

Fakultät für Geisteswissenschaften
Seminar: Erwerb der Schreibkompetenz
Dozent.: Dr. Ulrike Behrens
WS 2019/20

Wie Fehlvorstellungen zur deutschen Rechtschreibung durch Primar-Lehrwerke entstehen können

Eine Untersuchung des Leselehrgangs *Fara und Fu I*

Hausarbeit im Grundstudium

Alanna Selena Bossle
Abgabedatum: 30.09.2020

Inhalt

1. Einleitung	2
2. Theoretischer Teil: Prinzipien, Phasen und Fehlvorstellungen innerhalb des Schriftspracherwerbs	3
2.1 Prinzipien der Orthografie und Grapheme	3
2.2. Phasen des Schreiberwerbs	4
2.3 Qualitätsmerkmale einer (An-)lauttabelle	6
2.4 Fehlvorstellungen im Rechtschreiberwerb	7
2.5 Fara und Fu 1: Didaktisches Konzept und Aufbau	8
3. Fara und Fu 1: Analyse	9
3.1 Der Anlautkreis	9
3.2 Das Lehrwerk: Fibelgeschichte und Schlüsselwörter-Eisenbahn	11
4. Möglichkeiten der Lehrkraft	13
5. Diskussion und Ausblick	14
Literaturverzeichnis	16
Anhang: <i>Fara und Fu 1</i> – Lehrwerk und Lehrermaterialien	I

1. Einleitung

Der Schriftspracherwerb in der ersten Klasse ist Anlass vieler Debatten, nicht nur unter Lehrkräften. In den öffentlichen Medien werden des Öfteren Methoden zum Lesen- und Schreibenlernen kritisiert, wobei dies nicht immer aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erfolgt. Es existieren mehrere Methoden, um das deutsche Schriftsystem zu lehren, die alle Vor- und Nachteile mit sich bringen (Jambor-Fahlen 2018) sodass sie in manchen Fällen nach individuellen Vorlieben der Lehrkräfte bzw. Schulen eingesetzt werden können.

Die deutsche Sprache weist eine komplexe Rechtschreibung auf, die auf mehreren Prinzipien beruht und einige Ausnahmen aufweist (Thomé 2000). Wie diese im Anfangsunterricht behandelt werden, variiert mitunter vor allem im Zeitpunkt der Einführung stark, da je nach Methode zunächst auf verschiedene Aspekte der Schreibsprache fokussiert wird (Jambor-Fahlen 2018, S. 2-3).

Doch obwohl Lehrwerke nur an Schulen verwendet werden dürfen, wenn sie vom Ministerium für Schule und Bildung zugelassen worden sind (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2003), stimmen diese Werke keineswegs in ihrer Qualität überein. Während einige Voraussetzungen für die Zulassung unerlässlich sind, wie zum Beispiel die Orientierung an den entsprechenden Lehrplänen (ebd.), haben Verlage in anderen Aspekten und vor allem in ihrer Methodenwahl zur Einführung des Alphabets und der Rechtschreibung individuelle Möglichkeiten (Hagemann 2018). Meist wird nicht an einer einzigen Methode festgehalten, sondern unterschiedliche Herangehensweisen an den Schriftspracherwerb zu Gunsten eines heterogenen Klassenzimmers vorgezogen.

Mit dieser Hausarbeit widme ich mich der Frage, inwieweit Fehlvorstellungen bezüglich der Rechtschreibung aufgrund von Lehrmaterialien in der Grundschule suggeriert werden. Dies werde ich am Beispiel, nämlich dem Lehrwerk *Fara und Fu I* (Hinnrichs 2013, im Folgenden Primärquelle), überprüfen. Dem Werk werden Lehrermaterialien beigelegt (Lange, Schumann 2013, im Folgenden Primärquelle), woraus ich im Folgenden das didaktische Konzept sowie weitere Informationen entnehmen werde.

Zunächst wird der Theoretische Kontext des Schriftspracherwerbs ausgebreitet: wie die deutsche Rechtschreibung aufgebaut ist, welche Fehlvorstellungen Grundschüler entwickeln können, und welche Kriterien ein Schulbuch erfüllen muss, um in der Grundschule verwendet werden zu dürfen. Der Inhalt des Schreiblehrgangs *Fara und Fu I* wird analysiert und auf dessen möglichen „Fallen“ für Fehlvorstellungen geprüft.

Eine Diskussion im Anschluss erörtert mögliche Anpassungen, die dieser Fibellehrgang benötigen würde, um allen Kindern gutes Lernen zu ermöglichen.

Denn obwohl allen Materialien Vor- und Nachteile zuzuordnen sind, kann eine Instanz diesen entgegenwirken: die Lehrkraft. Diese entscheidet über Unterrichtskonzepte, zusätzliche Materialien sowie weiteren Förderungsbedarf für lernschwächere Kinder. So können Lehrkräfte den möglichen „Gefahren“, die von problematischen Lehrwerken ausgehen, entgegenwirken.

Als Ausblick meiner Arbeit dienen weitere Möglichkeiten der Lehrkraft sowie potenzielle Übungen, die gemacht werden können, um die wichtigsten Prinzipien der Deutschen Orthografie zu festigen.

2. Theoretischer Teil: Prinzipien, Phasen und Fehlvorstellungen innerhalb des Schriftspracherwerbs

2.1 Prinzipien der Orthografie und Grapheme

Die deutsche Schrift ist, wie alle anderen Schriften mit den gleichen Buchstaben auch, eine Alphabetschrift: Ein Graphem, welches aus einem Buchstaben oder mehr besteht, steht für ein Phonem, welches einem Laut innerhalb der deutschen Sprache entspricht (Thomé 2000, S. 13). Diese Phonem-Graphem-Korrespondenz ist jedoch nicht immer eindeutig: Manche Phoneme können je nach Rechtschreibung mit unterschiedlichen Graphemen realisiert werden, während andere Phoneme sogar eine Buchstabenverbindung als Graphem haben. Der Grund für diese Uneindeutigkeit ist, dass die Rechtschreibung im Deutschen nicht nur auf einem Prinzip, wie etwa das der Lautorientierung, basiert.

