

Von Beispiel zu Beispiel und immer mehr ...

Mithilfe eines orthografischen Wortschatzes
Rechtschreibkompetenz fördern

Ruth Hoffmann-Erz

Das Lernen von Regeln ist für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz wenig gewinnbringend. Doch welche alternativen didaktischen Ansätze sind tatsächlich effektiv? Im Folgenden wird dargestellt, wie mithilfe eines orthografischen Wortschatztrainings Rechtschreibkönnen gefördert werden kann. Dabei wird gezeigt, wie Grundschülerinnen und -schüler sich regelhafte orthografische Strukturen implizit aneignen können.

Rechtschreibkönnen versus Rechtschreibwissen

Rechtschreibkönnen hängt nicht notwendigerweise mit Rechtschreibwissen zusammen (vgl. Hoffmann-Erz 2015; Nickel 2006). Die Schreibweise des Pseudoworts <schofer> beispielsweise wird von Schreibkundigen normadäquat geschrieben, ohne dass diese nach formalen Regeln begründen können, warum eine Schreibweise mit <-h> *<schofer> entgegen der Norm wäre. Die Orthografie ist in weiten Teilen zwar regelhaft, aber äußerst komplex. Eine explizite systematische Beschreibung der Phänomene ist für linguistische Laien kaum möglich.

Die für die Rechtschreibkompetenz notwendige Durchdringung der Regelhaftigkeit wird vielmehr implizit vollzogen. Implizites Handeln



basiert dabei nicht auf einem abstrakten kognitiven Modell, sondern folgt einer situation-matching-strategy, die auf der Grundlage einer Ähnlichkeit zwischen einer gegenwärtigen und einer vergangenen Situation entwickelt wird (vgl. Neuweg 2000, 202). Um eine unbekannte Schreibweise herzuleiten, sucht unser Gehirn nach ähnlichen ihm bekannten Beispielen.

Neurowissenschaftliche Studien zum impliziten Lernen belegen, dass anhand von Beispielen allgemeine innere Repräsentationen kognitiv aufgebaut werden. Unser Gehirn ist darauf angelegt, aus Beispielen selbst Regeln zu produzieren, die es aufgrund statistischer Abhängigkeiten von Umweltreizen produziert (vgl. Spitzer 2007). Häufig wiederkehrende Gemeinsamkeiten (bspw. Teller, Roller, Wetter, Zimmer, ...) werden als Regelfall gewertet, und strukturelle Gemeinsamkeiten der Beispiele werden abgeleitet und gespeichert.

Dies bedeutet, dass eine bestimmte Menge an Beispielen notwendig ist, damit die Regelhaftigkeit als häufig vorkommend und Regelfall implizit verarbeitet werden kann.

Entwicklung von Generalisierungen

Was Kinder also brauchen sind Beispiele, durch die sie Regeln implizit ableiten können. In einer aktuellen Studie konnte nachgewiesen werden, dass Schüler/-innen, die eine größere Anzahl von Wörtern mit Doppelkonsonanz normgerecht schreiben können, über implizites Regel-

Abb. 1
Schülerarbeit zum
Wörtersortieren

Endung (er)	doppelbuchstaben
Meter	Ritter
kleber	Koffer
Spiele	Wetter
aber	Roller
jeder	Futter

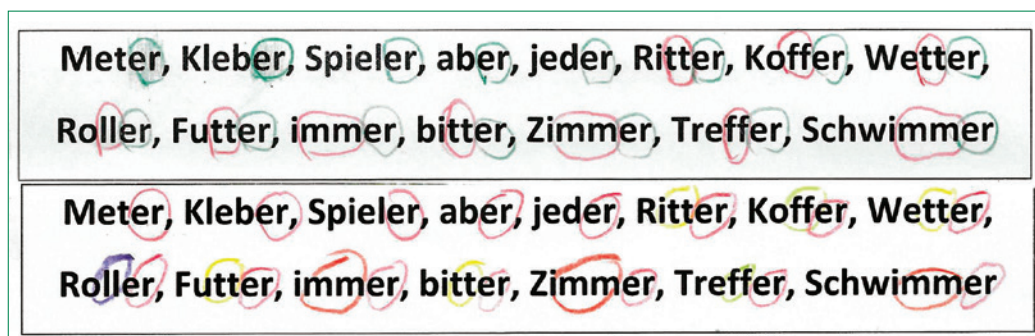


Abb. 2
Schülerarbeiten zur Markierung
von Gemeinsamkeiten

wissen verfügen, das sie auf neue Sachverhalte übertragen können. Sie sind somit in der Lage, auch ungeübte Wörter korrekt zu schreiben (vgl. Hoffmann-Erz 2015; 2017).

