

Niedersächsisches
Kultusministerium

Materialien für einen
kompetenzorientierten Unterricht
im Primarbereich

Orthografie



Niedersachsen

Materialien für einen
kompetenzorientierten Unterricht
im Primarbereich

Orthografie

An der Erarbeitung der Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Primarbereich für den Bereich Orthografie waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Anke Altvater, Langenhagen
Hans-Werner Hollbach, Leer
Miriam Jacobs, Hannover
Udo Lünemann, Gehrden
Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann, Hannover
Carolin Picker, Bad Fallingbostel
Insa Reichwehr, Hannover
Petra Schulte, Meppen

Prof. Dr. Tabea Becker, Hannover (maßgebliche Mitwirkung am Bereich Deutsch als Zweitsprache)

Redaktion: Miriam Jacobs, Carl Ludwig Naumann

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)
Schiffgraben 12, 30159 Hannover

Druck: Unidruck Hannover

Die Empfehlungen können als „PDF-Datei“ vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) unter <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/> heruntergeladen werden.

Inhalt

Vorwort	05	
1 Verständnis eines kompetenzorientierten Unterrichts	07	
2 Struktur der Orthografie	09	
3 Rechtschreiblernen als Entwicklungsprozess	29	
4 Orientierungswortschatz – Funktion und Umgang	39	
5 Diagnostik	55	
6 Aufgaben zum Kompetenzerwerb	65	
7 Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung	103	
8 Konzepte zum Rechtschreiblernen und ihre Risiken bei Vereinseitigung	123	
9 Ausblicke		
9.1 Rechtschreibung in den anderen Fächern	127	
9.2 Rechtschreiben ab dem Schuljahrgang 5	128	
10 Planungsbeispiel: Umlautbildung	131	
Anhang		
Diagnostische Testverfahren	137	
Literatur	143	
Bildquellen	151	
Glossar	153	

Vorwort

Schon immer hat die Schule den Anspruch erhoben, die Schülerinnen und Schüler bestens auf das Leben vorzubereiten. Die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien vor gut zehn Jahren bescheinigten Deutschland einen Handlungsbedarf im bildungspolitischen Bereich. Um die Qualität von Unterricht zu erhöhen und an internationale Standards heranzuführen, wurden Konzepte und Instrumente entwickelt, die nicht nur die Gestaltung, sondern verstärkt auch den Lernertrag von Unterricht in den Blick nahmen. Die Länder verständigten sich auf fachliche Anforderungen, die so genannten länderübergreifenden Bildungsstandards, und auf deren Überprüfung.

Seit 2006 ist in der Grundschule für das Fach Deutsch das auf der Grundlage der länderübergreifenden Bildungsstandards erarbeitete Kerncurriculum in Kraft. In dem Lehrplan sind die Kompetenzen formuliert, über die alle Schülerinnen und Schüler am Ende eines Doppeljahrgangs verfügen sollen. Ziel am Ende der Grundschulzeit ist, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende Rechtschreibregeln und Rechtschreibstrategien kennen und anwenden können und auf dieser Grundlage ein „Rechtschreibgespräch“ entwickelt haben, das sie befähigt einzuschätzen, wann sie ein Wort nachzuschlagen haben.

Schreiben dient der schriftlichen Kommunikation. Zum adressaten- und situationsgerechten Schreiben gehört nicht nur die inhaltliche, sondern auch die sprachliche Prüfung, die sich u. a. auf die Orthografie und die Lesbarkeit der Schrift bezieht. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass der Verfasserin bzw. dem Verfasser das zügige Schreiben und der Adressatin bzw. dem Adressaten die schnelle Dekodierung des Geschriebenen erleichtert wird durch Regeln, die sich historisch entwickelt haben. Deshalb wird Rechtschreibung gelehrt.

In den hier vorliegenden Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht in der Grundschule werden die beiden den Unterricht bestimmenden Reflexionsebenen Planung und Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt:

- Planung eines kognitiv anregenden, fachlich sachangemessenen und lerngruppenbezogenen Unterrichts sowie
- Auswertung des durchgeführten Unterrichts: regelmäßige Vergewisserung der tatsächlich erreichten Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern.

Ausgehend von der Struktur der Orthografie (Kap. 2) und dem Rechtschreiblernen als Entwicklungsprozess (Kap. 3) bieten der Orientierungswortschatz (Kap. 4) und die Diagnostik (Kap.5) Unterstützung für die Planung von Aufgaben zum Kompetenzerwerb (Kap. 6) oder zur Kompetenzüberprüfung (Kap. 7). Die dann folgenden Kapitel sollen dazu beitragen, eine didaktische und fachübergreifende Einordnung des Bereichs Rechtschreibung zu ermöglichen, anhand einer Übersicht zu Konzepten für das Rechtschreiblernen mit ihren Möglichkeiten und Risiken (Kap. 8) sowie von Ausblicken auf die Rechtschreibung in anderen Fächern (Kap. 9.1) und auf das Rechtschreiben ab dem 5. Schuljahrgang (Kap. 9.2).

Das abschließende Planungsbeispiel (Kap. 10) zeigt an einer Unterrichtssequenz zum Thema Umlautbildung, wie die Informationen aus den Kapiteln 2 bis 6 verknüpft werden können.

Über die Handreichung hinausgehende Hintergrundinformationen können über die landesweite Medientdistribution Merlin abgerufen werden (<http://merlin.nibis.de>).

Für den Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in seiner ganzen Komplexität kann diese Handreichung nur einen Beitrag leisten. Weitere wichtige Fragen der Unterrichtspraxis werden aufgrund des letztlich immer noch beschränkten Umfangs der Handreichung erst in Ansätzen berührt: Der Umgang mit Rechtschreib-Schwierigkeiten, das Erstellen individueller Förderpläne, Fragen zur Inklusion, Chancen und ggf. Risiken des Einsatzes neuer Medien im Rechtschreibunterricht usw. Manche dieser Anforderungen jedoch mögen auf der Grundlage dieser Handreichung leichter zu bewältigen sein.

1 Verständnis eines kompetenzorientierten Unterrichts

Das Konzept Bildungsstandards betont den fachlichen Aspekt von Schule und geht von der Didaktik eines kompetenzorientierten Unterrichts aus. Der eigenverantwortlichen Schule wird dabei nicht vorgeschrieben, wie die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen erwerben. Expertinnen und Experten dafür, auf welchen Lernwegen die Schülerinnen und Schüler am besten dazulernen, sind die Lehrkräfte vor Ort, die den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und Schüler professionell begleiten und dokumentieren.

Wissensvermittlung und Kompetenzorientierung sind keine Gegensätze. Sie stehen in einer Wechselbeziehung und bedingen einander. Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht bedingt einen systematischen Erwerb von Wissen mit dem Ziel, dieses Wissen in neuen (Alltags-)Situationen erfolgreich erproben zu können. Darauf zielt jedes pädagogische Bemühen ab, für das Leben und nicht für die Schule zu lernen.

Schwerpunktmäßig geht es bei kompetenzorientiertem Unterricht um

- die Orientierung an individuellen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten,
- langfristige Ergebnisorientierung von Unterricht,
- aktiv-entdeckendes Lernen durch kognitiv anregende Lernangebote,
- Förderung der Lernmotivation,
- Förderung und Aufbau selbstregulierten Lernens,
- Förderung und Aufbau kooperativen Lernens,
- Verfügen von Wissen.

Jede Unterrichtsplanung erfolgt grundsätzlich aus zwei Perspektiven: Was soll am Ende erreicht sein und wie muss der Lernprozess mit Blick auf das Ende von Beginn an aufgebaut werden? Ein an Kompetenzen ausgerichteter Unterricht wird von seinem angestrebten Ergebnis her langfristig geplant und mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und schrittweise aufgebaut. Kompetenzorientierter Unterricht ist anspruchsvoller Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern etwas zumutet und zutraut.

Die Gestaltung von Lernsituationen, die dem Kompetenzerwerb dienen, überwiegt deutlich im Unterrichtsalltag, während Leistungs- und Über Prüfungssituationen Momentaufnahmen darstellen, in denen die Verfügbarkeit der erworbenen Kompetenzen nachgewiesen wird. Die Lernsituation für die Schülerinnen und Schüler ist sachangemessen zu strukturieren, schülerorientiert zu gestalten und muss Raum für die Auseinandersetzung auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus bieten, um jeder Schülerin und jedem Schüler Lernentwicklungen zu ermöglichen.



Verständnis
eines
kompetenz-
orientierten
Unterrichts

2 Struktur der Orthografie

Dieses Kapitel soll zeigen, dass es zwar viel zu lernen gibt, wenn es um die Rechtschreibung im Deutschen geht. Aber fast alles, was zu Anfang schwierig erscheint, wird beim genauen Hinschauen sinnvoll, weil es zweckmäßig ist und weil es einer kleinen Reihe von Mustern folgt. Sehr weit trägt z. B. das langsame, sorgfältige Mitsprechen beim Schreiben: <Bach, baden, Bande, baten, Bauch, Baum, Beruf, beste, bist>¹.

Auch scheinbare Ausnahmen sind kein bloßes Durcheinander. Z. B. kommt ein <h> als Dehnungszeichen für die Länge eines Vokals gar nicht so oft vor, wie meistens vermutet wird. Es steht nur in betonbaren Silben und sowieso allenfalls vor einem l, m, n oder r. Das reduziert die Zahl solcher <h>-Wörter leidlich wohlthuend. Von den Wörtern mit einem langen Vokal bleibt also etwa ein Zehntel zu lernen als „mit der Merkstelle <h>“; sie werden hier durch das hellgraue Segment dargestellt. Hinzu kommen ganz wenige mit einem doppelt hinzuschreibenden Vokal, das kleine schwarze Segment. Die meisten langen Vokale erhalten keine besondere Kennzeichnung, das besagt das große mittelgrau gefüllte Segment.

Die berüchtigte Großschreibung wird am Anfang leicht beherrscht, wenn Schülerinnen und Schüler sich mit der bekannten „Anfassregel“ behelfen. Wenn sie längere Sätze zu schreiben anfangen und dabei auch „Nicht-Anfass-Wörter“ verwenden, etwa ab dem dritten Schuljahrgang, müssen sie aber gezeigt bekommen: Wir schreiben auch andere Wörter groß, wie „Mut, Glück“, „das laute Lachen, ein entschiedenes Vielleicht“.

Rechtschreibung dient der leichten Lesbarkeit von Texten. „Die Schülerinnen und Schüler nutzen das Schreiben zur Kommunikation, Information, gedanklichen Auseinandersetzung und zum gestalterischen und experimentierenden Umgang mit Schrift und Sprache. ... Zum adressaten- und situationsgerechten Schreiben gehört ... auch die sprachliche Prüfung, die sich u. a. auf die Orthografie und die Lesbarkeit der Schrift bezieht“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 6).

Was sollen Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit in der Rechtschreibung können?

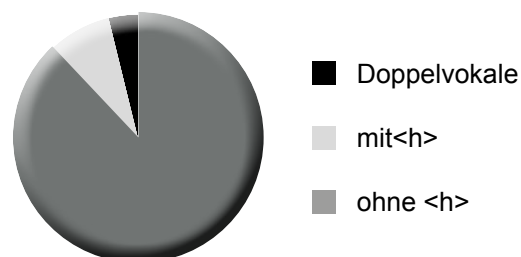
Am Ende der Grundschule können 2/3 der Schülerinnen und Schüler ungefähr Folgendes: „Kinder auf dieser Stufe schreiben mehr als achtzig Prozent der Testwörter richtig.“²

Sie schreiben dabei praktisch völlig **lautorientiert** und sie beachten **verschiedene Besonderheiten** der deutschen Rechtschreibung:

- In größerem Umfang <s, ß, ss> wie in <gießen, blies, vermisst>,
- fast durchgängig <qu>,

Abb. 2-1: Lange Vokale (ohne /i:/)

Schreibung langer Vokale



Struktur der Orthografie

¹ Wortbeispiele aus Naumann (1999). Soweit zur Vereindeutigung nötig, werden folgende Klammern verwendet: < > für Buchstaben bzw. Grapheme; / / für Laute bzw. Phoneme. Vor Fehlschreibungen steht ein *. (→ Glossar: Klammern)

² Nach Bremerich-Vos u. a. (2012) S. 67 - 71, Stufe III und besser. „Diese Stufe lässt sich auf der Grundlage der Vorgaben der KMK als Regelstandard interpretieren.“, S. 69 – Die Testwörter sind z. T. recht lang/komplex.

³ In der sprachwissenschaftlichen Literatur ist oft nicht von Kürze und Länge die Rede, sondern zur Benennung wird die Ungespanntheit und Gespanntheit des betonten Vokals verwendet. Dabei gehen Kürze mit Ungespanntheit und Länge mit Gespanntheit einher.

- zu vier Fünfteln die Kennzeichnung der betonten langen und kurzen Vokale³ durch <h> als Dehnungszeichen und durch Konsonantendoppelschreibung,
- fast alle getesteten Beispiele von Auslautverhärtung wie in <Kind, Dieb> und
- von <ä> als Umlaut wie in <Gefängnis>
- sowie häufige Endbausteine wie <-nis>.
- Die Großschreibung gelingt neben Wörtern mit gegenständlicher Bedeutung auch bei einem Teil der anderen Wörter, also mit nicht-gegenständlicher Bedeutung, besonders wenn sie durch Endbausteine markiert sind, wie <Ergebnis, Beschreibung>.

Die **Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung** zu kennen, unterstützt das Lernen und Richtigschreiben von Wörtern, in denen sie auftreten. Ebenfalls werden Wörter, die nicht eigens geübt wurden, leichter gelernt, wenn sie Besonderheiten aufweisen, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sind (vgl. Scheerer-Neumann 1988, S. 130-143).

Am Ende der Grundschule können 2/3 der Schülerinnen und Schüler einfache Korrekturaufgaben lösen, auch im Bereich der Zeichensetzung. Sie können Wörter sortieren, die sich erst ab dem dritten Buchstaben unterscheiden (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2012, S. 67-71).

Gemäß dem niedersächsischen Kerncurriculum sollen Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule außerdem die Worttrennung am Zeilenende beherrschen, orthografisch richtig abschreiben, Wörterbuch und Rechtschreibhilfe des Computers nutzen und die Personalform von Verben unter der Grundform nachschlagen können (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 17).

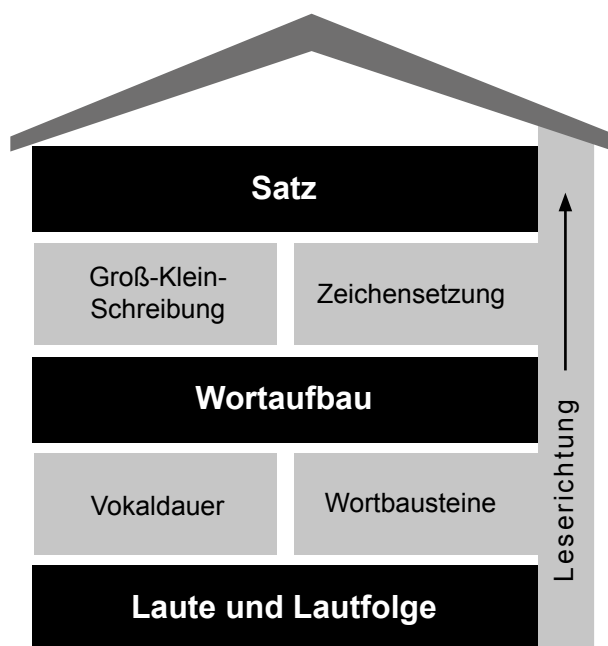
Die „Besonderheiten“ sind regelhaft

Die Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung stellen keinen Wirrwarr dar, sondern sind weitestgehend regelhaft. Dabei geht es nicht darum, ob Schülerinnen und Schüler diese Regeln „aufsagen“ können, sondern die Regeln sollen ihnen in Form von Strategien beim richtigen Schreiben helfen.

Die Regeln können zu vier Gruppen geordnet werden.

- Beachte die Laute und ihre Folge in Wörtern,
- beachte den Aufbau von Wörtern aus Silben, besonders für die Schreibung von langen und kurzen Vokalen,
- beachte den Aufbau von Wörtern aus (Bedeutungs-) Bausteinen,
- beachte den Satzbau für Großschreibung und Zeichensetzung.

Abb. 2-2: Haus der Orthografie



Die Regeln kann man sich so veranschaulichen: Das ‚Haus der Orthografie‘ lässt sich am besten „von unten lesen“, also beginnend mit den Lauten und Lautfolgen. Dafür gibt es zwei Gründe.

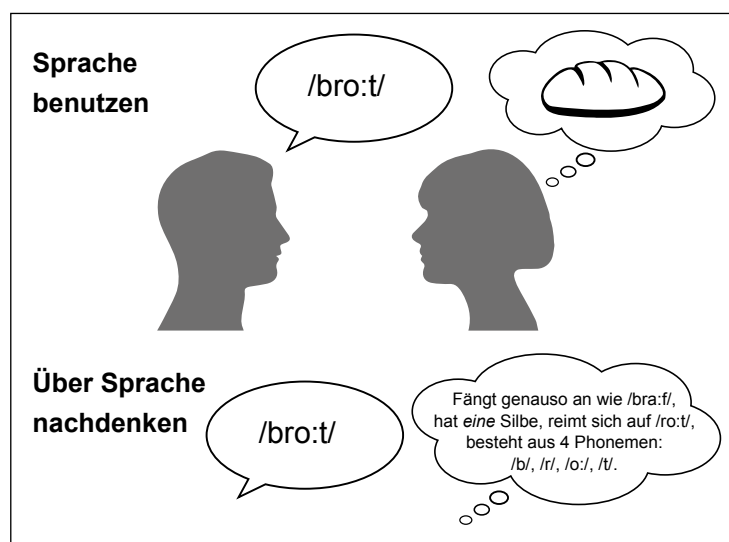
- Aufs Ganze betrachtet, werden die Schülerinnen und Schüler in der Rechtschreibung zuerst sicher bei Lauten und Lautfolgen und zuletzt – in der Primarstufe nicht abschließend – bei Satzbau und Zeichensetzung.

- In der Schrift stellen die Buchstaben, die den Lauten entsprechen, die kleinsten Einheiten dar. Die Wörter stehen in der Mitte. Und die größten Schrifteinheiten sind die Sätze, von denen aus sich Großschreibung und Zeichensetzung erklären.

Laute & Lautfolgen

Man schreibt genau die Laute als Buchstaben auf, aus denen ein Wort besteht. Schülerinnen und Schüler können zwar bei Schulbeginn schon fast alle Laute sprechend und hörend benutzen. Aber sie müssen lernen, sich diese auch bewusst zu machen. Man spricht hier von „Phonologischer Bewusstheit“ (→ Glossar). Besonders einsprachige Schülerinnen und Schüler erfahren zum Teil erst beim Schreibenlernen, dass Bedeutung und Klang eines Wortes nicht das Gleiche sind; Zweisprachige haben da einen Vorsprung. Nicht alle Unterschiede zwischen Lauten sind wichtig, sondern nur diejenigen, auf denen Bedeutungsunterschiede beruhen. Laute unter dieser Betrachtungsweise nennt die Sprachwissenschaft „Phoneme“ (→ Glossar). Ob in bayrischer oder hannoverscher Aussprache ‚Ring‘ gesagt wird, mal mit dem Zungenspitzen-r, mal mit dem Zäpfchen-r, macht für das Gemeinte keinen Unterschied. Aber ‚Ring‘ bedeutet nicht das Gleiche wie ‚Ding‘. Genau diese Lautunterschiede, mit denen die Bedeutungsunterschiede transportiert werden, sind in der Schrift wiedergegeben. Entsprechend stellt sich ein Problem beim Schreibenlernen, wenn ein Kind z. B. unter dem Einfluss eines Dialekts oder einer anderen Sprache nicht zwischen ‚Löcher‘ und ‚Löscher‘ unterscheiden kann. Norddeutsche Schülerinnen und Schüler haben oft Probleme mit der Unterscheidung von /ɛ:/ und /e:/ und von /r/ bzw. /r/ und /a/. Die meisten Schülerinnen und Schüler können aber bei Schulbeginn die meisten Laute unterscheiden.

Abb. 2-3: Inhaltliche und formale Nutzung von Sprache.



Für die meisten Laute gibt es genau einen überwiegenden Buchstaben:

- /b, d, g/ am Wortanfang werden immer als <b, d, g> geschrieben.
- Ein /j/ wird fast immer als <j> verschriftet.
- Ein betonter langer Vokal erhält meistens keine besondere Kennzeichnung, nur bei einem Siebtel der Wörter wird ein <h> eingefügt (vgl. S. 18, Abb. 2-6, Zeile 5).
- Statt einem <f> wird zu einem Drittel <v> geschrieben.

Statt einem einfachen Buchstaben gibt es für manche Laute Folgen von Buchstaben, wie <sch>; oder umgekehrt einen Buchstaben für eine Lautfolge, wie bei <z> oder <x>. Statt einem zu erwartendem <kw> muss man <qu> bzw. <Qu> schreiben. Bei einigen Buchstaben muss auf Nachbarlaute oder -buchstaben geachtet werden: Statt <schp> schreibt man <sp> und statt <ngk> schreibt man <nk>, also trotz <singen> nicht <singenk>, obwohl ja zusätzlich ein /k/ hörbar ist, sondern <sinken>.⁴

⁴ Die Bedingungen werden in den nächsten Abschnitten verdeutlicht.



Abb. 2-4: Aussprache-Besonderheiten in Norddeutschland. Nach: Fünf großregionale Aussprachebesonderheiten, die den Rechtschreiberwerb hartnäckiger beeinträchtigen können. Herné & Naumann (2002); Stellmacher (1981).

1. Aussprache-Besonderheiten im norddeutschen Raum	2. Erwartbare Schreibfehler	3. Abhilfen	4. Bekannte ähnliche Abhilfen
1. Das lange /e:/ und /ɛ:/ werden nicht bzw. nicht sicher unterschieden: /tre:kt/, /ke:sə/. (Das kurze /e/ und /ɛ/ werden auch in streng hochdeutscher Aussprache nicht unterschieden.)	*tregt, *Kese Hyperkorrektur (→ Glossar): *Erbären	Fast immer ist die Verwandtschaft zu einem Wort mit /a/ = <a> - kurz oder lang – bzw. /au/ = <au> zu erkennen.	
2. <g> im Auslaut wird „erweicht“: Am Wortende, auch in Zusammensetzungen und vor Endungen, (→ Glossar) wird <g> immer als /ç/ bzw. /x/ gesprochen: /ve:ç/, /unve:çsam/, /tax/, /kø:niçtum/	*Wech, *unwechsam, *Tach, *Könich-tum	Stamm herausfinden und verlängern: /ve:gə/, /ta:gə/, /kø:nigə/	Wie bei <b – p>, <d – t>; in anderen Gegenden auch bei <g – k>
3. [ʀ], das Zäpfchen-r, hat sehr verschiedene Realisierungen. *) Es wird selbst bei sonst deutlicher Aussprache allenfalls am Wort- bzw. Silbenanfang erkennbar gerollt, aber an anderen Stellen im Wort stark verändert – dies in regional sehr verschiedener Weise.			
a) Ersatz durch /ɐ/, einen Vokal ähnlich dem /a/	I. *Woat, *Tuam II. er *fäat, *wandan III. *aba, *Vata Hyperkorrektur: *Sofer	I. Schülerinnen und Schüler erkennen meist selbst, dass es im Hochdeutschen keine so genannten fallenden Diphthonge wie /ua/ gibt. Zu /a/ am Wortende siehe unten b. II. II. Er *<fäat> von /fa:rən/ herleiten, weil /r/ und /ʀ/ am Silbenanfang gut erkennbar ausgesprochen werden. III. „Bei /a/ am Wortende schreibe ich (fast) immer <er>“ Es gibt nur wenige Wörter mit einem „echten“ <a> am Ende: <Opa, Oma, Sofa, Mofa>. Die Hyperkorrekturen können also zunächst in Kauf genommen und später wortspezifisch (um-) gelernt werden.	I. Wie bei anderen ‚illegalen‘ Buchstabenverbindungen, z. B. <ng> am Wortanfang II. Ähnlich wie das Verlängern bei <b – p> oder <d – t> III. Schülerinnen und Schüler erkennen diese Faustregel meist selbst früh, weil <-er> sehr häufig ist.
b) Ausfall mit Dehnung des vorangehenden Vokals	I. *fehtig, er *wühdē II. <ar> wird als langes [a:] gesprochen: *Abeit, *ahm Hyperkorrektur: *Arbend	Wortweise lernen	Wie sonst auch bei Anders-schreibungen / Merkwörtern (→ Glossar): <malen / mahlen>, <Leib / Laib>
c) Ersatz durch /x/	I. *Kechze II. *Tochte	I. „Es gibt kein /x/ vor <z>, daher kann *Kechze nicht korrekt sein.“ II. Merkwörter: <Torte> (aber <Tochter>)	I. Wie andere ‚illegale‘ Buchstabenverbindungen, z. B. <ng> am Wortanfang II. Wie sonst auch bei Anders-schreibungen / Merkwörtern: <malen / mahlen>, <Leib / Laib>

*) [r], das Zungenspitzen-r, wird in einigen Fremdsprachen, im deutschen Sprachgebiet z. T. noch im Süden und wenigen norddeutschen Restgebieten gesprochen – weniger Rechtschreibprobleme!

Die Sprachwissenschaft spricht von Laut-Buchstaben-Beziehungen, genauer von Graphem-Phonem-Korrespondenzen.

Silbe: Vokaldauer

Für die Rechtschreibung gelten Besonderheiten, die sich auf den Vokal als den Kern der Silbe (→ Glossar) beziehen und auf ihren rechten Rand. Man fasst diesen Teil der Silbe zusammen als „Silbenreim“. (Es geht also z. B. um ‚-ist‘ wie in ‚bist, List, Polizist‘ oder um ‚-umpf‘ wie in ‚dumpf, Sumpf, Schlumpf, Strumpf. Von der **Vokaldauer** (→ Glossar: Vokale), die mit dem **Silbenaufbau** (→ Glossar: Silbe) zusammenspielt, hängen Doppelkonsonanten ab, wie in <Affe, Sommer, passen>⁵, ähnlich in <verpassten>. Der Silbenbezug bietet auch einen Rahmen, eine nützliche Eingrenzung für das Auftreten von <h> als Dehnungszeichen: Lediglich vor <l, m, n, r> kann ein <h> stehen, um die Länge des Vokals zu kennzeichnen. Allerdings tut es das nur in knapp der Hälfte der Fälle, vergleiche <Bühne, Sohn, führen> mit <Düne, Ton, Türe>. Deswegen muss das <h> als eine Merkstelle in diesen Wörtern eingepägt werden (→ Glossar: Dehnungs- <h>).

Auf den silbischen Aufbau von Wörtern kann man auch **<b, d, g> am Ende** beziehen: Obwohl nach dem Klang <p, t, k> oder <ch> zu erwarten wäre, wie in <Dieb, Hund, Tag>, schreibt man die Variante, die in <Die-be, Hun-de, Ta-ge> zu hören ist. Denn in den zweisilbigen Formen werden die Endlaute zu Silben-Anfangs-Lauten der zweiten Silben. Am Anfang von Silben sprechen wir diese kritischen Laute genau so aus, wie wir sie schreiben.

Für den Klang der Sprache ist die Silbe eine tragende Einheit. Aber auch unmittelbar für den Schrift-erwerb ist die Silbe bedeutend: Gerade einsprachige Schriftlernerinnen und -lerner erleben Wort und Bedeutung als das Gleiche. Erst die Auseinandersetzung mit der Schrift macht ihnen erfahrbar, dass ‚Hut‘ eine Klanggestalt hat. Die meisten Vorschulkinder haben schon einen Zugang zu Silben als Teilen des Wortes, sie können oft die Anzahl der Silben in einem Wort bestimmen. Sie können sogar die Frage beantworten, ob ‚laufen‘ mit **ll** anfängt. Weitere Laute eines Wortes zu bestimmen, fällt ihnen jedoch schwer. Unsere Schrift als Buchstabenschrift verlangt aber das genaue Erfassen der Einzellaute. – Beim Lesen ist die Silbe immer erneut ein Hilfe, das Wort aufzugliedern.⁶

Wortbausteine

Wortbausteine sind ebenfalls unmittelbare Teile von Wörtern. Während aber Silben allein nach dem Klang erfasst werden können und weitgehend mit dem Rhythmusgefühl zu finden sind, schaut man für die Einteilung nach Wortbausteinen auf Bedeutungsanteile des Wortes. Das führt teilweise zu gleichen Grenzen zwischen den Einheiten:

Silben	Wort(bedeutungs)bausteine
Höchst - form	Höchst – form ,Beste Kondition‘
Haus – tür	Haus – tür ,Eingang zum Gebäude‘
Bäum – chen	Bäum – chen ,holziges Gewächs‘-Verkleinerung

⁵ <tz> und <ck> treten unter genau der gleichen Bedingung auf wie sonst doppelt hinzuschreibende Konsonanten.

⁶ Dabei spielen die Vokalbuchstaben eine Rolle, aufgrund ihrer kleinen Anzahl und einfachen Gestalt: 5 Grundzeichen <a, e, i, o, u>. Darauf sind leicht zu beziehen: 3 von diesen Vokalbuchstaben mit zusätzlichen Umlaut-Punkten <a, ö, ü> und 5 zusammengesetzte Diphthong-Schreibungen <au, ai, äu, ei, eu>.

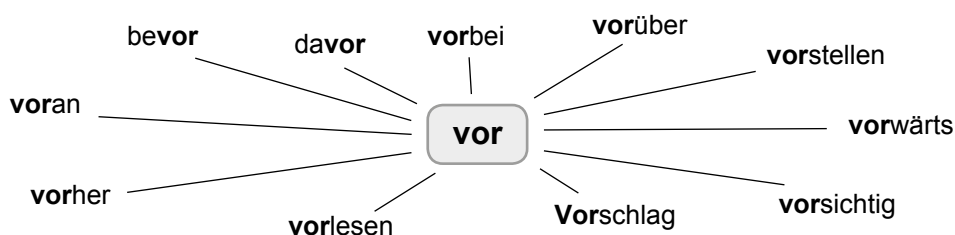


Teilweise stimmen die Grenzen aber nicht überein:⁷

lau – fen	(wir) lauf – en ,schnelle Fortbewegung' durch 1. Pers. Mehrz. Gegenw.
tanzt	(er) tanz – t ,kunstvolle Fortbewegung' durch 3. Pers. Einz. Gegenw.
Schnitt – mus – ter – bo – gen	Schnitt – muster – bogen ,Kleidungsrohform-Schema' auf ,Papierblatt'

Unter Bezug auf Wortbausteine werden einige Besonderheiten der Rechtschreibung geregelt, also weitere Abweichungen vom einfachen lautorientierten Schreiben. Statt von **Wortbausteinen** spricht die Sprachwissenschaft von Morphemen (→ Glossar). Wie üblich, werden hier die Endbausteine als Endungen bezeichnet.

Wortbausteine begründen Familien, die sich sozusagen gemeinsam an Regeln halten. Mit Bezug auf bestimmte Wortbausteine muss man z. B. über <f> oder <v> entscheiden: Die Familie <vor> bekommt immer ein <v>, also <vorher, bevor, Vorsicht>. ,fahr-' bekommt immer das reguläre <f> (und <h>), vgl. <Fahrt, fahren, Fähre, fährt, Abfahrtszeiten> usw. Ähnlich ist es bei <chs> und <x>: <wachsen, verwachsen, Wuchs>, aber <Fax, faxen, gefaxt, Faxpapier>.



In einigen Fällen helfen solche festgelegte Schreibungen, Bedeutungen gleich klingender Wörter zu unterscheiden; zum Beispiel: Brot-<Laib> und <Leib> = Körper; <Luchs> = Katzenart und <Lux> = Maß der Lichtstärke (Andersschreibung, Homonymie → Glossar). Jedoch steckt hinter diesen Unterscheidungen keine Systematik.

Stärker, weil sehr allgemein gültig, sind die Regeln für <ä> und für <b, d, g>.

- <ä> bzw. <äh> ist zu schreiben, obwohl es sich in Norddeutschland nicht anders anhört als <e> bzw. <eh>. Man muss aber die Schreibungen <Wände> von <Wende> und <läsen> von <lesen> unterscheiden. Dafür ist die Verwandtschaft zu bestimmen: <Wände> führt zu ,Wand' mit hörbarem /a/, während bei <Wende> keine lautliche Veränderung festzustellen ist. ,läsen' führt entsprechend zu <läsen>.⁸
- Die Regeln für <b, d, g> am Ende eines Wortbausteins sind ebenfalls stark. Sie hängen zugleich mit Aspekten der Silbe zusammen, wie schon gezeigt. Man hört in der zweisilbigen Form, also in <Die-be, Hun-de, Ta-ge>, die zu schreibende Variante: Man kann also auch durch das Verlängern die richtige Schreibung sozusagen hörbar machen. – Hier wirken Wortbaustein und Silbenreim zusammen.

⁷ Wie das Beispiel ,lauf-en' zeigt, kann die übliche Redeweise von ,Nachsilben' statt ,Endbausteinen' zu Verwirrung führen. Vgl. auch ,Heiz-ung, Warn-ung'.

⁸ Ähnlich führt <äu> zu /au/, im Gegensatz zu <eu>.

In Zusammensetzungen darf kein Buchstabe der Teilwörter ausgelassen werden. In der normalen, nicht extrem genauen Aussprache geht an der Zusammensetzungs-Stelle oft ein Laut verloren: Zwar können am Ende der Grundschule fast alle Schülerinnen und Schüler <Freund>, <ein> und <nehmen> richtig schreiben. Aber statt <Freundschaft> oder <einnehmen> schreiben nicht wenige noch *<Freunschaft> oder *<einehmen>.

Neben der Silbe sind Wortbausteine eine Hilfe für Schrifflerner, um Wörter als gegliedert zu begreifen. Außerdem sind an Wortbausteinen eine Reihe von Regeln geradezu verankert. Dazu kommt, dass Schülerinnen und Schüler, wie die meisten Sprachteilhaber, Sprache am ehesten von den Wörtern und ihren Bedeutungen her begreifen – und die elementaren Bedeutungsbausteine sind eben die Wortbausteine. Schülerinnen und Schüler lernen mit der Schrift zugleich, ihren mitgebrachten Wortschatz neu nach seinen Wortbausteinen zu ordnen, als eine Art von ‚Bedeutungs-Bastel-Kasten‘.



Satzbau

Für die Großschreibung (→ Glossar) und die Zeichensetzung stellen einige Aspekte des Satzbaus die Grundlage von Regeln dar. Allerdings werden sie in der Grundschule oft noch nicht vollständig oder gar nicht angewendet. Stattdessen nutzen Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte vorläufige Zugänge, etwa die ‚Anfassbarkeit‘ von Nomen für die Großschreibung. Das ist dann zu vertreten, wenn der Übergang zu den richtigen, stichhaltigen Regeln nicht ausbleibt. Andernfalls verfestigen sich Fehler wie *<der Große mut>, *<eine Wunderbare idee>.

Großzuschreiben sind nicht nur ‚Anfassungswörter‘, sondern alle Wörter, die als Kerne eines Satzgliedes auftreten.

Beispiel	Kommentar
Peters Oma liebt I die schicken Mäntel.	Von ‚die schicken Mäntel‘ ist ‚Mäntel‘ der Kern, weil es als einziges Wort nicht fehlen darf.
Peters Oma liebt I Mäntel	

Auch Wörter, die nichts bezeichnen, das angefasst werden kann, tauchen in dieser Satz-Rolle auf, mit und ohne typische Endungen:

Peters Oma liebt I die furchtlose Ehrlichkeit	‚-keit‘
Peters Oma liebt I die witzigen Ideen.	ohne typische Endung

Auch Wörter, die anderen Wortarten angehören, können solche Satzglied-Kerne werden:

Peters Oma liebt I das satte Blau.	Eigenschaftswörter
Peters Oma liebt I das fröhliche Singen.	Verben ⁹
Peters Oma liebt I das zögernde Vielleicht.	Adverbien ¹⁰

Es kommt also nicht auf eine ‚angestammte‘ Wortart an, sondern auf die Rolle des Wortes im Satz. Satzzeichen werden in der Grundschule vor allem bei wörtlicher Rede erwartet, die leicht über Anschauung und Sprechweise zu erfassen ist. Punkt, Frage- und Ausrufezeichen können nach Gefühl gesetzt werden. Beim Komma geht es lediglich um einfache Aufzählungen, nämlich von Wörtern und

⁹ Verben praktisch nur im Infinitiv.

¹⁰ Selbst Konjunktionen werden nominalisiert: „Hier muss man ein deutliches Wenn davorsetzen.“ Ebenso Präpositionen: „Überlegt euch das Für und Wider ganz genau.“

kleinen Wortgruppen. Eine vorläufige Orientierung ist auch beim Komma üblich und sinnvoll, nämlich an Sprechpausen. Man wird in der Grundschule solche Fehler in Kauf nehmen: *,Nach mühevollen und gefährlichen Abenteuern an Land und auf See, kam Odysseus wieder nach Hause.'

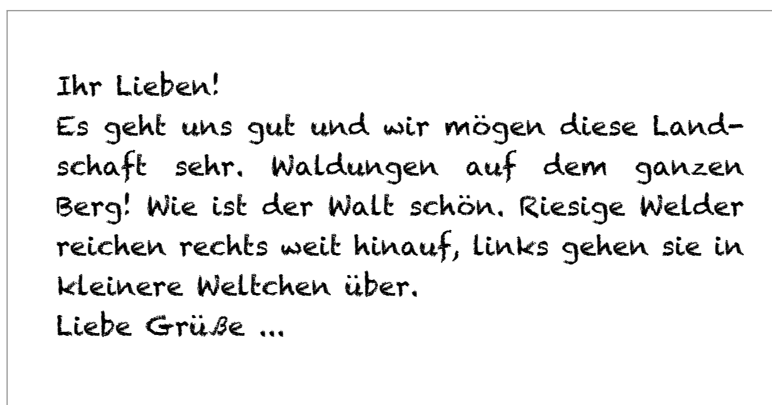
Rechtschreibung als Leseerleichterung

Eine festgelegte Schreibung erleichtert das Lesen: Die vor dem Schreibenlernen schon mündlich verfügbaren Wörter werden schnell erkannt, wenn die Laute und ihre Reihenfolge mit den Buchstaben und ihrer Reihenfolge zusammengebracht werden können.

LIBA PAPA ICH SCHRAIP DIR HOITE AIN BRIF.

Die Schreibungen des Silbenreims helfen beim Lesen, vor allem weil die Vokaldauer aus ihnen klar wird. Leicht zu sehen ist auch der Lesennutzen aus der Gleichschreibung von Wortbausteinen, was <ä> und Endlaute angeht:

Abb. 2-5: Postkarte ohne Gleichschreibung von Wortbausteinen



Die Großschreibung erschließt sich erst an einem aufwendigeren Beispiel als Lesehilfe. Bei einem wortweisen Lesen macht Satz (1) keine Probleme:

(1) GESTERN NOCH HAT DIE GUTE TANTE DEN KOMISCHEN ALTEN HUT GESEHEN.

Schwieriger ist (2):

(2) GESTERN NOCH HAT DIE GUTE TANTE DEN KOMISCHEN ALTEN GESEHEN.

Man merkt erst bei ‚GESEHEN‘, dass das vorige Satzglied schon zu Ende war¹¹ und muss ‚rückwärts lesen‘. Denn ‚ALTEN‘ ist typischerweise ein Eigenschaftswort.

Leichter fällt das Lesen von (3) und (4), weil die Kerne der Satzglieder besondere Anfangsbuchstaben zeigen.

(3) GESTERN NOCH HAT DIE GUTE **T**ANTE DEN KOMISCHEN ALTEN **H**UT GESEHEN.

¹¹ Dabei ist es zunächst nicht notwendig, dass dieses Satzglied als Akkusativ-Objekt erfasst wird.

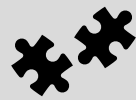
(4) GESTERN NOCH HAT DIE GUTE **T**ANTE DEN KOMISCHEN **A**LTEN GESEHEN.

Die besonderen Buchstaben helfen, den Satzgliedkern zu erkennen, der zugleich das Ende des Satzgliedes darstellt. Zusammen mit dem eröffnenden Artikel sind so Anfang und Ende leicht auszumachen.

(5) GESTERN NOCH | HAT | DIE GUTE **T**ANTE | DEN KOMISCHEN **A**LTEN **H**UT | GESEHEN.

(6) GESTERN NOCH | HAT | DIE GUTE **T**ANTE | DEN KOMISCHEN **A**LTEN | GESEHEN.

Sätze sind eben im Deutschen zweifach variabel: Die Reihenfolge eines großen Teils der Satzglieder kann stark wechseln, und diese Satzglieder können zwischen Artikel und Kern mit einem oder mehreren Adjektiven ‚angefüllt‘ sein. Durch die Großschreibung sind die Satzglieder leichter voneinander abzugrenzen. Damit werden die Sätze für das Verstehen schon einmal ‚vorportioniert‘. – Satzzeichen teilen Texte und Sätze ebenfalls in Portionen ein.



Struktur der
Orthografie

Welche Regeln gelten häufig? Was sind wirkliche Ausnahmen?

Im Deutschen wird die Schreibung der Wörter sehr stark durch die Laute bestimmt: Zu 75 - 90 % kommt man von ihnen auf die richtigen Buchstaben, wenn die weiteren Besonderheiten aufgrund von Silbe, Wortbaustein und Satzbau noch nicht beachtet sind. (Für das Lesen gelangt man allerdings nur zu einer ähnlich großen Richtigkeit, wenn der Silbenbau mit beachtet wird. → Glossar: Mitsprechwörter).

Die Regeln haben eine sehr starke Geltung und führen daher zuverlässig zu Wortschreibungen (Solche Wörter werden auch Nachdenkwörter genannt → Glossar). Die deutsche Rechtschreibung verdient also keineswegs das Urteil, chaotisch zu sein. Deswegen müssen auch nicht Massen von Wörtern einfach auswendig gelernt werden.

Allerdings gibt es in einer Reihe von Wörtern Merkstellen (→ Glossar) – also Stellen, die nicht mit Regeln abzuleiten sind. Sie machen aber nur einen kleinen Anteil der Schreibungen aus. Und meistens gibt es nur genau eine Merkstelle in einem Wort, daher spricht man von Merk-Wörtern (Merkstellen, Merkwörter → Glossar). Diese Merkwörter sind zum größten Teil in der nachfolgenden Tabelle enthalten und im Verhältnis zu den regelhaften Fällen dargestellt, zu denen sie gehören (vgl. S. 18, Abb. 2-6).¹²

In welchen Schritten erwerben Schülerinnen und Schüler die Rechtschreibung?





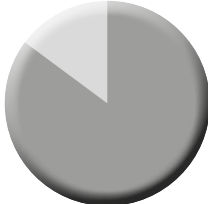
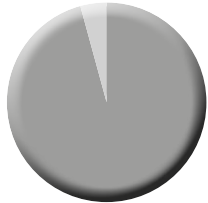
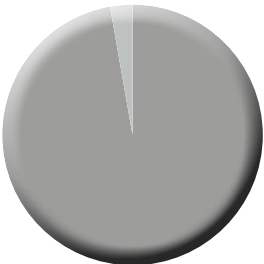
Wenn man viele Schülerinnen und Schüler beim Lernen beobachtet, zeichnen sich individuelle, aber sehr ähnliche Wege ab. Einerseits prägen sich die Schreibungen von solchen Wörtern ein, die für ein Kind, eine Gruppe oder die Klasse aus verschiedenen Gründen wichtig werden. Andererseits können die Schülerinnen und Schüler an den Wortschreibungen entdecken, dass es Gemeinsamkeiten gibt, die dann beim Einprägen der Schreibung helfen.

Als häufiger Weg lässt sich aus Beobachtungen herausdestillieren:

- Entdeckung, dass Wörter Teile haben: Zunächst Silben und Bedeutungsbausteine,
- dann die noch kleineren Teile, die hör- und fühlbaren Laute, denen die sicht- und schreibbaren Buchstaben entsprechen.

¹² Gezählt wurde auf der Grundlage der 1320 häufigsten deutschen Wörter, vgl. Naumann (1999).

Abb. 2-6: Regelhafte und Minderheits-/Ausnahme-Schreibungen (nach Daten in Naumann 1999)

Mehrheits-schreibung	Minderheit / Ausnahme	ungefähr zueinander proportionale Häufigkeiten und Verteilungen	Beispiele für Merkwörter	Anzahl in (), wenn nicht vollständig genannt	Hinweise für das Lernen
1. <f> 214	<v> 37		Vater Veilchen ver- (<i>sehr häufig</i>) Vers Vetter Vieh viel, vielleicht	Viel Vize- Vogel Volk voll vom, von vor (<i>häufig</i>)	Die Wörter mit <v> sind auf 15 Wortbausteine zurückzuführen → langsam lernen, sofern nicht häufig.
2. <chs> 7	<x> 6		Büchse Eidechse Fuchs Ochse sechs wachsen Wechsel	Axt boxen extra Hexe Praxis Text	Neue Wörter bekommen ein <x>, wie <Fax>.
3. <ei> 114	<ai> 4		Hai Kaiser Mai		
4. <ie> 104	<i, ih, ieh> 51		ihm ihn ihr, Ihr } (<i>häufig</i>) fliehen sieht Vieh ziehen ... (7)	dir mir wir } (<i>sehr häufig</i>) Apfelsine Biber Delphin ... (41)	Nicht-<ie>-Wörter → langsam lernen, sofern nicht häufig.
5. Langer Vokal ohne <-h> 665	Mit <-h> oder Vokal-doppelschreibung 116			1. ahnen, Bahn, Befehl ... (62) 2. drehen, Ehe, Floh ... (29) Geweih (5) 3. Armee, Beere, Boot ... (20)	Alle Wörter langsam lernen, sofern nicht häufig.
6. <ä, äu> von <a, au> ableitbar 654	... nicht ableitbar 29		<i>häufig</i> Mädchen spät(er) <i>selten</i> Ähre Ärger Bär bestätigen	<i>umgekehrt</i> Eltern	Verwandtes Wort gar nicht oder nicht leicht zu finden → Alle Wörter langsam lernen, sofern nicht häufig.
7. <b, d, g> durch Verlängern ableitbar 810	... nicht ableitbar 23		<i>häufig</i> ab ob Mädchen sind und weg	<i>selten</i> Herbst hübsch Obst ... Adler irgend Jugend niedlich Honig ...	→ Alle Wörter langsam lernen, sofern nicht häufig.

Der Weg wendet sich und führt wieder zu größeren Einheiten mit ihren Regelmäßigkeiten,

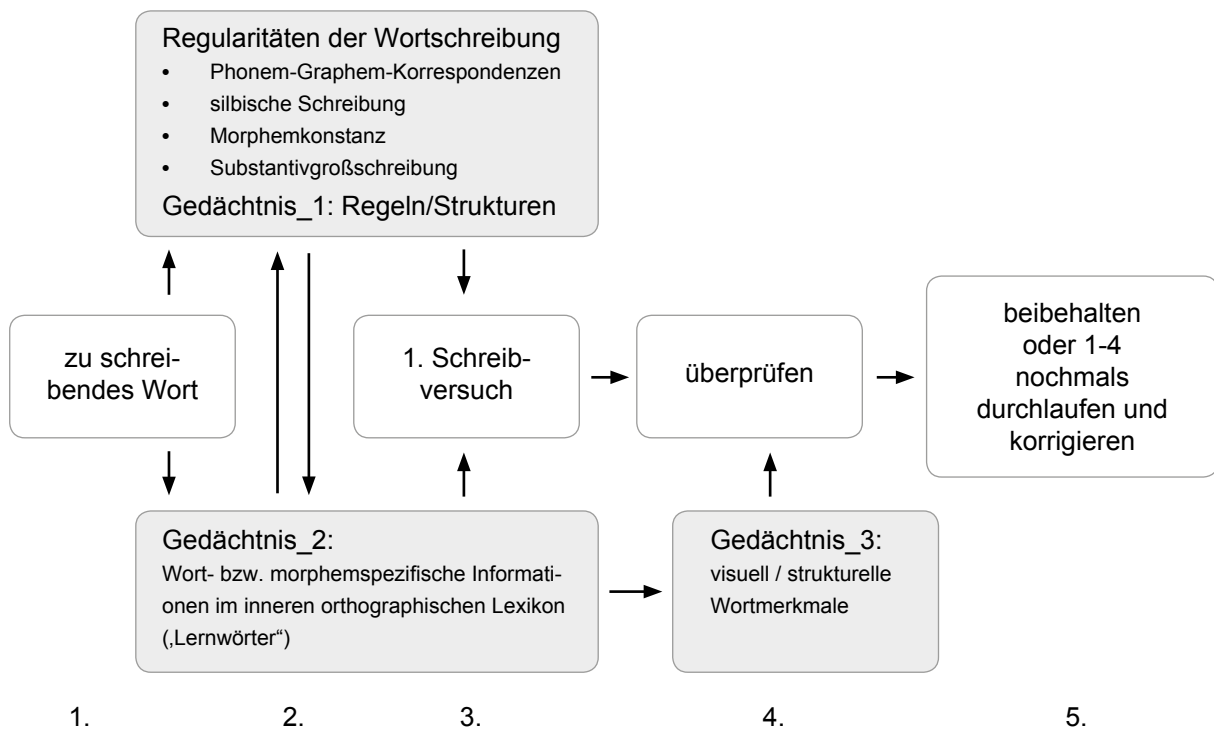
- bei den Silben sind das vor allem der Silbenreim, also der Vokal und seine konsonantischen Nachfolger,
- bei den Wortbausteinen <ä, äu>,
- Silben und Wortbausteine führen gemeinsam zur Endlautbestimmung: <b, d, g> oder <p, t, k>?
- Noch weiter, nämlich zur Syntax, greifen die Regeln aus, die für Großschreibung und Zeichensetzung gelten.

Man kann also sehen, dass viele Schülerinnen und Schüler gewissermaßen von der Mitte, den Wörtern aus, das Haus entdecken. Allmählich richten sie sich dann von unten nach oben im Haus der Orthografie ein (vgl. S. 10, Abb. 2-2). Beim Entdecken beschränken sie sich aber nicht auf jeweils genau eine „Wohnung“.

Wörter oder Regeln lernen?

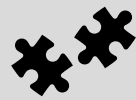
Man kann sich das Schreiben eines Wortes an einem Modell des dabei ablaufenden Denkvorganges anschaulich machen:

Abb. 2-7: Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (Scheerer-Neumann 2004, S. 106) (→ Glossar)



Fertige Schreiberinnen und Schreiber gehen vor allem den Weg über das Gedächtnis_2 und greifen auf das Gedächtnis_1 nur bei Unsicherheit zurück, wenn z. B. ein langes oder unbekanntes Wort zu schreiben ist. Dafür steht der Wechselpfeil zwischen Gedächtnis_1 und Gedächtnis_2. Bei Lernenden überwiegt zunächst der obere Weg, über das Gedächtnis_1. Dieses muss selber auch erst noch aufgebaut werden; obendrein steht Gedächtnis_3 anfangs nicht zur Verfügung. Lernen heißt dann in diesem Bild, zunehmend den „unteren Weg“ zu nutzen.

Am sichersten nehmen häufige und emotional wichtige Wörter diesen unteren Weg, allmählich kommen immer mehr gelernte und beherrschte Wörter hinzu. Ein kleiner Teil der Wörter kann sogar nur im Gedächtnis_2 gelernt werden, nämlich die Merkwörter, weil sie ja irreguläre Stellen enthalten. Das sind die



Wörter mit <h> bei langen Vokalen, mit <i, ih, ieh> statt dem regulären <ie>, mit <v> statt <f>, mit nicht ableitbarem <ä, äu> und nicht ableitbarer Auslautverhärtung.

Die Masse der Wörter jedoch prägt sich dann leichter ein, wenn die Regeln, die ihre Schreibung bestimmen, erarbeitet sind (vgl. Scheerer-Neumann 1988, S. 130-143). Die Frage „Wörter oder Regeln lernen?“ führt also in eine falsche Alternative, treffender ist: „Wörter durch Regeln lernen!“

Fehler als Fenster in Kinderköpfe

Rechtschreibfehler (→ Glossar) kann man fast immer als Nicht-Befolgen einer Regel verstehen; daher stellen sie zentrale Signale für die Entwicklung dar. Immer sind sie zugleich in Bezug zu setzen zu dem schon richtig Geschriebenen.

LIBA PAPA ICH SCHRAIP DIR HOITE AIN BRIF.

Dieser Satz eines Vorschulkindes ist bequem verständlich, auch wenn es erst die grundlegenden Lautorientierungen beim Schreiben beachtet. In der Zone der nächsten Entwicklung liegen:

- <ie>, <ei>, <eu>,
- die Endung für *<ain>, über sorgfältigeres Sprechen oder Grammatikwissen.

Erst später wird es um den Endlaut bei *<schraip> gehen und um die Verwendung von großen und kleinen Buchstaben.

Immer noch viele Anhängerinnen und Anhänger hat die veraltete Wortbild-Theorie, derzufolge Wörter nur zu schreiben gelernt werden, indem sich einmal gesehene Schreibungen ein für alle Mal fest einprägen (vgl. Scheerer-Neumann 1986). Wer Schülerinnen und Schülern genau beim Rechtschreibenlernen zusieht, beobachtet aber:

- Sie verwenden viele Regeln zunächst gar nicht – vgl. oben <schraip> und <ain> – und sie schreiben konsequent klein;
- sie schreiben das gleiche Wort einmal richtig, einmal falsch oder auch verschieden falsch – von fester Einprägung kann also nicht die Rede sein;
- für Wörter, die sie noch nicht sicher wissen, kommen sie auf verschiedene Schreibungen – das zeigt eine anfänglich unzureichende Wirkung von Regeln, einige sind noch nicht sicher oder werden nicht klar geordnet.

Fehler sind so Hinweise auf den gerade erreichten Denk-Stand der Schülerin oder des Schülers. „Fehler sind unsere Freunde. Sie sagen uns, was wir als Nächstes lernen sollen“ (vgl. Börner-Lindenau 2012, S. 46). Fehler sind erlaubt, denn sie zeigen uns, was wir noch besser machen können.

Sogar die Richtigschreibungen müssen, genau genommen, als Hinweise auf Regelanwendungen in Betracht gezogen werden: Sie können zwar als gespeicherte Wortschreibungen interpretiert werden. Aber genauso gut können sie aus der Beachtung aller Regeln folgen, die für das Wort angewendet werden müssen.

Vorläuferfertigkeiten

Die meisten Voraussetzungen, die die Schülerinnen und Schüler für den Weg in die Schrift mitbringen, sind schon genannt worden:

- Der Wortschatz befähigt sie zum – bislang nur mündlichen – Gebrauch der Sprache;
- sie können Laute benutzen und die meisten von ihnen sprechend unterscheiden;

- im Ansatz können sie auch schon die Aufmerksamkeit vom Inhalt der Wörter auf ihre Form als Laute und Lautfolgen richten.

Besonders schwer fällt Schülerinnen und Schülern der Wechsel zwischen Inhalt und Form, die phonologische Bewusstheit. Dabei kann eine wenig beachtete Fähigkeit nützen, das ‚Umschalten‘ zwischen verschiedenen Sprechweisen, auch „Sprechregister“ (→ Glossar) genannt. Bereits Vorschulkinder beherrschen ein Umschalten im Spiel: Sie ahmen Redeweisen nach, entsprechend ihren Spielrollen. Besondere Aufmerksamkeit unter den motorischen Fähigkeiten verlangt die Schreibmotorik, die mit der Händigkeit zusammenhängt.

Der Wortschatz ist weder bei allen Schülerinnen und Schülern gleich groß, noch stimmt er völlig überein, gemäß ihren Lebenswelten. Auch können die lautlichen Fähigkeiten von einer Ausspracheverzögerung oder -störung, von extremem Dialekt oder von einer weiteren Sprache des Kindes geprägt sein, so dass nicht alle Lautunterscheidungen beherrscht werden. Noch schwerer ist zu erkennen, wie das Kind sich auf dem Weg verhalten wird, der bei der aufmerksamen Trennung von Inhalt und Form weiterführt. Überprüfungen sind daher nicht nur zu Beginn, sondern wiederholt angezeigt.

Alle Voraussetzungen werden sich weiterentwickeln: Der Wortschatz wächst das ganze Leben hindurch. Die Lautunterscheidung (in der Muttersprache) ist bei Schuleintritt komplett, aber einige wenige groß-regionale Eigentümlichkeiten bleiben nicht selten auf Lebenszeit erhalten (vgl. oben die Tabelle mit norddeutschen Aussprachebesonderheiten, S. 12, Abb. 2-4).

Der Schriftspracherwerb von Zweisprachigen

Für Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen bedarf der Schriftspracherwerb in mehrfacher Hinsicht besonderer Aufmerksamkeit.

- *Interferenzen:* Es ist möglich, dass Schülerinnen und Schüler Strukturen aus der Herkunftssprache oder sogar -schrift auf ihre Zweitsprache, das Deutsche, übertragen. Es kommt hierbei zu sogenannten Übertragungs- oder Interferenzfehlern (→ Glossar). Einige Hinweise gibt Abb. 2-8 (vgl. S. 22).¹³ Oft ist jedoch nicht eindeutig zu diagnostizieren, ob es sich tatsächlich um einen Übertragungsfehler handelt. In Bezug auf die Berücksichtigung von Diversität und Sprachenvielfalt im Unterricht sind dies wichtige Grundlagen. In Bezug auf die Diagnose von Rechtschreibschwierigkeiten können Interferenzfehler jedoch, wegen ihrer geringen Vorkommenshäufigkeit, als zweitrangig eingestuft werden.
- *Wahrnehmungsraster:* Einen etwas größeren Einfluss haben die Wahrnehmungsraster, mit denen die Schülerinnen und Schüler die zu verschriftende Sprache Deutsch wahrnehmen. Wahrnehmungsraster sind zwar ebenfalls stark geprägt durch die jeweilige Erstsprache, sind aber nicht mit Interferenzen gleichzusetzen. So bilden Schülerinnen und Schüler mit serbo-kroatischen Erstsprachen vergleichsweise gute Wahrnehmungsraster für die deutsche Schriftsprache aus, während das Türkische eher zu einem ungünstigen Raster führt, was sich zum Beispiel in der Schwierigkeit nie-



¹³ Eine gute Übersicht über mögliche Fehler in Bezug auf die gängigen Herkunftssprachen Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Türkisch und Spanisch gibt Slembek (1987). Ein Überblick über Sprach- und Schriftsysteme findet sich zum Beispiel bei Colombo-Scheffold et al. (2010).

¹⁴ Nach Griebhaber (2004)

Abb. 2-8: Besonderheiten bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

1. (Aussprache-) Besonderheit/ Problembereiche	2. Herkunftssprache ¹⁵	3. Erwartbare Schreibfehler	4. Abhilfen	5. Bekannte ähnliche Abhilfen	6. Bemerkungen
Im Deutschen treten Konsonantenhäufungen auf: <ernst>, <wirkst>. Wenn derlei in der Erstsprache nicht vorkommt, können sogenannte Sprossvokale eingefügt werden. (Konsonantenhäufung, Sprossvokal → Glossar)	Italienisch, Spanisch, Türkisch	türk.: *Birif (Brief), *Kenni (Knie), *regenen (regnen), *ziwischen	Lautebene: Ausspracheübungen Schreibebene: gezielte Übungen mit entsprechendem Wortmaterial		Diese Fehler treten eher auf bei - erst kurzem Aufenthalt in Deutschland, - nur kurzem KITA-Besuch,
Im Deutschen werden lange und kurze Vokale unterschieden. In den meisten Herkunftssprachen ist das nicht der Fall.	Französisch, Griechisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch, zum Teil Kurdisch	*Kiend, *libe, *Sone, *Futer, *giebt	Übungen zur Wahrnehmung der Lang-Kurz-Unterscheidung ¹⁶ (→ Glossar: Vokale) Übungen zur Aussprache	wie bei anderen Lautunterscheidungsproblemen	- noch kleinem / ungesichertem Wortschatz. Trotz unauffälliger Aussprache Analyseprobleme möglich
Das Deutsche und andere germanische Sprachen wie etwa Dänisch oder Schwedisch kennen Umlaute: <ö, ü, ä>, die meisten anderen Sprachen aber nicht.	Griechisch, Polnisch, Serbisch, Spanisch	griech. *mide (müde)		wie bei anderen Lautunterscheidungsproblemen	Umlaute fehlen in mehreren deutschen Dialekten
Übertragung (Interferenz) von Graphemen aus herkunftssprachlicher Schrift	Griechisch, kyrillisches Alphabet, einige türkische Buchstaben	türk.: *suybert (säubert), *Mäppsen (Mäppchen) griech.: *aufgesrimpen (aufgeschrieben) (griech. <mp> für /b/)			nur selten zu beobachten
Verschleifung und mangelnde Unterscheidung der Morpheme		*ginger (ging er), *saher (sah er), *rutschab (rutscht ab)			Diese Schwierigkeiten haben Einsprachige auch, aber nur früh und nicht lange.
Falsche Zerlegung der Morpheme		*wol ten (wollten), * hatte res (hat er es)			

derschlägt, lange und kurze Vokale (→ Glossar: Vokale) zu unterscheiden.¹⁴

- **Sprachdefizite:** Die größte Hürde für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache besteht meist darin, dass die Strukturen der zu verschriftenden Sprache nicht ausreichend verfügbar und automatisiert sind. Dies äußert sich in einer Reihe unterschiedlicher Phänomene.
 - Wenn die Lautstruktur eines Wortes nicht ausreichend verfügbar ist, entstehen Schwierigkeiten,
 - auch, wenn die Bedeutung und der Aufbau eines Wortes nicht bekannt sind.
 - Das Zusammenspiel der Wörter bzw. Morpheme im Satz, besonders bei Artikel, Adjektiv und

¹⁵ Nicht vollständig.

