



Handreichung zum Grundwortschatz Hessen

BILDUNGS
LAND
Hessen



Impressum:

Herausgeber: Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
www.kultusministerium.hessen.de

Verantwortlich: Ute Schmidt

Redaktion: Manuela Goldbach, Martina Goßmann, Anke Hundt, Julika Schöbel,
Verena Siegmund, Sabine Stahl, Corinna Stenzel, Christopher Textor

**Sprachwissenschaftliche
Erläuterungen und
unterrichtspraktische
Anregungen:**

Dr. phil. Ruth Hoffmann-Erz

Lektorat: Dr. Maria Zaffarana, www.korrektoratlektorat.de, Wesseling

Schlusslektorat: Gesellschaft für deutsche Sprache e.V.

Gestaltung: Anja Müller-Ries, www.sixfeetone.de, Frankfurt

Illustrationen: Seiten 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 84: Sabine Stahl

Bildnachweise: Seiten 10, 11, 15, 18 (unten), 20, 21, 102, 103: Dr. Ruth Hoffmann-Erz
Seiten 17, 18 (oben), 103 (Mitte): Manuela Goldbach
Seite 97: Dr. Ruth Hoffmann-Erz und Verena Siegmund

Titelbild: drubig-photo/Fotolia

Druck: W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Vertrieb: Sie finden diese Publikation auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums www.kultusministerium.hessen.de unter Presse » Publikationen. Unter <https://kultusministerium.hessen.de/publikationen-a-z> finden Sie die Gesamtübersicht aller Publikationen.

Bestell-Nr.: 10057

Stand: 2. Auflage, Juni 2022

Wir danken Herrn Prof. em. Dr. Gerhard Augst herzlich für seine fachliche Beratung und wertvolle Unterstützung.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Handreichung zum Grundwortschatz Hessen

Inhalt

1	Zum Grundwortschatz Hessen	6
	Vorbemerkung	6
	Zielsetzung der Handreichung	6
	Aufbau der Handreichung	7
	Häufigkeits- und Modellwörter	8
2	Rechtschreiben lernen	10
	Logografische Strategien und Wortbilder	10
	Alphabetisches Schreiben	10
	Implizites Lernen	12
	Rechtschreibdidaktik	12
	Lernprogression des Grundwortschatzes Hessen	14
3	Umgang mit Rechtschreibfehlern und Fehlerkorrektur	15
4	Alphabetisches Schreiben	19
	Grundlagen	19
	Lautorientierung der deutschen Schrift	19
	Phonem-Graphem-Korrespondenzen	20
	Die Vokale	21
	Die Konsonanten	23
	Wortstrukturen sind wichtig – Silbenaufbau	26
	Sprachsystematischer Hintergrund und Unterrichts Anregungen	27
	Einsillige lautgetreue Wörter	27
	Exkurs: Übungen mit Lauten	28
	Lautgetreue Wörter auf -e	30
	Lautgetreue Wörter auf -en und -el	32
	Lautgetreue Wörter auf -er	34
	Lautgetreue Wörter mit -er- innerhalb der unbetonten Silbe	35
	Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r	36
	Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Endlaut	37
	Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Inlaut	38
	Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r nach dem Vokal a	40
5	Funktionswörter	41
	Grundlagen	41
	Stellenwert der Funktionswörter	41
	Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Funktionswörtern	41
	Orthografische Beschreibung der Funktionswörter mit didaktischen Hinweisen	42
	Unterrichtsanregungen	46
	Einbindung der Funktionswörter in Sprachhandlungen und Satzmuster	46
	Funktionswörter in Kontexten erkennen und üben	52
	Funktionswörter phänomenorientiert erarbeiten	53

6	Orthografische Phänomene – Grundlagen und Unterrichts Anregungen	55
	Besondere Lautabfolgen	55
	Wörter mit st, sp	55
	Wörter mit nk	57
	Wörter mit qu	58
	Rechtschreibung langer und kurzer Vokale	59
	Konsonantenverdopplung	59
	Längemarkierungen	63
	Silbentrennendes h	64
	Dehnungs-h	65
	Doppelvokale	67
	Wortstämme und Wortbausteine	68
	Auslautverhärtung	68
	Umlaut ä/Diphthong äu	72
	Wortfamilien und Wortstämme	76
	Wortbausteine	78
	Besondere Schriftzeichen und Wörter	80
	Wörter mit v	81
	Wörter mit chs oder x	82
	Wörter mit y	83
	Wörter mit c und ch bei besonderer Aussprache	84
	Wörter mit ä ohne Ableitung	85
	Fremdwörter und themenbezogene Merkwörter	85
	Wörter mit ß	87
	Großschreibung von Substantiven	89
7	Lernen und üben	92
	Ähnlichkeitshemmung und weitere Ärgernisse	92
	Lern- und Übungsformate	92
	Einsichten gewinnen: sich mit Schreibweisen auseinandersetzen	93
	Üben und einprägen: Übungswörter oft schreiben	96
	Kontextualisieren: Übungswörter einbinden	98
	Flexibilisieren: Rechtschreibkönnen anwenden	99
	Wortschatzheft	100
8	Einbettung der rechtschriftlichen Wortschatzarbeit	101
	Textproduktion und Rechtschreiblernen	101
	Rechtschreibgespräche	102
	Textbeispiele und Überarbeitungshinweise	102
	Texte selbstständig überarbeiten	104
	Individuelle Grundwortschätze	106
	Themenbezogene Grundwortschätze	106
	Glossar	107
	Anhang	108
	Lautgetreue Wörter	108
	Funktionswörter	110
	Funktionswörter in alphabetischer Reihenfolge	111
	Orthografische Phänomene	111
	Literaturverzeichnis	118

1 Zum Grundwortschatz Hessen

1

Vorbemerkung

Lesen und Schreiben sind Schlüsselqualifikationen für die Teilhabe an der heutigen – mehr denn je auf Kommunikation ausgerichteten – Gesellschaft. Insbesondere die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch ist eine der wichtigsten Kompetenzen im Bereich der schulischen und beruflichen Qualifizierung. In allen Bildungsgängen und Schulformen werden daher die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen – wie Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören – kontinuierlich gefördert. Von hoher Bedeutung ist dabei auch die Entwicklung einer korrekten Rechtschreibung, für die in der Grundschule das notwendige Fundament gelegt wird.

Zum Erlernen der Rechtschreibung gehören vor allem eine fundierte Anleitung, Einsichten in rechtschriftliche Strukturen sowie das regelmäßige Üben und Reflektieren des Gelernten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler auch bei ihren ersten eigenen Schreibansätzen bereits frühzeitig den Stellenwert normgerechter Schreibweisen erfahren. Möglichst beginnend nach den Herbstferien im 1. Schuljahr und je nach Lernstand der Kinder, allerdings bis spätestens zum 2. Schulhalbjahr erfolgt eine konsequente Fehlerkorrektur jeder orthografisch nicht korrekten Schreibweise. Von Anfang an gilt es auch, an fehlerhaften Schreibweisen gezielt mit den Kindern zu arbeiten, sodass diese nicht unkorrigiert stehen bleiben. Die Fehlerkorrektur wird in einen methodisch-didaktisch aufbereiteten Lernprozess eingebunden. An die Gegenüberstellung der jeweils korrekten Schreibweise schließt sich dem systematischen Ansatz des Grundwortschatzes folgend eine qualitative Fehlerauswertung an. Fehlerschwerpunkte werden ermittelt und Überarbeitungen schriftsystematisch angeleitet. Dies bedeutet, dass nach erfolgter Korrektur bestimmte Fehlerschwerpunkte gezielt und qualitativ bearbeitet werden, womit sich den Kindern Lernanlässe bieten.

Damit wird insgesamt ein hoher Anspruch verfolgt. Die Handreichung Grundwortschatz Hessen wird diesem Anspruch gerecht und bietet Orientierung und Unterstützung, um von Schulbeginn an am systematischen Aufbau der Rechtschreibsicherheit zu arbeiten.

Zielsetzung der Handreichung

Die Handreichung des Grundwortschatzes Hessen ist eine von vielfältigen in Hessen verfolgten Maßnahmen, die dazu beitragen sollen, den Rechtschreibunterricht systematisch weiterzuentwickeln. Die Arbeit mit dem Grundwortschatz soll allen Kindern innerhalb einer zunehmend heterogenen Schülerschaft von Beginn an einen sicheren Zugang zur Rechtschreibung ermöglichen. Gleichzeitig soll die Freude am Schreiben gefördert werden. Ziel der vorliegenden Handreichung ist es, Lehrkräfte bei der unterrichtspraktischen Umsetzung durch konkrete Anregungen und Unterrichtsvorschläge zu unterstützen. Diese können flexibel genutzt und in die verwendeten

Unterrichtskonzepte integriert werden. Die vorgestellten Unterrichts Anregungen verstehen sich als Leitbild und als Vorschläge für ein unterrichtliches Vorgehen. Alternative Vorgehensweisen sind damit keineswegs ausgeschlossen. Verbindlich einzuhaltender Mindeststandard an Grundschulen sind hingegen die Vorgaben zum Umgang mit Rechtschreibfehlern und zur Fehlerkorrektur (siehe Kapitel „Umgang mit Rechtschreibfehlern und Fehlerkorrektur“).

Der Grundwortschatz Hessen besteht aus rund 850 Wörtern, die unterschiedliche Bereiche der Orthografie repräsentieren. Die Handreichung stellt dabei eine sprachwissenschaftlich fundierte Gliederung¹ zur Verfügung, da dies für das Lernen orthografischer Strukturen bedeutsam ist. Es finden sich drei Hauptgruppierungen:

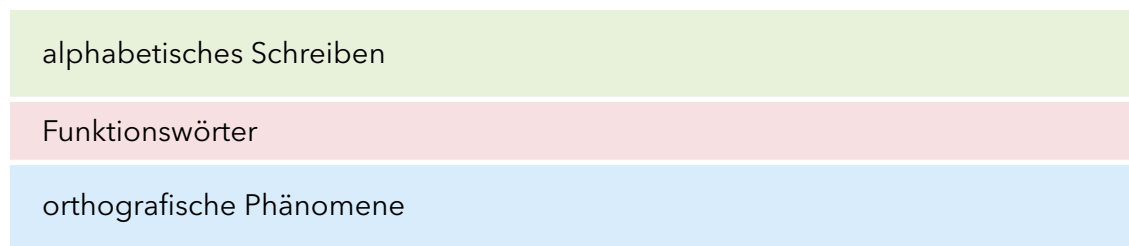


Abbildung 1: Gliederung des Wortmaterials

Zu allen Phänomenen gibt es eine Anzahl repräsentativer Wörter und vielfältige Unterrichts Anregungen. Diese sind gut dafür geeignet, Kindern einen motivierenden und eigenaktiven Umgang mit der Rechtschreibung zu ermöglichen. Neben den didaktisch-methodischen Vorschlägen bietet die Handreichung sachanalytische Erläuterungen, die Lehrkräfte in die Lage versetzen, das Lehrmaterial flexibel zu nutzen und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler professionell zu begleiten.

Bei der Grundwortschatzarbeit sollten verschiedene Lernebenen berücksichtigt werden. Dazu gehört es, sich aktiv mit dem Wortmaterial auseinanderzusetzen, sich das Geübte einzuprägen und es in komplexen Zusammenhängen wie dem selbstständigen Schreiben eigener Texte anzuwenden. Das Konzept der Handreichung zielt somit nicht auf das additive Auswendiglernen einer vorgegebenen Wortliste, da dies die Rechtschreibkompetenz nicht systematisch entwickeln würde (vergleiche Reichardt 2018a). Es wird empfohlen, die Arbeit mit dem Grundwortschatz kontinuierlich in den Deutschunterricht zu integrieren.

Aufbau der Handreichung

Nach einer kurzen grundlegenden Einführung zum Grundwortschatz Hessen informiert das Kapitel „Rechtschreiben lernen“ über entwicklungspsychologische und didaktische Grundlagen auf der Basis des aktuellen Forschungsstands. Das anschließende Kapitel informiert über den Umgang mit Rechtschreibfehlern und gibt Hinweise zur Fehlerkorrektur.

Darauf folgen drei Kapitel zu den drei Hauptgruppierungen: zum lautgetreuen Schreiben, zu den Funktionswörtern und zu den orthografischen Phänomenen. Die vielfältigen Lern- und Übungsformate, die sich im Zusammenhang mit den drei Wortgruppen des Grundwortschatzes finden,

werden in „Lern- und Übungsformate“ im Kapitel „Lernen und üben“ noch einmal systematisch aufgelistet, didaktisch und methodisch erläutert sowie an Modellwörtern des Grundwortschatzes dargestellt. Dies ermöglicht es den Leserinnen und Lesern, Anregungen entweder über die drei Wortgruppen zu finden oder direkt auf Lern- und Übungsformate zuzugreifen. Die Konzeption der Handreichung ermöglicht einen flexiblen Umgang mit ihr. Lehrkräfte können dem Lernstand ihrer Klasse entsprechend auf diejenigen Teile der Handreichung zugreifen, die für sie gerade relevant sind („Nachschlagewerk“). Weiterführende Hinweise, welche Bezüge zum Textschreiben herstellen und individuelle sowie themenbezogene Wortschätze betrachten, finden sich am Ende der Handreichung.

Die Erläuterungen sind an der unterrichtspraktischen Zielsetzung orientiert. Sie werden durch Hinweise und Kommentare in den Endnoten dieser Handreichung ergänzt. Am Anfang jedes Kapitels werden die grundlegenden Inhalte jeweils kurz zusammengefasst.

Folgende Zeichen werden verwendet:

- Fehlschreibungen werden mit einem Sternchen * gekennzeichnet.
- Die in spitze Klammern < > gesetzten Zeichen beziehen sich auf geschriebene Sprache.
- Die in eckige Klammern [] gesetzten Zeichen des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) verweisen auf gesprochene Sprache (Phone).
- Ebenso finden sich schräge Linien //, die ebenfalls Lautzeichen beinhalten. Diese beziehen sich auf Phoneme, also von der individuellen Aussprache abstrahierte linguistische Lauteinheiten einer Standardsprache.
- Wortbausteine (Morpheme) werden von geschweiften Klammern { } umschlossen.
- Beispielwörter und feststehende Ausdrücke werden im Fließtext kursiv gekennzeichnet.

Im Text wird häufig auf die linguistisch korrekte Darstellung verzichtet, um den Lesefluss zu erleichtern. Im Anhang sind ein Glossar zu den verwendeten Fachbegriffen und eine phänomenorientierte Wortliste des Grundwortschatzes Hessen enthalten.

Häufigkeits- und Modellwörter

Für die Auswahl der Wörter sind zum einen die Häufigkeit und zum anderen der Modellcharakter maßgebend.

Das Deutsche weist eine degressive Struktur auf, was bedeutet, dass nur ein kleiner Teil an Wörtern besonders häufig vorkommt. Dabei machen diese sehr häufigen Wörter im Normalfall den größten Teil eines Textes aus (vergleiche Spitta 2000).

- Die 100 häufigsten Wörter decken circa 50 % der Wörter eines Textes ab.

Für den Rechtschreibunterricht bedeutet dies, dass die Beherrschung der 100 häufigsten Wörter besonders relevant ist. Die meisten dieser Wörter sind Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Konjunktionen). Sie werden im Grundwortschatz Hessen als eigene Gruppe aufgeführt (Funktionswörter).

Die übrigen Wörter streuen in Texten so stark, dass sie sich hinsichtlich der Häufigkeit ihres Auftretens nur noch geringfügig unterscheiden.

Ein weiterer Grund für die Auswahl von Wörtern ist ihre Modellhaftigkeit (vergleiche Naumann 2000). Modellwörter – und damit ein großer Teil der Wortliste des Grundwortschatzes Hessen – sind variabel, sofern die orthografische Struktur übereinstimmt. Der Grundwortschatz Hessen ist somit nicht als starre Liste zu verstehen (vergleiche Brügelmann 2015).

Die Auswahl der Wörter orientiert sich ausschließlich an der Zielsetzung, Rechtschreibkompetenz zu fördern. Zur Förderung und Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen, zum Beispiel im Rahmen der Sprachförderung oder der Wortschatzerweiterung, muss über die Häufigkeits- und Modellwörter hinaus ein differenzierter Wortschatz erarbeitet werden. Dieser berücksichtigt unter anderem den Wortreichtum der deutschen Sprache sowie die Vielfältigkeit von Begriffen und Wortbedeutungen.

2 Rechtschreiben lernen

Logografische Strategien und Wortbilder

Kinder machen bereits vor dem Schuleintritt vielfältige Erfahrungen mit Schrift. Dabei lernen sie, ihren Namen zu schreiben. Manche Kinder erkennen Wörter – wie beispielsweise Coca Cola – in ihrer Umgebung wieder. Dabei wenden sie noch keine grundlegenden Strategien an, die für das Lesen- oder Schreibenlernen notwendig sind. Die Kinder orientieren sich stattdessen an visuell wahrgenommenen, charakteristischen Merkmalen wie der Farbe des Logos, der Schriftform und Ähnlichem mehr. Die Fachdidaktik bezeichnet dieses Vorgehen als logografische Strategie.

Ganzheitliche Strategien sind mit der überholten Annahme verbunden, dass Schrift visuell in Form von Wortbildern im Gedächtnis gespeichert werde. In den 1950er Jahren wurde mit ganzheitlichen Methoden gearbeitet – der sogenannten Ganzheitsmethode. Ganzheitliche Methoden beinhalteten ein Wiedererkennen und Abmalen zuvor präsentierter, meist thematisch motivierter Wörter. Die Theorie von Wortbildern und die Vorstellung einer naiven visuellen Aneignung wurden mittlerweile widerlegt (vergleiche Scheerer-Neumann 1986). Studien konnten bestätigen, dass Wortbilder nicht durch das Lesen im Gedächtnis gespeichert und beim Schreiben wieder abgerufen werden können.²

Für den Unterricht ist es wichtig, dass Kinder nicht die Vorstellung entwickeln, sie müssten sich nur die ungefähre Form eines Wortes merken, um Lesen und Schreiben zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollten kontinuierlich von Anfang an darin unterstützt werden, ihre eigenen Texte orthografisch korrekt zu schreiben und ihre schriftsprachlichen Kompetenzen auszubauen.

Alphabetisches Schreiben

Kinder schreiben nicht von Anfang an normgerecht; das kann auch niemand erwarten. Aber welche Schreibnormen werden vorrangig berücksichtigt und welche später erworben? Der Text von Victor zeigt, dass er lautorientiert schreibt, was auch als alphabetisches Schreiben bezeichnet wird. Normabweichungen finden sich vor allem im orthografischen Bereich (*heise, *schwimmen).

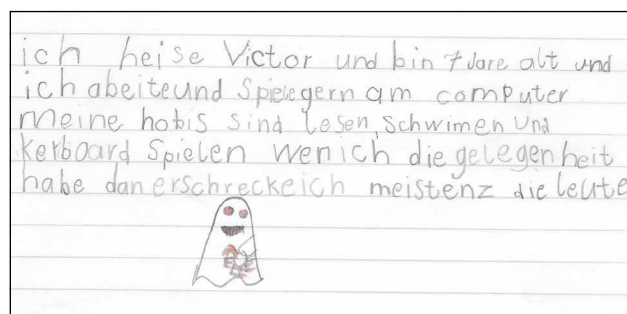


Abbildung 2: Textbeispiel zum alphabetischen Schreibniveau vor der Korrektur

Der Text einer Erstklässlerin unten zeigt ebenfalls weitgehende Sicherheit im Bereich des alphabetischen Schreibens.

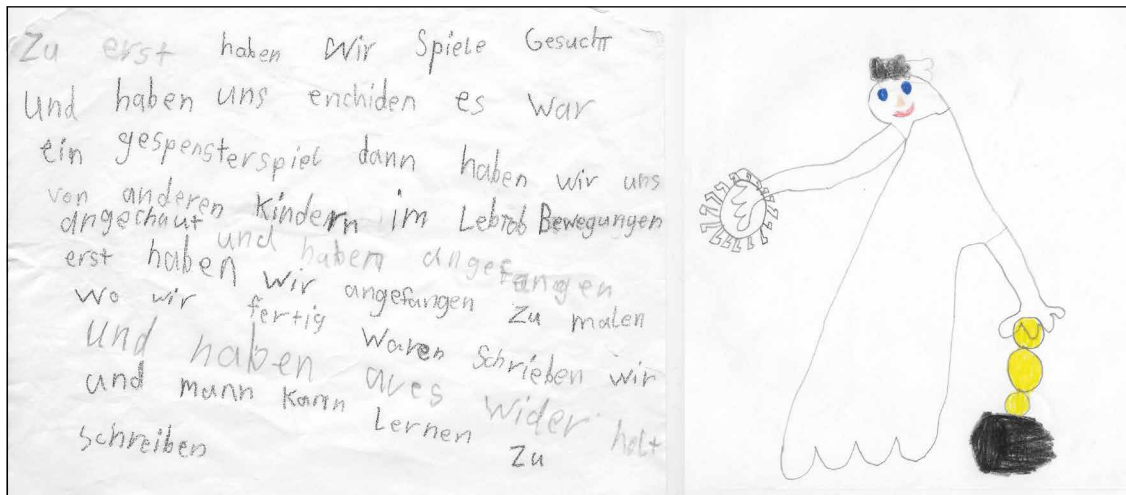


Abbildung 3: Textbeispiel mit verschiedenen Schreibniveaus vor der Korrektur

Die Schreibweise *enchiden (2. Zeile) weist mit der Auslassung des t und der Verwechslung von *ch und sch ein niedrigeres – unter dem alphabetischen Schreiben liegendes – Schreibniveau auf. Dies kann dadurch erklärt werden, dass *entschieden* als komplexe Wortform besonders schwer zu schreiben ist. Die normgerechte Verschriftung der Wörter *dann*, *gespensterspiel*³, *fertig* belegt hingegen ein höheres Schreibniveau, das bereits dem orthografischen Schreiben zugeordnet werden kann. Ebenso zeigt die Übergeneralisierung *mann für *man* die kognitive Auseinandersetzung der Schülerin mit Schreibnormen.

Der Text zeigt, dass Schriftproben meist nicht einem einzigen Schreibniveau zugeordnet werden können, sondern eine gewisse Bandbreite an Entwicklungsniveaus aufweisen. Über die Bedeutung des lautgetreuen Schreibens für die Unterrichtsdidaktik ist bereits viel geschrieben und kontrovers diskutiert worden. Nach aktuellem Forschungsstand ist davon auszugehen, dass alphabetische Strategien für das Schreibenlernen eine wichtige Bedingung darstellen und nicht einfach übersprungen werden können (Scheerer-Neumann 2017, Seite 81).

Im Anfangsunterricht sollte der Schwerpunkt daher auf der Entwicklung lautbezogener Strategien liegen. Die Befürwortung lautbezogener Basisstrategien bedeutet dabei nicht, dass orthografische Strukturen erst dann erlernt werden können, wenn das alphabetische Schreiben vollständig beherrscht wird (Scheerer-Neumann 2017, Seite 81).⁴ Vielmehr lässt sich eine sukzessive Annäherung feststellen. Schriftspracherwerb vollzieht sich nach der aktuellen Erwerbsforschung im Wechselspiel zwischen eigenaktivem und instruktivem Lernen (vergleiche Bredel und andere 2017; Thomé 2006). Die Begründung einer Lernprogression vom alphabetischen zum orthografischen Schreiben bedeutet nicht, dass Kinder über lange Zeit ungesteuert frei schreiben und dabei fehlerhafte Schreibweisen ohne Korrektur stehen bleiben dürfen. Die Kinder sollten stattdessen auf der Grundlage einer empirisch fundierten Lernprogression kontinuierlich fördernd begleitet und strukturiert angeleitet werden. Nach qualitativen Gesichtspunkten ausgewählte Fehler werden dabei besonders in den Blick genommen und mit den Kindern überarbeitet. Die Arbeit mit einem Grundwortschatz kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

Implizites Lernen

Für den Rechtschreiberwerb spielen implizite Lernprozesse eine wichtige Rolle. Auswendig gelernte Regeln, die nicht in einen strukturierten Aufbau des Rechtschreiberwerbs eingebunden sind, helfen hingegen wenig, die Rechtschreibkompetenz zu fördern (vergleiche Risel 2011). Studien zeigen dementsprechend, dass Schülerinnen und Schüler, die viele Rechtschreibregeln kennen, deswegen trotzdem nicht automatisch weniger Fehler machen als andere (vergleiche Nickel 2006). Aber wie kann implizites Lernen im Unterricht beeinflusst werden? Um dies beantworten zu können, sollen zunächst implizite Lernwege beschrieben werden.

2

Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger sind durchaus in der Lage, auch schwierige Wörter bereits normgerecht zu schreiben. In der Regel gelingt dies, indem sie sich die rechtschriftliche Besonderheit in Bezug auf ein bestimmtes Wort merken, beispielsweise *Sonne* mit zwei n. Dieses Vorgehen bezeichnet man als lexikalischen Weg. Das Kind ist dabei nicht in der Lage, auch andere strukturgleiche Wörter richtig zu schreiben wie *Wolle* oder *kommen*. Seine orthografischen Fähigkeiten beziehen sich dabei nur auf wenige Wörter. Schreibkompetente Erwachsene hingegen entwickeln eine Normschreibung über den sogenannten generalisierenden Weg. Dieser versetzt sie in die Lage, regelhafte Strukturen anzuwenden. Sie können Wörter und sogar Pseudowörter (wie *reller*), die sie noch nie geschrieben haben, entsprechend einer rechtschriftlichen Norm notieren. Da unmöglich alle Wörter unseres rund 15.000 Wörter umfassenden produktiven Wortschatzes einzeln auswendig gelernt werden können, müssen Kinder lernen, regelhafte Strukturen zu generalisieren. Dies gelingt, indem sie sich immer mehr strukturgleiche Wörter aneignen (*Sonne*, *Wolle*, *rollen*, *kommen*). Die Kinder bauen dadurch einen zunehmend größeren Wortspeicher auf. Das führt dazu, dass unbewusst regelhafte Strukturen generalisiert werden (vergleiche Hoffmann-Erz 2015). Was Kinder also brauchen, sind genügend Beispielwörter, mit Hilfe derer sie Generalisierungen implizit entwickeln können. Dieses implizite Können wird durch andere Kompetenzen ergänzt (wie zum Beispiel Rechtschreibstrategien).

Rechtschreibdidaktik

Rechtschreibkönnen basiert auf verschiedenen Teilleistungen, die im Rechtschreibunterricht gezielt und einzeln gefördert werden müssen. Mit Hilfe ausgewählter Wörter und Sätze werden rechtschriftliche Kompetenzen entwickelt und gefestigt. Die entwickelten Teilkompetenzen in komplexen Anforderungen – wie einen Text zu verfassen – zu üben und anzuwenden, ist ebenso bedeutend. Regelmäßiges Textschreiben und Sprachreflexion sollten von Anfang an zum festen Bestandteil des Rechtschreibunterrichts zählen, ebenso wie die Präsentation der Texte und ihre (rechtschriftliche) Überarbeitung.

Zu den rechtschriftlichen Teilkompetenzen zählen

- phonologische Fähigkeiten,
- die Anwendung handlungsleitender Strategien (Rechtschreibstrategien) und
- ein Rückgriff auf implizite Muster.

Von besonderer Bedeutung ist das innere Mitsprechen beim Schreiben (vergleiche KMK 2005, Seite 10), das auch als Pilotsprache, Explizitlautung oder Schreibsprache bezeichnet wird. Ein solches Mitsprechen ist dabei kein methodisches Mittel für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger, sondern wird als Bestandteil des Schreibprozesses auch von erwachsenen kompetenten Schreiberinnen und Schreibern genutzt.

Handlungsleitende Strategien finden sich sowohl in phonologischer Hinsicht („Ich spreche am Ende von *aber* ein [ə] und schreibe <er>.“) als auch im orthografischen Bereich (*verlängern*, *ableiten*, *zerlegen*). In Bezug auf Letzteren werden sie als Rechtschreibstrategien bezeichnet.

Rechtschreibstrategien haben sich seit den 1990er Jahren im Unterricht etabliert und bestimmen den Rechtschreibunterricht heute wesentlich. Sie stellen konkrete Handlungsanweisungen dar, mit Hilfe derer Schülerinnen und Schüler Normschreibungen realisieren können („Leite Räder von *Rad* ab!“). Rechtschreibregeln beschreiben demgegenüber orthografische Sachverhalte in abstrakter Form („Die von geografischen Namen abgeleiteten Wörter auf -er schreibt man groß: *Hessischer Landtag*.“).

Fachdidaktisch werden induktive Aufgabenformate und Forscheraufgaben empfohlen. Die Kinder werden zur aktiven Suche nach regelhaften Strukturen aufgefordert, wodurch implizite Lernprozesse positiv unterstützt werden. Dafür werden Wörter nach strukturellen Gesichtspunkten ausgewählt. Induktive Aufgaben und Forscheraufträge dienen insbesondere der kognitiven Aktivierung und müssen zunächst offen für die Fragen und Hypothesen der Schülerinnen und Schüler sein (vergleiche Eisenberg/Feilke 2001). Die Kinder werden auf die rechtschriftliche Besonderheit aufmerksam und suchen zunächst selbstständig nach Problemlösungen. Je nach Rechtschreibphänomen sollten aufbauend vertiefende Übungen oder Rechtschreibstrategien explizit eingeführt werden.

Das didaktische Vorgehen wird durch die Systematik des jeweiligen rechtschriftlichen Phänomens bestimmt. Wörter, deren Schreibweise unsystematisch ist, können nicht generalisiert werden und fungieren als Merkwörter (beispielsweise *Mai*). Die folgende Tabelle stellt den Zusammenhang zwischen den Rechtschreibphänomenen und den passenden Strategien dar (vergleiche Naumann 2006).

Rechtschreibphänomene und kognitive Zugänge

<p>3 Satzbezogene Phänomene</p> <p>satzinterne Großschreibung das-dass-Schreibung Kommasetzung Getrennt- und Zusammenschreibung</p>	<p>Sprachbewusstheit explizite Regelanwendung grammatisches Wissen</p>
<p>2 Wortbezogene Phänomene</p> <p>Kürzemarkierungen (<i>Sonne</i>) Auslautverhärtung (<i>Hund</i>) Längemarkierungen (<i>fahren</i>, <i>Tee</i>) Morphemkonstanz (<i>kommt</i>) Fremdwörter, Orthographeme (<i>Radio</i>, <i>Vase</i>)</p>	<p>implizite Lernprozesse Rechtschreibstrategien Merkstrategien</p>
<p>1 Lautgetreue Wörter</p> <p>lautgetreue Wörter (<i>Maus</i>, <i>Blume</i>) phonologische Wortstrukturen (el, en, em, er) (<i>schlafen</i>, <i>Gabel</i>, <i>Leiter</i>) vokalisiertes r (<i>Tür</i>)</p>	<p>lautbezogene Basis-Strategien: Mitsprechen, Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) „Ich spreche X und schreibe Y.“</p>

Abbildung 4: Didaktisches Modell der Rechtschreibphänomene

Emotionen und der Wunsch nach sozialer Interaktion haben einen großen Einfluss auf das Lernen. Methodisch sollten spielerische Übungsformen ebenso wie das Üben in Kleingruppen so oft wie möglich einbezogen werden.

Lernprogression des Grundwortschatzes Hessen

Die zugrunde gelegte Lernprogression sieht vor, am Anfang des 1. Schuljahres mit lautgetreuen Modellwörtern zu beginnen. Zunächst werden die Laut-Schrift-Korrespondenzen (*Hut*) und später die phonologischen Endungen (*Gabel*) bearbeitet.⁵ Durch die Hinzunahme von Funktionswörtern können erste kurze Sätze geschrieben werden (*Die Maus ist klein.*). Am Anfang empfiehlt sich die Kombination von lautgetreuen Wörtern und Funktionswörtern. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler auch formale Aspekte kennen wie die Großschreibung am Satzanfang, das Setzen von Satzschlusszeichen und das Einhalten von Wortgrenzen.

Danach werden die orthografischen Phänomene sukzessive erarbeitet. Die besonderen Schreibweisen der Lautabfolgen (st, sp, nk) können zwar aus der Lautung erschlossen werden, weichen jedoch von einer einfachen Laut-Schrift-Zuordnung ab. Doppelkonsonanz, Längemarkierungen, Auslautverhärtung, Wortstämme und Wortbausteine stellen wortbezogene orthografische Phänomene dar. Die Aneignung erfolgt über verschiedene Prozesse: Rechtschreibstrategien, Generalisierungen und Merkstrategien. Werden die Modellwörter in einen Satz eingebunden (syntaktischer Kontext), entsteht eine Verbindung zwischen Funktionswörtern und orthografischen Modellwörtern. Die satzinterne Großschreibung setzt eine höhere Sprachbewusstheit und analytisches Vorgehen voraus. In der Regel wird sie innerhalb der Rechtschreibentwicklung zuletzt beherrscht, ebenso wie die das-dass-Schreibung, die Kommasetzung sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung (vergleiche Scheele 2006; Naumann 2006).

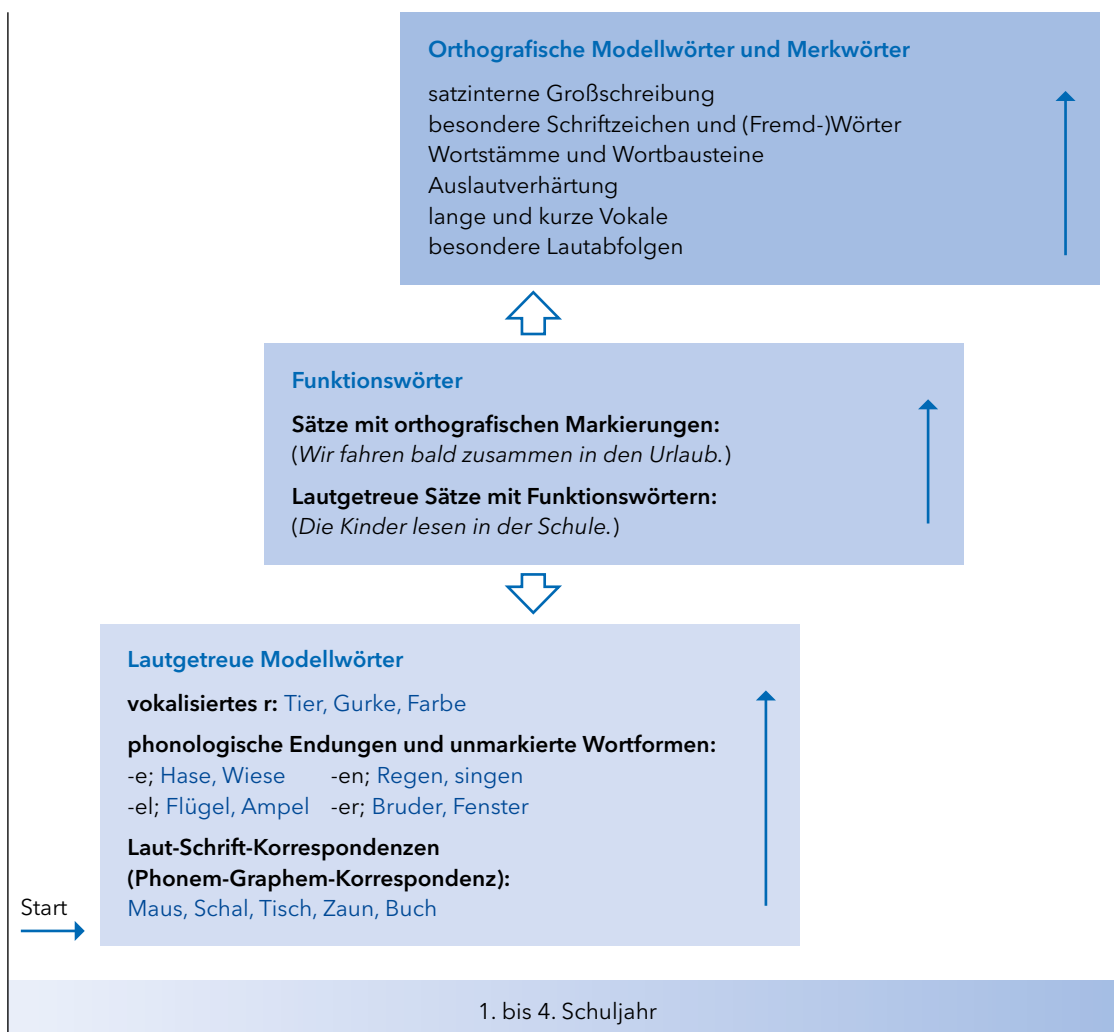


Abbildung 5: Für die Handreichung zugrunde gelegte Lernprogression

3 Umgang mit Rechtschreibfehlern und Fehlerkorrektur

Die Vermittlung der deutschen Schriftsprache und der orthografisch normgerechten Schreibweise ist eine der zentralen Aufgaben der Schulen über alle Bildungsgänge und Schulformen hinweg. Einem systematisch aufgebauten Rechtschreiblehrgang in der Grundschule kommt hierbei eine grundlegende Bedeutung zu. Im Schreibunterricht müssen einerseits die Schreibfreude und Motivation der Schülerinnen und Schüler geweckt und erhalten und andererseits gesicherte Rechtschreibkenntnisse aufgebaut und gefestigt werden. Den Kindern ist dabei zu verdeutlichen, welchen hohen Stellenwert die Rechtschreibung für die Verständigung der Menschen hat. Richtig geschriebene Texte können schneller und sicherer von anderen gelesen und verstanden werden. Korrekte Rechtschreibung wird im Beruf erwartet. Kinder müssen daher frühzeitig in der Schule erfahren, dass die Schreibung von Wörtern nicht beliebig ist. Deshalb ist eine motivierende und gleichzeitig konsequente Korrektur von Rechtschreibfehlern von Anfang an zentral. Es ist wichtig, alle Fehler auch dann vollständig zu korrigieren, wenn sie nicht mit dem gerade im Unterricht thematisierten Rechtschreibphänomen zusammenhängen. Somit wird zusätzlich zu einem aufeinander aufbauenden, an Rechtschreibphänomenen orientierten, systematischen Schreibunterricht verhindert, dass falsche Schreibweisen den Lernprozess behindern. Das gilt für den Deutschunterricht wie auch für andere Schulfächer und erstreckt sich über einen langen Zeitraum bis in die Sekundarstufe hinein.

Wie können Schulkinder lernen, zunehmend weniger Fehler zu machen und richtig zu schreiben? Die Antwort liegt in einem Bündel von Maßnahmen, mit dem fundierte Rechtschreibkenntnisse vermittelt werden und eine gesicherte Rechtschreibung erreicht werden kann. Dazu gehören insbesondere ein systematisch aufgebauter Schreibunterricht, die Arbeit mit dem 850 Wörter umfassenden Grundwortschatz für Hessens Grundschulen, das regelmäßige Üben des Gelernten, das Schreiben eigener Texte sowie eine von Anfang an praktizierte Kultur der Fehlerkorrektur.

