondern: »Jörg scheint erfreut.« Beobachter und Lehrkraft folgen hier also weder dem Anspruch des Kindes (Lesbarkeit) noch dem des Materials, das zur Kontrolle das Wort auf der Rückseite enthält (Richtigkeit). Das bedeutet:

Die Schriftnorm wird dem Kind vorenthalten, indem die Lehrerhilfe allein auf die Verschriftung der Artikulation verweist, keinen Hinweis auf das Schreibschema /er/ oder auf die ganze richtige Schreibung gibt und das Wort am Schluss nicht richtig dasteht. Dies scheint auch Grund dafür sein, dass Sinan aus dieser Klasse (s. o. seine Zurückweisung des <i> für IST) die Schrift als Norm nicht akzeptiert – am Ende der 1. Klasse.

Der Lernprozess von Jörg aus Klasse 5 stagniert deutlich schon im ersten Schuljahr: seine Schreibungen sind am Ende der ersten Klasse immer noch rudimentär. Am Ende von Klasse 2 erreicht er nur Prozentrang 2 im Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT), danach verlässt er die Klasse wegen Umzugs. Auch seine Klasse 5 zählt mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 22,9 im DRT2 zum Drittel mit den schwächsten Rechtschreibleistungen (vgl. DEHN/HÜTTIS-GRAFF in diesem Band).

Demgegenüber verläuft der anfangs schwierige Lernprozess von Deniz (s. GRUST 1997) aus Klasse 16 langfristig deutlich nach oben (s. HABERSAAT 1997): Er erreicht am Ende der 3. Klasse im DRT3 einen Prozentrang von 43 und Ende Klasse 4 im Westermann Rechtschreibtest 4/5 immerhin Prozentrang 18. Auch seine Klasse 16 gehört mit einem durchschnittlichen Prozentrang von 45 im DRT2 am

Ende der 2. Klasse von den 20 am Modellversuch beteiligten Klassen zum Drittel mit den besten durchschnittlichen Rechtschreibleistungen im Diagnostischen Rechtschreibtest.

Es reicht also nicht, wenn Anfangsunterricht Erfahrungen mit der inhaltlichen Funktion der Schrift beim Textschreiben entlang der Artikulation ermöglicht, weil viele mehrsprachige Kinder dann lange nicht über rudimentäres Schreiben hinauskommen und selbst einsprachige Kinder dann nur schwer tragfähige Hypothesen über Schrift entwickeln. Unterricht muss auch Textschreiben sogleich mit der Orientierung an Schrift verknüpfen, z. B. wie in Klasse 16 (s. a. Arbeit mit einem Modellwortschatz, Fundamentum und Additum, ...). Schriftorientierter Unterricht regt Kinder dazu an, Schrift von Anfang an zu erforschen, und provoziert damit die Speicherung häufiger linearer Buchstabenfolgen und eine innere Regelbildung. Einige Formen früher impliziter Schriftorientierung, als Alternative zu expliziter Regelvermittlung, wurden in Klasse 16 deutlich, so dass die Kinder die für das Deutsche relevanten Strukturen wahrnehmen und im Gebrauch nutzen können. Erfolgreicher Schriftunterricht regt Kinder zum Lernen an, indem er sich von Anfang an am komplexen Gegenstand Schrift ausrichtet, als Orientierungsgrundlage und Anspruch zugleich – jedoch nicht als Sanktion.



## Schreibenlernen mit der Druckschrift

In den letzten beiden Jahrzehnten ist in der Schreibdidaktik eine wichtige Akzentverschiebung zu beobachten. Während früher Schreibenlernen mit dem Erlernen der Handschrift gleichgesetzt und formal-technische und motorische Abläufe betont wurden, hat sich ein erweiterter Schreibbegriff durchgesetzt, der einerseits die kommunikative Seite betont (Anbahnung der schriftlichen Sprachproduktion durch Herstellen von eigenen Sätzen und Texten), andererseits aber auch die orthografische Komponente berücksichtigt und auf die Sicherung der Schreibweise eines zunächst begrenzten Wortschatzes abzielt. Schreiben ist in diesem Sinne eine komplexe sprachliche Handlung, die verschiedene wichtige Teilschritte umfasst: die gedankliche Planung der Äußerung, die innersprachliche Kodierung sowie das Fixieren des Textes unter Beachtung schriftsprachlicher und orthografischer Normen.

In diesem Zusammenhang erfahren auch die Ausgangsschriften eine andere Bewertung. Nicht das Abschreiben, Schönschreiben und die Normtreue der Buchstaben stehen im Mittelpunkt, sondern die Förderung des schriftsprachlichen Ausdrucks. Damit die Kinder relativ rasch zum Verfertigen eigener Sätze und Texte gelangen können, wird von vielen Autorinnen und Autoren die Druckschrift als Erstschrift empfohlen.

### Schreibdrucken mit Gemischtantiqua

Die Gemischtantiqua bietet gegenüber der Schreibschrift entscheidende Vorzüge. Die Zwischenräume zwischen den Buchstaben erleichtern das Durchgliedern des Wortes und fördern die Einsicht in die Funktion der Schriftzeichen. Die Druckschrift hat auch für die Kinder den größten Bekanntheitsgrad, da sie ihnen in ihrer Umwelt am häufigsten begegnet.

Beim Lesenlernen hat sich die Gemischtantiqua bereits als Erstschrift durchgesetzt. In mehreren Untersuchungen hat sie sich am effektivsten für das Lesenlernen herausgestellt (MEIS 1963, WEINERT u. a. 1966, MALMQUIST/VALTIN 1974, S. 348 ff.).

Zunehmend wird in den letzten Jahren auch das SCHREIBENLERNEN IN DRUCKSCHRIFT mit großem Nachdruck befürwortet (u. a. SPITTA 1993, MENZEL 1989, GÜNTHER 1989). In einigen Bundesländern ist ein Schreibvorkurs in Druckschrift möglich bzw. empfohlen (Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) oder verbindlich (Bayern). Das anfängliche »Schreibdrucken« bietet die folgenden Vorzüge:

- Es knüpft an vorschulische Erfahrungen der Kinder an,
- es wird durch die Druckschrift in der Umwelt motiviert,
- es fällt den Kindern wegen der einfachen Strukturelemente leicht,

- es kann ohne Vorübungen unverzüglich begonnen werden,
- es erleichtert durch die Nachbildung der Buchstabenformen das Einprägen der charakteristischen Merkmale der Schriftzeichen,
- es fördert das gliedernde Erfassen von Schriftbildern,
- es gestattet, Lesen- und Schreibenlernen an einem Zeichensystem durchzuführen und von Anfang an zu verbinden,
- es eröffnet die Möglichkeit, Schreibenlernen von Beginn an als kommunikative Handlung erfahrbar zu machen (Kinder schreiben ihre eigenen Wörter, Sätze oder Bildgeschichten),
- es bereitet das Schreiben der verbundenen Schrift vor.

Das Schreiben von Buchstaben und Wörtern in *verbundener* Schrift stellt an die visuelle Gliederungsfähigkeit und die Bewegungskoordination Anforderungen, die nicht jedes Kind ohne Vorübung erfüllen kann. Vor dem ersten Schreiben komplexerer Schreibschriftformen müssen Schreibvorübungen durchgeführt werden. Beim Schreiben in Druckschrift entfallen diese Schwungübungen, da sie schreibmotorisch keine große Geschicklichkeit verlangen. Druckschriften sind, wie BARFAUT (1968) nachgewiesen hat, dem kindlichen Auffassungs- und Darstellungsvermögen angemessen. Er berichtet von einem Versuch, in dem Schulanfängerinnen und -anfänger aufgefordert wurden, denselben Satz dreimal in unterschiedlichen Schriftarten wiederzugeben. Dass Kinder praktisch keinerlei Schwierigkeiten mit der Großantiqua (Großbuchstaben), nur leichte Probleme mit der Gemischtantiqua haben und mit der Schreibschrift gar nicht zurechtkommen, belegt das folgende Beispiel:

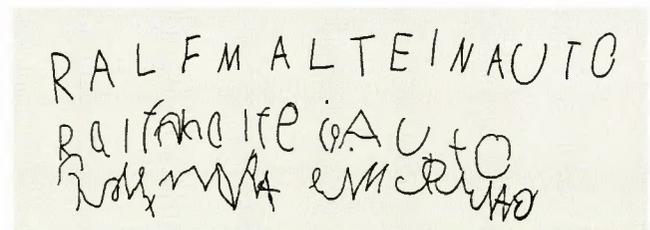


Abb. 1: Das Abschreiben von Sätzen in Großantiqua bereitet Kindern wenig Probleme

BARFAUT (1968, S. 54) folgert, »dass der Schreibanfänger das einfache Form- und Bewegungsgefüge der Antiqua schneller und richtiger erfasst als die differenzierte Schreibschrift«.

GÜNTHER (1989) hat in einer Untersuchung nachgewiesen, dass Schulanfänger zwar isoliert dargebotene visuelle Formen gut reproduzieren können, dass sie aber erhebliche

che Schwierigkeiten haben, diese Formen miteinander zu verbinden. Er folgert: »Da die Buchstabenverbindungen das Grundprinzip der Schreibschrift darstellen, (bringen) Vorschulkinder mehrheitlich denkbar schlechte Ausgangsvoraussetzungen für einen schnellen Erwerb der verbundenen Schrift in der ersten Klasse mit« (GÜNTHER 1989, S. 234); »durch die Konzentration auf die Formverbund-Realisierung« behindert die Schreibschrift »den Erwerb der schriftlichen Sprache eher, als dass sie fördert«. Er plädiert deshalb für die Druckschrift als Erstschrift auch für das Schreibenlernen.

Eine schwedische Untersuchung zeigt, dass sich auch die längere Verwendung von Druckschrift als alleiniger Schriftart nicht negativ auswirkt: Kinder, die bis ins dritte Schuljahr druckten, waren in der Handschriftqualität, der Schreibgeschwindigkeit sowie der Lese- und Rechtschreibleistung anderen Kindern überlegen (MALMQUIST/VALTIN 1974, S. 348). DAUMENLANG (1972) hat schon vor etlichen Jahren eine Untersuchung in ersten Klassen durchgeführt und festgestellt, dass die Leseleistung der Kinder nach vier Schulmonaten signifikant besser war, wenn sie beim Schreiben Druckschrift anwendeten.

### Beginn mit Großantiqua

Die geschilderten Vorteile der Gemischtantiqua werden noch vergrößert, wenn in den ersten Wochen oder Monaten nur die Großantiqua-Buchstaben verwendet werden. Für einen Einstieg mit diesen großen Druckbuchstaben, welche die römische Monumentalschrift bildeten und zu Beginn dieses Jahrhunderts als Steinschrift bezeichnet wurde, sprechen sachlogische, lernpsychologische und historische Argumente:

- **Hoher Bekanntheitsgrad:** Zu Schulbeginn können fast alle Kinder ihren eigenen Namen in Großbuchstaben schreiben, und sie kennen mindestens drei- bis viermal so viele große wie kleine Buchstaben.
- **Leichte Einprägbarkeit:** Große Buchstaben sind prägnanter und auffallender. Schließlich werden auch wichtige Textinformationen (Überschriften in Büchern und Zeitschriften, Werbesprüche, Sprechblasen-Texte in Comics) sowie viele den Kindern bekannte Produktnamen (OMO) so geschrieben.
- **Leichtere Unterscheidbarkeit:** Die großen Buchstaben sind leichter voneinander zu unterscheiden (A E O B D T F L). Kleine Buchstaben sind einander ähnlicher (a e o b d t f l) und deswegen schwerer zu merken. Da für Schulanfänger zunächst nur die Form der Buchstaben, nicht aber ihre Lage im Raum bedeutsam ist, neigen sie zu Buchstabenverwechslungen (d – b, p – q), was bei Großbuchstaben nicht so relevant ist (Abb. 2).
- **Leichte Schreibbarkeit:** Da Vorschulkinder in ihren Zeichnungen bereits die Elemente verwenden, aus denen die Großantiqua-Buchstaben gebildet werden – nämlich gerade Linien und Bögen –, können Schwung-



Abb. 2: Großantiqua (aus: FARA UND FU. Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen 1997)

übungen oder ein Schreibvorkurs entfallen. Durch das Schreiben der großen Druckbuchstaben wird die Handmotorik so geübt, dass der Übergang zur Gemischtantiqua und zu verbundenen Schriften ohne zusätzliche schreibmotorische Übungen vonstatten gehen kann.

- **Kindgemäßheit:** Wer die spontanen Schreibversuche von Kindern beobachtet, wird feststellen, dass diese fast ausschließlich Großantiqua-Buchstaben verwenden (s. Abb. 3).

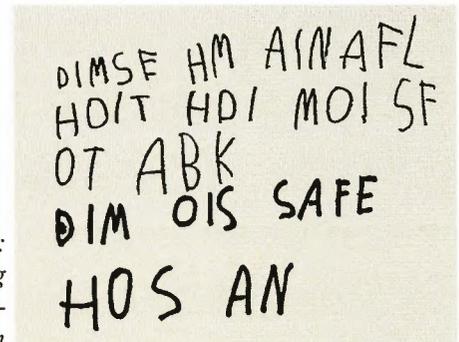


Abb. 3:  
Verschriftung  
einer Schulanfängerin

Selbst wenn Kinder von Beginn an die Schreibschrift oder Gemischtantiqua lernen, verwenden sie bei neuen Wörtern, die sie frei konstruieren, Großantiqua-Buchstaben (s. Abb. 4).

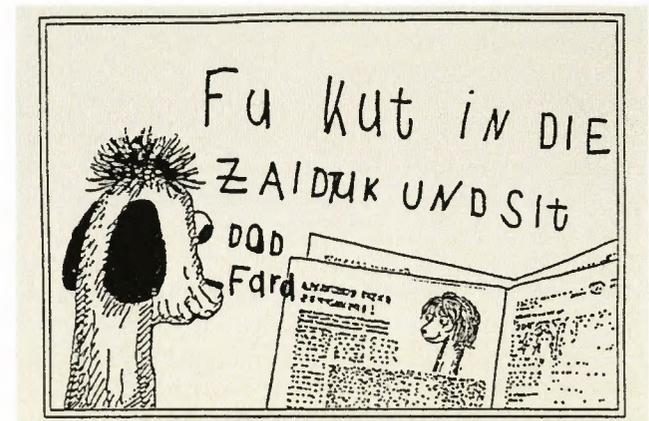


Abb. 4: Freier Text eines Schulanfängers

## Historischer Exkurs

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass der Beginn des Lese- und Schreibunterrichts mit Großantiqua in der Pädagogik eine lange Tradition hat. Schon FRIEDRICH FRÖBEL (1782-1852) hat sich dafür eingesetzt, den ersten Schreibunterricht mit den »großen lateinischen Buchstaben«, wie er sie nannte, zu beginnen. Er führt dafür verschiedene Argumente an:

- Diese Buchstaben bestehen »aus einfachen und einfach zusammengesetzten und darum leicht nachzubilden und festzuhaltenden« Zeichen (FRÖBEL 1883, S. 156).
- »Diese Schriftzeichen werden äußerst leicht von den Schülern dieser Stufe aufgefasst und ... leicht und mit Geschwindigkeit dargestellt« (FRÖBEL 1883, S. 273).

Vor allem in den 20-er Jahren unseres Jahrhunderts war die Großantiqua im Anfangsunterricht in vielen Klassen verbreitet und hatte viele überzeugte Anhänger sowohl unter Schreib- als auch unter Lesedidaktikern. Namhafte Autoren propagierten die Vorzüge der »Steinschrift« für den Anfangsunterricht. ZIMMERMANN, der Autor der mit Großbuchstaben beginnenden HANSA-Fibel, auf deren Grundlage zahlreiche andere Fibern erarbeitet wurden, betrachtete die mit Steinschrift beginnende Fibel als die »typografische Form der Zukunftsfibel« (1927, S. 27).

Viele Schreibdidaktiker konzipierten Lehrgänge, die mit der Steinschrift begannen (vergl. NEUHAUS-SIMON 1981), weil Großbuchstaben die URFORMEN ALLER ABENDLÄNDISCHEN SCHRIFTEN bilden, die in ihrer Einfachheit und Klarheit dem Wahrnehmungsvermögen und den feinmotorischen Möglichkeiten des Kindes entgegenkommen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Argumentation von L. SÜTTERLIN (1865-1917), der im Auftrag des Königlich-Preussischen Kultusministeriums einen Lehrgang des Schreibens entwickelt hat, der weite Verbreitung gefunden hat.

SÜTTERLIN beklagt den allgemeinen Verfall des Formgefühls, der sich auch in der Verkehrsschrift bemerkbar mache, und verweist auf das Schreiben als die erste geschmackbildende Betätigung des Kindes. SÜTTERLIN beginnt den Unterricht mit Großbuchstaben, einerseits, um an das historische Erbe anzuknüpfen, und andererseits, um den Kindern klare Formen zu vermitteln, an denen sie ihre individuelle Handschrift entwickeln können.

Außer SÜTTERLIN haben auch viele andere Schreibmethodiker (z. B. KUHLMANN, SCHMIDT oder LEGRÜN, vergl. NEUHAUS-SIMON 1981) den Beginn des Schreibenlernens mit der Steinschrift empfohlen. Während sie den Anfangsschreibunterricht eher unter künstlerischem, geschmackbildendem und schreibmotorischem Aspekt sahen, geht es dem Begründer der Waldorf-Pädagogik RUDOLF STEINER (1861-1925), wie übrigens schon FRÖBEL, auch um den sprachlichen Inhalt des Geschriebenen. In der Waldorf-Pädagogik führt der Weg zur Schreibschrift (und zum Lesen) ebenfalls über den Beginn mit Großantiqua. STEINER betont, dass die Schulanfänger gewisse zeichnerische Formen, wie run-

de und gradlinige, schon beherrschen. Aus diesen zeichnerischen Elementen werden dann die Buchstabenformen gewonnen.

Im Anfangsunterricht der Waldorfschulen kommt dem Schreiben eine große Bedeutung zu. Fast das ganze 1. Schuljahr über werden Wörter, Sätze und kleine Texte in Großbuchstaben nachgeschrieben, damit die Geschicklichkeit der Schreibhand entwickelt wird. Beim Schreiben richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder vor allen Dingen auf die ästhetische Qualität. Diese Vorgehensweise hat auch den Vorteil, dass SCHWUNGÜBUNGEN ENTFALLEN KÖNNEN: »Ein besonderes Schreibturnen ist in diesem Stadium weder notwendig noch angebracht, es erweist sich übrigens nach solchem Beginn auch späterhin als überflüssig«, schreiben die Waldorfanhänger DÜHNFORT/KRANICH (1984, S. 64).

Zu Beginn unseres Jahrhunderts gab es übrigens zahlreiche empirische Untersuchungen, in denen beim Lesen- und Schreibenlernen die Überlegenheit der Steinschrift über die damals üblichen Kurrentschrift festgestellt wurde. So führte LINDNER (1920), ein »Massenexperiment« durch, an dem über 2 300 Schülerinnen und Schüler teilnahmen.

Nach dem 2. Weltkrieg erschienen zunächst noch zahlreiche Fibern und Lehrgänge, die mit Großantiqua begannen. Da diese aber synthetische Verfahren favorisierten, verloren sie an Bedeutung mit dem Aufkommen der Ganzheitsmethode. Diese vertrat den Anspruch, dem ganzheitlichen Auffassungstyp der Schulanfänger zu entsprechen. Um dem Kind reich gegliederte Wortganze anzubieten, wurde vielfach sogar die Schreibschrift als Erstleseschrift gewählt. Die theoretischen Grundlagen der Ganzheitsmethode sind jedoch heute fragwürdig geworden, da Wörter nicht über die »Gesamtform« oder »Gestalt« erkannt werden, sondern über Buchstaben (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1987).

### *Neue Schreiblehrgänge, die mit Großantiqua beginnen*

Erst in den letzten Jahren finden sich wieder Befürworter der Großantiqua. BRÜGELMANN (1987, S. 216) empfiehlt die Großantiqua, damit Schulanfänger nicht gleichzeitig vier Alphabete lernen müssen: Druck- und Schreibschrift, jeweils in kleinen und großen Buchstaben. WUDTKE (1986) verweist auf die leichte Erlernbarkeit, die es ermöglicht, auf einen Schreibvorkurs zu verzichten. Ein Schreibunterricht, der großen Wert auf die Festlegung auf eine verbundene Schrift legt, benötigt aufgrund der komplizierten Bewegungsmuster lange Vorkurse mit Schwungübungen und laufe Gefahr, das Schreiben von der Denk- und Sprachbildung abzukoppeln, meint WUDTKE, und empfiehlt als Schriftfolge: Beginn Großantiqua/Gemischtantiqua und gegen Ende des 1. Schuljahres oder sogar erst in der 2. Klasse Übergang zur verbundenen Schrift. Diesem Vorschlag möchte ich mich anschließen.

Bislang liegen erst relativ wenige Schreiblehrgänge in Gemischtantiqua vor, ein Beginn mit Großantiqua-Buch-

staben ist in zwei Lehrgängen vorgesehen. Es handelt sich um

- Schreiblehrgang zur Fibel Kunterbunt (Klett-Verlag) und
- FARA UND FU. Lesen- und Schreibenlernen nach dem Schlüsselwortverfahren (Schroedel-Verlag). In einer Ausgabe dieses Lehrgangs beginnen Fibel und Lese- und Schreibübungsheft mit Großantiqua (s. Abb. 5).

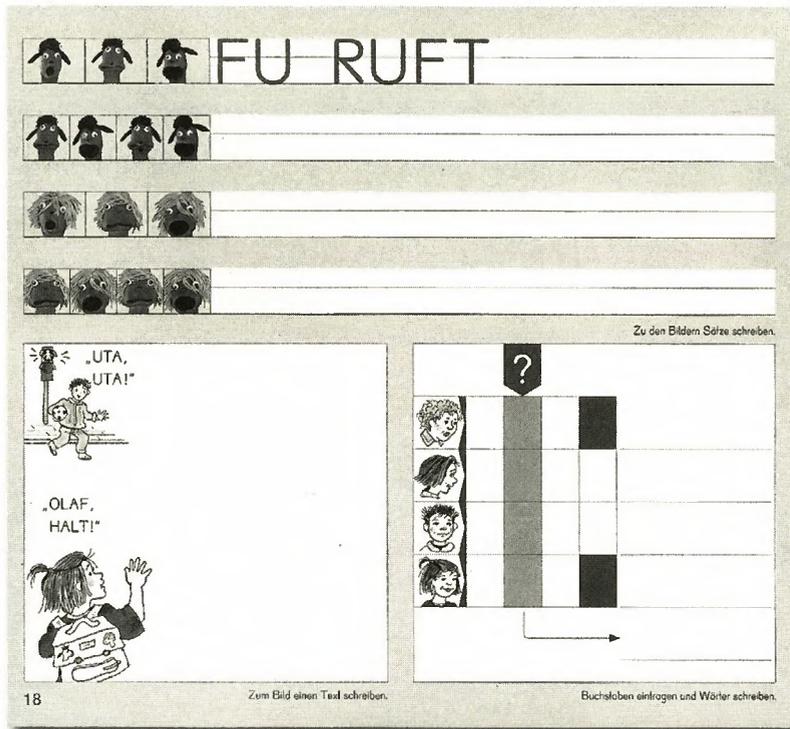


Abb. 5: Beispielseite aus dem Lehrgang FARA UND FU

Die ersten Praxiserfahrungen sind sehr positiv. Die Lehrkräfte heben hervor, dass die Kinder schnell lesen und schreiben lernen und beim Übergang zum verbundenen Schreiben keine Probleme haben (s. Kasten nächste Seite).

### Verbundene Schriften

Zur Zeit sind, je nach Bundesland verschieden, drei Varianten von verbundenen Schriften im Gebrauch: die lateinische Ausgangsschrift sowie die Vereinfachte und die Schulausgangsschrift (letztere in den neuen Bundesländern und in Berlin).

### Lateinische Ausgangsschrift

Die lateinische Ausgangsschrift wurde durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. November 1953 für die Schulen der Bundesrepublik verbindlich.

Das wegen der Rundungen angenehm wirkende Schriftbild darf jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, dass diese Schrift für Kinder besonders leicht zu erlernen sei. Gerade die charakteristischen Rundungen, Bogen und Ovale bedürfen einer sorgsam Einübung. Viele Kritiker dieser

Schriftart sind der Meinung, dass sie strukturelle Mängel aufweise, wie Drehrichtungswechsel, Deckzüge und schwierige Bogenverbindungen, und empfehlen deshalb eine vereinfachte Version, entweder die Vereinfachte Ausgangsschrift oder die Schulausgangsschrift.

### Die Vereinfachte Ausgangsschrift (VA)

Die Vereinfachte Ausgangsschrift, entwickelt von Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung im Arbeitskreis Grundschule, wird seit 1973 in verschiedenen Bundesländern verwendet.

Die VA hat – gegenüber der LA – einfachere Großbuchstaben und eine klarere Binnenstruktur der Wörter, die auf der Vereinfachung der Kleinbuchstaben beruht: Durch einen »Luftsprung« fallen die ovalen Deckenzüge bei den Buchstaben a, c, d, g, o und q weg. Bei den Buchstaben m, n und r wird die Eingangsarkade durch die Spitzkehre ersetzt. Auch die Buchstaben t, s, x und z haben eine leichter zu schreibende Form. Alle Kleinbuchstaben beginnen und enden »oben«, d. h. an der oberen Begrenzungslinie des Mittelbandes. Im Schreibfluss bleiben die einzelnen Schriftzeichen durch die klar lokalisierbaren Haltepunkte an der Oberlinie deutlich (Endpunkt des vorangehenden ist der Anfangspunkt für den nächsten Buchstaben). Dadurch ist es möglich, dass das Kind synchron zu den Schreibbewegungen lautlich mitsprechen kann.

Viele der bei der VA herausgestellten Vorzüge sind ähnlich denen, die auch die Druckschrift auszeichnen.

In der Literatur finden sich immer wieder Berichte über positive Auswirkungen der VA, z. B. auf die Rechtschreibung (vgl. Band S 49 der Beiträge zur Reform der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule 1987, hrsg. von KRICHBAUM). WILHELM TOPSCH (1996) hat eine gründliche Analyse der vorliegenden empirischen Arbeiten zur VA durchgeführt und gelangt zu dem Ergebnis:

Es gibt keine empirisch gesicherten Belege für positive Zusammenhänge zwischen der Vereinfachten Ausgangsschrift

- und der Rechtschreibung,
- dem Schreibtempo
- und der Schriftqualität (fälschlich als »Lesbarkeit« in die Diskussion eingeführt) (TOPSCH 1996, S. 134).

### Die Schulausgangsschrift

Im September 1968 wurde die Schulausgangsschrift für alle Schulen der DDR verbindlich. Sie wird heute noch in den neuen Bundesländern verwendet und ist in Berlin neben der Lateinischen Ausgangsschrift genehmigt.

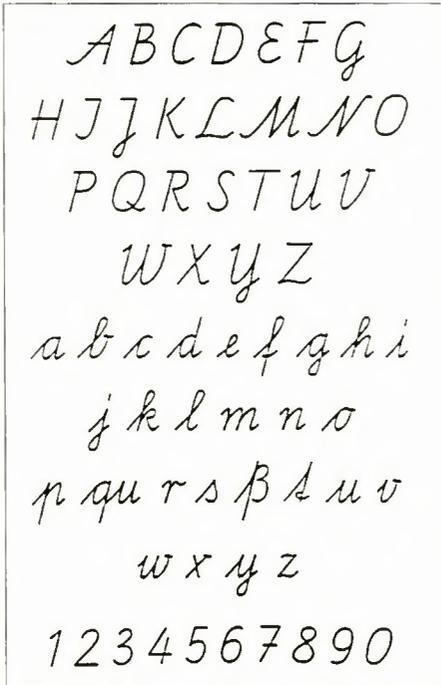


Abb. 6:  
Schulaustrgangsschrift

mischen Formen des geübten Schreibers. Wie für die Lateinische Ausgangsschrift gilt auch für die Schulausgangsschrift das Prinzip der geschlossenen Wortgestalt: Die Buchstaben eines Wortes werden verbunden, d. h. in einem fortlaufenden Schreibzug ohne Luftsprünge (vgl. kleines t) geschrieben. Leichtere Schreibbarkeit und bessere Lesbarkeit sollen u. a. erreicht werden durch spitzere Arkaden (vgl. m und n) sowie geringer durchhängende Verbindungsgirlanden (vgl. o, v, w).

### Fazit

Das Schreiben von Buchstaben und Wörtern in verbundener Schrift stellt an die visuelle Gliederungsfähigkeit und die Bewegungskoordination hohe Anforderungen, da die Formen und Bewegungen komplexer sind als in der Druckschrift. Deshalb sind Schwungübungen und Schreibvorläufe zur Einübung der Handmotorik notwendig – Übungen, die bei Beginn mit Druckbuchstaben, und vor allem mit Großantiqua, entfallen können. Die Kinder werden beim Schreibenlernen nicht durch technisch-motorische Probleme abgelenkt, sondern auf zeitökonomischem Wege in die Struktur der Alphabetschrift eingeführt. Nicht nur diese Zeitersparnis, sondern auch die anderen Vorzüge des Schreibdrucks (Möglichkeit der Integration in den Leselehrgang und frühe Anbahnung des freien Schreibens) sind wichtige Gründe, die letztlich in die Empfehlung münden, beim Schreibenlernen zunächst mit Druckschrift, möglichst Großantiqua, zu beginnen und frühestens gegen Ende des ersten Schuljahres zu einer verbundenen Schrift überzugehen, und zwar zur Vereinfachten Ausgangsschrift oder zur Schulausgangsschrift.

Die Schulausgangsschrift weist in den Großbuchstaben deutliche Übereinstimmung mit der Vereinfachten Ausgangsschrift auf, ähnelt aber in den Kleinbuchstaben stark der Lateinischen Ausgangsschrift. Die Vereinfachung der Großbuchstaben erfüllt die Forderungen von Schreibdidaktikern, die komplizierten Formen der Großbuchstaben in der Lateinischen Ausgangsschrift durch einfachere Formen zu ersetzen; die Großbuchstaben der Schulausgangsschrift sind der Druckschrift ähnlich, sie sind leichter zu schreiben und entsprechen den klaren und schreibökono-

### ERFAHRUNGEN EINER LEHRERIN MIT EINEM GROßANTIQUA-LEHRGANG

*Das Aufschreiben von Buchstaben, Wörtern, Sätzen bedurfte von der Motorik und Formgliederung her keiner gesonderten Übung; selbst schwache Kinder konnten von Anfang an (ab)schreiben. Wenn ich an die Schwungübungen und motorischen Vorkurse meiner vorherigen 1. Klasse denke, in der ich zu einem sehr frühen Zeitpunkt die LA eingeführt habe, und mir all die Mühen, die die Kinder mit dem Erlernen der verbundenen Schrift, aber auch zum Teil mit der gemischten Druckschrift hatten, vor Augen führe, so bin ich mir ganz sicher, bei meiner jetzigen Klasse den richtigen Weg gegangen zu sein.*

*Der Einstieg mit Großbuchstaben ist eine kindgerechte und altersgemäße Form, die einerseits den schwachen SchülerInnen die Möglichkeit bietet, geübte Wörter ohne Schwierigkeiten aufzuschreiben, die andererseits leistungsstärkere SchülerInnen sehr schnell zum Schreiben z. T. umfangreicher Texte führt, da ja die Schrift an sich keiner zusätzlichen Übung bedarf und viele der Großbuchstaben den Kindern bei Schuleintritt bereits bekannt sind. Bei den noch unbekannteren Buchstaben hilft die Anlauttabelle beim Schreiben freier Texte weiter. Das schrittweise Einführen einzelner Buchstaben wurde zum Teil überflüssig, so dass sehr schnell mit umfangreicheren Texten, auch fibelungebunden gearbeitet werden konnte.*

*Als ich im zweiten Halbjahr des 1. Schuljahres dann die Gemischt-schreibweise einführte, war ich erstaunt, mit welcher Sicherheit die Kinder ohne besondere Vorbereitung Groß- und Kleinbuchstaben zuordnen und gemischt gedruckte Texte lesen konnten.*

*Auch das Schreiben der kleinen Druckbuchstaben gelang weitgehend wie selbstverständlich, aber im Schriftbild gings drunter und drüber! Die SchülerInnen konnten weiterhin die Wörter klar abgrenzen, aber Groß- und Kleinbuchstaben benutzten sie willkürlich (z. B. MO MaLt eiN hAus.) Diese Phase, in der ich schon ein wenig verzweifelt war, dauerte bei einigen Kindern zwei Tage, bei einigen eine Woche; dann waren alle in der Lage, die Gemischt-schreibweise in der richtigen Form anzuwenden. Eine beliebte Leseübung war zu diesem Zeitpunkt: Suche dir eine Lieblingsseite deiner Fibel zum Lesen aus!*

*Zu meiner Freude haben alle Kinder der Klasse am Ende des ersten Schuljahres das Lesen erlernt.*

*Der Schreiblehrgang zum Erlernen der VA wurde von mir erst zu Beginn des zweiten Schuljahres eingesetzt. Auch hier zeigten sich nur bei sehr wenigen SchülerInnen motorische Schwierigkeiten; die meisten haben den Schreiblehrgang selbstständig im Rahmen von morgendlichen Schreibzeiten absolviert. Ist eine gebundene Schrift eigentlich wirklich nützlich und erforderlich? Mir persönlich hätte das Schreibdrucken der Kinder in Gemischt-schreibweise auch genügt.*

*Ich hoffe, dass mein Erfahrungsbericht den einen oder anderen Leser, die eine oder andere Leserin angeregt hat, einmal selbst den Einstieg mit Großbuchstaben zu erproben; Argumente dafür gibt es zahlreiche, ich konnte gar nicht alle aufzählen.*

HEIDRUN LUTTERBÜSE

# Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen

Neben dem traditionellen Lehrwerk für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben, der Fibel, verbreitet sich im Deutschunterricht der ersten Klasse seit einigen Jahren ein wiederentdecktes Arbeitsmittel: die Anlauttabelle.

Mit Beginn der 80-er Jahre hat Jürgen REICHEN (1988; Anlauttabelle s. Abb. 1) mit dem Lehrgang »Lesen durch Schreiben« eine Wende im Bereich der Unterrichtsmaterialien und -methoden eingeleitet: »Die Anlautmethode hat durch die Anlauttabellen als Werkzeug für Kinder beim eigenständigen Erschreiben und Erlesen von Wörtern eine Renaissance erlebt, der ›Reichen-Bogen‹ gilt geradezu als Ikone des entdeckenden Schriftspracherwerbs« (BARTNITZKY 1998, S. 17). Aufgrund der positiven Resonanz, auf die der offene Erstschriftunterricht bei Lehrkräften und in den Schulverwaltungen stieß, finden sich heute keine neueren Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Grundschule, in denen diese Form der Einführung in die Schriftlichkeit nicht ausdrücklich empfohlen wird. Ebenso enthalten neue Richtlinien für die Zulassung von Schulbüchern die Forderung, dass selbst Fibeln einen Anteil an offenem Unterricht leisten müssten, dem die Verlage in der Regel durch den Abdruck einer Anlaut- oder Buchstabentabelle, entweder auf die Umschlagseiten der Fibel oder als separat beigelegtes Blatt, nachkommen. In letzter Zeit wer-

den mehrere elektronische Anlauttabellen auf CD-ROM, meist innerhalb eines größeren Lernprogramms, angeboten.

Ein Vorteil ist die Anschaulichkeit von Anlauttabellen und das Sichtbarmachen, dass nur eine begrenzte Zeichensmenge zu lernen ist (DEHN 1994, S. 188).

## Hilfsmittel zum Schreiben oder zum Lesen?

Natürlich sollen Kinder im ersten Schuljahr sowohl das Schreiben als auch das Lesen lernen, da aber Schreiben und Lesen keine identischen Prozesse sind und auch nicht irgendwie das eine die Spiegelung des anderen, sollten wir sie auch nicht mit den gleichen Materialien und Verfahren unterrichten.

Etwas technisch ausgedrückt gehört Lesen, wie das Hören, zu den Aufnahme- (oder Eingabe-) Funktionen und Schreiben, wie das Sprechen, zu den Ausgabefunktionen. Wer eine Anlauttabelle zusammenstellt, muss sich als Erstes darüber klar sein, ob er eine Tabelle für das frühe selbstständige Schreiben- oder für das frühe selbstständige Lesen herstellen bzw. verwenden möchte. Beim frühen Schreiben geht das Kind von der Lautung aus und soll entsprechende Schreibzeichen finden. Also muss die Tabelle für jede wichtige Lauteinheit (etwa 40 Phoneme) ein Zeichen anbieten. Beim frühen Lesen wollen die Kinder Texte entschlüsseln. Für diesen Zweck müsste eine Tabelle *alle* vorkommenden Schreibzeichen (etwa 80 Grapheme) enthalten und abbilden. Diese große Zahl zeigt schon, dass wir eigentlich keine Anlauttabelle zum selbstständigen Lesen auf dem Markt haben. Eine Tabelle, die für das Schreiben konzipiert ist, auch als Hilfsmittel für frühes Lesenlernen verwenden zu wollen, ist genau so, als ob man mit einer Gabel Suppe essen wollte.

Die folgende Übersicht (Abb. 2) zeigt die Phoneme des Deutschen, meistens am Anfang, manchmal aber auch in der Mitte oder am Ende eines Wortes. Der jeweilige schwarze Punkt markiert die Position.

Anlauttabellen sind »Anleittabellen« für die Kinder, d. h. es wird ihnen etwas sehr Wichtiges über unsere Schriftsprache vermittelt. Die Anlauttabellen machen grundlegende Aussagen über:

- die Lautung,
- die schriftlichen Elemente und
- das Verhältnis der beiden Ebenen zueinander.

Ein echtes Problem besteht darin, dass Anlauttabellen mit ihren vielen Bildern vordergründig so bunt, so einfach und so kindgerecht aussehen, dass sie oft in erster Linie als dekoratives Element für das Klassenzimmer angesehen und verwendet werden. Anlauttabellen befassen sich aber in Wirklichkeit mit einem sehr komplexen und schwieri-

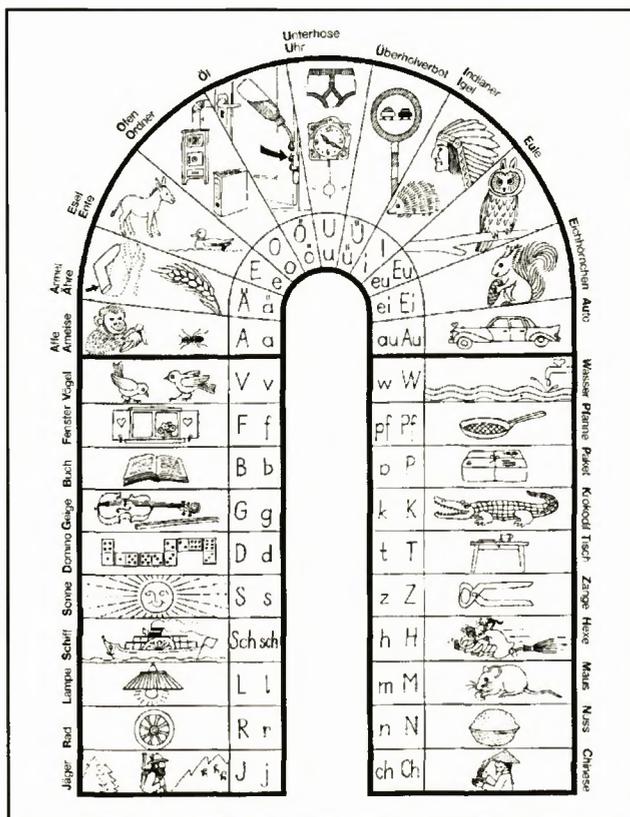
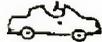


Abb. 1: Anlauttabelle von J. REICHEN (1988, S. 17)

# Die Phoneme des Deutschen

## Lauttabelle für Lehrer(innen)

/a/ Apfel ● ○ ○		/œ/ Knöpfe ○ ● ○	
/a:/ Schal ○ ● ○		/ø:/ Töne ○ ● ○	
/ɛ/ Geld ○ ● ○		/u/ Mund ○ ● ○	
/ø/ Hase ○ ○ ●		/u:/ Hut ○ ● ○	
/e:/ Esel ● ○ ○		/y/ Mütze ○ ● ○	
/ɛ:/ Mädchen ○ ● ○		/y:/ Bücher ○ ● ○	
/i/ Bild ○ ● ○		/oi/ Eis ● ○ ○	
/i:/ Biene ○ ● ○		/ou/ Auto ● ○ ○	
/o/ Topf ○ ● ○		/oy/ Eule ● ○ ○	
/o:/ Obst ● ○ ○		* Günter Thomé	

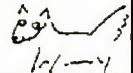
/b/ Buch ● ○ ○		/h/ Haus ● ○ ○	
/d/ Dose ● ○ ○		/n/ Nagel ● ○ ○	
/g/ Gabel ● ○ ○		/m/ Mähne ● ○ ○	
/z/ Sofa ● ○ ○		/ŋ/ Fang ○ ○ ●	
/v/ Wasser ● ○ ○		/j/ Joch ● ○ ○	
/p/ Pilz ● ○ ○		/x/Milch/Tuch ○ ○ ●/○ ○ ●	
/t/ Tafel ● ○ ○		/f/ Schnee ● ○ ○	
/k/ Katze ● ○ ○		/pf/ Pferd ● ○ ○	
/s/ Ast ○ ● ○		/ts/ Zahn ● ○ ○	
/f/ Fisch ● ○ ○		/ks/ Fuchs ○ ○ ●	
/r/ Radio ● ○ ○		/l/ Lampe ● ○ ○	

Abb. 2: Die Phoneme des Deutschen

gen Inhalt. Zwar sind die Orthografie und der Schriftspracherwerb überschaubare Bereiche, dennoch ist ein gewisser Aufwand zu ihrem Verständnis erforderlich. In Bezug auf die zugrunde liegenden Inventare kann man die Anlauttabellen in zwei Haupttypen einteilen:

1. Anlauttabellen, die am Alphabet orientiert sind. Diese Gruppe gliedert sich noch einmal in:
  - a) Anlauttabellen, die nur die Zeichen des Alphabets enthalten
  - b) Anlauttabellen, die die Buchstaben des Alphabets und weitere Zeichen enthalten
2. Anlauttabellen, die an den Phonemen orientiert sind (s. Abb. 1).

