

Konzept
einer systematischen Rechtschreiberziehung
auf Basis der Montessori-Pädagogik
für die Grundschule

© 2012
Klaus Schäfer | Barbara Valentin
für alle Teile Stand: 14.07. 2012

Konzept einer systematischen Rechtschreiberziehung auf Basis der Montessori-Pädagogik für die Grundschule

1 Rechtschreiben als komplexer (Re-)Konstruktionsprozess

1.1 Historische Einordnung

Mit der Bibelübersetzung Luthers ins Deutsche kam es ab 1522 zur Verbreitung einer hochdeutschen Schriftsprache. Man schrieb annähernd phonemgerecht, so wie man sprach. Das gilt auch noch weit über die Zeit der deutschen Klassik hinaus.

Die Brüder Grimm befassten sich in der ersten Hälfte des 19. Jh. systematisch mit der deutschen Grammatik und schufen ein deutsches Wörterbuch.

Erst im Gefolge der Gründung des deutschen Reiches wollte man auch zu einer größeren Einigung in der deutschen Rechtschreibung kommen. Den wichtigsten Beitrag dazu leistete Konrad Duden 1880 mit seinem orthographischen Wörterbuch.

1.2 Die Notwendigkeit der Rechtschreibung

Ohne Rechtschreibung würde das Lesen von Texten massiv behindert. Durch die Festlegung der Orthographie wird dem Leser ermöglicht, Wörter auf einen Blick wiederzuerkennen, ohne erst ihre durch die Buchstabenfolge symbolisierte Lautstruktur herzustellen.

Durch Wiedererkennen von gewussten Schreibungen wird ein hohes Lesetempo möglich. Das Herstellen und Benutzen von Wörterbüchern würde fast unmöglich.

Das Schreiben würde durch das Fehlen von Rechtschreibnormen viel komplizierter, da man sich dauernd entscheiden müsste, wie die Lautung der Wörter bei einer Vielzahl gegebener Möglichkeiten am besten durch Buchstaben wiederzugeben sei.

Kritisch anzumerken ist, dass Rechtschreibung auch ein Aushängeschild für den Schreiber ist. Wer andererseits Fehler bei einem Schreiber entdeckt, erhält die Möglichkeit sich diesem überlegen zu fühlen. Aus diesen Gründen hat die Rechtschreibung auch bei Eltern eine teilweise irrational überhöhte Bedeutung.

Das Schreiben nach Diktat gehört allerdings schon lange nicht mehr zu den zentralen Rechtschreibfähigkeiten eines Erwachsenen.

1.3 Rechtschreibung: ein plausibles System oder mehr Ausnahmen als Regeln ?

Es ist von entscheidender Bedeutung für das Lehren und Erlernen der Rechtschreibung, ob man die Orthographie als plausibel zu machendes System ansieht oder als Konglomerat mit mehr Ausnahmen als Regeln.

Die Sprachwissenschaft geht davon aus, dass die deutsche Schriftsprache in ihrem Kern als regelhaft zu interpretieren ist. Aus dieser Sicht begründet sich auch die Rechtschreibreform, insofern sie bestimmte Schreibungen plausibler und ableitbar macht.

1.3.1 Phonematische Struktur der deutschen Sprache

Zwar gibt es keine absolute Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen Phonem und Graphem im Deutschen, da etwa 40 unterschiedliche Phoneme durch 80 Grapheme mit Hilfe von 26 Buchstaben wiedergegeben werden, jedoch überwiegt die phonematische Schreibung die nichtphonematische bei weitem. Das phonematische Schreiben nach der alphabetischen Strategie führt somit - korrektes Lautieren vorausgesetzt – in etwa 50 % der Fälle zu einer

Richtigschreibung der Wörter. Folgerichtig ist das phonematische Schreiben als Basis der Rechtschreiberziehung zu sehen.

1.3.2 Morphematische Struktur

Viele Wörter sind miteinander verwandt. Die Hauptmorpheme als kleinste Bedeutung tragende Einheit der Sprache bestimmen im Wesentlichen den eigentlichen Sinn des Wortes. Mittels funktionaler Morpheme wie Präfixen (Vorsilben) oder Suffixen (Endungen) oder durch Zusammensetzung mit anderen Wörtern können sie verändert bzw. syntaktisch angepasst werden. Insbesondere für die lexikalische Verarbeitung im Gehirn und die Speicherung im Gedächtnis ist dieses Prinzip von Bedeutung.

1.2.3 Grammatische Struktur

Wörter können nach ihrer Leistung in Wortarten unterschieden werden. Wörter werden nach Regeln zu Sätzen verbunden und je nach Funktion gebeugt. Sätze unterliegen Konstruktionsregeln.

1.3.4 Semantische Struktur

Jedes Wort hat eine eigene Bedeutung. Allerdings können gleich klingende Wörter nur aus dem Kontext unterschieden werden. Gelegentlich erhalten solche Wörter auch einen rechtschriftlichen Marker („wieder“ / „wider“, „end-“ / „ent-“).

Die genannten Strukturen sind für den Unterricht insofern von großer Bedeutung, als Kinder der Sicherheit bekommen, dass Rechtschreibung erlernbar ist, dass sie nicht diffus-chaotisch ist, sondern dass eine Chance besteht, sie zu beherrschen. Ein Unterricht, der auf Basis dieser Erkenntnis erfolgt, hätte von der Erforschung und Entdeckung orthographischer Strukturen und Regelmäßigkeiten auszugehen. Damit tritt die Notwendigkeit des Memorierens zurück und das Gedächtnis wird entlastet.

1.4 Rechtschreiblernen als Konstruktionsprozess

Die Ergebnisse der Schriftspracherwerbsforschung aus den letzten 20 Jahren zeigen deutlich, dass Kinder sich hypothesenbildend und problemlösend Schrift aneignen. Kinder „konstruieren“ auf individuelle Weise Schrift. Dabei wenden sie bereits vorhandenes Wissen über schriftsprachliche Strukturen an.

Erst langsam sickert diese Erkenntnis in den Unterricht ein, zu erkennen daran, dass inzwischen nahezu alle Fibelwerke Anlauttabellen für das frühe Verschriften anbieten. Weiter gehende Ansätze wie Reichens „Lesen durch Schreiben“ oder mein eigener „Schreiben vor Lesen“ (Klaus Schäfer) kommen langsam voran.

Forschungsergebnisse der letzten Jahre zeigen nun, dass dieser Weg auch für die Rechtschreibung gilt, indem Kinder nach Regeln, Regelmäßigkeiten und Erklärungen für die Schreibweise von Wörtern suchen. Auch das Rechtschreiblernen ist ein Prozess individueller Konstruktion.

Die Lernenden ordnen und strukturieren ihr Wissen auf der Grundlage vorhandener Wissensstrukturen, indem sie an diese anknüpfen, sie erweitern oder verändern. Dies können sie nur selbst tun, und dies kann nicht durch eine Lehrkraft „vermittelt“ werden, sondern nur indirekt über Angebote und Anstöße einer entsprechend strukturierten Lernumgebung hervorgerufen werden.

Der problemlösenden Aneignung der Schriftfunktion sollte also konsequenterweise ein problemlösender Rechtschreibunterricht zur Seite gestellt werden.

Neuere Untersuchungen belegen, dass ein großer Teil des Rechtschreiblernens offensichtlich implizit stattfindet. Die Kinder bauen durch vielfältigen Schriftgebrauch orthographische Muster und Strukturen auf, die dazu führen, dass sie immer häufiger auch ungeübte Wörter korrekt schreiben.

1.5 Konsequenzen für den Rechtschreibunterricht

Grundsätzlich findet Rechtschreiblernen in allen Lese- und Schreibsituationen statt. Es hat bei den meisten Kindern bereits vor der Schule begonnen.

Rechtschreibung hat keinen Eigenwert, ist aber für das Schreiben von Texten unverzichtbar, damit Leser die Texte richtig verstehen und leicht lesen können.

Rechtschreibunterricht ist somit funktional auf Schreiben bezogen. Er bezieht aber Schrift und Sprachwissen ein. Damit ist er integrativ und fächerübergreifend.

Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte die Gesetzmäßigkeit von Schreibungen stehen, also nicht mehr die Frage: „**Wie** wird das geschrieben?“, sondern die Frage: „**Warum** wird das so geschrieben?“.

Indem das Kind Wörter schreibt, folgt es Regeln, die es den Wörtern und der Sprache entnimmt. Es experimentiert mit Schreibungen, bildet Hypothesen, findet diese bestätigt, oder verwirft sie zu Gunsten neuer, generalisiert oder übergeneralisiert. In diesen Formen verläuft der analytisch konstruktive Prozess.

Die Konstruktion eines impliziten und expliziten Regelwissens und seine Speicherung im Gedächtnis ist die eine Komponente der Rechtschreibung.

Konkret sieht dieser Prozess so aus, dass das Kind „hilfreiche Verwandte“ sucht, also verwandelt, Rückführungen vornimmt, zusammenfügt, ersetzt, vergleicht und analogisiert. Das sind die kognitiven Tätigkeiten des Rechtschreiblernens.

Die andere Komponente ist das wortspezifische Einprägen über mehrere Lernkanäle, seine lexikalische Speicherung und das Abrufen von Lernwörtern.

Es können im Prinzip drei Rechtschreibstrategien und entsprechende Tätigkeiten unterschieden werden:

a) **Die lautgetreue Schreibung als Grundstrategie** (Tätigkeit: „**Mitsprechen**“)

Etwa 50% der Wörter sind lautgetreu.

b) **Die Überformung der rein phonetischen Form der Wörter durch orthographische Elemente** (Tätigkeit: „**Nachdenken**“)

Etwa 40% der Wörter enthalten ableitbare Rechtschreibbesonderheiten.

c) **Das Einprägen von nicht-ableitbaren Schreibungen** (Tätigkeit: „**Merken**“)

10% der Wörter sind Merkwörter.

1.6 Anmerkungen zum herkömmlichen Rechtschreibunterricht und zum Diktat

Der formalen Rechtschreibleistung wurde und wird noch immer hohe Bedeutung von Lehrern und Eltern beigemessen, nicht zuletzt deshalb, weil das Diktat stets ein Instrument der Selektion war, lassen sich Fehler doch quasi objektiv quantifizieren.

Jeder kennt die Beunruhigung der Eltern, wenn Kinder im Laufe des ersten Schuljahres zu recht abenteuerlichen orthographischen Schreibungen finden. Obwohl innerhalb der Wissenschaft niemand heute mehr die Wortbildtheorie vertritt, ist die Auffassung, dass Fehler unbedingt korrigiert werden müssen, da sich sonst das falsche Bild einprägen, auch in der Lehrerschaft noch immer weit verbreitet. Nun ist dem aber nachweislich überhaupt nicht so. Kinder in dieser Stufe befinden sich in einer quasi plastischen Phase, in der sie Verschriftungsstrategien erkunden, z.B. die alphabetische Schreibung und das Synthetisieren von Zeichenbotschaften. Voreilige Korrekturen können hier zu Schreibhemmung und Verunsicherung führen.

Rechtschreiberziehung in der Schule bedeutet auch heute noch vielfach das Schreiben vorbereiteter Diktate, das Üben einzelner Wörter dieser Diktate bzw. verwandter oder ähnlicher Wörter. In den Sprachbüchern werden thematische Komplexe der Rechtschreibung in oft nicht sehr attraktiven Übungsaufgaben „abgehakt“. Dabei werden einzelne Rechtschreibphänomene herausgegriffen, denen Übungen im Buch und im Arbeitsheft zugeordnet sind. Obwohl die Ranschburgsche Hemmung (1905 entdeckt!) eigentlich jedem bekannt sein sollte, werden immer noch Aufgaben gestellt, die eine Häufung ähnlicher Rechtschreibschwierigkeiten beinhalten und auf Unterscheidungslernen abzielen (*i* oder *ie* oder *ich*; *ai* oder *ei*). Das von Ranschburg entdeckte Phänomen ist jedoch nicht zu berücksichtigen, wenn es explizit darum geht, minimale Differenzen etwa auf der Laut- oder Zeichenebene fein zu unterscheiden.

Das Ausfüllen von Lücken in Arbeitsblättern und das Üben stereotyper Rechtschreibphänomene in Päckchenform bleiben aus Sicht der meisten Rechtschreibdidaktiker ohne nennenswerten, nachhaltigen Ertrag.

Schon in den 70er Jahren wurde das Diktat einer scharfen wissenschaftlichen Kritik unterzogen, die aber in der Schulpraxis kaum Beachtung fand:

Rechtschreibleistungen sind nicht am Grad der Richtigschreibung in Diktaten zu beurteilen, weil die entscheidenden Ziele des Unterrichts, z. B. das Entwickeln eines Gespürs für schwierige Stellen im Wort, der selbstständige Umgang mit Rechtschreibproblemen, das Korrigieren eigener Texte, das Nachschlagen in Wörterbüchern gerade nicht durch Diktate abgeprüft werden können.

Lernpsychologisch gesehen stellt das Schreiben nach Diktat auf Grund der Misserfolgsorientierung, der normbezogenen Beurteilungsverfahren, die implizieren, dass immer ein Teil der Schüler scheitert und der Lernblockierungen durch Angst und Stress eine besonders ungünstige Lern- und Kontrollform dar.

Didaktisch gesehen führt das Schreiben nach Diktaten zur Vernachlässigung wesentlicher Aspekte beim Aufbau von Rechtschreibsicherheit wie des selbstständigen Entwickelns von Fehlervermeidungsstrategien, des Aufbaus von Fehlersensibilität und Selbstkontrollverfahren und der selbstverständlichen Wörterbuchbenutzung.

2 Zur Didaktik der Rechtschreiberziehung

2.1 Grundsätzliche Überlegungen

Ziel des Rechtschreiblernens ist der Aufbau einer reifen Rechtschreibkompetenz. Diese zeigt sich in intuitivem und routiniertem Erschreiben von Wörtern und Texten.

Rechtschreiben lernen Kinder, indem sie viel selbst schreiben. Je mehr ein Kind schreibt, umso häufiger denkt es über die Schreibweise von Wörtern nach. Es erfährt dabei auch, dass und wo andere Probleme mit dem Lesen von Texten haben, wenn die Rechtschreibung nicht beachtet wird. Freies Schreiben und gezielte Rechtschreibarbeit ergänzen sich.

Rechtschreibung kann nicht durch noch so gute Instruktion in Kinderköpfe eingetrichtert werden. Kinder müssen Orthographie eigenaktiv nacherfinden. Didaktisch gesehen stellen sich für Lehrer somit zwei Aufgaben: Hilfen anbieten, damit das Kind Ordnungen finden und erzeugen kann und ein Repertoire an sinnvollen Übungsaufgaben und Übungsformen bereitstellen.

Da Kinder vor Erwerb einer relativen Rechtschreibsicherheit ein Wort einmal zufällig richtig und dann wieder falsch schreiben können, ist ihr Rechtschreibkönnen nicht an der Fehlerzahl ablesbar, sondern nur an ihrem Fehlerbewusstsein.

Diktate sind sowohl als Lerngegenstand als auch als Bewertungsinstrument ungeeignet.

Zum Rechtschreiben gehören stattdessen Fähigkeiten wie

- das richtige Abschreiben,
- Fehler finden und verbessern,
- Nachschlagen,
- Nachdenken über Rechtschreibung,
- der Umgang mit Regelungen.

Der erste Schritt ist das phonetische Schreiben. Bevor Rechtschreiberziehung beginnt, müssen die Kinder lautgetreu schreiben können.

Erst im zweiten Schritt werden Kinder auf Rechtschreibmuster aufmerksam.

Regeln, aus denen sich die Schreibung eines Wortes sicher ableiten lässt, gibt es nicht, wohl aber Häufigkeits- oder Näherungsregeln, die das Kind rekonstruieren und erproben muss. Dabei kommt es häufig zu Übergeneralisierung. Mit wachsender Schrifterfahrung gehen diese Fehler aber zurück.

Hilfreiche Strategien können sein:

- Aufsuchen von „Verwandten“ durch Verwandeln, Verlängern, Ableiten (Aus-, Umlaute)
- Anwendung grammatikalischer Kenntnisse (Nomen, Großschreibung)
- Morphematische Durchdringung des Worts (Vorsilben, Wortstämme, Endungen).

Forschungen zum „interessenbezogenen Rechtschreiblernen“ zeigen, dass Kinder die Wörter besser schreiben können, die ihnen persönlich bedeutsam sind.

2.2 Wortsegmentierungen: Hilfe oder Hindernis?

Die Suche nach methodischen Hilfen ist so alt wie das Problem der Orthographie. Hartnäckig halten sich immer noch volkstümliche Rezepte wie: „Viel lesen verbessert die Rechtschreibung!“, „Viel abschreiben in Schönschrift hilft!“, „Ein falsch geschriebenes Wort muss sofort korrigiert werden, sonst prägt sich die falsche Schreibung ein!“. Kein einziges dieser Rezepte hält wissenschaftlichen Untersuchungen stand. Vor einiger Zeit versprach ein neuer Ansatz, der auf das Silbieren setzt (FRESCH - Methode), Anlass zu neuen Hoffnungen geben zu können.

2.2.1 Silbensegmentierung

Wörter sind in Silben zu untergliedern. Es gibt einsilbige und mehrsilbige Wörter. Silben gliedern den Lautstrom und verleihen der Sprache einen Rhythmus durch Betonungen und Pausen. Das erleichtert dem Hörer das Aufnehmen der Mitteilung. Der Sprecher wiederum findet die notwendigen Pausen, um seine Gedanken weiterzuspinnen und durch den Rhythmus einen Fluss im Sprechen, der ihm hilft, den Faden nicht zu verlieren. Silben stützen auch das Abspeichern, Erinnern und Wiedergeben von Gesagtem oder sprachlich Verarbeitetem. Manche Silben lassen sich zu Reimen anordnen.

Silben helfen Kindern beim Erlesen von Wörtern. Es ist mühsam, ein Wort Buchstabe für Buchstabe zu erlesen. Das dauert lange, ermüdet häufig Kinder, ohne dass sie am Ende den Sinn sicher erschließen können. Manche versuchen meist vergeblich, ein Wort auf einen Schlag als Ganzes zu erkennen. In den Silben finden sie eine Gliederungshilfe.

Doch was für das Lesen und Memorieren unzweifelhaft eine große Hilfe ist, lässt sich nicht so einfach und problemlos auf die Rechtschreiberziehung transferieren.

Die Silbensegmentierung hat ihren unmittelbaren Nutzen in den Fällen der Silbentrennung. Allerdings vermengt das Konstrukt „LRS“ (Lese-Rechtschreibschwäche) sehr verschiedene Problemfelder und verleitet zu methodisch fragwürdigen Übertragungen.

Für die Rechtschreibung führt die Silbensegmentierung zu einer Reihe gravierender Probleme:

Sprechsilbe und Morphem sind nicht identisch.

Die Silbe weist das Kind damit oft in eine falsche Richtung : „kau – fen“ statt „kauf“ – „en“, „trin – ken“ statt „trink“ – „en“, „ret – ten“ statt „rett“ – „en“, „hüp – fen“ statt „hüpf“ – „en“, „la – chen“ statt „lach“ – „en“.

Buchstabengruppen, die ein Phonem repräsentieren („ng“, „nk“, „pf“, sowie alle Schärfungen), werden oft zerrissen.

Außerdem werden die Betonungsunterschiede und damit einhergehend häufig auch die Vokallängen durch Dehnung verfälscht („sen – den“ statt „send“ – „en“, „na – he“ statt „nah“ – „e“).

Man sieht, sogar für das Lesen ist die Silbensegmentierung nur bedingt eine Hilfe, in einigen Fällen sogar eher ein Hindernis, denn von der Wortbedeutung her ist die Silbe willkürlich.

Man nimmt an, dass häufig wiederkehrende Silben („-ken“, „-ben“, „-ren“, u.ä.) als eine Art Superzeichen gespeichert werden und somit den Leseprozess erleichtern bzw. beschleunigen können.

2.2.2 Morphemsegmentierung

Neben dem phonologischen Prinzip ist das morphologische Prinzip der Sprache das wichtigste der deutschen Rechtschreibung. Im Gegensatz zu den Sprechsilben ist dieses Prinzip nicht ganz so leicht zu erschließen, da es abstrakter ist und analytischer Anstrengung bedarf. Die morphologische Segmentierung eines Wortes in Morphem, Präfix und Suffix unterstützt die Ordnung des internen Begriffslexikons und hilft dem Kind, nicht nur den Sinn schneller zu erschließen, sondern auch rechtschriftliche Bezüge herzustellen.

Morpheme machen im Vergleich zur Silbe orthographische Regelmäßigkeiten deutlich. Empirische Befunde bestätigen die Wirksamkeit einer Rechtschreibförderung auf Basis des Morphems.

2.3 Exkurs: Fehler als Freund oder Gegner

Viele Erwachsene haben sich als Kinder durch die Rechtschreibung gequält. Etliche stehen noch heute mit ihr auf Kriegsfuß. Dennoch haben sie das Ideal der perfekten Fehlerfreiheit so internalisiert, dass sie es nicht lassen können, bei ihren Kindern auch wieder die Fehler zu verfolgen, zu verhaften, zu tadeln und mit verschärftem Üben zu belegen. Die Rechtschreibleistung verselbstständigt sich schnell zu einem Wert an sich. Sie kann Auswirkungen haben auf die Gesamtbewertung des Kindes und auf seine Selbstbewertung.

Fehler werden primär als Fehlen von Leistung gesehen. Sie können ausgezählt werden und in Notenwerte übersetzt werden. Besonders bitter wird es für rechtschreibschwache Kinder, wenn diese Noten der Normalverteilung unterworfen werden, denn dann wird sogar eine Verbesserung von 30 auf 15 Fehler nicht sichtbar.

Auch ein gut gemeintes Rechtschreibtraining kann Kinder verunsichern und entmutigen, was zur Folge hat, dass bisweilen die Fehlerzahl sich noch eher erhöht.

Sicher ist, dass kein Kind über benotete Diktate Rechtschreibung erlernt. Von daher müssten dringend andere Formen der Lernstandsrückmeldung und -diagnose herangezogen werden.

Leider ist immer noch etlichen Lehrern gar nicht klar, dass Diktate nicht zwingend vorge-schrieben sind, sondern andere Formen der Leistungsmessung genauso gut möglich sind.

Fehler zu zählen ist für Lernprozesse eher hemmend. Lernfortschritte durch Fehlerrückgang aufzuzeigen, ist hilfreich. Nirgendwo wird das pädagogische Prinzip „Aus Fehlern lernen“ so wenig beachtet wie beim Rechtschreiben.

Fehler sind aber keine Katastrophe, sondern unverzichtbare Lern- und Unterrichtsanlässe. Im Blickpunkt sollten nicht die Menge, sondern Fehlerarten und Fehlerursachen stehen. Folgt man einem konstruktivistischen Lernbegriff, so muss man den (echten) Fehler als Ergebnis einer individuellen, intelligenten Lösung eines Problems verstehen. Leichtsinns- und Flüchtigkeitsfehler haben andere Ursachen. Rechtschreibfehler sind häufig Ergebnis von Übergeneralisierungen.

