

Zwischen Orthografie, Kind und Unterricht

Richtig schreiben lernen

Beate Leßmann Texte richtig schreiben zu lernen, ist ein langer Prozess, der sich aus vielen unterschiedlichen Facetten zusammensetzt. Aus drei Richtungen wird in diesem Artikel auf die vielfältigen Aspekte des Rechtschreiblernens geschaut – aus der Perspektive der Sache, aus der Perspektive des Kindes und aus der Perspektive des Unterrichts. Für das Rechtschreiblernen liegen zahlreiche Konzeptionen vor. Ihre jeweiligen Spezifika sind durch die Hervorhebung der einen oder der anderen Perspektive nachvollziehbar. Wenn Lehrpersonen für ihren Unterricht von Klasse 1 bis 4 ein eigenes Konzept entwickeln, sind sie herausgefordert, die Spannungen zwischen Sache, Kind und Unterricht so miteinander ins Gleichgewicht zu setzen, dass eine langfristig ertragreiche Kompetenzentwicklung der Lernenden im Rechtschreiben gewährleistet wird.

Foto: Fotolia/ © Christian Schwier



Autorin

Beate Leßmann

Studienleiterin Deutsch am

Institut für Qualitätsentwicklung

in Schulen in Schleswig-Holstein

(IQSH)

Beate.Lessmann@arcor.de

Richtig schreiben heißt, Strukturen der Sprache grafisch sichtbar machen, nämlich jene des Wort- und des Satzaufbaus (Augst/Dehn 2015). Das Sichtbarmachen dient in erster Linie dem Lesenden, denn dieser kann den Inhalt schneller aufnehmen und verstehen, wenn die Darstellung orthografisch korrekt ist und sie einer gemeinsamen Norm folgt. Richtig schreiben lernen stellt also keinen Selbstzweck dar, sondern dient der Kommunikation und Partizipation. Die Fähigkeit, richtig zu schreiben, entlastet zudem den Arbeitsspeicher der Schreibenden – gute Rechtschreiber und -schreiberinnen richten ihre gesamte Konzentration auf den zu kommunizierenden Inhalt.

Die Sache: Komplexität der Orthografie

Welche Strukturen liegen dem deutschen Schriftsystem zugrunde und werden durch die Rechtschreibung für den Lesenden sichtbar gemacht? Vier wesentliche Prinzipien der Schriftsprache seien dafür herausgestellt: das phonographische, das silbische, das morphologische und das syntaktische Prinzip (Müller 2010). Da die Schreibung der deutschen Sprache nicht ausschließlich über ein Prinzip zu erklären ist, wird sie als Mischsystem (Müller nach Eisenberg 2006) unterschiedlicher Prinzipien bezeichnet. Ein Umstand, der für den Unterricht bedeutsam ist.

Phonographisches Prinzip

Das phonographische Prinzip ist das Grundprinzip jeder Alphabetschrift. Von der Bedeutung des Gesprochenen abzusehen und den Klangstrom in Lautklassen (Phoneme) zu gliedern und durch einen überschaubaren Vorrat von Zeichen, nämlich 26 Buchstaben, darzustellen, ist die Idee dieses Prinzips. Ein sicheres Verfügen über die basalen Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen (Buchstabenklassen, z. B. Sch) schafft eine hohe Sicherheit für richtiges Schreiben, nämlich ca. 90 % (Thomé et al. 2011, Naumann 2015, S. 69).

Silbisches Prinzip

Nach dem schriftbezogenen silbischen Prinzip werden zweisilbige Trochäer mit Betonung der ersten Silbe (Na-se, Sommer) als Basis der Systematisierung der Sprache betrachtet. Betonte und unbetonte Silben werden unterschieden, diese resul-

tieren aus der Gespanntheit oder Ungepanntheit der Vokale. Das silbische Prinzip hilft, Doppelungen, Schärfungen und Dehnungen zu erklären. Dies gilt ausschließlich für die schriftliche Silbe als Analysegrundlage. Eine intuitive Analyse des Rhythmus gesprochener Silben liefert keine Hinweise für die richtige Schreibung (Bredel et al. 2011, 108). Im Anfangsunterricht hat sie dennoch ihren festen Platz, denn sie trägt dazu bei, über die Prosodie des Gesprochenen – Rhythmus und Melodie – die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu richten. Damit dient sie als Stütze für den Leselernprozess (Naumann 2016).

