



Mit dem schleswig-holsteinischen Rechtschreib-Grundwortschatz unterrichten

Praxishandreichung für Lehrkräfte

Ebbe

Krabbe



Flut



Seepferdchen

Impressum

Mit dem schleswig-holsteinischen Rechtschreib-Grundwortschatz unterrichten

Praxishandreichung für Lehrkräfte

Herausgeber

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

Dr. Gesa Ramm, Direktorin

Schreberweg 5, 24119 Kronshagen

<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>

https://twitter.com/_IQSH

Bestellungen

Onlineshop: <https://publikationen.iqsh.de/>

Tel.: +49 (0)431 5403-148

E-Mail: publikationen@iqsh.landsh.de

Autorinnen

Europa-Universität Flensburg

Prof. Dr. Johanna Fay (Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik)

Tanja Šutalo (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik)

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

Dr. Wiebke Bobeth-Neumann (Studienleiterin Deutsch)

Moni Gebel (Studienleiterin Deutsch)

Gestaltung

Stamp Media im Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Lektorat

Petra Haars, Stefanie Pape

Titelbild

Stamp Media im Medienhaus Kiel, im Auftrag des IQSH

Fotos, Zeichnungen

(c) Titelbild: sprika.art; Seite 7: daboost; Seite 8: Ирина Гутыряк, Seite 17: Rido, Seite 20: MicroOne; Seite 25: irwanjos, Mila Dobraya, piixypeach, Christine Wulf, Alesia, warmworld, svetenergy, baobabay; Seite 26: rosinka79 (alle stock.adobe.com)

Publikationsmanagement

Petra Haars, Stefanie Pape

© IQSH

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers.

Auflage

Mai 24

Broschüre Nr. 07/2024

Das IQSH ist laut Satzung eine dem Bildungsministerium unmittelbar nachgeordnete, nicht rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts.

Mit dem schleswig-holsteinischen Rechtschreib-Grundwortschatz unterrichten

Praxishandreichung für Lehrkräfte

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers.

Die digital zur Verfügung gestellte Broschüre darf zudem nicht als Download auf eigenen Websites oder Schulservern gespeichert werden. Wenn auf diese Broschüre verwiesen werden soll, muss stattdessen auf den PDF-Download des Werkes im IQSH-Online-shop unter <https://publikationen.iqsh.de/> verlinkt werden.

Inhalt

Vorwort - 5

Einführung - 6

1 Aufbau und Struktur von Wörtern - 8

- 1.1 Das phonographische Prinzip - 8
- 1.2 Das silbische Prinzip - 9
- 1.3 Das morphologische Prinzip - 11
- 1.4 Das syntaktische Prinzip - 12
- 1.5 Merkwörter und Funktionswörter - 13
- 1.6 Die Prinzipien der Orthographie sind integrativ - 13

2 Konsequenzen für das Rechtschreiblernen - 14

- 2.1 Muster, Muster, Muster - 14
- 2.2 Kontinuität statt Brüche - 14
- 2.3 Nicht von leicht zu schwer, sondern von allgemein zu differenziert - 15
- 2.4 Lauttabellen? - 16
- 2.5 Satz- und Textebene einbeziehen! - 16
- 2.6 Rechtschreibunterricht ohne eigene Wörter? - 16

3 Mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz unterrichten - 18

- 3.1 Die Eingangsphase - 18
 - Wie wird das Wort betont? Spielerische Übungen zur ‚Prosodie‘ - 18
 - Sprachrhythmus und Reime - 19
 - Buchstabeneinführung mit den Baumustern I und II - 19
 - Beschäftigung mit den Baumustern I und II - 20
 - Häuschen, Zirkuswagen ... Visualisierung von Wortstrukturen - 21
 - Rechtschreibgespräche: „Wort des Tages“ - 22
 - Einführung und Visualisierung von Silbengelenken - 23
 - Wortbausteine kennenlernen durch erstes Umstellen - 26
 - Grammatische Wortbausteine (Konjugation von Verben) - 27
 - Die morphologischen Klassiker: 1.) Verlängern - 27
 - Die morphologischen Klassiker: 2.) Ableiten - 28
 - Richtiges Abschreiben - 28
 - ‚Kleine Wörter‘ üben: Umgang mit Funktionswörtern - 29
- 3.2 Jahrgangsstufen 3 und 4 - 30
 - Rechtschreibgespräche in den Jahrgangsstufen 3 und 4 - 30
 - Sätze untersuchen: Die satzinterne Großschreibung mit Umstellproben und Treppengedichten erarbeiten - 30
 - Umgang mit dem Dehnungs-h - 31
 - Erarbeitung und Visualisierung des Silbeninitialen <h> - 32
 - Integrative Arbeit an morphologischen und silbischen Phänomenen - 32
 - Verschmelzung an der Morphemgrenze - 33
 - Rechtschreibkontrolle und -korrektur bei eigenen Texten - 33
- 3.3 Mehrsprachige Settings - 33

4 Exkurs: Rechtschreibkompetenz diagnostizieren - 37

Und jetzt sind Sie dran - 41

Literaturverzeichnis - 42

Vorwort

Richtig schreiben zu können, ist eine wichtige Kompetenz, die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen erwerben müssen. Wir wollen die Lehrkräfte dabei unterstützen, ihren Rechtschreibunterricht didaktisch so zu gestalten, dass dies gelingt. Richtiges Schreiben ist aber ein Thema, das alle Fächer betrifft.

Im Juni 2023 hat das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur den Rechtschreib-Grundwortschatz „Ebbe, Krabbe, Flut und Seepferdchen – Richtig schreiben lernen in Schleswig-Holstein mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz“ herausgegeben und allen Grundschulen zur Verfügung gestellt. Mit diesem länderspezifischen Grundwortschatz wollen wir die Vermittlung der Rechtschreib-Kompetenzen in unseren Grundschulen stärken.

Ich freue mich daher, dass wir mit der nun vorliegenden Praxishandreichung „Mit dem schleswig-holsteinischen Rechtschreib-Grundwortschatz unterrichten“ eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für die Grundschule anbieten und die Lehrkräfte konkret bei der Umsetzung in ihrem Unterricht unterstützen können. Dies ist sicherlich nicht nur für die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte sehr hilfreich. Erläutert werden in der Handreichung der Aufbau und die Struktur von Wörtern und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Rechtschreiblernen und das Unterrichten. In einem Exkurs wird der

wichtige Aspekt des Diagnostizierens von Rechtschreib-Kompetenz thematisiert. Passende Fortbildungen runden unser Unterstützungsangebot für die Lehrkräfte ab.

Ich danke den Autorinnen Prof. Dr. Johanna Fay, Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik an der Europa-Universität Flensburg, und Tanja Šutalo, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Europa-Universität Flensburg, sowie Dr. Wiebke Bobeth-Neumann und Moni Gebel, unseren Studienleiterinnen Deutsch, für die Erstellung dieser wichtigen Handreichung.

Den Lehrkräften wünsche ich viel Freude und Erfolg beim Umsetzen im Unterricht, sodass ihre Schülerinnen und Schüler Rechtschreibsicherheit erlangen und mit diesem Fundament ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache ausbauen können.

Dr. Gesa Ramm
Direktorin

Einführung

Rechtschreibung ist dazu da, dem Geschriebenen schnell und sicher Sinn entnehmen zu können. Ihre Funktion liegt also im Dienst für die Leserinnen und Leser. Wer Rechtschreibung beherrscht, beherrscht damit ein zentrales Werkzeug, die eigenen Gedanken so zu Papier bringen zu können, dass sie beim Gegenüber ‚richtig‘ ankommen.

Im Deutschunterricht der Primarstufe werden die Grundlagen des Rechtschreiblernens gelegt. Neben den wichtigen kommunikativen Aspekten des Schreibens, wie zum Beispiel Nachrichten und Texte zu konzipieren und zu gestalten, ist das Durchdringen der Schriftsystematik ein unentbehrlicher Baustein der Didaktik. Es gilt: Nur wer versteht, wie der Kernbereich der Orthographie aufgebaut ist, kann auch unbekannte Wörter richtig schreiben und erlangt Rechtschreibsicherheit. Ziel von Rechtschreibunterricht ist demnach nicht, möglichst viele Wörter auswendig gelernt zu haben, sondern die innere Logik der Wortschreibungen zu verstehen und darüber automatisiertes Wissen zu erlangen. Dafür braucht es einen systematischen und vielfältigen Rechtschreibunterricht.

Die vorliegende Handreichung soll Sie als Lehrkraft in Ihrem Rechtschreibunterricht unterstützen. Der Fokus liegt auf der Arbeit mit dem schleswig-holsteinischen Rechtschreib-Grundwortschatz, der im Juni 2023 erschienen ist: „Ebbe, Krabbe, Flut und Seepferdchen. Richtig schreiben lernen in Schleswig-Holstein mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz“ (Download unter: <https://publikationen.iqsh.de/deutsch/id-18-2023.html>). Sie erhalten hiermit Einblicke in das Konzept, das sich hinter dem Rechtschreib-

Grundwortschatz und den Modellwörtern verbirgt und mit dem Lernende „Rechtschreib-Strategien [erwerben], [...] Rechtschreibbewusstheit und vermehrt auch Rechtschreibsicherheit“ erlangen sollen (Prien 2023, 5). Ziel ist dabei nicht nur, Sie im Umgang mit den Modellwörtern aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz firm zu machen, sondern Ihnen die Schriftstruktur und Ordnung dieser Wörter so nahezubringen, dass Sie dieses Wissen flexibel auf jegliches Wortmaterial anwenden können. Entscheidend ist, dass Ihre Schülerinnen und Schüler den Grundwortschatz beherrschen und die innere Logik der Schrift so verstanden haben, dass sie auch darüber hinaus alles richtig schreiben können.

Im ersten Kapitel erfahren Sie, nach welchen Prinzipien das deutsche Schriftsystem aufgebaut ist, was sich also hinter der viel zitierten Logik der Schrift verbirgt. Dieser Logik folgen auch die Kategorien des Rechtschreib-Grundwortschatzes, die in diesem Zuge erläutert und verortet werden.

Was die Schriftstruktur wiederum für einen strukturorientierten Rechtschreibunterricht bedeutet und inwiefern der Rechtschreib-Grundwortschatz hierfür eine sinnvolle Unterstützung bietet, ist Thema des zweiten Kapitels.

Wer sich grundsätzlich und nach der Lektüre der „Ebbe, Krabbe, Flut und Seepferdchen“-Broschüre ausreichend informiert fühlt, springt beim Lesen gleich ins dritte Kapitel: Hier werden konkrete Praxisbeispiele vorgestellt. Es handelt sich um exemplarische Sequenzen, wie ein strukturorientierter Unterricht mit dem Rechtschreib-Grund-

wortschatz in verschiedenen Phasen umgesetzt werden kann. Die Praxisbeispiele sind hier nach Jahrgangsstufen sortiert, können aber natürlich je nach Bedarf für alle Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. An vielen Stellen in dieser Handreichung gibt es Verweise auf den Rechtschreib-Grundwortschatz. Man erkennt sie immer an diesem Symbol: 

Ein strukturorientierter Rechtschreibunterricht eignet sich für alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere auch für mehrsprachige Lernerinnen und Lerner. Eine vertiefte Erläuterung findet sich dazu in Kapitel 3.3.

In Kapitel 4 erfahren Sie, wie Sie die Lernstände Ihrer Schülerinnen und Schüler differenziert feststellen können, um möglichst punktgenau auf Stärken und Schwächen im Bereich der Rechtschreibung reagieren zu können.

Auf Ihrem Weg zu einem fachlich fundierten und an den Kompetenzen der Lernerinnen und Lerner ausgerichteten Rechtschreibunterricht unterstützt Sie neben dieser Handreichung das IQSH mit einem Fortbildungsangebot (<https://formix.info/DEU>).

Wir wünschen Ihnen eine aufschlussreiche und produktive Lektüre!

Die Autorinnen

Prof. Dr. Johanna Fay, Tanja Šutalo,
Dr. Wiebke Bobeth-Neumann, Moni Gebel



1 Aufbau und Struktur von Wörtern

Im Schriftspracherwerb lernen die Schülerinnen und Schüler, gesprochene Sprache in geschriebene zu überführen. Diese ‚Übersetzung‘ folgt systematisch bestimmten Prinzipien, die nach und nach in der Auseinandersetzung mit Schrift entdeckt, erlernt, verstanden, geübt und schließlich beherrscht werden. Dabei ist das deutsche Schriftsystem „ein Mischsystem (phonographisches, silbisches, morphologisches und syntaktisches Prinzip), in dem die verschiedenen Prinzipien zusammenwirken und keines dominant ist“ (Weinhold/Jagemann 2022, 203). Um den Aufbau und die Struktur von Wörtern und damit auch die Sortierung des Rechtschreib-Grundwortschatzes zu verstehen, werden im Folgenden die vier zentralen orthographischen Prinzipien einzeln vorgestellt und anschließend ihr integrativer Charakter erklärt. Die Kategorien, nach denen der Rechtschreib-Grundwortschatz sortiert ist, docken an diese Struktur an. Es handelt sich um folgende Kategorien:

GWS

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| 1) Offene Silben | 8) Komposita |
| 2) Geschlossene Silben | 9) Affixe |
| 3) Nackte Silben | 10) Stammkonstanz |
| 4) Silbengelenkschreibungen | 11) Merkwörter |
| 5) Silbeninitiales-h | 12) Funktionswörter |
| 6) Dehnungs-h | 13) Wortarten |
| 7) Doppelvokale | 14) Themenwortschätze |

1.1 Das phonographische Prinzip

Das phonographische Prinzip ist „das grundlegende Prinzip aller Alphabetschriften“ (Müller 2019, 38). Es meint die basale Zuordnung von einzelnen Lauten (Phonemen) zu Buchstaben (Graphemen): Wir sprechen die Phonemfolge /grʏn/ und schreiben die Graphemfolge <grün>.

Allerdings können einem Phonem mehrere Buchstaben zugeordnet werden (wir sprechen /f/ und schreiben <f> (Feder), <v> (Vogel), <ph> (Phase)) und andersherum einem Buchstaben mehrere Phoneme (wir schreiben <e> und sprechen /e:/ (Regen), /ɛ/ (senden), /ə/ (Regen) und /ɛ/ (Kater)). Das deutsche Schriftsystem hat also keine 1:1-Entsprechung zum Gesprochenen, was das Ganze zwar ökonomisch, aber auch schwerer lernbar macht. In der Sprachwissenschaft heißt es dazu: „Die Auffassung, in der gesprochenen Sprache entsprechen den Buchstaben der geschriebenen Sprache eine wohlgeordnete Folge abgrenzbarer Einzellaute, kann als schlichtweg falsch angesehen werden und gehört ins Reich der Fiktion“ (Pompino-Marschall 1995, 2).



Viele Grapheme haben zwar Bezüge zum Lautlichen, transportieren aber in erster Linie prosodische (= sprach-rhythmische), morphologische und syntaktische Informationen. Wenn wir zum Beispiel das Wort <Blätter> ausschließlich nach dem phonographischen Prinzip schreiben würden, so stünde dort <*bleta> (Betzels/Droll 2020, 13). Erst unter Hinzunahme der folgenden Prinzipien ergibt sich die orthographisch korrekte Schreibweise.

1.2 Das silbische Prinzip

Die Silbe ist neben dem Morphem die nächstgrößere sprachliche Einheit nach dem Phonem. Sie ist eine sprach-rhythmische Einheit und daher im Gegensatz zu einzelnen Sprachlauten intuitiv zugänglich. In der Regel fällt es Kindern auch schon im Vorschulalter leicht, Wörter silbisch zu sprechen („ich hei-ße A-nna-bell und woh-ne in Flens-burg“). Im Schriftsystem spielt die Silbe insofern eine zentrale Rolle, als dass einzelne Phoneme beziehungsweise gelesene Grapheme unterschiedlich klingen, je nachdem, an welcher Position sie in der Silbe stehen und welchem Baumuster die Silbe folgt. Dieses Phänomen lässt sich am besten anhand des trochäischen Zweisilbers erklären, der als typische Wortform des Deutschen gilt (Eisenberg 2016; Riegler 2016; Maas 2006).

Beim Trochäus handelt es sich um einen Zweisilber, der auf der ersten Silbe betont und auf der zweiten, der Reduktionssilbe, unbetont ausgesprochen wird. Ebenfalls markant für trochäische Wörter ist der Buchstabe <e> in der Reduktionssilbe, der aber im Gesprochenen häufig ‚verschluckt‘ wird, genannt „Schwa-Laut“. Es gibt vier Grundformen der Reduktionssilbe, und bei jeder klingt der Buchstabe /e/ etwas anders: -e (Hun-de), -er (Bil-der), -en (Bo-den), -el (Pin-sel).