¹⁶ Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch haben ebenfalls oft Schwierigkeiten in diesem Bereich.

Nomen, steht nicht allen Zweisprachigen schon vollständig zur Verfügung.

Das führt auch bei der Verschriftung zu Problemen (zum Beispiel *<einen Hund> statt <einem Hund>; *<das gehört den Kind>).

Vielfach ist hier aber kein spezifischer Fehlertypus auszumachen. Vielmehr äußern sich die Schwierigkeiten eher in einer Verlangsamung des Lernprozesses. Damit einher geht meist außerdem, dass neu erworbenes Wissen und erworbene Fähigkeiten schlechter vernetzt werden können, da ja die Wissensbasis nicht im gleichen Umfang gegeben ist wie bei einsprachigen Schülerinnen und Schülern.

Ohne Beachtung dieser Zusammenhänge wird zweisprachigen Schülerinnen und Schülern leicht eine geringere Lernfähigkeit oder geringere kognitive Leistung zugeschrieben.

- **Heterogene Lernwege:** Für die Diagnose unbedingt zu berücksichtigen sind die sehr heterogenen Leistungsprofile und wenig vorhersagbaren Lernverläufe von zweisprachigen Schülerinnen und Schülern, die in zahlreichen Studien beobachtet werden konnten. So waren immer wieder trotz recht ungünstigen Lernvoraussetzungen sehr positive Lernentwicklungen zu sehen; aber auch, dass gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sehr unterschiedliche Leistungen in den einzelnen Lernbereichen zu beobachten sind (z. B. sehr gute Rechtschreibleistungen, jedoch sehr schwache Leseleistungen). Dies hat zur Folge, dass besonders vorsichtig mit Prognosen bezüglich der Lernentwicklung umgegangen werden muss und Einschätzungen besonders differenziert vorzunehmen sind.



Struktur der Orthografie

Vier Häuser als Strukturbild und Planungshilfe

Für einen Unterricht in der Spannung von gemeinsamem, organisiertem Vorgehen und individueller Entwicklung ist ein Diagnose- und Planungsgerüst sinnvoll. Die Häuser auf den nachfolgenden Seiten stellen die Struktur der Rechtschreibthemen in der Zeitfolge dar, an den Schuljahrgangsenden orientiert. Eine detaillierte Reihung wird in Kap. 3 angeboten.¹⁷ Zur Übersichtlichkeit sind kurze Formulierungen verwendet, die sich aus dem bisher Gesagten ergeben oder am Ende von Kap. 3 bzw. im Glossar erklärt werden. Die Zeichen und Markierungen demonstrieren die Arbeitsschwerpunkte der einzelnen Schuljahrgänge.

Abb. 2-9: Legende zu den nachfolgenden ‚Häusern‘ (Abb. 2-10 bis 2-13)

Wortaufbau	
Wortbausteine	Erläuterung
Endungen für Nomen <-heit>	<i>einzelne Schüler bekommen schon Zugang</i>
Anfangsbausteine <vor, auf-... >	<i>noch fortzuführen oder aufzunehmen</i>
a-Umlaut <input checked="" type="checkbox"/>	<i>fortführen/aufnehmen + abschließen <input checked="" type="checkbox"/></i>
✓ Zusammengesetzte Nomen_1 <Baumhaus>	✓ <i>als Thema bereits abgeschlossen</i>

¹⁷ Die Anordnung der grauen, schwarzen und weißen Felder bündelt hier die Arbeitsschwerpunkte, in Kap. 3 steht die genauere Zeitfolge im Vordergrund (vgl. S. 33 ff.).

Abbildung 2-10:

Lernstand am Ende des ersten Schuljahrgangs

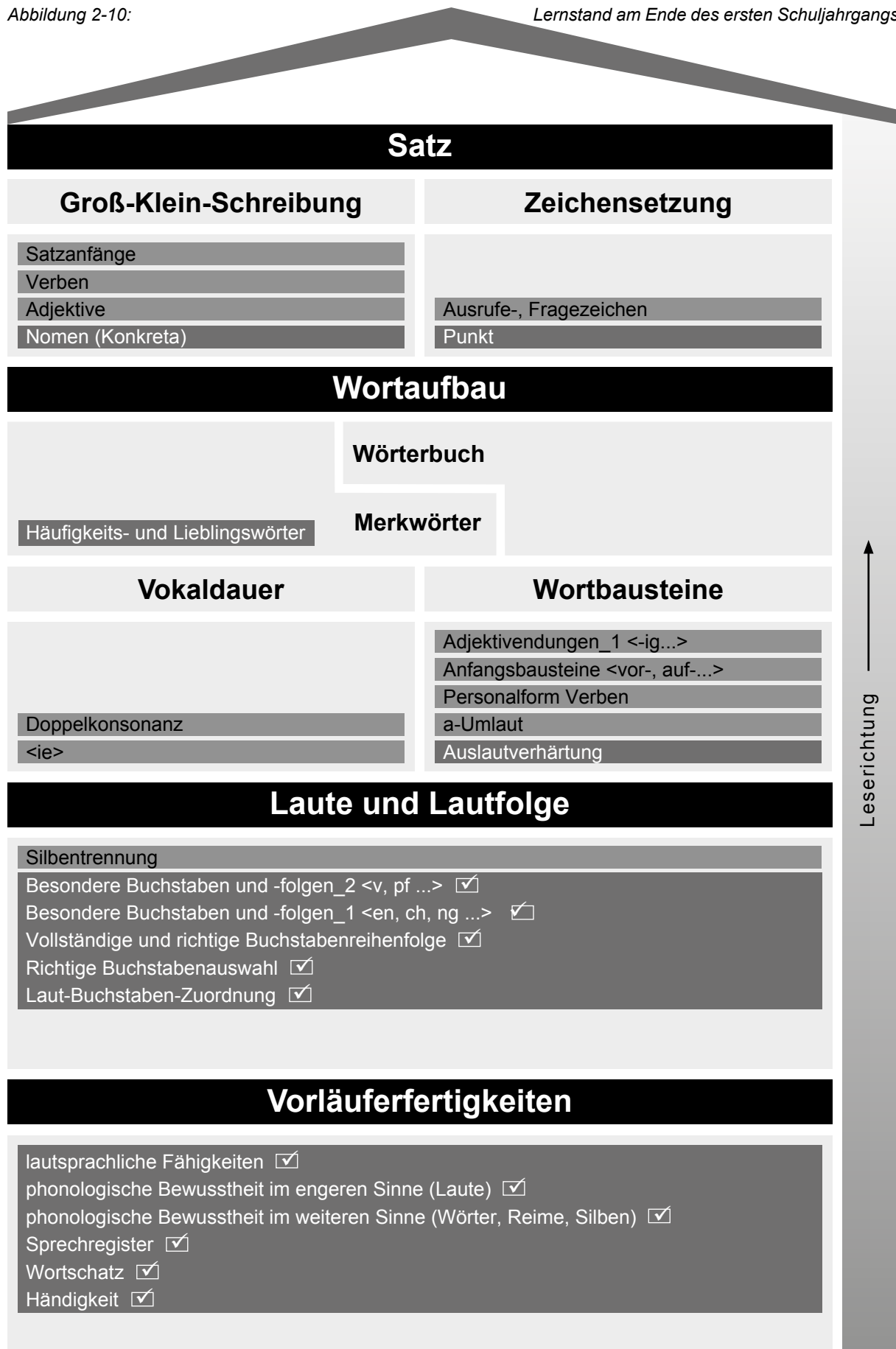
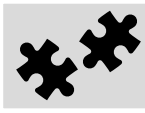
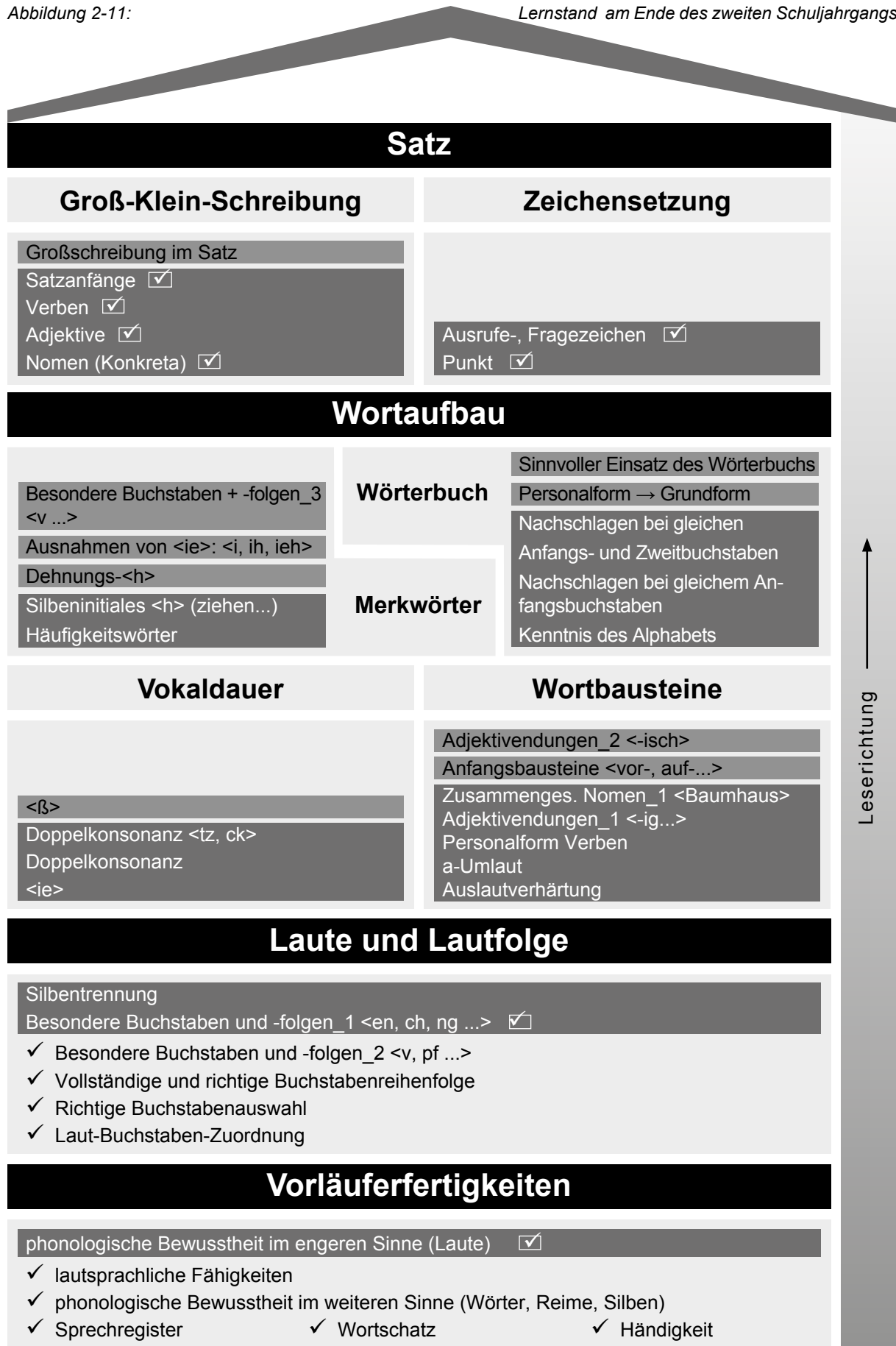
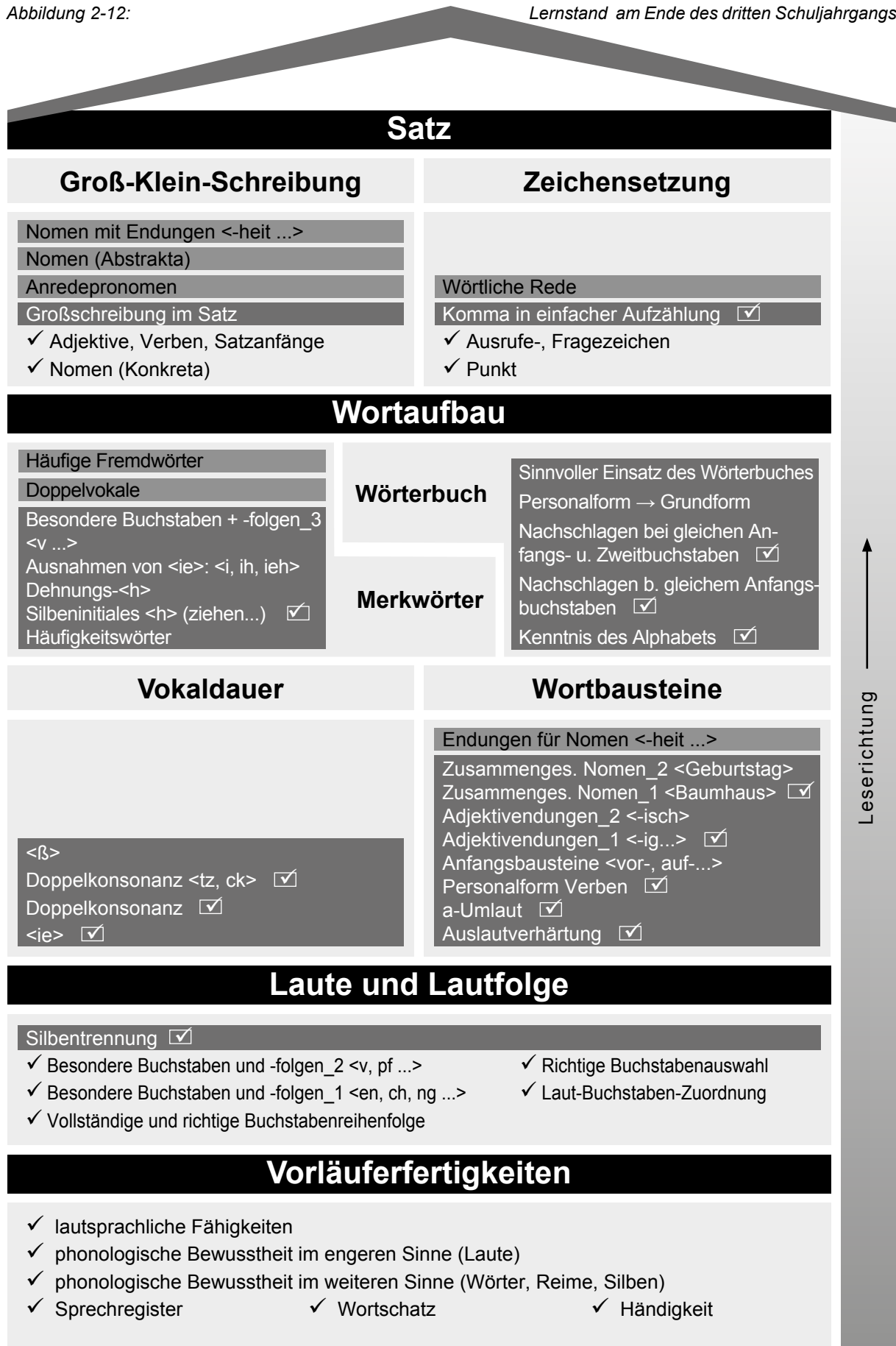


Abbildung 2-11:

Lernstand am Ende des zweiten Schuljahrgangs



Struktur der Orthografie





3 Rechtschreiblernen als Entwicklungsprozess

Rechtschreibentwicklung als Regelbildungsprozess

Um Schülerinnen und Schülern geeignete Lernangebote machen zu können, ist es notwendig, ihre Lernprozesse beim Schrifterwerb zu verstehen. Am Beispiel der Verschriftungen des Wortes Sofa durch die Erstklässlerin Karolina soll gezeigt werden, dass eine entwicklungsorientierte Perspektive auf die Rechtschreibentwicklung eine wichtige Basis für dieses Verständnis bildet.

Im November, Januar und Mai des ersten Schuljahres setzt Karolinas Lehrerin die Lernbeobachtung Schreiben von Mechthild Dehn ein (vgl. 2013, S. 202 ff.; vgl. auch Kap. 5, S. 56 ff.), um sich einen Überblick über ihren Lernstand im Rechtschreiben zu verschaffen.

*Wenige Monate nach Schulbeginn gelingt es Karolina, das Wort Sofa anhand einer Bildvorlage orthografisch richtig zu verschriften. Einige Wochen später scheint sich eine Verschlechterung ihrer orthografischen Fähigkeiten zu zeigen – sie verschriftet das Wort falsch *<Sofer>. Später gelingt ihr zum Glück wieder die orthografisch korrekte Schreibung. Wie ist dies zu erklären?*

Bei der Interpretation von Karolinas Verschriftungen hilft ein Stufenmodell, das den Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess abbildet.

In der Deutschdidaktik haben sich sogenannte Entwicklungs- oder Stufenmodelle des Schreibens durchgesetzt (vgl. Thomé 2006, S. 369).

Diese Modelle gehen davon aus, dass der Erwerb der Schrift in qualitativ unterschiedlichen Phasen bzw. Stufen verläuft. Schülerinnen und Schüler entwickeln in der spontanen oder z. B. von der Lehrkraft herbeigeführten Auseinandersetzung mit Schrift Hypothesen über Strukturen von Schrift, welche sie erproben, weiterentwickeln oder auch verwerfen. Stufenmodelle gehen davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler dabei ähnliche Entdeckungen in ähnlicher Reihenfolge machen. Eine Stufe kennzeichnet also eine bestimmte Strategie der Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Rechtschreibung (→ Glossar: Rechtschreibstrategien). Rechtschreiblernen wird somit als Prozess einer „inneren Regelbildung“ (vgl. Eichler 1976) und allmählichen Annäherung an die Orthografie beschrieben.

Ein Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung

Im deutschsprachigen Raum weit verbreitet ist das Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Gerheid Scheerer-Neumann, das insbesondere die frühen Phasen des Erwerbs der Rechtschreibung differenziert darstellt (vgl. S. 30 f. Abb. 3-2).¹ Grob unterscheiden lassen sich drei Strategien der Lernenden im Umgang mit Schrift (vgl. ILeA2 2010, S. 10 f.).

Abb. 3-1: Karolinas Verschriftungen von Sofa im November, Januar und Mai des ersten Schuljahres (Abb. Sofa entnommen aus: Dehn 2013, S. 285)



Rechtschreib-
lernen als
Entwicklungs-
prozess

¹ „Die Abfolge von Entwicklungsphasen mit der Dominanz bestimmter Strategien ist zumindest in groben Zügen bei allen Kindern ähnlich, wenn auch der zeitliche Verlauf sehr unterschiedlich sein kann“ (ILeA2 2010, S. 10).

Die Strategien der Lernenden sind am besten zu erkennen, wenn Schülerinnen und Schüler ungeübte Wörter schreiben.

- **Logographemische Strategie:** Schülerinnen und Schüler erkennen Wörter anhand prägnanter visueller Details und anhand ihres Kontextes wieder: „Omi ist das Wort mit dem Punkt!“ (ILeA2 2010, S. 10). Sie verfügen zu diesem Zeitpunkt noch nicht über Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Zuordnungen und können nur wenige, auswendig gelernte Wörter schreiben.
- **Alphabetische Strategie:** Wenn Schülerinnen und Schüler Einblicke in die Zusammenhänge von gesprochener und geschriebener Sprache auf der Ebene der Laut-Buchstaben-Zuordnungen erlangt haben, wenden sie alphabetische Strategien an (→ Glossar: lautorientiertes Schreiben). Sie können nun auch unbekannte Wörter aufschreiben. Zunächst sind ihre Schreibungen rudimentär und skelettartig (→ Glossar: Skelettschreibungen), sie werden jedoch zunehmend vollständiger. Die alphabetische Strategie wird manchmal vor Schuleintritt, in der Regel jedoch unter dem Einfluss von Unterricht angewendet.
- **Orthografische Strategie:** Das Erkennen und Verwenden orthografisch bedeutsamer Einheiten wie z. B. häufig auftretender Buchstabenkombinationen, Silben und Morpheme ist Kennzeichen der orthografischen Strategie. In manchen Stufenmodellen werden die auf morphematische Strukturen der Schrift bezogenen Strategien auch als eigene Entwicklungsstufe aufgefasst – die ‚morphematische Strategie‘.

Die folgende Übersicht bildet die auf den verschiedenen Entwicklungsstufen dominierenden Schreibstrategien ab und setzt sie in Beziehung zu Lernwörtern. Als Lernwörter werden alle Wörter bezeichnet, die „... in der Lerngeschichte eines Kindes wortspezifisch geübt worden sind“ (ILeA2 2010, S. 11).

Abb. 3-2: Ein Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung (Gerheid Scheerer-Neumann; ILeA2 2010, S. 12 f.)

Bezeichnung der Entwicklungsstufe und Zeitraum des Auftretens	Beschreibung der Strategie, Schreibbeispiele	Erwerb und Abrufen von „Lernwörtern“ („Übungswörtern“)
0. Vorstufe	Malen und Kritzeln, eine Schreibstrategie im engeren Sinne ist aber noch nicht erkennbar „Als-ob-Schreiben“	
1. Stufe Logographemische Entwicklungsstufe <i>etwa Vorschulalter², Schulbeginn</i>	Wissen, dass Schrift aus Buchstaben besteht; Schreiben einzelner Buchstaben und weniger Wörter ohne Lautbezug Beispiel: <l, O, L>, <MAMA>	Lernwörter ohne Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenzen sind nur sehr mühsam zu erwerben.
2. Stufe Alphabetische Strategie		
2a. Beginnende alphabetische Strategie <i>etwa Schulbeginn bis Weihnachten</i> <i>1. Jahrgangsstufe</i>	Verschriftlichung einzelner Laute konsonantische Skelettschreibungen z. B. <MT> statt <MUTTER>, aber auch vokalisches, z. B. <MUT>	Erwerb von Lernwörtern immer noch sehr mühsam; nur wenige Lernwörter; Erwerb aber schon etwas leichter als bei der logographemischen Strategie

² Zum Erreichen jeder Stufe werden hier zeitliche Orientierungen genannt. Die Stufen können von einzelnen Schülerinnen und Schülern in heterogenen Gruppen auch zu völlig anderen Zeitpunkten sehr viel früher oder auch sehr viel später erreicht werden.

Bezeichnung der Entwicklungsstufe und Zeitraum des Auftretens	Beschreibung der Strategie, Schreibbeispiele	Erwerb und Abrufen von „Lernwörtern“ („Übungswörtern“)
2b. Entfaltung der alphabetischen Strategie <i>etwa Weihnachten bis Ostern</i> <i>1. Jahrgangsstufe</i>	Heraushören und Verschriften von mehr Lauten, aber auch noch Auslassungen, vor allem bei Konsonantenhäufungen und längeren Wörtern z. B. <BOT> statt <Brot> <KOKODIL> statt >Krokodil> Nutzung der Silbenstruktur während des Schreibens	etwas leichter Erwerb von Lernwörtern durch phonemisch gestützte Speicherung
2c. Voll entfaltete alphabetische Strategie <i>etwa Ende 1. Jahrgangsstufe – Mitte 2. Jahrgangsstufe</i>	Weitgehend vollständige Wiedergabe aller Phoneme (z. B. <Robota>) manchmal „übergenu“, z. B. <Phaul> noch Auslassungen bei phonologisch komplexen Wörtern Nutzung der Silbenstruktur beim Mitsprechen während des Schreibens	Erwerb von Lernwörtern ist weiter erleichtert, aber orthografische Elemente (z. B. Bett) müssen explizit behalten werden häufig alphabetische Schreibweise, obwohl Wort schon als Lernwort behalten wurde (z. B. Somma)
2d. Alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische (auch morphematische) Regelmäßigkeiten und Strukturen <i>in etwa 2. Jahrgangsstufe</i>	Übergang von der reinen alphabetischen Strategie zur orthografischen Strategie erste Einsichten in Bausteine wie <-en, -er, -el> und die Morphemkonstanz (konsonantische Ableitung, Umlautschreibung) und in die Großschreibung von Nomen und am Satzanfang	Lernwörter können jetzt viel leichter erworben werden; noch unbekannte Strukturen müssen aber bewusst eingepägt werden (z. B. Konsonantenverdopplung, Dehnungs-h) Nutzung einer „Pilot-“ oder „Rechtschreibsprache“ bei Lernwörtern (z. B. /müt-te/ anstelle von /müte/)
3. Stufe orthographische Strategie		
3a. orthographische Strategie <i>in etwa ab 3./4. Jahrgangsstufe</i>	Zunehmende Überlagerung der alphabetischen Strategie durch orthografische Strukturen/Elemente Reihenfolge des Erwerbs orthografischer Strukturen ist abhängig vom Lernangebot	Der Erwerb von Lernwörtern wird immer leichter, je mehr die Kinder Einblick in orthografische Strukturen/Rechtschreibphänomene erhalten
3b. erweiterte orthografische Kompetenz <i>in etwa ab 5./6. Jahrgangsstufe und darüber hinaus</i>	Satzbezogene Schreibungen - erweiterte Groß- und Kleinschreibung (Abstrakta, Substantivierungen) - Getrennt- und Zusammenschreibung - Interpunktion - Differenzierung <das - dass> - u. a.	Erwerb weiterer Lernwörter, auch seltenerer Wörter, fachbezogener Wortschatz, Fremdwörter
4. Überwiegen des Abrufens von Lernwörtern beim geübten Schreiber	Automatisiertes Abrufen von Lernwörtern; sowohl auf die alphabetische Strategie als auch auf orthografische Regeln kann weiterhin zurückgegriffen werden	Erwerb immer neuer Lernwörter, fachbezogene Wortschätze, Fremdwörter



Rechtschreib-
lernen als
Entwicklungs-
prozess

Die Dimensionen Lernwörter und Schreibbeispiele ungeübter Wörter stehen in diesem Modell in einem engem Zusammenhang (vgl. S. 30 f. Abb. 3-2, Spalte 2 und 3): Der Erwerb von Lernwörtern ergibt sich aus den jeweils beherrschten Strategien: Den Schülerinnen und Schülern gelingt das Einprägen von Lernwörtern, wenn diese an bekannten alphabetischen, orthografischen oder morphematischen Strukturen verankert sind. Und umgekehrt: Das Einüben von Lernwörtern, die leicht über den Entwicklungsstand hinausgehen, kann die Strategieentwicklung fördern (vgl. ILeA2 2010, S. 14). Im Verlauf der Rechtschreibentwicklung verschiebt sich gemäß Scheerer-Neumanns Modell das Verhältnis von strategiegeleitetem Schreiben und dem Abrufen von Lernwörtern zugunsten des automatisierten Abrufens von Lernwörtern durch geübte Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber (vgl. ILeA2 2010, S. 14).³

*Aus entwicklungsorientierter Perspektive lassen sich Karolinas Sofa-Verschriftungen als linear erfolgreich verlaufende Rechtschreibentwicklung interpretieren: Im November schreibt Karolina <Sofa> lautreue (etwa Stufe 2.c – voll entfaltete alphabetische Strategie) und damit (gewissermaßen zufällig) orthografisch richtig. Im Januar hat sie erste Einblicke in orthografische Strukturen gewonnen und wendet eine gelernte ‚Regel‘ an: „Was wie -a klingt, wird manchmal -er geschrieben!“ (etwa Stufe 2d – alphabetische Strategie, korrigiert durch orthografische bzw. morphematische Regelmäßigkeiten und Strukturen). Karolinas Verschriftung *<Sofer> statt <Sofa> (vgl. S. 29, Abb. 3-1) kann somit als Lernfortschritt im Sinne einer Übergeneralisierung (→ Glossar) betrachtet werden: Sie hat die (meist zutreffende) Regel über ihren eigentlichen Geltungsbereich hinaus angewendet. Im Mai des ersten Schuljahres verschriftet sie wieder – nun orthografisch korrekt – <Sofa>. Sie scheint nun für Sofa die richtige Verschriftung zu kennen.*

Fehler als ‚Fenster in Kinderköpfe‘

Aus entwicklungsorientierter Perspektive werden Rechtschreibfehler somit nicht als Ausdruck von Defiziten der Schülerinnen und Schüler angesehen, sondern als Entwicklungsschritte, welche sinnvolle und notwendige Zwischenstufen beim Rechtschreiblernen sind (vgl. Kap. 2, S. 20). Sie sind Fenster in Kinderköpfe und können von Lehrkräften produktiv genutzt werden, um Lernaufgaben zusammenzustellen, die an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

An Karolinas Beispiel aus dem ersten Schuljahr lässt sich im Hinblick auf das Stufenmodell auch ablesen, dass es nicht ‚streng‘ gelesen werden darf: Karolina setzt Strategie 2.c bei der Schreibung von Sofa bereits im ersten Schuljahr ein. Scheerer-Neumann betont die weichen Stufenübergänge von der alphabetischen zur orthografischen Strategie: „Der Beginn der orthografischen Strategie muss sich nicht erst an die entfaltete alphabetische Strategie anschließen, sondern kann vor allem in einem entsprechend steuernden Unterricht schon parallel zu ihr auftreten“⁴ (ILeA2 2010, S. 14).

Alphabetisch – orthografisch – morphematisch: automatisch?

Stufenmodelle wie das hier beschriebene von Scheerer-Neumann bergen die Gefahr, dass sie als „naturwüchsig“ missverstanden werden (vgl. Naumann 2000). Sie sind jedoch keine didaktischen Modelle. Die beschriebenen Stufen stellen keinen vorgeschriebenen Weg dar, den alle Lernerinnen und Lerner zwangsläufig beschreiten müssen. Die Stufenfolge logographemisch (bzw. voralphabetisch), alphabetisch (lautorientiert), orthografisch/morphematisch gilt allerdings für den deutschen Sprachraum als an-

³ Dieses automatisierte Abrufen von Lernwörtern bezieht sich nicht auf die Speicherung von „Wortbildern“ (vgl. dazu Kap. 2, S. 19 f.).

⁴ Scheerer-Neumann erwähnt insbesondere Endungen <-er> und <-en>, Auslautverhärtung (→ Glossar) und Umlautschreibung sowie grundlegende Prinzipien der Groß- und Kleinschreibung (vgl. ILeA2 2010, S. 14).

erkannt, sofern die Entwicklungsstufen als dominante und nicht ausschließliche Strategien verstanden werden (vgl. Scheerer-Neumann 1998b, S. 57). In ein und demselben Schülertext sind vermutlich Verschriftungen zu finden, denen unterschiedliche Strategien zugrunde liegen; dann gilt es, die dominante Strategie herauszufinden. Das Modell von Scheerer-Neumann kann dabei als Orientierungsrahmen dienen, um geeignete Lernangebote zu definieren, die Schülerinnen und Schülern den Weg zu qualitativ höheren Stufen ermöglichen.

Die entwicklungsorientierte Betrachtungsweise macht ferner deutlich, dass Schülerinnen und Schüler, die im Vergleich zum ‚Klassendurchschnitt‘ auf einer früheren Entwicklungsstufe stehen, von einem nicht differenzierenden Unterricht kaum profitieren können, da ihr Niveau es unter Umständen nicht erlaubt, das neue Lernangebot sinnvoll mit bereits vertrauten Strategien zu verknüpfen (vgl. Kretschmann u.a. 1999, S. 30).

Schwierigkeiten = Entwicklungsverzögerungen?

Das Erscheinungsbild der Schreibungen von Schülerinnen und Schülern mit großen Schwierigkeiten beim Rechtschreiben unterscheidet sich oft kaum von den Schreibungen jüngerer Schülerinnen und Schüler. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Rechtschreiben in jedem Fall nur eine zeitlich verzögerte ‚normale‘ Entwicklung ist. Es kann für diese Schülerinnen und Schüler durchaus „erhöhte Hürden“ geben, z. B. wenig entwickelte phonologische Bewusstheit (→ Glossar) (vgl. Scheerer-Neumann 2003, S. 65). Eine Interpretation der Verschriftungen aus entwicklungsorientierter Perspektive kann jedoch bei der Ableitung von Fördermaßnahmen für diese Schülerinnen und Schüler sinnvoll sein, auch wenn deren Probleme dabei eventuell nicht in allen Dimensionen erfasst werden (vgl. Scheerer-Neumann 1998a, S. 44).

Rechtschreiblernen konkret: Was soll wann gekonnt werden?

Das Kerncurriculum, die Struktur der Orthografie und das empirisch begründete Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung stellen die Grundlage für den Rechtschreibunterricht der Grundschule dar. Sie werden in diesem Kapitel zu einem thematisch strukturierten Aufbau des Unterrichts zusammengeführt, der einen erfolversprechenden Erwerb der Rechtschreibkompetenz ermöglicht.

Die folgende tabellarische Übersicht der Rechtschreibthemen (vgl. S. 36 f., Abb. 3-3) ist nicht als verbindlich abzuarbeitender Stoffverteilungsplan zu verstehen, sondern als Unterstützung der Unterrichtsplanung. Die Tabelle stellt die Themen des Primarbereichs in einer Übersicht dar und ist damit auf längerfristig zu erwerbende Kompetenzen angelegt. Die Etagen des Hauses der Orthografie wurden hierfür mit konkreten Themen gefüllt und in einer sachlogischen zeitlichen Abfolge – bezogen auf Schuljahrgänge und Quartale⁵ – angeordnet. Dabei sind Rechtschreibthemen, die in einem engen inhaltlichen Zusammenhang stehen, zusammengefasst.

Aufbau der Tabelle der Rechtschreibthemen

Entsprechend den Häusern der Orthografie (vgl. Kap. 2, S. 24 ff., Abb. 2-10 ff.) ist die Tabelle von unten nach oben zu lesen. Am linken Tabellenrand senkrecht sind die Etagen der Häuser der Orthografie aufgeführt. Diesen zugeordnet sind jeweils ein oder zwei Themenbereiche des Rechtschreibunterrichts.

⁵ Die Quartalsziffern sind wie folgt zu lesen: Jedes Schuljahr ist in vier Quartale unterteilt: Das 1. Quartal entspricht etwa dem Zeitraum von Sommer- bis Herbstferien, das 2. Quartal dem Zeitraum von Herbst- bis Weihnachtsferien, das 3. Quartal dem Zeitraum von Weihnachts- bis Osterferien und das 4. Quartal dem Zeitraum von Oster- bis Sommerferien.



Die Einzelthemen sind in folgenden acht Themenbereichen zusammengefasst:

- Vorläuferfertigkeiten,
- Verschriften von Lauten,
- Vokaldauer,
- Wortbausteine,
- Merkwörter,
- Groß- und Kleinschreibung,
- Zeichensetzung,
- Wörterbuch.

Alle Einzelthemen innerhalb eines Themenbereiches setzen den Erwerb einer grundlegenden Teilkompetenz voraus. Der Erwerb dieser Teilkompetenz bildet den Schwerpunkt in der Vermittlung der einzelnen Rechtschreibthemen innerhalb eines Bereiches. Diese Teilkompetenzen sind den Themenbereichen *kursiv* hinzugefügt.

Beispiel:

Im Bereich Verschriften von Lauten bildet die Verwendung der Pilotsprache (das deutliche Mitsprechen beim Schreiben; → Glossar) die Voraussetzung zum Verschriften von Lauten. Themen innerhalb dieses Bereiches können ohne Kenntnis der Pilotsprache nicht erfolgreich erarbeitet werden. Diese Themen sind: Laut-Buchstaben-Kennntnis, richtige Buchstabenauswahl, vollständige und richtige Buchstabenreihenfolge, besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen sowie Silbentrennung.

Lesehilfe zur Tabelle der Rechtschreibthemen

Grundlegend ist der Bereich der Vorläuferfertigkeiten, dessen Teilthemen in der Eingangsdiagnostik für jedes Kind individuell erfasst und ausgebaut werden. Daran anschließend wird der Bereich Verschriften von Lauten mit den aufgeführten Teilthemen erarbeitet. Die in diesen Bereichen erworbenen Kompetenzen bilden das Fundament für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

Die darauf aufbauenden Einzelthemen der anderen Bereiche werden schrittweise nacheinander erarbeitet und immer wieder in die neu zu bearbeitenden Themen eingebettet, um die erworbenen Kenntnisse nachhaltig zu sichern. Im Unterricht werden abwechselnd Themen aus den Bereichen Vokaldauer, Wortbausteine, Merkwörter, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und Wörterbuch bearbeitet.

Beispiel:

Im ersten Quartal des zweiten Schuljahres (siehe S. 36 f., Abb. 3-3, Spalte 2.1) können grundsätzlich alle Themen, die dunkel unterlegt sind, bearbeitet werden. Dies sind u. a. aus dem Bereich Verschriften von Lauten die besonderen Buchstaben und Buchstabenfolgen_1 sowie die Silbentrennung, aus dem Bereich Vokaldauer die Schreibung des <ie>, aus Bereich Wortbausteine die Auslautverhärtung usw. Genauso können Themen aus den Bereichen Merkwörter, Groß- und Kleinschreibung sowie Zeichensetzung gewählt werden.

Die zeitliche Zuordnung der Rechtschreibthemen innerhalb der einzelnen Bereiche ist eine Empfehlung für die Unterrichtsplanung. Die dunkel markierten Balken sind als Hinweise zu verstehen, zu welchem Zeitpunkt ein Thema eingeführt und die Einführung spätestens abgeschlossen werden sollte. Dass einzelne Schülerinnen und Schüler bereits vor der Einführung eines Themas Vorkenntnisse haben, wird durch eine heller dargestellte sogenannte ‚Grauzone‘ gekennzeichnet.

Unabhängig vom Einführungszeitraum des Themas muss jedes Thema wiederholt im Unterricht behandelt werden, damit Kenntnisse und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler wiederholt und vertieft werden können.

Anwendungsbeispiel: Die Schreibung des langen /i:/

Die Schreibung des langen /i:/ als <ie> ist in den Bereich Vokaldauer eingeordnet. Grundlegender Schwerpunkt in der Vermittlung des Rechtschreibthemas ist die Unterscheidung von Lang- und Kurzvokal. Bereits ab der Mitte des ersten Schuljahrgangs (Quartal 1.3) haben einzelne Schülerinnen und Schüler Vorerfahrungen zur Schreibung des langen /i:/ gesammelt und Hypothesen über die Schreibung entwickelt. Der hellgraue Balken in der Tabelle stellt das dar. Eine Thematisierung innerhalb des Klassenverbandes kann ab dem Beginn des 2. Schuljahrgangs erfolgen (Quartal 2.1). Die Einführung des Themas sollte spätestens bis zum Beginn des 3. Schuljahrgangs abgeschlossen sein (Quartal 3.1), der dunkelgraue Balken (Quartal 2.1 – Quartal 3.1) verdeutlicht dies. In den folgenden Quartalen 3.2 – 4.4 erfolgen Wiederholungen des Rechtschreibthemas.

/i:/-Ausnahmen vom <ie>: Die Ausnahmen in der Schreibung des langen /i:/ werden als Merkwörter betrachtet. Die wenigen Ausnahmen, in denen das lange /i:/ nicht als <ie> sondern als einfaches <i>, <ih> oder <ieh> zu verschriften ist, werden nicht dem Bereich Vokaldauer, sondern dem Bereich Merkwörter zugeordnet (vgl. Kap. 2, S. 18, Abb. 2-6, Zeile 4.).



Rechtschreib-
lernen als
Entwicklungs-
prozess

Legende und *Erläuterungen zur Tabelle der Rechtschreibthemen (S. 36 f., Abb. 3-3)

	in diesem Zeitraum soll das Thema behandelt und die Einführung abgeschlossen werden
	„Grauzone“, innerhalb derer (einzelne) Schülerinnen und Schüler bereits Zugang zum Thema haben
0. Quartal	Zeitraum vor Schuleintritt

Grundsätzlich können die einzelnen Rechtschreibthemen je einem einzigen Bereich und einer einzigen Teilkompetenz eindeutig zugeordnet werden. Lediglich vier Rechtschreibthemen stellen Ausnahmen dar:

1. Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen

Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_1 (häufig vorkommende): <-en, -er, -el, ch, s, sch, r, f, k, ng, nk, au, ei, qu, sp, st, z, eu>: Die angegebenen Buchstaben und Buchstabenfolgen weichen zum Teil von der Laut-Buchstaben-Zuordnung ab. Die Abweichungen folgen Regeln und sind für Schülerinnen und Schüler gut lernbar. (→ Glossar: Graphem)

Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_2 (seltener vorkommende, lesewichtig): <v, pf, ß, ai, chs, dt, x>: Die angegebenen Buchstaben und Buchstabenfolgen entsprechen nicht der eindeutigen Laut-Buchstaben-Zuordnung. Die Kenntnis der Buchstaben und Buchstabenfolgen ist für die Schülerinnen und Schüler wichtig, da sie zu diesem Zeitpunkt zum Lesen erforderlich sind. Da die Abweichungen der Laut-Buchstaben-Zuordnung nicht so eindeutig geregelt sind wie bei in der Gruppe der besonderen Buchstaben und Buchstabenfolgen_1, wird die Verschriftung dieser Laute dem Bereich der Merkwörter zugeordnet. (→ Glossar: Graphem)

Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_3 (seltener vorkommende): <v, pf, ai, chs, dt, x>: Die angegebenen Buchstaben und Buchstabenfolgen entsprechen nicht der eindeutigen Laut-Buchstaben-Zuordnung. Obwohl sie grundsätzlich in den Bereich Verschriften von Lauten gehören, sind sie dem Bereich der Merkwörter zugeordnet. Dies ist in der Vermittlung des Themas begründet. Die Verschriftung dieser Buchstaben und Buchstabenfolgen kommt selten vor. Aus diesem Grund werden Wörter, die

		1					2		
		Quartal 0	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3
	Wörterbuch <i>Alphabet</i>								
									Kenntnis
Satz	Zeichen- setzung <i>Satz- betrachtung</i>								
									Ausrufezeichen, Fragezeichen
							Punkt		
Satz	Groß-Klein- Schreibung <i>Satzbau</i>								
									Satzanfänge
									Verben
									Adjektive
Wortaufbau	Merkwörter								
Wortaufbau	Wort- bausteine <i>Wortbausteine</i>								*Zusammengesetzte Nomen_1 Handtuch, Baumhaus
									*Adjektivendungen_1
									Auslautverhärtung
Wortaufbau	Vokaldauer <i>Lang- und Kurzvokal</i>								
									<ie>
									Silbentrennung
Laute und Laufolge	Verschriften von Lauten <i>Pilotsprache</i>								
									*Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_2 (seltener vorkommende, lesewichtig): <v, pf, -ß, -ai, -chs, -dt, x>
									*Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_1 (häufig vorkommende): <-en, -er, -el, ch, s, sch, r, f, k, -ng, -nk, au, ei, qu, sp, st, z, eu>
									vollständige u. richtige Buchstabenreihenfolge
Vorläufer- fertigkeiten									richtige Buchstabenauswahl
									Laut-Buchstaben-Zuordnung
									lautsprachliche Fähigkeiten
									phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Laute)
Vorläufer- fertigkeiten									phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Wörter, Reime, Silben)
									Sprechregister
									Wortschatz
									Händigkeit

diesen Rechtschreibphänomenen zugeordnet werden können, als Merkwörter gelernt. Die Schreibung des <ß> ist eindeutig geregelt und wird deshalb als Einzelthema behandelt (vgl. Abb. 3-3, Bereich Vokaldauer). (→ Glossar: Graphem)

2. Adjektivendungen

Adjektivendungen_1 (häufig vorkommende) <ig, -lich>: Adjektive können aus Verben, Substantiven (Pronomen), Adjektiven und Adverbien abgeleitet werden. Die Ableitungsmorpheme -ig und -lich kennzeichnen abgeleitete Adjektive.

Adjektivendungen_2 (seltener vorkommende) <-isch, -haft, -bar, -los, -sam -en, -ern>: Die Ableitungsmorpheme (Suffixe) <-isch, -haft, -bar, -los, -sam -en, -ern> kennzeichnen abgeleitete Adjektive.

3. Nomen

Nomen mit Endungen - Endungen für Nomen: Die Rechtschreibeinheit Nomen mit Endungen ist dem Bereich Groß- und Kleinschreibung zugeordnet. Die Grundlage der Behandlung im Unterricht stellt die Betrachtung des Satzbaus dar. Es ist ebenso möglich, sich dem Thema über die Wortbetrachtung anzunähern. In diesem Fall wird das einzelne Wort in den Blick genommen und auf seine Strukturen hin überprüft. Dieser Zugang wird in den Bereich Wortbausteine eingeordnet. Je nach Vermittlung ist das Thema in den Bereich Wortbausteine oder Groß- und Kleinschreibung einzuordnen.

Zusammengesetzte Nomen_1 (einfacher, morphologische Ableitung): Zusammengesetzte Nomen können unmittelbar aus zwei Nomen zusammengesetzt werden (z. B. das Baumhaus, die Haustür). Die Zusammensetzungen sind für Schülerinnen und Schüler einfach auszuführen. Die morphologische Ableitung der einzelnen Bestandteile muss dabei beachtet werden (z. B. Hände - Hand; das Handtuch). (→ Glossar: Wortfuge)

Zusammengesetzte Nomen_2 (mit Fugenelementen, morphologische Ableitung): Eine Vielzahl zusammengesetzter Nomen wird mit Fugenelementen gebildet (z. B. der Pferdestall; Geburten – Geburt, der Geburtstag; das Buchenblatt, der Herzenswunsch. Teilweise stimmen diese Fugenelemente mit Flexionsendungen überein, teilweise auch nicht (z. B. der Liebesbrief). Die Fugenelemente müssen von den Schülerinnen und Schülern beim Verschriften als solche identifiziert werden. (→ Glossar: Wortfuge)

4. Silbeninitiales <h>

Silbeninitiales <h>: Das silbeninitiale <h> (→ Glossar) kommt nur in wenigen Wörtern vor (z. B. gehen, sehen). Durch Zerlegen in Silben kann es hörbar gemacht werden. Der Zugang zum silbeninitialen <h> unterscheidet sich aus diesem Grund ein wenig von den Wörtern mit Dehnungs-<h>.

4 Orientierungswortschatz – Funktion und Umgang

Der vorliegende Orientierungswortschatz (→ Glossar) stellt ein strukturiertes Angebot an Wortmaterial dar. Er vermag damit verschiedenen Funktionen zu dienen.

- Zum einen bietet er die Möglichkeit, gezielt ein spezielles Rechtschreibphänomen zu erarbeiten, indem man aus dem Orientierungswortschatz passende Wörter auswählt und damit eigene Übungen sowie Aufgaben entwickelt (vgl. Kap. 6).
- Weiterhin kann der Orientierungswortschatz als Impulsgeber zum entdeckenden Lernen genutzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler den Regeln der Rechtschreibung selbst auf die Spur kommen.
- Nicht zuletzt lassen sich auf der Basis des Orientierungswortschatzes auch individuelle Instrumente der Leistungsfeststellung konzipieren (vgl. Kap. 7).

Den gleichen Funktionen dient die elektronische Orientierungsliste, welche über die landesweite Mediendistribution Merlin herunterladbar ist, <http://merlin.nibis.de>.

Aus ihr sind auch die Beispielwörter dieses Kapitels entnommen.

Der Tabelle Rechtschreibthemen aus Kapitel 3 folgend (S. 36 f., Abb. 3-3), ist der Orientierungswortschatz in die großen Bereiche *Verschriften von Lauten*, *Vokaldauer*, *Wortbausteine*, *Merkwörter* sowie *Groß- und Kleinschreibung* eingeteilt. Den ersten vier Bereichen ist jeweils ein Abschnitt vorangestellt, in dem es im Sinne einer methodischen Anregung um die Anbahnung von Vorläuferfertigkeiten in Bezug auf den zentralen orthografischen Gegenstand geht. Kernelement der einzelnen Bereiche ist ein tabellarischer Aufbau, der im Folgenden erklärt wird:

① Rechtschreibbereich		
② orthografisches Phänomen		XXX
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/Ausnahmen
③	④	⑤

- ① Im Sinne einer Orientierungshilfe findet sich in der ersten Zeile ein Hinweis auf den Rechtschreibbereich, dem das behandelte orthografische Phänomen zugeordnet ist.
- ② Die grau hinterlegte Überschrift der Tabelle benennt das jeweilige aus Kapitel 3 der Handreichung abgeleitete orthografische Phänomen. Rechts ist ggf. mit einem Kürzel aus zwei Buchstaben (und + oder -) auf die elektronische Orientierungsliste verwiesen; siehe dort im ‚Problemprofil‘.
- ③ In der ersten Spalte finden sich meistens dazu gehörende Beispielwörter, die nach Schwierigkeitsgrad unterteilt sind. Dabei enthält der obere, grau hinterlegte Abschnitt Wortmaterial, bei dem das Hauptaugenmerk in besonderem Maße auf dem zu behandelnden Rechtschreibphänomen liegt, während im unteren Bereich zusätzlich weitere Aufmerksamkeitsstellen im einzelnen Wort fett und kursiv gekennzeichnet sind. Somit sind letztere ebenso geeignet, allerdings besser nicht als Einstieg. Sie bieten jedoch die Möglichkeit eines Anschlusses an bereits behandelte Themen des Rechtschreibunterrichts oder die Gelegenheit zu eigenen weiterführenden Entdeckungen.
- ④ Die mittlere Spalte bietet Regeln und Strategien für die Schuljahrgänge 1- 4.
- ⑤ Die dritte Spalte macht auf mögliche Ausnahmen aufmerksam bzw. weist auf Stolperfallen hin, die während der unterrichtlichen Vorbereitung bedacht werden sollten, um der ‚Falle‘ auszuweichen.



Orientierungswortschatz

Verschriften von Lauten (→ Glossar: Lautorientiertes Schreiben)

Zur Förderung der Vorläuferfähigkeit phonologische Bewusstheit (→ Glossar) sind Reimwörter¹, Wörter mit gleichem An- und Endlaut, zusammengesetzte Nomen oder Wörter mit unterschiedlicher Silbenanzahl geeignet. Da die Beispielwörter für mündliche Übungen überaus zahlreich sind und je nach Aufgabentyp variieren, wird an dieser Stelle hierfür kein Wortmaterial explizit angeboten.²

Verschriften von Lauten		
Laut-Buchstaben-Korrespondenz (ein Laut – ein Buchstabe)		
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/Ausnahmen
<p><i>lauttreue Wörter</i>³</p> <p>Oma, Opa, Ufo, Uhu</p> <p>gut, Hut, Los, Mut, rot, Tal, Wal, Wut</p> <p>Dino, Foto, Kanu, Kilo, Kino, Kiwi, lila, Lama, Limo, Mama, Papa, Popo, Puma, Sofa, Domino, Salami</p> <p>Gebet, Kamel, Kamin, Musik, Paket, Pedal, Pirat, Pokal, Pilot, Regal, Salat</p> <p>Brot, Flamingo, Iglu, kalt, Kaktus, Klo, Kran, Krokodil, Lineal, Panda, Plan, Planet, prima, Radio, Saft, Wolf</p>	<p>„Mitsprechwörter“:</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Ich schreibe jeden Laut, den ich höre.</p> </div>	<p>Die häufigste Schreibung des lang gesprochenen betonten i-Lautes ist das <ie>. Mit Blick auf die Arbeit mit der Anlauttabelle sind an dieser Stelle abweichend von der Regel „Das lange /i/ schreibe ich meistens als <ie>“⁴ Wörter aufgelistet, bei denen diese Regel nicht zutrifft.</p> <p>(→ Glossar: Basisgraphem)</p>
<p><-e>:</p> <p>Banane, Blume, Dose, Hase, Hose, Hupe, Krone, Lampe, Laterne, Lupe, Maske, Melone, Name, Nase, Note, Palme, Pistole, Rabe, Rakete, Rose, Tante, Tapete, Tinte, Tomate, Tube, Wolke</p> <p>Elefant, Telefon</p> <p>Delfin, elf, Ente, Eskimo, Helm, Nest, Zebra</p>		<p>Einige verschieden klingende Laute werden gleich geschrieben. Beim Umgang mit Wörtern begegnen Kinder dieser Schwierigkeit schon sehr früh. So verändern etwa die Vokale (→ Glossar) ihre Klangfarbe und Länge je nach Umgebung. Insbesondere die Aussprache des im Deutschen am häufigsten auftretenden Vokalbuchstabens <e> ist dabei vielfältig. Neben dem am leichtesten zu identifizierenden lang gesprochenen /e:/ wie in Esel (Anlaut) sowie dem kurz klingenden /ɛ/ in Ente (Anlaut) findet sich hier auch noch ein schwachtoniger Schwa-Laut (→ Glossar), der in Nebensilben erscheint (Flügel, Tante). Dieser Lautvarianz trägt die Tabelle durch ihre Aufteilung Rechnung. Hier gilt es, im Unterricht eine Sensibilisierung für die Lautunterscheidung anzubahnen.</p>

¹ Beim Verschriften von Reimwörtern ist zu beachten, dass einige Endreime unterschiedlich verschriftet werden: Feld – Welt – fällt; Paar – klar – wahr.

² Ausgewählte diagnostische Testverfahren zu dieser Vorläuferfertigkeit finden sich im Anhang (vgl. S. 137).

³ Sortierung nach Schwierigkeitsgrad: Zuerst kurze lauttreue Wörter mit Vokal-Konsonant-Vokal-Folge (VKV), dann Wörter mit der Struktur Konsonant-Vokal-Konsonant (KVK), anschließend zweisilbige Wörter (KVKV) und danach dreisilbige Wörter gleicher Struktur. Hierauf folgen zweisilbige Wörter mit der Struktur KVKVK. Zu Konsonantenhäufungen vgl. in der elektronischen Orientierungsliste **KH**.

⁴ Vgl. Kap. 2, S. 18, Abb. 2-6.

Verschriften von Lauten		
Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen: <-el>, <-en>, <-er>		
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/Ausnahmen
<-e/>: Ampel, Amsel, Esel, Gabel, Igel, Insel, Kegel, Kugel, Mandel, Mantel, Nadel, Nagel, Nudel, Onkel, Pinsel, Pudel, Regel, Segel, Tafel		
<-en>: Besen, Faden, fragen, geben, ha- ben, Hafen, Haken, Laden, legen, lesen, Magen, malen, Ofen, Rasen, raten, reden, Regen, rufen, sagen, toben, Wagen		
<-er>: Feder, Kater, Meter, Tiger		An dieser Stelle sind Aussprache- besonderheiten zu beachten (vgl. Kap. 2, S. 12, Abb. 2-4, Zeile 3), für die dann nebenstehende Regel gilt.



Orientierungs-
wortschatz

Verschriften von Lauten		
Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen: <ch>		SG+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/Ausnahmen
ch 1 [ç]: Becher, brechen, dich, dicht, durch, frech, Furcht, ich, Kirche, Knecht, Licht, mancher, mich, Milch, nicht, Pech, rechen, Recht, richten, sich, sicher, Sicht, solcher, welcher, Endung -chen, -lich ch 2 [x]: acht, Bach, brachten, Buch, Dach, dachten, doch, Drachen, Fach, hoch, Knochen, kochen, Krach, Kuchen, lachen, Loch, machen, mochten, nach, Nachbar, Nacht, noch, Sache, suchen, tauchen, Tochter, Tuch, wach, Woche	mehrere Buchstaben für einen Laut Hier sogar für 2 Laute: ch 1 (ich) ch 2 (ach) 	Wichtig: Die Endung <ig> klingt wie <ich> mit ch1 [ç]. ch 2 [x] wird von Schülerinnen und Schülern häufig als <r> verschriftet (z. B. *<darten> statt <dachten>), weil [x] und /r/ an benachbarten Stellen und auf sehr ähnliche Wei- se gebildet werden. Es ist daher wichtig, diese unterschiedlichen Lautqualitäten bewusst zu machen. Zu beachten ist, dass <Ch> im An- laut wie /k/ klingen kann: Christian, Chor, Chamäleon ...
ch 1 [ç]: deutlich, Eiche, euch, Geschichte, gleich, Kaninchen, kriechen, Küche, lächeln, leicht, leuchten, Mädchen, Mär- chen, möchten, nächste, niedlich, reich, riechen, schlecht, schleichen, schlichen, Sittich, sprechen, stechen, Storch, Streich, Strich, Teppich, tüchtig, weich ch 2 [x]: auch, Bauch, brauchen, Rauch, Schachtel, schlachten, Schlauch, schwach, Sprache, stauchen		⁵ Eckige Klammern [] werden nur hier und in der Abb. 2-4 (S. 12) verwendet. Sie bezeichnen Laute unabhängig von ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion. Sie erlauben die Unterscheidung von Aussprache- Varianten (Allophonen) bei <ch> und <r>.

Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen: <ei>, <eu>

SG+

Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<ei> Ameise, Arbeit, bei, beide, beim, Bein, bereit, Blei, bleiben, Brei, breit, dein, drei, Ei, Eile, Eimer, einander, ein, einigen, Eisen, feiern, Feige, fein, frei, Geist, gemein, greifen, heil, Heim, heiraten, herein, hinein, keiner, klein, kneifen, Kreide, leiden, Leine, leise, leisten, Leiter, mein, meinen, meiste(ns), Meister, nein, rein, Reise, reiten, Seife, Seil, sein, seit, Seite, Teil, treiben, weil, Weile, Wein, weinen, Weise, weit(er), Anfangsbausteine <ein->, <weit->; Endungen <-heit>, <-keit>, <-lein>		
allein(e), beißen, Bescheid, dreißig, Eiche, eins, Eis, einzige, Feind, Fleisch, Fleiß, gleich, heiß, heißen, heizen, Kleid, Kreis, leicht, leihen, pfeifen, Preis, Polizei, reich, Reihe, Reis, reißen, Scheibe, scheinen, schleichen, Schleife, schmeißen, schneiden, schreiben, schreien, schweigen, Schwein, seid, steigen, Stein, Streich, Streifen, Streit, weich, weihen, weiß, zeigen, Zeit, zwei		
<eu> Beule, Beutel, deuten, euer, eure, Eule, Feuer, Freude, freuen, Heu, heulen, heute, Leute, neu, neun, teuer, Teufel, treu		Zu unterscheiden ist diese Buchstabenverbindung vom ableitbaren <äu> (vgl. Tabelle a-Umlaut auf S. 48).
deutlich, deutsch, Deutscher, euch, feucht, Freund, Kreuz, leuchten, scheu, Scheune, schleudern, Steuer, streuen, Zeug, Zigeuner		

Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen

SG+

Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/Ausnahmen
<sch> Die Gewinnung von Beispielwörtern wird im Manual der elektronischen Orientierungsliste/ Vorspann erläutert.		
<st> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste		
<sp> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste		
<ng> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste		
<r> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste		In Bezug auf <r> sind regionale Aussprachebesonderheiten zu bedenken (vgl. Kap. 2, S. 12, Abb. 2-4): <hier> → *<hia>; <dort> → *<doat>
<s, f, k, nk, au, qu, z> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste		SG+, SG-

Vokaldauer

Zur Anbahnung der Vokaldauerunterscheidung (Erkennen von Länge und Kürze) eignen sich für mündliche Übungen oder bildliche Darstellungen folgende Minimalpaare (→ Glossar):

Ofen – offen, Wal – Wall, schief – Schiff, Miete – Mitte, bieten – bitten, Stiel – still, Riese – Risse, Hütte – Hütte, Wiesen – wissen, raten – Ratten, Schal – Schall, Haken – Hacken, spuken – spucken.⁶

Bei diesen Beispielen macht die unterschiedliche Vokaldauer einen Bedeutungsunterschied aus. Aber auch durch eine kontrastive Gegenüberstellung der Vokaldauer lässt sich die Vokaldauerunterscheidung üben: /bi:nən/ - /binən/. An dieser Stelle übernehmen ‚Unsinnwörter‘ die Funktion einer Entscheidungshilfe. Hierfür kann das in der Tabelle angegebene Wortmaterial verwendet werden.

Lang gesprochene Vokale		Vokaldauer
		LI+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>lang gesprochener i-Laut</i></p> <p>biegen, Biene, Bier, bieten, blieben, Brief, die, Diener, dieser, fiel, Fliege, Frieden, frieren, Gier, hielten, hier, kariert, Knie, liefen, nie, nieder, Papier, piepen, riefen, Riese, sie, sieben, siegen, tief, Tier, trieben, wie, wieder, Wiese, Ziege, Ziel, Zwiebel</p> <p><i>Endung -ieren</i></p>	<p>Ich höre und spreche /i:/ und ich schreibe meistens <ie>.⁷</p>	<p>rieten - Riten wieder - wider</p> <p>Lesefalle: Familie Linie Ferien (hier ist das e zu hören)</p> <p>Beispiele für Ausnahmen vom <ie> (<i>, <ih> und <ieh>) sind im Bereich Merkwörter (S. 52) zu finden.</p>
<p>Batterie, Dieb, Dienstag, fließen, genießen, gießen, heißen, kriechen, Krieg, lieb, Lied, ließen, liest, niemand, niedlich, riechen, schieben, schief, Schiene, schienen, schliefen, schließen, schrie, schrieben, schwiegen, schwierig, Spiegel, Spiel, Stiefel, stiegen, stießen, verschieben, viel, vier, ziemlich</p>		<p>Namen - nahmen mehr - Meer Wal - Wahl (Kontext nutzen)</p> <p>Beispiele für Ausnahmen (mit <-h> oder Vokaldoppelschreibung) sind im Bereich Merkwörter zu finden. (S. 52; → Glossar: Merkwörter)</p>
<p><i>weitere lang gesprochene Vokale</i></p> <p>aber, Banane, Beruf, Blut, Brot, dem, den, der, du, egal, er, gut, Hof, Hut, ja, je, Klo, los, Monat, Mut, Not, nun, Obst, Oma, Paket, Plan (...)</p>		<p>LV+</p>
<p>Abend, Ameise, aßen, Bad, bevor, bloß, Blume, brav, Bruder, Bube, Buch, Dame, Dose, erst, Erde, Esel, Feder, Ferien, Flug, Frage, Fuß, Gabel, Gegend, Gemüse, genug, gerade, Glas, Grab (...)</p> <p>(-en): baten, Besen, beten, Boden, bogen, Boten, braten, eben, Faden, fegen, flogen, fraßen, geben, geboren, gegen (...)</p>		

⁶ Vgl. Grund, Haug, Naumann (1994, S. 35).

