

# **Die FRESCH-Methode**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, dem  
Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an  
Schulen vorgelegt von:

**Christina Braun**

20.06.2011

Gutachter: Prof. Dr. Hartmut Günther

Universität zu Köln  
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II

# Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	3
1.	Einleitung	4
2.	Der Lese- und Rechtschreiberwerb	5
2.1	Orthographe Theorie	5
2.1.1	Die Entwicklung der dt. Sprache (-didaktik) - ein Überblick	5
2.1.2	Die orthographischen Prinzipien des Deutschen	6
2.1.3	Zwischenbilanz	17
2.2	Orthographieerwerb	18
2.2.1	Metasprachliche Bewusstheit – Vorläuferfähigkeit?	18
2.2.2	Das Stufenmodell	19
2.2.3	Probleme mit dem Rechtschreiberwerb – LRS	20
2.3	Zusammenfassung und Ausblick	22
3.	Die FRESCH-Methode	22
3.1	Grundsätzliche Annahmen	23
3.1.1	Selbstorganisation durch dynamische Integration	23
3.1.2	Verringern von Stress und Anspannung	24
3.1.3	Rhythmus als Grundlage: die Silbe in der Didaktik	25
3.2	Praktische Durchführung	27
3.2.1	Erste Schritte	27
3.2.2	Aufbaukurs: Die Kategorien	28
3.3	„Tipps und Tricks“	31
3.4	Und später?	32
3.5	DARUM gerade FRESCH	33
3.6	Kritik an der FRESCH Methode	34
3.6.1	Ignorieren silbischer und artikulatorischer Normen	34
3.6.2	Das Tu-Wort ist ein „Buh-Wort“	36
3.7	Zusammenfassung	38
4.	Schlussbetrachtung	39
5.	Literatur	40
6.	Erklärung	43

## Vorwort

In der vorgelegten Arbeit wird die FRESCH-Methode der Förderung von LRS-Kindern beschrieben, die im Laufe der letzten 20 Jahren im Oberschulamt Freiburg entwickelt wurde (**FR**Eiburger **RechtSCH**reibschule). Als bedeutende Neuerung stellt die Methode das Konzept der Silbe beim Erwerb der Rechtschreibung in den Vordergrund und bringt sie mit dem Rhythmus des Sprechens in Verbindung. Die Methode findet in den letzten Jahren auch zunehmend vor allem in Baden-Württemberg im Unterricht der Grundschule jenseits von LRS-Förderung Verwendung – Grund genug, das Konzept in BASIK vorzustellen. Die Arbeit von Christina Braun konzentriert sich dabei auf die Arbeit mit dem Konzept der Silbe. Sie zeigt dabei sowohl die Stärken von FRESCH als auch die Probleme detailliert auf. In ihrer kompetenten Darstellung der FRESCH-Methode nimmt die Kandidatin systematisch immer wieder konkret und nachvollziehbar auf die im ersten Hauptteil der Arbeit dargestellten Grundlagen Bezug. Das betrifft vor allem den Aspekt der Verbindung von Bewegung, Wahrnehmung (Lesen) und Produktion (Schreiben) – diesen zentralen Bonuspunkt der FRESCH-Methode bringt sie überzeugend in ihre Diskussion ein, wie sie aber gleichzeitig zeigen kann, dass viele Beispielwörter in FRESCH (vor allem am Anfang!) nicht nur im Sinne der vorgestellten orthographischen Theorie anders zu betrachten sind, sondern auch im Sinne von FRESCH selbst fehlerhaft sind. Es macht sich dabei sehr gut, dass die ausgewogene Kritik an der FRESCH-Methode sich exemplarisch auf die Analyse weniger Beispiele konzentriert.

Der vorgelegte Text ist für die Internetveröffentlichung lediglich umformatiert worden, aber zur Wahrung der Authentizität einer studentischen Examensarbeit bis auf einige Schreibfehler nicht weiter verändert worden, sodass einige wenige Fehler wie z.B. die Chronologie der Lautverschiebungen (S. 4) oder die Behandlung der ch-Allophonie (Fußnote 3) stehengeblieben sind.

Köln, im Dezember 2011

*Hartmut Günther*

## 1. Einleitung

Schreibt man <Treume> oder <Träume>? Und warum? Wieso schreibt man <Mahlwerk> und nicht \*<Mahlkasten>? Und wie kommt der *Berg* zum <g> und das *Werk* zum <k>?

Eine Erstlese- und -schreibdidaktik sollte diese und ähnliche Fragen beantworten können; dies gilt gerade und nicht etwa „sogar“ für die lese- und recht-schreibschwächeren Kinder.

Der erste Teil dieser Arbeit wird zunächst einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik und dann einen ausführlichen Einblick in die der deutschen Orthographie unterliegende Systematik liefern. Die landläufige Auffassung, dass Rechtschreibung aus dem Anwenden von Einzelregeln besteht, gilt es in diesem Abschnitt zu widerlegen. Auf diese umfassende Darstellung der einzelnen orthographischen Prinzipien kann im Hinblick auf die Bedeutung der Silbe, die auch als Segmentierungseinheit der FRESCH-Methode fungiert, nicht verzichtet werden. Die Silbe spielt in Bezug auf die Systematik der regelhaften Schreibungen eine entscheidende Rolle und muss daher gewissenhaft dargestellt werden. Denn erst auf dem Fundament einer sicheren Kenntnis über die Rechtschreibung kann eine funktionierende Förderung aufbauen. Auch die phonologische Bewusstheit wird häufig als eine elementare Voraussetzung für den Schriftspracherwerb betrachtet und verdient daher ebenfalls einen Platz in dieser Arbeit. Anschließend wird am Stufenmodell nach K.B. Günther der gelingende Erwerb der Rechtschreibung, wie er im Normalfall stattfindet, skizziert. Dass dieser Normalfall eben nicht die Regel ist, wird angesichts bestehender Schwierigkeit einiger Schüler hierbei deutlich. Jene Schüler leiden dann möglicherweise an einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Auf eine detaillierte Ausführung möglicher Definitionen oder Ursachen von LRS wird verzichtet, da erstens der Fokus dieser Arbeit nicht auf einer LRS-Ursachenforschung liegt und zweitens da diese Ursachen selbst im wissenschaftlichen Diskurs noch nicht völlig ergründet sind. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein kurzer Abriss der LRS-Problematik ausreichen, da im weiteren Verlauf ein Förderprogramm analysiert wird, welches nicht versucht, einzelne Ursachen zu kurieren.

Der zweite Teil dieser Arbeit wird sich mit diesem Förderprogramm, der FRESCH-Methode, auseinandersetzen. Zunächst einmal werden die dieser Methode zugrundeliegenden Annahmen ausgeführt. So greift beispielsweise die Therapie einer Lese- und Rechtschreibschwäche nicht an vielen einzelnen ursächlichen Faktoren an, sondern es wird vielmehr versucht, eine einzige angenommene Störung (Verarbeitungsprobleme bei der Verknüpfung von Wahrnehmung und Motorik) zu behandeln. Außerdem betonen die Autoren, worüber wissenschaftlich wohl Konsens herrscht, dass auch die psychologische Konstitution des Kindes, also seine positive Einstellung zum Lernen und auch zu seiner eigenen Person, eine wichtige Rolle spielt.

Danach werde ich FRESCH inhaltlich vorstellen: wie ist die Vorgehensweise? Welche Schritte sind zu gehen? Wo liegen die Stärken oder auch Schwächen der FRESCH-Methode? Ist die FRESCH-Methode mit der allgemeinen Systematik der Orthographie zu vereinbaren? Und in welchem Maße?

Einzelnen Aspekten, wie zum Beispiel dem Kapitel zur Diagnose einer LRS, werde ich ein sehr begrenztes Maß an Aufmerksamkeit schenken. Es wird also nicht der Anspruch auf eine vollständige Darstellung aller der in der FRESCH-Methode enthaltenen Gegenstände erhoben. Insgesamt geht es mir vielmehr darum, die Grundlagen, das zugrundeliegende Prinzip von FRESCH vorzustellen und nicht etwa darum, jedes Detail der Methode wiederzugeben.

*Zur sprachlichen Kennzeichnung:* Im Folgenden werde ich aus ästhetischen Gründen auf die ständige Verwendung weiblicher und männlicher Wortformen verzichten und mich auf Formen im Maskulinum beschränken. Wenn also etwa von *Schülern* die Rede sein sollte, sind selbstverständlich ebenso die Mädchen gemeint.

Auch auf die Gefahr hin dieses Zitat aus seinem eigentlichen Kontext zu reißen, dient es doch als kleiner *Appetizer* auf diese Examensarbeit:

„*Es wird alles immer gleich ein wenig anders, wenn man es ausspricht.*“

(Hermann Hesse)

## **2. Der Lese- und Rechtschreiberwerb**

### **2.1 Orthographietheorie**

#### **2.1.1 Die Entwicklung der dt. Sprache (-didaktik) - ein Überblick**

Die Beschäftigung mit generellen Prinzipien der deutschen Rechtschreibung kommt nicht erst 1996 mit der Rechtschreibreform auf. Erste (bekannte) Auseinandersetzungen mit Sprache und deren Gebrauch reichen bis in die Antike zurück. Das *Trivium* der *septem artes liberales* hatte – allgemein formuliert – die Aufgabe der Sprachausbildung (Produktion und Rezeption) (vgl. Bredel 2007:205).

Erste deutschsprachige (ahd.) Schriftstücke (wie der *Abrogans*, 765 n.Chr.) stammen aus dem 8. Jhd. und waren zunächst dem Klerus vorbehalten (vgl. Wolff 2009:54ff.). Dann, nach zwei großen Lautverschiebungen, diversen Kriegen, politischer Umstrukturierung, der „Erfindung des Buchdrucks um 1450“ (Volmert 1995:42), zunehmender Urbanisierung und der Errichtung öffentlicher Bildungseinrichtungen<sup>1</sup> wurden schließlich die Forderungen nach einer deutschen Einheitssprache immer lauter. „Im 17. und 18. Jh. festigen und vereinheitlichen sich zwar allmählich die Schreibweisen; doch gilt noch keine einheitliche orthographische Norm“ (Wolff 2009:149). In der Entwicklung einer Einheitssprache (und Einheitsschreibung) war man sich bzgl. des Zugriffs hierauf nicht immer einig. Auf der einen Seite waren die Arbeiten von J.C. Adelung (Gottsched, Schottel u.v.m.) der „**Sprachrichtigkeit**“ (Wolff 2009: 143, Hervorhebung im Original) gewidmet. Adelung betrachtete sich selbst als „Sprachlehrer“ (Bredel 2007:208f.) und hatte es sich wohl zur Aufgabe gemacht, mit seinem präskriptiven „*Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart*“ (vgl. ebd. Hervorhebung im Original) ein „Hilfs-

---

<sup>1</sup> Es sollte kurz erwähnt werden, dass jene Bildungseinrichtungen der männlichen Oberschicht vorbehalten waren. Erst in den Jahren zwischen 1890 und 1900 wurden angesichts der Forderungen der Pädagogin Helene Lange (1848-1930) die ersten Frauen an Hochschulen zugelassen (vgl. Helwig 1997:5).

mittel“ (Bredel/Günther 2006:197) für Schreiber zu entwickeln. Einer seiner Grundsätze war „Schreib wie du sprichst“ (vgl. Noack 2002:83). Dass dieser Grundsatz in der heutigen Didaktik nicht mehr haltbar ist, ist aus zwei Gründen offensichtlich: Zunächst ist die deutsche Rechtschreibung keine reine Lautschrift, sondern unterliegt systematischen Strukturen. Diese werden ausführlich in Kapitel 2.1.2 erarbeitet. Darüber hinaus wird bei einem „Schreib wie du sprichst“-Leitsatz unterstellt, dass sich alle Mitglieder im deutschsprachigen Raum auch der „hochdeutschen Standardvarietät“ (ebd.) bedienen, was „innerhalb der verschiedenen Dialekträume [...] unterschiedliche Gültigkeit hat“ (ebd.). Auf der anderen Seite der Sprachwissenschaftler plädieren die Brüder Grimm mit ihrem deskriptiven *Deutschen Wörterbuch* für „einen Verzicht auf grammatische Unterweisung“ (Bredel 2007:211) zugunsten historischer „Einsichten in [die] Muttersprache“ (ebd.). Somit ist zu betonen, dass bereits die Brüder Grimm im 19. Jahrhundert Systemeinkblick und Transparenz einem präskriptiven Regelwerk vorzogen. Im Bereich der Didaktik folgen nun u.a. K.F. Becker, der „in der formalen Satzanalyse [den] Schlüssel zur Analyse des (logischen) Denkens überhaupt“ (ebd.: 212) sieht und auf welchen sich später Konrad Duden bei seinen Überlegungen zur Interpunktion bezieht. Weiterhin ist R.H. Hiecke zu erwähnen, nach dessen Auffassung im Sprachunterricht Formen auf ihre „innere Systematik“ (ebd.) zu untersuchen seien. Somit ist er einer der Vorreiter für induktives Sprachlernen (vgl. ebd.). Als Vorreiter für einen „integrativen Grammatikunterricht“ kann R. Hildebrand genannt werden. Der Anfang des 20. Jahrhunderts war geprägt von ideologischen Interpretationen. So wurde L. Weisbergers Ansatz, Sprache bestimme das Denken, als Legitimation genutzt, fremde Spracheinflüsse zurückzudrängen und stattdessen die historische Bedeutung des Deutschen aufzuwerten (vgl. ebd.: 215f.). Auch in der Nachkriegszeit bleiben Weisbergers Ansichten bis in die 1950er Bestandteil der Lehrpläne. Erst mit H. Helmers, der versucht, die verschiedenen Disziplinen des Deutschunterrichts zu systematisieren, und H. Glinz, der überzeugt ist, dass operative Handlungen (Prozesswissen) und nicht explizites Analysewissen zu grammatischem Wissen bei Lernenden führe (vgl. ebd.), ist die Sprachdidaktik – als eigenständige Wissenschaft – geboren.

### **2.1.2 Die orthographischen Prinzipien des Deutschen**

Häufig wird die deutsche Rechtschreibung als „Chaos“ (vgl. Ossner 2008:151) oder als Aneinanderreihung von Ausnahmen empfunden. Es mangelt hier schlichtweg an einer Einsicht in das der deutschen Orthographie unterliegende System. Die Rechtschreibung ist nämlich von aufeinander aufbauenden und sich teilweise überlappenden Prinzipien geprägt:

#### **a) Das phonographische Prinzip**

Die deutsche Alphabetschrift ist lautbezogen, allerdings ist die Schreibung kein „bloßes Abbild des Lautlichen“ (Fuhrhop 2009:6). Sonst könnte man schließlich direkt in einer Lautschrift (z.B. IPA) schreiben, was jedoch nicht sehr leserfreundlich wäre. Zunächst wird mithilfe von Minimalpaaren der Phonem- und der Graphembestand des Deutschen ermittelt. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der gesprochenen Sprache, Grapheme die der geschriebenen Sprache. So sind beispielsweise /z/ und /t/ (bzw. <s> und <t>) unterschiedliche Phoneme (und auch Grapheme), da sie in dem Minimal-

paar /zɔnə/ und /tɔnə/ (bzw. <sonne> und <tonne><sup>2</sup>) den semantischen Unterschied anzeigen. Nachdem dann diese beiden Bestände aufeinander bezogen wurden, lässt sich feststellen, dass zwar eine gewisse Phonem-Graphem-Korrespondenz besteht, aber keine direkte 1:1-Zuordnung möglich ist. Dies lässt sich bereits anhand der Tatsache aufzeigen, dass es neun Vokalgrapheme gibt, aber 16 Vokalphoneme. Am Beispiel dieser einfachen Rechnung wird deutlich, dass mehrere Phoneme durch ein Graphem abgebildet werden können<sup>3</sup>. Gespannte und ungespannte Vokalphoneme treten paarweise auf und entsprechen demselben Graphem (/o:fən/ - <ofen>; /ɔfən/ - <offen>) in ihrer Normalschreibung<sup>4</sup>. Das bedeutet, dass Gespanntheit und Ungespanntheit nicht auf phonographischer Ebene erkannt werden können, sondern in der Schreibsilbe (auf silbischer Ebene) kodiert sein müssen. An dieser Stelle muss eingeschoben werden, dass *das Phonem* eine streng abstrakte Einheit in der Linguistik darstellt. Der *Sprachlaut* war bisher weder artikulatorisch noch akustisch noch auditiv nachweisbar. „Die Suche nach dem ‘Sprachlaut’ [musste] aufgegeben werden“ (Pompino-Marschall 1995:8, Hervorhebung im Original.) Phonologische Prozesse (z.B. Koartikulation, Steuerung) beeinflussen den Lautwert eines Buchstaben in Abhängigkeit von seinen Nachbar-einheiten innerhalb der Silbe. Christa Röber („Silbenanalytische Methode“ [SaM], vgl. Röber 2009:151ff.) oder auch Hans-Joachim Michel („Freiburger Rechtschreibschule“ [FRESCH], vgl. Michel 2010:15) haben also gute Gründe, die Silbe – die tatsächlich kleinste sprechmotorisch und auditiv identifizierbare Einheit – als Basis ihrer Schrifterwerbsdidaktik zu betrachten.

