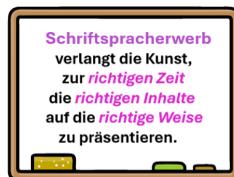


Inhalt

Vorwort	5
1 Basiswissen: Deutsche Schriftsprache	9-35
<u>1.1 Zur Systematik der deutschen Schrift</u>	<u>11</u>
<u>1.1.1 Die Prinzipien der deutschen Schrift</u>	<u>15</u>
<u>1.1.2 Ph-G-Relationen: Basis- und Orthographeme</u>	<u>17</u>
<u>1.1.3 Häufige Wörter/Grund- u. Orientierungswortschatz</u>	<u>33</u>
2 (Recht-)Schreiben lernen	36-65
<u>2.1 Das Entwicklungsmodell von Thomé</u>	<u>37</u>
<u>2.2 Das Prozessmodell von Scheerer-Neumann</u>	<u>41</u>
<u>2.3 Individuelle Lernausgangslagen beachten</u>	<u>42</u>
<u>2.4 Das Basiskonzept von Thomé & Thomé</u>	<u>48</u>
<u>2.5 Fehler - eine entwicklungsbedingte Notwendigkeit</u>	<u>50</u>
<u>2.6 Didaktische Schlaglöcher erkennen</u>	<u>53</u>
3 Bildungsstandards und Rechtschreibleistungen	65-74
<u>3.1 Rechtschreiben in den Bildungsstandards</u>	<u>65</u>
<u>3.2 Rechtschreibleistungen deutscher SuS</u>	<u>70</u>
4 Verzögerter Rechtschreiberwerb	75-87
<u>4.1 LRS und Legasthenie – stigmatisierende Termini?</u>	<u>76</u>
<u>4.2 LRS aus der Sicht der WHO</u>	<u>77</u>
<u>4.3 Ursachenforschung</u>	<u>82</u>
<u>4.4 Rechtschreibschwierigkeiten erkennen</u>	<u>84</u>
5 Diagnose von Rechtschreibschwierigkeiten	87-135
<u>5.1 Testabhängige vs. testunabhängige Diagnostik</u>	<u>90</u>
<u>5.2 Die Hamburger Schreibprobe (HSP)</u>	<u>94</u>
<u>5.2.1 Konzeption und Durchführung</u>	<u>96</u>

<u>5.2.2 Auswertung und Ergebnisse</u>	<u>102</u>
<u>5.2.3 Vor- und Nachteile</u>	<u>108</u>
<u>5.3 Die Oldenburger Fehleranalyse (OLFA)</u>	<u>110</u>
<u>5.3.1 Konzeption und Durchführung</u>	<u>113</u>
<u>5.3.2 Auswertung und Ergebnisse</u>	<u>123</u>
<u>5.3.3 Vor- und Nachteile</u>	<u>126</u>
<u>5.4 Vergleich der Diagnoseinstrumente</u>	<u>130</u>
6 Grundlagen einer individuellen Förderung	135-153
Literatur	152-162
Anhang	162-167



Vorwort

Die Unterstützung des Orthographieerwerbs verlangt die Kunst, zur *richtigen Zeit* die *richtigen* Lerninhalte auf die *richtige* Weise zu präsentieren. Ein gezielter und effektiver Rechtschreibunterricht darf dabei nicht überfordern, aber auch nicht unterfordern.

Da der Erwerbsprozess weitestgehend individuell verläuft, muss dieser von Seiten der Lehrkraft bestmöglich begleitet und unterstützt werden. Angesichts diverser Faktoren (Heterogenität, Klassenstärke etc.) ist dies meist ein kraftraubendes Unterfangen. Vergleichsstudien zur Lese- und/oder Schreibkompetenz (PISA, VERA, IGLU und Co.), aber auch erschreckende Zahlen zum Analphabetismus (LEO-Studie) belegen, dass es einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern¹ (im Folgenden: SuS) nicht gelingt, die Systematik der deutschen Schrift zu durchdringen und mit ihr zu operieren. Umso wichtiger ist es, mithilfe einer individuellen Diagnostik *frühzeitig* Verzögerungen im Erwerbsprozess zu erkennen und abzuwenden.

