

Aufgaben, die es in sich haben

den Wörtern auf den Grund gehen

von Heiko Balhorn



Heiko Balhorn ist Professor für Sprachdidaktik an der Uni Hamburg. Er war Uhrmacher, Lehrer und ist Verleger (vpm: verlag für pädagogische medien, Hamburg). Zwölf Jahre hat er gemeinsam mit Hans Brügelmann u.a. die Jahrbücher der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) herausgegeben. Wie Kinder lernen ist sein Interesse; Lernen auch durch Materialien zu unterstützen seine Ambition. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Lehrerfortbildung.

### **Man muss etwas bemerken, um es sich merken zu können.**

Das erwartet Sie: Dieser Beitrag möchte anreißern, *was es über Rechtschreiblernen zu wissen gibt*: etwas über *die Sachlogik* (die Schriftsprache), *die Lernlogik* (die typischen Wege der Kinder in die Schrift) und die Schnittmenge als Didaktik. (Das fällt auf diesem Raum natürlich schmal aus.)

Dieses Wissen um Sach- und Lernlogik und um die Individualität eines jeden Kindes macht eine Unterrichtsplanung im Sinne des „erwarteten Schülerverhaltens“ absurd. Was – so soll als Essenz beispielhaft ausgeführt werden - muss an die Stelle einer solchen Planungsvorstellung für Unterricht treten, die glaubt, das Lernen einer Klasse von vielleicht 26 Kindern (mit vier Muttersprachen in immer verschiedenen Verhältnissen zwischen Mutter- und Zielsprache; mit Kindern aus drei Schichten; aus drei fassettenreichen Familienkonstellationen ....) stundenweise kollektiv ausrichten zu können?

Die Antwort: Die Aufgaben im Unterricht müssen neu verteilt werden.

Das wird im praktischen Teil gezeigt. Dort sind Methoden vorgestellt (und Methoden sind Aufgaben), die beispielhaft Umgangsformen mit Wörtern zeigen. Sie sind dazu angetan, Rechtschreiblernen zu stützen (statt Rechtschreibung zu üben) und die Prozesse selbstgesteuerten und impliziten Lernens als Ergänzung produktiven Schreibens (1) stark zu machen.

Man kann – das ist immerhin der Anspruch – in den angedeuteten Aufgaben einen Anriss einer „Methodik der Umgangsformen mit Wörtern“ sehen.

Dieser Ansatz ist auf stützende Materialien angewiesen, die „differenziertes Arbeiten“ ermöglichen. (2)

### **Bestandsaufnahme: Wir wissen viel**

Kleine Kinder lernen das System der gesprochenen Sprache „by doing“ in Interaktionen, ohne professionelle Hilfe – aber sehr erfolgreich.

Kinder mit Schultüten können sprachlich viel. Auf jedem Niveau viel mehr als sie wissen; viel mehr als sie sagen, erklären, begrifflich fassen können.

Das heißt: Sprach- und später Schrifterwerb beruhen zu einem großen Teil auf impliziter, unbewusster (unwissentlicher) Regelbildung. Sprachliche Muster wie die Silbengliederung, Mehrzahlbildung, grammatisches Geschlecht werden ohne Belehrung gelernt! (Man kann's auch an Fehlern sehen: *die Vaters, bekommten, guter, gebest, Tippe* ...)

Es gibt also ein sprachliches Können bei Kindern beim Schuleintritt, das sich auf der Grundlage einer (ererbten) sprachlichen Kompetenz entwickelt hat. Bedingung war / ist Kommunikation mit sprachkompetenten Mitmenschen. Bedingung ist nicht Professionalität / Ausbildung auf Seiten der Erwachsenen, ist nicht ein irgendwie von außen gesteuerter Lehrgang / Unterricht. Weder sind Lehr- / Lernziele vorentworfen noch gibt es eine Einführung, Dosierung, eine mehr oder weniger steile Verteilung des Lernstoffes für die Lernenden.

