

Die Regelmäßigkeit der Orthographie erkennen – der Schlüssel zur Schärfungsschreibung, ein silbenanalytisches Interventionsprojekt in einer vierten Klasse Volksschule

Christina Indrist

Die Frage, wie man Schüler erfolgreich im Lese- und Schreiblernprozess unterstützen kann, ist eine stets aktuelle Frage in der Volksschuldidaktik. Nachfolgend wird dargestellt, dass die Grundlage dafür im systematischen Orthographieunterricht liegt, welcher die deutsche Orthographie als ein sehr regelhaftes System erkennt.

Als Ziel dieses Unterrichts wird dargelegt, Schülern diese Strukturiertheit und Regelmäßigkeit nahezubringen, indem sie kindgerecht aufbereitet wird. Anschließend wird erläutert, dass Schülern dadurch ermöglicht wird, deklaratives Wissen über die deutsche Sprache aufzubauen und so sogar orthographische Phänomene wie die Schärfungsschreibung, die eine der größten Schwierigkeiten in der Volksschule darstellt, als durchschaubare Regelmäßigkeit zu erkennen.

Spezifisches Wissen hat eine solche Macht, dass sogar geringe Intelligenz kompensiert werden kann. Systematischer Orthographieunterricht hilft so dabei, Orthographie für jeden Schüler durchschaubar zu machen. Die silbenanalytische Methode (SaM) nach Christa Röber bietet eine Möglichkeit, wie Orthographie systematisch erarbeitet werden kann.

Die Darlegung eines silbenanalytischen Interventionsprojekts in einer vierten Klasse Volksschule im letzten Teil zeigt, welche Auswirkungen schon die geringe Arbeit mit der SaM hat. Dabei werden besonders die Auswirkungen systematischen Orthographieunterrichts auf die metasprachlichen Fähigkeiten und die Schärfungsschreibung hervorgehoben.

Orthographie – ein „leserfreundliches“ Schriftsystem

Historische Betrachtung

Die Verschriftlichung der deutschen Sprache erfolgt mit einer Modifizierung des lateinischen Alphabets, das der lautlichen Repräsentation der lateinischen Sprache diene. Da zwischen diesen beiden Sprachen allerdings prosodische und phonologische Kontraste herrschen, war eine lautliche Repräsentation der deutschen Sprache mit diesem Alphabet nicht möglich. So mussten u. a. Phoneme der deutschen Sprache, für die das lateinische Alphabet keine Grapheme bietet, z. B. [ŋ], [ʃ], [ç], durch Graphemverbindungen (<ng>, <sch>, <ch>) repräsentiert werden. (Ickelsamer, 1882) Im Laufe der Zeit unterlag die Rechtschreibung großem Wandel. Erst zum Ende des 19. Jahrhunderts entstand eine einheitliche Rechtschreibung. (Gallmann & Sitta, 1996, S. 11)

Die Struktur und Gesetzmäßigkeit der Orthographie

Die deutsche Orthographie folgt phonographischen und semantischen Prinzipien. Durch diese Prinzipien werden dem Leser wichtige Informationen übermittelt, die ihn beim Dekodieren geschriebener Sprache unterstützen. Dadurch ist eine direkte Sinnentnahme aus dem Gelesenen möglich. Die deutsche Orthographie ist dadurch ein „leserfreundliches“ Schriftsystem. (Nübling et al., 2010, S. 176f)

Um als Schreiber Inhalte so kodieren zu können, dass diese vom Leser unmissverständlich dekodiert werden können und als Leser diese Inhalte problemlos zu dekodieren, ist entscheidend, dass sowohl Schreiber als auch Leser die Strukturmerkmale und Gesetzmäßigkeiten der Schriftsprache beherrschen. (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, S. 73) Die Vermittlung dieser schriftsprachlichen Strukturen und Gesetzmäßigkeiten obliegt der Volksschule. (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 114)

