

UNTERRICHTSENTWICKLUNG

KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN UND METHODISCHE HILFEN FÜR DEN RECHTSCHREIBUNTERRICHT

**Schreiben lernen, Schreiblernmethoden und
Rechtschreiben lernen in der Grundschule**

Konzeptionelle Grundlagen und methodische Hilfen für den Rechtschreibunterricht

Schreiben lernen, Schreiblernmethoden und
Rechtschreiben lernen in der Grundschule

Erika Brinkmann in Zusammenarbeit mit Hans Brügelmann

IMPRESSUM

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren Erika Brinkmann in Zusammenarbeit mit Hans Brügelmann

Redaktion Marion Gutzmann

Satz Kathleen Frömming

ISBN 978-3-944541-18-1

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); September 2014

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte sind einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhalt

1	Kontext: Droht eine „Rechtschreibkaterstrolche“?	8
1.1	Schriftsprachliches Können ist auch heute noch wichtig – aber in anderen Formen als früher	8
1.2	Die schriftsprachlichen Leistungen streuen breit – ein „Schriftsprachverfall“ aber lässt sich nicht belegen	9
2	Grundsätzliches zum Schriftspracherwerb	11
2.1	Schriftspracherwerbsforschung	11
2.2	Tragfähige Grundlagen des Rechtschreibens	14
3	Didaktische Konzepte zum Rechtschreiben lernen: Grundideen und empirische Befunde	15
3.1	Explizite Vermittlung von Rechtschreibregeln	15
3.2	Einübung eines im Umfang beschränkten Wortschatzes	16
3.3	Die Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen	19
3.4	Förderung sprachstatistisch fundierter innerer Regelbildung	22
3.5	Eine forschungsmethodische und inhaltliche Zwischenbilanz	25
3.6	Brauchen Kinder mit wenig Schriftspracherfahrung oder mit anderer Muttersprache einen andersartigen Unterricht?	28
4	Anregungen und Hilfen für die PRAXIS	29
4.1	Lehrgänge im Unterricht: Chancen und Risiken	29
4.2	Konkrete Ideen	32
4.3	Eingangserhebung und fortlaufende Lernbeobachtung	35
5	Literatur	36
6	Anhang	45
	Das Vier-Säulen-Modell für den Anfangsunterricht	45

Ein kurzes Fazit vorweg

In der aktuellen Diskussion über den Grundschulunterricht sind vor allem die Rechtschreibleistungen in die Kritik geraten. Diese bilden deshalb den Schwerpunkt dieser Veröffentlichung. Dabei ist aber im Blick zu behalten, dass Schriftsprachkompetenz weit mehr umfasst, z.B. die Fähigkeit, gedanklich klare und verständlich geschriebene Texte zu verfassen oder Texte anderer rasch und mit Verständnis zu lesen. Diese Fähigkeiten müssen im Unterricht auch weiterhin im Vordergrund stehen. Die Rechtschreibung hat ihnen gegenüber eine ausdrücklich *dienende* Funktion.

Angesichts der in der Gesellschaft gewachsenen schriftsprachlichen Anforderungen sind die Kompetenzen (zu) vieler Schülerinnen und Schüler und Erwachsenen unzureichend. Die empirischen Befunde fallen aber je nach Teilkompetenz, nach Altersgruppe und Stichprobe unterschiedlich aus. Im historischen Vergleich sprechen sie gegen einen „Leistungsverfall“, vor allem gegen eine Rückkehr zu angeblich „bewährten Methoden“ (→ 2.1). Der Breite der aktuellen Anforderungen wird auch von den derzeit propagierten Methoden keine allein gerecht, auch wenn jeder Ansatz einen wichtigen Aspekt aufnimmt.

Deshalb erbringen die empirischen Methodenvergleiche auch keinen eindeutigen Favoriten. Vor allem streuen die Lernerfolge *innerhalb* der Methoden breiter als die durchschnittlichen Unterschiede zwischen ihnen (→ 2.2). Das heißt: Kompetente Lehrerinnen und Lehrer können auf ganz unterschiedliche Weise erfolgreich sein. Das gilt allerdings nur unter drei Voraussetzungen (→ 3.5):

- » Sie müssen die theoretische Grundlage der gewählten Methode verstanden haben.
- » Sie kennen deren spezifischen Stärken und Risiken.
- » Sie verfügen über ein zureichend breites Repertoire, um Fehlentwicklungen aufzufangen und auf besondere Schwierigkeiten einzelner Kinder(gruppen) produktiv eingehen zu können.

Vier verschiedene Ansätze sind dabei von Bedeutung:

- » Für das Schreiben eines unbekanntes Wortes geben explizite Regeln nur ausnahmsweise sichere Entscheidungshilfen. Die Kenntnis von Faustregeln kann aber die Fehlerwahrscheinlichkeit gering halten (→ 3.1)
- » Die Konzentration von Übungen auf eine Auswahl von besonders häufigen Wörtern, ergänzt um einen Klassenwortschatz und individuell besonders wichtige Wörter stärkt die Rechtschreibsicherheit in einem Kernbereich und bietet Modelle für die Arbeit an zentralen Rechtschreibbesonderheiten (→ 3.2).
- » Die Beachtung der Silbenstruktur hilft in der Anfangsphase, die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lautaspekt von Wörtern zu richten. Silbenanalytische Ansätze können Lehrerinnen und Lehrern einzelne Rechtschreibbesonderheiten wie die Dehnung und Schärfung durchschaubarer machen, ihr Abstraktionsanspruch überfordert aber viele Kinder. (→ 3.3).
- » In hohem Maße basiert orthografische Kompetenz auf einer impliziten Musterbildung. Auch Rechtschreibkonventionen eignen sich Kinder über eine eigenaktive Regelbildung an, die aber durch geeignete Aufgaben angeregt und unterstützt werden kann (→ 3.4).

Grundlage eines erfolgreichen Schriftspracherwerbs ist die Einsicht in das alphabetische Prinzip. Wörter, z.B. in eigenen Texten, lautgerecht zu verschriften ist dafür ein guter Weg. Das gilt auch für Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen (→ 3.6). Gleichzeitig sollte Kindern von Anfang bewusst gemacht werden, dass es eine vereinbarte Rechtschreibung gibt. Dies gelingt aber nur über gezielte Herausforderungen, Modelle und Rückmeldungen – und wenn der Unterricht für das selbstständige Lernen geeignete Verfahren und Hilfen vermittelt. Einige besonders wichtige sind mit Bezug auf das Vier-Säulen-Modell (→ 3.5) im letzten Kapitel zusammengestellt (→ 4.2) und um Hinweise auf Aufgaben zur begleitenden Lernbeobachtung ergänzt worden (→ 4.3). Einen eigenen Schwerpunkt bilden Anregungen, wie auch ein lehrgangsgebundener Unterricht für die Unterschiede zwischen den Kindern und ihre individuellen Lernbedürfnisse geöffnet werden kann (→ 4.1).

1 Kontext: Droht eine „Rechtschreibkaterstrofe“?

Wer über Rechtschreibunterricht heute nachdenkt, stößt schnell auf Fragen wie:

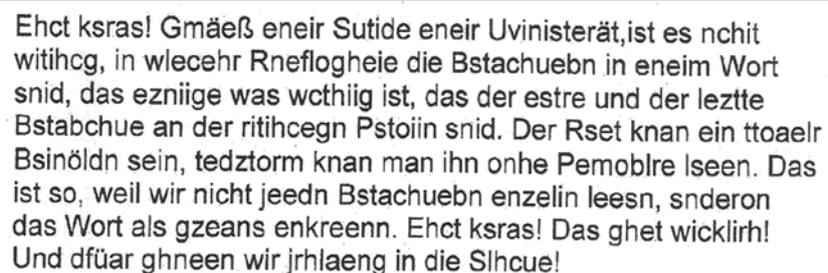
„Gibt es einen Verfall der Rechtschreibleistungen?“ einerseits und „Ist Rechtschreibung überhaupt noch wichtig?“ andererseits. Den Kontext didaktischer Entscheidungen aufzuklären ist Ziel dieses einleitenden Kapitels des Fachbriefs.

1.1 Schriftsprachliches Können ist auch heute noch wichtig – aber in anderen Formen als früher

Seit die Diktier- und Vorlese-Programme auf dem PC immer leistungsfähiger werden, sehen manche das Ende der Schriftsprachkompetenz gekommen. Gleichzeitig ist eine Liberalisierung der Normen festzustellen. Seit den Rechtschreibreformen von 1996 und 2006 bieten Wörterbücher mehr Varianten als früher. In Zeitungen, sogar in Büchern, finden sich häufiger Rechtschreib- und andere Sprachfehler. Im Alltag noch auffälliger sind fehlerhafte Beschriftungen auf Schildern und insbesondere die vielfältigen Sprachspiele der Werbung, oft auch mit der orthografischen Form von Wörtern. Die Kommunikation per E-Mail oder SMS folgt eigenen Regeln, die sich stark von der Formalität des Briefverkehrs vor 50 oder gar 100 Jahren entfernt hat.

Auf der anderen Seite sind Diktate zusammen mit Rechen tests weiterhin beliebte Aufgaben in Einstellungstests – weniger wegen einer besonderen Diagnose- oder gar Vorhersagekraft, sondern vor allem, weil sie sich einfach und „objektiv“ auswerten lassen.

Unabhängig von dieser zweifelhaften, aber für den Zugang zu Lehrstellen und Berufen oft bedeutsamen Schwellenfunktion hat die Bedeutung von Lese- und Schreibkompetenzen im beruflichen wie privaten Alltag auch tatsächlich zugenommen. In immer mehr Lebensbereichen spielt die Schriftsprache eine große Rolle, und immer höher sind die Anforderungen: in Handbüchern zu technischen Geräten, im Schriftverkehr mit Behörden und anderen Institutionen etc. Konnte man früher Bus oder Straßenbahn fahren, indem man einen Schaffner nach den passenden Verbindungen fragte, muss man heute am Fahrkartenautomaten komplizierte Diagramme mit verschachtelten Spracherläuterungen lesen. Und wer früher seinem Chef im Kleinbetrieb beim beiläufigen Treffen über Vorkommnisse berichten konnte, muss heute Berichte schreiben.



Ehct kstras! Gmäeß eneir Sutide eneir Uvinisterät, ist es nchit
witihcg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wort
snid, das ezniige was wothiig ist, das der estre und der leztte
Bstabchue an der ritihcegn Pstoiin snid. Der Rset knan ein ttoaelr
Bsinöldn sein, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lesen. Das
ist so, weil wir nicht jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon
das Wort als gzeans enkreenn. Ehct kstras! Das ghet wicklirh!
Und dfüar ghneen wir jrhlæng in die Slhcue!

Abb. 1

Dabei hat die korrekte Schreibung eine wichtige Funktion. Auch wenn fehlerhafte Texte oft durchaus lesbar sind (vgl. Abb. 1), trägt die Orthografie dazu bei, dass wir schneller und mit weniger Verständnisschwierigkeiten lesen können, als wenn jeder nach seiner persönlichen Mundart schriebe. Werden Wörter immer gleich geschrieben, kann ihre Buchstabenfolge automatisiert werden, so dass Leserinnen und Leser ihre bewusste Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten können. Zugleich wird damit die Bedeutung der Orthografie aber auch relativiert. Im Unterricht geht es deshalb zunächst darum, dass Schülerinnen und Schüler die Schriftsprache als ein Mittel begreifen und beherrschen, um inhaltlich Wichtiges in verständlicher Form zu Papier zu bringen.

1.2 Die schriftsprachlichen Leistungen streuen breit – ein „Schriftsprachverfall“ aber lässt sich nicht belegen

Verschiedene Studien zeigen im Lesen und Rechtschreiben – wie in anderen Kompetenzbereichen auch – eine stark gespreizte Verteilung der Leistungen. Allerdings gibt es widersprüchliche Aussagen zum Anteil an „unzulänglichen“ Leistungen. Dieser lässt sich nur schwer quantifizieren, da beispielsweise die Anforderungen in verschiedenen Berufsfeldern sehr unterschiedlich sind. Zudem spielt die Art der Aufgabe eine Rolle: Werden frei geschriebene Texte ausgewertet oder Diktate? Beziehen sich letztere auf häufig verwendete Wörter oder konzentrieren sie sich auf besondere Rechtschreibschwierigkeiten? Für die berichteten Fehlerquoten macht es zudem einen Unterschied, ob falsch geschriebene Wörter oder aber Einzelfehler gezählt werden. So ergeben in einem Text von 100 Wörtern mit durchschnittlich sieben Buchstaben 15 Wörter mit je einem Fehler eine Fehlerquote von 15% auf Wortebene, aber nur gut 2% auf der Ebene der Grapheme.

Thomé/Eichler berichten (2008, 109f.) aus der DESI-Studie (Anfang und Ende Jahrgangsstufe 9) für die Rechtschreibung eine durchschnittliche Quote von 16 falschen bei 68 diktieren Wörtern in einem als „eher schwer“ eingestuften Diktat. Für jeden achten Schüler konstatieren sie „erhebliche Probleme in der Rechtschreibung“. Andererseits zeigen Querschnittvergleiche über die Schulzeit hinweg, dass sowohl in freien Texten als auch in – über die Schuljahre hinweg - wiederholt diktieren Wörtern und Sätzen die Fehlerquoten von Jahrgangsstufe 1 (40-50%) bis Jahrgangsstufe 4 (10-15%) und dann noch einmal bis Jahrgangsstufe 10 (1-3%) während der Schulzeit erheblich abnehmen (vgl. Brügelmann 2003; May 2013).

Unabhängig davon bleibt die Feststellung, dass heutzutage viele Menschen erhebliche Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben. Diese wird allerdings oft – in einem logischen Kurzschluss – umgedeutet in das historische Urteil, sie könnten „nicht mehr“ so gut schreiben wie früher. Dabei wird unterstellt, dass die Schülerinnen und Schüler vor 30, 50 oder 100 Jahren noch ordentlich schreiben gelernt hätten und es weniger Probleme gegeben habe als heute.

Gegen diese vereinfachende Deutung spricht die folgende Übersicht (aus: Brügelmann 2013a). Zwar deuten einige Studien auf eine Abnahme der Leistungen hin, andere sprechen aber für eine Verbesserung und wieder andere dafür, dass sich nur wenig verändert hat. Das liegt daran, dass die Leistungsvergleiche über unterschiedliche Zeiträume, bei verschiedenen Altersgruppen und mit unterschiedlichen Aufgaben durchgeführt wurden.