Der Trochäus wird klassischerweise in drei typische Baumuster eingeteilt (vgl. Tab. 1), die als „orthographische Stützform“ (Betzels/Droll 2020, 41) vor allem für Schülerinnen und Schüler das Potenzial haben, Strukturen der Schrift zu entdecken, diese zu verinnerlichen und auf unbekanntes Wortmaterial zu übertragen.

Baumuster I Offene Silbe	Baumuster II Geschlossene Silbe	Baumuster III Silbengelenk- schreibung
Bo-den	Bil-der	Affe

Tabelle 1: Baumuster typischer Trochäen.

Baumuster I:

Endet die betonte Silbe mit einem Vokal, handelt es sich um eine offene Silbe. Der Vokal wird dabei lang ausgesprochen. Die betonte Silbe kann einen einfachen oder komplexen Anfangsrand haben (<fe-gen>, <fra-gen>).

Baumuster II:

Wörter mit einer geschlossenen Silbe sind dagegen am Ende der betonten Silbe konsonantisch besetzt und der Vokal wird kurz artikuliert (<Fel-der>, <fas-ten>).

Baumuster III:

Vokale in Wörtern dieses Baumusters werden ebenfalls kurz ausgesprochen. In diesen Wörtern sprechen wir nach dem betonten Vokal nur einen Konsonanten, zum Beispiel bei dem Wort <Himmle> nur ein /m/, schreiben allerdings zwei. Würden wir nur einen Konsonanten verschriftlichen, hätten wir ein Wort des Baumusters I und der Vokal würde lang ausgesprochen werden: <*Hi-mel>. Damit die Silbe geschlossen ist und der Vokal kurz artikuliert wird, müssen wir das Wort mit einem doppelten Konsonanten schreiben. Dieses Phänomen wird sprachwissenschaftlich unter anderem als Silbengelenkschreibung bezeichnet.

Die Baumuster sind zuverlässige Lernhilfen: Werden erst einmal die Baumuster I und II durchdrungen, fällt es weniger schwer, die sonst fehlerträchtige Doppelkonsonantenschreibung, also das Baumuster III, zu erwerben.

Kategorie 1: offene Silben

Kategorie 2: geschlossene Silben

Kategorie 4: Silbengelenke

4a: Doppelkonsonanten

GWS

S. 14, 15, 16

Silbengelenke können auch anders als durch Doppelkonsonanten dargestellt werden, folgen aber derselben Logik wie alle Wörter des Baumusters III. Es handelt sich um folgende Phänomene:

- anstatt <*zz>: <tz> (Katze)
- anstatt <*kk>: <ck> (backen)
- anstatt <*schsch>: <sch> <Tasche>
- anstatt <*chch>: <ch> (Koschen)
- anstatt <*xx>: <x> (Hexe>
- <ng> (Ringe).

GWS

S. 16

Kategorie: 4b: Silbengelenke

Eine weitere Besonderheit im Baumuster I, offene Silbe, stellt die <ie>-Schreibung dar. Der lange Vokal wird in 83 % aller Fälle mit einem <ie> anstelle eines <i> verschriftet (vgl. Thomé 2003, 370). Wörter wie zum Beispiel <Biber> oder <Fibel> bilden die Ausnahme und sind daher unter der Kategorie Merkwörter (11) aufgezählt. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das lange /i:/ ein Digraphem, also ein Graphem bestehend aus zwei Buchstaben (<ie>), ist.

GWS

S. 14

Kategorie 1b: Wörter mit ie-Schreibungen

Wörter aller Baumuster können nackt sein. Das bedeutet, dass die betonte Silbe mit dem Vokal beginnt (<Esel, Ampel>).

GWS

S. 15

Kategorie 3: Nackte Silben

Zum silbischen Prinzip gehören noch drei weitere orthographische Markierungen, also Schreibungen, in denen die Grapheme keinen eigenen Lautwert haben, sondern nur als Lesehinweis dienen. Dazu zählen:

Das Silbeninitiale <h>

In diesen Wörtern wird das /h/ nicht gesprochen, sondern es zeigt an, dass es sich um einen Zweisilber handelt, auch wenn im Gesprochenen die beiden aufeinanderfolgenden Vokale ineinanderfließen. Wir schreiben <Re-he> und sprechen

/ˈre:ə/. Als ‚silbeninitial‘ wird es bezeichnet, weil es der Anfangsrand der unbetonten Silbe (Reduktionssilbe) ist. Es steht nach allen Vokalen, außer dem <i> und den Diphthongen <eu>, <au>, <äu> und <ai>.

Kategorie 5: Silbeninitiales <h>

GWS

S. 16

Das Dehnungs-h

Das Dehnungs-h hebt die Vokallänge hervor. Es erzeugt selbst nicht die Vokaldehnung, denn Wörter mit Dehnungs-<h> würden dem Baumuster I folgend (siehe oben) auch ohne diese Markierung gespannt gesprochen werden (*<Ra-men> wie <Da-men>). Da es nicht konsequent, sondern nur vor <l, m, n, r> und dort nur in der Hälfte der möglichen Fälle steht, gilt es als Ausnahme-Phänomen („Peripherie-Schreibung“, Betzel/Droll 2020, 62). Die Dehnungs-h-Wörter im Rechtschreib-Grundwortschatz sind gängige Gebrauchswörter und stellen einen Ausgangspunkt zum Ausbau eines eigenen ‚Dehnungs-h-Lexikons‘ dar.

Kategorie 6: Dehnungs-h

GWS

S. 17

Die Doppelvokale

Doppelvokalschreibungen (Haare, Schnee, doof) gehören ebenfalls dem Peripheriebereich der Rechtschreibung an. Es handelt sich um Ausnahmeschreibungen geringer Anzahl. Verdoppelt werden können nur die Vokale <a>, <e> und <o>. Umlaute werden nicht verdoppelt, auch wenn es morphologische Bezüge gäbe: <Boot>, aber nicht <*Böötchen>, sondern <Bötchen>.

Kategorie 7: Doppelvokale

GWS

S. 17



Betrachtet man nun das Wort <Blätter>, das nach dem phonographischen Prinzip <*bleta> geschrieben würde, kommen mit dem silbischen Prinzip zwei Änderungen hinzu: Die Verschriftung wäre nun <*bletter>. Das silbische Prinzip regelt die Dopplung des Konsonanten am Silbengelenk (Baumuster III) und die Verschriftung der Reduktionssilbe mit <er>. Orthographisch korrekt ist die Schreibweise immer noch nicht – dazu braucht es die nächsten Prinzipien.

1.3 Das morphologische Prinzip

Neben dem phonographischen und silbischen Prinzip spielt auch das morphologische Prinzip eine wichtige Rolle im deutschen Schriftsystem und „zeigt wohl am deutlichsten den starken Leserbezug der deutschen Orthographie“ (Müller 2019, 47). Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache und für die Sinnentnahme beim Lesen zentral. Sie „unterliegen im Gesprochenen häufig lautlichen Veränderungen, die aber im Geschriebenen nicht wiedergegeben werden“ (Fay 2022, 218). Wortstämme werden „konstant“ gleich beziehungsweise ähnlich verschriftet, daher der Begriff „Stammkonstanz“ (Rechtschreib-Grundwortschatz 2023, 19). Die wichtigsten morphologischen Rechtschreibphänomene sind folgende:

Komposita

Komposita sind zusammengesetzte Wörter beziehungsweise Morpheme, die zum Beispiel aus zwei Substantiven (Apfelbaum), einem Verb und einem Substantiv (Badezimmer) oder einem Adjektiv und einem Substantiv (Kleingarten) beste-

hen. In der Schreibung werden die zusammengeführten Morpheme für sich komplett geschrieben, auch wenn an der Morphemgrenze die Lautung getilgt wird (Fahrrad anstatt *Fahrad). Im Rechtschreib-Grundwortschatz sind die Komposita nach Wortarten unterschieden.

Kategorie 8: Komposita

8a: Substantiv-Substantiv-Komposita

8b: Verb-Substantiv-Komposita

8c: Adjektiv-Substantiv-Komposita

GWS

S. 17

Affixe

Affixe sind Wortbausteine, die zur Erweiterung eines Stammmorphems dienen. Vor dem Stamm heißen sie „Präfix“ ({weg} in <weggehen>), nach dem Stamm „Suffix“ ({artig} in <bösartig>). Ihre Schreibungen sind häufig nicht rein phonographisch erklärbar und gelten orthographisch als peripher, also als Ausnahmeerscheinung. Zum Beispiel wird {ab} in <ab-lesen> mit der Auslautverhärtung verschriftet, was aber nicht durch Verlängern (siehe Konsonantische Ableitung, 10b) herleitbar ist. Dass das {ver} in <ver-lassen> mit <v> geschrieben wird, gehört ebenfalls in den Peripheriebereich der Orthographie und muss schlicht auswendig gelernt werden. Im Rechtschreib-Grundwortschatz wird bei den Präfixen zwischen ‚trennbaren‘ und ‚untrennbaren‘ Verben unterschieden, je nachdem, ob das Verb im Satzkontext aufgespalten werden kann oder nicht (<ab-lesen> – <ich lese ab> versus <beantworten> – <*ich antworte be>).

Kategorie 9: Affixe

9a: Präfixe

i. Trennbare Verben

ii. Untrennbare Verben

9b: Suffixe

GWS

S. 18

Die Vokalische Ableitung mit a/au

Wörter, bei denen wir ein /ɛ/ oder /ɔɪ/ sprechen, werden mit <ä> beziehungsweise <äu> geschrieben, wenn sie eine Wortverwandtschaft zu Morphemen mit <a> beziehungsweise <au>

aufweisen. Wir schreiben also <ängstlich> anstatt <*engstlich> (verwandt mit <Angst>) und <Bäume> anstatt <*Beume> (verwandt mit <Baum>). Im Rechtschreib-Grundwortschatz findet sich daher jeweils auch die abgeleitete Form.

GWS

S. 19

Kategorie 10: Stammkonstanz 10a: Vokalische Ableitung mit a/au

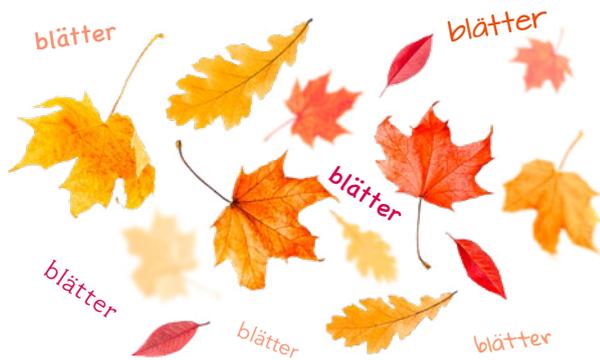
Die Konsonantische Ableitung

Stimmhafte – also weiche, summende – Konsonanten werden am Silbendrand stimmlos („verhärtert“) ausgesprochen, aber als stimmhafte Variante verschriftet (<Bergsteigerin> anstatt <*Berksteigerin>). Die Verlängerung des Morphems mit einem Vokal lässt den verhärten Konsonanten in den Silbenanfangsrand rutschen und damit wieder stimmhaft werden (/b'ɛrk/ – /b'ɛrgə/). Deshalb ist im Rechtschreib-Grundwortschatz immer auch die verlängerte Wortvariante genannt. Dasselbe Phänomen findet sich bei der sogenannten g-Spirantisierung, bei dem das <g> je nach Position weich oder hart gesprochen wird (<wenig – wenige>).

GWS

S. 19

Kategorie 10: Stammkonstanz 10b: Konsonantische Ableitung



Betrachten wir erneut das Wort <Blätter>, das nach dem phonographischen Prinzip <*bleta> und mit dem silbischen Prinzip <*bletter> geschrieben würde, kommt mit dem morphologischen Prinzip eine weitere Änderung hinzu. Es heißt: <blätter>, denn es liegt eine Wortverwandtschaft zu dem Stamm <Blatt> vor. Um zur endgültig korrekten Verschriftung zu gelangen, bedarf es des folgenden orthographischen Prinzips:

1.4 Das syntaktische Prinzip

Zum syntaktischen Prinzip gehören die Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion sowie Getrennt- und Zusammenschreibung. Die Groß- und Kleinschreibung, und dabei insbesondere die satzinterne Großschreibung, ist ein für Schülerinnen und Schüler besonders fehlerträchtiger Bereich der Orthographie (vgl. Rautenberg/Helms/Wahl 2017; Röber-Siekmeyer 1999), weshalb wir hier näher darauf eingehen. Zur Erklärung von Großschreibungen wie <das schnelle Auto> und <schnelles Fahren> gibt es zwei „konkurrierende Auffassungen“ (Primus 2010, 30): Traditionell wird die Großschreibung über die Wortart hergeleitet. Bei diesem wortartbezogenen Ansatz wird von der Prämisse ausgegangen, dass man die Wortart Substantiv großschreibt, weshalb im Unterricht Herleitungsstrategien zur Wortarterkennung vermittelt werden (Nomenprobe: „Kannst du einen Begleiter vor das Wort setzen, kannst du es anfassen, fühlen oder sehen“ und dergleichen). Dieser Weg erscheint zunächst einfach, stößt jedoch bei Substantivierungen an seine Grenzen (<das Auto> kann man anfassen, <schnelles Fahren> nicht). Alternativ wird die satzinterne Großschreibung nicht anhand einzelner Wörter, sondern anhand der nächstgrößeren Spracheinheit – dem Satz – hergeleitet (daher ‚syntaktisches Prinzip‘). Bei diesem syntaxbezogenen Ansatz werden nur durch Attribute erweiterbare Kerne großgeschrieben, die das rechte Ende einer Nominalgruppe darstellen (Rautenberg/Helms/Wahl 2017; Günther/Nünke 2005). In dem Beispiel ist <Fahren> der Kern der Nominalgruppe und kann erweitert werden (<das viel zu schnelle, gefährliche, nervenaufreibende Fahren>).

Im Rechtschreib-Grundwortschatz sind Wörter nach Wortarten sortiert aufgelistet. Das widerspricht eigentlich der hier erläuterten syntaktischen Herleitung, allerdings ermöglicht es eine Verbindung von Rechtschreib- und Grammatikunterricht.

Kategorie 13: Wortarten

GWS

S. 20, 21, 22



Betrachten wir erneut das Wort <Blätter>, das nach dem phonographischen Prinzip <*bleta>, mit dem silbischen Prinzip <*bletter> und mit dem morphologischen Prinzip <blätter> geschrieben würde, dann kommen wir mit dem syntaktischen Prinzip und der Großschreibung zur orthographisch korrekten Verschriftung: <Blätter>.

1.5 Merkwörter und Funktionswörter

Die Orthographie ist im Kernbereich regelhaft, was das Lernen enorm erleichtert. Sie ist allerdings nicht am Reißbrett entstanden, sondern historisch gewachsen, weshalb es einige Ausnahmeschreibungen gibt, die nicht konsequent den orthographischen Prinzipien folgen. Häufig handelt es sich um Wörter nicht-deutschen Ursprungs wie zum Beispiel <Apfelsine, Theater, Party, Clown>. Wörter mit einfachem <i> anstatt <ie> für das lange /i:/ gelten ebenfalls als Ausnahme (Tiger, Kiwi, Igel). Diese Merkwörter müssen auswendig gelernt werden.

1.6 Die Prinzipien der Orthographie sind integrativ



Wie an dem Beispielwort <*bleta - Blätter> demonstriert, sind die vier zentralen Prinzipien der Orthographie integrativ zu verstehen. Sie greifen ineinander beziehungsweise „überlagern“ sich (Betzel/Droll 2020). So geschieht auch das Rechtschreiblernen nicht etwa stufenweise von einem zum nächsten orthographischen Prinzip, sondern innerhalb der Prinzipien vom Kern- zum Peripheriebereich, also vom Regelhaften zur Ausnahme.

GWS

Kategorie 11: Merkwörter

S. 19

Ähnlich ist es mit den sogenannten Funktionswörtern. Dabei handelt es sich um grammatische Wörter, die „meist keine eigenständige lexikalische Bedeutung“ haben, jedoch „wichtige syntaktisch-strukturelle Funktionen“ erfüllen (Bildungsstandards 2022, 24). „Kleine Wörter“ (Hein et al. 2014) wie <ab, denn, ich, man, viel> brauchen die Schülerinnen und Schüler möglichst zügig in ihrem Schreibwortschatz, um Sätze und Texte lesbar schreiben zu können.

