



Handreichung

Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen

An der Sache orientiert,
vom Lerner aus gedacht.

Herausgeber Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Erarbeitet durch:
Gestaltungsreferat Deutsch, Künste, Fremdsprachen

Referatsleitung Heinz Grasmück

Fachreferentin Dr. Michaela Strobel-Köhl

Autorinnen Catrin Anderer, Claudia Baark

unter Mitwirkung von:
Hartmut Deutmoser, Dr. Susan Herpel, Regina Lorenzen, Dr. Peter May,
Marita Müller-Krätzschmar, Stephan Pauli, Renate Thomsen

Layout Verena Münch | www.verenamuench.de

Fotos Carsten Thun | www.carstenthun.de

Druck Druckerei in St. Pauli

Auflage 5.000
Hamburg 2014

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
Theoretische Grundlagen: ein Kurzüberblick	2
Blick auf den Lerngegenstand: Struktur des deutschen Schriftsystems	2
Blick auf das Lernen der Schülerin und des Schülers: Wie Kinder Rechtschreibkompetenz entwickeln	5
Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts	8
Gemeinsames Nachdenken über Schrift	9
Mit Einsicht üben	12
Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben	15
Umgang mit Wörterbüchern	21
Besondere Hinweise zu einzelnen Jahrgängen	24
Schreibunterricht in Klasse 1	24
Rechtschreibunterricht in den Klassen 5 und 6	28
Ausblick zur Weiterarbeit ab Klasse 7	29
Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten	30
Aufgabenbeispiele zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz	33
Literaturverzeichnis	38
Anhang	40
I Auszüge aus den Bildungsplänen	41
II Basiswortschatz	49
III Die Hamburger Schreib-Probe	60
IV Hinweise zu „Richtlinien und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben“	63
V Aufgabenbeispiele und Kopiervorlagen	65

EINLEITUNG

„Mir, der ich selten selbst geschrieben, was ich zum Druck beförderte, und, weil ich diktierte, mich dazu verschiedener Hände bedienen mußte, war die konsequente Rechtschreibung immer ziemlich gleichgültig. Wie dieses oder jenes Wort geschrieben wird, darauf kommt es doch eigentlich nicht an; sondern darauf, daß die Leser verstehen, was man damit sagen wollte! Und das haben die lieben Deutschen bei mir doch manchmal gethan.“

Johann Wolfgang Goethe¹



Zu Goethes Zeiten gab es noch keine einheitliche Orthografie. Er konnte sich diese Haltung also erlauben. In unserer heutigen durchweg schriftgeprägten Gesellschaft hat die Beherrschung der Rechtschreibung – genau wie das Lesen – allerdings einen hohen Stellenwert. „Richtigschreiben zu können, wird als wesentlicher Indikator von Gebildetheit überhaupt genommen und zur Legitimation von Entscheidungen über Bildungswege und gesellschaftliche Partizipation herangezogen“ (Weinhold 2013, S.196). Damit trägt die Schule eine besondere Verantwortung, Schülerinnen und Schüler bestmöglich bei der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz zu unterstützen, egal wie man deren gesellschaftliche Bedeutung bewerten mag.

Die Bedeutung der Rechtschreibung liegt auch in ihrer Funktion begründet: Sie besteht darin, als Leser das Geschriebene schnell und sicher zu verstehen. Wer die Orthografie beherrscht, dem steht die Schrift nicht nur als Werkzeug für den Ausdruck seiner Gedanken zur Verfügung. Sie ermöglicht auch, dass die Gedanken leicht rezipiert werden können. Dieser Sinn leuchtet auch Schülerinnen und Schülern ein und kann ein wichtiger Motor für das oft mühevollere Rechtschreiblernen sein.

Um der Aufgabe gerecht zu werden, die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz von Lernenden bestmöglich anzuleiten und zu fördern, bedarf es eines systematischen und vielseitigen Rechtschreibunterrichts von der ersten Klasse an. Diese Handreichung bietet dafür eine Orientierung und folgt dabei dem Leitgedanken:

An der Sache orientiert, vom Lerner aus gedacht.

Rechtschreibunterricht wird mithilfe von vier Bausteinen beschrieben, die ineinandergreifen und gleichwertig nebeneinander stehen: Gemeinsames Nachdenken über Schrift, mit Einsicht üben, Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben und Umgang mit Wörterbüchern. Sie bieten Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe I, denn die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz ist nicht nach vier Schuljahren abgeschlossen. Der Schwerpunkt dieser Handreichung liegt auf den Jahrgängen 1 bis 6 mit einem Ausblick auf höhere Jahrgänge. Die Handreichung spezifiziert und ergänzt mit ihren Ausführungen die Bildungspläne Deutsch der Grundschule, Stadtteilschule und des Gymnasiums. Ein Überblick über die wichtigsten Vorgaben zum Rechtschreibunterricht² dieser Bildungspläne findet sich im Anhang.

In der Handreichung werden besonders Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Richtigschreiben berücksichtigt. Sie geht der Frage nach, wie deren Fehler zu deuten sind und wie eine effektive Förderung aussehen kann.

Im Anhang ist u.a. auch der Basiswortschatz für die Grundschule aufgeführt. Er dient als Modellwortschatz und ermöglicht Einsichten in die für die Grundschule relevanten Rechtschreibphänomene. Der Basiswortschatz ist nicht dazu da, auswendig gelernt zu werden.

Er stellt vielmehr das „Material“ für das gemeinsame Nachdenken und das einsichtsvolle Üben als wichtige Bausteine des Rechtschreibunterrichts dar und bietet eine wichtige Orientierung für die Lehrkräfte (weitere Ausführungen zum Basiswortschatz in Kapitel „Bausteine“ und im Anhang).

² Die Bildungspläne für Hamburger Schulen befinden sich unter www.hamburg.de/bildungsplaene.

¹ Zitiert nach: Karl von Holtei: Jugend in Breslau. Hrsg. von Helmut Koopmann. Berlin: Nicolai 1988, S. 100.

Theoretische Grundlagen: ein Kurzüberblick

Für die Beantwortung der Frage, was guten Rechtschreibunterricht ausmacht, spielt zum einen ein Verständnis der deutschen Schriftsystematik eine wichtige Rolle. Nur wenn man weiß, wie die Rechtschreibung aufgebaut ist und welche Strategien zum richtigen Schreiben daraus abzuleiten sind, kann man einen lernwirksamen Unterricht initiieren. Zum anderen ist der Blick auf die Schülerin und den Schüler entscheidend: Wie lernen Kinder, richtig zu schreiben? Wie entwickelt sich Rechtschreibkompetenz? Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder, auch die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache?

Aus der Orientierung an der Struktur des Lerngegenstandes Schrift und zugleich am Lernen des Kindes ergeben sich die Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Anfang an: An der Sache orientiert, vom Lerner aus gedacht.

Blick auf den Lerngegenstand: Struktur des deutschen Schriftsystems

In der Linguistik gibt es kein einheitliches Modell der Orthografie, sondern verschiedene Systematiken, die unterschiedlich viele Prinzipien der Rechtschreibung beschreiben. „Unabhängig davon, wie viele Prinzipien angenommen werden, ist es entscheidend festzuhalten, dass das deutsche Schriftsystem ein Mischsystem ist, in dem verschiedene Prinzipien zusammenwirken und keines dominant ist [...]“ (Weinhold 2013, S. 203). Neben den Prinzipien ist auch die Unterscheidung von regelgeleiteten Phänomenen und Ausnahmen von Bedeutung (siehe auch „Übersicht über relevante Rechtschreibphänomene“ aus dem Bildungsplan im Anhang).

Im Folgenden werden kurz zentrale Prinzipien der deutschen Rechtschreibung vorgestellt, die für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule und der Sekundarstufe I relevant sind, um daraus erste Konsequenzen für den Unterricht abzuleiten³.

Phonographisches Prinzip

Wie jede Alphabetschrift stellt die deutsche Orthografie einen Bezug zur lautlichen Seite der Sprache her. Unsere Schrift ist aber keine Lautschrift, also keine Eins-zu-eins-Übersetzung von Lauten in Buchstaben, wie der allgemein übliche Begriff

„Laut-Buchstaben-Zuordnung“ suggeriert. Nicht alle Laute, die wir hören können, werden geschrieben. Wir schreiben zum Beispiel nicht SCHTHOAM, sondern STURM. Nicht Laute, sondern nur die Phoneme⁴ werden in der Schrift mit Zeichen fixiert: „Aus einem Inventar von 37 Phonemen, den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten des Gesprochenen, und 31 Graphemen, deren Pendant im Geschriebenen, wird Sprache zu Papier gebracht“ (vgl. Fay 2013).

Abgesehen davon, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, nur die Phoneme als Grapheme zu notieren, gibt es beim Aufschreiben weitere Aspekte zu beachten:

- » Es gibt Grapheme, die aus mehreren Buchstaben bestehen, z. B. <sch>, <au>, <ng>, <ch>, <tz>.
- » Einem Graphem entsprechen oft mehrere Phoneme, z. B. bei den Vokalen: <o> entspricht in Rose dem Phonem /o:/ und in Sonne dem Phonem /ɔ/.
- » Ein Phonem kann unterschiedlichen Graphemen entsprechen, z. B. wird für das sogenannte lange i (also das Phonem /i:/) in den meisten Fällen das Graphem <ie> geschrieben (Lied), es gibt aber auch Ausnahmen (<i> bei Lid, wir, dir, mir, Papi, Omi ...; <ih> bei ihr).

Silbisches Prinzip

Über 90% der nativen deutschen Wörter weisen eine prototypische Wortstruktur auf. Diese zeigt sich in zweisilbigen Grundwörtern, die in der ersten Silbe immer betont, in der zweiten Silbe unbetont sind (trochäischer Zweisilber): le-sen, Ro-se, Wol-ke. Zu beachten ist, dass wir zwischen Sprech- und Schreibsilben unterscheiden, die ähnlich den Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen, keine Eins-zu-eins-Entsprechung haben. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die Schreibsilbe systematischer und variantenärmer als die Sprechsilbe ist.

Jede Schreibsilbe besitzt einen vokalischen Kern. In der unbetonten Silbe ist das immer das Graphem <e> (raten, laufen, Lupe, rote, Bücher usw.; Ausnahmen: König, wenig, fertig, Honig, Käfig). Die erste (betonte) Silbe kann entweder mit einem Vokal enden, man spricht dann von einer offenen Silbe. Der Vokal in dieser Silbe ist „lang“ (H_a-se, r_u-fen). Oder es steht am Ende der ersten Silbe ein Konsonant (Stopper), diese Silbe gilt als geschlossen, der Vokal ist „kurz“ (hel-fen, Tan-te, Lampe). Die zweite unbetonte Silbe beginnt regelhaft mit einem

3 In der Hamburger Schreib-Probe (HSP) wird von der alphabetischen, orthografischen und morphematischen Strategie gesprochen. Folgende Bezüge dieser Begriffe zur Struktur des Schriftsystems lassen sich herstellen: phonographisches Prinzip: alphabetische (und orthografische) Strategie; silbisches Prinzip: alphabetische und orthografische Strategie; morphologisches Prinzip: morphematische Strategie.

4 Ein *Phonem* ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Lautsystems der Sprache. Ob man z. B. <komm> [kom] oder [kɔm] ausspricht, verändert nicht die Bedeutung des Wortes, der Unterschied ist nur ein lautlicher. Ändert man aber [ɔ] zu [a], so verändert sich die Bedeutung, der Hörer versteht <Kamm>; [a] und [o] sind zwei verschiedene Phoneme des Deutschen. Analog dazu handelt es sich bei *Graphemen* um die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten des Schriftsystems.

Konsonanten. Wenn in der ersten Silbe allerdings ein Diphthong steht (z. B. ei, au, äu, eu), kann der Konsonant fehlen: schau-en, schrei-en.

Auf der Grundlage dieser Silbengesetzmäßigkeit erklärt sich u. a. die Konsonantendoppelung in der Schreibung:

Bei /kɔmən/ z. B. ist der Vokal in der ersten Silbe „kurz“, die Silbe deshalb mit einem Konsonanten geschlossen. Die regelhafte Struktur der zweiten Silbe verlangt außerdem einen Konsonanten am Silbenanfang, folglich muss „m“ zweimal verschriftet werden (auch wenn man nur einmal „m“ spricht). Diese Verdoppelung wird auch als Silbengelenk bezeichnet, um die Aufgaben des Konsonanten in beiden Silben zu verdeutlichen.

Die Silbengelenke <k> und <z> werden als <ck> bzw. <tz> abgebildet. Eine Doppelung entfällt bei den mehrgliedrigen Graphemen <sch>, <ch> und <pf> (Tische, Dächer, Apfel). Die – eigentlich regelhafte – Schreibung *Tischsche* würde dazu führen, dass mehr als vier Konsonantenbuchstaben aufeinander folgen. Das gibt es in deutschen Wörtern nicht.

Diese typische Silbenstruktur ist nur an sogenannten „echten“ Zweisilbern zu entdecken. Bei morphologisch komplexen Wörtern wie „weggeht“ oder „küsst“ müssen Präfix und Suffix (Morpheme⁵) erst abgetrennt werden. Der verbleibende Stamm wird dann in die Zweisilbigkeit überführt und entspricht der Regelhaftigkeit: ge-hen, küs-sen. Silben und Morpheme dürfen nicht verwechselt werden. Silben steuern die rhythmische Aussprache des Wortes, Morpheme sind seine kleinsten bedeutungstragenden Einheiten.

Silbe und Morphem sind nicht immer identisch:

Be-deu-tung versus Be-deut-ung.

Viele Wörter wurden aus fremden Sprachen ins Deutsche übernommen. Man erkennt sie häufig an der anderen Betonung (Kamel, Theater) oder daran, dass sie mehr als zwei Silben besitzen (Krokodil, Margarine). Ihre Schreibung folgt ganz anderen Gesetzmäßigkeiten und kann nicht nach den Verschriftungsregeln für deutsche Wörter erklärt werden. Sie sind als Merkwörter zu behandeln.

⁵ Ein *Morphem* ist die kleinste sprachliche Einheit, die eine Bedeutung oder eine sprachliche Funktion hat. Ein Wort kann aus einem oder mehreren Morphemen bestehen. Morpheme können nicht weiter zerlegt werden, ohne dass man ihre Bedeutung zerstört, z. B. *Kind-er*, *glück-lich*. Gewöhnlich unterscheidet man zwischen lexikalischen und grammatischen Morphemen. Lexikalische Morpheme, auch Inhaltsmorpheme genannt, bezeichnen reale oder gedachte Personen, Gegenstände oder Sachverhalte und bilden die Stämme der Wörter, z. B. *Kind*, *glück*. Grammatische Morpheme tragen grammatische Informationen, z. B. Flexionsmorpheme (*er* in *Kind-er* drückt den Plural aus) oder Wortbildungsmorpheme (*lich* in *glück-lich*). *Präfixe* und *Suffixe* sind grammatische Morpheme, die den Anfang oder das Ende eines Wortes bilden.

Morphologisches Prinzip

Neben dem phonographischen und silbischen Prinzip spielt das morphologische Prinzip, in der Unterrichtspraxis auch Stammprinzip genannt, in der deutschen Orthografie eine herausragende Rolle. Es besteht darin, dass Morpheme, die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache, gleich geschrieben werden. Es wird daher auch Morphemkonstanz genannt. Die Wörter *Held* und *hält* zum Beispiel klingen gleich, durch die unterschiedliche Schreibung wird jedoch deutlich, dass *Held* zum gleichen Wortstamm wie *Helden* und *hält* zum gleichen Wortstamm wie *halten* gehört. Das morphologische Prinzip überformt zum Teil das phonographische Prinzip. Es dient vor allem dem Leser, der damit direkt die Bedeutung erfassen kann (vgl. Bredel/Fuhrhop/Noack 2011).

Das morphologische Prinzip kommt zum Beispiel in folgenden Fällen zum Tragen:

Auslautverhärtung:

- » Wir sprechen und hören [hʊnt] mit dem stimmlosen /t/, wir schreiben aber Hund mit <d>, wie zum Beispiel auch in Hunde.
- » Wir sprechen und hören [gʏlp] mit dem stimmlosen /p/, wir schreiben aber gelb mit wie in gelbe.

Abweichungen in der Schreibung von Vokalen und Diphthongen:

- » Wir sprechen und hören [hændə] und schreiben Hände nicht mit dem häufigeren <e> für das /ɛ/, sondern mit dem Umlaut <ä> wegen des stets gleich geschriebenen Morphems Hand.
- » Wir sprechen und hören [bɔʏmə] und schreiben Bäume nicht mit <oi> oder <eu>, sondern mit <äu> wegen des stets gleich geschriebenen Morphems Baum.

Das Stamm-Morphem (oder der Wortstamm) trägt die Hauptbedeutung eines Wortes. Daneben gibt es noch andere Wortbausteine, die Wortbildungsmorpheme: Präfix, auch Anfangsmorphem oder Vorsilbe genannt, und Suffix, auch Endmorphem oder Nachsilbe genannt, wie z. B. ver- in verhindern und -nis in Hindernis. Durch den Wortstamm wird die Wortverwandtschaft sichtbar, die man in Wortfamilien darstellen kann. Eine Wortfamilie ist eine Gruppe von Wörtern mit demselben Stamm, aber mit verschiedenen Präfixen und Suffixen. Manche Wörter bestehen nur aus dem Stamm.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN: EIN KURZÜBERBLICK

Das lexikalische und das syntaktische Prinzip

Satzinterne Großschreibung

Das auffälligste Kennzeichen des deutschen Schriftsystems im Vergleich zu allen anderen Alphabetschriften ist die satzinterne Großschreibung.

Gegenwärtig existieren zwei Ansätze zu ihrer Erklärung: Traditionellerweise wird dieses Phänomen über die Wortart erklärt: Nomen bzw. Substantive und entsprechend auch Nominalisierungen (das beschwerliche Gehen) werden großgeschrieben. Alternative Erklärungen gehen von einer syntaktischen Herleitung aus: Erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben (vgl. Gaebert/Günther 2011, Fay 2013). Das hilft dabei, inhaltlich Wichtiges (das sind i. d. R. die nominalen Kerne) beim Lesen sicher zu erfassen. Da Nomen bzw. Substantive ausschließlich in dieser Funktion in Sätzen vorkommen, werden sie immer großgeschrieben, auch wenn sie nicht im Satz, sondern als Einzelwörter wie z. B. im Wörterbuch angeführt werden. Wörter aller anderen Wortarten können ebenfalls den Kern einer Nominalgruppe bilden und werden in diesen Fällen ebenfalls großgeschrieben (das schnelle Laufen, das Für und Wider, mein besseres Ich)⁶.

Getrennt- und Zusammenschreibung

Im Rahmen der Getrennt- und Zusammenschreibung wird die Schreibung von sprachlichen Einheiten geregelt, die einerseits zur Klasse der Wörter gehören, aber auch zwischen dem Wort und der Wortgruppe stehen. Während substantivische Komposita (z. B. Tischdecke, Fußballweltmeister) klar durch Zusammenschreibung gekennzeichnet sind, ist bei komplexen Konstruktionen anderer Wortarten durchaus Getrennt- oder Zusammenschreibung möglich (z. B. kennenlernen / kennen lernen, infrage / in Frage). Auf den ersten Blick parallele Konstruktionen werden zum Teil unterschiedlich geschrieben (z. B. Auto fahren, Rad fahren vs. eislaufen, kopfstehen).

Zeichensetzung

Das syntaktische Prinzip regelt auch die Zeichensetzung. „Das gegenwärtige deutsche Interpunktionssystem besteht aus 12 verschiedenen Satzzeichen: den Satzschlusszeichen Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen und den Auslassungspunkten; den Satzmittezeichen Komma, Semikolon, Gedankenstrich, Doppelpunkt; den paarigen Satzzeichen Kommas, Gedankenstriche, Klammern und Anführungszeichen“ (Nerius 2000, S.

232). Interpunktionszeichen gliedern geschriebene Texte und steuern das Lesen, indem sie das schnelle Erfassen der Satzbedeutung ermöglichen.

Erste Konsequenzen für den Unterricht aus diesem Kapitel

Die Rechtschreibung hat eine Systematik, die die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit Schrift entdecken, erlernen, verstehen, üben und beherrschen können.

- Diese Systematik muss den Schülerinnen und Schülern im Unterricht veranschaulicht und begreifbar gemacht werden. Dann können sie das Bewusstsein entwickeln, dass Rechtschreibung zu durchschauen und bewältigen ist – dies ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen. Zur Systematik gehört auch die im Bildungsplan Grundschule beschriebene Unterscheidung von Denkwörtern und Merkwörtern (vgl. Übersicht über relevante Rechtschreibphänomene im Anhang), die unterrichtlich unterschiedlich zu behandeln sind: Denkwörter enthalten regelgeleitete Phänomene, die sich durch die Anwendung eines „Rechtschreibtricks“ erschließen lassen. Im Unterricht sollte auf vielfältige Weise über sie nachgedacht werden (vgl. ↗ Kapitel „Gemeinsames Nachdenken über Schrift“). Merkwörter beziehen sich in erster Linie auf Ausnahmephänomene (z. B. die Markierung der sogenannten langen Vokale /a:/, /e:/, /o:/ und /u:/ bzw. der offenen Silbe durch das sogenannte Dehnungs-<h> oder die seltene Vokaldoppelschreibung), die anders behandelt werden sollten. Sie können im Laufe der Zeit z. B. auf einem Plakat gesammelt werden. So wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, dass es bei diesem Ausnahmephänomen nur wenige Wörter sind, die z. B. mit <aa>, <ee> oder <oo> geschrieben werden und dass sie im Zweifel den Vokal eher nicht verdoppeln sollten.
- Aus den Prinzipien des deutschen Schriftsystems lassen sich Strategien für das richtige Schreiben ableiten, z. B. Mitsprechen (phonographisches Prinzip), Ableiten und Verlängern (morphologisches Prinzip), in Silben sprechen oder geschriebene Wörter auf Silbenstrukturen untersuchen (z. B. auf Vokalkerne/Silbenkönige) und grammatische Proben (syntaktisches Prinzip). Auch Verfahren, die sich nicht von der Systematik der Orthografie, sondern eher aus der Lernerperspektive ableiten lassen (*an der Sache orientiert, vom Lerner aus gedacht*), spielen eine

⁶ Seit der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung werden Nomen in Verbindungen wie *Brust schwimmen*, *Schlange stehen* und Wörter, die sich im syntagmatischen Zusammenhang wie Nomen verhalten (z. B. im Großen und Ganzen, im Trüben fischen), ebenso großgeschrieben (vgl. Gaebert/Günther 2011).

Rolle: zum Beispiel Einprägen, in einer besonderen Rechtschreibsprache sprechen (z. B. bei Portemonnaie), analoge Schlüsse ziehen (z. B. Minimalpaare wie Hüte und Hütte) oder die sogenannte Lösblattmethode (welche Schreibweise sieht besser aus?). Das Entdecken, Besprechen, Anwenden und Üben von Strategien und Verfahren stellt einen wichtigen Aspekt im Rechtschreibunterricht dar (siehe [7](#) Kapitel „Gemeinsames Nachdenken über Schrift“).

- Grundsätzlich spielen alle Prinzipien und Strategien in allen Jahrgangsstufen eine Rolle, weil Kinder ja von Anfang an Texte schreiben sollen und die Wörter dafür nicht nach Schwierigkeit aussuchen (können). Sie werden im Laufe der Schulzeit immer wieder aufgegriffen und weitergeführt (Spiralcurriculum). Zu beachten ist allerdings, dass bei einer gemeinsamen Erarbeitung zunächst Rechtschreibphänomene des Kernbereichs (Denkwörter) thematisiert werden sollten, an denen Kinder Regelmäßigkeiten entdecken können. Ausnahmephänomene sollten zunächst als Merkwörter gesammelt und gelernt werden und eher im weiterführenden Rechtschreibunterricht ausführlicher in den Blick genommen werden (vgl. Weinhold 2009)⁷. Außerdem ist darauf zu achten, dass bei der Erarbeitung eines Phänomens oder Prinzips nicht zugleich auch Ausnahmen auftauchen, da sie kognitive Klarheit verhindern bzw. das Verstehen des Prinzips erschweren (Ranschburg'sche Ähnlichkeitshemmung, vgl. Dehn 2007). Wenn es z. B. um Wörter mit -er geht, sollten Ausnahmen wie Zebra, Sofa, Mama etc. nicht auch im Material vorkommen.
- Vereinfachende Hilfen im Anfangsunterricht wie „Schreibe, wie du sprichst“ oder „Hör genau hin“ können oft eher in die Irre führen, da unsere Schrift keine Lautschrift ist. Vielmehr können Schülerinnen und Schüler durch mitsprechendes (Ab-)Schreiben und das genaue Lesen richtiger Wörter Sprachdifferenzbewusstsein ausbilden: Geschriebene und gesprochene Sprache sind nicht identisch. Es gilt also eher „Sprich, wie du schreibst“ (vgl. Dehn 2007). Gespräche über richtig geschriebene Wörter können helfen, die phonographisch-silbischen und morphologischen Regularitäten von Wörtern aufzuspüren (siehe [7](#) Kapitel „Schreibunterricht in Klasse 1“).

Blick auf das Lernen der Schülerin und des Schülers: Wie Kinder Rechtschreibkompetenz entwickeln

Was Rechtschreibkompetenz eigentlich meint und welche Dimensionen sie beinhaltet, lässt sich z. B. mit Hilfe der Wissensarten von Ossner beschreiben (vgl. Fay 2013, Müller 2010):

- » Deklaratives Wissen (Wissen über Sachverhalte): zum Beispiel „Wortverwandtschaften werden in der Schrift sichtbar: Gleiches schreibt man gleich“ (Müller 2010, S. 91)
- » Problemlösungswissen (Strategien/Rechtschreibtricks kennen): zum Beispiel „Kint oder Kind? Verlängere das Wort, dann weißt du's sofort!“ (ebd.)
- » Prozedurales Wissen (Wissen, das die Ausführung von Fertigkeiten steuert, das Können): geübte Wörter automatisiert richtig schreiben können: zum Beispiel „Kind“ mit <d> schreiben (ebd.)
- » Metakognitives Wissen (Steuerung und Kontrolle des eigenen Lernens): zum Beispiel seine eigenen Fähigkeiten und Grenzen beim Rechtschreiben kennen

Alle Kompetenzdimensionen spielen beim Rechtschreiblernen eine Rolle. Zur Kompetenz gehört auch die motivationale Ebene, sozusagen als Voraussetzung für die Entwicklung dieser Kompetenzdimensionen, also das Interesse am Richtigschreiben und die Bereitschaft zum Rechtschreiblernen. Diese gilt es im Unterricht immer wieder zu wecken und zu stärken.

„Ziel einer Didaktik der Orthografie muss Rechtschreibsicherheit sein – im Großen und Ganzen also prozedurales Wissen, in Zweifelsfällen als Problemlösungswissen verfügbar. Je prozeduraler die Orthografie verfügbar ist, desto mehr Aufmerksamkeit kann auf den Inhalt des Geschriebenen gelegt werden“ (Ossner 2006, S.164).

Der Weg zu diesem Ziel verläuft sehr individuell und meistens nicht geradlinig, sondern beinhaltet Sprünge und Plateaus, Fehler und Irrwege (z. B. Übergeneralisierungen).

Rechtschreiblernen ist kein naturwüchsiger Prozess, der quasi von alleine geschieht. Auch die Wortbildtheorie der 50er-Jahre ist widerlegt, nach der sich ein zu verschriftendes Wort als ganzes „Wortbild“ darstellt, „[...] dessen Struktur sich beim Ansehen und beim Aufschreiben im Kopf des Kindes fest einprägte. Fehler beim Schreiben eines Wortes würden folglich mitgespeichert und beim wiederholten Schreiben des Wortes reproduziert werden“ (Leßmann 1998, S. 31).

Vielmehr wird Rechtschreiblernen als ein eigenaktiver, konstruktiver Prozess verstanden, der durch Unterricht auf vielfältige Weise angeregt werden muss.

⁷ Vergleiche hierzu zum Beispiel die Arbeit mit dem Dehnungs-h im Kapitel Ausblick auf die Weiterarbeit ab Jahrgang 7.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN: EIN KURZÜBERBLICK

Nachhaltiges Lernen geschieht dann, wenn der Lernende sein implizites Wissen und Können (seine kognitiven Schemata) mit „[...] seinen neuen Beobachtungen und dem, was ihm explizit im Unterricht vermittelt wird, verbindet, so dass er es beim Schreiben und Überarbeiten wirklich gebrauchen, anwenden kann. Dabei geht es um eine Wechselwirkung zwischen dem, worüber der Schreiber unbewusst verfügt (also operativ), und dem, was er bewusst benennen und ausführen kann (also analytisch: das umfasst beides, das deklarative Wissen [...] und das prozedurale Wissen [...])“ (Augst/Dehn 1998, S.203).

Es gibt eine Vielzahl von Modellen, die den (Recht-)Schreiblernprozess mit Hilfe verschiedener Phasen beschreiben (Zusammengefasst dargestellt sind es die logographische Phase, alphabetische Phase und orthographische Phase). Diese Phasen dürfen aber nicht als aufeinanderfolgende Stufen verstanden werden, die alle Kinder nacheinander durchlaufen, sondern eher als Strategien, die ein Lerner entwickelt und je nach Situation erprobt. Insofern ist es für den Unterricht wichtig zu wissen, „[...] dass Rechtschreibkompetenz nicht im Sinne einer linearen Progression verstanden werden darf, die sich stufenweise von einem Rechtschreibprinzip zum nächsten vorarbeitet. Denn die Prinzipien bauen wie gesagt nicht aufeinander auf, sondern greifen ineinander und sollten daher entsprechend *integrativ* behandelt werden“ (Weinhold 2013, S. 205).



Weitere Konsequenzen für den Unterricht

- Ausgangspunkt des Unterrichts sollten in erster Linie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und ihre Hypothesen und Fragen sein. Der Kerngedanke „An der Sache orientiert, vom Lerner aus gedacht“ bedeutet, dass an den Schrifterfahrungen der Kinder, ihrem Können und ihren fehlerhaften Hypothesen angeknüpft wird und ihnen passende, an den Prinzipien der Schrift orientierte Lernangebote dargeboten werden.
- Für das Lernen ist es von zentraler Bedeutung, dass die unterrichtlichen Angebote in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Wygotski 1986) eines Kindes liegen. Wenn z. B. ein Kind noch nicht genügend Erfahrung mit der Großschreibung gemacht und seine Aufmerksamkeit noch nicht auf dieses Phänomen gerichtet hat, werden darauf fokussierte Aufgaben nicht lerneffektiv sein, weil das Kind das neue Wissen nicht mit seinen vorhandenen kognitiven Schemata verknüpfen kann.
- Um eine Passung von Lernangeboten zu erreichen und Ansatzpunkte gerade für die Lerner zu finden, die es mit dem Rechtschreiblernen nicht leicht haben, haben sich folgende Fragen bewährt (vgl. Dehn 2013):
 - > Was kann das Kind schon? (Blick auf den Lerner)
 - > Was muss es noch lernen? (Blick auf die Zielvorstellung, die Sache)
 - > Was kann es als nächstes lernen? (Blick auf einen nächsten Lernschritt)Passende Lernangebote sind solche, bei denen jeder Lerner daran etwas zu lernen findet, das ihn herausfordert und das er aber zugleich auch bewältigen kann. Es lernen also nicht alle Kinder dasselbe zur gleichen Zeit beim selben Lernangebot.
- Individualisierter Rechtschreibunterricht, der an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpft, lässt sich nicht nur durch individuelle Aufgaben realisieren. Wichtig ist auch, dass ein Rechtschreibphänomen oder eine Strategie im gemeinsamen Unterricht wiederholend bearbeitet wird (Spiralcurriculum). So hat jeder Schüler oder jede Schülerin die Chance, sich den Lerninhalt dann anzueignen, wenn er oder sie wirklich soweit ist, der Inhalt also in die „Zone der nächsten Entwicklung“ gerückt ist.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN: EIN KURZÜBERBLICK

- Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können besondere Schwierigkeiten haben und spezifische Fehler machen, weil sich die Strukturen der Sprachen vermischen können, zum Beispiel (vgl. Rösch 2005):
 - » Schülerinnen und Schüler z. B. mit slawischen Herkunftssprachen können den Unterschied zwischen <Ofen> und <offen> oder <schief> und <Schiff> nicht hören, weil es in ihrer Muttersprache diese Phonemopposition nicht gibt.
 - » Anders als im Deutschen gibt es z. B. im Türkischen keine Konsonantenhäufung am Wortanfang. Daher fügen Schülerinnen und Schüler häufig Vokale ein (Bulume, Fürösche).
 - » Schülerinnen und Schülern mit romanischen Herkunftssprachen nehmen häufig das Phonem /h/ nicht wahr und lassen das Graphem <h> beim Schreiben oft weg.
 - » Da im türkischen Schriftsystem das Graphem <y> häufig vorkommt, übertragen viele Schülerinnen und Schüler dies auf die deutsche Schreibung und schreiben zum Beispiel <ay> statt <ei>.
- Bei der Deutung von Rechtschreibfehlern ist es wichtig, Lernvoraussetzungen dieser Art zu berücksichtigen. Im Unterricht können die Fehler dann analysiert, eingeordnet und bearbeitet werden.
- Aufgaben und Lernarrangements sollten auch im Rechtschreibunterricht möglichst oft so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler zu zweit oder in einer Kleingruppe miteinander ins Gespräch über Rechtschreibung kommen können. Die Chance ist groß, dass Gleichaltrige dabei gegenseitig in der „Zone der nächsten Entwicklung“ agieren, ihr Nachdenken über Schrift wechselseitig aktivieren und dadurch mit- und voneinander lernen können (vgl. Wygotski 1986). Wenn z. B. unterschiedliche Vorstellungen der Kinder aufeinander treffen, regt dieser Widerspruch sie dazu an, das Richtige herauszubekommen. Dieses Bestreben nach Rechtschreiben sollte Unterricht systematisch (und zunehmend weniger durch direkte Lehrerhilfe) unterstützen.