Fehler gehören also zum Lernprozess. Sie sind notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zur Norm und zeigen, wie weit das Kind in seinem orthographischen Entwicklungsprozess schon ist. Das Korrigieren von Schreibversuchen im Anfangsunterricht führt eher zu Entmutigung und Demotivation.

Wichtigste Lernziele des Rechtschreibunterrichts sind Fehlersensibilisierung, Fehlervermeidung und Selbstständigkeit im Rechtschreiben unter Anwendung sachgerechter Hilfsmittel. Hierbei ist Selbst- und Partnerkontrolle effektiver als eine Fremdkontrolle, weil sie die eigene Verantwortung für die Rechtschreibung stärkt.

2.4 Integrativer Rechtschreibunterricht

Rechtschreibunterricht und Grammatikunterricht

Damit man am Satzanfang groß schreiben kann, muss man erst Anfang und Ende von Sätzen finden können. Überhaupt lassen sich die meisten Fälle der Großschreibung von der Grammatik her klären. Solide Kenntnisse in der Bestimmung der Wortarten und in der Satzanalyse sind also für die Rechtschreibung von außerordentlichem Nutzen. Das gilt auch für alle Fälle von Ableitungen durch Pluralbildung, Steigerung, Deklination, Konjugation und Diminutiv.

Rechtschreibunterricht und Schrift

Eine wichtige Voraussetzung für sichere Rechtschreibung ist, dass das Kind über eine individuelle, lesbare, flüssige Handschrift in angemessenem Schreibtempo verfügt. Dies muss trainiert werden.

Ein Augenmerk des Lehrers sollte motorischen Unsicherheiten des Kindes bei der Erzeugung und Verbindung von Buchstaben gelten.

Schwache Rechtschreiber weisen häufig eine Schrift auf, die nicht gut leserlich ist. Sie halten Zeilen und Abstände nicht gut ein. Ihre Buchstabenformen tendieren zum Verfallen.

Rechtschreibunterricht und andere Fächer

Rechtschreiblernen findet in allen Fächern statt, wenn elementare Arbeitstechniken wie Abschreiben von der Tafel, Herausschreiben aus einem Text, Mitschreiben, Aufschreiben oder Nachschlagen vermittelt und angewandt werden.

2.5 Die Entwicklung der Rechtschreibung beim Grundschulkind

2.5.1 Rechtschreiben als späte Phase des Schriftspracherwerbs

Alle neueren Konzeptionen der Rechtschreibdidaktik und der Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten orientieren sich am Schriftspracherwerb. Nach ihrem Verständnis ist der Aufbau der Rechtschreibkompetenz ein Teilprozess des Schriftspracherwerbs, der in charakteristischen Entwicklungsstufen erfolgt:

In der ersten Phase erzeugen Kinder von ca. 2 Jahren an Spuren auf dem Papier.

In einer zweiten Phase werden ab etwa 3 bis 5 Jahren aus Kritzelbildern Mitteilungen.

In der dritten Phase ab etwa 4 bis 6 Jahren entdeckt das Kind, dass Buchstaben Laute abbilden. Es tauchen Wörter in Skelettschreibung auf („HBN“ für „haben“). Der eigene Name wird geschrieben.

Die vierte Phase ab etwa 5 bis 7 Jahren ist die eigentlich phonetische Phase. Das Kind wendet die alphabetische Strategie an. Es hört ein Wort auf Laute ab und schreibt so, wie es hört.

In der fünften Phase ab etwa 6 bis 7 Jahren entwickeln Kinder ein Gespür, dass man Wörter richtig schreiben kann und dass diese richtige Schreibung weiteren Regeln als der alphabetischen Strategie unterliegt. Sie experimentieren mit verschiedenen Schreibungen. Erst in der 6. Phase ab etwa 8 bis 9 Jahren (d.h. ab etwa 2. /3. Klasse) beginnt der Übergang zur entwickelten Rechtschreibung. Grundlegende Regeln werden verankert: Großschreibung von Nomen und am Satzanfang, Auslautverhärtung, Dehnungs- und Doppelungszeichen, Vor- und Nachsilben.

2.5.2 Die Entwicklung der Rechtschreibleistung

Es müsste jeder Lehrkraft klar sein und sie müsste es wiederum den Eltern klarmachen, dass der Aufbau einer sicheren Rechtschreibung ein langwieriges und mühsames Geschäft ist. Anhand der neuen Rechtschreibung können Eltern ein Gefühl für das Stadium der Unsicherheit bekommen, das so lange anhält, bis eine neue Strategie aufgebaut und etabliert ist. Erst ein regelmäßiges Langzeittraining führt zu reibungsloser Geläufigkeit, automatischer Beherrschung und angemessenem Tempo.

Obendrein sind die Rechtschreibleistungen der Kinder außerordentlich unterschiedlich. Teilweise haben Kinder schon vor Schuleintritt rechtschriftliche Erfahrungen gemacht. Es gibt Kinder, die schon in der zweiten Hälfte des 1. Schuljahres beginnen, auf Rechtschreibung zu achten. Diese Kinder suchen schon früh nach Regelmäßigkeiten und Analogien. Bei anderen Kindern kann das auch im 3. oder gar 4. Schuljahr vereinzelt noch nicht der Fall sein.

Im Prinzip aber experimentieren alle Kinder ab einem gewissen Zeitpunkt ihrer Entwicklung mit Hypothesen über orthographische Probleme. Besonders deutlich wird dieses Stadium, wenn Kinder bestimmte Fehler machen, die sich auf Übergeneralisierung zurückführen lassen.

Für die meisten Kinder gilt, dass ihre Rechtschreibleistung bis ins 3. Schuljahr hinein sehr labil ist und teilweise extremen Schwankungen unterliegt.

Besonders schlimm kann es werden, wenn das Kind eigene Geschichten verfasst. In der Regel können Kinder dieses Alters nur eines: entweder eine gedankliche Spur verfolgen und sie zum Ausdruck bringen, oder auf eine richtige Schreibung achten.

Eine erste Wende tritt bei etlichen Kindern im Laufe des 4. Schuljahres ein, sehr zur Erleichterung von Eltern und Lehrern. Offensichtlich haben diese Kinder bis dahin ein gewisses Kompendium von Regeln, Analogien, Merkhilfen und Eselsbrücken aufgebaut, sowie eine Portion Lernwörter internalisiert. Sie verfügen über einen gewissen Erfahrungsschatz an Fehlern und Erfolgen.

Der entscheidende Faktor ist jedoch, dass die Kinder im Laufe der Zeit gelernt haben, auf orthographische Problemstellen bewusst zu achten, so etwa, wenn sich ein Kind sagt: Bei „Mutter“ höre ich hinten ein „-a“, schreibe aber „-er“, wie bei „Leiter, Messer, ...“. „Wälder“ kommt von „Wald“, deshalb „ä“.

Erst jenseits des 7./8. Schuljahres kommt es bei den meisten Schülern zu einer relativen Stabilisierung ihrer Rechtschreibleistung.

2.6 Ziele der Rechtschreiberziehung

Für die Grundschule wurden Rechtschreibkompetenzen im Bildungsplan und als KMK-Standards festgelegt. Danach sollen Schüler unter dem Kompetenzfeld „Richtig schreiben“

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen,
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede,
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- Rechtschreibhilfen verwenden (Wörterbuch nutzen, Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen),
- Arbeitstechniken nutzen (methodisch sinnvoll abschreiben, Übungsformen selbstständig nutzen, Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren).

Ziele für den Anfang sind:

- einen Text richtig abschreiben,
- Eigendiktat,
- einen Fehlertext verbessern.

Ziele für das Fortschreiten sind:

- Rechtschreibstrategien (ableiten, analogisieren, Silbieren, in Wortbausteine zerlegen) kennen und anwenden,
- Schärfung und Dehnung erkennen und Zeichen beherrschen,
- Groß- und Kleinschreibung in Grundzügen (Nomen, Satzanfang),
- einfache Regeln zur Zeichensetzung,
- ungeübte Texte im Rahmen des Klassenwortschatzes weitgehend korrekt schreiben.

2.7 Lernwege

Rechtschreibung ist eine Leistung des kognitiven Systems. Sie muss mit allen ihren Regeln und Ausnahmen vom einzelnen Kind über eine Fülle von Erfahrungen konstruktiv aufgebaut werden.

Dabei können die jeweiligen Lernwege sehr verschieden sein. Das eine Kind prägt sich bei wiederholtem Üben das Bild des Wortes ein, das andere hält Ausschau nach Regeln oder assoziiert gleiche bzw. ähnliche Situationen aus dem Gedächtnisspeicher. Manche entscheiden intuitiv, oder indem sie mehrere Schreibungen nebeneinander stellen und vergleichen.

In jedem Falle aber muss das Kind in der Lage und bereit sein, bewusst nach Problemstellen zu suchen. Das heißt: Der Geist muss aktiv sein. Stupidies, mehrfaches Abschreiben hilft wenig.

Erhält das Kind allerdings den Eindruck, das Feld der Rechtschreibung gleiche einem verminten Gelände, so kann es zu Blockade und Resignation kommen. Was das Kind also braucht, ist eine gewisse Sicherheit und es sind Erfolgserlebnisse. In der Konsequenz bedeutet dies, dass jedes Kind Herausforderungen benötigt, die seinem individuellen Maß entsprechen. Mitunter ist es ermutigender, in einem fremden Text Fehler aufzuspüren, als ständig von anderen mit den eigenen Fehlern konfrontiert zu werden.

Wichtig ist, dass das Kind einen Erfahrungsschatz von orthographischen Problemstellen hat und diesen durch Einsatz gebündelter Aufmerksamkeit in einer Art Rasterfahndung aktivieren kann. Zweierlei ist hier von Interesse: Erfahrungen sind quasi Verallgemeinerungen aus zahlreichen einzelnen, gleichen, ähnlichen oder gegensätzlichen Situationen, die oft wiederholt auftraten. Ohne Aufmerksamkeit entsteht kein nennenswertes orthographisches Wissen. Äußere Störungen, aber auch Langeweile oder eine formale Mechanik, wie sie etwa bei der Bearbeitung von Lückentexten oder beim Abschreiben auftreten können, hemmen den Lernfortschritt.

2.8 Lernhilfen

Konstatiert man, dass Lernwege und Lernleistungen von Kindern auf dem Feld der Rechtschreibung sehr verschieden sind, so folgt daraus, dass ein gleichschrittiges Einheitsange-

bot von Lernstoff der Heterogenität niemals gerecht werden kann, dass also Differenzierung und Individualisierung erforderlich sind.

Grundwortschatz

Da es unmöglich ist, die etwa 300000 Wörter und Wortformen durch Merken zu lernen, ist eine Reduzierung auf den Gebrauchswortschatz der Kinder sinnvoll. Die 1000 häufigsten Wörter decken etwa 80% aller deutschen Texte ab. Ein solcher Grundwortschatz muss aber an den individuellen Gebrauchswortschatz jedes Kindes angepasst und erweitert werden.

Keine der vorhandenen Listen basiert auf Daten des schriftlichen Gebrauchswortschatzes der Kinder. So fehlen oft häufige Alltagswörter wie „sind“, „herum“, „meistens“ ebenso wie häufige Fehlerwörter („nichts“, „kam“, ...). Häufig steht das Wortschema („Hand“, „geben“) und nicht das Phänomen („Hände“, „gibt“) im Vordergrund.

Völlig aufgelöst ist die Frage des didaktischen Umgangs mit diesen Listen.

Lernwörter des Grundwortschatzes im Übungsformat einer 5-Fächer-Lernkartei

Ein kritischer Rückblick auf eine über 10-jährige Praxis ergibt keine überzeugenden Hinweise für einen didaktischen Erfolg. Häufig arbeiteten die Kinder nur oberflächlich, sehr lustlos und mit nur geringer Aufmerksamkeit mit der Kartei. Sie sahen sich eine Karte an, merkten sich das Wort kurzfristig und schrieben es nieder. Summarische Tests am Ende einer Übungsphase zeigten, dass kein zuverlässiger Lernerfolg zu beobachten war. Mal wurde das Lernwort richtig geschrieben, dann wieder falsch und im weiteren Versuch mit neuen Fehlschreibungen.

Wörterlisten zur gezielten Bearbeitung einer isolierten Schwierigkeit mittels Diktat

Zur Übung der akustischen Diskriminierung (z. B. „o / u“, „f / w“, „g / k“ etc.) werden für jedes einzelne Vergleichspaar Wörterlisten angefertigt, die von einer Lehrkraft bzw. von älteren Schülern vorgelesen werden. Der Proband muss sich, immer schneller werdend, für die Lösung entscheiden, indem er auf eines der beiden vor ihm liegenden Signalbilder bzw. Lautzeichen zeigt.

Wörterlisten zur gezielten selbsttätigen Bearbeitung einer isolierten Schwierigkeit

Etwa ab Stufe 3 kommen diese Listen zum Einsatz. Jede Karte beinhaltet eine isolierte Schwierigkeit, z. B. „g / k“ im Anlaut oder „g / k“ im Wort (Lösung durch Ableiten, z. B. „sa__t, par__t, trä__t, wel__t,) oder „g / k“ im Auslaut (Lösung durch Verlängern, z. B. Ber__, Wer__, star__, Sar__,). Die richtige Lösung ist in roter Farbe zur Selbstkontrolle eingetragen, bleibt aber durch eine darüber gelegte rote Folie zunächst unsichtbar.

Lernwortkarten und –listen rechtschriftlich schwieriger Wörter aus den Themenheften

Zu jedem Thema werden wichtige Wörter, die eine Rechtschreibschwierigkeit aufweisen, auf einer Liste notiert und den Themenheften hinzugefügt. In den neueren Heften sind solche Listen bereits integriert. Die Wortauswahl berücksichtigt dabei das Leistungsvermögen der jeweiligen Klassenstufe. Besondere Berücksichtigung findet das Wortmaterial der Tests zur Selbstevaluation und des Abschlusstests. Diese Wörter werden im Kontext der Bearbeitung des Themenheftes geübt, diktiert und geschrieben. Hierbei wird eine Be-

obachtung der Rechtschreibdidaktik, dass ein Interessensbezug das Rechtschreiblernen fördern kann, aufgegriffen.

Fehlertexte zu den Themenheften

Dieses Material ist ebenfalls kontextbezogen auf Inhalte der kosmischen Erziehung. Auf einer gefalteten Karte steht ein Text mit der Anweisung: „Finde die 5 (7, ...) Fehler!“. Das Kind macht sich auf die Suche nach den Fehlern, die es mit einem Filzstift, dessen Spur löschar ist, anstreicht. Wird die Rückseite der Faltkarte nach vorne geklappt, wird der Text in richtiger Schreibung sichtbar, so dass das Kind seine Lösung kontrollieren kann. Gegebenenfalls können auf den Innenseiten die Fehler und die Lösungsstrategien kommentiert werden. Außerdem kann der „richtige“ Text als Vorlage für eine Abschreibübung dienen. Kinder übernehmen gerne die ehemalige Rolle von Lehrern und betätigen sich als Fehlerdetektive.

Fehlertexte, die eine Schwierigkeit isolieren

In diesem Fall handelt es sich um kurze Texte und kleine Geschichten, die Kinder ansprechen. Der Auftrag auf der Karte lautet, die einschlägigen Problemstellen zu entscheiden, z. B. „g / k“, Großschreibung, Dehnung, Schärfung etc.

Kommentiertes Diktat

Ein Satz wird vorgelesen, diktiert und geschrieben. Danach wird jedes Wort rechtschriftlich kommentiert.

Es können auch einzelne Wörter auf rechtschreibschwierige Stellen abgesucht werden nach dem Motto: „Wo ist das Problem?“

Dieses Verfahren ist insofern aufwändig, als es eine Lehrkraft voraussetzt, die diktiert und für das Abklopfen verdächtiger Stellen in den Wörtern sorgt. Andererseits ist dieses Verfahren hervorragend geeignet, Fehlersensibilität und Such- bzw. Fragestrategien anzuwenden und mit der Zeit und dann auf Dauer zu internalisieren.

Tagesdiktate

Die Kinder schlagen ein Thema vor und bieten Sätze dazu an. Drei Sätze werden vom Lehrer ausgesucht zu einem verbundenen Text. Hierbei besteht die Möglichkeit den Schwierigkeitsgrad der Wörter zu steuern. Nach dem Diktat wird der Text vom Lehrer an die Tafel geschrieben und von den Kindern wie oben beschrieben korrigiert.

Diesen Tagesdiktaten liegt das Konzept einer Verbindung von Rechtschreiberziehung mit Aspekten einer Aufsatzerziehung und Sprachbetrachtung zugrunde. Die Kinder suchen sich ihr Thema. Sie machen satzweise Vorschläge, was in die kleine Geschichte hineinkommen soll. Sie legen die Reihenfolge der Sätze fest. Dann schreiben sie auf Diktat ihre eigene Geschichte auf. Sie können sie immer wieder lesen. Mit der Zeit entsteht so eine ganze Sammlung von „Kurzgeschichten“, die oft einen situativen Kontext ausdrücken und so Erinnerungen wachrufen. Daher werden die Diktate in ein besonderes Heft geschrieben.

Entweder unmittelbar nach dem Tafelanschrieb oder nach der Korrektur schließt sich eine kurze Sprachbetrachtung an. Hier können einzelne Wortarten bestimmt werden oder die Anzahl der Satzglieder durch Umstellprobe. Ebenso kann eine einfache Satzanalyse nach Subjekt, Prädikat und Objekten erfolgen.

Laufdiktat, Partnerdiktat und andere Übungsformen

Diese Übungsformate haben sich nicht bewährt, da sie hinsichtlich ihrer Zielsetzung viel zu unspezifisch sind.

Dosendiktate, Diktattaschen, Kassettendiktate, Rechtschreibprogramme und Arbeitsblätter sind entweder aufwändig, oder umständlich oder wenig effektiv und daher in der Tendenz verzichtbar.

Wörterbücher

Nützlich zur Unterstützung der Selbstkorrektur von Eigentexten sind Wörterbücher für die Schule.

Rechtschreibkonferenzen

In Schreibkonferenzen bearbeiten Kinder schriftliche Entwürfe redaktionell unter den Aspekten von Inhalt, Ausdruck, Verständlichkeit und unter Formaspekten. Zu letzteren gehört die Rechtschreibung. Stellt man nur diese in den Mittelpunkt, so ist dann Aufgabe der Redakteure bzw. Lektoren, mit Hilfe von Wörterbüchern oder Rechtschreibkorrekturprogrammen auf Fehlersuche zu gehen.

Diese didaktische Idee trägt sich in der Praxis allerdings nicht selbst, sondern braucht die Anleitung und das ständige Anschieben durch die Lehrkraft. Sie haben sich für die Freiarbeit nicht bewährt.

Rechtschreibüberprüfung durch den PC

Wenn Kinder einen Text am PC geschrieben haben, können sie anschließend eine Rechtschreibüberprüfung durchführen, falls ein entsprechendes Programm installiert ist. Vorteil ist, dass das falsch geschriebene Wort zunächst markiert wird und man selbst den Fehler herausfinden muss.

Lernsoftware

Inzwischen ist auch gute Lernsoftware für das Diktattraining auf dem Markt (u.a. Klett Heureka: Diktattraining Kl. 3/4 und CVK, ebenfalls für Kl. 3/4). Das oft viel zu wenig beachtete Problem ist, dass die Kinder mittels der Tastatur schreiben müssen, was für sie aber mangels Übung sehr beschwerlich ist.

2.9 Lernstandsanalyse

Herkömmlicherweise werden die Rechtschreibleistungen von Kindern ermittelt, indem sie zu einem gleichen Termin einen gleichen Text in gleicher Zeit niederschreiben, in dem die Fehler angestrichen, ausgezählt und in Noten umgerechnet werden, die einer Normalverteilung nach dem Durchschnitt folgen.

Die Leistungen einer Klasse sind kaum mit denen anderer Klassen vergleichbar. In der einen Klasse wird das Diktat komplett geübt, in der anderen zahlreiche Lernwörter, in der nächsten erfolgt es ohne jede Übung. Auch die Form des Diktierens kann sehr verschieden sein. Gemeinsam ist allen diesen Formen, dass sie auf einer Fremdeinschätzung basieren.

Nun wäre es aber von den dargelegten Prinzipien des Rechtschreiblernens her wichtiger, dass die Lernenden ihre Leistungen selbst ermitteln und einschätzen, dass sie jedem Kind

positive, quantitative Rückmeldung über Erfolge („Graphemtreffer“ nach der Hamburger Schreibprobe) und qualitative Hinweise („Lupenstellen“ nach der HSP) zu den Rechtschreibstrategien geben.

Eine andere Variante der Leistungsfeststellung könnte ein präparierter Fehlertext sein. Der Schüler hat die Aufgabe, die Fehler herauszufinden. Denkbar wäre es auch, zu jedem Fehler die Begründung zusätzlich notieren zu lassen, sofern es sich nicht um reine Merkwörter handelt.

Am wenigsten taugt die traditionelle Niederschrift als faire Beurteilungsgrundlage für die Rechtschreibleistung eines Kindes in der Grundschule.

2.10 Rechtschreiberziehung jenseits der vierjährigen Grundschule

Immer wieder wird vor allem aus Kreisen des Gymnasiums kolportiert, dass Grundschulabgänger nicht rechtschreiben und manche nicht einmal richtig abschreiben könnten. Dabei ist es eigentlich bei den relativ hohen Übergangsquoten aufs Gymnasium selbstverständlich, dass es immer sehr gute, gute, mäßige und schwache Rechtschreiber gibt, wobei die allgemeinen Leistungen auch der schwächeren immerhin so waren, dass sie eine Empfehlung erhalten konnten. Es ist verständlich, dass jeder Gymnasiallehrer am liebsten perfekte Rechtschreiber hätte, zumal kaum jemand didaktisch auf diese Problemfälle vorbereitet ist.

Der Rechtschreibernprozess geht, wie dargestellt, mit heftigen Schwankungen bis mindestens ins 7. Schuljahr und selbst danach gibt es noch eine beträchtliche Labilität, je nach Schwierigkeit der Wörter und Konzentrationszustand des Schülers. Noch Referendare haben auffällig viele Fehler in ihren Entwürfen trotz der dem Schreibprogramm des Rechners immanenten Rechtschreibkontrolle. Ein Übriges tat bei fast allen Erwachsenen die Rechtschreibreform. Sichere Rechtschreiber gibt es heutzutage so gut wie gar nicht mehr.

