



Renate und Michael Andreas

Praxis-Fachbuch für den kompetenten Rechtschreibunterricht

Neue Erkenntnisse - Neue Wege





Praxis-Fachbuch für den kompetenten Rechtschreibunterricht

Neue Erkenntnisse – Neue Wege

von

Renate und Michael Andreas

2., überarbeitete Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Covergestaltung und Layout:

Michael Andreas

Coverbild: © FatCamera – istock by Getty Images

Illustration Bene und Nele:

Jonas Heidenreich

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Dieses Buch enthält Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalte wir keinen Einfluss haben. Deshalb können wir für diese fremden Inhalte auch keine Gewähr übernehmen.

Für die Inhalte der verlinkten Seiten ist stets der jeweilige Anbieter oder Betreiber der Seiten verantwortlich.

Die verlinkten Seiten wurden zum Zeitpunkt der Verlinkung auf mögliche Rechtsverstöße überprüft. Rechtswidrige Inhalte waren zum Zeitpunkt der Verlinkung nicht erkennbar.

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2162-5

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

| | |
|---|----|
| Inhalt | V |
| Vorwort | XI |
| Einführung | 1 |
| 1 Grundlagen | 10 |
| 1.1 Alphabetschrift – Die Geschichte der deutschen Orthographie | 12 |
| 1.2 Hören und Sprechen | 16 |
| 1.2.1 Phonetik und Phonologische Bewusstheit | 16 |
| 1.2.2 Prosodie | 20 |
| Intonation und Rhythmik | 22 |
| Betonung | 25 |
| 1.2.3 Standarddeutsch (Hochdeutsch) und Dialekte | 34 |
| 1.3 Vom Laut zur Schrift | 45 |
| 1.3.1 Phonem – Phon – Graphem | 45 |
| 1.3.2 Vokal | 54 |
| 1.3.3 Konsonant | 60 |
| 1.3.4 Häufigkeit von Buchstaben und Wörtern | 65 |
| 1.3.5 Fremdwörter | 72 |
| 1.4 Grundprinzipien der Orthographie | 76 |
| 1.4.1 Die phonologischen Prinzipien | 78 |
| 1.4.2 Die semantischen Prinzipien | 83 |
| 1.4.3 Weitere Prinzipien | 87 |
| 1.4.4 Prinzipien – Strategien – Phänomene | 88 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2 | Alle Buchstaben inkl. Umlaute und Diphthonge _____ | 91 |
| 2.1 | Reihenfolge der Einführung _____ | 92 |
| 2.1.1 | Einführung der Vokale _____ | 93 |
| 2.1.2 | Der besondere Vokal e _____ | 98 |
| 2.2 | Alle Buchstaben inkl. Umlaute und Zwielaute, Lauttabellenarbeit – Einführungszeitpunkt – Aussprache – Schreibung – Phänomene _____ | 101 |
| 2.3 | Anlauttabelle – Lauttabelle – Schreibtabelle – keine Tabelle? _____ | 177 |
| 3 | Die Silbe _____ | 180 |
| 3.1 | Trochäus und Reduktionssilbe _____ | 185 |
| 3.1.1 | Silbentrennung – Worttrennung _____ | 187 |
| 3.2 | Visualisierungen _____ | 188 |
| 3.2.1 | Modelle _____ | 188 |
| 3.2.2 | Die Dächer – das neue Zeichensystem _____ | 192 |
| 3.3 | Umsetzung im Unterricht _____ | 198 |
| 3.3.1 | Das Silbensofa _____ | 207 |
| 3.3.2 | Die offene Silbe _____ | 213 |
| 3.3.3 | Die geschlossene Silbe _____ | 218 |
| 3.3.4 | Einführung des pragmatischen Modells _____ | 220 |
| 3.3.5 | Sonderfall: sch – ch _____ | 224 |
| 3.3.6 | Die geschlossene Silbe mit langem Vokal _____ | 225 |
| 3.3.7 | Spielerische Übungen zur Silbe _____ | 227 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4 | „SAMT“ – Unterrichtshilfen | |
| | Strategien – Arbeitstechniken – Methoden – Tipps _____ | 232 |
| 4.1 | Die 5 Strategien _____ | 232 |
| 4.2 | Konsonanten vermitteln _____ | 243 |
| 4.2.1 | Konsonantenhäufungen _____ | 244 |
| 4.2.2 | Konsonanten als Vokalbremse _____ | 247 |
| 4.2.3 | Doppelkonsonanz im Wort _____ | 250 |
| 4.2.4 | Doppelkonsonanz am Wortende _____ | 265 |
| 4.3 | Diskrimination von ähnlich klingenden Konsonanten _____ | 269 |
| 4.4 | Tipps und Übungen für den Unterricht _____ | 272 |
| 4.4.1 | Vokale erkennen, Vokallänge bestimmen _____ | 272 |
| 4.4.2 | Abschreiben üben _____ | 275 |
| 4.4.3 | Wörter und Sätze schreiben üben _____ | 276 |
| 4.4.4 | Fehler analysieren _____ | 281 |
| 4.4.5 | Über Rechtschreibung nachdenken _____ | 287 |
| 4.4.6 | Lauttreue Wörter _____ | 292 |
| 4.4.7 | Einführung der Wörter in der 1. Klasse _____ | 295 |
| 5 | Das Morphem _____ | 296 |
| 5.1 | Arbeiten mit den Modellen _____ | 309 |
| 5.2 | Arbeiten mit Wörtern ohne Reduktionssilbe _____ | 320 |
| 5.3 | Grenzen des morphematischen Prinzips _____ | 326 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 6 | Affixe – Präfix und Suffix | 329 |
| 6.1 | Deutsche Präfixe | 330 |
| 6.1.1 | Unbetonte Präfixe | 330 |
| 6.1.2 | Betonte Präfixe | 333 |
| 6.2 | Präfixe bei Fremdwörtern | 335 |
| 6.3 | Deutsche Suffixe | 336 |
| 6.3.1 | Unbetonte Suffixe | 337 |
| 6.3.2 | Unbetonte Präfixe und Suffixe in einem Wort | 337 |
| 6.3.3 | Betonte Suffixe | 341 |
| 6.4 | Suffixe in Fremdwörtern | 342 |
| 6.5 | Einführung der Affixe | 345 |
| 7 | Großschreibung | 346 |
| 7.1 | Anfangsgroßschreibung | 348 |
| 7.2 | Artikel (Begleiter) | 349 |
| 7.3 | Satzinterne Großschreibung | 350 |
| 7.3.1 | Syntaxbasierter Zugang – Treppengedichte | 351 |
| 7.3.2 | Weitere Attribuierungen | 356 |
| 7.3.3 | Nominalisierung | 356 |
| 7.3.4 | Sonderfälle der Großschreibung | 358 |
| 7.3.5 | Denominalisierung | 359 |
| 7.4 | Umsetzung im Unterricht | 360 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 8 | Zusammenschreibung | 371 |
| 8.1 | Ausnahmen | 375 |
| 8.2 | Komposita und Fugenelemente | 377 |
| 8.3 | Umsetzung im Unterricht | 380 |
| 9 | Zeichensetzung | 385 |
| 9.1 | Zeichensetzung im Primarbereich | 386 |
| 9.2 | Zeichensetzung im Sekundarbereich, das Komma | 392 |
| 9.3 | Gendersternchen und andere Zeichen | 404 |
| 10 | Diagnostik | 409 |
| 10.1 | Der Weg von der Hörverarbeitung zur Verschriftlichung | 413 |
| 10.2 | Diagnostische Verfahren | 416 |
| 10.2.1 | Münsteraner Screening | 417 |
| 10.2.2 | Diagnostische Bilderlisten | 418 |
| 10.2.3 | HSP – Testverfahren | 422 |
| 10.2.4 | AFRA | 424 |
| 10.2.5 | OLFA | 426 |
| | Glossar / Wort-Suchmaschinen / Lern-Apps | 428 |
| | Literaturverzeichnis | 430 |
| | Quellennachweis | 443 |
| | Stichwortverzeichnis | 444 |
| | Danksagung | 446 |

Ergänzung zu diesem Buch, Kapitel 11¹

Wortlisten und Übersichten (EXTRA im DIN-4-Format, farbig, 45 Seiten):

- 11.1 Grundwortschatz von Schulanfängern
- 11.2 „Kleine Wörter“ mit einer Silbe
- 11.3 Wörter mit einer Silbe
- 11.4 Wörter mit ch
- 11.5 Wörter mit ck, cks
- 11.5.1 k nach Lang/Kurzvokal
- 11.6 2-silbige deutsche Wörter mit Reduktionssilbe
- 11.6.1 Offene 1. Silbe, Endung -e (KV-KV-Struktur) inkl. ie
- 11.6.2 Offene 1. Silbe, Endung -en
- 11.6.3 Offene 1. Silbe, mehrere Konsonanten am Anfang, Endung -e, -en
- 11.6.4 Zwielaute au, Endung -e oder -en
- 11.6.5 Zwielaute ei, Endung -e oder -en
- 11.6.6 Geschlossene 1. Silbe, Endung -e oder -en
- 11.6.7 Offene und geschlossene 1. Silbe, Endung -er
- 11.6.8 Offene und geschlossene 1. Silbe, Endung -el
- 11.6.9 Endung -ern oder -eln
- 11.7 Wörter mit 3 Silben: Normal-, Haupt-, Reduktionssilbe
- 11.8 Wörtergegenüberstellung zu Wörtern mit Doppelkonsonanz

- Ergänzung zu 1.2.2: Prosodie / Betonung
- Ergänzung zu 1.3.1: Phonem – Phon – Graphem / Liste aller Phoneme
- Ergänzung zu 1.3.3: Konsonant / Artikulation von Konsonanten
- Ergänzung zu 5.3: Grenzen des morph. Prinzips / Unregelmäßige Verben
- Ergänzung zu 6.4: Betonte Suffixe und die Ausnahmen

¹ Nähere Informationen dazu gibt es unter www.silbensofa.de.

Vorwort

Zuallererst:

In diesem Buch erläutern wir unsere Vorstellung, wie guter Rechtschreibunterricht gestaltet werden könnte bzw. sollte und wie wir es in unserem Rechtschreiblehrgang „Schreiben lernen mit Bene und Nele“ umgesetzt haben.

Dieses Praxis-Fachbuch gibt eine umfassende Orientierungshilfe über die deutsche Rechtschreibung. Es enthält alle wesentlichen Grundlagen und gibt einen Überblick über alle Themen, die kompetente Lehrkräfte unserer Ansicht nach bei der Vermittlung kennen sollten.

Für die Leser²/Lesenden³, auch für Nichtfachleute, ist es so verständlich wie möglich geschrieben und so klar und übersichtlich wie möglich strukturiert. Das bedeutet u. a., dass im Gegensatz zu vielen Fachbüchern Wörter und Textteile zur Hervorhebung **fett** geschrieben oder unterstrichen werden. Weiterhin existieren auch im Fließtext Leerzeilen statt Einrückungen bei einem Absatz wie hier:

Es wurde speziell für Lehrende³, Studierende³ und LiVDs (Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst) im Fach Deutsch verfasst, aber auch für ehrenamtliche DaZ/DaF-Lehrkräfte, fachfremde Lehrer*innen, die im Fach Deutsch eingesetzt werden, und natürlich für interessierte Eltern.