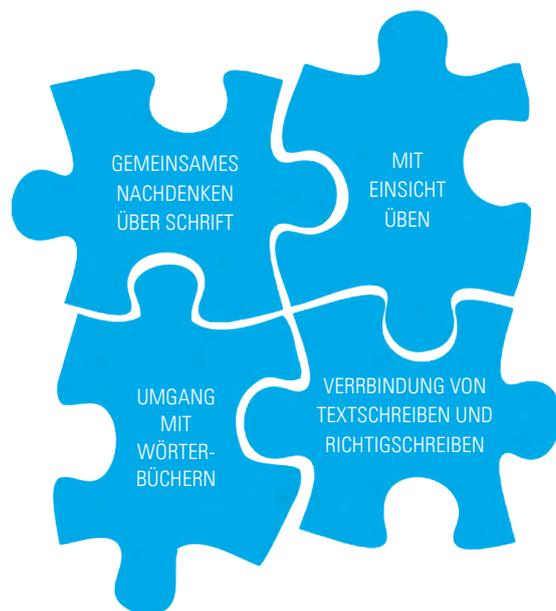


BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts

Im Folgenden wird zunächst der im Anhang aufgeführte Basiswortschatz für die Grundschule als „Material“ für den Unterricht erläutert. Anschließend werden vier Bausteine dargestellt und mit vielen praktischen Beispielen illustriert, die – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – für den Rechtschreibunterricht in allen Jahrgängen grundlegend sind. Sie sind als Puzzleteile zu verstehen, die ineinandergreifen, sich ergänzen und im Nebeneinander, im „sowohl als auch“, einen systematischen, vielfältigen und ausgewogenen Rechtschreibunterricht beschreiben. Der Rechtschreibunterricht stellt wiederum ein Teil der gesamten Spracharbeit des Deutschunterrichts dar, mit einer engen Verknüpfung zu den Teilbereichen „Sprache untersuchen“ und „Texte schreiben“.

Übersicht der Bausteine



Grundlegend für alle Bausteine sind u. a. folgende Prinzipien:

- » Nicht das viele Lesen, sondern die Auseinandersetzung mit Schreibweisen unterstützt das Rechtschreiblernen (vgl. Siekmann 2013). Es geht im Rechtschreibunterricht also darum, die Struktur der Schrift in den Aufmerksamkeitshorizont der Lerner zu rücken.
- » Die Schülerinnen und Schüler müssen sich mit vielen (Beispiel-) Wörtern auseinandersetzen (siehe ↗ Basiswortschatz im Anhang), um überhaupt Regelhaftes erkennen zu können – als Voraussetzung für das Beherrschen, Verstehen oder Formulieren eines Prinzips/einer Regel. (Einzelne Wörter führen nur zu singulären Erkenntnissen.)

- » Aufgaben müssen das Nachdenken über die Schreibweise befördern (und dazu gehört das Verstehen der Wörter, das Bemerkten von Besonderheiten/Schwierigkeiten und die Suche nach dem Prinzip), weil mechanisches Abarbeiten nicht zum Rechtschreiblernen führt (z. B. Ausfüllen von Lücken mit einem Phänomen, ohne dass das Wort inhaltlich verstanden werden muss).

Hinweise zum Basiswortschatz der Grundschule

(siehe ↗ Anhang)

Mit dem im Anhang aufgeführten Basiswortschatz wird Wortmaterial für den Unterricht zur Verfügung gestellt. Der Basiswortschatz enthält überwiegend Wörter aus dem Kernbereich der Rechtschreibung, häufig gebrauchte Wörter (darunter auch Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen), ausgewählte Wörter, die in der Grundschule häufig falsch geschrieben werden, aber auch Wörter zu systematisch nicht erschließbaren Bereichen der Rechtschreibung wie z. B. zum Dehnungs-h.

Der Basiswortschatz dient als Grundlage zum Lernen und Üben und ist nicht dazu da, auswendig gelernt zu werden.

Auswendiglernen ohne Nachdenken über die Rechtschreibmuster würde fruchtlos bleiben. Der Umgang mit dem Basiswortschatz ermöglicht vielmehr Einsichten in die grundschulrelevanten Rechtschreibphänomene und Prinzipien und dient damit dem Transfer für das richtige Schreiben weiterer Wörter, das heißt Schülerinnen und Schüler können gewonnene Einsichten in die Struktur der Rechtschreibung auf sehr viele andere Wörter übertragen. Wenn ein Kind über Rechtschreibsicherheit im Bereich des Basiswortschatzes verfügt, bedeutet es auch, dass es einen Großteil der Wörter in Texten richtigschreiben kann, denn die im Basiswortschatz enthaltenen häufig gebrauchten Wörter decken ungefähr 75% des Wortschatzes in Kindertexten ab (vgl. Richter 2001). Besonders für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache kann der Umgang mit dem Basiswortschatz Orientierung und Sicherheit bieten, auch im Hinblick auf die Festigung und Erweiterung ihres Wortschatzes⁸.

8 Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache empfiehlt sich die Einbettung in eine umfassendere Wortschatzarbeit. Siehe dazu: nach Kleinschmidt-Bräutigam/Babbe/Terhechte-Mermeroglu (2013): Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-) Wortschatzlernen. LISUM.

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Die im Anhang angegebenen Wörter des Basiswortschatzes sind Modellwörter. Sie können durch klassenbezogene und individuelle Wörter ergänzt werden, also durch Wörter, die einzelnen Schülerinnen und Schülern besonders wichtig sind oder die sich durch die Arbeit an einem Thema innerhalb des Unterrichts ergeben.

„Die Erfahrungen im Umgang mit dem Grundwortschatz haben gezeigt, dass weniger die Vorgabe der Wörterauswahl als vielmehr die Art des Umgangs mit ihr für den rechtschriftlichen Lernerfolg verantwortlich ist.“

(Kleinschmidt-Bräutigam/Babbe/Terhechte-Mermeroglu 2013, S. 11)

Gemeinsames Nachdenken über Schrift



In einem systematischen Rechtschreibunterricht gilt es, die Schülerinnen und Schüler herauszufordern, die Struktur des deutschen Schriftsystems zu entdecken, zu erarbeiten und zu durchschauen. Rechtschreibphänomene und Strategien werden im Laufe der Grundschulzeit und der Sekundarstufe I gemäß eines Spiralcurriculums immer wieder thematisiert und in einer für die Schülerinnen und Schüler überschaubaren Systematik verortet:

Gibt es dafür einen Rechtschreibtrick bzw. eine Regel oder handelt es sich um ein Ausnahmephänomen? Welche Strategie(n) kann ich für die richtige Schreibung anwenden?

Eine Systematik kann in der Klasse visualisiert und stetig erweitert werden. Eine zentrale Methode stellt dabei das gemeinsame Nachdenken und Sprechen über Wörter oder Sätze mit der ganzen Klasse oder in kleinen Gruppen dar. In den Rechtschreibgesprächen wird der Struktur der Schrift anhand von Beispielwörtern auf den Grund gegangen. Der Basiswortschatz im Anhang bietet dafür geeignetes Wortmaterial an.

Rechtschreibgespräche sollten regelmäßig von Klasse eins an durchgeführt werden, am besten in einer ritualisierten Form, z. B. jeden zweiten Tag zehn Minuten am Anfang der Stunde. Gängig sind Begriffe wie „Wort/Satz des Tages“, „Der harte Brocken“, „Knackwort des Tages“.

Es wird ein Wort oder Satz korrekt an die Tafel geschrieben⁹, gemeinsam nach schwierigen Stellen und einer Erklärung für die Schreibweise gesucht:

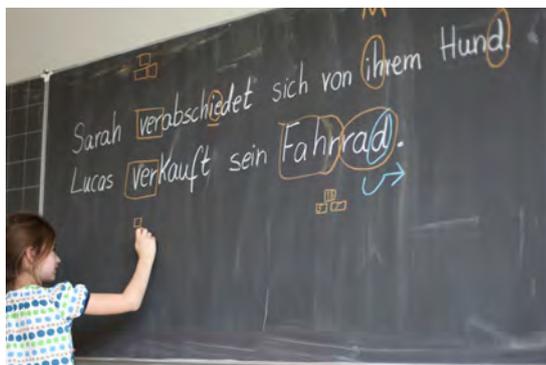
Wo ist die Schwierigkeit im Wort?

Ist es ein Denkwort oder Merkwort?

Welche Strategie/welchen Trick kann ich anwenden?

Wie ist das Wort gebildet?¹⁰

Sinnvoll ist es, die schwierigen Stellen nicht nur zu markieren, sondern auch entsprechende Symbole für den passenden „Rechtschreibtrick“ oder die Rechtschreibstrategie hinzuzufügen.



Zur Vertiefung können anschließend Wörter derselben Wortfamilie, Reimwörter oder Wörter, in denen das gleiche Phänomen vorkommt, gesammelt und aufgeschrieben werden. Außerdem kann das Eintragen des Wortes in eine „Nachdenktabelle“ (siehe ↗ Anhang) zu einer Systematisierung beitragen. Auf der Satzebene können im weiterführenden Unterricht auch z. B. Kommasetzung gemeinsam untersucht werden.

Wenn die Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibgesprächen vertraut sind, können sie sich auch in kleinen Gruppen über „Knackwörter“ austauschen und dabei von dem Wissen der Mitschüler profitieren: Wörter wie z. B. „Spinnennetz, Backenzähne, Schreibpapier, Handballmannschaft, Spielplätze, Frühstücksbretchen“ werden zu zweit oder dritt untersucht, Auffälligkeiten markiert und Erklärungen dafür gefunden und aufgeschrieben und dann der ganzen Klasse präsentiert. Wenn die einzelnen Gruppen verschiedene Wörter untersuchen, können diese nach der Präsentation gemeinsam sortiert und kategorisiert werden.

⁹ Als Varianten können Wörter oder Sätze auch mit Platzhaltern für die schwierigen Stellen präsentiert oder „Falschschreibungen“ gemeinsam untersucht und korrigiert werden.

¹⁰ Zu Leitfragen vgl. auch Beate Leßmann in: Die Grundschulzeitschrift 271/2014.

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Aufgaben zur Erforschung der Silbenstruktur

Die Kenntnisse über den regelhaften Aufbau von Schreibsilben in deutschen Grundwörtern (siehe [7](#) Kapitel „Struktur des deutschen Schriftsystems“) helfen Schülerinnen und Schülern dabei,

- » die zweisilbige Grundform als Analyseeinheit zu nutzen,
- » den Zusammenhang zwischen der Struktur der Schreibsilbe und der Aussprache des Wortes zu entdecken: offene Silbe = langer Stammvokal, geschlossene Silbe = kurzer Stammvokal,
- » die Gesetzmäßigkeiten für unterschiedliche Schreibweisen (z. B. i/ie, Doppelkonsonanten) selbst zu entdecken,
- » die Schreibung unbekannter Wörter herzuleiten,
- » eigene Fehler zu erkennen und zu korrigieren.

Mit dem Modell von Häuschen und Garage (vgl. zum Beispiel Breidel 2010) können die schriftstrukturellen Basismuster bereits in der Grundschule anschaulich erarbeitet werden.

Das „Häuschen“ steht für die erste betonte Silbe, die „Garage“ für die zweite unbetonte sogenannte Reduktionssilbe. In einem ersten Schritt werden prototypische Zweisilber vorgegeben und in die Häuser und Garagen eingetragen: z. B. Rose, helfen, Esel, Bruder, Kinder, raten, stehen. Später können solche Formen wie schwimmen, rennen, Spiegel usw. folgen. Die einzelnen Buchstaben sind so zu verteilen, dass der Vokal der ersten Silbe immer im mittleren Zimmer des Hauses „wohnt“, der Vokal der zweiten Silbe in der mittleren Abteilung der Garage platziert wird.

Anschließend fassen die Kinder ihre Beobachtungen zusammen, und es wird Folgendes abgeleitet:



Das erste Zimmer im Häuschen kann von einem oder mehreren Buchstaben bewohnt sein, manchmal bleibt es ganz frei.

Das dritte Zimmer ist entweder leer oder durch einen Buchstaben besetzt. Der Vokal im mittleren Zimmer wird entsprechend „lang“ oder „kurz“ gesprochen.

Die erste Abteilung der Garage ist immer mit einem Bewohner belegt.

In der zweiten Abteilung der Garage steht fast immer ein <e>, das schwach oder gar nicht artikuliert wird.

Wenn die Analyse von offenen und geschlossenen Silben gesichert ist, kann man einen ersten Forscherauftrag stellen:

Wann schreibt man Wörter mit <i> oder <ie>?

Briefe, finden, Biene, Kiste, Spiegel, Winter usw. werden in die Häuser und Garagen eingetragen, und man stellt fest: Das Wort wird mit <i> geschrieben, wenn das dritte Zimmer durch einen Konsonanten belegt ist. Bleibt das dritte Zimmer frei, steht immer <ie>.

In der Sekundarstufe I wird es ausreichen, die Zweisilber mit Silbenbögen zu unterlegen sowie Silbenränder und Vokalkern zu untersuchen. Das Ergebnis lautet dann: Steht am Ende der Silbe kein Konsonant, die Silbe ist also offen und der Vokal „lang“, dann wird dieses lange <i> in der Regel als <ie> verschriftet. Ist die Silbe hingegen geschlossen (Stopper), steht ein einfaches <i>, dieses <i> ist „kurz“ (siehe [7](#) Aufgabenbeispiel im Anhang).

Diese Regel gilt für alle Wörter, die im Ursprung deutsch sind (80%-Regel). Liter, Bibel, Tiger sind Ausnahmewörter, die aus fremden Sprachen übernommen wurden. Diese Wörter gehören in eine Merkwörterammlung.

Auch das Üben an Nonsenswörtern ist sinnvoll: Ist die Schreibung „er schlibt“ richtig? Wie steht es mit „es pliemt“? Die Überprüfung von „schlibt“ ergibt: schli – ben kann nicht richtig sein, da die erste Silbe offen und der Vokal „lang“ ist. Ein langes i muss zu 80% als ie verschriftet werden. Insofern kann höchstwahrscheinlich nur die Schreibung „er schliebt“ gelten. Schülerinnen und Schüler gehen unbelastet und mit Spaß an die Untersuchung von Pseudowörtern heran und haben bei



BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

dieser Übung letztendlich genauso viel über die Regelmäßigkeit der deutschen Rechtschreibung gelernt wie an „richtigen“ Wörtern. Dieses Vorgehen ermöglicht es auch, „passgenaue“ Übungswörter zu konstruieren und den Fokus auf eine begrenzte Rechtschreibproblematik zu lenken.

Aufgaben zum morphologischen Prinzip

Das Durchdringen des morphologischen Prinzips erfordert sprachliches Wissen und sollte deshalb, besonders im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, in Verbindung mit Verb-Konjugationen, Pluralformen und der Wortbildung erarbeitet werden. Besonders das morphologische Prinzip bietet sich durch seine Regelmäßigkeit an, in Rechtschreibgesprächen thematisiert zu werden. Von Anfang an kann man z. B. die Auslautverhärtung und die Umlautung in den Blick nehmen:

Wo ist die besondere Stelle beim Wort Häuser?

Man hört /ɔʏ/ schreibt aber <äu>.

Welchen Trick kann man anwenden?

Häuser kommt von Haus und aus <au> wird <äu>.

Warum wird Hund mit <d> geschrieben,

obwohl wir ein /t/ hören?

Weil man bei Hunde ein /d/ hört und wenn viele Hunde mit <d> geschrieben werden, dann wird ein Hund auch mit <d> geschrieben.

Wichtig für das richtige Schreiben ist es, dass die Schülerinnen und Schüler Wörter in ihrer Bauweise verstehen. Um zu entdecken, wie Wörter gebildet werden, und damit dem Stamprinzip bzw. morphologischen Prinzip auf den Grund zu gehen, müssen die Schülerinnen und Schüler mit Wörtern (des Basiswortschatzes) auf vielfältige Art handelnd umgehen: Wörter werden auseinander genommen, zusammengesetzt, neu erfunden und in ihren Bedeutungen erklärt, zum Beispiel:

- **Würfelspiel**
Benötigt wird ein Würfel mit Vorsilben (z. B. ver-, vor-, ab-, aus-, be-, weg-) und einer mit Verben (z. B. fallen, schreiben, sagen, ziehen, stehen, fahren, spielen). In einer anspruchsvolleren Variante wird mit drei Würfeln gespielt (Präfix, Stamm, Endung) oder mit Stamm (fall, schreib, ...) und Suffixen (-heit, -keit, -ung, -en, -er, -erin), die zugleich einen Artikel und die Großschreibung erfordern.
Würfele und prüfe, ob es das gewürfelte Wort gibt.
Wenn ja, schreibe einen sinnvollen Satz mit dem Wort.
- Wie viele Wörter findest du, in denen der Wortstamm **fahr** steckt? Schreibe sie auf und umkreise den Wortstamm. Nutze auch dein Wörterbuch.

- Bilde Quatschsätze mit möglichst vielen Verwandten aus der Wortfamilie **lauf**. (Zum Beispiel: Der Läufer läuft mit der Läuferin zusammen im Laufstall und verläuft sich laufend.)
- Bilde möglichst viele Quatschwörter mit dem Wortstamm **back**. (Zum Beispiel: verbacken, Backschuhe, Backung.)
- Denke dir einen Wortstamm aus, den es nicht gibt, z. B. **luck**. Schreibe möglichst viele Wörter zu dieser Wortfamilie auf.
- Schreibe die Bedeutung zusammengesetzter Wörter auf! (Zum Beispiel Klassenzimmer: Das Klassenzimmer ist ein Zimmer, in dem eine Klasse unterrichtet wird. Auch Turnschuh, Sporttasche, Winterjacke, Handtuch, Taschentuch, Wartezimmer sind z. B. gut möglich.)

➤ Weitere Aufgabenbeispiele finden sich als Kopiervorlage im Anhang.

Aufgaben zur satzinternen Großschreibung

Die satzinterne Großschreibung ist ein Fehlerschwerpunkt nicht nur in Schülertexten. Die traditionelle Regel zu nennen, ist einfach: Nomen schreibt man groß, alle anderen Wörter klein (außer am Satzanfang). Die Regel verstehen und anwenden zu können, erfordert jedoch anspruchsvolle grammatische, also analytische (Denk-)Operationen. Denn die alles entscheidende Frage ist, welches Wort ein Nomen ist.

Es gibt verschiedene Proben, die hilfreich sein können, aber auch Schwierigkeiten enthalten:

- » Die Artikelprobe: Jedes Nomen hat einen Artikel (Haus – das Haus), der Artikel steht nicht immer im Satz und nicht unbedingt direkt vor dem Nomen. Dies ist eine besonders häufige Fehlerquelle: Die Verrückte maus läuft weg.
- » Die Plural-Probe: Man kann die Mehrzahl bilden (das Haus – die Häuser), aber nicht immer (das Glück).
- » Die Attribuierungs-Probe: Nomen können durch Attribute erweitert werden (Glück – großes Glück).¹¹

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass andere Wortarten nominalisiert werden können:

Die kleine Verrückte ist eine Spinnerin.

Das endlose Warten hat ein Ende.

Für den Unterricht ist es wichtig, die Proben nicht als unumstößliche Regeln nahezubringen, es können vielmehr Hilfskonstrukte sein, die gerade zu Beginn eines Lernprozesses eine erste Orientierung bieten können.

¹¹ Bei den Proben ist zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache häufig mehrere Jahre benötigen, um den Artikelgebrauch in der deutschen Sprache zu automatisieren. Dieses gilt auch für Pluralformen und die Deklination von Adjektiven.

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Die richtige Anwendung der Nomen-Proben setzt bereits ein implizites Verständnis (der Wortart(en)) voraus, und letztlich entscheidet sich die Großschreibung eines Wortes nach seiner Funktion im speziellen Satz.

Aus diesem Grund gilt es im Rechtschreibunterricht, besonders in der Grundschule, zunächst Wege impliziten Lernens zu eröffnen, indem Kinder durch verschiedene Aufgabenstellungen zum Sammeln, Abschreiben und Lesen Erfahrungen machen können.

Erst wenn die Lerner implizit bereits grundlegende Orientierungen und einige Sicherheiten gewonnen haben, ist die satzinterne Großschreibung auch analytisch zu erschließen.

Gerade in höheren Jahrgangsstufen (z. B. ab Klasse 3/4) kann das syntaxbezogene Konzept eine sinnvolle Hilfe darstellen: „Ein Wort wird großgeschrieben, wenn es attributiv nach links erweitert werden kann.“ Durch Treppengedichte werden wesentliche Regeln des syntaxbezogenen Konzepts veranschaulicht.

Die Maus

die graue Maus

die kleine, graue Maus

die freche, kleine, graue Maus

ärgert

die Nachbarskatze

die große Nachbarskatze

die schläfrige, große Nachbarskatze.

Die Schülerinnen und Schüler können erfahren, dass innerhalb einer Nominalgruppe nur ein Wort, nämlich der Kern, großgeschrieben wird. Er steht am rechten Rand und kann nach links erweitert werden. Gleichzeitig wird den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die wortartenbezogene Methode deutlich, dass der Artikel nicht direkt vor dem Nomen stehen muss. Es ist durchaus denkbar, im Anfangsunterricht – anknüpfend an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – verschiedene „Nomenproben“ anzubieten und dann z. B. mit Treppengedichten zu arbeiten.¹²

In der Arbeit mit Treppengedichten bieten sich zu Beginn als Beispielwörter für die Besetzung des Kerns der Nominalgruppe Konkreta und Gattungsnamen an (siehe Beispiel oben). Im weiterführenden Unterricht können dann auch zum Beispiel

¹² Vertreter des syntaxbezogenen Konzepts empfehlen, ganz auf den Wortartenbezug bei der Erarbeitung der Großschreibung zu verzichten (z. B. Bredel, Noack, Müller).

nominalisierte Adjektive oder Verben thematisiert werden, weil ja genau diese besondere Schwierigkeit mit dem syntaxbezogenen Ansatz adäquat erfasst wird (z. B. *das dunkle Blau, das ständige, nervige Schimpfen*).

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, mit Treppengedichten zu arbeiten (vgl. Nünke/Wilhelmus 2001), zum Beispiel:

- » Treppengedichte analysieren und Regeln ableiten (*„Stufenwörter schreibt man groß, vor den Stufenwörtern kommen Einfüllwörter“ usw.*),
- » Treppengedichte umbauen und selbst schreiben,
- » Treppengedichte zu Sätzen reduzieren und Sätze zu Treppengedichten umbauen¹³.

Mit Einsicht üben



Sinnvolles Üben entsteht dann, wenn die Schülerinnen und Schüler Wörter üben, die sie noch nicht richtig schreiben können, sie aber richtig schreiben wollen, weil sie den Nutzen für sich erkennen. Außerdem ist der Blick auf schwierige Stellen zentral: *„Was fällt mir an dem Wort auf?“* und *„Welche Stelle im Wort ist für mich schwierig?“* sind dafür zentrale Leitfragen.

Für das Üben gilt es, folgende Grundsätze zu beachten (vgl. Dehn 2007):

- » Voraussetzung für nachhaltiges Üben regelhafter Denkwörter ist die Einsicht in deren Struktur.
- » In der Phase des Erwerbs stören ähnliche Phänomene einander und sollten mit zeitlichen Abstand geübt werden (Ranschburg'sche Hemmung) – ggf. zuerst das einfachere oder häufigere Phänomen.
- » Für das Behalten ist es entscheidend, an welchem Tag die erste Wiederholung stattfindet: Je früher, desto besser.
- » Erfolgserlebnisse wecken die Übungsbereitschaft. Die Übungsaufgaben dürfen nicht zu schwer und nicht zu leicht sein. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich zutrauen, die Aufgaben zu bewältigen.

¹³ Ein von Röber-Siekmeyer erstelltes ausführliches Unterrichtsvorhaben mit vielen Aufgaben und Beispielen findet sich unter: www.ph-Freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/roeber/publikationen/eigene/Ein_anderer_Weg_zur_Gross-_und_Kleinschreibung.pdf

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Es gibt viele verschiedene Methoden zum einsichtsvollen und problemorientierten Üben mit einem Wortschatz, zum Beispiel:

Die Arbeit mit einer Lernwörterkartei, in der die Übungswörter von Fach zu Fach wandern und so wiederholend systematisch geübt werden (vgl. z. B. Leßmann 2007). Dabei ist es wichtig, dass auch hier die als schwierig empfundenen Stellen markiert werden.

Motivierend sind außerdem Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler Aufträge und Fragen zu ihren Übungswörtern bearbeiten und richtig aufschreiben, z. B.: Wie viele Wörter findest du, die auf -el (-ung, -ig, -ich, -eln) enden? Suche alle Wörter heraus, die mehr als zwei Silben haben oder mit ie geschrieben werden oder Adjektive sind oder ...

*Schreibe alle Wörter heraus, die etwas mit deinen Hobbys zu tun haben usw.*¹⁴

➔ Weitere Aufgaben für das selbstständige Üben finden sich als Kopiervorlage im Anhang.

Im Folgenden wird ein Unterrichtsvorhaben als Beispiel dargestellt, das von Jahrgang 2 bis 6 umsetzbar ist. Es hat das Üben von Häufigkeitswörtern (siehe ➔ dazu im Anhang die Liste der häufig gebrauchten Wörter) zum Gegenstand, die durch ihre fehlende Anschaulichkeit eine besondere Herausforderung darstellen. Das Vorhaben kann auch auf andere Wörter übertragen werden.

Unterrichtsvorhaben zum Üben von häufig gebrauchten Wörtern

Ziel des Vorhabens ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Wörter, die sie beim Schreiben eigener Texte oft brauchen, automatisiert richtig schreiben können. Das bietet Sicherheit und Entlastung beim Schreiben. Dieser Sinn des Vorhabens muss den Schülerinnen und Schülern bewusst sein, dann kann auch ein einsichtsvolles Üben ermöglicht werden. Das Ziel sollte nicht nur klar benannt werden, die Schülerinnen und Schüler sollten selber erfahren und entdecken, dass relativ wenige Wörter einen verhältnismäßig großen Teil der Texte im Deutschen abdecken.

Ausgewählte Wörter aus der Liste „Häufig gebrauchte Wörter“ (siehe ➔ Anhang) werden auf Wortkarten zur Verfügung gestellt¹⁵. Bevor die Wörter auf vielfältige Art geübt werden, ist es wichtig, sie zunächst von den Kindern in Partnerarbeit nach eigenen und vorgegebenen Kriterien sortieren und ordnen zu lassen. Dadurch haben die Kinder die Chance, im Austausch miteinander Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der Wörter zu entdecken.

In folgenden Schritten kann vorgegangen werden:

1. Häufige Wörter entdecken

Zunächst werden gemeinsam Wörter gesammelt, die man aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler oft beim Schreiben von Texten braucht. Die Schülerinnen und Schüler markieren dazu in (ihren) Texten häufige Wörter und schreiben sie heraus.

2. Wörter sortieren und kategorisieren

In Partnerarbeit werden die Wortkarten mit ausgewählten Häufigkeitswörtern zunächst nach selbstgewählten Kriterien sortiert.



¹⁴ Aufgaben dieser Art und weitere Beispiele finden sich auch in den Handreichungen „Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen“ und „Unterrichtsentwicklung. Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg – Rechtschreiben“, im Internet unter: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/deutsch-grundschule.html

¹⁵ Wortkarten finden sich unter www.li.hamburg.de/rechtschreibung.

4. Überprüfung

Wenn ein Schüler oder eine Schülerin verschiedene Übungsaufgaben bearbeitet hat und nach eigener Einschätzung das Geübte beherrscht bzw. die geübten Wörter sicher schreiben kann, meldet er sich bei der Lehrkraft zur Überprüfung an. Die Überprüfung kann z. B. darin bestehen, dass die Lehrkraft die geübten Wörter einzeln oder in Sätzen diktiert.

Abschreiben

Abschreiben ist als Arbeitstechnik für das Üben und als Tätigkeit für die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz allgemein eine wichtige Basisfähigkeit. Es sollte daher regelmäßig, sinnvoll und systematisch zugleich stattfinden.

Sinnvoll ist Abschreiben besonders dann, wenn es funktional genutzt wird: Gedichte zum Verschenken, z. B. zum Muttertag, Elternmitteilungen, Merkzettel. Außerdem ist es auch beim Abschreiben wichtig, den Blick auf schwierige Stellen im Wort zu lenken.

Folgende Anleitung kann den Schülerinnen und Schülern von Anfang an eine Orientierung geben:



So viel lesen, wie man sich merken kann



Schwierige Stellen markieren und über Rechtschreibtricks nachdenken



Aus dem Kopf schreiben



Kontrollieren



Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben



Die Rechtschreibung hat die Funktion, Geschriebenes einfacher lesbar zu machen. Dies hat für Schülerinnen und Schüler dann einen besonderen Stellenwert, wenn es sich

um selbstständig verfasste, individuelle Texte handelt, die anderen zum Lesen gegeben werden.

Rechtschreiben und Textschreiben gehören zusammen.

Während der komplexen Handlung des Schreibens ist das Richtigschreiben ein (anfangs auch nachgelagert fokussierter) Teilaspekt neben Textproduktionshandlungen wie dem Ordnen der Gedanken, dem Formulieren von Sätzen und dem Überarbeiten.

Bereits Schreibanfängerinnen und -anfänger wissen von Beginn an, dass ihre Schreibungen beim konzeptionellen Schreiben zunächst nicht fehlerfrei sind. Sie sehen dies z. B. an der Mühe, die Erwachsene zum Teil haben, ihren Text zu lesen. Auch die häufig an die Lehrkräfte gestellte Frage „Ist das richtig?“ weist explizit darauf hin, dass viele Kinder schon von Anfang an ein Bewusstsein für korrekte Schreibungen entwickeln und diesen Anspruch auch an das eigene Schreiben richten.

Zur Arbeit an individuellen Fehlerschwerpunkten

Eigene Textentwürfe, die aus dem Bedürfnis der Kinder, etwas aufschreiben zu wollen, oder die aufgrund eines initiierten Schreibimpulses verfasst werden, bilden eine ideale Ausgangsbasis für die individuelle Arbeit an persönlich wichtigen Wörtern und eigenen Fehlerschwerpunkten. Denn besonders beim Textschreiben zeigt sich die Rechtschreibkompetenz der Kinder:

- » Welche Wörter kann das Kind schon automatisiert richtigschreiben?
- » Welche Lernbaustellen zeigen sich in den Schreibungen?