Das Prinzip, das 90% der Schreibungen bestimmt, ist das **phonematische Prinzip** (Lautprinzip, ebd.). Demzufolge wird, genau wie die Alphabetschrift es vorsieht, ein Phonem einem Graphem zugeordnet. Bei Wörtern, die nur nach diesem Prinzip geschrieben werden, kann man die Schreibung also einfach ableiten.

Das **morphematische Prinzip** (Stammprinzip) beschreibt, dass der Wortstamm in jeder Form gleich buchstabiert wird, um dessen Wiedererkennung zu sichern. So sind Pluralbildungen, Substantivierungen u.Ä. immer gleich dem Wortstamm, auch wenn sie lautlich anders realisiert, also anders ausgesprochen sind.

Manche Wörter behalten ihre Schreibung nach dem **historischen Prinzip** bei, obwohl diese aufgrund heutiger Rechtschreibung anders sein sollte.

Umstrittenere Prinzipien sind das **ästhetische Prinzip**, welches auf das Aussehen von Wörtern achtet, sowie das **Homonymie-Prinzip**, wonach gleichlautende Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen auch anders geschrieben werden. Da beide Prinzipien viele Ausnahmen haben, gilt es als fraglich, inwieweit diese Prinzipien die Rechtschreibung beeinflussen oder nur von unerklärlichen Gegebenheiten abgeleitet wurden.

Somit fließen mehrere Prinzipien in unsere Rechtschreibung, welches übergreifende Regeln für alle Fälle der Verschriftlichung verhindern.

Trotzdem gibt es Phonem-Graphem-Korrespondenzen, welche häufiger vorkommen als andere.

Grapheme werden in zwei Gruppen eingeteilt, welche die Häufigkeit des Gebrauchs im Deutschen beschreiben. **Basisgrapheme** sind jene, die am häufigsten für ein bestimmtes Phonem geschrieben werden. Wenn eine Schreibweise für eine Lautung der deutschen Sprache eher seltener vorkommt oder eine andere Variation darstellt, nennt man diese **Orthographeme** (z.B. Thomé 2006, S. 370f.).

2.2. Phasen des Schreiberwerbs

Der Erwerb der Schreibkompetenz lässt sich nach Friths Modell (1986) in Phasen untergliedern, die die jeweils „vorherrschende Strategie“ beim Verschriften von Wörtern darstellen (Jeuk, Schäfer 2018), sodass je nach individueller Entwicklung auf diese oder eine frühere Strategie zurückgegriffen wird.

In der ersten, der **logographemischen Strategie**, sehen Kinder Schrift als eine Aneinanderreihung von Wortbildern, die auswendig gelernt werden können (ebd.). Dabei ist ihnen keine Lautanalyse möglich, sodass bei ihnen Schreiben eher Malen entspricht.

Wenn Lernende das Verhältnis zwischen gesprochenen Lauten und geschriebenen Buchstaben erkennen, beginnen sie mittels der **alphabetischen Strategie** zu schreiben (ebd., S. 73). Der Fokus liegt auf der eigenen Aussprache von Wörtern, es wird nicht jeder Laut verschriftlicht. Oftmals werden nur Anfangsbuchstaben aufgeschrieben und andere Fehler gemacht (ebd., S. 74). Erst durch vermehrtes Lesen werden, laut Frith, orthografische Prinzipien entdeckt und nach und nach auf das eigene Schreiben übertragen. Heute weiß man, dass mehrere andere Faktoren den Übergang zum orthografischen Schreiben beeinflussen, wie etwa die allgemeine Qualität des Unterrichts (vgl.

z.B. Jambor-Fahlen 2018, S. 6). Trotzdem stellt die Nutzung von Rechtschreibregeln die letzte Stufe im Prozess des Schreiberwerbs dar.

Mit zunehmender Einsicht in die deutsche Schrift, die nicht mehr als Lautschrift erkannt wird, fangen somit Lernende an, die **orthografische Strategie** anzuwenden. Neben der schon zum Teil in der alphabetischen Phase erworbenen Einsichten in die Rechtschreibung werden nun auch weitere Rechtschreibprinzipien verstanden und angewandt.

Für die vorliegende Auseinandersetzung mit Fehlvorstellungen lässt sich die Bedeutung der alphabetischen Strategie erkennen: Hier wird auf die Aussprache von Wörtern geachtet, die zusammen mit der Arbeit mit einer Anlauttabelle zu oftmals abweichenden Schreibungen führen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kinder beim anfänglichen lautgetreuen Schreiben auf die **Phone**, also allgemein vom Menschen produzierbare Laute, achten. Dabei sollten sie eigentlich die **Phoneme** erkennen, also jene Laute, die den Lautbestand des Deutschen abbilden (Corvacho del Toro, Hoffmann-Erz 2014). Dieser Unterschied zwischen Phon und Phonem ist vor allem für den Anfang des Schriftspracherwerbs wichtig, da man anhand der Aussprache eines Wortes nicht immer auf dessen Verschriftlichung schließen kann (ebd., S. 32). Dies wird vor allem klar, wenn man die zum Teil großen dialektalen Unterschiede im deutschen Sprachraum bedenkt, denen Kinder von Geburt an ausgesetzt sind, sodass im Vorschulalter überwiegend nicht die Standardlautung gehört wird. Darüber hinaus werden einige deutsche Phoneme mit abweichenden Graphemen abgebildet, wie zum Beispiel die Endung -er bei Wörtern wie <Mutter>, welches „lautgetreu“ *<muta> geschrieben werden würde.