Bei der vorliegenden 2. Auflage haben wir die Gelegenheit genutzt, Ergänzungen, Aktualisierungen und Korrekturen vorzunehmen.

Da wir das Korrekturlesen ohne fremde Hilfe vorgenommen haben, haben wir trotz aller Sorgfalt sicherlich Fehler übersehen. Wir bitten das zu entschuldigen und wohlwollend zu überlesen.

² Das Verwenden des „generischen Maskulinums“ (die grammatisch männliche Bezeichnung wird ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Geschlechter allgemein verwendet) wird in der Thematik „Gendergerechte Sprache“ (s. Kap. 9.3) sehr kontrovers diskutiert.

Nach eingehender Abwägung haben wir uns für den Erhalt des optimalen Leseflusses entschieden. Daher verwenden wir das generische Maskulinum dann, wenn es keine kurze Alternative gibt oder dem schnelleren Verständnis dient. Wir weisen ausdrücklich darauf hin, dass in diesen Fällen stets die weibliche Form und andere Formen (3. Geschlecht – „divers“) mitgemeint sind.

³ Für geschlechtsneutrale Formulierungen im Plural ist in vielen Fällen das substantivierte (vgl. Kap. 7) Partizip Präsens anwendbar (studieren → studierend → Studierende).

Los geht's:

Auch im Digitalzeitalter gehören Lesen und Schreiben weiterhin zu den wichtigsten Basiskompetenzen. Beim Erwerb dieser Fähigkeiten müssen alle Schüler*innen⁴ die Chance haben „mitgenommen“ zu werden.

Vor dem Hintergrund des Megathemas Inklusion (vgl. u. a. Studie Klemm 2020, Bertelsmann-Stiftung), dem etwa gleichbleibend hohen Anteil von funktionalen Analphabeten in Deutschland (vgl. LEO Studie 2011 und 2018), also den Schülern, die trotz einer Schulausbildung weder lesen noch schreiben können, sowie den sich weiter verschlechternden Rechtschreibleistungen von Viertklässlern (vgl. IQB-Studie, 2016, veröffentlicht 10/17), muss der Rechtschreibunterricht inkl. der Ausbildung der Lehrkräfte offensichtlich optimiert werden.

Daher haben wir alle aktuellen Erkenntnisse aus wissenschaftlich fundierten Analysen und Forschungsergebnissen aufgegriffen (u. a. Bredel, Corvacho del Toro, Eisenberg, Gallmann, Maas, Rautenberg, Röber, Thomé).

Sogar viele Lehrkräfte bezweifeln, dass die deutsche Schriftsprache regelhaft ist. Wir zeigen, dass sie in weiten Teilen tatsächlich regelhaft ist und wie sie vermittelt werden sollte.

Zunächst müssen die Grundstrukturen verinnerlicht sein!

Erst danach dürfen die Ausnahmen nach und nach eingeführt werden.

Oftmals gewinnt man allerdings den Eindruck, dass der Fokus im Unterricht hauptsächlich auf den Ausnahmen liegt.

Eisenberg und Fuhrhop (2007: 24-25) formulieren es so:

Beim „Orthographieunterricht [...] ist es von besonderer Bedeutung und besonders selten [...] möglichst schnell zu den produktiven Regularitäten vorzustoßen. Jedenfalls sollten Lehrer ein klares Bild davon haben, wie die 90 oder 95 % der regulären Schreibungen zustande kommen, wenn sie die Sub- und Irregularitäten des Restes zur Geltung bringen müssen.“

Basis ist daher die Systematik und Regelhaftigkeit der deutschen Schriftsprache. Diese wird ausführlich dargestellt. Alle Phänomene (Besonderheiten) der deutschen Rechtschreibung werden analysiert und erörtert. Ausgehend von den u. E. wichtigsten Didaktiken zur Rechtschreibung stellen wir neue Wege vor.

⁴ Neben Schüler*innen verwenden wir auch das Wort Schüler, wenn es der Lesbarkeit dient, zumal es keine Partizipbildung und keine kurze Alternative wie bei Lehrer → Lehrkräfte gibt.

Unsere „integrative Methode“ berücksichtigt alle Erkenntnisse und Erfahrungen. Die unserer Auffassung nach besonders überzeugenden haben wir zusammengefügt. Die praktischen Erfahrungen zeigen, dass der systematische Zugang zur Schrift einen größeren Lernerfolg generiert. Das gilt insbesondere für lernschwächere Schüler*innen, die eine klare Struktur brauchen.

Wir gehen von der natürlichen Aussprache der jungen Schulkinder aus, wobei für die Verschriftlichung die Explizitlautung empfehlenswert ist (s. S. 38).

Hierbei ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit (s. Kap. 1.2.1) elementar. Der Fokus liegt auf

- den Lauten, sie sind der erste und wichtigste zentrale Lerngegenstand,
- der Prosodie (s. Kap. 1.2.2), einem bisher nicht nur unserer Ansicht nach zu wenig berücksichtigten Bereich,
- den Silben und dem 2-silbigen Wort mit der unbetonten 2. Silbe, dem Kernbereich der deutschen Wortschreibung. Hier stellen wir mit dem „Silbensofa“ in Verbindung mit den Silbenmustern und den Dächern (s. Kap. 3.2 und 3.3) einen völlig neuen Zugang vor.

In fast allen Kapiteln gibt es Tipps, wie die praktische Umsetzung im Unterricht erfolgen könnte. Viele praktische Beispiele erläutern die wissenschaftlichen Fakten. Da es unmöglich ist, in einem Buch alle Themen ausführlich zu behandeln, dienen einige Kapitel dazu, sich eine Übersicht über die jeweilige Thematik zu verschaffen.

Basierend auf diesem Buch ist unser Rechtschreiblehrgang konzipiert:

„Schreiben lernen mit Bene und Nele“

2 kleine Löwen begleiten den Rechtschreiblehrgang.

Er kann parallel oder exklusiv ab Mitte der 1. Klasse eingesetzt werden. Voraussetzung ist die Kenntnis der wichtigen und oft vorkommenden Buchstaben.

Einzigartig auf dem deutschen Schulbuchmarkt ist die Aufteilung der einzelnen Kapitel in Module. Die systematisch aufeinander aufbauenden Module behandeln jeweils ein ganz bestimmtes Thema und enthalten grundlegende Infos für Lehrkräfte. In den Modulen gibt es differenzierende Arbeitsblätter per PDF und zum Teil veränderbare per Word.

Hier entsprechen wir dem Wunsch vieler Lehrer*innen, die Materialien für den individuellen Unterricht selbst zusammenstellen zu können, was häufig wegen der Heterogenität der Gruppe erforderlich ist.

Den Lehrgang ergänzen Erklärvideos und Audiofiles/Audiodateien. Die Audiofiles wurden insbesondere für Schüler*innen erstellt, die DaZ/DaF oder einen Dialekt sprechen. Jedes Wort und jeder Satz wird in der Explizitlautung und in der Standardlautung gesprochen (s. S. 38).

Zusätzlich zu diesem Buch gibt es als „EXTRA“:

Wortlisten und Übersichten

Im DIN-A4-Format und farbig (45 S.) ist eine wesentlich aussagekräftigere und übersichtlichere Darstellung gewährleistet (s. Inhalt). Sie komplettieren das Buch, verdeutlichen unsere Vorgehensweise und unterstützen die praktische Umsetzung eines erfolgreicherer Unterrichts.

Als weitere Ergänzung empfehlen wir unser Heft:

Phänomene der deutschen Rechtschreibung

Im DIN-A4-Format und farbig (127 S.) enthält es umfassende Wortlisten (inkl. Fremdwörter) zu jedem Phänomen und verdeutlicht die Komplexität der deutschen Rechtschreibung.

Auf die entsprechenden „PddR“-Kapitel wird verwiesen.

Auf unserer Homepage www.silbensofa.de gibt es weitere Informationen und Links zu unserem Unterrichtsmaterial.

Sehr interessiert sind wir an Anregungen und Kritiken.

Bitte senden an: mail@silbensofa.de

Hannover im September 2021

Renate und Michael Andreas

Einführung

Rechtschreibung, besonders vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen und der Tatsache, dass die Rechtschreibleistungen der Schüler*innen abnehmen (vgl. IQB-Studie 2016), ist ein konstant aktuelles Thema. Gleichzeitig bestehen unterschiedliche Auffassungen über den besten Weg, die beste Methode, die sinnvollste Systematik zum Erlernen der deutschen Rechtschreibung.

Jede Lehrerin, jeder Lehrer

- kennt „alle Jahre wieder“ die Diskussionen bei der Entscheidung in den Konferenzen, mit welchem System und somit mit welchen Büchern und Arbeitsmaterialien gearbeitet werden soll,
- weiß, dass eine engagierte Lehrkraft mehr bewirkt als die beste Methode, „der Lehrgang gehört in den Kopf des Lehrers“ (Brügelmann 1998),
- weiß, „talentiertere Kinder scheinen relativ immun gegen schlechten Unterricht zu sein“ (Thomé 2013),
- sollte wissen, dass bis zu 30 % der Leistungen der Schüler*innen von der professionellen Kompetenz der Lehrkraft abhängig ist (Hattie 2003),
- sollte wissen, dass in Deutschland ca. 6,2 Mio. - 12,1 % (2010: 7,5 Mio.) der Erwerbsfähigen funktionale Analphabeten sind (davon 52,6 % Deutsche) und weitere 20,5 % (10,6 Mio.) der Erwachsenen fehlerhaft schreiben (Grotlischen et al, LEO Studie 2011 und 2018),
- sollte wissen, dass der prozentuale Anteil der Menschen mit Lese- und Schreibschwächen in jeder Altersgruppe etwa gleich hoch ist. Der Förderbedarf steigt tendenziell an (vgl. Klemm 2018, vgl. PISA 2018),
- sollte wissen, dass die ersten 2 Schuljahre entscheidend sind. Wird hier nicht der Grundstein gelegt, ist das Risiko sehr groß, ein Leben lang Rechtschreibschwierigkeiten zu haben oder Analphabet zu bleiben,
- weiß (eigentlich), dass es viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt, die (wie auch die meisten Erwachsenen aus Deutschland) nicht unterscheiden können, ob es sich um ein deutsches Wort oder um ein Fremdwort handelt und deren Besonderheiten erkennt und versteht,
- weiß (definitiv), dass die deutsche Rechtschreibung in einigen Fällen wenig logisch ist,
- sollte daher erkennen, dass die Vermittlung der deutschen Rechtschreibung offensichtlich nicht optimal erfolgt – ein (signifikanter) Teil der Gesellschaft geht „unterwegs verloren“.

Daraus ergeben sich folgende Fragen:

Weshalb scheitern nach wie vor so viele Kinder an der Rechtschreibung?

Warum werden neue, wissenschaftlich bewiesenermaßen sinnvolle Didaktiken nicht/zu wenig aufgegriffen und in den Schulbüchern umgesetzt?

Dieses Buch bietet deshalb auch viele alternative (z. T. selbst entwickelte) Impulse, wie Rechtschreibunterricht erfolgreicher gestaltet werden kann.

Übersicht:

Im 1. Kapitel werden die für die Rechtschreibung relevanten wissenschaftlich erforschten und überwiegend unstrittigen Grundlagen und Erkenntnisse dargestellt und erläutert.