Schreibanfänger/-innen entdecken früh orthografische Besonderheiten an einzelnen Wörtern wie beispielsweise „Sonne mit zwei n“. Indem sie zunehmend mehr Wörter kennenlernen, die eine bestimmte Regelhaftigkeit aufweisen (Sonne, Mutter, Roller, rennen, ...), entwickeln sie allmählich generalisierende Kompetenzen. Generalisierungen bewirken, dass über die Einzelwortschreibung hinaus Regelhaftigkeiten verinnerlicht werden, die eine normadäquate Schreibung auch ungeübter Wörter ermöglichen. Diese sind für die Rechtschreibkompetenz von immenser Bedeutung. Da Generalisierungen aber weitgehend implizit entwickelt werden, sind sie didaktisch schwer zugänglich.

Der Beitrag zeigt, wie implizite Lernprozesse mithilfe eines orthografischen Wortschatztrainings beeinflusst werden können.

Das orthografische Wortschatztraining

Die Intention eines orthografischen Wortschatztrainings ist es, Generalisierungen zu entwickeln, indem eine Menge von Wörtern geübt wird, die in ihrer Schreibweise gleiche strukturelle Besonderheiten aufweisen. Insofern kommt der **Wortauswahl** von Lernwörtern eine besondere Bedeutung zu. Nur wenn diese gleiche strukturelle Merkmale aufweisen, können Regeln kognitiv verarbeitet werden. Ausnahmen sind dabei unbedingt zu vermeiden.

Zur Einführung der Doppelkonsonanz etwa empfiehlt sich eine Wortauswahl von Wörtern wie: Teller, schwimmen, immer usw. Ein Ausnahmewort wie bspw. <Bus>, das aufgrund seiner lateinischen Herkunft als Abkürzung von <Omnibus> unregelmäßig ist und nicht mit Doppelkonsonanz geschrieben wird (vgl. <Kuss> vs. <Bus>), sollte ausgeklammert werden.

Obwohl ohne explizite Regeln gearbeitet wird, soll hier nicht ein stupides Einüben von Schreibweisen empfohlen werden. Untersuchungen zeigen, dass bei einer ähnlichkeitsgruppierten Darstellung – in unserem Fall eine Sammlung von Wörtern mit gleichen Merkma-

len bzw. gleichem orthografischem Muster – die Aufforderung zur Regelsuche zu besseren Leistungen führt (vgl. Reber 1989). Die Einführung der Lernwörter sollte daher über **induktive Aufgabenformate** erfolgen.

Bei induktiven Aufgaben wird selbstständig mit einem vorgegebenen Wortmaterial operiert. Dabei können Auffälligkeiten **markiert**, Wörter nach bestimmten Merkmalen **sortiert** sowie weitere Wörter **gesammelt** werden und Ähnliches mehr. Ausführungen zu induktiven Aufgabenstellungen finden sich weiter unten. Bei einer **induktiven Einführung** steht die kognitive Aktivierung und aktive Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit dem Wortmaterial im Vordergrund. Die Überlegungen und Vorstellungen der Kinder sollten nach einer selbstständigen Bearbeitung der Aufgabe **vorge stellt, erläutert und gewürdigt** werden. Durch den Austausch untereinander ergeben sich lernförderliche Gespräche. Diese bieten der Lehrkraft wertvolle Hinweise über den Entwicklungsstand und die Denkansätze der Schüler/-innen.

Anschließend folgt eine **Phase des Übens**, bei der es darum geht, die Schreibweisen zu automatisieren. Hier können gängige Übungsformate (Schleichdiktat, Partnerdiktat, Bingo etc.) eingesetzt werden. Den Abschluss bildet die **Integration** der verschiedenen Phänomene und Handlungsstrategien in einen **literalen Gesamtkontext**, was beispielweise durch die Überarbeitung eigener Texte oder durch Rechtschreibkonferenzen realisiert werden kann.

Auswahl der Lernwörter

Wie bereits beschrieben, kommt der Wortauswahl besondere Bedeutung zu. Es bedarf einer größeren Menge an Lernwörtern (30–40 Wörter), die gleiche strukturelle Merkmale aufweisen. Da individuelle und geschlechtsspezifische Vorlieben ebenso wie die Vorkommenshäufigkeit von Wörtern bei der Aneignung eine Rolle spielen, sollten diese Aspekte bei der Wortauswahl berücksichtigt werden.

Thematische Bezüge ermöglichen ein fächerübergreifendes und lernmotivierendes Arbeiten. Üblicherweise werden daher in den Schulbüchern Lernwörter ab dem zweiten Schuljahr an

Alle haben doppelbuchstaben

Betten	wetten
Butter	Mutter
Puppe	Gruppe
Tasse	Lasse
Pfanne	Tanne
Zimmer	immer
wollen	sollen

Abb. 3
Schülerarbeit 1 zur
Analogiebildung

thematische Zusammenhänge gebunden. So finden sich etwa zum Thema Freundschaft Sammlungen wie: Freund, Freundinnen, Vertrauen, verabreden, Geheimnis, schenken usw. Orthografische Mustererkennung wird dabei nicht ermöglicht, sodass hier die alternative Vorgehensweise empfohlen wird, ohne thematische Bezüge zu arbeiten. Erfahrungsgemäß sind die induktiven Methoden aufgrund des kindlichen Neugierverhaltens und der Experimentierfreudigkeit lernmotivierend und lenken darüber hinaus den Fokus auf den unmittelbaren Lerngegenstand.

