

Christa Röber, Freiburg

März 2019

Grundwortschatz? Ja. Aber was ist der Grund?

Anmerkungen zur Diskussion auf der Fachtagung der Univ. Kassel zum Thema „Die Wiederentdeckung des Rechtschreibwortschatzes“, 28.2./1.3.19

Vorbemerkung

Die Fachtagung war sehr gut besucht und zu jedem Beitrag gab es eine Anzahl von Wortmeldungen. Dieses hatte zur Folge, dass divergierende Sichtweisen nur benannt, nicht weiter ausgeführt werden konnten. Aus diesem Grunde baten mich während der Tagung einige Teilnehmerinnen, meinen Standpunkt, den ich aus dem Plenum heraus nicht hinlänglich verdeutlichen konnte, schriftlich darzustellen. So entstand dieser Artikel.

Die Diskussion über das Thema Grundwortschatz (GWS) lässt sich als ein Kristallisationspunkt in der Sprachdidaktik bezeichnen, stellt doch ein gelungener Schrifterwerb – damit auch der Schriftspracherwerb (auch als Erwerb einer Bildungssprache bezeichnet) – das Tor zu allen anderen sprachlichen Themen und Ziele in der Schule dar. Deshalb geht die Bedeutung der Diskussionen zum GWS weit über die des Lesen- und Schreibenlernens hinaus. Denn sie berührt generelle Fragen des sprachlichen Lernens in der Schule, insbesondere in der Grundschule.

Umso wichtiger ist die derzeit wiederentstandene Diskussion um ihn – sie drückt das Bemühen der Didaktik aus, die Komplexität ihres Aufgabenbereichs nach den Debatten der vergangenen Jahre neu zu systematisieren. Es wäre mehr als wünschenswert, wenn sich damit eine umfassendere Neubesinnung der Schrifterwerbsdidaktik – sowohl in Bezug auf ihre didaktischen als auch auf ihre gegenstandsbezogenen Implikationen – verbinden ließe. Die folgenden Darstellungen sollen dazu einen Beitrag leisten.

Die aktuellen Thematisierungen des GWS zeichnen sich durch die Aufgabe, zugleich durch die große Chance aus, das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens auch beim Schrifterwerb einzuführen und wirkungsvoll umzusetzen. Dass seine Zentrierung in jeglicher

Didaktik unumgänglich ist, zeigt sich darin, dass das Ziel des Unterrichts bekanntlich generell darin besteht, ein Brennglas so auf Ausschnitte aus der Komplexität der Welt zu richten, dass es den Lernenden ermöglicht wird, im Kleinen zu erkennen, was die Welt im Großen zu bieten hat.

Daraus folgt: Der Unterricht zum Schriftenerwerb muss den Blick der Kinder in der Weise auf das jeweils Kleine (das Wort, die NP, den Satz . . .) lenken, dass sie nicht jedes Einzelne „ganzheitlich“ als kasuistisches Bild für eine kasuistische Bedeutung wahrnehmen. Vielmehr muss er den Kindern in jedem Kleinen zugleich dessen Strukturen erkennbar machen, damit ihr Blick immer zugleich – zunehmend schärfer – darauf gerichtet wird, sich exemplarisch dem Großen, der gesamten Komplexität, zu nähern. Denn nur so hilft der Unterricht ihnen, das Kleine so zu verstehen, dass sie es analysieren, strukturieren können. Das Ziel ist es, Strukturwissen aufzubauen, das den Kindern beim Erwerb von weiterem Wissen dient – das sie autonomer macht (vgl. zum „verstehenden Lernen“ Schumacher/Stern 2018).

Jede Form des Schriftenerwerbs setzt bekanntlich Abstraktionsleistungen voraus. Zu diesen sind die meisten Kinder beim Schulbeginn nicht spontan in der Lage. Der Unterricht muss ihnen diese Leistungen ermöglichen, indem er ihre Aufmerksamkeit exemplifizierend zielführend lenkt. Zentral in der uralten, aber sich immer wieder erneuernden Diskussion des Exemplarischen ist daher die Frage, was durch die didaktische Wahl des jeweils Kleinen beispielhaft zu repräsentieren ist. Sie wird, seitdem über Didaktik nachgedacht wird, mit beiden Pole des didaktischen Handelns beantwortet: Auf der einen Seite steht die Förderung des kognitiv aktivierenden Lernens, d.h. der Förderung der generellen „geistigen Entwicklung“ der Kinder, die laut Vygotskij das Gegenteil von Dressur, also von Formen des „ganzheitlichen“, nahezu ausschließlich memorierenden Lernen ist:

Das Lernen ist nur dann gut, wenn es Schrittmacher der geistigen Entwicklung ist... Darin unterscheidet sich . . . das Lernen des Kindes von der Dressur eines Tieres. (Vygotskij 1934/2002, 242)

Auf der anderen Seite steht die Hinwendung zum Gegenstand. Seine Komplexität zu beherrschen, ist von Beginn an anzustreben: die Komplexität der Sprache in ihrer grammatischen Form, so wie sie nahezu durchgängig in der geschriebenen Sprache (der „Schriftsprache“) anzutreffen ist. Deren Erarbeitung und Darbietung für den Unterricht

verlangt im Sinne des angesprochenen dialektischen Agierens mit dem anderen Pol Widerspruchsfreiheit und eine sich logisch ergebende Progression. Nur ein Konzept mit diesen Merkmalen kann ein kognitives Erarbeiten des Gegenstands durch die Kinder initiieren und möglich machen.

So entstehen folgende, unterrichtsrelevante Kausalitäten, die die didaktischen Konzepte bestimmen sollten: Die geschriebenen Texte, die den Kindern von Beginn an im Unterricht begegnen (Wörter, Sätze, . . .) visualisieren die Strukturen, die Grammatik der Sprache, die die Kinder zu erwerben haben, damit ihnen die Schriftsprache in entsprechenden Situationen im Gesprochenen und im Geschriebenen in Ergänzung ihrer alltäglich gesprochenen Sprache zur Verfügung steht. Die Visualisierung der Strukturen der Schriftsprache geschieht durch die Orthographie. Denn deren Funktion ist es, die Systematik der Schriftsprache zu veranschaulichen. So ermöglicht die Betrachtung der orthographischen Schreibungen 1. den Erwerb des orthographischen Markierungssystems des Deutschen mit dem Ziel, in der Lage zu sein, schnell und sicher lesen und schreiben zu lernen, 2. den Erwerb der Schriftsprache, 3. einen Ausbau der kognitiven Fähigkeiten der Kinder:

Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu handeln. Es zwingt es, sich den Prozeß des Sprechens selbst stärker bewusst zu machen. (ebd., 228)

Das Bewußtwerden erfolgt über ein System. (ebd., 210)

Was bedeuten diese Überlegungen in Bezug auf die Diskussion des GWS?

- Ein GWS ist nur dann gut, wenn er von Beginn an widerspruchsfrei die gesamte sprachliche Welt im Blick hat und sie im Kleinen exemplifiziert.
- Er ist nur dann gut, wenn er es jedem Kind ermöglicht, den Blick auf die Welt mit seinen bereits erworbenen sprachlichen Ressourcen zu verbinden – zugleich aber mit dem Ziel, die individuellen und sozialen sprachlichen Begrenzungen überwinden zu können – im Sinne von Kompensation und Chancengleichheit.
- Er ist nur dann gut, wenn das Lernen der Kinder ein analysierendes (kein „ganzheitliches“) ist, d.h. wenn bei der Betrachtung des Kleinen die Merkmale von Größerem als Strukturen erkennbar werden. Dieser analysierende Blick auf das Kleine ermöglicht es den Kindern, vergleichend andere Beispiele mit gleichen Merkmalen zu erkennen. Die Wiederholung der Beobachtungen der Merkmale lässt

diese als Strukturmerkmale erkennen, lässt so strukturelle Typen bilden. Diese öffnen in der Folge den Blick auf abweichende Strukturen in Wörtern, um so weitere Typisierungen vornehmen zu können.

- Er ist nur dann gut, wenn er aufgrund einer entsprechenden Unterrichtung zugleich eine Lernhaltung aufbaut, die durch das Entwickeln von Fragen, das analysierende Betrachten und experimentierende Anwenden des Beobachteten die „geistige Entwicklung“ (ebd.) der Kinder fördert.

Welche Konsequenzen hat die Akzeptanz dieser Beschreibungen der Gestaltung und Implikation eines GWS für den Unterricht in der Schule heute? Sie erfordert vor allem die Reflexion der Annahmen, die Didaktik und Unterricht derzeit in starkem Maße bestimmen – zum einen vor dem Hintergrund der aktuellen theoretisch und empirisch fundierten lernpsychologischen Resultate (s.o.), zum anderen vor dem Hintergrund der phonologischen Analysen des Gesprochenen, der sprachlichen Ressource der Kinder (vgl. Maas 2015, Kohler 2015), und der Modellierung der Orthographie als Funktionsträgerin für das Lesen komplexer Texte (vgl. Maas 2015).