In diesem Buch soll es um die Schulung Ihres diagnostischen Blicks und um (über-)individuelle Förderkonzeptionen gehen. Dabei soll gezeigt werden, dass Diagnostik nicht zu einer zusätzlichen Belastung führt, sondern zu einer Bereicherung, die Ihnen als Lehrkraft Sicherheit und Handlungspotential bietet. Die Einordnung von Kompetenzständen und die Entwicklung von Förderkonzepten werden durch geeignete Verfahren erleichtert und – ganz wichtig im schulischen Alltag – die Rückmeldung an

¹ Weitere Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

SuS und/oder Eltern können mittels der Verfahren greifbarer und transparenter werden. Heutzutage geht es im Bereich der Rechtschreibung glücklicherweise nicht nur um die Unterscheidung *richtig* oder *falsch*. Das reine Auszählen von Fehlern in freien Texten oder gar Diktaten ermöglicht keinen förderdiagnostischen Einblick in die Schreibkompetenzen der SuS. Fehlerhäufigkeiten sind zwar ein Indiz für den Kenntnisstand, allerdings ist Fehler nicht gleich Fehler.



Eine Fehlschreibung muss immer im Lernzusammenhang (Zeitpunkt, Unterrichtssituation, Lernvoraussetzungen des Kindes) gesehen und interpretiert werden. Manche Fehler sind entwicklungsbedingt und lernförderlich, andere führen eher zur Stagnation oder im schlimmsten Fall zum Rückschritt im Erwerbsprozess und sind somit lernhinderlich.

Starten wir somit gemeinsam einen *aktualisierten*² „Rundum-Schlag“: Ausgehend von schriftsystematischen Erkenntnissen (Wissen), über die Einschätzung von Diagnostik und Materialien (Können) bis zur konkreten Förderung (Handeln). Um test-unabhängige und testabhängige Verfahren in ihrer Konzeption verstehen zu können, werden in Kapitel 1 und 2 zugrundeliegende Aspekte beleuchtet: Das deutsche Schriftsystem und der Erwerbsprozess. Ein kompetenzorientierter Aufbau der Rechtschreib-

² Basis dieses Buchs ist der vergriffene Band „Individuelle Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten“ (2013, Cornelsen Skriptor), der hiermit aktualisiert und um neue Forschungserkenntnisse ergänzt wird (u. a. eigene Studien 2014, 2023). Im Original wurden zudem Teile aus „Der orthographische Fehler“ Siekmann & Thomé 2012; 2. Aufl. 2018) genutzt. Ein Buch, das einen historischen Überblick zur Fehlerforschung und einen Vergleich der Verfahren HSP, AFRA und OLFA bietet.

kenntnisse wird skizziert. Die sprachwissenschaftlichen/didaktischen und psycholinguistischen Kenntnisse sind für die Diagnose bei Rechtschreibschwierigkeiten unumgänglich. In diesem Zusammenhang soll auch ein Blick auf didaktische Materialien geworfen werden, die Ihnen als Lehrkraft zur Verfügung stehen. Gerade für rechtschreibschwache SuS sind einige gängige Übungsformen wenig hilfreich und müssen als solche erkannt werden. In Kapitel 3 werden kurz (aktuelle) Zahlen aus Vergleichsstudien genannt, die – wie auch 2013 – keine guten Leistungswerte zeigen. Die Forderungen in Bildungsstandards und Lehrplänen werden, ebenfalls im zeitlichen Vergleich, exemplarisch angerissen. Aspekte des verzögerten Rechtschreiberwerbs finden sich in Kapitel 4, welches ebenfalls Grundlagenwissen für die Diagnose von Rechtschreibleistungen bereitstellt.

Um Diagnostik geht es in Kapitel 5, in dem ein *testabhängiges* und ein *testunabhängiges* Verfahren vorgestellt werden (die Hamburger Schreibprobe, kurz: HSP sowie die Oldenburger Fehleranalyse, kurz: OLFA). Die HSP dient dabei eher der groben Einschätzung der gesamten Klasse (Selektionsdiagnostik), die OLFA bietet ein genaueres Leistungsbild schwacher SuS und gibt Auskunft über deren konkreten bereichsspezifischen Förderbedarf (Förderdiagnostik). In Kapitel 6 werden die Grundlagen einer individuellen Förderung diskutiert und exemplarische Übungen vorgestellt, die auch überindividuell nutzbar sind. Aber bitte immer bedenken:

Eine effektive Rechtschreibförderung setzt am individuellen Wortschatz an.

