



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 124



Wie Kinder rechtschreiben lernen

Tagebuch

- S. 2 Die Konkurrenz zerstört die Grundschule
(J. Lohmann)

Thema: Wie Kinder rechtschreiben lernen

- S. 3 Tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben
(H. Bartnitzky)
- S. 9 Rechtschreibunterricht: Stärken und Schwächen
verschiedener Konzeptionen (E. Brinkmann)
- S. 13 Empirische Studien zu Rechtschreibung und
RS-Unterricht (H. Brügelmann)

Praxis: Rechtschreiben lernen

- S. 20 Jakob und David – Leistungen der Kinder
wahrnehmen (R. Köhler)
- S. 23 Rechtschreibkompetent – auf individuellen
Lernwegen (B. Leßmann)
- S. 26 »achtung: entwurf!« (V. Groer / C. Hub)
- S. 28 Der Satz des Tages (A. Horstmann)
- S. 29 Wenn rechtschreiben schwer fällt (A. Gadow)

Grundschulgeschichte(n)

- S. 32 Vom Fehlervermeidungskonzept zum kind-
geleiteten Rechtschreiblernen (H. Bartnitzky)

Rundschau

- S. 34 Lese- und Schreibunterricht heute
(W. Eichler / H. Brügelmann)
- S. 37 Schritt für Schritt zur schwungvollen Handschrift
(A. Peters / J. Salzwedel)
- S. 40 Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention
(U. Widmer-Rockstroh)
- S. 42 Mitgliederbeiträge und neues Einzugsverfahren
(M. Lassek, S. Reinisch)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 44 Berlin spart sich die Inklusion
- S. 45 Bremen: Guter Mathematikunterricht
- S. 46 Hamburg: Raumgestaltung in der Ganztagschule
- S. 47 NRW: Eignungsfeststellungsverfahren

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes,
erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand);
für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e.V., Niddastraße 52,
60329 Frankfurt / Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80,
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers,
Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@googlemail.com,
www.ulrich-hecker.de

Rechtschreibunterricht heute

Dass Kinder tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben erwerben – das ist Weg und Ziel eines modernen Rechtschreibunterrichts in der Grundschule. Horst Bartnitzky schreibt: »Rechtschreibunterricht heute ist anspruchsvoller als eine Laisser-faire-Didaktik und anspruchsvoller als ein kleinschrittig vorschreibender Unterricht. Er muss von Anfang an das eigenaktive Entdecken der Kinder fördern und zugleich die rechtschriftliche Norm als Arbeitsperspektive einbringen.«

► S. 8 – 17



Wie Kinder rechtschreiben lernen

Nach Erika Brinkmanns Analyse verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts (► S. 9) und Hans Brügelmanns Rundschau auf empirische Studien zum Rechtschreiben (► S. 13) folgen in unserem Praxisteil diesmal fünf Beiträge mit Einblicken in konkrete Unterrichtspraxis. Durchaus verschieden in ihrer konkreten Gestaltung zeigen diese Realisierungen allesamt: Moderne Rechtschreibdidaktik und -methodik ist normorientiert – und kindgeleitet! ► ab S. 20

Fotos: Verena Groer / Claudia Hub (Titel), Bert Butzke, Mülheim (II, S. 17);
Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

Herstellung: novuprint GmbH, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Verlagsgruppe Beltz, Tel. 0 62 01 / 6 00 73 86, c.klinger@beltz.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6062**

Beilagen: »GrundschulEltern« als ständiger Einhefter,
Prospekt der Buch-Konzepte-GmbH, Lohne

► Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Zeitschrift darauf verzichtet,
durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu ver-
wenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere
stets mit eingeschlossen.



Mitte Juni Titelgeschichte im »Spiegel«. Mit Bezug auf nur eine Untersuchung (in der gerade mal 10–13 vierte Klassen 1972, 2002 und 2013 verglichen wurden) wurde ein drastischer Verfall der Rechtschreibleistungen behauptet. Gleich dazu die billige Schuldzuweisung: Das freie Schreiben mit der Anlauttabelle. So unterschiedliche Ansätze wie »Lesen durch Schreiben«, Rechtschreibwerkstatt und Spracherfahrungsansatz wurden in einen Topf geworfen, Vergleichsstudien selektiv zitiert – inhaltlich eine erbärmliche Mixtur, journalistisch eine unterirdische Leistung – aber nicht ohne Wirkung. Dieses Heft setzt den notwendigen sachlichen Kontrapunkt.

Gemeinsamkeiten zum Lese- und Schreibunterricht heute

Im Anschluss an o.g. Beitrag im »Spiegel« nahmen sich fast alle Medien des Themas an. Hans Brügelmann schrieb eine Replik im Berliner »Tagesspiegel« (siehe unten).

In einer Sendung des NDR diskutierte Hans Brügelmann mit dem Deutschdidaktiker Wolfgang Eichler (Universität Oldenburg). Trotz unverkennbarer Unterschiede waren sich die Diskutanten einig, dass die vom SPIEGEL angeheizte Debatte versachlicht werden müsse. Und so gelang etwas Erstaunliches: In einem längeren Schreibgespräch formulierten zwei, die als Kontrahenten aufgebaut worden waren, gemeinsame Eckpunkte für den Rechtschreibunterricht.

Das Eckpunkte-Papier finden Sie in diesem Heft ► S. 34 Die nicht minder lesenswerten individuellen unterrichtsmethodischen Vorstellungen finden Sie unter www.hans-bruegelmann.com/ (linke Spalte), dort gibt es auch einen Link zur Replik von Hans Brügelmann im »Tagesspiegel«



SCHREIBEN KANN JEDE/R

PISA! »Rechtschreib-Katerstrolche«! »PISA für Erwachsene«! Die veröffentlichte Meinung hyperventiliert. Dabei gibt es Schlimmeres zu beklagen als unzureichend gekonnte Rechtschreibung. An unseren Schulen, schrieb Marion Bergk schon vor fast 20 Jahren, gibt es »eine große Hilflosigkeit, ohne Formblatt oder Muster selbst einen Text aufzusetzen,

die Angst, sich schriftlich zu artikulieren, einen heimlichen Analphabetismus inmitten einer Flut von Gedrucktem.«

Daran hat das überkommene »heimliche Hauptfach Rechtschreiben« (Gerhard Sennlaub) zumindest eine Mitschuld.

Seit Jahrzehnten widerstehen die tradierten schulischen (Recht-)Schreibrituale den frischen Luftzügen moderner Grundschulpädagogik. Schreiben in der Schule, bemerkte Hans Magnus Enzensberger schon in den 1970er Jahren, rufe Abneigung, Ablehnung, sogar Angst hervor, weil es eine »außerordentlich tabubesetzte Technik« sei: »Orthographische Fehler, die für die Kommunikation völlig belanglos sind, werden mit der gesellschaftlichen Deklassierung des Schreibers geahndet; den Regeln, die für diese Technik gelten, wird eine normative Kraft zugeschrieben, für die es keine rationale Begründung gibt.«

»Schreiben kann jede/r« hieß ein verbreitetes »Handbuch zur Schreibpraxis« in den frühen 1980er Jahren. Das war ein politisch-pädagogisches Programm: »Haben wir nicht in der Schule beim Schreiben gelernt, daß wir es nie lernen werden? Können wir Schreibängste verlernen, um mit uns, mit anderen und der Wirklichkeit zu kommunizieren?«

Die Antwort: Lesen-, Schreiben- und Rechtschreibenlernen gehören zusammen. Und das Selbstproduzieren muss ins Zentrum des Schriftspracherwerbs: Alle Kinder erhalten im Unterricht die Möglichkeit, sich selbst nach ihren Möglichkeiten schreibend auszudrücken und ihre Texte mitzuteilen und zu veröffentlichen. Dabei erleben die SchreiberInnen, dass ihre Gedanken wertvoll und ihre Texte wirksam sind: Sie kommen zur Sprache! Kinder kommen vor, es geht um sie und ihr Lernen. Kinder kommen zu Wort, sie erobern Schrift als Werkzeug eigenen Ausdrucks: für ihre Erlebnisse und Erfahrungen, ihre Träume und Phantasie. Denn nur, wenn Kinder tatsächlich etwas zu sagen (und zu schreiben) haben, macht Rechtschreiben Sinn, ist ihr Sinn Kindern einsehbar.

Rechtschreiben lernt man durch »richtiges« Schreiben – nicht durch Ausfüllen von Lücken oder Sortieren und Ergänzen von Wortruinen. Solche Übungsformen erreichen das Gegenteil dessen, was sie versprechen.

Es bleibt ein immer wieder anspruchsvolles Vorhaben: Kindern vom ersten Schultag an Zeit, Spielraum und Anregungen für das Schreiben eigener Texte und auch für das Erforschen und Reflektieren der Rechtschreibung zu geben. Dann ist Rechtschreibung ein praktischer Werkzeugkasten für meine eigenen Texte. Nicht mehr. Aber auch nicht weniger.

Ulrich Hecker

Die Konkurrenz zerstört die Grundschule



Joachim Lohmann

Die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen kommt dank der UN-Konvention in Deutschlands Schulen voran; doch gleichzeitig ist die soziale und ethnische Inklusion selbst in der Grundschule massiv gefährdet: Der Verfassungsauftrag der Grundschule wird ausgehebelt. Nicht einmal in der Primarstufe kommen noch Kinder aller Schichten und Ethnien zusammen. Diese Abschottung bildet ein gefährliches Konfliktpotenzial, das sich im Ausland schon mehrfach entladen hat. Die Segregation führt darüber hinaus zum Leistungseinbruch aller.

Drei Entwicklungen sind dafür verantwortlich: die Siedlungsstruktur, die Elternflucht und vor allem die Wettbewerbsideologie.

In den Städten und ihrem Umland grenzen sich die Wohnviertel immer stärker sozial und ethnisch ab. Die sozialen Unterschiede innerhalb eines Viertels sind verschwindend gering gegenüber denen zwischen den Quartieren.

Die Segregation wird erheblich verschärft durch die Flucht der Eltern vor Schulen mit höherem Anteil von Migrantenkindern. Manche Eltern nutzen dazu nicht nur rechtliche Mittel aus.

Die größte Gefahr für die soziale und ethnische Inklusion ist die Wettbewerbsideologie für den Schulbereich: Schwache Schulen müssten sich danach im Wettbewerb behaupten und könnten durch Profile eine andere Schülerschaft gewinnen. Diese Ideologie ist für die Auflockerung bzw. Aufhebung der Einzugsbereiche von Grundschulen in einigen Bundesländern verantwortlich. In Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ist die Bildung von Schulsprengeln den Kommunen anheimgestellt, in Berlin sind die Schulsprengel durch Profilschulen mehr als stark, in Bremen etwas aufgeweicht, und in Hamburg sind die Einzugsbereiche mehrerer Grundschulen zusammengefasst.

Das Bittere ist, dass für Eltern das Profil vornehmlich ein Vorwand ist, Ihre Kinder ethnisch belasteten Grundschulen zu entziehen. Zwar gibt es sozial belastete Grundschulen, die durch Profilbildung sozial gewonnen haben, aber deshalb fast nicht von Kindern sozial privilegierter Schulen besucht werden, sondern vor allem von

Schülern aus anderen sozial unterprivilegierten Grundschulen, deren Not sie wiederum verstärken.

Das Sozialgefälle nicht in der, sondern zwischen den Grundschulen ist maßgeblich für das Leistungsgefälle zwischen den Bundesländern verantwortlich. Grund ist, dass viele sozial privilegierte Schulen um ihres Anspruchs willen Leistung voraussetzen und auf Leistung setzen und deshalb unzureichend fördern. Damit wird das Leistungspotenzial ungenügend entwickelt. Bei den unterprivilegierten Schulen wiederum leiden die Kinder, die Lehrkräfte und die Eltern unter dem Image, wodurch Schulklima und Leistung beeinträchtigt werden.

Das Sozialgefälle zwischen den Schulen zu verringern, gehört zu den wichtigsten Beiträgen der Schule zur sozialen und ethnischen Integration sowie zur generellen Leistungssteigerung.

Doch die Schule ist überfordert, die Segregation der Siedlungsstruktur zu korrigieren, dies kann nur mit einer integrierten Stadt- und Schulpolitik gelingen. Die Schulpolitik sollte sich darauf konzentrieren, die Elternflucht rechtlich und tatsächlich einzudämmen: Schuleinzugsbereiche beibehalten bzw. wieder einführen und Ausnahmen weitgehend aufheben. Sie sollte Schuleinzugsbereiche auch so zu schneiden versuchen, dass sich soziale Milieus möglichst überschneiden.

Vom Schulsprengelprinzip sind Ausnahmen dann unvermeidlich, wenn Schulreformen wegen der Überzeugungsarbeit oder aus finanziellen Gründen nur schrittweise eingeführt werden – wie bei der Ganztagschule oder bei der Inklusion in den meisten Ländern. Doch für solche Schulen sollte die ethnische und soziale Inklusion verpflichtend sein.

Noch wichtiger ist es, den Eltern die Furcht zu nehmen, mit dem Besuch und dem Übergang aus der Grundschule entscheide sich das Bildungsschicksal ihrer Kinder: Die Grundschulempfehlung sollte aufgegeben werden und Schulen der Sekundarstufe I und II sollten gleichwertig werden und den hochschulpropädeutischen Bildungsgang beinhalten.

Joachim Lohmann

Stadtschulrat Kiel 1970 – 79, bildungs- bzw. finanzpolitischer Sprecher SPD-Landtagsfraktion Schleswig-Holstein (1979 – 93), Staatssekretär (1993-1998), Bundesvorsitzender der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (1974 – 80).

Die umfangreiche Analyse »Die Konkurrenz zerstört die Grundschule« von J. Lohmann finden Sie unter

www.grundschulverband.de

Horst Bartnitzky

Tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben – als Weg und als Ziel

»Liba Fata« oder orthographisch korrekt von Anfang an?

Wenn ein Kind dem Vater zum Geburtstag einen Brief schreibt und er beginnt mit »Liba Vata«, dann ist das bei einer Erstklässlerin erfreulich und hat den Charme des Buchstabenentdeckers. Wenn das Kind nun aber in der 4. Klasse ist, kein Unterschichtkind ohne häusliche Anregungen, sondern Kind eines Juristen und Landtagsabgeordneten? Dann kann das, wie in Brandenburg geschehen, zu einer kleinen Anfrage im Landtag und einigem Pressewirbel führen.

Derartige Ergebnisse mehrjähriger Schularbeit hatte wohl auch die Spiegel-Journalistin vor Augen, als sie im Sommer die Rechtschreibkatastrophe ausrief und ihren Artikel dazu mit »Die neue Schlechtschreibung« überschrieb (Spiegel Nr. 25/2013).

Als Verursacher wird das lautorientierte Schreiben ausgemacht. Die Kinder könnten schreiben, wie sie wollen; den Eltern werde verboten, korrigierend einzugreifen. Und dies alles nicht nur zu Schulanfang, sondern über mehrere Jahre hinweg. Die Kinder würden den späten Schwenk zum normgerechten Schreiben nicht mehr mitvollziehen. Soweit die Behauptungen. Ich konnte solche didaktischen Exzesse nicht feststellen. Mag sein, dass es sie gibt.

Es gibt aber auch das Gegenteil, sozusagen am anderen Ende der Möglichkeitskala: Die Kinder schreiben von Beginn an nur auf, was auch normgerecht gesichert ist: Buchstaben, Silben, Wörter. Später üben sie weiter mit Buch, Arbeitsheften, umfangreichen Karteikartensätzen. Das Pensum ist nach Phänomenen sortiert: langes i, Auslautverhärtung usw. Längst nicht ausgestorben ist Diktatunterricht: Wir üben auf das Diktat hin, schreiben das Diktat und machen eine Berichtigung. Ein solcher auf Sicherheit setzender Unterricht von Anfang an vollzieht sich an Schulen zumeist unaufgeregt, weil das frühe Üben von korrekter Rechtschreibung bei vielen Eltern und in der interessierten Öffentlichkeit den Erwartungen entspricht.

Beide Extreme halten Kindern vor, worauf sie ein Anrecht haben:

- Wer Kinder lange Zeit bei ihren sog. »Privatschreibungen« belässt, der kon-

frontiert sie nicht mit dem Anspruch der Leser an ihre Texte und erschwert auf lange Sicht gesehen das ernsthafte Bemühen, in die Regelungen der Rechtschreibung einzudringen und ihnen gerecht zu werden.

- Wer Kindern am Anfang nicht die Möglichkeit gibt, die Besonderheit der Buchstabenschrift durch eigenes Verschriften aktiv zu entdecken und zu nutzen, der missachtet die schon vorhandenen Kompetenzen vieler Kinder und erschwert gerade auch für schriftfern aufgewachsene Kinder die grundlegenden Erfahrungen mit der Lautlichkeit der Sprache, den Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben und dem Grundprinzip der Verschriftung.

Was heißt: Kompetenzorientierter Rechtschreibunterricht?

Rechtschreibunterricht heute ist anspruchsvoller als eine Laissez-faire-Didaktik und anspruchsvoller als ein kleinschrittig vorschreibender Unterricht. Er muss von Anfang an das eigenaktive Entdecken der Kinder fördern und zugleich die rechtschriftliche Norm als Arbeitsperspektive einbringen.

Viele Kinder entdecken und nutzen bekanntermaßen schon vor Eintritt in die Schule die Buchstabenschrift für Botschaften, Wunschzettel, Beschriftungen. Durch die Begegnung mit normgerechten Verschriftungen entdecken sie sukzessive Elemente des rechtschriftlichen Regelsystems.

Fachdidaktisch ausgedrückt: Viele Kinder nutzen bereits alphabetische Strategien, um Gemeintes mit Buchstaben zu fixieren und damit lesbar zu ma-

chen, sei es nur für die ihnen besonders auffälligen Laute (PP für Papa) oder auch schon lautlich durchstrukturiert (PAPA). Zum Teil haben Kinder auch schon einzelne orthographische Strategien erworben: Sie beachten Wortgrenzen oder sie übernehmen die geregelte Schreibweise, zumindest für ihren Namen. Alphabetische und orthographische Strategien werden nebeneinander genutzt und sind Ausweis wachsender Rechtschreibkompetenz (ICH HEMMA GERN MIT HAMMA UND NEGL).

Kompetenzorientierter Unterricht nutzt die bei Schulanfang bereits erworbenen Fähigkeiten und unterstützt die Kinder dabei, sie weiterzuentwickeln. Manche Kinder sind quasi »rechtschreibliche Selbstläufer« und schreiben zunehmend normgerecht, ohne dabei auf exzessiven Rechtschreibunterricht angewiesen zu sein. Andere Kinder sind dies nicht, sie brauchen Anregungen und Unterstützungen.

Kinder aus schriftfernen Milieus, aber auch Kinder aus der Mittelschicht, die, aus welchen Gründen auch immer, keinen positiven Bezug zur Schriftsprache haben, besitzen häufig die eben dargestellten Kompetenzen nicht. Für sie muss der Unterricht den Zugang zur Schrift erst schaffen: Er muss zunächst gute Gründe vermitteln, die Buchstabenschrift in Gebrauch zu nehmen und Ersterfahrungen mit alphabetischen Strategien anregen.

Kurz: Für alle Kinder gilt, nach heutiger Einsicht in Schrifterwerbsprozesse, der zunehmende Ausbau der Strategien vom Einstieg in die Buchstabenschrift über die zunehmende orthographische Orientierung zur gefestigten orthographischen Kompetenz späterer Jahrgänge. Nur sind die Kinder bei Schulanfang an unterschiedlicher Stelle dieses Weges und werden dies auch im Weiteren sein. Damit alle ihren Weg gehen können, brauchen sie die für sie nötigen Anregungen, Unterstützungen. ►



**Dr. h. c. Horst
Bartnitzky**
Grundschulpäd-
agoge, langjäh-
riger Vorsitzender
und Ehrenmit-
glied des Grund-
schulverbandes.

Rechtschreibdidaktik ist kindgeleitet und normorientiert, der Unterricht muss deshalb beides zusammenbringen:

- *vom Kind aus*: den individuellen Weg in die Schrift und mit der Schrift, dazu das eigenaktive Entdecken von Laut-Buchstaben-Beziehungen und Rechtschreibungen;
- *von der Norm aus*: den Ausbau der Rechtschreibkompetenz aller Kinder mit einer grundlegenden rechtschriftlichen Normorientierung.

Diese Doppelstrategie ist im Übrigen keine rechtschreibdidaktische Neu-Ausrichtung. Sie war und ist ein Prinzip des Spracherfahrungsansatzes, wie er von Hans Brügelmann seit den 80er Jahren vertreten wird. So formulierte er 1992 in seinen 20 Thesen zum Rechtschreibunterricht: »Freies Schreiben und gezielte Rechtschreibarbeit ergänzen sich.«¹⁾

Fünf tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben

Ziel der Grundschularbeit ist natürlich nicht der »perfekte Rechtschreiber«, auch wenn dies manche Eltern und wohl auch Lehrkräfte anschließender Schulsysteme gerne hätten. Im Übrigen: wer ist das schon? Ziel ist auch nicht, dass alle Kinder tausend oder zweitausend Wörter richtig schreiben oder ein Diktat möglichst fehlerarm bewältigen.

Ziele müssen die Eigentätigkeit der Kinder ebenso wie den Erwerb zentraler Rechtschreibmuster und Regelungen berücksichtigen. Sie sind mithin auf Prozesse wie auf Ergebnisse bezogen und sie beinhalten eine Bandbreite an möglichen Realisierungen, weil nur damit auch den unterschiedlichen Entwicklungen der Kinder gerecht zu werden ist. Rechtschreibkompetenz beinhaltet also prozedurale Fähigkeiten (z.B. selbstständig üben, über Rechtschreibung nachdenken, die Reichweite von Regelungen erforschen) und sie beinhal-

tet ergebnisbezogene Fähigkeiten (z.B. Rechtschreibregelungen kennen, gezielt nachschlagen, Schreibweisen wichtiger Schreibwörter beherrschen). Damit besitzen Kinder tragfähige Grundlagen, auf denen sie ihre Rechtschreibkompetenz weiter entwickeln können und auf die der Unterricht in den anschließenden Schulsystemen aufbauen kann.

Tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben habe ich zuerst 1995 vorge schlagen und seitdem über die Jahre angesichts von fachlichen Diskussionen und unterrichtspraktischen Erfahrungen aktualisiert.²⁾ Die bisher sechs tragfähigen Grundlagen im Rechtschreiben habe ich nun auf fünf zusammengefasst. Sie helfen Kindern, selbstständige Rechtschreiblerner zu werden und ihre rechtschriftlichen Kompetenzen über die Jahre hinweg auszubauen:

- Die Kinder können
- verständlich schreiben,
 - wirksam abschreiben,
 - Lernwörter als Modellwörter nutzen,
 - Wörter nachschlagen,
 - Texte kontrollieren und korrigieren.

Diese fünf Grundlagen sollen im Folgenden unterrichtspraktisch erläutert werden.³⁾

Verständlich schreiben

Lautorientiertes Schreiben ist für die Kinder dann sinnvoll, wenn es eine Funktion hat. Ein Kind, das schon vor Schuleintritt DOWAPAPA schreibt, äußert damit seinen Ärger über eine Aktion seines Vaters. Schiebt es den Zettel unter die Kinderzimmertür hindurch, dann wird die Äußerung zur Botschaft an den lesekundigen Vater. Briefe, Wunschzettel, Beschriftungen sind entsprechende Schreibfunktionen. In Klasse 1 sind dies Wörter, Wörtergruppen oder Sätze zu Bildern, die eine Geschichte erzählen, Einträge ins Klassentagebuch, Briefe oder Botschaften für den Klassenbriefkasten ... Dies sind nur einige Beispiele für funktionales Schreiben in der ersten Schulzeit. Kinder wollen wachsen. Deshalb kann ihr Interesse für normgerechte Schreibweisen geweckt und gestärkt werden, insbesondere wenn dies für das Kind selbst wichtige Wörter sind und wenn das Ergebnis durch eine Funktion, ein Schreibprojekt in Wert gesetzt wird. Häufig ist ja das erste Wort, das Kin-

der normgerecht schreiben, ihr eigener Name, und nicht alle heißen Lena, sondern auch Ahmet oder Jacqueline. Trotzdem schreiben sie in aller Regel ihren Namen korrekt.

Schon wenn die Lehrkraft die Texte der Kinder in den ersten Schulwochen und -monaten durch eine Übersetzung in normgerechte Schreibweise ergänzt, werden die Kinder konfrontiert mit den Unterschieden ihrer Schreibung zur rechtschriftlichen Fassung. Wichtige Wörter werden gesammelt und für alle sichtbar gemacht. Ein Kind, das über sein Meerschweinchen schreiben will, bittet die Lehrerin, das Wort vorzuschreiben. Die Spur zunehmender Normorientierung bei schreibwichtigen Wörtern wird im Weiteren ausgebaut:

- *eigene Wörter*: Die Kinder sammeln eigene, ihnen wichtige Wörter in einem eigenen Wörterheft »Meine Wörter«,
- *Klassenwörter*: Thematisch wichtige Wörter werden gemeinsam gesammelt und öffentlich gemacht,
- *häufige Wörter*: Oft genutzte Funktionswörter, die für sich genommen inhaltlich blass, für routiniertes Schreiben aber unerlässlich sind, werden in die Übungen übernommen, soweit sie für die Kinder fehleranfällig sind (und, dann, vor, sie, ...).

Grundlage dafür, dass Kinder solche Wörter auch normgerecht schreiben wollen, ist ihre Funktion: sie sind keine Karteikarten-Wörter, sondern für das einzelne Kind selbst wichtige Wörter; sie werden nicht funktionslos im Schreibheft oder auf einem Blatt abgelegt, sondern sind funktional für ein Geschichtenbuch, für ein Forscherheft, für die Klassenzeitung, die Beschriftung einer Ausstellung gebraucht und treffen hier auf Leserinnen und Leser.

Bei den folgenden tragfähigen Grundlagen wird beschrieben, wie Kinder diese Wörter rechtschriftlich sichern und sie auch als Modelle für die Rechtschreibung anderer Wörter nutzen können.

Ziel ist, dass die Kinder ihre schreibwichtigen eigenen Wörter, die themenbezogenen Klassenwörter und häufige Funktionswörter weitgehend normgerecht schreiben. Zu Auswahl, Umfang, Spezialität und Rechtschreibsicherheit in der Verwendung gibt es am Ende der Grundschulzeit eine Bandbreite an Ent-

wicklungsständen. Hier müssen die anschließenden Schulen die Weiterarbeit übernehmen.

Wirksam abschreiben

Um die schreibwichtigen Wörter in ihrer normgerechten Schreibweise bei Kindern zu automatisieren, werden sie zu Lernwörtern. Die zunächst einfachste Form der Übung ist das mehrmalige Schreiben, wie es das System der Lernkartei mit fünf Fächern vorsieht. Sicherheit in der Schreibweise entsteht aber nicht durch bloßes Ansehen, quasi als fotografische Aufnahme; dann wäre im Übrigen Rechtschreibunterricht unnötig, Lesen würde reichen. Auch die buchstabenweise Kopie des Wortes ist wenig hilfreich, um die Schreibweise des Wortes in das Langzeitgedächtnis aufzunehmen. Es bedarf einer Arbeitsstrategie, bei der das Gedächtnis aktiviert und die Schreibweise wirksam gespeichert werden kann.

Die Grundstrategie ist vielfach bewährt: **Abschreiben in vier Schritten.**

● 1. Schritt: lesen

Die Kinder lesen das Wort, sie sprechen es leise in der »Rechtschreibsprache«, also so durchgliedert, wie sie es schreiben können. »Pilotsprache« ist ein Bildbegriff dafür: Das Sprechen steuert beim Schreiben die Hand so, wie der Pilot das Flugzeug steuert. Robotersprache ist ein anderer, der insbesondere genutzt wird, wenn das Wort silbisch gesprochen werden soll.

● 2. Schritt: merken

Um sich die Schreibweise zu merken, ist eine Merkstrategie nötig. Eine Möglichkeit ist dabei wieder die Rechtschreibsprache. Die Kinder decken das Wort ab und sprechen es sich durchgegliedert leise vor. Sie können dazu das Wort mit dem Zeigefinger blind (Augen zu!) auf den Tisch schreiben. Gelingt das Sprechen und Schreiben, ohne zu zögern, geht es weiter zum 3. Schritt. Zögert das Kind, dann Augen auf und das Wort noch einmal ansehen: Wo war die schwierige Stelle? Mit Farbstift markieren und die Merkstrategie wiederholen.

Im Laufe der Schuljahre können mit wachsenden Fähigkeiten andere Merkstrategien an die Stelle treten: Die Wortbestandteile werden mit einem Unterbogen gekennzeichnet. Schwierige Stellen im Wort werden vermutet bzw. nach Partnerdiktat ermittelt und dann im Wort besonders markiert.

● 3. Schritt: schreiben

Das Wort wird aufgeschrieben. Dabei diktieren sich die Kinder das Wort als Selbstdiktat mit der Rechtschreibsprache, siehe oben die Anmerkung zum Bildbegriff: Pilotsprache. (Erwachsene machen dies oft bei selten geschriebenen und schwierigen Wörtern übrigens ebenso.)

● 4. Schritt: kontrollieren

Das geschriebene Wort wird mit der Vorlage verglichen. Anfangs und bei schwierigen Wörtern auch später noch mit dem Finger, dem Stift oder einem Lesefenster unter dem Wort. Zunächst wird buchstabenweise verglichen, später auch nach Buchstabengruppen.

Ist das Wort falsch geschrieben, dann wird die offenbar schwierige Stelle in der Vorlage markiert. Das Wort wird noch einmal leise unter besonderer Berücksichtigung dieser schwierigen Stelle mitgesprochen.

Das ganze Übungsformat mag zunächst aufwändig klingen, das ist es aber nur am Anfang. Es muss, wie manches andere auch, für die jeweiligen Kinder zugeschnitten, sorgsam eingeführt und gegebenenfalls eine Zeitlang geübt werden, bei den einen Kindern weniger, bei anderen mehr. Das Übungsprogramm ist auf einer Erinnerungsseite ins Heft geklebt bzw. auf einem Klassenplakat festgehalten.

Haben die Kinder die Abfolge und die jeweils angewendeten Übungsstrategien gelernt, dann trägt das Format: Die Kinder können ihr Üben, z. B. während der Wochenplanarbeit, selbst organisieren. Die Klassenwörter wurden gemeinsam festgelegt, die eigenen Wörter hat das Kind selber ausgesucht: es sind die Fehlerwörter im Textentwurf, durch die Lehrkraft markierte oder auch persönlich »spannende« Wörter.

Lernwörter als

Modellwörter nutzen

Glücklicherweise müssen die Wörter, die jetzt und später geschrieben werden, nicht alle einzeln geübt und rechtsschriftlich gesichert werden. Kleine Kinder entwickeln zum Beispiel früh einen Begriff für das Wort Auto und bezeichnen damit sowohl ihr Spielauto als auch den kleinen Smart und das riesige Müllauto. »Mama hat geschumpfen«, klagte Sven und bildete analog zu gesungen oder gesprungen formal rich-

tig, wenn auch pragmatisch falsch, das Partizip. Was deutlich werden soll: Das Gehirn ist ein hoch aktives und effektives Organ. Es nimmt unzählige Eindrücke auf und versucht, eine Ordnung zu schaffen: Gemeinsamkeiten, gleiche Strukturen und Regelmäßigkeiten festzustellen, was hier gilt, auf anderes zu übertragen, zu generalisieren. Dies alles geschieht übrigens, ohne dass die Kinder dazu einen Merksatz lernen müssen. (Das macht ein Auto zum Auto. So wird das Partizip Perfekt gebildet.)

Wenn manche Kinder »rechtschriftliche Selbstläufer« sind, dann funktioniert dies wohl auf diese Weise: Ihr Gehirn versucht erfolgreich, häufig vorkommende Muster und Regelmäßigkeiten zu entdecken und dies bei den Schreibweisen dann weiter anzuwenden. Genau dies muss der Rechtschreibunterricht bei allen Kindern anregen: Lernwörter müssen zu Modellen für Schreibweisen weiterer Wörter werden. Dabei werden Merksätze und die Deklaration von Regeln oft überschätzt. Das Gehirn sucht sich selber die Regel. Fachlich ausgedrückt: Wir sollten mehr auf implizites Lernen als auf explizites setzen. Explizites Lernen unterstützt das implizite, aber es ersetzt es nicht.

Nur: Was bei den einen Kindern auch ohne größere didaktische Kunst funktioniert, muss bei anderen leicht bis intensiv unterstützt werden.

Zwei Kategorien können unterschieden werden:

- Rechtschreibmuster und
- Regelungen.

Zum Teil finden sich die Muster und Regelungen für die Grundschule in den Rahmen-Lehrplänen. Es geht im konkreten Unterricht aber nicht um das Abarbeiten aller möglichen oder vermeintlich wichtigen Phänomene, wie dies bei solchen Auflistungen den Anschein hat und wie dies vorgefertigte Materialien, Sprachbücher und rechtschriftliche Arbeitshefte notwendigerweise beinhalten. Vielmehr geht es um solche Rechtschreibfälle, die für Kinder der Lerngruppe bei ihren Texten fehleranfällig sind. Die tatsächlichen Schreibweisen der Kinder sind also das Diagnose-Material.

Das bedeutet auch: Nicht alle Kinder müssen dieselben Übungen machen. Wer die richtige Schreibweise bereits automatisiert hat, sollte seine kostbare Lernzeit für anderes nutzen können. ►

Rechtschreibmuster

Dies sind häufige Besonderheiten in den Schreibweisen von Wörtern. Einige Beispiele: Der Laut /sch/ wird mit den drei Buchstaben s-c-h geschrieben, so bei schön, schreiben, schlau oder schnell. Bei /scht/ und /schp/ wird das sch aber auf s verkürzt, also stehen, spielen usw. Oder: Das Präfix (die Vorsilbe) ver- wird vorne immer mit v geschrieben. Bei vielen Nomen (Vater, Mutter, Reiter ...) wird das Suffix -er geschrieben, obwohl es regional unterschiedlich mal wie /a/, mal wie ein offenes /o/ oder noch anders gesprochen wird. Implizites Lernen wird angeregt, wenn Wörter gleicher Schreibweise gesammelt und strukturiert werden.

Stellt man fest, dass Kinder mit der verkürzten Schreibweise sp Schwierigkeiten haben, weil sie hier schp schreiben, dann kann ein Lernwort mit sp zum Modell werden, beim Thema Hobby zum Beispiel »Spiel«, »Spaß« oder »Spielfeld«. Die Kinder sammeln sp-Wörter. Sie finden vermutlich auch Wörter, die /s-p/ gesprochen werden, wie Wespe oder Kasper. Es entsteht eine Liste mit einer Spalte Spiel-Wörter und einer Spalte Wespen-Wörter. Bei den Spiel-Wörtern werden die Sp und sp farbig markiert. Mit den gefundenen Wörtern können gegebenenfalls weitere Übungen gemacht werden: Einige Wörter werden zu den Abschreibwörtern übernommen, mit je drei sp-Wörtern wird ein Satz, gerne ein Quatschsatz gebildet.

Haben Kinder Schwierigkeiten mit der korrekten Schreibung der Vorsilbe ver-, dann kann ähnlich gearbeitet werden. Ausgangspunkt ist ein fehleranfälliges Lernwort mit Ver- oder ver-. Beim Thema Verkehr ist es vermutlich »Verkehr«, »Verbot« oder »verfahren«. Wörter mit derselben Vorsilbe werden gesammelt, Ver oder ver wird farbig markiert. Oft sind sprachreflektierende Anschlussaufgaben möglich: Da auffällig ist, dass die Vorsilbe vor Verben und vor Nomen steht, können Kinder anhand einer Liste oder auch des Wörterbuchs bei beliebigen Verben ausprobieren, ob ver- davor passt und was sich am Wort dabei ändert (rechnen – verrechnen, schlafen – verschlafen, Silbe – Vorsilbe, schreiben – vorschreiben ... was ist mit verlieben?).

Was den Beispielen gemeinsam ist:

- Ausgangspunkt sind ein oder mehrere Lernwörter, also Wörter, die für

Kinder aufgrund der tatsächlichen Fehleranfälligkeit übungswichtig sind.