Auch wenn Friths Modell nicht fürs Deutsche konzipiert wurde (Jeuk, Schäfer 2018, S. 76), kann man anhand dessen trotzdem einen erfolgreichen Anfangsunterricht zum deutschen Schriftspracherwerb ableiten. Die logographemische Strategie kann sich vor allem dann verfestigen, wenn von Anfang an mit ganzen Wörtern gearbeitet wird: Das gesamte „Wortbild“ wird auswendig gelernt, sodass Kinder so schon fortgeschrittene Kompetenzen aufzuweisen scheinen, obwohl sie die Wörter nicht in kleinere Elemente zergliedern können. Phänomene wie das „Erkennen“ falscher Wörter, wenn sie den gleichen Anfangsbuchstaben sehen, gehören dazu. Um einen Übergang in die alphabetische und weiter in die orthografische Phase zu ermöglichen, werden die Lernenden zur **innere Regelbildung** angehalten. Dies beschreibt das Phänomen, wie Lernende sich mit den Gegebenheiten der Orthografie auseinandersetzen und erworbene Regeln so auf andere Wörter anwenden können (z.B. Thomé 2006, S. 374). Dadurch sind

Fehler wie das Nutzen dieser Regeln in falschen Kontexten normal und positiv zu bewerten, da es den aktiven Umgang mit bereits erworbenen Rechtschreibregeln signalisiert. Erst durch selbstständiges Handeln können Kinder ihre Rechtschreibkompetenzen erweitern (vgl. Corvacho del Toro 2016).

Da zwar jedes Kind die Schriftsprache erwirbt, die Rechtschreibleistungen im späteren Verlauf der Schullaufbahn jedoch variieren können, ist ein erfolgreicher Übergang von der alphabetischen zur orthografischen Strategie entscheidend.

2.3 Qualitätsmerkmale einer (An-)lauttabelle

Anlauttabellen sind in unterschiedlichen Ausführungen erhältlich, die sich je nach Schulbuchverlag erheblich unterscheiden können. Sie ermöglichen es Schreibanfängern, schon in der Schuleinstiegsphase alle Wörter zu schreiben, die sie möchten. Dies funktioniert durch Bilder, die jeweils den Anfangsbuchstaben eines Wortes repräsentieren: Möchte ein Kind das Wort <mama> schreiben, muss es jene Bilder mit Gegenständen suchen, die mit /m/ und /a/ beginnen, und kann dann die danebenstehenden Buchstaben abschreiben. Dieses einfache Prinzip der Verbildlichung der Phonem-Graphem-Korrespondenz motiviert Lernende zur Auseinandersetzung mit der Schriftsprache, da sie hiermit von Anfang an Erfolgserlebnisse beim Schreiben haben (Hagemann 2018, S. 8).

Jedoch erweisen sich Anlauttabellen als äußerst variabel in unterschiedlichen Lehrwerken, sodass man nicht überall von der gleichen Qualität ausgehen kann. Riegler (2009) entwickelte Kriterien für Anlauttabellen, deren Einsatz in der Grundschule einen positiven Einfluss auf den Schreiberwerb haben.

Als erstes sollte im Fokus aller Tabellen die Vorschrift stehen, „den Gegenstand „Schriftsprache“ zutreffend [zu] modellier[en].“ (ebd., S. 16). Vor allem die grammatischen und orthografischen Gegebenheiten der Sprache sollten angemessen wiedergegeben werden, um von Beginn an die Rechtschreibung zu fördern, ohne diese direkt explizit anzusprechen. Dabei kann das Alphabet im Ganzen nicht als Grundlage dienen, da es einerseits nicht alle Phoneme des Deutschen so abdeckt, andererseits Buchstaben beinhaltet, die im Deutschen nur als Orthographeme vorkommen (Corvacho del Toro 2013, S. 34). Dementsprechend sollte jedem Phonem das Basisgraphem zugeordnet werden. Wenn beispielsweise sowohl das <f> als auch das <v> in der Tabelle

vorkommen, schreibt das Kind möglicherweise **vrei* statt *frei*, wenn neben dem <v> typischerweise ein Vogel abgebildet ist.

Somit sollten Lauttabellen alle Phonem-Basisgraphem-Korrespondenzen der deutschen Sprache beinhalten. Dadurch ist eine Lauttabelle mit zusätzlichen Phonemen nötig, welche sich nicht im Anlaut deutscher Wörter finden lässt, wie zum Beispiel das lange /i:/ in Biene.

2.4 Fehlvorstellungen im Rechtschreiberwerb

Die Fehlvorstellung des Anfangsunterrichts, die am naheliegendsten ist, betrifft die lautliche Abbildung von Wörtern. Wenn Kinder stets dazu angehalten werden, ein Wort lautlich zu analysieren, können sie meinen, die Schriftsprache lasse sich stets genau von der mündlichen Sprache ableiten.

So lässt sich vermuten, dass diese Fehlvorstellungen, die im Anfangsunterricht bezüglich des phonematischen Prinzips entstehen, den Lernenden im weiteren Orthografieerwerb noch lange Probleme bereiten können. Es besteht außerdem die Gefahr des Motivationsverlustes auf Seiten der Kinder, wenn sie mit Regeln konfrontiert werden, die sie nicht verstehen. Dieser Motivationsverlust kann zu einer Problemsituation werden, die das gesamte Sprachenlernen negativ prägen kann.

