



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

Handreichung

KERMIT Rechtschreibung in den Jahrgängen 5 und 7

Grundlagen und Anregungen für den Unterricht



Hamburg

Behörde für Schule
und Berufsbildung

Autorinnen:

Prof. Dr. Astrid Müller und Dr. Melanie Bangel (Universität Hamburg)

Ansprechpartner

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)

Dr. Markus Lücken, Franziska Thonke, Alma Heidkamp

Abteilung Qualitätsentwicklung und Evaluation (BQ 2)
Kompetenzmessung und Evaluation (BQ 22)

Beltgens Garten 25
20537 Hamburg

kermit@ifbq.hamburg.de

Inhaltsverzeichnis

1	Zum Anliegen der Handreichung	6
2	Was wurde in KERMIT 5 und KERMIT 7 im Bereich Orthographie geprüft?	6
3	Welches sind die orthographietheoretischen und -didaktischen Grundlagen von KERMIT 5 und 7?	8
4	Auswertungskategorien zu den Aufgaben aus KERMIT 5 und 7	28
5	Ergebnisse aus KERMIT 5 und 7	31
6	Aufgabenvorschläge	39
6.1	Aufgabenvorschläge zur Wortschreibung	39
6.2	Aufgabenvorschläge zur satzinternen Großschreibung.....	70
7	Literatur	96

1 Zum Anliegen der Handreichung

Seit dem Schuljahr 2016/17 werden bei KERMIT in den Jahrgangsstufen 5 und 7 die Rechtschreibleistungen Hamburger Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Ergebnisse informieren die Lehrerinnen und Lehrer detailliert über die orthographischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen „Wortschreibung“ und „satzinterne Großschreibung“. Damit können die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht am jeweiligen orthographischen Kenntnisstand ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten, um diesen gezielt weiter auszubauen. Diese Handreichung soll hierfür eine wichtige Unterstützung sowohl in fachlicher als auch in didaktisch-methodischer Hinsicht bieten und dabei auf aktuelle Ergebnisse aus der Orthografieforschung verweisen. Zu diesen Erkenntnissen gehört z. B., dass ein wichtiger Teil der Unterrichtsvorbereitung darin besteht, den Lerngegenstand Orthographie so vorzustrukturieren, dass die Lernenden orthographische Regularitäten entdecken, für die Erklärung von Schreibungen nutzen und beim richtigen Schreiben anwenden können.

Zunächst werden in dieser Handreichung jedoch die Testaufgaben (Kapitel 2) und der orthographietheoretische und -didaktische Hintergrund (Kapitel 3), vor dem das Testkonstrukt der Orthographieaufgaben in KERMIT 5 und 7 entwickelt worden ist (Kapitel 4), vorgestellt. Auf der Grundlage der in den Testaufgaben gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler in KERMIT 5 und 7 (Kapitel 5) folgen Aufgabenbeispiele zur Förderung der orthographischen Leistungen in den in KERMIT getesteten Bereichen (Kapitel 6), wobei auf bewährte Materialien zurückgegriffen wird.

2 Was wurde in KERMIT 5 und KERMIT 7 im Bereich Orthographie geprüft?

KERMIT ist ein Verfahren, in dem Aufgabenformate eingesetzt werden, die unterschiedliche Kompetenzdimensionen überprüfbar machen. Für die Rechtschreibkompetenz bedeutet dies, dass überprüft werden sollte, ob die jeweilige Schreiberin/der jeweilige Schreiber möglichst viele unterschiedliche Wörter und Sätze richtig und weitgehend automatisiert schreiben kann (=prozedurales Wissen bzw. Können), ob sie/er sich darüber hinaus ihrer/seiner eigenen Fähigkeiten bewusst werden kann und diese z.B. durch Zweifeln und Kontrollieren steuern kann (=metakognitives Wissen), ob sie/er sich bei Schreibzweifeln helfen (=Problemlösestrategien) und Schreibungen sachlogisch erklären kann (=deklaratives Wissen). Selbstverständlich können Tests wie KERMIT 5 und KERMIT 7 diese Kompetenzfacetten nur ausschnitthaft erfassen:

Das *prozedurale Wissen* bzw. das *Können* wird in KERMIT 5 und KERMIT 7 bei der *Schreibung von komplexen Wörtern* (Aufgabe 1) und bei der *satzinternen Großschreibung* (Aufgabe 2) geprüft: In Aufgabe 1 müssen die Schülerinnen und Schüler Komposita, die ihnen diktiert werden, richtig aufschreiben. In Aufgabe 2 müssen sie in vorgegebenen Sätzen, in denen (bis auf den Satzanfang) alles kleingeschrieben ist, die großzuschreibenden Kerne von Nominalgruppen identifizieren und markieren. In Aufgabe 3 geht es darum, in einem Text Rechtschreibfehler zu finden und zu korrigieren. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihres *metakognitiven Wissens* zweifeln und die Schreibung von Wörtern kontrollieren können und sich bei Schreibzweifeln durch den Einsatz von *Problemlösestrategien* helfen können. *Deklaratives Wissen* kann die Problemlösung unterstützen.

Für die differenzierte Überprüfung der Leistungen in den einzelnen Aufgaben wurden theoriegeleitet Kategorien festgelegt, auf die in Kapitel 4 genauer eingegangen wird. Auf welcher orthographietheoretischen und -didaktischen Basis die Konzeption der KERMIT-Aufgaben und die Auswertungskategorien beruhen, soll dazu zunächst im folgenden Kapitel dargestellt werden. Diese Erklärungen liegen auch den in Kapitel 6 beispielhaft aufgeführten Aufgaben zugrunde. Sie sollen dabei helfen den orthographischen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler in den in KERMIT getesteten Bereichen zu unterstützen.

3 Welches sind die orthographietheoretischen und -didaktischen Grundlagen von KERMIT 5 und 7?

Rechtschreibkompetenz zeigt sich zunächst einmal darin, dass Schreiberinnen und Schreiber möglichst viele Wörter und Sätze in unterschiedlichen Schreibsituationen richtig schreiben können. Der Weg zu weitgehend automatisiertem Können führt jedoch nicht über das Einprägen der Schreibung möglichst vieler Wörter und das Kennen von Rechtschreibregeln, sondern die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz setzt die Einsicht in die Funktion und den Aufbau des Schriftsystems voraus, gepaart mit einer Lernmotivation, einem orthographischen Problembewusstsein und der Fähigkeit zur metakognitiven Kontrolle durch metasprachliches Handeln (vgl. Hinney 2010). Erst dann kann von Rechtschreibkompetenz gesprochen werden. Damit der Rechtschreibunterricht möglichst gut und umfassend (d.h. bei möglichst allen Schülerinnen und Schülern) zum Aufbau dieser Kompetenz beitragen kann, sollte er die Einsicht in die Funktion und den Aufbau des deutschen Schriftsystems ermöglichen und Lernenden möglichst viele Situationen zum Schreiben und zur Reflexion über Schreibungen bieten. Die Grundlage dafür ist ein schriftsystemangemessener Zugang zum Lerngegenstand Orthographie, der im Folgenden knapp umrissen werden soll:

3.1 Orthographietheoretische Grundlagen

Das Deutsche verfügt über eine ausgesprochen leserfreundliche Orthographie und Interpunktion. Diese Erkenntnis verdanken wir vor allem Forschungen der Graphematik (vgl. z.B. Eisenberg 2013). Die Graphematik hat die Aufgabe, die dem Schriftsystem zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten bzw. Regularitäten zu beschreiben. Diese Regularitäten gelten für den Kernbereich des Schriftsystems, sie ermöglichen es jedoch, den weniger systematisch strukturierten Peripheriebereich ebenfalls zu erfassen und zu beschreiben.

Wortschreibung

Der **Wortschreibung im Deutschen** (vgl. KERMIT 5 und 7, Aufgabe 1 und Teile von Aufgabe 3) liegen vor allem zwei Prinzipien zugrunde, das phonographisch-silbische Prinzip und das morphologische Prinzip:

Das phonographisch-silbische Prinzip

Das Deutsche als Alphabetschrift verfügt über relativ transparente und relativ eindeutige Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die zuverlässig voraussagbar vor allem für den konsonantischen Anfangsrand von gesprochenen und geschriebenen Wörtern und Silben sind. Wenn wir ein Wort wie *bald* lesen, können wir uns darauf verlassen, dass das Graphem

als [b] gesprochen wird. In dem zweisilbigen Wort *baden* können wir sowohl für das als auch für das <d> sicher davon ausgehen, dass am jeweiligen Silbenanfangsrand ein [b] bzw. [d] gelesen wird. Für das <d> in *bald* oder *Bad* trifft dies hingegen nicht zu, ebenso wenig für das laute Lesen des Buchstabens *a* in diesen beiden Wörtern: Der Buchstabe *a* hat, ähnlich wie das *d* in *bald* und *baden*, unterschiedliche Bezüge zu Lauten. Das bedeutet: Das, was ein Buchstabe in einem Wort leistet, also welche Aussprache- und Strukturierungshinweise er z.B. gibt, kann erst ermittelt und erkannt werden, wenn man die Position des Buchstabens und seine Buchstabenumgebung im konkreten Wort berücksichtigt (suprasegmentale Orientierung). So ist der Buchstabe *r* in *raten* ([ˈra:tən]) mit einem anderen Lautwert verknüpft als in *Karte* [ˈkaʁtə], denn in dieser Position in dem Wort *Karte* wird das *r* vokalisiert gelesen. In *Kinder* wird *r* zusammen mit *e* als unbetonter Reduktionsvokal [ɐ] gelesen. In *zerren* wird der Buchstabe zwei Mal geschrieben, aber nur ein Mal [ˈʦɛʁən] gelesen (vgl. Müller 2017). Das hängt damit zusammen, dass Aussprache und Schreibung von Wörtern im Deutschen vorrangig durch die silbische Struktur (und damit Suprasegmente) geregelt sind.

Schreib- und Sprechsilben und ihr Zusammenhang, vor allem in den für das Deutsche typischen trochäischen Zweisilbern, sind grundlegend für die Aussprache- und Schreibregularitäten. Der trochäische Zweisilber, der fast allen nativen Inhaltswörtern (Substantiven, Verben, Adjektiven) zugrunde liegt, bildet deshalb den Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Wortschreibung. An ihm können die Regularitäten der Wortschreibung des Deutschen erkannt werden. Zu diesen typischen Zweisilbern gehören fast alle Infinitivformen nativer Verben (*lesen, schreiben, rechnen, basteln...*), die Singular- oder Pluralform fast aller Substantive (*Blume, Rasen, Wurzel, Hammer*) und die Adjektive in einfacher oder flektierter bzw. komparierter Form (*schneller, bunter, schöner*).

Für die Schreibsilbe, die selbstverständlich im Mittelpunkt orthographietheoretischer Überlegungen steht, gehen wir von folgender Struktur aus:

Hauptsilbe			Reduktionssilbe		
Silbenanfangsrand	Silbenkern	Silbenendrand	Silbenanfangsrand	Silbenkern	Silbenendrand
h	a		b	e	n
h	a	l	t	e	n
	e	s	s	e	n
g	e		h	e	n
sch	ie		b	e	n
b	au			e	n

Übersicht 1: Der Aufbau der Schreibsilben im Kernbereich

Zunächst fällt auf, dass jede Schreibilbe einen durch einen Vokalbuchstaben oder einen Schreibdiphthong besetzten Silbenkern besitzt. Der Silbenanfangsrand der Hauptsilbe kann mit bis zu vier Konsonantbuchstaben besetzt sein (*schreiben*, *schwimmen*), er kann jedoch auch unbesetzt bleiben (*essen*, *Esel*, *älter*). Der Silbenanfangsrand der Reduktionssilbe ist fast immer mit einem Konsonantgraphem besetzt (*leben*, *bunte*, *Dusche*). Nur nach den drei im Deutschen möglichen Schreibdiphthongen <au, eu, ei> bleibt er unbesetzt (*schauen*, *Feuer*, *Feier*). In einigen Fällen wird er jedoch nach <ei> durch das Graphem <h> besetzt: *Weiher*, *Reihe*. Hier übernimmt das <h>, wie auch in Wörtern wie *gehen*, *nahe*, *drohen*, *Ruhe*, *ziehen*, *leihen*, die Funktion, die beiden Silben optisch zu trennen. Hör- und sprechbar ist dieses Graphem in der standardnahen Lautung jedoch nicht. Daran zeigt sich beispielhaft, dass es einen wesentlichen Unterschied zwischen der Sprech- und der Schreibilbe gibt und beide keineswegs gleichgesetzt werden dürfen. Von Laien für Schreibentscheidungen häufig formulierte Erklärungen wie: „Das hört man doch“ beruhen deshalb vor allem darauf, dass bei Lese- und Schreibkundigen die Vorstellung von gesprochenen Wörtern dadurch überlagert wird, dass sie sofort auf die geschriebene Form zurückgreifen können. Dieser „schriftverwöhnte“ oder „schriftinduzierte“ Blick auf gesprochene Sprache prägt leider immer noch häufig den Lese- und Schreibunterricht.

