



SchmitS – Lesen und Schreiben mit System

Fördermaterialien zum Lese- und Rechtschreiberwerb

Beate Lingnau^{1,*} & Catherina Herzig¹

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Beate Lingnau, Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld
beate.lingnau@uni-bielefeld.de, catherina.herzig@gmx.de*

Zusammenfassung: In dem Beitrag geht es um die Entwicklung und Vorstellung des Fördermaterials SchmitS zum Lese- und Rechtschreiberwerb, das im Rahmen der Wissenschaftlichen Maßnahme 20 des Projektes Bi^{professional} (gefördert vom BMBF im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung) entwickelt wurde. Die Entwicklung eigener Materialien war erforderlich, da derzeit sehr wenige sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch fundierte Materialien für die Vermittlung der Schriftsprache zur Verfügung stehen. Das deutsche Schriftsystem ist aber sehr systematisch aufgebaut, und es existieren auch diverse fachdidaktische Ansätze, die Ideen für eine Didaktik bereitstellen, welche diesem Aufbau gerecht werden. Daher werden der theoretische und fachdidaktische Hintergrund sowie der Aufbau des Materials beschrieben und mit einem kurzen Erfahrungsbericht zu dessen Einsatz abgerundet.

Schlagwörter: Lesen, Rechtschreiben, Lese-Rechtschreibförderung, Grundschule



1. Einleitung

In diesem Beitrag wird das Förderprogramm „SchmitS – Lesen und Schreiben mit System“ mit seinen theoretischen und didaktischen Vorüberlegungen vorgestellt. SchmitS bietet Lehr- bzw. Fördermaterialien zur Didaktik basaler Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, die den Studierenden für ihre schulpraktische Ausbildung sowie anderen interessierten Nutzer_innen online zur Verfügung gestellt werden sollen.

Die Materialien wurden in der vom BMBF im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten wissenschaftlichen Maßnahme „Didaktisches Labor für Lese-Rechtschreibförderung“ des Projektes Bi^{professional}¹ an der Universität Bielefeld entwickelt.

Die Entscheidung, im Projekt eigene Materialien zu erarbeiten, wurde getroffen, da in jüngerer Zeit eine sehr große Unzufriedenheit mit herkömmlichen Lehrwerken und Förderprogrammen herrscht. Dies zeigt sich sowohl in der öffentlichen Debatte (Fritzen, 2017) als auch in der fachwissenschaftlichen Literatur (Bredel, 2009; Bredel & Röber, 2015; Röber, 2009a). Fachwissenschaftler_innen kritisieren zumeist eine unzureichende Passung zwischen sprachsystematischen Grundlagen und didaktischem Vorgehen. Mittlerweile existieren durchaus fundierte Vorschläge für alternative didaktische Vorgehensweisen, die auf linguistische Aspekte abgestimmt sind (Bredel, 2009; Hinney, 2004; Röber, 2009a). Allerdings sind diese bisher noch nicht in ausreichender Zahl in Form von gebrauchsfertigen Materialien für die unterschiedlichen Bedarfe in der Schule oder für Einzelförderungen umgesetzt worden. Das Lehrwerk *Die Kinder vom Zirkus Palope* (Röber, van Hülsen & Thelen, 2016) stellt hier eine Ausnahme dar und dient daher in gewisser Weise als Vorbild für die im Projekt entwickelten Materialien. Es konnte aber nicht im Original verwendet werden, da es als Gesamtprogramm für den Schulunterricht und nicht als additive Förderung konzipiert wurde. Hinzu kommt, dass es bisher noch nicht vollständig veröffentlicht ist.

2. Fachliche und theoretische Verortung

Die Materialien sollen Lehr- und Förderkräfte dabei unterstützen, den Kindern das Lesen und Schreiben von Wörtern zu vermitteln. Dabei sehen wir die Orthografie mit Eisenberg als „Teil unserer Sprache mit beeindruckenden Regelmäßigkeiten“ (Eisenberg, 2017, Vorwort) und stellen daher das angeleitete Entdecken des Schriftsystems und das Vermitteln regelhafter Zugänge zur Dekodierung und Enkodierung in den Vordergrund. Hofmann, Zöller und Roos (2009) konnten zudem in einer großangelegten Studie zeigen, dass die systematische Vermittlung von Rechtschreibprinzipien gekoppelt mit der Bereitstellung strategischer Aufgaben einen signifikanten Einfluss auf die Rechtschreibleistungen der Schüler_innen hat. Die Autor_innen stellen heraus, dass Aufgaben wie das wiederholte Abschreiben von Lernwörtern, die keinen Zugang zu der zugrundeliegenden Systematik ermöglichen, den Schüler_innen kaum helfen. Strategische Aufgaben wie das Finden von Wörtern mit ähnlichen Rechtschreibphänomenen haben hingegen einen weitreichenderen Effekt. Dies bedeutet, dass die Lehr- und Förderkräfte sich einerseits gut mit dem Schriftsystem der deutschen Sprache auskennen und die Lehrwerke andererseits entsprechende Aufgaben bereitstellen müssen.

Auch wenn wir davon ausgehen, dass alle Lehr- und Förderkräfte selbst ein hohes Maß an Lese- und Schreibkompetenz haben, ist das explizite Wissen über das Schriftsystem kein Automatismus. Dies liegt vor allem an der Art, wie die (Schrift-)Sprache erworben wird. Eisenberg nimmt an, dass das Wissen über die Orthografie schon aus ökonomischen Gründen bei den meisten Menschen automatisiert und daher meist im-

¹ BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

pliziter Natur ist. Müssten wir uns beim Lesen und Schreiben immer wieder aktiv an die zugrundeliegenden Regularitäten erinnern, würde dies viel zu lange dauern: „Die Schreiber können irgendwann schreiben und folgen den Regelmäßigkeiten, können diese aber nicht in Sprache fassen. Das müssen sie auch nicht“ (Eisenberg, 2017, S. 1).

Im Folgenden werden daher zunächst grundlegende und für die Vermittlung basaler Schreibfertigkeiten relevante Aspekte des Schriftsystems dargelegt. Das deutsche Schriftsystem beruht als Alphabetschrift grundsätzlich auf einer Zuordnung von Graphemen zu Phonemen. Dabei werden aber nicht die einzelnen Laute (Phone), sondern die abstrakte Klasse der Phoneme abgebildet. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten unserer Sprache. Es können immer mehrere Laute zu einem Phonem gehören. So hören sich zum Beispiel die Auslaute der Wörter „ich“ und „ach“ unterschiedlich an, aber sie gehören zu ein und demselben Phonem, weil es im Deutschen keinen „ach-Laut“ nach Vokalen wie [e] oder [i] gibt und keinen „ich-Laut“ nach Vokalen wie [a] oder [u]. Auch Phonem /R/ hört sich in dem Wort *Ratte* ganz anders an als in *Birne*, wird aber, eben weil es sich um ein und dasselbe Phonem handelt, immer mit dem Graphem <r> verschriftet. Wann das /R/ wie gesprochen wird, hängt einzig und allein von seiner Position in der Silbe ab. Der Aufbau der Silben zeigt außerdem die Aussprache des vokalischen Silbenkerns an. So ist beispielsweise das erste <e> in *beten* anders zu artikulieren als das jeweils erste <e> in *Reste* oder *Betten*. Ein weiterer Faktor, der beim Lesen und Schreiben immer beachtet werden muss, ist die Wortbetonung. So gibt es in unbetonten Reduktionssilben niemals ein [e:], wie es beispielsweise in der ersten Silbe des Wortes *Besen* vorkommt. In der unbetonten zweiten Silbe von *Besen* wird das <e> zwar notiert, aber nicht als Laut realisiert [be.:zn] (Hall, 2011).