In Bezug auf den Schrifterwerb vor und in der Schule lassen sich allerdings *Reihenfolgen* feststellen, in denen Kinder sich schriftsprachliche Phänomene aneignen. Statistisch hochsignifikant verwenden Kinder zuerst Großbuchstaben, schreiben in Skelettformen eher konsonantische An- und Endlaute (lassen zu Beginn häufiger Vokale weg), finden im Musterbeispiel „Fahrrad“ (P. May) zu einer typischen Folge der drei "orthografischen Elemente": -d, -h, r-r. Diese und viele andere Fälle haben zu Modellen *typischer* Aneignung der Regularien der Schrift geführt. Verschiedene Stufen, Schritte oder auch Strategien sind beschrieben worden, um in den individuellen

Zugriffen der Kinder das Typische zu erfassen. Und in der Tat gibt es bei verschiedenen Kindern unterschiedlicher Begabung und bei Kindern in verschiedenen Klassen mit unterschiedlichen Unterrichtskonzepten gleiche, also typische Abfolgen der Aneignung rechtsschreiblicher Phänomene, genauer: bestimmte Strategien als problemlösende Konstruktionen von Wörtern. Bei annähernd gleicher Reihenfolge waren allerdings die Zeitpunkte verschieden. Was rechtsschreiblich weit entwickelte Kinder am Ende der ersten Klasse konnten, fand sich bei anderen Kindern am Ende der zweiten oder erst dritten Klasse. Diese Zeitverschiebung bei gleicher Abfolge der Aneignung lässt sich bis über die Grundschule hinaus verfolgen. Sie wurde im übrigen auch im BRD / DDR-Vergleich bestätigt, in dem zwei extrem verschiedene Unterrichtskonzepte miteinander ‚konkurrierten‘.

Dieser breit gesicherte Befund besagt, dass Lernen und Lehren viel weniger eng verbunden sind als dies Laien sich oft wünschen. Positiv, dass Rechtschreiblernen unterrichtlich zwar mehr oder weniger angeregt, unterstützt, beschleunigt, gestört, aber eben nicht „gelehrt“, von außen verabreicht werden kann.

Die naive Wunschvorstellung der Machbarkeit des Lernens – wie im Bilde des Nürnberger Trichters gefasst – würde ja unter der Hand die ungeheure Potenz des Lernens als jeweilige Neu-Konstruktion des „Gegenstandes“ verschenken und damit zugleich Fortschritt, Kreativität und Kritik theoretisch ausschließen.

Gegen die Vorstellung, dass Lernen unbedingt eine Folge von Lehre sei, also Unterricht die Bedingung des Lernens, gilt es, *das schon Gekonnte* in den Blick zu nehmen; vielleicht, es überhaupt erst (systematisch) wahrzunehmen.

Hier ließe sich eine Linie zeichnen: von Piaget über Bosch, Schlotthaus und Brügelmann zu Ruf / Gallin: Von der lehrtheoretisch vereinseitigenden Didaktik zum Interesse am Lernen – vom Lehrgang zum Lernraum. Dieser Paradigmenwechsel hat den Spracherfahrungsansatz gezeugt, innerhalb dessen das schon Gekonnte, die Spracherfahrungen eben, den Ausgangspunkt bildet.

Der Begriff „Sprach-Erfahrung“ verdeckt allerdings eine bedeutsame Differenz: die Differenz zwischen *implizitem* und *explizitem* Können.

Ersteres haben sich Kinder „*wie von selbst*“ angeeignet, „*bei passender Gelegenheit*“ sozusagen. Die Aneignung war ihnen als Lernen nicht bewusst und als Können erscheint es ihnen unproblematisch, wie selbstverständlich. Es ist ihnen allerdings begrifflich nicht verfügbar.

Daneben stehen Wissensbestände, die man ausdrücklich gelernt hat, Ergebnisse „harter“ Arbeit. Bestimmte Ergebnisse erinnert man vielleicht noch als ein (seltenes) „Aha!“.

Eine dritte Form rechtsschreiblicher Fähigkeit ist die der Routine. Vieles, was explizit gelernt wurde, wird durch häufigen Gebrauch „fest“. Es steht dem Schreiber bedenkenlos zur Verfügung, ist ihm sicher, macht ihn frei, sich auf die Formulierung seines Textes zu konzentrieren.

Es fließen im Akt des Schreibens also Informationen unterschiedlicher Herkunft ineinander, machen zusammen die fragile intuitive Sicherheit aus:

Unwissentlich erworbenes *implizites* Können; willentlich und wissentlich erarbeitetes *explizites* Können und solches, das einmal gewusst, durch häufige Ausübung zu einem unproblematischen Bestand sedimentiert ist. (Hier ein Dank an Helmut Feilke für ein unveröffentlichtes Manuskript.)

