

# Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik 26

Christa Röber

## Das Konzept Rechtschreiben durch „Rechtlesen“

### Abstract

Das im Artikel dargestellte Konzept des Lernens von orthographiebasiertem Lesen und Schreiben zielt darauf ab, den Kindern von Beginn an durch eine sprachanalytisch und orthographisch fundierte Progression im Unterricht die Möglichkeit zu geben, *Wissen über orthographische und grammatische Regularitäten* zu erwerben. Dieses Wissen hat sich als notwendige Grundlage für ein Lesen- und Schreibenlernen erwiesen, und es ermöglicht den Ausbau des sprachlichen Wissens, damit der *generellen sprachlichen und kognitiven Bildung*. Ein Schrifterwerb mit dieser Zielsetzung kann ohne eine adäquate Unterrichtung nicht sicher und nur sehr langsam zu erfolgen. Es kann daher nicht erwartet werden, dass die Kinder entsprechende Leistungen zeigen, bevor ihnen die Aneignung des notwendigen Wissens unterrichtlich ermöglicht wurde.

Der Beitrag erscheint in gekürzter Form im Band:  
„Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht“  
der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“  
des Grundschulverbands, 2016, hrsg. von Erika  
Brinkmann. <sup>1</sup>

1 Der Band dokumentiert Konzeptionen zum Schrifterwerb von 15 AutorInnen. Den Darstellungen hatten sich an folgenden inhaltlichen Vorgaben zu orientieren:

- (0) Skizzieren Sie bitte einleitend kurz das Charakteristische Ihres Konzepts.
- (1) Beziehen Sie sich bei Ihrem Ansatz auf bestimmte linguistische und/oder psychologische Modelle, und bei welchen didaktisch-methodischen Entscheidungen werden sie bedeutsam?
- (2) Welche Rolle spielen in Ihrem Ansatz das Lesen, das Rechtschreiben und das Texte Verfassen?
- (3) Wie gehen sie mit den Entwicklungsunterschieden zwischen den Kindern um (rund drei Jahre schon am Schulanfang)?
- (4) Ab wann und in welchen Formen schreiben Kinder selbstständig eigene Wörter und Texte?
- (5) Lassen Sie Kinder Wörter lautgerecht verschriften – z. B. mit Hilfe einer Anlauttabelle?
- (6) Welche Rechtschreibstrategien vermitteln Sie den Kindern?
- (7) Welche Rolle spielt in Ihrem Konzept ein Übungswortschatz – und nach welchen Kriterien wählen Sie ihn ggf. aus?
- (8) (Auf welche Weise) Führen Sie Rechtschreibregeln ein? Nennen Sie bitte auch einige Beispiele, wo diese für Schreibentscheidungen der Kinder hilfreich werden.
- (9) Wie gehen Sie mit Rechtschreibfehlern um (ggf. unterschieden nach verschiedenen Phasen/ Situationen)?
- (10) Besonders wichtig ist mir....

## 1. Lerntheoretische und fachwissenschaftliche Orientierung

Mein Konzept basiert auf einer *kognitionswissenschaftlichen Modellierung von Lernen* (vgl. z.B. Goswami 2001; Neubauer/Stern 2007): Sie steht im Kontrast zu den gestuften Entwicklungsmodellen, die derzeit die psychologische Grundlage der Mehrheit der Konzepte zum Schrifterwerb sind (vgl. zur Kritik dieser Modelle Oelkers 1996; Röber 2011a) Sie definiert *Lernen als Informationsverarbeitung*, bei dem Informationen durch die Verknüpfung mit bereits erworbenem Wissen zum Aufbau von neuem Wissen gespeichert werden.

Dieser Lernbegriff fundiert in der Annahme einer *generellen Lernfähigkeit* der Menschen, von der anzunehmen ist, dass sie als eine „*Neigung*“ (Goswami) 200)1 *zu kausalem Denken und zu der Suche nach Erklärungen für die angenommenen Relationen angeboren ist*. Zeichen vom Wiedererkennen von Bezügen zu späteren Zeitpunkten lassen zusätzlich auf einen *frühen Gedächtnisaufbau* schon bei Säuglingen schließen. *Beides gilt als die Bedingungen, die Lernen schon früh als kognitive Informationsverarbeitung ermöglichen*.