- Die jeweilige »Stolperstelle« wird im Wort markiert und die Kinder gehen auf Suche nach Wörtern, die an dieser Stelle genauso geschrieben werden. Es entsteht eine Gleichschreibungsliste. Die entsprechenden Stellen werden markiert.
- Mit den gesammelten Wörtern können weitere Übungen angeschlossen werden: Dosen- und Schleichdiktat, Partnerdiktat, mit drei der Wörter einen Satz bilden.
- Je nach Leistungsfähigkeit der Kinder können reflektierende Aufgaben angeschlossen werden.

Rechtschreib-Regelungen

Grundprinzip der deutschen Rechtschreibung ist das phonologische Prinzip: Die weitaus überwiegende Zahl von Lauten wird durch jeweils ein bestimmtes Graphem verschriftet. Dabei müssen lautliche Bandbreiten eines Buchstabens berücksichtigt werden (z.B. hat der Buchstabe E, e in den beliebten Anfangswörtern Esel und Elefant drei verschiedene lautliche Qualitäten). Und es wirken Besonderheiten mit wie die verkürzte Schreibung st und sp oder die Kennzeichnung von kurz und von lang gesprochenen Vokalen.

Ein weiteres Prinzip, nun auf der Ebene des Wortes, ist die Gleichschreibung des Wortstamms.

Hinzu kommen Regelungen auf der Ebene der Wortgrammatik mit der Großschreibung, dem Getrennt- und Zusammenschreiben und auf der Ebene des Satzes die Großschreibung am Satz-anfang und Zeichensetzung.

Beispiel: Kennzeichnung von kurz und lang gesprochenen Vokalen: Irritierendweise wird häufig vom »Dehnungs-h« gesprochen, als sei die Kennzeichnung des Vokals mit einem zusätzlichen nicht gesprochenen h die Regel, wie beim lang gesprochenen e im Wort Mehl. Tatsächlich betrifft diese Kennzeichnung aber nur einen kleinen Teil der in Frage kommenden Wörter. Die Kennzeichnung erfolgt in den meisten Fällen durch die Zahl der folgenden Konsonanten: Bei lang gesprochenem Vokal folgt nur ein Konsonant, während bei kurz gesprochenem wenigstens zwei Konsonanten folgen. Also raten (lang

gesprochenes /a:/), aber raten (kurz gesprochenes /a/). Heikel wird dies für Kinder in der Regel erst bei der Verdopplung des Konsonanten. In der Logik der eben genannten Regelung heißt das: Folgt auf den kurz gesprochenen Vokal nur ein Konsonant, dann muss er verdoppelt werden, also braucht das Wort Rate, um das Nagetier zu bezeichnen, einen zweiten Konsonanten: korrekte Schreibweise ist folglich Ratte.

Einen Sonderfall stellt der Vokal /i/ dar: Er wird als lang gesprochenes /i:/ in den allermeisten Fällen ie geschrieben, also Tier und spielen.

Die Unterscheidung von lang und kurz gesprochenen Vokalen bereitet vielen Kindern Schwierigkeiten, ist aber Bedingung für die interne Regelbildung in den oben beschriebenen Fällen. Genaues Durchlautieren eines Wortes und genaues Lautieren eines Phonems ist ohnehin eine Bedingung beim Schrift-spracherwerb und muss geübt werden. Hierzu gehört auch, zu erkunden, ob der Vokal kurz oder lang gesprochen wird – kurz und die Hände klatschen zusammen, lang und die Hände ziehen auseinander. In Schriftvorlagen kann bei kurz gesprochenem Vokal ein Punkt darunter gesetzt werden, bei lang gesprochenem ein Strich, dann werden die Wörter entsprechend artikuliert. Im Zweifel gilt immer die Probe: heißt das Nagetier Ra:te oder Ratte? Heißt es Mu:ter oder Mutter, schwi:men oder schwimmen?

Entsprechende Wörter werden, ausgehend von einem Lernwort, gesammelt: linke Spalte die Punktwörter (mit kurz gesprochenem Vokal), rechte Spalte die Strichwörter (mit lang gesprochenem Vokal). Was fällt uns auf?

Gesammelt werden Wörter mit ie oder auch gleich mit ie und mit i. Die Proben werden durchgeführt: lang gesprochen – kurz gesprochen. Dabei tauchen vermutlich auch Wörter auf, bei denen i lang gesprochen, aber nicht ie geschrieben wird: Igel, Tiger, Bibel, Apfelsine ... Bei welcher Schreibweise finden die Kinder mehr Wörter? Ergebnis: bei den ie-Wörtern, die i-Wörter mit lang gesprochenem i sind viel weniger.

Beispiel: Wortstamm – verlängern – ableiten: Eine für die Rechtschreibung grundlegende Regelung ist die Gleichschreibung des Wortstamms: beim

Wort schwimmen ist schwimm der Stamm, er bleibt erhalten, also auch immer die beiden m: er schwimmt. Folglich wird z.B. Schwimmmeister mit drei m geschrieben. Fahren wird mit ah geschrieben, also bleibt der Wortstamm mit dem ah so erhalten: gefahren, Fahrrad. Bei er fährt wird der Laut /a/ umgelautet zum /ä/.

Da die Wortstamm-Schreibung für alle verwandten Wörter gilt, Wörter also, die den gleichen Wortstamm haben, ist das Finden verwandter Wörter eine gute Strategie, um Lernwörter zu Modellen zu machen. Beim Thema Geschäfte im Stadtteil werden verwandte Wörter zum Verb kaufen gesammelt: kauft, sie kauft, gekauft, Käuferin, Käufer, Verkäuferin ... Was ist bei allen Wörtern gleich oder ähnlich? Die Kinder finden kauf und wieder mit Umlautung: käuf. Der Wortteil wird eingekreist. Irgendwann kann auch das Fachwort Wortstamm ergänzt werden.

Bei jedem Thema können zu inhaltlich zentralen Wörtern verwandte Wörter gesammelt werden. Das optische Signal ist das Einkreisen des Wortstamms. Auf diese Weise kommen die Kinder auch der Umlautung auf die Spur.

Bei fehleranfälligen Wortbildungen werden verwandte Wörter gesucht: Bank – mit g oder mit k am Ende? Wir suchen ein verwandtes Wort, bei dem man das hören kann, also Bank – Bänke (Strategie: verlängern). Oder andersherum: Bänke mit e oder mit ä? Gibt es ein verwandtes Wort mit a? Bänke – Bank (Strategie: ableiten).

Schwierig ist es, wenn b, d oder g als Binnenlaut vor einem Konsonanten vorkommen: liebt mit b oder mit p? Verwandte Wörter können die Frage beantworten, wenn man den Laut abhören kann: lieb, lieben, Liebesbrief, also mit b.

Sammeln – Nachdenken – Forschen

Neben dem Üben sind bei der Arbeit mit Rechtschreibmustern und -regelungen drei Zugriffsweisen wichtig, die zur internen Regelbildung, also über das explizite zum impliziten Rechtschreibwissen beitragen können.

Sammeln und Strukturieren: Vorrangig werden, ausgehend von einem Lernwort als Modell, weitere Wörter gesammelt: Wörter, die an einer kritischen Stellen gleich geschrieben wer-

den, verwandte Wörter mit Kennzeichnung des Wortstamms. Die Kinder sammeln, kennzeichnen Gleiches und gegebenenfalls auch Auffälliges.

Nachdenken: Über Schreibweisen, über Regelmäßigkeiten, über Besonderheiten denken die Kinder nach. Möglicherweise kann sich aus solchem Nachdenken eine Feststellung ergeben, wie: »Meistens werden Wörter mit langem i mit ie geschrieben.« Oder: »Verwandte Wörter haben denselben Wortstamm. Er wird meistens gleich geschrieben, manchmal wird a zu ä.« Das sind aber dann keine Sprachbuch-Merksätze, sondern Feststellungen, die auf Untersuchungen der Kinder selbst beruhen und die sie auch selber mit formulieren können.

Forschen: Aus den Überlegungen wiederum können Forscheraufträge entstehen: Gibt es auch verwandte Wörter, bei denen o zu ö oder au zu äu wird? Gibt es noch andere Wörter, bei denen b wie /p/ gesprochen wird?

Und was ist mit Silbenkonzepten?

In den letzten Jahren wurden in einigen Regionen wieder Silbenkonzepte in den Vordergrund des Schriftspracherwerbs und des Rechtschreibunterrichts gerückt. Die silbische Gliederung von Wörtern in den Kernfokus zu nehmen, bedeutet aber, auf die morphematische Gliederung zu verzichten: Bei fahren ist das Stammmorphem fahr, das sich in allen verwandten Wörtern wiederfindet, daran schließt sich beim Flektieren des Verbs das Flexionmorphem an, also er fährt-t, du fährt-st, wir sind ge-fahr-en.

Die Silben sind beim Verb fahren aber fah und ren. Damit kann schwerlich in Bezug auf flektierte Formen des Verbs weitergearbeitet werden. Silbenkonzept und morphematische Orientierung sind zwei verschiedene Paar Schuhe. Wollen wir Verwirrung der Kinder vermeiden, müssen wir uns entscheiden. Für langfristige hilfreiche halte ich die morphematische Orientierung, z.B. mit der zentralen Strategie, verwandte Wörter zu bilden, damit auch Strategien wie Verlängern und Ableiten zu verbinden.

Wörter nachschlagen

Voraussetzung für erfolgreiches Nachschlagen ist mehr, als nur die Reihenfolge der Buchstaben im Alphabet zu kennen: Neben der alphabetischen Gli-

derung muss bei flektierten Wortformen die jeweilige Grundform gebildet werden (fuhr findet man bei fahren, am stärksten bei stark, Körbchen bei Korb), zusammengesetzte Wörter müssen häufig auseinandergenommen werden (findet man das Wort Hundekörbchen nicht, dann muss man bei Hund und bei Korb nachsehen), am Wortanfang muss man bei einigen Buchstaben auch Schreibalternativen kennen (findet man Pferd nicht unter F, dann vermutlich unter Pf). Nachschlagen üben, bedeutet mithin immer auch über Sprache reflektieren und dabei die Sicherheit nicht nur im raschen Auffinden, sondern auch im normgerechten Schreiben stärken.

Deshalb muss das Nachschlagen mit solcherart Suchaufgaben geübt werden. In Rechtschreibgesprächen werden Hypothesen aufgestellt, wo ein Wort zu finden ist: Fischstäbchen, Fußballweltmeisterschaft – das Wort steht so nicht im Wörterbuch. Wo muss ich nachschlagen?

Die Grunderfahrung mit Wörterbüchern machen Kinder im Übrigen am besten, indem sie selber Wörterlisten oder Wörterhefte alphabetisch anlegen: Die Pferdefans in der Klasse sammeln Pferdewörter, ordnen sie nach dem Alphabet und erstellen ein Pferde-Abc. Dabei werden zu Nomen Artikel und Pluralformen ergänzt, bei Adjektiven, soweit möglich, Vergleichsformen, bei Verben auch Personalformen, z.B. die 3. Person Singular im Präsens oder zusätzlich eine Vergangenheitsform (reiten, sie reitet, sie ritt bzw. sie ist geritten).

Texte kontrollieren und korrigieren

Früher galt das korrekte Diktatschreiben als wichtiges Lernziel im Rechtschreibunterricht. Dies stammte aus Zeiten, als Nach-Diktat-Schreiben noch eine wichtige Rolle im Berufsleben spielte. Heute wird (außerhalb bestimmter Medienformate) erwartet, dass Schreiber ihre eigenen Texte normgerecht schreiben. Und das bedeutet, dass sie ihren Textentwurf auch auf orthographische Richtigkeit hin überprüfen bzw. durch jemanden überprüfen lassen, was bei wichtigen Schriftsätzen empfehlenswert ist.

Wortbezogen wurde das Kontrollieren und Korrigieren oben beim 4. Schritt des Übungsformats »Abschreiben in vier Schritten« beschrieben. Dies muss

Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4
3 aus 5 - In vier Schritten abschreiben - Wörtertreppe (das kürzeste Wort als erstes, das längste als letztes) - In Silben schreiben - Alphabetisch schreiben - Nachschlagen (Fundstelle mit Seitenzahl)	3 aus 5 - In vier Schritten abschreiben - In Silben schreiben 3x verwandte Wörter finden - Nachschlagen (Fundstelle mit Seitenzahl) - Mit jeweils 2 Wörtern einen Satz bilden	4 aus 6 - In vier Schritten abschreiben 3x verwandte Wörter finden - Nachschlagen 3x Schreibweise begründen - Wortart bestimmen - Mit jeweils 2 Wörtern einen Satz bilden
Partnerdiktat der Lernwörter		

auch auf Sätze und Texte übertragen werden. Dabei werden fehlerhafte Schreibweisen durchgestrichen, die richtige Schreibweise wird dazugesetzt, die ursprüngliche Fehlerstelle als »Stolperstelle« besonders markiert.

• Dosen-, Schleich- oder Wendediktate sind Formen des Selbstdiktats von Textvorlagen, die das Kontrollieren und anschließende Korrigieren immer beinhalten sollten.

• Das Partnerdiktat ist eine Übungsform, bei der das Partnerkind die Funktion des Kontrollierens, das Schreiberkind die des Korrigierens übernimmt. Das Partnerkind hat den Auftrag, neben dem Diktieren das Schreiben genau zu verfolgen und bei der Entstehung eines Fehlers »Stopp« zu sagen. Das Schreibkind kann nun über die Schreibweise nachdenken, gegebenenfalls hilft das Partnerkind.

• Eigene Textentwürfe können auf linierte Blätter so geschrieben werden, dass immer eine Zeile freibleibt. Die Lehrkraft, Kinder mit sicherer Rechtschreibung (Korrekturbüro) oder die Mitglieder der Schreibkonferenz markieren orthographisch falsch geschriebene Wörter. Je nach Leistungsfähigkeit des Schreibkindes korrigiert es die fehlerhaften Schreibungen selber, auch mit Hilfe des Wörterbuchs, oder es wird bei der Korrektur unterstützt oder es findet die korrekte Schreibweise bereits in der freien Zeile vor.

»3 aus 5«: Angebote zum selbstständigen Üben

Die Arbeit mit den Lernwörtern der Kinder, also mit eigenen Wörtern sowie thematisch orientierten Klassenwörtern, kann so organisiert werden, dass die Kinder weitgehend selbstständig ihre Übungsarbeit organisieren. Beruhend auf dem Konzept der 5 tragfähigen Grundlagen wird ein Übungsrepertoire in der Lerngruppe erarbeitet. Wenn die Angebote einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad haben und ihre Anzahl die der gewünschten Übungen übersteigt, dann wird für jedes Kind eine Auswahl möglich, über die es selbst oder mit Beratung der Lehrkraft entscheidet. Als Beispiel stelle ich vor: »3 aus 5«, d.h. drei Aufgaben aus fünf Angeboten wählen, bzw. »4 aus 6«.

Empfehlenswert ist, die Arbeit in einem eigenen Lernwörter-Heft zu erledigen.

Rechtschreibkonzept der Schule

Das Kollegium kann mit Hilfe der 5 tragfähigen Grundlagen ein Rechtschreibkonzept der Schule erarbeiten, in dem sie die schulbezogenen didaktischen Wege und Ziele vereinbaren. Erfolgreich Praktiziertes bisher kann hier ebenso verortet werden, wie neu erarbeitete Möglichkeiten, die erprobt werden sollen. Hier das Strukturraster:

Tragfähige Grundlagen im Rechtschreiben	So wollen wir sie mit den Kindern entwickeln
verständlich schreiben	
wirksam abschreiben	
Lernwörter als Modellwörter nutzen	
Wörter nachschlagen	
Texte kontrollieren und korrigieren	

Ein Rechtschreibunterricht, wie hier beschrieben, braucht als Material für jedes Kind ein Schreibheft sowie Plakate für die Ergebnisse der Sammel- und Forschungsarbeiten. Er ist mithin materialarm und kann ebenso wirkungsvoll sein wie Unterricht mit umfangreichem und teuer erstandenem Material. Was pädagogisch aber wichtiger ist:

Der Unterricht geht von Wörtern aus, die für die jeweiligen Kinder bei ihren Texten wichtig und orthographisch fehleranfällig sind, und er regt sie an, selbst über ihre Rechtschreibung nachzudenken und zu forschen. 

Anmerkungen

(1) Hans Brügelmann (1992): 20 Thesen zum Rechtschreibunterricht. In: Grundschulzeitschrift H. 52, S. 37 – 39

(2) Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1995): So lernen Kinder Rechtschreiben – Erwerb tragfähiger Grundlagen in der Grundschule. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung

Horst Bartnitzky (2013): Sprachunterricht heute. Cornelsen Scriptor, Berlin 16. Aufl. 2013, S. 124 f.

(3) Kleine Auswahl von theoriegeleiteter und praxisorientierter Literatur aus verschiedenen Verlagen:

Gerhard Augst/ Mechthild Dehn (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Klett, Stuttgart

Beate Leßmann (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Teil I Klassen 1 und 2

Dies. (2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben.

Teil II, Teilbereich B: Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Klassen 3 bis 6.

Beides bei Agentur Dieck: Heinsberg Heinz Risel (2011): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler

Renate Valtin (2000): Rechtschreiben lernen in den Klasse 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Grundschulverband, Frankfurt a. M.

Erika Brinkmann

Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen?

Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts

Den Rechtschreibunterricht bestimmen zurzeit maßgeblich vier Ansätze – allerdings jeweils mit Varianten:¹⁾

- die explizite Vermittlung von Regeln zu ausgewählten Rechtschreibphänomenen,
- die Einübung eines im Umfang beschränkten Grundwortschatzes,
- die Silbe als linguistischer Angelpunkt,
- die Förderung sprachstatistisch fundierter innerer Regelbildung (Spracherfahrungsansatz).

(1) Explizite Vermittlung von Rechtschreibregeln

Der phänomen- bzw. regelorientierte Ansatz hat eine lange Tradition, und bis heute lassen sich viele Sprachbücher dieser Konzeption zuordnen: In einzelnen Unterrichtseinheiten werden spezifische orthographische Phänomene herausgegriffen und Regeln für diese formuliert (vgl. dazu z.B. Risel 2011; Steinig/Huneke 2011). Ein Unterricht, der nach diesem Ansatz vorgeht, führt oft dazu, dass die Schüler Rechtschreibregeln zwar benennen, sie aber nicht erfolgreich anwenden können, denn explizites Regelwissen lässt sich nicht ohne Weiteres in Handlungswissen umwandeln (vgl. Bredel 2007, S. 98). Außerdem wird den Schülern suggeriert, unsere Schriftsprache baue auf unzähligen, wegen ihrer Ausnahmen zudem kaum durchschaubaren Einzelregeln auf (vgl. Mand 2003, S. 65 f.). Denn es gibt kaum einfache, auch für Kinder eindeutige Regeln wie: Nach einem Punkt schreibt man groß. Der weitaus größere Teil der Regeln bezieht sich jeweils nur auf einen Teil der betreffenden Schreibungen, so dass es häufig eine beträchtliche Anzahl von Wörtern gibt, bei denen die Regel nicht zum richtigen Ergebnis führt.

Insofern sind Faustregeln tragfähiger, in denen eine Lerngruppe oder einzelne Kinder ihre Forschungsergebnisse zu einzelnen Rechtschreibphänomenen so zusammenfassen, dass sie die Fehler-

wahrscheinlichkeit verringern, weil sie zu einem sehr hohen Prozentsatz zutreffen – aber in dem Bewusstsein, dass man nicht mit sicheren Ableitungen rechnen kann (s. unten Abschnitt 4).

Beim phänomenorientierten Ansatz werden in den gängigen Sprachbüchern bestimmte orthographische Phänomene immer wieder aufgegriffen und den Kindern in verschiedenen Übungsformen präsentiert, die von ihnen abgearbeitet werden sollen.¹⁾ Um Rechtschreibbesonderheiten in den Blick zu rücken, werden oft gerade zu den Ausnahmeschreibungen systematisch Wörter geübt – z.B. solche, in denen nach lang gesprochenem Vokal ein <h> folgt, wie in »fahren«, »nehmen«, »wohnen« und »fühlen«. Und in der Tat hinterlassen diese Übungen Spuren – allerdings auch da, wo wir es nicht beabsichtigen. Denn aus den Übungen entwickelt sich nach und nach beiläufig eine »Regel« in den Köpfen der Kinder, die sie nicht unbedingt formulieren können, aber gerne in ihren Schreibungen anwenden: Sie machen viele Fehler bei der Verschriftung langer Vokale, verwenden beispielsweise viel zu häufig das seltene »Dehnungs-h«. Diese »Regel« hält sich hartnäckig in den Köpfen. Fragt man Lehramtsstudierende, wie ein lang gesprochener Vokal in der Regel verschriftet wird, bekommt man sehr oft zur Antwort »Natürlich mit einem <h> – nur beim /i:/ schreibt man <ie>«. Häufiges, systematisches Üben

scheint die beiläufigen Erfahrungen, die man beim Lesen und Schreiben mit der tatsächlichen Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Rechtschreibmuster macht, zu überlagern: Sprachstatistisch betrachtet ist es aber so, dass in deutlich über 80 % der Fälle der lang gesprochene Vokal nicht markiert wird. Ausnahme ist das lang gesprochene /i/. Es wird in über 70 % der Fälle durch <ie> dargestellt (vgl. z.B. Siekmann/Thomé 2012). Durch das systematische Üben der Wörter mit »Dehnungs-h« lernen die Kinder also eine falsche »Regel«, die später von vielen Erwachsenen immer noch unreflektiert, aber explizit zur Erklärung dieses orthographischen Phänomens herangezogen wird – obwohl sie diese beim Schreiben gar nicht so anwenden.

Eine ähnliche Erfahrung kann man machen, wenn man Studierende fragt, wie man in der Regel nach einem kurz gesprochenen Vokal weiter schreibt. Bei einer Befragung der TeilnehmerInnen eines Hauptseminars zum Thema »Rechtschreibunterricht« beantworteten etwa 80 % die Frage so: »Man schreibt einen Doppelkonsonanten«. Auch zu diesem Rechtschreibmuster findet man in Sprachbüchern in regelmäßigen Abständen systematische Übungen, in denen der Doppelkonsonant ergänzt werden muss (z.B. »Ratte«, »Kelle«, »Himmel«, »Sommer«, »Futter«). Dass man nach einem kurz gesprochenen Vokal in der Regel zwei Konsonanten schreibt, diese aber auch verschieden sein können (z.B. Hand, Kerze, Winter, Ort, Puls), findet sich im Übungsmaterial eher nicht.

Wie das Potenzial beiläufigen Regellernens bzw. impliziter Musterbildung produktiv genutzt werden kann, zeigt Abschnitt (4) unten.



(2) Einübung eines im Umfang beschränkten Grundwortschatzes

Da es kaum verlässliche »Wenn ... dann«-Regeln in der deutschen Orthographie gibt, hat die Position, letztlich müsse man sich die Schreibung eines jeden Wortes – oder zumindest die häufigsten Wörter – einzeln merken, in den 1980er und 1990er Jahren großen Einfluss auf den Rechtschreibunterricht in der DDR (Riehme 1981/87; 1985) und dann auch in den westlichen Bundesländern gefunden (vgl. etwa Bartnitzky/Christiani 1983; Sennlaub 1985; Hesse/Wagner 1985; Naumann 1986).

Dieser Ansatz ist aus zwei Gründen plausibel.³⁾ Aus linguistischer Sicht kann man auf das sprachstatistische Argument hinweisen, dass bereits rund 400 Wörter etwa 80 % fließender Texte abdecken (Balhorn u. a. 1983). Wenige häufige Wörter richtig schreiben zu können, verspricht also eine starke Reduktion der Fehlerquote. Aus lerntheoretischer Sicht wiederum macht es Sinn, zu lernende Einheiten intensiv zu üben, was aber aus ökonomischen Gründen deren zahlenmäßige Beschränkung erfordert. Dabei ist das Problem der Auswahl nicht leicht zu lösen. Denn die Häufigkeit der Wörter nimmt stark degressiv ab: Zwar ist das 50. Wort deutlich häufiger als das 500., das 500. aber nicht mehr viel häufiger als das 5.000. So fanden Pregel/Rickheit (1987) in 500 Texten schon oberhalb der Häufigkeitsschwelle »400. Wort« maximal zehn Belege. Das erschwert es bereits ab den 200 bis 300 häufigsten Wörtern, Präferenzen zu begründen.

Zum zweiten bedeutet Häufigkeit eines Wortes nicht, dass alle SchreiberInnen es verwenden. Das Problem ist vielmehr die große Streuung der individuell bedeutsamen Wörter: Einige verwenden ein Wort sehr oft, andere verwenden es gar nicht. Wählt man Wörter nach Verwendungshäufigkeit (in einer Text-Stichprobe insgesamt) aus, kommt man also zu einem anderen Grundwortschatz, als wenn man nach Verwendungsbreite, also nach dem Anteil der Personen, die ein Wort nutzen, auswählt. Und zum dritten sind nicht alle besonders häufigen Wörter auch ein Problem für das orthographisch richtige Schreiben. Richter (1998) plädiert deshalb für einen »interessengeleiteten« Grundwortschatz: Verschiedene Kinder sammeln – neben

den sehr häufigen Funktionswörtern – die für sie persönlich wichtigen Wörter, die dann als individueller Übungswortschatz genutzt werden. Sie können dann im Sinne eines »Modellwortschatzes« (Spitta 1983; Augst 1990) über Analogiebildung auch die Clusterbildung stützen (z. B. Doppelkonsonanz in »Welle«, »kommen« usw. bei einem Kind analog zu »Hammer« und »Kelle« – bei einem anderen zu »Wolle« und »Sommer«), und damit den Aufbau von impliziten Rechtschreibmustern fördern (s. auch unten Abschnitt 4).

(3) Die Silbe als linguistischer Angelpunkt

Intuitive Silbenkonzepte, bei denen es um die Methode des silbenweisen Mitsprechens, Schwingens oder auch Schreibens geht wie z. B. bei der FRESCH-Methode nach Michel (2010), die aus der »Buschmann-Methode« entstanden ist – analog zum Kieler Rechtschreibaufbau von Dummer-Smoch/Hackethal (2011) und zum Konzept nach Reuter-Liehr (2007) –, basieren auf der Annahme, dass bestimmte Merkmale der Schriftsprache durch silbisches Sprechen herauszuhören seien. Dies kann für die Lernenden nur sehr bedingt funktionieren, da es die Sichtweise derjenigen widerspiegelt, die die betreffenden Wörter bereits richtig schreiben können: »Was geschrieben wird, soll gehört werden, dieses ist wiederum so zu sprechen, wie es die Schreibung erfordert« (Risel 2008, S. 128). Eine Doppelkonsonanz lässt sich durch silbisches Mitsprechen und Schwingen z. B. nicht erschließen. Als Merkhilfe für einen Übungswortschatz wirkt die Bewegung aber möglicherweise unterstützend.

Der silbenanalytische Ansatz (Röber-Siekmeyer, Bredel) bezieht sich hingegen auf linguistische Modellierungen, die auf Erkenntnissen der Sprachwissenschaft (vgl. Maas 1992; Eisenberg 2006) basieren und von der Annahme ausgehen, dass unsere über Jahrhunderte hinweg gewachsene Orthographie systematisch strukturiert ist und daher verstehbar gemacht werden kann. Unter den verschiedenen Prinzipien wie Stammkonstanz usw. messen sie der Schreibsilbe eine zentrale Bedeutung zu. Über die genaue Analyse der Silbenstruktur lassen sich in diesen Modellen

bestimmte Rechtschreibbesonderheiten (Dehnung, Schärfung) zu einem sehr hohen Prozentsatz erklären – jedenfalls bei den im Deutschen häufigen zweisilbigen Wörtern, bei denen die Betonung auf der ersten Silbe liegt (wie die Doppelkonsonanz nach Kurzvokal beispielsweise in »Sommer« – was andererseits bei den für Kinder wichtigen Wörtern »Papa« und »Mama« wiederum nicht zutrifft). Für die Schreibung ein- bzw. drei- und mehrsilbiger oder von anders betonten Wörtern enthalten die Modelle generell keine Hilfen. Um dieses linguistische Modell – in seinem Geltungsbereich – didaktisch nutzen zu können, haben Röber (1997; 2004) und Bredel u. a. (2011) Häuschen-Modelle für die Kinder entwickelt, die ihnen helfen sollen, von Beginn an die Wörter richtig zu schreiben.

In der Langzeitstudie zur Wirksamkeit verschiedener Ansätze des Schriftspracherwerbs von Weinhold (2009) machten die meisten Kinder am Ende der vierten Klasse die gleichen Fehler wie die anderen Kinder auch. Allerdings gilt es zu bedenken, dass solche Untersuchungen nur Durchschnittswerte zeigen und nicht den Lernzuwachs bezogen auf einzelne Fälle: Wie bei allen Ansätzen gibt es auch hier Kinder, die von einem silbenanalytischen Zugang für ihr Rechtschreiblernen – evtl. auch als ergänzendes Angebot – besonders profitieren können, sodass LehrerInnen(!) ihn kennen sollten.

(4) Förderung sprachstatistisch fundierter innerer Regelbildung (Spracherfahrungsansatz)

Während die eben erwähnten Ansätze von der Logik des Gegenstands ausgehen und die fachwissenschaftlichen Analysen in Funktionsmodellen des Rechtschreibens verdichten, folgt dieser Ansatz der grundlegenden Logik menschlichen Lernens, nämlich dass aus situativen Erfahrungen allgemeine Muster abstrahiert werden, z. B. in Form von Annahmen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen häufig gemeinsam auftretenden Ereignissen oder grammatischen (Über-) Generalisierungen (Singer 1998; 2002; Spitzer 2002). Wie beim Erwerb der Mutter- oder einer Fremdsprache vereinfachen die Lerner auch beim Lesen- und Schreibenlernen den Input der



Erika Brinkmann

Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule, Mitglied im Vorstand des Grundschulverbandes

Umwelt in typischer Weise. Und genau wie beim Mutterspracherwerb werden den Kindern in einem solchen Unterricht von Beginn an auch gezielt Anregungen und Modelle gegeben.

Zunächst lernen die Kinder mit einer Anlauttabelle umzugehen und werden dabei zunehmend kompetenter darin, sich Wörter sehr deutlich vorzusprechen und den wahrgenommenen Phonemen passende Grapheme zuzuordnen. Dabei lernen sie, das Alphabetsystem als grundlegendes Prinzip der deutschen Orthographie zu verstehen. Die Einsicht in das alphabetische Prinzip unserer Schrift wird in allen Modellen zur Schriftsprachentwicklung als unverzichtbare Phase dargestellt (so schon Gentry 1982, Frith 1986, Günther 1985/1995). Darüber hinaus aber müssen die Kinder von Anfang an lernen:

Unsere Schrift ist keine reine Lautschrift, sondern ein genormtes System mit verabredeten Schreibweisen. Viele KollegInnen sprechen von der »Buch-« oder »Erwachsenenschrift«, um sie von der »Kinderschrift« wertungsfrei abzugrenzen. Das lautorientierte Schreiben ist die Basis für die weitere Rechtschreibentwicklung. Sie wird akzeptiert und damit den Kindern signalisiert, dass sie bereits lesbar schreiben können. Parallel dazu erfahren die Kinder aber auch, dass es mit der »Buch-« oder »Erwachsenenschrift« fest verabredete Schreibweisen für die Wörter gibt, an denen sie sich nach und nach immer stärker orientieren sollen, um später eine möglichst hohe orthographische Kompetenz zu entwickeln. Dabei hat es sich bewährt, die lautorientiert geschriebenen Kinder-Texte zur besseren Lesbarkeit für andere zu »übersetzen« und den Kindern damit

für ihre weitere orthographische Entwicklung Anregungen und Modelle zu bieten. Darüber hinaus werden in gesonderten Aufgabenstellungen schon früh einzelne, für die Kinder besonders wichtige Wörter in der orthographisch korrekten Schreibweise angeboten und von den Kindern (z. B. in einem besonderen Heft) aufgeschrieben und gesammelt.

Beim lautorientierten Schreiben werden die Wörter immer wieder neu konstruiert. Durch die parallele Begegnung mit orthographisch korrekten Schreibungen nehmen die Kinder dann nach und nach implizit immer mehr Muster und Strukturen auf, die sie zunehmend auch in ihren eigenen Texten verwenden. Dadurch erhöhen sich die Variationsmöglichkeiten für die Schreibung eines Wortes zuerst enorm – und das spiegelt sich beim immer wieder neuen Konstruieren der Wörter in der ansteigenden Fehlerzahl wider. Mit zunehmender Schrifterfahrung verwenden die Kinder die orthographischen Muster und Strukturen schließlich aber immer häufiger legal, sodass die Wörter nach und nach – oft in einer typischen Abfolge – immer richtiger werden (vgl. dazu Brinkmann 1997; 2003; May 1995; 2013).

Ergänzend spielen Forscheraufgaben (z. B. Balhorn u. a. 2013; Brinkmann u. a. 2008 ff.; Peschel/Reinhardt 2001) eine immer größere Rolle: Anhand von orthographisch korrektem Wortmaterial (Bücher, Zeitschriften, Nachschlagewerke) werden Wörter unter verschiedenen Gesichtspunkten gesammelt und nach Gemeinsamkeiten sortiert. Ein breites Forschungsfeld ergibt sich für die Kinder z. B. schon aus dem Auftrag, viele Wörter zu sammeln, in denen der jeweilige Vokal (das /a:/, /e:/, /o:/ oder /u:/ in der betonten Silbe) »lang« gesprochen wird). Die o. a. sprachstatistischen Gegebenheiten zeigen sich dann rasch: In der überwältigenden Zahl der Fälle (zu jeweils über 80 %) wird der »lang« gesprochene Vokal nicht markiert. Es lohnt sich, diese Erfahrung zu einer Faustformel zu verdichten, um im Zweifelsfall, wenn man nicht weiß, wie das Wort geschrieben wird, eine möglichst große Chance zu haben, es richtig zu schreiben. Dadurch werden Muster und Strukturen, die sich mit zunehmender Schrifterfahrung in den Köpfen implizit entwickeln, explizit gemacht, sodass sie in spezifischen Schreibsituationen bewusst genutzt wer-

den können. Die Ausnahmen von dieser Regel – z. B. die Schreibungen <ah>, <aa> beim »lang« gesprochenen /a:/ – werden gemeinsam auf einer Seite in einem Heft für solche »merk«-würdigen Wörter gesammelt, um so die (meist implizit stattfindende) Cluster- und Analogiebildung zu unterstützen. Auf einer solchen Seite lassen sich dann aber wiederum auch bestimmte Schreibungen explizit machen, z. B. durch die bewusste Markierung aller Wörter, die auf der <ah>-Seite zur Wortfamilie »fahren« gehören. Das lang gesprochene /i:/ bildet in der Reihe der Vokale eine Ausnahme: Die <i>-Schreibung ist wie das <ih> und das <ieh> die »merk«-würdige Schreibung und wird als Ausnahme gesammelt, die <ie>-Schreibung (mit über 70 % häufigste Schreibung) als Faustregel formuliert. »Merk«-würdige Wörter eignen sich auch gut, um sie im Sinne eines Übungswortschatzes besonders zu trainieren (vgl. oben (2)).