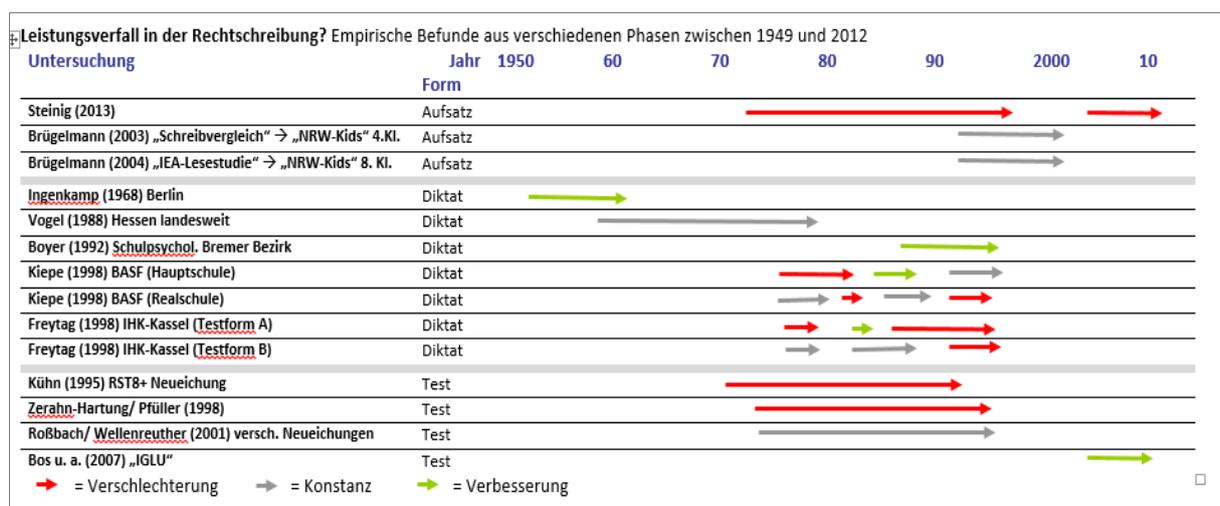


Abb. 2

Im Sommer 2013 hat eine Untersuchung Aufsehen erregt, die für den Grundschulbereich eine massive Verschlechterung der Rechtschreibleistungen von 1972 bis 2002 und erneut bis 2012 behauptete

(Steinig u.a. 2009; Lüpke-Narberhaus 2013). Den SPIEGEL animierte sie sogar zur Unterstellung einer „Rechtschreibkaterstrofe“. Die Studie ist allerdings nur sehr eingeschränkt aussagekräftig, denn sie ist nicht repräsentativ: Sie beschränkt sich auf jeweils 10-13 Klassen aus vier kooperierenden Schulen im Ruhrgebiet und auf das 4. Schuljahr. Das heißt: schon zwei, drei mehr oder weniger kompetente Lehrerinnen und Lehrer zu einem Zeitpunkt können das Ergebnis deutlich verändern. Zudem hat sich die Sozialstruktur in der betreffenden Region massiv verändert und die Schülerschaft war 2002 insgesamt schwächer zusammengesetzt als 1972. Veränderungen in einer solchen Kleinstudie lassen sich also nicht verallgemeinern und vor allem lassen sie sich nicht auf den Unterricht zurückführen, da dessen Besonderheiten gar nicht erhoben wurden (vgl. ausführlicher zur Kritik an dieser Studie und ihrer Rezeption: Brügelmann 2013b).

Übersehen wird oft, dass die heute immer wieder beklagte hohe Zahl „funktionaler Analphabeten“ zu einem großen Teil aus den Jahrgängen stammt, die in den ersten Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg die Schule besucht haben. Ebenfalls vergessen sind die heftigen Auseinandersetzungen über „ganzheitliche“ und „synthetische“ Leselehrmethoden in den 1950er und 1960er Jahren und die ihnen angelasteten hohen „Legastheniker“-Quoten (vgl. etwa Angermaier 1976; Valtin u. a. 1981).

Generell zeigen Vergleiche unterschiedlicher Alterskohorten sowohl für das Lesen als auch für das Rechtschreiben in den älteren Jahrgängen schlechtere Leistungen als in den jüngeren (vgl. OECD 1995; Grotlüschen/Riekmann 2012). Früher war es also nicht grundsätzlich besser und die oft geforderte Rückkehr zu den „bewährten“ Methoden der Vergangenheit verspricht keine Lösung der Probleme, zumal sich die Anforderungen an Rechtschreibkompetenz deutlich über das hinaus erhöht haben, was früher mit Diktaten eingeübt und abgeprüft wurde (s. ausführlicher unten Kap. 2.2 zu den tragfähigen Grundlagen des Rechtschreibenlernens).

2 Grundsätzliches zum Schriftspracherwerb

2.1 Schriftspracherwerbsforschung

Zu Beginn der 1980er Jahre gab es in der Schriftsprachdidaktik eine kognitive Wende: Den Kindern sollte die Schrift nicht mehr wie zuvor in kleinen Häppchen nach und nach verabreicht werden, bis sie nach Jahren des Lernens und Übens schließlich das Erworbene selbstständig anwenden durften – sondern sie sollen nun im Umgang mit der Schriftsprache möglichst frühzeitig selbst aktiv werden, sie für eigene Zwecke nutzen und vor allem *verstehen*, wie unsere Schrift funktioniert. Denn die Schriftspracherwerbsforschung hat gezeigt: *Lesen- und Schreiben lernen ist eine Denkentwicklung!* Alle Forscherinnen und Forscher, die sich mit dem kindlichen Schriftspracherwerb befasst haben – wie z.B. Frith, Günther, Brügelmann, Valtin, Scheerer-Neumann, Spitta, Dehn, May und Thomé - haben in den von ihnen entwickelten Modellen vergleichbare Entwicklungsphasen beschrieben, jeweils mehr oder weniger weit ausdifferenziert. In allen Modellen findet sich gleichermaßen die *alphabetische Strategie als zentrales Element*: Die Kinder verstehen dabei nach und nach unser alphabetisches System und nähern sich schrittweise der lautgerechten Umschrift des gemeinten Wortes an, das sich dann bereits lesen und verstehen lässt. Dieser Entwicklungsschritt der Kinder ist in allen Studien zum Schriftspracherwerb als *unverzichtbar* dargestellt worden. Fehler sind dabei – wie bei jedem Spracherwerb – *notwendige Durchgangsstadien*, deren Eigenlogik in empirischen Studien vielfältig belegt ist und theoretisch durch die Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb erklärt wird.

Das Verstehen des alphabetischen Prinzips und die Beherrschung seiner Umsetzung wird vor allem durch das freie Schreiben gefördert¹. Die Anluttabelle als Werkzeug trägt dazu bei, dass alle Kinder – auch die Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern - diese Einsicht eigenaktiv und erfolgreich gewinnen können. Es geht beim Schreiben mit der Anluttabelle also nicht nur darum, dass die Kinder die Schrift von Anfang an funktional nutzen und selbstständig erste Texte verfassen, wie es in den KMK-Vereinbarungen zum Schreibenlernen gefordert wird, sondern darum, mit der alphabetischen Strategie die *Basis für das Rechtschreiblernen* zu legen. Auf diesen ersten Entwicklungsschritt folgt dann die *orthografische Phase*: Sie beinhaltet die Überformung der lautgerecht geschriebenen Wörter durch orthografische Muster und die Nutzung von orthografischen und morphematischen Strategien. Diese Phase ist nach oben hin offen: Das Rechtschreiblernen ist nicht mit dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen, sondern ist ein *lebenslanger Lernprozess*: Wir alle befinden uns an unterschiedlichen Stellen auf diesem Weg – haben aber auch gelernt, dass wir uns bei Unsicherheiten, z.B. durch Nutzung eines Wörterbuches und bestimmter Strategien, helfen können.

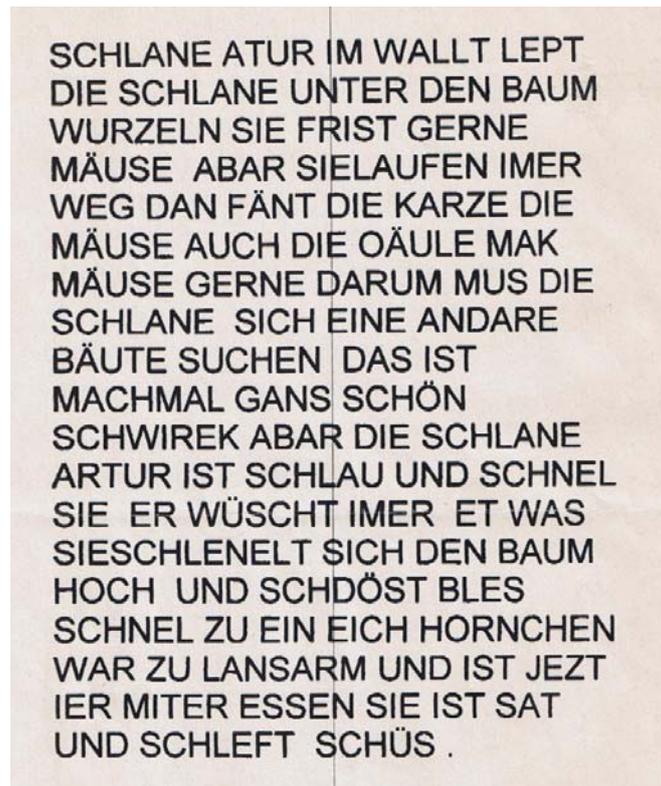
Genau dies ist auch das Ziel des Rechtschreibunterrichts in der Schule: Den Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen den individuellen Möglichkeiten entsprechend zu helfen, dass sie lernen, ihre eigenen Texte für die potenziellen Leserinnen und Leser rechtschriftlich überarbeiten zu können – unter Nutzung aller erdenklichen Hilfen wie z.B. von Wörterbüchern (auch des Dudens) oder eines Rechtschreibprogramms auf dem PC. Allerdings ist die Beherrschung der alphabetischen Strategie eine wesentliche *Voraussetzung* dafür, dass die Kinder überhaupt Fortschritte in der weiterführenden orthografischen Strategie machen können, wie die Interventionsstudie von Neubauer/Kirchner (2013) noch einmal eindrücklich belegt hat. Ihre Studie zeigte, dass Kinder, bei denen die alphabetische Strategie noch nicht voll ausgebildet war, von einem Rechtschreibtraining nur sehr wenig profitieren konnten. Wurde diese Strategie aber gezielt weiter ausgebaut, zeigten sich auch deutliche Fortschritte im orthografischen Lernen². Auch bei Erwachsenen, die Probleme mit der

¹ Siehe die Interventionsstudien von Clarke u.a. (1988) und Brinkmann u. a. (2006) und die Forschungsüberblicke bei Adams (1990) und Richgels (2001) sowie im Bericht des National Reading Panel (2000) in den USA.

² Gestützt werden diese Ergebnisse auch durch die hohen Korrelationen zwischen dem alphabetischen Niveau von Schreibungen in der ersten Klasse und der orthographischen Korrektheit in der zweiten Klasse, die in anderen Erhebungen belegt werden konnten (Brügelmann 1999 für Deutschland; National Early Reading Panel 2008 in den USA).

Schriftsprache haben und die alphabetische Strategie nicht beherrschen, zeigte sich, dass sie trotz Einübung eines Grundwortschatzes hilflos sind, wenn sie unbekannte Wörter aufschreiben sollen (vgl. Brinkmann 2010).

Für das Lesen gilt ebenfalls: Das beschleunigte Lesen durch ein immer stärker automatisiertes Erkennen von Wortteilen und ganzen Wörtern macht erst Sinn, wenn die alphabetische Strategie erworben wurde, die es erlaubt, sich auch ungeübte Wörter Laut für Laut sinnverstehend zu erschließen. Um das immer schnellere Erkennen von Wörtern im fortgeschrittenen Leseprozess zu unterstützen, brauchen wir für die Schreibung verabredete Normen, damit die Wörter immer gleich aussehen. Die Orthografie brauchen wir also nur, um Texte immer leichter und schneller lesen zu können.



SCHLANE ATUR IM WALLT LEPT
DIE SCHLANE UNTER DEN BAUM
WURZELN SIE FRIST GERNE
MÄUSE ABAR SIELAUFEN IMER
WEG DAN FÄNT DIE KARZE DIE
MÄUSE AUCH DIE OÄULE MAK
MÄUSE GERNE DARUM MUS DIE
SCHLANE SICH EINE ANDARE
BÄUTE SUCHEN DAS IST
MACHMAL GANS SCHÖN
SCHWIREK ABAR DIE SCHLANE
ARTUR IST SCHLAU UND SCHNEL
SIE ER WÜSCHT IMER ET WAS
SIESCHLENELT SICH DEN BAUM
HOCH UND SCHDÖST BLES
SCHNEL ZU EIN EICH HORNCHEN
WAR ZU LANSARM UND IST JEZT
IER MITER ESSEN SIE IST SAT
UND SCHLEFT SCHÜS .

Schlange Artur

Im Wald lebt die Schlange unter den Baumwurzeln.

Sie frisst gerne Mäuse, aber sie laufen immer weg. Dann fängt die Katze die Mäuse.

Auch die Eule mag Mäuse gerne.

Darum muss die Schlange

sich eine andere Beute suchen.

Das ist manchmal ganz schön schwierig,

aber die Schlange Artur ist schlau und schnell.

Sie erwischt immer etwas.

Sie schlängelt sich den Baum hoch und stößt blitzschnell zu.

Ein Eichhörnchen war zu langsam

und ist jetzt ihr Mittagessen. Sie ist satt und schläft. Tschüß.

Abb. 3: In der „Übersetzung“ in die „Erwachsenenschrift“ lässt sich der Text des Erstklässlers deutlich leichter lesen.

Schreiben funktioniert – wie schon im Mittelalter – auch ohne solche Vereinbarungen, nur mit Hilfe der alphabetischen Strategie. Wer diese einmal verstanden hat, kann alles aufschreiben, was er möchte. Allerdings sind solche Texte nur schwer zu lesen. Die Orthografie verfolgt also keinen Selbstzweck, sondern erleichtert das Lesen, da konstante Schreibungen automatisiert werden können.

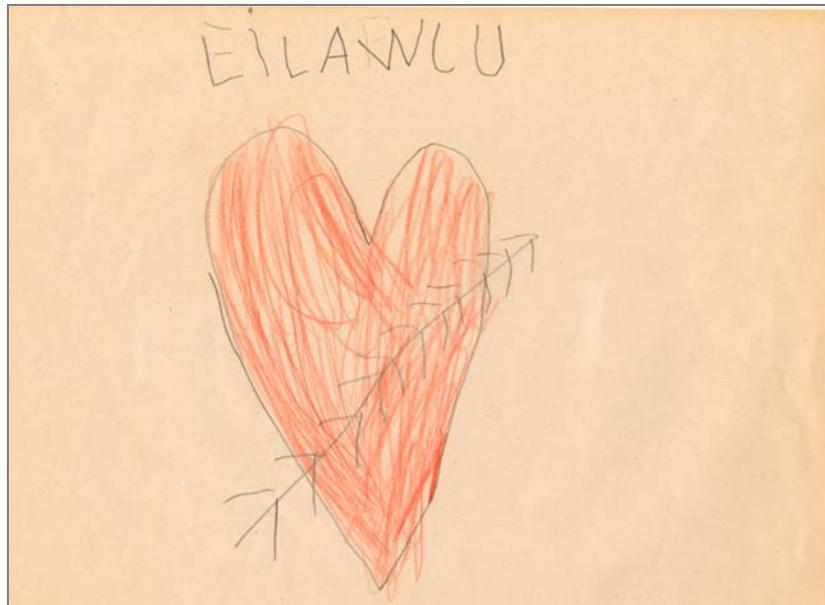


Abb. 4: Laut gelesen erschließt sich diese Botschaft rasch – und zeigt die hohe Kompetenz, die die Kinder mit der alphabetischen Strategie gewinnen.

Eltern und andere Laien zeigen sich verständlicherweise besorgt, dass sich in der Phase des lautorientierten Schreibens diese häufig *falschen Schreibweisen einprägen* könnten. Diese Sorge ist unbegründet. Das systematische Merken und Üben der Schreibweise von schwierigen Wörtern mit orthografischen Besonderheiten ist zwar durchaus ein Aspekt, der unter mehreren anderen eine der tragfähigen Grundlagen für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz bildet (und dieser Übungswortschatz darf selbstverständlich keine Fehler enthalten!). Das lautorientierte Schreiben mit Hilfe der Anlauttabelle ist aber etwas ganz anderes: In dieser Phase *konstruieren* die Kinder jedes einzelne Wort immer wieder neu und orientieren sich daran, welche Laute sie dabei im Mund spüren. Da die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen *keine 1:1-Beziehung* ist, sondern eine sehr viel komplexere Struktur hat, fällt diese Entscheidung bei vielen Wörtern immer wieder anders aus und es entstehen immer wieder neue Fehler – hierbei kommt es aber *nicht* zu dem angesprochenen systematischen Merken und Üben – diese falschen Schreibweisen setzen sich also nicht in den Köpfen fest (vgl. Brinkmann 1997; 2003). Entsprechend findet Funke (2014) in seiner aktuellen Metaanalyse der Methodenvergleiche auch keine überzeugenden Belege dafür, dass Kinder, die mit der Anlauttabelle lesen und schreiben gelernt haben, Nachteile hätten.