Konkret:

- Die Präsentation der Schrift für ein verstehendes Lernen erfordert die Steuerung der kindlichen Wahrnehmung auf die formale Seite der Sprache (im Gegensatz zu einer Fokussierung, die inhaltliche Aspekte oder individuell favorisierte Wörter in den Vordergrund rückt – diese Fokussierung verhindert die notwendige Systematik des Lernens).
- Die Forderung nach der Berücksichtigung der sprachlichen Erfahrungen der Kinder erfordert, dass schriftsprachliches Lernen dennoch in Sinnzusammenhängen, die ihnen erschließbar sind, geschieht: entweder durch die Auswahl von passenden Wörtern, da Wörter die kleinste sprachliche Einheit mit Bedeutung sind, oder durch Sprachspiele, die viele Kinder schon früh zu genießen lernen. Sprachliche Formen werden von ihnen am Schriftanfang als Rhythmen, Melodien, d.h. prosodisch wahrgenommen. Entsprechend sind die prosodischen Strukturen der Wörter die ersten Segmentierungseinheiten, die Kinder analysieren und systematisieren können: Trochäen, Jamben, Daktylen. Sie (nicht Laute!) haben daher den Beginn der Spracharbeit zu bilden, sie bestimmen daher auch den Beginn des Aufbaus eines

GWS als exemplifizierende Zusammenstellung. Hierbei bildet die einfachste Struktur (<Hase>) den ersten Rahmen für das „Buchstabenlernen“, in dem Kinder lernen, Wörter nach den schriftrelevanten Kriterien für das Schreiben zu segmentieren und für das Lesen silbisch zu gliedern.

- Die Orthographie markiert diese prosodisch zu erschließenden Segmente in strukturell gleichen Worttypen mit gleichen Markierungen (<Ha.se> vs. <Hun.de> vs. <Bullen>). Deren sukzessive, durch Vergleiche zu erarbeitenden Thematisierungen im Laufe des Unterrichts tragen jeweils zur Ausweitung des GWS bei.
- Erst nachdem die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Systematisierung der phonologischen Merkmale der Wörter und ihrer Schreibungen gelenkt wurde, sie also auf einer Metaebene die Funktion der Orthographie als systematische Hilfe für das schnelle und sichere Lesen und für das lesbare Schreiben erkannt haben, können weitere, nicht mehr an ihre spontane Wahrnehmung geknüpfte Aufgaben des Schriftspracherwerbs folgen: die Beobachtung morphologischer, syntaktischer und textbezogener Markierungen und ihrer Funktionen für das Verstehen der Texte. Sie überschreiten zwar die Wortebene, können jedoch als Muster ebenfalls Eingang in die Sammlung exemplarischer Formen finden (z.B. Formen nominaler und präpositionaler Gruppen).
- Die Vielfalt der Aufgaben, die Kinder am Anfang des Schrifterwerbs zu lösen haben, um die Bedeutung der Orthographie als Hilfe für das Lesen und Schreiben erkennen und berücksichtigen zu können, erfordert viele Beobachtungen, Kontrollen, Übungen der Kinder – somit viel Zeit. Solange die Kinder noch keine ausreichende qualitative und quantitative Basis erhalten haben, können im Unterricht noch keine Leistungen erwartet werden, die konzeptionell die Grenzen des unterrichtlich Erlernen überschreiten. Es gilt: Für eine relativ lange Zeit kann der Unterricht nur das erwarten, was er gelehrt hat – jede andere Erwartung würde primär das außerunterrichtlich geprägte Können oder Nichtkönnen der Kinder spiegeln, die soziale Schere festigen oder sogar erweitern. Mit anderen Worten: Das Schreiben „freier Texte“ kann erst dann zu einer unterrichtlich zu verantwortenden Aufgabe werden, wenn die Kinder bereits ein stabiles Schriftwissen erlangt haben, das ihnen einen breiten Transfer ermöglicht.

Und der Beitrag des GWS dazu? Seine Funktion besteht darin, die Kinder vor dem tiefen Brunnen zu bewahren, nicht darin, sie mühevoll herauszuholen, nachdem sie bereits hineingefallen sind.

- Die hier dargestellte Argumentationsfolge hat noch eine weitere Konsequenz. Sie betrifft die derzeit vielseitige empirische didaktische Forschung, deren Ziel es ist, Daten zu erheben, die Aussagen über „die schriftsprachliche Entwicklung“ von Kindern ermöglichen sollen. Vorausgesetzt, dass die Bedenken, die hier der aktuellen schriftsprachlichen Lehre gegenüber benannt wurden, geteilt werden, ist die Interpretation der Resultate dieser Forschung als Aussagen über individuelle oder gruppenspezifische Leistungsvermögen in Frage zu stellen. Entsprechende Aussagen sind nur dann gerechtfertigt, wenn die Einschränkungen des Lernens durch den derzeitigen Unterrichts berücksichtigt werden. Denn der derzeitige Unterricht ermöglicht es Kindern im Allgemeinen nicht, die Ziele des Unterrichts zu erreichen. Die Resultate der Kinder sind daher in der Weise zu deuten, dass sie zeigen, wie die Kinder (bzw. ihre außerschulische Umgebungen) mit dieser Unterrichtung umgehen.