Zurück zum System der Wortschreibung und der Erklärung von Übersicht 1: Der Silbenendrand der Reduktionssilbe ist in den Beispielen in Übersicht 1 besetzt, weil es sich um Infinitive handelt. Er kann jedoch unbesetzt bleiben: *Ruhe*, *Gabe*, *Wende*, *alte*, *Reue*. Als Silbenkern der Reduktionssilbe kommt einzig der Buchstabe *e* vor. Auch in dieser Position gibt es also einen Unterschied zwischen Sprech- und Schreibilbe. Wir schreiben *segeln*, *wollen*, *halten*, wir sprechen jedoch [ˈzɛɡln, ˈvɔln, ˈhaltln]. Der vokalische Silbenkern der unbetonten Silbe ist also entweder nicht hörbar – oder er besteht aus dem Reduktionsvokal [ə] (*Pelze*, *Wände*, *Runde*) bzw. [ɐ] (*Bruder*, *älter*). Ausschließlich in der Schreibilbe sind die vokalischen Silbenkerne in beiden Silben obligatorisch.

Entscheidende Hinweise für die Aussprache des vokalischen Silbenkerns in der Hauptsilbe erhalten wir durch den Silbenendrand der ersten Silbe: Ist der Silbenendrand unbesetzt, d.h. endet die Silbe auf ein Vokalgraphem, wird der vokalische Silbenkern lang und gespannt gesprochen: *legen*, *reisen*, *Lage*, *lügen*, *Öle*. Wir sprechen hier von Wörtern mit offener Silbe. Ist der Silbenendrand der Hauptsilbe durch ein Konsonantgraphem besetzt, muss der Silbenkern kurz und ungespannt gesprochen werden: *Winde*, *Kante*, *Küste*, *rechnen*. Wir sprechen deshalb von Wörtern mit geschlossener Silbe. Eine zusätzliche graphische Markierung gibt es nicht, sondern einzig die Besetzung des Silbenendrands der Hauptsilbe gibt uns Hinweise auf die Aussprache des Stammvokals.

Nur in einigen Fällen markiert die Schreibung die Länge/Gespanntheit bzw. Kürze/ Ungespanntheit des Vokalkerns der Hauptsilbe zusätzlich: Eine offene Silbe mit [i:] wird regulär mit <ie> geschrieben: *sieben*, *biegen*, *Riege*. Bei einigen Wörtern wird nur ein Konsonant-

phonem zwischen zwei Vokalphonemen gesprochen (sofern der Reduktionsvokal [ə] überhaupt gesprochen wird, wie es in der Explizitlautung der Fall ist). Das Konsonantphonem gehört jedoch zu beiden Silben. Die Silbengrenze kann deshalb im Gesprochenen kaum markiert werden: ['vɔ|ən] (*wollen*). Es liegt hier ein sogenannter ambisilbischer Konsonant oder ein Silbengelenk vor (vgl. Eisenberg 2013, S. 299). Der Stammvokal ist kurz und ungespannt, so dass die erste Silbe im Geschriebenen geschlossen sein muss, die zweite Silbe muss in diesen Fällen (da kein Schreibdiphthong vorliegt) besetzt sein. Die Kürze und Ungespanntheit des Vokalphonems wird deshalb durch eine Verdopplung des entsprechenden Konsonantbuchstabens angezeigt: *schwimmen, lassen, rennen*.

Handelt es sich dabei jedoch um ein Konsonantphonem, das in der Schrift durch einen Mehrgraphen wiedergegeben wird, erfolgt diese Markierung durch Verdoppelung nicht: *mischen, Enge, lachen*. Warum die Schrift hier auf Verdoppelung verzichtet, kann man leicht ergründen, wenn man die entsprechenden „regulären“ Schreibungen ausprobiert: **mischschen, *Engnge, *lachchen*.

Ganz regulär erfolgt die Markierung der Silbengrenze im Geschriebenen durch das silbentrennende h. Es tritt (fast) immer dann auf, wenn die erste Silbe offen ist, also auf einen vokalischen Kern endet, und in der Reduktionssilbe der Anfangsrand ausnahmsweise nicht durch einen anderen Konsonantbuchstaben besetzt ist: *sehen, gehen, ziehen*.

Für einige Wörter gibt es auch eine Markierung der Länge von Vokalkernen, und zwar sowohl durch die Verdopplung von Vokalgraphemen (selten und nur bei <aa>, <ee>, <oo>: *Aale, Beete, Moore*) oder durch das sogenannte Dehnungs-h, das nur dann stehen kann, wenn im Anfangsrand der zweiten Silbe einer der Buchstaben *l, m, n, r* erscheint. Das Dehnungs-h ist zwar häufiger als Doppelvokalschreibungen, trifft aber nur auf ca. 50% der Fälle zu: *zählen, zähmen, Zähne, fahren*; aber: *malen, schämen, grüne, Schere*). Diese beiden Schreibbesonderheiten gehören in den Peripheriebereich, da sie gut erklärbar (vgl. Eisenberg 2013), aber entweder sehr selten sind (Doppelvokalschreibung) oder nur auf einen Teil der möglichen Wortschreibungen zutreffen (Dehnungs-h).

Diese Regularitäten zeigen noch einmal, dass sich Schreibsilben zu Sprechsilben verhalten wie Grapheme zu Phonemen: Sie sind aufeinander beziehbar, aber weichen in wesentlichen Merkmalen voneinander ab. So ist die Schreibsilbe in ihrer Struktur und Länge viel weniger variabel als die Sprechsilbe und kann dadurch schnell und sicher beim Lesen identifiziert werden. In der Schreibsilbe steht immer ein Vokalbuchstabe im Silbenkern. In der gesprochenen Sprache muss der vokalische Silbenkern nicht unbedingt vorkommen.

Die Schreibsilbe muss auch deshalb so gut strukturiert sein, weil unser Graphembestand nicht ausreicht, um z.B. die für das Deutsche typische Länge/Gespanntheit und Kürze/Ungespanntheit von Vokalen anzuzeigen. Wir verfügen zwar über 16 Vokalphoneme, für

ihre Verschriftlichung können wir aber nur auf 9 Grapheme (die fünf Vokalbuchstaben, drei Umlautgrapheme und <ie>) zurückgreifen. Für die Lösung dieses Problems liefert uns die Schreibsilbe die entsprechenden Informationen, und zwar ausschließlich in der für das Deutsche typischen Wortform, dem trochäischen Zweisilber. Diese Wortstruktur finden wir, wie bereits gesagt, bei fast allen Verbformen im Infinitiv oder der wir-Form: *gehen, laufen, binden, falten, frieren, kennen, sagen* (Ausnahmen: *arbeiten, heiraten, vergessen, verlieren, sein, tun*). Die meisten Substantive und Adjektive können ebenfalls problemlos zweisilbige Trochäen bilden: *Türen, Bäume, Bücher, rotes, kleine, fester* usw. Diese trochäischen Wörter des Kernbereichs lassen sich, wie gezeigt, zunächst einmal in Wörter mit offener und Wörter mit geschlossener Schreibsilbe unterscheiden. Diese beiden grundlegenden Strukturtypen lassen sich weiter differenzieren, wie zusammenfassend Tabelle 1 zeigt.

In dieser Übersicht sind bereits weitere Regularitäten der Wortschreibung aufgeführt, die konstitutiv für das Deutsche sind und durch das **morphologische Prinzip** erklärbar sind:

Das morphologische Prinzip ist dafür verantwortlich, dass die Eigenschaften der Schreibsilbe aus diesen prototypischen Zweisilbern an formenverwandte Wörter vererbt werden. Morphologische Regularitäten gelten im Deutschen, sofern sie phonographische Regularitäten nicht verletzen, wie dies bei starken Verben der Fall sein kann (*reißen-riss; greifen-griff*). Die (fast immer vorhandene) morphologische Konstanz im deutschen Schriftsystem sorgt dafür, dass ein Morphem möglichst gleich geschrieben wird, selbst bei unterschiedlicher Aussprache der Wortformen: *Er lebt* wird mit (und nicht mit <p>) geschrieben, weil der Anfangsrand der zweiten Silbe im Zweisilber mit einem [b] gesprochen und einem geschrieben wird: *leben*. *Das Handtuch* wird mit <d> (und nicht <t>) wegen der zweisilbigen Form *Hände* geschrieben. Diese Nichtverschriftlichung der Auslautverhärtung und das Aufzeigen von Wortverwandtschaften durch Umlautgrapheme (*Hände, Mäuse* wegen *Hand, Maus*) gehören ebenso zur graphischen Konstanzschreibung wie die Konservierung der Morphemgrenzen, die dadurch gut auffindbar sind: *abbrechen, zerreißen, verschiebbar, bespiellos*.

Aber besonders wichtig ist die morphologische Konstanzschreibung für das Wiederfinden von Stämmen. Deshalb wird sowohl die Silbengelenkschreibung als auch das silbentrennende h und das Dehnungs-h an flektierte und wortgebildete Formen „vererbt“: *er schwimmt, es zieht, du gehst, das Schwimmbad, die Drehbrücke*. Auch hier zeigt sich, wie konstituierend der trochäische Zweisilber für die Wortschreibung im Deutschen ist, denn in den zweisilbigen Formen *schwimmen, ziehen, gehen, drehen* benötigt man die entsprechenden graphischen Markierungen als Lesehilfen. Dies ist für das Deutsche selbstverständlich, aber ein Vergleich mit dem niederländischen Schriftsystem, das eng verwandt mit dem deutschen ist, zeigt, dass es durchaus andere Lösungen geben kann (vgl. Kamzela 2010).

Die folgende Tabelle fasst die grundlegenden Regularitäten der Wortschreibung im Deutschen zusammen. Die in der Kopfzeile der Tabelle enthaltenen Symbole sind als strategische

Anleitungen zu verstehen, wie die entsprechenden Wörter untersucht werden können. Darauf wird in Kapitel 3.2 eingegangen.

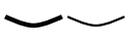
	Schreibsilbe, Schlüsselwörter 	Ableitungen beim einfachen Wort, Einsilber 	Ableitungen bei komplexen Wörtern 
Strukturtyp I (unmarkiert; offene Silbe) Alle Vokalbuchstaben, Schreibdiphthonge und <ie>	<i>malen, lieben, schreien, Töne</i>	<i>er malt, liebt, schreit, Ton</i>	<i>Malschule, Liebling, Schreihals, Tonkunst</i>
Strukturtyp II (unmarkiert; geschlossene Silbe); <r> wird vokalisiert	<i>Winter, Kante, Helme, kalte Gurke, starke, arme</i>	<i>Helm stark, arm</i>	<i>Helmpflicht, Kaltspeise, Starkstrom</i>
Strukturtyp III (markiert; geschlossene Silbe); doppelter Konsonantbuchstabe als Notation eines Silbengelenks, auch ck und tz Mehrgraphen werden nicht verdoppelt: <ng> <sch> <ch>	<i>Betten, kommen backen, kratzen Hunger, Fische, Küche</i>	<i>Bett, er kommt, backt, kratzt er fischt, kocht</i>	<i>Bettbezug Backstube, Kratzbürste Fischstube, Kochstube</i>
Strukturtyp IV (markiert; offene Silbe): silbeninitiales h	<i>Rehe, gehen, flehen, frühe</i>	<i>Reh, er geht, fleht, früh</i>	<i>Rehkitz, Gehstock, Frühstück, Frühling</i>
Randbereich: Dehnungs-h	<i>Lehrer, lehnen</i>	<i>er lehrt, er lehnt</i>	<i>Lehrbuch, Lehnstuhl</i>

Tabelle 1 in Anlehnung an Hinney 2017: Relevante Strukturtypen für offene und geschlossene Silben

Satzinterne Großschreibung

Gegenüber allen anderen Alphabetschriften zeichnet sich das deutsche Schriftsystem besonders dadurch aus, dass nicht nur Satz- und Textanfänge, Eigennamen und Anredepronomen großgeschrieben werden, sondern auch erweiterbare Kerne von Nominalgruppen durch eine Majuskel markiert sind. Die **satzinterne Großschreibung** (vgl. KERMIT 5 und 7, Aufgabe 2 und Teile von Aufgabe 3) ist an die syntaktische Funktion eines Wortes im konkreten syntaktischen Zusammenhang gebunden. Die satzinterne Großschreibung soll helfen, die inhaltlich wichtigen Kerne von Nominalgruppen beim Lesen schnell und sicher zu erfassen und steht somit ebenfalls mit der leserfreundlichen Struktur des Deutschen in Beziehung.

Die **satzinterne Großschreibung** lässt sich, ähnlich wie die Regularitäten der Wortschreibung, im Kernbereich sehr systematisch erfassen: Immer dann, wenn ein Wort im Satz als erweiterbarer Kern einer Nominalgruppe fungiert, wird es großgeschrieben:

Vom Wandern sind die Alten heute ebenso erschöpft wie die Jungen.

Ob es sich bei den in diesem Satz großgeschriebenen Wörtern tatsächlich um erweiterbare Kerne von Nominalgruppen handelt, wird durch attributive Erweiterungen deutlich:

Vom ausgiebigen Wandern sind die rüstigen Alten heute ebenso erschöpft wie die untrainierten Jungen.

Vom ausgiebigen, stundenlangen Wandern sind die rüstigen, fröhlichen Alten heute ebenso erschöpft wie die untrainierten, bequemen Jungen.

Es lässt sich beobachten, dass der großzuschreibende Kern durch die attributiven Erweiterungen immer weiter nach rechts rückt und jeweils am rechten Rand der Nominalgruppe zu finden ist.

Seit der Rechtschreibreform vor 20 Jahren hat sich der Peripheriebereich der satzinternen Großschreibung leider erweitert, so dass die Fälle, in denen satzintern auch dann großgeschrieben werden muss, wenn es keinen attributiv erweiterbaren Kern einer Nominalgruppe gibt, stark zugenommen haben. Die Regelungen durch die Rechtschreibreform zeigen in diesem Fall (aber z.B. auch im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung), wie wenig hilfreich es ist, wenn in ein lebendiges und entwicklungsoffenes System durch Überregulierung eingegriffen wird.