Als Anstoß für ihre weitere Entwicklung und als Unterstützung brauchen Kinder allerdings schon frühzeitig parallel zum lautierenden Schreiben den Bezug zu *unserer konventionellen Orthografie*:

- » sie brauchen konkrete Modelle für häufige Schreibungen wie z.B. „und“, „Sommer“ und „Spielplatz“;
- » Rückmeldungen in korrekter Schreibweise zu ihren eigenen Schreibversuchen, z.B. als „Übersetzung in Buchschrift“ unter ihren ersten lautierten Wörtern und Sätzen;
- » Gespräche, in denen gemeinsam über die Rechtschreibung nachgedacht wird, z.B. über den täglichen „Harten Brocken“ und den „Satz der Woche“ (s. unten 4.2)
- » Faustregeln für besonders häufige Schreibmuster (s.a. 4.2) und

- » Gelegenheiten für die Übung **merkwürdiger** Wörter, die nicht diesen Faustregeln entsprechen wie z.B. „Tiger“, „fahren“, „Moos“ oder ihr“, und „ihm“.

Eine solche *orthografische Orientierung* sollte schon in der ersten Jahrgangsstufe beginnen und beim Texte-Verfassen - mit wachsender Schreibkompetenz der Kinder - in der Überarbeitungsphase eine zunehmende Rolle spielen.

2.2 Tragfähige Grundlagen des Rechtschreibens

Möglichst fehlerfrei zu schreiben gehört mit zu den wichtigsten Zielen, die die Kinder im Laufe ihrer Schulzeit erreichen sollen. Diese Fähigkeit lässt sich nicht von heute auf morgen erwerben und während der Grundschulzeit auch nicht vollständig. Sie entwickelt sich in einem langwierigen Prozess, der so lange dauert, wie man sich mit der Schriftsprache in seinem Leben auseinandersetzt: Je mehr und je länger wir uns mit Schrift beschäftigen, desto sicherer werden wir im Gebrauch der orthografischen Normen. In der Schule muss es also gelingen, die Kinder zu motivieren, sich mit der Schrift auseinanderzusetzen, damit sie möglichst gern und viel schreiben und dabei auch im Gebrauch der Rechtschreibung immer kompetenter werden. Dabei sollten sie frühzeitig erfahren, dass es gute Gründe dafür gibt, möglichst richtig zu schreiben bzw. wichtige Texte für die Adressaten der besseren Lesbarkeit halber noch einmal rechtschriftlich zu überarbeiten.

Auch in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich von 2004 ist das richtige Schreiben als Bestandteil des Schreibens im Sinne des Verfassens von Texten aufgeführt. Als wichtigste Ziele für das Ende der Jahrgangsstufe 4 werden dort genannt: *„Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautentsprechend verschriften und berücksichtigen orthografische und morphematische Regelungen und grammatikalisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgefühl und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber“* (KMK 2004, 8). Diese Aspekte, die insgesamt das Rechtschreibkönnen der Kinder ausmachen, nennt Horst Bartnitzky in etwas anderen Formulierungen treffend „tragfähige Grundlagen“ (vgl. Bartnitzky 2013):

- » verständlich schreiben,
- » richtig abschreiben,
- » selbstständig mit Lernwörtern üben,
- » Wörter nachschlagen,
- » Texte kontrollieren und korrigieren
- » mit Regelungen umgehen.

Erst die Kombination dieser Einzelaspekte macht letztlich das Rechtschreibkönnen aus und sie müssen deshalb alle in jeder fachlich akzeptablen Konzeption des Unterrichts Berücksichtigung finden.

3 Didaktische Konzepte zum Rechtschreiben lernen: Grundideen und empirische Befunde

Den Rechtschreibunterricht bestimmen zurzeit maßgeblich vier Ansätze – allerdings jeweils mit Varianten (s. ergänzend die Überblicke bei Augst/Dehn 2007; Bartnitzky 2011; Risel 2008):

- » die explizite Vermittlung von Regeln zu ausgewählten Rechtschreibphänomenen
- » die Einübung eines im Umfang beschränkten Grundwortschatzes
- » die Silbengliederung als linguistischer Angelpunkt
- » die Förderung sprachstatistisch fundierter innerer Regelbildung.³

3.1 Explizite Vermittlung von Rechtschreibregeln

Dieser Ansatz hat eine lange Tradition, dem sich bis heute viele Sprachbücher zuordnen lassen: In einzelnen Unterrichtseinheiten werden spezifische orthografische Phänomene herausgegriffen und Regeln für diese formuliert (vgl. dazu z.B. Risel 2008; Steinig/Huneke 2011).

Rechtschreibübungen konzentrieren sich dabei auf einzelne Rechtschreibbesonderheiten (z. B. das <h> nach Langvokal) bzw. die Vermittlung von vorgegebenen Regeln wie z. B. „Nomen schreibt man groß“.

So übte Dumke (1979, 84-93) – gestreckt über acht Monate – in zweiten Jahrgangsstufen Regeln zur Groß-/Kleinschreibung und zur Herleitung der Schreibung vom Wortstamm ein. 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, 115) in einem kombinierten Regel-, Strategie- und Wortschatz-Training besonders schwacher Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber erzielte: Während sich die Kontrollgruppe nur um 20% verbesserte, sank die Fehlerquote in der Übungsgruppe um 75% (vgl. zur Doppelkonsonanz nach Kurzvokal auch die positiven Befunde bei Schulte-Körne u. a. 2003).

Ein solches explizites Regeltraining ist wegen der komplexen Struktur der deutschen Orthografie aber nur für wenige Bereiche möglich. Zudem stellt sich die Frage, ob bzw. in welchen Formen es überhaupt nötig ist (s. dazu unten 3.4). So hat Afflerbach (1997, 67) gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler in zunehmendem Maße Kommata richtig setzen (am Ende der Grundschulzeit zu 87%) – ohne dass deren Systematik bis dahin Gegenstand des Unterrichts gewesen wäre.

Ein überwiegend an Regeln orientierter Unterricht führt jedoch oft dazu, dass die Kinder Rechtschreibregeln zwar benennen, sie aber nicht erfolgreich anwenden können, denn explizites Regelwissen lässt sich nicht ohne Weiteres in Handlungswissen umwandeln (vgl. Bredel 2007, 98) und man kann oft Wörter richtig schreiben, ohne die entsprechende Regel ausdrücklich benennen zu können (s. Augst 1989 und unten 3.4). Außerdem suggeriert ein solcher Unterricht, unsere Schriftsprache baue auf unzähligen, wegen ihrer Ausnahmen zudem kaum durchschaubaren Einzelregeln auf (vgl. Mand 2003, 65f.). Denn es gibt kaum einfache, auch für Kinder eindeutige Regeln wie „nach einem Punkt schreibt man groß“. Der weitaus größere Teil der Wenn-dann-Aussagen gilt jeweils nur für 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 ist die Formulierung als *Faustregel* 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 3.4).

³ Für dieses Kapitel haben wir Teile aus unseren Beiträgen in "Grundschule aktuell" Nr. 124 (2013) übernommen.

Problematisch ist es auch, wenn in den gängigen Sprachbüchern bestimmte orthografische Phänomene immer wieder aufgegriffen und den Kindern in verschiedenen Übungsformen präsentiert werden, die von ihnen abgearbeitet werden sollen.⁴ 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“ – das eigentlich die Ausnahme ist. 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>!“ Regelmäßiges, systematisches Üben scheint die beiläufigen Erfahrungen, die man beim Lesen und Schreiben mit der tatsächlichen Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Rechtschreibmuster macht, zu überlagern: Sprachstatistisch ist belegt, 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 oben beschriebene 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.

3.2 Einübung eines im Umfang beschränkten Wortschatzes

Da es kaum verlässliche „Wenn...dann“-Regeln in der deutschen Orthografie gibt, hat die Position, letztlich müsse man sich die Schreibung eines jeden Wortes – oder zumindest die der häufigsten Wörter – einzeln merken, ab den 1970er Jahren großen Einfluss auf den Rechtschreibunterricht in der DDR (Riehme 1981/87; 1985) und in den 1980ern dann auch in den westlichen Bundesländern gefunden (vgl. etwa Bartnitzky/Christiani 1983; Sennlaub 1985; Hesse/Wagner 1985; Naumann 1987). 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 dritten Jahrgangsstufen über ein halbes Jahr hinweg reduzierte die Fehlerquote um gut die Hälfte (Plickat/Lüder 1979, 128-130; Beck/Eisenhauer 1979, 139-146). Auch bei ungeübten „Transferwörtern“ nahmen die Falschreibungen deutlich ab. Zehn Monate später allerdings zeigten sich deutliche Vorteile nur noch zugunsten der Übungswörter selbst, deren Fehlerabnahme jetzt dreimal so hoch war als 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, 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 (1994a) 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 (s. unten).

Die Hoffnung, dass es die schulische Übung einzelner Wörter ist, die deren Fehlerquote senkt, ist ebenfalls einzuschränken. Zwar fanden Brügelmann u. a. (1994d, 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

⁴ Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Beitrag: Lernspuren im Kopf (2011)

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 Rechtschreibsicherheit beiträgt.

Für die **Leistungsbeurteilung** bedeutsam ist der Befund, dass sich die Fehlerquote von guten Rechtschreiber/inne/n zwischen erster und zweiter Hälfte von Diktaten kaum verändert, bei schwachen Rechtschreiber/inne/n 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“).

Daneben ist es die persönliche Bedeutung und Verwendung von Wörtern, die die Richtigschreibung stützt (s. Richter/Brügelmann 1994, 121 ff.; May 1994a). Somit sollten im Übungswortschatz von allen gemeinsam zu übende Wörter nur in begrenztem Umfang vorgegeben werden. Es muss Raum für einen (z. B. auf den Sachunterricht bezogenen) Klassenwortschatz und vor allem für individuell wichtige Wörter bleiben. So sehen es die Vorgaben in Berlin und Brandenburg auch vor.

Gegen einen fest vorgegebenen Übungswortschatz spricht auch ein weiterer Befund aus dem "Schreibvergleich BRDDR": Zwar waren die Viertklässlerinnen und Viertklässler 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“-Jahrgangsstufen (18 Fehler) deutlich überlegen. In einem freien Text waren die Unterschiede aber nur noch statistisch, nicht mehr inhaltlich signifikant: 7 Fehler gegenüber 9 in den beiden anderen Gruppen (vgl. Brügelmann u. a. 1994b, 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, 174 – ähnlich für eine Auswertung nach Rechtschreibstrategien May 1991).

Zurzeit wird der Ansatz des Einübens eines vorgegebenen Wortschatzes trotz der wenig vielversprechenden Forschungslage in vielen Bundesländern diskutiert und umgesetzt. Dies scheint auf den ersten Blick aus zwei Gründen plausibel⁵:

Zum einen kann man aus linguistischer Sicht auf das sprachstatistische Argument hinweisen, dass bereits rund 400 Wörter etwa 80% fließender Texte abdecken (Balhorn u. a. 1983). Schon wenige häufige Wörter richtig schreiben zu können, verspricht also eine starke Reduktion der Fehlerquote.

Zum zweiten macht es aus lerntheoretischer Sicht Sinn, zu lernende Einheiten intensiv zu üben, was aber aus ökonomischen Gründen deren zahlenmäßige Beschränkung erfordert. Dabei ist das Problem der Auswahl jedoch nicht so 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“ nur noch maximal zehn Belege. Das erschwert es bereits ab den 200-300 häufigsten Wörtern, Präferenzen zu begründen.

⁵ Dieser Abschnitt orientiert sich an den ausführlichen Auswertungen und Literaturberichten von Brügelmann u. a. 1994a+b

Die Häufigkeit eines Wortes in solchen Corpora bedeutet zudem 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 darüber hinaus 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 die Nutzung von Analogien auch die Clusterbildung stützen (z. B. Doppelkonsonanz in „Welle“, „kommen“ usw. bei einem Kind analog zu „Kelle“ und „Hammer“ - bei einem anderen zu „Wolle“ und „Sommer“), und damit den Aufbau von impliziten Rechtschreibmustern fördern (s. auch unten 3.4). Das Aufgreifen der unterschiedlichen Vorlieben der Kinder ist auch noch aus einem anderen Grund sinnvoll und wichtig: Die Interessensforschung hat gezeigt, dass das Lernen leichter gelingt, wenn man einen persönlichen Bezug zum zu Lernenden herstellen kann (s. die Zusammenfassung von Hartinger/Fölling-Albers 2002). Insofern ist die Kombination aus verbindlichem Übungswortschatz, einem variierenden Klassenwortschatz und den individuellen Ergänzungen durch die Lieblingswörter oder auch die besonders fehlerträchtigen Wörter der einzelnen Kinder, wie es in Berlin und Brandenburg vorgesehen ist, ein gutes Modell. Ausschlaggebend für die Wirksamkeit eines solchen Wortschatzes für das Rechtschreiblernen ist jedoch der Umgang mit diesen Übungswörtern: Die Kinder müssen Verfahren kennenlernen, mit denen sie in die Lage versetzt werden, sich selbstständig die Schreibung von Wörtern zu erarbeiten und sie sich zu merken, z.B. mit dem „Vier-Schritte-Verfahren“ (s. 4.2).

Ein interessantes Teilergebnis erbrachte die Untersuchung von Nickel (1979) zur Art der Rückmeldung und Korrektur von Prüfdiktaten. Bei unmittelbar anschließender Selbstkorrektur durch die Schülerinnen und Schüler 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 und Schüler rund ein Viertel ihrer Fehler gar nicht erkannten. Brinkmann (1993) verglich bei denselben Kindern im Wechsel drei verschiedene Korrekturformen: Selbstkontrolle (wie bei Nickel); dreimaliges Berichtigen angestrichener Fehler; Diskussion der von den Kindern selbst gemeldeten Rechtschreibschwierigkeiten in der Jahrgangsstufe. 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.

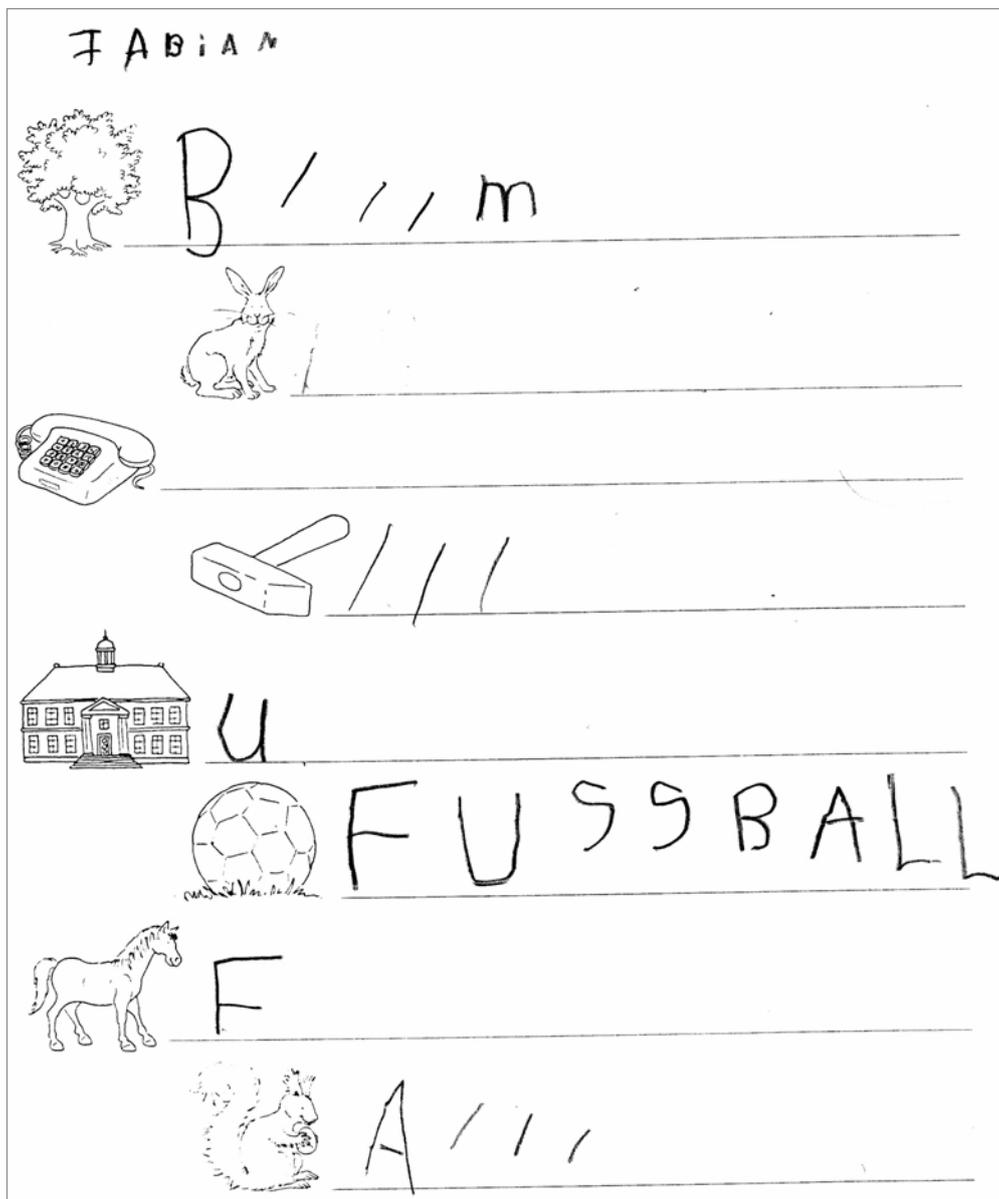


Abb. 5: Bei persönlich bedeutsamen Wörtern zeigen die Kinder oft schon eine deutlich höhere Kompetenz als bei anderen Wörtern. Die Striche signalisieren Laute, die das Kind wahrgenommen hat, aber noch nicht mit passenden Buchstaben verschriften konnte.