Katja Siekmann
im September 2025

1 Basiswissen: Deutsche Schriftsprache

Um SuS mit (Rechtschreib-)Schwierigkeiten helfen zu können, muss das *frühzeitige Erkennen* von spezifischen Schwierigkeiten sowie das *Intervenieren* bei Stagnationen im Entwicklungsprozess möglich sein. Ein kompetentes, förderdiagnostisches Handeln setzt allerdings Basiswissen voraus, das wiederum kritisch-reflektiert auf bestehende Vermittlungsmethoden, Materialien und diagnostische Verfahrenstypen anzuwenden ist. Die folgende Grafik verdeutlicht den aufbauenden Charakter förderdiagnostischer Kompetenz, an deren Spitze eine *effektive Förderung* von rechtschreibschwachen SuS steht (vgl. Siekmann 2017a).

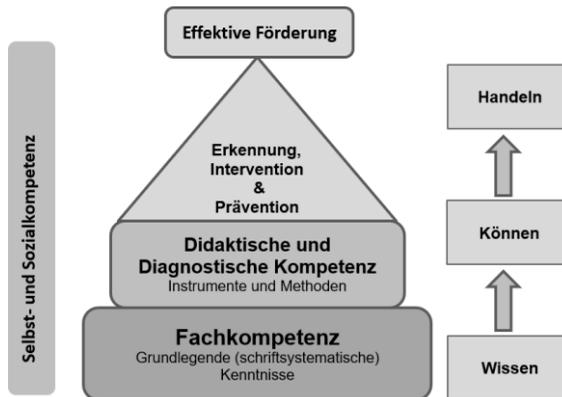


Abb. 1 Aufbau förderdiagnostischer Kompetenz (Siekmann 2017a, S. 141)

Das *Wissen* über die Strukturen des Schriftsystems, über die Prinzipien der deutschen Schrift, über idealtypische Entwicklungsverläufe und über mögliche Vermittlungsmethoden, bildet das Fundament für eine kompetente Einschätzung von SuS-Leistungen im Schrifterwerbsprozess.

Das *Können*, also die *Wissensinhalte* in methodischer und didaktischer Hinsicht einordnen zu können, ist jedoch noch nicht gleichzusetzen mit der Fähigkeit des effektiven *Handelns*. Entscheidend für eine erfolgreiche Begleitung des Erwerbsprozesses sind das **Erkennen von Schwierigkeiten** sowie das **Intervenieren bei Stagnation**. Als ideal gilt die **Prävention einer Stagnation**, eine Fähigkeit, die einen diagnostisch sehr geschulten Blick voraussetzt. Effektive Fördermaßnahmen balancieren, wie in Abbildung 1 zu sehen, auf der Spitze der förderdiagnostischen Kompetenz. Sind die Basiskompetenzen (Fachwissen und didaktisches/diagnostisches Wissen/Können) nicht vorhanden, laufen (bzw. um es bildlich auszudrücken „rutschen“) Förderungen ins Leere (Siekmann 2017a).

Schauen wir somit zunächst auf die basale Fachkompetenz: Die Grundlagen in Bezug auf das Wissen über die Struktur der deutschen (Schrift-)Sprache (*Was?*) und die Kenntnisse über (normale vs. verzögerte) Lernprozesse (*Wie?*). Vielleicht müssen Sie sich auch von Glaubenssätzen/Mythen befreien, die in der schulischen und außerschulischen Praxis stark verankert sind, weil sie seit Generationen vermittelt und nicht hinterfragt wurden. Alltagsmythen und gut gemeinte Ratschläge wie: „*Hör genau hin, dann weißt du, wie man ein Wort schreibt*“ oder „*Wer viel liest, der verbessert seine Rechtschreibung*.“

Buchtippl! An dieser Stelle sei auf ein kleines Büchlein von Prof. Dr. G. Thomé verwiesen (mittlerweile ein Klassiker), das viele der didaktischen Mythen aufgreift und diese beleuchtet: „ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben und LRS/ Legasthenie“ (6. Aufl. 2023).