Zu den verunglückten Teilen der Reform im Bereich der satzinternen Großschreibung haben Günther/Gaebert (2011, S. 104) versucht, eine eingängige Regelformulierung zu finden. Sie schlagen folgende Grundregel (1) mit zwei Unterregeln (2 und 3) vor:

„(1) Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern einer Nominalphrase.

(2) Andere Wörter werden großgeschrieben, sofern sie im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus und festes Genus) aufweisen.

(3) Großgeschrieben werden schließlich lexikalische Substantive.“

Mit der Rechtschreibreform sind also lexikalische Eigenschaften von Wörtern wieder stärker als großschreibungsauslösend in den Mittelpunkt gerückt, obwohl die satzinterne Großschreibung ausschließlich syntaktische Funktion hat. Zu (2) gehören deshalb solche Fälle wie *im Folgenden, im Trüben fischen, im Großen und Ganzen*, die vor der Reform selbstverständlich kleingeschrieben wurden. Zu (3) gehören z.B. *Schlange stehen, Acht geben*. Auf didaktische Konsequenzen wird in 3.2 verwiesen.

Da in KERMIT 5 und 7 nur die Lerngegenstände *Wortschreibung* und *satzinterne Großschreibung* im Mittelpunkt der Überprüfung standen, wird auf die Darstellung der orthographietheoretischen Grundlagen für andere orthographische Lernbereiche (insbesondere die Getrennt- und Zusammenschreibung und die Fremdwortschreibung) verzichtet. In der Übersicht 2 ist die Getrennt- und Zusammenschreibung jedoch – der Vollständigkeit halber – zusätzlich aufgeführt. Für die Fremdwortschreibung sei auf Praxis Deutsch, Heft 235 (2012) und die entsprechenden Kapitel in Müller 2010/2017 verwiesen, für die Getrennt- und Zusammenschreibung u.a. auf Deutsch 5-10 Heft 36 (2013), für die Interpunktion auf Praxis Deutsch, Heft 258 (2015) und Deutsch 5-10 Heft 31 (2012).

3.2 Orthographiedidaktische Grundlagen

Für beide in KERMIT 5 und 7 im Mittelpunkt stehende Lernbereiche, die Wortschreibung und die satzinterne Großschreibung, gilt für didaktisch-methodische Überlegungen grundsätzlich zunächst einmal Folgendes:

Die Schriftstruktur ist im Deutschen vor allem als Lesehilfe zu verstehen. Sie hilft bei der schnellen und widerspruchsfreien Bedeutungszuweisung beim stillen Lesen und führt zur kognitiven Entlastung, da z.B. die morphologische Konstantschreibung Wortverwandtschaften schnell und sicher sichtbar macht und auch inhaltlich wichtige Kerne von Nominalgruppen durch die satzinterne Großschreibung schnell und sicher erfasst werden können. Da wir immer für Leser/innen schreiben, müssen wir uns um die richtige Schreibung bemühen, so dass das Lesen erleichtert wird.

Diese Leserorientierung des deutschen Schriftsystems bedeutet zugleich, dass der Ausgangspunkt für den Orthographieunterricht richtig geschriebene (und nicht: deutlich gesprochene) Wörter und Sätze sind. Diese Verbindung von Lesen und Schreiben hilft, Wörter und

Sätze hinsichtlich ihrer Struktur zu untersuchen, sodass wichtige Regularitäten beim Lesen und Reflektieren für das Schreiben entdeckt werden können.

Dazu ist es notwendig, dass Lehrkräfte im Unterricht mit vorstrukturiertem Sprachmaterial arbeiten, das solcherart Entdeckungen überhaupt ermöglicht (vgl. 3.2.1 und 3.2.2). Formen gemeinsamen und entdeckenden Lernens eignen sich dafür in besonderer Weise. Um Entdeckungen anzuregen, wird im Unterricht zunächst mit Sprachmaterial aus dem Kernbereich gearbeitet. Erst, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Regularitäten entdeckt, verstanden und beim Schreiben anwenden können, kann der weniger systematisch erschließbare Peripheriebereich erfasst werden. Selbstverständlich können beim Verfassen von Texten alle Wörter geschrieben werden, unabhängig davon, ob sie systematisch erschließbar sind oder nicht. Der Kernbereich ist jedoch der Ausgangspunkt orthographischen Lernens.

Insgesamt geht es um grundlegende Orientierungen im Rechtschreibunterricht und nicht um das Erfassen von Einzelregeln für Einzelfälle. Solcherart einsichtsvolles Üben heißt aber auch, dass es nach der Erarbeitung von Regularitäten viele Schreibgelegenheiten geben muss, in denen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte anwenden und Schreibungen automatisieren können.

Für das orthographische Lernen braucht man relativ wenig grammatisches Wissen. So benötigt man für die satzinterne Großschreibung kein Wortartwissen, sondern eher sprachliches Handlungswissen: Um erweiterbare Kerne von Nominalgruppen ermitteln zu können, muss man Sätze attributiv erweitern und Nominalgruppen durch die Vorfeldprobe ermitteln können. Für die Wortschreibung muss man in der Lage sein, zweisilbige Basisformen zu bilden (i.d.R. wir-Formen bei den Verben, Pluralformen bei den Substantiven, Komparativformen bei den Adjektiven) sowie Vokale und Konsonanten unterscheiden können. Das wenige, was an deklarativem und handlungspraktischem Wissen benötigt wird, sollte sich jedoch sicher und widerspruchsfrei auf den orthographischen Kernbereich anwenden lassen. Wenn dies möglich ist, können sich Schülerinnen und Schüler anschließend mit Fehlschreibungen auseinandersetzen und die richtige Schreibung von Wörtern und Sätzen erklären.

Didaktik der Wortschreibung

Die Orientierung an der Struktur zweisilbiger Wörter des Kernbereichs kann und sollte so früh wie möglich im schriftsprachlichen Lernprozess erfolgen und sich zunächst auf das Lesen solcher Kernwörter beziehen, die dann relativ schnell richtig geschrieben werden können.

Da sich diese Handreichung an Lernenden in der Sekundarstufe I orientiert, sollen sich die didaktischen Überlegungen ebenfalls auf dieses Lernalter konzentrieren, auch wenn eine

frühere lerngegenstandsgemessene Orientierung (also ab dem schriftsprachlichen Anfangsunterricht, vgl. z.B. Bredel 2010b) viele Irrwege vermeiden helfen könnte.

Ausgangspunkt für das Erfassen der Regularitäten der Wortschreibung sind Kernwörter des Strukturtyps I und II (vgl. Tabelle 1, Spalte 2, Zeile 2 und 3 und die Aufgaben 1 bis 5 in Kapitel 6.1). Daran lernen die Schülerinnen und Schüler, dass von der Struktur der ersten Silbe abhängig ist, wie der Stammvokal ausgesprochen wird. Die Begriffe offene und geschlossene Silbe und die Silbenprobe als Analyseinstrument () werden in diesem Zusammenhang eingeführt. Darauf aufbauend lernen die Schülerinnen und Schüler Kernwörter des Strukturtyps III und IV kennen (vgl. Tabelle 1, Spalte 2, Zeile 4 und 5 und die Aufgaben 6 bis 9 in Kapitel 6.1). Auf dieser Grundlage können sie sich die Schreibung der Kernwörter des Deutschen herleiten, ohne sich die Einzelschreibungen merken zu müssen. Als Merkwörter gelten hingegen die Wörter mit Dehnungs-h (vgl. Aufgaben 12 in Kapitel 6.1) und mit Doppelvokalen. Zusätzlich gibt es in Kapitel 6.1 Aufgabenvorschläge zu Wörtern mit s-ss-ß (Aufgaben 10 und 11).

Um die morphologische Konstanz zu entdecken und damit die Vererbung von silbischen Informationen an morphologisch komplexe (flektierte und wortgebildete) Wörter zu erfassen, wird die Verlängerungsprobe in Aufgabe 13 (Kapitel 6.1) () eingeführt. Sie hilft, die zweisilbige Basisform (er schwimmt () schwimmen) zu ermitteln, die dann wiederum mit der Silbenprobe untersucht werden kann. In wortgebildeten Wörtern müssen dazu zunächst die Wortbestandteile ermittelt werden, dann können die Verlängerungsprobe und die Silbenprobe durchgeführt werden (Aufgaben 14 bis 19 in Kapitel 6.1). Es wird deutlich, dass mit wenigen Analysewerkzeugen immer wieder die Basisform als Trägerin phonographisch-silbischer Informationen ermittelt und als Grundlage für Schreibentscheidungen genutzt werden kann. Das erscheint auf den ersten Blick zwar umständlich, hilft aber, den Blick für die Systematik der Wortschreibung zu schärfen:

(Schwimmbad  schwimm () schwimmen () , bad () bäder ()

Dazu kommt selbstverständlich eine reflektierte Schreibpraxis: Immer wieder müssen Kernwörter und komplexe Wörter geschrieben (und ggf. analysiert) werden, damit sich Schreibautomatismen entwickeln können.

Dieses auf Analyse und Reflexion aufbauende Rechtschreiblernen ist in jedem Fall einem an Einzelschreibungen („Wörter mit ie, ih und ieh“) orientierten vorzuziehen.

Didaktik der satzinternen Großschreibung

Dies gilt ebenfalls für das Erlernen der satzinternen Großschreibung. Bisherige Ansätze versuchen, diesen Lerngegenstand durch eine didaktische Reduktion, die sich an der Semantik

der großzuschreibenden Kerne von Nominalgruppen orientiert, lernbar zu machen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst lernen, dass Nomen, die Dinge bezeichnen, die man sehen und anfassen kann (Konkreta), großgeschrieben werden. Diese Grundregel wird dann um die Abstrakta erweitert, die als Nomen gefasst werden, die für Gefühle und Gedanken stehen. Ab Klasse 6 kommt dann die Großschreibung substantivierter Verben und Adjektive hinzu. Zahlreiche Erklärungsversuche von Schülerinnen bzw. Schülern zeigen, wie wenig solche naiv-semantischen Ansätze geeignet sind, eine Vorstellung von der satzinternen Großschreibung aufzubauen, dazu nur ein Beispiel aus einem Gespräch mit einem Fünftklässler, der sich mit der Frage auseinandersetzt, ob „endlich“ in dem Satz „Nun spannt auch Timo endlich seinen Regenschirm auf“ großgeschrieben werden muss: „Endlich schreibt man groß, weil das ein Körpergefühl ist und Körpergefühle schreibt man groß. [...] Weil man ja sagen kann: *endlich ist der Zug da* und das ist dann ein Körpergefühl“.

Zu diesen naiv-semantischen Orientierungen kommt dann häufig ab der Grundschule die Erklärung hinzu, dass Wörter, die einen Artikel haben, großgeschrieben werden müssen. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler verstehen sehr schnell, dass sich der Artikel auf den nominalen Kern bezieht, der nicht unbedingt unmittelbar auf den Artikel folgen muss. Leistungsschwächere wenden diese Erklärung mechanisch an, so dass Schreibungen wie: **das Blaue fenster* nicht unüblich sind. Selbstverständlich werden Substantive bzw. Nomen (Konkreta und Abstrakta) im Deutschen (auch im Wörterbuch) immer großgeschrieben, da ihre syntaktische Funktion ausschließlich darin besteht, erweiterbare Kerne von Nominalgruppen zu bilden. Da sie auf diese Funktion beschränkt sind, können sie immer großgeschrieben werden, auch wenn sie (wie im Wörterbuch) nicht in einem syntaktischen Zusammenhang vorkommen. Alle anderen Wörter schreibt man deshalb klein, weil die Kleinschreibung der unmarkierte „Normal“fall ist. Bei ihnen entscheidet erst der syntaktische Zusammenhang, in dem sie vorkommen, ob sie groß- oder kleingeschrieben werden müssen.

Dies zeigen die folgenden beiden Beispiele:

(1) das wissen alle Schülerinnen und Schüler

(2) das Wissen aller Schülerinnen und Schüler

Ob das Wort WISSEN ein Nomen ist oder nicht (und als solches in der Schrift ausgewiesen werden muss oder nicht), wird erst im konkreten syntaktischen Zusammenhang bestimmbar.

Für das Erlernen der satzinternen Großschreibung ist es deshalb in jedem Fall günstig und wünschenswert, die Orientierung an lexikalischen Kategorien (Nomen schreibt man groß, Tuwörter schreibt man klein) zugunsten der Orientierung an der syntaktischen Funktion aufzugeben – und das schon im schriftsprachlichen Anfangsunterricht (Material dazu: vgl. Rautenberg et al. 2016), um mühsame und häufig wenig erfolgreiche Umlernprozesse zu ver-

meiden. Dass dieses Vorgehen erfolgreich sein kann, belegen Ergebnisse aus Interventionsstudien (vgl. Rautenberg et al. i.E.).