Morphologisches Prinzip

Das morphologische Prinzip besagt, dass Morpheme – die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten von Wörtern (z. B. sing, Hand, ab) – einer Konstanz unterliegen, d. h. sie werden unabhängig davon, ob sie flektiert, abgeleitet oder zusammengesetzt werden, immer gleich geschrieben, auch wenn ihre Lautung eine andere Schreibung vermuten ließe (z. B. Hände). Die inhaltliche Bedeutung der Stammmorpheme (spiel, fahr etc.) stützt den Erwerb der formalen Sprachstrukturen. Das sei in besonderer Weise für diejenigen bedacht, die Deutsch als zweite Sprache erlernen. Das Prinzip der Morphemkonstanz bietet den Schreibenden bei der Sichtbarmachung des Wortaufbaus im Rahmen der Rechtschreibung eine verlässliche Stütze und den Lesenden beim Verstehen des Gelesenen. Über die hohe Bedeutung des morphologischen Prinzips für die Wortschreibung besteht aus linguistischer und didaktischer Sicht Konsens.

Syntaktisches Prinzip

Das syntaktische Prinzip bezieht sich auf wortübergreifende Schreibungen wie etwa die Groß- und Kleinschreibung, die Zeichensetzung oder die Schreibung der Konjunktion »dass«. Werden satzbezogene Strukturen durch den Schreibenden sichtbar gemacht, ist dies wiederum eine wertvolle Verstehenshilfe für den Lesenden. Die Beachtung des syntaktischen Prinzips ist für das Rechtschreiblernen unumgänglich.

Komplexität sprachlicher Strukturen

Die genannten vier Prinzipien seien als theoretische – linguistische – Kategorisie-

rung betrachtet. Bedenkt man, dass sich das alphabetische Schriftsystem in einer Zeitspanne von mehreren Tausend Jahren entwickelt hat, lässt sich erahnen, dass Systematisierungsversuche aufgrund der Komplexität der Sprache immer an Grenzen stoßen werden und die Fokussierung auf das eine oder andere Prinzip der Komplexität der Sprache nicht gerecht werden kann. Dies wird deutlich etwa an der Tatsache, dass viele Wörter aus silbischer Perspektive (spie-len) anders als aus morphologischer Perspektive (spiel-en) gegliedert werden. Hinsichtlich der graphemischen Darstellung (sp ie l en) gibt es ebenfalls Überschneidungen und Differenzen.

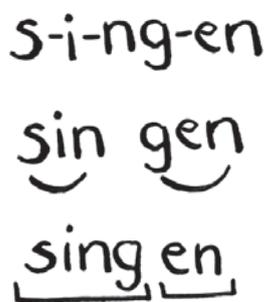


Abb. 1: Graphemische, silbische, morphematische Analyse des Wortes »singen«

Die vier Prinzipien gleichen verschiedenen Brillen, durch die das Schriftsystem der Sprache betrachtet werden kann. Der Komplexität der Sprache wird man sich allerdings nur mit Kompromissen nähern können. Kompatibel sind die Prinzipien nicht wirklich. Keines ist jedoch alleine in der Lage, alle Schreibungen zu erklären. Die Tatsache etwa, dass Laute im Kontext des Wortes überformt werden und oft anders klingen, als wenn sie isoliert wahrgenommen werden, zeigt die Grenzen eines einzelnen Prinzips auf. Um das Sichtbarmachen sprachlicher Strukturen im Geschriebenen zu erlernen, sind Kategorisierungen dennoch hilfreich, auch wenn sie nur für eine gewisse Zeit auf dem Weg zur Richtigschreibung – gleichsam transitorisch (Feilke 2015) – deren Erwerb zu stützen vermögen. Dies gilt vor allem für das phonographische Verschriften mit Hilfe einer Lauttabelle.