Die Möglichkeiten, die Lernfähigkeit zu nutzen und auszubauen, hängen *von den Angeboten und Ansprüchen des Umfelds ab*: Dort, wo keine lernwirksamen Bedingungen angetroffen werden, kann kein Lernen stattfinden, und je höher die Ansprüche sind, desto größer sind die Chancen auf ein Fortschreiten des Lernens - ein Auftrag für die Gestaltung eines anspruchsvollen Unterrichts für alle.

Dem *Aufbau von gegenstandsbezogenem Wissen* (z. B. von sprachlichem Wissen) wird eine große *Bedeutung für den Ausbau des kognitiven Wissens* gegeben. Das sachbezogene Lernen ermöglicht „ganz nebenbei“ (Neubauer/Stern), *metakognitives Wissen* zu entwickeln: das Wissen darüber, wie Regularitäten konstruiert werden können. Regelwissen (in dem Sinne einer Organisation der Informationen für den kognitiven Aufbau von weiterem Wissen, also nicht als Rezeptur verstanden) hilft, das Gedächtnis zugunsten des Nutzens von kognitiver Energie zum Erwerb von neuem Wissen zu entlasten: Es ermöglicht den Aufbau von *Strategie- und Kontrollwissen*, das weiterführende Hypothesen und Theorien entstehen und überprüfen lässt, dient somit der *Autonomisierung des Lernens*, dem Ziel aller Bildungsarbeit.

Diese Modellierung, die den Wissensaufbau ins Zentrum des Lernens rückt, hat folgende *Konsequenzen für den Unterricht*:

Eine Hinführung zu nächsten „Zonen“ gelingt nur dann adäquat, wenn die Kinder ihr *bisher erworbenes Wissen für dessen Erreichen nutzen* können: sowohl als deklaratives und prozedurales Wissen als auch als metakognitives Wissen.

Die unterrichtliche Präsentation des Gegenstands hat in einer Form zu erfolgen, in der seine Komplexität, nach logisch miteinander verbundenen Teilzielen gegliedert, von den Lernern als ein Kontinuum erfahren werden kann. Die *Progression*, die so entsteht, zeigt die *Systematik des Gegenstands*. Das Wissen über die Systematik kann die Lerner zu autonomen Aneignungen motivieren (vgl. Röber 2015).

Sowohl für die Präsentation der neuen Lernaufgaben als auch für deren Lösungswege sind für Kinder am Schulanfang *Veranschaulichungen* notwendig, d.h. Darbietungen, die ihnen sowohl die Lernaufgaben als auch deren Lösbarkeit konkret, für sie nachvollziehbar anzeigen können.

Zu einem *Wissen* werden die Beobachtungen und deren Verarbeitungen, wenn die Kinder Gelegenheiten zu *Wiederholungen* der Handlungen („Üben“) erhalten. Die Erfahrung der Wiederholbarkeit ist die Bedingung für den *Aufbau von Regelwissen, sowohl über den Gegenstand,*

*die Orthographie, als auch über die Denkstrategien, die sie bei dessen Aneignung zugleich erwerben können und müssen.*

Wissen entfaltet seinen Wert für die Weiterführung des Lernens durch seine *Automatisierung*. Sie ist Folge eines intensiven Übens. Allerdings erfordert ein *effektives Üben* mehr als ein permanentes Wiederholen der Anwendung des deklarativen und prozeduralen Wissens mit dem Ziel seines Memorierens. Es erfordert Aufgaben, die das erworbene Wissen auch regelbasiert, als strategisches und kontrollierendes Wissen anwenden lassen.

Ein Unterricht, der diesen kognitionswissenschaftlich orientierten Anforderungen an Lehre nachkommen will, bedarf der *Präsentation des Gegenstands als regelbasiert, als systematisch*, um den Kindern Gelegenheit für die Integration der Teilziele in komplexere Bezüge zu geben. Ermöglicht wird so eine Präsentation durch die Modellierung der Schrift seitens der Schriftlinguistik, nach der die Aneignung des Markierungssystems, der *Orthographie*, kein *Selbstzweck* ist, sondern eine Funktion erfüllt, die mit dem Ziel derjenigen, die Lesen und Schreiben lernen wollen, übereinstimmt: *Die Orthographie dient dem Lesen, indem sie schriftsprachliche Strukturen, Grammatik, die die Bedeutung des Textes offenlegt, sichtbar macht, und nur, wer ein ausgebautes orthographisches Wissen hat, kann das Ziel des Lesens, Texte zu verstehen, erreichen, kann „Rechtlesen“ lernen* (vgl. Funke/Sieger 2006; Bredel u.a. 2013; Maas 2015; Röber 2015). Dazu folgende Details:

Nachdem die Kinder memorierend erlernt haben, welche artikulatorischen Bewegungen von den einzelnen Buchstaben symbolisiert werden („Buchstabenlernen“), besteht ihre *erste Aufgabe auf dem Weg zum Lesenlernen* darin zu lernen, *wie die Schrift die Aussprache der Wörter anzeigt*, um mit Unterstützung der (richtigen) Aussprache deren Bedeutung erschließen zu können (vgl. Röber 2011b; 2015). Daraus folgt: Die Vermittlung des Wortlesens hat 1. den Kindern Gelegenheit zu geben, sich *deklaratives Wissen über den strukturellen Aufbau deutscher Wörter* anzueignen, das ihre Handlungen beim Lesen und Schreiben leiten muss, da die Orthographie die Unterschiede im Aufbau der Wörter repräsentiert (vgl. <Hüte> vs. <Hütte>). Mit diesem deklarativen Wissenserwerb werden 2. zugleich – metatheoretisch – Strategien erworben, deren funktionale Bedeutung über das Wortlesen hinausgehen: Nicht die graphisch isolierten Elemente, Buchstaben und Wörter, sind in einer linearen Folge für das Lesen zu fixieren, sondern die grammatischen Kontexte, in die sie integriert sind und die ihre lautliche/semantische Funktion bestimmen und repräsentieren (vgl. die Funktionen des Buchstabens <e> in <vererben> und <generell>; dazu Röber 2011b). *Denn Lesen bedeutet, graphisch Isoliertes aufgrund von systematisch erworbenem Wissen bündeln zu können: Buchstaben zu Silben und Morphemen in Wörtern, Wörter zu nominalen Gruppen und nominale Gruppen zu Sätzen.*

So erhält das *Wortlesenlernen einen exemplarischen Charakter für das Lesenlernen generell*: Es zeigt dem Lesenlernenden von Beginn an, *dass die Schriftsprache eine Ordnung, eine Grammatik hat, die von der Orthographie angezeigt wird*. So ergibt sich erst durch die *Bestimmung der Position jedes Zeichens in den grammatischen Kontexten*, in denen es vorkommt, seine Funktion (vgl. <zu> in <Zukunft>, <macht ... zu>, <um ... zu machen>, <zu dem Haus>). Eine Didaktik, die mit der Vermittlung von deklarativem Wissen zugleich den Aufbau von Strategiewissen anstrebt, hat diese grammatischen Zusammenhänge in ihrer Konzeption von Beginn an zu berücksichtigen.

Der Erwerb der Schrift unter Berücksichtigung der jeweiligen grammatischen Strukturen gibt den Kindern die Möglichkeit, *orthographische Muster als Automatismen der grammatischer Repräsentationen* zu erwerben, die das Lesen erst ermöglichen. Solche Muster betreffen zunächst

den Bau betonter Silben und reduzierter Silben: <St/a//ße>, <str/am//peln>) und morphologische Markierungen (vgl. Röber 2015).

So lässt sich resümieren: *Der Erwerb orthographischer Muster als Resultate grammatischer Analysen ermöglicht das Rechtlesen von Anfang an* und lässt auf die oft irritierenden Bildungen künstlicher Lautgestalten infolge des Lautierens und Synthetisierens mit dem anschließenden Zwang zum Assoziieren („Zweiwegemodell“) verzichten. Das deklarative Wissen, das die Grundlage für die Musterbildung ist, zeigt den Kindern die *Lösungen der Aufgaben des Rechtlesens*: Es ermöglicht, die Anzahl der Silben eines Wortes, die Silbengrenzen, die Betonung der Silben und die lautliche Gestaltung der betonten Silben zu erkennen – die Merkmale eben, die für das Aussprechen der Wörter als erste Hinführung zum Verstehen von Geschriebenem von entscheidender Bedeutung sind.