Da im ersten Schuljahr eine explizite Rechtschreiberziehung auf Grund des primären Schreib- und Leselernprozesses nicht in Betracht kommt, bleiben der Grundschule drei Schuljahre, um die Kinder an die Rechtschreibung heranzuführen. Der Übertritt in die weiterführende Schule findet quasi zur Halbzeit des Rechtschreibernprozesses statt. Für die zweite Hälfte ist die weiterführende Schule verantwortlich. Inwieweit die dafür zuständigen Fachlehrkräfte qualifiziert sind, ist nicht klar, ebenso wenig, ob es für diesen Bereich eine explizite Didaktik der Rechtschreibung gibt. Bekannt ist, dass die Rechtschreibleistung recht häufig nicht nur in die Bewertung von Aufsätzen sondern auch in die von Arbeiten in anderen Fächern eingeht. Das häufigste Mittel zur Feststellung der Rechtschreibleistung ist noch immer die Nachschrift, von der man im Grundschulbereich allerdings weitgehend abgerückt ist, da sie primär Defizite attestiert und didaktisch mehr Schaden anrichtet als dass sie zum Lernen beiträgt.

Leider findet diese Kritik von Seiten der Fachdidaktik kaum Beachtung. Nicht selten werden die Neulinge am Gymnasium mit dem Paukenschlag eines Diktats erschreckt und ebenso verunsichert wie ihre Eltern. Das ist eine unselige Tradition, denn auch zu Zeiten, als man in der Grundschule die Kinder der 4. Klasse noch mit Nachschriften von etwa 80 Wörtern Umfang traktierte wurden sie als Fünftklässler nicht selten mit einer Steigerung auf 120 Wörter im ersten Diktat empfangen.

In manchen Kreisen wird entgegen aller Revisionen der Curricula die Rechtschreibleistung noch sehr hoch bewertet, war sie doch ein Mittel der Selektion bzw. Eintrittskarte für den sozialen Aufstieg.

2.11 Das Elend mit der Rechtschreiberziehung

Die Untersuchung der Rechtschreibleistungen der Viertklässler im Rahmen von IGLU-E ergaben, dass diese trotz vergleichsweise hohen Zeitaufwands für den Rechtschreibunterricht nicht zufrieden stellend sind. Der traditionelle Rechtschreibunterricht, der vor allem Schüler auf die besondere Prüfungssituation „Diktat“ durch Üben der Wörter für das entsprechende Diktat vorbereitete, erweist sich als erfolglos.

Andererseits sehen Lehrer offensichtlich noch viel zu wenig didaktische Alternativen und halten deshalb am Althergebrachten fest.

Ein weiteres Phänomen ist, dass die Rechtschreibleistung je nach Anforderungen sehr stark schwankt. In der Regel erhöht sich bei vielen Grundschulern die Zahl der Fehlschreibungen, wenn das Kind sich einen Text ausdenkt und aufschreibt, ein durchaus natürlicher Vorgang, der abgeschwächt sogar bei Erwachsenen zu beobachten ist.

Kreatives Verfassen von Texten und gleichzeitig richtige Schreibung sind für Anfänger - und auf einige Jahre darüber hinaus- eine Überforderung. Hier gilt es den Eigenwert des spontanen Schreibens zu schützen. Kriterium kann somit eigentlich nur sein, dass der Text für den Verfasser und für den Leser lesbar ist. Im zweiten Schritt könnte dann ein solcher Text orthographisch überarbeitet werden. Sollte er es auch?

Die mühselige Prozedur der Korrektur ist dann fragwürdig, wenn sie dazu führt, dass das Kind nicht mehr gern schreibt. Alle Korrekturverfahren sollten so sein, dass der Zeitaufwand sich in Grenzen hält und die Schreiblust nicht beeinträchtigt wird.

Offensichtlich gibt es eine wachsende Zahl von Kindern, die überhaupt nicht auf die Rechtschreibung achten. Es gibt Kinder, die ein gelerntes Wort mehrmals richtig schreiben, um es dann wieder falsch zu schreiben, bei denen der Rechtschreib-Thesaurus ein Fass ohne Boden zu sein scheint. Man kann eine auffällige Korrelation zwischen der Rechtschreibschwäche und mangelnder Konzentration bzw. Aufmerksamkeit bzw. Merkfähigkeit von Kindern feststellen. Es gibt Kinder, die sich gleichermaßen Lernwörter und zu automatisierende Aufgaben aus dem Einmaleins nicht fest einprägen können. Andererseits gibt es Kinder, die kognitiv anspruchsvolle Leistungen hinsichtlich Analyse und logischem Denken vollbringen, jedoch bezüglich der Rechtschreibung weit unter diesem Niveau bleiben.

Von großer Bedeutung für den Erfolg einer Rechtschreiberziehung ist die Motivation.

Wenn ein Kind mit seiner Rechtschreibleistung nicht zufrieden ist und sie verbessern will, können sich ihm plötzlich neue Chancen und Wege eröffnen, fast so, als ob eine neue Sicht sich auftue. Motivation bündelt die Aufmerksamkeit und die Anstrengungsbereitschaft.

3 Schriftspracherwerb und Rechtschreibung in der Montessori-Pädagogik

3.1 Schreiben vor Lesen: Montessoris Prinzip für den Schriftspracherwerb

Weder kennt die Montessori-Pädagogik zwei getrennte Lehrgänge, einen für das Erlernen des Schreibens und einen für das Lesen, noch einen dritten für die Rechtschreibung, wohingegen die traditionelle Grundschuldidaktik drei spezielle Didaktiken und eine Vielzahl von Methoden des Lehrens und Förderns vorsieht.

In der Montessori-Pädagogik ist die Rechtschreibung integraler Bestandteil des Schriftspracherwerbs. Dieser beginnt mit dem Tun, dem Schreiben. Aus dem Schreiben entwickelt sich ohne besondere lesedidaktische Intervention das Lesen. Das Prinzip heißt „Schreiben vor Lesen“. Schreiben im Allgemeinen und „rechtes Schreiben“ im Besonderen sind eine Einheit.

Dieser autokonstruktive Aneignungsprozess vollzieht sich in Stufen, die in allgemeiner Hinsicht an die durchschnittliche Entwicklung der Kinder einer Erziehungsstufe und im Besonderen an die individuelle Entwicklung des jeweiligen Kindes gebunden sind.

Jedem expliziten Schritt in der Entwicklung geht eine Phase der indirekten Vorbereitung und Anbahnung voraus. In diesem Sinn kann man sagen, dass Schreiben und Rechtschreiben bereits im Kinderhaus angebahnt werden.

Für Montessori war wichtig, dass alle Schritte im Großen und im Einzelnen entwicklungsgemäß sein müssen. Das dokumentieren ihre systematisierten Übersichten über die Sprachentwicklung des Kindes, in denen sie sowohl die Entwicklung des Sprechens und des Wortschatzes als auch die der Grammatik, des Schreibens, Rechtschreibens und Lesens in eine Abfolge und Synopse bringt.

Diese Einheit ist ein besonderes Merkmal der Montessori-Pädagogik. Montessori präparierte stets die großen Linien heraus. Aus ihnen ergeben sich die didaktischen Folgerungen.

Viel wichtiger als Interventionen für die einzelnen Notfälle war ihr die Prävention. Eine solche ist aber nur möglich bei gründlicher Kenntnis der großen Entwicklungslinien im Allgemeinen und der detaillierten Bestimmung bzw. Isolierung der Schwierigkeiten im Besonderen.

3.2 Die sensiblen Perioden der Sprache

3.2.1 Sensible Periode für Lautsprache

Die erste Teilphase der ersten Erziehungsstufe, die Phase des absorbierenden Geistes (0 – 3 J.), ist geprägt von drei großen Sensibilitäten für Ordnung, Bewegung und die Lautsprache.

Das Kind braucht eine anregungsreiche, strukturierte und geordnete Umgebung, in der es vielfältige Gelegenheiten zum Bewegen, Handeln und zum Sammeln von Eindrücken und Erfahrungen findet.

Nach Montessori tritt im Zeitraum von Geburt bis zum 3. Lebensjahr eine sensible Phase für die gesprochene Sprache auf, die in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Gehörsinns steht. Das Kind absorbiert die Sprache durch die unbewusste Aktivität der In-

telligenz. Für seine Sprachentwicklung benötigt es eine sprachaktive Umgebung und eine intensive Beziehung. Sprechenlernen geschieht in einer sprechenden Umgebung ohne Lehrer, aufgrund spontaner Erwerbung.

Mit 2 Monaten wendet sich der Säugling der Stimme zu. Ab dem 4. Monat schaut er intensiv auf den Mund des Sprechenden. Mit etwa 6 Monaten erzeugt das Kind Silbenlaute und beginnt zu lallen.

Während das Kind die Sprache seiner Mutter hört und das Mundbild beobachtet, absorbiert sein Geist unbewusst die Lautsprache. Dabei kommt es zuerst mit seiner Mutter und später mit anderen Menschen zu Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit, bei denen Kind und Erwachsener ihre Aufmerksamkeit und ihre nichtsprachliche Kommunikation auf einen dritten Gegenstand konzentrieren und außerdem jeweils gegenseitig auf die Aufmerksamkeit des anderen hinsichtlich des Gegenstandes achten. Das Kind beobachtet den Gegenstand. Das Kind beobachtet den Erwachsenen, der den Gegenstand beobachtet. Das Kind beobachtet, wie der Erwachsene das Kind beobachtet, wie es den Gegenstand und den Erwachsenen beobachtet. (Näheres bei Michael Tomasello: „Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens“, Frankfurt/M. 2002.)

In dieser komplexen Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit findet der Symbolisierungsprozess statt. Das Kind sieht sich quasi von außen, wie von einer höheren Warte und erkennt die Mitspielerrollen. Das ist die Vorbedingung für die Möglichkeit des Rollenwechsels bei der Imitation. Das Kind muss lernen, ein Symbol gegenüber dem Erwachsenen auf dieselbe Weise zu gebrauchen, wie es der Erwachsene ihm gegenüber gebraucht hat.

Kinder lernen Sprache und neue Wörter am besten in Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit, in welchen der Erwachsene zum Kind spricht. Das Kind muss die kommunikative Absicht von Geräuschen und Handbewegungen verstehen und den Rollenwechsel imitieren können, wodurch es den aktiven Gebrauch sprachlicher Symbole erwirbt. Solche Kinder erreichen ein signifikant größeres Vokabular.

Ab einem Alter von 9 Monaten sind Kinder in der Lage am kognitiven Kollektiv teilzunehmen. Durch kulturelles Lernen erkennen sie, dass andere ihnen darin ähnlich sind, dass sie ebenso wie sie selber intentionale Akteure sind. Ab diesem Zeitpunkt gelingt es Kindern, die Perspektiven anderer Personen zu internalisieren. Damit können sie ihr Verständnis von Welt mit dem von anderen Personen vermitteln.

Etwa ab dem 10. Monat begreift das Kind, dass die Sprache einen Sinn hat. Um die Zeit seines 1. Geburtstages tritt das erste beabsichtigte Wort auf. Ein Viertel Jahr später versteht es schon den Sinn der Sprache.

In der kindlichen Sprache überwiegen noch Vokale und Ausrufe. Es beginnt, Worte nachzuahmen. Mit 1 ½ Jahren verwendet es Substantive, und es beginnt im folgenden Vierteljahr, Sätze ohne grammatikalischen Aufbau zu bilden und diffuse Worte zu erzeugen.

Die ersten Sprachkonstruktionen sind Holophrasen wie „weg“, „mehr“, „haben“, „mein“, „hoch“, etc.

Dann entstehen Zweiwortsätze. Ihnen folgen Verbinselkonstruktionen, in deren Zentrum ein Verb mit mehreren Anschlussstellen steht.

Im letzten Vierteljahr seines 2. Lebensjahres setzt plötzlich, explosives Anwachsen der Worte ein mit Hunderten von Substantiven, Präpositionen, Verben und Adjektiven. Es folgen Konjunktionen, Adverbien, und die Konjugation der Verben. Gleichzeitig entwickelt sich die grammatikalische Struktur.

Es kommt zu abstrakteren Konstruktionen: Imperativen („*Hol!*“), Transitiva (*einfache Sätze nach dem Muster S - P - O*), Intransitiva („*Sie lacht.*“), Lokativa („*Ich leg es auf den*

Tisch.”), Resultativa („*Er wischt den Tisch sauber.*”), Dativa („*Er gab es ihr.*”), Passiva („*Er wurde abgeholt.*”), Attributiva („*Es ist hübsch.*” „*Sie ist meine Mama.*”.)

Schließlich tauchen erste Erzählungen auf.

In einem Zeitraum von kaum einem halben Jahr hat das Kind einen reichen Wortschatz und eine komplette Syntax hervorgebracht.

Für das Kleinkind ist Sprache zunächst vorwiegend ein Mittel, sich selbst, seine Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle, seine Erlebnisse und Gedanken auszudrücken. Doch schon im 2. Lebensjahr lernt es, dass jedes Ding einen Namen hat. Es kommt zu einer Explosion des Wortschatzes. Gegen Ende des 2. Lebensjahres beginnt mit den Fragen „Was ist das?“ und „Wie heißt das?“ das erste Fragealter. Zwischen dem 2. und dem 3. Lebensjahr taucht das „Ich“ auf. Das Kind redet nicht mehr von sich selbst in der dritten Person. Die eigene Person ist nicht mehr ein Objekt unter vielen sondern sie ist Subjekt geworden. Mit 2,5 – 3 Jahren verfügt das Kind über wesentliche Strukturen der Grammatik und Syntax.

In dieser privilegierten Phase für die Lautsprache kommt es besonders auf das Sprechen an. So wird die Hochsprache bei entsprechenden Sprachvorbildern assimiliert. Hilfreich sind eine klare Artikulation, betontes Sprechen, welches die melodisch-rhythmische Differenzierung stimuliert, Reime, Lieder und Geschichten, ein anregungsreicher Wortschatz und vor allem persönliche Ansprache.

Bilderbücher und Vorlesen ermöglichen erste Erfahrungen mit Schrift. Das Kind malt und erzeugt Kritzelbilder.

Alle Eindrücke und Erfahrungen werden im Gedächtnis gespeichert. Das Kind erkennt Gegenstände und Personen wieder, erinnert sich an Handlungsfolgen und –szenen, entwickelt Vorstellungsbilder, kann sich Namen merken und zu Namen Vorstellungsbilder aufrufen. So entwickeln sich Gedächtnis und Merkfähigkeit.

Fällt ein Kind später in der Grundschule durch Entwicklungsverzögerungen oder Entwicklungsstörungen im Bereich des Hörens und Sprechens und durch Probleme bei der Artikulation und akustischen Diskriminierung auf, so liegen die Ursachen häufig hier in der ersten Entwicklungsphase. Doch anstelle des Rückenwinds durch die sensible Phase muss das Kind nun mit bewusster Anstrengung seine Entwicklungsrückstände aufholen und ausgleichen. Die Mittel dazu sind im Prinzip dieselben. Sie müssen allerdings hinsichtlich der Form und ihres Inhalts an Entwicklungsstand, Alter und Bedürfnisse des Kindes angepasst werden.

3.2.2 Sensible Periode für Schriftsprache

Sinn für und Streben nach Ordnungen

In der zweiten Teilphase der ersten Erziehungsstufe, der Phase des mathematischen Geistes (3 – 6 J.) und des Kinderhausalters analysiert das Kind alle bislang absorbierten Eindrücke und Erfahrungen und bringt sie in eine Ordnung, indem es auf einmal alles nach Mustern, Strukturen und Regelmäßigkeiten untersucht. Es wird zum bewussten Beobachter. Hierin liegt auch die Quelle und indirekte Voraussetzung für die spätere Rechtschreibung.

Verfeinerung der Sinnes- und Wahrnehmungsleistungen

Es kommt zu einer Differenzierung der Raumwahrnehmung, Raumlagerwahrnehmung, der Richtungen im Raum, der Bewegungsrichtung und der Orientierung im Raum. Alle sind basale Voraussetzungen für das spätere Schreiben, ebenso wie die Differenzierung des Sehens und Vorstellens, die Form- und Größenwahrnehmung, die Formkonstanz und die Figur-Grund-Unterscheidung. Ereignisse und Handlungen werden sukzessiv-sequenziell angeordnet und geplant, Handlungsstrategien entwickelt.

Das Montessori-Sinnesmaterial ermöglicht dem Kind, seine Wahrnehmungen zu schulen und zu verfeinern. Es gewinnt klare Begriffe und schafft sich eine solide Grundlage für die Entwicklung seines Denkens, indem es die äußere Welt und seine innere Welt strukturieren und ordnen kann.

Sichere Wahrnehmungsleistungen sind die Basis für die Feinunterscheidung ähnlicher Objekte anhand minimaler Unterschiede z. B. bei Lauten oder Zeichen.

Verfeinerung der Motorik

Grob- und Feinmotorik, Körperkoordination, Gleichgewicht, Seitigkeit, Haltung, Reaktionsschnelligkeit, die Körperspannung im Allgemeinen und die Spannung und Entspannung der Muskeln, Greifen und Loslassen, Auge-Hand-Koordination, die praktische Geschicklichkeit und das Zusammenspiel von Motorik und Sensorik werden verfeinert. Hierin liegt die Aufgabe und besteht die Leistung des Montessori-Sinnesmaterials.

Durch betontes Sprechen, melodisch-rhythmisches Differenzieren, durch Reime und Lieder wird die Sprechmotorik verfeinert. Das Kind artikuliert genauer und deutlicher. Die Probleme von Grundschulkindern, die dadurch auffallen, dass sie undeutlich und „verwaschen“ sprechen, die kaum sprechen und feine Lautunterschiede nicht hören bzw. nicht zum Ausdruck bringen können, resultieren sehr häufig aus jener Phase. Das gilt auch für die schreibmotorischen Schwierigkeiten.

Die schreibtechnische Vorbereitung erfolgt in dieser Zeit mittels besonderer Materialien: Materialien, für deren Handhabung man den Dreifingergriff benutzt, deren Form man umfährt und deren Fläche man, sofern möglich, schraffiert (Einsatzzylinder, geometrische Kommode, metallene Einsatzfiguren) und dem Tastmaterial, welches die Hand geschmeidig und leicht macht.

Gedächtnis und Merkfähigkeit

Mittels der von ihm neu aufgebauten Ordnungen strukturiert das Kind sein Gedächtnis neu. Handlungen und Ereignisse werden nach Abschnitten und Abfolgen im episodischen Gedächtnis gespeichert und abgerufen, akustische Phänomene im Hörgedächtnis, Begriffe, Kategorien und Klassifikationen werden im deklaratorischen bzw. semantischen Gedächtnis gespeichert und abgerufen. Regeln und Ordnungen werden gespeichert und wiedererkannt. All das sind wichtige Voraussetzungen für die Denkentwicklung auf dem Weg zur Abstraktion.

Aufmerksamkeit

Nicht deviate Kinder zeichnen sich durch Neugier und den Drang nach spontaner Aktivität aus. Sie befinden sich häufig in einem Zustand einer grundsätzlichen Wachheit und Aufmerksamkeit. Sie beobachten ihre Umgebung genau, erkennen Bekanntes wieder und prägen sich Neues ein. Sie sind in der Lage, sich lang anhaltend in eine Arbeit zu vertiefen, wobei sie ihre Aufmerksamkeit polarisieren. In diesem Zustand lernen sie besonders intensiv und

ordnen sich dabei selbst. Auch hierfür werden die Grundlagen in der Phase des mathematischen Geistes geschaffen.

Personale Kompetenzen und Selbstkonzept

Sofern Kinder nicht in Deviation gedrängt wurden, wollen sie von sich aus lernen. Dafür sind sie bereit sich anzustrengen. Kinder, die nicht in ihrem Selbstbewusstsein verunsichert und erschüttert wurden, zeigen eine gewisse Erfolgszuversicht, die ihnen hilft, Hindernisse zu überwinden und Frustrationen ohne zu resignieren auszuhalten. Sie lassen sich neugierig und vertrauensvoll auf Herausforderungen ein, suchen den Lernerfolg, können sich daran erfreuen und für weitere Eroberungen motivieren. Sie können sich für eine Arbeit selbst entscheiden, streben in der Wiederholung ihrer Tätigkeit nach Vervollkommen ihrer neuen Fähigkeiten, arbeiten gründlich und sorgfältig und kontrollieren ihre Lernergebnisse gewissenhaft.

Günstige Faktoren für den Erwerb der Schriftsprache und der Rechtschreibung

Wo günstige personale Faktoren und ein positives Selbstkonzept, eine gute Körperbeherrschung und Feinmotorik, sichere Wahrnehmungsleistungen vor allem in den Bereichen Hören und Sehen, eine wache Achtsamkeit, die Fähigkeit zu Konzentration, eine gute Artikulation und eine Freude an der Sprache und ein gutes Gedächtnis zusammenkommen, da ist ein guter Rechtschreiber nicht weit. Das erklärt auch, warum an manche Kinder die Rechtschreibung fast hinzufügen scheint.

Die Sprachentwicklung in der ersten Entwicklungsphase

Im Kleinkind- und Vorschulalter verbessert sich die Sprachleistung des Kindes erheblich. Bis zum Schuleintritt haben Kinder einen Wortschatz von ca. 4000 Wörtern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Wortschatz und Sprachniveau von der Sprachumgebung abhängen.

Zunächst lernt das Kind eine Anzahl von Wörtern, die wichtige Personen und Dinge in seinem Leben benennen und grundlegende Tätigkeiten bezeichnen. Aus ihnen bildet es kurze Sätze, die meist nur aus Subjekt und Prädikat bestehen. Um diese Wörter von zentraler Bedeutung werden dann andere Begriffe gruppiert, die weitergehende Informationen enthalten und genaueres Beobachten und Unterscheiden ermöglichen: Pronomen, Adjektive und Adverbien. Seine Sätze reiht es vorzugsweise aneinander und verbindet sie mit „und“ oder „dann“.

Mit etwa 4 Jahren spricht das Kind in vollständigen Sätzen.

Nicht nur im Verhalten und Tun, auch in der Sprache offenbart sich ein Kind. Das Vorschulkind erzählt stark subjektiv, in erlebnisbetontem Stil, was ihm in den Sinn kommt, Wichtiges und Nebensächliches, oft in buntem Durcheinander. Es erlebt Personen und Gegenstände seiner Umwelt noch weitgehend unter dem Gesichtspunkt seiner eigenen Wünsche und Bedürfnisse.

In den ersten Lebensjahren erlebt sich das Kind als Mittelpunkt seiner Welt. Auf Grund dieser ichbezogenen Einstellung spricht man auch von einem egozentrischen Weltbild des Kindes. Das Kind erzählt z. B. so, als hätte der Zuhörer Zugang zu denselben Vorstellungsbildern. Es äußert sich unmittelbar, konzentriert auf Inhalt oder Zweck seiner Mitteilung, nicht immer jedoch auch auf den Gesprächspartner. Erzählgegenstand sind oft Geschehnisse, die das Kind aus der Erinnerung aufruft. Oft sieht es so aus, als ob vor dem inneren Auge ein Film ablaufe, dessen Bilder das Kind nacherzählt. Der Filmablauf

bestimmt den Ablauf der Darstellung. Wo Lücken sind, ergänzt sie das Kind in einer Art Rückblende.

Die geringe Wirklichkeitsbezogenheit des Kleinkindes äußert sich auch in einem anthropomorphen Denken. Das Kind nimmt Dinge wie Personen wahr und behandelt sie auch so.