Dennoch lassen sich einige Schreibungen direkt aus ihrer Lautung ableiten, wie z.B. /ʃø:n/ - <schön> oder /zalami/ - <salami>. Der Vorteil in einer Verschriftung, die auf dem Lautlichen beruht, liegt in der enormen Flexibilität. Mit dem einmal entworfenen Zeichensatz lassen sich nahezu alle vorhandenen Wörter wie auch neue Ausdrücke verschriften<sup>5</sup>, ohne hierfür ein neues Zeichen erfinden zu müssen – wie es beispielsweise bei logographischen Schriften nötig ist. Man kann also festhalten, dass die generelle Korrespondenz von Phonemen und Graphemen das „grundlegende Gerüst“ (Fuhrhop 2009:13) für die deutsche Alphabetschrift bereitstellt. Jene Phänomene (wie Vokalqualität, strukturelle Besonderheiten von Anfangsrändern oder die Diphthong-schreibung), welche nicht auf dieser segmentalen Ebene aufgelöst werden können, bedürfen weiterer Klärung auf der übergelagerten silbischen Ebene.

## b) Das silbische Prinzip

Dem *silbischen Prinzip* folgen Schreibungen, die nicht allein phonographisch bedingt sind. Hierzu gehören Dehnungsgraphien, wie das Dehnungs-h oder die Vokalverdopplungen, und explizites Markieren von Vokalschärfe. Doch zunächst sollte geklärt werden, was unter *Silbe* überhaupt zu verstehen ist. Die

<sup>2</sup> Die Markierung der Großschreibung kommt erst in Abschnitt d) zum Tragen und spielt auf phonographischer Ebene noch keine Rolle, was sich auch in den angegebenen Beispielen widerspiegelt.

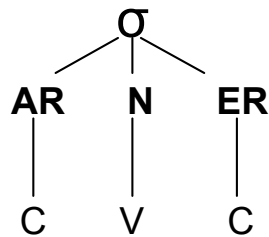
<sup>3</sup> Die Gegenrichtung ist ebenfalls möglich: <ch> hat zwei phonemische Realisierungen. Eine Verwechslung ist in diesem Fall aufgrund der komplementären Verteilung des ich- und ach-Lautes nicht möglich: folgt <ch> auf einen der vorderen Vokale (im Vokaltrapez), wird er als /ç/ realisiert (wie z.B. in /kʏçən/), folgt <ch> hingegen auf einen der hinteren Vokale, wird er als /x/ realisiert (wie z.B. in /ku:xən/).

<sup>4</sup> Eine Ausnahme bildet hier das *i*. „Gespanntes und betontes [i] wird im Normalfall als <ie> geschrieben, ungespanntes [i] als <i>.“ (Duden 4 2005:69)

<sup>5</sup> Diese sind dann nicht zwingend orthographisch korrekt.

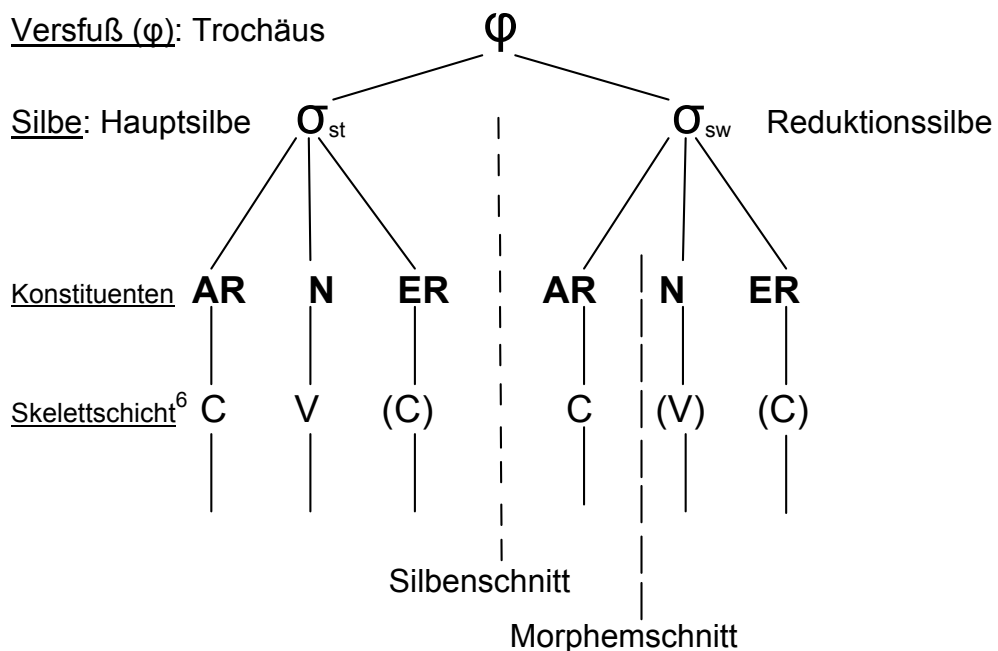
Silbe ist die kleinste artikulatorisch realisierbare Einheit der Sprache. „Die graphematische Silbe ist in ihrer Gestalt „stärker regularisiert [...] als die [...] Sprechsilbe“ (Duden 4 2005:71) und weist somit eine „größere Formkonstanz“ (ebd.) auf. Dies dient eher der schnelleren Erfassung und damit einer besseren Lesbarkeit. Eine Silbe besteht immer aus einem Anfangsrand (AR), einem Nukleus (N) und einem Endrand (ER).

Silbe ( $\sigma$ ):



Der Trochäus, welcher aus der betonten Hauptsilbe ( $\sigma_{st}$ ) und der unbetonten Reduktionssilbe ( $\sigma_{sw}$ ) besteht, gilt als Basis der deutschen Orthographie.

Versfuß ( $\varphi$ ): Trochäus



Zur Vervollständigung sollte erwähnt werden, dass (mindestens) ein weiteres Silbenmodell existiert. Dieses Modell, welches auch Christa Röber bevorzugt (Röber 2009:43), bietet den Vorteil, dass es die artikulatorische Abhängigkeit des Silbenkerns vom Endrand integriert. Hier besteht die Silbe aus dem An-

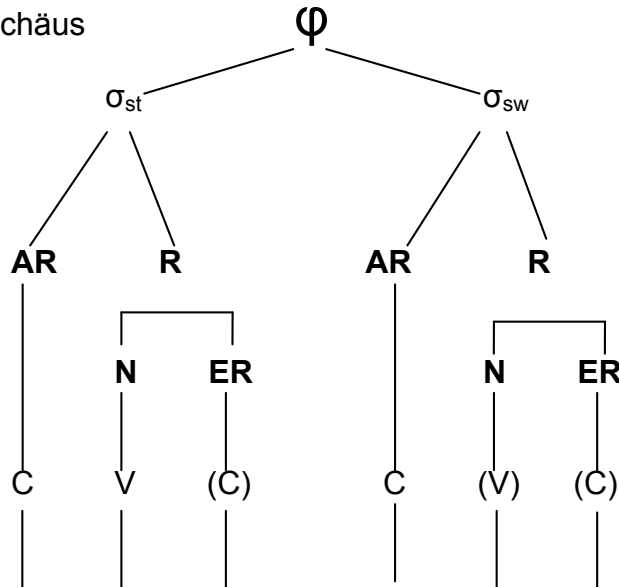
<sup>6</sup> „Die **Skelettschicht** enthält Informationen über die Position von Segmenten innerhalb der Silbe und über die Quantitätsstruktur.“ (Meibauer 2002:104, Hervorhebung im Original)



fangsrand und dem Reim (R), welcher den Nukleus und den Endrand beinhaltet.

Dieses zweite Modell sieht so aus:

Versfuß: Trochäus



Zugunsten einer übersichtlicheren Darstellung werde ich in meinen Ausführungen auf das erstgenannte Modell, welches die segmentalen Konstituenten regelhaft abbildet, zurückgreifen.

Der AR der Reduktionssilbe ist immer besetzt (Onsetmaximierung). Die Besetzung des Nukleus ist sogar noch regelhafter: hier steht stets ein <e>, welches in der Umgangslautung durch den Reduktionsvokal Schwa /ə/ wiedergegeben wird oder durch artikulatorische Prozesse (z.B. progressive Assimilation) entfällt (<bleiben> - /blaibən/ oder /blaibm/) (vgl. Duden 4 2005:58). Der Endrand kann unbesetzt bleiben. Ist er allerdings besetzt, kommen hier nur die Sonoranten <l>, <n> und <r> vor.

In der Hauptsilbe muss lediglich der Nukleus<sup>7</sup> besetzt sein; und zwar mit (mindestens) einem Vokalgraphem (V). Der Vokal bildet also den Silbenkern, um welchen sich dann Konsonanten (C) entlang der Sonoritätshierarchie gruppieren. „Vom linken Silbenrand steigt die Sonorität zunächst bis zum Gipfel [dem Vokal, C.B.] an und fällt dann wieder zum rechten Rand ab.“ (Meibauer 2002:109). Es wird versucht, den AR möglichst klein zu gestalten, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten. So wird der Mehrgraph <sch>, wenn er in Kombination mit den Plosiven <p> oder <t> auftritt, als <s> bzw. <st> oder <sp> dargestellt. Es wird also <stein> geschrieben, obwohl man auf phonographischer Ebene von /ʃtain/ zu der Schreibung \*<schein> gelangt wäre. Auf diese Weise werden unübersichtliche Anfangsränder mit /ʃ/ an erster Stelle eines dreiphonemigen Anlautes (\*<schräbe>) vermieden. Zu Verwechslungen

<sup>7</sup> Im Gegensatz zur Schreibsilbe kann der AR der Sprechsilbe nicht unbesetzt sein. In der nackten Sprechsilbe folgt ein Vokal stets dem glottalen Verschlusslaut, welcher allerdings in der Schreibsilbe nicht abgebildet wird ( /ʔalt/ - <alt> ), oder einem Konsonanten ( /kalt/ - <kalt> )

kann diese Schreibung nicht führen, da erstens /s/ vor /p/ und /t/ nicht vorkommt<sup>8</sup> und zweitens „diese Muster [...] als Einheiten wahrgenommen und immer richtig gelesen“ (Duden 4 2005:72) werden.

Es gibt fünf Strukturtypen (Bredel et. al. 2010<sup>9</sup>), anhand welcher sich die orthographischen Markierungen bzgl. der Vokalqualität innerhalb des silbischen Prinzips demonstrieren lassen. Schreibungen von Morphemen, die einmal festgehalten sind, bleiben auch nach Flexion und Derivation stabil (vgl. Kapitel 2.1.2 c) Das morphologische Prinzip).

Strukturtyp 1:      Offener Endrand

	<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>		<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER<sup>10</sup></b>	
<	R	e	___		g	e	n	>
<	Str	a	___		ß	e		>
<		E	___		k	e	l	>

Die offene Hauptsilbe induziert mit ihrem unbesetzten Endrand einen langen, gespannten Vokal. Eine orthographische Markierung der Vokallänge ist in diesen Fällen überflüssig, sodass es nicht zu Schreibungen wie \*<hahse> kommen kann.

Strukturtyp 2:      Geschlossener Endrand

	<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>		<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>	
<		E	n		d	e		>
<	K	i	n		d	e	r	>
<	l	a	s		t	e	n	>

Analog zu Strukturtyp 1 zeigt hier der geschlossene ER komplementäre Vokalqualitäten: Vokalkürze / -ungespanntheit. Auch bei Schreibungen, die diesem Strukturtypen zugeordnet werden, wird regelhaft auf eine Sondermarkierung (\*<Wunnder>, \*<Tannte>) verzichtet.

<sup>8</sup> Im norddeutschen Sprachraum kann es in der Tat (dialektal bedingt) zu Sprechweisen wie /spi:lən/ kommen, doch in diesem Fall ist auch keine Bedeutungstransformation zu verzeichnen.

<sup>9</sup> In diesem Abschnitt werde ich mich auf die angegebene Quellenangabe und auf das Seminar „Orthographieerwerb“ im SoSe 2008 von Prof. Dr. Ursula Bredel beziehen.

<sup>10</sup> Aufgrund einer möglichen zukünftigen Ermangelung an natürlichen Ressourcen werde ich auf die Darstellung des kompletten Modells verzichten und mich auf die einzelnen Konstituenten konzentrieren.

Strukturtyp 3: Doppelkonsonanten

	<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>		<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>	
<	L	ö	f		f	e	l	>
<	r	e	n		n	e	n	>
<	T	a	t		z	e		>

Dem Strukturtyp 3 unterliegen Schreibungen mit Silbengelenk (Geminatenschreibung). Wird nur ein internuklearer Konsonant artikulatorisch realisiert, gehört er als Silbengelenk sowohl der Haupt- als auch der Reduktionssilbe an. Dieser Konsonant wird in einem ersten Schritt dem AR der RS zugeschrieben (Onsetmaximierung). Soll der Vokal der HS nun ungespannt sein, muss der ER geschlossen sein. Hier bedient sich die Orthographie des Kniffes, den (einzig hörbaren) Konsonanten zu verdoppeln, um so den ER zu schließen, sodass Vokalschärfe angezeigt wird. Eine leichte Abweichung liegt bei <k> und <z> vor: sie werden zu <ck> und <tz>, was aber artikulatorisch der Verdopplung entspricht.

Von /kanə/ zu <kanne>:

	<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>		<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>	
/	k	a		n		ə		/ Artikulation
<	k	a	○	n		e		> Onsetmaximierung
<	k	a	n	n		e		> Konsonantenverdopplung

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Konsonantenverdopplung die Folge der Artikulation ist und nicht etwa deren Begründung, wie manch ein Merksatz (wie „Weil da zwei Konsonanten stehen, spricht man den Vokal kurz“) dies suggeriert.

Strukturtyp 4: Silbeninitiales h

	<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>		<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>	
<	s	e	—		h	e	n	>
<	r	e	—		h	e		>
<	Sch	u	—		h	e		>

Bei Wörtern dieses Typs liegt kein internukleares Konsonantenmaterial vor. Phonemisch stoßen hier zwei Silbenkerne aneinander (/ge:ən/, /ru:e/). Phonographisch ausbuchstabiert müsste es dann \*<geen> und \*<rue> heißen. Damit es beim Lesen solcher Begriffe nicht zu Fehlinterpretationen wie \*/ry:/ als Einsilber kommt, wird ein stummes<sup>11</sup> silbeninitiales h in den AR der RS eingefügt. Das silbeninitiale h dient der optischen Separierung der Nuklei und nicht der Dehnung. Ein weiteres Argument für das silbeninitiale h ist das Prinzip der Onsetmaximierung. Aber auch hier gibt es Ausnahmen zu verzeichnen, z.B. bei den Diphthongen:

AR	N	ER		AR	N	ER	
< b	au	___		___	e	r	>
< tr	eu	___		___	e		>
<	ei	___		___	e	r	>
Aber:							}
< r	ei			h	e	r	

„Ei-Wörter“

Strukturtyp 5:      Dehnungs-h

AR	N	ER		AR	N	ER	
< s	a	h		n	e		>
< st	e	h		l	e	n	>
< h	ü	h		n	e	r	>
< s	e	h		n	e	n	>

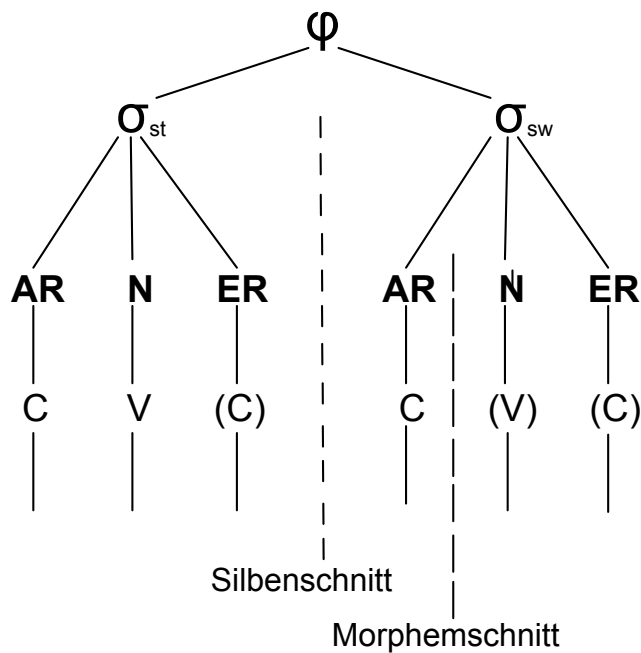
Die Schreibung mit Dehnungs-h ist nicht so regelhaft wie das Anzeigen von Gespanntheit durch die offene Hauptsilbe. Das Dehnungs-h kann nur vor Sonoranten auftreten, muss es aber nicht. (<der Lahme> vs <der Name>). Hier besetzt das h die Hauptsilbe und drängt besagten Sonoranten in den AR der RS. Darüber hinaus tritt es nie vor Plosiven oder Frikativen (\*<bohte>, \*<böhse>), nie in Funktionswörtern (\*<vohr>) und nie in <T>-Wörtern (\*<tohre>, historisch begründet) auf. Aufgrund seines nicht regelhaften Auftretens kann das Dehnungs-h auch zur Heterographie verwendet werden, um beispielsweise die *Wahl* von dem *Wal* zu unterscheiden. Auch ist die Komplexität des AR der HS ein wichtiger Hinweis auf eine mögliche h-Schreibung: je komplexer der ER desto weniger wahrscheinlich ist das h (\*<schmahl> vs. <kahl>). Dass das Dehnungs-h in Wörtern wie <sehen> nicht völlig überflüssig und willkürlich ist, wird im folgenden Abschnitt c) über die morphologisch bedingten Schreibungen deutlich werden.