Die aufgeführten Beispiele sind sicher unvollständig, lassen aber erahnen, dass die Prämisse, beim Lesen und Schreiben müsse nur jedem Laut ein Buchstabe zugeordnet werden, zu Problemen führen kann.

Auch wenn die beschriebenen Phänomene auf den ersten Blick schwierig und unübersichtlich erscheinen, sind sie für das Deutsche sehr regelmäßig und lassen sich daher gut didaktisch vermitteln.

2.1 Systematischer Aufbau des Schriftsystems

Die Alphabetschrift bietet eine relativ eindeutige Information, wie wir Wörter zu lesen bzw. zu schreiben haben. Dies heißt allerdings nicht, dass sich regelhafte Schreibungen ausschließlich in einer segmentalen Zuordnung von Lauten und Buchstaben zeigen müssten. Diese Besonderheit der Schrift scheint einen hohen Komplexitätsgrad zu erzeugen. Bei einigen Wörtern – wie z.B. <Steuer> – lässt sich weder eine einzige eindeutige Phonem-Graphem-Zuordnung erkennen [ʃdɔɪ.ɐ] (Beispiel aus Eisenberg, 2006c, S. 137), noch sind die dahinterstehenden Regularitäten auf den ersten Blick erkennbar. Dass die Alphabetschrift dennoch für die große Mehrheit der Wörter eine sehr zuverlässige und auch für Grundschulkinder nachvollziehbare Darstellung der Sprachlautfolge bietet, wird im Folgenden dargestellt.

Fuhrhop (2009) geht in diesem Zusammenhang von einer Verzahnung phonographischer, silbischer und morphologischer Prinzipien aus, während (Maas, 1989) eine Einteilung in textuelle, logographische und phonographische Komponenten vornimmt. Auffällig ist hier, dass Maas die „Grundzüge der deutschen Orthographie“ ausgehend von komplexen übersatzmäßigen sprachlichen Einheiten diskutiert und diese Schritt für Schritt in kleinere Einheiten wie die grammatischen Wörter, die Silben und die Phoneme gliedert, während Fuhrhop (2009) genau andersherum vorgeht. Auch ontogenetisch geht Maas (1989) in einer sehr frühen vorschulischen literalen Phase sowohl rezeptiv (durch das Vorlesen) als auch produktiv (belegt durch frühe Kritzelpriefe) von einer Auseinandersetzung mit ganzen Texten aus. Erst nach und nach werden – folgt man seiner Modellvorstellung vom Schrifterwerb – die Kinder in die Lage versetzt,

diese komplexen sprachlichen Konstrukte in kleinere Einheiten zu zerlegen. Dies geschieht zunächst beispielsweise durch Sprachspiele, in denen die Anlaute ausgetauscht werden („Ene mene *miste*, es rappelt in der *Kiste*. Ene meine *meck* und du bist weg.“) und später durch die gezielte Alphabetisierung. Da die Alphabetisierung im Anfangsunterricht trotz aller Diskussionen um größere Einheiten sinnvollerweise mit dem Lesen und Schreiben einzelner Wörter und dem Erlernen von Graphemen einhergeht, beginnen die Überlegungen zur Schriftsystematik dennoch mit der Silbenstruktur deutscher Wörter. Der Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird stets mit Bezug auf die grundlegenden linguistischen Ebenen Graphematik, Phonologie/Phonetik sowie Morphologie beschrieben und diskutiert.

2.1.1 Phonographische Schreibungen

Die Wortschreibungen im Deutschen sind im Wesentlichen lautbezogen (Fuhrhop, 2009), denn „[f]ür ein alphabetisches System ist [...] kennzeichnend, daß eine Korrespondenz zwischen den kleinsten Einheiten der Lautstruktur, den *Phonemen*, und den elementaren Einheiten der Schriftstruktur, den *Graphemen*, vorliegt“ (Ramers, 1999). Dieses Phänomen wird als phonographisches (Maas, 1992) oder phonologisches Prinzip (Rahnenführer, 1980) bezeichnet und bedeutet nicht, dass es eine 1:1-Zuordnung zwischen Laut und Buchstabe gibt. Abgebildet werden Phoneme und nicht deren Allophone. Die Phonologie, die Maas daher auch als funktionale Phonetik beschreibt, betrachtet „die Laute [...] [nicht vorrangig] als Naturereignisse [...], [sondern fokussiert] die Analyse der Nutzung von Lautunterscheidungen für sprachliche Belange [...]“ (Maas, 2006, S. 17). Als Phoneme werden die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten einer Sprache bezeichnet, welche üblicherweise durch Minimalpaarbildungen, also Wörter, deren Bedeutung sich nur auf der Grundlage der Merkmale eines einzelnen Lautes unterscheidet, ermittelt werden können (Fuhrhop, 2009). Hall (2011) zeigt dies beispielhaft an den Wörtern [kantə] und [tantə].

Doch selbst aus phonetischer Sicht ist die Beschäftigung mit Einzellaute lediglich eine ökonomische Beschreibungsebene, welche „dem Alltagsverständnis einer alphabetisch literalen Gesellschaft“ entspricht. „Tatsächlich vollführen wir mit unseren Sprechwerkzeugen [...] immer kontinuierliche Sprechbewegungen, die ihrerseits wiederum zu sich kontinuierlich ändernden akustischen Signalen führen“ (Pompino-Marschall, 2009). Dies bedeutet, dass Einzellaute in diesem Sinn keine „natürlichen“ Einheiten darstellen, was in gängigen schreibdidaktischen Lehrwerken aber dennoch fast durchgängig suggeriert wird. Vielmehr werden die Bewegung der Artikulationsorgane und somit auch das akustische Signal an die jeweiligen Nachbarlaute angeglichen. Dieser Prozess der Assimilation wird auch als Koartikulation bezeichnet (Pompino-Marschall, 2009). Wir äußern beispielsweise [ˈlam.pɪ] statt [ˈlam.pɪ] oder [ˈlam.pən], weil die Lippen bei den vorherigen Konsonanten sowieso schon aufeinanderliegen. Dies erschwert Schreibanfänger_innen eine segmentale Zuordnung von Lauten bzw. Lautklassen zu Graphemen zusätzlich. Hinzu kommt, dass [m] und [n] gemeinhin nicht als Allophone eines Phonems wahrgenommen werden. In Wörtern wie <einem> und <einen> sind die beiden Laute bedeutungsunterscheidend. Nichtsdestotrotz stellen die Phoneme als bestimmte Klassen von Lauten eine wichtige Bezugsgröße für Wortschreibungen dar.

In der Schrift sind die Grapheme als die „kleinsten distinktiven (unterscheidenden) Einheiten geschriebener Sprache“ (Fuhrhop & Peters, 2013) Bezugspunkt für die Phoneme. Diese lassen sich demnach immer nur für eine spezifische Sprache bestimmen und können im Deutschen auch aus mehreren Buchstaben bestehen.

