

Beate Leßmann

Rechtschreibstrategien

Lehr- und Lernvoraussetzungen

Die Frage, welche Lernvoraussetzungen Kinder im Hinblick auf den Erwerb von Rechtschreibstrategien mitbringen, setzt eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraus – und rückt damit zunächst die Voraussetzungen der Lehrenden in den Mittelpunkt: Was sind eigentlich Rechtschreibstrategien? Der zweite Teil widmet sich den Lernwegen der Kinder.

Dass Ableiten und Verlängern tragfähige Strategien des Rechtschreibens sind, ist in Didaktik und Unterrichtspraxis Konsens oder zumindest der kleinste gemeinsame Nenner. In Bildungsstandards, Lehrplänen und Materialien für den Unterricht werden darüber hinaus unterschiedliche Operationen als Rechtschreibstra-

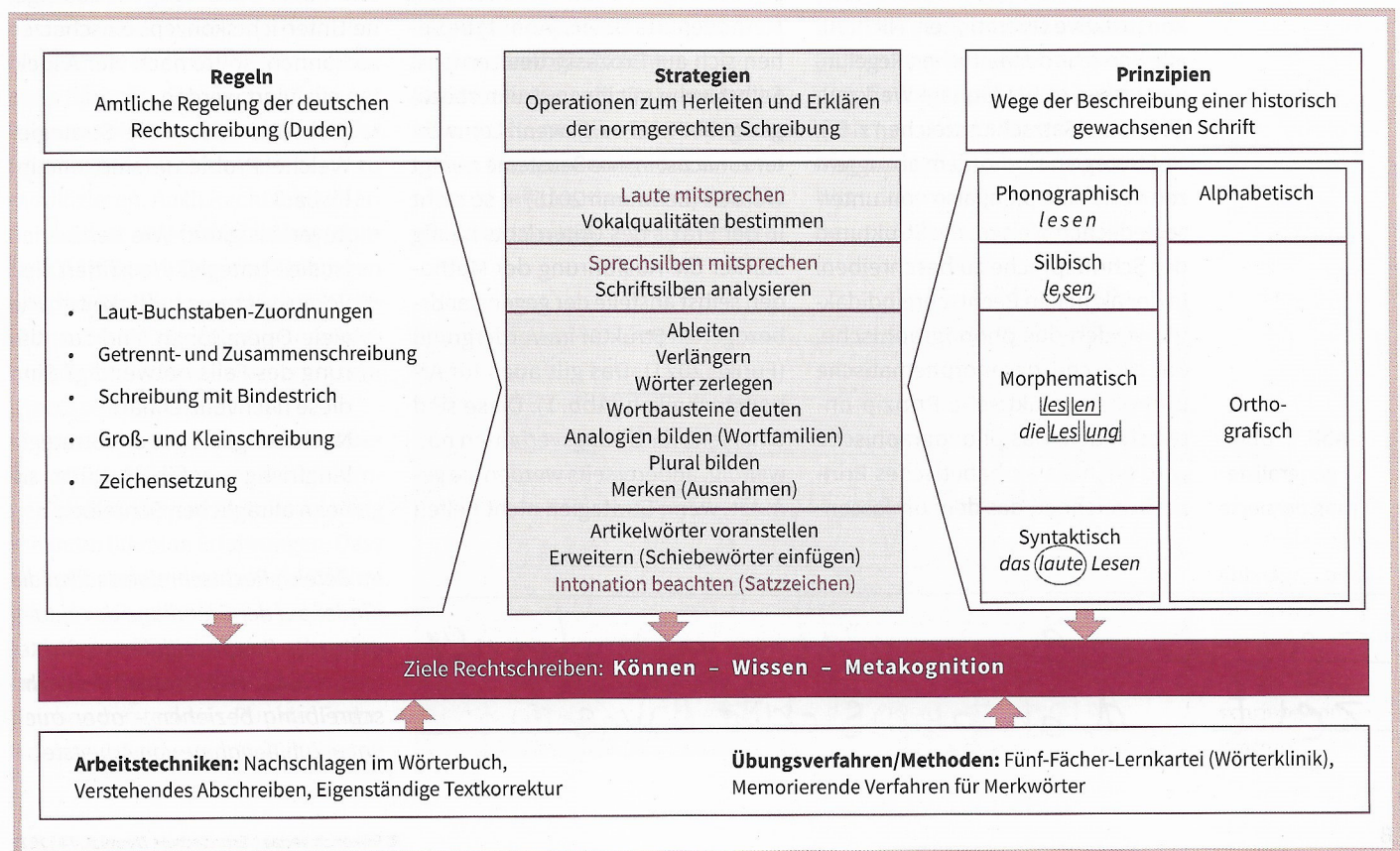
tegien bezeichnet. Eine begriffliche Abgrenzung ist deshalb notwendig.