## 2. Lesen – Schreiben – Textverfassen

*Schreiben geschieht mit dem Ziel, dass die Leser die Texte mit Hilfe ihres orthographischen Wissens, das sie beim Lesenlernen erworben haben, entschlüsseln können. Entsprechend hat der Schreiber dieses Wissen zu erwerben, um es anwenden zu können.* Die Veranschaulichung dessen, was er zu lernen hat, leistet die Schrift selber: So bilden die Kinder beim didaktisch gesteuerten Lesenlernen die Wahrnehmungskategorien, die ihnen zur Verfügung stehen müssen, um die schriftrelevanten Segmente im Gesprochenen analytisch identifizieren zu können: **Rechtschreiben durch Rechtlesen.**

Dazu ein Beispiel: Ein Kind, das das Wort <Fernseher> noch nicht geschrieben gesehen hat, weiß nicht, dass es dreisilbig zu schreiben ist (mit drei <e>-Buchstaben) und dass die letzte Silbe mit <h> beginnt, wird daher „Fernse, Fernsa, Fernser“ schreiben (vgl. Röber 2011b, zum Erlernen der Orthographie des Wortes vgl. Röber 2013). Die Schrift gibt den Anlass und die Möglichkeit, die morphologische Übereinstimmung mit <sehen> zu erkennen. Diejenigen, die gelernt haben, dass [se:n] (weil alle Verben, die auf [n] enden, zweisilbig zu schreiben sind) mit <en> zu schreiben ist und (zur graphischen Unterscheidung von <Seen>) ein <h> erhält, finden eine Begründung für die Schreibung – können aufgrund dieses Wissens auch weitere Regularitäten bilden, sie sie z.B. <sieht, flieht, zieht> richtig schreiben lassen.

Das *Verfassen von Texten* bedarf eines weiteren Ausbaus des schriftsprachlichen Wissens: So wie geschriebene Wörter andere Strukturen als gesprochene haben, weil sie für das Lesen Grammatik repräsentieren müssen (für <wir [ge:n]> ist nicht „gen“, sondern <gehen> zu schreiben), *folgen auch Texte grammatischen Vorgaben, die für das Gesprochene nur in spezifischen Situationen gelten* (vgl. Maas 2008): Entsprechend ist das Textverfassen als das Nutzen einer „anderen“ Sprache (eines anderen „Registers“) zu lehren, einer Sprache, die von einer Anzahl der Schüler ebenfalls erst durch den Schrifterwerb angeeignet wird, weil sie nicht systematisch aus dem Gesprochenen abgeleitet werden kann (vgl. Maas 2008; Röber 2011b; 2015). Auch hier übernimmt die *Orthographie die Funktion, das Neue - sowohl für das Lesen- als auch für das Schreibenlernen - zu visualisieren, indem sie Grammatik sichtbar macht*: morphologische Schreibungen für das Erkennen der Wortstämme und ihrer Flexionen, die Großschreibung zur Gliederung der Sätze und zum Erkennen von deren Aufbau, die Zeichensetzung zum Erkennen komplexer Sätze und der Textgliederung sowie zum Ausbau des Wortschatzes (vgl. Röber 2012).

Bei einer entsprechenden Hinführung zum Schreiben lernen die Kinder zugleich, dass *geschriebene Texte zu redigierende Texte* sind, deren Produktion eines vielfältigen sprachlichen Wissens der Schreibenden bedarf, das Kontrolle und Überarbeitung erst ermöglicht. Diese Wahrnehmung der Schreibaufgabe hat wieder der Unterricht von Schulbeginn an systematisch/sukzessive zu vermitteln.

Zugleich wird deutlich: Die *Leistungen eines Konzeptes für das Lesen- und Schreibenlernen* können nicht ausschließlich durch das Zählen orthographischer Fehler beurteilt werden. Vielmehr bedarf das Messen des sprachlichen Wissens der Kinder einer Diagnostik, die zeigt, *in welchem Maße ihnen gelungen ist, die Begrenzungen ihres mündlichen Sprachgebrauchs durch die Aneignung der Orthographie zu überwinden*: Das sprachliche Können zeigt sich in der *grammatische Vielfalt der Textgestaltung - und das hat eine qualitative Analyse von Konzepten mit zu berücksichtigen*.