⁷ Vgl. Kap. 2, S. 18, Abb. 2-6.



Orientierungs-
wortschatz

Kurz gesprochene Vokale

Betonte kurz gesprochene Vokale werden in vielen Wörtern ohne besondere Kennzeichnung geschrieben: also, Apfel, Ente, Felsen, finden, Hefte, Insel, Kasten.

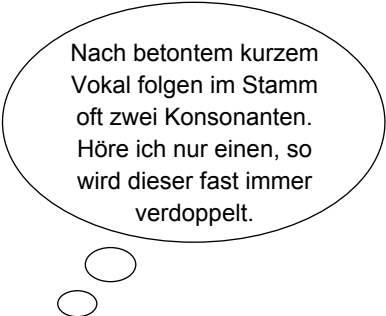
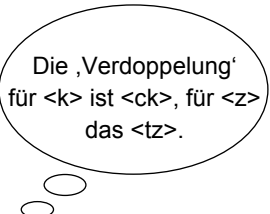
Die Doppelkonsonanz, eigentlich: Konsonantendoppelschreibung, ist im Gegensatz zu den Schreibungen der Länge weitgehend regelhaft. Die genaue Regel ist allerdings komplex und streng. Damit ist sie im Prinzip hilfreich. Aber sie sollte stufenweise eingeführt werden.

Genau: Nach kurzem Vokal schreibe den Konsonanten doppelt, ...

Fehlerbeispiele bei Nicht-Berücksichtigung

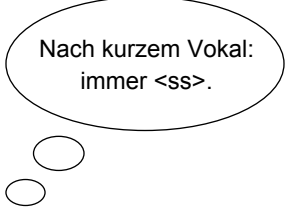
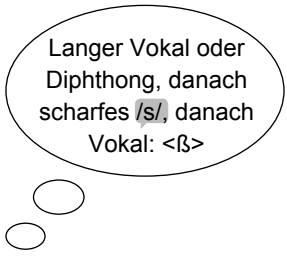
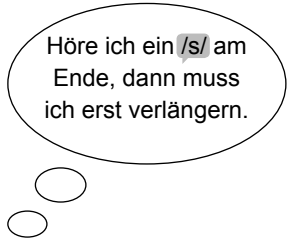
→ Glossar: Konsonantendoppelschreibung; Merkwörter

(1) wenn er allein ist,	* Kallb, kranck	
(2) und zwar im Stamm allein,	* könt, solt	
(3) und wenn der Vokal betont und kurz ist,	* kapputt, dirrekt	
(4) aber nicht in den ‚Kurzwörtern‘ <am, an, bin...>	* amm, biss (tritt selten auf)	KV-
(5) und nicht bei <ch, sch, ng>.	* achch, Fischsch (tritt sehr selten auf)	

		Vokaldauer
Doppelkonsonanz		KV+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<i>Doppelkonsonanzwörter</i> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste	 <p>Nach betontem kurzem Vokal folgen im Stamm oft zwei Konsonanten. Höre ich nur einen, so wird dieser fast immer verdoppelt.</p>	
<ck, tz> Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste	 <p>Die ‚Verdoppelung‘ für <k> ist <ck>, für <z> das <tz>.</p>	

S-Laute

Die Schreibungen <s>, <ss> und <ß> hängen vor allem mit der Vokaldauer zusammen. Bei einem scharfen /s/ am Morphemende muss allerdings verlängert werden (siehe Auslautverhärtung → Glossar.)⁸

		Vokaldauer
s, ss und ß		SL
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><ss> besser, essen, Fass, Fluss, fressen, Kissen, Klasse, Kuss, lassen, Masse, messen, Messer, müssen, nass, Nuss, passen, Tasse, Wasser</p> <p>Schloss, Schlüssel, Schluss</p>	<p>Nach kurzem Vokal: immer <ss>.</p> 	
<p><ß> aßen, fraßen, grüßen, Grüße</p> <p>außen, außer, beißen, dreißig, fließen, genießen, gießen, heißen, hießen, ließen, reißen, schießen, schließen, schmeißen, stießen, stoßen, Straße</p>	<p>Langer Vokal oder Diphthong, danach scharfes /s/, danach Vokal: <ß></p> 	
<p><-s> am Wortende Glas, Gras, Hals</p> <p>Eis, Haus, Kreis, Maus, Preis</p>	<p>Nach langem Vokal /s/ am Wortende – verlängern:</p> <p>Höre ich ein /s/ am Ende, dann muss ich erst verlängern.</p> 	<p>Eis – eisig Reis (nicht verlängerbare) weiß (von wissen) Bus - Busse</p>
<p><-ß> am Wortende bloß, Fuß, groß, Maß</p> <p>Fleiß, heiß, Spaß, weiß (weiße Farbe)</p>	<p>Gras – Gräser bloß – bloße Hals – Hälse Fuß – Füße</p>	
<p><s> und <ß> im gleichen Wort saßen, Soße, süß</p>		



Orientierungswortschatz

⁸ Zunehmende Lärm-Schwerhörigkeit beeinträchtigt das Hören und Unterscheiden der S-Laute.

Wortbausteine

Wörter werden aus Morphemen (→ Glossar) gebildet: Anfangsbausteine (→ Glossar), Endungen (→ Glossar) und Wortstämme. Der Wortstamm trägt die Grundbedeutung eines (komplex) gebildeten Wortes bzw. einer Wortfamilie. Bestimmungswörter (weitere Wortstämme), Anfangsbausteine und Endungen bestimmen die Bedeutung näher. Die Schreibweise der Wortstämme ist fast immer konstant innerhalb der Wortfamilie. Um Einsichten in den Wortaufbau zu unterstützen, bietet sich daher als Grundlage die Arbeit mit Wortfamilien an. Beispielhaft werden an dieser Stelle zwei angegeben:

„schraub“: schrauben, Schraube, Schraubenzieher, aufschrauben, zuschrauben

„staub“: stauben, Staub, verstaubt, Staubsauger, staubig

Wortbausteine		
Auslautverhärtung: statt <p>		
KA+		
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>b statt p</i> gelb, gibt, Grab, Kalb, Korb, Urlaub</p>	<p>steigern, Pluralbildung, wir-Form</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Verlängere das Wort und du hörst es sofort!</p> </div>	<p>Für eine ernsthafte Strategieanwendung ist es notwendig, nicht nur - im Sinne einer Bestätigung - mit Wörtern zu arbeiten, die das Problem der Auslautverhärtung (→ Glossar) enthalten, sondern diese mit p-t-k-Wörtern zu mischen, wodurch eine begründete Entscheidung erforderlich wird. Hierfür sind zusätzlich zu den Beispielwörtern Wörter zur Probe aufgelistet.</p>
<p><kleb> (klebst, Klebstoff, aufgeklebt ...) <schreib> (Schreibtisch, schrieb, schreibst, Geschreibsel ...)</p> <p><farb>, <geb>, <hab>, <halb>, <heb>, <leb>, <sterb>, <üb></p>		
<p>Dieb, Stab</p> <p><bleib>, <erlaub>, <glaub>, <raub>, <schieb>, <schraub>, <treib></p>		
<p><i>p-Wörter zur Probe</i></p> <p>Biotop, Horoskop</p> <p><kipp>, <klapp>, <papp>, <piep>, <schlepp>, <schnapp>, <stopp>, <Typ></p>		

Auslautverhärtung: <d> statt <t>		KA+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>d statt t:</i></p> <p>Abend, Bad, bald, Band, Bild, blind, blöd, blond, fremd, Gegend, Geld, gesund, Gold, Grad, Grund, Hand, Hemd, Herd, Hund, Kind, Land, Mond, Mund, Rad, Rand, rund, Sand, wild, Wald, Wand, Wind</p>	<p>steigern, Pluralbildung, wir-Form</p> <p>Verlängere das Wort und du hörst es sofort!</p>	<p>s. o. (Auslautverhärtung statt <p>)</p>
<p>Bescheid, Feind, Freund, Kleid, Lied, Pferd, Pfund, Schild, Stand, Strand, tausend</p>	<p>(Achtung: Zu verlängern ist jeweils der Wortstamm: z. B. <Handtuch> wegen <Hände>, nicht wegen <Handtücher>.)</p>	
<p><i>t-Wörter zur Probe:</i></p> <p>alt, Bart, Blut, bunt, Durst, Elefant, Faust, Fest, Gast, Geburt, gut, Heft, Hut, kalt, Kraft, Kunst, Last, Luft, Markt, Moment, Monat, Mut, Nest, Not, Ort, Paket, Punkt, Rest, rot, Saft, Salat, Soldat, Welt, Wirt, Wort, Wurst, Zelt</p>		
<p>acht, Arbeit, Bett, Blatt, Boot, breit, Brett, dicht, Fett, Furcht, Geist, Gerät, Gespenst, glatt, Gott, Haut, kaputt, Konzert, laut, leicht, Nacht, nett, schlecht, Schrift, Stift, Streit, Zeit</p>		



Orientierungswortschatz

Auslautverhärtung: <g> statt <k>		KA+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>g statt k:</i></p> <p>Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste</p>	<p>steigern, Pluralbildung, wir-Form</p> <p>Verlängere das Wort und du hörst es sofort!</p>	<p>s. o. (Auslautverhärtung statt <p>)</p>
<p><i>k-Wörter zur Probe:</i></p> <p><Park>, <stink>, <wirk>, <Werk>, <krank>, <lenk>, <link>, <sink></p>		

a-Umlaut		VA+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>ableitbares <ä>:</i></p> <p>Äste, Bänder, Bärte, färben, Gänse, Gärten, Gäste, Hälse, Hände, Kälte, Kästen, Kräfte, Länder, Mäntel, Märkte, Ränder, Säfte, Wälder, Wände, wärst, Wärme, wärmer</p> <p>Bäder, Gläser, Gräber, Gräser, Kläger, Pläne, Räder, Rätsel, rätst, Täler</p>	<p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;">Ich suche ein verwandtes Wort!</p> <p style="margin-top: 10px;">Ich höre /ɛ:/ oder /ɛ:/ und überlege: Kommt es von /a/ oder /a:/?</p>	<p>Auch hier ist es für eine ernsthafte Strategiewendung notwendig, nicht nur - im Sinne einer Bestätigung - mit Wörtern zu arbeiten, die das Problem des a-Umlautes enthalten, sondern diese mit <e>-Wörtern zu mischen, wodurch eine begründete Entscheidung erforderlich wird. Hierfür sind zusätzlich zu den Beispielwörtern Wörter zur Probe aufgelistet.</p> <p>In Bezug auf das lange ä sind regionale Aussprachebesonderheiten zu bedenken (vgl. S. 12, Abb. 2-4, Zeile 1). Aus diesem Grund sind zusätzlich Beispielwörter mit lang gesprochenem /ɛ:/ und Wörter zur Probe mit /e:/ in Spalte 1 aufgelistet.</p> <p>Es gibt ca. 30 nicht ableitbare Wörter mit a-Umlaut. Beispiele dafür sind im Bereich Merkwörter (S. 52) zu finden.</p>
<p>ängstlich, Äpfel, Ärzte, Bäcker, Bälle, Blätter, Dächer, Fächer, fängst, fängt, Fässer, Gänge, glänzen, hätten, kämpfen, Kämpfe, Kännchen, Kästchen, kräftig, lächeln, Lämpchen, lässt, mächtig, Männer, Nässe, Päckchen, Säcke, Sätze, Schränke, Ställe, Stärke, Strände, Tänzer, wächst, Gewächs(-), wäschst, wäscht</p> <p>Drähte, gefährlich, Hähne, Hähnchen, Jäger, jährlich, Nächte, Nähe, nähen, schlafst, schläft, Späße, Stäbe, täglich, trägst, Väter, Wähler, zählen</p>	<p>○</p> <p>○</p>	
<p><i>e-Wörter zur Probe:</i></p> <p style="background-color: #cccccc;">beste, Bremsen, denkst, denkt, Enden, Enten, Felder, Felsen, Feste, fern, Fremder, Hemden, Kerle, lernst, lernt, merkst, merkt, Reste, Welten</p> <p>Betten, Brettchen, Bretter, Decken, Ecken, Elche, festlich, gelblich, Kerzen, Ketten, Menschen, Pferde, schenkst, schenkt, Scherben, Schnecken, stellt, Sterne, Zelte</p> <p>Besen, drehst, fegst, fegt, hebt, klebt, legt, Scheren</p>		
<p><i>ableitbares <äu>:</i></p> <p>Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste</p>	<p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; display: inline-block;">Ich suche ein verwandtes Wort!</p> <p style="margin-top: 10px;">Ich höre /oi/ und überlege: Kommt es von /au/?</p> <p>○</p> <p>○</p>	

Wortbausteine		HM
Adjektivendungen ⁹		
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
-ig: durstig, hungrig, lustig, nötig, notwendig	 	
fleißig, häufig, langweilig, mächtig, neugierig, richtig, ruhig, schuldig, schmutzig, schwierig, selbstständig, tätig, traurig, völlig, vorsichtig		
-bar: sonderbar, wunderbar		Nachbar, Milchbar
furchtbar		
-lich, -isch, -haft, -los, -sam Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste		U-Haft, Glückslos





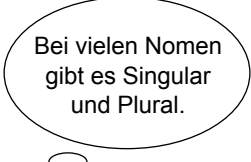
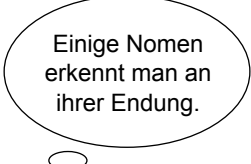
Orientierungs-
wortschatz

Wortbausteine		HM
Anfangsbausteine		
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
ver-: verbinden, verlangen, verloren, verraten, verstehen, verzaubern	 (z. B. verreisen – vereisen)	
verbieten, verdienen, Verein, vergessen, verirren, Verkäufer, verkaufen, Verkehr, verkleiden, verletzen, verlieren, verrückt, verschieden, verschwinden, versprechen, verstauchen, verstecken, versuchen, verwandt		
vor-: voran(-), vorher, vorlesen, vorüber		
vorbei(-),Vorschlag, vorsichtig, vorstellen, vorwärts		
ent-: Beispielwörter und Ausarbeitung der weiteren Tabellen in der elektronischen Orientierungsliste		Der Anfangsbaustein ent- ist vom bedeutungstragenden Wortstamm -end zu unterscheiden.
auf-		
um-		
...		

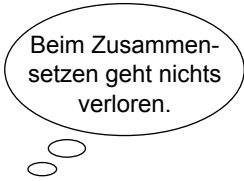
⁹ Je nach Vermittlung können die Themen Nomen und Adjektive im Unterricht in den Bereich Wortbausteine oder Groß- und Kleinschreibung eingeordnet werden. Hier erfolgt der Zugang über die Wortbausteine, da das einzelne Wort in den Blick genommen und auf seine Strukturen hin überprüft wird.

Nomen: Endungen

HM

Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>Endungen für Nomen:</i></p> <p><i>-ung:</i> Achtung, Ahnung, Betonung, Bewertung, Erklärung, Erwartung, Heizung, Hoffnung, Meinung, Ordnung, Richtung, Wohnung, Zeitung</p> <p><i>-nis:</i> Ergebnis, Erlebnis, Erlaubnis, Gefängnis, Hindernis, Zeugnis</p> <p><i>-heit:</i> Gelegenheit, Krankheit, Sicherheit, Trägheit</p> <p><i>-keit:</i> Einsamkeit, Gemeinsamkeit, Geschwindigkeit, Heiterkeit, Möglichkeit, Schwierigkeit, Tätigkeit</p> <p><i>-schaft:</i> Eigenschaft, Freundschaft, Gemeinschaft, Landwirtschaft</p> <p><i>-ling:</i> Frühling, Schmetterling, Sperling</p> <p><i>-tum:</i> Reichtum</p> <p><i>-sal:</i> Scheusal, Trübsal</p>	 <p>Nomen schreibt man groß.</p>  <p>Nomen haben fast immer Artikel.</p>  <p>Bei vielen Nomen gibt es Singular und Plural.</p>  <p>Einige Nomen erkennt man an ihrer Endung.</p>	

Nomen: Zusammengesetzte Nomen

Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen							
<p>Zusammengesetzte Nomen:</p> <table border="1" data-bbox="199 412 767 613"> <thead> <tr> <th>Bestimmungswörter</th> <th>Grundwort</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fahr-</td> <td rowspan="4">rad</td> </tr> <tr> <td>Riese-n-</td> </tr> <tr> <td>Renn-</td> </tr> <tr> <td>Glück-s-</td> </tr> </tbody> </table> <p>Haustür, Kindergarten, Lastwagen</p> <p>Apfelsaft, Autofahrer, Bahnhof, Bleistift, Butterbrot, Fahrstuhl, Fußball, Goldfisch, Kleeblatt, Kochlöffel, Kopfkissen, Mülleimer, Ohrfeige, Radweg, Sandkasten, Schäferhund, Schneemann, Schulheft, Sommerferien, Staubsauger, Strumpfhose, Zahnbürste</p>	Bestimmungswörter	Grundwort	Fahr-	rad	Riese-n-	Renn-	Glück-s-	<p>Beim Zusammen- setzen geht nichts verloren.</p> 	
Bestimmungswörter	Grundwort								
Fahr-	rad								
Riese-n-									
Renn-									
Glück-s-									
<p>a) Fahrrad, Leuchtturm, Motorroller, Satzzeichen, Schlüsselloch, Spinnennetz, Straßenname, Ziellinie</p> <p>b) Bilderrahmen, Buchhülle, Lesecke, Sahneis, Silvesterrakete, Sommerregen, Stadtteil, Stroh- halm</p> <p>c) Abschiedsgruß, Ansichtskarte, Aussichtsturm, Geburtstag, Lieblingsfilm, Rettungsring, Unterrichtsstunde, Weihnachtsmann</p>		<p>In bestimmten Fällen können sich aus der Zusammensetzung besondere Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler ergeben (vgl. Wortfuge → Glossar):</p> <p>a) Identische Laute in der Fuge (Endlaut des 1. Wortes ist identisch mit Anlaut des zweiten Wortes)</p> <p>b) Identische Buchstaben in der Fuge (Endbuchstabe des ersten Wortes ist identisch mit erstem Buchstaben des zweiten Wortes)</p> <p>c) Fugenzeichen s (immer stimmlos)</p>							



Orientierungs-
wortschatz

Merkwörter (→ Glossar)

Wörter, deren richtige Schreibung sich weder durch deutliches Mitsprechen noch durch regelgeleitetes Nachdenken herausfinden lässt, werden als Merkwörter bezeichnet. Diese Wörter gilt es auswendig zu lernen. Zum Glück haben sie aber fast immer nur eine „Merkstelle“, der Rest ist lautorientiert oder mit Nachdenken zu schreiben. Und sie machen nur einen geringen Anteil der deutschen Rechtschreibung aus (vgl. Kap. 2, S. 18, Abb. 2-6). Sehr häufig geschriebene und gelesene Wörter sowie Wörter mit einer besonderen Bedeutung für die Lernerin oder den Lerner prägen sich in diesem Zusammenhang am leichtesten ein. Bei allen individuellen Unterschieden, die sich aus den genannten Faktoren ergeben, kann somit die Liste der Häufigkeitswörter hier eine erste grundlegende Orientierung bieten. Didaktisch vermag an dieser Stelle auch die Entwicklung eines klasseneigenen Wortschatzes eine wichtige Rolle zu spielen.

		Merkwörter
<i>Häufigkeitswörter¹⁰</i>	der, die, und, in, den, von, zu, das, mit, sich, des, auf, für, ist, im, dem, nicht, ein, eine, als, auch, es, an, werden, aus, er, hat, dass, sie, nach, wird, bei, einer, um, am, sind, noch, wie, einem, über, einen, so, zum, war, haben, nur, oder, aber, vor, zur, bis, mehr, durch, man, sein, wurde, sei, Prozent, hatte, kann, gegen, vom, können, schon, wenn, habe, seine, Mark, ihre, dann, unter, wir, soll, ich, eines, Jahr, zwei, Jahren, diese, dieser, wieder, keine, Uhr, seiner, worden, will, zwischen, immer, Millionen, was, sagte	
<i>Ausnahmen vom <-ie></i>	<p><i>Ausnahme <i>:</i> Apfelsine, dir, Fabrik, Igel, Kaninchen, Kilo, Kino, Krokodil, lila, Margarine, Maschine, mir, Musik, prima, Ski, Tiger, wir</p> <p><i>Ausnahme <ih>:</i> ihm, ihn, ihr</p> <p><i>Ausnahme <-ieh>:</i> fliehen, geschieht, liehen, sieht, Vieh, ziehen</p>	LI-
<i>lang gesprochener Vokal mit <-h> oder Vokaldoppelschreibung</i>	<p><i><-h> vor l, m, n, r:</i> ahnen, Bahn, befehlen, Draht, fahren, fehlen, führen, Gefahr, Hahn, Huhn, Jahr, kehren, lahm, Lohn, Mehl, mehr, nahmen, nehmen, ohne, Ohr, sehr, Sohn, Stroh, Stuhl, Uhr, Wahl, wahr, wohl, (...)</p> <p><i><-h> (fast) immer zwischen Vokalen und (z. T.) nach <ei>:</i> drehen, Ehe, froh(e), Geweih, Reh(e), stehen</p> <p><i><aa>, <ee>, <oo>:</i> Beere, Boot, doof, Haar, Idee, Kaffee, Klee, leer, Meer, Paar, Schnee, See, Tee, Zoo</p>	LV-
<i>besondere Buchstaben und Buchstabengruppen</i>	<pf>, <v>, <ai>, <chs>, <dt>, <x>	SG-
<i>nicht ableitbares <ä></i>	Ähre, Ärger, Bär, bestätigen, Mädchen, spät	VA-
<i>nicht ableitbares <b, d, g></i>	ab, ob; Mädchen, sind, und; weg Herbst, hübsch, Obst; Adler, irgend, Jugend, niedlich, sind; Honig	

¹⁰ Diese Liste der Universität Leipzig (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/Papers/top1000de.txt>; aufgerufen am 10.05.2014) stammt aus dem Jahr 2001 und enthält deshalb auch das Wort „Mark“. Sie beruht auf statistischen Auswertungen von Publikationen in deutscher Sprache. Um die Liste vollständig erhalten zu können, ist hier darauf verzichtet worden, einzelne Wörter auszusortieren, die nicht der oben angegebenen Definition von Merkwörtern entsprechen.

Groß- und Kleinschreibung

Groß- und Kleinschreibung		
Nomen		
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p><i>Nomina Konkrete</i>¹¹ Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste</p>	<p>Nomen schreibt man groß.</p>	
<p><i>Nomina Abstrakta</i></p> <p>Angst, Antwort, Art, Beruf, Durst, Ende, Ernte, Firma, Frage, Geburt, Gedanke, Hilfe, Hunger, Kilo, Kilometer, Kraft, Kunst, Lust, Mal, Menge, Meter, Minute, Moment, Monat, Musik, Mut, Name, Natur, Norden, Not, Osten, Problem, Rest, Süden, Westen, Wort, Wut</p>	<p>Nomen haben fast immer Artikel.</p>	
<p>Ärger, Anfang, Appetit, Arbeit, Aufgabe, Augenblick, Beispiel, Bescheid, Besuch, Betrieb, Blick, Blitz, Dienst, Druck, Ehe, Eile, Erfolg, Fahrt, Fall, Fehler, Ferien, Fleiß, Flug, Freude, Frieden, Frühstück, Furcht, Geburtstag, Gefahr, Gefühl, Geräusch, Geschichte, Geschmack, Geschrei, Gewitter, Gier, Glaube(n), Glück, Grad, Größe, Grund, Hälfte, Hauptsache, Haushalt, Hitze, Idee, Industrie, Interesse, Jahr, Jahrhundert, Jahrzehnt, Jugend, Kampf, Konzert Krach, Krieg, Kuss, Lauf, Licht, Liebe, Lied, Lohn, Märchen, Mathematik, Milliarde, Million, Mitte, Mühe, Nähe, Null, Nummer, Ohrfeige, Pause, Pech, Pfund, Preis, Programm, Quatsch, Recht, Reihe, Reise, Ruhe, Sache, Satz, Schluss, Schreck, Schritt, Schuss, Schutz, Sicht, Sinn, Sommerferien, Sommertag, Spaß, Spiel, Sport, Sprache, Stimme, Strafe, Streich, Streit, Stunde, Sturm, Tag, Teil, Tod, Trauer, Traum, Trick, Unfall, Unglück, Unterschied, Urlaub, Verein, Verkehr, Vorschlag, Wahl, Wechsel, Weile, Wetter, Wind, Witz, Woche, Wunsch, Zahl, Zeit, Ziel, Zukunft</p>	<p>Bei vielen Nomen gibt es Singular und Plural.</p>	



Orientierungswortschatz

¹¹ „Die eigentlichen Namen und die Nomina Konkrete sind für die Kinder sichere Mitglieder der Wortart Nomen“ (Naumann 1999, S. 152).

5 Diagnostik

Warum sollte Diagnostik durchgeführt werden?

Damit Rechtschreibunterricht so gestaltet werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler sinnvoll in ihrer Rechtschreibentwicklung gefördert werden, ist eine Anpassung der Lernaufgaben an die individuellen Erfahrungen und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erforderlich. Dazu sind differenzierte Kenntnisse der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler nötig. Diese Kenntnisse ergeben sich einerseits aus informellen Beobachtungen in Unterrichtssituationen und bei der Bearbeitung von Lernaufgaben, andererseits werden sie aus systematischer pädagogischer Diagnostik (→ Glossar: Diagnose) abgeleitet.

Standardisierte und informelle Verfahren

Informelle Verfahren setzen einen guten Überblick der Lehrkraft über die Lerngruppe sowie viel Erfahrung und eine hohe Fachkompetenz voraus. Die Einordnung der Fehler in den individuellen Erwerbsprozess erfordert eine große Sicherheit, um aus den individuellen Beobachtungen geeignete Lernaufgaben abzuleiten. Die grobe Zuordnung anhand des Stufenmodells (vgl. Kap. 3, S. 29 ff., Abb. 3-2) kann Hinweise geben, ist aber insbesondere bei fortgeschrittenen Rechtschreiberinnen und Rechtschreibern nicht hinreichend.

Der Einsatz von *Diagnosetests*, wie hier statt ‚standardisierter diagnostischer Verfahren‘ gesagt wird, unterstützt Lehrkräfte bei der Planung eines kompetenzorientierten Rechtschreibunterrichts. Diagnosetests bieten selbst mit Diagnoseverfahren nicht erfahrenen Lehrkräften die Möglichkeit, einen Überblick sowohl über die individuell erreichten Lernstände als auch über den Leistungsstand der Lerngruppe zu erhalten. Ihr Einsatz verlangt allerdings anfangs Mehrarbeit, nämlich eine intensive Auseinandersetzung mit Rechtschreibstrukturen und dem Aufbau des ausgewählten Diagnoseverfahrens. Diese Auseinandersetzung ist erforderlich, um ein geeignetes Instrument auszuwählen, mit dem der gewünschte Erfolg erzielt wird. Dieser Aufwand lohnt sich aber, da aus der Diagnose die Möglichkeit erwächst, den Unterricht zielgerichtet zu planen und Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Viele Verfahren können darüber hinaus individuelle Lernverläufe verdeutlichen. Anders als informelle Beobachtungen bieten Diagnosetests als standardisierte Verfahren einen verlässlichen Überblick über den Stand der Lerngruppe und den individuellen Lernstand einzelner Schülerinnen und Schüler: Der Vergleich mit der größeren Bezugsgruppe ermöglicht der Lehrkraft eine breit abgesicherte Einordnung. Vorgegebenes, erprobtes Wortmaterial und die Fehlerkategorien der Diagnosetests stellen eine Entlastung für die Lehrkraft dar, weil bei beiden die Rechtschreibstrukturen berücksichtigt werden können. Aus diesem Grund ist der Einsatz von Diagnosetest gerade für Lehrkräfte mit noch wenigen Kenntnissen von Rechtschreibstrukturen möglich und sinnvoll.

Ziele der Diagnostik sind die Gewinnung von Erkenntnissen über den Lernstand sowie die Entwicklung von Förder- und Fordermöglichkeiten aus diesen Erkenntnissen. Weiterhin ergeben sich Rückschlüsse auf die Ergebnisse des zuvor durchgeführten Unterrichts, die für die Weiterarbeit genutzt werden sollten. Die Durchführung von diagnostischen Verfahren ohne anschließende Entwicklung von Lernaufgaben oder ohne Anbindung an den anschließenden Unterricht ist wertlos.



Diagnostik


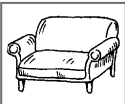





Wie funktioniert ein informeller Diagnosetest?

Informelle Testverfahren werden eingesetzt, um individuelle Lernverläufe einzelner Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen. Unabhängig von festen Testzeitpunkten schreiben die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel anhand von Bildvorlagen Wörter, anhand derer der Erwerb orthografischer Strukturen nachvollzogen werden kann. Meist entspricht die Einordnung der Verschriftungen dem in Kap. 3 dargestellten Stufenmodell (vgl. Kap. 3, S. 29 ff.). Aussagekräftig sind die meisten informellen Verfahren in der Auswertung von Verschriftungen in den Teilstrategien der alphabetischen Stufe, weil sie den *Schreibbeginn* betrachten. Informelle Verfahren, die nicht darüber hinausgehen, ermöglichen keine Aussagen über orthografische und morphematische Kompetenzen. Um den Kompetenzerwerb im Bereich der alphabetischen Stufe differenziert erfassen zu können, werden informelle Verfahren im Verlaufe des Schuljahres immer wieder durchgeführt. Auf diese Weise wird der individuelle Lernfortschritt überprüft. Der Einsatz eines informellen Verfahrens innerhalb einer Lerngruppe ermöglicht es der Lehrkraft im Sinne eines Grobscreenings, Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verlauf der Orthografieentwicklung zu ermitteln. Für diese Schülerinnen und Schüler sind in der Folge ggf. stärker differenzierende und aussagekräftigere Diagnoseverfahren erforderlich. Da die meisten informellen Testverfahren nicht über einen lerngruppenübergreifenden Referenzrahmen verfügen, ermöglichen informelle Verfahren in erster Linie einen lerngruppeninternen Vergleich. Eine übergreifende Einordnung der Testergebnisse ist in der Regel nicht möglich, da keine Werte für Vergleichsgruppen existieren.

Informelle Diagnosetests erscheinen in ihrer Durchführung und Auswertung auf den ersten Blick einfach – auch für Lehrkräfte, die über keine oder wenig Erfahrungen im Umgang mit Diagnosetests verfügen. Um die Testergebnisse produktiv nutzen zu können, sind jedoch umfassende Einsichten in orthografische Strukturen notwendig.

Zur Veranschaulichung wird die Systematische Lernbeobachtung Schreiben von Mechthild Dehn (vgl. Dehn 2013, S. 202ff.) ausgewählt.¹ Dieses diagnostische Verfahren wird im ersten Schuljahrgang begleitend durchgeführt und unterstützt Lehrkräfte dabei, die spezifischen Zugriffsweisen der Schülerinnen und Schüler auf Schrift zu erfassen und dabei Einblicke in ihre Lernentwicklung zu erhalten. Schülerinnen und Schüler mit lang anhaltenden Lernschwierigkeiten können so frühzeitiger und sicherer erkannt und unterstützt werden; weit fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler können angemessen gefördert werden.

Abb. 5-1: Systematische Lernbeobachtung Schreiben von Mechthild Dehn; Abb. entnommen aus: Dehn (2013, S. 285)

Schreib mal ...	
Name	
	
	
	
	
	
	

¹ Vormalig veröffentlicht von Dehn (1994); Dehn / Hüttis-Graff (2010).

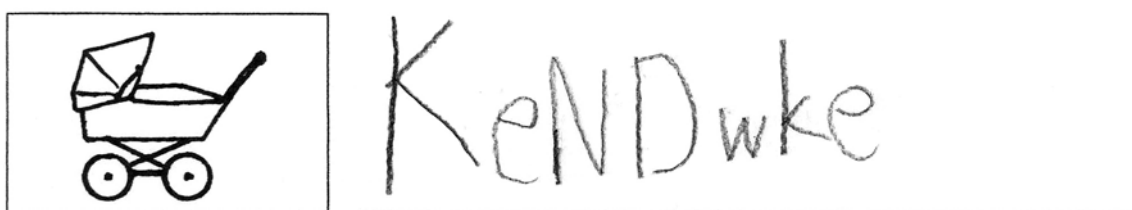
Wichtigster Maßstab ist dabei der individuelle Fortschritt (vgl. Dehn 2013, S. 197 f.).

Die Schreibprobe wird mindestens dreimal im Laufe des ersten Schuljahres durchgeführt. Vorgeschlagene Zeitpunkte für die Durchführung sind die Monate November, Januar und Mai, sowie ggf. ergänzend kurz vor Schuljahresende und zwischen Januar und Mai. Die sechs Testwörter sind dabei so ausgewählt, dass eine absichtliche Überforderungssituation entsteht, um die Lern- und Transfermöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen (vgl. Dehn 2013, S. 198). Zusätzlich kann ein von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgewähltes Wort verschriftet und gezeichnet werden. Die Testwörter ermöglichen Aussagen über Art und Grad des Schrifterwerbs (vgl. Dehn 2013, S. 198 f.):²

- In welchem Ausmaß können die Schülerinnen und Schüler lautlich strukturieren? (Vergleich eines langen und eines kurzen Wortes <Sofa> - <Limonade>)
- In welchem Umfang gelingt die Zuordnung von Schriftzeichen zu Lauten?³
- In welchem Ausmaß berücksichtigen die Schülerinnen und Schüler Prinzipien der Schreibung, bzw. eine lautorientierte oder alphabetische Rechtschreibstrategie (→ Glossar)? Oder orientieren sie sich noch vorwiegend oder ausschließlich an der eigenen Artikulation (*<Toam>, *<Kendawagn>)?
- In welchem Ausmaß erproben die Schülerinnen und Schüler orthografische Elemente (*<Munnt>, *<Kienderwagen>)? Zu frühen Zeitpunkten im Verlauf der Schriftaneignung ist dies z. B. an sogenannten „Übergeneralisierungen“ (→ Glossar) - also unzutreffenden Verallgemeinerungen der Einsichten in Schriftstrukturen - zu erkennen.
- In welchem Ausmaß folgen die Schülerinnen und Schüler dem morphematischen Prinzip (→ Glossar: Morphemkonstanz), dem sogenannten Stammprinzip (<Mund> - <Münder>)?

Anhand eines Testwortes wird die Testauswertung des Schülers Lukas exemplarisch vorgeführt (vgl. auch die Verschriftung von Sofa in Kap. 3, S. 29).

Abb. 5-2: Lukas', Verschriftung von Kinderwagen (1. Schuljahrgang, Januar); Abb. Kinderwagen entnommen aus: Dehn (2013, S. 285)



Die Auswertung erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird die Anzahl der richtigen Buchstaben ermittelt⁴, in einem weiteren Schritt werden die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler in vier Kategorien eingeordnet. Die korrekte Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben bleibt dabei unberücksichtigt. Es werden vier Kategorien unterschieden:

² Für eine wiederholte Durchführung der Schreibprobe bieten die Autorinnen auch Ersatzwörter bzw. -bilder an (vgl. Dehn 2013, S. 286).

³ Wenn Schülerinnen und Schüler Fragen nach einzelnen Buchstaben stellen, kann die Lehrkraft diese individuell beantworten und die entsprechenden Buchstaben z. B. in einer anderen Farbe auf das Schreibblatt schreiben (vgl. Dehn 2013, S. 203).

⁴ Anzahl der Buchstaben: Sofa (4), Mund (4), Limonade (8), Turm (4), Reiter (5 = 4 + <ei>), Kinderwagen (11)



Abb. 5-3: Auswertungskategorien von Dehn (2013, S. 205 ff.): Art der Zugriffsweise (gekürzt)

Kategorie - Keine Verschriftung	Das Kind hat <i>nichts</i> geschrieben. Es hat sich der Aufgabe verweigert oder es hat etwas gezeichnet.
Kategorie 0 Diffuse Schreibung	Die Schreibung gilt als <i>diffus</i> , wenn sie nicht als regelgeleitet erkennbar ist. Das Kind hat offenbar die Beziehung zwischen Lautung und Schreibung noch nicht verstanden. Es können durchaus einzelne richtige Buchstaben vorkommen (die Kinder haben sich einzelne Buchstaben gemerkt, kennen aber ihre Funktion nicht): Die Schreibung als Ganze ist diffus.
Kategorie 1 Rudimentäre Schreibung	Die Schreibung gilt als <i>rudimentär</i> , wenn weniger als zwei Drittel der Buchstaben als regelgeleitet erkennbar sind. Das Kind hat die Beziehung zwischen Laut und Schreibung verstanden, kann aber die lautliche Struktur nur fragmentarisch notieren: „Skelettschreibung“. Nicht alle Buchstaben sind richtig, aber alle sind als regelgeleitet erkennbar. Das heißt, wir können die Überlegungen und Orientierungen, die zum Notieren des Buchstabens geführt haben, nachvollziehen. (...) Die Unterscheidung, ob ein Kind schon rudimentär schreibt oder das Wort bloß diffus notieren kann, ist für die Passung von Lernhilfen von großer Bedeutung.
Kategorie 2⁵ Bessere Schreibungen	Die Kategorie 2 umfasst unterschiedliche Zugriffsweisen: 2a: Die Ausrichtung an irrelevanten Aspekten der eigenen Artikulation (*<Mont, Raeta>); sie führt nicht zu richtigen Schreibungen. 2b: Die Ausrichtung an dem phonematisch-alphabetischen Prinzip der Rechtschreibung (*<Munt>, <Limonade>); die meisten Wörter können auf diese Weise orthografisch korrekt geschrieben werden. 2c: Den Umgang mit orthografischen Elementen (*<Munnd, Sova>); <Mund> kann mit dieser Zugriffsweise richtig geschrieben werden. Zu Kategorie 2 gehören auch Schreibungen, die zwar vollständiger sind als die rudimentären, bei denen aber noch einige Elemente fehlen.

Bei der Auswertung der Schreibungen werden die einzelnen Verschriftungen systematisch in die Kategorien eingeordnet. Die dominant erscheinende Strategie wird z. B. in einer Klassenliste an erster Stelle notiert, dahinter alle weiteren beobachteten Zugriffsweisen. Es ist empfohlen, die Ergebnisse der einzelnen Testzeitpunkte in einem Überblick zu notieren, damit Veränderungen und Stagnation gut erkannt werden können (vgl. Dehn/Hüttis-Graff 2010, S. 77).

*Lukas hat bei seiner Verschriftung *<KeNDwke> für das Wort Kinderwagen fünf von 11 Buchstaben richtig verschriftet. Gemäß der Kategorien von Dehn/Hüttis-Graff ist seine Verschriftung rudimentär. Deutlich erkennbar ist die Strategie der Orientierung an der eigenen Artikulation, allerdings wird die Artikulation erst ‚skelettartig‘, also noch unvollständig, wiedergegeben.*

Die Auswertung des informellen Diagnosetests des Schülers Lukas zeigt, dass für eine produktive

⁵ Zur detaillierten Einordnung möglicher Verschriftungen in die Kategorien vgl. die Tabelle „Lernbeobachtung Schreiben – Zugriffsweise der Kinder“ im Anhang von Dehn (2013, S. 291).

Nutzung des Testergebnisses und eine individuelle Förderung eine rein quantitative Auswertung nach der Fehlerzahl (Auswertungsschritt 1) nicht hinreichend ist. Die Einordnung der Schreibung als rudimentär (aber regelgeleitet) nach der Art der Zugriffsweise von Dehn (vgl. 2013, S. 205 ff.) ermöglicht eine grobe Zuordnung, die einer feineren Betrachtung und Interpretation bedarf. Dehn (vgl. 2013, S. 209) gibt dazu anhand von Fallbeispielen nützliche Hinweise. Der diagnostische Wert des informellen Verfahrens von Dehn kann mit der Interpretation im Sinne des Stufenmodells von Scheerer-Neumann (vgl. Kap. 3, S. 29 ff., Abb. 3-2) und der Auswahl struktureller Lernbereiche z. B. mithilfe der Tabelle in Kapitel 3 (S. 36 f., Abb. 3-3) noch weiter ausgeschöpft werden.

*Entsprechend dem in Kapitel 3 dargestellten Stufenmodell der Rechtschreibentwicklung von Scheerer-Neumann (vgl. Kap. 3, S. 29 ff., Abb. 3-2) beginnt Lukas, seine alphabetischen Strategie (Stufe 2b.) zu entfalten. Für die Förderung des Schülers ergeben sich für den Unterricht folgende Hinweise (vgl. Tabelle Rechtschreibthemen in Kap. 3, S. 36 ff., Abb. 3-3): Im Bereich der Vorläuferfähigkeiten sind Übungsaufgaben zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit im weiteren und engeren Sinne notwendig. Übungen zu Lauten und zur Silbengliederung können Lukas beim Schreiben mehrsilbiger Wörter helfen (vgl. z. B. die Übung zu Vokalkönigen in Kap. 6, S. 69). Im Bereich Verschriften von Lauten wären Übungen zur Laut-Buchstaben-Zuordnung /i:/ = <i>, /g/ = <g>, zur richtigen Buchstabenauswahl und zur vollständigen und richtigen Buchstabenreihenfolge wichtig, um seine Strategieentwicklung zu fördern. Diese Übungsbereiche stehen in engem Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit. Die häufig vorkommenden Buchstabenfolgen(-1) -er und -en scheinen Lukas ebenfalls noch nicht hinreichend vertraut zu sein. Die Thematisierung im Unterricht wäre zu diesem Zeitpunkt sinnvoll. Die Verwendung von *<e> statt <i> und *<k> statt <g> könnte eventuell ein Hinweis auf Auffälligkeiten im Bereich der lautsprachlichen Fähigkeiten sein – dies wäre zu prüfen.*

Als Signale für lang anhaltende Schwierigkeiten der Lernenden sieht Dehn zum Beispiel an: Mehrfaches Verweigern oder diffuse Schreibungen bei den Schreibaufgaben im Januar und Mai oder das Überwiegen rudimentärer oder ausschließlich an der eigenen Artikulation orientierter Schreibungen am Schuljahresende (vgl. Dehn 2013, S. 209). Für das Schuljahresende leitet die Autorin aus einer Vielzahl von Erfahrungen mit der Lernbeobachtung Schreiben einen Messzeitpunkt ab: Kinder die zu diesem Zeitpunkt weniger als 60% der Buchstaben richtig schreiben (also 21 Buchstaben oder weniger), bedürfen spezieller Förderung (vgl. Dehn 2013, S. 209).

Übrigens: Im Mai des ersten Schuljahres verschriftete Lukas *<Kindewagen>.

Wie ‚funktioniert‘ ein standardisierter Diagnosetest?

Standardisierte Testverfahren sind an einer großen Vergleichsgruppe geeicht. Sie ermöglichen daher eine Einordnung der jeweiligen Leistung in diese Vergleichsgruppe, jedenfalls sofern der Test innerhalb des Zeitraumes durchgeführt wird, für den die Eichung vorliegt.

Das Wortmaterial wird anhand von Bildvorgaben oder als Wortdiktat präsentiert. Anders als bei Rechtschreibüberprüfungen, die aus dem Unterricht erwachsen, handelt es sich nicht um Wörter, die sich aus dem Unterrichtszusammenhang ergeben und nur bestimmte Rechtschreibschwerpunkte haben. Das Wortmaterial ist so vorstrukturiert, dass es Aufschluss über die Leistungen gibt, die der Altersgruppe entsprechen. Zusätzlich werden grundlegende Voraussetzungen überprüft, besonders die phonologische Bewusstheit, um ausschließen zu können, dass Schwierigkeiten in den grundlegenden Bereichen vorliegen. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen:



Am Ende des dritten Schuljahrgangs soll der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler überprüft werden. Zu diesem Zeitpunkt sollten die Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse in folgenden Bereichen verfügen (vgl. auch Kap. 2, S. 26, Abb. 2-12, Haus der Orthografie und Tabelle Rechtschreibthemen in Kap. 3, S. 36 f., Abb. 3-3): Verschriften von Lauten, Vokaldauer (<ie>, Doppelkonsonanz, <-tz, -ck, -ß>), Wortbausteine (Auslautverhärtung, <a>-Umlaute, Personalformen von Verben, Adjektivendungen, Anfangsbausteine, zusammengesetzte Nomen) sowie Groß- und Kleinschreibung (konkrete Nomen, Satzanfänge, Verben, Adjektive, Großschreibung im Satz). Rechtschreibtests zur Diagnose erfassen diese Kenntnisse. Um auch die Leistungen rechtschreibstarker Schülerinnen und Schüler erfassen zu können, geht das Wortmaterial über die Anforderungen des dritten Schuljahrgangs hinaus.

Die Auswertung der Schreibungen der Schülerinnen und Schüler erfolgt anhand strukturierter Fehlerkategorien. Die Einordnung der Fehler in Kategorien soll einen möglichst genauen Überblick über die Bereiche geben, die den Schülerinnen und Schülern schwer fallen.

Die verschiedenen Testverfahren unterscheiden sich in den Kategorien, denen die Wortschreibungen zugeordnet werden sollen: Einige Kategoriensysteme sind gröber, andere feinkörniger; Systeme von gleicher ‚Korngröße‘ benennen ihre Kategorien manchmal verschieden, sind aber z. T. in der Sache gleich. Dabei gilt grundsätzlich, dass ein großer Umfang an Kategorien zu einem aussagekräftigeren Ergebnis und detaillierten Aussagen über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler führt; die Einarbeitungszeit für die Lehrkraft in die Auswertung ist allerdings höher. Hingegen ermöglicht ein grobes Auswertungsraster mit wenigen Kategorien zwar eine schnellere Auswertung, aber mit weniger aussagekräftigen Ergebnissen.

Die Einarbeitung in ein Kategoriensystem lohnt sich trotz des anfänglichen Zeitaufwandes. Aus der Auseinandersetzung mit dem Kategoriensystem gewinnt die Lehrkraft Erkenntnisse über eine Einordnung von Rechtschreibfehlern, die sie bei zunehmender Sicherheit auch auf informelle Überprüfungen und auf freie Rechtschreibtexte übertragen kann. Auf diese Weise verringert sich nicht nur die Auswertungszeit, die für einen Diagnostest benötigt wird, sondern die Lehrkraft erhält allgemein Sicherheit in der Einordnung von Richtig- und Falschschreibungen im Unterrichtsalltag. Weiterhin werden hierdurch die Planung individueller Förder- und Fördermaßnahmen sowie die Planung des Rechtschreibunterrichtes für die gesamte Lerngruppe im Verbund erleichtert.

Zur Veranschaulichung wird der Diagnostische Rechtschreibtest für 3. Klassen (DRT 3, 2003) ausgewählt, weil eine Reihe anderer Tests einen ähnlichen Aufbau zeigt. Anhand der ersten von drei Seiten wird eine Testauswertung exemplarisch vorgeführt, um zu verdeutlichen, wie sich aus einem Test ein individuelles Fehlerprofil erstellen lässt.

Leicht ist zu sehen, dass sechs der fünfzehn Wörter falsch geschrieben sind (Abb. 5-4, S. 61). Diese quantitative Analyse ergibt immerhin eine grobe Einordnung, sie ist aber für die Förderung der Schülerin erst wenig hilfreich. Interessanter ist die qualitative Auswertung. Hierbei werden die gemachten Fehler genauer betrachtet. Es werden nicht die Wörter als Ganze, sondern die einzelnen Fehlerstellen im Wort durchgemustert. Im DRT werden die Fehlerstellen entsprechend ihrer orthografischen Strukturen zusammengefasst.⁶ Diese Strukturen lassen sich auf das Haus der Orthografie (vgl. Kap. 2, S. 26, Abb. 2-12) beziehen.

⁶ Nach dem Manual des DRT 3 (2003), S. 18 - 21; die Merkfehler sind hier nicht aufschlussreich.

Abb. 5-4: DRT 3 der Schülerin Nina (Auszug DRT 3 von R. Müller 2003)

1. Laufe nicht so	<u>schnell</u>	über den Damm. _____
2. Ich esse gern	<u>Kuchen</u>	_____
3. Wir wollen über den Bach	<u>springen</u>	_____
4. Frank	<u>liebt</u>	seine Katze. _____
5. Hartmut	<u>rennt</u>	nach Hause. _____
6. Das Auto	<u>geht</u>	langsam. _____
7. Wir stellen uns auf dem	<u>Gang</u>	an. _____
8. Ich habe heute	<u>viell</u>	gegessen. _____
9. Die Affen	<u>schwüngen</u>	sich von Ast zu Ast. _____
10. Mutter	<u>beckt</u>	Kekse. _____
11. Ich kaufe für Lora	<u>Fogelfutter</u>	_____
12. Heinz	<u>trinkt</u>	gern Milch. _____
13. Wir haben uns wieder	<u>vertragen</u>	_____
14. Die	<u>Ferkelwärs</u>	bedient den Kunden. _____
15. Im Netz lauert eine	<u>Spinne</u>	_____



Diagnostik

Wahrnehmungsfehler

„Die Falschschreibung ist akustisch wahrnehmbar“ – Im Haus in der Etage ‚Laute und Lautfolge‘
 WD „Wahrnehmungsdurchgliederung: Auslassung, Hinzufügung oder Umstellung von Buchstaben, wodurch das Wort akustisch entstellt wird“ (Beispiel: *<Kuchne> statt <Kuchen>)

WT „Wahrnehmungstrennschärfe: Vertauschung akustisch unterscheidbarer Buchstaben oder Buchstabengruppen. (Beispiel: *<Kangk> statt <Gang>)

Hier hat die Schülerin keine Fehler gemacht. Kein Wort klingt beim Vorlesen falsch, alle Wörter sind alphabetisch komplett richtig verschriftet. Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass der grundlegende Bereich der Laute und Lautfolgen (vgl. Kap. 3, S. 36 f., Abb. 3-3) erfolgreich bearbeitet wurde. Das heißt zugleich, dass die Schülerin über phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (→ Glossar) verfügt.

Regelfehler

Sie gehören (überwiegend) zu den weiteren Etagen.

G „Falsche Groß- bzw. Kleinschreibung“ – Etage ‚Satz‘

Auch hier hat die Schülerin keinen Fehler gemacht. Die Groß- und Kleinschreibung ist in allen Wörtern korrekt.

D „Verstoß gegen die Dehnungs-/Dopplungsregel, eine sehr schwierige Rechtschreibregel.“ – Etage ‚Wortaufbau‘ - Vokaldauer (→ Glossar: Konsonantendoppelschreibung)

*Hierunter fallen sowohl die Bereiche <ie> als auch die Doppelkonsonanz, einschließlich <tz> und <ck>. Alle Fehler innerhalb dieses Bereiches hängen mit der Vokaldauer zusammen. Die Schreibungen 4, 6, 8, also *<libt, vert, viell>, können in diese Fehlerkategorie Dopplung/Dehnung eingeordnet werden. Dies ist ein Hinweis, dass die Schülerin in diesem Bereich noch gefördert werden sollte. Es lassen sich in diesem Bereich aber auch Richtigschreibungen finden 1, 5, 11, 15, <schnell, rennt, *Fogelfutter, Spinne>. Also verfügt die Schülerin in diesem Bereich über erste Einsichten. Diese Einsichten müssen vertieft und der Bereich muss geübt werden.*

A „Ableitungsfehler“ Es hätten „bestimmte Veränderungen vorgenommen“ werden müssen. – Etage ‚Wortaufbau‘ - Wortbausteine

*Hier sind die Falschschreibungen 6, 10, 14 *<vert, beckt, Ferkeuferin> einzuordnen. Der Bereich des <a>-Umlautes (vgl. Kap. 3, S. 36 f., Abb. 3-3) wird noch nicht beherrscht. Auch zum <a>-Umlaut muss die Einsicht vertieft und passende Wörter geübt werden.⁷*

*Dass die Schülerin den anderen wichtige A-Bereich beherrscht, die Auslautverhärtung, lässt sich nach dem Beispiel 4 *<libt> vermuten, wo das korrekt ist und durch Ableiten zu finden ist.*

V/Q Zwei „schwere Phonem-Graphem-Zuordnungen“ – Im Haus ist v ebenfalls bei ‚Wortaufbau/Wortbausteinen‘ zu finden. Q gehört zur den Besonderen Buchstaben/-folgen_2 in der Etage ‚Laute/Lautfolgen‘.

*In diesem Bereich schreibt die Schülerin gleich drei Wörter falsch, 6, 11 und 14, *<vert, Fogelfutter, Ferkeuferin >. Offensichtlich kennt sie <v> und <f>, sie benutzt beide zum Teil auch richtig, siehe 8, 13 <*viell, vertragen>, 11 <-futter>; sie ist aber sehr unsicher.*

Hier muss ihr die Beschränkung des <v> auf wenige Wörter / Morpheme (→ Glossar) verdeutlicht werden; dann üben.

St/Sp ist ebenfalls unter den Besonderen Buchstaben/-folgen_2 bei ‚Laute/Lautfolgen‘ zu finden.

*Die Schreibung der <st>-Verbindung ist vermutlich kein Problem für die Schülerin. Die Richtigschreibung in 15 *<Spinne> deutet darauf hin, dass sie die besondere Schreibung kennt. Auch diese Feststellung muss im weiteren Testverlauf anhand der noch folgenden Wörter aus diesem Problembereich überprüft werden.*

Eine genauere Analyse der Fehler ermöglicht der Lehrkraft, ein Fehlerprofil für die Schülerin zu erstellen. Hierzu wird der gesamte Test ausgewertet. Alle Fehler werden wie im Beispiel in die oben skizzierten Fehlerkategorien einsortiert. Eine vollständige Auswertung des Diagnosetests ermöglicht es der Lehrkraft, die Leistungen der Schülerin in den einzelnen Kategorien in Prozentrangtabellen einzuordnen. Diese Einordnung gibt Aufschluss darüber, ob die Leistungen in einzelnen Bereichen gut, durchschnittlich oder zu schwach sind. Auf diese Weise erhält die Lehrkraft eine objektive Einordnung der Leistung der Schülerin. Es wird ersichtlich, ob die Anzahl der Falschschreibungen in einem einzelnen Bereich besorgniserregend oder altersangemessen sind.

Der abgebildete Ausschnitt des Diagnosetests gibt Aufschluss über die Bereiche, in denen die Schülerin gezielt gefördert werden könnte, wenn die einzelnen Fehler entsprechend der Kategorien geordnet betrachtet werden.

Für die weitere Rechtschreibentwicklung dieser Schülerin lassen sich gute Voraussetzungen erkennen: Die Schülerin verfügt über viele Ressourcen. Der gesamte Bereich der Laute und Lautfolgen, der für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb unbedingt erforderlich ist, wird sehr sicher beherrscht. Auch die Groß- und Kleinschreibung und die Schreibung der Wörter mit <sp, st> müssen von der Schülerin nicht gesondert geübt werden.

⁷ Hier wäre zu prüfen, ob Nina /bekt/ oder /bakt/ sagt.

Übungsbereiche für diese Schülerin sind die Dopplung und Dehnung, der <a>-Umlaut und die Schreibung des <v>. Strategische Übungen, die genau in diesen Bereichen ansetzen, können die Leistungen zielgerichtet verbessern: Die Strukturen werden noch einmal erarbeitet und passende Übungen angeschlossen. Die Bereiche, die schon sicher beherrscht werden, müssen nicht mehr so intensiv geübt werden.

Auf diese Weise kann die Schülerin zielgerichtet in den Bereichen gefördert werden, in denen noch Schwächen bestehen. Anstatt eine Rechtschreibförderung durchzuführen, die eine breite Behandlung aller Themen des 3. Schuljahrgangs zum Ziel hat, ist es auf der Grundlage des Testergebnisses möglich, einzelne Bereiche für die Förderung festzulegen. Effektives Üben wird ermöglicht.

Ein Diagnosetest kann auch eingesetzt werden, um die Klassenleistung zu ermitteln. Aus der Auswertung aller Tests ergibt sich ein Bild davon, in welchen Bereichen viele der Schülerinnen und Schüler Stärken oder Schwächen aufweisen. Hieraus kann die Lehrkraft dann Schlüsse für den weiteren Unterricht ziehen. Eine gezieltere Unterrichtsplanung ist für den Klassenverband möglich, wenn an den Schwächen vieler Schülerinnen und Schüler angesetzt wird und die Stärken vieler Schülerinnen und Schüler genutzt werden können. Die systematische Testauswertung anhand der Fehlerkategorien bietet Hinweise zur Erstellung einer individuellen Förderplanung.

Gleichzeitig ergibt sich eine Objektivierung des Ergebnisses einzelner Schülerinnen und Schüler. Die auffälligen Schreibungen der Schülerin (*<Ferkäuferin, Fogelfutter, vert>) werden relativiert, wenn viele Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich noch Schwächen aufweisen. Unter Umständen ist die Schreibung von <v> im Unterricht noch nicht (ausreichend) thematisiert worden und es liegt kein großes individuelles Defizit bei dieser Schülerin vor. Eine (erneute) Thematisierung dieses Bereichs im Unterricht könnte sowohl die individuellen Leistungen dieser Schülerin als auch die Gesamtleistung der Klasse verbessern. Dies bietet der Lehrkraft eine Entlastung bei der individuellen Förderplanung, da zwischen Themen unterschieden werden kann, die innerhalb der Lerngruppe von allen Schülerinnen und Schülern noch geübt werden bzw. die von einzelnen Schülerinnen und Schülern im Rahmen der individuellen Förderplanung berücksichtigt werden müssen.

Um die erzielten Fortschritte zu überprüfen, kann bei zahlreichen standardisierten Testverfahren eine Parallelversion des durchgeführten Tests genutzt werden, die der durchgeführten Version strukturell entspricht (A- und B-Version).

Kriterien zur Auswahl eines Diagnosetests

An dieser Stelle wird keine konkrete Empfehlung eines bestimmten diagnostischen Verfahrens abgegeben, sondern es werden Kriterien vorgestellt, anhand derer die Lehrkraft ein für die Lerngruppe bzw. Lernsituation geeignetes Material ausgewählt werden kann. Eine Übersicht diagnostischer Testverfahren befindet sich im Anhang.

Entschieden werden muss über:

- Durchführungszeitpunkt: Schuljahrgang
- Durchführungszeitpunkt: Testzeitraum
- elektronische Testverfahren/gedruckte Tests
- standardisierte und informelle Verfahren
- Fehlerschlüssel vorhanden?
- Grobscreening oder Feinanalyse
- Zeitaufwand für die Durchführung pro Einzeltest



- Einzel-/Gruppendurchführung
- Anzahl der Parallelversionen (A/B)?
- Kosten
- Hinweise zur Förderung bzw. auf Fördermaterial vorhanden?

Eine kommentierte tabellarische Übersicht verschiedener Testverfahren (Auswahl) kann im Internet über die landesweite Mediendistribution Merlin abgerufen werden (<http://merlin.nibis.de>).

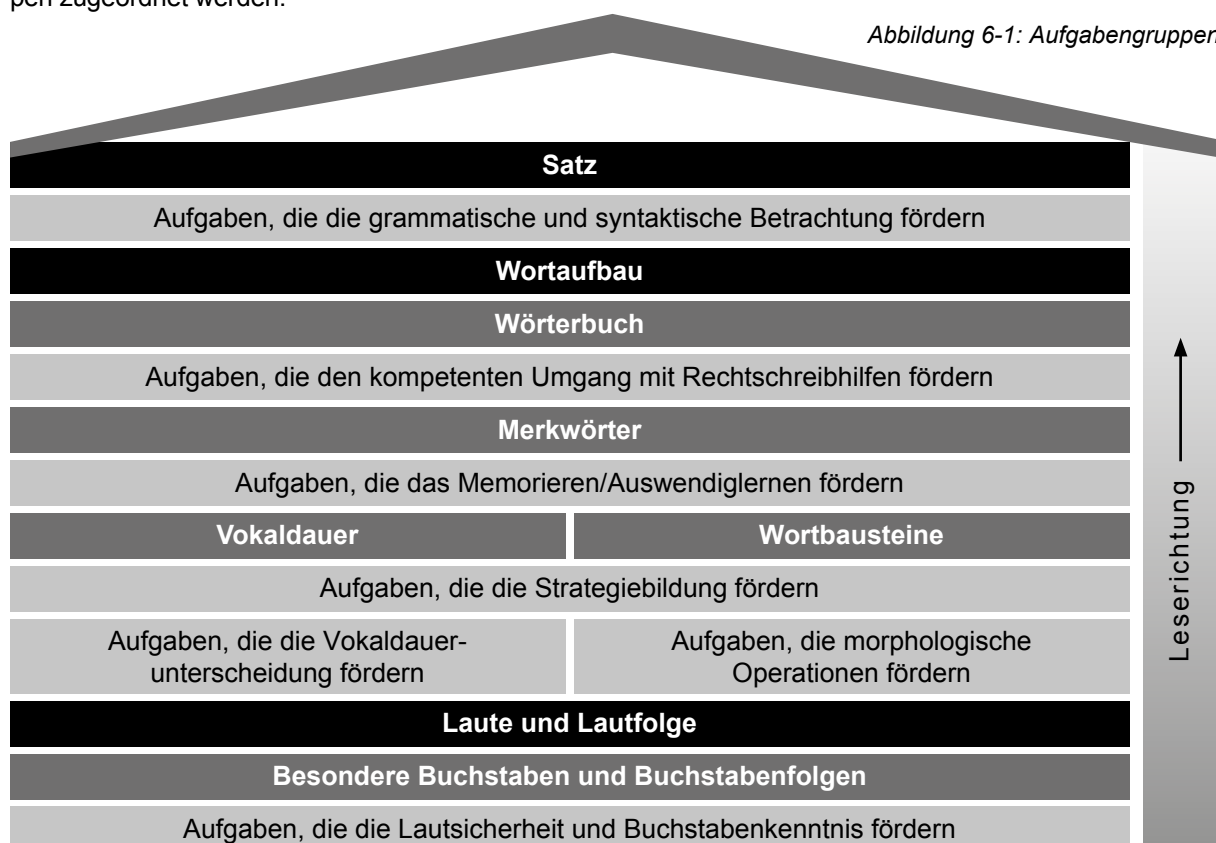
6 Aufgaben zum Kompetenzerwerb

Zur Gestaltung von Lernsituationen, die dem Erwerb der Rechtschreibkompetenz dienen, kann zwischen Aufgaben zur Erarbeitung eines Rechtschreibthemas, Aufgaben zur Übung und Aufgaben zur Festigung unterschieden werden.