Je nach Entwicklungsstand und Erfahrung der Kinder werden anfangs von der Lehrkraft und zunehmend in einem gemeinsamen Prozess Wörter aus den Schülertexten ausgewählt, die für das Kind und sein Rechtschreiblernen bedeutungsvoll sind. Der Lehrkraft kommt hierbei eine zentrale Rolle der Steuerung zu: Sie übernimmt anfänglich die Auswahl der Wörter vor dem Hintergrund der individuellen Rechtschreibkompetenz der Kinder und achtet darauf, wichtige Modell- und Häufigkeitswörter zu markieren.

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Es ist sinnvoll, zunächst Fehler, die sich einfach beheben lassen, zu korrigieren und kurz zu besprechen und später ein Phänomen auszuwählen, bei dem das Kind übergeneralisiert oder unsicher ist (mal richtig und mal falsch schreibt), weil dies eine Lernbaustelle des Kindes darstellt. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass nicht alle Fehler markiert werden müssen, sondern nur die, die für das Lernen förderlich sind. Es dürfen also auch Fehler stehen bleiben¹⁶.

Je mehr Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit mit diesem System des Markierens in eigenen Texten gesammelt haben, desto eher weisen Kinder von sich aus auf Unsicherheiten hin und bestimmen selbstständig mit, welche Wörter sie z. B. in ihre Wörterschachtel übernehmen und üben möchten.

Ein integratives Konzept zum Textschreiben und Rechtschreiben hat Beate Leßmann entwickelt (vgl. Leßmann 2007). Sie schlägt u. a. vor, dass die gesammelten Wörter für weitere Übungen in ein eigenes „Wörterschatzkästchen“ (Klasse 1 und 2) oder in die Wörterkartei/Wörterklinik (ab Mitte Klasse 2) kommen und durch gezielte Übungen an Phänomenen und Prinzipien aus der Rechtschreibbox¹⁷ ergänzt werden.

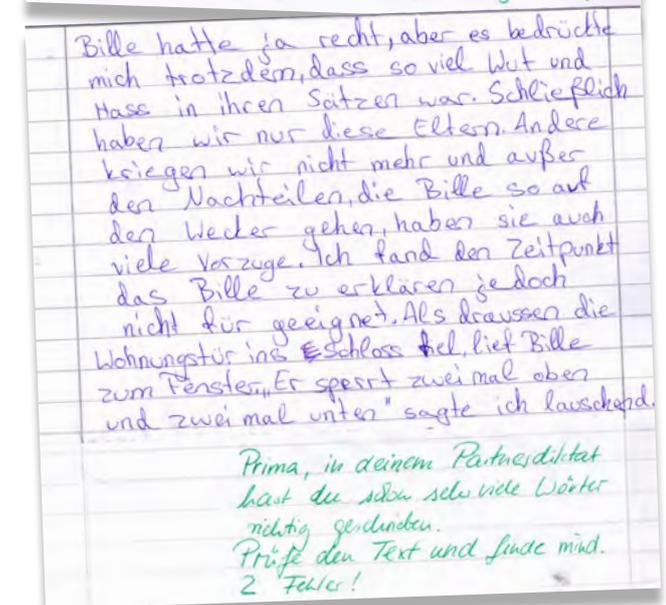
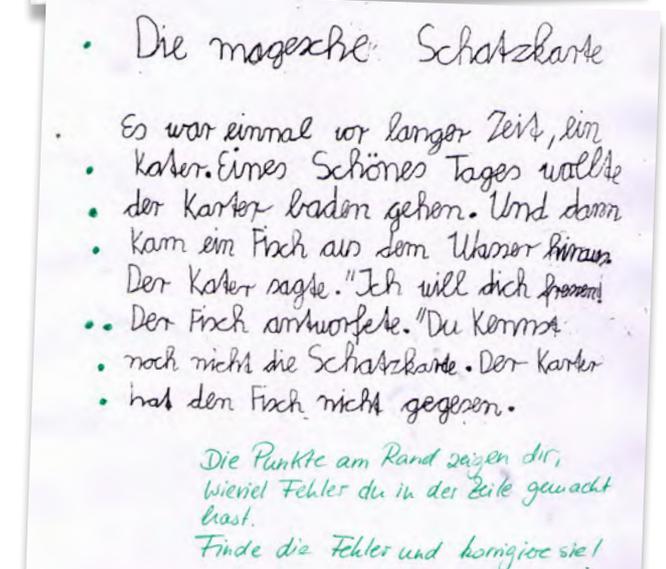
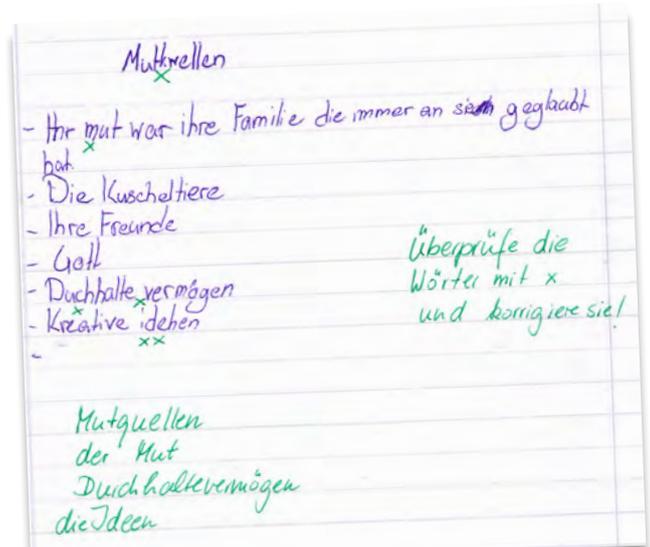
Wenn Textentwürfe für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in diesem Sinne genutzt werden, ist es wichtig, am besten bei einer direkten mündlichen Rückmeldung der Lehrkraft auf Folgendes zu achten:

- » Grundsätzlich sollten Rückmeldungen zu Textentwürfen immer zuerst auf den Inhalt bezogen sein und dabei Gelungenes hervorheben.
- » Die Rückmeldung zur Rechtschreibung sollte auf konkrete Lernbaustellen fokussiert sein, die das Kind sogleich bewältigen kann. Auch auf richtig geschriebene Wörter und gekonnte Phänomene sollte hingewiesen werden.

Ein individualisiertes Vorgehen zur Kennzeichnung orthografischer Auffälligkeiten in den Textentwürfen der Kinder könnte wie folgt aussehen:

¹⁶ Der Bildungsplan Deutsch Grundschule sieht dieses individualisierte Vorgehen explizit auch für die Bewertung schriftlicher Leistungen vor: „Wenn es für das Lernen der Schülerin bzw. des Schülers förderlich ist, können bei Texten Fehler in der Rechtschreibung und Grammatik gekennzeichnet werden“ (Bildungsplan Deutsch Grundschule 2011, S. 32).

¹⁷ Hinweise zu den Rechtschreibboxen und begleitendes Material für die Grundschule und Sekundarstufe I finden sich unter www.beate-lessmann.de/rechtschreiben.html



BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Beispiel: Rückmeldung an Pauline (Klasse 1)



Mausemärchen

Es war einmal eine Maus.

Die hieß Rosinchen und sie war so mutig.

Vielleicht sogar die Mutigste, denn die anderen bewunderten sie und hatten sie im Blick.

Aber sie hatte keine wirklichen Freunde.

Sie taten nur so.

Eines Tages beschloss sie solange wegzubleiben, bis sie einen Freund gefunden hat.

Das war unsere Geschichte.

GRAFIKAUS:

Annegert Fuchshuber, „Mausemärchen – Riesengeschichte“ © by Thienemann Verlag in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH, Stuttgart. www.thienemann.de

Pauline hat zum Bilderbuch „Mausemärchen – Riesengeschichte“ von Annegert Fuchshuber im Mai der ersten Klasse einen Text geschrieben. Das Buch wurde im Kreis vorgelesen und den Kindern ein Schreibauftrag dazu erteilt. Verschiedene Schreibblätter mit Bildern aus dem Buch lagen zur Auswahl bereit, verbunden mit der Aufgabe: *Schreibe, was dir wichtig ist.*

Nun steht Pauline mit ihrem Textentwurf vor der Lehrkraft. Eine Rückmeldung zu Paulines Text könnte wie folgt aussehen: *Du hast in deinem Text über das Thema Freundschaft geschrieben. Besonders gefallen hat mir der Satz: „Aber sie hatte keine wirklichen Freunde. Sie taten nur so.“ Auch die Textstelle „und hatten sie im Blick“ finde ich besonders gelungen. Hier hast du schöne und treffende Wörter gefunden. Jetzt setzen wir die Rechtschreibbrille auf und gucken uns*

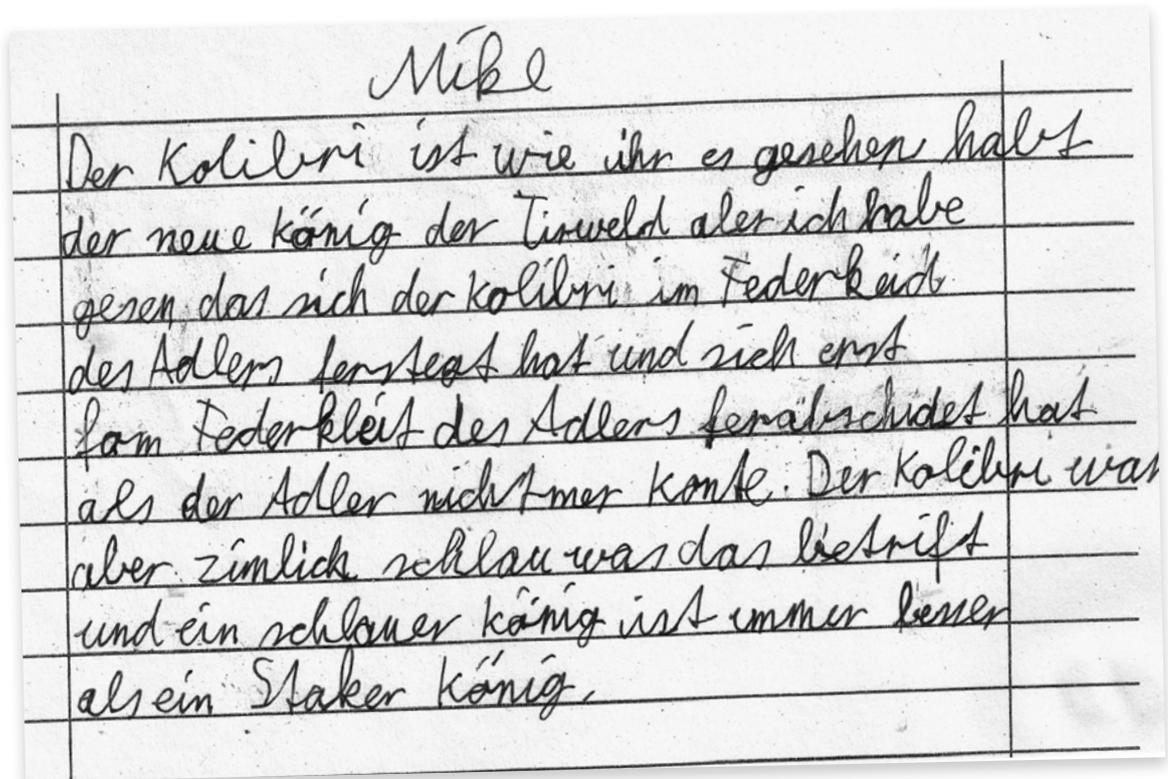
ein paar Wörter genauer an: Du hast z. B. bei dem Wort „von“ an das „v“ gedacht und das ganze Wort Geschichte richtig geschrieben ...

Die weitere Rückmeldung zu Rechtschreibschwerpunkten könnte wie folgt aussehen:

- Wortgrenzen mit Hilfe der Lehrkraft markieren
- Häufigkeitswörter korrigieren und z. B. ins Schätzkästchen aufnehmen: und, die, sie, war
- Wörter mit kurzem /u/ herausuchen: und, bewunderten, gefunden, unsere (phonologisches Prinzip)
- Freund mit <d> wegen Freunde thematisieren (morphologisches Prinzip)

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Beispiel: Rückmeldung an Mike (Klasse 5)



Mike, ein eher schwacher Rechtschreiber, hat im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Argumentieren über philosophische Fragen einen Textentwurf geschrieben. Im Unterricht wurde gemeinsam das afrikanische Märchen „Warum der Kolibri der König der Tiere ist“¹⁸ gelesen und die Frage „*Hat der Kolibri das Recht, König zu sein?*“ diskutiert. In der sich anschließenden Schreibphase waren die Kinder aufgefordert, aus der Perspektive einer Eule eine Rede an die Tiere zu schreiben: „*Die Eule hat das Geschehen beobachtet. Schreibe eine Rede aus Sicht der Eule an die Tiere, in der die Eule deutlich macht, ob der Kolibri als König akzeptiert werden soll oder nicht.*“

Den Abschluss der Stunde bildete eine gemeinsame Präsentation der Textentwürfe und ein Gespräch über die unterschiedlichen Standpunkte.

Mike, der in diesem Textentwurf deutliche Unsicherheiten in der Orthografie zeigt, erhält zunächst eine Rückmeldung zum Inhalt:

- Gelungene Perspektivübernahme (aus der Sicht der Eule geschrieben)

- Sprachliche Qualitäten des Textes (z. B. König der Tierwelt, Federkleid)
- Inhaltlich eindeutige Positionierung mit deutlicher Überzeugungskraft. (Kolibri ist schlau, und ein schlauer König ist immer besser als ein starker König.)

Bezogen auf das Rechtschreibkönnen ist die nahezu sichere Beherrschung in der Großschreibung (Ausnahme Starker König in der letzten Zeile) und die vollständige Wortdurchgliederung (z. B. am Wort verabschiedet) hervorzuheben.

In der weiteren Rückmeldung könnten folgende Aspekte herausgearbeitet und vertieft werden:

- die Vorsilbe **ver-**
- die Wörter „sehen“, „treffen“ und „können“ (gesehen, betrifft, konte)
- Variantenschreibungen desselben Wortes: Federkeid und Federkleit
- Wörter mit /ie/: Tirweld, ferabschiedet, zimlich
- Satzschlusszeichen

¹⁸ Zu finden z. B. unter www.fantasten.de/afrika3.htm

Textentwürfe eigenständig kontrollieren und korrigieren

Neben der Arbeit an individuellen Fehlerschwerpunkten macht eine vollständige orthografische Überarbeitung immer dann Sinn, wenn Texte tatsächlich für Veröffentlichungen genutzt werden. Zum Beispiel

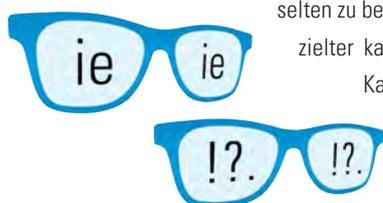
- » ein gemeinsames Klassenlesebuch
- » Textausstellungen zu bestimmten Inhalten im Flur der Schule
- » Abdrucke in der Schul- oder Klassenzeitung
- » Textausstellungen für Besucher (Elternabend, Tag der offenen Tür, Schulfest)
- » Geschichtskalender (z. B. als Weihnachtsgeschenk), von Muttertagsgeschichten/-gedichten usw.
- » Briefverkehr mit Patenklassen und Institutionen usw.

In einem Schreibunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler immer wieder „Produkte“ erstellen, entsteht häufig ein Bedürfnis, die Rechtschreibung zu bearbeiten. Diese Lernmotivation wirkt sich erleichternd auf die zum Teil sehr mühevollen Überarbeitung aus, da die Kinder ganz genau wissen, warum und wofür sie gerade Rechtschreibphänomene erarbeiten oder intensiv im Wörterbuch nachschlagen müssen.

Mithilfe gezielter Überarbeitungsaufträge kann eine eigenständige Textkorrektur geübt werden. Der Auftrag „Lies noch einmal durch und schaue, ob du einen Fehler findest!“ führt

selten zu befriedigenden Ergebnissen. Gezielter kann mit einer „Text-Korrektur-Karte“¹⁹ (vgl. Leßmann 2007)

oder einer imaginären „Rechtschreibbrille“ vorgegangen werden:



Setze die „ie-Brille“ auf und kontrolliere alle Wörter mit „i“.

Auch mit einer Distanz zum Text hat die Kontrolle mehr Erfolg – vorzugsweise mit zeitlichem Abstand vom Schreiben des Textes und wortweise vom Textende beginnend. Wenn man den eigenen Text mit der Rechtschreibbrille von hinten nach vorne liest, ist die Chance größer, wirklich die Rechtschreibung in den Blick zu nehmen und nicht auf den Inhalt zu achten.

Die Überarbeitung von eigenen Texten ist auch in Partner- und Kleingruppenarbeit sinnvoll. Das Gespräch der Schülerinnen und Schüler über Fehler ist sehr lerneffektiv, ihre gemeinsame Suche und Überprüfung führt zu einer hohen Sensibilität und Akzeptanz der Korrektur. So kann eine Rechtschreibkonferenz in der Jahrgangsstufe 5 und 6 wie folgt aussehen:

Ein Experte achtet im Rahmen einer Schreibkonferenz auf jeweils ein orthografisches Phänomen.

- » *Sind z. B. Satzschlusszeichen richtig verwendet worden?*
- » *Sind alle Substantive großgeschrieben worden?*
- » *Ist das ß immer richtig verwendet worden?*
- » *Sind die Pluralformen richtig?*

Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass die Fragestellungen im Schwierigkeitsgrad aufsteigend formuliert werden können und somit jede Schülerin bzw. jeder Schüler auf wenigstens einem Gebiet als Experte agieren kann.

Zur Deutung von Fehlern im Kontext der Lernentwicklung

Fehler als Lernfortschritte

Die Annahme, Fehler seien zu vermeiden, weil sie sich ansonsten einprägen würden, ist in vielen Studien des Anfangsunterrichts widerlegt worden – sonst würden wir uns beim Lesen ja auch sogleich Richtiges einprägen (vgl. Dehn 2007).

Fehler in Anfängertexten sind Zeichen für Eigenkonstruktionen der Kinder, sind hypothetische Schreibungen von Wörtern, die sie nicht aus dem Gedächtnis abrufen (können). Diese Fehler prägen sich nicht ein, sie lassen sich als „Fenster in die Denkwelt der Kinder“ (vgl. Brinkmann 2005) verstehen und geben somit Aufschluss über die Kompetenzentwicklung des Kindes (siehe → Kapitel „Wie Kinder Rechtschreibkompetenz entwickeln“).

Fehler als lernspezifische Notwendigkeit anzuerkennen, heißt zum einen, (ggf. auch mit dem Kind) über seine Strategien und seine kognitiven Schemata von der Schriftstruktur nachzudenken („Warum ist das Wort [wohl] mit einem ... geschrieben?“) und zum anderen die Fehler in Beziehung zur Lernentwicklung der Lernenden zu setzen. Systematisch kann dies in der 1. Klasse zusätzlich zur Hamburger Schreib-Probe (HSP) mit der Lernbeobachtung Schreiben erfolgen (vgl. Dehn 2013).

19 Vier Schritte zur eigenständigen Textkorrektur mit der Text-Korrektur-Karte:

1. Wo war ich mir unsicher?
2. Rückwärts: Wort für Wort
3. Vorwärts: verstehe ich alles?
4. Achtung, Lieblingsfehler: ...

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Danielas Schreibentwicklung in der 1. Klasse in der Lernbeobachtung Schreiben am Beispiel des Wortes „Kinderwagen“:

	November	Januar	Mai
Kinderwagen	KendaWaG	Kinderwagen	Kienderwagen

Das Beispiel zeigt, dass die Erstklässlerin Daniela das lange Wort „Kinderwagen“ von Anfang an phonologisch nahezu vollständig verschriften kann. Im Januar schreibt sie das Wort bereits orthografisch richtig, im Mai hingegen macht sie einen Fehler. Dieser Fehler ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie in dieser Zeit ihre Aufmerksamkeit auf das Phänomen <ie> gerichtet hat und es hier falsch verallgemeinert und anwendet (Übergeneralisierung). Dieser spät auftretende Fehler ist ein Zeichen für einen Lernfortschritt. Schreibenanfängerinnen und -anfänger sind Wortkonstrukteure, sie erproben unterschiedliche Schreibweisen – wie das Beispiel von Pauline zeigt, sogar im selben Text (ont/und, di/die, si/sie).

Fehler als Signal für Lernschwierigkeiten

Wenn bestimmte Fehler (z. B. das Beharren auf der Orientierung an irrelevanten Merkmalen der Artikulation) allerdings auch noch zu einem späteren Zeitpunkt auftreten, können sie Signale für Lernschwierigkeiten sein. Übergeneralisierungen, die in Klasse 1 als konstruktive Versuche zu werten sind, können in den höheren Klassen Zeichen für eine fehlende grundlegende Orientierung sein.

Befunde der nationalen Ergänzungsstudie zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung zeigen deutlich, dass bei schwächeren Rechtschreibern Entwicklungsrückstände sich nicht als ein einfaches „Zurückgebliebensein“ auf den elementaren Kompetenzstufen im Lernprozess verstehen lassen (vgl. Löffler/Meyer-Schepers 2005).

Vielmehr zeigen die Fehlschreibungen, dass in der Gruppe der später rechtschreibschwächeren Viertklässler schon in der 2. Klasse nicht nur viele Wörter falsch geschrieben werden, sondern dass sich signifikant mehr Schreibvarianten eines Wortes finden lassen (dass schwache Rechtschreiber also ungewöhnliche Fehler machen). Obgleich viele Phänomene in den Schreibungen vorkommen, haben sie also keine Sicherheit in wesentlichen Prinzipien unserer Schrift gefunden.

Zum Beispiel das Wort „Spaziergang“

- » Fehlervarianten des Wortes bei stärkeren Rechtschreibern: 46
- » Fehlervarianten des Wortes bei schwächeren Rechtschreibern: 352

„Die Schreibproduktion des unteren Viertels fächert sich alles in allem in derartige Vielfalt von Fehlervarianten auf, dass die Vermutung nahe liegt, bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler des unteren Viertels wachse die Konfusion beim Rechtschreiben, je mehr sie von Orthografie erfahren“

(Löffler/Meyer-Schepers 2005, S.96).

Die Ergebnisse der Ergänzungsstudie weisen auf eine Vermischung von Fehlschreibungen auf allen Ebenen bei Viertklässlern hin. Dies signalisiert auch, dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen auf allen im Unterricht vorgesehenen Orthografiebereichen gemacht haben. „Eher ist es, dass sie von der Vielfalt der Regeln, mit denen sie konfrontiert worden sind, ‚erschlagen‘ werden und mit mehr oder weniger hilflosen Buchstabenarrangements reagieren“ (Löffler/Meyer-Schepers 2005, S.103).

Bei Rechtschreibschwierigkeiten gilt also:

- » Fehler sind nicht gleich Fehler. Derselbe Fehler kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Lernentwicklung unterschiedliche Bedeutungen haben, er kann einen Lernfortschritt oder eine besorgniserregende Rechtschreibschwierigkeit signalisieren.
- » Gerade schwächere Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber benötigen möglichst früh eine grundlegende Orientierung im Schriftsystem. Dienlich sind die Unterscheidung von Denkwörtern und Merkwörtern von Anfang an – und eine frühe Sicherheit in einem begrenzten Bereich (zum Beispiel mit einsichtsvollem Üben von Wörtern aus dem Basiswortschatz).
- » In der Förderung sehr schwacher Rechtschreibler, deren Schreibungen eine große Vielfalt von Fehlervarianten aufweisen, kann es eine Chance sein, einen neuen Weg zu gehen und damit eine Neuorientierung des Rechtschreiblernens zu ermöglichen. Dies wird im Kapitel „Fördermöglichkeiten“ näher erläutert.

Umgang mit Wörterbüchern



Das Nachschlagen und Finden von Wörtern ist in unserer Schriftkultur eine grundlegende Arbeitstechnik zur Informationsbeschaffung. Moderne Wörterbücher sind Rechtschreibhilfen, Wortschatzbücher mit Bedeutungserklärungen sowie

Sprachlernbücher, die Prinzipien der Wortbildung vermitteln. Neben diesen Wörterbüchern gibt es inzwischen zahlreiche – auch digitale – Nachschlagewerke mit besonderem Fokus (z. B. visuelle, themenspezifische, mehrsprachige Wörterbücher, Enzyklopädien, Kataloge, Register, Atlanten ...).

Vor dem Hintergrund der Entwicklung, dass immer mehr Auskünfte im Internet eingeholt werden können, stellt sich für den Unterricht auch die Frage, wie neben den traditionellen Nutzungsformen der Printmedien auch andere Medien sinnvoll genutzt werden können. Die Technik des Nachschlagens zu erlernen, bezieht sich also nicht nur auf alphabetisch sortierte Schülerwörterbücher und ist damit nicht nur mit Blick auf das Rechtschreiblernen relevant, sondern stellt grundsätzlich eine wichtige Schlüsselkompetenz für die Informationsbeschaffung dar.

In der Schule sollte daher das Nachschlagen als Grundstein bereits in der Grundschule gelegt werden; sinnvoll ist es dabei, verschiedene Wörterbuchformate kennenzulernen, um deren vielfältige Umgangsweisen und Funktionen zu wissen und um selbstständig und souverän Nachschlageangebote nutzen zu können. Spätestens mit dem Übergang in die Sekundarstufe (besser noch ab Klasse 3/4) sollte das Recherchieren als weitere Form der Informationsbeschaffung in den Fokus gerückt werden.

Nur wer an einer Schreibung zweifelt und Wert auf die Rechtschreibung legt, schlägt überhaupt nach.
Nur wer schnell nachschlagen kann, tut es auch.

In Bezug auf die Rechtschreibung ist eine wichtige Voraussetzung für das Nachschlagen das Interesse an der richtigen Schreibweise und die Einsicht in den persönlichen Nutzen, z. B. beim Überarbeiten eigener Texte. Nur wer den Nutzen des Nachschlagens und den Erfolg des Suchens erfährt, will und wird selbstständig zum Wörterbuch oder zu anderen alphabetisch geordneten Verzeichnissen greifen bzw. die Rechtschreibkontrolle am Computer nutzen. Die Lehrkräfte dienen hier im besonderen Maße als „nachschlagende Vorbilder“, indem sie offen eigene Zweifel formulieren,

Wörterbücher und Lexika am Lehrertisch griffbereit haben und nachschlagen, wenn ein Rechtschreibproblem oder eine andere Frage auftaucht.

Aufgabenbeispiele zur Einführung und Übung mit dem Wörterbuch

1. Das Alphabet lernen und üben

- ABC auswendig lernen: Lieder, Reime, Gedichte, rhythmisches Einüben in Blöcken (z. B. abecedeeefge, hijottkaelemenope ...),
- Orientierungsübungen im Alphabet: Wo ungefähr steht der Buchstabe P im Alphabet? Anfang – Mitte – Ende? In welchem Block? ABC-Streifen für den Tisch bereitstellen, die das Alphabet in wenige Blöcke unterteilen: A-G, H-P, Q-W, X-Z (vgl. Wedel-Wolff 2003)
- Vorgänger und Nachfolger nennen
- Buchstaben und (Grund-)Wortschatzkarten nach dem ABC ordnen, Kindernamen der Klasse nach dem ABC sortieren, ABC-Heft für eigene Wörter einführen

2. Sich im Wörterbuch orientieren

- Schätzen lernen: Um zielloses Blättern im Wörterbuch zu verhindern, ist die Frage wichtig: Wo finde ich ungefähr das Wort? Eher am Anfang, eher in der Mitte, eher am Schluss?
- Strukturen des Wörterbuches verstehen: Welche Wörter stehen zwischen „lachen“ und „laufen“? Kopfbuchstaben nutzen: Welche Wörter könnten zwischen Katze und Lama im Wörterbuch stehen? Überlege dir mindestens drei, schreibe sie auf und prüfe anschließend mit dem Wörterbuch. Kunstwörter ins Wörterbuch einbauen: Wo würde das Wort „schnabsen“ im Wörterbuch stehen?

3. Wortfindetechniken lernen: „Das Wort steht bei mir nicht drin!“

Um Wörter im Wörterbuch zu finden, benötigen Kinder ein vielfältiges Wissen. Dabei spielt Wissen um Morpheme/Stämme und die Grundform und mögliche alternative Schreibweisen eine bedeutende Rolle.

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

Tipps für ein erfolgreiches Nachschlagen

Viele Wörter findest du im Wörterbuch nur in der Grundform. Du musst die Wörter erst umformen.

- **Bilde die Einzahl und schlage nach:**
Wälder → Wald
- **Zerlege zusammengesetzte Wörter in ihre Wortteile:**
Schutzhütte → Hütte und schützen,
Kinderskischule → Kinder, Ski, Schule
- **Bilde (vor allem bei Verben²⁰) die Grundform:**
abnimmt → unter „nehmen“ nachschlagen

4. Alternativen bilden und suchen: Wie könnte das Wort noch geschrieben werden, das ich suche?

Damit Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nicht schon wegen eines schwierigen Wortanfangs scheitern und das Zweifeln in Resignation oder in ein „unerwünschtes Rateverhalten“ (Risel 2006, S. 17) umschlägt, müssen sie Hypothesen über alternative Schreibweisen bilden können, damit sie „Quelle“ nicht nur unter K suchen.

- Zu zweit sich gegenseitig Wörter buchstabenweise diktieren und bei Uneinigkeit anschließend die richtige Schreibweise nachschlagen
- Klassengespräche führen, in denen Hypothesen über mögliche Schreibweisen aufgestellt werden und dann (auch arbeitsteilig) an mehreren Stellen im Wörterbuch gesucht wird. Wenn ich das Wort nicht unter K finde, dann suche ich bei C oder CH. Wie schreibe ich das Wort ÄNTLIG? (vgl. Menzel 2001)
- Kooperativ zweifeln: Textentwürfe von Schülern dienen als Beispieltex te, in denen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen z. B. drei Wörter herausuchen, die ihrer Meinung nach zum Zweifeln Anlass geben. In der Gruppe vermuten sie dann gemeinsam die richtige Schreibweise und suchen dafür Begründungen. Danach sollte auch direkt im Wörterbuch nachgeschlagen und die Hypothese überprüft werden.
- Sprachreflexion über „Notfall-Wörter“²¹: In der Klasse werden die Wörter gesammelt, deren Schreibungen sich einzelne Kinder nicht erklären können. In Kleingruppen

20 Übungen dazu finden sich z. B. in dem Heft ExtraKlasse: „Der Rechtschreibung auf der Spur“ 3./4. Schuljahr. Oldenbourg Schulverlag 1999, S. 24: Grundformen sind die Eltern der Wörter.

21 Weiterführendes Material und eine Liste über Stolperstellen stehen in: Beate Leßmann: Zweifelsfälle und Notfall-Wörter. Nachschlagen als Anlass für Sprachreflexion. In: Grundschule Deutsch 41/2014, S. 40 f.

(nach der Vorgehensweise „Think-Pair-Share“) überlegen sie sich, wo ein spezielles Wort im Wörterbuch zu finden ist und bereiten eine Begründung vor, die sie der Klasse präsentieren.

- Suchaufgaben zu „widerspenstigen“ Wörtern ausdenken²²: Kinder überlegen sich Wörter, die sich nicht leicht finden lassen und erstellen einen Suchbogen für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, z. B. aßen, nahmst, geboren. Welches Wort muss man suchen? Auf welcher Seite findet man es? Und was machst du, wenn die gesuchte Form nicht im Wörterbuch steht?
- Wörter in ihrem „Nachschlage-Schwierigkeitsgrad“ bewerten:

Welche der folgenden Wörter sind (für dich) leicht nachzuschlagen? Hake sie ab!

Welche bereiten dir Schwierigkeiten? Kreise ein!

Wie kannst du dir helfen?