Auffällig ist die Überzahl der am Alphabet orientierten Tabellen, wovon wiederum das Gros nicht nur im Inventar, sondern auch in der Reihenfolge dem Alphabet folgt. In diesen Tabellen wird die naive Vorstellung vermittelt, man schreibe mit den Buchstaben des ABCs die Laute unserer Sprache. Diese unrichtige Ansicht hält sich leider so hartnäckig, weil sie erstens in mehreren Fällen scheinbar richtig ist und zweitens, weil die korrekten Verhältnisse in der Orthografie wesentlich komplexer und komplizierter sind. Die Buchstaben sind das Material, aus dem die Schreibzei-

chen bestehen. Sie sagen aber wenig über deren Funktion aus. Was würde es für die Kommunikation bedeuten, wenn wir eine Häkelnadel, einen Schraubendreher, einen Autoschlüssel und ähnliche Gegenstände gleichermaßen als »Kunststoff-Metall-Stab« bezeichnen würden? Vielleicht wird an diesem Beispiel deutlich, wie wichtig eine korrekte Differenzierung der Schreibzeichen nach dem Lautwert, den sie in einem konkreten Wort haben, ist.

In den folgenden zwei Bereichen zeigt sich das Hauptproblem der Anlauttabellen besonders deutlich, nämlich zuviel auf einmal oder zu viele Aspekte der Orthografie in einer einzigen Tabelle abbilden zu wollen:

- grundlegende oder schwierige Schreibzeichen?
- Groß- oder Kleinbuchstaben?

### Grundlegende oder schwierige Schreibzeichen?

Wenn ein Kind HUND lautlich korrekt gegliedert schreiben möchte, wird der letzte Laut ein /t/ sein müssen und entsprechend einer korrekten Anlauttabelle dann mit einem T geschrieben werden, also HUNT (zur weiteren Diskussion vgl. VALTIN 1996; BARTNITZKY 1998, S. 17 ff.). Was soll man von dieser Schreibung halten? HUNT ist ja ortho-

grafisch gesehen falsch, aber lautlich gesehen richtig verschriftet. Wollte man, damit eine solche Schreibung nicht vorkommt, alle orthografisch möglichen Zeichen für die Lauteinheit /t/ in eine Anlauttabelle hineinzwingen, dann müssten dort neben dem T auch noch D, TT, DT und TH stehen. Hier leuchtet es sofort ein, dass man sich auf eine grundlegende Schreibung beschränken muss. Was ist aber die grundlegende Schreibung für jeden wichtigen Laut des Deutschen? In den meisten Fällen kann man diese Frage intuitiv richtig entscheiden:

- den Laut /m/ schreibt man mit M
- den Laut /l/ schreibt man mit L usw.

Allerdings hilft die Intuition nicht immer in der Orthografie-Systematik weiter. In fast allen gängigen (neueren und älteren) Anlauttabellen wird ein I oder i in Verbindung mit dem Bild eines Igels dargestellt (s. Abb. 3).

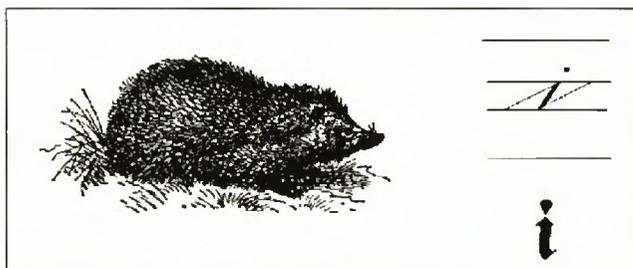


Abb. 3: Igelbild (in: HESSISCHES LESEBUCH 1906, S. 1)

Da das Wort »Igel« mit langem /i:/ beginnt, muss man den entsprechenden Anlauttabellen entnehmen, dass diese Lauteinheit normalerweise mit I bzw. i geschrieben wird. Leider ist diese Information falsch. Für das lange /i:/ ist die Schreibung <ie> die weitaus häufigste. Die Fehlinformation, dass man das lange /i:/ mit einfachem <i> schreibt, führt bei vielen SchülerInnen noch im 3. und 4. Schuljahr zu Schreibungen wie \*lib für *lieb* oder \*vile für *viele* usw. Ich nenne dieses Phänomen, dass durch nachweisbar falsche unterrichtliche Inhalte Rechtschreibfehler verursacht werden, das »Igel-Syndrom«. Sicherlich ist es schwierig, das lange /i:/ mit seinem grundlegenden Schreibzeichen, dem <ie>, in einer Anlauttabelle unterzubringen, da es nach der deutschen Orthografie kein <ie> am Wortanfang gibt (zu besonderen Problemen bei der Konzeption von Anlauttabellen vgl. G. THOMÉ 1993, 1995, 1996a, 1996b; zu schwierigen Lautpositionen s. a. SCHEERER-NEUMANN 1996, S. 3 f.). Das kann aber keine Entschuldigung dafür sein, den Kindern etwas Falsches zu vermitteln und dadurch unnötige Rechtschreibfehler zu induzieren (vgl. JANSEN/THOMÉ 1998).

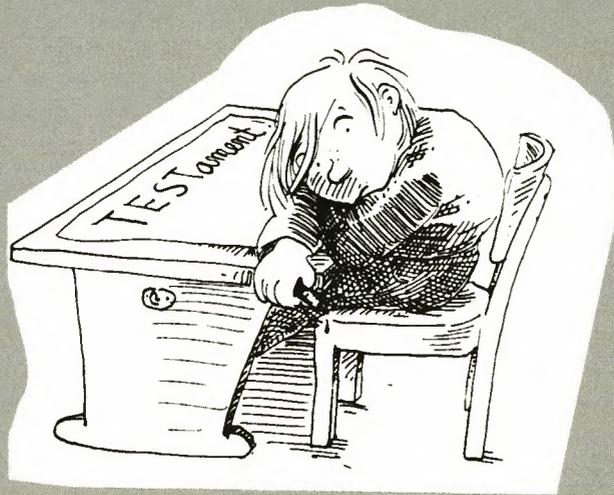
Als die grundlegenden Schreibzeichen können wir diejenigen ansehen, die mit deutlichem Abstand als häufigste Schreibungen für eine Phonem auftreten (vgl. G. THOMÉ 1989, 1992 u. in diesem Band). Man kann sie über eine Häufigkeitsauszählung ermitteln und in Anlehnung an Gerhard AUGST (1984) Basisgrapheme (Basisschreibzeichen) nennen. Das heißt für die Gestaltung der Anlauttabellen, dass die Basisgrapheme abgebildet werden müssen und nicht – wie beim Igel – die selteneren Schreibzeichen.

## Groß- oder Kleinbuchstaben?

Die meisten Anlauttabellen präsentieren Groß- und Kleinbuchstaben. Warum eigentlich? Machen wir uns einmal deutlich, was mit den Anlauttabellen erreicht werden soll. Es geht um einen ersten systematischen Einblick in das Verhältnis zwischen lautlichen und schriftlichen Einheiten der deutschen Sprache. Oder einfacher ausgedrückt, es geht um die Frage des Schreibanfängers: »Mit welchen Buchstaben schreibe ich die Laute meiner Wörter?« Wir nennen dieses noch einfache Verfahren, Laute des eigenen Sprechens in Buchstaben zu übersetzen, Verschriften. Damit begeben wir uns bewusst auf eine vor-orthografische Phase, d. h. es geht um das Erlernen der grundlegenden Funktionen unserer alphabetischen Schrift, zu denen der Bereich der Groß- und Kleinschreibung nicht gehört. Da die Kinder gerade erst dabei sind, sich die Zeichenformen einzuprägen und deren Schreibung zu üben, sollte man diese Lernphase nicht überladen durch zwei unterschiedliche Zeichenformen.

Hier scheint es angebracht, einen einheitlichen, gut schreib- und identifizierbaren Zeichentyp zu verwenden. Dieser Zeichentyp kann nur der Großbuchstabe sein (vgl. a. ULRICH 1998, S. 36 f.). Die Kleinbuchstaben sind nur grafisch abgewandelte Formen der Großbuchstaben. In Bezug auf ihren Lautwert – darauf kommt es hier an – sind die Kleinbuchstaben mit den Großbuchstaben absolut identisch. Sie sollten daher nicht zeitgleich mit den Großbuchstaben eingeführt werden.

Eine Anlauttabelle soll und kann nicht das Leitmedium des Erstunterrichts im Lesen und Schreiben sein, (denn Kinder sollen orthografische Verschriftungen lernen und nicht nur die phonetische Strategie. Hinzufügung R. V., s. dazu auch die Stellungnahme von SCHEERER-NEUMANN 1995). Damit muss aber kein Gegensatz von Fibel und Sprachbuch auf der einen Seite und Anlauttabellen auf der anderen Seite konstruiert werden. »Auch mit Fibeln ist eine Differenzierung und ggf. Individualisierung zu erreichen. Fibeln sind heutzutage umfangreiche Lehrsysteme mit Arbeitsheft, Kopiervorlagen, Schreiblehrgängen u.a.m. Eine Differenzierung ist auch dadurch möglich, dass mit einem Zusatzmaterial oder Lese-Lehrgang ergänzend gearbeitet wird. Das alles bietet zusammen mit dem Lehrerkommentar die Möglichkeit für zumindest phasenweise offenen Unterricht. Letzterer, der phasenweise offene Unterricht, ist ohnehin das Credo erfahrener Lehrkräfte« (EICHLER in EICHLER/BALHORN 1991/92, S. 18).



# Leistungsbeurteilung und -bewertung



## Sind quantitative Tests heute noch zeitgemäß? Probleme der Rechtschreibdiagnostik

Stellen Sie sich bitte folgende Szene vor. Sie fahren eine Straße entlang. An der Seite sehen Sie ein Verkehrsschild mit der Zahl 30. Das heißt für Sie: *langsam fahren*. Nach einer kurzen Strecke kommen Sie an eine Straßenkreuzung. Dort steht ein großes Stopp-Schild, Sie halten kurz an, sehen nach links und rechts und fahren dann weiter. Andere Verkehrsschilder folgen auf Ihrer Weiterfahrt. So weit zu unserer kleinen Szene.



Abb. 1: Verkehrsschild als Hinweisschild

Was haben Verkehrsschilder mit der Rechtschreibdiagnostik zu tun? Es bedarf eines besonderen Verständnisses, um Fehler als Hinweise, als aussagekräftige Indikatoren für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz der Schüler zu sehen. Dabei könnten die Fehlerbilder als Hinweisschilder exakte Angaben darüber liefern, wo ein Kind Probleme mit der deutschen Orthografie hat, wo also im übertragenen Sinn *langsam gefahren* werden muss, wo eine Umleitung notwendig oder vielleicht eine Schnellstraße möglich ist. Entscheidend kommt es darauf an, dass wir die Hinweise erkennen und analysieren können. Wie im richtigen Straßenverkehr nützt es nichts, wenn die Schilder nur gezählt werden!

Mit den Rechtschreibfehlern von Schreibernern beschäftigt man sich in verschiedenen Kontexten:

- *Im Schulalltag:* In Diktaten aber auch in anderen Texten werden Fehler gezählt, um deren Zahl als Kriterium (oft das einzige) in die Bewertung oder Benotung einfließen zu lassen. Daneben verschaffen sich Lehrerinnen und Lehrer einen Überblick über den Leistungsstand durch Zählen und Schätzen der Fehler (auch nach Rechtschreibbereichen gesondert), um Schwerpunkte und Intensität des weiteren Unterrichts angemessen planen zu können.

- *Im (schul-)psychologisch-medizinischen Bereich:* Je nach Bundesland gibt es hier unterschiedliche Regelungen zur Diagnose von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (über Erlasse und Richtlinien zur weiteren Förderung vgl. NAEGELE 1997).
- *In der Schriftspracherwerbs-Forschung:* Durch die qualitative auf die Rekonstruktion der kognitiven Grundlagen der Lerner abzielende Fehlerinterpretation werden Fehler inzwischen als Anzeichen von Übergangskompetenzen aufgefasst und können als Indikatoren für die orthografische Entwicklung der Lernenden dienen (vgl. a. die gute Übersicht über orthografiethoretische Grundlagen der Fehlerforschung von MEYER-SCHEPERS 1991).

Die neue Sichtweise des Fehlers ermöglicht bei eingehender Analyse Antworten auf zahlreiche Fragen. Fehler sind nicht gleich Fehler. Die drei Fehlerformen, *\*Herrbsd*, *\*herpst*, *\*Hergcht*, enthalten beispielsweise jeweils zwei Fehler. Von der Quantität her gesehen sind sie gleich, sie haben aber eine vollkommen andere Bedeutung in Bezug auf die Einschätzung der Lernentwicklung des Schreibers! Da sowohl die außerschulische als auch die schulische Rechtschreibbeurteilung (besonders wenn sie auf eine Identifikation von Kindern mit einer Rechtschreibschwäche zielen) auf den Ergebnissen der Fehlerforschung basieren sollten, ist es sinnvoll, zunächst einen Blick auf die Geschichte und den heutigen Stand der Forschung zu werfen.

### Zur Geschichte der Fehlerforschung

Man kann die Fehlerforschung des 20. Jahrhunderts in drei Hauptströmungen einteilen:

1. die psychologisch-ätiologische (ursachenorientierte),
2. die deskriptiv-quantifizierende und
3. die qualitativ-entwicklungsorientierte Fehlerforschung.

Das vorrangige Ziel der *psychologisch-ätiologischen Fehlerforschung* ist es, die Ursachen für Rechtschreibfehler aufzuzeigen und in Gruppen zusammenzufassen. Allerdings bringt diese Fragestellung es mit sich, dass viele Fehler gleichzeitig auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden, zumal die Ursachen oft auf verschiedenen Ebenen liegen. Andererseits können nicht alle Fehler restlos klassifiziert werden. Beide Einschränkungen sind unter der Zielsetzung der psychologisch-ätiologischen Fehlersysteme, nämlich allgemeine Bedingungen für das Entstehen von Fehlern zusammenzustellen, kein prinzipieller Mangel.

Der herausragende Vertreter dieser Forschungsrichtung ist Hermann WEIMER, der vor allem in seinem Werk, »Psychologie der Fehler« (1929), bis heute gültige Methoden und Ergebnisse zur Fehleranalyse dargelegt hat. Die Abgrenzung von *Fehler* und *Irrtum* stellt aus gegenwärtiger Sicht die entscheidendste Leistung für die weitere orthografische Fehlerforschung dar:

»Der Irrtum ist ein seelischer Zustand, Fürwahrhalten des Falschen, das bedingt ist durch die Unkenntnis oder mangelhafte Kenntnis gewisser Tatsachen, die für die richtige Erkenntnis von wesentlicher Bedeutung sind. Der Fehler ist eine Handlung, die gegen die Absicht ihres Urhebers vom Richtigen abweicht und deren Unrichtigkeit bedingt ist durch ein Versagen psychischer Funktionen.« (WEIMER 1929, S. 5)

Den Hauptteil seines Werkes widmet WEIMER der Herausarbeitung unterschiedlicher Fehlerursachen wie: Vor- und Nachwirkung (z. B. *\*durch die Stromschlenken zu lenken* für *durch die Stromschnellen zu lenken*, *\*die müden Glieder* für *die müden Glieder*); Geläufigkeit (z. B. *\*Rendergabe* für *Rednergabe*, *\*Räzel* für *Rätsel*) oder Kontamination (z. B. *\*betlogen* aus *betrogen* und *belogen*, *\*Otem* aus *Odem* und *Atem*).

Die zweite große Strömung in der Fehlerforschung ist durch *deskriptive und quantifizierende Fehlerkategorien* charakterisiert. Die neuen Verfahren der Fehlerforschung wurden durch veränderte Fragestellungen notwendig. Das waren zum einen Bestrebungen, »Rechtschreib-Trainingsprogramme« mit einem hohen Wirkungsgrad zu entwickeln, zum anderen, um Grundlagen für eine bedarfsorientierte Rechtschreibreform zu erarbeiten, indem ermittelt werden sollte, welche Fehler in welchem Umfang überhaupt ein Problem darstellen. Hierzu ist es nötig, Kategorien zu verwenden, die es erlauben, alle Fehler eines Textes zu erfassen und jeden Fehler möglichst eindeutig einzuordnen. In diesem Zusammenhang gibt es umfangreiche Querschnittuntersuchungen z. B. von WOLFGANG MENZEL (1985). Diese und weitere Arbeiten haben gegenüber der psychologisch-ursachenorientierten Richtung als Neuerung konsequent an der Schriftsystematik orientierte Fehlerkategorien erbracht (Phonem-Graphem-Beziehungen, Groß- und Kleinschreibung, Zusammen- und Getrennschreibung, Doppelkonsonanz, s-ss-ß, Dehnungs-h, Auslautverhärtung usw.) und dadurch eine wichtige quantitative Datenbasis geschaffen.

Die dritte und derzeit noch aktuelle Phase der *qualitativ-entwicklungsorientierten* Fehlerforschung ist durch eine Sichtweise gekennzeichnet, die in den Fehlern einen Ausdruck von Lernprozessen sieht. Angeregt wurde diese Forschungsrichtung im deutschsprachigen Raum von Wolfgang EICHLER, der die Texte von Kindern, die noch nicht die Schule besuchen, sog. Spontanschreibern, analysiert, um die den Schreibungen zugrunde liegenden Überlegungen nachvollziehen zu können. Dazu muss man: »Schreibirrtümer, die auf ein kreatives Sich-Auseinandersetzen mit der Schrift und Rechtschreibung hindeuten, ... von »ech-

ten« Fehlern, z. B. der Wahrnehmung, abgrenzen« (EICHLER 1983, S. 639) und »Nicht jede abweichende Schreibung ist ein Ausfall oder Fehler; im Gegenteil, die meisten abweichenden Schreibungen sind Ausdruck eines aktiven Lernverhaltens« (EICHLER 1991, S. 34). ELLY GLINZ (1997, S. 160) weist zu Recht daraufhin, dass es sehr wichtig ist, die »Rechtschreibfehler in Relation zu den Richtigschreibungen« und »nicht als Unglück, sondern als Lernanlässe« zu sehen. Durch eine exakte und aufwendige qualitative Analyse von Rechtschreibfehlern, können generalisierende und lexikalische *Lernstrategien* nachvollzogen werden (vgl. G. THOMÉ/EICHLER 2000).

Eine differenzierte Fehleranalyse, die einerseits verschiedene (laut-) sprachliche Aspekte der Schreiblerner und deren Kenntnisse und Hypothesen über die schriftlichen Einheiten berücksichtigt und diese in Beziehung setzt zu sachstrukturellen Gegebenheiten der Orthografie, macht es möglich, einzelne *Phasen oder Stufen des Schriftspracherwerbs* nachzuzeichnen (vgl. VALTIN in diesem Band). Im Rahmen der Beschreibung des orthografischen Erwerbsprozesses als Abfolge unterschiedlicher Entwicklungsphasen und -strategien kommt der Fehlerinterpretation damit eine neue Bedeutung zu:

- bestimmte Fehler werden typischen Phasen der Entwicklung zugeordnet oder umgekehrt,
- bestimmte Phasen werden an typischen Rechtschreibfehlern erkannt.

Wir wollen nun zeigen, ob und inwieweit sich dieser veränderte Forschungsstand in neuen Testmethoden und Instrumentarien niedergeschlägt.

## Über verschiedene rechtschreibdiagnostische Ausrichtungen

GERHARD AUGST und MECHTHILD DEHN (1998) skizzieren wichtige Eigenarten sowie Vor- und Nachteile von Tests:

»Tests bieten, wenn sie standardisiert sind, die Möglichkeit, die Leistung eines einzelnen Schülers, einer ganzen Klasse in Beziehung zu setzen zu einer großen überregionalen Stichprobe von Schülern. Tests enthalten außerdem ein Analyse- und Interpretationskonzept, das die gemessene Leistung auch zu erklären sucht und damit beansprucht, Grundlage zu sein für jeweils spezifische Förderung. *Vorteil:* Vergleichbarkeit der Leistung; kurze Zeitdauer; System für Analyse und Interpretation ist vorgegeben. *Nachteil:* Trennung des Messinstruments vom Unterricht; »objektive« Festschreibung der Leistung« (AUGST/DEHN 1998, S. 297).

In *standardisierten Tests* wird also in der Regel gezählt, wie viele der diktieren (Lücken-) Wörter falsch geschrieben werden. Aus dieser Zahl wird der Leistungsstand des Kindes abgeleitet. Die Gültigkeit der Aussagen beruht auf der Standardisierung des Tests. Das bedeutet, dass dieselben Testwörter bereits von einer großen Anzahl von SchülerInnen der entsprechenden Jahrgangsstufe (Stichprobe) geschrieben und deren Ergebnisse zu einer Skala

zusammengefasst wurden. An dieser Vergleichsskala werden dann die Fehlerzahlen eines Kindes oder einer ganzen Klasse gemessen. Die einzelnen Rechtschreibleistungen werden mit denen einer großen Stichprobe vergleichbar gemacht. Zu den Grenzen standardisierter Rechtschreibtests führt PETER MAY (1998) aus:

»Nicht immer jedoch erscheint es sinnvoll und notwendig, einen standardisierten Rechtschreibtest einzusetzen, um den aktuellen Lernstand der Kinder festzustellen. Denn zum einen gibt es für normierte Tests nur zu festgelegten Zeitpunkten (meist gegen Ende des Schuljahres) Vergleichswerte, denen die Ergebnisse einzelner Kinder oder der ganzen Klasse gegenübergestellt werden; die Lehrerin möchte jedoch auch in kürzeren Abständen Lernentwicklungen erfassen. Zudem basiert die Einschätzung des Leistungsstandes mit Hilfe des Rechtschreibtests auf dessen spezifischer Wortwahl, die zwar in wohldurchdachter Weise die Komplexität des orthografischen Regelsystems repräsentiert, aber nicht die große Vielfalt der in den Kinderschreibungen dargestellten Alltagssprache aufgreifen kann ... Daher besteht im Schulalltag ein Interesse an einer zeitlich flexibel einzusetzenden und für beliebige Wortauswahlen gültigen Diagnostik, die eine entwicklungsorientierte Lernstandsbestimmung im Rechtschreiben ermöglicht.« (MAY 1998, S. 279 f.)

Die Unterscheidung in *harte und weiche Tests* steht in engem Zusammenhang mit den Ausführungen zu standardisierten Rechtschreibtests. Aufgrund der anhaltenden und kritischen Diskussion um die Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) von standardisierten Tests und ihrer starren Handhabbarkeit »ist festzustellen, dass seit Jahren in den Kollegien der Trend anhält, eher »weiche« diagnostische Verfahren im Schulalltag zu verwenden. Damit verlieren Schuleingangstests, die »harte« Daten liefern, ihre Bedeutung und werden durch unterrichtsbegleitende Beobachtungen, pädagogische Tagebücher und freie Beurteilungen abgelöst« (NAUCK 1999, S. 49). GABRIELE HINNEY (1997, S. 144) spricht von einem »grundlegenden Wandel im Denken der pädagogischen Beurteilung von der Etikettendiagnose (Zustands- bzw. Produktbeschreibung) zur Förderdiagnose (Prozessbeschreibung)« (vgl. auch KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 1995, S. 127 ff.). Unter dieser förderdiagnostischen Prämisse entwickelte MECHTHILD DEHN (1994, S. 210 ff.) ihre systematische und empfehlenswerte »Lernbeobachtung – Lesen und Schreiben in Klasse 1 als Voraussetzung für frühe Lernhilfen«.

Es zeichnet sich ab, dass *qualitative* Rechtschreibtests, die über das bloße Zählen der Fehler hinausgehen, heute in zunehmendem Maße größere Bedeutung als quantitative Tests erlangen. CHRISTINE MANN (1998, S. 307 f.) betont, dass den »quantitativen Verfahren von manchem ihrer Vertreter eine Objektivität zugeschrieben wird, die im Bereich der Sprache zumindest nicht immer zutrifft. Jede Zählung muß daraufhin geprüft werden, ob die gezählten Einheiten tatsächlich zählbar sind oder in welchem Grade sie Artefakte wären.« Das fehlertypologische Fundament ist dabei die entscheidende Schwachstelle vieler Prüfinstrumente:

»Rechtschreibtests nennen sich »diagnostisch«, wenn zusätzlich zum Gesamtwert Kategorienschemata zur Analyse der Fehler angeboten werden, die dann als Grundlage zur Förderung dienen sollen. Da den Rechtschreibtests aber die psycholinguistische Basis, d. h. die fundierte Annahme über schriftsprachliche Kodierungs- und Dekodierungsprozesse fehlt, sind alle mitgelieferten Lerncharakteristika zu diesem Unterfangen nicht geeignet. Die richtige Fehler-Typologie ist bisher noch nicht gefunden worden.« (PORTMANN 1984, S. 91)

## Ausgewählte Diagnose-Instrumente

Wir wollen nun einen Blick auf verschiedene Fehlerdiagnose-Instrumente werfen (vgl. auch TESTZENTRALE GÖTTINGEN 2000). CARL LUDWIG NAUMANN (1998) weist auf neuere und interessante Analyseinstrumente hin:

»Mehrere der neuen Rechtschreibtests für Grundschule und Orientierungsstufe bieten dabei (bei der sorgfältigen Fehlererhebung, Anm. d. Verf.) Orientierung. Weil die – sehr schwierige – Testkonstruktion für 6. und höhere Klassen noch keine überzeugenden Ergebnisse gebracht hat, aber auch weil viele Lehrerinnen Tests skeptisch gegenüberstehen, ist hier auch auf neuere Fehlerschlüssel hinzuweisen, die z. T. testunabhängig sind: Hamburger Schreibprobe (HSP), Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse (DoRA) und vor allem die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Alle Verfahren bieten, mit unterschiedlichem Feinheitegrad, eine strukturbezogene Beschreibung der Könnens- und Fehlerschwerpunkte der Klasse und vor allem einzelner Schüler und unterstützen so die Unterrichtsplanung« (NAUMANN 1998, S. 83).

Die Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse (DoRA) wurde von URSULA MEYER-SCHEPERS (1991) entwickelt. Der fehlertypologische »Ausgangspunkt waren vor allem die DRT 2 und 3, die eine qualitative Fehlerauswertung vorsehen, deren Fehlerkategorien jedoch entschieden weiterentwickelt werden mußten« (MEYER-SCHEPERS 1991, S. 140).

Wir möchten auf drei Instrumente kurz eingehen: den Diagnostischen Rechtschreibtest 4, den Salzburger Lese- und Rechtschreibtest und die Hamburger Schreibprobe.

### Diagnostischer Rechtschreibtest – DRT

Rudolf MÜLLER ist durch seine Arbeiten im Bereich der Diagnose und Förderung bei besonderen Schwierigkeiten des Lesen- und Schreibenlernens und seine Reihe »Diagnostische Rechtschreibtests (DRT)« hervorgetreten, wobei jedoch sein Konzept der »Wahrnehmungsfehler« als Hinweis auf Störungen der auditiven Wahrnehmung stark kritisiert worden ist (vgl. u. a. VALTIN, JUNG, SCHEERER-NEUMANN 1981).

Am Beispiel des DRT 4 von MARTIN GRUND, GERHARD HAUG und CARL LUDWIG NAUMANN (1998) soll auf einen DRT eingegangen werden, der von den Autoren als Grundwortschatz- und Regeltest bezeichnet wird. Er besteht aus einem Lückentext mit 42 einzutragenden Wörtern, und ist – wie die

anderen Rechtschreibtests – besonders im unteren Leistungsbereich ausdifferenziert.

»Das Ziel des DTR 4 ist die objektive Messung orthografischer Grundlagen, sowohl hinsichtlich der Beherrschung des Wortschatzes als auch hinsichtlich des Befolgens von Regeln. (...) Das Testergebnis gibt dem Lehrer ein objektives Bild über den Stand einzelner Schüler bzw. der ganzen Klasse, damit verbunden eine Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichts.« (GRUND/HAUG/NAUMANN 1998, S. 7)

Die Autoren gehen von schülerspezifischen Fehlerprofilen aus: »Unsere Erfahrungen bestätigen die Stabilität von Fehlerprofilen«. Die Kenntnis dieser Profile wird als notwendige Voraussetzung für eine effektive Förderung gesehen: »Wenn man gezielt fördern will, muß man möglichst genau die Defizite kennen, also die besonderen Fehlerhäufungen der Klasse, der Fördergruppe oder des einzelnen Schülers« (S. 16).

Insgesamt gesehen überzeugt an diesem diagnostischen Test die Konzentration auf die zwei Analysebereiche Regeln und Grundwortschatz sowie die gründliche Auswahl des Testmaterials. Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist seine Vielseitigkeit. Neben dem quantitativen Test wird (im zweiten Teil) eine qualitative Rechtschreibanalyse angeboten.

### Salzburger Lese- und Rechtschreibtest – SLRT

Ein weiteres diagnostisches Prüfinstrument stellt der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest von KARIN LANDERL, HEINZ WIMMER und EWALD MOSER (1997) für die 1. bis 4. Klasse dar. Er ist als Klassen- oder Einzeltest mit der Zielsetzung entwickelt worden, vor allem Unterschiede im unteren Leistungsbereich zu diagnostizieren: »Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest kann herangezogen werden zur psychologisch/pädagogisch-diagnostischen Prüfung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, zum Zwecke der Erstellung, Einleitung und Durchführung von spezifischen Fördermaßnahmen sowie als Forschungsinstrument« (LANDERL/WIMMER/MOSER 1997, S. 6). Bei diesem Test ist die Klassifikation der Rechtschreibfehler in drei deskriptive Fehlerkategorien interessant:

»Fehlertyp N (nicht lauttreuer Fehler): selbst bei größtmöglicher Berücksichtigung der jeweiligen Umgangssprache ist die Schreibung nicht als lautreu zu werten. (...);

Fehlertyp O (orthografischer Fehler): Die Schreibung ist lautreu, entspricht aber nicht den Konventionen der deutschen Orthografie.

Fehlertyp G: Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung« (LANDERL/WIMMER/MOSER 1997, S. 40).

Zur Differenzierung von O- und N-Fehlern führen die AutorInnen aus: »Die Unterscheidung von nicht lautreuen und orthografischen Fehlern erfordert einige Übung. Nicht lautreue Schreibungen kommen generell nur sehr selten vor, die überwiegende Mehrheit der Fehlschreibungen ist als orthografischer Fehler zu signieren« (LANDERL/WIMMER/MOSER 1997, S. 41).

### Hamburger Schreibprobe – HSP

Die Hamburger Schreibprobe von PETER MAY (2000a) ist ein besonders gelungenes diagnostisches Instrument. Für die Erfassung der orthografischen Kompetenz für die Klassen 1-9 liegen inzwischen verschiedene Versionen (HSP 1+, 2, 3, 4/5, 5-9) und Vergleichswerte aus 11 Bundesländern vor. Überzeugend ist die stringent qualitative, mehrdimensionale Analyseausrichtung der HSP. Dieser Test ist nicht fehlerdiagnostisch fixiert, da es nicht primär um falsch geschriebene Wörter geht: »Die Hamburger Schreibprobe stellt damit einen Beitrag zur Überwindung der Defizit-Sichtweise auf die Schreibungen der Schüler dar« (MAY 2000a, S. 4). Den Analyseschwerpunkt bildet die Gesamtwertung der Schreibungen nach Graphemen (Schreibzeichen). Es werden aber nicht nur diese »Graphemtreffer« berücksichtigt, sondern ebenso die »Lupenstellen zur Bestimmung der Strategiewerte« (S. 37 ff.), das sind besonders aussagekräftige Grapheme in den Wörtern. An diesen Lupenstellen können die jeweils zugrunde liegenden Rechtschreibstrategien (die alphabetische, orthografische, morphematische und die wortübergreifende Strategie) erkannt werden. Über die Analyse der Graphemtreffer und Lupenstellen gelangt man zu schülerspezifischen »Strategieprofilen«.

Insgesamt werden also drei in Beziehung miteinander stehende Daten in der Schreibprobe für diagnostische Zwecke verknüpft: die Zahl der richtigen Wörter, der richtigen Grapheme und die jeweils verwendete Rechtschreibstrategie. Diese drei Analysebereiche kann man in der Abbildung 2 als die Spalten: 1. Wortbezogene Auswertung, 2. Auswertung nach Graphemtreffern und 3. Auswertung nach Erwerbsstrategien erkennen.

PETER MAY weist auf die Möglichkeit hin, die Hamburger Schreibprobe nach demselben dreischrittigen Analyse-schemata auch bei der Auswertung von Schreibungen im Schulalltag (z. B. informelle Rechtschreibproben, Diktate, Aufsätze) anwenden zu können (MAY 2000b, S. 91).

»Neben der Zahl richtig geschriebener Wörter, die zur raschen Ermittlung grober Vergleichsergebnisse herangezogen werden kann, sowie der Zahl richtig geschriebener Grapheme (Graphemtreffer), die der Einschätzung des erreichten Niveaus des Rechtschreibkönnens dient, werden Werte für Rechtschreibstrategien erhoben, mit denen die grundlegenden Zugriffsweisen der Kinder zur Rekonstruktion der orthografischen Prinzipien beschrieben werden« (MAY 1998, S. 280).

1. Wortbezogene Auswertung		2. Auswertung nach Graphemtreffern		3. Auswertung nach Erwerbsstrategien					
Wort	Zahl	Graphem	Zahl	A	O	M	U	O	OZ
Bäckerei	4	B	4						
Handtuch	6	H	6						

Abb. 2: Beispiel aus der Hamburger Schreibprobe (MAY 1998, S. 281)

## Rechtschreibforschung und Rechtschreibdiagnose

Wie der Blick auf die Geschichte der Fehlerforschung gezeigt hat, befinden wir uns noch im Anfangsstadium einer qualitativ-entwicklungsorientierten Rechtschreibanalyse. Das bedeutet natürlich nicht, dass nun jeder Fehler als »positiv« gewertet würde, das wäre »eine ignorante Haltung gegenüber den Frustrationen, die er beim Lerner hervorruft« (MEYER-SCHEPERS 1991, S. 109). Es geht um eine verstärkte *Fehlersensibilität*, die nicht nur von den SchülerInnen, sondern auch von den LehrerInnen und (Sprach-)WissenschaftlerInnen geleistet werden muss. Der Blick auf den Fehler kann und sollte, trotz mehrerer guter Ansätze noch genauer und schärfer auf die unterschiedlichen Entwicklungsphasen, Lernstrategien, Vor- und Rückschritts-Phänomene (vgl. zum sog. Eisberg-Phänomen G. THOMÉ 2000) gerichtet werden.

Unsere Straßenszene am Anfang handelte von Verkehrsschildern mit verschiedenen Hinweisen. Wenn wir dieses

Bild wieder auf Rechtschreibfehler übertragen, kann das beispielsweise heißen, dass einerseits viele noch unsystematische Fehler bei einem Schüler einem Verbotsschild für die Vermittlung komplexer Rechtschreibregeln und schwieriger Schreibungen entsprechen, weil dem Kind die Grundlagen noch nicht ausreichend bekannt sind (also: *Tempo 30*), andererseits können überwiegend alphabetisch korrekte Schreibungen oder Übergeneralisierungen für uns ein Gebotsschild sein, um mit schwierigeren Regelungen und Wörtern im Unterricht zu beginnen oder fortzufahren (d. h.: *Ende der Geschwindigkeitsbeschränkung*).

Die drei ausgewählten Diagnose-Instrumente zeigen, wie aussagekräftig und (für die Fördermaßnahmen) außerordentlich hilfreich die qualitativen Fehleruntersuchungen sein können. Zwar haben quantitative Tests weiterhin ihre Berechtigung, es erscheint aber durchaus bedenklich, wenn sie die alleinige Grundlage von Aussagen über die Lernentwicklung in der Rechtschreibung bilden. Eine zeitgemäße Beurteilung der Rechtschreibung sollte stets Elemente einer qualitativen Fehleranalyse beinhalten.

HORST BARTNITZKY

## Diktate – oder was sonst? Einige Überlegungen zur Leistungsbewertung

»Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab!«

Als der Grundschulverband 1998 mit dieser Überschrift in seiner Mitgliederzeitschrift einen Aufruf publizierte, war das Echo groß. Die Zeitschrift musste z. B. zweimal nachgedruckt werden.

Die besondere Aufmerksamkeit gilt einer Methode der Leistungsbewertung, die fast so alt wie die Schule ist – dem traditionellen Diktat. In Klausur wird allen Kindern zur selben Zeit derselbe Text diktiert; bei der Durchsicht wird zwischen Richtig und Falsch entschieden, alle Falschmarkierungen werden gezählt und am Ende als Fehler ausgewiesen; die Fehler werden in Bündeln den sechs Zensuren zugeordnet (0 Fehler: sehr gut; 1-3 Fehler gut ...). Diese Form des Diktates ist so sehr Urtyp aller Leistungsbewertung, dass Kinder bisweilen von ihrer Mathematikarbeit als vom »Rechendiktat« sprechen, obwohl hier nichts diktiert wurde, und dass bei Aufnahmeprüfungen nach der Schulzeit Diktate zum Nachweis von Rechtschreibfähigkeiten selbstverständliche Praxis sind. Lehrerinnen und Lehrer, die solche traditionellen Diktate schreiben, haben in der Regel deshalb das Einverständnis der Eltern; wer dagegen Varianten wie differenzierte Diktate oder ganz andere Arten von Lernkontrollen schreibt, muss zumeist argumentie-

ren, überzeugen, sich möglicherweise auch gegen den »mainstream« des Kollegiums behaupten.

Tatsächlich ist das klassische Diktat ein didaktischer Anachronismus:

- Nach-Diktat-Schreiben ist kein Lernziel von Schule, weil es keinen Gebrauchswert im Leben hat – abgesehen von den künstlichen Situationen der Aufnahmeprüfungen. Ziel des Rechtschreibunterrichts muss dagegen sein, in eigenen Texten normgerecht zu schreiben. Deshalb müssen die eigenen Texte auch im Zentrum des Rechtschreibunterrichts stehen.
- Die tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben (siehe S. 57 f.) sind samt und sonders nicht durch Diktate angemessen überprüfbar – weder das richtige Abschreiben, noch das selbstständige Üben mit eigenen Lernwörtern, das Nachschlagen von Wörtern oder der nachdenkliche Umgang mit Regelungen. Selbst die erste Grundlage, das verständliche Schreiben, kann bei Diktaten nicht auf die eigenen individuellen Wörter der Kinder hin überprüft werden.
- Die simple Unterscheidung in Richtig und Falsch verwischt, was Kinder tatsächlich schon können. Dazu be-

dürfte es eines Blicks in die Schreibweisen und eine längere Beobachtung und Würdigung der Schreibentwicklung (z. B. von »farat« über »Fahrt« bis zu »Fahr-rad«). Nur wenn dieser Entwicklungsblick eingenommen wird, ist eine Unterstützung des Lernens möglich.

Ein häufiges Argument für das Diktatschreiben ist, sie seien »halt vorgeschrieben«. Auch dies trifft nur in geringem Umfang zu. Bei einer Umfrage in den Schulministerien aller Bundesländer im Jahre 2000 konnte festgestellt werden (BARTNITZKY 2000):

- Nur in 5 von insgesamt 16 Ländern sind überhaupt Diktate vorgeschrieben, nämlich in Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein. Diese 5 Länder entsprechen im übrigen nicht den gängigen Vorstellungen, wonach rigide Vorschriften zu Schulleistungen in den südlichen Bundesländern anzutreffen sind, bzw. eher in CDU- als in SPD-geführten Ländern. Gerade Länder mit rigidem Ruf haben keine Diktatvorschrift, nämlich Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen.
- Selbst in diesen 5 Ländern gibt es aber auch Hinweise für Diktatvarianten, die wichtige Ziele des Rechtschreibunterrichts einbeziehen, z. B. wenn es im Lehrplan von Schleswig-Holstein heißt, dass differenzierte Diktate und Selbstkontrolle möglich sind, dass Diktatformen auch Abschreiben, Zusammenstellen von Wortlisten, Wortfeldern und Wortfamilien sein können.
- In den meisten Ländern gibt es nicht einmal eine explizite Vorschrift, Klassenarbeiten im Rechtschreiben zu schreiben. In Nordrhein-Westfalen z. B. heißt es in der Rechtsverordnung nur lapidar: »In den Klassen 3 und 4 werden schriftliche Arbeiten zur Leistungsfeststellung in den Fächern Mathematik und Sprache geschrieben.« Weitere Hinweise im Lehrplan gibt es nicht.