Die Kinder: Aneignungs- und Erwerbsprozesse

Die zweite Perspektive fokussiert auf die Kinder als Lernende und ihre Erwerbsprozesse.

Aneignungsprozesse

Lernen heißt, Schemata auszubilden (Wygotski) und weiterzuentwickeln. Kompetente Rechtschreiber/-innen verfügen über Schreibschemata, auf die sie beim Schreiben mehr oder weniger bewusst zurückgreifen. Ist kein Schreibschema abrufbar, so wird das Wort vom Schreiber nach jenen äußeren und inneren Mustern konstruiert, die ihm dafür bereits zur Verfügung stehen (vgl. Zwei-Wege-Modell von Scheerer-Neumann, z. B. 2015). Dabei führt der Weg zunächst über die Lautung, d. h. das Schreibschema wird phonographisch erzeugt, indem konkret wahrgenommene Laute eines gesprochenen Wortes der abstrakten Vorstellung davon, nämlich den Phonemen, zugeführt und diese durch entsprechende Grapheme abgebildet werden. Wie sich im Einzelnen die kindlichen Aneignungsprozesse und die Ausbildung von Schreibschemata vollziehen, ist weitgehend unbekannt (Augst/Dehn 2015, Fay 2012). Bekannt ist jedoch, dass der Lernende durch phonographisches – »lautorientiertes« – Schreiben, wie es etwa beim Schreiben mit einer Lauttabelle praktiziert wird, Einsichten in das phonographische Prinzip der Schrift gewinnt, aus dem die sogenannte alphabetische Strategie resultiert. Diese wird in allen Modellen zur Schriftsprachentwicklung als unverzichtbare Phase der Aneignung betrachtet (vgl. Brinkmann 2013, Augst/Dehn 2015, S. 15, Scheerer-Neumann 2015). Die alphabetische Strategie wird um orthografische Strategien ergänzt bzw. modifiziert, wobei hier nicht von einer Stufenfolge (Brinkmann 2015), sondern von sich überlappenden Phasen auszugehen ist, in denen sich Schreibschemata ausbilden.

Implizites und explizites Wissen und Lernen

Beim Aufbau orthografischer Strategien, und das heißt bei der Konstruktion von Schreibschemata bzw. »graphemischen Wortformen« (Scheerer-Neumann 2015, 156), greift der Schreiber nicht nur auf lautorientierte Verfahren, sondern auch auf andere »Herleitungsstrategien« (Fay 2012) wie etwa langsames Mitsprechen, Syllabieren oder Einbeziehen morphematischer oder syntaktischer Informationen zurück. Dies geschieht überwiegend intuitiv, d. h. der Schreibende greift auf Können und

Wissen zurück, ohne explizit begründen zu können, warum er diese oder jene Schreibung wählt. Sein implizites Wissen und Können ist dabei weitaus umfassender als die Fähigkeit, dieses explizit, d. h. metasprachlich erklären zu können. »Mehr wissen als man zu sagen weiß« – so beschreibt Polanyi (1985) das Phänomen des Impliziten. Das Vorhandensein, aber auch der implizite Erwerb impliziten Wissens und Könnens ist bezeichnend für Lernen und Verstehen schlechthin, hier insbesondere für die Ausbildung von Schemata. Während der traditionelle Rechtschreibunterricht vornehmlich auf die Vermittlung und Bewertung expliziten Wissens ausgelegt ist (Wissen und Anwenden von Regeln), muss es Aufgabe eines modernen Unterrichts sein, auch die impliziten Verstehensprozesse der Lernenden anzuregen. Nach Polanyi gelingt dies durch das Lernen an Beispielen und durch komplexe Aufgabenstellungen.