Auf Seiten der Lehrkraft kann das phonematische Prinzip zu der Fehlvorstellung verleiten, dass „genaues Hinhören“ selbst jene Grapheme hörbar machen, die eigentlich gar nicht ausgesprochen werden. So wird in den Lehrermaterialien von *Fara und Fu I* die Fehlschreibung *PAPIAR mit einer „überdeutlichen Lautaufgliederung“ erklärt (Lange, Schumann 2013, S. 15), obwohl diese eher Schreibungen wie *PAPIA produzieren würde. Folglich lässt sich vermuten, dass die überdeutliche Betonung des Graphems <r> einer offensichtlich schriftkundigen Lehrkraft zuzuordnen ist.

Eine weitere Fehlvorstellung ist, wenn bereits erworbene Regeln übergeneralisierend verwendet werden, selbst da, wo eigentlich eine andere Regel greift. Dies ist in der orthografischen Phase des Schriftspracherwerbs jedoch nur dann zu bemängeln, wenn die entsprechend richtige Regel noch nicht erlernt worden ist (Jeuk, Schäfer 2018, S. 75).

Daneben stehen Falschschreibungen, die aufgrund der besonderen Betonung im Unterricht entstehen: Wenn z.B. der Doppelkonsonant <nn> explizit behandelt wird, obwohl dies ein Orthographem darstellt, können sich entsprechende Fehlschreibungen häufen (Bredel u. a. 2017).

2.5 Fara und Fu 1: Didaktisches Konzept und Aufbau

Das Lehrwerk *Fara und Fu 1* verwendet mehrere Methoden, um an die deutsche Schriftsprache heranzuführen. Dabei sollen Schlüsselwörter sowie der Anlautkreis (Abb. 1) innerhalb der Fibel dem Leseerwerb ermöglichen. Weiter reichende Aufgaben wie Silbenübungen und Möglichkeiten zum Freien Schreiben sind in zusätzlichen Materialien zu finden (Lange, Schumann 2013, S. 7). Während im Anlautkreis die Phonem-Graphem-Korrespondenzen eingeführt werden, die das Lehrwerk als wichtig erachtet, sollen die Schlüsselwörter (Abb. 2) dem Aufbau eines Grundwortschatzes dienen. Für den Schreiberwerb können diese nach dem sogenannten **Schlüsselwortverfahren** also analytisch in Grapheme zergliedert, gleichzeitig sollen sie synthetisch mit Hilfe des Anlautkreises selbst verschriftlicht werden. Außerdem sollen die Schlüsselwörter als einfache Wortbilder nach der logographischen Strategie auswendig gelernt werden, die dann auf ihre Grapheme sowie im späteren Verlauf auf ihre Silben hin untersucht werden.

Das Verfahren, auf jeder Seite ein sogenanntes Schlüsselwort einzuführen, anhand dessen neue Buchstaben und Buchstabenverbindungen gelernt werden sollen, könnte das Prinzip des Grundwortschatzes nahekommen. Jedoch werden dabei neben Substantiven oftmals solche Wörter gewählt, die die simple Fibelgeschichte weiterführen können. So werden viele Namen von Figuren sowie einsilbige Wörter eingeführt, die zwar lautgetreu lesbar, aber oftmals nicht typisch deutschen Wörtern entsprechen (Bsp. siehe Anh. Abb. 3-4).

Der Text der Fibel selbst besteht aus einem Basistext sowie einem Erweiterungstext (Abb. 3), sodass Lernenden Möglichkeiten des Lesens über die Schlüsselwörter hinaus auf den jeweiligen Seiten selbst zur Verfügung stehen. Diese werden jedoch im Lehrwerk nicht weiter erläutert. Jedes Kapitel enthält eine eigene Geschichte rund um die Titelhelden Fara und Fu, wobei Illustrationen auf den Seiten gegenüber den Textanteilen überwiegen.

3. Fara und Fu 1: Analyse

3.1 Der Anlautkreis

Direkt auf dem vorderen Vorsatzblatt gedruckt findet man den Anlautkreis des Lehrwerks (siehe Anhang, Abb. 1). Dieser ist eine Abwandlung der gängigeren Bögen- oder Tabellendarstellungen der Anlaute, welches gemäß der Darstellung im Lehrermaterial eine schnelle Lokalisierung des gesuchten Buchstabens fördern soll (Lange, Schumann 2013, S. 21). Die Basis- und Orthographeme entnehme ich der Tabelle der wichtigsten Basis- und Orthographeme des Deutschen (nach Thomé 1992).

1. **Das Phonem /f/** wird mit dem Basisgraphem <f> realisiert, seltener kommen Schreibungen mit <v>, <ph> oder <ff> vor. Im Anlautkreis findet sich trotzdem der Buchstabe <f> als erstes, mit der Abbildung eines Fisches. Darüber hinaus findet sich jedoch das <v> mit sowohl einem Vogel als auch einer Vase als Abbild. Dies könnte dazu führen, dass Lernende <f> und <v> als Verschriftlichung für das Phonem /f/ als gleichrangig ansehen. Darüber hinaus kann Verwirrung hinsichtlich des Phonems <v> für Vase entstehen, welches eigentlich mit Wolke und <w> schon mit dem korrekten Basisgraphem im Anlautkreis zu finden ist. Die Tatsache, dass drei weitere Vögel innerhalb des Kreises vertreten sind, bei denen die jeweiligen Namen relevant sind (Uhu, Storch, Ente), behindert den Überblick nur noch mehr.
2. **Das Phonem /i:/** wird basisgraphemisch mit <ie> geschrieben, sodass Schreibungen wie <i>, <ih>, und <ieh> sehr viel seltener vorkommen. Trotzdem steht der Igel hier stellvertretend für den langgesprochenen Vokal. Da jedoch alle anderen Vokale, ob lang oder kurz, mit ihrem jeweiligen Buchstaben als Basisgraphem geschrieben werden, lässt die Wahl des Igels als Repräsentant für /i:/ die Vorstellung ableiten, dieses werde meistens mit <i> realisiert. Dabei kommt dies nur in 3% der Fälle vor (Thomé 2006, S. 370). Der Einwand im Lehrermaterial, Graphemverbindungen seien „schwierige[...] Schriftzeichen“ (Lange, Schumann 2013, S. 11), ist hier nicht begründbar, da <ie> sich um eine Basisverschriftung des langen Vokals handelt und deswegen trotzdem als erstes gelehrt werden sollte.
3. **Das Graphem <s>** wird mit der Sonne abgebildet, sodass es für das Phonem /z/ steht. Jedoch fehlt im Anlautkreis eine Realisierung für /s/ (Bsp.: *Eis*), sodass Nutzern des Anlautkreises prinzipiell nicht wissen können, wie dieses Phonem verschriftlicht wird. Dies widerspricht der Aussage des