- Was also kann aufgeklärte Lehrerinnen und Lehrer in den Ländern ohne Diktatvorschrift noch davon abhalten, angemessenere Formen der Entwicklungsbeobachtung und der Leistungsfeststellung im Rechtschreiben zu wählen?
- Was kann aufgeklärte Lehrerinnen und Lehrer in den 5 Ländern mit Diktatvorschrift davon abhalten, zielnähere Diktatformen zu wählen als das Klassendiktat?

Sicher war die Suche nach didaktisch zwingenden Alternativen der Grund für das große Echo auf den Aufruf des Grundschulverbands: »Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab!«

## Diktat-Varianten

### Zwei-Phasen-Diktat

Schon 1967 hatte JAKOB MUTH in seinen Einblicken in Schulpraxis vom Zwei-Phasen-Diktat berichtet (MUTH

1967, S. 97 ff.): Die Kinder schreiben in einer ersten Phase das Diktat und können bei Unsicherheiten die entsprechenden Stellen markieren. In einer zweiten Phase sehen sie auch mit Hilfe des Wörterbuches ihren Diktattext durch und können mögliche Fehler korrigieren. Dies war seinerzeit schon eine Innovation, weil das Wörterbuch zum Diktat weithin als unzulässig empfunden wurde.

Beim Zwei-Phasen-Diktat wird ausgeprägter als beim traditionellen Klassendiktat das Rechtschreibgespür gefördert, der Umgang mit dem Wörterbuch als einem zentralen Hilfsmittel hervorgehoben und das Kontrollieren und Korrigieren als wichtige Tätigkeiten, von denen auch die Endleistung abhängt, in Wert gesetzt.

Eine Variante wird in den offiziellen Aufgabenbeispielen des Schulministeriums von Nordrhein-Westfalen vorgeschlagen, die Beispiele für Parallelarbeiten in den Klassen 3 enthalten – das Wörterdiktat (MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG UND FORSCHUNG 2000):

### Wörterdiktat

#### Aufgabenstellung:

1. Ich diktiere euch Wörter. Schreibe die Wörter untereinander auf.
2. Lies die Wörter durch. Du kannst sie auch leise in der Pilotsprache lesen.
3. Unterstreiche mit Bleistift die Stellen, bei denen du unsicher bist.
4. Prüfe bei diesen Wörtern, was dir weiterhelfen kann, z. B. Verlängern, Ableiten, verwandte Wörter Suchen, im Wörterbuch Nachschlagen.
5. Korrigiere die falsch geschriebenen Wörter.

18.2.00	
fertig ↓	
endlich	endlich
vielleicht ↓	
etwas ↓	
ein bisschen	bisschen
meistens ↓	
draußen ↓	
interessant	interessant
plötzlich ↓	
kaputt ↓	
außerdem ↓	
erstlich ↓	
enttauscht	enttauscht
bestimmt ↓	
genug ↓	
zuerst ↓	
schlimm ↓	
nämlich	nämlich
ziemlich ↓	
einmal ↓	

»Die Kinder nutzen für das Wörterdiktat eigene Hefte. Sie sind es gewohnt, zwischen zwanzig und vierzig Wörter untereinander zu schreiben. In jede Zeile schreiben sie ein Wort, der Rest der Zeile bleibt für spätere Korrekturen frei. Zunächst diktiert die Lehrerin gut artikuliert die Wörter in einem Tempo, dem alle Kinder folgen können. In der nächsten Arbeitsphase sind die Kinder sich selbst überlassen. Das Lesen der Wörter in Pilotsprache (gedehnte Sprache, in der jedes Phonem deutlich artikuliert wird) lenkt noch einmal die Aufmerksamkeit auf die Schreibung ... Arbeitsschwerpunkt dieser zweiten Phase ist es, Rechtschreibunsicherheiten wahrzunehmen und zu markieren. Die Lehrerin überlässt die Kinder in dieser Phase zunächst sich selbst und beobachtet den Arbeitsprozess. Die Kinder wissen auch, dass sie zu diesem Zeitpunkt die Hilfe der Lehrerin noch nicht in Anspruch nehmen können.«

Bei dieser neueren Variante stehen die bereits erworbenen Strategien des selbsttätigen Rechtschreibers im Zentrum: die Einschätzung der Schreibweise auf Grund des Rechtschreibgefühls, das Kontrollieren mit mehreren Möglichkeiten und das Korrigieren.

Im Zuge der Diskussion um stärkere Differenzierung im Schulalltag, beginnend in den siebziger Jahren, wurden in der Schulpraxis weitere Varianten »differenzierter Diktate« erfunden und erprobt.

### Verteiltes Diktatschreiben

Der Diktattext ist den Kindern bekannt. Sie üben ihn z. B. während der Wochenplanarbeit allein oder mit Partnern. Der Text kann auf Kassette abgehört werden, so dass Kinder ihren Lernstand auch selber testen können. Wer sich als für dieses Diktat »sicher« einschätzt, meldet sich. Die Lehrerin oder der Lehrer diktiert während der Wochenplanarbeit einer Kindergruppe das Diktat. Variante: Wer viele Fehler gemacht hat, kann das Diktat wiederholen. Die Note wird aus beiden Diktaten gemittelt. Hierbei werden das selbsttätige Üben für das Diktat und die Selbsteinschätzung gefördert, unterschiedliche Übungszeiten werden mit den Möglichkeiten differenzierter Arbeitsformen akzeptiert.

### Stufendiktat

Das Diktat hat einen ersten für alle verpflichtenden Teil, den Grundtext. Es folgt ein zweiter erweiterter Text, der je nach Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und nach Beratung durch die Lehrerin oder den Lehrer mitgeschrieben werden kann. An der Tafel steht als dritter Teil eine ergänzende Aufgabe zum Inhaltsbereich des Diktats, der frei bearbeitet werden kann.

Ein Beispiel:

In der Unterrichtseinheit Klasse 4 »Rund ums Rad« werden zwei Themen bearbeitet: das verkehrssichere Fahrrad und die Reparatur des Schlauchs. Rechtschriftlich werden Wörter zum Thema geübt, zum Modellwort »fahren« werden verwandte Wörter gesammelt und untersucht.

Diktat (geübte Merkwörter sind kursiv gedruckt)

Grundtext:

Mein *Fahrrad*

Mein *Fahrrad* muss *sicher* sein. Die *Lichter* müssen *leuchten*, die *Glocke* muss *klingseln*, die *Bremsen* müssen *funktionieren*, die *Reifen* dürfen nicht weich oder *platt* sein. Zur *Sicherheit* *prüfe* ich alles.

Ich habe auch geübt, wie ich ein Loch im *Schlauch* *flicken* muss. Ich muss den Mantel *abheben* und die Stelle suchen, aus der die Luft herauskommt. Mit *Gummi* muss ich einen *Flicken* darauf kleben.

Erweiterter Text:

Ich weiß auch, wie ich im Verkehr richtig fahren muss, und ich kenne die Verkehrsregeln. Nun muss ich nur noch immer gut aufpassen.

Ergänzende Aufgabe:

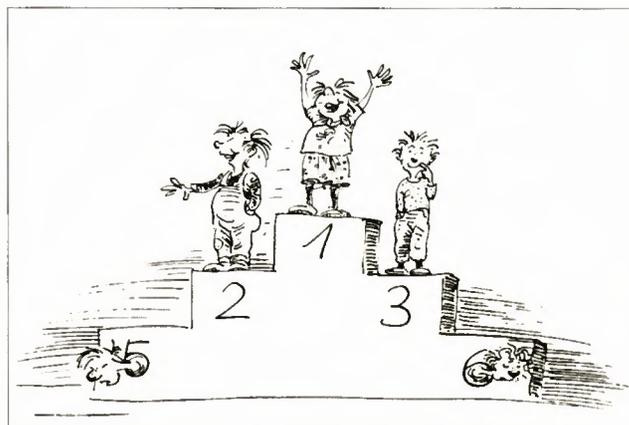
Alle Teile meines Fahrrads

oder: Alle Teile, die ich mir wünsche.

Beim differenzierten Diktat wird der Ritus des frontalen Klassendiktates so verändert, dass quantitative Differenzierung möglich ist. Zugleich werden eigene wichtige Wörter der Kinder in der ergänzenden Aufgabe in die Bewertung einbezogen.

### Zur Zensierung

Das Problem der einheitlichen Bewertung bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen kann über die Festlegung der »grundlegenden Anforderung« gelöst werden (z. B. BARTNITZKY 1987, 20 f.). Es weicht ab von den verbreiteten Maßstäben: Beim vergleichsbezogenen Maßstab werden die Ergebnisse der Kinder in eine Rangfolge gebracht. Wenige erhalten gute bis sehr gute Noten, wenige mangelhafte oder ungenügende, die meisten erhalten Mittelplätze. Je nach Leistungsprofil einer Klasse kann sich die »Gaußsche Normalverteilung« verschieben. Diese vergleichsbezogene Bewertung ist in allen Bundesländern schulrechtlich verboten und pädagogisch widersinnig, weil sie systema-



tisch Kinder zu Versagern deklariert – und zwar in jeder Lerngruppe, gleichgültig was die Kinder geleistet haben. Bezugspunkt der Bewertung müssen dagegen Anforderungen sein; sie sind z. B. Angelpunkt auch bei der rechtlich verbindlichen Notendefinition. Ein anderer verbreiteter Maßstab ist die formale Regelung. Hierzu hat sich die Konferenz auf ein Schema geeinigt, z. B., dass es bei fünf Fehlern immer Befriedigend gibt. Auch dieser Maßstab ist weder schulrechtlich noch didaktisch haltbar, da er sich nicht auf Anforderungen bezieht, sondern unabhängig z. B. von der Schwierigkeit oder Länge eines Textes, von der Übungsintensivität im vorangegangenen Unterricht die Bewertung normiert.

Legt man bei der Zensierung Anforderungen zu Grunde, dann ist es im differenzierten Unterricht hilfreich zu entscheiden, welches die grundlegenden Anforderungen sind. Sie werden so gesetzt, dass insbesondere daraufhin alle Kinder gefördert werden und dass alle Kinder sie im Laufe des Unterrichts auch erreichen können. Von dieser Gelenkstelle aus wird folgendes Schema festgelegt:

	grundlegende Anforderung (z. B.: Grundtext)	erweiterte Anforderung (z. B. gesamter Text)
sehr gut	-	(fast) alles richtig
gut	-	einige Fehler
befriedigend	(fast) alles richtig	
ausreichend	einige Fehler	
mangelhaft	viele Fehler	
ungenügend		

Beim Stufendiktat können richtig geschriebene Wörter im ergänzenden Text Fehler im Diktat wettmachen (z. B. kann festgelegt werden: für 5 richtig geschriebene Wörter wird ein Fehler nicht gezählt).

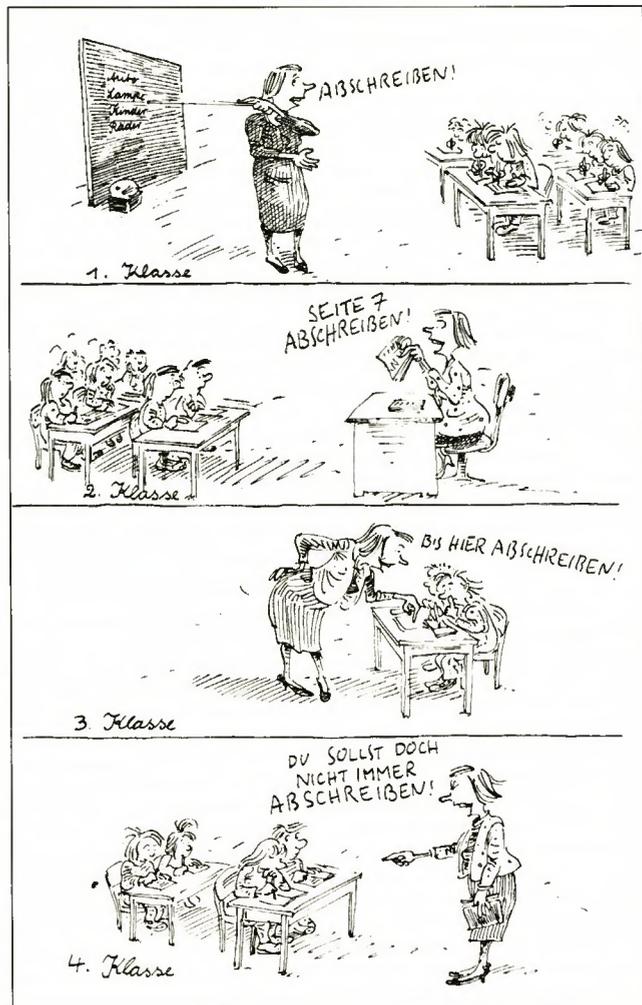
### Alternative Leistungsfeststellungen

Wenn die Förderung der tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben (siehe S. 55 f.) die Zielperspektive der Rechtschreibarbeit ausmacht, dann müssen Alternativen gefunden werden, die zum größten Teil jenseits auch differenzierter Diktate liegen. Sie ergeben sich in der Regel aus den methodischen Möglichkeiten, mit denen die jeweilige tragfähige Grundlage gefördert wird. Hierzu einige Beispiele (nach: BARTNITZKY/KUHLE 1998, S. 9 f.):

#### Verständlich schreiben

Bei den eigenen Texten der Kinder wird geprüft: Sind sie von ihrer Rechtschreibung her verständlich? Zeigen sie Entwicklungsfortschritte vom lauttreuen Schreiben zur vermehrten Verwendung von Rechtschreibmustern und -strategien? Schreibt das Kind die Merkwörter richtig?

Als Aufgabe könnten die Kinder bearbeiten: »Schreibe in 20 Minuten so viele Merkwörter wie möglich auf, von



denen du weißt, dass du sie richtig schreiben kannst.« Zur Eingrenzung könnten Oberbegriffe vorgegeben werden, z. B. Wortfeld Schule, Freizeit, Lesen.

#### Abschreiben

Die Kinder werden bei realen Abschreibaufgaben beobachtet, z. B. wenn sie Hausaufgaben notieren, wenn sie einen Text noch einmal für ein Schmuckblatt übertragen. Dosen-, Lauf- oder Schleichdiktat, Diktat aus einer Abschreibtasche sind Übungsvarianten, bei denen immer mit Hilfe einer Abschreibstrategie gearbeitet wird: Einprägen eines Sinnabschnitts, Merken von schwierigen Stellen usw.

Eine Möglichkeit, die zur regelmäßigen Übung genutzt werden kann, ist die Arbeit mit einem Abschreibheft: Auf der Rückseite eines DIN-A4-Heftes wird eine Klarsicht-Folientasche geklebt. Aufgabe ist, einen Text auszuwählen, in die Folientasche zu stecken und abzuschreiben. Als Vorbereitung wird der Text auf schwierige Wörter durchgesehen, entsprechende Stellen werden markiert, die Wörter zur Probe blind mit dem Finger auf den Tisch geschrieben. Dann erfolgt das Selbstdiktat: Der Text wird abschnittsweise eingepägt, die Heftseite wird aufgeschlagen, der Text eingetragen. Am Ende wird die Vorlage aus der Folientasche herausgenommen, neben das Heft gelegt und damit die eigene Schreibung verglichen, gegebenenfalls

mit einem anderen Stift korrigiert. Über längere Zeit hinweg können gemeinsam mit dem Kind die Fähigkeiten des Abschreibens, des kritischen Vergleichens und Korrigierens reflektiert werden.

### Selbstständig mit Lernwörtern umgehen

Die Kinder werden beim Üben beobachtet, die Übungserfolge werden mit den Kindern besprochen. Übungssituationen können sein: Übung mit der individuellen Wörterkartei, Phasen, in denen Kinder Wörter sammeln, ordnen, strukturieren, verwandte Wörter finden, Wörter verlängern, Wörter flektieren usw.

Als Aufgabe kann den Kindern eine Arbeit gegeben werden, bei der sie ihr persönliches Lernmaterial nutzen: »Suche in deinem ABC-Heft Verben, vor die du die Vorsilbe ver- setzen kannst.« – »Wähle von den Wörtern in deiner Wörterkartei zehn Wörter aus, zu denen du wenigstens drei verwandte Wörter finden kannst. Schreibe sie auf, kreise ein, was gleich ist.« Bei Texten der Kinder werden Wörter mit Falschschreibungen lediglich markiert, bei denen sich das Wort bereits im ABC-Heft der Kinder befindet. Aufgabe: »Korrigiere mit Hilfe deines ABC-Heftes die Wörter.« Diese letzte Aufgabe kombiniert das selbstständige Umgehen mit Lernwörtern mit den folgenden Zielen, dem Nachschlagen und Korrigieren.

### Wörter nachschlagen / Wörter kontrollieren und korrigieren

Die Kinder werden beobachtet, wie sie Texte überprüfen. Das Nachsehen fällt Kindern leichter mit Texten anderer Kinder, z. B. des Nachbarn oder im Korrekturbüro der Klasse, in dem Kinder ihre Texte zur Erstdurchsicht abgeben. Wenn die Kinder mit anders farbigem Stift korrigieren, dann bleiben die Korrekturen sichtbar. Mit Hilfe dieser Arbeitsdokumente kann die Lehrerin oder der Lehrer mit den Kindern über Schwierigkeiten und Fortschritte Lerngespräche führen.

Die Kinder werden beobachtet, wie sie nachschlagen, anfangs in Wörterlisten, im eigenen ABC-Heft, im Klassenwörterbuch mit Wörtern zum Thema, später im gedruckten Wörterbuch. Als Aufgaben können Möglichkeiten genutzt werden, wie sie beim Zwei-Phasen-Diktat beschrieben wurden. Wörter zum Thema können für eine Wörterliste alphabetisch sortiert werden.

### Mit Regelungen umgehen

Fehler in Texten der Kinder können Anlass für Lerngespräche sein: »Warum hast du das so geschrieben?« Ein noch nicht geübtes schwieriges Wort wird diktiert, die Kinder kommentieren ihre Schreibweisen; sie suchen die normgerechte Schreibweise und begründen sie.

Aufgabenstellungen können sein: Die Kinder suchen zu einem gegebenen Wort verwandte Wörter und markieren, was gleich bleibt; Wörter mit Auslautverhärtung werden verlängert, mit Umlaut abgeleitet, um die Schreibweise zu beweisen. In den schon erwähnten Aufgabenbeispielen für Parallelarbeiten in Nordrhein-Westfalen finden sich auch **Forscheraufgaben**, z. B.:

- »Schreibe aus verschiedenen Büchern Wörter heraus, bei denen man am Anfang ein ›SCH‹ spricht. Suche insgesamt mindestens 30 solcher Wörter. Sortiere sie nach ihrer Schreibweise und schreibe auf, was dir dabei auffällt.«
- »Es gibt Nomen, die in der Einzahl und Mehrzahl gleich gebildet werden wie z. B. der Teller – die Teller. Suche mindestens acht solcher Wörter.«

### Schulkonzept

Das Thema: Leistungsüberprüfung im Rechtschreiben gehört seit eh und je zu den brisanten Themen in Lehrergesprächen. Oft gibt es Festlegungen formaler Art wie zur Anzahl und zur Wörterzahl bei Diktaten, zur Frage: vorbereitete oder unvorbereitete Diktate, zur Fehlerbündelung für die Zensierung (1 bis 3 Fehler: Gut). Im didaktischen Konzept des selbsttätigen Rechtschreiblernens, wie es auch die Beiträge in diesem Buch vertreten, sind solche Festlegungen nicht mehr haltbar. Leistungsbeurteilungen müssen sich an der Unterrichtsarbeit ausrichten: an den Zielen und Wegen in der jeweiligen Klasse, besser: an den miteinander abgestimmten Zielen und Wegen, die für die jeweilige Schule gelten.

Ein Kollegium könnte so vorgehen:

**1. Schritt:** Die Lehrerinnen und Lehrer tragen zusammen, wie sie die tragfähigen Grundlagen bisher fördern. Dabei wird auffallen, dass einzelne Grundlagen intensiver, andere weniger bearbeitet werden, möglicherweise gibt es auch »blinde Flecken«. Dies kann zur weiteren Entwicklungsarbeit führen – zur Verständigung über Wege, auf denen alle tragfähigen Grundlagen gefördert werden können.

**2. Schritt:** Die Lehrerinnen und Lehrer überlegen, wie in einer solchen Unterrichtsarbeit die Lernentwicklungen der Kinder verfolgt, die Lernerfolge festgestellt und an Kinder und Eltern zurückgemeldet werden können.

Tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben	Unsere Unterrichtswege, unsere Arbeitsmittel	Feststellungen zur Lernentwicklung und zum Leistungsstand
1. verständlich schreiben	?	?

Im Zusammenspiel der Zielperspektiven (tragfähige Grundlagen) und der Fördermöglichkeiten an der Schule wird auch darüber entschieden, welches die grundlegenden Anforderungen sind – also die Anforderungen, auf die hin alle Kinder unverzichtbar gefördert werden. Bei der Zensierung ist dies das Niveau für die Note Befriedigend, siehe hierzu oben den Absatz: *Zur Zensierung*.

## Nachbereiten und Berichtigen von schriftlichen Arbeiten

Bei Prüfungsdiktaten, Niederschriften und anderen schriftlichen Arbeiten werden verschiedene Formen von Berichtigungen durchgeführt, in den unteren Klassen zumeist angeleitet im Unterricht, in den oberen Klassen als Hausarbeit. Wichtig ist es, die Zeitspanne zwischen der schriftlichen Arbeit und der Berichtigung so kurz wie möglich zu halten.

Beim Diktatschreiben können folgende Verfahren – je nach Entwicklung der Rechtschreibfähigkeiten und der Gewöhnung an differenzierte Arbeitsweisen – zur Anwendung kommen:

- »Schwierige Wörter« (**Joker-Wörter**) erfragen die Kinder unmittelbar nach dem Diktat. Eine Erklärung der Schreibweise ist zu diesem Zeitpunkt besonders wirkungsvoll, weil die SchülerInnen unmittelbar nach dem Diktat ein starkes Interesse an der Richtigschreibung zeigen.
- Mit dem Erklären der Schreibung einzelner Wörter werden zugleich *Formen der Berichtigung* demonstriert: Verlängern eines Wortes, um die Endlautschreibung herauszufinden,
  - Suchen der Wortfamilie und Vergleich der Schreibung mit verwandten Wörtern,
  - Suchen von Reimwörtern (nicht bei auslautenden Verschlusslauten anwenden),
  - Berichtigen von dass-das-Fehlern im Satzzusammenhang u.v.m.
- Bei zunehmend selbstständig angefertigten Berichtigungen können mit den SchülerInnen Vereinbarungen getroffen und diese schriftlich festgehalten werden als **»Goldene Regeln« beim Berichtigen:**

- Benutze bei der Berichtigung dein Wörterbuch!
- Bei einem Wortfehler suche ein bis drei Wörter aus der Wortfamilie!
- Bei einem Umlautfehler suche das Stammwort, z. B. bäuerlich – Bauer, zählen – Zahl, Wasserfälle – Wasserfall, Vögel – Vogel!
- Bei einer falschen Vorsilbe/Nachsilbe suche ähnliche Wörter, z. B. Abfall – Abgas – Abfuhr, bringst – läufst – fragst!
- Bei einem fehlenden Wort oder bei einem Satzfehler (Grammatik) berichtige im ganzen Satz!
- Berichtige Zeichensetzfehler im ganzen Satz!
- Schreibe alle berichtigten Wortfehler in deine Fehlerkartei und übe täglich zwei bis drei Wörter!

➤ *Individuelle Hilfen* und Hinweise benötigen Kinder an der unteren Leistungsgrenze. Für sie kann es hilfreich sein:

- den Text von einer fehlerfreien Vorlage abzuschreiben;
- nur den Teil des Textes – mit besonderer Fehlerhäufung – abzuschreiben und die korrigierten Wörter zu kennzeichnen;
- zu bestimmten Fehlerschwerpunkten Lösungshilfen anzubieten und an Wörtern mit ähnlicher Schreibung zu üben.

Bei großen Unsicherheiten in der Rechtschreibung helfen vorbereitende Übungen, um einem Versagen im Prüfungsdiktat vorzubeugen. Die Aufnahmefähigkeit des einzelnen Kindes ist für die Anzahl der Fehlerberichtigungen maßgebend. Auch der Förderunterricht kann für nachbereitende Übungen genutzt werden. Bei »resistenten« Fehlern hilft es, den »Fehler« zu erklären, indem die falschen Wortvorstellungen mit dem Kind besprochen werden (So hat VALTIN, 1993, festgestellt, dass viele Kinder Doppelkonsonanten nicht schreiben, weil sie fälschlicher Weise der Meinung sind, Doppelkonsonanten könne man hören, denn sie würden länger gesprochen als ein einzelner Konsonant).

- *Individuelle Berichtigungen* sind Klassenberichtigungen vorzuziehen. Diese haben nur dann einen Zweck, wenn weit mehr als die Hälfte der Klasse denselben Fehler gemacht hat. Fehlerhäufungen entstehen bisweilen nach Einführung neuer Schreibregelungen und deren falscher Verallgemeinerung.
- Lernzielorientierte Nachbereitungen von Diktaten sollten sich nicht allein auf quantitative Fehlerfeststellungen stützen, sondern auch *qualitative Fehleranalysen* nutzen. *Fehlerprofile*, die bei der Korrektur aufgenommen werden, geben gute und übersichtliche Hinweise auf
  - Fehlerhäufungen bei einzelnen Wörtern,
  - Textteile mit gehäuften Rechtschreibschwierigkeiten,
  - Fehlerhäufungen am Diktatende.
- Der dafür benötigte Zeitaufwand lässt sich verringern, wenn der Entwurf des Diktattextes wortweise untereinander geschrieben wird und hinter jedem Wort Platz für eine Strichliste bleibt, z. B.

1 Schwäne

2 Am

3 Havelufer

18 ihre

19 Federn.

4 haben	20 Ein
5 wir	21 grauer
6 viele	22 Schwan
7 Schwäne	23 kam
8 gesehen.	24 zu
9 Sie	25 uns
10 saßen	26 und
11 im	27 bettelte
12 Sand	28 um
13 und	29 Futter
14 dösten.	30 Wir
15 Zwei	31 gaben
16 Schwäne	32 ihm
17 putzen	33 ein
	34 Brötchen.

Die aufgelisteten Fehlschreibungen ergeben zusätzlich Hinweise auf die Fehlerarten, z. B.:

- > (3) Have\_ufer, Hafelufer, Hawelufer, ...
- > (6) vile, vihle, fiele
- > (21) graua
- > (25) unz
- > (8) gesehn, gesen, ...

## Korrekturformen

Zum Kennzeichnen von Schreibfehlern sind farbige Markierungen üblich. Die rote Markierung von Fehlern in Diktaten und anderen schriftlichen Texten kann dazu führen, dass SchülerInnen sich die falsche Schreibweise einprägen. Andere Korrekturformen haben sich als günstiger erwiesen:

1. Falsch geschriebene Wörter werden unsichtbar gemacht (Tipp-Ex, Schwärzen, Überkleben).

2. Das fehlerhafte Wort wird richtig, aber in einer anderen Farbe darüber geschrieben. Dies ist dann sinnvoll, wenn die Falschschreibung überdacht werden soll.
3. Der Fehler wird am Zeilenrand markiert, eventuell werden das fehlende Wort oder die Berichtigung dazugeschrieben.
4. Macht ein Kind viele Fehler, so ist es sinnvoll, den fehlerhaften Text nicht zurückzugeben, sondern durch eine Kopie des richtig abgefassten Textes zu ersetzen. Dabei bekommt es seine Falschschreibungen nicht noch einmal zu sehen, sondern nur Hinweise (durch Unterstreichen) auf die Wörter, die es noch üben muss. Ergänzt durch bestimmte Arbeitsaufträge, können individuell abgestimmte Hilfen für die Nachbereitung gegeben werden.
5. Der Einzelfehler wird im Text nicht gekennzeichnet; die Gesamtfehlerzahl steht am Ende des Textes. Für die Fehlersuche müssen dann Kontrollblätter bereit liegen. Dieses Verfahren eignet sich nur, wenn die Fehlerzahl nicht zu groß ist.

Bei der Wahl einer Korrekturform muss die individuelle Leistungsfähigkeit der SchülerInnen beachtet werden. Darum können unterschiedliche Formen bei einem Diktat nebeneinander verwendet werden. Ausschlaggebend ist stets die Hilfe, die der einzelne für die Berichtigung und Nachbereitung erhält. Die Korrektur kann sich z. B. allein auf die Angabe der richtig geschriebenen Wörter beschränken: »Du hast 54 von 62 Wörtern richtig geschrieben und alle Satzzeichen gesetzt. Übe bei der Nachbereitung die Wörter *getragen, Affenfelsen, als, wenig ...!*«

Fehlen diktierte Satzzeichen, so werden diese als Fehler gezählt, nicht diktierte nur dann, wenn die dazu gehörigen Regeln im Unterricht erarbeitet und geübt worden sind.

### Eine Methode zur Förderung des Rechtschreibgespürs

Korrekturstrategie: »Rückwärts-Wort-für-Wort-Lesen« oder »Lesen, was da steht«

Das »Rückwärts-Wort-für-Wort-Lesen« ist ein wichtiges, gründlich und regelmäßig zu übendes Verfahren, um Buchstabenauslassungen, -verdrehungen, fehlende I-Punkte und Umlautstriche etc. zu finden. Zur Unterstützung empfiehlt es sich ein Lesefenster zu basteln, durch das nur das jeweilige Wort zu sehen ist.

Viele Kinder entdecken eigene Falschschreibungen nicht, weil sie nicht genau hinschauen, weil sie nicht lesen, was sie wirklich geschrieben haben, sondern weil sie das »vorlesen«, bzw. genauer gesagt, das »benennen«, was sie eigentlich schreiben wollten. Muss das Kind ein Wort isoliert, ohne die Einbettung in den Sinnzusammenhang lesen, kann es eher bemerken, dass es »schell« geschrieben hat, obwohl es doch »schnell« schreiben wollte.

Für die Selbstkontrolle bei eigenen Geschichten oder Diktaten empfiehlt sich auf jeden Fall ein zweimaliges Korrektur-Lesen: einmal normal von vorne, um sinnerfassend zu lesen und z. B. Verwechslungen von »dem« und »den« zu finden; ein zweites Mal, – am besten erst nach einer (Bewegungs-)Pause – am Ende des Textes beginnen, rückwärts Wort für Wort (STANIK 1999, S. 17).

# Rechtschreibschwäche



## Vermeidung von Rechtschreibschwierigkeiten: Was kann die Grundschule tun?

Ein Versagen im Lesen und Schreiben bedeutet für die Betroffenen eine entscheidende Lernbehinderung, die nicht selten aufgrund der damit verbundenen Misserfolgs-erlebnisse Störungen im Bereich der Persönlichkeit und des Verhaltens nach sich zieht, wie negatives Selbstkonzept (s. NAEGELE/VALTIN 2000b), Angst und Neurotizismus. Für den schulischen und beruflichen Erfolg ebenso wie für die Teilhabe am kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Leben ist die Beherrschung der Schriftsprache von entscheidender Bedeutung.

Der Großteil der Erwachsenen, die an funktionalem Analphabetismus und damit verbundenen gravierenden Rechtschreibschwierigkeiten leiden, haben die Sonderschule für Lernbehinderte besucht, unter ihnen sind viele ehemalige SchülerInnen der Grundschule, die dort gescheitert sind. Bei einem weiteren Teil dieses Personenkreises handelt es sich um lese-rechtschreibschwache Hauptschulabgänger, die in der Grundschule entweder keine oder nur eine ineffektive Förderung erhalten haben. Insofern kommt vor allem der Grundschule eine besondere Bedeutung für die Vermeidung von Rechtschreibschwierigkeiten und auch funktionalem Analphabetismus zu.

In Übereinstimmung mit der KMK-Empfehlung »Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)« (abgedruckt in NAEGELE/VALTIN 1997) betrachten wir es als wesentliche Aufgabe der Grundschule, das Lesen und Schreiben zu lehren, wobei nicht nur der Anfangsunterricht, sondern auch besondere schulische Fördermaßnahmen zu verbessern sind.

Die Forschungen der letzten Jahre im Bereich der Grundlagenforschung und der Didaktik zum Schriftspracherwerb und zu Rechtschreibschwierigkeiten haben wesentliche Erkenntnisse gebracht, deren Umsetzung in der Schule dazu führen könnte, den Anteil der Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb erheblich zu reduzieren und fast allen Kindern einen Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen zu ermöglichen.

### Didaktisch-methodische Maßnahmen

Um eine Verbesserung des Unterrichts im Lesen-, Schreiben- und Rechtschreibenlernen zu erreichen, sind nach neuesten Erkenntnissen folgende *didaktisch-methodische Maßnahmen* erforderlich:

➤ *Anwendung einer sachadäquaten Leselehrmethode*, die direkt zur Erfassung der Struktur unserer Alphabetschrift anleitet. Bewährt hat sich die *analytisch-syntheti-*

*sche Methode*, die von sinnvollen sprachlichen Einheiten (Schlüsselwörtern) ausgeht, die von Beginn an visuell, auditiv und sprechmotorisch vollständig durchgliedert werden, wobei die Einheit von Sinnverständnis und Lesetechnik gewahrt ist.

- Verwendung eines zunächst *begrenzten* klasseneigenen *Grundwortschatzes*, an dem systematisch und mit vielen Wiederholungen die Prinzipien der Alphabetschrift und der Orthografie erarbeitet werden
- *Vermittlung und Einübung wichtiger Strategien und Arbeitstechniken*. Untersuchungen zeigen, daß gerade LRS-Kinder falsche Strategien (z. B. in der Rechtschreibung die fehlerträchtige »Schreib-wie-du-sprichst« – Strategie) und ineffiziente Lern- und Behaltenstechniken anwenden.
- *Einbindung des Schreibenlernens in kommunikativ relevante Bezüge*, damit der Sinn und der Vorzug dieser Kulturtechnik verdeutlicht und die Motivation der Kinder zum Schreiben gefördert wird
- *Verbindung von Lesen- und Schreibenlernen* von Anfang an, so dass sich die Lernprozesse gegenseitig stützen können. Damit die Vorteile des gleichzeitigen Lesen- und Schreibenlernens voll genutzt werden können, sollte dieselbe Schriftart als Erstlese- und Schreibschrift angeboten werden. Bewährt hat sich die *Druckschrift* (Gemischtantiqua), aber auch – während der ersten Schulwochen – die Verwendung der Großantiqua, denn die großen Druckbuchstaben werden besonders leicht von Kindern, auch von schwächer begabten, erlernt (s. dazu den Beitrag von VALTIN zur Druckschrift in diesem Band)
- *Orientierung der förderdiagnostischen Hilfen am Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs*. Die Forschungen der letzten Jahre haben ergeben, dass alle Kinder charakteristische Zugriffsweisen ausbilden, die sich in einem Entwicklungsmodell darstellen lassen. Schon in den ersten Schulwochen liefert dieses Modell wichtige förderdiagnostische Informationen, mit welchem Ziel (»Stufe der nächsten Entwicklung«) welche Kinder besonders zu fördern sind. Manche Kinder brauchen länger, um bestimmte Phasen zu durchlaufen, sie brauchen aber auch die optimale Passung zu ihren Lernvoraussetzungen. Bei der heute vielfach üblichen Form des Frontalunterrichts, der am Durchschnitt der Klasse orientiert ist, laufen die langsam ler-

nenden Kinder Gefahr, hinterherzuhinken, weil ihr Leistungsvermögen und die Lernanforderungen immer mehr auseinanderklaffen und sie vom Lernangebot nicht mehr profitieren können. Dadurch stellen sich beim Kind Misserfolgserlebnisse sowie Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und der Motivation ein, was in schwerwiegenden Fällen zu dem bekannten Teufelskreis führt. Ein gezieltes förderdiagnostisches Vorgehen, das sich schon in den ersten Schulmonaten im binnendifferenzierten Unterricht realisieren lässt, kann Scheiternserfahrungen vermeiden helfen.

- *Einsatz von Computern als Schreibwerkzeug* auch in der Grundschule. Internationale Erfahrungen zeigen, dass SchülerInnen große Freude daran haben, Texte auf dem Computer zu verfassen und dabei normgerecht zu schreiben. Der Einsatz von Computern ebenso wie die Entwicklung geeigneter Programme sollten verstärkt werden
- *Sichtung aller verwendeten Rechtschreib-Lehrgänge* sowie aller *Materialien für den Förderunterricht* in Bezug auf Adäquatheit der Methoden, des Wortmaterials, der Sprache und der Übungsformen. Viele der Rechtschreibmaterialien, die für LRS angeboten werden, strotzen vor didaktisch-methodischen Mängeln, die geradezu Verunsicherungen in Bezug auf die richtige Schreibweise produzieren (vgl. dazu den Beitrag von VALTIN, NAEGELE und G. THOMÉ in diesem Band).
- *Konsequente Förderung von allen Kindern*, die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zeigen. Auch bei Kindern mit unterdurchschnittlicher Intelligenz sind bei geeigneten Fördermethoden Erfolge beim Lesen- und Rechtschreibenlernen möglich. Empirische Untersuchungen zur Effektivität von Fördermaßnahmen zeigen, dass schwachbegabte LRS-Kinder keine andere Art von Förderung brauchen als intelligente.

wichtiger Faktor für die Qualität des Lese- und Rechtschreib-Unterrichts diskutiert, wobei ein mehrere Semester (!) umfassendes Studium nur auf dem Gebiet des Schriftspracherwerbs gefordert wird.

- *ausreichende Unterrichtszeit* zur Ausschöpfung aller hilfreichen Übungsmethoden. Bedenklich ist, dass in der Stundentafel der Anteil an Unterrichtsstunden, die dem Lesen und Schreiben gewidmet sind, immer mehr gekürzt wird (auch im Vergleich mit der Anzahl der Deutschstunden in der DDR).
- *administrative Unterstützung aller Förder- und Differenzierungsmaßnahmen* zum Erwerb der Schriftsprache für alle SchülerInnen. Dazu ist es auch notwendig, an den Schulen Lehrkräfte mit besonderer Beratungs- und Förderkompetenz für SchülerInnen einzusetzen, die im binnendifferenzierten Unterricht nicht ausreichend gefördert werden können. Diese Lehrkräfte sollten auch ausreichend informiert sein über effektive außerschulische Therapien, damit sie ratsuchenden Eltern weiterhelfen können (über außerschulische Therapieformen und Qualitätsstandards informieren LÖFFLER u. a. 2000).
- *Verzicht auf das fragwürdige Konstrukt Legasthenie* (s. dazu die Stellungnahme des Landesverbandes Berlin).

## Voraussetzungen

Zur Realisierung dieser didaktisch-methodischen Maßnahmen sind folgende *Voraussetzungen*, auch organisatorischer Art, zu schaffen:

- *gründliche Aus- und Fortbildung* aller Grundschullehrerinnen auf dem Gebiet der Didaktik zum Schriftspracherwerb. In den ersten Klassen dürfen nur besonders gut ausgebildete und erfahrene LehrerInnen eingesetzt werden. Was die Universitäten gegenwärtig aufgrund der Lehrer-Prüfungsordnungen an Ausbildungsangeboten bereit halten, ist beschämend. In Berlin müssen die Studierenden in einer nur zweistündigen Lehrveranstaltung einen obligatorischen Leistungsnachweis »Schriftspracherwerb« erbringen. In Bayern wurde dieser Schein gestrichen, in Frankfurt ebenfalls. In den USA wird zurzeit die Ausbildung der Lehrerinnen als

## Zum bayerischen LRS-Erlass

Stellungnahme der Berliner Landesgruppe des Grundschulverbandes

In der öffentlichen und fachlichen Diskussion um Lernschwierigkeiten von Kindern zeichnet sich zunehmend die Tendenz ab, diese Kinder zu pathologisieren und eine neue Klientel für Ärzte, Psychologen und Therapeuten zu schaffen. Beispiele dafür sind die neuen »Diagnosen« Legasthenie, Dyskalkulie, MCD oder ADS. Selbst der neue bayerische LRS-Erlass unterscheidet hinsichtlich der pädagogischen Förderung zwischen Legasthenikern und lese-rechtschreibschwachen SchülerInnen. Im Auftrag der Berliner Landesgruppe des Grundschulverbandes nimmt Frau Prof. Dr. RENATE VALTIN dazu wie folgt Stellung:

Die Differenzierung in LRS und Legasthenie ist wissenschaftlich überholt, diagnostisch unsinnig, pädagogisch-didaktisch unbrauchbar und sozial schädlich.