Um die Kinder immer wieder zum Nachdenken über die Orthographie anzuregen und nach und nach aus dem impliziten Können zu einem bewussten Umgang mit den Gegebenheiten der deutschen Orthographie herauszufordern, haben sich Rechtschreibgespräche wie »der harte Brocken des Tages« (vgl. Erichson 2004) oder »der Satz des Tages« (siehe in diesem Heft Seite 28 f.) bewährt. Beim »harten Brocken des Tages« diktiert die LehrerIn den Kindern ein besonders schwieriges Wort. Die einzelnen Kinder versuchen, es so gut wie möglich aufzuschreiben (Variante: Jede Tischgruppe soll sich auf eine Schreibung einigen). Dann wird gemeinsam darüber gesprochen, wie und warum man in der deutschen Orthographie das betreffende Wort so schreiben muss. In diesen Rechtschreibgesprächen spielen »echte« Regeln (die immer zutreffen wie »Wir schreiben alles klein, nur der Satzanfang und Nomen werden groß geschrieben«) und die sprachstatistisch fundierten Faustregeln ebenso eine Rolle wie die Strategie des Verlängerns am Ende des Wortes und das Sammeln von Wörtern mit »merk«-würdigen Schreibungen, die sich weder durch (Faust-)Regeln noch durch Strategien erschließen lassen. Ein umfassender Rechtschreibunterricht muss Elemente aus verschiedenen Ansätzen umfassen, wie wir es für den Spracherfahrungsansatz im »Vier-

Vier Säulen zur Unterrichtsorganisation

Gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien	Selbstständiges Lernen im Wechsel von individueller und gemeinsamer Arbeit		
Systematischer Umgang mit grundlegenden Elementen und Verfahren der Schriftsprache	Freies Schreiben eigener Texte	Freie Lesezeiten und gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur	Forschen, Sammeln, Sortieren und Üben
• Alphabetsystem kennenlernen → Anlauttabelle als Werkzeug zum Schreiben kennen- und nutzen lernen; zusätzlich arbeiten am »Buchstaben der Woche« (Form- und Lautvarianten von Buchstaben) • Unterstützung von Leseprozessen → Hilfen bei der Synthese und beim »Sprung zum Wort«; Stärkung der Sinnerwartung → Förderung von Lese-strategien • Strategien und Hilfen zum richtigen Schreiben kennenlernen → Umgang mit Wortfamilien, Morphemen, orthographischen Mustern, »merk«-würdigen Wörtern, Nachschlagen lernen • Arbeitsformen zum sinnvollen Üben kennenlernen → »richtig« abschreiben, Umgang mit Lernwörtern und Fehlern • »Experten«-Gespräche führen → Gesprächsregeln vereinbaren; diskutieren und argumentieren • Gemeinsam über Sprache und Rechtschreibung nachdenken • Schriftgespräche führen, Rückmeldekultur entwickeln → Würdigung von Kinder-texten	• Lust und Zutrauen zum Verfassen eigener Texte gewinnen → Am Anfang Erzählen und Diktieren selbsterdachter Geschichten • Verschiedene Verwendungsformen der Schrift in funktionalen Zusammenhängen nutzen → z. B. Briefe, Einkaufs- und Merkzettel; Geschichten, Gedichte und Sachtexte schreiben; Bilder beschriften • Freies Schreiben als persönliche Ausdrucksform erleben • Austesten von Schreibstrategien und orthographischen Hypothesen → immer verständlicheres Schreiben durch zunehmende Nutzung orthographischer und morphematischer Strategien • Nutzen von Hilfsmitteln zum Schreiben → Schreiberegungen, Anlauttabellen, (Bild-)Wörterbücher, Sachbücher → Textverarbeitung nutzen • Überarbeitung und Präsentation wichtiger eigener Texte → Schreibkonferenzen (auch in orthographischer Hinsicht), Gestaltung der Endfassung für LeserInnen, Buch erstellen, Text vortragen, Portfolio für die gelungensten Texte	• Lust auf Bücher und aufs Lesen bekommen → in Büchern stöbern, Bilder anschauen, etwas Interessantes auswählen → Entdecken, dass Schriftzeichen Bedeutung tragen → Paired Reading: gemeinsam lesen • Beim Lesen (und Zuhören): → Baumuster und Sprachformen von Texten kennenlernen – auch als Modelle für eigene Texte → Auseinandersetzen mit verschiedenen Selbst- und Weltsichten → Informationen gewinnen → Automatisierung der Lesefertigkeiten im Gebrauch → Sich faszinieren lassen von Lese- und Höreindrücken → Vorlesegespräche führen → Lesestrategien austesten • Nutzung von Hörbüchern, Filmen, CD-ROMs, Medienverbünden → Medien kennenlernen, reflektieren, produzieren • Dokumentation des Gelesenen, Gesehenen, Gehörten → Leseepässe, Lesetagebücher etc. • Buchvorstellungen/-empfehlungen → das Vorlesen vorbereiten und üben	→ das mündliche Präsentieren üben, auch mithilfe von Mimik, Gestik • Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes → Wichtige und häufig gebrauchte Wörter sammeln: zu Beginn z. B. in einem Schatzkästchen, später sollte der »Wortschatz« alphabetisch geordnet sein, z. B. in einem ABC-Heft oder einer Wörterkartei. → Geübt und automatisiert werden sie z. B. beim »Bingo«; mit Hilfe der Übungsformen wie Schleich-, Dreh-, Dosen-Diktat oder durch selbstständiges Üben mit Kartei oder ABC-Heft allein oder in Partnerarbeit • Regelmäßigkeiten der Orthographie erforschen → Wörter zu bestimmten Rechtschreibphänomenen sammeln und sortieren → z. B.: Wann schreibt man <tz>, wann <z> im Wort? → Wörter, in denen das <a> lang klingt (oder das e, i, o, u) • Sprachforscheraufgaben → Sprachspiele → Sprachen vergleichen

aus dem Lehrerkommentar zur ABC-Lernlandschaft (vgl. Brinkmann u. a. 2008 ff.)

Säulen-Modell« dargestellt haben (vgl. Brinkmann u. a. 2008 ff.):

Fazit

Für die Unterrichtspraxis finden sich in allen vorgestellten Konzepten sinnvolle Elemente, die im Rahmen der gemeinsamen Arbeit mit der ganzen Klasse genutzt oder aber für einzelne Kinder

zur besonderen Unterstützung herangezogen werden können. Wichtig ist es, um die Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze zu wissen, um für die spezifischen Anforderungen das jeweils Geeignete auswählen zu können. Das wichtigste Ziel des Rechtschreiblernens sollte dabei allerdings nicht aus den Augen verloren werden: Die Kinder sollen lernen, ihre eigenen Texte selbstständig

orthographisch zu überarbeiten, damit sie für die Leserinnen und Leser gut zu lesen sind. In diesem Sinne hat die Rechtschreibung eine dienende Funktion. Im Zentrum des Unterrichts muss also das Verfassen von Texten stehen. Der Anspruch an eine weitgehende orthographische Korrektheit kann dabei nicht bereits an den Entwurf gestellt werden, sondern erst an die Überarbei-

tung, für die die Kinder all ihre bereits erworbenen Kenntnisse, Strategien und Arbeitsformen (z. B. Nachschlagen oder Nutzung des Rechtschreibprogramms auf dem Computer) aufbieten sollen, um diesem Ziel schon möglichst nahe-zukommen. Für die letzte Korrektur brauchen die meisten Kinder aber noch Unterstützung – über die Grundschule

hinaus. Denn das Rechtschreibenlernen ist ein lebenslanger Prozess, wie aktuell noch einmal die Normierungsdaten der »Hamburger Schreibprobe« (May 2013, S. 20) zeigen: Die durchschnittliche Fehlerquote sinkt dort von rund 25 % am Ende der ersten Klasse über 7 bis 8 % gegen Ende der Grundschulzeit auf 2 bis 3 % in der 10. Klasse. 

Anmerkungen

- (1) s. ergänzend die Überblicke bei Augst / Dehn 2007; Bartnitzky 2010; Risel 2011
- (2) Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Beitrag: Lernspuren im Kopf (2011)
- (3) Dieser Abschnitt orientiert sich an den ausführlichen Auswertungen und Literaturberichten von Brügelmann u. a. 1994a+b

Literatur als PDF abrufbar

 www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/verbandszeitschrift/bestellen

Hans Brügelmann

Entwicklung der Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts^{*}

Ein Überblick über empirische Studien

Wie der Titel andeutet, ist sorgfältig zu unterscheiden zwischen Untersuchungen des Rechtschreibunterrichts und seiner Wirkungen einerseits und Studien zum Rechtschreiberwerb der Kinder, also zu ihren Aneignungsstrategien, andererseits. Auch wenn der Schwerpunkt dieses Heftes (und damit auch dieses Beitrags) darauf liegt, verschiedene Konzepte des Rechtschreibunterrichts zu vergleichen, ist es hilfreich, vorweg einen Blick darauf zu werfen, wie Kinder lernen, richtig zu schreiben.

1. Aneignungsformen von Kindern

Wie Kinder sich die Konventionen unserer Orthographie aneignen, wird seit etwa 30 Jahren über Stufenmodelle zur Entwicklung von Rechtschreibstrategien beschrieben (in der Nachfolge von Gentry 1978; 1982; Frith 1985; 1986; Günther 1995). Kritische Schritte in der Rechtschreibentwicklung sind durch größere Studien empirisch gut belegt (vgl. für die alphabetische Phase Brügelmann 1990, für die orthographische Phase May 1995). Diese Befunde dürfen aber nicht zu einer Verdinglichung von »Stufen« führen, zu denen Kinder – wie in Schubladen – zugeordnet werden. So haben Studien von Brinkmann (1997; 2003) die große Bandbreite und sogar kurzfristige Schwankungen in der parallelen Anwendung von Strategien belegt. Auch wenn in einzelnen Phasen neu erworbene Strategien do-

minieren, bleiben andere verfügbar und werden vor allem bei unbekannten und bei schwierigen Wörtern – oder unter Stressbedingungen – (wieder) genutzt. Ebenso finden sich Vorgriffe auf anspruchsvollere Strategien, die zunächst nur an einzelnen Wörtern oder Phänomenen erprobt werden. Für LehrerInnen wichtig: Eine richtige wie auch eine falsche Oberflächenform kann oft verschiedenen Tiefenstrukturen entsprechen, sodass man Kontext und Vorgeschichte kennen muss, um das Risiko von Fehldeutungen zu verringern (vgl. <KINO> als frühe lautorientierte Schreibung oder als Ausnahme zur Regelschreibung des /i:/ als <ie>).

Insgesamt nimmt die durchschnittliche Fehlerquote über die Grundschulzeit hinweg – je nach Aufgabe – von 25–50 % auf 8–15 % und danach bis Klasse 9 bzw. 10 auf 2–3 % ab (vgl. May 1994b, 2013; Brügelmann 2003; und die widersprüchlichen Befunde zum angeblichen Verfall der Rechtschreibung seit dem 2. Weltkrieg, s. Übersicht S. 16 aus Brügelmann 2013). Dabei folgt die Entwicklung der Rechtschreibung einer

Eigenlogik der Aneignung, unabhängig vom Leistungsniveau der Kinder und vom Rechtschreibunterricht (vgl. May 1995; 1991). Andererseits weist sie auch individuelle Besonderheiten auf (vgl. Brinkmann 1997). Beide »Kräfte« setzen den Lehrbemühungen deutliche Grenzen. Dies zeigt sich auch in Studien zu verschiedenen Ansätzen in der aktuellen Rechtschreibdidaktik.

2. Untersuchungen zu verschiedenen didaktischen Ansätzen

Im Folgenden stehen Studien aus Deutschland im Vordergrund, da sich Sprache, Unterrichtstradition und Schulsystem als bedeutsame Randbedingungen erwiesen haben.

2.1 Wortschatzübung

Dieser Ansatz ist am umfassendsten untersucht. Schon früh haben Studien belegt, dass die Übung von einzelnen Wörtern deren Richtigschreibung fördert. Das systematische Training eines Grundwortschatzes in 3. Klassen über ein halbes Jahr hinweg reduzierte die Fehlerquote um gut die Hälfte (Plickat / Lüder 1979, S. 128–130; Beck / Eisenhauer 1979, S. 139–146). Auch bei ungeübten »Transferwörtern« nahmen die Falschschreibungen deutlich ab. Zehn Monate später allerdings zeigten sich deutliche Vorteile nur noch zugunsten der Übungswörter selbst, 

^{*} Die Zusammenfassungen älterer Studien sind teilweise übernommen aus Brügelmann (1983/2013, Kap. 31 und 32) und aus Brügelmann / Richter (1984, 129ff., 185ff.).



Prof. Dr. Hans Brügelmann

Fachreferent für schulische Qualitätsentwicklung im Grundschulverband

deren Fehlerabnahme jetzt dreimal so hoch war wie bei den Transferwörtern. Wiczerkowski u. a. (1979a + b) fanden in ihrer Untersuchung des »Wortlisten-Trainings« von Balhorn ebenfalls nur einen geringen Transfereffekt auf ungeübte Wörter.

Dabei macht es nach Nickel (1979, S. 146 – 164) keinen Unterschied, ob die Wörter einzeln oder in Texten geübt werden. Bedeutsam ist aber der persönliche Bezug zu den Wörtern bzw. dem Erfahrungsfeld, zu dem sie gehören. Dies konnten May (1994) und Richter (1996) beim Vergleich von Jungen- und Mädchenwörtern nachweisen. Insofern spricht viel dafür, den Übungswortschatz von den Kindern individuell bestimmen zu lassen (vgl. den »interessengeleiteten« Ansatz von Richter 1998). Dies auch deshalb, weil sich nach dem Prinzip der Häufigkeit nur ein kleiner Wortschatz als »gemeinsam wichtig« auszeichnen lässt (vgl. Brinkmann in diesem Heft, S. 9 ff.).

Die Hoffnung, dass es die schulische Übung einzelner Wörter ist, die deren Fehlerquote senkt, ist ebenfalls einzuschränken. Zwar fanden Brügelmann u. a. (1994d, S. 175) bei der Auswertung des Schreibvergleichs BRDDR, dass in

freien Texten die Fehlerquote von Wörtern aus dem Mindestwortschatz der DDR mit 3 – 4 % deutlich geringer war als bei Wörtern außerhalb des Mindestwortschatzes mit 18 – 19 %. Aber fast dieselbe Differenz fand sich mit 5 – 6 % zu 22 – 23 % auch bei den Kindern aus den westlichen Bundesländern, obwohl die Grundwortschatzarbeit dort einen geringeren Stellenwert hatte und die Zusammensetzung der Grundwortschätze von Bundesland zu Bundesland variierte. Noch bedeutsamer: Bereits innerhalb des Mindestwortschatzes sprang die Fehlerquote oberhalb des 430. Wortes von ~ 5 % auf ~ 20 %. Dieser Sprung ließ sich übrigens nicht nur im freien Text, sondern auch im Diktat beobachten. Fazit: Es scheint eher die generelle Häufigkeit von Wörtern als ihre Übung im Unterricht zu sein, die zur Rechtschreibe sicherheit beiträgt.

Daneben ist es die persönliche Bedeutung und Verwendung von Wörtern, die die Richtigschreibung stützt (s. Richter / Brügelmann 1994, S. 121 ff.; May 1994a). Beides spricht gegen die Verordnung eines für alle gleichen Übungswortschatzes.

Dagegen spricht auch ein weiterer Befund aus dem »Schreibvergleich BRDDR«: Zwar waren die ViertklässlerInnen der ehemaligen DDR – in einem Diktat von Wörtern aus dem dort systematisch geübten Grundwortschatz – mit nur 12 falschen Wörtern auf 100 den Kindern aus Westdeutschland (16 Fehler) und aus Schweizer »Lesen durch Schreiben-Klassen« (18 Fehler) deutlich überlegen. In einem freien Text waren die Unterschiede aber nur noch statis-

Für die Leistungsbeurteilung bedeutsam ist der Befund, dass sich die Fehlerquote von guten RechtschreiberInnen zwischen erster und zweiter Hälfte von Diktaten kaum verändert, bei schwachen RechtschreiberInnen aber erheblich zunimmt (Brügelmann 1994). Dies spricht für **weniger stress-erzeugende Formen des Leistungsnachweises**, z.B. »Pässe« mit definierten Anforderungen, denen sich die Kinder aber zu unterschiedlichen Zeiten (und ggf. mehrfach) stellen können, oder offenere Aufgaben (z.B. »Schreibt möglichst viele Wörter mit einem kurzen Selbstlaut auf – und ordnet sie nach unterschiedlichen Schreibweisen«).

tisch, nicht mehr inhaltlich signifikant: 7 Fehler gegenüber 9 in den beiden anderen Gruppen (Brügelmann u. a. 1994b, S. 137, zu dieser als »Laufstalleffekt« des Übens bezeichneten fehlenden Übertragung vom Diktat auf freie Texte). In spezifischeren Auswertungen zeigte sich, dass sich auch das Fehlerprofil der ehemaligen DDR-Klassen (trotz des ganz anderen Rechtschreibunterrichts) nicht von dem der beiden anderen Gruppen unterschied (Brügelmann u. a. 1994d, S. 174 – ähnlich für eine Auswertung nach Rechtschreibstrategien May 1991).

2.2 Phänomen- bzw. regelorientierter Unterricht

Eine Reihe von Studien konzentriert sich auf die Aneignung spezifischer Phänomene der Rechtschreibung, für die ebenfalls Stufen postuliert werden (zusammengefasst nach Risel 2008, S. 68 – 70): zur Konsonantenverdoppelung nach Kurzvokal (Günther 2006), zur Verschriftung des /f/-Lauts (Thomé 1999), zur Verwendung von Satzzeichen (Eichler / Küttel 1993; Afflerbach 1997), zur Getrennschreibung (Bredel 2006) und zur Trennung bei Zeilensprung (Geilfuß-Wolfgang 2004). Zur Groborientierung sind die Befunde durchaus hilfreich. Aber auch diese Stufen dürfen nicht zu rigide verstanden werden. Insofern sind Altersangaben problematisch, die die große Streuung um die Durchschnittswerte verdecken. Und auch bei den Durchschnittswerten muss offen bleiben, inwieweit sie durch die Eigendynamik des kindlichen

Ein interessantes Teilergebnis erbrachte die Untersuchung von Nickel (1979) zur **Art der Rückmeldung und Korrektur von Prüfdiktaten**. Bei unmittelbar anschließender Selbstkorrektur durch die SchülerInnen war die Fehlerquote in einer zweiten Überprüfung um gut 20 % niedriger als bei einer um zwei Tage verzögerten Rückmeldung durch die Lehrperson – und das, obwohl die SchülerInnen rund ein Viertel ihrer Fehler gar nicht erkannten. Brinkmann (1993) verglich bei denselben Kindern im Wechsel drei verschiedene Korrekturformen: Selbstkontrolle (wie bei Nickel); dreimaliges Berichten an-

gestrichener Fehler; Diskussion der von den Kindern selbst gemeldeten Rechtschreibschwierigkeiten in der Klasse. Nach vier Korrekturdurchgängen sank die Fehlerzahl in allen drei Varianten auf etwa die Hälfte. Bei verschiedenen Kindern erwiesen sich die drei Korrekturformen allerdings als sehr unterschiedlich effektiv. Brinkmann empfiehlt deshalb, diese von den Kindern bewusst ausprobieren zu lassen und sie darin zu unterstützen, möglichst selbstständig in der Korrektur der eigenen Texte zu werden, so wie es auch als Ziel des Rechtschreibunterrichts in den KMK-Standards gefordert wird.

Rechtschreiberwerbs oder doch eher durch Unterrichtstraditionen bestimmt sind. Sie können also nicht unbesehen als Richtlinie für den Aufbau des Rechtschreibunterrichts genommen werden.

Phänomen- bzw. regelorientierte Ansätze konzentrieren Rechtschreibübungen auf einzelne Rechtschreibbesonderheiten (z.B. das <h> nach Langvokal) bzw. die Vermittlung von explizit formulierten Regeln (z.B. die Stammkonstanz bei der Deklination und Konjugation).

So übte Dumke (1979, S. 84–93) – gestreckt über acht Monate – in zweiten Klassen Regeln zur Groß-/Kleinschreibung (4 Unterrichtsstunden) und zur Ableitung der Schreibung (5 Unterrichtsstunden). Im Vergleich zur Kontrollgruppe mit gleicher Eingangsleistung war im ersten Fall die Fehlerzahl um fast 30 %, im zweiten um 15 % niedriger. Deutlich höher waren die Zugewinne, die Scheerer-Neumann (1979, S. 115) in einem kombinierten Regel-, Strategie- und Wortschatz-Training besonders schwacher RechtschreiberInnen erzielte: während sich die Kontrollgruppe nur um 20 % verbesserte, sank die Fehlerquote in der Übungsgruppe um 75 % (vgl. zur Doppelkonsonanz

Umstritten ist, **ob häufiges Lesen die Rechtschreibe sicherheit fördert** (vgl. schon Bryant/Bradley 1980). Gegen einen solchen Transfer spricht, dass die Aufmerksamkeit beim Lesen auf den Inhalt der Texte und nicht auf die Form der Wörter gerichtet ist. Andererseits wird beim Lesen die implizite Assoziation häufiger Buchstabenfolgen im inneren Lexikon gefestigt. Diese Automatisierung könnte sich auch positiv auf ihren Abruf beim Schreiben auswirken (vgl. das Modell entfalteter Rechtschreibkompetenz in Scheerer-Neumann 2014). Eine neuere Untersuchung von Siekmann (2013) fand keinen generellen Transfer vom Lesen auf das Rechtschreiben, und auch in früheren Studien hat sich die bewusste Auseinandersetzung mit der Schreibweise des einzelnen Wortes gegenüber bloßem Abschreiben oder mehrfachem Lesen als effektiver erwiesen (vgl. Peters 1974 [zit. nach Downing 1979, S. 75 f.]; van Doorn-van Eijnsden 1984; Bosman/de Groot 1992, S. 280 f., 287).

Ein eigenes Feld, auf das hier nicht näher eingegangen werden kann, ist die **Förderung bei Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten**. Hierzu gibt es eine aktuelle Metaanalyse deutschsprachiger Programme von Ise u.a. (2012). Ihr wichtigstes Ergebnis: Funktionstrainings von Wahrnehmungsleistungen bringen wenig – Erfolg verspricht nur eine Förderung, die an den konkreten Lese- bzw. Rechtschreibproblemen ansetzt (s. auch schon Scheerer-Neumann 1979, aktualisiert: 2014). Bezogen auf das Training von Teilleistungen liegen neuere Befunde aus einer Interventionsstudie mit Lernsoftware (»Guckomobil«) von Engl u.a. (2013) vor, die ähnlich wie analoge Trainingsprogramme vorher (a.a.O., S. 25) in Teilbereichen durchaus bedeutsame Wirkungen zeigte, in anderen bzw. für andere (Kinder-)Gruppen dagegen weniger erfolgreich war.

nach Kurzvokal auch die positiven Befunde bei Schulte-Körne u.a. 2003).

Ein solches explizites Regeltraining ist wegen der komplexen Struktur der deutschen Orthographie aber nur für wenige Bereiche möglich. Zudem stellt sich die Frage, ob bzw. in welchen Formen es überhaupt nötig ist (s. dazu unten 2.4). So hat Afflerbach (1997, S. 67) gezeigt, dass SchülerInnen am Ende der Grundschule 87 % der Kommata richtig setzen – ohne dass deren Systematik bis dahin Gegenstand des Unterrichts gewesen wäre.

2.3 Silbenorientierte Konzepte

Die sorgfältigsten Studien zu diesem Ansatz hat Weinhold (2006; 2009) vorgelegt. Zum einen fand sie in ihrem Längsschnitt von Schreibungen vorgegebener Wörter von Klasse 1 bis 4 unterschiedliche Entwicklungsrhythmen der Kinder, die nach »Lesen durch Schreiben«, mit einer Fibel oder nach dem silbenanalytischen Ansatz unterrichtet worden waren (2006b): Mal lag der eine Ansatz vorne, mal ein anderer – außerdem gab es Unterschiede je nach Schwerpunkt der eingesetzten Tests.

In ihrem Bericht nach Abschluss von Klasse 4 resümiert Weinhold (2009, S. 71; 2010), dass sich bis zum Ende der Grundschulzeit Fibel- und Silbenklassen quantitativ und in den Fehlerarten angleichen, wobei sie allerdings bei den Leistungsschwächeren immer noch einige Unterschiede findet (2010). Für die Rechtschreibung in freien Texten kommt Fay (2010, S. 165) zu ähnlich geringen Unterschieden.

2.4 Sprachstatistischer Ansatz

Dieses Konzept fokussiert die – auch beim Erst- und Fremdsprachenlernen beobachtete – implizite Musterbildung

und ist insofern charakteristisch für den Spracherfahrungsansatz, der auf ein Rechtschreiblernen »im Gebrauch« (Kochan 1995) setzt. Ausgangspunkt ist die Aneignung der alphabetischen Strategie durch das lautorientierte Verschriften von Wörtern. Auswertungen der angelsächsischen Forschung betonen seit längerem die produktive Funktion des Spontanschreibens (»invented spelling«) für die Anfangsphase des Schriftspracherwerbs – u. a. als Medium beiläufiger Förderung der phonologischen Bewusstheit (Treiman 1985; Mann et al. 1987; Richgels 1995; 2001; Torgesen/Davis 1996; National Reading Panel 2000; Ehri/Roberts 2006). Ähnliche Befunde berichten aus dem deutschsprachigen Raum Brügelmann u.a. (1994b+c) und Weinhold (2006b). Brinkmann u.a. (2006) konnten bei Kindern mit gering entwickelten Voraussetzungen schon durch kurze Intensivphasen freien Schreibens deutliche Fortschritte in der alphabetischen Strategie erzielen.

Die Sorge, dass Kinder durch das lautorientierte Konstruieren von Wörtern Fehlstrategien entwickeln, haben Längsschnittbefunde des Bremer Projekts »Kinder auf dem Weg zur Schrift« schon in den 1980er Jahren widerlegt: »Je mehr komplette Lautumschriften ein Kind im Januar schafft (auch wenn sie Rechtschreibfehler enthalten), umso höher ist sein RS-Entwicklungsstand im Juni (.63). Dieser Prädiktor ist mindestens so gut wie die Zahl der im Januar völlig richtig geschriebenen Wörter (.60) oder die Zahl der zu diesem Zeitpunkt verwendeten RS-Muster (.52). In der Tendenz schreiben diese Kinder im Juni auch schon mehr Wörter orthographisch korrekt (.43)« (Brügelmann u.a. 1987/88, 3.11 E). Eichler/Thomé

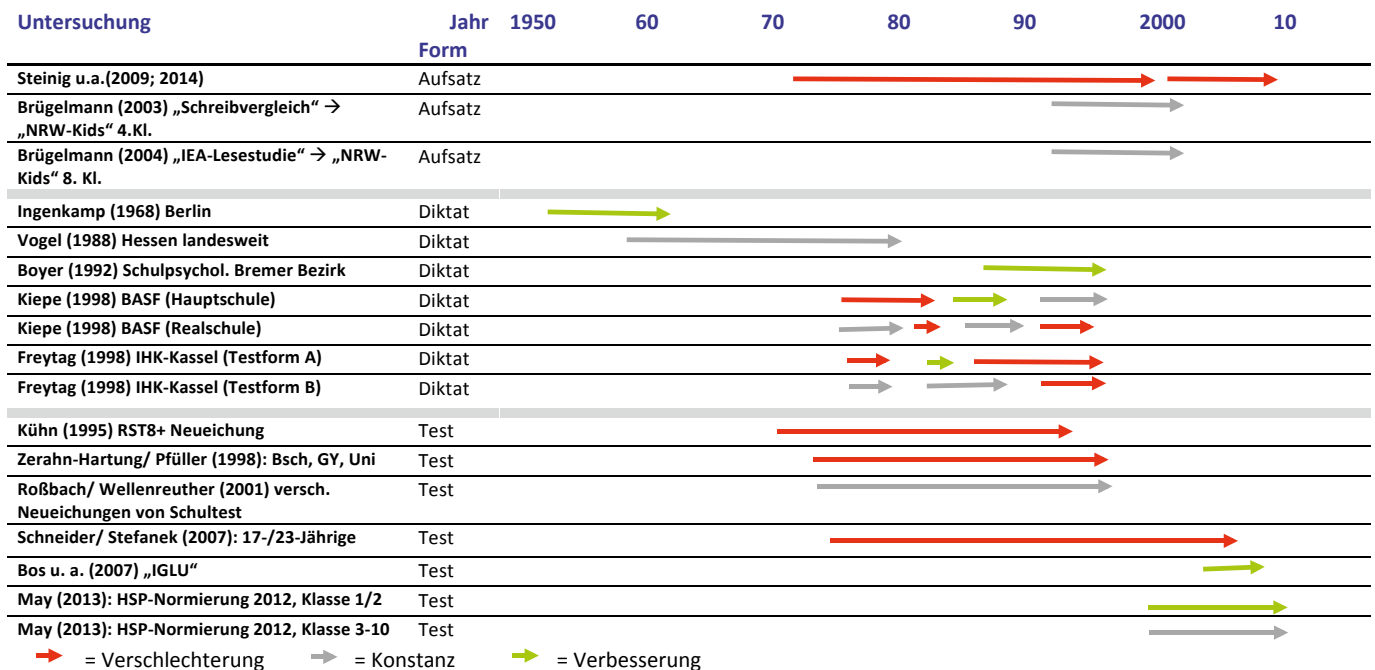
Leistungsverfall in der Rechtschreibung?

Empirische Befunde aus verschiedenen Phasen zwischen 1949 und 2012

Der angebliche Sprachverfall ist ein altes Thema der Kulturkritik (vgl. u.a. Ingenkamp 1967 und das Zitat aus babylonischen Zeiten). Aktuell sind es die Rechtschreibleistungen, deren Verschlechterung u.a. in der ZEIT und im SPIEGEL dramatisiert wird (von Bredow/ Hackenbroch 2013; Lüpke-Narberhaus 2013). Dabei sind die empirischen Belege nicht leicht auf einen Nenner zu bringen, wie die folgende Übersicht zeigt – und sehr unterschiedliche Erklärungen für beobachtete Veränderungen möglich (vgl. die Fragen im Kommentar am Ende).

Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten.

(Inscription auf babylonischer Tafel vor 3.000 Jahren)



Die Abbildung zeigt schon auf den ersten Blick: Unabhängig vom Zeitraum, von der Zeitspanne und der Erfassungsform sind die Befunde nicht eindeutig.

Zudem stehen folgende forschungsmethodische wie inhaltliche Fragen im Raum, die bedacht werden müssen, will man die Befunde zutreffend einschätzen:

- Werden in den Aufgaben überhaupt bedeutsame Aspekte der Rechtschreibkompetenz erfasst (z. B. Diktat vs. „Sechs tragfähige Grundlagen“, d. h. ist es im Sinne einer Rechtschreibfähigkeit bedeutsam diktierte Fremdtex te korrekt schreiben zu können oder sind die Fähigkeiten verständlich schreiben, richtig abschreiben, selbstständig mit Lernwörtern üben, Wörter nachschlagen, Texte kontrollieren und korrigieren, mit Regelungen umgehen zu können wichtiger?)
- Sind die berichteten Entwicklungen wirklich linear – oder schwanken sie zwischendurch?
- Sind die Stichproben repräsentativ für ihre Zeit (z. B. Regionen oder freiwillige Meldungen)?
- Sind dieselben Schulformen bzw. ihre Populationen vergleichbar (z. B. Hauptschule 1975 und 1995)?
- Haben dieselben Aufgaben noch dieselbe Bedeutung (z. B. „Aufsatz“ 1972 und 2012)?
- Sind dieselben Wörter zu verschiedenen Zeitpunkten gleich bedeutungsvoll/ gleich schwierig (z. B. Diktat 1970 und 2000)?
- Können neben dem Unterricht auch andere Bedingungen ursächlich für Verbesserungen/ Verschlechterungen sein (z. B. Veränderung gesellschaftlicher Erwartungen und Modelle)

Die einzige längerfristig aussagekräftige Repräsentativuntersuchung ist die vom BMBF geförderte leo.-Studie von Grotluschen/ Riekman n (2012, 26), die nur geringe Schwankungen zeigt – dazu noch in beide Richtungen, aber (erstaunlich geringen Unterschieden:

Anteile alle	Niveau	18-29 J.*	30-39 J.	40-49 J.	50-64 J.#
25,9 %	gebräuchliche Wörter fehlerhaft geschrieben	26,6 %	25,6 %	23,7 %	27,4 %
		*Grundschule 1987-1998		# Grundschule 1952-1966	

Interessant ist die parallele Entwicklung beim Lesen: von den Geburtsjahrgängen 1929 bis 1996 lesen die jüngeren Erwachsenen besser als die älteren (vgl. OECD 1995; Rammstedt 2013). Welche Anteile dieses Kompetenzzuwachs der Schule zuzurechnen sind und welche einem späteren Lernen „on the job“ (oder Vergessen nach der Schule), kann anhand der vorliegenden Daten nicht entschieden werden. Auf keinen Fall aber stützen sie die verbreiteten Klagen über einen „Leistungsverfall“ in der Schriftsprache.

Die Literaturangaben zu den Quellen, in denen die Studien referiert werden, finden sich unter www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/ verbandszeitschrift/bestellen



(1995) haben sogar gezeigt, dass falsche Schreibungen ein höheres orthographisches Niveau signalisieren können als Richtigschreibungen, die durch möglicherweise »inkorrekte oder unzureichende »Innere Regeln« produziert« (a. a. O., S. 41) wurden.

Für die späteren Phasen gibt es kaum aussagekräftige Studien. Das hängt zum einen damit zusammen, dass sehr unterschiedliche Konzepte unter diesem Etikett untersucht worden sind. So evaluierten etwa Deimel/Schulte-Körne (2005; 2006) die »Rechtschreibwerkstatt« von Sommer-Stumpenhorst – mit eher schlechteren Leistungen. Dagegen untersuchten Brügelmann u. a. (1994a, S. 131; 1994b) die ihrerseits sehr unterschiedlichen Fortsetzungen von Lesen durch Schreiben bzw. einen von LehrerInnen selbst als mehr oder weniger offen klassifizierten Unterricht. Sie stellten – ähnlich wie später Weinhold (2009) unterschiedliche Entwicklungsrhythmen für die einzelnen Ansätze fest; am Ende der Grundschulzeit waren für die Rechtschreibung in freien Texten aber keine bedeutsamen Leistungsdifferenzen mehr erkennbar.

Auch ein breiter Überblick über die verfügbaren Vergleichsstudien (Brügelmann/Brinkmann 2013) zeigt im Ergebnis keine Nachteile in der Rechtschreibung (kritisch dazu: Metze 2008) – bei den gleichzeitig zu bedenkenden Vorteilen eines frühen Schreibens eigener Texte für die Motivation und für die Entwicklung der Schreibfähigkeit in einem umfassenderen Sinn.

2.5 Zwischenbilanz

Gemessen an den Leistungen in standardisierten Tests erweist sich keine

Methode/kein Ansatz als grundsätzlich überlegen. Die methodeninterne Streuung von »Erfolgen« ist wesentlich höher als die Differenzen zwischen den Methoden. Das heißt: Andere Faktoren wie die Lehrerkompetenz (vgl. Fay 2010, S. 165) oder die Umwelt der LernerInnen (Roos/Schöler 2009, S. 235, 247) haben eine deutlich höhere Bedeutung. Dass die (Vergleichs-)Studien wenig zu Grundsatzentscheidungen zwischen den »großen« Ansätzen beitragen (können), liegt auch an einer Reihe von forschungsmethodischen Einschränkungen:

- Die Definitionen der Ansätze variieren zwischen den Untersuchungen.
- Die Konzepttreue der Umsetzung ist meist nicht oder nur oberflächlich erfasst.
- Die Stichproben sind in der Regel sehr klein (als Einheiten müsste für die meisten Fragestellungen nach Klassen, nicht nach Kindern ausgewertet werden!).
- Zufallsstichproben oder gar Doppelblind-Studien, die den Einfluss anderer Faktoren minimieren, sind bei Untersuchungen im Feld nicht möglich.

Insofern sind es eher die Befunde zu Teilfragen, die in der Praxis weiterhelfen (s. Kästen bzw. oben 2.1 zu Art/Auswahl und Umfang eines Übungswortschatzes).