GWS

Kategorie 12: Funktionswörter

S. 20

2 Konsequenzen für das Rechtschreiblernen

Rechtschreibung ist nichts, das allein, intuitiv und ohne fremde Hilfe erworben werden kann. Natürlich gibt es immer mal wieder leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, die trotz minimaler Unterstützung bemerkenswerte (Recht-)Schreiberinnen und Schreiber werden – für die meisten aber gilt: Nur durch ein explizit angeleitetes Entdecken und Verstehen schriftstruktureller Zusammenhänge im Rechtschreibunterricht kann ein solides orthographisches Wissensgerüst aufgebaut werden, das wiederum „die unabdingbare Basis für alle weiteren Lernprozesse“ (Bredel et al. 2017, 2) in der Sekundarstufe I ist. Die Steuerung des Prozesses durch den Unterricht ist so vorzunehmen, dass hinter der Aneignung von Details immer „das Ganze, das heißt die interne Systematik des Gegenstandes, sichtbar wird“ (Röber 2022, 296). Um das zu erreichen, hat sich ein sogenannter „strukturorientierter Rechtschreibunterricht“ (Jagemann/Weinhold 2017) bewährt.

Das sind die grundlegenden Elemente eines solchen Unterrichts:

2.1 Muster, Muster, Muster

Der Unterricht regt dazu an, die Systematik der Schrift zu durchdringen und wiederkehrende Muster und Regeln zu erkennen. In der Sprachbetrachtung steht der Kernbereich der Orthographie im Fokus; Ausnahmen werden als Merkwörter separat gelernt. Wörter aus dem Kernbereich werden analysiert und mithilfe von Strategien wie Mitsprechen, Silbieren, Verlängern, Ableiten, Minimalpaare (<Miete – Mitte>) und Analogien bilden (<Butter wie Mutter>) hergeleitet. Um

Musterhaftes in der Orthographie erkennen zu können, kommt es auf das richtige Wortmaterial an. Hier kommt der Rechtschreib-Grundwortschatz ins Spiel! Entsprechend folgen viele Wörter im Rechtschreib-Grundwortschatz dem trochäischen Basismuster (erste Silbe (Hauptsilbe) betont; zweite Silbe (Reduktionssilbe) unbetont), das unter anderem als „orthographische Stützform“ (Betzels/Droll 2020, 41) bezeichnet wird, von der ausgehend viele grundlegende Rechtschreibphänomene erklärt werden können. Im strukturorientierten Rechtschreibunterricht wird daher besonders in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs die trochäische Form in den Mittelpunkt der Sprachbetrachtung gerückt (vgl. Hinney 2022, 219).

2.2 Kontinuität statt Brüche

In einem strukturorientierten Ansatz gibt es keinen „Bruch zwischen Anfangsunterricht und aufbauendem Rechtschreibunterricht“ (Hinney 2014, 155). Das bedeutet, dass es kein Prinzip gibt, was vorrangig oder nachrangig behandelt wird, wie es zum Beispiel in einem lautorientierten Sprachunterricht der Fall ist: Hier wird das phonologische Prinzip erhoben, und Schülerinnen und Schüler schreiben zunächst so, wie sie sprechen (lauttreue Phase). Anschließend folgt ein Bruch zum Rechtschreibunterricht, in dem die Kinder dann mit einer Vielzahl von Regeln konfrontiert sind (orthographische Phase). Die Orthographie wird dabei häufig als ‚schwer‘ klassifiziert, weswegen im Anfangsunterricht die lautgetreue Schreibung der Normalfall ist und damit als einfach eingestuft wird (Bredel/Röber 2015, 5). ‚Einfach‘

im Sinne, dass Buchstaben Laute und umgekehrt Laute Buchstaben 1:1 abbilden, was von der Sache her falsch ist. Es ist daher ein Mythos, dass Schülerinnen und Schüler ab einem gewissen Zeitpunkt automatisch in eine orthographische Phase gelangen und selbstständig die Systematik der Schrift durchdringen.

In einem strukturorientierten Rechtschreibunterricht gibt es solche Brüche nicht - es ist ein fließender Prozess vom Allgemeinen zum Differenzierten:

2.3 Nicht von leicht zu schwer, sondern von allgemein zu differenziert

Es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit nicht vom Einfachen zum Schweren verläuft, sondern eher von einem allgemeinen zu einem stärker differenzierten Wissen über Sprache und Schrift (Hinney 2022, 220 ff.). Die Erarbeitung folgt also von grundlegenden zu spezifischen Baumustern der Schrift. Und wiederum innerhalb dieser Muster von den orthographisch unmarkierten zu den markierten Fällen und von häufigen zu seltenen Phänomenen (siehe Tabelle 2).

Ein Beispiel:

Muster	Orthographisches Phänomen	Beispielwörter	Kategorie im Rechtschreib-Grundwortschatz
grundlegend	Trochäus, offene Hauptsilbe, gespannter Vokal	Feder, Hase	1a
	Digraphem <ie>	Biene, wieder	1b
	Nackte Silbe	Esel, Auge	3
	Morphologische Flexion	schreien-schreit	
	Trochäus, geschlossene Hauptsilbe, ungespannter Vokal	Kinder, rosten	2a
	s. o. + komplexer Anfangsrand	Strümpfe	2b
	s. o. + „vokalisiertes <r>“	Karte, Dörfer	2
spezifisch	Konsonantische Ableitung	Hund-Hunde, Hut-Hüte, zeigst, zeigen	10b
	Vokalische Ableitung	Baum-Bäume, Apfel-Äpfel	10a
	Nichtverschriftung der Spirantisierung	lustig - lustiger, mutig - mutiger	10b
	Komposita, Fugenelemente	Türrahmen, Königsmantel	8
	Besondere Anfangsränder	Qualle, spielen, Schlitten	
	Silbengelenk (Doppelkonsonanten)	Himmel, Teller	4a
	Silbengelenk (-tz, -ck, -sch, -x, -ng, ch)	Katze, backen	4b
	Silbeninitialies <h>	se-hen, ge-hen	5
	s. o. + Flexion	gehen - er geht	

GWS

Tabelle 2: Vom grundlegenden zum spezifischen Muster (vgl. Hinney 2022, ergänzt um Kategorien des Rechtschreib-Grundwortschatzes).

Ausnahmeschreibungen wie Fremdwörter, Wörter mit langem <i> (<lge>) oder Wörter mit Dehnungs-h zählen zum Peripheriebereich und sollten, je nach Lerngruppe, nicht im Fokus der Sprachbetrachtung im Anfangsunterricht stehen. Erst nachdem die „Phase des Wissenserwerbs“ und „der Automation“ (ebd.: 217) im Kernbereich gesichert ist, wenn also die systematische Herleitung der regelhaften Phänomene klappt, folgt die systematische Auseinandersetzung mit dem Peripheriebereich. Dabei ist die Reihenfolge in der Tabelle nicht als streng vorgegebene Lernprogression zu verstehen. Es muss beispielsweise nicht erst das <ie> und danach die nackte Silbe betrachtet werden. – Vielleicht erfordern Phänomene aus aktuellen Texten von Lernenden oder sonstige Ereignisse im Unterricht eine andere Priorität (siehe unten). Die grundsätzliche Orientierung vom Allgemeinen zum Differenzierten in der Sprachreflexion erscheint jedoch sehr sinnvoll.

2.4 Lauttabellen?

Im Sinne einer integrativen Auffassung der orthographischen Prinzipien („Mischsystem“) spielen von Anfang an alle Einheiten der Schrift im Unterricht eine Rolle. Vereinfachende Hilfen wie ‚Schreib, wie du sprichst‘ oder ‚Hör genau hin‘ zielen allein auf eine Verschriftung nach dem phonographischen Prinzip ab und führen daher in die Irre (siehe <*bleta> statt <Blätter>). Ziel ist also eher ein ‚Schreib, wie du gelesen/verstanden werden willst‘, was die leserorientierte Funktion von Rechtschreibung hervorhebt. Aus diesem Grund wird in einem strukturorientierten Unterricht streng genommen nicht mit Lauttabellen gearbeitet. In klassischen Anlauttabellen wird der (An-)Laut fokussiert, jedoch wird ein Laut, je nach Position im Wort beziehungsweise in der Silbe, unterschiedlich ausgesprochen, was die ausschließliche Arbeit mit Anlauten problematisch macht. Sinnvoll erscheint eine zügige Hinwendung zu silbischen Strukturen, um Laute in verschiedenen Positionen und in der Verschmelzung (sogenannte Koartikulation) kennenzulernen. So können Lauttabellen in Kombination mit einer strukturorientierten Betrachtung von Schrift den Einstieg in den Schreibunterricht unterstützen, weil sie den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich von Beginn an schriftlich auszudrücken.

2.5 Satz- und Textebene einbeziehen!

Im strukturorientierten Unterricht wird nicht nur auf Wortebene gearbeitet, sondern es werden auch die Ebenen Satz und Text einbezogen. Das ist vor allem für die Interpunktion und die Groß- und Kleinschreibung bedeutsam. Schülerinnen und Schüler erfahren die satzinterne Großschreibung nicht als vermeintlich semantisches Phänomen (alles, was man anfassen kann, schreibt man groß), sondern als syntaktisches: Sie werden mit Sätzen konfrontiert und lernen, dass erweiterbare Kerne nominaler Gruppen großgeschrieben werden. Wie eine konkrete Umsetzung unter anderem mithilfe von ‚Treppengedichten‘ aussehen kann, wird hier im folgenden Kapitel erläutert.

Natürlich können die beiden Ansätze auch kombiniert werden. Das heißt, es ist möglich, zunächst wortartbezogen zu arbeiten und dann den syntaxbezogenen Ansatz einzuführen. Ebenso ist es aber möglich, nur syntaxbasiert zu arbeiten.

2.6 Rechtschreibunterricht ohne eigene Wörter?

Im strukturorientierten Rechtschreibunterricht steht das Nachdenken über Sprache, das Erkennen von Strukturen der Schrift und das Erklären von Schreibweisen im Mittelpunkt. Diese Aspekte sind in den Bildungsstandards fest verankert (KMK-Bildungsstandards 2022). Das bedeutet jedoch mitnichten, dass im Schriftspracherwerb kein Platz für freie, kreative Textproduktion jenseits rechtschriftlicher Normerfüllung sei. Im Gegenteil: Phasen konzeptionellen Schreibens und Phasen der Sprachbetrachtung stehen gleichberechtigt nebeneinander und können verbunden werden – es geht also immer um beides: Die Vermittlung der „Kulturtechnik“ (Rechtschreibung) und das ‚Hineinbilden‘ in „Schriftkultur“ (Dehn et al. 1996; Dehn/Hüttis-Graff 2018; Schüler 2019). Der Rechtschreib-Grundwortschatz unterstützt zuvorderst die Sprachbetrachtung, bietet aber mit den Themenwortschätzen (Rechtschreib-Grundwortschatz, Kategorie 14) auch Stoff für einen Schreibunterricht vom Textinhalt her. Andersherum werden beim Schreiben eigener Texte Wörter nicht nach orthographischer Schwierigkeit, sondern nach inhaltlich-

stilistischer Passung ausgesucht. Aber auch diese Wörter, jenseits des Rechtschreib-Grundwortschatzes, können, gerade weil sie im Kontext des Textschreibens für die Lernerinnen und Lerner relevant sind, für orthographische Analysen sinnvoll genutzt werden und eine besondere Motivation erzeugen (vgl. Leßmann 2013).



3 Mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz unterrichten

Wie lässt sich nun konkret der Rechtschreibunterricht strukturorientiert gestalten? Und wie kann die Arbeit mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz dabei unterstützen?

Im Folgenden finden Sie praktische Anregungen, die Sie entweder direkt oder unter Zuhilfenahme entsprechender Materialien im Unterricht umsetzen können. Die Vorschläge sind gegliedert in ‚Eingangsphase‘ (Jahrgangsstufen 1 und 2) und Ideen ab Jahrgangsstufe 3; – selbstverständlich orientieren Sie sich bei der Auswahl aber an dem individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und an den Erfordernissen des aktuellen Unterrichts. Die Reihenfolge der Darstellung ist also nicht als Curriculum zu verstehen, folgt aber der oben beschriebenen Logik ‚von allgemein zu differenziert‘. Gleichzeitig sei darauf hingewiesen, dass es sich nur um eine exemplarische Auswahl an möglichen Unterrichtssequenzen handeln kann, die selbstredend ergänzt werden kann und soll.

Um die vorgestellten Unterrichtssequenzen hinsichtlich der fokussierten Schriftstruktur besser einordnen zu können, sind Bezüge zu den orthographischen Prinzipien (Kap. 1) gekennzeichnet; ebenso die Kategorien aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz.

3.1 Die Eingangsphase

In der Eingangsphase liegt der Fokus zunächst auf der Wortebene. Die Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift beginnt mit einer spielerischen Reflexion des Klanges von Wörtern hinsichtlich

Betonung und Vokalquantität. Durch die so gefestigte Sprachbewusstheit gelingt dann mit der Buchstabeneinführung der Schritt in die Schrift.

Wie wird das Wort betont? Spielerische Übungen zur ‚Prosodie‘

Prosodie umfasst die Sprechmerkmale Tonhöhe, -länge und -lautheit (Laver 1994). In der Summe ist das das, was wir als Sprachrhythmus und Betonung wahrnehmen. Viele orthographische Phänomene ‚passieren‘ in oder im Anschluss an die betonte Silbe in einem Wort. Daher ist es hilfreich, Silben und Betonungsmuster wahrnehmen zu können, um betonte Silben und Reduktionssilben zu unterscheiden.

Eine Möglichkeit zur Sensibilisierung ist das Rufen in unterschiedlicher Betonung: Zunächst ruft die Lehrkraft trochäische Wörter abwechselnd sowohl auf der ersten als auch zweiten Silbe betont (<HA-se> vs. >Ha-SE>). Auf ein gemeinsames Zeichen hin zeigen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig durch einen erhobenen oder gesenkten Daumen an, ob sie die gehörte Betonung für richtig oder falsch halten. Im Anschluss wird das Wort chorisch mit der ganzen Klasse richtig betont laut gesprochen. In einer zweiten Runde können einzelne Kinder Wörter in den beiden Betonungsvarianten rufen. Sie werden feststellen, dass das zunächst gar nicht so einfach ist. Das Rufen (anstatt zu sprechen) hilft allerdings, die Betonung hervorzuheben, und gerade das Spiel mit der verkehrten Betonung zeigt, was für eine Wirkung die Betonung in unserer Sprache hat.

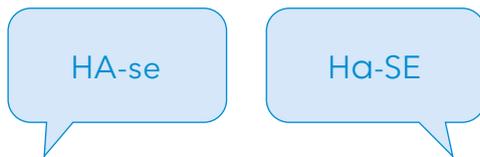


Abbildung 1: Eckenrufen

Nach wenigen Wochen können die Wortbetonungsübungen in eine passende Visualisierung überführt werden. Zunächst ohne Schrift, zum Beispiel mit einem dicken und einem dünnen Silbenbogen für ‚betont – unbetont‘ oder mit einem dicken und dünnen Punkt (oder gelegt als Knopf oder Stein et cetera). Später dann mit Schrift.



Abbildung 2: Betonungsübung mit Schrift (Šutalo 2024, i. D.)

reiche Vorläuferfähigkeit im Schriftspracherwerb, um die Laut- und Silbenanalysen zu differenzieren und gleiche Morpheme zu erkennen. Mit Reimpaaren kann ganz unterschiedlich gearbeitet werden. Ein Beispiel:

Reimwörter werden separat auf Wortkarten ausgeteilt. Jedes Kind erhält eine Karte mit einem Wort – im Anfangsunterricht als Bild, nach einigen Wochen Bild und Schrift. Die Gruppe bekommt die Aufgabe, sich leise durch den Raum zu bewegen und das Wort auf ihrer Karte mehrmals hintereinander zu flüstern. Dabei sollen sie genau hinhören und dann ihren Reimpartner finden (zum Beispiel Haus + Maus; Kuh + Schuh).