Schülerinnen und Schüler müssen dazu zunächst lernen, dass und wie man Kerne von Nominalgruppen erweitern kann. Dazu können sie Treppentexte entwickeln, die verdeutlichen, dass der Kern der Nominalgruppe immer am rechten Rand der Gruppe steht und dieser Kern durch Adjektivattribute erweitert werden kann (vgl. Aufgabe 1 in Kapitel 6.2). Die Erweiterungsprobe kann auch an Sätzen ausprobiert werden (vgl. Aufgaben 2 bis 4 in Kapitel 6.2). Als Symbol für die Erweiterungsprobe kann dieses genutzt werden: 

Zusätzlich bietet es sich an, die Vorfeldprobe zu verwenden, um Nominalgruppen gut abgrenzen zu können (vgl. Aufgaben 6 in Kapitel 6.2). Die satzinterne Großschreibung bleibt auch mit diesem auf wenige Handlungsschritte begrenzten Verfahren ein schwieriger Bereich der deutschen Orthographie, deshalb gilt auch hier, dass zum einsichtsvollen Lernen eine reflektierte Schreibpraxis gehört.

Der Peripheriebereich ist, wie unter 3. 1.2 ausgeführt, seit der Rechtschreibreform gewachsen. Diese Großschreibungen, die sich nicht auf erweiterbare Kerne beziehen, sollten deshalb wiederum erst dann thematisiert werden, wenn der Kernbereich sicher beherrscht wird – und wenn sie in der Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler vorkommen.

Zusammenfassender Überblick

Die folgende Übersicht fasst wesentliche orthographiedidaktische Lernbereiche und mögliche methodische Zugänge noch einmal zusammen:

Phonographisch-silbische und morphologische Regularitäten der Wortschreibung...	
im Kernbereich...	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 1 bis 7)
<p>gelten für die Wortschreibung der Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive) des Deutschen in ihrer prototypischen zweisilbigen (trochäischen) Form (<i>Blume, Töne, Lampe, Wetter, laufen, gehen, riechen, rutschen, schütteln, gute, schöne, feste</i>):</p> <p>Grundlegend sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen: Insbesondere bei den Konsonanten entspricht im Anfangsrand von Wortformen ein Phonem genau einem Graphem: [g] - <g> (<i>gute, Gabe</i>); [m] - <m> (<i>malen, Mitte</i>); [ʃ] - <sch> (<i>Schlüssel, schöne</i>).</p>	<p>Orientierung an prototypischen Zweisilbern bei der Auswahl von Wörtern zum Lesen, Schreiben und Analysieren. Beim Textschreiben können die Lerner selbstverständlich alle Wörter verwenden, auch wenn sie sie noch nicht richtig schreiben können.</p> <p>Buchstaben einführen, Vokal- und Konsonantbuchstaben unterscheiden und in Wörtern unterschiedlich markieren.</p> <p>Durch Vor- und Mitlesen Phonem-Graphem-Korrespondenzen erfassen.</p>

Weniger eindeutig sind die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen bei den **Vokalen**: Für die Schreibung der 16 Vokalphoneme stehen im Deutschen nur 9 Vokalgrapheme zur Verfügung: Die Vollvokale [e] und [ɛ] und der Schwa-Laut [ə] werden z.B. mit <e> verschriftet (*reden, retten*). Für [ɑ] und [a] steht nur <a> zur Verfügung (*raten, wandern*).

Nur die Vollvokale [i] und [ɪ] unterscheiden bei nativen Wörtern systematisch <ie> und <i>: *wiegen, bitten*.

Trotz dieses Ungleichgewichts von Vokalphonemen und -graphemen kann beim Lesen schnell die phonologische Wortform gebildet werden. Dafür ist die **Silbenstruktur** verantwortlich: Jede Schreibsilbe muss einen vokalischen Kern (*E/sel*) enthalten. Silbenanfangs- und -endränder sind, legt man den prototypischen trochäischen Zweisilber zugrunde, in der geschriebenen Hauptsilbe fakultativ, in der Reduktionssilbe ist der Anfangsrand (fast) immer besetzt (Ausnahmen sind Wörter mit Diphthong als Silbenkern: *kauen, bauen, freuen, Feier*). Die zweite Silbe enthält im Geschriebenen als Silbenkern immer <e>. Im Geschriebenen ist die Silbenstruktur sehr systematisch, im Gesprochenen nicht ([ham], [habm], [habən], aber nur: <haben>).

Ist im trochäischen Zweisilber die **betonte Silbe** (als Hauptträgerin der Bedeutung) **offen**, d.h., ist der Silbenendrand nicht durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird das Vokalphonem lang und gespannt gesprochen (*ra|ten, Ru|der*). Ist die **betonte Silbe geschlossen**, d.h., ist der Silbenendrand durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird sie kurz und ungespannt gesprochen (*Fen|ster, Küs|te*).

Native, prototypische Wörter mit i-ie vergleichen.

Richtig geschriebene Wörter lesen und nach Anzahl der Silben (Kennzeichen: Jede Silbe hat einen Vokalbuchstaben) sortieren.

Die unbetonte Silbe untersuchen: Erkennen, dass als Vokalbuchstabe hier nur <e> vorkommt.

Prototypische Zweisilber (mit offenen und geschlossenen unmarkierten betonten Silben) lesen, mit Silbenbögen unterlegen:

()

Silbengrenzen markieren, nach offen und geschlossen sortieren (abschreiben, in „Silbenhäuser“ einsortieren – vgl. Bredel 2010b).

So lassen sich auch die doppelten Konsonantenbuchstaben in Wörtern wie *rollen*, *Tonne*, *schwimmen* erklären: Die erste Silbe ist mit einem Konsonantengraphem geschlossen, also muss der Vokal der betonten Sprechsilbe kurz und ungespannt gesprochen werden. Der Konsonant gehört jedoch auch zum Anfangsrand der zweiten Silbe. Das wird im Geschriebenen durch die Verdoppelung („**Silbengelenk**“) sichtbar, auch wenn im Gesprochenen nur ein Konsonant („ambisilbischer Konsonant“, vgl. Eisenberg 2013, S. 299) zu hören ist.

Die s-Schreibung muss als Sonderfall betrachtet werden, denn die Schreibung gibt eine Besonderheit des phonologischen Systems wieder. Das stimmlose [s] steht in nativen Wörtern nie im phonologischen Wortanlaut, sondern nur in Fremdwörtern (*Safe*, *Slip*). Im Silbenanlaut der unbetonten Silbe tritt es hingegen nach gespanntem Vokal oder Diphthong (*reißen*) in Opposition zu [z] (*reisen*) auf und wird als <ß> realisiert (vgl. Fuhrhop 2009, S. 10).

Silbische Informationen des trochäischen Zweisilbers werden wegen der **morphologischer Regularitäten** an verwandte Formen (einsilbige, flektierte, wortgebildete) vererbt: Für phonologisch gleiche Wörter aus unterschiedlichen Wortfamilien gibt es i.d.R. unterschiedliche Schreibungen: *Er hält den Verkehr auf* – *er hellt die Wand auf*. *Die Welt ist bunt* – *die Hose wellt sich am Bund*.

Das Silbengelenk bleibt in allen Formen erhalten, auch wenn es nicht benötigt wird, um die phonologische Form zu erschließen (*schwimmen* – *er schwimmt*, *Schwimmbad*). Das Gleiche trifft auf das silbeninitiale h (*drehen* – *Drehbank*) und das Dehnungs-h (*fahren* – *fährt*) zu.

Beobachtungen (offene Silbe = Vokal wird lang gesprochen; geschlossene Silbe = Vokal wird kurz gesprochen) besprechen

Wörter mit Silbengelenken untersuchen und Regularitäten entdecken: Geschlossene Silbe, nur ein Konsonant ist hörbar – Verdoppelung.

Phonographisch-silbische Strukturen in Wörtern erfassen.

Silbenprobe durchführen und Wörter lesen, Positionen der s-Laute im Wort und verdeutlichen

Flektierte Wörter untersuchen: Sie müssen dazu in die zweisilbige Basisform überführt werden: (↪) *hält* – *halten*, *hellt* – *hellen*, *bunt* – *bunter*, *schwimmt* – *schwimmen*, *dreht* – *drehen*. Am Basiswort können die silbischen Regularitäten erkannt werden. Der Wortstamm als bedeutungstragendes Element kann mithilfe der „Silbenhäuser“ (s.o.) entdeckt werden.

<p>Auch an Morphemfugen, die im Gesprochenen häufig zusammenfallen, werden alle Grapheme des entsprechenden Morphems beibehalten: <i>annehmen, abbrechen, Weisung</i>.</p>	<p>Komposita und Derivationen hinsichtlich Schreibung und Bedeutung untersuchen, die Gleichschreibung von Prä- und Suffixen thematisieren.</p>
<p>im Peripheriebereich...</p>	<p>Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 4 bis 8)</p>
<p>erleichtern besondere Schreibungen Lesern den Zugriff auf die phonologische Form oder zeigen Bedeutungsunterschiede an. Das betrifft z.B. das Dehnungs-h. Es kommt nur in Wörtern vor, deren erste Silbe offen ist und deren zweite Silbe mit <l, m, n, r> beginnt (<i>zählen, nehmen, gähnen, Uhren</i>). Zur Peripherie gehört es deshalb, weil es nicht in allen möglichen Wörtern vorkommt: <i>malen, Name, Dame</i>.</p> <p>Doppelvokale kommen sehr selten in Substantiven (und verwandten Wörtern) vor, deren zweite Silbe mit <l, r, s, t,> beginnt: <i>Boote, Aale, Meere, Moose</i>. Sonderfälle sind: <i>Waage, doofe, aber auch: Fee, See, Tee, Schnee</i> (vgl. Eisenberg 2013, S. 303f.)</p> <p>Die Schreibung einzelner Wörter verstößt gegen die prototypische Silbenstruktur: <i>Monde, Kloster, Wüste, deutsche, Freunde, Feinde</i> haben lange, gespannte Vokale bzw. Diphthonge in der betonten Sprechsilbe, trotzdem ist die Silbe geschlossen. Einige wenige native Wörter haben in der zweiten Silbe kein <e>: <i>König, Honig, wenig, fertig</i>.</p>	<p>Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.</p>
<p>Fehleranfälligkeit: Fehler in der Wort- und Formenbildung (u.a. Stammschreibung, Auslautverhärtung), Verstöße gegen die Phonem-Graphem-Korrespondenz und Verstöße gegen die bezeichnete und unbezeichnete Länge und Kürze von Vokalen machen ca. ein Viertel der Rechtschreibfehler in Klasse 2 bis 10 aus, wobei die Fehleranzahl mit höheren Klassenstufen abnimmt. Ein Sonderfall ist die <i>dass</i>-Schreibung, die (trotz des geringen Vorkommens) einen hohen Prozentanteil an der Gesamtfehlerzahl (ca. 8% gesamt, mehr Fehler in höheren Jahrgängen) ausmacht (vgl. Riehme/Heidrich1970, Menzel 1985; über Gründe dafür: vgl. Feilke 2011).</p>	

Im Deutschen dient die Großschreibung, wie in anderen Sprachen auch, der Markierung von Satz- und Textanfängen und Eigennamen. Das Anredepronomen *Sie (Ihre/Ihnen)* wird ebenfalls großgeschrieben. Hier gibt es wenig Lernbedarf im Gegensatz zum folgenden Bereich:

Syntaktische Regularitäten der Groß- und Kleinschreibung

Kernbereich	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 2 bis 10)
<p>Das Deutsche verfügt über die satzinterne Großschreibung: Attributiv erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben: <i>Der fleißige Vater bereitet das leckere Essen zu. Das laute Weinen verfolgte ihn bis in sein tiefstes Inneres.</i></p> <p>Da Substantive ausschließlich als erweiterbare Kerne von Nominalgruppen vorkommen, werden sie immer großgeschrieben.</p>	<p>Treppengedichte (Erweitern lernen mit Adjektivattributen, Kerne als großzuschreibendes Element der Nominalgruppe entdecken),</p>  <p>Anwenden der Umstellprobe, um Nominalgruppen zu ermitteln. Erweiterungsprobe, später auch mit Genitiv- und Präpositionalattributen, evt. Relativsätzen einüben. Syntaktische Regularitäten werden so erfasst.</p>
Peripherie	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 7 bis 13)
<p>Seit der Rechtschreibreform werden auch Wörter und Wendungen großgeschrieben, die im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus, festes Genus) aufweisen (<i>im Allgemeinen, bis auf Weiteres</i>) und „lexikalische Substantive“ (<i>Schlange stehen, Auto fahren</i>) (vgl. Günther/Gaebert 2011).</p>	<p>Gründe für die Großschreibung finden: Was spricht dafür, was dagegen? Z.B. bis auf <i>Weiteres</i> (<i>Weiteres</i> = deklinierbar, aber nicht attribulierbar). Schreibungen dem Peripheriebereich zuordnen und merken (Kl. 8-13).</p>
<p>Fehleranfälligkeit:</p> <p>Ungefähr ein Viertel der Fehler von Klasse 2 bis 10 fallen auf die Groß- und Kleinschreibung (vgl. Riehme/Heidrich 1970; Menzel 1985).</p>	

