

Abspeichern und / oder verstehen?

Möglichkeiten und Grenzen des grundwortschatzorientierten Rechtschreibunterrichts

Viele Lehrwerke und kommerziell vertriebene Lernmedien setzen auf das Einüben und Abspeichern von Wortschreibungen. Für die Unterrichtspraxis spielt neben der Methodik auch die Auswahl der zu erarbeitenden Einheiten eine wichtige Rolle – ebenso wie ein Bewusstsein für die Grenzen dieses Ansatzes.

Von Andreas Krafft

Wenn kompetente Schreiberinnen und Schreiber mit der Aufgabe konfrontiert sind, das Wort „Fahrrad“ zu verschriften, dann werden sie in aller Regel nicht darüber nachdenken, ob der Anfangsbuchstabe klein oder groß zu schreiben ist. Ebenso wenig werden sie überlegen müssen, ob hier eine Auslautverhärtung vorliegt, ob vor dem Sonoranten <r> ein Dehnungs-h stehen muss oder ob die beiden Bausteine „fahr“ und „rad“ eigentlich zusammengeschrieben werden. Die Einheit „Fahrrad“ ist abgespeichert und wird auf dieser Grundlage ohne größeren kognitiven Aufwand verschriftet, was den Schreibprozess entlastet und Kapazitäten für andere Aktivitäten freisetzt.

Stellenwert der Arbeit am Grundwortschatz

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig die Arbeit an einem sicher beherrschten Grundwortschatz (GWS) als Teil des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule ist. Jedoch ist Rechtschreibkompetenz ein vielschichtiges Phänomen (s. Kasten S. 11), weshalb eine einseitige Ausrichtung auf das Abspeichern von Einzelwörtern weder dem Lerngegenstand Orthographie noch den Kindern gerecht wird.

Unsere Orthographie hat sich über viele Jahrhunderte ungesteuert entwickelt und wurde erst vor etwa 120 Jahren verbindlich normiert. Durchsetzen konnte sich in diesem langen Prozess vor allem das, was den Leseprozess erleichterte – deshalb lässt sich unser Schriftsystem heute als anspruchsvoll für die schreibende Person, aber leicht zugänglich für Lesende charakterisieren. Unser orthographisches System enthält in seinen Randbereichen durchaus schwierige oder willkürlich erscheinende Phänomene, in seinen Grundzügen ist es aber sehr gut nachvollziehbar; die meisten Schreibungen lassen sich durch wenige klare Prinzipien erklären (vgl. Basis-Beitrag „Wissen“, S. 6–9). Dieses Verständnis von Orthographie sollte der Planung des Rechtschreibunterrichts zugrunde liegen und auch den Lernenden gegenüber vertreten werden: Rechtschreibung umfasst nicht nur eine bestimmte Anzahl an Wörtern, die man abgespeichert haben sollte, sondern vielmehr ein System, das man verstehen kann.

Für die Praxis ergibt sich daraus, dass einerseits die Möglichkeit zum Abspeichern von Wortschreibungen durch vielfältiges Üben genutzt werden muss, zugleich sollte aber von der ersten Klassenstufe an systemorientiert vorgegangen werden: Anhand von Beispielen wie der Auslautverhärtung und der satzinternen Großschreibung können Kinder schon früh verstehen, dass Abweichungen von der lautgetreuen Schreibung nicht grundsätzlich ‚Problemfälle‘ sind, die man eben auswendig lernen

•• Für geübte Schreiberinnen und Schreiber kein Problem ...