YouTube/Insta-Tipp! Sie finden auf meinem YouTube-Kanal einen einstündigen Vortrag zu meiner Dissertation (2011) bzw. zum *Mythos vom rechtschreibstarken Vielleser*. Auf Instagram (katja.siekmann) gibt es ebenfalls einige Tipps rund um die Schriftsprache, Materialien etc.

1.1 Zur Systematik der deutschen Schrift

Die deutsche Schrift ist eine lautorientierte Alphabetschrift, d. h., die Schriftzeichen beziehen sich auf Aspekte der Lautform von Wörtern (vgl. u. a. Thomé 2006, 2019). Das Gehörte dient zwar in weiten Teilen als Grundlage des Schreibens, der Rechtschreib-Tipp „*Hör genau hin, dann weißt du, wie man ein Wort schreibt*“ ist jedoch kein guter Rat, weil er zu kurz greift. Die lautliche und die schriftliche Ebene müssen klar unterschieden werden. Beide Ebenen haben eine feste Bezugsgröße, auf die Sie sich als Lehrkraft berufen können bzw. müssen:

Beim Gesprochenen ist dies **die Standardlautung**, **beim Geschriebenen** ist es **die Orthographie** (Standardschreibung; s. Siekmann & Thomé 2018, S. 92).

Das Gesprochene ist mitunter durch regionale und individuelle Varietäten (Idiolekte/Soziolekte) geprägt, die Sie als Lehrkraft im schulischen Kontext auf einen gemeinsamen Nenner bringen müssen, sobald Sie die Systematik der Schrift vermitteln möchten: die Standardlautung. Die Standardlautung können Sie einem Aussprachewörterbuch entnehmen, z. B. dem Duden-Aussprachewörterbuch (2023).

Setzt man die schriftliche und die lautliche Ebene zueinander in Beziehung, sind es die **Phoneme**, die bedeutungsunterscheidend sind. Die deutsche Schrift orientiert sich nicht am konkret produzierten Laut (Phon), der individuell unterschiedlich ausfallen kann (u. a. aufgrund eines Dialekts), sondern an systematischen, bedeutungsunterscheidenden Lauteinheiten (den Phonemen). Ob Sie das /r/ als „Zungenspitzen-r“, „Zäpfchen-r“ oder als vokalisiertes [ɐ] phonetisch realisieren, ist für die Bedeutungsunterscheidung unerheblich (Risel 2011, S. 9).

Je nach wissenschaftlicher Position schwankt die Zahl der Phoneme im Deutschen um die Zahl 40. Thomé folgend werden

hier **41 Phoneme** unterschieden. Die folgende Laut-Tabelle für Lehrkräfte (!) verdeutlicht gemäß der Standardlautung, dass wir 19 Vokal- und 22 Konsonantenphoneme unterscheiden müssen.

Phonem-Tabelle für Lehrkräfte

(41 Phoneme in //--Klammern plus das jeweilige Basisgraphem in Wörtern aus BGen; nach Häufigkeiten sortiert)

 1. /a/ eine Palme	 11. /au/ blaues Auto
 2. /a/ acht	 12. /o:/ Ofen & Brot
 3. /i/ Insel	 13. /u:/ Ufer
 4. /i:/ sieben Tiere	 14. /ɔv/ Feuer
 5. /a:/ Frage	 15. /x/ fünf
 6. /aɪ/ eins zwei drei	 16. /y:/ Bücher
 7. /e:/ Esel	 17. /e:/ Bär
 8. /u/ Umhang	 18. /ø:/ Löwe
 9. /ɛ/ Ente	 19. /oe/ Knöpfe
 10. /ɔ/ Loch	© Siekmann Verlag

 1. /n/ Nudeln	 12. /k/ Knopf
 2. /t/ Tafel	 13. /g/ grün
 3. /r/ Raupe	 14. /b/ blaue Blume
 4. /d/ das Dach	 15. /ʃ/ Schaukel
 5. /s/ eins	 16. /h/ Herz
 6. /l/ Leiter	 17. /ts/ zwei
 7. /m/ Muschel	 18. /p/ Pinsel
 8. /x/ ich & ach- Laut Buch Bücher	 19. /ŋ/ Angel
 9. /f/ Frosch	 20. /j/ Junge
 10. /z/ sieben	 21. /pf/ Pferde
 11. /v/ Würfel	 22. /ks/ Fuchs

Tab. 1 Eine Phonem-Tabelle für Lehrkräfte (in Anlehnung an G. Thomé 2000a)

Wieso eine Tabelle für Lehrkräfte?