Für den Schreiber – für mich als Schreiber – sind diese Unterscheidungen bedeutungslos. Die Herkunft meines Könnens ist mir gleichgültig.

Um allerdings Unterricht anzuleiten, Material für Kinder zu entwerfen oder in der Lehrerfortbildung Rede und Antwort zu stehen, sind die angedeuteten Prozesse in ihren Differenzen sehr wohl zu kennen. Das Verhältnis zwischen implizitem, explizitem und routinisiertem Wissen / Können, ihre Wechselwirkungen, sind bedeutsame Bereiche einer Lerntheorie und damit unseres Verständnisses dessen, was im Unterricht passiert. Dies ist eine interessante Frage und Aufgabe an die Didaktik. Zu erwarten aber sind nicht Antworten, die klar definierte Bereiche dem einen oder anderen Lernmodus oder Schülertyp zuweisen. Vielleicht lassen sich aber weitere Argumente finden, mit denen z.B. die Silbe (Schreibsilbe) stärker ins Blickfeld gerückt wird. Silbische Sequenzierungen werden – im Vergleich zu morphematischen – eher intuitiv erfasst, implizit gelernt. Morpheme, vor allem Wortstämme, werden nach Wortbildungsregeln „gehandhabt“ und erst im Nachhinein (und oft auch nicht) semantisch „geklärt“. Intuitive Fundierung, wie das silbische Gliedern und die Kenntnis des grammatischen Geschlechts ist – wie implizit erworbenes Können überhaupt – ein Fundus zuallererst der Muttersprache. Für türkische Kinder ist ein grammatisches Geschlecht einschließlich der Deklination Gegenstand bewussten Lernens, weil das

Geschlecht im Türkischen nicht ausgedrückt wird.

Das theoretisch interessante Verhältnis von implizitem und explizitem Lernen – wenn es denn geklärt sein wird – wird unser Wissen präzisieren.

Es wird aber nicht einen Lehrplan fundieren, in dem steht, wie denn exakter zu lehren sei.

Wenn hier die Eigenständigkeit des Lernens und – im besonderen bei der Schrift – der eigenaktive, implizite Regelbildungsprozess betont wird, so bedeutet das natürlich keine Relativierung der Bedeutung der Person des Lehrers und seiner professionellen Kompetenz. Im Gegenteil. (Alle Untersuchungen zur Effizienz von Unterricht weisen der Rolle des Lehrers die größte Wirksamkeit aus.)

Wenn es also – und das ist die Pointe dieser Argumentation – erstens einen großen, wenngleich inhaltlich noch nicht bestimmten Bereich impliziter Regelbildung auch im schriftsprachlichen Bereich gibt und zweitens das Schriftlernen im Unterricht in seiner verbreiteten Praxis das Lernen (von Orthografie) nicht so effizient unterstützt, wie wir es hoffen (aber eigentlich nicht mehr wirklich glauben dürften), dann sind der Boden und der Raum für eine Veränderung bereitet, die dem Umstand der relativen Unabhängigkeit des Lernens entspricht und die Aufgaben können neu verteilt werden.

Die Konsequenz: *Nicht mehr, sondern weniger Lehre.*

Oder: Lehre versteht sich anders: Sie gibt Raum, ist nicht Vorschrift, sondern Beratung, ist nicht Kontrolle, sondern Zumutung.

### **Was kann das für Unterricht bedeuten?**

Bei all dem, was wir über Methodik, Didaktik, Kinder und Kindheit wissen: wissen wir, was ein bestimmter Schüler schon kann und weiß? Wissen wir, *wie er was lernt* – also auch, was er jetzt nicht, noch nicht braucht? Können wir sagen, was Kinder so-wie-so, was sie also durch „natürlichen Umgang“, einfach durch Aushandeln lernen? Trifft das auf Rechtschreibung schlechthin zu oder nur auf bestimmte Bereiche? Wenn ja, welche sind dies?

Welche sind die anderen, in denen (doch) Unterstützungen / Lehre effizient sind, wo lehrende Zurückhaltung einer „unterlassenen Hilfeleistung“ nahe kommt? Und: Gilt das für bestimmte Schülertypen bzw. Schülergruppen gleichermaßen?

Noch komplizierter wird die Situation, wenn wir nach lernförderlichen und lernerschwerenden Bedingungen im Umfeld der Schule fragen: nach dem Zuhause, nach dominanter Scheiternserfahrung, nach erfolgserfahrener Erfolgserwartung? Können wir diese „Variablen“ lehrend berücksichtigen?