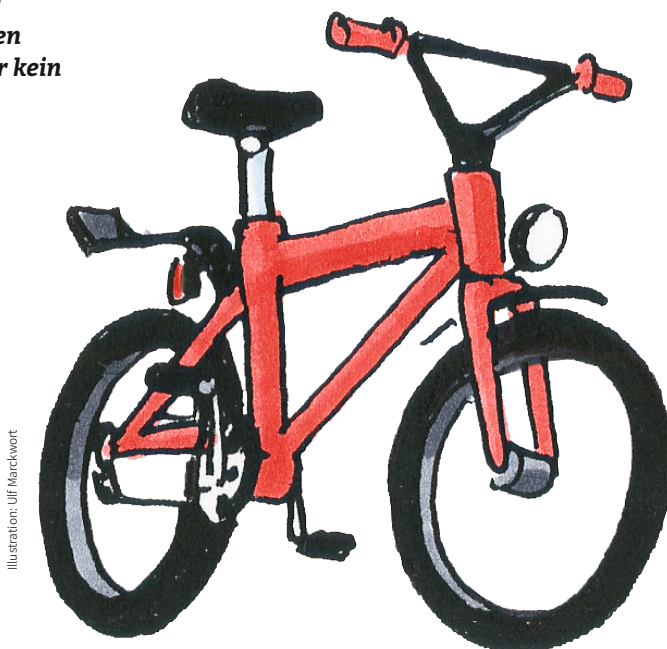


Illustration: Ulf Marckwort

muss, sondern dass es dafür in den meisten Fällen einen guten Grund gibt.

Tipps für den grundwortschatz-orientierten Rechtschreibunterricht

Empfehlenswert ist aus Sicht der Sprachdidaktik eine phänomenorientierte Arbeit am GWS: Ausgewählt werden die fokussierten Wörter dabei nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten, sondern, weil sie bestimmte rechtschreibliche Schwierigkeiten enthalten.

Sinnvoll ist eine solche Vorgehensweise insbesondere dann, wenn es um Wortschreibungen geht, die sich mit den erwähnten orthographischen Prinzipien nicht oder nicht zuverlässig erklären lassen. Diese bieten sich als Einsatzgebiet grundwortschatzorientierten Arbeitens an.

- **Wörter mit Dehnungs-h:** Für das Auftreten dieser Markierung gibt es zwar Tendenzen (nur vor l, m, n, r: *Huhn* vs. *Hut*; selten in Wörtern mit mehreren Konsonanten vor dem Vokal: *Bohne* vs. *Krone*), aber keine zuverlässigen Regeln bzw. Strategien. Deshalb bietet es sich an, Wörter mit Dehnungs-h als Merkwörter zu behandeln und gleichzeitig das Prinzip der Konstantanschreibung innerhalb von Wortfamilien zu nutzen: Einmal Dehnungs-h, immer Dehnungs-h (*fahren*, *umfahren*, *fuhr*, *Fahrrad* ...).
- **Wörter mit doppeltem Vokalgraphem:** Wörter mit einer Verdopplung von <a>, <e> und <o> sind wesentlich seltener, eine systemorientierte Erklärung (zumal für die Grundschule) ist kaum möglich. Deshalb empfiehlt es sich auch hier, grundwortschatzorientiert zu arbeiten und gezielt ganze Wortfamilien zu erschließen (*leeren*, *geleert*, *Leere*, *ausleeren* ...).
- **Wörter mit <ß>:** Diese Wortschreibungen gehören, anders als die beiden oben erwähnten Gruppen, zum Kernbereich der deutschen Orthographie. Die Verwendung von <s> und <ß> ist klar geregelt und nachvollziehbar – wenn man denn über die Fähigkeit verfügt, sicher zwischen dem stimmhaften [z] wie in *Hase* und dem stimmlosen [s] wie in *Straße* zu unterscheiden. Besonders in Süddeutschland, wo der Kontrast zwischen den beiden s-Lauten weitgehend neutralisiert ist, fällt dies aber vielen Kindern (ebenso wie erwachsenen Schreiberinnen und Schreibern) schwer. In diesem Fall empfiehlt es sich, <s> als Regelschreibung zu vermitteln und wichtige Merkwörter (sowie deren Wortfamilien) mit <ß> abzuspeichern. In Lerngruppen, in denen die Unterscheidung zwischen dem stimmhaften *Bienen*-s und dem stimmlosen *Schlangen*-s kein Problem darstellt, kann darauf verzichtet werden.
- Ebenso ist der Bereich der Fremdwortschreibung betroffen, wobei hier mit Bezug zu den Herkunftssprachen mitunter auch in der Grundschule schon Regelmäßigkeiten aufgedeckt werden können.