Die Entwicklung der Kommunikation im Kinderhausalter

Erst im Alter zwischen 3 und 5 Jahren verstehen Kinder andere nicht nur als intentionale, sondern als geistige Akteure, die Überzeugungen von der Welt haben, welche sich von den eigenen unterscheiden können.

Vermutlich nutzen sie ihre eigenen Erfahrungen aus der 1. Person-Perspektive ihrer eigenen psychischen Zustände, um andere zu verstehen, etwa folgender Art: „Ich weiß, wie es sich anfühlt, wenn ein anderer enttäuscht wurde.“

Grundlage dieses Phänomens sind Erfahrungen mit dem Wechselspiel zwischen dem eigenen Geist und dem anderer, vor allem in der mündlichen Interaktion.

In der sprachlichen Kommunikation wechselt das Kind ständig seine eigene Perspektiven mit denen anderer.

Kinder lernen die Beziehung zwischen eigenen mentalen Zuständen und denen anderer zu verstehen auf dem Weg von Meinungsverschiedenheiten und Missverständnissen. Im Streitfall lernen sie, andere als Wesen mit Wünschen, Gedanken und Überzeugungen aufzufassen, die den eigenen zwar ähnlich, aber doch von ihnen unterschieden sind. Wenn Gesprächspartner nicht verstehen oder missverstehen, wenn sie nachfragen, dann wird beim Kind der Wunsch erweckt zu erkennen, warum diese die Äußerung nicht verstehen.

In der mündlichen Interaktion lernt das Kind, sich in andere Personen einzufühlen. Es erwirbt die Fähigkeit, die Dinge von ihrem Standpunkt aus zu sehen und zu empfinden. Damit werden moralische Überlegungen ermöglicht. Förderlich hierfür sind reflektierende Gespräche, in denen Kinder Kommentare abgeben oder Fragen zu den Überzeugungen und Wünschen anderer stellen.

Schriftsprachentwicklung und das Montessori-Sprachmaterial im Kinderhaus

Etwa ab dem 4. Lebensjahr beginnen Kinder, sich für Zeichen - Buchstaben und Ziffern – zu interessieren. Sie entwickeln eine Vorstellung, dass die Zeichen eine Bedeutung haben und dass Buchstaben Laute abbilden. Manche erkennen die Wortgestalt ihres Namens oder lösen einen Buchstaben heraus. Relativ häufig ist es das „A“ welches früh erkannt wird. Nun kann die Arbeit mit den Sandpapierbuchstaben beginnen. Bewegungsablauf und Gestalt des Buchstabens werden ertastet und mit dem Lautwert in der Dreistufenlektion assoziiert. Bald darauf „schreibt“ das Kind mit Hilfe des beweglichen Alphabets kleine, lautgetreue Wörter, indem es die einzelnen Laute durch Abhören isoliert und das passende Zeichen zuordnet. Während dieses Schreibens kommt es laufend zu kleinsten Lesevorgängen, wenn das Kind nachprüft, wie weit es ein Wort schon aufgeschrieben hat. Im weiteren Verlauf lernt es den Kasten mit den aufgedruckten Buchstaben kennen, mit dem es seine Möglichkeiten erweitern kann. Indem es Wörter schreibt, verknüpft das Kind Tätigkeiten und Leistungen der Sinne mit Sinn, ein wichtiges Prinzip Montessoris. Bald liest es Kärtchen, die den Namen von Gegenständen enthalten und ordnet sie diesen zu.

Zur gleichen Zeit beginnt es, die Zeichen zu verschriften. Die schreibmotorischen Aspekte sind ja, wie oben beschrieben, bereits indirekt vorbereitet worden.

Eigentlich gehört der gesamte Prozess ins Kinderhaus. Wann er beginnt, ist von Kind zu Kind verschieden. Daher gibt die Montessori-Pädagogik im Kinderhaus jedem einzelnen Kind die Möglichkeit, seinen Impulsen zu folgen und die nötige Zeit dafür.

Die Sprachentwicklung im Grundschulalter

In der Grundschulzeit verdoppelt sich der Wortschatz des Kindes. Besonders hoch ist der Zuwachs in den beiden ersten Grundschuljahren. Doch auch in dieser Phase überwiegen noch die Tätigkeitsaussagen gegenüber den Zustands- und Eigenschaftsbeschreibungen.

In der Zeit des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule ändert sich der Sprachstil. Er wird sachbetonter. Die Mitteilungen werden stärker strukturiert. Das Kind achtet genauer auf die Reihenfolge der Erzählteile und auf die Wirkung seiner Erzählung. Kinder im Übergang zur zweiten Entwicklungsstufe nehmen bewusster wahr und beginnen, ihre Umgebung, andere Menschen und allmählich auch sich selbst distanzierter und sachlicher zu beobachten. Ichbezogenheit und anthropomorphes Denken werden immer weiter abgebaut und durch eine realistische Grundeinstellung ersetzt. Der Erfahrungsraum der Kinder weitet sich und es weitet sich auch ihr Blick auf die ganze Welt hin. Es ist die Zeit des zweiten Fragealters: „Warum ist das so?“ und „Wie funktioniert das?“

In dem Maße, in dem Kinder Zusammenhänge erforschen und Beziehungen zwischen Dingen, Ereignissen und Personen entdecken, differenziert sich auch die Sprache. Das Kind bildet Satzfolgen und nimmt Verknüpfungen vor. Es entwickelt ein Gespür für die logische Folge, sei es das chronologische Nacheinander von Ereignissen und Handlungen oder kausale Zusammenhänge wie z. B. Ursache – Wirkung – Beziehungen. Nebensätze tauchen immer öfter auf. Bedingt durch die Erzählfolge sind das anfänglich gehäuft Temporalsätze („als“, „nachdem“, „bevor“), durch die Satzverbindungen mit „dann“ abgelöst werden. Die Suche nach Ursachen und Wirkungen findet Ausdruck in kausalen Nebensätzen.

Mit der Erweiterung des geistigen und sozialen Erfahrungsraumes wachsen auch Gelegenheiten zur Kommunikation und die Notwendigkeit derselben. In gleichem Maße wächst die Unabhängigkeit von den bisherigen Bezugspersonen. Das Kind wird selbstständiger. Es findet zu eigenen Urteilen, lernt sie zu begründen und zu verteidigen. In Erfahrungen von Zustimmung und Ablehnung findet es zu eigenen Ansichten. Das Kind ahnt, dass jeder Mensch seine eigene Erlebnis- und Empfindungswelt hat, die er in Erzählungen, allgemeiner: in Formen der Kommunikation für andere, öffnen kann, wenn er einen Zuhörer findet, der bereit ist zu verstehen.

Die Sprache selbst als Instrument für Mitteilungen rückt jetzt stärker in den Mittelpunkt. Der ganzheitlich-erlebnisbetonte Stil wird durch einen ganzheitlich-sachbetonten Stil abgelöst.

Erst gegen Ende der Grundschulzeit wird die Sprache zunehmend auch als Darstellungsmittel eingesetzt. Es entsteht ein gegenständlicher Stil, der deutlich Planung und Kontrolle erkennen lässt.

Schriftsprachentwicklung im Grundschulalter

Zwar sind Probleme und Aufgaben dieselben, nur greifen die didaktischen Mittel und Wege aus dem Kinderhaus nicht mehr in der Grundschule. Das Kind im Alter von 4 – 4,5 Jahren findet einen besonderen Gefallen an der Lautanalyse, die zum spontanen Schreiben führt und arbeitet daran mit großer Leidenschaft, wie Montessori bemerkte. Sie spricht vom mechanischen Schreiben und Lesen.

Grundschulkindern befinden sich jenseits dieser Phase. Ihr Weg ist wesentlich bewusster und analytischer.

Noch immer gilt das Prinzip „Schreiben vor Lesen“. Noch immer muss ein Kind zuerst das phonematische Prinzip erfassen, dass Laute durch Zeichen repräsentiert werden und dass unsere Schrift eine Lautschrift ist. Im Gegensatz zur Lautsprache als natürlichem Produkt ist die Schriftsprache ein kulturelles Gut.

Noch immer muss das Kind Laute durch Abhören isolieren, minimale Unterschiede heraushören, sie im Hörgedächtnis abspeichern und rasch und sicher identifizieren können. Noch immer muss es die Buchstabengestalt visuell erfassen und fein unterscheiden, den Bewegungsablauf zur Erzeugung der Buchstaben sich im episodischen Gedächtnis einprägen und den Buchstaben in korrekter Schreibrichtung formklar und formstabil aufs Papier bringen können.

Tauchen in der Grundschule Störungen beim Schriftspracherwerb, sei es bei der Schreibmotorik, der Lautanalyse oder dem Verschriften von Lauten auf, so müssen in der Regel Prozesse aus der Kinderhauszeit nachgeholt werden. Dabei ist nicht gesagt, dass das, was zum damaligen Zeitpunkt an Material hilfreich gewesen wäre, auch zu einem späteren erfolgreiche Anwendung finden kann.

3.2.3 Sensible Phase für Grammatik

Grundsätzlich gilt, dass jede sensible Phase nicht abrupt abbricht, so wenig sie ja auch schlagartig angebrochen ist, sondern noch in die nächste ausstrahlt, in welcher die Errungenschaften verfestigt und stabilisiert werden.

Abweichend von ihrer Einteilung in Phasen von drei bzw. sechs Jahren sieht Montessori die sensible Periode für Grammatik im Alter von 7 – 9 Jahren. An anderer Stelle schreibt sie 1916 in „Schule des Kindes“: „Um die Grammatik zu studieren ist es (das Kind, d. Verf.) dazu am besten von fünfeinhalb bis sieben oder acht Jahre geeignet.“

Das sechste Lebensjahr markiert den Übergang zur Grundschule. Es findet ebenso ein Übergang zu systematischerem Lernen und zu höherer Abstraktion statt wie auch ein Perspektivwechsel von der Ich-Zentrierung zu einer Dezentrierung.

3.3 Schrift, Grammatik und Rechtschreibung bei Maria Montessori

Alle Betrachtungen und Äußerungen Montessoris beziehen sich auf die italienische Sprache. Im Gegensatz zum Deutschen ist Italienisch eine vollkommen phonetische Sprache. Allen Phonemen sind eindeutige Grapheme zugeordnet.

Italienisch ist im Gegensatz zum Deutschen eine vokalbetonte Sprache, die dadurch ihre Melodie erhält. Seine Wörter sind von einem rhythmischen Wechsel von Konsonanten und Vokalen geprägt. Hinweise auf eine besondere Untergliederung der Wörter nach Silben sind bei Montessori nicht zu finden. Hingegen nehmen morphematische Analysen einen breiten Raum ein, da eine Fülle von Wörtern durch Suffixe entstehen können, die Vergrößerungen, Verkleinerungen oder einen Pejorativ ausdrücken können, was im Deutschen höchstens über die Suffixe „-chen“ und „-lein“ nicht eben häufig vorkommt. Montessoris Aufmerksamkeit gilt des Weiteren den zusammengesetzten Nomina und den Wortfamilien und Kasus und Genus der Nomina.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass das Italienische auch seine eigene Syntax hat. Die Pronomina spielen im Deutschen eine wichtigere Rolle. Jede Personalform in jedem Tempus wird mit einem Personalpronomen gebildet.

Im Italienischen sind Adverbien durch ihre Endung klar gekennzeichnet. Der Unterschied zwischen Adjektiv und Adverb ist schon an der äußeren Form ersichtlich. Nicht so im Deutschen, wo dasselbe Wort im einen Fall attributiv und im anderen adverbial gebraucht wird.

Auch bezüglich der Schrift, mit der man schreibt, hat das Italienische eine eigene Geschichte. Sie kennt nicht eine der deutschen Debatte um Norm-, Ausgangs- oder Zielschriften ähnliche. Alle Buchstaben sind handgeschriebene Buchstaben, die der Form der Druckbuchstaben folgen. Eine besondere Verbundschrift ist unbekannt. Montessoris Ansatz des mechanischen Schreibens und Lesens im frühen Kinderhausalter basiert geradezu auf dem Angebot der einzelnen Buchstaben.

Auch die Rechtschreibung stellt nur relativ geringe Anforderungen. Alle Wörter mit Ausnahme der Satzanfänge und Eigennamen werden kleingeschrieben. Für die Rechtschreibung der Wörter gibt es eindeutige Regeln, (z. B. „ghi / ghe“ <--> „gi / ge“, „sci“ <--> „schi“). Überlegungen zur Rechtschreibung spielen daher bei Montessori keine Rolle.

So muss sich also jede eigene Sprachkultur einen eigenen Kanon bilden und die Montessori-Pädagogik muss eigene Antworten finden unter Bezugnahme und Prüfung prinzipieller Aussagen und Feststellungen.

4 Grundlinien einer Rechtschreibbeziehung nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik

Das Prinzip der Entwicklungsstufen und Sensibilitäten bei Montessori

Wie gezeigt beruht die Entwicklung rechtschriftlicher Kompetenzen auf einer ganzen Reihe von Faktoren und basalen Kompetenzen, die lange vor dem Beginn einer expliziten Rechtschreiberziehung in der frühen Kindheit und in der Kinderhauszeit grundgelegt wurden.

Das Lautsystem, das Erkennen, Abspeichern im akustischen Gedächtnis und Wiedererkennen von Lauten, der Wortschatz, das korrekte Aussprechen von Wörtern, die Artikulation, Sprachmelodie und Sprachrhythmus, die Sprechmotorik und grundlegende Wahrnehmungsleistungen werden bei normalem Entwicklungsverlauf in den ersten drei Lebensjahren vom Kind erworben und aufgebaut.

In der Zeit des Kinderhauses werden Sinne und Wahrnehmungsleistungen geschult und verfeinert. Die akustische und optische Differenzierung führt zu feinen Unterscheidungen minimaler Differenzen, seien es Laute, Zeichen, ähnlich klingende Wörter oder ähnliche Formen. Ebenso verfeinern sich Motorik und Körperkoordination sowie das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Motorik. Desgleichen steigen die Gedächtnisleistung und die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit.

Das Prinzip der Prävention bei Montessori

In gewisser Weise könnte man sagen, dass es eine implizite Rechtschreiberziehung gibt, durch welche das Kind lange vor Beginn einer systematischen Erziehung indirekt auf das Rechtschreiben vorbereitet wird. Ein sorgfältiges Eingehen auf die Entwicklungsbedürfnisse der ersten Erziehungsstufe wäre demnach in Hinblick auf die Rechtschreiberziehung und mögliche Rechtschreibschwierigkeiten eine vorausschauende Prävention. Tauchen in einem späteren Verlauf der Entwicklung Probleme auf, so müssen sie bis zu der Stelle zurückverfolgt werden, an der es zur Störung kam. Die Entwicklungsaufgaben, die zum damaligen Zeitpunkt nicht gelöst wurden, müssen nachgearbeitet werden, wenn die Schwierigkeiten ernsthaft und für die Zukunft gelöst werden sollen.

Ein solcher Weg der Förderung und Therapie ist sehr mühsam und aufwändig hinsichtlich Zeit und Ressourcen. So gilt auch hier, wie in der Medizin, dass die besten Maßnahmen in der Prävention liegen. Niemand wusste das besser als die Ärztin Maria Montessori.

Das Prinzip der indirekten Vorbereitung bei Montessori

Neben der Prävention ist ein weiteres wichtiges Prinzip Montessoris das der indirekten Vorbereitung. Lange bevor ein Gegenstand explizit einem gezielten, bewussten und systematischen Lernprozess zugeführt wird, taucht er indirekt und implizit im Lernumkreis des Kindes auf. Das ist von großer Bedeutung für die Rechtschreiberziehung, denn man muss präzise bestimmen, wann ein Phänomen ins Feld gegeben wird und ob es implizit zum ersten Bekanntmachen geschieht oder zur expliziten Erarbeitung. So werden z. B. Schärfungszeichen früh vorgestellt. Ihre korrekte orthographische Anwendung wird jedoch zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise verlangt. Das ist einem späteren Zeitpunkt vorbehalten.

Das Prinzip des Entwicklungsbezugs aller Lerngegenstände bei Montessori

Ein weiteres Prinzip Montessoris ist das des Entwicklungsbezugs aller Lerngegenstände. Eine explizite Rechtschreiberziehung setzt voraus, dass ein Kind Einsicht in die Sprachstruktur haben kann und zu einem Regelbewusstsein für sprachliche Phänomene fähig ist. Wie alle Entwicklungsprozesse taucht auch ein solches Stadium nicht schlagartig auf, sondern häufig erst vage und inselhaft. Das Kind experimentiert. Seine Lösungen schwanken stark. Es kommt zu Übergeneralisierungen. Bisweilen stockt der Prozess oder schreitet gar zurück. Das kann alles normal sein, könnte aber auch Indiz sein für einen falschen Zeitpunkt, was sorgfältig zu prüfen ist. Obendrein sind die Entwicklungsverläufe von Kind zu Kind sehr verschieden. Auch das gilt es abzuwägen.

Explizite Rechtschreiberziehung erfolgt frühestens mit Abschluss des Schreiblernprozesses. Das Kind schreibt mit einem Alphabet aus Groß- und Kleinbuchstaben, entweder in Druckschrift oder in der Grundschrift.

Das Prinzip der Isolierung einer Schwierigkeit

Man sollte auch nicht zu spät mit der Rechtschreiberziehung beginnen. Es ist sehr günstig, wenn ein Phänomen oder Problem herausgelöst wird und einer gezielten Betrachtung und Übung unterzogen wird. Das Problem bei der Rechtschreibung liegt ja gerade in der Fülle verschiedenster Regeln, die ein guter Rechtschreiber stets gleichzeitig im Blick haben und in Betracht ziehen muss.

Lernen erfolgt anders: Der Lernende muss seine Aufmerksamkeit auf ein Problem richten. Er muss vor allem lernen, das Problem im Schreiballtag zu erkennen. Oft erledigen Kinder einschlägige Übungsaufgaben fehlerfrei, schreiben aber bei nächstbesten Gelegenheit das vermeintlich Gesicherte wieder falsch.

Eine Schwierigkeit herauslösen, sie genau und bewusst zu betrachten und sie von allen anderen Problemen zu isolieren, ist als erster Schritt günstig. So wäre es z. B. günstig, das Problem der Großschreibung am Satzanfang auch von der Großschreibung der Nomina zu isolieren und gezielt zu üben. Das Kind merkt sich und automatisiert: Am Satzanfang schreibt man groß. Erst wenn die Regel internalisiert wurde und signifikant häufig angewendet wird, wäre die Zeit reif für einen nächsten Schritt, in diesem Fall die Großschreibung der Eigennamen und dann der Nomina.

Ist das Kind noch dabei, sich die Gestalt der Buchstaben anzueignen, sollte man noch keine Sätze diktieren. Ist das Kind noch dabei, schreiben zu lernen, sollte man keine Aufgaben zum Lesen stellen. Erfindet das Kind einen eigenen Satz, dann muss man von der Rechtschreibung absehen. Der Satz muss nur für einen Leser zu entziffern sein.

Eines nach dem anderen! Doch in welcher Abfolge?

Das erste und wichtigste Ziel der Rechtschreiberziehung ist nicht die Fehlerfreiheit, sondern die Fehlersensibilität. Ohne diese kommt man der Orthographie nicht näher.

Schwierigkeiten analysieren, systematisieren und abstufen

Unzweifelhaft lassen sich alle Rechtschreibprobleme auflisten und in Gruppen ähnlicher Problematik zusammenfassen. Weniger einfach ist es, eine Systematik zu bilden, die einerseits vom Allgemeinen zum Besonderen voranschreitet, und die andererseits berücksichtigt, welche Schwierigkeiten vom Kind aus betrachtet in ansteigendem Grad nacheinander zu bewältigen sind.

Als Beispiel für eine solche Systematik kann die Liste des geeigneten Wortmaterials im entsprechenden Abschnitt dienen.

Komplexitätsreduktion

Der auf Basis des Sprachlernansatzes der Montessori-Pädagogik entwickelte Schreib- und Leselernkurs „Schreiben vor Lesen“ reduziert um eine weitere Stufe Komplexität, insofern für das Ersts Schreiben und das sich daraus entwickelnde Erstlesen nur die Großbuchstaben zu erlernen sind. Das Kind kann sich voll und ganz auf das Problem der Phonem – Graphem – Zuordnung konzentrieren.

Bevor es die Kleinbuchstaben erlernt, hat es bereits die Fähigkeit des Schreibens und Lesens erworben.

Auch im weiteren Verlauf wird Komplexität reduziert. Zuerst lernt das Kind die Gestalt der Kleinbuchstaben und den Bewegungsablauf bis es eine gewisse Sicherheit erlangt hat. Das geschieht durch Übungen des Abschreibens. Daraus entwickeln sich wieder erste kleine Wortdiktate aus dem Wörterbestand der Auswahlliste, jedoch radikal beschränkt auf Verben, Adjektive und weitere Wortarten, die kleingeschrieben werden. Erst wenn auch darin eine gewisse Geläufigkeit und Sicherheit entstanden ist, werden Groß- und Kleinbuchstaben kombiniert zur Schreibung von Nomina.

Das Prinzip des Lernens als wiederholtes Tun und Anwenden

Gerade dieses Prinzip ist für die Rechtschreiberziehung von überragender Bedeutung, denn Rechtschreiben lernt man bekanntlich nur durch richtig Schreiben. Damit ist auf keinen Fall das Abschreiben gemeint, denn durch dieses lernt man nur richtig abzuschreiben. Dazu braucht man weder eine Rechtschreibkompetenz, noch baut man eine solche damit auf.

Der Lernende braucht möglichst viele Gelegenheiten und Aufgaben, um sein neues Wissen anzuwenden, zu sichern, zu vertiefen und zu transferieren.

Hilfreich sind dabei intelligente Materialien, die eben eine Schwierigkeit isolieren, in ein attraktives Übungsformat bringen und eine sofortige Fehlerselbstkontrolle ermöglichen.

Primat des Operierens vor dem Erlernen von Regeln

Von Natur aus ist der Mensch darauf angelegt, Regeln und Muster zu extrahieren. Das gelingt nur, wenn er handeln und Erfahrungen machen kann. Gewonnene Muster und Regeln konstruiert bzw. rekonstruiert jeder selbst. Er wendet sie mehr oder weniger erfolgreich an und gewinnt daraus neue Erfahrungen, die zu einer Anpassung, Präzisierung bzw. ggf. Ersetzung bereits gebildeter Muster führen.

Auch für die Rechtschreibung gilt, dass sie am besten über das Operieren gelernt wird und nicht dadurch, dass man Regelhefte anlegt.

Das Prinzip des Primats von Verstehen und Denken vor dem Üben

Das wichtigste und erfolgreichste Mittel für eine Rechtschreiberziehung ist der Geist des Kindes. Er muss wach sein, was auch heißt, er muss ständig angesprochen und geweckt werden. Das geistlose Üben hilft niemals auf Dauer. Erfolge sind häufig nur kurzzeitig und bilden buchstäblich nur das ab, was im Kurzzeitgedächtnis noch nicht dem Vergessen anheim gefallen ist. Leider werden die notwendig sich einstellenden Misserfolge häufig mit einer weiteren Breitseite ähnlicher Übungen bekämpft.