So gefragt, treten alle monokausalen Erklärungen und damit auch eine pur *fachdidaktische* Perspektive in den Hintergrund.

Wenn es die Person des Lehrers ist, die wirkt und mit ihr das Milieu des Unterrichts, das Klima der Klasse, die Beziehung(en), die Aussichten auf Erfolg, erfahrenes Zutrauen, die wechselseitige Achtung gerade unabhängig von der ausgewiesenen Leistung, so sind fachdidaktische Überlegungen immer im Kontext eines Bedingungsgefüges zu werten.

So liegt es auf der Hand, dass ein fachdidaktisch begründeter Ansatz, der von Beginn an stark auf orthografische Richtigkeit zielt, und (deshalb) dominant auf Übungen und Diktate setzt, zu anderen Ergebnissen führen dürfte als ein Unterricht, in dem Schreiben (und Lesen) dominant *ausgeübt* werden, in dem Texte, Formulierungen und das Redigieren im Vordergrund stehen, Schüler eine experimentelle Haltung behalten oder entwickeln.

Und hier ist die Brücke zwischen Milieu und Sache, zwischen allgemeiner und Fachdidaktik: *Die Brücke sind die Umgangsformen, die zwischen den Menschen und die mit der Sache.* Und sie sind nicht unabhängig voneinander.

### **Den Umgang mit Komplexität lernen**

Wenn ich mich als Unterrichtender auf die vielen (hier ausgewählten) Aspekte und Unterscheidungen einlasse, d.h. wenn ich zulasse, was an Verschiedenheiten in Bezug auf ein bestimmtes (beliebiges) Lehrziel in meiner dritten Klasse am Dienstag in der dritten Stunde in meinen 26 Kindern tatsächlich vorhanden ist und planend zu bedenken wäre, dann entzieht sich mir der Boden. Ich setze resignierend auf hergebrachte pauschale Methoden der Belehrung, d.h. ich suche mein Heil im „Mehr von Demselben“. Wenn Mühe und Aufwand meiner Planungen in absurde Dimensionen führen, können solche Formen von Unterrichtsplanung und „Realisation“ nicht richtig sein.

Aber es ist eine beruhigende Vorstellung, dass es gerade die Summe professionellen Wissens ist, die mir zeigt, dass es ein falscher Anspruch wäre, die Unterrichtsplanung

mit zunehmendem pädagogischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Wissen jeweils weiter ausdifferenzieren. Differenzierung von oben mit 20 mal 26 Variablen (die mir überwiegend am Montagabend nur intuitiv und sehr pauschal zur Verfügung stehen dürften) ist nicht nur unmöglich, sondern wäre – auch im Falle des Glückens – kontraproduktiv. Es liefe auf eine Verplanung und Lenkung des einzelnen Schülers hinaus, würde ihm nicht ausdrücklich seinen Teil an Verantwortung für sein Lernen lassen und zeigen – und mich nötigen, Kinder immer wieder zu „motivieren“.

Eine solche Unterrichtsvorstellung würde Schüler nicht unter den Anspruch stellen, ihr Lernen aktiv mitzugestalten, sich positiv durch Wahlen zu identifizieren, sondern würde sie lehrend zu versorgen suchen. (3)

Der Versuch einer Perfektionierung der Lehre enthält noch eine weitere allzu kühne Prämisse: Der Versuch die Lehrperspektive weiter zu differenzieren und „optimale“ Wege zu setzen, unterstellt, dass wir als kompetente Schreiber uns gut in die Theorien der Kinder – jeden einzelnen Kindes – versetzen und ihre Denkwege verstehen und professionell anleiten könnten.

Schon Bernhard Bosch (1936), Jean Piaget, Egon Weigl, Seymour Papert und viele andere Lernexperten haben darauf hingewiesen, dass das Lernen der Kinder nicht als ein Lernen von Erwachsenen mit bloß weniger Wissen und Erfahrung zu verstehen ist. Wenn Schreibbeginner ihre ersten Wörter für Unikate halten, weil sie *noch vor* den orthografischen Regeln stehen, so ist dies Denken nicht nur durch quantitative Defizite verschieden von den Denkweisen eines Schriftexperten. Der Vorstellung, Wörter seien einmalige Einheiten, die jeweils für sich – vom Munde abgelauscht – er-schrieben werden müssen, steht ein Schriftsprachkonzept bei Könnern gegenüber, in dem jeder Fall ein Beispiel einer gewussten Regel ist. (4)

„*Die Aufgaben neu verteilen*“ soll hier heißen, die skeptische Frage des Linguisten Utz Maas „Kann man Sprache lehren?“ positiv zu beantworten: Ja, man kann, wenn man Lehre als Beratung versteht.

