Vorwort

Forschungen in der Linguistik haben in den letzten dreißig Jahren zu einem vertieften Verständnis der Schriftsprache und unseres orthografischen Systems geführt. Gleichzeitig hat sich in der Psychologie eine sehr viel stärker handlungsorientierte Sicht von Lernprozessen durchgesetzt. Beides zusammen hat deutliche Auswirkungen auf die Didaktik des Rechtschreibunterrichts und macht es möglich, in diesem wesentliche Elemente eines Unterrichts zu verwirklichen, der den heutigen Anforderungen an Schule entspricht, nämlich *Individualisierung*, gezieltes *selbstbestimmtes Lernen* der Schülerinnen und Schüler und Erfahrungen der *Selbstwirksamkeit* im Lernen.

Die Ursprünge der hier vorgestellten Methode liegen in einem Forschungsprojekt unter der Anleitung von Prof. Wolfgang Eichler an der Universität Göttingen, das in Zusammenarbeit mit 16 Lehrkräften des ersten und zweiten Schuljahres erreichen wollte, dass kein Kind in ihren Klassen eine Lese-Rechtschreib-Schwäche entwickelt. Lerntheoretische Grundlage für das Projekt war die *Aneignungstheorie*: Der Lernende eignet sich den Stoff aktiv an. Er verknüpft dabei viele einzelne Handlungen zu komplexen Handlungseinheiten, die durch Automatisierung und Verkürzung schließlich zu einer reibungslos ablaufenden neuen Handlung werden, die wiederum die Grundlage für neue, übergeordnete Handlungseinheiten bildet. Weitere Grundlage für die Arbeit waren die Forschungen von C. L. Naumann (1987) über das orthografische System unserer Schriftsprache und die Zusammenhänge zwischen Phonemen und Graphemen.

Aus diesem Projekt und der nachfolgenden Weiterarbeit im Rahmen von Lehrerfortbildungen, Sprachbucharbeit und der Arbeit mit Legasthenie-Therapeuten entstand eine Konzeption des Rechtschreibunterrichts, nach der die Schülerinnen und Schüler *schrittweise in aufeinander aufbauenden Strategien* in die Rechtschreibung eingeführt werden. Den Kindern wird dabei eine klare Orientierung über unser orthografisches System gegeben. Damit wird das, was den Schülerinnen und Schülern im Rechtschreibunterricht abverlangt wird, für sie durchschaubarer und ist weniger angstbesetzt.

Dieses Konzept des Rechtschreiblernens, das bereits in der ersten Klasse beginnt und in der Sekundarstufe nicht aufhört, wird in diesem Buch systematisch dargestellt. Meine große Hoffnung ist, dass dadurch die als unlogisch empfundene Rechtschreibung ihre Schrecken verliert und von Lehrer/innen und Schüler/innen leichter zu erlernen ist.

Christine Mann

1.4 Warum strategiebasiertes Rechtschreiblernen? Zum Unterschied zwischen Regel- und Strategielernen

Ziel des Rechtschreibunterrichts ist nicht, sich sämtliche Wörter und Wortformen mit kognitiven Zusätzen einzuprägen. Diese Art des Rechtschreiblernens ist eine Vorform, die in der Grundschule geübt wird, um die Kinder allmählich in das sprachliche Denken einzuführen, das zum orthografisch richtigen Schreiben nötig ist. Kompetente erwachsene Schreiber wissen die Schreibung der meisten Wörter, ohne lange nachzudenken. Das ist bei mehr als 300 000 Wörtern und Wortformen der deutschen Sprache aber nur möglich, weil sie Strategien entwickelt haben, sich die Schreibung weniger bekannter Wortformen aus Bekanntem zu erschließen. Nur bei wenigen, sehr unbekanntem Wörtern müssen sie im Wörterbuch nachschlagen.

Die wichtigste übergeordnete Rechtschreibstrategie ist das Ableiten. Wenn jemand etwa das Wort /es erhält/ schreiben will, denkt er an den Infinitiv, je nach Sinn des Wortes an erhalten oder erhellen, und schreibt entsprechend *es erhält* oder *es erhellt*. Ebenso denkt er, wenn er etwa »als /entgelt/ für« schreiben will, daran, dass *Entgelt* nicht von dem Wort *Geld* kommt, obwohl er vielleicht sogar Geld als Entgelt bekommt, sondern von dem Wort *entgelten*, und schreibt hinten ein *t*. Und bei noch komplexeren zusammengesetzten Wörtern ist der kompetente Schreiber fähig, die Wortbausteine, aus denen das Wort zusammengesetzt ist, zu analysieren und diese richtig zu schreiben. Wenn also nicht *als Entgelt*, sondern *unentgeltlich* geschrieben werden muss, erkennt er das Grundwort und schreibt es richtig. Ein anderes Beispiel: Wenn Sie das Wort *Aussichtsturm* schreiben wollen, erkennen Sie das Wort *Aussicht* und den Verbindungsbaustein *s*, sodass Sie nicht in Gefahr kommen, wie mancher Fünftklässler **Aussichtzturm* zu schreiben.