Generell wird in diesen Studien zur Effektivität von Methoden der Einfluss der Lehrperson, der sich in der starken konzept-internen Streuung der Wirkungen zeigt, zu wenig beachtet. Eichler/Brügelmann (2013) ziehen deshalb folgendes Fazit: »Für jede Methode gibt es Beispiele erfolgreichen Unterrichts. Dieser setzt allerdings voraus, dass den

Lehrpersonen neben den Potenzialen des jeweiligen Ansatzes auch deren spezifische Risiken bewusst sind – und dass sie über das didaktisch-methodische Repertoire verfügen, diese aufzufangen.«

Bedacht werden muss aber auch, wie unterschiedlich einzelne Kinder von denselben Methoden profitieren – eine Einsicht, die eher aus Fallanalysen als aus Großstudien zu gewinnen ist (vgl. etwa Bohnenkamp 1994 zu Rechtschreibübungen am Computer vs. Papier- und Bleistift-Aufgaben und Brinkmann [1993] zur Wirkung verschiedener Korrekturformen). Auch diese Befunde verweisen auf die Bedeutung eines breiteren methodischen Repertoires – und der Kompetenz der Lehrperson, dieses situationsgerecht einzusetzen. Für die zukünftige Forschung folgt daraus, dass wir differenziertere Beobachtungs- und Interviewstudien brauchen, in denen der Unterricht von LehrerInnen, die mit möglichst unterschiedlichen Ansätzen erfolgreich sind, dokumentiert und analysiert wird. Auf diesem Wege könnte man deren jeweils besondere Potenziale und Risiken aufweisen – und vielleicht auch Bedingungen benennen, unter denen erstere besonders gut entfaltet und letztere möglichst weitgehend vermieden werden. Das erscheint für die Entwicklung der Praxis hilfreicher als die weitere Suche nach einer »im Durchschnitt« erfolgreicherer Methode. ■

Literatur als PDF abrufbar

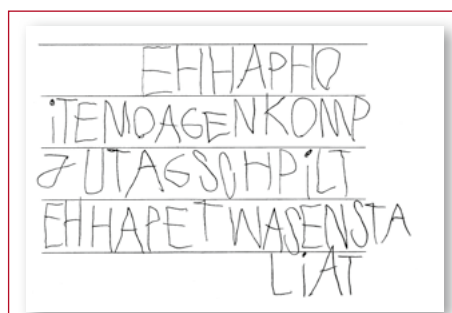
unter www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/verbandszeitschrift/bestellen

Rosemarie Köhler

Jakob und David – Leistungen der Kinder wahrnehmen

Lange vor der Einschulung haben viele Kinder die Einsicht gewonnen, dass die Schriftsprache eine Funktion hat, und schreiben ihre Mitteilungen auf. Sie können Wörter lautlich gliedern und haben das Prinzip der Zuordnung der Laute zu den entsprechenden Buchstaben bzw. Grafemen verstanden.

Einige Schreibungen der Kinder dokumentieren ihr regional unterschiedliches Lautrepertoire innerhalb Deutschlands oder auch das Lautrepertoire ihrer Herkunftssprache. Es kommt auch häufig vor, dass Kinder feinere Lautunterschiede wahrnehmen und hinschreiben als sie von der deutschen Rechtschreibung wiedergegeben werden.



Jakob (6,5 Jahre)

EHHAPHOITEMOAGEN
KOMPJUTAGSCHPILT
EHHAPETWASENSTALIAT
Ich hab heute Morgen
Computer gespielt.
Ich hab etwas installiert.

Schreibt man Original und »Übersetzung« übereinander, so erkennt man zunächst noch nicht viel. Bei näherer Betrachtung sind die Schreibungen sehr regelmäßig und systematisch:

EH HAP HOITE MOAGEN KOMPJUTAGSCHPILT

Ich habe heute Morgen Computer gespielt.

EH HAP ETWAS ENSTALIAT
Ich habe etwas installiert.

EH statt Ich: Das kurz gesprochene i klingt ähnlich wie e, daher ist diese Schreibung nicht ungewöhnlich (gleiche Schreibung in ENSTALIAT). Schreibungen von Anfängern wie z.B. Mont statt

Mund, Bos statt Bus, Keste statt Kiste haben ihre Ursache darin, dass die kurzen Vokale wesentlich schwieriger zu identifizieren sind als die langen Vokale.

H statt ch: Das mehrgliedrige Grafem ch ist möglicherweise noch nicht bekannt.

Da HAP statt habe geschrieben (und auch gesprochen) wurde, wird das b am Wortende p gesprochen (Auslautverhärtung). Die Schreibung HAP entspricht vollkommen der Aussprache. Anfängerinnen und Anfänger, die weitgehend nach Gehör schreiben, haben keine Möglichkeit, die richtige Schreibung zu erkennen.

HOITE statt heute, d.h. OI statt eu: Die Schreibung OI gibt die Aussprache dieses Diphthongs sehr viel genauer wieder als die Schreibung eu. Die Schreibungen ai und oi bei Anfängerinnen und Anfängern sind im Allgemeinen kein Zeichen dafür, dass das Kind Probleme mit dem Schreiben hat, sondern eher ein Zeichen dafür, dass es richtig nach Gehör schreiben kann.

MOAGEN statt Morgen: Im Sinne einer Schreibung, die die Laute richtig wiedergibt, wäre MOAGEN wahrscheinlich genauer als Morgen, d.h. das Kind, das »falsch« MOAGEN schreibt, schreibt eigentlich richtig. Das r in Morgen wird meist nicht als r, sondern als kaum wahrnehmbares unsilbisches vokalisches r gesprochen. Dies ist in der Tat, wie der Name sagt, ein Vokal. Dieser wird ähnlich wie a gesprochen, weshalb die Schreibung MOAGEN bei Anfängern relativ häufig vorkommt. Das r in Wörtern wie Arm und Arbeit wird meist nur sehr schwach als a-ähnliches, unsilbisches vokalisches r gesprochen oder es wirkt wie ein Längezeichen, sodass ar als langes a gesprochen wird. Folglich wird das r in diesen Fällen häufig weggelassen. Die gleiche Schreibung

a statt vokalisches r wird auch in ENSTALIAT verwendet.

KOMPJUTA statt Computer: Die Schreibungen K statt C, die Einfügung von J und die Schreibung von A statt er am Wortende entsprechen der Aussprache.

GESPILT statt gespielt: ie ist vielleicht noch nicht bekannt (gleiche Schreibung in ENSTALIAT). Die Kennzeichnung langer Vokale durch Längezeichen (ah, aa, eh, ee, ie, ih, ieh, oh, oo, uh) unterliegt nur wenigen Regelmäßigkeiten und muss daher weitgehend als Merkwissen angesehen werden. Das lang gesprochene i wird meistens als ie geschrieben. Wörter mit langem i, das nur i geschrieben wird, wie z.B. in Maschine und Medizin, sind Fremdwörter. Bei allen anderen langen Vokalen aber (a, e, o, u) erfolgt in den weitaus meisten Fällen keine Kennzeichnung durch ein Längezeichen. Die Schreibungen ah, eh, oh, uh sind eher selten, die Schreibungen aa, ee, ih, ieh, oo extrem selten. Auf Grund der Seltenheit und Unregelmäßigkeit dieser Schreibungen sollte man entsprechenden Fehlschreibungen also keine allzu große Bedeutung beimessen. Da Längezeichen außer beim ie eher die Ausnahme sind, sind sie anfällig für Übergeneralisierungen: Wenn die Kinder wissen, dass nach langem Vokal ein h stehen kann, machen sie gerne einige h zu viel, z.B. in Fahrhrahd.

ENSTALIAT: l statt ll: Konsonantenverdoppelung ist am Beginn des Schriftspracherwerbs meistens noch nicht bekannt. Generell ist die Konsonantenverdopplung (im Gegensatz zu den Längezeichen) weitgehend regelhaft. Abweichungen von dieser einfachen Regel können meist mit dem Stammprinzip erklärt werden. Beispielsweise wird »er kannte« im Gegensatz zu »die Kante« mit zwei n geschrieben, da es von »kennen« kommt (Stammprinzip), und kennen wird mit zwei n geschrieben, da auf das n wieder ein Vokal folgt.

Obwohl Jakobs Text auf den ersten Blick chaotisch aussieht, sind seine

Schreibungen lauttreu und vor allem sehr systematisch:

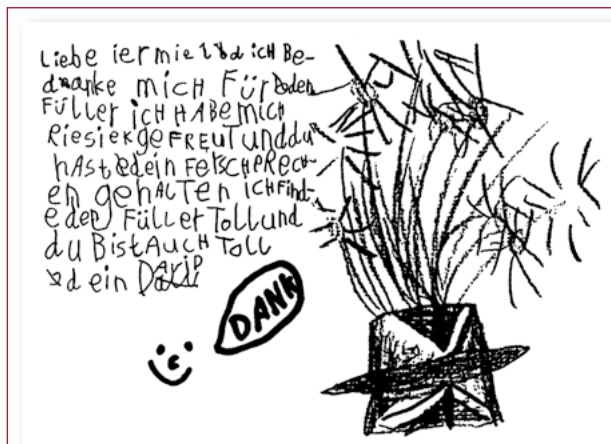
- ich und habe wurde beide Male in gleicher Weise geschrieben,
- vokalisches r in den Varianten r (zweimal) und er wird immer a geschrieben,
- ie wird in beiden Fällen i geschrieben,
- eu wird der Aussprache entsprechend oi geschrieben,
- in Computer wird der Aussprache entsprechend ein j eingefügt,
- die Groß-/Kleinschreibung ist einheitlich: Alle Buchstaben werden immer in der gleichen Weise geschrieben, d.h. alles groß bis auf das i (vielleicht, um den i-Punkt unterzubringen).

Jakobs und Davids Herangehensweise wird als lauttreues Schreiben, lautorientiertes Schreiben, alphabetisches Schreiben oder ähnlich bezeichnet. Dies gilt als Hauptprinzip beim Schreibenlernen. Den Lauten der Sprache werden Buchstaben zugeordnet. Von diesem Grundprinzip gibt es zwar zahllose Abweichungen, aber die Regelmäßigkeit ist hoch genug, um sie zur Grundlage des Schreibenlernens zu machen. Voraussetzung für das Verständnis der Verschriftungen und der Zuordnung der Verschriftungen zu einzelnen Entwicklungsstadien sind Grundkenntnisse über den Aufbau unserer Schriftsprache

schriften (phönizisch, ägyptisch) waren sogenannte Segmentalschriften, d.h. es wurden nur die Konsonanten geschrieben. Der Übergang zu vollständigen Alphabetschriften vollzog sich erst später, z.B. in Griechenland. Eine mögliche Ursache für die Bevorzugung der Konsonanten kann in der unterschiedlichen Artikulationsart von Konsonanten und Vokalen gesehen werden. Das Sprechen von Konsonanten geht mit einer Enge- oder Verschlussbildung einher, an der insbesondere Zunge oder Lippen beteiligt sind. Bei den Vokalen hingegen kann der Luftstrom den Mund ungehindert passieren. Daher ist das Sprechen eines Konsonanten aufwendiger und auffälliger als das Sprechen eines Vokals. Konsonanten sind gewissermaßen spürbarer als Vokale.

Unabhängig von zahlreichen Unterschieden im Detail wird derzeit meist davon ausgegangen, dass drei Strategien beim Schriftspracherwerb eine große Rolle spielen – die logografische Strategie, die lautorientierte (oder alphabetische) Strategie und die orthografische (oder orthografisch/morphematische) Strategie:

- Logografische Strategie: Wörter werden als Ganzes gemerkt und geschrieben ohne Kenntnis der Laut-Grafem-Zuordnung. Die logografische Strategie kommt hauptsächlich bei ersten Schreibversuchen – meistens lange vor der Einschulung – vor.
- Lautororientierte Strategie (oder alphabetische Strategie): Wörter werden lautlich gegliedert und durch Zuordnung der entsprechenden Buchstaben bzw. Grafeme geschrieben. In frühen Phasen sind



David (7,3 Jahre)

Liebe ierm hield ich Bedanke mich Für den Füller ich HABE mich RiesieK gefREUT und du hast dein FerSCHPRECHEN gehalten ich finde den Füller Toll und du Bist Auch Toll dein David

Dieser Brief von David und auch die Mitteilung von Jakob dokumentieren den wesentlichen Aspekt von Schreiben – nämlich die Mitteilung. Wie alle von Kindern geschriebenen Texte gibt er Auskunft über den Schreibentwicklungsstand des Kindes und Hinweise für unsere Begleitung auf dem Weg zur Schrift. Auf Nachfrage von David »Wie schreibt man »Liebe« ...?« erhält er den Hinweis »Wenn du i lang hörst, wird es meistens so geschrieben: ie«. David schreibt daraufhin die Anrede »Liebe ...« und überträgt diesen Hinweis auf »Iermhield« und »RiesieK«. Das kurz gesprochene i dehnt er. In Großantiqua geschrieben werden einige Buchstaben aus dem eigenen Namen oder den Vornamen seiner Familienmitglieder. Auffällig ist die richtige Schreibung von Füller: »Mich interessiert, warum du Füller so geschrieben hast?« David: »Das stand auf der Packung!« David hat sich bei der Verschriftung überwiegend am eigenen Hören orientiert und die »Nachschlagemöglichkeit Füllerpäckung« genutzt.

und über Strategien beim Schriftspracherwerb.

Schriftspracherwerb

Beim Erwerb der Schriftsprache schreiben die Kinder lautorientiert und z.T. verkürzt. Kinder, die z.B. man, kvaIm, tomat oder sats schreiben, schreiben richtig – wenn sie in Schweden leben! Ihre vermeintlichen Fehler können auch als Lösungen bezeichnet werden. Ihre Schreibungen sind Schritte auf dem Weg zur Schrift und sollten nicht in erster Linie als Abweichung von der Norm betrachtet werden, sondern als lernspezifische Notwendigkeit.

Die meisten Kinder schreiben am Anfang fast nur die Konsonanten, die Vokale werden weggelassen. Dies gibt die Wörter zwar lautmäÙig nicht vollständig wieder, macht sie aber weitgehend rekonstruierbar, vor allem im Satzzusammenhang. Interessant ist, dass die Kinder dabei die historische Entwicklung der Alphabetschriften nachvollziehen. Die ersten bekannten Alphabet-



Rosemarie Köhler

ist Grund-, Haupt- und Förderschullehrerin und seit 1978 im Schuldienst tätig. Zurzeit arbeitet sie als Fortbildungsbeauftragte am Kompetenzzentrum Lehrerfortbildung an der TU Braunschweig.

die Schreibungen meist noch sehr unvollständig (Skelettschreibung), später sind sie lautlich vollständig, aber meist nicht orthografisch korrekt, da z.B. Länge- und Kürzezeichen mit der lautorientierten Strategie nicht erfasst werden.

Beispiel Hund:

HT (Skelettschreibung)

HONT (lautlich fast richtig)

HUNT (lautlich richtig)

- **Orthografische Strategie (oder orthografisch/morphematische Strategie):** Bei der orthografischen Strategie geht es um die orthografisch korrekte Schreibung der Wörter. Mit zunehmender Sicherheit beim lautorientierten Schreiben achten die Kinder verstärkt auf orthografische Regeln und Ausnahmen, wie z.B. Länge- und Kürzezeichen, und auf

morphematisch ableitbare Besonderheiten wie z. B. die Auslautverhärtung.

Wenn die Kinder mit dem lautorientierten Schreiben zurechtkommen, stehen anschließend die Abweichungen vom lautorientierten Schreiben im Mittelpunkt des Interesses. Diese Abweichungen von der Lautschrift machen die eigentliche Rechtschreibung oder Orthografie aus. Lautorientiertes und orthografisches Schreiben sind keine streng getrennten Phasen. Wesentlich ist es, darauf zu achten, ob orthografische Besonderheiten nachvollziehbaren Regeln folgen (Regelwissen) oder ob man sie als Ausnahmen ansehen muss (Merkwissen).

Wenn Kinder anfangen orthografische Regeln – bewusst oder unbe-

wusst – zu benutzen, wenden sie diese oft an »falschen« Stellen an. Dass dies anfangs zu relativ vielen Fehlern führt, ist nur natürlich. Im Übrigen sind diese »Fehler« häufig höchst logisch. Ein Kind, das erst »ROSINE« schreibt und später »ROHSIENE«, hat gründlich nachgedacht. Wir sprechen das o in Rosine lang aus und benutzen bei einigen Wörtern (ca. 25 %) nach lang ausgesprochenem a, e, o und u das h als Dehnungszeichen. Lang ausgesprochenes i wird nicht mit h, sondern mit e gekennzeichnet. »Fehler« können Signale für Fortschritte sein und als Wegweiser für unsere Begleitung der Kinder beim Schriftspracherwerb genutzt werden. ■

Beate Leßmann

Rechtschreibkompetent – auf individuellen Lernwegen

Anregungen für einen integrativ angelegten inklusiven Unterricht

Die folgenden Anregungen für das Rechtschreiblernen entspringen einem Konzept, das fachdidaktische, sachbezogene und pädagogische Überzeugungen verbindet. Es sucht die Balance zwischen folgenden Ansprüchen:

- Oberstes Ziel des Rechtschreiblernens ist die korrekte Schreibung eigener Texte. Die Ausbildung von Rechtschreibkompetenzen wird dem Schreiben zugeordnet (vgl. Bildungsstandards).
- Die Rechtschreibung wird soweit wie möglich auf schriftstrukturelle Prinzipien der deutschen Sprache zurückgeführt.
- Die individuellen Lernpotenziale jedes einzelnen Kindes werden gewürdigt und entfaltet.
- Der Unterricht ermöglicht die Kompetenzentwicklung aller Kinder. Die Klasse ist unverzichtbarer Kontext für die individuellen Lernwege.

Kompetenz wird hier unter den Aspekten »Wissen«, »Können«, »Haltung« und »Motivation« definiert (Leßmann 2013a). In Bezug auf die Rechtschreibung unterscheiden Dehn/Augst »unbewusstes implizites Können beim spontanen Schreiben« und »bewusstes explizites Wissen beim Überarbeiten« (Dehn/Augst 2009). Es gilt beides zu entwickeln und miteinander zu verzahnen. Voraussetzung dafür sind Haltung und Motivation:

Eine positive Haltung zu entwickeln heißt, der Rechtschreibung und damit auch dem Rechtschreiblernen einen Wert beizumessen – zu erkennen, dass die normgerechte Schreibung das Lesen eines Textes vereinfacht. Die konsequente Anbindung des Rechtschreiblernens an das eigene Schreiben von Texten lässt zugleich Motivation wachsen. Wenn Lernende nachvollziehen können, warum sie welche Übungen durchführen und wie diese in ihren individuellen

Lernprozess passen, dann bearbeiten sie Aufgaben weitaus motivierter, als wenn ihnen ein für alle gleiches Arbeitsblatt ohne nachvollziehbare Anbindung an ihr eigenes Lernen vorgelegt wird.

An individuellen Potenzialen anknüpfen

Schreiben bedeutungsvoller Texte

Der wichtigste Zugang zum Rechtschreiblernen wird hier folglich im Schreiben eigener Texte gesehen. Neben dem Aufgreifen authentischer Schreibansätze (Elterneinladungen, Informationen, Schulblog u. a.) hat sich ein Tage- oder Schreibbuch bewährt, in das die Kinder schreiben, was ihnen wichtig ist (Leßmann 2007/2013a). Die eigenen Gedanken, Ideen und Erfahrungen werden als wertvolle Potenziale des Einzelnen gewürdigt. In Autorenrunden, in denen die Texte der Klasse vorgestellt und gemeinsam bedacht werden, erfahren die Kinder zuallererst, dass ihre Texte und

damit sie selbst wichtig und wertvoll sind. Es ist eine Form der Selbstvergewisserung, die stolz macht und zu weiterem Schreiben beflügelt. In diesem Kontext entwickeln die Kinder ein Verständnis für die Bedeutung der Rechtschreibung: Fehlerfreie Texte lassen sich einfacher lesen. Veröffentlicht werden deshalb nur rechtschriftlich korrigierte Texte.

Beim intuitiven Schreiben im Tagebuch greifen Kinder auf ihr implizites Rechtschreibkönnen zurück. Dieses zu stärken und soweit wie möglich in explizites Wissen zu überführen, ist das Anliegen der folgenden Anregungen:

An eigenen Wörtern lernen

Die von den Kindern verwendeten Wörter sind Ausdruck ihres individuellen – semantischen – Potenzials. Die für das eigene Leben bedeutsamen Wörter zu üben, ist motivierend. Zunächst notiert die Lehrkraft die zu übenden Wörter unter dem Text, später machen es die Kinder selbst. Dafür halten sie Unsicherheiten bereits während des Schreibens mit einem Punkt unter dem entsprechenden Wort fest (s. Abb. 1). Sie folgen dabei intuitiv ihrem »Rechtschreibgespür« – bzw. ihrem unbewussten impliziten Können. Das Setzen dieses kleinen Punktes steht für den Zweifel an der eigenen Schreibweise. Es markiert den Übergang von der Intuition zur Fragehaltung und damit zur Reflexion. Die Lehrerin gibt zusätzlich Hinweise am Zeilenrand. Der Weg zur korrekten Schreibweise erfolgt nun über Anwendung von Strategien, Nutzung von Wissen, Nachschlagen im Wörterbuch und über den Austausch mit dem Nachbarn.

Die zu übenden Wörter werden auf Kärtchen normgerecht notiert und in

einer Fünf-Fächer-Lernkartei langfristig geübt. Als »Wörterklinik« (dafür steht das »W«) hat sich dieses Verfahren etabliert, sowohl in der konservativen Variante, bei der die Kinder die Übungswörter in ein Heft schreiben und die bearbeiteten Worterkärtchen nach jedem Übungsvorgang in das nächste Fach stecken – bzw. auf die nächste »Station« verlegen –, als auch in der digitalen Variante mit der »Computer-Lernkartei« (Kuschmierz 2002). Wörter, die schließlich korrekt geschrieben werden können, werden in einem eigenen Grundwortschatzheft, dem »ABC-Buch«, gesammelt.

In das ABC-Buch gelangen auch Wörter aus den eigenen Texten, die korrekt geschrieben wurden. Sie werden ebenfalls von der Lehrperson oder dem Kind unter dem Text notiert (s. Abb. 1). Implizites Können wird so gewürdigt.

Strukturen der Schriftsprache reflektieren

Individuelles Üben: Phänomene und Strategien

Aus den eigenen Texten ergeben sich darüber hinaus individuelle Übungsschwerpunkte zu ausgewählten Rechtschreibphänomenen, Strategien und

Arbeitstechniken. Mit einer Kartei wie der »Rechtschreibbox« (Leßmann 2012) stehen Übungen zu sämtlichen Bereichen systematisch geordnet zur Verfügung. Die Lehrperson wählt aus einer Übersicht für jeden Schüler die passenden Übungen aus (s. Abb. 2). Diese werden selbstständig durchgeführt und kontrolliert. Die Aufgabenformate ermöglichen Einblicke in die Strukturen der Rechtschreibung. Übungen auf der Wortebene orientieren sich am morphologischen Schriftprinzip, das die analoge Schreibweise gleicher Morpheme (Wortbausteine, Wortstamm) begründet und Strategien wie Verlängern und Ableiten zu Grunde liegt.

Auch wenn durch das Prinzip der Morphemkonstanz nicht alle Wortschreibungen zu erklären sind, so deckt es doch einen erheblichen Teil ab. Es in der Grundschule gut zu vermitteln, zu durchschauen und einfach und d.h. selbstständig anzuwenden. Wörter, die darüber nicht erfasst werden, wie etwa Struktur- oder Häufigkeitswörter und Wörter nichtdeutscher Herkunft, werden durch die Arbeit mit den Lernwörtern abgedeckt. Für Kinder mit LRS-Schwierigkeiten stehen zusätzlich Übungen zum effektiven Training der am häufigsten vorkommenden Wörter

Abb. 1 : Beim Schreiben der eigenen Texte markieren die Kinder mit einem kleinen Punkt die Wörter, bei denen sie sich unsicher sind. Die Lehrerin gibt dazu Hinweise am Zeilenrand.

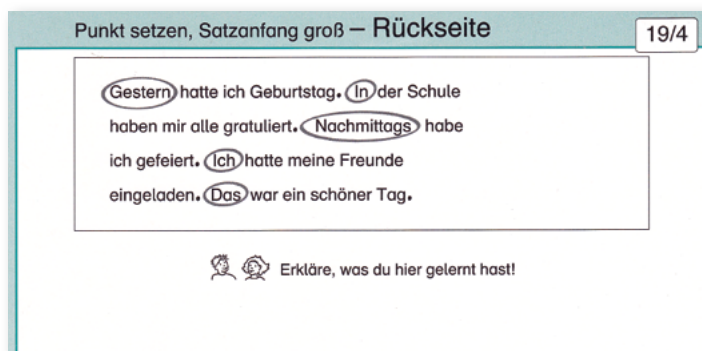
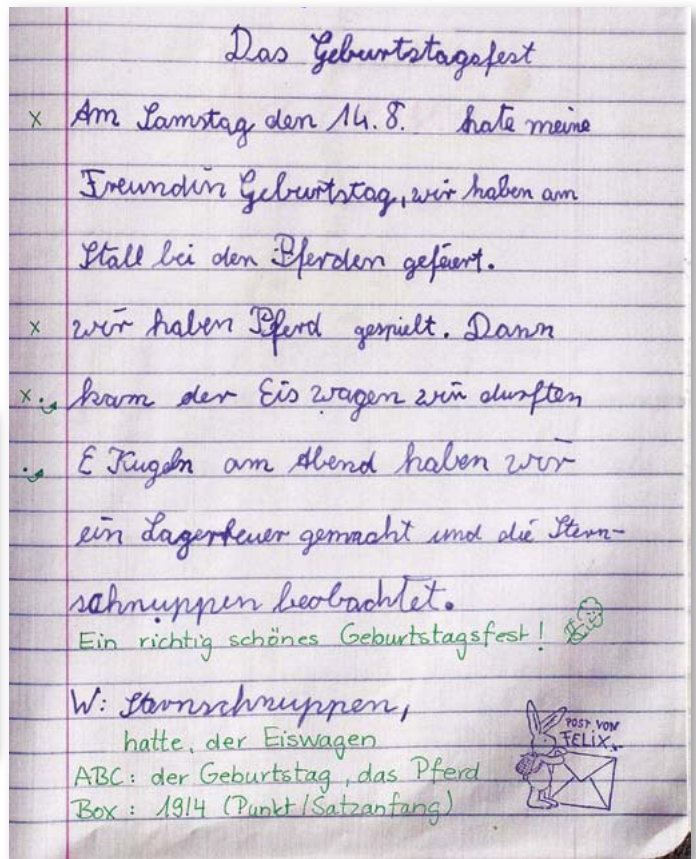


Abb. 2: Kartei wie die »Rechtschreibbox« bieten Übungen zu sämtlichen Bereichen und können von den Kinder selbstständig durchgeführt und kontrolliert werden.



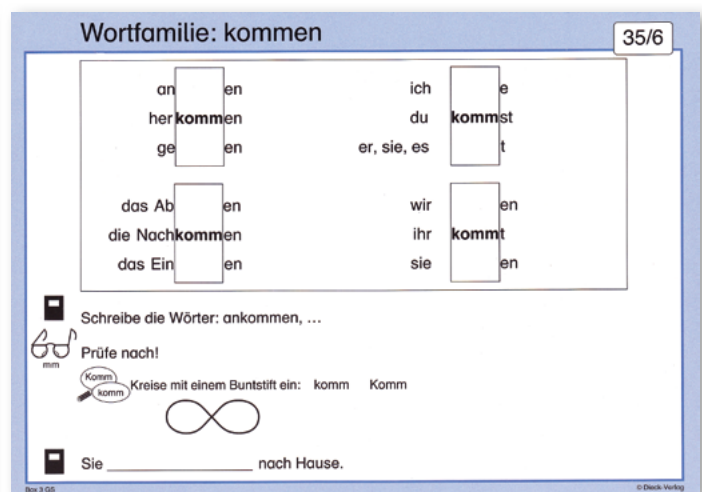
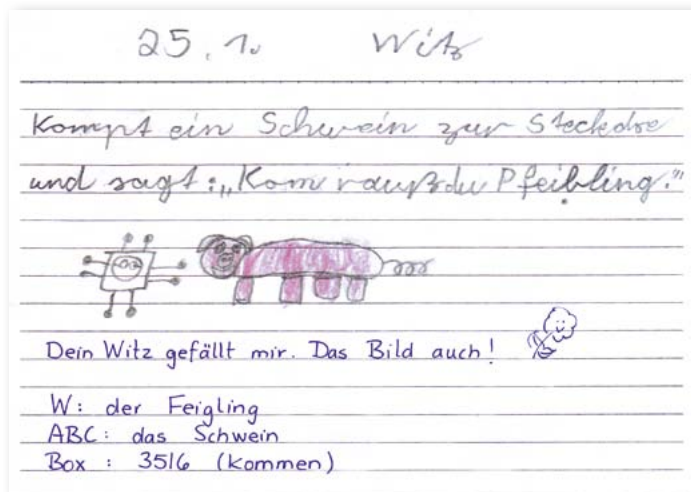


Abb. 3: Schülerarbeit »Witz« mit Hinweis der Lehrkraft auf Rechtschreibkarte 35/6, mit der die Wortfamilie »kommen« geübt werden kann. Abschluss der Übung: einem anderen Kind erklären, was gerade gelernt wurde.

bereit (z. B. »Kleine und große Tricks«). Auf vielen Karten aus der Rechtschreibbox befindet sich auf der Rückseite der Auftrag, nach der Selbstkontrolle einem anderen Kind zu erklären, was es gelernt hat (s. Abb. 3). Durch diese Form der Reflexion wird ihr Können befördert und explizites Wissen angebahnt.

Gemeinsame Rechtschreibgespräche: Durch Reflexion zum Wissen

Was durch die beschriebenen Lernwege an Können und Wissen angebahnt wurde, verdichtet sich in gemeinsamen Reflexionsgesprächen mit der Klasse oder einer Gruppe zu explizitem Rechtschreibwissen. Grundlage ist ein Wort,

das ein Schüler aus seinen aktuellen Lernwörtern auswählt und normgerecht an die Tafel schreibt. Später ist es ein ganzer Satz. Gemeinsam versuchen die Kinder, die Schreibweise zu ergründen: Wo lauern etwa bei dem Wort »Hund« Schwierigkeiten, wie kann man sie sich erklären, welche Strategie hilft weiter, in welchen Wörtern gibt es ähnliche Stolpersteine u. a. Im Gespräch greifen die Kinder auf ihre Lernwörter, ihr Können und ihr Wissen zurück, das durch die skizzierten Lernwege zunehmend umfangreicher wird. Im Anschluss an das Gespräch sammeln die Kinder Wörter, die nach denselben Mustern gebildet sind. Es

kann auch eine Hausaufgabe sein. Der gemeinsame Reflexionsprozess und die Ko-Konstruktion von Wissen der Einzelnen und der Gruppe führen zu Klärung und Festigung. Die Lehrerin setzt in den Rechtschreibgesprächen fachliche Impulse. Ihr eigenes Wissen um Strukturen der Schriftsprache und ihre Überzeugungen diesbezüglich prägen den Verlauf der Gespräche ebenso wie das in der Klasse verwendete Material. Wer mit den Rechtschreibboxen arbeitet, wird auch in Rechtschreibgesprächen mit dem Prinzip der Morphemkonstanz argumentieren (Beispiele für Rechtschreibgespräche in Leßmann 2013b).

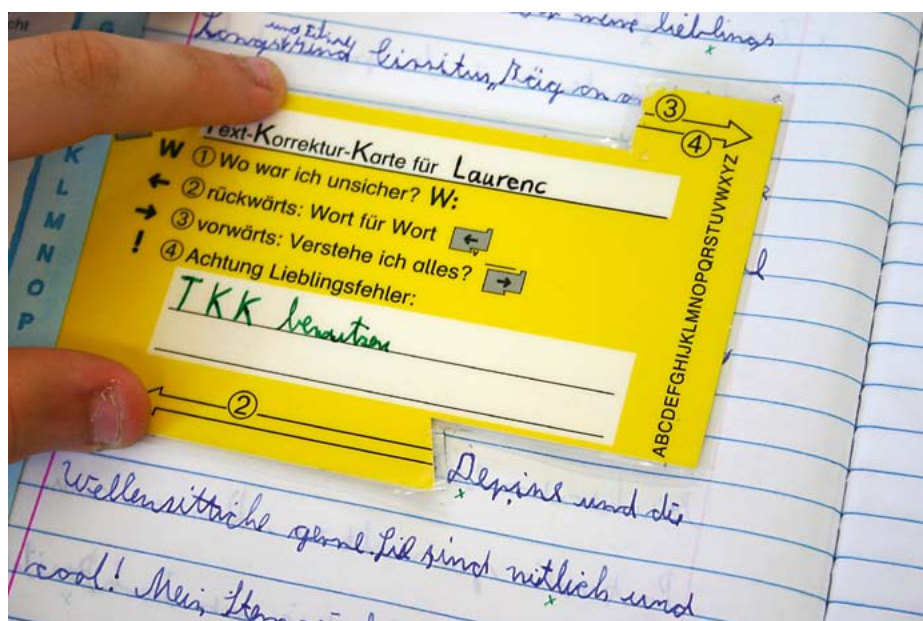


Abb. 4: TKK (Text-Korrektur-Karte)

Können und Wissen anwenden – Texte korrigieren

Die sich kontinuierlich ausbildenden Kompetenzen sind nicht immer sofort ersichtlich, v. a. nicht beim spontanen Schreiben, bei dem sich die Konzentration primär auf den Inhalt richtet. Das Erspüren von Unsicherheiten während des Schreibens (s. o.) wird ergänzt durch einen eigenständigen rechtschriftlichen Korrekturgang. Dafür wird der Text von hinten nach vorne kontrolliert. Eine kleine Karte – die »Text-Korrektur-Karte« (s. Abb. 4) – hilft, sich losgelöst vom Inhalt auf die Schreibweisen der einzelnen Wörter zu konzentrieren.

Das Kind liest leise jedes einzelne Wort und spürt ggfs. Unsicherheiten, die es markiert. Es greift auf sein unbewusstes wie sein explizites Wis-

sen zurück – und korrigiert sich im besten Fall selbstständig. Kommt es zu keinem Ergebnis, hilft es sich mit dem Wörterbuch weiter. »Ungeklärte Fälle« werden zur Grundlage für passende Übungen aus der Rechtschreibbox und werden als Material für Rechtschreibgespräche gesammelt. Mit der Text-Korrektur-Karte, die übrigens noch weitere Korrekturhilfen bereithält, können nicht sämtliche Texte korrigiert werden, in jedem Fall aber jene, die veröffentlicht werden.

Inklusiven Unterricht gestalten

Schreibzeit – Individuelles Arbeiten im Alltag organisieren

Die hier skizzierten Lernwege benötigen eine Unterrichtsorganisation, die es jedem Kind ermöglicht, an seinen individuellen Aufgaben zu arbeiten. Bewährt hat sich dafür eine regelmäßig stattfindende »Schreibzeit«. Einmal in der Woche erhalten die Kinder Zeit zur Arbeit an eigenen Texten: zum Schreiben im Tagebuch, zum Überarbeiten

in Schreibkonferenzen, aber auch zur rechtschriftlichen Kontrolle, zur Arbeit an ihren Aufgaben, zum Üben der Lernwörter ... Den Rahmen für die Arbeit an individuellen Schwerpunkten bilden gemeinsame Phasen – wie die Autorenrunde oder das Rechtschreibgespräch.

Wer unmittelbar Einblicke in eine Schreibzeit mit den hier skizzierten und weiteren individuellen Lernwegen – auch in eine Inklusionsklasse – nehmen möchte, sollte den Film »Klasse Texte!« (Leßmann 2013c) sehen. In einem separaten Filmteil werden die Unterrichtsbausteine zusätzlich für die Aus- und Fortbildung vorgestellt. Detaillierte Informationen zu allen Anregungen mit vielen Beispielen aus der Praxis finden sich in dem Handbuch »Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben« für die Klassen 1 bis 6 (Leßmann 2007 / 2013).