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Phonographisches Prinzip	Alle Wörter, die sich reimen
Silbisches Prinzip	
„Prosodie“ bzw. Reimen von Wörtern	

GWS

GWS

S. 14 und 15

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Silbisches Prinzip „Prosodie“ bzw. Betonung von Wörtern Erste Berührung mit den Baumustern I und II	Kategorie 1: offene Silben Kategorie 2: geschlossene Silben

Sprachrhythmus und Reime

Sprachrhythmus lässt sich insbesondere beim gemeinsamen Sprechen von Gedichten, Singen von Liedern und Reimen erfahren. Daher sollte dies von Anfang an im Unterricht Berücksichtigung finden.

Wörter reimen sich, wenn der Vokal und der Endrand einer Silbe gleich klingen (<Tante – Kante>, <Tat – Rad>, aber nicht <Rum – Ruhm>). Das Wahrnehmen von Reimen ist ebenso wie die Wahrnehmung von Betonungsmustern eine hilf-

Buchstabeneinführung mit den Baumustern I und II

Wenn im Anfangsunterricht nach und nach Buchstaben eingeführt werden, ist es wichtig, diese nicht nur im Anlaut zu präsentieren, denn Buchstaben klingen unterschiedlich, je nachdem, in welcher Position sie im Wort – beziehungsweise genauer – in der Silbe stehen. Es gibt also keine 1:1-Zuordnung von Phonemen und Graphemen, wie es in vielen Anluttabelle suggeriert wird, sondern es kommt (wieder) auf das Baumuster und die Position des Buchstabens darin an. Um diese Besonderheit bereits bei der Einführung der Buchstaben darzustellen, bietet es sich an, Modellwörter der Baumuster I und II hinzuzuziehen. Die sogenannten „Schlüsselwortkarten“ (Weinhold/Bormann 2022; Weinhold/Bormann 2024 i. V.) präsentieren Buchstaben in genau dieser Weise (Abb. 3).



Abbildung 3: Schlüsselwortkarten zum Buchstaben <E, e> (Weinhold/Bormann 2022; Weinhold/Bormann i. V. 2024).

Die Karten demonstrieren zum einen auf einer rein graphomotorischen Ebene, wie der Groß- und Kleinbuchstabe geschrieben wird. Zum anderen steht der Buchstabe in verschiedenen Positionen in überwiegend trochäischem Wortmaterial. In diesem Fall also nicht nur im Anlaut, wie in klassischen Anlauttabellen (<E> wie <Esel> und <Ente>), sondern auch als Kern der betonten Silbe mit Anfangsrand (<Be-sen>, <Fel-sen>) und in der Reduktionssilbe (<Esel, Besen, Ente, Felsen>). Dadurch wird deutlich: Je nachdem, wo das <E, e> steht, wird es unterschiedlich ausgesprochen. Mal klingt es stark und deutlich (langes <e> im Silbenkern), mal kürzer und schwächer (kurzes <e> im Silbenkern), mal wird es bloß gemurmelt oder entfällt fast ganz (sogenannter Schwa-Laut in der Reduktionssilbe). In der Einführung der Buchstaben werden also von Anfang an die Einzellaute in ihrer Umgebung betrachtet und die Unterschiede reflektiert. Dazu sollten im Unterricht entsprechende Gesprächssituationen ermöglicht werden.

Für den Anfang können alle Wörter aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz der Kategorien 1, 2 und 3 als Schlüsselwörter fungieren, wenn man nicht auf fertige Materialien zurückgreifen kann oder will.

Die Schlüsselwortkarten bieten sich sowohl für die kontextsensitive Einführung der Buchstaben an als auch für die Arbeit im silbischen und morphologischen Prinzip (siehe weiter unten).

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Phonographisches Prinzip (Phonem-Graphem-Zuordnung)	Erst
Silbisches Prinzip	Kategorie 1: offene Silben
Erste Berührung mit den Baumustern I und II	Kategorie 2: geschlossene Silben
	Kategorie 3: nackte Silben
	Später alle Wörter

GWS
S. 14 und 15

Beschäftigung mit den Baumustern I und II

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in den Betonungsübungen und in der Arbeit mit den Schlüsselwörtern bereits mit Wörtern der Baumuster I und II in Berührung gekommen sind, können diese Strukturen gut explizit thematisiert werden. Ziel ist es zu erkennen, dass die Vokalquantität (lang/kurz) davon abhängt, ob die Silbe offen oder geschlossen ist. In dieser Phase kann – je nach Stand der Schülerinnen und Schüler – bereits mit oder noch ohne Schriftform gearbeitet werden. Wichtig ist eine Visualisierung der Strukturen. Abb. 4 zeigt einen Vorschlag ohne Schrift.

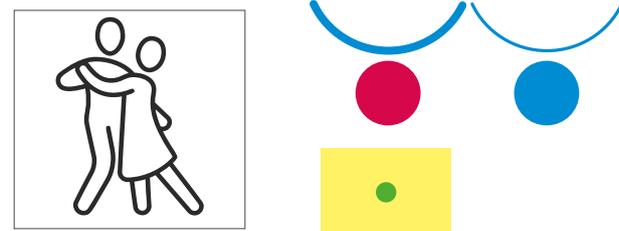


Abbildung 4: Visualisierung der Silbenstruktur, Betonung und Vokalquantität bei <tanzen>.

Das Bild zeigt das Verb <tanzen>, also einen Trochäus aus dem Baumuster II. Zu zweit führen die Schülerinnen und Schüler drei Analyseschritte durch:

1. Wie viele Silben hat das Wort? Jede Silbe wird als ein Bogen gezeichnet. → tan-zen.
2. Wo liegt die Betonung? Roter Kreis unter die betonte, blauer Kreis unter die unbetonte Silbe. → **tan**-zen.
3. Ist der Vokal in der betonten Silbe lang oder kurz? Gelbes Kärtchen mit Punkt für ‚kurz‘, Kärtchen mit Strich für ‚lang‘ dazulegen. → **tan**-zen

Die Analyse erfordert ein Sprechen, Ausprobieren und Spielen mit der Prosodie der Wörter, zum Beispiel, indem Minimalpaare mit kurzen und langen Vokalen gebildet werden ([t'a:nt̪sən] oder [t'antsən]?).

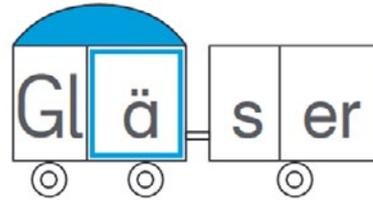
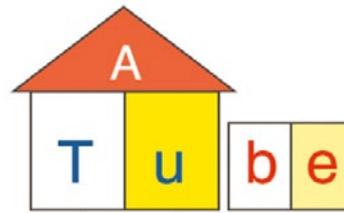


Abbildung 5: Visualisierung von Wortstrukturen. Mildenberg Verlag (ABC der Tiere 2020), Schneider Verlag (Die Kinder vom Zirkus Palope 2019).

Die verschiedenen Darstellungen unterscheiden sich in Nuancen, die aus sprachdidaktischer Sicht mal weniger und mal mehr gewichtig sind. Entscheidend sind erst einmal folgende Merkmale:

- Die Grafik zeigt die Zweisilbigkeit, also: zwei Häuser beziehungsweise Zirkuswagen, Boothälften et cetera.
- Die Grafik zeigt, welche Silbe betont und welche unbetont ist, also: großes Haus + kleine Garage, großer Zirkuswagen + kleiner Anhänger, unterschiedliche Farben der Silben et cetera.
- Die Grafik hebt die Vokale als Silbenkerne hervor, also: eigenes ‚Zimmer‘ im Haus oder Zirkuswagen, Kapitän auf dem Boot, Krone auf dem Buchstaben, farbige Hervorhebung et cetera.
- Die Grafik kennzeichnet Silbenanfangs- und Endrand, also wieder: eigene ‚Zimmer‘, Matrosen statt Kapitän, farbige Markierung et cetera.

In der Arbeit mit diesen Visualisierungen werden die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt, die Strukturen der Baumuster I und II deutlich zu erkennen. Das, was sie in ihrer Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache bereits erfahren haben (Betonung, Vokalquantität, gegebenenfalls schon offene versus geschlossene Silbe), zeigt sich ihnen nun als Pendant in den schriftlichen Symbolen:

GWS

S. 14 und 15

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Silbisches Prinzip Baumuster I und II	Kategorie 1: offene Silben Kategorie 2: geschlossene Silben Kategorie 3: nackte Silben

Häuschen, Zirkuswagen ... Visualisierung von Wortstrukturen

Zur Betrachtung und Analyse von Schriftstrukturen sind graphische Darstellungen der verschiedenen Baumuster eine hilfreiche Unterstützung. Die Sprachdidaktik hat dazu in den letzten Jahren eine Vielzahl an Visualisierungen entwickelt. Besonders populär ist die „Häuschen“-Darstellung, es gibt aber auch Boote, Zirkuswagen und womöglich bald noch weitere Architekturen und Vehikel, die Wortstrukturen verbildlichen.

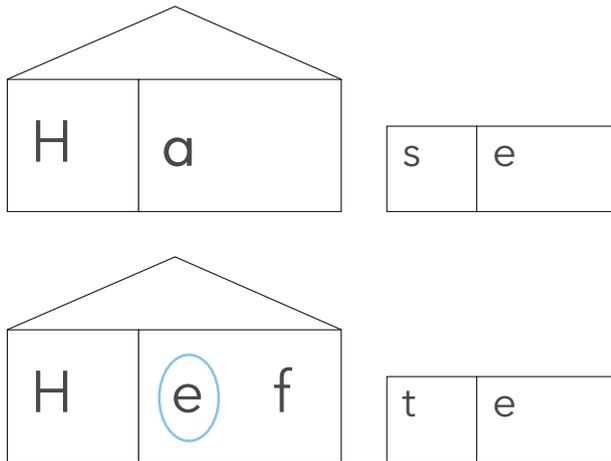


Abbildung 6: Visualisierung der Baumuster I und II, offene und geschlossene Hauptsilbe.

In Wörtern mit betonter, offener Silbe ist der Vokal lang (<Ha-se>). Der Endrand der Silbe ist nicht besetzt – in der Visualisierung ist entsprechend Platz hinter dem Vokal im Haus, Boot, Zirkuswagen et cetera. In Wörtern mit betonter, geschlossener Silbe ist der Vokal kurz (<Hef-te>). Der Endrand der Silbe ist besetzt – in der Visualisierung ist entsprechend hinter dem Vokal beispielsweise das Zimmer besetzt. In der Auseinandersetzung mit den Graphiken können die Schülerinnen und Schüler eine eigene Sprache für das Phänomen entwickeln, indem sie zum Beispiel in diesem Fall sagen, dass das <f> das <e> ‚quetscht‘, sodass es weniger Platz hat, sich auszudehnen, und daher anders klingt, wohingegen das <a> in <Hase> den ganzen Raum für sich hat, sich breit und groß machen kann und deshalb lang klingt.

Für den Rechtschreibunterricht ist es vermutlich nicht entscheidend, welche visuelle Unterstützung gewählt wird, ob es nun ein Haus oder etwas anderes ist. Wichtig erscheint, die Sprachbetrachtung überhaupt mit einer Darstellung der Schriftstrukturen zu unterstützen und dann konsequent bei einer Darstellung zu bleiben.

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Silbisches Prinzip Baumuster I und II	Kategorie 1: offene Silben Kategorie 2: geschlossene Silben Kategorie 3: nackte Silben

Rechtschreibgespräche: „Wort des Tages“

Rechtschreibgespräche liegen parallel zum Curriculum und können von Beginn an bis in hohe Jahrgangsstufen genutzt werden. Dabei wird zunächst ein ausgewähltes Wort („Wort des Tages“) an der Tafel notiert und dessen Schreibung diskutiert. In Rechtschreibgesprächen können sich alle Lernenden mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen einbringen.

Folgende Fragen können das Gespräch dazu leiten:

- Was fällt dir an dem Wort auf?
- An welcher Stelle könntest du beim Schreiben unsicher sein? Warum?
- Wie kannst du dir weiterhelfen?
- Wie ist das Wort betont? Ist der betonte Vokal lang oder kurz?
- Wie ist das Wort gebildet?
- Bei welchen Wörtern könnte das gleiche Problem auftreten beziehungsweise welche Wörter sind auch so gebildet?
- Was fällt dir noch ein?

(in Anlehnung an Leßmann 2013, 19)

Diese Fragen fordern die Schülerinnen und Schüler auf, Wörter analytisch zu betrachten, ihre Entdeckungen zu erklären und auf andere Wörter zu übertragen. Sie lernen, klassische Strategien wie verlängern, ableiten und zerlegen zu trainieren, weshalb Rechtschreibgespräche regelmäßig durchgeführt werden sollten.

Am Anfang empfiehlt es sich, im Unterricht ein Wort oder einen kurzen Satz gemeinsam zu schreiben. Im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern über die Schreibweise des Wortes notieren Sie als Lehrkraft sukzessive das Wort für

alle sichtbar und normgerecht. Unter Ihrer Anleitung werden dann im Gespräch Strukturen der Schrift erklärt und Strategien genutzt.

Für den Einstieg eignen sich Wörter nach dem Baumuster I und II, später dann Wörter mit morphologischen und schließlich syntaktischen Besonderheiten. Merkwörter sind hingegen nur peripher Gegenstand eines Rechtschreibgesprächs, da man an ihnen keine Regelmäßigkeit erarbeiten kann.

überkreuzten Silbenbögen. Dabei ist die Linie des ersten Bogens dicker als die zweite, was den Betonungsunterschied illustriert (vgl. Abb. 7):

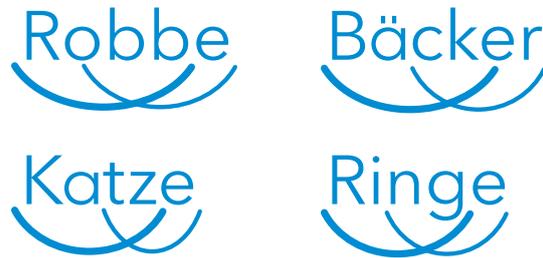


Abbildung 7: In Anlehnung an Šutalo 2024 (i. D.)

Die Schülerinnen und Schüler nähern sich dem Phänomen über eine explizite Sprachanalyse. Den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen und offenen und geschlossenen Silben haben sie mit den Baumustern I und II bereits kennengelernt:

[hy:tə] / [h'yftə]: <Hü-te> / <Hüf-te>

Diese kontrastieren sie nun mit dem dritten Baumuster, dem Silbengelenk:

[hʏtə]: <Hütte>.

So erkennen die Kinder, dass die Vokale sowohl in geschlossener Silbe als auch in Silbengelenken in der betonten Silbe auf gesprochener Ebene kurz ausgesprochen werden. Bei Wörtern mit einer geschlossenen Silbe ([h'yftə]) können jedoch beide Konsonanten herausgehört werden, bei Wörtern mit Silbengelenken ([hʏtə]) trifft dies nicht zu – hier ist nur ein Konsonant wahrnehmbar. Würden sie hier zwischen den Silben nur einen Konsonanten schreiben, hätten sie plötzlich eine offene Silbe mit einem langen Vokal in der ersten Silbe. Die Schülerinnen und Schüler erkennen also die Notwendigkeit, das Silbengelenk schriftlich zu kennzeichnen, damit das Wort nicht nach dem Baumuster I gelesen wird. Diese Kennzeichnung erfolgt durch die Setzung eines doppelten Konsonanten, der aber, wie gesagt, keinen eigenen Lautwert besitzt.