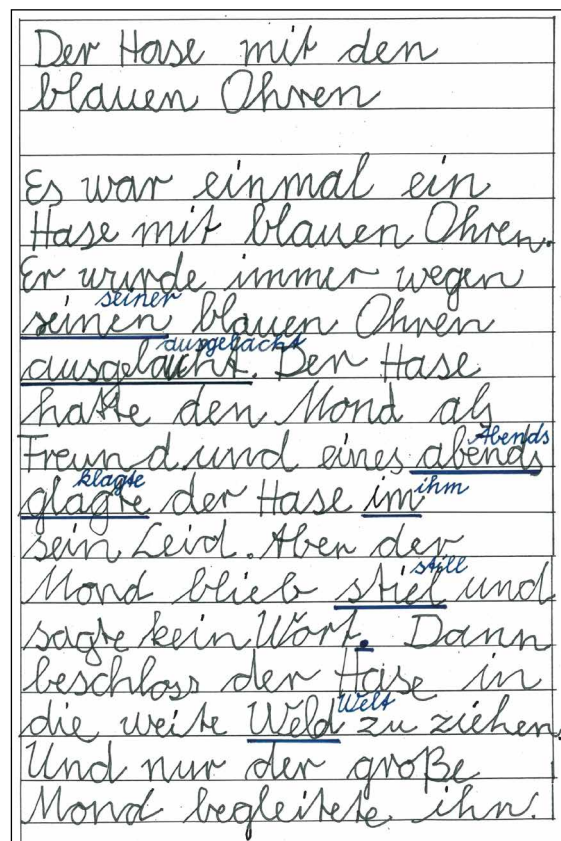


Abbildung 6: Textbeispiel aus Klasse 4. Vollständige Fehlerkorrektur durch Gegenüberstellung der richtigen Schreibweisen.⁶

Es gab Zeiten, da durften Schülerinnen und Schüler nur Wörter aufschreiben, die im Unterricht eingeführt worden waren. Sie schrieben „eile Suse eile“ oder „la, le, mi, ma, mu“. Die Anfälligkeit für Rechtschreibfehler war entsprechend geringer. Dafür waren aber die Möglichkeiten begrenzter, vielfältige Inhalte schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Schullaufbahn in der ersten Klasse zum Ausdruck zu bringen. Heutzutage schreiben Kinder durch die Verwendung von Anlauttabellen bereits im ersten Schuljahr ganz selbstständig eigene Wörter, Sätze und sogar Geschichten, die selbstverständlich viele Abweichungen von der korrekten Rechtschreibung enthalten. Das ist unvermeidlich, da die Kinder orthografische Regelmäßigkeiten erst systematisch erlernen müssen, über Anlauttabellen aber von Anfang an einen Zugang zu allen denkbaren Wörtern haben. Sämtliche Regeln und Konventionen der Rechtschreibung können unmöglich auf einmal vermittelt werden. Das ist weder heutzutage noch war dies in früheren Jahren möglich und pädagogisch beabsichtigt. Eine hohe Schreibaktivität der Kinder ist wünschenswert und kann den Rechtschreiberwerb unterstützen, reicht allein jedoch nicht aus, um die orthografisch korrekte Schreibweise zu erlernen. Deshalb gilt auch beim Einsatz von Anlauttabellen in den heute gängigen Fibeln, dass die Einführung zur normgerechten Schreibung von Beginn an Bestandteil des Unterrichts ist.

3

Die Lehrkräfte vermitteln die Regelmäßigkeit der Rechtschreibung schrittweise und systematisch und nehmen den Lernstand sowie den Lernfortschritt des jeweiligen Kindes im Prozess der Rechtschreibförderung in den Blick. Über gezielte Rückmeldungen und strukturierte Anleitungen wird den Schülerinnen und Schülern eine ermutigende Perspektive aufgezeigt. Die Fehlerkorrektur und die damit verbundene Reflexion leisten einen wichtigen Beitrag zum Lernfortschritt der Kinder. Durch die Anleitung der Lehrkraft wird ein Verständnis für normgerechtes Schreiben erzeugt. Die Kinder sollen dabei nicht auf einem Lernniveau verharren, sondern gezielt und schrittweise angeleitet werden, orthografisch normgerecht zu schreiben. Keinesfalls dürfen Grundschul Kinder fortwährend ungesteuert lautgetreu und ohne Korrekturen schreiben. Eine Methode wie „Lesen durch Schreiben“ oder „Schreiben nach Gehör“ ist zum Erlernen der Rechtschreibung ungeeignet. „Lesen durch Schreiben“ oder „Schreiben nach Gehör“ ist an öffentlichen hessischen Grundschulen nicht zulässig. Schülerinnen und Schüler sollen sich mit ihren Schreibweisen auseinandersetzen und Fehler verbessern.

Die sachkundige Fehlerkorrektur beginnt im ersten Schuljahr. Die gezielte Korrektur *aller* falsch geschriebenen Wörter durch Gegenüberstellung der richtigen Schreibweisen muss im Regelfall spätestens ab Beginn des zweiten Schulhalbjahres der ersten Jahrgangsstufe erfolgen. Bei Kindern mit erheblichen Defiziten im Spracherwerb (beispielsweise bei Anhaltspunkten für einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache oder Lernen) beginnt die gezielte Korrektur der falsch geschriebenen Wörter und sonstigen Abweichungen von der Normschreibweise ab Beginn der zweiten Jahrgangsstufe. Besonderheiten und Ausnahmen sind auch für Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in Intensivklassen und Intensivkursen erforderlich.

Die Korrektur soll in einer positiven, motivierenden Art und Weise geschehen. Das Lob für den Gedanken- und Wortreichtum eines geschriebenen Texts ist ebenso wichtig wie die durchgängige Ergänzung der richtigen Schreibweise orthografisch falsch geschriebener Wörter. Die Kinder sollen erfahren, was sie schon alles richtig schreiben und welche Fortschritte in der Rechtschreibung zu loben sind. Kinder benötigen und erwarten eine klare Rückmeldung. Sie wollen in ihren Anstrengungen wahrgenommen werden. Eine Konfrontation mit ihren Fehlern stellt für sie nicht per se eine Überforderung dar. Ein bloßes Lob oder Symbole wie ein Smiley sind für den Lernprozess allein nicht hinreichend. Damit Schülerinnen und Schüler mit der kritischen Betrachtung ihrer Texte gut umgehen können und Lernfortschritte erreichen, soll die Korrektur verbunden werden mit einer Rückmeldung zum Erreichten und einem Ausblick auf die nächsten anzugehenden Schritte im

Lernprozess. Zugleich geht es darum, eine Form der Rückmeldung zu Fehlern zu finden, die in der zur Verfügung stehenden Zeit zu leisten und im Rahmen des Unterrichts, der auf eine ganze Gruppe von Kindern bezogen ist, tatsächlich durchführbar ist. Jedoch gilt: Gibt die Lehrkraft eine schriftliche Rückmeldung, was den Regelfall darstellen sollte, dann muss diese ab Beginn des zweiten Schulhalbjahres der ersten Jahrgangsstufe den oben beschriebenen Anforderungen einer vollständigen Korrektur aller Fehler entsprechen.

Bei der Korrektur kann es sinnvoll sein, zwischen zwei Fehlertypen zu unterscheiden: Zum einen sind die Fehler zu betrachten, die im Rahmen des aufeinander aufbauenden Rechtschreiblehrgangs Anlass geben, eine gerade im Unterricht vertieft behandelte Regel/ein vertieft behandeltes Phänomen oder ein Merkwort zu erläutern und einzuüben. Dabei können die Stellen im Text, die besonders reflektiert werden sollen, beispielsweise durch Unterstreichung markiert werden.

Zum anderen gibt es Fehler, bei denen es vorläufig noch allein bei der ergänzenden Korrektur durch Gegenüberstellung der richtigen Schreibung belassen werden kann. Eine dahinterstehende Regel/ein dahinterstehendes Phänomen wird bei letzterem Fehlertyp noch nicht vertieft, um nicht aus der Systematik des Rechtschreiblehrgangs auszubrechen und eine Überforderung zu verhindern.



Abbildung 7: Textbeispiel aus Klasse 1; Überarbeitungsschwerpunkte: Auslautverhärtung bei „GAP“ und „APGEHOLT“ (phänomengleiches Wortmaterial aus dem Grundwortschatz: ob, Obst, Herbst, bald et cetera); außerdem erfolgt ergänzend die Korrektur aller weiteren Fehler.⁶

Die Beispiele auf dieser und der folgenden Seite veranschaulichen, welche Übungsschwerpunkte aus der Korrektur von Schülertexten abgeleitet werden können.

Bei einer Häufung von Fehlern in Diktaten können aus Gründen der besseren Übersicht und Lesbarkeit falsch geschriebene Wörter gegebenenfalls lediglich markiert werden und die Gegenüberstellung der korrekten Schreibungen durch einen gedruckten Gesamttext erfolgen, der dem Kind ausgegeben wird.

Die qualitative Betrachtung und Auswertung von Fehlschreibungen dienen der Diagnostik des Lernstands und damit der Planung des weiteren Rechtschreibunterrichts und der individuellen Förderung.

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrkräfte, das Vorgehen der Fehlerkorrektur für Eltern transparent zu machen, da eine kooperative Zusammenarbeit gerade in diesem Bereich von besonderer Bedeutung ist. Auch den Eltern wird vermittelt, dass Fehlschreibungen zum Lernprozess gehören und dass bestimmte Rechtschreibleistungen von Kindern zu bestimmten Zeitpunkten noch nicht fehlerfrei erbracht werden können.

Ich war im Garten.
 Ich ^{habe} hab die ^{Blätter} Bläfer
^{weggelegt} weg geflegt. Das hat
^{Spaß} spaß gemacht.

Abbildung 8: Textbeispiel aus Klasse 3; Fehlerschwerpunkte im orthografischen Bereich. Die Korrektur der fehlenden Endung -e bei „hab“ ist von grundsätzlicher Bedeutung. Das Kind erfährt, dass die im Mündlichen typischerweise ungenau artikulierten Endungen im Schriftlichen genau notiert werden müssen. Die Korrektur des fehlenden Doppelkonsonanten bei „Bläfer“ sollte anhand weiterer Beispielwörter geübt werden (*Kämme, Männer, Bälle* und so weiter, vergleiche Seite 114), damit das Kind die regelhafte Struktur und die Bedingungen der Doppelkonsonanz erlernen kann. Die Verbesserung der Großschreibung bei „spaß“ sollte ergänzt werden durch Übungen mit weiteren Nomen. Dabei können die Mehrzahlbildung (*Späße*) sowie die Erweiterung mit einem Adjektiv (*großen Spaß*) als Erklärungsansätze genutzt werden.

Was ich in der Traumwelt erleben
 kann!
 Ich bin ^{bergsteigen} Berk ^{steigen} steigen und da
^{alle} fal ich in eine ^{Klippe} klipe und da
 holt mich ein ^{Freund} freund raus
 und da gehen ich und meine
^{Freunde} freunde nach ^{Hause} hause.

Abbildung 9: Textbeispiel aus Klasse 3. Fehlerschwerpunkte: Doppelkonsonanten bei „fal“ und „klipe“ (phänomengleiches Wortmaterial aus dem Grundwortschatz: *Affe, alle, kommen, Schippe, Schiff, rollen, ...*), Großschreibung von Substantiven bei „klipe“, „freund“, „freunde“, „hause“.⁶

4 Alphabetisches Schreiben

Grundlagen



Die deutsche Schrift ist als alphabetisches Schriftsystem lautorientiert. Schreibanfängerinnen und -anfänger müssen lernen, die lautlichen Einheiten von Wörtern (Phoneme) zu analysieren und diese nach den Konventionen des deutschen Schriftsystems grafisch (Grapheme) umzusetzen. Im Deutschen korrespondieren die meisten Laute (Phoneme) mit verschiedenen Schriftzeichen (Graphemen). Dies wird als Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK) bezeichnet. Grapheme unterscheiden sich dabei grundsätzlich von Buchstaben (<sch> ist nicht gleich s-c-h). Für die lautgetreue Schreibweise werden die häufigen sogenannten Basisgrapheme (<t>, <a>, <ie>) genutzt. Die Orthographeme (<tt>, <ah>, <ih>) stellen rechtschriftliche Besonderheiten dar und werden später erlernt. Wichtig ist ebenso die Berücksichtigung typischer Wortstrukturen wie Zweisilber mit den typischen Endungen -e, -el, -en, -er. Ein (inneres) Mitsprechen ist beim Schreiben unabdingbar. Lautgetreues Schreiben unterscheidet sich von einem bloßen „Schreibe so, wie du sprichst“.

4

Lautorientierung der deutschen Schrift

Unsere Schrift ist als alphabetisches Schriftsystem lautorientiert. Das bedeutet, dass die Rechtschreibung weitgehend von der Lautung bestimmt wird. Das Wort *bunt* beispielsweise beinhaltet die Laute⁷ (Phoneme) /b/ /ʊ/ /n/ /t/, die durch die Schriftzeichen (Grapheme) <u> <n> <t> repräsentiert werden. Die Beziehungen zwischen den Lauten (Phonemen) und den Schriftzeichen (Graphemen) werden als Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) bezeichnet.

Im Anfangsunterricht ist es wichtig, dass die Kinder die gebräuchlichen Lauteinheiten und die zugehörigen Schriftzeichen kennenlernen. Das Wort *Eis* beispielsweise wird am Wortanfang mit einem a-Laut /a/ artikuliert, was zu Fehlern wie **AEIS* (*Eis*) oder **LAEISE* (*leise*) führen kann. Die Kinder müssen zum einen den Laut ei /ai/ in einem Wort erkennen lernen sowie um die entsprechende Verschriftung mit ei wissen. Ebenso belegt die Fehlschreibung *oi für eu – etwa bei dem Wort **hoite* für *heute* –, dass Kinder nicht ungesteuert Schreiben lernen können und im Unterricht gezielte Anleitungen benötigen.

Lautgetreues Schreiben geht über ein bloßes „Schreibe so, wie du sprichst“ hinaus. Das bedeutet, dass sich die Sprache der Kinder nicht einfach auf die Schriftzeichen beziehen lässt. Mehrere Aspekte stehen dem entgegen. Zunächst einmal können wir dem Sprechfluss eines ganzen Satzes kaum entnehmen, welche Wortzwischenräume die Schrift aufweist. In Schülertexten von Schreibanfängerinnen und -anfängern wird dies durch fehlende Wortgrenzen deutlich.

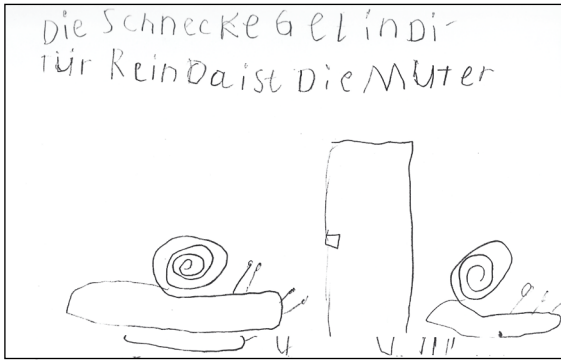


Abbildung 10: Textbeispiel ohne Wortgrenzen vor der Korrektur

Daher ist die Entwicklung eines Wortkonzeptes notwendig. Ein weiterer Aspekt betrifft die individuelle Aussprache der Kinder, die teilweise nicht der standardlautlichen (hochdeutschen) Aussprache entspricht. Neben individuellen Besonderheiten kann die Sprache durch Dialekte oder durch einen mehrsprachigen Hintergrund geprägt sein. Da sich die Schriftzeichen, welche die Kinder lernen sollen, auf eine standardlautliche Aussprache beziehen, finden sich hier typische Abweichungen wie **esch* für *ich*. Grundschul Kinder lernen durch die Schrift- erfahrung auch die Standardlautung kennen und entwickeln im Wechselbezug zwischen Sprache und Schrift auch ihre mündlichen Fähigkeiten weiter (vergleiche Löffler 2011).

Neben der Erfassung der Laut- und Schrifteinheiten und der Orientierung an der Standardlautung gibt es für die Kinder noch einen weiteren Aspekt, den sie beim Schreiben berücksichtigen müssen. Dieser wird durch typische Fehlschreibungen wie **Gabl* für *Gabel* oder **schlafn* für *schlafen* deutlich. Solche und ähnliche Normabweichungen von Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern zeigen, dass eine 1:1-Zuordnung von Laut- und Schriftzeichen in der Regel unzureichend ist. Das bloße Vorsprechen eines Wortes reicht oft nicht aus, um normgerecht zu schreiben. Die Kinder müssen für das lautgetreue Schreiben neben der Anwendung lautorientierter Strategien auch etwas darüber wissen, wie bestimmte lautliche Erscheinungen im Deutschen geschrieben werden.

4

Phonem-Graphem-Korrespondenzen

Kinder lernen mit dem Schreiben die komplexen Beziehungen zwischen Lauten und Schriftzeichen kennen. Dabei geht es keineswegs um Buchstaben, wie man annehmen könnte. Die deutsche Sprache verwendet ungefähr 40 verschiedene Laute (Phoneme), während das Alphabet nur 26 Buchstaben verzeichnet. Schriftzeichen (Grapheme) unterscheiden sich grundsätzlich von den Buchstaben des Alphabets, was daran deutlich wird, dass einige aus mehreren Buchstaben bestehen (<sch>, <ch>, <ei>, <ie>). Besondere Aufmerksamkeit benötigen die Vokale. Das Schriftzeichen e beispielsweise wird für drei verschiedene Laute (Phoneme) verwendet: langes e /e:/ (*Esel*), kurzes e /ɛ/ (*Ente*) und /ə/ (*Hase*).⁸ Auch die meisten anderen Vokalgrapheme (a, o, u, ö, ü) korrespondieren mit verschiedenen Lauten (vergleiche Abbildung 12).

Neben den regelhaften Beziehungen zeigt die Schrift orthografisch bedingte Varianten. Beispielsweise korrespondiert das lange a /a:/ mit dem Schriftzeichen a wie bei dem Wort *Schal*. Manchmal wird das /a:/ als ah – beispielsweise bei *fahren* – realisiert und sehr selten mit aa, wie bei dem Wort *Saal*. Obwohl in allen drei Wörtern (*Schal*, *fahren*, *Saal*) der a-Laut gleich ausgesprochen wird (langes a), unterscheiden sich die Schreibweisen (a, ah, aa). Untersuchungen zeigen, dass Schreibvarianten verschieden häufig vorkommen. Das lange a /a:/ etwa wird in über 90 % der Fälle mit a (*Tal*) geschrieben. Nur bei knapp zehn Prozent der Wörter treten Abweichungen auf,

beispielsweise ah (*fahren*) oder aa (*Saal*) (vergleiche Thomé und andere 2011). Daraus ergibt sich die Unterscheidung von Basisgraphemen (Darstellung der häufigsten Schriftzeichen/lautgetreue Schreibweise) und Orthographemen (Darstellung der seltenen Schreibweisen/rechtschriftliche Besonderheiten). Für die Didaktik bedeutet dies, dass die Basisgrapheme der lautgetreuen Schreibweise entsprechen und durch Mitsprechstrategien⁹ ermittelt werden können, während die Orthographeme zusätzlicher Strategien, etwa Rechtschreib- oder Merkstrategien, bedürfen. Innerhalb der Rechtschreibentwicklung werden zunächst schwerpunktmäßig die Basisgrapheme erlernt und später die Orthographeme.

Im Anfangsunterricht werden Phonem-Graphem-Korrespondenzen oft mithilfe von Anlauttabellen eingeführt. Da nicht alle Laute im Deutschen im Anlaut eines Wortes vorkommen, fehlen teilweise wichtige Laute (beispielsweise /ŋ/ <ng>). Es ist daher zielführend, auch Wörter in eine Anlauttabelle aufzunehmen, die den Laut nicht am Anfang, sondern am Ende oder in der Mitte beinhalten (beispielsweise <Ring> für /ŋ/ <ng>). Dies ist mitunter schon umgesetzt und es findet sich daher immer häufiger die Bezeichnung Schreibrabelle statt Anlauttabelle. Die Bezeichnung verdeutlicht die Zielsetzung, mit der sie im Unterricht eingesetzt wird. Schreibrabellen bieten ein Instrumentarium an, mit dem Kinder bereits im ersten Schuljahr Wörter, Sätze und Geschichten schreiben können. Das Verfassen eigener Texte führt bei den meisten Kindern zu einer hohen Schreibmotivation. Kinder schreiben zu diesem Zeitpunkt die Wörter und Texte, die sie sich mit Hilfe von Anlauttabellen/Schreibrabellen erarbeiten, noch nicht normgerecht, was zu Besorgnis bei Eltern führen kann. Dabei ermöglicht das frühe selbstständige Schreiben Kindern wichtige Erfahrungen im Umgang mit Schrift und gilt als notwendige Säule des Rechtschreibunterrichts (vergleiche Brinkmann/Brügelmann 2010). Anlauttabellen/Schreibrabellen dienen am Anfang des ersten Schuljahres als methodisches Mittel und unterstützen das lautorientierte Schreiben. Begleitet durch die Lehrkraft können die Kinder im Wechselspiel zwischen eigenaktivem und instruktivem Lernen zunehmend normgerechtes Schreiben erlernen. Neben gezielten Überarbeitungen der Fehlerschwerpunkte (Korrektur) ist die Begegnung mit Normschreibungen durch einen orthografischen Grundwortschatz zielführend. Der hier dargestellte Ansatz zeigt auf, wie der Bereich des Rechtschreibens sukzessive erarbeitet werden kann mit dem Ziel, eine umfassende Rechtschreibkompetenz aufzubauen.

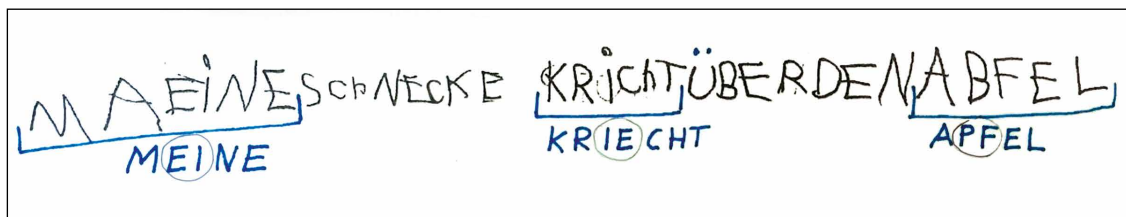


Abbildung 11: Beispiel eines korrigierten Kindertextes (vergleiche Abschnitt „Textbeispiele und Überarbeitungshinweise“)

Die Vokale

Die folgende Tabelle gibt für alle Vokale einen Überblick über den Zusammenhang zwischen den Basisgraphemen und den Phonemen. Zu jedem Phonem werden lautgetreue Beispielwörter aus dem Grundwortschatz Hessen aufgeführt. Diese können im Unterricht für Laut- oder Schreibübungen verwendet werden.

Vokale ¹⁰		
Schriftzeichen (Basisgrapheme)	Lautzeichen (Phoneme)	lautgetreue Beispielwörter
<a>	/a:/	Ameise, Hase, malen, Name, Nase, sagen, schlafen
	/a/	alt, Ampel, Ast, Hals, halten, kalt, Saft, Salz, Tasche
<e>	/e:/	Esel, geben, kleben, lesen, Nebel, reden, Regen, Schere
	/ə/	Auge, Hose, Lampe, Name, Nase, Riese, Schule, Wiese
	/ɛ/	Ende, Ente, Fenster, Heft, helfen, Mensch, rechnen, Welt
<ie>	/i:/	biegen, Biene, Brief, fliegen, Frieden, frieren, Knie, kriechen, kriegen, liegen, riechen, Riese, schieben, schiefe, sieben, Wiese
<i>	/i/	ich, impfen, Insel, ist, Pilz, schimpfen, Schrift, singen
<o>	/o:/	Brot, holen, Hose, los, oben, rot
	/ɔ/	kochen, Kopf, Loch, Ochse, Tochter, Woche
<u>	/u:/	Bruder, Buch, gut, Kuchen, rufen, Schule, suchen, tun
	/ʊ/	bunt, Busch, Hunger, jung, Junge, kurz, Luft, unten
<ö>	/ø:/	böse, hören, schön
	/œ/	Körper, zwölf
<ü>	/y:/	Blüte, Flügel, Gemüse, grün, Tür, üben
	/ʏ/	flüstern, fünf, Küche, wünschen
<ei>	/ai/	Bein, Eis, leise, schreiben, Seite, weit, zeigen, Zeit, zwei
<au>	/au/	Daumen, Haus, kaufen, laufen, laut, Maus, Raupe, Zaun
<eu>	/ɔʏ/	Eule, feucht, heute, leuchten, Leute, neu, neun

Abbildung 12: Tabelle Vokale (vergleiche Thomé und andere 2011)

Das Schriftzeichen <ä> wird hier ausgeklammert, da ein Bezug zwischen Schriftzeichen und Basislaut didaktisch kaum angeleitet werden kann (vergleiche Abschnitt „Umlaut ä/Diphthong äu“ und „Wörter mit ä ohne Ableitung“).

Das lange i /i:/ im Deutschen wird in der Regel mit dem Schriftzeichen ie verschriftet (*Biene, Wiese, Liebe, Brief, liegen, die*). Wenige Wörter bilden dazu eine Ausnahme. Das Wort *Tiger* etwa wird mit langem i /i:/ gesprochen und mit einem einfachen i geschrieben. Insofern ist es als Modellwort ungeeignet. Wenn man im Wörterbuch nachschlägt, stellt man fest, dass wenige Wörter im Deutschen mit einem langen i beginnen. Das typische Anlautwort *Igel* verdeutlicht, dass am Anfang eines Wortes nie ie steht. Insofern kann die Korrespondenz, dass ein langes i /i:/ durch ie verschriftet wird, nicht mit einem Anlautwort vermittelt werden.

Fachdidaktisch findet sich hierzu die Auffassung, dass durch das Fibelwort *Igel* Fehlschreibungen provoziert werden. Die Kinder schreiben folgerichtig **Libe* für *Liebe*. Dies wird als Igelssyndrom bezeichnet (vergleiche Thomé/Thomé 2017, Seite 28). Einige Lehrwerke verwenden alternativ Wörter wie *Knie* oder *Wiese* als prototypische Wörter für das lange i. Aufgrund der Häufigkeitsverhältnisse ist es empfehlenswert, die Korrespondenz des Lautes /i:/ mit dem Basisgraphem ie durch Wörter wie *Biene*, *Liebe*, *Knie* oder *Wiese* zu vermitteln. Wörter wie *Musik*, *Liter*, *Maschine*, *Tiger*, *Biber* hingegen bilden Ausnahme- und Merkwörter. Unberührt davon ist die Korrespondenz des kurzen i /ɪ/ mit dem einfach geschriebenen i (*Kinder*, *Kiste*, *Insel*), die ebenfalls einer lautgetreuen Schreibweise entspricht und Gegenstand des Anfangsunterrichts ist.

Die Konsonanten

Die folgende Tabelle gibt für alle Konsonanten einen Überblick über den Zusammenhang zwischen den Basisgraphemen und den Phonemen. Zu jedem Phonem werden lautgetreue Beispielwörter aus dem Grundwortschatz Hessen aufgeführt. Diese können im Unterricht für Laut- oder Schreibübungen verwendet werden.

Konsonanten		
Schriftzeichen (Basisgrapheme)	Lautzeichen (Phoneme)	lautgetreue Beispielwörter
<p>	/p/	Ampel, Körper, Papier, Pilz, Raupe
	/b/	bauen, Bein, Biene, böse, Brief, bunt, geben, kleben, leben, Nebel, schieben, schreiben, sieben, üben
<t>	/t/	acht, alt, Ast, breit, Brot, bunt, Heft, Tante, Tasche, Tochter, Tür, unten, weit, Welt, Zeit
<d>	/d/	Bruder, Dach, Daumen, drei, Ende, Freude, Frieden, leider, schneiden
<k>	/k/	Gurke, kalt, kaufen, kleben, klein, Knie, kochen, Kopf, Kraut, Kreis, kriegen, Küche, Kuchen, kurz, merken
<g>	/g/	Auge, biegen, fliegen, Flügel, fragen, Gras, grün, gut, legen, liegen, Regen, zeigen
<s>	/s/	Angst, Ast, eins, Eis, Fenster, flüstern, gestern, Gras, Hals, Haus, Kreis, los, Maus, Schwester, Wurst
	/z/	Ameise, böse, Hase, leise, lesen, Nase, reisen, Riese, Sache, Saft, Salz, Seife, Seite, sieben, singen, Wiese
<f>	/f/	Brief, Fach, fangen, Fenster, Feuer, finden, Finger, fliegen, fragen, Frau, Freude, freuen, Frieden, fünf, Heft, kaufen, laufen, Luft, rufen, Seife, zwölf
<w>	/v/	schwarz, schweigen, schwer, Schwester, weit, Welt, Wiese, Woche, Wort, wünschen, zwei, zwölf

Konsonanten		
Schriftzeichen (Basisgrapheme)	Lautzeichen (Phoneme)	lautgetreue Beispielwörter
<ch>	/x/ ¹¹	feucht, Gesicht, gleich, kriechen, Licht, Milch, rechnen, reich, riechen
		acht, brauchen, Buch, Dach, dachten, Fach, kochen, Kuchen, lachen, Loch, machen, Nacht, Sache, suchen, Tochter, Woche
<sch>	/ʃ/	frisch, Mensch, schauen, Schere, schief, schlafen, Schlange, schön, schreiben, Schrift, Schule, schwer, Schwester, Tasche, wünschen, zwischen
<j>	/j/	jung, Junge
<h>	/h/	Hals, halten, Hase, Haus, Heft, helfen, heute, holen, hören
<r>	/r/	hören, rechnen, reden, Regen, reisen, Riese, rot, rufen, Schere, schreiben, Tiere, Türen
<l>	/l/	Eule, laufen, laut, Leute, liegen, Luft, malen, Pilz, Schule, Welt, zwölf
<m>	/m/	Ampel, Blume, Daumen, langsam, malen, Maus, Mensch, Milch, morgen, Name
<n>	/n/	Bein, Biene, Ende, Ente, fein, finden, fünf, nach, Name, Nase, Nebel, neu, neun, schön
<ng>	/ŋ/	Angst, bringen, fangen, Hunger, jung, Junge, lang, langsam, Schlange, singen
<pf>	/pf/	Apfel, Kopf, pflanzen, Pflaster, Pflaume, pflegen, schimpfen
<z>	/ts/	Heizung, Herz, kurz, pflanzen, Salz, schwarz, Zaun, zeigen, Zeit, zwei, zwischen, zwölf
<chs>	/ks/	Dachs, Fuchs, Ochse, sechs, Wachs, wachsen, wechseln

Abbildung 13: Tabelle Konsonanten (vergleiche Thomé und andere 2011)

Das **Phonem /pf/** wird zum Teil von der Standardlautung abweichend im Anlaut [f] artikuliert. Die Kinder sprechen beispielsweise [flastɐ] statt [pflastɐ] und schreiben entsprechend fehlerhaft **Flaster*. Die Phonem-Basisgraphem-Korrespondenz kann in diesem Fall also nicht von der Aussprache abgeleitet werden. Entsprechende Schreibweisen müssen besonders geübt werden.

Ähnlich verhält es sich mit Konsonantenclustern, wie beispielsweise Br/Pr (*Brot, Pracht*), Bl/Pl (*Blume, Plage*) oder Gr/Kr (*Gras, Kreis*), die in der Aussprache oft nicht eindeutig unterschieden werden, sodass auch hier typische Fehlschreibungen auftauchen, wie **Plume* oder **Kras*.

Einige Laute (Phoneme) kommen im Deutschen nicht am Anfang eines nativen (einheimischen) Wortes (anlautend) vor. Beispielsweise **das stimmlose s** findet sich nur am Wortende (*Eis*) oder innerhalb eines Wortes (*Kiste*). Im Anlaut wird das Graphem s stets **stimmhaft /z/** ausgesprochen (*Sonne*). Da dieser Laut nicht durch ein prototypisches Anlautwort repräsentiert werden kann, fehlt

das stimmlose s auf den meisten Anlauttabellen. Dabei kommt es häufiger vor als das stimmhafte s. Im Unterricht sollte das stimmlose s /s/ mit einem prototypischen Wort eingeführt werden, welches den Laut im Endlaut aufweist (beispielsweise *Eis*).

Auch **der Laut ng /ŋ/** (vergleiche *Ring*) taucht niemals anlautend auf, sodass kein Wort mit dem Schriftzeichen ng beginnt. Auch dieser Laut sollte von Anfang an berücksichtigt werden und durch den Endlaut eines prototypischen Wortes vermittelt werden (beispielsweise *Ring* für /ŋ/).

Die **Phone [ç] (*Milch*) und [x] (*Buch*)** werden, obwohl sie unterschiedlich ausgesprochen werden, als ein Phonem /x/ aufgefasst. Dies liegt daran, dass der ich-Laut [ç] nur nach bestimmten (im vorderen Mundraum gesprochenen) Vokalen oder Konsonanten vorkommt (*mich, Milch, Becher, leicht*), während der ach-Laut [x] nur nach hinteren Vokalen gesprochen wird (*Tuch, lachen, Loch*). Die gleiche grafische Entsprechung durch das ch verdeutlicht den Zusammenhang dieser beiden Laute. Auf Schreibtabellen finden sich zu dem Schriftzeichen ch entsprechend meist zwei Bilder (*Milch, Buch*). Das Schriftzeichen ch findet sich teilweise in ungewöhnlicher Laut-Schrift-Korrespondenz (*Chor, Chamäleon, Christus, Chef*), was zunächst ausgeklammert werden sollte, da es sich um Ausnahmeschreibungen handelt.

Das **Phonem /ts/ (*Zaun*)** weist die Besonderheit auf, dass die Aussprache [ts] eine Zusammensetzung der Laute [t] und [s] darstellt (sogenannte Affrikaten, vergleiche Duden, Band 6). Fehlschreibungen von Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern deuten auf diese Schwierigkeit hin (*<*tsirkus*> für *Zirkus*). Der Bezug des Phonems /ts/ zu dem Graphem z sollte im Unterricht intensiv geübt werden mit Hilfe vieler Beispielwörter, die zunächst den Anlaut (*Zaun, Zeit, zwei, zwölf, zeigen*) sowie später das Phonem /ts/ im Inlaut (*tanzen, Ranzen, Münze*) und im Endlaut (*schwarz, Schwanz, kurz*) aufzeigen.

Eine Besonderheit stellen Wörter wie *Geburtstag, nachts* und so weiter dar, da hier die Schreibweise ts zu finden ist. Dies ist dadurch begründet, dass der Laut /ts/ nicht im Wortstamm enthalten ist. Bei dem Wort *Geburtstag* beispielsweise werden die Wörter *Geburt* und *Tag* durch ein sogenanntes Fugen-s verbunden. Bei *nachts* wird an das Wort *Nacht* ein s angehängt. Die Schreibweise ts muss als orthografische Besonderheit später im Unterricht behandelt werden, um die Kinder nicht zu verwirren. Eine Vermischung von Schreibweisen wie *Zaun* und *nachts* sollte nicht zeitgleich erfolgen.

Das **Phonem /ks/** wird am häufigsten mit chs (*Fuchs*) und zum Teil mit x (*Hexe*) verschriftet (vergleiche Thomé und andere 2011). Insgesamt betrachtet kommt dieser Laut beziehungsweise dieses Schriftzeichen vergleichsweise selten vor. Didaktisch kann die entsprechende Schreibweise als Merkschreibung vermittelt werden (vergleiche Abschnitt „Wörter mit chs oder x“).

Das Phonem /h/ wird im Deutschen am Wortanfang (*Haus*) und am Anfang einer Morphemform (Wortbaustein) (*behalten*) artikuliert. Ebenso existieren einige wenige Ausnahmewörter, bei denen ein h innerhalb eines Wortes realisiert wird, wie *Uhu* und *Ehe*. In den übrigen Fällen wird das h nicht gesprochen (*fahren, sehen, roh, (er) sieht*) und als grafische Kennzeichnung des vorangehenden langen Vokals angesehen.

Als Überprüfung der tatsächlichen Aussprache kann das Auslassen des h-Lauts im Wort dienen. Wörter, bei denen das h tatsächlich ausgesprochen wird, verändern sich durch die Auslassung deutlich: Aus dem Wort *Haus* wird dann *aus* und *behalten* wird zu *bealten*.

Wortstrukturen sind wichtig – Silbenaufbau

Welche Modellwörter sind geeignet, um Kindern die rechtschriftliche Struktur unserer Schrift näherzubringen? Für das Deutsche unterscheiden wir einen orthografischen Kernbereich von einem Peripheriebereich mit besonderen Ausnahmeschreibungen.

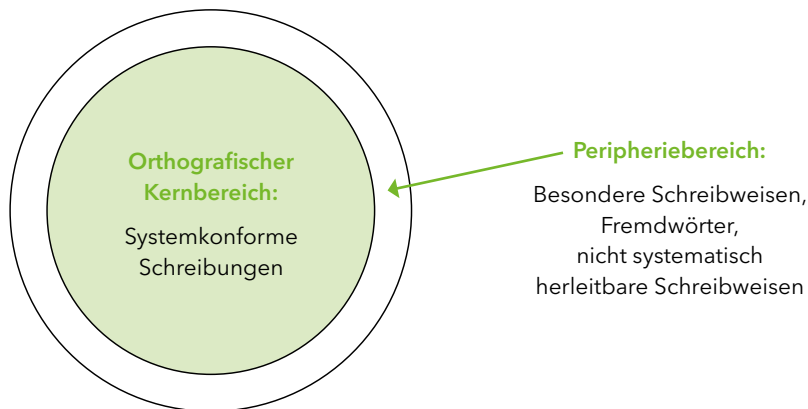


Abbildung 14: Gegenüberstellung systematischer und unsystematischer Anteile nach Astrid Müller, in: Praxis Deutsch, Nr. 248 (2014), Seite 7.

4

Im nativen Wortschatz gehören zum Kernbereich überwiegend Ein- und Zweisilber (*Maus, Hut, Biene, sagen, Gabel, Sommer*). Die häufigste Wortform ist zweisilbig, wobei die erste Silbe betont und die zweite Silbe unbetont ist (*Blume, Gabel, sagen*). Die unbetonte Silbe der zweisilbigen Wortform zeigt im Kernbereich einen typischen Aufbau und beinhaltet in der orthografischen Schreibweise regelmäßig ein e (Noack 2016, Seite 55). Typische Wortendungen¹² des Deutschen sind Wörter auf -e (*Blume*), -en (*sagen*), -el (*Gabel*) und -er (*Kinder*)¹³. Im normalen Sprechfluss ist das e dabei kaum wahrnehmbar, sodass die Schreibweise von Kindern explizit erlernt werden muss. Die erste betonte Silbe der zweisilbigen Wortform zeigt offene und geschlossene Silben. Offene Silben enden auf einem Langvokal (*Stie-fel*). Geschlossene Silben beinhalten einen Kurzvokal, dem ein Konsonant folgt (*Stif-te*). Die erste Silbe des Wortes *Pi-rat* ist offen und endet auf einem Kurzvokal. Dies zeigt, dass es sich hier um ein Fremdwort handelt, welches nicht dem Kernbereich angehört. Mehrsilbige Wortformen des Deutschen leiten sich typischerweise von Zweisilbern ab (*geschlafen, Hausaufgaben, Schulgebäude*). Sie zeigen (morphologisch) komplexe Wortstrukturen, die aus verschiedenen Wortbausteinen (Wortstamm, Präfixe und andere) zusammengesetzt sind.

Im Folgenden werden nun Wörter identifiziert, die nicht dem Kernbereich entsprechen und dem Peripheriebereich zuzuordnen sind. Diese sind in folgenden Bereichen auffällig:

- fremdsprachliche Aussprache: *Burger, surfen, fair*
- Schriftzeichen fremdsprachlichen Ursprungs: *Clown, Handy, Vase*
- zwei aufeinanderfolgende Vokale: *Radio, Lineal, Ferien, Linie, Medien*
- ungewöhnliche Graphemfolgen: *Mai, Theater, Physik, Pizza*
- ungewöhnliches Betonungsmuster auf der zweiten Silbe: *Kamel, Musik, April, Pirat*
- untypische Laut-Schrift-Korrespondenzen: *Chor, Christ, Musik, Tiger*
- untypische Wortendungen und Wortstrukturen: *Auto, Sofa, Telefon, Banane, Juni*

Die Wortendung -a bei *Sofa* verweist auf einen fremdsprachlichen Ursprung, da im Deutschen die Wortendung -er typisch ist. Didaktisch betrachtet ist für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger wichtig zu lernen, dass die einem a-Laut [ɐ] ähnliche Endung als -er geschrieben wird. Wörter wie *Sofa* können dabei zu Verwirrungen führen. Ungewöhnliche Silbenstrukturen zeigen auch morphologisch einfache Wörter auf, die aus mehreren Vollsilben bestehen wie *Tomate* und *Banane* (vergleiche Fuhrhop/Müller 2012). Die dreisilbige Struktur mit sich abwechselnder Konsonant-Vokal-Abfolge gibt ein Fremdwort zu erkennen. Ebenso fremdsprachlich und im Anfangsunterricht wenig empfehlenswert sind im Deutschen ungewöhnliche Lautverbindungen wie io, beispielsweise bei *Radio*, oder die Folge ie [iə] bei *Familie* sowie Wörter mit Betonung der zweiten Silbe wie *Kamel* und *April*. Die Wörter *Musik* und *Tiger* zeigen für das lange ie die untypische Schreibweise mit einfachem i.