Das Problem ist eklatant. Ein Blick auf den Lehrmittelmarkt zeigt es. Dort wimmelt es an „Helfern“: „Der sichere Weg zur Rechtschreibung“, „Rechtschreibung leicht gemacht“, „Rechtschreibprofi“. Jedes Deutsch-Lehrwerk hat seinen exklusiven Rechtschreibbegleiter. Rechtschreiberziehung in der Grundschule besteht häufig in einer Flut von Arbeitsblättern, original oder kopiert, gebunden oder lose. Sie sind ein Beruhigungsmittel für Lehrkräfte und Eltern, selten eine erfolgreiche Hilfe für das Kind.

Montessori dagegen setzt ganz und gar auf das Verstehen und das geistige Bearbeiten.

Analyse der Sprache als Befassung des Geistes mit einem geistigen Produkt - Rechtschreiberziehung und Grammatik bei Montessori –

Die systematische Beschäftigung mit der Grammatik, ihren Wortarten und ihrer Syntax ist eines der Markenzeichen der Montessori-Pädagogik, nicht zuletzt auch wegen der einschlägigen Materialien.

Etwa 30% aller Rechtschreibproblemfälle sind durch Anwendung von Regeln der Grammatik zu lösen: alle Fälle der Großschreibung, Auslautverhärtungen durch Verlängern, Umlaute und Diphthonge durch Ableiten, Vorsilben, Endungen, der Rekurs auf Wortfamilien durch morphematische Analyse. Hier kann und muss der Geist tätig werden. Dabei erleben Kinder, dass sie zu einer begründeten Lösung durch Nachdenken kommen können.

Das Prinzip der Verbindung von Sinne und Sinn bei Montessori

Wörter, Sätze und Zeichen haben eine Bedeutung, einen Sinn. Was Sinn hat, kann vom Geist erfasst werden und verstanden werden. Jedes Material, jede Lektion und jede Aufgabe, die Montessori dem Kind an der Peripherie gibt, wird über die Sinne aufgenommen, verarbeitet und löst sinnvolle Tätigkeit –praktischer oder geistiger Art- aus. Der innewohnende Sinn wird entnommen. Sinnleere und bedeutungslose Angebote lehnt Montessori ab. Wörter und Sätze tragen in sich ihren Sinn. Zur Darbietung eines Sinnesmaterials gehört immer auch eine Sprachlektion.

Dieses Prinzip findet auch bei der Wortauswahl für die Grammatikarbeit und die Rechtschreiberziehung Anwendung. Bekanntlich haben Kinder einen viel innigeren Bezug zu Wörtern und Sätzen, die für sie Bedeutung haben, die ein Feld ihres Interesses ansprechen und sich auf ihre Themen beziehen.

Dieser Sachverhalt wurde von der neueren Rechtschreibforschung bestätigt. Kinder lernen die Rechtschreibung von Wörtern, zu denen sie eine starke innere Beziehung haben, besser als unpersönliche.

Das Primat des Allgemeinen vor der Besonderheit bei Montessori

Auch wenn das Deutsche im Unterschied zum Italienischen keine völlige Korrespondenz von Phonem und Graphem kennt, ist es im Prinzip eine phonematische Sprache. Die Hälfte des Gebrauchswortschatzes wird so geschrieben wie gesprochen. Daher kommt der alphabetischen Strategie beim Schriftspracherwerb die erste Stelle zu, mit dem Ziel, das Kind zu phonologischer Bewusstheit zu führen.

Das setzt eine äußerst sorgfältige Auswahl der Wörter voraus. Sie müssen eindeutig lautgetreu sein und dürfen keine Irreführungen oder unnötige Schwierigkeiten enthalten. Sobald das Schreib- und Leseprinzip vom Kind verstanden ist und angewandt werden kann, können dann sparsam die ersten Merkwörter gegeben werden entsprechend der Häufigkeit ihres Vorkommens, z. B. „sind“, „und“, „die“, „wir (mir, dir)“ u.a. Hilfreich wäre eine Liste häufiger, nicht lautgetreuer Wörtern des Gebrauchswortschatzes von Kindern.

Einen weiteren merklichen Erfolg kann verbuchen, wer die Großschreibung beachten kann.

Schrift und Rechtschreiblernen

Diese Frage stellt sich in den meisten Ländern insofern nicht, als dort jeder nur eine einzige Schrift lernt, indem er von Hand die Form der Druckbuchstaben nachbildet und die Buchstaben zu einem Wort aneinander reiht. Verbundschriften als Ausgangs- oder Zielschriften sind eine deutsche Spezialität. Neuerdings gibt es die Option einer Grundschrift. Mit ihr muss das Kind nur noch eine einzige Schrift erlernen. Alle Buchstaben stehen für sich und sind klar abgegrenzt und deutlich zu erfassen. Es entsteht eine formklare und formstabile Schrift. Dass eine solche Schrift, wie auch das Druckschreiben, das Drucken mit Lettern oder das Schreiben mittels einer Tastatur günstig für die Rechtschreiberziehung sind, gilt als wissenschaftlich gesichert.

Hinsichtlich ihrer Struktur und Bearbeitungsweise verlässliche Übungsformate

Im Abschnitt „Lernhilfen“ sind solche Übungsformate zusammengestellt und bewertet.

5 Schriftspracherwerb und Rechtschreiblernen in Stufen (Übersicht)

		Wort
	Einzellaut, Einzelzeichen	
Klang, Grammatik, Syntax, Wortschatz		
Spracherwerb, Hören	Differenzierung (akustisch, optisch, graphomotorisch) Zeichen Erste Laut – Zeichen – Zuordnungen Mechanisches Schreiben und Lesen	Lautieren (I) Phonem – Graphem – Zuordnungen komplett Phonogramme Phonologische Bewusstheit Alphabetische Strategie Phonematisches Schreiben Graphomotorik (Großbuchstaben der Grundschrift) Sinn suchendes Lesen
Lautanalyse, Wörter	Schreibmotorik, Schreiben, Lesen	Rechtschreiben: Lautgetreue Wörter, Dehnungs- und Schärfungszeichen
ab 0 – 3 J.	ab 3 – 5 J.	ab 5 – 6 J.
Artikulation Lautbildung Wortschatz Ausbildung des Gehörs und der Sprechwerkzeuge	Laute diskriminieren Zeichen unterscheiden Minimaldifferenzen (akustisch und visuell) Zusammenhang von Laut und Zeichen verstehen Gedächtnis Feinmotorik und Koordination	Dehnsprechen (Festhalten des Lautes) Zeichen suchen (Festhalten des Wortes) Zeichen erzeugen Linie, Bewegungsspur und -richtung einhalten Festhalten der Stelle in der Lautkette Synchronisieren (halblautes Mitsprechen)
Sprechumgebung Sprachvorbild Kommunikation und Beziehung, geteilte Aufmerksamkeit Hören und Horchen	Reduktion auf Großbuchstaben der Grundschrift Signalbilder Material zur Vorbereitung des Schreibens Bewegungsspruch ggf. Mundbilder, Lautgebärden Minimalpaare (akustisch)	Lautgetreue Wörter Lineatur Wörterlisten für Diktat Bild – Wort – Karten Lese - Mal - Hefte

Prinzipien: Systematischer Aufbauprozess in Stufen
Isolieren einer Schwierigkeit
Indirekte Vorbereitung während der Vorstufe, Explikation auf der folgenden

Stufe Selbsttätigkeit, Operieren vor Regellernen, Wiederholung		
	Text	
Satz		
Lautieren vertiefen (II) Kleinbuchstaben der Grundschrift Großschreibung Artikel und Nomen Dehnung Schärfung Sätze schreiben Sinn erfassendes Lesen in Gemischtantiqua	Orthographische Regelhaf- tigkeiten Fehlersensibilisierung (Großschreibung, Dehnung, Schärfung) Konsonantenverhärtungen und Umlaute entscheiden (verlängern, ableiten, Infinitiv) Zusammengesetzte Wörter Lesen vertiefen	Morphematische Struktur Vorsilben ver-, vor-, ent- Endungen -ig, -isch, -nis Personalformen des Verbs Wortfamilien Dehnung und Schärfung Vertiefen Konsonantenverhärtung Redezeichen
Ableiten und Verlängern	Morphematische Struktur Präfix, Suffix	
ab 5 – 6 J.	ab 7 – 8 J.	ab 8 – 9 J.
Großschreibung von No- mina und am Satzanfang Graphomotorik der Klein- buchstaben Geläufigkeit des Schrei- bens und Lesens Sätze verfassen	Sicheres Erkennen von No- mina → Grammatik Heraushören möglicher Deh- nungen und Schärfungen	Sicheres Entscheiden der Fälle von Konsonantenver- härtung und der Ablei- tungen bei Umlauten
Reduktion auf Verben, Ad- jektive, Adverbien Lineatur Grammatikmaterial Material zur Großschrei- bung der Nomina Erste Merkwörter Lese – Mal – Hefte	Beschränkung auf Groß- schreibung, Dehnung und Schärfung Merkwörter nach Häufigkeit Merkwörter Themenhefte	Gezieltes Training: Konso- nantenverhärtung, Ableiten, Verlängern, Umlaut „ä“ Merkwörter nach Häufigkeit Merkwörter Themenhefte

Prinzipien:	Entwicklungsgemäßheit
(Forts.)	Komplexitätsreduktion
	Verbindung von Schrifterwerb, Lesen, Rechtschreiben und Grammatik

6 Die Praxis der Rechtschreiberziehung in der Montessori-Grundschule

6.1 Der Beginn des Schreibens

Phonologische Bewusstheit - phonematisches Schreiben – alphabetische Strategie

Das erste Schreiben erfolgt nach dem Prinzip des phonematischen Schreibens mittels der alphabetischen Strategie. Wichtigstes Ziel ist die phonologische Bewusstheit. Das Kind versteht die Lautstruktur der Sprache und die Zeichenstruktur der Schrift. Laute lassen sich durch Zeichen repräsentieren. Dazu muss ein Wort in seine Lautkette zergliedert werden, zu jedem Laut das zutreffende Zeichen gefunden, der Buchstabenverlauf erinnert und graphomotorisch erzeugt werden. Das Kind spricht beim Schreiben ständig halblaut mit. Wer es nicht tut, wird dazu angehalten.

Erste Rechtschreiberziehung: lautgetreue Wörter

Speziell für alle die Kinder, welche während ihrer Kindergartenzeit keinen Zugang zum Schreiben bekommen haben, wurde nach Prinzipien der Montessori -Pädagogik ein Kurs entwickelt, „Schreiben vor Lesen“, mit dessen Hilfe Schulanfänger in einem kurzen Zeitraum von ca. 6 Wochen das nachholend erwerben können, was ihnen während ihrer sensiblen Phase vorenthalten wurde.

Dieser Kurs beginnt ausschließlich mit den Großbuchstaben, heutzutage in Form der Grundschrift.

1. Zuerst werden die Vokale und Diphtonge als Grundmaterial für den Bau von Wörtern eingeführt.
2. Es folgen die Konsonanten. Mit jedem neuen Konsonant können mehr Wörter gebildet werden. Sie finden sich in einer Wörterliste, die dem Kurs beiliegt. In dieser Phase geht es ausschließlich um das phonematische Schreiben. Daher müssen alle Wörter lautgetreu sein. Das Lesen formt sich indirekt.
3. Es werden die Umlaute eingeführt.
4. Eine wichtige Rechtschreibprävention bildet die Einführung der für die Montessori-Praxis typischen Phonogramme: „sch“, „ch“, „pf“, „st“, „sp“, „ng“, „nk“, „qu“.
5. Danach erfolgt wegen der Häufigkeit seines Auftretens die Einführung des „ie“.

Das Wortangebot besteht ausschließlich aus lautgetreuen Wörtern. Ein Kind, welches ein Wort korrekt abhört und jedem Laut das korrekte Zeichen zuordnet, schreibt richtig. Wenn man so will, ist das die erste Rechtschreiberziehung. Etwa die Hälfte des Gebrauchswortschatzes lässt sich auf diesem Weg richtig schreiben. Das ist die Strategie für den Schreibbeginn. Kein Grundschulpädagoge macht daraus die Generaldevise: „Schreibe immer so, wie du es hörst!“, wie es einzelne Medien suggerieren.

Von Anfang an schreiben die Erstklässler Wörter auf Diktat. Die diktierten Wörter werden vom Lehrer an die Tafel geschrieben, beispielhaft erlesen und ihre Schreibung kommentiert.

Wenn die Kinder selbsttätig eigene Wörter und Texte notieren, dann schreiben sie so, wie sie sie abhören: z.B. TIGA, TIGEAR, KOMEN, FILEICHT, KAUBEU. Eine Korrektur findet nicht statt, sofern diese Produkte nicht veröffentlicht werden.

Die Phonogramme werden mit einem kleinen Bogen als einzigem Hilfszeichen verbunden und zwar nur so lange, wie die Kinder in Großbuchstaben schreiben.

Übung und Stabilisierung lautgetreuen Schreibens, Bearbeitung typischer Probleme

Unmittelbar im Anschluss an den Schreibkurs stehen den Kindern Listen mit Wörtern zur Verfügung, mittels derer sie typische Probleme gezielt bearbeiten, üben und vertiefen können.

Sie sind im Anhang unter „**Wortliste 1**“ zu finden.

1. Vokale: akustische Diskriminierung von E / A und von O / U
2. Diphthonge AU, EI, EU
3. Phonogramme SCH, PF, CH (mit vorangehendem Vokal wegen der dadurch erfolgenden charakteristischen Färbung), NG, NK, ST / SP, QU
4. Endungen –ER, -EL, -EN
5. Dehnungs –IE

Alle Wörter sind noch lautgetreu. Der Reihenfolge liegt eine Systematik nach dem Grad der Häufigkeit und Schwierigkeit zu Grunde. Daher sollte auch beim Arbeiten die Abfolge eingehalten werden.

Im Prinzip dient das Wortangebot als Vorlage zum Schreiben auf Diktat für ältere Mitschüler, Lehrkräfte oder für häusliche Übungen.

Ziele sind:

Übung und Vertiefung in der Lautanalyse, dem Auffinden des passenden Zeichens, der korrekten Schreibung des Zeichens und indirekte Vorbereitung des Lesens. Es geht darum, dass das Kind Geläufigkeit und Sicherheit steigert.

Kinder mit Schwächen erhalten verbindliche Strukturen, etwa durch Förderunterricht oder dadurch, dass ein älteres Kind sie zuverlässig über etliche Wochen hinweg begleitet.

Alle diese Helfer benötigen ein sorgfältig vorbereitetes Material, auf das sie zugreifen können.

Erste Bekanntmachung mit Rechtschreibphänomenen: Dehnung und Schärfung

Eine weitere Wortliste dient dazu, Kinder mit zwei der häufigsten Rechtschreibphänomene, der Dehnung und der Schärfung, bekannt zu machen (Anhang: **Wortliste 2**).

Hier geht es noch nicht um systematische Rechtschreiberziehung, sondern darum, dass die Kinder über das begrenzte Angebot der lautgetreuen Wörter hinausgeführt werden und merken, dass es Wörter gibt, die abweichend von der phonematischen Strategie geschrieben werden und dabei dennoch gewissen Merkmalen unterliegen.

Eine wichtige Hilfe ist dabei das Gehör. Die Kinder üben, die Länge von Vokalen zu unterscheiden. Sie lernen Markierungszeichen dafür kennen: Verdoppelung von Konsonanten, Sonderzeichen wie TZ und CK, das Dehnungs –H und die Verdoppelung von Vokalen.

Noch eher spielerisch untersuchen sie Wörter auf besondere Merkmale. Dabei kann es anfänglich häufiger zu Übergeneralisierungen kommen. Auch sind etliche Fälle keineswegs eindeutig.

1. SS, TT, FF, NN, LL, NN, PP, MM, RR, DD, GG, BB
2. TZ; CK

3. AH / ÄH, OH / ÖH, UH / ÜH

4. EE, AA, OO

Die Zusammengehörigkeit dieser Zeichen wird durch einen kleinen Bogen markiert. Beim Diktieren werden die Kinder auf die kritische Stelle aufmerksam gemacht: „Hier musst du besonders aufpassen! Hör genau hin! Schnell oder lange?“

In diesem Stadium macht es wenig Sinn, den Kindern klar zu machen, was ein Vokal ist. Sie sollen vielmehr spüren, ob eine Stelle im Wort eher schnell oder lange (gedehnt) gesprochen wird und ob dementsprechend ein „schnelles N (M, S, ...)“ verwendet wird oder z. B. ein „A“ mit einem „H“ „lang gemacht“ wird.

Zwar werden also Wörter mit Dehnungs- bzw. Schärfungszeichen diktiert und die Zeichen gezeigt, ein spezielles Training findet aber noch auf gar keinen Fall statt. Es geht nur darum, die Kinder heranzuführen und sie vorzubereiten.

Beiläufiges Heranführen an erste Rechtschreibstrategien: Verlängern und Ableiten

Ein nicht geringer Teil des Gebrauchswortschatzes der Kinder weist das Phänomen der „Auslautverhärtung“ auf. Akustisch kann ein Kind nicht entscheiden, ob „D“ oder „T“, „G“ oder „K“, „B“ oder „P“ geschrieben werden müssen. Im Alltag des Diktierens werden die Kinder en passant mit der Strategie des Verlängerns (Tag → Tage, bunt → bunte, rund → runde, gelb → gelbe) bekannt gemacht. Entscheidend ist dabei die Häufigkeit der wiederholten Anwendung im Kontext des Schreibens bzw. Diktierens.

Ebenso früh kommen Strategien des Ableitens (Wälder → Wald) praktisch zur Anwendung.

6.1.1 Problembereich „Gehör und akustische Diskriminierung“

Die erste Frage gilt der Organfunktion: Hört das Kind gut? Beidseitig? Ist sein Sitzplatz günstig? Wichtig ist eine möglichst große Ruhe.

Artikulation

Um Laute innerhalb eines lautgetreuen Wortes diskriminieren zu können, muss das Kind dieses deutlich mitsprechen. Am Anfang sollte das klar vernehmlich stattfinden. Etliche Kinder sind „mundfaul“. Damit entgeht ihnen eine wichtige Hilfe durch eine klare Klanggestalt.

Selbstverständlich sollte die Lehrerin sich einer deutlichen, gut betonenden, dialektfreien Aussprache befleißigen und die Mimik so einsetzen, dass die Kinder ihre Lippen lesen können. Durch akustische Rückkoppelung im Vergleich mit sprachlichen Vorbildern und durch Hilfe und Korrektur kommt es zur normgerechten Artikulation.

Die Sprechkinästhetik hat einen maßgeblichen Anteil an der gedächtnismäßigen Speicherung von Laut- und Wortschemata und ist Grundlage für die Ausbildung des inneren Sprechens. Unterbricht man das leise Mitsprechen, steigt Untersuchungen zufolge die Fehlerzahl.

Kinder orientieren sich letztlich an ihren eigenen sprachlich-artikulatorischen Mustern. Sind dort Fehler, können Schreibfehler die Folge sein.

Semantik

Bevor ein Kind ein Wort lautlich analysiert, sollte es den Begriff bereits haben. Das gilt insbesondere für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Hören und Verstehen sind parallel laufende Verarbeitungsprozesse. Umgekehrt gilt: Je besser die phonematische Struktur erfasst ist, desto besser wird der Sinn des Wortes verstanden.

Aufmerksamkeit

Es ist nicht einfach, von Anfang an in einer Schuleingangsklasse so viel Ruhe entstehen zu lassen, dass es zu einer Isolierung von Irritationen und Ablenkungen kommt. Die Phasen des Hörens und der akustischen Analyse sollten daher von kurzer Frequenz sein, zumal sie recht anstrengend sind.

Akustisches Gedächtnis

Alle Lautphänomene werden im akustischen Gedächtnis gespeichert und zu Mustern geordnet. Im Gehör einlaufende neue Phänomene werden mit den angelegten Mustern verglichen, identifiziert bzw. neu eingeordnet. Auch hier gilt die Regel: Klare äußere Gestalten und Muster fördern die Ausbildung klarer interner Muster und helfen so, die internen Arbeitsprozesse zu beschleunigen.

Das Gedächtnis kann und sollte trainiert werden, so z. B. durch Kim-Spiele, akustische Rätsel, Geräuschk Dosen und vor allem die Glocken aus dem Montessori-Bestand.

Besondere Probleme bei der akustischen Analyse von Lauten

Nur der Mensch kann die feinsten bedeutungstragenden Laute unterscheiden und einem Sinn zuordnen. (Nadel / Nagel)

- Vokale

Vokale können kurz oder lang sein: Igel / Insel, Ofen / Ordner, Ameise / Affe, Esel / Ente, U-Bahn / unten.

Vokale können in verschiedenen Tönungen erscheinen: Esel, Hase,

Das Endungs-„e“ klingt wie ein „ä“. In Verbindung mit „-el“ oder „-er“ hört man es am Wortende kaum.

„A“ und „E“ sind nicht einfach zu unterscheiden, noch weniger „O“ und „U“, da die Mundstellung nicht verändert wird (Ohr / Uhr). Das gilt auch für die Umlaute: A / Ä, O / Ö, U / Ü.

- Diphtonge

Spricht man die Diphtonge gedehnt, so wird aus **AU** ein **AO**, aus dem **EU** ein **OJ** und aus dem **EI** oft ein **AI**.

- Konsonanten

Der deutsche Name „Mitlaute“ weist darauf hin, dass man Konsonanten nur mühsam alleine hören kann und sie deshalb in ihrem Lautnamen mit den Vokalen „e“ oder „a“ verbunden werden. Ein Standardproblem liegt dann vor, wenn Kinder mit den Lautnamen operieren. Die Folge sind dann Fehlschreibungen wie „KML“ für KAMEL.

Manche Laute bzw. Phonogramme sind vom Klang oder von der Stellung der Sprechwerkzeuge nur mühsam zu differenzieren.
Folgende Paare von Konsonanten bzw. Phonogrammen sind schwierig zu unterscheiden:

B / P , (BR / PR , BL / PL)
G / K , (GL / KL , GR / KR)
D / T , (DR / TR)
S / Z
W / F
M / N
S / SCH
F / PF
L / R
R / CH
NG / NK
SCH / SP / ST

Beim „**X**“ hört man zwei Laute „**KS / GS**“, beim „**QU**“ hört man „**KW**“.

Besondere Schwierigkeiten bereiten die Phonogramme, welche nur im Wort oder am Wortende vorkommen wie „ch“, „ng“, „nk“.

Das „ch“ verhält sich in Verbindung mit dem vorangehenden Vokal bzw. Umlaut oder Diphthong wie ein akustisches Chamäleon: „-ich“, „-ach“, „-uch“, „-üch“, „-eich“, etc. Daher bedarf es einer gewissen Übung, bis Kinder erkennen, welche Tönungen es gibt, die durch dasselbe Zeichen „ch“ repräsentiert werden.