„Man kann einen Esel zum Fluss führen, aber man kann ihn nicht trinken machen.“ – Schüler lernen Schrift von selbst, wenngleich nicht von allein.

Um die Ausführung dieses „nicht von allein“ muss es im Folgenden gehen, und dies soll konkret durch Beispiele von Aufgaben geschehen.

---

## Methoden sind Aufgaben

Methoden sind eigentlich Aufgaben; solche, die vorgegeben sind oder die man sich selbst stellt. Eine Methodik ist ein Set solcher Aufgaben, die sich einer Theorie der Sache und des Lernens verdanken. Aufgaben zielen auf ein Verständnis von *Zusammenhängen und Differenzen*.

Zusammenhänge und Differenzen zu finden, also *Gemeinsames zu erkennen* und *Unterscheidungen zu treffen*, ist eine Definition von Lernen und Forschen. Sie trifft genau, was Kinder tun, wenn sie Lesen und Schreiben lernen. Kinder erkennen zum Beispiel den *gemeinsamen Wortstamm* in Wörtern einer Familie (**F**ahrzeug, **F**uhre, **V**orfahre, **E**rfahrung, **G**efährte) – und sie erkennen den *Unterschied* zum Beispiel zwischen Silben und Morphemen, zwischen kurzen und langen Stammvokalen, zwischen bezeichneter und unbezeichneter Länge.

Und um das Unterscheiden (Analysieren) und Zusammenführen (Synthetisieren) geht es deshalb bei den hier vorgestellten Aufgaben gezielt. Und es geht um schnelle Wechsel, um ein Vexieren zwischen dem Einen und Anderen. Dieses Wechselspiel ist das Denkmittel. (Man kann sich das Springen zwischen großen und kleinen Einheiten beim Lesen vergegenwärtigen.) Probiierend zusammenfügen und auseinandernehmen, das sind die beiden kognitiven Operationen mit denen Kinder sich die Daten der Sprache und Schrift ordnen. ‚Datensammeln und sie ordnen‘, ‚Regeln unterstellen und sie befolgen‘ sind weitere, pointierte Definitionen des Lernens. (Wobei das Sammeln immer schon ein erstes Ordnen einschließt.) Die Aufgaben schaffen dazu Anlässe, sind Provokationen, stellen Fragen und Hypothesen, setzen Ziele, auf die man sich einlassen kann.

In den Sammel- und Forscheraufgaben – und das ist der weite Rahmen unseres Typs von Aufgaben – geht es um Wörter, um Wortbildung, um Suchen und Finden, um Spielen, um Grenzgänge, absichtliche Regelbrüche, um Ordnen und Ordnungen.

Gegenstand der Aufgaben können inhaltliche aber auch formale Gesichtspunkte sein. Gerade im Bereich der ‚Sprachkunde‘ sind es ja oft formale Gesichtspunkte, auch wenn das angestrebte morphematische Denken wesentlich in der Semantik fundiert ist.

Das Gemeinsame solcher Aufgaben ist, dass sie Sprache zum Gegenstand machen, also eine Metaposition eingenommen wird. Dabei lassen sich Entdeckungen und Bemerkungen machen. Wenn dies gelingt ist viel gewonnen. Sprache kann merkwürdig werden. Und merk-würdig ist Sprache zutiefst. Es gibt wahrlich Gründe genug, dass Kinder sich für Sprache interessieren. Unterricht in fragender Haltung kann dabei Zugänge eröffnen.

