

Melanie Bangel, Thorsten Pohl & Susanne Riegler

„Ganz FRESCH“ – alles FRESCH?

Zu Genese, Konzept, Rezeption und Verbreitung der *Freiburger Rechtschreibschule*

Zusammenfassung

Die sogenannten FRESCH-Strategien sind in Lehrwerken und Unterrichtspraxis allgegenwärtig. Unter Einbezug eines Interviews mit einem der Erfinder:innen rekonstruiert der Beitrag die Anfänge der *Freiburger Rechtschreibschule*, arbeitet den Kern des originären, ursprünglich für die LRS-Förderung entwickelten Konzepts heraus und berichtet über seine überwiegend kritische Rezeption in der sprachdidaktischen Literatur. Anhand einer Analyse aktueller Lehrwerke wird aufgezeigt, dass zentrale Aspekte des originären FRESCH-Förderkonzepts (z. B. die Verbindung von Sprechen, Bewegung und Rhythmus als Mittel der kognitiven Entlastung) bei der Übernahme bzw. Adaption für den Regelunterricht oftmals verloren gehen und FRESCH als Vermittlungsansatz einseitig auf die Nutzung bestimmter Rechtschreibstrategien reduziert wird. Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag – auch mit Blick auf die bestehenden empirischen Forschungsbedarfe – für eine klare Differenzierung zwischen dem originären FRESCH-Konzept und seiner Umsetzung in Lehrwerken und Unterrichtspraxis.

Schlagwörter: FRESCH • Schriftspracherwerb • Rechtschreibstrategien • Lehrwerke

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 91–108

DOI: 10.21248/dideu.998

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Abstract

‘Ganz FRESCH’ – everything FRESCH? On the origin, concept, reception and dissemination of the *Freiburger Rechtschreibschule*

The so-called FRESCH strategies are omnipresent in teaching materials and teaching practice. Drawing on various sources, including an interview with one of the originators of the concept, this article traces the origins of the *Freiburger Rechtschreibschule*, identifies the core of the original concept — initially developed to support dyslexic pupils — and reports on its predominantly critical reception in L1 language teaching literature. An analysis of current teaching materials shows that important elements of the original FRESCH concept, such as the combination of speech, movement and rhythm to provide cognitive load reduction, are frequently omitted when the concept is adopted or adapted for mainstream teaching. Consequently, FRESCH is often reduced to a one-dimensional approach involving specific spelling strategies. Against this background, and in light of existing gaps in empirical research, the article argues for a clear distinction to be made between the original FRESCH concept and its implementation in teaching materials and teaching practice.

Keywords: FRESCH • written language acquisition • spelling strategies • teaching materials

1 Einführung

Wir erkennen derzeit starke Indizien dafür, dass die *Freiburger Rechtschreibschule (FRESCH)* – genauer bestimmte Komponenten aus diesem Konzept (s. u.) – die gegenwärtige Unterrichtsrealität im Schriftspracherwerb in dem Sinne stark prägt, dass viele Lehrer:innen ihren Unterricht nach Grundsätzen und mittels Materialien gestalten, die FRESCH zumindest in einem rudimentären Sinne folgen. Wir nehmen dies zum Anlass, uns intensiver mit der Genese des Konzepts (Abschn. 2), mit dem Konzept selbst (Abschn. 3), seiner Rezeption in der sprachdidaktischen Fachliteratur (Abschn. 4) und seiner Verbreitung vor allem durch Aufnahme in Lehrwerke (Abschn. 5) zu befassen. Unsere Recherchen haben ergeben, dass das, was ‚landläufig‘ unter FRESCH verstanden wird, nur zu gewissen Anteilen mit derjenigen Konzeption übereinstimmt, die ihre Urheber:innen ursprünglich intendierten. Es wird also im Folgenden jeweils genau zu unterscheiden sein zwischen dem originären FRESCH-Förderansatz (speziell für einzelne Lerner:innen mit besonderem Förderbedarf) und dem verbreiteten FRESCH-Vermittlungsansatz (für alle Lerner:innen im Klassenverband). Mit Blick auf Ersteres wollen wir FRESCH keineswegs unkritisch oder gar affirmativ begegnen, aber möglichst differenziert und präzise das herausarbeiten, was FRESCH eigentlich ist bzw. war. Mit Blick auf Zweiteres verfolgen wir vor allem eine hermeneutisch-explanative Perspektive: Wir wollen verstehen, was FRESCH als Vermittlungskonzept für Lehrer:innen so attraktiv macht, dass sie in ihrem Unterricht zum Schriftspracherwerb genau diesem Ansatz – und nicht einem konkurrierenden (und vielleicht stärker fachlich fundierten) – folgen (Abschn. 6). Im Sinne dieser beiden Zielsetzungen wie auch vorliegender Textsorte gehen wir primär deskriptiv vor und halten uns selbst zurück mit Kritik gegenüber einzelnen Aspekten und Tendenzen, wie sie zu Recht in der fachdidaktischen Literatur angeführt wird (vgl. Abschn. 4).

2 Zur Genese des FRESCH-Konzepts

Bei unserer Beschäftigung mit dem FRESCH-Konzept mussten wir feststellen, dass sein Ursprung und seine weitere Entwicklung vielfach nicht so detailliert dokumentiert sind, dass sie aus heutiger Perspektive sicher in allen Details rekonstruierbar wären. Unter anderem aus diesem Grund haben wir ein längeres Interview mit einem der beiden Erfinder:innen geführt, mit Herrn Günter J. Renk, auf das wir im Weiteren mit „Renk, 2025“ verweisen und auf dem auch einige der in diesem Abschnitt präsentierten Aussagen basieren.

Ab 1982 entwickeln Heide Buschmann und Günter J. Renk an der schulpsychologischen Beratungsstelle Waldshut die Methode „Dynamisch-integratives Sprechen, Schreiben, Lesen“. An dieser Institution wurden einzelne Kinder, die bereits zur Schule gingen und Phasen des Schriftspracherwerbs durchlaufen hatten, speziell gefördert, weil sie Anzeichen von Lese-Rechtschreib-Schwächen zeigten (Renk, 2025, Z. 16–17). Ein erster Fachvortrag speziell zu diesem Förderansatz wird von Buschmann 1986 auf dem Fachkongress *Legasthenie* mit dem Titel *Kompensatorische LRS-Förderung. Basistraining Rechtschreibung* gehalten (Hinney, 1997, S. 223). In den Jahren 1988 bis 1990 wird in Zusammenarbeit mit den Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg als Fortbildung für Lehrpersonen ein Videolehrgang mit dem Titel *Dynamische-integrative Förderung von Sprechen, Schreiben, Lesen* erarbeitet (Hinney, 1997, S. 120), womit neben anderen Fortbildungsformen FRESCH seine erste Verbreitung erfährt (Renk, 2025, Z. 46–57). Erst deutlich später, nämlich im Schuljahr 1996/97, bekommt der Ansatz seine heute geläufige Bezeichnung FRESCH für „Freiburger Rechtschreibschule“ (Renk, 2025, Z. 105–108, & E-Mail-Auskunft).