Aufbau der Rechtschreibkompetenz

Der Zugang zur Schriftsprache über die Lautorientierung

Der Schriftspracherwerb, wie Lesen- und Schreibenlernen seit den 1980er Jahren bezeichnet wird, folgt in der lautorientierten Didaktik der Annahme, dass die geschriebene Sprache der gesprochenen Sprache gleicht und implizit erworben wird. (Schründer-Lenzen, 2009, S. 29ff)

Diese Didaktik folgt dem Leitgedanken „Schreib wie du sprichst!“ Die geschriebene Sprache unterscheidet sich jedoch wesentlich von der gesprochenen Sprache, wodurch ihre Aneignung nicht von selbst, sondern nur durch Erlernen bzw. Aneignen geschehen kann. (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, S. 71ff) Der lautorientierten Didaktik zufolge durchläuft das Kind jedoch selbständig den Prozess des Schriftspracherwerbs, die Lehrperson fungiert nur als Helfer. (Röber, 2015, S. 165) Demnach werden bei jedem Kind hohe Analysetätigkeiten bezüglich seiner phonologischen als auch der geschriebenen Sprache vorausgesetzt. Schriftsprachliche Vorerfahrungen werden nicht miteinbezogen. (Crämer & Schumann, 1992, S. 303)

In der Lautorientierung wird, meist mit Hilfe von Anlauttabellen, vermittelt, dass Grapheme ein bis höchstens zwei Laute repräsentieren, z. B. <e> für [ɛ] wie Ente und [e:] wie Esel. Unbeachtet bleibt, welchen Einfluss die Position eines Graphems im Wort auf die Artikulation eines Phonems hat. (Röber, 2009, S. 129f) Dies wirkt sich negativ auf die Dekodierfähigkeit des Lesers aus, da dadurch die silbische und prosodische Gliederung des Wortes zerstört wird. Das Erfassen des Inhaltes wird so erschwert. (Röber, 2009, S. 174)

Die Lautorientierung ist derzeit die vorherrschende Ausrichtung auch fast aller Lehrwerke im deutschsprachigen Raum, allerdings gibt es Anzeichen für einen langsamen Richtungswechsel hin zu einer eher systematischen Vermittlung der Schriftsprache über die Orthographie.

Der Zugang zur Schriftsprache über die Orthographie

Der oben erwähnte beachtliche Unterschied zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache erfordert die Steuerung des Prozesses der Schriftsprachaneignung von außen, z. B. durch das Aufbereiten entsprechender Materialien durch eine Lehrperson. (Bredel, Fuhrhop & Noack, 2011, S. 71ff) In der orthographieorientierten Didaktik liegt der Fokus darauf, Kinder dabei zu unterstützen, ihre metasprachlichen Fähigkeiten durch die Auseinandersetzung mit Schrift auf- und auszubauen. (Maas, 2015, S. 137)

Dabei wird das (Recht)Schreiben durch das Lesen erlernt. Die Strukturen der Sprache werden durch die schriftliche Repräsentation gesprochener Sprache erfasst. (Röber, 2015, S. 212f) Daher spielt die vorschulische Erfahrung mit (schrift-)sprachlichen Strukturen, die sogenannte Literacyerfahrung, eine immense Rolle für das erfolgreiche Aneignen der Schriftsprache. (Müller, 2015, S. 144)

Von Beginn an wird mit Silben gearbeitet. Die Silbe ist die kleinste zu artikulierende Einheit der deutschen Sprache (Röber, 2009, S. 448) und Trägerin wichtiger Informationen. Nur das prosodisch richtige Bündeln der Buchstabenfolgen ermöglicht dem Kind, diese Informationen zu interpretieren und so Wörter zu dekodieren. (Röber, 2015, S. 177) Buchstaben an sich werden zwar isoliert bezeichnet, allerdings wird von Beginn an vermittelt, dass die phonologische Qualität eines Phonems von seiner Position in der Silbe bzw. im Wort abhängt. (Röber, 2009, S. 155)