Rechtschreibschwerpunkte und die Gestaltung der Lernsituation bedingen einander. So hat ein Thema aus dem Bereich der Merkwörter eine andere didaktische Orientierung als ein strategiegeleitetes Thema wie z. B. die Auslautverhärtung (→ Glossar): Merkwörter müssen auswendig gelernt, geübt und erinnert werden, während bei der Auslautverhärtung die zugrundeliegende Strategie angewendet und zur richtigen Schreibung genutzt werden muss (s. u.). Die Arbeit mit dem Wörterbuch kann bei einem Thema aus dem Bereich der Merkwörter eine geeignete Arbeitsweise sein, um sich der richtigen Schreibung zu vergewissern. Bei der Vermittlung der Auslautverhärtung ist diese Arbeitsweise dagegen nicht sinnvoll, da die Schreibung anhand der Strategie „Verlängere das Wort und du hörst es sofort!“ hergeleitet werden kann.

Ausgehend von den Bereichen des Hauses der Orthografie lassen sich Rechtschreibschwerpunkten geeignete Aufgabengruppen zuordnen. So haben die Themen Auslautverhärtung (Kind – Kinder) und Umlautbildung (Kraft - Kräfte) aus dem Bereich Wortaufbau eine gemeinsame Grundlage: Mit Hilfe einer morphologischen Operation (Verlängern durch Singular-Pluralbildung) gelangt man zur korrekten Verschriftung, sodass für diese Rechtschreibschwerpunkte Aufgaben, die die morphologische Operation fördern, für den Aufbau des Rechtschreibkönnens geeignet sind, während für andere Rechtschreibschwerpunkte, z. B. für den der Vokaldauer, nicht morphologische Operationen, sondern eher Sortieraufgaben geeignet sind, um Rechtschreibkompetenz zu erlangen.

Dem *Haus der Orthografie* (vgl. Kap. 2, S. 10, Abb. 2-2 sowie S. 23 ff.) können nachfolgende Aufgabengruppen zugeordnet werden:



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

Im Folgenden wird der Kompetenzaufbau für Orthografie der Struktur des Hauses der Orthografie entsprechend an einigen konkreten Aufgabenbeispielen exemplarisch dargestellt. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Aufgabenbeispiele betrachten einen isolierten Rechtschreibungsschwerpunkt, wohl wissend, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von den Rechtschreibungsschwerpunkten mit ihrem Rechtschreibkönnen auf unterschiedlichen Stufen befinden und nicht nur auf der Stufe der Laute und Lautfolgen oder der des Wortaufbaus. So wird der Schüler, der den Satz <Das Auto ist rot.> korrekt verschriften und auch die Regel der Großschreibung am Satzanfang nennen kann, vielleicht besondere Buchstabenfolgen wie <qu> oder <chs> noch nicht beherrschen und Lernangebote im Bereich der Laute und Lautfolgen benötigen.

Die Gestaltung der Lernsituationen soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, das neu erworbene Wissen in zunehmend komplexeren Situationen anwenden zu können. Daher sind Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade anzubieten (kognitive Aktivierung) mit dem Ziel, das Rechtschreibkönnen zu erweitern und durch regelmäßiges Üben und Wiederholen nachhaltig zu festigen.

Um den Schwierigkeitsgrad in den Aufgabenstellungen zu steigern, gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten:

- a) Das Wortmaterial wird ausgeweitet und die Aufgabenstellungen werden um Wörter ergänzt, die (zusätzlich) ‚Problemstellen‘ aus weiteren, bereits bekannten Rechtschreibthemenbereichen enthalten (vgl. Kap. 4).
- b) Der Kontext wird erweitert: Es werden nicht mehr nur Wörter, sondern auch Sätze betrachtet.
- c) Die Hilfestellung wird durch die Lehrkraft, durch die Aufgabenstellung selbst oder durch die Wahl des Mediums/die Auswahl von unterstützendem Material geringer.
- d) In einigen Rechtschreibbereichen lässt sich der Schwierigkeitsgrad erhöhen, indem die Strategie erweitert und ein neuer, weiterführender Teilaspekt der Rechtschreibung Gegenstand der Aufgaben wird.

Bei der Auswahl der Aufgaben ist zu beachten, dass bekannte Aufgabenstellungen von den Schülerinnen und Schülern leichter selbständig bearbeitet werden. Wechselnde und unbekannte Aufgabenstellungen erfordern unter Umständen einen größeren Unterstützungsbedarf durch die Lehrkraft.

Eine große Vielzahl unterschiedlicher Aufgabenstellungen fördert eher die Lernmotivation und weniger die kognitiven Kompetenzen. Der Unterrichtserfolg hängt weniger von den Methoden an sich als von der Qualität ihres Einsatzes ab.

Laute und Lautfolge

Mögliche Aufgaben zum Einstieg

Zur Einführung neuer Laut-Buchstaben-Verbindungen empfiehlt sich eine klare Vorgabe des Unterrichtsinhaltes durch die Lehrkraft, der sich Aufgaben des Entdeckens und Forschens anschließen können (Buchstaben aus Zeitungen ausschneiden, Wörter mit dem entsprechenden Anlaut suchen usw.).

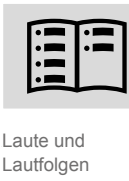
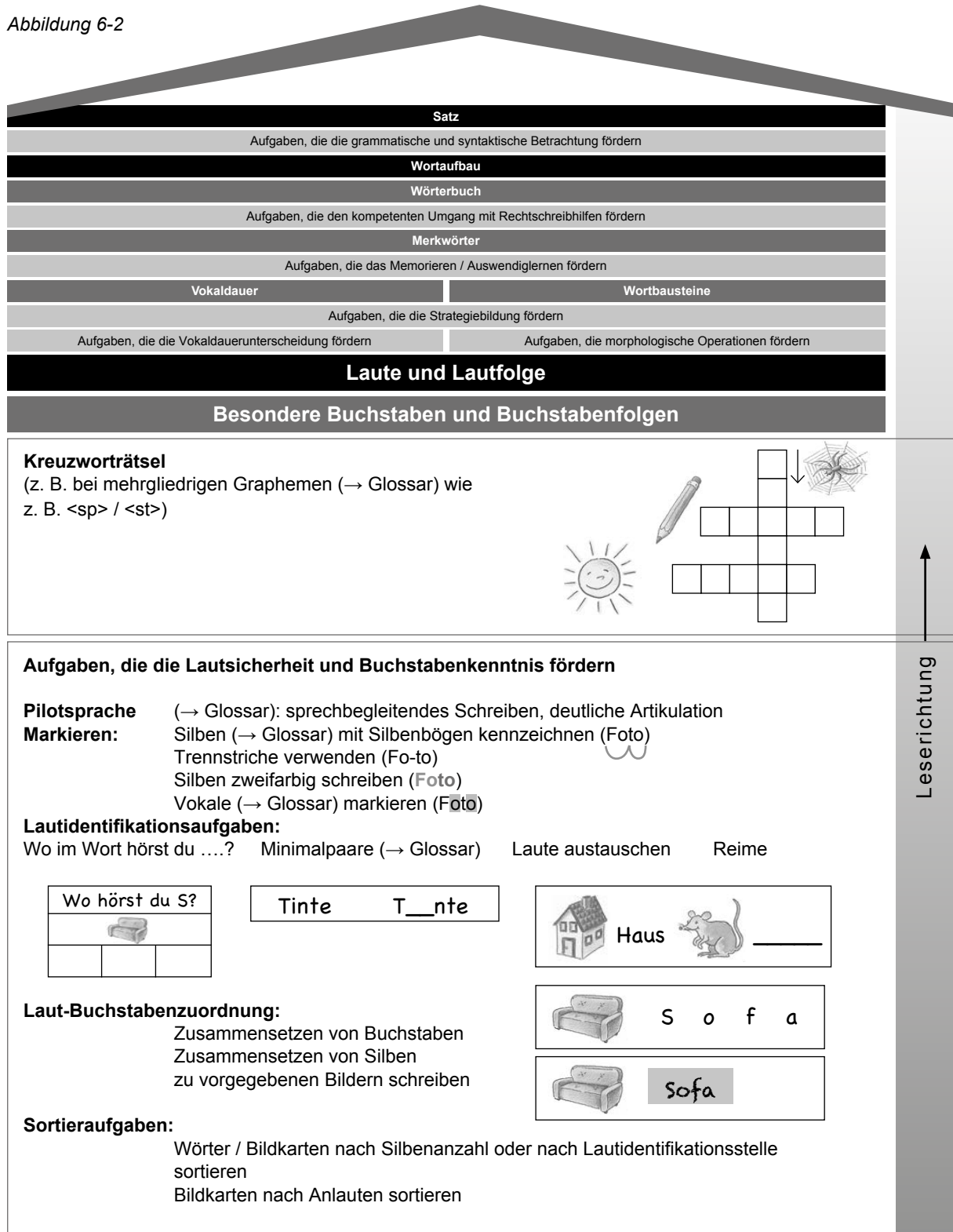
Fehlerwörter als Einstieg in eine neue Laut-Buchstaben-Verbindung bieten sich nur dann an, wenn viele Schülerinnen und Schüler schon über Vorerfahrungen in dem Bereich verfügen, auf den mit den Fehlerwörtern hingearbeitet werden soll. Zudem eignen sich Fehlerwörter nur in den Bereichen der Laut-Buchstaben-Verbindungen, in denen es einen klaren Verstoß gegen eine orthografische ‚Regel‘ und keinen Verstoß gegen die Laute an sich gibt: Die Schreibung des <sp> / <st> könnte beispielsweise über Fehlerwörter wie z. B. *<schpecht, schtein> eingeführt werden. Das Vorwissen einiger Schülerinnen und Schüler wird genutzt, um besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen zu erarbeiten.

Die Schreibung des <i> hingegen kann nicht über Fehlerwörter eingeführt werden, indem die Schüle-

rinnen und Schüler falsche Laut-Buchstaben-Verbindungen untersuchen. Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der Laute und Lautfolgen noch unsicher sind, würden durch Fehlerwörter in diesem Bereich zusätzlich verunsichert. Die falsche Schreibung des Wortes *<Kender> statt <Kinder> kann nicht durch Vorwissen korrigiert werden.

Mögliche Aufgaben zur Einübung von Strategien

Abbildung 6-2



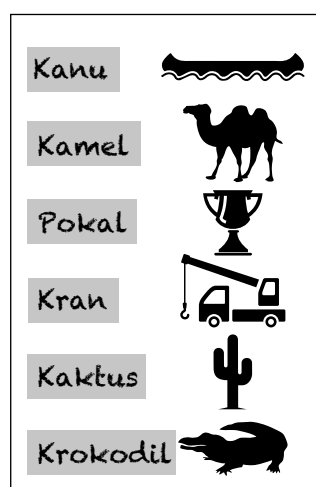
Mögliche Aufgaben zur Festigung der Strategien

a: Erweiterung des Wortmaterials

Vom Leichten zum Schweren

Im Bereich der Laute und Lautfolgen werden vorrangig die einzelnen Buchstaben und Buchstabenfolgen eingeführt. Eine Erweiterung der Anforderung findet statt, wenn zusätzlich zu den ausgewählten Wörtern, die im Klassenverband geschrieben werden, auch Wörter ausgewählt werden, die aus den bereits bekannten Buchstaben zusammengesetzt werden können, aber den Schülerinnen und Schülern nicht so geläufig sind. Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrads findet zudem statt, wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Verschriftung der Wörter auf immer mehr zusätzliche Buchstaben zurückgreifen

Abb. 6-3



müssen. Wörter, in denen vorrangig die bereits gut beherrschten Buchstaben bzw. leicht zu identifizierenden Buchstaben vorkommen, lassen sich leichter verschriften als Wörter, die weniger geläufige Buchstaben enthalten. Ebenfalls kann die Wortstruktur zunehmend komplexer werden. Eine mögliche Aufgabe wäre das Schreiben zu vorgegebenen Bildern.

Beispiel: Bei der nebenstehenden Aufgabe (Abb. 6-3) muss – den Bildern entsprechend – zunächst das leichte K-Wort mit der Struktur Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal (K-V-K-V) wie <Kanu> geschrieben werden. Der Komplexitätsgrad der Wörter steigt dann an – es folgen Wörter mit der Struktur K-V-K-V-K: <Kamel> (Anlaut) und <Pokal> (Inlaut). Am Ende sind Wörter mit Konsonantenhäufungen zu schreiben, wobei als zusätzliche Schwierigkeit auch die Wortlänge zunimmt (<Kran>, <Kaktus> und <Krokodil>).

Schreiben nach Ansage

Die Schülerinnen und Schüler schreiben Wörter nach Ansage. Hierbei müssen sie bereits eine erste Strategie einsetzen: das deutliche Mitsprechen. Voraussetzung ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, den Lautstrom zu gliedern, um alle Phoneme (→ Glossar) in die entsprechenden Grapheme (→ Glossar) übersetzen zu können.

Fehlerwörter

Der Einsatz von Fehlerwörtern setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler auf Grund ihres Vorwissens die Fehlerquelle entdecken und den Regelverstoß begründen können. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten beim lautorientierten Schreiben haben, kann es eine Überforderung sein, falsche Schreibungen zu korrigieren.

Fehlerwörter können besser im Bereich der besonderen Buchstaben und Buchstabenfolgen eingesetzt werden. Hier verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine erste Einsicht, dass die besonderen Buchstaben ‚besonders‘ verschriftet werden. Eine Verschriftung des <qu> als <kw> ist nicht möglich. Hier können die Schülerinnen und Schüler mit der falschen Verschriftung des Phonems argumentieren.

b: Erweiterung auf den Satzkontext

Der gesicherte Kompetenzerwerb im Bereich der Laute und Lautfolgen ist vorrangiges Ziel des 1. Schuljahrgangs (vgl. Kap. 2, S. 24, Abb. 2-10). Auch wenn die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich

Sätze schreiben, so wird das Rechtschreibkönnen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung oder der Satzschlusszeichen erst im 2. Schuljahrgang erwartet. Aus diesem Grund wird die Erweiterung auf den Satzkontext an dieser Stelle nicht durch Aufgabenstellungen berücksichtigt.

c: Hilfestellungen

Pilotsprache

Im Bereich der *Lautfolgen* ist vor allem die Entwicklung der Pilotsprache von Bedeutung. Deutliches Sprechen in Kleingruppen, das von der Lehrkraft angeleitet wird, unterstützt die individuelle Entwicklung der normorientierten Aussprache und hilft bei der Auswahl der richtigen Grapheme.

Anlauttabelle bzw. Lauttabelle

Zur Bearbeitung der Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler bei Unsicherheit in der Graphemkenntnis auf die Anlauttabelle bzw. Lauttabelle zurückgreifen.

Handzeichen bzw. Gebärdensprache

Der Einsatz von Handzeichen hilft, den Lautstrom zu gliedern und den Laut zu verdeutlichen oder die Buchstabenform zu erinnern, je nachdem ob die verwendeten Handzeichen phonem- oder graphemorientiert sind.

Schwierigkeitsgrad des ausgewählten Wortmaterials

In der Auswahl des Wortmaterials kann zwischen längeren und kürzeren Wörtern unterschieden werden (vgl. auch Sortierung im Kap. 4).

Vokalkönige/Silbenkapitäne


Einige Lehrwerke arbeiten mit Vokalkönigen oder Silbenkapitänen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wörter hierzu in Silben untergliedern. Vokale werden besonders gekennzeichnet. Diese Aufgabe dient der Kontrolle der eigenen Schreibung, da sich in jeder Silbe ein Vokal befinden muss.

Gliederungshilfen

Gliederungshilfen wie z. B. Silbenbögen können beim Schreiben zu Bildern vorgegeben werden.

Abb. 6-4

Schreibe die passenden Silben in die Silbenbögen.



Two sets of three curved lines representing syllable arches are shown below the illustrations.

Silbengliederndes Sprechen

Das deutliche, langsame und silbenweise Sprechen der Wörter unterstützt die Schülerinnen und Schüler



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

bei der Durchgliederung des Lautstroms. Zum Üben kann sich das gemeinsame Schreiten im Roboterschritt eignen. Einige Lehrgänge sehen auch das Schreiten von Silben mit begleitender Armbewegung vor (Silbenschwingen).

Minimalpaare

Die Arbeit mit Minimalpaaren fördert die phonologische Bewusstheit (→ Glossar). Anhand von Aufgaben, bei denen einzelne Buchstaben ausgetauscht werden und ein neues Wort entsteht, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür, dass die Buchstabenauswahl beim Verschriften von Lauten nicht beliebig ist. <Tinte> und <Tante> unterscheiden sich zwar nur in einem Buchstaben, eine Tinte hat aber nichts mit der Tante gemeinsam (vgl. S. 67, Abb. 6-2).

Schülerinnen und Schüler, die noch sehr lange Schwierigkeiten mit der richtigen Auswahl der Grapheme haben und häufig die stimmlosen und stimmhaften Konsonanten (→ Glossar) vertauschen, können gezielt mit Minimalpaaren in diesem Bereich gefördert werden (vgl. Kap. 4, S. 43).

Vokaldauer - Wortbausteine

Mögliche Aufgaben zum Einstieg

Im Bereich der Vokaldauer und der Wortbausteine bieten sich klare Vorgaben der unterrichtsrelevanten Strukturen und Strategien durch die Lehrkraft zum Einstieg in die einzelnen Rechtschreibthemen an, aber auch Forscheraufgaben oder Aufgaben, die zum entdeckenden Lernen anregen. Diese fordern die Schülerinnen und Schüler dazu auf, das Regelmäßige der Schreibungen in einem Themenbereich eigenständig herauszufinden. Die Schülerinnen und Schüler können dies leisten, wenn die Aufgabenstellungen und das Wortmaterial entsprechend vorstrukturiert sind.

Fehlerwörter bieten für einige Rechtschreibbereiche eine gute Möglichkeit zum Einstieg in ein Rechtschreibthema. Fehler stellen im Bereich des Wortaufbaus oft einen Verstoß gegen die Regel dar. Viele Schülerinnen und Schüler verfügen oft bereits über erste Vorerfahrungen in dem zu erarbeitenden Bereich, die sie einbringen können. Nicht wenige können zu einem großen Teil auch bereits mit ihrem Vorwissen argumentieren. In der dialogischen Auseinandersetzung können so Schülerinnen und Schüler, die noch nicht über entsprechende Einsichten verfügen, auf die Regelmäßigkeit eines Rechtschreibschwerpunkts aufmerksam gemacht werden.

Beispiel:

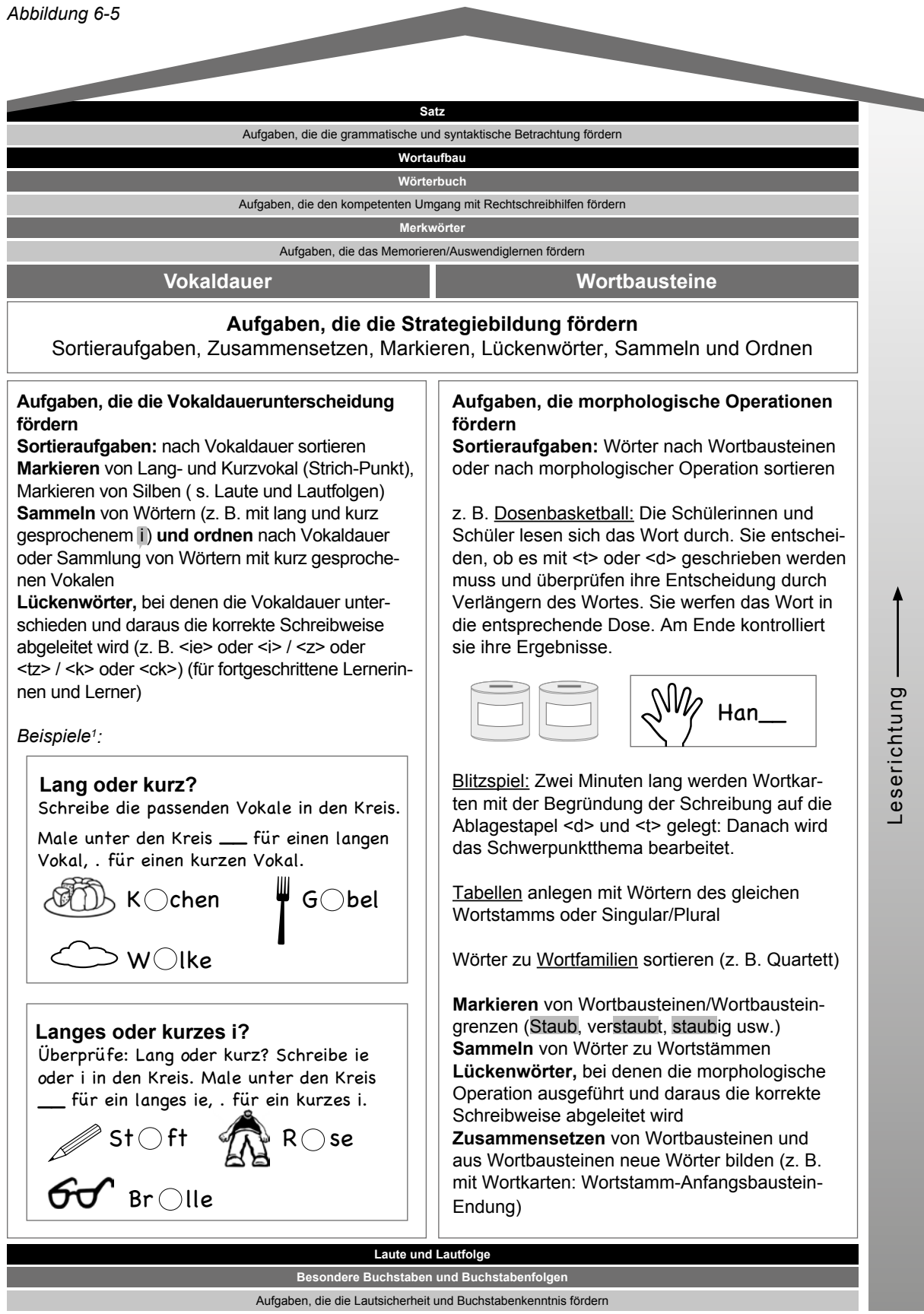
Im Rahmen der Auslautverhärtung präsentiert die Lehrkraft am Ende des 1. Schuljahrgangs eine Wörterliste mit den Wörtern *<Hunt, Kint, Hant, Bilt>. Schülerinnen und Schüler mit Vorerfahrungen in diesem Bereich haben die Möglichkeit, die Fehler zu berichtigen und den Schülerinnen und Schülern ohne Vorerfahrung den Verstoß gegen die Regel zu erklären.

Forscheraufgaben bieten sich z. B. zum Rechtschreibthema <ie> an. Die Schülerinnen und Schüler können anhand von Wörterlisten auszählen, wie viele Wörter, in denen ein langes /i:/ zu hören ist, mit einem <ie> verschriftet werden. Auf diese Weise erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass die Schreibung des langen /i:/ bis auf wenige Ausnahmen regelhaft ist.

Ebenso wäre es denkbar, Wörter einander gegenüberzustellen und sie miteinander vergleichen zu lassen. Zum Rechtschreibthema <tz / z> könnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise erforschen, unter welchen Bedingungen die Wörter mit <tz> bzw. mit <z> geschrieben werden.

Mögliche Aufgaben zur Einübung von Strategien

Abbildung 6-5



¹ Aus: Sawischlewski (2009)

Mögliche Aufgaben zur Festigung der Strategien

a: Erweiterung des Wortmaterials

Den Rechtschreibthemen aus den Bereichen Wortbausteine und Vokaldauer liegen Rechtschreibstrategien zugrunde, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auch die Schreibung noch unbekannter Wörter aus den jeweiligen Rechtschreibbereichen herleiten können. Viele Aufgaben können für beide Bereiche genutzt werden (Sortieraufgaben, Aufgaben zum Sammeln oder Lückenwörter; s. o.).

Ein Unterschied besteht jedoch in den grundlegenden Übungen. Im Bereich der Vokaldauer müssen die Schülerinnen und Schüler in der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokal sicher werden. Grundlegende Übungen, die auch in der weiter fortgeschrittenen Rechtschreibentwicklung immer wieder zur Übung eingesetzt werden sollten, fördern die Schülerinnen und Schüler in der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokal.

Im Bereich der Wortbausteine stellen die morphologischen Operationen eine wichtige Grundlage dar. Grundlegende Übungen, die den Schülerinnen und Schülern angeboten werden sollten, beziehen sich sowohl auf die Arbeit mit Wortfamilien als auch auf das Zusammensetzen und Zerlegen von Wörtern in ihre Wortbausteine.

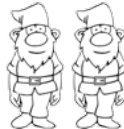

Wortfamilien

Die Schülerinnen und Schüler erhalten in unterschiedlichen Aufgaben den Auftrag, zu gegebenen Wörtern weitere Wörter aus der Wortfamilie zu finden. Vor allem im Bereich der Wortbausteine ist dies sinnvoll, da die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass der Wortbaustein immer gleich geschrieben wird <der Staub, staubig, verstaubt ...>. Durch die regelmäßigen Aufgaben zur Sammlung von Wörtern mit gleichem Wortstamm erhalten die Schülerinnen und Schüler Einsicht in den Wortaufbau.

Vom Leichten zum Schweren

Bei der Auswahl des Wortmaterials empfiehlt es sich, zuerst mit den Wörtern zu beginnen, die den Schülerinnen und Schülern geläufig sind. Zuerst kann die ‚Problemstelle‘ im Wort isoliert betrachtet werden (vgl. Abb. 6-6).







Abb. 6-6: Beispiel - Aufgabe mit einer ‚Problemstelle‘

Plural	Singular
 Zwer__e	 Zwer__

Erst im Anschluss wird das Wort als Ganzes in den Blick genommen und nicht nur die ‚Problemstelle‘ betrachtet (vgl. S. 73, Abb. 6-7).

Abb. 6-7: Beispiel

Familie a? – Familie e?

1	2
 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____

Die den Schülerinnen und Schüler geläufigen Wörter werden durch neue Wörter aus dem zu übenden Rechtschreibbereich ergänzt, damit die Nutzung der Strategie auch weiterhin geübt wird. Weniger geläufige Wörter, bei denen die Strategieanwendung nicht so einfach ist, müssen den Schülerinnen und Schülern im weiteren Verlauf angeboten werden. Z. B. ist die Pluralbildung Wind-Winde im Bereich der Auslautverhärtung deutlich anspruchsvoller, da der Plural den Schülerinnen und Schülern nicht so vertraut ist.

Verknüpfung mit Wörtern aus anderen Strategiebereichen

Bei Erweiterung des Wortmaterials um Wörter aus bisher bekannten Rechtschreibbereichen ist grundsätzlich immer zu prüfen, inwieweit das Wortmaterial auf bereits im Unterricht behandelte Rechtschreibbereiche beruht. Auf diese Weise wird verhindert, dass die Schülerinnen und Schüler sich wahllos mit noch unbekanntem Wortmaterial beschäftigen, dessen Schreibung sie strategisch nicht herleiten und begründen können. Bei der Arbeit mit vorgegebenem Material (z. B. Sprachbücher, Arbeitsblätter) ist zu überlegen, ob in diesem Sinne nicht geeignetes Wortmaterial ausgelassen bzw. gestrichen werden sollte.

Die Wörter aus anderen, bekannten Strategiebereichen können z. B. in Sortieraufgaben und Fehlerwörtern sinnvoll verwendet werden:

Sortieraufgaben

Im Rahmen von Sortieraufgaben erhalten die Schülerinnen und Schüler immer wieder die Gelegenheit zu überprüfen, welche ‚Nachdenkwörter‘ ihren orthografischen Phänomenen entsprechend zusammengehören. Auf diese Weise werden bisher vorhandene Rechtschreibbereiche erneut thematisiert. Auf der Metaebene müssen die Schülerinnen und Schüler die zu sortierenden Wörter den ihnen bereits bekannten Rechtschreibbereichen zuordnen und ihre Zuordnung mithilfe der Strategie immer wieder begründen. Werden ausschließlich ‚Nachdenkwörter‘ in der Aufgabenstellung angeboten, ist für die Schülerinnen und Schüler klar, dass jedes Wort zu einer bereits bekannten Strategie gehören muss (vgl. S. 74, Abb. 6-8). Die Sortierung wird vereinfacht, wenn zunächst noch keine zusätzliche Sortierung nach ‚Mitsprech-, Nachdenk- und Merkwörtern‘ erfolgt. Diese Gesamtsortierung stellt dann eine erneute Steigerung des Schwierigkeitsgrades dar (s. u.).



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

Besonders anspruchsvoll werden Sortieraufgaben, wenn die Schülerinnen und Schüler sowohl Wörter aus allen drei Bereichen als auch Wörter aus mehreren Strategiebereichen sortieren sollen (vgl. Abb. 6-10).

Abb. 6-10: Sortieraufgabe - Mitsprech-, Nachdenk- und Merkwörter aus mehreren Strategiebereichen



Fehlerwörter







Fehlerwörter bieten die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung schrittweise zu erhöhen. In einem ersten Schritt erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, falsch geschriebene Wörter aus dem im Unterricht neu eingeführten Problembereich zu identifizieren und ggfs. zu berichtigen. Hierbei müssen sie die neu gelernte Rechtschreibregel auf vorgegebenes Wortmaterial übertragen. In diesem ersten Schritt konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler ausschließlich auf einen einzigen vorgegebenen Problembereich (vgl. Abb. 6-11).



Vokaldauer - Wortbausteine

Abb. 6-11: Fehlerwörter (Strategiebereich Doppelkonsonanten)

Finde heraus, welche Wörter falsch geschrieben sind.
Tipp: Die Zahl hinter jeder Zeile sagt dir, wie viele Fehler sich eingeschlichen haben.

	der Löffel		die Tasse		der Stifft	(1)
	die Sone		der Teler		das Heft	(2)

In einem weiteren Schritt erhalten die Schülerinnen und Schüler Fehlerwörter aus mehreren bisher bearbeiteten Problembereichen (vgl. Abb. 6-12)

Abb. 6-12: Fehlerwörter (mehrere Strategiebereiche)

Finde heraus, welche Wörter falsch geschrieben sind.
Tipp: Die Zahl hinter jeder Zeile sagt dir, wie viele Fehler sich eingeschlichen haben.

	die Brille		die Zige		der Stift	(1)
	das Bet		der Saft		der Hunt	(2)

b: Erweiterung auf den Satzkontext

Partnerdiktat

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Nachdenkwörter im diktierten Text identifizieren und die entsprechende Strategie richtig anwenden. Beim Partnerdiktat kann der Diktierende hilfreiche Tipps geben, wenn der Schreiber einen Fehler macht (z. B. „Achtung: Wälder ist ein Nachdenkwort.“).

Fehlersätze

Ähnlich wie bereits für Fehlerwörter dargestellt, bieten Fehlersätze die Möglichkeit, die neu kennengelernte Rechtschreibregel auf einen ganzen Satz zu übertragen. Auch im Bereich der Fehlersätze bietet sich eine schrittweise Steigerung des Schwierigkeitsgrades an.

Die Schülerinnen und Schüler müssen in einem ersten Schritt nur die Wörter identifizieren, auf welche die neu erlernte Rechtschreibregel angewendet werden kann. Anschließend überprüfen sie, ob die Wörter entsprechend der Regel orthografisch korrekt verschriftet sind, und korrigieren ggfs. die Wörter.

In einem weiteren Schritt werden den Schülerinnen und Schülern auch Wörter aus unterschiedlichen Rechtschreibbereichen angeboten. Die Fehlerwörter, die in den Sätzen korrigiert werden sollen, verstoßen in ihrer Verschriftung gegen bereits bekannte orthografische Regeln. Die orthografischen Regeln bieten den Schülerinnen und Schülern dann die Möglichkeit, die Fehler strategiegeleitet zu korrigieren.

In einem letzten Schritt kann der Kontext auf einen gesamten Fehlertext erweitert werden. Fehlertexte werden nach einem ähnlichen Muster wie die Fehlersätze konstruiert.

Bereits bekannte Rechtschreibschwerpunkte sind die Großschreibung von Nomen und Satzanfängen, Kleinschreibung von Verben und Adjektiven, Umlautbildung, Auslautverhärtung und die Doppelkonsonanz (vgl. Abb. 6-13):

Abb. 6-13: Fehlersätze (mehrere Strategiebereiche)

Du darfst Lehrerin oder Lehrer sein: Überprüfe das Diktat.
In jeder Zeile haben sich Fehler eingeschlichen. Berichtige die Fehler und schreibe die Regel auf, die der Schüler vergessen hat.
Tipp: Die Zahl hinter jedem Satz sagt dir, wie viele Fehler sich eingeschlichen haben.

es ist ein schöner Tak. (2)
Die Muter will in den Walt gehen. (2)
Die Bleter sind schon bund und falen vom Himel. (5)
an den Beumen sind viele Epfel und Birnen. (3)
Die Warme Sone scheint auf Mamas Hud. (3)

c: Hilfestellungen

Angabe der Strategie

Eine mögliche Hilfestellung stellt der Verweis auf die anzuwendende Strategie dar. Für schwächere Schülerinnen und Schüler bietet es sich an, die zu übende Strategie in Aufgabennähe erneut zu visualisieren.

Hilfestellung durch die Lehrkraft

Die Hilfestellung der Lehrkraft richtet sich nach dem Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler. Während schwächere Schülerinnen und Schüler die Wörter beispielsweise zusammen mit der Lehrkraft sortieren und die Strategie zur Lösung immer wieder gemeinsam mit der Lehrkraft verbalisieren, können stärkere Schülerinnen und Schüler dies unter Umständen schon alleine.

Ebenfalls kann die Rückmeldung der Lehrkraft variieren. Während stärkere Schülerinnen und Schüler im Gespräch z. B. nur einen Hinweis darauf bekommen, dass noch nicht alle Wörter im Sinne der Aufgabenstellung verschriftet sind, bekommen schwächere Schülerinnen und Schüler gezieltere Hinweise auf die Art des Fehlers bzw. auf die Stelle, an der der Fehler auftaucht.

Gummiband

Beim Üben der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen kann ein Gummiband helfen, das die Schülerinnen und Schüler in ihren Mäppchen verwahren (vgl. Weiden 1994). Das Gummiband in der Hand kann beim Hören helfen: Handelt es sich um einen langen, gedehnt zu sprechenden Vokal (Gummiband auseinanderziehen) oder um einen kurzen, flüchtig gesprochenen Vokal (flitschen lassen)?



Anzahl der Fehler

Im Bereich der Fehlerwörter oder –sätze können die Schülerinnen und Schüler in den Aufgabenstellungen unterschiedlich umfangreiche Hilfestellungen erhalten. So können die stärkeren Schülerinnen und Schüler die Aufgabe bekommen, die Fehler ohne Hilfestellung zu finden. Etwas mehr Hilfestellung erhalten die Schülerinnen und Schüler, wenn in der Aufgabenstellung die Anzahl der Fehler zur Orientierung vorgegeben wird. Werden die Fehlerwörter aus verschiedenen Problembereichen in Sätzen oder Texten angeboten, ist es denkbar, den Schülerinnen und Schülern viel Hilfestellung zu geben, indem in der Aufgabenstellung die falschen Wörter im Text bereits markiert sind.

d: Erweiterung der Strategie – ein neuer Teilaspekt

Die Umlautbildung, die zum Einstieg anhand einfach ableitbarer Wörter (Hand – Hände) geübt wurde, könnte auf Wörter übertragen werden, die zuerst morphologisch betrachtet und dann abgeleitet werden („Wärmt kommt von wärmen, wärmen kommt von warm!“).

Im Bereich der Doppelkonsonanz könnten die Schreibung von <tz> und <ck> als ‚Sonderform‘ der Doppelkonsonanz thematisiert werden.

Die Weiterführung der Strategie kann aber auch als eine neue, weiterführende Unterrichtssequenz geplant werden. In diesem Fall kann der bereits behandelte Rechtschreibbereich im Sinne einer Wiederholung bearbeitet werden.

Beispiel:

Die Umlautbildung könnte als Thema für die gesamte Lerngruppe im Rahmen einer Wiederholung angeboten werden, um das Rechtschreibthema mit ein wenig Abstand erneut in den Fokus zu rücken. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Gelegenheit, sich erneut mit den morphologischen Operationen auseinanderzusetzen. Die Schreibung des <a>-Umlautes wird noch einmal thematisiert. Anschließend werden weiterführende morphologische Teilaspekte angeführt (s. o.). Die neuen Aspekte stellen dann einen eigenen Übungsschwerpunkt dar. Über die Art der Umsetzung kann die Lehrkraft unter Berücksichtigung der Lerngruppe individuell entscheiden. Wichtig ist jedoch, dass Bezüge der Themen untereinander hergestellt werden.

Merkwörter

Mögliche Aufgaben zum Einstieg

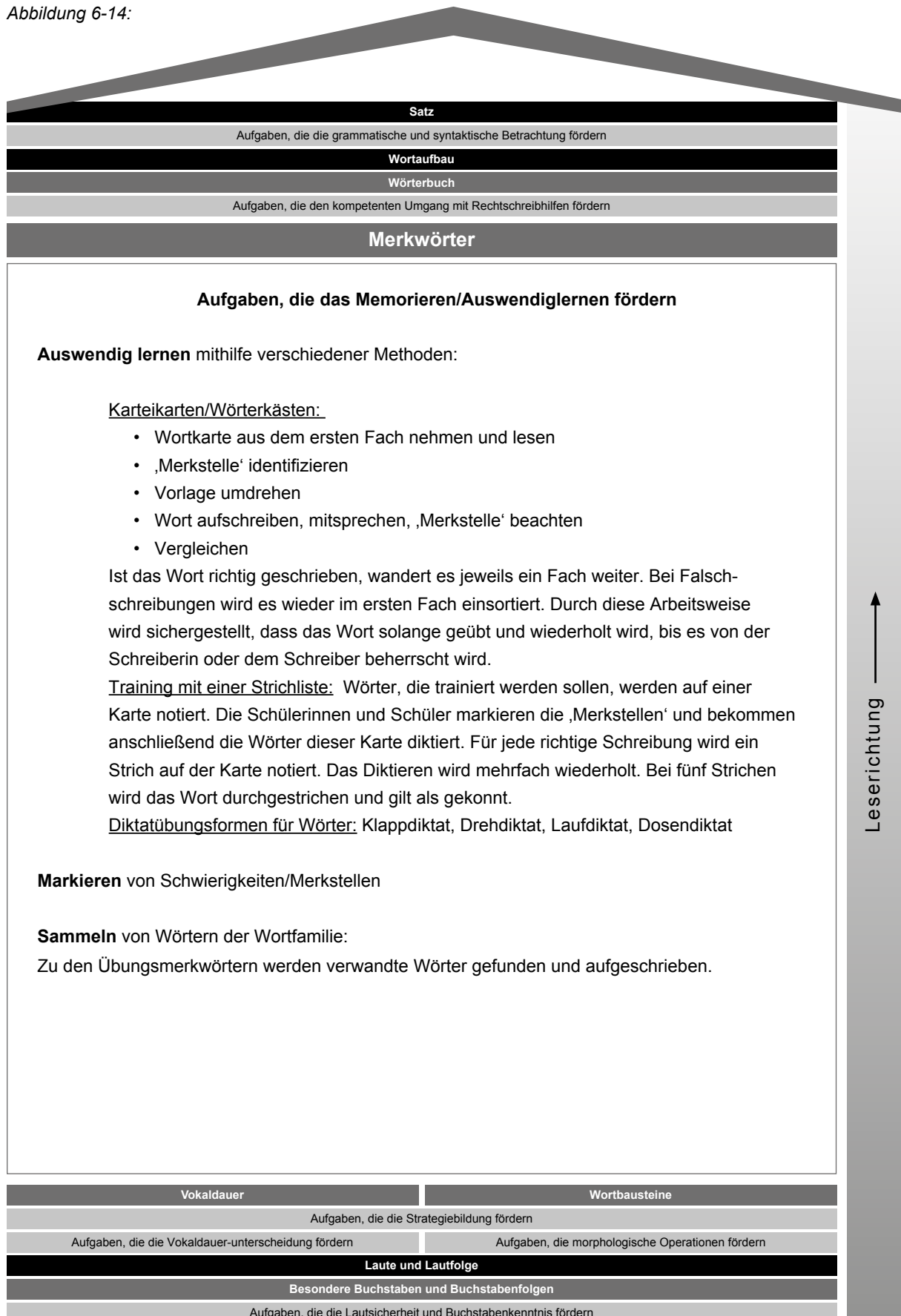
Bei Merkwörtern handelt es sich um Wörter, die abweichend von der grundlegenden Laut-Buchstaben-Verbindung verschriftet werden und deren Schreibung nicht anhand von Rechtschreibstrategien regelhaft hergeleitet werden kann. Merkwörter müssen auswendig gelernt werden. Aus diesem Grund bietet sich für den Bereich der Merkwörter insbesondere eine Einführung durch klare Vorgaben an.

Fehlerwörter eignen sich nicht zum Einstieg, da die Schülerinnen und Schüler keine Einsicht in die Strukturen nutzen können, um Fehler zu berichtigen.

Entdeckendes Lernen zum Einstieg in die Arbeit mit neuen Merkwörtern kann nur begrenzt stattfinden. Eine Möglichkeit wäre es, den Schülerinnen und Schülern Merkwörter und strategiegeleitete Nachdenkwörter zu präsentieren und anhand des Vergleichs beider Wörter zu erarbeiten, dass die neuen Wörter nicht strategisch hergeleitet werden können. In diesem Fall entdecken die Schülerinnen und Schüler die Besonderheit der Merkwörter und die Notwendigkeit, die nicht regelhafte Schreibung auswendig zu lernen.

Mögliche Aufgaben zur Einübung von Strategien

Abbildung 6-14:



Mögliche Aufgaben zur Festigung der Strategien

a: Erweiterung des Wortmaterials

Vom Leichten zum Schweren

Der Bereich der Merkwörter umfasst verschiedene Bereiche (vgl. Kap. 3, S. 36 f., Abb. 3-3). Es empfiehlt sich, bei der Auswahl der Merkwörter immer auf für die Lerngruppe bedeutsame Wörter zurückzugreifen. Es kann durchaus vorkommen, dass es für eine Lerngruppe bedeutsam ist, auch schon frühzeitig auf bestimmte Fremdwörter zurückzugreifen, auch wenn das Thema Fremdwörter erst für den 4. Schuljahrgang vorgesehen ist. Die Strategien, die für das Erlernen von Merkwörtern hilfreich sind, sollten an dem für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Wortmaterial geübt werden.

Grundsätzlich allerdings gilt, dass im Bereich der Merkwörter zuerst die Wörter, die häufig vorkommen (vgl. Kap. 4, S. 52), geübt werden. Danach folgen seltene Wörter.

Schreibungen von Wörtern, die eine Ausnahme zu bereits bekannten Regeln darstellen (<ieh>, silben-initiales <h>, Dehnungs-<h>, besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_3), sind im Klassenverband erst zu üben, wenn die Schülerinnen und Schüler Sicherheit in der Anwendung der Regeln bzw. Sicherheit im Bereich der Laute und Lautfolgen erlangt haben (vgl. Kap.3, S. 36 f., Abb. 3-3).

Merkwörter identifizieren (z. B. ‚Odd man out‘ / ‚Schwarzes Schaf‘)

Um sich die Schreibung unbekannter Wörter herleiten zu können, ist es hilfreich, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, zwischen Mitsprech-, Nachdenk- und Merkwörtern zu unterscheiden. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass sie viele Wörter gar nicht als Merkwörter lernen müssen. In Aufgaben, die das Identifizieren von Merkwörtern zum Ziel haben, setzen sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit der Frage auseinander, ob es sich bei einem gegebenen Wort um ein Merkwort handelt oder nicht. Bei dem Spiel ‚Odd man out‘ bzw. ‚Schwarzes Schaf‘ muss in einer Reihe von Wörtern ein nicht zu den übrigen Wörtern ‚passendes‘ Wort identifiziert werden.

b: Erweiterung auf den Satzkontext

Diktatübungsformen

Zu den Diktatübungsformen zählen Klapp-, Wende-, Dosen-, Dreh- und Lauf- bzw. Schleichdiktate (→ Glossar). Allen Übungsformen ist gemeinsam, dass die Schülerinnen und Schüler eigenständig entscheiden, wie viel vom zu übenden Text sie auswendig richtig schreiben können. Der Satz bzw. der Satzabschnitt, der im ersten Schritt gründlich gelesen wird, wird zuerst in schriftlicher Form angeboten. Anschließend ‚verschwindet‘ die Vorlage und der Satzabschnitt bzw. Satz wird aus der Erinnerung aufgeschrieben. Im Anschluss wird der gesamte Text von den Schülerinnen und Schülern mit der Vorlage verglichen und Fehler werden korrigiert.

Texte nach Ansage

Im Rahmen des Merkworttrainings kann auch ein Diktat sinnvoll eingesetzt werden. Bei der Textkonstruktion ist zu beachten, dass das Wortmaterial nur aus Wörtern besteht, deren Schreibung mithilfe bereits bekannter Strategien hergeleitet werden kann oder die bereits als Merkwörter geübt wurden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Überarbeitung des geschriebenen Textes. Die Schülerinnen und Schüler müssen ausreichend Zeit erhalten, um ihre Schreibung der Wörter überprüfen zu können:

„Handelt es sich um ein Mitsprech-, Nachdenk- oder Merkwort?“ Auf diese Weise wird die Überprüfung der Wörter und die Einteilung in die drei Gruppen, die zuvor anhand von einzelnen Wörtern geübt wurde (vgl. S. 80: Merkwörter identifizieren, z. B. Odd man out), auf einen gesamten Satz bzw. einen gesamten Text übertragen.

Beispiel:

Zu Beginn des 2. Schuljahrgangs könnte ein Diktattext wie folgt gestaltet sein (vgl. Abb. 6-15):

Auswahl des Wortmaterials:

- Aus dem Bereich der Laute und Lautfolgen kann auch auf Wörter aus dem Bereich Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_2 zurückgegriffen werden. Wörter aus dem Bereich Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen_3 sind zu vermeiden, wenn sie nicht als bedeutsame Merkwörter mit der Klasse geübt worden sind.
- Aus dem Bereich Wortbausteine können Wörter aus den Bereichen <ie>, Auslautverhärtung, <a>-Umlaut verwendet werden, wenn diese Themen bereits abschließend eingeführt worden sind. Es empfiehlt sich, die Auswahl der Wörter zunächst auf einen bzw. wenige Bereiche zu beschränken. Hierdurch wird die anschließende Textkorrektur erleichtert.
- Die Merkwörter können dem Bereich der Häufigkeitswörter entnommen werden.
- Aus dem Bereich der Groß- und Kleinschreibung sind die konkreten Nomen bereits thematisiert worden.

Abb. 6-15: Diktattext

Die Rakete startet. Der Astronaut steuert sie zum Mond.
 Er hat einen guten Flug und schaut hinaus zur Erde.
 Sie wird klein und kleiner. Dann muss er gleich da sein.



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

Überprüfung:

Im Anschluss an das Diktat erhalten die Schülerinnen und Schüler folgende Aufgaben, die nacheinander ausgeführt werden:

- Überprüfe alle Satzanfänge.

Die Rakete startet. Der Astronaut steuert sie zum Mond.
 Er hat einen guten Flug und schaut hinaus zur Erde.
 Sie wird klein und kleiner. Dann muss er gleich da sein.

- Überprüfe bei jedem Wort, ob es sich um ein Nomen handelt.

Die Rakete startet. Der Astronaut steuert sie zum Mond.
 Er hat einen guten Flug und schaut hinaus zur Erde.
 Sie wird klein und kleiner. Dann muss er gleich da sein.

- Überprüfe, ob Wörter zu der Regel „Verlängere das Wort...“ passen. Hast du sie richtig geschrieben?

Die Rakete startet. Der Astronaut steuert sie zum Mond.
 Er hat einen guten Flug und schaut hinaus zur Erde.
 Sie wird klein und kleiner. Dann muss er gleich da sein.

- Überprüfe, ob du die Merkwörter richtig geschrieben hast.²

Die Rakete startet. Der Astronaut steuert sie zum Mond.
 Er hat einen guten Flug und schaut hinaus zur Erde.
 Sie wird klein und kleiner. Dann muss er gleich da sein.

² Alle übrig gebliebenen Wörter sind lauttreu und sollten von den Schülerinnen und Schülern korrekt geschrieben werden können.

Merkwörter identifizieren

Der Kontext wird auf den Satz erweitert. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern immer mehr, sich im erweiterten Kontext zurechtzufinden, wenn sie Merkwörter nicht nur aus einer Gruppe von Wörtern identifizieren, sondern die Merkwörter auch innerhalb eines Satzes erkennen.

c: Hilfestellungen

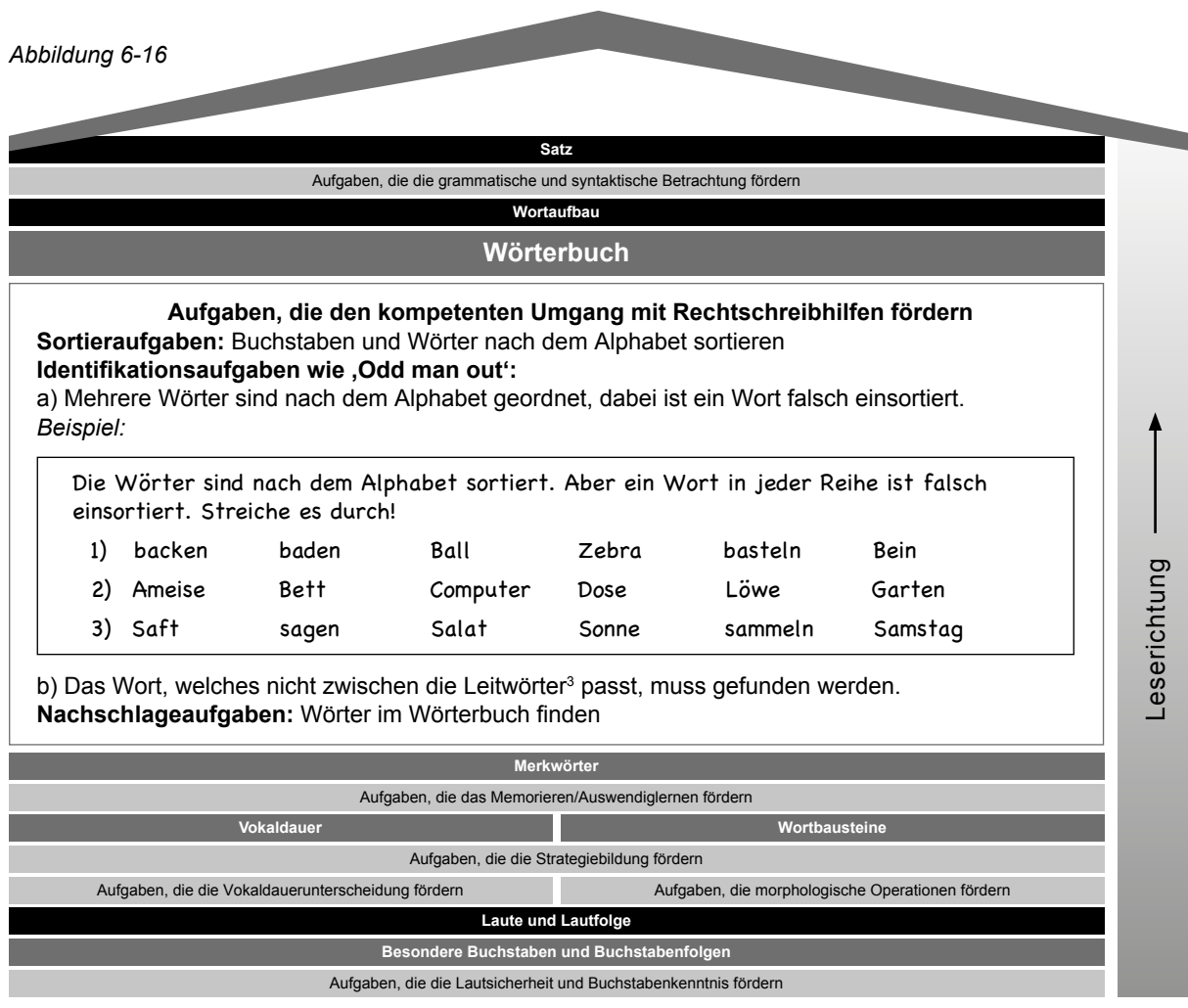
Rechtschreibhilfen nutzen

Der Bereich der Merkwörter ist der einzige Bereich, in dem die Schülerinnen und Schüler sich die Schreibung der Wörter an der Merkstelle bei Unsicherheiten nicht eigenständig herleiten können. Da es sich um einen vergleichsweise kleinen Bereich handelt, ist die Identifizierung der Merkwörter als Wörter, deren Schreibung auswendig gelernt werden muss, umso wichtiger. Trotz allem ergeben sich häufig Unsicherheiten im Verschriften dieser Wörter. Um die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit diesem Bereich zu fördern, bietet sich als Hilfestellung der Einsatz von Rechtschreibhilfen an. Diese umfassen sowohl Wörterlisten als auch Rechtschreibhilfen am Computer.

Wörterbuch

Mögliche Aufgaben zur Übung von Strategien

Abbildung 6-16



³ Leitwörter: Im Wörterbuch können auf einer Doppelseite links und rechts oben das erste und das letzte Wort auf dieser Doppelseite angezeigt sein.

a: Erweiterung des Wortmaterials

Vom Leichten zum Schweren

Bevor mit dem Wörterbuch gearbeitet wird, sollten die Schülerinnen und Schüler das Alphabet sicher beherrschen. Zur Einführung des Alphabets kann in der Regel auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden, mit dem einfache Sortieraufgaben gelöst werden und die Schülerinnen und Schüler den Aufbau des Alphabets kennenlernen. Im ersten Schritt werden noch keine Wörter, sondern Buchstaben angeboten.

Abb. 6-17:⁴

Welcher Buchstabe steht nach L → X → J →
Welcher Buchstabe steht vor ← T ← U ← F

Abb. 6-18:⁵

H	vor	K
W	nach	V
P		Q
W		S

Im nächsten Schritt werden einzelne Wörter betrachtet. In ihrer Struktur unterscheiden sich die Wörter ausschließlich im ersten Ordnungsbuchstaben. Wörter mit dem gleichen Anfangsbuchstaben werden zunächst noch vermieden.

Als weitere Vorbereitung auf die Arbeit mit dem Wörterbuch werden dann Wörter mit gleichem Anfangsbuchstaben betrachtet, sodass der 2. Buchstabe zur Sortierung herangezogen werden muss. Die Menge an gleichen Anfangsbuchstaben kann abschließend beliebig erweitert werden.

Beherrschen die Schülerinnen und Schüler das Alphabet und das Prinzip der alphabetischen Sortierung sicher, können sie das Wörterbuch als Nachschlagewerk kennenlernen. Gegebenenfalls können die Aufgaben, die im Folgenden vorgestellt werden, zunächst auch nur mit einer Wörterliste oder mit einem Nachschlagewerk bearbeitet werden, das über einen geringeren Umfang als das gesamte Wörterbuch verfügt. Bei der Einführung des Wörterbuches bieten sich zum Einstieg Forscheraufgaben an, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit dem im Klassenverband angeschafften Wörterbuch beschäftigen und herausfinden, welche Arten von Informationen dem für die Klasse verbindlichen Wörterbuch entnommen werden können.

Um den Schülerinnen und Schülern die Übertragung der zuvor gewonnenen Kenntnisse zu erleichtern, empfiehlt es sich, ihnen in einem ersten Schritt die Orientierung innerhalb des Wörterbuches zu erleichtern. Das Prinzip der alphabetischen Sortierung, das anhand des isolierten Wortmaterials geübt wurde, muss nun auf einen sehr großen Kontext übertragen werden. Um die Orientierung sowohl im Alphabet

⁴ Nach Bartz; Herné; Jungmann; Lorenz; Naumann; Stoffers (2002)

⁵ A. a. O.



als auch im großen Zusammenhang des Wörterbuches zu erleichtern, können die Schülerinnen und Schüler zum Einstieg in die Wörterbucharbeit Aufgaben erhalten, bei denen sie überlegen, ob sie den vorderen, den mittleren oder den hinteren Teil des Wörterbuches aufschlagen müssen, um Wörter zu finden.

Beispiel: Übung zur groben Orientierung im Wörterbuch

Nachschlage-Spiel: Nur EIN Versuch

Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Anfangsbuchstaben genannt. Sie haben einen Versuch, das Wörterbuch an der entsprechenden Stelle aufzuschlagen. Wird der gesuchte Buchstabe gefunden, erhält die Spielerin oder der Spieler vier Punkte. Zwei Punkte können für den benachbarten Buchstaben notiert werden.

Um in einem nächsten Schritt noch genauer eingrenzen zu können, auf welchen Seiten die Wörter stehen könnten, werden die Kopfbuchstaben bzw. Leitwörter am oberen Seitenrand des Wörterbuches thematisiert, die den genaueren Bereich der Wörter auf den Doppelseiten eingrenzen.

Abb. 6-19: Übung zur Orientierung anhand von Kopfbuchstaben

Kann das gesuchte Wort dazwischen vorkommen?			
oben links	unten rechts	Ist das Wort dabei?	Antwort
gr	ha	pflücken	nein
Sta	Sti	Stelle	
Pa	pf	Hafen	

Abb. 6-20: Übung zur Orientierung anhand von Leitwörtern⁶

Kann das gesuchte Wort dazwischen vorkommen?			
oben links	unten rechts	Ist das Wort dabei?	Antwort
gruselig	handlich	pflücken	nein
Stange	Stichwort	Stelle	
Paris	pflastern	Hafen	

Sind die Hilfestellungen, die das Wörterbuch zur Orientierung bietet, ausreichend gefestigt, können zunächst einfache Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen werden.

Anfangs sollte nur das Nachschlagen einfach strukturierter Wörter geübt werden. Es bietet sich an, vorerst nur richtig geschriebene Wörter nachzuschlagen. Auf diese Weise wird zunächst der Umgang mit dem Wörterbuch geübt. Nach Möglichkeit werden schon zu Beginn der Übungsphase Merkwörter verwendet, deren Schreibung nicht mithilfe von Strategien ermittelt werden kann. Auf diese Weise ist für die Schülerinnen und Schüler schon von Anfang an klar, dass nur einige Wörter im Wörter-

⁶ Nach Bartz; Herné; Jungmann; Lorenz; Naumann; Stoffers (2002)

buch nachgeschlagen werden müssen. Es dient der Klarheit, strategiegeleitete Wörter nicht für Nachschlageübungen zu nutzen, da deren Schreibung im Sinne der Nachdenkwörter eigenständig durch die Anwendung einer Strategie hergeleitet werden können. Geeignetes Wortmaterial kann dem Orientierungswortschatz (vgl. Kap. 4, S. 39 ff.) entnommen werden.

Abb. 6-21: Übung zur Orientierung anhand von Seitenzahlen und Spalten

Suche die Wörter im Wörterbuch. Schreibe die Seitenzahl und die Spalte auf, in der du sie gefunden hast.

1. fahren:	_____	12. wohnen:	_____
2. der Verkehr:	_____	13. der Fehler:	_____
3. der Frühling:	_____	14. die Zahl:	_____
4. die Schule:	_____	15. die Uhr:	_____
5. der Lehrer:	_____	16. der Tee:	_____
6. das Meer:	_____	17. der Sohn:	_____
7. der See:	_____	18. der Vater:	_____
8. der Vogel:	_____	19. das Mädchen:	_____
9. die Hexe:	_____	20. das Obst:	_____
10. der Herbst:	_____	21. das Quadrat:	_____
11. der Schnee:	_____	22. der November:	_____



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

Wird die Technik des Nachschlagens zunehmend sicher beherrscht, kann der Schwierigkeitsgrad auf verschiedene Weise gesteigert werden:

Werden die ersten Merkwortthemen im Unterricht behandelt, können die Schülerinnen und Schüler passend zum Unterricht Wörter im Wörterbuch nachschlagen. Der Grundsatz „Überlege, ob es eine andere Schreibung gibt, unter der du das Wort nachschlagen kannst, wenn du es nicht findest.“ gilt, wenn die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Rechtschreibunterrichtes die Erkenntnis gewonnen haben, dass die Wörter an der ‚Problemstelle‘ unter Umständen anders verschriftet werden als zunächst beim ersten Versuch des Nachschlagens gedacht.


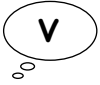
Um die Schülerinnen und Schüler für das Nachschlagen bei ‚Problemstellen‘ zu sensibilisieren, bietet es sich an, ausgehend von einem Merkwortthema, das nur eingeschränkte Nachschlagemöglichkeiten bietet, jeweils zwei verschiedene Schreibungen nachschlagen zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Wörter nachzuschlagen – gerade dann, wenn Unsicherheiten in der Schreibung bestehen und das Wörterbuch benötigt wird.