Für den Rechtschreiberwerb ist die Verinnerlichung der typischen Wortstrukturen aus dem Kernbereich wichtig. Im Anfangsunterricht sollten morphologisch einfache einsilbige und zweisilbige Wörter geübt werden, die den nativen Kernwortschatz bestimmen (vergleiche Müller 2014).

Sprachsystematischer Hintergrund und Unterrichtsanregungen

Einsilbige lautgetreue Wörter

Für Kinder sind am Anfang diejenigen Wörter leichter zu schreiben, bei denen sich Konsonanten und Vokale abwechseln (*Eis, Maus, Hut*). Dabei fällt auf, dass die meisten Einsilber Schriftzeichen (Grapheme) aufweisen, die aus mehreren Buchstaben bestehen (ei, au, ch, sch, pf, ng).¹⁴ Treffen zwei Konsonanten aufeinander (Konsonantencluster: dr, gr, ft), fällt die Analyse schwerer (*drei, Gras, Heft*). Die folgende systematische Einteilung des Wortmaterials ist möglich:

Einsilbige Nomen ohne Konsonantencluster

Baum, Bein, Buch, Dach, Ei, Eis, Fach, Fisch, Haus, Hut, Kopf, Loch, Maus, Ring, Schal, Seil, Tisch, Zaun, Zeit

Einsilbige Nomen mit Konsonantencluster

Angst, Ast, Brief, Brot, Frau, Gras, Hals, Heft, Knie, Kraut, Kreis, Licht, Luft, Mensch, Milch, Nacht, Pilz, Saft, Salz, Schrift, Welt

Einsilbige Wörter anderer Wortarten

alt, blau, braun, breit, bunt, fein, feucht, frisch, fünf, gleich, grün, gut, jung, kalt, klein, lang, laut, leicht, los, neu, reich, rot, schief, schön, tun, weit
eins, zwei, drei, fünf, acht, neun, elf, zwölf

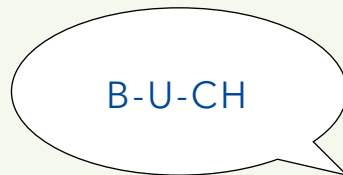
Exkurs: Übungen mit Lauten

Die folgenden Unterrichts Anregungen eignen sich für das gesamte lautgetreue Wortmaterial. Zunächst können sie mit dem einsilbigen Wortmaterial durchgeführt werden, um die grundlegenden Laut-Schrift-Zuordnungen zu vermitteln.

Übung 1: Wörterrätsel

Ein Wort wird in einzelnen Phonemen vorgesprochen. Die Kinder raten, um welches Wort es sich handelt. Beispielsweise werden die Laute [h] [aʊ] und [s] nacheinander gesprochen und die Kinder sollen das Wort *Haus* erraten. Zur Veranschaulichung kann dies als Robotersprache (vergleiche Brinkmann/Brügelmann 2010) erläutert werden.

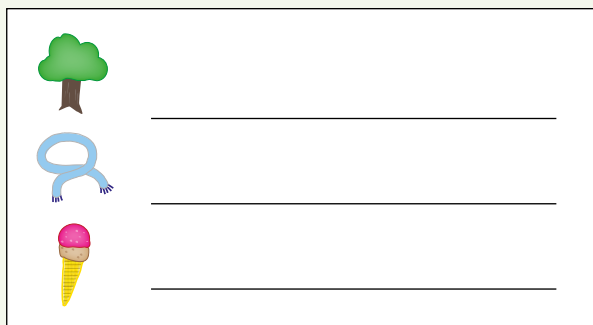
Mit Hilfe vorbereiteter Karten können die Kinder diese Rätsel auch in Partner- oder Gruppenarbeit selbstständig durchführen. Die Karten zeigen dabei die einzelnen Schriftzeichen sowie eine zum Wort passende Illustration.



Übung 2: Wörter gemeinsam schreiben

Die Lehrkraft schlägt ein Wort vor, welches gemeinsam in seine Laute zerlegt und an der Tafel exemplarisch notiert wird. Die Kinder lernen dabei die notwendigen Schritte kennen und vollziehen diese mit (Anmerkung: kursiv = gesprochen, fett = Tafelanschrieb).

1. Vorsprechen: *HUT*
2. Anlaut analysieren: *H*
3. Schriftzeichen finden und aufschreiben: **H**
4. Den nächsten Laut analysieren und notieren: ... **U**
5. Lesen, was schon aufgeschrieben worden ist: *HU*
6. Den letzten Laut analysieren und notieren: ... **T**
7. Das ganze Wort lesen: *HUT*



Übung 3: Bilderwörter schreiben

Eine Wortauswahl kann in Bildern dargestellt und von jedem Kind verschriftet werden. Da anhand der Bilder nicht immer eindeutig klar wird, welches Wort gemeint ist, sollten die zu schreibenden Wörter vorher genannt werden. Anschließend werden die Schreibweisen zunächst in Partnerarbeit und danach im Plenum verglichen und besprochen.

Übung 4: Partnerdiktat

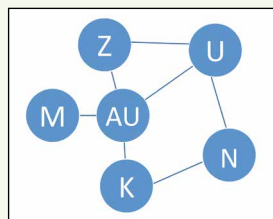
Mit Bild-Wort-Karten können auch Partnerdikate durchgeführt werden. Ein Kind diktiert das Wort, das auf seiner Karte abgebildet ist. Das andere schreibt das Wort auf. Danach wird die Schreibweise mit der Vorlage verglichen.

Übung 5: Wortpuzzle

Ein Wort wird von der Lehrkraft vorgesprochen. Die Kinder nennen dazu die einzelnen Laute. Beispielsweise wird das Wort *Zaun* vorgesprochen und die Kinder zerlegen es in die Laute [ts] [aʊ] und [n]. Mit Hilfe vorbereiteter Karten kann dies auch in Partnerarbeit durchgeführt werden.

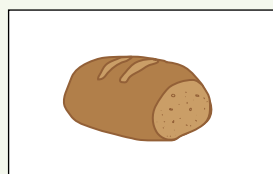
Übung 6: Wörter hüpfen

Wie bei dem Spiel Wortpuzzle werden Wörter in Laute zerlegt. Das Spiel wird in Partnerarbeit durchgeführt. Ein Kind nennt ein Wort, welches es als Bild und Wort auf einer Karte sehen und lesen kann (*Zaun*). Das andere Kind hüpfte die Einzellaute auf einem vorbereiteten Hüpffeld ab (*Z-au-n*). Eine weitere Variante ist, die Einzellaute auf einem Tischfeld mit Spielfiguren abzuhüpfen (vergleiche Brinkmann/Brügelmann 2010). Wichtig dabei ist, dass das Spielfeld Schriftzeichen (au, ie) enthält und nicht nur einzelne Buchstaben.



Übung 7: Wörter legen

Die Kinder erhalten Bildkarten und Karten mit Schriftzeichen (Graphemen). Ein Bild wird gezogen und das entsprechende Wort mit Hilfe der Schriftkärtchen gelegt. Eventuell kann die Schreibweise durch eine Wortlegende (Liste der geschriebenen Wörter) überprüft werden (vergleiche Thomé/Thomé 2016b).



Lautgetreue Wörter auf -e

Wörter, die auf -e enden (*Schule*), werden auslautend mit dem sogenannten Schwa-Laut [ə] gesprochen. Statistisch betrachtet ist er der häufigste Vokal im Deutschen. Im Durchschnitt besteht ein Text zu fast zehn Prozent aus diesem Laut (vergleiche Thomé 2017). Von allen übrigen Vokalen unterscheidet ihn, dass er nicht betont wird und somit nicht in betonten Silben vorkommt. In unbetonten Silben hingegen steht er fast immer (*Schule*, *sagen*, *Gabel*).

Da kein Wort im Deutschen mit einem Schwa-Laut beginnt und er somit nicht durch ein prototypisches Anlautwort abgebildet werden kann, fehlt er auf fast allen Anlauttabellen.

Der Schwa-Laut sollte bereits früh systematisch eingeführt und geübt werden. Eine Vermittlung mit Hilfe prototypischer Zweisilber auf -e, die keine orthografischen Schwierigkeiten aufweisen, also ausschließlich aus Basisgraphemen bestehen, hat sich als hilfreich erwiesen. Diese Wörter können verschriftet und erlesen werden, und mit den Schülerinnen und Schülern kann über die Wortstruktur reflektiert werden. Neben anschaulichen Nomen können auch Pronomen und Verben in der 1. Person Singular herangezogen werden, um den Kindern den Schwa-Laut in verschiedenen (grammatischen) Zusammenhängen näherzubringen und Sprachhandlungen anzubinden (vergleiche Hoffmann-Erz/Corvacho del Toro 2016).

Bei der Behandlung des Schwa-Lauts ist eine normale Aussprache zu beachten. Es sollte also nicht statt eines Schwa-Lauts [ə] ein langes e [e:] gesprochen werden.

Lautgetreue Wörter auf -e

Ameise, Auge, Biene, Blume, Blüte, böse, Ende, Ente, Eule, Freude, Gemüse, Hase, heute, Hose, Junge, Küche, leise, Leute, Name, Nase, Ochse, Pflaume, Raupe, Riese, Sache, Schere, Schlange, Seife, Seite, Tante, Tasche, Wiese, Woche



Unterrichtsanregungen mit lautgetreuen Wörtern auf -e

Unterrichtsanregung 1

Das Wort *Seil* wird gemeinsam in seine Einzellaute aufgegliedert und an die Tafel geschrieben. Die Lehrkraft malt neben das geschriebene Wort ein Seil. Darunter malt sie mehrere Seile in einer Reihe und fragt die Kinder, wie diese (gemeinsam) heißen. Das Wort *Seile* wird nun gemeinsam geschrieben. Das Wort *Seil* kann dabei zunächst übernommen werden und der zusätzliche Laut [ə] wird mehrmals einzeln gesprochen sowie an das Wort *Seil* angehängt. Eine langsame, aber authentische (normale) Aussprache kann den Laut verdeutlichen.

Unterrichtsanregung 2

Weitere Wörter wie **Tisch(e)**, **Fisch(e)**, **Brot(e)**, **Pilz(e)**, **Ring(e)**, bei denen die Pluralbildung durch ein angehängtes -e erfolgt, werden geschrieben und gelesen (vergleiche Hoffmann-Erz/Corvacho del Toro 2016). Es handelt sich hierbei um lautgetreue Wörter. Die Kinder lesen und sprechen die Wörter, vergleichen sodann die Schreibweise mit der Aussprache und der Bedeutung: **Brot** [bro:t] – **Brote** [bro:tə].

	Brot
	Pilz
	Ring

	Brote
	Pilze
	Ringe

Unterrichtsanregung 3

Die Kinder erhalten eine Wortsammlung mit lautgetreuen Wörtern auf -e. Die Lehrkraft erläutert als Aufgabe: Markiere den letzten Buchstaben. Lies die Wörter. Was fällt dir auf?

Die Auseinandersetzung endet in folgendem handlungsleitenden Merkspruch:

„Ich spreche [ə] und schreibe [e:].“¹⁵

Blume 
Biene
Hose
Auge
Schere

Lautgetreue Wörter auf -en und -el¹⁶

Typische Fehler von Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern wie **fadn*, **schnabl* verdeutlichen, dass bei diesen Endungen die Aussprache des Schwa-Lauts im normalen Sprechfluss kaum wahrnehmbar ist (Schwa-Tilgung). Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger müssen diese regelhaften Muster der Schriftlichkeit verinnerlichen. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Hilfe einer Wortsammlung zu jeder Wortendung kann den Kindern den Zusammenhang zwischen Sprache und Schrift verdeutlichen.

Die Wortendung -en findet sich besonders häufig bei Verben in der Grundform (*singen, malen*).

Lautgetreue Wörter auf -en

bauen, biegen, bleiben, brauchen, bringen, dachten, fangen, finden, fliegen, fragen, freuen, Frieden, frieren, geben, halten, helfen, holen, hören, impfen, kaufen, kleben, kochen, kriechen, kriegen, Kuchen, lachen, laufen, leben, legen, lesen, leuchten, liegen, machen, malen, oben, pflanzen, pflegen, rechnen, reden, Regen, reisen, riechen, rufen, sagen, schauen, scheinen, schieben, schimpfen, schlafen, schlagen, schneiden, schreiben, schreien, schweigen, sieben, singen, suchen, tragen, üben, unten, waschen, wünschen, zeigen, zwischen




4 Unterrichts Anregungen mit lautgetreuen Wörtern auf -en


Unterrichts Anregung 1

Als Hinführung dient ein kurzes Pantomimespiel, bei dem die Kinder erraten, was vorgespielt wird (*schlafen, lesen, hören ...*). Danach diktiert die Lehrkraft den Kindern mindestens drei lautgetreue Verben auf -en (*singen, schneiden, schlafen, lesen, hören, sagen*). Anschließend vergleichen sie ihre Schreibungen – beispielsweise **schlafn* – mit der Normschreibung *schlafen*. Im gemeinsamen Gespräch wird daraufhin festgestellt, dass -en geschrieben wird, obwohl dies nicht zu hören ist.

Unterrichts Anregung 2



Die Lehrkraft schreibt das Wort **Ente** an die Tafel und fragt die Kinder, wie sich das Wort verändert, wenn viele ... auf dem See schwimmen. Die Pluralform **Enten** wird an der Tafel notiert. Danach werden noch weitere Wörter angeschrieben, die in der Singularform auf -e und der jeweiligen Pluralform auf -en enden. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die Endungen und überprüfen die jeweilige Aussprache.

	Ente
	Auge
	Hose

	Enten
	Augen
	Hosen

Unterrichtsanregung 3

Die Endungen -e und -en können auch in verschiedenen Verbformen gegenübergestellt werden.

			
ich	singe	wir	singen
ich	schlafe	wir	schlafen
ich	schreibe	wir	schreiben

Lautgetreue Wörter auf -el

Ampel, Apfel, Bügel, Flügel, Gabel, Insel, Nebel, Nabel, Nudel, Pinsel, Schnabel, Tafel, Teufel, Windel, Zwiebel

Unterrichtsanregungen mit lautgetreuen Wörtern auf -el**Unterrichtsanregung 1**

Bei der Bearbeitung der Endung -el kann auf die Erfahrung mit der Endung -en aufgebaut werden. Die Kinder untersuchen wiederum eine Wortsammlung, markieren die Wortendung -el und vergleichen die Schreibweise mit der Aussprache.

Apfel 
Ampel
Tafel
Nudel
Gabel

Unterrichtsanregung 2

Lautgetreue Wörter mit der Endung -el werden diktiert (Tafel, Nudel, Ampel). Die Schreibweisen der Kinder werden mit der Normschreibung verglichen und besprochen. Dabei wird herausgestellt, dass (wie bei der Endung -en) Wörter auf -el mit einem kaum wahrnehmbaren e geschrieben werden.

Unterrichtsanregung 3

An der Tafel wird eine Fehlschreibung vorgegeben. Die Lehrkraft erklärt: Etwas stimmt nicht. Was könnte das sein? Gemeinsam wird über die Schreibweise nachgedacht und der Fehler gesucht. Darauf aufbauend suchen die Kinder (im Wörterbuch) weitere Wörter, die auf -el enden.

Gabl

Lautgetreue Wörter auf -er

Viele deutsche Wörter enden auf **-er** (*Hunger, Vater, Finger, erster, leider*). Ausgesprochen wird diese Endung mit einem [ɐ] (*Hunger* [hʊŋɐ], *Vater* [fa:tɐ], *Finger* [fɪŋɐ]). Da die Aussprache einem langem a-Laut ähnelt, finden sich bei Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern oft Fehler wie **Hunga* für *Hunger* oder **Fata* für *Vater*. Durch gezielte Anleitung und Übung gelingt es den Kindern, diese lautliche Erscheinung in Wortendungen zu erkennen und normgerecht zu schreiben. Dafür muss eine bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgen. Teilweise findet sich die Abfolge -er- auch innerhalb eines Wortes (*Eltern* [ɛltɐn], *hundert* [hʊndɐt], *anders* [andɐs]). Auch hier müssen Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Aussprache [ɐ] mit einem er korrespondiert.

Bei der Endung -er müssen die Kinder den a-ähnlichen Endlaut [ɐ] am Wortende analysieren und auf die Schreibweise -er beziehen.

Lautgetreue Wörter auf -er

Bruder, erster, euer, Fenster, Feuer, Finger, Hunger, keiner, Kleber, leider, Leiter, Meter, Pflaster, Schwester, selber, Tochter

Unterrichtsanregungen mit lautgetreuen Wörtern auf -er

Unterrichtsanregung 1

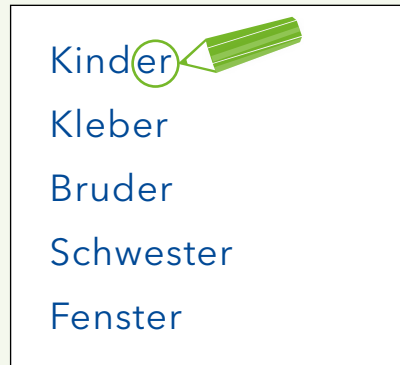
Am Anfang steht die Analyse des Lautes [ɐ] im Vordergrund. Die Einführung erfolgt über eine mündliche Übung. Da die Wörter dabei nicht in schriftlicher Form angeboten werden, können auch Wörter mit Orthographemen verwendet werden wie *Butter, Füller, Käfer, Lehrer, Messer, Mutter, Nummer, Sommer, Tiger, Wetter, Zimmer, Zucker*. Zunächst wird nach der Endung gefragt: Was hörst du am Ende von *Mutter*? Die Aussprache wird dabei nicht unnatürlich verändert oder betont!

Sobald der Endlaut [ɐ] nach einigen Durchgängen erkannt wird, werden Wörter mit und ohne [ɐ] genannt und gefragt: Hörst du ein [ɐ]? Die Kinder heben bei Wörtern mit [ɐ] die Hände (beispielsweise *Hunger*) und bei Wörtern ohne [ɐ] (beispielsweise *Tisch*) nicht. Folgende Wörter könnten genannt werden: *Fisch, Kinder¹⁷, Topf, Vater, Gabel, Bruder, Schwester, Schal, Faden, Kleber*.

Unterrichtsanregung 2

Im nächsten Schritt wird die Schreibweise -er erkundet. Wie bei den vorherigen Endungen wird eine Markierungsaufgabe zu -er gestellt und die Schreibweise und Aussprache werden verglichen. Dabei wird der Merkspruch erarbeitet:

„Ich höre [ɐ] und schreibe (e:r).“



Lautgetreue Wörter mit -er- innerhalb der unbetonten Silbe

In einigen Wörtern findet sich [ɐ] in Korrespondenz zu -er- nicht direkt am Wortende, sondern innerhalb der unbetonten Silbe (*Eltern, gestern, hundert*).

Lautgetreue Wörter mit -er- innerhalb der unbetonten Silbe

anders, Eltern, flüstern, gestern, hundert, Ostern

Unterrichtsanregungen mit lautgetreuen Wörtern mit -er- innerhalb der unbetonten Silbe

Unterrichtsanregung 1

Die Übung „Hörst du ein [ɐ]?“ wird wiederholt, wobei nun auch Wörter genannt werden, die -er- im Wortinneren haben. Die Lehrkraft sagt beispielsweise *Kleber, Gabel, flüstern, Kinder, Tisch, gestern*. Eventuell erkennen die Kinder, dass der Laut [ɐ] auch in den Wörtern *flüstern* und *gestern* gesprochen wird. Ansonsten fragt die Lehrkraft nach und macht die Kinder selbst darauf aufmerksam.

Unterrichtsanregung 2

Die entsprechende Schreibweise wird mit einer Markierungsaufgabe verdeutlicht. Die Aufgabenstellung lautet: Achte auf das [ɐ]. Markiere im Wort, wo es gesprochen wird.



hundert
 hungern
 flüstern
 Ostern
 gestern
 anders

4

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r

Die Bezeichnung vokalisiertes r verdeutlicht, dass das geschriebene r teilweise nicht wie ein normales r ausgesprochen wird. Stattdessen wird es wie bei der Wortendung -er (*Kinder*) [ɐ] ausgesprochen. Folgende Beispielwörter zeigen diese Vokalisierung: *nur* [nu:ɐ], *Tor* [to:ɐ], *Uhr* [u:ɐ]. Das r wird dann vokalisiert gesprochen, wenn es innerhalb einer Silbe nach einem Vokal steht.¹⁸

Befindet sich das vokalisierte r am Wortende, kann die Schreibweise durch die Verlängerung des Wortes didaktisch erschlossen werden. Die Pluralbildung etwa von *Tier* [ti:ɐ] – *Tiere* [ti:rɐ] – verdeutlicht, dass aus dem vokalisiertem r ein konsonantisches r wird (also tatsächlich ein r ausgesprochen wird). Bei Wörtern wie *Tür*, *Uhr*, *Ohr* und *vier* kann also durch Wortverlängerung – *Türen*, *Uhren*, *Ohren*, *Vieren* – die Schreibweise erschlossen werden.

Tier
Tür

Tiere
Türen

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Endlaut

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Endlaut

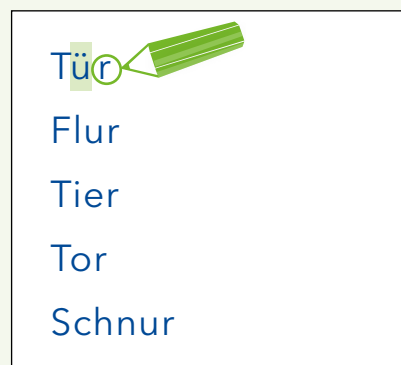
Bier, Flur, Papier, Schnur, schwer, Tier, Tor, Tür

Neben dieser Wortauswahl finden sich im Grundwortschatz Hessen eine Reihe von Funktionswörtern mit vokalisiertem r, die in dem Kapitel „Funktionswörter“ dargestellt werden. Empfehlenswert ist, diese innerhalb der Einheit zum vokalisiertem r einzubeziehen.

Unterrichtsanregungen mit lautgetreuen Wörtern mit vokalisiertem r im Endlaut

Unterrichtsanregung 1

Bei diesem Phänomen bietet es sich an, vom geschriebenen Wort auszugehen. Die Kinder erhalten eine Markierungsaufgabe, bei der das r in einer bestimmten Farbe und der vorangehende Vokal in einer anderen Farbe gekennzeichnet werden soll. Zunächst werden Wörter mit dem r am Wortende ausgewählt.



Der Vergleich der Aussprache mit der Schreibweise zeigt, dass das geschriebene r wieder mit dem Laut [ɐ] korrespondiert.

Unterrichtsanregung 2







Viele Wörter mit einem vokalisiertem r beinhalten Orthographeme (*Uhr, Ohr, vier*), die im Rahmen einer Hörübung problemlos einbezogen werden können. Die Übung „Hörst du ein [ɐ]?“ wird mit folgenden Wörtern wiederholt: **Uhr, Gabel, Tier, Tisch, vier, Ohr, Hose, Vampir**. Die Kinder zeigen wieder durch Heben der Hände an, ob sie ein vokalisiertem r am Wortende erkennen.

Unterrichtsanregung 3

Um die Kinder allmählich an die Schreibweise heranzuführen, werden die folgenden Buchstabenverbindungen an die Tafel geschrieben: -ier, -ur, -or, -ür. Die Lehrkraft nennt der Reihe nach folgende Wörter in normaler Aussprache: **Flur, Papier, Tier, Tor, Tür, Schnur, vier ...** Die Kinder finden nach jedem genannten Wort heraus, welche Schreibweise passt: **Flur** = -ur, **Papier** = -ier.

Unterrichtsanregung 4

Gemeinsam werden die Wörter von der Einzahl in die Mehrzahl gesetzt und dabei die jeweilige Aussprache des r-Lautes verglichen. Dabei zeigt sich, dass in der Einzahl das r vokalisiert wird und in der Mehrzahl ein normales (konsonantisches) r gesprochen wird (vergleiche Hoffmann-Erz/Corvacho del Toro 2016). Für die Kinder wird deutlich, dass durch Wortverlängerung die jeweilige Schreibweise erschlossen werden kann.

	Tür		Türen
	Tier		Tiere
	Tor		Tore

Zur Vertiefung nennt die Lehrkraft weitere Wörter (*Bier, Flur, Schnur*), zu denen die Kinder die Mehrzahl bilden sollen.

4

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Inlaut

In vielen Wörtern steht das r nach einem Vokal nicht am Wortende, sondern innerhalb des Wortes. Insofern kann die Schreibweise nicht durch Verlängerung erschlossen werden (*Kirsche, Würfel, Gurke, Wurm*). Auch eine Zerlegung in Silben (*Kir-sche, Wür-fel*) hilft an dieser Stelle nicht weiter.

Kirsche
Wurm
Gurke

Vielmehr kann die Schreibweise bei diesen Wörtern durch die Analyse des Lautes [ɐ] erfolgen. Die Lautentsprechung kann dabei durch Auslassung verdeutlicht werden. Wird beispielsweise bei dem Wort *Kirsche* das r [ɐ] weggelassen, mutiert es zu *Kische* (vergleiche Hoffmann-Erz/Corvacho del Toro 2016). Die Kinder müssen lernen, dass der Laut [ɐ] mit einem r geschrieben wird. Aber auch der handelnde Umgang und die Übung mit den Modellwörtern helfen den Kindern, die regelhafte Struktur zu verinnerlichen.

Aufbauend werden Wörter mit vokalisiertem r im Inlaut erarbeitet.

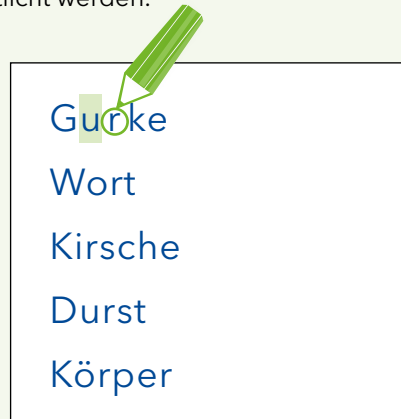
Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Inlaut

antworten, Birne, dort, Durst, Erde, erst, erster, gerne, Gurke, Herz, Kirche, Kirsche, Körper, kurz, lernen, merken, morgen, turnen, Wort, Würfel, Wurm, Wurst, Wurzel

Unterrichtsanregungen mit lautgetreuen Wörtern mit vokalisiertem r im Inlaut**Unterrichtsanregung 1**

Die Kinder vergleichen die Schreibweise mit der Aussprache und markieren das r und den vorangehenden Vokal in unterschiedlichen Farben. Dabei wird die Korrespondenz zwischen dem gesprochenen [ɐ] und dem geschriebenen r nach einem Vokal verdeutlicht.

Hilfreich kann der Tipp sein, die Wörter auch einmal ohne r auszusprechen. Aus *Kirsche* wird dann **Kische*, aus *Gurke* **Guke* und so weiter. Dadurch kann die Lautentsprechung verdeutlicht werden.

**Unterrichtsanregung 2**

Den Kindern werden folgende Wörter diktiert: *Birne, Durst, Körper, Wort, Wurst, Wurzel*. Die Lehrkraft schreibt die Wörter für die Kinder nicht sichtbar auf die Tafelrückseite. Nach dem Diktat vergleichen die Kinder ihre Schreibweise mit der Schreibweise an der Tafel und nennen die gefundenen Abweichungen. Indem die Kinder ein Erfolgserlebnis damit haben, dass sie Abweichungen beziehungsweise Fehler erkennen und benennen, erfahren sie, dass eine Auseinandersetzung mit Fehlern und deren Korrektur positiv und wichtig ist und zum Lernen dazugehört.

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r nach dem Vokal a

Eine besondere Schwierigkeit für die lautliche Erschließung entsteht, wenn dem vokalisiertem r der Vokal a vorausgeht (*Bart* [ba:rt], *Park*, *warten*, *scharf*). Hier kann lautlich kaum eine Unterscheidung von Wörtern wie *Bad*, *mag*, *Wagen* und *lag* vorgenommen werden, die kein vokalisiertes beziehungsweise geschriebenes r aufweisen.

Bart	Bad
Mark	mag

Typische Fehler wie **marg* für *mag* zeigen dies durch Übergeneralisierung an. Die Schülerinnen und Schüler übertragen ihre Erfahrung, dass nach einem a oft ein unhörbares r folgt, auf Wörter, die ohne r geschrieben werden.

Ein vokalisiertes r nach dem Vokal a kann lautlich nicht erschlossen werden. Wörter mit der Abfolge ar gelten daher als Merkwörter.

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r nach dem Vokal a

arbeiten, Arm, Farbe, hart, klar, Marke, Nachbar, scharf, sogar, schwarz, warm, warten

Unterrichtsanregung mit lautgetreuen Wörtern mit vokalisiertem r nach dem Vokal a

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder erhalten eine Liste und erkunden, was alle Wörter gemeinsam haben. Alle ar werden farbig markiert und die Lehrkraft erklärt, dass die Kinder sich diese merken müssen. Die Wortsammlung wird mit verschiedenen Übungen wiederholt (vergleiche Kapitel „Lernen und üben“).

5 Funktionswörter

Grundlagen



Die 100 häufigsten Wörter des Deutschen sind fast ausnahmslos Funktionswörter und machen etwa 50 % des Wortbestandes eines fortlaufenden Textes aus. Funktionswörter bedingen als grammatische Wörter die Satzbildung und tragen durch Satzverknüpfungen zur Textbildung bei. Sie haben eine Schlüsselfunktion im Bereich der Sprach- und Textkompetenz. Im Unterricht gilt es, Funktionswörter in ihrer grammatischen Funktion zu erfassen und sie in lese- und schreibdidaktische Kontexte einzubinden. Damit wird eine grammatische und orthografisch normgerechte Verwendung ermöglicht und gewährleistet, dass die Kinder Funktionswörter als eigenständige Wörter erfassen.

Stellenwert der Funktionswörter

Die 100 häufigsten Wörter des Deutschen sind fast ausnahmslos Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen, Modalverben und andere) und machen etwa 50 % des Wortbestandes eines fortlaufenden Textes aus (vergleiche Spitta 2000). Insofern haben Funktionswörter bereits aufgrund ihrer Häufigkeit einen hohen Stellenwert. Sie sollten zu einem möglichst frühen Zeitpunkt des Erwerbsprozesses automatisiert angeeignet werden.

Während Inhaltswörter lexikalische Bedeutungen tragen, haben Funktionswörter grammatische Funktionen. Sie tragen wesentlich zum Verständnis eines Textes bei und bedingen, dass Sprache funktioniert. Präpositionen etwa dienen dazu, räumliche Sachverhalte zu spezifizieren (*in der Schule*), Artikel zeigen unter anderem den Kasus an (*die Kinder, der Lehrerin*), Konjunktionen verbinden Satzteile und Sätze miteinander (*Lesen und Schreiben*). Darüber hinaus tragen sie auch zur Textbildung bei, indem beispielsweise Pronomen (*sie*) satzübergreifende Bezüge (*die Lehrerin*) herstellen (vergleiche Tophinke 2013). Insgesamt bestimmen Funktionswörter wesentlich die Satz- und Textbildung.

Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Funktionswörtern

Trotz ihrer großen Bedeutung fristen Funktionswörter im Deutschunterricht meist ein Schattendasein (vergleiche Tophinke 2013). Im Rechtschreibunterricht gelten sie als Merkwörter, deren Schreibweise über Abschreibübungen automatisiert werden soll. Tophinke (2013, Seite 12) plädiert dafür, bei Schülerinnen und Schülern ein Verständnis dafür zu entwickeln, was Funktionswörter im Rahmen der Satz- und Textbildung leisten. Es scheint naheliegend, dass eine sichere Rechtschreibung von Funktionswörtern erst mit einem entwickelten grammatischen Verständnis einhergeht. Bislang fehlen entsprechende Ansätze und Konzepte weitgehend.

Schreibanfängerinnen und -anfänger verstehen Funktionswörter oft nicht als eigenständige Wörter, sondern richten ihre Aufmerksamkeit zunächst auf Inhaltswörter (Bartnitzky 2005, Seite 27). Fragt man Kinder mit wenig Schrifterfahrung nach der Anzahl der Wörter in einem Satz, zählen diese meist nur die substantivischen Inhaltswörter. Der Satz *Die Schule macht mir viel Spaß.* würde demnach zwei Wörter (*Schule, Spaß*) haben. Der intuitiv zugängliche Wortbegriff stimmt also nicht mit den schriftlichen Wörtern überein. Erst durch einen entwickelten Wortbegriff können Normen realisiert werden wie das Einhalten von Wortgrenzen oder die Getrennt- und Zusammenschreibung. Fehler wie **inurlaub* für *in Urlaub* oder **Fußball feld* für *Fußballfeld* finden sich nicht selten bis weit in die Mittelstufe hinein.

Trotz ihres häufigen Vorkommens lässt sich im rechtschriftlichen Bereich feststellen, dass Funktionswörter auch noch in höheren Schuljahren Fehler aufweisen. Dafür stehen Verwechslungen von *Mann* und *man*, *wenn* und *wen* und Ähnliches mehr. Dies untermauert die Notwendigkeit, sich intensiv und fortwährend mit dieser Wortgruppe zu beschäftigen.

Dabei geht es nicht nur darum, bloßes Wortartenwissen zu vermitteln. Funktionswörter lediglich zu benennen, zu sammeln und zu üben, führt noch nicht zu den angestrebten Kompetenzen. Funktionswörter sollten im Unterricht text- und sprachdidaktisch eingebunden werden, wobei es sich bewährt hat, im Kontext von sprachhandelnden Prozessen induktiv vorzugehen. Tophinke (2013, Seite 12) schlägt einen Wechsel der Lese- und Schreibperspektive vor. So kann die Bedeutung von Funktionswörtern zunächst für das Lesen erfahren werden. Die Erfahrung kann dann in Schreibaufgaben produktiv genutzt werden. Zwei mögliche Ausrichtungen werden vorgeschlagen: eine stärker grammatische, die sich auf die Funktionen kleiner Wörter im Satz konzentriert, und eine textuelle Perspektive, die textbildende und textorganisierende Funktionen betrachtet.

Insbesondere im Unterricht mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, stellen Funktionswörter eine Herausforderung dar. Funktionswörter unterscheiden sich in den verschiedenen Sprachen in ihrer Art und in ihrem Umfang, woraus grammatische und syntaktische Stolpersteine erwachsen.

Die folgenden Unterrichts Anregungen zeigen verschiedene Ansätze für die Arbeit mit Funktionswörtern exemplarisch auf. Sie enthalten Vorschläge, die auf sprachhandelnden Prozessen aufbauen. Dabei wird eine Auswahl von Funktionswörtern in Sinnzusammenhänge eingebunden. Ausgehend vom Lesen werden Sätze variiert, produziert und notiert. Anschließend werden Unterrichts Anregungen mit lautgetreuen Funktionswörtern dargestellt. Zuletzt finden sich Vorschläge für ein phänomenorientiertes Arbeiten.

Orthografische Beschreibung der Funktionswörter mit didaktischen Hinweisen

Orthografisch betrachtet gelten Funktionswörter aufgrund ihrer uneinheitlichen Schreibweisen insgesamt als unsystematisch. Dabei zeigt sich für die 100 häufigsten Funktionswörter, dass diese überwiegend lautgetreu beziehungsweise mit Basisgraphemen geschrieben werden (vergleiche Siekmann 2018).

Pronomen, Modal- und Hilfsverben weisen in Texten vielfältige Formen und oft unsystematische Schreibweisen auf (beispielsweise *dürfen - darf - gedurft*). Zu dem Hilfsverb *haben* müssen die beiden Formen *hat* und *hatte* mit ihrer rechtschriftlichen Besonderheit einzeln geübt und in die Wortliste der Funktionswörter aufgenommen werden.

Sprachsystematisch lassen sich verschiedene Untergruppen bestimmen. Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig zu erkennen, dass die für die orthografischen Schreibungen geltenden Regularien nicht grundsätzlich auch auf diese Wortgruppe angewendet werden können. Dennoch können mit Hilfe der Funktionswörter bestimmte Phänomene – wie beispielsweise das vokalisierte r – sinnvoll vertieft werden.

Die Wortliste des Grundwortschatzes Hessen beinhaltet überwiegend lautgetreue Einsilber. Sobald die Schülerinnen und Schüler auf der Wortebene lautgetreue Schreibkompetenzen entwickeln können, kann im 1. Schuljahr mit Funktionswörtern gearbeitet werden. Zunächst soll ein grundsätzliches Verständnis für Funktionswörter entwickelt werden, welches auf die Einhaltung von Wortgrenzen und Setzen von Satzschlusszeichen fokussiert.

Einsilbige lautgetreue Funktionswörter

als, auch, auf, aus, bei, bist, da, dein, dem, den, dich, die, dies, doch, du, ein, euch, ganz, ich, ist, ja, kein, mein, mich, nach, nein, nicht, (nichts), nie, noch, nun, oft, schon, sein, seit, sich, sie, so, uns, weil, wem, wen, wie, wo, zu

Das Wort *nichts* beinhaltet die Schwierigkeit, dass die Lautabfolge /ts/ im Allgemeinen mit einem z korrespondiert, wie etwa bei dem Wort **Zaun** /tsaun/. Die Verschriftung mit ts findet sich im Deutschen in Wortendungen wie *nachts*, *stets*, *bereits* und *rechts*. Für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich Probleme in zweifacher Hinsicht: Erstens finden sich häufig langanhaltende Schwierigkeiten bei der Schreibweise z (*tswar für zwar), zweitens werden Wörter wie *nachts* oft fehlerhaft (*nachz) geschrieben. Didaktisch sollte die Korrespondenz /ts/ zu z in den ersten beiden Lernjahren im Vordergrund stehen. Die Schreibweise *nichts* gilt es später mit Hilfe der Wortverwandtschaft zu *nicht* herzuleiten und den Wortstammerhalt {nicht} zu verankern.

Eine Reihe von Funktionswörtern beinhalten ein vokalisiertes r, sodass dieses Phänomen (vergleiche Abschnitt „Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r“) mit Hilfe der entsprechenden Funktionswörter sinnvoll bearbeitet werden kann. Didaktisch ist es empfehlenswert, die beiden Funktionswörter *dir* und *mir* zunächst auszuklammern, da sie nicht die Basisverschriftung mit ie aufweisen. Das Wort *vor* sollte ebenfalls erst später in Zusammenhang mit Wörtern mit v behandelt werden.

Funktionswörter mit vokalisiertem r

der, dir, durch, dürfen, er, für, her, hier, mir, nur, war, wer, werden, zur

Eine größere Gruppe an Wörtern beinhaltet einen Kurzvokal und einen folgenden Konsonanten. Aufgrund dieser Wortstruktur wäre orthografisch eigentlich eine Konsonantenverdopplung angezeigt (beispielsweise *amm, *hinn, *imm). Typische Fehler wie *mitt für mit oder *mann für man rühren daher und verdeutlichen, dass Funktionswörter nicht den allgemeinen für Inhaltswörter üblichen Regularitäten folgen. Dies muss mit den Schülerinnen und Schülern nicht reflektiert werden. Dahingegen ist ein entwickeltes Verständnis notwendig, dass die Strategien, die im orthografischen Bereich vermittelt worden sind, auf diese Wortgruppe meist nicht angewendet werden.

Funktionswörter mit Kurzvokal und einem folgenden Konsonanten

am, an, bin, bis, das, des, es, hat, hin, im, in, man, mit, um, warum, was, zum

Eine Reihe von Funktionswörtern wird mit Doppelkonsonanten geschrieben. Die Schreibweise folgt dabei den allgemeinen Regularien. Dennoch stellen gerade diese Wörter eine häufige Fehlerquelle dar. Besonders problematisch und fehleranfällig sind die abweichenden Schreibweisen der Konjugationen *hat* versus *hatte* zu dem Hilfsverb *haben*.