1997 (bzw. eigentlich schon 1993¹) erfährt der Ansatz eine erste fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung: Gabriele Hinney widmet ihm ein 12-seitiges Kapitel ihrer Dissertation (1997, S. 120–131, vgl. Abschn. 4 detailliert); sie verortet das zentrale Vorgehen als „elementare Rechtschreibstrategie“ und bespricht es auf der Basis des oben genannten Vortrags und Videolehrgangs sowie mit Bezug auf Tacke et al. (1992, 1993 u. 1994). Im Jahr 2001 erscheint im AOL-Verlag zum ersten Mal das ‚Standardwerk‘ zu FRESCH, herausgegeben von Hans-Joachim Michel: *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*, das nach der 10. Auflage im Jahr 2009 als Brezing et al. mit einer 5. Auflage im Jahr 2022 fortgeführt wird (bei zwischenzeitlichem Wechsel des Verlagsnamens zu „scolix“). Bereits im Jahr 2000 erscheint von Bettina Rinderle ein ‚Materialienwerk‘ zu FRESCH: *Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS-Kinder* (7. Aufl. 2026). Hier ist der Strategiebegriff prominent im Titel genannt, und die sogenannten FRESCH-Strategien werden mit den heute stark verbreiteten Symbolen repräsentiert. In der Folgezeit² erhalten diese Strategien einschließlich ihrer Symbole, also das „Sprechschwingen und Sprechschreiben“, „Weiterschwingen (Verlängern)“, „Ableiten“ und „Merken“, Einzug in verschiedene Schulbücher unterschiedlicher Verlage, wie u. a. das *Zebra*-Lehrwerk des Klett-Verlags. Ab 2009 integriert Cornelsen FRESCH in seinem *Jo-Jo*-Sprachbuch explizit, also nicht nur die Strategien für sich genommen, sondern auch mit Bezug auf die Bezeichnung des Konzepts: In der Anmutung eines ‚Qualitätssiegels‘ erscheinen rechts unten auf dem Buchcover die Strategiesymbole mit dem Zusatz „mit FRESCH-Strategien“. Unserer Einschätzung nach wird fortan das allgemeine Verständnis des Ansatzes stark durch die vier genannten Strategien dominiert – oder sogar auf sie verengt (vgl. den folgenden Abschnitt).

3 Zum originären FRESCH-Konzept

Worin liegt für die Erfinder:innen der Kern des FRESCH-Konzepts? Im bereits erwähnten Interview ist es vor allem „die Verbindung von Sprechen und Bewegen [...] mit dem zentralen Element Rhythmus“ (Renk, 2025, Z. 30–31), die Günter Renk als tragendes Element des von ihm mitentwickelten Konzepts anführt: „Wenn wir synchron sprechschreiben, dann ist automatisch die Sensorik dabei. Dann höre ich mich, dann sehe ich mich. Und dann ist die Beobachtung, dass Kinder dann eher kompensieren können“ (Z. 34–36). Dargestellt ist diese Verbindung im sog. FRESCH-Regelkreis (vgl. Abb. 1), der mit der „Integration aller Sinne“ (Z. 116) einen Gedanken aufgreift, den Renk im Interview explizit mit dem Namen der amerikanischen Psychologin Jean Ayres verbindet. Zugleich aber macht Renk deutlich, dass nicht wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern die „Erkenntnis aus der Erfahrung“ den Ausgangspunkt für FRESCH bildete: „Je mehr ich gleichzeitig tue, wenn ich bewege, wenn ich spreche, wenn / dann höre ich, wenn ich bewege und dann sehe ich, das war im Grunde die einfache, schlichte Erkenntnis“ (Z. 126–127).

¹ Hinney thematisierte bereits in einem Aufsatz von 1993 das Förderkonzept – ein Text, der uns leider nicht mehr einsehbar war; selbst seine Autorin konnte ihn uns nicht zur Verfügung stellen (vgl. Hinney, 1997, S. 120).

² Auch aus dem Kreis der FRESCH-Autor:innen selbst wird in der Folgezeit neben dem genannten Standard- und Materialienband eine Vielzahl weiterer Materialien zu FRESCH publiziert, wie etwa *Das FRESCH-Lesetraining für die Sekundarstufe* (Rinderle, 2024).

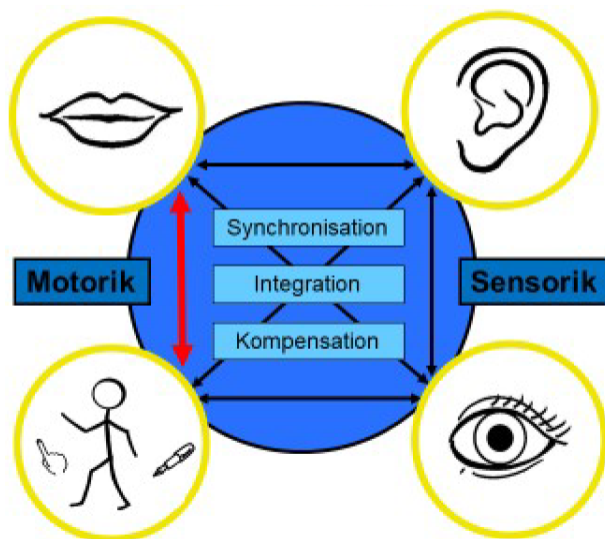


Abb. 1: Der FRESCH-Regelkreis (Renk, 2024, S. 5)

Wie oben bereits angesprochen, wurde FRESCH ursprünglich nicht als curriculares Konzept, sondern als Förderkonzept für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten entwickelt. Primäre Zielgruppe waren also Kinder mit gravierenden Problemen beim Erwerb des Lesens und/oder Schreibens, und die Förderung mit FRESCH fand vorwiegend in dyadischen Situationen oder in Kleingruppen (z. B. schulischen Förderkursen) statt. Erst nach und nach fand das Konzept (vermittelt über Multiplikator:innen und Lehrwerke wie *Jo-Jo*) Eingang in den regulären Deutschunterricht. Mit Blick auf die ursprünglich adressierte Zielgruppe betont Renk im Interview mit Nachdruck, dass mit FRESCH auch eine besondere Haltung verbunden ist: „Und wenn sie [die Kinder] dann *Sommersonne* mit einem <m> und mit einem <n> schreiben, kann ich das trotzdem noch lesen und verstehen. Und das ist für mich eben auch für diese Kinder das wichtigste Lernziel: Kinder sollen so schreiben können, dass Leserinnen und Leser und sie selbst lesen können, was sie damit meinen. Dann haben wir eine riesige Hürde geschafft. Das ist meine ganz einfache, pragmatische Haltung“ (Z. 619–623).

Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, weshalb das FRESCH-Konzept vor allem auf kognitive Entlastung setzt, um dieses zentrale Lernziel – Kindern überhaupt ein Verschriften gesprochener Sprache zu ermöglichen – zu erreichen. Wiederholt hebt Renk im Interview die Reduktion der kognitiven Leistung hervor, die mit dem synchronen Sprechschreiben einhergeht: „Der kognitive Teil wird [...] ersetzt über Sprache und vor allem eben über den Rhythmus. [...] Die Minderung des kognitiven Anteils ist dadurch erreicht, dass wir eben durch Rhythmus und Bewegung ersetzen“ (Z. 186–197). Dies betrifft maßgeblich auch das dem originären FRESCH-Konzept zugrunde liegende Strategieverständnis, das sich gut an der dort vorgenommenen Einteilung des schulrelevanten Wortschatzes in drei Gruppen („elementares Richtigschreiben“, „Strategien“, „Merkwörter“) ablesen lässt (vgl. Abb. 2):³ Das Sprechschwingen und Sprechschreiben wird hier ausdrücklich nicht als (kognitive) Strategie gefasst, sondern als grundlegender Zugang, der „im Sinne von Umsetzen des Gesprochenen in die Schrift“ (Z. 270–271) das „elementare Richtigschreiben“ unterstützt. Erst in einem zweiten Schritt kommen die eigentlichen Strategien ins Spiel, die gemäß der kognitiven Leistungen, die bei ihrer Anwendung zu erbringen sind, nach Schwierigkeitsgrad geordnet werden: „In dieser Einteilung ist das Elementare das Sprechschwingen und Sprechschreiben. Und dann kommt der Reihe nach von der Schwierigkeitsstufe das

³ Die prozentuale „Einteilung des schulrelevanten Wortschatzes“, die Abbildung 2 ausweist, ist natürlich vor dem Hintergrund der im FRESCH-Konzept als lautgetreu interpretierten Schreibungen zu sehen.

Verlängern, weil ich da noch nicht wirklich Kognitives leisten muss.⁴ Und dann kommt das Ableiten. Da ist es so, da brauche ich natürlich den entsprechenden Wortschatz und da geht es in das Bewusste, Kognitive“ (Z. 287–290). Eine eigene Kategorie bilden die Merkwörter, da deren Schreibung nicht (kognitiv) hergeleitet, sondern durch Einprägen gelernt werden muss.⁵ Ebenso wie die Strategien bilden sie aber nicht den Kern, sondern allenfalls eine Erweiterung der basalen, auf Rhythmus und Bewegung setzenden Schreibförderung.