Beispiel: Hypothesen zur Wortschreibung aufstellen

Der f-Laut (/f/) wird nur in wenigen Fällen als <v> verschriftet (vgl. Kap. 2, S. 18, Abb. 2-6). Die Schülerinnen und Schüler müssen überlegen, ob sie das zu überprüfende Wort unter den Einträgen für *f* bzw. *v* suchen müssen. Sie können Hypothesen über die Schreibung aufstellen, die sie im Folgenden anhand des Wörterbuches überprüfen.

Abb. 6-22


Du weißt: Wenn du /f/ hörst, schreibst du meist <f>.
 Manchmal schreibst du auch <v>.
 Überlege zuerst, ob die Wörter mit <f> oder <v> geschrieben werden und kreuze an.
 Überprüfe deine Vermutung dann mithilfe des Wörterbuchs!

Wort			richtig ✓ oder falsch f	Wörterbuch S. ?
...ater		x	✓	S. 93: Vater
...igur		x	f	S. 15: Figur

Daran anknüpfend können die Schülerinnen und Schüler dann eigenständig Hypothesen zu der Frage entwickeln, an welchen Stellen die zu suchenden Wörter stehen könnten.

Abb. 6-23: Hypothesen zur Wortschreibung aufstellen

Du weißt: Manchmal gibt es verschiedene Schreibungen für einen Laut.
 Überlege zuerst, mit welchem Buchstaben die Wörter geschrieben werden könnten.
 Schreibe die möglichen Buchstaben auf.
 Überprüfe dann mithilfe des Wörterbuchs!

Wort		Welcher Buchstabe ist richtig?	Wörterbuch S. ?
...ater	V, F	V	S. 93: Vater
...igur	V, F	F	S. 15: Figur

Das Nachschlagen von Fremdwörtern weist den höchsten Schwierigkeitsgrad auf, da die Aussprache und die Verschriftung der Wörter von der deutschen Sprache abweichen können. Im Vergleich zu den Fremdwörtern ist die Abweichung in der Schreibung von Wörtern aus dem Merkwortbereich begrenzt und bietet nur wenig verschiedene Möglichkeiten der Verschriftung. Fremdwörter hingegen zeigen viele verschiedene Möglichkeiten der Verschriftung, da das Lautsystem anderer Sprachen vom Lautsystem des Deutschen abweicht. Häufig kommt in Fremdwörtern <ph> statt <f>, <th> statt <t> oder <c> statt <k> oder <z> vor. Viele Schreibungen sind jedoch so selten und so wenig vorhersagbar, dass die Schülerinnen und Schüler sie als Merkwort lernen müssen (vgl. Augst 1990).

Eine weitere Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad zu steigern, stellt das Nachschlagen von Wörtern unter Berücksichtigung morphologischer Aspekte im Wort dar. Um die Personalformen von Verben beispielsweise im Wörterbuch zu finden, muss das Wort unter dem Infinitiv nachgeschlagen

werden. Pluralformen von Nomen lassen sich unter der Singularform finden usw. Ähnlich wie bei den verschiedenen Schreibweisen eines Lautes müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das gesuchte Wort unter Umständen unter einem anderen Eintrag verzeichnet ist, als sie es erwartet haben. Parallel dazu muss mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder bearbeitet werden, für welche (wenigen) Fälle das Wörterbuch hilfreich ist. Es bieten sich hierfür Aufgaben an, in denen die Schülerinnen und Schüler entscheiden müssen, ob es sich um ein ‚Nachdenkwort‘ oder ein ‚Merkwort‘ handelt – ob ihnen also eine Strategie hilft, das Wort ohne den mühsamen Prozess des Nachschlagens richtig zu schreiben, oder ob das Nachschlagen tatsächlich erforderlich ist. Aufgaben dieser Art haben einen hohen Schwierigkeitsgrad: Die Schülerinnen und Schüler müssen zur Lösung dieser Aufgaben sowohl ein Problembewusstsein für eventuelle Falschschreibungen als auch ein Wissen über die möglichen Rechtschreibstrategien entwickeln. Die Menge an Wörtern, die sie bei Unsicherheit nachschlagen müssen, wird – je sicherer sie in der Unterscheidung von ‚Nachdenkwörtern‘ und ‚Merkwörtern‘ sind – immer geringer. Je versierter die Schülerinnen und Schüler in der Unterscheidung von ‚Nachdenkwörtern‘ und ‚Merkwörtern‘ werden, desto leichter können sie ihre Unsicherheiten beim Schreiben überwinden. Sie können ihre Strategien zur Lösung immer selbständiger und zielgerichteter auswählen.

Abb. 6-24: Notwendigkeit des Wörterbuchgebrauchs prüfen

Welches Wort schlägst du im Wörterbuch nach?
 Welches Wort kannst du mit der Regel richtig schreiben?

Schwierigkeit	Ja: Nachschlagen! Welche Seite?	Nein: Regel! Welche?
Muter - Mutter???		
Heuser - Häuser ???		
Schnee - Schneh ???		



Wörterbuch

b: Erweiterung auf den Satzkontext

Die Arbeit mit dem Wörterbuch wird auf den Satzkontext erweitert, wenn die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Wörterbuches Fehlersätze bzw. -texte überarbeiten sollen. Sie bieten eine gute Gelegenheit, im Rahmen einer komplexen Aufgabenstellung alle Teilfertigkeiten, die erworben wurden, anzuwenden: Die Unterscheidung in ‚Mitsprech-, Nachdenk- und Merkwort‘ muss getroffen werden. Handelt es sich nicht um ein ‚Nachdenkwort‘, müssen die Schülerinnen und Schüler überprüfen, ob die Schreibung anhand bereits bekannter Strategien ermittelt werden kann. Handelt es sich um ein ‚Merkwort‘, müssen die Strategien zum Nachschlagen angewendet werden. Viele Teilstrategien werden in einer solchen Aufgabenstellung vereinigt (vgl. S. 88, Abb. 6-25).

Du darfst Lehrerin oder Lehrer sein: Überprüfe das Diktat.
Die unterstrichenen Wörter sind falsch geschrieben.

- Überlege:** Ist es ein Mitsprechwort, ein Nachdenkwort oder ein Merkwort?
- Mitsprechwörter:** Sprich das Wort deutlich und verbessere den Fehler.
Nachdenkwörter: Schreibe die Regel auf, die vergessen wurde, und verbessere den Fehler.
Merkwörter: Schlage das Wort im Wörterbuch nach und verbessere den Fehler.

	Mitsprechwort	Nachdenkwort	Merkwort	Mitsprechen? Regel? Wörterbuch?
Jan geht mit seinem <u>Fater</u> einkaufen.			x	Wörterbuch S. 73
Jan möchte gerne das schicke <u>Hemt</u> kaufen, aber das ist zu teuer.				
Da hat er eine <u>Ideh</u> .				

Die Arbeit mit dem Wörterbuch wird weiterhin auf den Satzkontext erweitert, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Schreibung korrigieren sollen. Die Überprüfung eigener Schreibprodukte stellt den höchsten Anspruch an die Schülerinnen und Schüler dar. Gleichzeitig kommt in der Überprüfung eigener Schreibprodukte die größte Rechtschreibkompetenz zum Ausdruck.

c: Hilfestellungen

ABC-Leiste

Vor allem im Übergang von der Arbeit mit dem Alphabet zur konkreten Arbeit mit dem Wörterbuch kann es für viele Schülerinnen und Schüler eine Hilfe darstellen, eine ABC-Leiste zur Verfügung zu haben, auf der sie noch einmal nachschauen können, in welchem Bereich sich die zur Sortierung notwendigen Wörter befinden.

Soll beispielsweise das Wort „Hobby“ nachgeschlagen werden und das Wörterbuch ist auf der Doppelseite geöffnet, auf der anhand der Kopfbuchstaben ersichtlich ist, dass nur Wörter im Bereich von Ha-Hi abgedruckt sind, müssen die Schülerinnen und Schüler überlegen, an welcher Stelle im Alphabet der zweite Ordnungsbuchstabe vorkommt und ob er sich im Bereich der angegebenen Kopfbuchstaben befindet. Mittels einer ABC-Leiste können sich die Schülerinnen und Schüler besser orientieren.

Umfang des Nachschlagewerkes

Um den Schülerinnen und Schülern den Übergang zum Wörterbuch zu erleichtern, kann der Umfang des Wortmaterials langsam gesteigert werden. Wörterlisten bieten eine gute Möglichkeit zur Differenzierung. Viele Wörterbücher verfügen über einen reduzierten Wortschatz, der zudem in Großdruck abgebildet ist oder farbliche Orientierungshilfen anbietet. Auch diese Möglichkeit der Differenzierung kann in Betracht gezogen werden.

Satz

Der Bereich ‚Satz‘ wird in die Bereiche Groß- und Kleinschreibung und Zeichensetzung unterteilt (vgl. Kap. 2, S. 10, Abb. 2-2).

Groß- und Kleinschreibung

Mögliche Aufgaben zum Einstieg:

Im Bereich der Groß- und Kleinschreibung verfügen einige Schülerinnen und Schüler über Vorerfahrungen, die für die Erarbeitung der Strategien genutzt werden können.

Neben der klaren Vorgabe durch die Lehrkraft kann das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler auch in diesem Bereich wieder genutzt werden. Die Regelmäßigkeit kann z. B. anhand von Fehlerwörtern erarbeitet werden. Schülerinnen und Schüler mit Vorerfahrungen in diesem Bereich können oftmals mit ihrem vorhandenen Vorwissen argumentieren und die für die Schreibung nützliche Strategie formulieren.

Forscheraufgaben, bei denen der ganze Satz betrachtet wird, bieten sich eingeschränkt an. Die Schülerinnen und Schüler können Hypothesen darüber entwickeln, welche Wörter großgeschrieben werden. Es empfiehlt sich aber, den Forschertext so zu wählen oder selber zu konstruieren, dass die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Merkmale auch erkennen können. Die Artikel sollten nach Möglichkeit direkt vor dem Nomen stehen, eingeschobene Adjektive sollten vermieden werden. Die syntaktische Analyse wird im Rahmen solcher Forscheraufgaben gleich in einem Schritt mit den grammatischen Merkmalen thematisiert. Darüber hinaus wird als Ergebnis der Forscheraufgabe auch der Satzanfang thematisiert. Im Anschluss an die Forscheraufgaben müssten Satzanfang und Nomen getrennt voneinander vertiefend geübt werden, da die Nomen zunächst auf der Ebene der Wortbetrachtung geübt werden sollten (vgl. S. 90).



Groß- und
Kleinschreibung

Mögliche Aufgaben zur Übung von Strategien

Abbildung 6-26:

Satz

Groß-Klein-Schreibung

Aufgaben, die die grammatische und syntaktische Betrachtung fördern

Sortieraufgaben: Artikel zu Nomen suchen, Singular-Pluralbestimmung

Ordne die Nomen den richtigen Artikeln zu.

	der	die	das
Banane			
Elefant			
Nest			
Junge			
Dose			
Schiff			

Schreibe die Nomen im Singular oder Plural.

Singular: 1	Plural: 2,3,4,...
die Banane	
	die Elefanten
	das Nest
der Junge	
die Dosen	
	die Schiffe

Identifikationsaufgaben: Nomen aus einer Wortmenge identifizieren (vgl. S. 91, Abb. 6-27)
Lückenhörter, bei denen entschieden werden muss (z. B. durch Artikelprobe oder Singular-/Pluralprobe), ob es sich um ein Nomen handelt

Wortaufbau

Wörterbuch

Aufgaben, die den kompetenten Umgang mit Rechtschreibhilfen fördern

Merkwörter

Aufgaben, die das Memorieren/Auswendiglernen fördern

Vokaldauer
Wortbausteine

Aufgaben, die die Strategiebildung fördern

Aufgaben, die die Vokaldauerunterscheidung fördern
Aufgaben, die morphologische Operationen fördern

Laute und Lautfolge

Besondere Buchstaben und Buchstabenfolgen

Aufgaben, die die Lautsicherheit und Buchstabenkenntnis fördern

Leserichtung ↑

Zentral für die Groß- und Kleinschreibung ist die Unterscheidung der Wörter in ‚Nomen und andere Wörter‘. Diese Unterscheidung muss zweimal auf neue Grundlagen gestellt werden – teils zusätzliche, teils andere: Zunächst nutzen Schülerinnen und Schüler eine inhaltliche Worteigenschaft, wenn es um die Konkreta geht. Dann, bei den Endungen (→ Glossar), kommt der Wortaufbau ins Spiel. Mit dem Bezug zum Satz wird endgültig die Etage im Haus gewechselt, wenn Abstrakta und Substantivierungen als Nomen zu bestimmen sind.

Bei der Bestimmung der Nomen wird der Schwierigkeitsgrad gesteigert, indem die zu bestimmenden Nomen in einen Satz eingeordnet werden. Aus diesem Grund beziehen sich die Übungsaufgaben im ‚Aufgabenhaus‘ auf die Einführung der Nomen. Die weiteren Themenbereiche (Satzanfänge, Verben, Adjektive, Großschreibung im Satz, Anredepronomen, Abstrakta, Nomen mit Endungen) werden mit den Aufgaben zur Festigung der Strategien unter a-c aufgeführt (vgl. S. 91 ff.).

Mögliche Aufgaben zur Festigung der Strategien

a: Erweiterung des Wortmaterials

Vom Leichten zum Schweren

Der Bereich der Nomen bietet für das Wortmaterial eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades, die in der Sachstruktur begründet liegt. Während die konkreten Nomen, die häufig auch als ‚Anfasswörter‘ bezeichnet werden, für die Schülerinnen und Schüler einfacher zu bestimmen sind, stellen die Abstrakta und die Nomen mit den spezifischen Endungen eine größere Hürde dar. Dementsprechend eignen sich für die Einführung Nomen, die einen konkreten Gegenstand bezeichnen.

Eine weitere Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad zu steigern, stellt die Einführung der unbestimmten Artikel dar. Nicht nur die Anzahl der Artikel, die zur Probe herangezogen werden muss, steigt. Die Unterscheidung der Artikel in bestimmte und unbestimmte Artikel bietet eine neue Herausforderung.

Der Schwierigkeitsgrad steigt noch einmal, wenn die Betrachtung des ganzen Satzes hinzugezogen wird. Bei der Betrachtung von Wörtern, ihren Bedeutungs-Eigenschaften und ihrem Aufbau bleiben die Schülerinnen und Schüler noch auf der mittleren Ebene des Hauses. Im Ansatz schon bei der Artikelprobe, endgültig beim ganzen Satz als Rahmen, wird es unvermeidlich, auf die oberste Ebene zu gehen. Nun müssen auch die Kategorien des Satzbaus trotz ihrer Unanschaulichkeit angegangen werden.

Es empfiehlt sich, die vorangestellten Adjektive (der kleine Hund) zuerst unabhängig vom Satzkontext zu betrachten (s. u. ‚Quatschfreunde‘), um die Schülerinnen und Schüler auf eine syntaktische Analyse eines ganzen Satzes vorzubereiten.

Sortieraufgaben

Zur Bestimmung der Nomen bieten sich Sortieraufgaben an, bei denen die Schülerinnen und Schüler die Nomen als Wörter innerhalb einer Wortmenge identifizieren. Der Schwierigkeitsgrad steigt, wenn die Verben und Adjektive eingeführt werden und ebenfalls bestimmt werden sollen.

Abb. 6-27: Sortieraufgabe - konkrete Nomen

Finde die Nomen und kreuze sie ein!

schön	baum	kind	bunt
	klein	apfel	bagger
bein	lustig	brief	laut

In einem nächsten Schritt können die Abstrakta eingeführt werden. Auch hier eignen sich Sortierübungen. Ebenso kann mit den Nomen verfahren werden, die über spezifische Endungen verfügen.



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

Abb. 6-28: Sortieraufgabe - Konkreta, Abstrakta, Nomen mit Endungen

Ordne die Nomen in die Tabelle ein.
Achtung: Zwei Wörter sind keine Nomen. Welche?

Krankheit	Ball
Wohnung	schön
Liebe	Blume
Freude	Wut
bunt	Haus
Zeitung	Bein

Anfass-Nomen	Nomen mit Endungen	andere Nomen

Aufgaben zur Arbeit mit Wortbausteinen

Um die Schülerinnen und Schüler für die Unterscheidung der Wortarten weitergehend zu sensibilisieren, können im Teilbereich der Abstrakta und der Nomen mit den spezifischen Endungen auch Aufgaben eingesetzt werden, bei denen aus gleichen Wortstämmen sowohl Nomen als auch Verben bzw. Adjektive gebildet werden. Der Schwierigkeitsgrad wird auf diese Weise erhöht, da die Wörter nicht mehr ‚nur‘ anhand des gegebenen Wortmaterials identifiziert werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen eigenständig Wörter mit den Merkmalen von Nomen finden.

Abb. 6-29: Wortfamilien finden

Nomen – Verben – Adjektive: eine Familie!

Nomen	Verben	Adjektive/Partizipien
die Sauberkeit	ändern	hinderlich
	kämpfen	
	feiern	
	erlauben	
		blind
		krank
das Ende		traurig
die Ordnung		
	rechnen	
		möglich
die Schönheit		
		schwer
die Bekanntschaft		

„Quatschfreunde“

„Quatschfreunde“ bieten eine erste Möglichkeit, die syntaktische Betrachtung der Nomen mit den Schülerinnen und Schülern zu üben. Der zum Nomen gehörige Artikel steht nun nicht mehr direkt vor dem Nomen, sodass die Artikelprobe zur Bestimmung des Nomens erschwert wird. Zwischen Artikel und Nomen steht ein Adjektiv. Für Schülerinnen und Schüler sieht es auf den ersten Blick so aus, als stünde der Artikel vor dem Adjektiv, und deswegen müsse nun das Adjektiv großgeschrieben werden. Zur Unterstützung können der Artikel und das dazugehörige Nomen mit einem Pfeil verbunden werden.

Abb. 6-30: Übungsaufgabe zur Anbahnung der syntaktischen Betrachtung von Nomen

Quatschfreunde


Bilde Quatschfreunde wie im Beispiel.

Nomen	Adjektive
Hose Hase	bunt dick
Banane Blume Schaf	schön groß
Tante Seife	grün schlau

der blaue Löwe

└──────────┬──────────┘

└──────────┬──────────┘



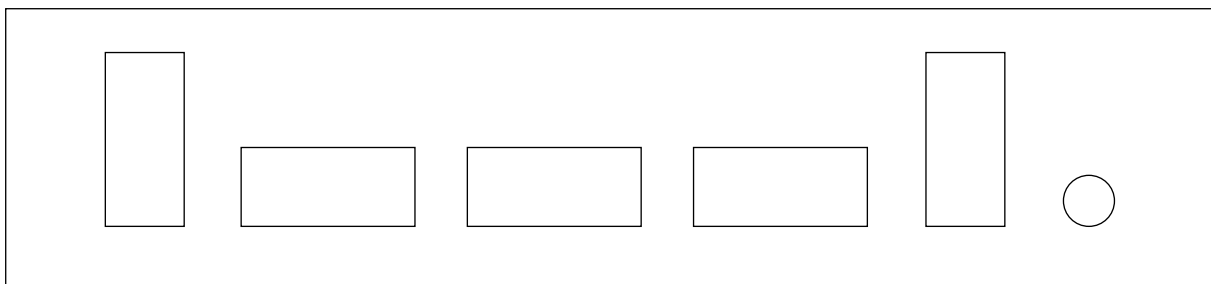
Groß- und Kleinschreibung

b: Erweiterung auf den Satzkontext

Visualisierung

Durch die Visualisierung wird den Schülerinnen und Schülern die Groß- und Kleinschreibung im Satz verdeutlicht, z. B. in „Wort, Satz, Punkt, Nomen“ (vgl. Reber 2009): Die Lehrkraft äußert den Satz: „Martin sitzt auf dem Stuhl.“ Die Schülerinnen und Schüler legen zunächst für jedes Wort eine rechteckige weiße Karte auf den Tisch und versprachlichen: „Der Satz hat 5 Wörter“. Sie zählen und zeigen. Dann denkt die Klasse gemeinsam über die Wörter nach. „Martin ist ein Nomen, wir müssen es groß schreiben, weil Namen immer großgeschrieben werden.“ Die Karte wird hochkant gelegt. „Sitzt ist ein Verb, wir schreiben es klein.“ Die Karte liegt quer, usw. Am Ende wird ein Muggelstein für den Punkt gelegt:

Abb. 6-31: Visualisierung der Groß- und Kleinschreibung



„Umkehrrsätze“

Anhand der Umkehrrsätze können die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass die Wortarten sich nicht verändern. Die Bestimmung der Wortarten des strukturell einfacheren Satzes „Der Löwe ist gefährlich.“ gelingt den Schülerinnen und Schülern nach einer Übungsphase in der Regel, wenn die Bestimmung der Wortarten auf der Wortebene zuvor weitgehend gesichert ist.

Strukturell komplexere Sätze stellen die Schülerinnen und Schüler vor neue Herausforderungen. Nachdem der Satz zunächst syntaktisch analysiert wurde, erfolgt die Bestimmung der Wortarten in einem weiteren Schritt. Um diese Betrachtung zu unterstützen, können zunächst Umkehrrsätze geübt werden, anhand derer Schülerinnen und Schüler mit den Wortarten experimentieren:

Der Löwe ist gefährlich – der gefährliche Löwe

In einem weiteren Schritt können die Schülerinnen und Schüler die gewonnenen Erkenntnisse z. B. auf Lückensätze übertragen, da die Strategie zur Lösung der Aufgabe bereits kleinschrittig geübt wurde.

Lückensätze

Wenn die Bestimmung der Nomen auf der Wortebene weitgehend gesichert ist, kann die Satzebene betrachtet werden. Der Schwierigkeitsgrad steigt, da der Kontext erweitert wird. In einem ersten Schritt können die Schülerinnen und Schüler Aufgaben bearbeiten, bei denen eine Überprüfung anhand der Artikelprobe auf Wortebene ausreichend ist. Handelt es sich um einfache Satzkonstruktionen, kann jedes Wort wie auch schon auf der Wortebene einzeln mithilfe der Artikelprobe überprüft und die Lücke entsprechend gefüllt werden.

Im nächsten Schritt kann der Schwierigkeitsgrad gesteigert werden, wenn die Satzkonstruktion komplexer wird und eine syntaktische Betrachtung die Artikelprobe ergänzen muss. Vorangestellte Adjektive müssen z. B. identifiziert werden und von Nomen unterschieden werden.

Abb. 6-32: Lückensätze

Der ___und bellt.	Die ___inder ___ufen laut.	Der ___lte ___ann liest.
H/h	K/k R/r	A/a M/m

Fehlersätze

Der Schwierigkeitsgrad für Fehlersätze kann ähnlich gesteigert werden. Während zunächst nur Fehlersätze mit strukturell einfacheren Satzkonstruktionen bearbeitet werden (vgl. S. 95, Abb. 6-33), kann im weiteren Verlauf die Struktur der Satzkonstruktion komplexer werden (vgl. S. 95, Abb. 6-34).

Abb. 6-33: Fehlersätze mit strukturell einfacher Satzkonstruktion

Du darfst Lehrerin oder Lehrer sein: Überprüfe die Groß- und Kleinschreibung im Diktat.

In jeder Zeile haben sich Fehler eingeschlichen. Verbessere die Fehler!

Tipp: Die Zahl hinter jedem Satz sagt dir, wie viele Fehler sich eingeschlichen haben.

Der hund bellt. (1)

Die kinder Rufen laut. (2)

Das schaf ist weiß. (1)

Abb. 6-34: Fehlersätze mit komplexer Satzkonstruktion

Du darfst Lehrerin oder Lehrer sein: Überprüfe die Groß- und Kleinschreibung im Diktat.

In jeder Zeile haben sich Fehler eingeschlichen. Verbessere die Fehler!

Tipp: Die Zahl hinter jedem Satz sagt dir, wie viele Fehler sich eingeschlichen haben.

Der Graue hund bellt. (2)

Der Alte mann liest das buch. (3)

Die Gelbe Banane schmeckt mir sehr gut. (1)

„Quatschfreunde“

„Quatschfreunde“ stellen eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar. Alle Strategien, die sie zuvor in Teilschritten erlernt haben, müssen sie in dieser Aufgabenstellung produktiv anwenden, um eigenständig Sätze zu bilden. Das vorgegebene Wortmaterial muss zunächst auf der Wortebene analysiert werden. Im Anschluss an diese Analyse müssen die Wörter in den Satzkontext eingeordnet werden. In der abschließenden Überprüfung müssen die Schülerinnen und Schüler sowohl die grammatischen als auch die syntaktischen Merkmale der Wörter in ihrem Satz überprüfen und entscheiden, ob alle Wörter im Sinne der Groß- und Kleinschreibung richtig geschrieben sind.



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

Abb. 6-35: Übungsaufgabe zur syntaktischen Betrachtung von Nomen auf Satzebene

Im Wunderland

Im Wunderland gibt es merkwürdige Tiere zu sehen. Was siehst du?

Schreibe wie im Beispiel auf.

Ich sehe einen blauen Löwen.

Ich sehe ein grünes Schaf.

Ich sehe _____

c: Hilfestellungen

Anzahl der Fehler

Ähnlich wie auch für die anderen Aufgabenbereiche bereits dargestellt, können die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich umfangreiche Hilfestellungen erhalten. So können die stärkeren Schülerinnen und Schüler die Fehler ohne Hilfestellung finden. Etwas mehr Hilfestellung erhalten die Schülerinnen und Schüler, wenn die Anzahl der Fehler zur Orientierung vorgegeben wird (vgl. oben). Werden die Fehlerwörter aus verschiedenen Problembereichen in Sätzen oder Texten angeboten, ist es denkbar, den Schülerinnen und Schülern viel Hilfestellung zu geben, indem die falschen Wörter im Text bereits markiert sind.

Angabe der Strategie

Eine mögliche Hilfestellung stellt der Verweis auf die anzuwendende(n) Strategie(n) dar. Für schwächere Schülerinnen und Schüler bietet es sich an, die zu übende Strategie in Aufgabennähe erneut zu visualisieren.

d: Erweiterung der Strategie – ein neuer Teilaspekt

Die Erweiterung der Strategie erfolgt wie oben dargestellt ‚vom Leichten zum Schweren‘. Auf der Ebene der Wortbetrachtung werden demnach zunächst die konkreten Nomen thematisiert. Anschließend werden zur Abgrenzung die weiteren Wortarten im Unterricht behandelt. Dies stellt die Schnittstelle zum Übergang zur Satzbetrachtung dar.

Die abstrakten Nomen und die Nomen mit den besonderen Endungen erweitern den Bereich der Nomen auf der Wortebene. Die Steigerung der Komplexität auf der Satzebene vertieft die Einsicht in die syntaktische Funktion der Nomen.

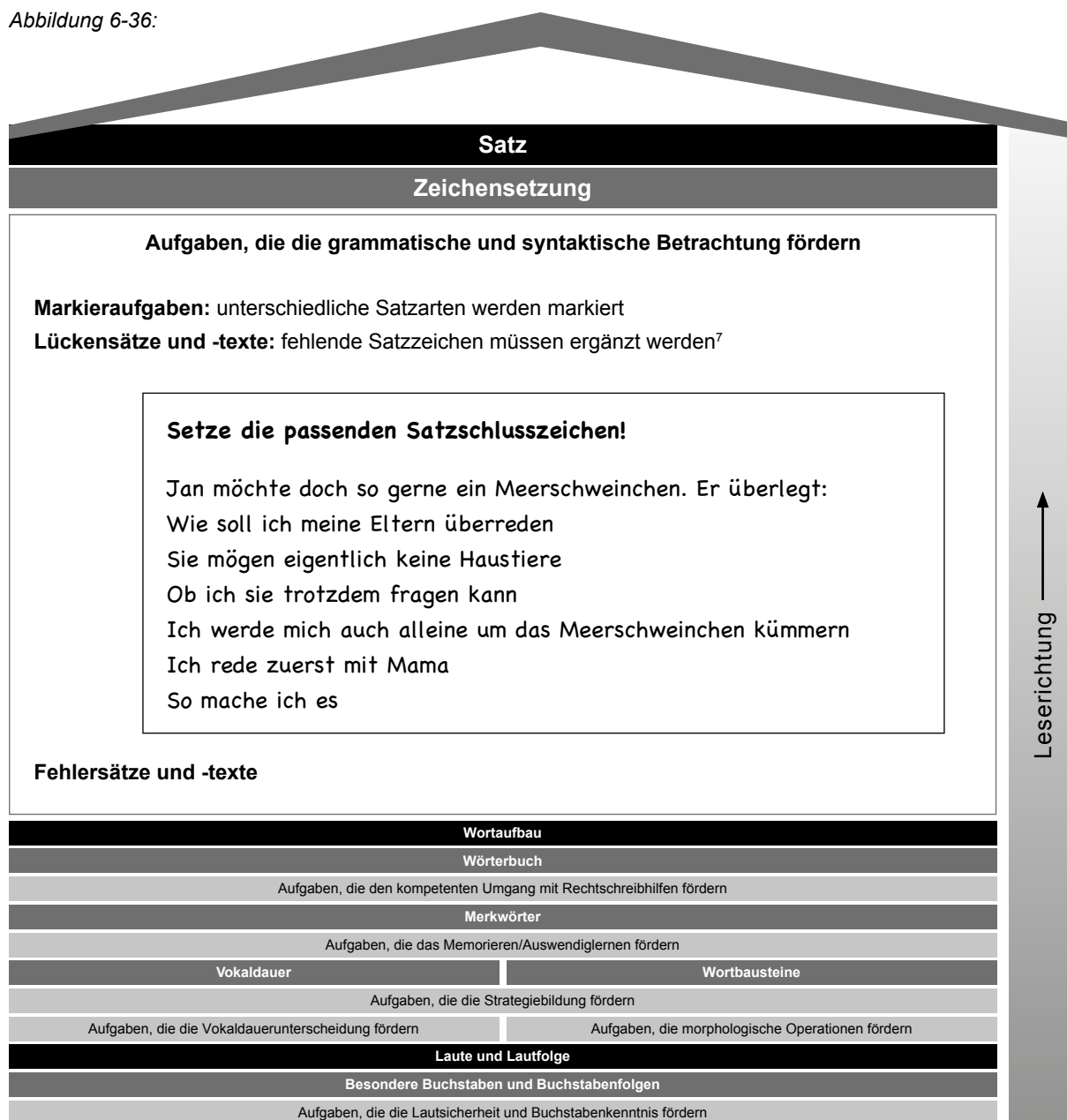
Zeichensetzung

Mögliche Aufgaben zum Einstieg

Der Einstieg in die Zeichensetzung kann wie auch in den anderen Teilbereichen über Fehlersätze erfolgen. Hierzu bieten sich kurze Texte an, in denen die Satzzeichen fehlen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren beim Lesen der Sätze, welche Funktion die Satzzeichen innerhalb eines Textes übernehmen. Ebenso denkbar ist der Textvergleich von inhaltlich gleichen Texten, bei denen die Satzzeichen fehlen bzw. korrekt gesetzt sind. Die Notwendigkeit von Satzzeichen als Gliederungshilfe beim Lesen wird konkret erfahrbar.

Mögliche Aufgaben zur Übung von Strategien:

Abbildung 6-36:



Leserichtung ↑



Zeichensetzung

b: Erweiterung auf den Satzkontext

Vom Leichten zum Schweren

Um die Schülerinnen und Schüler für die Funktion der Satzzeichen zu sensibilisieren, bietet es sich an, in einem ersten Schritt zunächst nur den Punkt als Satzschlusszeichen einzuführen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu diesem Zweck Aufgaben, in denen sie die Satzschlussgrenzen erkennen müssen. Die Satzschlussgrenzen werden dann durch den Punkt markiert (vgl. S. 98, Abb. 6-37).

Gleichzeitig kann die Großschreibung am Satzanfang thematisiert werden. Dies stellt eine weitere Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar (vgl. S. 98, Abb. 6-38).

⁷ Im folgenden Beispiel ist in den Sätzen 4 und 6 sowohl der Punkt als auch das Ausrufezeichen zulässig.

Abb. 6-37: Markieren von Satzgrenzen

1. Lies dir den Text durch.
2. Markiere die Satzgrenzen mit einem Trennstrich.
3. Setze am Ende des Satzes einen Punkt.

Jan bummelt durch die Stadt Vor einem Zoogeschäft bleibt er stehen Im Schau- fenster sieht er fünf kleine Meerschwein- chen Er geht in das Geschäft und fragt den Verkäufer nach den Meerschweinchen Jan darf die Meerschweinchen streicheln Er findet die kleinen Tiere niedlich

Abb. 6-38: Markieren von Satzgrenzen und Satzanfängen

1. Lies dir den Text durch.
2. Markiere die Satzgrenzen mit einem Trennstrich.
3. Setze am Ende des Satzes einen Punkt.
4. Verbessere die Satzanfänge.

Jan bummelt durch die Stadt vor einem Zoogeschäft bleibt er stehen im Schau- fenster sieht er fünf kleine Meerschwein- chen er geht in das Geschäft und fragt den Verkäufer nach den Meerschweinchen Jan darf die Meerschweinchen streicheln er findet die kleinen Tiere niedlich

Die Unterscheidung der Satzarten nach Aussage-, Ausrufe- und Fragesatz erfolgt im nächsten Schritt, wenn die Schülerinnen und Schüler die Satzgrenzen weitgehend sicher erkennen und markieren können. Zunächst kann die Unterscheidung der Satzarten getrennt vom Fließtext geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden für einzelne Sätze, um welche Satzart es sich handelt, und setzen das entsprechende Satzschlusszeichen (vgl. Abb. 6-39).

Abb. 6-39: Unterscheidung der Satzarten

Mama hat das Meerschweinchen entdeckt und denkt, es sei eine Ratte.

1. Kreuze erst an: Um welchen Satz handelt es sich?
2. Setze dann das passende Satzschlusszeichen!

	Aussagesatz .	Ausrufesatz !	Aufforderungssatz !	Fragesatz ?
Was ist denn das				
Jan, komm´ schnell hier her				
Siehst du das Tier da hinten				
Das ist eine Ratte				
Was sollen wir bloß machen				
Am besten bringst du dich in Sicherheit				
Klettere hier auf das Bett				

In einem weiteren Schritt werden die gewonnenen Kenntnisse dann zusammengeführt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Aufgaben, bei denen sie sowohl die Satzgrenzen markieren als auch entscheiden müssen, um welche Satzart es sich handelt. Abschließend wird das richtige Satzschlusszeichen gesetzt (vgl. Abb. 6-40).

Abb. 6-40: Markieren von Satzgrenzen und Satzarten

1. Lies dir den Text durch:
Markiere die Satzgrenzen mit einem Strich.
2. Unterstreiche
 - alle Aussagesätze mit einem grünen Stift,
 - alle Fragesätze mit einem blauen Stift,
 - alle Aufforderungs- und Ausrufesätze mit einem roten Stift.
3. Setze die passenden Satzschlusszeichen ein.

Jan nimmt sein Meerschweinchen heute mit zum Fußball Er hat ein wichtiges Spiel Ob das Meerschweinchen Fußball mag Jan sagt: Bleib hier in meiner Sporttasche Guck dir das ganze Spiel an Das Spiel beginnt Plötzlich läuft das Meerschweinchen über das Spielfeld Es schießt auch noch ein Tor Was wird der Trainer dazu sagen

Das Komma wird als Satzzeichen lediglich in der einfachen Aufzählung thematisiert. Nach der Einführung wird es in einer kurzen Übungsphase gefestigt. Im weiteren Verlauf muss der Thematisierung kein großer Stellenwert im Unterricht beigemessen werden.

Wenn die Satzschlusszeichen ausreichend gefestigt sind, können die Zeichen der wörtlichen Rede eingeführt werden. Zuerst bietet es sich an, die Zeichen der wörtlichen Rede am Beispiel einfacher Sätze mit vorangestelltem Redebegleitsatz zu üben. Hieran wird für die Schülerinnen und Schüler die Unterscheidung von Redebegleitsatz und wörtlicher Rede deutlich. Gleichzeitig werden die bereits behandelten Satzschlusszeichen für Aussage-, Ausrufe-, Aufforderungs- und Fragesatz gefestigt (vgl. Abb. 6-41).

Abb. 6-41: Markieren von Satzarten und wörtlicher Rede bei vorangestelltem Redebegleitsatz

1. Unterstreiche die wörtliche Rede mit einem gelben Stift.
2. Setze
 - die Zeichen für die wörtliche Rede,
 - die richtigen Zeichen im Redebegleitsatz,
 - die fehlenden Satzschlusszeichen.

Oskar rief aufgeregt Komm schnell her
Julia antwortete von weit weg Was ist denn los
Oskar schrie total überrascht Ich glaube, wir sind in Afrika
Julia stammelte sprachlos Das kann ich mir gar nicht vorstellen
Sie wollte wissen Bist du dir da ganz sicher
Oskar entgegnete fast beleidigt Denkst du, ich lüge



Der Schwierigkeitsgrad dieser Übungen lässt sich steigern, indem die Menge an Sätzen in der wörtlichen Rede erweitert wird. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre zuvor erworbenen Kenntnisse zur Markierung von Satzgrenzen in Zusammenhang mit der wörtlichen Rede anwenden.

Weiterhin wird der Schwierigkeitsgrad gesteigert, indem die wörtliche Rede in einen Fließtext eingebettet wird. Die Schülerinnen und Schüler müssen auf diese Weise nicht nur die Satzarten unterscheiden, sondern auch noch die Redebegleitsätze und die Anteile der wörtlichen Rede.

Diese Aufgaben bereiten schon auf die Einführung des eingeschobenen Redebegleitsatzes vor. Der eingeschobene Redebegleitsatz kann den Schülerinnen und Schülern angeboten werden. Das Thema ist aber nicht verbindlich für alle Lerngruppen vorgesehen und wird daher unter d: Erweiterung der Strategie – ein neuer Teilaspekt dargestellt (siehe unten).

c: Hilfestellungen

Trennstriche

Um die Bestimmung der Satzgrenzen und die Unterscheidung der verschiedenen Satzarten zu vereinfachen, gibt es die Möglichkeit, die Satzgrenzen in einem ersten Schritt durch Trennstriche (/) zu markieren.

Die Einheiten, die auf diese Weise entstanden sind, können einzeln jeweils durch lautes Lesen überprüft werden. Erst wenn die Satzgrenzen richtig bestimmt sind, treffen die Schülerinnen und Schüler eine Entscheidung für eine Satzart und setzen das entsprechende Satzzeichen. Auf diese Weise werden die einzelnen Schritte, die zum Setzen des richtigen Satzzeichens erforderlich sind, voneinander getrennt. Mit zunehmender Sicherheit können die Schülerinnen und Schüler die Entscheidung dann treffen, indem sie gleichzeitig die Satzgrenze und die Satzart bestimmen.

Farbiges Unterstreichen

Um eine intensivere Auseinandersetzung mit den Satzarten zu fördern, ist es denkbar, die Satzarten in verschiedenen Farben unterstreichen zu lassen. Auf diese Weise müssen sich die Schülerinnen und Schüler bewusst für eine Satzart entscheiden.

d: Erweiterung der Strategie – ein neuer Teilaspekt

Einen neuen Teilaspekt stellt die Einführung der wörtlichen Rede mit eingeschobenem Redebegleitsatz dar. Alle bisher gewonnenen Kenntnisse helfen den Schülerinnen und Schülern, Aufgaben zu lösen, in denen die eingeschobenen Redebegleitsätze mit den richtigen Satzzeichen markiert werden sollen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Redebegleitsätze von der wörtlichen Rede ebenso wie die Satzarten unterscheiden, um diese mit den richtigen Satzzeichen markieren zu können (vgl. Abb. 6-42).

Abb. 6-42: Markieren von Satzarten und wörtlicher Rede bei eingeschobenem Redebegleitsatz

Setze die richtigen Satzzeichen ein.

1. Das habe ich nicht gesagt ärgert sich die Mutter du willst dich bloß vor dem Abwasch drücken
2. Das stimmt grinst Katharina ich hasse Abwaschen
3. Ich wollte dich noch ein bisschen erziehen seufzt Oma aber du hörst gar nicht auf mich

Aufgaben zur Wiederholung

Aufgaben zur Übung und Festigung sind erforderlich, damit Gelerntes nicht in Vergessenheit gerät, sondern für die Schülerinnen und Schüler immer verfügbar ist. Neben Wiederholungsphasen im Rahmen der individuellen Förderung können auch Aufgaben zur Wiederholung im Klassenverband eingesetzt werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen *regelmäßigen kleinen Übungen im Unterrichtsalltag* und *der erneuten Bearbeitung von kürzeren Einheiten*:

Das Rechtschreibthema erfährt im Unterricht regelmäßig in kleinen Übungen im Unterrichtsalltag **Beachtung:**

Hierfür eignen sich Aufgaben, die das Augenmerk immer wieder kurzfristig auf einen Rechtschreibschwerpunkt legen, der bereits behandelt wurde. Die Schülerinnen und Schüler werden laufend in unterschiedlichen Zusammenhängen mit dem bereits abgeschlossenen Rechtschreibthema und mit der zur Schreibung notwendigen Strategie konfrontiert.

Ebenso ist es möglich, jeden Tag ein bereits behandeltes Rechtschreibthema mit kleinen Übungen oder Spielen erneut in den Unterricht einzubringen. Die Übungen sollten eine Verbalisierung der Strategie mit einschließen. So können die Schülerinnen und Schüler beispielsweise zu Beginn der Unterrichtsstunde zwei Minuten lang das Blitzspiel (vgl. S. 71, Abb. 6-5) zur Auslautverhärtung spielen, auch wenn hauptsächlich ein anderes Thema den Rechtschreibunterricht beherrscht.

Auf diese Weise setzen sie sich immer wieder mit Rechtschreibthemen und den dazugehörigen Strategien auseinander. Die Regel für die korrekte Schreibung der Wörter innerhalb eines Rechtschreibbereiches muss soweit verinnerlicht sein, dass sie auf die Wörter in einem unbekanntem Zusammenhang angewendet werden kann.

Beispiel:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmäßig die Gelegenheit, über anspruchsvolle Wörter nachzudenken und sich über sie auszutauschen. ‚Der harte Brocken des Tages‘ (nach Erichson 2004) oder ‚Der Satz der Woche‘ lassen sich im Unterricht ritualisieren. Die Schülerinnen und Schüler notieren ein Wort oder einen Satz nach Ansage und identifizieren die ‚Aufpassstellen‘. Beispiel: Im Satz *„Der Zwerg ist lieb.“*, werden alle nicht lauttreuen Stellen markiert (u. a. das <g> in Zwerg) und die Schreibung muss begründet werden: „Ich höre am Ende von Zwerg ein /k/ bzw. ein /ç/, da aber der Plural Zwerge heißt, muss ich es mit <g> schreiben!“ usw. Im gemeinsamen Gespräch erläutern die Schülerinnen und Schüler, wie sie auf ihre Lösung gekommen sind und welche Strategien ihnen geholfen haben – z. B. das Verlängern des Wortes.

Das Rechtschreibthema wird in einer kürzeren Einheit erneut schwerpunktmäßig bearbeitet:

Wird das Thema von vielen Schülerinnen und Schülern noch nicht ausreichend beherrscht, kann es auf die dargestellte Weise erneut als wiederholende Unterrichtssequenz für die gesamte Lerngruppe angeboten werden.



Aufgaben zum
Kompetenz-
erwerb

7 Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

Kompetenzüberprüfung im Rechtschreibunterricht

„Der Prozess des Kompetenzerwerbs ist zu trennen von dem Leistungsnachweis erworbener Kompetenzen“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S.10). Beim Prozess des Kompetenzerwerbs geht es darum, den Schülerinnen und Schülern notwendige Einsichten in die Struktur der Rechtschreibung und die korrekte Schreibung der Wörter zu vermitteln. Die Leistungsüberprüfung stellt den Lernstand fest. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Leistungssituation die bereits verfügbaren Kompetenzen anwenden, um Aufgaben möglichst fehlerfrei zu lösen.

Deshalb ist es wichtig, im Unterrichtsverlauf regelmäßig zu überprüfen, inwieweit die Lerninhalte innerhalb der Lerngruppe verinnerlicht wurden und ob der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben erhöht werden kann.

Um den Leistungsstand der Lerngruppe aussagekräftig ermitteln zu können, sind Lernkontrollen erforderlich, die eine Auskunft über den Kompetenzerwerb geben. Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung unterscheiden sich von Aufgaben zum Kompetenzerwerb, da die Schülerinnen und Schüler in der Überprüfung die erworbenen Kompetenzen auch in komplexeren Zusammenhängen anwenden müssen. Die Richtigschreibungen sowie die auftretenden Fehler erlauben Rückschlüsse darauf, wie weit der Kompetenzerwerb vorangeschritten ist. Gleichzeitig kann anhand der Leistungsüberprüfung festgestellt werden, ob die für den Unterricht gesetzten Ziele erreicht wurden. Zur genauen Leistungsermittlung müssen Lernkontrollen die Anforderungsbereiche *Wiedergeben* (Anforderungsbereich I), *Zusammenhänge herstellen* (Anforderungsbereich II) und *Reflektieren und beurteilen* (Anforderungsbereich III) berücksichtigen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 10).

Konzeption von Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

Für die Konzeption der Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung sind einige Überlegungen hilfreich, damit die Aufgaben den Erwerbsprozess der Schülerinnen und Schüler zielgerichtet erfassen können. Diese Überlegungen werden im Folgenden dargestellt. Beispiele zur Illustration werden abschließend aufgezeigt.

Bei der Konzeption von Aufgaben zur Leistungsüberprüfung sollten folgende Überlegungen Berücksichtigung finden:

- a) Auswahl der Aufgabenform(en) zur Kompetenzüberprüfung
- b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema - Unterrichtsinhalte wiedergeben
- c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema - Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen
- d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

a) Auswahl der Aufgabenform(en) zur Kompetenzüberprüfung

Im niedersächsischen Kerncurriculum sind sieben Aufgabenformen zur Leistungsüberprüfung vorgesehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 32 f.):

- richtig abschreiben
- Wörter nachschlagen
- selbständig mit Merkwörtern üben



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

- Texte nach Ansage schreiben
- Texte kontrollieren und korrigieren
- Rechtschreibregeln kennen und benennen
- Rechtschreibhilfen nutzen

Nicht jede Aufgabenform kann beliebig für die Leistungsüberprüfung eines jeden Rechtschreibthemas eingesetzt werden. Die Auswahl der Aufgabenform muss an das jeweilige Rechtschreibthema angepasst werden.

Beispiel: Das Thema Doppelvokale (aa, ee, oo) aus dem Bereich *Merkwörter* wurde im 3. Schuljahrgang mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet und der Lernerfolg soll überprüft werden. Die Aufgabenform *Rechtschreibregeln kennen und benennen* bietet sich nicht für die Überprüfung an, da die Schreibung von Merkwörtern nicht mithilfe von Rechtschreibregeln hergeleitet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können also keine Regel angeben, die zur Richtigschreibung der Wörter führt. Da also die Schreibung von Merkwörtern auswendig beherrscht werden muss oder die Wörter bei Unsicherheit nachgeschlagen werden müssen, bieten sich für diese Themen z. B. eher die Aufgabenformen *Wörter nachschlagen* oder *Texte nach Ansage schreiben* an.

Es sind unterschiedliche Aufgabenformen im Rechtschreibunterricht „angemessen zu berücksichtigen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 32) und mit dem jeweiligen Rechtschreibthema in Bezug zu setzen.

Es können auch mehrere Aufgabenformen ausgewählt und miteinander kombiniert werden. So ist es beispielsweise möglich, einen Text nach Ansage zu schreiben und im Anschluss an das Diktat Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Ebenso ist es denkbar, die Schülerinnen und Schüler einen Fehlertext korrigieren zu lassen und zusätzlich zu der Korrektur der Falschschreibungen die Rechtschreibregeln benennen zu lassen, die zur Korrektur herangezogen wurden.

Leitfragen zur Auswahl der Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

- Welche der sieben möglichen Aufgabenformen ist geeignet?
- Sollen mehrere Aufgabenformen verwendet werden?

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben

Um den Kompetenzerwerb im Rahmen eines Rechtschreibthemas erfassen zu können, sollte festgehalten werden, welches Wortmaterial und welche Aufgaben im Unterricht in der Lerngruppe eingesetzt wurden. Es wird überprüft, inwieweit die im Unterricht bearbeiteten Inhalte in bekannten Zusammenhängen angewendet werden können. Hierzu werden Wortmaterial und Aufgaben verwendet, die den Schülerinnen und Schülern aus der Arbeit im Unterricht bekannt sind.

Leitfragen zur Auswahl der Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

- Welches Rechtschreibthema wurde mit allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet?
- Welches Wortmaterial und welche Aufgaben wurden zum Kompetenzerwerb verwendet?
- Inwieweit können die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsinhalte reproduzieren?

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen

Handelt es sich um die Überprüfung eines aktuellen Rechtschreibthemas, sollte festgestellt werden, ob die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte bereits flexibel anwenden und sie auch auf unbekannte Zusammenhänge übertragen können. Hierzu werden Aufgaben entwickelt, in denen die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht erlernte Strategie auf unbekannte Wörter des Problembereichs und auf unbekannte Aufgabenstellungen übertragen müssen. Ferner sind Aufgaben geeignet, bei denen die Schülerinnen und Schüler ein Rechtschreibproblem reflektieren und mit ihrem vorhandenen Rechtschreibwissen argumentieren müssen.

Leitfragen zur Auswahl der Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

- Welches Wortmaterial und welche Aufgaben wurden zum Kompetenzerwerb noch nicht verwendet?
- Welche Möglichkeiten gibt es, damit die Schülerinnen und Schüler auch zeigen können, dass sie das Gelernte bereits auf unbekannte Wörter des Problembereichs und auf unbekannte Aufgabenstellungen übertragen können?

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Kompetenzerwerb zeigt sich in der Anwendung von Rechtschreibwissen in komplexen Zusammenhängen. Um den Kompetenzerwerb optimal zu unterstützen, ist eine genaue Beobachtung der Lernprozesse wichtig: „Die zunehmende Rechtschreibfähigkeit der Schülerinnen und Schüler muss ständig überprüft werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 32). Aus diesem Grund müssen auch bereits abgeschlossene Rechtschreibthemen immer wieder Berücksichtigung in den Leistungsüberprüfungen finden. Neu erworbene Kenntnisse müssen mit schon bekannten Kenntnissen verknüpft werden. Die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler kommt auch in der Verknüpfung dieser beiden Bereiche zum Ausdruck. Allerdings sollte der Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen gezielt hergestellt werden. Um die Aufgaben zur Leistungsüberprüfung möglichst passgenau konzipieren zu können und Über- und Unterforderungssituationen zu vermeiden, empfiehlt es sich, den Erwerbsprozess der Lerngruppe möglichst detailliert zu erfassen. Sowohl Über- als auch Unterforderung können das Ergebnis der Kompetenzüberprüfung beeinflussen.

Beispiel – so nicht!: Im 2. Schuljahrgang wurde das Thema *Auslautverhärtung* (→ Glossar) aus dem Bereich Wortbausteine mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Ein *Text nach Ansage* wird als Überprüfungsform gewählt. Die Themen *Satzanfang* aus dem Bereich *Groß- und Kleinschreibung* und *Ableitung der Verben* aus dem Bereich Wortaufbau wurden noch nicht thematisiert. In der Textkonstruktion werden viele Wörter aus dem Bereich *Auslautverhärtung* verwendet, jedoch auch einige Wörter aus dem Bereich *Ableitung der Verben*.

In der Korrektur werden bei vielen Schülerinnen und Schülern Falschschreibungen festgestellt. Die Auswertung der Leistungsüberprüfung ergibt, dass diese Falschschreibungen jedoch zu einem großen Teil in den noch nicht thematisierten Lernbereichen *Ableitung der Verben* und *Großschreibung am Satzanfang* auftauchen. In der Lernkontrolle wurden also zu einem unangemessen großen Teil auch Inhalte überprüft, die im Rechtschreiberwerbsprozess noch nicht gesichert wurden.

Eine solche Leistungsüberprüfung kann die tatsächlich im Unterricht erworbenen Kompetenzen nicht



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

erfassen. Um ein Ergebnis zu erhalten, das für die Lerngruppe und den erteilten Unterricht aussagekräftig ist, sollte sich die Leistungsüberprüfung auf die thematisierten Unterrichtsinhalte beziehen. Die Auswertung des Beispiels zeigt, dass ein *Text nach Ansage* noch nicht die richtige Überprüfungsform für die dargestellte Lernsituation ist – vorher wäre noch eine Thematisierung der Satzanfänge erforderlich gewesen. Bei der Auswahl der Aufgabenform zur Kompetenzüberprüfung wurden die bisherigen Unterrichtsinhalte noch nicht ausreichend berücksichtigt. Die Aufgabenform *Texte nach Ansage* schreiben wurde noch nicht ausreichend erarbeitet; ein ganzer Text ist als Aufgabenform zu umfangreich.

Das Schreiben von Wörtern nach Ansage statt eines kompletten Textes wäre eine didaktisch angemessene Reduktion im Bereich dieser Aufgabenform, die sinnvoll von den Schülerinnen und Schülern an dieser Stelle des Lernprozesses erfolgreich bearbeiten werden kann. Ebenso wäre auch die Auswahl einer anderen Aufgabenform denkbar, wie z. B. *Texte kontrollieren und korrigieren*.

Leitfragen zur Auswahl der Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

- Welche Rechtschreibthemen können als gesichert angesehen werden?
- Wie können sie einbezogen werden?

Dokumentation als Planungshilfe für die Konzeption von Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

Es empfiehlt sich, den Unterrichtsverlauf zu dokumentieren, um die Leistungssituation möglichst genau an die Lernsituationen im Unterricht anknüpfen zu können. Verschiedene Dokumentationssysteme sind denkbar, um den Lernstand der Lerngruppe zu erfassen und die bisherigen Unterrichtsinhalte zu dokumentieren. Die Dokumentation des Unterrichtsprozesses sollte jedenfalls die oben ausgeführten Punkte berücksichtigen:

- a) Welche Kenntnisse haben die Schülerinnen und Schüler bereits über die ausgewählte Aufgabenform?
- b) Welche Unterrichtsinhalte können die Schülerinnen und Schüler wiedergeben und anwenden (Wortmaterial, Aufgaben aus dem Unterricht)?
- c) Auf welche Weise können Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge herstellen?
- d) Auf welche Weise kann das aktuelle Rechtschreibthema mit bereits im Unterricht thematisierten Rechtschreibthemen verknüpft werden?

Im Folgenden wird eine mögliche Form der Dokumentation des Rechtschreibunterrichtes im zweiten Schuljahrgang vorgestellt, die sich am *Haus der Orthografie* (vgl. Kap. 2, S. 25, Abb. 2-11) orientiert. Anhand zweier Beispiele für Kompetenzüberprüfungsaufgaben zu den Themen Auslautverhärtung (S. 108-117) und Doppelkonsonanz (S. 117-121) werden die Durchführung der Dokumentation und die Konzeption von Leistungsüberprüfungsaufgaben illustriert.

Abb. 7-1: Dokumentation des Rechtschreibunterrichts im 2. Schuljahrgang (Beispiel)

Satz									
Groß-Klein-Schreibung				Zeichensetzung					
Nomen	Adjektive	Verben	Satzanfänge	.	!	?			
Bisher erarbeitet:	Bisher erarbeitet:	Bisher erarbeitet:	Bisher erarbeitet:	Bisher erarbeitet:	Bisher erarbeitet:	Bisher erarbeitet:			
Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:			
K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:			
Wortaufbau									
Wörterbuch									
Kenntnis des Alphabets			Nachschlagen bei gleichem Anfangsbuchstaben			Nachschlagen bei gleichen Anfangs- und Zweitbuchstaben			
Bisher erarbeitet:			Bisher erarbeitet:			Bisher erarbeitet:			
Bekannte Aufgaben:			Bekannte Aufgaben:			Bekannte Aufgaben:			
K-überprüfung:			K-überprüfung:			K-überprüfung:			
Merkwörter									
Häufigkeitswörter			Silbeninitiales <h>						
Bekannte Aufgaben:			Bekannte Aufgaben:						
Bekannte Wörter:			Bekannte Wörter:						
K-überprüfung:			K-überprüfung:						
Vokaldauer			Wortbausteine						
ie	Doppelkonsonanz	tz/ck	Auslautverhärtung	a-Umlaut	Personalformen von Verben	Adjektiven-dungen_1 <-ig, -lich>	Zusammengesetzte Nomen_1		
Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:	Bekannte Aufgaben:		
Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:	Bekannte Wörter:		
K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:	K-überprüfung:		

Leserichtung ↑



Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

Die Lerninhalte des 2. Schuljahrgangs (vgl. Kap. 3, S. 36 f., Abb. 3-3) werden den einzelnen Etagen im Haus der Orthografie zugeordnet. Der Bereich Laute und Lautfolgen, der vorrangig im 1. Schuljahrgang behandelt wird, wird nicht erneut aufgeführt, da die Inhalte aus diesem Bereich bereits abgeschlossen sein sollten. Wird jedoch ein Förderbedarf in diesem Bereich festgestellt, muss der Bereich der Laute und Lautfolgen erneut in die Dokumentation aufgenommen werden.

In jedem Kästchen kann von der Lehrkraft dokumentiert werden, welche Aufgabenformen bereits im Unterricht thematisiert wurden. Ferner könnte auch festgehalten werden, welche Wörter bereits verbind-

lich von allen Schülerinnen und Schülern gekannt werden sollten. Auf diese Weise erhält die Lehrkraft einen Überblick über Inhalte und Aufgabenformen, die zur Erstellung von Lernkontrollen herangezogen werden können. Zur Konzeption der Leistungsüberprüfung kann die Dokumentation als Planungsraster herangezogen werden. Werden nur im Unterricht thematisierte Inhalte bei der Konzeption der Lernkontrollen berücksichtigt, kann eine zielgerichtete Auswertung der Leistungsüberprüfung erfolgen. Im oben aufgeführten *Beispiel – so nicht!* (vgl. S. 105) wird mit der Dokumentation sichtbar, welche Rechtschreibthemen innerhalb der Lerngruppe schon sicher angewendet werden und welche Rechtschreibthemen erneut wiederholt werden sollten. Ebenso ist es möglich, individuelle Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Die Ergebnisse können sowohl in die individuelle Förderplanung als auch in die Unterrichtsplanung für die gesamte Lerngruppe mit einfließen. Dies wird im folgenden Beispiel ausführlich vorgestellt.

Dokumentation und Konzeption einer Lernkontrolle zum Thema ‚Auslautverhärtung‘

Im 2. Schuljahrgang wurde das Thema **Auslautverhärtung** behandelt. Es soll eine Leistungsüberprüfung zu dem aktuellen Rechtschreibthema konzipiert werden. Zur Konzeption der Leistungsüberprüfung wird die Dokumentation anhand des Hauses herangezogen (vgl. S. 109). Auf welche Weise das aktuelle Rechtschreibthema mit bereits vorhandenem Rechtschreibwissen und mit bereits durchgeführten Aufgabenformen in Verbindung gebracht werden kann, wird aus der genaueren Betrachtung der Punkte a) bis d) deutlich.

a) Auswahl der Aufgabenform(en)

Im Hinblick auf die Kompetenzüberprüfung wird zunächst entschieden, welche der sieben möglichen Aufgabenformen für das Thema Auslautverhärtung geeignet ist. In diesem Beispiel wird der **Text nach Ansage** ausgewählt. Es ist zu berücksichtigen, welche Kenntnisse und Vorerfahrungen die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabenform *Text nach Ansage* haben. Aus der Dokumentation geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler bereits zum Rechtschreibthema Satzanfänge aus dem Themenbereich der Groß- und Kleinschreibung kurze Texte nach Ansage geschrieben haben (**a**). Satzzeichen wurden von der Lehrkraft diktiert und noch nicht eigenständig von den Schülerinnen und Schülern gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler können die Satzanfänge groß schreiben und ihre geschriebenen Sätze eigenständig daraufhin überprüfen, dass die Satzanfänge großgeschrieben werden müssen. Der Umfang der bisherigen Texte nach Ansage betrug etwa 38 Wörter.

Um die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabenform *Text nach Ansage* nicht zu überfordern, sollte der zu konzipierende Text den Umfang von 38 Wörtern nicht deutlich überschreiten. Die Satzzeichen sollten von der Lehrkraft diktiert werden.

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben

Aktuell wurde mit den Schülerinnen und Schülern das Thema Auslautverhärtung bearbeitet. Zum Kompetenzerwerb wurden Sortieraufgaben, Tabellen und Lückenwörter verwendet (**b**). Durch diese Aufgaben sind den Schülerinnen und Schülern folgende Wörter bekannt: <Hand, Hund, Zwerg, Kind, Bild, Rad, Weg, Schrank, Hut>. Ein Teil dieses bekannten Wortmaterials sollte in der Leistungsüberprüfung enthalten sein, um zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte reproduzieren können.