Funktionswörter mit Doppelkonsonanz

alle, dann, denn, hatte, immer, können, müssen, sollen, wann, wenn, wollen

Wenige Funktionswörter werden mit den stimmlosen Plosiven t und p gesprochen, aber abweichend mit den stimmhaften Plosiven d und b geschrieben. Dieses Phänomen, das als Auslautverhärtung bezeichnet wird, kann in den meisten Fällen durch die Verlängerungsstrategie erschlossen werden.

Zu dem Wort *Hund* etwa offenbart der Plural *Hunde* die Schreibweise mit d. Ein solches Vorgehen ist bei Funktionswörtern nicht möglich. Den meisten erwachsenen kompetenten Schreiberinnen und Schreibern ist nicht bewusst, dass sie das Wort *und* am Ende mit einem t sprechen. Die Schreibweise mit d kann nur historisch als Auslautverhärtung erklärt werden. Unterrichtsmethodisch kann die Normschreibung automatisiert werden, indem wiederholt geübt und konsequent verbessert wird. Es ist auch möglich, sich bewusst mit der Schreibweise auseinanderzusetzen, indem beispielsweise das Wort *und* sprachhistorisch von der mittelhochdeutschen Form *unde* hergeleitet wird (vergleiche Unterrichts Anregung).

Funktionswörter mit Auslautverhärtung

ab, bald, seid, sind, und

Betrachtet man die folgende Wortsammlung, zeigt sich, dass neben *mehr* und *sehr* nur die Personalpronomen *ihm, ihn, ihnen* ... mit Dehnungs-h geschrieben werden, was eine bewusste Auseinandersetzung in Form einer Forscheraufgabe nahelegt.

Funktionswörter mit Dehnungs-h

ihm, ihn (ihnen), ihr (ihre ...), mehr, sehr, ohne

Die in der Wortliste enthaltenen Funktionswörter mit v könnten didaktisch mit weiteren v-Wörtern zusammen behandelt werden (*vier, Vater, Vogel*). Besondere Bedeutung kommt dem Wort *vor* zu, da es zum einen als Präposition eigenständig vorkommt und zum anderen als Präfix in Verbindung mit anderen Wörtern erscheint (*vorschlagen, vorsingen ...*). Aus didaktischer Sicht sollte *vor* zunächst als eigenständiges Wort mit anderen v-Wörtern eingeübt und erst zu einem späteren Zeitpunkt sollten die beiden Präfixe {ver} und {vor} als wortbildende Elemente thematisiert werden.

Funktionswörter mit v

viel, vom, von, vor

Bei den mehrsilbigen Funktionswörtern findet sich eine Reihe von Wörtern, die auf -er enden. Da diese fast ausschließlich lautgetreu geschrieben werden, bietet es sich an, die Wortsammlung in Verbindung mit der phonologischen Endung -er (vergleiche Abschnitt „Lautgetreue Wörter auf -er“) zu erarbeiten. Das Wort *immer* sollte später in Verbindung mit der Doppelkonsonanz behandelt werden.

Funktionswörter mit der Endung -er

aber, hinter, oder, über, unter, weiter, wieder, (immer)

Durch die Flexion von Pronomen entstehen mehrsilbige Funktionswörter: **dein, deine, deiner, dies, diese, dieser, ein, eine, einer, kein, keine, keiner, mein, meine, meiner, sein, seine, seiner**. Dabei zeigen bestimmte Wortendungen, die sich gleichen, den grammatischen Zusammenhang an (*mit deiner Schwester, mit meiner Schwester*). Dies sollte didaktisch aufgegriffen werden. Im Unterricht können Frage-und-Antwort-Spiele eingesetzt werden, um den Lerngegenstand zu inszenieren, beispielsweise: *Wessen Tasche ist das? Das ist meine Tasche. Das ist deine Tasche.*

Einige Funktionswörter sind auch in ihrer Grundform mehrsilbig (*gegen*). Einige dieser mehrsilbigen Formen (*jede, jeder, jedes, welche, eure*) können flektiert werden. Das Wort *hatte* leitet sich zwar von der einsilbigen Form *hat* ab, bedarf aber aufgrund der uneinheitlichen Schreibweise besonderer Aufmerksamkeit.

Mehrsilbige Funktionswörter

also, eure, etwas, gegen, habe, haben, (hatte), jede, mögen, waren, welche

Unterrichtsanregungen

Einbindung der Funktionswörter in Sprachhandlungen und Satzmuster

Die Kinder verschriften am Schulanfang oft Wörter wie *Maus* und *Haus*, die durch Bilder vorgegeben werden können. Funktionswörter ohne syntaktischen Zusammenhang zu behandeln, ist allerdings wenig sinnvoll. Beim freien beziehungsweise selbstständigen Schreiben – je nach Schreibanlass – versuchen Kinder meist von Anfang an, Sätze zu notieren, was nicht leicht ist. Durch angeleitetes Schreiben beziehungsweise mit Hilfe einer überschaubaren Anzahl von Satzmustern kann eine Brücke zwischen freiem Schreiben und bloßem Abschreiben geschlagen werden. Vorgegebene Satzmuster aus lautgetreuen Wörtern ermöglichen erste bewusste Erfahrungen mit Funktionswörtern und formalen schriftlichen Besonderheiten wie dem Einhalten von Wortgrenzen und dem Setzen von Punkten am Satzende. Dazu können den Kindern beispielsweise kurze Sätze diktiert werden, wie: *Die Maus ist klein. Ich lese gerne schöne Bücher. Meine Schwester reitet. Mein Bruder und ich liegen im Gras.* Mündliche Ausdrucksformen zeichnen sich insbesondere durch syntaktisch offene, meist reihende Strukturen aus (*Da ist ein Junge, und der Junge fährt gerne Fahrrad, und manchmal trifft er sich mit Freunden, und dann fahren sie zusammen Fahrrad.*). Konzeptionell schriftliche Texte sind hingegen durch geschlossene, grammatisch vollständige Sätze geprägt (*Der Junge fährt gerne Fahrrad. Manchmal trifft er sich mit seinen Freunden und dann fahren sie zusammen.*).

Die Beschäftigung mit Funktionswörtern soll dazu beitragen, den intuitiv vorhandenen Wortbegriff zu erweitern und Erfahrungen mit schriftlichen Formaten zu sammeln. Mit Hilfe vorgegebener Satzmuster kann mit geschlossenen Satzstrukturen gearbeitet werden. Die vorgegebenen Sätze gilt es dann zu variieren und produktiv zu nutzen. Dabei sollte eine zu starke Reduzierung auf formelhafte Konstruktionen vermieden werden, wie sie in früheren Jahren üblicherweise in synthetischen Fibelkonzepten zu finden gewesen und bereits vielfach kritisiert worden ist (vergleiche Bartnitzky 1998).

Unterrichtsanregung 1

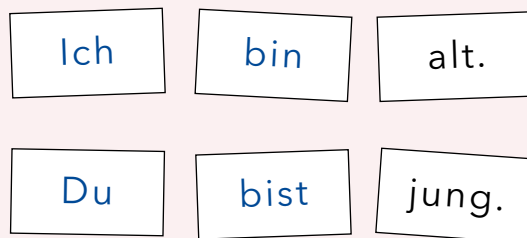
Wortauswahl: *du, bist, ich, bin, das, ist*

Einführung/Sätze lesen

Einleitend wird über das Alter der Kinder gesprochen und die folgenden Wortkarten werden an der Tafel angebracht:



Der Satz wird gelesen und verschiedene Adjektive werden eingesetzt. Beispielsweise: *Du bist sieben.* Es folgt die Erweiterung mit einem neuen Satzmuster durch den Tafelanschrieb:



Die Adjektivkarten werden entfernt und die Kinder aufgefordert, eigene Sätze zu bilden (beispielsweise: *Ich bin groß. Du bist klein.*). Danach wird ein neuer Satz erlesen:



Auch hierzu bilden die Kinder eigene Sätze (beispielsweise: *Das ist blau.*). Dazu könnte auch ein Farbenspiel durchgeführt werden (*Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist ...*).

Anhand eines ausgewählten Beispielsatzes werden die Begriffe Wort und Satz erklärt und die Einhaltung von Wortabständen sowie der Punkt am Satzende besprochen.

Erste Sätze schreiben

Die Kinder notieren einen Satz oder mehrere Sätze in ihre Hefte. Dazu können sie sich selbst und eventuell auch andere Kinder malen und die Zeichnungen beschriften. (*Ich bin Lisa. Das ist ...*) Die Texte werden überarbeitet, indem die geübten Lernwörter *du, bist, ich, bin, das, ist* unterstrichen und, sofern erforderlich, korrigiert werden. Die Lehrkraft bespricht und verbessert lautliche Fehler (**chön* für *schön*) sowie fehlerhafte Graphemzuordnungen (**klain* für *klein*) mit den Schülerinnen und Schülern individuell.

Alternativ oder zusätzlich können auch Gegenstände gemalt und beschriftet werden (*Das ist blau. Das ist rot*). Je nach Lerngruppe ist es sinnvoll, zu Beginn einen gleichen Satz zu notieren (beispielsweise: *Ich bin ...* [Name des jeweiligen Kindes]) sowie gemeinsam zu überprüfen, ob die Wortgrenzen und Satzzeichen richtig gesetzt und die Wörter normgerecht notiert worden sind. Die Lehrkraft kontrolliert abschließend.

Sätze bilden

Jedes Kind erhält sechs Kärtchen mit je einem Funktionswort. Anschließend ziehen die Kinder in Partnerarbeit je eine Karte von ihrem Stapel und bilden dazu einen Satz. Dies kann zunächst mündlich erfolgen. Später notieren die Kinder die Sätze in ihren Heften. Dabei wird die richtige Schreibweise der Funktionswörter beachtet und, sofern erforderlich, korrigiert.

In einer weiteren Übungsstunde erhalten die Kinder neben den Funktionswörtern lautgetreue Adjektive, sodass sie mit dem Wortmaterial Sätze legen und notieren können.



Lernwörter üben

Die Lernwörter *du, bist, ich, bin, das, ist* werden in den folgenden Stunden mit verschiedenen Übungen wiederholt, wobei die Kinder Übungsformate wie das Schleichdiktat kennenlernen. Ebenso werden Sätze diktiert und die normgerechte Schreibweise verglichen.

Texte verfassen

Die Kinder können sich gegenseitig befragen, was sie gerne machen, wer zu ihrer Familie gehört, ob sie Haustiere haben oder Ähnliches mehr. Sie können sich dazu Notizen machen und im Plenum sich selbst oder andere Kinder vorstellen. Da das Vorlesen der Texte in diesem Zeitraum meist noch große Schwierigkeiten bereitet, könnte die Vorstellung auch mündlich erfolgen.

Die Texte werden wiederum überarbeitet, indem die geübten Lernwörter *du, bist, ich, bin, das, ist* unterstrichen und gegebenenfalls korrigiert werden. Ebenso sollte die Lehrkraft lautliche Fehler mit den Schülerinnen und Schülern individuell besprechen und verbessern.

Unterrichtsanregung 2

Wortauswahl: *habe, ein, eine, hast, mein, meine*

Einstieg

Als spielerischer Einstieg können Gegenstände der Kinder in die Mitte gelegt und erraten werden, wem etwas gehört. Dabei nimmt ein Kind einen Gegenstand und fragt: „Ist das *mein Schal?*“ und so weiter (vergleiche Fuest 2013).

Sätze lesen

Die Lehrkraft nennt einen Satz wie: *Ich habe ein Seil*. Die Kinder überlegen, wie viele Wörter der Satz hat, und entwickeln gemeinsam die Schreibweise an der Tafel. Ein weiterer Satz beziehungsweise weitere Sätze werden gemeinsam erarbeitet wie: *Ich habe eine Maus*. Die beiden Sätze werden verglichen und der Unterschied der Wörter *ein* und *eine* hervorgehoben. Die Nomen werden entfernt, sodass an der Tafel folgende Satzteile verbleiben:

Ich habe ein

Ich habe eine

Die Lehrkraft stellt nun verschiedene Nomen zur Auswahl und die Kinder überlegen, zu welchem Satzanfang das entsprechende Wort passt.

Flöte Zelt Blume Eis

Weitere mögliche lautgetreue Nomen sind beispielsweise: *Buch, Bruder, Brot, Dose, Ei, Hals, Heft, Hose, Kopf, Maus, Nase, Schwester, Tante*.

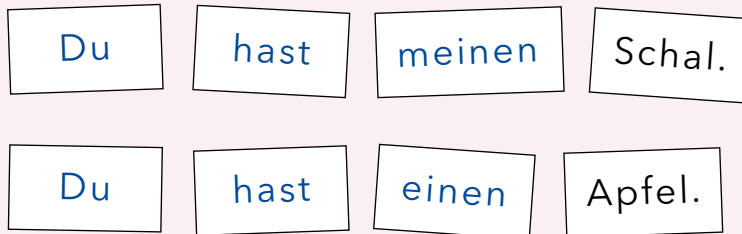
Die Satzanfänge werden nun ausgetauscht und sollen von den Kindern erlesen werden.

Du hast mein Eis.

Du hast meine Flöte.

Die Nomen werden wiederum entfernt. Die Kinder vervollständigen die Sätze sodann mit eigenen Ideen (beispielsweise: *Du hast mein Buch. Du hast meine Tasche.*)

Aufbauend werden maskuline Nomen (*Schal, Becher, Apfel, Brief*) und damit die Endung -en geübt und notiert. Diese Endungen sind besonders fehleranfällig, da die Aussprache in der Regel von der Schreibweise abweicht.



Sätze schreiben

Die Kinder notieren in ihrem Heft Sätze zu *Ich habe ...* und zu *Du hast ...*

Die Lehrkraft kontrolliert und korrigiert die richtige Schreibweise der Funktionswörter sowie die richtige Endung bei *ein/eine/einen* oder *mein/meine/meinen*. Fehler bei den ergänzten Nomen werden im Bereich der geübten lautgetreuen beziehungsweise phonologischen Schreibweisen individuell korrigiert.

Einen Text verfassen

Die Kinder malen und schreiben einen Text über ihr Haustier oder über ihre Lieblingsspielsachen.

Sätze diktieren/Funktionswörter richtig schreiben

Einzelne oder mehrere Sätze mit lautgetreuen Wörtern und den geübten Funktionswörtern können den Kindern zur Übung diktiert werden. Anschließend wird die normgerechte Schreibweise in einer Rechtschreibkonferenz (vergleiche Risel 2011) besprochen und korrigiert.

Mögliche Diktatsätze oder -texte könnten aus den bereits genannten Satzmustern gebildet werden oder sogar darüber hinausgehen.

Folgender Diktattext wäre möglich:

Ich bin Paul. Meine Tante kauft schöne Sachen ein. Das freut mich.

Die Kinder könnten anschließend malen, was die Tante einkauft.

Unterrichtsanregung 3

Wortauswahl: **es, war, einmal, sich, aus, wer, wo**

Einstieg

Die Klasse spielt das Spiel „Wer hat die Kekse aus der Dose geklaut?“. ¹⁹ Die Lehrkraft diktiert den Satz: **Wer war das?** Die Kinder stellen ihre Schreibweise des Satzes (zunächst in Partnerarbeit und anschließend im Plenum) vor. Von besonderem Interesse sind die Schreibweisen der Wörter **wer** und **war**. Die Einheiten zum vokalisiertem r (vergleiche Kapitel „Alphabetisches Schreiben“) sollte zu diesem Zeitpunkt bereits durchgeführt worden sein.

Mithilfe eines Versteckspiels wird das Fragepronomen **wo** eingeführt. Etwas wird versteckt und gefragt: **Wo ist ...?** In diesem Zusammenhang kann auch das Fragezeichen eingeführt werden.

Besondere Bedeutung kommt dem Wort **war** zu, da es von den Kindern in eigenen Texten häufig gebraucht und fehlerhaft geschrieben wird (vergleiche Augst/Dehn 2009).

Ein Gedicht schreiben

Das folgende Gedicht wird den Kindern diktiert und in einer Rechtschreibkonferenz bearbeitet.

Es war einmal eine Maus.

Die baute sich ein Haus.

Die Geschichte ist aus.

Danach schreiben die Kinder selbst ähnliche dreizeilige Gedichte, die mit **Es war einmal ...** beginnen. Eine Beschäftigung mit Märchen, die nacherzählt werden können, könnte sich anschließen. Die Kinder versuchen, selbst eigene Märchen zu erfinden, zu erzählen und aufzuschreiben.

Unterrichtsanregung 4

Wortauswahl: **wenn, dann, (immer)**

Wenn-dann-Konstruktionen bieten für höhere Klassen interessante Schreibansätze. Etwa könnte mit dem Satzmuster **Wenn ich reich bin, dann ...** gearbeitet werden oder auch mit der Konjunktivform: **Wenn ich reich wäre, dann ...**

Belke und Geck (2016) schlagen zu Wenn-dann-Konstruktionen Satzmuster vor, die aus Gegensatzpaaren gebildet werden:

Wenn ich mich anziehe, **dann** ziehst du dich aus.

Wenn ich das Licht anmache, **dann** machst du es aus.

Die Kinder erhalten vorgegebene Satzbausteine mit gegensätzlichen Aktivitäten wie *zur Schule gehen/zu Hause bleiben, das Zimmer aufräumen/das Zimmer durcheinander machen, die Tür aufmachen/die Tür zumachen*.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das Wort **immer** einzubeziehen und das Satzmuster zu erweitern: **Immer wenn** ich schlafe, **dann** träume ich ...

Damit sich die Kinder die rechtschriftlichen Besonderheiten einprägen können, werden sie aufgefordert, bei den Wörtern **wenn** und **dann** die Doppelkonsonanten farbig zu markieren.

Funktionswörter in Kontexten erkennen und üben

Im Folgenden wird von dem Vorgehen, mit vorgegebenen Satzmustern zu arbeiten, abgewichen. Dabei kann eine größere Anzahl lautgetreuer Funktionswörter bearbeitet werden. Der Schwerpunkt liegt darauf, selbstständig zu agieren und zu üben. Dieses Vorgehen eignet sich für Lerngruppen beziehungsweise einzelne Schülergruppen, die bereits über entsprechendes Sprachgefühl sowie grundlegende Kompetenzen im lautgetreuen Schreiben verfügen. Die angeführte Wortauswahl kann eingeschränkt oder erweitert werden.

Wortauswahl: als, auch, auf, aus, bei, bist, da, dein, dich, doch, euch, ja, kein, mich, nach, nein, nicht, nie, noch, nun, oft, schon, sein, seit, sich, sie, so, uns

Unterrichtsanregung 1

Jedes Kind erhält eine Karte mit jeweils einem Wort der Wortauswahl, die außerdem für alle sichtbar im Kreis liegt. Jedes Kind sagt der Reihe nach einen selbst erdachten Satz zu seiner Karte. Die anderen Kinder raten, welches Wort auf der Karte steht. Wenn das Wort nach drei Fehlversuchen nicht erraten worden ist, wird es genannt und die Karte gezeigt. Das Spiel kann auch in Kleingruppen durchgeführt oder wiederholt werden.

Unterrichtsanregung 2

Aufbauend darauf soll das Vorgehen in eine schriftliche Form übertragen werden. Die Kinder ziehen beispielsweise in Partnerarbeit jeweils eine Karte und jedes Kind notiert dazu einen Satz. Die Kinder lesen sich die Sätze gegenseitig vor, die normgerechten Schreibweisen insbesondere des Funktionswortes werden überprüft und korrigiert.

Unterrichtsanregung 3

Eine überschaubare Anzahl an Wörtern wird festgelegt, die von den Kindern in vorgelesenen oder geschriebenen Texten erkannt und kenntlich gemacht werden sollen. Ebenso kann auch die Lehrkraft oder ein Kind einen Text vorlesen und die Kinder notieren die ausgewählten Lernwörter in der richtigen Reihenfolge.

Unterrichtsanregung 4

Die Kinder wählen aus einer größeren Auswahl eine überschaubare Anzahl – beispielsweise fünf Lernwörter – aus und üben. Dabei kann auf bekannte Abschreib- und Übungsformate (Partnerdiktat, Schleichdiktat, Dosendiktat ...) zurückgegriffen, neue Übungsformate können eingeführt werden.

Funktionswörter phänomenorientiert erarbeiten

Unterrichtsanregung 1: Funktionswörter mit vokalisiertem r

Wortauswahl: *der, dir, durch, er, für, her, hier, mir, nur, war, wer, wir, zur*

Analog zu den Erarbeitungen der lautgetreuen Phänomene (vergleiche Kapitel „Alphabetisches Schreiben“) bieten sich induktive Einführungen an, um das Phänomen zu erarbeiten beziehungsweise zu vertiefen und die neuen Lernwörter vorzustellen. Die Kinder erhalten die oben genannte Wortliste mit einem Forschungsauftrag.

Es ist sinnvoll, das Phänomen des vokalisiertem r bereits vorher mit Inhaltswörtern zu behandeln, sodass es sich hierbei um eine Vertiefung handelt. Forschungsaufträge könnten sein: „Was haben die Wörter gemeinsam?“ „Markiere bei allen Wörtern das r. Was fällt dir auf?“ „Finde heraus, wie das r ausgesprochen wird.“ Anschließend werden die Funktionswörter – wie bereits weiter oben beschrieben – in Satzzusammenhänge eingebunden und auf diese Weise die Schreibweise mit den bekannten Übungsformaten automatisiert.

Ein solches Vorgehen kann auch mit allen anderen Phänomenen (Auslautverhärtung, Doppelkonsonanz, Dehnungs-h) durchgeführt werden.

Unterrichtsanregung 2: Funktionswörter mit Auslautverhärtung

Wortauswahl: *ab, bald, ob, sind, und, wird*

Der Grundwortschatz Hessen enthält fünf Funktionswörter mit Auslautverhärtung. Das bedeutet, dass der letzte Laut als t beziehungsweise p gesprochen, aber d beziehungsweise b geschrieben wird. Da für diese Wörter keine Verlängerungen möglich sind, müssen sich die Schülerinnen und Schüler die Schreibweisen jedes einzelnen Wortes merken. Aufgrund der Häufigkeit dieser Wörter in Texten geschieht dies in der Regel ohne Wissen über die Besonderheit der Schreibweise.

Die folgende Unterrichtsanregung wählt einen kurzen Exkurs in die Sprachgeschichte und erläutert, dass sich die Schreibweise des Wortes *und* aus dem mittelhochdeutschen *unde* ableiten lässt.

Die Lehrkraft liest den folgenden kurzen Text vor, welcher der mittelhochdeutschen Sprache nachempfunden ist.

Es **was** ein winter **kalt**
mit **snê** in velt **unde** walt,
ouch stürmet ein kreftiger wint
über **grôz unde** kleine **kint**.

Es **war** ein **kalter** Winter
mit **Schnee** in Feld **und** Wald,
auch stürmt ein kräftiger Wind
über **große und** kleine **Kinder**.

(von Anja Voeste dem Mittelhochdeutschen nachempfunden)

Dabei wird das *ei* am Anfang des Wortes *ein* und bei *kleine* wie der englische Buchstabe **a** im Alphabet gesprochen. Außer dem Wort *unde* (*und*) fallen die Wörter *ouch* (*auch*), *was* (*war*), *snê* (*Schnee*), *stürmet* (*stürmt*), *groz* (*große*) und *Kint* (*Kinder*) auf, ebenso die Wortstellung und grammatische Form des Adjektivs *kalt* in der ersten Zeile: *Es was ein winter kalt.* (*Es war ein kalter Winter.*) Die Schülerinnen und Schüler benennen nach dem Vorlesen Auffälligkeiten und überlegen, um welche Sprache es sich handeln könnte. Eventuell kann ein Gespräch über verschiedene Sprachen, Dialekte und zeitlich bedingte Sprachveränderungen entstehen. Die Lehrkraft erläutert, dass es sich um eine ältere Form der deutschen Sprache handelt.

Der Text wird nun abwechselnd in den beiden Sprachfassungen vorgelesen, wobei der Inhalt mit Bewegungen dargestellt werden kann.

Das Wort *unde* wird von der Lehrkraft herausgestellt und mit dem heutigen Wort *und* verglichen. Die Lehrkraft schreibt das Wort *unde* an die Tafel und illustriert die Sprachentwicklung, indem sie das *e* wegstreicht und somit die Schreibweise des Wortes *und* herleitet.

Aufbauend werden Sätze mit **und** gebildet, wobei bereits verwendete Satzmuster erweitert werden können (beispielsweise: *Ich bin sechs und du bist sieben. Paul und Mone singen gemeinsam Lieder.*). Das neue Lernwort **sind** kann dabei ebenfalls gut eingesetzt werden (Paul **und** Mone **sind** beide schlau.).

Unterrichtsanregung 3: Funktionswörter mit Dehnungs-h

Wortauswahl: **ihm, ihn, ihnen, ihr, ihre, mehr, sehr**

Statt eine Wortauswahl vorzugeben, kann eine Wortschatzliste (alphabetische Liste der Funktionswörter) zum Forschen genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler suchen Wörter mit bestimmten Merkmalen heraus und erstellen eine Wortsammlung. Dabei entdecken sie Regelmäßigkeiten und erkunden systematische Aspekte der Schrift selbstentdeckend (vergleiche Richter 1998; Riegler/Laser 2018).

Bezüglich der Funktionswörter eignet sich das Phänomen des Dehnungs-h besonders, da die Schülerinnen und Schüler feststellen können, dass hier überwiegend die Pronominalformen (**ihr, ihm, ihn, ihre...**) betroffen sind. Insgesamt kommt die Schreibweise *ih* für das lange *i* /i:/ im Wesentlichen nur in den genannten Personalpronomen vor. Zuerst arbeiten die Kinder in Einzelarbeit. Danach vergleichen sie ihre Ergebnisse in Partnerarbeit und abschließend im Plenum. Am Ende steht die obige Wortliste (**ihm, ihn, ihnen, ihr, ihre, mehr, sehr**), wobei die Personalpronomen besonders hervorgehoben werden.

Auch andere Phänomene (beispielsweise Doppelkonsonanz, Wörter mit *v*, Wörter mit vokalisiertem *r*) können auf diese Weise eingeführt beziehungsweise Wortsammlungen erstellt werden. Nach dem Heraussuchen werden die Lernwörter dann weitergehend bearbeitet, vertieft und die Schreibweise automatisiert.

6 Orthografische Phänomene – Grundlagen und Unterrichtsanregungen

Besondere Lautabfolgen

Wörter mit st, sp



Der Laut sch /ʃ/ wird im Anlaut vor <t> und <p> als <s> verschriftet (*Stern, Sport*). Es handelt sich dabei nicht um die Laute sp und st, sondern um jeweils zwei Laute. Dabei fungiert das <s> als Orthographem für den Laut sch /ʃ/.

Wörter wie *Stein* und *Spiel* zeigen, dass die Lautabfolgen sch-t und sch-p im Anlaut (des Wortstamms) st und sp geschrieben werden. Linguistisch betrachtet haben wir es hier nicht mit dem Laut sp beziehungsweise st zu tun, sondern mit jeweils zwei verschiedenen Lauten. Folgen diese im Anlaut aufeinander, wird das sch /ʃ/ ausnahmsweise als s notiert. Das s ist hierbei ein Orthographem für den Laut sch /ʃ/ (vergleiche Thomé und andere 2011). Die lautgetreue Schreibweise von Wörtern wie *Stein*, *Stern*, *Sport* und *spielen* ist **Schtein*, **Schtern*, **Schport* und **schpielen*. Fehler wie **Fescht* für *Fest* oder **Ascht* für *Ast* zeigen Schwierigkeiten, die entstehen können, wenn Kinder von einem Laut scht [ʃt] ausgehen. Innerhalb eines Wortes findet sich das Orthographem s für /ʃ/ in Zusammensetzungen wie etwa *Fußballspieler*, *Weihnachtsstern*, *Freizeitsport* sowie in komplexen Wortformen wie *Gespent* und *Verstand*.

Der Grundwortschatz Hessen beinhaltet Wörter, die abgesehen von st und sp lautgetreu sind (*Stein, Spiegel*) und andere, die neben st und sp weitere orthografische Besonderheiten aufweisen (*stehen, Spaß*). Für die Einführung des Phänomens sollten zunächst Erstere ausgewählt werden, da die Schülerinnen und Schüler ansonsten von dem eigentlichen Lerninhalt abgelenkt würden. Wörter wie *stehen* und *Spaß* könnten sinnvollerweise in Verbindung mit den entsprechenden Phänomenen bearbeitet werden, beispielsweise also *stehen* in Verbindung mit dem silbentrennenden h und *Spaß* in Verbindung mit ß.

Lautgetreue Wörter mit sp und st

sparen, Spiegel, spielen, Sport, sprechen, springen
Stein, Stern, Stift, stolz, Strauch, streichen, streiten, Stunde, Sturm

Wörter mit sp und st und Orthographemen oder Besonderheiten

Spaß, spät, Spaziergang, Spinne, spitz,
Stadt, Stamm, stark, stehen, stellen, still, Stimme, Stoff, Strand, Straße, Stück, Stuhl

Unterrichtsanregungen für die Lautabfolgen st, sp

Unterrichtsanregung 1

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Text mit einer Reihe von Wörtern mit st und sp und sollen diese herausuchen. Alternativ kann die Lehrkraft auch mehrere Seiten im Lesebuch angeben oder ein Wörterbuch verwenden.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder erhalten den Forschungsauftrag, Wörter zu suchen, die mit sch [ʃ] im Anlaut gesprochen werden. Diese sollen dann nach dem zweiten Buchstaben sortiert werden: scha..., schä..., schau..., sche..., schi..., schl..., schm..., schn..., scho..., schr..., sp..., st..., schu..., schw... Dabei können die Kinder auf die besondere Schreibweise bei schp und scht aufmerksam werden.

Unterrichtsanregung 3

Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Text mit vorgegebenen oder selbst gesuchten Wortlisten zu sp und st. Diese Texte könnten als Aufgaben für andere Schülerinnen und Schüler genutzt werden, die aus den Texten der Mitschülerinnen und Mitschüler die sp- und st-Wörter ausschreiben sollen.

Wörter mit nk



Die Lautabfolge ng k wird als nk verschriftet (*Bank*). Sie kommt nicht im Anlaut vor.

Die Schreibweise nk bei Wörtern wie *Bank*, *danken* und *Schrank* entspricht der Lautabfolge ng k /ŋ-k/. Vergleicht man die Aussprache der beiden n-Laute in *Bank* und in *Band*, wird der Lautunterschied deutlich. Das n in *Bank* entspricht dem ng in *Schlange*, während das n in *Band* mit dem normalen n übereinstimmt (*Nase*). Mit Basisgraphemen wäre die Schreibweise: **Bangk*, **dangken*, **Schrangk*. Statt des Basisgraphems <ng> wird rechtschriftlich das Orthographem n geschrieben, wenn danach ein k folgt.

Wörter mit nk

Bank, danken, denken, dunkel, krank, Onkel, Punkt, schenken, Schrank, trinken

Unterrichtsanregungen für die Lautabfolge nk

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder werden aufgefordert, aus einem Wörterbuch Wörter mit nk herauszusuchen. Die Ergebnisse werden verglichen und es wird eine gemeinsame Liste erstellt, die für weitere Übungen verwendet werden kann.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder gestalten die Wörter als Schreib- beziehungsweise Wortbilder (vergleiche Bergk 1987; Spiegel 2014), sodass die Wortbedeutung illustriert wird. Das Wort *dunkel* wird beispielsweise mit schwarzer Blockschrift aufgemalt und gelb umrandet. Ebenso könnte das Wort *Bank* in Form einer Bank bildnerisch gestaltet werden.

Unterrichtsanregung 3

Die Lehrkraft entwirft einen Lückentext, in den vorgegebene Wörter mit nk (*Bank*) eingesetzt werden sollen (Hartmann/Thomé 2009, Seite 98): Auf einer _____ sitzt ein Kind.

Unterrichtsanregung 4

Die Kinder erhalten ein Bingofeld (Blankotabelle), in das sie eine bestimmte Anzahl an Lernwörtern mit nk in selbst gewählter Reihenfolge beziehungsweise Anordnung eintragen. Anschließend werden ausgewählte nk-Wörter vorgelesen und jedes Kind streicht auf seinem Feld die vorhandenen Wörter durch. Wer zuerst drei Wörter in einer horizontalen, vertikalen oder diagonalen Reihe hat durchstreichen können, sagt „Stopp!“.

Wörter mit qu



Die Lautabfolge k w wird im Deutschen mit qu geschrieben. Qu kommt nur in wenigen Wörtern vor und hat als ursprünglich fremdsprachliches Schriftzeichen Eingang in unser Schriftsystem gefunden.

Die Lautfolge k w korrespondiert im Deutschen ausnahmslos mit dem Schriftzeichen qu. Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger produzieren Fehler wie **Kwark* für *Quark*. Sie trennen die beiden Laute bei der Analyse und beziehen sie auf Schriftzeichen, die ihnen vertraut sind. Das qu kommt nur in wenigen Wörtern vor und hat durch Fremdwörter Eingang in unser Schriftsystem gefunden (Zastrow 2015, Seite 250). Daher zeigen viele der qu-Wörter orthografische Besonderheiten (*Äquator*) sowie ungewöhnliche Wortstrukturen und Betonungsmuster (*Quadrat*). Didaktisch betrachtet stellt qu eine Besonderheit dar, die in einer Reihe von Wörtern vorkommt, die geübt werden müssen.

Wörter mit qu

bequem, Quadrat, quaken, Qualle, Quark, Quatsch, Quelle, quer, quietschen

Unterrichtsanregungen für die Lautabfolge qu

Unterrichtsanregung 1

Die Lehrkraft bittet die Kinder, alle qu einer vorgegebenen Wortliste zu markieren und herauszufinden, welcher Laut mit dem Schriftzeichen korrespondiert und wie dieser eventuell falsch geschrieben werden könnte.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder üben, die qu-Wörter der Liste zu schreiben, indem sie mit verschiedenen Farben operieren: *Quadrat, quaken, Quatsch ...* (vergleiche Mann 2010).

Unterrichtsanregung 3

Die Kinder bilden Sätze beziehungsweise Unsinnsätze, in denen möglichst viele qu-Wörter vorkommen: Ein Frosch *quakt* den ganzen Tag *Quatsch*.

Rechtschreibung langer und kurzer Vokale

Vergleicht man die beiden Wörter *beten* und *Betten*, fällt auf, dass der Vokal e unterschiedlich ausgesprochen wird: bei *beten* als langes e [e:], bei *Betten* als kurzes e [ɛ]. Dem geschriebenen Vokal (Graphem) e ist dies keineswegs zu entnehmen. Das Deutsche beinhaltet lautlich wesentlich mehr Vokale, als Schriftzeichen zur Verfügung stehen. Unsere Orthografie weist ein komplexes System auf, bei dem die Vokallänge beziehungsweise Vokalkürze durch die Wortstruktur und bestimmte orthografische Markierungen gekennzeichnet wird. Markierungen sind dabei die Doppelkonsonanten (*Betten*), das stumme h (*Ehre*) sowie die Doppelvokale (*Beere*).

Die Markierung der Vokalquantität wird in der Sprachwissenschaft kontrovers systematisiert.²⁰ Ebenso finden sich in der Didaktik konkurrierende Ansätze (vergleiche Kruse/Reichardt 2016). Dabei ist zu berücksichtigen, dass theoretische Erklärungsansätze nicht gleichzeitig didaktische Modelle darstellen (vergleiche Siekmann/Thomé 2018; Augst 2005). Bekannt ist, dass schulische Regeln den komplexen Sachverhalt der Doppelkonsonanz kaum umfassend beschreiben können. Beispielsweise lässt sich die Regel „Nach kurzem Vokal **folgen stets zwei Konsonanten**“ nicht ohne Weiteres auf alle Fälle anwenden. Dies verdeutlichen folgende Wörter: *beraten*, *Malerin*, *erinnern*, *mit*, *warum*, *Muschel*, *kochen*, *hüpfen*.

Gewichtiger als die Problematik sachgerechter Regeln ist aber, dass Kinder Rechtschreibung nicht über aufsagbare Regeln erlernen (vergleiche Thomé 2017; Bredel und andere 2017; Augst/Dehn 2009). Gerade im Bereich der Doppelkonsonanz ist von überwiegend impliziten Lernprozessen auszugehen (vergleiche Hoffmann-Erz 2015).

Sprachstrukturelle Beschreibungen begründen eine systematische Wortauswahl und dienen dazu, unsystematische Schreibweisen abzugrenzen. Als Hintergrundwissen für Lehrkräfte tragen sie zur Professionalisierung bei und unterstützen fundiertes unterrichtliches Handeln. Kenntnisse über regelhafte Beschreibungen der Doppelkonsonanz helfen Lehrkräften, dieses Rechtschreibphänomen sachgerecht beurteilen zu können.

Konsonantenverdopplung



Findet sich im Wortstamm ein kurzer Vokal, auf den nur ein Konsonant folgt, wird dieser in der Regel verdoppelt (*essen*, *Füller*). Dies ist im normalen Sprechfluss nicht wahrnehmbar. Bei k und z ist die Schreibweise für die Doppelkonsonanz ck und tz.

Doppelkonsonanten werden genauso ausgesprochen wie einfach geschriebene Konsonanten. Vergleicht man die Wörter *Betten* und *beten*, wird deutlich, dass in beiden Wörtern das /t/ gleich ist. Einige silbendidaktische Ansätze vermitteln die Konsonantenverdopplung, indem sie die Wörter in zwei Silben zerlegen. Das Wort *Mutter* wird dann beispielsweise als *Mut-ter* artikuliert. Durch die Unterbrechung des Sprechflusses soll der Laut t [t] in *Mut-ter* zweimal realisiert werden. Diese Übungsform ist keineswegs mit der Annahme verbunden, dass bei *Mutter* tatsächlich zwei t [t] wahrnehmbar seien.

Empirische Befunde zeigen, dass Kinder Silben intuitiv gliedern und die Silbenanzahl eines Wortes bestimmen können. Ein intuitiver Zugang zu Silbengrenzen konnte jedoch nicht bestätigt werden (vergleiche Pröll und andere 2016; Risel 2011; Günther 2006; Hanke 2002). Das bedeutet, dass Kinder Silben nicht nach einem einheitlichen Muster gliedern, sondern dass Unsicherheit darüber besteht, an welcher Stelle die Silben getrennt werden sollen (*Kra-bbe versus Krab-be, Lo-cke versus Loc-ke*).

Beim langsamen Silbensprechen können typische artikulatorisch verursachte orthografische Fehler entstehen wie unangemessene Vokaldehnungen (**Fla-asche, *See-ssel*) oder fehlerhafte Konsonantenverdopplungen (*herran, Lehrlerin, warrum*). Die Bestimmung eindeutiger Silbengrenzen ist die Voraussetzung, um durch sogenannte elaborierte Silbenkonzepte (vergleiche Risel 2011) Rechtschreibphänomene wie die Doppelkonsonanz zu erschließen. Die empirische Befundlage spricht dagegen, dass Doppelkonsonanten oder andere orthografische Besonderheiten über intuitives Silbenklatschen vermittelt werden können. Eine aktive Auseinandersetzung im Unterricht mit Wortmaterial, das nach sprachsystematischen Gesichtspunkten ausgewählt worden ist, trägt dazu bei, orthografische Besonderheiten zu erschließen (vergleiche Bredel 2016). Empirische Befunde zeigen, dass Kinder, die eine größere Anzahl von Wörtern mit Doppelkonsonanz normgerecht schreiben können, in der Lage sind, auch ungeübte Wörter richtig zu schreiben (vergleiche Hoffmann-Erz 2015). Es ist daher notwendig, dass sich Kinder einen orthografischen Wortschatz zur Doppelkonsonanz aneignen, also eine ausreichende Anzahl strukturgleicher Wörter normgerecht schreiben können.

