

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
<ul style="list-style-type: none"> ● 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 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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, Anlaut-tabellen, (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 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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, Medienverbänden → Medien kennenlernen, reflektieren, produzieren ● Dokumentation des Gelesenen, Gesehenen, Gehörten → Lesepässe, Lesetagebücher etc. ● Buchvorstellungen/-empfehlungen → das Vorlesen vorbereiten und üben 	<p>→ das mündliche Präsentieren üben, auch mithilfe von Mimik, Gestik</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 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 unbekanntem 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.).