Auch das „ng“ ist gut versteckt, da es nicht mit einer sonderlich charakteristischen Stellung der Sprechwerkzeuge gebildet wird. Bei Wörtern mit dem Phonogramm „nk“ erklingt zuerst ein „ng“, dem ein „k“ folgt. Sprechen Kinder ein Wort wie „Bank“ gedehnt aus, so hören und notieren sie ein „ng“, das sie mit einem „k“ abschließen: „*Bangk*“.

Zahlreiche Wörter beginnen im Wortstamm mit Konsonantenhäufungen wie „br“, „bl“, „pr“, „pl“, „kr“, „gr“, „kl“, „gl“, „kn“, „tr“, „dr“, „fr“, „fl“, „gl“, „str“, „spr“, „schr“, „schl“, „schn“, „schm“. Sie sind generell wesentlich schwieriger abzuhören, in einigen Fällen sogar akustisch kaum zu unterscheiden („gr/ kr“ u.ä.).

- Endungen

In Endungen wie „-en“, „-el“, „-er“ wird oft das „e“ überhört. Ohnehin läuft das „e“ recht häufig Gefahr überhört zu werden.

- Koartikulation

Es gibt eine Reihe von Wörtern, bei welchen es in Verbindung mit einem „r“ zur Artikulation eines Vokals kommt, der nicht zum Wort gehört und daher auch nicht geschrieben wird: „Wurst“ („*wuast*“), „Ohr“ („*oa*“), „Arm“ („*am*“).

- Dominanz von Lauten

Manche Laute stechen im Wort hervor, so etwa Konsonanten, die mit einem Schärfungszeichen versehen werden. Sie können andere Laute überdecken.

Ziel: Phonologische Bewusstheit

Lässt man ein Kind mit oder ohne Anlauttabelle nach dem Grundsatz „Schreib so, wie du es hörst“ schreiben, so wird es in die Irre geführt. Es gibt keine unmittelbare Entsprechung von Laut und Zeichen im Deutschen. Stattdessen muss das Kind ein Gefühl für die verschiedenen Möglichkeiten bekommen. So muss es z. B. die feinsten Tönungen bei den Vokalen „übersehen“. Es muss die Faustregel bilden, dass am Wortende nicht ein „Ä“ stehen kann.

Anderen Problemen kann man präventiv begegnen, indem man Phonogramme wie „PF“, „CH“, „SP“, „SP“, „NG“, „NK“ oder das Endungs „-ER“ quasi als eigenständige Laute einführt.

Laute können ähnlich klingen, werden aber verschieden geschrieben (e/ä). Laute können unterschiedlich klingen, werden aber mit ein und demselben Zeichen geschrieben (e oder ch in Verbindung mit verschiedenen Vokalen). Manchmal hört man einen Laut, schreibt aber 2 – 3 Zeichen (SCH, NG, CH). Laute können gleich klingen, werden aber mit verschiedenen Zeichen geschrieben (C / K, Ü / Y, F / V).

Übungen

Keinem Kind bleibt es erspart, die beschriebenen Probleme kennen und berücksichtigen zu lernen. Dazu benötigt es regelmäßiges Üben, am besten in Form des Schreibens auf Diktat. Hierfür wurden in den Wortlisten die einschlägigen Probleme in eine Struktur gebracht, so dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein zunächst isoliertes Phänomen gerichtet wird. Mit jeder Wiederholung wird es vertieft und ins Repertoire eingebaut. Die Wortlisten übernehmen dabei die Aufgabe, die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken und auf ein Problem und seine Lösung zu fokussieren.

Im ersten Halbjahr kommen nur die Wortlisten mit lautgetreuem Wortmaterial in Gebrauch, zuerst nur in Großbuchstaben und später unter Ausschluss der Nomina lautgetreue Wörter, die kleingeschrieben werden. Die zweite Runde ist quasi eine vertiefende Anwendung bei gleichzeitiger Übung der neu erworbenen Kleinbuchstaben. Die Laute sollten nun immer sicherer und schneller erkannt und in Zeichen umgesetzt werden.

Ziele und Beschreibungen der Wortlisten sowie Hinweise für die Arbeit mit ihnen finden sich im Anhang.

Fördermaßnahmen

Um das Gehör zu schulen, gibt es für die Laute, die leicht zu verwechseln sind, einen Satz von Wörterlisten mit Minimalpaaren, z. B. für die Unterscheidung von „m / n“ im Anlaut und im Wort („mich / nicht“, „einer / Eimer“, „Hemd / Hände“, „Zahn / zahm“).

Zeitlich gesehen gehören diese Listen in das Kinderhaus. In der Grundschule sollten sie bei Auffälligkeiten in den ersten Wochen nach Schulantritt während des Schreiblehrgangs zum Einsatz kommen. Vor dem Kind liegen die entsprechenden Signalbilder, im vorigen Beispiel also „M – wie Mädchen“ und „N - wie Nilpferd“. Die Lehrkraft nennt nun bunt gemischt Wörter mit dem Lautproblem. Das Kind entscheidet und zeigt dabei auf eines der beiden Bilder. Im weiteren Verlauf kann das Tempo gesteigert werden.

Die beschriebenen Übungen erfordern eine gewisse Stille. Sie eignen sich vornehmlich für eine Eins-zu-eins-Situation.

6.1.2 Problembereich „Sehen und optische Diskriminierung“

Hier sind eingangs folgende Fragen zu stellen: Sieht das Kind gut? In die Nähe? In die Ferne? Ist sein Sitzplatz günstig?

Figur-Grund-Unterscheidung

Steht ein Buchstabe in einer Lineatur, so muss das Kind den Buchstaben visuell aus der Linien-Umgebung herauslösen. Kinder tun sich anfangs schwer, eine vorgegebene Hilfslinie mit einem eigenen Strich zu überdecken. Ebenso fällt es ihnen mitunter nicht leicht, einen bestimmten Buchstaben aus anderen Buchstaben herauszufiltern.

Formwahrnehmung

Zwar können Kinder oft recht genau Abweichungen von einem Normbuchstaben feststellen, solange sie jedoch nicht den Normbuchstaben verinnerlicht haben, stellen sie solche Abweichungen im eigenen Schreibvollzug kaum fest.

Raum-Lage-Wahrnehmung und Raumorientierung

Hören vollzieht sich in der Zeit, Schreiben hingegen im Raum. Dass man von oben nach unten und von links nach rechts schreibt, ist für ein Kind nicht selbstverständlich. Im Gegenteil: Es verwechselt häufig links und rechts. Beginnt es rechts außen, so spiegelt es häufig die Buchstaben. In der Regel hat es anfänglich Schwierigkeiten, sich auf einem Arbeitsblatt schnell und sicher zu orientieren. Dasselbe gilt für die Orientierung an der Tafel und erst recht, wenn der Blick von der Tafel zum Heft hin und her gehen soll. Das Kind muss auch Raum-Lage-Beziehungen wie „neben“, „zwischen“, „über“, „unter“, „vor“ und „hinter“ erfassen und die Eigenschaften von Linien wie rund, senkrecht, waage-recht, schräg, sowie die Mitte bestimmen können.

Aufmerksamkeit und Isolierung der Umgebung

Stark formalisierte, sauber aufgebaute und gut gegliederte Arbeitsblätter ohne ablenkende Mätzchen, eine leere Tafel und ein ordentlicher, gut platzierter Tafelanschrieb mit exaktem Schriftbild helfen dem Kind, sich besser zurechtzufinden.

Visuelles Gedächtnis

Hat das Kind die Fähigkeit ausgebildet, den Zeichencharakter von Signalen zu verstehen, so kann es diese im Archiv abspeichern und als Vergleichsmuster für neu eintreffende Zeichen verwenden. In der Regel erkennt das Kind ein Zeichen schneller wieder als es dieses wiedergeben kann. Da das Gedächtnis nicht fotografisch arbeitet sondern konstruktiv, führt ein intensives Anstarren nicht zu einer stabilen Internalisierung. Das Gedächtnis kann trainiert werden durch Vergleichsaufgaben, bei denen man minimale Unterschiede feststellen muss.

Besondere Probleme bei der optischen Analyse

Das Kind muss minimale optische Unterschiede automatisiert erfassen lernen.

V W M N
E F
D B P R
S Z
I H L T
C O Q Ö
K X
A Ä

6.1.3 Problemfeld “Motorik und Schreibbewegung”

Sitzt das Kind gut? Stimmen Höhe des Stuhls und des Tisches? Kann das Kind die Füße fest auf dem Boden aufstellen? Stimmt der Lichteinfall? Ist das Schreibmaterial günstig fürs Schreiben?

Körperhaltung und Schreibhaltung

Die Graphomotorik erfordert ein subtiles Zusammenspiel von Impuls und Hemmung unter Ausübung eines gewissen, möglichst konstanten Schreibdrucks.

Der Impuls muss so stark sein, dass er eine Bewegung auslöst. Gleichzeitig muss das hemmende System so wach sein, dass es reaktionsschnell die Bewegung bei Erreichen einer Grenzlinie abstoppt. Das ist äußerst anstrengend und ermüdend.

Entspannungs- und Lockerungsübungen können helfen. Die Kinder stehen auf, falten die Hände bei leicht nach oben und vorne angewinkelten Armen und bewegen die Hände in Form einer liegenden Acht rechts- und dann linksherum, erst langsam und dann schneller werdend. Zuletzt werden Arme und Hände kräftig nach unten ausgeschüttelt.

Das Kind benötigt eine bestimmte Grundspannung im Körper, sonst sinkt es über dem Tisch zusammen, der Kopf wird auf die Bank gelegt und somit das Sehfeld beim Schreiben verzerrt. Das Kind sollte gerade sitzen und mit der einen Hand das Schreibblatt halten, den anderen Arm locker auf den Tisch auflegen, den Stift mit drei Fingern greifen und mit lockerem Handgelenk die Schreibbewegungen vollführen. Zum Testen hebe man einmal den Unterarm und dann das Handgelenk an. Ein Blick auf die Rückseite des Schreibblattes gibt Auskunft über den Schreibdruck.

Wenn Kinder mit den Beinen und Füßen zappeln, kann keine geordnete Schreibbewegung zustande kommen, ebenso, wenn sie auf dem Stuhl knien, auf dem Boden liegen, den Kopf stützen, mit dem Kinn auf dem Tisch liegen oder das Blatt verdrehen.

Auge-Hand-Koordination

Zwischen Auge und Hand muss es zu einer Feinabstimmung kommen. Das Auge führt und visiert Fixpunkte (Anfangs- und Endpunkte, Haltepunkte) an, die Hand folgt.

Einhaltung einer Begrenzung

Alle Buchstaben stehen auf der Grundlinie und berühren die Oberlinie. Bei einigen Buchstaben werden Ober- oder Basislinie mit einem Strich abgedeckt (**T, L, E, F**). Häufig hängen die Buchstaben in der Luft und werden zu klein geschrieben.

Einhaltung einer exakten Form

Manche Buchstaben werden häufig gespiegelt (**Z, S**). Es fällt etlichen Kindern nicht leicht, parallele Linien einzuhalten (**H, U, N**).

Schwierige Buchstaben sind **S, Z, G, Y**. Beim **T** gerät der obere Querstrich oft zu kurz oder fällt schräg ab.

Einhaltung der Schreibrichtung und der Bewegungsabfolge

Im Prinzip gilt der Grundsatz: Fast alle Buchstaben beginnen von oben nach unten und verlaufen von links nach rechts.

Dennoch beginnen zahlreiche Kinder die Buchstaben oft von unten nach oben, da ihnen die Bewegung vom Körper weg leichter fällt.

Größere Halbkreise zu erzeugen, wie sie beim **D, P, R, C, G** nötig sind, fällt Kindern nicht leicht. Das **O** wird häufig nicht oben begonnen und nach links fortgeführt, sondern oft von unten und dann mal nach links oder nach rechts hochgeführt.

Schreibrichtungspfeile und Sprüche zum Bewegungsablauf können Kindern Hilfe geben.

Die Frage der Schrift unter dem Aspekt der Rechtschreiberziehung

Druckbuchstaben erleichtern nicht nur das Schreibenlernen sondern sind auch günstig hinsichtlich der Rechtschreibung. Das Wortbild ist klarer. An jeder Stelle des Worts kann beim Schreiben innegehalten werden. Auch das Lesen oder Kontrollieren ist wesentlich einfacher.

Ohnehin sprechen die meisten Argumente recht deutlich für die Grundschrift, insbesondere weil mit ihr das Erlernen einer zweiten Schrift entfällt.

Ein besonderes Augenmerk sollte der Formstabilität und Formkorrektheit der Buchstaben und der Geläufigkeit des Schreibens gelten. Je mehr die Kinder noch mit dem Bestimmen der Laute, dem Aufsuchen der Zeichen und der Erzeugung der Buchstabengestalt beschäftigt sind, desto weniger haben sie Aufmerksamkeitskapazität frei für die Beachtung rechtschriftlicher Normen. Bekanntlich gilt das auch für das Verfassen von Texten, wo sogar passable Rechtschreiber mitunter haarsträubende Fehler produzieren.

Großbuchstaben der Grundschrift als erste Schrift

Der Beginn mit einer handgeschriebenen Schrift aus Großbuchstaben hat in der Perspektive deutlich positive Auswirkungen für den künftigen Erwerb der Rechtschreibung.

Fast alle Kinder haben in der Zeit vor der Schule ihre ersten Schreiferfahrungen mit Großbuchstaben gemacht. Diese Zeichen sind recht einfach zu erzeugen, da sie aus wenigen Grundformen zusammengesetzt werden: Kreis, Rechts- und Linksoval, senkrechten, waagerechten und schrägen Strichen.

Die klaren, einfachen Formen der Buchstaben sind von Kindern leicht zu erlernen, und zwar bezogen auf das visuelle Erkennen und Behalten sowie auf die graphomotorische Wiedergabe.

Die großen Buchstaben sind leichter voneinander zu unterscheiden als die kleinen, so beispielsweise „D“ und „B“.

Etliche Buchstaben sind symmetrisch und damit reversionsresistent.

Nahezu alle Großbuchstaben beginnen von oben nach unten und verlaufen von links nach rechts.

Das Buchstabenbild erscheint geordnet durch gleiche Höhe aller Buchstaben. Um dieses Prinzip durchgängig zu einzuhalten wird auch das „Y“ abweichend von der Grundschrift angepasst, also ohne Unterlänge geschrieben. Beim Schreiben entsteht so auch ein relativ geordnetes Schriftbild, das wiederum zu besserer Lesbarkeit führt.

Die Großdruckschrift ist nach Untersuchungen die bevorzugte Schrift der Kinder beim freien Schreiben.

Die Großdruckschrift unterstützt und fördert die alphabetische Strategie.

Das begrenzte, aber zureichende Angebot von 26 Zeichen führt zu sehr frühem Verschriften.

Eine Irritation durch zwei Alphabete ist nicht gegeben, so z.B. durch die Frage, ob bzw. wann ein Wort mit einem Großbuchstaben beginnt.

Anfangs ist das Erfassen der Laut-Zeichen-Zuordnung entscheidend für den Schreib- und Leselernprozess. Die Schrift als Medium der Mitteilung hat, nicht zuletzt aus Gründen der Motivation, Vorrang. Ein begrenztes Angebot an klaren gut merk- und unterscheidbaren, sowie leicht produzierbaren Zeichen wirkt hierbei konzentrierend.

6.1.4 Problemfeld „Einstellung und Haltung“

Bereitschaft zu Anpassung und Anstrengung

Das Einhalten von Lineaturen und Normbuchstaben verlangt Kindern Anpassungsleistungen ab, die einige Kinder aufzubringen nicht willens sind oder nicht können, sei es aus sich selbst überforderndem Perfektionismus, sei es aus mangelnder Frustrationstoleranz oder aus Scheu vor der Anstrengung.

Fähigkeit zu Konzentration

Manche Kinder lassen sich leicht ablenken oder sind zerstreut, so dass sie wichtige Informationen nicht aufnehmen oder umsetzen.

Mangel an Selbstvertrauen und Selbstständigkeit

Es gibt Kinder, die von früh an, statt auf sich selbst zu vertrauen, Zuflucht nehmen ins Abschauen beim Nachbarn oder ins Nachplappern. Eigenes Lernen kann so nicht stattfinden.

Sorgfalt, Gründlichkeit und Ausdauer

Kinder, die es gewohnt sind, eine Arbeit sorgfältig und gründlich zu verrichten, haben es leichter. Auch Ausdauer und ein Streben nach einer gewissen Zügigkeit und nach Erfolg sind von Vorteil.

6.1.5 Problemfeld „Gedächtnis“

Das Kind muss Laute, Zeichengestalt und Bewegungsabläufe zur Gestaltung der Zeichen im Gedächtnis speichern und vernetzen.

Die Gedächtnisleistungen wie Speichern, Erinnern, Assoziieren, wieder Erkennen, Vernetzen z. B. mit Wortbedeutung und Wortbildern sind sehr anspruchsvoll und verlangen

große Anstrengung und viel Konzentration. Die größte Hilfe liegt darin, ordnende Strukturen anzubahnen. Das Kind benötigt Schneisen in dem wild wuchernden Dschungel aus Eindrücken. Ein großes Problem für viele Schreibanfänger ist das Abspeichern und Wiederfinden im Gedächtnis. Für diese Kinder setzt sich ihr Problem bei der Rechtschreibung fort. Sie haben Schwierigkeiten, Muster zu erkennen, Phänomene nach Mustern abzusuchen, sich Lösungen zu merken und Strategien anzuwenden. Für den Schreibanfänger können Signalbilder, die er zu jedem Buchstaben fest assoziiert, und Merksprüche für den Bewegungsablauf Gedächtnisstützen sein

Akustische Speicherung

Das Kind muss nicht nur die Phoneme im Allgemeinen, sondern auch hinsichtlich besonderer Tönungen und Modifikationen im Hörgedächtnis speichern, um sie voneinander unterscheiden zu können bzw. Variationen einem Phonem zuordnen zu können.

Im einen Fall muss das Kind die minimalen Tönungen eines „e“, z. B. in dem Wort „Eberesche“ zusammenhalten, im anderen „e“ und „ä“ z. B. im Wort „Käse“ unterscheiden können. Wie unterschiedlich die Vokale „A, E O“ klingen können machen die folgenden Wortpaare deutlich: „Ameise / Affe“, „Esel / Ente“, „Ofen / Ordner“.

Das Gehör muss sensibilisiert werden. Das gelingt nur durch die Übung genauen Hörens und korrekten Sprechens. Dazu gehört auch das Beobachten, wie und wo die Laute gebildet werden.

Gerade für den Bereich des Hörens sind Analogiebildungen etwa durch Reimwörter oder auch innerhalb von Wortfamilien sehr hilfreich. In der Regel werden die einzelnen Laute nicht als isolierte Klangbilder abgelegt, sondern in Verbindung mit Wörtern.

Visuelle Speicherung

Das Kind muss sich die Zeichen einprägen. Eine große Hilfe dabei ist das Muskelgedächtnis. Das Kind fährt der Buchstabenspur nach und artikuliert dabei den Laut. Eine Gedächtnishilfe können auch Merksprüche zur Erzeugung der Bewegung sein, beispielsweise für das „R“: „Von oben nach unten, Kopf raus, Bein raus“.

Eine weitere Hilfe sind Signalbilder. Wo ein Laut als Anlaut auftreten kann, wird er mit einem Signalbild assoziiert: „K“ wie „Kuh“, „R“ wie „Rad“, in Ausnahmefällen: „NG“ wie in „Ring“. Besonders Kinder mit schwachen Gedächtnisleistungen müssen die assoziative Speicherung gut üben, damit sie, wenn sie einen Laut analysieren zuerst das Bild und das daran assoziierte Zeichen erinnern. Die Grundstruktur wird in zwei Schritten angelegt. Das Kind assoziiert Laut und Signalbild und es assoziiert Signalbild und Zeichen. Eine weitere Verbindung muss zwischen Bewegungsmuster bzw. Bewegungsspruch und Zeichen hergestellt und geübt werden.

Wichtige Hilfsmittel sind große Signalbilder mit den dazugehörenden Zeichen, die im Klassenzimmer aushängen und eine Schreibunterlage, die von den Bildern in Art einer Menüleiste eingefasst ist.

Speicherung im Bewegungsgedächtnis

Jeder Buchstabe wird in einem bestimmten Verlauf erzeugt. Dabei folgen Teilschritte aufeinander. Das Kind muss die Sequenz im Ganzen und in der korrekten Abfolge der Teilprozesse erinnern. Es muss den Anfangspunkt lokalisieren und die Bewegungsrichtung wissen. Nicht immer ist es der höchste Punkt, von dem aus die Bewegung beginnt. Bei Buchstaben wie „C“ oder „O“ liegt der Ausgangspunkt unterhalb des Wendepunktes, zu dem hin die Anfangsbewegung rund ansteigen muss.

6.2 Neuerwerbung der Kleinbuchstaben, Vertiefung des lautgetreuen Schreibens

Nachdem die Kinder eine gewisse Geläufigkeit und Sicherheit in der Analyse der Laute, im Schreiben lautgetreuer Wörter und im Lesen bekommen haben, taucht als Zone der nächsten Entwicklung im Schreiben der Erwerb der Kleinbuchstaben auf.

Auf keinen Fall darf man die Mühe dieses Schrittes unterschätzen. Jedes Kind muss sich von Neuem die Gestalt der Buchstaben und den Bewegungsablauf zur Erzeugung merken. Sie stellen wesentliche höhere Anforderungen an die Schreibmotorik. Alle Buchstaben müssen aus Gründen der Lesbarkeit normgerecht und formstabil sein und aus Gründen der Schreibökonomie einem bestimmten Bewegungsablauf folgen.

Darauf richtet sich nun die gesamte Aufmerksamkeit des Kindes und der Lehrkräfte. Hier werden die Weichen für das Schriftbild gestellt. Das hat auch Auswirkungen für die Rechtschreibung, denn je klarer Buchstaben und Schriftbild sind, desto besser geben sie den Blick auf Rechtschreibphänomene frei.

Die Kleinbuchstaben werden in der Grundschrift geschrieben. Zur Einführung werden sie nach Bewegungsgruppen zusammengefasst.

1. „c, o, s, v, w, x, z“ (identisch mit Großbuchstaben, verkleinert, → Mittelband)
2. „u“ (ähnlich Großbuchstaben)
3. „h, m, n, r“ (Arkade, erste Oberlänge)
4. „a, d, g, q, e“ (Linksoval, erste Unterlänge)
5. „i, j, y, t, f, l, k“ (vorwiegend Senkrechte, Punkt, Querstrich)
6. „b, p, ß“ (Rechtsoval)

Damit das Kind sich ganz und gar auf das Neue konzentrieren kann, werden alle Rechtschreibfragen bis auf Weiteres hintangestellt.