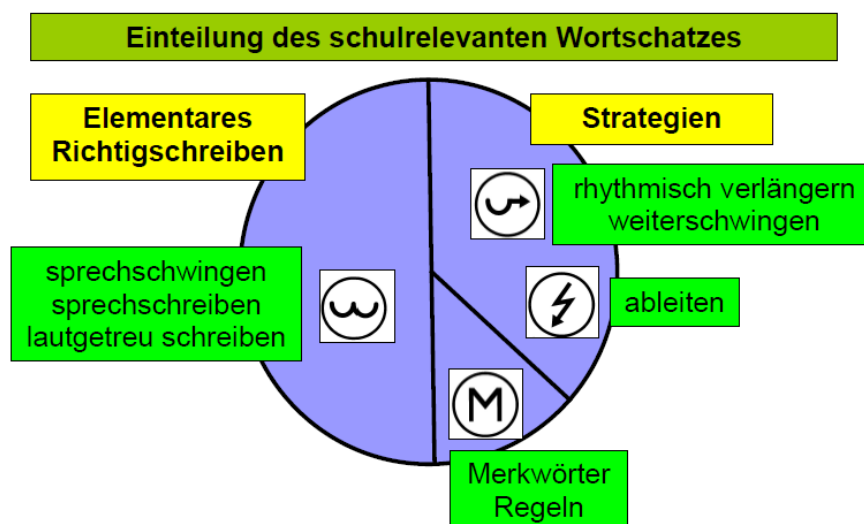


Abb. 2: „Elementares Richtigschreiben“ versus (kognitive) „Strategien“ (Renk, 2024, S. 8)

Im Zentrum der konkreten Förderarbeit steht im originären FRESCH-Konzept die Unterstützung des „elementaren Richtigschreibens“ durch synchrones Sprechschwingen und Sprechschreiben. Damit die Kinder beim Sprechschwingen „leichter in diesen Rhythmus reinkommen“ (Renk, 2025, Z. 571), beginnen die FRESCH-Fördereinheiten stets mit elementaren Übungen mit sog. Schlangenwörtern (wie z. B. *Tomatensalat*), die grundsätzlich ausgehend von einer schriftlichen oder lautlichen Vorlage – also wohlbemerkt nicht allein am eigenen (deutlichen) Sprechen und Hören orientiert – (nach)geschwungen und geschrieben werden. Daran anschließend wird das synchrone Sprechschreiben an ausgewähltem Wortmaterial geübt: Den Anfang machen Wörter mit einfachen Konsonant-Vokal-Verbindungen (z. B. *Regenbogen*); im Weiteren kommen schrittweise Wörter mit bestimmten orthographischen Besonderheiten (z. B. Konsonantenverdopplung, <ie>, Konsonantenverbindungen wie <nk>, <pf>, <sp>, <st>) hinzu (Renk, 2024, S. 9). Das Konzept folgt also einer klaren Progression, die Renk selbst mit den Worten „vom Einfachen zum Schwierigen“ (Renk, 2025, Z. 315) beschreibt. Dass das synchrone Sprechschwingen von Wörtern wie *Kleiderkiste* oder *Kellertreppe* notgedrungen eine schriftbasierte Lautung im Sinne einer Rechtschreib- oder „Pilotsprache“ voraussetzt, wird in den FRESCH-Materialien in der Regel weder angesprochen noch problematisiert. Im Interview berichtet Renk allerdings von einer frühen Rückmeldung zu FRESCH von Christa Röber, die genau diesen Punkt adressiert: „Aber, und das war ihre große Kritik, ich glaube nicht, dass ein Kind *Son-ne* schwingt, wenn es nicht weiß, dass man *Sonne* mit zwei <n> schreibt. Das war die zentrale Kritik und das Interessante war dann wirklich,

⁴ Bei Brezing et al. (2022, S. 25) wird das rhythmische Verlängern als „Lösungsstrategie ohne kognitive Regelanwendung“ bezeichnet. Als Hilfsword wird das Wort *alle* empfohlen, das bei allen Wortarten gleichermaßen nützlich sei: *gelb* → *alle gelben*; *klug* → *alle klugen*, (er) *sagt* → *alle sagen* etc. Anders als in den späteren FRESCH-Adaptionen bleibt das Verlängern als Strategie hier bewusst unspezifiziert.

⁵ Im originären FRESCH-Konzept zählt das „Merken“ also dezidiert nicht zu den Strategien. Um Merkwörter klar als solche auszuweisen, werden sie aber durch ein eigenes Symbol gekennzeichnet.

ich habe zu ihr gesagt, Frau Röber, lassen Sie uns [...] gehen in den Kindergarten und hören mal“ (Z. 316–319). Der (aus linguistischer Perspektive berechnete) Einwand wird also mit Verweis auf eine gleichwohl funktionierende Praxis entkräftet. Dies passt zum Selbstverständnis des Konzepts, das seine Legitimation (nach eigener Auskunft) weniger aus der Wissenschaft als vielmehr aus praktischen Beobachtungen und Erfahrungen speist – und sich gleichwohl der eigenen Grenzen bewusst ist: „Ich will ja nicht so tun, als ob das eine Zauberwaffe wäre und aus allen Kindern perfekte Rechtschreiber macht“ (Z. 187–188).

4 Zur Rezeption des FRESCH-Konzepts in der Fachliteratur

Unserer Einschätzung nach lässt sich die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem FRESCH-Konzept pointiert mit folgenden drei Aspekten charakterisieren:

- (1) Sie erfolgt eher vereinzelt und sporadisch: Im Gegensatz zu anderen Vermittlungsansätzen/-konzepten wird in Handbuchartikeln, Einführungslehrwerken oder gar empirischen Vergleichsuntersuchungen zur Wirksamkeit einzelner Vermittlungsansätze nicht standardmäßig auf FRESCH eingegangen, wie dies bei anderen Vermittlungsansätzen durchaus der Fall ist.
- (2) Sie ist eher knapp gehalten und kaum detailliert ausgebaut: Autor:innen gehen zumeist gezielt auf die fachlichen Grundlagen des Konzepts ein und beschäftigen sich in ihrer fachlichen Auseinandersetzung weniger mit konkreten Ausgestaltungsdetails des FRESCH-Konzepts.
- (3) Sie ist durchgängig kritisch ausgerichtet: Unter Bezugnahme auf insbesondere fachwissenschaftliche Erkenntnisse wird FRESCH als Vermittlungsansatz als unzureichend oder nicht zielführend abgelehnt.

Darin drückt sich sicherlich eine gewisse fachliche Überheblichkeit des Fach- und Forschungsdiskurses gegenüber einem Konzept aus, das seine genuinen Anfänge in der Praxis hat (eine Überheblichkeit, von der wir uns letztlich selbst nicht freisprechen können). Nach unserer intensiven Beschäftigung mit FRESCH teilen wir zwar immer noch und durchgängig die kritischen Einwände, wie sie in der Literatur vorgebracht werden, erkennen aber mit Blick auf die Punkte 1 und 2 deutlichen Nachholbedarf in der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Konzept.

Eine aktuelle Bezugnahme auf FRESCH in der Literatur, in der die Aspekte 2 und 3 deutlich werden, findet sich bei Müller (2025, S. 23):

Die Einführung neuer Buchstaben wird zudem häufig mit Aufforderungen zum Sprechen – Hören – Schwingen verbunden. Insgesamt zeigt sich in diesen Materialien eine starke Orientierung am derzeit prominenten FRESCH-Konzept, das von einem eher intuitiven Zugriff auf Sprechsilben als Basis für das Schreiben geprägt ist (vgl. Brezing et al., 2018). Eine systematische, an der Struktur prototypischer Wörter ausgerichtete und kontextsensitive Buchstabeneinführung, wie sie für das Deutsche mit seinem zwar transparenten, aber relativ tiefen Schriftsystem notwendig wäre (vgl. z. B. Nübling et al., 2017, S. 244), ist aus der graphematischen Perspektive auf dieser Basis kaum möglich.