Weil Ihnen in Ihrer eigenen Schulzeit, im Studium und durch Schulbuchverlage nur (Anlaut-)Tabellen bekannt sind, die reduzieren und irreführend sind (u. a. die 5-Vokale-Reduktion). Und Sie sich klar machen müssen, welche Laute/Lautklassen Kinder grundsätzlich unterscheiden können/müssen, bevor wir sie teilweise über didaktische Fehlleistungen im (Anfangs-)Unterricht an ihrem Gehör zweifeln lassen. Sie denken doch beispielsweise beim Buchstaben „e“ an E wie Eeeesel (Es gibt ein zweites „e“ im Wort. Wie sprechen Sie dies aus? Verschlucken Sie den sog. Schwa-Laut? Wie vermitteln Sie die Laut-Buchstaben-Beziehung: Eeeeeeseel?)

Phoneme als bedeutungsunterscheidende Einheit zu extrahieren, wird auch vor-/außerschulisch bereits in Gedichten/Liedern thematisiert.

Die Maus sitzt im Haus.

Sogenannte Minimalpaare trainieren die Fokussierung auf die kleinste Einheit in Wörtern (Training der sog. phonologischen Bewusstheit, u. a. Schnitzler 2008). In Schulbüchern gerne auch: *Tasse-Kasse*, *Tanne-Wanne* (nicht frequente Wörter). Besser wären: *an-am*, *die-sie*, *wollen-sollen* etc. (s. Kap. 1.1.3).

Auf der schriftlichen Ebene stehen den **Phonemen** die sogenannten **Grapheme** gegenüber. An dieser Stelle von **Buchstaben** zu reden, entspräche einer verzerrten „Wahrheit“. Die deutsche Schrift ist eine Alphabetschrift. Im Alphabet finden sich 26 Einzelbuchstaben (bzw. 30, wenn <ä>, <ö> und <ü> sowie in Deutschland und Österreich <ß> mitgerechnet werden). Das Verhältnis der Phoneme (41) zu den Einzelbuchstaben hinkt, so dass es Zusammenschlüsse und „Mehrfachbelegungen“ gibt wie z. B. bei den Lang-/Kurzvokalen:

<u>: Ufer (Langvokal) und (Kurzvokal) Unterricht (Kurzvokal)

Phoneme können durch einen Buchstaben, aber auch durch eine „Buchstabengruppen“ repräsentiert werden, d. h. **Grapheme bestehen aus ein bis drei Buchstaben** (z. B. die Diphthonge

<au>, <ei>, <eu> oder mehrgliedrige Konsonantenverbindungen wie <ng> und <sch>). Entscheidend ist hierbei, dass in jedem Wort, das nach der deutschen Orthographie geschrieben wird, die Anzahl der Grapheme genau der Anzahl der Phoneme entspricht (vgl. u. a. Thomé, Siekmann & Thomé 2011, 2016; Siekmann 2023 a & b).

Zur festgelegten Orthographie zählen keine Namen und keine Fremdwörter (Eigennamen z. B. *Mattheo*, *Matteo*, *Mateo* – Eltern bestimmen die Schreibung des Namens; Orts-/Länder-/Markenbezeichnungen etc.). Manche Wörter erkennen wir nicht als Fremdwort, z. B. frequente Wörter im kindlichen Schreibwortschatz mit einer ansonsten eher untypischen Ph-G-Relation: Mama, Papa, Oma & Opa (-a am Wortende findet sich nur in wenigen Wörtern und in vielen Vornamen; üblich ist das vokalisierte r nach Schwa: -er wie in einer Mutter). Schauen wir uns das Verhältnis von Phonemen und Graphemen bzw. Buchstaben in zwei Beispielen an:

/f/ /p/ /i:/ /l/ (4 Phoneme)³
<S> <p> <ie> <l> (4 Grapheme, aber 5 Buchstaben)

/f/ /n/ /e:/ /b/ /a/ /l/ (6 Phoneme)
<Sch> <n> <ee> <a> <ll> (6 Grapheme, aber 10 Buchstaben)

Eine Wortstruktur ist – auf der untersten Ebene der Schrift – über die enthaltenen Grapheme und nicht über die Buchstaben zu definieren. Die Korrespondenz zwischen Phonemen und Graphemen, das **phonematische Prinzip (oder Lautprinzip)**, ist das wichtigste Prinzip, das die Systematik der deutschen Sprache ausmacht.