Morphologische und syntaktische Regularitäten der Getrennt- oder Zusammenschreibung	
Kernbereich	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 1 bis 8)
<p>Wörter schreibt man zusammen. Das betrifft auch durch Wortbildung entstandene Wörter (<i>Starkregen, Kühlhaus</i>). Stehen Einheiten in syntaktischer Beziehung zu anderen Einheiten im Satz, handelt es sich um einzelne Wörter (<i>starker Regen - starker und kalter Regen</i>) (vgl. Fuhrhop 2011). Die Gruppe der trennbaren Verben wird zwar in bestimmten Formen syntaktisch oder morphosyntaktisch getrennt (<i>Er wird morgen abfahren – Er fährt morgen ab – Den Plan, morgen abzufahren, setzte er nicht um</i>), das ist aber sehr systematisch und bereitet keine Schreibschwierigkeiten.</p>	<p>Arbeit an der Wortbildung: Produktive Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung durch Komposition und Derivation kennenlernen, komplexe Wörter bilden und analysieren (morphologische Konstanz von Stämmen, Präfixen und Suffixen, die sich in der Gleichschreibung zeigt); Überprüfen durch Analogiebildung: <i>Starkregen wie Starkstrom</i> <i>klasse Party wie coole Party</i></p>
Peripherie	
<p>Hierzu zählen die systeminternen Zweifelsfälle, die einmal Getrennt- in einem anderen Fall Zusammenschreibung erfordern (<i>Den Tisch kann man so stehen lassen – Die Aussage kann man so stehenlassen</i>) und „echte“ Variantenschreibungen (<i>aufgrund – auf Grund; anstelle – an Stelle; zu Hause – zuhause; zu Grunde gehen – zugrunde gehen</i>).</p>	<p>Syntaktische Erweiterung im konkreten Satzzusammenhang möglich: dann Getrenntschreibung</p> <p>Varianten zulassen</p>
<p>Fehleranfälligkeit: Vor der Reform zählt Menzel 1985 für die Klassen 2 bis 10 7,75% Fehler und Riehme/Heidrich 1970 5% Fehler im Bereich der GZS (gemittelt aus den Werten für die Klassen 5 bis 10).</p>	

Übersicht 2: Grundlegende Regularitäten des deutschen Schriftsystems (vgl. Müller 2014)

3.3 Der didaktische Mehrwert eines strukturorientierten Rechtschreibunterrichts

Das Deutsche besitzt ein relativ tiefes Schriftsystem, das auf eine sehr lange Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann. Seine Hauptfunktion liegt darin, dem leisen Lesen zu dienen. Daraus ergibt sich, dass sich das deutsche Schriftsystem immer mehr von einer relativ lautnahen Verschriftung von Wörtern und Sätzen hin zu einem System, das viele Informationen für den Leser bereithält, entwickelt hat. Beispielhaft sei hier z.B. die satzinterne Großschreibung zu nennen. Sie hilft dem Leser, sicher die inhaltswichtigen Kerne von Nominalgruppen zu ermitteln. Das Schriftsystem hat sich also nicht so entwickelt, wie es heute ist, „damit es in der Schule gelehrt wird“ (Eisenberg 2017, S. 7). Diese Feststellung ist wichtig, damit wir im Rechtschreibunterricht nicht, auch wenn wir nach dem hier vorgestellten Ansatz arbeiten, glauben, die Orthographie sei leicht zu lehren und schnell zu lernen. Der Erfolg unserer didaktischen Bemühungen hängt vielmehr davon ab, „dass Lehrer die Orthografie nicht nur selbst beherrschen, sondern die Schreibregularitäten kennen. Denn nur dann verstehen sie, warum Kinder bestimmte Fehler machen und warum welches Material im Unterricht angemessen ist“ (ebenda, S. 1).

Der didaktische Mehrwert des hier vorgestellten Ansatzes besteht deshalb darin, dass wir Kindern dann, wenn wir uns bei der Auswahl des Wort- und Satzmaterials für den Unterricht an den grundlegenden Strukturen des deutschen Schriftsystems orientieren, von Anfang an das relativ widerspruchsfreie Entdecken und Lernen dieser Strukturen ermöglichen können. So können Schülerinnen und Schüler lernen, wie die Orthographie „funktioniert“. Sie müssen sich nicht ständig durch vermeintlich einfach und kindgerecht formulierte Merksätze irritieren lassen, denn nur den Kindern und Jugendlichen mit den entsprechend guten sprachlich-kognitiven Voraussetzungen gelingt es, immer wieder ihre Vorstellungen vom Schriftsystem zu überprüfen und zu korrigieren. Das wird u.a. an einem der fehleranfälligen Rechtschreibbereiche, der satzinternen Großschreibung, deutlich. Kindern, die noch bis weit in die Sekundarstufe I argumentieren müssen, dass alles, was man sehen und anfassen kann, großgeschrieben wird, fällt es bekanntlich schwer, Abstrakta und Konversionen als großschreibungsrelevant zu erkennen, da sie nicht zu dieser Grundregel passen. Und wenn man gelernt hat, dass Tu-Wörter immer kleingeschrieben werden, kann nicht anders als so die Kleinschreibung von „Sport“ folgendermaßen zu begründen: „Sport mache ich, das kann ich tun, also wird es kleingeschrieben.“ (Schülerin in Klasse 5).

Beispiele für solche fehlgeleiteten und fehlerproduzierenden Vorstellungen finden sich leider immer wieder, so dass die Kinder zu Recht an ihrem Können zweifeln müssen. Der hier vorgestellte Ansatz ist ein Weg, wie durch die Orientierung am Kernbereich der Wort- und Satzschreibung zunächst Rechtschreibsicherheit und Einsicht in grundlegende Regularitäten vermittelt werden kann. Damit haben können die bei ca. 90 bis 95% der Wörter des nativen Wortschatzes auf die richtige Schreibung schließen, ohne sich die Einzelschreibungen merken zu müssen. Für die satzinterne Großschreibung gilt (bis auf die Ausnahmen, die die Folge

der verunglückten Neuregelung sind) dasselbe: Wer weiß, dass erweiterbare Kerne von Nominalgruppen großgeschrieben werden und wie man ermitteln kann, ob es sich um einen erweiterbaren Kern handelt (durch die Erweiterungsprobe), muss sich nicht auf Merksätze mit geringer Reichweite beziehen.

Die Aufgabe der Lehrkraft muss darin bestehen, diesen Lernprozess durch geeignetes Wort- und Satzmaterial zu unterstützen und zielführende Strategien erproben und anwenden zu lassen. Dafür gibt es in Abschnitt 6 dieser Handreichung einige Aufgabenvorschläge.

3.4 Der Unterschied zwischen dem schriftstrukturellen Ansatz und dem herkömmlichen Rechtschreibunterricht

Der Rechtschreibunterricht und viele Materialien für das Rechtschreiblernen gehen davon aus, dass Schrifthanfänger zunächst die grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen kennenlernen sollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es eine 1:1 Zuordnung von Buchstaben und Lauten gibt. Das gehört dann in die sogenannte „alphabetische Phase“ des Schriftspracherwerbs. Eine grundlegende Anweisung in dieser Phase lautet dann: „Schreib, wie du sprichst – aber sprich deutlich (und hochdeutsch)“ (Sommer-Stumpfenhorst 2015, S. 113). Alle Abweichungen von dieser 1:1-Zuordnung müssen in der sogenannten „orthographischen Phase“ gelernt werden, und zwar als orthographische Regelelemente oder als Ausnahmen. Dazu gehören dann: „Nicht lauttreue ‚Spezialbuchstaben‘: Qu Sp St X Y V C Pf ß ie ck nk“ (Urbanek 2015, S. 123).

Die sprachwissenschaftliche Basis für diese Sicht auf Schrift entstammt der bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts prominenten Dependenzthese. Nach dieser These ist Schrift ein sekundäres Zeichensystem, sie ist nur die Visualisierung von gesprochener Sprache.

Rechtschreibdidaktisch zeigt sich das fortwährende Wirken der Dependenzthese in Konzeptionen wie der Grundwortschatz- und der Phänomen- oder Regelorientierung. Lernende müssen sich demnach die Schreibung einer Unzahl von Wörtern merken, die zu einzelnen Regeln passen, und gleichzeitig darauf eingestellt sein, dass es viele Ausnahmen gibt.

Die Lautanalyse von gesprochenen Wörtern ist nach diesem Ansatz zentral für den Schriftenerwerb. Man kann aber davon ausgehen, dass die Lautanalyse alles andere als „einfach“ ist. Sie bezieht sich zwar auf sehr kleine und damit vermeintlich überschaubare Spracheinheiten, die Phoneme, aber eine Phonemanalyse ist ein abstrakter kognitiver Vorgang. Sie setzt voraus, dass die Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erkannt worden sind. Das kann jedoch erst einigermaßen erfolgreich gelingen, wenn Schriftlernern durch ihre Erfahrung mit geschriebenen Wörtern eine Vorstellung von diesen Zusammenhängen entwickelt haben. Die Phonemanalyse bildet deshalb nicht den Anfang, sondern den erfolgreichen Abschluss von schriftsprachlichen Lernprozessen.

Eine Orientierung an Einzellauten und -zeichen im Unterricht verkennt zudem, dass das, was ein Buchstabe leistet, erst deutlich werden kann, wenn man seine Position und seine Umgebung im konkreten Wort berücksichtigt (vgl. Bredel 2015, S. 36). Wenn wir uns z.B. den Buchstaben e in solchen Wörtern wie *leben*, *wecken*, *heiter* ansehen, so kommt er in den gesprochenen Wörtern als gespanntes und lang gesprochenes [e:] (*leben*), als ungespannt und kurz gesprochenes [E] (*wecken*), als kaum gesprochener Schwa-Laut [ə] (*leben*, *wecken*), in Verbindung mit dem Buchstaben i als Diphthong [ai̯] (*heiter*) und zusammen mit dem r als [e] (*heiter*) vor.

Im Bereich der Groß- und Kleinschreibung wirkt die Dependenzthese vor allem bei Erklärungen für die satzinterne Großschreibung (siehe Kapitel 4.4, 5.3). Das Amtliche Regelwerk legt dafür in § 55 fest: „Substantive schreibt man groß“ (AR 2006, S. 57), wobei Substantive „der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen“ (ebenda) dienen. Diese Orientierung an einer lexikalisch-semanticen Klassifikation für die Erklärung der satzinternen Großschreibung führt bis heute dazu, dass allein „Substantivität als großschreibungsauslösendes Kriterium gelehrt und gelernt wird“ (Bredel 2010a, S. 218). Nomen/Namenwörter bezeichnen danach in der Schule zunächst Dinge, die man sehen und anfassen kann. Danach müssen alle anderen, von dieser semantischen Perspektive nicht erfassten „Fälle“ für die Großschreibung (Abstrakta, Konversionen) dazugelernt werden. Die Folge ist, dass gerade rechtschreibunsichere Kinder immer wieder auf die gelernte und leicht zufassende Ausgangsbasis zurückgreifen: In dem Satz „Murat hat heute großes Glück gehabt“ entscheidet sich eine Fünftklässlerin für die Kleinschreibung von *Glück*, „weil man kann es zwar ja sehen, aber nicht anfassen.“ Das ist typisch für Erklärungsversuche vieler Schüler bis weit in die Sekundarstufe I hinein. Solche „Regeln“ sind demnach keine Erleichterung für Lerner, sondern sie tragen dazu bei, dass sie verunsichert werden und an ihrer Leistungsfähigkeit zweifeln müssen.

Die Folge formuliert Friedrich schon 1995 (S. 107) so: „Da in der Rechtschreibung kein System erkannt werden konnte, das kognitiv begründet schien, wurde sie lerntheoretisch als Fertigungsbereich qualifiziert, dem im wesentlichen über mechanische Trainings- und Speicherprozesse beizukommen war. Rechtschreiben – so eine Common-sense-Vorstellung – hat vor allem mit dem Gedächtnis zu tun. [...] Diese Auffassung wurde von psychologischen Theorien gestützt, die Einprägprozesse als Lernprozesse qualifizierten, die dem Lernen jüngerer Kinder gemäß sind, die Automatisierung und Reproduktion als weniger schwierig, kognitive Strukturbildung als späteren Stufen zugeordnet erklärten. Produktives Sprachhandeln und kognitives Lernen wurde kleineren Kindern nicht zugetraut. [...] Die Vielfalt und Opulenz von Methodenlisten für den Rechtschreiberwerb steht in einem bemerkenswerten Mißverhältnis zur Dürftigkeit oder Widersprüchlichkeit der ihnen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte [...].“

Selbstverständlich ist das Üben eine wichtige Tätigkeit im Lernprozess, die zur Automatisierung führen kann, die ihrerseits das Gedächtnis entlastet. Wenn das Üben jedoch ohne kognitive Einsichten erfolgt, ist es ein Einschleifen ohne Sinn und Ziel. Üben ohne Einsicht führt zudem bei schwachen Rechtschreibern oft dazu, dass sie „auf dem phonetischen Entwicklungsniveau“ (Eisenberg u. a. 1994, S. 21) verharren, denn andere Lösungsstrategien haben sie nicht kennengelernt.

Die schriftstrukturbezogene Sicht auf das Schreiben- und Lesenlernen geht, wie in dieser Handreichung dargestellt, davon aus, dass der Lerngegenstand Schrift selbst uns zeigt, wie er gelernt werden will. Die Schriftsprache ist, das wissen wir aus aktuellen Forschungen (vgl. z.B. Eisenberg 2013), in ihrem Kernbereich von einer hohen Systematik geprägt. Grundlegend ist dafür die Interdependenzthese, die davon ausgeht, dass sich die geschriebene Sprache „sowohl materiell als auch im Gebrauch von der gesprochenen“ unterscheidet (Eisenberg 2013, S. 285).

Die Orientierung an der Struktur des Lerngegenstands Schrift ist dabei nicht gleichzusetzen mit einem Gleichschritt im Lernen. Vielmehr soll diese Orientierung didaktischer Beliebigkeit und Zufälligkeit vorbeugen. Welches die strukturellen Grundlagen sind, wurde im vorangegangenen Kapitel erläutert.