Es gibt Phoneme wie /m/ oder /l/, die immer mit ein und demselben Laut korrespondieren und mit einem einfachen Einbuchstabengraphem repräsentiert werden, egal an welcher Stelle sie im Wort vorkommen ([ma:.də] <Made>, [lam.pə] <Lampe>, [kra:m] <kram>). Andere Phoneme, wie das bereits in der Einleitung erwähnte /R/, werden am Silbenende zu anderen Lauten (Allophonen).

2.1.2 Silbische Schreibungen

Das Schriftsystem bildet nicht nur die lautliche, sondern auch in einem hohen Maß die silbische und somit suprasegmentale Struktur der gesprochenen Sprache ab.

Pompino-Marschall (2009) bezeichnet die Silbe zwar im Vergleich mit Einzellauten als „natürlichere“, aber nicht als per se segmentale Einheit. Auch sie lässt sich nur im Rahmen zusammenhängender lautlicher Äußerungen erfassen. Fuhrhop und Peters (2013) beschreiben die Silbe als eine prosodische Einheit, da sie Merkmale umfasst, die sich nicht aus den einzelnen Segmenten ableiten lassen. Auf der anderen Seite ist sie Trägerin von Eigenschaften, die ansonsten eher den einzelnen Lauten zugeschrieben werden. Das sind zum Beispiel die Vokalqualität und -quantität, welche sich auf bestimmte Silbenstrukturen beziehen lassen.

Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen. Dies bedeutet, dass jedes Wort einen silbischen Akzent besitzt:

„Unter Akzent oder Betonung wollen wir unter phonetischen Gesichtspunkten hier die Hervorhebung einer bestimmten Silbe gegenüber den anderen Silben eines Wortes – im Sinne von Wortakzent bzw. lexikalischem Akzent verstehen“ (Pompino-Marschall, 2009).

Die vokalischen Silbenkerne unbetonter Silben werden nach Pompino-Marshall im Deutschen häufig verkürzt (dies betrifft insbesondere den Schwa-Laut [ə]) oder fallen sogar ganz weg. Silben mit einem Schwa-Laut oder einem Sonoranten als Silbenkern gelten daher im Umkehrschluss als nicht betonbar (Eisenberg, 2009). Bei morphologisch einfachen Wörtern sind im Deutschen die Betonungsmuster Trochäus (zweisilbige Wörter mit der Betonung auf der ersten Silbe) und Daktylus (dreisilbige Wörter mit der Betonung auf der ersten Silbe) vorherrschend.

Vokale werden aus phonologischer Sicht aufgrund der Muskelspannung der Artikulationsorgane in gespannte und ungespannte Varianten eingeteilt (Vokalqualität). Das [e:] in *beten* oder das [o:] in *rote* sind gespannte Vokale, während das [ɛ] in *Betten* und das [ɔ] in *Wolle* die jeweils ungespannten Varianten darstellen. Hinzu kommt die zeitliche Länge der Artikulation (Vokalquantität), die bei den gespannten Vokalen bei normaler Aussprache deutlich länger ist. Dass die Vokalqualität und -quantität im Zusammenhang mit der Position (betonte oder unbetonte Silbe) und Distribution (Besetzung des Silbenendrandes) der Vokale in den jeweiligen Silben steht, ist unbestritten (Bredel, 2009). Morphologisch einfache trochäische Wörter haben in der Regel einen kurzen ungespannten Vokal in der betonten Silbe, wenn der Endrand derselben konsonantisch besetzt ist. Bei unbesetztem Endrand ist der Vokal lang und gespannt. Eine Besonderheit stellen Trochäen mit einem ungespannten Vokal in der betonten Silbe aber nur einem internuklearen Konsonanten dar. Eisenberg (2006a) geht davon aus, dass der Konsonant in diesem Fall aus phonologischer Sicht sowohl in den Endrand der betonten als auch in den Anfangsrand der Reduktionsilbe gehört, und nennt dieses Phänomen *Silbengelenk*. Nach dieser Logik wäre die betonte Silbe in Wörtern wie *Mitte*, *Hülle*, *Quelle* oder *Hölle* eine geschlossene. Er geht dabei also nicht nur von der Vokalqualität, sondern auch von der Silbenstruktur aus. Bestimmte Silbenstrukturen bedingen somit, dass der Vokal „ausgebremst“ wird. Vor allem erscheint aber von großer Relevanz, dass die Qualität und Quantität der Vokale zwar aufgrund von Minimalpaarbildungen durchaus einen Phonemstatus haben, aber dennoch immer im Zusammenhang mit silbischen Phänomenen stehen und daher nicht ausschließlich segmental betrachtet werden können.

Für das Lesen ist es also wichtig, die Silbenstrukturen in der Schrift erkennen zu können. Das ist bei geschriebenen Wörtern einfacher als bei gesprochenen. Bei diesen gilt die Regel, dass jede Silbe einen Vokal hat. Finden sich in einem prototypischen zweisilbigen Wort zwischen den beiden Vokalen zwei Konsonanten, befindet sich die Silbengrenze zwischen diesen (*Bet-ten* oder *Kas-ten*), auch wenn dies sich für gesprochene Wörter bei Silbengelenken anders zeigt. Bei Wörtern, die nur einen Konsonanten

zwischen den Vokalen haben, ist die Silbengrenze in beiden Fällen vor diesem (Ma-gen oder fe-gen).

2.1.3 Morphologische Schreibungen

Morphologische Schreibungen werden von Fuhrhop mit dem Prinzip der *Morphemkonstanz* beschrieben.

„Wörter oder Wortformen, die in einer morphologischen Beziehung stehen, werden ähnlich oder gleich geschrieben, sofern es einer phonographischen Schreibung nicht widerspricht. Morphologische Schreibungen gelten insbesondere für Flexionsformen des gleichen lexikalischen Wortes, zum Beispiel <Apfel> – <Äpfel>.“ (Fuhrhop, 2009, S. 25)

Sie nennt solche Schreibungen „logographisch“, wobei die logographischen Elemente nicht im Sinne von Logogrammen oder Piktogrammen zu verstehen sind, sondern mit rein alphabetischen Zeichen dargestellt werden. Die Schriftbasiertheit dieses Prinzips verdeutlicht sie am Beispiel der Pluralbildung von Bach. Die Wortstämme <bach> und <bäch> unterscheiden sich lediglich durch zwei Punkte (137), während bei auditiver Realisierung nur ein segmentales Element gleichbleibt [bax – bæç].

Insgesamt können bezüglich der Morphemkonstanz die Stammkonstanz und die Affixkonstanz unterschieden werden. Für die Schreibungen lässt sich festhalten, dass Affix-Schreibungen wie {ver} bei <verhandeln> in der Regel memoriert werden müssen, während Stammschreibungen sich aus der Schreibung morphologisch einfacher Zweisilber oder aus sogenannten Explizitformen (Eisenberg, 2006a) ableiten lassen. Explizitformen sind zum Beispiel die Pluralformen einsilbiger Nomen, Verbinfiniteive beziehungsweise attributiv verwendete einsilbige Adjektive oder anders gesagt: alle zweisilbigen Formen, mit vokalanlautenden Morphemen am Wortende (Bett-en, rot-e oder rett-en).