<sup>11</sup> „Dem Graphem entspricht an dieser Stelle kein Phonem“ (Duden 4 2005:76)

Wenn man sich an diese Strukturtypen hält und ihnen fragliche Schreibungen als Trochäus zuordnet, gelangt man mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer korrekten Schreibweise.

c) Das morphologische Prinzip

Das hier zugrundeliegende Prinzip ist das „der **Morphemkonstanz**“ (Fuhrhop 2009:25, Hervorhebung im Original). Die Idee ist, dass ein Morphem, die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache, in all seinen Flexions- und Derivationsformen möglichst gleich geschrieben wird, auch wenn das Gesprochene eine andere Gestalt hat. Entscheidend ist der im Abschnitt b) erwähnte, jedoch nicht erklärte, Morphemschnitt.



Diesen Vorgang werde ich an den Beispielen *Baum* und *Blume* zeigen:

1. Schritt: Eintragen einer passenden Form (Trochäus) in das bekannte Silbennmuster:

	<b>AR</b>	<b>N</b>	<b>ER</b>	-	<b>AR</b>		<b>N</b>	<b>ER</b>	
<	b	au		-	m		e	s	>
<	bl	u		-	m		e		>

2. Schritt: Isolieren des Morphems an der Morphemgrenze: <baum> / <blum>. Auf dieser Konstituentenebene besteht ein Morphem also aus der Hauptsilbe und dem Anfangsrand der Reduktionssilbe.

3. Schritt: Morphem ist „nutzbar“ zur Wortbeugung: <Bäum-e> und nicht \*<Beum-e> oder gar \*<Boim-e> sowie <Blüm-chen> und nicht \*<Blüh-chen>.

Das morphologische Prinzip schützt die Erfassungsfunktion für den Leser, so dass dieser das zugrundeliegende Morphem in jeglichem morphologischen Kontext direkt identifizieren kann. Auf diese Weise kann auf den ersten Blick erfasst werden, ob es sich bei dem /farat/ um ein *Fahrrad* (z.B. Mountainbike) oder um einen *Fahrrat* („Du solltest nicht zu schnell fahren“) handelt. Doch auch, wenn es zu starken Abweichungen zu phonographisch erwartbaren Schreibungen kommen kann, sind Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip weder „willkürlich noch dysfunktional“ (Duden 4 2005:79). Da die morphologische Schreibung nicht zu einer anderen Lesung führen darf, sind hier die möglichen Schreibungen relativ beschränkt (vgl. Fuhrhop 2009:25). Typische Phänomene auf morphologischer Ebene sind die Umlautschreibung, die Auslautverhärtung und übernommene silbische Schreibungen:

**Umlaute** entstehen auf phonologischer Ebene durch Frontierung und Hebung des Vokalphonems, auf graphematischer Ebene durch den Zusatz von diakritischen Zeichen und morphologisch durch:

- Pluralbildung (Vater - Väter)
- Verbflexion (ich trage - du trägst)
- Komparation (klug - klüger)
- Ableitung (Brot - Brötchen) (vgl. ebd.:26)

Schreibungen mit <ö> und <ü> sind „hundertprozentig“ (ebd.) auf die PGK zurückzuführen. Anders liegt die Sache bei <ä> und <e>. In der Lautsprache teilen sich diese beiden Grapheme ein ungespanntes Phonem: /ɛ/. Obwohl *Held* und *hält* gleich klingen, ist *hält* eine Flexionsform von *halten* und wird aufgrund des Prinzips der Morphemkonstanz mit <ä> geschrieben. Ähnliche Gesetzmäßigkeiten gelten analog für die Verschriftung von Umlautdiphthongen: so schreibt man morphologisch <träume> wegen *Traum*, obwohl eine Schreibung wie \*<treume> sowohl phonographisch als auch silbisch als akzeptabel gelten würde. Auch im Bereich der Umlautschreibung wird die Bedeutungsunterscheidung durch Heterographie ermöglicht: *Lärche* / *Lerche*; *Gewähr* / *Gewehr*.

Ein weiteres Phänomen der deutschen Lautung ist die **Auslautverhärtung**. Hier wird die Stimmhaftigkeit aller Obstruenten der Endränder von Silben neutralisiert (vgl. Meibauer 2002:94); so wird aus dem <obst> das /opst/ und aus der <hand> die /hant/. Doch da das morphologische Prinzip Morphemgleichschreibung vorsieht, schreibt man: *Röschen* von *Rose* (\*<rößchen>); *du legst* von *legen* (\*<lekst>), *Kind* (\*<kint>) von *Kinder*. Im einen Fall gibt die Rückbildung auf die Nennform (bei Substantiven) oder auf die infinite Verbform Aufschluss, im anderen Fall ist es die Flexion, die Klarheit schafft.

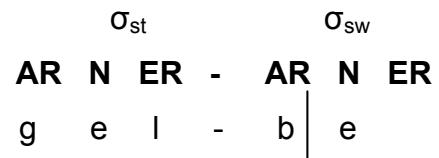
Der dritte große Komplex innerhalb des morphologischen Prinzips sind **übernommene silbische Schreibungen**. Diese sind in den bekannten Bereichen vorzufinden:



Morphemschnitt

- Offener Endrand:            l    ö            -    s    e    n

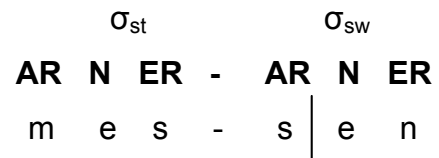
→ Trotz des in <löslich> geschlossenen Endrandes, wird /lø:slɪç/ mit langem gespanntem ö-Laut gesprochen. Die Morphemkonstanz erlaubt es dem <s>, dem eigentlichen AR der RS, in den ER der HS zu rutschen und so einen scheinbar ungespannten Vokal zu suggerieren.



- Geschlossener Endrand:

g   e   l   -   b   |   e

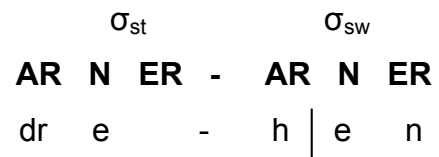
→ Morpheme des Strukturtyps 2 können regelhaft an der Morphemgrenze isoliert werden und durch Flexion/Derivation „weiterverarbeitet“ werden: *gelb, gelb-es, gelb-lich, Gelb-sucht*.



- Geminatenschreibung:

m   e   s   -   s   |   e   n

→ Auch das Silbengelenk wird in flektierte Formen übernommen. Auf silbischer Ebene wird ein Silbengelenk als Doppelkonsonant (bzw. Graphemfolge <tz>, Mehrgraph <sch, ch, ck>) abgebildet. Allerdings ist nicht jeder Doppelkonsonant auch ein Silbengelenk. Aus morphologischen Gründen bleibt zwar die Geminat erhalten, obwohl die Gelenkfunktion nicht mehr nötig ist: *Messung, mess-bar, Messsonde* etc.



- Silbeninitiales h:

dr   e        -    h   |   e    n

→ Hier tritt die (oben angedeutete) sekundäre Funktion des silbeninitialen h's in Kraft. Um zu verhindern, dass bei komplexen Endrändern der Vokal als ungespannt fehlinterpretiert wird, zeigt das h in diesem Fall, aufgrund der Verwandtschaft zu einem mit

silbeninitialen h geschriebenen Wort, doch Dehnung an. Du <drehst> kann somit nicht als /drɛst/ gelesen werden.

		$\sigma_{st}$				$\sigma_{sw}$		
		AR	N	ER	-	AR	N	ER
- <u>Dehnungs-h:</u>	s	a	h	-	n	e		

- Während im silbischen Prinzip Wörter wie <sahne> eigentlich auch dem Strukturtyp 1 (z.B. \*<sa-ne> → /za:nə/) hätten zugeschrieben werden können, wird hier der Vorwurf der Überflüssigkeit des Dehnungs-h's entkräftet. So werden morphologisch komplexe Formen wie <du sahnst ab> für den Leser markiert, um die Gespanntheit des Vokal zu gewährleisten.

Unter Berücksichtigung einer gewissen Korrespondenz von Laut und Buchstabe und silbischer sowie morphologischer Einflüsse und Besonderheiten kann man von einem gesprochen Wort relativ sicher zu einer orthographisch korrekten<sup>12</sup> Graphemfolge gelangen. Zu einer korrekten Orthographie bedarf es noch weiterer „Mittel der Wortschreibung“, wie der Duden (Duden 4 2005:85) es nennt.

#### d) Ergänzende Prinzipien

Um die Schreibung nun vollends „recht“ zu machen, müssen noch die Bereiche Großschreibung<sup>13</sup>, Getrennt- und Zusammenschreibung und Interpunktion behandelt werden. Diese Bereiche sind allerdings jeweils so komplex und vielschichtig, dass ich sie lediglich anreißen werde.

Dass Eigennamen, Satzanfänge und gewisse Personalpronomen großgeschrieben werden, lässt sich relativ mühelos merken und vermitteln. Was die übrigen satzinternen Großschreibungen betrifft, gilt laut Duden immer noch der wortartenbezogene Leitsatz: „Substantive werden großgeschrieben“ (Duden 4 2005:85). In diesem Ansatz muss immer wieder gefragt werden, wann denn ein Wort als Substantiv zu behandeln ist. Genau hier entstehen die Zweifelsfälle der satzinternen Großschreibung, denn grundsätzlich „kann jede Wortart – befindet sie sich an der entsprechenden Position im Satz – großgeschrieben werden“ (Günther/Nünke 2005:12). Es wird versucht, dieses Problem mit Hilfe der *Prototypentheorie* zu lösen (vgl. Fuhrhop 2009:40, Meibauer 2002:188ff.). Hiernach können auch noch solche Wörter als Substantiv klassifiziert werden, die kaum noch substantivtypische Eigenschaften haben. Einen Überblick über weitere verschiedene Beschreibungsebenen, auf denen Eigenschaften, die Großschreibung auslösen, unterschieden werden, gibt Ursula Bredel (Bredel 2006:10). Sie führt lexikalische, morphosyntaktische, syntagmatische und syntaktische Eigenschaften an, die eine implikative Reihe

<sup>12</sup> Eigennamen (<christian wolff>, nicht \*<kristian wolff>), Fremd- und Lehnwörter (<physik>, nicht \*<füsic>) und einige historische Schreibungen (<thron>, nicht \*<trohn>) unterliegen nicht den genannten orthographischen Prinzipien; diese gelten somit als sogenannte „Lernwörter“.

<sup>13</sup> Kleinschreibung ist der Normalfall: „Wortformen im laufenden Text werden in der Regel kleingeschrieben“ (Duden 4 2005:85), sodass an bestimmten Stellen/Funktionen gesondert markiert werden muss.



bilden und welche Aufschluss über eine mögliche Großschreibung geben. Vieles spricht, und so wird es mittlerweile zunehmend in der Didaktik vertreten (vgl. Röber-Siekmeyer 1999; Günther/Nünke 2005), für einen funktionalen Zugriff auf die Großschreibung. „Die Bestimmung der Wortarten sagt nichts über ihre Groß- oder Kleinschreibung aus, diese hängt ausschließlich von der satzbezogenen Funktion eines Wortes ab“ (Röber-Siekmeyer 1999:60). Es wird die Funktion von Wörtern innerhalb ihrer Einbettung in den syntaktischen Zusammenhang betrachtet: großgeschrieben werden also bestimmte syntaktische Elemente und nicht bestimmte Wortarten. Dies sind zwar prototypischerweise Substantive, doch steht ein nicht-substantivischer Ausdruck im Kern der Nominalgruppe, so erbt er gewisse Eigenschaften (vgl. Bredel/Günther 2006:210). Auf diese Weise ist dann auch das oft zitierte „kleine Schwarze“ kein Zweifelsfall mehr.

Zur Getrennt- und Zusammenschreibung sei an dieser Stelle nur kurz und etwas spitzfindig erwähnt, dass man *Wörter* zusammenschreibt, denn es werden „Wörter durch Zwischenräume voneinander abgrenzt“ (Eisenberg 2007:34). Dass dieser simple Leitsatz in der Schreibpraxis nicht immer zur richtigen Schreibung führt, veranschaulicht Nanna Fuhrhop und schlägt gleichzeitig eine Unterrichtsreihe zur Übung vor (Fuhrhop 2006:48).

Auch zur Interpunktion, speziell zum Komma, sollte an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Lernen aller Einzelregeln wenig zielführend ist. Hier schlagen Doris Tophinke (Tophinke 2006:60ff) für die gymnasiale Oberstufe ein grammatisches Modell, Lindauer und Sutter (Lindauer/Sutter 2006:28ff.) für die Sekundarstufe I eine „praxistaugliche Vereinfachung“ vor.

### **2.1.3 Zwischenbilanz**

Während sich die Schreibung einiger Wörter phonographisch aus ihrer Phonem-Graphem-Beziehung ergibt (z.B. <schön>), sind andere Schreibungen silbisch begründet. Hierzu zählen u.a. Markierungen wie Dehnungs- und Kürzungsgraphien. Das hierüber gelagerte morphologische Prinzip stellt sicher, dass sich Morpheme in ihrer flektierten und unflektierten Form möglichst ähnlich sind, auf diese Weise also für einen Leser direkt erfassbar sind. So schreibt man aufgrund dieser Morphemkonstanz beispielsweise <bäume> wegen <baum> und nicht etwa \*<beume>. Die nun entstandene, normgerecht verschriftete Buchstabenkette wird noch morphosyntaktisch interpretiert und ggf. mit Großbuchstaben markiert. Nach eingehender Betrachtung und Analyse der orthographischen Prinzipien der deutschen Sprache stellt sich schließlich heraus, dass die deutsche Rechtschreibung keineswegs eine chaotische Aneinanderreihung willkürlich formulierter Einzelregeln und „*Andersschreibungen*“ (vgl. Ossner 2008:151, Hervorhebung im Original) ist. Vielmehr handelt es sich um ein hochgradig geregeltes System. Der Kernbereich der Rechtschreibung lässt sich in der Regel mit Hilfe von drei dominanten Prinzipien (dem phonographischen, dem silbischen und dem morphologischen Prinzip) erarbeiten. Sind diese Prinzipien und ihre Vernetzung einmal verinnerlicht, kann getrost auf veraltete Schulbuchregeln verzichtet werden. Nanna Fuhrhop hat völlig Recht mit ihrem „Einfachheitsbegriff“ (Fuhrhop 2009: 3), wenn sie behauptet, dass eine Rechtschreibung nicht einfach ist, „weil sie in wenige oder leicht zu formulierende Regeln zu fassen“ (ebd.) ist, sondern „weil sie intuitiv erfasst werden kann“ (ebd.). Das Problem hier kann sein, dass die dringend

notwendige Einsicht in diese Prinzipien (während des Schriftspracherwerbs in der Grundschule) nicht gewonnen wurde. Folglich gilt es, eine Systemkenntnis im Primarunterricht herzustellen, sodass die Ansicht, Rechtschreibung sei ein Zufallsprodukt oder „Willkür“ (Niemeyer 1978:55), erst gar nicht entstehen kann.

## 2.2 Orthographieerwerb

### 2.2.1 Metasprachliche Bewusstheit – Vorläuferfähigkeit?

Der kindliche Erwerb phonologischer Prozesse findet schon sehr früh statt. Studien haben gezeigt, dass das *kanonische Babbeln* von Babys bereits im ersten Lebensjahr von Umgebungseinflüssen (etwa der Häufigkeit bestimmter Vokale) geprägt ist, so dass sich das Baby an die Landessprache mit ihren Charakteristiken anpasst (vgl. Singleton/Ryan 2004:12). Auf diese Weise „schaffen Kinder die Voraussetzungen für den Aufbau [...] von zielsprachen-nahen Lautmustern“ (Bredel 2007:167) und verwenden im Deutschen „das trochäische Muster für eine erste Hypothesenbildung in Bezug auf Wortgrenzen“ (ebd.). Aber hier kann man noch nicht von einer Bewusstheit im eigentlichen, metasprachlichen Sinn sprechen. Diese bezeichnet nämlich „einfach ausgedrückt, die Fähigkeit, die einzelnen Segmente der Sprache zu erkennen und wahrzunehmen“ (Klicpera 2007:20).