Strategien – Regeln – Prinzipien

Strategien sind zu unterscheiden von Regeln, die durch den Duden amtlich

festgelegt sind. Die Groß- und Kleinschreibung etwa ist also keine Strategie, wie oft behauptet, sondern eine Norm, die es zu vermitteln gilt. Strategien sind Handlungsfolgen, mit deren Hilfe die vorgegebene Norm auf pragmatische Weise – vergleichbar mit einem Werkzeug – hergeleitet, erklärt und reflektiert werden kann.

Abb. 1:
Rechtschreibstrategien



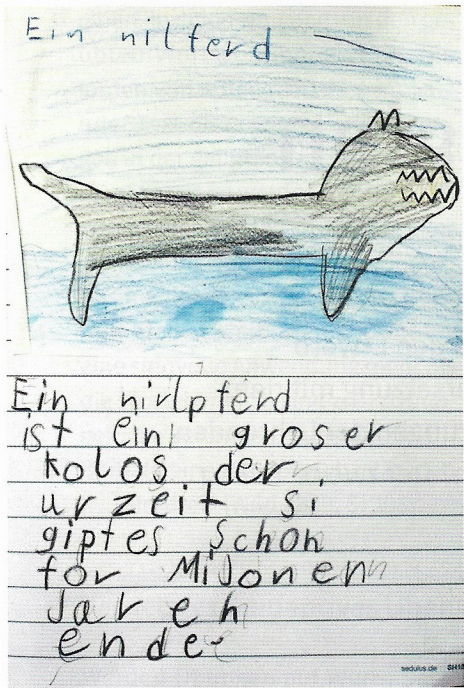
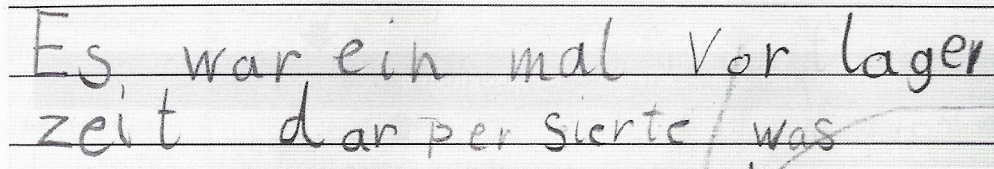


Abb. 3: Text von Inken (1. Schuljahr) Für den Erwerb der normgerechten Groß- und Kleinschreibung etwa sind Strategien zur Bildung von Nominalgruppen wie das Voranstellen von „Artikelwörtern“ (Ossner 2006, S. 211) – bestimmte/unbestimmte Artikel, Possessivpronomina u. a. – oder das Erweitern durch Einfügen von Attributen („Schiebewörter“) konstruktive Operationen. Nicht für alle Bereiche der amtlichen Regelungen lassen sich adäquate Werkzeuge finden (Satzschlusszeichen z. B.).

Abb. 2: Übergeneralisierung persierte



den orthografischen Prinzip vorangeht (s. Abb. 1). Die Tatsache, dass etwa auch von der alphabetischen oder morphematischen „Strategie“ die Rede ist, zeigt, dass Rechtschreibstrategien Prinzipien abbilden: So resultiert das lautbezogene Mitsprechen z. B. aus dem phonographischen (bzw. alphabetischen) Prinzip oder das Verlängern aus dem orthografischen (genau gesagt: morphematischen) Prinzip, während Strategien zur Großschreibung insbesondere an das syntaktische Prinzip gebunden sind. Dass die Großschreibung zahlreicher Nomen sich aber auch morphematisch erklären lässt (Bausteine am Wortende wie -ung, -heit, -keit), zeigt bereits, dass in der deutschen Schrift ein Mischsystem vorliegt. Lehrpersonen sollten den Lernenden deshalb bestenfalls vielfältige Zugänge zur Rechtschreibung eröffnen.