Die zahlreichen Forschungen zur Legasthenie der letzten 50 Jahre haben zur massiven Kritik am klassischen Legastheniebegriff (im Sinne einer krankhaften Eigenschaft eines Kindes, das eine Diskrepanz zwischen guter Intelligenz und schwachen Lese-Rechtschreibleistungen aufweist) geführt:

- Das Konstrukt Legasthenie ist theoretisch nicht sinnvoll, denn es beinhaltet die Annahmen, die Intelligenz sei ein wesentlicher Faktor für den Erfolg im Lesen/Schreibenlernen und Legasthenie sei deshalb eine *erwartungswidrige* Störung. Die Korrelationen zwischen IQ und Leistungen in Lese- und Rechtschreibtests liegen jedoch nur in mittlerer Höhe, d.h. Diskrepanzen zwischen dem IQ und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben sind also erwartungsgemäß und keinesfalls krankhaft.
- Dieses Konstrukt ist **methodisch nicht sinnvoll**, denn bei der Feststellung einer Diskrepanz zwischen IQ und Leistungen im lese- und im Rechtschreibtest gehen die Messfehlerschwankungen ein und führen zu unzuverlässigen Resultaten. Je nach Verwendung unterschiedlicher Intelligenztests werden zudem unterschiedliche Kinder als Legastheniker diagnostiziert.

- Das Konstrukt Legasthenie ist **diagnostisch nicht sinnvoll**, denn die so definierten Legastheniker unterscheiden sich in ihren Schwierigkeiten im Lesen und der Rechtschreibung nicht von anderen Kindern mit LRS.
- Dieses Konstrukt ist **weder pädagogisch-didaktisch noch therapeutisch brauchbar**, denn die so definierten Kinder brauchen keine qualitativ anderen Förder- oder Therapiemaßnahmen als andere Kinder mit LRS. Der Erfolg der Förderung bzw. der Therapie ist auch nicht von der Intelligenz der Kinder abhängig. Programme zum Training von Wahrnehmungsfunktionen, die im medizinischen Modell der Legasthenie als Teilleistungsstörungen aufgefasst werden, zeigen keine Übungsübertragung auf das Lesen und die Rechtschreibung.
- Das Konstrukt Legasthenie ist **wissenschaftlich nicht haltbar**, da alle damit verbundenen Annahmen (Linksfaktor, Raumlagerabilität, legastheniespezifische Fehler und visuelle Wahrnehmungsmängel) falsifiziert worden sind.
- Die Differenzierung von LRS und Legasthenie ist **sozial schädlich**; dadurch wird ein Zwei-Klassen-System der Förderung etabliert, weil sich nun vor allem Oberschicht-Eltern die Förder-Privilegien erkämpfen werden. Da es keine anerkannte Legasthenie-Definition gibt und geben kann, wird außerdem der Willkür Tür und Tor geöffnet. Wenn schon Schriftsprach-ExpertInnen nicht in der Lage sind, zwischen LRS und Legasthenie zu differenzieren, wie sollten dies Mediziner (die vorgesehenen Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie) können?

Wegen der überregionalen Bedeutung dieses Erlasses fordert die Berliner Landesgruppe die bayerische Kultusministerin auf, ihren neuen LRS-Erlass unverzüglich zurück zu ziehen.

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem fragwürdigen Konstrukt Legasthenie findet sich in den Beiträgen von SCHEERER-NEUMANN und VALTIN in: NÄGELE/VALTIN (Hrsg.) LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, Bd. 1, 1997, und Bd. 2, 2000)

# Kinder mit Rechtschreibschwächen: Hilfen zum Erkennen und Fördern

Der folgende Beitrag befasst sich mit Kindern, denen das Erlernen der Rechtschreibung besondere Probleme bereitet, und mit den Möglichkeiten der Intervention. Allgemein gilt, dass ein didaktisch durchdachter, *entwicklungsorientierter, sprachwissenschaftlich* und *lernpsychologisch* fundierter und *binnendifferenzierter* Rechtschreibunterricht auch für langsam Lernende gute Bedingungen für die Aneignung des normgerechten Schreibens bietet. Da die Didaktik und Methodik des allgemeinen Rechtschreibunterrichts bereits in den anderen Kapiteln dieses Bandes behandelt wird, soll hier vorrangig auf die spezifischen Probleme Rechtschreibschwacher und die entsprechenden Fördermöglichkeiten eingegangen werden.

## Definition der Rechtschreibschwäche

Welches Kind ist rechtschreibschwach? Wann sollte man von Rechtschreibschwäche sprechen? Dies sind häufig gestellte Fragen, die man vor allem im Grundschulbereich nur mit Zögern beantworten kann. Der Begriff der »Rechtschreibschwäche« lässt sich nur schwer von einer Konzeption lösen, die sowohl die beobachteten – normbezogenen – Minderleistungen in der Rechtschreibung als auch die diesem Problem zugrunde liegenden Ursachen als *Eigenschaft* des Kindes betrachtet. Tatsächlich handelt es sich aber beim Erwerb der Rechtschreibung um einen langwierigen Lernprozess, der von vielen internen und externen Faktoren beeinflusst wird und in der Regel zum Ende der Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen ist. Entsprechend ist es geradezu zu erwarten, dass die Kinder einer Altersstufe zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschiedlich weit im Lernprozess vorangeschritten sind. Wenn ich hier trotzdem den Begriff der »Rechtschreibschwäche« verwende, so aus drei Gründen:

- Er hat sich eingebürgert und ist von praktischer Relevanz, wenn es darum geht, beschränkte Ressourcen im Bereich der Förderung zu verteilen.
- Unter den Bedingungen eines weitgehend gleichschrittigen Jahrgangsunterrichts ist auch das Kind förderbedürftig, dessen schwache Rechtschreibleistungen ausschließlich auf ein langsames Lern- und Entwicklungstempo zurückzuführen sind.
- Auch unter Berücksichtigung der lern- und entwicklungspsychologischen Perspektive und möglicher Interaktionen mit Umweltfaktoren bleiben bei einem Teil der Kinder tatsächlich »eigenschaftsbezogene« Anteile des Problems. Diese betreffen vor allem die phonologi-

sche Verarbeitung (s. u.) und sollten ähnlich wie die Besonderheiten eines individuellen Intelligenzprofils verstanden werden.

Kehren wir zur Frage zurück, welches Kind nun als »rechtschreibschwach« gelten soll, d. h. welche Kriterien zur Operationalisierung anzulegen sind, so wird deutlich, dass auch hier die Situation recht komplex ist. Wie alle anderen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten variiert auch die Rechtschreibleistung sowohl innerhalb von Alters- und Klassenstufen als auch ganz konkret in einzelnen Schulklassen über einen erstaunlich großen Bereich. Zeichnet man die Ergebnisse von Rechtschreibtests in einer Häufigkeitsverteilung auf, so findet man eine angenäherte Normalverteilung, d. h. viele Kinder im mittleren Leistungsbe- reich und eine geringere Anzahl in den positiven und negativen Extrembereichen (vgl. Abb. 1).

Wo ist hier ein Grenzwert anzulegen, der die gerade noch durchschnittliche Rechtschreibleistung von der Rechtschreibschwäche abgrenzt? Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis werden solche Werte als Prozentränge angegeben und variieren zwischen 5 und 25 mit 15 als häufig verwandtem Kriterium. Damit werden die Kinder erfasst, deren Rechtschreibleistung zu den 15 % schlechtesten ihrer Altersgruppe gehören.

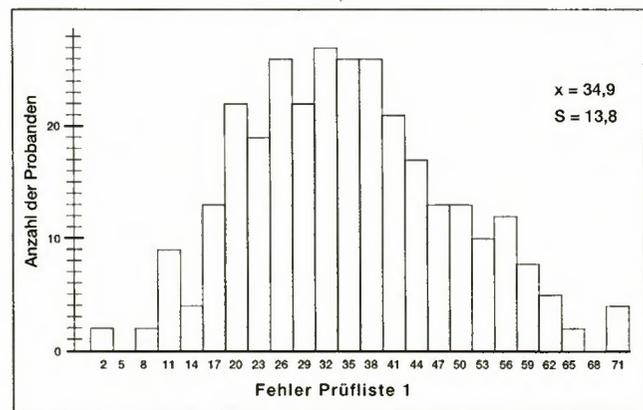


Abb. 1: Häufigkeitsdiagramm der Anzahl der Rechtschreibfehler in einem selbst entwickelten Rechtschreibtest; Daten von 330 Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahrs Hauptschule (aus: SCHEERER-NEUMANN 1988)

In Abbildung 1 entspricht dieser Prozentrang der Fehlerkategorie 50 (49-51 Fehler), der Prozentrang 10 der Fehlerkategorie 56 (55-57 Fehler). Aus der Abbildung wird deutlich, wie willkürlich diese Grenzziehung auf rein quantitativer Basis ist: Rein optisch fallen aus der Verteilung vier Schüle-

rInnen mit der Fehlerkategorie 71 heraus, die mit Sicherheit Probleme beim Erwerb der Rechtschreibung haben, die im normalen Unterricht nicht mehr aufgefangen werden können; im übrigen ist es schwierig, ein rein quantitativ definiertes Kriterium zu begründen. In der Diskussion waren und sind deshalb weitere Kriterien nicht nur zur Entscheidung über die Bereitstellung von Ressourcen in Form von Förderstunden oder die Finanzierung einer außerschulischen Lerntherapie, sondern auch zur Strukturierung des Problemfeldes und zur Ableitung spezifischer Module der Förderung.

## Diskrepanzdefinition

In der Vergangenheit wurden sowohl in der ehemaligen DDR als auch in der BRD bevorzugt die Kinder gefördert, bei denen eine Diskrepanz zwischen der mindestens durchschnittlichen allgemeinen Intelligenz und ihren niedrigen Lese-/Rechtschreibleistungen zu beobachten war (»Legastheniker«). Diese Differenzierung sowie die entsprechende unterschiedliche Förderung von Legasthenikern und anderen lese-rechtschreibschwachen Kindern gehört weitgehend der Vergangenheit an (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.4.1978, abgedruckt in NAEGELE/VALTIN 1997), lebt jedoch seit Kurzem in den bayrischen Richtlinien vom November 1999 wieder auf, die allerdings heftig kritisiert werden (zur Kritik an der Diskrepanzdefinition vgl. VALTIN 2000). Tatsächlich hat die Forschung gezeigt, dass gerade der Intelligenzquotient kein gutes Kriterium für diagnostische Gruppierungen im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche ist. Je nach verwendetem Intelligenztest werden unterschiedliche Kinder diagnostiziert (VALTIN 1981). Die Intelligenz beeinflusst den Trainingserfolg zudem nur in geringem Maße und lässt auch keine differenzierte Ableitung von Förderplänen zu (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1988). Die durch die bevorzugte Förderung der intelligenteren Kinder erzeugte pädagogische Ungerechtigkeit ist also auch wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen. Ohnedies ist zu betonen, dass der pädagogische Auftrag der Grundschule die wichtigste Voraussetzung für eine Teilhabe an unserer Kultur und eine erfolgreiche berufliche Bildung *für alle* Kinder im Rahmen ihrer Kräfte garantieren muss.

## Spezifische Fehler?

Noch immer begegnet man dem Vorurteil, dass Reversions- und/oder Inversionsfehler (z. B. <Leden> statt <Leben> und <Bort> statt <Brot>) eine besondere Qualität haben und als sicherer Hinweis auf eine Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwäche zu werten sind (vgl. SCHENK-DANZINGER 1968). Inzwischen hat es sich jedoch gezeigt, dass diese Fehlerkategorien zwar neben anderen in eine Fehleranalyse eingehen sollten, aber *allein nicht* zu sinnvollen Unterkategorien der Lese-Rechtschreibschwäche führen. Ältere Untersuchungen, die hier die Fehlerschwer-

punkte der Rechtschreibschwachen vermuteten, waren oft zirkulär angelegt. Im übrigen wird auch hier wieder die Problematik des eigenschaftsbezogenen Ansatzes deutlich: Rechtschreibfehler sind nicht statisch, sondern verändern sich im Laufe der Rechtschreibentwicklung; sie können deshalb gar nicht allgemein die Frage nach dem Vorliegen einer Rechtschreibschwäche beantworten, sondern geben vor allem Einblick in den jeweils vorliegenden Entwicklungsstand eines Kindes.

## Entwicklungsorientierte Kriterien

Die WissenschaftlerInnen im Bereich des Schriftspracherwerbs sind sich heute darüber einig, dass der Rechtschreiberwerb als mehrstufiger Entwicklungsprozess zu verstehen ist, dessen Phasen sich durch unterschiedliche, jeweils zu verschiedenen Zeitpunkten dominierende Schreibstrategien auszeichnen (vgl. VALTIN in diesem Band). Die wichtigsten Schreibstrategien sind die logografische Strategie, bei der die Kinder die Buchstaben eines Wortes und deren Reihenfolge auswendig lernen, die phonemorientierte (oder alphabetische) Strategie, die sich über einen längeren Zeitraum entwickelt und auf der Korrespondenz zwischen den Phonemen der gesprochenen und den Graphemen der geschriebenen Sprache beruht, und die orthografische und morphematische, bei der die orthografischen und morphematischen Strukturen unserer Schrift genutzt werden. Die Entwicklungsanalyse ist entsprechend ein diagnostisches Vorgehen, das den Entwicklungsstand leistungsschwacher Kinder über ihre dominierenden Lese- und Schreibstrategien erfasst (s. u., ausführlich in SCHEERER-NEUMANN 1997). Sie erlaubt es, *Entwicklungsrückstände* zu diagnostizieren und zu beschreiben; damit ist nicht nur die Möglichkeit der Ableitung eines Förderplans gegeben, sondern auch ein Instrument, das die Förderbedürftigkeit eines Kindes über die reine Fehlerzahl in einem Rechtschreibtest hinaus sinnvoll operationalisieren kann.

Als sehr rechtschreibschwach und in ihrer weiteren Entwicklung besonders gefährdet und deshalb entschieden förderbedürftig sind Kinder, die auch am Ende des zweiten Schuljahres – oder noch später – das weitgehend vollständige phonemorientierte (alphabetische) Schreiben noch nicht erreicht haben (vgl. Abb. 2 und 3). Das Gleiche gilt für Kinder der folgenden Schuljahre, die noch fast ausschließlich phonemorientiert schreiben und weder orthografische Strukturen nutzen noch in nennenswertem Umfang Lernwörter erworben haben.

## Phonemanalytische Kompetenzen

Die schon an mehreren Stellen angesprochenen phonemanalytischen Kompetenzen (auch: »phonologische Be-

wusstheit«) werden heute als »Schlüssel« zum frühen Schriftspracherwerb angesehen (DOWNING/VALTIN 1984; SKOWRONEK & MARX 1989). Die Kinder müssen den Zugang zur Analyse der gesprochenen Sprache in ihre kleinsten Einheiten, den Lauten bzw. Phonemen finden, um die Korrespondenz zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache nutzen zu können, ohne die unsere phonografische Schrift nicht zu bewältigen ist.

Im Abschnitt zur Entwicklungsanalyse wurde bereits vorgeschlagen, Rechtschreibschwäche u. a. über die mangelnde Beherrschung der alphabetischen Schreibstrategie über die ersten zwei Schuljahre hinaus zu definieren. Eine Definition der Rechtschreibschwäche, die auf phonemanalytische Kompetenzen zentriert ist, würde darüber hinaus Kinder sowohl früher erfassen (s. u. Abschnitt zur Prävention), als auch über den Zeitpunkt des vollständigen lautorientierten Verschriftens hinausgehen, solange noch in anderen Aufgaben phonemanalytische Schwächen zu beobachten sind. Der letzte Punkt findet im deutschen Sprachraum bisher noch kaum Beachtung, obwohl er für eine differenzierte Prognose für den Erwerb von Fremdsprachen von Bedeutung sein könnte; es ist auch noch offen, ob – und in wie weit – eine Schwäche in der phonologischen Verarbeitung den Rechtschreiberwerb auch nach dem Erreichen der vollständigen alphabetischen Strategie beeinflussen kann (z. B. Analogiebildung bei Reimwörtern wie <Mutter, Butter, Futter>).

#### Fazit:

*Trotz unseres Verständnisses des Schriftspracherwerbs als Entwicklungsgeschehen, das eine große Variationsbreite in den Rechtschreibleistungen von Grundschulern erwarten lässt, ist es prinzipiell sinnvoll, das Konzept der Rechtschreibschwäche beizubehalten: Es wird benötigt, um zusätzliche Ressourcen für die Kinder einzufordern, deren langsame Entwicklung im Bereich der Schriftsprache längerfristige Probleme im Umgang mit Schrift sowie negative Auswirkungen auf andere Lernbereiche und das Selbstkonzept der Kinder voraussehen lässt.*

*Von den verschiedenen diskutierten Ansätzen für eine Definition der Rechtschreibschwäche erscheint zusätzlich zu einer rein quantitativen Bestimmung, wie sie in Rechtschreibtests – und entsprechend auch in schulischen Diktaten – vorgenommen wird, der entwicklungsorientierte Ansatz der sinnvollste, weil er das Problem nicht statisch und eigenschaftsbezogen versteht, sondern an temporären Lernständen und Lernprozessen festmacht, deren Weiterentwicklung schon mitgedacht wird. Weit besser als durch die Angabe von Prozentrangwerten lassen sich bei diesem Ansatz auch die Probleme der extrem Schwachen verdeutlichen, deren qualitativer Entwicklungsrückstand durch eine Binnendifferenzierung nicht mehr aufgefangen werden kann. Aufmerksamkeit verdient auch der Ansatz, der auf die Entwicklung phonemanalytischer Kompetenzen zentriert ist. Möglicherweise wird durch eine Defizitkonzeption, die auf diesen engen Bereich bezogen ist, tatsächlich eine Untergruppe von Kindern erfasst, die auf Dauer erhebliche Probleme beim Umgang mit Schriftsprache auch über den ersten Erwerb hinaus haben wird.*

## Förderdiagnostik und gezielte Rechtschreibförderung

Bei der Frage nach der Definition der Rechtschreibschwäche wurden bereits wichtige diagnostische Fragen und Ansätze angesprochen. Sie sind auch für die Förderung wichtig, müssen aber in vieler Hinsicht ergänzt werden, um die differenzierte Ableitung von Förderplänen zu ermöglichen. Förderdiagnostik im Bereich der Rechtschreibschwäche muss hierarchisch und mehrdimensional sein:

- > **hierarchisch** insofern, als bei der Analyse der Rechtschreibprobleme zunächst die Zuordnung zur erreichten Entwicklungsstufe vorzunehmen ist und anschließend eine Feinanalyse, die für die Erstellung eines Förderplans detailliert die Probleme bis zum Niveau einzelner Phonem-Graphem-Korrespondenzen auflistet (vgl. Fall »Ralf« in Abb. 2),
- > **mehrdimensional** insofern, als neben der Analyse der spezifischen Probleme beim Rechtschreiben auch das Lernhandeln eines Kindes, seine Reaktionen auf Misserfolg sowie seine emotionale und motivationale Einstellung gegenüber dem Lernbereich berücksichtigt werden müssen.

## Hierarchische Analyse des Lernstandes und Lernhandelns

Im Bereich der Rechtschreibschwäche sind das Ausgangsmaterial für die Analyse ein Rechtschreibtest oder ein Diktat und ein Aufsatz, wobei das Kind im günstigsten Fall beim Schreiben beobachtet wird. Die Analyse dieser Schreibproben lässt meistens noch keine endgültige Einschätzung zu, führt aber zu Hypothesen, die durch weitere Schreibproben (z. B. das gezielte Diktieren ausgewählter kritischer Wörter) oder zusätzliche Aufgaben (z. B. Unterscheidung von Phonemen anhand vorgesprochener Wörter) überprüft werden können. Das Vorgehen soll im folgenden an vier Beispielen demonstriert werden, die auch Hinweise für eine gezielte Förderung geben.

### Beispiele 1 und 2: Paul und Ralf (Abb. 2)

Zum Zeitpunkt der Testerhebung befinden sich Ralf und Paul am Beginn ihres zweiten Schuljahres; sie gehen in dieselbe Klasse. Beide machen für diesen Zeitpunkt überdurchschnittlich viele Fehler; nach den Normen der Bilderliste für das Ende des ersten Schuljahres erreicht Ralf einen Prozentrang von 15, Pauls Prozentrang liegt bei 10.

Eine Analyse der Schreibprotokolle zeigt unterschiedliche Entwicklungsstände: Ralf gelingt es, fast alle Wörter in ihrer Phonemstruktur richtig zu verschriften; er lässt höchstens einzelne Phoneme aus (Sain, Papgei). Ralf erreicht damit auf der Entwicklungsskala die Stufe des weitgehend vollständigen alphabetischen Schreibens. Dagegen sind bei Paul noch viele phonemorientiert unvollständige Wörter mit mehreren Phonemauslassungen zu beobachten

 Hse	 Tome	 Hase	 Tamate
 later	 Nal	 Coelba	 Nabel
 sere	 seb	 schere	 Schöne
 Mund	 bne	 Mund	 Banane
 Regen	 Elfd	 Regen	 Elefane
 Hund	 Wige	 Hund	 Wige
 Elfd	 Papagei	 Blamad	 Pangei
 Schwin	 luse	 Saerin	 luse
 Gabel	 eym	 Gadel	 Zsgenna
 Raue	 zinger	 Raud	 zaligen
 Haus	 sold	 Haus	 Schulblad
 kaml	 lodek m d w l	 karnel	 Wobanote

Abb. 2: Wörter der Diagnostischen Bilderliste (DUMMER-SMOCH 1993), geschrieben von Paul (links) und Ralf (rechts) zu Beginn ihres zweiten Schuljahres

(z. B. Elfd für Elefant, bne für Banane, Nal für Nadel), die in der Förderung lautanalytische Übungen indizieren (z. B. deutliches Nachsprechen der Wörter, Gliederung in Silben, Vergleiche zwischen der Graphem- und Phonemstruktur vorgegebener Wörter). Interessant ist die Ebene einzelner Phonem-Graphem-Korrespondenzen: Hier haben beide Jungen Probleme mit den Phonem-Graphem-Korrespondenzen zwischen /d/-<d>, /b/-<d> und /p/-<p>. An welcher »Stelle« im Schreibprozess dieses Problem angesiedelt ist, lässt sich allein aus den Schreibprotokollen nicht entnehmen. Hier ist eine gezielte diagnostische Ergänzung notwendig, die informell sein kann, aber auf die spezifischen Probleme eines Kindes zugeschnitten sein muss. Bei Ralf und Paul ist zunächst zu klären, ob sie die oben erwähnten Phoneme auditiv differenzieren können; ist dies der Fall, müssten die kritischen Phonem-Graphem-Korrespondenzen intensiv eingeübt werden, möglicherweise unter Zuhilfenahme von Handzeichen, um neben den akustischen, visuellen und graphomotorischen Merkmalen eine weitere Gedächtnishilfe einzuführen. Liegen Diskriminationsprobleme bereits auf der auditiven Ebene vor, sollte die Lautbildung bewusst gemacht werden.

Bei Ralf sind auf der Graphemebene auch noch Unsicherheiten beim Schreiben des großen <E> in Schreibschrift zu beobachten, ebenso beim <o>, wobei bei Letzterem – auch dies wäre durch weitere Beobachtungen zu erhärten – das Hauptproblem möglicherweise in der grafischen Verbindung zum nächst folgenden Buchstaben besteht.

Beide Jungen verfügen anscheinend schon über »Lernwörter« (z. B. Hund); der orthografische Lernwortschatz kann vor allem bei Ralf in Anbetracht seiner fortgeschrittenen Entwicklungsstufe ausgeweitet werden, wobei auf angemessene Strategien des Einprägens zu achten ist, z. B. die Bewusstmachung der »schwierigen Stellen« eines Wor-

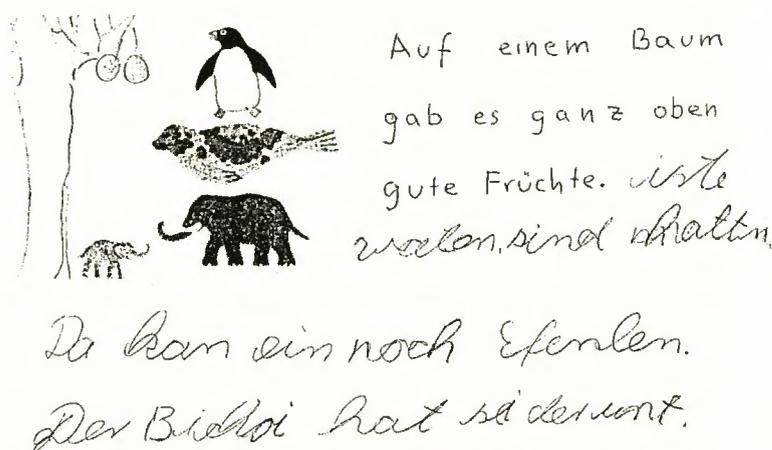
tes, die Beziehung zu bekannten Regeln und das selbstständige Überprüfen. Der Trainingsbaustein »Systematisches Üben von Lernwörtern« ist in individuell angepasster Dosierung ein sinnvolles Modul für fast alle Förderpläne – aber nur für *fast* alle, wie in dem folgenden Beispiel demonstriert wird.

### Beispiel 3: Maren

Maren befindet sich zum Zeitpunkt der Beobachtung im Frühjahr ihres 3. Schuljahres. Sie hat das erste Schuljahr wiederholt und dabei die Schule gewechselt. Das Schreibprotokoll (vgl. Abb. 4) gibt einen Ausschnitt aus einem freien Text wieder, den sie abwechselnd mit der Beobachterin geschrieben hat. Prinzipiell ist eine Phonemorientierung bei unvollständiger und zum Teil inkorrekt Verschriftung der Phoneme zu erkennen (/woltn/-<walen>, /pinguin/-<Bichoï> zu erkennen. Daneben finden sich sehr auffällige Fehler: *Wortersetzungen*, wie wir sie eigentlich nur von Lesefehlern her kennen; so schreibt Maren für »sie« sowohl <iste> als auch <sind> und in einem Fall – lautorientiert – <si>; »holt« wird als <hat> wiedergegeben und »da« als <der>. In allen Fällen haben die vertauschten Wörter einige Phoneme gemeinsam, d.h. Maren empfindet eine globale akustische Ähnlichkeit auf der lexikalischen Ebene. Wie die weitere Diagnose ergeben hat, verfügt sie zwar über eine vollständige Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, (einschließlich der Sonderfälle /scht/-<st> und /schp/-<sp>), hat aber extreme Probleme bei der Phonemanalyse: Auch mündlich gelingt sicher nur die Analyse des Anlautes eines Wortes; der Endlaut und ein oder zwei Binnenlaute werden manchmal korrekt analysiert.

Bei der Vorbereitung eines Diktates war zu beobachten, dass Maren hochmotiviert versuchte, sich die Buchstaben

Abb. 3: Maren (3. Schuljahr), Ausschnitt aus einem freien Text, abwechselnd mit der Beobachterin geschrieben. (Sie wollten sie holen. Da kam noch ein Elefant. Der Pinguin holte sie da runter.)



der Wörter einzuprägen – weitgehend logografisch ohne Bezug zu den entsprechenden Phonemen. Für kurze Zeit konnte sie so den ersten Satz auch richtig schreiben; bereits bei der Überprüfung nach nur einer halben Stunde waren fast alle Wörter auf Skelettschreibungen reduziert oder wurden durch andere Wörter ersetzt. Maren versucht also, ihre unzureichende Analysekompetenz durch den Erwerb von Lernwörtern zu kompensieren. Dies gelingt ihr bei einigen häufigen Wörtern, die sie auch dann schreibt, wenn sie eine vage phonologische Ähnlichkeit mit dem Zielwort haben. Leider wurde diese Strategie des logografischen lexikalischen Lernens durch die Lehrerin gefördert, die Maren nur für orthografisch korrekte Schreibungen lobte und phonemorientierte Annäherungen als Fehler betrachtete. Wie sehr Maren beim Einprägen auf eine visuelle Strategie zurückgriff, zeigen Fehler wie im Wort <Schneemann>, das sie als <Schmumann> von der Tafel abschrieb oder <sumnl> (summen), das sie versuchte, sich für ein Diktat einzuprägen (zum besseren Verständnis des visuellen Aspektes dieser Fehler sollte man sich die Wörter in nicht ganz schulmäßiger Schreibschrift vorstellen).

An diesem Beispiel lassen sich einige *prinzipielle Einsichten in den Rechtschreiberwerb* gewinnen:

Die Aneignung einer größeren Anzahl von Lernwörtern ist nur möglich, wenn wenigstens die Stufe des weitgehenden phonemorientierten Schreibens erreicht ist.

Trotz zweifellos existierender graphematischer Strukturen ist ohne eine Verankerung an den Phonemen die Gedächtnisbelastung beim Einprägen der Grapheme eines Wortes unglaublich groß, fast vergleichbar dem Auswendiglernen von Telefonnummern, PINs etc., mit denen wir alle unsere Probleme haben. Eine – bezogen auf den Entwicklungsstand eines Kindes – zu frühe Anforderung, sich Lernwörter einzuprägen, *muss deshalb regelrecht als didaktischer Kunstfehler bezeichnet werden*: Ihr kann, wenn überhaupt, nur teilweise – und dann unter unökonomisch großem Lernaufwand – nachgekommen werden. Der sich zumeist

auch nach einer Anstrengung einstellende Misserfolg vermittelt dagegen das Gefühl der Inkompetenz mit negativen Folgen für das Selbstwertgefühl und die Leistungsmotivation (s. u.).

Die Nutzung der Korrespondenz zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache muss entsprechend als Grundpfeiler des Rechtschreiberwerbs gelten, obwohl diese Strategie natürlich ergänzungsbedürftig ist. Offensichtlich ist aber die alphabetische Strategie vor allem in einer stark flektierten Sprache wie der unsrigen eine wichtige Basis, auf der sowohl Lernwörter erworben als auch im Sinne einer Überformung andere Regelmäßigkeiten hinzugefügt werden können: Der Schritt von <MT> zu <MUTA> ist grundlegend für die Weiterentwicklung zu <MUTER> und <MUTTER>. Um Missverständnissen vorzubeugen: Dies bedeutet *nicht*, dass alle Wörter zunächst phonemorientiert geschrieben werden sollten; es geht hier lediglich allgemein um eine Kompetenz für die weitere Lernentwicklung.

#### Beispiel 4: Raffaella

Als wir hir hin gezogen sind kamm ich in die 3. klase.  
Ale haben gejububelt und wollten neben mir sitzen  
ich kamm neben Tanja meine erste Freundin. Nach  
ein (bar) paar Wochen (f) vergangen waren wollte  
(aber) keiner mer neben mir sitzen sie haben ale ge-  
sagt ich sei doof und behindert. Ich habe nie was  
dafon gesagt aber dan wurt es immer schlemer ich  
sagte es Herr H. aber er (tat) unter nam nie was bis  
ich keine lust mer hate und nichtst unternomen  
habe. aber dann haben wir einen Brief bekommen  
das ich zurruckgestellt werte. Ale waren trauchich  
weil sie keinen mer zum ergern haten. Aber ich war  
(fro) vro.

Abb. 4: Beispiel Raffaella: Kurz vor dem Übergang zur Sekundarstufe I am Ende des 4. Schuljahres sollten die Kinder ihre Erinnerungen an den Schulanfang aufschreiben (durchgestrichene Wörter in Klammern)

Raffaela steht zum Zeitpunkt der Untersuchung am Ende des 4. Schuljahrs, kurz vor dem Übergang zur Gesamtschule, auf die sie sich freut. Sie macht noch relativ viele Fehler, die im Wesentlichen auf eine immer noch sehr starke und unkorrigierte phonemorientierte Strategie zurückzuführen sind (mer, ale, dafon, ergern usw.). Dies ist ein typisches Erscheinungsbild für rechtschreibschwache Kinder in der Sekundarstufe I. Dabei verfügt Raffaela schon über eine Reihe von Lernwörtern oder nutzt orthografische Strukturen (wollten, sitzen, Herr). In meinem Fundus an Rechtschreibprotokollen finden sich Beispiele weit konsequenterer phonemorientierter Schreibungen von Kindern der gleichen Altersstufe. Ich habe den Text von Raffaela gewählt, um die psychische Situation vieler rechtschreibschwacher Kinder zu illustrieren. In einem weiteren Text zum Thema »Meine Traumwünsche« wünscht sich Raffaela u. a. »... einen Mann und ein Kind die zu mir sten ... und ein Kind, was gute Noten nach Hause bringt.«

Kindern wie Raffaela kann in Bezug auf ihre Rechtschreibprobleme eigentlich recht gut geholfen werden; erforderlich sind eine gute Anpassung des Lernstoffs an ihre Schwierigkeiten und ein Lernangebot, das neben einer Systematik genügend handlungsorientierte Angebote erhält, die Lesen und Schreiben lohnenswert erscheinen lassen (s. u.). Raffaela benötigt auf der einen Seite ein systematisches Training von Lernwörtern, wie es z. B. beim Kartekastenverfahren vorgeschlagen wird (s. dazu den Beitrag von NAEGELE in diesem Band) und sicher auch gut durch Computerprogramme zu realisieren ist, auf der anderen Seite mehr Einblick in morphematische und orthografische Strukturen auf der Wort- und Satzebene.

Lässt man Kinder orthografische Regelmäßigkeiten begründen, kann man daran zweifeln, ob es didaktisch überhaupt Sinn macht, mit Regeln zu arbeiten. In unserer Untersuchung mit SchülerInnen des 5. und 6. Schuljahrs wurden von 10 Rechtschreibphänomenen im Durchschnitt im 5. Schuljahr etwas weniger als drei, im 6. Schuljahr etwas mehr als drei richtig begründet (zu vergleichbaren Ergebnissen s. VALTIN 1993). Gerade die schwachen RechtschreiberInnen lieferten oft sehr stereotype Begründungen:

- > <schreibt> schreibt man mit <b>, weil es von <schreiben> kommt
- > <Blatt> schreibt man mit doppeltem <t>, weil es von <Blätter> kommt.

Es fanden sich auch sehr individuelle Begründungen wie: <Mühle> schreibt man mit <h>, weil es von <Müller> kommt (!) (SCHEERER-NEUMANN/MÜHLBAUER 2000).

Auf der anderen Seite kann die Arbeit mit Rechtschreibregeln auch bei leistungsschwachen Kindern sehr erfolgreich sein, wenn die Regel gut verdeutlicht und ein Algorithmus zur Anwendung vorgegeben wird – auch wenn er sprachwissenschaftlich nicht einwandfrei ist (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1988). Auch beim Regelverständnis ist

eine entwicklungsorientierte Sicht sinnvoll, die einfache sprachliche Operationen an den Anfang stellt und erst nach und nach sprachwissenschaftlich korrekt verankert. Eine gute Hilfe sind Algorithmenkarten, die jedes Kind in die Hand bekommt, wie im folgenden Beispiel:

<b>Am Wortende: t oder d? p oder b? g oder k?</b>		
<p><b>Sprichst du am Wortende ein t, p oder k,</b>          =&gt; so hänge an das Wort ein -e oder -er an,          =&gt; weil man so den richtigen Laut hören kann.</p>		
<p>1.  "t" Hun ↑</p>	<p>2.  "d" Hun ↑ e</p>	<p>3.  Hund</p>

Abb. 5: Algorithmenkarte zur Auslautverhärtung aus SCHEERER-NEUMANN 1988 (nach KOSSOW 1972)

Mit Hilfe dieses Algorithmus, der eingeübt und in seiner Anwendung überprüft wurde, konnten die entsprechenden Fehler bei rechtschreibschwachen SchülerInnen des 5. Schuljahrs Hauptschule nach fünf Trainingssitzungen erheblich reduziert werden. Noch acht Wochen später betrug die Fehlerreduktion 71 % bei Wörtern, die in diesem Zusammenhang geübt worden waren und 40 % bei ungetübten Transferwörtern – im Vergleich zu einer Verbesserung von 4 % und 7 % in einer untrainierten Kontrollgruppe.

### Misserfolgsängstlichkeit und negative Lernstruktur

Am Beispiel von Raffaela wurde schon deutlich, dass die Minderleistungen im kognitiven Bereich nicht das einzige Problem vieler rechtschreibschwacher Kinder sind. Der beim Schriftspracherwerb erlebte Misserfolg kann schon in kurzer Zeit zu einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und zur Misserfolgsängstlichkeit führen, vor allem, wenn die schulische und häusliche Umwelt nicht durch Ermutigung gegensteuert. Ein geringes Selbstwertgefühl wirkt sich nicht nur emotional negativ aus, sondern hat auch einen unmittelbaren Einfluss auf das Lernverhalten: Die Anstrengungsbereitschaft sinkt, wenn ein Erfolg gar nicht erwartet wird. Angst vor Misserfolg beeinträchtigt den Lernprozess und kann bis zur Lern- und Leistungsblockade führen. BETZ und BREUNINGER (1987) haben diese Dynamik aus Leistungsversagen, geringem Selbstwertgefühl und negativen Reaktionen der Umwelt sehr zutreffend als »Teufelskreis« beschrieben, der in einer »negativen Lernstruktur« enden kann. Im schlimmsten Fall kann diese nur durch eine Psychotherapie aufgebrochen werden. Im Rahmen der schulischen Förderung sind die folgenden Prinzipien zu beachten (vgl. dazu ausführlich NAEGELE/VALTIN 2000a):

Alle Übungen sind so anzulegen, dass nicht nur die Leistung verbessert, sondern gleichzeitig das Zutrauen des Kindes zu sich selbst gesteigert wird. Dazu ist es nur in

Ausnahmefällen notwendig, zunächst den Lernbereich, in dem der anhaltende Misserfolg erlebt wurde, ganz ausblenden und auf unbelastete Gebiete und Spiele auszuweichen. Das Kind soll erfahren, dass es auch in der Rechtschreibung etwas leisten und Fortschritte machen kann. Damit es dies erleben kann, ist es allerdings erforderlich, dass

- das »nächste Ziel« innerhalb der Möglichkeiten des Kindes definiert wird
- die einzelnen Aufgaben so gewählt werden, dass einige schon beim derzeitigen Leistungsniveau zum Erfolg führen
- Wege zur Aufgabenlösung solange von der Lehrerin modellhaft aufgezeigt werden, bis sie vom Kind selbst nachvollzogen werden können (vgl. z. B. das Arbeiten nach der beschriebenen Algorithmskarte)
- der zunehmende Lernerfolg von den Kindern auch bewusst erlebt werden kann (z. B. durch Zählen der »abgelegten« Wörter in der Lernkartei).

Die mit diesen Prinzipien verbundene starke Strukturierung der Übungen ist ein notwendiger Bestandteil der Förderung; er sollte aber durch Entspannungsübungen, die Lektüre von Kinderbüchern und handlungsorientierte Schreibaufgaben ergänzt werden (vgl. KRETSCHMANN/SCHNEIDER-NEUMANN 1995). Die *vollständige* Integration der spezifischen entwicklungsfördernden Aufgaben in einen handlungsorientierten Lese- und Schreibkontext ist schwierig und vielleicht auch nicht unbedingt immer wünschenswert, weil eine klare Strukturierung der Aufgabe gerade den Kindern das Lernen erleichtert, die häufig von der Komplexität der für sie ohnedies zu hohen Anforderungen im Klassenunterricht geradezu überwältigt werden.

## Prävention

Schon um die Entwicklung negativer psychischer Begleiterscheinungen zu vermeiden, ist eine Prävention der späteren Intervention vorzuziehen. Während die Idee einer frühen Förderung zur Vorbeugung späteren Versagens beim Schriftspracherwerb nicht neu ist, wurden erst in den letzten Jahren systematische Untersuchungen durchgeführt. SCHNEIDER et al. (1999) haben in mehreren Studien ein aus dem Schwedischen übertragenes Verfahren empirisch überprüft, das in der zweiten Hälfte des Vorschuljahres vorwiegend sprachanalytische Kompetenzen trainiert. Zu den Übungen gehören zunächst Spiele auf der Basis größerer sprachlicher Einheiten (z. B. Reimen, Silbengliederung); erst gegen Ende des Trainings wird die Ebene einzelner Laute (z. B. Anlaut) mit einbezogen. Die Ergebnisse zeigen hohe Effekte in den trainierten Bereichen und einen Transfer auf den Schriftspracherwerb, und zwar erfreulicher Weise auch – und besonders – bei Kindern, die vor dem Training durch besonders geringe sprachanalytische Kom-

petenzen aufgefallen waren. Hier könnte ein Grundstein für eine beginnende Problembewältigung liegen.

Für viele Kinder wäre es auch hilfreich, wenn im Rahmen der Prävention das Interesse der Elternhäuser vor allem in sozial schwachen Gegenden an schriftlichen Kulturgütern gestärkt würde, um alle Kinder schon im Vorschulalter mit Kinderbüchern vertraut zu machen und die Vorfreude auf das Lesenlernen zu erhöhen. Hier könnten Kindergärten durch sehr konkrete Anregungen die Chancengleichheit vergrößern.

Zur Prävention des beschriebenen »Teufelskreises« sind aber neben einer besseren kognitiven Vorbereitung der gefährdeten Kinder auf den Schulanfang auch pädagogische Konzepte gefragt: Die Lehrerin gerade im Anfangsunterricht hat einen großen Einfluss auf den Stellenwert, den eine bestimmte Schulleistung für das Selbstkonzept eines Kindes hat. Sie kann von Anfang an auf *Leistungszuwachs* statt auf einen *Vergleich* unter den Kinder hin orientieren und individuelle Stärken in einer Vielfalt von Bereichen aufzeigen.