Ähnlich kritisiert Rautenberg (2022, S. 64), hier aber im Verbund mit anderen sonst häufig standardmäßig thematisierten Ansätzen, eine für die Schüler:innen aus dem FRESCH-Ansatz resultierende Intransparenz des Schriftsystems:

Es lässt sich resümieren, dass FRESCH, auch wenn die Bedeutung der Silbe für den Schriftspracherwerb betont wird, wie „Lesen durch Schreiben“ und der Spracherfahrungsansatz im Anfangsunterricht eine 1:1 Zuordnung von Lauten und Buchstaben vermitteln und die

thematisierten Rechtschreibstrategien für die SchülerInnen die Systematik der Schrift nicht transparent machen.

Bei Reichardt (2018, S. 235; sehr ähnlich auch Hoffmann-Erz 2024, S. 27–28) erfolgt die Kritik an der vermeintlichen Rekonstruierbarkeit schriftstruktureller Merkmale aus dem Sprechen detaillierter und unter Rückgriff auf empirische Befunde durch Pröll et al. (2016):

Die funktionale Einbettung neuen Wissens sichert die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Überprüfung des eigenen Professionswissens. Zu diesem gehört etwa die in Grundschulen sehr populäre FRESCH-Strategie (vgl. Renk 2013) zum Sprechschwingen der Silben, die auch zum „Hörbarmachen“ der Doppelkonsonanten durch Aufspaltung, z. B. beim Wort [trɛp.pə], weit verbreitet ist. In der Untersuchung von Pröll et al. (2016) zur Artikulation von Silbengelenken kommen die Autoren allerdings zu dem Schluss, dass Kindergartenkinder (also Kinder ohne Schriftkenntnisse) in keiner der 304 Realisierungen von Plosiven oder Affrikaten eine Verdoppelung eines Plosivs vornehmen, sondern diese immer einfach am Anfang der zweiten Silbe gesprochen werden. Nasale, Liquide und Frikative werden von den Kindern kontinuierlich, also beide Silben verbindend, realisiert. Pröll et al. stellen daher fest: „Die immer wieder anzutreffende Annahme, dass der im Gelenk stehende Laut in der Überlautung quasi ‚verdoppelt‘ werden könnte (etwa [ʃɪtˈtʰən]) – ein Umstand, den man schließlich ‚hören könne‘ –, ist naiv [...]“ (2016, 159).

Von den drei eingangs genannten Aspekten ausdrücklich auszunehmen, ist die erste fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit FRESCH, die – wie in Abschnitt 2 erwähnt – Gabriele Hinney in ihrer Dissertation von 1997 und noch gar nicht unter der Bezeichnung *FRESCH* vorgelegt hat. Sie bemüht sich in ihrem Text um eine Gesamtdarstellung und -würdigung des Ansatzes, wobei sie seine einzelnen Komponenten jeweils zunächst detailliert vorstellt, dann insbesondere auf fachwissenschaftlich-graphematischer Basis kritisch reflektiert, um schlussendlich einzelne Aspekte fachdidaktisch anschlussfähig zu machen. Diese wiederkehrende argumentative Bewegung von fachlicher Kritik zu fachdidaktisch konstruktiver Wendung wird z. B. in dieser Passage deutlich (1997, S. 124):

Buschmanns Annahme hinsichtlich der Problemlösung der Graphemgeminatation durch das „Sprechschreiben 1“ muß insoweit revidiert werden, als die kinästhetische Rückmeldung sich nicht auf zwei Konsonanten, sondern nur auf das Vorhandensein eines Silbengelenks beziehen kann. Mit der Erweiterung um diese Zusatzinformation könnte man unter Einsatz des „Sprechschreibens 1“ allerdings über die herkömmliche Annahme in der Rechtschreibdidaktik hinausgehen, das rechtschreibliche Problem der Graphemgeminatation sei nur über das Erkennen des Kurzvokals zu lösen. Anzunehmen ist, daß sich die kinästhetische Rückmeldung eines Silbengelenks als phonologische Bewußtheit – durch das silbische Segmentieren der geschriebenen und gesprochenen Wortform – allmählich herausbildet.

Hinneys Auseinandersetzung mit FRESCH läuft in dem Sinne auf eine Weiterentwicklung des Ansatzes hinaus, dass sie einerseits versucht, ihn auf eine fachlich fundierte Basis zu stellen, dabei andererseits dem „rhythmisch-synchronen Sprechschreiben“ einen klar umrissenen und begrenzten Status zuweist. Sie schreibt (1997, S. 130):

Es ist anzunehmen, daß mit dem Zugriff des rhythmisch-synchronen Sprechschreibens [Bezug auf FRESCH, d. A.], das immer auf ein experimentierendes Beobachten von geschriebener und gesprochener Sprache angelegt ist, die Kinder dazu geführt werden, das schriftliche Silbenteilungsprinzip zu erkennen, um von diesem metasprachlichen Wissensstand aus das für die Orthographie notwendige rechtschreibliche Handlungswissen von phonologischen als auch morphologischen Schreibungen auszudifferenzieren. Insoweit kann man das rhythmisch-synchrone Sprechschreiben als einen handlungswirksamen Lösungsweg bzw. als eine elementare Rechtschreibstrategie bewerten.

Zwar bildet das „rhythmisch-synchrone Sprechschreiben“ in Hinneys didaktischem Modell einen ersten „handlungsrelevante[n] Zugriff auf die schriftsystematischen Zusammenhänge bei der Wortschreibung“, aber der Vermittlungs- bzw. Lernprozess bleibt dort nicht stehen, sondern führt schluss-

endlich zu „Einblick[en]“ in die „phonologisch und morphologisch bedingten Wortschreibungen“ (1997, S. 131).⁶

5 Zur Verbreitung von FRESCH in Lehrwerken

FRESCH ist inzwischen weit über Baden-Württemberg hinaus nicht nur den allermeisten Lehrkräften ein Begriff, sondern unserer Beobachtung nach auch eine etablierte Orientierungsgrundlage für den Rechtschreibunterricht in der Primarstufe. Zu dieser Entwicklung dürfte nicht zuletzt beigetragen haben, dass viele Lehrwerke ihre Ausrichtung am FRESCH-Konzept ausdrücklich hervorheben (vgl. Abb. 3–6). Im Mittelpunkt stehen dabei insbesondere die mit FRESCH assoziierten Rechtschreibstrategien und die entsprechenden Symbole. Diese sind im Lehrwerk *Zebra* (Klett-Verlag) bereits in der ersten Ausgabe von 2007 enthalten, allerdings ohne eine nach außen sichtbare Kennzeichnung. Ein Verweis auf FRESCH findet sich lediglich im Klappentext (vgl. Brettschneider et al., 2007). Für die 2024 erschienene Neuauflage wirbt der Verlag hingegen mit dem Slogan „Ganz neu, ganz FRESCH, ganz Franz“⁷. 2013 hat der Klett-Verlag erstmals ein lehrwerkunabhängiges Heft mit dem Titel *Mein FRESCH-Wörterbuch* herausgegeben, das später in die Lehrwerke *Zebra* und *Niko* integriert wurde (vgl. Abb. 4). Der Cornelsen-Verlag nutzt die FRESCH-Strategien im Lehrwerk *Jo-Jo* seit 2009 und macht dies von Beginn an auf den Heftcovern sichtbar. Auch *Karibu* (Westermann) greift seit 2016 die für FRESCH charakteristischen Symbole auf den Heftcovern auf.



Abb. 3: Heftcover (2009)



Abb. 4: Heftcover (2022)



Abb. 5: Cover Werbematerial Klett (2015)⁸



Abb. 6: Cover Werbematerial Westermann (2021)⁹

Durch die Aufnahme des Konzepts in Lehrwerke verschiebt sich der Anwendungskontext von dyadischen Lehr-Lern-Situationen mit LRS-Fokus zur Integration in den Regelunterricht. Doch welche Elemente des originären FRESCH-Konzepts finden sich tatsächlich in den Lehrwerken? Wir haben dazu

⁶ Bei Hinneys positiver ‚Aufnahme‘ des „rhythmisch-synchronen Sprechschreibens“ in eine fachlich fundierte Didaktik des Schriftspracherwerbs ist historisch zu bedenken, dass die Schreibsilbe erst während der 1990er Jahre zu einem theoretisch breit anerkannten graphematischen Prinzip avancierte (ob in allen Teilbereichen der Graphie zu Recht, ist umstritten; vgl. Ramers 1999a/b). Vermutlich bildete für die Autorin vor allem der Bezug von FRESCH zur – allerdings gesprochenen! – Silbe einen konzeptuell besonders attraktiven Anknüpfungspunkt, von dem sie aber in ihrer späteren Modellierung (2011, S. 217) vollständig Abstand nimmt.