---

### Aufgaben,

an die wir denken und von deren Lösungen wir uns viel versprechen, können auf sehr verschiedenen Niveaus an Weltwissen (Lebensalter) und sprachlichem Können formuliert werden:

*Suche das größte Tier mit dem kürzesten Namen. – Finde je zwei Belege für die sieben verschiedenen Funktionen der Vorsilbe ver- in Verbindung mit Verben.*

Aufgaben können Sammlungen von Einheiten nach einem Wort-Muster sein: *Suche Wörter wie Bäcker, Schneider, Schuster.* Es können auch kleinere Einheiten vorgegeben werden: *Suche Wörter, die auf –er enden oder auf -TISCH, -TIGER oder -TOR (vom AU-TOR zum KONDI-TOR).*

Es können auch Eigenschaften vorgegeben werden: *Suche Wörter, deren Stamm alleine keine Bedeutung hat (Ungetüm, fertig)*

Aufgaben können auf Fehler zielen (*Bismarck, Leitz*), auf Unpassendes („odd man out“ s.u.), auf ‚Fremdes‘ (*Trainer, Pullover, Leonhard*).

Ausgangspunkt können Hypothesen sein: *Es gibt mehr lange als kurze Stammvokale – mehr Wörter mit mm als mit ll – mehr männliche Nomen als weibliche...* Es können Belege für Thesen gesucht werden, die etymologische Dimensionen einschließen.

*Z.B.: Das h in ‚siehst‘, ‚fliehst‘, ‚es geschieht‘ ist kein Längezeichen? Erster Hinweis: Das i hat schon eines.*

Mit Beispielen lässt sich der ursprüngliche Lautwert des silbenanlautenden **h** belegen: *hoch – höher – am höchsten, sehen – siehst – Gesicht. Findest du mehr solcher Belege?* (Übrigens: Das **e** in *Liebe* hatte früher auch einen eigenen Lautwert. Man hört ihn heute noch in Bayern: *Ich li-ebe dich.*) Aufgaben können Sprachvergleiche anregen: *Gibt es mehr gleiche oder verschiedene Buchstaben in deinen beiden Sprachen? Wie kann der Plural in deinen Sprachen gebildet werden?*

Wichtig ist, dass die Aufgaben (Fragen) reizvoll sind, Charme haben. Der Reiz kann in der formalen Kniffligkeit bestehen (*Suche ein Wort mit acht Konsonanten oder vier Vokalen in Folge. Suche ein Wort, das mit der, die und das ‚geht‘.*) Es gibt Aufgaben mit ‚großem Erfolg‘: Ergebnis sind *viele* passende Wörter. Dagegen gibt es Raritäten mit einer Ein-Wort-Lösung, die entsprechend schwer zu finden ist (Finden Sie ein Wort mit vier *ie*?)

Viele Aufgaben(typen) bereiten die Erfahrung des Leistungsvorteils gemeinschaftlicher Produktion.

Interesse an der Sprache als ein Wissenwollen, wie sie funktioniert, was mit ihr gemacht wird und was man mit ihr machen kann, wäre unser Ziel. Es lässt sich nicht befehlen. Es kann aus Umgangsformen im Unterricht – untereinander und mit der Sache – nahegelegt werden, kann entstehen und sich entwickeln. Erfolg hängt von der Freude am Erfolg ab. Man muss die Funde feiern. Ein Finderlohn tut gut.

---

Ein *Musterbeispiel* eines Aufgabentyps und was alles in ihm steckt:

*Jäger - Maler - Bruder - Drucker - Welches Wort passt nicht in die Reihe?*

### Didaktischer Kommentar

„*Odd-man-out*“ ist eine besondere Form von Sammelaufgaben, vor allem wenn Schüler sie sich selber auszudenken lernen. Solche Aufgaben zu machen ist noch bereichernder als sie zu lösen.

Das Prinzip: Drei Fälle folgen einer Regel – ein vierter nicht. Der ist zu finden. (Dieser Aufgabentyp findet sich in fast allen Intelligenztests.) Darüber hinaus kann man die Reihe fortsetzen. Heraus fällt in unserem Beispiel – und jetzt gibt es verschiedene Hinsichten – entweder *Jäger* (weil es das einzige Wort mit Umlaut ist), *Bruder* (weil es keine Berufsbezeichnung ist oder weil es ein *Ruder* ‚in sich‘ hat oder auch, weil es als einziges den Plural mit Umlaut bildet), *Drucker* (weil der Stammvokal kurz ist; zudem enthält es *Ruck*) oder, oder, oder.