Diese Aussagen lassen sich nur empirisch überprüfen, indem die Reaktionen von Kindern, die entsprechend den eingangs entwickelten Forderungen an ein adäquates Konzept unterrichtet wurden, untersucht werden. Dieses ist möglich, seitdem seit 2016 in Österreich (Voralberg) ein entsprechendes Konzept erprobt wird: Es handelt sich um das Konzept „Die Kinder vom Zirkus Palope“, das wird für das 1. Schuljahr ab Sommer 2019 im Internet für das kostenlose Herunterladen veröffentlicht (vgl. Röber 2018, Röber u.a. 2019). Die Gestaltung eines GWS ist in diesem Konzept nicht expliziert, sie ist Teil der oben beschriebenen Progression, sein Üben ist das Lernen im Rahmen dieser Progression.

Erste Beobachtungen in den 19 Erprobungsklassen zeigen (vgl. ebd.), dass die derzeitige Begründung für die Erstellung eines GWS und das Üben in seinem Rahmen, nämlich „die Schwierigkeiten“ vieler Kinder beim Schreiben dieser Wörter (seltener beim Lesen!) in starkem Maße reduziert werden können, wenn die Schreibungen von Wörtern von Anfang an verstanden werden – so dass dann die Frage entsteht, wo die Ursachen für „die Schwierigkeiten“ zu suchen sind.

Eingangs habe ich die Diskussion über das Thema Grundwortschatz (GWS) als einen Kristallisationspunkt in der Sprachdidaktik bezeichnet. Die Tatsache, dass die zentralen Aspekte des Themas auch andere Themenbereiche bestimmen, weist auf deren zentrale Bedeutung hin. Als ein Beispiel lässt sich die Analyse der „Vermessung der Rechtschreibkompetenz in den österreichischen Bildungsstandards“ von Klaus Peter nennen, der der Frage nachgegangen ist, „wovon wir sprechen, wenn wir in den Bildungsstandards von Rechtschreibkompetenz sprechen“ (Peter 2019). Auch hier spielt die Funktion der Konstruktion eines „Modellwortschatzes“ eine Rolle, und Peters Analysen zeigen die gleichen Widersprüche auf, auf die auch in diesem Artikel hingewiesen wurden. Es ist zu wünschen, dass es dem hier gezeigten Blick auf didaktische Fragestellungen gelingt, die mächtigen Routinen, die derzeit die Diskussion bestimmen, zugunsten einer Erneuerung der Wahrnehmungen aufzuweichen.

Literatur:

- Kohler, K. J. (2015): Die Alphabetschrift. Prinzipien der Verschriftung, Schriffterwerb, Erfolgskontrollen. In: Röber, Ch., Olfert, H. (Hrsg.), *Schrift- und Orthographieerwerb* (DTP, Band 2), Baltmannsweiler: Schneider. 347-366
- Maas, U. (2015): Laute und Buchstaben – zu der phonographischen Grundlage des Schriffterwerbs, in: Röber, Ch., Olfert, H. (Hrsg.), *Schrift- und Orthographieerwerb*. (DTP, Band 2), Baltmannsweiler: Schneider. 133-139
- Peter, K. (2019): Zur Vermessung der Rechtschreibkompetenz in den österreichischen Bildungsstandards, in: F&E Edition. Die Forschungszeitschrift der PH Voralberg, 29/2019 (i.E.)
- Röber, Ch.: Rechtschreiben durch Rechtlesen. Ein Weg zum verstehenden Lernen beim Schriftspracherwerb, in: *Grundschule* 6/2018.
- Röber, Ch., Häusle, R., Berchtold, M. (2019): Erstklässler entdecken die Orthographie als Helferin für das Rechtlesen und Rechtschreiben, in: F&E Edition. Die Forschungszeitschrift der PH Voralberg, 29/2019 (i.E.)
- Schumacher, R., Stern, E. (2018). Verstehendes Lernen. Der Aufbau intelligenten Wissens im Schulunterricht. Kursbuch (193). 301 Gramm Bildung, 168-182
- Vygotski, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen, hrsg. u. übers. Joachim Lompscher und Georg Rückriem, Weinheim: Beltz.