Lehrermaterials, dass Kinder „zu jedem wahrnehmbaren Laut einen Buchstaben“ finden, um diesen zu verschriften (ebd., S. 12). Ferner wird im Lehrermaterial ungenau formuliert, da die Begriffe „Laut“ und „Buchstabe“ verwendet werden, wo eigentlich „Phonem“ und „Graphem“ genutzt werden sollten.

4. **Das Graphem <e>** kann drei verschiedene Phoneme realisieren: lang ausgesprochenes /e:/, kurz ausgesprochenes /ɛ/ sowie der Schwa-Laut /ə/. So wären neben dem Buchstaben drei Entsprechungen abzubilden.
5. **Das Phonem /v/** wird sowohl mit dem Graphem <w> und der Wolke als auch mit <v> und der Vase realisiert, jedoch ist nur <w> im Deutschen als Basisgraphem zu finden, sodass es dementsprechend als einziges im Anlautkreis zu finden sein sollte.
6. **Das Graphem <ch>** kommt als Anlaut nur in Fremdwörtern vor, innerhalb des Wortes selten (Eisenberg/Fuhrhop 2013), sodass die Abbildung von chinesischen Schriftzeichen, welche für das Wort „China“ stehen sollen (siehe Anhang: Schlüsselwort-Eisenbahn, Abb. 2), im Anlautkreis problematisch ist. Darüber hinaus sollte dann auch Auskunft über die Aussprache des Phonems /x/ (Bsp.: *Bach*) gegeben werden, welches nicht geschieht.
7. **Die Umlaute <ä>, <ö> und <ü>** werden je einfach abgebildet, obwohl sie wie die Vokale auch lang und kurz ausgesprochene Phoneme realisieren und somit zweifach dargestellt werden sollten.
8. **Die Grapheme <sp> und <st>** sollten nicht im Anlautkreis für das anfängliche Lautverschriften enthalten sein, da sie mit dem Graphem <sch> kollidieren. So sollte die Regel, dass Wörter mit den Phonemen /ʃ/ vor /p/ und /t/ entsprechend ohne <sch> geschrieben werden, zu einem späteren Zeitpunkt als gesonderte Regel eingeführt werden.
9. **Für das Graphem <ü>** würde das Schild „Überholverbot“ als Entsprechung gewählt, was wohl kaum in der Alltagssprache der Kinder enthalten sein kann, erst recht nicht denen mit Deutsch als Zweitsprache. Auch hier wäre die Wahl eines Inlautes am naheliegendsten (z.B. H_üte/H_ütte).

Entgegen der Aussage in den Lehrermaterialien, nur Anlaute ließen sich in Lauttabellen abbilden (Lange, Schumann 2013, S. 14), wäre dies auch in *Fara und Fu 1* sinnvoll, da eine adäquate phonologische Bewusstheit für die Arbeit mit solch einer Tabelle vorausgesetzt wird (ebd.). Somit ist auch das Erkennen von In- und Auslauten auf dem Entwicklungsstand möglich, in dem sich die Kinder im Anfangsunterricht befinden.

Bei den Schlüsselwörtern wird ohnehin mehrmals der Fokus auf den Inlaut gelegt, sodass dies im Anlautkreis ebenso problemlos darstellbar wäre.

Die Anordnung der Buchstaben scheint jedoch willkürlich, da Vokale, Konsonanten, Plosivlaute usw. ohne erkennbare Sortierung vorkommen. In den Lehrermaterialien steht zwar, dass diese nach „lernpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten“ zusammengestellt sind (ebd., S. 17), was sich allerdings nach der Analyse nicht bestätigen lässt. Die Einteilung in „einfach“ und „schwierig/selten“ ist ebenso problematisch: Das <f> als erstes Graphem im Anlautkreis angeführt, obwohl es laut Studien zur Zeichenhäufigkeit im deutschen Referenzkorpus (2018, 30 Zeichen: Alphabet, ß, ä, ö, ü) nur der 17. häufigste Buchstabe ist. Dahingegen steht <e> erst an 13. Stelle, obwohl es das am meisten verwendete Graphem in der deutschen Schrift ist. Als wiederkehrende Problematik erweist sich der Buchstabe <v>, da dieser Korpusstudie nach auf dem 22. von 30 Plätzen steht, jedoch trotzdem mit dem weitaus gängigeren und allophonen Buchstaben <f> und <w> auf dem Anlautkreis kollidiert. Das <v> sollte deswegen nicht in der Anlauttabelle erscheinen und gesondert besprochen werden mit dem Hinweis, dass er mit der Lautung /v/ nur in Fremdwörtern vorkommt (Bredel, Pieper 2015, S. 32).

Zusammenfassend lässt sich die vorliegende Anlauttabelle also nicht als „sachgerechtes Arbeitsmittel“ bezeichnen, da es die Schriftsprache und vor allem die Basisgrapheme des Deutschen nicht korrekt abbildet und somit den späteren Rechtschreibunterricht beeinträchtigen könnte (Riegler 2009, S. 16).