Schwerpunkte sind z. B. die Prosodie (Intonation, Rhythmik, Betonung), das Phonem als 1. zentraler Lerngegenstand und die Häufigkeit der geschriebenen Buchstaben und Wörter.

Die Prinzipien der deutschen Sprache (Kap. 1.4.1) bilden gleichzeitig die Basis für die Gliederung dieses Buches.

Im 2. Kapitel wird, ausgehend vom **phonematischen Prinzip**, jeder Buchstabe (inkl. Umlaut, Zwiellaut) ausführlich analysiert.

Neben dem empfohlenen Zeitpunkt der Einführung und der Aussprache unter Berücksichtigung der Dialekte gibt es eine dezidierte Auflistung aller Phänomene und besonderer Merkmale. Es wird verdeutlicht, wie komplex einige Buchstaben sind, z. B. das e und das r.

Kritische Anmerkungen zur herkömmlichen Arbeit mit der (An-)Lauttafel schließen Kap. 2 ab.

Im 3. Kapitel steht, ausgehend vom **syllabischen Prinzip**, die Silbe im Mittelpunkt. Es wird verdeutlicht, dass die Einführung in die Schriftsprache mit Silben der sinnvollste Ansatz ist. Selbstverständlich muss das ausgehend vom Phonem (Kap. 1.3.1) mit der Zuordnung der Hauptschreibweise (Kap. 1.3.4) vonstattengehen.

Dazu wird das von uns völlig neu entwickelte „pragmatische Modell“ mit dem Silbensofa, dem Silbenmuster, der Kronenfamilie und den Dächern vorgestellt. Der Einsatz im Unterricht wird eingehend erläutert.

Diese „praktischen Alltagswerkzeuge“ visualisieren die Hör-Erfahrungen der Kinder und sind leicht zu erlernen.

Die Dächer stellen in diesem System auf einfachste Art sowohl die Art der Silbe inkl. der Vokallänge als auch die zu betonende Silbe (Hauptsilbe) dar. Sie können von den Schülern jederzeit in jeden Text eingefügt werden.

Im 4. Kapitel „SAMT“ - Unterrichtshilfen werden alle relevanten **Strategien, Arbeitstechniken, Methoden und Tipps** aufgeführt.

Unter anderem wird neben der bisher zu wenig bekannten Attribuierungsstrategie (Kap. 4.1 - 4b, Kap. 7.3) eine alternative Methode bei der Vermittlung der Doppelkonsonanz vor- und zur Diskussion gestellt.

In den Kapiteln 5 bis 9 werden zu den jeweiligen Themen vornehmlich neue und alternative Methoden vorgestellt. Fachbücher, die die konventionellen Methoden behandeln, gibt es in einer so großen Anzahl, dass wir darauf verzichtet haben, sie nochmals zu wiederholen, siehe Literaturverzeichnis.

Im 5. Kapitel wird das **morphematische Prinzip** und das Morphem ausführlich erklärt. Das Haus-Garage-Modell (Bredel) und das pragmatische Modell verdeutlichen die systematische Struktur deutscher Wörter.

Die Struktur von Fremdwörtern wird ebenso ausführlich behandelt. Die Grenzen des morphematischen Prinzips werden dargestellt.

Im 6. Kapitel sind alle Affixe (Präfixe = Vorsilben und Suffixe = Nachsilben und Endungen) auch von Fremdwörtern systematisch aufgeführt. Die Bedeutung der Betonung wird auch in diesem Bereich aufgezeigt.

Im 7. Kapitel wird die Großschreibung, Teil des **semantischen Grundprinzips**, mit dem syntaxbasierten Zugang behandelt. Treppengedichte, Attribuierungen und die Umsetzung im Unterricht sind die Schwerpunkte.

Im 8. Kapitel ist die Zusammenschreibung, Teil des **syntaktischen Prinzips**, Thema.

Es wird die alternative Form: „Zusammenschreibung über die Betonung lernen“, Teil des prosodischen Prinzips, dargestellt.

Im 9. Kapitel ist die Zeichensetzung, Teil des **syntaktischen Prinzips**, Thema. Es werden neue Ansätze zur Kommaidaktik vorgestellt. Außerdem werden die Grenzen der alternativen Form: „Zeichensetzung über die Intonation (Satzmelodie) erkennen“, Teil des prosodischen Prinzips, dargestellt.

Im 10. Kapitel werden nach einer Einführung zum Thema Diagnostik wichtige förderdiagnostische Verfahren (u. a. HSP, AFRA, OLFA) vorgestellt.

Im 11. „EXTRA“-Kapitel befinden sich Wortlisten und Übersichten als Grundlage bei der Erstellung von Arbeitsblättern im Grundschulbereich. Zur besseren Darstellung sind sie gesondert von diesem Buch im DIN-A4-Format und farbig (45 S.) erhältlich (s. Inhalt und Vorwort). Manche sind z. T. auszugsweise auch in diesem Buch vorhanden. Im jeweiligen Kapitel wird auf sie verwiesen.

Hinweise:

- Alle Fachwörter werden im jeweiligen Kapitel erklärt.

Der senkrechte Strich und die Markierung heben hervor:
„Was man wissen muss!“

- Zum besseren Verständnis für Nichtfachleute vermeiden wir (soweit möglich) Sonderzeichen, z. B. IPA (s. S. 54), Beispiel: Croissant [*kʁoa 'sɑ̃*].
- Das gilt auch für die Zeichen <Graphem>, /Phonem/, [Phon], {Morphem} (s. Kap. 1.3, 1.4.2 und Kap. 5).
- „Anführungszeichen“ werden nicht nur bei Zitaten und für ironische Anmerkungen eingesetzt, dort sind sie obligatorisch (vorgeschrieben), sondern auch bei bewussten Falschschreibungen oder besonderen Ausspracheweisen.
- [...] Kennzeichen für eine Stelle, die beim Zitieren ausgelassen ist.
- Literatur:
 - In einigen Kapiteln weisen wir direkt auf weiterführende Literatur hin.
 - Anders als in wissenschaftlichen Fachbüchern sind Teile der Literatur Doktor-, Master- oder Bachelorarbeiten und Zeitungsinterviews sowie Verweise auf Wikipedia (ohne Gewähr auf Richtigkeit).
 - Dadurch wollen wir auch Einsteigern ermöglichen, viele (verständliche) und kostenfreie Zusatzinformationen zu erhalten.
 - Abkürzungen, die bei den Literaturangaben ggf. unbekannt sind:
 - et al.: Bei 3 und mehr Autor*innen wird nur der 1. genannt.
 - f.: Das gilt für die angegebene und Folgeseite (S. 10f. = S. 10 und 11).
 - H.: Heft
 - Hg.: Herausgeber

Grundlagen unserer „integrativen Methode“

| Jedes Kind muss nach seinen individuellen Möglichkeiten gefördert werden!

Bisherige Studien, die die unterschiedlichen Ansätze der aktuellen Rechtschreibdidaktik und deren Ergebnisse untersuchten, zeigten bzgl. der Rechtschreibleistungen keine gravierenden Unterschiede.

Die Methoden (u. a. silben-analytisch, analytisch-synthetisch) wurden als mehr oder weniger gleich gut beurteilt, z.B. Weinhold (2009) oder Brinkmann/Brügelmann in ihrem Vergleich 2014:

„Es erweist sich also keine Methode/kein Ansatz als grundsätzlich überlegen.“⁵

Verschiedene Studien⁶ (IQB/VERA, HU-Berlin⁷; IGLU/PIRLS, TU-Dortmund⁸) und EVES⁹ weisen darauf hin, dass ein signifikanter Anteil von Schüler*innen erhebliche Rechtschreibprobleme hat. In der IGLU-Studie wird hervorgehoben, dass die Leistungen der Schüler im untersten Leistungsviertel besorgniserregend sind. Im Vergleich zu guten Schüler*innen gibt es in viel mehr Varianten erheblich mehr Falschschreibungen. Ein deutliches Indiz dafür, dass der herkömmliche Unterricht verbessert werden muss.

Zugespitzte Zusammenfassung der IGLU-Studie 2016:

Die Starken sind stärker, die Schwachen sind schwächer geworden.

Offensichtlich schaffen es die herkömmlichen Methoden nicht, den etwa gleichbleibend hohen Sockel der funktionalen Analphabeten¹⁰ zu reduzieren. Daher sind neue Lösungsansätze notwendig.

⁵ Die Aussage ist insofern interessant und überraschend, als für die praktische Umsetzung der neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse und Vorschläge nach unseren Recherchen damals fast kein und derzeit nur wenig Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht –. Sonst hätten wir uns nicht die Mühe gemacht, unseren Rechtschreiblehrgang zu entwickeln.

⁶ LISUM: Übersicht der Leistungsvergleichstudien, u. a.: IQB, PISA, IGLU, DESI.

⁷ IQB-Bildungstrend (2011/16): 2. nationaler Ländervergleich am Ende Klasse 4. Die Ergebnisse des 3. Leistungsvergleichs (Sommer 2021) sollen im Herbst 2022 veröffentlicht werden.

⁸ IGLU-E (2016): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (bzw. PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study) seit 2001. Seit 2006 beteiligen sich alle Bundesländer. → E: nationale Erweiterungsstudie, alle 5 Jahre neu, nächste Veröffentlichung Ende 2022.

⁹ EVES: Roos, J, Schöler, H. (Hg.) (2009), VS-Verlag. Forschungsprojekt der Päd. Hochschule Heidelberg: Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule.

¹⁰ Menschen, die trotz einer Schulausbildung nur unzureichend lesen und schreiben gelernt haben.

Inspiziert durch die aktuellen Forschungsergebnisse entschlossen wir uns, die unserer Ansicht nach überzeugendsten Ansätze und Erkenntnisse zu einer „integrativen Methode“ zusammenzufassen.

Ausgangspunkt war für uns diese Frage:

Welche strukturellen Grundlagen gibt es, um den Schüler*innen einen sachorientierten und möglichst gut lernbaren Weg zur Rechtschreibung zu vermitteln, der schlussendlich zu besseren Ergebnissen führt als bisher.

Beim Erwerb der Schriftsprache gehen wir vom silbenorientierten Ansatz aus, da Schulanfänger die Silbe intuitiv als eine Einheit wahrnehmen.

Nach unserer Ansicht ist es gleichzeitig zwingend erforderlich, dass dabei das Phonem im Mittelpunkt stehen muss, also der einzelne Laut.

Hierbei ist von Anfang an die unterschiedliche Vokallänge und Vokalqualität mit den 16 (!) Vokalphonemen zu berücksichtigen (s. Kap. 1.3.2).

„Das Lernen eines alphabetischen Schriftsystems kommt nicht ohne die Entfaltung einer phonemanalytischen Fähigkeit aus“ (Naumann 2006).

Unser „Methoden-Mix“ bietet den „natürlichen Charme“, dass er von den Hör- und Sprech-Erfahrungen der Kinder ausgeht. Diese Erfahrungen werden von Anfang an aufgegriffen, erklärt und dann mit dem/den Buchstaben in die Schrift übersetzt, mit der dieser Laut meistens geschrieben wird (Hauptschreibweise, s. Kap. 1.3.4).

Wir finden es motivierender nicht wie ein „Roboter der 90er“ (Pilotsprache, s. Kap. 1.2.2 und 1.2.3) sprechen zu müssen, um die Rechtschreibung zu erlernen.