Dieser Erkenntnisprozess ist nicht ganz einfach und braucht daher etwas Zeit. Das Phänomen

GWS

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Zunächst phonographisches und silbisches Prinzip	Alle Kategorien (selten Merkwörter)
Baumuster I und II	
Später alle weiteren orthographischen Phänomene	

Einführung und Visualisierung von Silbengelenken

Nachdem Wörter der Baumuster I und II zunehmend sicher verschriftet werden, wendet sich der strukturorientierte Rechtschreibunterricht dem Baumuster III zu, den Silbengelenken. Wie in Kapitel 1.2 beschrieben, zählen zu den Silbengelenken alle Wörter, die entweder einen Doppelkonsonanten (<Himmel>, <Teller>) oder im Wortinneren ein <-tz>, <-ck>, <-ch>, <-sch>, <-x> oder <-ng> haben. Zur Erinnerung: Bei Wörtern mit einem Doppelkonsonanten sprechen wir nur einen, schreiben aber zwei Konsonanten, um die Vokalkürze für Leserinnen und Leser zu kennzeichnen. Das heißt, wir können diese auch *nicht* beim deutlichen und langsamen Sprechen oder beim Silbenklatschen heraushören. Aus dem Grund werden Wörter mit einem Silbengelenk auch nicht mit einzelnen Silbenbögen dargestellt, sondern mit sogenannten Kreuzbögen. Die überkreuzten Bögen zeigen, dass das Silbengelenk Bestandteil sowohl der ersten als auch der zweiten Silbe ist und beide Silben miteinander verbindet. Folgende Bilder zeigen Beispielwörter sowohl mit einfachen als auch weiteren Silbengelenken mit den

ist aber in sich logisch und deshalb lernbar. Zur Unterstützung gibt es neben den Silbenbögen genauso wie für die Baumuster I und II verschiedene Visualisierungen, also Häuschen, Zirkuswagen et cetera. (vgl. Abb. 8):

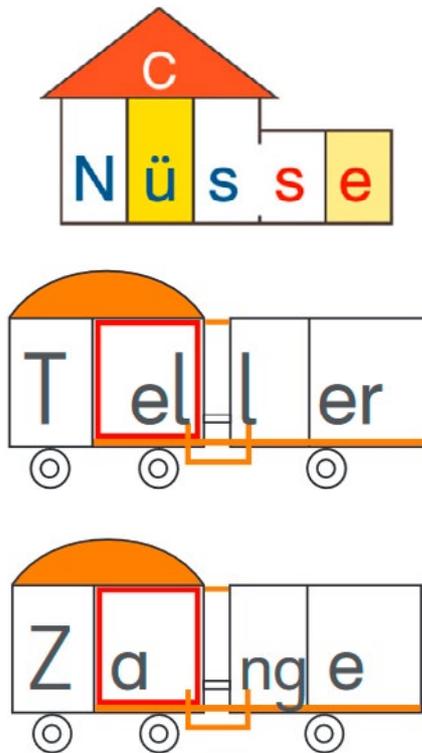
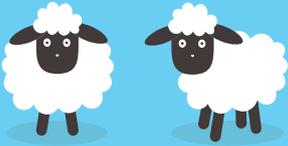


Abbildung 8: Verschiedene Visualisierungen von Wörtern mit Silbengelenkschreibung. Mildenerger Verlag (ABC der Tiere 2020), Schneider Verlag (Die Kinder vom Zirkus Palope 2019).

Im Unterricht stehen erst Silbengelenke mit Doppelkonsonanten im Fokus, bevor in einem nächsten Schritt die besonderen Silbengelenke mit <-tz>, <-ck>, <-ch>, <-sch>, <-x> und <-ng> betrachtet werden. In der Haus-Garagen-Darstellung wird im Baumuster III die Garage direkt mit dem Haus verbunden, was die ‚Untrennbarkeit‘ des Silbengelenks verdeutlicht. Ebenso verhält es sich mit den anderen beiden Darstellungen: Hier wird der Zirkuswagen ohne Dach (unbetonte Silbe) durch eine Klammer mit dem ersten Wagen verbunden.

Die analytische Arbeit mit Wörtern mit Silbengelenk ist nun vielfältig. Zunächst stehen kontrastive Betrachtungen im Fokus, also Vergleiche von Wörtern verschiedener Baumuster mit den jeweiligen Bögen und Visualisierungshilfen (vgl. Abb. 8). So können auch die besonderen Silbengelenke <-tz>, <-ck>, <-ch>, <-sch>, <-x> und <-ng> erarbeitet werden, die keine einfache Verdopplung der Konsonanten darstellen, zum Beispiel in der Gegenüberstellung: <Glatze> vs. <tan-zen>.

Offene Silbe	Geschlossene Silbe	Silbengelenke
		
<p data-bbox="300 629 480 734">Auge</p>	<p data-bbox="703 629 922 734">Ampel</p>	<p data-bbox="1161 629 1300 734">Affe</p>
		
<p data-bbox="300 1234 480 1339">Löwe</p>	<p data-bbox="703 1234 922 1339">Wolke</p>	<p data-bbox="1145 1234 1321 1339">Ritter</p>
		
<p data-bbox="284 1832 504 1937">Schafe</p>	<p data-bbox="663 1832 959 1937">Strümpfe</p>	<p data-bbox="1126 1832 1342 1937">Brücke</p>

In Anlehnung an Šutalo (i. V.); Weinhold/Bohrmann 2024 (i. V.)

GWS
S. 16

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Silbisches Prinzip Silbengelenk	Kategorie 4: Silbengelenke

Wortbausteine kennenlernen durch erstes Umstellen

Im Laufe des Rechtschreiberwerbs erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Wörter aus Bausteinen (Morphemen) bestehen, die nicht – wie die Silbe – rhythmischer Natur sind, sondern eine semantische (inhaltliche) oder grammatische Funktion haben. Hier treffen sich also Rechtschreib- und Grammatikunterricht! Um Bausteine wahrzunehmen ist es zunächst sinnvoll, sie wortwörtlich hin- und herzubauen und dabei zu beobachten, ob und wie sich der Sinn des Wortes ändert. Hierbei bietet sich eine materielle, haptische Unterstützung an, wie z. B. beschriftete Legosteine, Wort-Würfel oder Papierstreifen, mit denen gearbeitet werden kann.

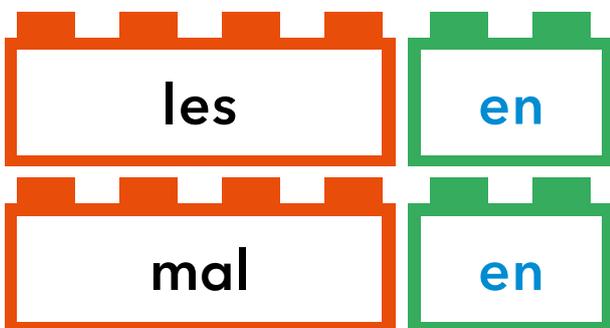


Abbildung 9: Wortbausteine.

Das Umstellen der Wortbausteine kann entlang verschiedener Phänomene aus dem morphematischen Bereich geschehen. Immer stellt sich für die Lernenden die Frage, wie sich der Sinn des Wortes dabei ändert.

Ein Beispiel wäre das Umstellen von Komposita: {Apfel}{Baum} – {Baum}{Apfel}.

Ein weiteres Beispiel ist das Untersuchen der Bedeutungsänderung, wenn Präfixe verändert werden: {vor}{fahren}, {um}{fahren}; {ab}{holen}, {weg}{holen}.

Erkenntnisreich ist außerdem das Umstellen von Verben mit Präfixen, die im Satzkontext entweder trennbar oder nicht auftreten.

Trennbar: <einkaufen>

<wir gehen {ein}{kaufen}>, <wir {kaufen} {ein}>.

Nicht trennbar: <verstehen>

<ich will dich {ver}{stehen}>, *<wir {stehen} dich {ver}>.

Was sich dabei bei den Schülerinnen und Schülern einstellt, ist die sogenannte „morphologische Bewusstheit“ (Volkmer et al. 2019), die sie brauchen, um später orthographisch, aber auch sprachlich-stilistisch angemessen zu schreiben.

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Morphologisches Prinzip	Kategorie 8: Komposita Kategorie 9: Affixe

GWS
S. 17 und 18

Grammatische Wortbausteine (Konjugation von Verben)

Bei der Wortflexion bleibt das Stammmorphem in der Regel in seiner Schreibweise konstant: Wir schreiben zum Beispiel <legen, du legst>, obwohl in der flektierten Form der 2. Person Singular kein /g/ wahrnehmbar ist, sondern ein /ks/, der Auslaut also verhärtet ist (Kap. 1.3).

Um dieses Phänomen zu erarbeiten, ist erneut eine visuelle oder auch haptische Darstellung der Wortbausteine hilfreich. Bei der Verbflexion wird der Verbstamm als feste Größe präsentiert, an die das grammatische Suffix, also die Form der Konjugation, angehängt wird.

Infinitiv	1. Pers. Sing.	2. Pers. Sing.	3. Pers. Sing.	1. Pers. Plur.	2. Pers. Plur.	3. Pers. Plur.
{leg}{en} {mal}{en} {lern}{en} {reis}{en} ...	ich ... {e}	du ... {st}	er/sie/es ... {t}	wir ... {en}	ihr ... {t}	sie ... {en}

Auslautverhärtung (vgl. Kap. 1) wird in der Schrift jedoch nicht berücksichtigt. Trotz stimmloser Aussprache bleibt die Schreibung konstant. Die populäre didaktische Unterstützung für dieses Phänomen ist die Strategie des Verlängerns. Das Wort wird mit einem Vokal beginnend verlängert, <Hund> - <Hunde>, wodurch der kritische Konsonant in den Silbenanfangsrand rutscht. Hier hat er eine andere, nämlich stimmhafte Lautung. Die Verhärtung verschwindet und die Schreiberin beziehungsweise der Schreiber weiß, welcher Konsonant geschrieben werden muss.

GWS

S. 21

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Morphologisches Prinzip	Kategorie 13b: Verben

Um den Komplexitätsgrad beim Erwerb des Verlängerns erst nach und nach zu steigern, sollte folgende Reihenfolge beachtet werden: Zunächst üben Sie an einfachen Substantiven und Adjektiven, erst später an Komposita und Verben. Der Grund ist einfach: Bei Substantiven und Adjektiven sind die zu überprüfenden Stellen am Ende des Wortes (<Kind> = <Kinder>, <klug> = <klüger>, <Mund> = <Münder>), wohingegen die relevante Stelle bei Verben nicht immer am Wortende zu finden ist: <kriegt>, <kriegte> vom Infinitiv <kriegen>. Erst zum Schluss sollten Komposita thematisiert werden (<Königsmantel, kindgerecht>), die wie die flektierten Verben erst zerlegt werden müssen, um sie abzuleiten. Für alle Komplexitätsgrade finden Sie Modellwörter im Rechtschreib-Grundwortschatz.

Die morphologischen Klassiker: 1.) Verlängern

Unter den Begriffen ‚Verlängern und Ableiten‘ werden zwei klassische Herleitungsstrategien gefasst, mit denen die morphologischen Phänomene ‚Auslautverhärtung‘ und ‚Umlautschreibung‘ verschriftet werden können. Die Schülerinnen und Schüler betrachten also die Ebene der Wortbausteine (Morpheme), um zur richtigen Schreibung zu gelangen, wobei die Lautung in der Silbe auch hierbei eine Rolle spielt.

Das Verlängern betrifft Falschschreibungen, wie zum Beispiel <*Hunt> oder <*kintlich>. Diese Schreibungen kommen zustande, weil die Kinder am Ende des Wortes oder der Silbe eine Verhärtung, also ein [t], wahrnehmen. Diese

Eine visuelle Unterstützung bietet ein erweitertes Häuser-Modell, das bekannt geworden ist unter dem Titel „Der Trick mit dem Knick“ (Bredel 2010). Ziel ist es, die Wortbausteine, genauer: Stamm- und Flexionsmorphem, visuell zu greifen und dadurch die Auslautverhärtung zu verdeutlichen (vgl. Abb. 10).

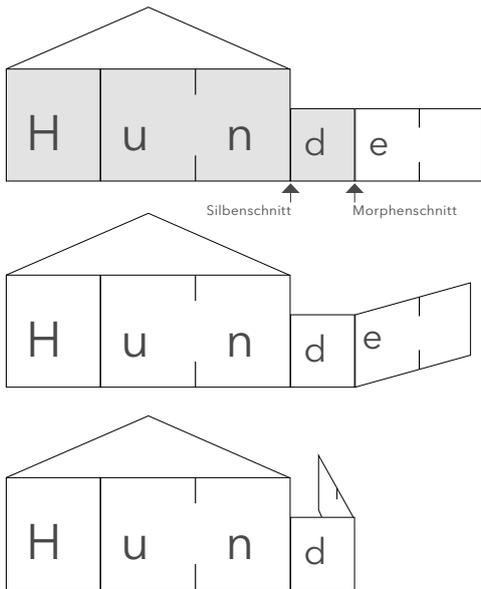


Abbildung 10: Der Trick mit dem Knick (Bredel 2010).

Die Abbildung 10 zeigt das Häuser-Modell in zwei verschiedenen Varianten. Das obere Modell ist die gängige Variante, bei der das Stammmorphem jedoch grau hinterlegt ist. Die beiden anderen Abbildungen zeigen den „Trick mit dem Knick“. Hierbei wird das Flexionsmorphem im übertragenen Sinne weggeknickt und damit das Stammmorphem sichtbar.

GWS

S. 19

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Morphologisches Prinzip Stammkonstanz	Kategorie 10b: Konsonantische Ableitung

Die morphologischen Klassiker: 2.) Ableiten

Ableiten meint jene Strategie, die Schreiberinnen und Schreibern hilft, Fehler wie <*Heuser> und <*kelter> zu vermeiden. Mit dem Ableiten werden morphologisch verwandte Wörter gesucht, um Umlautschreibungen korrekt zu verschriften. <Häuser> ist verwandt mit <Haus> und <kälter> mit <kalt>; es gibt also in beiden Fällen einen Verwandten mit <au> beziehungsweise <a>, was ein relativ sicheres Zeichen dafür ist, dass hier ein Umlaut verschriftet werden muss. Manche Fälle sind irreführend: <Eltern> hat nichts mit <alt> zu tun, daher nicht <*Ältern>. Diese Besonderheiten

müssen auswendig gelernt werden (Reißig 2014). Der Rechtschreib-Grundwortschatz bietet Wörter unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, also z. B. auch solche mit Wortartenwechsel in der Ableitung (<kämpfen> - <Kampf>).

GWS

S. 19

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Morphologisches Prinzip Stammkonstanz	Kategorie 10a: Vokalische Ableitung mit a/au

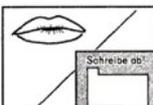
Richtiges Abschreiben

Im Anfangsunterricht der Grundschule hat das Abschreiben als Übungsform durchaus seinen Platz. Es sollte aber ein erkundendes aktives Abschreiben sein und kein gedankenloses Abmalen einzelner Wörter und Sätze. Wenn die Schülerinnen und Schüler beim Abschreiben einzelne Schritte befolgen und dadurch den Schreibprozess verlangsamen, fokussiert sich ihre Aufmerksamkeit auf das Erkunden der Wörter und sie können entscheidende Wortmerkmale wahrnehmen. Die einzelnen Schritte des Abschreibens müssen sorgfältig eingeführt und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam eingeübt werden. Erst anschließend können sie das Procedere alleine durchführen. Eine mögliche Vorgehensweise bieten folgende Abschreibetipps:

Abschreibetipps

- 

Lies leise das Wort oder den Textabschnitt, den du dir merken kannst!
- 

Lies in der Merksprache! Spüre schwierige Stellen auf und kreise sie ein! Erkläre oder merke dir die Schreibweisen!
- 

Decke das Wort oder den Textabschnitt ab, schreibe auswendig ins Heft und sprich dabei leise mit!
- 

Vergleiche und verbessere! Erkläre dir die Schreibweisen nochmal oder merke sie dir!

Abbildung 11: TKK - Text-Korrektur-Karte, Rückseite (Leßmann 2023, 53).

Bei der Auswahl des Wortmaterials gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder haben die Wörter auch bei den Abschreibübungen Modellcharakter – dann bieten sich alle Wörter aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz an. Oder aber Sie fokussieren in bestimmten Lernphasen explizit Ausnahmewörter und nutzen hier das Abschreiben zum besseren Einprägen. Dann sind die Merkwörter oder Wörter mit Dehnungs-h und Doppelvokal eine gute Wahl. Grundsätzlich sei aber darauf hingewiesen, dass Abschreibübungen nur eingebettet in einen strukturorientierten Unterricht ihre lernförderliche Wirkung entfalten können.



GWS

S. 19

GWS

S. 17 und 19

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Alle	Alle Kategorien
Ausnahmen	Kategorie 6: Dehnungs-h Kategorie 7: Doppelvokal Kategorie 11: Merkwörter

„Kleine Wörter“ üben: Umgang mit Funktionswörtern

Funktionswörter kommen in fast jedem Satz vor. Es sind die ‚kleinen Wörter‘, die das Gefüge zusammenhalten. Dennoch haben sie oftmals in den Unterrichtsmaterialien zum Rechtschreiben nur eine geringe Bedeutung. Für das flüssige Textschreiben sind sie jedoch unerlässlich. Ein Ziel des Unterrichts ist es daher, dass die Schülerinnen und Schüler diese Wörter möglichst zügig fehlerfrei schreiben können, um ihre Aufmerksamkeit nicht auf deren Schreibung, sondern auf die inhaltliche, sprachliche und ästhetische Gestaltung eines Textes richten zu können. Daher sollten diese Wörter bereits im Anfangsunterricht geübt werden.