Eine (hier intendierte) Hinsicht ist die ‚morphologische‘, also eine Regel der

### Wortbildung:

Drei Wörter bestehen aus Stamm plus Endung *-er*; bei Bruder allerdings gehört das *-er* zum Stamm, ist also kein eigenes Morphem. Transparente Wortbildung bzw. hier das Finden der Stammgrenze ist Kriterium. Die Reihe lässt sich fortsetzen: *Bäcker, Packer, Sänger usw.* Und auch weitere Reihen mit *Brechern* sind zu erstellen: *Kater • Falter • Leber • Eber*. – Die Endung *-er* lässt sich auch adjektivisch aufreihen: *teuer • wärmer • lieber • besser*. Die Frage, ob *-er* männlich sei, erregt ja manchmal die Gemüter (regt zu Sammlungen und Nachdenken an) und führt vielleicht zu morphematischen Konstruktionen wie *Kugelschreiberin* und *Gepäckträgerin*. Wie sinnvoll ist eine *Nachtfalterin*, eine *Mitgliederin*? Ein solches Sammeln schaut auf Sprache, erfordert morphologische Operationen. Es macht zudem Spaß. Die verschiedenen Hinsichten, in denen in solchen Reihen Regeln gefunden werden können, erfordern Flexibilität. Die Mehrperspektivität, in der dieser Aufgabentyp gemacht und gelöst werden kann, ermöglicht es, *jedes* (orthografische) Thema ins Spiel zu bringen – und dies, ohne es ‚erklären‘ zu müssen. Kinder (und wir Erwachsenen auch) können oft leicht sagen, dass ein bestimmtes Wort herausfällt, aber damit noch nicht weshalb. Dieses Können ist (noch) implizit.

Die *Fortsetzung der Reihe* bedeutet kognitiv zumindest Analogiebildung und erfordert mehr Bewusstheit als das bloße Benennen des ‚odd man‘. Ein *Erfassen der Gemeinsamkeiten* der jeweils drei Wörter bedeutet wiederum ein Mehr an Bewusstheit. Es erfordert, die Regel auszudrücken, der die drei ‚passenden‘ Wörter folgen. Eine solche Formulierung kommt nicht ohne ‚Terminologie‘ aus. (Vgl. die „Klassensprache“ in M. Grells Beitrag.) Dies bedeutet ein Höchstmaß an bewusstem Begreifen – eben eine begriffliche Fassung. –

Eine intellektuelle Potenz solcher ‚odd-man‘-Aufgaben liegt in der Tatsache, dass Lösungen/Erfolge auf unterschiedlichem Niveau möglich sind, also unterschiedliche Ansprüche an Schüler stellen. Implizites Können kann zu einem Verständnis entwickelt, kann begrifflich gefasst und damit zu explizitem Wissen werden. Eine Terminologie ist Folge und Bedingung der Explikation. (Wenn diese Schrittfolge nun allerdings in ein Programm, in einen Lehrplan umschlägt, wäre alles riskiert.)

Auf beiden Ebenen der Bewusstheit können Kinder selbst solche Reihen konstruieren: Drei analoge Fälle und einen ‚odd-man‘, der die Regel ‚von außen‘ konturiert. Eine weitere Potenz liegt in diesem Typ von Aufgaben:

Es gibt in aller Regel nicht nur die eine richtige Lösung. Das ist selten in geplantem Unterricht. Divergentes Denken passt uns nicht, stört unseren Wunsch nach möglichst eindeutig richtigen und falschen Antworten. ‚Odd-man-Aufgaben‘ provozieren divergentes Denken. Die Reihen folgen verdeckten, oft rätselhaft-abwegigen Regeln, ermöglichen – nicht selten ohne Absicht des Konstruktörs – weitere zum Teil originelle Lösungen. Um mögliche Lösungen zu erproben, sind mögliche Operationen mit den Wörtern nötig. Naheliegender ist, wenn orthografische Regeln zu erwarten sind, Gliederungen vorzunehmen, den Stamm zu bestimmen, Vorsilben, Endungen abzukoppeln, proben, den Plural zu bilden ... Es geht immer darum, den Wörtern auf den Grund zu gehen, eine Gemeinsamkeit von Dreien zu unterstellen, zu kontrollieren und dadurch zu bestätigen, dass das vierte Wort *nicht* ‚passt‘. Und hier ist der Bezug zu ‚orthografischem Denken‘ eng: Die Bestimmung der vier Einheiten im Fehlerhit von gut 1000 Viertklässlern in Hamburg hat allzu häufig nicht geklappt. Fast 3/4 der Kinder schrieb \*Fußballmannschaft. Dieser typische Fehler wäre ausgeschlossen, wenn die Einheiten erfasst worden wären. –

Odd-man-Aufgaben wie Forscherrunden überhaupt erfordern und bestätigen divergentes Denken.