³ Phoneme werden zwischen Schrägstrichen / /, Phone zwischen [] notiert, Grapheme werden in spitze Klammern < > gesetzt und Fehlschreibungen werden im Folgenden durch ein Sternchen * gekennzeichnet.

1.1.1 Die Prinzipien der deutschen Schrift

Bevor das **phonematische Prinzip** auf graphematischer Ebene differenzierter erläutert wird, werden an dieser Stelle nur kurz die Prinzipien nach Thomé (u. a. 2000, 2019) zusammengefasst. Neben dem Lautprinzip ist das sogenannte **Stammprinzip oder morphematische Prinzip** das zweitwichtigste. Ein Morphem repräsentiert **die kleinste bedeutungstragende Einheit einer Sprache**. Man unterscheidet zwischen dem Grundmorphem, dem Wortbildungsmorphem und dem Flexionsmorphem (Nerius 2006). Das Prinzip schreibt die Orientierung am Wortstamm vor, um dem Leser einen schnelleren semantischen Zugriff zu ermöglichen. Dadurch können Schreibungen entstehen, die von der Lautung abweichen können (Haus – Häuser, die grundlegende Schreibung wäre *Heuser, eine Variante, die bei Schreibanfängern häufig zu finden ist. Zur grundlegenden Schreibung, der sog. Basisschreibung, folgen Ausführungen im Zuge der Vertiefung des phonematischen Prinzips).

Die meisten Schreibungen in der deutschen Orthographie kann man mit einfachen Phonem-Graphem-Korrespondenzen (Basisschreibungen) oder mit dem Bestreben nach einer Morphemkonstanz erklären.

Des Weiteren gibt es Schreibungen, die auf das **historische Prinzip** zurückgehen. Unterschiedliche Schreibungen bei gleicher Lautung können teilweise durch dieses Prinzip erklärt werden. Historische Abweichungen von der heutigen Schreibweise sind bedingt durch eine andere Aussprache der Wörter. Das Wort *und* (wir sprechen heute ein [t] → Auslautverhärtung) schreibt sich mit <d>, weil die mittelhochdeutsche Form *unde* lautete (Thomé 2000a, S. 15). Zwei weitere Prinzipien erfassen nur bestimmte Bereiche der Orthographie: das Prinzip der Homonymieunterscheidung und das ästhetische Prinzip. Das **Prinzip der Homonymieunterscheidung** bezieht sich auf

gleichlautende Wörter wie ‚Wal-Wahl‘ oder ‚Meer-mehr‘. Daneben gibt es auch gleichlautende Wörter, die mit einer einheitlichen Schreibung verschriftet werden (z. B. ‚Kiefer‘ [Knochen und Baum] oder Ton, Birne, Maus, Schloss). Schreibungen, die auf das **ästhetische Prinzip** zurückzuführen sind, wären u. a. <s>+<p>- und <s>+<t>-Schreibungen, die nach lautlichem Prinzip eigentlich *schp bzw. *scht geschrieben werden müssten. Wie das Prinzip der Homonymieunterscheidung ist das ästhetische Prinzip inkonstant, da Schreibungen wie schw- schm-, schne- oder schl- von diesem Prinzip unberührt bleiben.

Die Orthographie befindet sich in einem ständigen Wandel und ist (leider) *„mehr etwas Gewordenes als etwas Gemachtes“* (Thomé 2000a, S. 14). Die Schrift ist somit keine reine Abbildung der Lautung, sondern eine Abbildung von unterschiedlichen systematischen Prinzipien. Sie ist zudem eine Abbildung der Grammatik, wenn man an die Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung oder die das/dass-Schreibung denkt. Zur Systematik vgl. auch Corvacho del Toro & Thomé 2021 und 2025).

Die deutsche Orthographie zeichnet sich dadurch aus, dass der Schreibende im Dienste des Lesers steht.