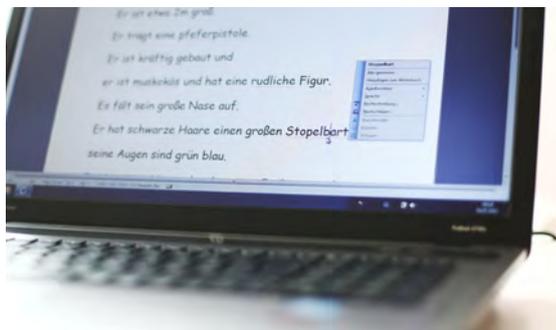
Bär	Quark	Vase	Vogel	Spargel	Lampe
Kleeblatt		Stachelschwein		Schutzhütte	
gebissen	er frisst	es gefällt ihm	er erschrickt sich	sie mag ihn	

- Mit Forscheraufgaben arbeiten: Wörterbücher sollten genutzt werden, um „echten Fragen“ auf den Grund zu gehen. Neben dem Einüben der Nachschlagetechnik sollten im Unterricht immer wieder mit Forscheraufträgen/ Forscherrunden²³ gearbeitet werden: *Viele Wörter haben Vorsilben wie zum Beispiel das Wort verkaufen. Es gibt noch viele andere Vorsilben. Versuche mindestens fünf verschiedene Vorsilben zu finden und schreibe jeweils zwei Beispielwörter zu jeder Vorsilbe auf.*
- *Es gibt in der deutschen Sprache 11 Formen, die Mehrzahl zu bilden: z. B. Pferd → Pferde, Radio → Radios. Suche noch andere Möglichkeiten, die Mehrzahl zu bilden! Wie viele Möglichkeiten findest du?*

22 Material und Ideen enthält der Artikel „Wo hat sich das Wort versteckt?“ von Heinz Risel. In: Praxis Deutsch 198/2006, S. 17-21.

23 Material und Ideen zu Forscherrunden finden sich z. B. in dem Heft ExtraKlasse: „Der Rechtschreibung auf der Spur“ 3./4. Schuljahr. Oldenbourg Schulverlag 1999, S. 40 f.

BAUSTEINE EINES SYSTEMATISCHEN RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

**Fehlerkorrektur mit dem Textverarbeitungsprogramm**

Im Rahmen der Textproduktion ist auch eine Überarbeitung am Computer sinnvoll. Der Computer eignet sich zum Schreiben und Bearbeiten von Texten, die veröffentlicht oder von anderen gelesen werden sollen, da die Texte leicht korrigiert, gestaltet, vervielfältigt und deshalb auch gut gelesen werden können. Einfache Textverarbeitungsprogramme, die in der Regel in den Schulen genutzt werden, haben alle eine Funktion zur Rechtschreibüberprüfung. Je nach Einstellung des Programms sind die Überprüfungsfunktionen (meistens wird das Wort durch eine Schlangenlinie unterstrichen²⁴) während der Textproduktion aktiv oder können im Anschluss genutzt werden. Die Lehrkraft entscheidet je nach Situation (wird ein Textentwurf, der zuvor handschriftlich geschrieben wurde, abgeschrieben oder wird direkt am Computer ein Textentwurf formuliert), welche Einstellung für ihre Schülerinnen und Schüler passend ist.

Sind die Kinder erst wenig geübt im Schreiben am Computer und suchen noch lange nach den Buchstaben und Tasten, bietet es sich an, orthografische Überarbeitungen nach der Formulierungsphase durchzuführen, damit die Kinder im Schreibfluss nicht noch weiter gebremst werden.

Textverarbeitungsprogramme entlasten die Schülerinnen und Schüler von der Aufgabe, mögliche Fehlerquellen selbstständig zu identifizieren. Der Computer „übernimmt“ quasi das erste Zweifeln. Hier kann eine große Stärke des Programms liegen, denn es regt zum Nachdenken über Schreibungen an, auf die Schülerinnen und Schüler möglicherweise von allein nicht gekommen wären. Allerdings ist im zweiten Schritt eine Diagnose der Schülerinnen und Schüler gefragt. *Was stimmt in bzw. mit diesem Wort nicht?* Darauf weist ein Textverarbeitungsprogramm nicht unmittelbar hin.

24 In Word wird auf Rechtschreib- und/oder Grammatikfehler hingewiesen, indem unter dem für fehlerhaft gehaltenen Text eine wellenförmige rote, grüne oder blaue Unterstreichung eingefügt wird, die Folgendes bedeutet: **Rote Unterstreichung:** Weist auf einen möglichen Rechtschreibfehler oder auf ein von Word nicht erkanntes Wort hin, z. B. einen Eigennamen oder Ortsnamen. **Grüne Unterstreichung:** Es wird empfohlen, einen Grammatikfehler zu korrigieren. **Blaue Unterstreichung:** Ein Wort ist zwar richtig geschrieben, scheint für den betreffenden Satz aber nicht geeignet zu sein.

Im dritten Schritt bietet es über die rechte Maustaste schnell und unkompliziert Alternativen zur Korrektur an, sofern sie im Wörterbuch des Programms enthalten sind. Mit dieser zum Teil kleinen Auswahl an Wörtern können Schüler ohne großen Aufwand ihre Textstellen revidieren.

Auch die Suche im Internet bietet sich als Recherchemöglichkeit für Zweifelswörter an, besonders für Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufen. So können Online-Wörterbücher bei Wörtern nützlich sein, die in den Printfassungen nicht zu finden sind. An Grenzen eines Wörterbuches stoßen Schülerinnen und Schüler immer dann, wenn es zum Beispiel um Wortneuschöpfungen (googeln ...) oder um neuere englische Ausdrücke geht, die z. B. in der Jugendsprache sehr verbreitet sind (z. B. *simsen, chillen ...*), bei Eigennamen von öffentlichen Personen und bei internationalen Bezeichnungen.

Online-Wörterbücher

 <http://de.wiktionary.org>

 <http://www.canoo.net>

Mehrsprachige Wörterbücher

 <http://dict.leo.org>

 <http://de.pons.com>

 <http://www.linguee.de>



BESONDERE HINWEISE ZU EINZELNEN JAHRGÄNGEN

Besondere Hinweise zu einzelnen Jahrgängen

Nachdem im vorherigen Kapitel die grundsätzlichen Bausteine des Rechtschreibunterrichts erläutert wurden, werden nun noch einmal spezifische Hinweise und praktische Anregungen für die erste Klasse, die Klassen 5/6 und ein Ausblick auf die höheren Jahrgänge gegeben.

Schreibunterricht in Klasse 1

Bereits in der ersten Klasse, also für viele Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs, hat Rechtschreibunterricht seinen Platz: als integrativer Bestandteil einer vielseitigen Beschäftigung mit Schrift.

Das Lesen- und Schreibenlernen geschieht in wechselseitiger Abhängigkeit und höchst individuell. Die Schülerinnen und Schüler kommen mit sehr unterschiedlichen Schrifterfahrungen in die Schule: Es gibt Kinder, die schon erste Wörter lesen und schreiben können, andere sind noch wenig mit Schriftkultur in Berührung gekommen und haben z. B. keine Vorstellung davon, wozu Buchstaben da sind.

Die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder auf dem Weg zur Schrift machen einen individualisierten Unterricht notwendig, der jedem Kind von Anfang an – und immer wieder – anregende Erfahrungen mit Schriftkultur bietet und im Zusammenhang damit verschiedene Zugänge zur Auseinandersetzung mit der Komplexität der Schrift eröffnet. Dabei ist es wichtig, sowohl sprachanalytische Tätigkeiten anzuregen (sich etwas lautierend zu erschreiben), als auch eine Orientierung an der Schrift, also die kognitive Auseinandersetzung mit richtig geschriebenen Wörtern, Sätzen und Texten anzubieten. Dies gilt auch besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. „Um die spezifische Struktur des Deutschen wahrzunehmen, bietet sich gerade mehrsprachigen Kindern die Schrift selbst aufgrund ihrer Materialisierung an. [...] Richtig schreiben lernt man also nicht ohne Schrift als Strukturierungshilfe.“ (Hüttis-Graff 1997, S. 49).

Grundprinzipien

Folgende Aspekte sind zentral für den Schreibunterricht in der ersten Klasse:

Systematische Erarbeitung von Graphem-Phonem-Bezügen und Buchstabenformen

Wenn z. B. mit der Methode des „Buchstabens der Woche“ gearbeitet wird, ist es wichtig, alle Facetten in den Blick zu

nehmen: Der Buchstabe bzw. das Graphem sollte nicht nur in seiner Form und der Bewegungsrichtung beim Schreiben und seinem basalen Lautwert erarbeitet, sondern auch in wichtigen Wörtern, Wortbausteinen und Texten (z. B. gesprochene und aufgeschriebene Zungenbrecher und Lieder) gehört, betrachtet und eingekreist, überdeutlich gelesen und gesprochen und aufmerksam geschrieben werden. So können seine lautlichen Entsprechungen anhand von Geschriebenem und Gesprochenem rekonstruiert, abstrahiert und an wenigen persönlich bedeutsamen sowie richtig geschriebenen Wörtern exemplarisch verinnerlicht werden. Zum Beispiel kann man zum <au> die häufigen Bausteine „aus“ und „auf“ in den Blick nehmen. Die Kinder sammeln und schreiben Wörter, die diese Bausteine enthalten (z. B. aussuchen, Maus, raus, aufmachen, laufen oder finden sie im Lied „Auf der Mauer, auf der Lauer, ...“). Das <o> können sie in Wörtern wie rot, rosa, Brot, Mond, Sonne, Kopf, Wort, Sport, Montag, Sonntag und z. B. im Spruch „Olala, der Knopf ist ab“²⁵ erkennen und untersuchen.

Erarbeitung der Silbenstruktur

Das Betonen von Silben beim Lesen (z. B. von Gedichten und Liedern, auch mit Markierung der vokalischen Silbenkerne oder mit Silbenbögen), das Klatschen von Silben beim Sprechen und Singen (z. B. von Abzählreimen und Liedern) oder das Malen von Silbenbögen vor dem Schreiben hilft den Kindern, Wörter silbisch zu strukturieren. Dadurch erwerben Kinder die für das richtige Schreiben wichtige Erkenntnis, dass in jeder Silbe ein Vokal (im Silbenkern) stehen muss (siehe ↗ Kapitel „Gemeinsames Nachdenken über Schrift“).

Das selbstständige Schreiben zu Schreibanlässen

Von Anfang an sollte den Kindern die Gelegenheit gegeben werden, gemäß ihrem Können eigene Gedanken aufzuschreiben, die dann andere lesen. Damit wird die kommunikative Funktion von Schrift für sie erfahrbar und zugleich die Rechtschreibung als Service für den Leser persönlich bedeutsam.

Die Kinder können Interesse am Schreiben und auch am richtigen Schreiben entwickeln. Solche Schreibanlässe sind der wichtigste Motor, damit Kinder sich langfristig dem oft auch mühevollen Schrifterwerb stellen. Neben motivierenden Schreibanlässen (z. B. Schreiben zu vorgelesenen Bilderbüchern und erzählten Geschichten, zu Kunstbildern und abgebildeten literarischen und Medienfiguren, von

25 Sprüche und Verse dieser Art finden sich in Ute Andresen (2013): ABC und alles auf der Welt.

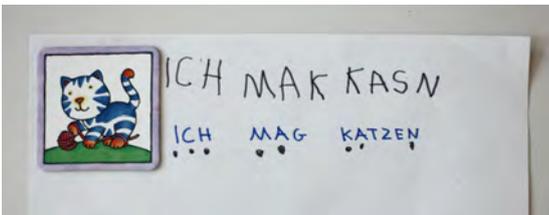
BESONDERE HINWEISE ZU EINZELNEN JAHRGÄNGEN

Geburtstagsbüchern, vgl. Dehn 2013) spielt dabei der Umgang der Lehrkraft mit Fehlern der Kinder und ihren Fragen zu Schreibweisen von Wörtern eine wichtige Rolle (siehe ↗ Kapitel „Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben“).

Zwei Beispiele:

Wenn ein Kind wissen möchte, wie ein Wort geschrieben wird, ist es oft nicht sinnvoll, das Lautieren zu unterstützen. Also nicht: „*Hör doch mal genau*“. Zielführender ist eine Schriftorientierung, nämlich das gewünschte Wort richtig auf einen kleinen Zettel zu schreiben, Besonderheiten zu thematisieren oder Auffälliges nennen und das Kind das Wort dann richtig abschreiben zu lassen.

Auf die Frage „*Ist das Wort so richtig?*“ kann man z. B. mit dem Verfahren „Unterpunkten des Richtigen als Selbstkontrolle“ reagieren (vgl. Dehn 2013): Unter das geschriebene Wort bzw. Text des Kindes oder auf einen Zettel wird das Wort von der Lehrkraft noch einmal richtig geschrieben. Das Kind vergleicht und setzt dann unter jeden Buchstaben des Wortes der Lehrkraft, den es richtig geschrieben hat, einen Punkt. Das, was das Kind schon kann, und nicht die Fehler werden so hervorgehoben. Gleichzeitig wird das Kind selbst aufmerksam auf fehlende Buchstaben und orthografische Besonderheiten.



Arbeit mit ersten Wörtern des Basiswortschatzes

Neben dem selbstständigen Schreiben, bei dem die Kinder ihr implizites Wissen über Schrift erproben und Erfahrungen sammeln, ist die Schriftorientierung von großer Bedeutung.

Die Kinder entdecken an dargebotenen Wörtern orthografische Besonderheiten (man schreibt z. B. nicht so, wie man spricht) und entwickeln so ihre Aufmerksamkeit für Rechtschreibung und ihr Interesse daran und ihre Vorstellung von Orthografie weiter. Sie gewinnen Sicherheit, wenn sie einige Wörter schon aus dem Kopf richtigschreiben und dies häufig anwenden können. Erste Wörter können solche sein, die den Kindern besonders wichtig sind und die sie gern richtigschreiben

wollen, aber z. B. auch ausgewählte Häufigkeitswörter, z. B. ich, und, aber, alle (siehe ↗ Basiswortschatz im Anhang). Diese ersten Wörter können z. B. auf einer Wortliste gesammelt und gezielt geübt werden (siehe ↗ Kapitel „Mit Einsicht üben“ und Auftragskarten im Anhang).

Auch die Arbeit mit einer ersten Wort-Bild-Sammlung, z. B. in Form eines kleinen Wörterbuches, zu denen die Kinder Fragen und kleine Aufträge durch richtiges Abschreiben bearbeiten, ist sinnvoll, z. B. auf die Wortstruktur bezogene Aufgaben wie:

- » Suche alle Wörter mit -er am Ende und schreibe sie ab.
- » Was reimt sich auf Mund?

Oder auf Wortinhalte bezogene Aufgaben wie:

- » Wer scheint in der Nacht?
- » Was hast du im Ranzen?

Der Anspruch ist hier, dass die Antwort-Wörter sorgfältig richtig abgeschrieben werden. Mithilfe der Wort-Bild-Sammlung können Kinder auch aus dem Kopf geschriebene Wörter überprüfen (siehe ↗ Kopiervorlagen im Anhang).

Gemeinsames Nachdenken über Wörter

Erste Rechtschreibgespräche können auch in Klasse 1 durchgeführt werden (siehe ↗ Kapitel „Gemeinsames Nachdenken über Schrift“).

Leitfragen können hier sein:

- » Was ist einfach, was schwer für mich?
- » Woran erinnert mich die Schreibweise?
- » Wo ist das Problem im Wort?
- » Welchen Trick kann ich anwenden?

Außerdem ist das ritualisierte (richtige) Schreiben von Wörtern an der Tafel oder am Smartboard (z. B. auf Platzhalter für die Buchstaben) und das gemeinsame Nachdenken darüber sinnvoll, damit jedes Kind sein Rechtschreiben und sein Rechtschreibgefühl seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend entwickeln kann.

Beobachtung und Diagnose

Damit die Passung von Lernen und Lehren (siehe ↗ Kapitel „Wie Kinder Rechtschreibkompetenz entwickeln“) gelingt und Lernschwierigkeiten bei Kindern möglichst früh entdeckt und bearbeitet werden können, sind neben der kontinuierlichen Beobachtung im Unterrichtsalltag auch vorstrukturierte Beobachtungsaufgaben und Diagnoseinstrumente hilfreich. Für die erste Klasse hat es sich bewährt, auch schon vor der HSP im Januar die Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten die gleichen

BESONDERE HINWEISE ZU EINZELNEN JAHRGÄNGEN

ungeübten Wörter schreiben zu lassen (z. B. die Lernbeobachtung, vgl. Dehn 2013). Damit hat die Lehrkraft die Lernentwicklung der Kinder gut im Blick und kann rechtzeitig Lernhilfen anbieten, wenn der Lernprozess stagniert.

Auch am Schulanfang ist es wichtig herauszufinden, welche Vorstellungen und Erfahrungen die Kinder bezüglich der Schrift mit in die Schule bringen, z. B. mithilfe der Aufgaben „Das Leere Blatt“ und „Memory mit Schrift“ (vgl. Dehn 2013). Beim „Leeren Blatt“ beobachtet die Lehrkraft zwei Kinder bei der Aufgabe, auf ein leeres Blatt zu schreiben, was die Kinder möchten. Beim „Memory mit Schrift“ handelt es sich um ein Memoryspiel, bei dem jeweils eine Rückseite von jedem Kartenpaar mit dem entsprechenden Wort beschriftet ist. Die Regel, immer erst eine Karte ohne Schrift aufzudecken, verweist auf die Funktion der Schrift bei dem Spiel.



Die Lehrkraft kann bei der Beobachtung des Spiels nicht nur schnell erkennen, ob ein Kind schon lesen kann, sondern gewinnt auch einen Eindruck davon, ob ein Kind die Bedeutung der Schrift kennt („Da steht das ja drauf“) und sich beim Suchen des passenden Wortes schon an der Sprache orientiert („Katze, wo ist K,K K“)²⁶.

Dadurch, dass die Kinder zu zweit schreiben und spielen, ermöglichen die Beobachtungsaufgaben gleichzeitig viele Lernchancen. Außerdem eignet sich das Spiel „Memory mit Schrift“ gut als erstes Lernspiel für die Klasse. Ohne viel Aufwand können verschiedene, umfangreichere „Memory mit Schrift“-Spiele hergestellt werden, indem man herkömmliche Memorys entsprechend beschriftet oder ein Klassenmemory mit Fotos der Kinder erstellt.

Hinweise zum Umgang mit der (An-)Lauttabelle

Die (An-)Lauttabelle ist eine Übersicht über relevante Phonem-Graphem-Korrespondenzen in der deutschen Sprache (auch Laut-Buchstabenbeziehungen genannt): Es werden Groß- und meistens auch Kleinbuchstaben in Verbindung mit Bildern von Wörtern zumeist mit dem entsprechenden Anlaut dargestellt. Es gibt aber auch einige Phoneme, die in deutschen Wörtern nicht im Anlaut auftreten: z. B. /ŋ/ für <ng> in Ring oder der Reduktionsvokal /ə/ für das <e>, z. B. in Rose, aber auch das /i:/ für <ie>, z. B. in Riese. Sie werden in vielen Tabellen als In- oder Auslaut dargestellt, z. B. durch das Bild eines Ringes mit -ng. Daher wird im Folgenden von Lauttabellen gesprochen (vgl. Riegler 2010).

Lauttabellen sind wichtige Hilfsmittel für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger, die es ihnen ermöglichen, sich von Anfang an selbstständig schriftlich auszudrücken, wenn sie über phonologische Bewusstheit verfügen und den Zusammenhang von Laut und Buchstabe grundsätzlich verstanden haben.

Da die Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bezüglich der Schrift in die Schule kommen (s. o.), werden sie eine Lauttabelle auch sehr unterschiedlich nutzen: Kinder, die schon viele Buchstaben kennen, werden sie vielleicht nur kurze Zeit für das „Nachschlagen“ noch unbekannter Grapheme nutzen („Wie sieht noch mal das /b/ aus?“), bis sie auch diese aus dem Kopf schreiben können. Andere brauchen das Hilfsmittel wesentlich länger zum Verschriften,

²⁶ Eine ausführliche Darstellung von Beobachtungskriterien sind zu finden in Mechthild Dehn (2013): Zeit für die Schrift.

BESONDERE HINWEISE ZU EINZELNEN JAHRGÄNGEN

und es gibt auch Kinder, für die sich die Lauttabelle nicht als hilfreich erweist, weil sie eher ganzheitlich-wortorientiert lernen oder weil ihnen der Prozess der Lautanalyse nicht gelingt. Sie müssen über andere Wege schreiben lernen. Lauttabellen ermöglichen also ein hochgradig individualisiertes Vorgehen im Schreibunterricht.

Grundsätzlich ist es wichtig festzuhalten, dass Lauttabellen „[...] nur einen ersten systematischen Einblick in das Verhältnis zwischen lautlichen und schriftlichen Einheiten der deutschen Sprache [bieten]. Oder einfacher ausgedrückt, es geht um die Frage des Schreibanfängers: ‚Mit welchen Buchstaben schreibe ich die Laute meiner Wörter?‘ Wir nennen dieses noch einfache Verfahren, Laute des eigenen Sprechens in Buchstaben zu übersetzen, Verschriften. Damit begeben wir uns bewusst auf eine vor-orthografische Phase, d. h. es geht um das Erlernen der grundlegenden Funktionen unserer alphabetischen Schrift“ (Thomé 2000, S.118).

Lauttabellen dienen also nicht dem Entdecken und Erlernen von orthografischen Besonderheiten, also dem Rechtschreiblernen im engeren Sinne, sie berücksichtigen das phonographische Prinzip unserer Schrift. Sie sind ein Hilfsmittel zur Anregung von sprachanalytischen Tätigkeiten zu Beginn des Schriftspracherwerbs und müssen im Unterricht durch eine konsequente Schriftorientierung ergänzt werden.

Damit die Kinder eine Lauttabelle nutzen können, muss sie z. B. wegen der mehrdeutigen Abbildungen (z. B. Kiste für das Phonem /k/ und nicht Box) gut eingeführt und der Umgang mit ihr durch unterschiedliche, spielerische Aufgaben geübt werden.

Hinweise zu frühen Fördermöglichkeiten

Im Anfangsunterricht ist es notwendig, allen Kindern vielfältige Erfahrungen mit Schrift anzubieten. Gerade für Kinder, die aus einer eher schriftfernen Umgebung kommen, also mit wenig literalen Praktiken (Vorlesen, Geschichten hören ...) vertraut sind, ist das Ermöglichen dieser Erfahrungen in der Schule eine unerlässliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.

Hier leisten familienorientierte Bildungsprogramme wie Family Literacy und HIPPY (Home Interaction for Parents and Preschool Youngsters) eine effektive Unterstützung, um

– niedrigschwierig – literale und andere Basiserfahrungen in die Familien zu bringen²⁷.

Auch Kinder, die bereits in den ersten Monaten in ihrer Lernentwicklung sehr geringe Fortschritte zeigen und bald Lernschwierigkeiten aufweisen, benötigen eine frühe Förderung, die ihnen elementare Erfahrungen mit Schrift ermöglicht.

Die Diagnose von Lernschwierigkeiten (z. B. mithilfe der oben genannten Beobachtungsinstrumente für Klasse 1) sollte in der 1. Klasse nicht ein isoliertes Training von Teilfertigkeiten zur Folge haben, sondern setzt eine Haltung voraus, die vom Können der Kinder ausgeht:

„Der Blick auf das Können ist ein guter Anknüpfungspunkt für das Lehren und Lernen, weil er das Zutrauen des Kindes in die eigenen Fähigkeiten stärkt“ (Dehn 2007, S.110).

Dieses Zutrauen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, sich dem mühevollen Schrifterwerb zu stellen.

Entscheidend ist also ein Anfangsunterricht, der integrativ angelegt ist, mit vielfältigen schriftorientierten Anregungen, in denen Kinder positive Lernerfahrungen sammeln können, sie viel „Zeit für die Schrift“ haben und auf diese Weise ihre Motivation und ihr Selbstbild gestärkt wird.

Dieser Unterricht, in dem vor-, mit- und selber gelesen wird, begleitende Hörmedien genutzt, Gedanken der Lehrkraft diktiert, eigene Geschichten (z. B. zu Bilderbüchern) geschrieben werden, in dem Schriftorientierung ein Unterrichtsprinzip ist, bietet geeignete Anknüpfungsmöglichkeiten, insbesondere für Kinder mit gravierenden Lernschwierigkeiten.

Neben der angebotenen Fülle von motivierenden Anregungen zu vielfältigen Lese- und Schreibaktivitäten profitieren gerade diese Kinder von einem Unterricht, der in bestimmten Kontexten richtige Schreibungen vorgibt, weil sie dadurch Sicherheit und Orientierungsgrundlagen in einem überschaubaren Rahmen erhalten können.

Bei Kindern, die große Schwierigkeiten beim selbstständigen Schreiben haben, kann das diktierende Schreiben mithilfe eines Erwachsenen lernförderlich sein: Ein Kind diktiert der Lehrkraft langsam, was es schreiben will. Die Lehrkraft schreibt dies – wie ein Sekretär bzw. eine Sekretärin – wortgenau auf, indem sie jedes Wort beim Schreiben laut(ierend) mitspricht. Dadurch kann das Kind viel über Prozess, Struktur und Funktion des (richtigen) Schreibens lernen (vgl. Merklinger 2012).

²⁷ Family Literacy: <http://li.hamburg.de/sprachbildung/schwerpunkte/family-literacy/>
HIPPY: www.hippy-deutschland.de/

BESONDERE HINWEISE ZU EINZELNEN JAHRGÄNGEN

Rechtschreibunterricht in den Klassen 5 und 6

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I kann in Bezug auf den Rechtschreibunterricht dann besonders gut gelingen, wenn der in der Grundschule praktizierte Umgang mit dem richtigen Schreiben in der weiterführenden Schule aufgegriffen und fortgesetzt wird.

Nicht nur der Basiswortschatz als Modellwortschatz für grundlegende orthografische Phänomene, sondern auch methodisch-didaktische Vorgehensweisen im Rechtschreibunterricht der Grundschule sollten den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der Rechtschreibung in Klasse 5 darstellen.

Dabei sind die vier in dieser Handreichung dargestellten Bausteine auch in den weiterführenden Schulen grundlegend:

- ✚ **Gemeinsames Nachdenken über Schrift,**
- ✚ **mit Einsicht üben,**
- ✚ **Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben,**
- ✚ **Umgang mit Wörterbüchern.**

Im Deutschunterricht der weiterführenden Schulen rückt immer stärker die Automatisierung der am Basiswortschatz erworbenen Regularitäten in den Vordergrund. Zunehmende Bedeutung erhalten daneben Schreibungen des Randbereichs, die Schreibung häufiger Fremdwörter, die Zeichensetzung sowie Phänomene wie die Schreibung von das/dass.

Wie in der Grundschule ist für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe I das entdeckende Lernen zentral. Ausgehend von Sprachbetrachtungen sollen die Schülerinnen und Schüler zu Einsichten in Regularitäten der Sprache insgesamt geführt werden. Dabei den Prozess der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz jedes einzelnen Lernenden zu unterstützen, ist Aufgabe eines individualisierten Deutschunterrichts.

Um den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I effektiv zu gestalten, ist die Diagnose der orthografischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler unerlässlich. Neben dem Verfahren der HSP ist es sehr sinnvoll, zu Beginn der Klasse 5 durch einen kritischen Blick auf Schülertexte allgemeine und individuelle Fehlerschwerpunkte zu lokalisieren, um darauf aufbauend einen Plan für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der jeweiligen Klasse zu erstellen. Die individuellen Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler geben der Lehrkraft dabei nicht nur Aufschluss über den Grad der erreichten Rechtschreibkompetenz, sondern auch über den Grad der Schreibkompetenz insgesamt (vgl. [Kapitel „Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben“](#)).

Da Rechtschreibung einen Teil der Schreibkompetenz darstellt, ist auch Rechtschreibunterricht nicht losgelöst von anderen Bereichen des Deutschunterrichts zu sehen. Das Ziel, richtig zu schreiben, bezieht sich zudem nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung auf alle Fächer und letztlich auf den alltäglichen Schriftsprachgebrauch. Um dieses Ziel zu erreichen, ist z. B. die Gestaltung einer Rechtschreibmappe (siehe [Anhang](#)) in den Klassen 5 und 6, das Anlegen einer Lernwörterkartei (vgl. [Kapitel „Mit Einsicht üben“](#)) bzw. eines Rechtschreibbogens sinnvoll.

In einem Rechtschreibbogen, der Bestandteil der Rechtschreibmappe sein kann, soll jede Schülerin und jeder Schüler eigene, in Leistungsüberprüfungen aller Fächer markierte Fehler reflektieren. Dazu wird eine Tabelle angelegt, in die zunächst die falsch geschriebenen Wörter in der richtigen Schreibweise, aber mit Markierung der Fehlerstelle, eingetragen werden. Anschließend wird die richtige Schreibung begründet und durch das Schreiben ähnlicher Wörter bzw. paralleler Schreibungen geübt. Der Lernende wird durch das Führen des Rechtschreibbogens auf eigene Fehlerschwerpunkte aufmerksam gemacht und motiviert, an diesen zu arbeiten. Er kann ein wichtiger Bestandteil eines individualisierten Rechtschreibunterrichts sein.

Beispiel für einen Rechtschreibbogen

Wort	Rechtschreibregel	Beispiele	geübt am
endlich	d, da es von Ende abgeleitet ist	Endlich sind Ferien. Wann ist das Spiel zu Ende? das Endspiel	
schließlich	ß, da ein langer Vokal vorangeht	Schließlich habe ich Glück gehabt. die Tür schließen, die Blumen gießen	
[...]			

Um eigene Fehler in Texten korrigieren zu können, ist die Arbeit mit dem Rechtschreibwörterbuch zu festigen. Dazu ist eine Weiterführung der in der Grundschule begonnenen Wörterbucharbeit (vgl. [Kapitel „Umgang mit Wörterbüchern“](#)) hilfreich. Während in Klasse 5 eher mit einem Schulwörterbuch gearbeitet wird, sollte ab Klasse 6 (Gymnasium) bzw. Klasse 7 (Stadtteilschule) langsam mit der Einführung eines vollständigen Rechtschreibwörterbuches (z. B. Duden) begonnen werden.

BESONDERE HINWEISE ZU EINZELNEN JAHRGÄNGEN

Bei der Korrektur von Fehlern ist ein kriteriengeleitetes Vorgehen sinnvoll, sowohl von Seiten der Lehrkraft als auch beim selbstständigen Korrigieren von eigenen und Fremdtexen durch die Schülerinnen und Schüler. Wichtig ist, dass die inhaltliche Rückmeldung im Vordergrund steht und immer nur einzelne orthografische Phänomene betrachtet werden. Für das selbstständige Korrigieren sind z. B. folgende Lernsituationen denkbar:

Ein Experte bzw. eine Expertin achtet im Rahmen einer Schreibkonferenz auf jeweils ein orthografisches Phänomen, z. B.:

- » *Sind Satzschlusszeichen richtig verwendet worden?
Sind alle Substantive großgeschrieben worden?*
- » *Ist das ß immer richtig verwendet worden?*
- » *Sind die Pluralformen richtig?*

Suche dir aus deinem Rechtschreibbogen zwei Fehlerschwerpunkte aus. Korrigiere deinen eigenen Text, indem du gezielt auf diese beiden Schwerpunkte achtest.

Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass die Fragestellungen im Schwierigkeitsgrad aufsteigend formuliert werden können und somit jede Schülerin bzw. jeder Schüler auf wenigstens einem Gebiet als Experte agieren kann.

Ausblick auf die Weiterarbeit ab Klasse 7

Ab Klasse 7 ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, bis dahin behandelte orthografische Schreibungen und Strategien weiter zu festigen. Neu eingeführt werden spezielle Rechtschreibphänomene, wie die Schreibung von Fremdwörtern, die Zweifelsfälle der Getrennt- und Zusammenschreibung, die Bindestrichschreibung und bestimmte Regeln der Kommasetzung, z. B. bei komplexen Satzgefügen.

Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts ist es sinnvoll, orthografische Phänomene funktional in Unterrichtsvorhaben einzubinden.

Zum Beispiel ist es denkbar, ausgehend von Auffälligkeiten in fiktionalen Texten (z. B. fehlende wörtliche Rede, durchgängige Kleinschreibung) ihre Funktionen und Wirkungsweisen zu untersuchen. Dies kann ein Ausgangspunkt für die Wiederholung und Festigung der entsprechenden Regeln sein.