Und das Divergierende ist – mit Gallin / Ruf – der ureigene Weg vom Singulären zum Regulären.

Hier fünf weitere Aufgaben zur Selbsterfahrung, die jeweils ein anderes RS-Phänomen betreffen:

1. Bett • Bild • Geld • Mond • Kind
2. Zeitung • Möglichkeit • Hoffnung • Heiterkeit
3. REIFEN • WACHSEN • SIEBEN • TRENNEN
4. Mitte • Mittwoch • Mittag • Mitternacht
5. der Wurm • der Tag • das Buch • der Mann

### Resümé:

Wörter sammeln, ordnen, bilden und mit ihnen spielen ist – so die Intention dieses Beitrags – geübte Praxis nicht nur im Sprachunterricht. Dieses Tun entspringt einer

forschenden, spielerischen Haltung, dem Interesse an Sprache. Interesse aus Erfahrung, dass etwas herauskommt, wenn man es tut.

Interesse an Sprache allerdings ist nicht vorauszusetzen. Vielen Schülern liegen andere Inhalte und Themen näher, sind ihnen dringlicher; ein Frühstück zum Beispiel. Aufgaben in dem hier entworfenen Sinne können allerdings *interessieren* und in glücklichen Fällen zu eigenen, weiterführenden Fragen führen. Wenn Schüler zu Fragen finden – was die natürlichste Sache der Schule wäre – wären die Aufgaben neu verteilt.

Interesse als Voraussetzung ist gut, ist wünschenswert. Es ist aber auch Ergebnis im Prozess. Deshalb lohnt es, den Prozess anzuregen und auf dessen Wirkung zu setzen. Rechtschreibkompetenz ist zwar nicht direkt aber doch nachhaltig über das Interesse an Sprache, Schrift und Schreibweisen zu betreffen. Interessen sind wie Motive privates Eigentum. Sie sind von außen nicht zu gebieten. Desinteressierte Schüler zeigen uns das immer wieder. – Wir müssen die Aufgaben sinnvoll verteilen helfen.

## Anmerkungen

(1) Dieser Beitrag wird nicht von Texten handeln. Dazu gibt es viel Lesenswertes. Meine kleine Auswahl: Heide Bambach, Erfundene Geschichten erzählen es richtig. 1989, Faude. Mechthild Dehn, Texte und Kontexte. 1999, Kamp. Gerhard Augst (Hrsg.), Frühes Schreiben. 1995, Die Blaue Eule. Helmut Feilke/Paul R. Portmann: Schreiben im Umbruch. 1996, Klett.

(2) Dazu drei Hinweise:

1. Im Friedrich-Verlag ist ein „Sprachforscherbuch Rechtschreibung“ erschienen. Die beiden Autoren – Falko Peschel und Astrid Reinhardt – stellen damit ihren in gleiche Richtung weisenden Ansatz in einem Schülermaterial sowie in einem Lehrerkommentar zum Forscherbuch vor.
2. Ich habe mit Claudia Osburg zusammen als Eröffnung einer ‚Qualitätsdebatte‘ Kriterien für didaktische Materialien vorgeschlagen und an drei Beispielen konkretisiert. In: Balhorn/Giese/Osburg (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. 2000, Kallmeyer.
3. Im November 2001 erschien bei „Praxis Deutsch“ Friedrich-Verlag, Heft Nr. 170) ein Themenheft „Rechtschreibung erforschen“, herausgegeben von Peter Eisenberg und Helmut Feilke. Dort finden sich weitere Beiträge in dem hier vorgestellten Verständnis.

(3) Der Widerspruch zwischen Selbst- bzw. Mitbestimmung und Pflichtschule ist hier nicht Thema. Dazu eine Empfehlung: Marianne Gronemeyer: Lernen mit beschränkter Haftung. 1996, Wissenschaftliche Buchgesellschaft

(4) Eine Analogie: Die verschiedenen Versionen eines bestimmten Textverarbeitungsprogramms sind nur begrenzt kompatibel: die gegenwärtige Version von ‚word‘ kann schon die vorvorletzte Version nicht mehr lesen. Die heutige Version kann und weiß so viel mehr, dass sie den Anschluss an ihre eigenen Vorläufer verloren hat.