Strukturbezogenes und prozessbezogenes Lernen

Strategien beziehen sich auf Strukturen des Gegenstands. Verfahren bzw. Methoden des Übens (Abb. 1) beziehen sich auf Prozesse des Lernens. Selbst wenn mit ihnen strukturbezogen geübt wird – z. B. wenn Lernwörter zunächst in ihre Bausteine zerlegt werden (Leßmann 2015) –, so steht in der Praxis des Unterrichts häufig stärker die Ausführung der Methoden selbst anstelle der gegenstandsbezogenen Struktur im Vordergrund (Funke 2021). Das gilt auch für Arbeitstechniken (Abb. 1). Diese sind einerseits für Übungsverfahren notwendig, andererseits werden sie genutzt, wenn Strategien nicht helfen

(etwa bei Ausnahmen), oder wenn die Lernenden nicht wissen, welche Strategie sie anwenden sollen.

Durchgangsstrategien

„Strategien des Durchgangs“ sind in Abbildung 1 rot markiert. Sie betreffen z. B. die Zuordnung von Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (Graphemen) zu auditiv wahrgenommenen Lautklassen (Phonemen). Das phonographische Prinzip ist für den Beginn des Schriftspracherwerbs unverzichtbar (Brinkmann 2015), auf Dauer praktiziert führt lautorientiertes Schreiben aber zu vermeidbaren Fehlern (wie schbringen). Silbisches Sprechen – ebenso Schwingen oder Klatschen – kann anfangs hilfreich sein, etwa um die Bedeutung von Vokalen für die Durchgliederung von Wörtern zu erkennen, langfristig aber führt es ebenfalls zu Fehlschreibungen (wie mut tig). Diese Strategien haben für eine Weile ihre Berechtigung, müssen dann aber durch solche ersetzt werden, die tragfähig sind. Um den Nutzen einer Strategie und deren Bedeutung für das eigene Unterrichtskonzept einschätzen zu können, sollte nach vier Aspekten evaluiert werden:

- Ziel: Was leistet die Strategie? Welche Probleme sind mit ihr lösbar?
- Zuverlässigkeit: Wie verlässlich ist die Strategie? Wo irritiert sie?
- Voraussetzungshaftigkeit: Wie viele Operationen sind zur Klärung des Falls notwendig? Sind diese nachvollziehbar?
- Nachhaltigkeit: Ist die Strategie langfristig tragfähig? Nützt sie beim alltäglichen Schreiben?

Im Bereich Rechtschreiben sollen die Kinder auf der Grundlage der aktuell geltenden Regeln mithilfe von Strategien, die sich auf Prinzipien der Rechtschreibung beziehen – aber auch unter Zuhilfenahme von Arbeitstechniken

niken und Verfahrensweisen – Wissen aufbauen, Können zeigen und meta-kognitive Fähigkeiten entwickeln, die ihnen erlauben, die richtige Schreibung zu verstehen und die jeweils passenden Strategien zu wählen.

Die Lernenden

Kinder sind in der Bildung von Mustern und Routinen Experten. Permanent konstruieren sie auf der Grundlage ihrer Erfahrungen innere Vorstellungen, die durch neue Eindrücke wieder hinterfragt werden. Im steten Abgleich von Bekanntem und Neuem, von Einzelem und Ganzem entsteht stummes Wissen bzw. intuitives Können, das als „implicit knowing“ (Polanyi 1966) – implizites Wissen und Verstehen – bezeichnet wird. Dinge werden gekannt, ohne sagen zu können, warum und wie. Gerade im Rechtschreiben ist das zu beobachten.

Neurologischen Erkenntnissen zufolge sammelt das Gehirn kontinuierlich Informationen und bildet übergeordnete Kategorien. Dass Kinder darin Meister sind, zeigt sich insbesondere im Erwerb der mündlichen Sprache. Sie erproben die generierten Muster, die Reaktionen der Sprachgemeinschaft helfen, sie zu modifizieren. Auch Rechtschreibern basiert auf Musterbildung (Spitta 2021). Durch Generalisierungen werden Strukturen adaptiert (Hoffmann-Erz 2015). Übergeneralisierungen sind Ausdruck innerer Lernprozesse (s. Abb. 2).

In welchem Maße Kinder unbewusst schriftbezogene Vorstellungen bilden, steht in Zusammenhang mit ihren literalen Erfahrungen. Dass es Buchstaben ebenso wie Zahlen gibt, dass Buchstaben als große und kleine abgebildet werden, dass sich zwischen Buchstaben andere kleine Zeichen verstecken – Punkte, Fragezeichen („Schlangen“), Ausrufezei-

chen –, die offensichtlich eine Bedeutung für das Ganze haben – solche Eindrücke sind ein Nährboden für implizites Wissen und Verstehen.