Auch die Arbeit mit dem Wörterbuch spielt nach wie vor eine große Rolle. Dabei ist zunehmend nicht nur das alphabetische Verzeichnis, sondern auch der Regelteil in den Blick zu nehmen. Denn bestimmte Regelungen, z. B. zur Kennzeichnung

der wörtlichen Rede, sind nicht im Wörterverzeichnis aufzufinden, sondern im Regelteil. Rechtschreibkompetenz bedeutet somit immer auch, sicher mit dem Wörterbuch bzw. den medialen Angeboten der Verlage umgehen zu können (vgl. [7](#) Kapitel „Umgang mit Wörterbüchern“).

Außerdem ist es sinnvoll, den Rechtschreibbogen weiterzuführen. Dadurch wird die Fähigkeit, eigene Fehlerschwerpunkte zu erkennen, in besonderem Maße geschult. Dazu dient auch der Umgang mit Fehlertexten. Diese können zudem Ausgangspunkt sein für ein Nachdenken über Sprache: Warum wird ein Wort so und nicht anders geschrieben?

Zu dieser Frage soll hier exemplarisch eine Unterrichtsidee von Wolfgang Menzel zum „Aufbau der Wörter mit dem so genannten Dehnungs-h“ vorgestellt werden (vgl. Menzel 2008). Ausgehend von der Problemfrage, wann ein Wort eigentlich mit einem Dehnungs-h geschrieben werde, sollen durch eine Wortsammlung erste Ergebnisse formuliert und über mögliche Ursachen nachgedacht werden. Zunächst werden Kriterien für die Erstellung der Wortliste genannt:

- » Die Wörter sollen aus ein oder zwei Silben bestehen (keine zusammengesetzten Wörter und keine Fremdwörter).
- » Sie sollen einen langen Vokal enthalten (aber kein langes i und keinen Diphthong).

Nach der Sichtung des Wortmaterials ist folgendes Ergebnis denkbar: „Die überwiegende Zahl der Wörter mit einem langen Vokal in der ersten betonten Silbe wird ohne h geschrieben.“ (Menzel 2008, S. 106)

Weitere mögliche Ergebnisse sind:

„(1) Es gibt Konsonanten, vor denen wir in unserer Wortsammlung kein h finden: b, d, f, g, k, p, s, t.

(2) Es gibt andererseits Buchstaben, vor denen ein h stehen kann: l, m, n, r.“

(Menzel 2008, S. 106)

Das Nachdenken über die Ursachen dieser Schreibweisen fordert zum einen die Kreativität heraus und befördert zum anderen die Entwicklung einer Bewusstheit für sprachliche Phänomene. Sich mit diesen auseinanderzusetzen, ist als ein Schwerpunkt bei der Weiterentwicklung der Rechtschreibkompetenz am Ende der Sekundarstufe I und in der Oberstufe zu betrachten. Es geht darum, die orthografische Norm in ihrer besonderen Ausprägung zu erfassen und sich, davon ausgehend, mit der Systematik der Sprache insgesamt zu beschäftigen.²⁸

²⁸ Menzel beschreibt als „eine recht plausible Erklärung“ Folgendes: Das Dehnungs-h werde vornehmlich in Wörtern genutzt, in denen der darauf folgende Konsonant „klein und unauffällig“ ist. „Auch nach Buchstaben, die schon ein h haben – oder hatten (wie sch und die vielen Wörter, die früher mit h geschrieben wurden) oder die am Wortanfang eine sehr auffällige Buchstabenkombination haben, verzichtet man auf das Dehnungs-h“ (Menzel 2008, S. 107).

Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten

Die Schreibungen vieler schwacher Rechtschreiber deuten auf Überforderung und Verwirrung hin. Um ihnen aus dieser „Konfusion“ herauszuhelfen, kann es hilfreich sein, kleinschrittige und systematisierte Lernarrangements anzubieten.

Voraussetzung für eine passgenaue Förderung ist eine differenzierte Diagnose des Leistungsstandes. Die Auswertung der HSP²⁹ liefert dazu erste wichtige Informationen.

Hinweise zu einzelnen Problemen schwacher Rechtschreiber

Wenn Unsicherheiten bei der Zuordnung von Phonemen und Graphemen über den Anfangsunterricht hinaus und noch in der Sekundarstufe I auftreten, können folgende Fördermöglichkeiten hilfreich sein.

Falsche Verschriftung von Graphemen für ähnlich klingende Laute (z. B. b/p, g/k, d/t, w/f)

Wenn klangähnliche Laute bei der Verschriftung verwechselt werden (Prief statt Brief, Löfe statt Löwe), hängt das häufig damit zusammen, dass diese Laute aufgrund einer schwach ausgebildeten Mundmuskulatur selbst nicht richtig gebildet werden. Für die Förderung leitet sich daraus die Notwendigkeit ab, immer wieder – möglichst vor dem Spiegel – zu verdeutlichen, wie sich z. B. Lippenstellung und Luftstrom bei der Bildung der einzelnen Laute unterscheiden. Dabei kann der Einsatz von Lautgebärden für die problematischen Grapheme hilfreich sein. Es gibt sehr unterschiedliche Systeme für Lautgebärden. Bei der Auswahl ist darauf zu achten, dass die Gebärde möglichst den Ort der Lautbildung, die Lippenstellung oder den Luftstrom unterstützt.

Wenn eine stark „verwaschene“ Wiedergabe von Lauten beobachtet wird, sollte frühzeitig ein Gespräch mit den Eltern wegen zusätzlicher logopädischer Unterstützung geführt werden.



Lautgebärde für /K/



Lautgebärde für /G/

Richtungsunsicherheit im Hinblick auf die Buchstabengestalt (p/d, d/b, d/p, b/g, ie/ei) sowie Vertauschung der Reihenfolge von Buchstaben oder Silben im Wort

Eine sichere Unterscheidung der Richtung entwickelt sich bei den meisten Kindern erst im späten Kindergarten- bzw. Vorschulalter. Man beobachtet deshalb bei Schreibanfängerinnen und -anfängern oft eine Verdrehung oder Spiegelung von Buchstaben, die sich normalerweise im Laufe des ersten Schuljahres verliert. Bei gravierender und langanhaltender Problematik kann außerschulische Hilfe ratsam sein. Im Rahmen der schulischen Förderung können kleine Übungen zum Überkreuzen der Körpermittellinie unterstützen: Klatschspiele, Schwungübungen mit Flutterbändern, die liegende Acht, Überkreuzübungen aus der Kinästhetik usw. (vgl. Kleinmann 2011). Die geschriebenen Wörter sollten mit Silbenbögen unterlegt werden, damit die richtige Reihenfolge der Buchstaben in kleinen Sequenzen selbstständig überprüft werden kann. Unterschiedliche Lernkanäle unterstützen das Erlernen der Buchstabengestalt: Es wird in Vogelsand gespurt, mit einer Taschenlampe groß an die Wand „geschrieben“, Buchstaben mit Seilen auf dem Fußboden gelegt und „nachgelaufen“.

Unvollständige Verschriftung

Das silbengliedernde Sprechen kann hilfreich sein, um Wörter vollständig zu verschriften. Rechtschreibschwache Kinder haben allerdings sehr oft ein gering ausgeprägtes Rhythmusgefühl, deshalb reicht für sie die gängige Methode des Silbenklatschens in der Regel nicht aus. Als besonders effektiv hat sich das „Silbenschwigen“ erwiesen. Das Silbensprechen wird durch einen akzentuierten Seitschritt nach rechts mit gleichzeitigem Armschwung vor dem Körper begleitet. Wichtig ist es, Silbenanfang und -ende deutlich zu betonen.

Silbenarbeit mit Bewegung macht auch in höheren Klassen noch Spaß und führt bei regelmäßiger Durchführung relativ schnell zu einer vollständigeren Verschriftung von Wörtern oder Wortteilen.

29 Hinweise zur Durchführung und Auswertung der HSP finden sich im Anhang.

FÖRDERMÖGLICHKEITEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT BESONDEREN SCHWIERIGKEITEN

Beispiel für eine sprachsystematische Förderung nach dem silbischen Prinzip

Bei Schülerinnen und Schülern, die zwar in der Schule viel Zeit für das Erlernen der Orthografie verwendet haben, bei denen sich aber an ihren Schreibungen zeigt, dass sie keine tragfähigen Strukturen – keine Systematik – entwickeln konnten, hat sich eine sprachsystematische Förderarbeit bewährt. Manchmal wird eingewendet, dass gerade für die schwachen Lerner eine sehr systematisierte Rechtschreibarbeit nicht zu leisten sei. Die Erfahrung hingegen zeigt, dass die kleinschrittigen Strategien bei großen Rechtschreibproblemen hilfreich sind. Die Förderarbeit erfolgt in Schritten, die aufeinander aufbauen: Erst werden die Voraussetzungen gesichert, dann nutzen die Schülerinnen und Schüler dieses Handwerkszeug und entdecken mithilfe immer gleicher Strategien die unterschiedlichen orthografischen Gesetzmäßigkeiten, schließlich nutzen sie die Kenntnisse, um die Schreibung unbekannter Wörter herzuleiten, eigene Fehler zu entdecken und zu verbessern.

Erarbeitung der Voraussetzungen



Wörter verlängern: „Denke nie über ein einsilbiges Wort nach!“

Nur an Zweisilbern kann man die regelhafte Silbenstruktur überprüfen. Beim Verlängern hat es sich für sprachlich schwache Schülerinnen und Schüler bewährt, mit folgenden Hilfsätzen zu arbeiten:

- Bilde die Wir-Form bei Verben.*
- Verlängere das Adjektiv mit „e“.*
- Setze „viele“ vor das Nomen.*

Besondere Probleme bei der Verlängerung stellen die zusammengesetzten Nomen dar. Komposita müssen erkannt und „geknackt“ werden. „Schwimmbad“ ist kein echtes zweisilbiges Wort, es ist ein „Knackwort“, das in seine Bestandteile „Schwimm“ und „Bad“ zerlegt wird. Die Rechtschreibuntersuchung wird dann an den verlängerten Formen „schwimmen“ und „Bäder“ durchgeführt.



Wörter in Sprechsilben gliedern

Es wird geübt, Wörter durch Silbenschwingen zu gliedern und mit Silbenbögen zu unterlegen.



Schreibsilbe untersuchen

Für diesen Schritt setzen wir die „Silbenuntersuchungsbrille“ auf und beschreiben die regelhafte Struktur der Silben.



Unterscheidung von sogenannten „langen“ und „kurzen“ Vokalen

Viele rechtschreibschwache Lerner scheitern daran, den unterschiedlichen Vokalklang herauszuhören. Es ist daher notwendig, dieses Thema von Beginn der Förderung an regelmäßig aufzugreifen, indem man Wörter mit Lang- und Kurzvokal gegenüberstellt: Rose – Koffer; leben – stellen usw.

Die Untersuchung der Schreibsilbe kann die Unterscheidung der Vokale erleichtern. Im ersten Schritt *sieht* man, ob der Vokal „lang“ oder „kurz“ ausgesprochen wird. Die Merkwörter helfen dann, sich den Vokalklang zu vergegenwärtigen: Das „o“ hört sich an wie in „Ofen“, also ist es „lang“.



Anfangs- und Endbausteine (Präfix und Suffix) erkennen und abtrennen

Für eine erfolgreiche Arbeit nach dem silbischen Prinzip ist das Herstellen von „typischen Zweisilbern“ unbedingte Voraussetzung. Viele Wörter haben Prä- oder Suffixe, die nicht als Silben gelten und vor der Wortverlängerung abgetrennt werden müssen. Dies ist leichter, wenn das Erkennen von Anfangs- und Endbausteinen automatisiert ist. Hier bietet sich zum Beispiel das „Bausteinspiel“ an: Bauklötzchen oder Kärtchen werden mit unterschiedlichen Anfangs-, Haupt- und Endbausteinen beschriftet. Die Schülerinnen und Schüler kombinieren immer neue Bausteine zu sinnvollen Wörtern und „begreifen“ auf diesem Wege im wahrsten Sinn des Wortes das Bauprinzip von deutschen Wörtern.

Vor Beginn der Morphemarbeit ist es wichtig, ganz deutlich herauszustellen, dass man mit zwei „unterschiedlichen Brillen“ auf die Wörter schauen kann: mit der „Silbenbrille“ und der „Bausteinbrille“. Endbausteine sind häufig nicht identisch mit der Sprechsilbe:

Silbenglieder: fin-den
Morphemtrennung: find-en.

Beispiel: Doppelkonsonanten erarbeiten nach dem silbischen Prinzip

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie das Wissen um die Silbenstruktur und eine kleinschrittige, immer wiederkehrende Vorgehensweise zur richtigen Schreibung führen kann.

FÖRDERMÖGLICHKEITEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT BESONDEREN SCHWIERIGKEITEN



Die Doppelung von Konsonanten ist für schwache Rechtschreiberinnen und -schreiber ein schwieriges Thema. Besonders kritisch erscheint die Erklärungshilfe: „Die Doppelung wird durch das Silbensprechen hörbar.“ Viele syllabieren problemlos „So-ne“ oder „mal-len“. Das lässt die Sprechsilbe auch zu. Nur die Untersuchung der Schreibsilbe hingeben hilft, eine größere Sicherheit beim Thema „Doppelkonsonanten“ zu erreichen.

Eine Erarbeitung könnte folgendermaßen aussehen: Das fehlerhafte Wort „rent“ wird gemeinsam untersucht. Zur Einführung in das Thema „Doppelkonsonanten“ wird nun – nach entsprechender Vorarbeit – folgender „Rechtschreibvortrag“ gehalten. Symbolkarten geben dabei eine Orientierung:

Mit ein bisschen Übung sind die Schülerinnen und Schüler relativ schnell in der Lage, nach diesem Muster die einzelnen Schritte der Silbenanalyse vorzunehmen. Niemand muss mehr ratlos vor dem Rechtschreibproblem kapitulieren.

Untersuchen wir nach diesem Muster z. B. das fehlerhafte Wort „Kaze“, wird deutlich, dass die erste Silbe offen ist, das <a> also „lang“ sein muss. Wir brauchen einen Stopper, um die Silbe zu schließen und den Vokal „kurz“ klingen zu lassen. „Z“ wird im Deutsch nicht verdoppelt, stattdessen schreibt man „tz“ (vgl. [Kapitel „Struktur des deutschen Schriftsystems“](#)). Diese Erklärung ist nachvollziehbar, die Übertragung auf „ck“ ebenfalls.

 Ich trenne den Endbaustein t vom Stamm ren ab

 Ich verlängere das Wort: wir rennen

 Ich gliedere das Wort in Silbenbögen: re – nen

 Ich untersuche die Silben:

- ✓ Die zweite Silbe ist regelhaft, da sie mit einem Konsonanten beginnt.
- ✓ Ich sehe, dass die erste Silbe mit einem Vokal endet, die erste Silbe also offen ist.
- ✓ Ich weiß, dass der Vokal in der offenen Silbe lang ist. Ein „langes e“ hört sich an wie in E – sel. Die erste Silbe heißt also reee...
- ✓ Ich möchte „rennen“ schreiben und höre, dass es sich um ein „kurzes e“ wie in „Ente“ handelt.
- ✓ Ich weiß, dass ein „kurzes e“ nur in einer geschlossenen Silbe stehen kann, also muss ein Stopper her! Damit die zweite Silbe der Regel entspricht, muss das „n“ dort bleiben. Es wird deutlich, dass das „n“ einen Auftrag für beide Silben erfüllen muss, also eine „doppelte“ Aufgabe hat. Um dies kenntlich zu machen, wird das „n“ gedoppelt (Silbengelenk).

Aufgabenbeispiele zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

Grundsätzlich lassen sich Aufgaben nach ihrer Funktion im Lernprozess in Lern- und Leistungsaufgaben unterscheiden (vgl. Köster 2008). Lernaufgaben helfen beim Aufbau von Kompetenzen und Fertigkeiten. Im Unterschied dazu stehen in Leistungsaufgaben die Überprüfung und ggf. die Benotung der individuellen Lernentwicklung im Vordergrund. Sie dienen der Überprüfung des erreichten Niveaus der Kompetenzen und Fertigkeiten und lassen für Lernende und Lehrende einen Rückschluss auf den Lernzuwachs zu (vgl. Lindauer/Schneider 2007).

Leistungsüberprüfungen müssen keine Endprodukte innerhalb einer Lerneinheit darstellen, sondern können im Lernprozess als „Bestandsaufnahmen“ bisherigen Lernens betrachtet werden, damit lernprozessbegleitenden Charakter haben und die weitere Unterrichtsarbeit beeinflussen.

Leistungsaufgaben zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz sollten vielfältig sein.

In den Bildungsplänen Deutsch (2011) der Grundschule, der Stadtteilschule und des Gymnasiums wird diesem Anspruch Rechnung getragen, indem in Kapitel 4 (Grundsätze der Leistungsrückmeldung und -bewertung) vielseitige schriftliche Überprüfungsmöglichkeiten benannt werden:

- » Abschreiben (GS)
- » Nachdenken über die Schreibweise (GS)
- » Überprüfung des geübten Grundwortschatzes (GS)
- » Aufgaben zur Wörterbuchbenutzung (GS; STS; GY)
- » Fehlersuche und -korrektur (GS; STS; GY)
- » Rechtschreibtests mit anschließender Wörterbucharbeit (STS; GY)
- » Diktate: „Wird ein Diktat zur Überprüfung der Rechtschreibleistung eingesetzt, ist dieses nicht das alleinige Instrument der Leistungsüberprüfung. Ein Diktat wird durch eine angemessene Überarbeitungszeit zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt.“ (Bildungspläne Deutsch: GS 2011 S. 32, STS 2011 S. 47, GY 2011 S. 32 f.)

„Vermieden werden sollte eine ‚Monokultur‘ in der Leistungsüberprüfung, die sich z. B. darin zeigt, dass Rechtschreibleistungen ausschließlich in dem wöchentlich zu schreibenden ‚geübten‘ Diktat wahrgenommen werden. Vielmehr sollten die Lernchancen von Leistungen, ‚die sich auf geistige Prozesse beziehen‘ (Klafki 1996, S. 229) und die nicht zwangsläufig in Noten abrechenbar sind, im Unterricht eine gewichtige Rolle spielen“ (Abraham/Müller 2009, S. 8.).

Leistungsaufgaben, die statt schematischem Wissen intelligentes Wissen unter Beweis stellen, sollten Aufgaben zum Lösen von rechtschriftlichen Problemen und zum Suchen nach Begründungen für die Schreibweise enthalten.

Die Ergebnisse sollten nach vorher festgelegten Kriterien einschätzbar sein und den Grad an Offenheit bzw. Detailliertheit genau aufzeigen³⁰. Im Folgenden werden zu einigen in den Rahmenplänen benannten Überprüfungsmöglichkeiten Aufgaben vorgestellt, die diesen Ansprüchen gerecht werden. Die Aufgaben sind eher komplex angelegt und beziehen sich schwerpunktmäßig auf das Problemlösungswissen.

³⁰ Je offener eine Aufgabe formuliert ist, desto schwieriger ist es, verbindliche Kriterien für die Einschätzung der Lösungen festzulegen.

AUFGABENBEISPIELE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER RECHTSCHREIBKOMPETENZ

Aufgaben zum Nachdenken über Schreibweisen

In den folgenden Aufgabenbeispielen sollen Schülerinnen und Schüler die richtigen Schreibweisen begründen sowie Strategien erkennen und benennen, die zur richtigen Schreibweise führen. Damit werden nicht Orthografieregeln abgefragt, sondern Problemlösungswissen wird gefordert (siehe auch [➔](#) Kapitel „Wie Kinder Rechtschreibkompetenz entwickeln“).

Rechtschreibung begründen

Warum wird das Wort **Bäume** mit **äu** und nicht mit **eu** geschrieben?

Begründe.



Warum wird das Wort **Handwerkszeug** mit **ks** und nicht mit **x** geschrieben?

Begründe.



Odd-man-out-Aufgaben

In jeder der folgenden Zeilen steht ein Wort, in der die Konsonantenverdoppelung nicht auf der gleichen Regelung wie die übrigen Wörter beruht.

Aufgabe: Streiche diesen Ausreißer durch und begründe deine Entscheidung.

Streiche die Ausreißer durch!	Deine Begründung
knarren, Karren, Chorreise, zerren, schnorren	
Wilddiebe, Widder, Gelddose, winddicht	
Küsse, Wasser, Grassamen, Rassel	
Kutter, Butter, Wuttränen, Ratten, Mitte	
Bälle, Kugellager, Delle, Welle	

Ein Phänomen in einem Text identifizieren und mit eigenen Beispielen anreichern

Aufgabe: Im folgenden Text steht das Verb versuchen. Es hat den Wortbaustein **ver-** vorangestellt. Es gibt aber noch andere Wortbausteine.

Warum nennt man Delfine auch Schlaumeier?³¹

Delfine sind sehr kluge Lebewesen. Sie haben das am höchsten entwickelte Gehirn aller Tiere. Delfine können nicht nur nachahmen, sie können sogar selbstständig denken. Ihre Lautsprache ist vielfältig. Sie versuchen, sich damit wirksam zu verständigen.

31 Vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich 2004, S. 48

Weitere Hinweise und Aufgabenbeispiele finden sich in Ausführungen zu den Bildungsstandards: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch, Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland oder direkt unter www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html

AUFGABENBEISPIELE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER RECHTSCHREIBKOMPETENZ

1. Suche aus dem Text mindestens drei Wörter mit einem vorangestellten Wortbaustein heraus.
2. Trage den Wortbaustein und das Beispielwort in die Tabelle ein.
3. Bilde drei neue Wörter mit diesem Baustein und trage sie ein.

Wortbaustein:	Das Beispielwort aus dem Text	Weitere Wörter
ver-	versuchen	verbinden, verboten, verkaufen,

Strategien erkennen³²

Bei der Bearbeitung dieser Aufgaben muss zunächst die jeweils richtige Schreibweise identifiziert und anschließend reflektiert werden. Dieses Aufgabenformat ist von besonderem Wert, da es hierbei nicht im Kern darum geht, genau diese Wörter richtig zu schreiben. Schwerpunkt ist vielmehr die gezielte Anwendung verschiedener Strategien.

Aufgabe: Kreuze an, wie man die richtige Schreibweise überprüfen kann. Setze bitte nur ein Kreuz pro Zeile.

	Methode	Man verlängert das Wort.	Man sucht den Wortstamm.	Man zerlegt das Wort.	Man muss sich das Wort merken.
Beispiel	artig artik	✗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	Scanner Skänner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Schiffahrt Schiffahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	völlig völlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	läufst leufst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Kleid Kleit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	beenden benden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	vielleicht vieleicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Computer Compjuter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Häuser Heuser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

³² Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: Didaktische Materialien Lernstand 8 Deutsch Testheft B, S. 40. Hamburg 2012; © IQB

AUFGABENBEISPIELE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER RECHTSCHREIBKOMPETENZ**Aufgaben zur Wörterbuchbenutzung**

Zur Bearbeitung dieser Aufgaben müssen die einzelnen Wörter in einem Wörterbuch bzw. Wörterbuchauszug lokalisiert und den Einträgen die gesuchten Informationen entnommen werden.

Einfache Suchaufgabe

Die folgenden Wörter enthalten immer einen Rechtschreibfehler. Schlage die richtige Schreibung im Wörterbuch nach und schreibe das Wort richtig auf. Welches Wort steht davor, welches dahinter?

Falschreibungen:	Richtig:	Vorgänger:	Nachfolger:
lebewesen	Lebewesen		
Tire	Tiere		
äntlich			
vielfältich			

Forscheraufgaben

Neben Aufgaben, die nach der richtigen Schreibweise fragen, bietet es sich an, auch Aufgaben zu entwickeln, in denen z. B. nach Angaben zur Silbentrennung, zur Betonung, zum Genus und zur Herkunft einzelner Wörter gefragt werden³³.

Aus welcher Sprache stammt das Wort „Gentry“?

Als Hinweis: Abkürzungen der Sprachen engl.: englisch; griech.: griechisch; lat.: lateinisch; ital.: italienisch; franz.: französisch

.....

Wie kann man das Wort „Geographie“ noch schreiben?

.....

Aufgaben zur Fehlersuche und -korrektur

Mit diesem Aufgabenformat wird geprüft, ob Schülerinnen und Schüler einen Text eigenständig hinsichtlich der darin enthaltenen Orthografiefehler überprüfen und diese Fehler richtig korrigieren können. Über die Korrektur der Fehler hinaus erfordert die Bearbeitung der Aufgabe auch Entscheidungen hinsichtlich der Frage, welches Wort überhaupt falsch geschrieben ist. Dies entspricht der Vorgehensweise beim Überarbeiten eigener Texte und hat damit einen hohen Anwendungsbezug.

Aufgabe: Sarah hat Fehler beim Schreiben gemacht hat. Insgesamt sind zehn Wörter falsch geschrieben. Einige Stellen, an denen sie selbst unsicher war, hat sie schon unterstrichen.

1. Prüfe alle Wörter und korrigiere die Fehler! Du kannst das Wörterbuch benutzen.
2. Streiche die Wörter durch und schreibe sie richtig über das Wort.
3. Schreibe für fünf Wörter auf, wie Sarah sich die Wörter erschließen bzw. merken könnte.

³³ Lernstand 8 Deutsch (2012), © IQB

AUFGABENBEISPIELE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER RECHTSCHREIBKOMPETENZ

Warum nennt man Delfine auch Schlaumeier?³⁴

Delfine sind sehr kluge Lebewesen. Sie haben das am höksten entwickelte Gehirn aller Tire.

Delfine können nicht nur nachahmen, sie können sogar selbstständig denken.

Ihre Lautsprache ist vielfältich. Sie versuchen, sich damit wirksam zu verständigen.

Meine Tipps für Sarah:

.....

.....

Aufgaben zum Erkennen von Fehlerschwerpunkten

Bei diesen anspruchsvollen Beispielaufgaben soll bei der Bearbeitung erleichternd wirken, dass die Fehlerwörter markiert wurden. Was genau an diesen Wörtern jedoch fehlerhaft ist, müssen die Schülerinnen und Schüler eigenständig bestimmen.

Aufgabe³⁵: In den folgenden Abschnitten aus einem Schülertext sind Fehler unterschiedlicher Art markiert.

Beispiel:

Dieser text enthelt genau vünf Fehler. In welchem bereich werden die meisten Fehler gemacht?

Schreibe den schwerpunkt auf.

Der Fehlerschwerpunkt liegt bei:

Größ- und Kleinschreibung von Substantivem / Nomen.

.....

Annas Worte klangen in meinen Ohren wie Dumpfe Töne, wahrscheinlich weil ich viel zu sehr mit meiner schrecklichen Angst beschäftigt war. Ihre Bemerkung, wir sollten schnell über die Brücke nach Hause laufen, kam bei mir nicht an. Wirkklich eine gute Idee, dachte ich im nachhinen.

Der Fehlerschwerpunkt liegt bei:

.....

³⁴ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich 2004, S. 48

³⁵ Lernstand 8 Deutsch (2012), © IQB

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, Ulf/Müller, Astrid (2009):** Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 214, S. 4-12.
- Andresen, Ute (2013):** ABC und alles auf der Welt. 6. Aufl. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Augst, Gerhardt/Dehn, Mechthild (1998):** Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart u. a.: Klett.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch:** Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. © 2005 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München oder unter www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html
- Brinkmann, Erika (2005):** Fehler sind Fenster in die Denkwelt der Kinder. In: Rechtschreiben & Nachdenken. Grundschule Deutsch 6, S. 37-40.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011):** Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen: Francke.
- Bredel, Ursula (2010):** Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: U. Bredel, A. Müller, G. Hinney (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: De Gruyter.
- Bredel, Ursula (2010):** Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14-21.
- Bredel, Ursula (2004):** Schrifterwerb und Orthografie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bremerich-Vos, Albert (2004):** Rechtschreibförderung – auch noch in der 8. Klasse? In: Lernchancen Sammelband Fördern. Seelze: Friedrich Verlag, S. 54-57.
- Dehn, Mechthild (2007):** Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, Mechthild (2013):** Zeit für die Schrift. Berlin: Cornelsen.
- Dummer-Smoch, Lisa/Hackethal, Renate (2011):** Kieler Leseaufbau. Handbuch. Kiel: Veris.
- Eisenberg, Peter/Feilke, Helmuth (2001):** Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch 170, S. 6-15.
- Erichson, Christa (2004):** Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch 2, S.14 f.
- Fay, Johanna (2013):** Rechtschreiblernen in der Primarstufe. In: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Hrsg. von Steffen Gailberger und Frauke Wietzke. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fuhrhop, Nanna/Müller, Astrid (2010):** Schriftstrukturen entdecken. In: Praxis Deutsch 221, S. 4-13.
- Gaebert, Desiree-Kathrin von/ Günther, Hartmut (2011):** Lehr- und Lernmittel. Die Behandlung der Orthographie im Schulbuch am Beispiel der satzinternen Großschreibung. In: Weiterführender Orthographieerwerb. Hrsg. von Ursula Bredel und Tilo Reißig. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 441-456.
- Grünack, Iris/Mühlens, Heike/Waldmann, Elvira (2011):** Grundwortschatz für die Grundschulen in Brandenburg – Rechtschreiben. LISUM.
- Hüttis-Graff, Petra (1997):** Schriftorientierung im Unterricht. Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Die Grundschulzeitschrift, 107, S. 48-53.
- Kleinmann, Klaus (2011):** Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern. Dortmund: Borgmann.
- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha/Babbe, Karin/Terhechte-Mermeroglu, Friederike (2013):** Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen. LISUM.
- Küttel, Hartmut (2006):** Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. 2., durchges. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh, S. 380-391.
- Köster, Juliane (2008):** Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 5, S. 4-11.
- Leßmann, Beate (1998):** Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtschreibtraining. Heinsberg: Dieck.
- Leßmann, Beate (2007):** Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Heinsberg: Dieck.
- Leßmann, Beate (2014):** Individuelle und gemeinsame Lernwege im Rechtschreiben. In: Die Grundschulzeitschrift 271, S. 44 f.
- Leßmann, Beate (2014):** Zweifelsfälle und Notfall-Wörter. Nachschlagen als Anlass für Sprachreflexion. In: Grundschule Deutsch 41, S.40 f.

LITERATURVERZEICHNIS

- Lindauer, Thomas/Schneider, Hansjakob (2007):** Lesekompetenz ermitteln – Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Velber und Zug: Friedrich Verlag, Klett & Balmer, S. 109-125.
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula (2005):** Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Bos, W. e. a. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 103.
- May, Peter (2012):** HSP 1 - 10. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibkompetenzen. Hamburg: Vpm
- Menzel, Wolfgang (2001):** Wie schreibt man äntlig? In: Praxis Deutsch 165, S. 14f.
- Menzel, Wolfgang (2008):** Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Merklinger, Daniela (mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff) (2012):** Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, Astrid (2010):** Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Nerius, Dieter (Hrsg.) (2000):** Deutsche Orthographie. 3., neu bearbeitete Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Nünke, Ellen/Christiane Wilhelmus (2001):** Stufenwörter in Treppengedichten. Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung. In: Praxis Deutsch 170, S. 20-23.
- Ossner, Jakob (2006):** Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Reuter-Liehr, Carola (2008):** Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1. Bochum: Winkler.
- Richter, Sigrun (2001):** 189 Wörter für den Rechtschreibunterricht. In: Grundschule 6, S. 53-57.
- Riegler, Susanne (2010):** Auf die richtige Spur gesetzt. Das System der Laut-Buchstaben-Beziehungen in einer Lauttabelle. In: Praxis Deutsch 221, S. 58-60.
- Risel, Heinz (2006):** Wo hat sich das Wort versteckt? Bei der Wörterbuchnutzung widerspenstige Wörter finden und gleichzeitig Rechtschreibbewusstsein ausbilden. In: Praxis Deutsch 198, S.17-21.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999):** Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Stuttgart: Klett.
- Röber, Christa (2009):** Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, Christa (2010):** Mehr Systematik bei der Großschreibung. In: Grundschule Deutsch 27, S. 21- 23.
- Rösch, Heidi (2005):** Deutsch als Zweitsprache. Mitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Bildungshaus Schulbuchverlage/Braunschweig.
- Siekmann, Katja (2013):** Individuelle Diagnose und Förderung bei Rechtschreibschwierigkeiten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thomé, Günther (2000):** Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt: Grundschulverband, S. 116-118.
- Weinhold, Swantje (2001):** Rechtschreiben in der Sekundarstufe I. In: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Hrsg. von Steffen Gailberger und Frauke Wietzke. Weinheim/Basel: Beltz. S. 195-211.
- Wilhelmus, Christiane/Nünke, Ellen (2001):** Stufenwörter in Treppengedichten. In: Praxis Deutsch 170, S. 20-23.
- Wygotzki, Lew Semjonowitsch (1986):** Denken und Sprechen. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wedel-Wolff, Annegret von (2003):** Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig: Westermann.