3. Didaktisch-methodische Verortung

Geht es um die Vermittlung von Orthografie², werden in der deutschsprachigen Literatur zu Sprachdidaktik sowohl unterschiedliche didaktische Modelle als auch differente Ansichten über grundlegende sprachwissenschaftliche Aspekte sowie die Reihenfolge der Vermittlung derselben diskutiert. Die Diskussion über lehrgangs- vs. lernwegsorientierte Konzepte ist eher allgemeindidaktischer Natur und hatte ihren Beginn in den 80er-Jahren. Den in damaligen Lehrwerken vorgesehenen strikten Abfolgen von Lerninhalten wurde das Konzept des offenen Unterrichts entgegengesetzt (Kirschhock, 2004). Von diesem erhoffte man sich nun eine stärkere Orientierung an den individuellen Lernwegen der Kinder. Problematisch an beiden Ansätzen ist allerdings, dass sie von einer stufenartigen Abfolge bestimmter schriftsprachlicher Fähigkeiten ausgehen, wie sie bereits von Frith (1980) vorgeschlagen wurde. Die Annahme, die diesem Paradigma zugrundeliegt, ist, dass Kinder zunächst eine alphabetische Strategie erwerben, in der sie Laut-Buchstabenbeziehungen erlernen, und später in einer nächsten Stufe die orthografischen Regeln. Dieses Vorgehen hat vor allem in offenen Konzepten wie dem Spracherfahrungsansatz (Brügelmann, 1983) dazu geführt, dass Kinder sehr lange nach dem Konzept „Schreib, wie du sprichst“ vorgehen. Dies hat sich nicht bewährt (Roos & Schöler, 2009) und ist zudem mit dem deutschen Schriftsystem nicht gut zu vereinbaren.

Neuere Ansätze stellen daher schon sehr früh das Schriftsystem mit seinen Regularitäten in den Vordergrund. Die wichtigsten werden im Folgenden kurz dargestellt.

² Orthografie soll im Folgenden sowohl in Bezug auf das Lesen als auch auf das Schreiben betrachtet werden. Auch werden wir die Didaktik orthographischer Regeln begrifflich nicht von dem basalen Schriffterwerb trennen, wie es in einigen Lehrwerken der Fall ist (Budde, Riegler & Wiprächtiger-Gepert, 2012).

3.1 Silbische Ansätze

3.1.1 Die silbenanalytische Methode von Christa Röber

Röber stellt in ihrem Ansatz die Konvertierung von isolierten Phonemen in Grapheme weder in den Vordergrund noch an den Anfang didaktischer Bemühungen für den frühen Schriftspracherwerb. Ihre Modellierungen fokussieren zu Beginn vielmehr die Informationen, die die Schrift für die lautliche Realisierung von Wörtern beim lauten Lesen bereitstellt. Orthografie hat dabei die Funktion, Geschriebenes lesbar zu machen.

Röber geht davon aus, dass Kinder im Rahmen des Schrifterwerbs eine „neue“ Sprache erlernen müssen, welche alle Varietäten überdacht (Röber, 2013). Nicht die gesprochene Sprache der Kinder ist der Ausgangspunkt für ihre ersten Schreibungen, sondern die Schrift ist der Ausgangspunkt für den Erwerb eines in der Schule geforderten literaten Sprachgebrauchs, der sich nicht nur auf Aspekte wie Wortwahl, Satzgrammatik und übersatzmäßige Einheiten (Maas, 2010), sondern auch auf die Aussprache einzelner Wörter bezieht. Schrift ist für Röber zudem die symbolische (graphische) Repräsentation sprachlicher Systematik. Diese Systematik liegt besonders zu Beginn des Schriftspracherwerbs der Kinder noch außerhalb ihres Erfahrungshorizontes, kann aber mithilfe von Wortschreibungen systematisch vermittelt werden.

Röber arbeitet vor allem mit phonologisch orientierten Schreibungen (Maas, 2015) und verwendet als Visualisierungs- und Vorstellungshilfe Häuschen (Röber, 2009b) oder Zirkuswagen (Röber et al., 2016), mit denen sie die Silbenstruktur darstellt.³

3.1.2 Eine didaktische Modellierung von Gabriele Hinney

Hinney (2004, 2010) legt für ihre Überlegungen zur Didaktik des Rechtschreibens die Arbeiten von Peter Eisenberg zugrunde und bezeichnet mit Eisenberg, Spitta und Voigt (1994) den Schriftspracherwerb als „eigenaktiven sprachanalytischen Problemlöseprozess“, dessen zentrale Anforderung darin besteht, „durch hypothesentestendes Experimentieren“ die Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache zu verstehen und handelnd umzusetzen (Artelt et al., 2007; Hinney, 2004, S. 73). Lesen und Schreiben möchte sie als strategische Vorgänge verstanden wissen, deren Erwerb metakognitives Wissen voraussetzt. Metakognitives Wissen beschreibt sie in diesem Zusammenhang als „[...] die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu kontrollieren und zu steuern“ (Hinney, 2004, S. 73).

Hinneys Annahme nach gibt es Kinder, denen dies auch ohne spezifische didaktische Anleitung gelingt, und solche, bei denen dies nicht der Fall ist. Diejenigen, die an dieser Aufgabe scheitern, müssen die Wortbilder einzeln memorieren und für die nicht memorierten Wörter eine sogenannte „Schreib, wie du sprichst“-Strategie anwenden. Besonders für diese Kinder ist es – so Hinney – von essenzieller Bedeutung, den strukturellen Aufbau der Schriftsprache gut zu vermitteln.

Grundlegend für ihre didaktischen Überlegungen sind

- die Explizitlautung (Kunkel-Razum & Eisenberg, 2009) als phonologische Bezugsgröße
- und folgende silbenbasierte Aspekte:
 - Eisenbergs Hinweise auf die Deutung rechtschriftlicher Merkmale als Lesehilfe,
 - die Schreibsilbe und ihre Schlüsselstellung zur Erklärung rechtschreiblicher Zusammenhänge,
 - das zweischrittige Konstruktionsprinzip deutscher Wortschreibungen, welches die regelhaften phonologischen Qualitäten zweisilbiger morphologisch einfacher Wörter als Hinweis auf die weniger regelhaften Schreibungen einsilbiger Wörter zugrunde legt (Eisenberg, 2006b; Hinney, 2004, 2010).

³ Da die Systematik der Verwendung der Häuschen in unserem Förderprogramm ganz ähnlich ist wie in Röbers Ansatz, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung verzichtet.

Hinney stellt gerade diese Aspekte heraus, weil erstens durch die Explizitlautung eine Art lautliches Modell zur Verfügung gestellt wird, welches die „Lernkomponente der Artikulationskontrolle“ differenziert darstellen kann, und zweitens durch das grundlegende linguistische Modell Hinweise darauf gegeben werden, wie Kinder zur Sprachanalyse angeleitet werden können. Drittens können mit dem zweischrittigen Konstruktionsprinzip die komplexen Wortschreibungsregeln auf einem für Kinder verständlichen Niveau vermittelt werden (Hinney, 2004).