## Neurobiologische Forschung

Abschließend soll noch die in letzter Zeit häufig zitierte neurobiologische Forschung kurz angesprochen werden (ausführlich dazu VALTIN 2000). Es ist ohne Zweifel spannend, diese Forschungsrichtung zu verfolgen, ihre Ergebnisse erlauben aber bisher noch nicht die Ableitung von Interventionsverfahren, die nicht bereits durch die Ergebnisse psychologischer Untersuchungen abgedeckt wären. Dies gilt z. B. für den phonemanalytischen Bereich; bildgebende Verfahren, die die während einer kognitiven Tätigkeit im Großhirn aktivierten Bereiche anzeigen, wiesen bei erwachsenen Leseschwachen auf eine mangelnde Kommunikation zwischen den verschiedenen Stellen des Gehirns hin, in denen phonologische Prozesse ablaufen. Ebenso erbrachten genetische Studien vor allem die Vererbbarkeit phonologischer Verarbeitungsleistungen. Neurobiologische und psychologische Forschung können insofern durchaus miteinander kompatibel sein und unterscheiden sich primär durch ihre *Ebene der Analyse*. Prinzipiell alternative Erklärungsansätze sind dagegen aus der Sozialwissenschaft zu erwarten, die sich in letzter Zeit nach meinem Dafürhalten viel zu wenig mit dem Problem befasst hat.

Rechtschreibschwäche – wenn sie nicht als Diskrepanz zur Intelligenz definiert wird – ist ganz sicher vorrangig ein Problem von Kindern, bei denen viele ungünstige Faktoren zusammentreffen; dies können neurobiologische und die abgeleiteten psychologischen ebenso sein wie mangelndes Interesse und mangelnde Unterstützung des Elternhauses, die unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache oder ein zu wenig differenzierter Erstleseunterricht.

## Was kann die Schule leisten?

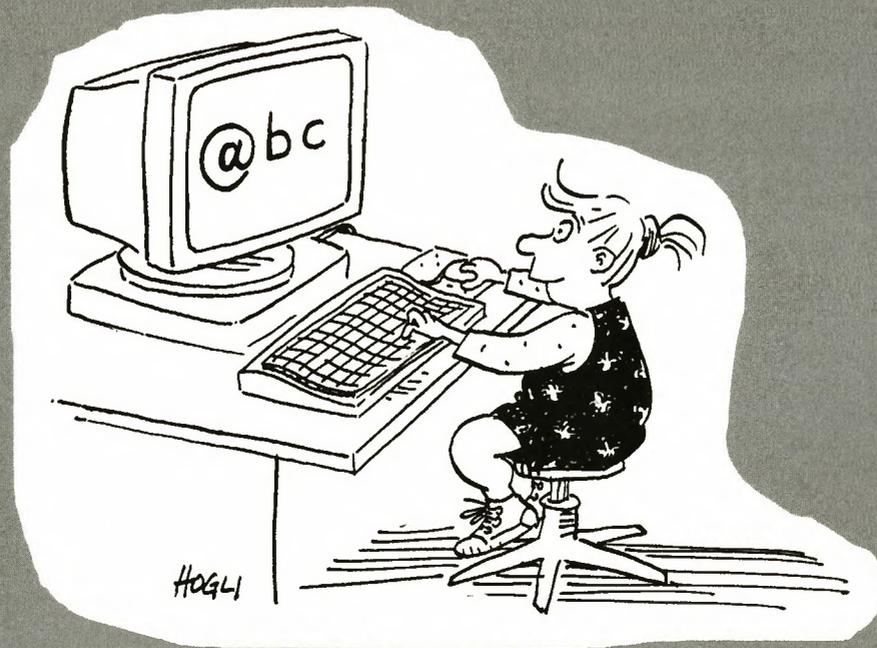
Beiträge zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche stellen immer Forderungen an die Schule, insbesondere die Klassen- oder Deutschlehrerin, die sich unter ständigem Rechtfertigungsdruck befindet. Kann die Schule tatsächlich unter den gegebenen Bedingungen das leisten, was von ihr verlangt wird? Nimmt man als Beispiel den Erlass des Landes Nordrhein-Westfalen zur Lese-Rechtschreibschwäche von 1991, kann diese Frage mit einem klaren Nein beantwortet werden (vgl. JAUMANN-GRAUMANN/SCHULZE 1994). Dieser Erlass erwartet von Lehrerinnen differenzierte Beobachtungen und Beurteilungen der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse, die eigentlich ein Psychologie- und Logopädiestudium voraussetzen; selbst wenn die Lehrerin über diese Kompetenzen verfügt, wird es ihr nicht leicht gemacht, diese auch in ausreichendem Maße anzuwenden. Die vielfältigen Aufgaben im Klassenunterricht lassen nur sehr beschränkt die Beobachtung und individuelle Förderung einzelner Kinder zu. Eine Mindestvoraussetzung für eine primär integrative Förderung sollte deshalb die Bereitstellung von Stunden für die individuelle Förderdia-

gnose sein, die in bestimmten Abständen zu wiederholen ist. Dies gilt auch für den Förderunterricht, der weit zu wenig Ressourcen erhält: Auch hier fehlt eine individuelle Betreuungzeit, die angesichts der heterogenen Fördergruppen für manche Kinder absolut notwendig ist. Darüber hinaus wird der Förderunterricht oft als »Stundenreservoir« missbraucht und fällt häufig aus. Hier ist eine prinzipielle Neuorientierung notwendig: die Grundschule darf die Schülerinnen und Schüler nur als Leser und Schreiber in die weiterführenden Schulen entlassen; der Schriftspracherwerb muss eine absolute Priorität haben. Anstatt die Deutschlehrerinnen zu überlasten, sollten andere Modelle überlegt werden, die auch die Möglichkeit des Einzelunterrichts vorsehen, etwa durch eine »Leselehrerin«, die die Kinder in den Schulen aufsucht. Der in den alten Bundesländern am Ende der siebziger Jahre gestartete Versuch, den erschwerten Schriftspracherwerb wieder ganz zur Aufgabe der Schule zu machen und den Einfluss anderer Institutionen zu reduzieren, kann nur erfolgreich sein, wenn die Schule die notwendigen Ressourcen erhält (für Beispiele schulischer Förderung und außerschulischer Therapie s. NAEGELE/VALTIN 2000).

### *Hinweise auf empfehlenswerte Literatur*

- AUGST, GERHARD/DEHN, MECHTHILD: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart 1998
- BARTNITZKY, HORST (Red.): So lernen Kinder rechtschreiben. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Kettler, Bönen 1996, 3. Aufl.
- BERGK, MARION: Rechtschreiblernen von Anfang an. Frankfurt/M. 2000, 5. unveränd. Aufl.
- DEHN, MECHTHILD: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und schreibenkönnen. Bochum 1994, 4. Aufl.
- NAEGELE, INGRID/VALTIN, RENATE (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten  
Bd. 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim und Basel, 4. überarb. und neu ausgestaltete Aufl. 1997  
Bd. 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapie. Weinheim und Basel 2000
- NAUMANN, CARL LUDWIG: Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1-6. Weinheim 1999
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA: Die Schriftsprache entdecken. 3. Aufl. Weinheim 1997
- VALTIN, RENATE/NAEGELE, INGRID (Hrsg.): »Schreiben ist wichtig!« Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1986, 3. Aufl. 1993
- WEIGT, RALPH: Lesen- und Schreibenlernen kann jeder!? Methodische Hilfen bei Lese-Rechtschreib-Schwäche. Neuwied 1994

# Rechtschreibmaterialien und Lernsoftware



## Kriterien zur Beurteilung von Rechtschreibmaterialien und Lernsoftware

Bezogen auf das übergeordnete Lernziel des Deutschunterrichts, der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit, hat die Vermittlung der Schreibvereinbarung, unserer deutschen Orthografie, nur eine die Kommunikation erleichternde, dienende Funktion. Im Vergleich zum Sprechen hat sie nur eine geringe kommunikative Bedeutung – ganz im Gegensatz zu ihrem gesellschaftlichen Rang.

Rechtschreibmaterialien und auch Software sollten so gestaltet sein, dass sie den allgemeinen **Lernzielen des Rechtschreibunterrichts** dienlich sind:

- Kinder sollen einen *sicheren Bestand häufig gebrauchter Wörter* abrufbar schreiben können
- *Lösungsstrategien* ausbilden, um bei problematischen Fällen aufgrund ihres orthografischen Wissens die Schreibweise bestimmen zu können,
- *Lerntechniken* erwerben zum Einprägen, Üben, Behalten von Wörtern und orthografischem Wissen (z. B. auch Gebrauch eines Wörterbuchs)
- Kinder sollen *motiviert* werden, Schreiben als Mittel kommunikativen Handelns einzusetzen.

Um all diesen Zielen gerecht zu werden, sind Rechtschreibmaterialien überfordert – zumal im Rechtschreibunterricht ja auch die individuellen Lernvoraussetzungen und Schwierigkeiten der SchülerInnen berücksichtigt werden sollen. Rechtschreibmaterialien können allenfalls als Hilfsmittel dienen und LehrerInnen in einigen Situationen entlasten.

PLICKAT hat schon 1977 (S. 136/137) die *methodischen Möglichkeiten* von Rechtschreibprogrammen gut herausgestellt:

1. Programme können der Neueinführung dienen oder auch Lerninhalte vorwiegend wiederholen und üben.
2. Programme verstehen sich als Arbeitsmittel für den Individualunterricht, so dass sie eingesetzt werden können für Einzelarbeit in der Gruppe und im Klassenverband. Neuere Versuche, die reine Form der Individualarbeit zugunsten partnerschaftlicher Arbeitsformen aufzugeben, scheinen insgesamt die Effektivität der Programme zu erhöhen.
3. Programmarbeit ist an keinem Ort und an keine Zeit gebunden, so dass sie in der Schule wie auch zu Hause stattfinden kann, sofern keine Apparaturen vorausgesetzt werden.

4. Programme ermöglichen ein Lernen nach dem individuellen Arbeitstempo und können nach Wahl des Lernenden beliebig oft ganz oder teilweise wiederholt werden.
5. Programme können Lerninhalte anbieten, die noch nicht zum verpflichtenden Kanon der Altersstufe gehören und so befähigte Schüler durch angemessene Herausforderungen fördern und motivieren.

Damit das Material aber differenziert im Unterricht eingesetzt werden kann, ist zweierlei *Voraussetzung*:

Erstens, die SchülerInnen müssen über Verfahren zum selbstständigen Umgang mit Übungsmaterialien verfügen (bzw. die Anweisungen im Material müssen einfach und klar sein) und allein, in Partnerarbeit oder in Kleingruppen arbeiten können;

zweitens, die Lehrerinnen müssen sinnvolle Arbeitsmaterialien kennen und zum Einsatz verfügbar haben, die ökonomisch (was den zeitlichen und finanziellen Aufwand betrifft) und auf das Fehlerprofil der SchülerInnen bezogen sind.

Nun ist das Materialangebot selbst für Fachleute kaum noch überschaubar und es gibt keinerlei Qualitätskontrollen oder Zulassungsbestimmungen. Die Rechtschreibreform hat immerhin dazu geführt, dass einige Materialien vom Markt genommen und von den Verlagen nur die (finanziell) erfolgversprechendsten wieder neu aufgelegt bzw. überarbeitet wurden.

### Kriterien zur Beurteilung von Rechtschreibmaterialien

Abgeleitet aus den Lernzielen des Rechtschreibunterrichts sollte ein Material – seien es nun Programme in Heftform oder als Software – den folgenden Kriterien genügen:

- gleichzeitiges Angebot von **Textübungen** und einem Training isolierter Wörter
- Sicherung eines begrenzten **Grundwortschatzes** mit ausreichender **Wiederholung** (das Material sollte eine Übersicht über den verwendeten Wortschatz enthalten sowie eine Liste mit Übungsmöglichkeiten zur Einprägung dieser Wörter)
- **Klarheit** und **Verständlichkeit** der Übungen, so dass die SchülerInnen auch allein arbeiten können
- Aufgreifen **kommunikativ bedeutsamer Schreiblässe**

- Förderung des **freien Schreibens**
- Berücksichtigung von **Arbeits- und Lerntechniken**
- Angebote für **Differenzierung**
- Möglichkeiten zur **Partnerarbeit**
- Möglichkeiten der Selbstkontrolle. Genannt seien hier als Beispiele die »Textkontrolle« (der Lösungstext kann nachgelesen werden, z. B. auf der Rückseite oder mit Hilfe von Folien) oder die »Sonnenscheinkontrolle« (das Ergebnis scheint von der Rückseite durch, wenn die Karten gegen das Licht gehalten werden), wie es bei den Kopiervorlagen zum Elefantenbuch. Schreiben und Rechtschreiben. Schroedel-Verlag praktiziert wird.
- Vermeiden von Übungsaufgaben, die zur Verunsicherung über die Schreibweise führen. Gerade bei Fördermaterialien für Kinder mit LRS ist es beliebt, ähnliche Rechtschreibphänomene gegenüberzustellen (ie – ei, p – b, d – t). Dies führt nur zur Ranschburgschen Hemmung (s. dazu den Beitrag von VALTIN, NAEGELE und G. THOMÉ in diesem Band).

Bei der Auswahl von Software sind weitere Anforderungen an das Material zu bedenken, die im Folgenden in Anlehnung an MITZLAFF (1998) aufgeführt sind:

### *Kriterien zur Eignungsüberprüfung von Software für den Unterricht*

- Technische Daten/Systemanforderungen:
- Um die Frage »Läuft das Programm auf unserem Computer?« beantworten zu können, müssen die Hardwarevoraussetzungen, die das konkrete Programm stellt, berücksichtigt werden. Auf folgende Dinge sollte man achten:
  - Art des Computers (PC, MAC)
  - Leistung des Prozessors /Bauart, Geschwindigkeit)
  - vorhandener Arbeitsspeicher
  - ausreichendes Festplattenspeicher
  - Art der Grafikkarte
  - benötigtes Laufwerk/Geschwindigkeit (CD-ROM, Diskette)
  - Soundkarte vorhanden?
- Nicht alle Programme laufen mit allen Betriebssystemen.
- Das Laufwerk muss für das Trägermedium geeignet sein:
  - Diskette
  - CD-ROM
  - Installation/Deinstallation (Bericht, Probleme)
- Programmbedienung:
  - Ist die Installation einfach durchzuführen?
  - Ist das Programm selbsterklärend (intuitive Erfas-

sung; guided tour durch das Programm; Hilfen zur Programmsteuerung)?

- Ist das Programm interaktiv?
- ablenkende/störende Elemente (überflüssiger multimedialer »Schnickschnack«)?
- Ist während des Ablaufs jeder Zeit eine Unterbrechung (ohne Abbruch) möglich?
- Sind einzelne Abschnitte wiederholbar bzw. kann man sie überspringen?
- Übungs- und Trainingsprogramme:
  - Kann das Programm an den Lernbedarf angepasst werden?
  - Gibt es verschiedene Schwierigkeitsgrade?
  - Gibt es Zeitvorgaben (Qualität, Druck)?
  - Ist wegen der Lautstärke ein Kopfhörer nötig?
  - Kann die Lehrerin das Programm um eigene Aufgaben/Wortlisten erweitern?
- Technische Qualität:
  - Gibt es Störungen?
  - Ist die Installation einfach?
  - Wie ist die Lesbarkeit der Texte, Qualität der Abbildungen, Video-Clips?
  - Ist die Druckoption ausreichend?
  - Ist die Speicherung des individuellen Arbeitsstandes möglich?

#### *Tipp*

Jedes Kollegium sollte sich eine Sammlung unterschiedlicher Materialien anlegen, diese in Arbeitsgruppen nach obigen Kriterien und eigenen Unterrichtserfahrungen beurteilen und Empfehlungen oder kritische Anmerkungen festhalten, die zur Orientierung bei der weiteren Benutzung dienen können.

## Vorstellung und Analyse ausgewählter Rechtschreibmaterialien

Üben in unterschiedlichsten Formen mit vielfältigen Materialien ist ein wichtiger Baustein für erfolgreichen Unterricht. SchülerInnen können nicht den ganzen Vormittag theoretischen Belehrungen folgen, das fällt selbst Studierenden schwer. Sie brauchen Gelegenheit zur angeleiteten, sinnvollen Übung des Lernstoffes. Üben ist ein wichtiger und normaler Bestandteil des Unterrichts. Wer nicht übt, sichert Gelerntes nicht ab. Kinder üben gerne, wenn sie dabei wissen, um was es geht, die Übungen ihnen sinnvoll und erfolversprechend erscheinen und sie selbstständig arbeiten können.

Hier haben Arbeitsmaterialien nach wie vor eine große Bedeutung. Auch für diese müssen Qualitätskriterien, wie sie für Fibeln, Grammatik- und Sprachbücher überwiegend akzeptiert werden, gelten. Am sinnvollsten wäre es, die Übungsstoffe für die eigene Klasse gezielt zu den auftauchenden Problemen selbst zu entwerfen. Damit fühlen sich aber viele LehrerInnen schlicht überfordert und holen sich statt dessen auf dem relativ großen und unübersichtlichen Markt der Übungsmaterialien Hilfe. Schön wäre es, wenn man sich auf die Qualität der angebotenen »Lernware« verlassen könnte. Die folgenden Ausführungen sollen durch Informationen und Bewertung bei der Auswahl der geeigneten Materialien helfen.

### Zu unserem Vorgehen

Zur Vorbereitung dieses Artikels wurden alle großen Schulbuchverlage angeschrieben mit der Bitte, Rechtschreibmaterialien für die Klassen 1-6 zur Verfügung zu stellen. Einige wenige Materialien, wie Schreibschrift-Übungshefte, Bücher und Lernsoftware, lassen wir bei unserer Vorstellung und Analyse unberücksichtigt. Insgesamt haben wir 58 Einzelhefte (17 Lehrgänge und 7 weitere Rechtschreibprodukte) zur Beurteilung ausgewählt. Allen Verlagen möchten wir hiermit für die eingereichten Prüfexemplare danken.

RENATE VALTIN und INGRID NAEGELE haben in diesem Band »Kriterien zur Beurteilung von Rechtschreibmaterialien« zusammengestellt, die eine wichtige Grundlage für unsere Besprechungen bilden:

- Ansprechende Textübungen
- Vorhandensein einer Wörterliste
- Vorschläge zur Arbeit mit der Wörterliste oder einem Wörterbuch
- Aufgreifen kommunikativ bedeutsamer Schreibenlässe
- Berücksichtigung von Lern- und Arbeitstechniken
- Angebote für Differenzierung
- Möglichkeiten für Partnerarbeit

- Möglichkeit der Selbstkontrolle
- Verständlichkeit der Anweisungen
- Anregungen zum freien Schreiben
- Vermeiden von didaktischen »Ärgernissen«, d. h. ungeeigneten Übungsaufgaben, die zur Verunsicherung oder Demotivation führen.

Da leider fast alle Materialien reichlich didaktische »Ärgernisse« enthalten, d. h. Übungsaufgaben, die zur Verunsicherung und Demotivation führen, wie sie im Beitrag von VALTIN/NAEGELE/THOMÉ in diesem Band ausführlicher beschrieben werden, nennen wir die Kritikpunkte nicht immer wieder aufs Neue, sondern machen mit Hinweisen auf diese typischen fachdidaktischen Ärgernisse oder Mängel aufmerksam und empfehlen, im o. g. Aufsatz nachzulesen.

Wer sich in diesem Beitrag eine zusammenfassende Bewertung aller Materialien mit dem Ergebnis einer Rangliste und entsprechend die Nennung eines »Testsiegers« erhofft, den müssen wir leider enttäuschen. Eine Gesamtliste aller Materialien mit Kriterien, die mit »ja« oder »nein« beantwortet werden können, und weiteren Kriterien, die dann nach Punkten oder Noten gewichtet werden, so dass am Ende eine zusammenfassende Beurteilung für jedes Material herauskäme, halten wir nicht für sinnvoll. Eine Rangliste, die auf diese Weise zustande käme, würde der Vielfalt der einzelnen Übungen und der Heterogenität der didaktischen Konzeptionen der Materialien, auch im Hinblick auf die unterschiedlichen Zielgruppen nicht gerecht. Wir möchten es den LeserInnen überlassen, die verschiedenen Kriterien nach persönlichem Unterrichtsstil und konkreten Lernerfordernissen der Klasse zu gewichten und eventuell nach einer Diskussion mit KollegInnen eine Bewertung und letztlich eine Auswahl vorzunehmen.

In den folgenden Materialangaben bedeutet die Schreibung 2/3/4, dass es sich um drei separate Hefte für die zweite, dritte und vierte Klassenstufe handelt; 3-4 bezeichnet dagegen ein einzelnes Material, das von der dritten bis zur vierten Jahrgangsstufe eingesetzt werden kann.

### Vorstellung und Analyse ausgewählter Rechtschreibmaterialien

Wir empfehlen (da sich der Gesamttext nicht als kurzweilige Lektüre eignet), eine persönliche Leseauswahl zu treffen, d. h. die Einzelbewertungen gezielt auszusuchen. Die Materialien werden in alphabetischer Reihenfolge ihrer Verlage vorgestellt.

Einige der Materialien sind von uns im Rechtschreibunterricht erprobt worden. Wir haben dann jeweils vermerkt, wie sie sich im konkreten Einsatz bewähren.

Auer Verlag

**Mein Rechtschreibheft. Der Weg zum sicheren Schreiben**

2 (1999)

R. DOLENC, CHR. FIGGUS, G. KRAFT, E. RÖBE, H. RÖBE,  
sprachwissenschaftliche Beratung R. BERGMANN  
und

**Mein Rechtschreibheft. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer 2**

2 (1999)

Das DIN A4 Schülerheft für die zweite Klasse umfasst 63 Seiten. Es beinhaltet eine Wörterliste, aber regt nur gelegentlich zur Arbeit mit dieser an. Die Partnerarbeit der SchülerInnen wird gefördert und Möglichkeiten zur Selbstkontrolle sind gegeben. Die Arbeitsanweisungen zu den Aufgaben sind verständlich.

Das Lehrerhandbuch überzeugt durch eine gute und fundierte fachliche Einführung, die sich jedoch leider nicht durchgängig in der Konzeption des Schülermaterials niederschlägt. Dort treten zahlreiche didaktische Mängel auf, z. B. sollten Übungen mit b/p, d/t, g/k innerhalb derselben Lektion grundsätzlich vermieden werden (Ranschburgsche Hemmung). Weiterhin werden »Buchstaben« und »Laute« gleichgesetzt und das Alphabet als Lautinventar vorgestellt. Ein weiteres Beispiel ist die ungünstige Bezeichnung von Verben als Tunwörter. Die Bezeichnungen Tu-, Tun-, Tätigkeitswort usw. suggerieren, man könne aus der Bedeutung von Wörtern auf die Wortart schließen. Dieses ist aber ungünstig und führt häufig zu Fehlern. In Sätzen wie, »*Das Lesen macht ihr Spaß*«, oder, »*Das Aufstehen fällt ihm schwer*«, sind *Lesen* und *Aufstehen* immer noch Tätigkeiten, aber keine Verben oder Zeitwörter, sondern Nomen. Die Wortart erkennt man an der Funktion im Satz. Wortarten zu erkennen ist ohnehin ein schwieriges Thema für GrundschülerInnen (s. dazu den Beitrag von GLINZ in diesem Band). Deshalb sollte hier im Schülerheft sehr solide gearbeitet werden.

Auer Verlag

**Mit Minka und Tim Diktate üben. Arbeitsheft für die 1. Jahrgangsstufe**

1 (1999)

I. GILG, C. DEUTER, A. KOLLER

Von den ausgewählten Rechtschreibmaterialien ist das Arbeitsheft, »Mit Minka und Tim«, das einzige für die erste Jahrgangsstufe. Eine Wörterliste mit knapp über 100 Wörtern ist vorhanden. Da ausschließlich mit diesem begrenzten Wortschatz gearbeitet wird, ist eine Selbstkontrolle der SchülerInnen über diese Liste möglich. Die Anweisungen sind verständlich, müssen aber sicherlich vorgelesen werden.

Die Auswahl der Lernwörter und Übungsinhalte erscheint uns konzeptionell zu wenig durchdacht. Man mag

von lautgetreuem Schreiben im Anfangsunterricht mehr oder weniger überzeugt sein, aber es scheint eindeutig verfrüht, schon im ersten Drittel des Heftes (also zu Beginn des ersten Schuljahres) Wörter mit ß, Doppelkonsonanz und Dehnungs-h zu üben. Leider sind mehrere Übungen unter weiteren fachdidaktischen Gesichtspunkten nicht empfehlenswert.

Cornelsen Verlag

**Rechtschreibkurs mit Gripsi**

2 (1994)

H. L. BORRINO, I. NIEDERSTEBERG, H. W. NIEDERSTEBERG,  
B. WÖLFEL

und **Rechtschreibkurs 3/4**

3/4 (1993), 14./12. Auflage

H. L. BORRINO, I. NIEDERSTEBERG, H. W. NIEDERSTEBERG

Der »Rechtschreibkurs« enthält für jede Jahrgangsstufe die entsprechende Wörterliste. Wörterbuch- und Partnerarbeit werden gefördert, und Selbstkontroll-Möglichkeiten sind vorhanden. Die Arbeitsanweisungen sind weitgehend verständlich.

Uns lag das Material in der 14. bzw. 12. Auflage noch in der alten Rechtschreibung vor. Die grafische Gestaltung erscheint uns nicht sehr ansprechend und verbesserungsbedürftig. Etliche Aufgaben enthalten leider die typischen fachdidaktischen Ärgernisse.

Cornelsen Verlag

**Rechtschreiblehrgang für die Grundschule**

48 Arbeitskarten

3 (1996)

M. POLLERT, G. SENNLAUB

Dieser Rechtschreiblehrgang ist seit vielen Jahren auf dem Markt. Insgesamt umfasst der angebotene Grundwortschatz für das 2.-6. Schuljahr 1 200 Wörter und einen Ergänzungswortschatz zur weiteren Differenzierung. Zur Prüfung lag uns ein Kartensatz für die 3. Jahrgangsstufe vor, der auch schon für schneller Lernende in der 2. oder für langsamer Lernende noch in der 4. Klasse verwendet werden kann. Bei vollständiger Bearbeitung schreiben die Kinder insgesamt 379 Wörter in ihr Heft. Eine Wörterliste konnten wir nicht entdecken, dafür aber zahlreiche Übungen zur Wörterbucharbeit. Ebenfalls häufig werden Partnerübungen ermöglicht, eine Selbstkontrolle kann durchgeführt werden. Über Symbole werden Arbeitsanweisungen gegeben, die weitgehend (aber nicht immer) verständlich sind. Leider sind die Übungsaufgaben nicht ohne verschiedene fachdidaktische Ärgernisse. Eine partielle Neubearbeitung möchte man diesem Kartenlehrgang, der kein Verbrauchsmaterial ist, wünschen.

Cornelsen Verlag

**Richtig schreiben mit der Lupe im Deutsch- und Sachunterricht 2/3/4**

2 (1996), 3 (1993), 4 (1994)

M. POLLERT, G. SENNLAUB

**und Richtig schreiben mit der Lupe im Deutsch- und Sachunterricht. Klasse 2-4**

Lehrerbegleitheft 2-4 (1996)

G. SENNLAUB, M. POLLERT

Die Hefte für die zweite, dritte und vierte Jahrgangsstufe enthalten jeweils eine Wörterliste. Es werden Nachschlagetechniken geübt sowie Partnerarbeit und Selbstkontrolle (über das »Rotversteck« und die »Lupe«) häufig ermöglicht. Die Texte sind motivierend und besonders im Heft 4 anspruchsvoll. Das selbstständige Arbeiten wird weiterhin durch die verständlichen Anweisungen und Aufgabenstellungen gefördert. Leider lagen uns die Hefte 3 und 4 nur in der alten Rechtschreibung vor.

Die Übungsschwerpunkte berücksichtigen die wichtigsten Rechtschreibbereiche. Diese werden leider stark einzelwortorientiert innerhalb verschiedener Themen des Sachunterrichts behandelt. Eine Differenzierung ist durch Grund-, Überraschungs- und Zusatztexte gewährleistet. Gar nicht gut finden wir jedoch die Bewertung der Diktate (im Heft für das vierte Schuljahr) mit den Abstufungen: *»Volltreffer! Gut! Noch üben! Au weia!«*

Wie bei den meisten Rechtschreibmaterialien sind mehrere fachdidaktisch ungeeignete Übungsformen zu finden, die übersprungen werden sollten.

Cornelsen Verlag

**Tobi Rechtschreibkurs 2/3/4**

2 (1996), 3/4 (1997)

W. METZE

**und Tobi Rechtschreibkurs 2-4. Handbuch für den Unterricht mit Kopiervorlagen**

2-4 (1997)

Der umfangreiche »Tobi Rechtschreibkurs« (ca. 100 Seiten) liegt jeweils für das zweite, dritte und vierte Schuljahr als fibelunabhängiger DIN A4 Materialband vor. Leider ist nur im Lehrerhandbuch der vollständige Wortschatz abgedruckt. Arbeitstechniken im Zusammenhang mit Wörterlisten oder -büchern werden geübt. Für eine bessere Orientierung wäre eine deutlichere Strukturierung und Gliederung der Übungsschwerpunkte wünschenswert.

Die grafische Gestaltung ist ansprechend, allerdings sind nach unserer Meinung die Zeichnungen im Heft für die 2. Klasse vom Sujet her etwas zu gruselig: zu viele Verliese, eingesperrte Tobis, Hexen, Spinnen usw.

Auf die Förderung von Partnerarbeit und freiem Schreiben wird nur in einigen Lektionen Wert gelegt. Dagegen sind die Voraussetzungen für selbstständiges Arbeiten durch klar verständliche Übungen und Anweisungen und Selbstkontroll-Möglichkeit gegeben. Für die zweite Jahr-

gangsstufe werden realistischer Weise noch stärkere Hilfestellungen durch die LehrerInnen empfohlen. Die enthaltenen Lesetexte sind in Druckschrift und dadurch gut lesbar. Die Übungsformen und -inhalte haben uns weitgehend überzeugt.

Dieser Rechtschreibkurs gehört zu den wenigen Materialien, in denen fachdidaktische Ärgernisse, die zu Lernhemmnissen führen können, fast vollständig vermieden werden. Die Rechtschreibbereiche werden mit lernfunktionalen und abwechslungsreich gestalteten Aufgaben angegangen. Die Kinder müssen nicht immer nur Lückentexte oder -wörter ausfüllen, sondern werden häufig angehalten (ab der zweiten Klasse), ganze Sätze oder (seltener) ganze Geschichten in ein Heft zu schreiben. Die Ranschburgsche Hemmung wird vermieden, da nach dem Prinzip der isolierten Schwierigkeit stets nur ein Wortbestandteil, -stamm oder ein Satz im Vordergrund der Aufgabe steht.

Klett Verlag

**Der neue Rechtschreibbegleiter**

2/3/4 (1997)

H.-J. SIEMS

Das Material besteht aus je einem DIN A4 Arbeitsheft für die zweite, dritte und vierte Klasse. In den Inhaltsverzeichnissen werden die behandelten orthografischen Bereiche benannt. Eine Wörterliste ist leider nicht vorhanden, allerdings gibt es Aufgaben zum Arbeiten mit dem Wörterbuch. Partnerarbeit und Selbstkontroll-Möglichkeiten fehlen weitgehend. Die Anweisungen sind nicht immer verständlich.

Die Seiten wirken (besonders in Heft 2) etwas überladen und unstrukturiert. In zahlreichen Lektionen werden ähnliche, aber zu unterscheidende Schreibungen gleichzeitig geübt (Ranschburgsche Hemmung: b/p, d/t, g/k).

Klett Verlag

**Regelmäßig rechtschreiben. Der Grundwortschatz in Kurzübungen**

Arbeitsheft

2/3/4 (1999)

M.-M. MEDO

»Regelmäßig rechtschreiben« ist ein Lehrgang mit je einem Arbeitsheft für die zweite, dritte und vierte Klasse. Jedes Heft enthält eine Wörterliste und u. a. eine Anzahl von Diktattexten. Gelegenheiten zur Partnerarbeit und Selbstkontrolle und zusätzliche Aufgaben zur Differenzierung sind reichlich vorhanden. Die Arbeitsanweisungen sind verständlich. Alle Textvorgaben sind zum besseren Lesen in Druckschrift gesetzt. Die Übungen müssen in Schreibschrift bearbeitet werden. Wenn Beispiele für das Ausfüllen der Zeilen gegeben werden, dann stehen diese auch in Schreibschrift. Das kann als vorbildlich angesehen werden. Man würde den Heften allerdings eine ansprechende-

re grafische Gestaltung und überarbeitete Textinhalte wünschen.

Die üblichen fach- und allgemeindidaktischen Ärgernisse finden sich auch in diesem Lehrgang, sie halten sich aber in Grenzen. Verbesserungsbedürftig ist in allen drei Heften die Beschränkung auf Einübungen einzelner Wörter und kurzer Sätze.

Im Heft für die zweite Jahrgangsstufe auf der siebten Seite, also für den Anfang des Schuljahres, werden Wörter mit <ie> geübt. Das ist angemessen, denn die Schreibung des langen /i:/ mit <ie> gehört zu den Grundlagen der deutschen Rechtschreibung. Es fällt positiv auf, dass auf der Übungsseite ausschließlich ie-Wörter behandelt werden: *Tier, Knie, Papier, Spiel, spielen, Lied* usw. Eine verwirrende Gegenüberstellung mit Wörtern, die dasselbe Phonem mit dem ähnlichen Zeichen <i> schreiben, also *Tiger, Fibel* etc. unterbleibt.

Im Band für die Klasse 3 werden u. a. Wörter mit Doppelkonsonanz geübt. Auch dieser Rechtschreibbereich ist für Klasse 3, natürlich auch noch für höhere Klassen, angemessen. Die Übungen enthalten ausschließlich Wörter mit Doppelkonsonanz wie *nennen, fallen, hell, Bälle, Himmel, still, schwimmen* usw. Auch hier unterbleibt ein ungünstiges Kontrastieren mit Wörtern, die einen Kurzvokal enthalten, aber keine Konsonantenverdopplung aufweisen. Entsprechend der Relevanz der Konsonantenverdopplung im 3. Schuljahr wird diese auf mehreren Seiten geübt, leider unter die Überschrift, »Tuwörter (Verben) mit doppeltem Mitlaut«. Man sollte Verben nicht Tuwörter (Tunwörter, Tätigkeitswörter, o. Ä.) nennen, bestenfalls Zeitwörter. Denn auch bei substantivierten Verben tut meistens jemand etwas, aber es sind eben keine Verben mehr.

In einer Übung zum Rechtschreibbereich der ä-Umlautschreibung wird eine Liste von Adjektiven in der Grundform, *kalt, hart, alt, warm* usw., und dieselben Adjektive in der ersten Steigerungsform (Komparativ), aber in veränderter Reihenfolge vorgegeben. Die Aufgabe besteht darin, Grund- und Steigerungsform eines Adjektivs jeweils zusammenzustellen, also *kalt – kälter, hart – härter* usw. Diese Aufgabenstellungen sind klar verständlich und erscheinen uns besonders sinnvoll, weil sie auf gelungene Weise Rechtschreib- und Grammatikunterricht miteinander verbinden (vgl. den Beitrag von GLINZ in diesem Band).

Klett Verlag

**Sicher zum Grundwortschatz. Ein Lehrgang in Nachschriften**

2 (1996), 3 (1997), 4 (1996)

G. GRAMSAMER, F. HOLZNER

Das Material besteht aus je einem DIN A4 Heft für die zweite, dritte und vierte Jahrgangsstufe. Die Hefte 3 und 4 enthalten eine Wörterliste, mit der (noch nicht in der zweiten Jahrgangsstufe) geübt werden kann. Partnerarbeit und Selbstkontrolle sind nicht explizit vorgesehen. Aus einführenden Texten werden die jeweiligen Lernwörter herausgelöst. Es ist für uns schwer zu erkennen, worin sich der

Lehrgang als solcher äußert. Nach welchen Kriterien wurden die Lernwörter ausgewählt? Das Lehrerheft lag uns leider nicht vor. Die Texte erscheinen uns dringend veränderungsbedürftig. Im gesamten Material gibt es auch etliche geschlechtsspezifische Stereotype, die wir nicht mehr so gerne haben wollen.

Die vielen Lückenwörter und -texte sind nicht sehr motivierend für die Kinder: erstens ist der Sinn kaum zu erfassen, zweitens gibt es oft mehrere Lösungen, aber die Aufgabe verlangt nur eine einzige. Das Material beinhaltet viele verwirrende und ungünstige Übungsformen.

Oldenbourg Verlag

**Extra Klasse. Der Rechtschreibung auf der Spur**

3-4 (1999)

CHR. ERICHSON

Für das dritte bis vierte Schuljahr gibt es ein gemeinsames Übungsheft. Eine Wörterliste ist nicht vorhanden, aber die Arbeit mit dem Wörterbuch wird angeregt. Partner- und Gruppenarbeit werden häufig unterstützt. Einige Seiten mit Lösungen und Tipps ermöglichen eine Selbstkontrolle der Antworten. Die Aufgaben und Anweisungen sind verständlich. Ausgewählte Rechtschreibbereiche werden anhand vorgegebener Texte behandelt. Das Schreiben eigener Texte wird gefördert. Leider finden sich auch in diesem ansprechend konzipierten Material relativ häufig die »üblichen« Ärgernisse in den Übungen (Ranschburgsche Hemmung, unrichtige Darstellung der Phonem-Graphem-Verhältnisse, ungünstige Regeln).

Andererseits kann das Material einige Pluspunkte für sich verbuchen durch seine interessanten Texte zur historischen Bedingtheit unserer Orthografie, so wird z. B. ohne zu ausführlich zu werden über die Entwicklung der Umlaute, des ß usw. berichtet. Diese historische Perspektive ist eine zu selten genutzte Möglichkeit, orthografische Fragen zu thematisieren.

Schöningh Verlag

**Rechtschreibung üben. Lern- und Übungsprogramm zu den Regeln der neuen Rechtschreibung**

5 (1997), 6 (1998)

U. HORCH-ENZIAN

Die beiden Arbeitshefte im Buchformat (ca. 130 Seiten) liegen für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe vor. Eine eigene Wörterliste ist nach dem vierten Schuljahr nicht mehr sinnvoll und entsprechend auch in den Materialien nicht enthalten. Die Arbeit mit dem Wörterbuch wird angemessen geübt. Ein herausnehmbares Zusatzheft enthält u. a. die Aufgabenlösungen. Partner- oder Gruppenarbeit wird nicht explizit gefördert, Ausnahmen sind Partnerdiktate. Die Arbeitsaufträge sind verständlich.

Es entspricht sicherlich dem intellektuellen Niveau von SchülerInnen der fünften und sechsten Klasse, wenn man

zu den Rechtschreibbereichen sprachwissenschaftliche Grundlagen vermittelt. Hier werden sinnvoller Weise die Grenzen zum Sprachbuch überschritten. Aber es darf nicht vergessen werden, dass auch 10-13-Jährige in der Rechtschreibung noch Lernende sind, so dass auch hier Hindernisse wie die Ranschburgsche Hemmung o. Ä. vermieden werden sollten.

Schöningh Verlag

**Schreib es auf! Rechtschreibheft für das 2./3./4. Schuljahr**

2 (1996), 3 (1997), 4 (1999)

B. BELLINGHOFF, D. FINKE, W. FINKE, A. UNKUER

Der Lehrgang enthält je ein DIN A4 Heft für die zweite, dritte und vierte Jahrgangsstufe. Jedes Heft beinhaltet eine Wörterliste und bietet Aufgaben zum Wörtersuchen. Partnerarbeit wird ausdrücklich gefördert. Die Hefte enthalten die Aufgabenlösungen zur Selbstkontrolle. Die Arbeitsanweisungen sind kurz und verständlich, und die vielfältigen Hinweise zu Arbeitstechniken sowie der ausführliche Arbeitsplan zu allen Übungen sind zu begrüßen. Viele Texte sind durch Symbole, z. B. einen Einkaufswagen oder Indianer, unterbrochen. Das stört beim Lesen. Die Illustrationen im Lehrgang sind nicht sehr ansprechend.

Das Material enthält Schreibaufgaben und Spiele der unterschiedlichsten Art, aber der Sinn vieler Aufgaben bleibt unklar: Ob die Kinder immer wissen, was sie gerade üben? Ebenso ist nicht ersichtlich, nach welchem System die Lernwörter ausgewählt wurden.

Negativ fällt leider auf, dass immer wieder Ähnliches gleichzeitig geübt wird, z. B. b/p (Ranschburgsche Hemmung).