Induktive Aufgabenstellungen

Induktive Aufgabenstellungen fordern dazu auf, operationale Handlungen an einem Wortmaterial vorzunehmen. Zum Einstieg kann die Vorstellung eines Irrgartens den Kindern helfen, die Aufgabenstellung zu verstehen und eigene Gedanken und Vorstellungen zu entwickeln. Wie in einem Irrgarten werden Gedanken und Ideen fortgesponnen, wobei Richtungsänderungen möglich sind. Ein vorgegebener Zeitrahmen für die Ideensuche bietet sich an. Die Kinder erfahren, dass es nicht auf ein bestimmtes Ergebnis, sondern auf die gedankliche Auseinandersetzung ankommt.

Leicht zugänglich sind Aufgaben, bei denen das Wortmaterial eine bestimmte Gruppierung zulässt, sodass Merkmale als vorhanden oder nicht vorhanden entdeckt werden können.

Aufgabenstellung 1: Wörter sortieren – Gruppen bilden

1. Finde heraus, wo die Wörter gleich geschrieben werden.
Fällt dir noch mehr auf?
2. Kannst du die Wörter nach ihrer Schreibweise in zwei Gruppen ordnen?
3. Finde für die Gruppen eine Überschrift.

Abbildung 1 zeigt, dass der Schüler zwei Gruppen nach dem Vorhandensein von Doppelkonsonanten gebildet hat. Aufbauend könnten die Wortstrukturen näher untersucht werden, wofür Markierungsaufgaben hilfreich sind.

Aufgabenstellung 2: Gemeinsamkeiten markieren

1. Finde heraus, wo die Wörter gleich geschrieben werden.
2. Markiere farbig.
3. Was fällt dir auf?

Die beiden Schülerarbeiten der Abbildung 2 zeigen beispielhaft die Umsetzung einer Markierungsaufgabe. Im oberen Beispiel wurden die Gemeinsamkeiten der Wortendung <-er> und die Unterschiede bei der Doppelkonsonanz beachtet. Im unteren Beispiel wurden sogar die verschiedenen Konsonanten farblich unterschieden (vgl. <tt> gelb, <mm> rot etc.). Die Kinder kommen zu verschiedenen Ergebnissen und setzen sich aktiv mit Wortstrukturen auseinander. Das eigenständige Sammeln weiterer Beispiele ist ebenfalls ein geeignetes Aufgabenformat. Als Einstieg kann die Analogiebildung herangezogen werden.

Aufgabenstellung 3: Analogien bilden

1. Schau dir die neuen Lernwörter an.
Was fällt dir auf?
2. Findest du Wörter, die so ähnlich klingen?
3. Schreibe sie in die Spalte neben dem Wort.

Die folgenden Beispiele illustrieren, wie Kinder zur aktiven Auseinandersetzung und zu strukturellen Beschreibungen angeregt werden. Während bei Abbildung 3 die Doppelkonsonanten



einfarbig markiert wurden, finden sich bei Abbildung 4 zusätzliche Markierungen (lila) des Schwa-Lauts <-e> in den Wortendungen sowie verschiedene Kennzeichnungen der Groß- und Kleinschreibung (gelb und blau).

Einordnung in den Zusammenhang

Es ist davon auszugehen, dass implizite Lernprozesse nicht für alle Bereiche des Rechtschreibens gleichbedeutend sind. Am Anfang des Schreibprozesses erlernen Kinder die grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Dabei wenden sie Handlungsstrategien an, die bewusst zugänglich sind und eine Wechselbeziehung zwischen Sprache und Schrift herstellen. Beispielsweise: *Ich höre /a:/ und schreibe <a>*. Ebenso ist die Erschließung phonologischer Wortstrukturen bedeutsam, wie etwa die Wortendungen <-er> <-el> <-en> bei Wörtern wie <Leiter> <Gabel> <laufen>, die oft fehlerhaft *<Leita> *<Gabl> *<laufn> geschrieben werden. Auch hier sollten bei der jeweiligen Erarbeitung der Wortendungen viele Beispielwörter für die kognitive Verarbeitung herangezogen werden. Für die Wortendung <-er> bspw. Hunger, Leiter, Bruder, Kleber, aber, jeder, ... (vgl. Corvacho del Toro/Hoffmann-Erz 2015).