Sie geht ebenfalls davon aus, dass die Explizitlautung eine schriftbezogene Aussprachvarietät ist, die zwar von der Lehrkraft modellhaft präsentiert wird, um den Kindern den Zugang zur Schriftsprache zu erleichtern, aber von kindlicher Seite keinesfalls vorausgesetzt werden kann. Vielmehr ist sie das Ergebnis eines erfolgreichen Schrifterwerbs (Hinney, 2004, 2010). Daher gehört es zu Hinneys didaktischer Konzeption, mit den Schüler_innen über ihre eigenen Aussprachvarietäten zu reflektieren und diese nach und nach in Beziehung zur Explizitlautung zu setzen, die im Grammatikduden als „[...] die ‚wirkliche Lautform‘ eines Wortes [...]“ (Kunkel-Razum & Eisenberg, 2009, S. 51) bezeichnet wird. Dies impliziert, dass der Erwerb dieser Varietät nur gemeinsam mit bzw. durch den Schriftspracherwerb erlernt werden kann.

Bezüglich der Silbe ist zunächst anzumerken, dass Kinder zwar relativ früh – beispielsweise in Abzählreimen, Liedern oder Gedichten – intuitive Fähigkeiten zur Silbensegmentierung aufweisen. Ein solch globales Silbenverständnis reicht aber für den Schriftspracherwerb nicht aus, und eine sichere Segmentierung bezüglich der Schreibsilben ist nicht bei allen Kindern vorauszusetzen (Günther, 2006), sondern wird – ähnlich wie die Explizitlautung – erst im Kontakt mit der Schriftsprache erworben.

Hinney verweist auf regelhafte silbenbasierte Schreibungen im Deutschen. Aufgrund dieser Regelhaftigkeiten sei es nicht verwunderlich, dass es einigen Kindern gelänge, die orthographischen Prinzipien ohne explizite Anleitung zu erwerben. Aber auch bei diesen Kindern sei das Wissen nur implizit verfügbar. Ihr Ziel ist es also zum einen, das implizite Wissen der rechtschriftlich kompetenten Kinder explizit zu machen, und zum anderen, denjenigen, die ein solches implizites Wissen bisher nicht erwerben konnten, einen Zugang zu den Regeln der Schriftsprache zu ermöglichen.

Die Idee ist nun, wie auch bei dem Ansatz von Röber, die trochäischen Zweisilber als Schlüsselwörter einzuführen, Schreibalternativen (z.B.: <n> vs. <nn> oder <l> vs. <ll>) als Problemstellungen herauszuarbeiten und dies anhand von Lesarten auf der Grundlage unterschiedlicher silbischer Baumuster zu bearbeiten. Die Kinder werden angeleitet, Schlussfolgerungen als Grundlage für den Erwerb von Handlungswissen zu erwerben (wenn <rennen> mit <nn> geschrieben wird, gilt das auch für <rennt> ...). Die Schüler_innen sollen ihre Schreibhypothesen dann durch sogenannte *Silbenproben* überprüfen: „Wenn [hɔləŋ] (Lautbezug: gespannter (langer) Vokal; Konsonant mit losem Anschluss, dann <l>, weil nicht [hɔləŋ] (Lautbezug: ungespannter (kurzer) Vokal; Konsonant mit festem Anschluss ans Silbengelenk)“ (Hinney, 2004, S. 78). Die Autorin grenzt sich damit von segmentalen Ansätzen ab, die – wie zum Beispiel Sommer-Stumpfenhorst (1991)⁴ – postulieren, dass Schreibfehler am effektivsten durch das Mitsprechen der zu schreibenden Wörter vermieden werden könnten. Sie nimmt vielmehr an, dass für den Einblick in die Systematik von Schreibungen eine differenziertere Darstellung nötig sei.

3.1.3 Orthografieerwerb als Systemerwerb von Ursula Bredel

Auch Bredel entwickelt ein alternatives Konzept zu einer von der KMK (2005) vorgeschlagenen und durch die Strategien „Mitsprechen“ – „Einprägen“ – „Üben“ und im Zweifelsfall „Nachschlagen im Wörterbuch“ geprägten Schriftvermittlung, die sich

⁴ Diese Annahme lässt sich auch in sehr aktuellen Ansätzen, wie zum Beispiel der *Freiburger Rechtsschreibschule* (Michel, 2011) oder *Rechtsschreiben erforschen* (Fulde, 2006) finden, die sich großer Beliebtheit in Schulen erfreuen.

zum einen in einem „theoriefreien Raum“ bewegt und zum anderen vor allem lautgetreue Schreibungen suggeriert, deren Ausnahmen nicht regelhaft hergeleitet, sondern lediglich im Wörterbuch nachgeschlagen werden können (Bredel, 2009, S. 136) (siehe auch Ossner, 2013).

„Übersehen wird dabei, dass die Erstfixierung auf Laut-Buchstabenbeziehungen nicht einen natürlichen Erwerbsschritt definiert, sondern ein unterrichtlich erzeugtes Artefakt darstellt. Übersehen wird auch, dass es sich nicht um einen einfachen Strategiewechsel handelt, sondern dass mit dieser didaktisch induzierten Abfolge ein Theoriewechsel erzwungen wird [...]“ (Bredel, 2009, S. 137)

Stattdessen geht sie davon aus, dass sowohl lexikalisch als auch morphologisch bedeutsame Wortstrukturen durch Grapheme kodiert werden. Die den Graphemen zugehörigen Lautwerte ergeben sich dabei nicht ausschließlich aus einer 1:1-Zuordnung zwischen Laut und Buchstabe, sondern lassen sich erst im „Zusammenspiel von [(a)] prädefiniertem Lautpotenzial, [(b)] Position und [(c)] Distribution in einem Wort ermitteln“ (Bredel, 2009, S. 137).

- (a) Mit anderen Worten bedeutet dies, dass statt einer 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstabe bzw. Laut und Graphem jedes Graphem ein Kontinuum von Lauten repräsentieren kann. Wichtig erscheint dabei, dass jedes Graphem bestimmte artikulatorische Gesten nahelegt. So prädeterminiert beispielsweise das Graphem <e> eine vokalische, offene oder halboffene, vordere oder zentrale Artikulation, die sich im Vokalviereck mit einem bestimmten Radius abtragen lässt und die Laute [e], [ɛ], [ə] und [ɐ] einschließt.
Wenn auch keine 1:1-Zuordnung zwischen Lauten und Graphemen nahegelegt werden kann, bleibt somit festzuhalten, dass nur eine sehr eingeschränkte Gruppe von Lauten mit dem Graphem <e> korrespondiert, welche bei der Einführung von Graphemen durchaus Berücksichtigung finden könnten. Zudem ist die Zuordnung eines Graphems zu einem bestimmten Laut aus dem gegebenen Lautkontinuum nicht beliebig, sondern hängt erstens von seiner Position und zweitens von seiner Distribution in der Silbe ab (Bredel, 2009).
- (b) Die absolute Position von Vokalen ist immer die nukleare Position einer Silbe. Diese wird beim <e> dadurch determiniert, ob es in einer Voll- oder einer Reduktionsilbe positioniert ist. In einer Vollsilbe repräsentiert das <e> entweder [e] oder [ɛ], während es in einer Reduktionsilbe immer als [ə] oder [ɐ] realisiert wird.
- (c) Die Distribution oder relative Position – also die Position innerhalb der Silbe – legt schließlich fest, ob in betonten Silben ein gespannter Langvokal [e] (immer dann, wenn ein Konsonantenbuchstabe in der Koda steht) oder ein ungespannter Kurzvokal [ɛ] (immer dann, wenn kein Konsonantenbuchstaben in der Koda steht) repräsentiert wird. In der Reduktionsilbe wird durch die Distribution angezeigt, ob das <e> als [ə] (wenn kein Konsonantenbuchstabe in der Coda steht) oder [ɐ] (wenn ein <r> in der Coda steht) realisiert, kaum realisiert oder sogar getilgt wird (wenn die Silbenkoda durch einen nasalen Konsonanten gebildet wird).