3.3 Die Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen

Wörter in kleinere Einheiten wie Silben und Morpheme gliedern zu können ist zentral für ein erfolgreiches Lesen und Schreiben. Die Silbengliederung spielt in der Lese- und Schreibdidaktik seit langem eine Rolle. Sie wird aber in verschiedenen Ansätzen ganz unterschiedlich – und unterschiedlich sinnvoll – genutzt⁶. Sowohl in den fachdidaktischen Gesellschaften als auch in den Verlagen scheint sich inzwischen die Meinung durchgesetzt zu haben, dass das Silbenschwingen von Anfang an, die konsequente Gliederung aller Texte in Silben (sogar noch für das 3. und 4. Schuljahr) oder die Aufteilung zweisilbiger Wörter in „Haus“ und „Garage“ für das orthografische Lernen unabdingbar sei. Andere

⁶ s. zum Vergleich verschiedener didaktisch-methodischer Ansätze: Brinkmann, E. (2013b).

wichtige Zugriffsweisen auf die Schrift wie die alphabetische Strategie, also das lautorientierte Verschriften von Wörtern, werden dabei z.T. bewusst vernachlässigt. Damit wird der Silbe eine Rolle zugeschrieben, die ihr so nicht zukommt.

Häufig beziehen sich diese Ansätze auf linguistische Modellierungen, die auf Erkenntnissen aus der Sprachwissenschaft (vgl. Maas 1992; Eisenberg 2006) basieren und von der Annahme ausgehen, dass unsere über Jahrhunderte hinweg gewachsene Orthografie systematisch strukturiert ist und auch für Kinder leicht verstehbar gemacht werden kann. Konzepte des Rechtschreibunterrichts lassen sich aber nicht allein aus fachwissenschaftlichen Modellen der Orthografie ableiten. Sie müssen sich auch daran orientieren, welche kognitiven Strategien kompetente Rechtschreiber nutzen (vgl. u.a. das Zwei-Wege-Modell von Scheerer-Neumann 2014), und vor allem daran, in welchen Schritten sich Kinder die Schriftsprache aneignen (vgl. die oben in 2.1 erwähnten verschiedenen Schriftspracherwerbsmodelle seit Anfang der 1970er Jahre).

Zunächst zur *Sprechsilbe*: Rhythmisch zu sprechen gehört für die meisten Kinder zu den Erfahrungen, die sie über Reime, Kniereitverse und Klatschspiele aus ihrer Kleinkind- und Kindergartenzeit mit in die Schule bringen. Diese lassen sich in der Vorschulzeit und am Schulanfang ausbauen, um den Kindern zu helfen, ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die Bedeutung, sondern auch auf den Klang der gesprochenen Sprache zu lenken. Dieser Perspektivenwechsel ist notwendig, um das alphabetische Grundprinzip unserer Schrift verstehen zu können. Das bewusste Gliedern der gesprochenen Sprache in Silben durch rhythmisches Sprechen und Klatschen, Schreiten oder Schwingen *kann* neben Anlaut- und Reimspielen helfen, die Entwicklung der *phonologischen Bewusstheit* zu unterstützen.



Abb. 6: Silben klatschendes Kind

Als besonders wirkungsvoll für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit hat sich aber das lautorientierte Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen erwiesen: Erst durch die Verwendung der Schrift lässt sich der ununterbrochene Lautstrom, der beim Sprechen entsteht, sichtbar gliedern – nur so wird es möglich, auch innerhalb der Wörter bzw. Silben die einzelnen Laute voneinander abzugrenzen. Durch das lautorientierte Schreiben lernen die Kinder, die gesprochene Sprache zunehmend genauer abzubilden. Aus den ersten Anlautschreibungen werden nach und nach immer vollständigere Wörter. Viele Kinder bilden im Laufe dieser Entwicklung überwiegend die Konsonanten ab, weil sie diese beim Sprechen im Mund besonders gut spüren können. Bei den Konsonanten merken sie, dass kinästhetisch etwas Neues im Mund passiert und nutzen dieses Signal, um einen neuen Buchstaben aufzuschreiben. Bei den Vokalen spürt man im Mund nicht so viel – deshalb werden sie zu Beginn oft weggelassen. Hier kann die Gliederung der Wörter in Sprechsilben helfen, dass die Kinder ganz bewusst für jede Silbe nach einem passenden *Vokal* („König“, „Kapitän“, „besonderer Buch-

stabe“) suchen und so lernen, die Wörter immer lesbarer aufzuschreiben. Dafür müssen allerdings die Vokale in den Anlauttabellen deutlich (z.B. farbig) markiert sein.

Der Vokal bleibt als besonderer Buchstabe auch im weiteren Verlauf der Schriftsprachentwicklung wichtig. Für viele Entscheidungen beim Rechtschreiben muss man die *Vokalquantität* beurteilen können: Klingt der Vokal „lang“ oder „kurz“? Klingt er „kurz“, folgen in der Regel zwei Konsonanten. Wenn man nur einen hören kann, muss er verdoppelt werden (die wenigen Ausnahmen sollten als Merkwörter gelernt werden).

Durch das Sprechen und Schwingen der Silben⁷ kann man jedoch die Doppelkonsonanz NICHT hören! Das funktioniert nur, wenn man bereits *weiß*, dass das Wort mit doppeltem Konsonanten geschrieben wird und man deshalb nicht die *Sprechsilbe* (z.B. So-mmer) sondern die *Rechtschreibsilbe* (Sommer) bewusst artikuliert. Es wird den Kindern aber suggeriert, sie könnten sich die Doppelkonsonanz durch die Silbengliederung durch Sprechen und Schwingen *erschließen*. Das aber kann nicht funktionieren: „Was geschrieben wird, soll gehört werden, dieses ist wiederum so zu sprechen, wie es die Schreibung erfordert“ (Risel 2008, 128). Als Merkhilfe für einen Übungswortschatz kann die Bewegung jedoch möglicherweise unterstützend wirken.

Beim *silbenanalytischen Ansatz* (Röber-Siekmeyer 1997; 2004, Bredel u.a. 2006; 2011) sollen sich die Kinder über die genaue Analyse der Silbenstruktur bestimmte Rechtschreibbesonderheiten (Dehnung, Schärfung) erschließen. Dieser Ansatz bezieht sich jedoch nur auf die im Deutschen besonders häufigen zweisilbigen Wörter, bei denen die Betonung auf der ersten Silbe liegt: so z.B. die Doppelkonsonanz nach Kurzvokal wie beispielsweise in „Sommer“ – was allerdings die Schreibungen nicht in allen Fällen zu klären hilft, z. B. bei den für Kinder wichtigen Wörtern „Papa“ und „Mama“ nicht und auch z.B. nicht für dreisilbige Wörter wie das Wort „Banane“.

Die linguistischen Strukturierungen der deutschen Orthografie durch die Silbenanalyse sind fachwissenschaftlich interessant und ertragreich. Die daraus resultierenden *silbenanalytischen* Ansätze für ihren Erwerb sind eher kritisch zu sehen. Viele Kinder sind durch die hohen metasprachlichen Anforderungen der „Häuschen“-Modelle überfordert und nutzen sie eher analog zu den Beispielwörtern statt selbstständig und effektiv als eine systematisierende Ordnungshilfe. Man muss insofern aufpassen, fachwissenschaftliche Elementarisierung nicht mit didaktischer Vereinfachung gleichzusetzen – ein Ansatz, dessen Grenzen bereits in den 1970er Jahren sowohl in der Sprachdidaktik als auch im Mathematik- und im Sachunterricht deutlich geworden sind. Wie aktuelle Untersuchungen (vgl. Weinhold 2006a+b, 2009, 2010 und Fay 2010, 2012) zeigen, wirken sich auch die Besonderheiten der silbenanalytischen Ansätze nur sehr begrenzt auf die Rechtschreibentwicklung der Kinder (und ihre Fehler!) aus. Mehr Erfolg versprechen sprachstatistisch fundierte Ansätze, die Kindern über Forscher- und Sortieraufgaben bei der Entwicklung von Faustregeln helfen und die Sonderfälle gezielt als Wortgruppen üben lassen. So versteht sich der Spracherfahrungsansatz und er baut damit auf Beobachtungen auf, wie Kinder Sprache und auch Rechtschreibung lernen (implizite Musterbildung, Übergeneralisierungen, allmähliche Ausdifferenzierung).

Für das *Lesen* kann die Silbengliederung in einer bestimmten Phase des Leselernprozesses eine wichtige Hilfe sein: Wer noch mühsam einzelne Wörter lautierend erliest, hat bei langen Wörtern das Problem, dass er am Ende des Wortes nicht mehr weiß, was er am Anfang lautiert hat. Dann ergibt sich für das Wort keine Klanggestalt, aus der man die Bedeutung erschließen kann. Das ist aber für das sinnverstehende Lesen unabdingbar. Was hat man vom Lesen, wenn man nicht versteht, worum es geht? Hier kann eine Gliederung helfen, sich silbenweise das Wort zu erschließen, um dann über die Lautierung dieser Silben die Bedeutung des ganzen Wortes zu verstehen. Deshalb sollten in den Lesetexten für einzelne Kinder bei Bedarf die langen Wörter z.B. durch Silbenbögen gegliedert werden.

⁷ vgl. z.B. bei der FRESCH-Methode nach Michel (2010), die aus der „Buschmann-Methode“ entstanden ist - analog z.B. zum Kieler Rechtschreibaufbau von Dummer-Smoch/Hackethal (2011) und zum Konzept nach Reuter-Liehr (2007)

Wenig sinnvoll ist es jedoch, ganze Lehrgänge für das Lesen- und Schreibenlernen Wort für Wort in Silben zu zergliedern – damit wird das flüssige Lesen auf Dauer behindert (Kinder lesen leiernd) und so manche Wortbedeutung lässt sich sehr viel schwerer erschließen, weil der *bedeutungstragende Wortstamm* durch die Silbe zerhackt wird (z.B. fah-ren statt fahr-en).

Für manche Kinder wäre es eine größere Hilfe beim Lesen (und auch für die Rechtschreibung!), wenn man für sie die *mehrgliedrigen Grapheme* (wie z.B. sch, ch, st, sp, ei, eu, au, äu, ie) im Text markieren würde, damit sie bei der Buchstaben-Laut-Zuordnung nicht auf Abwege geraten.

3.4 Förderung sprachstatistisch fundierter innerer Regelbildung

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 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. Dieses Konzept fokussiert die – auch beim Erst- und Fremdsprachenlernen beobachtete - implizite Musterbildung und ist insofern charakteristisch für den Spracherfahrungsansatz (s. unten 3.5), 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 bei-
läufiger Förderung der phonologischen Bewusstheit (Treimann 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 Rechtschreib-Entwicklungsstand in 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 Rechtschreib-Muster (.52). In der Tendenz schreiben diese Kinder im Juni auch schon mehr Wörter orthografisch korrekt (.43).“ (Brügelmann u. a. 1987/88, 3.11 E; s.a. Brügelmann 1990; 1999). Eichler/Thomé (1995) haben sogar gezeigt, dass falsche Schreibungen ein höheres orthografisches Niveau signalisieren können als Richtigschreibungen, die durch möglicherweise „inkorrekte oder unzureichende ‚Innere Regeln‘ produziert“ (a.a.O., 41) wurden.

Im Ergebnis zeigen die verfügbaren Vergleichsstudien (s. die Übersicht bei Brügelmann/Brinkmann 2013) 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.

Nach diesem Konzept lernen die Kinder also zunächst einmal mit einer Anlauttabelle umzugehen und werden dabei zunehmend kompetenter darin, sich Wörter sehr deutlich vorzusprechen und den wahrgenommenen Phonemen passende Buchstaben(gruppen) zuzuordnen. Dabei lernen sie, das Al-

phabetsystem als grundlegendes Prinzip der deutschen Orthografie zu verstehen. 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 und Kollegen 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 in die Buchschrift zu „übersetzen“ und – neben bzw. unter den Text geklebt - den Kindern damit für ihre weitere orthografische Entwicklung Impulse 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:

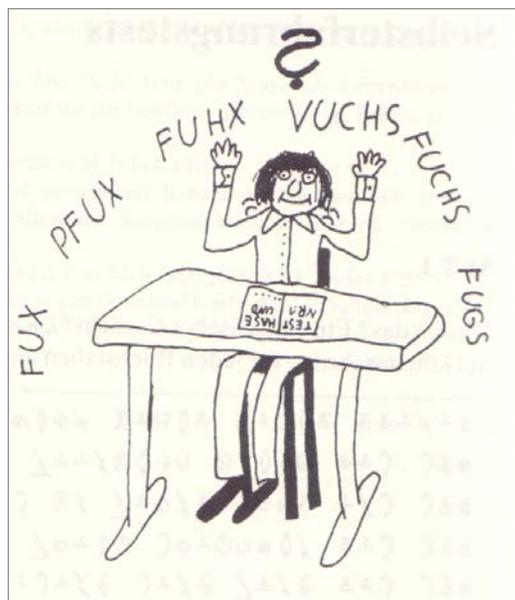


Abb. 7

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. 2008 ff.; Pessel/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 **merkwürdigen** Wörter gesammelt, um so die (meist implizit stattfindende) Cluster- und Analogiebildung zu unterstützen. Auf einer solchen Seite lassen sich dann aber wiederum auch bestimmte Rechtschreibbesonderheiten explizit machen, z.B. durch die bewusste Markierung aller Wörter, die auf der <ah>-Seite zur Wortfamilie „fahren“ gehören.

Wörter, die mit i geschrieben werden	Wörter, die mit ah geschrieben werden
 <p>Tiger</p>	 <p>Maschine</p>
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>Fahrrad</p>  <p>Hahn</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>TIPP  Kreise alle Wörter ein, die hinten ein „-ine“ haben!</p>	<p>TIPP  Unterstreiche die Wörter, die zu einer Wortfamilie gehören (z. B. fahren, Fahrrad, Fahrzeug) mit einer besonderen Farbe!</p>
<p>Faustregel: Wörter, in denen das „i“ lang klingt, werden meist mit „ie“ geschrieben (z. B. Liebe, Sieb, viel, Ziege, Bier, Kies, vier, ...), die muss man sich nicht extra merken!</p>	<p>Faustregel: Wörter, in denen das „a“ lang klingt, werden meist ohne „h“ geschrieben. Wenn du beim Schreiben unsicher bist, schreibe das Wort lieber nur mit „a“!</p>

Abb. 8

Das „lang“ gesprochene /i:/bildet in der Reihe der Vokale eine Ausnahme: Die <i>-Schreibung ist wie das <ih> und das <ieh> die **merkwürdige** Schreibung und wird als Ausnahme gesammelt, die <ie>-Schreibung als Faustregel formuliert. **Merkwürdige** Wörter eignen sich auch gut, um sie im Sinne eines Übungswortschatzes besonders zu trainieren (vgl. oben 4.2).