Unser Fokus liegt auf der systematischen Vermittlung, ausgehend von der Regelhaftigkeit der deutschen Rechtschreibung.

Erster zentraler Lerngegenstand ist das Phonem mit der jeweiligen Hauptschreibweise.

Die stärkere Berücksichtigung der Prosodie (Betonung, Intonation, Rhythmik) und der natürlichen Aussprache der Kinder komplettieren unsere „**integrative Methode**“.

Gleichwohl kann unsere integrative Methode nur dann signifikant erfolgreicher sein, wenn die Lehrkraft den theoretischen Hintergrund dieses Ansatzes verinnerlicht hat.

Dies berührt einen fundamentalen Punkt, die Kompetenz der Lehrkraft.

Corvacho del Toro hat in ihrer Dissertation¹¹ erstmalig Zusammenhänge zwischen den vorhandenen/erforderlichen Kompetenzen der Lehrer*innen und den daraus resultierenden Rechtschreibleistungen der Schüler*innen erforscht.

Wichtigste Erkenntnis: Eine hohe Kompetenz der Lehrkraft unterstützt besonders lernschwächere Schüler*innen.

Aus diesem Grund enthält dieses Buch alle unserer Ansicht nach relevanten Informationen für einen kompetenten, flexiblen und deshalb erfolgreicheren Rechtschreibunterricht.

Hierbei ist die regelgerechte Schreibung Basis und Ausgangspunkt. Jedes andere Vorgehen wäre fahrlässig und widerspräche jeder Logik und Systematik, zumal die deutsche Rechtschreibung trotz aller Ausnahmen grundsätzlich strukturiert und systematisch aufgebaut ist.

Es ist unstrittig, dass speziell lernschwächere Kinder und/oder Schüler*innen mit Migrationshintergrund bei der komplexen deutschen Rechtschreibung einen Unterricht brauchen, der vom Grundsätzlichen zum Besonderen führt.

Gerade diesen Schüler*innen müssen die Grundregeln von Anfang an vermittelt werden, um eine stabile Basis zu schaffen. Die Grundlagen müssen (sollten) zunächst verinnerlicht sein, ehe die Ausnahmen im Unterricht behandelt werden. Dies wird in der Unterrichtspraxis oft zu wenig berücksichtigt.

Eine Vermischung unterschiedlicher Phänomene verwirrt, besonders lernschwächere Schüler erkennen keine Regelmäßigkeit. Die Rechtschreibung erscheint ihnen beliebig, besonders wenn suggeriert wird, dass „Schreib wie du sprichst“ auf Dauer zum Erfolg führt.

Für Schüler*innen ist oft eben nicht nachvollziehbar oder logisch, was für routinierte Leser*innen selbstverständlich ist.

¹¹ Corvacho del Toro, I. (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften, Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern. Basis war die Studie „Perle“ an den Universitäten Bamberg und Kassel unter der Leitung von Lipowsky und Faust, gefördert durch das BM für Bildung und Forschung ab 2007.

→ Im Anhang befindet sich ein Fragebogen, S. 251–269, sehr empfehlenswert zum Selbsttest.

Auf dem Weg "**Schreib, wie es gelesen werden soll**" gibt es daher jede Menge "Geheimnisse zu entdecken".

Strategien und Regeln sind grundsätzlich sinnvoll. Aber viele Schüler werden durch die Fülle der zu lernenden Regeln überfordert. Sie verstehen schlicht nicht wann, wie und wozu sie welche Strategie bzw. Regel anwenden oder beachten sollen.

Daher sollte jede Lehrkraft einen Überblick über die Problematiken haben. Ein Beispiel:

„Wia tsin wäk“

Manche Eltern sind begeistert, wenn ihr Kind schon nach kurzer Zeit „so toll schreiben“ kann. Manche Lehrer*innen sehen das ähnlich und heben besonders die Motivation der Schüler*innen hervor.

„Lesen durch Schreiben“¹² - die Lösung? Nein! Die Erfahrung zeigt, dass – nicht nur – weniger begabte oder LRS Schüler*innen dadurch Schwierigkeiten haben bzw. zusätzliche Schwierigkeiten bekommen (vgl. Menzel 2018).

„Wir ziehen weg“

Diese drei Wörter enthalten komplexe Rechtschreibregeln und Besonderheiten. Lehrer*innen sollten sich dessen bewusst sein, sie am besten gar nicht erst „provizieren“ oder sofort verbessern.

Grundsätzlich sollte selbstverständlich nichts gemacht werden, um die Motivation der Schüler*innen zu zerstören. Aber wenn sie gemeinsam mit der Lehrkraft auf Entdeckungsreise gehen, um von Anfang an die richtige Schreibung zu lernen, ist es ihnen gut vermittelbar, dass die Erwachsenen da einige „Geheimnisse“ (s. o.) eingebaut haben.

Erkenntnis:

Wenn das Schreiben nach Gehör beim Verfassen erster freier Texte genutzt wird, sollte anschließend eine rechtschreibliche Überprüfung mit einem passgenauen System stattfinden. Ansonsten sind spätere Frustrationserlebnisse vorprogrammiert.

¹² Diese vom Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen seit Anfang der 80er-Jahre propagierte Methode war bei Grundschullehrer*innen eine Zeit lang durchaus beliebt. So wichtig sein Ansatz ist, Kinder in ihrer Kreativität und ihrem selbstständigen Arbeiten zu fördern, so bedenklich ist das gleichzeitige Ignorieren der Erkenntnisse, wie der Schriftspracherwerb am sinnvollsten und somit effektivsten erfolgen sollte.

Alternativ ein Erfahrungsbericht eines Kollegen, der ebenfalls mit der von uns favorisierten Systematik in einer Förderschule Sprache vorgeht (s. Kap. 4.2.3 - Doppelkonsonanz):

Ausgangsbasis

Die Kinder sind seit 6 Monaten in der 1. Klasse. Sie haben gelernt, dass es lang und kurz zu sprechende Vokale gibt. Dabei haben sie gemeinsam mit dem Lehrer diese Unterscheidung entwickelt:

König = Langvokal, Königin = Kurzvokal, Diener = Konsonant.

Sie wissen, dass nach einer Königin immer 2 Diener folgen.

Aufgabe

Sie sehen Bilder und sollen die Vokallänge zuordnen.

Dabei dürfen/sollen sie probieren die Wörter aufzuschreiben, um die richtige Schreibweise herauszufinden. Somit setzen sie sich automatisch mit der Aussprache der Wörter auseinander und diskutieren im Klassenverband über die richtige Schreibweise. Damit entsteht im Laufe der Zeit das Verstehen und Erkennen der Vereinbarungen bezüglich der Vokallänge.

Bei dem Bild mit einem Roller sagt ein Schüler plötzlich: „*Herr L. bei [rola] höre ich hinter der Königin aber nur einen Diener. Ich schreib den dann einfach zweimal hin, ja? Du hast ja gesagt, dass ´ne Königin mindestens immer zwei Diener braucht.*“ Und er schrieb „Rolla“!

Kommentar unseres Kollegen: „Ist das nicht der Hammer?“

Unsere Meinung: „Uneingeschränkt ja!“

Genau auf solchen Erfahrungen beruht unser Rechtschreiblehrgang „Schreiben lernen mit Bene und Nele“ - es gibt nichts Vergleichbares auf dem Markt.

Offensichtlich hilft die ausführliche und systematische Vermittlung der Basis-kompetenzen, ohne dabei unterschiedliche Phänomene zu vermischen, besonders lernschwächeren Schüler*innen, also denen, die bisher zu einem großen Anteil erhebliche Lese- und Rechtschreibprobleme haben.

Vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen erhöht somit unser Ansatz die Chancen auf insgesamt bessere Rechtschreibergebnisse.

1 Grundlagen

Die Rechtschreibung ist von Beginn an ein wichtiger Bereich im Fach Deutsch. Wie kann das Kind am besten mit der Welt der Schrift vertraut gemacht werden? Wie kann das Kind sein auditives Wissen, also sein Hörverständnis nutzen und wie kann das auf die neue Abstraktionsebene der Schrift übertragen werden?

Grundschullehrer*innen haben bei der Vermittlung des Schreibenlernens eine höchst verantwortungsvolle und gleichzeitig sehr anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen. Seit den 1960er-Jahren ist empirisch belegt, dass Rechtschreibprobleme mit Schulversagen zusammenhängen (vgl. Hasselhorn et al. 2008: 2). Die ersten zwei Grundschuljahre sind entscheidend dafür, ob das Kind „richtig“ lesen und schreiben lernt. Ab Klasse 3 ist „Lesen um zu lernen“ (Meyer 2016: 52) in allen Fächern Voraussetzung. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Schüler schnell den Anschluss verlieren.

Somit stehen 2 Aspekte im Mittelpunkt:

- Die Kompetenz der Lehrkraft bei der Vermittlung des Lerninhalts.
- Die Kompetenz der Lehrkraft bei der Diagnose von Lernschwierigkeiten.

Die Auswirkungen der Kompetenz der Lehrer*innen auf die Unterrichtsqualität wurde bisher nur selten in Studien oder Forschungsarbeiten behandelt. Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen das, was mit gesundem Menschenverstand jeder vermutet:

„Die unterschiedliche kognitive¹³ Grundfähigkeit der Schülerinnen und Schüler schlägt umso mehr durch, je höher das kognitive Niveau der Klasse und je geringer die Qualität des Unterrichts ist“ (DESI-Studie 2008).

Das ist besonders vor dem Hintergrund der Inklusion bemerkenswert. Drastisch ausgedrückt: Gute Schüler*innen lernen auch bei schlechtem Unterricht lesen und schreiben, schwache scheitern erst recht.

¹³ Kognition ist der Oberbegriff für das verstandesgemäße Erfassen und Umsetzen von Informationen, die „geistige Aktivität eines Menschen“. Der Begriff der „kognitiven Fähigkeiten“ bezieht sich im Anfangsunterricht hauptsächlich auf die Bereiche: Wahrnehmung über die Sinne; Aufmerksamkeit – Informationsbearbeitung, dem Unterricht folgen (können); Denken – erkennen, verknüpfen, anwenden; Gedächtnis - merken, erinnern.

Davon zu unterscheiden sind nicht-kognitive Fähigkeiten, u. a.: Motivation, Interesse.

In diesem Buch geht es um die Optimierung des Rechtschreibunterrichts. Dazu benötigt jede Lehrkraft die Kompetenz, individuelle Schwierigkeiten möglichst frühzeitig zu erkennen (s. Kap. 10). Bei den äußerst vielfältigen Ursachen für Rechtschreibprobleme sollten zwei Gruppen voneinander getrennt werden, auch wenn es bei der Analyse und den möglichen Folgen Parallelen gibt.

- Lernschwächere Schüler (u. a. bedingt durch niedrigen IQ, soziales Umfeld, mangelnde schulische Förderung)
- Schüler mit einer Lese-Rechtschreibstörung (LRS)

Grundsätzlich gilt für beide Gruppen, dass ein systematisch strukturierter Rechtschreibunterricht allen Kindern hilft. Während also in der 1. Gruppe ein passgenauer Förderunterricht von der Schule angeboten werden muss, benötigen LRS-Schüler eine externe professionelle Hilfe, die leider nicht/nur z. T. finanziell unterstützt wird ...