Für das Richtigschreiben ist von Vorteil, dass die Funktionswörter sehr häufig sind, was das Erlernen der Schreibweise erleichtert. Allerdings sind einige von ihnen besonders fehleranfällig, sodass sie intensiv geübt werden müssen.

Sie als Lehrkraft können die Liste der Funktionswörter aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz mit dem Text Ihrer Schülerinnen und Schüler vergleichen, um einordnen zu können, welche Funktionswörter bereits beherrscht werden. Sicher werden Sie weitere Funktionswörter finden – die Liste aus dem Grundwortschatz kann nur ein kleiner Ausschnitt sein. Diesen Vergleich könnten auch die Schülerinnen und Schüler alleine oder in Partnerarbeit durchführen, um zu erkennen, dass die Funktionswörter einen großen Teil ihres Textes ausmachen und es somit sinnvoll ist, diese sicher zu beherrschen.

Fehlschreibungen, die besonders gehäuft vorkommen, werden mit den Schülerinnen und Schülern individuell besprochen und können für einige Zeit visuell auf dem Tisch oder in der Federtasche zur Verfügung stehen. Auch überindividuell können Funktionswörter thematisiert werden, indem die Top-(Fehler-)Wörter im Klassenverband gesammelt werden.

Beim Üben werden die Funktionswörter in Sätze oder kleine Sinneinheiten eingebunden, sodass die Lernenden sie nicht nur isoliert, sondern in Kontexten wahrnehmen. Die Übungsphasen beinhalten sowohl häufiges Schreiben als auch häufiges Lesen der Wörter.

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Alle	Kategorien 12: Funktionswörter

GWS

S. 20

3.2 Jahrgangsstufen 3 und 4

Die im Folgenden dargestellten Praxisbeispiele werden hauptsächlich in den Jahrgangsstufen 3 und 4 zu finden sein. Natürlich gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die derlei Angebote schon vorher gebrauchen können, ebenso wie jene, die eine weitere Differenzierung nötig haben. Einige Verfahren aus dem Anfangsunterricht werden in den höheren Jahrgangsstufen fortgeführt, so zum Beispiel das Rechtschreibgespräch.

Rechtschreibgespräche in den Jahrgangsstufen 3 und 4

Rechtschreibgespräche bilden weiterhin ein zentrales Element des Rechtschreiblernens. Es gibt hierbei verschiedene Varianten, die Sie je nach Bedarf einsetzen können:

- gemeinsame Rechtschreibgespräche mit der ganzen Klasse: Wort des Tages, Satz der Woche
- individuelle Rechtschreibgespräche zwischen Lehrkraft und Kind, zum Beispiel zu individuellen Fehlerschwerpunkten
- kooperative Rechtschreibgespräche zwischen zwei Kindern, zum Beispiel beim gemeinsamen Arbeiten an eigenen Texten

Besonders bei der Arbeit am eigenen Text stoßen die Lernenden auf Wörter, die zwar nicht im Rechtschreib-Grundwortschatz auftreten, aber über die erworbenen Strukturen der Modellwörter hergeleitet werden können. Auf diese Weise können neue Stolperstellen erkannt und gelöst werden.

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Alle	Alle Kategorien (selten Merkwörter)

GWS

Sätze untersuchen: Die satzinterne Großschreibung mit Umstellproben und Treppengedichten erarbeiten

Um die besonders herausfordernde satzinterne Großschreibung zu erarbeiten, brauchen die Schülerinnen und Schüler zunächst einen sicheren Umgang mit der Einheit ‚Satz‘ und dessen Elementen. Ziel ist zunächst, die Zusammengehörigkeit von Satzgliedern zu erfahren und den Kern des Satzes, das Verb, zu ermitteln. Eine Möglichkeit ist, einen Aussagesatz (Verbzweitstellung) in Satzgliedern auf Karten oder Plakate zu schreiben und dann mittels Umstellen verschiedene Varianten zu bilden (vgl. Abb. 12).

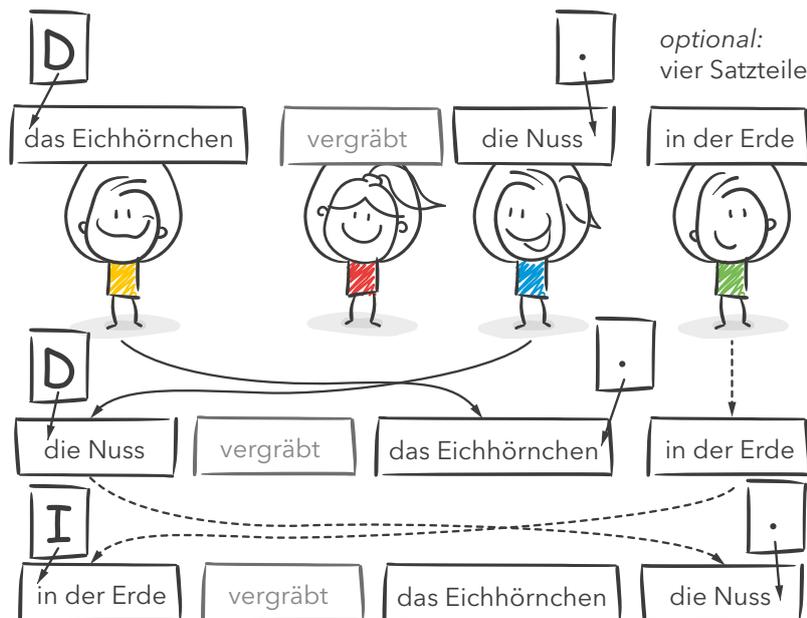


Abbildung 12: Umstellmöglichkeiten von Satzteilen. Die Großbuchstaben werden eingesetzt, wenn der Satzteil am Satzanfang steht. Der Punkt wird optional nach drei oder vier Satzteilen gesetzt (Rautenberg et al. 2019, 15).

Ob als Kärtchen auf dem Tisch oder mit großen Plakaten, die einzelne Schülerinnen und Schüler halten – die Erkenntnis ist, dass sich Aussagesätze umstellen lassen, dass Wörter in Satzgliedern zusammenstehen und dass das Verb dabei immer an derselben Stelle verbleibt.

Im nächsten Schritt dieser grammatischen Analysen sollen die Lernenden erkennen, was die Nominalphrasen eines Satzes sind und dass diese durch Adjektivattribute erweitert werden können. Ein Beispiel (Abb. 13):

Die Prinzessin
 Die schöne Prinzessin
 Die schöne, freundliche Prinzessin
küsst
 den Frosch
 den grünen Frosch
 den grünen, kleinen Frosch.



Abbildung 13: in Anlehnung an Rautenberg et al. 2019, Foto Šutalo.

Durch die attributive Erweiterung des Kerns der Nominalphrase verschiebt sich dieser weiter nach rechts. Dadurch entsteht in den Zeilen die Form einer Treppe – daher der Begriff ‚Treppengedicht‘. Solche Treppengedichte können die Schülerinnen und Schüler in handlungsorientierten Aufgaben selber bilden; Ausgangspunkt sind einfache Aussagesätze mit zwei Nominalphrasen (zum Beispiel: Der Hase springt über die Wiese.

Der Schornsteinfeger kauft einen Besen. Der Jaguar liebt das Rennen.). Hierbei können alle Wörter des Rechtschreib-Grundwortschatzes verbaut werden. In diesem Zuge wird von den Lernenden erkannt, dass das letzte Wort je Zeile, also das rechte Ende der Nominalphrase, immer großgeschrieben wird, die beschreibenden, attributiven Wörter hingegen klein. Die Schülerinnen und Schüler markieren die Großschreibung deutlich.

Mit diesem Herangehen ist der erste Schritt für eine syntaxbezogene Herleitung der Großschreibung erfolgt. Auch Substantivierungen wie <Rennen> werden auf diese Weise erfasst. Die syntaxbasierte Erarbeitung jenseits von einfachen Hauptsätzen ist der darauffolgende Lernschritt. Hierzu bieten sich entsprechende Materialien an (vgl. Rautenberg et al. 2010; Röber-Siekmeyer 1999; Günther/Nünke 2005).

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Syntaktisches Prinzip Groß- und Kleinschreibung	Alle Kategorien, Insbesondere Kategorie 13: Wortarten

GWS
S. 20, 21, 22

Umgang mit dem Dehnungs-h

Einigen Wörtern beziehungsweise Morphemen mit Dehnungs-h begegnen die Schülerinnen und Schüler bereits in den ersten beiden Jahrgangsstufen, so zum Beispiel das häufige <fa^hren>. Da es sich um ein Ausnahmephänomen handelt (vgl. Kap. 1.2), müssen Morpheme mit Dehnungs-h letztlich auswendig gelernt werden, weshalb sie zum Beispiel bei den Abschreibübungen genannt werden (s. o.). Für Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe kann es jedoch nützlich sein, die Faustregel für die Dehnungs-h-Wörter zu lernen: Ein Dehnungs-h kann nur nach einem langen Vokal und nur vor den Konsonanten <l, m, n, r> stehen (vgl. Betzel/Droll 2020, 61 ff.). Um häufige Dehnungs-h-Wörter einzuschleifen, können zum Beispiel mit den Wörtern aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz Wortfamilien gebildet und in diesem Zuge auch die Stammkonstanz verinnerlicht werden:

<fahren>: Fahrrad, gefahren, fuhr, Fuhrwerk, Fahrzeug

<fühlen>: Gefühle, einfühlsam, wetterfühlig, fühlst

GWS

S. 17

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Silbisches und morphologisches Prinzip Dehnungs-h Stammkonstanz	Kategorie 6: Dehnungs-h

Erarbeitung und Visualisierung des Silbeninitialen <h>

Im Gegensatz zum Dehnungs-h kann das Silbeninitial <h> verlässlich bestimmt werden. Fehlschreibungen von Schülerinnen und Schülern können einen guten Anlass bieten zur Erarbeitung dieses Phänomens. Die Schülerinnen und Schüler überprüfen dabei fehlerhafte Schreibungen mit fehlendem Silbeninitialen <h>, zum Beispiel <*see>, <*fliee>, <*gee> oder <*Müe>. Die Fehlschreibungen werden einige Schülerinnen und Schüler dazu verleiten, Einsilber zu bilden und diese auch so zu lesen, obwohl es sich bei den Wörtern um Zweisilber handelt. Sie lesen und verstehen also zum Beispiel <See> und nicht das Verb <sehen>. So wird die Funktion des stummen <h> deutlich: Das <h> ist ein Lesehinweis, der zeigt, dass es sich bei dem Wort um einen Zweisilber handelt. Das <h> markiert den Beginn der nächsten Silbe.

Eine visualisierende Unterstützung bietet wieder das Häuser-Modell. In dem Modell wird deutlich, dass der Anfangsrand der unbetonten Silbe in der Regel durch einen Konsonanten besetzt sein muss, auch wenn es sich hierbei um ein stummes <h> handelt, welches nicht zu hören ist.

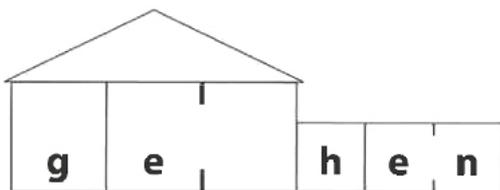


Abbildung 14: Häuschen mit Silbeninitialen <h>. (Bredel 2010).

Es wird also wie auch schon beim Silbengelenk *nicht* suggeriert, man könne das /h/ beim normalen Sprechen hören. Natürlich können wir es in der Aussprache künstlich hörbar machen, wenn wir wissen, dass es dort steht. Aber für die Herleitung hilft uns das nicht.

Der Rechtschreib-Grundwortschatz bietet häufige Wörter mit Silbeninitialen <h>; Wortschreibungen, die nicht mit einem Silbeninitialen <h> verschriftet werden, gelten hingegen als Ausnahmeschreibungen und müssen von den Schülerinnen und Schülern auswendig gelernt werden (zum Beispiel <Ei-er>).

GWS

S. 16

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Silbisches Prinzip Silbeninitialen <h>	Kategorie 5: Silbeninitialen <h>

Integrative Arbeit an morphologischen und silbischen Phänomenen

Die Arbeit an Wortbausteinen, die im Anfangsunterricht begonnen wurde, wird sukzessive weitergeführt. Dabei greifen im Sinne des integrativen Charakters der orthographischen Prinzipien verschiedene sprachliche Ebenen ineinander. So ist zum Beispiel das Silbeninitial <h> nicht nur auf silbischer Ebene interessant (s. o.), sondern auch auf morphologischer. Die mit dem „Trick mit dem Knick“ eingeführte Darstellung von Wortbausteinen in dem Häuser-Modell kann für silbische Phänomene wie das Silbeninitial <h> hilfreich sein (Abb. 15).

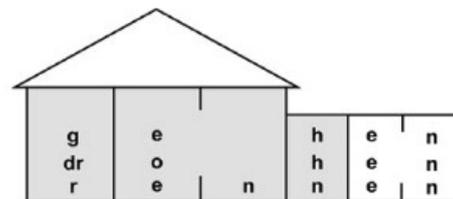


Abbildung 15: Trick mit dem Knick beim Silbeninitialen <h> (Betz/Droll 2020, 57).

Die farbliche Markierung des Stammes zeigt, dass das Silbeninitial <h> ‚vererbt‘ wird, auch wenn es in einigen Formen nicht silbeninitial vorkommt,

zum Beispiel in <näht>, <geht> oder <sieht>. All diese Wörter enthalten ein vererbtes Silbeninitiales <h>, obwohl es sich um Einsilber handelt.

Dasselbe gilt für Silbengelenke, die in vererbter Form auftreten und trotz einer veränderten Wortumgebung beibehalten werden, zum Beispiel <kommst> oder <Rennrad>.

Rechtschreibkontrolle und -korrektur bei eigenen Texten

Beim Verfassen eigener Sätze und Texte konzentrieren sich Schülerinnen und Schüler vor allem auf Inhaltliches, also auf das Ideenfinden und Formulieren. Das Richtigschreiben tritt vor diesen komplexen Handlungen häufig in den Hintergrund. Im Anschluss an den Schreibprozess sollten Sie den Schülerinnen und Schülern daher ausreichend Zeit einräumen, ihre Rechtschreibung zu kontrollieren und zu überarbeiten. So eine zielgerichtete Überprüfung fällt den Lernenden jedoch oft schwer. Wie sie dabei systematisch vorgehen, lernen sie Schritt für Schritt im Unterricht. Folgende Punkte sind dabei hilfreich:

- Kontrolle Wort für Wort im Text. Eine Möglichkeit, um Abstand vom Inhalt zu gewinnen und sich auf die Rechtschreibung auf Wortebene konzentrieren zu können, ist, den Text rückwärts von hinten nach vorne durcharbeiten.
- Zweifelsfälle markieren, bekannte Strategien anwenden und, falls weiterhin Unsicherheit besteht, im Wörterbuch nachschauen.
- Mit dem Wissen um die eigenen „Fehlervorlieben“ den Text auf diese hin überprüfen und gegebenenfalls korrigieren (Leßmann 2013, 52).

Verschmelzung an der Morphemgrenze

Ein weiteres morphologisches Phänomen sind lautliche Verschmelzungen an der Morphemgrenze: Wir schreiben <Tellerrand>, sprechen aber nur ein /r/. Um Schreibungen an der Morphemgrenze richtig zu verschriftlichen, müssen Schülerinnen und Schüler wiederum in der Lage sein, Wörter in deren Einzelteile zu segmentieren. Dafür eignen sich am Anfang zunächst Komposita ({Fahr}-{rad}), um in einem weiteren Schritt mit Affixen ({ab}-{biegen}) zu arbeiten. Diese Doppelkonsonanten sind nicht zu verwechseln mit einem Silbengelenk! Um keine Verwirrung beim Lernen zu erzeugen, sollten in diesem Fall also das silbische Phänomen Silbengelenk und das morphologische Phänomen Verschmelzung an der Morphemgrenze deutlich separiert betrachtet werden. Modellwörter mit diesem Rechtschreibphänomen sind im Rechtschreib-Grundwortschatz eher rar, können aber durch Zusammensetzung selbst gebildet werden.