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 oder 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 schreibt, wie in den Wörterbüchern festgeschrieben. In diesen Rechtschreibgesprächen spielen „echte“ Regeln (die immer zutreffen wie „wir schreiben alles klein, nur der Satzanfang und Nomen werden großgeschrieben“) und die sprachstatistisch fundierten Faustregeln ebenso eine Rolle wie die Strategie des Verlängerns am Ende des Wortes und das Sammeln von Wörtern mit **merkwürdigen** Schreibungen, die sich weder durch (Faust-)Regeln noch durch Strategien erschließen lassen.

3.5 Eine forschungsmethodische und inhaltliche Zwischenbilanz

Methodenvergleiche sind ähnlich schwierig wie die oben(1.2) diskutierten historischen Vergleiche. Entsprechend uneinheitlich sind die Befunde und teilweise auch ihre Interpretationen (vgl. etwa die Übersichten bei Brügelmann/Brinkmann 2013 und Metzke 2008). Einige der oben genannten Probleme verschärfen sich sogar. So kann die Wahl der Aufgabe, z.B. Diktat aus einem Grundwortschatz oder Niederschrift eines eigenen Textes, die eine oder andere Methode benachteiligen. Angesichts der unterschiedlichen Entwicklungsrhythmen spielt auch der Zeitpunkt des Vergleichs eine Rolle. Besondere Probleme ergeben sich bei der Ziehung der Stichproben, da sich in der Praxis weder Lehrerinnen und Lehrer noch Schülerinnen und Schüler den konkurrierenden Methoden nach Zufall zuordnen lassen. Zudem wird bei dem Verweis auf 200, 500 oder gar 1.000 teilnehmende Schülerinnen und Schüler oft übersehen, dass die Untersuchungseinheit eigentlich nicht einzelne Kinder, sondern ganze Klassen sind. Denn anders als in den naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen wirken Methoden nicht technisch, sondern werden von den Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihres individuellen Unterrichtskonzepts und zusätzlich bezogen auf den jeweiligen Kontext unterschiedlich ausgelegt. Beobachtete Wirkungen lassen sich also nicht direkt „der Methode A“ oder „dem Programm X“ zurechnen. Dies wird darin deutlich, wie stark die Lernerfolge *innerhalb* einer Methode streuen. Wenn aber die Klasse die entscheidende Untersuchungseinheit ist, umfassen die oben erwähnten Stichproben nur noch 10 bis 50 Einheiten. Bei dieser Größenordnung machen schon zwei, drei besonders (wenig) kompetente Lehrpersonen in der einen oder anderen Gruppe einen bedeutsamen Unterschied aus. Eine weitere Aufgliederung nach Sozialindex, Migrantanteil oder kognitiven Voraussetzungen lässt die Teilgruppen sogar so weit schrumpfen, dass generalisierbare Aussagen gar nicht mehr möglich sind.

Entsprechend vorsichtig sind die Ergebnisse der vorliegenden Studien zu bewerten. Wie eine aktuelle Zusammenfassung von Funke (2014) noch einmal belegt, zeigen sie keinen eindeutigen Trend zugunsten oder zulasten bestimmter Ansätze.

Hinzu kommt, dass wir es oft mit Zielkonflikten zu tun haben. So resümieren Schröder-Lenzen/Merkens (2006, 15) in ihrem Bericht zur Berliner Studie "BeLesen": *Es „...lassen sich nur geringe Effekte hinsichtlich unterschiedlicher fachdidaktischer und pädagogischer Orientierungen des Anfangsunterrichts ausmachen. Tendenziell günstigere Lernergebnisse lassen sich für lehrgangsnahe Formen des Rechtschreibunterrichts und für eher spracherfahrungsorientierte Formen des Leseunterrichts ausweisen.“*

Nimmt man weitere Ziele hinzu wie Lesemotivation, wie die Fähigkeit, interessante Texte zu verfassen, oder gar fachübergreifende Kompetenzen wie Selbstständigkeit, kann es gute Gründe geben, an einer Methode festzuhalten, auch wenn sie in einem Teilbereich – wie der Rechtschreibung – schwächere Ergebnisse erzielt.

Umstritten ist, ob häufiges **Lesen** die Rechtschreibeisicherheit 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 mehrfaches Lesen als effektiver erwiesen (vgl. Peters 1974 [zit. nach Downing 1979, 75f.]; van Doorn-van Eijdsen 1984; Bosman/de Groot 1992, 280f., 287).

Speziell für den Rechtschreibunterricht ist nach den vorliegenden Befunden festzuhalten, dass Unterschiede in den Durchschnittsergebnissen wenig aussagekräftig sind. Es kommt auf die konzept- und kontextspezifische Umsetzung und damit vor allem auf die Kompetenz der Lehrperson an. Das Schreiben mit der Anlauttabelle etwa kann ein unterschiedliches Gewicht haben und eine unterschiedliche Wirkung entfalten im Rahmen des Konzepts „Lesen durch Schreiben“, des Spracherfahrungsansatzes oder eines Fibellehrgangs. Und ebenso wird der Unterricht mit derselben Fibel bei verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern in bedeutsamer Weise unterschiedlich aussehen und wirken.

Im Ergebnis kann eine Lehrperson mit jeder der aktuell diskutierten Methoden erfolgreich sein,

- » wenn sie deren theoretische Grundlagen kennt,
- » wenn sie um ihre spezifischen Stärken und Risiken weiß und
- » wenn sie über ein breiteres methodisches Repertoire verfügt, um bei besonderen Problemen einzelner Kinder(gruppen) gezielt helfen zu können (vgl. Schröder-Lenzen 2013).

Generell wird in den Studien zur Effektivität von Methoden der Einfluss der Lehrperson, der sich in der starken konzeptinternen 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.“*

Gemessen an den Leistungen in standardisierten Tests erweist sich also keine Methode/kein Ansatz als grundsätzlich überlegen. Noch einmal: Die methodeninterne Streuung von „Erfolgen“ ist wesentlich höher als die Differenzen zwischen den Methoden. Das heißt: Andere Faktoren wie die Lehrkompetenz (vgl. Fay 2010, 165) oder die Umwelt der Lernerinnen und Lerner (Roos/Schöler 2009, 235, 247) haben eine deutlich höhere Bedeutung.

Dass die (Vergleichs-)Studien wenig zu Grundsatzentscheidungen zwischen den „großen“ Ansätzen beitragen (können), liegt aber 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.
- » Zufallsstichproben oder gar Doppelblind-Studien, die den Einfluss anderer Faktoren minimieren, sind bei Untersuchungen im Feld nicht möglich.

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&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.

Insofern sind es eher die Befunde zu Teilfragen, die in der Praxis weiterhelfen, z. B. zu Art/Auswahl und Umfang eines Übungswortschatzes (s.o.; s. aber auch die Hinweise in den Kästen).

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 orthografisch zu überarbeiten, damit sie für die Leserinnen und Leser gut zu lesen sind. In diesem Sinne hat die Rechtschreibung eine die-

nende Funktion. Im Zentrum des Unterrichts muss also das *Verfassen von Texten* stehen. Der Anspruch an eine weitgehende orthografische Korrektheit kann dabei nicht bereits an den Entwurf gestellt werden, sondern erst an die Überarbeitung, 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 zu kommen. Für die letzte Korrektur brauchen die meisten Kinder aber noch Unterstützung – über die Grundschule hinaus. Denn das Rechtschreiben lernen ist ein lebenslanger Prozess, wie aktuell noch einmal die Normierungsdaten der „Hamburger Schreibprobe“ (May 2013, 20) zeigen: Die durchschnittliche Fehlerquote sinkt dort von rund 25% am Ende der ersten Jahrgangsstufe über 7-8% gegen Ende der Grundschulzeit auf 2-3% in der 10. Jahrgangsstufe.

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.)

Vier Säulen zur Unterrichtsorganisation

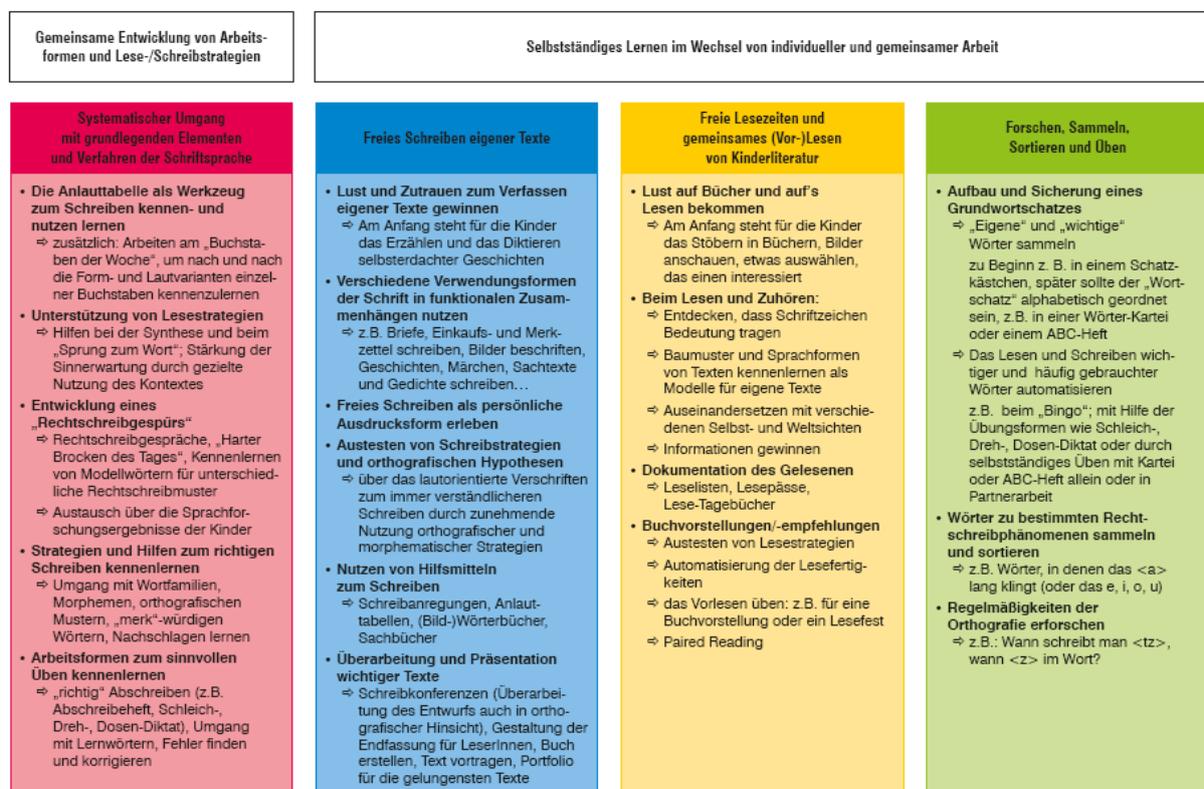


Abb. 9: Das Vier-Säulen-Modell für den Anfangsunterricht (vgl. Anlage)

Konkrete Aufgaben und Aktivitäten zu diesem Rahmenmodell werden in Kap. 4 vorgestellt. Dabei stellt sich die Zusatzfrage:

3.6 Brauchen Kinder mit wenig Schriftspracherfahrung oder mit anderer Muttersprache einen andersartigen Unterricht?

Lehrgänge werden wegen ihrer einfachen Struktur von vielen Lehrerinnen und Lehrern geschätzt. Manche sehen zudem in ihrer Kleinschrittigkeit Vorteile für langsam lernende Kinder. Andere verweisen auf die - gerade nicht-akademische Kinder stark fordernde - Formalität vieler Übungen. Zudem werden seit langem die Mittelschicht-Nähe und die inhaltliche Armut von Fibeltexten kritisiert (vgl. zu der Diskussion über diese „Barriere“-These in den 1970er Jahren zusammenfassend Brügelmann 1983, 191ff.). Diesem Problem versuchen offenere Ansätze entgegenzuwirken, insbesondere mit dem Raum, den sie Kindern für das Schreiben über eigene Erfahrungen gewähren. An diese wird allerdings ebenfalls die Frage gestellt, ob sie auch für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrung in der Familie oder mit anderer Muttersprache geeignet seien. Speziell gegen das freie Schreiben mit der Anlauttabelle werden Bedenken geäußert, wenn Kinder nicht Standard-Deutsch sprechen.

Dazu ist als erstes anzumerken, dass es gerade für diese Kinder wichtig ist, die Schriftsprache von Anfang an als persönlich bedeutsames Medium nutzen zu können. Beispielsweise wurden zentrale Elemente des Spracherfahrungsansatzes in der Arbeit mit erwachsenen Analphabeten in Südamerika (vgl. Freire 1971) und mit Kindern ethnischer Minderheiten in Neuseeland entwickelt (vgl. Ashton-Warner 1963). Im Übrigen soll das freie Verschriften der eigenen Aussprache ja nicht zu einer korrekten Schreibweise führen. Auch Kinder deutscher Muttersprache sprechen individuelle Mundarten, oft noch verschärft durch dialektale Besonderheiten. Das lautorientierte Schreiben soll insofern lediglich die Grundeinsicht vermitteln, dass man die eigene Sprache mit Hilfe der Schrift für andere lesbar festhalten kann. Diese Einsicht aber ist für alle Kinder wichtig – und möglich.

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., 25) in Teilbereichen durchaus bedeutsame Wirkungen zeigte, in anderen bzw. für andere (Kinder-)Gruppen dagegen weniger erfolgreich war.

Dennoch bleibt eine zentrale Aufgabe – für *alle* Ansätze und Methoden! – diejenigen Kinder besonders zu unterstützen, die wenig Schrifterfahrung mitbringen. Zwar brauchen sie keinen anderen Unterricht als Kinder, die aus einer reichen familiären Schriftsprachkultur kommen. Aber für sie gilt besonders: Der Schriftspracherwerb passiert nicht sozusagen „naturwüchsig“, sondern er braucht Anregung, Modelle und Rückmeldungen. Insofern sind die folgenden Bedingungen bei ungünstigen Voraussetzungen besonders wichtig:

- » Aufmerksamkeit für individuelle Entwicklungsschritte und Schwierigkeiten,
- » auf den jeweiligen Entwicklungsstand bezogene Aufgaben bzw. Angebote,
- » thematisch motivierende Anregungen,
- » persönliche Unterstützung und Zuwendung,
- » gezielte methodische Hilfen und
- » klare Absprachen über die Arbeitsorganisation.

Wie das konkret im Unterricht umgesetzt werden kann, ist Gegenstand des vierten Kapitels, in dem die hohe Bedeutung einer begleitenden Lernbeobachtung und eines Angebots offener bzw. wählbarer Aufgaben an konkreten Beispielen veranschaulicht wird.

4 Anregungen und Hilfen für die PRAXIS

4.1 Lehrgänge im Unterricht: Chancen und Risiken

Je mehr wir forschend lernen, wie Kinder sich die Schrift aneignen, desto deutlicher wird, wie sehr sie sich in ihren vorschulischen Erfahrungen mit Sprache und Schrift unterscheiden.

Die Unterschiede rühren daher, dass in der ersten Jahrgangsstufe Kinder zusammenkommen, in deren Familien ganz unterschiedlich mit Sprache und Schrift umgegangen wird, sei es wegen ihrer sozialen Herkunft, sei es wegen der verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen der Kinder. Deshalb lernen sie sehr unterschiedlich schnell und sie lernen auf unterschiedlichen Wegen. Ihre Erfahrungen und ihre Handlungsmöglichkeiten sind inner- und außerhalb der Schule nicht die gleichen. Deshalb brauchen sie – im Sinne einer Individualisierung „von unten“ - im Unterricht passende Angebote, also Wahlmöglichkeiten, so dass individuelle Zugänge möglich sind und verschiedene sprachliche Voraussetzungen berücksichtigt werden können.