Ab dem fünften Schuljahr müssen Schüler/innen in verstärktem Maße in den Gebrauch von übergeordneten Rechtschreibstrategien eingeführt werden, die ihnen die Schreibung nicht lautgetreuer Wörter ermöglichen, auch wenn sie sie nicht vorher

geübt oder noch nicht sicher gespeichert haben. Die Grundstrategie, das Sprechen des Wortes in der Rechtschreibsprache und das synchrone Mitschreiben, das ja spätestens ab der zweiten Klasse geübt wird, muss ausreichend automatisiert sein, um genug Aufmerksamkeit für die übergeordneten Strategien freizugeben. Strategien der Großschreibung werden schon in der Grundschule geübt, etwa die Großschreibung am Satzanfang. Außerdem dienen die kognitiven Zusätze ja schon dazu, implizit weitere Strategien einzuführen und zu trainieren.

Was ab der fünften Klasse hinzukommen muss, ist die selbstständige Anwendung sämtlicher Strategien für das orthografisch richtige Schreiben, ohne sie vorher in einem kognitiven Zusatz gelernt zu haben. Das versuchte man bisher durch das Erlernen der Rechtschreibregeln zu erreichen. Nur leider wandten viele Schüler/innen die Regeln dann doch nicht an. Das Vermitteln der Strategien geht nun einen Schritt weiter, denn Strategien bestehen eigentlich im Anwenden von Rechtschreibregeln. Der Unterschied zwischen Regel- und Strategielernen besteht darin, dass man das Regelwissen auf ein Minimum reduziert und versucht, stattdessen die Denkbewegungen einzuüben, die der Anwendung der Regel zugrunde liegen.

Am Beispiel des Wortes /erhelt/ soll dieser Unterschied verdeutlicht werden. Um richtig *erhell*t zu schreiben, müssten folgende Regeln beachtet werden:

- Nach einem kurzen Selbstlaut (in einer betonten Silbe) folgen zwei Mitlaute.
- Wenn in der Grundform nur ein Mitlaut zu hören ist, wird dieser verdoppelt. Diese Verdoppelung wird in der flektierten Form beibehalten.

Die Strategieanwendung, die man mit den Schüler/innen einübt, besteht nun darin, das *t* in der Verb-Endung als Signal wahrzunehmen, dann die Grundform zu bilden und die Schlussfolgerung daraus zu ziehen, also: »*Erhell*t, gehört zu *er-hel-len*, also *er-hell*t mit Doppel-l«.

1.5 Der Zusammenhang zwischen Strategien und Phänomenen bei der Arbeit im Regelbereich

Lange Zeit galten Rechtschreibphänomene wie Verdoppelung, Auslautverhärtung und Ähnliches als das Wichtige und man behandelte im Rechtschreibunterricht ein Phänomen nach dem anderen. Wenn man aber die Strategien als das Wesentliche behandelt, vereinfacht sich die Rechtschreibung, denn die Ableitungsstrategien sind für fast alle Phänomene die gleichen:

Tab. 4: Strategien und Phänomene				
Strategien Phänomene	t-Signal	Wörter verlängern	Wörter aus- einandernehmen und den ersten Teil verlängern	Wörter einprägen
Wörter mit ie	er spielt ⇔ spie·len	Spiel ⇔ Spie·le	Spielplan ⇔ Spie·le	er liest er hielt hier ...
Wörter mit ß	er reißt ⇔ rei·ßen sie grüßt ⇔ grü·ßen	Gruß ⇔ Grü·ße bloß ⇔ blo·ße er saß ⇔ wir sa·ßen	Grußworte ⇔ Grü·ße spaßhaft ⇔ Spä·ße	scheu·lich evtl. alle Wort- stämme mit ß
Wörter mit Doppelkonso- nant, ck und tz	du rennst ⇔ ren·nen er schickte ⇔ schic·ken geblitzt ⇔ blit·zen	Stamm ⇔ Stäm·me dumm ⇔ düm·mer er pfiß ⇔ wir pfiß·fen	Flussmündung ⇔ Flüs·se Schicksal ⇔ schic·ken blitzschnell ⇔ Blit·ze	er nimmt Wann denn? Dann, wenn ...! jetzt plötzlich
Wörter mit Auslautver- härtung	er lobte ⇔ lo·ben du steigst ⇔ stei·gen	Korb ⇔ Kör·be Kleid ⇔ Klei·der Steg ⇔ Ste·ge klug ⇔ klü·ger sie erschrak ⇔ wir erschra·ken	lößlich ⇔ lo·ben leidvoll ⇔ lei·den Lügner ⇔ lü·gen	Obst Stadt weg
Wörter mit h nach Vokal	du drehst ⇔ dre·hen	Kuh ⇔ Kü·he froh ⇔ fro·he er sah ⇔ wir sa·hen	Drehpunkt ⇔ dre·hen fröhlich ⇔ fro·he unvorhersehbar ⇔ se·hen	fahren
Wörter mit ä/äu	er schläft ⇔ schla·fen (aber: er träumt ⇔ Traum)	(Häuser ⇔ Haus)	(länglich)	spät Säule

Wie man sieht, gibt es drei wesentliche Ableitungsstrategien, mit denen man sich sehr viele vom Lautgetreuen abweichende Schreibungen erschließen kann:

1.5.1 Ableitung bei t-Signal

Die wichtigste Strategie ist die Ableitung bei t-Signal. Das *t* in der Flexionsendung eines Verbs ist das Signal, die Grundform zu bilden, um die Schreibung zu überprüfen und eventuell zu korrigieren. Diese Strategie ist besonders leicht einzuführen, weil es ein sichtbares Signal gibt, nämlich das *t* in der Endung, das einen an diese notwendige Überprüfung erinnert. Wenn die Kinder die Regel »*i* am Silbende meist als *ie*« kennen, entgeht ihnen kein *ie* in den Verben mehr. Wenn sie beim Sprechen zwischen stimmhaftem und stimmlosem s-Laut unterscheiden, erkennen sie durch die Grundform das *ß*. Doppelte Mitlaute, *d*, *b*, *g* und das silbentrennende *h* werden in der Grundform in Rechtschreibsprache deutlich hörbar.

1.5.2 Wörter verlängern

Beim Verlängern der Wörter bietet nur noch die Auslautverhärtung ein sichtbares Signal, diese Strategie anzuwenden, weshalb es sinnvoll ist, sie an Wörtern mit Auslautverhärtung einzuführen. Dort gelten die Buchstaben *b/p*, *d/t* und *g/k* als Signal – genannt Peteka-Signal –, um durch Verlängerung die Schreibweise zu überprüfen. Auch ein s-Laut am Wortende kann als Signal genommen werden, um auf die notwendige Verlängerung hinzuweisen. Da dies aber häufig bei Wörtern vorkommt, die die Schüler/innen ohnehin schon sicher schreiben, kann man hier ein weiteres Signal für eine notwendige Verlängerung einführen, nämlich die eigene Unsicherheit. Diese ist auch das Signal, um Doppelkonsonanten und silbentrennendes *h* durch Verlängerung zu erkennen.

Weithin unbekannt ist, dass man Verben ohne *t* in der Endung anders behandeln muss als Verben mit t-Signal. Viele Verben haben auch in den Vergangenheitsformen ein *t* in der Endung, wie etwa *er zeigte*, *wir erschreckten ihn*. Hier kann man durch das Bilden der Grundform die Schreibung überprüfen. Starke Verben hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen eigenen Imperfekt-Stamm haben, der in seiner Schreibung oft deutlich vom Präsens-Stamm abweicht. Das Wort *kommen* etwa hat in der Vergangenheitsform nur ein *m*, während *er piff* in der Präsensform nur ein *f* enthält. Diese starken Verben haben in der Vergangenheitsform allerdings auch kein *t* in der Endung. Solche Verben können durch Bilden der Wir-Form in ihrer Schreibung überprüft werden, zum Beispiel kann durch die Ableitung *er saß* – *wir saßen* das *ß* erkannt werden, während die Grundform *sitzen* nichts darüber verrät. Das *g* in *er zog* kann in der Grundform nicht erkannt werden, wohl aber in der Wir-Form *wir zogen*.