### 3. Zur Differenzierung im Unterricht

Für einen Sprachunterricht wie den hier beschriebenen, der – vergleichbar dem mathematischen Unterricht – deklaratives Wissen im Rahmen einer kausal konstruierten Progression vermittelt, gilt, dass die *Kontrolle, ob alle Kinder das Wissen, das die Grundlage für das Erreichen der nächsten „Zone“ ist, erworben haben, relativ präzise durchzuführen ist* (vgl. Röber 2015: Wissen alle Kinder, wie die Wörter <sehen, fliehen, ziehen> und warum sie so richtig zu sind, damit sie erschließen können, dass und weshalb <sieht, flieht, zieht> außer <e> (der Dehnungsmarkierung) auch <h> (als morphologische Schreibung des silbentrennenden <h>s) brauchen? Um das Ziel eines ausreichenden Wissenserwerbs aller zu erreichen, sind *Differenzierungen vor allem beim Üben* nötig und möglich. Bedeutsam im Sinne eines reflektierenden Sprachunterrichts ist es jedoch, dass den Kindern bewusst ist, dass ihr schriftsprachliches Handeln beim *Üben ein kontrolliertes Anwenden von Wissen* ist: Es zeigt ihnen ihr Können und ihr Noch-Nicht-Können, bezogen auf Aufgabenstellungen, für deren Lösung sie verlässliche, sich kausal entwickelnde Regularitäten erlernen können (für [se:n] ist, wenn das Wort für das Lesen des Satzes als Verb – also im Kontrast zu <Seen> - identifiziert werden muss, eine zweisilbige Form, die durch <he> (vor <n>) angezeigt wird, zu schreiben): <hen> entspricht hier [n] in grammatischer Funktion.

### 4. Spontanes Verfassen von Texten

Gründe, Kinder am spontanen Verfassen von Texten zu hindern, gibt es keine. Für den *unterrichtlichen* Umgang mit diesen spontanen Aktivitäten ist es jedoch von großer Bedeutung, dass die Kinder am Schriftanfang in ihrem Wissen, zunächst *Vorläufiges* zu produzieren („Guck mal, ist das richtig?“), verstärkt werden. Der Unterricht hat ihnen zu bestätigen, dass sie die Komplexität des Wissens, die sie für das spontane Schreiben brauchen, noch nicht haben erwerben können. Demzufolge ist ihr spontanes Schreiben im Unterricht als *ein Als-Ob-Handeln, als ein Erwachsenein-Spielen* („Wortforscher“) zu kennzeichnen. Die Texte sind zu *korrigieren*, indem Falschschreibungen, die die Kinder nicht zu verantworten haben, durch Richtigschreibungen ersetzt werden. Schreibungen, deren Korrektheit aufgrund des erfahrenen Unterrichts zu erwarten ist, korrigieren die Kinder selber.

*Didaktisch problematisch ist es also, wenn konzeptionell angenommen und den Kindern u.a. durch einen Verzicht auf Korrektur dargestellt wird, dass die Produktion spontaner Texte eine Methode wäre, die allen einen systematischen Zugang zur Schrift vermitteln könnte.* Dafür sind die Aufgaben des Rechtlesen- und Rechtschreibenlehrens mit der Funktion, zugleich metatheoretische Grundlagen für den weiteren Sprachausbau erwerbbar zu machen, zu komplex.

## 5. Anlauttabellen

Eine Beantwortung der Frage nach einem „*lautgerechten*“ Schreiben (*und Lesen!*), (also damit nach der linguistischen Grundlage meines Konzeptes), erübrigt sich nach den Darstellungen in 1. An dieser Stelle.

Die Frage nach dem *Einsatz von Anlauttabellen* ist daher als eine methodische Frage zu beantworten: Sie ist zu bejahen, wenn ihre Funktion darin gesehen wird, den Kindern beim *Memorieren der Konsonantenbuchstaben*, die als Symbole für eine artikulatorische Bewegung und deren Lautproduktion *an Anfängen betonter Silben* zu wählen sind, zu helfen. Problematisch ist es jedoch zu suggerieren, *dass die Bezüge, die die Tabelle zwischen Laut und Buchstabe herstellt, auch an anderen Stellen in Wörtern zutreffen* (vgl. Maas 2006): Diese Suggestion führt zum Falschlesen, nicht zum Rechtlesen. So hat der Buchstabe <r> in <Torte> und <roter> drei unterschiedliche lautliche Funktionen, und wer die nicht differenzieren kann, kann die Wörter nicht richtig aussprechen, daher häufig auch seine Bedeutung nicht mit Sicherheit erkennen.