Abb. 7-2 : Dokumentation ‚Auslautverhärtung‘ (2. Schuljahrgang)

Satz							
Groß-Klein-Schreibung				Zeichensetzung			
Nomen	Adjektive	Verben	Satzanfänge	.	!	?	
d)			a)	d)			
Bisher erarbeitet: <i>Konkrete Nomen-Nomen im Satz bestimmen</i> Bekannte Aufgaben: <i>Sortieraufgaben mit Artikel/Singular-Plural, Identifikationsaufgaben, Lückenwörter</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Text kontrollieren und korrigieren</i> Nomen aus einer Wortmenge herausuchen und verbessern (Identifikationsaufgabe)	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	Bisher erarbeitet: <i>Satzgrenzen markieren, Satzanfänge in diktierten Texten groß schreiben (32 Wörter)</i> Bekannte Aufgaben: <i>Markieraufgaben</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Text nach Ansage (38 Wörter), Satzanfang wird nach der Ansage eigenständig gefunden und ggfs. korrigiert</i>	Bisher erarbeitet: <i>Satzgrenzen in gegebenen Texten markieren</i> Bekannte Aufgaben: <i>Markieraufgaben</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Markieraufgaben</i>	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	
Wortaufbau							
Wörterbuch							
Kenntnis des Alphabets		Nachschlagen bei gleichem Anfangsbuchstaben		Nachschlagen bei gleichen Anfangs- und Zweitbuchstaben			
Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:		Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:		Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:			
Merkwörter							
Häufigkeitwörter				Silbeninitiales <h>			
d)				Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:			
Bekannte Aufgaben: <i>Selbständig mit Merkwörtern üben</i> Bekannte Wörter: der, die, und, in, den, von, zu, das, mit, sich, des, auf, für, ist, im, dem, nicht, ein, eine, als, auch, es, an, werden, aus, er, hat, dass, sie, nach, wird, bei, einer, um, am, sind, noch, wie, einem, über, einen, so, zum, war, haben, nur, oder, aber, vor, zur, bis, mehr, durch, man, sein, wurde, sei, hatte, kann, gegen, vom, können, schon, wenn, habe, seine, ihre, dann, unter, wir, soll, ich, eines, Jahr, zwei, Jahren, diese, dieser, wieder, keine, Uhr, seiner, worden, will, zwischen, immer, Millionen, was, sagte Kompetenzüberprüfung: Text nach Ansage (Lückentext; 29 Wörter)							
Vokaldauer			Wortbausteine				
ie	Doppelkonsonanz	tz/ck	Auslautverhärtung	a-Umlaut	Personalformen von Verben	Adjektivendungen (-ig/-lich)	Zusammengesetzte Nomen_1
Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	b)	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:
			c)				
			Wörter, die noch nicht im Unterricht geübt wurden: Burg, Wald, Bank Kompetenzüberprüfung:				

Leserichtung



Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen

Die Aufgabenform *Text nach Ansage* wurde beim Thema Auslautverhärtung zum Kompetenzerwerb nicht verwendet. Die Schülerinnen und Schüler sollen somit ihre Kenntnisse zur Auslautverhärtung jetzt in einem anderen, allerdings bekannten Kontext anwenden. Anhand des Orientierungswortschatzes kann ein Wortmaterial zusammengestellt werden, welches den Schülerinnen und Schülern noch nicht aus dem aktuellen Unterricht bekannt ist. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler in der Kompetenzüberprüfung die Möglichkeit zu zeigen, dass sie ihr Wissen zur Auslautverhärtung auf unbekannte Wörter übertragen können. Die Wörter <Burg, Wald> und <Bank> werden dazu in die Leistungsüberprüfung aufgenommen (**c**). Da die Schülerinnen und Schüler diese Wörter noch nicht geübt haben und einen Zusammenhang zwischen der im Unterricht erarbeiteten Rechtschreibregel und dem noch ungeübten Wortmaterial herstellen müssen, empfiehlt sich im Anschluss an das Diktat ein expliziter Überarbeitungsauftrag: Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, gezielt zu überprüfen, welche Wörter zu dem Themenbereich der Auslautverhärtung gehören. Die Wörter, die sie finden, sollen sie eigenständig mithilfe der Regel überprüfen und Fehler ggf. verbessern.

Bei der Auswahl ‚unbekannter‘ Wörter ist Folgendes zu bedenken: Die ausgewählten Wörter sind zwar noch nicht im Unterricht thematisiert worden. Dennoch ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler diese Wörter bereits aus anderen Zusammenhängen kennen. Die Schreibung hätten diese Schülerinnen und Schüler in diesem Fall im Sinne eines Merkwort bereits verinnerlicht, das ohne Regelanwendung auswendig richtig geschrieben wird. In diesem Fall stellen die Schülerinnen und Schüler keine Zusammenhänge her, sondern reproduzieren bereits Bekanntes. Wenn überprüft werden soll, ob die für die Auslautverhärtung notwendige Strategie auf die aus dem Unterricht noch unbekanntes Wörter angewendet wird, wäre es denkbar, die Aufgabenstellung zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler könnten aufgefordert werden, alle Wörter zu unterstreichen, deren Schreibung mithilfe der Regel „Verlängere das Wort und du hörst es sofort!“ überprüft und hergeleitet werden kann. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung müssten die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen auf unbekannte Inhalte übertragen. Um sicher sagen zu können, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich Zusammenhänge hergestellt haben oder ob sie über einen Merkwortschatz verfügen, der die von der Lehrkraft ausgesuchten, noch nicht thematisierten Wörter umfasst, sollten immer auch zusätzliche Aufgaben angeboten werden. Gezielte Aufgaben oder auch direkte Einzelbeobachtungen ermöglichen ein aussagekräftigeres Bild des Kompetenzerwerbs.

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Aus der Dokumentation geht hervor, dass die Kenntnisse über Nomen, Satzanfänge und den Punkt als Satzschlusszeichen als gesichert gelten können (**d**). Ebenso können die Schülerinnen und Schüler die häufigsten Merkwörter korrekt schreiben. Dieses Wissen kann in den *Text nach Ansage* einbezogen werden, indem die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an jeden Satz eine eigenständige Überprüfung von Nomen und Satzanfang vornehmen. Die noch nicht behandelten Themen wie <ie>, *Doppelkonsonanz*, <tz, ck>, *zusammengesetzte Nomen*, *Adjektivendungen*, *a-Umlaute* und *silbeninitiales <h>* sollten in dem *Text nach Ansage* vermieden werden, da sie noch nicht im Klassenverband thematisiert wurden. Wenn für einen sinnvollen Textzusammenhang Wörter mit diesen Rechtschreibschwierigkeiten unvermeidlich sein sollten, müssten sie vorübergehend zur Bewältigung der Überprüfungsaufgabe im Sinne eines Merkwortes gelernt werden. Eine Verknüpfung mit der Aufgabenform *Wörter nachschlagen* ist ebenfalls ungeeignet, da die Arbeit mit dem Wörterbuch noch nicht Thema des Unterrichts war und die Schülerinnen und Schüler noch nicht über gesicherte Kenntnisse in diesem Bereich verfügen.

Zusammenfassung

Ein Beispiel, das die obigen Überlegungen zur Konzeption von Kompetenzüberprüfungsaufgaben berücksichtigt, sollte die folgenden Merkmale berücksichtigen:

- Text nach Ansage, ca. 38 Wörter (5 Sätze)
- Satzzeichen werden diktiert
- eigenständige Überprüfung von Nomen und Satzanfang im Anschluss an jeden Satz
- Wortmaterial: konkrete Nomen, Häufigkeitswörter
- bekannte Wörter zum Thema Auslautverhärtung: <Hund, Zwerg, Kind, Weg>
- nicht schreibgeübte Wörter: <Burg, Wald, Bank>
- Überarbeitungsaufgabe im Anschluss an das Diktat (Verlängere das Wort): Überprüfe, ob du alle Wörter richtig geschrieben hast, bei denen die Regel „Verlängere das Wort und du hörst es sofort!“ gilt!
- eine Aufgabe, die Leistungen im Anforderungsbereich *Zusammenhänge herstellen* ermittelt: Unterstreiche alle Wörter, die du mithilfe der Regel „Verlängere das Wort und du hörst es sofort!“ richtig schreiben kannst!

Anhand der Merkmale wird der folgende Text konstruiert:

Abb. 7-3: Text zur Leistungsfeststellung - Auslautverhärtung

Ein Kind und ein Zwerg laufen durch den Wald.
Sie suchen den Weg zur Burg.
Aber sie finden nur einen Hund.
Gemeinsam laufen sie wieder weiter.
Ihre Beine werden müde und so schlafen sie auf einer Bank ein.



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

Auswertung kompetenzorientierter Leistungsaufgaben

Kompetenzorientierte Lernkontrollen bieten den Vorteil einer zielgerichteten Auswertung, da die Ergebnisse sowohl zur weiteren Unterrichtsplanung als auch zur individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler sinnvoll genutzt werden können. Hierzu müssen die Ergebnisse genauer betrachtet werden.

Anhand der Kriterien a) bis d) zur Erstellung von Kompetenzüberprüfungsaufgaben kann ermittelt werden, welche der bereits thematisierten Unterrichtsinhalte als gesichert oder als Übungsinhalte betrachtet werden können. Ebenfalls erhält die Lehrkraft eine Rückmeldung darüber, inwieweit das aktuelle Rechtschreibthema von der Lerngruppe bzw. von einzelnen Schülerinnen und Schülern beherrscht wird. Es sollte hierzu detailliert erfasst werden, welche Leistungen die Lerngruppe bzw. einzelne Schülerinnen und Schülern zeigen

- b) in Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben,
- c) in Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen und
- d) in Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen.

Da bereits in der Planung festgehalten wurde, welche Elemente der Leistungsüberprüfung aus den Bereichen b, c oder d entstammen, können die Leistungen relativ problemlos zugeordnet werden.

Beispiel:

Anhand des Beispiels zur Auslautverhärtung (vgl. S. 108 ff.) wird dies verdeutlicht.

Zu dem aktuell im Unterricht thematisierten Rechtschreibthema wurde, wie oben dargestellt, ein Text nach Ansage konzipiert.

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben

Zunächst ermittelt die Lehrkraft, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht geübten Wörter <Hund, Zwerg, Kind, Weg> beherrschen.

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen

Im nächsten Schritt wird festgehalten, inwieweit die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge zum aktuellen Rechtschreibthema herstellen können. Die Auswertung bezieht sich auf die nicht geübten Wörter <Burg, Wald, Bank>.

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Abschließend wird festgehalten, inwieweit es gelingt, die bisherigen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung (Nomen und Satzanfänge) anzuwenden.

Auf diese Weise erhält die Lehrkraft eine Rückmeldung über den Leistungsstand der gesamten Lerngruppe. Ebenfalls werden Rückschlüsse auf die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Individuelle Auswertung kompetenzorientierter Leistungsaufgaben – und nun?

Die Leistungsüberprüfung befindet sich im Spannungsfeld zwischen der Ermittlung des Lernerfolgs der gesamten Lerngruppe und dem individuellen Lernerfolg einzelner Schülerinnen und Schüler. Leistungsüberprüfungen sind für Rückschlüsse auf den Erfolg des Unterrichtes unerlässlich. Gleichzeitig stellen Leistungsüberprüfungen aber nur Momentaufnahmen im Rechtschreiberwerbsprozess der Schülerinnen und Schüler dar. Die Schülerinnen und Schüler nehmen individuelle Lernwege, die intensiv beobachtet und sensibel ausgewertet werden sollten. Eine einzelne Leistungsüberprüfung ist oft nicht ausreichend, um den Leistungsstand zu ermitteln.

Gleichzeitig sollten Leistungsüberprüfungen aber immer auch die Überforderung einzelner Schülerinnen und Schüler verhindern. Rechtschreibüberprüfungen sollten nicht einfach das Nicht-Können erfassen, sondern den ganzen aktuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Es gilt, ein Scheitern zu verhindern und gleichzeitig eine detaillierte Aussage über den Leistungsstand der Lerngruppe sowie einzelner Schülerinnen und Schüler zu treffen, um eine zielgerichtete Unterrichtsplanung und eine individuelle Förderung zu ermöglichen – obwohl sich durchaus verschiedene Lernverläufe innerhalb der Lerngruppe nachzeichnen lassen.

Aus diesem Grund kann es sinnvoll und notwendig sein, das Ergebnis der Leistungsüberprüfung einzelner Schülerinnen und Schüler im anschließenden Unterricht individuell zu überprüfen, um eine detaillierte Aussage über den Kompetenzerwerb treffen und die Förderung im Unterricht zielgerichteter gestalten zu können.

Beispiel: Leistungsfeststellung der Schülerin Chantal

Ergebnis der Leistungsüberprüfung

Chantal verschriftet den Text nach Ansage und sie unterstreicht in der Anschlussaufgabe die Wörter, die sie in den Problembereich der Auslautverhärtung einordnet, wie folgt:

Abb. 7-4: Chantals Verschriftung

Ein kint unt ein Zwerk Laufen durch den Walt.
sie suchen den wek zur Burk.
aber Sie finden nur einen hunt.
gemeinsam Laufen Sie wieder weiter.
Ihre Beine werden müde und so schlafen sie auf einer bank ein.

Auswertung der Leistungsüberprüfung

Die Auswertung ergibt folgendes Bild:

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben

Chantal hat noch große Schwierigkeiten in der Reproduktion von Wörtern aus dem aktuellen Rechtschreibthema Auslautverhärtung. Die aus bisherigen Unterrichtszusammenhängen bereits bekannten Wörter <Hund, Zwerg, Kind, Weg> verschriftet sie zwar korrekt lautorientiert. Die weiterführende Strategie zur Auslautverhärtung, die anhand dieser genannten Wörter geübt wurde, verfolgt sie aber noch nicht.

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen

Chantal gelingt es noch nicht, zwischen der Strategie, die im Unterricht erarbeitet wurde, und den noch nicht schreibgeübten Wörtern Zusammenhänge herzustellen. Sie verschriftet *<Burk, Walt>. Das Wort <Bank> oder *<bank> ist lauttreu korrekt verschriftet, denn beim Verlängern zeigt sich, ob das <k> wie ein /g/ klingt oder als /k/ hörbar bleibt. Insofern ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob sie das Wort mithilfe der Regel oder ohne Regelanwendung korrekt verschriftet hat.

Auch gelingt es ihr noch nicht, diejenigen Wörter zu identifizieren, die mit Hilfe der Strategie zur Auslautverhärtung korrekt verschriftet werden können. Chantal unterstreicht die Wörter zum aktuellen Thema Auslautverhärtung nicht vollständig: *<hunt, Zwerk, kint, wek> fehlen, richtig gelingt ihr nur die Unterstreichung bei *<bank>. Nach der Überlegung zu Chantals Schreibung ist auch in diesem Zusammenhang nicht ersichtlich, ob sie die Regel für die Bestimmung dieses Wortes korrekt eingesetzt hat. Die Unterstreichungen von *<Laufen> zweimal und <suchen> passen nicht in den Themenbereich der Auslautverhärtung und lassen vermuten, dass sie noch keinen Zusammenhang zwischen der Regel und den zur Regel passenden Wörtern finden kann.

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Im Bereich der bisher im Unterricht erarbeiteten Rechtschreibthemen ist Chantal noch nicht sicher. Die bisherigen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung (Nomen und Satzanfang) kann sie noch nicht anwenden.



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

Und nun? – Einordnung des Überprüfungsergebnisses

Aus der Auswertung der Bereiche b) bis d) lässt sich ermitteln, dass Chantal die Ziele der Einheit im Rahmen der gewählten Aufgabenform nicht erreicht hat. Die bisherigen Unterrichtsinhalte kann sie nicht in einer neuen Aufgabenform anwenden. Zunächst sieht dies wenig vielversprechend aus.

Die genauere Betrachtung ergibt allerdings, dass Chantal über eine wichtige Ressource verfügt: Sie hat keinen einzigen Fehler im Bereich der Lautzuordnung gemacht (untere Etage im Haus der Orthografie). Die lautorientierte Verschriftung wird beherrscht.

Mit der ausgewählten Aufgabenform *Text nach Ansage* kann nicht ermittelt werden, inwieweit Chantal die einzelnen Rechtschreibbereiche in bekannten Zusammenhängen anwenden kann. Es sollte daher individuell überprüft werden, inwieweit sie in der Lage ist, die jeweiligen Rechtschreibstrategien in einem bekannten Kontext anzuwenden und mit den Strategien zu argumentieren. Eine gesonderte Überprüfung kann mithilfe der Aufgaben zum Kompetenzerwerb (vgl. Kap. 6) geschehen. Die Aufgaben zum Kompetenzerwerb ermöglichen eine erneute Überprüfung einzelner Teilbereiche. Hieraus kann ersichtlich werden, wie weit die einzelnen Bereiche in bekannten Zusammenhängen und in einer weniger komplexen Aufgabenstellung angewendet werden können. Für die Überprüfung der Auslautverhärtung, die aktuelles Rechtschreibthema im Unterricht war, empfehlen sich zum Beispiel Lückenwörter oder Sortieraufgaben (vgl. Kap. 6, S. 71, Abb. 6-5). Da diese Aufgaben bereits im Unterricht thematisiert und die Inhalte damit geübt wurden, handelt es sich um eine Reproduktion der Unterrichtsinhalte.

Ebenso ist es ratsam, die anderen bereits erarbeiteten Rechtschreibthemen erneut mit Chantal zu überprüfen. Die Großschreibung der Nomen sowie die Satzanfänge bereiten Chantal noch erhebliche Schwierigkeiten. Also sollte auch für diese Themen erneut überprüft werden, wie weit sie in isoliertem Zusammenhang angewendet werden können, also in einem Text, der nur die *Groß- und Kleinschreibung* überprüft. Unter Umständen ist Chantal in der Lage, Unterrichtsinhalte in diesen Bereichen zu reproduzieren, ohne schon Zusammenhänge zu einer neuen Aufgabenform in ausreichendem Maße herstellen zu können.

Es empfiehlt sich, die individuelle Lernentwicklung von Chantal genau zu dokumentieren. Sowohl aus der durchgeführten Leistungsüberprüfung innerhalb der Lerngruppe als auch aus der Überprüfung einzelner Rechtschreibthemen im Anschluss an die Leistungsüberprüfung ergibt sich dann ein genaueres Bild der Kompetenzentwicklung von Chantal. Um sie gezielt in ihrer individuellen Entwicklung fördern zu können, ist es hilfreich, den Leistungsstand in verschiedenen Bereichen genau zu erfassen und für die Förderung auf die Dokumentation zurückgreifen zu können.

Leistungsfeststellung des Schülers Levin

Ergebnis der Leistungsüberprüfung

Levin verschriftet den Text nach Ansage und er markiert in der Anschlussaufgabe die Wörter, die er in den Problembereich der Auslautverhärtung einordnet, wie folgt:

Abb. 7-5: Levins Verschriftung

Ein Kind und ein Zwerg laufen durch den Walt.
sie suchen den Weg zur Burk.
aber sie finden nur einen Hund.
Gemeinsam laufen sie wieder weiter.
Ihre Beine werden müde und so schlafen sie auf einer Bank ein.

Die Auswertung ergibt folgendes Bild:

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben:

Levin gelingt es, alle aus dem Unterrichtszusammenhang bereits bekannten Wörter korrekt zu verschriften: <Hund, Zwerg, Kind, Weg>.

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen
Die Wörter, die Levin aus dem Unterrichtszusammenhang noch nicht bekannt sind, verschriftet er nur teilweise korrekt: <Bank> aber <Burk> und <Walt>. Anders als Chantal kann Levin aber einen Zusammenhang zwischen der im Unterricht erarbeiteten Regel und dem gegebenen Wortmaterial herstellen. Er markiert alle Wörter richtig. Es gelingt ihm, zusätzlich zu den im Unterricht geübten Wörtern das Wort <Bank> zu markieren. Ob ihm das Wort aus anderen Zusammenhängen bereits geläufig ist, kann nicht eindeutig festgestellt werden, in jedem Fall kann er es aber in den Rahmen der Auslautverhärtung einordnen. Die Wörter <Wald, Burg> hingegen erkennt er nicht.

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Die Nomen erkennt Levin offensichtlich sicher, denn er schreibt alle Nomen groß. Die anderen Wörter im Satz schreibt er folgerichtig klein. Noch unsicher ist er in der Schreibung der Satzanfänge, hier erkennt er nur drei von fünf möglichen Satzanfängen.

Und nun? – Einordnung des Überprüfungsergebnisses

Levin beherrscht die im Unterricht erarbeiteten Inhalte weitgehend sicher. Er ist sicher in der Bestimmung der Nomen und er kann geübte Wörter zur Auslautverhärtung reproduzieren. Die Anwendung der Strategie „Verlängere das Wort und du hörst es sofort!“ gelingt im Ansatz. Es sollte im weiteren Unterrichtsverlauf noch einmal genau überprüft werden, ob er die Strategie in einem weniger komplexen Zusammenhang anwendet. Wenn Levin z. B. im Blitzspiel (vgl. Kap. 6, S. 71, Abb. 6-5) zu weiteren Wörtern korrekte Pluralformen bilden kann, um die richtige Schreibung des Auslautes zu ermitteln, sollten diese ersten Einsichten in den Problembereich der Auslautverhärtung noch verstärkend geübt werden. Diese Strategie kann er dann möglicherweise im weiteren Übungsprozess immer sicherer anwenden und auf unbekannte Zusammenhänge übertragen.



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

Der Bereich der Satzanfänge sollte erneut und in weniger komplexen Übungen überprüft werden (vgl. Kap. 6, S. 97, Abb. 6-36). Falls Schwierigkeiten in diesem Bereich auftreten, sollte mit Levin verstärkt in diesem Bereich geübt werden.

Unter Umständen bereitet ihm aber ‚nur‘ die Übertragung auf einen unbekanntem Text Schwierigkeiten. In diesem Fall kann es hilfreich sein, ihn beim nächsten Text nach Ansage im Anschluss an das Diktat noch einmal gezielt an die Überprüfung der einzelnen Rechtschreibbereiche (Nomen, Satzanfänge, Wörter zur Auslautverhärtung) zu erinnern. Dies kann unter Umständen auch mithilfe einer Visualisierung der einzelnen Überarbeitungsaufträge geschehen, die Levin – ähnlich wie eine Checkliste – abarbeitet. Auf diese Weise könnte ausgeschlossen werden, dass Levin die systematische Überprüfung noch schwerfällt und er seine Falschschreibungen aus diesem Grund nicht eigenständig korrigieren kann. Ein isoliertes Üben der Satzanfänge wäre in diesem Fall nicht sinnvoll, da die Großschreibung der Satzanfänge an sich keine Schwierigkeit für ihn darstellt. Er müsste vielmehr darin unterstützt werden, seine Kenntnisse in einer komplexeren Aufgabe, die aus mehreren Schwierigkeitsbereichen besteht, zielgerichteter einzusetzen.

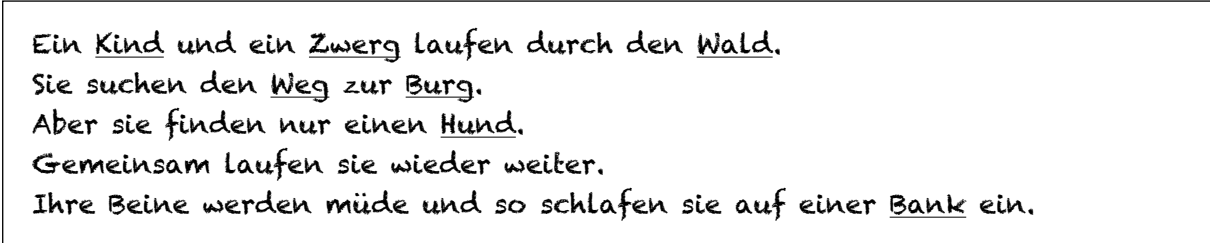
Es empfiehlt sich, die dargestellten Überlegungen für Levin zu dokumentieren, um sowohl in der Förderplanung als auch bei der nächsten Leistungsüberprüfung eine geeignete Unterstützung formulieren zu können.

Leistungsfeststellung des Schülers Frederik

Ergebnis der Leistungsüberprüfung

Frederik verschriftet den Text nach Ansage und er markiert in der Anschlussaufgabe die Wörter, die er in den Problembereich der Auslautverhärtung einordnet, wie folgt:

Abb. 7-6: Frederiks Verschriftung



Ein Kind und ein Zwerg laufen durch den Wald.
Sie suchen den Weg zur Burg.
Aber sie finden nur einen Hund.
Gemeinsam laufen sie wieder weiter.
Ihre Beine werden müde und so schlafen sie auf einer Bank ein.

Die Auswertung ergibt folgendes Bild:

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben

Frederik gelingt es, alle aus dem Unterrichtszusammenhang bereits bekannten Wörter korrekt zu verschriften: <Hund, Zwerg, Kind, Weg>.

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen

Frederik gelingt es sicher, einen Zusammenhang zwischen der Rechtschreibstrategie (Verlängere das Wort und du hörst es sofort!) und den entsprechenden Wörtern herzustellen. Er verschriftet die Wörter, die noch nicht im Unterricht geübt wurden, fehlerfrei. Ebenso gelingt es ihm, eine Zuordnung der Wörter zu der passenden Regel vorzunehmen.

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Sowohl die Groß- und Kleinschreibung als auch die Satzanfänge bereiten Frederik keine Probleme.

Und nun? – Einordnung des Überprüfungsergebnisses

Frederik ist sowohl in der Reproduktion der bisherigen Unterrichtsinhalte als auch in der Übertragung auf neue Zusammenhänge sehr sicher. Es gelingt ihm ohne Schwierigkeiten, Zusammenhänge zwischen den Inhalten im Unterricht herzustellen.

Das Anforderungsniveau könnte für Schülerinnen und Schüler wie Frederik noch erhöht werden. Es besteht die Möglichkeit, den Diktattext zu erweitern und mit noch größeren Anforderungen zu versehen. So könnte z. B. ein Erweiterungsteil diktiert werden, der um Adjektive erweitert wird, die zum Rechtschreibthema Auslautverhärtung passen:

Abb. 7-7: Erweiterter Text zur Leistungsfeststellung - Auslautverhärtung

Ein Kind und ein Zwerg laufen durch den Wald.
Sie suchen den Weg zur Burg.
Aber sie finden nur einen Hund.
Gemeinsam laufen sie wieder weiter.
Ihre Beine werden müde und so schlafen sie auf einer Bank ein.

Das Kind wird traurig.
Der Zwerg ist winzig, aber klug und tüchtig.
Er findet am Ende den Weg.



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

Je nach Leistungsniveau der Klasse ist es denkbar, den Erweiterungsteil gleich für mehrere Schülerinnen und Schüler zu diktieren. Der Erweiterungsteil sollte aber nicht verpflichtend von allen Schülerinnen und Schülern geschrieben werden. Chantal, die schon erhebliche Schwierigkeiten mit der Reproduktion der Unterrichtsinhalte hat, dürfte an der Verschriftung des Erweiterungsteils scheitern.

Im Rahmen der Leistungsüberprüfungen sollte sensibel ermittelt werden, an welcher Stelle im Kompetenzerwerb die Schülerinnen und Schüler sich befinden. Ziel der Leistungsüberprüfung ist es nicht allein, festzustellen, was noch nicht gekonnt wird, sondern auch, was schon beherrscht wird.

Dokumentation und Konzeption einer Lernkontrolle zum Thema ‚Doppelkonsonanz‘

Im 2. Schuljahrgang wurde das Thema **Doppelkonsonanz** behandelt. Es soll eine Leistungsüberprüfung zu dem aktuellen Rechtschreibthema konzipiert werden. Zur Konzeption der Leistungsüberprüfung wird die Dokumentation anhand des Hauses herangezogen (vgl. S. 118, Abb. 7-8).

Abb. 7-8: Dokumentation
'Doppelkonsonanz'
(2. Schuljahrgang)

Satz							
Groß-Klein-Schreibung				Zeichensetzung			
Nomen	Adjektive	Verben	Satzanfänge	.	!	?	
d) Bisher erarbeitet: <i>Konkrete Nomen-Nomen im Satz bestimmen</i> Bekannte Aufgaben: <i>Sortieraufgaben mit Artikel/Singular-Plural, Identifikationsaufgaben, Lückewörter</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Text kontrollieren und korrigieren</i> Nomen aus einer Wortmenge herausuchen und verbessern (Identifikationsaufgabe)	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	a) Bisher erarbeitet: <i>Satzgrenzen markieren, Satzanfänge in diktierten Texten groß schreiben (32 Wörter)</i> Bekannte Aufgaben: <i>Markieraufgaben</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Text nach Ansage (38 Wörter), Satzanfang wird nach der Ansage eigenständig gefunden und ggfs. korrigiert</i>	d) Bisher erarbeitet: <i>Satzgrenzen in gegebenen Texten markieren</i> Bekannte Aufgaben: <i>Markieraufgaben</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Markieraufgaben</i>	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben: Kompetenzüberprüfung:	
Wortaufbau							
Wörterbuch							
Kenntnis des Alphabets		Nachschlagen bei gleichem Anfangsbuchstaben		Nachschlagen bei gleichen Anfangs- und Zweitbuchstaben			
Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben:		Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben:		Bisher erarbeitet: Bekannte Aufgaben:			
Merkwörter							
Häufigkeitswörter				Silbeninitiales <h>			
d) Bekannte Aufgaben: <i>Selbständig mit Merkwörtern üben</i> Bekannte Wörter: <i>der, die, und, in, den, von, zu, das, mit, sich, des, auf, für, ist, im, dem, nicht, ein, eine, als, auch, es, an, werden, aus, er, hat, dass, sie, nach, wird, bei, einer, um, am, sind, noch, wie, einem, über, einen, so, zum, war, haben, nur, oder, aber, vor, zur, bis, mehr, durch, man, sein, wurde, sei, hatte, kann, gegen, vom, können, schon, wenn, habe, seine, ihre, dann, unter, wir, soll, ich, eines, Jahr, zwei, Jahren, diese, dieser, wieder, keine, Uhr, seiner, worden, will, zwischen, immer, Millionen, was, sagte</i> K-Überprüfung: <i>Text nach Ansage (Lückentext; 29 Wörter)</i>				Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:			
Vokaldauer			Wortbausteine				
ie	Doppelkonsonanz	tz/ck	Auslautverhärtung	a-Umlaut	Personalformen von Verben	Adjektivendungen <-ig/-lich>	Zusammengesetzte Nomen_1
d) Bekannte Aufgaben: <i>Lückewörter, Sortieraufgaben, Markieraufgaben</i> Bekannte Wörter: <i>Tier, viel(e), hier, Brief, Fliege, spielen, schieben, ziemlich, zu-frieden</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Einzelleistung (Wiedergeben): Sortieraufgabe (Blitzspiel)</i> a) Texte korrigieren und kontrollieren: <i>6 Sätze, Fehler in den Bereichen Satzanfang, Groß- und Kleinschreibung</i>	b) Bekannte Aufgaben: <i>Lückewörter, Sortieraufgaben, Markieraufgaben Fehlerwörter DK</i> Bekannte Wörter: <i>besser, bekommen, können, immer, müssen, essen, Klasse, Sonne, Spinne, Mutter Wetter</i> c) Wörter, die noch nicht im Unterricht geübt wurden: <i>Schule, spannend, verbessern</i>	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	d) Bekannte Aufgaben: <i>Sortieraufgaben, Tabellen, Lückewörter</i> Bekannte Wörter: <i>Hand, Hund, Zweg, Kind, Bild, Rad, Weg, Schrank, Hut, lieb, Freitag</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Text nach Ansage: 38 Wörter, 5 Sätze, Satzzeichen mitdiktieren, eigenständige Überprüfung von Nomen und Satzanfang im Anschluss an jeden Satz, „unbekannte“ Wörter: Burg, Wald, Bank</i> <i>Anschlussaufgabe: Wörter aus dem Bereich der Auslautverhärtung unterstreichen</i>	d) Bekannte Aufgaben: <i>Sortieraufgaben, Tabellen, Lückewörter</i> Bekannte Wörter: <i>Apfel, Wald, Wand, Hand, Schrank, Gras</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Rechtschreibregeln kennen und benennen: Wörter zu den RS-Bereichen ie, Auslautverhärtung, und Umlautbildung sortieren, 32 Wörter</i>	d) Bekannte Aufgaben: <i>Tabellen, Markieren, Zusammen-setzen</i> Bekannte Wörter: <i>überlegen, kommen, schreiben, können, fallen</i> Kompetenzüberprüfung: <i>Wiedergeben: Tabelle Zusammenhänge: vorgegebene konjugierte Verbformen in einen Fließtext einsetzen</i>	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:	Bekannte Aufgaben: Bekannte Wörter: Kompetenzüberprüfung:

Leserichtung ↑

a) Auswahl der Aufgabenform(en)

In diesem Beispiel wird die Aufgabenform *Texte kontrollieren und korrigieren* ausgewählt. Es soll ein Fehlertext von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Aus der Dokumentation geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler bereits zum Rechtschreibthema <ie> aus dem Themenbereich der *Vokaldauer* eine Rechtschreibüberprüfung mit diesem Aufgabenformat bearbeitet haben (a). Der Umfang der Leistungsüberprüfung betrug sechs Sätze. Es sollten Falschschreibungen aus den Bereichen *Satzanfang*, *Groß- und Kleinschreibung* und <ie> korrigiert werden.

Die bisherigen Leistungsüberprüfungen innerhalb der Lerngruppe haben ergeben, dass schon viele Schülerinnen und Schüler weitgehend sicher Zusammenhänge zwischen den einzelnen Rechtschreibthemen und den entsprechenden Strategien herstellen können. Darüber hinaus wurden schon mehrfach Aufgaben mit dem Schwerpunkt Fehlerwörter zum Kompetenzerwerb im Unterricht eingesetzt (vgl. Kap. 6).

Da die Schülerinnen und Schüler bereits über mehr Erfahrungen im Umgang mit Fehlerkorrekturen verfügen, wird der Umfang der Leistungsüberprüfung ein wenig erweitert. In der vorigen Leistungsüberprüfung wurden das Aufgabenformat *Texte kontrollieren und korrigieren* und die Rechtschreibbereiche <ie>, *Satzanfang*, *Nomen* verwendet; jetzt kommen die Rechtschreibbereiche *Auslautverhärtung*, *a-Umlaute* und *Personalformen von Verben* hinzu.

Insgesamt soll die Leistungsüberprüfung sechs Sätze umfassen.

b) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Unterrichtsinhalte wiedergeben

Aktuell wurde mit den Schülerinnen und Schülern das Thema *Doppelkonsonanz* bearbeitet. Zum Kompetenzerwerb wurden Sortieraufgaben, Markieraufgaben, Lückenwörter und Fehlerwörter mit dem Rechtschreibschwerpunkt *Doppelkonsonanz* verwendet (b). Aus diesen Aufgaben sind den Schülerinnen und Schülern u. a. folgende Wörter bekannt: <besser, bekommen, können, immer, müssen, essen, Klasse, Sonne, Spinne, Mutter, Wetter>. Ein Teil dieses bekannten Wortmaterials sollte in der Leistungsüberprüfung enthalten sein, um zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte reproduzieren können. Fehlerwörter, die in Unterrichtszusammenhängen bereits korrigiert wurden, sind die Wörter *<lernen, viele>.

Bisher noch nicht thematisiert wurden Wörter, zu deren Schreibung außerdem eine morphologische Operation ausgeführt werden muss (z. B. klappt – klappen). Als Strategie ist den Kindern bisher nur bekannt, dass die Doppelkonsonanten am Silbenrand durch Silbenbildung hörbar gemacht werden können.

c) Bezug zum aktuellen Rechtschreibthema: Zusammenhänge herstellen, reflektieren und beurteilen

Die Aufgabenform *Texte kontrollieren und korrigieren* wurde beim Thema *Doppelkonsonanz* in Form von Fehlerwörtern zum Kompetenzerwerb eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Kenntnisse zur *Doppelkonsonanz* nun in einem umfangreicheren Kontext anwenden. Hierzu werden aus dem Orientierungswortschatz weitere Wörter zum Rechtschreibbereich *Doppelkonsonanz* ausgewählt, die noch nicht aus dem Unterrichtszusammenhang bekannt sind: <verbessern, spannend, Schule> (c). Das Wort <Schule> wird ausgewählt, damit die Schülerinnen und Schüler auch Wörter ermitteln, die fälschlicherweise mit einem doppelten Konsonanten verschriftet wurden.



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

Bei der Auswahl ‚unbekannter‘ Wörter ist Folgendes zu bedenken:

Genauso wie für die Auslautverhärtung gilt für dieses Beispiel, dass die ausgewählten Wörter zwar noch nicht im Unterricht thematisiert worden sind. Dennoch ist es auch in diesem Beispiel möglich, dass die Schülerinnen und Schüler diese Wörter bereits aus anderen Zusammenhängen kennen. Die Schreibung hätten diese Schülerinnen und Schüler dann vielleicht als emotional wichtiges Wort im Sinne eines Merkwortes bereits verinnerlicht, sodass die Fehlerkorrektur ‚auswendig‘ ohne Regelanwendung erfolgen würde. In diesem Fall würden die Schülerinnen und Schüler keine Zusammenhänge herstellen, sondern bereits Bekanntes reproduzieren. Es könnten zu diesem Zweck auch andere Wörter herangezogen werden. Beispielsweise wäre es denkbar, die Wörter <Rabe> oder <Kugel> bzw. <sammeln> oder <schleppen> mit aufzunehmen.

Wenn überprüft werden soll, ob die für die Doppelkonsonanz erarbeitete Strategie auf die aus dem Unterricht noch unbekanntem Wörter angewendet wird, ist es auch im Rahmen dieser Aufgabenform denkbar, die Aufgabenstellung zu erweitern, indem z. B. die Wörter, die aus dem aktuellen Rechtschreibbereich entstammen, markiert werden sollen. Damit nach Möglichkeit auszuschließen ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei richtigen Unterstreichungen nur eine optische Entscheidung treffen („Ich sehe zwei gleiche Buchstaben hintereinander, das Wort passt zur Regel!“), sollten auch Wörter unterstrichen werden, die fälschlicherweise mit einem einfachen Konsonanten verschriftet wurden.

Um den Schwierigkeitsgrad für die Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, die im Kompetenzerwerb schon weit vorangeschritten sind, entschließt sich die Lehrkraft, auch noch zwei Wörter mit in die Leistungsüberprüfung aufzunehmen, bei denen die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Ableitung der Wörter bilden müssen, um im Anschluss daran die Wörter auf doppelte Konsonanten zu überprüfen: still (stil-le), falsch (fal-sche).

Aus dem Rechtschreibbereich *Personalformen von Verben* ist den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt, dass sie morphologische Operationen ausführen müssen, um Wörter richtig zu schreiben. Diese Kenntnisse sollen sie im Rahmen der Leistungsüberprüfung auf Wörter aus dem Bereich der *Doppelkonsonanz* anwenden.

d) Bezug zu bisherigen Rechtschreibthemen

Aus der Dokumentation geht hervor, dass die Kenntnisse über Nomen, Satzanfänge, den Punkt als Satzschlusszeichen, <ie>, Auslautverhärtung, a-Umlaute und die Personalformen von Verben als gesichert gelten können (**d**). Ebenso können die Schülerinnen und Schüler die häufigsten Merkwörter korrekt schreiben.

Die bereits im Unterricht thematisierten Rechtschreibbereiche werden mit in die Leistungsüberprüfung aufgenommen und es werden folgende Wörter aus bekannten Unterrichtszusammenhängen ausgewählt: <viel> und <hier> (ie), <Freitag> und <lieb> (Auslautverhärtung), <überlegt, schreibt> und <fällt> (Personalformen von Verben).

Da den Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe die Aufgabenform bereits bekannt ist, werden außerdem einige wenige Fehlerwörter mit in den Fehlertext aufgenommen, die noch nicht aus Unterrichtszusammenhängen bekannt sind: <wieso> (ie), <richtig> (Auslautverhärtung), <fängt> (Personalformen von Verben).

Zusammenfassung

Ein Beispiel für diese Überlegungen zur Konzeption von Leistungsüberprüfungsaufgaben sollte die folgenden Merkmale berücksichtigen:

- Fehlertext (6 Sätze)
- Falschschreibungen aus den Rechtschreibbereichen <ie>, Auslautverhärtung, a-Umlaute, Personalformen von Verben, Satzanfänge, Nomen und Doppelkonsonanz
- bekannte Wörter zum Thema Doppelkonsonanz: <viele, können, bekommen, immer>
- nicht schreibgeübte Wörter zum Thema Doppelkonsonanz: <verbessern, spannend, Schule, still, falsch>
- bekannte Wörter aus den bereits bekannten Rechtschreibbereichen: <viel, hier> (ie), <Freitag, lieb> (Auslautverhärtung), <überlegt, schreibt, fällt> (Personalformen von Verben)
- nicht schreibgeübte Wörter aus den bereits bekannten Rechtschreibbereichen: <wieso> (ie), <richtig> (Auslautverhärtung), <fängt> (Personalformen von Verben)
- eine Aufgabe, die Leistungen im Anforderungsbereich Zusammenhänge herstellen ermittelt: Unterstreiche alle Wörter, die du mithilfe der Regel zur Doppelkonsonanz richtig schreiben kannst!

Anhand der Merkmale wird der folgende Text konstruiert:

Abb. 7-9: Text zur Leistungsüberprüfung - Doppelkonsonanten

Die Schulle ist spanend und wir lernnen viele Dinge.
manchmal schreipt man am Freitag ein Diktat.
Ale Kiender können schon richtik gut schreiben.
wir bekommen die Diktate wider und verbessern sie.
Man überlekt dann imer vil: Was ist hir fallsch?
Wiso sind bei stil, liep, fellt oder fengt denn Fehler?



Aufgaben zur
Kompetenz-
überprüfung

8 Konzepte zum Rechtschreiblernen und ihre Risiken bei Vereinseitigung

Rechtschreibung ist ein wichtiger Bereich gleich ab dem Beginn der Schulzeit und wird nicht selten sogar als der wichtigste angesehen. Dazu mag beitragen, dass die Funktion der Rechtschreibung als Lese-Erleichterung erkannt wird, aber auch, dass Gerechtigkeit bei der Benotung von Rechtschreibleistungen außer Frage zu stehen scheint. Das kann allerdings dazu führen, dass weder Fehler als Indikatoren für den Lernstand, als ‚Fenster in Kinderköpfe‘, genutzt werden, noch dass der Zweck der Regelmäßigkeit in der Rechtschreibung, nämlich das Lesen zu erleichtern, in den Blick kommt. Die eigentlich sinnvolle Absicht, das Lernen der Rechtschreibung zu vereinfachen, führt immer wieder zu Versuchen didaktischer Reduktion (→ Glossar). Dabei können gegenüber den – zutreffenden – zentralen Elementen andere wichtige Aspekte an den Rand geraten. Neben der beabsichtigten Hauptwirkung, der ‚Indikation‘, sind also sozusagen auch ‚Risiken und Nebenwirkungen‘ zu bedenken.

Tabellarisch werden hier Konzepte genannt. Unter einer knappen Überschrift folgen

- jeweils in der 1. Spalte die Grundidee oder tragende Annahme,
- in der 2. der zentrale, berechtigte Ansatzpunkt und
- in der 3. Risiken durch Verabsolutierung der tragenden Idee.

Beliebte und aktuell propagierte Konzepte	‚Indikation‘ – Was ist dran?	‚Risiken & Nebenwirkungen‘ – bei Verabsolutierung
1. Rechtschreibung lernt man (nur) Wort für Wort.		
<p>Als Ganzheitsmethode lange Zeit geschätzt und bekämpft. Grundlegende Annahmen: a) Die deutsche Orthografie ist unsystematisch, b) Schulanfänger und Schulanfängerinnen denken ganzheitlich.</p>	<p>Anknüpfung an den ‚schon mitgebrachten‘ Wortschatz. Häufige und Lieblings-Wörter prägen sich schriftlich schnell ein.</p>	<p>Nutzen der Strukturen wird verschenkt. Im 4. Schuljahrgang sind empirisch keine besseren Rechtschreibleistungen zu sehen als bei der (damals konkurrierenden) synthetischen Methode (vgl. Schmalohr 1976).</p>
<p>Einwände: a) kann so nicht gelten, b) Schulanfängerinnen und Schulanfänger denken noch ganzheitlich. Das Wortbild wird erst spät genau reproduziert, um für die Rechtschreibung nützlich zu sein (vgl. Scheerer-Neumann 1986). Ein Nutzen des Wortbilds kann aber in der Kontrolle von Schreibversuchen liegen. (Vgl. Gedächtnis_3 im 2-Wege-Modell nach Scheerer-Neumann, siehe Kap. 2, S. 19, Abb. 2-7.)</p>		
2. Morphem-Methode: Rechtschreibung lernt man Wortbaustein für Wortbaustein.		
<p>Etwas verbesserte Variante zu 1. a) Wortbausteine verbinden Form und Bedeutung. „Sie stellen die inhaltliche Seite der Sprache in den Vordergrund und sind deshalb motivierender“ (im Gegensatz zu den anderen, formbetonten Methoden). b) Sie „...haben den Vorteil, dass sie immer gleich geschrieben werden“ (Pilz 1979, 259).</p>	<p>Anknüpfung an den ‚mitgebrachten‘ Wortschatz. Vgl. auch 1.</p>	<p>Nutzen der Lautorientierung und der anderen Strukturen wird verschenkt.</p>
<p>Einwände: a) trägt sehr zwar weit, b) trifft aber nur weitgehend zu (jedoch: a-Umlaut, Auslautverhärtung ...) Anmerkung: Nach einer heftigen, kurzen ‚Modewelle‘ in der Erwachsenen-Alphabetisierung der 1970er Jahre findet die ‚Morphem-Methode‘ immer wieder Interesse.</p>		



Konzepte zum Rechtschreiblernen

**Beliebte und aktuell
propagierte Konzepte**

**„Indikation“ –
Was ist dran?**

**„Risiken & Nebenwirkungen“ –
bei Verabsolutierung**

3. (Recht-)Schreiben lernt sich ‚von selbst‘ durch viel Lesen.

Annahme: Das Wortbild prägt sich ein.
Vgl. 1.

Möglicherweise umgekehrt:
Wer vor der Schule schon
einen Zugang zur Schrift hat,
lernt leichter schreiben und
liest mehr.

Nutzen der Strukturen wird verschenkt.

Lesen hat – nach verschiedenen empirischen Untersuchungen – keine Auswirkung auf die Rechtschreibung (vgl. Siekmann 2011). Vgl. auch die Einwände zu 1.

4. Alle nicht-lautlichen Schreibungen sind „Konventionsschrift“.

Vgl. Topsch (2005, Kap. 2.2), ähnlich
Schenk (2004, Kap. 1.2): Lautliche Ori-
entierung ist das einzig Regelhafte an der
Rechtschreibung, der Rest ist Konvention.

Lautliche Orientierung be-
stimmt die deutsche Recht-
schreibung weitreichend.

Nutzen der nicht-lautlichen Strukturen wird
verschenkt.

Anmerkung: Schenk (2004) ist laut Verlagsangabe nicht mehr lieferbar; Topsch (2005) zeigt Ansätze zu einer Regel-
orientierung auch jenseits des Lautbezuges. Beide werden hier als Repräsentanten weiterhin wirksamer Auffassungen
angeführt.

5. Selbstgesteuerter Erwerb der Lautorientierung, aber ‚Rechtschreibung ist Konvention und ein Ärgernis‘.

Wie Nr. 4, aber radikaler. Vgl. Reichen
(2001, dort Kapitel VII, A).

wie 4.

Nutzen der nicht-lautlichen Strukturen wird
verschenkt. Im 5. Schuljahrgang wird dann
geschrieben wie in der 2.
Empirische Belege dazu bei Schröder-
Lenzen (2009, bes. S.166, 169)

6. „Die Schrift ist keine Abbildung der Lautung, sie ist vielmehr eine Abbildung von Grammatik.“

Bredel u.a. (2011, S. 22).
„Dann wieder heißt es, diesmal zutreffend,
es gehe darum, ‚neben der lautlichen Re-
präsentation für den Leser grammatische
Strukturen zu verschriftlichen [...]‘“
(S. 74 f. - Bremerich-Vos 2012, S. 184, zu
Bredel u. a.)

(Beherrschte!) Rechtschrei-
bung ist ein interessanter
Zugang zur Grammatik.

Nutzen der Einzellaut-bezogenen Struktu-
ren wird verschenkt.
Empirisch nicht untermauert.
Überforderung des Anfangsunterrichts.
Erstes Ziel des Rechtschreibunterrichts ist
Rechtschreiben können (vgl. Augst 2010).

7. „Buchstabe als Grundlage für den Schriftspracherwerb ungeeignet.“

Wie Nr. 6, radikaler.
a) Buchstaben selber sind nicht relevant:
„Das Lautpotenzial von Buchstaben kann
... aus den graphetischen Elementarformen
und ihrer Kombination abgeleitet werden.“
(Bredel 2010, S. 137.)
b) „... Silbe, Stamm, Wort, Nominalgruppe,
Verbalgruppe“ decken die „Kernbereiche
der Orthographie“ ab (Bredel 2010,
S. 136.).

Siehe auch 6.
Silbe als ‚natürliche‘ und früh
zugängliche Untereinheit
des Wortes unterstützt einen
ersten Schritt zum lautlichen
Durchgliedern von Wörtern
(vgl. Schnitzler 2008).
Silbengliederung ist eine
Hilfe zum Lesen, zum
Schreiben nur teilweise.

Siehe auch 6.
Empirie: Silbenzugang führt zu gleich
guten Leistungen in der Rechtschreibung
am Ende der Grundschule wie Einzellaut-
bezogene, jedoch nicht zu besseren (vgl.
Weinhold 2009).

Beliebte und aktuell
propagierte Konzepte

„Indikation“ –
Was ist dran?

„Risiken & Nebenwirkungen“ –
bei Verabsolutierung

8. Großschreibung kann nur syntaxbezogen gelernt werden.

„... zeigt, dass man bei der Groß- und Kleinschreibung mit der Wortartbezogenheit ... nicht weiterkommt.“ (Bredel u. a. 2011, S. 118).

Man kommt nicht weit genug.
Es muss ausdrücklich vom Wortart- auf den Satzbezug ‚umgestiegen‘ werden.

Evtl. Überforderung für Schülerinnen und Schüler des 2. Schuljahrgangs.
„Dass die syntaktisch fundierte Großschreibungsdidaktik, die hier propagiert wird, ‚von Beginn an zum Ziel führt‘ (S. 150), ‚ist auf empirischem Weg ... bislang noch nicht gezeigt worden“ (Bremerich-Vos 2012, S. 186).

Anmerkung: Bredel (2010) und Bredel u.a. (2011) werden hier und zu 6., 7. und 8. als pointierende Repräsentantinnen einer verbreiteten Meinungsströmung innerhalb der graphematischen und fachdidaktischen Forschung angeführt.



Konzepte zum
Rechtschreib-
lernen

9 Ausblicke

9.1 Rechtschreibung in den anderen Fächern

Im Unterschied zum Sprechen ist Schreiben eine Fähigkeit, die im Wesentlichen erst in der Schule erlernt wird und für deren Erwerb und Weiterentwicklung die Schule und damit jeder Unterricht in besonderer Weise verantwortlich ist. Gleichzeitig ist Schreiben eine sprachliche Fähigkeit, die die fachlichen Lernprozesse in besonderer Weise unterstützt.

Schreibenlernen ist ein komplexer und lang andauernder Prozess. Er kostet die meisten Schülerinnen und Schüler viel Mühe und bedarf ständiger Übung. Schülerinnen und Schüler müssen deshalb in jedem Unterricht

- ihre Schreibmotorik weiterentwickeln,
- ihre Rechtschreibfähigkeiten sichern und erweitern,
- lernen, fachliche Texte zu schreiben.

Der Fachunterricht muss die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, allmählich kompetente Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber zu werden.

Dies wird möglich, wenn

- die Kontrolle der Rechtschreibung eine immer mitlaufende Routine für alle Kolleginnen und Kollegen wird,
- die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zur Korrektur ihrer Texte angehalten werden,
- die richtige Schreibung des Fachwortschatzes im Fachunterricht selbst gesichert und angemessen geübt wird.¹



Ausblicke

¹ Dieses Kapitel folgt eng dem Wortlaut von: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2002), S. 17 f.

9.2 Rechtschreiben ab dem Schuljahrgang 5

Entgegen einer weit verbreiteten Meinung ist mit dem Ende des Primarbereichs das Erlernen der Rechtschreibung nur für sehr wenige Schülerinnen und Schüler abgeschlossen. Vielmehr kommen zu den 4 Jahren im Primarbereich im Durchschnitt noch einmal 4 Jahre Weiterlernen der Rechtschreibung hinzu. Die breiter werdende Streuung der Leistungen verstärkt die Notwendigkeit für eine sorgfältige Lernstandserhebung.

In Abbildung 9.2-1 (vgl. S. 129) werden die am Ende des Schuljahrgangs 4 erworbenen Kompetenzen sowie der erforderliche Ausbau der Kompetenzen ab Schuljahrgang 5 grafisch dargestellt.

Die Vorläuferfertigkeiten und die Beachtung von Lauten und Lautfolgen können als abgeschlossen gelten,² allerdings entwickelt sich der Wortschatz immer weiter. Die meisten Aspekte der Rechtschreibung in den Bereichen von Wortaufbau und Satz werden aus dem Primarbereich weitergeführt (sie sind im ‚Haus‘ **weiß auf dunkelgrau** gesetzt). Nur wenige tauchen neu oder deutlich erweitert auf (**schwarz auf weiß**). Hinzu kommt der Bereich Getrennt- / Zusammenschreibung, für den Worteigenschaften und Bezüge auf den Satzbau zu verknüpfen sind. Bei diesem Haus ist kein Pfeil für die Leserichtung angegeben, weil im Sinne eines Spiralcurriculums alle Bereiche immer wieder neu zu überprüfen und erforderlichenfalls durcharbeiten sind.

Empirisch abgesichert ist für den Mittleren Schulabschluss, also das Ende der Jahrgangsstufe 10, dass den Schülerinnen und Schülern, die die Kompetenzstufe 3 erreichen, das ist der Regelstandard, folgendes gelingt:

- „Die Schreibung von Wörtern, deren Zerlegung in Bausteine beziehungsweise Morpheme schwieriger ist (z. B. <beeindruckt> und <Schiedsrichter>).
- Auf dieser Stufe können Strategien zur Überprüfung der richtigen Schreibung durch Verlängerung des Wortes angewendet werden, die sich nicht nur auf die gängigen Fälle der Pluralbildung beziehen, sondern bei denen z. B. auch Adjektive nach Genus flektiert werden.
- Etwa drei Viertel der im Test verwendeten Fremdwörter werden richtig geschrieben (nun z. B. auch <Strapazen>, <applaudieren>) und bewusst als Fremdwörter, die gemerkt werden müssen (Merkwörter), wahrgenommen.
- Großgeschrieben werden mit hoher Wahrscheinlichkeit einige Komposita, zum Beispiel das komplexe Wort <Nachhauseweg>. Etwa zwei Drittel der Fälle von Groß- und Kleinschreibung gelingen auf dieser Stufe.³
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben auf dieser Stufe Wörter wie <zusammenkommen> und <auseinandersetzen> zusammen, aber nur die Hälfte der für Getrennt- und Zusammenschreibung einschlägigen Fälle wird gemeistert“ (Bremerich-Vos u. a. 2010).

Im nachfolgenden Bild wird die Haus-Struktur im Anschluss an den 4. Schuljahrgang entsprechend diesen Veränderungen reduziert und etwas umgebaut. Deutlich muss aber die Fortführung der Strukturorientierung sein, die weiterhin die Festigung der Schreibungen trägt und Sicherheit bei der Verwendung von Regeln unterstützt.

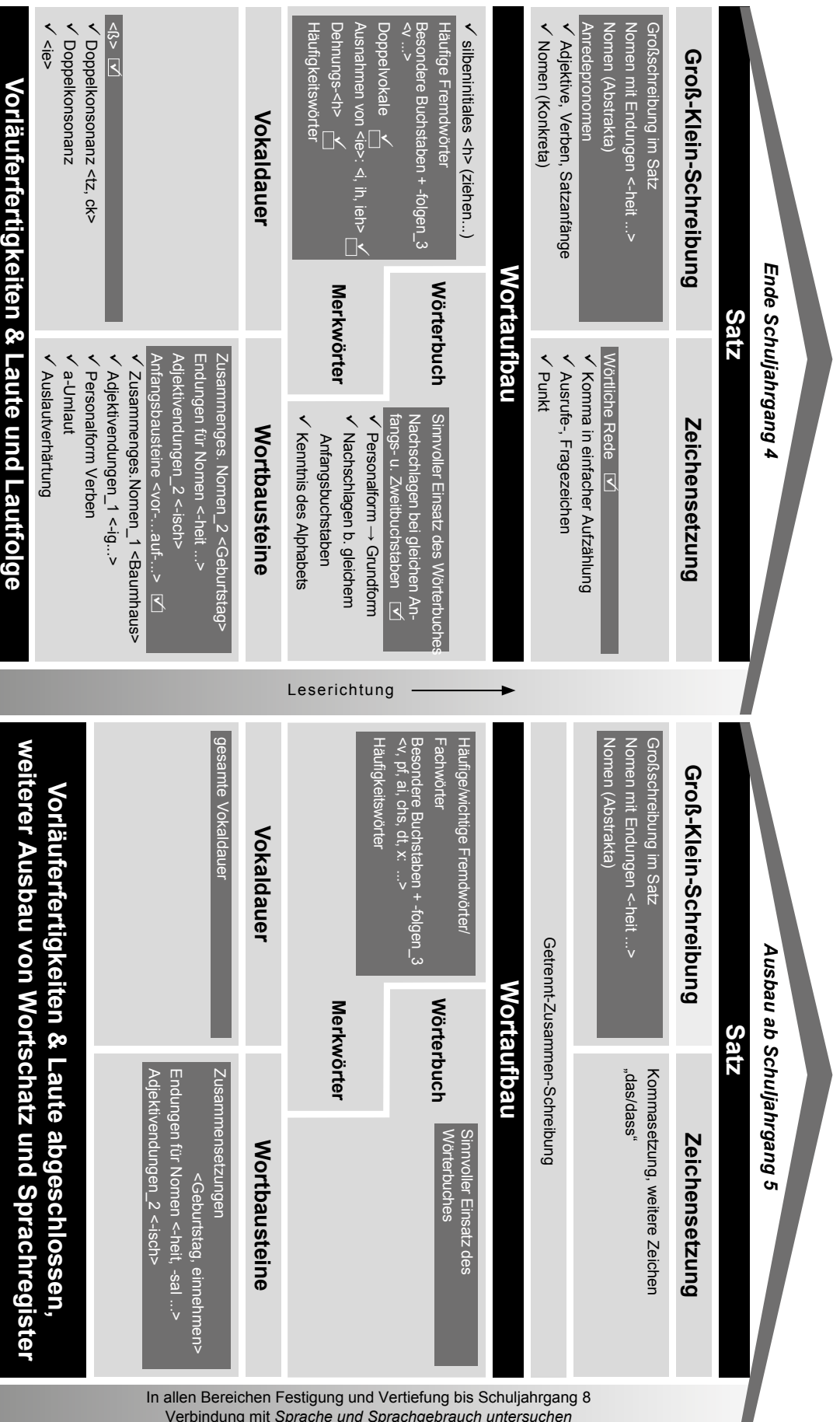
² Größere Probleme mit Lauten und Lautfolgen sind als ein besonders klares Signal von Rechtschreibschwierigkeiten zu verstehen und verlangen nach angemessener Förderung, ggf. auch außerschulischer.

³ Dass das Kompositum <Verwandtenbesuch> erst auf dieser Stufe richtig geschrieben wird, hat nicht primär mit der Großschreibung, sondern mit der Graphemfolge <dt> zu tun.



Ausblicke

Abbildung 9-2-1: Rechtschreiben ab dem 5. Schuljahrgang



Leserichtung →

In allen Bereichen Festigung und Vertiefung bis Schuljahrgang 8
Verbindung mit *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*

10 Planungsbeispiel: Umlautbildung

Zur Planung von Unterricht sind verschiedene Schritte notwendig, die in den vorangegangenen Kapiteln detailliert dargestellt worden sind. Um die Verknüpfung der einzelnen Schritte zu verdeutlichen, wird im Folgenden ein Planungsbeispiel vorgestellt.

Auswahl des Themas

Es wird eine Unterrichtssequenz für das erste Quartal im 2. Schuljahrgang geplant. Die Auswahl eines geeigneten Themas erfolgt mit Hilfe der Übersicht (vgl. Kap. 3, S. 36 f., Abb. 3-3). Hierzu muss festgehalten werden, welche Themen bereits im Unterricht behandelt und als weitgehend gesichert angesehen werden können.

Abb. 10-1: Tabellarische Übersicht der Rechtschreibthemen (Ausschnitt)

		1				2				
		Quartal 0	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	
Wortaufbau	Merkwörter									
	Wortbausteine <i>Wortbausteine</i>							*Zusammengesetzte Nomen_1 Handtuch, Baumhaus		
								*Adjektivendungen_1		
								Personalform Verben		
								a-Umlaut		
								Auslautverhärtung		
Vokaldauer <i>Lang- und Kurzvokal</i>										
							<ie>			

Beispiel: Die Basiskompetenzen sowie das Verschriften von Lauten können in unserem Beispiel als gesichert betrachtet werden, die Auslautverhärtung und die Silbentrennung wurden bereits bearbeitet.

Für das erste Quartal kommen somit folgende Themen in Frage: Aus der Kategorie Wortbausteine kann das Thema <a>-Umlaut ausgewählt werden, aus der Kategorie Vokaldauer das Thema <ie> oder aus dem Bereich Satzbau (siehe Abb. 3-3) eines der Themen Satzanfänge, Verben oder Adjektive.

In diesem Fall wird das Thema <a>-Umlaut aus der Kategorie **Wortbausteine** ausgewählt. Da das Thema Auslautverhärtung bereits erarbeitet wurde, können die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler sinnvoll genutzt und erweitert werden. Es existiert bereits ein latentes Vorwissen, das die Erarbeitung des neuen Rechtschreibbereiches erleichtert: Die Operation der Singular- und Pluralbildung, die bereits im Rahmen der Auslautverhärtung mit den Schülerinnen und Schülern als grundlegende



Planungsbeispiel

Strategie erarbeitet wurde, kann sinnvoll auf andere Zusammenhänge angewendet und auf das neue Rechtschreibthema übertragen werden.