3.3 Mehrsprachige Settings

Unsere Klassenzimmer sind mehrsprachig. Für den Schriftspracherwerb und für Sie als Lehrkräfte gibt es dafür ein paar Dinge zu wissen und zu beachten, um Kindern mit einem mehrsprachigen Hintergrund mögliche Hürden aus dem Weg zu räumen. Grundsätzlich ist der Schriftspracherwerb für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht zwangsläufig schwerer. Er ist auch nicht zwangsläufig anders! Für alle Kinder gilt, ob nun monolingual oder mehrsprachig, dass ein „entdeckendes Lernen und aktives Erforschen von Sprache zum Erkennen und Begreifen sprachlicher Strukturen“ (Müller 2019, 92) von Vorteil ist. Aus dem Grund können die didaktischen Hinweise, die in Kapitel 3.1 aufgelistet sind, auch bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache angewendet werden – es wird kein ‚besonderer‘ Unterricht benötigt.

GWS
S. 16

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Morphologisches und Silbisches Prinzip	
Vererbtes Silbengelenk	Kategorie 4: Silbengelenke
Vererbtes Silbeninitiales <h>	Kategorie 5: Silbeninitiales <h>

GWS
S. 17

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Morphologisches Prinzip	
Verschmelzung an der Morphemgrenze	Kategorie 8: Komposita u. w.

Bei allen Kindern liegt im Schriftspracherwerb zunächst der Fokus auf der Wahrnehmung und Interpretation von Prosodie, vor allem auf der Betonung und der Vokallänge (Kap. 3.1). Im Weiteren werden diese Phänomene dann mit der Schriftstruktur und der Schriftanalyse verknüpft. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können dabei besondere Schwierigkeiten haben, die in der Phonologie und Struktur der Erstsprache begründet sind. Ganz einfach: Wer in seiner Erstsprache zum Beispiel keine Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen kennt, wird zunächst Probleme haben, diese im Deutschen unterscheiden zu können.

Im Folgenden stellen wir die türkische, polnische, ukrainische, russische und arabische Sprache näher vor. Ziel ist, diese exemplarischen Migrationssprachen so weit zu charakterisieren, dass wir ausreichend Informationen haben, um im Rechtschreibunterricht darauf eingehen zu können. Es geht also um jene Merkmale, die Stolperstellen im Schriftspracherwerb des Deutschen darstellen könnten (vgl. Tabelle 3).

Türkisch (Jeuk 2012; Schroeder/ Şimşek 2014)	Polnisch (Blaszczak 2014)	Ukrainisch (Gagarina 2014)	Russisch (Gagarina 2014)	Arabisch (Zeldes/Kanbar 2014)
(Mögliche) Stolperstellen im Schriftspracherwerb				
Prosodie (Wortbetonung)				
Betonung auf der zweiten Silbe (Jambus)	Vorletzte Silbe ist betont.	Ausgeprägte Tendenz zu offenen Silben Betont werden immer unterschiedliche Silben (Wortbetonung frei).	Wörter können auf unterschiedlichen Silben betont werden (Wortbetonung frei).	Die Betonung ist nicht bedeutungsunterscheidend.
Vokale/Vokallänge				
Es gibt keine langen Vokale.	In der Regel werden die Silben kurz ausgesprochen, auch bei betonten Silben.	Keine nasalen Vokale Kein Unterschied hinsichtlich der Vokallänge	Keine Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen Keine nasalen Vokale	Es gibt lange und kurze Vokale. Im Geschriebenen wird meistens auf Vokale komplett verzichtet, sie werden jedoch ‚mitgelesen‘.
	Keine Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen Diphthong /eu/ wird nicht wie im Deutschen ausgesprochen, sondern die Phoneme einzeln nacheinander.	Pleophonie: Lautkombinationen or/ol/er/el bekommen zusätzlich einen Vokal (z. B. moloko für <Milch>.	Pleophonie: Lautkombinationen or/ol/er/el bekommen zusätzlich einen Vokal (z. B. moloko für <Milch>.	

Türkisch (Jeuk 2012; Schroeder/ Şimşek 2014)	Polnisch (Błaszczak 2014)	Ukrainisch (Gagarina 2014)	Russisch (Gagarina 2014)	Arabisch (Zeldes/Kanbar 2014)
Silbengelenke/Doppelkonsonanten				
Keine Silbenge- lenke	Doppelkonsonan- ten sind hörbar. Sie werden ein- zeln ausgespro- chen.	Doppelkonsonan- ten kommen vor.	Doppelkonso- nanten kommen selten vor.	Doppelkonso- nanten kommen vor, allerdings vorwiegend, um den Konsonanten lang auszuspre- chen und nicht, um die Vokalkürze hervorzuheben.
Schwa-Laut (im deutschen Trochäus in der Reduktionssilbe <Pinsel, Kinder>)				
Kein Schwa	Kein Schwa	Unbetontes [ɨ] (y) klingt ähnlich dem deutschen Schwa.	In unbetonten Silben gibt es ein Schwa und sogar das a-Schwa (<Kater>).	Kein Schwa
Buchstaben/Grapheme				
29 Buchstaben; davon 8 Vokale	32 Buchstaben; davon 9 Vokale	33 Buchstaben; davon 6 Vokale	33 Buchstaben; davon 10 Vokale	28 Buchstaben; davon 3 Vokale ([a], [u], [i])
Keine Konsonan- tencluster; nur einfache An- fangsränder oder nackte Silben	Kein ö und ü		Vier Buchstaben repräsentieren zwei Laute: <ë> [jo], <e> [e], ю [ju], я [ja]. Drei Vokale, die nur in unbeton- ten Silben vor- kommen (Schwa, a-Schwa und i)	Kein Konsonan- tencluster am Anfang der Silbe Nur einfache An- fangsränder

Tabelle 3: Überblick über Stolperstellen im Schriftspracherwerb des Deutschen bei exemplarischen Migrations-sprachen als Erstsprache.

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass nicht jede Sprache dem gleichen Betonungsmuster und demselben Vokalverhalten wie im Deutschen folgt, entsprechend haben Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in den meisten Fällen ein anderes „phonologisches Sieb“ (Trubetzkoy 1939/1971, 49). Das bedeutet, dass sie zunächst bestimmte prosodische Merkmale tatsächlich kaum wahrnehmen können; sie fallen durch ihr ‚Sieb‘. Dazu zählen folgende Phänomene:

1. Vokallänge

Das klassische Beispiel dafür ist die bereits angesprochene Unterscheidung der Vokallänge. Schülerinnen und Schüler mit Russisch, Polnisch, Ukrainisch oder Türkisch als Erstsprache, die bisher wenig Kontakt zur Zweitsprache Deutsch hatten, nehmen die Unterschiede in der Vokallänge in deutschen Wörtern nicht wahr (Błaszczak 2014, 75; Schroeder/ Şimşek 2014, 122). Sie hören daher keinen Unterschied in der Aussprache von Minimalpaaren wie [m'i:tə] (<Miete>) und [m'itə]

(<Mitte>) oder [h'y:tə] (<Hüte>) und [h'ytə] (<Hüte>). Ähnlich verhält es sich mit dem Schwa, das in einigen Sprachen gar nicht existiert (s. Tab. 3). Was Kinder mit diesen Schwierigkeiten nicht hören können, können sie von sich aus nicht schreiben. Sie können aber andersherum die Schrift als Lernhilfe nehmen: Sie können die unterschiedliche Vokalquantität und den Schwa-Buchstaben in der Schrift angezeigt sehen! Die Baumuster der Schrift zeigen ihnen, dass es einen Unterschied in der Vokallänge gibt; der <e>-Buchstabe in der Reduktionssilbe repräsentiert das schwer wahrnehmbare Schwa. Eine Unterstützung zur Entwicklung der prosodischen Differenzierungen sind also nicht ausschließlich Hör- und Sprechübungen, sondern die systematische Auseinandersetzung mit Schrift – so wie es der strukturorientierte Rechtschreibunterricht ohnehin vorsieht und wie es die vorliegenden Praxisbeispiele zeigen.

2. Betonung

Es können Missverständnisse entstehen, wenn Schülerinnen und Schüler einen Wortakzent falsch setzen oder ihn nicht wahrnehmen können, wie zum Beispiel bei den Wörtern <'umfahren> vs. <um'fahren> oder <'übersetzen> vs. <über'setzen> (vgl. ebd., 75). Dies kann zum Beispiel bei Schülerinnen und Schülern mit Arabisch als Erstsprache geschehen, da die Betonung in der Erstsprache nicht bedeutungsunterscheidend ist. Bei diesen Schwierigkeiten können die Lernenden durch eine visuelle Unterstützung der morphologischen und silbischen Strukturen und insbesondere der Betonung entlastet werden. Die unterschiedlichen Silbenbögen zeigen die Betonung ebenso wie die Haus-Struktur (mit oder ohne Dach, vgl. Kap. 3.1).

3. Konsonantencluster

Im Türkischen gibt es keine Konsonantencluster, das heißt, der Silbenanfangsrand ist einfach (nur mit einem Konsonanten) besetzt. Im Deutschen kann der Anfangsrand einfach (<Felder>) oder komplex (<Straße>) sein. Ein typischer Umgang türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler mit diesem Phänomen ist daher, komplexe Anfangs-

ränder im Deutschen durch eingefügte Vokale aufzubrechen. Es entstehen Schreibungen wie <*Fu_lukzeuk> (vgl. Jeuk 2012).

4. Doppelkonsonanten

Die oben bereits beschriebene Problematik in der Wahrnehmung von Vokallängen erweitert sich bei Schülerinnen und Schülern mit Erstsprache Arabisch; und zwar besonders bei denjenigen, die bereits eine beginnende Alphabetisierung in der Erstsprache durchlaufen haben. Diese Kinder können durch die Struktur der Erstsprache dazu verleitet werden, Doppelkonsonanten im Deutschen nicht als Lesehinweis für den vorangehenden Vokal oder als Morphemschnitt zu lesen, sondern stattdessen die gedoppelten Konsonanten selbst lang auszusprechen.

Festgehalten werden kann bei all den hier in Kürze genannten Phänomenen: Der schleswig-holsteinische Rechtschreib-Grundwortschatz bietet passendes Wortmaterial, an dem sich verallgemeinerbare Kenntnisse erlernen lassen, damit alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Erstsprache, den Schriftspracherwerb erfolgreich meistern können.

Um den Schriftspracherwerb in mehrsprachigen Settings sinnvoll mit dem Wortschatzerwerb zu verknüpfen, bietet der Rechtschreib-Grundwortschatz zusätzlich die Kategorie ‚Themen-Wortschätze‘. Diese Wörterlisten, die gewissermaßen ‚neben‘ dem strukturorientierten Rechtschreibunterricht stehen, dienen der allgemeinen Spracharbeit mit Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem Hintergrund. Ferner liefern sie Anregungen für den Textschreibunterricht, sei es für ein- oder mehrsprachige Settings.

Orthographischer Bereich	Rechtschreib-Grundwortschatz
Wortschatzerweiterung (nicht genuin Orthographie!)	Kategorie 14: Themen-Wortschätze

GWS

S. 22, 23, 24, 25

4 Exkurs: Rechtschreibkompetenz diagnostizieren

Um das Lehrangebot im strukturorientierten Rechtschreibunterricht individuell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen, ist eine regelmäßige Überprüfung der Lernstände erforderlich. Neben standardisierten Rechtschreibtests wie zum Beispiel der Hamburger Schreibprobe (May 2022), dem Deutschen Rechtschreibtest (Stock/Schneider 2008) und weiteren sind qualitative Analysen von Lerner-schreibungen dafür unabdingbar. Eine solche Diagnostik betrachtet in erster Linie eigene Texte der Schülerinnen und Schüler. Eigene Texte haben den Vorteil, dass hierin aus Sicht der Lernerinnen und Lerner die Notwendigkeit, richtig zu schreiben, klar auf der Hand liegt: Die Texte sollen richtig geschrieben sein, damit sie gelesen und verstanden werden können. Ein Nachteil bei frei verfassten Lernertexten besteht in der Wortauswahl und der damit verbundenen orthographischen Komplexität. Die Wörter, die die Schülerinnen und Schüler in ihren eigenen Texten nutzen, sind ja nach inhaltlichen (semantischen) Kriterien ausgewählt – sie passen gut in den Text, aber nicht unbedingt gut zu dem Rechtschreibniveau des Kindes. Um die Wortauswahl und damit die orthographischen Phänomene zu kontrollieren, ist im Rahmen der Rechtschreibdiagnostik die Arbeit mit vorgegebenen Texten eine sinnvolle Ergänzung.

Wie geht eine qualitative Analyse von Texten von Lernenden vonstatten?

Bei einer qualitativen Fehleranalyse schauen Sie nicht nur nach der Anzahl, sondern vor allem auch nach der Art (der ‚Qualität‘) der Rechtschreibfehler. Ziel ist es, Stärken und Schwächen

im Bereich der Rechtschreibung zu erkennen, um didaktisch möglichst genau darauf reagieren zu können. Grundsätzlich sind in der Lernerdiagnostik drei Fragen leitend:

1. Was kann das Kind schon?
2. Was muss es noch lernen?
3. Was sollte es als Nächstes lernen?

(Dehn/Hüttis-Graff 2006).

Während die erste Frage auf das Können abzielt, führt die zweite Frage zu den Kompetenzdefiziten, also hier zu den Rechtschreibfehlern. Die dritte Frage sortiert aus der Beantwortung der zweiten – was fehlt alles noch, um eine kompetente Rechtschreiberin oder ein kompetenter Rechtschreiber zu sein – die Punkte heraus, die didaktisch als nächstes bearbeitet werden sollten. Die qualitative Analyse von Lernertexten liefert die Informationen für die ersten beiden Fragen. Diese Informationen in eine individuelle, punktgenaue Förderung zu überführen (dritte Frage), ist Ihre Aufgabe als Lehrkraft. Im Rahmen dieser Handreichung schlagen wir Ihnen für diesen diagnostischen Prozess ein Verfahren vor, das anschlussfähig zum Rechtschreib-Grundwortschatz ist. Basis ist folgendes Rechtschreibkategorien-system (vgl. Tab. 4).

I. Phonographisches Prinzip			Rechtschreib-Grundwortschatz
I.1	Buchstabenform (spiegelbildlich, unvollständig oder unleserlich geschriebene Buchstaben)	*Hanb, *Konig, *Fliege	
I.2	Graphemfolge (Auslassung, Hinzufügung, Vertauschung; keine ‚lauttreue‘ Verschriftung)	*Knder, *Leuöte, *Fielge	
I.3	Graphemauswahl (keine ‚lauttreue‘ Verschriftung)	*Künig, *Suldaten	
I.4	<ie>-Schreibung	*spilen	1 b.
I.5	Spezielle Grapheme und Graphemverbindungen (<st, sp, qu, v, x> ...)	*Schpinne, *Kwark	(2 b.)
II. Silbisches Prinzip			
II.1	Silbengelenke: Doppelkonsonanten	*komt, *Muter	4 a.
II.2	Silbengelenke: weitere	*Schneke, *Kaze	4 b.
II.3	Dehnungs-h, Doppelvokale	*faren, *Bot	6, 7
II.4	Silbeninitialies <h>	*gen, *Küe	5
II.5	Reduktionssilbe / Schwa-Laut (<e, en, er, el> ...)	*Vata, *Pinsl	
III. Morphologisches Prinzip			
III.1	Stammkonstanz, Vokalische Ableitung	*Reuber, *Menner	10 a.
III.2	Stammkonstanz, Konsonantische Ableitung	*Lant, *Könich	10 b.
III.3	Verschmelzung an der Morphemgrenze	*Fahrad, *abiegen	8, 9
IV. Syntaktisches Prinzip			
IV.1	Groß-/Kleinschreibung	*pullover, das *schöne	
IV.2	Getrennt-/Zusammenschreibung	*unddann, *über_fallen	
V. Sonstiges			
V.1	Ausnahmen (Merkwörter, Funktionswörter, Affixe)	*Meis, *inen, *apholen	11, 12, 9

Tabelle 4: Rechtschreibfehlerkategorien (Weitere Kategorien vgl. z. B. Fay 2010, Reichardt 2022, Herné/Naumann 2005 u.v.a.m.). Die rechte Spalte zeigt Wortkategorien aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz, die das Phänomen des Rechtschreibfehlers abdecken und in der Förderung verwendet werden können. Leere Kästchen bedeuten, dass keine spezifische Kategorie gebraucht wird.