Auf ein näheres Eingehen auf die *syntaktische*<sup>14</sup> und *semantische Bewusstheit* wird im Zuge der Ausrichtung dieser Arbeit auf die Bedeutung der Silbe<sup>15</sup> verzichtet. Die syntaktische Bewusstheit korreliert mit der Lesefähigkeit und wird als die Fähigkeit verstanden, „Sätze in Phrasen und Wörter zu gliedern“ (vgl. Bredel 2007:176f.). Wichtige Säulen *semantischer Bewusstheit* sind der Bedeutungserwerb (auf Wort- und Satzebene) und das Erkennen der Arbitrarität sprachlicher Zeichen (vgl. ebd.:182f.). Damit beenden wir unseren Exkurs in diese Disziplinen der Linguistik und kehren zurück zur für uns relevanteren Phonologie.

Die uralte Frage „Was gab es zuerst?“ polarisiert auch bezüglich der Rolle von phonologischer Bewusstheit: Ist sie Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb oder dessen Folge? Im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Lesen- und Schreibenlernen und einer in Kapitel 3 zu diesem Zwecke erarbeiteten Methode (FRESCH) ist der Hinweis auf die Unterkategorien von zentraler Bedeutung: während zahlreiche Schrifterwerbsmodelle sich auf „die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn oder Phonembewusstheit“ (ebd.: 170) beziehen, basiert die unten folgende Methode auf phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn; auf „suprasegmentale[r]“ (ebd.) Silbenebene. Es wurde bereits erwähnt, dass die Isolierung von Einzellauten der gesprochenen Sprache, wenn überhaupt, lediglich theoretisch möglich ist. Stattdessen beeinflussen diverse phonologische Prozesse ein Phonem, abhängig von seinen Nachbarsegmenten und von seiner Position innerhalb der Silbe. Deshalb, so

---

<sup>14</sup> Zu einer Diagnose der Satzlesekompetenz eignen sich beispielsweise *Stolperwörtertests*. Bei diesen werden Lesetempo und –genauigkeit auf Syntaxebene erfasst. [www.wilfriedmetze.de](http://www.wilfriedmetze.de)

<sup>15</sup> Im Orthographieunterricht spielt die syntaktische Bewusstheit eine größere Rolle im Bereich der Großschreibung und Interpunktion und die semantische Bewusstheit entfaltet ihre Bedeutung im Bezug auf „das Benutzen von Sprache“ im Allgemeinen.

Klicpera, falle es jüngeren Kindern leichter, Silben zu isolieren. Erst durch den Erstleseunterricht sei das Segmentieren in Phoneme möglich (vgl. Klicpera 2007:22). Demnach ist es also wahrscheinlich, dass die suprasegmentale (silbenbezogene) phonologische Bewusstheit dem Schriftspracherwerb vorausgeht während die segmentale (lautbezogene) ihm folgt.

Die silbenbezogene phonologische Bewusstheit entwickelt sich infolgedessen also bereits im Vorschulalter. Dies geschieht in erster Linie durch Kinderlieder oder auch Abzählverse, die rhythmisch mitgeklatscht werden können; geklatscht wird (intuitiv) immer in Silbeneinheiten (vgl. Küspert 2001:88). Dies kann als weiteres Argument für einen silbenbezogenen Zugriff von Schrifterwerbsmethoden betrachtet werden. Kann aber nun bei einem Kind bereits im Vorschulalter ein Defizit im Bereich der phonologischen Bewusstheit festgestellt werden, so besteht ein gewisses „Legasthenie-Risiko“ (ebd.:43). Es resultiert Handlungsbedarf: „Fehlen die Voraussetzungen, so müssen sie über entsprechende Förderprogramme erworben werden“ (Ossner 2006:188). Wird das Problem bereits im Kindergarten erkannt, kann eine entsprechende Förderung vor Schuleintritt stattfinden, bevor das Kind schulischen Misserfolg erfahren und bekämpfen muss.

### 2.2.2 Das Stufenmodell

Ein oft zitiertes Modell der Schriftsprachentwicklung ist das „Stufenmodell“ (Günther, K.B. 1995:98ff.) nach Klaus B. Günther, der sich seinerseits auf einen Vorschlag von Uta Frith bezieht (ebd.). Bei diesem fünfphasigen Modell handelt es sich um eine theoretische Konstruktion, die eine idealtypische Annäherung der Kinder an den Schriftspracherwerb (vgl. Günther, H. 1990: 296) beschreibt, und nicht etwa um ein didaktisches Konzept oder einen von allen Kindern linear einzuhaltenden Lernweg. Auf den einzelnen Stufen werden spezielle Strategien im abwechselnden Modus des Lesens und Schreibens angewendet. Das Stufenmodell unterstellt also eine gegenseitige Abhängigkeit von Lesen und Schreiben.

Die einzelnen Stufen dieses Modelles werde ich aufgrund der detaillierten Darstellung in nahezu jeder Didaktikeinführung nur in komprimierter Weise anreißen. Die orthographische Entwicklung des Kindes beginnt mit der *präliterale-symbolischen Phase* bereits im Alter von etwa drei Jahren (vgl. Thomé/Eichler 2000:12). Zentral auf dieser Entwicklungsstufe ist die (rezeptive) „Bildanschauung“ (Günther, K.-B. 1995:100) als Vorbedingung für das Lesen- und Schreibenlernen. Indem das Kind dann (produktiv) Zeichen nachahmt und ihnen Bedeutung verleiht, hat es ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit erreicht und damit eine erste Einsicht in die Arbitrarität des deutschen Schriftsystems. Auf der nächst höheren *logographemischen Stufe* orientieren sich Leseanfänger an „hervorstechenden und charakteristischen Merkmalen“ (Sassenroth 2003:48) und identifizieren so ganzheitlich komplette Wörter/Wortfolgen. Diese Strategie, die offensichtlich eher durch Raten zum Ziel führt, eignet sich allerdings nur bedingt für die Produktion eigener Texte. Dann, im Alter von etwa sechs Jahren, erklimmen die Kinder die *alphabetische Stufe*. Mit der beginnenden Einsicht in die angenommene Graphem-Phonem-Korrespondenz (und PGK) ist es den Lernenden nun möglich, auch längere und

unbekannte Wörter zu lesen und zu schreiben<sup>16</sup>. Sassenroth stellt fest, dass „es vielen Kindern schwerfällt, Phoneme in Wörtern zu analysieren“ (Sassenroth 2003:66), was allerdings nicht verwunderlich sein sollte, wenn man die enorme Bedeutung der ganzen *Silbe* bedenkt [vgl. Kapitel 2.1.2 c)]. Beim lautierenden Lesen, „das an dieser Stelle plötzlich weniger flüssig wird als dies beim ganzheitlichen Lesen, das auf dem Gedächtnis basierte, der Fall war“ (Ossner 2008:189), entdecken die Kinder gewisse nicht-lautgetreue Schreibungen und erreichen somit die *orthographische Stufe*. Hier gewinnen die Kinder erste Einsichten in orthographische Regel-mäßigkeiten (Rezeption) und wenden diese schließlich an (Produktion). K.B. Günther betrachtet hier „bedeutungstragende Morpheme und [...] Silben“ (Günther, K.B. 1995:107) als „Grund-einheit“ der linguistischen Wortbildungsregeln. Er erweitert Friths Modell abschließend um die *integrativ-automatisierte Stufe*, auf welcher eine vollends entfaltete Rechtschreibung vorliegt.

Auf allen Stufen „scheinen sich [die zugrundeliegenden Strategien] auszudifferenzieren und zu verfeinern“ (Sassenroth 2003:46f.). Wenn das Kind nun seine bisher angenommene Hypothese nicht mehr als zielführend wahrnimmt, sie daraufhin an neue Erkenntnisse anpasst, erreicht es die nächst höhere Stufe. Ein Bezug zu Jean Piagets kognitivistischer Auffassung, dass „die Erkenntnisse sich aus dem Handeln ableiten“ (Piaget 1969:39), lässt sich nicht leugnen:

„In ebendiesem ständigen Mechanismus von Anpassung und Äquilibrierung besteht die menschliche Aktion, und deshalb kann man [...] die sukzessiven Verstandesstrukturen, die die Entwicklung mit sich bringt, als Gleichgewichtszustände betrachten, deren jeder einen Fortschritt gegenüber dem vorherigen darstellt“ (ebd. S.191)

Für diese Arbeit ist es von elementarer Bedeutung, zu betonen, dass es die wechselseitige Abhängigkeit von Lesen und Schreiben ist, die den Fortschritt, also die nächste Stufe der Entwicklung, auslöst. Weiterhin ist die Frage nach den Grenzen dieses Modelles wichtig: Das Modell hilft, den Entwicklungsstand des Kindes einzuschätzen und bei verzögerter Entwicklung „Fördermaßnahmen für schwächere Kinder zu planen“ (Sassenroth 2003:67), aber über mögliche Ursachen jener Verzögerung kann das Modell keine Aufschlüsse geben (vgl. ebd).

### 2.2.3 Probleme mit dem Rechtschreiberwerb – LRS

Wie der Erwerb der Rechtschreibung im *Normalfall* verlaufen kann, wurde im vorherigen Kapitel zum Stufenmodell dargestellt. „Er vollzieht sich mit Hilfe von Operationen wie Kategoriebildung, Prototypen- und Schemata-Entwickeln sowie aufgrund von schlussfolgerndem Denken“ (Röber 2006:73), so dass die Kinder sich von den expliziten Anweisungen des Unterrichts lösen, um zu „präzisieren und zu erweitern“ (ebd.). Wenn nun der Rechtschreiberwerb bei jedem Lerner auf diese Weise verlief, wären alle Schüler am Ende der Grundschulzeit kompetente Rechtschreiber. Dass dies nicht der Fall ist, kann wohl kaum in Frage gestellt werden. Röber stellt fest, dass „diejenigen, die in der derzeitigen Praxis als 'lese-rechtschreibschwach' oder 'legasthen' bezeich-

---

<sup>16</sup> Hier sehen Thomé/Eichler einen der Gründe, „warum man Kinder in diesem Alter einschult“. (Thomé/ Eichler 2000:12)

net werden, diesen präzisierenden und erweiternden Umgang mit der Schrift nicht leisten“ (ebd.), also nicht in der Lage sind, Anweisung und *Regeln* zu abstrahieren und zu kategorisieren. Nun drängt sich die Frage auf: Warum sind manche Schüler hierzu nicht in der Lage? Die Klärung dieser Frage ist nicht ohne Weiteres möglich, denn die „wissenschaftliche Klärung der Faktoren, die an der Entstehung einer Legasthenie beteiligt sind oder sein können, ist noch im Fluss“ (Küspert 2001:56). Bezüglich einer Definition der LRS herrscht hingegen grundsätzliche Einigkeit: Der Konsens ist, dass man von einer Legasthenie<sup>17</sup> oder Lese- und Rechtschreibschwäche spricht, wenn die Leistungen des Kindes in der Lesegenauigkeit, dem Leseverständnis und/oder im Rechtschreiben deutlich von der durch die allgemeine Intelligenz erwartbaren Leistung abweicht (vgl. Klicpera 2007:120, Löffler/Meyer-Schepers 1984:11, Küspert 2001:50 u.v.m.) Im Laufe der langjährigen LRS-Forschung konnten u.a. biologische Faktoren (z.B. genetische), mangelnde kognitive Lernvoraussetzungen (z.B. in den Bereichen des Gedächtnisses oder der Artikulation) und auch Gegebenheiten im sozialen Umfeld (z.B. sozioökonomische) als (mögliche) Ursachen für eine auffällig schwache Orthographie festgehalten werden (vgl. Klicpera 2007). Des Weiteren konnte in Einzelfällen ein Zusammenhang zwischen LRS und Verhaltensauffälligkeiten festgestellt werden. Allerdings gibt es „keine organische, psychische oder soziale Bedingung, die in jedem Falle zu einer LRS führt“ (Sommer-Stumpfenhorst 1993:24). Diese diffusen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass einer Lese- und Rechtschreibschwäche zahlreiche und dennoch nicht immer eindeutige Ursachen zugeschrieben werden können. „Legasthenie macht keine typischen Symptome (also Rechtschreibfehler) – und sie hat auch keine einheitlichen Ursachen“ (Küspert 2001:55). Tatsächlich erscheint es doch wahrscheinlicher, dass Kinder im Unterricht versagen, weil es ihnen in diesem Unterricht versagt bleibt, eigenständig Regularitäten zu entdecken, Kategorien zu bilden und durch „phonologische und grammatische Auseinandersetzung mit Sprache“ (Röber 2006:100) zugrundeliegende Strukturen (vgl. Kapitel 2.1.2) wahrzunehmen und anzuwenden.

Um einer Lese- und Rechtschreibschwäche schon im Vorfeld zu entgegnen, ist eine vorschulische Förderung ratsam. Hierzu zählen u.a. die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit (vgl. Klicpera 2007:126, Ossner 2006:188, Küspert 2001:125ff.), die vorschulische Entwicklung von Literalität durch familiäre Lesenähe<sup>18</sup> und das Sicherstellen zahlreicher weiterer Fähigkeiten, wie der auditiv-sprachlichen, visuellen, mnetischen oder auch der motorischen Fähigkeiten (vgl. Küspert 2001:71). Doch ist „das Kind nun in den Brunnen gefallen“ [wie Petra Küspert so schön bildlich ausdrückt], ist trotzdem nicht „Hopfen und Malz verloren“ [um in der Bildsprache zu bleiben]. Zur Prävention und Behandlung der LRS gibt es einen reichhaltigen Fundus an

---

<sup>17</sup> Zu der Terminologie: *Legasthenie* und *LRS*: N. Sommer-Stumpfenhorst argumentiert zwar, dass der „Begriff Legasthenie [...] für die schulische Praxis unbrauchbar“ sei und deshalb aus dem Sprachgebrauch verschwinden solle (Sommer-Stumpfenhorst 1993:28). Ich werde es hingegen so handhaben wie I. Löffler und U. Meyer-Schepers, die die beiden Termini synonym verwenden: „In der letzten Zeit setzt sich immer mehr das Prinzip durch, keinen Bedeutungsunterschied mehr zu machen und ‘LRS’ einfach als deutsche Übersetzung von ‘Legasthenie’ zu verwenden“. (Löffler/Meyer-Schepers 1984:11)

<sup>18</sup> In seinem Buch *Lesegenese in Kindheit und Jugend* gibt Werner Graf u.a. ausführliche Auskünfte über den Einfluss des familiären Vorlesens auf die kindliche Einstellung zum Wie und Was des Lesens.

Methoden. Kapitel 3 dieser Arbeit wird sich um eine ganz spezielle drehen: Die FRESCH-Methode.

### 2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Der erste Themenkomplex hat in einer ausführlichen Weise die Vorurteile ausgeräumt, dass jedem Laut genau ein Buchstabe zugeordnet werden kann, dass „Schreib wie du sprichst“ ein hilfreicher Tipp ist und dass Rechtschreibung eine Aneinanderreihung von Einzelregeln ist.

So glaubt jeder alphabetisierte Erwachsene (der sich nicht aktiv mit phonologischen Prozessen auseinandergesetzt hat), zweimal den Laut /e:/ in *Ente* diskriminieren zu können. Dass das an seiner Kenntnis der Schriftsprache liegt, ist sehr wahrscheinlich. Die tatsächliche Lautung kann mit den in Kapitel 2.1.2 gewonnenen Erkenntnissen hergeleitet werden: In der Reduktionssilbe befindet sich generell der Reduktionsvokal Schwa /ə/; und da der Endrand der Hauptsilbe geschlossen ist, finden wir dort das ungespannt /ɛ/ vor. So wird aus der <ente> die /ɛntə/ und umgekehrt. Auf diesem Weg können nun beachtlich viele trochäische Wörter behandelt werden, um zu einer korrekten Verschriftung zu gelangen.

So konnte gezeigt werden, dass die deutsche Rechtschreibung keiner reinen Willkür unterliegt, sondern vielmehr einem regelhaften System. Umgekehrt erlaubt diese geregelte Rechtschreibung dem potentiellen Leser, Mehrgrapheme, Morpheme und Wortfamilien auf den ersten Blick zu entschlüsseln und dem Denotat zuzuordnen. Auf diese Weise ist ein geäußertes Morphem wie /ma:l/ in seiner verschrifteten Version eindeutig als <das Mehl mahlen<sup>19</sup>> oder <das Bild malen> zu identifizieren. Dieses System gilt es, den noch hochmotivierten ABC-Schützen zu vermitteln. Ob die im Folgenden zu analysierende FRESCH-Methode dies zu leisten vermag, wird sich zeigen.