ANHANG

INHALTSVERZEICHNIS ANHANG

I Auszüge aus den Bildungsplänen	41
II Basiswortschatz	49
III Die Hamburger Schreibprobe	60
IV Hinweise zu Richtlinien und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben	63
V Aufgabenbeispiele und Kopiervorlagen	
V.I. Zum Baustein: Gemeinsames Nachdenken über Schrift	65
V.I.I. Beispielaufgaben zur Arbeit mit Silben (Erforschen der Silbenstruktur)	67
V.I.II. Beispielaufgaben zum morphologischen Prinzip	73
V.II. Zum Baustein: Mit Einsicht üben	80
V.III. Zum Schreibunterricht in Klasse 1	85

I Auszüge aus den Bildungsplänen

Grundschule

Beobachtungskriterien für den Schulanfang und Mitte Jahrgangsstufe 1

Schulanfang

Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule: verschiedene Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Sprache, unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Lernweisen. Anhand der folgenden Beobachtungskriterien können diese Lernvoraussetzungen in den ersten Schulwochen erkundet werden. Dies ist Grundlage dafür, von Anfang an die Gestaltung des Unterrichts an den jeweiligen Talenten und Lernpotenzialen der Kinder auszurichten und damit individuelles Lernen in der Lerngemeinschaft zu ermöglichen.

- Zeigt das Kind Interesse an Schrift und Schreiben?
- Kann das Kind Sprache selbst zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit machen (zum Beispiel beim Reimen)?
- Welche Vorstellung hat das Kind von der Struktur der Schrift?
- Kann das Kind schon selbstständig Wörter lesen oder schreiben? Wie geht es dabei vor?
- Hat das Kind schon ein Verständnis davon, dass Schrift Bedeutung festhält?
- Welche Buchstaben und Wörter kennt das Kind schon?
- Kann das Kind unverkrampft den Stift führen?
- Wann und wie kann das Kind gut zuhören (z. B. beim Vorlesen, beim Klassengespräch, im Einzelgespräch, in der Gruppe, in der Pause)?
- Wann und wie äußert das Kind seine Erfahrungen und sein Wissen in der Klasse?
- In welchen Situationen und bei welchen Aufgaben kann das Kind gut lernen?
- Zeigt das Kind Auffälligkeiten beim Sehen, Hören oder Sprechen (Sinneswahrnehmungen und Artikulation)?
- Was kann das Kind als Nächstes lernen?

Mitte Jahrgangsstufe 1

- Anhand der folgenden Kriterien ist ersichtlich, inwiefern das Kind die Angebote des Unterrichts angenommen hat und auf einem Erfolg versprechenden Weg zum Lesen, Schreiben und Sprechen ist.
- Hat das Kind das Prinzip der Laut-Buchstaben-Beziehung verstanden und versucht es, auf dieser Grundlage ungeübte Wörter selbstständig zu schreiben?
- Hat das Kind das Prinzip der Synthese beim Lesen verstanden und ist es bestrebt, es auf kurze Wörter anzuwenden?
- Kann das Kind etwas erzählen, z. B. eine kleine Geschichte, eine erlebte Situation?
- Kann das Kind im Klassenverband die Aufmerksamkeit auf eine sprachliche Mitteilung anderer richten?
- Versteht das Kind einfache Arbeitsanweisungen und Aufforderungen und kann es darauf sprachlich oder handelnd angemessen reagieren?
- Hat das Kind gegenüber seinen Lernvoraussetzungen am Schulanfang Lernfortschritte gemacht? Wie groß sind sie? Welche Qualität haben sie?

In: Bildungsplan Grundschule Deutsch, Hamburg 2011, S. 18 f.

ANHANG

Kompetenzbereich „Schreiben“

Texte schreiben

Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 1	Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2	Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4
Über Schreibfertigkeiten verfügen		Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> » Kann das Kind klar geformte Buchstaben schreiben? 	<ul style="list-style-type: none"> » Hat das Kind eine für andere lesbare Handschrift? 	<ul style="list-style-type: none"> » schreiben flüssig eine gut lesbare Handschrift, » gestalten Texte zweckmäßig und übersichtlich, » nutzen grundlegende Funktionen eines Textverarbeitungsprogramms
Texte verfassen		Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> » Schreibt das Kind ungeübte Wörter selbstständig auf? » Nutzt das Kind dabei seine Anlauttabelle? » Hat das Kind verstanden, dass es mit Schrift eigene Gedanken ausdrücken kann und versucht es sich darin? 	<ul style="list-style-type: none"> » Weiß das Kind, dass Texte Leser haben? » Schreibt das Kind eigene Gedanken lesbar und in Grundzügen für den Leser verständlich auf? » Stellt das Kind seine Schreibprodukte vor und kann es Rückmeldungen aufnehmen? » Kann das Kind zu Texten seiner Mitschüler erste Rückmeldungen geben (Gelungenes, Tipps, Fragen)? » Beginnt das Kind seine Texte in Ansätzen zu überarbeiten und ggf. für eine Veröffentlichung zu gestalten? 	<p>planen Texte:</p> <ul style="list-style-type: none"> » wissen, dass Leser ihren Text auch anders oder missverstehen können, » wissen, dass sie mit ihrer Textgestaltung Einfluss auf die Leser nehmen, » machen sich erste Gedanken über den Adressaten und die Schreibabsicht, » kennen und nutzen bei Bedarf Verfahren der Ideenfindung (z. B. Clustering). <p>schreiben Texte:</p> <ul style="list-style-type: none"> » schreiben für den Adressaten verständlich Texte in unterschiedlicher Form (z. B. erzählen, berichten, beschreiben, appellieren, instruieren, argumentieren), » schreiben für sich und andere kreative Texte (z. B. zu Bildern, Büchern, Gegenständen). <p>überarbeiten Textentwürfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> » geben zu fremden Textentwürfen Rückmeldungen, » überarbeiten eigene Textentwürfe aufgrund von Hinweisen, » beraten über die Wirkung von Textentwürfen, » überprüfen Textentwürfe inhaltlich, wie z. B. im Hinblick auf die Schreibaufgabe, auf Verständlichkeit und Stimmigkeit und im Hinblick auf die sprachliche Gestaltung, » überprüfen die Rechtschreibung und Zeichensetzung und nehmen Korrekturen vor, » gestalten ihre Texte gegebenenfalls für die Veröffentlichung, » nutzen ein Portfolio.

ANHANG

Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 1	Beobachtungskriterien am Ende der Jahrgangsstufe 2	Regelanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 4
<ul style="list-style-type: none"> » Ist das Kind am Richtigschreiben interessiert? » Kann das Kind von einer Vorlage auf dem Tisch richtig abschreiben? » Schreibt das Kind Wörter lesbar und nicht mehr rudimentär? (Das heißt, schreibt es die überwiegende Anzahl der benötigten Buchstaben eines Wortes?) » Berücksichtigt das Kind Wortgrenzen? 	<ul style="list-style-type: none"> » Schreibt das Kind seinen bis dahin individuell erarbeiteten und geübten Rechtschreibgrundwortschatz überwiegend richtig? » Schreibt das Kind ungeübte Wörter nicht (mehr) nur so, wie man spricht, sondern verwendet es auch orthografische Elemente? » Kann das Kind einfache Sätze richtig abschreiben? 	<ul style="list-style-type: none"> » schreiben ihren individuell erarbeiteten und geübten Rechtschreibgrundwortschatz überwiegend richtig, » zeigen Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl, d. h. zweifeln an Schreibungen, denken über sie nach und finden ggf. Fehler und korrigieren sie, » leiten die Schreibweise von Wörtern ab und erklären sie, » nutzen im Zweifelsfall das Wörterbuch und Rechtschreibhilfen des Computers, » setzen Verfahren zum Rechtschreiblernen und -üben ein (Mitsprechen, Einprägen, Sammeln, Sortieren), » schreiben sicher ab, » schreiben am Satzanfang groß, » beachten elementare Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei einfacher wörtlicher Rede, Komma bei Aufzählung), » kennen die meisten der im folgenden Anhang aufgeführten Phänomene.

In: Bildungsplan Grundschule Deutsch, Hamburg 2011, S. 22 f.

ANHANG

Übersicht über relevante Rechtschreibphänomene

Die folgende Tabelle zeigt wesentliche Phänomene aus dem Kompetenzbereich „Richtig schreiben“ in Beziehung zu einzelnen Inhalten aus dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Als regelgeleitet gelten die Phänomene, die man sich im Zweifelsfall durch Nachdenken, durch Anwendung einer Regel erschließen kann. Als „Ausnahmen“ gelten alle anderen Phänomene. Die Tabelle erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern führt die Phänomene auf, die für den Unterricht in der Grundschule eine Rolle spielen.

Sprache untersuchen (Wörter, Sätze und Texte)	Richtig schreiben	
	Regelgeleitete Phänomene („Denkwörter“)	Ausnahmen („Merkwörter“)
Prinzip der Laut-Buchstaben-Zuordnung		
Phonetik: lange und kurze Vokale betonte und unbetonte Silben	<ul style="list-style-type: none"> » nach kurzem Vokal im Wortstamm Konsonantenhäufung (ll, mm, nn, ss, rr, ... tz, ck) » bei langem Vokal keine Kennzeichnung der Länge außer ie » silbentrennendes h » Endungen -en, -el, -er » besondere Regeln sp-, st- 	<ul style="list-style-type: none"> » bei langem Vokal i, ih, Dehnungs-h, Doppelvokal » sonstige Ausnahmen chs, v, c, y Fremdwörter
Prinzip der Stammschreibung		
Wortbildung: Wortbegriff, Wortgrenze Wortstamm, Vorsilbe, Endungen » Personalformen/Konjugation, Fälle/Deklination, Vergleichstufen/Komparation Wortfamilie » Wort(teil)bedeutung (Synonyme, Antonyme, Wortfeld, erste Ober- und Unterbegriffe) Zusammengesetzte Wörter » Wortarten: Verb, Nomen mit Artikel (bestimmter, unbestimmter), Adjektiv, Pronomen	Auslautverhärtungen -b, -d, -g, -s » Umlautung ä, äu, ö, ü » Wortbausteine a. Vorsilben: ver-, vor-, wider-, end-, ent- b. Endungen Adjektive: -ig, -lich Nomen: -ung, -heit, -keit, -nis, -schaft, -tum » Zusammengesetzte Wörter Schiffahrt, Balletttänzer, Betttruhe	<ul style="list-style-type: none"> » nicht ableitbarer Konsonant im Auslaut z. B. <u>ab</u>, <u>ob</u>, irgend, <u>und</u> » im Inlaut z. B. <u>Ad</u>ler, <u>Er</u>bse, hü<u>bs</u>ch, <u>Kre</u>bs, <u>Ob</u>st » ä ohne Grundform mit a z. B. <u>L</u>ärm, <u>M</u>ärz, sp<u>ä</u>t, <u>M</u>ädchen, <u>B</u>är, <u>K</u>äse » Missachtung des Stammprinzips z. B. Eltern (trotz älter), Mittag (trotz Mitte + Tag)
Nomen mit Artikel Satzanfang Pronomen der höflichen Anrede	» Großschreibung	
Satzarten Aussage, Frage, Aufforderung Wörtliche Rede Aufzählung	<ul style="list-style-type: none"> » Zeichensetzung » Satzschlusszeichen » Redezeichen » Komma bei Aufzählungen 	
Silbengliederung (Sprechsilben)	» Worttrennung am Zeilenende	

In: Bildungsplan Grundschule Deutsch, Hamburg 2011, S. 24.

Stadtteilschule**a) Richtig schreiben = Orthografie**

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	Erhöhte Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> » nutzen aufbauend auf dem in der Grundschule erarbeiteten Rechtschreib-Grundwortschatz » orthografisches Strukturwissen und grundlegende Rechtschreibstrategien. » Sie kennen die im Folgenden genannten Phänomene und schreiben einfach zu durchgliedernde Wörter in der Regel richtig. » Sie setzen Satzzeichen bei einfachen syntaktischen Strukturen weitgehend korrekt. 	<ul style="list-style-type: none"> » nutzen aufbauend auf dem in der Grundschule erarbeiteten Rechtschreib-Grundwortschatz orthografisches Strukturwissen und grundlegende Rechtschreibstrategien. » Sie kennen die im Folgenden genannten Phänomene und schreiben auch schwieriger zu durchgliedernde Wörter (z. B. Wörter mit Konsonantenhäufung, Komposita) in der Regel richtig. » Sie setzen Satzzeichen bei einfachen syntaktischen Strukturen weitgehend korrekt.
Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> » schreiben Wörter in der Regel richtig, deren Schreibung auf grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen beruht, » schreiben Wörter mit häufigen Vorsilben (wie vor- und ver-) richtig, » schreiben Wörter mit häufigen Wortbausteinen (wie -ig, -lich, -heit, -keit) richtig, » schreiben Nomen in der Regel richtig, die für Konkretes stehen oder morphologisch angezeigt sind (z. B. mit -ung und -heit), » schreiben Mitglieder von Wortfamilien richtig (wie verlängerte und gründlich), » schreiben einige geübte, häufig vorkommende Fremdwörter (wie Garage und Job) fast durchgängig richtig, » trennen Wörter am Zeilenende korrekt, » beherrschen die Schärfungs- bzw. Kürzschreibung in der Regel und produzieren nur wenige Übergeneralisierungen, » beherrschen bei geübten und schreibhäufigen Wörtern in der Regel die Schreibung mit Dehnungs-h und Doppelvokalbuchstaben, » schreiben Wörter, bei denen das Stammprinzip zu beachten ist, in der Regel richtig, wenn der Stamm bekannt ist und die Bildung des Wortes (anders als z. B. bei Schiedsrichter) durchsichtig ist, » setzen Kommas bei Aufzählungen in der Regel richtig, » setzen Kommas in Satzgefügen dann öfter richtig, wenn die Nebensätze eingeleitet sind und eine Personalform des Verbs vorkommt, » schreiben Satzschlusszeichen und Zeichen der wörtlichen Rede korrekt, » nutzen auf Aufforderung hin einzelne Proben (z. B. Artikel- bzw. Adjektivprobe, Probe zur Unterscheidung von Lang- und Kurzvokal, Verlängerungsprobe, Ableitungsprobe in einfachen bzw. durchsichtigen Fällen), » markieren unter Anleitung im Rahmen der Korrektur fremder und eigener Texte Rechtschreibfehler und machen ggf. unter Anleitung Fehlerschwerpunkte aus, » nutzen in Zweifelsfällen ein Wörterbuch bzw. eine elektronische Rechtschreibhilfe und wenden dabei verschiedene Suchstrategien an (bedenken z. B. die Position der Buchstaben, unterscheiden Grund- und Personalform). 	

In: Bildungsplan Stadtteilschule Deutsch, Jahrgangsstufen 5-11, Hamburg 2011, S.25.

ANHANG

In: Bildungsplan Stadtteilschule Deutsch, Jahrgangsstufen 5-11, Hamburg 2011, S.35

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 mit Blick auf den mittleren Schulabschluss	Mindestanforderungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	Mindestanforderungen für den mittleren Schulabschluss
Orthografie Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> » schreiben lange Vokale in regelgeleiteter Verwendung richtig, » schreiben einige Nominalisierungen, denen im Text Präpositionen und/oder Artikel vorangehen (z. B. das <i>Arbeiten</i>), richtig, » schreiben etwa die Hälfte der im Alltag häufig gebrauchten Fremdwörter richtig (z. B. <i>Experten</i>, <i>Stress</i> und <i>intensiv</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> » beherrschen weitgehend die Verwendung der wichtigsten Zeichensetzungsregeln bei Reihungen, bei Teilsätzen und Zusätzen sowie die Anführungszeichen und den Bindestrich. 	<ul style="list-style-type: none"> » schreiben kurze Vokale in der Regel richtig, » schreiben häufig auch Wörter richtig, deren Zerlegung in Bausteine bzw. Morpheme schwieriger ist (z. B. <i>beeindruckt</i> und <i>Schiedsrichter</i>), » schreiben etwa $\frac{3}{4}$ der häufig gebrauchten Fremdwörter richtig, wenn sie keine oder wenig spezifische Schwierigkeiten aufweisen, » beherrschen weitgehend die Kommasetzung in Satzgefügen (insbesondere Kommata vor Relativsätzen und vor mit <i>dass</i> eingeleiteten Objektsätzen).

In: Bildungsplan Stadtteilschule Deutsch, Jahrgangsstufen 5-11, Hamburg 2011, S.42.

Mindestanforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 9 bzw. im Verlauf der Jahrgangsstufe 10 mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe nach Jahrgangsstufe 11	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 11
Orthografie Die Schülerinnen und Schüler	
<ul style="list-style-type: none"> » schreiben lange Vokale in regelgeleiteter Verwendung richtig, » schreiben die Konsonanten nach kurzen Vokalen in der Regel richtig, » beherrschen die Regeln der Großschreibung bei Nominalisierungen, » schreiben häufig genutzte Fremdwörter richtig (z. B. <i>Engagement</i>, <i>Niveau</i>, <i>Level</i>, <i>Download</i>), » beherrschen weitgehend die Regeln für die Getrennt- und Zusammenschreibung, » beherrschen die Verwendung der wichtigsten Zeichensetzungsregeln bei Reihungen, bei Teilsätzen und Zusätzen sowie die Anführungszeichen und den Bindestrich, » beherrschen die Kommasetzung in Satzreihen und Satzgefügen. 	<ul style="list-style-type: none"> » verfügen über ein gesichertes Regelbewusstsein sowohl in Bezug auf die Rechtschreibung als auch in Bezug auf die Zeichensetzung, » nehmen Hinweise zur Fehlerkorrektur produktiv auf, » überarbeiten ihre Texte selbstständig nach orthografischen Regeln, » finden individuelle Fehlerschwerpunkte und bearbeiten sie eigenständig.

ANHANG

Gymnasium

Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 6	Mindestanforderungen mit Blick auf den Übergang in die Studienstufe am Ende der Jahrgangsstufe 8	Mindestanforderungen für den Übergang in die Studienstufe
Orthografie Die Schülerinnen und Schüler		
<ul style="list-style-type: none"> » nutzen aufbauend auf dem in der Grundschule erarbeiteten Rechtschreib-Grundwortschatz orthografisches Strukturwissen und grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie kennen die im Folgenden genannten Phänomene und schreiben auch schwieriger zu durchgliedernde Wörter (z. B. Wörter mit Konsonantenhäufung, Komposita) in der Regel richtig. Sie setzen Satzzeichen bei einfachen syntaktischen Strukturen weitgehend korrekt. » schreiben Wörter in der Regel richtig, deren Schreibung auf grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen beruht, » schreiben Wörter mit häufigen Vorsilben (wie vor- und ver-) richtig, » schreiben Wörter mit häufigen Wortbausteinen (wie -ig, -lich, -heit, -keit) richtig, » schreiben Nomen in der Regel richtig, die für Konkretes stehen oder morphologisch angezeigt sind (z. B. mit -ung und -heit), » schreiben Mitglieder von Wortfamilien richtig (wie verlängerte und gründlich), » schreiben einige geübte, häufig vorkommende Fremdwörter (wie Garage und Job) fast durchgängig richtig, » trennen Wörter am Zeilenende korrekt, » beherrschen die Schärfungs- bzw. Kürzeschreibung in der Regel und produzieren nur wenige Übergeneralisierungen, » beherrschen bei geübten und schreibhäufigen Wörtern in der Regel die Schreibung mit Dehnungs-h und Doppelvokalbuchstaben, » schreiben Wörter, bei denen das Stammprinzip zu beachten ist, in der Regel richtig, wenn der Stamm bekannt ist und die Bildung des Wortes (anders als z. B. bei Schiedsrichter) durchsichtig ist, » setzen Kommas bei Aufzählungen in der Regel richtig, 	<ul style="list-style-type: none"> » schreiben lange Vokale in regelgeleiteter Verwendung richtig, » schreiben die Konsonanten nach kurzen Vokalen in der Regel richtig, » beherrschen die Regeln der Großschreibung bei Nominalisierungen, » schreiben häufig genutzte Fremdwörter richtig (z. B. Engagement, Niveau, Level, Download), » beherrschen weitgehend die Regeln für die Getrennt- und Zusammenschreibung, » beherrschen die Verwendung der wichtigsten Zeichensetzungsregeln bei Reihungen, bei Teilsätzen und Zusätzen sowie die Anführungszeichen und den Bindestrich, » beherrschen die Kommasetzung in Satzreihen und in Satzgefügen. 	<ul style="list-style-type: none"> » verfügen über ein gesichertes Regelbewusstsein sowohl in Bezug auf die Rechtschreibung als auch in Bezug auf die Zeichensetzung, » nehmen Hinweise zur Fehlerkorrektur produktiv auf, » überarbeiten ihre Texte selbstständig nach orthografischen Regeln, » finden individuelle Fehler Schwerpunkte und bearbeiten sie eigenständig.

ANHANG

<ul style="list-style-type: none">» setzen Kommas in Satzgefügen dann öfter richtig, wenn die Nebensätze eingeleitet sind und eine Personalform des Verbs vorkommt,» schreiben Satzschlusszeichen und Zeichen der wörtlichen Rede korrekt,» nutzen auf Aufforderung hin einzelne Proben (z. B. Artikel- bzw. Adjektivprobe, Probe zur Unterscheidung von Lang- und Kurzvokal, Verlängerungsprobe, Ableitungsprobe in einfachen bzw. durchsichtigen Fällen),» markieren unter Anleitung im Rahmen der Korrektur fremder und eigener Texte Rechtschreibfehler und machen ggf. unter Anleitung Fehlerschwerpunkte aus,» nutzen in Zweifelsfällen ein Wörterbuch bzw. eine elektronische Rechtschreibhilfe und wenden dabei verschiedene Suchstrategien an (bedenken z. B. die Position der Buchstaben, unterscheiden Grund- und Personalform).		
---	--	--

In: Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Deutsch, Hamburg 2011, S.22 f.

II Basiswortschatz

Der Basiswortschatz enthält 785 Worteinträge. Stellenweise sind in einem Worteintrag verschiedene Wortformen und Wortableitungen, die zur Wortfamilie gehören, zusammengefasst. Überwiegend sind Wörter aus dem Kernbereich der Rechtschreibung aufgenommen. Des Weiteren enthält der Basiswortschatz häufig gebrauchte Wörter (darunter auch Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen), aber auch solche Wörter, die in der Grundschule häufig falsch geschrieben werden. Darüber hinaus liefert der Basiswortschatz Wortmaterial zu Rechtschreibphänomenen des Randbereichs der Rechtschreibung (Peripheriebereich) wie z. B. zum Dehnungs-h.

Die Auswahl der Wörter wurde in Anlehnung an erprobte Grundwortschätze sowie empirische Untersuchungen zum Schreibwortschatz von Grundschulkindern vorgenommen³⁶.

Der Basiswortschatz, den die Schulen schülerindividuell erweitern können, dient als Grundlage zum Lernen und Üben auf den Ebenen der Buchstaben- und Wortschreibung. Er ermöglicht Einsicht in die in der Grundschule zu behandelnden Rechtschreibphänomene und das Nachdenken über sie. Im Kernbereich der Rechtschreibung lassen sich Rechtschreibmuster beobachten und Rechtschreibstrategien erlernen (prototypische Wortschreibung im Kernbereich).

Zuordnung von Beispielwörtern zu den Prinzipien der Schrift

Da der Basiswortschatz in erster Linie als Material zum Nachdenken über Schrift vorgesehen ist, wird der alphabetischen Auflistung aller 785 Worteinträge eine Zuordnung ausgewählter Wörter zu den Prinzipien der Schrift (siehe ↗ Kapitel „Theoretische Grundlagen“) vorangestellt. Diese angegebenen Wörter sind Beispielwörter und können durch andere Wörter ersetzt oder ergänzt werden.

1. Phonographisches Prinzip

Modellwörter

Regelhaft geschriebene Wörter (einschließlich besonderer Regeln)

acht, also, auf, Auto, Baum, Bein, Beruf, blau, böse, boxen, Eimer, gut, falsch, Hals, Haus, Heft, heizen, Hexe, hinter, hören, jung, Kraft, Licht, Mama, Mensch, Milch, schlafen, schreiben, Schule, Segel, Sport, sprechen, Straße, Stunde, Welt

2. Silbisches Prinzip

Modellwörter

offene Silbe, langer Vokal in der 1. Silbe	geschlossene Silbe, kurzer Vokal in der 1. Silbe
Blu-men	bin-den
fra-gen	hel-fen
Ha-fen	Fens-ter
ho-len	Man-tel
re-den	rech-nen

Besonderheit bei -e, -er, -en in der unbetonten 2. Silbe: Die Aussprache weicht in der Regel von der Schreibung ab.

Die Schreibung ist somit nicht lautgetreu und ist vom Schriftbild ausgehend zu erarbeiten.

³⁶ Herangezogen wurden u. a.: die vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst veröffentlichte Grundwortschatzliste (Anhang zum Gesamtlehrplan Grundschule, siehe: www.isb.bayern.de/download/10267/gs.pdf), die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft herausgegebenen Handreichungen „Bildung für Berlin. Der Grundwortschatz im Unterricht“ (www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/handreicherung_grundwortschatz.pdf) sowie „Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Mit Kindern den Wortschatz entdecken“ (bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf) sowie der Modellwortschatz der Graf Orthos Rechtschreibwerkstatt (www.rechtschreibwerkstatt.de). Von den empirischen Untersuchungen zum Schreibwortschatz von Grundschulkindern wird als Standardaufsatz exemplarisch genannt: Richter, Sigrun: 189 Wörter für den Rechtschreibunterricht. In: Grundschule 6 (2001), 53-57.

ANHANG

-e, -er, -en in der unbetonten 2. Silbe

Blu-me
Va-ter
ha-ben

Die Schreibung der Diphthonge in der betonten 1. Silbe bildet ein eigenes, in sich geschlossenes System.

Schreibdiphthonge

rei-sen
rei-ßen
Freu-de
kau-fen
Mai

★ Besonderheit <äu>

Häu-ser (von Haus, siehe Nr. 3 morphologisches Prinzip)

Modellwörter zur Schärfung von Konsonanten (Konsonantenverdopplung, Silbenschnitt, Silbengelenke)

Konsonantenverdopplung, Silbengelenke geschlossene Silbe, kurzer Vokal in der 1. Silbe

fa-l-len
Schif-fe
kom-men
Pup-pe
Mut-ter
ren-nen

★ Besondere Silbengelenke:

ba-cken (eigentlich: bac-ken statt: bak-ken)

Kat-ze (statt: Kaz-ze)

sin-gen (<ng> als Nasallaut)

Kü-che, Ta-sche (ohne Konsonantenverdopplung)

Modellwörter zur Dehnung von Vokalen in der Schreibsilbe (Kernbereich)

Silbentrennendes h (auch: silbenöffnendes, silbeninitiales h)

Hö-he
Nä-he
Ru-he
se-hen
zie-hen

<ie>-Schreibung als Regelfall zur Markierung des langen <i>

lie-ben
flie-gen
spie-len
Spie-gel

★ Ausnahmen: Ti-ger, Li-ter, dir, wir

Modellwörter zur Dehnung von Vokalen in der Schreibsilbe (Randbereich)

Verdopplung von Vokalen

Boo-te
Haa-re
Mee-re
Moo-re
Se-en

Dehnungs-h

Leh-rer, Lehrerin
fah-ren, Fahrrad
füh-len, Gefühl
Söh-ne
ih-nen
mehr

3. Morphologisches Prinzip

Modellwörter bzw. Modellwörterreihen

Beibehaltung des Stamms

Bett, Betten
fahren: ich fahre, Fahrt
holen: ich hole, du holst, er holt, holt!
kommen: ich komme, du kommst, sie kommt, komm!
packen: ich packe, du packst, sie packt, packt!
Riss, Risse

Umlautung (Vokalwechsel)

Ball, Bälle
Brot, Brötchen
Fluss, Flüsse
Fuß, Füße
hart, härter
packen, Päckchen

ANHANG

Auslautverhärtung

Feld, Felder
gesund, gesunde
Held, Heldin
Hund, Hunde
Kind, Kinder
Rad, Räder

Unterscheidung gleichlautender Wörter durch Stammschreibung

Held / hält
malen / mahlen
man / Mann

Vorsilben und Endungen

Dummheit
entwickeln
gefährlich
Geheimnis
häufig
hoffentlich
verpacken
versuchen
zukünftig

Zusammengesetzte Wörter

Blumenstrauß
Fahrrad
Fußball
Mittagessen
Geburtstag
Stadtwald
Strandtasche

Alphabetische Auflistung des Basiswortschatzes

Die 785 Worteinträge sind im Folgenden alphabetisch aufgelistet. Auf der Homepage des Landesinstituts Hamburg sind die Wörter noch einmal als Wortkarten dargestellt, um sie für den Unterricht direkt nutzen zu können.

 www.li.hamburg.de/rechtschreibung

A	bald	Boden, Böden	deutlich
ab	Ball, Bälle	bohren	deutsch, Deutschland
Abend, Abende	Bank, Bänke	Boot	Dezember
aber	Bauch, Bäuche	böse	dich
acht	bauen	boxen	dick
ähnlich	Baum, Bäume	Brand, Brände	die
alle, alles	beginnen, begann, begonnen	braun	Dienstag
als	bei	brav	dies, diese, dieser
also	Bein	breit	dir
alt, älter	Beispiel	brennen, brannte	doch
am	beißen, biss, Biss	Brief	Donner, donnern
Ampel	bekommen	Brille	Donnerstag
an	belohnen, Lohn	bringen, bringt	dort
andere, anders	beobachten	Brot, Brötchen	Draht, Drähte
ändern	bequem	Brücke	draußen
Angel, angeln, Angler	bereits, bereit	Bruder, Brüder	dreckig, Dreck
Angst, ängstlich	Beruf	Buch, Bücher	drehen
antworten	besser	bunt	drei
Apfel, Äpfel	Bett	Burg	drücken, Druck
April	bevor	Bürger	du
arbeiten	bewegen, bewegt	Busch, Büsche	dumm, Dummheit
ärgern	bezahlen	Butter	Düne
Arm	biegen, bog		dunkel
Arzt, Ärztin	Biene	C	dünn
Ast, Äste	Bild, Bilder	Cent	durch
auch	bin, bist	Clown	dürfen
auf	binden	Computer	Durst, durstig
Aufgabe	Birne		
aufräumen, Raum	bis	D	E
aufwachen	bisschen	da	Ebbe
aufwecken, Wecker	bitten	danach	Ecke, eckig
Auge	Blatt, Blätter	danken	ehrlich
August	blau	dann	Ei, Eier
aus	bleiben, bleibt	das	eigentlich
außen	blicken, Blick	Decke	Eimer
Auto	blind, Blinde	dein, deine, deiner	ein, eine, einer
	Blitz, blitzen	dem	einmal, mal
B	Block, Blöcke	den	eins
Baby	bloß	denken	elf
backen, Bäcker	blühen, blüht	denn	Eltern
baden	Blume	der	empfinden, empfindlich
Bahn	Blüte	des	Ende