Die Teilleistungsstörung LRS beruht überwiegend auf neurobiologischen Fehlentwicklungen, kann aber auch erblich bedingt sein. Die Kinder sind mindestens durchschnittlich begabt und ansonsten unauffällig.¹⁴

Die Diagnose einer LRS ist sehr komplex! Ca. 8% der Schüler, mehr Jungen als Mädchen, sind betroffen. Werden die Probleme nicht frühzeitig erkannt, sind die Folgen – das gilt auch für die erste Gruppe – verheerend!

Um nur ein paar Stichpunkte zu nennen: Der Spaß am Lernen geht verloren – Angst vor der Schule – Hänselei der Mitschüler – weniger beliebt – Blockierungen durch Versagensängste – Verhaltensauffälligkeiten durch Kompensation – allgemeine Arbeitsverweigerung – Aggressivität – mangelndes Selbstbewusstsein mit erhöhter Suizidgefahr ...

Logische Konsequenz:

Es ist dringend erforderlich, dass Lehrer*innen in beiden Bereichen eine hohe fachliche Kompetenz haben und daher besonders gut ausgebildet sein/werden müssen.

Ein fundiertes Wissen befähigt eine Lehrkraft viel besser und flexibel auf die individuellen Probleme eines Kindes einzugehen. Der Rechtschreibunterricht kann motivierender und zielführender gestaltet werden.

¹⁴ Literatur: Klicpera et al. (2003), Meyer (2016), Schulte-Körne/Galuschka (2019)

1.1 Alphabetschrift – Die Geschichte der deutschen Orthographie

Beim Schreiben wird die lateinische Schrift verwendet. Sie ist eine Modifikation der griechischen Schrift (um 800 v. Chr.), die aus der weltweit ersten Alphabetschrift, der phönizischen Schrift, entstanden ist (um 1000 v. Chr.).

Merkmal einer alphabetischen Schrift ist der Zusammenhang zwischen einem bedeutungsunterscheidenden Laut (Phonem) und einem ebenfalls bedeutungsunterscheidenden Schriftzeichen (Graphem), s. Kap.1.3.

Alphabetschriften haben gegenüber anderen Schriften den wesentlichen Vorteil, dass das Zeicheninventar sehr gering ist. Zum Zeicheninventar gehören die Buchstaben, die Ziffern und Sonderzeichen. Zu den Sonderzeichen gehören die Satzzeichen sowie die diakritischen Zeichen, im Deutschen sind das nur die Punkte bei ä, ö und ü.

Das Alphabet wird als bestes Schriftsystem angesehen, da es alle anderen Sprachen wiedergeben kann.

Demgegenüber kann z. B. die chinesische Schrift, eine logographische Schrift, deren Zeichen die Bedeutung darstellen, das Deutsche nur begrenzt wiedergeben. Die Buchstaben in der Alphabetschrift haben für sich genommen keine inhaltliche Bedeutung. Erst im Zusammenhang ergeben sie einen Sinn bzw. ergibt sich ein Sinn.

Besonders Kinder und Analphabeten glauben anfangs, dass die geschriebenen Zeichen auch einen Sinn ergeben müssen.

Beispiele:

Warum wird Maus als kleines Tier großgeschrieben wie Elefant?

Ein großes Messer und ein kleines Meser, oder?

Erkenntnis:

Die Umwandlung eines Inhalts in eine abstrakte Form muss erst verstanden und erlernt werden. Das muss bei der Vermittlung berücksichtigt werden.

| | | |
|---|---|---|
| A | Ⲁ | Ⲁ |
| B | Ⲃ | Ⲃ |
| C | Ⲅ | Ⲅ |
| D | Ⲇ | Ⲇ |
| E | Ⲉ | Ⲉ |
| F | Ⲋ | Ⲋ |
| G | Ⲍ | Ⲍ |
| H | Ⲏ | Ⲏ |
| I | Ⲑ | Ⲑ |
| J | Ⲓ | Ⲓ |
| K | Ⲕ | Ⲕ |
| L | Ⲗ | Ⲗ |
| M | Ⲙ | Ⲙ |
| N | Ⲛ | Ⲛ |
| O | Ⲝ | Ⲝ |
| P | Ⲟ | Ⲟ |
| Q | Ⲡ | Ⲡ |
| R | Ⲣ | Ⲣ |
| S | Ⲥ | Ⲥ |
| T | Ⲧ | Ⲧ |
| U | Ⲩ | Ⲩ |
| V | Ⲋ | Ⲋ |
| W | Ⲍ | Ⲍ |
| X | Ⲏ | Ⲏ |
| Y | Ⲑ | Ⲑ |
| Z | Ⲓ | Ⲓ |

In dieser Gegenüberstellung stehen von links nach rechts das lateinische, phönizische und arabische Alphabet mit den entsprechenden Buchstaben nebeneinander.
 (s. Wikipedia, *Phönizische Schrift*
 → Verfasser des Originals: Zander Schubert)

Deutlich wird die völlig unterschiedliche Entwicklung dieser beiden aktuell am häufigsten geschriebenen Alphabetschriften.
 Dazu kommt, dass die arabische Schrift als einzige der aktuell häufigsten Schriften von rechts nach links geschrieben wird.

Tipp:
 Weltkarte mit der aktuellen Verteilung aller Schriften.
 (s. Wikipedia, *Schriften der Welt*
 → Verfasser: Maximilian Dörrbecker und Sebastian Wallroth)

Die Gegenüberstellung der Schriftsysteme macht deutlich, welche außerordentliche Leistung beim Erlernen einer fremden Sprache erbracht werden muss. Besonders bei Kindern aus anderen Kulturkreisen ist dies im Unterricht zu berücksichtigen, zumal sich alle Sprachen durch ihre zum Teil sehr unterschiedlichen Laute unterscheiden.

Die Entwicklung in Deutschland

Auch in Deutschland gab es fortlaufend Veränderungen bei der Verschriftlichung und bei der Art die Buchstaben zu schreiben. Die ersten erhaltenen Verschriftungen der zuvor schriftlosen deutschen Sprache datieren aus dem 8. Jahrhundert (Althochdeutsch, ca. 600-1000).

Basierend auf der Analyse der Schriften gehen die Sprachwissenschaftler davon aus, dass die einzelnen Laute zunächst direkt einem Schriftzeichen zugeordnet wurden, um die Lautung möglichst konsequent und eindeutig wiederzugeben.

Dieses sogenannte „flache System“ änderte sich im Laufe der Jahrhunderte nach und nach in ein „tiefes System“. Die Schreibung wurde für das bessere Verständnis beim Lesen mit immer mehr Informationen versehen, die deutlich vom schreiberfreundlichen flachen System wegführte.

In der Zeit des Mittelhochdeutschen (bis ca. 1400) entstand beispielsweise die ie-Schreibung, um ein lang gesprochenes i besser zu kennzeichnen.

Wie zuvor war auch in der Phase des Übergangs vom Mittelalter in die Neuzeit, Frühneuhochdeutsch bis ca. 1650, die Schreibung des Deutschen noch sehr uneinheitlich.

Die Erfindung der Druckschrift und Luthers Schriften förderten die allmähliche Bildung einer einheitlichen deutschen Schrift, auch wenn kolportiert wird, dass Luther Wittenberg noch auf 14 verschiedene Arten geschrieben hat.

1537 erschien von Valentin Ickelsamer das Buch „Die rechte weis auffß kürzist lesen zu lernen“. Erstmals beschreibt er eine Didaktik zum Lesenlernen, die auch 500 Jahre später noch in vielen Punkten bemerkenswert aktuell ist (vgl. Röber 2013: 423-430).

Zu Beginn des Zeitalters des Neuhochdeutschen (seit ca. 1650), das bis heute andauert, verfasste 1721 Hieronymus Freyer die „Anweisung zur teutschen Orthographie“, in der er viele der noch heute gültigen Prinzipien (s. Kap. 1.4) wegweisend beschrieb.

1788 schrieb Johann Christoph Adelung die „Vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie“, in der der damalige Stand inkl. Großschreibung, Zusammenschreibung und Zeichensetzung umfassend dargestellt wurde.

Goethe und Schiller haben diese Schreibung verwendet. Noch heute sind viele der wegweisenden Überlegungen Adelungs gültig (s. Kap. 4.2.4 – Theorien zur Schärfungsschreibung, vgl. Noack 2000).

1829 verfasste Karl F. Becker die „Deutsche Grammatik“, dessen Satzgliedlehre bis heute Grundlage der Grammatik ist.

Mitte des 19. Jahrhunderts entwickeln sich heftige Diskussionen über die Entwicklung der deutschen Schreibung. Jacob Grimm konnte sich mit seinen Überlegungen jedoch nicht durchsetzen, u. a. war er gegen die Großschreibung von Substantiven.

Im Juni 1901 wurde unter Mitwirkung von Konrad Duden in der 2. Orthographischen Konferenz die Vereinheitlichung der deutschen Orthographie festgelegt.

Unter anderem wurde das verschriftlichte Aspirations-h bei deutschen Wörtern abgeschafft. Seither öffnen sich Tür und Tor statt Thür und Thor, wobei letztere Schreibweise dem Donnergott vorbehalten blieb. Bei Fremdwörtern blieb es beim th: Theater, Thema etc. Glücklicherweise wurde bei den deutschen Wörtern nicht gleichzeitig das mögliche Dehnungs-h (Tühr, Tahl, Tohn) eingeführt.

1903 in Deutschland eingeführt hieß das allerdings nicht, dass diese Regeln nunmehr für die Zukunft festgeschrieben waren.

Im Gegenteil! Die Diskussion ging munter weiter. Ein Ende ist auch über 100 Jahre später nicht in Sicht; zu unterschiedlich sind die Ansichten, auch der Einfluss anderer Sprachen bleibt erhalten.

Nach der relativ einschneidenden Reform 1996 (Einführung 1.8.1998), geprägt von erheblichen Widerständen, wurden zuletzt 2006 in einem größeren Umfang Veränderungen vorgenommen.

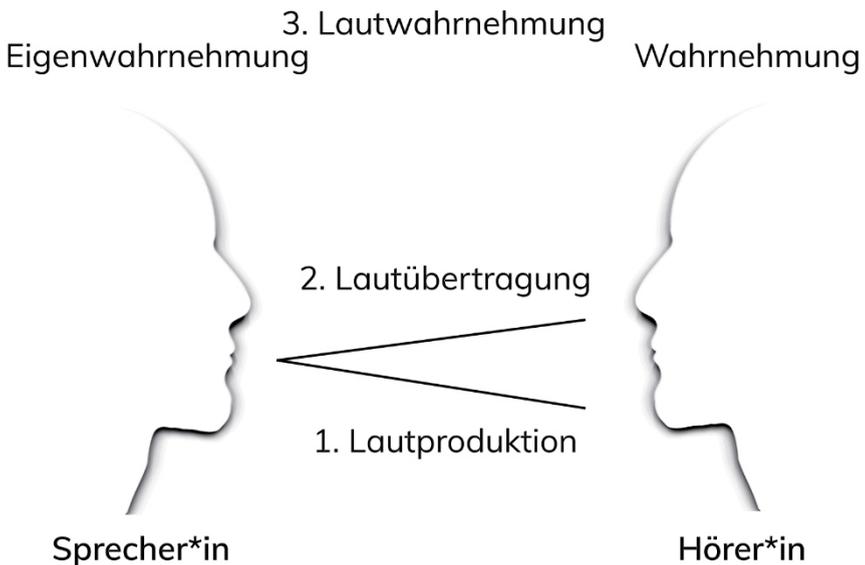
Radikale Änderungen erscheinen aufgrund der historisch gewachsenen Schreibung undenkbar. Allerdings könnten die Überlegungen zur gendergerechten Sprache die nächsten gravierenden Änderungen nach sich ziehen (s. Kap. 9.3).