⁷ <https://www.klett.de/lehrwerk/zebra-ausgabe-ab-2024/konzeption> (letzter Aufruf 5.7.2026).

⁸ Verlinkung des PDF-Dokuments: <https://www.hohwart-grundschule.de/schulprogramm/fresch-rechtschreiben/> (letzter Aufruf 5.7.2026).

⁹ <https://www.westermann.de/anlage/4629262/KARIBU-und-FRESCH> (letzter Aufruf 5.7.2026).

die aktuellen Ausgaben von *Jo-Jo*, *Karibu* und *Zebra* genauer in den Blick genommen. Gegenstand der Analyse waren die Sprachbücher und -arbeitshefte für Klasse 2, da hier in allen drei Lehrwerken die systematische Arbeit mit den „FRESCH-Strategien“ beginnt. Die Auswertung beschränkt sich auf das im FRESCH-Konzept als elementar ausgewiesene „Sprechschwingen (und Sprechschreiben)“¹⁰ sowie das „Weiterschwingen (Verlängern)“. Das Material wurde unter Berücksichtigung folgender Kriterien ausgewertet: (1) Strategiebezeichnung und Operationalisierung, (2) Wortmaterial sowie (3) orthographische Lerngegenstände/Phänomene, die in Verbindung mit den Strategien erarbeitet/behandelt werden (vgl. Anhang, Tab. 1).

Das „Sprechschwingen“ erscheint in den drei Lehrwerken unter unterschiedlichen Bezeichnungen: „Schwingen“ (*Jo-Jo*), „Mitsprechen“ (*Karibu*) und „Sprechen – hören – schwingen“ (*Zebra*) (vgl. Abb. 7–9).

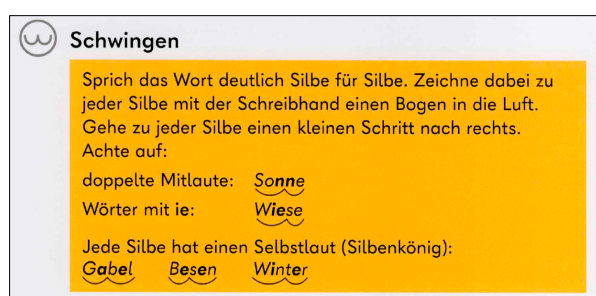


Abb. 7: Strategieübersicht *Jo-Jo 2, Sprachbuch* (2024)

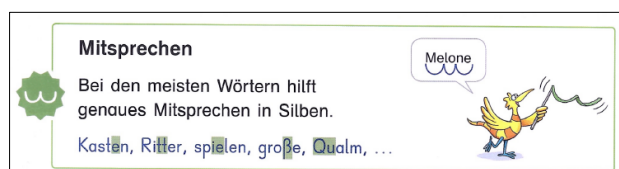


Abb. 8: Strategieübersicht *Karibu 2, Sprachbuch* (2024)



Abb. 9: Strategieübersicht *Zebra 2, Arbeitsheft Sprache mit Medien* (2024)

Während *Jo-Jo* und *Karibu* das aus dem FRESCH-Konzept bekannte Symbol übernehmen, verwendet *Zebra* eine eigene, aus drei Komponenten bestehende Visualisierung (vgl. Abb. 9). Entscheidender sind jedoch die Unterschiede, die sich in der Operationalisierung der Strategie zeigen. Ein eindeutiger Bezug zum für FRESCH zentralen rhythmisch-synchronen Sprechschwingen ist lediglich bei *Jo-Jo* erkennbar, wobei vor allem der Bewegungsaspekt hervorgehoben wird (vgl. Abb. 7).¹¹ Das synchrone Sprechschreiben wird dagegen ausschließlich am Ende des Sprachbuchs bei der Erläuterung der Strategien und Arbeitstechniken erwähnt (vgl. *Jo-Jo 2, Sprachbuch*, S. 158), spielt allerdings auf keiner der weiteren Seiten (weder im Sprachbuch noch in den Arbeitsheften) eine Rolle. Weiter vom originären FRESCH-Konzept entfernt sich *Karibu*. Die Strategie „Mitsprechen“ (vgl. Abb. 8) beschränkt sich auf das syllabierende Sprechen und verzichtet vollständig auf die im Ursprungskonzept vorgesehene Ver-

¹⁰ Entgegen der Einordnung im Ursprungskonzept (vgl. Abschn. 3) wird das an das „Sprechschwingen“ angelehnte Vorgehen in allen Lehrwerken als Strategie ausgewiesen. Das „Sprechschreiben“ wird dabei nicht aufgegriffen (vgl. Abb. 7–9).

¹¹ Dass *Jo-Jo* dem originären FRESCH-Konzept hier am ehesten entspricht, überrascht nicht, da Günter J. Renk die Einbindung der auf FRESCH basierenden Rechtschreibstrategien als fachlicher Berater begleitet hat.

knüpfung von Sprechen und Bewegung. *Zebra* weist mit der Strategie „Sprechen – hören – schwingen“ zwar gewisse Anknüpfungspunkte an FRESCH auf, hebt jedoch weder die Synchronizität noch den Bewegungsaspekt hervor. Gemeinsam ist allen drei Lehrwerken, dass die Strategiebeschreibungen (neben anderen orthographischen Markierungen) den obligatorischen Vokalkern in jeder Silbe und die Doppelkonsonantenschreibung gesondert ausweisen. In *Zebra* wird Letzteres mit einer Regelformulierung verknüpft (vgl. Abb. 9). Damit weicht das Lehrwerk deutlich von der mit dem originären FRESCH-Konzept verbundenen Zielsetzung der kognitiven Entlastung der Lernenden ab (vgl. Renk, 2025, Z. 162–164).

Eine weitere grundlegende Abweichung betrifft das verwendete Wortmaterial, an dem die Strategien eingeübt werden sollen. In allen drei Lehrwerken dominieren Zweisilber, Mehrsilber werden lediglich vereinzelt einbezogen. Nach Renk (2025, Z. 574–578) kommt jedoch gerade den sogenannten Schlangenhörnern beim Einüben des synchronen Sprechschwingens und -schreibens eine wesentliche Bedeutung zu (s. Abschn. 3).

Betrachtet man in den Sprachbüchern und -heften die Aufgaben zur wie auch immer ausgestalteten „Silbenstrategie“, so beinhalten diese, anders als im FRESCH-Konzept angelegt, i. d. R. eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen orthographischen Phänomenen, die in eine Regelformulierung mündet. Dabei lassen sich für *Jo-Jo* und *Zebra* ähnliche orthographietheoretische und -didaktische Orientierungen rekonstruieren (s. Anhang, Tab. 1). So folgen die Erläuterungen zur Doppelkonsonantenschreibung z. B. einem quantitätsbasierten Ansatz (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Riegler, 2018), obwohl sie gleichzeitig mit der Strategie „Schwingen“ (*Jo-Jo*) bzw. „Sprechen – hören – schwingen“ (*Zebra*) erarbeitet werden soll. Die Endungen *-el*, *-en* und *-er* werden in beiden Lehrwerken als „schwer hörbar“, aber dennoch mit den genannten Strategien herleitbar ausgewiesen. Hier ist also eine gewisse Nähe zum FRESCH-Konzept erkennbar. Bei *Karibu* lässt sich eine Diskrepanz zwischen den Ausführungen zur Strategie „Mitsprechen“ und den mit dieser Strategie verbundenen Aufgaben feststellen. Letztere folgen mit der Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Hauptsilben und sich aus der Struktur der Schreibsilbe ergebenden schriftstrukturellen Regularitäten (s. Anhang, Tab. 1) eher einem „schriftsystematischen Modell“ (vgl. Hinney, 2014¹²). Dass der Westermann-Verlag trotz dieser deutlichen Abweichung vom originären FRESCH-Konzept mit einer Orientierung an FRESCH wirbt, kann unterschiedliche Gründe haben: Zum einen werden die aus fachlicher Perspektive erheblichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Vermittlungsansätzen möglicherweise nicht als solche wahrgenommen.¹³ Zum anderen könnte die Bezugnahme auf FRESCH vor allem der Kommunikation einer etablierten und bekannten rechtschreibdidaktischen Orientierung dienen und damit eher marketingstrategische Absichten verfolgen.