Schule hat dafür zu sorgen, dass alle Kinder – unabhängig von individuellen Vorerfahrungen – die Regeln der deutschen Sprache erlernen. Sie sollen richtig schreiben können, aber nicht nur intuitiv. Sie sollen explizites Rechtschreibwissen aufbauen und so Schreibweisen verstehen, herleiten und erklären können. Und sie sollen selbstregulativ entscheiden können, welche Strategien, Regeln oder Arbeitstechniken ihnen situationsabhängig weiterhelfen. Dafür müssen Kindern Lernmöglichkeiten bereitgestellt werden: solche, die ihre implizite Musterbildung anregen und nähren, und solche, mit denen die Muster expliziert und damit der Selbstregulation zugänglich gemacht werden.

Wie können Lehrende Einblick in die agilen inneren Prozesse nehmen? Und was können sie leisten, um die Lernenden auf ihrem Weg zum Ziel voranzubringen?

Spuren der Musterbildung in Rechtschreibgesprächen

Ein Beispiel aus der 7. Schulwoche einer 1. Klasse gibt Einblick in die innere Musterbildung. Die Lehrerin schreibt mit der Klasse *ein Riese*. Sie stellt klar, dass *Riese* mit einem gro-

KASTEN 1 | BEISPIEL RECHTSCHREIBGESPRÄCH

- L: Wisst ihr, warum hier das große R hinmuss?
 K1: Weil ein SATZ zu Ende ist.
 L: Ah, das ist eine interessante Idee: Weil ein Satz zu Ende ist.
 K1: Ein WORT?
 L: Du meinst, weil DIEses Wort zu Ende ist (zeigt auf „ein“)?
 K2: Weil ein neues Wort anfängt.
 L: Weil ein neues Wort anfängt?
 Aber Achtung: Hier war ja auch ein neues Wort (zeigt auf den Anfang von „ein“).
 Nicht jedes Wort wird mit einem großen Buchstaben geschrieben.
 Aber genau solche Wörter, wo du „ein“ oder auch „eine“ davorsetzen kannst.
 Also die Wörter, die einen solchen Begleiter (zeigt auf „ein“) vor sich stehen haben, die schreiben wir groß.
 Deswegen nehmen wir hier das große R:
 „ein“ Riese.

ßen Anfangsbuchstaben geschrieben wird und bittet die Kinder um Begründungen (s. Kasten 1).

Die erste Vermutung von K1 könnte eine Übergeneralisierung sein, die aus der Wahrnehmung oder Information resultiert, dass Wörter am Satzanfang großgeschrieben werden. Es folgt eine Modifikation von „Satz“ zu „Wort“. K2 greift den Beitrag auf und überlegt, ob ein neues Wort durch einen großen Buchstaben markiert wird. Dies zeigt, dass

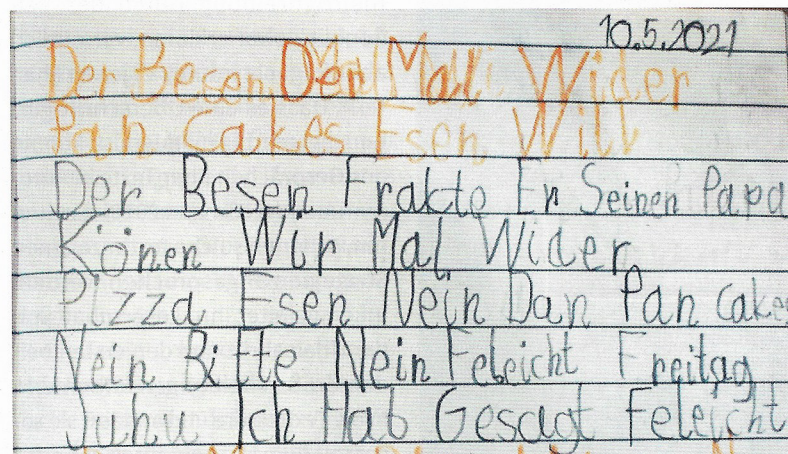
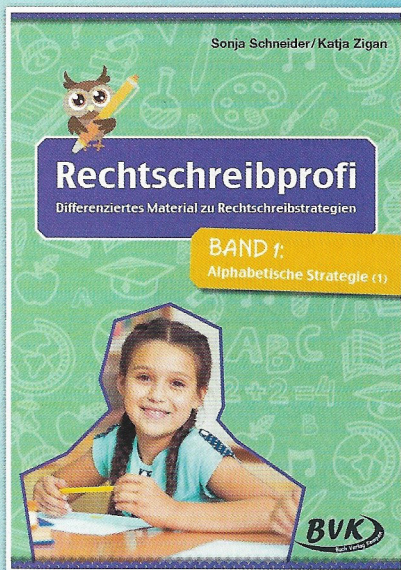


Abb. 4:
Oskars Text
mit durchge-
hend großge-
schriebenen
Wörtern

Rechtschreibung? Super leicht!