Es ist die vielleicht wichtigste Erkenntnis aus den Forschungen zum Schriftspracherwerb, dass Kinder besonders dann lernen, wenn sie eigene Hypothesen über die Logik der Schrift aktiv ausprobieren und wenn sie dieses Medium für eigene Zwecke, also praktisch, nutzen: Wenn sie lesen, weil sie etwas wissen wollen; wenn sie schreiben, weil sie etwas mitteilen wollen.

Vielen Lehrerinnen und Lehrern ist das alles längst klar. Das Problem ist die Unsicherheit, sind Fragen wie:

- » Wie behalte ich den Überblick?
- » Wie sichere ich zentrale Erfahrungen und Lernschritte?
- » Woher weiß ich, dass Kinder nicht stecken bleiben oder ausweichen?

In diesen Fragen äußert sich die Sorge, ohne Lehrgang den Überblick zu verlieren. Lehrgänge erwecken allerdings nur den Anschein, dass alle Kinder mit diesem didaktisch hochstrukturierten Material in gleichen Schritten das Lesen und Schreiben lernen würden, denn es zeigt sich beim genaueren Hinschauen, dass die Kinder trotz eines gleichen Lehrgangs unterschiedlich schnell lernen, Unterschiedliches aus den Unterrichtsstunden mitnehmen und dass sie letztendlich sehr unterschiedlich erfolgreich sind. Unter der Oberfläche gleicher Aktivitäten spielt sich bei den einzelnen Kindern eben sehr Verschiedenes ab.

Deshalb entlasten uns Lehrgänge nicht von der Aufgabe, Lernen für alle Kinder sinnvoll zu organisieren, um ihnen grundlegende Erkenntnisse auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu ermöglichen. Wer sich und den Kindern freies Lesen und Schreiben nicht vom ersten Schultag an zutraut und sich für einen Lehrgang entscheidet, kann (und sollte!) trotzdem Räume für eine selbstständige Erkundung der Welt der Schrift vorsehen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen können zu weitergehender Öffnung ermutigen. Erste Schritte können konkret an folgenden Punkten ansetzen:

I Problem: In Lehrgängen werden die Buchstaben in einer festen Reihenfolge und über vorgegebene Wörter bzw. Abbildungen eingeführt.

Um die Schrift von Anfang an für sich persönlich nutzen und den Aufbau unseres alphabetischen Systems möglichst frühzeitig und grundlegend verstehen zu können, brauchen die Kinder aber von Beginn an den Zugang zu allen Buchstaben mit den ihnen entsprechenden Lautwerten. Und: Viele Kinder kennen schon viel mehr und ganz andere Buchstaben, als sie der von Ihnen gewählte Lehrgang zu Beginn vorsieht.

So können Lehrerinnen und Lehrer ihren Lehrgang öffnen:

- 1 Machen Sie den Kindern vom ersten Schultag an alle Buchstaben/Laute über eine "Anlauttabelle" mit einem Bild zu jedem Buchstaben zugänglich, die als Plakat in der Klasse aufgehängt wird. So erhalten die Kinder Hilfe, um beim Schreiben eigener Texte neue Wörter selbstständig zu verschriften.
- 2 Geben Sie darüber hinaus jedem einzelnen Kind eine leere Anlauttabelle, in der nur die Buchstaben eingetragen sind, die Bilder aber fehlen. Diese können die Kinder selbst zeichnen oder ausschneiden und einkleben bzw. in einem entsprechenden Computerprogramm wie z. B. der „Buchstabenwerkstatt“ auswählen und einfügen. So baut jedes Kind entsprechend seinem Wissensstand und mit den Gegenständen, die ihm persönlich bedeutsam sind, sein eigenes Buchstaben-Laut-Verzeichnis auf.
- 3 Lassen Sie die Kinder zum Buchstaben der Woche unterschiedliche Buchstabentypen aus Zeitungen, Prospekten usw. ausschneiden und auf ein großes "Buchstabenplakat" aufkleben. Analog können sie auf einem "Anlautteller" Gegenstände und Bilder sammeln, deren Bezeichnungen mit diesem Laut beginnen. So lernen die Kinder, in der Vielfalt der Buchstabenformen und Lautvarianten das gemeinsam Definierende durch eigene Versuche herauszufinden.

II Problem: Lehrgänge entwickeln die Lese- und Schreibfähigkeit an einem begrenzten Auswahlwortschatz.

Sie können diese Vorgabe über verschiedene Aktivitäten nutzen und erweitern:

- 1 Schreiben Sie zusätzliche Wörter auf große Karten, mit deren Hilfe sie gemeinsam Strategien des Lesens und Schreibens erproben (z. B. Erschließen der Wortstruktur von der Buchstaben- und von der Sinn-Ebene her mit dem "Wörterkrokodil", aus dem sie die Karte buchstabenweise herausziehen, diese aber nicht nur lautierend „synthetisieren“, sondern auch jedes Mal (noch) mögliche[!] Wörter vermuten lassen).
- 2 Sie lassen die Kinder wichtige Wörter (z.B. Wörter wie ICH, WIR, BRIEF, LIEBE/R, VON, FÜR, VIELE, etc, die für die Klassenkorrespondenz bedeutsam sind) auf Karten für eine eigene Übungskartei übertragen. Mit deren Hilfe kann jedes Kind lernen, individuell zu üben, z.B. mit dem „Vier-Schritte-Verfahren“ (Schreibweise merken, Karte umdrehen, Wort aufschreiben und Wort überprüfen), in Partnerarbeit Hypothesen über Ähnlichkeiten/Unterschiede diskutieren, die Wortkarten als "Pfeiler" zum "Bauen" eigener Texte nutzen oder aus den Karten in der Tischgruppe eigene Aufgaben entwickeln und bearbeiten.
- 3 Jedes Kind ergänzt seine Kartei gemeinsamer Wörter durch "Klassenwörter", z.B. zu Themen des Sachunterrichts, und durch "eigene Wörter", die es z. B. aus Wort-Bild-

Lexika, von "Etiketten" im Klassenraum, bei anderen Kindern, in der Lesecke aus Sachbüchern abschreibt oder von einer schriftkundigen Person vorgeschrieben bekommt. Damit gewinnen die Kinder ein wachsendes Wörterbuch, das sie allmählich auch alphabetisch sortieren und bald für grammatische oder orthografische Ordnungsaufgaben nutzen können.

- 4 Lassen Sie die Kinder eigene Geschichten schreiben. Dabei können Lehrgangswörter verwendet, unbekannte Wörter erfragt oder in einem Bild-Wort-Lexikon gesucht werden, vor allem aber sollten Wörter immer wieder von den Kindern lautierend konstruiert werden (s. oben I.4).

III Problem: Lehrgänge trainieren Teilleistungen durch wiederkehrende Aufgaben in Arbeitsheften.

- 1 Auf viele Aufgaben können Sie dank der hier vorgeschlagenen Aktivitäten ganz verzichten, vor allem auf solche zur visuellen Analyse (s. oben I.3) und zum Lautieren und Synthetisieren (s. oben I.1).
- 2 Die Kinder müssen die Aufgabenfolge nicht im Gleichschritt abarbeiten, sondern jedes kann in seinem Tempo vorgehen.
- 3 Zerschneiden Sie die Arbeitshefte als Kartei, die sie durch weitere Aufgaben ergänzen, aus denen die Kinder selbst auswählen können, was sie selber üben wollen (oder was Sie mit einzelnen Kindern für den Wochenplan vereinbaren).

IV Problem: Lehrgänge konzentrieren sich auf das Lesen, das Schreiben taucht vorrangig als Ab- oder Aufschreiben von Wörtern und später als Übung der verbundenen Handschrift auf.

- 1 Die Kinder verfassen eigene Texte nicht nur aus den im Lehrgang eingeführten Wörtern. Sie verwenden eigene Wörter durch lautierendes Verschriften, z. B. mit der "Anlauttabelle" (s. oben I.1 und I.2). Da dies der Schlüssel zum Verständnis der Schrift-Logik ist, sollte viel Zeit für das freie Schreiben zur Verfügung stehen.
- 2 Die Kinder greifen beim Schreiben auf ihre eigene "Wörterkartei" und auf (Bild-) Wörterbücher zurück.
- 3 Sie erfragen die Schreibweise am Tisch, bei einer "Rechtschreibauskunft" (mit wöchentlich wechselnder Besetzung - immer ein guter und ein schwacher Rechtschreiber mit vielen Rechtschreibhilfen) oder notfalls bei der Lehrerin oder dem Lehrer.
- 4 Die Kinder treffen sich in "Autorinnen- und Autoren-Konferenzen" und beraten gemeinsam über Inhalt, Darstellungsform, Sprache und Rechtschreibung, ehe eine Geschichte in der "Leseversammlung" vorgetragen wird.

4.2 Konkrete Ideen

Die in 2.2 beschriebenen *Tragfähigen Grundlagen* für das Rechtschreiblernen bilden mit den Aspekten

- » verständlich schreiben,
- » richtig abschreiben,
- » selbstständig mit Lernwörtern üben,
- » Wörter nachschlagen,
- » Texte kontrollieren und korrigieren
- » mit Regelungen umgehen

ein hilfreiches Gerüst für die Strukturierung des Rechtschreibunterrichts und für die Beobachtung, Begleitung und Förderung der Kinder auf ihren individuellen Entwicklungswegen und Lernniveaus.

Bei dem Punkt „*verständlich schreiben*“ geht es um die in diesem Text bereits mehrfach angesprochene Begründung für das Lernen unserer orthografischen Normen. Die Texte der Kinder sollen immer lesbarer werden: In zunehmendem Maße soll erkennbar sein, dass sie immer mehr Rechtschreibmuster verwenden und bei der Überarbeitung ihrer Geschichten nach und nach immer selbstständiger werden und sich für die orthografische Korrektheit verantwortlich fühlen. Dafür brauchen sie regelmäßige freie Schreibzeiten, gute Schreibideen und -anlässe, Hilfen, um ihre Texte zu planen und Zeit und Unterstützung bei der Überarbeitung in inhaltlicher und rechtschriftlicher Hinsicht (vgl. die zweite, blaue Säule oben im „Vier-Säulen-Modell“).

Das „*richtige Abschreiben*“ bezieht sich auf das bewusste Anschauen der abzuschreibenden Wörter, das Achten auf Besonderheiten, das Aufschreiben des Wortes (ohne Vorlage) und schließlich das Kontrollieren und evtl. Korrigieren (mit Vorlage). Geübt werden kann dies mit den altbekannten Verfahren des Lauf- bzw. Schleichdiktats, des Dreh- und Dosen-Diktats, mit dem „Abschreibeheft“ (auf die Rückseite des Heftes wird eine Prospekthülle geklebt, in die der abzuschreibende Text hineinsteckt und mit dem „Vier-Schritte-Verfahren“ (s. 4.1/II) geübt wird (vgl. die vierte, grüne Säule im „Vier-Säulen-Modell“ oben).

Beim „*selbstständig mit Lernwörtern Üben*“ geht es darum, den Kindern ein Verfahren zu vermitteln, das sie in die Lage versetzt, alle Wörter, die sie sich mit Absicht merken wollen (weil sie als Übungswortschatz festgelegt sind, sie in der Klasse gerade eine wesentliche Rolle spielen oder für sie selbst besonders bedeutsam sind), so üben zu können, dass sie sich später bei Bedarf automatisiert abrufen lassen. Auch dafür eignet sich in besonderer Weise das „Vier-Schritte-Verfahren“ (vgl. die erste, rote und vierte, grüne Säule im „Vier-Säulen-Modell“ oben).

Das „*Nachschlagen*“ in Wörterbüchern ist wichtig bei Wörtern, deren Schreibweise sich beim Überarbeiten eines Textes nicht z.B. durch die Nutzung des Wortstamprinzipis oder weitreichender orthografischer Regelungen erschließen lässt oder die sich nicht aus dem Gedächtnis als geübte Wörter abrufen lassen. Für die Entwicklung der Fähigkeit des Nachschlagens ist es sinnvoll, dass die Kinder selbst Wörter nach dem Alphabet sortieren – zuerst nur nach dem ersten, später auch nach dem zweiten oder dritten Buchstaben. Das Benutzen von Wörterbüchern speziell für die Grundschule ist für das Üben des Nachschlagens ein sinnvoller Zwischenschritt, weil diese Wörterbücher durch ihre gute Strukturierung, farbige Markierungen und die meist recht große Schrift übersichtlicher sind als andere Nachschlagewerke. Sie haben allerdings auch den Nachteil, dass sie wegen der Anforderung, möglichst übersichtlich zu sein, nur einen sehr begrenzten Wortschatz beinhalten. Deshalb gehört in jeden Klassenraum von Beginn an auch z.B. ein Duden, damit Kinder (mit Hilfe der Erwachsenen) dort die Wörter finden, die sie für ihre Geschichten brauchen, aber nicht im Grundschulwörterbuch stehen (vgl. die vierte, grüne Säule im „Vier-Säulen-Modell“ oben).

Das „*Texte kontrollieren und korrigieren*“ lässt sich z.B. gut mit dem o.a. „Abschreibeheft“ üben. Dabei sollte der Anspruch sein, dass alle Kinder lernen können, die Texte sorgfältig zu vergleichen und

gegebenenfalls zu korrigieren. Allerdings brauchen die Kinder – zumindest zu Beginn – Rückmeldungen dazu, ob sie erfolgreich waren. Wer noch viele Schwierigkeiten bei der genauen Kontrolle hat, bekommt als Hilfe für die erneute Überprüfung jeweils eine Markierung am Rand der Zeile, in der ein Fehler übersehen wurde, oder es kann – wenn dies immer noch eine zu große Herausforderung ist – das betreffende Wort auch direkt markiert werden. Kinder ohne besondere Probleme bekommen als Rückmeldung unter dem Text vermerkt, wie viele Stellen im Text einer erneuten Korrektur bedürfen.

Ganz anders verhält es sich, wenn es um das Kontrollieren und Korrigieren von selbst geschriebenen Texten der Kinder geht. Ohne eine rechtschriftlich korrekte Vorlage kann dies von den Kindern nur ansatzweise alleine geleistet werden. Trotzdem ist es richtig, dies als ersten Schritt von den Kindern nach der inhaltlichen Überarbeitung (allein oder z.B. auch am Ende einer Schreibkonferenz mit anderen Kindern gemeinsam) zu fordern: „Lies deinen Text noch einmal gründlich durch und verbessere die Fehler, die du finden kannst“. In der Regel bleiben danach noch etliche Fehler unverbessert. In einem zweiten Schritt können die Kinder dann gezielte, auf ihren Entwicklungsstand passende Überarbeitungsaufträge bekommen, z.B.: „Schau bitte nach, ob du am Satzanfang immer großgeschrieben hast“ oder: „Sind alle Nomen großgeschrieben?“ oder: „Hast du versucht, durch Verlängern herauszufinden, ob alle Wörter am Ende richtig geschrieben sind?“ Ein sinnvoller Arbeitsauftrag ist auch das Markieren einzelner Wörter, die dann im Wörterbuch nachgeschlagen werden sollen (s. o. Kriterien zum Nachschlagen). Auch nach diesen weiteren Überarbeitungsschritten sind die Texte in der Regel noch nicht fehlerfrei. Um sie für potenzielle Leserinnen und Leser dann in eine gut lesbare Form zu bringen, sie z.B. mit der Hand oder dem Computer noch einmal abzuschreiben und evtl. auch noch schön zu gestalten, brauchen die Texte eine Endkorrektur von der Lehrerin oder dem Lehrer (vgl. die zweite, blaue Säule im „Vier-Säulen-Modell“).