ANHANG

eng	fließen, floss	Gemüse	her
entdecken	Flügel	gerade	Herbst
Ente	Flugzeug	gern	Herr
entfernen, Entfernung	Fluss, Flüsse	Geschäft	herstellen, Herstellung
entgegen	flüssig, Flüssigkeit	geschehen, geschieht	heute
entwickeln, Entwicklung	Flut	Gesetz	Hexe
er	fragen, fragt	Gesicht	hier
Erde	Frau	gestern	Himmel
Ergebnis	frei, Freiheit	gesund, gesunde	hin
erlauben, Erlaubnis	Freitag	gewinnen, gewann,	hinter
erleben, Erlebnis	fremd, Fremde	gewonnen	Hitze
erschrecken	fressen, frisst, fraß	Gewitter	hoch
erstens	freuen, Freude	gießen, goss	hoffen, hoffentlich
erwarten, Erwartung	Freund, Freundin	glatt	Höhe
erzählen, Erzählung	Frieden, friedlich	Glück, glücklich	Höhle, hohl
es	frieren, fror	glühen	hören
essen, isst	frisch	Gott, Götter	Hose
euch	fröhlich	Gras, Gräser	Hund, Hunde
euer, eure	Frucht, Früchte	groß, größer	hundert
Eule	früh	grün	Hunger, hungrig
Euro	Frühling	grüßen, Gruß	
Europa	Frühstück	gut	I
	Fuchs, Füchse		ich
F	fühlen, Gefühl	H	Igel
fahren, fährt, Fahrt	führen, Führung	Haare	ihm
Fahrrad, Fahrräder	füllen, Füller	haben, hat	ihn, ihnen
fallen, fällt	fünf	Hafen, Häfen	ihr, ihre
falsch	für	hallo	im
Familie	Fuß, Füße	Hals, Hälse	immer
fangen, fängt	Fußball, Fußbälle	halten, hält	impfen, Impfung
fast	Fußgänger	Hand, Hände	in
Februar		Handy	Information, informieren
Fehler, fehlerfrei	G	hängen, Hang	ins
fein	Gabel	hart, härter	Interesse, interessant
Feld, Felder	ganz, ganze, ganzer	Hase	ist
Fenster	Garten, Gärten	häufig, Haufen	
Ferien	Gebäude, bauen	Haus, Häuser	J
Fernseher, fernsehen	geben, gibt	Haut, Häute	ja
fertig	Gebiet	Heft	Jahr
fett, Fett	Geburt, Geburtstag	Heide	Januar
feucht, Feuchtigkeit	Gefahr, gefährlich	heiß	jede, jeder, jedes
Feuer	gefallen	heißten	jemand, jemanden
finden	geheim, Geheimnis	heizen, Heizung	jetzt
Finger	gehen, geht	helfen, hilft, Hilfe	Jugend, jugendlich
Flasche	gelb, gelbe	Held, Heldin	Juli
Fleiß, fleißig	Geld, Gelder	hell	jung
fliegen, fliegt, Fliege	Gemeinde	Hemd, Hemden	Junge

ANHANG

Juni	Laub	Milch	Nudel, Nudeln
	laufen, läuft, Läufer	Minute	Nummer, nummerieren
K	laut	mir	nun
Käfer	leben, lebt	mit	nur
Käfig	legen, legt	Mittag, Mitte	Nuss, Nüsse
Kalender	Lehrer, Lehrerin	Mittwoch	Nutzen, nützen, nützlich
kalt, Kälte	leicht	mixen	
Kamm, kämmen	leise	möchten	O
kaputt	lernen	mögen	ob
Kater	lesen, liest	Monat	Obst
Katze	letzte, letzter	Montag	oder
kaufen	leuchten	Moor	offen
kein, keine, keiner	Leute	Moos	oft
kennen, kannte	Lexikon	morgen	ohne
Kiefer	Licht	Möwe	Ohr
Kind, Kinder	lieb, lieben	Mühle	Oktober
klar, erklären	Lied, Lieder	Müll	Oma
Klasse	liegen, liegt	Mund, Mänder	Onkel
Kleid, Kleider	links	müssen, muss	Opa
klein	Liter	Mutter, Mütter	Ostern
klettern	Löffel		
Koch, Köche	Lohn, Löhne, belohnen	N	P
kommen		nach	paar
Kompass	M	Nachmittag	packen, Päckchen
König, Königin	machen	nächste	Paket
können, kann	Mädchen	Nacht, Nächte	Papa
Kopf, Köpfe	Magnet	nachts	Papier
Körper	mahlen	nah, Nähe	Pass, Pässe
kräftig, Kraft	Mai	nähen, Naht	passen
krank	malen	Nahrung, ernähren	Pfeifen, Anpiff
kratzen	Mama	Name	Pferd, Pferde
Kraut, Kräuter	man	Nase	pflanzen
Kreuz, Kreuzung	Mann, Männer	nass, Nässe	pflegen, pflegt
kriechen, kroch	Mannschaft	Natur, natürlich	Pilz
Krieg, Kriege	Mantel, Mäntel	Nebel	Pizza
kriegen	März	nehmen, nimmt	Platz, Plätze
Küche	Maschine	nein	plötzlich
Kuh, Kühe	Maß	neu	Pommes
kühl, kühlen	Maus, Mäuse	neun	Programm
Kuss	Medien	nicht	Puppe
	Meer	nichts	
L	mehr	nie	Q
Land, Länder	mein, meine, meiner	niemals	Quadrat
lang, länger	messen, misst, maß	niemand, niemanden	quaken
langsam	Messer	noch	quälen, Qual
Lärm	mich	Note	Quelle
lassen, lässt	Miete	November	

ANHANG**R**

Radio
Rasen
raten, Rätsel
Raum, Räume
Raupe
raus
rechnen
rechts
reden
Reh, Rehe
regnen, Regen
reich
reisen
reißen, riss
reiten
rennen, rannte
richtig
riechen, Geruch
Rock, Röhre
rollen
rot
Rücken
rufen
Ruhe, ruhig
rühren

S

Saft, Säfte
sagen, sagt
Salz
sammeln, Sammlung
Samstag
Sand, sandig
Satz, Sätze
Schaf
Schall
schalten, Schalter
scharf, Schärfe
Schatten
schauen
scheinen
Schere
schieben, schob
schief
Schiff
schimpfen

schlafen, schläft
schlagen, schlägt
schließen, schloss
schließlich
Schloss, Schlösser
Schlüssel
schmecken
Schmetterling
Schmutz, schmutzig
Schnee
schneiden
schnell
schon
schön
Schreck, schrecklich
schreiben, schreibt
schreien
Schuh, Schuhe
Schule
schütteln
schützen, Schutz
Schwamm, Schwämme
schwarz
schweigen, schwieg
schwer
Schwester
schwierig, Schwierigkeit
schwimmen, schwamm,
geschwommen
schwitzen
sechs
See
Segel, segeln
sehen, sieht
sehr
seid
Seife
sein
sein, seine, seiner
seit
Sekunde
September
Sessel
setzen, besetzt
sich
sie
sieben

sind
singen, singt
sitzen, sitzt
Skizze, skizzieren
so
Sohn, Söhne
sollen
Sommer
Sonnabend
Sonne
Sonntag
sparen
Spaß, Späße
spät, verspäten
Spaziergang, spazieren
Spiegel, spiegeln
spielen
Spitze, spitz
Sport
Stadt, Städte
Stamm, Stämme
Stange, Stängel
stark, stärken
stehen, steht
stellen
Steuer, steuern
Stiel
Stift
still
stimmen, bestimmt
Stirn
Stoff
Strand, Strände
Straße
Strauch, Sträucher
Strauß, Sträuße
streiten, Streit
strömen, Strom
Stück
Stuhl, Stühle
Stunde
Sturm, stürmisch
suchen
süß, Süßigkeit

T

Tag, Tage
täglich
Tante
Tasche
Tasse
Taste
tausend, Tausende (auch:
tausende)
Taxi
Technik
Teddy
Tee
Telefon
Teller
Temperatur
Text
Theater
Thermometer
tief, Tiefe
Tier
Tiger
Tochter, Töchter
toll
tragen, trägt
Träne
Traum, träumen
treffen, trifft, traf,
getroffen
treu
trinken
trocken
tun
turnen

U

üben, übt
über
überqueren
Uhr
um
umkehren
und
ungefähr
uns, unsere, unser
unten, unter
Unterricht

ANHANG

Urlaub	Weg, Wege	Zeugnis
	weggehen	Ziege
V	Weihnachten	ziehen, zog
Vase	weil	Ziel, zielen
Vater, Väter	weiß	Zimmer
verbieten, verbot	weit, weiter	zu
verbrauchen	welche, welcher	Zucker
verbrennen, verbrannte,	Welt	Zukunft, zukünftig
Verbrennung	wem	zuletzt
Verein, vereinen	wen	zum
vergessen, vergisst, vergaß	wenig, weniger	zur
Verkehr	wenn	zurück
verletzen, Verletzung	wer	zusammen
verlieren, verlor	werden, wird	zwei
verpacken, Verpackung	Wetter	Zwiebel
verschmutzen,	wichtig, wichtiger	zwölf
Verschmutzung	wie	
versuchen	wieder	
viel	wiegen, wog	
vielleicht	Wiese	
vier	wild, wilde	
Vogel, Vögel	Wind, Winde	
voll, vollständig	Winter	
vom	wir	
von	wissen, weiß, wusste,	
vor	Wissen	
voraus	wo	
Vorfahrt	Woche	
vorsichtig, Vorsicht	Wolf, Wölfe	
	Wolke	
W	wohnen	
wachen	wollen, will	
wachsen, wuchs, Gewächs	Wort, Wörter	
wackeln	Wunsch, Wünsche,	
wählen, Wahl	wünschen	
während	Wurzel	
Wald, Wälder		
wann	Z	
warm, Wärme	Zahl, zählen	
warten	Zahn, Zähne	
warum	Zehe	
was	zehn	
waschen, wäscht	Zeichen	
Wasser	Zeichnen, Zeichnung	
wechseln	zeigen, zeigt	
Wecker	Zeit	
weg	Zeitung	

ANHANG**Häufig gebrauchte Wörter (A-Z)**

Besonders ist auf die Aneignung der richtigen Schreibweise von Wörtern zu achten, die häufig im Schreibwortschatz von Grundschulkindern vorkommen. Von den 785 Worteinträgen des Basiswortschatzes sind die folgenden 223 in der bayerischen Grundwortschatzliste bzw. in dem Forschungsbeitrag von Sigrun Richter (s. Literaturverzeichnis) als häufig gebraucht ausgewiesen.

A _____	dich	gefallen	kein, keine, keiner
ab	die	gehen, geht	Kind, Kinder
Abend, Abende	dies, diese, dieser	gerade	Klasse
aber	dir	gern	klein
alle, alles	doch	gestern	kommen
als	dort	groß, größer	können, kann
also	drei	grüßen, Gruß	kriegen
alt, älter	du	gut	
am	durch		L _____
an	dürfen	H _____	lang, länger
andere, anders		haben, hat	laufen, läuft
auch	E _____	hallo	letzte, letzter
auf	ein, eine, einer	Haus, Häuser	lieb, lieben
aufwachen	einmal, mal	heißen	
aus	eins	her	M _____
	Eltern	heute	machen
B _____	er	hier	Mama
bald	erstens	hin	man
Baum, Bäume	erzählen, Erzählung	hinter	Mann, Männer
bei	es	hoffen, hoffentlich	Meer
bekommen	essen, isst	hören	mein, meine, meiner
Bett	euch	Hund, Hunde	mich
bin, bist	euer, eure		mir
bis		I _____	mit
bitten	F _____	ich	möchten
bleiben, bleibt	fahren, fährt	ihm	mögen
Brief	fallen, fällt	ihn, ihnen	morgen
bringen, bringt	fangen, fängt	ihr, ihre	müssen, muss
Bruder, Brüder	fast	im	Mutter, Mütter
	Ferien	immer	
D _____	finden	in	N _____
da	fliegen, fliegt	ins	nach
danach	fragen, fragt	ist	nächste
dann	Frau		nehmen, nimmt
das	freuen, Freude	J _____	nein
dein, deine, deiner	Freund, Freundin	ja	neu
dem	für	Jahr	nicht
den		jede, jeder, jedes	nichts
denken	G _____	jetzt	nie
denn	ganz, ganze, ganzer		noch
der	geben, gibt	K _____	Note
des	Geburt, Geburtstag	kaufen	nun

ANHANG

nur	T _____	Z _____
	Tag, Tage	Zeit
O _____	toll	zu
ob	tun	zum
oder		zur
oft	U _____	zusammen
Oma	über	zwei
Opa	Uhr	
	um	
P _____	und	
paar	uns, unsere, unser	
Papa		
plötzlich	V _____	
	viel	
R _____	vielleicht	
raus	vier	
rennen, rannte	vom	
	von	
S _____	vor	
sagen, sagt		
schauen	W _____	
schlafen, schläft	wachen	
schnell	Wald, Wälder	
schon	wann	
schön	warum	
schreiben, schreibt	was	
Schule	Wasser	
schwimmen, schwamm,	weg	
geschwommen	weil	
sehen, sieht	weit, weiter	
sehr	welche, welcher	
sein	Welt	
sein, seine, seiner	wem	
seit	wen	
sich	wenig, weniger	
sie	wenn	
sind	wer	
sitzen, sitzt	werden, wird	
so	wie	
sollen	wieder	
Spaß, Späße	wir	
spät, verspäten	wissen, weiß, wusste	
spielen	wo	
stehen, steht	Woche	
Stunde	wohnen	

ANHANG**III Die Hamburger Schreib-Probe (HSP)****Dr. Peter May****1. Was testet die HSP?**

Mit der HSP wird die orthografische Kompetenz der Schüler mithilfe eines standardisierten Verfahrens getestet. Dazu werden vorgegebene Wörter und Sätze geschrieben, die sich nicht an einem bestimmten Übungswortschatz orientieren, sondern die wichtigsten Rechtschreibprinzipien und orthografischen Regelungen der deutschen Sprache repräsentieren.

Die Durchführung der HSP dauert in der Regel 15 bis 20 Minuten. Durch die bildhafte Vorgabe können die Prüfwörter im individuellen Tempo geschrieben werden.

Die Schreibungen werden systematisch nach folgenden Aspekten ausgewertet:

- Anteil der richtig geschriebenen Wörter,
- Anteil der richtig geschriebenen Wortstellen (sog. Graphentreffer),
- Anteil richtig geschriebener „Lupenstellen“, die den Grad der Realisierung der grundlegenden Rechtschreibstrategien (alphabetische, orthografische, morphematische und wortübergreifende Strategie) erfassen.

Darüber hinaus werden „überflüssige orthografische Elemente“ sowie „Oberzeichenfehler“ erfasst.

Die Ergebnisse der einzelnen Schüler bzw. der Klasse/Lerngruppe werden mithilfe von sog. Prozenträngen bzw. T-Werten mit den Ergebnissen einer Normverteilung der entsprechenden Klassenstufe verglichen. Es liegen Normen für Deutschland insgesamt sowie für großstädtische Ballungsgebiete vor. Zudem können die Ergebnisse auf einer jahrgangsübergreifenden Skala einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet werden.

2. Welche Testheft-Versionen gibt es?

Die Testhefte der HSP umfassen Versionen für die Klassenstufen 1 bis 10. Eine Übersicht über Erhebungszeitpunkte und verfügbare Vergleichswerte gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Versionen und Anwendungszeitpunkte der HSP

Erhebungszeitpunkt		HSP-Version	Vergleichswerte für	Normtabellen für
Klasse 1	Mitte	HSP 1 – M1	alle Schulen	Deutschland & Ballungsgebiete
	Ende	HSP 1 – E1		
Klasse 2	Mitte	HSP 1 – M2		
	Ende	HSP 2		
Klasse 3	Mitte	HSP 3		
	Ende			
Klasse 4	Mitte	HSP 4/5		
	Ende			
Klasse 5	Anfang	HSP 4/5	Stadtteilschulen Gymnasien	Deutschland & Ballungsgebiete
Klasse 5 Klasse 6 Klasse 7 Klasse 8 Klasse 9 Klasse 10	Ende	HSP 5-10 (B) und HSP 5-10 (EK)	alle Schulen Stadtteilschulen Gymnasien	Deutschland & Ballungsgebiete

ANHANG

Ab Ende Klasse 5 liegen zwei Testvarianten vor.

Die HSP 5 – 10 B (Basisanforderungen) erfasst die orthografischen Grundfertigkeiten, über die jeder kompetente Schreiber im Deutschen verfügen muss, um die meisten Wörter und Sätze angemessen richtig zu schreiben. Sie differenziert vor allem im unteren und mittleren Leistungsbereich.

Die HSP 5 – 10 EK (Erweiterte Kompetenz) erfasst darüber hinaus die Fähigkeit, komplexe und schwierige Rechtschreibprobleme zu meistern, wie sie in anspruchsvollen Texten gestellt werden. Sie differenziert vor allem im oberen Leistungsbereich. Die Testergebnisse von HSP 5 – 10 B und HSP 5 – 10 EK können auch kombiniert ausgewertet werden. Voraussichtlich ab Sommer 2015 wird es nach Auskunft von Autor und Verlag eine Aufteilung der jetzigen HSP 5 – 10 in die Versionen 5 – 6, 7 – 8 und 9 – 10 geben.

3. Was sind sinnvolle Testzeitpunkte?

Mit den HSP-Versionen für die Klassenstufen 1 bis 4 kann sowohl in der Mitte des Schuljahres (in der Regel im Januar/Februar) als auch am Ende des Schuljahres (in der Regel im Mai/Juni) getestet werden.

Für die Erfassung der Lernausgangslage am Anfang der Klassenstufe 5 wird der Zeitraum 1. bis 12. Unterrichtswoche, also in der Regel im August/September, empfohlen.

In der Sekundarstufe soll die Testung am Ende des Schuljahres erfolgen; die Vergleichsnormen gelten für die letzten 3 Monate des Schuljahres.

Wenn aus irgendeinem Grund außerhalb der Normierungszeiträume getestet wird, sollte die für den nächstgelegenen Zeitraum gültige Normtabelle herangezogen und die Werte ggf. interpoliert werden.

4. Wie funktioniert die Auswertung?

Die Tests können sowohl manuell als auch online ausgewertet werden. Für die manuelle Auswertung liegen ausführliche Hinweise und Auswertungsschemata³⁷ vor. Die Dauer der manuellen Auswertung beträgt ca. 10 bis 15 Minuten.

Zu empfehlen ist die kostenlose Online-Auswertung, die ca. 5 Minuten dauert. Dabei werden die Testschreibungen in eine vorbereitete Maske auf der Internet-Plattform www.hsp-plus.de eingegeben und sofort automatisch ausgewertet. Neben der großen Zuverlässigkeit der Ergebnisse liefert die Online-Auswertung dem Nutzer auch die grafische Darstellung der Einzelergebnisse und die Dokumentation der Klassenergebnisliste.

5. Warum sollte man die Testwörter bzw. -sätze nicht vorher üben?

Die HSP-Diagnose soll den erreichten Stand der Rechtschreibkompetenz ermitteln. Dazu enthält der Test auch Wörter, deren Schreibung nicht unbedingt im Unterricht behandelt wurde. Gerade die Rekonstruktion noch nicht eigens geübter Wörter gibt Hinweise auf die Herausbildung der grundlegenden Rechtschreibstrategien.

Würde man die Testwörter zuvor gezielt üben, könnte der Test lediglich das Gedächtnis für auswendig gelernte Wortschreibungen überprüfen, nicht jedoch die Fähigkeit, beliebige Wörter des Alltagswortschatzes selbstständig unter Beachtung der wichtigsten Prinzipien der deutschen Orthografie angemessen zu schreiben.

6. Warum ist die HSP nicht geeignet, benotet zu werden?

Noten in der Schule beziehen sich auf den im Unterricht behandelten Lernstoff. Die Kinder und Jugendlichen erhalten auch außerhalb des Unterrichts Anregungen zum Kompetenzerwerb, so dass viele von ihnen schon Wörter richtig schreiben können, die im Unterricht noch nicht geübt wurden. Andererseits fehlt manchen Kindern und Jugendlichen bei vielen Wörtern trotz Behandlung im Unterricht noch die nötige Rechtschreibsicherheit.

Die HSP diagnostiziert die orthografische Kompetenz daher unabhängig vom Unterricht. Die Testdiagnose dient ausschließlich der Bestimmung des individuell erreichten Kompetenzniveaus.

37 Hinweise zur Durchführung und Auswertung gibt es für jede einzelne Testversion, sie enthalten auch alle notwendigen Informationen zur manuellen Auswertung. Das HSP-Handbuch enthält darüber hinaus die Beschreibung des diagnostischen Konzepts, Fallbeispiele, Angaben zur Testkonstruktion sowie detaillierte Informationen zur Interpretation der Ergebnisse. Informationen des Verlags zur HSP-Bestellung und zur Online-Auswertung sind unter www.vpm-verlag.de/index.php/hsp/rubrik/hsp erhältlich. Weitere Information mit Texten zur Entwicklung und Interpretation der HSP finden sich auch unter www.peter-may.de/Komponenten/hsp.htm

ANHANG

7. Welche Informationen erhält man aus dem Test für Unterricht und Förderung?

Mit dem *Prozentrang* (bzw. T-Wert) erhält man die Information, in welches Niveau der altersgemäßen Normverteilung (Deutschland bzw. Ballungsgebiete) die individuelle Leistung einzuordnen ist. Dies ist insbesondere für die *Bestimmung der Förderbedürftigkeit* entscheidend. Unterschreitet ein Schüler den Prozentrang 10, ist in Hamburg eine additive Sprachförderung vorzusehen. Wichtige Informationen für die Förderung ergibt die Auswertung der *Rechtschreibstrategien*:

- alphabetisch: lautorientiertes Schreiben,
- orthografisch: Beachtung von wortbezogenen Rechtschreibregeln,
- morphematisch: Einbeziehung der sprachlichen Tiefenstruktur,
- wortübergreifend: Beachtung von Satzregeln und Wortarten.

Aus dem *Strategieprofil* erhält man Hinweise darauf, inwieweit die verschiedenen Strategien beim Schreiben komplexerer Wörter integriert werden oder ob eine einseitige Orientierung auf einzelne Zugriffsweisen vorliegt.

Ein unausgewogenes Strategieprofil ist ein zusätzliches Kriterium für die Förderbedürftigkeit. Darüber hinaus liefert die Profilauswertung *Hinweise für die Förderplanung*. Hierzu dienen auch der Wert für *überflüssige orthografische Elemente* (Hinweis auf noch nicht gefestigte Strategieaneignung) sowie die *Oberzeichenfehler* (Hinweis auf mangelnde Aufgabenkontrolle).

Die Zuordnung der *Kompetenzstufe* liefert unabhängig von der Klassenstufe eine Kurzbeschreibung des erreichten Stands der Rechtschreibfähigkeiten. Sie bildet ebenfalls eine wichtige *Grundlage für Förderplanung* und ermöglicht die *sachliche Beschreibung der individuellen Lernfortschritte*.

Bei wiederholter Testung können auf objektiver Grundlage *Lernfortschritte* beschrieben werden – sowohl mithilfe der Prozentränge bzw. T-Werte (Veränderung gegenüber der Alterskohorte) als auch mithilfe der Kompetenzstufen (sachliche Beschreibung der Lernfortschritte).

Bei *Testdurchführung* in der ganzen Klasse erhält man Informationen über die Leistungsbandbreite und die Zusammensetzung der Lerngruppe (dazu dienen die Prozentränge), Hinweise zu besonderen Stärken und Schwächen der Lerngruppe (Strategieprofile) sowie zur Lernentwicklung im Vergleich zur Referenzgruppe.

8. Welche ergänzende Diagnostik gibt es bei besonders schwachen Rechtschreibleistungen?

Bei besonders schwachen Rechtschreibleistungen kann eine andere HSP-Version eingesetzt werden, deren Ergebnisse mithilfe der Kompetenzstufenskala eingeordnet werden können. Beispielsweise könnte mit einem inklusiv beschulten Kind mit kognitiven Einschränkungen anstelle der HSP 3 die HSP 1M geschrieben werden, um das Kind nicht zu überfordern.

Um die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Rechtschreibstrategien noch eingehender zu analysieren, können die Hinweise zur Förderung im HSP-Handbuch (Kapitel 5.7) herangezogen werden. Es können gezielt Übungswörter zusammengestellt und diagnostisch ausgewertet werden.

IV Hinweise zu Richtlinien und Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben

Regina Lorenzen

Schülerinnen und Schüler, deren Ergebnisse in der HSP unter Prozentrang 10 liegen, werden – ergänzend zur individuellen Förderung im gemeinsamen Unterricht – zusätzlich durch unterschiedliche schulische Maßnahmen darin unterstützt, grundlegende Kompetenzen im Rechtschreiben zu erlangen und erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen. Die rechtlichen Grundlagen und Erläuterungen für diese Maßnahmen finden sich in

- §28 a Hamburgisches Schulgesetz,
- der Senatsdrucksache zur Sprachförderung,
- der Richtlinie zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen,
- den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (APO-GrundStGy und APO-AH),
- der Handreichung Nachteilsausgleich.

Auf der Grundlage einer differenzierten Diagnostik der Lernausgangslage werden im Rahmen einer Fallkonferenz jährlich die Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, die eine Schülerin bzw. ein Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben erhalten soll, beraten und festgelegt. Soweit möglich werden dabei die Schülerin bzw. der Schüler sowie die Sorgeberechtigten einbezogen. Alle vereinbarten Maßnahmen werden in einem Förderplan dokumentiert und begründet und regelmäßig (mindestens halbjährlich) evaluiert.

Zu den schulischen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben (Prozentrang unter 10 in der HSP) zählen insbesondere:

- 1) Additive Sprachförderung nach dem Sprachförderkonzept
- 2) Nachteilsausgleich
- 3) Außerunterrichtliche Lernförderung³⁸

Auf die unter Punkt 1 und 2 genannten Maßnahmen haben Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben einen Anspruch. Die unter Punkt 3 aufgeführte Maßnahme kann Schülerinnen und Schülern mit einem Prozentrang unter 5 in der HSP von der Schulbehörde gewährt werden.

Zu 1. Additive Sprachförderung nach dem Sprachförderkonzept

Die Grundlage und wichtigste Unterstützungsform stellt die additive Sprachförderung nach dem Sprachförderkonzept dar. Voraussetzung für die Förderung ist, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich die Anforderungen der besuchten Schulform erfüllen.

Zu 2. Nachteilsausgleich

Besondere Schwierigkeiten im Rechtschreiben können in der Schule sowohl zu Einschränkungen bei der Aneignung der in den Bildungsplänen ausgewiesenen Kompetenzen als auch beim Nachweis der Lernleistung führen. Diese Beeinträchtigungen auszugleichen ist das Ziel von Maßnahmen zum Nachteilsausgleich. Sie sind Bestandteil der täglichen pädagogischen Arbeit und können auch in Prüfungssituationen Anwendung finden. Zu beachten ist, dass die in den Bildungsplänen der jeweiligen Schulform festgelegten Leistungsanforderungen durch den Nachteilsausgleich nicht verändert werden.

Die unterrichtenden Lehrkräfte entscheiden jeweils nach pädagogischem Ermessen, durch welche Maßnahmen im Einzelfall eine Schülerin bzw. ein Schüler in einem bestimmten Fach, Lernbereich oder bei einem bestimmten Lernarrangement als angemessene Erleichterungen im Sinne eines Nachteilsausgleichs erhalten kann.

³⁸ Quellen: HmbSG (v. a. §28a); APO-GrundStGy (v. a. § 6) und APO-AH (v.a. § 10 (2) und §13); Richtlinie zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen – MblSchul 2006 Seite 110/SchulRHH 1.11.3; Senatsdrucksache zur Sprachförderung; Handreichung Nachteilsausgleich

ANHANG

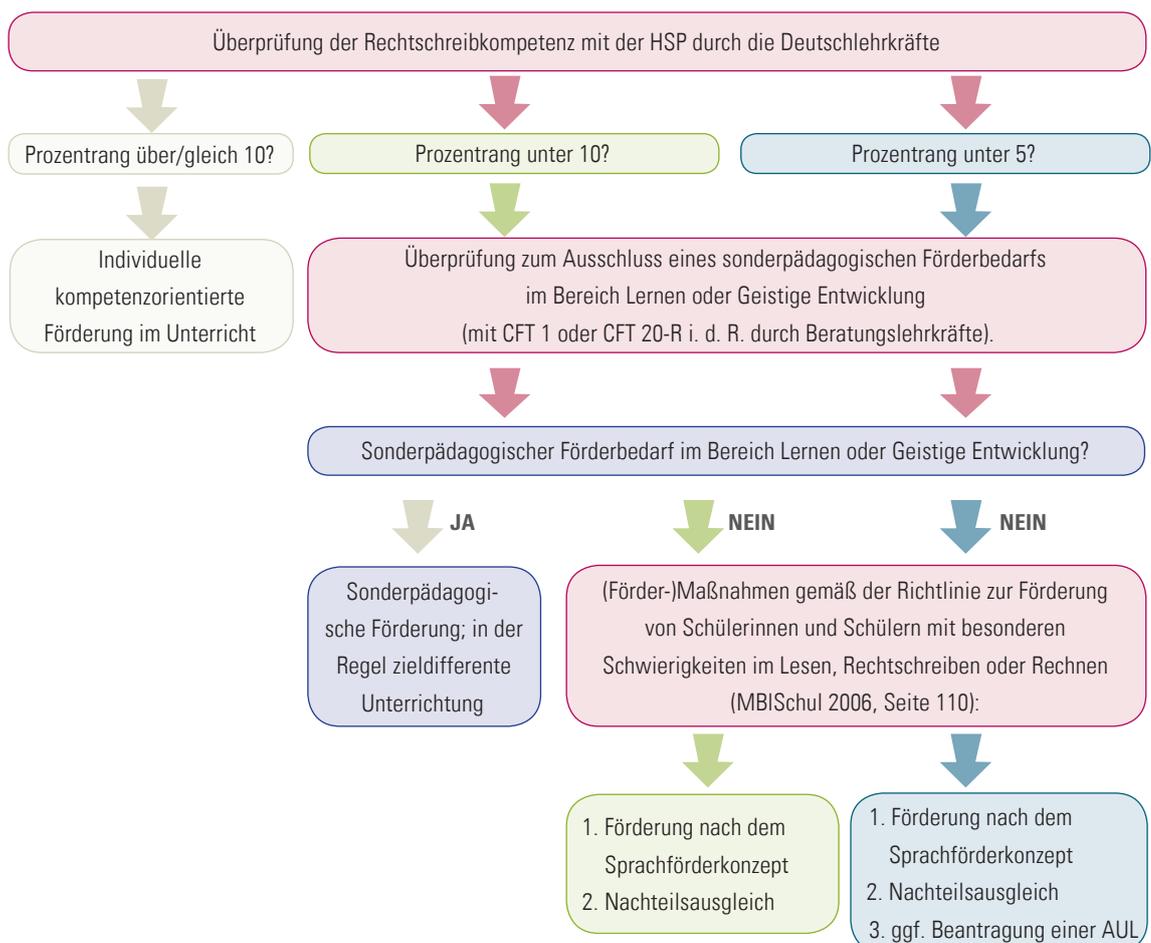
Folgende Formen des Nachteilsausgleichs können in Erwägung gezogen werden:

- Zeitzuschlag bis zur Hälfte der regulären Arbeitszeit, z. B. bei Klassenarbeiten oder anderen schriftlichen Arbeiten³⁹ in allen Fächern
- Bereitstellung von Hilfsmitteln (z. B. elektronische Wörterbücher, ...)
- Gewährung zusätzlicher Arbeitszeit für Aufgaben im Regelunterricht
- spezifisch gestaltete Aufgabenstellungen im Regelunterricht
- quantitativ reduzierte Aufgabenstellung
- Reduzierung der Hausaufgaben⁴⁰

Zu 3. Außerunterrichtliche Lernförderung (AUL)

Bleiben die Leistungen im Rechtschreiben trotz schulischer Förderung über einen Zeitraum von mindestens einem halben Jahr im sehr schwachen Bereich (Prozentrang unter 5), so kann die Schulbehörde auf Antrag der Sorgeberechtigten die Kostenübernahme für eine Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) bewilligen. Diese kann in den Jahrgängen 3 bis 6, in begründeten Einzelfällen auch bereits in Jahrgang 2, die schulische Sprachförderung in einem Zeitraum von bis zu einem Jahr ergänzen. Eine Verlängerung ist grundsätzlich möglich.