Wenn ich dieses Phänomen auf Lehrerfortbildungen erkläre, schlagen manche Lehrkräfte vor, doch immer die Wir-Form zur Ableitung zu bilden. In der Vergangenheitsform wird aber bei Verben mit t-Signal die Schreibung in der Wir-Form nicht deutlicher, da auch diese das *t* in der Endung hat: *er kannte* – *wir kannten*. Wenn man stattdessen die Wir-Form im Präsens nimmt, hat man bei den starken Verben dasselbe Problem wie bei der Verwendung der Grundform: *er saß* – *wir sitzen*. Für die Schü-

ler/innen ist also die Unterscheidung nötig: »Bei Verben mit t-Signal die Grundform bilden, bei Verben ohne t-Signal die Wir-Form.«

1.5.3 Wörter auseinandernehmen und den ersten Teil verlängern

Die dritte große Strategie ist das Auseinandernehmen der Wörter, um dann durch Verlängerung des Wortstammes die Schreibung zu überprüfen. Sie führt auf das eigentliche orthografische Prinzip unserer Buchstabenschrift hin, das für die meisten nicht rein lautgetreuen Schreibungen verantwortlich ist, nämlich das morphemorientierte Schreiben. Kompetente Schreiber analysieren bei komplexeren Wörtern die einzelnen Morpheme und erkennen dadurch nicht nur im Wortstamm ein ihnen meist längst bekanntes Wort wieder, sondern auch die Rechtschreibbesonderheiten, die manche Vor- oder Endbausteine bereithalten, wie etwa das *v* bei *Sonntagabendvorstellung*. Das Auseinandernehmen der Wörter ist quasi die Hinführung zu dieser Morphemanalyse.

Auch diese Strategie kann man sinnvollerweise an dem Peteka-Signal, also an der Auslautverhärtung einführen – nur mit dem Unterschied, dass diese Signalfachstaben jetzt nicht mehr nur am Ende eines Wortes, sondern auch am Ende einer Silbe als Hinweis genommen werden, um die Schreibung zu überprüfen, immer verbunden mit der Grundregel: »Ein *b*, *d* oder *g* am Ende einer Silbe darf ich nur schreiben, wenn ich es durch Ableitung hörbar machen kann.« Gelegentlich führt eine solche Prüfung auch dazu, dass die Kinder zwar kein infrage stehendes *b*, *d* oder *g* erkennen, stattdessen aber ein Doppel-*p*, Doppel-*t* oder ein *ck*. Damit kann man dann deutlich machen, dass diese Art Prüfung eine gute Hilfe bei vielen Unsicherheiten ist.

1.5.4 Merkwörter einprägen

In der vierten Spalte der Tabelle sieht man, dass es zu jedem der Rechtschreibphänomene auch Wörter gibt, die nicht abgeleitet werden können und deshalb einfach gelernt werden müssen. Bei der Doppelung und der Auslautverhärtung sind das nur wenige Wörter. Beim *h* nach einem Vokal hingegen ist die Möglichkeit, das *h* durch Ableitung hörbar zu machen, eher die Ausnahme, sodass die Wörter mit *h* als Längenzeichen einfach als Merkschreibung gelernt werden müssen.

Eine Ausnahme bildet das *ä* als Rechtschreibphänomen, das in der letzten Zeile der Tabelle aufgeführt ist. Wenn man bei Verben mit t-Signal die Grundform bildet, führt das nur manchmal zum Erkennen der *ä*-Schreibung. Häufig muss man von der Grundform des Verbs noch auf ein weiteres verwandtes Wort schließen, weil auch die Grundform mit *ä* oder *äu* geschrieben wird. Und während bei Wörtern mit *äu*, wie etwa *er träumt* oder *er räumt auf*, die Verbindung noch relativ leicht zu erkennen ist, ist die Verbindung von *ärgern* zu *arg* kaum noch spontan zu erkennen. Auch die Verlängerungsstrategie funktioniert bei den *ä*-Wörtern nicht wirklich; hier muss man

eher verkürzen. Bei Wörtern im Plural muss man den Singular mitdenken (*Gräser – Gras*), bei gesteigerten Adjektiven die Grundform (*länger – lang*). Und selbst wenn man bei komplexeren Wörtern die Bausteinanalyse durchführt, kommt man nicht immer auf die Verwandtschaft zu einem Wort mit *a*, wenn man nicht schon weiß, dass das Wort mit *ä* geschrieben wird. Dass *häufig* etwas mit *Haufen* zu tun hat und *spärlich* mit *sparen* ist vielen Schreibern neu, obwohl sie diese Wörter selbstverständlich mit *ä* schreiben. Auch hier ist also der Anteil an Merkwörtern relativ hoch, wobei die Ableitung erfahrungsgemäß für manche Schüler/innen eine hilfreiche Gedächtnisstütze sein kann, für andere aber nicht.