1.2 Hören und Sprechen

1.2.1 Phonetik und Phonologische Bewusstheit

Die Phonetik wird in drei Bereiche untergliedert.

1. Produktion der Sprachlaute (artikulatorische Phonetik)
Die Lautbildung erfolgt durch den Einsatz unterschiedlicher Artikulationsorgane und Artikulationsräume.
2. Übertragung der Laute (akustische Phonetik)
Sonogramme belegen eindrucksvoll, dass Laute höchst unterschiedlich übertragen werden und visualisieren, dass manche Laute viel ähnlicher klingen, als hörerfahrene Erwachsene glauben (Kap. 1.3.2, S. 59).
3. Wahrnehmung der Laute (auditive Phonetik)
Basis ist die bisher vorhandene – oft völlig unterschiedliche – Hörerfahrung.



In der Wissenschaft wird zwischen Phonologie und Phonetik unterschieden.

Die Phonologie befasst sich allgemein mit der Funktion und den lautlichen Eigenschaften von Phonemen (bedeutungsunterscheidenden Lauten). Dabei geht es um die Unterschiede der sprachlichen Einheiten in der jeweiligen Sprache.

Bei der Phonetik geht es um die Art und Weise der tatsächlichen Umsetzung. Sie befasst sich also konkret mit den individuellen Unterschieden bei der Bildung, Übertragung und Wahrnehmung von Lauten.

Sprechen – die „Lautproduktion“ – funktioniert nur mit der Luft beim Ausatmen (Expirationsluft).

Bei der Bildung der Laute sind die im Inneren des Kehlkopfes (Larynx) liegenden Stimmbänder bzw. Stimmlippen oder Stimmfalten ein wesentlicher Faktor. Werden sie eingesetzt, spricht man von stimmhaften Lauten.

Beim Sprechen stimmhafter Laute entsteht durch das Schwingen der Stimmlippen eine spürbare Vibration, fühlbar mit den Fingern am Kehlkopf, die bis unter die Kopfhaut wahrnehmbar ist. Bei stimmlosen Lauten ist dies nicht der Fall.

Die Öffnung zwischen den Stimmbändern ist die Stimmritze (Glottis – 8).

Sonderfall:

Beginnt eine Silbe mit einem Vokal, schließt sich die Stimmritze beim Sprechen direkt vor dem Vokal für einen kurzen Moment, es entsteht ein sogenannter „Knacklaut“, der Glottisverschluss.

Beispiele: ´Ast (aber: Mast), Be´amter.

Speziell bei Lehnwörtern (s. Kap. 1.3.5) ist das nicht immer so.

Beispiele:

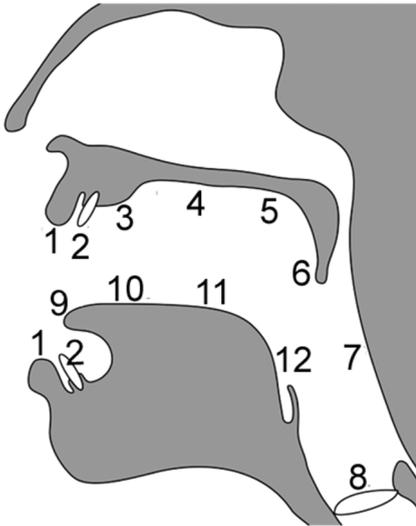
Ruine oder Ru´ine, real - re´al, Oase - O´ase

Überwiegend wird hier ohne „Knacklaut“ gesprochen.

Dieser Glottisverschluss wird neuerdings bewusst bei der gendergerechten Sprache verwendet (s. Kap. 9.3): Leser´innen statt silbisch: Lese-rinnen.

Bei der Lautbildung ist neben dem Artikulationsort die Artikulationsweise entscheidend. Siehe dazu Kap. 1.3.2 (Vokale) und Kap. 1.3.3 (Konsonanten).

Die Artikulationsorgane:^{15/16}



Oben:

Nasenhöhle und Nasenrachen

- 1 Ober- und Unterlippe
- 2 Schneidezähne
- 3 Zahndamm
- 4 harter Gaumen
- 5 weicher Gaumen
- 6 Zäpfchen
- 7 Rachenwand
- 8 Stimmbänder
- 9 Zungenspitze
- 10 Zungenblatt
- 11 Zungenrücken
- 12 Zungenwurzel

Es wird unterschieden in

- bewegliche Artikulationsorgane:
Lippen (Labia – 1), Gaumenzäpfchen (Uvula – 6),
Zunge (Lingua 9-12), Stimmritze (Glottis – 8), Unterkiefer (Mandibulum);
- unbewegliche Artikulationsorgane:
Zähne (Dentes – 2), Zahndamm (Alveole – 3),
harter Gaumen (Palatum – 4), weicher Gaumen (Velum – 5);
- Artikulationsräume: Rachen (Pharynx – 7), Nasenraum, Mundraum.

Als Lehrer*in muss man sich hier nicht bis ins Detail auskennen. Es ist aber sinnvoll, einen Überblick über die unterschiedlichen Artikulationsorte und -weisen zu haben (s. Kap. 1.3). Speziell Schüler*innen aus anderen Kulturkreisen müssen einzelne Laute oft völlig neu sprechen und erkennen lernen.

Ausspracheauffälligkeiten deutscher Schüler*innen erfordern meistens zusätzliche logopädische Hilfe.

¹⁵ Ausgangsmaterial aus Wikipedia, Gaumensegel, Autor: Rohieb (CC BY-SA 3.0).

¹⁶ Literatur: Mayer, J. (2014): Linguistische Phonetik.

Bei allen Schülern ist die individuelle Hör- und Sprecherfahrung der Ausgangspunkt, die sogenannte phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Sie entwickelt sich, in der Qualität abhängig vom Umfeld und der individuellen Intelligenz, weitgehend automatisch, ist aber selbstverständlich unreflektiert.

Phonologische Bewusstheit¹⁷

Sie wird in zwei Bereiche unterteilt:

Die phonologische Bewusstheit **im weiteren Sinne** beschreibt die Fähigkeit, Reime, Wörter und Silben aus einem größeren Kontext herauszufiltern. Diese entwickelt sich in der Regel ohne spezifische Förderung.

Die phonologische Bewusstheit **im engeren Sinne** beschreibt die Fähigkeit einzelne Phoneme (Kap. 1.3.1) herauszufiltern. Diese Fähigkeit muss unter Anleitung erfolgen. Dies geschieht idealerweise in Verbindung mit dem Schriftspracherwerb.

Studien aus unterschiedlichen Ländern beweisen, dass die phonologische Bewusstheit in allen Sprachen die wichtigste Fähigkeit für ein erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen ist (vgl. Küspert 1998).

Hinweis:

Alle Bereiche sind für den Schriftspracherwerb elementar. Erkennbare Probleme in der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn müssen sofort aufgegriffen und ggf. individuell gefördert werden.

⇒ Siehe dazu Kapitel 10 - Diagnostik

¹⁷ Literatur:

- Scheerer-Neumann/Ritter (2004): Phonologische Bewusstheit.
- Senatsverwaltung Berlin, Hg. (2005): Materialien zum Sprachlernen.
- Küspert/Schneider (1999/2000): Hören, lauschen, lernen.
- Hatz (2015): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb.

1.2.2 Prosodie

Normalerweise sprechen schon Vorschulkinder Wörter und Sätze in der richtigen Prosodie: Betonung, Rhythmik und Sprachmelodie (Intonation).

Die Prosodie spielt beim Sprechen eine wichtige Rolle. Dem Oberbegriff Prosodie (griech: Nebengesang) werden alle sprachlichen Phänomene zugeordnet, die oberhalb der einzelnen Laute liegen, also suprasegmental gebildet werden.

„Wie? Prosodie? Ja, genau!“

Beim Lesen, aber erst recht beim Sprechen „provizieren“ u. a. die Satzzeichen

- eine unterschiedliche **Intonation**,
- eine Tonhöhenveränderung in der Satzmelodie,
- Pausen, die zum Bereich der **Rhythmik** gehören.

Hinzu kommt die Akzentuierung von Silben, die **Betonung**.

Die Prosodie spielt in der Sprachentwicklung eines Kindes eine entscheidende Rolle. Dies ist allerdings weitgehend unbekannt. Folglich wird sie im Schulalltag kaum berücksichtigt, zumal sie im Lehramtsstudium selten behandelt wird. Vermutlich deshalb, weil die Forschung hauptsächlich im Bereich der Psycholinguistik und im medizinischen Bereich stattfindet.

Die Forschungsergebnisse¹⁸ der letzten 30 Jahre sind sehr bemerkenswert.

Es beginnt mit der Tatsache, dass die Wissenschaft sowohl durch die fortschreitende Technik als auch durch unterschiedliche Methoden in der Lage ist, zweifelsfreie Analysen vorzunehmen.

Ab dem 8. Monat kann der Fötus durch den dämpfenden Filter des Uterus prosodische Merkmale hören, vertraute Sätze wiedererkennen und Sprachlaute von Geräuschen unterscheiden.

¹⁸ Literatur:

- Höhle, B. (2002, 2011, 2012).
- Nußbeck, S. (2007): Sprache – Entwicklung, Störungen und Intervention.
- Stiftung Lesen (2011 – Ausgabe 09): Was geschieht beim Lesen im Gehirn?

Das Neugeborene kann die Muttersprache von anderen unterscheiden und bevorzugt diese. Dabei kann mit der „Schnullermethode“ (HAS-Methode) festgestellt werden, ob Säuglinge auf neue Reize reagieren – sie saugen dann schneller.

Ab ca. 6-8 Wochen beginnen die Babys Geräusche von sich zu geben.

Nach ca. 4 Monaten ergeben sich in allen Sprachen silbenähnliche „Babywörter“: mama, baba.

Schon 5 Monate alte Kinder können kurze 2-silbige Wörter mit dem Muster betont – unbetont (Trochäus) erkennen und von Jamben (unbetont – betont) unterscheiden.

Die Forschung geht inzwischen davon aus, dass es deshalb „eine enge Interaktion zwischen genetischen Faktoren und Lernmechanismen“ gibt (Wermke, FAZ-Interview 3.5.18) und nicht durch reine Imitation entstehen kann.

Mit 7 Monaten erkennen Kleinkinder unbetonte Funktionswörter (am, mit, wie) wieder, wenn sie sie vorher isoliert gehört haben. Das Kleinkind gewinnt aus der Prosodie grammatische Informationen.

Mit etwa 12 Monaten haben die Babys „eine Vorstellung [...] entwickelt, was in seiner Muttersprache eine Wortgestalt darstellen kann“ (Nußbeck 2007).

Erkenntnis:

Bereits im 1. Lebensjahr bildet sich die prosodische Sensibilität, also die prosodische Wahrnehmungsfähigkeit und Verarbeitung deutlich heraus.