Bedeutung von Rechtschreiben

Für erfolgreiches Lernen ist die Einsicht in die Bedeutung des Lerngegenstands eine wichtige Voraussetzung. Für den kindlichen Erwerb von orthografischen Strategien und der damit verbundenen Ausbildung von Schreibschemata ist es deshalb wichtig, die Bedeutung der Rechtschreibung zu erkennen. Dies geschieht v. a. in einem Unterrichtskontext, in dem das Schreiben von Texten von Anfang an in authentische Kontexte eingebunden ist, wie es etwa der Fall ist, wenn eigene Texte für echte Adressaten, z. B. für die Klassenmitglieder geschrieben und von diesen gelesen werden. Kinder erfahren und erkennen so, dass ihre Texte besser verstanden werden, wenn ihre Schreibungen einer Norm folgen.

Der Unterricht: Verbindung von Sache und Kind – multidimensional

Die Ausbildung von Schreibschemata fordert einen Unterricht ein, der sowohl der Norm als auch dem Kind gerecht werden muss (Bartnitzky 2016). Dabei ist zu bedenken, dass die Herstellung einer Balance zwischen Kind und Sache durch vielerlei Faktoren des alltäglichen Unterrichts bestimmt wird. Die Heterogenität in Zeiten inklusiver Bildung erfordert die Bewältigung höchst komplexer Herausforderungen. Rechtliche Vorgaben sehen dafür ei-

nen integrativen Unterricht vor, bei dem die Rechtschreibung nicht isoliert, sondern in die Themen des Unterrichts integriert wird. Forschungen belegen die Effektivität solcher Herangehensweisen und bestätigen negative Effekte für isoliertes Rechtschreiblernen (Schneider et al. 2013). Einheitliche, für alle Lernenden einer Gruppe gleiche Lehrgänge im Gleichschritt durchlaufen zu lassen oder Konzepte aus Therapie bzw. Einzelförderung in den Raum der Klasse zu übertragen, wird den pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht. Gefordert sind Unterrichtsarrangements, die Kinder weder über- noch unterfordern, die Räume für implizite und explizite Verstehensprozesse öffnen und dabei eingebunden sind in umfassendere Schreib- und Lesekontexte, so dass die Lernenden sich jeweils der Bedeutung des zu Lernenden gewiss sein können und Schreiben als literale Praxis erfahren.

Zwei konzeptionelle Richtungen stoßen derzeit, insbesondere in Bezug auf den Anfangsunterricht, aufeinander. Ausgehend von dem, was die Kinder bereits an Schriftenerfahrung mitbringen, wird in grundschulpädagogischer Perspektive das frühe Verschriften von Wörtern und Texten, das im Hören von Lauten und dem Verschriften mit Hilfe einer (An-)Lauttabelle erfolgt, als Ausgangspunkt des Rechtschreiblernens betrachtet (Reichen 2003, Peschel 2015). Demgegenüber wird unter linguistischer Perspektive ein stärker schriftsystematisch und silbenanalytischer Zugang gewählt, der von der schriftlichen Silbe ausgeht und im Lesen und Analysieren von Wörtern den Ausgangspunkt des Rechtschreiblernens sieht (Röber 2009, Müller 2010, Bredel/Fuhrhop/Noack 2011). Die unterschiedlichen Perspektiven und Positionen sind ausführlich und für alle Seiten nachvollziehbar dargelegt (vgl. Kruse/Reichardt (Hrsg.) 2016). Es stellt sich die Frage, inwieweit es möglich ist, die Grundanliegen beider Richtungen miteinander so in Beziehung zu setzen, also Spracherfahrung und Sprachanalyse von Anfang an so miteinander zu verbinden, dass keine der beiden Zielsetzungen dabei eingebüßt würde. Tatsächlich finden sich durchaus Ansätze, die das frühe Schreiben eigener Wörter mit Situationen der Schriftbegegnung kombinieren (Brinkmann/Brügelmann 1997; Dehn/Hüttisgraff, Riegler 2015) und das Schreiben mit