Man könnte zwar argumentieren, dass in der alphabetischen Phase die Lautung bzw. Schreibung eines Wortes ggf. immer wieder neu analysiert wird, sodass sich Fehlschreibungen nicht einprägen. Wenn die Analyse eines Wortes jedoch immer wieder lautlich erfolgen soll, kann sich diese unzureichende Strategie verfestigen und den Übergang in die orthografische Phase erschweren. Den Kindern muss, wie gesagt, vermittelt werden, dass die deutsche Sprache keine Lautsprache ist und dass vor allem die Schrift nicht nur die Laute abbildet, sondern auch davon abweichende Verschriftlichungen aufweist (Corvacho del Toro 2013). Wenn darüber hinaus fehlerhafte Anlauttabellen wie das vorliegende sowie unzureichendes Lesematerial den Schulalltag ausmachen, können tiefere Einsichten in orthografische Prinzipien zunächst verwehrt bleiben.

3.2 Das Lehrwerk: Fibelgeschichte und Schlüsselwörter-Eisenbahn

Der Verlauf der Fibel sieht mehrere Geschichten von Fara und Fu vor, die nach und nach erweitert werden, wenn ein neues Schlüsselwort eingeführt wird. Zwar bieten die Textabschnitte, die als Erweiterungstext gekennzeichnet sind (Abb. 3) auch Inhalte für stärkere Schülerinnen und Schüler, jedoch finden sich trotzdem einige Aspekte, die bei Lernenden zu Fehlvorstellungen führen können.

Die Lehrermaterialien sehen ausdrücklich vor, dass im Rahmen des „Freien Schreibens“ mit der Anlauttabelle keine Korrekturen vorgenommen werden sollten. So sollen erst nach fortgeschrittener Entwicklung orthografische Verbesserungsvorschläge angeboten werden, „um die Schreibfreude der Kinder nicht zu bremsen“ (Lange, Schumann 2013). Dies bedeutet jedoch, dass Kinder sich der Strategie des lautlichen Verschriftens bedienen und nur in den wenigen Schlüsselwörtern Rechtschreibvorlagen finden. Aufgrund des unzureichenden Anlautkreises wird kein Kind in der Lage sein, mit dem vorliegenden Lehrwerk die Orthografie von allein zu entdecken. Dem wochenlangen Einüben von Anlaut-Buchstaben-Beziehungen innerhalb der Schuleingangsphase müsste dann im Anschluss entgegengewirkt werden, um Rechtschreibregeln sowie Basisgrapheme der deutschen Sprache zu lehren.

Die Tatsache, dass auf jeder Seite nur ein neuer Buchstabe eingeführt wird, zwingt zu einem Lernen in isolierten Einheiten. So werden immer wieder die gleichen Schritte mit neuen Buchstaben durchlaufen, sodass einerseits der karge mögliche Wortschatz nur sehr wiederholende Texte ermöglicht (s. Abb. 3-4), andererseits wird das Hauptziel der Schriftsprache, nämlich die Kommunikation, erst gar nicht vermittelt. Kinder nehmen somit die Schrift als etwas wahr, dass mit ihrem Alltag nichts zu tun haben muss, und können schnell das Interesse verlieren. Zwar sind den Schreibanfängern mit dem Anlautkreis potenziell viele Möglichkeiten gegeben, jedoch kann die anschließende Regeleinführung von nicht-lautgetreuen Wörtern zu einem Einbruch in der Schreiblust führen, da sie damit dieser Freiheit beraubt werden und Regeln möglicherweise als „Ausnahmen“ der lautgetreuen Verschriftlichung wahrnehmen. Die Rechtschreibung kann zudem vernachlässigt werden, da die kommunikativen Botschaften ja schon beim lautlichen Verschriften übermittelt und auch Fehlschreibungen von Lehrkräften ohne Anmerkung gelobt wurden. Abschreiben von Schlüsselwörtern suggeriert ebenso, dass Regeln immer gleich sind oder die Schlüsselwörter zumindest die wichtigsten Regeln darstellen.

Im Lehrermaterial wird aufgezeigt, wie schnell Kinder mit dem Lehrwerk „selbstständig“ schreiben lernen (z.B. S. 15). Dabei müssen die abgebildeten Schreibproben der Lernenden nicht unbedingt bereits erworbene Rechtschreibfähigkeiten belegen – es

erscheint wahrscheinlicher, dass Lernende jene Wortbilder von den ersten Seiten der Fibel auswendig gelernt haben, und diese nun wiedergeben. Diese Vermutung lässt sich dadurch bestärken, dass die Sätze in den „Briefen“ (ebd., s. Abb. 6) weniger einen kompetenten Schreiber mit einem Kommunikationsziel nahelegen, sondern eher ein Kind, das die Wiedergabe auswendig gelernter Wortbilder beherrscht. Zusätzlich wird in der Nutzung von <ä> statt <e> im zweiten „Brief“ („wie get äs dir“) nochmals deutlich, wie die Darstellung von Orthographemen im Anlautkreis Schreibanfänger verwirren kann. Dies legt die Annahme nahe, die vielen Wiederholungen der gleichen „Schlüsselwörter“ verwehren einen tieferen Blick in die eigentliche Schrift, sondern lassen die automatisierte Verschriftlichung dieser stellvertretend für eine fortschreitende Entwicklung im Schriftspracherwerb stehen. Hierbei besteht die Möglichkeit, dass Kinder im Verlauf der gesamten Arbeit mit diesem Lehrwerk die logographische Strategie als die effizientere sehen, da der karge Wortschatz der Fibel das Auswendiglernen von Wortbildern begünstigt.