Die Silbenanalytische Methode

Das erste Konzept, das auf dieser neuen Sichtweise aufbaute, war die SaM, die Christa Röber in den 1990er Jahren entwickelte. Das im Konzept verwendete Häusermodell veranschaulicht den Aufbau bzw. die Regularität der deutschen Sprache auf einfache Weise. Ziel der Methode war es zu Beginn, vor allem eine Hilfe für das Erlernen des Phänomens der Schärfungsschreibung darzustellen. (Röber, 2009, S. 151f)

Schärfungsschreibung

Schärfungswörter sind Schreibungen mit Doppelung der Konsonanten, z. B. Hütte, (Abb. 1) und Trochäen mit der Sondermarkierung <ck>, <tz>, <x>, <chs>, <sch>, <ng>, <pf> und <ch>, z. B. Mücke (Abb. 2). Durch diese Markierung ergibt sich eine phonologische Schärfung des Vokals, die auch namensgebend für dieses orthographische Phänomen war. (Maas, 2002, S. 10ff)

Die phonologische Einheit des Endrandes der betonten Silbe und des Anfangsrandes der Reduktionssilbe führt dazu, dass die Trennung eines Schärfungswortes, z. B. durch Silbenklatschen, ohne Verlust seiner charakteristischen Qualität nicht möglich ist. (Röber, 2009, S. 44)

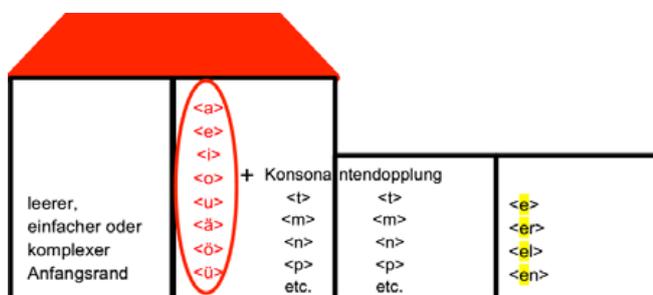


Abb. 1: Schärfungsschreibung (Indrist, 2016, S. 70)

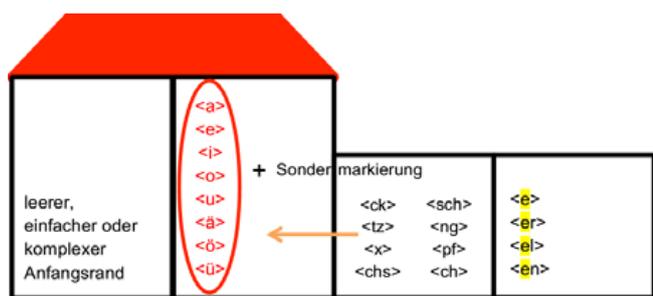


Abb. 2: Schärfungsschreibung „Sondermarkierungen“ (Indrist, 2016, S. 70)

Silbenanalytisches Interventionsprojekt

Zielsetzung

Im Rahmen der Bachelorarbeit „Erfolgreich zur Schriftsprache durch systematischen Orthographieunterricht“ (Indrist, 2016) wurde in einer vierten Klasse Volksschule ein silbenanalytisches Interventionsprojekt durchgeführt, das dem Ziel nachging, Schülern, die Lesen und Schreiben lautorientiert erlernt hatten, die deutsche Orthographie als strukturiertes, leserfreundliches und durchschaubares System darzulegen. Mit Hilfe der SaM wurde versucht, den Schülern einen systematischen Zugang zu dieser zu verschaffen. Das dadurch erworbene Wissen über die deutsche Orthographie sollte dann von den Schülern auf ihre Schreibungen transferiert werden.