Die Silbenstruktur wird aber auch dann markiert, wenn kein konsonantisches Material wahrnehmbar ist. Bredel (2009, S. 140) unterscheidet hier drei unterschiedliche Fälle:

1. Ist zwischen zwei Nuklei kein konsonantisches Element wahrnehmbar ([ˈnaə] <nahe> vs. <*nae> [nɛ:]), wird der linke Rand der Reduktionsilbe durch ein <h> markiert. Das <e> wird so als Silbenkern der Reduktionssilbe erkennbar.

2. Die Koda der Vollsilbe wird bei ungespannten Vokalen durch eine Verdopplung des Konsonantenbuchstaben, der im Onset der Reduktionssilbe steht, gekennzeichnet (<ahne> ['a:nə] vs. <anne> [anə]).
3. Als dritten Fall führt Bredel das silbenschießende <h> an, welches hervorhebt, dass ein nachfolgender Sonorantenbuchstabe den Anfangsrand der Reduktionssilbe und nicht den Endrand der Vollsilbe bildet (<wohnen> [wo:.nən]).

3.2 Förderprogramm SchmitS

Das Förderprogramm ist so aufgebaut, dass den Lehrpersonen für jedes Kapitel eine Handreichung mit einer Beschreibung des Lerngegenstandes und ein Text mit Mustererklärungen sowie möglichen Vorgehensweisen im Unterricht bereitgestellt werden. Durch die Mustererklärungen begleiten die beiden Leitfiguren Lele Lesekatze und Professor Schmits. In den Texten mit der Katze und dem Professor werden einfach geschriebene Erklärungen der anstehenden orthografischen Regularitäten „in den Mund gelegt“, und Professor Schmits, der leider schon etwas vergesslich ist, müssen die Regularitäten am Ende jeder Einführung noch einmal von den Kindern erklärt werden.

Die in den Kapiteln bereitgestellten Erarbeitungs- und Übungsaufgaben basieren immer auf einer Sammlung von Wörtern mit ähnlichen Rechtschreibphänomenen, die bereits durch ihre Zusammenstellung das Entdecken von Regelmäßigkeiten fördern.

SchmitS orientiert sich sowohl an den referierten linguistischen Grundlagen als auch an den beschriebenen didaktischen Ansätzen. Mit Röber wird im Material immer das geschriebene Wort an den Anfang der Beschäftigung mit dem Lesen und Schreiben gestellt, sodass die Kinder immer zuerst lesen und erst später schreiben sollen. Das Programm enthält keine Graphemeinführung⁵. Eine grobe Kenntnis der Grapheme sollte daher zu Beginn der Arbeit mit den Materialien bereits vorhanden sein. Dennoch hat jedes Kapitel ein neues Anfangsgraphem oder orthografische Besonderheiten, wie Diphthonge oder Reduktionssilben, zum Thema. Die einzelnen Grapheme werden so nach und nach wiederholt. In jedem Kapitel werden Lesekarten, Arbeitsblätter mit strategischen Übungen auf der Wort- und Satzebene sowie einige Spiele und kleine Lesetexte bereitgestellt.

Die verwendeten Wörter orientieren sich an den von Bredel beschriebenen Prinzipien der absoluten und relativen Position der Phoneme und Grapheme in den Silben. Für die systematische Einführung silbischer Schreibungen werden, wie es sowohl Bredel als auch Hinney und Röber vorschlagen, solche trochäischen Wörter verwendet, die Eisenberg (2006b) als „Explizitformen“ bezeichnet. Diese sind uns wichtig, weil sie grundsätzlich phonographisch geschrieben werden.

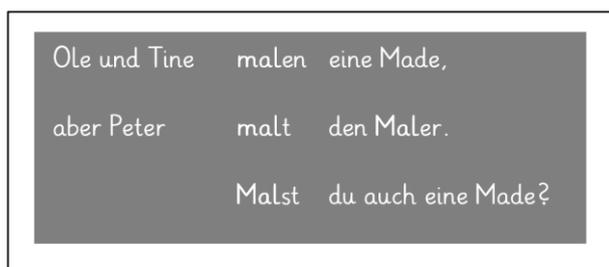
Mit Eisenberg, aber anders als beispielsweise in den Arbeiten von Röber oder Bredel, werden hauptsächlich drei Wortgestalten trochäischer Wörter fokussiert: Wörter mit offenen Hauptsilben, Wörter mit geschlossenen Hauptsilben und Wörter mit Silbengelenken. Das sind erstens Wörter mit offenen Hauptsilben wie <Feder> [fe:.dɛ], zweitens Wörter mit geschlossenen Hauptsilben wie <Felder> [fɛl.dɛ] und drittens Wörter mit Geminatenschreibungen bzw. Silbengelenken wie <Kette> [kɛtə]. Hinzu kommen abschließend die Schreibungen mit silbeninitialem H (wie <Rehe>) sowie die weniger regelmäßigen Dehnungsmarkierungen durch doppelte Vokale wie in <Boote> oder das Dehnungs-H wie in <Bohne>, die als Sonderformen der offenen Silben⁶ behandelt werden.

⁵ Wenn wir das Programm beschreiben, verwenden wir den Begriff Graphem, weil er aus linguistischer Sicht genauer ist. In der Schule – also deshalb auch in den SchmitS-Texten – wird allerdings der Einfachheit halber weiterhin der Begriff Buchstabe synonym zu Graphem verwendet.

⁶ Wörter mit <ie> wie <Ziege> werden als regelhafte offene Silben und nicht als Sonderformen eingeführt.

Abgesehen von Fremd- oder Lehnwörtern lassen sich nahezu alle Schreibungen auf diese Formen zurückführen. Wer Regelmäßigkeit der phonologischen Schreibungen in trochäischen Wörtern verstanden hat, muss dann aber zusätzlich in der Lage sein, den Wortstamm dieser Wörter auch in anderen Wortformen wiederzuerkennen. Auch wenn das Erlernen der phonologischen Schreibungen zunächst im Vordergrund steht, werden die erlernten Wörter aus diesem Grund schon sehr früh in kleinen Lesetexten gemeinsam mit anderen Wörtern ihrer Wortfamilie präsentiert.

Beispiel für das Wort <malen>:

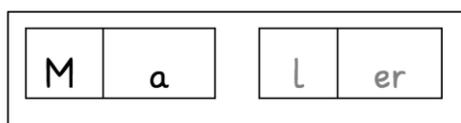


Eine systematische Vermittlung morphologischer Strategien erfolgt allerdings erst, nachdem alle Wortformen eingeführt worden sind.

Die Beschäftigung mit den phonologischen Schreibungen beginnt mit offenen Hauptsilben, da diese vergleichsweise einfach und am wenigsten fehleranfällig sind. Zunächst werden zudem ausschließlich Wörter mit einfachen Silbenanfangsrändern verwendet. Als Visualisierungshilfe für den semantischen Gehalt der Wörter werden Bilder eingesetzt.