Die Schlüsselwörter-Eisenbahn (Abb. 2) selbst beinhaltet alle Wörter des Anlautkreises sowie des Basistextes. Neben mehreren Eigennamen, die keinen Rechtschreibregeln folgen (z.B. Nils), kommen erneut Orthographeme wie Konsonantenverdopplungen (z.B. Bett), Konsonantenhäufungen (z.B. Schnecke) sowie Phoneme aus dem Englischen vor (z.B. Handy, Computer, Comic). Auch die Wahl der Schlüsselwörter wird also nicht den Anforderungen gerecht, die Basisgrapheme des Deutschen abzubilden.

4. Möglichkeiten der Lehrkraft

Lehrkräfte können gänzlich oder punktuell oder in Abweichung von den darin vorgegebenen Inhalten auf andere [...] Lehrwerke zurückgreifen, sie können zusätzlich von weiterem Lehr- und Übungsmaterial, das auf die jeweilige Klasse zugeschnitten ist, Gebrauch machen, und das Zusätzliche oder Ergänzende kann aus anderen Lehrwerken oder online verfügbaren Lernmitteln stammen oder selbst erstellt sein. (Hagemann 2018, S. 4)

Obwohl Lehrwerke durchstrukturiert, geprüft und dem Lehrplan entsprechend im Unterricht gut geeignet sind, benötigen vor allem Kinder der Schuleinstiegsphase individuell angepasste Förderung, um den komplexen Lese- und Schreiberwerb möglich zu machen. Die Lehrkraft hat somit die Aufgabe, die unterschiedlichen Lerntypen innerhalb der Klasse zu bestimmen, um im Anschluss das Unterrichtsmaterial entsprechend

anzupassen. Für das Lesen- und Schreibenlernen muss sie darüber hinaus den Lernstand bezüglich der phonologischen Bewusstheit sowie der Lautsegmentierung feststellen, um z.B. die Arbeit mit der Anlauttabelle überhaupt zu ermöglichen sowie weitere Stützen anzubieten.

Eine Erweiterung des Deutschunterrichts über Lehrwerken hinaus ist somit essenziell. Es sollte gemeinsam über Sprache reflektiert und diskutiert werden und Schreiben sollte immer wieder mit bestimmten Kommunikationszielen sowie Adressaten verknüpft werden. Im Rahmen von weiteren Unterrichtseinheiten muss das phonematische Prinzip als eines neben weiteren Prinzipien dargestellt werden, um die innere Regelbildung der Lernenden zu unterstützen.

Somit liegt es in der Hand der Lehrkraft, angemessenes Material zusammenzustellen und Lehrwerke dahingehend zu reflektieren, ob sie den Aufbau der Rechtschreibung begünstigen oder erschweren.

Wenn man im Sinne der Inklusion schwächere SuS, Lernende mit Förderschwerpunkten sowie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt, muss der Anfangsunterricht noch weiter reflektiert werden: Nicht alle Methoden sind für alle Kinder förderlich. Vor allem schwächere SuS benötigen eine strukturierte Einführung in die Schriftsprache, welche über ein Lehrwerk hinausgeht (z.B. Jambor-Fahlen 2018, S. 10). Wenn andere Sprachen von den Kindern bereits beherrscht werden, ist die Arbeit mit der Anlauttabelle aufgrund potenziell anderer Aussprache von Lauten, die den Phonemen der Herkunftssprache entsprechen, gefährdet. Vor allem dann ist die Flexibilität der Lehrkraft gefragt, sich auf die Lerngruppe einzustellen und mit Lehrwerken differenziert umgehen zu können.

5. Diskussion und Ausblick

Es ist naheliegend, dass verfestigte Fehlvorstellungen, die in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs angeeignet werden, relativ schwierig durch korrekte orthografische Regeln zu überlagern sind. Aufgrund dessen sind zwei Aspekte in der schulischen Einführungsphase zu berücksichtigen: Zum einen eine angemessen frühe Einweisung in jene Rechtschreibregeln, die den Großteil der Schreibungen ausmachen; zum anderen eine Auswahl nur jener Lehrmaterialien für den Anfangsunterricht, die diese Regeln implizit den Lernenden näherbringen.

Wie die Analyse von *Fara und Fu I* gezeigt hat, müssen Lehrwerke nicht unbedingt die Prinzipien der deutschen Rechtschreibung ausreichend vermitteln. Auch wenn der Unterricht nie aus nur einem Lehrwerk besteht, ist die Wahl geeigneter Materialien linguistisch gesehen selbst mit zugelassenen Lehrmitteln nicht immer richtig. Die Verantwortung liegt somit bei der Lehrkraft bzw. bei der Schule, den Schreiberwerb begünstigende Mittel auszusuchen. Eine umfangreiche Ausbildung der Lehrkraft ist demnach enorm wichtig, um allen Lernenden in diesem Prozess erfolgreich unterstützen zu können. Neben dem Verlauf des Schreiberwerbs sowie des Aufbaus der deutschen Sprache ist außerdem ein reflektierter Einblick in die Rechtschreibung nötig, damit Kindern schon ab des Schuleintritts der Weg in die Orthografie geboten werden kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Hinnrichs, J. (2013): *Fara und Fu 1. Schülerband*. Braunschweig: Schroedel.
Lange, C.; Schumann, K. (Hg.) (2013): *Fara und Fu 1. Lehrmaterialien*. Braunschweig: Schroedel.

