



„Da gibt's noch einen anderen Trick ...“

Zur (Un-)Vereinbarkeit konträrer Zugänge zur Doppelkonsonantenschreibung

Warum schreiben wir doppelte Konsonantenbuchstaben und welche „Tricks“ helfen, die Schreibentscheidung „einfach oder doppelt“ zunehmend sicher zu treffen? Wie die Befunde einer Videostudie zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule zeigen, werden im Unterricht oftmals ganz unterschiedliche Erklärungsansätze und didaktische Zugriffe miteinander verbunden. Wie sinnvoll ist ein solches Vorgehen aus didaktischer Perspektive?

Mit dem Ziel, eine fachdidaktisch differenzierte Beschreibung der gegenwärtigen Praxis des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe zu leisten, wurden im Rahmen der ländervergleichenden Videostudie „Profess-R“ 43 Rechtschreibstunden zur Doppelkonsonantenschreibung in Deutschland (Sachsen) und der Schweiz videographiert und hinsichtlich ihrer fachlich-gegenstandsbezogenen Strukturierung ausgewertet (vgl. Riegler et al. 2020). Erfasst wurde dabei zum einen, welche Erklärungsansätze für die Doppelkonsonantenschreibung im Unterricht herangezogen werden, und zum anderen, wie die Lehrpersonen didaktisch auf diesen komplexen Lerngegenstand zugreifen.

Ohne die Ergebnisse der Studie hier im Einzelnen vorstellen zu können, soll im Folgenden ein Befund herausgestellt und an einem ausgewählten Fall aus dem „Profess-R“-Sample illustriert werden, der uns in seinen Konsequenzen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler besonders bedeutsam erscheint: Wie unsere Analysen zeigen, wird in immerhin einem Drittel der videographierten Lektionen mehr als nur ein Erklärungsansatz

verfolgt, sodass in ein und derselben Unterrichtsstunde fachlich durchaus konträre Gegenstandsmodellierungen eine Rolle spielen. Dasselbe gilt für die gewählten didaktischen Zugriffe; auch hier kommen in einer Lektion vielfach unterschiedliche, fachlich gegenläufige Orientierungen zum Tragen.

Ein Fallbeispiel

Im Rechtschreibunterricht einer 3. Klasse werden „Wörter mit doppelten Mitlauten“ an der Tafel gesammelt und auf Gemeinsamkeiten untersucht. Die in einem ersten Schritt rot hervorgehobenen „Buchstaben vor dem Doppelmitlaut“ werden als kurz gesprochene Selbstlaute erkannt und mit einem Punkt als Kürzezeichen versehen; ergänzend werden Kontrastpaare gebildet, um das Erkennen der Vokalkürze zu unterstützen („Wir übertreiben mal: ‚Wetter‘ – ‚We::ter““). Dann wird eine Regel formuliert und als gereimter Merksatz an der Tafel festgehalten: „Nach kurzen Selbstlauten a, e, i, o, u // kommt oft ein doppelter Mitlaut dazu.“

Im weiteren Verlauf der Stunde jedoch verweist die Lehrperson noch auf „einen anderen Trick“, um zur richtigen Schreibung zu kommen: „Passt auf: Wenn ihr nicht mit den Ohren genau herausfinden könnt, ob der Selbstlaut kurz ist und ich danach doppelt schreiben muss, dann mach ich's ganz einfach wie in Klasse 1. Dann hör ich nämlich ganz oft diesen doppelten Mitlaut. Ich klatsche oder

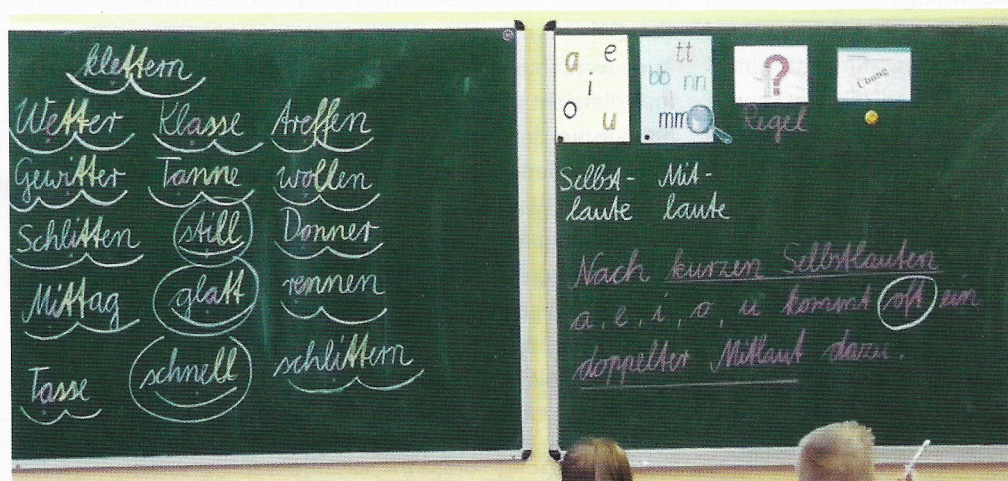


Abb. 1: Kombination von Kurzvokalregel und Silbenschwingen

terkarten (s. Weinhold & Bormann in diesem Heft sowie auszugsweise zum Download). Das sind insgesamt 95 Karten, in denen alle Grapheme im Kontext von Wörtern eingeführt werden, die typischen Strukturmustern des Deutschen entsprechen. Das ermöglicht den Lernenden (beim Lesen) u. a. die wichtige Entdeckung zu machen, dass Buchstaben je nachdem, wo sie in einem Wort stehen, ganz unterschiedlich (oder gar nicht) ausgesprochen werden (vgl. den Buchstaben <e> in seinen diversen Lautungen in den Wörtern <Ente, Esel, Schnee, Feier, Feuer, Biene>) und viele andere lautliche, silbische und morphematische Merkmale zu erkennen. Außerdem ermöglichen es die Karten den Kindern besonders gut, von Anfang an auch schon Texte zu schreiben. Es stehen alle Buchstaben mit Schreibrichtungsangaben zur Verfügung und jede Menge Wörter, die sich als Stoff zum Formulieren eignen und zum Nachdenken über Schrift und Rechtschreibung genutzt werden können.