Diese Fähigkeiten sollten bei der weiteren Sprachentwicklung unbedingt aufgegriffen werden, da die Prosodie sowohl für das Verständnis eines Textes als auch für viele Bereiche der Orthographie relevant ist.

Daher werden die grundlegenden Aspekte in diesem Kapitel behandelt.

Hinweis:

Ausführlich wird auf die Betonung eingegangen. Dieser Teilbereich der Prosodie wird unseres Erachtens in der Unterrichtspraxis zu wenig berücksichtigt. Wir sind der Auffassung, dass die Betonung als 3. Bereich der Prosodie zum rhythmisch-intonatorischen Prinzip gehört. Daher nennen wir es das **prosodische Prinzip** (s. Kap. 1.4.1).

Intonation und Rhythmik

Das Beachten der Intonation ist besonders bei der/für die Interpunktion (Satzzeichen) wichtig. Weiterhin entstehen durch die Intonation zusätzliche Hinweise auf die Emotionalität der Aussage, die allerdings für die Rechtschreibung keine Auswirkungen hat.

Beispiel:^{19/20}

| als Intonation | als Ton | Bedeutung des Beispiels | Bedeutung der Intonation |
|----------------|---------|--|--------------------------|
| ja↘ | jà | "Ja bestimmt!" | Bestimmtheit |
| ja:↘ | jâ | "Und ich sage Dir nochmals 'ja!'" | Nachdruck |
| ja↗ | já | "Ist das so?" | Frage |
| ja:_↗ | jaá | "Ist das wirklich so?" | Zweifel |
| ja:-↗ | jâá | "Was soll ich?" | Meldung auf Anfrage |
| ja:→ | jā | "Was du sagst, interessiert mich nicht." | Anödung |

Die deutsche Sprache zählt wie Englisch zu den betonungszählenden (akzentbasierten) Sprachen.

Die Silbe ist, wie in vielen anderen Sprachen auch, die Basiseinheit.

Deutsche Silben zeichnen sich allerdings durch zum Teil komplexe Strukturen aus. Hinzu kommt die unterschiedliche Vokallänge (Vokalquantität), die unterschiedliche Aussprache (Vokalqualität – vgl. S. 49f) und die Reduktionsilbe (Kap. 3.1). Dadurch werden Silben unterschiedlich laut und lang gesprochen.

Alles führt zu einem variablen Sprachrhythmus, den es z. B. in den romanischen Sprachen und im Türkischen nicht gibt.

Genau aus diesem Grund ist es sehr wichtig, die Herkunft der Kinder und die prosodischen Eigenheiten ihrer Muttersprache (Erstsprache) zu kennen und im Unterricht zu berücksichtigen (vgl. Bredel/Fuhrhop/Noack 2011: 193-196).

Die wahrgenommene Sprachrhythmik liegt als Teil der Prosodie über den einzelnen Lauten und erfasst suprasegmental größere Einheiten.

¹⁹ Von Lehmann, C.: Intonation von `ja´.

²⁰ Tipp: Das GToBI-Modell der Uni-Köln.

→ Dort gibt es umfassende Informationen zur Prosodie. Einzigartig ist die Fülle der Tonbeispiele und Übungen u. a. auch zur Intonation.

Rautenberg (2012: 253-276) fasst in ihrem Beitrag „Der Einfluss musikalischer Förderung auf die Lesefähigkeiten von Grundschüler*innen [...]“ bemerkenswerte Forschungsergebnisse zusammen, meistens aus der englischsprachigen Forschung, die mit unseren Praxiserfahrungen übereinstimmen:

In allen Untersuchungen wurde festgestellt, dass „ausschließlich die rhythmischen [...] Fähigkeiten [...] positiv mit den Leseleistungen [...] korrelieren.“ Gleichzeitig wurde belegt, dass „Kinder, die bessere rhythmische Fähigkeiten aufweisen, weniger häufig eine Pilotsprache verwenden.“

Im Ergebnis heißt dies, dass die Rhythmik als Teilbereich der Prosodie eine hohe Relevanz für die Leseleistungen und schriftsprachlichen Fähigkeiten hat.

Weiterhin sind positive Effekte einer musikalischen Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen belegt, unabhängig vom IQ und dem sozioökonomischen Hintergrund der Kinder.

Bereits im Kindergarten sollte daher die musikalische Wahrnehmung gefördert werden.

Bei den Spielen und Übungen sollten die natürlichen, prosodischen Fähigkeiten aufgegriffen werden. Betonung, Intonation und Rhythmik dürfen nicht nivelliert werden bzw. unberücksichtigt bleiben. Nur dann wird die Grundlage für höhere lese- und schriftsprachliche Kompetenzen geschaffen.

Die Musik wird als einzige Sprache bezeichnet, die jeder versteht. Akzente, Pausen, Tempo, unterschiedliche Tonhöhen und Tonlängen, Motiv. Jedem Musiker ist das geläufig. Alle Merkmale sind in jeder Sprache ebenfalls vorhanden!

Was für Musiker selbstverständlich ist, wird im Deutschunterricht allerdings viel zu wenig berücksichtigt. Es ist zu hoffen, dass diese inzwischen auch wissenschaftlich untermauerten Erkenntnisse Eingang in den Unterricht finden.

Natürlich ist diese wissenschaftliche Disziplin jung, vieles ist noch nicht endgültig erforscht, zumal eine fundierte wissenschaftliche Arbeit, die auch den vielen Kritikern standhält, sehr komplex (und teuer) ist.

Aber: Die Ergebnisse in Verbindung mit den praktischen Erfahrungen eröffnen neue Wege.

Für uns ist das der attraktivere und erfolgversprechendere Weg.

Betonung

Die Betonung, auch Akzent genannt, ist ein Teil der Prosodie und gehört mit zum rhythmisch-intonatorischen Prinzip (s. Kap. 1.4.1). Nach unserem Eindruck wird der Betonung allerdings häufig zu wenig Bedeutung beigemessen.

Akzente werden in suprasegmentalen Einheiten gesetzt, also sprachlichen Einheiten, die größer als ein einzelner Laut, eine Silbe oder ein Morphem sind.

Es wird unterschieden in

Wortakzent

Bei 2-silbigen deutschen Wörtern liegt der Akzent in der Regel auf der 1. Silbe. Der Wortakzent ist der Schwerpunkt dieses Kapitels.

Phrasenakzent

Ein Wort bzw. eine Silbe, meistens das Nomen einer Nominalgruppe (s. Kap. 7), wird innerhalb eines Satzteils besonders betont. Zwischen den Phrasen darf geatmet bzw. eine kleine Pause gemacht werden. Das ist partiell für die Interpunktion (Zeichensetzung, Kap. 9) relevant.

Satzakzent

Innerhalb eines Satzes gibt es meistens mehrere Betonungen.

Dabei gilt grundsätzlich die sogenannte Thema-Rhema-Gliederung (TRG). Bekannte Themen werden normal betont, die neue Information steht oft am Satzende und wird stärker betont (Hauptakzent).

Beispiele: Morgen früh fahren mein Freund und ich zur Schule.

Morgen früh fahren wir mit dem Fahrrad zur Schule.

Die Betonung kann auch auf Verben, Adjektiven und Adverbien liegen.

Beispiele: Er hat sich am letzten Wochenende erkältet.

Ist die Erkältung schlimm? Heute Nacht schläft du draußen!

Kontrastakzent

Grundsätzlich kann jedes Wort bzw. jede Silbe betont werden. Damit kann der Sinn verdeutlicht werden.

Beispiel: Ich finde, dass du das machen solltest. / Ich finde, dass du das machen solltest. / Ich finde, dass du das machen solltest.

Aufgrund ihrer Hörerfahrungen betonen in Deutschland aufgewachsene Kinder in der Regel intuitiv richtig. Das ist wissenschaftlich belegt (s. Kap. 1.2.1).

Im Unterricht wird darauf zu wenig eingegangen, da die Wichtigkeit der Betonung für bessere Rechtschreibleistungen unterschätzt wird. Aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen beweisen, dass Schüler, die die Betonung erkennen, bessere Leseleistungen zeigen (vgl. Rautenberg 2012). Das wirkt sich auch positiv auf die Rechtschreibleistungen aus.

In der Unterrichtspraxis ist allerdings zu beobachten, dass sogar viele Gymnasiasten der 5. und 6. Klasse Schwierigkeiten haben, die betonte Silbe ihres eigenen Namens herauszufiltern.

Das unterstützt auf den 1. Blick die Ansicht derer, die das bewusste Erlernen der Betonung für „viel zu schwer“ und außerdem „wenig wichtig“ einschätzen.

Allerdings ist genau das Gegenteil richtig!

Statt den Schüler*innen ihre natürliche Aussprache bewusst zu machen, nivelliert die Pilotsprache (Überlautung) die Vokalqualität und -quantität. Dasselbe passiert bei Klatsch- und Bewegungsspielen sowie beim Silbensprechen, wenn zu jeder Silbe auf dieselbe Weise agiert wird. Dadurch entsteht eine „Parallelwelt“.

Die automatische Fähigkeit degeneriert, die Schüler*innen lernen nicht auf ihre natürliche Aussprache zu hören. Stattdessen wird zur Verdeutlichung der Schriftsprache eine künstliche Sprechweise geschaffen.

Das bedeutet, dass „quasi mit Absicht“ eine natürliche Kompetenz verloren geht. Noch drastischer formuliert: Eine vorhandene Kompetenz wird systematisch abtrainiert.

Wie problematisch diese Vorgehensweise ist, verdeutlicht eine empirische Untersuchung von Jansen/Thomé aus dem Jahr 1998. Hier wurde festgestellt, „dass offenbar als Folge des Unterrichts eine schon vorhandene sprachliche Differenzierungsfähigkeit zwischen langen und kurzen Vokalen verschüttet wurde! [...] Ohne die Überwindung der Buchstabenorientierung leidet die Qualität des Erstschriftunterrichts erheblich und bewirkt eine negative Lernentwicklung“ (vgl. Thome 2014: 93-96).

Die regelgerechte Betonung

Nachfolgend sind die Grundregeln und die Bereiche zusammengestellt, in denen die Betonung für die Rechtschreibung relevant ist.

Grundregel: Die vorletzte Silbe wird betont.

Beispiele: Schule, munter, Segel, melken / Finale, Kalender, Menetekel

Beachte: In Kap. 1.4.1 unter 2. syllabisches Prinzip wird dargestellt, dass Endsilben mit der Endung -e, -el, -eln, -en, end, -er, -ern, -em, -es immer unbetont sind.

Diese Reduktionssilben haben als Merkmal immer den Vokal e.

⇒ Vgl. Kap. 3

Flexionsregel: Die Flexion²¹ beeinflusst die Betonung nicht.

Flexion bedeutet: Deklination (Beugung) von Nomen, Pronomen, Artikeln
Konjugation (Verbindung) von Verben,
Komparation (Steigerung) und Deklination durch
Attribuierung von Adjektiven (s. Kap. 4.1, S. 239 -
gute Idee, guter Gedanke, gutes Ergebnis).

Die in der Grundform betonte Silbe bleibt betont.

Beispiele: Reise – Reisende – Reisenden

melden – meldete – meldeten

wenig – wenige – weniger

höflich – höfliche – höflicher

Beachte: Die 1. Silbe des Zweisilbers bleibt betont.

Bei der Flexion wird die neue Endsilbe eine (zweite) Reduktionssilbe und bleibt daher unbetont.