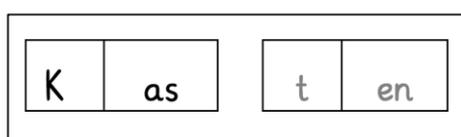
Das Bild und das geschriebene Wort werden jeweils auf einer Lesekarte präsentiert, sodass weder die Wortform noch das Schriftbild von den Kindern erraten werden müssen.

Bei dem geschriebenen Wort wird anfangs die betonte Silbe schwarz und die unbetonte Silbe grau geschrieben. Eine weitere optische Strukturierungshilfe sind die Silbenkästchen, die in Anlehnung an Röbers Silbenhäuser entstanden sind. In den Kästchen werden die Silbenanfangsränder und die Silbenreime getrennt voneinander eingetragen, um den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Hauptsilben sichtbar zu machen. Die Kinder lernen schon früh, die Wörter in die Silbenkästchen einzutragen (für eine genauere Beschreibung siehe Lingnau, 2018). In der untenstehenden Abbildung hat das A sein ganzes Kästchen für sich allein, sodass es lang artikuliert werden kann.



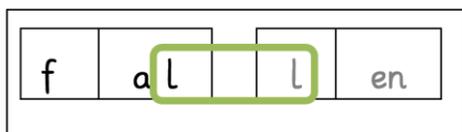
Nach den offenen Silben werden Wörter wie *Kasten* besprochen, die als geschlossene Silben im Kontrast zu den Wörtern mit offenen Silben vorgestellt werden.

Auch diese Schreibungen werden dann wieder in den Kästchen präsentiert, sodass schnell ersichtlich wird, dass das A, welches sich in <Kasten> anders anhört als zum Beispiel in dem Wort <Maler>, sich den Platz hier mit einem anderen Graphem teilen muss.



Nachdem die ersten beiden Wortgestalten eingeführt wurden, werden die Kinder mit dem Lesen und Schreiben der Reduktionssilben vertraut gemacht; es werden nach und nach Plosive am Wortanfang, komplexe Silbenränder, Diphthonge, Wörter mit Umlautungen und Schreibungen <ɾ> am Silbenendrand eingeführt, welche aus phonologischer Sicht ebenfalls zu den Diphthongen gehören. Es folgen Wörter, die mit Sp- und St- beginnen.

Schließlich werden als dritte Wortgestalt noch die Wörter mit Geminatenschreibungen wie <fallen> betrachtet. Auf diese Einführung wird relativ viel Zeit verwendet, da die Wörter sich nur aufgrund der Vokalqualität und -quantität unterscheiden, was für die Kinder erfahrungsgemäß relativ schwierig ist. Die Erklärung für die Geminatenschreibung ist folgende: Der Vokal kann in seinem Kästchen nicht allein sein, wenn dieser kurz ist. Hört man zwischen den beiden Vokalen nur einen Konsonanten, und der erste Vokal ist kurz und ungespannt, werden zwei Konsonanten benötigt. Für das Lesen gilt der umgekehrte Schluss. Wenn im zweiten schwarzen Kästchen noch ein Konsonant steht, wird der Vokal kurz artikuliert. Der Konstant wird allerdings beim Sprechen niemals verdoppelt (vgl. Fuhrhop & Peters, 2013).



Nach der Einführung der Doppelkonsonanten erfolgen noch die Auslautverhärtung und die H-Schreibungen.

Die intensive Beschäftigung mit morphologischen Schreibungen sowie Groß- und Kleinschreibung und Zeichensetzung stehen derzeit noch aus.

4. Erfahrungsbericht

Das Fördermaterial SchmitS wurde in Kooperation mit einer Grundschullehrerin entwickelt und fortlaufend im Unterricht erprobt. Durch die enge Zusammenarbeit mit einer Schulklasse über einen Zeitraum von zwei Jahren konnten die Materialien daher ständig in realen Unterrichtssituationen erprobt, angepasst und überarbeitet werden.

Das Fördermaterial ist zentraler Bestandteil eines an der Universität Bielefeld entwickelten Seminarkonzepts für die berufsfeldbezogene Praxisstudie⁷, in dessen Mittelpunkt die basale Förderung von lese-rechtschreibschwachen Kindern steht. Das Förderprogramm SchmitS wird so in das Curriculum der Lehrer_innenausbildung integriert und findet zudem regelmäßig Anwendung in einer weiteren Kooperationschule.

Das Feedback der Studierenden und der involvierten Lehrerin zeigt, dass die Arbeit mit der silbenanalytischen Methode in der Praxis als gewinnbringend wahrgenommen wird, was unsere eignen Erfahrungen bestätigt. Für einen kleinen, wenn auch an dieser Stelle noch subjektiven Eindruck möchten wir im Folgenden einige Zitate aus den schriftlichen Reflexionen präsentieren, die die Studierenden jedes Semester zum Ende der Praxisphase verfassen.

Uns ist es ein wichtiges Anliegen, gängige Praktiken in der Schule nicht einfach zu übernehmen, sondern diese ebenso wie die eigenen „educational beliefs“ immer wieder kritisch zu hinterfragen. Dass einige Studierende beginnen, dies zu tun, zeigt sich beispielweise in der folgenden Äußerung einer Studentin: „*Das Kennenlernen einer solchen Methode empfand ich als sehr gewinnbringend, da dies auch zu einer kritischen Sicht auf bisher ausgeübte Prinzipien im Deutschunterricht führt.*“ Auch die Beschäf-

⁷ Das Seminarkonzept wurde im Rahmen von Bi^{professional} entwickelt (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, gefördert vom BMBF; Förderkennzeichen: 01JA1608).

tigung mit linguistischem Fachwissen als Grundlage der Förderung wird in den schriftlichen Reflexionen thematisiert; so schreibt eine andere Studentin: „*Die intensive Auseinandersetzung mit dem fachlichen Material hat mir viele linguistische Aspekte viel klarer gemacht, sodass ich mich auch in der Vermittlung von Wissen in einer Lehr-Lernsituation eindeutig sicherer fühle*“. Neben diesen allgemeinen Aspekten wird auch die Methode selber als hilfreich bei der Vermittlung orthografischer Kenntnisse angesehen:

Rechtschreibphänomene über die Silbe (und das Häusermodell) zu erklären, war eine gute Möglichkeit, da es eine Möglichkeit mit Struktur ist. Außerdem sind Erklärungen über die Silbe auch nachvollziehbar für das Kind gewesen. In diesem Punkt habe auch ich selbst viel dazu gelernt und kann nun viel sicherer mit den Rechtschreibphänomenen umgehen und diese erklären.

Auch die Einbettung der Fördermaterialien in eine Geschichte um einen vergesslichen Professor und seine schlaue Katze wird von einigen Studierenden aufgegriffen. So schreibt eine Studentin: „*Ich konnte bemerken, dass Identifikationsfiguren wie Lele Lesekatze und der Prof. Schmits gute Möglichkeiten sind, die Kinder zu motivieren und die Aufmerksamkeit der Kinder / des Kindes zu bekommen.*“

Neben dem praxisbezogenen Seminar an der Universität Bielefeld werden auch Fortbildungen für Lehrer_innen und Sprachtherapeut_innen angeboten. Häufige Anfragen im Anschluss an die Fortbildungen bzgl. der Verfügbarkeit des Materials und weiterer Informationen zeigen auch hier das stetig wachsende Interesse an alternativen Schriftspracherwerbsmethoden, die durch ihre Systematik neue Chancen bieten. Das Förderprogramm SchmitS versucht, hier anzuknüpfen und linguistisch fundiertes Arbeitsmaterial für die Schule zu liefern.