Da mit der Arbeit mit der Anlauttabelle neben der Vermittlung von deklarativem Wissen zugleich metakognitives Wissen über das Schreiben („Laut=Buchstabe=Laut“) „mitgeliefert“ wird, besteht die *Gefahr des falschen Lernens mit weitreichenden Folgen bis in die Sekundarstufen* (vgl. Funke/Sieger 2007, Bredel u.a. 2013).

## 6. Strategien für das Rechtlesen und das Rechtschreiben

Auf die Bedeutung der Vermittlung von adäquaten Strategien – damit zugleich auf die Notwendigkeit, sprachliches Wissen jenseits der Informationen, die die gesprochene Sprache zulässt, auszubauen – habe ich in 1. und 2. ausführlich hingewiesen. Ein Beispiel soll diese Zusammenhänge hier erläutern: Die strategische Aufgabe beim Lesen ist es, graphisch Isoliertes zu grammatischen Zusammenhängen, die die Bedeutung sichtbar werden lassen, zu bündeln und die Bündel mit dem erworbenen Sprachwissen zu interpretieren. Die lautliche/grammatische/semantische Funktion der Folge <l, e, r> ist in den Wörtern <1. lernt, 2. lernen, 3. kullern, 4. Schülern> nicht gleich. Lautlich gilt: In 1. wird sie anders ausgesprochen als in 2., weil vor <n> die Silbengrenze liegt, und in beiden Wörtern wird sie anders ausgesprochen als in 3. und 4. In 1. und 2. ist sie Teil der (betonten) Stammsilbe, in 3. und 4. Teil der Reduktionssilbe. In 3. zeigt sie eine Pluralform oder den Infinitiv an, in 4. die maskuline Form eines Nomens. Um Kindern die Aufgabe dieses Bündeln der Buchstaben für die lautliche/grammatische/semantische Interpretation zu erleichtern, bietet sich eine graphische Unterstützung an, die ihre Wahrnehmung leitet. Ich habe für die phonologische Analyse 1995 das *Bild eines Hauses und einer Garage* gewählt, die beide in zwei Zimmer eingeteilt sind. Es ermöglicht die silbische Schreibung, die Unterteilung der Silben in Anfangsrand und Reim, die Differenzierung der Betonung der Silben sowie die Bestimmung der Unterschiede der Reime, d.h.

die Beachtung der Merkmale beim Lesen und beim Schreiben, die rechtlesen und rechtschreiben lassen. Am Lernanfang ermöglicht das den Kindern, Silben als lautliche Einheiten, „als einen Laut“ zu lesen und sie zu Wörtern zusammenzufügen, die sie „auf Anhieb“ eine Bedeutung erkennen lassen. Zugleich lernen sie, die Funktion der Zeichen in Abhängigkeit zu ihrer Position im Wort zu sehen (vgl. <Torte, roter>). Das Bild gibt ihnen zusätzlich die Möglichkeit, über ihre Beobachtungen und Reflexionen unter Nutzung der Metaphern („im Haus“, „in der Garage“, „im 1. Zimmer“ ...) in einer für sie konkreten Form zu sprechen

#### 7. Übungswortschatz (Wortschatz, der Regelwissen bestätigt)

Wie ebenfalls in 1. angesprochen, ist *Üben ein wesentlicher Bestandteil des Lernens*. Es ist didaktisch jedoch nur dann zu rechtfertigen, wenn es nicht lediglich dem Memorieren, sondern dem *Anwenden erkannter Regularitäten* dient. Diese Vorgabe erfordert die Festlegung eines sukzessiv sich erweiternden Übungswortschatzes: Er *fokussiert das orthographische Wissen*, das es jeweils übend zu automatisieren gilt. Übungen wie z.B. der Schreibung von Reduktionssilben mit den Mustern <ern> und <eln> (<wandern>, <angeln>) durch die Kinder, die sie noch falsch schreiben, nachdem sie die Schreibungen aller anderen Reduktionssilben beherrschen („wandan“, „angln“), bieten die Gelegenheit, diese Muster als Bestätigung der Regel für das Schreiben von Reduktionssilben mit <e> zu üben. Die Aufgaben ermöglichen die *Automatisierungen*, die das Gedächtnis entlasten und kognitive Energien für das Hinwenden zu neuen Aufgaben freisetzen (s. 1.).