Die Rechtschreibkategorien ermöglichen, sowohl Rechtschreibfehler als auch das Wortmaterial an sich qualitativ zu analysieren. Mit 16 Kategorien ist das Raster gerade noch überschaubar genug, um im Schulalltag genutzt werden zu können. Andere für die Forschung entwickelte Kategoriensysteme sind wesentlich länger (36 Kategorien zum Beispiel in Fay 2010), dadurch auch sehr viel genauer, aber eben auch weniger gut handhabbar in der Praxis. Die 16 Kategorien sortieren sich nach den bekannten orthographischen Prinzipien (Kap. 1) und bilden für jede Ebene typische Lerner/-innenschwierigkeiten ab (vgl. ebd.).

In der Anwendung werden nunmehr zunächst alle Rechtschreibfehler eines Lernertextes kategorisiert. Bei den meisten Fehlern ist das ganz einfach (<*spilen> = Kategorie I.4: <ie>-Schreibung, siehe Beispiele in der Tab. 4). Bei anderen ist es etwas kniffliger: Fehler finden sich womöglich nicht im Kategorienraster wieder, weil sie eigentlich nicht orthographischer, sondern grammatischer Natur sind (zum Beispiel <er sagt, *das er...>) oder weil das Kategorienraster diesen Spezialfall einfach nicht mit abbildet (zum Beispiel sog. „Übergeneralisierungen“ wie ein zusätzliches Dehnungs-h in <*Gahtenstuhl>). Andere Fehlerstellen können uneindeutig sein, weil aus dem Schreibprodukt nicht erkennbar ist, was sich das Kind dabei gedacht hat. Schreibt ein Kind zum Beispiel <er *befehlt> statt <er befiehlt>, ist unklar, ob hier ein grammatischer Fehler in der Konjugation vorliegt oder ob das fehlende <i> einfach versehentlich ausgelassen wurde (Kategorie I.2). Für solche Fälle gibt es keine wirklich gute Lösung, es ist eben kein standardisierter Test. Gegebenenfalls hilft es, bei dem Kind selbst nachzufragen, wie das Wort zustande gekommen ist.

An folgendem konstruierten Satz spielen wir die Analyse durch:

Lernerschreibung:

Der Schmeterling flatertuntflikt in den Schtroichan im Pak. Er sezt sich auf eine Monblume unt früstükt.

Korrigierte Fassung:

Der Schmetterling flattert und fliegt in den Sträuchern im Park. Er setzt sich auf eine Mohnblume und frühstückt.

Klassischerweise werden im ersten Analysedurchgang die Rechtschreibfehler einzeln kategorisiert:

Lernerschreibung	Fehlerkategorie
Schmeterling	<tt> → II.1: Silbengelenke: Doppelkonsonanten
flatertuntflikt	<tt> → II.2: Silbengelenke: Doppelkonsonanten <__> → IV.2: Getrennt-/Zusammenschreibung <und> → V.1: Funktionswörter <ie> → I.4: <ie>-Schreibung <g> → III.2: Stammkonstanz, konsonantische Ableitung
Schtroichan	<St> → I.5: Spezielle Grapheme und Graphemverbindungen <äu> → III.1: Stammkonstanz, Vokalische Ableitung <ern> → II.5: Reduktionssilbe / Schwa-Laut
Pak	<ar> → I.2: Graphemfolge, Auslassung (Die Kategorie passt nicht optimal. Es handelt sich um ein sog. vokalisiertes <r> - die Verschriftung ist also annähernd lauttreu.)
sezt	<tz> → II.2: Silbengelenke: weitere
Monblume	<oh> → II.3: Dehnungs-h
unt	<und> → V.1: Funktionswörter
früstükt	<üh> → II.4: Silbeninitiales <h> <ck> → II.2: Silbengelenke: weitere

Auf diesem Weg bekommen wir einen Überblick über die Art der Rechtschreibfehler (diagnostisch: Was muss das Kind noch lernen?). In dem Beispiel verteilen sie sich recht gleichmäßig auf die fünf orthographischen Bereiche, es ist von allem etwas dabei. Um genauer zu erkennen,

ob es bei einem Kind spezifische Fehlerschwerpunkte gibt, sind zwei Dinge zu tun: Erstens braucht es wesentlich mehr Textmaterial als diese beiden Sätze. Siekmann und Thomé (2012: 164) empfehlen einen Text von mindestens 350 Wörtern. Zweitens muss ebenso geschaut werden, welche Fehler *nicht* gemacht wurden, welche Rechtschreibphänomene also richtig verschriftet worden sind. Für diesen Analysedurchgang wird eine korrigierte Fassung des Textes analysiert. Der Blick wandert auf das Wortmaterial und seine potenziellen orthographischen „Fehlerfallen“ (Fay 2010). Im Abgleich mit den tatsächlich gemachten Fehlern zeigt sich, was rechtschriftlich gelungen ist. Dies gibt also eine Antwort auf die erste diagnostische Frage: Was kann das Kind schon? In dem hiesigen Beispiel wird in diesem Schritt klar: Alle Wörter sind hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung korrekt verschriftet, was angesichts der restlichen Art und Menge der Fehler beachtlich erscheint. Weiterhin erkennen wir so, über welche orthographischen Bereiche

wir bei einer Schreiberin oder einem Schreiber keine Aussage treffen können, weil sie in dem Wortmaterial schlicht nicht vorgekommen sind. In dem Beispiel wären das unter anderem Affixe, die hierin gar nicht auftreten.

Um aus den diagnostischen Informationen, die mit der qualitativen Fehleranalyse vorliegen, eine individuelle Förderung abzuleiten (s. o., Was sollte das Kind als Nächstes lernen?), ist Ihre fachliche und didaktische Expertise als Lehrkraft gefragt. Im Rahmen eines strukturorientierten Rechtschreibunterrichts arbeiten Sie unter anderem mit Modellwörtern wie denen aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz. Das hier gezeigte Rechtschreibkategoriensystem ist auf die Sortierung des schleswig-holsteinischen Rechtschreib-Grundwortschatzes abgestimmt, sodass Sie auf die erkannten Fehlerschwerpunkte je nach Lernstand mit dem passenden Wortmaterial in entsprechenden Settings reagieren können.

Und jetzt sind Sie dran

„Die Zugänge der Kinder zum Schreiben sind vielfältig“ (Dehn 2007, 8). Was Mechthild Dehn anschaulich beschreibt, sind die vielen Dimensionen und Wege der Schülerinnen und Schüler in die Schriftkultur. Vom Erproben erster Buchstaben bis zum Verfassen eigener Texte, das Lesen von Notizen, persönlicher Nachrichten und Literatur, das Mitteilen eigener Gedanken im Medium der Schrift, das Untersuchen von Sprachgebräuchen – all das ist Teil des Schriftspracherwerbs, den Sie als Lehrkraft im Deutschunterricht begleiten und anleiten. Das Rechtschreiben, also das Schreiben nach orthographischen Normen, ist dabei ein Themenbereich. Er ist wichtig, damit Geschriebenes zügig sinnentnehmend gelesen werden kann und damit die schriftliche Kommunikation gelingt.

Der schleswig-holsteinische Rechtschreib-Grundwortschatz bietet für diesen Baustein des Deutschunterrichts eine entscheidende Unterstützung. Die vorliegende Handreichung hat gezeigt, was hinter dem Konzept steckt:

„Die Kinder sollten [...] mit Mustern arbeiten, an denen die Struktur der Schrift widerspruchsfrei entdeckt werden kann, mit einem Modell also, dass von Beginn an funktioniert“ (Bredel 2015, 43).

Nach der Lektüre der Handreichung können Sie die Modellwörter des Rechtschreib-Grundwortschatzes sinnvoll in einen strukturorientierten Rechtschreibunterricht einbringen. Und noch mehr: Sie haben die logische Struktur der Wörter des Rechtschreib-Grundwortschatzes durchdrungen, sodass Sie über kurz oder lang nicht mehr (nur) auf die Wortlisten angewiesen sind, sondern

in Ihrem Unterricht spontan geeignete Modellwörter finden, anhand derer Musterhaftes erarbeitet werden kann.

Abschließend möchten wir Sie ermutigen, sich der Arbeit mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz offen zuzuwenden. Bekannte und erprobte didaktische Praktiken zu verlassen, ist immer erst einmal mühsam und mit Unsicherheit verbunden. Versuchen Sie es dennoch, wir sind uns sicher: Es lohnt sich.

Literaturverzeichnis

- Betzel, D./ Droll, H. (2020): Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn. Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler, 3-29.
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarstufe (2022). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (Abgerufen am 03.04.2024)
- Blaszczak, J. (2014): Das Polnische und das Tschechische. In: Krifka, M./ Blaszczak, J./ Leßmöllmann, A./ Meinunger, A./ Stiebels, B./ Tracy, R./ Truckenbrodt, H.: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Heidelberg.
- Blatt, I./ Hein, C./ Streubel, B. (2015): Entdecke die Schrift. Schreiben und Lesen lernen mit dem Bärenboot. Berlin.
- Bredel, U. (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch (221), 14-21.
- Bredel, U. (2015): Systematischer Schriftspracherwerb. In: Brinkmann, E.: Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt a.M. (Beiträge zur Reform der Grundschule, 140), 35-43.
- Bredel, U./ Fuhrhop, N./ Noack, C. (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. Tübingen.
- Bredel, U./ Röber, C. (2015): Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In: Röber, C./ Olfert, H.: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler, 3-29.
- Dehn, M. (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Stuttgart.
- Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift. Band II. Beobachtung und Diagnose. Berlin.
- Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (2018): Frühe Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit. Texte zu literarischen Figuren und Medienfiguren am Ende von Klasse 1: Vergleich 1992/94 und 2014. In: Leseräume. Zeitschrift für Literarität in Schule und Forschung. Heft 4, 49-77.
- Dehn, M./ Hüttis-Graff, P./ Kruse, N. (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim/Basel.
- Eisenberg, P. (2016): Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Duden. Die Grammatik. Mannheim, 61-94.
- Fay, J. (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Frankfurt am Main.
- Fay, J. (2022): Rechtschreiblernen in der Primarstufe. In: Gailberger, S./ Wietzke, F.: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim/Basel, 214-242.
- Gagarina, N. (2014): Das Russische und das Ukrainisch. In: Krifka, M./ Blaszczak, J./ Leßmöllmann, A./ Meinunger, A./ Stiebels, B./ Tracy, R./ Truckenbrodt, H.: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Heidelberg.

- Günther, H./ Nünke, E. (2005): Warum das Kleine großgeschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. In: Günther, H./ Becker-Mrotzek, M.: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (01/2005), 2-57.
- Hein, K./ Fay, J./ Ghayoomi, M. (2014): ‚Kleine Wörter‘ – systemlinguistische, sprachdidaktische und empirische Untersuchung einer Wortgruppe mit Sonderstellung innerhalb der diagnostischen Rechtschreibanalyse. In: Siekmann, K.: Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen, 43-62.
- Herné, K./ Naumann, C. (2005): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen.
- Hinney, G. (2014): Lesen- und Schreibenlernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt? In: Wrobel, D.; Müller, A. (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn, 143-169.
- Hinney, G. (2022): Was ist Rechtschreibkompetenz? In: Bredel, U./ Reißig, T.: Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler, 191-225.
- Jagemann, S./ Weinhold, S. (2017): Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In: Philipp, M.: Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim/Basel, 216-235.
- Jeuk, S. (2012): Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Griesshaber, W./ Kalkavan, T.: Orthographie – und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Stuttgart, 105-123.
- Kuhn, K. (2020): ABC der Tiere. Offenburg.
- Laver, J. (1994): Principles of Phonetics. Cambridge.
- Leßmann, B. (2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht Teilband 2b: Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Heinsberg. 1. Auflage.
- Leßmann (2023): „Individuelle Lernwege“ Teilband II B. Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Ein Handbuch für den Deutschunterricht Teilband 2b: Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Heinsberg. 3. Auflage.
- Maas, U. (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Göttingen.
- May, P./ Malitzky, V./ Vieluf, U. (2022): Hamburger Schreibprobe 1-10. Handbuch Diagnose orthographischer Kompetenz. Stuttgart.
- Müller, A. (2019): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze.
- Pompino-Marschall, B. (1995): Einführung in die Phonetik. Berlin/New York.
- Prien, K. (2023). In: Šutalo, T./ Fay, J.: Ebbe, Krabbe, Flut und Seepferdchen. Richtig schreiben lernen in Schleswig-Holstein mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz. Online unter: <https://publikationen.iqsh.de/deutsch/id-18-2023.html>
- Primus, B. (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, U./ Müller, A./ Hinney, G.: Schriftsystem und Schriftenerwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen, 9-45.
- Rautenberg, I./ Helms, S./ Wahl, S. (2017): Großschreibung in der Grundschule – Ergebnisse einer Umfrage mit Lehrkräften aus Baden-Württemberg. In: Rautenberg, I./ Helms, S. (Hrsg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler, 69-84.
- Rautenberg, I./ Wahl, S./ Helms, S./ Nürnberger, M. (2019): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg.
- Reißig, T. (2014): Der <ä>-Schreibung auf der Spur. In: Praxis Deutsch, H. 248, 59-71.
- Riegler, S. (2016): Schrift gebrauchen, Schrift verstehen. Orthografieerwerb im Spannungsfeld

- zwischen sinnhaftem Schreiben und Systematik der Schrift. In: Kruse, N./ Reichardt, A.: Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin.
- Röber-Siekmeier, C. (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf.
- Röber, C. (2022): Konzepte des Erwerbs der Groß-/ Kleinschreibung. In: Bredel, U./ Reißig, T.: Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler, 296-317.
- Röber, C./ Häusle, R./ Berchtold, M. (2019): Rechtslesen und Rechtschreiben lernen – konsequent von Anfang an. Wie Kinder schnell gute Leser und Schreiber werden und dabei viel über die deutsche Sprache erfahren. Online unter: <https://zirkus-palope.de> (Abgerufen am 04.04.2024)
- Röber, C./ Häusle, R./ Häusle, M. (2019): Zirkus Palope. Online unter: <https://zirkus-palope.de> (Abgerufen am 04.04.2024)
- Schroeder, C./ Şimşek, Y. (2014): Das Türkische. In: Krifka, M./ Blaszczyk, J./ Leßmöllmann, A./ Meinunger, A./ Stiebels, B./ Tracy, R./ Truckenbrodt, H.: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Heidelberg.
- Schüler, L. (2019): Elementare Schriftkultur. Schrift im sozialen Kontext als persönlich bedeutsam erfahren. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 317. 10/2019, 4-11.
- Siekmann, K./ Thomé, G. (2012): Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg.
- Stock, C./ Schneider, W. (2008): DERET 3-4, Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr. Göttingen.
- Šutalo, T. (2024, i. D.): „Das <tz> sind verliebte Buchstaben.“ Einblicke in ein iterativ-zyklisch entwickeltes strukturorientiertes Lese- und Rechtschreibtraining für Lernende mit einer diagnostizierten Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit (LRS). In: EDeR – Educational Design Research, Special Issue 3/2024.
- Šutalo, T./ Fay, J. (2023): Ebbe, Krabbe, Flut und Seepferdchen. Richtig schreiben lernen in Schleswig-Holstein mit dem Rechtschreib-Grundwortschatz. Online unter: <https://publikationen.iqsh.de/deutsch/id-18-2023.html>
- Thomé, G. (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn, 369-379.
- Trubetzkoy, N. (1939/1971): Grundzüge der Phonetik. Göttingen.
- Volkmer, S./ Schulte-Körne, G./ Galuschka, K. (2019): Die Rolle der morphologischen Bewusstheit bei Lese- und Rechtschreibleistungen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Bd. 47 (4), 334-344.
- Weinhold, S./ Bormann, F. (2022): Schlüsselwörterkarten. Ein Tool zum Rechtschreiblernen und Textschreiben. In: Grundschule Deutsch (74), 18-20.
- Weinhold, S./ Bormann, F. (i. V., erscheint 2024): Strukturorientiert lesen und schreiben lernen von Anfang an. Schriftstrukturen entdecken, erschließen und üben. Hamburg.
- Weinhold, S./ Jagemann, S. (2022): Rechtschreiblernen in der Sekundarstufe I. In: Gailberger, S./ Wietzke, F.: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim/Basel, 243-276.
- Zeldes, A./ Kanbar, G. (2014): Das Arabische und das Hebräische. In: Krifka, M./ Blaszczyk, J./ Leßmöllmann, A./ Meinunger, A./ Stiebels, B./ Tracy, R./ Truckenbrodt, H.: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Heidelberg.

IQSH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

Schreberweg 5
24119 Kronshagen
Tel.: 0431 5403-0
Fax: 0431 988-6230-200
info@iqsh.landsh.de
www.iqsh.schleswig-holstein.de
www.twitter.com/_IQSH