Zugehöriges Material: <https://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/blingnau/schmits/>

Literatur und Internetquellen

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., et al. (BMBF, Hrsg.). (2007). *Förderung von Lesekompetenz*. Zugriff am 22.05.2018. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_17.pdf.
- Bredel, U. (2009). Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39 (153), 135–154. <https://doi.org/10.1007/BF03379820>
- Bredel, U., & Röber, C. (2015). Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In C. Röber-Siekmeyer, H. Olfert & W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 2) (S. 3–11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brügelmann, H. (1983). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Lengwil: Libelle.
- Budde, M., Riegler, S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik* (Akademie-Studienbücher Sprachwissenschaft). Berlin: Akademie. <https://doi.org/10.1524/9783050062907>
- Eisenberg, P. (Hrsg.). (2006a). *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik* (3. Aufl.). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Eisenberg, P. (2006b). Die Wortschreibung. In P. Eisenberg (Hrsg.), *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik* (3. Aufl.) (S. 301–357). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05050-2_8
- Eisenberg, P. (2006c). Orthographie ohne Literalität. Blinde Flecken der Rechtschreibreform/Orthography without Literacy: Blind Spots of the Orthographical Reform.

- Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 34 (1–2), 131–154. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2006.008>
- Eisenberg, P. (2009). Phonem und Graphem. In K. Kunkel-Razum & P. Eisenberg (Hrsg.), *Duden, die Grammatik* (Der Duden in zwölf Bänden, Bd. 4; 8. Aufl.) (S. 19–95). Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Eisenberg, P. (2017). *Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar*. Berlin: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110525229>
- Eisenberg, P., Spitta, G., & Voigt, G. (1994). Schreiben: Rechtschreiben. *Praxis Deutsch*, 124, 14–25.
- Frith, U. (1980). *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press.
- Fritzen, F. (FAZ online, Hrsg.). (2017). *Kinder sollen wieder richtig schreiben lernen*. Zugriff am 17.05.2019. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/schreiben-nach-gehoer-immer-mehr-bundeslaender-kehren-ab-15138342.html>.
- Fuhrhop, N. (2009). *Orthografie* (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, Bd. 1; 3., aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Fuhrhop, N., & Peters, J. (2013). *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00597-7>
- Fulde, A. (2006). *Rechtschreiben erforschen 5/6. Schwingen/verlängern/ableiten/merken/zerlegen/korrigieren/Regeln finden/über Wörter nachdenken* (1. Aufl., 1. Dr.). Berlin: Cornelsen.
- Günther, H. (2006). Kennen Grundschulkindern der ersten und zweiten Klasse Silbengrenzen? In U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht* (Linguistische Arbeiten, Bd. 509) (S. 127–138). Tübingen: Niemeyer.
- Hall, T. (2011). *Phonologie: Eine Einführung*. Berlin et al.: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215885>
- Hinney, G. (2004). Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Das Konzept der Schreibsilbe und seine didaktische Modellierung. Ein Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. In U. Bredel (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Orthographie* (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 16) (S. 72–91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hinney, G. (2010). Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriftspracherwerb. Linguistisch, didaktisch, empirisch* (S. 47–100). Berlin: de Gruyter.
- Hofmann, N., Zöllner, I., & Roos, J. (2009). Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 163–207). Wiesbaden: VS/GWV. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91574-6_6
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Zugriff am 11.03.2013.
- Kunkel-Razum, K., & Eisenberg, P. (Hrsg.). (2009). *Duden, die Grammatik* (Der Duden in zwölf Bänden, Bd. 4; 8. Aufl.). Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Lingnau, B. (2018). SchmitS Lesen- und Schreibenlernen mit System. Erste silbische Schreibungen. *Logos Interdisziplinär*, 26 (5), 14–23.
- Maas, U. (1989). *Die Grundzüge der deutschen Orthographie* (2., korrigierte und erweiterte Aufl.). Osnabrück: als Manuskript veröffentlicht.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie* (Studienbuch, Bd. 120). Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111376974>

- Maas, U. (2006). *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer linguistische Studien*, (73), 21–150.
- Maas, U. (2015). Laute und Buchstaben – zu den phonographischen Grundlagen des Schriffterwerbs. In C. Röber-Siekmeyer, H. Olfert & W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 2) (S. 113–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michel, H.-J. (2011). *Fresch – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS. Grundlagenband. Klasse 1–13* (12. Aufl.). Buxtehude: AOL-Verl. in der Persen-Verlag-GmbH.
- Ossner, J. (2013). Strategien im Rechtschreibunterricht kennen und anwenden. In U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch – Didaktik für die Grundschule. 1.–4. Schuljahr* (Fachdidaktik für die Grundschule) (S. 97–111). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pompino-Marschall, B. (2009). *Einführung in die Phonetik* (3., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110224818>
- Rahmenführer, I. (1980). Zu den Prinzipien der Schreibung des Deutschen. In D. Nerius & J. Scharnhorst (Hrsg.), *Theoretische Probleme der deutschen Orthographie* (Sprache und Gesellschaft, Teil-Bd. 16) (S. 231–259). Berlin: Akademie.
- Ramers, K.H. (1999). Vokalquantität als orthographisches Problem. Zur Funktion der Doppelkonsonantenschreibung im Deutschen. *Linguistische Berichte*, (179), 52–64.
- Röber, C. (2009a). Eine silbenanalytische Auswertung von Wortschreibungen und ihre Konsequenzen für den Schriffterwerbsunterricht. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Kompetenzmodelle der Orthographie. Empirische Befunde und förderdiagnostische Möglichkeiten [Fachtagung]* (S. Vorabversion). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben [DGLS].
- Röber, C. (2013). Basale Normen der Schriftlichkeit reflektieren. In U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch – Didaktik für die Grundschule. 1.–4. Schuljahr* (Fachdidaktik für die Grundschule). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Röber, C. (2009b). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, C., van Hülsen, H., & Thelen, T. (2016). *Die Kinder vom Zirkus Palope. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken* (Bücher zum Lesenlernen und Schreibenlernen). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roos, J., & Schöler, H. (2009). Merkmale des Anfangsunterrichts. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 145–163). Wiesbaden: VS/GWV. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91574-6_5
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (1991). *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Vorbeugen und überwinden* (Lehrer-Bücherei: Grundschule). Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lingnau, B., & Herzig, C. (2019). SchmitS – Lesen und Schreiben mit System. Fördermaterialien zum Lese- und Rechtschreiberwerb. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 76–91. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-89>

Eingereicht: 25.05.2018 / Angenommen: 25.02.2019 / Online verfügbar: 01.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: SchmitS – Systematic Acquisition of Reading and Spelling Skills

Abstract: In this article we present a concept of the promotion of reading and spelling in primary school children. The SchmitS materials have been developed within the research project Bi^{professional} (funded by BMBF within the *Qualitätsorientierte Lehrerbildung*). We decided to develop our own concept. The reason for this is that although the German writing system is very systematically structured, there is a lack of materials, which actually correspond with current linguistic and language didactic ideas. Therefore, we are going to describe essential aspects of the German writing system and the structure of the SchmitS materials. Conclusively, we report our first experiences with children's promotion.

Keywords: reading, spelling, promotion of reading and writing, primary school