Die hier vorgestellten Verfahren zeigen, auf welchen Wegen sich Rechtschreibkompetenzen in einem integrativ angelegten inklusiven Unterricht entwi-



Beate Leßmann

tätig als Studienleiterin am Institut für Qualitätsentwicklung in Schleswig-Holstein (IQSH) in der Aus- und Fortbildung im Fach Deutsch, Veröffentlichungen / Filme zur Individualisierung von Lernprozessen, insbesondere in den Bereichen »Schreiben« und »Rechtschreiben«

ckeln. Überlegen Sie, welche einzelnen Bausteine Sie in Ihr eigenes Konzept aufnehmen. Dabei sollten Sie auf eine ausgewogene Balance zwischen Ansprüchen der Sache und den individuellen Lernbedingungen der einzelnen Kinder achten – auch wenn Sie sich auf die Suche nach anderen Konzepten machen. ■



Schreibzeit - Übersicht

von _____

- 1.)  **Gemeinsamer Beginn**
Autorenrunde oder
Rechtschreibgespräch

- 2.) **Wähle:**
 -  Tagebuch
 -  Schreibkonferenz 
 - TKK Text rechtschriftlich korrigieren
 -  Text abschreiben und gestalten
 -  Textvortrag vorbereiten
 -  Rechtschreibbox
 -  Wörterklinik

- 3.)  **Gemeinsamer Schluss**
Blitzlicht z.B.

www.beate-lessmann.de

Literatur

Dehn, M. / Augst, G. (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht.
 Leßmann, B. (2007 / 2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht.
 Band I (2007): Klassen 1 und 2,
 Band IIA (2013a): Klassen 3 bis 6, Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte,
 Band IIB (2013b): Klassen 3 bis 6, Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens.

Film

Leßmann, Beate (2013c): »Klasse Texte! Mit der Klasse an eigenen Texten Schreibkompetenzen entwickeln. Einblicke in individuelle und gemeinsame Lernwege im 4. und 6. Schuljahr.« Dieck-Verlag: Heinsberg.

Material

Kuschmierz, D. / Schwarz, C. (2002): Individuelles Grundwortschatztraining mit der Computer-Lernkartei. Dieck-Verlag: Heinsberg.
 Leßmann, B. (2012): Rechtschreibbox, 3 Kästen mit insgesamt 356 Übungskarten zu allen Bereichen der Rechtschreibung. Dieck-Verlag: Heinsberg.
 Leßmann, B. (2005): Große und kleine Tricks – Arbeitshefte zur Prävention und Förderung bei LRS. Dieck-Verlag: Heinsberg.

Hinweise, Einblicke, Fotos, Materialien als Download:

www.beate-lessmann.de

Abb. 5: Plan Schreibzeit (Weitere Pläne: www.beate-lessmann.de)

Verena Groer / Claudia Hub

»achtung: entwurf! noch nicht fertig!!!«

»achtung: entwurf! noch nicht fertig!!!«, notierte Tim nach einer freien Schreibphase unter seine angefangene Geschichte. Hinter dieser reflektierten Feststellung des Drittklässlers steckt ein Verständnis, das rechtschriftliches Überarbeiten in den persönlichen Schreibprozess integriert.

Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, mögliche Fragen aus der Grundschulpraxis zum Thema »orthographische Revision« aufzugreifen und zu beantworten. Fachwissenschaftlichen Hintergrund dafür liefert das von Spitta entwickelte »Generalisierte Schreibprozessmodell«¹⁾. Neben Motivations- und Zielbildungsprozessen spielen hierfür die Wissensaktivierung, Produktions- und Evaluationsprozesse eine entscheidende Rolle. Ein gewinnbringendes Modell für den eigenen Deutschunterricht, denn es bietet den Kindern die Möglichkeit, die Kunst des Schreibens für sich zu entdecken und dabei auch ihre rechtschriftlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Warum sollen meine Schüler ihre Texte selbst überarbeiten?

Nachdem sich die Schreibdidaktik in Baden-Württemberg spätestens mit dem Bildungsplan 2004 vom traditionellen Aufsatzunterricht verabschiedet hat, beinhalten die Kompetenzen für das Fach Deutsch den Arbeitsbereich »Texte verfassen«. Dieser umfasst nicht mehr allein das Schülerprodukt, sondern einen ganzheitlichen Schreibprozess. So entsteht im modernen Schreibunterricht, nach einer Ideensammlung und einem ersten Entwurf, zunächst ein Rohprodukt, das es nun inhaltlich und später auch orthographisch zu überarbeiten gilt. Ganz nach dem Vorbildcharakter der Eltern und Lehrer erfahren sich die Schüler in der Rolle eines Schriftstellers, der sich mit Geschriebenem aktiv auseinandersetzt. Nach einer inhaltlichen Überarbeitung, beispielsweise in Form einer »Schreibkonferenz« nach Spitta, einer »Textlupe« nach Böttcher/Wagner oder »Chatten auf dem

Papier« nach Fix, folgt der orthographische Feinschliff, der in diesem Artikel im Vordergrund steht. Das eigentliche Ziel einer rechtschriftlichen Revision ist der für andere leichter lesbare Text. Schülertexte, die veröffentlicht werden, beispielsweise in Form eines Geschichtenbuchs, einer Schülerzeitung oder als Aushang im Schulhaus, müssen die gesellschaftlich vereinbarten Normen in Gestalt der neuen deutschen Rechtschreibung einhalten.

Ein weiteres Argument liefert die Forderung der modernen Deutschdidaktik nach einem integrativen Rechtschreibunterricht. Verlässlich freie Schreibzeiten bieten hierfür eine ideale Plattform, um das Schreiben und später das Überarbeiten nach rechtschriftlichen Grundsätzen funktional und adressatenorientiert zu erfahren. Wo, wenn nicht an eigenen Texten, kann Orthographie regelmäßig lebendig erlebt und direkt angewendet werden! Die Anbahnung eines wachsenden Rechtschreibgespürs erfolgt Stück für Stück und ebnet den Schülern den Weg zum kompetenten Schreiber.

Welche Texte eignen sich für das Überarbeiten?

Nicht nur der Deutschunterricht liefert eine facettenreiche Palette an Texten, die überarbeitet werden können. Forscherplakate, die im Schulhaus präsentiert werden, Einladungen für das diesjährige Schulfest, Briefkorrespondenzen mit der Nachbarschule oder ein Rezeptbuch der Ernährungswerkstatt – all dies bietet funktionale Anlässe, um aktiv am eigenen Text zu arbeiten. Das Wissen um die zukünftige Veröffentlichung ihrer Schreibprodukte kann Schüler dazu anregen und motivieren, sich auf den anstrengenden Überarbeitungs-

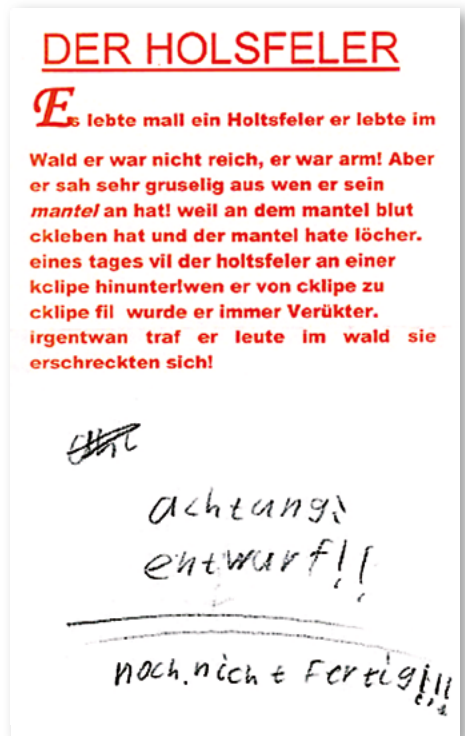


Abb. 1

prozess einzulassen. Im Überarbeiten noch unerfahrene Kinder können sich an die Revision längerer Texte langsam herantasten, beispielsweise durch gemeinsame kurze Rechtschreibgespräche. »Der harte Brocken des Tages« stellt solch eine Möglichkeit dar, wird doch zunächst lediglich ein Wort oder ein kurzer Satz in den orthographischen Fokus gerückt. Versteht der Lehrer seinen Schreibunterricht als Prozess und sind die Kinder zunehmend fachkundige Überarbeiter, kann die Revision ebenso Teil einer mehrstufigen Textbewertung sein. Dabei können die Schüler ihre Überarbeitungskompetenz unter Beweis stellen (Abb. 2).

Was lernen meine Schüler beim selbstständigen Überarbeiten?

Nehmen Schüler ihre Texte sprichwörtlich selbst in die Hand, d.h. überarbeiten sie ihre Manuskripte bis zum fertigen Produkt, erfahren sie sich nicht nur als selbstständig und verantwortungsvoll, sondern eignen sich neben

dem orthographischen Können weitere wichtige Kompetenzen an:

- methodisch, indem sie beispielsweise den Ablauf eines Rechtschreibgesprächs planen und übernehmen;
- personal, indem sie Kritik anhören, zulassen und annehmen; ebenso, indem sie Anstrengungsbereitschaft zeigen und mögliche Frustrationen aushalten;
- sozial, indem sie mit anderen konstruktiv zusammenarbeiten, beispielsweise in einer Rechtschreibkonferenz.

Anknüpfend am individuellen Lernstand der Kinder entdecken die Schüler eigenständig wiederkehrende orthographische Muster und Regelmäßigkeiten. Die Auseinandersetzung mit den eigenen »Fehlern« ist dabei idealer Anlass, konstruktivistisch zu lernen und ein Rechtschreibgespür aufzubauen. So etwa stellte Zehra nach intensiver Beschäftigung mit ihren selbst verfassten Briefen und der ständig präsenten Vorsilbe -ver selbst fest: »Ah, vermissen schreibe ich mit »v« wegen verlieren und verlieben.« Es ist nicht notwendig, alle Schülertexte zu überarbeiten, es sei denn, sie werden veröffentlicht. Am Ende des Überarbeitungsprozesses kann das Kind die Chance erhalten, einen mit viel Mühe korrigierten Text besonders zu präsentieren, ihn beispielsweise mit Feder und Tinte zu schreiben oder am Computer abzutippen. Das Ausstellungstück gewinnt an persönlichem Wert: Schreiben wird zur Kunst.

Ab wann können meine Schüler ihre Texte selbstständig überarbeiten?

Sobald die Schüler verlässlich lauttreu schreiben, können orthographische Regelmäßigkeiten in den Deutschunterricht Einzug halten. Bei besonderem Interesse kann die rechtschriftliche Norm auch persönlich in einem Schüler-Lehrer-Gespräch mit einzelnen Kindern thematisiert werden. Dabei sollte stets der individuelle Entwicklungsstand jedes Einzelnen berücksichtigt werden. Eine regelmäßige Lernbeobachtung unter Einbeziehung der drei Fragen nach Mechthild Dehn: »Was kann das Kind schon?«, »Was muss es noch lernen?«, »Was kann es als Nächstes lernen?«¹⁾ ist dabei unerlässlich.

Ein Beispiel aus der Praxis: Ivan, ein Erstklässler, entdeckte während freier Lesezeiten, dass manche Wörter am Anfang mit großem Buchstaben geschrieben werden, und wollte dieses Phänomen sogleich in seiner Fußballgeschichte anwenden. Nach einem Gespräch über Nomen unter vier Augen mit seiner Lehrerin war er bereits in der Lage die Wörter »Fußball«, »Mannschaft« und »FC-Bayern« groß zu verschriften. Erfahren die Kinder die Notwendigkeit der Textrevision am vorgelebten Modell durch die Lehrkraft, wächst das Interesse diesem nachzueifern. Das Überarbeiten wird notwendig und ungekünstelt in den Schulalltag integriert.



Verena Groer (links)

ist Lehrerin einer jahrgangsgemischten Klasse 1 und 2 an der Grund- und Werkrealschule Oberrot

Claudia Hub (rechts)

ist Lehrerin einer ersten Klasse an der Klösterleschule, eine offene Ganztagesgrundschule, in Schwäbisch Gmünd

Wie integriere ich das Überarbeiten sinnvoll in meinen Unterricht?

Im Verständnis eines integrativen Rechtschreibunterrichts, der orthographische Phänomene in Praxisbeispielen aufgreift und diese zum Gegenstand eines Rechtschreibgesprächs macht, kann die orthographische Revision auf zweierlei parallel verlaufenden Wegen geübt und angewendet werden. In einer ersten und zweiten Klasse wurde beispielsweise ein solch duales Training durchgeführt. Um die Schüler in ihrer Selbstständigkeit im Bereich des Überarbeitens zu sensibilisieren und auszubilden, fanden regelmäßige Rechtschreibgespräche im Plenum statt. Wurde in der ersten Klasse nur ein »Fehlerwort« genau unter die Lupe genommen, beschäftigten sich die Zweitklässler mit motivierenden »Fehlersätzen«. Hier wurden die Schüler selbst als Protagonisten in den Satz eingebaut. Ein Beispiel: »Selin kan ein neues Lied auf der flöte spilen.« Innerhalb des Wochenplans beschäftigten sich die Schüler regelmäßig mit kleinen Texten bestehend aus Nachrichten der Klasse. Beständig wurden hier folgende Rechtschreibmuster thematisiert: Großschreibung (Nomen und Satzanfang) und das Setzen von Satzschlusszeichen (Abb. 3). Zeitgleich sammelten die Schüler Wörter zu bestimmten orthographischen Phänomenen, beispielsweise Wörter, in denen das »i« lang klingt. Die Ausnahmewörter (Maschine, Gardine, Tiger, ...) bildeten anschließend die Grundlage für

Meine Geschichte „Wir machen Sport“

	😊 2P.	😊 1P.	😊 0P.
Ich kann deine Geschichte gut verstehen.	✓		
Deine Geschichte ist <u>interessant</u> /spannend/lustig.	✓		
Deine Geschichte hat eine <u>interessante</u> /spannende/lustige Überschrift.	✓		
Du hast zwischen den Wörtern Abstand gelassen und leserlich geschrieben.	✓		
Du hast in klaren, ganzen Sätzen geschrieben.	✓		
Du hast in einer schönen Sprache geschrieben.	✓		
Du hast deine Geschichte schon toll <u>selbstständig</u> überarbeitet (alle Buchstaben?, Nomen, Punkte, Satzanfänge, Wörter mit „ie“ wie in „Biene“) v-Wörter	✓		
Du hast deine Geschichte mit meiner Hilfe noch weiter überarbeitet.		✓	
Das fand ich toll an deiner Geschichte: 😊 <u>Du hast den Eierlauf von Lou ganz genau beschrieben.</u>			
Mein Tipp für dich: 😊 <u>Übe noch ein wenig mit der Nomenlupe.</u>			

Abb. 2

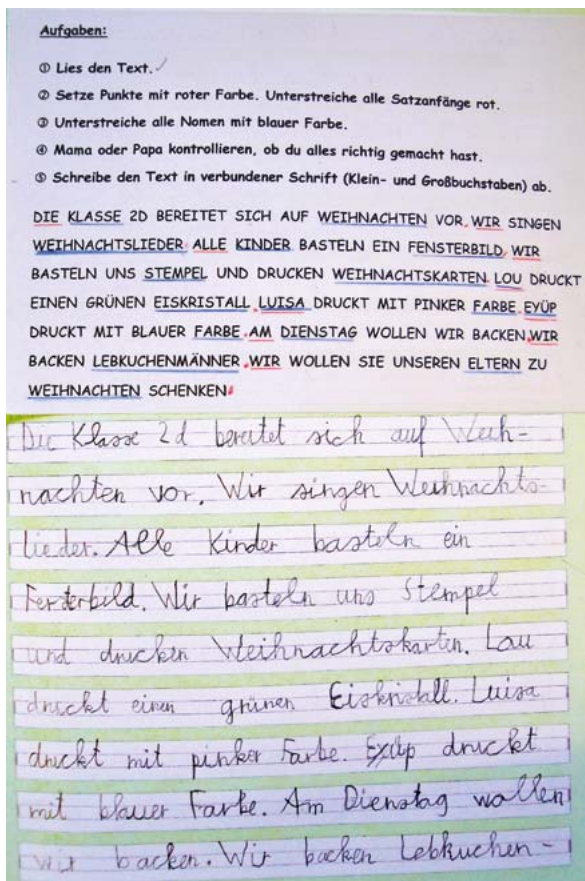


Abb. 3

eine Kartei gemeinsamer Lernwörter. Gleichzeitig nutzten die Schüler das in den regelmäßigen Übungen gewonnene Wissen aktiv in eigenen Schreibprozessen. Je nach Können und Entwicklungsstand versuchte jedes Kind nun seine persönlichen Texte rechtschriftlich zu verbessern. Hier galt es, vom jeweiligen Kind aus zu differenzieren. So lag der Fokus der Überarbeitung meist auf einem vom Lehrer ausgewählten Phänomen, um das Kind nicht zu überfordern.

Wie können meine Schüler ihre Texte selbst überarbeiten?

Abgestimmt auf die eigene Lerngruppe und unter Berücksichtigung eigener Vorlieben bieten sich ganz unterschiedliche Möglichkeiten einer orthographischen Textrevision innerhalb der Klasse an:

- Die Schüler überarbeiten selbstständig. Unterstützung erhalten sie beispielsweise durch in der Klasse entwickelte und gut sichtbar positionierte Beobachtungsfragen (s. Abb. 4).
- Die Schüler erhalten individuelle und passende Überarbeitungsaufträge von



Abb. 4

der Lehrkraft, beispielsweise durch das punktuelle Markieren von Fehlerwörtern.

- Die Schüler nutzen selbstständig persönliche (aber stets eingeübte!) Hilfsmittel zur Überarbeitung, beispielsweise die Nomenlupe (die in der Schulkasse von Frau Hub erarbeitet wurde), das Wörterbuch oder die automatisierte Rechtschreibkontrolle des Schreibprogramms am Computer (s. Abb. 5).
- Die Schüler überarbeiten ihre Texte gemeinsam mit einem Expertenkind. Dieses bietet seine Hilfe an einem speziellen Platz, dem Schreibbüro, an.
- Die Kinder überarbeiten jeweils einen Text in Kleingruppen, beispielsweise in einer Rechtschreibkonferenz, mit arbeitsteiligen Aufträgen. Hier hat jedes Kind seinen speziellen Überarbeitungsschwerpunkt.

Wie motiviere ich die Kinder meiner Klasse zum Überarbeiten?

Ist das Thema, über das die Schüler schreiben, für sie persönlich bedeutsam, lassen sie sich nachher eher auf das mühevollen Überarbeiten ein, damit ihr

Text auch von anderen gelesen werden kann. Unschlüssige Kinder finden bei der Generierung ihrer Schreibidee Unterstützung durch die Lehrkraft. Diese eröffnet eine vorstrukturierte Lernumgebung, in der die Schüler Anregungen



Abb. 5

erhalten, um so innere Vorstellungsbilder zu entwickeln. Solch ein Schreibimpuls kann beispielsweise aus einem vielseitigen Bilderrepertoire, einer facettenreichen Auswahl an Kinder- und Jugendliteratur oder aus kreativitätsfördernden Klassengesprächen erwachsen. Selbst mediale Einflüsse wie Fernsehserien oder Hörspiele können Kinder zum Schreiben verlocken. Auch die Aussicht auf Würdigung ihrer Anstrengung, beispielsweise durch einen wohlverdienten Applaus mit anschließender Feedbackrunde innerhalb der Lerngruppe, motiviert Kinder, ihr Geschriebenes inhaltlich und orthographisch zu überarbeiten. Manchen Schülern fällt das Annehmen von konstruktiver Kritik durch ihre Mitschüler leichter als durch Erwachsene. Konzentriert sich die Lehrkraft nicht nur auf die Defizite der Kinder, sondern ermuntert zur Überarbeitung von ausschließlich einem vereinbarten Rechtschreibphänomen,

kann die orthographische Revision immer mehr zur Routine werden.

Summa summarum

Wird das Schreiben in der Schule als ganzheitlicher Prozess betrachtet, in dem die Kinder Gelegenheit haben, sich interessengeleitet und gemäß ihren individuellen Kompetenzen sprachlich auszudrücken, spielt das selbstständige Überarbeiten eine tragende Rolle. Die rechtschriftliche Revision als Teilbereich des Schreibens eröffnet authentische Lerngelegenheiten für den Rechtschreiberwerb. Finden zusätzlich regelmäßige und modellhafte Übungssequenzen statt, können Schüler für ein wachsendes Rechtschreibgespür sensibilisiert werden. Abschließend stellt sich dem Leser dieses Beitrages wohl nur noch die Frage: **Was ist aus dem unfertigen Entwurf des Schülers Tim zu Beginn des Beitrages geworden?**

Über einige Wochen wurde der Textentwurf in der freien Schreibzeit weiterentwickelt und überarbeitet. Dabei lag der Fokus zunächst auf dem Inhalt. Verständnisfragen und komplexe Sinnzusammenhänge wurden in einer Schreibkonferenz zusammen mit anderen Kindern geklärt. Das Autorenkind nahm Verbesserungstipps an und konnte bald eine orthographische Revision antreten. Diese geschah sowohl in Rechtschreibkonferenzen als auch mit gezielten Überarbeitungsaufträgen von Seiten der Lehrkraft. Einen Schwerpunkt stellte für Tim die Groß- und Kleinschreibung dar. In freudiger Aussicht auf eine persönliche Würdigung wurde mit der gesamten Klasse eine Autorenlesung geplant und ein Geschichtenbuch mit Gruselbeiträgen gebunden. Schlussendlich schaffte es die Gruselgeschichte von Tim sogar in diese Fachzeitschrift (Abb. 6). □

Der Holzfäller

Es lebte mal ein Holzfäller. Er lebte im Wald. Er war nicht reich, er war arm.

Aber er sah sehr gruselig aus, wenn er seinen Mantel an hatte.

Denn an dem Mantel klebte Blut und er hatte Löcher.

Eines Tages fiel der Holzfäller eine Klippe hinunter.

Als er von Klippe zu Klippe fiel, wurde er immer verrückter.

Aber niemand wusste warum er immer verrückter wurde!

Noch nicht mal der Erfinder der Geschichte, also ich, wusste es.

Aus den Wunden kam sehr viel Blut raus. Seine Verletzungen versorgte er mit gefundenen Verbänden.

Eines Tages stieß er im Wald auf Leute. Sie erschreckten sich ganz teuflisch!

Sie rannten weg, aber sie fielen in eine Falle des Holzfällers. Er hatte sie gefangen! Der Holzfäller hat sie dann gegessen!

Dann war er wieder gut gestärkt.

Ende

PS: Hoffentlich trifft ihr den Holzfäller nicht, wenn ihr beispielsweise im Taubental seid.



Abb. 6: Nun ist die Geschichte fertig! Sie wurde nicht nur vorgelesen, sondern auch in ein Geschichtenbuch gebunden

Anmerkungen

- (1) Brinkmann (2004), S. 39
- (2) Vgl. Dehn & Hüttis-Graff (2006), S. 18

Literatur

- Brinkmann, E. (2004): Nun wird Dornröschen wachgeküsst ... In: Grundschrift Deutsch Heft 4/2004 – Freies Schreiben: Texte verfassen, S. 38 – 41.

- Dehn, M. / Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtungen und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung, Schreiben und Lesen, Lernhilfen. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor.

Anne Horstmann

Der Satz des Tages

Ein bewährtes Ritual zur Rechtschreibung

Seit über dreißig Jahren unterrichte ich Kinder mit über 70 Prozent Migrationshintergrund in einem sozial stark benachteiligten Stadtteil Bremens. Unsere Schule ist seit über 10 Jahren eine verpflichtende Ganztagschule. Alle Schülerinnen und Schüler haben Montag und Freitag von 8 bis 14 Uhr und die restlichen Tage von 8 bis 16 Uhr Schule. Außer Lehrkräften arbeiten ErzieherInnen, Integrationskräfte und FörderlehrerInnen mit den Kindern. Meine studierten Fächer sind Mathematik und Sachunterricht. Seit einigen Jahren gebe ich aber auch Deutsch, denn wir halten Beziehungsarbeit an unserem Standort für wichtiger als Fachlehrerunterricht.



Anne Horstmann
Lehrerin an der
Ganztagschule
Düsseldorfer
Straße Bremen

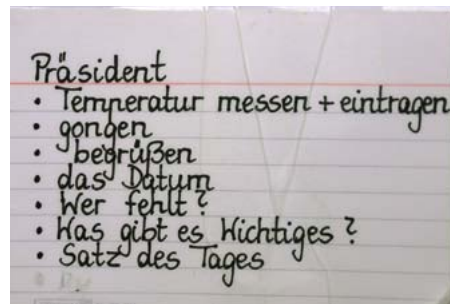
In meiner jetzt 4. Klasse begann ich vor eineinhalb Jahren – Mitte des 2. Schuljahres – ein Schreibritual, das sich sehr bewährte. Ich nannte es »den Satz des Tages«. Die Idee dafür hatte ich in einer pädagogischen Fachzeitschrift gelesen und übernommen.*

Jeden Morgen ist ein Kind meiner Klasse reihum unser Präsident gewesen. Dieser Präsident musste verschiedene Aufgaben vor der Klasse erledigen: alle begrüßen, die Anwesenheit prüfen, das Datum anschreiben und ansagen, nach wichtigen Mitteilungen fragen und sich einen Satz ausdenken.

Diesen Satz schrieb das Kind verdeckt hinter einem Tafelteil und diktierte ihn gleichzeitig allen Kindern. Es brauchte nicht viel Zeit, bis jeder morgens schon seinen Platz mit den nötigen Arbeitsutensilien – Heft und Stifte – vorbereitet hatte. Das Ausdenken eines eigenen Satzes, den man sich traut anzuschreiben, verlief problemlos. Jedes Kind forderte sich, seinem Leistungsstand entsprechend. Von schwächeren Schülern wurden lange nur »Drei-Wort-Sätze« erdacht und notiert. Stärkere ließen sich schnell motivieren, längere Sätze

zu erfinden. Voraussetzung war, dass alles akzeptiert und mit Lob honoriert wurde.

Nach dem Diktieren und Anschreiben wurde die Tafel geklappt, sodass alle den notierten Satz sehen und mit ihrem Geschriebenen vergleichen konnten. Sogleich gingen viele Finger



hoch und der/die »PräsidentIn« bekam Kommentare wie: »Toll, dass du an den Punkt am Satzende gedacht hast!« Oder »Gut, du hast »Affen« groß geschrieben, weil es einen Begleiter hat.« Oder »Du hast »Die Affen ...« groß geschrieben, weil das Wort am Satzanfang steht« oder »»Beume« wird mit »äu« geschrieben, weil es von »Baum« abgeleitet werden kann.«

Abgesprochenes Ritual war, zunächst alles zu belobigen, das gut geglückt war. Anschließend wurden dann Fehler korrigiert, indem die MitschülerInnen ihre Meinung zu jedem geschriebenen Wort äußern konnten. Mit der Zeit lernten die Kinder, Korrekturen bei anderen mit Begründung vorzutragen.

Als visuelle Unterstützung stellte ich einen Karteikasten mit Rechtschreibwerkzeug bereit. Diese Bezeichnung und die Zeichen habe ich größtenteils aus dem Heft »Konfetti Kurs«, Heft 1/2 (Diesterweg) übernommen. Es gab Zeichen für Nomen, Satzanfang, Satzende, Vokale in jeder Silbe, im Wörterbuch nachschlagen, verwandte Wörter, langsam und deutlich sprechen und das Verlängern von Wörtern. Jede Äußerung zum Satz des Tages wurde mit dem entsprechenden Zeichen deutlich gemacht.

Meine anfängliche Sorge, dieses Ritual würde zu viel Zeit kosten, stellte sich als unbegründet heraus. Meine Kinder haben angeregte Gespräche und Diskussionen über die Schreibweise verschiedenster Wörter geführt. Es gab täglich 10 bis 15 Minuten intensive Aus-



einandersetzung mit Rechtschreibung. Für viele meiner Schüler – insbesondere die schwächeren – hat die tägliche Wiederholung von Rechtschreibphänomenen zu einem größeren Lernzuwachs geführt als bisher. Die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie die lateinischen Bezeichnungen wie Nomen, Adjektive und Verben waren schneller gefestigt. Natürlich spreche ich hier nur

aus Erfahrung, ohne wissenschaftliche Beweise vorzeigen zu können.

Je nach Unterrichtsinhalt habe ich im Laufe der Zeit auch Vorgaben an den Satz des Tages gemacht: Er muss Adjektive haben. Er soll ein Fragesatz sein. Er muss wörtliche Rede mit Begleitsatz vorne, hinten oder mittig enthalten.

Nach zirka eineinhalb Jahren war der »Satz des Tages« langweilig und nicht

mehr attraktiv für die Kinder. Dann ist ein Ritual überholt und nicht mehr sinnvoll zum Lernen einsetzbar. Für mein 4. Schuljahr bin ich auf der Suche nach etwas Neuem. □

Anmerkung

»Der Satz des Tages« von Brigitte Gernand in: Grundschule Deutsch (2010 / Nr. 27)

Angelika Gadow

Wenn rechtschreiben schwer fällt ...

Als Finn in die 1. Klasse kommt, hat er bereits vielfältige Erfahrungen im Umgang mit der Schriftsprache gemacht. Er kennt viele Buchstaben, kann seinen Namen und den seiner Geschwister schreiben, seine Zeichnungen beschriftet er mit einzelnen Buchstaben oder buchstabenähnlichen Zeichen. Die Welt der Schrift erschließt sich ihm in der Schule schnell. Am Ende der Klasse 2 kann Finn verständliche Texte schreiben: Er bildet die Laute eines Wortes komplett durch passende Buchstaben ab, häufige Wörter schreibt er orthographisch korrekt.

Finn ist in seinem Elternhaus von Anfang an mit Schreiben und Lesen vertraut gemacht worden. Er ist eines von den Kindern, denen es leicht fällt, aus dem im Unterricht angebotenen Wortmaterial selbstständig die Regeln und Muster abzuleiten, die nötig sind, um einen Text normgerecht aufzuschreiben – ohne dass er diese benennen könnte.

Als zwei Jahre später Finns Bruder Paul eingeschult wird, bringt er ähnliche Vorerfahrungen mit. Aber es dauert lange, bis Paul einen Laut pro Wort richtig wiedergibt, bis zum Ende der 1. Klasse konstruiert er seine Wörter in Skelettschreibung. Nur sehr zögerlich übernimmt er anschließend Rechtschreibmuster beim Schreiben eigener Texte. Die Eltern beobachten dies zunächst mit wachsender Sorge.

Nicht immer lässt sich aus den vorschulischen Voraussetzungen eines Kindes der Verlauf des Schriftspracherwerbs voraussagen. Auch wenn das Vorwissen die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit offensichtlich beeinflusst, so scheint dies nicht der einzig bestimmende Faktor zu sein. Selbst bei vergleichbarer Ausgangslage vollzieht sich die Schreibentwicklung der beiden Brüder in unterschiedlichem Tempo. Aber am Ende der 2. Klasse ist auch Paul in der Lage,

Texte verständlich aufzuschreiben und am Ende der Grundschulzeit verfügt er so wie Finn über Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zeigen, dass sie beide auf dem Weg sind, kompetente Rechtschreiber zu werden.

Wenn auch der Einfluss des Unterrichts auf Pauls positive Schreibentwicklung nicht vollständig geklärt werden kann, so können dennoch *Elemente* benannt werden, die für eine solche Entwicklung förderlich sind:

»Es sind nicht die spezifischen Methoden, die Lernerfolg sozusagen garantieren, sondern es sind die Lernumgebung, der pädagogische Stil, die »Lebenswelt« Schule, die für das Lernen der Kinder eine zentrale Bedeutung haben.«¹⁾ Deshalb war es für Pauls Schreibentwicklung wichtig, dass seine Lehrerin diese als Denkentwicklung begriffen hat. Eine solche Entwicklung aber braucht Zeit und ist keineswegs am Ende der Schulleitungsphase abgeschlossen.

Paul hatte die Chance, das Schreiben nicht anhand von vorgefertigten Karteisystemen und Arbeitsblättern zu erlernen, sondern anhand von Texten, die für ihn eine Bedeutung hatten: Notizen in seinem Elternheft, Nachrichten für das Schwarze Brett der Klasse, Eintragungen in seinem Wochenbuch oder in seinem Forscherheft u. Ä. Alle Kin-

der brauchen gute Gründe zum Schreiben, dies gilt jedoch umso mehr für die Kinder, die sich damit schwer tun. Erst wenn das Schreiben von ihnen als eine sinnvolle Tätigkeit erlebt und die Förderung im Rechtschreiben darin integriert wird, erhält es seinen einsehbaren Sinn. Die Unterstützung einer positiven Einstellung zum Schreiben durch eine *anregende Lernumgebung* und die damit verbundene *Motivation* sind grundlegend für jede weitere Förderung.

Pauls Lehrerin hat zudem seinen Lernweg durch *gezielte Beobachtung* begleitet. Die Analyse seiner Texte ergab leicht zu erfassende Informationen, z. B. seine Fähigkeit, die komplette Lautkette abzubilden, Nomen mit großem Anfangsbuchstaben oder häufige Wörter normgerecht zu schreiben. Aber sie hielt auch fest, über welche Strategien Paul verfügte. Dazu nutzte sie immer wieder kurze Rechtschreibgespräche, um herauszufinden, wie er Rechtschreibprobleme löste: *Warum schreibst du ... so?* So konnte die Lehrerin Pauls Zugriffsweisen analysieren, sie konnte seine Schwierigkeiten wahrnehmen, aber auch seine Fortschritte, und war in der Lage, Paul und seinen Eltern zu vermitteln, dass er auf seinem »Weg zur Schrift« erfolgreich ist, auch wenn sich dieser Weg von dem seines Bruders unterschied.

Rechtschreibgespräche fanden als Ritual auch täglich mit der ganzen Klasse statt. Jeden Morgen wurde über das »Wort des Tages« nachgedacht, ein wichtiges Wort, das zum Thema der Unterrichtseinheit gehörte. Gemeinsam wurde überlegt, wie das Wort geschrieben werden könnte und welche ▷



Regelkarten

Möglichkeiten es gibt, eine Lösung herauszufinden. Dieses Experimentieren mit alternativen Rechtschreibmustern und unterschiedlichen Handlungsstrategien stellt für Kinder wie Paul eine große Herausforderung dar, ist aber auf lange Sicht eine wirksame Möglichkeit, Problemen bei der Rechtschreibung zu begegnen. Neben dem mehrfachen Lesen und dem Abschreiben von Wörtern scheint nämlich das *Kommentieren*, also das Benennen von »Stolperstellen«, besonders wirksam zu sein.²⁾

Paul wurde auf seinem Weg unterstützt: Durch seine Eltern, die schnell verstanden hatten, dass Rechtschreiben nicht das »heimliche Hauptfach« werden durfte, das den Blick auf all

das verstellte, was Paul gut konnte: Geschichten erfinden, Rechnen, mit Streit umgehen, Fußball spielen ... Und durch seine Lehrerin, die von Anfang an die Kinder anregte, gemeinsam über das Schreiben nachzudenken, die es aber akzeptierte, dass viele Kinder bei diesen Rechtschreibgesprächen zunächst einmal nur zuhörten, weil sie sicher war, dass auch diese Kinder von den Gesprächen profitieren würden, wenn es von ihrem Entwicklungsstand passte.

Außerdem gab ein Unterricht, in dem wenige unterschiedliche *Arbeitsformen* immer wieder genutzt wurden, Paul Orientierung und Sicherheit. Ausgangspunkt der rechtschriftlichen Arbeit waren immer seine *Gebrauchswörter*, also die Wörter, die wichtig für das Schreiben seiner Texte waren, und dafür, woran die Kinder in der Klasse gerade inhaltlich arbeiteten. Dies waren aber auch die Wörter, die in der deutschen Sprache häufig vorkommen (z. B. wieder, ganz, ohne, muss, können, dann ...). Wenn Kinder diese beherrschen, können sie einen großen Teil ihrer Texte richtig schreiben. Damit beim eigentlich Wichtigen, dem Schreiben eigener Texte, nicht das Nachdenken über die Rechtschriftlichkeit das Schreiben behindert, gilt es, diese Gebrauchswörter geläufig zu machen, sie also zu *Lernwörtern* zu machen.