Was zeigt und bringt eine solche Zusammenarbeit?

Das Typische an dem Entwicklungsprozess der Karten war, dass die verschiedenen Beteiligten immer wieder auf Augenhöhe zusammengearbeitet haben und sich aus ihrer Perspektive und zugleich mit dem Blick auf das Ganze eingebracht haben: Die Lehrerinnen mit ihrem versierten Blick aus der Praxis und für die Praxis; die Studierenden mit produktiven Fragen und der Möglichkeit, Dinge zu erproben und forschend zu lernen und die Didaktikerinnen mit dem Fokus auf eine angemessene und schlüssige Darbietung des Lerngegenstandes Schrift.

In diesen kooperativen Arbeitsprozessen kommt es auch zu Kontroversen, z. B. über so eine Frage wie die, ob der <Igel> auf einer Schlüsselwörterkarte sein sollte. Die Lehrerinnen sagen, wir brauchen das Wort als Repräsentant des Anlauts. Aus schriftsystematischer Sicht ist er aber eine Ausnahme, weil das gespannt lang gesprochene [i] im Deutschen regelhaft mit <ie> geschrieben wird und nicht mit <i>, wie in der Ausnahme <Igel>. Das <ie> steht aber niemals am Wortanfang. In solchen Fällen überlagern die berechtigten Bedürfnisse der Praxis die Systematik und es müssen Kompromisse gefunden werden.

Solche interdisziplinären Aushandlungsprozesse brauchen Zeit und sind auch manchmal nicht ganz einfach, aber sie sind besonders ergiebig und sie verändern und entlasten aus der Sicht der Lehrkräfte und der Studierenden mehr, als man vielleicht auf den ersten Blick annehmen würde (Bormann, Weinhold & Waschewski 2022):

- Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und den Lernschwierigkeiten einzelner Kinder wird sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrkräften als Entlastung wahrgenommen und der Unterricht in sehr heterogenen Gruppen als weniger problematisch, „weil ich jetzt vieles selber besser verstehe und erklären kann und es gar nicht so viele verschiedene Themen sind, die wir machen müssen. Das baut jetzt besser alles aufeinander auf“.

- Der regelmäßige theoretische Input und Austausch werden insbesondere von den Lehrkräften als bereichernd wahrgenommen, der sie und gerade auch Kolleginnen, die nicht im Team mitarbeiten, neugierig macht. Dadurch kommen sie wieder viel mehr miteinander ins Gespräch; über Schrift und Schreiben, über die Erfahrungen mit Materialien und Übungsformen, auch über Unsicherheiten beim Erklären.
- Die Studierenden werden in diesem Prozess als Gesprächspartnerinnen auf Augenhöhe wahrgenommen.
- Zeiten und Räume für solche gemeinsamen Austausch- und Arbeitsprozesse können möglich gemacht werden. Das berichtet beispielhaft eine sehr große Schule unseres Projekts, der es gelungen ist, für die Lehrerinnen der zehn (!) Eingangsstufenklassen eine gemeinsame Stunde pro Woche zu organisieren, sodass hier regelmäßig zusammen nachgedacht werden kann. Solche Elemente von Schulentwicklung steigern die Motivation für und die Wertschätzung von Unterrichtsentwicklung enorm.
- Es entstehen gemeinsam Materialien und Konzepte für den Unterricht, die es sonst so nicht gäbe. Durch die Synergie entstehen innovative Lösungen (wie die Schlüsselwörterkarten), die Fachdidaktik oder Praxis „allein“ nicht hätte entwickeln können. Gleichzeitig ist der Entwicklungsprozess auch eine sehr produktive Lerngelegenheit für alle Beteiligten.

Natürlich können nicht überall Entwicklungsteams in solchem Umfang entstehen, wie hier beschrieben; aber auch Ausschnitte daraus lohnen sich, so etwa themenbezogener Austausch, gemeinsame Materialentwicklung oder kleine organisatorische Veränderungen, um die in Schule so raren Räume und Zeit(en) für Zusammenarbeit zu schaffen – in denen auch Studierende eine wertvolle Unterstützung und Bereicherung sind.

Literatur:

- Bormann, F., Weinhold, S. & Waschewski, T. (2022). Phasen- und institutionenübergreifend studieren – Konzeption und Evaluation eines Seminars zur Förderung schriftsystematischer Professionalität. In Ehmke, T., Fischer-Schöneborn, S., Reusser, K., Leiss, D., Schmidt, T. & Weinhold, S. (Hrsg.). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (S. 120 – 141). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rjosk, C./Weirich, S. (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster [u. a.]: Waxmann.

¹Das „Entwicklungsteam Deutsch“ ist Teil des ZZL-Netzwerks an der Leuphana Universität Lüneburg. Dieses Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.