Beim Schreiben gibt es für ein bestimmtes Phonem bis zu fünf Graphem-Alternativen. Als Leser müssen Sie für ein gegebenes Graphem nur aus einer doch überschaubaren Anzahl von Phonem-Alternativen auswählen. Betrachtet man also Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht, wird deutlich, dass der Schreibprozess die kognitiv anspruchsvollere Fertigkeit ist (Thomé 2000, Siekmann 2011, Moll & Landerl 2011).

Goethes *„Leiden des jungen Werthers“* (Originalausgabe 1774) lässt uns als geübten Leser stolpern, weil diverse Schreibungen den Leseprozess ausbremsen.

„am 10. May ... Wenn das liebe Thal um mich dampft ... und näher an der Erde tausend mannigfaltige Gräsgen mir merkwürdig werden. Wenn ich ... die Gestalten all der Würmgen, der Mückgen ... das Wehen der Allliebenden ... Die Kühle des Orts, das hat so was anzügliches, was schauerliches. ... Ich bin ... in Verzückung ... Ich saß ganz in mahlerische Empfindungen vertieft. ... um weis Brod zu holen, und Zucker. ... theils wegen dem Gegensatze“.

Ähnlich geht es Ihnen als Lehrkraft bei der Korrektur von SuS-Texte. Bsp.: **Je meer feler, desdo langsama gelinkt dea Prozes.* Sinnerfassend ist der Satz lesbar. Schneller ginge es, wenn der Schreiber sich an die orthographischen Regeln gehalten hätte, sprich: sich in Ihren Dienst gestellt hätte.

Die historische Entwicklung der Schrift füllt weitere Bände (Buchtip: Thomé 2019: Deutsche Orthographie: historisch-systematisch-didaktisch; s. a. Thomé 2014).

1.1.2 Ph-G-Relationen: Basis- und Orthographeme

Im Anfangsunterricht sind das erste und das zweite Prinzip vorrangig zu behandeln. Das phonematische Prinzip, die Verbindung von Phonemen und Graphemen, sollte systematisch und vor allem aufbauend vermittelt werden. Ein paar Fakten aus Häufigkeitsauszählungen (u. a. Naumann 1999, Thomé, Siekmann & Thomé 2011, 2016; Siekmann 2023 a & b):

41 Ph-G-Relationen: 19 Vokalphoneme und 22 Konsonantenphoneme

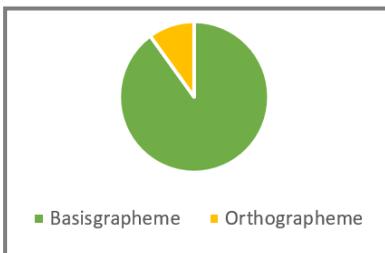
Für die **41 Relationen** gibt es jeweils eine oder mehrere (bis zu fünf) Verschriftungsmöglichkeiten. Einige der Verschriftungsmöglichkeiten sind statistisch sehr häufig, andere deutlich seltener bis fast nicht vorhanden.

Die häufigsten Repräsentationen eines Phonems werden als **Basisgrapheme** bezeichnet, alle anderen (statistisch seltenen und somit auch schwierigen Grapheme, die sich auf dasselbe Phonem beziehen) werden **Orthographeme** genannt (vgl. u. a. Thomé 1999, 2019, Thomé, Siekmann & Thomé 2011, 2016; Herné & Naumann verwenden 2002 bzw. 2016 die Begriffe *Mehrheits- und Minderheitsschreibung*).

Für die (außer-)schulische Praxis bieten sich die Bezeichnungen **Basisschreibung und Nebenschreibung(en)** (bzw. **seltene Schreibung**) an.

Zählt man alle **Basisgrapheme** zusammen und setzt sie ins Verhältnis zu den **seltenen Orthographemen**, finden sich beeindruckende und sehr klare Verhältnisse. Sowohl in Texten Erwachsener (Thomé, Siekmann & Thomé 2011, 2016) als auch in Auszählungen zum Wortschatz von SuS (Siekmann 2023 a & b). **Fakten:**

- **90 % aller Grapheme sind Basisgrapheme,**
- **10 % Orthographeme** (Doppelkonsonanz wie <nn> oder <tt>, Auslautverhärtung <d> in Hund, Dehnungsschreibungen wie <eh> oder <ih>, <v> wie von/vom/viel/ver-, <s> vor <t>/<p> etc.)



Folgende Übersicht verdeutlicht die **19 Vokal-Ph-G-Relationen:**