4 Auswertungskategorien zu den Aufgaben aus KERMIT 5 und 7¹

Die graphematisch basierte Beschreibung des Schriftsystems im Bereich der Wortschreibung und der satzinternen Großschreibung (vgl. Kap. 3.1) bildet die Grundlage für die Aufgabenkonstruktion und die Itemkategorisierung in KERMIT 5 und 7, selbstverständlich unter Berücksichtigung der Vorgaben der Hamburger Bildungspläne für das Fach Deutsch. Die Kategorien, die nur in KERMIT 7 vorkommen, sind deshalb in der folgenden Übersicht mit * gekennzeichnet.

Die Testitems aus Aufgabe 1 und 3 zur **Wortschreibung** in KERMIT 5 und 7 wurden folgendermaßen kategorisiert:

¹ Dieses Auswertungsraster ist auf der Grundlage von Vorarbeiten zum DFG-Projekt „Zur Effektivität strukturorientierter Zugänge zum Schriftsystem als Grundlage für orthographisches Lernen. Interventionsstudie im Rechtschreibunterricht in fünften Klassen“ (Ole) entstanden. Projektleitung: Astrid Müller, wissenschaftliche Mitarbeiterin: Melanie Bangel.

4.1 Wortdiktat und Fehlerkorrektur (Aufgabe 1 und 3)

(1) phonographisch-silbische Schreibungen in einfachen (=zweisilbigen) und morphologisch komplexen (=flektierten oder wortgebildeten) Wortformen		(4) morphologische Schreibungen					
(2) offene Silbe im Zweisilber und vererbt	(3) geschlossene Silbe im Zweisilber und vererbt	Stammkonstanz	Affixkonstanz				
			Präfix	Suffix			
ie (Bienenchen)	Silbengelenkschreibung: Wasserkiste, Rollfeld	Auslautverhärtung: b/d/g: Bergwerk	ver-: Vermutung vor-:*	-er: Lehrerzimmer			
silbeninitiales h (Drehbank)							
ß-Schreibung (Füße)				besondere Silbengelenkschreibung: ck, tz: Backenzahn, Strickmütze	ä/äu: Laubwälder	ent-: Enttäuschung	-nis*: Ereignis
				besondere Silbengelenkschreibung (vererbt): ck, tz* Strickmütze, Festnetz			
	vokalisiertes r: Pferderennen						

verkürzte Anfangsränder (st, sp): **Strumpfhose**
 Peripheriebereich (Dehnungs-h): Backenz**ahn**
 Fugenelemente: s und n*
 Fremdwort*

Übersicht 3: Kategorisierung der Testitems zur Wortschreibung mit Beispielwörtern. Mit * versehene Kategorien wurden nur in KERMIT 7 verwendet.

Anmerkung: In den folgenden Ergebnisdarstellungen sind nur die Phänomene aufgeführt, die in mindestens zwei Testwörtern vorkamen.

Zur Erläuterung der Übersicht:

(1) phonographisch-silbische Schreibungen: Die Testwörter (ausschließlich Komposita) enthalten zweisilbige Kernwörter (*Wasserkiste*) oder können eine zweisilbige Form bilden (*Handtuch, Bergwerk*). An den vererbten Schreibungen lässt sich gleichzeitig die morphologische Konstanz erkennen.

(2) offene Silbe: In diesen Teilen des Testwortes endet die erste Silbe (im zweisilbigen Kernwort) auf einen Vokalbuchstaben (z.B. *La-den, Re-gen, Lie-be*).

(3) geschlossene Silbe: In diesen Teilen des Testwortes endet die erste Silbe (im zweisilbigen Kernwort) auf einen Konsonantbuchstaben (z.B. *Win-de, Ber-ge*).

(4) morphologische Konstanz: In diesen Teilen des Testwortes gibt es eine einsilbige Form, in der die Auslautverhärtung nicht verschriftet wird (*Berg, Laub*) bzw. in denen in der zweisilbigen Form ä/äu geschrieben wird, weil im Einsilber a/au vorkommt (*Wälder*). Affixe werden im Deutschen ebenfalls immer gleich geschrieben. Das betrifft Präfixe (*Vermutung*) und Suffixe (*Lehrer*).

Die Testitems aus Aufgabe 2 zur **satzinternen Großschreibung** in KERMIT 5 und 7 wurden folgendermaßen kategorisiert:

4.2 Satzinterne Großschreibung (Aufgabe 2)

	unerweitert	erweiterter Kern durch Determinativ		erweiterter Kern durch Adjektivattribut (+ Artikel bzw. Präposition + Artikel)
		Erweiterung durch Pronomen (oder bzw. und Präposition)	Erweiterung durch Artikel (+Präposition)	
Konkreta	Blitze	mit Blitzen mit ihren Blitzen	der Blitz nach dem Blitz	der grelle Blitz
Abstrakta	Belohnung	meine Belohnung für die Belohnung	die Belohnung zur Belohnung	die große Belohnung mit einer großen Belohnung
Substantivierungen (Verben, u.a. Wortarten*)		nichts Neues	das Strahlen das Hellrosa	durch schnelles Hüpfen mit großem Hin und Her

Übersicht 4: Kategorisierung der Testitems zur satzinternen Großschreibung mit Beispielwörtern. Mit * versehene Kategorien wurden nur in KERMIT 7 verwendet.

Die Testitems aus Aufgabe 3 zur **Fehlersuche** in KERMIT 5 und 7 wurden folgendermaßen kategorisiert:

4.3 Fehlerkorrektur (Aufgabe 3)

phonographisch-silbische Schreibungen		Morphologische Schreibungen	Peripherie	Groß- und Kleinschreibung	Fremd-wort	Funktions-wort	Affix
offene Silbe, Wörter mit ie	geschlossene Silbe, Silbengelenkschreibung	ä/äu, Auslautverhärtung	Dehnungs-h dass-das*	groß: Abstrakta, klein: Superlative und Adjektivattribute		Pro-nomen	Präfix

Übersicht 5: Kategorisierung der Testitems zur Fehlersuche. Mit * versehene Kategorien wurden nur in KERMIT 7 verwendet.

5 Ergebnisse aus KERMIT 5 und 7

Die Auswertung der Testpilotierung und der ersten Testung im Schuljahr 2016/17 gibt einen Einblick in die Rechtschreibleistungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler. Überblicksartig werden im Folgenden deshalb die Rechtschreibphänomene aufgeführt, die die Schülerinnen und Schüler schon gut beherrschen (5.1) und diejenigen, bei denen am häufigsten Fehler aufgetreten sind (5.2). Jede Klasse erhält bekanntlich eine klassenspezifische Rückmeldung der KERMIT-Ergebnisse. Die folgenden Übersichten dienen der Orientierung (Gesamtüberblick und differenziert nach Schulform), so dass deutlich werden kann, ob die in der eigenen Klasse festgestellten Leistungen typisch für die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassenstufe sind.

5.1 Lösungshäufigkeiten der einzelnen Phänomene

KERMIT 5, Schuljahr 2016/17

Tabelle 2: Lösungshäufigkeiten bei der Wortschreibung

Silbengelenk (Doppelkonsonanten: messen, rollen, rennen)	Vererbtes Silbengelenk (Doppelkonsonanten im Einsilber: Schulterblatt)	Besonderes vererbtes Silbengelenk (ck und tz: Hausputz, Rucksack)	Auslautverhärtung (g/k; b/p; d/t: Bild)	Verkürzte Anfangsränder (st- oder sp-: Strand, Spaß)	Morphemkonstanz (ä oder e: Bäder)	Dehnungs-h (Sehne)	Vokalisiertes „r“ (Werkstatt)	Suffix -er (er oder a: Leser)	Präfix ver- (ver- oder va-/fa-: verlaufen)
8 Aufgaben	10 Aufgaben	2 Aufgaben	7 Aufgaben	3 Aufgaben	5 Aufgaben	4 Aufgaben	2 Aufgaben	2 Aufgaben	2 Aufgaben

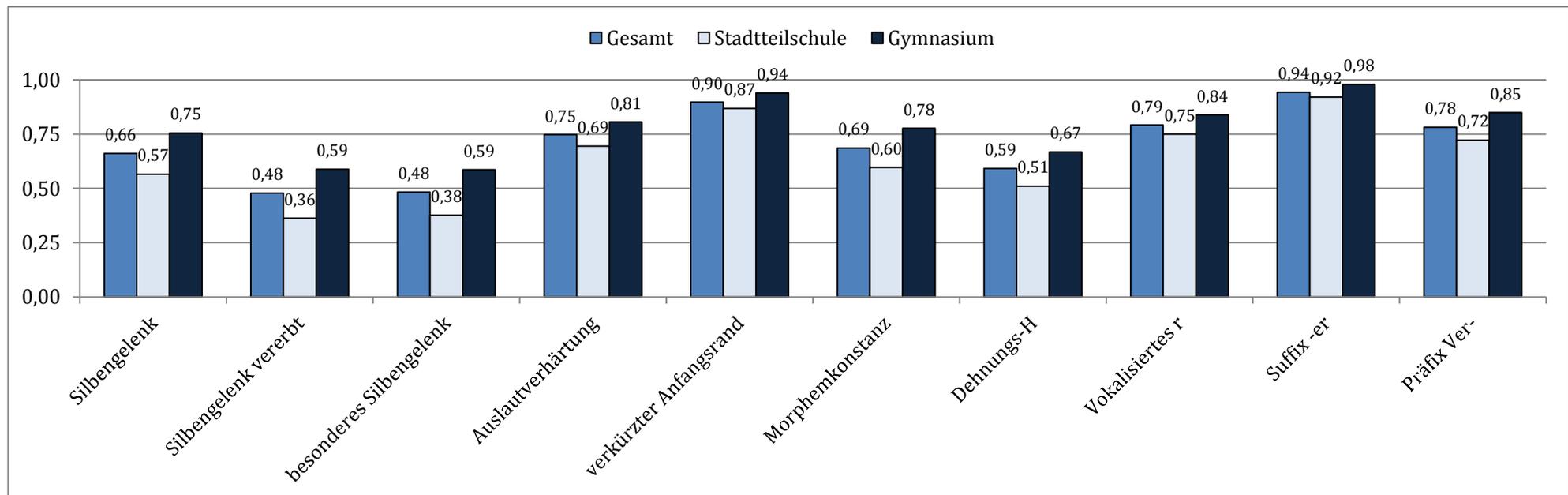


Tabelle 3: Lösungshäufigkeiten zur Groß- und Kleinschreibung

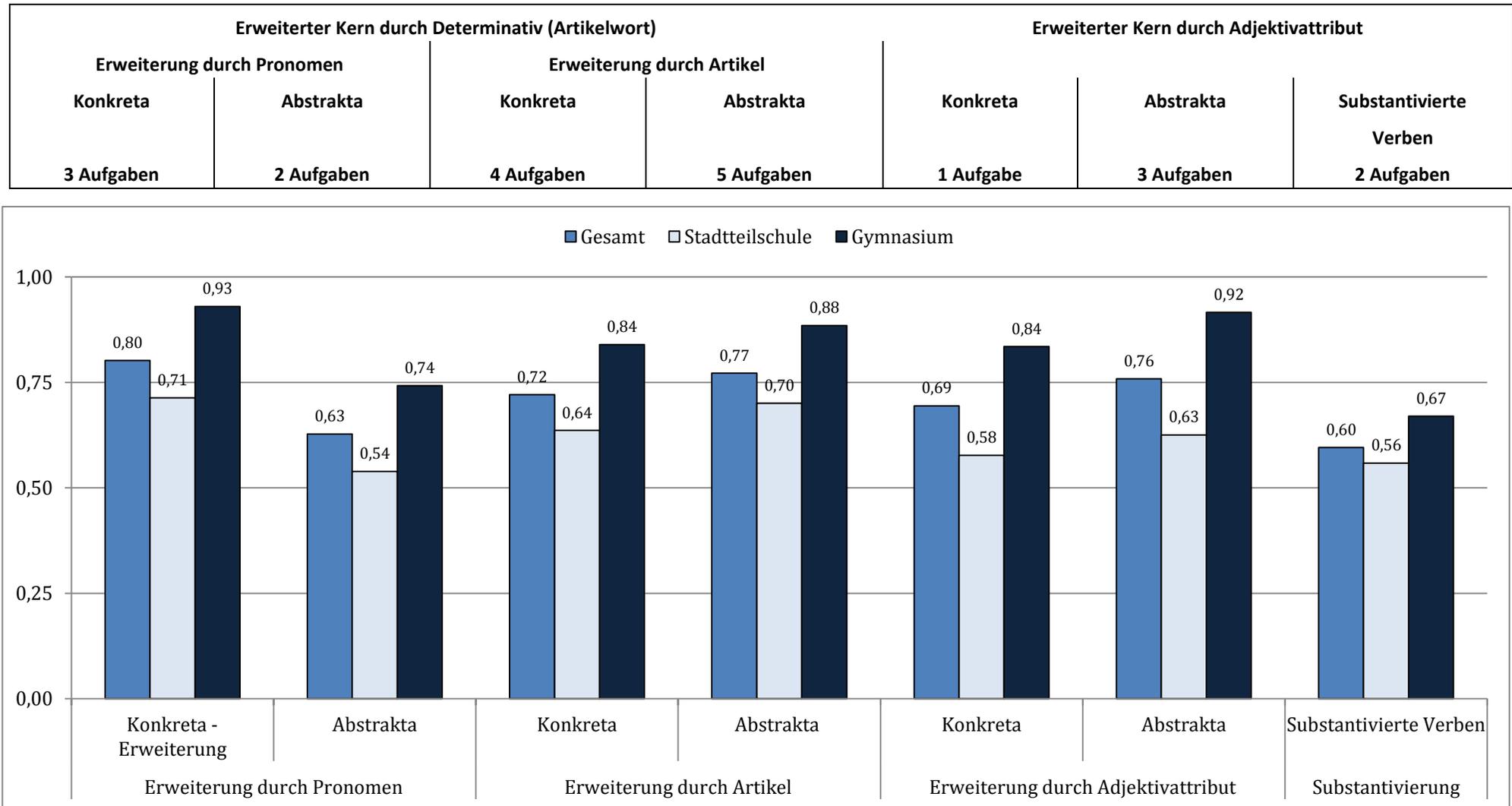


Tabelle 4: Lösungshäufigkeiten bei der Wortschreibung

Silbengelenk (Doppelkonsonanten: messen, rollen, rennen)	Vererbtes Silbengelenk (Doppelkonsonanten im Einsilber: Schulterblatt)	Besonderes vererbtes Silbengelenk (ck und tz: Hausputz, Rucksack)	Auslautverhärtung (g/k; b/p; d/t: Bild)	Verkürzte Anfangsränder (st- oder sp-: Strand, Spaß)	Morphemkonstanz (ä oder e: Bäder)	Dehnungs-h (Sehne)	Suffix -er (er oder a: Leser)	i oder ie (Biene)	Silbeninitiales -h (Gehweg, Fernseher)	Fugen -s (Gehaltsabrechnung)	Präfix vor- (vor- oder for-: vorlaufen)	Präfix ver- (ver- oder va-/ fa-: verlaufen)
2 Aufgaben	9 Aufgaben	2 Aufgaben	10 Aufgaben	2 Aufgaben	5 Aufgaben	8 Aufgaben	3 Aufgaben	4 Aufgaben	3 Aufgaben	3 Aufgaben	2 Aufgaben	3 Aufgaben