1. Kl.

ISBN 978-3-96520-054-8, EUR 17,90
Auch digital erhältlich!

1.-2. Kl.

ISBN 978-3-96520-086-9, EUR 17,90
Auch digital erhältlich!

diese Kinder aktiv elementare Muster der Schrift bilden (Markieren von Anfängen). Der Input der Lehrerin führt die Vermutungen fort. Sie bahnt hier bereits Strategien syntaxbasierter Großschreibung an. Später fordert sie die Kinder auf, ein Wort zwischen *ein* und *Riese* zu schieben.

Indem Strategien und Regeln in Rechtschreibgesprächen immer wieder erarbeitet, angewendet und reflektiert werden, erhalten die Lernenden kontinuierlich neue Impulse für die jeweils individuelle Entwicklung.

Spuren in Texten

Deutlich zeigt sich die implizite Bildung von Mustern in freien Texten, bei denen Kinder in erster Linie auf die Inhalte ihrer Verschriftungen achten. Zwei Beispiele beschreiben innere Prozesse am Beispiel der Groß- und Kleinschreibung.

Inken zeigt im Text „Ein Nilpferd“ (s. Abb. 3) vermutlich eher stilles als explizites Wissen. Gleich zweimal schreibt sie Anfänge groß – in der Überschrift und am Textbeginn. Die meisten Wörter schreibt sie klein, „Millionen“ und „Jahre“ schreibt sie normgerecht groß. Die Großschreibung wurde von Anfang an thematisiert (s. o.). Es erfolgte der Hinweis, dass meist kleine Buchstaben verwendet werden und nur bestimmte Wörter mit einem großen beginnen. So ließe sich Inkens übermäßige Kleinschreibung durch den Außenblick zwar erklären, vermutlich aber folgt sie intuitiv eigenen Mustern. Dass es eine Überschrift gibt und diese farbig markiert ist, könnte aus Gesprächen über Texte in Autorenrunden (Leßmann 2020) resultieren, in denen solche textbezogenen Strategien angesprochen werden. Inken geleitet ihre Leserschaft mit der Überschrift und den ersten beiden Großschreibungen unbemerkt in die Textlektüre und entlässt sie sogar mit dem Hinweis auf das „Ende“

des Textes. Solche wort- und satzübergreifenden Strategien ergeben sich in der Kommunikation über Texte für eine echte Leserschaft.

Welche Strategien wären hilfreich? Einzelne Schreibungen ließen sich mit syntaxbezogenen Strategien durch Erweitern des nominalen Kerns erschließen (Nilpferd, Koloss), andere nur schwerlich (Millionen, Jahre). Hier wäre es einfacher, mit Pluralbildungen zu arbeiten.

Oskar schreibt zur selben Zeit konsequent alle Wörter mit großen Anfangsbuchstaben (s. Abb. 4). Die Information, bestimmte Wörter am Wortanfang großzuschreiben, führt für kurze Zeit zu einer Übergeneralisierung. Obgleich Oskar keine individuelle Rückmeldung diesbezüglich erhält, verlässt er kurz darauf diese Phase und entwickelt eine solide Groß- und Kleinschreibung.

Fazit

Das Formulieren eigener Gedanken fordert Schreibungen auf Wort-, Satz- und Textebene von Anfang an heraus. Gemeinsames Nachdenken über die Schreibungen bietet Chancen impliziten wie expliziten Lernens für alle – auch in höchst heterogenen Lerngruppen.

Literatur

- Brinkmann, E. (Hg.) (2015). *Rechtschreiben in der Diskussion*. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen. *Didaktik Deutsch* 50, S. 60–75.
- Hoffmann-Erz, R. (2015). *Lernprozesse im Orthographieerwerb*. Berlin: wvb.
- Leßmann, B. (2015). Wortschatzarbeit – sinnstiftend und strukturorientiert. In: *Brinkmann*, S. 244–250.
- Leßmann, B. (2020): *Autorenrunden – Kinder entwickeln literale Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spitta, G. (2020). *Gehirnfrendliches Rechtschreiblernen*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Link zum Rechtschreibgespräch „ein Riese“: www.beate-lessmann.de/filme/ein-ries

© PSergey / stock.adobe.com