Es kommen daher nur lautgetreue Wörter zum Einsatz und nur solche, die nicht großgeschrieben werden wie Adjektive, Verben, Adverbien, Pronomina, etc. In dieser Hinsicht kann das Kind aus seinem angelegten Erfahrungsschatz schöpfen und sich völlig auf das Schreiben in Kleinbuchstaben konzentrieren.

Zu Beginn sind die Möglichkeiten, Wörter zu schreiben noch sehr begrenzt (**Wortliste 3** im Anhang).

Sobald alle Kleinbuchstaben eingeführt sind, beginnt die Zusammensetzung von Buchstaben zu Diphtongen und Phonogrammen.:

6. Diphtonge, Umlaute „au, ei, eu, ä, ö, ü“
7. Phonogramme „sch, pf, ch, st/sp, ng, nk, qu“
8. Endung „-er, -en“, Dehnungs –ie

In erster Linie geht es darum, dass die Kinder die neuen Buchstaben sich einprägen, ihr Bild und ihren Schreibverlauf rasch im Gedächtnis finden und korrekt schreiben. Eine Lineatur in Form eines zart getönten Mittelbands kann ihnen dabei helfen.

Die Buchstaben müssen nun geübt werden, so dass sie sich automatisieren und das Schreiben unter Beachtung der Formstabilität geläufiger wird (**Wortliste 4** im Anhang).

Von besonderem didaktischem Belang ist die Analogie zu den Großbuchstaben hinsichtlich der Systematik. Die Schritte bleiben gleich. Das Wortmaterial muss völlig von den Nomina absehen. Zu diesem Zeitpunkt wäre eine Einführung der Wortarten Adjektiv, Adverb und Verb möglich. Werden dazu Nomina verwendet, wie etwa bei der Einführung des Adjektivs, so werden diese ohne größeren Aufhebens großgeschrieben. Eine spezielle Einführung der Großschreibung erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt, nachdem das Kind eine Geläufigkeit in Bezug auf die Kleinbuchstaben erworben hat. Das ist eine Isolierung der Schwierigkeiten. Alle Lesetexte werden jedoch bereits in Gemischtantiqua gegeben.

Das Kind wiederholt also systematisch noch einmal alle typischen Problemstellen auf der Ebene lautgetreuen Wortmaterials, erweitert um das Sonderphänomen des Dehnungs –ie.

6.3 Erste Lernwörter

Im nächsten Schritt erhält das Kind die ersten Lernwörter. Diese Wörter sind weder lautgetreu, noch können sie abgeleitet werden. Sie wurden ausgewählt nach der Häufigkeit ihrer Verwendung beim Abfassen von ersten Texten. Alle Wörter werden kleingeschrieben, auch wenn es sich bei genauer Betrachtung in einzelnen Fällen um Minimalsätze handelt („sie fragt“). Hier werden sie schlicht als Verbformen in Personalform verstanden. Das Kind legt für die Lernwörter ein Vokabelheft an, das zugleich als Übungsheft fungiert. Das kann ein Heft im Format DIN A5 mit einer Mittelband-Lineatur sein. Darin übt es die Schreibung der Lernwörter.

Man kann diese Wörter auf Karteikarten im Format DIN A6 portionieren. Wichtig ist, dass sie regelmäßig geübt und kontrolliert werden.

6.4 Typische Besonderheiten von Verben

Sobald das Kind Sätze schreibt, taucht das Problem der Verbkonjugation auf. Für die jeweilige Personalform wird an den Stamm die entsprechende Endung angefügt.

Als orthographisches Problem zeigt sich das regelmäßige Endungs –t“ in der 3. Person Singular (er sagt, sie lacht, es regnet).

Eine Ausnahme davon machen die Modalverben: „er mag“, „sie muss“, „es kann“, „er soll“, „sie darf“, „es will“.

Eine wichtige Ausnahme macht des Weiteren das Hilfsverb „werden“ („sie wird“).

6.5 Großschreibung der Nomina

Falls das Nomen als Wortart noch nicht eingeführt wurde, geschieht das jetzt und zwar im Zusammenhang mit dem Artikel. Das Nomen zu bestimmen und seine Leistung zu erfassen ist ein Leichtes, nicht hingegen, ein Nomen jederzeit im Text rechtschriftlich korrekt zu behandeln, es also großzuschreiben. Eines der häufigsten Rechtschreibprobleme ist die mangelnde Großschreibung von Nomina. Diese Frage setzt erst auf einer dritten Ebene ein, nachdem das Kind ein Wort lautiert hat und es auf etwaige, ihm bereits bekannte Rechtschreibprobleme abgefragt hat. In jeder anderen Sprache könnte es damit sein Bewenden haben, nicht so im Deutschen.

Die Beachtung der Großschreibung von Nomina ist eine Frage des grammatischen Verständnisses. Die mechanische Anwendung der Artikelprobe bei jedem Wort führt zu vielen Uneindeutigkeiten und schafft mehr Verwirrung. Dem Prinzip der Isolierung einer Schwierigkeit folgend wird das Problem der Großschreibung von Nomina getrennt und systematisch geübt. Dazu gibt es Wortlisten (**Wortliste 6** im Anhang).

Diese Wörter sind alphabetisch geordnet, um die Kinder nach und nach an die Struktur des Wörterbuchs heranzuführen. Gleichzeitig wurden häufige Vorsilben berücksichtigt (aus, ein, un, über, ver, vor), ebenso wie Phonogramme im Anlaut (pf, qu, sch, sp, st). Jede Gruppe besteht aus 10 Wörtern, von denen stets fünf Wörter Nomina sind. Diese müssen herausgefunden werden und großgeschrieben werden. Dabei übt das Kind die Artikelprobe. In diesem Fall ist nur das Phänomen der Großschreibung von Nomina isoliert.

Diese Listen wurden bereits in ein Material umgesetzt. Auf einer Karte im Format DIN A6 werden alle Wörter in eine Spalte angeordnet. Der Wortanfang ist rot geschrieben. Zusätzlich steht bei Nomina der Artikel in Rot. Über die Karte wird eine rote Folie gelegt, welche die rot geschriebenen Anteile unsichtbar macht. Nun muss das Kind die richtige Lösung finden. Die Kontrolle erfolgt nach Wegnahme der Folie.

Im weiteren Verlauf können die Nomina dann in das Wörterheft aufgeschrieben werden. Dabei übt das Kind die Großschreibung der Nomina.

6.6 Satzzeichen und Großschreibung am Satzanfang

In den zahlreichen vorhergegangenen Wortdiktaten haben die Kinder das Wort als selbstständige Einheit kennen gelernt. Sie haben gelernt, Wörter anfangs mit einem kleinen Kreis im Schreibband als voneinander getrennt zu kennzeichnen und später durch eine Lücke. Wörter in Aufzählungen werden durch Kommata voneinander abgegrenzt.

Sätze bestehen aus Wörtern. Wie jedes Wort eine Bedeutung hat, so ergeben Sätze in der Regel einen Sinn. Sätze haben einen Anfang und ein Ende. Das Ende wird meistens mit einem Punkt gekennzeichnet. Der Beginn des nächsten Satzes wird durch Großschreibung des ersten Worts hervorgehoben.

Neben dem alltäglichen Satz, dem Aussagesatz, gibt es Fragen und Befehle bzw. Aufforderungen oder Ausrufe mit entsprechenden Satzzeichen, dem Frage- bzw. Ausrufezeichen.

Bevor die Rechtschreibregel : "Am Satzanfang groß!" gegeben wird, wird in der Montessori-Pädagogik die Sprache betrachtet. Neben den Satzarten lernt das Kind die Analyse einfacher Sätze, zuerst nur aus Subjekt und Prädikat bestehend und später durch Objekte erweitert.

6.7 Silbentrennung

Wörter können nach Silben getrennt werden. Diese Silbengrenzen kann man hören und zur Unterstützung auch klatschen. Dafür kann man das Gehör schulen. Eine wichtige Hilfe sind die natürlichen Sprechsilben, wie sie besonders bei Reimen zu Tage treten, ein weiteres Argument für die Pflege des Gedichtvortrags.

Das Kind muss einsilbige von mehrsilbigen Wörtern akustisch zu unterscheiden lernen. Unter rechtschriftlichem Aspekt werden zuerst nur lautgetreue Wörter auf ihre Silbenstruktur untersucht. Etwas schwieriger ist die Trennung von Wörtern mit Phonogrammen im Inneren („den-ken“, „wa-chen“, „rich-tig“, „fan-gen“). Da das „st“ im Wort in der Regel kein Phonogramm ist, die Trennungsregel jedoch verändert wurde, wird es einer gesonderten Betrachtung unterzogen („Kis-te“). Schließlich wird die Silbentrennung von Wörtern mit Dehnung und Schärfung studiert, hier insbesondere die Trennung von „tz“ und bei Wörtern mit „ck“ (**Wortliste 8**).

An dieser Stelle sei nochmals betont, dass die wesentliche Wortanalyse die morphematische ist. Daher wird auf jegliches Silbenschwingen sowie auf Silbenbögen verzichtet, zumal das Bogenzeichen für die Kennzeichnung der Verbindung von Phonogrammen, von

Vokalen mit Dehnungszeichen und von Konsonanten- bzw. Vokalverdoppelungen reserviert ist. Irritationen sind unbedingt zu vermeiden.

6.8 Erste systematische Rechtschreiberziehung: Dehnung, Schärfung, Präfix, Suffix, Fremdwörter

Jedes Einzelthema kann mit Hilfe spezieller Wortlisten erarbeitet und geübt werden (**Wortliste 7**).

Ein besonderes Augenmerk wird auf die morphematische Untersuchung der Wörter gelenkt. Die morphematische Gliederung eines Wortes in Präfix, Stamm und Suffix gibt dem Geist des Kindes einen Schlüssel für Verständnis und Ausdruck.

Die Kolonnen von Wörtern machen das Phänomen sehr deutlich. Ein entsprechend großes Angebot ist daher absolut notwendig. Die Wörter stehen in einer Beziehung zu den Erfahrungen, Erlebnissen und den Aktivitäten des Kindes, ohne dass man in jedem einzelnen Fall das genau bezeichnen könnte. Daher ist der freie Zugriff des Kindes wichtig. Es findet sein Wortmaterial, vorausgesetzt, das Angebot ist ausreichend.

Demselben Ziel dienen die Wortlisten mit Präfixen und Suffixen. Der Stamm ist eigentlicher Bedeutungsträger und Hauptschlüssel für das Verstehen. Präfix und Suffix präzisieren und modifizieren die Bedeutung. Das Kind erfährt ständig wesentliche Bauprinzipien der Sprache. Man muss schließlich zuerst Vorsilben als Bausteine erkennen und begreifen, bevor man dann dazu kommt zu erkennen, das „ent-“, eine solche ist und dass sie auffälligerweise mit einem „t“ zu schreiben ist. Gleichzeitig bekommt das Kind ein Gefühl, was diese auf den ersten Blick sinnleere Vorsilbe an versteckter Bedeutung in sich trägt.

„entlassen“, „entschuldigen“, „entwickeln“, „entkommen“ haben in ihrer Bedeutung alle etwas mit „von, weg“ zu tun. Ein entsprechendes Quantum an Wörtern verstärkt den Eindruck. Das Kind vergleicht die Wörter. Manche kennt es, manche versteht es mehr oder weniger klar, einige sind neu. Ihre Bedeutung muss geklärt werden, entweder durch Rückfrage bei Mitschülern oder Lehrkräften oder durch Hinzuziehen von Nachschlagewerken.

Es wird also nicht nur Sprache betrachtet, sondern es geht ebenso um die Semantik der Wörter, um die Erweiterung des eigenen Wortschatzes, um die Erweiterung eigener Ausdrucksmöglichkeiten und obendrein auch um ein Rechtschreibphänomen, welches durch sein häufiges Auftreten in den Wortkolonnen dem Kind regelrecht ins Auge springt. Mit diesem Netz aus Facetten erhöhen sich die Chancen, das Rechtschreibphänomen komplex und gleichzeitig an verschiedenen Orten des Gedächtnisses zu speichern.

So weit es möglich und sinnvoll ist, werden zu einem Wort verwandte Wörter mitgegeben, z. B. „gewinnen“, er gewann, der Gewinn, der Gewinner.

Damit wird nicht nur das Ableiten praktisch angebahnt, es wird auch anlässlich jedes Nomens die Großschreibung geübt.

- Dehnungs –ie

Das Wortmaterial ist in vielen Fällen nach Reimgruppen angeordnet. Dadurch tritt das akustische Phänomen stärker hervor und das Kind erhält Gelegenheit zur eigenen Strategiebildung. Obendrein erhält das Kind Impulse, Reime zu bilden und sich an Gedichten mit Endreimen zu versuchen.

Eine Sensibilisierung für das entsprechende Rechtschreibphänomen erfolgt auf optischem Weg über die Liste ähnlicher Erscheinungen und auf akustischem Weg. Die Wörter können aufgeschrieben werden. Sie können nach eigener Präferenz ausgewählt werden und im Wörterheft notiert werden. Die Listen enthalten auch ein Angebot für Schreibübungen auf Diktat.

Zum Angebot gehören auch Sonderfälle wie die Präteritumsformen von Verben (er schrieb), das „ieh“ (er sieht, er befiehlt), das „ieß“ (er ließ, gießen) und die Ausnahmen (ihn, ihm, ihr, ihnen, ihre).

- **Dehnungs-h**

Wörter mit langem Vokal bzw. Umlaut haben oft ein Dehnungszeichen, das „h“

- **Dehnungszeichen: Doppelvokale (aa, ee, oo)**

- **Schärfungszeichen Doppelkonsonanten bzw. tz und ck**

Auch hier werden die Wörter nach Reimgruppen geordnet. Verwandte Wörter werden in der Zeile hinzugefügt (trocknen, trocken, die Trockenheit). Wortfamilien werden sichtbar gemacht (sitzen, der Sitz, der Sitzplatz). Ableitungen werden gezeigt (Block → Blöcke). Auf diese Weise erhält der Geist des Kindes Beobachtungsmaterial, welches er studieren und aus dem er eigene Schlüsse ziehen kann. Das Kind sensibilisiert sich selbst für bestimmte Phänomene, die seine Aufmerksamkeit wecken. Das entstehende Interesse führt zu einer besseren Speicherung im Gedächtnis.

- **Sonderfälle**

Dazu gehört die Regel: „Nach l, n, r nie tz oder ck!“

Bei einer Reihe von Wörtern (Berg, Ort, Arm, Karte) ist das „r“ nicht gut zu hören, bzw. klingt ein weiterer Vokal mit (beag, oat, am, kate).

Ein weiterer Sonderfall ist das „ß“ nach langem Vokal (grüßen, süß).

Es gibt Wörter, welche das Phonem „eu“ enthalten, das aber „äu“ geschrieben wird, weil es sich vom Diphthong „au“ ableitet (Räuber → rauben, Häuser → Haus).

Manche Wörter enthalten ein „y“, da sie aus dem Griechischen (Dynamo) oder aus dem Englischen (Baby) kommen.

Das Graphem „v“ wird mal wie „f“ und mal wie „w“ gesprochen (Vater, Vase).

- **Präfixe**

Die Wortlisten der Präfixe machen den Wortbau deutlich (ge-, be-, er-, ver-, vor-, ein-, auf-, aus-, an-, ab-, hin-, her-, zu-, über-, unter-, weg-, (zu)rück-, wieder-, wider-, un-, um-, ent-, miss-, ur-, zer-, voll-, emp-).

- **Suffixe**

Gleiches gilt für die Suffixe (-ig, -isch, -lich, -bar, -sam) , bei Nomina (-nis, -ung, -heit, -keit, -in) und die Diminutive (-chen, -lein).

Typische Fremdwörterendungen sind -iv, -il, -ine, -tion, -ieren (positiv, stabil, Praline, Station, addieren)

- **Sonderfall „ai“**

Ein besonderer Fall sind Wörter mit „ai“ (Laib, Saite).

- **Wörter mit „th“**

Wörter aus dem Griechischen führen bisweilen ein „th“ (Theater, Apotheke).

- **Wörter, die wie „x“ klingen**

Besonders schwierig sind Wörter, welche nach einem „x“ klingen, das aber je nach dem als „chs“ (Fuchs), „gs“ (mittags), „ks“ (Keks) oder „cks“ (Klecks) geschrieben wird.

7. Ein Rechtschreibkonzept für die Montessori-Grundschule

Rechtschreiberziehung nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik

Wie für die Grundschule im Allgemeinen gilt auch für die Montessori-Grundschule im Besonderen, dass es ungeachtet aller Notwendigkeit so etwas wie ein Gesamtkonzept für die Rechtschreiberziehung nicht gibt.

Didaktische Probleme der Rechtschreiberziehung werden auch in den Montessori-Schulen häufig nur durch Importe didaktischer Hilfen aus dem Lehrmittelmarkt zu lösen versucht. Diese Mittel sind nicht nur sachwissenschaftlich und fachdidaktisch oft fragwürdig, pädagogisch passen sie oft gar nicht in die Montessori-Schule.

Neu an dem hier vorgelegten Konzept sind vielleicht nicht so sehr die einzelnen Teile als vielmehr die komplexe Vernetzung in das systemische Ganze der Montessori-Pädagogik. Ziel des vorliegenden Versuches ist es, einen Vorschlag für ein schlüssiges Konzept zu entwickeln, welches zu den Prinzipien der Montessori-Pädagogik passt.

Rechtschreiberziehung als Teil der allgemeinen Sprachentwicklung und der Schriftsprachentwicklung im Besonderen

Die Rechtschreiberziehung wird als Teil des Schriftspracherwerbs gesehen, der wiederum selbst als Teil der gesamten Sprachentwicklung zu verstehen ist.

In diesem Sinne beginnt die Vorbereitung auf die Schriftsprache und ihre Orthographie bereits mit dem Spracherwerb, mit Aufbau und Schulung der Wahrnehmungsfunktionen, vor allem des Sehens, Hörens und der Kinästhetik. Sinne und Bewegung bilden die Grundlage für die höheren kognitiven Funktionen, zu denen auch Schreiben und damit auch Rechtschreiben gehören.

Eine Reihe von Problemen in der Schriftsprachentwicklung lassen sich auf Störungen bzw. Verzögerungen in einer früheren Phase zurückführen, hätten dort bearbeitet werden müssen und müssten nun unter den Vorzeichen einer späteren Entwicklungsphase nachgearbeitet werden.

Genaueres Hören und Mitsprechen sind wichtige Hilfen beim Aufspüren rechtschriftlicher Problemstellen und ihrer Lösungen.

Präventive Rechtschreiberziehung durch Schulung basaler Funktionen der Motorik und Wahrnehmung

Rechtschreiberziehung beginnt als Prävention, indem Basisfunktionen geschult und gestärkt werden, die so zur indirekten Vorbereitung auf Zonen und Stufen der nächsten Entwicklung werden. Insbesondere die Artikulation, die akustische und optische Differenzierung und die Vorbereitung der Schreibmotorik sind von großer Bedeutung.

Feste Anbindung der Rechtschreiberziehung an Montessoris Schreib- und Leselernansatz

Wenn die Rechtschreibung integraler Bestandteil des Schriftspracherwerbs ist, dann muss sie an das Montessoriverfahren zum Erwerb des Schreibens angebunden werden und von dort ihren Ausgang nehmen. Montessoris Ansatz „Schreiben vor Lesen“ schafft durch den differenzierten Gebrauch lautgetreuer Wörter die erste Grundlage des Rechtschreibens. Darauf muss eine systematische Fortführung aufbauen.

Rechtschreiberziehung als eigentätige Selbstbildung und Selbsterziehung

Wenn Bildung und Erziehung für Montessori wesentlich Selbstbildung und Selbsterziehung bedeuten, die vom einzelnen Kind durch seine Eigentätigkeit und seine damit verbundenen Erfahrungen geleistet werden, dann heißt das für die Rechtschreiberziehung, dass auch hier die Selbsterziehung und Selbstbildung mittels Aktivität im Vordergrund stehen. Rechtschreiben lernt man durch richtig Schreiben. Rechtschreiben erlernt man am besten praktisch innerhalb einer für die Rechtschreibentwicklung sorgfältig vorbereiteten und strukturierten Umgebung.

Rechtschreiberziehung als individueller Lernprozess

Rechtschreiben ist, wie alles Lernen, ein höchst individueller Prozess. Jeder Lernende bringt seine individuellen Voraussetzungen mit, hat seine individuellen Schwierigkeiten, seine eigenen Zugänge, seine persönlichen Präferenzen hinsichtlich der Lernkanäle und der Speicherung im Gedächtnis und sein einzelnes Tempo. All das erfordert individuelles Arbeiten, auch in der Rechtschreiberziehung.

Rechtschreiberziehung als Teil des freien Arbeitens

Die adäquate Unterrichtsform für die individuelle, selbstgesteuerte Tätigkeit ist das freie Arbeiten in freier Wahl des Arbeitsgegenstands innerhalb einer sorgfältig vorbereiteten, strukturierten Umgebung. Für die Rechtschreiberziehung heißt das, dass jedes Kind ein für seine Bedürfnisse und Probleme angepasstes und geeignetes Material vorfindet, eine entsprechende Beratung und Begleitung erfährt und die Möglichkeit hat, seinen Lernerfolg selbst zu kontrollieren. Eine solche Rechtschreiberziehung verlangt ein spezifisches Material, das sich für die Selbsttätigkeit und Selbstkontrolle eignet. Die diversen Wortlisten bieten nach einer angemessenen didaktischen Formatierung ein entsprechendes Ausgangsmaterial.

Ziel sollte sein, die Rechtschreiberziehung in die tägliche Freiarbeit so zu integrieren, dass das Kind regelmäßig ein kleineres Quantum seiner Zeit und Aufmerksamkeit einer Rechtschreibübung widmet. Im wiederholenden Tun geschieht Lernen.

Rechtschreiberziehung in der altersgemischten Lerngruppe

Eine besonders günstige Form des freien Arbeitens ist das in einer altersgemischten Gruppe, in der ältere Kinder Lehrer für jüngere sein können. Gerade hinsichtlich des Rechtschreibens haben ältere Kinder ein großes Wissen um vorhandene Probleme, vor allem dann, wenn sie jene selbst gemeistert haben. Sie leiten altersgemäß an, verstehen die Probleme besser, können bessere Hilfen aus der eigenen Erfahrung geben und wirken in der Regel ermutigend. Sie selbst wiederholen ihr Wissen und reflektieren es auf höherem Niveau.

In einzelnen Fällen widmet sich ein älteres Kind nach Anfrage und freier Entscheidung der Betreuung eines schwächeren Kindes. Häufiger betreuen ältere Kinder, oft abwechselnd, eine Gruppe jüngerer Mitschüler, indem sie ihnen Wörter diktieren oder als Übungspartner zur Seite stehen.

Rechtschreiberziehung als tätiger Ausdruck des Geistes

Entscheidend für den Aufbau orthographischer Kompetenz sind nicht so sehr Drill und Dressur, sondern die Wachheit des Geistes und Wunsch und Wille, diese Kompetenz zu erwerben.