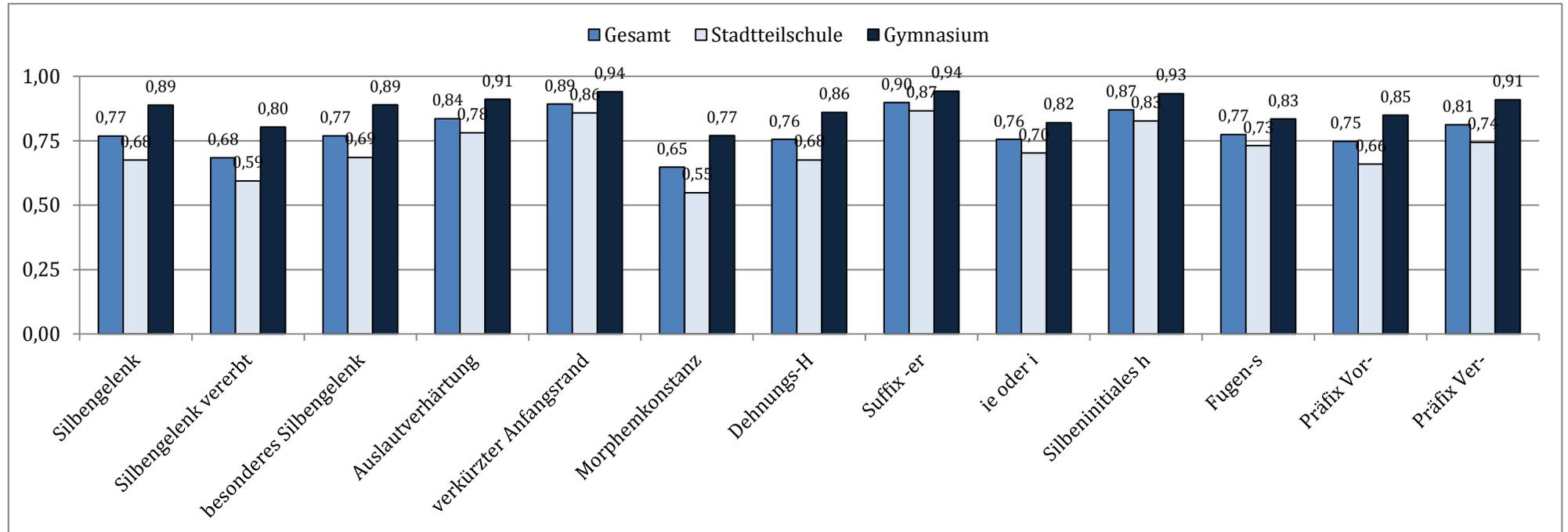
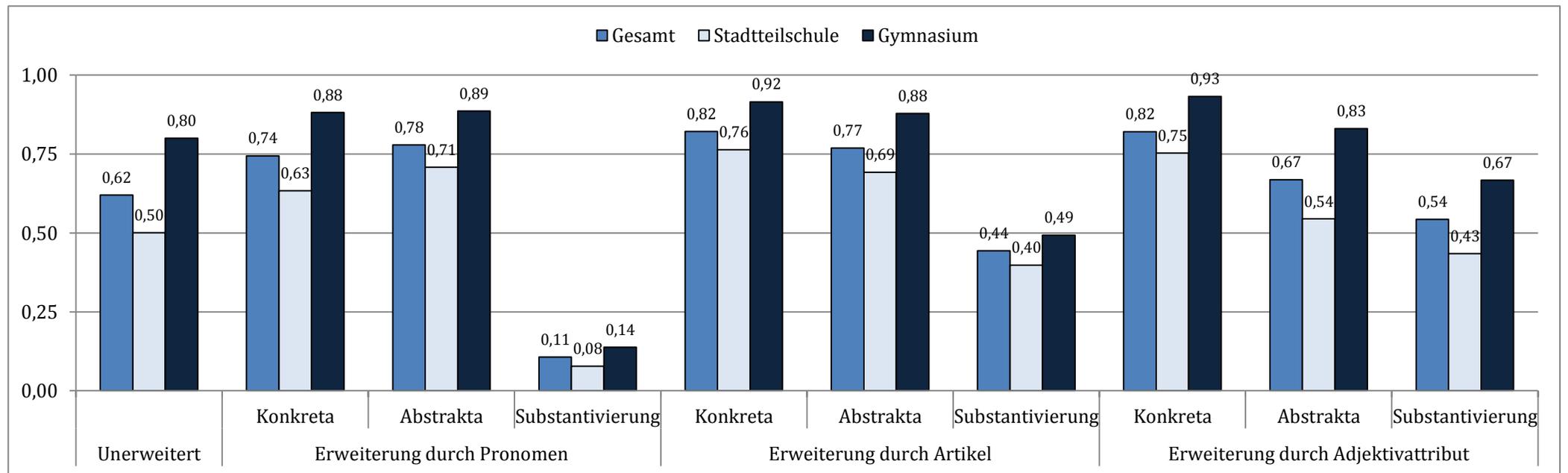


Tabelle 5: Lösungshäufigkeiten zur Groß- und Kleinschreibung

Unerweitert	Erweiterter Kern durch Determinativ (Artikelwort)						Erweiterter Kern durch Adjektivattribut		
	Erweiterung durch Pronomen			Erweiterung durch Artikel			Konkreta	Abstrakta	Substantivierung
	Konkreta	Abstrakta	Substantivierung	Konkreta	Abstrakta	Substantivierung			
3 Aufgaben	9 Aufgaben	2 Aufgaben	1 Aufgabe	8 Aufgaben	6 Aufgaben	2 Aufgaben	5 Aufgabe	5 Aufgaben	2 Aufgaben



5.2 Rechtschreibbereiche, in denen die Schülerinnen und Schüler sicher sind

Klasse 5:

Sichere Bereiche zu Aufgabe 1 zur **Wortschreibung** in KERMIT 5 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 94% und 75%, hier aufgeführt vom Leichterem zum etwas Schwereren):

- Suffix -er (Lehrer, Länder)
- Verkürzte Anfangsränder st- oder sp- (**Str**and oder **Spa**ß)
- Vokalisiertes r (Werkstatt, Bergwerk; Marke)
- Präfix ver- (**ver**laufen)
- Nichtverschriftlichung der Auslautverhärtung (g/k; b/p; d/t: **Bild**, **Berg**)

Sichere Bereiche zu Aufgabe 2 zur **satziernen Großschreibung** in KERMIT 5 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 80% und 76%, hier aufgeführt vom Leichterem zum etwas Schwereren):

- Erkennen der Großschreibung von Konkreta, die durch ein Pronomen erweitert sind (meine Klasse)
- Erkennen der Großschreibung von Abstrakta, die durch einen Artikel erweitert sind (die Sorge)
- Erkennen der Großschreibung von Abstrakta, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind (große Sorgen)

Klasse 7:

Sichere Bereiche zu Aufgabe 1 zur **Wortschreibung** in KERMIT 7 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 90% und 75%, hier aufgeführt vom Leichterem zum etwas Schwereren):

- Suffix -er (Lehrer, Länder)
- Verkürzte Anfangsränder st- oder sp- (**Str**and oder **Spa**ß)
- Silbeninitiales h (G**eh**weg, Fern**seh**er)
- Nichtverschriftlichung der Auslautverhärtung (g/k; b/p; d/t: **Bild**, **Berg**)
- Präfix ver- (**ver**laufen)
- Silbengelenkschreibung (messen, rollen)
- Fugen-s
- Schreibung besonderer vererbter Silbengelenke (**Rucksack**, Haus**putz**)
- i-ie (**Biene**)
- Dehnungs-h (Se**hne**)
- Präfix ver- (**ver**laufen)

Sichere Bereiche zu Aufgabe 2 zur **satzinternen Großschreibung** in KERMIT 7 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 74% und 82%, hier aufgeführt vom Leichterem zum etwas Schwereren):

- Erkennen der Großschreibung von Konkreta, die durch einen Artikel erweitert sind (die Schuhe)
- Erkennen der Großschreibung von Konkreta, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind (neue Schuhe)
- Erkennen der Großschreibung von Abstrakta, die durch ein Pronomen erweitert sind (meine Sorgen)
- Erkennen der Großschreibung von Abstrakta, die durch einen Artikel erweitert sind (die Sorgen)
- Erkennen der Großschreibung von Konkreta, die durch ein Pronomen erweitert sind (meine Klasse)

5.3 Rechtschreibbereiche, in denen viele Fehler vorkamen

Klasse 5:

Fehlerschwerpunkte zu Aufgabe 1 zur **Wortschreibung** in KERMIT 5 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 69% und 48%, hier aufgeführt vom Schweren zum Leichterem):

- vererbte Silbengelenkschreibungen (Schulterblatt)
- besondere vererbte Silbengelenkschreibungen (Hausputz, Rucksack)
- Dehnungs-h (z. B. in Sehne)
- Silbengelenkschreibung im zweisilbigen Kernwort bzw. Schreibung von Doppelkonsonanten (fallen, rennen)
- Morphemkonstanz (ä in Bäder)

Fehlerschwerpunkte zu Aufgabe 2 zur **satzinternen Großschreibung** in KERMIT 5 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 60% und 69%, hier aufgeführt vom Schweren zum Leichterem):

- Erkennen der Großschreibung von substantivierten Verben (schnelles Hüpfen)
- Erkennen der Großschreibung von Abstrakta, die durch ein Pronomen erweitert sind (meine Sorge)
- Erkennen der Großschreibung von Konkreta, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind (neue Schuhe)

Klasse 7:

Fehlerschwerpunkte zu Aufgabe 1 zur **Wortschreibung** in KERMIT 7 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 65% und 75%, hier aufgeführt vom Schweren zum Leichterem):

- Morphemkonstanz (**ä** in **Bäder**)
- vererbte Silbengelenkschreibungen (**Schulterblatt**)

Fehlerschwerpunkte zu Aufgabe 2 zur **satzinternen Großschreibung** in KERMIT 7 (Lösungshäufigkeit der Gesamtgruppe zwischen 11% und 67%, hier aufgeführt vom Schweren zum Leichterem):

- Erkennen der Großschreibung von Substantivierungen, die durch ein Pronomen erweitert sind (**sein Rufen**)
- Erkennen der Großschreibung von Substantivierungen, die durch einen Artikel erweitert sind (**das Rufen**)
- Erkennen der Großschreibung von Substantivierungen, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind (**lautes Rufen**)
- Erkennen von unerweiterten Kernen von Nominalgruppen (**Er hatte Furcht vor...**)
- Erkennen der Großschreibung von Abstrakta, die durch ein Adjektivattribut erweitert sind (**große Sorgen**)

6 Aufgabenvorschläge

Die einzelnen Fehlerschwerpunkte sind aussagekräftig im Hinblick darauf, welche Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler noch mit der richtigen Schreibung von Wörtern und Sätzen haben. Es reicht jedoch nicht, wie dies im einzelfallorientierten Rechtschreibunterricht üblich (und wenig erfolgreich) ist, das jeweilige Rechtschreibphänomen zu üben. Vielmehr müssen die Fehlerquellen immer im Zusammenhang mit dem damit verbundenen Teilsystem der Schriftsprache im Unterricht bearbeiten werden: Fehler in der Silbengelenkschreibung weisen z.B. darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler das System der Wortschreibung im Kernbereich noch nicht verstanden haben. Fehler in der Auslautverhärtung zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig darauf orientiert sind, die zweisilbige Basisform des Wortes als die Form zu nutzen, die i.d.R. alle relevanten Schreibinformationen enthält. Fehler in der Großschreibung von „Substantivierungen“ zeigen häufig, dass die Schülerinnen und Schüler von dem wortartbezogenen Ansatz (Nomen – groß, Verben – klein) geprägt sind und noch keine Vorstellung von der Struktur von Nominalgruppen haben (Nominalgruppen haben erweiterbare Kerne, die am rechten Rand der Gruppe stehen und großgeschrieben werden). Selbstverständlich können die Fehler auch ein Hinweis darauf sein, dass die Schülerinnen und Schüler noch über zu wenig metasprachliche Bewusstheit verfügen, um ihre Schreibungen zu kontrollieren und Vermutungen über schwierige Stellen im Wort/Satz aufzustellen. Die folgenden Aufgabenvorschläge, die sich auf die orthographiedidaktischen Orientierungen, wie sie in Kapitel 3.2 dargestellt sind, beziehen, sollen beispielhaft zeigen, welche Lernangebote im Rechtschreibunterricht genutzt werden können.