Bei der Umsetzung der Strategie „Weiterschwingen (Verlängern)“ in den drei Lehrwerken lassen sich auf den ersten Blick (nicht nur hinsichtlich der Strategiebezeichnung) weniger Unterschiede/ Abweichungen beobachten (vgl. Anhang, Tab. 1), eine 1 : 1-Übertragung des FRESCH-Konzepts findet sich allerdings in keinem der untersuchten Materialien. Am nächsten kommt diesem auch hier die

¹² Diese Beobachtung ist vor allem deshalb sehr interessant, weil Hinney (2014) die 2009 erschienene Ausgabe von *Karibu* in den Blick nimmt und die von ihr analysierten Hefeseiten als einem „naiven Silbenmodell“ folgend einordnet. Ein Vergleich der Ausgaben zeigt, dass sich die Ausrichtung tatsächlich grundsätzlich geändert hat, wenngleich auch die aktuelle Ausgabe nicht kontinuierlich und widerspruchsfrei einer schriftsystematischen Orientierung folgt.

¹³ Eine Unterscheidung zwischen einem auf FRESCH basierenden Zugang zum Rechtschreiben und schriftstrukturorientierten Vermittlungsansätzen wird sicher nicht zuletzt auch dadurch erschwert, dass Letztere z. T. ebenfalls die Symbole der FRESCH-Strategien nutzen (vgl. Hinney, 2011; Bangel & Müller, 2025).

Umsetzung in *Jo-Jo*. Anders als *Zebra* und *Karibu* verzichtet das Lehrwerk auf eine wortartenabhängige Operationalisierung der Verlängerungsstrategie (Nomen: Pluralbildung, Verben: Grundformbildung, Adjektive: Wortgruppenbildung), die laut Renk (2025, Z. 274–278) dem Ziel der kognitiven Entlastung widerspreche. Stattdessen wird in Anlehnung an Renk (2022) mit dem Signalwort „alle“ zur Unterstützung der Strategieanwendung gearbeitet. Allerdings wird die Strategie in *Jo-Jo* wie auch in *Zebra* auf die Herleitung der Nichtverschriftung der Auslautverhärtung beschränkt. *Karibu* nutzt interessanterweise als einziges der drei Lehrwerke die Strategiebezeichnung „Weiterschwingen“, obwohl es insgesamt einen stärker schriftsystematisch-analytischen Zugang verfolgt. Neben der Nichtverschriftung der Auslautverhärtung wird die Strategie hier auch zur Herleitung der Doppelkonsonantenschreibung und der ie-Schreibung im Einsilber genutzt (vgl. Anhang, Tab. 1). Auch wenn das „Weiterschwingen (Verlängern)“ in allen drei Lehrwerken auf den ersten Blick eine starke Orientierung am FRESCH-Konzept aufweist, bleibt die auch für diese Strategie in FRESCH als grundlegend angenommene Verknüpfung von Sprachrhythmus und Bewegung unberücksichtigt.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass alle drei untersuchten Lehrwerke insbesondere die Strategiebezeichnungen und die Symbole aus FRESCH aufgreifen. Die Übernahme beschränkt sich jedoch weitgehend auf diese äußerlich erkennbaren Elemente. Zentrale Merkmale des originären FRESCH-Konzepts (vor allem die enge Verknüpfung von Sprachrhythmus, Bewegung und synchronem Sprechschwingen und -schreiben als Mittel der kognitiven Entlastung) werden nur ansatzweise oder gar nicht umgesetzt. Stattdessen werden die Strategien überwiegend in orthographische Regelvermittlung und schriftsystematische Zugänge integriert. Letzteres ist vor allem deshalb möglich, weil das zur Erarbeitung und Festigung der „Silbenstrategie“ verwendete Wortmaterial zu einem Großteil aus für das Deutsche prototypischen trochäischen Zweisilbern besteht. Für die Umsetzung des elementaren Sprechschwingens im Sinne des Ursprungskonzepts erweist sich die Wortauswahl hingegen überwiegend als ungünstig. Die Ergebnisse legen somit zum einen nahe, dass FRESCH in den untersuchten Lehrwerken weniger als kohärentes Förderkonzept übernommen, sondern vielmehr als anschlussfähiger Bezugsrahmen adaptiert wird. Zum anderen zeigen sie, dass das „elementare Sprechschwingen“ in den Lehrwerken im Wesentlichen auf den Grundsatz „Schreib, wie du sprichst“ reduziert wird. Das Silbenschwigen soll dabei die lautliche Segmentierung eines Wortes unterstützen, wobei die Strategieübersichten in Abb. 7–9 nahelegen, dass in allen drei Lehrwerken von einer schriftgeleiteten Aussprache ausgegangen wird. Genau an diesem Vorgehen setzt auch die in Abschnitt 4 dargelegte Kritik an. Zugleich ähneln die wortartbezogenen Operationalisierungen der Verlängerungsstrategie einem Vorgehen, wie es auch in schriftstrukturorientierten Vermittlungsansätzen zu finden ist (vgl. z. B. Bangel & Müller, 2025).

6 Zum Erfolg des FRESCH-Konzepts

Wir fragen abschließend danach, was FRESCH – zumindest in seiner reduzierten, aber breit rezipierten Version – zu einem in dem Sinne sehr erfolgreichen Vermittlungsansatz macht, als vermutlich eine ganz erhebliche Anzahl von Lehrpersonen mit diesem Konzept unterrichtet und nicht einem anderen, evtl. fachlich und fachdidaktisch stärker fundierten Ansatz folgt. Neben kontextuellen Erfolgsfaktoren, zu denen wir abschließend kommen und die höchstwahrscheinlich den größten Einfluss haben, möchten wir Erklärungsansätze offerieren, die auf alle drei Ecken/Fundamente des didaktischen Dreiecks bezogen sind: den Lerngegenstand, die Lernenden und die Lehrenden. Wir stellen unsere Erklärungsansätze lediglich vor, diskutieren sie aber weder mit Blick auf ihre Plausibilität als Erklärungsansatz noch bezüglich ihrer fachlichen und/oder fachdidaktischen Angemessenheit oder Fundiertheit.

Mit Blick auf den *Erwerbsgegenstand* kann man den FRESCH-Strategien eine gewisse Anschlussfähigkeit oder gegenstandsangemessene Passung attestieren, wenn auch auf einem sehr groben und vereinfachenden Niveau: Vermeintlich werden mit ihnen grundlegende graphematische Prinzipien (vgl. z. B. Fuhrhop, 2015) aufgegriffen oder im Lernprozess angesteuert.¹⁴ In Ansehung dieser Prinzipien und unter Einbezug der ‚Strategie‘ des „Merkens“ ergibt sich so eine unterstellte Systematizität, die zumindest in einem oberflächlichen Sinne den gesamten Lerngegenstand abzudecken vermag. Mit Blick auf die *Lernenden* knüpfen die FRESCH-Strategien, so die Annahme, primär an intuitives Sprechwissen an, also an scheinbar voraussetzungsloses Vorwissen,¹⁵ das den Lerner:innen unmittelbar prozedural zur Verfügung stehe und nicht weiter kognitiv zu bearbeiten sei, bevor es für die Schrift einsatzfähig werde. Diese Entlastung wird durch das überschaubare Inventar (von nur drei resp. vier Strategien) und eben ihre angenommene prozedural niederschwellige Handhabbarkeit zusätzlich ausgebaut, was insbesondere den Bedürfnissen lernschwacher Schüler:innen entgegenkommen könnte. Mit Blick auf die *Lehrenden* vermuten wir zumindest in einigen Fällen eine gute Passung zu einem – fachlich nicht unbedingt differenziert ausgebauten – Schrift- und Schrifterwerbswissen, womit sich FRESCH für die betreffenden Lehrpersonen stark plausibilisieren könnte. Ferner ist sicherlich die überschaubare Anzahl von Strategien und ihre flexible Einsetzbarkeit (etwa: Training nur mit einer bestimmten Strategie, mit einer Kombination aus Strategien, Differenzierung mittels Strategien etc.) didaktisch ebenso attraktiv wie ihre Kompatibilität mit anderen didaktischen Methoden (u. a. entdeckendes Lernen). Schließlich eröffnen die FRESCH-Strategien nicht allein durch ihre Differenzierungsmöglichkeiten ein didaktisches Inklusionspotenzial, sondern ggf. auch durch die mit ihnen verbundenen unterrichtlichen Praktiken, etwa als chorisches Schwingen im Klassenverband (lerngruppeninkludierende Praktik).