einer Lauttabelle selbst als Anlass für erste analysierende Gespräche über die Strukturen und Muster der Schrift im Anfangsunterricht nutzen (Leßmann 2016). Untersuchungen wie etwa die Studie BeLesen (Schründer-Lenzen 2006) machen deutlich, dass einseitig ausgerichtete Konzeptionen (wie das Arbeiten ausschließlich mit einer Lauttabelle oder ausschließlich mit einer Fibel) zu weniger guten Ergebnissen führen als eine Kombination spracherfahrungsbezogener und sprachanalytischer Verfahren. Wenn Kollegen/-innen für ihren Unterricht Zugänge für den eigenen Unterricht bewusst auswählen (Funke 2014, 22), dann kann von »Multidimensionalität« (Reichardt 2015, 220) im Unterricht gesprochen werden. Ob es zu Interferenzen kommt, wenn in einer Klasse sowohl phonem- als auch silbenorientierte Erklärungsmodelle zur Verfügung gestellt werden, ist bislang nicht beforscht. Ebenso wenig, ob die Kombination von silben- und morphemorientierten Modellen das Rechtschreiblernen befördert oder behindert. Die Erfahrung zeigt, dass es vielen Grundschulern und -schülerinnen durchaus möglich ist, für die Erklärung von Schreibweisen aus dem breiten Angebot unterschiedlicher Erklärungsmodelle sachgerecht auszuwählen.

Für die konkrete Ausgestaltung eines zeitgemäßen inklusiven Unterrichts wird nach einer Verbindung individueller und gemeinsamer Lernwege zu suchen sein, in denen implizite und explizite Prozesse angestoßen und ausgelotet werden. Das Schreiben von Texten fordert implizites Können ein und stellt zugleich einen Raum für dessen Weiterentwicklung bereit (Peschel 2015, 74). Für die Überarbeitung von Texten aber ist explizites Wissen unersetzlich (Augst/Dehn 2010, S. 44). Deshalb sind entsprechende komplexe Aufgabenstellungen zu initiieren und zu nutzen, die beides zugleich fördern. Eine knappe Zusammenfassung über mögliche Wege mag darüber im Folgenden Auskunft geben. Die methodischen Eckpfeiler sind konzeptionenübergreifend.

Gemeinsames Lernen in Rechtschreibgesprächen

Wöchentlich stattfindende gemeinsame Rechtschreibgespräche (Erichson 2004, Leßmann 2007) zum »Brocken« oder »Wort des Tages«, zum »Satz der Woche« oder zu

einer themenbezogenen Wörtersammlung bieten allen Lernenden Möglichkeiten, sich am Aufspüren von Stolperstellen zu beteiligen und am Nachdenken und Erklären von korrekten Schreibweisen teilzuhaben. In Rechtschreibgesprächen vollzieht sich zugleich implizites und explizites Lernen. Die Zerlegung und Analyse von Wörtern und Sätzen in einzelne Bausteine verlangt das Explizitmachen von Phänomenen, Strategien und Regeln. Dieses dient der Sichtbarmachung der Sprache im Geschriebenen, kurzum der Richtigschreibung.

Das Zusammentragen von Beispielen regt die implizite Musterbildung an und fordert zugleich zu explizierenden Erklärungen heraus. Gemeinsame Gespräche dieser Art werden folglich den ganz unterschiedlichen kognitiven Lernvoraussetzungen im sozialen Raum der Klasse gerecht. Die Lernenden sind in Rechtschreibgesprächen in besonderer Weise herausgefordert, ihr eigenes Wissen auf dem Hintergrund ihrer fachlichen Überzeugungen zu artikulieren und mit dem einen oder anderen orthografischen Prinzip situationsangemessen zu argumentieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der unterschiedlichen Wege der Erklärung darzulegen.