Die Auswahl des Rechtschreibthemas kann auch aufgrund eines Diagnosetests erfolgen (vgl. Kap. 5, S. 55 ff.). Aus der Auswertung eines Testergebnisses können ebenfalls Rückschlüsse auf noch zu bearbeitende Rechtschreibthemen gezogen werden.

Grundlagen der Regel

Zur Vorbereitung auf den Unterricht ist es günstig, sich die orthografischen Muster zu vergegenwärtigen: Die Grundlage des ausgewählten Rechtschreibthemas stellt die Operation der Singular- und Pluralbildung dar. Die Singularform des Nomens gibt Aufschluss darüber, ob die Pluralform mit einem <e> oder <ä> verschriftet werden muss:

Beispiel: Hand – Hände, Wald – Wälder, Glas – Gläser, aber Zwerg – Zwerge, Berg – Berge

Übungsschwerpunkt zur Vermittlung der Umlautbildung ist folglich die Singular- und Pluralbildung. Die Schülerinnen und Schüler müssen immer wieder in unterschiedlichen Aufgaben die Gelegenheit haben, den Zusammenhang von der Schreibung des <a>-Umlautes in der Pluralform zur Schreibung des <a> in der Singularform zu erfahren.

Abb. 10-2: Orientierungswortschatz <a>-Umlaut

Auswahl des Wortmaterials

Anhand des Orientierungswortschatzes kann das zu dem gewählten Rechtschreibthema <a>-Umlaut passende Wortmaterial aus dem Kapitel 4 ausgesucht werden. Die Beispielwörter werden zur Erarbeitung des Themas sowie zur Übung genutzt. Das Wortmaterial aus der ersten Zeile der Beispielwörter enthält Wörter, deren rechtschriftliche Schwierigkeit sich vorrangig auf das zu übende Phänomen <a>-Umlaut beschränkt. Somit kann der Fokus auf die zu übende Problemstelle gerichtet werden.

Damit die Schülerinnen und Schüler ihre Strategie nicht einfach bestätigt finden, sondern die Strategie ernsthaft anwenden können (siehe unten), ist es notwendig, die Beispielwörter mit <e>-Wörtern zu mischen. Wortmaterial hierzu findet sich in der dritten Tabellenzeile. Sollten sich bei der morphologischen Operation Schwierigkeiten zeigen, sollte die Lehrkraft mögliche Ursachen in den Blick nehmen. Eventuell ist die Operation der Singular- und Pluralbildung als Grundlage noch nicht gesichert.

Wortbausteine		
a-Umlaut		VA+
Beispielwörter	Regel/Strategie	Vorsicht Falle!/ Ausnahmen
<p>ableitbares <ä>:</p> <p>Äste, Bänder, Bärte, färben, Gänse, Gärten, Gäste, Hälse, Hände, Kalte, Kästen, Kräfte, Länder, Mäntel, Märkte, Ränder, Säfte, Wälder, Wände, wärst, Wärme, wärmer</p> <p>Bäder, Gläser, Gräber, Gräser, Kläger, Pläne, Räder, Rätsel, rätst, Täler</p> <p>ängstlich, Äpfel, Ärzte, Bäcker, Bälle, Blätter, Dächer, Fächer, fängst, fängt, Fässer, Gänge, glänzen, hätten, kämpfen, Kämpfe, Kännchen, Kästchen, kräftig, lächeln, Lämpchen, lässt, mächtig, Männer, Nässe, Päckchen, Säcke, Sätze, Schränke, Ställe, Stärke, Strände, Tänzer, wächst, Gewächs(-), wäscht, wäscht</p> <p>Drähte, gefährlich, Hähne, Hähnchen, Jäger, jährlich, Nächte, Nähe, nähen, schläfst, schläft, Spaß, Stäbe, täglich, trägst, Väter, Wähler, zählen</p> <p>e-Wörter zur Probe:</p> <p>beste, Bremsen, denkst, denkt, Enden, Enten, Felder, Felsen, Feste, fern, Fremder, Hemden, Kerle, lernst, lernt, merkst, merkt, Reste, Welten</p> <p>Betten, Brettchen, Bretter, Decken, Ecken, Elche, festlich, gelblich, Kerzen, Ketten, Menschen, Pferde, schenkst, schenkt, Scherben, Schnecken, stellt, Sterne, Zelte</p> <p>Besen, drehst, fegst, feigt, hebt, klebt, legt, Scheren</p>	<p>Ich suche ein verwandtes Wort!</p> <p>Ich höre /ä/ oder /e/ und überlege: Kommt es von /ä/ oder /a/?</p>	<p>Auch hier ist es für eine ernsthafte Strategieanwendung notwendig, nicht nur - im Sinne einer Bestätigung - mit Wörtern zu arbeiten, die das Problem des a-Umlautes enthalten, sondern diese mit <e>-Wörtern zu mischen, wodurch eine begründete Entscheidung erforderlich wird. Hierfür sind zusätzlich zu den Beispielwörtern Wörter zur Probe aufgelistet.</p> <p>In Bezug auf das lange ä sind regionale Aussprachebesonderheiten zu bedenken (vgl. S. 12, Abb. 2-4, Zeile 1). Aus diesem Grund sind zusätzlich Beispielwörter mit lang gesprochenem /e/ und Wörter zur Probe mit /e/ in Spalte 1 aufgelistet.</p> <p>Es gibt ca. 30 nicht ableitbare Wörter mit a-Umlaut. Beispiele dafür sind im Bereich Merkwörter (S. 52) zu finden.</p>
<p>ableitbares <äu>:</p> <p>Beispielwörter in der elektronischen Orientierungsliste</p>	<p>Ich suche ein verwandtes Wort!</p> <p>Ich höre /äu/ und überlege: Kommt es von /äu/?</p>	

Zur Erstellung von weiterführenden Übungen (Festigung des Rechtschreibthemas) sowie Überprüfungsaufgaben bieten sich die Beispielwörter aus der zweiten Zeile der Tabelle an. Diese Wörter enthalten verschiedene weitere Problemstellen (gekennzeichnet durch Fettmarkierung). So können Wörter ausgewählt werden, die neben dem aktuellen Rechtschreibthema auch andere bereits im Unterricht behandelte Themen aufgreifen.

Gegebenenfalls haben sich bereits bei der vorangegangenen Thematisierung der Auslautverhärtung durch Verwendung von Beispielwörtern aus der zweiten Zeile der Tabelle Fehlerwörter gezeigt, in denen die Schülerinnen und Schüler auf das Phänomen des <a>-Umlauts aufmerksam geworden sind. Diese Fehlerwörter könnten somit als Anknüpfung zur Erarbeitung des Rechtschreibthemas <a>-Umlaut genutzt werden (vgl. Beispiel unten).

Grundsätzlich gilt, dass aus dem reichhaltigen Fundus des Orientierungswortschatzes nicht alle, sondern nur einige ausgewählte der aufgelisteten Beispielwörter für die Lernsituationen genutzt werden sollten.

Abb. 10-3 : Aufgaben zur Einübung von Strategien (vgl. S. 71)

Auswahl geeigneter Aufgaben

Bei der Auswahl geeigneter Aufgaben für Lernsituationen sind die in Kapitel 6 dargestellten Kriterien zu bedenken. Zielführend sind für das Rechtschreibthema <a>-Umlaut Aufgaben, die die Strategiebildung und morphologische Operationen fördern.

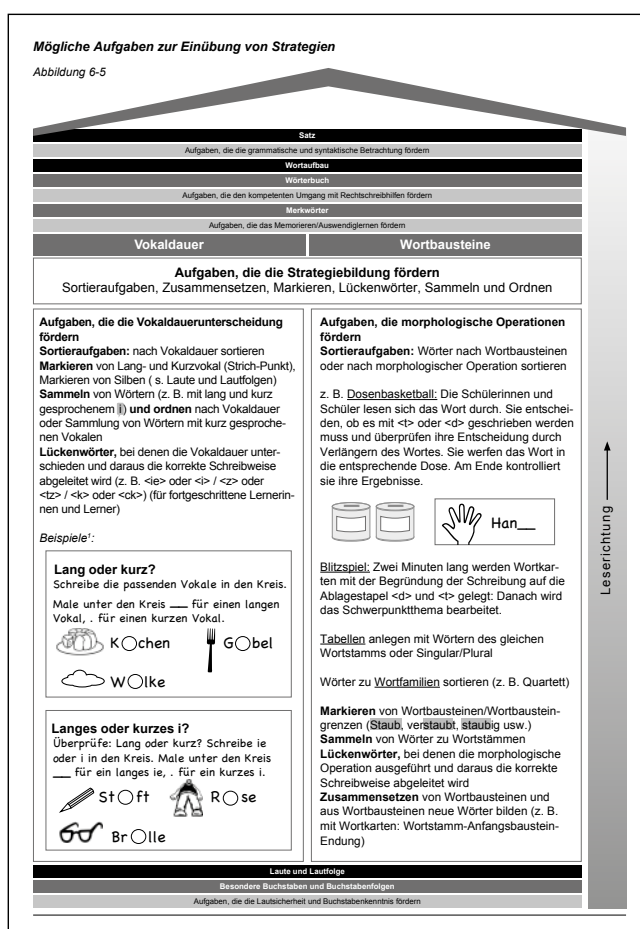
Die Aufgaben werden an dieser Stelle nicht erneut illustriert. Sie werden nach den in Kapitel 6 vorgestellten Prinzipien konzipiert.

Mögliche Aufgaben zum Einstieg

Zur Erarbeitung des Rechtschreibthemas <a>-Umlaut bieten sich Aufgaben zum entdeckenden Lernen an (vgl. Kap. 6, S. 70 ff.). Es werden Fehlerwörter als Aufgabe zum Einstieg ausgewählt und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler wird zur Erarbeitung der Strategie genutzt.

Mögliche Aufgaben zur Übung von Strategien

Im Anschluss an die Erarbeitung der Regel folgt dann das Üben der morphologischen Operation. Dafür wird der Übungsschwerpunkt auf die korrekte Bildung von Singular und Plural gelegt. Zu Beginn wird lediglich die Problemstelle im Wort betrachtet. Es bieten sich Aufgaben an, bei denen die Schülerinnen und Schüler immer wieder überlegen müssen, ob die Singularform des Wortes mit <a> oder mit <e> verschriftet wird. Gleichzeitig sollte mit den Lernaufgaben die Singular- und Pluralbildung geübt werden, damit die Kinder morphologische Operationen sicherer ausführen lernen. Hierzu stehen verschiedene Lernaufgaben zur Verfügung (vgl. Kap. 6, S. 71, Abb. 6-5): z. B. Sortieraufgaben (Dosenbasketball), Lückenwörter und Tabellen.



Planungsbeispiel

Ungeeignet sind Aufgaben, bei denen nicht die morphologische Operation gefestigt wird, wie beispielsweise Memory- und Dominospiele, bei denen die Singular- und Pluralform jeweils gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler müssten die morphologische Operation dabei nicht mehr selbständig ausführen und somit könnte auch die Strategie, die sie üben sollen, nicht mehr angewendet werden.

Aufgaben zur Festigung der Strategien

a: Das Wortmaterial wird ausgeweitet.

Für die Festigung des Rechtschreibthemas <a>-Umlaut kann das Wortmaterial für Aufgaben um Wörter erweitert werden, die schon erarbeitete Rechtschreibprobleme wie <ie> oder Auslautverhärtung beinhalten. Dieses erweiterte Wortmaterial kann z. B. in folgenden Aufgaben aus Kapitel 6 verwendet werden:

Sortieraufgaben (vgl. S. 73 ff.), Fehlerwörter (vgl. S. 75 f.) oder „Odd man out“ (vgl. S. 80).

b: Der Kontext wird erweitert und es werden nicht mehr nur Wörter, sondern auch Sätze betrachtet.

Folgende Aufgaben können ausgewählt werden: Partnerdiktat oder Fehlersätze (vgl. S. 76).

c: Die Hilfestellung durch die Lehrkraft oder durch die Aufgabenstellung selber wird geringer.

Durch differenzierende Variationen der Aufgaben kann die Hilfestellung variiert werden:

- Bei Sortier- und Markieraufgaben können Rechtschreibschwerpunkte/Strategien vorgegeben werden oder von den Schülerinnen und Schülern selbst gefunden werden.
- Bei Fehlertexten können die fehlerhaften Wörter markiert oder lediglich die Anzahl der Fehler (pro Zeile/ pro Satz) angegeben werden.
- Diktattexte werden mit Wörtern aus dem Übungsbereich oder ‚unbekanntem‘ Wortmaterial zum Rechtschreibbereich konzipiert (Transfer).

d: Erweiterung der Strategie – ein neuer Teilaspekt

Beim Thema <a>-Umlaut lässt sich der Schwierigkeitsgrad auch erhöhen, indem die Strategie auf einen neuen, weiterführenden Teilaspekt erweitert wird. Die Umlautbildung, die zum Einstieg anhand einfach ableitbarer Nomen (Hand – Hände) geübt wurde, könnte auf Wörter übertragen werden, die zuerst morphologisch betrachtet und dann abgeleitet werden (Beispiel: „Wärmt kommt von wärmen, wärmen kommt von warm!“).

Die Weiterführung der Strategie kann aber auch als eine neue, weiterführende Unterrichtssequenz geplant werden. In diesem Fall kann der bereits behandelte Rechtschreibbereich im Sinne einer Wiederholung bearbeitet werden. Die neuen Aspekte stellen dann einen eigenen Übungsschwerpunkt dar. Über die Art der Umsetzung kann die Lehrkraft unter Berücksichtigung der Lerngruppe individuell entscheiden. Wichtig ist jedoch, dass Bezüge der Themen untereinander hergestellt werden.

Wiederholung

Die Einführung des Rechtschreibthemas <a>-Umlaute ist abgeschlossen. Dennoch ist es erforderlich, dass es auch weiterhin im Rechtschreibunterricht wiederholt wird. Dies kann sowohl im Rahmen der individuellen Förderung als auch im Klassenverband mit der gesamten Lerngruppe geschehen. Wie in Kapitel 6 bereits dargestellt, kann das Rechtschreibthema entweder regelmäßig in kleinen Übungen im Unterrichtsalltag wiederholt oder als kürzere Einheit für die gesamte Lerngruppe erneut angeboten werden. Aus der individuellen Lernbeobachtung der Lerngruppe ergibt sich die Entscheidung, ob das

Thema noch von vielen Schülerinnen und Schülern nur unsicher beherrscht wird und sich eine erneute Wiederholung im Klassenverband anbietet. Wird das Thema von vielen Schülerinnen und Schülern bereits hinreichend beherrscht, sollte es nur punktuell oder auch nur mit einzelnen Schülerinnen und Schülern im Rahmen der individuellen Förderung geübt werden.



Planungs-
beispiel

Diagnostische Testverfahren (Auswahl)

Vorläuferfertigkeiten

BISC (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Manual / von Heiner Jansen u.a. 2., überarbeitete Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe).

Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Bd. 1 (2014). Der Rundgang durch Hörhausen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit / Sabine Martschinke u. a. 8., überarb. Aufl. Donauwörth (Auer).

Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Bd. 2 (2011). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit / Maria Forster / Sabine Martschinke. 8., aktualisierte Aufl. - Donauwörth (Auer).

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Aufl. München (E. Reinhardt).

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2., überarbeitete Aufl. München (E. Reinhardt).

1. Schuljahrgang

Andrea & Andree (2010): Analyse des Rechtschreibanfangs - Analyse der Rechtschreibentwicklung. Rechtschreibanalyse mit dem PC. Prof. Köhler Software, Braunschweig. www.koehler-software.de

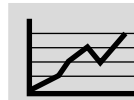
Beratungsstelle für LRS e.V. (Hrsg.) (2012): Kommissar Ix Fall 1: Ende der 1. Klasse bis Mitte der 2. Klasse. Online-Test zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. www.lrs-online.de (abgerufen am 04.05.2014).

Brinkmann, Erika (2004): Wörterrätsel. In: Grundschule Deutsch Heft 1 und 2/2004. Material 4a und 4b auf der CD. Seelze (Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung).

Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans (2010): Ideen-Kiste 1. Unterrichtsideen zum Lesen- und Schreibenlernen. Lehrerkartei mit 163 Ideenkarten und Service-CD 1.-3. Schuljahr. Darin: Neun-Wörter-Diktat. vpm. Sowie in: Horst Bartnitzky u. a.(Hrsg.) (2005): Pädagogische Leistungskultur: Materialien Klasse 1 und 2 (Schuber mit 5 Heften und einer CD). Frankfurt / Main (Arbeitskreis Grundschule) (= Beiträge zur Reform der Grundschule; 119). (Das Neun-Wörter-Diktat mit den Hinweisen zur Aufgabe, den beiden Versionen und der Auswertung befindet sich auf der CD.)

DBL - Die Diagnostischen Bilderlisten (2003). Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess. Von L. Dummer-Smoch. 2. Aufl. Kiel (veris).

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Neufassung in einem Band. 1 Aufl. Berlin (Cornelsen).



Diagnostische
Testverfahren

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Aufl. München (E. Reinhardt).

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2., überarbeitete Aufl. München (E. Reinhardt).

Herné, Karl-Ludwig (2012): Kommissar Ix. Testverfahren zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. Theoretische Grundlagen und Durchführungshinweise. Herausgegeben von der Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen.

Herné, Karl-Ludwig (2013): Zur Diagnose von Rechtschreibleistungen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 270, S. 40-43.

2. Schuljahrgang

Andrea & Andree (2010): Analyse des Rechtschreibanfangs - Analyse der Rechtschreibentwicklung. Rechtschreibanalyse mit dem PC. Prof. Köhler Software, Braunschweig. www.koehler-software.de

Beratungsstelle für LRS e.V. (Hrsg.) (2012): Kommissar Ix - Fall 2: Ende der 2. Klasse bis Mitte der 3. Klasse. Online-Test zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. www.lrs-online.de (abgerufen am 04.05.2014).

Brinkmann, Erika (2004): Der lange Weg zur Rechtschreibung und Wörterrätsel für Fortgeschrittene. In: Grundschule Deutsch Heft 2/2004. S. 18-21. Seelze (Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung).

DERET 1-2+ (2008). Deutscher Rechtschreibtest für das erste und zweite Schuljahr. Von C. Stock und W. Schneider. Göttingen u. a. (Hogrefe).

DRT 2 (2003). Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klassen. Von R. Müller. 4. Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe).

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2., durchgesehene Aufl. München (E. Reinhardt).

Füssenich, Iris; Löffler, Cordula (2009): Materialheft Schriftspracherwerb. 2., überarbeitete Aufl. München (E. Reinhardt).

HSP (2012): Die Hamburger Schreib-Probe. Handbuch für alle Stufen: Diagnose orthographischer Kompetenz 1.-9. Schuljahr / Peter May. Stuttgart (Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag).

HSP 2 (2012): Die Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung / Peter May. 6., neustandardisierte Aufl. Stuttgart (Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag).

Herné, Karl-Ludwig (2012): Kommissar Ix. Testverfahren zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. Theoretische Grundlagen und Durchführungshinweise. Herausgegeben von der Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen.

Herné, Karl-Ludwig (2013): Zur Diagnose von Rechtschreibleistungen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 270, S. 40-43.

ILeA 2 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Schülerheft Deutsch 2. 5. Aufl. LISUM. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Dazu:

ILeA 2 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft Deutsch 2. Teil II: Rechtschreiben. 5. Aufl. LISUM. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

SLRT-II - Lese- und Rechtschreibtest (2010). Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Von K. Moll, K. Landerl. Bern (Huber).

WRT 2+ (2007). Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen. Von P. Birkel. 2., neu normierte und vollständig überarbeitete Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe).

3. Schuljahrgang

Andrea & Andree (2010): Analyse des Rechtschreibanfangs - Analyse der Rechtschreibentwicklung. Rechtschreibanalyse mit dem PC. Prof. Köhler Software, Braunschweig. www.koehler-software.de

Beratungsstelle für LRS e.V. (Hrsg.) (2012): Kommissar Ix - Fall 3: Ende der 3. Klasse bis Mitte der 4. Klasse. Online-Test zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. www.lrs-online.de (abgerufen am 04.05.2014).

Brinkmann, Erika (2004): Der lange Weg zur Rechtschreibung und Wörterrätsel für Fortgeschrittene. In: Grundschule Deutsch Heft 2/2004. S. 18-21. Seelze (Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung).

DERET 3-4+ (2008). Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr. Von C. Stock, W. Schneider. Göttingen u.a. (Hogrefe).

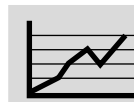
DRT 3 (2003). Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen. Von R. Müller. 4. Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe).

HSP 3 (2012): Die Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung / Peter May. 6., neustandardisierte Aufl. Stuttgart (Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag).

Herné, Karl-Ludwig (2004): Wer kann was wie gut? Ein Selbsttest zur unterrichtsbegleitenden Rechtschreibdiagnostik in Klasse 3 und 4. In: Grundschule 27 (2004) 6. S. 6-14.

Herné, Karl-Ludwig (2012): Kommissar Ix. Testverfahren zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. Theoretische Grundlagen und Durchführungshinweise. Herausgegeben von der Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen.

Herné, Karl-Ludwig (2013): Zur Diagnose von Rechtschreibleistungen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 270, S. 40-43.



Diagnostische
Testverfahren

ILeA 3 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Schülerheft Deutsch 3. 4. Aufl. LISUM. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Dazu:

ILeA 3 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft Deutsch 3. 2. Aufl. LISUM. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

SLRT-II - Lese- und Rechtschreibtest (2010). Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Von K. Moll, K. Landerl. Bern (Huber).

WRT 2+ (2007). Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen. Von P. Birkel. 2., neu normierte und vollständig überarbeitete Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe).

WRT 3+ (2007). Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen. Von P. Birkel. 2., neu normierte und vollständig überarbeitete Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe).

4. Schuljahrgang

Andrea & Andree (2010): Analyse des Rechtschreibanfangs - Analyse der Rechtschreibentwicklung. Rechtschreibanalyse mit dem PC. Prof. Köhler Software, Braunschweig. www.koehler-software.de

Beratungsstelle für LRS e.V. (Hrsg.) (2012): Kommissar Ix - Fall 4: Ende der 4. Klasse bis Mitte der 5. Klasse. Online-Test zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. www.lrs-online.de (abgerufen am 04.05.2014).

Brinkmann, Erika (2004): Der lange Weg zur Rechtschreibung und Wörterrätsel für Fortgeschrittene. In: Grundschule Deutsch Heft 2/2004. S. 18-21. Seelze (Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung).

DERET 3-4+ (2008). Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr. Von C. Stock, W. Schneider. Göttingen u. a. (Hogrefe).

DRT 4 (2003). Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Von M. Grund, G. Haug, C. L. Naumann. 2., aktualisierte Aufl. Göttingen u. a. (Hogrefe).

Herné, Karl-Ludwig (2004): Wer kann was wie gut? Ein Selbsttest zur unterrichtsbegleitenden Rechtschreibdiagnostik in Klasse 3 und 4. In: Grundschule 27 (2004) 6. S. 6-14.

Herné, Karl-Ludwig (2012): Kommissar Ix. Testverfahren zur Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse - AFRA. Theoretische Grundlagen und Durchführungshinweise. Herausgegeben von der Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen.

Herné, Karl-Ludwig (2013): Zur Diagnose von Rechtschreibleistungen. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 270, S. 40-43.

HSP 4/5 (2012): Die Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung / Peter May. 6., neustandardisierte Aufl. Stuttgart (Verlag für pädagogische Medien im Ernst Klett Verlag).

ILeA 4 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Schülerheft Deutsch 4. 2. Aufl. LISUM. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Dazu:

ILeA 4 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft Deutsch 4. T2. Aufl. LISUM. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

SLRT-II - Lese- und Rechtschreibtest (2010). Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Von K. Moll, K. Landerl. Bern (Huber).

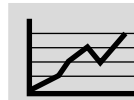
WRT 3+ (2007). Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen. Von P. Birkel. 2., neu normierte und vollständig überarbeitete Aufl. Göttingen u. a. (Hogrefe).

WRT 4+ (2007). Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für vierte und fünfte Klassen. Von P. Birkel. 2., neu normierte und vollständig überarbeitete Aufl. Göttingen u. a. (Hogrefe).

Weiterführende Literatur:

Herné, Karl-Ludwig; Naumann, Carl Ludwig (2002): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse – AFRA. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse. Version 4.0. Aachen (Alfa Zentaurus).

Slembek, Edith (1995): Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache. 2., erweiterte Aufl. Heinsberg (Agentur Dieck).



Diagnostische
Testverfahren

Literatur

Augst, Gerhard (1989): Schriftwortschatz: Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Augst, Gerhard (1990): Grundregeln der dt. Rechtschreibung. Deutsch Sek I. Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Augst, Gerhard (2010): Grammatik und Orthografie. Oder: Kann man ohne Grammatikwissen überhaupt richtig schreiben? In: Mechthild Habermann (Hrsg.) Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag (= Thema Deutsch; 11). S. 173-192.

Bartnitzky, Horst; Brügemann, Hans; Erichson, Christa (2012): Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab! In: Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (Hrsg.): Schreibkompetenzen und Schriftkultur. Frankfurt/M. (Grundschulverband, Band 133). S. 270-274.

Bartz, Beate; Herné, Karl-Ludwig; Jungmann, Michaela; Lorenz, Barbara; Naumann, Carl Ludwig; Stoffers, Johannes (2002): Rechtschreibbausteine 6. Stuttgart.

Baurmann, Jürgen (1999): Deutschunterricht in der Grundschule. Tendenzen der didaktischen Diskussion - Schwerpunkte der Forschung. In: Brügemann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze: (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung). S. 43-61.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004, München.

Böhme, Katrin; Albert Bremerich-Vos (2012): Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra u. a. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster; New York; München; Berlin (Waxmann). S. 19-23.

Börner-Lindenau, Edda (2012): Notwendigkeit und Möglichkeit schulischer Förderarbeit unter Einbeziehung lerntherapeutischer Prinzipien – dargestellt am Beispiel einer Grundschule. Abschlussarbeit im Weiterbildungsprojekt integrative Lerntherapie an der Leibniz Universität Hannover.

Brautmeier-Ulrich, Maxi (2010): Individuelle Förderung im Deutschunterricht: entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern: Kompetenzen erkennen, unterstützen und erweitern - Beispiele und Anregungen. Für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin (Cornelsen).

Bredel, Ursula (2010): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: ZS für Literaturwissenschaft und Linguistik. Heft 153 (2009). S. 135-154.

Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: (Narr Francke Attempto).



Bremerich-Vos, Albert (2012): Rezension zu Bredel u. a. (2011). In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 2012, Heft 1. S. 180-187.

Bremerich-Vos, Albert; U. Behrens; K. Böhme; M. Krelle; D. Neumann; A. Robitzsch; S. Schipolowski; O. Köller (2010): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. Kap 3.3 in: *Köller, Olaf; M. Knigge; B. Tesch* (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u. a. S. 37-40.

Bremerich-Vos, Albert; Katrin Böhme; Michael Krelle; Sebastian Weirich; Olaf Koller (2012): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster, New York, München, Berlin (Waxmann). S. 56-71.

Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hrsg.) (2009): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. 1. Aufl. Berlin (Cornelsen Verlag Scriptor).

Büchner, Inge; Dirim, Inci (2001): Sprachen: Von Anfang an. Materialpaket (Anlauttabellen, Spiele und Rätsel). In: Grundschule Sprachen 2001/1.

Colombo-Scheffoldt, Simona; Fenn, Peter; Jeuk; Stefan; Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer. 2., korrigierte und erweiterte Auflage Freiburg (Fillibach).

Dehn, Mechthild (1994): Zeit für die Schrift. 4. Aufl. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum (Kamp).

Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (2000): Wie Kinder Schriftsprache erlernen - Ergebnisse aus Langzeitstudien. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt/M.: (Arbeitskreis Grundschule). (= Beiträge zur Reform der Grundschule. 109). S. 23-32.

Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (2010): Zeit für die Schrift II. Beobachtung, Diagnose, Lernhilfe. Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen. Für Schulanfang und Jahrgang 1. 2. Aufl. Berlin (Cornelsen Verlag Scriptor). Vergriffen.

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Neufassung in einem Band. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.

DRT 3 (2003). Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen. Von R. Müller. 4. Aufl. Göttingen u. a. (Hogrefe).

Duden - die Grammatik (2009) . Hrsg. von der Dudenredaktion. 8., überarb. Aufl. Mannheim u. a. (Dudenverlag).

Eichler, Wolfgang (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen - Theorie und Unterricht. Düsseldorf (Schwann). S. 246-264.

Eisenberg, Peter (2004). Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort. 2. Aufl. Stuttgart (Metzler).

Eisenberg, Peter (2005): Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Duden-Grammatik, hrsg. von der Dudenredaktion. 7. Aufl. Mannheim (Bibliographisches Institut).

Erichson, Christa (2004): Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch. Heft 2. Seelze (Kallmeyer bei Friedrich in Velber in Verbindung mit Erika Brinkmann). S. 14-17.

Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: AUGST, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York (de Gruyter). S. 218-233.

Grießhaber, Wilhelm (2004): Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: *Monika Baumann / Jakob Ossner* (Hrsg.) Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten = OBST 67, S. 65-87.

Grund, Martin; Haug, Gerhard; Naumann, Carl Ludwig (1994): DRT 4. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. Weilheim und Basel (Beltz).

Günther, Hartmut (2007): Der Vistembor brehlte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster – Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 26 (2007), S. 155-179.

Günther, Hartmut; Nünke, E. (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. In: KöBeS. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Heft 1. S. 1-57.

Herné, Karl-Ludwig (1999): Rechtschreibchaos – Chaos Rechtschreibung? Oder: Wie viel Regeln braucht der Mensch? In: Didaktik Deutsch 16/1999, S. 6-22.

Herné, Karl-Ludwig; Naumann, Carl Ludwig (2002): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse – AFRA. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Aachen (Alfa Zentaurus).

Herné, Karl-Ludwig; Naumann, Carl Ludwig (2014): ORD - Orientierungsliste für Rechtschreib-Unterricht und –Didaktik. Rechtschreibliches Datenbanksystem für Microsoft Windows. 2. Aufl. Aachen (Alfa Zentaurus)

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. 6., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin (Schmidt).

ILeA 2 (2010). Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft Deutsch 2. Teil II – Rechtschreiben. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 5. Aufl. Berlin.

ILeA 5 (2009). Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft Deutsch 5. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. 1. Aufl. Berlin.



Köhler, Peter; Köhler, Rosemarie: www.rechtschreibung-kinderschreibung.de. (abgerufen am 15.05.2014).

Köhler, Rosemarie (2000): Fehler als Wegweiser für die Förderung. In: Grundschule Heft 5. Braunschweig (Westermann). S. 24-25.

Köhler, Rosemarie (2004): Ein schlaues Kind schreibt auch ROHSIENE – Diagnose und Selbstdiagnose beim Schriftspracherwerb. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen – fördern. Frankfurt/M (Grundschulverband, Band 118). S. 128-141.

Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich Schreiben. Teilbereich Rechtschreibung für den Primarbereich. KMK & IQB 2010, Stand: 3. März 2011.

Kretschmann, Rudolf; Dobrindt, Yvonne; Behring, Karin (1999): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz: in den Schuljahren 1 und 2. 2. Aufl. Horneburg (Persen).

Lindauer, Thomas; Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, H. 191. S. 28–32.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2002): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. 1. Aufl. Düsseldorf 1999. Unveränderter Nachdruck.

Naumann, Carl Ludwig (1999): Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung. Klassen 1-6. Weinheim (Beltz). [Überarbeitung zu Naumann 1990]. Siehe auch Herne / Naumann 2014.

Naumann, Carl Ludwig (2000): Rechtschreibung hat Struktur - Fehler als Fenster in Kinderköpfe. In: Fachverband für Integrative Lerntherapie FIL (Hrsg.): Tagungsbericht der IX. interdisziplinären Fachkonferenz des Fachverbands für integrative Lerntherapie „Integrative Lerntherapie heute - 10 Jahre FIL“. Braunschweig. S. 39-53.

Naumann, Carl Ludwig (2004): Rechtschreiben ab der zweiten und bis zum Ende der vierten Klasse. In: Grundschule. Heft 11. Braunschweig (Westermann). S. 30-34.

Niebaum, Hermann (1977): Westfälisch. Düsseldorf (Schwann).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.)(2006): Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Hannover. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/> (abgerufen am 14.05.2014).

Pilz, Dieter (1979): Die Morphemmethode - ein psycholinguistischer Ansatz in der Legasthenietherapie. In: Schulversagen und Kindergruppentherapie, hrsg. von D. P. und S. Schubenz, Köln: Pahl-Rugenstein, S. 256-270.

Potthast-Franck, Katharina (2004): Kirsche oder Kirche – Pass oder Bass? In: Grundschule. Heft 11 / 2004. S. 43-50.

Reber, Karin (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. München (Reinhardt).

<http://www.rechtschreibung-kinderschreibung.de> (aufgerufen am 16.5.2014)

Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die REICHEN-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg (Heinevetter), Zürich (Scola).

Risel, Heinz (2008): *Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik*. Baltmannsweiler (Schneider- Verlag Hohengehren).

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig u. a.: (Klett-Grundschulverlag).

Sappok, Christopher (2006): ‚Prosodische Reflexion‘ in der Grundschule - Experiment zu einem frühen Einstieg ins Thema Kommasetzung. In: Weinhold, Swantje (Hrsg.) Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren). S. 261-289.

Sappok, Christopher (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung. Forschungslage – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente. Dissertation Hannover 2010.

Sawischlewski, Anke (2009): Kompetenzfördernde Aufgaben. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. 1. Aufl. Berlin (Cornelsen Verlag Scriptor). S. 194-201.

Scheele, Veronika; Naumann, Carl Ludwig (2005): Wortbausteine - Morpheme erkennen und operativ nutzen lernen. In: LernChancen 46, S. 40-43.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1986): Wortspezifisch: ja – Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil 1: Rechtschreiben. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz (Faude). (= libelle: wissenschaft lesen und schreiben, 1). S. 171-185.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1987): Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. Aus: Dummer, Lisa (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1986. Hannover.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1988): Rechtschreibtraining mit rechtsschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage. Eine empirische Untersuchung. Opladen (Westdeutscher Verlag).

Scheerer-Neumann, Gerheid (1995): Wortspezifisch ja - Wortbild nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie: Rechtschreiben. In: Balhorn, H.; Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil (Libelle). S. 230-244.

Scheerer-Neumann, Gerheid (1998a): Schriftspracherwerb: „The state of the art“ aus psychologischer Sicht. Aus: Huber, Ludowika; Kegel, Gerd; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig (Westermann). (= Praxis Pädagogik). S. 31-46.



Scheerer-Neumann, Gerheid (1998b): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs - Wo stehen wir heute? Aus: Balhorn, Heiko u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt/M. (Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., Band 104). S. 54-62.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2003): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. Aus: Naegele, Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS - Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel (Beltz). S. 45-65.

Scheerer-Neumann (2004): „Ich rede so im Kopf, wie man es schreibt.“ Mitteilungen von Kindern zum wortspezifischen Orthographieerwerb. In: Bremerich-Vos, Albert; Löffler, Cordula; Herné, Karl-Ludwig (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg im Breisgau (Fillibach) S. 105–123.

Schenk, Christa (2004): Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Schneider Verlag Hohengehren. (Nicht mehr lieferbar).

Schmalohr, Emil (1976): Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts: empirische Beiträge zu Lehrmethodenforschung, entwicklungspsychologischen Grundlegung, Frühleseproblematik und Lese-Rechtschreib-Schwäche. 3., gegenüber der 2. unveränderte Aufl. München [u. a.]: Reinhardt.

Schnitzler, Carola D. (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb Stuttgart u. a. (Thieme).

Schroeder, Sascha; Würzner, Kay-Michael; Heister, Julian; Geyken, Alexander; Kliegl, Reinhold (2014): childLex – Eine lexikalische Datenbank zur Schriftsprache für Kinder im Deutschen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Universität Potsdam; Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften Universität Potsdam. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/media/pdf/409/childlex_rundschau_2014-06-23.pdf> (aufgerufen am 19.10.2014)

Schründer-Lenzen, Agi (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht - Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Siekman, Katja (2011): Der Zusammenhang von Lesen und (Recht-)Schreiben: empirische Überprüfung der Transferleistung zwischen der rezeptiven und der produktiven Fertigkeit. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Slembek, Edith (1995): Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache. 2., erw. Aufl. Heinsberg (Agentur Dieck).

Sommer-Stumpfenhorst, Norbert; Hötzel, Martina (2001): Richtig schreiben lernen von Anfang an. Berlin (Cornelsen).

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2007): Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin (Schmidt).

Stellmacher, Dieter (1981) Niedersächsisch. Besch, Werner; Löffler, Heinrich; Reich, Hans H. (Hrsg.): Dialekt / Hochsprache - kontrastiv. Düsseldorf (Schwann).

Thomé, Günther (2000), Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthographie: Die Schrift und das Schreibenlernen, in: Valtin, Renate (Hg.), Rechtschreiblernen in den Klassen 1-6, Frankfurt a. M. (Grundschulverband), S. 12-16.

Thomé, Günther (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. 2. durchges. Aufl. Paderborn u. a. (utb). S. 369-379.

Topsch, Wilhelm (2005): Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Weinheim: Beltz.

Universität Leipzig: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/Papers/top1000de.txt> (02.04.2013)

Vogt, Miriam (2004): Zuerst Sofa – später Sofer? Nutzen und Risiken von Schrifterwerbsmodellen. In: Grundschule. Heft 11. Braunschweig (Westermann). S. 24-28.

Weiden, Hildegard (1990): Mit Wörterkiste und Ausnahmekasten rechtschreiben lernen. In: Praxis Grundschule. Heft 3. Braunschweig (Westermann). Darin: Kopiervorlage der Vokalkönige: S.20.

Weiden, Hildegard (1994): Lese- und Rechtschreibunterricht als Legasthenieprophylaxe. In: Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in allen Schulformen. Tagungsbericht des 2. Nordrhein-Westfälischen Legastheniekongresses. Herausgegeben im Auftrag des Landesverbandes Legasthenie NRW e.V. und des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der RWTH Aachen von Johannes Stoffers. 1. Aufl. Aachen. S. 65-78.

Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. In: Didaktik Deutsch H. 27. S. 52-75.

Wimmer, Heinz, Hartl, Michael, & Moser, Erwin (1990): Passen „englische“ Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? Zweifel an der Bedeutung der logographischen Stufe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (22) H. 2, S.136-154.



Bildquellen

- S. 11 Abb. 2-3 *Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*
- S. 19 Abb. 2-7 *Abbildung mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: Gerheid Scheerer-Neumann: (2004) „Ich rede so im Kopf, wie man es schreibt“. Mitteilungen von Kindern zum wortspezifischen Orthographieerwerb. In: Albert Bremerich-Vos, Cordula Löffler, Karl-Ludwig Herné (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 105-123. © Fillibach Verlag 2004. ISBN 3-931240-29-0, S. 106.*
- S. 29 Abb. 3-1 *Abbildung Sofa mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: Mechthild Dehn: Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. © Cornelsen Schulverlage GmbH 2013. ISBN 978-3-589-16204-8, S. 285.*
- S. 56 Abb. 5-1 *Abbildung mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: Mechthild Dehn – Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. © Cornelsen Schulverlage GmbH 2013. ISBN 978-3-589-16204-8, S. 285.*
- S. 57 Abb. 5-2 *Abbildung Kinderwagen mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: Mechthild Dehn: Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. © Cornelsen Schulverlage GmbH 2013. ISBN 978-3-589-16204-8, S. 285.*
- S. 61 Abb. 5-4 *Schreibungen der Schülerin Nina. Auszug aus DRT 3 mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: DRT 3 (2003). Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klassen. Von Rudolf Müller. 4. Aufl. Göttingen u. a. (Hogrefe). Testheft A. Best.-Nr. 0411705.*
- S. 67 Abb. 6-2 *Abbildungen Sonne, Stift, Spinne, Haus, Maus, Sofa entnommen aus: <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 10.5.2014)*
- S. 68 Abb. 6-3 *Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*
- S. 69 Abb. 6-4 *Abbildungen Delfin, Elefant entnommen aus: <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 10.5.2014)*
- S. 71 Abb. 6-5 *Abbildungen Kuchen, Gabel, Wolke, Riese, Brille, Stift, Hand, Dosen: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*
- S. 72 Abb. 6-6 *Abbildungen Zwerge: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*
- S. 73 Abb. 6-7 *Abbildungen Ente, Zwerge, Bäume: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*



- S. 74 Abb. 6-8 *Abbildungen (Apfel, Bett, Schrank, Sonne) entnommen aus: <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 10.5.2014)
Abbildungen Biene, Brief: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*
- S. 74 Abb. 6-9 *Abbildungen Sofa, Brot, Äpfel, Schränke, Kuh, Ohr entnommen aus <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 29.7.2014)*
- S. 75 Abb. 6-10 *Abbildungen entnommen (Sofa, Brot, Äpfel, Bett, Kuh, Ohr) aus: <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 10.5.2014)*
- S. 75 Abb. 6-11 *Abbildungen (Löffel, Tasse, Stift, Sonne, Teller, Heft) entnommen aus: <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 10.5.2014)*
- S. 76 Abb. 6-12 *Abbildungen (Stift, Ziege, Bett, Saft, Hund) entnommen aus: <http://bidab.nibis.de/> (aufgerufen am 10.5.2014) Abbildung Brille: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)*
- S. 133 Abb. 10-3 *Vgl. S. 71, Abb. 6-5*

GLOSSAR¹

<ä, äu> → Umlautschreibung

Andersschreibung → Homonymie

Anfangsbausteine, auch Vorsilben

Anfangsbausteine sind u. a. <ab-, an-, auf-, aus-, be-, bei-, dar-, ein-, ent-, er-, fort-, ge-, her-, hin-, los-, mit-, nach-, über-, um-, un-, vor-, ver-, weg-, zu-, zer->; → Morphem.

Auslautverhärtung

Im Deutschen werden Plosivlaute am Wortende stimmlos gesprochen, als /p, t, k/, auch wenn <b, d, g> geschrieben wird. Das bezeichnet man als Auslautverhärtung. Beispielsweise wird <Kind> am Ende mit /t/ gesprochen und daher von Anfängerinnen und Anfängern oft *<Kint> geschrieben. Stimmlose Aussprache tritt auch auf, wenn nach dem Plosivlaut noch ein oder zwei weitere Konsonanten folgen wie in <Obst>.

Die Auslautverhärtung gilt auch am Ende von → Anfangsbausteinen, <ab+laufen> /aplaufen/.

In der Überzahl der Fälle sind die Schreibungen durch Verlängern abzuleiten. Beispiele: <Hund> wird mit <d> geschrieben; dies kann - durch Verlängerung, etwa bei der Pluralbildung, - von <Hunde> abgeleitet werden. Verlängert man <Saft> zu <Säfte>, bleibt das /t/ unverändert. <Erlebnis> wird mit geschrieben, weil es von <erleben> kommt; um das bemerken zu können, muss man zunächst die Endung abtrennen.

Aber das /p/ gesprochene in <Obst> ist nicht ableitbar; auch bei <ab> gibt es keine Möglichkeit zur Verlängerung. <Obst> und <ab> sind also → Merkwörter; vgl. Kap. 2, Abb. 2-6, Zeile 7.

Weitere Fälle und Besonderheiten:

In Wörtern wie <König> wird das <g> nicht als /k/ gesprochen - die normale Auslautverhärtung -, sondern als /ç/, also wie bei <ich>. Überall kommt diese Veränderung vor, wenn dem /g/ ein /i/ vorausgeht. In Norddeutschland tritt sie auch nach anderen Vokalen auf; vgl. Kap.2, Abb. 2-4, Zeile 2.

Meistens nicht erwähnt werden in diesem Zusammenhang <s> und <v>. Aber es gibt gleichartige Veränderungen in der Aussprache, die in der Schreibung nicht mitvollzogen werden: <Haus> mit stimmlosem /s/, <Häuser> mit stimmhaftem /z/; <passiv> mit stimmlosem /f/, <passive> mit stimmhaftem /v/.

Sehr genau müsste man statt ‚Auslautverhärtung‘ sagen: In der Schrift wird die Verhärtung im Gesprochenen zu /p, t, k/ am Wortende nicht dargestellt. (‚Verhärtung‘ ist also von der verlängerten Form aus gedacht.) – Nicht bei allen Sprachteilhaberinnen und Sprachteilhabern wird das /b/ völlig zu /p/ usw.; oft ist am Wortende der Unterschied der beiden Laute abgeschwächt.

Die Ausspracheveränderung zwischen /kø:nigə/ und /kø:niç/ wird g-Spirantisierung/-Erweichung genannt. Man geht mit ihr für das Schreiben genauso um wie mit der ‚Auslautverhärtung‘: Verlängern.

Der Unterschied von /s/ und /z/ ist für einige Kinder und viele ältere Erwachsene schlecht zu hören. – <v> kommt in dieser Stelle im Wort selten vor. Auch bei <w> gibt es die Auslautverhärtung, aber nur in sehr wenigen Wörtern, etwa <Löwchen>.

Basisgraphem und **Orthographem**, auch **Hauptschreibungen** und **Nebenschreibungen**

Im Deutschen ist die Rechtschreibung sehr stark an den Lauten bzw. Phonemen orientiert. Für jedes Phonem gibt es eine deutlich überwiegende Schreibung. Diese nennt man Basisgraphem (oder Grundgraphem). Die anderen Schreibungen dieses Phonems heißen Orthographeme. Beispiele unter → Diphthonge, → Konsonanten, → Vokale.

¹ Unter Verwendung von www.rechtschreibung-kinderschreibung.de

Buchstaben und Grapheme (bzw. Buchstabenkombinationen)

Das Deutsche ist zwar weitgehend eine Phonemschrift. Aber nicht jedem Phonem entspricht genau ein Buchstabe. Zum Teil sind Buchstabenkombinationen erforderlich, wenn es keinen einfachen Buchstaben gibt, wie z. B. <ch, sch>. Wegen solcher und anderer Fälle ist es genauer, statt von Buchstaben von Graphemen zu reden.

In einigen Fällen ist es auch sinnvoll, zwei Laute zusammenzufassen, wie bei <qu> für /kv/, oder wenn zwei Laute durch nur einen Buchstaben geschrieben werden, wie bei <x> für /ks/.

Wegen der mehrbuchstabigen Grapheme ist es einfacher, von Graphemen zu sprechen als von Buchstaben, weil man dabei immer die mehrbuchstabigen Grapheme besonders erwähnen müsste. Aber in der Sprachwissenschaft hat sich kein ganz einheitlicher Graphembegriff durchgesetzt.

Als *Grapheme* können gelten:

einzelne Buchstaben	a, b, ...
Doppelt geschriebene Konsonanten	bb, dd,; ck, tz
Vokale mit Dehnungszeichen	ah, aa, eh, ee, ie, ih, ieh, ...
Diphthonge	ei, ai, au, eu, äu, eih
Mehrgraphen	ch, sch, ng
die Affrikaten	pf, ts, tsch
kleiner und großer Buchstabe	a, A; b, B; d, D;

Speziellere Fälle:

Grapheme	Beispiele	Erläuterung
er	erhalten, er	als Anfangsbaustein und oft als Endung; als vokalisches r gesprochen /ɐ/, ähnlich wie /a/
ng	Finger	Basisgraphem für /ŋ/
nk	Bank	Lautfolge /ŋk/
x, chs	Hexe, Fuchs	Lautfolge /ks/
z, tz	Weizen, Kerze, Katze	Lautfolge /ts/

Zu Bedingungen und Häufigkeiten der Schreibungen → Basisgraphem, Orthographem; Konsonanten.

Dehnungs-<h> → <h>

Diagnose

In dieser Handreichung ist immer die *Rechtschreib*-Diagnostik gemeint. → Rechtschreibfehler. Siehe Kap. 5, auch Kap. 7.

Statt ‚Diagnose‘ wird auch der Begriff ‚Lernstandsermittlung‘ gebraucht. Weil es dazu aber kein Adjektiv gibt, wird er in dieser Handreichung nicht verwendet.

Didaktische Reduktion

Vereinfachung von Tatsachen und Theorien zum Zweck einfacherer Lehrbarkeit.

Diktatübungsformen

Dosendiktat: Jede Schülerin und jeder Schüler benötigt eine Dose oder Schachtel mit Deckel und Einwurfschlitz (z. B. im Deckel). Die Lernwörter oder der Diktattext werden auf Papierstreifen dargeboten. Die Streifen mit den Wörtern bzw. Textabschnitten werden einzeln gelesen, eingepägt, durch den Schlitz in die Dose gesteckt und die Textabschnitte auswendig aufgeschrieben.

Drehdiktat: Die Schülerinnen und Schüler erhalten Wörter, Sätze oder Texte auf einem Zettel und sollen diese auf der Rückseite deszettels aufschreiben. Sie müssen dazu ‚Textportionen‘ einprägen, den Zettel drehen und den eingepägten Textabschnitt auswendig aufschreiben.

Klappdiktat (oder Knickdiktat): Lernwörter oder Diktattext werden durch Wegklappen oder Umknicken verdeckt. Die Lernwortliste wird z. B. in ein Schreibheft eingeklebt; sie wird von den Schülerinnen und Schülern auf einer anderen Seite, die nur durch Umblättern bzw. -klappen erreichbar ist, auswendig aufgeschrieben. Der gleiche Effekt wird erzielt, wenn ein Übungsblatt in der Mitte geknickt wird: auf der einen Seite des Knicks können Lernwörter dargeboten und auf der anderen Seite aufgeschrieben werden.

Laufdiktat / Schleichdiktat: Die Lernwörter bzw. der Diktattext liegen nicht am Arbeitsplatz der Schülerinnen und Schüler, sondern etwa 3 - 5 Meter davon entfernt. Die Schülerinnen und Schüler laufen bzw. schleichen jeweils vom Platz zum Diktattext, prägen sich Lernwörter bzw. Textabschnitte ein und schreiben diese nach der Rückkehr an den Sitzplatz auf.

Diphthonge, altertümlich auch Zwielaute, und ihre Schreibung

Laut	Beispiele	Basis- Graphem	Ortho-Graphem
ai	Eis, Hai, fein, Reihe	ei	ai, eih
au	Auge, Kakao	au	ao *
oy	Eule, Häuser	eu	abgeleitet äu

* <ao> ist selten und tritt nur in Fremdwörtern auf.

Diphthonge sind Vokale. Sie sind gewissermaßen aus zwei Vokalen zu einem Laut zusammengezogen, wobei der zweite Anteil schwächer ist.

Die Zweiteiligkeit spiegelt sich in der Schreibung wider, da für einen Diphthong immer zwei Vokalbuchstaben geschrieben werden <ei, ai, au, eu, äu>. Diese Schreibungen haben z. T. Ähnlichkeit mit der Aussprache, nämlich <ai, au>. Die anderen geben die Aussprache aber nicht genau wieder. Bei einem ‚naiv lautorientierten‘ Schreiben führt dies zu Problemen. Typische Fehlschreibungen von Anfängerinnen und Anfängern sind z. B. <ai, aei > statt <ei>, <oi> statt <eu>, also *<Schwain, hoilen>. Insbesondere die Schreibungen <ai> und <oi> geben die Lautung sogar ‚besser‘ wieder als die normgerechte Schreibung. Sie sind also kein Zeichen dafür, dass das Kind Probleme mit dem Schreiben hat, sondern eher dafür, dass es die Strategie der Lautorientierung zu erfassen beginnt.

Doppelkonsonanz bzw. **Doppelkonsonanten** → **Konsonantendoppelschreibung**

Endung, auch **Endbaustein**, **Suffix** → **Morphem**

‚Nachsilbe‘ ist irreführend und wird in dieser Handreichung nicht benutzt; → Morphem.

Endungen bei Nomen sind die häufigen <-heit, -keit, -nis, -ung>; sowie u. a. <-haft, -ling, -schaft, -tum>; bei Fremdwörtern z. B. <-mus, -ion>; sowie für Adjektive <-ig, -isch, -lich, -reich, -sam>.



Fugenelemente → Wortfuge, → Morphem

Großschreibung

Im Deutschen werden im Satzinneren alle Satzglieder mit einem Nomen als Kern großgeschrieben. Man spricht von Nominalphrasen. Sie bestehen typischerweise gewöhnlich aus einem Artikel, keinem, einem oder mehreren Adjektivattributen und zwingend einem Kern. Dieser Kern ist oft ein Nomen im herkömmlichen Verständnis, kann aber auch durch Substantivierung aus einer anderen Wortart ‚zum Nomen werden‘. Dieser Kern ist also durch seine Rolle im Satz bestimmt. Beispiele im Abschnitt *Satzbau* im Kapitel 2, S. 15 f.

Auch erwachsenen Schreiberinnen und Schreibern fällt die Großschreibung besonders schwer bei Nomen, die – ohne besondere Endung – etwas Abstraktes bezeichnen oder die gewöhnlich zu einer anderen Wortart gerechnet werden. Vgl. „Peters Oma liebt...

- die witzigen Ideen,
- das satte Blau,
- das fröhliche Singen,
- das zögernde Vielleicht.“

Ohne Mühe schreiben Kinder früh Eigennamen und ‚Anfasswörter‘ groß.

In dieser Handreichung wird im Kap. 6 ein Weg von den leichten zu den schwereren Fällen angebahnt; erfahrungsgemäß beenden ihn nicht alle Kinder in der Grundschule.

Der andere Weg ist, von vorneherein nicht auf ‚Anfassbarkeit‘ zu achten, sondern auf die Artikelfähigkeit fast aller Wörter im Kern einer Nominalphrase zu setzen und auf die Möglichkeit, sie mit einem Mengenangewort zu verbinden oder in den Akkusativ zu setzen.

Von Nominalphrase redet man in diesem Zusammenhang auch, wenn am Anfang nicht der Artikel steht, sondern zunächst eine Präposition, ‚auf dem Berg, wegen dem frechen Grinsen‘. – Die Frage, welches Satzglied die Nominalphrase darstellt, ist unerheblich.

Diese Besonderheit der Großschreibung im weltweiten Vergleich geht einher mit zwei Besonderheiten im deutschen Satzbau: 1. Nominalphrasen können im Satz viele Plätze einnehmen: „Das fröhliche Singen entlockt der alten Oma an jedem neuen Tag große Freude.“ / „Der alten Oma entlockt ...“ / „An jedem neuen Tag entlockt ...“. Für den Leseprozess wird durch das großgeschriebene Wort angezeigt, dass hier das Ende der Nominalphrase erreicht wird (und damit der Beginn eines anderen Satzglieds bevorsteht). 2. Nominalphrasen können zwischen dem Artikel und dem Nomen kein, ein oder viele Adjektivattribute aufweisen: „Das Schwein, das kleine Schwein, das kleine, dicke Schwein, ...“ (Röber-Siekmeier 1999) – Die Großschreibung hilft bei der Findung der Satzgliedgrenzen im sehr variabel gebauten deutschen Satz und unterstützt so das Lesen.

In Experimenten wurden sogar nicht-existierende, aber im Deutschen strukturell mögliche Wörter groß geschrieben, wenn sie sich in die Regel einfügen. Andererseits gibt es erst wenige und unzureichend dokumentierte Untersuchungen mit z. T. uneinheitlichen Ergebnissen (vgl. Günther 2007).

Grundwortschatz → Orientierungswortschatz

<h>, Dehnungs-<h>, silbeninitiales <h>

<h> verschriftet das gesprochene /h/, wie in <Haus, geheim>.

Für das Schreibenlernen sind das Dehnungs-<h> und das silbeninitiale <h> wichtig. Beide werden, auch in gehobener Aussprache, nicht gesprochen. Am häufigsten kommt <h> als Teil von mehrbuchstabigen Graphemen vor, <ch, sch, chs>.

Das *Dehnungs*-<h> folgt komplexen Regeln. Es kann vor /l, m, n, r/ stehen, tut das aber nur in etwa der Hälfte der Fälle. (Insgesamt tritt es daher nur bei einem Zehntel aller Wörter mit betontem langem Vokal auf, vgl. Kap. 2, Abb. 2-6.) Sein Vorkommen hängt zusätzlich vom Anfangsrand der Silbe ab – z. B. nie bei <qu> oder <t>; meistens nicht bei komplexem Anfangsrand, wie <Schnur, sparen, Strom>, vgl. aber <Stahl, Strahl>. Daher ist die Anfangsrand-Bedingung in Hinsicht auf ihre Lernnützlichkeit umstritten. (Vgl. Herné 1999)

Das *silbeninitiale* <h> steht zwischen betontem langem und unbetontem kurzem Vokal: <Schuhe, Versehen, ziehen>. Es wird, auch in der Worttrennung am Zeilenende, zur zweiten Silbe gerechnet. Nur in wenigen Fällen fehlt das silbeninitiale <h>, z. B. <säen>. Das silbeninitiale <h> ist also sehr regelmäßig. (Es kommt aber insgesamt seltener vor als das Dehnungs-<h>.)

Bei normaler Aussprache wird das silbeninitiale <h> nicht mitgesprochen. Übertreibend genau ausgesprochen, also im Sinne einer → Pilotsprache, kann die zweisilbige Form bei der Einprägung der Schreibung helfen. Z. B. „Ableitung“ durch Pluralbildung: /ku:/ ← /ky:ə/ - <Kuh> ← <Kühe>; /ʃu:/ ← /ʃu:ə/ - <Schuh> ← <Schuhe>.

Ableitung durch Infinitiv-Bildung: du /tʃi:st/ ← /tʃi:ən/ - <ziehst> ← <ziehen>.

Wie <ziehen> zeigt, kann ein silbeninitiales <h> sogar nach <ie> stehen. Außerdem kann es auch nach dem Diphthong <ei> vorkommen: <Geweih> ← <Geweih>, <Weihnachten> ← <weihen>; vgl. aber <Blei>, <Geier>.

Nach anderen Auffassungen steht das <h> zwischen den Silben und wird ‚intersilbisches <h>‘ genannt.

Häufigkeit

Die Häufigkeit von Wörtern und ihren sprachlichen Eigenschaften kann für das Lernen genutzt werden. Dabei ist besonders interessant, wie oft ein Wort oder eine sprachliche Eigenschaft in Texten auftritt, denn das trägt zum ‚Nutzwert‘ von Wortwissen bzw. Regelkönnen bei. Anders als früher vermutet, spielt nicht allein die Häufigkeit des Wortes eine Rolle. Sondern mit ihr wirkt seine Regelmäßigkeit zusammen: Ist eine Regel bekannt, so wird sie auch bei Wörtern angewendet, die nicht in diesem Zusammenhang geübt wurden (vgl. Scheerer-Neumann 1988). Diese Regeln werden sogar in Kunstwörtern angewendet, wenn sie regelhaft sind.

Vgl. in Kap. 2 den Abschnitt *Wörter oder Regeln lernen?*, S. 19; in Kap. 3 die ‚besonderen Buchstaben und Buchstabenfolgen_1, _2, _3‘, (S. 35 ff.), in Kap. 4 die ‚Merkwörter‘ (S. 52).

Homonymie, genau: Heterographe Homophone, veraltet auch Andersschreibung

Verschiedenschreibung gleichklingender Wörter/Morpheme, z. B. Brot-<Laib> und <Leib> = Körper; <Luchs> = Katzenart und <Lux> = Maß der Lichtstärke; <Ferse>, <Verse>, <Färse>; auch <Feld> und <fällt>. Keine Systematik möglich.

Verschiedenschreibungen sind überwiegend historisch erklärbar. Sie können auftreten, soweit zu einem Phonem Orthographeme (→ Glossar) existieren.

Hyperkorrektur → Übergeneralisierung

Interferenz → Übertragung

Klammern und andere Kennzeichnungen

Wenn nicht vermeidbar (wie etwa in Tabellen), werden in dieser Handreichung folgende Kennzeichnungen benutzt, um den jeweils besonderen Blick auf eine der sprachlichen Eigenschaften zu verdeutlichen:

Zeichen	Erläuterung	Beispiel
< >	Buchstaben bzw. Grapheme, die kleinsten visuellen Einheiten	<kosten, Leute>
/ /	Laute bzw. Phoneme, die kleinsten Klangeinheiten	/kɔstən, loytə/



[]	Laute, ohne Berücksichtigung ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion	Laut und Phonem
,	Einfache Anführungszeichen, wenn nur die Bedeutung eines Wortes von Belang ist	‚Leute‘ ist ein Wort ohne Mehrzahl; ‚kosten‘ hat zwei Bedeutungen;
*	steht vor Fehlschreibungen	*<kossten, Loite>
Nur hier im Glossar werden benutzt		
+	für Morphemgrenzen	<kost+en, Leute>
.	für Silbengrenzen	/kɔs.tən, loy.tə/, auch <kos.ten, Leu.te>.

Konsonanten, auch **Mitlaute**, und ihre Schreibungen

Konsonanten sind → Laute mit geringerer oder kurzer Mundöffnung und schwacher bis mittlerer Lautstärke.

Steht *hinter* einem Laut oder einer Schreibung ein *, so handelt es sich um einen Laut aus einer fremden Sprache bzw. eine seltene Schreibung, oft in Fremdwörtern.