Für Paul war es wichtig, dass die Zahl der Lernwörter begrenzt blieb und er *Strategien* erlernte, die ihm das *Einprägen und Merken* wichtiger Wörter erleichterten. Das »Abschreiben in vier Schritten« in Verbindung mit der Rechtschreibsprache³⁾ ist dazu eine Grundstrategie, die in die Arbeit mit der Lernkartei integriert wird: Die Kinder schreiben die Lernwörter auf Karteikarten, kommentieren und markieren die Stolperstellen und ordnen die Karten in einen Karteikasten mit fünf Fächern ein. Jeden Tag nimmt sich das Kind die Karten und bearbeitet sie. Bei korrekter Schreibung wandern die Karten in das

nächste Fach, bei Falschschreibungen gehen sie zurück in das erste. Gesicherte Wörter werden, wenn sie im fünften Fach angekommen sind, in das Wörterheft eingetragen, für Paul eine wichtige Rückmeldung über das eigene Können.

Diese Wörter waren für ihn außerdem *Modellwörter*, mit deren Hilfe er sich die Schreibweise anderer Wörter erschließen konnte: Zu einem Rechtschreibfall werden mit Hilfe von Wörterlisten oder Wörterbüchern Wörter gesammelt und strukturiert. Dies kann auf Plakaten, an der Tafel oder im Rechtschreibheft geschehen, als Einzelarbeit, besser aber noch mit einem Partner oder in der Gruppe. Die Ergebnisse werden in gemeinsamen Rechtschreibgesprächen ausgewertet. Der Reiheneffekt, der durch das Sammeln und Ordnen entsteht, unterstützt die Verankerung im Gedächtnis und ermöglicht den Kindern zu generalisieren.

das Glück

Finde Wörter mit *ück*.
Markiere *ck*.
Findest du mehr als fünf Wörter?

klingleln – winken

Sammle Wörter mit *ng* und *nk*.
Markiere *ng* und *nk* mit unterschiedlichen Farben.
Findest du mehr als acht Wörter?

Die Aufgabenformate sind immer gleich und werden im Laufe der Grundschulzeit ausgebaut, sodass zu den reinen Sammelaufgaben zunehmend auch Nachdenkaufgaben treten:⁴⁾

groß

Finde mindestens zehn Wörter mit *ß*.
Wie wird der Selbstlaut davor gesprochen?
Mache einen Punkt (kurz gesprochen?) oder einen Strich (lang gesprochen?).
Was fällt dir auf?

die Biene

Viele Wörter mit lang gesprochenem *i* werden mit *ie* geschrieben.
Finde mindestens zehn Wörter, die das beweisen.



Regelplakat

Wenn die Sammelaufgaben auf DIN-A5-Karten geschrieben werden, entsteht eine individuelle, auf das Wortmaterial der Klasse bezogene Rechtschreibkartei, die auch genutzt werden kann, wenn Kinder bei einzelnen Rechtschreibphänomen Schwierigkeiten zeigen.

Die Anzahl der Rechtschreibregelungen und Ausnahmen scheint nicht nur für rechtschreibschwächere Kinder unübersehbar. Dabei ist die Liste der elementaren Regeln übersichtlich und außerdem Arbeitsspur durch die ganze Grundschulzeit. Über die Arbeit mit den Sammel- und Ordnungsaufgaben entwickeln die Kinder allmählich Einsichten in diese Regelungen, am Ende einer solchen Arbeit steht möglicherweise das gemeinsame Formulieren der Basisregeln:

● **Nomen werden mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben**

Nomen machen einen großen Teil unseres Wortschatzes aus. Sie als solche erkennen zu können und mit einem großen Anfangsbuchstaben zu schreiben, verringert die Falschschreibungen erheblich. Als Strategie bietet sich eine einfache Nomenprobe an, die in den meisten Fällen zur Richtigschreibung führt:

Einzahl und Mehrzahl bilden = das Erlebnis, viele Erlebnisse → Nomen.

● **Nach einem kurz gesprochenen Selbstlaut folgen meistens zwei Mitlaute. Wenn nur einer folgt, wird er verdoppelt.**

● **Nach einem lang gesprochenen Selbstlaut folgt nur ein Mitlaut.**

● **Ein lang gesprochenes i wird meistens ie geschrieben**

Die Unterscheidung der Vokallänge fällt manchen Kindern während der gesamten Grundschulzeit schwer. Darum ist es wichtig, diese Unterscheidung immer wieder mit vorstrukturiertem Wortmaterial oder mit Hilfe der oben beschriebenen Sammelaufgaben zu üben.

Als Hilfe werden die Wörter unterschiedlich ausgesprochen: Futter einmal mit lang, einmal mit kurz gesprochenem u. Die Kinder finden heraus, wie es richtig klingt. Handzeichen oder Markierungen unterstützen sie dabei: Die beiden Hände werden mit den Handflächen zusammengehalten. Bei kurz gesprochenem Vokal klatschen sie zusammen, bei lang gesprochenem

entfernen sie sich, als ob sie ein Gummi auseinander ziehen. Unter die kurz gesprochenen Vokale wird ein Punkt gesetzt, unter die lang gesprochenen ein Strich.

● **Der Wortstamm wird immer gleich oder ähnlich geschrieben.**

»Was Kinder lernen müssen, ist, im Rahmen des morphematischen Prinzips mit Wortverwandtschaften zu »jonglieren«. ... Mit ein und derselben Handlungsstrategie können zahlreiche Rechtschreibkonflikte gleichermaßen bewältigt (oder doch zumindest angegangen werden)«⁽⁵⁾ Dazu müssen die Kinder in der oben beschriebenen Weise zu einem Modellwort verwandte Wörter suchen. Dies sind Wörter der Wortfamilie (beim Wort Hand z.B. Handschuh, Handtasche, Handball), aber auch um Prä- und Suffixe erweiterte Wörter (handlich, behandeln, verhandeln, Handlung) und Flexionsformen (sie handelt, er hat gehandelt). Die gefundenen Wörter werden auf ein Plakat geschrieben, Gleiches oder Ähnliches wird farbig markiert. Die gesammelten Wörter werden im gemeinsamen Gespräch verglichen, dabei fällt einigen Kindern die Regelmäßigkeit auf. Diese Regelmäßigkeit wird in der folgenden Zeit an anderen Lernwörtern und ihren Verwandten überprüft.

● **Satzanfänge werden mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben. Am Ende eines Satzes steht ein Punkt, ein Fragezeichen oder ein Ausrufezeichen.**

Alle anderen Besonderheiten (z.B. Wörter mit v/V, Selbstlautverdopplungen, Wörter mit ß, Wörter mit lang gesprochenem i ohne Längezeichen, h am Silbenanfang oder als Kennzeichnung der Vokallänge usw.) werden wortbezogen gelernt.

Die übersichtliche Liste der Rechtschreibregeln hält nicht nur die Ergebnisse der Arbeit fest und macht das Arbeitsfeld übersichtlich: Sie kann die Kinder auch beim Kontrollieren ihrer Texte unterstützen. Dabei ist es für rechtschreibschwächere Kinder wichtig, erreichbare Ziele zu vereinbaren. In regelmäßigen Abständen wurde mit Paul ein Fehlerschwerpunkt festgelegt, auf den er sich bei der Kontrolle konzentrieren wollte. Dann lag vor ihm eine kleine Karte, auf der dieser Schwerpunkt notiert war: Habe ich alle



Angelika Gadow
Grund- und
Hauptschullehrerin,
Fachleiterin für Deutsch
und Englisch
am Zentrum für
schulpraktische
Lehrerbildung
(ZfsL) Kleve / NRW

Nomen mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben? Oder: Habe ich alle lang gesprochenen i mit ie geschrieben?

Ein Rechtschreibunterricht, in dem so gearbeitet wird, ist ausgesprochen übungsintensiv, weil eine große Menge an Wörtern umgewälzt wird, und doch sehr materialarm. Beides kommt rechtschreibschwächeren Kindern entgegen. Sie benötigen lediglich

- ein Heft, in das sie schreiben,
- ihr Wörterheft, in dem sie ihren Wortschatz sammeln,
- ein Wörterbuch oder eine Wörterliste zum Nachschlagen.

Das skizzierte Vorgehen hat aber auch Vorteile für die Lehrerin:

- Der Aufwand ist gering. Sie wählt zu jeder Einheit Lernwörter aus und stellt eine überschaubare Anzahl von Aufgaben für die wachsende Rechtschreibkartei zusammen.
- Während Kinder wie Finn schnell selbstständig anspruchsvollere Nachdenk- und Forscheraufgaben bearbeiten können, hat sie Zeit, Kinder wie Paul bei ihrem Weg zum richtigen Schreiben zu begleiten. □

Anmerkungen

- (1) Brügelmann, H.: Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 23
- (2) Brügelmann, H. in Zusammenarbeit mit Bohnenkamp, A./Brinkmann, E./Junge, B.: »Mikroanalysen der Rechtschreibung«: Rechtschreibkönnen in verschiedenen Aufgaben. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S.188
- (3) Vgl. Bartnitzky, H. in diesem Heft, S. 3 ff.
- (4) Vgl. dazu Bartnitzky, H./Hecker, U./Lasek, M. (Hg.) (2013): Individuell fördern – Kompetenzen stärken (ab Klasse 3). Heft 1,
- (5) Erichson, C.: Der Orthographie auf der Spur. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Lengwil: Libelle Verlag, S. 205

Vom Fehlervermeidungskonzept zum kindgeleiteten Rechtschreiblernen

In vielerlei Hinsicht waren die Jahre um 1970 bildungspolitisch auf- und anregend. Ein fachbezogenes Aufregertema war »Legasthenie«: Da waren Kinder zumindest durchschnittlich intelligent und versagten im Lesen und Rechtschreiben, Legastheniker eben. Und hier beginnt die Geschichte des Grundschulverbandes (damals noch Arbeitskreis Grundschule) mit dem Thema: Rechtschreiblernen.

Legasthenie – ein Fall für die Psychologie?

Zwischen 5 und 10 % aller Kinder sollten Legastheniker sein. So die alarmierende Feststellung in den 60er Jahren. Als Ursachen wurden genetische Schwächen vermutet, Störungen beim Unterscheiden visueller Formen, Linkshändigkeit, Linksausigkeit, Verdrehen von Zeichen und anderes mehr. Die Gründung kommunaler schulpsychologischer Dienste und die Einrichtung von speziellen Förderkursen für Legastheniker waren die Folge.

Aber schon beim Gründungskongress des Grundschulverbandes 1969 gab es Widersprüche.

Renate Valtin widerlegte mit ihrer Untersuchung, dass Ursachen wie die oben genannten bei Kindern mit Leserechtschreib-Schwierigkeiten typisch seien. Damit stellte sie die seinerzeit übliche Diagnose und Therapie grundsätzlich in Frage. Vielmehr deute alles darauf hin, dass Kinder mit sozialen und kulturellen Benachteiligungen in besonderer Weise gefährdet seien, Lesen und Rechtschreiben erfolgreich zu lernen: ihr Lern- und Leseinteresse sei zu wecken, ihre Eigeninitiative und ihr Selbstvertrauen zu stärken, wichtige Grundlagen wie Lautunterscheidung und Artikulation seien systematisch zu fördern (Valtin in Band 2, 1970, S. 203 ff.).

Eine uns heute wieder vertraute Position, siehe die Diskussion der letzten Jahre um die sog. »Risikokinder« und die frühe Sprachförderung der sprachlich wenig geförderten Kinder.

Nicht nur Hilfe für wenige

Auf Tagungen und in zwei Bänden des Grundschulverbandes kristallisierte sich die Position des Verbandes allmählich heraus (Band 8, 1973, Band S 28/29, 1977). Erwin Schwartz, Gründer des Grundschulverbandes, formulierte sie 1977 unter anderem auf zwei Aspekte hin:

- Die »Hilfe für wenige wirkt sich in der Regel zum Schaden der vielen ... auch förderungsbedürftigen Kinder, vor allem aus sozial schwachen Schichten, aus« (S. 7).

- Weil »Legasthenie« als individuelles Versagen begriffen werde, würde die schulpolitische Vernachlässigung der Grundschule als eigentliche Ursache nicht in den Blick kommen: »Sorgt für mehr Lern- und Lehrhilfen für alle Kinder in der vernachlässigten Grundschule, besonders bei Schulbeginn; sorgt für Fördermaßnahmen auch, aber nicht nur für die als »Legastheniker« anerkannten, sondern für alle Schüler, bei denen man Lesestörungen feststellt« (S. 11).

Damit waren zwei wichtige Prinzipien genannt, die bis heute für den Grundschulverband leitend sind:

- die pädagogische Aufgabe: Fördern betrifft alle Kinder ohne Vernachlässigung oder gar Ausgrenzung einer Gruppe.

- die schulpolitische Bedingung: Die Grundschule ist materiell wie personell in den Stand zu setzen, diese Förderung auch wirksam zu realisieren.

Angesichts etwa des Themas Inklusion wird auch hier die Aktualität dieser beiden Prinzipien offenkundig.

Kinder entdecken die Schrift

In den Folgejahren wurde das Thema »Legasthenie« in der schulpädagogischen wie öffentlichen Diskussion allmählich zum Randthema. Dafür ereignete sich in den 80er Jahren ein didaktischer Umbruch, der einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der Sicht auf das Rechtschreiblernen bedeutete.

Bis dahin galt das Fehlervermeidungsprinzip: Die Kinder sollten möglichst kein Wort fehlerhaft geschrieben sehen oder selber schreiben – aus Sorge,

2002 schon veröffentlichte der Grundschulverband als seinen Beitrag zur Diskussion um Bildungsstandards das Dokument »Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit«. Die folgenden »tragfähigen Grundlagen zum Rechtschreiben« sind Teil dieses Dokuments:

Tragfähige Grundlagen zum Rechtschreiben

- Die Kinder schreiben eigene Texte in zunehmender Annäherung an normgerechte Schreibung. Sie schreiben Wörter, die sie bisher als schreibwichtige Wörter geübt haben, weitgehend normgerecht, andere Wörter zumindest lautorientiert.
- Sie verwenden erfolgreich Methoden selbstständigen Rechtschreiblernens:
 - Sie schreiben methodisch sinnvoll ab,
 - sie üben selbstständig mit Wörtern, die für sie schreibwichtig sind und deren Schreibung ihnen noch schwerfällt

- mit Methoden wie Lernkartei-Arbeit, Klärung von orthografischen Regelungen mit großer Reichweite (verwandte Wörter finden, Wörter gliedern, Wörter ableiten), Selbst- und Fremdkontrolle sowie Korrektur,
- bei für sie schwierigen Wörtern verwenden sie Methoden, um Wörter richtig schreiben zu können, z. B. Abhören, Ableiten, Nachfragen, Computer-Recherche, Nachschlagen. Dazu haben sie begründete Vermutungen, wie die Wörter geschrieben werden könnten.

Die »Bildungsansprüche von Grundschulkindern« wurden 2002 von einer Expertengruppe des Grundschulverbandes erarbeitet und von der Delegiertenversammlung beschlossen. Sie beeinflussten erkennbar die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, die 2004 erschienen, sowie in Folge die neueren Rahmenlehrpläne Deutsch in den Ländern.

Quelle: Grundschulverband aktuell, Heft 81 (Januar 2003), S. 10.

www.grundschulverband.de/bildungspolitik/bildungsstandards/tragfaehige-grundlagen/

sie könnten sich damit falsche Wortbilder einprägen. Entsprechend begann das Schreiben eigener Texte mit aller Vorsicht und diversen Schreibvorlagen erst in Klasse 3. Nun lehrte die Erfahrung und belegten wissenschaftliche Studien, dass die Sorge nicht nur unbegründet war, sondern für den Schriftspracherwerb sogar hemmend.

Jürgen Reichens »Lesen durch Schreiben« (1982), Hans Brügelmanns »Kinder auf dem Weg zur Schrift« (1983) und zahlreiche Autorinnen wie Gudrun Spitta und Mechthild Dehn trugen durch wissenschaftliche Studien und Praxisbeispiele zur Verbreitung dieses didaktischen Umbruchs bei. Auch der Grundschulverband unterstützte den Paradigmenwechsel durch Veröffentlichungen und Beiträge auf Grundschultagen.

1983 lud Renate Valtin zusammen mit Ingrid Naegele zu einer Expertentagung des Grundschulverbandes ein. Teilnehmer aus Schulpraxis, Wissenschaft und Schulpsychologie trafen sich zwei Tage in Bad Nauheim und diskutierten zum Thema Rechtschreiblernen Grundlagen und Praxis, diagnostische Fragen und die Qualität von Rechtschreibmaterialien. Im Gefolge dieser Tagung entstand der Band 56/57: Rechtschreibunterricht in den Klassen 1 – 6. Zwar betrafen die meisten Beiträge den normorientierten Rechtschreibunterricht, ausführlich wurden marktführende Materialien kritisiert. Doch wurde auch die neue Sichtweise auf einen kindorientierten Schreibbeginn deutlich: Mechthild Dehn berichtete aus einer Untersuchung »Wie Kinder Schriftsprache erlernen«: Sie plädierte für »die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit den Normen der Schriftsprache«. Sie beschrieb, wie Kinder im ersten Stadium des Erwerbs dazu neigen, Wörter aufgrund auditiver Analysen zu schreiben, wie sie im Weiteren versuchen, orthographische Elemente einzubeziehen (Dehn in Band 56/57, 1984). Dieser Band von 1984 wurde mehrfach nachgedruckt und im Jahr 2000 gänzlich aktualisiert.

1985 fand bereits die nächste Expertentagung des Grundschulverbandes zum Schriftspracherwerb statt, diesmal in Berlin. Hier ging es um die Fragen: Wie entdecken Kinder die Schrift? Wie die Orthographie? Wie können die Kinder von Anfang an zum Schreiben angeregt werden? Die Ergebnisse dieser

Tagung, vermehrt um weitere Studien und Praxisbeispiele, wurden als Mitgliederband unter dem Titel »Schreiben ist wichtig!« veröffentlicht (Band 67/68, 1986).

Gut zehn Jahre später erschien ein Band, in dem ein Zwischenresümee der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der Praxiserfahrungen gezogen wurde: Schatzkiste Sprache 1 – Von den Wegen der Kinder in die Schrift (Band 104, 1998). Einige Beispiele: Gerheid Scheerer-Neumann resümierte »Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute?« (S. 54 ff.). Erika Brinkmann und Hans Brügelmann diskutierten »Oft gestellte Fragen – Antworten im Dialog« (S. 116 ff.). Jürgen Reichen und Heiko Balhorn führten einen Textdialog über das Konzept Lesen durch Schreiben, in dem es u. a. um die Funktion des Lesens beim Schriftspracherwerb und um das leidige Thema Rechtschreiben ging (S. 327 ff.).

»Schafft die Klassendiktate ab!«

Dies war Konsens: Die zeitgemäße Sichtweise von Schriftspracherwerb geht von individuellen Entwicklungen auch im Rechtschreiben aus. Fehler sind nicht Makel, sondern Fenster in den Entwicklungsstand des Kindes. Das Diagnoseinstrument Klassendiktat war als Relikt aus vergangenen Didaktikzeiten damit obsolet geworden, erst recht ein auf Klassendiktate hin zugeschnittener Unterricht. Aber sie sind nicht nur überflüssig, sondern sogar hinderlich beim Rechtschreiblernen. Christa Erichson, Hans Brügelmann und Horst Bartnitzky verfassten 1998 einen Aufruf: Fördert das Rechtschreiblernen und schafft die Klassendiktate ab! Er wurde zuerst in der Mitgliederzeitschrift vom Januar 1998 veröffentlicht (Grundschulverband aktuell, Heft 61) und verschiedentlich nachgedruckt.

Kindgeleitet und normorientiert

Jetzt, im Jahre 2013, regte sich öffentlichkeitswirksam Widerstand gegen die Entwicklungsdidaktik. Der Spiegel rief

im Sommer mit der Titelgeschichte die Rechtschreibkatastrophe aus; in Brandenburg erregte sich ein CDU-Landtagsabgeordneter über das »lautgetreue Schreiben« und sorgte für politischen Wirbel; der Vorsitzende des bayerischen Philologenverbandes klagte: »In den Schulheften der Fünftklässler herrscht blindes Chaos.«

Wohl wird man einräumen müssen, dass in Schulen bundesweit auch di-

daktische Fehlformen anzutreffen sind: Es gibt die Ausblendung aller orthographischen Aspekte bis hinein in die 3. Klasse ebenso, wie es immer noch an Klassendiktaten orientierten Unterricht gibt.

Aus wissenschaftlicher Sicht reagierten die Professoren Wolfgang Eichler und Hans Brügelmann in einer gemeinsamen Stellungnahme auf die

Anwürfe (<http://shiftingschool.wordpress.com/2013/07/18/aufklarung-in-der-konfusion-uber-lese-und-schreibunterricht/>).

Der Grundschulverband legte eine Klarstellung vor: Rechtschreiblernen – aktiv, individuell, integrativ (Grundschule aktuell, Heft 123). Ziehen wir ein Resümee aus den Arbeiten und Publikationen des Verbandes, dann kann die gegenwärtige Position etwa so lauten:

1. Kinder sind Entdecker, auch beim Schriftspracherwerb.
2. Lesen und Schreiben sind von Beginn an sich gegenseitig stützende Arbeitsfelder.
3. Kindgeleitet und normorientiert – beides ist beim Rechtschreiblernen didaktisch zusammenzubringen.
4. Rechtschreiblernen beginnt in der Grundschule und muss in den nachfolgenden Schulen fortgesetzt werden.
5. Schriftsprachdidaktik muss Pflichtbereich in der Studienordnung für das Lehramt an der Grundschule sein. ■

Horst Bartnitzky



Anmerkung

Bei den angegebenen Bänden handelt es sich um Mitgliederbände des Grundschulverbandes aus der Reihe: »Beiträge zur Reform der Grundschule«.

Gegen ideologische Verkürzungen, für Mehrperspektivität und mehr Pluralismus

Lese- und Schreibunterricht heute

In der aktuellen Auseinandersetzung über den Lese- und (Recht-) Schreibunterricht herrscht Verwirrung. Neuerdings stehen vor allem die Methode »Lesen durch Schreiben«, der »Spracherfahrungsansatz« und der Werkstattunterricht, also ein selbstständiges Lernen in einer vorbereiteten Umgebung, in der Kritik, während früher der Fibelunterricht und der systematische Lehrgang pauschal kritisiert wurden. Wir, zwei »altgediente«, fachdidaktisch unterschiedlich orientierte Wissenschaftler mit erziehungs- bzw. sprachwissenschaftlichem Hintergrund, möchten aufklären – und wir können beruhigen: eine »Rechtschreibkatastrophe« in Deutschland, wie u.a. im Spiegel vom 17.6.2013 behauptet, gibt es nicht. Aber es gibt Probleme, die Schule und Didaktik herausfordern. Vor allem Einseitigkeiten in der Didaktik und ihre Umsetzung in der Praxis einerseits und Missverständnisse bzw. fehlende Fachkenntnisse in der öffentlichen Diskussion andererseits erschweren den Schulen ihre Arbeit. Empirische Studien werden oft nur selektiv wahrgenommen, ihr Geltungsbereich nicht genügend beachtet, die Interpretation ist manchmal wenig sachgerecht.

1. Wie ist die Situation?

1.1. Unsere Sorge, die wir mit den Kritikern teilen: Zu viele SchülerInnen können nicht gut genug lesen und schreiben. Das ist nicht anders als in Mathematik und anderen Fächern. Allerdings hat die Schriftsprache eine besondere Bedeutung für den Schul-, Berufs- und Lebenserfolg. Darum sind hier besondere Anstrengungen erforderlich.

1.2. Eine Rückkehr zu »bewährten alten Methoden« ist allerdings keine Lösung (auch das teilen wir mit vielen Kritikern), wie die hohen Quoten von Erwachsenen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten zeigen. Sie sind in den 1950er Jahren und danach zur Schule gegangen. Auch empirische Untersuchungen bis hin zu den letzten PISA- und IGLU-Studien belegen keinen generellen Leistungsverfall im Lesen: Im

Lesen ist es eher umgekehrt, und im Rechtschreiben scheint es nur einen leichten Rückgang der Leistungen zu geben. Dessen Gründe sind vielfältig und u.a. im kulturellen Wandel begründet, starke Migration und fehlende Anregungen bzw. Unterstützung in der Familie eingeschlossen. Die Leistungen in der gesamten Lerngruppe driften auseinander: Kindern und Jugendlichen mit überragenden Leistungen stehen sehr schwache Leser und Rechtschreiber gegenüber.

1.3. Die gesellschaftliche Aufmerksamkeit für richtige Schreibungen hat sich verändert (vgl. E-Mails und SMS). Teilweise haben sich die Anforderungen auch erhöht. Das erklärt vielleicht, warum viele Menschen meinen, mit der Rechtschreibung gehe es bergab.

So haben die Ansprüche an das Lesen (Fahrkartenautomaten, Behördenformulare, Umgang mit dem Computer usw.) und an das Schreiben (Computerbefehle, aber auch Arbeitsberichte, Anträge, Angebote erstellen, Korrespondenz, vor allem mit Institutionen) zugenommen. Dagegen spielt das Schreiben nach Diktat oder die handschriftliche Kopie einer Vorlage im Berufsleben kaum noch eine Rolle, eher noch in manchen schulischen Übungen.

Im Alltag wichtig ist dagegen die Fähigkeit zur orthographischen Überarbeitung eigener Texte, ggfs. mit geeigneten Hilfsmitteln wie Wörterbuch oder Korrekturprogrammen auf dem PC. Deshalb wird diese Fähigkeit auch inzwischen als wichtigstes Lernziel für den Rechtschreibunterricht in den Lehr- und Bildungszielen beschrieben. Im privaten Mail-Verkehr und bei Chat-Beiträgen werden Fehler noch toleriert, in öffentlichen aber nicht. Da sind Fehler eher Anlass zu Spott. Suchanfragen und Programmeingaben und alle offiziellen Schreiben (z.B. bei Bewerbungen) stellen besonders hohe Ansprüche an Korrektheit. Die Normwechsel und die Variantenangebote der Rechtschreibreformen wiederum sind Ausdruck einer allgemeinen Liberalisierung, und orthographische Sprachspiele der Werbung irritieren als falsche Modelle.

In der Schule haben sich die inhaltlichen wie zeitlichen Schwerpunkte und auch die Arbeitsformen verändert.

Damit kommen wir ins Zentrum der Kritik und zur Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik des Basisunterrichts im Lesen und Schreiben.

2. Zur Kritik an »modernen Methoden«

In der Kritik stehen vor allem der Ansatz »Lesen durch Schreiben«, wie er von J. Reichen initiiert wurde, und das Unterrichtsprinzip des Werkstattunterrichts. Das Grundproblem: In der Didaktik wurden in der Vergangenheit und werden heute wieder einzelne Ansätze verabsolutiert statt unterschiedliche Zugänge zu verknüpfen. In der Praxis wurden und werden fruchtbare methodische Ansätze zum Teil nicht konzepttreu und oft auch nicht kompetent umgesetzt. In der Hoffnung auf einfache Rezepte wird oft übersehen, dass Unterricht keine Technik ist und sein Erfolg in hohem Maße von der pädagogischen Haltung und der Kompetenz der Lehrperson abhängt.

Zur Kritik im Einzelnen

2.1. Lesen nur durch Schreiben? Nein, parallel beides entwickeln!

Unter vielen Lehrkräften hat sich die Formel »Rein nach J. Reichen zu arbeiten reicht nicht« etabliert und dem möchten wir ausdrücklich zustimmen. Es ist wichtig, dass das Lesen so früh wie möglich auch an kleinen Texten betrieben wird, und kluge LehrerInnen haben das bereits getan. Im Spracherfahrungsansatz hat es schon immer diese Parallelität gegeben. Kurz: Selbst gewählte Lektüre oder Lesetexte aus einer Fibel, einem Lesebuch sollten von Anfang an genutzt – und damit auch die Orientierung an orthographisch richtig geschriebenen Vorlagen ermöglicht werden.

2.2. Einfach zurück zum klein- und gleichschrittigen Lehrgang? Nein, das verbietet schon der Individualisierungsbedarf in den heterogenen Lerngruppen!

Wir plädieren für einen umfassenden Ansatz, der Bewährtes aus verschiede-

nen didaktischen Ansätzen zu vereinen sucht.

Die meisten Curricula des Recht Schreibunterrichts und auch die Bildungsstandards raten, die Aufmerksamkeit der Kinder auf Schwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung zu lenken, die ausdrücklich benannt werden. Auch in Stufenmodellen der Recht Schreibentwicklung und in Modellen der Recht Schreibkompetenzbeschreibung spielt die Aneignung dieser Recht Schreibbesonderheiten eine große Rolle.

Allerdings sollte die Grundstruktur des Basisunterrichts im Lesen und Recht Schreiben nicht einfach nach linguistischen Systematiken angelegt werden, sondern sich an wohlbekannten und ausgeforschten Phasen und Lernspuren des Lese- und Recht Schreiblernens orientieren.

Dazu gehört die sorgsame Berücksichtigung der lautorientierten/alphabetischen Phase – auch mit zeitweise auffälligen Privatschreibungen. Ohne den Erwerb der Laut-Buchstaben-Beziehungen fehlt nach übereinstimmender Einsicht nationaler und internationaler Forschung eine tragfähige Grundlage für die Entwicklung der Lese- und Recht Schreibkompetenz, und zwar selbst dort, wo – wie in den angelsächsischen Ländern – das lautliche Prinzip der Rechtschreibung nicht so stark etabliert ist wie im Deutschen.

2.3. Ohne offenen, zumindest werkstattorientierten Unterricht geht es nicht. Der Wechsel zwischen eigenem Experimentieren und gezielter Anleitung ist weithin praktizierte Unterrichtsrealität. Außerdem ist eine Öffnung des Unterrichts für die notwendige Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ein absolutes Muss (zu besonderen Bedürfnissen schwacher Leser und Recht Schreiber siehe unten 3.).

Und es ist eine pädagogische Wertfrage: Wer den Werkstattunterricht verbannen will, geht nicht nur an wichtigen Erkenntnissen der pädagogischen Forschung vorbei, sondern gibt auch zentrale pädagogische Ansprüche auf. Nichts ist motivierender für die eigene Arbeit und das eigene Lernen, nichts produktiver für die Entwicklung aktiver Lebensbewältigung als das experimentierende Arbeiten – auch beim

Erkunden orthographischer Regelmäßigkeiten. Das schließt nicht aus, dass auch immer wieder systematisch gearbeitet oder geübt wird.

Allerdings ist anzumerken, dass manche, vor allem schwächere SchülerInnen mit einem zu frei experimentierenden Unterricht überfordert sind. Wenn Experimentiergrundlagen fehlen, z.B. der sichere Besitz der deutschen Standardlautung oder der deutschen Morphologie, so muss deren Erwerb unterstützt werden, von sprachlichen »Hör- und Sehschwierigkeiten«, die es ja auch gibt, ganz zu schweigen. Manchmal fehlt generell die Fähigkeit, eigenständig (schriftsprachliche) Lernprozesse zu organisieren (Lernschwierigkeiten). Hier sollten wir für unseren Unterricht auch von den Erfahrungen, die LerntherapeutInnen gemacht haben, profitieren, eine große neue Aufgabe im Konzept der Inklusion.

2.4. Empirische Vergleichsstudien zum Erfolg bestimmter methodischer Absätze sind schwierig, vor allem weil sie die individuelle LehrerInnen-Kompetenz nicht kontrollieren können.

Umso wichtiger ist es, die Befunde differenziert zu betrachten: Die wenigen empirischen Vergleichsstudien der Lese- und Recht Schreibleistungen von SchülerInnen, die nach verschiedenen Ansätzen unterrichtet wurden, zeigen für die einzelnen Methoden:

- Es gibt unterschiedliche Entwicklungsrhythmen über die Grundschulzeit hinweg: Mit der einen Methode geht es zunächst schneller, mit der anderen langsamer, aber vielleicht gründlicher.
- Dabei zeigen unterschiedliche Methoden mal Stärken im Lesen, mal im Recht Schreiben, mal für die einen Lernenden, mal für die anderen.
- Aber schon am Ende von Klasse 4 scheint es für die meisten Kinder nur geringe Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Methoden zu geben.
- Große Streuungen zwischen Klassen, die nach denselben Ansätzen unterrichtet wurden, weisen auf die Bedeutung der Lehrerkompetenz hin,
- Keine Methode führt automatisch zu Nachteilen für Kinder anderer Muttersprache oder für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrung, wenn auf eine Passung der Lernangebote und Aufga-

ben geachtet wird, manchen schwachen Kindern hilft nur ein auf die individuellen Teilleistungsschwächen abgestimmter Ansatz (s.o.).

2.5. Zwischenfazit: Verschiedene didaktische Konzepte haben in den einzelnen Phasen des Schriftspracherwerbs und für verschiedene Teil-Kompetenzen ein unterschiedliches Gewicht. Eine sachgerechte Verbindung kann jeweilige Schwächen oder Risiken ausgleichen und bietet sich schon von der Komplexität des Lerngegenstands her und dem Bedürfnis an, Kinder dort abzuholen, wo sie sind, und nach ihren individuellen Möglichkeiten zu fördern.

3. Was ist zu tun?

3.1. Motor für das Lesen- und Schreibenlernen ist für viele das Verfassen eigener Texte, auch in Kommunikation mit anderen, und der Gewinn von Information oder Unterhaltung durch vorgegebene oder selbst gewählte Lektüre: Das Prinzip: »Lesen lernt man durch Lesen« und »Schreiben durch Schreiben« muss erweitert werden durch: »Schreiben lernt man auch durch Lesen« und »Lesen lernt man auch durch Schreiben« – immer verstanden als Übung »im Gebrauch«.

Wie der Erst- und der Fremdspracherwerb bedarf auch der Schriftspracherwerb anregender Modelle, konkreter Rückmeldung und – bei Schwierigkeiten – gezielter Unterstützung. Auf letztere sind besonders die Kinder angewiesen, die von zu Hause wenig schriftsprachliche Anregungen und Erfahrungen mitbringen. Oft genügt eine gezielte Unterstützung, zum Teil ist eine zusätzliche Förderung durch besonders qualifizierte LehrerInnen erforderlich – wo der Schule die Ressourcen fehlen, auch durch eine externe Lerntherapie.

3.2. Grundlage der Lese- und Schreibfähigkeit ist die Einsicht in das alphabetische Prinzip der Schriftsprache. Gefördert wird sie im ersten Schuljahr durch das Verschriften eigener Wörter Laut-für-Laut, vorbereitet und für Kinder mit Schwierigkeiten begleitet, durch die gemeinsame Arbeit an – in den Laut-Buchstaben-Korrespondenzen einfach strukturierten – Wörtern (sog. »lautgetreue Schreibungen«), wozu es gute Materialien gibt. Auch das lautierende Erlesen unbekannter Wörter mit einer konkreten Sinnerwartung ►

(»Wörtersack«, »Wickelwörter«) stützt den Erwerb dieser grundlegenden Einsicht. Die Kinder konstruieren in dieser Phase einzelne Wörter immer wieder neu, sodass es – wie beim Laut- und Fremdspracherwerb – zu wechselnden Fehlern und individueller Regelbildung kommt – abhängig von individueller Spracherfahrung und Mundart (im Norden z. B. »Oper« statt »Opa« – wie »Vater«, »Mutter« usw. für »Fata«, »Muta« usw.). Eine frühe Konfrontation mit der Normschreibung (in den unter 3.3 beschriebenen Formen) ist gerade für Kinder mit ausgeprägtem Dialekt und für Migranten mit starker Erstsprache und anderem Lautsystem wichtig, damit sie ihre Äußerungen zunehmend an der Standardsprache orientieren und die richtige Schreibung nicht zu sehr vom Konstruktionsergebnis abweicht.

3.3. Zu den oft heftig kritisierten Privatschreibungen: Grundsätzlich sind diese lerngenetischen Fehler ein notwendiges Durchgangsstadium im Lernprozess und damit zugleich ein wichtiges diagnostisches Hilfsmittel für den Lernstand: Diese Fehler werden »mit dem Willen des/der Schreibenden« gemacht und sagen aus, was er/sie sich gerade zu dieser Schreibweise denkt: ein Mittel, genau dort unterrichtlich einzugreifen und individuell zu fördern.