Der Bereich „*mit Regelungen umgehen*“ erschließt sich den Kindern am ehesten durch regelmäßige Rechtschreibgespräche in der Klasse, in denen gemeinsam über die Schreibung von Wörtern nachgedacht wird (s.o. „der harte Brocken“ in 3.4). Hier wird z.B. darüber gesprochen, dass wir im Deutschen grundsätzlich alles kleinschreiben - mit Ausnahme des Satzanfangs und der Nomen; wie man Nomen erkennt; dass man sich über das Stammprinzip bestimmte Schreibungen herleiten kann („Hände“ mit <ä> wegen „Hand“; „Hand“ mit <d> wegen „Hände“) – und natürlich über die „Faustregeln“, die die Kinder anhand von Forscher-, Sammel- und Sortieraufgaben mit orthografisch korrektem Wortmaterial aus Büchern und Zeitschriften etc. gefunden haben. Beim Sammeln von möglichst vielen Wörtern, die z.B. in der betonten Silbe ein langgesprochenes /e/ haben, und beim anschließenden Sortieren nach den jeweiligen Schreibweisen, wird schnell klar, dass die allermeisten Wörter nur mit einfachem <e> wie „Regen“ geschrieben werden, wenige Wörter nur mit <eh> wie „Reh“ und noch weniger mit <ee> wie „Meer“. Daraus lässt sich dann gemeinsam eine „Faustregel“ formulieren (s.o. 3.4), von der die Kinder wissen, dass sie meistens zutrifft, aber eben nicht immer. Und die Ausnahmen werden gesammelt, damit man sie sich besonders merken kann. Auf jeden Fall müssen solche von den Kindern gefundenen Regelmäßigkeiten immer noch einmal gemeinsam überprüft werden: Alle Kinder sollen nach Gegenbeispielen suchen – gibt es viele, wird keine „Faustregel“ daraus gemacht (vgl. die erste, rote und vierte, grüne Säule im „Vier-Säulen-Modell“).

Beispiele für „Harte Brocken“

Spinnennetz - Salzstreuer - Halsband - Backenzähne -
Schreibpapier - Buntstiftmännchen - Versteckspiel -
Stinktiefel - Gesangslehrerin - Staublappen - Bankräuber -
Schlüsselloch - Schminkkoffer - Blattläuse - Trinkhalm -
Weihnachtsstern - Schmuckkästchen - Bettdecke -
Motorradrennbahn - Handballmannschaft - Quarkkuchen -
Spitzenhäubchen - Spielplätze - Strohhalm -
Geburtstagspäckchen - Wäscheklammern - Frühstücksbrettchen -
Verkehrsschild - Reißverschluss - Straßenbahnschaffnermütze -
Tennissockenverkäuferin ...

... und zwischendurch auch Wörter mit weniger anspruchsvollen
Verbindungen, damit die Kinder nicht den Eindruck bekommen, dass bei
jedem längeren Wort mit Rechtschreibtücken zu rechnen ist:

Schokoladensoße - Tomatensalat - Regenbogen - Telefonhörer -
Ameisenhaufen - Autowaschanlage ...

Abb. 10

4.3 Eingangserhebung und fortlaufende Lernbeobachtung

Schon am Schulanfang ist es wichtig, sich einen Überblick darüber zu verschaffen, welche Schriftverfahren die einzelnen Kinder mit in die Schule bringen. Kinder, die sich in ihrer Vorschulzeit erst wenig mit der Schrift auseinandergesetzt haben,

- » die z.B. noch nicht erfahren haben, dass Schrift Bedeutung trägt und wie man die Schrift funktional für den persönlichen Gebrauch sinnvoll nutzen kann etc.,
- » die noch keine (oder erst wenige) Konventionen der Schrift kennen, z.B. dass wir zum Schreiben Buchstaben verwenden, dass wir rechtsläufig und mit Zeilensprung schreiben, dass bei den Buchstaben die Raumlage eine bedeutsame Rolle spielt etc.,
- » die noch keine Beziehung herstellen zwischen der Lautkette der gesprochenen Sprache und der Zeichenfolge der Schrift etc.,

brauchen frühzeitig Unterstützung, damit sie die Angebote im Lese- und Schreibunterricht nutzen können. Mit einer Groberhebung wie dem „Leeren Blatt“ (vgl. ILeA 1) gleich in der ersten Schulwoche kann man sich rasch einen Überblick darüber verschaffen, welche Kinder Schrift schon gewandt nutzen und vielfältige Erfahrungen mitbringen. Diese Kinder haben in der Regel keine Probleme, mit den Lese- und Schreibangeboten des Anfangsunterrichts zurechtzukommen. Bei den anderen Kindern sollte man mit Feinerhebungen genauer schauen, wo und wie eine sinnvolle Förderung gute Unterstützung bieten könnte (z.B. mit den Aufgaben aus ILeA 1, dem UNKEL-Heft (vgl. Achtelik u.a. 2008) oder auch den Aufgaben zur „Pädagogischen Leistungskultur“ von Horst Bartnitzky u.a. 2005).

Auch die weitere Entwicklung der Kinder muss regelmäßig beobachtet und dokumentiert werden, damit frühzeitig erkannt wird, wenn einzelne Kinder in ihren Entwicklungen stagnieren und zusätzliche Unterstützung und Herausforderungen brauchen. Der Blick sollte dabei immer auf folgende Punkte gerichtet sein (vgl. Dehn 2013):

- » Was kann das Kind schon?
- » Was hat es bis jetzt für Fortschritte gemacht?
- » Was muss es noch lernen?

Für die begleitende Beobachtung der Strategieentwicklung beim Rechtschreiblernen haben sich seit vielen Jahren Bilderlisten mit unbekanntem Wörtern wie das „Neun-Wörter-Diktat“ bzw. „Wörterrätzel“ (Backhaus/Knorre 2009) und die Vorlagen in den ILeA-Heften bewährt. Mit ihnen lässt sich die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder, vor allem in der Anfangsphase, sehr gut erfassen und belegen. Um beurteilen zu können, ob es sich bei einzelnen Kindern oder der ganzen Jahrgangsstufe um eher leistungsstarke oder leistungsschwache Kinder handelt, ist es sinnvoll, eine standardisierte Stichprobe wie die „Hamburger Schreibprobe“ (May 2013) durchzuführen und die Leistungen anhand der Ranglisten zu vergleichen. Manches Kind, das in der eigenen Klasse als besonders schwach in der Rechtschreibung erscheint, zeigt sich dann plötzlich als durchschnittlicher Rechtschreiber.

Viele wichtige Aspekte der Rechtschreibung lassen sich über die Grundschulzeit hinweg mit den in den ILeA-Heften vorgeschlagenen Aufgaben gut beobachten und mit Hilfe der an Schriftspracherwerbsmodellen orientierten Raster dokumentieren. Auch für die Förderung finden sich dort viele gute Vorschläge. Ein noch breiteres Repertoire, das als Ergänzung dienen kann, bieten die Materialien zur Lernbeobachtung des Grundschulverbandes mit ihren Materialien für die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 (Bartnitzky u.a. 2005; 2006) sowie die im Anschluss daran entwickelten Hilfen für eine individuelle Förderung (Bartnitzky u.a. 2012; 2013).

5 Literatur

- Achtelik, K., u. a. (2008): ABC-Lernlandschaft: UNKEL. Ein ungewöhnliches Buch (inkl. Lehrerkommentar). Lernbuch Verlag: Seelze/Klett: Stuttgart..
- Adams, M.J. (1990): Beginning to read. Thinking and learning about print. MIT Press: Cambridge, Mass.
- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Peter Lang: Frankfurt.
- Angermaier, M. (Hrsg.) (1976): Legasthenie. Fischer-Taschenbuch 6306: Frankfurt.
- Ashton-Warner, S. (1963): Teacher. Simon and Schuster: New York/Secker & Warburg: London.
- Augst, G. (Hrsg.) (1986): New trends in graphemics and orthography. De Gruyter: Berlin/New York.
- Augst, G. (1989): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen. In: Der Deutschunterricht, 41. Jg., H. 6, 5-14.
- Augst, G. (1990): (Psycho)linguistische Grundlagen der (Ortho)graphie und des Orthographieunterrichts. In: Muttersprache 100. Jg., H. 4, 317-330.
- Augst, G./Dehn, M. (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen: Klett: Stuttgart.
- Backhaus, A./Knorre, S. (2007): Wörrrätseln auf der Spur...In: Grundschule Deutsch, 4. Jg., H 14, 48 ff.
- Balhorn, H. (Hrsg.) (1993): Lesen- und Schreibenlernen in verschiedenen Sprachen. DGLS-Beiträge 1993. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg.
- Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.
- Balhorn, H., u.a. (1983): Welchen Übungswortschatz brauchen Schüler? In: Grundschule, 15. Jg., H. 11, 8-9.
- Balhorn, H. u.a. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Grundschulverband: Frankfurt.
- Balhorn, H., u.a. (2013): Grundwortschatz plus. Wortfamilien-Wörterbuch für die Grundschule. 1.–6. Schuljahr. VPM/Klett: Stuttgart.
- Bartnitzky, H. (2011): Sprachunterricht heute. Cornelsen Scriptor: Berlin (15. Auflage).
- Bartnitzky, H. (2013): Rechtschreiblernen ohne Lehrgangsdidaktik. In: Grundschule aktuell, H. 124, 3-8.
- Bartnitzky, H./Christiani, R. (Hrsg.) (1983): Grundwortschätze (Materialband). Grundlegende Aufsätze, Jahrgangsstufenwortschätze, Amtliche Grundwortschätze. CVK: Bielefeld.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005&2006): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Jahrgangsstufe 1/2 und Jahrgangsstufe 3/4 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht). Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119 & 121. Grundschulverband: Frankfurt.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2012&2013): Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Bd. 134 (Eingangsstufe, Kl. 1 und 2). Bd. 135 (ab Jahrgangsstufe 3). Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt.
- Beck, M./Eisenhauer, P. (1979): Zum Problem des langfristigen Erfolgs im Rechtschreibunterricht. In: Plickat/Wieczerkowski (1979, 139-146).
- Bohnenkamp, A. (1994): Rechtschreibförderung auf verschiedenen Wegen. In: Brügelmann/Richter (1994, 193-205).

- Bosman, A.M.T./Groot, A.M.B. de (1992): Differential effectiveness of reading and non-reading tasks in learning to spell. In: Satow/Gatherer (1992, 279-289).
- Bredel, U. (2004). Die Didaktik der Gänsefüßchen. In: Bredel u. a. (2004, 207-240).
- Bredel, U. (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiengese und in der Ontogenese der Schrift. In: Bredel/Günther (2006, 139-163).
- Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Reihe "Standardwissen Lehramt". Schöningh (UTB): Paderborn.
- Bredel, U./Günther, H. (Hrsg.) (2006): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Niemeyer: Tübingen.
- Bredel, U., u. a. (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb und Orthographie. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Bredel, U. u. a. (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Francke Verlag. Tübingen.
- Brinkmann, E. (1993): Diktatkorrekturen mit Effekt?! In: Balhorn (1993, 14-15).
- Brinkmann, E. (1997): Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthografischer Muster über die Grundschulzeit hinweg. Bericht No. 35 des Projekts OASE, FB 2 der Universität: Siegen (2. Aufl. 2002).
- Brinkmann, E. (2003) : „Farrat da war nichz Schwirich...“: In: Brinkmann u. a. (2003, 147-154).
- Brinkmann, E. (2010): Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Vortrag auf der PROFESS-Tagung des Bundesverbands Alphabetisierung am 25./26.6.2010 in Münster. Download.
http://mediathek.bildung.hessen.de/material/themen/dia_foe/alpha/Brinckmann.pdf .
- Brinkmann, E. (2011): Lernspuren im Kopf. Was haben Rechtschreibunterricht und Sprachbücher mit der Hirnforschung zu tun? In: Grundschulzeitschrift, 25. Jg., N. 241, 14-15.
- Brinkmann, E. (2013a): Rechtschreiblernen mit einem Grundwortschatz – für jede/n derselbe oder allen der ihre? In: Deutsch Differenziert, H. 2/2013, 2-4.
- Brinkmann, E. (2013b): Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen? Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts. In: Grundschule aktuell, H. 123, 9-13.
- Brinkmann, E., u. a. (Hrsg.) (2003): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Fillibach-Verlag: Freiburg.
- Brinkmann, E., u. a. (2006): Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung. Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz. In: Hofmann/Sasse (2006, 150-163).
- Brinkmann, E., u. a. (2008ff.): ABC-Lernlandschaft. Lernbuch-Verlag/Friedrich: Seelze.
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift - eine Fibel für Lehrer und Laien. Ekkehard Faude: Konstanz/Libelle: CH-Lengwil (9. Auflage 2013).
- Brügelmann, H. (1990): Rechtschreibung Kinder lernen in qualitativen Sprüngen. In: Spektrum der Wissenschaft, H. 1/90, 26-29.
- Brügelmann, H. (1994): Verflixte zweite Halbzeit. Die Länge von Diktaten als Falle für schwache RechtschreiberInnen. In: Brügelmann/Richter (1994, 206-207).
- Brügelmann, H. (1999): From invention to convention. Children's different routes to literacy. How to teach reading and writing by construction vs. instruction. In: Nunes, T. (ed.) (1999): Learning to read: An integrated view from research and practice. Kluwer: Dordrecht et al., 315-342.

- Brügelmann, H. (2003): Der Karawanen-Effekt beim Rechtschreiblernen: Schwache Schülerinnen und Schüler lernen genauso schnell, aber von einem anderen Startpunkt aus. Bericht aus der Reanalyse der freien Texte von 4.- bis 10-Klässlern in der NRW-Kids Studie 2001. Vervielf. Ms. FB2 der Universität: Siegen. Download: [http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue\[1\].03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf](http://www.agprim.uni-siegen.de/sonstiges/brue[1].03l.karawaneneffekt_4_bis_10_nrw_kids.04-01-13.pdf)
- Brügelmann, H. (2013a): Leistungsverfall in der Rechtschreibung? Empirische Befunde aus verschiedenen Phasen zwischen 1949 und 2012. Download: <https://db.tt/uNEYmyci>
- Brügelmann, H. (2013b): „Rechtschreibkaterstrolche“? Eine Warnung vor Kurzschlüssen und Schnell-schüssen. Download: <https://db.tt/7RTqCY7z> . Kurzfassung: Starke Forschung – schwache Praxis? Replik auf den Beitrag „Innovationen in der Didaktik und Praxis schulischen Schreibens“ von Wolfgang Steinig in L&L H. 11/2013. In: Lehren & Lernen, 40. Jg., H. 1, 35-36.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2013): Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung. Grundschulverband: Frankfurt. Download: <http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Forschung/brue.bri.eb.06.freies-schreiben.GSV-a.forschung.ANHANG.erg.081108.pdf> Erstfassung 2006, [aktualisiert 2013]
- Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil (2. Aufl. 1996).
- Brügelmann, H., u. a. (1987/1988): Lese und Schreibaufgaben für Schulanfänger - Aufgaben, Protokolle und Deutungen. Bericht No. 33c+d+e. Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“/FB12. Universität: Bremen (erste Fassung: 1986).
- Brügelmann, H., u. a. (1994a): "Schreibvergleich BRDDR" 1990/91. In: Brügelmann/Richter (1994, 129-134).
- Brügelmann, H., u. a. (1994b): Richtig schreiben durch freies Schreiben? Rechtschreibentwicklung in Schweizer Jahrgangsstufen, die nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet. In: Brügelmann/Richter (1994, 135-148).
- Brügelmann, H., u. a. (1994c): Rechtschreibung in freien Texten. Zur Entwicklung schriftsprachlicher Leistungen von Jahrgangsstufe 1 bis 4. In: Brügelmann/Richter (1994, 149-168).
- Brügelmann, H., u. a. (1994d): Häufigkeit vs. Bedeutsamkeit. Oder: Was macht eine Wortauswahl zum Grundwortschatz? In: Brügelmann/Richter (1994, 169-176).
- Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analfabetismus. DGLS-Jahrbuch Bd. 6. Libelle Verlag: CH-Lengwil.
- Bryant, P.E./Bradley, L. (1980): Why children sometimes write words which they do not read. In: Frith (1980, 355-370).
- Carr, T. H. (ed.) (1985): New directions for child development: The development of readings skills. Jossey-Bass: San Francisco.
- Clarke, L. K. (1988): Invented vs. traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. In: Research in the Teaching of English, Vol. 22, No. 3 (October), 281-309.
- Dehn, M. (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Deimel, W./Schulte-Körne, G. (2005): Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Rechtschreib- und Lesetestverläufe nach drei Jahren (Ergänzung zum Zwischenbericht nach zwei Jahren). Download: www.info-legasthenie.de/downloads/MSM-Zwischenbericht.pdf