#### 8. Rechtschreibfehler – Rechtlesefehler

Die Thematisierung (sowie die Beurteilung) von Rechtschreib- und Rechtlesefehlern hat *auf zwei Ebenen* stattzufinden: Produktionen, für die die Kinder noch kein Regelwissen aufbauen konnten, sind anders zu behandeln als die, für die der Unterricht ihnen bereits Gelegenheit geboten hat, es zu erkennen. Fehler der zweiten Sorte sind von den Kindern selbstständig zu korrigieren. *Lesefehler von Anfängern* (die aufgrund von deren lauten Lesen schnell erkennbar sind) – um es zu wiederholen – betreffen auf der Wortebene alle *Abweichungen von der Aussprache des Wortes* wie z.B. eine falsche Betonung der Silben sowie eine falsche Aussprache der betonten Silben. Die Untersuchungen von Bredel u. a. 2013 und Funke/ Sieger 2007 mit Sekundarstufenschülern können als empirische Bestätigung der *Aufgabe des Grundschulunterrichts gesehen werden, den Leseunterricht von Beginn an als Hinführung zum Rechtlesen zu planen* (s. 1., vgl. Röber 2015).

#### 9. Fazit

*Lesen- und Schreibenlernen ist ein Teilziel der Sprachaneignung und dient der Autonomisierung des sprachlichen Lernens. Die Spezifik des schriftsprachlichen Lernens beruht auf der Visualisierung der sprachlichen Systematik, da die Orthographie die grammatischen Strukturen sichtbar macht. Die Komplexität der Orthographie erfordert eine Progression in der Lehre, die es ermöglicht, Regularitäten zu erkennen, um sie strategisch und korrigierend, also autonom nutzen zu können.*

*Lernleistungen können nur dort erwartet werden, wo der Unterricht Gelegenheit zu einem verlässlichen, regelbasierten Wissenserwerb geboten hat.*

### **Literatur:**

Bredel, Ursula & Noack, Christina & Plag, Ingo. 2013. Morphologie lesen. Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Leser/innen. Online unter: <http://www.anglistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/>

Fakultaeten/Philosophische\_Fakultaet/Anglistik\_und\_Amerikanistik/English\_Language\_and\_Linguistics/Dateien/Detailseiten/Plag/Bredel\_Noack\_Plag2013\_Morphologie\_lesen.pdf. [zuletzt abgerufen: 09.12.2014].

Eisenberg, Peter. 2005. Duden – Die Grammatik. 7. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.

Funke, Reinold & Sieger, Jasmin. 2009. Die Nutzung von orthographischen Hinweisen auf syntaktische Strukturen und ihre Bedeutung für das Leseverstehen. *Didaktik Deutsch*. Bd. 26. 31–53.

Goswami, Usha & Wengenroth, Matthias. 2001. So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern u. a.: Hans Huber.

Maas, Utz. 2006. Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Maas, Utz. 2008. Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Maas, Utz. 2015. Laute und Buchstaben – zu der phonographischen Grundlage des Schrifterwerbs. In: Christa Röber & Helena Olfert (Hrsg.): Schrift- und Orthographieerwerb. *DTP* Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 113-139

Neubauer, Aljoscha & Stern, Elsbeth. 2007. Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Oelkers, Jürgen. 1996. Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Röber, Christa. 2011a. Ermittlung rechtschreiblicher Kompetenz. In: Ursula Bredel & Tilo Reißig (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 509–545.

Röber, Christa. 2011b. Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Röber, Christa. 2012. Die Orthographie als Lehrmeisterin im Spracherwerb. Zur didaktischen Bedeutung des Orthografieerwerbs im DaZ-Unterricht für die Aneignung sprachlicher Strukturen. *Deutsch als Zweitsprache*. Bd. 2. 34-49.

Röber, Christa. 2013. Lieder für den Ausbau des sprachlichen Wissens in mehrsprachigen Klassen als Potential für das Schreiben und literate Sprachen des Deutschen. In: Ira Gawlitzek & Bettina Kümmerling-Meibauer (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Klett. 263-289.



Röber, Christa. 2015. Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriffterwerb. In: Christa Röber & Helena Olfert (Hrsg.): Schrift- und Orthographieerwerb. *DTP*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 163-226.