Dagegen sollte die GWS-Orientierung (zumindest im Regelunterricht) nicht unreflektiert auf den Kernbe-

Rechtschreibkompetenz



Rechtschreibkompetenz setzt sich aus unterschiedlichen Facetten zusammen, die im Deutschunterricht in ausgewogener Form gefördert werden sollten (s. Hochstadt et al. 2022, S. 58). Hierzu gehören ...

- (1) *die Fähigkeit, eine möglichst große Anzahl von Wörtern bzw. Wortbausteinen automatisiert, d.h. ohne kognitiv aufwändige Herleitung, richtig zu schreiben,*
- (2) *die Fähigkeit, die Schreibung unbekannter Wörter bzw. Konstruktionen auf der Grundlage von Regeln oder Strategien herzuleiten,*
- (3) *die Fähigkeit, zur Klärung schwieriger Schreibungen Hilfsmittel wie das Wörterbuch oder Rechtschreib-Apps zu nutzen, sowie*
- (4) *Sprachaufmerksamkeit und Fehlersensibilität, um im Schreibprozess Problemstellen und Zweifelsfälle identifizieren zu können.*

reich der deutschen Rechtschreibung ausgedehnt werden: Für Wörter mit Auslautverhärtung, doppelten Konsonantengraphemen oder silbeninitialem <h> gibt es Strategien oder Regeln, die zuverlässig zur korrekten Schreibung führen. Das gilt unabhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn auch und gerade für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die von einem systemorientierten RSU in besonderer Weise profitieren können. Und viele Bereiche, die noch bei fortgeschrittenen bzw. erwachsenen Schreibenden sehr fehleranfällig sind (wie die satzinterne Großschreibung, Interpunktion oder die *das/dass*-Schreibung), sind für das Abspeichern von Einzelschreibungen offensichtlich völlig ungeeignet.

Hinter einer unkritischen Orientierung am Grundwortschatzkonzept steht häufig die (überkommene) Annahme, Rechtschreiberwerb sei mit einer Zunahme korrekt geschriebener Wörter gleichzusetzen. Ignoriert wird dagegen, dass Lernende im Umgang mit der Rechtschreibung selbst Wissen über sprachliche Strukturen konstruieren und nutzen können.

Ein reflektiertes Arbeiten an und Einüben von ausgewählten Wortschreibungen, wie es auch in den Unterrichtsbeiträgen in diesem Heft skizziert wird, bietet dagegen die Möglichkeit einer Verbindung von Grundwortschatz- und Systemorientierung, gern auch in Verbindung mit Rechtschreibgesprächen im Plenum oder in Kleingruppen. Hier kann z.B. das „Wort der Woche“ zum Einsatz kommen.

Daneben gibt es, gerade in inklusiven Lerngruppen, auch Kinder, die über die oben genannten Bereiche hinaus mit dem Abspeichern von Wortschreibungen

gute Ergebnisse erzielen und bei denen strategischer oder regelorientierte Ansätze nicht in der gewünschten Weise greifen. Dann muss selbstverständlich darauf Rücksicht genommen und die Grundwortschatzorientierung in der individuellen Förderung gezielt eingesetzt werden. In diesen Fällen kann die Begrenzung des Lernstoffs durch die Festlegung eines klar abgegrenzten Pensums dafür sorgen, dass die Motivation für orthographisches Lernen aufrechterhalten wird.