Die Konsonantenverdopplung ist orthografisch ausgesprochen komplex. Finden sich in einem nativen Wort Schriftzeichen mit mehreren Buchstaben im Wortinneren (sch, ch, pf, ng, au, ei, eu), sind Verdopplungen ausgeschlossen (*Fische, Küche, Töpfe, Ringe, Raupe, Leiter, Leute*).²¹ Außerdem kommen Verdopplungen nur im Wortstamm vor. Das Wort *gelassen* zeigt, dass der Wortstamm *lassen* fokussiert werden muss. Befindet sich im Wortstamm ein kurzer Vokal, folgen diesem zwei Konsonanten. Sind dies zwei unterschiedliche (*Kiste*), wird keine orthografische Markierung benötigt. Wird nach dem Kurzvokal nur ein Konsonant gesprochen, wird dieser in der Schrift verdoppelt (*Mitte*). Im Fall von z und k ist die Verdopplungsform tz (*Katze*) und ck (*backen*).

Innerhalb des Kernbereichs lassen sich drei prototypische Wortformen beschreiben:

Wörter mit Langvokal	Wörter mit Kurzvokal ohne Markierung	Wörter mit Konsonantenverdopplung
Schule	Kiste	Mitte
Miete	beste	kommen
beten	Pilze	Brücke

Wörter mit Doppelkonsonanz

Affe, alle, backen, besser, Bett, bitten, blicken, Blitz, Block, brennen, Brille, Brücke, Butter, Decke, dick, doppelt, dreckig, drucken, drücken, dumm, dünn, fett, Fluss, flüssig, fressen, Füller, glatt, Glück, Gott, gucken, hell, Herr, Hessen, Himmel, Hitze, hoffen, Jacke, Katze, kennen, Klasse, klettern, kommen, können, kratzen, lassen, lecker, Löffel, messen, Messer, Mitte, Mutter, Müll, Mütze, Null, Nummer, Nuss, offen, packen, passen, pflücken, Platz, Puppe, putzen, Qualle, Quelle, rennen, rollen, Rock, Rücken, sammeln, schaffen, Schiff, Schloss, Schlüssel, schmecken, Schmutz, schnell, Schreck, schütteln, Schutz, schwimmen, schwitzen, Sessel, setzen, sitzen, sollen, Sommer, Sonne, Spinne, spitz, stellen, still, Stimme, Stoff, Stück, Tanne, Tasse, Teller, toll, treffen, trocken, voll, Wasser, witzig, Zimmer, Zucker

Wörter, die neben der Doppelkonsonanz zusätzlich das Phänomen der Umlautung a - ä (*Blatt - Blätter*) aufweisen, sollten zu einem späteren Zeitpunkt behandelt werden.

Je nach Lerngruppe ist es empfehlenswert, nach der Doppelkonsonanz-Schreibung die Umlautung separat anhand lautgetreuer Wörter (*Apfel - Äpfel*) einzuführen. Später können dann Wörter behandelt werden, die beide Phänomene beinhalten (*Ball - Bälle*).

Wörter mit Doppelkonsonanz und a-ä-Ableitung

Ball - Bälle, Blatt - Blätter, fallen - fällt, Kamm - Kämme, lassen - lässt, Mann - Männer, Pass - Pässe, Satz - Sätze, Schatz - Schätze, Stamm - Stämme

Die folgenden Wörter weisen in der Regel komplexe Wortstrukturen auf. Einige können in Verbindung mit Wortbausteinen (*bekommen*) oder innerhalb einer Lerneinheit zu zusammengesetzten Nomen (*Fußball*) behandelt werden, während manche als Merkschreibungen fungieren (*bisschen, interessant*).

Wörter mit Doppelkonsonanz in komplexen Wortstrukturen oder anderen Besonderheiten

allein, bekommen, bisschen, Donnerstag, entdecken, entwickeln, erinnern, erschrecken, Fußball, hallo, herstellen, hoffentlich, innerhalb, interessant, jetzt, kaputt, letzte, Mittag, Mittwoch, passieren, plötzlich, Programm, Pullover, Pommes, Sonntag, überall, vergessen, verletzen, verstecken, vielleicht, zuletzt, zurück, zusammen

Unterrichtsanregungen für die Konsonantenverdopplung

Unterrichtsanregung 1: Wörter sortieren

Die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern eine Wortliste an, die Wörter mit Doppelkonsonanz und Wörter mit Langvokal beinhaltet. Die Kinder sortieren die Wörter in zwei Gruppen und suchen für jede Gruppe eine Überschrift (vergleiche Hoffmann-Erz 2018). Anschließend soll die Zuordnung begründet werden. Ziel ist, dass sich die Kinder aktiv mit dem Wortmaterial auseinandersetzen und so das sprachreflexive Vorgehen gefördert wird. Dafür ist es notwendig, offen für die Ideen und Hypothesen der Kinder zu sein und keine Wertungen vorzunehmen.

Beispiel einer Wortliste: Sommer, Himmel, lesen, kommen, Schule, Wagen, Brille, Schlüssel, schlafen, messen, Rabe

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt, verglichen und besprochen. Alle vorgeschlagenen Sortierungen (nach Groß- und Kleinschreibung, nach Bedeutungszusammenhang) werden reflektiert und gleichermaßen gewürdigt.

Mögliche Lösung:

Wörter mit Doppelbuchstaben	Wörter ohne Doppelbuchstaben
Sommer	lesen
Himmel	Schule
kommen	Wagen
Brille	schlafen
Schlüssel	Rabe
messen	

Unterrichtsanregung 2: Vokallänge erkennen

Die Lehrkraft schreibt die beiden Wörter **Ofen** und **offen** an die Tafel. Die beiden o-Laute ([o:] bei *Ofen* und [ɔ] bei *offen*) werden mehrmals gesprochen und die Zuordnung zu dem jeweiligen Wort verdeutlicht. Danach nennt die Lehrkraft mehrere Wörter mit *langem* oder *kurzem* o: los, Loch, holen, Woche, Kopf, rot, Hose, Brot, Tochter, oben. Die Kinder entscheiden nach jedem Wort, ob der entsprechende o-Laut zu **Ofen** oder **offen** passt. Die Lehrkraft kann das Wort als Hilfestellung kontrastiv mit den beiden o-Lauten sprechen: [lo:s] oder [lɔs]? Hilfreich kann sein, die Kinder selbst solche und ähnliche Wortpaare sprechen zu lassen. Die Übung kann mit anderen Vokalen wiederholt werden.

Unterrichtsanregung 3: Wörter untersuchen und markieren

Die erarbeitete Liste oder eine von der Lehrkraft neu erstellte Sortierung wird von den Kindern untersucht. Gemeinsamkeiten der Wörter sollen farbig markiert werden. Ebenso kann der Aufbau der Wörter beschrieben werden (vergleiche Hoffmann-Erz 2018). Als Forschungsmaterial können strukturgleiche Wörter oder Wörter unterschiedlicher Gruppen verwendet werden.

Lösungsbeispiel:

Sommer, Himmel, kommen ...

lesen, Schule, Wagen ...

Im Vordergrund steht die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Wortstrukturen.

Unterrichtsanregung 4: Analogien bilden

Die Kinder bilden zu jedem Wort einer vorgegebenen Liste Analogien.

Beispiel: Teller - Keller, Kanne - Tanne, rennen - kennen, Sonne - Tonne, Brille - Rille

Anschließend können Gemeinsamkeiten der Wortpaare farbig markiert werden.

Längemarkierungen



Im Deutschen werden Langvokale in der Regel unmarkiert geschrieben (*Tal, hören*). In manchen Fällen findet sich nach einem langen Vokal ein Dehnungs-h (*fahren*). Nach einem langen Vokal, auf den ein weiterer Vokal folgt, wird in der Regel ein silbentrennendes h geschrieben (*sehen, Rehe*). Sehr selten werden Langvokale mit Doppelvokalen markiert (*See, Haare*). Wörter beziehungsweise Wortstämme mit h und Doppelvokal stellen Merkschreibungen dar.

Im Deutschen wird der lange Vokal am häufigsten durch das einfache (unmarkierte) Schriftzeichen (Graphem) verschriftet (*hören, sagen, Schule, lesen*). Eine Ausnahme bildet das lange i /i:/, welches regelhaft ie geschrieben wird (*spielen, Biene*). Markierungen des Langvokals werden im Deutschen wenig regelhaft vorgenommen. Es können drei Formen von Längemarkierungen unterschieden werden:

- das silbentrennende h (*sehen*)
- das Dehnungs-h (*fahren*)
- der Doppelvokal (*Saal*)

Didaktisch steht die Aneignung der Wortstämme mit h im Vordergrund ({seh}, {fahr}). Indem die Kinder eine Anzahl von Wörtern mit h normgerecht schreiben können, werden die regelhaften Anteile implizit erlernt und fehlerhafte unsystematische Schreibweisen ausgeschlossen, beispielsweise **vehrschlafen, *Bohden, *Tanthe*. Daher ist auch für die Längemarkierung eine Arbeit mit Modellwörtern wichtig.

Silbentrennendes h

Das silbentrennende h erscheint regelhaft zwischen zwei Vokalen (*sehen, gehen, ruhig*). Damit wird vermieden, dass zwei Vokale aufeinandertreffen. Vornamen zeigen oft untypische Schreibweisen. Hier finden sich viele Ausnahmen (*Luis, Leon, Beate, Fabian*). Ebenso gibt es eine Reihe von Fremdwörtern, die zwei aufeinanderfolgende Vokale beinhalten: *Februar, Ferien, Lineal, Radio*. Diese sollten im Rechtschreibunterricht zunächst ausgeklammert werden.

Im nativen (einheimischen) Wortschatz folgt dem silbentrennenden h meist ein unbetonter Schwa-Laut (*Ruhe, nahe, drohen*) (Fuhrhop 2009, Seite 22). Es existieren dazu im nativen Wortschatz einige wenige Ausnahmen wie *säen, Böe*.

Es muss betont werden, dass das h nicht ausgesprochen wird.²² Zwar ist es möglich, durch eine Unterbrechung des Sprechflusses sowie Betonung der zweiten Silbe ein h zu artikulieren ([ge:'hən]), dies entspricht allerdings nicht dem normalen Sprechen ([ge:ən]) (vergleiche Duden, Band 6: Das Aussprachewörterbuch). In den meisten Realisierungen werden die Wörter einsilbig gesprochen ([gen]), während die schriftliche Form zweisilbig ist: *ge-hen*. Aus didaktischer Sicht sollte eine schriftbezogene Vermittlung erfolgen (vergleiche Hoffmann-Erz 2015; Fuhrhop 2009, Seite 23).

Wörter mit silbentrennendem h

blühen, drehen, früh, gehen, Kuh, nah, Reh, Reihe, Ruhe, Schuh, sehen, stehen, Zeh, ziehen

Unterrichtsanregungen für das silbentrennende h

Unterrichtsanregung 1

Die Lehrkraft bietet den Kindern eine Wortliste an mit dem Auftrag, die Wörter dreifarbig zu markieren, wobei eine Farbe für das h, eine Farbe für den Vokal vor dem h und eine Farbe für den Vokal nach dem h verwendet wird: *blühen, drehen, früh, gehen*. Denkbar wäre dabei, alle Wörter in zweisilbiger Form anzubieten.

Unterrichtsanregung 2

Die Wörter werden in verschiedenen Farbmustern möglichst oft geschrieben: *blühen, drehen ...*

Unterrichtsanregung 3

In Partnerarbeit oder Kleingruppen ziehen die Kinder abwechselnd von einem Stapel eine Karte mit Wörtern des Phänomens. Wer zuerst einen Satz zu dem gezogenen Wort nennt, erhält einen Punkt. Wer am Ende, nachdem alle Karten gezogen worden sind, die meisten Punkte hat, gewinnt.

Unterrichtsanregung 4

In Partner- oder Kleingruppen schreiben die Kinder in einem vorgegebenen Zeitraum (Sanduhr) so viele der Lernwörter wie möglich. Nachdem die Zeit abgelaufen ist, werden die Schreibweisen kontrolliert.

Unterrichtsanregung 5

Nach folgendem Gedichtvorbild (Auszug aus Belke 2017, Seite 70) schreiben die Kinder eigene Verse und verwenden Verben mit silbentrennendem h:

Ich **ge**he,
 du **geh**st,
 sie **geh**t.
Geht es?
 Danke – es **geh**t!

Dabei üben sie den Erhalt des h in flektierten Formen. Zur Vertiefung können farbige Markierungen vorgenommen werden:

Ich **ste**he,
 du **steh**st,
 er **steh**t.
Stehst du?
 Nein, ich **sitz**e!

Unterrichtsanregung 6

Mit Hilfe vorgegebener Satzmuster kann ebenfalls der Umgang mit Flexionen geübt werden. Die Kinder bilden nach dem folgenden Muster eigene Sätze:

Wir **geh**en zum Schwimmbad. Paul **geh**t mit.
 Wir **geh**en zum Zirkus. Nele **geh**t mit.

Dehnungs-h

Ein Dehnungs-h steht im Wortstamm nach langem Vokal nur vor den Konsonanten l, m, n oder r (*fehlen*, *nehmen*, *Zahn*, *Uhr*). Eine Ausnahme dazu bilden die Wörter *Draht* und *Naht*. Die auch als l-m-n-r-Regel bezeichnete Beschreibung ist keine wirkliche Regel, da nicht nach jedem langen Vokal vor den entsprechenden Konsonanten ein Dehnungs-h steht (*Schule*, *Blume*, *Schwan*, *hören*). Tatsächlich finden sich zu den genannten Bedingungen mehr Wörter ohne h (*Schule*, *hören*) als mit Dehnungs-h (*fehlen*). Insofern lautet eine didaktisch sinnvolle Handlungsanweisung: „Schreibe lange Vokale einfach (ohne Markierung). Merke dir die Wortstämme, die mit h geschrieben werden ({fahr}, {fehl}).“ Nach dem Stammprinzip schreibt man alle übrigen Formen auch mit h – oder verkürzt ausgedrückt: einmal h, immer h (*wohnen*, *Wohnung*, *wohnlich*, *gewohnt*).

Zunächst sollten einfache Wortformen geübt werden und erst später komplexere, wobei diese zum Teil auch in Verbindung mit Wortfamilien (vergleiche „Wortstämme und Wortbausteine“) bearbeitet werden können.

Wörter mit Dehnungs-h

Bahn, bohren, fahren, fehlen, Fehler, fühlen, Höhle, Huhn, Jahr, kühl, Lehrer, nehmen, Ohr, rühren, Stuhl, Uhr, wohl, wohnen, Zahl, Zahn, zehn

Wörter mit h in komplexen Wortformen

ähnlich, bezahlen, erzählen, Fahrrad, Frühling, Frühstück, Gefahr, ungefähr, Verkehr, während, Weihnachten

Unterrichtsanregungen für das Dehnungs-h

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder suchen sich aus der Liste fünf Wörter aus, die sie üben möchten. Sie bilden zu jedem Wort einen Satz und schreiben diesen auf. Dabei wird das h farbig markiert.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder erhalten Sätze, in denen ein Wort mit Dehnungs-h in verschiedenen Formen auftaucht. Sie markieren die Wortstämme farbig:

Heute **fahren** wir in den Urlaub. „**Fahr** endlich los!“, ruft der Vater.
Die Mutter **fährt** langsam mit dem Auto aus der Garage. „Darf ich auch mal vorne mit**fahren**?“, fragt Nele von hinten. Die Mutter schüttelt den Kopf:
„Du **fährst** lieber hinten mit.“

Unterrichtsanregung 3

Die Kinder erhalten zu einem Wortstamm Bausteine, aus denen sie selbst Wörter bilden.

Wortstamm: {wohn}

Wortbausteine: -en, -e, -st, -t, -ung, -lich, ge-, be-, ver-, Altbau-, Neubau-

Unterrichtsanregung 4

In Partnerarbeit oder einer Kleingruppe wird ein Spiel mit zwei Stapeln gespielt. Ein Stapel enthält alle Personalpronomen (*ich, du, er ...*), der andere Verben mit Dehnungs-h (*bohren, bezahlen, erzählen, fahren, fehlen, fühlen, wohnen*). Nacheinander wird je eine Karte von jedem Stapel aufgedeckt. Das Kind sagt einen passenden Satz dazu. Beispielsweise wird *er* und *erzählen* aufgedeckt. Dazu passt der Satz: *Er erzählt* gerne lange Geschichten. Im Anschluss können die Kinder Sätze zu ihren Wortpaaren aufschreiben und die Wortstämme farbig markieren.

Unterrichtsanregung 5

Die Kinder suchen drei Wörter aus der Wortliste aus. Sie schreiben zu jedem Wort einen Satz und gestalten dazu ein Rondell (vergleiche „Lern- und Übungsformate“ im Kapitel „Lernen und üben“). Bei einem Rondell werden drei Sätze in einer bestimmten Abfolge notiert (vergleiche Böttcher 1999).

Rondell

1. Zeile: a Ich **nehme** mir Zeit.
2. Zeile: b Mein **Ohr** hört viele Dinge.
3. Zeile: c **Während** ich träume.
4. Zeile: a Ich nehme mir Zeit.
5. Zeile: c Während ich träume.
6. Zeile: c Während ich träume.
7. Zeile: a Ich nehme mir Zeit.
8. Zeile: b Mein Ohr hört viele Dinge.

Doppelvokale

Verdopplungen von Vokalen finden sich im Deutschen nur selten (*Saat, Beet, Moos*). Es sind ungefähr 60 Wörter (Eisenberg 2013, Seite 303 f.), von denen wiederum nur ein Teil für Kinder relevant ist. Didaktisch handelt es sich um Ausnahmeschreibungen, die wortbezogen als Merkschreibungen gelernt werden müssen. Die Wortauswahl des Grundwortschatzes zeigt, dass es sich fast ausschließlich um Nomen handelt. Das Wort *paar* nimmt dabei eine Sonderrolle ein und sollte einzeln behandelt werden.

Wörter mit Doppelvokal

Beere, Boot, Haar, Idee, leer, Meer, paar, Schnee, See, Tee, Zoo

Unterrichtsanregungen für Doppelvokale

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder gestalten mit einem Wort oder mehreren Wörtern ein sogenanntes Wortbild. Beispielsweise wird ein Kopf gezeichnet und mit dem Wort *Haare* werden die Haare gestaltet. Oder ein Bild mit einem Teich wird gemalt, der mit dem Wort **See** ausgefüllt wird.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder notieren zu einem Wort (*Zoo*) so viele Sätze wie möglich und lesen sie sich gegenseitig vor. Je nach Gruppenkonstellation kann dies als Spiel gestaltet werden, indem das Kind oder die Gruppe mit den meisten Sätzen gewinnt.²³

Wortstämme und Wortbausteine

Bedeutungsverwandte Wörter werden in der deutschen Orthografie weitgehend gleich verschriftet, sodass die Wortstämme grafisch sichtbar werden (**k**ommen-**k**ommt, **w**ohnen-**w**ohnung). Dabei werden lautliche Prinzipien (t am Ende von Hund) zugunsten des Stammerhalts teilweise aufgehoben (**H**und, **H**unde) oder in besonderer Weise verschriftet (ä statt e: **H**and, **H**ände).

Unsere Sprache ist aufgrund vielfältiger Möglichkeiten der Wortbildung besonders variantenreich. Zusammensetzungen (*Schulbuchseite*) und Worterweiterungen durch Wortbausteine (*verschlafen, königlich, besänftigen*) sind hochproduktiv und tragen zur Erweiterung des Wortschatzes und Bedeutungsveränderung bei.

Für den Aufbau einer sicheren Rechtschreibkompetenz ist es notwendig, Wortstämme zu erkennen und sicher mit Wortbausteinen umgehen zu können (**v**erkaufen, **a**breißen, **e**rtrinken, **e**rraten). Schwache Leserinnen und Leser wie auch Schreiberinnen und Schreiber weisen oft geringe Wortschatzkenntnisse auf. Sie gehen häufig mit fehlenden Einsichten in die Struktur von Wörtern einher. Auch für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen sind morphologische Kompetenzen besonders wichtig.

Folgende Teilgebiete können unterschieden werden:

- Auslautverhärtung (**H**und-**H**unde)
- Umlautung (**H**and-**H**ände, **H**aus-**H**äuser)
- Konstanzschreibung der Wortstämme (**w**ohnen, **w**ohnst)
- Wortbausteine (**a**bfahren, **b**efahren)

Auslautverhärtung



Die Konsonanten **b**, **d** und **g** werden am Silbenendrand verhärtet als **p**, **t** und **k** gesprochen. Dies kann den Endlaut betreffen (*Berg*, *lieb*), aber auch inlautend vorkommen (*Herbst*, *liebt*, *liebst*). Meist kann die korrekte Schreibweise durch Verlängerung (*Berg* - *Berge*, *lieb* - *liebe*) erschlossen werden. Teilweise handelt es sich auch um Merkschreibungen (*Herbst*, *und*).

Die Konsonanten **b**, **d**, **g** werden am Silbenendrand **p**, **t**, **k** gesprochen, was als Auslautverhärtung bezeichnet wird. Dies kann den Endlaut betreffen (*Berg*, *Korb*, *Hund*, *lieb*, *jemand*), aber auch innerhalb eines Wortes vorkommen (*Herbst*, *liebt*, *liebst*, *Landschaft*, *Mädchen*). Die Auslautverhärtung beschränkt sich also nicht auf den letzten Buchstaben eines Wortes. Betroffen sind alle Konsonanten, die nach einem Vokal innerhalb einer Silbe stehen (*Herbst*, *liebt*, *liebst*, *Landschaft*, *Mä**d**chen*). Das Wort *Her**b**st* ist einsilbig. Nach dem Vokal e stehen im Silbenendrand die Konsonanten **b**, **s** und **t**. Das **b** im Silbenendrand wird dabei auslautverhärtend als **p** gesprochen [*h**e**rpst*].

Meist kann die korrekte Schreibweise durch Verlängerung (*Berg* - *Berge*, *Korb* - *Körbe*, *Hund* - *Hunde*, *lieb* - *liebe*) erschlossen werden. Wenn keine Verlängerung möglich ist, handelt es sich um eine Merkschreibung (*Herbst*, *Mädchen*, *und*, *Obst*). Bei einigen Wörtern kann die Endung zwar durch Wortverlängerung erschlossen werden, allerdings sind die entsprechenden Wortformen Kindern oft spontan nicht zugänglich (*genug*, *genügend*). Daher werden diese ebenfalls als Merkschreibungen aufgeführt.

In komplexen Wortformen (*Landschaft*) muss das Wort zunächst zerlegt (*Land-schaft*) und dann die Verlängerungsstrategie (*Land* - *Länder*) angewendet werden.

Einsilbige Verbformen wie *lebt* und *schreibst* sind auch von Auslautverhärtung betroffen, da auch hier statt des b ein p gesprochen wird. Dies bereitet Schülerinnen und Schülern auch in höheren Klassen oft noch Schwierigkeiten. Es sollte, nachdem die Kinder mit der Auslautverhärtung grundsätzlich vertraut sind, deshalb vertiefend geübt werden.

Bei einigen Wörtern entsteht durch die Wortverlängerung eine Umlautung des Vokals (*Zug* - *Züge*). Diese ist bei den Vokalen u-ü (*Grund* - *Gründe*) und o-ö (*Korb* - *Körbe*) unproblematisch, da für ü und ö keine Schreibvarianten möglich sind und Fehlschreibungen somit nicht vorkommen (Augst/Dehn 2009, Seite 115). Einzig die Umlautung a - ä (*Hand* - *Hände*) muss besonders beachtet werden, wobei zunächst die Umlautung (*Hals* - *Hälse*) und später die Kombination von Auslautverhärtung und Umlautung (*Hand* - *Hände*) bearbeitet werden sollte.

Wörter mit Auslautverhärtung, die durch Verlängerung erschlossen werden können

Abend, Berg, Bild, blind, Feld, fremd, Freund, gelb, genug, gesund, Grund (Gründe), Hemd, Hund, Kind, Kleid, klug, Krieg, lieb, Lied, Mund (Münder), Pferd, rund, Tag, tausend, Tod, Urlaub, Weg, wild, Wind, Zug (Züge)

Komplexe Wortformen mit Auslautverhärtung

Fahrrad, Flugzeug, Mittag, Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag

Merkschreibungen zur Auslautverhärtung²⁴

bald, deshalb, endlich, Ergebnis, Herbst, innerhalb, irgend, jemand, Jugend, Mädchen, niemand, ob, Obst, Ordnung, Sand, selbst, unterwegs

Wörter mit Auslautverhärtung und Umlautung a - ä

Bad-Bäder, Brand-Brände, Hand-Hände, Land-Länder, Rad-Räder, Strand-Strände, Wald-Wälder

Unterrichtsanregungen für die Verlängerungsstrategie

Unterrichtsanregung 1

Mit Hilfe einer induktiven Aufgabe soll die Verlängerungsstrategie erkundet werden.

Den Kindern werden zehn Wortpaare (Wörter in Ein- und Mehrzahl) unsortiert dargeboten:

Bilder, Kind, liebe, Berge, klug, Kleider, Tag, Freund, Lieder, blind
 Berg, kluge, Bild, blinde, Kinder, Freunde, Kleid, lieb, Tage, Lied

Aufgabe ist, die Wortpaare zu finden und in eine Tabelle einzutragen. Zur Erläuterung wird ein Beispiel vorgegeben. Eine Überschrift für jede Spalte soll von den Kindern selbst gesucht werden.

?	?
Berg	Berge

Die Ergebnisse werden ausgetauscht und im Plenum besprochen.

Unterrichtsanregung 2

Die Wortendungen entsprechender Wortpaare (**Berg - Berge**) werden von den Kindern farbig markiert. Mehrere vorgegebene Beispiele erläutern die Aufgabenstellung: **Berg - Berge**, **Bild - Bilder**, **klug - klug**. Die Kinder werden außerdem aufgefordert, die Aussprache und Schreibweise der Endungen zu vergleichen. Anschließend äußern die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen.

Unterrichtsanregung 3

Die Lehrkraft diktiert den Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Wörtern mit Auslautverhärtung: **Berg**, **lieb**, **Bild**, **klug**. Die Kinder stellen ihre Schreibweisen vor und vergleichen diese. Die jeweiligen Varianten **Berk - Berg* werden verglichen und Vermutungen über die richtige Schreibweise und über mögliche Strategien angestellt.



Unterrichtsanregung 4

Nachdem die Kinder die Verlängerungs- und Ableitungsstrategien kennengelernt haben, werden vertiefende Übungen mit Verben durchgeführt. Die Lehrkraft diktiert den Kindern einige Sätze mit Verben in der 3. Person Singular, die von Auslautverhärtung betroffen sind. Beispieltext: *Paul **lebt** in einem schönen Haus. Manchmal **bleibt** er nach der Schule gerne im Haus. Er **liegt** dann auf dem Boden und **schreibt** Geschichten.*

Beispielwörter: **lebt, bleibt, liegt, schreibt.**

Die Ergebnisse werden verglichen und die Normschreibungen über die Ableitung von der zweisilbigen Verbform (*leben*) begründet. Nachdem sich die Kinder mit Hilfe verschiedener Aufgaben mit der Auslautverhärtung haben vertraut machen können, wird die Verlängerungsstrategie explizit erläutert. Die Lehrkraft kann den Kindern durch lautes Denken die Lösungswege zur Richtigschreibung modellhaft vorstellen (sogenanntes Modellieren): Wenn ich unsicher bin, ob das Wort mit d oder t geschrieben wird, dann verlängere ich es (vergleiche Reichardt 2018b). Darauf aufbauend üben die Kinder mit Hilfe einer Auswahl von Wörtern die Verlängerungsstrategie und das Ableiten der Schreibweise.

Unterrichtsanregungen für Merkschreibungen

Unterrichtsanregung 1

Die Lehrkraft diktiert einige Wörter mit Auslautverhärtung wie **endlich**, **Herbst** und **selbst**. Die Kinder vergleichen ihre Schreibweisen mit der Normschreibung und markieren Abweichungen. Anschließend wird herausgestellt, dass bei diesen Wörtern eine von der Aussprache abweichende Schreibweise nicht durch Verlängerungen erschlossen werden kann.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder erhalten folgende Wortliste: **bald, deshalb, endlich, Ergebnis, Herbst, innerhalb, irgend, jemand, Jugend, Mädchen, niemand, ob, Obst, Ordnung, Sand, selbst, unterwegs.** Dazu wird der Arbeitsauftrag erteilt, in jedem Wort zu markieren, was rechtschriftlich schwierig erscheint. Die Markierungen werden verglichen und begründet. Die Merkstellen, die sich durch die Auslautverhärtung ergeben, werden herausgestellt beziehungsweise von der Lehrkraft benannt und in einer bestimmten Form (beispielsweise farbig eingekreist) markiert.

Umlaut ä/Diphthong äu



Die Schriftzeichen ä und e können lautlich nicht unterschieden werden (*Held, hält*). Eine Schreibweise mit ä kann in der Regel von einem verwandten Wort mit a abgeleitet werden (*hält - halten, Gläser - Glas*). Ebenso gibt es keinen Ausspracheunterschied zwischen eu und äu. Auch hier wird die Schreibweise äu durch eine Ableitung von au festgestellt (*Häuser - Haus*).

Die Schriftzeichen ä und äu finden sich in Wörtern, zu denen in der Regel Wortverwandte mit a oder au existieren: *Mäuse - Maus, Gläser - Glas, Hälse - Hals*. Die Aussprache des äu [ɔʏ] wird im Deutschen am häufigsten durch das Basisgraphem eu verschriftet, während äu als Orthographem fungiert. Schülerinnen und Schüler lernen zunächst die Basisschreibung eu kennen und später den Erhalt des Wortstamms durch die besondere Schreibweise äu. Für das äu gilt die Strategie: Findest du zu einem Wort mit eu ein ähnliches Wort mit au, dann schreibe äu. Beispielsweise ist *Häuser* verwandt mit *Haus*. Daher wird *Häuser* geschrieben. Ansonsten schreibe eu (*Eule*).

Das Schriftzeichen ä bezieht sich auf die beiden Laute: kurzes ä /ɛ/ und langes ä /ɛ:/. Welcher Laut gesprochen wird, bestimmt das verwandte Wort. Bei *Glas* wird ein langes a /a:/ gesprochen, sodass bei *Gläser* auch ein langes ä /ɛ:/ vorliegt. Bei *Hals* hingegen wird ein kurzes a /a/ gesprochen und entsprechend bei *Hälse* ein kurzes ä /ɛ/. Das kurze ä /ɛ/ findet sich im Deutschen in vielen Wörtern, etwa in *Ente, Ende, Geld, helfen* und *weg*. Es wird in der Regel durch das Basisgraphem e realisiert. Didaktisch ist ein Bezug zur Aussprache insofern wenig sinnvoll. Vielmehr gilt auch hier, dass Wortverwandte mit a gesucht werden müssen, um die Schreibweise abzuleiten, wie *hält - halt, Gräser - Gras* und *Äpfel - Apfel*.

Darüber hinaus gibt es Wörter mit ä, die nicht hergeleitet werden können und Merkschreibungen darstellen (*März, Lärm*). Diese werden erst im folgenden Abschnitt behandelt (vergleiche Abschnitt „Besondere Schriftzeichen und Wörter, Wörter mit ä ohne Ableitung“).

Didaktisch bietet es sich an, die Ableitungen zunächst anhand von Nomen einzuführen, da die Wortverwandten hier in der Regel am einfachsten zu finden sind. Bei Verben und Adjektiven führen Ableitungen häufig zu Wörtern, die entweder umgangssprachlich selten sind (*schlängeln*) oder von den Kindern deshalb schwieriger gefunden werden, weil sie mit einem Wortartenwechsel einhergehen (*Stärke*). Wichtig ist, die Übungen nicht auf Nomen zu beschränken, da für die Rechtschreibkompetenz vielfältige Ableitungen vorgenommen werden müssen.

Wörter, die neben dem Orthographem ä weitere orthografische Besonderheiten aufweisen (*Nähe - nah*), sollten erst später behandelt werden. Die jeweiligen Orthographeme sind zudem in verschiedenen Bereichen anzutreffen, sodass entweder weitere Strategien relevant werden (*Land - Länder*/Auslautverhärtung) oder Merkschreibungen hinzukommen (*fahren - fährt*/Wortstamm {fahr} mit h).

Lautgetreue ableitbare Nomen mit Umlautung a - ä

Arzt - Ärzte, **Apfel** - Äpfel, **Ast** - Äste, **Dach** - Dächer, **Fach** - Fächer, **Garten** - Gärten, **Gras** - Gräser, **Hals** - Hälse, **Nacht** - Nächte, **Saft** - Säfte

Lautgetreue ableitbare Verben und Adjektive mit Umlautung a - ä

alt - älter, **halten** - hält, **hart** - härter, **kalt** - kälter - Kälte, **kämpfen** - Kampf, **lang** - länger - Länge, **scharf** - schärfer - Schärfe, **schlagen** - schlägt, **Schlange** - schlängeln, **schwarz** - schwärzen, **stark** - stärker - Stärke, **tragen** - trägt, **warm** - wärmer - Wärme, **wachsen** - wächst - Gewächs, **waschen** - wäscht, **Zahl** - zählen

Ableitbare Wörter mit Umlautung a - ä und Orthographem oder komplexer Wortform

Bad - Bäder, **Ball** - Bälle, **Bank** - Bänke, **Blatt** - Blätter, **Brand** - Brände, **Draht** - Drähte, **fahren** - fährt, **Fahrrad** - Fahrräder, **erkältet** - kalt - kälter, **fallen** - fällt, **Gefahr** - gefährlich, **Jahr** - jährlich, **Kamm** - Kämme - kämmen, **Katze** - Kätzchen, **krank** - kränker, **Land** - Länder, **lassen** - lässt, **nah** - näher - Nähe, **nass** - Nässe, **packen** - Gepäck - Päckchen, **Pass** - Pässe, **Platz** - Plätze, **Rad** - Räder, **Satz** - Sätze, **Schatz** - Schätze, **Schrank** - Schränke, **Spaß** - Späße, **Stamm** - Stämme, **Strand** - Strände, **Tanne** - Tännchen, **Vase** - Väschen, **Vater** - Väter, **Wald** - Wälder, **Wasser** - Wässer - Gewässer, **Zahn** - Zähne

Ableitbare Wörter mit äu

außen - äußerlich, **bauen** - Gebäude, **blau** - bläulich, **braun** - bräunlich, **Frau** - Fräulein, **Haus** - Häuser, **kaufen** - Verkäufer, **Kraut** - Kräuter, **laufen** - (du) läufst - Läufer, **laut** - läuten, **Maus** - Mäuse, **Raum** - Räume - aufräumen, **Strauch** - Sträucher, **Zaun** - Zäune

Unterrichtsanregungen für den Umlaut ä/Diphthong äu

Unterrichtsanregung 1

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Wortpaare innerhalb einer Wortsammlung zu finden:

Ast	Häse
Äpfel	Gräser
Fächer	Apfel
Nächte	Dach
Hals	Äste
Gras	Nacht
Dächer	Säfte
Saft	Fach

Im nächsten Schritt soll markiert werden, was jeweils gleich geschrieben wird (Wortstamm: Ast). Ebenso sollen Gemeinsamkeiten und Auffälligkeiten untersucht und beschrieben werden, wobei der Wechsel von a und ä im Plenum von den Schülerinnen und Schülern oder der Lehrkraft angesprochen werden.

Unterrichtsanregung 2

Zu einer vorgegebenen Wortliste suchen die Schülerinnen und Schüler selbst Wortverwandte: älter, härter, kälter, wärmer, länger, schlängeln, kämpfen, Stärke.

Lösungsbeispiel:

älter - alt

härter - hart ...

Unterrichtsanregung 3

Die vorherige Aufgabenstellung kann analog mit äu-Wörtern durchgeführt werden:

äußerlich, Gebäude, bläulich, bräunlich, Fräulein, Häuser, Verkäufer, Kräuter, Läufer, läuten, Mäuse, Räume, Sträucher, Zäune.

Ebenso können Wörter mit au vorgegeben werden, zu denen Wörter mit äu gesucht werden: kaufen, Kraut, laufen, laut, Zaun ...

Unterrichtsanregung 4

Die Schülerinnen und Schüler suchen aus einer unsortierten Wortliste passende Wortpaare, notieren diese nebeneinander und markieren die Umlautung a - ä sowie weitere orthografische Besonderheiten:

Ball, Späße, Kämme, Zahn, Blatt, Jahr, Kamm, jährlich, Satz, Blätter, Schatz, Bälle, Schätze, Spaß, Stamm, Stämme, Vater, Sätze, Väter, Zähne.

Lösungsbeispiel:

Ball - Bälle

Spaß - Späße

Kamm - Kämme

Zahn - Zähne

Blatt - Blätter ...

Unterrichtsanregung 5

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Wörter mit Umlautung und Auslautverhärtung. Sie wenden die Verlängerungsstrategie an und markieren wiederum a - ä sowie die Plosive b und d:

Bad, Brand, Land, Rad, Strand, Wald.

Lösungsbeispiel:

Bad - Bäder

Brand - Brände

Land - Länder ...

Unterrichtsanregung 6

Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Liste mit Verben in der Grundform und in der 3. Person Singular, die einen Umlaut ä beziehungsweise einen Diphthong äu aufweisen. Sie notieren die Wortpaare, markieren die Vokale und beschreiben Auffälligkeiten: halten, tragen, waschen, fallen, laufen, fahren, lassen, hält, trägt, wäscht, läuft, fällt, fährt, lässt.

Lösungsbeispiel:

halten - hält

tragen - trägt

waschen - wäscht

laufen - läuft ...

Wortfamilien und Wortstämme



Wörter, die den gleichen Wortstamm aufweisen, gehören zu einer Wortfamilie (*anfahren, Fahrer, Fahrrad*). Wortstämme werden gleich geschrieben. Ein sicherer Umgang mit Wortstämmen ist für die Rechtschreibkompetenz von elementarer Bedeutung.

Wortfamilien bestehen aus Wörtern mit dem gleichen Wortstamm (vergleiche Augst 2009). Für die Rechtschreibkompetenz sind Einsichten in Wortstrukturen immens wichtig. Dies beinhaltet das Erkennen der Wortstämme.

Die Kinder lernen die richtige Schreibweise beispielsweise des Wortstamms {fahr} durch die Grundform *fahren* kennen. Eine Aneignung beziehungsweise das Üben aller möglichen Wortstrukturen ist aufgrund der Menge praktisch nicht möglich. Daher müssen ableitbare Wörter durch Strategien erschlossen werden (*fährt, gefahren, Fahrzeug, Einfahrt, überfahren, Auffahrt, wegfahren*). Übungen mit Wortfamilien ergänzen die Arbeit mit einem Grundwortschatz und bauen notwendige morphematische Strategien auf.

Unterrichtsanregungen für Wortfamilien und Wortstämme

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder markieren die Wortstämme einer vorgegebenen Wortfamilie:²⁵ *fahren, gefahren, Fahrer, fährt, fährst, fährig, Ausfahrt, befahren, Fahrzeug, Einfahrt, befahren, überfahren, unerfahren, Erfahrung, Gefährte, Fähre, Auffahrt*.

Lösungsbeispiel:

fahren, gefahren, Fahrer, fährt, fährst, fährig, Ausfahrt, befahren, Fahrzeug, Einfahrt ...

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder suchen zu einer vorgegebenen Wortsammlung Wörter mit gleichem Wortstamm heraus. Dabei müssen Wörter, die nicht zur Wortfamilie passen, identifiziert werden. Wortauswahl: *wohnen, sitzen, Wohnung, schön, wohnlich, gewohnt, Rose, Anwohner, schlafen, Gewohnheit, Bett, bewohnt, Wohnhaus*

Lösungsbeispiel:

wohnen, Wohnung, wohnlich, gewohnt, Anwohner, bewohnt, Wohnhaus ...

Unterrichtsanregung 3

Die Schülerinnen und Schüler ordnen Wörter mehrerer Wortfamilien nach dem jeweiligen Wortstamm: spielen, Zahl, Spielplatz, Tag, zählen, vorspielen, täglich, erzählen, mitspielen, Zähler, Mittag, bezahlen, Geburtstag, zahlen, vertagen, Einzahl.