Rahmenbedingungen

An den Interventionen nahm eine zufällig ausgewählte Klasse der 4. Schulstufe teil. Fünf der 22 teilnehmenden Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch. Ihre Deutschkenntnisse waren überwiegend sehr gut. Die sechs Interventionen fanden innerhalb von zwei Monaten gegen Ende des Schuljahres statt.

Wesentliche Fragestellungen

Dieses Ziel verfolgend wurde zusammenfassend den Fragestellungen nachgegangen, wie sich sechs Interventionen auf die Orthographie, insbesondere auf die Schärfungsschreibung, von Schülern einer vierten Klasse Volksschule auswirken, die Schriftsprache nach der Lautorientierung und durch die Arbeit am Grundwortschatz erlernt haben und wie sich die Interventionen auf ihre metasprachlichen Fähigkeiten und ihren Zugang zur Schrift auswirken.

Progression

In der ersten Intervention wurde der Trochäus als typische Wortgestalt der deutschen Sprache erarbeitet. Anschließend wurde das „blaue Haus“ der Wortgestalt 1 (offene Silbe mit Langvokal), z. B. Hüte (Abb. 3) erarbeitet. In dieser Einheit wurde auch auf das silbentrennende <h>, die <ie>-Schreibung und die Diphthonge eingegangen. In der nächsten Intervention wurde das

„rote Haus“ der Wortgestalt 2 (geschlossene Silbe mit Kurzvokal), z. B. Hüfte (Abb. 4), eingeführt. Die dritte und vierte Intervention diente der Festigung und dem Arbeiten mit Ableitungen (Verlängerungen von Einsilbern auf Zweisilber, z. B. Hut-Hüte, Rückführung auf die Nennform, z. B. las-lesen). In der fünften Intervention wurde die Schärfungsschreibung erarbeitet. Die letzte Einheit diente der Festigung aller Wortgestalten. Aufgrund der wenigen Zeit wurden das Dehnungs-<h>, die <ß>-Schreibung und weitere orthographische Regelmäßigkeiten, die der systematischen Bearbeitung bedürfen, weggelassen.

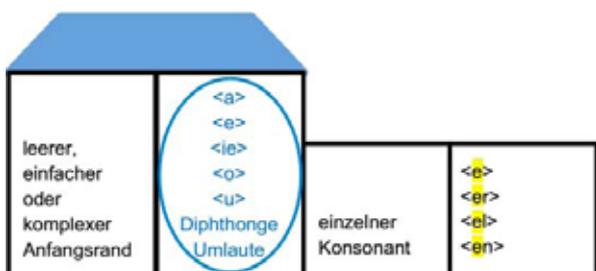


Abb. 3: Wortgestalt 1 „offene Silbe mit Langvokal“ (Indrist, 2016, S. 69)

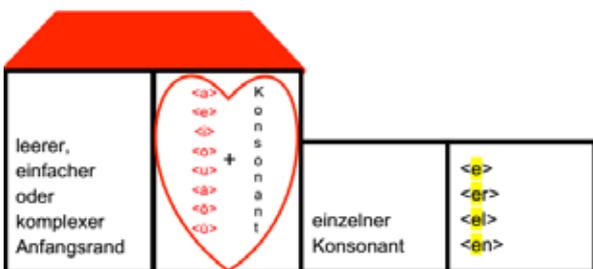


Abb. 4: Wortgestalt 2 „geschlossene Silbe mit Kurzvokal“ (Indrist, 2016, S. 69)

Lernformen

Nach einer gemeinsamen Erarbeitungsphase wurden unterschiedliche Aufgaben bearbeitet. Der Fokus in jeder Einheit lag auf Übungsphasen, um die gelernten Strukturen zu festigen. Dabei wurde in verschiedenen Sozialformen gearbeitet (Allein-, Partner- und Gruppenarbeit). Die Gruppenarbeit führte zur Verbalisierung des Gelernten, was wichtig für die Festigung war.