Die ursprünglich letzte Silbe bleibt weiterhin unbetont.

Hinweis:

Die betonte 1. Silbe wird auch Haupt-, Voll- oder prominente Silbe genannt.

Wir verwenden den Begriff: **Hauptsilbe**.

²¹ Beachte die Schreibweise: Flexion zum Verb flektieren, vgl. Reflex – reflektieren.

Ausnahmen

- Präfixe (Vorsilben) – ein Teil zieht die Betonung auf sich (s. Kap. 6).
- Suffixe (Nachsilben, Endungen) – betont werden im Deutschen nur sehr wenige (s. Kap. 6).
- Komposita – haben eine Haupt- und eine Nebenbetonung (s. Kap. 8).
- Namen/Eigennamen – es gibt keine Einheitlichkeit.
Beispiele: Michael, Thüringen, Ludwigshafen
- Abkürzungen
 - Der letzte Buchstabe wird mit einem folgenden, lang gesprochenen Vokal betont: AKW → gesprochen: A Ka Wee, WC → gesprochen: We Cee.
 - Buchstabe und Wort, der Buchstabe wird betont: Q-tips, U-Bahn.

⇒ Strategie: Betonung herausfinden (s. Kap. 8)

Betonungen bei Fremdwörtern

Ausgangsbasis

Viele Fremdwörter werden nicht als solche angesehen, obwohl zwei Merkmale die Unterscheidung relativ leicht machen (vgl. Kap. 1.3.5):

- Fremdwörter haben keine Reduktionssilbe (s. Kap. 3.1).
- Fremdwörter haben andere Affixe (s. Kap. 6).

Betonungsmerkmale

Fremdwörter werden oft nicht gemäß der Grundregel betont.
Es gibt keine Regelung, welche Silben inkl. Affixe betont werden.

2-silbige Fremdwörter können

- auf der ersten betont werden (Monat, Logik, Sofa),
- auf der letzten Silbe betont werden (Salat, Musik, Talar).

Bei 3-silbigen Fremdwörtern kann

- die 1. Silbe betont sein (Defizit, Karneval),
- die 2. betont sein (Bikini, Karibik),
- die letzte betont sein (Potentat, Rezidiv).

Merkmale und Relevanz der Betonung

- Die Betonung ist ein wesentliches Merkmal der deutschen Sprache.
- In der Regel wird die Hauptsilbe des Wortes betont (vgl. Kap. 1.4.1-Nr. 2, Kap. 3).
- Der Vokal (lang oder kurz gesprochen) ist Kern (Nukleus) einer Silbe. Er ist durch die Art und Weise seiner Bildung der lauteste Buchstabe und immer gut zu hören. Der Vokal e in der Reduktionssilbe ist die einzige Ausnahme.
- Während Normalsilben und Reduktionssilben immer unbetont sind, können Präfixe (s. Kap. 6.1) die Betonung auf sich ziehen (z. B. Anstoß, aufgeben).
- Die richtige Betonung kann den Sinn bestimmen: modern oder modern, Perfekt oder perfekt.
- Die richtige Betonung unterstützt das schnellere Verstehen des Sinns (Wort und Text).
- Die richtige Betonung fördert die natürliche Aussprache der Wörter.
- Die richtige Betonung erhöht den Lesefluss,
 - wenn bei Fremdwörtern die letzte Silbe betont wird (Musik, Pilot, Spontaneität, Karussell), was dort der Regelfall ist,
 - wenn bei Komposita die Betonungsstruktur bekannt ist (1. Haupt-, 2. Nebenbetonung: Kinderwagen).
- Wenn ein Nomen, Verb oder Adjektiv flektiert wird, bleibt die betonte Silbe weiterhin betont (Schüler – Schülerinnen, lernen – Lernenden, klein – kleineren); anders ist es z. T. in Verbindung mit Affixen (beifügen, Malerei).
- Die betonte Silbe ist bei deutschen Wörtern in Verbindung mit dem/den folgenden Konsonanten der nächsten Silbe „bedeutungstragend“. Daraus ergibt sich das Grundmorphem (Wohnung, wohnen → wohn).
- Die richtige Betonung unterstützt in vielen Bereichen die Rechtschreibung. Beispiel: Der Wortanfang „End/end“ ist immer betont, das Präfix „ent“ ist nie betont (Ausnahme: entweder).
- Die richtige Betonung hilft bei der Zusammenschreibung, also bei der Entscheidung, ob es sich um eine getrennt zu schreibende Wortgruppe oder eine zusammen zu schreibende Zusammensetzung handelt (s. Kap. 8).
Liegt die Haupt-Betonung im 1. Wort, wird zusammengeschrieben.

Erkenntnis:

Die Betonung ist ein wichtiger Teil der Prosodie und verbessert nicht nur das Lesevermögen und das Textverständnis, sondern auch die Rechtschreibung.

Konkrete Vorteile der Betonung bei der Rechtschreibung deutscher Wörter

Basis ist der Grundtyp deutscher Wörter (das deutsche Grundwort). Das sind zweisilbige Wörter mit betonter 1. Silbe (s. Kap. 3.1).

Alle Punkte beinhalten typisch deutsche Rechtschreibphänomene. Unberücksichtigt sind die betonten Präfixe (s. Kap. 6.1).

Die Reduktionssilbe (RS) (s. Kap. 3.1) hat immer den Vokal e,
ist immer unbetont und die letzte Silbe.

Die Aussprache des e ist unterschiedlich (s. Kap. 1.3.4, 2.1.2, 2.2-E).

Hinweis: Analog zur Reduktionssilbe funktionieren die Endung -ig und die Endsilbe -lich. Silben mit ig oder lich sind immer unbetont, es gibt sie nur in deutschen Wörtern (einzig, heimlich), der Vokal ist hier immer ein kurzes i.

Das ie (s. Kap. 2.2-I) wird nur in einer betonten Silbe geschrieben,

Voraussetzung: Ein- oder Zweisilber.

Bei Zweisilbern muss die 2. eine Reduktionssilbe sein.

Merkwörter bei Einsilbern: *dir, mir, wir / Kir, Nil, Schi - Ski*

Merkwörter bei Zweisilbern: *Bibel, Biber, Brise, Fibel etc.*

Ausnahme-Sonderfall: *ihm, ihn, ihr - ihnen, ihre, ihrem, ihrer, ihres*

Ausnahme 1: zwei- und mehrsilbig, Endung -ig, Endsilbe -lich

Merkwörter: *diesig, kiebig, niedlich, possierlich (nicht ableitbar)*

Ausnahme 2: zwei- und mehrsilbig, Endung -ie/-ier/-ieren

Kopie, Papier, sanieren

Ausnahme 3: Mehrsilber

piesacken, Radieschen, Paradies

Das Dehnungs-h (s. Kap. 2.2-H) gibt es - wenn überhaupt - nur in einer betonten Silbe.

Das ß (s. Kap. 2.2-S) gibt es - wenn überhaupt - nur nach einem langen Vokal am Ende eines Einsilbers oder am Anfang einer Reduktionssilbe, wenn die betonte Silbe davor mit einem langen Vokal endet.

Ausnahme 1: zweisilbig, Endung -ig, Endsilbe -lich

Merkwörter: *dreißig, fleißig, scheußlich, schließlich*

Ausnahme 2: konjugierte Verben

stößt, fließt

Das ck (s. Kap. 2.2-K) gibt es nur nach einem kurzen Vokal
am Ende eines Einsilbers oder
am Anfang einer Reduktionssilbe, wenn die betonte Silbe davor mit einem
kurzen Vokal endet.

Merkwörter: *Glöckner, drucksen, klecksen, piesacken*

Ausnahme: Endung -ig, Endsilbe -lich
dreckig, nackig, glücklich, schrecklich

Die Doppelkonsonanz (s. Kap. 4.2.3) gibt es nur nach einem kurzen Vokal
am Ende eines Einsilbers oder
bei einem Wort mit einer Reduktionssilbe, bei der die betonte Silbe davor mit
einem kurzen Vokal gesprochen wird.

Ausnahme 1: Endung -ig, Endsilbe -lich
fettig, grimmig, üppig, dümmlich, göttlich, männlich

Ausnahme 2: Endsilbe -ler, -ner
Bettler, Kassler, Schummler / Kellner, Öffner, Zöllner

Weitere Vorteile der Betonung in Verbindung mit der Kenntnis der Rechtschreibregeln

- Am Anfang der unbetonten Reduktionssilbe ist immer ein Konsonant (oder ck, ch, sch) vor dem Reduktionssilben-e.
- Das silbentrennende-h wird dadurch schlüssig (Mühe, Ruhe).
Ausnahmen: *Bauer, Feier, Feuer, Böe*
- Zusammen/getrennt: Liegt die Haupt-Betonung im 1. Wort, wird zusammen- geschrieben (s. auch Komposita, Kap. 8).
- Betonte und unbetonte Affixe lassen sich leichter vom Grundwort trennen (Vorbild, vorbildlich, Verbindung, Verbindlichkeit).
- Nur betonte Präfixe lassen sich vom Verb trennen (ich passe auf – ich verpasse, er steht an – er gesteht).
- Das für die Rechtschreibung wichtige morphematische Prinzip erfährt durch die Silbensystematik, in Verbindung mit den Endungen bei der Reduktionssilbe, eine solide strukturelle Basis. Die Betonung (des Grundmorphems) bleibt auf der betonten Silbe.
- Die Unterscheidung Endung statt Endsilbe ist für viele Schüler*innen allerdings eine neue Herausforderung (s. Kap. 3 und Kap. 5.1).

Die Vorteile der Betonung in einer tabellarischen Übersicht

Fett: Position des Rechtschreibphänomens im Wort

| Recht-schreib-phänomen | Betonte 1. Silbe (Hauptsilbe) | Unbetonte 2. Reduktionssilbe Endung mit e | Beispiele (B) Merkwörter (M) Ausnahmen (A) |
|------------------------|---|--|--|
| Reduktions-silbe | Jede | -e | B: Name, Tulpe |
| | Silben- struktur möglich | -el, -eln | B: Kegel, trödeln |
| | | -en | B: Regen, hören |
| | | -er, -ern | B: Sieger, filtern |
| ie | Einsilber | - | B: die, Tier, Vieh M: dir, mir, wir, Stil A: ihm, ihn, ihr |
| | Zweisilber, am Silbenende | Voraussetzung | B: Flieder, ziehen M: Fibel, Tiger A: ihnen, ihre A: Piefke, Priester |
| | <u>Ausnahme:</u> Am Wortanfang immer „I/i“ | <u>Sonderfall:</u> -ie/-ier/-ieren → wird betont! | B: Kopie, spazieren aber: Movie / Serie M: Radieschen, Paradies |
| | | A: Endung -ig, -lich | M: diesig, ziemlich |
| Dehnungs-h | Einsilber | - | B: Reh, Sohn, Zahl |
| | Zweisilber, am Silbenende | meistens | B: dehnen, fröhlich, Mahnung A: Befehl, allmählich |
| ß | Einsilber, am Silbenende nach Langvokal | - | B: bloß, Fuß, Spaß Beachte Konjugation: stößt, fließt |
| | Silbe endet mit Langvokal | Zweisilber, am Silbenanfang stimmlos | B: Buße, Muße, stoßen vgl.: Busen, Muse |
| | | A: Endung -ig, -lich | A: mäßig, süßlich |