Die Tabelle kann von den Kindern durch weitere Wörter ergänzt werden.

Lösungsbeispiel:

spiel	zahl	tag
spielen	Zahl	Tag
Spielplatz	zählen	täglich
vorspielen	erzählen	Mittag
mitspielen	Zähler	Geburtstag
	bezahlen	vertagen
	zahlen	
	Einzahl	

Unterrichtsanregung 4

Die Kinder suchen zu einem vorgegebenen Wortstamm möglichst viele Wörter der Wortfamilie, beispielweise zu hören: Hörbuch, abhören, verhören, Hörer, hörend.

Unterrichtsanregung 5

Die Kinder spielen in Kleingruppen. Jeweils eine Karte mit je einem Wortstamm darauf wird aufgedeckt. Jedes Kind notiert Wörter der Wortfamilie. Wer zuerst drei Wörter gefunden hat, ruft „Stopp!“. Danach erhalten jede Spielerin und jeder Spieler pro Wort einen Punkt. Das Spiel kann frei oder mit einer vorgegebenen Liste (Nomen, Verben, Adjektive) gespielt werden (vergleiche Kargl/Purgstaller 2010).

Wortbausteine



Die Kenntnis wortbildender Elemente (Morpheme) ist für die Rechtschreibkompetenz bedeutsam. Die Liste enthält folgende Wortbausteine: auf-, be-, ent-, er-, ge-, -lich, -ig, -ung, -nis.

Für die Rechtschreibkompetenz müssen nicht nur Wortstämme erfasst werden, ebenso wichtig ist es, Wortbausteine zu erkennen. Diese tragen zur Wortbildung im Deutschen bei. Auch hier finden sich im Grundwortschatz Hessen überwiegend Grundformen, die durch Wortbausteine erweitert werden können (*sagen: ansagen, absagen, Ansage, Ansager, unsagbar*).

Die Komplexität der deutschen Wortbildung und die Vielzahl der wortbildenden Elemente bedingen, dass hier nur ein kurzer exemplarischer Einblick in den Themenbereich erfolgen kann. Innerhalb des Grundwortschatzes finden sich vorangestellte Wortbausteine in den folgenden Wörtern:

Wörter mit vorangestellten Wortbausteinen

aufräumen, aufwachen, bekommen, bezahlen, entdecken, entwickeln, erinnern, Gesicht

Didaktisch ist der Umgang mit vorangestellten Wortbausteinen wichtig, um häufig auftretende Fehler in der Getrennt- und Zusammenschreibung zu vermeiden (**weg fahren*). Ebenso finden sich Fehler im Bereich der Kürze- und Längemarkierung, die fehlende Einsichten in Wortstrukturen offenbaren (**gehschlafen, *errachten, *anschauchen*).

Im Unterricht sollte nur eine ausgewählte Anzahl oder sogar nur ein einziger Wortbaustein bearbeitet werden. Die obige Liste könnte durch weitere Wortbausteine ergänzt werden. Für den Unterricht mögliche Bausteine sind:²⁶

ab-, an-, auf-, aus-, be-, ein-, ent-, er-, ge-, mit-, nach-, über-, um-, un-, ver-, vor-, zer-

Zu den nachgestellten Bausteinen -lich und -ig finden sich im Grundwortschatz folgende Wörter:

Wörter mit nachgestelltem Wortbaustein -lich

ähnlich, deutlich, eigentlich, endlich, nämlich, natürlich, plötzlich, schließlich

Wörter mit nachgestelltem Wortbaustein -ig

dreckig, fertig, fleißig, flüssig, Käfig, König, mutig, richtig, riesig, schwierig, vorsichtig

Das Aussprachewörterbuch (vergleiche Duden, Band 6) sieht für die beiden Endungen -lich und -ig die standardlautliche Aussprache -ich [iç] vor. Umgangssprachlich wird die Endung -ig auch -ik [ik] ausgesprochen. Durch Wortverlängerung kann die Schreibweise ermittelt werden: *mutige* versus *freundliche*.

Unterrichtsanregungen für Wortbausteine

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder erhalten ausgewählte Verben in der Grundform sowie Wortbausteine und bilden daraus Wörter. Die Übung kann auch mit nur einem Wortstamm {fahr} durchgeführt werden.

Verbformen: **holen, schreiben, stellen, fahren, geben**

Wortbausteine: **er-, ab-, vor-**

Lösungsbeispiel:

abholen, **er**holen, **ab**schreiben, **vor**schreiben, **er**stellen, **vor**stellen, **vor**fahren, **ab**geben

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder suchen zu einem Wortbaustein (**an-**) möglichst viele Wörter. Anschließend überlegen sie, wie sich die Wortbedeutung durch den Wortbaustein verändert.

Lösungsbeispiel:

anhalten, **an**bringen, **an**fahren, **an**geben, **an**haben, **an**reisen, **an**nähern

Unterrichtsanregung 3

Die Kinder markieren die Wortbausteine einer Wortsammlung: **abreißen, verkaufen, erhalten, beachten, abholen, überholen.**

Lösungsbeispiel:

abreißen, **ver**kaufen, **er**halten, **be**achten, **ab**holen, **über**holen

Unterrichtsanregung 4

Die Kinder erhalten eine Wortsammlung aus Verben, die jeweils in der 1. Stammform (*malen/* Infinitiv) und in der 3. Stammform (*gemalt/* Partizip II) aufgelistet sind. Bei regelmäßigen Verben wird das Partizip II gebildet, indem der Stammform *ge-* vorangestellt und *-t* angehängt wird (*hören - gehört*). Die vorgegebenen Verben sollen in einer Tabelle so angeordnet werden, dass sich bedeutungsgleiche Wörter gegenüberstehen und die Stammformen in derselben Spalte aufgelistet sind. Ziel ist es, den vorangestellten Wortbaustein *ge-* zu erkunden. Dafür sollten zunächst regelmäßige Verben ausgewählt werden.

Wortsammlung: **fragen, gekauft, malen, gefragt, kaufen, gesammelt, sammeln, gemalt**

Lösungsbeispiel:

malen	gemalt
kaufen	gekauft
sammeln	gesammelt
fragen	gefragt

Nach dem Sortieren beschreiben die Kinder die Wortstrukturen und überlegen, in welchem Zusammenhang welche Wörter gebraucht werden. Dabei könnte die Vorzeitigkeit des Partizips II erkannt werden. Eventuell werden die Schülerinnen und Schüler auch auf das Hilfsverb **haben** aufmerksam, das beim Perfekt verwendet wird, wie folgende Beispielsätze verdeutlichen: *Wir haben schöne Musik gehört. Wir haben eine neue Hose gekauft.*

Die gleiche Übung kann später mit unregelmäßigen Verben durchgeführt werden, sodass die gewonnenen Erkenntnisse verglichen und Abweichungen beschrieben werden können.

Unterrichtsanregung 5

Die Kinder erhalten in Kleingruppen eine Wortsammlung von Wörtern mit gleichem Wortstamm und verschiedenen Wortbausteinen. Anschließend wird reihum ein Satz vorgelesen, bei dem ein Wort fehlt.

Wortsammlung: **anmalen, ausmalen, übermalen, bemalen, Maler, malend**

Satzbeispiele: Ich kann jemanden so _____, dass er aussieht wie ein Clown.
 Du kannst den Apfel grün _____.
 Jemand, dessen Beruf es ist zu malen, heißt _____.
 Die Hauswand zu _____ ist verboten.
 Wenn es dir nicht gefällt, kannst du das Bild einfach _____.
 Ich sitze gerne _____ in meinem Zimmer.

Besondere Schriftzeichen und Wörter



Unsere Schrift beinhaltet Schriftzeichen, die aufgrund fremdsprachlicher Einflüsse Eingang in unser Schriftsystem gefunden haben. Diese korrespondieren mit Lauten, für die im Deutschen in der Regel andere Schriftzeichen (Basisgrapheme) verwendet werden (c wird meist k gesprochen). Der Grundwortschatz Hessen beinhaltet folgende besondere Grapheme: v, x, y, c. Die Aussprache des ch in Wörtern wie *Chor* oder *Chef* ist ebenfalls besonders. Insgesamt handelt es sich um Merkschreibungen. Hinzu kommen Merkwörter mit ä, die nicht von Wortverwandten mit a abgeleitet werden können.

Ebenso finden sich (Fremd)wörter mit besonderen Wortstrukturen (*Auto*) beziehungsweise Buchstabenverbindungen (*Pizza*) und/oder besonderen Betonungen (*Musik*) sowie besonderer Aussprache (*Cent*).

Die im Folgenden beschriebenen Wörter gelten aufgrund bestimmter Besonderheiten als Merkwörter. Da viele außerhalb des Kernbereichs liegen, sind sie für die Rechtschreibkompetenz weniger bedeutsam als die Wörter, die modellhaft die Systematik der deutschen Orthografie repräsentieren. Für Kinder bedeutsame Wörter (*Pony, Computer*) gehören allerdings oft dieser Wortgruppe an. Ebenso zeigen eine Reihe häufig gebrauchter Alltagswörter (*Mai, Cent*) besondere Schreibweisen.

Wörter mit v

Das Schriftzeichen v hat durch Fremdwörter Einzug in unser Schriftsystem gehalten. Die Aussprache wird mit f /f/ (*vier*) oder w /v/ (*Vase*) realisiert. Für diese Laute finden sich die Basisgrapheme f (*Fisch*) und w (*Wolke*). Eine Besonderheit des Schriftzeichens ist, dass es in einigen Funktionswörtern vorkommt (*viel, von, vom, vor*) und darüber hinaus in den Wortbausteinen ver- und vor-. Dadurch kommt v vergleichsweise häufig vor.

Während die Präfixe über morphologische Ableitungen erschlossen werden müssen (*ver-laufen, vor-laufen*), gelten die übrigen Wörter als Merkwörter. Der Grundwortschatz Hessen beinhaltet einige Wörter mit ver- und vor-, die nach Abtrennung des vorangestellten Wortbausteins keine selbstständigen Wörter mehr aufweisen, wie beispielsweise *ver-wandt* oder *vor-sichtig*. Dies unterscheidet sie von Wörtern wie *ver-schlafen* und *vor-singen*. Aus diesem Grund finden sie sich als Merkschreibungen in der Wortliste.

Didaktisch lernen die Kinder das Schriftzeichen zunächst durch die entsprechenden Funktionswörter kennen. Die folgenden Merkwörter zu üben und mit den Wortbausteinen ver- und vor- zu arbeiten, stellt einen eigenen Lernbereich dar.

Wörter mit v

bevor, brav, davon, November, Pullover, Silvester, Vase, Vater, verbieten, Verein, vergessen, Verkehr, verletzen, verlieren, verstecken, Versuch, verwandt, viele, vielleicht, vier, Virus, Vogel, vorne, voll, vorsichtig, vorwärts, Vulkan

Unterrichtsanregungen für Wörter mit v

Unterrichtsanregung 1: Bingospiel

Die Kinder erhalten eine Wortliste mit v-Wörtern und wählen daraus Wörter, die sie in ein Bingofeld eintragen. Die Lehrkraft liest anschließend Wörter mit v vor. Diese werden von den Kindern auf ihrem Bingofeld durchgestrichen. Wer zuerst in einer waagerechten, senkrechten oder diagonalen Reihe alle Wörter hat durchstreichen können, ruft „Stopp!“.

Unterrichtsanregung 2: Schnellschreiben

Die Kinder versuchen in Partner- oder Kleingruppenarbeit, innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens (Sanduhr) so viele Wörter mit v zu schreiben wie möglich. Gemeinsam kontrollieren sie anschließend die Richtigschreibung der Wörter.

Unterrichtsanregung 3: Wörter sortieren

Die Kinder sortieren die Wörter nach der Aussprache /f/ (*vier*) oder /v/ (*Vase*) und ordnen diese in einer Tabelle zwei vorgegebenen Beispielwörtern zu.

Wörter mit chs oder x

Der Laut /ks/ kommt in der deutschen Sprache vergleichsweise selten vor. Meistens wird er mit chs verschriftet wie etwa bei dem Wort *Fuchs*. Ebenso findet sich für /ks/ auch die Schreibweise x wie etwa bei *Hexe*.²⁷ Der Grundwortschatz Hessen beinhaltet insgesamt zwölf Wörter, von denen sieben mit chs und fünf mit x geschrieben werden. Indem die Kinder üben, die Wörter zu schreiben, lernen sie die beiden möglichen Schreibweisen für den Laut /ks/ kennen. Empfehlenswert ist, die beiden Wortgruppen zeitlich getrennt zu üben, um Verwechslungen beziehungsweise Interferenzen (Ranschburgsche Hemmung, vergleiche Abschnitt „Ähnlichkeitshemmung und weitere Ärgernisse“) zu vermeiden.

Das Fremdwort Keks, bei dem /ks/ mit ks geschrieben wird, wurde dem englischen Plural cakes des englischen Wortes cake (*Kuchen*) entlehnt und ist als Ausnahmewort anzusehen (vergleiche Duden, Band 7). Es sollte daher als Merkwort gelernt werden.

Ebenso finden sich in Wörtern wie *montags*, *mittags*, *halbwegs*, *Tricks*, *Knicks*, *Klecks* alternative Verschriftungen der Lautverbindung /ks/. Diese sind morphologisch begründet und sollten keinesfalls gleichzeitig vermittelt werden (Ranschburgsche Hemmung). Solche Schreibweisen gilt es im fortgeschrittenen Rechtschreiberwerb durch morphologische Ableitungen herzuleiten und das hinzugefügte s in den Blick zu nehmen. *Tricks* erschließt sich demnach durch *Trick*, *montags* durch *Montag*. Besondere Schwierigkeiten bereitet das Wort *nächste*, welches von *nach* abgeleitet ist und standardlautlich nicht den Laut /ks/ beinhaltet, sondern den Laut [ç] (ich-Laut). Das Wort *links* ist für Kinder ebenso kaum ableitbar und sollte als Einzelwortschreibung eingeführt werden.

Wörter mit chs

Dachs, Fuchs, Ochse, sechs, Wachs, wachsen, wechseln

Wörter mit x

boxen, Hexe, Lexikon, Taxi, Text

Unterrichtsanregungen für Wörter mit chs oder x

Unterrichtsanregung 1

Die Lehrkraft diktiert den Kindern die drei Wörter *Wachs*, *wachsen* und *wechseln*.

Die Schreibweisen der Kinder werden im Plenum verglichen. Alle Schreibvarianten werden an der Tafel gesammelt. Danach präsentiert die Lehrkraft die korrekte Schreibweise. Durch Umkreisung aller chs in den Wörtern und analoges Vorsprechen kann die Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK) verdeutlicht werden. Anschließend diktiert die Lehrkraft die übrigen Wörter *Dachs*, *Fuchs*, *Ochse* und *sechs*. Die Kinder vergleichen danach ihre Schreibweisen mit den Normschreibungen, die wiederum von der Lehrkraft an der Tafel präsentiert werden.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder spielen in Kleingruppen mit aufgedeckten Kärtchen, auf denen die sieben Lernwörter **Dachs**, **Fuchs**, **Ochse**, **sechs**, **Wachs**, **wachsen** und **wechseln** notiert sind: Ein Kind umschreibt ein Wort, bis es von den übrigen Kindern erraten wird.

Lösungsbeispiel:

Es ist ein Tier. Das Tier hat einen buschigen Schwanz und fängt mit dem gleichen Buchstaben an wie mein Name ...

Unterrichtsanregung 3

Die Kinder schreiben die sieben Wörter mit chs in verschiedenen Schriftformen (Mann 2010, Seite 115): klein, groß, schräg, weit auseinandergezogen, hoch und eng, verschnörkelt.

Lösungsbeispiel:

Dachs, Ochse, Fuchs, SECHS ...

Unterrichtsanregung 4

Die Kinder erhalten folgende Wortliste: **boxen**, **Hexe**, **Lexikon**, **Taxi**, **Text**. Sie untersuchen die Schreibweise, markieren x und stellen fest, welcher Laut damit korrespondiert.

Unterrichtsanregung 5

Die Kinder schreiben die fünf Wörter mit x in verschiedenen Farbmustern (Mann 2010, Seite 115).

Lösungsbeispiel: **Hexe** Hexe
Hexe **Hexe**
Hexe Hexe

Wörter mit y

Das y findet sich als fremdsprachliches Schriftzeichen in wenigen Wörtern. Es korrespondiert mit einem i [i] (*Baby*), mit j [j] (*Yoga*) sowie ü [y:] (*Dynamo*), wobei der Grundwortschatz Hessen ausschließlich Wörter enthält, die auf i [i] enden. Didaktisch müssen Wörter mit y als Merkschreibungen gespeichert werden.

Wörter mit y

Baby, Handy, Pony, Teddy

Unterrichtsanregungen für Wörter mit y

Unterrichtsanregung 1

Die Lehrkraft schreibt die Wörter *Baby*, *Handy*, *Pony* und *Teddy* an die Tafel. Gemeinsam wird die besondere Schreibweise herausgearbeitet. Die Kinder bilden zu jedem Wort einen Satz, der im Heft notiert wird. Anschließend wird die Schreibweise der Wörter überprüft und gegebenenfalls korrigiert.

Wörter mit c und ch bei besonderer Aussprache

Das fremdsprachliche Schriftzeichen c korrespondiert in der Regel mit dem Laut k und findet sich in wenigen Fremdwörtern. Ebenso gibt es einige Fremdwörter mit einem ch, welches nicht dem üblichen ich-Laut [ç] wie in *Milch* oder dem ach-Laut [x] wie in *Buch* entspricht. Bei diesen Fremdwörtern korrespondiert c mit einem stimmlosen s [s] wie bei *Cent* oder ein ch mit einem k-Laut wie bei *Chor* oder mit einem sch [ʃ] wie bei *Chef*. Didaktisch handelt es sich um Merkschreibungen, die geübt werden müssen.

Wörter mit c

Cent, Clown, Comic, Computer

Wörter mit ch bei besonderer Aussprache

Chance, Chef, Chor

Unterrichtsanregungen für Wörter mit c und ch bei besonderer Aussprache

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder gestalten mit einzelnen Wörtern ein sogenanntes Wortbild (Mann 2010, Seite 116), bei dem zunächst die Umriss des Bezeichneten aufgemalt werden (*Computer*) und anschließend das Bild mit dem entsprechenden Wort ausgefüllt wird.



Wörter mit ä ohne Ableitung

Wörter mit ä lassen sich in der Regel von bedeutungsverwandten Wörtern ableiten wie etwa *Bänder* von *Band*. Es gibt aber auch Wörter, die nicht ableitbar sind (*Bär*) beziehungsweise deren Ableitung für Kinder nicht ersichtlich ist, wie bei *Mädchen* die Ableitung von *Magd* über *Mägdchen* (vergleiche Duden, Band 6).

Der Grundwortschatz Hessen zeigt eine Reihe von Wörtern mit ä, deren besondere Schreibweise über Merkstrategien gelernt werden muss. Dabei gibt es Wörter, die über das ä hinaus zusätzliche orthografische Besonderheiten zeigen, etwa ein Dehnungs-h (*ähnlich, erzählen, ungefähr, während*), eine Auslautverhärtung (*während, Mädchen*) oder eine besondere Endung (*Käfig*).

Wörter mit ä ohne Ableitung

ähnlich, ärgern, Bär, erklären, erzählen, hängen, Käfer, Käfig, Käse, Lärm, Mädchen, März, nächste, nämlich, spät, Träne, ungefähr, vorwärts, während

Unterrichtsanregungen für Wörter mit ä ohne Ableitung

Unterrichtsanregung 1: Spinnennetz

Die Kinder füllen mit den ä-Wörtern ein gezeichnetes Spinnennetz. Sie malen in die Mitte einen Kreis mit einem ä und gestalten daraus das Spinnennetz. In die Zwischenräume schreiben sie die Wörter (Mann 2010, Seite 117).

Unterrichtsanregung 2: Partnerdiktat

Die Kinder diktieren sich abwechselnd jeweils die Hälfte der Wörter. Danach überprüfen sie gegenseitig ihre Schreibweisen und korrigieren gegebenenfalls Fehlschreibungen.

Fremdwörter und themenbezogene Merkwörter

Wie bereits beschrieben (vergleiche Abschnitt „Wortstrukturen sind wichtig – Silbenaufbau“) fallen Wörter außerhalb des Kernbereichs durch verschiedene Besonderheiten auf. Ungewöhnlich im Deutschen sind beispielsweise zwei aufeinanderfolgende Vokale (*Radio, Lineal*), untypische Endungen (*Auto, Europa*), dreisilbige Formen ohne Reduktionssilben beziehungsweise Präfixe (*Telefon, Internet*) sowie fehlende Kürzemarkierungen (Doppelkonsonanz: *Bus* statt **Buss*).

Fremdsprachliche Besonderheiten zeigen sich außerdem durch die Abfolge i-e, die nicht wie üblich mit langem i /i:/ gesprochen wird, sondern i und e /ə/ einzeln artikuliert (*Ferien, Linie, Medien*). Ebenso fremdsprachlichen Ursprungs sind Graphemfolgen wie ai (*Mai, fair, trainieren*), Th (*Theater, Thema*), zz (*Pizza*) sowie ungewöhnliche Betonungsmuster (*Musik, Idee, Paket*).

Eine Didaktik der Fremdwörter gehört nicht zum Curriculum der Grundschule, sondern ist der Mittelstufe vorbehalten. Ihre gelegentliche Verwendung im Grundschulunterricht ist thematisch begründet. Grundschul Kinder verwenden in selbstverfassten Texten häufig fremdsprachliche Ausdrücke, die meist dem Amerikanischen entnommen sind (*Spiderman, Playstation*). Wichtig ist, den Kindern mitzuteilen, dass die Schreibweisen untypisch sind. Fremdwörter, die von den Kindern normgerecht geschrieben werden sollen, werden als besondere Merkwörter geübt.

Fremdwörter

Auto, Bus, E-Mail, Euro, Europa, fair, Ferien, hallo, Idee, interessant, Internet, Kalender, Lineal, Linie, Mai, Maschine, Medien, Minute, Monat, Musik, Paket, Pizza, Pommes, Programm, Radio, Sekunde, Telefon, Temperatur, Theater, Thema, trainieren

Oft wird dies durch einen thematischen Bezug bedingt. Insbesondere die Monatsnamen weisen als Lehnwörter aus dem Lateinischen fremdsprachliche Merkmale auf.

Monatsnamen

Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember

Besondere Merkwörter stellen alle Wörter dar, die mit langem i /i:/ gesprochen und einfachem i <i> geschrieben werden. Innerhalb des Grundwortschatzes findet sich folgende Auswahl:

Wörter mit einfach geschriebenem i <i> für lang gesprochenes i /i:/

Igel, Juli, Juni, Liter, Maschine, Musik, Tiger

Eine weitere Sammlung an Merkwörtern bereitet erfahrungsgemäß besondere rechtschriftliche Schwierigkeiten, was neben Ausnahmeschreibungen (*bisschen, links, unterwegs, passieren, Draht*) durch schwierige Strukturen bedingt ist (*unterwegs, letzte, zuletzt, Geburtstag*).

Merkwörter

bereits, bisschen, Draht, Geburtstag, hoffentlich, jetzt, kaputt, letzte, links, passieren, rechts, unterwegs, zuletzt

Unterrichtsanregung für Fremdwörter und themenbezogene Merkwörter

Unterrichtsanregung 1

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Monatsnamen als Wortliste: *Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember*. Die Lehrkraft erläutert, dass diese Wörter aus dem Lateinischen stammen und daher besondere Schreibweisen aufweisen, die die Kinder sich einzeln merken müssen. Sie markieren Stellen, die sie schwierig finden. Die Markierungen werden verglichen, begründet und besprochen. Dabei wird keine einheitliche Lösung angestrebt, sondern die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Wörtern. Anschließend wird die Wortliste mit verschiedenen Methoden geübt.

Wörter mit ß



Das Schriftzeichen ß korrespondiert mit dem stimmlosen s-Laut, der meist mit s geschrieben wird (*Eis/heiß*). Es steht innerhalb eines Wortes nach langen Vokalen und Diphthongen, wobei ihm ein Vokal folgt (*Füße, draußen, heißen*). Folgt dem s-Laut /s/ ein Konsonant, wird ein s geschrieben (*Wüste*). Wörter, die auf stimmloses s enden und mit ß geschrieben werden (*weiß*), weisen bei Verlängerung einen stimmlosen s-Laut auf (*weiße*). Wörter, die am Ende mit s geschrieben werden (*eins*), zeigen bei Verlängerung, dass sie mit stimmhaftem s /z/ gesprochen werden (*Einsen*).

Der Bereich der ß-Schreibung ist regelhaft. Das Schriftzeichen ß korrespondiert mit dem stimmlosen s, das am Ende des Wortes *Eis* gesprochen wird. Nicht zu verwechseln ist dieses mit dem stimmhaften-s, das am Anfang des Wortes *Sonne* gesprochen wird. Ein ß steht nach langen Vokalen oder Diphthongen, wenn im Wortstamm kein weiterer Konsonant folgt (*Fuß, groß, heißen, draußen*). Bei Wörtern, die mit einem s geschrieben werden, folgen nach dem langen Vokal im Wortstamm in der Regel zwei Konsonanten (*Wüste, Leistung*) (Risel 2011, Seite 182).

Einsilbige Formen können meist durch Verlängerung erschlossen werden beziehungsweise, indem die zweisilbige Form gebildet wird (*weiß - weiße, heiß - heiße*). Wörter wie *eins* und *Haus* hingegen offenbaren in der zweisilbigen Form *Einsen* und *Häuser* ein stimmhaftes s. Dieses wird in der einsilbigen Form auslautverhärtend mit stimmlosem s gesprochen und dementsprechend mit einem s verschriftet.

Flektierte Formen wie *fließt* oder *heißt* werden von *fließen* und *heißen* abgeleitet, sodass die Abfolge ßt nicht innerhalb des Wortstamms vorkommt. Der Doppelkonsonant ss (*müssen, Fluss*) folgt den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Doppelkonsonanz und braucht hier nicht besonders betrachtet zu werden.

Übung brauchen hingegen einige unregelmäßige Verben, die durch Änderung der Vokaldauer das Stammprinzip missachten und zwischen ss und ß wechseln, wie etwa *wissen - weiß - gewusst, reißen - riss - gerissen und lassen - ließ - gelassen* (vergleiche Risel 2011).

Wörter mit ß

außen, beißen, bloß, draußen, fleißig, fließen, Fuß, gießen, groß, grüßen, heiß, lieben, reißen, schließen, Soße, Spaß, Straße, süß, weiß

Unterrichtsanregungen für Wörter mit ß

Unterrichtsanregung 1

Die Kinder suchen aus einem Wörterbuch Wörter mit ß. Sie schreiben diese auf Kärtchen und beschreiben, welche Vokale dem ß vorangehen. Dabei können sie darauf aufmerksam werden, dass vor dem ß ein Langvokal oder ein Diphthong steht.

Unterrichtsanregung 2

Die Kinder streichen in jeder Reihe einer Tabelle diejenigen Wörter durch, die nicht in die Reihe passen. Dabei kann die Vokaldauer deutlich werden.

außen	draußen	fressen	gießen
schießen	schließen	süß	Klasse
Fuß	müssen	Spaß	Straße

Unterrichtsanregung 3

Die Kinder ordnen eine Wortsammlung tabellarisch unterschiedlichen Prototypen zu. Dabei verinnerlichen sie, welche Vokale einem ß vorangehen.

Wortsammlung: draußen, fleißig, Fuß, gießen, groß, grüßen, heiß, lieben, reißen, schließen, Soße, Spaß, Straße, süß, weiß

außen	beißen	fließen	bloß



Lösungsbeispiel:

außen	beißen	fließen	bloß
draußen	fleißig	gießen	Fuß
	heiß	schließen	groß
	weiß		grüßen

Die Wörter können von den Kindern im Anschluss noch farbig markiert werden.

Lösungsbeispiel:

außen	beißen	fließen	bloß
draußen	fleißig	gießen	grüßen

Großschreibung von Substantiven



Wortartenbezogene Ansätze zur Vermittlung der satzinternen Großschreibung können zu typischen Fehlhypothesen und Fehlschreibungen führen. Insbesondere semantische – auf die Wortbedeutung bezogene – Erklärungsansätze werden kritisiert. Alternativ wurde eine syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung entwickelt. Diese beruht auf der Erweiterung nominaler Kerne durch Adjektivattribute (*die kleine Schnecke*).

Die satzinterne Großschreibung stellt im Bereich der Orthografie eine der Hauptfehlerquellen dar (vergleiche Rautenberg und andere 2016). Substantive wie *Haus* und *Luft* werden im Deutschen unabhängig von ihrer Verwendung im Satz großgeschrieben. Durch Substantivierung kann auch für andere Wortarten Großschreibung nötig werden (*Das Schreiben fällt ihnen schwer.*).

In der Grundschule lernen die Kinder zunächst die Großschreibung der Wörter kennen, die man sehen und anfassen kann (Konkreta). Der Hinweis, dass Verben, Adjektive und Artikel kleingeschrieben werden, ist insofern überflüssig, da dies der Normalfall ist. Es kommt darauf an, die Wörter zu identifizieren, die großzuschreiben sind (vergleiche Kluge 2002).

Später lernen die Kinder die Großschreibung von Abstrakta kennen, die üblicherweise als Ausdrücke von Gefühlen und Gedanken (*Angst, Glück, Fantasie*) identifiziert werden. Weitere Erklärungsansätze sind typische Endungen wie -ung, -heit, -keit, -nis, die Artikelprobe (alle Wörter, vor welche *der, die* oder *das* gesetzt werden kann) sowie die Mehrzahlbildung (*Angst – Ängste*).

Die Großschreibung von Nominalisierungen (*Das Rennen ist heute besonders spannend.*) wird üblicherweise erst in der Mittelstufe behandelt. Die genannten Verfahren können zu typischen Fehlhypthesen führen. Die Kinder schreiben, dass *der Himmel *Blau* ist, weil man die Farbe sehen kann. Ebenso kann man sehen, dass jemand **Dick* ist. Einen **ofen* und einen **löwen* darf man nicht anfassen, daher schreibt man diese Wörter klein. Ein Satz wie *Dem *hund schmeckt das *Leckere fressen gut*, lässt vermuten, dass **hund* kleinzuschreiben ist, da es *dem Hund* und nicht *der Hund* heißt. Das Wort **Leckere* großzuschreiben, erklärt sich durch die Artikelprobe (*das *Leckere*). Isoliert betrachtet kann vor fast alle Wörter *der, die* oder *das* gesetzt werden (*Bitte spiel mit Tina schöne Spiele = die Bitte, das Spiel, die Tina, die Schöne, die Spiele*).

Aus der Kritik am wortartenbezogenen Ansatz entstand die syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung (vergleiche Rautenberg und andere 2016; Röber-Siekmeyer 1999). Im Zentrum steht dabei die Erweiterung nominaler Phrasen im Satz (*Das Gespenst/hört/ein Klirren/im Rittersaal.*) durch Adjektivattribute (*Das kleine Gespenst/hört/ein lautes Klirren/im großen Rittersaal.*).

Der Grundwortschatz Hessen enthält zahlreiche Nomen, von denen einige die nachgestellten Bausteine -ung und -nis aufweisen:

Wörter mit nachgestellten Wortbausteinen, die Substantive anzeigen

Entfernung, Ergebnis, Heizung, Ordnung, Zeitung, Zeugnis

Folgende Auswahl nachgestellter Wortbausteine könnte im Unterricht verwendet werden:

-chen, -end, -heit, -ig, -in, -keit, -lich, -nis, -ung, -zig, -sal, -schaft, -tum.

Unterrichtsanregungen für die Großschreibung von Substantiven

Unterrichtsanregung 1: Treppengedichte

Die Kinder erhalten folgende Wortauswahl: *Frühling, gefallen, Kinder*. Sie gestalten damit ein Treppengedicht. Je nach Vorerfahrung der Kinder kann die Wortauswahl reduziert oder erweitert werden.

Lösungsbeispiel:

der Frühling

der schöne Frühling

der schöne, warme Frühling

gefällt

allen Kindern

Unterrichtsanregung 2: Nominalphrasen erweitern

Anhand vorgegebener Satzbeispiele werden die Kerne der Nominalphrase (großgeschriebene Wörter) durch Adjektivattribute erweitert.

Textbeispiel:

In den Ferien spiele ich mit meiner Freundin.

Lösungsbeispiel:

In den großen Ferien spiele ich mit meiner besten Freundin.

Unterrichtsanregung 3: nachgestellte Wortbausteine

Die Kinder erhalten eine Reihe von Adjektiven: **dunkel**, **krank**, **schön**, **gesund**, **frech**. An diese sollen sie **-heit** anhängen und das entstandene Substantiv groß dazuschreiben. Anschließend soll ein Satz mit dem jeweiligen Wort gebildet werden. Der großgeschriebene Anfangsbuchstabe kann farbig markiert werden, um die Großschreibung in Selbstkontrolle zu überprüfen.

Lösungsbeispiel:

dunkel = Dunkelheit: Bei Dunkelheit muss ich zu Hause sein.

Unterrichtsanregung 4: Mehrzahlbildung

Die Kinder erhalten Wortpaare in der Ein- und Mehrzahl und bilden dazu Sätze:
Bett - **Betten**, **Lied** - **Lieder**, **Traum** - **Träume**, **Vogel** - **Vögel**.

Lösungsbeispiel:

Mein **Bett** steht in meinem Zimmer. Die **Betten** wurden alle gemacht.

7 Lernen und üben

Ähnlichkeitshemmung und weitere Ärgernisse

Der Psychologe Paul Ranschburg hat bereits vor über 100 Jahren festgestellt, dass die zeitnahe Verarbeitung ähnlicher Inhalte das Lernen erschwert. Dieses Phänomen wird als Ähnlichkeitshemmung oder auch nach ihrem Entdecker als Ranschburgsche Hemmung bezeichnet (vergleiche Ranschburg 1905). Verwechselt ein Kind beispielsweise die Schreibweise der Buchstaben d und b, würde eine Übung mit beiden Buchstaben (d oder b?) höchstwahrscheinlich zu noch größerer Verwirrung und Unsicherheit führen. Zahlreiche Übungsmaterialien enthalten solche Aufgabenstellungen („Unterscheide ie und ei“, „Setze i oder e ein“, „Mann oder man?“, „k oder ck?“) – wahrscheinlich mit der Zielsetzung, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen (vergleiche Augst/Dehn 2009).

Im Schulalltag müssen alternative Übungsformate etabliert werden, um solche weitverbreiteten Entscheidungsübungen aufzugeben. Bei der Einspeicherung neuer Inhalte gilt es, Interferenzen (sich widersprechende Informationen) zu vermeiden. Das bedeutet, dass Ausnahmen zunächst ausgeklammert werden müssen (vergleiche Jacobs und andere 2009).

Ebenso sollte jeweils ein Lerninhalt fokussiert werden und die Abgrenzung zu anderen Inhalten nicht gleichzeitig erfolgen. Denn dies führt zu den typischen Entscheidungsaufgaben im Sinne eines: „Wenn a, dann b, und wenn x, dann y“. Erst wenn der jeweilige Lerninhalt sicher beherrscht wird, können Gegenüberstellungen sinnvoll sein (vergleiche Augst/Dehn 2009).

Übungsformate mit Purzelwörtern (*l e n l s o*), verdrehten Wörtern (*fenshaf*), Wortfetzen (*B__n*), Kreuzworträtseln, Strichcodes und Ähnlichem mehr stehen in der Kritik, da sie statt Lernfreude eher Verunsicherung stiften und aufgrund der Überforderung eher planloses Raten provozieren (vergleiche Valtin und andere 2000). Aufgaben, die nur dann gelöst werden können, wenn die Kinder die richtige Antwort bereits kennen, sind zu vermeiden. Negativbeispiele sind Aufgaben wie „Entscheide, ob das Wort mit f oder v geschrieben wird“.

Entscheidungsaufgaben, die durch bekannte Strategien gelöst werden können, sind davon nicht betroffen, etwa „Verlängere das Wort und entscheide, ob das Wort mit d oder t geschrieben wird“.

Lern- und Übungsformate

Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Lern- und Übungsformate können nach folgenden Kategorien unterschieden werden (vergleiche Pracht/Löffler 2012):

- Einsichten gewinnen: sich mit Schreibweisen auseinandersetzen
- Üben und einprägen: Übungswörter oft schreiben
- Kontextualisieren: Übungswörter einbinden
- Flexibilisieren: Rechtschreibkönnen anwenden

Zur Erarbeitung des Grundwortschatzes Hessen im Unterricht empfiehlt es sich, für den Einstieg Aufgaben mit einem möglichst hohen Potenzial kognitiver Aktivierung einzusetzen. Auf diese Weise richtet die Lehrkraft zunächst die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand, was eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt (vergleiche Caine/Caine 1994). Die Lernenden sollen zu vertieftem fachlichen Nachdenken und elaborierter Auseinandersetzung angeregt werden (vergleiche Pracht/Löffler 2012). Damit ist nicht die Übernahme von Regeln gemeint, sondern das bewusste Erkennen der jeweiligen orthografischen Besonderheit beziehungsweise des handlungsleitenden Vorgehens. Durch die aktive und herausfordernde Auseinandersetzung mit dem nach sprachstrukturellen Gesichtspunkten ausgewählten Wortmaterial und der Suche nach Regelmäßigkeiten werden Muster implizit verarbeitet (vergleiche Hoffmann-Erz 2017; Oerter 2000).

Dem Gewinnen von Einsichten folgt das Üben und Einprägen der Übungswörter, wobei durch häufiges Schreiben Schemata gefestigt werden sollen (vergleiche Augst/Dehn 2009). Kooperative Lernformen fördern Lernmotivation und soziale Interaktionen, sodass ein additives Abarbeiten vorgegebener Listen verhindert wird.

Übergeordnetes Ziel jedes Rechtschreibunterrichts ist es, das Rechtschreibkönnen im textlichen Kontext anzuwenden. Eine Verbindung von Rechtschreibung und Textschreibung kann durch das Überarbeiten selbstverfasster Texte realisiert werden.

Einsichten gewinnen: sich mit Schreibweisen auseinandersetzen

Die folgenden Übungsformate eignen sich für den Einstieg. Sie sollen eine möglichst aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einer bestimmten Schreibnorm ermöglichen. Dabei finden sich Vorschläge, die eine erste Begegnung mit der rechtschriftlichen Besonderheit ermöglichen. Ebenso werden Aufgabenformate vorgestellt, die eine bewusste Auseinandersetzung mit regelhaften Mustern oder Rechtschreibstrategien beinhalten.

Vorgegebene Operationen durchführen und Einsichten gewinnen

Die Kinder führen vorgegebene Operationen durch und erhalten im handelnden Umgang Einsichten in Rechtschreibstrategien oder systematische Strukturen. Diese werden nicht vorgegeben, sondern sollen von den Kindern auf der Handlungsebene selbst entdeckt und beschrieben werden („Wenn ich das Wort verlängere, finde ich die Schreibweise der Wortendung heraus.“).

- Verbinde die Wortpaare und markiere die Wortendungen. Was fällt dir auf? (*Wind* – *Winde* ...)

Besonderheiten markieren

Die Kinder erhalten Wortmaterial, das nach besonderen Merkmalen zusammengestellt worden ist, und markieren vorgegebene Gemeinsamkeiten. Sie entdecken besondere Schreibweisen an mehreren Beispielen und arbeiten mit systematischen Strukturen, die sie implizit verarbeiten und eventuell sogar durch bewusste Regelsuche ausdrücken.

- Markiere die Endungen -en. Lies dir die Wörter laut vor und vergleiche die Schreibweise mit der Aussprache.

Besonderheiten finden und markieren

Die Kinder erhalten Wortmaterial, das nach besonderen Merkmalen zusammengestellt worden ist. Sie untersuchen dieses selbstständig und entdecken übereinstimmende Merkmale. Dabei entwickeln sie sprachstrukturelles Denken und werden implizit mit systematischen Strukturen vertraut.