Leistungserhebungen

Es wurden Leistungserhebungen durchgeführt, die den Zweck verfolgten, einen Einblick in den Stand des orthographischen Wissens und der orthographischen Strategien der Schüler vor und nach den Interventionen zu erlangen. Da die Schärfungsschreibung in der Volksschule eine der größten Fehlerquellen darstellt, lässt sich eine Veränderung des orthographischen Verständnisses infolgedessen besonders bei diesem orthographischen Phänomen beobachten. (Röber, 2009, S. 361). Der Fokus der vor und nach den Interventionen durchgeführten Leistungserhebungen lag daher auf der Schärfungsschreibung.

Erkenntnisse

Die silbische Struktur und der Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben wurden von den Schülern schnell selbstständig erkannt und begriffen. Beim Analysieren der Silbenzahl im Wort bedienten sich einige Kinder des Silbenklatschens. Diese Methode wurde gemeinsam durch das Zählen der Vokale im Wort ersetzt.

Die Strukturierung der Wortgestalten mit Hilfe der Häusermodelle war für die Schüler gut verständlich. Das Einsetzen der Wörter machte ihnen Freude und half den Schülern, schnell die jeweiligen Charakteristika der Wortgestalten zu erkennen, zu verstehen und zu verinnerlichen.

In den Interventionen hatten die Schüler genügend Zeit, das Gelernte durch gezielte Übungen zu festigen. Ebenfalls bedeutungsvoll für das Verständnis war die regelmäßige Wiederholung der Merkmale, u. a. durch die Gegenüberstellung der Wortgestalten. Die Verwendung von Merksprüchen und Merkhilfen, wie z. B. der Langvokal als „dicker“ Vokal, der Platz braucht, der Kurzvokal als „gestoppter“ oder „verliebter“ Vokal und auch die Zwillingsdarstellung der Schärfungsschreibung als eineiige Zwillinge, wie in <Hütte>, oder als zweieiige Zwillinge, wie in <Mücke>, erwiesen sich als sehr hilfreich. Großen Erfolg zur Verinnerlichung der Charakteristik brachte die gesammelte Darstellung aller Merkmale einer Wortgestalt in einem „großen Haus“ (Abb. 5).

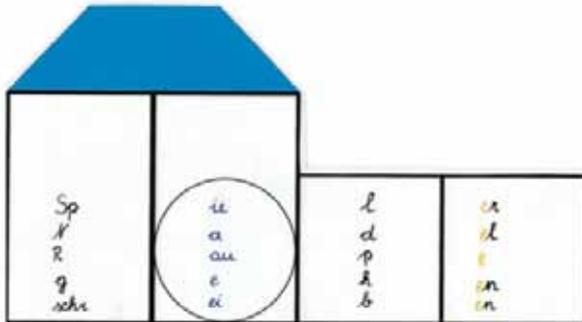


Abb. 5: zusammenfassende Darstellung „offene Silbe mit Langvokal“ (Indrist, 2016, S. 76)

Schon nach kurzer Zeit wurde die Orthographie von den Schülern als Unterstützung beim Dekodieren erkannt, da sich durch die Schreibung die Phonologie eines Wortes und somit auch seine Semantik verändern.

Bemerkenswert war, dass in Rechtschreibgesprächen mit einer schwachen Schülerin und einem starken Schüler nach diesen Einheiten kein Unterschied in Bezug auf die Qualität der Antworten zu erkennen war. Dies lässt darauf schließen, dass das Erarbeiten der formalen Strukturen der deutschen Sprache sowohl für schwache als auch für starke Kinder sehr gewinnbringend ist.

Im Verlauf der Interventionen war in den Gesprächen mit den Schülern eine deutliche Veränderung ihrer metasprachlichen Fähigkeiten wahrzunehmen. Die Qualität der Gespräche über die Orthographie und die Strukturen der deutschen Sprache erlebte in den sechs Interventionen eine massive Steigerung. Es war zu erkennen, dass neue Denkprozesse in Gang gesetzt wurden.