Schroedel Verlag

**Das Elefantenbuch. Schreiben und Rechtschreiben**

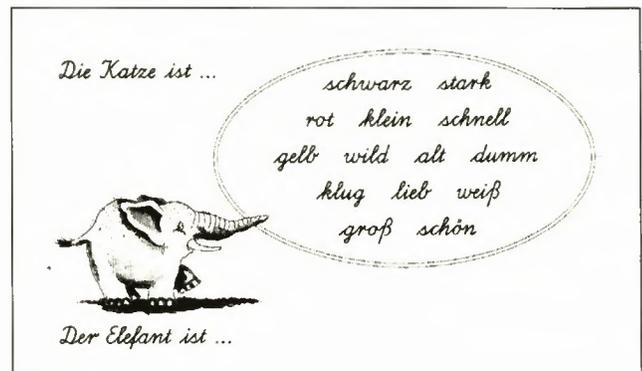
2/3/4 (1997)

J. HINNRICHS unter Mitarbeit von M. GRÜNER-TROCH, E. HABERMEHL, C. MÜLLER, H. MÜLLER, C. SCHATTKKE, U. SENKOWSKI, wissenschaftliche Beratung R. VALTIN und **Das Elefantenbuch. Übungskartei** (Kopiervorlagen)

2/3 (1997), 4 (1998)

Der Lehrgang liegt für die zweite, dritte und vierte Jahrgangsstufe vor und enthält jeweils eine separate Wörterliste, die für vielfältige Übungsaufgaben genutzt wird. Die Hefte bieten neben zahlreichen Möglichkeiten zur Partnerarbeit und Zusatztexten zur Differenzierung, verständliche Arbeitsanweisungen, übersichtliche Gliederungen und eine gute Verknüpfung zwischen Texten, Wörtern, Wörterarbeit und freiem Schreiben. Die vorgegebenen Texte erscheinen uns vom Inhalt her etwas zu kindlich.

Zwar scheint es uns unbedingt sinnvoll, dass die Kinder zu eigenen Textproduktionen anzuregen, jedoch sollte



beim Unterrichtseinsatz bedacht werden, dass freie Texte weder durch Selbst- noch Partnerkontrolle ausreichend korrigiert werden können, wodurch diese Arbeitsform »lehrintensiv« wird.

Die Wiederholungsrate der Lernwörter ist hoch, d. h. es kann oft und intensiv geübt werden. In den Heften werden viele wichtige Arbeits- und Lerntechniken berücksichtigt und gefördert, so gefällt uns beispielsweise das Einrichten und Arbeiten mit einer Wörterkartei. Zur weiteren Differenzierung des Rechtschreibunterrichts dienen die einzelnen **Übungskarteien** für die zweite, dritte und vierte Jahrgangsstufe (Kopiervorlagen, pro Klassenstufe für 36,- DM). Die Selbstkontrolle der SchülerInnen ist vor allem in den Karteien durchgängig und effektiv möglich (z. B. die »Sonnenscheinkontrolle«).

Die grafische Gestaltung ist ansprechend, als Verbesserungsmöglichkeiten würden wir uns jedoch für das dritte Heft einen Verzicht auf das rot getönte Papier wünschen. Rot ist eine Signalfarbe, und ein neutraler Hintergrund für das gesamte Heft wäre vorzuziehen.

Die Rechtschreibbereiche werden entsprechend ihrer Relevanz in den verschiedenen Jahrgängen behandelt, z. B. sind viele Aufgaben zur Konsonantenverdopplung im dritten Heft enthalten. Für viele LehrerInnen sind die angebotenen Diktattexte sicherlich sehr hilfreich. Die Bezeichnung »Tuwörter« im zweiten Heft gefällt uns allerdings nicht so gut (s. dazu unsere Anmerkungen zum Material »Mein Rechtschreibheft«, Auer Verlag, auf S. 147 in diesem Band).

Positiv hervorzuheben ist an diesem Material im Vergleich zu den meisten anderen Lehrgängen, dass es nur sehr wenige verwirrende oder verunsichernde Aufgaben enthält.

Schroedel Verlag

**Freiraum – Schreiben und Rechtschreiben 5-6. Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer**

5-6 (1998)

H. BOUILLION, A. BUSSE, U. ERDMANN, G. HINNEY, E. SCHWENK

und **Freiraum – Schreiben und Rechtschreiben 5-6. Modellwortschatz** (432 Wortkärtchen)

und **Freiraum – Schreiben und Rechtschreiben 5-6. Diskette**

**und Freiraum – Schreiben und Rechtschreiben**  
**5-6. Arbeitskarten (70 Karteikarten)**  
**und Freiraum – Schreiben und Rechtschreiben**  
**5/6. Das Uhrenspiel**

Spiel mit Nomen, Verben, Adjektiven mit Wortkärtchen und Sortierblättern für die Wortkärtchen

Das Lernpaket besteht aus einem Lehrerhandbuch, DIN A5 Arbeitskarten mit den Schwerpunkten »Richtig schreiben«, »Schreiben« und »Texte überarbeiten«, Wortkärtchen in Streichholzschachtel-Größe, einem Uhrenspiel und einer Diskette zur Erstellung eigener Arbeitsblätter und Wörterlisten. Eine vollständige Wörterliste auf Papier liegt nicht vor, sie ist aber oberhalb der vierten Jahrgangsstufe nicht mehr sinnvoll. Zudem ist der gesamte Modellwortschatz, der 432 Wörter umfasst, auf den kleinen Wortkärtchen abgedruckt, die die SchülerInnen u. a. für das Uhrenspiel benötigen. Zur Arbeit mit dem Wörterbuch sind einige Übungen vorhanden. Partner- und Gruppenarbeit werden gefördert, Selbstkontroll-Möglichkeiten sind u. a. durch Hinweise auf der Rückseite der Wortkärtchen gegeben. Die Aufgabenstellungen sind meist verständlich, sehr abwechslungsreich und gut zur Differenzierung geeignet. Im Schwerpunkt »Schreiben« der Arbeitskarten wird auf vielfältige und sinnvolle Art durch kommunikative Schreibansätze zum freien Textverfassen motiviert. Die Karten zum »Richtig schreiben« enthalten nur wenige ungünstige Übungen.

Dieses Materialpaket ist interessant und erscheint uns konzeptionell fundiert. Die Aufgaben sind klar, sachlogisch und gut gestaltet. Wegen der ausschließlichen Silbenorientierung würden wir es aber nicht als alleiniges Arbeitsmaterial empfehlen. Als zusätzliches Material ist es sicherlich gut geeignet, erfordert aber eine gewisse Einarbeitung auf Seiten der LehrerInnen. Gut gefallen haben uns die theoretisch fundierten Ausführungen in den »Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer« sowie die Erstellung eigener Arbeitsblätter über die Diskette. Die Möglichkeit, eigene klassenspezifische Arbeitsblätter ausdrucken zu können, ist sehr sinnvoll und wird in den nächsten Jahren sicherlich häufiger angeboten. Es wäre aber zu wünschen, dass die Software auch noch in anderen Dateiformaten abgespeichert wäre.

Westermann Verlag  
**Für Diktate üben 2.**

**Neue Lernwörter-Geschichten**  
2 (2000)

U. GERLACH und

**Für Diktate üben 3/4. Lernwörter-Geschichten**  
3/4 (1996)

U. KILP und

**Für Diktate üben 5/6**  
5 (1998), 6 (1999)

A. FRIEDRICH, I. KLEINERT, M. NEUDECKER

Die fünf Übungshefte des Westermann Verlags beinhalten je eine Wörterliste. Unklar bleibt, nach welchen Kriterien die Lernwörter ausgesucht werden. Die Übungen bestehen überwiegend aus isoliertem Worttraining. Die Arbeit mit Wörterliste und -buch wird jahrgangsbabhängig ausreichend geübt. Auf Partnerarbeit wird nur wenig Wert gelegt, und Selbstkontrollen sind nur teilweise möglich. Die Arbeitsanweisungen sind zielgruppengemäß formuliert und verständlich. Allerdings befinden sich leider in den Übungsaufgaben diverse fachdidaktische Ärgernisse.

Die neueren Hefte sind grafisch besser gestaltet als die älteren. Im Unterrichtseinsatz zeigte sich, dass einige Texte für die Kinder zu langweilig sind. Weiterhin fiel auf, dass die Kinder beim zweiten Schreiben der Texte mehr Fehler machen als beim ersten Mal, wahrscheinlich weil zu viele unterschiedliche Phänomene gleichzeitig geübt werden. Die Kinder üben dadurch auch Inhalte, die sie eigentlich gar nicht mehr üben müssten. Sie vermuten dann dort Schwierigkeiten, wo keine sind und machen deshalb vermehrt Fehler.

Westermann Verlag

**Lernkartei Rechtschreiben 2/3/4**

2/3/4 (1996) (je 56 Karten)

W. MENZEL, H. BERENS, DIERKES

**und Rechtschreiben**

2/3/4 (1996)

H. BERENS, W. MENZEL

Die Hefte »Rechtschreiben« sind mit der »Lernkartei Rechtschreiben« identisch.

Das Material enthält eine Wörterliste, verschiedene Aufgaben für individuelles und gemeinsames Üben sowie Selbstkontroll- und Differenzierungsmöglichkeiten. Insgesamt sind die Anweisungen und Aufgabenstellungen verständlich. Für die Frei- und Wochenplan-Arbeit eignet sich der Bearbeitungsbogen, in den die SchülerInnen nach einer Einheit ihren Namen eintragen. Positiv ist zu erwähnen, dass die Wörterbucharbeit gefördert und geübt wird. Eine Selbstkontrolle ist besonders durch die Karteikarten (mit DM 42,- nicht gerade preiswert) gut möglich.

Bei unserer Unterrichtserprobung in der Grundschule zeigte sich, dass die grafische Gestaltung beider Materialien (»Rechtschreiben« 2/3/4 und die »Lernkartei«) die SchülerInnen anspricht, häufig jedoch durch zu viele Illustrationen von dem oft zu geringen Übungsstoff ablenkt. Der Rabe ist eine gute Identifikationsfigur und gefällt den Kindern – ebenso wie die Reime – recht gut.

Leider werden manche Rechtschreibbereiche zu knapp behandelt, so dass mit dem Material alleine nicht genügend geübt werden kann. Insgesamt sind verschiedene ungünstige Aufgaben und Übungsformen zu finden. Wenn man diese im konkreten Einsatz gezielt überspringt, ist es sicherlich sinnvoll, das Material in der Frei- und Wochenplan-Arbeit zu benutzen.

Westermann Verlag  
**Stratego 5/6. Übungen zum Rechtschreiben**  
5 (1996), 6 (1997)  
W. MENZEL (Hrsg.), R. HENKE, CHR. REINECKE, I. RINKE,  
G. RUDOLPH

Die beiden »Stratego« Übungshefte sind für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe konzipiert. Eine gesamte Wörterliste ist vom fünften Schuljahr an nicht mehr sinnvoll und folgerichtig auch nicht enthalten. Wörterlisten-, Wörterbuch- sowie Partnerarbeit werden in einigen Übungen gefördert. Die Lösungen zu allen Aufgaben sind zur Selbstkontrolle am Ende der Hefte abgedruckt. Die Anweisungen und Aufgabenstellungen sind überwiegend verständlich. Die Hefte machen durch die Vielfalt des Übungsangebots, die ansprechende Gestaltung und wegen der vielen Anregungen, über die Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung nachzudenken, einen positiven Eindruck. Nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Hilfen und Informationen darüber, wie man das Lernen lernt, z. B. wie die SchülerInnen ihre Fehler besser finden und berichtigen können.

Der Schwierigkeitsgrad erscheint uns manchmal zu gering. So verwundert es, wenn die Kinder noch im fünften bzw. sechsten Schuljahr üben sollen, dass Wörter wie *Straße* und *Spiel* statt mit *Scht-* und *Schp-* mit *St-* oder *Sp-* geschrieben werden. Diese Schreibungen gehören zu den Grundlagen unserer Orthografie und sollten (ähnlich wie die *qu-*Schreibung) eigentlich im dritten Schuljahr »sitzen«. Leider sind auch einige verwirrende Aufgaben enthalten (Ranschburgsche Hemmung, Lücken- und Purzelwörter), die man überspringen sollte.



Zum Abschluss möchten wir noch Materialien vorstellen, die keine Rechtschreiblehrgänge sind, aber auch andere, wichtige Funktionen erfüllen und im Rechtschreibunterricht eingesetzt werden können.

A.  
Cornelsen Verlag  
**Lernen an Stationen in der Grundschule –  
Diktate vorbereiten, 2.-4. Schuljahr**  
Kopiervorlagen und Materialien  
2-4 (1998)  
P. BÖTTIGER, H. BAUMBUSCH

Das knappe Heft (48 Seiten) für drei Jahrgänge enthält Anregungen und Kopiervorlagen zur Arbeit an Stationen mit der speziellen Zielsetzung, Diktate vorzubereiten. Für die zweite, dritte und vierte Klasse werden je ein Diktattext beispielhaft vorgegeben. Diese sollen die SchülerInnen über die verschiedenen Lernstationen selbstständig über Wort-, Satz- und Textaufgaben üben. Eine Wörterliste ist nicht enthalten, das Nachschlagen im Wörterbuch wird aber für eine Station empfohlen. Die Kopiervorlagen sind offen und flexibel, d. h. sie können für weitere Texte verwendet werden. Das ist sehr sinnvoll, da der arbeitstechnische und organisatorische Aufwand bei der Vorbereitung der Stationsarbeit beträchtlich ist. Die einführenden Hinweise, Hilfestellungen, Materiallisten und Arbeitsaufträge sind verständlich. Selbstkontrolle, Differenzierung sowie individuelle und kooperative Arbeit werden ermöglicht.

Die fachdidaktische Qualität der einzelnen Stationen ist sehr unterschiedlich. Die rechtschreibunterstützende Funktion der Stationen ist nicht immer nachvollziehbar. Die Wörter (oder Sätze) müssen gefühlt, gesucht, entziffert und entspiegelt werden. Allerdings kann man auch – je nach Einschätzung oder Bedarf – einige der 24 Stationen weglassen.

B.  
Duden Verlag  
**Duden – Das Grundschulwörterbuch**  
ab 2 (1998)  
U. HOLZWARTH-RAETHER, A. NEIDTHARDT, B. ZUSCHLAG  
und **Duden – Das Grundschulwörterbuch.  
Materialien für den Unterricht**  
ab 2 (o. J.)

C.  
Duden Verlag  
**Schülerduden – Rechtschreibung und Wortkunde**  
ab 4 (1997, 5. überarb. und erw. Auflage)  
M. WERMKE, W. SCHOLZE-STUBENRECHT u. a.

Zu dem Materialien B und C möchten wir eine gemeinsame und positive Gesamteinschätzung abgeben. Die Wör-

terbücher des Dudenverlags sind gut und ansprechend gemacht und robust ausgestattet. Die »Materialien für den Unterricht« zum »Grundschulwörterbuch« (B) enthalten viele funktionale Einübungen in die Arbeit mit Wörterbüchern. Knapp, aber angemessen und gut gestaltet, werden grundlegende Arbeitstechniken und Suchstrategien in verschiedenen Übungen und Spielen vermittelt.

D.  
Duden Verlag  
**Duden Schülerhilfen. Rechtschreibung 4. Zum selbstständigen Wiederholen und Üben**  
5-6 (1997), korrigierter Nachdruck von 1996  
D. ANZLINGER, H. GESELL, J. KRIEBEL

Die »Duden Schülerhilfen« ist ein Band in Buchformat (110 Seiten) für das fünfte und sechste Schuljahr. Im Material überwiegen längere Übungstexte, die die Schüler selbstständig bearbeiten können. Der Band ist gut gegliedert, mit vielen witzigen Illustrationen zur Rechtschreibung (von D. Surrey), verständlichen Anweisungen und Symbolen und enthält viele Differenzierungsmöglichkeiten, hilfreiche Lernhinweise und Rechtschreibregeln. Wenn die relativ häufigen Ranschburgschen Hemmnisse nicht wären, würden wir dieses Material empfehlen.



E.  
Oldenbourg Verlag  
**ABC-Spiele mit Daniel Dachs. Lernen – Spielen – Üben**  
1-2 (2000)  
A. BARTL

Bei diesem Material handelt es sich um ein DIN A5 Lernspiel-Block mit zahlreichen Rätseln und Knobelaufgaben. Der Spielcharakter steht eindeutig im Vordergrund, wobei nicht alle Spiele einen erkennbaren Bezug zur Rechtschreibung aufweisen. Die Relevanz der behandelten Rechtschreibbereiche und die didaktische Qualität hält sich in

Grenzen. Der Spieleblock ist bestimmt kein Arbeits- und Übungsmaterial für die gesamte Klasse, für die Freiarbeit o. Ä. ist er eventuell brauchbar.

F.  
Oldenbourg Verlag  
**Findefix. Wörterbuch für die Grundschule**  
Grundschule (2000), 3. überarb. Auflage  
J. FACKELMANN, R. MÜLLER, K. PATHO, S. PATHO

G.  
Oldenbourg Verlag  
**Findefix. Wörterbuch zum Reimen**  
für die gesamte Grundschulzeit (2000)  
M. BRUNNER, J. FACKELMANN, H. SCHEIKA

Die Wörterbücher (F und G) können wir – auch nach guten Erfahrungen mit ihrem Einsatz im Unterricht und für Hausaufgaben – empfehlen. Das »Findefix-Wörterbuch für die Grundschule« (F) ist ein bewährtes, verlässliches Arbeitsmittel, das es seit 1991 gibt und in der vorliegenden Auflage entscheidend verbessert wurde. Es enthält Tipps zum Nachschlagen, zwei (unterschiedlich komplexe) Wörterverzeichnisse, Übungen zur Rechtschreibung, zum Schreiben und Überarbeiten von Texten und eine Reimwörterliste. Es ist kompakt (auf 229 Seiten) und ausreichend robust, um mehrere Einsatzjahre zu überstehen.

»Findefix – Das Wörterbuch zum Reimen« (G) möchten wir als kreatives Arbeitsmittel lobend erwähnen. Es enthält eine 70-seitige Reimwörterliste, eine kleine »Reimschule« und viele Übungsideen. Das Experimentieren mit Reimwörtern ist nicht »nur Spielerei«. Wichtige Erkenntnisse über Aufbau und Funktion unserer Rechtschreibung lassen sich auch durch die Arbeit mit Reimen fördern. Dieses Buch ist sicherlich kein Arbeitsmittel für jeden Tag. Es gehört deshalb auch nicht in jede Schultasche (dazu ist es auch zu schwer), aber einige Exemplare für die Klassenbibliothek würden wir empfehlen.

## Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in Rechtschreibmaterialien

Die Einsicht, »Lieber Fehler vermeiden als Fehler korrigieren«, sollte – laut Herbert HASLER (1981) – auch für PädagogInnen, die Rechtschreibung lehren, gelten, und erst recht für die AutorInnen von Rechtschreibmaterialien. Vermeidbare Fehlerquellen sollten deshalb ausgeschaltet werden.

Im Folgenden werden einige ärgerliche Übungsformen und -inhalte aus aktuellen Rechtschreibmaterialien gezeigt (zur Übersicht über die gesichteten Materialien vgl. den Beitrag von THOMÉ/HARTMANN in diesem Band), die zur Verunsicherung vor allem von langsam lernenden Schülern führen können (vgl. auch WARWEL 1981). Wir haben aus zwei Gründen die Beispiele nicht mit Angaben versehen, um welches Material von welchem Verlag es sich handelt. Die meisten der vier Ärgernisse finden sich in sehr vielen Materialien. Würden wir nun aus den uns vorliegenden Prüfexemplaren eines herausgreifen und namentlich nennen, würden alle anderen indirekt aufgewertet, vor allem aber die Verlage belohnt, die gar keine Materialien eingesandt haben (»Was man nicht bewerten lässt, kann auch nicht kritisiert werden«). Wir stellen daher als Orientierungshilfe für die eigene Auswahl von Übungsmaterialien fachdidaktisch ungünstige Übungsformen vor, ohne das konkrete Material zu benennen. Damit soll deutlich werden, dass diese Ärgernisse nicht vereinzelt auftreten, sondern leider noch weit verbreitet sind.

### Erstes Ärgernis: Verunsicherung aufgrund der Ranschburgschen Hemmung

Schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts hat der Mediziner und Psychologe PAUL RANSCHBURG auf die »fehlererzeugende Bedeutung der Gleichheit und Ähnlichkeit« hingewiesen, die nach ihm Ranschburgsche Hemmung benannt wurde. Die Vorgabe einer Vielzahl gleicher, aber auch ähnlicher Reizelemente erschwert die Auffassung, die Reproduktion und das Behalten dieser Reize, kann zu Hemmungen, Verschmelzungen und Illusionen führen und ist somit eine Quelle alltäglicher Falschleistungen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. RANSCHBURG nannte bereits 1928 die »Verwechslung des Ähnlichen ... eine der bisher noch immer nicht genügend gewürdigten wesentlichsten Merkwürdigkeiten des Geschehens im Mikrokosmos des menschlichen Geistes« (RANSCHBURG 1928, S. 206).

Als hätte es diese Erkenntnis nie gegeben, wird in vielen Rechtschreibmaterialien hemmungslos von der Ranschburgschen Hemmung Gebrauch gemacht, indem Ähnliches bewusst gegenübergestellt wird.

Die Gegenüberstellung ähnlicher Rechtschreibschwierigkeiten ist bei der Herstellung von Arbeitsblättern beliebt

– auch in LRS-Kursen. Zwar werden mit der Zeit in den Rechtschreibmaterialien die gezeigten Übungen mit ähnlichen Lerninhalten weniger (im Gegensatz zu etlichen Computer-Lernprogrammen, wo dieses Problem noch häufig auftritt), die rote Karte kann aber immer noch nicht weggesteckt werden, da es die typischen Ranschburgschen-Hemmungs-Bereiche für die unteren Klassen immer noch gibt. Es sind die Alternativübungen zu: d oder t, b oder p, g oder k, äu oder eu, s, ss oder ß, x oder chs, i, ih oder ieh. Schauen Sie sich einfach das Inhaltsverzeichnis eines Rechtschreibmaterials an, dann sehen Sie meist auf den ersten Blick, ob typische »Ranschburg-Übungen« enthalten sind oder nicht. Hier ein Beispiel für das ungeeignete gleichzeitige Üben von i und ie (s. Abb. 1).

#### Füge i oder ie ein:

- eine Waschmasch\*ne
- die Schlagermelod\*
- im Baust\*I der alten Gr\*chen
- eine Pr\*se Salz
- die Lokomot\*ve ist ein Sch\*nenfahrzeug
- v\*le Klav\*re
- sie l\*st Bücher über T\*ger und Löwen ...

Abb. 1: Übung ohne Vermeidung der Ranschburgschen Hemmung

### Zweites Ärgernis: Zweifel stiften in Bezug auf die richtige Schreibweise

Beim Erlernen der Rechtschreibung geht es darum, innere Rechtschreibregeln aufzubauen und Schreibschemata zu erwerben, zu bilden und anzuwenden. Der Ausdruck »Schema«, der auf ein abstraktes charakteristisches Muster verweist, scheint hier besser geeignet als der Ausdruck »Wortbild«, da sich im letzteren die falsche Assoziation des schablonenhaften Einprägens von Wortbildern im Gehirn verbindet (zur Kritik an dieser älteren Schablonentheorie vgl. SCHEERER-NEUMANN 1979; s. a. AUGST/DEHN 1998, S. 37 ff.). Damit die SchülerInnen sich solche Schreibschemata aneignen können, sollte die richtige Schreibung am Anfang des Lernprozesses stehen und alles vermieden werden, was die Bildung dieser Schemata beeinträchtigt. In sehr vielen Rechtschreibmaterialien finden sich allerdings Verstöße gegen dieses Prinzip. Diese Verstöße sind so zahlreich, dass wir sie nach verschiedenen Aspekten untergliedern müssen. Kritisiert wird die Vorgabe (ohne vorheriges angemessenes Üben) von:

- a) »Purzelwörtern«;
- b) Schachtelwörtern;
- c) Wortfetzen;
- d) falschen Schreibungen ohne Möglichkeit zur Kontrolle;
- e) Auswahlmöglichkeiten für richtige und falsche Schreibweisen bzw. Regeln.

**a) Vorgabe von »Purzelwörtern« ohne vorherige angemessene Einprägung und Wiederholung der korrekten Schreibung**

In fast allen Rechtschreibmaterialien sind Aufgaben mit den sog. Purzelwörtern zu finden. Dazu werden Wörter, die oft noch ungeübt sind, in ihre Bestandteile zerlegt und »verpurzelt«. Die didaktische Funktion bleibt zweifelhaft. Purzelwörter sind günstigstenfalls als Rätsel oder Knobeleien, in der Regel aber als ärgerliche orthografische Irrgärten einzuschätzen. Hier zwei Beispiele (s. Abb. 2), die Kindern zugemutet werden, die sicherlich nicht zur Bildung von Schreibschemata beitragen.

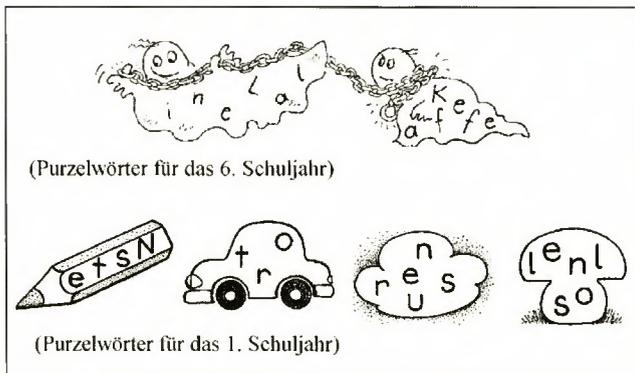


Abb. 2: Und immer wieder purzeln die »Wörter« (Zusammenstellung aus verschiedenen Arbeitsheften)

**b) Vorgabe von Schachtelwörtern, vor allem, wenn die Wörter vorher nicht häufig geübt wurden**

Die Übungsform, verschachtelte Wörter berichtigen zu lassen, kommt in zahlreichen Materialien vor. Wie schlimm diese Verschachtelungen auf die Lernanfänger wirken müssen, wird vielleicht deutlicher, wenn man sich vorstellt, man würde eine neue Sprache lernen und sollte die neuen Vokabeln in der verschachtelten Form üben! Diese zusätzliche Hürde ist nicht akzeptabel. Probieren Sie es selbst einmal an unseren Beispielen aus (s. Abb. 3 und 4).

**Schreibe in dein Heft.**

senle	LESCHU
selei	CHUB
genlie	LERFEH
fenschaf	SCHIT
lenwol	SEKLAS

Abb. 3: Schwierige und nicht lernförderliche Schachtelwörter für die 2. Klasse

Für die dritte Klasse gibt es im selben Material ähnliche Aufgaben (Abb. 4). Hier wurden allerdings die Wörter vorher einmal geübt.

**Verdrehte Wörter**

Hier stehen 14 verdrehte Wörter: 13 Nomen (Substantive, Namenwörter) und ein Verb (Tunwort). Schreibe alle richtig ins Heft – nur das Verb (Tunwort) nicht.

MELHIM STRUM GRDA  
HERSTB STENO METERMOTHER  
NESTEW SPETZI ZEMMIR WNUNGOH  
TERWET SCHEEN REGNE KLETTNER

Abb. 4: Verdrehtes Übungsmaterial für die 3. Jahrgangsstufe

Noch verwirrender ist eine Übung zu ss/ß in einem Arbeitsheft für die 4. Klasse (s. einen Ausschnitt in Abb. 5), das – wie etliche andere – noch in der alten Rechtschreibung gehalten ist! In verkehrter Schriftrichtung wird die Einzahl und Mehrzahl »Aus-ß wird-ss« geübt.

Einzahl	Mehrzahl	Einzahl	Mehrzahl
BiR	essiR	BuhcS	essühcS
BibeG	essibeG	BuK	essüK

Abb. 5: -ß/-ss-Übung (nach der alten Rechtschreibung!) mit verdrehter Schriftrichtung

Der Sinn der folgenden Übung zur Doppelkonsonanz (s. Abb. 6) ebenfalls für die 4. Jahrgangsstufe blieb uns verborgen:

**Doppelte Konsonanten**

... Bestru mer Broßver offre K

Hier hat es »Wortsalat« gegeben. Wie heißen die Wörter richtig?

Abb. 6: Übung zur Doppelkonsonanz mit »Wortsalat«

**c) Vorgabe von Wortfetzen**

Es gibt viele Ideen, wie man aus Übungswörtern »Rätselwörter« macht. Sie werden verpurzelt, verschachtelt, gespiegelt, zerschnipselt, teilweise verzerrt oder als Wortfetzen den Kindern vorgelegt. Ein Beispiel für eine Wortfetzen-Aufgabe zeigt die Abbildung 7.

Das hier angeführte Beispiel (s. Abb. 7) ist nur eine von vielen Übungsformen, die sich als Wortergänzungs- oder

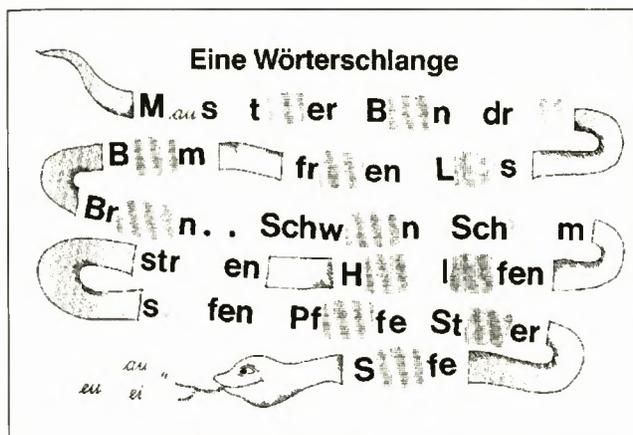


Abb. 7: Eine Wortfetzen-Schlange für das 3. Schuljahr

»Wortfetzen«-Methode charakterisieren lässt und in vielfältigen Variationen in Rechtschreibmaterialien auftaucht. Schon 1907 hat sich Ernst MEUMANN mit stichhaltigen Argumenten gegen diese Methode gewandt:

1. Sie zerreißt das optische und akustische Wortbild.
2. Der gedruckte Bestandteil lässt oft mehrere Ergänzungen zu, die Methode fördert daher das planlose Raten statt das sichere Wissen.
3. Für die große Zahl der visuell veranlagten Schüler sind diese unvollständigen Wortbilder eine wahre Qual. Sie können nichts mit ihnen anfangen, und sie prägen sich einen sinnlosen Bestandteil des Wortes (den vorgedruckten) als solchen ein, der zu nichts nütze, also schädlich ist; sie arbeiten mit einem halb visuell, halb akustisch (besser: auditiv, Anm. d. Verf.) eingepprägten Bilde.
4. Es ist etwas anderes, ein Wort orthografisch niederzuschreiben, wenn das Klangganze als Einheit vorher gehört worden ist (beim Diktat), als ein Wort von einem sinnlosen Bestandteil aus zu ergänzen; das letztere ist weit schwerer als das erstere.
5. Gerade das erste Erfassen des optischen Wortbildes ist für den Anfänger von entscheidender Wichtigkeit. Es sollten ihm daher bei der Rechtschreibung niemals unvollständige oder ungenau geschriebene Wörter geboten werden. (MEUMANN, zit. nach WARWEL 1981, S. 70)

#### d) Vorgabe falscher Schreibungen ohne Möglichkeit zur Kontrolle

Unser nächstes Beispiel (s. Abb. 8) stammt aus einem Material für die 2. Jahrgangsstufe. Die betreffenden Lernwörter werden zwar vorher einmal geübt, trotzdem bleibt das Ärgernis bestehen, da die Falschschreibungen durch ihre lautliche Korrektheit sehr einprägsam sind. Welche »Fehler« die Kinder hier wohl finden werden?

**Detektivspiel: Nun darfst du die Fehler suchen. In jedem Satz hat sich ein Fehler versteckt. Streiche das falsche Wort durch und schreibe es richtig in die Zeile!**

Ich neme auch Sellerie.  
im Wagen liegt Lauch.  
Kann mir das jemand erkleren, bitte!

Abb. 8: Vorgabe falscher Schreibungen

Wenn es sich um neue, noch nicht eingeführte Wörter handelt, ist es unverantwortlich, den Kindern eine echte Fehlersuche zuzumuten. Allerdings taucht diese Übungsform in den neueren Materialien nicht mehr so häufig auf wie noch vor einigen Jahren.

#### e) Vorgabe mit Auswahlmöglichkeiten für richtige und falsche Schreibweisen bzw. Regeln

HASLER (1981) bemerkt dazu: »Immer wieder und immer noch wird Kindern, die ja Rechtschreibung erst lernen sollten, zugemutet, was vielleicht rechtschreibgeübte Erwachsene können: Sie sollen aus einer Reihe richtig und falsch geschriebener Wörter die richtigen herausfinden.« Gleich zwei Alternativen in einem Wort bietet ein Übungsmaterial für das 3./4. Schuljahr (Abb. 9).

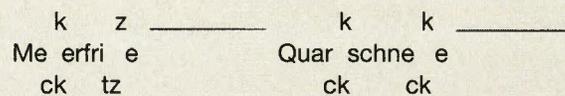


Abb. 9: Wahl zwischen richtigen und falschen Schreibungen und Ranschburgsche Hemmung

#### Drittes Ärgernis: Verunsicherung durch Vermittlung der falschen Rechtschreib-Strategie »Schreibe, wie du sprichst!«

Die deutsche Orthografie bildet keine Phone (Sprechlaute) ab, sondern ist phonemorientiert (Phonem = Sprachlaut). Rechtschreibmaterialien, in denen Kindern vermittelt wird, man könne die Schreibweise durch genaues Hinhören oder Vorsprechen ableiten, vermitteln damit in vielen Fällen eine fehlerträchtige Strategie. Leider scheinen einige AutorInnen von Rechtschreibmaterialien dies nicht zu wissen.

Nach wie vor gibt es Tipps, Regeln und Anweisungen wie: »Zwielaute werden immer lang ausgesprochen« oder »Welchen Buchstaben hörst du als ersten in einem Wort?« Kein Wunder, wenn dadurch schwache RechtschreiberInnen verwirrt werden. In einer Untersuchung (VALTIN 1993) zeigte sich, dass vor allem von rechtschreibschwachen Schülern die Verdopplung von Konsonanten (in den

Beispielwörtern *herrlich, Geschirr*) nicht vorgenommen wurde, weil sie die falsche Regel gebildet hatten: »Doppelkonsonanten kann man hören. Ich höre aber nur ein r.« Diese Regel hatten sich auch viele gute RechtschreiberInnen gebildet, sie haben aber das Kunststück fertig gebracht, die Doppelkonsonanten zu hören: »Es heißt doch Geschirrrr und herrrrlich«.

Es soll übrigens auch Lehrkräfte geben, die – von der Silbentrennung ableitend – den Kindern die Unmöglichkeit abverlangen, Doppelkonsonanten zu hören: Mut-ter, Rol-ler. Sie verkennen die Regel, dass im Deutschen Doppelkonsonanten nur grafische Zeichen sind. Auf keinen Fall kann man sie hören. Dies von Kindern zu verlangen, führt zu Verunsicherungen.

Leider wird auch verschiedentlich die Silbentrennung als Lösungsstrategie angegeben (s. Abb. 10).

## Elementare Regeln

### Wörter mit verdoppelten Konsonanten (Mitlauten)

(1) **Regel:** Hörst du am Ende der ersten Silbe denselben Konsonanten wie am Anfang der zweiten Silbe, dann verdoppele ihn.

*Af-fe, Bag-ger, wol-len, kom-men, kön-nen, klap-pen, ir-re, fas-sen, Mut-ter*



Abb. 10: Leider eine falsche »elementare Regel«

Falls überhaupt mit derartigen Silbenübungen gearbeitet wird, muss den SchülerInnen der Unterschied zwischen Sprechsilbe (z. B. Ro//ller, Ka//nne, Mu//tter) und Schreibsilbe (Ro//ler, Kan-ne, Mut-ter) verdeutlicht werden.

### Viertes Ärgernis: Verunsicherung stiften bei Buchstaben-Laut-Zuordnungen

Sehr fragwürdig sind Übungsformen, in denen die Beziehung zwischen Phonem und (mehrgliedrigem) Graphem durchbrochen wird. In der Abbildung 11 wird eine Aufgabe für Zweitklässler gezeigt, in der die Kinder Wörter, wie *freuen* oder *bringen*, ab- und wieder aufbauen müssen. Dabei werden die zweigliedrigen Schriftzeichen, *eu* bzw. *ng*, auseinander gerissen.

#### Baue in deinem Heft folgende Lernwörter auf und gleich wieder ab:

... kommen, freuen, bringen, gesund, schnell  
(z. B.: B, Bu, Bus, Bu, B) f, fr, fre, freue, freuen ...

Abb. 11: Problematisches Auseinanderreißen der Grapheme *eu, ng, nd, sch*

Ebenso wenig wie man Laute schreibt, repräsentieren die Buchstaben unseres Alphabets die Phoneme (Sprachlaute)

des Deutschen. Die Sprachlaute werden durch Schriftzeichen (Grapheme) wiedergegeben, die aus ein bis drei Buchstaben bestehen. Es ist daher ungünstig und sachlich falsch, Buchstaben (und noch schlimmer Buchstabennamen) gleichermaßen als Sprachlaute den SchülerInnen zu vermitteln (s. Abb. 12).

**Laute hören wir, Buchstaben schreiben wir.  
Es gibt 26 Buchstaben im ABC.  
Fünf sind Selbstlaute.**

**Ihre Namen sind zugleich ihr Klang.  
Beim a hört man nur a.  
Beim e hört man nur e.**

Abb. 12: Buchstaben und Sprachlaute

Beispiele wie in Abb. 12 verunsichern Kinder, da das Schriftzeichen *a* für einen kurzen und einen langen Vokal stehen. Beim *e* ist es noch komplizierter.

### Weitere, noch raffiniertere Verwirrungen

Besonders unangenehm wird es für SchülerInnen, wenn mehrere Lernhemmnisse in die Übungsaufgaben gepackt werden. Für den Fall, dass Sie von der zweifelstiftenden Wirkung der bisherigen »Übungsformen« noch nicht gänzlich überzeugt sein sollten, versuchen Sie sich doch einmal an folgendem Beispiel, das Kindern des 4. Schuljahres zugemutet wird (Abb. 13).

Die SchülerInnen sollen ein *x* oder ein *chs* einsetzen. Allerdings werden die Buchstaben der Wörter verwürfelt dargestellt.

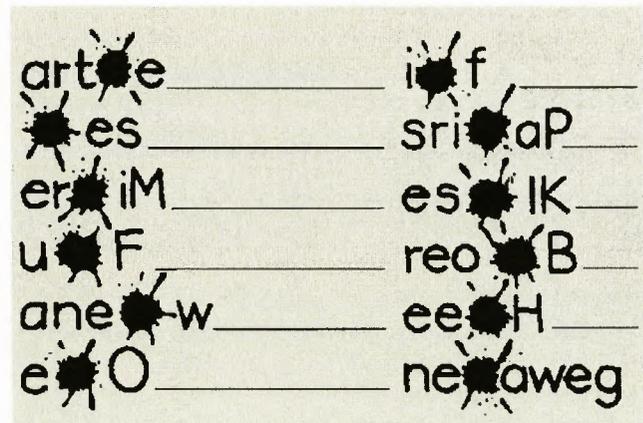


Abb. 13: Mehrere Ärgernisse auf einmal für die 4. Klasse

(Vorsicht, teilweise satirisch:) Zuletzt sei noch auf ein Phänomen hingewiesen, das sich in jüngster Zeit rasch verbreitet: die Strichwörter-Übung (in älteren Materialien wurden Kästchen verwendet, um das Wortbild zu symbolisieren). Sollen die SchülerInnen damit zu künftigen Strichcode-Lesern ausgebildet werden (s. Abb.)?

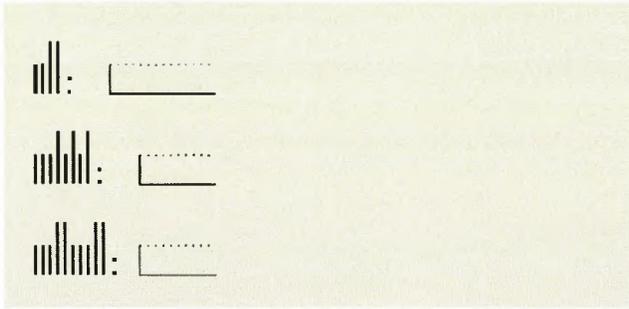


Abb. 14: Strichwörter-Geheimschrift

Bei dem hier abgebildeten Beispiel (Abb. 14) ist fraglos ein didaktisches Konzept vom Einfachen zum Schweren zu

erkennen. Aber es bleibt abzuwarten, ob die SchülerInnen tatsächlich im Berufsleben schneller als die heute noch eingesetzten opto-elektrischen Geräte sind, wenn die echten, doch recht umfangreichen, Strichcodes (Abb. 15) gelesen werden müssen.

