

# Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen? Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts<sup>1</sup>

Erika Brinkmann

Den Rechtschreibunterricht bestimmen zurzeit maßgeblich vier Ansätze – allerdings jeweils mit Varianten (s. ergänzend die Überblicke bei Augst/ Dehn 2007; Bartnitzky 2010; Risel 2011):

- 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. 65f.). 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 Fehlerwahrscheinlichkeit verringern, weil sie zu einem sehr hohen Prozentsatz zutreffen – aber in dem Bewusstsein, dass man nicht mit sicheren Ableitungen rechnen kann (s. unten 4.).

Beim phänomenorientierten Ansatz werden in den gängigen Sprachbüchern bestimmte orthografische Phänomene immer wieder aufgegriffen und den Kindern in verschiedenen Übungsformen präsentiert, die von ihnen abgearbeitet werden sollen.<sup>2</sup> 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

---

<sup>1</sup> Ms. für "Grundschule aktuell", H. 123 (Herbst 2013). 18.267 Z, plus. 2.500 Lit (separat. ins Internet?) von 18.000)

<sup>2</sup> Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Beitrag: Lernspuren im Kopf (2011)

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 orthografischen 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 Teilnehmer(innen) 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 kurzgesprochenen 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 Ansatz (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<sup>3</sup>. 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

---

<sup>3</sup> Dieser Abschnitt orientiert sich an den ausführlichen Auswertungen und Literaturberichten von Brügelmann u. a. 1994a+b

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 200-300 häufigsten Wörtern, Präferenzen zu begründen.

Zum zweiten bedeutet Häufigkeit eines Wortes nicht, dass alle Schreiber/innen 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 orthografisch 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 Analogie-Bildung 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 4.).

### **(3) Die Silbe als linguistischer Angelpunkt**

*Intuitive* Silbenkonzepte, bei denen es um die Methode des silbenweisen Mitsprechens, Schwingens oder auch Schreitens 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 silben*analytische* 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, so dass Lehrer/innen(!) ihn kennen sollten.

#### **(4) Förderung sprachstatistisch fundierter innerer Regelbildung (Spracherfahrungsansatz)**

Während die eben erwähnten Ansätze von der Logik des Gegenstands ausgehen und die fachwissenschaftliche 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 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 Orthografie 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 orthografische Kompetenz zu entwickeln. Dabei hat es sich bewährt, die lautorientiert geschriebenen Kindertexte zur besseren Lesbarkeit für andere zu „übersetzen“ und den Kindern damit für ihre weitere orthografische Entwicklung Anregungen und Modelle zu bieten. Darüber hinaus werden in gesonderten

Aufgabenstellungen schon früh einzelne, für die Kinder besonders wichtige Wörter in der orthografisch 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 orthografisch 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 orthografischen Muster und Strukturen schließlich aber immer häufiger legal, so dass 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. 2008ff.; Peschel/Reinhardt 2001) eine immer größere Rolle: Anhand von orthografisch 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, so dass sie in spezifischen Schreibsituationen bewusst genutzt werden 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 Orthografie anzuregen und nach und nach aus dem impliziten Können zu einem bewussten Umgang mit den Gegebenheiten der deutschen Orthografie herauszufordern, haben sich Rechtschreibgespräche wie „der harte Brocken des Tages“ (vgl. Erichson 2004) oder „der Satz des Tages“ bewährt. Beim „harten Brocken des Tages“ diktiert die Lehrerin/ der Lehrer 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 Orthografie 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-Säulen-Modell“ dargestellt haben (vgl. Brinkmann u.a. 2008ff.)  
[....] Der vollständige Beitrag ist nachzulesen in:  
Grundschule aktuell 124, Seite 9 - 13