- Finde heraus, was alle Wörter gemeinsam haben, und markiere die Besonderheiten.

Wörter vorgegebenen Prototypen zuordnen

Die Kinder erhalten Wortmaterial, das nach zwei oder mehreren Merkmalen sortiert werden kann, und ordnen dieses vorgegebenen Beispielwörtern (Prototypen) zu. Die Wörter können anschließend verglichen und ihre Strukturen beschrieben werden. Die Aufgabenstellung kann durch zusätzliche Handlungsanweisungen („Markiere alle Vokale.“) erweitert werden, um den Erkenntnisgewinn anzuleiten.

- Ordne die folgenden Wörter (*lassen, Kuss, Soße, groß*) den beiden Wörtern *Fuß - müssen* zu. Markiere *ss* und *ß* in verschiedenen Blautönen. Färbe den Buchstaben davor gelb. Lies dir die Wörter laut vor. Was fällt dir auf?

Wörter vergleichen und sortieren

Die Kinder erhalten Wortmaterial, das nach zwei oder mehreren Merkmalen sortiert werden kann. Die Kinder ordnen die Wörter nach selbstentwickelten Kategorien. Die Zuordnungen werden begründet und verglichen. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch. Im Vordergrund steht die Entwicklung sprachstrukturellen Denkens. Dieses Aufgabenformat kann als Einstieg gewählt und im Folgenden das jeweilige Phänomen in seinen Besonderheiten durch geschlosseneren Aufgabenformate näher erkundet werden.

- Sortiere die Wörter in zwei Gruppen (*Schule, messen, lesen, Wolle ...*). Finde für jede Gruppe eine Überschrift. Vergleiche die Wörter. Was fällt dir auf?

Schreibweisen erproben

Ein oder mehrere Wörter werden diktiert. Die Kinder vergleichen zunächst die eigenen Schreibversuche miteinander und beschreiben die Unterschiede. Anschließend wird die Normschreibung präsentiert, die von den Kindern beschrieben werden soll, um daraus Schlüsse für weitere Schreibungen zu ziehen.

- Die Lehrkraft diktiert den Kindern die Wörter *lebt, schreibt* und *fliegt*. Nach einem Vergleich der Schreibvarianten werden die Normschreibungen präsentiert. Die Ableitungen von *leben, schreiben* und *fliegen* werden besprochen und weitere Verben in die 3. Person Singular gesetzt.

Schreibweisen erkunden und Strategien entdecken

Die Kinder vergleichen die Schreibweisen ausgewählter Wörter, die dazu geeignet sind, bestimmte Strukturen zu erkennen. Aufgrund des Wortvergleichs können Handlungsstrategien implizit erschlossen werden. Dieses Vorgehen ist für den Einstieg geeignet und verdeutlicht den Nutzen der jeweiligen Strategie. Die Strategien müssen im Folgenden vertieft und geübt werden.

- Die Kinder vergleichen Wortpaare (*Blume - Blumen, Hund - Hunde, Fahrer - fahren*) und werden auf den Erhalt bestimmter Schreibweisen (Endungen, Markierungen) aufmerksam. Im Folgenden werden die Ableitungen (*Blume - Blumen*) beziehungsweise der Stammerhalt {fahr} weiter vertieft.

Erkenntnisse handelnd nachvollziehen

Die Kinder führen Operationen durch und vollziehen vorgegebene Erkenntnisse im handelnden Umgang nach. Dieses Vorgehen bietet sich an, um bereits gewonnene Erkenntnisse zu vertiefen und beispielsweise Rechtschreibstrategien zu üben.

- Verbinde die Wortpaare und markiere jeweils a und ä. Suche weitere Wortverwandte (*Äste - Ast, Bäche ...*).

Strukturen erkennen und beschreiben

Die Kinder markieren vorgegebene Merkmale an mehreren phänomengleichen Wortbeispielen und beschreiben die Strukturen. Methodisch ist ein kooperatives Vorgehen (Einzelarbeit, Partneraustausch, Austausch im Plenum) empfehlenswert.

- Unterstreiche in den Wörtern *gehen, stehen, sehen* und *ziehen ...* das h. Färbe die Buchstaben davor in einer Farbe und die Buchstaben danach in einer anderen Farbe (*sehen*). Was fällt dir auf?

Wörter nach vorgegebenen Merkmalen heraussuchen

Die Kinder suchen aus einem Wörterbuch oder einer vorgegebenen Liste Wörter aus, die ein bestimmtes Merkmal aufweisen.

- Suche aus der Wörterliste 20 Wörter mit doppelt geschriebenem Konsonanten (*Bett*).

Wörter nach vorgegebenen Merkmalen sammeln

Die Kinder sammeln zu einem vorgegebenen Merkmal selbstständig weitere Wörter. Dieses Vorgehen bietet sich im Anschluss an geschlosseneren Aufgabenformate an, bei denen das jeweilige Phänomen bereits erkundet wurde.

- Suche weitere Wörter, die auf -el enden.

Forscheraufträge

Die Kinder werden zu bestimmten Operationen oder Untersuchungen aufgefordert. Im Vordergrund steht das forschende Erkunden und selbsttätige Handeln. Es befähigt die Kinder dazu, Strukturen zu entdecken, Erkenntnisprozesse nachzuvollziehen, zu hinterfragen und kritisch zu bewerten. Da diese Aufgabenstellungen ein hohes Anspruchsniveau haben, können sie auch zur Differenzierung verwendet werden.

- Suche Wörter, die mit h geschrieben werden. Sortiere diese in Gruppen. Vergleiche Aussprache und Schreibweise. Finde heraus, welche Buchstaben vor und nach einem h stehen können.

Erkenntnisse übertragen

Bereits gesammelte Erkenntnisse können auf neue Sachverhalte übertragen und angewendet werden. Kompetenzen können dadurch erweitert werden. Außerdem wird die Fähigkeit gestärkt, Vorerfahrungen einzubringen.

- Kreise bei den Wörtern *gestern*, *Ostern* ... -er- ein. Erinnerung dich, wie -er am Wortende ausgesprochen wird (*Hunger*). Vergleiche die Aussprache von -er in Wörtern wie *gestern* und *Hunger*. Was fällt dir auf?

Erkenntnisse explizieren

Am Ende eines Erkenntnisprozesses sollten die gewonnenen Kompetenzen festgehalten und bewahrt werden. Je nach Phänomen ist eine mehr oder weniger starke Explizitheit möglich beziehungsweise sinnvoll. In vielen Bereichen empfehlen sich handlungsleitende Merksprüche, die mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden sollen (vergleiche Richter 1998): „Ich höre am Wortende ein [ɐ] und schreibe -er.“ Oder: „Ich verlängere das Wort und achte auf die Endung.“ Ferner können prototypische Wörter (vergleiche Risel 2011) verwendet werden, um auf die gewonnenen Erkenntnisse zurückgreifen zu können (*Fuß*, *heißen*, *draußen*, *wissen*). Dabei werden unbekannte Wörter auf diese bezogen und die Schreibweise abgeleitet (*Floß* – *Fuß*).

Üben und einprägen: Übungswörter oft schreiben

Die folgenden Aufgabenformate dienen dem Üben und Einprägen. Sie sollten im Anschluss an einführende Übungsformate durchgeführt werden. Ziel der Aufgaben ist es, durch häufiges Schreiben die Schreibweisen einer bestimmten Wortauswahl zu automatisieren, die ein bestimmtes Phänomen abbilden.

Richtiges Abschreiben üben

Für die Automatisierung einer normgerechten Schreibweise gehören Abschreibübungen zum Repertoire des Grundschulunterrichts. Abschreibetechniken müssen bewusst entwickelt und immer wieder geübt werden. Sie gliedern sich in folgende Teilschritte: anschauen, merken, schreiben und überprüfen. Stolperstellen können farbig markiert werden.

Geübt wird in methodischen Variationen (Dosendiktat, Schleichdiktat, Partnerdiktat).

Farbproben

Die Übungswörter werden mit verschiedenen Farben geschrieben und eventuell mit farbigen Mustern gestaltet (vergleiche Mann 2010).

Schriftproben

Die Kinder probieren mit den Übungswörtern unterschiedliche Schriftformen, Schrifttypen und Schriftgrößen aus (vergleiche Mann 2010).

Schnellschreiben

Innerhalb einer vorgegebenen Zeit (Sanduhr/Stoppuhr) werden in Partnerarbeit oder in Kleingruppen so viele Übungswörter wie möglich geschrieben. Denkbar ist eine spielerische Gestaltung, bei der das Kind oder eine Gruppe mit den meisten richtig geschriebenen Wörtern das Spiel gewinnt (vergleiche Mann 2010).

Bingo

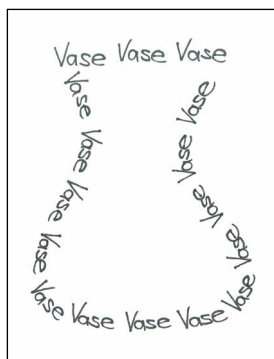
Die Schülerinnen und Schüler wählen aus einer Liste mit Übungswörtern Wörter aus, die sie nach eigener Wahl in ein Bingo-Spielfeld (3x3- oder 4x4-Feld in quadratischer Anordnung) eintragen. Ein Wort aus einem Stapel der Übungswörter wird aufgedeckt oder vorgelesen und von den Kindern auf ihrem Feld durchgestrichen, sofern es dort vorhanden ist. Wer zuerst alle Felder einer Reihe (senkrecht, waagrecht oder diagonal) hat durchstreichen können, gewinnt das Spiel.

Blitzdiktat

In Partner- oder Gruppenarbeit wird jeweils ein Übungswort auf- und wieder zugedeckt. Die Kinder schreiben das Wort aus dem Gedächtnis auf. Nachdem alle Übungswörter geschrieben worden sind, werden die Schreibweisen kontrolliert. Das Kind oder die Gruppe mit den meisten richtigen Wörtern gewinnt das Spiel (vergleiche Kargl/Purgstaller 2010).

Wörterbild

Bei einem Wörterbild wird mit Wörtern eine beliebige Form visualisiert. Das entstandene Bild hat inhaltlich keinen Bezug zu der Bedeutung der verschiedenen Wörter: Im vorliegenden Beispiel besteht keine Beziehung zwischen der abgebildeten Blume und den notierten Wörtern mit y. Verschiedene Merkwörter werden geübt (vergleiche Mann 2010).



Wortbild

Bei einem Wortbild wird nur ein Wort verwendet, welches nach seiner Bedeutung schriftlich gestaltet wird, in diesem Fall das Wort „Vase“ in Form einer Vase.



Schreibbild

Ein Übungswort kann entsprechend seiner Wortbedeutung illustriert werden (*Winter*: weiß mit Schneeflocken auf blauem Hintergrund).

Rondell schreiben

Ein Rondell ist ein Gedicht mit einer bestimmten Form (vergleiche Böttcher 1999), welche hier für das Schreiben von Übungswörtern verwendet wird. Mit drei Übungswörtern werden zunächst drei Zeilen (a, b, c) gestaltet, die sich in der Rondell-Form in einer bestimmten Abfolge wiederholen:

1. Zeile: a Endlich sind Ferien.
2. Zeile: b Bald sind wir unterwegs in den Urlaub.
3. Zeile: c Ich freue mich auf das Meer und den Sand.
4. Zeile: a Endlich sind Ferien.
5. Zeile: c Ich freue mich auf das Meer und den Sand.
6. Zeile: c Ich freue mich auf das Meer und den Sand.
7. Zeile: a Endlich sind Ferien.
8. Zeile: b Bald sind wir unterwegs in den Urlaub.

Das Beispiel-Rondell wurde mit den drei Lernwörtern *endlich*, *unterwegs* und *Sand* gestaltet, die als Wörter mit nicht ableitbarer Auslautverhärtung Merkwörter darstellen.

Wörter würfeln

Die Kinder üben zu zweit oder in einer Kleingruppe mit einem Spielfeld, auf dem alle möglichen Schriftzeichen (Grapheme ie, pf, sch, ah ...) – nicht einzelne Buchstaben – aufgezeichnet und mit Strichen verbunden sind (vergleiche Brinkmann/Brügelmann 2010). Jedes Kind zieht aus seinem Stapel mit Übungswörtern ein Wort, würfelt und hüpft mit einer Spielfigur zum ersten Schriftzeichen. Wird dies erreicht, darf das Kind so lange weiterwürfeln, wie es mit der Würfelzahl das nächste Schriftzeichen erreichen kann. Ansonsten ist das nächste Kind an der Reihe. Wer zuerst alle Übungswörter erwürfelt hat, gewinnt das Spiel.

Kontextualisieren: Übungswörter einbinden

Erfahrungsgemäß werden bereits geübte Wörter oft nicht mehr normgerecht geschrieben, wenn sie in einem eigenen Text verwendet werden oder in einem anderen inhaltlichen Zusammenhang auftauchen. Die folgenden Übungsformate binden bereits geübte Wörter in inhaltliche Zusammenhänge ein. Damit soll gewährleistet werden, dass die Wörter auch dann noch normgerecht geschrieben werden können, wenn die Aufmerksamkeit zusätzlich durch die Inhalte in Anspruch genommen wird.

Sätze mündlich bilden

In Partner- oder Kleingruppenarbeit wird jeweils ein Übungswort aufgedeckt. Jedes Kind nennt einen Satz zu diesem Wort. Das Wort wird im Übungsheft aufgeschrieben und gemeinsam kontrolliert.

Sätze diktieren

Abwechselnd ziehen die Kinder ein Übungswort und diktieren dazu einen Satz. Die Schreibweise des Übungswortes wird überprüft und gegebenenfalls korrigiert.

Sätze schreiben

Zu einer bestimmten Anzahl von Übungswörtern notieren die Kinder in Einzelarbeit eigene Sätze.

Übungswörter erkennen

Die Übungswörter liegen für alle sichtbar auf dem Tisch (*ähnlich, ärgern, Bär, erklären, hängen, Käfer, Käfig, Käse, Lärm, nämlich, spät, Träne*). Abwechselnd nennen die Kinder einen Satz (*Der Tiger sitzt in einem Käfig.*). Wer zuerst das verwendete Übungswort errät, erhält einen Punkt. Das Spiel endet, nachdem jede Mitspielerin oder jeder Mitspieler zweimal an der Reihe gewesen ist. Gewonnen hat das Kind mit den meisten Punkten.

Übungswörter in Texten erkennen

Die Lehrkraft liest den Kindern einen Text vor. Die Kinder melden sich, wenn sie im Text bestimmte Übungswörter wiedererkennen. Dabei können auch bestimmte Merkmale (Wörter mit -er am Ende ...) fokussiert werden.

Übungswörter in Lückentexte einsetzen

Bereits geübte Wörter werden in einen Lückentext eingesetzt. Die Lückentexte können eventuell von den Kindern selbst erstellt werden und (nach Kontrolle durch die Lehrkraft) gegenseitig gelöst werden.

Flexibilisieren: Rechtschreibkönnen anwenden

Die folgenden Übungsformate gehen nicht mehr von einem bestimmten rechtschriftlichen Phänomen aus, sondern von einem ungeübten Wort, einem Satz oder einem Text. Um die Normschreibung zu entwickeln, müssen die Schülerinnen und Schüler auf bereits erworbene Kenntnisse zurückgreifen und diese miteinander kombinieren.

Das Wort des Tages

Die Schreibweise eines von der Lehrkraft ausgewählten Wortes wird zunächst diktiert und anschließend gemeinsam an der Tafel entwickelt und besprochen (vergleiche Erichson 2015). So kann jedes Kind selbstständig über die Schreibweise reflektieren und seine Überlegungen später mit den Hinweisen aus der Gruppe und der Normschreibung vergleichen. Die Übung schlägt eine Brücke zwischen Üben und Anwenden, da die Kinder zunächst nicht wissen, welche Vorerfahrungen sie anwenden sollen. Indem sie versuchen, ein Wort normgerecht zu schreiben, müssen sie selbstständig auf bereits erworbenes Wissen zurückgreifen. Insofern liegt es in der Hand der Lehrkraft, das Anspruchsniveau festzulegen.

Die Auswahl des Wortes richtet sich danach, was im Rechtschreibunterricht bereits bearbeitet worden ist. Das wiederholt und festigt erlernte Strategien.

Im 1. Schuljahr werden zunächst lautgetreue Schreibweisen behandelt, sodass mit dem Wort des Tages das Durchgliedern der Lautstruktur eines Wortes und die Zuordnung der Basisgrapheme gefestigt werden. Stellt die Lehrkraft beispielsweise noch Unsicherheiten im Umgang mit dem Schriftzeichen *z* fest, kann sie für das Wort des Tages *Zaun* oder *Ziege* wählen. Sind im Unterricht bereits Wörter mit bestimmten Wortendungen behandelt worden, kann mit dem Wort des Tages eine entsprechende Wortendung gefestigt und es können Wörter gewählt werden wie *Löwe, Noten, Mantel* oder *Fenster*.

Sind gerade Wortstämme mit h geübt worden, kann man sich für das Wort des Tages eine Wortform wie *gefahren* vorstellen. Ebenso können Wörter mit Auslautverhärtung, die noch nicht als Beispielwörter verwendet worden sind (*Wind*), diktiert werden, um die Verlängerungsstrategie zu wiederholen. Im fortgeschrittenen Rechtschreibunterricht können mit dem Wort des Tages komplexe Wortstrukturen besprochen und die Anwendung verschiedener Strategien in Kombination bearbeitet werden (*Handtücher, Spinnennetz, Schlittenfahrt*).

Um das Wortverständnis zu erleichtern, sollte das Wort des Tages zunächst in einem Satz genannt werden (Das Wort heute heißt: *gefahren*. So wie in: *Ich bin mit meinen Eltern in den Urlaub gefahren*).

Der Satz des Tages

Sobald im 1. Schuljahr Funktionswörter eingeführt worden sind, kann der Satz des Tages als Übungsformat eingesetzt werden. Die Lehrkraft wählt zunächst lautgetreue kurze Sätze aus (*Ich male schöne Bilder. Das Buch ist rot.*), sodass die Kinder neben dem (inneren) Mitsprechen und Durchgliedern der Wörter auch das Einhalten von Wortgrenzen, die Großschreibung am Satzanfang sowie das Setzen des Satzschlusszeichens verinnerlichen. Am Anfang, noch vor der selbstständigen Niederschrift, ist es empfehlenswert, mit den Kindern gemeinsam die Wörter in dem gesprochenen Satz zu zählen.

In einem fortgeschrittenen Stadium können mit dem Satz des Tages bereits bearbeitete Phänomene, Funktionswörter und Übungswörter wiederholt werden. Dabei sollten alle Strategien (mitsprechen, verlängern, ableiten, merken), die für die Normschreibung des Textes notwendig sind, benannt werden.

Rechtschreibkonferenzen

Rechtschreibkonferenzen (vergleiche Risel 2011) ähneln der Methode Satz des Tages und beginnen ebenfalls mit einem Diktat. Nach der selbstständigen Niederschrift vergleichen die Schülerinnen und Schüler in Partner- oder Kleingruppenarbeit ihre Schreibweisen und beraten über die Normschreibung (vergleiche KMK 2005, Seite 8). Im Plenum werden die Ergebnisse abschließend besprochen sowie die Normschreibung vorgestellt und begründet.

Wortschatzheft

Die Kinder sammeln die erarbeiteten und geübten Wörter kontinuierlich in einem Wortschatzheft mit alphabetischem Register. Mit Hilfe dieses Wortregisters werden eigene Texte überarbeitet und die Wörter wiederholt geübt. Die Kinder können sich beispielsweise regelmäßig Wörter aus dem Wortschatzheft diktieren, wozu eine bestimmte Anzahl an Wörtern (zehn Wörter) oder ein bestimmter Zeitrahmen (pro Woche zehn Minuten) festgelegt wird.

Nicht zuletzt kann das Wortschatzheft Eltern als Informationsquelle dazu dienen, welche Wörter und Phänomene bereits im Unterricht behandelt worden sind. Ebenso kann die Liste für die außerschulische Förderung genutzt werden und eine inhaltliche Abstimmung im rechtschriftlichen Bereich erleichtern.

Alternativ oder parallel kann die Lehrkraft die Wortliste führen und den Kindern immer wieder aktualisiert zur Verfügung stellen.

8 Einbettung der rechtschriftlichen Wortschatzarbeit

Textproduktion und Rechtschreiblernen

Rechtschreibung und Textproduktion sollten im Unterricht möglichst oft miteinander verzahnt werden. Forschungsergebnisse zeigen, dass ein isolierter, zu stark normativ orientierter Rechtschreibunterricht nicht ausreichend ist, um Rechtschreibkompetenz effektiv zu fördern (vergleiche Reichardt 2015). Zum einen müssen Schülerinnen und Schüler in der Verwendung der normgerechten Schreibweise die Zielsetzung erkennen, kommunikative Prozesse verständlich zu gestalten. Zum anderen stellt die Textproduktion komplexe Anforderungen an Schriftbild, Inhalt, Grammatik und Rechtschreibung gleichermaßen. Um dies zu bewältigen, genügt es nicht, erworbene Teilfertigkeiten zusammenzufügen. Vielmehr ist eine Integration des Text- und Rechtschreibens erforderlich.

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch (vergleiche HKM 2011; KMK 2005) wird das richtige Schreiben dementsprechend als Teilaspekt des Lernbereichs „Schreiben“ verstanden.

Für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger stellt das Verschriften selbstverfasster Sätze oder Texte eine große Herausforderung dar, sodass zunächst die Bewältigung basaler Schreibfertigkeiten im Vordergrund steht. Mit zunehmender Übung und Automatisierung entstehen kognitive Ressourcen für die Anforderungen, die sich aus dem Verfassen von Texten ergeben (planen, schreiben, überarbeiten).

Bei der Korrektur selbstverfasster Texte werden fehlerhafte Schreibweisen didaktisch ausgewertet, um die nächsten Schritte im Lernprozess des Kindes zu bestimmen. Eine strukturierte lernförderliche Rückmeldung durch die Lehrkraft ermöglicht es, orthografisch falsche Schreibweisen gezielt zu überarbeiten. Dabei ist es entscheidend, dass Kinder nicht auf einem Lernniveau verharren, sondern schrittweise angeleitet werden. Fehlerhafte Schreibweisen bleiben nicht unkorrigiert stehen, sondern werden kontinuierlich und systematisch in den Blick genommen. Die Kinder erhalten Überarbeitungsaufgaben, die eine gezielte Förderung zum Aufbau gesicherter Rechtschreibkompetenzen darstellen. Ergänzend zur Fokussierung bestimmter Rechtschreibphänomene werden davon unabhängig allen fehlerhaften Wörtern durch Korrektur die richtigen Schreibweisen gegenübergestellt.

Ebenso wichtig ist es, die Schreibmotivation und Schreibfreude zu erhalten und zu fördern. Daher sollte eine Rückmeldung stets damit beginnen, den Inhalt und die Schreibleistung zu würdigen.

Rechtschreibgespräche

Basierend auf dem Wortmaterial der Kindertexte werden Wörter gemeinsam besprochen und die Schreibweise hergeleitet. Das Wort wird korrekt an die Tafel geschrieben. Zunächst tauschen sich alle über die Bedeutung und den inhaltlichen Zusammenhang aus. Gemeinsam überlegen die Kinder, welche Stellen schwierig sein könnten. Die Schreibweise wird über die entsprechenden Strategien rekonstruiert und der Problemlöseprozess transparent erläutert. Dabei können durch Symbole oder andere Kennzeichnungen Strategien (verlängern, merken) oder Wortbausteine (*Kind-er*) verdeutlicht werden. Ebenso kann erläutert werden, wie das entsprechende Wort im Wörterbuch nachgeschaut werden kann (vergleiche Leßmann 2015).

Die Gespräche thematisieren in einem Spiralcurriculum verschiedene rechtschriftliche Aspekte (phonologische, morphematische, syntaktische). Sie integrieren und vertiefen bereits gewonnene Erkenntnisse.

Über einzelne Wörter hinaus können auch kurze Texte gemeinsam entwickelt und an der Tafel notiert werden (vergleiche Erichson 2015). Dabei lernen die Kinder modellhaft, textuelle und rechtschriftliche Anforderungen integrativ zu meistern.

Textbeispiele und Überarbeitungshinweise

Die im Unterricht geschriebenen Texte können Lehrkräften Hinweise darauf geben, was die Kinder bereits können und was sie als Nächstes lernen sollten.

Die folgenden Überarbeitungshinweise stützen sich auf die Lernprogression, die für den Grundwortschatz Hessen zugrunde gelegt ist. Die kurzen Textausschnitte geben exemplarische Einblicke, wie die Schreibkompetenz eingeordnet werden kann und welche Rückmeldungen hilfreich sein können, um an dem systematischen Aufbau rechtschriftlicher Sicherheit zu arbeiten.

Für eine angemessene Einschätzung des Lernstandes müsste eine größere Textmenge analysiert werden. Im Falle auffällig schwacher Rechtschreibleistungen empfiehlt es sich, eine qualitative Fehlerdiagnose durchzuführen (vergleiche Thomé/Thomé 2016c).

Textbeispiel 1: Alphabetisches Schreiben



Abbildung 15: Textbeispiel zum alphabetischen Schreiben vor der Korrektur

Auffällig sind hier die Wörter **Dise* und **si*, die statt mit <ie> mit einfachem <i> geschrieben sind. Übungen zu diesen beiden Funktionswörtern sowie weiteren Wörtern mit <ie> (*Biene, Brief, Knie*) wären angemessen. Die fehlerhafte Endung **a* bei **ZUKA* und **WASA* legt Übungen mit der Endung *-er* nahe. Dabei sollten Wörter ohne Orthographe behandelt werden (*Kinder, Kleber, Finger*). Das Kind erhält zunächst den Hinweis auf die Endung (**ZUKA mit -er*). Die Auslassung <r> bei **fist* könnte zu diesem Zeitpunkt ebenfalls eine sinnvolle Rückmeldung für das lernende Kind darstellen.

Textbeispiel 2: Fehlende Satzschlusszeichen



Abbildung 16: Textbeispiel ohne Satzschlusszeichen vor der Korrektur

Diese Schriftprobe eines Erstklässlers dokumentiert im Bereich der Rechtschreibung bereits weitreichende Kompetenzen. Deutlich wird, dass das Setzen von Satzzeichen und die Großschreibung am Satzanfang in selbstverfassten Texten gezielt geübt werden müssen. Indem der Schüler den Text laut vorliest, kann er unter Umständen bereits die fehlenden Satzschlusszeichen herausfinden.

Textbeispiel 3: Fehlende Konsonantenverdopplung

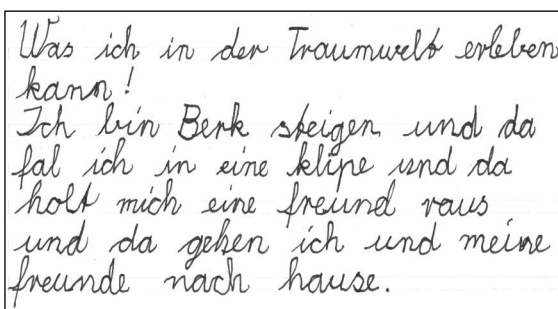


Abbildung 17: Textbeispiel ohne Doppelkonsonanz vor der Korrektur

Das dritte Textbeispiel zeigt, dass das Kind viele häufige Funktionswörter bereits sicher beherrscht. Die fehlenden Doppelkonsonanten *fal, *klipse legen eine intensive Beschäftigung mit dieser Thematik nahe.

Auffällig sind außerdem die mündlich geprägte reihende Satzstruktur mit sich wiederholender „und da“-Formel sowie die fehlenden Satzzeichen.

Notwendig erscheint die Entwicklung von Satzstrukturen, die durch das schriftliche Format gefordert werden. Dies kann durch mündliche Übungen und gemeinsames exemplarisches Schreiben sowie kooperatives Überarbeiten ermöglicht werden.

Ebenso fällt der komprimierte Inhalt auf, sodass die Entwicklung einer ausführlichen Erzählform angestrebt werden sollte. Fragen zum Inhalt („Wie hat dir dein Freund geholfen?“) sind empfehlenswert. Ebenso können textvergleichende Übungen hilfreich sein, die gelungene und auffällige Texte (nicht die der Kinder!) gegenüberstellen, um die Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und Kriterien zu besprechen wie das ausführliche Erzählen.

Textbeispiel 4: Fehlerhafte Funktionswörter

In dem Textbeispiel fallen die beiden Wörter *wahr und *kahm auf. Es sind typische Fehlerwörter. Ratsam erscheint es, diese beiden Wörter als individuelle Übungswörter für den Schüler auszuwählen und in folgenden Texten die Normschreibung nachhaltig zu etablieren.

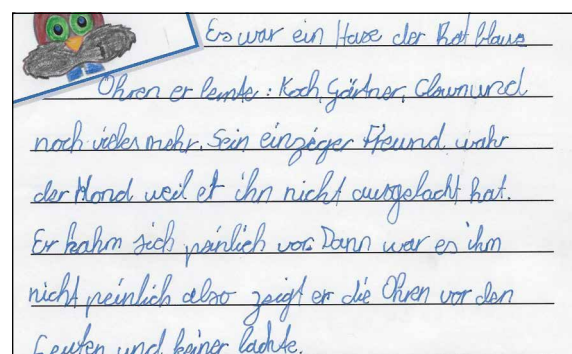


Abbildung 18: Textbeispiel mit fehlerhaften Funktionswörtern vor der Korrektur

Texte selbstständig überarbeiten

Zum Erlernen der Rechtschreibung gehört eine strukturierte Anleitung, die gerade auch beim Überarbeiten von Texten entscheidend ist. Die Schülerinnen und Schüler sollten schrittweise an die rechtschriftliche Überarbeitung ihrer Texte herangeführt werden (vergleiche KMK 2005, Seite 47). Wichtig ist, mit den Kindern kontinuierlich an ihren Texten zu arbeiten und dabei methodische Anleitungen bereitzustellen. Die Überarbeitung kann entweder nach vorgegebenen Kriterien durch die Kinder selbst erfolgen (A) oder indem die Lehrkraft Fehlerschwerpunkte der Lernprogression angemessen auswählt und für diese Überarbeitungshinweise gibt (B) – immer mit der Zielsetzung des gezielten Aufbaus einer sicheren Rechtschreibung. In beiden Fällen ist eine ergänzende Korrektur auch der Fehler unverzichtbar, die gerade nicht schwerpunktmäßig im Blickfeld der systematischen Erschließung von Rechtschreibregeln und -konventionen stehen.

(A) Die Überarbeitung erfolgt nach vorgegebenen Kriterien durch die Schülerinnen und Schüler selbst

1. Die Texte werden anhand von ausgewählten Kriterien überarbeitet. Dabei werden entweder die Lernvoraussetzungen der Klasse berücksichtigt oder der individuelle Lernstand des Kindes.
 - Lies den Text laut und achte darauf, ob bei manchen Wörtern am Ende Buchstaben fehlen. Ergänze diese.
 - Lies den Text rückwärts, Wort für Wort, und überlege, ob Buchstaben fehlen. Falls ja, ergänze diese.
 - Lies den Text laut und überlege, ob Punkte fehlen. Falls ja, ergänze diese. Sollten Sätze unvollständig wirken, schreibe diese um.
 - Lies den Text laut und achte darauf, ob du nach jedem Punkt das nächste Wort großgeschrieben hast. Falls nicht, verbessere es.
 - Lies deinen Text langsam durch und unterstreiche Wörter, die auf b, d oder g enden. Lies die unterstrichenen Wörter noch einmal, verlängere die Wörter und überprüfe die Schreibweise der Wortendung.
 - ...
2. Nach und nach werden ausgewählte Wörter des Textes überarbeitet. Die Auswahl erfolgt entsprechend den Lernvoraussetzungen der Klasse oder des einzelnen Kindes.
 - Suche in deinem Text die Wörter *dann, ihm, ihr, ihn, ihren* ... Überprüfe sie und korrigiere die Schreibweise, falls nötig.

(B) Die Lehrkraft markiert Fehler im Text, die von den Schülerinnen und Schülern systematisch überarbeitet werden sollen

Aus den markierten Fehlern wählt die Lehrkraft dem Lernstand entsprechend bestimmte Fehler zur Überarbeitung aus. Die Anzahl kann für alle Kinder gleich sein oder individuell gewählt werden. Die Fehler können von den Kindern auf verschiedene Weise korrigiert werden mit der Zielsetzung, nach und nach strukturiert alle Fehler in den Blick zu nehmen.

1. Die Kinder schlagen die Fehler, die zu bearbeiten sind, in ihrem Wortschatzheft oder einem Wörterbuch nach und korrigieren die Schreibweise. Die Arbeit mit dem Wörterbuch gelingt dabei nicht auf Anhieb, weswegen sie sorgfältig eingeführt und geübt werden muss. Häufig müssen Wörter in die Grundform gesetzt und abgeleitet (*gehört – hören*) oder in einzelne Bestandteile zerlegt werden (*Fuß-ball-feld*).

2. Die Kinder leiten die Normschreibung über eine bereits erlernte Strategie her. Eventuell können hierfür vereinbarte Symbole von der Lehrkraft im Heft vermerkt werden (verlängern, ableiten ...).

Materialseite	Name:
Ich finde an deinem Text gut:	
Suche in deinem Text die folgenden Wörter:	
1. _____	4. _____
2. _____	5. _____
3. _____	6. _____
Unterstreiche die Wörter und verbessere sie in deinem Text.	
Schreibe hier die Wörter noch einmal richtig auf:	
1. _____	4. _____
2. _____	5. _____
3. _____	6. _____

Materialseite	Name:
Ich finde an deinem Text gut:	
Bitte überarbeite deinen Text. Hake ab, was du erledigt hast. Wenn dir beim Lesen etwas auffällt, verbessere es.	
<input type="checkbox"/> Lies dir selbst deinen Text noch einmal laut vor.	
<input type="checkbox"/> Lies deinen Text einem anderen Kind laut vor.	
<input type="checkbox"/> Lies den Text rückwärts, Wort für Wort.	
<input type="checkbox"/> Überprüfe, ob du nach jedem Satz einen Punkt gesetzt hast.	
<input type="checkbox"/> Überprüfe, ob du nach jedem Punkt das nächste Wort großgeschrieben hast.	
<input type="checkbox"/> Bei welchen Wörtern bist du unsicher, ob sie richtig geschrieben sind? Kontrolliere mit dem Wörterbuch.	

Individuelle Grundwortschätze

In Schülertexten zeigt sich immer wieder, dass auch geübte Wörter in selbstverfassten Texten langanhaltend falsch geschrieben werden. Da nicht alle Kinder die gleichen Fehler machen, ist ein individuelles Vorgehen angebracht, um die Normschreibungen zu etablieren (vergleiche Leßmann 2001). Beispielsweise können die individuellen Fehlerwörter in die Übungen mit dem Grundwortschatz integriert werden. Ein Kind, das beispielsweise das Wort *dann* häufig falsch schreibt, nimmt dieses in seine Lernwörterliste auf, die gerade im Unterricht geübt wird. Ein solches Vorgehen bietet sich besonders ab der 3. Klasse an, wenn die Kinder bereits einen gewissen Rechtschreibwortschatz erarbeitet haben und mit orthografischen Besonderheiten vertraut sind.

Innerhalb der Arbeit mit einem Grundwortschatz finden sich Konzepte, die grundsätzlich keinen vorgegebenen Wortschatz zugrunde legen, sondern Wortlisten nutzen, die von den Kindern selbst erstellt werden (vergleiche Spitta 2000). Dies berücksichtigt, dass Wörter dann nachhaltiger im Langzeitgedächtnis verankert werden, wenn sie den Interessen der Kinder entsprechen. Richter (1998) konnte zeigen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Wörter präferieren und in der Folge normgerecht schreiben können. Eine ausschließlich individuelle, interessengeleitete Wortauswahl widerspricht aktuell dem Anspruch eines sprachsystematisch fundierten Modellwortschatzes. Sofern dieser Anspruch gewahrt bleibt, ist es grundsätzlich lernförderlich, die Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Denkbar ist, dass die Kinder aus einer vorgegebenen Wortauswahl, die das Phänomen abbildet, welches gerade im Unterricht behandelt werden soll, selbstständig Wörter auswählen.

Themenbezogene Grundwortschätze

Ein thematisch orientierter Grundwortschatz ist kaum geeignet, um eine orthografische Musterbildung kognitiv aufzubauen. Eine Wortauswahl wie *Müsli, Erdbeeren, Kiwi, schälen, gesund, Vitamine, Frühstück* zu dem Thema *Gesundes Frühstück* kann dazu führen, dass die Schülerin oder der Schüler alle Schreibweisen als Merkschreibungen einstuft. Die fehlende Systematisierung kann mit zunehmender Überforderung der Gedächtniskapazität Irritationen in der Schreibeentwicklung hervorrufen.

Themenbezogene Wortschätze haben jedoch den Vorteil, dass sie eng mit kommunikativen Sprachhandlungen verbunden sind und die inhaltlichen Kategorien eine Verankerung im mentalen Lexikon unterstützen können (vergleiche Leßmann 2015). Ebenso wie bei den individuellen Wortschätzen ist eine Ergänzung der thematischen Sammlungen zu den phänomenorientierten Modellwortsammlungen denkbar. Dies setzt voraus, dass die Phänomene der Themenwörter bereits im Unterricht behandelt worden sind. Die thematische Wortauswahl kann so systematisiert werden, dass die Wörter den bereits gewonnenen Erkenntnissen und erarbeiteten Kategorien zugeordnet werden können.

Darüber hinaus gibt es im Alltag häufig gebrauchte Wörter (Wochentage, Monatsnamen, Jahreszeiten, Zahlen), die sinnvollerweise in einer bedeutungsorientierten Reihung (*Montag, Dienstag ...*) erarbeitet werden.