Dennoch: Nur in der ersten Phase besteht kein Anspruch an die orthographische Korrektheit von Schreibungen. Den Kindern muss bei ihren Privatschreibungen aber auch schon deutlich gemacht werden, dass es eine Normschreibung gibt, z. B. durch Übersetzung ihrer Texte in »Erwachsenen«- oder »Buch«-Schrift. Je nach individuellem Fortschritt in der alphabetischen Strategie werden zunehmend anspruchsvollere Überarbeitungs-, Forscher- und Übungsaufträge gegeben, die in die Prinzipien der Rechtschreibung und in Rechtschreibbesonderheiten überleiten:

- Suche der richtigen Schreibung ausgewählter Wörter im Wörterbuch
- Nutzung von Strategien der Ableitung (»Wald« – »Wälder«)
- Anwendung von Regeln (»Nach Punkt schreibt man ...«)
- Sammeln und Sortieren von Wörtern – z. B. »mit (langem) /i:/«, Formulierung von Faustregeln

- Langsame Hinwendung zu einer systematischen Bewusstheit für die Rechtschreibschwierigkeiten der deutschen Rechtschreibung

- Regelmäßige Rechtschreibgespräche über schwierige Wörter zur Differenzierung dieses Rechtschreibgesprächs

- Einüben eines individuellen Grundwortschatzes, neben den kleinen häufigen Wörtern (und, den, das ...) zunehmend auch schwierigerer Wörter.

Diese umfassende Rechtschreibkompetenz bedarf der gezielten Förderung bis zum Ende der Schulzeit. Dann können kompetente Rechtschreiber viele Wörter aus ihrem visuographischen Lexikon und der Schreiberfahrung in der Hand ohne langes Nachdenken richtig schreiben, sodass sie nur bei ganz schwierigen oder fremden Wörtern noch ihr Schulwissen aufrufen, sprich über die Schreibung nachdenken müssen. Denn Rechtschreiblernen ist weiterhin ein impliziter Prozess unbewusster Regelbildung, auch wenn diese durch entsprechend strukturierte Materialien gestützt werden kann – und sollte.

3.4 Speziell zum Lesen: Das Textverständnis wird im Prinzip nicht durch lautes, sondern durch leises Lesen gefördert. Am Anfang, in der alphabetischen Phase, wird von vielen Kindern noch (halb-)laut »zusammengelesen«, das verschwindet aber rasch, schon im zweiten Schuljahr. Ansonsten arbeitet man z. B. mit inhaltlichen Fragen und Aufträgen zu Texten, u. a. durch die Vorstellung und Diskussion des Ertrags individueller Lektüre in der Gruppe.

Das laute (Vor-)Lesen dient der Darstellung für andere, ist eine eigens zu übende Zusatzleistung am Ende der Texterarbeitung. Diagnostisch kann das halblaute Lesen von der Lehrerin genutzt werden für eine genauere Analyse der frühen Lesekompetenz und die Entdeckung von Leseschwierigkeiten. Zur genaueren Diagnostik gibt es entsprechende Tests (Zürcher Lesetest u. a.).

3.5 Nur kurz zum Verfassen von Texten, weil es nur indirekt in der Kritik steht: Es orientiert sich am Schreibprozess-Modell: Sammeln von Ideen – Strukturierung des Aufbaus – erste Fassung als Fließtext – inhaltliche und sprachliche Überarbeitung – orthographische Korrektur – ästhetische Gestaltung. Rechtschreibung sollte nicht gleich Anspruch an den Spontanentwurf sein,

sondern erst an eine spätere Version, vor allem die Endfassung für eine Veröffentlichung. Die Orthographie hat eine dienende Funktion, um Texte für andere leicht lesbar zu machen.

3.6 Höhere Leistungen (Leseverstehen, Textplanung) setzen voraus, dass Basisleistungen (Worterkennen, Handschrift, Rechtschreibung) geläufig und weitgehend unbewusst erbracht werden können. Eine Automatisierung des Erkennens bzw. Schreibens von Wörtern kann über verschiedene Wege gestützt werden:

- vielfältige Wiederholung, z. B. durch Lesespiele, durch Aufgaben zum raschen Worterkennen;
- richtiges Abschreiben: anschauen – verdecken – aus dem Kopf Schreiben – kontrollieren;
- wiederholtes Schreiben besonders häufiger oder individuell wichtiger Wörter, Sicherung der Richtigschreibung auch durch Festigung von Bewegungsmustern.

Unser Fazit

Medienwirksame Schnellschüsse sind unangebracht. Unser größtes Problem werden nicht die Konkurrenz von Methoden oder hochgespielte Einzelfälle schlechten Unterrichts sein, sondern der Umgang mit den kulturellen Veränderungen in unserer Gesellschaft, den geringeren Lern- und Lebenschancen von benachteiligten Kindern und dem demographischen Wandel, der es – über die individuellen Bildungsansprüche hinaus – zur Pflicht macht, kein Kind zurückzulassen.

Für jede Methode gibt es Beispiele erfolgreichen Unterrichts. Dieser setzt allerdings voraus, dass den Lehrpersonen neben den Potenzialen des jeweiligen Ansatzes auch deren spezifische Risiken bewusst sind – und dass sie über das didaktisch-methodische Repertoire verfügen, diese aufzufangen. Damit wird die hohe Bedeutung der LehrerInnen-Bildung deutlich. Wir schließen uns deshalb der dringlichen Forderung der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben an, dass Seminare zur Schriftsprachdidaktik Pflicht in jeder Studienordnung für das Lehramt Grundschule sein müssen. □

Wolfgang Eichler,
Hans Brügelmann

Arbeiten mit der Grundschrift

Schritt für Schritt vom Abmalen der Buchstaben zur schwungvollen Handschrift

Lara und Erik wurden 2010 in einer Grundschule in Ostfriesland eingeschult. Beide Kinder nutzten sofort die Anlauttabelle als ihr Werkzeug zur Schrift. Ihre Anlauttabellen wiesen Druckbuchstaben aus, ebenso erlernten sie Woche für Woche einen Buchstaben im Schreibfluss speziell in ihrem Druck-schriftheft. Alle anderen Materialien verfügten über die Druckbuchstaben. Zu diesem Zeitpunkt gab es noch keine

Schulmaterialien für Erik und Lara, die in Grundschrift verfasst waren.

Im ersten Halbjahr des ersten Schuljahres wurden alle Tafelanschriften ausschließlich in Großbuchstaben verfasst, um sich in diesen Phasen des gemeinsamen Lautierens und Schreibens auf orthographische Phänomene der Schrift konzentrieren zu können. Im Anschluss an die nahezu täglich durchgeführten Rechtschreibgespräche schlossen sich

Phasen individueller Schreibproduktionen an, die motiviert durch Bilder und Geschichten angeleitet wurden. Die Lesbarkeit der Kinderschrift war durch die didaktische Reduktion auf die Verwendung von Großbuchstaben gegeben. Mit großer Freude schrieben Lara und Erik ihre ersten Geschichten und fanden einen individuellen Zugang zur Schrift. Monatlich zeigten die beiden Kinder ihr bereits erlerntes Können in kleinen Bild-Wort-Schreibprodukten, die zur Dokumentation in einer »Was kann ich schon?«-Mappe gesammelt wurden. Abb. 1 zeigt je eine Schreibprobe von November 2010:

Laut-Buchstabenzuordnungen, die Lara zu diesem Zeitpunkt noch unbekannt sind, kennzeichnet sie mit einem großen »X«. Erik nutzt teilweise schon kleine Buchstaben. Das kleine »e« schreibt er buchstäblich wie gedruckt. Die von ihm verwendete Schreibweise des kleinen »a« in dem Wort »Tomate« hat er vermutlich einem zuvor gelesenen Buch entnommen.

Mitte der ersten Klasse erfolgten die Tafelanschriften in Groß- und Kleinbuchstaben. Die Buchstaben wurden zwar noch nicht verbunden, weil weiterhin Buchstabe für Buchstabe gemeinsam lautiert wurde, jedoch die Verbindungsbögen genutzt. Zu diesem Zeitpunkt machten die Kinder erste Beobachtungen zur Grundschrift. In den Schreibproben in Abb. 2 wird deutlich, dass Erik und Lara durch Beobachtungen der Tafelanschriften ihrer Lehrerin angeregt waren, Verbindungsbögen zu verwenden.

Zunehmend fragten Lara und Erik in freien Schreibphasen, wie die Wörter in der Erwachsenenschrift geschrieben werden. Zu Beginn des zweiten Schuljahres wird das Wörterbuch intensiv eingeführt und fortan selbstständig genutzt. Gleichzeitig nahm ihr Schreibtempo zu und beide Kinder wollten Strategien erlernen zum Schnellerschreiben. Erik und Lara starten mit dem Heft »Meine Schrift« und dem intensiven Training der Karteikarten, die vom Grundschulverband entwickelt wurden. Die Blankohefte »Meine

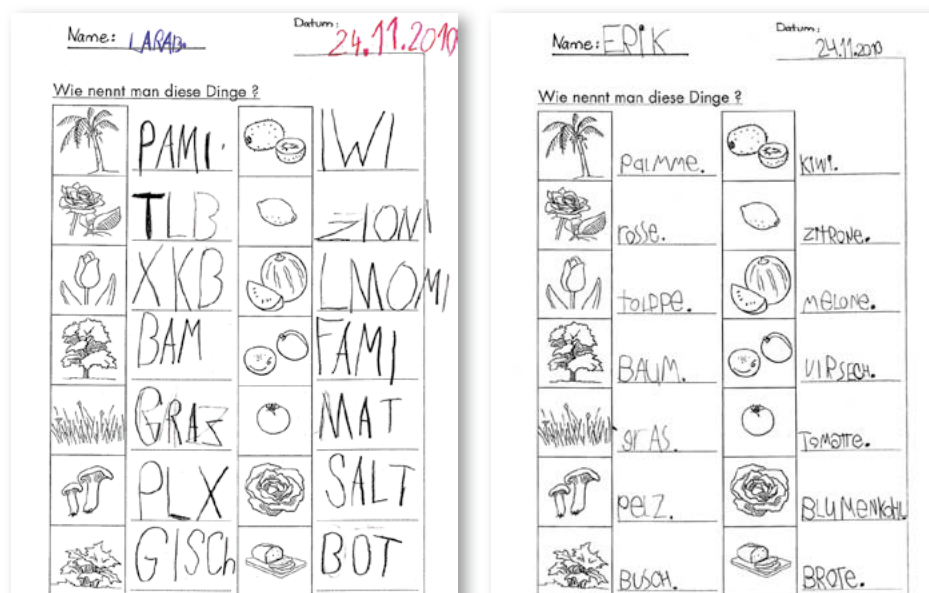


Abb. 1: Schreibproben von Lara und Erik, November 2010



Abb. 2: Schreibproben von Lara und Erik, Mai 2011



Anja Peters

Fachseminarleiterin Deutsch
im Studienseminar Aurich

Jörg Salzwedel

Pädagogischer Seminarleiter
im Studienseminar Aurich

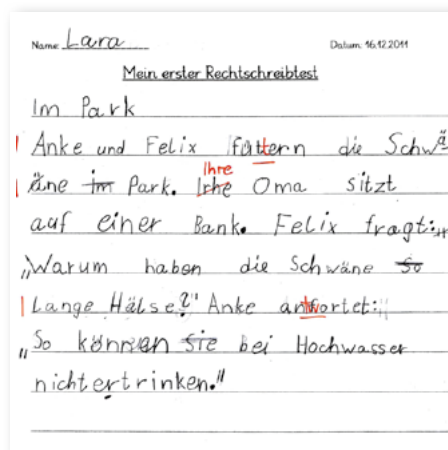


Abb. 3: Arbeiten von Lara und Erik, Dezember 2011

Schrift« ermöglichen das Gestalten der Heftseiten sowie das individuelle mehrmalige Training einzelner Buchstabenverbindungen. Im Zuge der Arbeit mit der Kartei übten die Kinder das Abschreiben ausgewählter Texte. Demzufolge bestand eine Aufgabe des ersten Rechtschreibtests darin, einen Text fehlerfrei abzuschreiben. In Abb. 3 sind die Ergebnisse von Erik und Lara aus dem Dezember 2011 zu sehen.

Erik hat sich mittlerweile vom gedruckten »e« befreit und schreibt das kleine »e« schwungvoll. Die nicht ganz einfach zu bewältigende Unterscheidung zwischen dem großen und kleinen »S« gelingt beiden Kindern. Deutlich werden die Trainingserfolge, wenn diese vergleichend zu den Schreibergebnissen aus dem September 2011, also zu Beginn des zweiten Schuljahres, näher betrachtet werden (s. Abb. 4).

Der Handlungs- und Produktionsorientierte Zugang zu Inhalten ausgewählter Bücher gehört zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts. Bilderbücher wie

»Oskar und der sehr hungrige Drache« von Ute Krause ermöglichten Erik und Lara einen motivierenden Anlass, eigene Texte in das Geschichtenbuch zu schreiben. Beide Kinder wollten ihre Ideen zu Papier bringen und genießen es, nunmehr über eine ansteigende Schreibgeschwindigkeit zu verfügen. Der Deutschunterricht des zweiten Schuljahres ist durchwirkt von motivierenden Schreibenanlässen, speziellen orthographischen Trainings und stetem Training zur Verfeinerung der Handschrift. Der achte Rechtschreibtest am Ende des zweiten Schuljahres zeigt, dass Erik versucht, möglichst alle Buchstaben miteinander zu verbinden, aber aufgrund des Perfektionsgedankens und des fortwährenden Ausprobierens zum Teil ungünstige Verbindungen wählt. Speziell fällt die neue Konstruktion des Buchstabens »i« auf. Nachfolgende Schreibergebnisse zeigen, dass Erik diese gewählten Verbindungen zugunsten seines Schreibtempos aufgibt. Laras »g« schwebt oberhalb der Linie, vermutlich ist die Verbindung des

Buchstabens zum einen neu für sie, zum anderen motorisch schwierig zu bewältigen. Ebenso zeigt sich in den nachfolgenden Ergebnissen der Übungserfolg zum Buchstaben »g«. Interessant im Zusammenhang mit diesen Ergebnissen ist, dass zu diesem Zeitpunkt im Sachunterricht verschiedene Schrifttypen sowie die Entwicklung der Schrift thematisiert wurde und dieses Thema von den Kindern sehr motiviert angenommen wurde. Das Ausprobieren verschiedener Schriften war gewünscht.

Im 3. Schuljahr führten Erik und Lara weiterhin ein »Sonntagsschriftheft«. In diesem Heft werden die Heftseiten sehr sorgfältig gestaltet und die eigenen Geschichten überarbeitet und möglichst fehlerfrei für Klassenkameraden zur Präsentation verfasst. Durch das gemeinsame Überarbeiten von Texten wird eine leserfreundliche Schrift bedeutungsvoll, für das Schreiben von Textentwürfen und deren Präsentationen ist eine schnelle schwungvolle Schrift erstrebenswert.



Abb. 4: Arbeit von September 2011, zu Beginn des zweiten Schuljahres

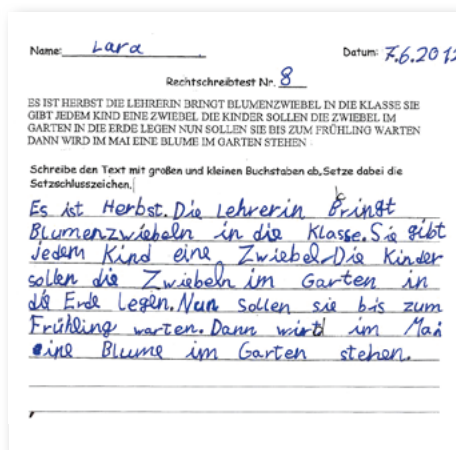


Abb. 5: Arbeiten von Juni 2013



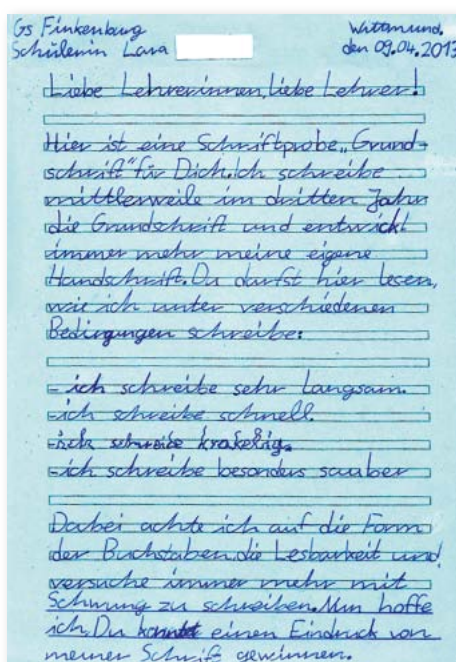
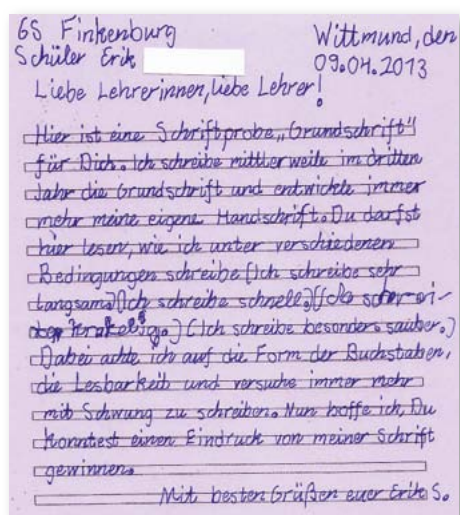


Abb. 6: Schriftproben, April 2013, Mitte des dritten Schuljahres

Im Rahmen unserer Tätigkeit als AusbilderInnen und FortbildnerInnen wurden wir immer wieder nach Schriftproben zur Grundschrift gefragt, sodass auch Erik und Lara uns im April 2013, Mitte des dritten Schuljahres, einen Brief für LehrerInnen verfassten. Die Kinder konnten wie üblich zwischen den Grundschriftlinien und der Zweifach-Lineatur wählen. Vermutlich wählten beide Kinder die Zweifach-Lineatur, weil sie besonders formklar schreiben wollten. An diesen Schriftproben wird deutlich, dass beide Kinder eine enorme Entwicklung zur schwungvollen Schrift geschafft haben.

Beide Schriftbilder sind gut lesbar und alle Buchstaben formklar.

Lara und Erik sind heute im vierten Schuljahr. Zum Abschluss des dritten Schuljahres haben sie eine Klassenfahrt gemacht. Zur Erinnerung an ihre Fahrt erstellten sie einen Eintrag für das Klassenfahrtsbuch (s. Abb. 7): Erik und Lara haben eine eigene schwungvolle Handschrift entwickelt. Sie haben ihre erste Begegnung mit der Grundschrift im ersten Schuljahr im Rahmen der Tafelschriften gemacht. Das Üben bzw. die Entwicklung der Handschrift ist ein

integrativer Bestandteil des Deutschunterrichts geworden. Schönschreibstunden in der Stundentafel oder gar eine Note für die Schrift und Form gibt es nicht mehr. Im Niedersächsischen Kerncurriculum werden das Entwickeln einer eigenen Handschrift sowie das adressatenbezogene Schreiben gefordert, was eine leserliche Handschrift impliziert. Von Anfang an zeugte ihre Schrift von Selbstbewusstsein, weil ihre Erfahrungen Ausgangspunkt des Lernens sind.

Die Grundschrift ist ein optimales Element des Spracherfahrungsansatzes. Dieser ist geprägt von strukturierter Offenheit. Das bedeutet sowohl fachlich als auch methodisch klare Strukturen bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Lern- und Leistungsstände. Die Kinder erhalten von Anfang an die Chance, ihren eigenen Weg zur Schrift kriterienorientiert zu gehen. Erik und Lara konnten von Beginn an die Schrift für sich und zur Mitteilung ihrer Bedürfnisse nutzen, lebensnahes und nachhaltiges Lernen sind wesentliche Bestandteile motivierten Arbeitens und in diesem Fall hier der Garant des Erfolges. Hierbei kommt es auf die fachmännische Begleitung der Lehrerin oder des Lehrers an, wie Hattie es fachunabhängig kürzlich in seiner Studie ausgewiesen hat. □

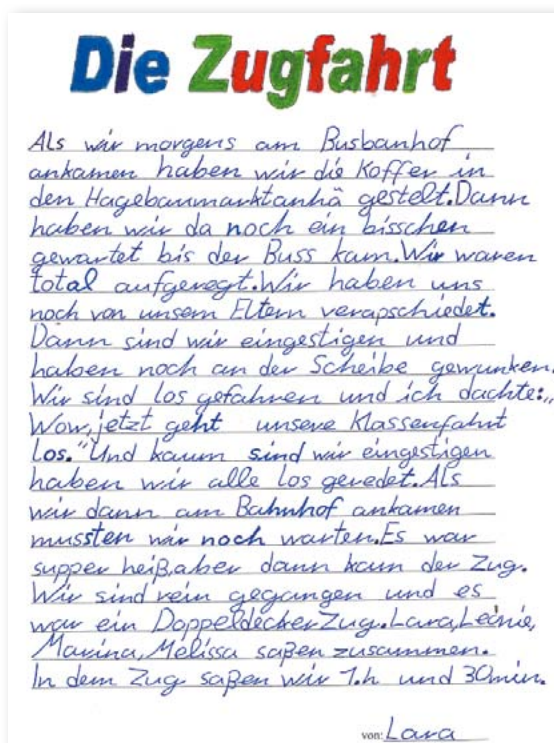
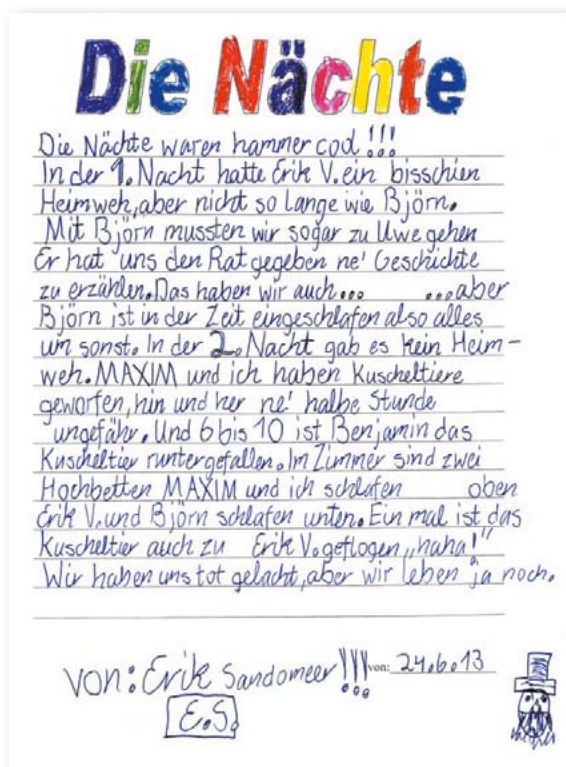


Abb. 7: Einträge für das Klassenfahrtsbuch, Ende des dritten Schuljahres

Aussagen des UN-Fachausschusses zur Überprüfung der Staatenberichte

Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

Staatenbericht und Aktionsplan der Bundesregierung Deutschlands zur Umsetzung der UN-BRK sollen nun tatsächlich bereits 2014 (zunächst hieß es 2015) vom zuständigen UN-Fachausschuss in Genf geprüft werden.

Anfang September 2013 wurde Österreich durch den Fachausschuss geprüft und äußerte anschließend positive und kritische Einschätzungen und Empfehlungen. Diese will ich hier auszugsweise skizzieren, weil sich Parallelen zu vielen Gegebenheiten, (Nicht-)Entwicklungen und Problemen in Deutschland finden und deshalb gewichtige Hinweise auch für uns in der BRD abgeleitet werden können.

Bildung (Art. 24)

- Das Komitee registriert besorgt, dass die Anzahl von Kindern in Sonderschulen ansteigt, Fortschritte in Richtung inklusive Bildung stagnieren und unzureichende Anstrengungen unternommen werden, um inklusive Bildung zu unterstützen. (In verschiedenen Ländern der BRD sind politische Unentschlossenheit und finanzielle Einschränkungen bei inklusiven Maßnahmen sowie gesellschaftliche Widerstände alarmierend. Kürzlich veröffentlichte die Monitoringstelle Deutschlands ihre Kritik, dass sie die Inklusionsentwicklung in der BRD als »rückläufig« wahrnimmt!)

- Es gebe zu wenige AkademikerInnen mit Behinderung in Ö. Obwohl inzwischen die Gebärdensprache als Recht (!) von gehörlosen Menschen in der österreichischen Verfassung verankert ist (davon sind wir in Deutschland noch weit entfernt), gibt es noch kaum gehörlose/hörbehinderte StudentInnen, nur 3 bisher mit abgeschlossenem Studium. Dito mangle es an Lehrerausbildung für Lehrende mit Gebärdensprache bzw. für PädagogInnen mit Behinderungen. Es müssten größere Anstrengungen unternommen werden, dass Menschen mit Behinderungen an Universitäten und tertiären Bildungseinrichtungen studieren könnten.

Allgemeine Grundsätze und Verpflichtungen (Art. 1 – 4)

- Das Komitee kritisiert, dass die deutsche Übersetzung der UN-BRK den Anspruch der Konvention nicht korrekt und eindeutig wiedergebe. »Inclusion« wird mit »Integration« und nur im Sinne »unabhängiger Lebensführung« übersetzt, was den Begriff nicht umfassend genug abbildet. (Genau dieses haben wir auch im Parallelbericht der BRK-Allianz kritisiert. Die falsche Übersetzung und Begriffsinterpretation verhindert, dass ein wirklicher Paradigmenwechsel im Bewusstsein stattfindet mit dem Ergebnis nur eingeschränkter inklusiver Entwicklungen.)

- Gesetze und Richtlinien gingen nicht von einem einheitlichen und gemeinsamen Konzept von Behinderung aus, was zu Problemen und Ungleichheiten im Umgang mit Menschen und Personengruppen mit Behinderungen (Rechte, Dienstleistungen) führt. Das föderale Regierungssystem Österreichs führe zur Zersplitterung der politischen Zuständigkeiten; die Länder definieren Inklusion, Standards und die Umsetzung der BRK unterschiedlich. (Erleben wir das in der BRD nicht ganz genau so ?!)
- Das Komitee empfiehlt daher die Entwicklung eines übergreifenden gesetzlichen Rahmens und entsprechender Richtlinien der Behindertenpolitik. (Das könnte schon eine Empfehlung für die BRD sein!)

Frauen mit Behinderungen (Art. 6), Arbeit und Beschäftigung (Art. 27)

- Die Gleichberechtigung von Frauen mit Behinderungen sei nicht sichergestellt, d.h. Frauen mit Behinderungen sind faktisch mehrfachen Arten der Diskriminierung ausgesetzt. Es fehlen eine spezifische Interessenvertretung sowie Unterstützungsstrukturen für alle Mädchen und Frauen mit Behinderungen.

- Kritik wird geübt an nach wie vor unzureichenden Förderprogrammen, um Menschen mit Behinderungen im offenen Arbeitsmarkt zu beschäftigen sowie an weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Unterschieden bei Beschäftigung und Bezahlung. (Die Mehrheit der

Arbeitgeber in Ö. bevorzuge noch, eine Strafe zu zahlen statt die gesetzliche Quotenanforderung für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen – Behinderteneinstellungsgesetz – zu erfüllen.)

Barrierefreiheit (Art. 9)

- Pläne und Bemühungen zur Überwindung jeglicher Barrierefreiheit seien unzureichend. Jegliche Barrierefreiheit (nicht nur bauliche Situationen betreffend) be- oder verhindert echte Teilhabe. Speziell erwähnt wird die Möglichkeit, dass alle Menschen mit Behinderung einen vollkommen barrierefreien Zugang zu Wahlorten und Wahlkabinen haben und alle Wahlinformationen in barrierefreien Formaten verfügbar sind. (Ist uns dieses in der BRD in diesem großen Wahljahr 2013 gelungen ??)

Freiheit und Sicherheit der Person (Art. 14 – 16)

- Das Komitee äußert sich besorgt und kritisch, dass bzw. wenn Menschen gegen ihren Willen in psychologische oder psychiatrische Institutionen eingewiesen und dort festgehalten werden, sie ggf. »fixierenden« Praktiken unterzogen werden. (Das Komitee gebraucht hier sogar Begriffe wie »Folter, grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung ...«!)
- Besorgnis wird geäußert über anhaltende Berichte von Ausbeutung, Gewalt oder Missbrauch von Menschen mit Behinderungen.

Bewusstseinsbildung (Art. 8)

- Es werden zu wenige bewusstseinsbildende Kampagnen durchgeführt, um Vorurteilen und veralteten Stereotypen von Menschen mit Behinderungen entgegenzuwirken, was Diskriminierungen perpetuiert. Der Paradigmenwechsel im Sinne des Menschenrechts-Ansatzes (im Gegensatz zum bisherigen »Wohltätigkeitsmodell«) müsse durch z. B. spezifische Programme und Initiativen mehr befördert werden. (Wo erleben wir in Deutschland entsprechende staatliche Kampagnen oder Programme seitens der politisch Verantwortlichen?)

Ulla Widmer-Rockstroh

Tipps für Kinder-/Jugendbücher

Bücher zum Thema ›Behinderung‹

Seit uns durch die UN-Konvention der Inklusionsanspruch aufrüttelt, erleben wir, wie unsicher nach wie vor oft PädagogInnen, Eltern, PolitikerInnen, BehördenvertreterInnen mit dem »Anderssein« von Mitmenschen umgehen. Was ist »normal« und wie verhält man sich »normal«? Haben wir – unbemerkte – Vorurteile in den Köpfen gegenüber Menschen aus anderen Ethnien und Kulturbereichen? Können wir ungehemmt und offen mit Menschen mit Behinderungen umgehen oder über Behinderung sprechen? Ist uns klar, was wirklich und konsequent »barrierefrei« bedeutet?

Kindern geht es auch so, spätestens im Schulalter wird das erkennbar, wenn sie zuvor nicht schon selbstverständlich mit diesen »Anderen« aufgewachsen sind. Abfällige oder diffamierende Bemerkungen (»Spast«, »Mongo«, »Kana-ke«, »Schweinefleischfresser«), verstohlenes Weggucken oder Auslachen, Probleme bei der Sitzordnung und Partnerarbeiten sind uns aus dem Schulalltag bekannt. Auch Kinder müssen lernen, mit den »Anderen« unbefangen, rücksichtsvoll, wertschätzend umzugehen.

In Bilder-, Kinder-, Jugendbüchern und Schulmaterialien kommt die Heterogenität, mit denen unsere SchülerInnen in Schule und Gesellschaft konfrontiert werden, aber nicht oder kaum vor.

Ich möchte hier zwei Kinder-/Jugendbücher vorstellen, die ich als Klassenlektüre und/oder Teil der Klassenbibliothek für sehr geeignet halte, sich mit den Herausforderungen im Umgang mit Kindern mit Behinderungen auseinanderzusetzen und wertschätzende Gefühle entwickeln zu können – ohne etwa den moralischen Zeigefinger zu erheben. Beide Bücher bieten sowohl Identifikationsmöglichkeiten für die lesenden Kinder und Erwachsenen als auch viele Anlässe für kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Themenfeld.

Martina Dierks

**»Als plötzlich alles anders war«,
cbj-Verlag, München 2011**

Louisa, ca. elf Jahre alt, ist nach einem schweren Fahrradunfall stark behindert – sie kann nur noch mühselig laufen und ist überwiegend auf den Rollstuhl angewiesen, die Kopfverletzungen haben ihr Sprechvermögen und ihre feinmotorischen Möglichkeiten schwer eingeschränkt, alles Denken und Handeln ist mühsamer und langsamer geworden. Vor dem Unfall war Louisa eine glänzende Sportlerin, von den Mitschülerinnen als »Eislaufprinzessin« umschwärmt, die Eltern und die um ein Jahr ältere Schwester liebten sie voller Stolz. Der furchtbare Unfall zerrüttet die Familiensituation, weil alle – auf unterschiedliche Weise – nicht mit der neuen Realität fertig werden. Louisa selbst hadert mit ihrem neuen Leben, entwickelt schroffe, abweisende Verhaltensweisen, die auch die Beziehungen zu ihren Freundinnen und Mitschülern in ihrer ehemaligen 6. Grundschulklasse (Berlin hat eine 6-jährige Grundschule), in die sie nach 4-monatiger Genesungszeit zurückkehrt, fast zerstören. Aber es gibt Ereignisse und Erlebnisse, die zu Entspannung führen, sodass alle wieder aufeinander zugehen können und Louisa neue Perspektiven findet – kein strahlendes Happy End, aber ein positiver Ausblick.

Die Situationen, die Gedanken, Gefühle und Gespräche in diesem Buch werden sehr unprätentiös, nachvollziehbar, in leicht und gut lesbarer Sprache dargestellt.

Raquel J. Palacio

**»Wunder«,
Carl Hanser Verlag, München 2013**

August wurde mit einem völlig deformierten Gesicht geboren. Viele Operationen haben Gesichtsteile zwar funktionstüchtiger gemacht, aber sein andere Menschen erschreckendes Aussehen blieb. (»Ich werde nicht beschreiben, wie ich aussehe. Was immer ihr euch vorstellt – es ist schlimmer.«)

Die Eltern und die vier Jahre ältere Schwester lieben August sehr, gehen



**Ulla Widmer-
Rockstroh**
Fachreferentin
für Inklusion
im Grundschul-
verband

wunderbar liebevoll, beschützend und unterstützend mit ihm um.

Mit zehn Jahren soll August zum ersten Mal in eine Schule gehen, bis dahin hat ihn die Mutter zu Hause unterrichtet. August ist sehr intelligent, denkt und lernt leicht und schnell. Die ausgewählte Schule ist keine Sonderschule, aber auch keine Schule, die integrative (inklusive) Erfahrung hat.

August hat fürchterliche Angst vor der Begegnung mit dieser unbekannten Welt, ahnt, was an Erschrecken und Ablehnung auf ihn zukommen wird, versucht oft sein Gesicht hinter langen Haaren zu verstecken – aber *will* diesen neuen Lebensschritt schaffen.

Das Buch beschreibt in vielen Situationen ebenso wunderbares wie schreckliches Verhalten von MitschülerInnen, ihren Eltern, dem Schulleiter und LehrerInnen. Dabei wählt die Autorin ausschließlich die Form, dass einzelne Protagonisten (August, die Schwester, eine Mitschülerin usw.) ihre Gefühle und Wahrnehmungen in den verschiedenen Situationen jeweils in Ich-Form darstellen. Diese Darstellungsweise macht alles sehr verständlich und richtig »hautnah«.

Im Verlaufe des einen im Buch beschriebenen Schuljahres von August in der 5. Klasse gibt es positive Entwicklungen – aber auch hier glaubwürdig und ohne Happy-End-Kitsch.

Das Buch ist sehr dick – aber alle Kapitel sind immer nur zwei bis vier Seiten kurz, was das Lesen auch leichter macht; es bietet durch seinen Aufbau die Möglichkeit, Kapitel auszuwählen für langsame LeserInnen, ohne dass dadurch der »rote Faden« des Buches zerstört würde.

(Der Verlag bietet zu diesem Buch auch Unterrichtsmaterial an.) □

In eigener Sache für eine gemeinsame Sache: Mitgliederbeiträge

Liebe Mitglieder des Grundschulverbandes

Ein leidiges, aber notwendiges Thema steht an, die Erhöhung der Mitgliederbeiträge. Es soll an dieser Stelle nicht über die allgemeine Kostenerhöhung lamentiert werden, diesen Umstand kennen Sie bestens. Ich möchte die Leistungen des Grundschulverbandes, auf die Sie auch weiterhin zählen können, transparent machen.

Seit 2010 liegt der Jahresbeitrag unverändert bei 66 €. Für diesen Betrag erhalten Sie pro Kalenderjahr vier Mal unsere Zeitschrift und zwei Buchpublikationen. Zuletzt ist Ihnen im September der Förderschuber II zugestellt worden. Die Zeitschrift »Grundschule aktuell« hat eine herausragende Stellung unter den Grundschulzeitschriften erworben. Als Mitglied können Sie außerdem zu ermäßigten Preisen an Fortbildungen der Landesgruppen und des Bundesverbandes teilnehmen.