Sekundärliteratur

- Bredel, U.; Pieper, I. (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
Bredel, U., Fuhrhop, N., Noack, C. (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Corvacho del Toro, I. (2013): *Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern*. Bamberg: University of Bamberg Press.
Corvacho del Toro, I.; Hoffmann-Erz, R. (2014): Was ist lautgetreu? Zur Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung. In: Siekmann, K. (Hrsg.): *Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik*. Tübingen: Stauffenburg. S. 29-40.
Corvacho del Toro, I. (2016): Zur qualitativen Rechtschreibfehleranalyse und einer schriftsystematischen lernförderlichen Behandlung der Rechtschreibstörung. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. 44(5). S. 397-408.
DERECHAR v-uni-XXX-2018-02-28-1.0, Korpusbasierte Zeichenhäufigkeitslisten zum Deutschen Referenzkorpus DEREKO, <http://www.ids-mannheim.de/derewo>, © Institut für Deutsche Sprache, Programmbereich Korpuslinguistik, Mannheim, Deutschland, 2018.
Eisenberg, P.; Fuhrhop, N. (Hg.) (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik: Band 1: Das Wort*. 4. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
Frith, U. (1986): A developmental framework for developmental dyslexia. In: *Annals of Dyslexia*. Vol. 36(1). S. 69-81.
Hagemann, J. (2018): (An-)Lauttabellen und silbenbasierte Lehrwerke im Deutschunterricht der Primarstufe. In: *Glottothese*, 2018, Vol. 9.1, S. 1-27.
Jeuk, S; Schäfer, J. (2018): *Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
Jambor-Fahlen, S. (2018): *Faktencheck: Lesen und Schreiben Lernen in der Grundschule*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (2003): Zulassung von Lernmitteln RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 03.12.2003 (ABl. NRW. 2004 S. 9)

- Riegler, S. (2009): Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. In: Grundschulunterricht Deutsch. Vol. 3/2009. S. 16-19.
- Thomé, G. (1992): Alphabetschrift und Schriftsystem. Über die Prinzipien der Orthographie aus schrifthistorischer Sicht. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Vol. 20. S. 210–226.
- Thomé, G. (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie. In: Valtin, Renate (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Seite 12-16.
- Thomé, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner und G. Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Ein Handbuch. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh. S. 369–379.

Anhang: Fara und Fu 1 – Lehrwerk und Lehrermaterialien

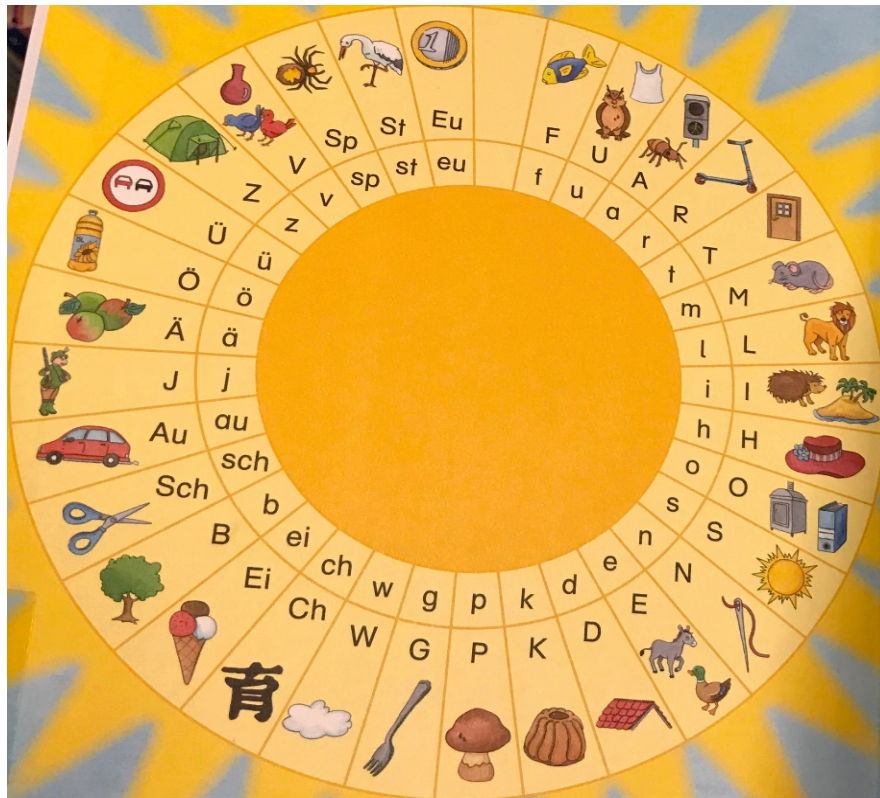


Abb. 1: Anlautkreis *Fara und Fu 1*



Abb. 2: Schlüsselwörter-Eisenbahn



Abb. 3: Aufbau Fibelseite



Abb. 4: Der karge Wortschatz der Fibelgeschichte



Abb. 5: Untypische Wörter

Die folgenden Beispiele sind typisch für Briefe, die von Kindern verfasst und in einen in der Klasse aufgehängten Briefkasten gesteckt werden (möglicherweise mit der Hoffnung auf eine Antwort).

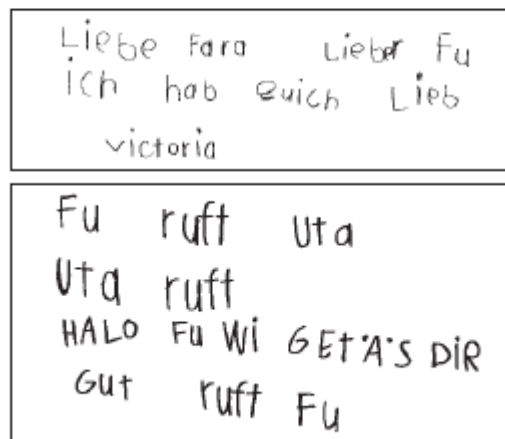


Abb. 6: Auszug Lehrmaterialien S. 15: „Briefe“ an Fara und Fu