Vorsicht ist jedoch dann geboten, wenn in Lehrwerken oder Materialien Übungen mit isoliertem Wortmaterial ohne Einbindung in Texte angeboten werden. Wenn in solchen Fällen keine semantische Klärung stattfindet, besteht das Risiko, dass die Bedeutung der Wörter – z. B. für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache – unbekannt bleibt, wodurch die orthographische Arbeit natürlich ins Leere läuft (Betzel/Droll 2020, S. 65).

Ein Problem einer unreflektierten GWS-Orientierung ist darüber hinaus oft die Ausrichtung auf Diktate. Das Ziel des Rechtschreibunterrichts ist selbstverständlich nicht die gute Performance im Diktat, sondern das sichere Umgehen mit der Orthographie beim Verfassen eigener Texte – hierauf bereitet ein einseitig auf den GWS ausgerichteter Unterricht die Kinder nur unzureichend vor.

Hinweise zur Wortauswahl

Bei der Auswahl von Wörtern für den GWS (siehe Basisbeitrag „Wissen“, S. 6–9) beschränkt man sich meist auf die Grundformen von Lexemen, wobei es durchaus Fälle gibt, in denen flektierte Wortformen fehleranfällig sind und eigens eingeübt werden sollten (z. B. *kam*, *ließ*). Wichtig ist zudem eine Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler. Eine ‚individuelle Rechtschreibkartei‘ könnte beispielsweise Fehlerschwerpunkte aus den eigenen Texten der Kinder enthalten, zusätzlich diejenigen Exemplare aus der Liste der 100 häufigsten Wörter, bei denen dem Kind Fehlschreibungen unterlaufen sind (Richter 2013).

Die auf Basis selbst verfasster Texte ausgewählten Lexeme können auf Karteikarten festgehalten und in einer individuellen Sammlung so lange geübt werden, bis sie als rechtschriftlich gesichert gelten und in ein alphabetisches Register eingeordnet werden. Wichtig ist, dass sich das Einüben der ausgewählten Wörter nicht auf die Automatisierung durch häufiges Schreiben beschränkt, sondern dass daneben auch die Wahrnehmung von Wortstrukturen unterstützt wird. Zudem sollte auch der Transfer unterstützt werden: Ausgehend von GWS-Wörtern kann auch die Schreibung von weiteren Mitgliedern der Wortfamilie oder von strukturell ähnlichen Wörtern erschlossen werden.

Ausblick auf die Beiträge in diesem Heft

Die in diesem Heft zusammengestellten Unterrichtsbeiträge geben Anregungen für eine reflektierte, am Schriftsystem und zugleich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Arbeit mit dem Grundwortschatz. So gehen Katja Siekmann (S. 14ff.) und Christina Noack (S. 32ff.) auf Kriterien zur Auswahl geeigneter GWS-Wörter zu Beginn des Schriftspracherwerbs sowie auf Möglichkeiten für deren Bearbeitung ein, während Beate Leßmann (S. 20ff.) sich der Einbindung individueller Wortschätze in den GWS widmet. Hinweise zu einer vom GWS ausgehenden orthographischen Reflexion, beispielsweise in Form von Rechtschreibkonferenzen, finden sich im Beitrag von Natalie Bors (S. 26ff.). Am Beispiel der „Wortmaus“ erläutert Tina Neff (S. 38ff.) Chancen und Herausforderungen beim Einsatz eines digitalen Wörterbuchs im Rechtschreibunterricht. ■

Literatur

- Betzel, Dirk/Droll, Hansjörg: *Orthographie: Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Schöningh: Paderborn 2020.
Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph: *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Narr: Tübingen 2022.
Richter, Sigrun: *Interessenbezogenes Lernen im Rechtschreibunterricht*. In: Abraham, U./Knopf, J. (Hrsg.): *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen: Berlin 2013.

Der Autor



Foto: Privat

Dr. Andreas Krafft ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.