Eine quantitative Verbesserung der Orthographie war bei der Auswertung der Leistungserhebung nach den Interventionen noch nicht wirklich festzustellen. Der Transfer des Gelernten auf neue Übungen funktionierte zwar, allerdings fehlte für den Transfer auf eigene Schreibungen die nötige Automatisierung.

Schlussbemerkungen

Die Bedeutsamkeit systematischen Unterrichts

Die Grundintelligenz eines Kindes ist nicht ausschlaggebend für seine Kompetenz im schriftsprachlichen Bereich. Es hängt stark davon ab, welche Voraussetzungen dem Kind geboten werden, wie es in seinem bisherigen Leben in der Schriftsprachaneignung unterstützt wurde und welche Möglichkeit ihm zum Erlangen metasprachlicher Fähigkeiten in der Schule geboten wird.

Dieses Interventionsprojekt diente unter anderem dazu, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten und Chancen systematischer Orthographieunterricht mit sich bringt. Schon die geringe Auseinandersetzung mit der Struktur der deutschen Sprache wirkte sich positiv auf die metasprachlichen Fähigkeiten der Schüler aus. Durch die klare Darstellung der Strukturen der deutschen Sprache lernen Schüler das System hinter Wortschreibungen kennen und erlangen so Sicherheit, auch ihnen unbekannte Wörter orthographisch korrekt schreiben zu können. Das Kind muss sich nicht mehr auf das Memorieren von Schreibungen verlassen. Insbesondere in Bezug auf die Schärfungsschreibung kann deklaratives Wissen über Sprache Sicherheit vermitteln und der Schlüssel zum Erfolg sein.

Je früher mit systematischem Orthographieunterricht begonnen wird, desto besser und erfolgreicher ist es. Jedoch ist auch ein später Start lohnenswert, wie das silbenanalytische Interventionsprojekt zeigte. Um Erfolge zu erzielen, ist besonders bei einem Start ab der Grundstufe 2 die kontinuierliche und regelmäßige Übung ein wichtiger Aspekt. Es lohnt sich, als Lehrperson den Mut und die Motivation aufzubringen, Neues zu probieren, sich an dieses Thema heranzuwagen, Wissen zu erwerben und dieses Wissen weiterzugeben. Es erleichtert der Lehrperson und den Kindern den Orthographieunterricht!

Literaturverzeichnis

Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: A. Francke.

Crämer, C. & Schumann, G. (1992). *Schriftsprache*. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (S. 290-345). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gallmann, P. & Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Ickelsamer, V. (1882). *Eine Teütsche Grammatica*. In H. Fechner (Hrsg.), *Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts* (o. S.). Berlin: Verlag von Wiegandt und Grieben.

Indrist, C. (2016). *Erfolgreich zur Schriftsprache durch systematischen Orthographieunterricht*. Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg.

Lehrplan der Volksschule mit Anmerkungen und Ergänzungen (2012). Stand: 1. September 2012. Wien: ÖBV.

Maas, U. (2015). *Laute und Buchstaben – zu den phonographischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs*. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben*. (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 2, S. 113-139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Maas, U. (2002). *Warum heißt die Schärfung „Schärfung“?* In D. Tophinke & C. Röber-Siekmeyer (Hrsg.), *Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik*. (=Diskussionsforum Deutsch, 10, S. 8-14). Hohengehren: Schneider Verlag.

Müller, C. (2015). *Sprachliches Wissen von Kindern am Schriftanfang. Anmerkungen zu dem Konstrukt „Phonologische Bewusstheit“*. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben*. (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 2, S. 140-162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Nübling, D., Dammel, A., Duke, J. & Szczepaniak, R. (2010). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels* (3. überarbeitete Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Röber, C. (2015). *Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftspracherwerb*. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben*. (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 2, S. 163-226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.