Glossar

Basisgraphem	Schriftzeichen (Graphem), das am häufigsten für einen bestimmten Laut (Phonem) verwendet wird
deduktives Vorgehen	eine Unterrichtsmethodik, die einen Sachverhalt über allgemeine abstrakte Regeln einführt
[] eckige Klammern	beinhalten Lautzeichen, die eine gesprochene Realisation wiedergeben
Einzelwortschreibung	Schreibweise, die nicht systematisch ist und als Merkschreibung gilt
{ } geschweifte Klammern	beinhalten Wortbausteine (Morpheme), welche die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache darstellen
Graphem	Schriftzeichen, die in der Schrift den lautlichen Einheiten gegenüberstehen und aus einem Buchstaben (t) oder mehreren Buchstaben (sch) bestehen
induktives Vorgehen	Unterrichtsmethode, die Sachverhalte über musterhafte Beispiele einführt
Kernwortschatz	Wörter, die systemkonforme Schreibweisen zeigen
lernbereichs- verbindendes Arbeiten	Unterricht, der die Lernbereiche – hier Grammatik, Schriftgebrauch, Lesen, Rechtschreibung – zeitlich und inhaltlich verbindet
Morphem	kleinste bedeutungstragende Einheit
morphologisch	auf Morpheme (Wortbausteine) bezogen
nativer Wortschatz	einheimische Wörter – im Gegensatz zu Fremdwörtern
Nominalphrase	abgeschlossene Phrase eines Satzes, welche ein Nomen enthält
Orthographem	Schriftzeichen, das selten für einen bestimmten Laut (Phonem) verwendet wird und eine orthografische Besonderheit beinhaltet
Phon	kleinstes lautliches Element gesprochener Sprache
Phonem	kleinste bedeutungsunterscheidende abstrakte Lauteinheit, deren Feststellung dazu dient, Lautsysteme zu erstellen
Phonem-Graphem- Korrespondenz (PGK)	Beziehung zwischen abstrakten sprachlichen Lauteinheiten und entsprechenden Schrifteinheiten
Präfix	dem Wortstamm vorangestellter Wortbaustein
Prototypen	für den Unterricht ausgewählte Beispielwörter, die ein bestimmtes Phänomen symbolisieren
Ranschburgsche Hemmung	Beschreibung einer Lernerschwernis, die durch die gleichzeitige Behandlung ähnlicher Inhalte entsteht
// schräge Striche	beinhalten abstrakte Lautklassen (Phoneme)
semantisch	auf die Wortbedeutung bezogen
Silbenendrand	Konsonanten, die innerhalb einer Silbe nach dem Vokal stehen
*Stern	Kennzeichnung normabweichender Schreibweisen
< > spitze Klammern	beinhalten Grapheme
Standardlautung	hochdeutsche standardisierte Aussprache ohne regionale oder individuelle Einflüsse
syntaktisch	den Satzbau und die grammatische Struktur betreffend
Wortstamm	Teil eines Wortes, der als Ausgangspunkt für Wortbildung und Flexion dienen kann

Anhang

Lautgetreue Wörter

Lautgetreue Gruppierung	Beschreibung
Lautgetreue Einsilber	<p>Lautgetreue Einsilber sind einsilbige Wörter, deren Schreibweise der Phonem-Basisgraphem-Korrespondenz folgen. Beispielsweise /b/ /ʊ/ /n/ /t/ = bunt</p> <p>Folgende mehrgliedrige Konsonanten beziehungsweise Laute zählen zu den lautgetreuen Schreibweisen:</p> <p>sch (<i>schön</i>) ng (<i>Ring</i>) pf (<i>Pflaume</i>) ch (<i>Milch, Buch</i>)</p> <p>Besonderheit ie: Im Deutschen wird das lange i in den meisten Fällen mit ie verschriftet (<i>Biene</i>). Das kurze i hingegen wird als i realisiert (<i>Pilz</i>). Diese Korrespondenzen finden sich in der Liste als lautgetreue Schreibweise.</p>
Typische Endungen -e -en -el -er	<p>Die für das Deutsche typischen Wortstrukturen enthalten die Wortendungen -e, -en, -el (<i>Hose, Rasen, Gabel</i>). Bei den Endungen -en und -el ist der Schwa-Laut /ə/ (das e) kaum wahrnehmbar. Die Wortendung -er (<i>Fenster</i>) wird [ɐ] ausgesprochen, ähnlich einem kurzen a.</p> <p>Diese Phänomene können mit entsprechendem Wissen aus der Lautung erschlossen werden. Sie zählen hier zu den lautgetreuen Schreibweisen.</p>
Vokalisiertes r	<p>Viele Wörter im Deutschen weisen nach einem Vokal ein r auf. Dieses r wird vokalisiert, das bedeutet, es wird [ɐ] – ähnlich einem a-Laut – ausgesprochen (<i>Birne, wir</i>).</p> <p>Ein r nach einem a (<i>Bart</i>) ist kaum lautlich zu analysieren und stellt eine besondere Schwierigkeit dar.</p>

Lautgetreue Einsilber

acht, alt, Angst, Ast, Baum, Bein, blau, braun, breit, Brief, Brot, Buch, bunt, Dach, drei, Ei, eins, Eis, elf, Fach, fein, feucht, Fisch, Frau, frisch, fünf, gleich, Gras, grün, gut, Hals, Haus, Heft, Hut, jung, kalt, klein, Knie, Kopf, Kraut, Kreis, lang, laut, leicht, Licht, Loch, los, Luft, Maus, Mensch, Milch, Nacht, neu, neun, Pilz, reich, Ring, rot, Saft, Salz, Schal, schief, schön, Schrift, Seil, Tisch, tun, weit, Welt, Zaun, Zeit, zwei, zwölf

Lautgetreue Wörter auf -e

Ameise, Auge, Biene, Blume, Blüte, böse, Ende, Ente, Eule, Freude, Gemüse, Hase, heute, Hose, Junge, Küche, leise, Leute, Name, Nase, Ochse, Pflaume, Raupe, Riese, Sache, Schere, Schlange, Seife, Seite, Tante, Tasche, Wiese, Woche

Lautgetreue Wörter auf -en

bauen, biegen, bleiben, brauchen, bringen, dachten, fangen, finden, fliegen, fragen, freuen, Frieden, frieren, geben, halten, helfen, holen, hören, impfen, kaufen, kleben, kochen, kriechen, kriegen, Kuchen, lachen, laufen, leben, legen, lesen, leuchten, liegen, machen, malen, oben, pflanzen, pflegen, rechnen, reden, Regen, reisen, riechen, rufen, sagen, schauen, scheinen, schieben, schimpfen, schlafen, schlagen, schneiden, schreiben, schreien, schweigen, sieben, singen, suchen, tragen, üben, unten, waschen, wünschen, zeigen, zwischen

Lautgetreue Wörter auf -el

Ampel, Apfel, Bügel, Flügel, Gabel, Insel, Nebel, Nabel, Nudel, Pinsel, Schnabel, Tafel, Teufel, Windel, Zwiebel

Lautgetreue Wörter auf -er

Bruder, erster, euer, Fenster, Feuer, Finger, Hunger, keiner, Kleber, leider, Leiter, Meter, Pflaster, Schwester, selber, Tochter

Lautgetreue Wörter mit -er- innerhalb der unbetonten Silbe

anders, Eltern, flüstern, gestern, hundert, Ostern

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Endlaut

Bier, Flur, Papier, Schnur, schwer, Tier, Tor, Tür

Lautgetreue Wörter mit vokalisiertem r im Inlaut

antworten, Birne, dort, Durst, Erde, erst, erster, gerne, Gurke, Herz, Kirche, Kirsche, Körper, kurz, lernen, merken, morgen, turnen, Wort, Würfel, Wurm, Wurst, Wurzel

Wörter mit vokalisiertem r nach a

arbeiten, Arm, Farbe, hart, klar, Marke, Nachbar, scharf, sogar, schwarz, warm, warten

Funktionswörter

Einsilbige lautgetreue Funktionswörter

als, auch, auf, aus, bei, bist, da, dein⁺, dem, den, dich, die, dies⁺, doch, du, ein⁺, euch, ganz⁺, ich, ist, ja, kein⁺, mein⁺, mich, nach, nein, nicht, (nichts), nie, noch, nun, oft, schon, sein⁺, seit, sich, sie, so, uns⁺, weil, wem, wen, wie, wo, zu

Funktionswörter mit vokalisiertem r

der, dir, durch, dürfen, er, für, her, hier, mir, nur, war, wer, werden, zur

Funktionswörter mit Kurzvokal und einem folgenden Konsonanten

am, an, bin, bis, das, des, es, hat, hin, im, in, man, mit, um, warum, was, zum

Funktionswörter mit Doppelkonsonanz

alle, dann, denn, hatte, immer, können, müssen, sollen, wann, wenn, wollen

Funktionswörter mit Auslautverhärtung

ab, bald, seid, sind, und

Funktionswörter mit Dehnungs-h

ihm, ihn⁺, ihr⁺, mehr, sehr, ohne

⁺ Zu diesen Funktionswörtern gehören auch ihre flektierten Formen (beispielsweise dein, deine, deiner, deinem).

Funktionswörter mit v

viel, vom, von, vor

Funktionswörter mit der Endung -er

aber, hinter, oder, über, unter, weiter, wieder, (immer)

Mehrsilbige Funktionswörteralso, eure, etwas, gegen, habe, haben, (hatte), jede⁺, mögen, waren, welche⁺

Funktionswörter in alphabetischer Reihenfolge

ab, aber, alle, als, also, am, an, auch, auf, aus, bald, bei, bin, bis, bist, da, dann, das, dein, dem, den, denn, der, des, dich, die, dies, dir, doch, du, durch, dürfen, ein, er, es, etwas, euch, eure, für, ganz, gegen, habe, hat, her, hier, hin, hinter, ich, ihm, ihn, ihr, im, immer, in, ist, ja, jede, kein, können, man, mehr, mein, mich, mir, mit, möchten, mögen, müssen, nach, nein, nicht, nichts, nie, noch, nun, nur, oder, oft, ohne, schon, sehr, seid, sein, seit, sich, sie, sind, so, sollen, über, um, und, uns, unter, viel, vom, von, vor, wann, war, waren, warum, was, weil, weiter, welche, wem, wen, wenn, wer, werden, wie, wieder, wir, wird, wo, wollen, zu, zum, zur

Orthografische Phänomene

Rechtschreibphänomen	Beschreibung des Phänomens
st/sp/nk/qu/	<p>Die Lautabfolge sch t wird im Anlaut des Wortstamms st verschriftet (<i>Stern</i>).</p> <p>Ebenso sch p mit sp (<i>Sport, spielen</i>).</p> <p>Die Lautabfolge ng k wird als nk verschriftet (<i>Bank</i>).</p> <p>Die Lautabfolge k w wird im Deutschen mit qu geschrieben.</p>

⁺ Zu diesen Funktionswörtern gehören auch ihre flektierten Formen (beispielsweise dein, deine, deiner, deinem).

<p>Konsonantenverdopplung</p>	<p>Findet sich im Wortstamm ein kurzer Vokal, auf den nur ein Konsonant folgt, wird dieser in der Regel verdoppelt (<i>essen, Füller</i>).</p> <p>Bei k und z ist die Schreibweise für die Doppelkonsonanz ck und tz.</p>
<p>Längemarkierungen: Dehnungs-h silbentrennendes h Doppelvokale</p>	<p>Im Deutschen werden Langvokale in der Regel unmarkiert geschrieben (<i>Tal, hören</i>).</p> <p>In manchen Fällen findet sich nach einem langen Vokal ein Dehnungs-h (<i>fahren</i>).</p> <p>Nach einem langen Vokal, auf den ein Vokal folgt, wird in der Regel ein silbentrennendes h geschrieben (<i>sehen, Rehe</i>).</p> <p>Sehr selten werden Langvokale mit Doppelvokalen markiert (<i>See, Haare</i>).</p>
<p>Auslautverhärtung</p>	<p>Die Konsonanten b, d und g werden am Silbenendrand verhärtet gesprochen (p, t, k).</p> <p>Dies kann den Endlaut betreffen (<i>Berg, lieb</i>), aber auch inlautend vorkommen (<i>Herbst, liebt, liebst</i>).</p> <p>Meist kann die korrekte Schreibweise durch Verlängerung (<i>Berg - Berge, lieb - liebe</i>) erschlossen werden.</p> <p>Teilweise handelt es sich auch um Merkschreibungen (<i>Herbst, und</i>).</p>
<p>Umlaut: ä Diphthong: äu</p>	<p>Die Schriftzeichen ä und e können lautlich nicht unterschieden werden (<i>Held, hält</i>).</p> <p>Eine Schreibweise mit ä kann in der Regel von einem verwandten Wort mit a abgeleitet werden (<i>hält - halten, Gläser - Glas</i>).</p> <p>Ebenso gibt es keinen Ausspracheunterschied zwischen eu und äu. Hier ist die Schreibweise äu durch eine Ableitung von <i>au</i> begründet (<i>Häuser - Haus</i>).</p>
<p>Wortfamilien</p>	<p>Wörter mit gleichem Wortstamm gehören zu einer Wortfamilie (<i>fahren, gefahren, Fahrerin, Fahrzeug</i>). Rechtschriftliche Besonderheiten des Wortstamms bleiben erhalten.</p>

Wortbausteine	<p>Die Kenntnis wortbildender Elemente ist für die Rechtschreibkompetenz bedeutsam. Es kann mit vorangestellten Wortbausteinen gearbeitet werden: auf-, be-, ent-, er-, ge-, um-, un-, ver-, vor-, zer-</p> <p>Es kann mit angehängten Wortbausteinen gearbeitet werden: -lich, -ig -heit, -keit, -ung, -nis</p>
Besondere Schriftzeichen und Wörter	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter mit chs, x (<i>Fuchs, Hexe</i>) • Wörter mit y (<i>Handy</i>) • Wörter mit c (<i>Cent</i>), ch bei besonderer Aussprache (<i>Chor</i>) • Wörter mit v (<i>Vater, Vase</i>) • Wörter mit ä ohne Ableitung (<i>Lärm, März</i>) • Fremd- (<i>Musik, Pizza</i>) und Merkwörter (<i>bisschen</i>) • Wörter mit ß (<i>weiß</i>)
Großschreibung von Substantiven	<p>Die satzinterne Großschreibung erschließt sich aus der syntaktischen Funktion eines Wortes im Satz. Insbesondere semantische – auf die Wortbedeutung bezogene – Erklärungsansätze werden kritisiert. Die syntaxbasierte Didaktik erschließt die Großschreibung durch die <u>Adjektiverweiterung</u> von Nomen in Nominalphrasen (das <u>schöne Blau</u>).</p>

Lautgetreue Wörter mit sp und st

sparen, Spiegel, spielen, Sport, sprechen, springen
Stein, Stern, Stift, stolz, Strauch, streichen, streiten, Stunde, Sturm

Wörter mit sp und st und Orthographemen oder Besonderheiten

Spaß, spät, Spaziergang, Spinne, spitz
Stadt, Stamm, stark, stehen, stellen, still, Stimme, Stoff, Strand, Straße, Stück, Stuhl

Wörter mit nk

Bank, danken, denken, dunkel, krank, Onkel, Punkt, schenken, Schrank, trinken

Wörter mit qu

bequem, Quadrat, quaken, Qualle, Quark, Quatsch, Quelle, quer, quietschen

Wörter mit Doppelkonsonanz

Affe, alle, backen, besser, Bett, bitten, blicken, Blitz, Block, brennen, Brille, Brücke, Butter, Decke, dick, doppelt, dreckig, drucken, drücken, dumm, dünn, fett, Fluss, flüssig, fressen, Füller, glatt, Glück, Gott, gucken, hell, Herr, Hessen, Himmel, Hitze, hoffen, Jacke, Katze, kennen, Klasse, klettern, kommen, können, kratzen, lassen, lecker, Löffel, messen, Messer, Mitte, Mutter, Müll, Mütze, Null, Nummer, Nuss, offen, packen, passen, pflücken, Platz, Puppe, putzen, Qualle, Quelle, rennen, rollen, Rock, Rücken, sammeln, schaffen, Schiff, Schloss, Schlüssel, schmecken, Schmutz, schnell, Schreck, schütteln, Schutz, schwimmen, schwitzen, Sessel, setzen, sitzen, sollen, Sommer, Sonne, Spinne, spitz, stellen, still, Stimme, Stoff, Stück, Tanne, Tasse, Teller, toll, treffen, trocken, voll, Wasser, witzig, Zimmer, Zucker

Wörter mit Doppelkonsonanz und a-ä-Ableitung

Ball - Bälle, Blatt - Blätter, fallen - fällt, Kamm - Käme, lassen - lässt, Mann - Männer, Pass - Pässe, Satz - Sätze, Schatz - Schätze, Stamm - Stämme

Wörter mit Doppelkonsonanz in komplexen Wortstrukturen oder anderen Besonderheiten

allein, bekommen, bisschen, Donnerstag, entdecken, entwickeln, erinnern, erschrecken, Fußball, hallo, herstellen, hoffentlich, innerhalb, interessant, jetzt, kaputt, letzte, Mittag, Mittwoch, passieren, plötzlich, Programm, Pullover, Pommes, Sonntag, überall, vergessen, verletzen, verstecken, vielleicht, zuletzt, zurück, zusammen

Wörter mit silbentrennendem h

blühen, drehen, früh, gehen, Kuh, nah, Reh, Reihe, Ruhe, Schuh, sehen, stehen, Zeh, ziehen

Wörter mit Dehnungs-h

Bahn, bohren, fahren, fehlen, Fehler, fühlen, Höhle, Huhn, Jahr, kühl, Lehrer, nehmen, Ohr, rühren, Stuhl, Uhr, wohl, wohnen, Zahl, Zahn, zehn

Wörter mit h in komplexen Wortformen

ähnlich, bezahlen, erzählen, Fahrrad, Frühling, Frühstück, Gefahr, ungefähr, Verkehr, während, Weihnachten

Wörter mit Doppelvokal

Beere, Boot, Haar, Idee, leer, Meer, paar, Schnee, See, Tee, Zoo

Wörter mit Auslautverhärtung, die durch Verlängerung erschlossen werden können

Abend, Berg, Bild, blind, Feld, fremd, Freund, gelb, genug (genügende), gesund, Grund (Gründe), Hemd, Hund, Kind, Kleid, klug, Krieg, lieb, Lied, Mund (Münder), Pferd, rund, Tag, tausend, Tod, Urlaub, Weg, wild, Wind, Zug (Züge)

Komplexe Wörter mit Auslautverhärtung

Fahrrad, Flugzeug, Mittag, Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag

Merkschreibungen zur Auslautverhärtung

bald, deshalb, endlich, Ergebnis, Herbst, innerhalb, irgend, jemand, Jugend, Mädchen, niemand, ob, Obst, Ordnung, Sand, selbst, unterwegs

Wörter mit Auslautverhärtung und Umlautung a - ä

Bad - Bäder, Brand - Brände, Hand - Hände, Land - Länder, Rad - Räder, Strand - Strände, Wald - Wälder

Lautgetreue ableitbare Nomen mit Umlautung a - ä

Arzt - Ärzte, Apfel - Äpfel, Ast - Äste, Dach - Dächer, Fach - Fächer, Garten - Gärten, Gras - Gräser, Hals - Häuse, Nacht - Nächte, Saft - Säfte

Lautgetreue ableitbare Verben und Adjektive mit Umlautung a - ä

alt - älter, halten - hält, hart - härter, kalt - kälter - Kälte, kämpfen - Kampf, lang - länger - Länge, scharf - schärfer - Schärfe, schlagen - schlägt, Schlange - schlängeln, schwarz - schwärzen, stark - stärker - Stärke, tragen - trägt, warm - wärmer - Wärme, wachsen - wächst - Gewächs, waschen - wäscht, Zahl - zählen

Ableitbare Wörter mit Umlautung a - ä und Orthographem oder komplexer Wortform

Bad - Bäder, Ball - Bälle, Bank - Bänke, Blatt - Blätter, Brand - Brände, Draht - Drähte, fahren - fährt, Fahrrad - Fahrräder, erkältet - kalt - kälter, fallen - fällt, Gefahr - gefährlich, Jahr - jährlich, Kamm - Käme - kämme, Katze - Kätzchen, krank - kränker, Land - Länder, lassen - lässt, nah - näher - Nähe, nass - Nässe, packen - Gepäck - Päckchen, Pass - Pässe, Platz - Plätze, Rad - Räder, Satz - Sätze, Schatz - Schätze, Schrank - Schränke, Spaß - Späße, Stamm - Stämme, Strand - Strände, Tanne - Tännchen, Vase - Väschen, Vater - Väter, Wald - Wälder, Wasser - Wässer - Gewässer, Zahn - Zähne

Ableitbare Wörter mit äu

außen - äußerlich, **bauen** - Gebäude, **blau** - bläulich, **braun** - bräunlich, **Frau** - Fräulein, **Haus** - Häuser, **kaufen** - Verkäufer, **Kraut** - Kräuter, **laufen** - (du) läufst - Läufer, **laut** - läuten, **Maus** - Mäuse, **Raum** - Räume - aufräumen, **Strauch** - Sträucher, **Zaun** - Zäune

Wörter mit vorangestellten Wortbausteinen

aufräumen, **aufwachen**, **bekommen**, **bezahlen**, **entdecken**, **entwickeln**, **erinnern**, **Gesicht**

Wörter mit nachgestelltem Wortbaustein -lich

ähnlich, **deutlich**, **eigentlich**, **endlich**, **nämlich**, **natürlich**, **plötzlich**, **schließlich**

Wörter mit nachgestelltem Wortbaustein -ig

dreckig, **fertig**, **fleißig**, **flüssig**, **Käfig**, **König**, **mutig**, **richtig**, **riesig**, **schwierig**, **vorsichtig**

Wörter mit v

bevor, brav, davon, November, Pullover, Silvester, Vase, Vater, verbieten, Verein, vergessen, Verkehr, verletzen, verlieren, verstecken, Versuch, verwandt, viele, vielleicht, vier, Virus, Vogel, vorne, voll, vorsichtig, vorwärts, Vulkan

Wörter mit chs

Dachs, Fuchs, Ochse, sechs, Wachs, wachsen, wechseln

Wörter mit x

boxen, Hexe, Lexikon, Taxi, Text

Wörter mit y

Baby, Handy, Pony, Teddy

Wörter mit c

Cent, Clown, Comic, Computer

Wörter mit ch bei besonderer Aussprache

Chance, Chef, Chor

Wörter mit ä ohne Ableitung

ähnlich, ärgern, Bär, erklären, erzählen, hängen, Käfer, Käfig, Käse, Lärm, Mädchen, März, nächste, nämlich, spät, Träne, ungefähr, vorwärts, während

Fremdwörter

Auto, Bus, E-Mail, Euro, Europa, fair, Ferien, hallo, Idee, interessant, Internet, Kalender, Lineal, Linie, Mai, Maschine, Medien, Minute, Monat, Musik, Paket, Pizza, Pommes, Programm, Radio, Sekunde, Telefon, Temperatur, Theater, Thema, trainieren

Monatsnamen

Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember

Wörter mit einfach geschriebenem i <i> für lang gesprochenes i /i:/

Igel, Juli, Juni, Liter, Maschine, Musik, Tiger

Merkwörter

bereits, bisschen, Draht, Geburtstag, hoffentlich, jetzt, kaputt, letzte, links, passieren, rechts, unterwegs, zuletzt

Wörter mit ß

außen, beißen, bloß, draußen, fleißig, fließen, Fuß, gießen, groß, grüßen, heiß, lieben, reißen, schließen, Soße, Spaß, Straße, süß, weiß

Wörter mit nachgestellten Wortbausteinen, die Substantive anzeigen

Entfernung, Ergebnis, Heizung, Ordnung, Zeitung, Zeugnis

Literaturverzeichnis

Augst, G. (1984): Der Buchstabe. In: Duden (Hrsg.): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim. Seite 59-87.

Augst, G. (2005): Zwischen Silbengelenk und Quantitätsmarkierung – der Doppelkonsonantenbuchstabe im Deutschen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Band 33. H. 2/3. Seite 289-305.

Augst, G. (2009): Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.

Augst, G.; Dehn, M. (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. 4. Auflage. Seelze.

Bartnitzky, H. (1998): „Die rechte weis aufs kürzist lesen und lernen.“ Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule, Band 104. Frankfurt am Main. Seite 14-46.

Bartnitzky, H. (2005): Grammatikunterricht in der Grundschule. Berlin.

Belke, G. (Hrsg.) (2017): Mit Sprache(n) spielen. Baltmannsweiler.

Belke, G.; Geck, M. (2016): Das Rumpelfax. Singen Spielen Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler.

Bergk, M. (1987): Rechtschreibenlernen von Anfang an. Frankfurt a. M.

Böttcher, I. (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.

Bredel, U. (2016): Schriftspracherwerb. In: Domahs, U.; Primus, B. (Hrsg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Handbücher Sprachwissen. Band 2. Berlin, Boston. Seite 436-454.

Bredel, U.; Fuhrhop, N.; Noack, Ch. (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen.

Brinkmann, E.; Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste 1. Unterrichtsideen zum Lesen- und Schreibenlernen. Stuttgart.

Brügelmann, H. (2015): Der „Grundwortschatz“-Mythos. In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt a. M. Seite 215-219.

Caine, R.; Caine, G. (1994): Making Connections. Teaching and the Human Brain. Menlo Park CA.

Corvacho del Toro, I. (2016): Zweisilber – Ja! Silbentrennung – Nein! Zweisilber im alphabetischen Schreiben und in der Konsonantenverdopplung. In: Grundschulunterricht Deutsch 3/2016. Seite 36-38.

Duden, Band 6 (2015): Das Aussprachewörterbuch. 7. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim.

Duden, Band 7 (2013): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 5. Auflage. Mannheim.

Eisenberg, P. (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar.

Eisenberg, P.; Feilke, H. (2001): Rechtschreiben erforschen. Basisartikel. Praxis Deutsch 170. Seite 6-15.

Erichson, Ch. (2015): Der harte Brocken des Tages. In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt a. M. Seite 258-265.

Fuest, A. (2013): „Hey, das ist doch mein Lineal.“ Zweitklässler entdecken possessive und andere Begleiter. In: Praxis Deutsch 238. Seite 15-18.

Fuhrhop, N. (2009): Orthographie. 3., aktualisierte Auflage. Heidelberg.

Fuhrhop, N.; Müller, A. (2012): Fremdwörter der deutschen Sprache. In: Praxis Deutsch 235/2012. Seite 4-13.

Günther, H. (2006): Kennen Grundschul Kinder der ersten und zweiten Klasse Silbengrenzen? In: Bredel, U.; Günther, H. (Hrsg.): Orthografiethorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen. Seite 127-138.

- Hanke, P. (2002): Interdisziplinäre Betrachtungen zur Bedeutung sprachlicher Strukturen beim Schriftspracherwerb. In: Tophinke, D.; Röber-Siekmeyer, Ch. (Hrsg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Baltmannsweiler. Seite 56-70.
- Hartmann, R.; Thomé, G. (2009): Richtig schreiben lernen mit dem Aufbaukonzept. Braunschweig.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (Hrsg.) (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch. Wiesbaden.
- Hoffmann-Erz, R. (2015): Lernprozesse im Orthographieerwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz. Berlin.
- Hoffmann-Erz, R. (2017): Wie kann der Erwerb inneren orthografischen Regelwissens wirksam unterstützt werden? Erkenntnisse einer Interventionsstudie. In: Scherf, D. (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler. Seite 15-27.
- Hoffmann-Erz, R. (2018): Von Beispiel zu Beispiel und immer mehr ... Mithilfe eines orthografischen Wortschatzes Rechtschreibkompetenz fördern. In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2018. Seite 8-11.
- Hoffmann-Erz, R.; Corvacho del Toro, I. (2016): Lautgetreues Schreiben sprachsystematisch fundiert anleiten. In: Grundschulunterricht Deutsch 3/2016. Seite 39-45.
- Jacobs, A.; M.; Hutzler, F.; Engl, V. (2009): Fortschritte in der neurokognitiven Lern- und Gedächtnisforschung. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. 2. Auflage. Weinheim und Basel. Seite 86-96.
- Kargl, R.; Purgstaller, Ch. (2010): Morpheus. Morphemunterstütztes Rechtschreib-Wortschatz-Segmentierungstraining. Göttingen.
- Kluge, W. (2002): Die Rede ist vom Namenwort. Anmerkungen zu einem didaktischen Kunstfehler. In: Balhorn, H. u.a. (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt a. M. Seite 273-285.
- Kruse, N.; Reichardt, A. (Hrsg.) (2016): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin.
- Leßmann, B. (2001): Rechtschreibenlernen an eigenen Texten. In: Grundschulzeitschrift 144/2001. Seite 18-20.
- Leßmann, B. (2015): Wortschatzarbeit – sinnstiftend und strukturorientiert. In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt a. M. Seite 244-250.
- Löffler, C. (2011): Dialekt und Standardsprache – sprechen und schreiben. In: Knapp, W.; Löffler, C.; Osburg, C.; Singer, K. (Hrsg.): Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze. Seite 180-192.
- Mann, Ch. (2010): Strategiebasiertes Rechtschreiblernen. Selbstbestimmter Orthografieunterricht von Klasse 1-9. Weinheim und Basel.
- Müller, A. (2014): Herausforderung Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch 248/2014. Seite 4-16.
- Naumann, C. L. (2000): Orientierungswortschatz – Ermutigung aus Begrenzung und Struktur der Orthografie. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. Seite 82-85.
- Naumann, C. L. (2006): Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: Weinhold, S. (Hrsg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler. Seite 45-86.
- Nickel, S. (2006): Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit: Zur Genese und Funktion von orthografischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt.
- Noack, Ch. (2016): Phonologie. 2. Auflage. Heidelberg.
- Oerter, R. (2000): Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. Unterrichtswissenschaft 28. Seite 239-256.
- Pracht, H.; Löffler, C. (2012): Analyse des kognitiven Aktivierungspotentials von Aufgaben zum Orthografieerwerb. In: Ballis, A.; Peyer, A. (Hrsg.): Lehr- und Lernmedien im Deutschunterricht. Konzepte und Analysen. Bad Heilbrunn. Seite 49-67.
- Pröll, S.; Freienstein, J.-C., Ernst, O. (2016): Exemplarbasierte Annäherungen an das Silbengelenk. In: ZGL 2016. 44(2). Seite 149-171.
- Ranschburg, P. (1905): Über die Bedeutung der Ähnlichkeit beim Erlernen, Behalten und bei der Reproduktion. In: Journal für Psychologie und Neurologie 5. Seite 93-127.

- Rautenberg, I.; Wahl, S.; Helms, S.; Nürnberger, M. (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung und Kopiervorlagen. Offenburg.
- Reichardt, A. (2015): Rechtschreibung im Textraum. Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule. Duisburg.
- Reichardt, A. (2018a): Die Wiederentdeckung des Grundwortschatzes. Ein sinnvoller Ansatz zur Verbesserung von Rechtschreibkompetenz? In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2018. Seite 4-7.
- Reichardt, A. (2018b): Modellieren im Rechtschreibunterricht. Wie Schreibstrategien den Kindern beim Richtigschreiben helfen können. In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2018. Seite 12-15.
- Richter, S. (1998) Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.
- Riegler, S.; Laser, B. (2018): Ordnung in der Schrift entdecken. Der Rechtschreib-Wortschatz als Forschungsmaterial. In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2018. Seite 19-22.
- Risel, H. (2011): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler.
- Röber-Siekmeyer, C. (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig.
- Rues, B.; Redecker, B.; Koch, E.; Wallraff, U.; Simspon, A. (2014): Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch. 3., durchgesehene Auflage. Tübingen.
- Scheele, V. (2006): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Frankfurt am Main.
- Scheerer-Neumann, G. (1986): Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Lengwil. Seite 171-265.
- Scheerer-Neumann, G. (2017): Anmerkungen zu Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs. In: Siekmann, K.; Corvacho del Toro, I.; Hoffmann-Erz, R. (Hrsg.): Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé. Tübingen. Seite 73-85.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München.
- Siekmann, K. (2018): Der Wortschatz in freien Schülertexten. In: Grundschulunterricht Deutsch 01/2018. Seite 16-18.
- Siekmann, K.; Thomé, G. (2018): Der orthografische Fehler. Grundzüge der orthografischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. 2. Auflage. Oldenburg.
- Spiegel, U. (2014): Mit Rechtschreibstrategien richtig schreiben lernen. Seelze.
- Spitta, G. (2000): Welche Lernvorteile bietet die Arbeit mit einem Grundwortschatz? In: Valtin, G. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. Seite 77-80.
- Thomé, G. (1992): Alphabetschrift und Schriftsystem. Über die Prinzipien der Orthografie aus schrifthistorischer Sicht. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 20. Seite 210-226.
- Thomé, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn u. a. Seite 369-379.
- Thomé, G. (2017): ABC und andere Irrtümer. 4. Auflage. Oldenburg.
- Thomé, G.; Siekmann, K.; Thomé, D. (2011): Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthografie: Ergebnisse einer neuen 100.000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum. Seite 51-64.
- Thomé, G.; Thomé, D. (2016a): Deutsche Wörter nach Laut- und Schrifteinheiten gegliedert. Oldenburg.
- Thomé, G.; Thomé, D. (2016b): Deutsch: Erste Wörter legen und lesen. Oldenburg.
- Thomé, G.; Thomé, D. (2016c): OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9. Instrument und Handbuch. 4., verbesserte Auflage. Oldenburg.
- Thomé, G.; Thomé, D. (2017): OLFA 1-2. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 1 und 2. Instrument und Handbuch. 4., verbesserte Auflage. Oldenburg.
- Tophinke, D. (2013): Kleine Wörter. In: Praxis Deutsch 238/2013. 4-14.
- Valtin, R.; Naegele, I.; Thomé, G. (2000): Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in Rechtschreibmaterialien. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. Seite 154-158.
- Zastrow, A. (2015): Die Entwicklung der Fremdwortschreibung im 19. Jahrhundert: Kodifikation und Usus. Berlin, Boston.

- ¹ Sprachwissenschaftlich gibt es unterschiedliche Beschreibungsmodelle, sodass auch alternative Gliederungen möglich sind. Darüber hinaus erfolgt die Kategorisierung aufgrund didaktischer Überlegungen und Entscheidungen.
- ² Hierbei geht es nicht um das Lesenlernen, sondern darum, dass beim normalen Lesen Details der Rechtschreibung nicht unerschwerlich, visuell oder wie auch immer mitgelernt werden. Die Ausführungen treffen keine Aussagen über Lesekonzepte, die durch eine spezielle Form des Lesens oder eine analytische Sprachreflexion rechtschriftliche Kompetenzen fördern sollen. Ebenso richten sich die Aussagen nicht gegen die Aneignung von Schreibschemata (vergleiche Augst, Dehn 2009), deren kognitive Repräsentation bislang noch nicht umfassend geklärt werden konnte.
- ³ Die fehlende Großschreibung bleibt hier außen vor.
- ⁴ Bredel und andere (2017) äußern sich hingegen kritisch gegenüber dem alphabetischen Schreiben und betrachten dieses als Resultat einer entsprechenden Didaktik. Dabei wird auch von diesen Autoren didaktisch vorgeschlagen, zunächst mit unmarkierten Wörtern zu arbeiten.
- ⁵ Silbenorientierte Konzepte schlagen vor, mit dem Zweisilber zu beginnen, wobei dem Schreiben dann das Lesen vorgeschaltet wird (vergleiche Bredel und andere 2017).
- ⁶ Das Textbeispiel enthält Stellen (zum Beispiel zwei durch die Konjunktion „und“ verbundene Hauptsätze und/oder einen erweiterten Infinitiv mit zu), an denen ein Komma gesetzt werden dürfte, aber gleichermaßen richtig weggelassen werden konnte. Lassen die Rechtschreibregeln mehr als eine Schreibweise zu und wählt die Schülerin beziehungsweise der Schüler eine zutreffende aus, ist ein Hinweis auf alternative Schreibweisen grundsätzlich entbehrlich. Anders kann es sein, wenn bei der Behandlung eines bestimmten Rechtschreibphänomens gerade die Bandbreite möglicher Schreibungen Gegenstand des Unterrichts ist.
- ⁷ Wenn im Folgenden von Lauten die Rede ist, sind nicht die tatsächlichen lautlichen Realisierungen – also die Phone – gemeint, sondern die abstrakten Lauteinheiten, die Phoneme.
- ⁸ Darüber hinaus kann ein gespanntes beziehungsweise langes e [e:] in unbetonten Silben beschrieben werden (vgl. [le'bɛndɪç] <lebendig>).
- ⁹ Der Begriff Mitsprechstrategien bezieht sich dabei nicht auf die Vorstellung eines bloßen „Schreibe so, wie du sprichst“, sondern – wie in dem vorgehenden Kapitel erläutert – auf die Abstraktionsebene der Phoneme unter Berücksichtigung der Standardlautung sowie besonderer phonologischer Strukturen.
- ¹⁰ Der Vokal /ɛ:/ (langes ä) wird hier ausgeklammert, da in der Regel bei Wörtern wie <Käse> ein /e:/ (langes e) artikuliert wird. Ein Bezug zwischen Aussprache und Schreibweise kann hier didaktisch nicht angeleitet werden. Die Schreibweise <ä> wird entweder über Merkstrategien erschlossen oder kann morphologisch hergeleitet werden (vergleiche Abschnitt „Umlaut ä/ Diphthong äu“ und „Wörter mit ä ohne Ableitung“).
- ¹¹ Das Phonem /x/ bezieht sich sowohl auf den ich-Laut als auch auf den ach-Laut, wobei die Beispielwörter nach beiden Lauten unterschiedlich gruppiert sind.
- ¹² Die Beschreibungen bedienen sich unterschiedlicher linguistischer Modellierungen, um für Lehrkräfte möglichst leicht verständlich zu sein. Außerdem werden mit Rücksicht auf den Umfang der Handreichung nur Teilaspekte erläutert, die für die Praxis relevant erscheinen.
- ¹³ Die Endung -er (*Kinder*) korrespondiert mit einem [ɐ], worauf an dieser Stelle nicht detaillierter eingegangen wird. Eine ausführliche Erläuterung findet sich bei der Beschreibung der Wortendung im praktischen Teil.
- ¹⁴ Um am Anfang mehrgliedrige Schriftzeichen zu vermeiden, werden teilweise untypische Wörter wie *Lama*, *Sofa* verwendet. Dies ist nicht empfehlenswert. Möglich ist, Wörter mit Langvokal zu verwenden (*Hut*, *Wal*, *rot*), von denen es aber wenige geeignete Nomen gibt. Wenn früh mehrgliedrige Schriftzeichen verwendet werden, kann das den Vorteil haben, dass Kinder diese nicht als schwierig empfinden und nicht die Vorstellung entwickeln, ein Laut entspreche einem Buchstaben. Silbendidaktische Ansätze schlagen vor, mit Zweisilbern zu beginnen. Mehrgliedrige Grapheme werden dabei als sogenannte Silbengelenke bezeichnet und strukturell mit Doppelkonsonanten verglichen (*Becher*, *Bäcker*, *Betten*).
- ¹⁵ Die Schreibweise <e> wird hier als Laut (Phon) geschrieben [e:], da die Handlungsanweisung als Merkspruch gesprochen wird.
- ¹⁶ Die Endung -em bei Wendungen wie *mit großem Mut* weist ebenfalls eine Schwa-Tilgung auf.
- ¹⁷ Der Grundwortschatz enthält das Wort *Kind*, welches hier in der Pluralform *Kinder* verwendet wird.

- ¹⁸ Das Aussprachewörterbuch (vergleiche Duden, Band 6) verzeichnet nur nach Langvokalen ein vokalisiertes r. Bei Wörtern wie *Kirsche*, *Wurm*, *Gurke* wird standardlautlich von einem Kurzvokal mit folgendem konsonantischem r ausgegangen. Im Allgemeinen kann dies aus der Sprache nicht erschlossen werden. Einen Längenunterschied der Vokale – etwa der Vergleich des ü-Lautes bei *Tür* und *Würfel* – ist nicht wahrnehmbar. Daher bleibt die Vokallänge hier unberücksichtigt und es wird stets von einem vokalisiertem r ausgegangen (Rues u. a. 2014, Seite 73).
- ¹⁹ Spielanleitungen finden sich im Internet.
- ²⁰ Linguistisch stehen sich silbische und akzentbasierte Erklärungsansätze gegenüber, die hier nicht näher erläutert werden können (Hoffmann-Erz 2015; Ramers 1999).
- ²¹ Silbenanalytische Modellierungen sprechen dabei von einem Silbengelenk, welches gleichzeitig mehrgliedrige Grapheme (*Küche*, *Ringe*) oder Doppelkonsonanten (Treppe) betreffen kann.
- ²² Es gibt dazu wenige Ausnahmen, wie <Uhu>, <ehe> und <aha>, bei denen inlautend ein [h] artikuliert wird.
- ²³ Spiele in Wettbewerbsform können Spielfreude und Motivation fördern, aber auch zu Frustrationen führen, was bezogen auf die jeweilige Lerngruppe zu bedenken ist.
- ²⁴ Ableitungen können von den Kindern zwar nicht selbstständig gefunden werden, sind aber dennoch möglich. Eventuell kann es für die Kinder hilfreich sein, wenn die Lehrkraft auf folgende Ableitungen hinweist: endlich – Ende, Ergebnis – ergeben, jemand – jemanden, niemand – niemanden, Sand – sandig, selbst – selber, unterwegs – Weg.
- ²⁵ Die Wortauswahl der Unterrichts Anregung enthält auch Wörter, die nicht im Grundwortschatz Hessen enthalten sind. Das liegt daran, dass die Beschäftigung mit Wortfamilien und Wortbausteinen den Wortschatz durch morphematische Strategien erweitern. Dies betrifft auch Wörter der folgenden Unterrichts Anregungen.
- ²⁶ Die genannten Wortbausteine können nach Partikeln und Präfixen unterschieden werden. Partikeln kommen auch selbstständig vor (*anfahen*), Präfixe nicht (*befahren*).
- ²⁷ Nach Thomé 2016a fungiert chs als Basisgraphem und x als Orthographem.



HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10

65185 Wiesbaden

www.kultusministerium.hessen.de