Plosive (bzw. Verschlusslaute)

Laut		Beispiele	Basis-graphem	Ortho-graphem
b	stimmhaft	Ball, eben, Ebbe	b	bb
p	stimmlos	Pilz, Pappe, Laub	p	pp, p, b
d	stimmhaft	Dose, reden, Paddel, Hund	d	dd
t	stimmlos	Tag, beten, Bitte, Land, Stadt, Theater	t	tt, d, dt, th*
g	stimmhaft	Garten, Wagen, Bagger, Tag	g	gg
k	stimmlos	Kind, Haken, Zucker, Flug, Chor	k	ck, g, ch*

Frikative (bzw. Reibelaute)

Laut		Beispiele	Basis-graphem	Ortho-graphem
v	stimmhaft	Wand, Vase	w	v
f	stimmlos	Fisch, laufen, Affe, auf, Vogel, Alphabet	f	ff, v, ph *
z	stimmhaft	Saft, Rose	s	
s	stimmlos	Haus, Tasse, aus, Straße	s	ss, ß
ʒ *	stimmhaft	Garage, Jalousie	g *	j *
ʃ	stimmlos	Schaufel, wischen, frisch, Stein, Spinne, Shampoo	sch	s (vor p und t), sh*
j	stimmhaft	Jacke, Boje, Yacht	j	y*
ç (ch1)	stimmlos	Chemie, Licht, dich, König	ch	g
x (ch2)	stimmlos	Kuchen, auch	ch	
h	stimmlos	Hand, Gehirn	h	
?	stimmlos	_aber		<i>wird nicht geschrieben</i>

Liquide (bzw. Vibrations- und Laterallaut)

Laut		Beispiele	Basis-graphem	Ortho-graphem
l	stimmhaft	Land, holen, viel, Qualle	l	ll
r ²	stimmhaft	Rose, fahren, Karre	r	rr

Nasale (bzw. Nasenlaute)

m	stimmhaft	Mund, Dame, kaum, Nummer	m	mm
n	stimmhaft	Nase, Bohne, Ton, Kanne	n	nn
ŋ	stimmhaft	Ring, Bank	ng	n (vor k)

Affrikate (bzw. Verschlusslaute mit folgendem Reibelaut an der gleichen Stelle)

pf	stimmlos	Pferd, Apfel	pf	
ts	stimmlos	Zaun, duzen, Reiz, Katze	z	tz
tʃ	stimmlos	Kutsche, Cello, Checkliste	tsch	c*, ch*
dʒ*	stimmhaft	Dschungel, Jeans, Teenager	dsch*	g*, j*

Weitere Konsonantenverbindungen

ks	Hexe, Fax, wachsen, Fuchs	x	chs, ks
kv	Quelle, bequem	qu	

Konsonantendoppelschreibung, auch -verdopplung oder Doppelkonsonanz

Die Konsonantendoppelschreibung ist (im Gegensatz zu den Längezeichen) weitgehend regelhaft. Von Ausnahmen abgesehen, tritt Konsonantendoppelschreibung nur nach kurzen betonten Vokalen auf. So wird beispielsweise /kænən/ mit zwei n geschrieben, <können>. Wichtig ist dabei, dass auf den fraglichen Konsonanten wieder ein Vokal folgt. Daher wird das <n> in „Kante“ nicht verdoppelt, denn dem /n/ folgt – im Stamm – noch ein Konsonant.

Die genaue Regel zur Konsonantendoppelschreibung ist streng und dadurch hilfreich, aber komplex.

Genau: Den Konsonanten schreibe doppelt:	Fehlerbeispiele	Kommentar
(1) wenn er allein ist, (2) und zwar im Stamm allein,	* Kallb, krank * könt, solt	Ungefähr die Hälfte der Wörter mit betontem Kurzvokal hat mehr als einen Konsonanten im Stamm. Mehr als EIN Konsonant: /kʌlp+, krank+/. Nur einer: /kæ̃n.n+ən, zɔ̃l.l+ən/.
(3) wenn der Vokal betont und kurz ist.	* kapputt, dirrekt	In den allermeisten unbetonten Silben steht ein <e>.
(4) Aber nicht in den ‚Kurzwörtern‘ <am, an, bin...>	* amm, biss	22 Wörter
(5) und nicht bei <ch, sch, ng>.	* achch, Fischsch	Tritt nicht auf.

Die übliche Formulierung ‚Nach kurzem Vokal wird der Konsonant verdoppelt‘ ist als erster Ansatz hilfreich, aber unvollständig. Das ist für den Anfang, aber nicht auf Dauer sinnvoll. Bei gegebenem Anlass muss dann nachgesteuert werden; die Fehler in (1) und (2) treten wahrscheinlich früh auf, die in (3) und (4) später.

² Mehrere Aussprache-Varianten, vgl. Kap. 2, Abb. 2-4

Konsonantenhäufung

Eine Hürde beim Erlangen der → phonologischen Bewusstheit ist die im Deutschen sehr ausgeprägte Häufung von Konsonanten: <Ernst>, <Markt>, <Strumpf>. Sie werden in nicht sehr genauer Aussprache teilweise vereinfacht. Für Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Türkisch können sie anfangs eine besondere Herausforderung sein, weil im Türkischen wie in vielen anderen Sprachen solche Häufungen nicht vorkommen. Daher können eingeschobene Vokale erscheinen, sogenannte Sprossvokale; Beispiele in Kap. 2, Abb. 2-8.

Längezeichen für Vokale

Die Regelhaftigkeit für die Kennzeichnung langer Vokale als <ah, aa, äh, eh, ee, ih, ieh, oh, oo, öh, uh, üh> ist sehr komplex und nicht ohne Ausnahmen. In dieser Handreichung werden solche Wörter daher als Merkwörter eingestuft. Allerdings bekommen über 80 % der langen Vokale – hier sind immer die langen Vokale in betonten Silben gemeint – keine besondere Kennzeichnung. Die einzige einfache Regel in diesem Bereich besteht darin, dass Längezeichen nur nach langen Vokalen stehen können und dass <h> nur vor /l, m, n, r/ stehen kann (jedoch nicht muss). Längezeichen nach Diphthong kommen bei <ei> vor, z. B. in <Reihe>.

Die Bedingung ‚<h> nur vor /l, m, n, r/‘ kann zwar noch weiter eingegrenzt werden, ist jedoch nicht ausnahmslos. Z. B. gilt: ‚<h> außerdem nur bei graphisch kleinem Anfangsrand der Silbe“ wie in <Bahn, Ohr, wohnen>, im Gegensatz zu <Schnur, sparen, Strom>; vgl. jedoch <Stahl, Strahl> mit langem Anfangsrand und <h> (vgl. Herné 1999).

Laut und Phonem

Laute sind die kleinsten Klangeinheiten der Sprache. Vokale werden auch Selbstlaute genannt; statt Konsonanten sagt man auch Mitlaute. Laute einzeln auszusprechen, gelingt nur ‚mit Hilfe‘: Vokale dehnt man oft, weil sie so besser hörbar sind; Konsonanten ‚stützen‘ sich auf einen Vokal, → /be:/, <f> → /ef/, <k> → /ka:/.

Konsonanten werden mit geringer oder nur kurzer Öffnung gesprochen, die meisten haben einen Geräuschanteil. Sie sind – zum Teil viel – leiser als die Vokale. Vokale werden mit größerer Mundöffnung gesprochen; sie sind lauter und können gut gehört werden. – Zur Aussprache von /r/ vgl. Kap. 2, Abb. 2-4, Zeilen 3.a) bis c.). Zu /e:/ und /ɛ:/ in Norddeutschland vgl. Kap. 2, Abb. 2-4, Zeile 1.

Das Deutsche unterscheidet lange und kurze Vokale und verwendet Umlaute. Das ist eine besondere Herausforderung, nicht nur für Kinder mit einer zweiten Sprache, vgl. Kap. 2. Auch die Konsonantenhäufungen sind eine Lernhürde. Das gilt für viele einsprachige Kinder, aber besonders für Kinder mit einer zweiten Sprache, in der diese Ballungen nicht vorkommen. Statt Konsonantenhäufung liest man oft (Konsonanten-)Cluster.

Spricht man von Phonemen, so will man die Eigenschaft (Kraft) der Laute hervorheben, Wort-Bedeutungen voneinander zu unterscheiden: ‚Hasen‘ bedeutet nicht das Gleiche wie ‚Nasen‘; ebenso ‚Hasen‘ ≠ ‚Hosen‘; ‚Hasen‘ ≠ ‚Haken‘. (In allen Beispielen entspricht jeder Buchstabe einem Laut.) Jeder Laut-Austausch trägt hier einen Bedeutungsunterschied; solche Wortpaare nennt man Minimalpaare.

Dass allerdings nicht jeder Lautunterschied einen Bedeutungsunterschied ausmacht, zeigen die zwei hauptsächlichen Aussprachen von <r>: <Rose>, süddeutsch mit der Zungenspitze gerollt oder norddeutsch mit dem Zäpfchen gerollt bzw. als Reibegeräusch zwischen Zäpfchen und hinterer Zunge gebildet, ist nicht mit verschiedenen Bedeutungen verbunden, anders als bei <Rose> ≠ <Hose> ≠ <Dose>. Nicht alle Klangunterschiede zwischen Lauten führen also zu Phonemen.

Mit besonderer Aufmerksamkeit bemerkt man sogar feinere Unterschiede, abhängig von der lautlichen Umgebung im Wort. Das /k/ in <Kino, Kufe, Küfer> klingt jeweils etwas anders. Das /p/ erhält, wenn es alleine den Wortanfang bildet, oft ein schwaches nachfolgendes /h/. Deutlich unterscheidet sich auch die Aussprache des <p> als /p^h/, in <Pate> von der weicheren Aussprache, fast wie /b/, in <Spaten>. Von *Lauten* zu reden statt von *Phonemen* ist im Zusammenhang mit der Orthographie dann unproblematisch, wenn dabei mit gedacht wird, dass in der *Laut-Unterscheidung* die Kraft zur *Bedeutungs-Unterscheidung* steckt. Die Schrift baut auf dieser Unterscheidungskraft auf.

Vokale werden nie wirklich alleine gesprochen. Im deutschen Sprachraum (außer im Südosten) geht dem Vokal an jedem Wortanfang der Knacklaut /ʔ/ voraus, ein leiser Kehlkopfknall: /ʔa:bənt/. Das gilt auch für Buchstabennamen: <a> → /ʔa:/, <f> → /ʔef/. Daher führt ein ‚Zusammenziehen‘ von /de:/ und /ʔa:/ keineswegs ‚einfach‘ zu /da:/, wie schriftkundige Erwachsene meinen.

Lautorientiertes oder phonemorientiertes Schreiben; auch alphabetische Strategie

Die deutsche Schrift ist weitestgehend eine *Phonemschrift*. Den Phonemen der Sprache werden Grapheme zugeordnet, für jedes Phonem wird das entsprechende Graphem geschrieben: /so:fa/ wird <Sofa> geschrieben. Solche Wörter heißen → Mitsprechwörter. Von diesem Grundprinzip gibt es zwar viele Abweichungen, z. B. können einem Laut unterschiedliche Buchstaben oder auch Folgen von Buchstaben zugeordnet sein. Für /f/ gibt es <f, ff, v, ph>, für /i:/ gibt es <ie, i, ih, ieh>. Jedoch liegt in jedem Fall eine weit überwiegende Schreibung vor, nämlich <f> bzw. <ie>. Die Abweichungen sind an Listen von Morphemen festzumachen, vgl. in Kap. 2, Abb. 2-6 zu /f/ die Zeile 1; zu /i:/ die Zeile 4. Oder sie folgen weitgehend strengen, d. h. zuverlässigen Regeln, wie <ff>.

In Anlehnung an englische Gegebenheiten hat sich im Deutschen für das laut- oder phonemorientierte Schreiben durchgesetzt, von einer ‚alphabetischen Strategie‘ beim Schreiben zu sprechen, kürzer vom ‚alphabetischen Schreiben‘ (→ Rechtschreibstrategien).

In dieser Handreichung ist mit ‚lautorientiert‘ gemeint, dass sich die Schreibung auf die Phonemunterscheidungen in der Standardaussprache beziehen lässt. Man kann mit ‚Lautorientierung‘ aber auch ausdrücken, dass ein Anfänger seine Sprechregister noch nicht für die Schreibung einzusetzen gelernt hat. Vgl. die ‚naiv lautorientierten‘ Schreibungen *<gebm> oder *<gem>, *<Fanne, Bruda> für <geben, Pfanne, Bruder>.

Logographemische (auch logographische Strategie) → Rechtschreibstrategien

Merkstelle, siehe auch → Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter

Eine Merkstelle ist eine Stelle in einem Wort, genauer eigentlich in einem →Morphem, die nicht durch phonemorientiertes Schreiben und Regelanwendung korrekt geschrieben werden kann. Vgl. Kap. 2, Abb. 2-6.

Merkwort, siehe → Mitsprechwörter, Nachdenkwörter, Merkwörter

Minimalpaare

Minimalpaare sind zwei Wörter, die sich lediglich durch einen Laut an derselben Stelle unterscheiden, z. B. /kalt – halt; mist – mast; dekəl – dakəl; ʔo:fən – ʔofən; mi:te – mite; hy:te – hYTE/, d. h.

<kalt – halt; Mist – Mast; Deckel – Dackel; Ofen – offen; Miete – Mitte; Hüte – Hütte>.

Diese Kraft zur Bedeutungsunterscheidung macht den Unterschied vom ‚Laut‘ zum ‚Phonem‘ aus. – Lispelnde Kinder können evtl. den Phonemunterschied zwischen /s/ und /f/ nicht hören bzw. sprechend nutzen. (Außer während des Zahnwechsels ist das evtl. ein erstes Anzeichen einer Hörstörung!).

Vielen Sprecherinnen und Sprechern in Norddeutschland steht die Unterscheidung der Phoneme /ɛ:/ und /e:/ nicht zur Verfügung; für sie hört sich <läsen> und <lesen>, <sägen> und <Segen> gleich an.

Kinder mit der Muttersprache Französisch, Griechisch, Polnisch haben u. U. Schwierigkeiten mit der Unterscheidung der Aussprache von <Hüte> und <Hütte> usw., vgl. Kap. 2, Abb. 2-8.

Minimalpaare sind teilweise das Gleiche wie Reimwortpaare. Allerdings ist Sorgfalt geboten, weil im Wortinnern und am Wortende Tücken lauern können. Dem Klang nach bilden folgende Wörter auch Reime: <kannte – Kante>; <Feld – Welt – fällt>; <Paar – klar – wahr – bar>. Vgl. Kap. 4. (S. 40, Fußnote 1).

Mitsprechwörter – Nachdenkwörter – Merkwörter

Die Wörter können in drei Gruppen eingeteilt werden, die sich weitgehend den → Rechtschreibstrategien zuordnen lassen:

Mitsprechwörter sind lauttreue Wörter, z. B. <Brot, laufe, Telefon>. Diese Wörter können Kinder, die über phonologische Bewusstheit verfügen, ohne Kenntnis von Regeln verschriften: „Ich schreibe jeden Laut, den ich höre“. → Lautorientiertes Schreiben

Nachdenkwörter sind Wörter, deren Schreibung regelhaft ist, sich allerdings von der Lautung an einer Stelle unterscheidet: <Hund – Hunde>, <bleib hier! – bleiben>, <Äpfel – Apfel>, <fasst – fassen>, <der Lauf – lauf>. Das Nachdenken über Regeln führt zu einer eindeutigen Lösung: „Ich denke nach, welche Regel mir beim Schreiben dieses Wortes hilft.“ → Auslautverhärtung, → Umlautschreibung, → Konsonantendoppelschreibung, → Großschreibung

Merkwörter sind Wörter mit Besonderheiten, für die es keine allgemeine Regel gibt, z. B. Wörter mit gekennzeichneten Dehnungen, wie <Tee, Ohr>, mit nicht ableitbarem <ä>, wie <Bär, Säule> oder nicht ableitbarem <-d>, wie <Jugend, und> sowie Wörter mit selten vorkommenden Graphemen (z. B. <ai, ph, dt>), schließlich die kurzen Merkwörter (z. B. ab, von, zum ...). Strategie: „Ich merke mir ...“ (vgl. Kap. 2, Abb. 2-6).

Die Großschreibung ist nicht hörbar, bedarf aber in diesem Zusammenhang auch keiner besonderen Aufmerksamkeit. – Zu Beginn des Schriftspracherwerbs sind noch alle Wörter Merkwörter, da Regeln nicht bekannt sind.

Nicht wenige Wörter zeigen Kombinationen von Nachdenkstellen: <Bändchen> - Großschreibung, <ä>-Ableitung, Auslautverhärtung. Sehr wenige Wörter haben mehr als eine Merkstelle, Extrembeispiele: <Vieh, ab> - <v, ieh> bzw. keine -Dopplung, nicht-ableitbares . Wörter können Nachdenk- und zugleich Merkstellen haben: <Vieh> - zusätzlich Großschreibung, <Himbeere> - Großschreibung, keine <m>-Dopplung, <ee>. Daher ist die Einteilung in die drei Gruppen nicht perfekt, aber für die Mehrzahl der Fälle wäre die Redeweise von „Wörtern mit Nachdenk- bzw. Merkstellen“ umständlich.

„Merkwörter“ werden – aus anderer Perspektive – manchmal auch Wörter genannt, die – unabhängig von der Frage ihrer Regelmäßigkeit – in irgendeinem Sinne besonders bearbeitet oder eingepägt werden, zum Beispiel beim Üben für ein Diktat. In dieser Handreichung werden mit Scheerer-Neumann als „Lernwörter“ solche Wörter bezeichnet, die „... in der Lerngeschichte eines Kindes wortspezifisch geübt worden sind“ (ILeA 2 2010, S. 11; vgl. Kap. 2, Abb. 2-7; Kap. 3, Abb. 3-2).

Modelle zum Erlernen der Rechtschreibung

Mit Modellen kann man sich Prozesse veranschaulichen, die man nicht direkt beobachten kann, weil sie unsichtbar ablaufen und/oder äußerst komplex sind. Unsichtbar sind z. B. Vorgänge im Gehirn, die zwar lokalisiert, aber bislang nicht in ihrer Feinstruktur erfasst werden können. Hochkomplex sind Lernprozesse z. B., wenn man vielen Kindern über mehrere Jahre zu folgen versucht, um eine ‚ideale Entwicklung‘ herauszuarbeiten. Modelle können daher nicht als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ beurteilt werden, sondern über sie kann man nur als ‚weniger oder stärker nützlich‘ für einen jeweiligen Zweck sprechen.

Wichtige Indikatoren für die Modellierung der Rechtschreibung sind *Fehlschreibungen, und zwar im Verhältnis zu den Richtigschreibungen*.

Macht man sich eine Vorstellung vom Ablauf ‚im Kopf‘ beim Schreiben, so spricht man von Prozessmodellen, vgl. Kap. 2, Abb. 2-7; → Zwei-Wege-Modell. Versucht man die idealisierte Entwicklung darzustellen, so liegt ein Erwerbsmodell vor, vgl. Kap.3, Abb. 3-2 und Kap. 5. Die meisten Erwerbsmodelle im deutschsprachigen Raum gehen von qualitativen Stufen im Erwerbsprozess aus. Die Stufen-Vorstellung in Erwerbsmodellen wird leicht als naturwüchsig missverstanden. Auch liegt bei ‚Stufen‘ die Sichtweise nahe, dass die jeweils nächste erst angegangen werden kann, wenn die aktuelle voll beherrscht wird. Wer Kinder beim Schreiben oder Lesen beobachtet, sieht, dass sie gleichzeitig auf mehreren ‚Stufen‘ handeln. Sinnvoller ist daher die Rede von ‚Strategien‘, die auch nebeneinander verwendet werden (vgl. Kap. 3, S. 29 ff.).

Morphem, Wort(bedeutungs)baustein

Nur hier im Glossar werden Morphemgrenzen in Wörtern durch + dargestellt: <lauf+en, Heiz+ung>. Silbengrenzen werden mit einem Punkt im Wort bezeichnet, <Au.to, lau.fen>.

Wörter bestehen aus Morphemen: *Anfangsbausteine, Wortstämme und Endungen*. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache. Werden Wortstämme zusammengefügt, dann entstehen Zusammensetzungen, auch Komposita genannt. Meistens trägt der rechte Wortstamm die Grundbedeutung einer Zusammensetzung, der linke heißt Bestimmungswort, weil er die Bedeutung näher bestimmt: Eine ‚Holz+türe‘ ist eine Tür aus Holz; ein ‚Bastel+kasten‘ ist ein Kasten fürs Basteln. In ähnlicher Weise bestimmen Anfangsbausteine die Bedeutung von Verben näher: ‚ab+schalten‘ ist ein Schalten zu einem speziellen Zweck; ‚hin+gehen‘ ein Gehen mit besonderem Ziel.

Endungen spielen hauptsächlich zwei Rollen: Sie verändern die Wortart und / oder die Bedeutung, z. B. ‚heiter – Heiter+keit‘, ‚Wahn+sinn – wahn+sinn+ig‘; ‚Dach – Däch+lein‘, ‚gut – gut+ig‘; ‚Bock – bock+ig‘, ‚Lehr+er – Lehr+er+in‘. Und Endungen tragen die Konjugation und Deklination wesentlich mit. Sie haben also *grammatische* Bedeutung: ‚Haus – Haus+es‘ Genitiv, ‚Kind – Kind+er‘ Mehrzahl; ‚lauf(en) – lauf+t/läuf+t‘ Person; ‚kalt – kält+ester‘ Steigerung.

Fehleruntersuchungen zeigen, dass das Zerlegen von Wörtern mit mehreren Morphemen auch Viertklässlern noch schwerfällt. Denn sie schreiben <Freund>, <Feind>, <ein> und <nehmen> richtig. Aber statt <Freundschaft>, <Feindschaft> oder <einnehmen> schreiben nicht wenige noch *<Freunschaft>, *<Feinschaft> bzw. *<Feintschaft> oder *<einehmen> (vgl. Scheele / Naumann 2005).

Morpheme und Silben haben *gemeinsam*, dass sie Teile von Wörtern sind. *Unterschiedlich* sind aber ihre Rollen im Wortaufbau: Während man für Silben auf den Klang achtet (von dem Kinder schon früh einzelne Aspekte erfassen), tragen Morpheme die Teile der Bedeutung des Wortes. Vgl. auch Kap. 2, (S. 13 ff.) ‚Silben‘ und ‚Wortbausteine‘.

In dieser Handreichung werden folgende Begriffe verwendet:

- *Anfangsbaustein* statt Vorsilbe;
- (*Wort-*)*Stamm*, wie gewohnt;
- *Endung* statt Endbaustein oder Nachsilbe.

Vor allem der verbreitete Begriff ‚Nachsilbe‘ ist irreführend, denn er ist in der Sache unzutreffend und kann daher Verwirrung stiften. Neben vielen Fällen, in denen Endbausteine tatsächlich die Gestalt von Nachsilben haben, gibt es Beispiele für das Auseinandertreten: ‚Zeitung‘ → Zeit+ung‘ nach Morphemen gegliedert, ‚Zei.tung‘ nach Silben; auch ‚häufig → häuf+ig / häu.fig‘, ‚Freundin → Freund+in / Freun.din‘. Anfangsbausteine haben zwar alle die Form einer Silbe; aber es ist hilfreicher, auch hier Klangbetrachtung und Bedeutungsanalyse sauber zu trennen. – Eine völlige Umstellung auf ‚Anfangsbaustein, Hauptbaustein, Endbaustein‘ wäre zwar konsequent und fachsystematisch angemessen, aber diese Ausdrücke sind besonders für Schülerinnen und Schüler lang und schwerer zu merken.

Wegen Formen wie <Leutchen, leutselig> müsste strenggenommen <Leut+e> geschrieben werden usw.; zur Vereinfachung wird diese Morphemgrenze hier nicht bezeichnet.

Weitere Mittel zur Konjugation und Deklination sind Umlaut (→ Umlautschreibung) und Ablaut (→ Morphemkonstanz).

Zusammensetzung und Verknüpfung mit Anfangsbausteinen und Endungen können (mehrfach) kombiniert auftreten: ‚un+an+ge+nehm‘, ‚Ein+ver+ständ+nis+er+klär+ung‘. Von Fällen wie <Hunde+hals+band> ausgehend, wird verständlich, warum fachwissenschaftlich ‚Stamm‘ anders benutzt wird als hier, nämlich ‚relational‘: Man kann genauer sagen, dass ein ‚Hund+e+hals+band‘ zunächst als ein Band betrachtet wird, und zwar für einen ‚Hals‘ – hier ist ‚Band‘ der Stamm, der durch ein Bestimmungswort genauer bezeichnet wird; dann als ein ‚Hals+band für Hunde‘ – hier ist ‚Hals+band‘ der Stamm, der mit ‚Hunde‘ näher bezeichnet wird.

Gelegentlich sind die Beiträge der einzelnen Bausteine zur Gesamtbedeutung schwer oder überhaupt nicht zu erkennen, vgl. ‚ver+laufen‘ (voll durchsichtig: Laufen misslingt) – ‚ver+gessen‘ (‚ver‘ bezeichnet auch hier etwas Negatives, aber ‚gessen‘?) – ‚ver+heiraten‘ (‚ver‘ negativ? Unterschied zwischen ‚heiraten‘ und ‚verheiraten‘?) Oft kann allerdings historisch weitergesucht werden, was Schülerinnen und Schüler anregend finden. – Diese Unklarheiten führen eher selten zu einem Rechtschreibproblem, vgl. *<Schietsrichter>, *<ervolkreich>, allerdings selbst bei fertigen SchreiberInnen *<Endgeld>. Gewöhnlich schreiben Schüle-

rinnen und Schüler problemlos <Beispiel>, als bestünde es aus <bei> und <Spiel>, oder <Vater> mit <er>, auch wenn hier die häufige Rückführung auf Stamm + Endung nicht möglich ist.

Morphemkonstanz bzw. **Morphem-** oder **Stammprinzip** (in der Schreibung)

Morpheme mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung und ähnlicher Aussprache werden gleich oder sehr ähnlich geschrieben. Das gilt für → <ä, äu>-Umlautschreibung, → Auslautverhärtung und → Wortfuge im Rahmen der Veränderungen von Wörtern bei Deklination, Konjugation, Ableitung und Zusammensetzung. Die Geltung ist sehr streng, also zuverlässig:

gesprochen	geschrieben
bɛftandən	bestanden
bɛftɛndɪgə	beständige
bɛftant	Bestand
ʃtɛntçən	Ständchen.

Beachte auch die → Wortfuge: <auf, fangen> führt zu <auffangen>, trotz /aufaŋən/ bei nicht sehr genauer Aussprache; oder <Hand, Tuch> führt zu <Handtuch>, trotz /hantux/; <aus, steigen> führt zu <aussteigen>, trotz /aufstaɪgən/.

Nicht ganz so streng gilt die Morphemkonstanz in Wortfamilien. Zwar schreiben wir <fahren, anfahren, fährt, fuhr, Fahrt, überfahren, Mondfahrt> durchgehend mit <h>. Auch können vereinzelt Wortfamilien unterschieden werden, trotz gleicher Phoneme: <Luchs, Luchse, Luchsaugen > gegen <Lux, Luxmeter>, <Ferse> gegen <Verse> gegen <Färse>; <Leib> gegen (Brot-)<Laib>; → Homonymie. Aber es kommt (selten) auch Schreibunterscheidung trotz offensichtlicher Bedeutungsübereinstimmung vor: <blühen – Blüte>, <füllen – voll>, <alt – Eltern>.

Die Morphemkonstanz trägt besonders zur Leseerleichterung auf der Worzebene bei. Man kann vermuten, dass eine gleiche bzw. sehr ähnliche Schreibung für Wortfamilien das Gedächtnis entlastet, indem sie sozusagen ‚Speicherplätze im Kopf‘ einspart.

Grenzen der Morphemkonstanz gibt es bei den nicht wenigen Verben, die die Form wechseln. Dieses Verfahren war früher im Deutschen noch viel ausgeprägter; es wird Ablaut genannt, man spricht auch von Stammformen. Vgl. <beißen – bissen>, <bekommen – bekamen> (häufiger Fehler: *<er bekam>), <essen – aßen>, <wissen – weiß – wussten>. Selten bei anderen Wortarten: <Berg – Gebirge>; <hoch – höher>. Der Bezug auf die unterschiedlichen Phoneme hat hier Vorrang vor der Bedeutungsähnlichkeit.

Nachdenkwörter → Mitsprechwörter – Nachdenkwörter – Merkwörter

Orientierungswortschatz

Niedersachsen sieht keinen Grundwortschatz vor (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006). Der hier in Kap. 4 angebotene Orientierungswortschatz nimmt jedoch einige Aspekte aus der Diskussion um Grundwortschatze auf.

Ein Grundwortschatz ist eine Sammlung von Wörtern, deren Schreibung beherrscht werden soll. Ausgangsargumente für einen Grundwortschatz waren die Vorstellung von einem Minimum (vergleichbar einem Kanon, einem gesicherten Besitz) und die Tatsache, dass Wörter verschieden häufig sind: Ein kleiner Prozentsatz des Lexikons deckt sehr große Teile aller Texte ab. Kritik: Welche Quellen und welche Auswahlkriterien gewährleisten die wichtigen Wörter? Wichtig für Kinder, für Erwachsene? Was trägt der Grundwortschatz zur Regelbeherrschung bei? Wie kommen nach der Primarstufe, in der vielleicht 1000 Wörter erarbeitet werden können, weitere Wörter hinzu?

Neuere Grundwortschatzkonzepte nehmen Bezug auch auf Morpheme statt nur auf Wörter und besonders auf die Regelmäßigkeiten, die mithilfe des Grundwortschatzes erarbeitet werden sollen. Besonders eignen sich dazu Modellwörter, die außer der anstehenden Regel/Strategie keine zusätzlichen ‚Fallen‘

enthalten (wie im Kap. 4, S. 39, Ziffer 3 zu Beispielwörtern.) Betont wird auch der Bezug auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler oder die Klasse, z.B. in ihrem Lebensumfeld und hinsichtlich ihrer häufigen Rechtschreibfehler. Die Offenheit dafür wird durch Hinzunahme weiterer Wörter ermöglicht oder indem eine große Wortmenge zur Verfügung gestellt wird, aus welcher Wörter ausgewählt werden sollen. Diese Konzepte betonen teilweise ihre andere Herangehensweise – nicht Wörter oder Regeln lernen, sondern beides in Verschränkung, – durch einen neuen Namen, wie ‚Grundwortschatz der 2. Generation‘ oder ‚Arbeitswortschatz‘.

Der Orientierungswortschatz in Kapitel 4 und die elektronische Orientierungsliste nehmen diese Entwicklungen auf. Sie sind zu verstehen als Hilfen zum Auswählen für das Entdecken/ Erarbeiten, das Üben und die Leistungsfeststellung. Kapitel 4 konkretisiert viele Rechtschreibthemen aus dem Kapitel 3 an Beispielwörtern. Das unterstützt die Verknüpfung von Regel- und Wörterlernen. Für eine Hinzunahme weiterer Wörter können die vorhandenen als Muster dienen. Die Beispielwörter im Kapitel 4 sind der elektronischen Orientierungsliste entnommen (Internetadresse: siehe S. 39). Diese ermöglicht auch das Auffüllen der offenen Beispielfelder im Kapitel 4. Außerdem lassen sich mit Filtern und Operatoren Wörter nach zusätzlichen Gesichtspunkten bestimmen, wie Wortart oder als Kombination mehrerer Rechtschreibregeln (siehe im Handbuch zur elektronischen Orientierungsliste S. 8; vgl. hier auch Kapitel 4, besonders die Einleitung, S. 39).

Individuell oder für die Klasse wichtige Wörter sind teilweise fremder Herkunft. Für ihre Nutzung ist abzuwägen, wie weit sie hinsichtlich ihrer Schreibung fremd sind: <posten> eher nicht, <chatten> schon mehr. Wörter mit einer fremden Struktur kommen als zusätzliche Merkwörter in Frage.

Zur Geschichte der Grundwortschatzidee und weiteren Fragen vgl. Risel (2008), S. 96-105.

Orthographem → Basisgraphem

Phonem → Laut und Phonem

Phonem-Graphem-Korrespondenz bzw. Laut-Buchstaben-Zuordnung

Die grundlegenden Laut-Buchstaben-Zuordnungen werden auch als ‚lauttreue Schreibung‘ bezeichnet. Vgl. → Basisgraphem

Phonologische Bewusstheit auch phonologisches Bewusstsein, phonologische Aufmerksamkeit, metaphonologisches Wissen

Im Allgemeinen verfügen Schulanfänger über die Fähigkeit, Wörter auszusprechen. Für das Schreibenlernen ist es sinnvoll, die Aussprache nicht nur zu beherrschen, sondern sie auch soweit analysieren zu können, dass die Teile der Wörter erkannt und mit der Schreibung zusammengebracht werden. Das geht einher mit einem nicht mehr ganzheitlichen Erfassen von Wörtern und den Fähigkeiten, von der Bedeutung abzusehen, Sprache bewusst als Klang mit Teilen wahrzunehmen, die Teile zu manipulieren und darüber nachzudenken.

Schulanfänger beherrschen bereits den Umgang mit ‚gröberen‘ Einheiten. Sie können Wörter im Satz zählen, Reime erkennen und Silben klatschen. Mit dem Schrifterwerb soll der Weg weitergehen zu den Lauten bzw. Phonemen. Dem entsprechend unterscheidet man eine *phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne* und eine *im engeren Sinne*. Beides sind im Wesentlichen Schritte auf dem Weg vom Wort zu seinen Teilen. Der Schulbeginn liegt im Bereich des Überganges zwischen beidem.

Folgende Hürden können eine Herausforderung darstellen:

- Das Kind hat noch zu wenige Wörter zur Verfügung, oder es kann nicht schnell genug auf sie



- zugreifen;
- das Arbeitsgedächtnis für Wortklänge ist leicht zu überlasten;
- benötigte Lautunterscheidungen kommen in der anderen Sprache / in der regionalen Aussprache des Kindes nicht vor oder sind noch unsicher;
- die Nutzung der →Sprechregister-Fähigkeiten für die Schrift ist noch zu entwickeln.

Einige Kinder nehmen zeitweilig sogar feinere Lautunterschiede wahr, als sie durch die Rechtschreibung wiedergegeben werden, sie hören sozusagen richtig, nur ihre – nach Gehör richtige - Schreibung wird nicht als richtig anerkannt; sie müssen lernen, die schriftnützlichen Lautunterschiede zu beachten und die anderen zu ignorieren. → lautorientiertes Schreiben.

In Anlehnung an die Darstellung des orthografischen Hauses kann man sich die Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit als eine Abfolge des Aufmerksamwerdens vorstellen: Sie beginnt mit dem gesprochenen Wort, das sich sozusagen in der Mitte eines Hauses für die gesprochene Sprache befindet. Die Bewegung führt im Schuljahrgang 1-2 ‚nach unten‘ zu den Lauten als den Bezugseinheiten für die Buchstaben, meistens mit der Silbe als Zwischenstation. Im 2. Schuljahrgang beginnt dann ein Weg, der im orthografischen Haus ‚nach oben‘ führt.

Pilotsprache

Das Mitsprechen beim Schreiben unterstützt das Arbeitsgedächtnis: Das zu schreibende Wort wird wiederholt langsam, silbenweise und sorgfältig ausgesprochen. So „steuert die Sprache das Schreiben wie der Pilot das Flugzeug“ (http://www.rechtschreib-werkstatt.de/rsl/me/abschr/html/body_me-ab-mitsprechen.html, aufgerufen am 9.8.2014)

Manche Autorinnen und Autoren bezeichnen auch ein sehr eng an der Schreibung orientiertes, eher künstliches Sprechen als Pilotsprache: /ge: - hɛn, /lau - fɛn, rɛn - nɛn/.

Im Zusammenhang mit der Pilotsprache wird das Mitsprechen beim Schreiben gelegentlich auch Koartikulation genannt. (→ Sprechregister für eine andere Bedeutung von Koartikulation)

Rechtschreibfehler

Für die frühere Auffassung – die ‚Wortbild-Theorie‘ –, dass Wörter als ganze und nur als ganze eingeprägt würden, war jeder Fehler *gefährlich*. Man befürchtete, dass sich jeder Fehler unauslöschlich einprägte. Aber schon der Blick auf die Erfindungskraft von Schülerinnen und Schülern für einmal richtige und einmal – auch verschiedene – falsche Formen widerlegt die Wortbild-Hypothese. Sie gilt heute als unvollständig, da man beobachten kann, dass die Richtigschreibungen von Regelverfügung mitgetragen werden.

Didaktisch sinnvoller ist die Vorstellung, dass im durchschnittlichen Fall allmählich immer mehr Regeln beim Wortschreiben Beachtung finden. Fehler lohnen dann die Hypothese, dass sie aus einem noch unvollständigen oder auch ‚schiefen‘ Befolgen von Regeln herrühren; → Übergeneralisierung. Fehler beim Rechtschreiben werden in dieser Sichtweise (wie sonst auch in vielen Lebensbereichen) zu einer Lerngelegenheit für die Schülerin und den Schüler und zu einem Lernindikator für die Lehrkraft, zu einem ‚Fenster in Kinderköpfe‘. (vgl. auch Kap. 2, S. 20 und bes. Kap. 3, S. 32).

Rechtschreibstrategien

Bei der Betrachtung der Rechtschreibentwicklung hat es sich als sinnvoller erwiesen, von Strategien statt wie anfänglich von Stufen zu reden. Denn die verschiedenen Zugriffsweisen lösen einander *nicht abrupt stufenförmig* ab. Sondern sie stehen im Prinzip gleichzeitig zur Verfügung. Dabei ist die Lautorientierung für die meisten Kinder die große Aufgabe des ersten Schuljahrgangs. Beginnend im zweiten kommen dann die Teile der orthografischen Strategie zusätzlich in die Aufmerksamkeit.

Unabhängig von zahlreichen Unterschieden im Detail wird derzeit meist davon ausgegangen, dass drei

Strategien beim Schriftspracherwerb eine große Rolle spielen: die logographische / voralphabetische Strategie, die phonemorientierte (oder alphabetische) Strategie und die orthografische (oder orthografisch/morphematische) Strategie (siehe z. B. Gerheid Scheerer-Neumann 1998a).

Bei der logographischen Strategie werden Wörter als Ganzes gemerkt und evtl. geschrieben, ohne systematische Beachtung der Laute und Lautfolge bzw. Buchstabenform und -folge. Die logographische Strategie ist gut beim Lesen, auch als Vorstufe, zu beobachten. – Kinder ‚lesen‘ Embleme, z. B. ein stilisiertes großes <M> oder Farbe und Form beim Namen eines koffeinhaltigen Getränks. Fürs Schreiben ist die Strategie strittig, jedenfalls für Kinder, die Deutsch schreiben lernen. ‚Logographemisch‘ wird in dieser Handreichung im Sinne von ‚voralphabetisch‘ verwendet. Beim Rechtschreiben sieht man sie, wenn überhaupt, hauptsächlich bei ersten Schreibversuchen – oft bereits vor der Einschulung. Bei der *lautorientierten oder alphabetischen Strategie* werden die Wörter lautlich gegliedert und die entsprechenden Buchstaben bzw. Grapheme werden zugeordnet. Dafür müssen Bedeutung und lautliche Form des Wortes unterschieden werden. In frühen Phasen sind die Schreibungen meist noch sehr unvollständig (→ Skelettschreibung) oder regional geprägt, später sind sie lautlich vollständig, aber nicht immer vollständig orthografisch korrekt.

Bei der *orthografischen Strategie* geht es um die orthografisch korrekte Schreibung der Wörter. Mit zunehmender Sicherheit beim lautorientierten Schreiben achten die Kinder verstärkt zusätzlich auf morphematisch ableitbare Besonderheiten wie die Auslautverhärtung und die zusätzlichen Regeln und Ausnahmen bei Länge- und Kürzezeichen.

Dass im ‚Urmodell‘ der Rechtschreibentwicklung von Uta Frith (1986) eine anfängliche logographische Stufe angesetzt wurde, kann mit der englischen Erfahrungsbasis der Autorin erklärt werden (vgl. Wimmer/Hartl/Moser 1990): In der englischen Schrift spielen nach der alphabetischen Stufe bzw. Strategie Regeln, wie Morphemkonstanz oder Konsonantendopplung oder zur Großschreibung, nur eine kleine Rolle. Daher lernen englischsprachige Kinder die Rechtschreibung sinnvollerweise viel stärker Wort für Wort. Bei deutschsprachigen Kindern wird das Wörterlernen vom Wissen über die zusätzlichen Regeln unterstützt (vgl. Scheerer-Neumann 1988). Diese zusätzlichen Regeln unterscheiden sich deutlich voneinander. Das wird im Haus der Orthografie (vgl. Kap. 2) durch die drei Teile in den beiden oberen Geschossen ausgedrückt – ‚Wortaufbau‘ als ‚Vokaldauer‘ neben ‚Wortbausteinen‘ und ‚Satzbezug‘ bei ‚Groß-Klein-Schreibung/Zeichensetzung‘. Die Strategie-Unterscheidungen in Kapitel 6 und 7 haben ebenfalls hier eine ihrer Wurzeln.

Satzlehre, auch Syntax; Satzglied

Satzlehre/Syntax bezeichnet die Verknüpfung der sprachlichen Einheiten im Satz. „Sätze sind weitgehend vom ... Verb bestimmt. Die übrigen Bestandteile, die Satzglieder, hängen davon ab“ (Duden - die Grammatik 2009, S. 762).

Bei ‚X schenkt Y Z‘; ‚X sieht Z‘ ist klar, dass X das Subjekt des Schenkens oder Sehens ist, Y der/die Beschenkte als Dativobjekt, Z das Geschenkte bzw. Gesehene als Akkusativobjekt.

Einige Aspekte der Satzlehre sind tragend für die → Großschreibung.

Schwa-Laut

Schwa ist der hebräische Name für den schwachen, e-ähnlichen Laut /ə/. Er tritt insbesondere am Wortende und in unbetonten Silben auf, z. B. in <Tomate> oder <Vogel>. Anfängerschreibungen wie *<Tomat> oder *<Fogel> sind daher nicht unerwartbar, besonders wenn Kinder nicht lautieren, sondern die herkömmlichen Buchstabennamen benutzen. In unbetonten Silben wie /ə/, ən/, fehlt das Schwa bei lockerer Aussprache sogar oft; aus /ər/ wird /ɐ/, das dann als *<a> geschrieben werden kann. → Skelettschreibung.

Zur besonderen Stellung des Schwa im System der Vokale des Deutschen → Vokale.

Silbe

Nur hier im Glossar werden Silbengrenzen mit einem Punkt im Wort bezeichnet, /au.to, lau.fen/. Morphemgrenzen in Wörtern werden durch + dargestellt: ‚lauf+en, halts+ung‘

Die Silbe ist die kleinste gesprochene Einheit. Der Silbenanfang, auch Anfangsrand genannt, besteht in der Regel aus einem oder mehreren Konsonanten. Der Silbenkern besteht im einfachsten Fall aus einem kurzen oder langen Vokal (oder einem Diphthong). Der Silbenendrand (bzw. die Silbenkoda) besteht aus keinem, einem oder mehreren Konsonanten. Als Silbenreim bezeichnet man den vokalischen Silbenkern und die konsonantische Silbenkoda; z. B. /ɪst/ wie in /bɪst, list, polɪtsɪst, frɪst/ oder auf /ʊmpf/ wie in /dʊmpf, sʊmpf, ʃlʊmpf, ʃtrʊmpf/.

Silbenanfang/ Anfangsrand	Silben reim	
	Silbenkern	Silbenkoda/ Endrand
b l -ts fr	ɪ	st
d s ʃt ʃtr	ʊ	mpf

Silben und Morpheme haben *gemeinsam*, dass sie Teile von Wörtern sind. *Unterschiedlich* sind aber *ihre Rollen im Wortaufbau*: Während man für Silben auf den Klang achtet (den Kinder in einzelnen Aspekten meistens schon früh erfassen), tragen Morpheme Teile der Bedeutung des Wortes. Vgl. auch Kap. 2, ‚Silben‘ und ‚Wortbausteine‘.

Hier sind nur Einsilbler erwähnt. In zweisilbigen Wörtern, die Anfängerinnen und Anfänger schreiben, zeigen sich Vereinfachungen der unbetonten Silbe, besonders, wenn sie die zweite ist. Man liest da *<n, a> für <en> und <er>, also z. B. *<gebɪn, Bruda>. Silbenbasierte Konzepte zum Erlernen der Rechtschreibung haben in einer Untersuchung einen gleichen Rechtschreibstand am Ende der Primarstufe gezeigt wie herkömmliche lautorientierte (Weinhold 2009). Auch sind silbenbasierte Konzepte ein Baustein für Förderung und Lerntherapie bei hartnäckigeren Lernschwierigkeiten; ebenfalls können Silben als Aspekt der Grammatik in höheren Klassen zur Einsicht in den Bau der Sprache beitragen. Gleichwohl wird in dieser Handreichung nicht näher auf sie eingegangen, da sie in der Primarstufe wegen ihrer Komplexität nur für besonders unterwiesene Lehrkräfte geeignet erscheinen. – Silbenbasierte Rechtschreibkonzepte gehen von zwei Annahmen aus. 1. Die Aussprache von Schulanfängerinnen und Schulanfängern sei nicht geeignet, um an sie anknüpfend die phonologische Bewusstheit bis hin zur Aufmerksamkeit auf die einzelnen Laute zu präzisieren. 2. Die lesenützlichen Markierungen des Silbenreims erforderten es, auch seine Schreibungen von Anfang an zu nutzen. (Vgl. Kap. 9, Nr. 6. und 7.) In dieser Handreichung werden diese beiden Annahmen nicht geteilt. Vielmehr wird zu 1. davon ausgegangen, dass die phonologische Bewusstheit – unter Nutzung silbischen Sprechens und der Sprechregisterfähigkeit – bis hin zur Aufmerksamkeit für Phoneme auszubauen ist. Damit werden die elementaren Einheiten der Schrift, nämlich Buchstaben / Grapheme, zugänglich, und so kann an den vorhandenen mündlichen Wortschatz der Schulanfängerinnen und Schulanfänger angeknüpft werden. Zu 2: Der Zugriff auf die silbische Gliederung ist nicht nur für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit hilfreich, sondern für das Lesen schon früh unabdingbar. (Damit wird die Vokaldauer erfassbar.) Deswegen müssen aber nicht die Schreibungen des Silbenreims von Anfang an erarbeitet werden, zumal die Regeln für die Schreibung der betonten kurzen Vokale komplex sind und bei den Langvokalen überwiegend keine wirkliche Regel greift, sondern Wort-/Morphemlisten mit Merkwörtern zu lernen sind. (Nicht-<ie>-Wörter; → Dehnungs-<h>; vgl. Kap. 2, Abb. 2-6.)

Silbeninitialies <h> → <h>

Skelettschreibungen

Manche Kinder schreiben am Anfang fast nur die Konsonanten, die Vokale werden weggelassen. Dies gibt die Wörter zwar lautmäßig nicht vollständig wieder, macht sie aber weitgehend rekonstruierbar, vor allem im Satzzusammenhang: *`<ds kn d gt zr schl>` = `<Das Kind geht zur Schule>`.

Eine mögliche Ursache für die Bevorzugung der Konsonanten kann in der unterschiedlichen Artikulation von Konsonanten und Vokalen gesehen werden. Das Sprechen von Konsonanten geht mit einer Enge- oder Verschlussbildung einher, an der Lippen, Zunge, Gaumen beteiligt sind. Konsonanten sind leichter zu spüren als Vokale. Denn für die Vokale wird der Mund nicht verschlossen oder stark verengt, sondern zu vergleichsweise offenen Resonanzräumen geformt.

Interessant ist, dass die Kinder dabei der historischen Entwicklung der Alphabetschriften folgen (wenn auch nicht aus den gleichen Gründen). Die ersten bekannten Schriften, die Zeichen nicht für ganze Wörter, sondern für deren klangliche Teile verwendeten (wie das Phönizische), schrieben nur die Konsonanten auf. Der Übergang zu vollständigen Alphabetschriften vollzog sich erst später, z. B. in Griechenland. ‚Zu Ehren‘ der Griechen, die die Buchstabenreihe als ‚Alpha, Beta, ...‘ aufzählten, wird das ABC als Alphabet bezeichnet.

Sprechregister

Die meisten Kinder passen bereits vor der Schule ihre Art zu sprechen an die jeweilige Situation an, auch in Spielen, z. B. mit der Veränderung von Höhe oder Lautstärke. Nützlich für das Erlernen der Rechtschreibung ist die Fähigkeit, zu einer genauen Aussprache zu wechseln. Das fördern Lehrkräfte mit vorbildlicher Deutlichkeit, was zu unterscheiden ist von unerreichbar abgehobener Genauigkeit, und mit einem Sprechen und Sprechenlassen in Silben.

Kinder, die über einen kleinräumigen Dialekt verfügen, beherrschen oft auch die breiter gültigen großregionalen Aussprache-Formen, die näher an den schriftnützlichen Phonem-Unterscheidungen sind.

Die Aussprache unterliegt immer einem Gesetz der Bewegung. Die Laute werden nicht einzeln nacheinander gesprochen, wie in früheren künstlichen Ansagen, sondern sie werden vom Sprechbewegungsapparat verbunden, ineinander gezogen oder vereinfacht. Man spricht auch von Koartikulation. (→ Pilotsprache für eine andere Bedeutung von Koartikulation). Stärkere Koartikulation entspricht einem abnehmenden Grad der Genauigkeit.

Das Silbenklatschen hilft beim Abzählen von und Gliedern von Wörtern in Silben. Kritisch ist zu sehen, dass die Betonungsstruktur des Wortes verlorengehen kann.

Für Kinder mit ausgeprägtem Dialekt vgl. Stellmacher (1981); auch Niebaum (1977). (Beide Hefte sind vergriffen, aber noch in Bibliotheken zugänglich.)

Sprossvokal → Konsonantenhäufung.

Stammprinzip → Morphemkonstanz bzw. Morphemprinzip

Übertragung, auch Interferenz

Strukturen aus einer bereits verfügbaren Sprachform werden in eine zu lernende übertragen. Besonders zu beobachten von der Erstsprache zur Zweitsprache sowie von Dialekt / regionaler Umgangssprache zur Standardaussprache. Für die Rechtschreibung erheblich sind fehlende Phonemunterscheidungen. Vgl. Kap. 2, Abb. 2-4 und 2-8.

Übergeneralisierung und Hyperkorrektur

Übergeneralisierung bezeichnet die übertriebene Anwendung einer Regel. Schülerinnen und Schüler verwenden orthographische Elemente, aber manchmal noch nicht richtig. Ein Schüler, der erst `<ROSI-NE>` schreibt und später `*<ROHSIENE>`, hat vielleicht sogar besonders gründlich nachgedacht. Vermutlich spricht er den ersten Vokal lang aus und ‚weiß irgendwie‘, dass lange Vokale mit `<h>` gekennzeichnet werden. Daran ist schon richtig, dass es diese Kennzeichnung gibt. Aber er muss noch lernen, dass nur betonte Vokale ein `<h>` bekommen können, und das auch nur, falls dem Vokal ein `/l, m, n, r/`



folgt. Die Kennzeichnung des langen /i:/ kommt ebenfalls vor. Jedoch gehört <Rosine> zur Liste der Wörter, die abweichend von der Mehrheit nicht mit <ie> geschrieben werden. In diesem Sinn sind beide ‚Fehler‘ ein Signal für einen Denk-Fortschritt. (Vgl. Köhler 2004, S.128).

Hyperkorrekturen sind eine besondere Art von Übergeneralisierungen. Sie bezeichnen den Versuch, eine Aussprache- oder Schreibform zu vermeiden, von der vermutet wird, dass sie aus dem Dialekt oder sonst einer ‚schlechten Sprachebene‘ stammt. Wenn eine norddeutsche Drittklässlerin weiß, dass das lange /a:/ ‚in Wirklichkeit‘ ein <ar> ist, wie sie an *<Abeit, Wa(h)nung, Fabe> erfahren haben kann, schreibt sie vielleicht *<Arbendbrot, Armeise>.

Übergeneralisierung ist ein bekanntes Muster aus dem frühen Erwerb der gesprochenen Sprache: ‚Ich habe geredet, gelacht, gebastelt‘ führt phasenweise zu ‚ich habe ‚geesst, gesingt, getrinkt‘.

‚Hyperkorrektur‘ wird gelegentlich auch mit ‚Übergeneralisierung‘ gleichgesetzt.

Umlaute und ihre Schreibung

Umlaute sind Vokale. Es führt zu Missverständnissen, sie als eine eigene Gruppe von Lauten zu betrachten. Allerdings werden sie in vielen Sprachen (und deutschen Dialekten außerhalb Norddeutschlands) gar nicht verwendet; das kann für zweisprachige Kinder zu Schwierigkeiten führen (z. B. bei Griechisch, Polnisch, Serbisch, Spanisch als anderer Sprache).

Umlaute werden immer mit übergesetzten Punkten geschrieben, dem sogenannten Trema <¨ >.

Für die Orthografie ist wichtig, dass <ä> und <äu> mit <e, eh, ee> bzw. <eu> gleich klingen, jedoch verschieden zu schreiben sind. Damit werden aber Zusammenhänge innerhalb einer Wortfamilie sichtbar. Die meisten dieser Fälle sind leicht ableitbar. Beispiele: <Gläser> wird mit <ä> geschrieben, da es von <Glas> kommt, <Bäume> mit <äu>, da es von <Baum> kommt. Nicht ableitbar sind wenige Wörter, beispielsweise <Bär> für norddeutsche Kinder sowie <Lärm> und < Säule>. Siehe Abb. 2-6, Zeile 6.

Das lange /ɛ:/ wird in Norddeutschland gewöhnlich nicht vom langen /e:/ unterschieden. Vgl. Kap. 2, Abb. 2-4, Zeile 1.

Seit alters ist im Deutschen ein Wechsel mit dem nicht umgelauteten Vokal häufig. Der Umlaut ist manchmal allein, oft im Zusammenhang mit anderen Mitteln ein Anzeichen grammatischer Veränderungen: <Mutter – Mütter, Tonne – Tönnchen, loben – lüblich, Rad – Räder, kam – käme, Haus – Häuser>.

Umlaute ermöglichen nicht nur grammatische Veränderungen, sondern auch die Kennzeichnung von Verwandtschaft in einem weiten Sinne: <Arm – Ärmel, Not – nötigen, arg – Ärger>. – Diese und einige weitere Fälle, in denen die Ableitbarkeit völlig verdunkelt ist, lohnen ‚Forschungsaufwand‘: Beispielsweise gehört <Lärm> zu <Alarm>, ital. ‚all’arma! = zu den Waffen!‘, wozu man sich klirrende Hellebarden vorstellen sollte.

Vokale bzw. **Selbstlaute** und ihre Schreibungen, Vokaldauer‘ → Längezeichen für Vokale

Vokale sind, verglichen mit den Konsonanten, Laute mit größerer Mundöffnung und größerer Lautstärke.

Bis auf den Schwa-Laut /ə/ können die meisten Vokale betont sein. Die grau unterlegten Vokale sind selten, sie werden unbetont, geschlossen und kurz gesprochen. Sie kommen nur in Wörtern fremder Herkunft vor und sind daher auch mit einem * gekennzeichnet sowie als Orthographeme (→ Glossar) eingetragen; sie werden nicht in allen Lehrbüchern zur Phonetik des Deutschen erwähnt. Sie sollten am Anfang übergangen werden.

Laut	geschlossen/offen lang/kurz	Beispiele	Basis-Graphem	Ortho-Graphem
i:	geschlossen, lang	Biene, Igel, ihr, Vieh	ie	i, ih, ieh
ɪ	offen, kurz	Insel	i	
i*	geschlossen, kurz	direkt		i
y:	geschlossen, lang	Rübe, Mühle	ü	üh
ʏ	offen, kurz	Mücke	ü	
y*	geschlossen, kurz	Büro		ü
u:	geschlossen, lang	Ufer, Uhr, Kur	u	uh
ʊ	offen, kurz	Unkraut, Kunst	u	
u *	geschlossen, kurz	kulant		u
e:	geschlossen, lang	Esel, Mehl, See	e	eh, ee
ɛ:	offen, lang	Käse, Mähne	ä	äh
ɛ	offen, kurz	Äste, Eltern	e	ä
ə	Schwa-Laut	beachten, Hände	e	
e *	geschlossen, kurz	lebendig		e
ø:	geschlossen, lang	Öl, Möhre	ö	öh
œ	offen, kurz	Wörter, können	ö	
ø *	geschlossen, kurz	Ökonomie		ö
o:	geschlossen, lang	Obst, Ohr, Boot	o	oh, oo
ɔ	offen, kurz	Onkel, Tonne	o	
o *	geschlossen, kurz	Koala		o
a:	lang	Abend, Bahn, Saal	a	ah, aa
a	kurz	Ast, Panne	a	

Im Deutschen werden gewöhnlich lange Vokale geschlossener gesprochen, d. h. mit geringerer Mundöffnung, und kurze Vokale meist offener. Ausnahmen davon sind /a – a:/, die sich nur in der Dauer unterscheiden. Auch diejenigen Vokale, die als <e> geschrieben werden, fallen aus dieser Ordnung heraus, weil in der Standardausprache das /e:/ kein kurzes, geschlossenes Gegenstück hat. In Norddeutschland gibt es sogar kein langes /ɛ:/ (vgl. Kap. 2, Abb. 2-4, Zeile 1). Auch ist noch das überkurze /ə/ zu beachten, das sehr häufig gar nicht ausgesprochen wird oder mit einem nachfolgenden /r/ zu einem a-ähnlichen [ɐ] verschmilzt. Die meisten Vokale bilden also ein Paar, das sich hinsichtlich Kürze – Länge, geringerer – größerer Gespantheit, geringerem – größerem Mundöffnungsgrad unterscheidet. Das führt dazu, dass sich z. B. kurzes /ʊ/ und langes /o:/ schwer unterscheiden lassen. Als Fehler tritt bei Anfängern deswegen z. B. *<Mont> statt <Mund> auf; ähnlich *<Bos> statt <Bus>, *<Keste> statt <Kiste>, *<Schelt> statt <Schild>. Für Erwachsene, weil sie schreiben können, ist es selbstverständlich, dass <Mund> und <Lupe> ‚denselben‘ Vokal haben, den sie nur für unterschiedlich lang halten.

Die → Diphthonge /ai, au, oy/ bilden eine besondere Gruppe von Vokalen. Anders die Umlaute /y:, ʏ, ø:, œ, ɛ:/, die daher hier eingeordnet sind. (→ Umlaute und ihre Schreibung)

In der Sprachwissenschaft wird mehrheitlich die Unterscheidung der Vokale nach ‚ungespannt‘ und ‚gespannt‘ als tragend betrachtet. In der Praxis wird die – sehr streng damit gekoppelte – Unterscheidung nach ‚lang‘ und ‚kurz‘ bevorzugt; dem entsprechend wird auch in dieser Handreichung verfahren. Allerdings stellt die Tatsache, dass drei Merkmalsunterscheidungen zusammenwirken, eine Herausforderung für Lernende dar.

Vokaldauer → Vokale

Vokaldoppelschreibung, -verdopplung, auch Doppelvokale

Selten und unregelmäßig kommt die Vokalverdopplung vor. Vgl. Kap. 2, Abb. 2-6, Zeile 5, 3. In einigen Fällen kommt dadurch eine Unterscheidung in der Schreibung von Wörtern mit gleicher Lautung zustande. Z. B. <Meer – mehr>, <Moor – Mohr>, <leeren – lehren>, <Waagen – Wagen>.

Wortbaustein → Morphem

Wortfuge oder Morphemfuge; Fugenelemente

Treffen an der Fuge zusammengesetzter Wörter gleiche Laute aufeinander, <Telefonnummer, Schlüsselloch>, so wird dieser Laut bei der normalen, nicht besonders genauen Aussprache nur einmal gesprochen und daher oft auch nur einmal geschrieben, besonders von Anfängern: *<Telefonnummer>, *<Schlüsselloch>. Entsprechendes kommt bei der Auslautverhärtung vor, vgl. *<Hantuch>.

Auch ähnliche Laute werden an der Fuge zwischen zwei Morphemen teilweise oder ganz aneinander angeglichen. Für <anmerken, Blechschere> wird dann geschrieben: *<ammerken> oder *<amerken>, *<Bleschere>.

Solche Fehler lassen sich meist leicht vermeiden, wenn klar wird, aus welchen Bestandteilen die Wörter zusammengesetzt sind: „Fürs Telefonieren brauche ich die richtige Nummer“; „Das ist ein Tuch für die Hände“; „Mit dieser Schere kann man Blech schneiden.“

Schwierig können auch Wörter sein, in denen zwar die Laute verschieden sind, aber gleiche Buchstaben aufeinandertreffen, z. B. in <Eichhörnchen> und <Strohalm>.

Fugenelemente oder Fugenzeichen sind Laute, auch Lautfolgen, die an der Stelle stehen, an der Wörter zusammengesetzt sind. Sie füllen also die Wortfuge und unterstützen damit die Erkennbarkeit der Einzelwörter. Z. B. <en> in <Buchenblatt>, <es> in <Liebesbrief> und weitaus am häufigsten <s> wie in <Geburtstag>.

Seit der Rechtschreibreform gilt das Prinzip, bei zusammengesetzten Wörtern die Einzelwörter vollständig hinzuschreiben, uneingeschränkt bei drei gleichen Konsonantbuchstaben, z. B. <Bettuch, fress-süchtig>; früher nur in Fällen wie <fetttriefend>.

Wortstamm → Morphem

Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens

Ein Prozessmodell (→ Modell), vgl. Kap. 2, Abb. 2-7, wurde ursprünglich für das Wortlesen entwickelt. Grundlage sind Beobachtungen an Ausfällen / Fehlern. Vor allem veranschaulicht das Modell die doppelte Ressource für das Schreiben von Wörtern: Der untere, ‚direkt‘ genannte Weg führt sofort zu einer Schreibung. Der obere, ‚indirekte‘ Weg nutzt das Wissen über regelhafte Phonem-Graphem-Beziehungen und weitere Regeln.

Den Lernprozess kann man vergrößert verstehen als eine ‚Umgewichtung‘ zwischen den Wegen: Anfänglich sind nur wenige Zugriffe auf Gedächtnis_2 möglich; Gedächtnis_1 und _3 sind praktisch leer. Schreibkundige benutzen Gedächtnis_1 kaum noch bewusst hinsichtlich der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, greifen aber bei langen oder weniger geläufigen Wörtern z. B. noch auf die Morphemkonstanz zurück.