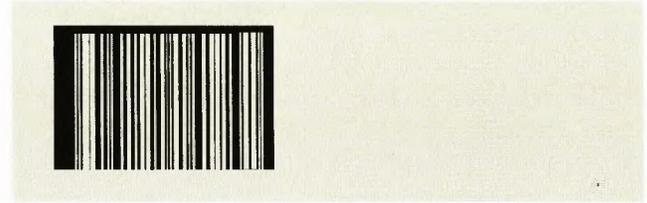


Abb. 15: Strichcodes

DOROTHEA THOMÉ und GÜNTHER THOMÉ

## Computereins@tz im Rechtschreibunterricht Marktangebot, Bewertungskriterien und Unterrichtsintegration

Nach einem Beschluss der Europäischen Kommission sollen in den Mitgliedsstaaten bis Ende 2002 in jedem Klassenzimmer Computer mit Internetanschluss vorhanden und Lern- oder Bildungssoftware für alle Kinder ein früher Bestandteil des konventionellen Unterrichts sein. Noch vor fünfzehn Jahren war der Gedanke Computer in der Grundschule einzusetzen unvorstellbar. So erhielt beispielsweise innerhalb Berlins erst 1993/94 die erste Grundschulklasse die Erlaubnis, Computer zur Textverarbeitung einzusetzen (vgl. KOCHAN 1999). Heute liegen für die Grundschule schon viele Programme und Veröffentlichungen vor (vgl. MITZLAFF 1996; BÜTTNER/SCHWICHTENBERG 1997; HEYDEN/LORENZ 1999; HUBER/KEGEL/SPECK-HAMDAN 1999).

### Neue Lernmedien – On- und Offline

Man unterscheidet zwischen einer Online- oder Offline-Nutzung neuer Medien. Als »Offline« bezeichnet man das unverbundene stationäre Arbeiten am Computer und als »Online« eine Verbindung zum Internet («in der Leitung sein«, mit Telefon- und eventuell anderen Zusatzgebühren). Das Internet hat heute etwa den Charakter einer Bahnhofsbuchhandlung mit großer Zeitschriftenabteilung, angegliederter Universitätsbibliothek, Schwarzem Brett für private Aushänge und einer Annahmestelle für Versandhaus- und sonstige Bestellungen mit integriertem Bankschalter. Beim Online-Arbeiten sind Aktualität, Vielfalt und Zugänglichkeit der Informationen besondere Pluspunkte, gravierende Nachteile sind Unübersichtlichkeit, Störanfälligkeit, Kosten und Instabilität. Man kann z. B.

beim Unterrichtseinsatz nicht sicher sein, dass alles so wie geplant abläuft. Innerhalb des Online-Lernens unterscheidet man die verschiedenen telematischen Lerninseln des Telelernens und -lehrens (s. KERRES 2000, S. 32 ff.).

Der gesamte Bereich des Online-Lernens befindet sich noch im Entwicklungsstadium. Hier zeichnet sich ein enormer Entwicklungsschub für die nächsten Jahre ab. Beispielsweise wird in Frankreich die elektronische Nachmittagschule »@près l, école« (s. die Internetadresse <http://www.apreslecole.fr>) schon von weit über einer halben Million SchülerInnen über ein Abonnement (für ca. 12,- DM pro Monat) genutzt. Für den Bereich des Internetesatzes in Schule und Deutschunterricht möchten wir auf weiterführende Literatur verweisen (z.B. BLATT 2000; FEUERSTEIN 1999; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999).

Eine wichtige Unterteilung von On- und Offline-Medien in acht Gestaltungstypen wird vom LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG in Nordrhein-Westfalen (1999, S. 20 ff.) vorgeschlagen: 1. Modellierungssysteme und offene Simulationssysteme, 2. Lernspiele, 3. Datenbestände, 4. Kommunikations- und Kooperationsumgebungen, 5. Experimentierumgebungen und geschlossene Simulationssysteme, 6. Übe-, Trainingsprogramme, 7. Lernumgebungen und 8. Werkzeuge. Diese Klassifizierung trifft allerdings in Bezug auf die Rechtschreibprogramme etwas ins Leere, da fast nur Übe-, Trainingssoftware und Lernspiele auf dem Markt angeboten werden: »Was es reichlich gibt, sind Lern- und Übeprogramme, die als Nachhilfe-Ersatz für den Nachmittagsmarkt entwickelt wurden – knallharte Drillanstalten die einen, bunte Spiellandschaften die anderen«

(LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2000, S. 11). Wir wollen für unsere Zwecke die Softwaretypen etwas anders gruppieren und bezogen auf die Rechtschreibung inhaltlich konkretisieren.

### *Gestaltungstypen neuer Medien und ihre Inhalte im Bereich der Rechtschreibung*

- Übe- und Trainingsprogramme  
viele Offline-Programme sind auf dem Markt, die aber nur sehr wenig Rechtschreibbereiche, z. B. die Auslautverhärtung, abdecken
- Lernspiele, Edutainment  
großes Angebot, entweder werden die Übungsaufgaben in eine spannende Rahmenhandlung eingebaut, oder es gibt nach mehreren richtigen Antworten als Belohnung ein Spiel
- Lernumgebungen  
erste Versuche innerhalb vereinzelter Offline-Angebote  
mögliche Inhalte: breite Palette des Übens, Fragens, Experimentierens mit der Rechtschreibung, Angebote verschiedenster Schreibanlässe
- Werkzeuge  
z. Z. gibt es neben den Rechtschreibprüfern innerhalb herkömmlicher Textverarbeitungsprogramme und den elektronischen Anluttabelle keine speziellen Rechtschreibwerkzeuge  
mögliche Inhalte: didaktische Rechtschreib-Explorer
- Kommunikations- und Kooperationsumgebungen  
offline z. Z. keine, online sind verschiedene Ansätze und Projekte im Entstehen: Online-Schreibkonferenzen, kooperative Schreibprojekte usw.
- Datenbestände und -sammlungen  
online z. Z. keine, aber beginnende Fehlerdiagnose-Projekte, offline gibt es nur die Rechtschreibprüfungen in den Textverarbeitungsprogrammen  
mögliche Inhalte: Fehlersammlungen zur Weiterbearbeitung
- Simulationen und Experimentierumgebungen  
z. Z. keine, aber erste Offline-Versuche sind zu beobachten  
mögliche Inhalte: Experimentieren mit der Rechtschreibung

### *Zum Marktangebot*

Wie sieht nun das konkrete Marktangebot an Rechtschreibsoftware für die Klassen 1-6 aus? Am besten kann man sich eine Übersicht über die Datenbank SODIS (Software Dokumentations- und Informations-System) des nordrhein-westfälischen LANDESINSTITUTS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG verschaffen (s. Abb. 1). Leider wird die

Arbeit an dieser wichtigsten und länderübergreifenden Software-Datenbank eingestellt! Wir müssen also die letzte SODIS-Ausgabe für unsere Recherche benutzen, entweder offline auf CD-ROM (Version 2000) oder online im World Wide Web (WWW) über »SODIS« (<http://www.sodis.de>) bzw. »Learn-line« (<http://www.learn-line.nrw.de/>).

Unsere Suche in der Datenbank ergibt eine komplette Übersicht über das Angebot an neuen Lernprodukten: Insgesamt sind 4126 Produkte verzeichnet, davon sind 2294 bewertet, für das Fach Deutsch 830 Produkte mit 510 Bewertungen; für die Rechtschreibung in der Primarstufe: 55 Produkte mit 35 Bewertungen, für Grammatik (Primarstufe): 13 Produkte, für Textverarbeitung (Primarstufe): 4 Produkte und für die Rechtschreibung in der Sekundarstufe I sind 84 und für die Sekundarstufe II 37 Produkte verzeichnet.

Zu den 55 Rechtschreibprogrammen für die Primarstufe liegen also insgesamt 35 Beurteilungen vor. Jedoch wird kein einziges (!) der Programme als »beispielhaft« eingestuft und 2 Programme wurden erst im Unterricht erprobt. Damit kommen wir zur Bewertung der Rechtschreibsoftware.

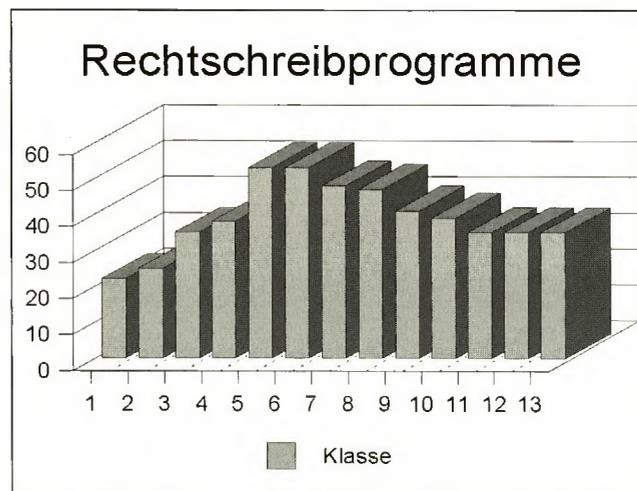


Abb. 1: Anzahl der Rechtschreibprogramme (mit Mehrfachnennungen) nach Klassenstufen (SODIS-Datenbank-Recherche, Juli 2000)

### *Zur Bewertung*

Da jede Erhebung des Ist-Zustands zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits veraltet ist, möchten wir keine Rechtschreibprogramme vergleichend bewerten. Da aber immer wieder der Wunsch nach Softwareempfehlungen geäußert wird, folgt nun die von uns gekürzte Softwareliste des Bildungsservers Hessen, in der nur Programme mit 3-4 von 4 möglichen Pluspunkten enthalten sind (vgl. a. die Übersichten von MITZLAFF 1999; HACKLER 1998; die Web-Seiten des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht (LEU) <http://www.leu.bw.schule.de/allg/mmssoft/gsprogrammliste.pdf>) (für Acrobat Reader).

## Neue Medien in der Grundschule – Software im Bereich Deutsch

**Alfons** (2. Schj.), Lernpaket. 1./2./3./4. Klasse. Schroedel Verlag. In einem etwas unübersichtlichen Arbeitszimmer kann ein breites Übungsangebot ausgewählt werden. Zur Belohnung gibt es z. B. ein Puzzle.

**Alfons Lernwelt** (2. Schj.), 1./2. und 3./4. Klasse. Schroedel Verlag, CD-ROM, 98,- DM. Mit Hilfe eines erst mal gewöhnungsbedürftigen Lernpads kann man sich im Programm bewegen. Guter Aufbau.

**Budenberg**. 1.-3. Klasse. Klara Emmig GmbH. Disketten, 150,- DM. Übungen zur Rechtschreibung und zum Grundwortschatz teilweise mit Sprachausgabe.

**HeLP-Sampler für Hessen und Thüringen: Budenberg + Lesewelt**. 1.-3. Klasse. Erhältlich im Pädagogischen Institut Frankfurt. Disketten, 100,- DM, Schullizenz. Übungen zur Rechtschreibung und zum Grundwortschatz teilweise mit Sprachausgabe.

**Cesar Schreiben**. Ab Klasse 1. CES Verlag, CD-ROM, 198,- DM. Verschiedene gute Spiele zum Schreibaufbau. Teuer!

**ET: Hören, Sehen, Schreiben**. 1.-4. Klasse. Eugen Träger, CD-ROM, 99,- DM. Übungen zur Rechtschreibung und zum Grundwortschatz mit Sprachausgabe.

**ET: Bild, Wort, Pro**. 1.-4. Klasse. Eugen Träger, DOS Diskette, 90,- DM. Viele Übungen zur Rechtschreibung: In Wörtern zu vorgegebenen Bildern fehlen Buchstaben, die ergänzt werden müssen, u. a.

**ET: Alphabet**. 1.-4. Klasse. Eugen Träger, DOS Diskette, 90,- DM. Verschiedene Übungen zum Lernen und Wiedererkennen der Buchstaben.

**GUT 1**. Ab Klasse 1. Computer & Lernen, CD-ROM, 68,- DM. Wörter werden in einer fünfstufigen Übungskartei geübt. Mit den Punkten kann ein Baumhaus eingerichtet werden.

**Lese- und Rechtschreibmeister**. 1.-3. Klasse. Auer Verlag, CD-ROM, 68,- DM. Einfaches Programm: Wörter werden geübt als Purzelwörter oder Silbenrätsel.

**Mimi und Anton** Rechtschreibwerkstatt. 1.-4. Klasse. Finken Verlag, Disketten. Die Rechtschreibung wird in verschiedenen Formen geübt: Strichwörter, Reihe- und Buchstabenraten.

(aus: Bildungsserver Hessen, S. Müller, vom 4.5.2000 (<http://www.bildung.hessen.de/sform/primar/neumed/software.htm>), gekürzte Version)

Über die folgenden Startseiten kann man sich weitere Informationen beschaffen:

- > Deutscher Bildungsserver (DBS) (<http://www.bildungsserver.de>);
- > Schulen ans Netz (SAN) (<http://www.san-ev.de>);
- > Schulweb (<http://www.schulweb.de>) oder bei den
- > Landesinstituten, besonders dem schon genannten
- > Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, Nordrhein-Westfalen mit
- > »SODIS« (<http://www.sodis.de>) bzw. »Learn-line« (<http://www.learn-line.nrw.de/>);

- > dem Landesinstitut für Erziehung u. Unterricht (LEU), Stuttgart, Baden-Württemberg (<http://www.leu.bw.schule.de>);
- > dem Bildungsserver Hessen (<http://www.bildung.hessen.de/>) und
- > der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (ZUM) (<http://www.zum.de>).

Sehr hilfreich sind die Arbeiten von Peter DIEPOLD (1999, 2000), der die Ergebnisse des Modellversuchs »Informatische Bildung für Lehramtsstudierende« an der Humboldt Universität Berlin (<http://www.educat.hu-berlin.de/mv/> oder auf CD-ROM) zur Verfügung stellt sowie die empfehlenswerten Web-Seiten der

- > Universität Erlangen (<http://www.phil.uni-erlangen.de>);
- > Universität Essen, Linguistikserver (<http://www.linse.uni-essen.de>);
- > Universität Paderborn, Studienseminar (<http://www.uni-paderborn.de>) oder von
- > Verlagsgruppen (<http://www.sms-kidware.com/produkt.htm>), (<http://www.b-o.de>).

Wer andere Suchwege bevorzugt, kann neben einschlägigen Zeitschriften und Büchern auf die Beratungsinstitutionen der einzelnen Bundesländer, diverse Weiterbildungsveranstaltungen, Messen und Verlagsinformationen zugreifen. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Institutionen, die sich mit neuen Unterrichtsmedien und ihrer Evaluation befassen (vgl. DICHANZ 1999). Zum konkreten Kennenlernen und Testen von Softwareangeboten kann man sich an die Landesinstitute, Schulbuchverlage wenden oder man schaut sich Demo-Programme an, die über die Verlage oder als jährlich neuerscheinende Sammlung (FEIBEL 1999) erhältlich sind.

Es gibt je nach Benutzerinteresse (LehrerInnen, SchülerInnen, ExpertInnen, Institutionen, Hersteller) mehr oder weniger aufwendige Bewertungsmethoden, die hier nur genannt werden sollen: Bedarfs- und Marktanalyse, Vergleich mit anderen Softwareprodukten, Analyse der Begleitmaterialien, Prototypen-Analyse, formative Evaluation, Qualitätskontrollen durch interne und externe Experten, summative Evaluationen der Software und des Einsatzes, Untersuchung der Akzeptanz, Bewertung der Wartung/Pflege u. a. mit Hilfe von verschiedenen Prüfinstrumenten: Kriterienkatalog, Dokumentenanalyse, Befragung, Beobachtung, Methode des lauten Denkens, Verhaltensrecording, Test (z. B. G. THOMÉ/D. THOMÉ 2000). Als Prüfinstrument möchten wir auf den Katalog »Kriterien zur Bewertung von Offline- und Online-Medien« des LANDESINSTITUTS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1999, S. 17 ff.) hinweisen. Er beinhaltet insgesamt 60 wichtige Kriterien zu fachlich/fachdidaktischen, mediendidaktischen und -technischen Hauptaspekten.

Da sich in den letzten Jahren bei der Mehrzahl der Programme erfreulicherweise ein medientechnischer Standard durchgesetzt hat, der nicht mehr durch häufige Abstürze der Programme, Unübersichtlichkeit, lange Warte-

zeiten, fehlende Umlaute, schlechte Grafikqualität u.v.m. geprägt ist (vgl. D. THOMÉ 1989a, S. 269 ff.), bleibt uns heute der Blick in das Raritätenkabinett ehemals medientechnischer Missstände, die kaum noch vorstellbar sind, weitgehend erspart. Wir wollen uns deshalb den inhaltlichen, fach- und mediendidaktischen Aspekten zuwenden, gegen die immer noch in vielen Programmen verstoßen wird: die Korrektheit und Relevanz des Lerninhalts, die Lernerorientierung sowie die Eröffnung vielfältiger Lernmöglichkeiten.

### Erstes Leitkriterium: Korrektheit und Relevanz des Lerninhalts

Alle Anforderungen in Bezug auf die Korrektheit und Relevanz des behandelten Lerninhalts an gedruckte Materialien gelten ebenso für Computersoftware. Leider scheint aber allzu oft die multimediale Gestaltung auf Kosten der inhaltlichen Qualität zu gehen. Wir konzentrieren uns deshalb hier auf dieses wichtigste Kriterium und müssen feststellen, dass sehr häufig dagegen verstoßen wird.

Dazu wollen wir einige Beispiele anführen. Im *Rechtschreib-Clic 1* (Schubi-Lernmedien, CH-Schaffhausen) nimmt die Behandlung von Doppelkonsonanz und Auslautverhärtung einen unangemessen großen Übungsanteil ein. Zudem sind die Aufgaben, der ansonsten recht ansprechend gestalteten Software, leider so konzipiert, dass ähnliche Rechtschreibphänomene gleichzeitig behandelt werden und eine *Ranschburgsche Hemmung* hervorrufen können. Störend sind auch Rechtschreibfehler innerhalb von Lernprogrammen, beispielsweise die Schreibung *\*Tausenfüßler* statt *Tausendfüßler* in *Meisterdetektive jagen Lork* (Cornelsen Verlag, Berlin, 3. und 4. Klasse), einem Programm in dem der Spielanteil relativ groß ist, mit pädagogisch zwar guter Fehlerbehandlung (genannt: Wortkleber), aber teilweise unklaren Aufgabenstellungen und keiner Möglichkeit, die Texte auszudrucken.

Eine unversprechende »Multimedia Lernwelt« für die Rechtschreibung, auf die wir ausführlicher eingehen möchten, heißt *Lollipop* (Cornelsen Verlag, Berlin, mit Sprachein- und -ausgabe). Dieses umfangreiche Programm ist bunt und poppig gemacht. Seinen Motivationseffekt würden wir als hoch einschätzen. Es ist witzig und mit vielen kleinen Gags ausgestattet. Sogar 10- und 12-jährige SchülerInnen haben wir nicht so leicht vom Bildschirm wegbekommen; sie wollten allerdings eher die Lolopolis-Landschaft erkunden als die Rechtschreibung. Neben verschiedenen Kritikpunkten:

- zum Verhältnis zwischen Lernen und Spielen (das wahrscheinlich zugunsten des Spielens ausfällt);
- zum pädagogischen Rahmen (die »Leitfiguren«, Lolli, Pop und PA, gesprochen wie »PI-ÄJ«, ein Relikt aus der englischsprachigen Originalversion, haben – genau wie »Oskar« aus *Rechtschreibung* (DUDEN Verlag, Mannheim) prinzipiell wenig Zeit für den Benutzer; das soll wohl unaufdringlich wirken?);

- zur Überfrachtung des Bildschirms mit divergierenden Informationen (in einigen Übungssequenzen bleiben die richtig gelösten Aufgaben stehen und lenken von neuen Anforderungen ab);
- ist der Hauptkritikpunkt die Vermittlung sprachwissenschaftlich und fachdidaktisch falscher Grundlagen.

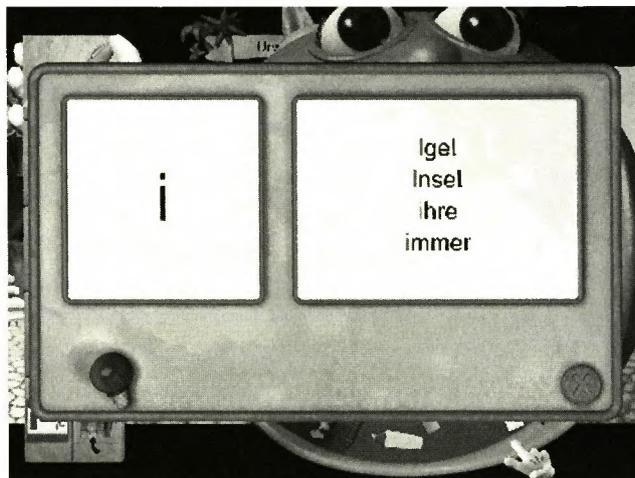


Abb. 2: Beispiel aus *Lollipop*, Deutsch: Für die Schule und zu Hause, 1. Klasse (Cornelsen Verlag, Berlin, Demoversion 2000)

In verschiedenen Lautübungen ist der Lerninhalt nicht korrekt (s. Abb. 2). Beispielsweise wird das lange /i:/ vorgesprochen, die dazu passenden Wörter sollen u. a. *Insel* und *immer* sein, die beide aber mit kurzem /i/ anfangen. In *Igel* und *ihre* wird dagegen das lange /i:/ auf relativ seltene Weise (ca. 3 % bzw. 11 % aller Fälle) geschrieben. Für das lange /e:/ sind die Wörter *Ente*, *Elephant* absolut ungeeignet und *ordentlich* enthält kein langes /o:/. Das lange /e:/ wie in *Meer* soll im Wort *Klecks* enthalten sein usw.

Was ist daran problematisch? Sehr viel, denn die Kinder bekommen ein falsches Lautinventar vermittelt, das zu Folgefehlern führt (zum »Igel-Syndrom« vgl. den Beitrag von THOMÉ über Anlauttabellen in diesem Band). Man vermittelt den Kindern, der Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen sei unerheblich oder gar nicht existent. Auf der anderen Seite enthält etwa die offizielle Rechtschreibregel für die Doppelkonsonanz als entscheidendste Bedingung das Vorhandensein eines Kurzvokals.

Nicht so gravierend, aber leider trotzdem falsch ist es, wenn innerhalb einer Aufgabe von Buchstaben gesprochen wird, aber z. B. ein »Sch« oder »Ch« gemeint ist. »Welcher Buchstabe steht am Anfang von: »Schlange«? Dazu werden die Antwortmöglichkeiten: *Sch, J, Eu, B* vorgegeben. Das »Sch« ist jedoch ein Schreibzeichen (Graphem) und besteht aus drei Buchstaben.

Wir möchten nochmals betonen, dass es das wichtigste Kriterium ist, den Lerninhalt unbedingt fachlich richtig und fachdidaktisch sinnvoll zu vermitteln. Eine Behebung der genannten inhaltlichen Mängel würde man dieser vielseitigen Software sehr wünschen.

Das in vielen Teilen auch recht interessante Programm *Rechtschreibung* (DUDEN Verlag, Mannheim) fordert in einer Übungssequenz auf: »Sprich die Wörter in der Grundform übertrieben deutlich. Dann hörst du bei manchen Wörtern das h.« Einige der Übungswörter sind *blühen*, *strahlen*, *fahren*. Die falsche Aussprache (angebliche Überlautung) *ge-hen* kann man bei den SchülerInnen hinnehmen, muss sie aber nicht fördern. Zudem kann man nur ein /h/ sprechen, wenn man weiß, dass es schriftlich vorhanden ist. Hören kann man das /h/ hier nicht.

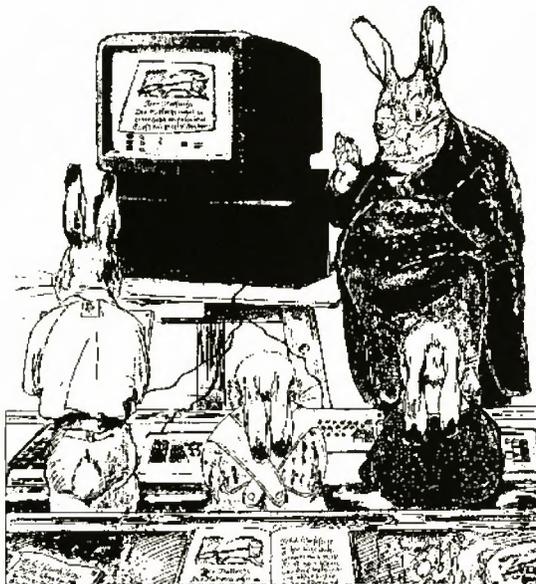


Abb. 3: Neue Medien – Neue Inhalte?

### Zweites Leitkriterium: Lernerorientierung durch Anpassung an unterschiedliche Lernstrategien und -zugänge

Zwei unterschiedliche und sich doch ergänzende Lernstrategien scheinen besonders wichtig zu sein, sie erinnern stark an Jean Piagets Assimilations- und Akkomodationskonzept: das Bilden von Kategorien, um neues Wissen zu strukturieren, und das Erweitern von (wortspezifischem) Wissen. Bei der Softwaregestaltung, beispielsweise der Vermittlung von Rechtschreibregeln und der Grundwortschatz-Arbeit, ist die Eignung für beide (generalisierende und lexikalische) Lernstrategien (vgl. G. THOMÉ 1999) zu beachten.

Nach Rolf SCHULMEISTER (1997, S. 41) haben »die Forschungen zu kognitiven Lernstilen und Lernstrategien« im Bereich Multimedia keine adäquate Berücksichtigung erfahren: »Es gibt bislang nur wenige Studien, die Lernstil-Konzepte im Zusammenhang mit den Effekten von Multimedia-Programmen untersucht haben«. Es müsse als Zielperspektive versucht werden, die »Wirkungen von Lernprozessen nach individuellen Lernstilen und Lernstrategien zu differenzieren« (SCHULMEISTER 1997, S. 411).

Die Vermittlung expliziter Regeln zur Rechtschreibung muss nicht unbedingt Inhalt einer Unterrichtssoftware sein. Dieses und andere interaktive Leistungen können LehrerInnen sicherlich besser. Wenn aber innerhalb der Software explizite Rechtschreibregeln angeboten werden, muss besonders auf ihre Verständlichkeit und Kontextbezogenheit geachtet werden, damit die Lerner eine »kognitive Re-Interpretation« (SCHULMEISTER 2000, S. 43 ff.) des Lernstoffs vornehmen können. Über die Nutzung von Regeln und Fehlerdiagnose-Möglichkeiten innerhalb des Programms *Alfons* (Schroedel Verlag, Hannover) berichtet Hajo DIEKMANN-SHENKE (2000, S. 65): »Während der Arbeit mit *Alfons* wurde immer wieder deutlich, dass die SchülerInnen zwar regelmäßig die Möglichkeit der Regelhinweise nutzen, in vielen Fällen diese aber nicht effektiv zur Lösung des jeweiligen Problems beitrugen. Dies liegt vor allem daran, dass diese Regeln oft sehr allgemein gehalten sind oder aus linguistischer Sicht unzureichend oder fehlerhaft formuliert und prinzipiell nicht auf den konkreten Fehler und das individuelle Schülerproblem abgestimmt sind« (vgl. auch das Förderdiagnostik-Projekt an der Universität Münster: <http://www.digite.net> oder <http://www.uni-muenster/Medienpädagogik.de>).

Zur Qualität der Aufgabengestaltung fordert Gerhard TULODZIECKI (2000, S. 66), dass u. a. »bedeutsame Aufgaben in Form von Problemstellungen, Entscheidungsfällen, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben mit der Möglichkeit, diese in geeigneten Varianten zu präsentieren«, gestellt werden.

### Drittes Leitkriterium: Eröffnung vielfältiger Lernmöglichkeiten

Kann man die Rechtschreibung wirklich nur über Übungen vermitteln und lernen? Hinkt hier die Lernsoftware nicht allzu sehr hinter dem Stand der Fachdidaktik her? Dabei liegen die enorme Vorteile neuer Medien in der Möglichkeit, den Lerninhalt auf verschiedene Arten zu präsentieren. Schon Comenius hat im 17. Jahrhundert auf die Vorteile der Vermittlung des Lerninhalts über die verschiedenen Sinne und die notwendige Anschaulichkeit hingewiesen. Insgesamt muss der Lernbegriff weitergefasst werden. Es gibt nicht *das* Lernen, Lernen kann auf vielfältige Art und Weise geschehen und beinhaltet Erkennen, Üben, Verstehen uvm. Mit Hilfe der neuen Medien bietet sich geradezu eine »Multi-Nutzung« an, um der Vielfalt des Lernens Rechnung zu tragen: die Bereitstellung von flexiblen und reichen Lernangeboten in einer *Lernumgebung* oder einem Lernarrangement (vgl. SCHULMEISTER 1997, S. 165), in der die o. g. Gestaltungstypen integriert sind. Erscheint es unter diesem Blickwinkel nicht absurd, die Kinder vor ein kleines Übe- oder Trainingsprogramm wie einen Hamster in ein Laufrädchen zu setzen? Für den Deutschunterricht muss die Software so konzipiert sein, dass den SchülerInnen eine breite Palette vom Üben bis zum Experimentieren mit der Rechtschreibung (vgl. G. THOMÉ 1999a) oder auch mit der Grammatik, Literatur, beim Texteverfassen und

Informationssuchen eröffnet wird. Damit erfüllt der Computer nicht »nur« eine Funktion als Gegenstand, Werkzeug oder Medium im Unterricht, sondern wird wirklich multifunktional: Gegenstand, Werkzeug und Medium zugleich.

## Zur Unterrichtsintegration

Vor jedem Einsatz von Lernprogrammen stehen beträchtliche Hindernisse. Das sind nicht nur knappe Geldmittel für die Anschaffung der Computer, denn nur im günstigsten Fall sind bereits einzelne Rechner vorhanden. Weitere Probleme mit der Organisation, mit technischer Inkompatibilität, Viren, Diebstahl, fehlenden Kenntnissen und großem Zeitaufwand sind typische Folgeerscheinungen jedes Computereinsatzes. Sehr empfehlenswert sind die Informationen über die Vor- und Nachteile von drei schulischen Einsatztypen: 1. feste Computereinheiten und Medien-ecken, 2. mobile Einheiten, 3. Computerräume in den »Hinweisen zur Ausstattung« des LANDESINSTITUTS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (2000, S. 114 ff.; <http://www.learn-line.nrw.de/Info-Service/> und <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/medienberatung/a.htm> siehe auch HEYDEN/LORENZ 1999, S. 20 ff.).

Ein vielleicht hilfreicher organisatorischer Vorschlag kommt von SUSANNE HÄNEL (1997, S. 44): »Heute habe ich zwei Computer im Klassenzimmer. Einen nur zum Schreiben und einen, um auch Lernprogramme unterschiedlichster Art laufen zu lassen.« Ergänzen könnte man, dass ein dritter Computer, der nur für Online-Anwendungen benutzt wird (nicht nur in Anbetracht von Viren usw.), vorteilhaft wäre.

Damit keine Enttäuschungen aufkommen, sollten die Chancen und Grenzen des Lernens mit neuen Medien realistisch eingeschätzt werden. Die neuen Medien sind keine »grundsätzliche Alternative zu konventionellem Unterricht«, und es geht auch »nicht um die Überlegenheit bestimmter Medien und didaktischer Methoden, sondern um deren Kombination«, der Unterricht bedarf insgesamt »einer höheren Flexibilität und mehr methodischer Varianten« (KERRES 2000, S. 24). Der Einsatz guter Programme wird vor allem als Förderunterricht für diejenigen SchülerInnen, die besonders große Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben und für den Bereich Deutsch als Zweitsprache empfohlen, jedoch mit dem Hinweis: »Die gegenwärtige Generation der Lern- und Übeprogramme bietet nicht die Lernchancen, die es in einem gut gemachten Unterricht ohne Computer gibt – dazu sind sie einfach nicht klug, nicht flexibel, nicht abwechslungsreich und differenziert genug« (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2000, S. 11; s. a. Abb. 3).

Zur Einschätzung des Online-Lernens empfiehlt sich ebenfalls ein skeptischer Blickwinkel: »Computernetze in der Schule – wer darunter nur die Installation eines Internetanschlusses versteht, Lernenden und Lehrenden einen Bildschirm vorsetzt und dann auf die Früchte des Multimedia-Zeitalters wartet, wird wohl enttäuscht werden. Computernetze in der Schule haben nur einen Sinn, wenn sie als

Werkzeug zur Förderung eines aktiv-konstruktiven, selbst-gesteuerten und kooperativen Lernens verstanden und entsprechend genutzt werden« (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999, S. 26). Dazu gehört, wie INGE BLATT (2000) ausführt, eine unterrichtliche Vor- und Nachbereitung und die Einbettung in größere schriftsprachliche Zusammenhänge: »Die oberste Maxime für den Einsatz von Lernprogrammen lautet daher, dass sie nicht zu einem isolierten Trainieren von Rechtschreib- und Lesefertigkeiten benutzt, sondern in schriftkulturelle Tätigkeiten integriert werden« (BLATT 1999, S. 87).

## Ausblick

Im Zuge einer verstärkten Internetnutzung ist die Tendenz zur Kommerzialisierung von Unterricht und Bildung erkennbar. Die Softwareangebote großer Unternehmen werden in der ganzen Welt millionenfach verkauft. Besonders umfassende und flexible Programme (und ihre Übersetzungen) lassen sich gut vermarkten. Immer häufiger kann sich Unterrichtssoftware über viele Jahre auf dem Markt halten und wird als »All-Round«-Lernpaket von der ersten bis zur letzten Klasse eingesetzt, die sog. »1-12 Software« in den USA. Durch eine Vielzahl von Multimedia-Verknüpfungen werden Schreibenanlässe geschaffen, die es SchülerInnen ermöglichen, elektronische Tagebücher, Selbstportraits und »Living-Books« herzustellen, z. B. können sie im *Electronic Portfolio* des Scholastic Verlags, USA (<http://www.scholastic.com>) einzeln oder gemeinsam ihre Schreibtexte mit eigenen Fotos, Videos, Musik und Bildern anreichern. Wer sich für weitgreifende Veränderungen in Bezug auf asynchrone (zeitversetzte) oder synchrone Kommunikation, Distanzwahrnehmung, Interaktivität, Linearität und Intertextualität oder insgesamt für den medial bedingten Sprachwandel interessiert, dem seien die Aufsätze von MARTIN HAASE u. a. (1997) und RALF FEUERSTEIN (1999) empfohlen.

Wie beurteilen angehende Deutschlehrerinnen und -lehrer die zukünftigen Einsatzmöglichkeiten neuer Medien? Dazu einige (nicht repräsentative) Ausschnitte aus Interviews mit GermanistikstudentInnen aus einem Seminar »Computer in Deutschunterricht« an der Universität Oldenburg. Erwähnenswert ist, dass alle Studierenden übereinstimmend sagen, sie würden (fast) täglich den Computer benutzen. Eine der Fragen lautet: Können Sie sich vorstellen, dass Sie Computer in Ihrem späteren Deutschunterricht einsetzen? Wenn ja, wie oder wofür?

A: ... Grundsätzlich schon, aber zum Beispiel bei den Lernprogrammen, die ich jetzt gesehen habe, kann ich mir nicht vorstellen, dass ich die einsetzen werde. Wenn aber noch weiterführende Sachen auf den Markt kommen, ist es sicherlich erwägenswert. Aber wie diese Programme jetzt gestaltet sind, sehe ich die Sache nicht so positiv und wenn, dann höchstens zur Rechtschreibkontrolle oder zur Anwenderberatung.

- B: ... Ich sage erstmal ja. Nicht, dass ich den Computer vielleicht wöchentlich einsetzen würde, aber in größeren Abständen schon, wenn es sich wirklich anbietet. Weil ich denke, dass der Unterricht Lehrer-Schüler-bezogen sein sollte und nicht, dass der Computer irgendwann den Lehrer ersetzt, also mit Einschränkungen.
- C: ... Ja, das kann ich mir schon vorstellen, z. B. zum Diktatschreiben, für Grammatiktests oder einfach für irgendwelche Abfragen.
- D: ... Also erstmal kann ich es mir sehr gut vorstellen, weil es auch eine Motivation für die Kinder sein wird. Es ist ein Methodenwechsel im Unterricht, und das ist eigentlich immer ganz gut. Man könnte vielleicht Lernspiele oder andere Programme einsetzen für einen einfachen Grammatikunterricht, vielleicht auch für Diktate oder so.