Da der menschliche Geist bekanntlich nichts lieber tut, als Muster und Regeln autokonstruktiv zu extrahieren (vgl. Manfred Spitzer: „Lernen“. Heidelberg, Berlin 2002) muss dem Kind dazu Gelegenheit gegeben werden. Das leisten besonders gut die Wortlisten. Sie bieten dem Kind eine Fülle gleicher Phänomene, aus denen es die Regel selbst finden kann.

Dazu gehört auch die morphematische Betrachtung und Erschließung von Wörtern. „Fertigbausteine“ wie Präfixe und Suffixe werden sichtbar, der Wortstamm wird freigelegt. Dadurch werden logische Operationen wie Ableiten und Verlängern klar und verständlich. Der Geist des Kindes exploriert und kombiniert.

Ganz anders ist dies in all den Fällen, in denen didaktische Krücken und Eselsbrücken erreicht werden und der Umgang mit diesen Gehhilfen trainiert wird. Hier wird die Tätigkeit des Geistes durch Mechaniken ersetzt.

Für die Form gelenkten Arbeitens mit einer Gruppe bieten sich kommentierte Wortdiktate an. Das Kind hört, schreibt, sucht nach einschlägigen Schwierigkeiten, bildet Hypothesen, versucht Regeln anzuwenden und Analogien herzustellen. In einer solchen Weise gemeinsamen Reflektierens findet es Regeln bzw. bestätigt es eigene Musteranwendungen. Erst am Ende eines Prozesses vielfältiger Erfahrungen entsteht ein eigenes Regelwissen. Dagegen ist es didaktisch eher untauglich, wenngleich häufige Praxis, zuerst die Regel zu geben, ein Regelheft anzulegen und darin Fallbeispiele einzutragen.

Rechtschreiberziehung mit Bindung an Sinn, Kontext und Person

Wörter und Sätze haben Bedeutung und Sinn. Schreiben und auch Rechtschreiben ist sinnhaftes Tun. Schreiben ist Mittel der Kommunikation, Rechtschreiben ist hierfür Unterstützung.

Kinder sollten nur solche Wörter schreiben, deren Sinn sie verstehen. Jedes einzelne Wort einer Wortliste ist Anlass zur Wortschatzerweiterung und zur Klärung seines Sinns und seiner Bedeutung. Damit wird es vom Kind persönlich erworben und seinem Wortschatz einverleibt. Texte sollen nicht nur Sinn haben, ihr Sinn muss von den Kindern erfasst werden können.

Die Einbettung in einen situativen Kontext lässt Kinder Sinn besser erfahren, ebenso die Anknüpfung an einen persönlichen Bezug, z. B. eigene Interessen, Neigungen, Erfahrungen oder an ein Thema.

Die Rechtschreibung eigener Lieblingswörter wird rascher beherrscht. Das gilt auch für alle Wörter, in denen eigene Interessen und Emotionen mitschwingen und für solche aus dem Umkreis des thematischen Arbeitens.

Rechtschreiberziehung als Teil der kosmischen Erziehung

Rechtschreiben ist Teil der kosmischen Erziehung, die ja auf den Säulen Mathematik und Sprache ruht. Sie ist in Gestalt einschlägiger Lernwörter in die Themenhefte integriert, mit deren strukturierender Hilfe Kinder sich die großen Themen der kosmischen Erziehung erschließen. Stets werden Regeln angewendet und die neuen Lernwörter in einen Sinn- und Arbeitskontext eingebettet. Zu diesen Wörtern hat das Kind einen stärkeren inhaltlichen Bezug, der das Mitlernen rechtschriftlicher Aspekte erleichtern kann.

Rechtschreiberziehung in vernetzten Zusammenhängen

Rechtschreiberziehung als Teil der Spracherziehung gehört in einen vernetzten Zusammenhang mit Grammatik, Sprachbetrachtung, Wortschatzerweiterung und Schreiberziehung. Rechtschreiberziehung findet immer statt, auch in Mathematik, auch im Fachunterricht.

Rechtschreiberziehung und Polarisierung der Aufmerksamkeit

Rechtschreiberziehung ist vor allem eine Frage der Aufmerksamkeit. Fast könnte man in Abwandlung eines Satzes von Montessori sagen: Der Prozess der Rechtschreibung beginnt mit dem charakteristischen Phänomen der Aufmerksamkeit. Wer die Rechtschreibung erlernen will, muss zuerst auf die Rechtschreibung achten, was zu Beginn heißt, für mögliche Problemstellen wachsam zu sein.

Aufgabe der Erziehenden ist es, diese Achtsamkeit beim Kind zu wecken und daran anknüpfend, seine Aufmerksamkeit auf rechtschriftliche Probleme und ihre Lösung zu richten. Diese Lenkung der Aufmerksamkeit wird durch die Isolierung der Umgebung und die Isolierung einer Schwierigkeit, auf welche sich der Fokus der Aufmerksamkeit richtet, sowie durch die Aktivität in freier Wahl begünstigt. Es ist wiederum die Aufmerksamkeit, die über Erfolg und Nachhaltigkeit der Abspeicherung im Gedächtnis und über das rasche Abgleichen, Auffinden und Aufrufen der Einträge entscheidet.

Rechtschreiberziehung und neurobiologischen Grundlagen

Rechtschreiben ist nicht zuletzt eine Frage des Gedächtnisses. Hierbei spielen bekanntlich Sinn, Bedeutung, persönlicher Bezug und Emotionen eine große Rolle. Phänomene sind besser abzuspeichern und wieder aufzufinden, wenn ein strukturiertes Netz von Ordnungen und Mustern angelegt ist. Ein solches Netz entsteht durch wiederholtes Tun in einer strukturierten Umgebung. Das Wiedererkennen von Ordnungen löst positive Bewertungen durch das limbische System aus, sofern vorher Entdeckerfreude und Neugier sich entfalten konnten. Wichtig ist es, das Gelände und seine Stolperstellen eher spielerisch zu erkunden. Das kann didaktisch durch Fehlertexte geschehen. Das Kind ermittelt detektivisch eine genannte Anzahl von Rechtschreibfehlern in einem Text.

Der Schreibanfänger hat ja noch kein Bewusstsein von den Untiefen der Rechtschreibung. Weist man ihn zu früh und zu unnachgiebig auf seine Fehlschreibungen hin, so stürzt man ihn in Verunsicherung. Die daraus resultierende Angst führt zu gegenteiligen Effekten. Wer Angst vor Fehlern hat, wird kein guter Rechtschreiber, höchstens ein zwanghafter.

Fehlersensibilisierung statt Fehlervermeidung

Galt früher nahezu ausschließlich das Dogma der Fehlervermeidung, so strebt man heute als wichtigstes erstes Ziel die Fehlersensibilisierung an. Die didaktische Energie der Lehrenden und die mathetische der Lernenden soll nicht darin vergeudet werden, Fehler zu verfolgen und auszurotten, sondern jedes Kind soll ein Gespür für orthographische Problemstellen entwickeln. Erst dann kann es im Werkzeugkasten seiner Strategien nach möglichen passenden Schlüsseln suchen. Ein Regelwissen alleine hilft in der Praxis nicht weiter.

Bekanntlich führt die Verfolgung von Fehlern zu gravierender Verunsicherung beim Lernenden. Montessoris Auffassung, den Fehler zum Freund des Lernens zu machen, weist in eine andere Richtung. Jeder Rechtschreibanfänger experimentiert in gewisser Weise mit möglichen Schreibungen. Doch zuerst muss er die Erfahrung gemacht haben, dass es verschiedene Möglichkeiten des Verschriftens gibt, von denen jedoch nur eine allgemein anerkannt wird. Bei einigen Kindern löst diese Erkenntnis schon sehr früh den Wunsch aus, das, was es schreibt, korrekt zu schreiben. Im Laufe eines längeren Prozesses finden Kinder Strategien und merken sich Lösungen, die mit der Norm übereinstimmen. Was Kinder brauchen, ist ein hilfreiches Angebot didaktischer Mittel. Sie brauchen möglichst viel Gelegenheit und Zeit, eigene praktische Erfahrungen zu machen. Sie brauchen Strukturen und ein zuverlässiges Material. Fehlertexte sind ein Mittel, den Fehler zum Freund des Lernens zu machen.

Systematische Struktur der Rechtschreiberziehung

Zur geistigen Vorbereitung einer Umgebung für die Rechtschreiberziehung gehört die sorgfältige Analyse der Rechtschreibprobleme. Sie müssen in eine systematisch aufbauende Struktur gebracht werden, die im Einklang steht mit der Sprachentwicklung der Kinder im Allgemeinen und der Schriftsprachentwicklung im Besonderen.

Dabei müssen Rechtschreibphänomene nach Häufigkeit, Schwierigkeit und Zugänglichkeit für Kinder eines bestimmten Entwicklungsstandes in eine hierarchische Ordnung gebracht werden. Rechtschreibspezialitäten wie Getrennt- und Zusammenschreibung u.a. stehen somit weit hinten in der Folge. Es entsteht ein Rechtschreibweg, der quasi breit beginnt und allgemeine Phänomene behandelt, die in einer curricularen Bewegung Jahr für Jahr wiederholt, angewendet, vertieft und erweitert werden.

Durch eine solche Systematisierung der Schwierigkeiten wird erst ein systematisches Lernen für Kinder und Lehren für ihre erwachsenen Begleiter möglich und, fast noch wichtiger, ein freies Erarbeiten. Letzteres ist nur möglich und effektiv auf Basis maximaler Struktur.

Eine neue didaktische Struktur der Rechtschreiberziehung

Damit ergibt sich eine völlig neue didaktische Struktur für die Rechtschreiberziehung.

- Rechtschreiberziehung in der Freiarbeit

Der wichtigste Ort für die Rechtschreiberziehung wird das freie Arbeiten innerhalb einer sorgfältig und systematisch strukturierten Lernumgebung, in der das Kind individuell in Form eigentätiger Selbstbildung und Selbsterziehung rechtschriftliche Kompetenz erwirbt und diese auf vielfältige Weise wiederholend vertieft, erweitert und selbst kontrolliert. Das Kind findet für seine Arbeit innerhalb der vorbereiteten Umgebung systematisch angeordnete Materialien vor. Innerhalb dieser Ordnung kann es sich frei für ein Angebot entscheiden.

In der altersgemischten Lerngruppe finden sich ältere oder leistungstärkere Kinder, welche Einzelne oder eine kleine Gruppe begleiten, indem sie helfen, beraten oder Übungsdictate durchführen.

Auch die Lehrkraft begleitet beobachtend die Lernprozesse, sie berät, erinnert an die Wahrnehmung der Angebote und leistet im Einzelfall Hilfe zur Selbsthilfe.

- Rechtschreiberziehung im Stufenunterricht

Im Stufenunterricht erhält die ganze Stufengruppe lehrergeleitet Einführungen in ein Rechtschreibthema, das gemäß der Systematik ansteht. Im Stufenunterricht erfolgt auch das Schreiben auf Diktat, seien es anfänglich einzelne Wörter oder später Sätze. Dies geschieht in Form des kommentierten Diktats.

- Rechtschreiberziehung im Förderunterricht

Der präzise systematische Aufbau der Inhalte der Rechtschreiberziehung ermöglicht klare und frühzeitige Diagnosen. Kinder, die größere Schwierigkeiten haben, die sie alleine und im Rahmen des üblichen Unterrichtsangebot nicht bewältigen können, erhalten nach Möglichkeit Förderung an der Stelle, wo der Bruch in der Entwicklung erfolgte. Auch hier zeigen sich deutlich die Vorteile eines Gesamtkonzeptes. Ziel der Förderung ist es, dass das Kind die Lücken schließen und wieder Anschluss gewinnen kann.

Neue Materialien zur Rechtschreiberziehung für das freie Arbeiten

Die neue systematische Strukturierung der Rechtschreiberziehung findet ihren Ausdruck in der Systematik der Wortlisten. Sie sollten in jeder Klasse fester Teil des Materialbestands sein und so präsentiert werden, dass jedes Kind die Abfolge erkennt, damit es eine sichere Wahl treffen kann. Wichtigstes Utensil ist das eigene Wörterheft des Kindes, sein „Wortschatz-Heft“. Es trägt die Wörter der Liste hier ein. Ein zweites Heft ist für das Üben und das Schreiben auf Diktat reserviert.

Die Wörter der Wortlisten können auch Ausgangsmaterial für Fehlertexte sein. Damit wäre eine didaktisch wünschenswerte Vernetzung möglich. Auch diese Texte sollten bezüglich der eingebauten Fehlschreibungen die systematische Struktur widerspiegeln.

Auf gar keinen Fall sollte es für den Anfänger zu einem Durcheinander verschiedener Rechtschreibprobleme kommen. Jedes Problem sollte im ersten Schritt isoliert dem Kind begegnen, damit es sich darauf konzentrieren kann. Selbstverständlich kann das, was auf einer unteren Stufe erarbeitet wurde, für eine spätere vorausgesetzt werden.

Von Arbeitsblättern ist abzusehen, da sie weder vom Grundsatz noch vom didaktischen Format her zu dem Ansatz passen. Es erscheint auch als wenig sinnvoll, die Wörter zu einer Lernwörterkartei zu verarbeiten, da auf einer Karte nur ein Einzelphänomen erscheint und obendrein Zweifel am didaktischen Ertrag dieses Verfahrens bestehen.

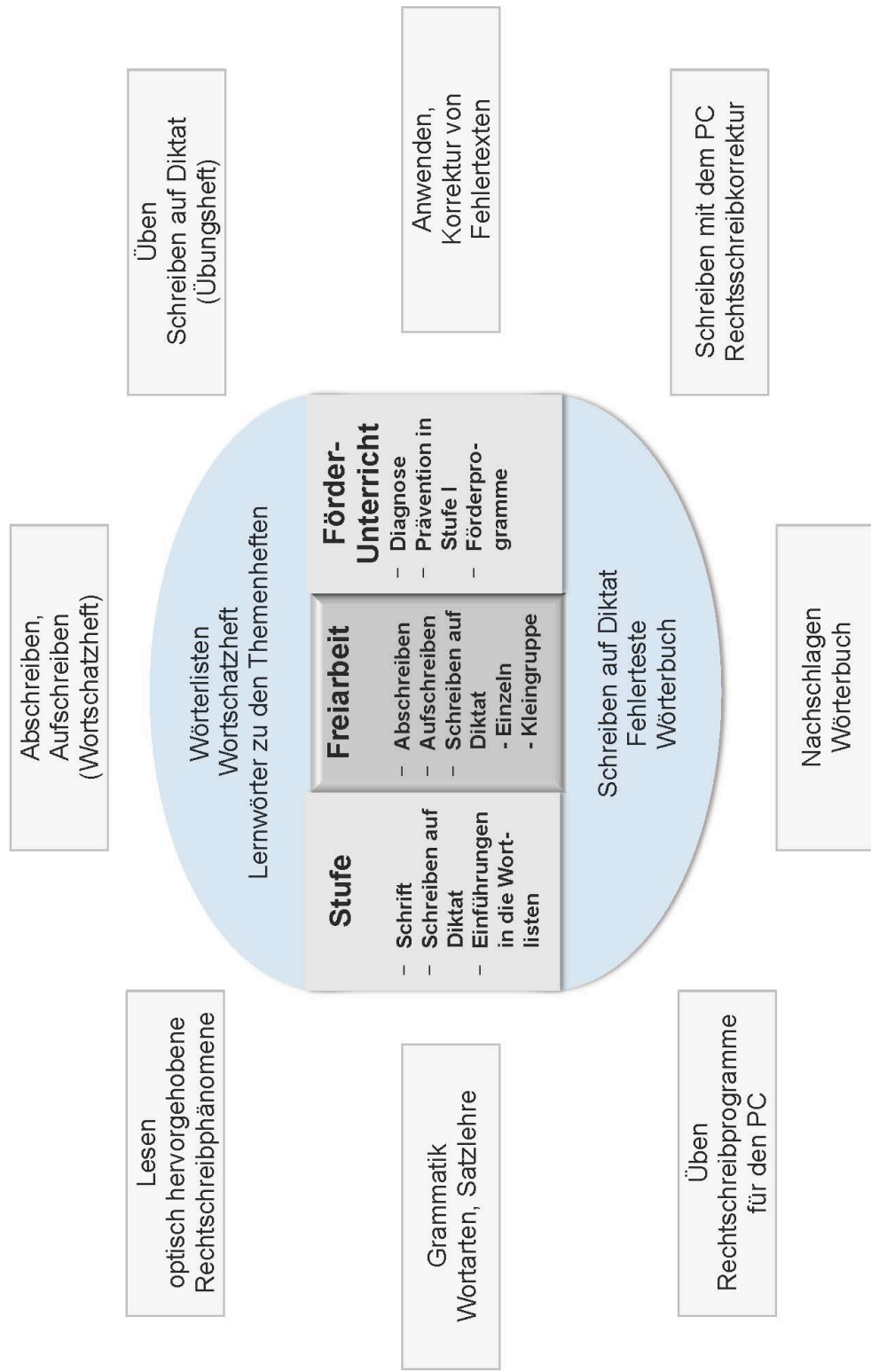
Das Nachschlagen im Wörterbuch und das Schreiben am PC unter Beachtung der Rechtschreibkorrekturhinweise bieten weitere Übungsmöglichkeiten.

Rechtschreibübungsprogramme am PC sind eher geeignet, das häusliche Üben zu unterstützen.

Aspekte der Schreib- und Rechtschreiberziehung



Formen und Mittel der Rechtschreiberziehung in der Montessori-Grundschule



Weit verbreitete Praxis der Rechtschreiberziehung	Rechtschreiberziehung nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik
Oberste Erwartung bzw. höchstes Ziel ist die Fehlerfreiheit.	„Der Fehler ist der Freund des Lernens.“ Oberstes Ziel ist die Fehlersensibilisierung.
Im Vordergrund steht das Erlernen von Regeln, die bei der Bearbeitung des Übungsmaterials übertragen und angewendet werden sollen.	Im Vordergrund steht das Erforschen der Phänomene. Dabei entdeckt das Kind durch eigene Aktivität mittels vorbereitetem Material Muster und Regeln selbst.
Die didaktische Hoffnung ruht im Wesentlichen auf der optischen Präsentation und Animation der Übungen.	Der Geist des Kindes muss für das Rechtschreiben wach sein bzw. geweckt werden. Alles Material muss so vorbereitet sein, dass es die Aufmerksamkeit des Kindes lenken kann. Es muss so interessant und bedeutungsvoll sein, dass es eine langfristige Speicherung im Gedächtnis begünstigt.
Häufig werden einzelne Rechtschreibphänomene pro Jahrgangsstufe entlang des Sprachlehrwerks im Bündel bearbeitet. Eine Verbindung zwischen Schreiblernprozess und Rechtschreiberziehung besteht nicht.	Rechtschreiblernen ist Teil des Schriftspracherwerbs, der bereits im Kinderhaus beginnt. Die Schulung der Wahrnehmungsleistungen, die akustische und optische Differenzierung sowie die Vorbereitung der Schreibmotorik sind die Grundlagen. Wichtig ist die Prävention und die Orientierung am Entwicklungsprozess des Kindes.
Erst beim Scheitern setzt, wenn überhaupt, eine Ursachenforschung und ggf. eine nachträgliche Intervention ein.	Die Analyse der Sprachentwicklung ermöglicht frühzeitige diagnostische Hinweise und Fördermöglichkeiten.
Rechtschreiberziehung ist ein isoliertes Sonderkapitel des Deutschunterrichts.	Rechtschreiberziehung ist ganzheitlicher Teil der Spracherziehung als einer Einheit von Sprechen, Schreiben, Lesen, Sprachanalyse, Wortschatzerweiterung und Semantik. Sie erfolgt nach dem Prinzip der Verknüpfung von Sinn mit Sinnen.
Ein systematischer Aufbau der Themen ist bis auf das Voranschreiten vom einfachen und häufigen zum komplizierteren und besonderen Phänomen nicht zu erkennen.	Basis der Rechtschreiberziehung ist eine sorgfältige systematische Analyse, die zu einem präzise nach Schwierigkeiten gestuften Aufbau führt. Grundlegendes Prinzip ist dabei die Isolierung einer Schwierigkeit.
Regelwissen und Üben sind entscheidend.	Die Kombination von Struktur, Fülle des Angebots und Selbsttätigkeit ist entscheidend. Die Struktur leitet den Geist, lenkt die Aufmerksamkeit und erzeugt die Ordnung in Verbindung mit der selbst bestimmten Tätigkeit. Rechtschreiben Lernen ist ein aktiver Prozess.

Die systematische Struktur der Rechtschreiberziehung (Übersicht)

Inhalte	Wortmaterial	Liste	Kommentar
Minimalpaare zur akustischen Differenzierung	Minimale akustische Differenzen	Liste 9	Hörschulung, Diagnose, Förderung

Schreibkurs I : Vokale, Diphtonge, Konsonanten, Phonogramme und Umlaute, „-ER“, „-IE“	lautgetreu, Großschrift Grundschrift Bindebogen	Siehe Kurs	Alphabetische Strategie, phonematisches Schreiben Schreiben vor Lesen
Schreibkurs (Vertiefung)	lautgetreu, Großschrift	Liste 1	Üben und Vertiefen des Hörens und Schreibens, Beginn des Lesens



Bekanntmachung mit Dehnung und Schärfung	Großschrift Bindebogen	Liste 2	Orthographische Strategie, Schulung des Gehörs; Zeichen
Beiläufiges Heranführen an zwei wichtige Strategien: Verlängern und Ableiten	Großschrift		Umlaute, Auslaute



Schreibkurs II : Buchstabenkurs ohne Phonogramme	lautgetreu, nur Kleinschrift Grundschrift	Liste 3	nur Adjektive, Verben, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen Schreiben lernen
Schreibkurs (Vertiefung): Phonogramme und Diphtonge	lautgetreu, nur Kleinschrift	Liste 4	Wiederholung und Vertiefung der Phonogramme und Diphtonge, geläufigeres Schreiben und Lesen
Erste Lernwörter	nur Kleinschrift	Liste 5	



Großschreibung von Nomina und Eigennamen	gemischte Grundschrift	Liste 6	Grammatiklektion Nomina – andere Wortarten
Großschreibung von Satzanfängen			Grammatik, Satzanalyse, Satzzeichen am Ende



Silbentrennung		Liste 8	
----------------	--	------------	--



Erste systematische Rechtschreiberziehung: Dehnung, Schärfung, Präfixe, Suffixe	Wortschatzheft	Liste 7	Systematische Befassung mit rechtschriftlichen Phänomenen
Morphematische Analyse von Wörtern: Präfix, Stamm, Suffix, Verbformen, Pluralbildung			Grammatik: Wortverwandtschaft; Ableitungen, Wortbausteine



Nachschlagen im Wörterbuch			Systematik des Wörterbuchs, Technik des Nachschlagens
----------------------------	--	--	---



Zeichen: Komma, Doppelpunkt, Wörtliche Rede			
--	--	--	--