- Deimel, W./Schulte-Körne, G. (2006): Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren (MSM). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung nach vier Jahren. Download: <http://schulamt-schwalm.bildung.hessen.de/projekte/MSM/Abschlussbericht>
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Beltz: Weinheim/Basel.
- Dickinson, D. K./Neumann, S. B. (eds.) (2006): Handbook of early literacy research. Vol. 2. Guilford: New York/London.
- Doorn-van Eijdsen, M. van (1984): Leer je spellen door vel te lezen? In: Tijdschrift voor Taalbeheersing, Vol. 6, 252-263.
- Downing, J. (1979): Reading and Reasoning. Chambers: Edinburgh.
- Dumke, D. (1979): Einsatz von Rechtschreibregeln in der Grundschule. In: Plickat/Wieczerkowski (1979, 84-93).
- Dummer-Smoch, L./Hackethal, R. (2011): Kieler Leseaufbau. Veris Verlag: Kiel (8. überarb. Auflage; 1. Aufl. 1984).
- Ehri, L. C./Roberts, T. (2006): The roots of learning to read and write: Acquisition of letter and phonemic awareness. In: Dickinson/Neumann (2006, 113-131).
- Eichler, W. (1992): Schreibenlernen. Kamp: Bochum.
- Eichler, W./Brügelmann, H. (2013): Lese- und Schreibunterricht heute: Gegen ideologische Verkürzungen, für Mehrperspektivität und mehr Pluralismus. Download: <http://shiftingschool.wordpress.com/2013/07/18/aufklarung-in-der-konfusion-uber-lese-und-schreibunterricht/>
- Eichler, W./, Küttel, H. (1993): Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment – zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung. In: Diskussion Deutsch, 24. Jg. 35-44.
- Eichler, W./Thomé, G. (1995): Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt "Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter". In: Brügelmann u. a. (1995, 35-42).
- Eisenberg, P. (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Bd.1: Das Wort. Metzler: Stuttgart u.a. (3. Aufl.).
- Engl, V. u. a. (2013): Individuelle Förderung von Kindern mit Lese- und/oder Rechtschreibauffälligkeiten. Das Guckomobil-Förderprogramm. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin.
- Erichson, C. (2004): Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch, 1. Jg., H.2, 14-17.
- Fay, J. (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Eine empirische Untersuchung von Jahrgangsstufe 1 bis 4. Peter Lang: Frankfurt.
- Fay, J. (2012): Silbenbasierter Schriftspracherwerb. In: Reddig-Korn/Weiß (2012, 8-11).
- Freire, P. (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Kreuz Verlag: Stuttgart (Rowohlt 1973; engl. 1972).
- Frith, U. (ed.) (1980): Cognitive processes in spelling. Academic Press: London.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson et al. (1985, 301-330).
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthografischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst (1986, 218-233).
- Funke, R. (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch, 19. Jg., H. 36, 20-41.

- Geilfuß-Wolfgang, J. (2006): Über die Worttrennung in der Grundschule. In: Bredel/Günther (2006, 103-125).
- Gentry, J. R. (1978): Early spelling strategies. In: Elementary School Journal, Vol. 79, 88-92.
- Gentry, J.R. (1982): An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. In: The Reading Teacher, Vol. 36, 192-200.
- Grimm, H. (2003): Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Peter Lang: Bern u. a.
- Grotluschen, A./Riekman, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Waxmann: Münster.
- Günther, H. (2006): Kennen Grundschul Kinder der ersten und zweiten Jahrgangsstufe Silbengrenzen? In: Bredel/Günther (2006, 127-138).
- Günther, K. B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn/Brügelmann (1995, 98-121; Nachdruck aus: Brügelmann [1986, 32-54]).
- Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hellmich, F./Siekman, K. (Hrsg.) (2013): Sprechen, Lesen und Schreiben lernen. Erfolgreiche Konzepte der Sprachförderung. DGLS-Beiträge 15. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.
- Hesse, H./Wagner, K.R. (1985): Der Grundwortschatz in der Primarstufe. Wortlisten und Anleitungen für den Aufbau eines Jahrgangsstufenbezogenen Grundwortschatzes. Spectra/Multi Media: Dorsten.
- Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.) (2006): Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen. Beiträge 5. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.
- Ise, E., u.a. (2012): Was hilft bei der Lese-Rechtschreibstörung? Ergebnisse einer Metaanalyse zur Wirksamkeit deutschsprachiger Förderansätze. In: Kindheit und Entwicklung, 21. Jg., H. 2, 122 – 136.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Luchterhand: Neuwied.
- Knapp, K., u. a. (Hrsg.) (2004): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Francke-Verlag: Tübingen.
- Kochan, B. (1995): Von der Untersuchung des „Lernens durch Instruktion“ zur Untersuchung des „Lernens durch Gebrauch“. In: Balhorn/Brügelmann (1995, 26-28). Nachdruck aus: Brügelmann/Balhorn (1990, 231-234).
- Kropp, M. (1993): Inhalt und Funktion eines Grundwortschatzes im Rechtschreibunterricht der Grundschule. Schriftliche Hausarbeit/Studiengang Primarstufe des FB 12. Universität: Bremen.
- Lüpke-Narberhaus, F. (2013): Rechtschreibung bei Schülern: "Ich fant den Film gemein". Download: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/rechtschreibung-schueler-machen-mehr-fehler-schreiben-aber-kreativer-a-891202.html>
- Maas, U. (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Niemeyer: Tübingen (3. Aufl.; 1. Aufl. Osnabrück 1989).
- Mand, J. (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Kohlhammer: Stuttgart.
- Mann, V., et al. (1987): Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. In: Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 33, 365-397.

- Mantel, G. (Hrsg.) (1998): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Schott, Mainz 1998,
- May, P. (1991): Müssen Kinder beim Schriffterwerb scheitern? Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas/Schneck (1991, 137-146).
- May, P. (1994a): Jungen und Mädchen schreiben "ihre" Wörter. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In: Richter/Brügelmann (1994, 110-120).
- May, P. (1994b): Rechtschreibfähigkeit und Unterricht. Projekt Lesen und Schreiben für alle. Ergebnisse der Voruntersuchung ... Psychologisches Institut II der Universität: Hamburg.
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn/Brügelmann (1995, 220-229; Nachdruck aus: Brügelmann/Balhorn [1990, 245-53]).
- May, P. (2013): HSP 1 – 10. Hamburger Schreib-Probe. Manual /Handbuch: Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen. Neustandardisierung 2012. Verlag für Pädagogische Medien/Klett: Stuttgart.
- Michel, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. 11. Auflage. AOL-Verlag: Buxtehude.
- Metze, W. (2008): Lernwegorientierter Schriftspracherwerb im Spiegel der Empirie und des Schulalltags. Ms. eines Vortrags in Zürich. Download: http://www.wilfriedmetze.de/Vortrag_Zurich_31.5.08.pdf
- Michel, H.-J. (Hrsg.) (2010): FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. 11. Auflage. AOL-Verlag: Buxtehude.
- National Early Literacy Panel (Hrsg.) (2008): Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup, Maryland.
- National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NICHD: Washington, D.C. Summary-Download: www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf , full version: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf
- Naumann, C.L. (1987): Rechtschreibwörter und Rechtschreibregelungen: Hilfe für die Erarbeitung eines lerngruppenbezogenen Grundwortschatzes; mit einem Erfahrungsbericht von Ingrid Niedersteberg. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NW. Soester Verlagskontor: Soest (2. Aufl.; 1. Aufl. 1986).
- Neubauer, S./Kirchner, S. (2013): Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. In: Diskussion Deutsch, 18. Jg., H. 35, 45-61.
- Neuman, S. B./Dickinson (eds.) (2001): Handbook of early literacy research. Guilford Press: New York/London: Guilford Press.
- Nickel, H. (1979): Fehlerkorrektur und Übungsfortschritte in einem Rechtschreibtraining. In: Plickat/Wieczerkowski (1979a, 165-173).
- OECD & Statistics Canada (ed.) (1995b): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Ottawa (engl. 1995).
- Patterson, K., et al. (eds.) (1985): Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Lawrence Erlbaum: London.

- Peschel, F./Reinhardt, A. (2001): Das Sprachforscher-Buch. Friedrich: Seelze-Velber.
- Peters, M. L. (1974): Teacher variables in spelling. In: Wade/Wedell (1974; ref. in Downing 1979, 75-76).
- Plickat, H. H./Lüder, J. (1979): Programmiertes Lernen im Rechtschreibunterricht. In: Plickat/Wieczerkowski (1979, 128-139).
- Plickat, H.-H./Wieczerkowski, W. (Hrsg.) (1979): Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Pregel, D./Rickheit, G. (1987): Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitswörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. Georg Olms: Hildesheim u.a.
- Reddig-Korn, B./Weiß, B. (Hrsg.): Konfekt – Anregungen für den Unterricht. Rhythmisierung als Unterrichtsprinzip. Neckar-Verlag: Villingen-Schwenningen.
- Reuter-Liehr, C. (2007): Das Konzept der "Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung". In: Schulte-Körne. (2007, 107-133).
- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, 96-109.
- Richgels, D.J. (2001). Invented spelling, phonemic awareness, and reading and writing instruction. In: Neu-man/Dickinson,(2001, 142-155).
- Richter, S. (1996): Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht. S. Roderer: Regensburg.
- Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Methodischer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Westermann: Braunschweig.
- Richter, S./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. DGLS Reihe "Lesen und Schreiben". Libelle: CH Lengwil (2. Aufl. 1996).
- Riehme, J. (1985): Untersuchungen und Überlegungen zur Sicherung des orthografischen Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler und Schüler. In: *Der Deutschunterricht*, 38. Jg., H. 11, 525-532.
- Riehme, J. (1987): Rechtschreibunterricht. Probleme und Methoden. Moritz Diesterweg: Frankfurt (5. Aufl. Verlag Volk und Wissen: Berlin 1981).
- Risel, H. (2008): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (2. überarb. Aufl. 2011).
- Röber-Siekmeier, C. (1997): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. 3., ergänzte und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- Röber-Siekmeier, C. (2004): Schrifterwerb. In: Knapp u. a. (2004, 5-25).
- Roos, J./Schöler, H. (Hrsg.) (2009): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Sandhaas, B. & Schneck, P. (Hrsg.) (1991): Lesenlernen - Schreibenlernen. Wien und Bonn: Österreichische und Deutsche UNESCO-Kommission, 137-146.
- Satow, F. /Gatherer, B. (eds.) (1992): Literacy without frontiers. Proceedings of the 7th European and 28th UKRA Annual Conference (Edinburgh 1991).
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Kamp: Bochum.

- Scheerer-Neumann, G. (2014): Lese-Rechtschreib-Schwäche. Kohlhammer: Stuttgart (in Vorb.).
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schründer-Lenzen, A. (2013): Schriftspracherwerb und Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 152-174. (4. völlig überarb. Aufl.; 1. Aufl. 2004).
- Schründer-Lenzen, A./Merkens, H. (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen (2006, 15-44).
- Schulte-Körne, G. (Hrsg.) (2007): Legasthenie und Dyskalkulie in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Dr. Dieter Winkler: Bochum.
- Schulte-Körne, G., u.a. (2003): Rechtschreibtraining in schulischen Fördergruppen – Ergebnisse einer Evaluationsstudie in der Primarstufe. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 31. Jg., 85-98.
- Sennlaub, G. (1985): So wird's gemacht. Grundwortschatz -- Auswahl und Arbeit. Agentur Dieck: Heinsberg (1. Aufl. 1983).
- Siekmann, K. (2013): Der überschätzte Transfer-Effekt zwischen Lesen und (Recht-)Schreiben. In: Hellmich/Siekmann (2013, 95-109).
- Siekmann, K./Thomé, G. (2012): Der orthografische Fehler. Grundzüge der orthografischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. ISB Verlag: Oldenburg.
- Singer, W. (1998): "Früh übt sich..." Zur Neurobiologie des Lernens. In: Mantel (1998, 43-53).
- Singer, W. (2002): Was kann ein Mensch wann lernen? Ergebnisse aus der Hirnforschung. In: TPS - Evangelische Zeitschrift für die Arbeit mit Kindern, Theorie und Praxis der Sozialpädagogik - Sammelband Kinder - Lernen - Bildung, Seelze/Velbert 2002, S. 4-9.
- Spitta, G. (1983): Zur Arbeit mit dem Grundwortschatz – Das Berliner Modell. In: Bartnitzky/Christiani (1983, 37-56).
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg/Berlin.
- Steinig, W./Huneke, H.-W. (2011): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin (4. neubearb. und erw. Aufl.; 1. Aufl. 2001).
- Steinig, W., u. a. (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Waxmann: Münster u. a.
- Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthografischen Kompetenz. Peter Lang: Frankfurt a. M. u. a.
- Thomé, G. /Eichler, W. (2008): Rechtschreiben Deutsch. In: DESI-Konsortium (2008, 104-11).
- Torgesen, J. K./Davis, C. (1996): Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. In: Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 63, 1-21.
- Treiman, R. (1985). Phonemic analysis, spelling, and reading. In: Carr (1985, 5-18).
- Valtin, R., u. a. (1981): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Wade, B./Wedell, K. (eds.) (1974): Spelling: Task and learner. University of Birmingham Press:Birmingham.
- Wagner, S. (1998): Können Wörter in Häuschen wohnen? Ein sprachwissenschaftlich begründeter Vorschlag zum Rechtschreibunterricht. In: Balhorn u.a. (1998, 342-348).

- Weinhold, S. (Hrsg.) (2006a): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Diskussionsforum Deutsch, Bd. 23. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Weinhold, S. (2006b): Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Jahrgangsstufe 1-4. In: Weinhold (2006a, 120-151).
- Weinhold, S. (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch, H. 27, 52–75.
- Weinhold, S. (2010): Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Ergebnisse einer Untersuchung kontroverser Methoden für den Schriftspracherwerb. In: Grundschulmagazin, 78. Jg., H. 4, 11-14.
- Wieczerkowski, W. u. a. (1979a): Rechtschreibtraining nach dem Kriterium der sozialen Nutzbarkeit der Übungsinhalte. In: Plickat/Wieczerkowski (1979, 93-115).
- Wieczerkowski, W. u. a. (1979b): Rechtschreibtraining von Fremdwörtern in einem Wortlistenversuch. In: Plickat/Wieczerkowski (1979, 115-128).

6 Anhang

Das Vier-Säulen-Modell für den Anfangsunterricht

Gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien	Selbstständiges Lernen im Wechsel von individueller und gemeinsamer Arbeit		
<p>Systematischer Umgang mit grundlegenden Elementen und Verfahren der Schriftsprache</p> <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 Lesestrategien • Strategien und Hilfen zum richtigen Schreiben kennenlernen ⇒ Umgang mit Wortfamilien, Morphemen, orthografischen 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 Kindertexten 	<p>Freies Schreiben eigener Texte</p> <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 orthografischen Hypothesen ⇒ immer verständlicheres Schreiben durch zunehmende Nutzung orthografischer und morphematischer Strategien • Nutzen von Hilfsmitteln zum Schreiben ⇒ Schreib Anregungen, Anlauttabellen, (Bild-)Wörterbücher, Sachbücher ⇒ Textverarbeitung nutzen • Überarbeitung und Präsentation wichtiger eigener Texte ⇒ Schreibkonferenzen (auch in orthografischer Hinsicht), Gestaltung der Endfassung für Leser/innen, Buch erstellen, Text vortragen, Portfolio für die gelungensten Texte 	<p>Freie Lesezeiten und gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur</p> <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 Weltansichten ⇒ 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 ⇒ Lesepläne, Lesetagebücher etc. • Buchvorstellungen/-empfehlungen ⇒ das Vorlesen vorbereiten und üben ⇒ das mündliche Präsentieren üben, auch mithilfe von Mimik, Gestik 	<p>Forschen, Sammeln, Sortieren und Üben</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 Wörter-Kartei. ⇒ 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 Orthografie 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