Übersicht zum Vorgehen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechtschreiben



39 In Prüfungssituationen sind besondere Regelungen zum Nachteilsausgleich zu berücksichtigen. Diese sind in der Handreichung Nachteilsausgleich nachzulesen oder können beim Referat Zentrale Prüfungen (BQ 23) des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) erfragt werden. Bei Bedarf kann die Schule beim Referat Zentrale Prüfungen (BQ 23) auch für Prüfungsteile bzw. Fächer mit zentral vorgegebenen Aufgabenstellungen im Sinne des Nachteilsausgleichs modifizierte Aufgaben anfordern.

40 Diese und weitere Anregungen können der Handreichung Nachteilsausgleich entnommen werden.

V Aufgabenbeispiele und Kopiervorlagen

V.I. Zum Baustein: Gemeinsames Nachdenken über Schrift:

Wörter-Nachdenk-Tabelle										
Denkwörter (Wörter, über die es sich lohnt, länger nachzudenken)					Merkwörter (Wörter, die ich mir merken muss)					
Laut-Buchstaben-Zuordnung	Längezeichen	Kürzezeichen	Auslautverhärtung	Umlaut	Wortbausteine	Großschreibung	Wörter mit aa, ee, oo	Wörter mit ih, -h	Wörter mit chs, v, pf,	Fremdwörter
sp-, st-, -er, -el, -en	-ie	tt, mm, ff, ss, ... tz, ck	härtung -d, -g, -b	ä, äu, ö, ü	z. B. -ig, -lich, -ung, -heit, -keit, ver-, vor-	bung Nomen				

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, mit dieser Tabelle zu arbeiten, z. B.:

1. Trage Wörter z. B. „das Frühstück“ in die Spalten ein, die die Schreibweise des Wortes betreffen.
2. Trage deine Wörter als Beispielwörter in die Spalten ein, mit denen du dir die Besonderheit der Schreibung erklären kannst.

ANHANG

Meine Rechtschreibmappe

Inhaltsverzeichnis

1. Rechtschreibstrategien

1.1 Welche Strategien kenne ich aus der Grundschule? Zum Beispiel:

- A) Ein Wort verlängern
Hund – Hund**e** / bunt – bun**t**e
- B) Ein Wort ableiten
Hä**u**ser – Haus / Gr**ä**ser – Gr**a**s
- C) Silben erkennen (geschlossene und offene Silben)
Krone / Sonne
- D) Wörter zerlegen
Ver – ab – schied – ung

1.2 Welche Strategien habe ich neu gelernt? Zum Beispiel:

- A) Silbenhaus
- B) Fremdwortpräfixe / Fremdwortsuffixe einprägen
anti-, dis-, inter-, pro- / -ine, -ik, -ieren, -iell

2. Rechtschreibregeln

2.1 Welche Rechtschreibregeln kenne ich aus der Grundschule? Zum Beispiel:

- A) Substantive schreibt man groß.
- B) Am Satzanfang wird großgeschrieben.

2.2 Welche Rechtschreibregeln habe ich neu gelernt? Zum Beispiel:

- A) Schreibung der s-Laute
- B) Schreibung bei langen und kurzen Vokalen

3. Mein Rechtschreibbogen

V.I.I. Beispielaufgaben zur Arbeit mit Silben

Spielideen zum silbengliedernden Sprechen

„Silbenpunkten“

Es werden an alle Mitspielerinnen und Mitspieler gleich viele Bildkarten verteilt, auf denen Begriffe mit ganz unterschiedlicher Silbenzahl abgebildet sind. Die Karten liegen verdeckt vor jedem Spieler.

Der erste Spieler deckt die Karte auf, spricht den Begriff langsam und silbengliedernd vor, zählt dabei die Zahl der Silben an den Fingern mit. Die Mitspieler verfahren ebenso. Gewonnen hat der Spieler, dessen Wort die höchste Silbenzahl hat. Er darf die Karten der anderen Mitspieler einsammeln. Haben Mitspieler die gleiche Silbenzahl, gibt es zwischen ihnen ein Stechen. Das Spiel ist beendet, wenn ein Spieler alle Karten eingesammelt hat oder die vereinbarte Zeit vorüber ist.

„Silben – Mensch-ärgere-dich-nicht“

Man benötigt ein Spielbrett und Wortkarten mit unterschiedlicher Silbenzahl.

Es wird gewürfelt, der Spieler mit der höchsten Punktzahl beginnt. Danach wird nicht mehr gewürfelt, sondern die Spieler ziehen eine Karte. Jeder darf so viele Felder setzen, wie das Wort Silben hat. Wichtig ist auch hier wieder, dass die Silben akzentuiert gesprochen und der Spielstein genau gesetzt wird. Gewonnen hat, wer seine Spielsteine als erster „nach Hause“ gebracht hat. Statt der vorgegebenen Wörter können die Schüler sich auch selbst lange Wörter ausdenken und ggf. aufschreiben. Beliebt ist auch die Variante „Rausschmeißen“: Fehlen zwei Felder bis zum Spielstein des Mitspielers, kann dieser mit einem zweisilbigen Wort hinausgeworfen werden.

Alle anderen Setzspiele, z. B. „Leiterspiel“ oder „Gänsespiel“, eignen sich ebenfalls für Übungen zum silbengliedernden Sprechen.

„Silbenbingo“

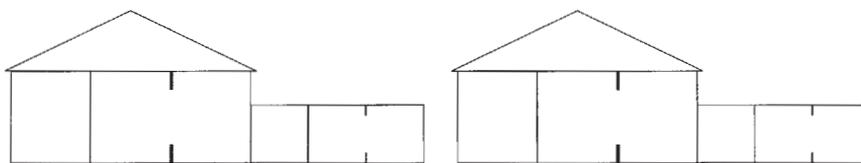
Ein DIN-A4-Blatt wird in 9 (oder mehr) gleich große Kästchen eingeteilt. Der Spielleiter zeigt eine Bildkarte. Die Schülerinnen und Schüler schreiben die erste Silbe des Begriffes in irgendein Bingofeld. So wird mit allen weiteren Begriffen verfahren, bis alle Bingofelder beschriftet sind. Die Karten werden gemischt und noch einmal gezeigt (oder vorgelesen). Die Schüler kreuzen dabei jeweils das Feld mit der entsprechenden ersten Silbe aus. Wer als Erster drei ausgekreuzte Felder senkrecht, waagrecht oder diagonal vorweisen kann, darf „Bingo“ rufen und hat gewonnen.



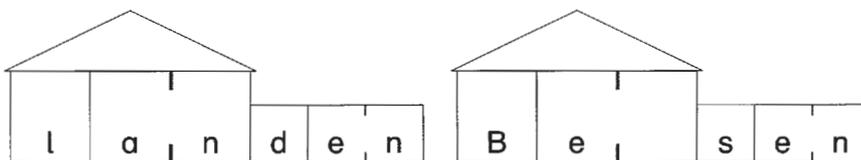
ANHANG

Wörter in Haus und Garage

Stell dir vor, in den Häusern und Garagen wohnen Buchstaben.
Die, die betont gelesen werden, wohnen im Haus. Die, die unbetont
gelesen werden, wohnen in der Garage.
Versuche, die folgenden Wörter einzutragen:
finden, Rasen, Tante, Bruder, Runde, lesen.



Hier findest du zwei Beispiele:



Was gehört in eine Silbe?⁴¹

weinen, das Ufer, finden, loben, die Küste, die Hände, lügen,
die Bäume, böse, der Esel, fliegen, bleiben, die Taube, fragen

A) Sucht in den Wörtern aus dem Kasten jeweils die Vokalbuchstaben. Kreist sie mit einem Bleistift ein.

Vokalbuchstaben

einfache Vokalbuchstaben: **a, e, i/ie, o, u**

besondere Vokalbuchstaben:

Umlautbuchstaben: **ä, ö, ü**

Doppelvokalbuchstaben (Diphthonge): **ai, au, äu, ei, eu**

B) Vergleicht die Anzahl der Silben mit der Anzahl der Kreise in den Wörtern.
Formuliert eure Entdeckung und vervollständigt den folgenden Merksatz:

Zu einer Silbe gehört immer ein _____.

Dieser bildet den Silbenkern.

C) In zwei zweisilbigen Wörtern aus dem Kasten besteht eine Silbe jeweils nur aus einem Vokalbuchstaben. Unterstreicht diese beiden Wörter.

⁴¹ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

ANHANG

Was sind offene und geschlossene Silben?⁴²

A) Kreist den Vokalbuchstaben der **ersten Silbe** in jedem Wort ein und setzt unter jede Silbe einen Silbenbogen.

Gruppe 1: holen, rufen, reichen, legen, sagen, die Straße, biegen

Gruppe 2: fasten, die Länder, lutschen, bremsen, älter, halten, melken

B) Untersucht, wie die **erste Silbe** jeweils endet.

Wie endet die erste Silbe in den Wörtern aus Gruppe 1?

Wie endet die erste Silbe in den Wörtern aus Gruppe 2?

C) Sprecht die Wörter aus beiden Gruppen noch einmal. Vergleicht, wie die Vokale in der ersten Silbe in den Wörtern aus Gruppe 1 und wie sie in den Wörtern aus Gruppe 2 gesprochen werden.

D) Schreibt den Merksatz zu Ende.

Endet die betonte (erste) Silbe auf einen **Vokalbuchstaben**, dann wird der Vokal

_____ gesprochen.

Die Silbe ist **offen**.

Endet die betonte (erste) Silbe auf einen **Konsonantbuchstaben**, dann wird der Vokal

_____ gesprochen.

Die Silbe ist **geschlossen**.

⁴² Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Offene und geschlossene Silben untersuchen⁴³

A) Kreist den Vokalbuchstaben der betonten (ersten) Silbe bei den Wörtern aus dem Kasten ein. Überprüft dann mit der Silbenprobe 1 , ob die betonte (erste) Silbe in den Wörtern offen oder geschlossen ist. Schreibt das Wort in die richtige Spalte der Tabelle unten.

der Bruder, die Schwester, die Kinder, der Vogel, die Bremse,
die Feder, die Gabel, die Schere, die Tante, die Rutsche

B) Vergleicht eure Lösungen anschließend in der Tischgruppe oder mit dem Nachbarn.

Offene Silbe: endet mit einem Vokal	Geschlossene Silbe: endet mit einem Konsonanten
<i>der Bruder</i>	<i>die Schwester</i>

⁴³ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

ANHANG

Wann schreibt man „i“ und wann „ie“?⁴⁴

A) Untersucht die Wörter im Kasten mit der Silbenprobe 1  und kreist die Vokalbuchstaben in der betonten (ersten) Silbe ein.

Gruppe 1: pinseln der Winter die Tinte bilden die Pilze

Gruppe 2: riefen die Tiere die Siebe biegen die Tiefe

B) Vergleicht: Mit welchem Buchstaben endet die erste Silbe der Wörter aus Gruppe 1 und mit welchen aus Gruppe 2? Wann schreibt man „i“, wann „ie“?

Nur ganz wenige Wörter passen nicht zu dieser Regel: Igel, Tiger, Fibel, Bibel, Liter, Titel.

⁴⁴ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

V.I.II. Beispielaufgaben zum morphologischen Prinzip

„Morphem – Spiel“

Kärtchen oder Klötzchen werden mit Anfangs-, Haupt- und Endbausteinen beschriftet.

Man kann entweder aus dem großen Haufen einfach Morpheme aussuchen, die sich zu sinnvollen Wörtern zusammensetzen lassen. Oder man veranstaltet ein Wettspiel: Alle Mitspieler erhalten die gleiche Anzahl Anfangs-, Haupt- und Endbausteine. Ein Baustein wird in die Mitte gelegt. Nun können die Mitspieler „anbauen“, um sinnvolle Wörter zu erhalten. Wer nicht anlegen kann, muss einen neuen Baustein aufnehmen. Gewonnen hat, wer als erster seine Bausteine unterbringen konnte.



Um die richtige Großschreibung bei einem Nomen-Endmorphem zu erhalten, sollten die Kärtchen mit den Anfangsbausteinen auf der Rückseite noch einmal mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben sein. So kann man sie bei Bedarf umdrehen.

Um die Herstellung dieses Spiels zu erleichtern, folgt hier eine Liste mit den häufigsten Anfangs- und Endbausteinen:

Anfangsmorpheme:

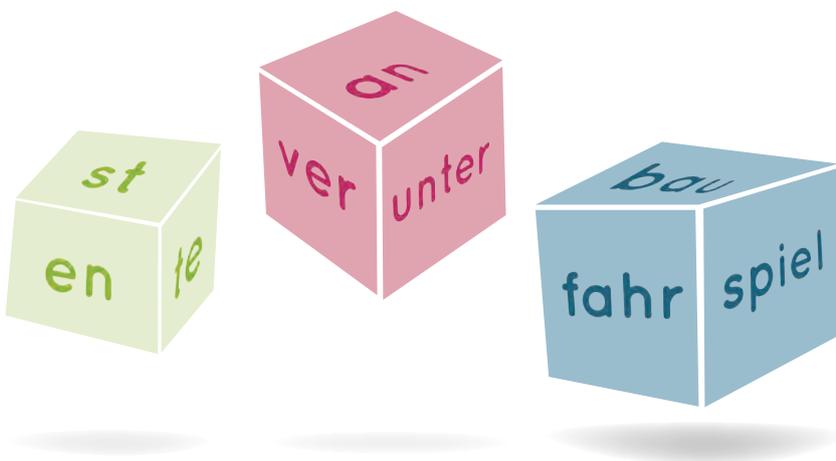
an, ab, auf, aus, be, bei, durch, ein, er, ent, ge, gegen, her, hin, hinter, mit, miss, nach, um, un, unter, über, ver, vor, weg, wieder, wider, zer, zu, zwischen

Endmorpheme:

Nomen: ung, heit, keit, tum, nis, schaft, chen, in

Adjektive: ig, lich, sam, haft, bar, los, isch

Verben: e, st, t, en, te, test, te, tet, ten (Personalendungen im Präs. und Prät.)



ANHANG

Wörter haben Verwandte⁴⁵

Wörter, die miteinander verwandt sind, gehören zu einer Wortfamilie. Die Wörter, die zu einer Wortfamilie gehören, ähneln sich (zum Beispiel: fahren, abfahren, die Fähre).

A) Sucht zu zwei Verben aus dem Kasten möglichst viele Wörter der Wortfamilie und schreibt sie auf.

laufen, schreiben, gehen, finden, tragen, lernen, rennen, sprechen, schneiden, greifen, nutzen

bauen: der Bau, der Anbau, verbauen, baulich, anbauen, die Baustelle...

B) Unterstreicht in jedem Wort den Baustein, der in allen Wörtern der Wortfamilie vorkommt. Diesen Baustein nennt man **Wortstamm**.

C) Überprüft, ob es Wörter in den Wortfamilien aus Aufgabe A gibt, in denen der Wortstamm etwas anders geschrieben wird, und unterstreicht sie.

Beispiele:

zu fahr: die Fähre, die Fuhre

zu kauf: käuflich

⁴⁵ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lange Wörter und ihre Bedeutungen⁴⁶

A) Bildet aus den Wortstämmen im Kasten möglichst lange Wörter, die aus mindestens drei Stämmen bestehen.

fuß brief nacht zimmer schlüssel kasten lampe wohn tisch boden ball haus

B) Erklärt die Bedeutung der Wörter, die ihr in **Aufgabe A** gebildet habt, wie in dem Beispiel:
Fußballweltmeister: Ein Fußballweltmeister ist ein Weltmeister im Fußball.

⁴⁶ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

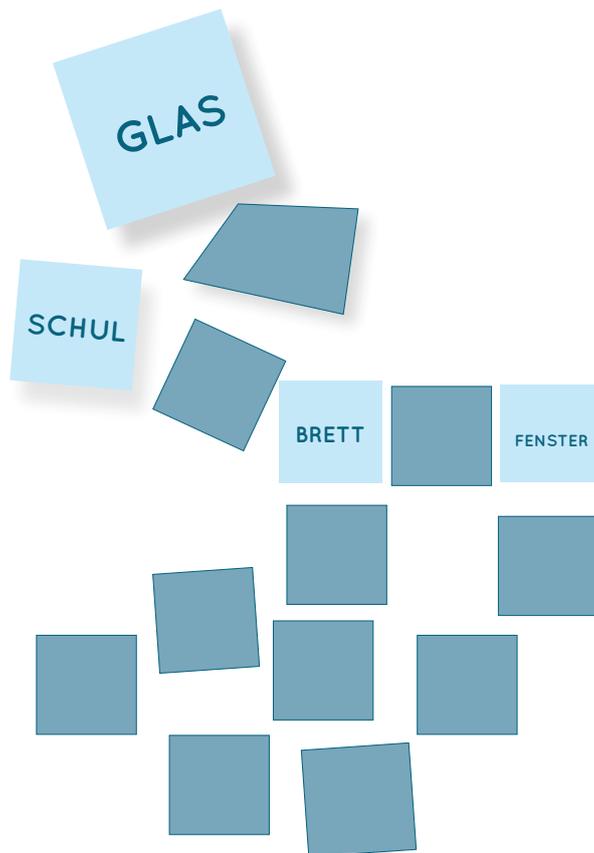
ANHANG

Wörter-Memory⁴⁷

Schreibt 25 zusammengesetzte Nomen in Großbuchstaben auf Karteikärtchen. Auf einer Karteikarte steht immer nur ein Wortbaustein:

FENSTER BRETT SCHUL BROT

Spielt mit den Karten Memory.



⁴⁷ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Verben mit Präfixen⁴⁸

Verben können mit einem **Präfix** verbunden werden. Präfixe sind Wortbausteine, die **vor** den Wortstamm gesetzt werden.

A) Erklärt euch gegenseitig die Bedeutung dieser Verben und bildet mit jedem Wort einen Satz. Schreibt eure Sätze hinter die Wörter.

schreiben: _____

stehen: _____

halten: _____

fallen: _____

finden: _____

B) Wählt zwei Verben aus **Aufgabe A** aus. Verbindet sie mit den Präfixen aus dem Kasten und schreibt sie auf, wenn sie einen Sinn ergeben.

Verbpräfixe:

ab-, an-, auf-, aus-, be-, bei-, ein-, ent-, er-, durch-, hinter-, los-, miss-, mit-, nach-, über-, um-, unter-, ver-, vor-, weg-, zer-, zu-, zurück-

Verb 1: _____

Verb 2: _____

⁴⁸ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

ANHANG

Wörter mit Suffixen⁴⁹

Mit Präfixen verändert sich die Bedeutung von Wörtern. Mit **Suffixen** verändert sich häufig ihre Wortart. Suffixe sind Wortbausteine, die rechts an den Wortstamm angefügt werden. Am häufigsten werden mit ihnen Nomen und Adjektive gebildet.

A) Sucht euch vier Wortstämme aus dem Kasten aus. Verbindet sie mit möglichst vielen Suffixen aus der Tabelle und schreibt die neuen Wörter auf. Manchmal müsst ihr die Stämme etwas verändern (zum Beispiel: die **Frucht – das Früchtchen**).

Sortiert die Wörter nach Nomen und Adjektiven. Schreibt die Nomen mit Artikel auf.

schön, fleiß, lern, glück, froh, dreh, prüf, mann, frucht, herz, kenn, leb, lehr

Suffixe für die Bildung von Nomen	Suffixe für die Bildung von Adjektiven
-chen, -er, -erei, -heit, -keit, -lein, -ling, -nis, -schaft, -sal, -tum, -ung	-bar, -ig, -haft, -isch, -lich, -sam, -voll, -los

Nomen	Adjektiven

⁴⁹ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer

Wörter mit verschiedenen Wortbausteinen⁵⁰

Es gibt viele Wörter, die sowohl Präfixe als auch Suffixe enthalten. Manchmal sind die Wörter auch noch aus zwei oder mehr Wortstämmen zusammengesetzt.

A) Zerlegt die Wörter aus dem Kasten in ihre Wortbausteine. Trennt die Wortbausteine dazu mit einem Strich so voneinander ab:

zum Beispiel: der Wort | bau | stein

die Höflichkeit, unfreundlich, die Vorankündigung, beschreibbar,
die Verständnislosigkeit, unterhaltsam, die Abkühlung, unvorsichtig,
die Voraussetzung, die Bestellmöglichkeit, die Wortbildung

B) Unterstreicht die **Wortstämme** rot, die **Präfixe** blau und die **Suffixe** grün.

C) Sucht Wörter in euren Schulbüchern, die ebenfalls mehrere Wortbausteine enthalten, und schreibt sie auf:

⁵⁰ Quelle: Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Partnerdiktat: Wörter schreiben

Du arbeitest: zu zweit

Du brauchst: deine Wörterschachtel, Heft, Stift

Aufgabe:

Suche dir 10 Wörter aus, bei denen etwas gleich geschrieben ist, z. B. Wörter mit **ie**. Dein Partner diktiert dir die Wörter und du schreibst sie auf. Dann kontrolliert ihr gemeinsam. Danach ist dein Partner dran.



Partnerdiktat: Sätze schreiben

Du arbeitest: zu zweit

Du brauchst: deine Wörterschachtel, Heft, Stift

Aufgabe:

Suche dir 5 Wörter aus. Dein Partner diktiert dir einen Satz, in dem mindestens ein Lernwort vorkommt. Du schreibst den Satz auf. Dann kontrolliert ihr gemeinsam. Danach ist dein Partner dran.

Schachteldiktat

Du arbeitest: allein

Du brauchst: deine Wörterschachtel, Heft, Stift

Aufgabe:

Suche dir 10 bis 20 Wörter aus und lege sie auf den Tisch.

Lies ein Wort, merke dir besonders die schwierige Stelle, lege das Wort in die Schachtel und schreibe dann das Wort aus dem Kopf in dein Heft. Wenn alle Wörter in der Schachtel sind, kontrollierst du, ob du alles richtig geschrieben hast.



Schleichdiktat

Du arbeitest: allein

Du brauchst: deine Wörterschachtel, Heft, Stift

Aufgabe:

Suche dir 10 bis 20 Wörter aus und lege sie auf die Fensterbank.

Lies ein Wort, merke dir besonders die schwierige Stelle, gehe zu deinem Platz zurück und schreibe das Wort aus dem Kopf in dein Heft. Dann ist das nächste Wort dran. Wenn du fertig bist, kontrollierst du, ob du alles richtig geschrieben hast.

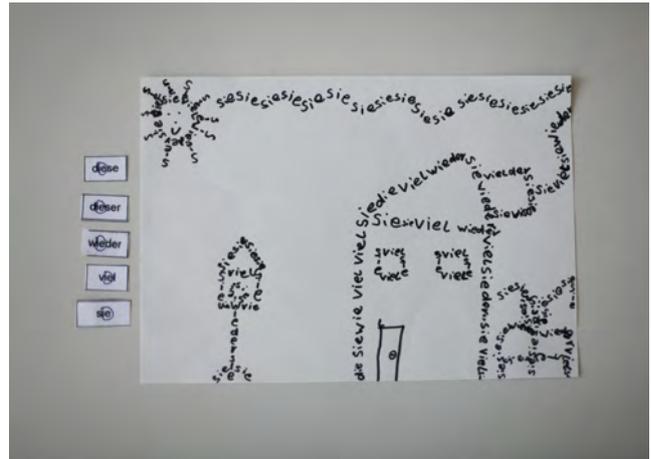
Wörterbild 😊

Du arbeitest: allein

Du brauchst: deine Wörterschachtel, Blatt Papier, Stifte

Aufgabe:

Suche dir 5 bis 10 Wörter aus, bei denen etwas gleich geschrieben ist, z. B. Wörter mit **ie** und gestalte mit diesen Wörtern ein Wörterbild.



Wörterkette 😊 😊

Du arbeitest: zu zweit

Du brauchst: deine Wörterschachtel, Heft, Stift

Aufgabe:

Legt die Wortkarten in eine Reihe und zwar so, dass der letzte Buchstabe eines Wortes der gleiche ist wie der erste Buchstabe des nächsten Wortes. Schreibt beide die Kette in euer Heft.

und

dann

noch

hat

Schnellschreiben 😊😊

Du arbeitest: zu zweit

Du brauchst: beide Wörterschachteln, Stift, Heft, Uhr

Aufgabe:

Suche dir ein Wort aus deiner Wörterschachtel aus.

Wie oft kannst du das Wort in einer Minute richtig in dein Heft schreiben?

Dein Partner achtet auf die Zeit. Ihr kontrolliert gemeinsam und zählt die richtig geschriebenen Wörter.

Dann ist der Partner dran.



Schüttelwörter 😊😊

Du arbeitest: zu zweit

Du brauchst: beide Wörterschachteln, Stift, Heft

Aufgabe:

Suche dir 3 bis 5 Wörter aus der Wörterschachtel deines Partners aus. Schreibe die Buchstaben eines Wortes durcheinander auf und zeige ihm die geschüttelten Buchstaben.

Dein Partner muss das Wort wieder zusammensetzen, es kontrollieren und richtig in sein Heft schreiben.

lie v

ndan

Wörterraten 😊😊

Du arbeitest: zu zweit

Du brauchst: beide Wörterschachteln, Stift, Heft

Aufgabe:

Suche dir 10 Wörter aus deiner Wörterschachtel aus und gib sie deinem Partner. Dein Partner wählt ein Wort aus, gibt dir Tipps, wie man das Wort schreibt, und du musst es erraten.

Zum Beispiel beim Wort **ohne** :

Das Wort hat ein **h**, das man nicht hört, in der Mitte.

Der letzte Buchstabe ist ein **e**.

Wenn du das Wort erraten hast, schreibst du es in dein Heft.

Dann wechselt ihr euch ab.



Wörtersuchbild 😊😊

Du arbeitest: zu zweit

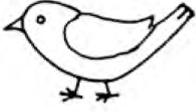
Du brauchst: beide Wörterschachteln, Stift, Arbeitsblatt

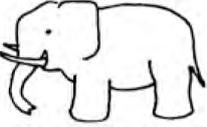
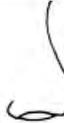
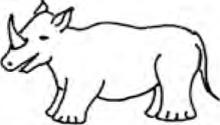
Aufgabe:

Suche dir 5 Wörter aus der Schachtel deines Partners aus. Schreibe die Wörter in das Gitter, ein Buchstabe pro Kästchen. Dann fülle die leeren Kästchen mit irgendwelchen Buchstaben. Dein Partner muss dann die 5 Wörter finden, umkreisen und aufschreiben.

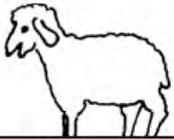
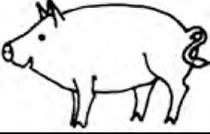
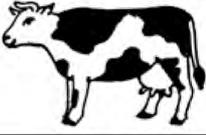
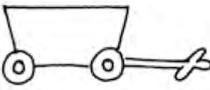
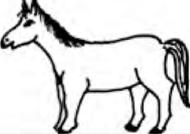
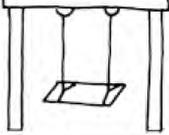
a	h	f	h	a	t	o
t	u	v	s	l	p	p
e	a	j	d	r	n	b
i	a	h	a	f	m	o
n	y	g	n	x	q	h
s	d	d	n	w	d	n
e	t	w	k	g	h	e
f	a	b	e	r	m	v

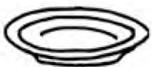
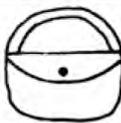
V.III. Zum Schreibunterricht in Klasse 1

	△ Vogel		○ Oma
	□ Nest		△ Opa
	△ Uhu		○ Mama
	△ Papagei		△ Papa
	○ Eule		□ Kind

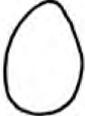
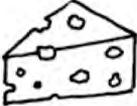
	△ Affe		□ Auge
	△ Elefant		△ Mund
	△ Löwe		○ Nase
	○ Giraffe		△ Fuß
	□ Nashorn		○ Hand

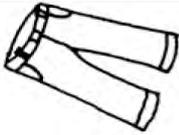
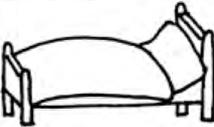
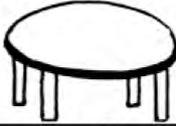
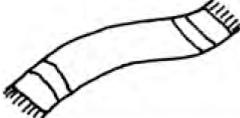
ANHANG

	□ Schaf		○ Puppe
	□ Schwein		△ Indianer
	○ Kuh		△ Wagen
	□ Pferd		○ Schaufel
	○ Ziege		○ Schaukel

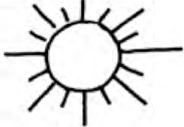
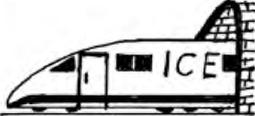
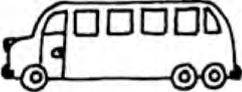
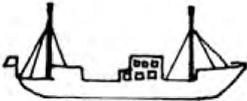
	○ Tasse		△ Eimer
	△ Teller		△ Korb
	□ Messer		○ Tasche
	○ Gabel		○ Flasche
	△ Löffel		○ Dose

ANHANG

	<input type="checkbox"/> Ei		<input type="checkbox"/> Heft
	<input type="checkbox"/> Eis		<input type="checkbox"/> Buch
	<input type="checkbox"/> Brot		<input type="checkbox"/> Computer
	<input type="checkbox"/> Käse		<input type="checkbox"/> Pinsel
	<input type="checkbox"/> Milch		<input type="checkbox"/> Tafel

	<input type="checkbox"/> Haus		<input type="checkbox"/> Hose
	<input type="checkbox"/> Spiegel		<input type="checkbox"/> Jacke
	<input type="checkbox"/> Bett		<input type="checkbox"/> Rock
	<input type="checkbox"/> Tisch		<input type="checkbox"/> Mütze
	<input type="checkbox"/> Stuhl		<input type="checkbox"/> Schal

ANHANG

	○ Sonne		□ Auto
	△ Mond		△ Zug
	△ Stern		△ Bus
	○ Wolke		□ Flugzeug
	△ Regen		□ Schiff

Fragebogen 1

So wird es gemacht:

1. Frage **lesen**
2. **Nachdenken**, wie die Antwort heißt
3. Wort und Bild **suchen**
4. **Richtig abschreiben**

Manchmal sind mehrere Antworten möglich.

Wer scheint in der Nacht? _____

Was wärmt deinen Hals? _____

Was isst du gern? _____

Was kann man kaufen? _____

Was kann man nicht kaufen? _____

Was schmeckt gut und ist kalt? _____

Was wächst am Baum und ist saftig? _____

Was schmeckt sauer? _____

Woraus trinkst du? _____

Was braucht man zum Tuschen? _____

Womit schreibst du? _____

Womit spielst du am liebsten? _____

ANHANG

Fragebogen 2

So wird es gemacht:

1. Frage **lesen**
2. **Nachdenken**, wie die Antwort heißt
3. Wort und Bild **suchen**
4. **Richtig abschreiben**

Manchmal sind mehrere Antworten möglich.

Wer hat ein Fell? _____

Wer hat Federn? _____

Wer hat Schuppen? _____

Wer kann bellen? _____

Wer kann singen? _____

Wer kann trompeten? _____

Wer baut ein Nest? _____

Wer gibt uns Milch? _____

Welches Tier lebt im Wasser? _____

Welche Tiere kann man im Zoo sehen? _____

Welches Tier ist am größten? _____

Welches Tier ist am kleinsten? _____

Welches Tier hat einen Rüssel? _____

Welches Tier hat keine Beine? _____

Fragebogen 3

So wird es gemacht:

1. Frage **lesen**
2. **Nachdenken**, wie die Antwort heißt
3. Wort und Bild **suchen**
4. **Richtig abschreiben**

Manchmal sind mehrere Antworten möglich.

Suche Wörter mit **M** oder **m**.

Suche kurze Wörter.

Suche Wörter mit 3 Silben.

Suche Wörter mit **-er** am Ende.

Was reimt sich auf:

Maus _____ Mund _____

Affe _____ Nase _____

Flasche _____ Tisch _____

Hose _____

www.hamburg.de/bsb/handreichungen



Behörde für Schule und Berufsbildung
Schulinformationszentrum (SIZ)
Hamburger Straße 125a
22083 Hamburg
Tel 040. 428 99 22 11
Fax 040. 428 63 27 28
schulinformationszentrum@bsb.hamburg.de
www.hamburg.de/siz