So lassen sich viele wortbezogene Phänomene durch das morphematische Prinzip erklären (Wortstamm bleibt immer gleich – fahr-en, Fahr-zeug wie fahr-en). Doppelkonsonanten und Schärfungen sind mit Hilfe silbenanalytischer Modelle erklärbar, nicht aber durch Silbenschwingen (Reuter-Liehr 2008), denn hörbar sind die Schärfungen nicht. Der konsequente Einsatz des rhythmischen Syllabierens kann jedoch als eine erweiterte Form der Wortschatzarbeit fungieren, wenn nämlich der schrift-silbische Aufbau eines Wortes durch wiederholtes prosodisches oder rhythmisches Sprechen und Schwingen quasi eingeschliffen wird (Tas-se). Silbenanalytische Modelle erklären Schärfungen und Doppelungen über die bewusste Beachtung der betonten und unbetonten bzw. offenen und geschlossenen Silbe, die graphisch entsprechend markiert wird.

In Bezug auf syntaxabhängige Schreibungen, wie etwa für die Großschreibung von Nomen (einschließlich Tageszeiten und nominalisierten Adjektiven oder Verben), haben sich unterschiedliche Strategien bewährt – solche, die stärker auf das Wort

Literatur

- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild: Das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens. Können – Lehren – Lernen. In: Brinkmann 2015. S. 15-33
- Bartnitzky, Horst: Kind- und normgeleitet – die Doppelstrategie im Rechtschreibunterricht. In: Kruse/Reichardt 2016. S. 39-54
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina: Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen 2011
- Brinkmann, Erika (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule 140. Grundschulverband e.V. Frankfurt am Main 2015
- Kruse, Norbert/Reichardt, Anke: Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin 2016
- Leßmann, Beate: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Unterricht. Band I: Klassen 1 und 2, Band II A: Klassen 3 bis 6 (Schwerpunkt Schreiben), Band II B: Klassen 3 bis 6, Schwerpunkt Rechtschreiben. Heinsberg 2007/2013
- Leßmann, Beate: Rechtschreibboxen. Übungskarten für das individuelle Lernen (für Grundschule und Sekundarstufe). Heinsberg 2010/2016
- Müller, Astrid: Rechtschreibung lernen. Die Schriftstruktur entdecken. Seelze 2010
- Naumann, Carl Ludwig: Die Architektur der Schrift im Deutschen ist asymmetrisch. Was bedeutet das für den Erwerb? In: Kruse/Reichardt 2016. S. 67-80
- Röber, Christa: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler 2009

📄 Weiterführende Literaturhinweise unter www.grundschulmagazin.de/gsm20170407

fokussieren wie der Artikeltest oder die Pluralbildung, und solche, die den Satz als Bezug wählen wie die satzinterne Großschreibung (Röber 2009). Sie macht sich die Erweiterung des nominalen Kerns und damit umfassendere grammatische Strukturen zunutze. Diese sind schließlich für die Zeichensetzung, insbesondere für die Kommasetzung unumgänglich. Die Metaphorik der Abgrenzung von verfeindeten Königreichen wird diesbezüglich vielfach genutzt (Lindauer/Sutter 2005). Einblicke in die Strukturen von Haupt- und Nebensätzen

bietet die Arbeit mit dem Satzbaummodell von Ruf und Gallin (1999). Es lässt die Setzung von Kommas, die Großschreibung und die Bedeutung der Verbstellung für syntaktische Strukturen verstehen.

Individualisierte Phasen des Lernens

Der Großteil der Unterrichtszeit sollte der individualisierten Arbeit gewidmet werden, um der Heterogenität der Klasse gerecht zu werden. Die Lernenden erhalten Aufträge und Übungen, die ihr individuelles Wissen und Können vertiefen.

Verben bilden: vor- – Rückseite 15/5

vorlesen	vorsagen
vorspielen	vorlaufen
vorsingen	vorbestellen
vortragen	vorbereiten
vorschlagen	vorbeifahren
vorstellen	vorbeifliegen
vornehmen	vorbeigehen
vorwerfen	vorbeibringen

 Erkläre, was du hier gelernt hast!