Diese Leistungen des Verbandes verbrauchen einen großen Teil Ihres

Jahresbeitrages. Weiterhin sollten Sie wissen, dass alle Aktiven im Grundschulverband (Bundesvorstand, Fachreferentinnen und Fachreferenten, Delegierte, Landesvorstände) ausnahmslos ehrenamtlich tätig sind. Das »Herz« unseres Verbandes, die Geschäftsstelle in Frankfurt, wird ebenfalls über Ihre Mitgliederbeiträge finanziert.

Um den Leistungs- und Serviceumfang erhalten zu können, kommen wir nicht umhin, eine geringfügige Erhöhung vorzunehmen. Ab 2014 wird der Jahresbeitrag für Mitglieder 75 € betragen, das sind pro Monat 0,75 € mehr als bisher. Der ermäßigte Beitrag für alle, die in der Ausbildung sind, bleibt bei 39 €, ebenfalls der Beitrag für Fördermitglieder. Das Abonnement für Grundschule aktuell erhöht sich auf 32 €.

Ich bitte um Verständnis für diesen Schritt nach vier Jahren.

Tragen Sie bitte wie bisher dazu bei, neue Mitglieder zu gewinnen. Sprechen

Sie Kolleginnen, Kollegen, Referendarinnen, Referendare und Studierende auf die Bedeutung des Grundschulverbandes an. Reden Sie über dessen Projekte oder verweisen Sie auf die Publikationen. Der Grundschulverband ist der einzige Fachverband in Deutschland, dessen Grundanliegen die Entwicklung der pädagogischen Arbeit in der Grundschule und die Anliegen der Kinder sind. Das Motto »Allen Kindern gerecht werden« ist Programm. Der Grundschulverband unterstützt Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Bemühen, für Kinder ein lernfreudiges Milieu zu schaffen und allen Kindern eine optimale Förderung zuteilwerden zu lassen. Mehr Mitglieder stärken den Einfluss unseres Verbandes. 

Maresi Lassek
Vorsitzende

Neues Lastschrifteinzugsverfahren (SEPA)

Liebes Mitglied,

sofern Sie uns eine Einzugsermächtigung erteilt haben, nutzen wir für den Einzug Ihres Mitgliedsbeitrages das bisher übliche Lastschriftverfahren (Einzugsermächtigungsverfahren). Das bisherige deutsche Lastschrift- und Überweisungsverfahren wird durch einen einheitlichen europäischen Zahlungsverkehr ersetzt. Dieses Verfahren heißt SEPA (Single Euro Payments Area). Ihre bisherige Kontonummer wird künftig durch die IBAN (International Bank Account Number) ersetzt, die bisherige Bankleitzahl durch die BIC (Bank Identifier Code).

Was bedeutet das für Sie als Mitglied des Grundschulverbandes?

Durch die Umstellung auf das SEPA-Lastschriftverfahren ändert sich für Sie nichts.

Die von Ihnen bereits erteilte Einzugsermächtigung wird künftig als SEPA-Lastschriftmandat weitergenutzt. Den Fälligkeitstermin finden Sie auf der Jahresbeitragsrechnung.

Für Sie zur Information:

Unsere SEPA-Lastschrift erkennen Sie auf Ihrem Kontoauszug an folgendem Buchungstext:

Zahlungsempfänger: Grundschulverband e.V.

Gläubiger-Identifikationsnummer des GSV:

DE13ZZZ00000536048

Mandatsreferenznummer:

AK-Ihre Mitgliedsnummer-01

Die bisher genutzte Kontoverbindung aus Kontonummer und Bankleitzahl wird zukünftig weitergeführt mit IBAN und BIC. Diese werden von uns ermittelt und auf der Beitragsrechnung ebenso wie Ihre zukünftige Mandatsreferenznummer genannt.

Die Mitglieder, deren Bankverbindungsdaten IBAN und BIC nicht ermittelt werden können, erhalten demnächst von uns per Post oder Mail eine Anfrage mit der Bitte um Mitteilung der Kontoverbindungsdaten.

Sylvia Reinisch,
Geschäftsführerin



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Regionalgruppe München/Oberbayern

Seit Frühjahr 2009 treffen sich regelmäßig Grundschullehrkräfte aus dem Großraum (S-Bahn-Gebiet) München an wechselnden Grundschulen zu themenbezogenen Veranstaltungen. Teils bildet sich die Gruppe aus eigenen Ressourcen weiter, teils werden externe Referenten eingeladen. Im Schuljahr 2012/13 beschäftigte sich die Regionalgruppe zunächst mit Förderplänen und der Arbeit in der »flexiblen Grundschule«. Der Austausch der Regionalgruppen innerhalb der Landesgruppe Bayern ermöglichte den Kontakt zur Regionalgruppe Mittelfran-

ken: Im Mai 2013 stellten zwei Kolleginnen aus der Regionalgruppe Mittelfranken an der Grundschule St. Lambert in Freising Lernumgebungen aus ihrem Mathematikunterricht vor. Auch das Schulamt Freising hatte zu dieser Veranstaltung eingeladen, sodass nicht nur Mitglieder der Regionalgruppe, sondern auch interessierte Lehrkräfte aus dem Freisinger Raum teilnahmen. Nach einer Einführung in das Thema wurden praxiserprobte Lernumgebungen mit Schülerbeispielen und einem Filmbeitrag vorgestellt. Literaturhinweise und persönliche Gespräche rundeten die Veranstaltung

ab. Die Regionalgruppe München/Oberbayern dankt Frau Vanhauer und Frau Engelhardt für den informativen Vortrag, den Einblick in die Arbeit der Regionalgruppe Mittelfranken und die vielen Praxisbeispiele. Innerhalb des nächsten Treffens der Regionalgruppe München/Oberbayern wurden eigene Erfahrungen mit Lernumgebungen eingebracht.

Weitere Informationen finden Sie unter:

www.grundschulverband-bayern.de/regionalgruppen/regionalgruppe-muenchen-oberbayern.html

Für die Regionalgruppe: Konstanze v. Unold



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann

erika.brinkmann@grundschulverband.de; www.gsv-bw.de

Hoffnung für die Grundschule?

Das gab es noch nicht: gleich zwei Gespräche in einem Jahr mit dem zuständigen Kultusminister über die Situation der Grundschule. Ursache hierfür war der Wechsel im Ministerium und die Tatsache, dass der neue Minister uns am Rande einer Plenarsitzung Zeit einräumte. Die Vorsitzende der Landesgruppe – Prof. Brinkmann – hob die Bedeutung der Grundschule hervor, machte deutlich, dass diese sich gegenwärtig etwas vernachlässigt vorkomme und überreichte – mit Seitenmarkierung ausgestattet – das Kursbuch Grundschule. Dabei dankte sie auch u. a. für den Wegfall der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung für den Übertritt auf die weiterführenden Schulen. Damit wurde eine langjährig bestehende Forderung des Grundschulverbands verwirk-

licht. Zu wünschen sei – so Brinkmann –, dass diesem wichtigen ersten Schritt weitere folgen sollten. Die Seitenmarkierungen im Kursbuch bezogen sich auf die Punkte, die im Gespräch von unserer Seite thematisiert wurden: Da ging es um die Sorge wegen der sich abzeichnenden knappen LehrerInnenversorgung in den Schulen, deren Folgen für Vertretungssituationen und die Frage, wie unter diesen Bedingungen eine gute Unterrichtsqualität aufrecht erhalten bleiben könne. An Hand konkreter Beispiele aus Schulen konnten wir dies sehr plastisch werden lassen. Weiterer Gesprächspunkt war die Tatsache, dass allen weiterführenden Schulen LehrerInnenstunden für Differenzierungsmaßnahmen fest zugewiesen werden, der Grundschule jedoch nicht. Und damit gerade der

Schulart nicht, die sich – wie keine andere – durch eine besonders heterogene Schülerschaft auszeichnet. Hier ist nach Ansicht des Vorstands der Landesgruppe eine schnelle Änderung notwendig. Über den Schulversuch »Notenfreie Grundschule« zeigten wir uns erfreut (ebenfalls eine alte Forderung des Grundschulverbands) und verbanden dies mit der Erwartung, dass dieser Schulversuch zu einer wirklich veränderten Praxis und somit zu einem pädagogisch besser geeigneten Bewertungssystem für GrundschülerInnen führen möge. Der Minister zeigte sich im Gespräch sehr zugewandt und offen. Er versicherte, dass die Grundschule keineswegs aus dem Blickfeld der Landespolitik geraten sei (er verwies z. B. auf den Wegfall der Verbindlichkeit

der Grundschulempfehlung), bat jedoch um Verständnis dafür, dass die gravierenden Veränderungen im Sekundarbereich derzeit der vollen Aufmerksamkeit der Landesregierung bedürften. Gleichzeitig machte er deutlich, dass, sobald hier die Wege bereitet seien, die Weiterentwicklung der Grundschule auf der Agenda stünde. Dem Landesvorstand sicherte er zu, mit ihm, was die Belange der Grundschule angehe, im Gespräch zu bleiben.

Für die Landesgruppe: Edgar Bohn

P. S. Wer in den letzten Monaten den monatlichen Newsletter nicht bekommen hat, schicke bitte seine Mailadresse an hans.bruegelmann@grundschulverband.de



Berlin

Kontakt: Inge Hirschmann, Babelsberger Straße 45, 10715 Berlin
info@gsv-berlin.de; www.gsv-berlin.de

Berlin spart sich die Inklusion

Das sind keine guten Nachrichten für all die Kinder, die noch immer aufgrund von Lernbehinderungen an Förderzentren unterrichtet werden und im Sinne der UN-Konvention längst an Regelschulen inklusiv unterrichtet werden müssten. Aber es ist auch Pech für die Kinder mit besonderem Förderbedarf an den integrativen Regelschulen, deren Eltern in den letzten Jahren darauf vertraut haben, dass – wenn auch langsam und mühsam – aus den integrativen endlich inklusive Schulen werden sollten. Es ist auf alle Fälle eine niederschmetternde Nachricht für all die Kollegien, die sich seit vielen Jahren auf den Weg zur inklusiven Schule gemacht haben, sich immer wieder neu motivieren mussten, um trotz des nachhaltigen Personalabbaus, der täglich spürbaren Kürzungen und trotz des immensen Sanierungsstaus der Schulgebäude die inklusive Schule tagtäglich voranzubringen.

Die Koalitionsfraktionen SPD und CDU bleiben bei ihrer Weigerung, im Doppelhaushalt 2014/15 ausreichend Geld für die flächendeckende Umgestaltung der integrativen zur inklusiven Schule zur Verfügung zu stellen. Schon vor den Sommerferien erreichte uns die erste Hiobsbotschaft. Die zusätzlich notwendigen Sonderpädagoginnenstellen – dringende Empfehlung und Minimalforderung des Beirats Inklusion – fanden sich in den ersten Haushaltsplänen für 2014/15 nicht wieder. Nur 9 Prozent der Schulen in Berlin sind rollstuhlgerecht. Weitere gut 30 Prozent sind zum Teil rollstuhlgerecht. Dies ergab eine kleine Anfrage der Abgeordneten Regina Kittler (Linkspartei). Besonders bei den Grundschulen fehlt es an Barrierefreiheit. Allein in den vier großen Berliner Bezirken Mitte, Neukölln, Marzahn-Hellersdorf und Reinickendorf gibt es keine einzige rollstuhlgerechte Grundschule! Die Senatorin wollte – um einen Anfang zu machen – jeweils eine

Million Euro 2014 und eine weitere Million 2015 für rollstuhlgerechte Umbauten zur Verfügung haben. Wie es nun aussieht, wird kein einziger Euro mehr zusätzlich für die Realisierung von Barrierefreiheit zur Verfügung stehen. Die nötigen Umbauten sollen nun mal eben aus dem Topf des laufenden Schul- und Sportstättenanierungsprogrammes finanziert werden. Aber auch in diesem Programm waren unlängst 16 – von insgesamt 64 Millionen – gekürzt worden. Die 12 Schulträger in Berlin schätzen ohnehin den Investitionsstau beim Schul- und -neubau schon jetzt auf eine runde Milliarde Euro. Die Senatorin hatte ursprünglich auch 3,5 Millionen Euro für notwendige Fortbildungsmaßnahmen und die Einrichtung von Beratungszentren errechnet. Berlin wollte aus den Fehlentwicklungen der Grundschulreform lernen: Keine tiefgreifenden Reformen mehr ohne die nötige Vorbereitung und Fortbildung all der Menschen, die die Reform vor

Ort tragen und umsetzen müssen! Nun soll auch diese Summe noch um zwei Drittel gekürzt werden. Der Berliner Grundschulverband ist empört. Mehr als vier Jahre nachdem die UN-Behindertenrechtskonvention von der Bundesregierung mit Zustimmung des Bundestages und des Bundesrates unterschrieben in Kraft getreten ist, müssen die Berliner in ihrer Tageszeitung lesen: »Für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf hat Berlins große Koalition nicht viel übrig. Das Hickhack um eine relativ kleine Summe für die Barrierefreiheit macht deutlich, wie unpopulär diese große Reform ist und wie wenig sich die Abgeordneten davon versprechen.« Joschka Langenbrinck (SPD) formuliert es so: »Wir sind nicht gegen Inklusion, aber wir finden andere Punkte wichtiger« (zitiert aus dem Tagesspiegel vom 19.9.2013 unter der Überschrift »Rot-Schwarz spart sich die Inklusion« und Meinungsseite 5ve).



Rheinland-Pfalz

Anschrift: Werner Lang, Am Wingertsberg 8, 67756 Hinzweiler
www.wl-lang.de

Grundschultag 2014

In einer Landesgruppensitzung wurden die Planungen für den nächsten Grundschultag konkretisiert. Er wird am **Dienstag, den 23. März 2014** auf dem **Campus in Landau** stattfinden.

Der Grundschultag 2014 wird gemeinsam mit dem dortigen Institut für Grundschulpädagogik organisiert.
Für die Landesgruppe:
Werner Lang



Lehrertreff zur Grundschrift

In den Räumlichkeiten des Staatlichen Studienseminars für GS in Kusel fand am 5.9.13 ein von Lehrkräften und Referendaren besuchter Lehrertreff statt. Grundschrift-Moderatorin Nina Lossau-Groß stellte in Theorie und Praxis das Konzept der Grundschrift vor.



Bremen

Kontakt: post@grundschulverband-bremen.de; www.grundschulverband-bremen.de

»Guter Mathematikunterricht hat das Potenzial für inklusiven Unterricht«

Wie genau die Vorstellungen von Lehrkräften zu einem inklusiven Mathematikunterricht in der Grundschule aussehen, wurde in einem Workshop von Natascha Korff am 24.9.13 im Matelier der Universität Bremen verdeutlicht.

Die Landesgruppe Bremen konnte Frau Korff zu einem Workshop gewinnen, in dem es um die These ging, ob Mathematikunterricht für alle Kinder im Rahmen eines inklusiven Gedankens möglich ist.

Aus ihrer eigenen Studie berichtete Frau Korff, dass das Hauptproblem bei einigen Lehrkräften die Vorstellung oder Überzeugung ist, dass Mathematik zu abstrakt sei, und wenn es um den Bereich der Arithmetik und Zahlen gehe, nicht alle Kinder gemeinsam lernen könnten, im geometrischen Bereich oder anderen Fächern, wie Sport und Musik, dies aber durchaus einfacher umsetzbar und vorstellbar sei. Es sei ebenfalls das Problem des Vermittels der symbolischen Ebene der Mathematik, wie es so oft von Lehrern und Lehrerinnen beschrieben werde.

Diese Haltung ist jedoch laut Korff nicht überzeugend, weil es nicht auf das mathematische Aufgabenfeld ankommt, sondern vielmehr auf die verschiedenen Ebenen, auf denen man ein bestimmtes Aufgabenfeld angehen sollte. Dabei konkretisierte sie, dass das Miteinanderlernen



durch individuelles Lernen, gemeinsames Lernen, aber auch durch lehrkraftzentriertes Lernen passieren könne, wenn es am Schluss eine auf Kommunikation basierende Zusammenführung der Sache gebe.

Sie betonte, dass Mathematiklernen an einem gleichen mathematischen Inhalt mit allen Kindern stattfinden müsse, um den Bestrebungen der Inklusion gerecht zu werden. Mathematiklernen benötige, mit dem Gedanken der Inklusion, Raum für individuelles Lernen, aber gleichzeitig eine Zusammenführung des Inhaltes, bei dem alle Kinder aufgefordert werden, ihr Gelerntes einbringen zu können. Dies wurde von Frau Korff an einem klassisch arithmetischen Beispiel der Zahlenmauern sehr über-

zeugend dargestellt. Sie betonte jedoch auch, dass es natürlich viele Herausforderungen im Unterricht, aber nicht immer überzeugende und »funktionierende« Lösungsansätze gibt. Der Workshop war ein anregender Impuls, um über das eigene Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und nicht in Versuchung zu geraten, den inklusiven Grundgedanken »aufzugeben« oder zu meiden, nur weil etwas in der Mathematik vielleicht »zu abstrakt« und damit Mathematik und inklusive Pädagogik nicht miteinander vereinbar ist.

Natascha Korff ist zur Zeit an der Universität Oldenburg im Didaktischen Zentrum beschäftigt und hat zuvor in der Inklusiven Pädagogik an der Universität Bremen zur Vorstellung (Belief-Systemen)

von Lehrkräften zu einer inklusiven Mathematikdidaktik promoviert.

*Für die Landesgruppe:
Anne-Sophie Goldmann*

Jahresmitglieder-



versammlung mit einem Vortrag von Heike Gruben zum Thema »Lernlandkarten« am **Donnerstag, 21. November 2013, 18.30 Uhr** (Achtung: geänderte Uhrzeit!) im LIS Bremen



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße. 7, 20099 Hamburg
 stefan.kauder@gsvhh.de; www.gsvhh.de

Raumgestaltung und Raumnutzung in der Ganztagschule

Die Landesgruppe hatte alle Mitglieder eingeladen zu einem Vortrag mit anschließendem Austausch über die speziellen Anforderungen an Räume in der Ganztagschule, die gleichzeitig Lern- und Arbeitsräume, aber auch Lebensräume für die Kinder sein sollen. Die ganztägige Nutzung von Klassenräumen für Unterricht und Freizeitangebote ist zur Regel geworden in Hamburgs Grundschulen. Jede Schule hat die Möglichkeit, im Rahmen der ausgewiesenen Flächen und im Rahmen ihres Budgets Räume so auszustat-

ten, wie sie es für die ganztägige Nutzung für sinnvoll erachtet. Für einen funktionierenden Ganztag ist ein vielfältiges Raumangebot bzw. eine multifunktionale Nutzung der Räume zwingend erforderlich. Der Architekt Adrian Krawczyk, Agentur »Ganztägig Lernen«, zeigte Gestaltungsmöglichkeiten auf, um Räume im Rahmen der behördlichen Vorgaben den neuen Notwendigkeiten anzupassen und Bewegungsräume, Ruhezeiten sowie Lernlandschaften in alten und neuen Gebäuden einzurichten. Auf verstärktes Interesse stießen aufgezeigte Möglichkeiten, wie breite Flure und Treppen-

häuser umfunktioniert werden können, ohne Brandschutzbestimmungen zu verletzen. Adrian Krawczyk wies auf die Bedeutung einer intensiven Vorbereitungszeit unter Einbeziehung aller Nutzer hin, in der man unbedingt Anregungen und Erfahrungen anderer Schulen kennenlernen und auf ihre Umsetzbarkeit unter Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse der eigenen Schule prüfen sollte. Er machte aber auch Mut, ohne Neubau- oder Sanierungsmaßnahmen vorhandene Räume auf Veränderungsbedarf hin kritisch zu betrachten. Vieles sei auch ohne große Umbaumaßnahmen

und Investitionen möglich. Auf Anfrage steht Herr Krawczyk den Hamburger Schulen zur Beratung zur Verfügung. Als gelungen erwies sich die Wahl des Veranstaltungsortes: die Katharinenschule direkt in der neu erbauten Hafencity, bekannt durch ihren Schulhof auf dem Dach. Eine neuerbaute Schule, deren Raumkonzepte und Ausstattung im Rahmen einer Schulführung besichtigt und hinterfragt werden konnte. So ergaben Vortrag, Austauschrunde und Besichtigung eine gelungene Mischung von Theorie und Praxis.



Der neue Vorstand: Stefan Kauder (Vorsitzender, ganz rechts), Maik Becker (stellvertretender Vorsitzender), Johannes Lagemann (1. Kassenwart), Angelika Schierge (Kassenwartin), Martina Reider (Schriftführerin), Marion Lindner (Schriftführerin), Dr. Christoph Jantzen (Beisitzer)

Hamburg hat einen neuen Vorstand gewählt

Am Dienstag, den 27.8.2013 fand eine Mitgliederversammlung der Landesgruppe statt. Die bisherige Vorsitzende Frau Peters wies kurz auf die Aktivitäten der Landesgruppe in den vergangenen vier Jahren hin. Herr Lagemann berichtete über die Kassenführung und die Rechnungskontrolle. Danach wählten die Anwesenden den neuen Vorstand. Frau Peters stellte sich aufgrund ihrer beruflichen Aufgaben und ihrer Tätigkeit im Bundesvorstand nicht mehr zur Wahl. Die Mitglieder nahmen dies mit Bedauern zur Kenntnis und dankten herzlich für ihre engagierte Tätigkeit in den letzten Jahren.



Montag,
28. Oktober 2013,
 16:30 Uhr
**Mit der Grundschrift
 arbeiten** – ein praxisnaher
 Austausch
 Marie-Beschütz-Schule,
 Schottmüllerstr. 23



Freitag,
29. November 2013,
 19 Uhr
Lesung von Kirsten Boie
 Cafe nur für Gäste
 Von-Melle-Park 8



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30, 45529 Hattingen
www.grundschulverband-nrw.de

Eignungsfeststellungsverfahren (EFV)

Seit einigen Jahren gibt es für Lehrkräfte, die sich für ein Leitungsamt interessieren, in NRW ein Eignungsfeststellungsverfahren. Wer dabei nicht besteht, darf sich erst gar nicht bewerben für das Amt des Leiters einer Schule.

Ab 2015 soll es auch für Grundschulen gelten. 104 Stunden Fortbildung sind Voraussetzung für die Teilnahme am EFV. Das dauert dann zwei Tage. Wer bestanden hat, darf sich bewerben.

Damit soll die Qualifikation bereits vor der Amtsübernahme sichergestellt werden. Das ist ein richtiger Schritt, der aber ohne Veränderungen der Arbeitsbedingungen mögliche Bewerber abschrecken kann. Dieses EFV für Grundschulen wird schließlich in einer Zeit des Bewerbermangels verordnet: Etwa 400 der 2978 Grundschulen sind ohne Schulleitung, etwa

1000 Konrektorstellen sind nicht besetzt. Dabei ist gerade Grundschulleitung eine spannende, interessante Aufgabe, die den ganzen Menschen fordert. Man hat guten Kontakt zu den Schulkindern und deren Eltern, denn man ist mit etwa 14 Unterrichtsstunden im Unterricht, oft als Klassenlehrer. Man besetzt an mehreren Tagen das Schulsekretariat, weil die Kommune nicht für jeden Wochentag eine Schulsekretärin stellt. Man erledigt auch zeitweise die Aufgaben eines Hausmeisters, weil in vielen Gemeinden die vollbeschäftigten Hausmeister mehrere Objekte betreuen. Als Leiter einer Schule mit mehr als 180 Kindern hat man zwar einen Stellvertreter, dem man Aufgaben delegieren kann. Der ist aber mit täglich 4 bis 5 Stunden selber im Unterricht und kann so nur schwerlich vormittags die Kontakte zu Eltern, Ämtern und Kooperationspartnern pflegen. Aber

seit es die offenen Ganztagschulen gibt, ist Schulleitung sowieso oft auch am Nachmittag in der Schule und könnte dann die Leitungsaufgaben erledigen, wenn nicht gerade Erziehungsberatung, Konfliktmanagement oder schlichtes »Irgendwo-mit-Anpacken« gefordert wären. Anders als an den weiterführenden Schulen ist man als Schulleiter auch Mitglied der meisten Fachkonferenzen, Mitglied der Steuergruppe und Kontaktperson zu Förderverein und anderen Kooperationspartnern. Man hat also als Grundschulleiter wirklich den vollen Überblick über sein System und muss nicht etwa ständig den Informationsaustausch mit zwei Sekretärinnen, einem oder mehreren Vollzeithausmeistern, mehreren Stellvertretern und den vielen Vorsitzenden der Fachkonferenzen und Steuergruppen pflegen. Man ist halt selber überall dabei. Man müsste nur die dafür notwendige

Zeit zur Verfügung haben. Darauf angesprochen rechnet die Politik vor: Allein 5 Stunden mehr Leitungszeit für 3.000 Grundschulen – und das wäre nicht viel mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein – würde 15.000 Lehrerstunden kosten und das sind ca. 520 Lehrerstellen im Grundschulkapitel. Da wiegen die Tränen des Finanzministers schwerer als die Tränen der vielen Grundschulkinder, deren Schule keine vollständige oder eine überarbeitete Schulleitung hat.

So sehr ein EFV grundsätzlich zu begrüßen ist, es wird nicht dazu führen, dass es endlich Bewerber für jede freie Leitungsstelle gibt. Das wäre allein zu erreichen, wenn Schulleitung die notwendige Leitungszeit zur Verfügung gestellt bekäme, wie z. B. an weiterführenden Schulen in Deutschland.

*Für die Landesgruppe:
Baldur Bertling*



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Petra Uhlig, Richard-Wagner-Str. 29, 06114 Halle
petra.katrin.uhlig@googlemail.com; www.gsv-lsa.de

Gemeinsam(e) Schule gestalten. Grundschultag für das Land Sachsen-Anhalt

LehrerInnen sind nicht nur ausführende Kräfte ministerieller Beschlüsse, sie sind konkrete und kreative AkteurInnen, nicht selten sogar InitiatorInnen pädagogischer Schulreform. Im Zuge der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem verändert sich dieses Berufsbild jedoch grundlegend. Doch während viel über geeignete Unterrichtskonzepte und die richtige Schulstruktur diskutiert wird, erfahren die LehrerInnen selbst dabei eher selten Aufmerksamkeit.

Der diesjährige 5. Grundschultag in Sachsen-Anhalt widmete daher insbesondere den LehrerInnen seine Aufmerksamkeit. Im Mittelpunkt des Plenums stand das Thema »Lehrersein heute und morgen. Ein Berufsbild im Wandel«. Über die Ausgestaltung des anspruchsvollen Spannungsfeldes zwischen pädagogischen Spielräumen und administrativer Qualitätssicherung sprach Ulrich Hecker, stellvertretender Vorsitzender des Grundschulverbandes. Neben den vielen Baustellen – zuzüglich der damit verbundenen ungesicherten Schlaglöcher – verwies er dabei auf die Aufgaben und die Ver-

antwortung von LehrerInnen bei der Gestaltung einer Schule für alle; einer Schule als Lern- und Lebensort. Seinem Impulsvortrag folgte eine Podiumsdiskussion mit dem Staatssekretär Dr. Jan Hofmann, dem Vorsitzenden der Studienkommission Lehramt der MLU Prof. Dr. Torsten Fritzlär und der (zurzeit ins Kultusministerium abgeordneten) Förderschullehrerin Dr. Stephanie Teumer unter der Leitung von Prof. Dr. Hartmut Wenzel. Anschließend boten 16 Workshops und ein bunter Grundschulmarkt Impulse für eine vielfältige, kreative und zeitgemäße Grundschule.

Der Grundschultag ist eine Kooperationsveranstaltung des Grundschulverbandes, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, des Verbandes Sonderpädagogik und der lehrerbildenden Institutionen Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Staatliches Seminar für Lehrämter Halle. Er findet alle zwei Jahre in den Franckeschen Stiftungen statt. Die VeranstalterInnen freuten sich auch in diesem Jahr über eine rege Nachfrage: insgesamt nahmen ca. 250 KollegInnen aus dem ganzen Land teil.
*Für die Landesgruppe:
Dr. Michael Ritter*



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
www.grundschulverband-sh.de

Der ewiggestrige Streit um die Rechtschreibung

In einigen Zeitungen Schleswig-Holsteins wurde im Sommer das sogenannte Sommerloch mit einem bekannten Schulthema gefüllt: Rechtschreibung und Freies Schreiben. Es blieb also nicht bei der Titelgeschichte der Zeitschrift Spiegel, in der berichtet und polarisiert und behauptet wurde, unsere Kinder würden nicht mehr richtig schreiben lernen. Daraufhin schrieben mein Mann, Jörg Keyser, und ich folgenden Leserbrief: Das Thema, wie Kinder richtig schreiben lernen, begleitet uns seit den 80er Jahren. Alle vier Jahre gibt es Debatten darum. Diese Debatten gehen selten von Lernforschern, Hochschuldidaktikern, Lehrkräften oder Schulbuchherausgebern aus.

Politiker, unterstützt von Journalisten, sind auch diesmal wieder zur Stelle, um das Sommerloch der Meldungen übergangslos mit der Polemik des Wahlkampfes zu stopfen. Bedauerlicherweise trägt dies nicht zur Aufklärung bei. Verunsicherung, Angst, Inkompetenz und Streitlust sind ein bitterer Cocktail, der uns nicht schmeckt und die Lust auf Politik vergällt. Wer auch immer sich zum Anfangsunterricht im Schreiben streiten will, möge doch bitte zur Kenntnis nehmen, dass es sich bei »Lesen durch Schreiben« nach Jürgen Reichen vorrangig um ein Konzept zum Lesenlernen handelt. Der Verbot einer Methode, wie es Politiker von CDU und FDP fordern, kann keine unterrichtlichen Verbesserun-

gen hervorrufen, denn ein Methodendiktat hat für eine verantwortungsbewusste Bildungspolitik auch im Jahre 2013 keinen Wert. In Schleswig-Holstein gilt das Motto des Bildungsdialogs. Also sollten sich weiterhin Experten für Grundschuldidaktik auseinandersetzen, diskutieren, argumentieren und verschiedene Studien zitieren. Wir weisen deshalb auf die Veröffentlichungen des Grundschulverbandes und die Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben hin. Danach gibt es keinen generellen Abwärtstrend. Im Gegenteil, in der sogenannten IGLU-Studie gibt es Belege für Verbesserungen. Freies Schreiben bleibt ein wichtiger Teil zur Förderung der Schreibkompetenz im

Anfangsunterricht. Zeitgemäßer Rechtschreibunterricht gehört selbstverständlich dazu. Prof. Dr. Hans Brügelmann, pensionierter Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen, positionierte sich im Juni 2013 mit der Aussage: »Unsere Kinder sind keine Rechtschreib-Chaoten. Einen Verfall der Rechtschreibung bei Schülern gibt es nicht. Ob Fibel oder »Lesen durch Schreiben«: Wie die verschiedenen Methoden wirken, hängt vom Lehrer ab.« Liebe Politiker, reichert die Aus- und Weiterbildung an und macht euch auch in Einzelfragen zu Experten, bevor über eine Einschränkung der Methodenfreiheit geplaudert wird.
Für die Landesgruppe:
Andrea Keyser

Materialien für Grundschultage, Fachtagungen, Konferenzen ...

... können Sie in der Geschäftsstelle anfordern:

- kostenlos:
 - Postkarte / Flyer KIND (Zur Pädagogischen Leistungskultur)
 - Faltblatt »Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit«
 - Flyer Grundschrift »Damit Kinder besser schreiben lernen«
 - Flyer Starke Grundschulen
 - Info-Broschüre »Was wir wollen. Wer wir sind. Was wir tun.«
 - PP-Präsentation »Was wir wollen ...«
 - Info-Heft 2014 (ab Febr. 2014 lieferbar)
 - Beitrittsformulare
- Gsa SPEZIAL »Standpunkte zur Grundschulreform« (Versandpauschale)
- Gsa SPEZIAL »Grundschrift. Warum und Wie« (1,00 Euro+ Versandpauschale)



Eine besondere Empfehlung –
nicht nur für BerufseinsteigerInnen:

Grundschulthema Berufseinstieg



68 Seiten, 15,00 €
(für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 13,00 €)
Redaktion: Rosemarie Köhler
Bestellnummer: 6058

In Kontakt sein – Beziehungsgestaltung und emotionale Führung als Faktoren gelingender Arbeit in der Schule.

Besonders in der Berufseinstiegsphase zeigt sich, dass professionelles Lehrerhandeln untrennbar mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten verbunden ist. Viele Beiträge zu diesem Themenbereich wurden in unser Sonderheft aufgenommen, wie z. B.:

- Zu sich kommen statt außer sich geraten. Wirkungsvolles Stressmanagement
- Emotionale Kompetenzen trainieren
- Selbstmanagement – Zeitmanagement
- Unsere Stimme – ein unterschätztes Instrument
- Handlungsfähig sein. Probleme, Konflikte, Katastrophen in der Schule bewältigen
- In Kontakt sein. Beziehungsgestaltung und emotionale Führung als Faktoren gelingender Arbeit
- Klassenleitung – die eigene Rolle finden / Übersicht über die Aufgaben
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Kollegiale Beratung



Grundschulverband e. V.
Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt/Main
Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Versandadresse

Arbeitstagung des Grundschulverbandes

21./22. März 2014 | Projekt Grundschrift – Aktueller Stand | Praxiserfahrungen | Ideen und Tipps

Viele Schulen, aber auch einzelne Kolleginnen und Kollegen haben sich auf den Weg gemacht und arbeiten mit der Grundschrift. Ihr Ziel: Kinder auf ihren Wegen zu einer formklaren, lesbaren und gut zu schreibenden Handschrift zu begleiten. Informationen zum aktuellen Stand des Projekts

»Grundschrift«, der vielfältige Erfahrungsaustausch und die Vermittlung von praktischen Ideen und Tipps stehen im Zentrum dieser Tagung. Es ist ausdrücklich erwünscht, dass die TeilnehmerInnen eigene Materialien und Schriftbeispiele von Kindern mitbringen.

Tagungsverlauf

Freitag, 21.3.2014, 15.00 Uhr bis 21.00 Uhr

Zwei Impulsreferate:

- Grundschrift: Idee – Entwicklung – aktueller Stand
- Zum Stand von wissenschaftlichen Begleitungen und Lehrplanentwicklungen in den Ländern

Praxisbörse

Ausstellung von Materialien und Beispielen,
Austausch von Erfahrungen und Tipps

Samstag, 22.3.2014, 9.00 bis 15.00 Uhr

Fünf Arbeitsgruppen zu den Themen:

- Wege zur schwungvollen Handschrift.
Erfahrungen von Klasse 1 bis 4
- Verbindungen – Schreiben mit Schwung
- Kritische Stellen beim Buchstabenschreiben
und wie sie bewältigt werden können
- Schrift und Schreiben als Unterrichtsthema
- Grundschrift in inklusiven Lerngruppen

Wiederholung der Arbeitsgruppen,

sodass jede/r TeilnehmerIn während der Tagung
an zwei verschiedenen AGs teilnehmen kann.

Tagungsabschluss: Überraschungen zum Mitnehmen

ReferentInnen

MitarbeiterInnen der Projektgruppe »Grundschrift«

Ort

Martin-Niemöller-Haus

Tagungshotel der Evangelischen

Kirche in Hessen und Nassau

Am Eichswaldfeld 3

61389 Schmitten-Arnoldshain

www.martin-niemoeller-haus.de

Tel. 0 60 84 / 9 44-0

Tagungsbeitrag

Für Mitglieder des Grundschulverbandes 198 Euro im Einzelzimmer
(Doppelzimmer 184 Euro),

für Nichtmitglieder 298 Euro (Doppelzimmer 284 Euro).

Im Preis enthalten sind: die Tagungsgebühren,

die Übernachtungs- und Verpflegungskosten sowie

der Transfer vom und zum Frankfurter Hauptbahnhof.

Anmeldung

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldeschluss: 13. 12. 2013

Die Tagungsgebühr wird mit der Anmeldung fällig.

Stornogeühren: 125 Euro nach dem 10. 1. 2014

Bankverbindung: Postbank Frankfurt,

IBAN: DE 26 5001 0060 0195 6716 05

BIC: PBNKDEFF

Programm, Anmeldung und weitere Informationen:

www.grundschulverband.de

Anmeldung auch:

- per Post: Grundschulverband e. V., Niddastr. 52, 60329 Frankfurt
- per Mail: info@grundschulverband.de