Neben diesen unterrichtsbezogenen Erfolgsfaktoren sind weitere Kontextfaktoren zu berücksichtigen, um die Erfolgsgeschichte von FRESCH umfänglich zu erklären resp. zu verstehen. Man könnte diese Faktoren gebündelt als *Aus der Praxis für die Praxis* bezeichnen: Dadurch, dass Buschmann und Renk ihr Konzept in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit und Erprobung an Schüler:innen (allerdings speziell solchen mit Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb) entwickeln, kann es von Beginn an eine hohe praxeologische Authentizität für sich beanspruchen. Zudem setzten die beiden früh auf ein Multiplikatoren-Konzept mittels Fortbildungen und des oben zitierten Videolehrgangs (vgl. Abschn. 2). Entscheidend für die dann tatsächlich ‚massenhafte‘ Verbreitung von FRESCH werden aber schlussendlich die Schulbuchverlage gewesen sein, in deren Lehrmitteln sich zumindest in den von uns ausgewiesenen Ausschnitten (vgl. Abschn. 5) FRESCH für Schüler:innen und Lehrer:innen ‚materialisiert‘. Auch wenn es auf der institutionellen Handlungsebene Schul- oder Lehrer:innen-Konferenzen sind, die über die Anschaffung eines bestimmten Lehrwerks befinden, darf der Einfluss der Schulbuchverlage nicht zu gering eingeschätzt werden.

Zur Erfolgsgeschichte von FRESCH gehört auch, dass der Erwerb und die Anwendung von Rechtschreibstrategien – im Einklang mit der zunehmenden Bedeutung von Strategien auch in anderen Lernbereichen – mittlerweile in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch als zentraler Bestandteil der zu entwickelnden orthographischen Kompetenzen ausgewiesen werden (KMK, 2022a, S. 14; 2022b,

¹⁴ Insbesondere das silbische Prinzip wird häufig als theoretische Fundierung für das „Silbenschwingen“ herangezogen. Fachlich betrachtet weist die auf einer schriftgeleiteten Lautung basierende Orientierung an der Sprechsilbe jedoch keinerlei Bezüge zum silbischen Prinzip auf.

¹⁵ Das wird u. a. für das Segmentieren von Wörtern in Silben angenommen. Es liegt allerdings empirische Evidenz dafür vor, dass dies alles andere als voraussetzungslos ist und zu Beginn der Primarstufe nicht bei allen Lernenden vorausgesetzt werden kann (vgl. Kern, 2018).

S. 22). Zu den dort explizit genannten Strategien zählen das „Gliedern in Silben“ sowie das „Verlängern“ und „Ableiten“, wodurch sich Bezüge zu FRESCH aufdrängen. Auch wenn sich die Orientierung an Rechtschreibstrategien inzwischen in verschiedenen didaktischen Konzeptionen in unterschiedlicher Ausdeutung findet (vgl. FN 13), hat FRESCH das Strategieverständnis im Bereich des orthographischen Lernens entscheidend mitgeprägt. Die bildungspolitische Verankerung von Rechtschreibstrategien dürfte daher zugleich zur Legitimation und weiteren Verbreitung des FRESCH-Ansatzes beigetragen haben. Dem steht allerdings gegenüber, dass bislang keine belastbaren empirischen Befunde zur Wirksamkeit von FRESCH (im originären wie im ‚landläufigen‘ Verständnis) vorliegen.¹⁶ Wir wissen also im Grunde nichts darüber, ob Schüler:innen von FRESCH profitieren oder ob sich der Ansatz, wie seine Kritiker:innen befürchten, eher als für den Orthographieerwerb hinderlich erweist.

7 Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat deutlich gemacht, dass in der orthographiedidaktischen Auseinandersetzung künftig konsequenter zwischen dem originären FRESCH-Konzept und dessen Umsetzung bzw. Rezeption in Lehrwerken unterschieden werden muss. Kritische Einwände richten sich häufig gegen konkrete unterrichtspraktische Ausgestaltungen oder didaktische Reduktionen, ohne dass immer hinreichend deutlich wird, ob damit tatsächlich das ursprüngliche Konzept adressiert wird. Eine solche begriffliche und konzeptionelle Differenzierung erscheint daher als notwendige Voraussetzung sowohl für eine sachgerechte fachliche Bewertung als auch für eine empirische Überprüfung der jeweiligen Annahmen und Wirkungen.

Trotz aller Vorbehalte, die gegenüber dem Konzept aus fachlicher und fachdidaktischer Perspektive bestehen (s. o., Abschn. 4) und die auch wir im Wesentlichen teilen, sollte man u. E. jedoch nicht vorschnell ausschließen, dass das mit dem Sprechschwingen verbundene konsequent pilotsprachliche Modellieren von Wörtern (z. B. [vɛt-tɛr], [ge:-hɛn]) (vgl. Abschn. 3) die Herausbildung lautlich gestützter kognitiver Schemata befördern könnte, die potenziell den Erwerb des richtigen Schreibens unterstützen. Nicht nur in diesem Punkt besteht in der Orthographiedidaktik weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf.

Literatur

- Bangel, M., & Müller, A. (2025). *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B., & Wehrle, M. (2022). *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule* (5. Aufl.). scolix.
- Fuhrhop, N. (2015). *Orthographie* (4. Aufl.). Winter.
- Hinney, G. (1997). *Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozeß*. Peter Lang.
- Hinney, G. (2011). Was ist Rechtschreibkompetenz? In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (S. 191–225). Schneider Verlag Hohengehren.

¹⁶ Zumindest einen empirisch orientierten Zugang zum rhythmisch-syllabierenden Mitsprechen verfolgten Tacke et al. (1992, 1993, 1994).