© Dieck-Verlag

Verben bilden: vor- 15/5

<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">vor</div> <ul style="list-style-type: none"> lesen spielen singen tragen </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">vor</div> <ul style="list-style-type: none"> sagen laufen bestellen bereiten </div>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">vor</div> <ul style="list-style-type: none"> schlagen stellen nehmen werfen </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">vorbei</div> <ul style="list-style-type: none"> fahren fliegen gehen bringen </div>

 **Schreibe die Wörter: vorlesen, ...**

vor Unterstreiche vor !

 Welches Wort gefällt dir nicht?

Box 1 GS © Dieck-Verlag

Abb. 2: Karte aus der »Rechtschreibbox« mit Rückseite (Erkläre, was du gelernt hast!) © Dieck-Verlag

Wortschatz

Die Schreibung einzelner Wörter ist lediglich für solche Wörter zu üben, die den Schreiberinnen und Schreibern Mühe bereiten. Authentisch Auskunft darüber geben ihre eigenen Texte. Diese als Grundlage zu nehmen, hat ferner den Vorteil, dass die Lernenden an Wörtern üben, die für sie selbst wichtig sind, denn die persönliche Bedeutung und Verwendung von Wörtern stützt das Rechtschreiblernen (Richter/Brügelmann 1994, S. 121; May 1994, Schneider et al. 2013). Zudem können Themenwörter aus Rechtschreibgesprächen geübt werden, aber nur jene, die das Kind nicht korrekt schreiben kann. Eine Überprüfung vor der Übung durch ein Mini-Check-Diktat (Leßmann 2007) bietet sich an. Für die Übung eignen sich Fünf-Fächer-Lernkarteien wie etwa die Wörterklinik, mit denen das Lernen auf einen längeren Zeitraum verteilt wird. Verfahren zur Analyse der Struktur der zu übenden Wörter (z. B. Markieren von Wortbausteinen) werden aus Rechtschreibgesprächen auf die Wortschatzarbeit übertragen (Leßmann 2015). Sie unterstützen das verstehende Üben.

Phänomene, Strategien und Regelungen

Die eigenen Texte der Schüler/-innen zeigen ebenfalls, welche Strategien und Regelungen Kinder noch nicht anwenden. Zur Vertiefung und Weiterführung ihres Rechtschreibkönnens sollten sie – jenseits der gemeinsamen Rechtschreibgespräche – nur solche Übungen bearbeiten, die ihren Fehlerschwerpunkten entsprechen und ihrer individuellen Entwicklung dienen. Die Übungen sollten so gestaltet sein, dass Möglichkeiten zur impliziten Musterbildung angeregt (Arbeit mit Beispielen, Ordnungsaufgaben) und Explizierungen angeleitet werden. Auch kooperative Phasen des Erklärens dienen dem Explizitmachen (s. Abb.) von Strategien und Regeln sowie der Systematisierung von Phänomenen.

Arbeitstechniken

Einen Text eigenständig korrigieren, im Wörterbuch nachschlagen und abschreiben zu können, sind unumgängliche Techniken. Im Kontext des Veröffentlichens eigener Texte werden sie eingefordert und trainiert. Sie stützen aber auch die Herausbildung von Schreibschemata, z. B. wenn Wörter aus der Wörterklinik auf sinnvolle

Art und Weise abgeschrieben werden (Bewusstmachen von Stolperstellen vor dem Abschreiben, Beachtung der schriftstrukturellen Markierungen wie Silbe oder Wortbausteine beim Abschreiben und Kontrollieren). Dies geschieht ebenfalls, wenn korrekte Schreibweisen im Wörterbuch aufgesucht und dafür die Wörter in ihre morphematischen Bestandteile zerlegt werden. Implizites und explizites Lernen greifen auch hier ineinander.

Das rechtschreibdidaktische Dreieck

Rechtschreiblernen erfolgt im Spannungsverhältnis von Kind, Sache und Lernen. Das vorliegende Heft bietet zahlreiche Anregungen, um sich in diesem Dreieck zu orientieren, auszuwählen und das eigene Konzept zu evaluieren und zu modifizieren. ■