## 3. Die FRESCH-Methode

Betrachtet man die Anzahl der Veröffentlichungen zur Therapie von Lese- und Rechtschreibproblemen, wird man „schier erschlagen von der Fülle des Angebotes“ (Küspert 2001:92). Doch nicht jedes Programm wurde darauf hin überprüft, ob es „fachlich auf dem neusten Stand“ ist oder ob die „Wirkung auch tatsächlich an renommierten Instituten [...] nachgewiesen wurde“ (ebd.).

Ein weiteres Problem mancher Programme ist die Frage nach dem „Angriffspunkt“. Viele Methoden beschränken sich auf eine gezielte Förderung von Einzelfunktionen (wie z.B. die Akustik oder Motorik, vgl. Brezing 2010:11). So heißt es noch im KMK-Beschluss von 1978, Fördermaßnahmen hätten größere Aussicht auf Erfolg, wenn die Ursachen der Lernstörung erkannt seien (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1993:41).

Ein bestimmtes Konzept soll beiden Vorbehalten entgegenwirken. Zum einen ist die FRESCH Methode wissenschaftlich fundiert. Mit der Aussage, dass klinische Erfahrungen in großer Zahl vorliegen und „bei ganz unterschied-

---

<sup>19</sup> Dennoch kann es auch trotz Heterographie zu Homonymen kommen: die *Mahlzeit* – das *Mahlwerk*

lichen Ausgangsbedingungen meist ähnlich gute Erfolge dokumentieren“ (Brezing 2010:7), wird die Maxime der Seriosität erfüllt. Dieser Anspruch wird weiterhin durch das Anführen empirischer Studien gestützt, die „zwar mit begrenzten Stichproben erhoben wurden, aber hohe Effektstärken aufweisen“ (ebd.). Zum anderen wird eine Einschränkung auf nur bestimmte Schüler vermieden, indem „ein theoretisches Modell“ geschaffen wurde, welches nicht den Anspruch erhebt, bestimmte (oder besser: unbestimmte) Ursachen einer LRS zu heilen. Vielmehr sollen Schwierigkeiten „unterschiedlichster Ätiologie mit einer einzigen Methode [...] präventiv und kompensatorisch verringert werden“ (ebd.). Auf diese Weise ist die bisher nicht zu klärende Frage nach *der* Ursache von LRS nicht weiter von Bedeutung. „Für die Schule besteht – Ursachenfrage hin oder her – ein dringender Handlungsbedarf“ (Michel 2010: 2).

### 3.1 Grundsätzliche Annahmen

Die FRESCH-Methode der Freiburger **RE**chtschreib**SCH**ule wurde von einem Autorenteam des Oberschulamts Freiburg im Breisgau entwickelt. Dieses besteht aus einer Gruppe LRS-Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die in ihrer Arbeit als Schulpsychologen, Lehrer und Lehrerinnen langjährige Erfahrung auf dem Gebiet der Lese- und Rechtschreibschwäche sammeln konnten. Die FRESCH-Methode sieht sich als integratives Konzept, welches einen silbenbasierten Lese-Rechtschreiblehrgang mit der Förderung der physischen und psychischen Gegebenheiten der Lernenden kombiniert. Basierend auf der Annahme Heide Buschmanns, dass die LRS aus einer Verarbeitungsschwäche im zentralen Nervensystem resultiert, entwickelte das Team einen „äußerst effektiven und zugleich frappierend einfachen Förderansatz“ (Michel 2010:2). Die „synchrone Verknüpfung verschiedener Prozesse“ (Brezing 2010:11) sei entscheidend „für den Erfolg dieser integrativen Methode“ (ebd.)

#### 3.1.1 Selbstorganisation durch dynamische Integration

Ihr Vorgehen begründen die Verfasser der FRESCH-Methode auf der Basis der „Entstehung und Funktion von Ordnern im Gehirn“ nach Haken und Haken-Krell. Es wird postuliert, dass in komplexen Systemen, wie beispielsweise dem menschlichen Gehirn, aus einzelnen Teilen *Ordner* entstehen können, die „das Verhalten dieser einzelnen Teile festlegen“ (Brezing 2010:4). Ein Ordner kann interne und externe Ein- sowie Ausgänge regieren (vgl. Haken/Haken-Krell 1997:250). Das Prinzip der „sich selbst organisierenden Ordnungsprozesse“ und „dynamischer Rückkopplung von Eingängen und Ausgängen“ (Brezing 2010: 5) kann an diesem Modell veranschaulicht werden:

„Innere und äußere Anlässe führen im Gehirn zur Bildung von Ordnern, die dann wiederum nach außen in bestimmter Weise weitergegeben werden und so bestimmte Tätigkeiten veranlassen, zum anderen wieder innerlich gespeichert werden können.“ (Haken/Haken-Krell 1997:251)

	<b>extern</b>		<b>intern</b>
<b>Eingabe</b>	<u>Wahrnehmungen:</u> Visuelle, akustische etc.	-/-	Fantasien, Gedanken, Ideen, gespeicherte Klang- /Bewegungsmuster
	-/-	<b>ORDNER</b>	-/-
<b>Ausgabe</b>	<u>Tätigkeiten:</u> Schreiben, Zeichnen, Sprechen etc.	-/-	Neu erlernte Klang- /Bewegungsmuster

Eine gewisse Parallele zu dem Stufenmodell (siehe 2.2.2) von K.B. Günther (bzw. U. Frith) wird erwähnt. In jenem Modell, bei dem sich Lesen und Schreiben im alternierenden Modus gegenseitig positiv so beeinflussen, dass die nächste Kompetenzstufe im Rechtschreiberwerb erklommen werden kann, werden ebenfalls Ein- und Ausgänge verknüpft. Ein Misslingen dieser Verknüpfungen wird als Ursache von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vermutet. Die Störungen beim Informationseingang sowie bei der motorischen Ausführung können ebenfalls beeinträchtigend auf das Entstehen stabiler Ordner wirken (vgl. Brezing 2010:5).

Eine dynamisch-integrative Förderung der Kombination aus Sprechen/Schreiben und Bewegung/Rhythmus wird als der Ansatz betrachtet, der „am effektivsten die Selbstorganisation der Lese- und Rechtschreibprozesse unterstützt“ (Brezing 2010:5). Es wird gezielt versucht, alle externen und internen Ein- und Ausgänge zu verknüpfen, indem Wahrnehmung und Motorik koordiniert werden (vgl. ebd.). Eine vormals asynchrone Produktion der Verarbeitungsprozesse soll durch in Silben schwingendes Sprechen zu einer Verlangsamung und einer deutlichen Gliederung führen. Dies wiederum erleichtert die synchrone Informationsverarbeitung und damit eine erfolgreiche Selbstorganisation.

### **3.1.2 Verringern von Stress und Anspannung**

Nicht erst seit der FRESCH-Methode ist bekannt, dass Kinder eine angenehme Atmosphäre zum Lernen brauchen. Diese ist von zwei Richtungen aus herzustellen. Auf der einen Seite müssen negative Erfahrungen, möglichst von vornherein, vermieden oder reduziert werden. Versagen in der Schule kann zu einem Verlust von Lernfreude und Lernmotivation führen. „Weil der Schüler negative Erfahrungen im Rahmen von Lernprozessen macht, entwickelt er Unlustgefühle. Weil er Unlustgefühle entwickelt, wird der Lernprozess gestört“ (Bundschuh 1998:87). Das Verlangen nach Sicherheit, Angstfreiheit und auch nach Anerkennung und Wertschätzung wird als soziales und emotionales Grundbedürfnis betrachtet (vgl. ebd.). Ständige Misserfolge schwächen das Selbstwertgefühl der Lernenden und können neben den schulischen Schwächen zu negativem Verhalten führen (vgl. Sommer-Stumpfenhorst 1993:43). Wird ein Kind bereits in frühen Stadien seiner (misslingenden) Leseversuche mit Attribuierungen wie 'Legastheniker' konfrontiert, kann dies vernichtende Konsequenzen haben. Das Kind erhält schlechte Noten, wird daraufhin von seinem



sozialen Umfeld (Lehrer, Eltern, Klassenkameraden) als 'Schulversager' betrachtet und ihm bleibt „nichts anderes übrig, als die enttäuschten Erwartungen seiner Erzieher in sein **Selbstkonzept** zu übernehmen“ (Löffler/ Meyer-Schepers 1984:49, Hervorhebung im Original). Diesen Abwärtstrend gilt es zu stoppen und in sein Gegenteil zu kehren, indem auf der anderen Seite Erfolgserlebnisse erzeugt werden. Kinder sollen frühzeitig selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten, um so Selbstvertrauen und Zuversicht in das eigene Leistungsvermögen aufbauen zu können (vgl. Sommer-Stumpfenhorst/ Hötzel 2001:13).

Die Bedeutung, die der Wirksamkeitserwartung von Förderprogrammen beigegeben wird, wird auch in der FRESCH-Methode betont. Hier wird festgestellt, dass durch diese „Anspannung [...] störungsfreies Lernen praktisch nicht möglich sei“ (Brezing 2010:9). Es wird zwar eingeräumt, dass förderndes Wahrnehmungstraining nur bedingt die Schreib-Lese-Leistung verbessert, dennoch sollte es „Platz im Unterricht haben“ (Rinderle 2010:32) Dies wird damit begründet, dass sich ein solches Training positiv auf Motivation und Lernfreude und damit auf das kindliche Selbstwertgefühl auswirkt (vgl. ebd.). Die in FRESCH angebotenen Übungen decken folgende Bereiche ab:

- Wahrnehmungsverarbeitung mit allen Sinnen
- Konzentration/Entspannung
- kreativen Ausdruck finden

Der Vollständigkeit halber kann hier erwähnt werden, dass Fantasiereisen und ähnliche Entspannungsübungen keineswegs überall Anklang finden. Der Erziehungs- und Sozialwissenschaftler Prof. Dr. Reinhard Franzke vertritt diesbezüglich eine sehr radikal ablehnende Position. Für ihn sind Fantasiereisen „Götzendienste und Aberglaube“ (Franzke 2001:54), „Einführungskurse in die Kunst der Magie, Hexerei und Zauberei so wie Anleitungen zu höchst gefährlichen Seelenreisen“ (ebd.:31). Weiterhin warnt er vor medizinisch-psychologischen Nebenwirkungen von Stilleübungen (vgl. ebd.:58ff.). Er fordert daher, „Schulen in okkultfreie Zonen“ (ebd.:71) zu verwandeln, denn „Lehrer [...] sind [...] nicht nur unqualifiziert, sie sind auch nicht befugt, unsere Kinder in Hypnose oder Trance zu versetzen“ (ebd.:50). Ob allerdings eine solche absolute Haltung in Bezug auf jede zur Entspannung durchgeführte Fantasiereise oder Konzentrationsübung gerechtfertigt ist, bleibt zu bezweifeln. Wichtig ist zweifellos, dass dem Kind ein angstfreier, motivierender und „fruchtbarer“ Raum geschaffen werden muss, in welchem es eigenständig Erfolge und die damit einhergehende Lernfreude und Lernmotivation erleben kann.

### **3.1.3 Rhythmus als Grundlage: die Silbe in der Didaktik**

Die Bedeutung der Silbe für die Sprachwissenschaft wurde im ersten Abschnitt hinreichend erörtert. Es wurde herausgestellt, dass die Silbe als Basis des orthographischen Systems betrachtet werden kann. Hierbei handelt es sich um Wissen, „das Lesekundige *implizit* haben“ (Röber 2009:38) und während ihrer eigenen Schriftsprachsozialisation unbewusst erworben haben. Röber plädiert dafür, Lehrenden „ihr implizites Wissen auch explizit für den Unterricht verfügbar zu machen“ (ebd.). Aber kann dieses nun explizierte Wissen in die Didaktik übernommen werden? Kann ein Erstlese- und -schreiblehrgang auf der Silbe und nicht dem Phonem bzw. dem Graphem als stabilem Fundament aufbauen?

Verschiedene Versuche, alphabetisierte Probanden Pseudowörter lesen zu lassen, zeigten ähnliche Resultate (vgl. Röber 2009, Walter 1996): obwohl keiner das zu lesende Wort kannte (kennen konnte), wurden „alle Wörter gleich gelesen“ (Röber 2009:33). Die Vokale sowohl der Haupt- als auch der Reduktionssilbe wurden bezüglich ihrer Gespanntheit richtig artikuliert und alle dieser unbekanntes Zweisilber wurden als Trochäus intoniert. Eine Argumentation, die sich für Lesen als das bloße Synthetisieren von Einzellaute ausspricht, kann dieses Phänomen nicht erklären. Synthetisierendes Lesen steht vor mehreren Hürden. Zum einen werden bei der reinen Lautsynthese keine Informationen bezüglich der variierenden Vokalqualitäten aus der Graphemfolge innerhalb der Silbe entnommen und zum anderen wirkt der glottale Verschluss hinderlich. Dieser verwehrt nämlich dem Leser das Verschleifen der Einzellaute zu Silben und Wörtern:

„Man kann z.B. die Laute /d/ und /a:/ oder /f/ und /u:/ noch so schnell hintereinander sprechen, es kommt dabei immer ein d'a oder ein f'u heraus, weil der Glottisschlag, das Knacken der Stimme beim harten Vokaleinsatz dazwischentritt, hier durch ´ gekennzeichnet.“ (Walter 1996:174)

Beim Lesen der Kunstwörter wurden nicht etwa einzelne Phoneme einzeln hintereinander gelesen, sondern vielmehr konnten die Probanden ihr internalisiertes Regelwissen nutzen, um zu der korrekten Vokalqualität und dem trochäischen Rhythmus zu gelangen.

Auch die FRESCH-Methode betrachtet den „Rhythmus als Grundlage“ (Renk 2010:15), allerdings anders interpretiert. Es wird argumentiert, dass unser Leben durch verschiedene immer wieder wechselnde Rhythmen geprägt sei und dass „rhythmische Tätigkeiten [...] in der Regel ausdauernder und konzentrierter durchgeführt werden“ (ebd.). Hieraus wird auf die These übergeleitet, dass Rhythmus sowohl zur „Stressreduzierung“ als auch zur „motorischen Früherziehung“ eingesetzt werde und dass Rhythmus zusätzlich „die Lernvoraussetzungen der Kinder“ fördere (ebd.). FRESCH betrachtet die Sprechsilbe – und das ist im Einklang mit sprachwissenschaftlichen Errungenschaften – als natürliche Segmentierungseinheit und „unmittelbar [...] wahrgenommene Einheit“ (ebd.). Diese Eigenschaften qualifizieren die Silbe somit als Nährboden für den Schriftspracherwerb. Ähnlich argumentiert auch Tophinke, indem sie feststellt: „Die silbische Gliederung des Gesprochenen kann in Anknüpfung an diese Überlegungen [Rhythmizität als natürliches Phänomen menschlicher körperlicher Aktivität] als ein besonderer Fall dieser allgemeinen Rhythmizität aufgefasst werden“ (Tophinke 2002:55).

Eine gradlinige Umsetzung dessen in ein fruchttragendes Konzept müsste folglich an die systematischen Eigenschaften der Silbe angelehnt sein. Das bedeutet, dass eine konsequente Didaktik darauf abzielen sollte, dass der Leseanfänger von Anfang an die zugrundeliegenden Silbenmerkmale zu deuten lernt, um so lesen zu können, wie es ein kompetenter Leser automatisch und instinktiv vermag.

Um die eingangs gestellte Frage zu beantworten: die Silbe kann nicht nur in eine Schrifterwerbsdidaktik übernommen werden, sie sollte sogar. Ob und in welchem Rahmen die FRESCH-Methode dies leistet, wird sich im weiteren Verlauf zeigen.

## 3.2 Praktische Durchführung

### 3.2.1 Erste Schritte

Die zentrale Annahme der Freiburger Rechtschreibschule ist, dass die synchrone Ausführung von Sprache und Bewegung zu einer „Ordnung des Schreibprozesses“ (Brezing 2010:7) führt und damit zu einer „Verbesserung der Schreibleistung“ (ebd. S.6).