Aufbauend auf den **lautorientierten Basisstrategien** werden allmählich orthografische Besonderheiten erschlossen. Implizites Lernen setzt Regelhaftigkeit und hohe Komplexität voraus. Ein gutes Beispiel für diese Bedingungen ist die Doppelkonsonanz. Aber auch weniger **systematische orthografische Phänomene**, wie beispielsweise das Dehnungs-h, sind an bestimmte systematische Bedingungen gebunden, die ebenfalls über die Schrifterfahrung implizit erschlossen werden. Die Regel, dass ein Dehnungs-h nur nach langem Vokal und vor bestimmten Konsonanten (-l, -m, -n, -r) auftritt, wird implizit generiert und schließt eine Schreibweise wie *<Kahbel> oder *<schofher> aus. Lernwörter mit Dehnungs-h (bspw. fahren, Lehrer, Zahn, Zahl, nehmen, zehn, wohnen, ...) verdeutlichen, dass nur nach langem Vokal und in Verbindung mit bestimmten Buchstaben ein <-h> vorkommen kann. Zur Beherrschung von Längemarkierungen bedarf es dann noch zusätzlicher Lern- bzw. Merkstrategien.

Ein weiterer Aspekt betrifft die **Funktionswörter**, die rechtschriftlich kaum systematisch sind. Das Einüben von häufigen Funktionswörtern stellt neben den lautorientierten Basisstrategien ein wichtiges Fundament für die Rechtschreibung dar. Aufgrund der fehlenden Systematik erfolgt die Aneignung durch Mitsprechen und Merken. Im Überblick ergibt sich folgende didaktische Dreiteilung:

Betten	wetten
Puppe	Suppe
Tasse	Masse
Pfanne	Kanne
Zimmer	immer
Wollen	Rollen
Schwimmen	Beiten Brillen
fallen	knallen
gewonnen	bekommen

1. lautorientierte Basisstrategien mit Erschließung phonologischer Wortstrukturen,
2. das Einüben häufiger Funktionswörter und schließlich
3. die Aneignung orthografischer Phänomene.

Vor allem für letztere kommt ein orthografischer Wortschatz zum Tragen. Hier muss zusätzlich unterschieden werden, ob es sich um Merkwortschreibungen handelt (z. B. Fremdwörter wie Pyramide oder Advent) oder um Wörter, deren Richtigschreibung sich über Strategien wie Verlängern oder Ableiten erschließen lässt.

Je nach Rechtschreibphänomen müssen demnach analytische Rechtschreibstrategien und memorierende Merkstrategien integriert werden. Dennoch spricht vieles dafür, dass für die Beherrschung aller Phänomene ein orthografischer Wortspeicher unerlässlich ist.

Fazit

Implizite Lernprozesse spielen im Bereich der Rechtschreibkompetenz eine übergeordnete Rolle. Erst auf der Grundlage eines ausreichenden Wortspeichers zu einem orthografischen Phänomen können regelhafte Strukturen kognitiv verarbeitet werden. Im Unterricht sollte mithilfe eines orthografischen Wortschatztrainings ein Wortspeicher aufgebaut werden. Dadurch entwickeln sich Generalisierungen, sodass die Schüler/-innen das Phänomen bzw. die systematischen Anteile eines Phänomens beherrschen und auch ungeübte Wörter richtig schreiben. Das orthografische Wortschatztraining vollzieht sich folgendermaßen:

- Erstellung einer geeigneten Wortsammlung.
- Erarbeitung mithilfe induktiver Methoden.
- Je nach Phänomen, Einführung von Strategien.
- Automatisierung mithilfe gängiger Übungsformate.
- Integration in einen literalen Gesamtkontext.

Abb. 4
Schülerarbeit 2 zur
Analogiebildung

Literatur

- Corvacho del Toro, I./Hoffmann-Erz, R.: Liegt die „Rechtschreibkaterstrofe“ an der Lautorientierung? Von der Ausspracheorientierung zum Verständnis der Wortstruktur. In: Die Grundschulzeitschrift (2015) 290, 36–39
- Hoffmann-Erz, R.: Lernprozesse im Orthographieerwerb. Berlin 2015
- Hoffmann-Erz, R.: Wie kann der Erwerb inneren orthographischen Regelwissens wirksam unterstützt werden? Erkenntnisse einer Interventionsstudie. In: Scherf, D. (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler 2017, 15–27
- Reber, A. S.: Implicit Learning and Tacit Knowledge. In: Journal of Experimental Psychology General 118 (1989) 3, 219–235
- Neuweg, G. H.: Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft (2000) 28, 197–217
- Nickel, S.: Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zur Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt 2006
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2007

Autorin

StR i. H. Dr. Ruth Hoffmann-Erz,
Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Germanistik,
Otto-Behagel-Straße 10 B,
35394 Gießen