# Literaturverzeichnis

- ANDRESEN, H.: Was Menschen hören können, was sie lernen können, zu »hören«, und was sie glauben, zu hören. Reflexionen über die Bedeutung der Lautstruktur des Deutschen für den Schriftspracherwerb. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Beiheft 7, 1983
- ANDRESEN, U./POPP, M.: ABC und alles auf der Welt. Ravensburg 1984
- ARP, D./WOLF-WEBER, I.: Schreiben – Lesen – Selbertun. Kiste 1. Hamburg 1988
- AUGST, G.: »Den Rechtschreibunterricht umorientieren?« wirklich? In: Deutschunterricht, 53. Jg., H. 2/2000, S. 138-143
- AUGST, G.: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder Wein in alten Schläuchen? In: Der Deutschunterricht, H. 6/1998, S. 5-14
- AUGST, G.: Die psycholinguistischen Grundlagen der Orthografie. In: Die Grundschulzeitschrift 57, 1992, S. 32-33
- AUGST, G.: (Psycho)linguistische Grundlagen der (Ortho)grafie und des Orthografieunterrichts. In: Muttersprache, Bd. 100, H. 4/1990, S. 317-330
- AUGST, G.: Schriftwortschatz. Untersuchungen und Wortlisten zum orthografischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. Frankfurt/M. 1989
- AUGST, G.: Der Buchstabe. In: DUDEN: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim u. a. 1984, S. 59-87
- AUGST, G.: Lexikon zur Wortbildung – Morpheminventar. 3 Bände Tübingen. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Mannheim, hrsg. von U. ENGEL und I. VOGEL, Bd. 24. 1-3. Tübingen 1975
- AUGST, G./DEHN, M.: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1998
- BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998
- BALHORN, H./VIELUF, J./VIELUF, U.: Bericht: Erhebung des Grundwortschatzes in Schulaufsätzen. Hamburg 1984 (masch.-schriftl.)
- BAMBACH, H.: Von Zuneigungen und Rettungen oder: Wie Kinder in ihren Geschichten leben und sie miteinander voranbringen. In: SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil 1998, S. 98-132
- BARFAUT, W.: Der Schreibunterricht. Reihe Quellen zur Unterrichtslehre, hrsg. von GEORG GEIßLER, Weinheim 1968
- BARTNITZKY, H.: Sprachunterricht heute. Berlin 2000
- BARTNITZKY, H.: Rechtschreiben üben. In: Die Grundschulzeitschrift 137, 2000, S. 6-12
- BARTNITZKY, H.: »Die rechte weis aufs kürztist lesen zu lernen« Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998, S. 14-46
- BARTNITZKY, H. (Hrsg.): Differenzierte Diktate. Berlin 1987
- BARTNITZKY, H./KUHLE, C.: Keine Klassendiktate – was denn sonst? In: Grundschulverband aktuell, H. 63/1998, S. 9f.
- BAUERSFELD, H.: Tätigkeitstheorie und Radikaler Konstruktivismus. In: BALHORN, H./BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Bottighofen 1993, S. 38-56
- BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG HAMBURG (Hrsg.): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Abschlussbericht des BLK-Modellversuchs. Hamburg 1996
- BERGK, M.: Mit Texten spielen und rechtschreiben (erscheint in Leipzig 2001)
- BERGK, M.: Rechtschreibenlernen von Anfang an. Frankfurt 2000, 5. unveränd. Aufl.
- BERGK, M.: Geschreib wie Gespräch – Demokratie auf Folienstreifen und Plakaten. In: BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998, S. 138-151
- BETTELHEIM, B.: Zeiten mit Kindern. Freiburg 1994
- BETZ, D./BREUNINGER, H.: Teufelskreis Lernstörungen. Weinheim 1987
- BLATT, I.: Medien-Schrift-Kompetenz im Deutschunterricht. Ein Basiskonzept mit unterrichtspraktischen Hinweisen. In: THOMÉ, G./THOMÉ, D. (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig 2000, S. 24-53
- BRINKMANN, E.: Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthografischer Muster im Grundschulalter. Projekt OASE. Universität Siegen 1997
- BRINKMANN, E./BRÜGELMANN, H.: Ideen-Kiste 1 – Schriftspracherwerb. Hamburg 1999, 5. verbesserte Aufl.
- BRÜGELMANN, H.: Was leisten unsere Schulen? Seelze-Velber 1999

- BRÜGELMANN, H.: 20 Thesen zum Rechtschreibunterricht. In: BRÜGELMANN, H./RICHTER, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil 1994, S. 208-214
- BRÜGELMANN, H.: Häufigkeitswortschatz ade. Oder: Was macht eine Wortauswahl zum Grundwortschatz? In: Die Grundschulzeitschrift 64, 1993, S. 34-36
- BRÜGELMANN, H.: Rechtschreibung: Kinder lernen in qualitativen Sprüngen. In: Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg, Januar 1990
- BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986
- BRÜGELMANN, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 1983
- BRÜGELMANN, H./BRINKMANN, E.: Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil 1998
- BRÜGELMANN, H./RICHTER, S.: Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil 1994
- BÜTTNER, CHR./SCHWICHTENBERG, E. (Hrsg.): Computer in der Grundschule. Geräte, didaktische Konzepte, Unterrichtssoftware. Weinheim und Basel 1997
- COULMAS, F.: Über Schrift. Frankfurt 1981
- DAUMENLANG, K.: Schreiblehrgang und Leseleistung in der ersten Jahrgangsstufe. In: Schule und Psychologie, Heft 16, 1972
- DEHN, M.: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin 1999
- DEHN, M.: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreiben können. Bochum 1994, 4., überarb. Aufl.
- DEHN, M.: Die Zugriffsweisen langsamer und fortgeschrittener Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache, Bd. 100, 1990, S. 305-306
- DEHN, M.: Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. Diskussion Deutsch, Heft 81, 1985, S. 25-51
- DICHANZ, H.: Schule und Multimedia – Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: MEISTER, D. M./SANDER, U. (Hrsg.): Multimedia: Chancen für die Schule. Neuwied, Berlin 1999, S. 112-126
- DIKMANN-SHENKE, H.: Lernsoftware und Fehlerdiagnostik. Der Einsatz von Computerprogrammen im Grammatik- und Rechtschreibunterricht einer 7. Klasse. In: THOMÉ, G./THOMÉ, D. (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig 2000, S. 54-77
- DIEPOLD, P.: Modellversuch »Informatische Bildung für Lehrerstudenten«. In: KAMMERL, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München, Wien, Oldenbourg 2000, S. 216-231
- DIEPOLD, P.: Informatische Bildung für Lehramtsstudierende. Ein Modellversuch der Humboldt-Universität zu Berlin. Abt. Pädagogik und Informatik (Geschwister-Schollstr. 7, 10099 Berlin, DM 20,- für die CD-ROM). Berlin, Humboldt-Universität, November 1999
- DOWNING, J./VALTIN, R. (Eds.): Language awareness and learning to read. New York 1984
- DRÄGER, M.: Am Anfang steht der eigene Text. Heinsberg 1995, 2. Aufl.
- DUDEN-Rechtschreibung der deutschen Sprache. Hrsgg. von der Dudenredaktion. 21., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. (= DUDEN. Bd. 1). Mannheim u. a. 1996
- DUHNFORT, E./KRANICH, E. K.: Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Stuttgart 1984
- DUMMER-SMOCH, L.: Die diagnostischen Bilderlisten. Handanweisung. Kiel 1993
- DYROFF, C.: Bedia – »Ameise wie K?« – Denken – Sprechen – Schreiben in mehrsprachigen Situationen. In: DEHN, M./HÜTTIS-GRAFF, P./KRUSE, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim 1996, S. 66-70
- EICHLER, W.: Schreibenlernen: Schreiben – Rechtschreiben – Texte-Verfassen. Bochum 1992
- EICHLER, W.: Nachdenken über das richtige Schreiben: Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthografieerwerb. In: Diskussion Deutsch, 22. Jg., H. 117/1991, S. 34-44
- EICHLER, W.: Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch, 16. Jg., H. 81/1985, S. 25-51
- EICHLER, W.: Kreative Schreibirrtümer. Zur Auseinandersetzung des Schülers mit dem Verhältnis Laut – Schrift und mit den Rechtschreibregeln. In: Diskussion Deutsch, 14. Jg., H. 74/1983, S. 629-640
- EICHLER, W./BALHORN, H.: Fibel ade? Pro/contra Fibeldiskussion in 11 Thesen. In: BALHORN, H. (Hrsg.): Fibel ade? Lesen und Schreiben in der Grundschule. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Hamburg 1991, S. 14-21
- EISENBERG, P.: Die neue Rechtschreibung. Das Wichtige kurz und bündig. Hannover 1996
- EISENBERG, P.: Die Schreibsilbe im Deutschen. In: EISENBERG, P./GÜNTHER, H. (Hrsg.): Schriftsystem und Orthografie. Tübingen 1989, S. 57-84
- ERICHSON, C.: Ich habe alles abgelitten. In: Lernchancen, H. 11/1999, S. 35-45
- ERICHSON, CH./BRÜGELMANN, H./BARTNITZKY, H.: Fördert das Rechtschreibenlernen – schafft die Klassendiktate ab. In: Grundschulverband aktuell, Nr. 61, 1/1998, S. 3-7
- FEIBEL, TH.: Lernen am Computer 2000. Der Software-

- Ratgeber plus 8 CD-ROM mit aktuellen Demoversionen. München, Digital Publishing 1999
- FEUERSTEIN, R.: Der Einsatz des Internet in der Schule und im Unterricht. In: MEISTER, D. M./SANDER, U. (Hrsg.): Multimedia: Chancen für die Schule. Neuwied, Berlin 1999, S. 173-195
- FIBEL »FARA UND FU«. Anlaut-Kreis: Anlauttabelle für die individuelle Arbeit. Hannover 1996
- FIX, M.: Einblicke in die schulische Diktatpraxis. Von der Folgenlosigkeit didaktischer Forschung. In: Praxis Deutsch, H. 143/1997, S. 11-13
- FRAUENFELD, H.: Ein Förderkonzept für die Grundschule. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000, S. 106-109
- FRITH, U.: Psychologische Aspekte des orthografischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: AUGST, G. (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York 1986, S. 218-233
- FRÖBEL, F.: Pädagogische Schriften. Wien, Leipzig 1883
- GLINZ, H.: Grammatik, mit Einzelbedeutungen. In: GLINZ, E./GLINZ, H./RAMSEIER, M.: Sprachunterricht, Theorie und Praxis. Zürich 1997, S. 164-208
- GLINZ, H.: Grammatiken im Vergleich: Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Formen – Bedeutungen – Verstehen. Tübingen 1994
- GLINZ, H.: Sprache – Schrift – Rechtschreibung: Abläufe beim Lesen und Schreiben – was ist hier wie wichtig? In: GLINZ, H./SCHAEDER, B./ZABEL, H.: Sprache – Schrift – Rechtschreibung. Düsseldorf 1987, S. 9-62
- GOGOLIN, I.: Muttersprache Zweisprachigkeit. In: Pädagogische Beiträge, H. 12/1987, S. 26-30
- GRAVES, D.: Writing: Teachers and Children at Work. London 1983
- GRUND, M./HAUG, G./NAUMANN, C. L.: DRT 4 – Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitung. Hrsgg. von K. INGENKAMP. Göttingen, Beltz Test GmbH 1998
- GRUNDSÄTZE ZUR FÖRDERUNG VON SCHÜLERN MIT BESONDEREN SCHWIERIGKEITEN BEIM ERLERNEN DES LESENS UND DES RECHTSCHREIBENS, Beschluss der KMK vom 20.4.78: In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1, Weinheim und Basel 1997, S. 14-18
- GRUST, H.: Der andere Blick. Lernmöglichkeiten wahrnehmen und im Unterricht stärken. In: Die Grundschulzeitschrift 107, 1997, S. 14-15
- GÜNTHER, K.-B.: Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In: GÜNTHER, K.-B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg 1989
- HAASE, M. u. a.: Internetkommunikation und Sprachwandel. In: WEINGARTEN, R. (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen 1997, S. 51-85
- HABERSAAT, S.: Lernschwierigkeiten beim Textschreiben? In: Die Grundschulzeitschrift 107, 1997, S. 16-19
- HACKLER, J.: »Schreib's noch einmal, Sam!« Deutschprogramme auf dem Prüfstand. In: LA-Multimedia, H. 4/1998, S. 32-33
- HÄNEL, S.: Freies Schreiben – unterstützt durch den Einsatz des Computers in der Grundschule. In: BALHORN, H./BÜCHNER, I. (Hrsg.): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 1996/1997. Hamburg 1997, S. 40-46
- HASLER, H.: Die Übung im Rechtschreibunterricht. In: Grundschule, 13. Jg., H. 1/1981
- HERNÉ, K.-L./NAUMANN, C. L.: Orientierungsliste für Rechtschreibunterricht und -didaktik (ORD). Windowsbasiertes Datenbanksystem zum Orientierungswortschatz von Carl Ludwig Naumann mit 3300 häufigen Wörtern. Aachen 1999
- HESSISCHES LESEBUCH. Hrsgg. von hessischen Schulmännern. 1. Teil, Fibel. Ausgabe nach der gemischten Schreiblese-Methode. 37. Aufl. Gießen, Verlagsbuchhandlung Roth 1906
- HEYDEN, K.-H./LORENZ, W.: Lernen mit dem Computer in der Grundschule. Lernen mit Neuen Medien, Einrichten von Medienecken, Unterrichtsbeispiele und Projektideen für die Klassen 1 – 4. Berlin 1999
- HEYMANN, H. W.: Üben und Wiederholen – neu betrachtet. In: Pädagogik, H. 10/1998, S. 7-11
- HINNEY, G.: Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt/M. 1997
- HINNRICHS, J./WILL-BEUERMANN, H.: Schreiben und Rechtschreiben 2. Texte und Übungen. Hannover 1984
- HUBER, L./KEGEL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig 1999
- HÜTTIS-GRAFF, P.: Rechtschreiblernen und Unterricht: Der Blick auf die Klassen. In: OSBURG, C. (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Hohengehren 1998a, S. 44-71
- HÜTTIS-GRAFF, P.: Schwache Rechtschreibleistung im Klassenkontext: Der Blick auf den Unterricht. Schriften zur Schreib-Lehr-Lernforschung Nr. 22. Universität Hamburg, Fachbereich 06, 1998b

- HÜTTIS-GRAFF, P.: Prävention von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen – kein unerreichbares Ziel. In: Die Grundschulzeitschrift 101, 1997, S. 35-37
- HÜTTIS-GRAFF, P./BAARK, C.: Die Schulanfangsbeobachtung. In: DEHN, M./HÜTTIS-GRAFF, P./KRUSE, N. (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim 1996, S. 132-155
- JANSEN, H./THOMÉ, G.: Entwicklung der /e/-Phonemanalyse im ersten Schuljahr und ihr Zusammenhang mit der Wortschreibung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30. Jg., H. 1/1998, S. 20-25
- JAUMANN-GRAUMANN, O./SCHULZE, D.: LRS-Erlass NRW hat sich als Bumerang erwiesen. In: Die Grundschulzeitschrift 73, 1994, S. 3-4
- JENSEN, H.: Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart. Reprint der 3. Auflage von 1935. Berlin 1969
- JUNG, U.: Zur auditiven Diskrimination legasthener und normaler Schüler. In: Linguistik und Didaktik 31/1977, S. 210-218
- KAEDING, F. W.: Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 1898
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967
- KERN, A.: Der neue Weg im Rechtschreibunterricht. Freiburg 1935/1969
- KERRES, M.: Computerunterstütztes Lernen als Element hybrider Lernarrangements. In: KAMMERL, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München, Wien, Oldenbourg 2000, S. 23-39
- KLANK, A./STEINMANN-LINK, A.: Schreibanlässe. Materialteil. In: Die Grundschulzeitschrift, 13. Jg., H. 126/1999
- KLICPERA, CH./GASTEIGER-KLICPERA, B.: Anforderungen an die schulische Förderung von SchülerInnen mit LRS – Erfahrungen aus Österreich. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000, S. 170-178
- KLICPERA, CH./GASTEIGER-KLICPERA, B.: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten – Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim 1995
- KLICPERA, CH./GASTEIGER-KLICPERA, B.: Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern 1993
- KNAPP, W.: Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5, 1999, S. 30-33
- KOCHAN, B.: Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb? In: HUBER, L./KEGEL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig 1999, S. 40-60
- KOCHAN, B.: Mit Buchstaben kann man Gedanken aus dem Kopf holen. In: BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998, S. 224-237
- KÖHLER, S.: Ein Fantasiewörterdiktat. In: Praxis Deutsch, H. 142/1997, S. 31-33
- KOSOG, O.: Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Reform. Leipzig 1912
- KOSSOW, H.-J.: Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin 1972
- KRETSCHMANN, R./SCHEERER-NEUMANN, G.: FLAMINGO. Erlebnis- und handlungsorientierte Materialien zur Lese-Schreibförderung. Köln 1995
- LANDERL, K./WIMMER, H./MOSEER, E.: SLRT – Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Für die 1. bis 4. Schulstufe. Handbuch. Bern 1997
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen mit Neuen Medien 2000. Software-Ratgeber für die Sekundarstufe I/II [incl. einer CD-ROM für die Primarstufe und Sek I/II], Bönen 2000
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Lernen mit Neuen Medien: Grundlagen und Verfahren der Prüfung Neuer Medien. Bönen 1999, 4., erw. u. überarb. Aufl.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG SOEST: So lernen Kinder Rechtschreiben. Bönen 1995
- LESSMANN, B.: Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtschreibtraining. Heinsberg 1998
- LÖFFLER, I./MEYER-SCHEPERS, U./NAEGELE, I. M.: Überlegungen zur Qualitätssicherung in der kombinierten Lern- und Psychotherapie. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000, S. 186-193
- MALMQUIST, E./VALTIN, R.: Förderung legasthenischer Kinder in der Schule. Weinheim 1974
- MANN, CH.: Legasthenie. In: LANGE, G./NEUMANN, K./ZIESENIS, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler, Hohengehren 1998, S. 305-318
- MANZ, H.: Welt der Wörter. Weinheim 1991
- MAY, P.: Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe. Hamburg 2000a, 5. unveränd. Aufl.
- MAY, P.: Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-

- Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000b, S. 87-92
- MAY, P.: Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP-Kategorien. In: BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998, S. 279-293
- MEIER, H.: Deutsche Sprachstatistik. Hildesheim 1967
- MEIS, R.: Schreibleistung und das Problem der Anfangsschrift. Göttingen 1963
- MENZEL, W.: Diktieren und Diktirtes aufschreiben. In: Praxis Deutsch, H. 142/1997, S. 15-26
- MENZEL, W.: Lateinische oder Vereinfachte Ausgangsschrift? In: GÜNTHER, K.-B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg 1989
- MENZEL, W.: Rechtschreibfehler – Rechtschreibübungen. In: Praxis Deutsch, 12. Jg., 69, 1985, S. 9-11
- MENZEL, W.: Zur Didaktik der Orthografie. In: Praxis Deutsch, 5. Jg., H. 32/1978, S. 14-24
- MEYER-SCHEPERS, U.: Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Von der Sachlogik des Zusammenhangs von Laut- und Schriftsprache über die Logik der Aneignung von Schriftsprachkompetenz zur Diagnose und Therapie von Fehlersyndromen. Frankfurt/M. 1991
- MITZLAFF, H.: Software für die Vor- und Grundschule. Ein Überblick über das aktuelle deutschsprachige Angebot. In: HUBER, L./KEGEL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig 1999, S. 102-122
- MITZLAFF, H. (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis. Weinheim 1996
- MUTH, J.: Schule von acht bis eins. Essen 1967
- NAEGELE, I. M.: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben – Analyse der Richtlinien und Erlasse der Bundesländer. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1, Weinheim und Basel 1997, S. 19-28
- NAEGELE, I. M.: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Elternhandbuch. Weinheim 1995
- NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Weinheim und Basel 1997. 4. überarbeit. und neu ausgestattete Auflage  
Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel 2000a
- NAEGELE, I. M./VALTIN, R.: »Legasthenie kommt von Gott« – Wie SchülerInnen mit LRS ihr Versagen erklären. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000b, S. 41-47
- NAEGELE, I. M. u. a.: Schulversagen in LRS (Lesen, Rechtschreiben, Rechnen und Schreiben). Elternratgeber. Weinheim 2001
- NAUCK, J.: Diagnostische Aufgaben in einer Grundschule für alle Kinder. In: KIPER, H./NAUCK, J. (Hrsg.): Unterrichten im ersten Schuljahr. Baltmannsweiler, Hohengehren 1999, S. 49-66
- NAUMANN, C. L.: Rechtschreibung hat Struktur – Rechtschreibfehler als Fenster in Kinderköpfe. In: Tagungsbericht der IX. interdisziplinären Fachkonferenz des Fachverbands für integrative Lerntherapie »Integrative Lerntherapie heute – 10 Jahre FiL«, Braunschweig 2000, S. 39-53
- NAUMANN, C. L.: Rechtschreibwörter und Rechtschreibregelungen. 1. Aufl. Soest 1986. 4., vollst. überarb. Auflage als: CARL LUDWIG NAUMANN u. a.: Orientierungswortschatz. Die wichtigen Wörter und Regeln für die Rechtschreibung. Klassen 1 bis 6. Weinheim 1999
- NAUMANN, C. L.: Chaosbegrenzung durch Lernwegweiser. In: BÜCHNER, I. (Hrsg.): Lesen auch über die Grundschule hinaus: Schwerin. Theorie und Praxis der individuellen Zweisprachigkeit: Kassel. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 1997/98. Hamburg 1998, S. 78-99
- NAUMANN, C. L.: allegro dialettissimo. Schreiben, wie man (Kind/Niedersachse/Lehrer/ Schauspieler/Bayer/ ... ) spricht. In: BALHORN, H./NIEMANN, H. (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil 1997, S. 213-220
- NAUMANN, C. L./SCHINDLER, F.: Wörter für einen Rechtschreibgrundwortschatz. In: MUNSKE, H. H. u. a. (Hrsg.): Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien. FS L. E. Schmitt, Berlin 1988, S. 827-847
- NEISSER, U.: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979
- NERIUS, D.: Zur Bestimmung und Differenzierung der Prinzipien der Orthografie. In: AUGST, G. (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York 1986, S. 11-24
- NEUHAUS-SIEMON, E.: Die Entwicklung des Erstschreibunterrichts seit den Schulreformbestrebungen in diesem Jahrhundert. In: NEUHAUS-SIEMON, E. (Hrsg.): Schreiben lernen im Anfangsunterricht in der Grundschule. Königstein 1981
- NÖSTLINGER, CH.: Eine glückliche Familie. In: Was für ein Glück, 9. Jahrbuch der Kinderliteratur. Weinheim 1993, S. 32
- ODENBACH, K.: Die Übung im Unterricht. Braunschweig 1963

- PETILLON, H.: Spielen in der Grundschule – Versuch einer Gegenstands- und Ortsbestimmung. In: PETILLON, H./VALTIN, R. (Hrsg.): Spielen in der Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 1999, S. 14-42
- PLICKAT, H. H.: Lehrprogramme als Mittel der Differenzierung im Rechtschreibunterricht der Grundschule. In: SPITTA, G. u. a.: Rechtschreibunterricht. Braunschweig 1977
- PLICKAT, H.-H.: Probleme eines curriculums rechtschreibung. In: Wirkendes Wort, 26. Jg., 1976, S. 26-45
- PORTMANN, R.: Förderdiagnostik beim Lesen und Rechtschreiben. In: NÄEGELE, I.M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1, Weinheim und Basel 1997, S. 78-97
- PORTMANN, R.: Sinn und Unsinn von Rechtschreibtests. In: NÄEGELE, I./VALTIN, R. (Hrsg.): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1 – 6. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1984, S. 86-93
- RANSCHBURG, P.: Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Halle 1928
- REICHEN, J.: Lesen durch Schreiben: Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Heft 1. Zürich 1988, 3. Auflage
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H.: Computernetze in der Schule. Chancen und Grenzen der neuen Medien. In: HUBER, L./KEGEL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!? Braunschweig 1999, S. 13-27
- RICHTER, S.: Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig 1998
- RIEMSCHEIDER, K. K.: Lehrbuch des Akkadischen. Leipzig 1973
- RISEL, H.: Bestandsaufnahme: Rechtschreibdidaktik. Bülh 1997
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998a, S. 54-62
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Schriftspracherwerb: »The State of the Art« aus psychologischer Sicht. In: HUBER, L./KEGEL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig 1998b, S. 31-46
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: NÄEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 1, Weinheim 1997, S. 58-77
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Hörst du das [r] in »Koffer«? Über sinnvolle und weniger sinnvolle Übungen zur Phonem-analyse. In: Grundschulunterricht, 43. Jg., H. 5/1996, S. 2-5
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Ein offener Brief an Jürgen Reichen. In: LES-BAR (Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben) 1, 1995, S. 13-15
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage. Opladen 1988
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben: Eine Entwicklungsstudie. In: EBERLE, G./REISS, G. (Hrsg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Heidelberg 1987, S. 193-219
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz 1986, S. 171-185
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Freiheit und Systematik im Spracherfahrungsansatz. In: BERGK, M./MEIERS, K. (Hrsg.): Schulanfang ohne Fibeltrott. Bad Heilbrunn 1984, S. 179-188
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum 1979
- SCHEEERER-NEUMANN, G./MÜHLBAUER, E.: Rechtschreiben. In: FROHNE, I./GORDESCH, J./ZAPF, A. (Hrsg.): Forschungsprojekt: »Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 und 6 an Grundschulen in Brandenburg (SMSK 5/6)«. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Potsdam 2000
- SCHENK-DANZINGER, L.: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. Weinheim 1968
- SCHNEIDER, W./ROTH, E./KÜSPERT, P.: Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung der sprachlichen Bewusstheit bei Kindergartenkindern. In: Kindheit und Entwicklung, 8, 3/1999, S. 147-152
- SCHULMEISTER, R.: Didaktische Aspekte hypermedialer Lernsysteme. In: KAMMERL, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München, Wien, Oldenbourg 2000, S. 40-52
- SCHULMEISTER, R.: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. München, Wien, Oldenbourg 1997, 2., aktualisierte Aufl.
- SCHULTE, K.: Kohärenz. Eine Untersuchung an Texten aus Klasse 1. Dissertation, Universität Hamburg 2000
- SCHWARTZ, E.: Auf der Suche nach dem Rechtschreib-Grundwortschatz. In: Grundschule 15, H. 11/1983, S. 57-64
- SENNLAUB, G.: Heimliches Hauptfach Rechtschreiben. Heinsberg 1984

- SKOWRONEK, H./MARX, H.: Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung der Lese-/Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung 15, 1989, S. 38-49.
- SPITTA, G. (Hrsg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil 1998
- SPITTA, G.: Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten, Frankfurt 1997, 4. Aufl.
- SPITTA, G.: Kinder schreiben freie Texte in Klasse 1 und 2. Frankfurt 1997, 8. Aufl.
- SPITTA, G.: Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Frankfurt 1995, 3. Aufl.
- SPITTA, G.: Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Frankfurt 1993
- SPITTA, G.: Kinder entdecken die Schriftsprache – Lehrer bzw. Lehrerinnen beobachten die Sprachlernprozesse. In: VALTIN, R./NAEGELE, I. (Hrsg.): »Schreiben ist wichtig!« Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1993<sup>3</sup>, S. 67-83
- SPITTA, G.: Geben wir den Kindern Zeit, damit sie aus den Fehlern lernen können! In: Die Grundschulzeitschrift, 2. Jg., H. 12/1988, S. 6-12
- SPITTA, G.: Wozu überhaupt Diktate. In: SPITTA, G. (Hrsg.): Rechtschreibunterricht. Braunschweig 1977
- SQUIRE, L. R./KANDEL, E. R.: From Mind to Molecules. (Deutsch: Gedächtnis. Die Natur des Erinnerns), New York, Heidelberg 1999
- STANIK, D.: Rechtschreiben richtig lehren – aber wie? In: Grundschulunterricht, H. 4/1999, S. 16-19
- STEIN, A.: Das Rechtschreibspiel. München 1981
- TESTZENTRALE GÖTTINGEN: Testkatalog 2000/01. Mehr als 700 psychodiagnostische Verfahren für alle Anwendungsbereiche. Göttingen 2000
- THOMÉ, D.: Kriterien zur Bewertung von Lernsoftware. Mit einer exemplarischen Beurteilung von Deutsch-Lernprogrammen. Heidelberg 1989
- THOMÉ, G.: Manchmal kann ein Rückschritt ein Fortschritt sein oder: Das Eisberg-Phänomen. In: Grundschulzeitschrift (im Druck – erscheint Ende Dezember 2000)
- THOMÉ, G.: Orthografieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthografischen Kompetenz. Frankfurt/M. 1999
- THOMÉ, G.: Experimente zur Rechtschreibung am Computer: Einige Denkanstöße für multimediale Orthografie-simulationen im Deutschunterricht. In: BÜCHNER, I. (Hrsg.): Lust und Last und Leistung. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge, Hamburg 1999a, S. 188-195
- THOMÉ, G.: »Schreiben durch Lesen« oder »Lesen durch Schreiben«? – Fibel oder Anlauttabelle? In: Grundschulunterricht, 43 Jg., H. 1/1996a, S. 14-16
- THOMÉ, G.: Was hat das ABC mit dem Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: BALHORN, H. (Hrsg.): Handlungsorientiertes und fächerübergreifendes Lesen und Schreiben in der Primarstufe. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Chemnitz/Zwickau 1996b, S. 99-102
- THOMÉ, G.: Über die Konzeption von Anlauttabellen. Oder: Schreiben wir mit Buchstaben? In: BRÜGELMANN, H./BALHORN, H./FÜSSENICH, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil 1995, S. 299-305
- THOMÉ, G.: Sind Anlauttabellen so einfach wie sie aussehen? In: Der Alpha-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung, H. 23-24/1993, S. 18-20
- THOMÉ, G.: Alphabetschrift und Schriftsystem. Die Prinzipien der Orthografie aus schrifthistorischer Sicht. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 20. Jg., H. 2/1992, S. 210-226
- THOMÉ, G.: Rechtschreibfehler und Orthografie. In: Der Deutschunterricht, 41. Jg., H. 6/1989, S. 29-38
- THOMÉ, G./EICHLER, W.: Über unterschiedliche Lernwege im Orthografieerwerb. In: Grundschule, 32. Jg., H. 5/2000, S. 12-14
- THOMÉ, G./THOMÉ, D.: Zur Qualitätsbewertung von neuen Medien für den Deutschunterricht: Von der Produktbewertung zum Bewertungsprozess. In: THOMÉ, G./THOMÉ, D. (Hrsg.): Computer im Deutschunterricht in der Sekundarstufe. Braunschweig 2000, S. 127-151
- THOMÉ, G./THOMÉ, D.: Schriftspracherwerb. (= Studienbibliografien Sprachwissenschaft. 28). Heidelberg 1999
- TOPSCH, W.: Das Ende einer Legende. Die Vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Donauwörth 1966
- TULODZIECKI, G.: Computerunterstütztes Lernen aus mediendidaktischer Sicht. In: KAMMERL, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen. München, Wien, Oldenbourg 2000, S. 53-72
- ULRICH, W.: Vorseilendes Schreiben. Zur Arbeit mit der Anlauttabelle beim Lesen- und Schreibenlernen. In: Grundschule, 30. Jg., H. 6/1998, S. 32-39
- VALTIN, R.: Von der klassischen Legasthenie zu LRS – notwendige Klarstellungen. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000, S. 16-35
- VALTIN, R.: Der »neue« Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: BALHORN, H. u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt/M. und Hamburg 1998, S. 63-80

- VALTIN, R.: Erfolgreich LESEN und SCHREIBEN lernen – mit und ohne Fibel: Sieben Prinzipien für den Unterricht. In: Grundschulunterricht, 43. Jg., H. 5/1996, S. 6-8
- VALTIN, R.: Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern. In: VALTIN, R./NAEGELE, I. (Hrsg.): »Schreiben ist wichtig!« Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1993<sup>3</sup>, S. 95-110
- VALTIN, R.: Zur »Machbarkeit« der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In: VALTIN, R./JUNG, U./SCHEERER-NEUMANN, G.: Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt 1981, S. 88-182
- VALTIN, R./JUNG, U./SCHEERER-NEUMANN, G.: Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt 1981
- VALTIN, R./NAEGELE, I. (Hrsg.): »Schreiben ist wichtig!« – Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1986, 3. Aufl. 1993
- VALTIN, R. u. a. : Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken – eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: VALTIN, R./NAEGELE, I. (Hrsg.): »Schreiben ist wichtig!« Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1993<sup>3</sup>, S. 23-53
- WARWEL, K.: Rechtschreibmaterialien – Rote Karte! In: NAEGELE, I. u. a. (Hrsg.): Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1981
- WEDEL-WOLFF, A.: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig 1997
- WEIGL, E.: Lehren aus der Schriftgeschichte für den Erwerb der Schriftsprache. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. I, H. 11/1979, S. 10-25
- WEIMER, H.: Psychologie der Fehler. Leipzig 1929, 2., verbess. Aufl.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997
- WEINERT, F./SIMONS, H./ESSING, W.: Schreiblernmethoden und Schreibentwicklung. Weinheim 1966
- WEINHOLD, S.: Text als Herausforderung. Untersuchung zur Konzeptualisierung von Schriftsprachlichkeit am Schreibbeginn. Dissertation, Universität Hamburg 2000
- WEISGERBER, B.: Rechtschreiben und rechtschriftlicher »Grundwortschatz« nach 2000. In: ERLBERG, G. u. a. (Hrsg.): Deutsch 2000. Aachen 2000, S. 200-206
- WEISGERBER, B.: Zehn Thesen zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule Heft 2/1970
- WILKON, P./WILKON, J.: Rosalind das Katzenkind. Zürich 1989
- WITTKAMP, A.: Maria. In: Was für ein Glück, 9. Jahrbuch der Kinderliteratur. Weinheim 1993, S. 254
- WODE, H.: Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen Lingual-Erwerbs. Linguistik und Didaktik 9, 1978, S. 233 ff.
- WUDTKE, H.: »Kind und Schrift«, Schritte in der Elementarpädagogik. In: Grundschule, H. 9/1986, S. 14-17
- WYGOTSKI, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt a.M. 1934/1974
- ZANGERLE, H.: Angebote des Psycho-Marktes. Kritische Sichtung und Wertung. In: NAEGELE, I. M./VALTIN, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Bd. 2, Weinheim und Basel 2000, S. 194-203
- ZIMMER, D. E.: Drei Arten von Zweisprachigkeit. In: BALHORN, H./BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): Jeder spricht anders. Lengwil 1989, S. 95-97
- ZIMMERMANN, O.: Hansa-Fibel. Erstes Lesebuch für Hamburger Kinder. Braunschweig 1927, 9. Aufl.

# Kleines Sachregister

## Stichworte zur Information und Diskussion

An zahlreichen Stellen enthalten die Beiträge dieses Bandes zu Rechtschreibproblemen Informations- und Dokumentationsmaterial, das sich in seiner komprimierten Form sowohl zur raschen persönlichen Orientierung als auch für Diskussionen in Konferenzen, bei Elternabenden etc. eignet. Die folgende Aufstellung soll das Auffinden dieser Stellen erleichtern.

Abschreiben .....	56, 65, 102f, 127	Lernvoraussetzungen .....	17, 29, 105
alphabetische Strategie .....	19, 50, 58, 83	Lernziele des Rechtschreibunterrichts, s. a. tragfähige Grundlagen .....	144
Anlauttabelle .....	22, 29, 53, 107, 116ff	LRS, s. auch Legasthenie .....	21, 70, 82, 85, 132, 134
Arbeitstechniken .....	22, 68, 129, 132	linguistische Fachausdrücke .....	48
Ausgangsschriften .....	68, 129, 132	mehrsprachige SchülerInnen .....	104ff
Beurteilungskriterien für Rechtschreib- materialien und Lernsoftware .....	144ff	Morphem, morphematisch .....	15, 27, 48, 51, 83
bildungspolitische Forderungen zur Verbesserung des Rechtschreibunterrichts .....	7, 132, 142	Nachschlagen .....	56, 59, 63, 69, 86ff, 94
Benotung, Zensierung .....	126f	Phonem .....	13, 27, 48, 107, 117
Computer .....	52, 133, 158ff	Phonembewusstsein .....	17, 137
Diagnostik .....	25f, 120ff, 137ff	Phonem-Tabelle .....	13
Diktate und Alternativen .....	60, 63, 92ff, 124ff	praktische (Unterrichts-)Beispiele .....	31f, 54, 108f
Druckschrift, Großantiqua .....	111ff, 132	Prinzipien der Orthographie .....	14
Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs .....	15, 17ff, 50, 121	Ranschburgsche Hemmung .....	44, 145, 154
Fehlerforschung .....	120f	Rechtschreibmaterialien .....	146ff, 154ff
Fehlersensibilität .....	74ff	Rechtschreibreform, Argumente pro und contra .....	40, 41ff
Forscheraufgaben .....	58, 67, 128	Rechtschreibschwierigkeiten, -schwäche, s. a. Legasthenie .....	132ff, 135ff
freies Schreiben .....	52, 60, 89, 115, 145	Rechtschreibspiele .....	76, 80, 86f, 89f
Grammatik .....	20, 33ff	Rechtschreibstrategien .....	19ff, 26f, 51
Graphem .....	13, 48, 107, 116	Regelbildung .....	16, 55, 140
Graphemtabelle (Basis- und Orthographeme) .....	13	Schreibkonferenzen .....	95
Grundwortschatz .....	52ff, 58, 77ff, 81, 82ff, 132	Schul Ausgangsschrift .....	114
Handschrift, Schriftbild .....	103	Silbe, Silbentrennung .....	157
Internet .....	40	Stufenmodell s. Entwicklungsmodell	
Joker-Wörter .....	94, 129	Tests .....	120ff
Karteiarbeit .....	55, 65, 70ff	Texteverfassen, Textschreiben .....	24, 29, 40, 53, 60f, 90, 93, 95, 98
korrigieren, Korrektur .....	63, 68, 129f	tragfähige Grundlagen des Rechtschreibens .....	56, 128
Legasthenie, s. auch LRS .....	17, 21, 133, 134, 136	Üben, Übungsformen .....	22, 56, 58, 64ff, 80, 85
Lehrpläne der Bundesländer .....	56ff	Vereinfachte Ausgangsschrift .....	114
Lernsoftware .....	144ff, 158ff	Wörterklinik .....	80
Lernstrategien .....	20, 22, 95, 121, 144		

## Beiträge zur Reform der Grundschule

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes - Arbeitskreis Grundschule e.V.

### Lieferbare Bände

---

#### Mitgliederbände:

- 45 Lernorte außerhalb des Klassenzimmers Teil 1
- 49 Lernorte außerhalb des Klassenzimmers Teil 2
- 58/59 Gemeinsam leben-gemeinsam lernen
- 60 Kinder finden zu sich selbst
- 61/62 Frauen machen Schule
- 67/68 Schreiben ist wichtig
- 69 Ästhetische Erziehung in der Grundschule
- 71 Umwelterziehung
- 74 Interkulturelles Lernen
- 75 Veränderte Kindheit-gestalten und aneignen
- 76 Lyrik für Kinder-gestalten und aneignen
- 78 Alltag im offenen Unterricht
- 79/80 Kinder heute - Herausforderung für die Schule
- 81 Theater macht Schule - Schule macht Theater
- 82 Die 6jährige Grundschule in Berlin
- 85 Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule
- 87 Leistung der Schule - Leistung der Kinder
- 88/89 Wohnortnahe Integration
- 90 MädchenStärken
- 91 Lernwerkstätten
- 92/93 Religion in der Grundschule
- 95 Gewalt und Aggression
- 96 Mit Kindern rechnen
- 97 Sexualerziehung von Anfang an!
- 98 Die Zukunft beginnt in der Grundschule
- o. Nr. Zukunft für Kinder-Grundschule 2000 Bundesgrundschulkonferenz, Berlin 1995
- 99 Kunst in der Grundschule
- 100 Sozialpädagogik in der Grundschule
- 101 Sachunterricht in der Grundschule

- 102 Musik in der Grundschule CD zu Band 102
- 103 Grundschule und neue Medien
- 104 Schatzkiste Sprache 1
- 105 An der Schwelle zum dritten Jahrtausend (Bundes-Grundschul-Kongress 1999)
- 106 Spielen in der Grundschule
- 107 Literarisches Lernen
- 108 Mit Eltern die Grundschule kindgerecht entwickeln
- 109 Rechtschreibunterricht für die Klassen 1-6
- 110 Grundschule -Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit

#### Sonderbände:

- S 41 Rolle des Schulleiters-Kooperation
- S 43 Schulleben u. Schulgemeinde
- S 45 Entlastungsstrategien f. Schulleiter
- S 47 Gesundheitserziehung
- S 52 Die Ganze Halbtagschule
- S 53 Fremdsprachen i. d. Grundschule
- S 54 Grundschule u. Bibliothek
- S 55 Fördern und Förderunterricht
- S 56 Teamarbeit in der Grundschule
- S 57 Jahrgangsübergreifendes Lernen
- S 58 Jahrbuch Grundschule '98 Themen: „Offener Unterricht“, „Mathematik“
- S 59 Grundschulen planen, bauen, neu gestalten
- S 60 Jahrbuch Grundschule '99 Themen: „Schulfähigkeit“ „Sprachdidaktik“
- S 61 Kooperierende Grundschulen

#### „Projekt“ Eine Welt in der Schule

- Sammelband: Dritte Welt in der Grundschule
- Sammelband: Eine Welt in der Schule, Kl. 1-10
- Ausleihservice: Projekt „Eine Welt ...“
- Aminatas Entdeckung (Kinderbuch)
- Materialband zu Aminatas Entdeckung

# BEITRITTSERKLÄRUNG



## Als Mitglied im Grundschulverband ...

... unterstützen Sie mit 16.000 anderen Mitgliedern die Weiterentwicklung der Grundschule zu einer kindgerechten Schule

... erhalten Sie jährlich 2 bis 3 Bände der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« (korporative Mitglieder zusätzlich 1 Sonderband)

... erhalten Sie viermal jährlich die Mitgliederzeitschrift »Grundschulverband aktuell«

## Hiermit trete ich dem Grundschulverband · Arbeitskreis Grundschule e.V. bei als:

- Einzelmitglied** (Jahreslieferung: 2-3 Mitgliederbände)
  - Lehramtsanwärter/in, Teilzeitbeschäftigte/r Jahresbeitrag 70,- DM
  - Studierende/r, Arbeitslose/r Jahresbeitrag 55,- DM
  - Studierende/r, Arbeitslose/r Jahresbeitrag 40,- DM
- Erweiterte Mitgliedschaft** (Schulen, Institutionen, Einzelpersonen)
  - (Jahreslieferung: Mitgliederbände und 1-2 Sonderbände, über die eine Bücherrechnung ausgestellt wird) Jahresbeitrag 80,- DM
- Fördermitglied**
  - (Unterstützt die Ziele des Verbandes und erhält regelmäßig die Zeitschrift und Informationen) Jahresbeitrag 50,- DM

**Einzelmitglieder aus den neuen Ländern zahlen bis einschließlich 2000 den ermäßigten Jahresbeitrag: von nur 55,- DM**

An den  
Grundschulverband ·  
Arbeitskreis Grundschule e.V.  
Postfach 900148

60441 Frankfurt/Main

## Hiermit trete ich dem Grundschulverband · Arbeitskreis Grundschule e.V. bei als:

- Einzelmitglied** Jahresbeitrag 70,- DM  
(Jahreslieferung: 2-3 Mitgliederbände)
  - Lehramtsanwärter/in, Teilzeitbeschäftigte/r Jahresbeitrag 55,- DM
  - Studierende/r, Arbeitslose/r Jahresbeitrag 40,- DM
- Erweiterte Mitgliedschaft** Jahresbeitrag 80,- DM  
(Schulen, Institutionen, Einzelpersonen)  
(Jahreslieferung: Mitgliederbände und 1-2 Sonderbände, über die eine Bücherrechnung ausgestellt wird)
- Fördermitglied** Jahresbeitrag 50,- DM  
(Unterstützt die Ziele des Verbandes und erhält regelmäßig die Zeitschrift und aktuelle Informationen)

**Einzelmitglieder aus den neuen Ländern zahlen bis einschließlich 2000 den ermäßigten Jahresbeitrag: von nur 55,- DM**

Name

Straße und Hausnummer

PLZ und Ort

Datum und Unterschrift

Für Ihren Beitritt zum Grundschulverband · Arbeitskreis Grundschule e.V. halten wir folgendes Werbeangebot für Sie bereit:  
**(Bitte nur eine der beiden Möglichkeiten ankreuzen!)**

- Als neues Mitglied im Grundschulverband · Arbeitskreis Grundschule e.V. wünsche ich mir den Band \_\_\_\_\_ als Aufnahmegeschenk.
- Oben genanntes Mitglied habe ich für den Grundschulverband · Arbeitskreis Grundschule e.V. geworben. Als Werbepremie senden Sie mir bitte den Band \_\_\_\_\_ an folgende Anschrift:

Name

Straße und Hausnummer

PLZ und Ort





An den  
Grundschulverband ·  
Arbeitskreis Grundschule e.V.  
Postfach 900148

60441 Frankfurt/Main



*»Die deutsche Rechtschreibung ist ein wahres Schulkreuz, denn wenn man die Zeit, die dafür aufgewendet wird, den Ärger, den sie Eltern und Lehrern bereitet, die Tränen, die um ihretwillen vergossen werden, summieren könnte, man würde erschrecken über das Unheil, das dieser Unterrichtsgegenstand anrichtet« (Kosog 1912).*

Wie lässt sich der Rechtschreibunterricht verbessern, damit alle Beteiligten das Schulkreuz Rechtschreibung leichter tragen können? Das vorliegende Buch will dazu Hilfestellung leisten, indem es

- gründlich informiert über den Lerngegenstand Orthografie und die Art und Weise, wie die Subjekte des Lernen, die SchülerInnen sich die Orthografie aneignen
- Erkenntnisse der fachwissenschaftlichen Diskussion unter praxisrelevanten didaktischen Fragestellungen verdeutlicht
- sinnvolle konkrete Hilfen gibt für die Gestaltung des Unterrichts, die Auswahl von Übungsformen und Materialien sowie die Feststellung spezifischer Lernschwierigkeiten.