Es sollte darauf geachtet werden, dass zunächst mehrsilbige Wörter, die ein „rhythmisch-melodisches Sprechschwingen“ (Renk 2010:16) erlauben, gewählt werden. Ob diese Wörter nun tatsächlich existieren oder nicht, spielt in diesem Erstlesekontext noch keine Rolle. Wichtig hingegen ist, dass die Wörter leicht erlesen und geschrieben werden können. Hierzu eignen sich sogenannte Pseudowörter, also „Lautketten, die Wörter sein könnten, es aber nicht sind“ (Bredel 2007:174), und zwar mit offenen Silben. Den Kindern werden sie als *Indianerwörter* vorgestellt. Diese Bezeichnung *erklärt* nicht nur die Tatsache, dass die Wörter in unserer Sprache keine Bedeutung<sup>20</sup> haben, sondern leitet auch direkt zu der für Kinder ansprechenden Symbolik der Schwünge über: die Kinder malen die Indianerboote (Schwünge) synchron unter die zu lesenden Buchstaben (die Indianer), so dass auf diese Weise Silben getrennt werden. Es sitzen (zunächst) immer gleich viele Indianer in einem Boot:

*Li lu li li lu li lu li*

Der Autor empfiehlt eine verbundene Schreibschrift<sup>21</sup>, die „den Verschleifungsprozess schreibmotorisch und visuell verdeutlicht und unterstützt“ (Renk 2010:17), betrachtet aber dennoch nicht die Schriftart, sondern vielmehr die Gleichzeitigkeit von Sprechen und Schreiben als entscheidendes Kriterium. Diese Synchronisation soll – speziell in den Anfangsstunden – explizit ausgeführt werden:

- Das Wort wird in Schwüngen – also in den rhythmisch gegliederten Silben – laut ausgesprochen.
- Dabei wird die Bewegung koordiniert, das meint zweierlei:
  - o Der rechte Fuß macht einen Schritt nach rechts (Schreibrichtung).
  - o Die Schreibhand malt gleichzeitig Bögen in die Luft.
- Diese Bewegungs-Sprach-Synchronisation kann später auch sitzend am Schreibtisch durchgeführt werden.
- Auf das laute Artikulieren der Wörter sollte jedoch, laut Autor, nicht verzichtet werden. Es wurde festgestellt, dass „der Versuch, das Mitsprechen zu denken, [...] gerade bei diesen rechtschreibschwachen Kindern [...] keine wesentliche Verbesserung der Rechtschreibleistung“ (ebd.:16) hervorruft. Das laute Artikulieren hat, neben dem Gelingen der Selbststeuerung für das Kind, den Vorteil, dass die

<sup>20</sup> Eine Bedeutung im Sinne eines *Wertes* haben die Indianerwörter sehr wohl; schließlich sollen sie die Basis für einen erfolgreichen Lese- und Schreibunterricht bilden. Gemeint ist hier die semiotische oder semantische Bedeutung.

<sup>21</sup> Es existiert auch die gegenläufige Position. Valtin/Naegele (2003:157) stellen fest: „[...] Buchstaben in Druckschrift sind leichter voneinander zu unterscheiden [...]. Die Schreibschrift ist am schwierigsten zu entziffern.“

Lehrperson „gegebenenfalls Fehler in der Synchronisation oder im Rhythmus erkennen“ (ebd.) kann.

- Auch deutliche Pausen, die „Sprech-Schreib-Pausen“ (ebd.), zwischen den Silben sind wichtig; einerseits um beim Schreiben Oberzeichen eintragen zu können, andererseits damit „Kürzezeichen (doppelter Mitlaut [...]) hörbar werden“ (ebd.) – so das Postulat<sup>22</sup>.

Indem der *Buchstabenschatz* mit und mit ausgebaut wird, lassen sich immer mehr neue Indianerwörter und schließlich auch echte Wörter bilden. Diese sollten zunächst auch eine C-V-Struktur mit offener Silbe, also mit gespanntem Vokallaut, aufweisen:

*To ma te*                      *Me lo ne*                      *Sa la mi*<sup>23</sup>

Die nächste Schwierigkeitsstufe stellen Wörter mit besetztem Endrand dar. Diese können ebenso sowohl Pseudo- als auch echte Wörter sein. Wichtig ist nur, „dass sich das rhythmisierbare Wortmaterial an der Möglichkeit der lautgetreuen Schreibung“ (ebd.) orientiert.

*Lom ta mí tum*                      *sim sa la bim*                      *To ma ten sa lat*


Auch, wenn es in der Methodenbeschreibung nicht explizit erwähnt wird, wäre es naheliegend, die Indianermetapher fortzuführen: „Wenn drei Indianer in einem Boot sitzen, kann der mittlere sich nicht ausdehnen.“ Dies ist eine Möglichkeit, die allgemeinen Silbenregelmäßigkeiten in Bezug auf die Vokalqualität konsequent anzuwenden. An dieser Stelle wäre lediglich das Beispiel *Salat* aufgrund seiner jambischen Betonung ungünstig gewählt.

### 3.2.2 Aufbaukurs: Die Kategorien<sup>24</sup>

Die folgenden Kategorien gelten eher dem Schreiben als dem Erlesen von Wörtern. Analog zu der oben beschriebenen Vorgehensweise werden die Kinder angehalten, sich an eine vorgegebene Reihenfolge beim Schreiben schwieriger Wörter zu halten:

- Beim *Sprechschwingen* soll das Wort deutlich in Sprechsilben artikuliert werden mit der dazugehörigen Schwungbewegung der Schreibhand (in der Luft oder auf dem Tisch).
- Beim anschließenden *Sprechschreiben* soll dieses Wort nun Silbe für Silbe aufgeschrieben und simultan mitgesprochen werden.

Wörter, die auf diese Weise problemlos richtig geschrieben werden können, werden als Schwung- oder Mehrschwungwörter bezeichnet.

- lautgetreue Schwungwörter 

Die lautgetreuen Schwungwörter bilden die Basis der mit der FRESCH-Methode zu erarbeitenden Wörter. Hierzu zählen alle Wörter, bei denen „rhythmisch-melodisches Sprechschwingen“ und „synchrones Sprechschrei-

<sup>22</sup> Mehr zur hier unterstellten Hörbarkeit von Silbengelenken: in Kapitel 3.6.

<sup>23</sup> Diese und nachfolgenden Beispiele sind aus dem Grundlagenband zur FRESCH Methode entnommen.

<sup>24</sup> Die folgenden Symbole entsprechen dem Vorbild der in der FRESCH-Methode vorgeschlagenen Logos; es sind jedoch keine Kopien, was zu leichten grafischen Abweichungen führt.

ben“ ohne Veränderung des zu schreibenden Wortes möglich ist. Übertragen auf Kapitel 2.1.2 b) dieser Arbeit handelt es sich bei Wörtern der Kategorie *Schwungwörter* um Elemente des

Strukturtyps 1: Offener Endrand der HS → gespannter Vokal

Strukturtyps 2: Geschlossener Endrand → ungespannter Vokal


Strukturtyps 3: Silbengelenk / Doppelkonsonant

Als Beispiele für Schwungwörter werden genannt (S.18):

*Sommersonne*                      *Spinnenbeine*

Auf diese Weise – so die These – seien die Elemente des Anfangsunterrichts einfach zu erlernen.

Wortmaterial, bei dem einfaches Sprechschreiben nicht zielführend ist, besteht aus Verlängerungs-, Ableitungs- und Merkwörtern:

- Verlängerungswörter 

Ist die Schreibung am Wort- oder Morphemende nicht eindeutig lautgetreu, soll die Strategie „Rhythmisches Verlängern“ greifen. Fälle, deren Schreibung auf diese Weise entschlüsselt werden sollen, unterliegen u.a. dem Phänomen der Auslautverhärtung: „Die Laute /p/, /t/, /k/ und /s/ am Wortende können als Signal genommen werden, das Wort zu verlängern und die Schreibweise zu überprüfen.“ (Mann 1991:45). Christine Mann empfiehlt, bei Substantiven die Mehrzahl zu bilden, bei Adjektiven den Komparativ und bei Verben die 3. Person, Plural: *Der Zwerg* → *die Zwerge*, *weiß* → *noch weißer*, *er schob* → *wir schoben* (vgl. ebd.). Das entsprechende FRESCH- Beispiel lautet (S.19):

√

**Berg:** Wir schreiben und sprechen: **Berg**

Wir schwingen in die Zäsur<sup>25</sup> √ weiter: **ge** = also mit **g**

Darüber hinaus soll durch rhythmisches Verlängern die Konsonantenverdopplung „hörbar werden“ (Mann 1991:5). Wie in Manns Ansatz konstatiert, betont auch die FRESCH-Methode, dass die kurze Sprech-Schreib-Pause zwischen den Silben den nötigen Aufschluss über die Geminatenschreibung gibt. Das Beispiel aus dem Grundlagenband lautet (S.19):

√

**hell:** wir schreiben und sprechen: **hell**

Wir schwingen in die Zäsur √ weiter: **le** = also mit **ll**

<sup>25</sup> *Zäsur*, also ein „an bestimmten Stellen auftretender Einschnitt im Vers, bei dem Wortende und Versfußende nicht zusammenfallen“ (Duden 5 2005:1094) wird nicht weiter thematisiert oder (didaktisch) erläutert. Ich kann hier nur vermuten, dass hier der Morphemschnitt gemeint ist, der nicht immer kongruent mit der Silbengrenze ist.

Gibt auch das Weiterschwingen keinen Aufschluss über die korrekte Schreibung, dann sind nicht Auslautverhärtung und Konsonantenverdopplung die Schwierigkeit und die dritte Strategie muss geprüft werden.

- Ableitungswörter



Schreibungen, die durch Ableiten zu lösen sind, unterliegen dem morphologischen Prinzip. Können die Kinder sich ausschließlich aufgrund der Lautung nicht zwischen einer Schreibung mit <e>, <eu> oder <ä>, <äu> entscheiden, soll ihnen das „Ableiten als bekannte Strategie“ (FRESCH 2010:19) weiterhelfen. Gemeint ist hier eine Referenz zum Grundmorphem. Die Beispiele aus FRESCH lauten: *Zähne* kommt von *Zahn*, *glänzen* kommt von *Glanz*: a wird ä; *Läufer* kommt von *Lauf*, *Gebäude* kommt von *bauen*: au wird äü (vgl. ebd.).

In den Übungen bezüglich der die ss-/ß-Schreibung wird auch darauf hingewiesen, dass Diphthongen kein Doppel-s folgt, auch dann nicht wenn das Ableitungswort eines aufweist. Als Beispiel wird *reißen – gerissen* (FRESCH 2010:58) genannt<sup>26</sup>.

- Merkwörter



Auch die in Kapitel 2 erwähnten „Lernwörter“ werden in diesem Schreiblehrgang thematisiert. Diese werden als „Merkwörter“ eingeführt (FRESCH 2010:19, 43f). Alle Wörter, bei welchen keine der drei Strategien (Schwingen, Verlängern, Ableiten) zu einer normkonformen Schreibung führt, werden zunächst auf Wortkarten oder Postern gesammelt. Hierzu zählen:

- Funktionswörter
  - *und, ab, bald*
- Schreibungen mit Dehnungs-h
  - *ahnen, allmählich, fehlen*
- und Schreibungen ohne Dehnungs-h
  - *holen, spülen*
- sogenannte „v-Wörter“
  - *Larve, Klavier, Vase*
- Unregelmäßig verschriftete /i:/-Wörter
  - *Vieh, Widerspruch, Maschine, Liga*

---

<sup>26</sup> An dieser Stelle werden die Wörter *Straße, grüßen* etc. als Merkwörter deklariert. Im einem Zugriff über Silbenregularitäten (wie z.B. *Die Silbenanalytische Methode* von Röber-Siekmeyer) bestünde hier keine Irregularität: < gr ü – | ß e n >, < Str a – | ß e >

- Doppelvokalwörter
  - *Boot, ein paar, See, Fee*
- „ähnlich und gleich klingende Laute“
  - *Dachs, Jagd, Märchen, Kaiser*

Die Autoren empfehlen, ab der dritten Klasse ein „Merkwörterheft“ anzulegen. Dieses wird mit einer Registerkarte versehen, um eine optische Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Das Sortieren der Merkwörter in entsprechende Kategorien hat neben der *Sammlung* einen weiteren Vorteil: die Kinder lernen induktiv Wortfamilien und die damit verbundenen Sinnzusammenhänge kennen (vgl. Renk 2010:20). Auf diese Weise werden sie an das Prinzip der Morphemkonstanz herangeführt. Zusätzlich zu den oben genannten Merkwörterkategorien erhalten die folgenden Einzug in das Merkwörterheft:

- Persönliche „Stolperwörter“
  - Hier trägt das Kind individuell diejenigen Wörter ein, mit denen es persönlich Schwierigkeiten hat.
- Regeln mit Beispielen
  - Als Beispiel wird der Merksatz genannt:  
*Vor und ver schreibt jeder Herr und jede Frau mit Vogel-v.*

Die Kinder üben und verinnerlichen diese vier aufeinander aufbauenden Strategien (Schwingen, Verlängern, Ableiten, Merken) und erreichen auf diese Weise eine sukzessive Automatisierung in der Anwendung und damit in der Rechtschreibung. Durch das rhythmische Mitsprechen beim Schreiben sollen die Kinder ihr individuelles Tempo (ihren Rhythmus sozusagen) finden, sodass sie Sprache und Motorik synchronisieren können und so die „Verankerung der Buchstaben und Laut-Buchstaben-Zuordnung auf möglichst vielen Kanälen“ (Renk 2010:16) stattfindet. Die Strategien können mit den (käuflich zu erwerbenden) Folgeprogrammen von FRESCH bis zur Sekundarstufe immer weiter angewandt und geübt werden.

### 3.3 „Tipps und Tricks“

Nachdem das basale Lese- und Rechtschreibtraining abgeschlossen ist, die grundlegenden Techniken also erarbeitet und eingeübt wurden, sind die Lernenden angehalten, ihre Übungen mit Hilfe gewisser „Tipps und Tricks“ in Eigenregie zu Hause durchzuführen (vgl. Renk 2010:63ff.).

Der Schwierigkeitsgrad der Übungswörter und -sätze steigt sukzessive im Hinblick auf die anzuwendenden Strategien. Es wird mit Schlangenwörtern des Typs *Schlittenhunderennen* begonnen und zu immer komplexer werdenden Übungssätzen übergeleitet. Diese Wörter und Sätze können jeweils im Modus Lesen und Schreiben geübt werden.

Den Kindern werden zunächst Hinweise zu einer möglichst erfolgreichen Herangehensweise gegeben. Hierzu gehören konkrete Schritte der Durchführung, aber auch Tipps, die über das eigentliche Üben hinausgehen. Beispielsweise wird auf das tägliche Pensum sowie eine empfohlene Begleitung durch Erwachsene hingewiesen (vgl. ebd.).

Das Lesetraining erfolgt nach dem eingeübten Muster, also durch synchronisiertes Sprechschwingen. Hierbei wird den Kindern das erstrebte Ziel, nämlich das Gelesene zu verstehen und zu behalten (vgl. ebd.), nicht vorenthalten.

Das Rechtschreibtraining beschränkt sich – medial bedingt – zunächst auf das Abschreiben der Übungsvorlagen. Doch es werden auch diverse weiterführende Methoden genannt und erklärt. Hierzu zählen u.a. das Dosendiktat, das Laufdiktat und das „klassische“ Diktat mit einem Partner/einer Kassettenaufnahme. Die Basis von Lauf- und Dosendiktat bildet das laute Lesen mit Silbenbögen der zu schreibenden Vorlage, beim Diktat ist es das genaue Hinhören. Dann soll jedes Wort nach dem bekannten Verfahren schwingend laut gesagt und anschließend Schwung für Schwung aufgeschrieben werden. Hier kommen dann die Rechtschreibstrategien (Mitschwingen, Weiterschwingen, Ableiten, Merken) zur Anwendung. Jeder Übung folgen Selbstkontrolle und Korrektur.

Auf die Anwesenheit eines Erwachsenen sollte allerdings – zumindest in der Anfangszeit – nicht verzichtet werden, da die „Tipps und Tricks“ nun einmal über vier Seiten hinweg über das Medium Schrift kommuniziert werden. Das dürfte für leseschwache Kinder, denen bereits das Lesen einzelner Schlangewörter Schwierigkeiten bereitet, eine unüberwindbare Hürde sein.

Auch der kurze Lehrgang zur Erarbeitung der Großschreibung ist Teil der „Tipps und Tricks“. Dass hier eine Thematisierung der Großschreibung in der Schule dieser Übung vorausgeht, ist wahrscheinlich, denn es werden Begriffe wie „Substantiv (Namenwort)“ (Renk 2010:77) vorausgesetzt. Ausführlicher wird diese Problematik in Kapitel 3.6.2 diskutiert.

### 3.4 Und später?

Eine Frage, die für den praktischen Einsatz der FRESCH-Methode von Bedeutung ist, ist die nach einer differenzierten Förderung zu einem späteren Zeitpunkt. In diesem Zusammenhang sind zweierlei Gesichtspunkte (FRESCH als Fortführungsprogramm für erfahrene Lerner und FRESCH als Einstiegs-methode zur Förderung älterer Kinder) zu untersuchen.