- Hinney, G. (2014). Lesen- und Schreiben lernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt? In D. Wrobel & A. Müller (Hrsg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen* (S. 143–169). Klinkhardt.
- Hoffmann-Erz, R. (2024). Silbendidaktische Ansätze auf dem Prüfstand. *SEMINAR*, 4(30), 23–34.
- Kern, F. (2018). Clapping hands with the teacher – What synchronization reveals about learning. *Journal of Pragmatics*, 125, 28–42. doi: [10.1016/j.pragma.2017.12.006](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.006)
- KMK (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. www.kmk.org
- KMK (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. www.kmk.org
- Michel, H. J. (Hrsg.). (2001). *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, praktische Übungen zum Thema LRS*. AOL.
- Müller, A. (2025). „Wenn man einen Ansatz einführt, muss man immer bedenken, wie die Situation in der Praxis ist“ – Transferforschung als deutschdidaktische Aufgabe und Herausforderung. *Didaktik Deutsch*, 30(58), 18–32.
- Pröll, S., Freienstein, J.-C., & Ernst, O. (2016). Exemplarbasierte Annäherungen an das Silbengelenk. *ZGL*, 44(2), 149–171.
- Ramers, K. H. (1999a). Vokalquantität als orthographisches Problem: Zur Funktion der Doppelkonsonanzschreibung im Deutschen. *Linguistische Berichte*, 177, 52–64.
- Ramers, K. H. (1999b). Zur Doppelkonsonanzschreibung im Deutschen: Eine Rereplik. *Linguistische Berichte*, 179, 350–360.
- Rautenberg, I. (2022). Didaktische Ansätze zum Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 54–77). Schneider Verlag Hohengehren.
- Reichardt, A. (2018). „Dann muss ich den Kindern jetzt sagen, dass das falsch war?“ Was Lehrerinnen in einer Fortbildung lernen. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 131–151). Erich Schmidt.
- Renk, G. J. (2022). Basistraining Rechtschreiben. In H. Brezing, D. Maisenbacher, G. J. Renk, B. Rinderle & M. Wehrle (Hrsg.), *FRESCH. Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule* (5. Aufl.) (S. 56–78). scolix.
- Renk, G. J. (2024). *Lese-Rechtschreibschwäche. Was tun? Vorbeugen und Fördern mit FRESCH. Anleitung und Übungen*. Eigenverlag.
- Renk, G. J. (2025). Interview mit Melanie Bangel, Susanne Riegler & Thorsten Pohl am 8.10.2025.
- Rinderle, B. (2000). *Fit trotz LRS. Übungen und Strategien für LRS-Kinder*. AOL.
- Rinderle, B. (2024). *Das FRESCH-Lesetraining für die Sekundarstufe* (4. Aufl.). scolix.
- Tacke, G., Brenzing, H., & Schultheiss, G. (1992). Zur Überwindung von Rechtschreibfehlern in der Grundschule. Können Verstöße gegen die lautgetreue Schreibung und Konsonantenverdoppelung durch rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen behoben werden? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39(1), 28–32.
- Tacke, G., Wörner, R., Schultheiss, G., & Brenzing, H. (1993). Die Auswirkung rhythmisch-syllabierenden Mitsprechens auf die Rechtschreibung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2/3), 139–147.
- Tacke, G., Brenzing, H., & Schultheiss, G. (1994). Rhythmisch-syllabierendes Mitsprechen als Möglichkeit, die Rechtschreibung zu verbessern. *Lehren und Lernen*, 20(1), 13–39.

Wiprächtiger-Geppert, M., & Riegler, S. (2018). Empirische Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen im Bereich der Doppelkonsonantenschreibung. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten – Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik* (S. 29–50). Erich Schmidt.

Lehrwerke

- Aschenbrandt, S., Mansour, S., Marchand, A., Meeh, S., Naumann-Harms, H., & Wörner, M. (2024). Jo-Jo 2. Sprachbuch. Cornelsen.
- Aschenbrandt, S., Mansour, S., Marchand, A., Meeh, S., Naumann-Harms, H., & Wörner, M. (2026). Jo-Jo 2. Sprachbuch zum Hineinschreiben. Teil A. Cornelsen.
- Aschenbrandt, S., Mansour, S., Marchand, A., Meeh, S., Naumann-Harms, H., & Wörner, M. (2026). Jo-Jo 2. Sprachbuch zum Hineinschreiben. Teil B. Cornelsen.
- Brettschneider, S., Feiten, M., Hilgenkamp, B., Körnich, A., Reusche, G., Schwanitz, G., Weingand, B., & Zimmermann, G. (2007). Zebra 1/2. Arbeitsheft Sprache. Klett.
- Eichmeyer, A., Eisenzapf, K., Grönert, H., Lang, S., Warnecke, A., & Willmeroth, S. (2024). Karibu 2. Sprachbuch. Westermann.
- Eichmeyer, A., Eisenzapf, K., Grönert, H., Lang, S., Warnecke, A., & Willmeroth, S. (2024). Karibu 2. Übungsheft zum Sprachbuch. Westermann.
- Liebner-Möller, S., & Schramm, K. (2024). Zebra 2. Wissensbuch mit Medien. Klett.
- Liebner-Möller, S., & Schramm, K. (2024). Zebra 2. Arbeitsheft Sprache mit Medien. Klett.

Anschrift der Verfasser:innen:

Melanie Bangel, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

melanie.bangel@uni-bielefeld.de

Thorsten Pohl, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Triforum, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln

thorsten.pohl@uni-koeln.de

Susanne Riegler, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Marschnerstraße 31, 04109 Leipzig

susanne.riegler@uni-leipzig.de

Anhang

Lehrwerk	Strategiebezeichnung und Operationalisierung	Wortmaterial	Orthographische Lerngegenstände/Phänomene
Jo-Jo 2 (2024/2026)	Schwingen: „Sprich das Wort deutlich Silbe für Silbe. Zeichne dabei zu jeder Silbe mit der Schreibhand einen Bogen in die Luft. Gehe zu jeder Silbe einen kleinen Schritt nach rechts“ (SB: Einlegeblatt)	überwiegend Zweisilber , vereinzelt Ein- und Mehrsilber	„In jeder Silbe steckt ein Selbstlaut (Silbenkönig) “ (SB: S. 22) „Hört man ein langes i , schreibt man meistens ie “ (SB: S. 28) „Jede Silbe hat einen Silbenkönig. Bei den Endungen -en, -el, -er hört man das e oft nicht gut“ (SB: S. 62) „Vor doppelten Mitlauten wird der Selbstlaut kurz gesprochen“ (SB: S. 74)
	Verlängern: „Schreibt man am Wortende b oder p , d oder t , g oder k ? Verlängern mit ‚alle‘ hilft beim richtigen Schreiben“ (SB: Einlegeblatt)	überwiegend einsilbige Simplizia	Nichtverschriftung der Auslautverhärtung
Karibu 2 (2024)	Mitsprechen: „Bei den meisten Wörtern hilft genaues Mitsprechen in Silben“ (AH: vordere Umschlagklappe)	überwiegend Zweisilber , vereinzelt Mehrsilber	„Steht ein Vokal am Ende der Silbe, ist die Silbe offen “ (SB: S. 11) „Steht kein Vokal am Ende der Silbe, ist die Silbe geschlossen “ (SB: S. 11) „In jeder Silbe ist ein Vokal“ (SB: S. 12) „Ich spreche a am Ende, aber ich schreibe er “ (SB: S. 13) „In der 2. Silbe ist der Vokal immer ein e “ (SB: S. 13) „Steht am Ende der Silbe ein Konsonant, ist die Silbe geschlossen. Hörst du nur einen Konsonanten, verdoppelst du ihn. [...] Der Vokal klingt kurz“ (SB: S. 32) „Hörst du am Ende der Silbe i , schreibst du meistens ie [...]. Die Silbe ist offen“ (SB: S. 33) „Zu Beginn einer Silbe klingt ß wie das Zischen einer Schlange [und] [...] s wie das Summen einer Biene“ (SB: S. 43)
	Weiterschwingen: „Einige Wörter haben Aufpass-Stellen, die ich durch Weiterschwingen erklären kann“ (AH: vordere Umschlagklappe) Nomen: Mehrzahl, Verben: Wir-Form, Adjektive: Wortgruppenbildung	überwiegend einsilbige Simplizia	Nichtverschriftung der Auslautverhärtung Doppelkonsonantenschreibung ie-Schreibung

Zebra 2 (2024)	Sprechen – hören – schwingen: „Sprich deutlich und höre genau. Schwinge die Silben“ (AH: vordere Umschlagklappe)	überwiegend Zweisilber , vereinzelt Einsilber, eine Seite zu Mehrsilbern	„Jede Silbe hat einen König“ (SB: S. 5) „Klingt das i in einem Wort lang, schreibst du meist ie “ (SB: S. 8) „Nach einem langen Selbstlaut (oder Umlaut oder Zwiellaut) steht meist ß “ (SB: S. 10) „Nach einem kurzen Selbstlaut/Umlaut steht oft ein doppelter Mitlaut“ (SB: S. 11) „Am Wortende kannst du -e , -er , -en und -el schwer hören. Schwinge die Silben und achte auf -e , -er , -en und -el am Ende“ (SB: S. 18)
	Verlängern: „Hörst du am Ende eines Wortes p , k oder t , dann verlängere es“ (AH: vordere Umschlagklappe) Nomen: Mehrzahlbildung, Verben: Grundform-bildung, Adjektive: Wortgruppenbildung	überwiegend einsilbige Simplizia	Nichtverschriftung der Auslautverhärtung

Tab. 1: Ergebnisse der kriteriengeleiteten Analyse

Anmerkung: AH = Arbeitsheft, SB = Sprachbuch