Zunächst kann die FRESCH-Methode – wie bereits erwähnt – über den Erstschriftspracherwerb hinaus bis in die Sekundarstufe hinein Anwendung im Deutschunterricht und im Förderunterricht finden. Der zweite Aspekt, der in diesem Kontext für die Praxis relevant ist, bezieht sich auf eine späte Diagnose einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Im Kapitel des Grundlagenbandes bezüglich einer Diagnose werden verschiedene *Förderdiagnostische Fehlerprotokollbögen* zur Verfügung gestellt (FRESCH 2010:25f.). Der Bogen für die erste und zweite Klasse beinhaltet u.a. Beobachtungen zur Ausführung des Sprechschreibens (Schwingens), zu einigen Merkwörtern, zur Klein- und Großschreibung und auch zur Laut-Buchstaben-Zuordnung. Dem Bogen für die Klasse 2 / 2. Halbjahr und aufwärts wurden die Kriterien *rhythmisch verlängern* und *ableiten* hinzugefügt. Es wird betont, dass eine kontinuierliche Beobachtung als eines der „wichtigsten Diagnoseverfahren“ (ebd.:27) zu betrachten ist. Für das Auswerten der Fehlerkontrollbögen werden Hinweise gegeben, worauf genau Wert bei der Beobachtung zu legen ist. Auf diesen so



ermittelten Fehlerschwerpunkten kann dann im weiteren Verlauf eine Schwerpunktförderung aufgebaut werden, um dementsprechend durch Üben eine Automatisierung im Schwierigkeitsgebiet des einzelnen Kindes zu erreichen. Diese Vorgehensweise impliziert, dass die Schüler bisher auch schon mit der FRESCH-Methode gearbeitet haben, ihnen also die basalen Techniken bekannt sein sollten. Hier wird demnach nicht eine LRS als solche festgestellt, sondern vielmehr werden die individuellen Fortschritte und Fehlerschwerpunkte ermittelt.

Um eine optimale Wirkung des Übens mit FRESCH zu gewährleisten, wird auf den folgenden Seiten eine *Ergänzende Überprüfung* zum Ausschluss sonstiger Gründe von Rechtschreibschwierigkeiten (u.a. organische, motorische oder psychische Ursachen). Denn diese können schließlich nicht durch die Synchronisation von Bewegung und Sprache behoben werden (und es wird auch autorensseits nicht der Anspruch darauf erhoben).

Was in diesem Zusammenhang offen bleibt, ist die Frage nach einem Förderansatz für ältere (ab Klasse 3 und höher) Schüler, die noch nicht mit FRESCH in Kontakt gekommen sind. Sollen Dritt- und Viertklässler etwa mit dem Schwingsprechen der sehr kindlich anmutenden Indianerwörter beginnen, obwohl sie wahrscheinlich trotz gewisser Schwierigkeiten auf einem höheren sprachlichen Kompetenzniveau sind und während ihre Mitschüler bereits komplexere Texte lesen und schreiben? Für diese Schüler können die Fehlerprotokollbögen und die damit einhergehende Individualförderung nicht angewendet werden, da sie auf der Anwendung der (den Kindern unbekannt) FRESCH-Strategien beruhen.

### **3.5 DARUM gerade FRESCH**

In diesem Kapitel werde ich die Stärken der FRESCH-Methode noch einmal resümieren. Eine zusammenfassende Darstellung der Vorteile im Überblick wiegt in diesem Fall mehr als die mögliche Gefahr einer Wiederholung von bereits ausführlich Beschriebenem.

Ein sehr offensichtlicher Vorteil der FRESCH-Methode ist ihr ganzheitlicher Zugriff auf ein vermutetes zentrales Grundproblem, das vielen Ausprägungen einer Lese- und Rechtschreibschwäche zugrundeliegt. Ob nun eine Störung beim Informationseingang, bei der motorischen Ausführung oder bei der Verknüpfung von Ein- und Ausgängen liegt; die nötige Selbstorganisation und das Entstehen stabiler Ordner ist beeinträchtigt, was eine LRS zur Folge haben kann. Mit einer Synchronisation durch dynamische Integration der verschiedenen Kanäle – oder konkret: durch simultanes Sprechschwingen und Sprechschreiben – soll die Entwicklung stabiler Ordner eine strukturierte Rechtschreibung ermöglichen.

Dass die FRESCH-Methode die Silbe als basale Segmentierungseinheit nutzt, ist mit Referenz auf Kapitel 3.1.3 dieser Arbeit eine logische Konsequenz und die einzig realisierbare Form des rhythmischen Sprechens. Darüber hinaus haben die Kinder nun nach der Arbeit mit dem Lese- und Rechtschreiblehrgang eine gewisse Sicherheit auf dem für sie vormals frustrierenden Gebiet der Rechtschreibung und des Lesens erfahren, so ist nun der Weg für schulische Erfolge (nicht nur im Deutschunterricht) geebnet, auf welchem der oben skiz-

zierte Abwärtstrend verhindert werden kann. Unlustgefühlen, die in absehbarer Zeit zu einem negativen Selbstkonzept oder Schulangst hätten führen können, wurde frühzeitig begegnet.

Eine weitere erwähnenswerte Stärke von FRESCH sind die „Tipps und Tricks“ an die Schüler selbst. Es ist zwar unwahrscheinlich, dass Kinder, die gerade auf dem Kompetenzniveau sind, welches ihnen erlaubt lautgetreue Indianerwörter zu lesen, derart komplexe Anweisungen erlesen und richtig interpretieren können. Doch der Ansatz, dass Kinder zu Hause eigenständig und/oder mit Hilfe der Eltern weiterüben können, ist im Sinne des kontinuierlichen Übens sinnvoll. So wie der stete Tropfen den Stein höhlt, ist auch das kontinuierliche Üben in kleineren Einheiten effektiver „als seltene Großaktionen“ (FRESCH 2010:63).

Der Ansatz der FRESCH-Methode als Vermittlung von Systemeinkblick stellt einen großen Vorteil gegenüber dem Einüben von *Regeln* und *Merksätzen* dar. Es wird argumentiert, dass nicht ein „bewusstes Erwerben und Anwenden von Regeln, sondern die Unterstützung der Selbstorganisation und der Ordnerbildung“ (Brezing 2010:5) das Ziel ist. Dieser Ansatz ist, wie erwähnt, sehr vorteilhaft, lediglich die Ausführung, bzw. die Ausrichtung an einem bestehenden, bekannten System der Orthographie, hätte konsequenter durchgeführt werden können (vgl. Kapitel 3.6). Doch auch mit der gewählten Vorgehensweise wird das Ziel angestrebt, eine konkrete Diktatvorbereitung auf das Üben der darin vorkommenden Merkwörter, welchen das Merken inhärent ist, zu beschränken. Jegliche weitere Vorbereitung soll durch das Anwenden einer der vier Strategien redundant werden (vgl. Renk 2010:20).

Auf die Möglichkeit der Selbstkontrolle wird im Training mit der FRESCH-Methode Wert gelegt. Es wird den Kindern empfohlen, das Lesetraining mit einem Kassettenrecorder aufzunehmen. Die Kinder sollen dann selbstständig üben und kontrollieren, ob sie „flüssig, gut betont und möglichst fehlerfrei“ (Renk 2010:63) gelesen haben. Die Rechtschreibung soll durch erneutes Schwingen kontrolliert werden (ebd.).

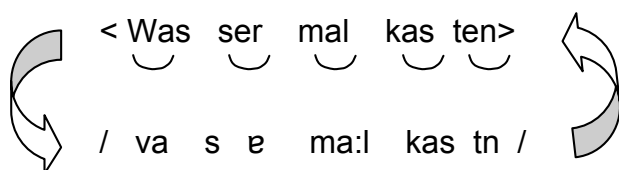
Ein durchaus erwünschter „Nebeneffekt“ dieses Lese- und Schreibprogrammes liegt in der unterstellten Verbesserung der Handschrift. Die FRESCH-Methode unterstützt die Forderung, dass Schreibunterricht „zu einem »entwickelnden Schreiben« kommen [muss], das die Psyche und Physis [...] unterstützt“ (Schorch 1991:65). Aufgrund von Verlangsamung/Gliederung beim Schwingsprechen „fällt die Informationsverarbeitung und entsprechend die Entstehung stabiler Mustern leichter“ (Brezing 2010:6), sodass „eine natürliche Haltung [...] zu einer flüssigen, gut lesbaren Schrift“ (Schorch 1991:65) führt.

## **3.6 Kritik an der FRESCH Methode**

### **3.6.1 Ignorieren silbischer und artikulatorischer Normen**

Eine der grundsätzlichen Annahmen der FRESCH Methode liegt in der Orientierung an einer „lautgetreuen Schreibung“ (Renk 2010:16). Für die Einführung in erste Schreibungen ist diesem Zugriff durchaus zuzustimmen. Lediglich die Ausführung – also die Auswahl betreffender Wörter – hält nicht, was sie verspricht: In Kapitel 2.1.2 wurde eingehend ausgeführt, dass die Auffassung einer direkten Abbildung von Graphemen auf Phoneme nicht haltbar ist.

Dennoch werden für den Anfangsunterricht Beispiele vorgeschlagen, bei denen auf silbischer Ebene gewisse Kriterien bzgl. der Aussprache und der Verschriftung zu beachten sind:



Vom Lesen zum Sprechen: <Wassermalkasten> → /<sup>ˈ</sup>vasɐma:lkastn/

- Die Problematik der Lautsynthese wird hier deutlich: ein Kind im Anfangsunterricht – besonders eines, welches eher als leseschwach gilt – wird Schwierigkeiten haben, <Wa> zu /va:/ und nicht zu /v<sup>ʔ</sup>a:/ zu verschleifen.
- Das <s> im AR der zweiten Silbe kann problematisch werden: ist sich das Kind bzgl. der Artikulation nicht sicher, sucht es auf seiner Anlauttabelle (z.B. *Lollipop*) und findet die *Sonne*, die mit stimmhaftem, „weichen“ /z/ beginnt und könnte daraufhin die Silbe als /zɐ/ fehlinterpretieren; was auch schon die nächste Stolperfalle beinhaltet:
- Da die Reduktionssilbe bei der FRESCH Methode nicht als solche thematisiert wird, kann hier <ser> und <ten> „hauptsilbentypisch“ als /ze:r/ und /te:n/ ausgesprochen werden. Eine solche Aussprache wird das inhaltliche Verstehen, vor allem von langen *Schlängelnwörtern*, deutlich erschweren.
- <mal> vs <kas>: in beiden Booten sitzen drei Indianer, in beiden Booten ist der mittlere ein <a>; doch in einem Fall spricht man ein gespanntes /ma:l/, während man im anderen Fall ein ungespanntes /kas/ spricht. Dass der Ursprung für das gespannte /a:/ im regelhaften Trochäus /ma:lən/ liegt, ist auf dieser Lesekompetenzstufe nicht unmittelbar ersichtlich.

Vom Hören zum Schreiben: /<sup>ˈ</sup>vasɐma:lkastn/ → Wassermalkasten

- Der internukleare Konsonant ist – wie weiter unten ausführlicher dargestellt – bloß einfach zu hören, selbst bei ausgedehntem, präzisen Sprechschwingen.
- Doch auch, wenn das Kind zwei Konsonanten „gehört“ hat, steht es vor einem Problem: im Anfangsrand von Silben werden Laute auch stimmhaft<sup>27</sup> artikuliert. Gelangt das Kind nun beim Sprechen am zweiten Indianerboot <ser> an, hört es tatsächlich ein stimmloses /sɐ/ (mit Explizitlautung: /sɛɐ/ ,/sɐ/), und könnte, *lautgetreu* – wie gefordert – , \*<Ber> schreiben. Dies ist ein weiteres Argument dafür, dass Doppelkonsonanten in ihrer Funktion als Silbengelenke nicht zweifach gehört werden. „Das ist eine gefährliche Fiktion. Kein Mensch kann die beiden [„s“] hören, wenn sie nicht [...] gesondert *gesprochen* werden“ (Breuninger/Betz 1982:61). Das /s/ wird beiden Silben zugeordnet /va-s-ɐ/ und nicht \*/vas-sɐ/

<sup>27</sup> So finden sich in Kindertexten – gemäß der Sonoritätshierarchie – Schreibungen wie \*<schbine>. Dieses Beispiel stammt aus Röber 2009:96.

- Das nächste Morphem /ma:l/ ist auf dieser Kompetenzstufe noch unproblematisch (orthographische Sondermarkierungen<sup>28</sup> sind noch nicht eingeführt). Die Buchstabenkette lässt sich eindeutig, logographemisch konstruieren. Die Kombination von „verschleißbaren“ Obstruenten und gespanntem Vokal erleichtert die Zuordnung von Phonem zum entsprechenden Graphem.
- In /kas/ \*<kaß> könnte die Auslautverhärtung ebenfalls zu einer Schreibung mit der stimmlosen Variante des Frikativs führen.
- Die bereits diskutierte Problematik der Reduktionssilbe /tən/ oder /tn/ kommt auch hier zum Tragen: das <e> wird nicht als /e:/ gesprochen, so dass <t> → /tə/ und <n> möglicherweise als zufriedenstellende Verschriftung gelten könnten.

So sorgfältig Artikulation und Hinhören auch sein mögen, das <e> in der Reduktionssilbe wird (in deutschen Trochäen) niemals als /e:/ ausgesprochen. Dies kann erst durch eine umgekehrte Ausrichtung passieren: mit der Alphabetisierung, also mit der vermeintlich eindeutigen Zuordnung von Lauten und Buchstaben, kann der Eindruck geweckt werden, dass in der bereits erwähnten *Ente* zwei gleiche Laute klingen. Die als Anfangsmaterial ausgewählten Beispiele *Farben*, *Kerne* (Renk 2010:16) können nun wirklich nicht als „lautgetreue Schreibungen“ deklariert werden: man spricht /fa:bm/ und /kɛɐ̯nə/. Das bedeutet, dass erst das explizite Wissen über die Verschriftung <farben>, <kerne> von Ausdrücken zu jener Betonung /fa:rben/, /kɛ̃:rne:/ führen kann, es „entstehen künstliche Lautgestalten“ (Duden 4 2005:52).

Die gleichzeitige Kategorisierung von Wörtern wie *Klammer* (in *Wäsche-klammer*, FRESCH:47) und *Mama* (ebd.:24) als lautgetreue Schwungwörter, die durch „Mitsprechen“ (ebd.) zu einer richtigen Schreibung führen sollen und äußerst ähnlich klingen, kann sehr verwirrend für einen rechtschreibschwachen Schreibanfänger sein: *Mama* ist zwar lautgetreu /mama/, aber nicht regelhaft: \*<mammer>; *Klammer* hingegen ist regelhaft, jedoch nicht lautgetreu: /klame/.

Zwar wird auf die „Abweichung von einer lautgetreuen Schreibung“ (Renk 2010:18) von Wörtern wie „**wir**, **groß** oder **und**“ (ebd. Hervorhebung im Original) hingewiesen, doch auch darüber hinaus ist „die Maßgabe »Schreib wie du sprichst!« [...] für die Kinder irreführend: es geht gerade darum, *nicht* das Gesprochene zu verschriften, sondern in der Auseinandersetzung mit der Schrift Kategorien herauszubilden.“ (Röber 2006:99) Wie das Kind mit Hilfe solch inkonsequenter Beispiele zu einer inneren Regelbildung kommen soll, wird in dieser Methode nicht erklärt.

### 3.6.2 Das *Tu-Wort* ist ein „Buh-Wort“

Der kurze Lehrgang zur Großschreibung (FRESCH 2010:77) versucht, sich methodisch dem modernen Grammatikunterricht zu nähern. Es wird von der allgemeinen Kleinschreibung ausgegangen und auf die Großschreibung als orthographische Sondermarkierung einiger Wörter hingewiesen: „Die meisten Wörter schreiben wir klein, deshalb prägen wir uns ein, was wir großschreiben“ (ebd.).

<sup>28</sup> Es könnte im späteren Verlauf des Rechtschreibunterrichts zu Schwierigkeiten kommen, wenn nicht eindeutig thematisiert wird, dass (und vor allem warum) der *Malkasten* und das *Mahlwerk* zwar gleich klingen, jedoch nicht geschrieben werden.

Der Zugriff findet jedoch noch immer wortartgebunden und nicht über das Großschreiben der Kerne von Nominalgruppen statt. Es werden zwar gewisse Proben – „Prüfmethode zur Großschreibung von Substantiven“ (ebd.) – angeboten, doch die entscheidenden Kriterien (Attribuierbarkeit und Stellung als Kern nominaler Gruppen) werden außer Acht gelassen: „Ein Wort ist also dann großzuschreiben, wenn es durch (flektierte) vorgestellte Attribute erweiterbar ist und wenn es das rechte Ende einer Nominalgruppe darstellt“ (Röber-Siekmeyer 1999:70). In einem zweiten Schritt wird dann eingeräumt: „Manchmal werden auch Verben (Tunwörter) und Adjektive (Wiewörter) zu Substantiven. Zauberwörter verzaubern Adjektive und Verben in Substantive“ (ebd.). Es ist dieser wortartbezogene Ansatz, der die satzinterne Großschreibung so umständlich erscheinen lässt. Man stelle sich nun das ohnehin bereits rechtschreibschwache (denn sonst würde es sich nicht mit dieser LRS-Therapie befassen) Kind vor, welches zwei Regeln zur Großschreibung lernen muss, dann vier Prüfmethode durchführt und schließlich alle „Zauberwörter“ durchtestet. Dieses wird vermutlich: \*<Mir war Angst und bange. > schreiben, denn sogar zwei der vier vorgeschlagenen Prüfmethode greifen:

- „Kann ich es haben?“                   √ *ich kann Angst haben*
- „Passt ein Artikel [...] dazu?“       √ *die Angst*

Selbst, wenn es sich bei Beispielen – wie soeben angeführtem – um die Peripherie der Großschreibung handelt, die nicht Bestandteil des Primarunterricht sein sollte; mit einem funktionalen Zugang (vgl. Röber-Siekmeyer 1999; Günther/Nünke 2005) läge hier kein Zweifelsfall vor.

Mindestens ebenso ungünstig ist die Wahl der Terminologie: Substantive (Namenwörter) schreiben wir groß. Bezeichnung wie *Namenwort*, *Tuwort* oder *Wiewort* verleiten die Kinder dazu, Konzepte grammatischer Strukturen auf semantischer Basis zu konstruieren. Das wirkt sich im Bezug auf einen formalen Zugriff auf Grammatik und Orthographie schädlich aus. „Die Schüler lernen mit solchen scheinbar transparenten Termini demnach, dass Grammatik eine Sache des Inhalts von Ausdrücken ist“ (Bredel 2007:247). Eine Erarbeitung der Großschreibung kann auf diesen semantischen, nur scheinbar einfachen Zugang verzichten und stattdessen der Didaktik eine grammatische Konzeption zugrunde legen.

Als Wortart können Adjektive „relativ sicher mit der Attributprobe, teilweise auch mit der Steigerungsprobe erkannt werden“ (ebd.:248), das Verb als konjugierbare Einheit<sup>29</sup> (ebd.) und Substantive können über ihre Genusfestigkeit erkannt werden. Die Absicht, mit einer (offensichtlich irreführenden) Terminologie den Zugang zu grammatischen Kategorien zu vereinfachen, erschwert die Abgrenzung von semantischem/syntaktischem Bezug einer Wortart und ihrer grammatischen Funktion.

Dieses kritische Kapitel ist beinahe überflüssig, da auf den folgenden Seiten des Übungsmaterials ausschließlich die lateinischen Termini gebraucht werden. Man könnte hier mutmaßen, dass die Autoren versuchen, die von manchen

---

<sup>29</sup> Verben werden konjugiert: Sie flektieren [...] im Hinblick auf die Kategorieklassen Tempus, Modus, Numerus und Person. Dabei unterscheidet die Tempus-Modus-Flexion [...] die Wortart Verb von allen anderen.“ (Duden 4 2005:395)

Lehrkräften gebrauchte Terminologie aufzugreifen. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass auch Schüler, die bisher noch keinen Zugang zu den Fachausdrücken hatten, diese im weiteren Verlauf des Rechtschreiblehrgangs verstehen und verwenden können.

### 3.7 Zusammenfassung

Die FRESCH Methode ist ein wissenschaftlich fundierter und von erfahrenen Lehrern erprobter Lese- und Schreiblehrgang, der sowohl für einen Anfangsunterricht als auch für die LRS-Therapie herangezogen werden kann. Das Besondere an diesem Zugang ist die multisensorische Integration rezeptiver (Hören, Sehen) und produktiver (Sprechen, Bewegung) Aktivitäten. Grundsätzlich werden Wörter silbenweise mit rhythmischer Intonation laut artikuliert, während die Schreibhand/ der ganze Körper simultan eine entsprechende Rechtsbewegung durchführt. „Der Mensch erfährt und begreift die Welt über seinen Körper, nimmt sie über seine Sinner wahr und in sich auf, wird über seinen Körper in ihr tätig“ (Esser 1995:19). Die auf diese Weise erreichte Verlangsamung und Gliederung soll zu einer Vereinfachung der Informationsverarbeitung und damit zu stabilen Mustern führen (vgl. Brezing 2010:6). Die Basis des sogenannten *Sprechschwingens* bilden die *Indianerwörter*. Hierunter versteht man Pseudowörter, die eine lautgetreue CV- oder CVC-Struktur aufweisen; etwa Buchstabenketten wie *lulililu* oder *lomtamitum*. Es folgen mehrsilbige (echte) Wörter („Schlangenwörter“), die auch möglichst lautgetreu sein sollen; also Wörter des Typs: *Kindergartentasche*. Den Schlangenwörtern folgen Sätze und kleine Texte, die ebenfalls aus der Lautung heraus zu verschriften sein sollen. Dieses basale Lesetraining wird solange fortgesetzt, bis eine Automatisierung der Synchronisation von Lesen, Schreiben, Handbewegung und Sprechen vorliegt. Darauf bauen Techniken auf (Weiterschwingen, Ableiten, Merken), die zu einer Verschriftung nicht-lautgetreuer Wörter führen sollen. Die vorgeschlagenen Übungen, die ein Kind auch alleine zu Hause durchführen kann, werden sukzessive im Schwierigkeitsgrad gesteigert, so dass der Forderung nach einem mittleren Maß an Anspannung nachgegangen wird. So erlebt das Kind Erfolge und wird nicht überfordert. Darüber hinaus wird auf den letzten Seiten des Einführungsbandes die Großschreibung behandelt.

Auch die Psyche des, möglicherweise bereits als lese- und rechtschreibschwach deklarierten, Kindes wird nicht außer Acht gelassen. Das kindliche Selbstwertgefühl soll durch „Reduktion von Stress und Anspannung“ (ebd. S.9) gesteigert werden, denn ohne „Wirksamkeitserwartung werden alle Übungen nur als Belastung anstatt als Hilfe empfunden“ (ebd.). Ein positives Selbstbild bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit ist hier sowohl Voraussetzung als auch Folge eines gelingenden Lese- und Schreiblehrgangs. Denn nur ohne Stress und Anspannung kann ein angenehmes Lernklima geschaffen werden, welches seinerseits wiederum zu Konzentration und erfolgreicher Selbstorganisation – und der damit einhergehenden schulischen Leistung – führen kann. Diese Erkenntnisse werden im Grundlagenband von FRESCH zunächst aufgezeigt und in später in einem eigenen Kapitel mit methodischen Vorschlägen zu Körperwahrnehmungs- und Konzentrations-

übungen gefüttert; auf Referenz auf weiterführende Literatur anderer Autoren wird nicht verzichtet.

Ein weiteres, nicht zu vernachlässigendes Charakteristikum der FRESCH Methode ist das Üben in Eigenregie. In gewissem Maße werden auch Eltern mit einbezogen. Sie werden als „Begleitung und Unterstützung“ (Renk 2010:21) betrachtet und sollen dem eigenständigen Weiterarbeiten und Üben der Kinder zu Hause begleitend und fördernd zur Seite stehen. Hierzu bietet der Grundlagenband bereits das Basistraining, welches aber durch nach dem gleichen System arbeitende Übungsbände<sup>30</sup> bis in die Sekundarstufe ergänzt werden kann.

#### 4. Schlussbetrachtung

Die FRESCH-Methode ist ein silbenbasierter Lese- und Rechtschreiblehrgang zur Therapie und Prophylaxe von LRS. Unglücklicherweise werden nicht alle Regularitäten, die der Schreibsilbe unterliegen, berücksichtigt. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde die Regelmäßigkeit der Orthographie in Bezug auf den Trochäus unter Anwendung der drei (dominanten) orthographischen Prinzipien dargestellt. Diese Regelmäßigkeit, beispielsweise die der Reduktionssilbe, spiegelt sich nicht konsequent in der Darstellung und den Anwendungsbeispielen wider. Kurz zu erwähnen sei hier das Wort *Regenwassertonne*. Es weist vier Realisationen von <e> auf: /re:gnvasetɔnə/, also /e:/, / /, /ɐ/ und /ə/ und ist direkt das erste Beispiel der lautgetreuen Schlangenvörter (FRESCH 2010:67)

Eine Lese- und Rechtschreibdidaktik hat eine größere Chance auf Gelingen, wenn Kinder erfahren, dass Lesen und Schreiben nicht dem reinen Selbstzweck dient, dass Lesen nicht „als mechanischer Vorgang der Aneinanderreihung von Lauten bzw. Silben“ betrachtet werden soll und dass das Geschriebene es u.a. zum Ziel hat, gelesen<sup>31</sup> zu werden. Die hier verwandten *Indianerwörter*, die die Grundlage der Leseförderung und einen nicht unerheblichen Teil des Übungsmaterials ausmachen, bilden genau ein solche Aneinanderreihung von Buchstaben. Wenn Lernende von Anfang durch sinnvolles und funktionales Lesen die „Einheit von Technik und Sinnentnahme“ (Naegele/Valtin 2003:161) erfahren sollen, dann sind die Indianerwörter nicht zielführend.

Ein Argument für den Einsatz der FRESCH-Methode ist die dynamische Integration von rhythmischer Bewegung und Lesen/Schreiben. Auf diese Weise erhalten die Kinder ein natürliches und automatisiertes Gefühl für die Silbe, die als „zugängliche phonologische Einheit“ (Walter 1996:176) gesehen wird, und deshalb auch Basis diverser Schrifterwerbsdidaktiken ist.

Die deutsche Orthographie basiert im Wesentlichen auf drei Prinzipien (phonographisches, silbisches und morphologisches Prinzip). Ein möglichst vollständiger und somit stimmiger und zufriedenstellender Rechtschreiblehrgang muss diese Prinzipien aufgreifen und darauf aufbauen. Er sollte also, ausgehend von einer phonographischen Schreibung (entsprechend der *alphabetischen* Stufe bei Frith/K.B.Günther), silbisch und morphologisch (entspre-

---

<sup>30</sup> Dies soll keine Werbung sein. Es soll lediglich verdeutlicht werden, dass das Kind mit dieser einen Methode kontinuierlich weiterarbeiten kann.

<sup>31</sup> „Schrift ist leserorientiert“ (Röber 2009:73).

chend der *orthographischen* Stufe) bedingte Regularitäten und Markierungen sowie Merkwörter erarbeiten. In einem letzten Schritt kann dann die satzinterne Großschreibung und die Interpunktion behandelt werden. Genau dies erfüllt die FRESCH-Methode: Es werden zunächst mit Hilfe der Strategie des *rhythmisch-melodischen Sprechschwingens* lautgetreue Schreibungen erarbeitet. Dieser Grundwortschatz, der etwa „die Hälfte aller Wörter“ (Renk 2010:18, Hervorhebung im Original) ausmacht, bildet das Fundament für orthographisch markierte Schreibungen: In der FRESCH-Methode werden diese in zwei Kategorien unterteilt. Die erste Kategorie lässt sich durch *rhythmisches Verlängern* ableiten (silbisches Prinzip), die andere durch *Ableiten* (morphologisches Prinzip). Wörter, deren Schreibung auch auf diese Weise nicht hergeleitet werden können, fallen unter die Kategorie „Merkwörter“ und werden als solche festgehalten und ganzheitlich gelernt.

Ebenfalls positiv festzuhalten ist die Auslegung von FRESCH auf kontinuierliches Lernen mit begrenztem Pensum. Dies soll sich günstig sowohl auf den Übungserfolg als auch auf die Lernmotivation auswirken.

Trotz einiger Schwächen – also den gravierenden Unstimmigkeiten in Bezug auf Silbenebene, der nicht mehr zeitgemäßen grammatischen Terminologie und der Sinnlosigkeit der Erstlesewörter – kann die FRESCH-Methode dennoch insgesamt als ein durchdachtes Konzept bewertet werden, welches sowohl eine bereits bestehende Lese-Rechtschreibschwäche therapieren kann als auch einer drohenden vorbeugend entgegenwirken kann.

## 5. Literatur

Bredel, Ursula (2006): *Orthographische Zweifelsfälle*. In: *Praxis Deutsch* 198/2006, 6-15.

Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh UTB.

Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (2006): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hgg.) *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*, 197-215. Tübingen: Niemeyer.

Bredel, Ursula, von der Becke, Tanja, von Cramm, Inka, Krüßmann, Marina & Sabine Zepnik (2010): *Silbenbasierte Lesespiele*. In: *Die Silbe im Anfangsunterricht Deutsch. Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Lehrgangs ABC der Tiere – Silbenmethode mit Silbentrenner*. Offenburg: Mildenerger Verlag.

Breuninger, Helga/Betz, Dieter (et. al.) (1982): *Jedes Kind kann schreiben lernen. Ein Ratgeber für Lese-Rechtschreib-Schwäche*. Weinheim und Basel: Beltz.

Brezing, Hermann (2010): *Hauptwege, Nebenwege und Irrwege der Lese- und Rechtschreibförderung*. In: Michel, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*, 4-13.



- Bundschuh, Konrad (1998): *Emotionalität, Motivation und Lernen*. In: Greisbach, M./Kullik, U./Souvignier, E. (Hrsg.) (1998): *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 81-98.
- Duden 4 (2005): *Die Grammatik*. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (2007): *Grundregeln der deutschen Rechtschreibung. Die deutsche Orthographie auf einen Blick*. München: Wissen Media Verlag.
- Esser, Marion (1995): *Beweg-Gründe. Psychomotorik nach Bernard Aucouturier*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Franzke, Reinhard (2001): *Stilleübungen und Fantasiereisen. Moderne Wege der Pädagogik?. Ein Plädoyer für okkultfreie Schulen*. Hannover: Alpha Press.
- Fuhrhop, Nanna (2006): *Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung*. In: *Praxis Deutsch* 198, 48-54.
- Fuhrhop, Nanna (2009): *Orthographie*. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen (2005): *Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS) 1.
- Günther, Hartmut (1990): *Neueres zum Schriftspracherwerb*. In: *Muttersprache* 4 (100), 290-304.
- Günther, Klaus B. (1995): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hgg.) (1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Lengwil: Libelle, 98-121.
- Haken, Hermann/Haken-Krell, Maria (1997): *Gehirn und Verhalten. Unser Kopf arbeitet anders, als wir denken*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Helwig, Gisela (1997): *Weg zur Gleichberechtigung*. In: *Informationen zur politischen Bildung. Frauen in Deutschland. Auf dem Weg zur Gleichstellung*. 254/1997, 3-15.
- Klicpera, Christian/Schabmann, Alfred/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2007): *Legasthenie*. München: Reihardt UTB.
- Lindauer, Thomas/Sutter, Elisabeth (2005): *Könige, Königreiche und Komma-regeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung*. In: *Praxis Deutsch* 191/2005, 28-35.
- Lollipop. Fibel 1* (2000): Berlin: Cornelson.
- Meibauer, Jörg (et.al.) (2002): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Metzler.
- Michel, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*. 11. Auflage. Buxtehude: AOL-Verlag.

- Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): *Lesen lernt man nur durch Lesen (sinnvoller Texte)*. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (2003): *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, 161-169.
- Niemeyer, Wilhelm (1978): *Lese- und Rechtschreibschwäche. Theorie, Diagnose, Therapie, Prophylaxe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Noack, Christina (2002): *Die Kodifizierung orthographischer Regularitäten seit Adelung und ihre Aufnahme in die Schulpraxis*. In: Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 83-97.
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. 2., überarbeitete Auflage. Paderborn: Schöningh UTB.
- Piaget, Jean (1969): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien: Molden.
- Pompino-Marschall, Bernd (1995): *Einführung in die Phonetik*. Berlin: de Gruyter.
- Renk, Günter (2010): *Sprechen, Schreiben und Lesen im Zusammenspiel aus der Bewegung heraus*. In: Michel, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS, 14-21*.
- Rinderle, Bettina (2010): *Wahrnehmen mit allen Sinnen: Leserechtschreibschwache Kinder präventiv begleiten und anregen*. In: Michel, Hans-Joachim (Hrsg.) (2010): *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS, 30-36*.
- Röber-Siekmeyer (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag.
- Röber, Christa (2006): *Die Systematik der Orthographie*. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.) (2006): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. 71-101. Tübingen: Niemeyer.
- Röber, Christa (2009): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen-und Schreibenlernen. Grundlagen der silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sassenroth, Martin (2003): *Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung*. 5., unveränderte Auflage. Bern: Haupt.
- Thomé, Günther/Eichler, Wolfgang (2000): *Über unterschiedliche Lernwege im Orthographieerwerb*. In: *Grundschule* 5/2000, 12-14.
- Singleton, D./Ryan, L. (eds.) (2004): *The age factor in second language acquisition*. Second Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert (1993): *Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden*. 3., durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M.: Cornelson.
- Sommer-Stumpfenhorst, Norbert/Hötzel, Martina (2001): *Richtig schreiben lernen von Anfang an*. Berlin: Cornelson.

Tophinke, Doris (2002): *Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb*. In: Röber-Siekmeyer, Christa/Tophinke, Doris (Hrsg.): *Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 48-65.

Tophinke, Doris (2006): *Komma oder kein Komma? Zur Interpunktion in komplexen Sätzen*. In: *Praxis Deutsch* 198/2006, 60-67.

Vollmert, Johannes (Hrsg.): *Grundkurs Sprachwissenschaft*. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. München: Fink.

Walter, Jürgen (1996): *Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche*. Göttingen: Hogrefe.

#### INTERNETQUELLEN:

<http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html> 21.05.2011

## **6. Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Hausarbeit - einschließlich eventueller beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen - selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht.

Köln, 20.06.2011

Christina Braun