6.1 Aufgabenvorschläge zur Wortschreibung

Diese Aufgabenvorschläge sind für die 5. bzw. 6. Klasse konzipiert und in 5. Klassen in Hamburger Stadtteilschulen erprobt worden (vgl. Bangel/Müller 2016 und 2017). In Klasse 7 können sie – vor allem mit dem Ziel, das System der Wortschreibung im Deutschen zu entdecken, eingesetzt werden. Das kann zum einen eine gute Grundlage sein, um die morphologische Konstanz in einsilbigen und komplexen Wörtern zu begreifen, zum anderen kann es helfen, in Zweifelsfällen begründete Schreibentscheidungen zu treffen. Darüber hinaus eignet sich die Auseinandersetzung mit der Struktur der Wortschreibung im nativen Kernbereich auch, um die Peripherie zu erarbeiten – und um die Besonderheiten von Fremdwörtern im Vergleich zu nativen Wörtern zu erschließen.

Die folgenden Aufgabenangebote müssen selbstverständlich in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der Lerngruppe variiert und um weitere Aufgaben ergänzt werden. Wichtig ist, da es um einsichtsvolles Lernen geht, dass nicht einzelne Aufgaben ohne Zusammenhang zu den anderen herausgelöst werden, sondern dass sich Einsicht in das System und Üben zur Automati-

sierung der Wortschreibung verbinden. Gleiches gilt für die verwendeten Begriffe: So kann anstelle des Begriffs „Basiswort“ für die zweisilbige trochäische Wortform im Deutschen ohne Probleme „Lupenwort“ oder „Kernwort“ treten, da die zweisilbige Wortform diejenige Form bildet, die (wie mit einer Lupe) untersucht wird bzw. zum Kern der Wortschreibungen gehört. Weitere Aufgaben (u.a. zu anderen Bereichen des orthographischen Lernens) sind enthalten in: Bangel/Müller 2017; Müller 2010/2017 und in folgenden Praxis Deutsch-Heften: Praxis Deutsch 248 (2014), Praxis Deutsch 221 (2010), Praxis Deutsch 198 (2006).

Aufgabe 1: Die Silbenprobe ()

Ziel: Kennenlernen der Silbenprobe, um zweisilbige Basiswörter (Strukturtyp I und II) zu untersuchen

a Schreibt die fettgedruckten Wörter aus dem Kasten ab und kennzeichnet die Grenze zwischen den Silben mit dem Silbenschnitt so: ra|ten.

raten, kaufen, der Esel, die Insel, reiten, die Felder, üben, finden, alte, grüne, die Steine, fegen, runde, loben, rosten

b Setzt unter jede Silbe bei den Wörtern einen Silbenbogen () Beispiel:

ra|ten

Lösung:

ra|ten , ka|ufen, E|sel, In|sel, rei|ten, Fel|der, ü|ben, fin|den, al|te, grü|ne,

Ste|ine, fe|gen, run|de, lo|ben, ros|ten

Aufgabe 2: Was gehört in eine Silbe?

Ziel: Wiederholung der Vokalbuchstaben und der Schreibdiphthonge, Entdecken an Wörtern des Strukturtyps I und II, dass jede Silbe einen Vokalbuchstaben oder einen Schreibdiphthong hat. Entdecken, dass in der zweiten (unbetonten) Silbe immer e als Vokalbuchstabe vorkommt.

- a Kreist in den fettgedruckten Wörtern aus dem Kasten unten die Vokalbuchstaben (wie im Beispiel) ein. Doppelvokale und **ie** gehören zusammen und werden deshalb zusammen eingekreist.

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

- b Markiert in allen Wörtern die Silbengrenze, z. B. **wei|nen**.

- c Vergleicht die Anzahl der Silben mit der Anzahl der Kreise in den Wörtern. Überprüft, welcher Vokalbuchstabe immer in der zweiten Silbe steht.

Lösung:

wei|nen, das **U|fer**, **fin|den**, **lo|ben**, die **Küs|te**, **lü|gen**,
bö|se, der **E|sel**, **flie|gen**, **blei|ben**, die **Tau|be** **fra|gen**

Aufgabe 3: offene und geschlossene Silben

Ziel: Vergleichen von offenen und geschlossenen Silben in zweisilbigen Basiswörtern des Strukturtyps I und II und entdecken, dass die erste Silbe in offenen Silben auf einen Vokalbuchstaben, in geschlossenen auf einen Konsonantbuchstaben endet. Entdecken, dass Vokalbuchstaben in offenen Silben lang/gespannt und in geschlossenen Silben kurz/ungespannt gelesen werden.

a Markiert die Silbengrenze wie im Beispiel.

b Setzt unter jede Silbe einen Silbenbogen (**Silbenprobe** ()).

Gruppe 1:

le|gen, rufen, reichen, holen, sagen, die Straße, biegen

Gruppe 2:

fasten, die Länder, stolpern, bremsen, älter, halten, melken

c Untersucht, wie die **erste Silbe** jeweils endet:

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

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

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

Lösung:

Gruppe 1:

le|gen, ru|fen, rei|chen, ho|len, sa|gen, die Stra|ße, bie|gen

Gruppe 2:

fas|ten, die Län|der, stol|pern, brem|sen, äl|ter, hal|ten,
mel|ken

c Untersucht, wie die **erste Silbe** jeweils endet:

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

Die erste Silbe endet immer mit einem Vokal.

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

Die erste Silbe endet immer mit einem Konsonanten.

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

Aufgabe 4: Die Struktur von zweisilbigen Basiswörtern mit offener und geschlossener Silben

Ziel: Untersuchen der Struktur von zweisilbigen Basiswörtern mit offener und geschlossener Silben des Strukturtyps I und II mithilfe der „Silbenhäuschen“, wiederholen, dass jede Silbe einen Vokalbuchstaben/Schreibdiphthong als Kern hat und dass alle anderen Positionen besetzt sein können, aber nicht müssen.

Aufgabe 4: Offene und geschlossene Silben mit Silbenhäuschen untersuchen

Bei der Untersuchung von Wörtern kann uns diese Struktur aus Haus und Anbau helfen.

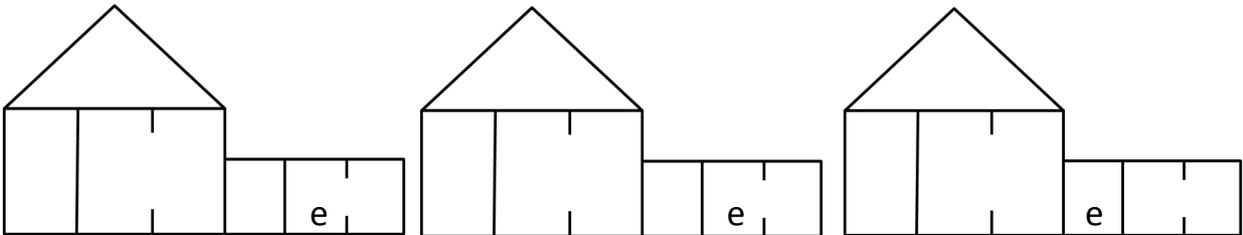
Das Diagramm zeigt zwei Beispiele für die Silbenstruktur von zweisilbigen Wörtern. Jedes Beispiel besteht aus einem 'Haus' (die erste Silbe) und einem 'Anbau' (die zweite Silbe). Die Silben sind durch vertikale Linien in Zellen unterteilt, die durch eine horizontale Linie verbunden sind. Über dem Haus befindet sich ein Dreieck, das den Vokalraum darstellt. Unter dem Haus und dem Anbau befinden sich die Beschriftungen '1. Silbe (Haus)' und '2. Silbe (Anbau)'. In den Beispielen 'Leben' und 'Stempel' sind die Vokale 'e' und 'e' jeweils im mittleren Zimmer der Silbenhäuschen platziert. Die Konsonanten 'L', 'b', 'n' im ersten Beispiel und 'St', 'p', 'e', 'l' im zweiten Beispiel sind in den anderen Zellen platziert.

Der Vokal oder die Vokale stehen **immer** im mittleren Zimmer.

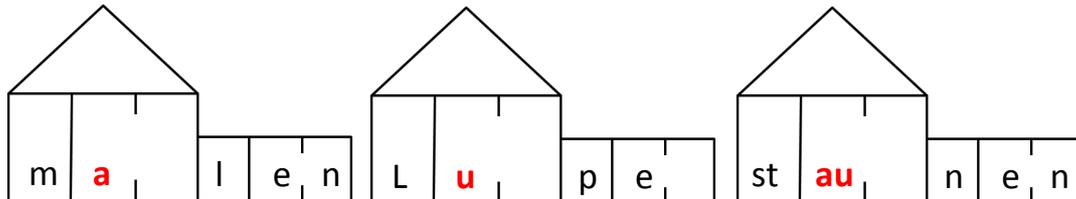
Im ersten Zimmer des Hauses können auch mehrere Konsonanten stehen.

- a Tragt die folgenden fettgedruckten Wörter aus Gruppe 1 und 2 in die Silbenhäuser ein.
Schreibt die Vokale der ersten Silbe rot.

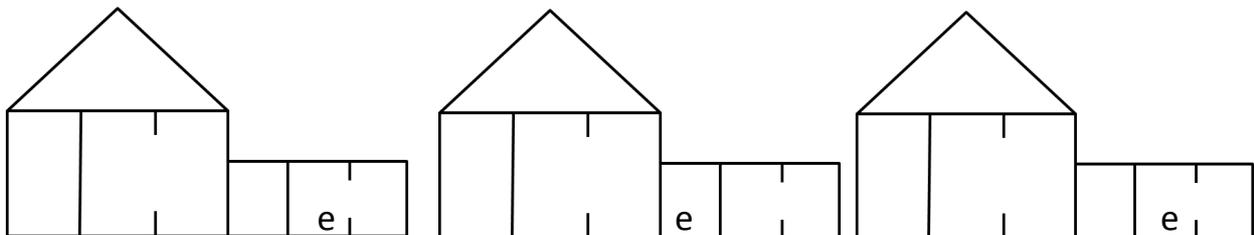
Gruppe 1: malen, die Lupe, staunen



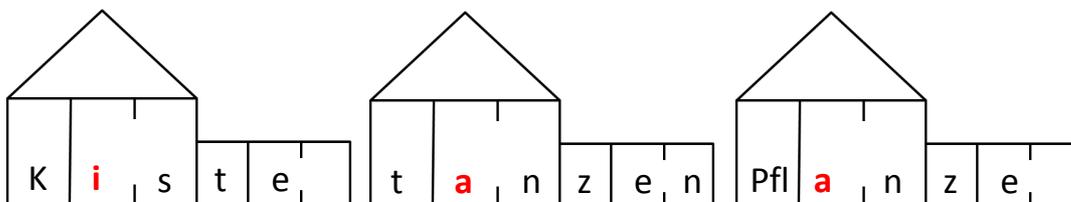
Lösung:



Gruppe 2: die Kiste, tanzen, die Pflanze



Lösung:



- b Vergleicht die eingetragenen Wörter aus Gruppe 1 mit den Wörtern aus Gruppe 2.

Aufgabe 5: Schreibung von i/ie

Ziel: Entdecken, dass i als Vokalkern immer in geschlossenen (Strukturtyp II) und ie immer in offenen Silben (Strukturtyp I) steht. Merken von Ausnahmewörtern, die häufig aus anderen Sprachen eingewandert sind.

a Untersucht die fettgedruckten Wörter im Kasten mit der Silbenprobe () :
Markiert die Silbengrenze und setzt die Silbenbögen.

Gruppe 1:				
pin seln	der Winter	die Tinte	bilden	die Pilze
Gruppe 2:				
riefen	die Tiere	die Siebe	biegen	die Tiefe

b Vergleich: Wie endet die erste Silbe der Wörter aus Gruppe 1 und wie aus Gruppe 2? Wann schreibt man *i*, wann *ie*?

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

Lösung:

Gruppe 1:				
pin seln	der Win ter	die Tin te	bil den	die Pil ze
Gruppe 2:				
rie fen	die Tie re	die Sie be	bie gen	die Tie fe

Aufgabe 6: Wörter mit silbentrennendem h

Ziel: Untersuchen von Wörtern mit silbentrennendem h (Strukturtyp IV) und entdecken, wann das h geschrieben wird: Immer dann, wenn in der zweiten Silbe kein anderer Konsonant am Silbenanfangsrand der unbetonten Silbe steht.

- a Untersucht die fettgedruckten Wörter aus dem Kasten mit der Silbenprobe ().
Wo ist die Silbengrenze?

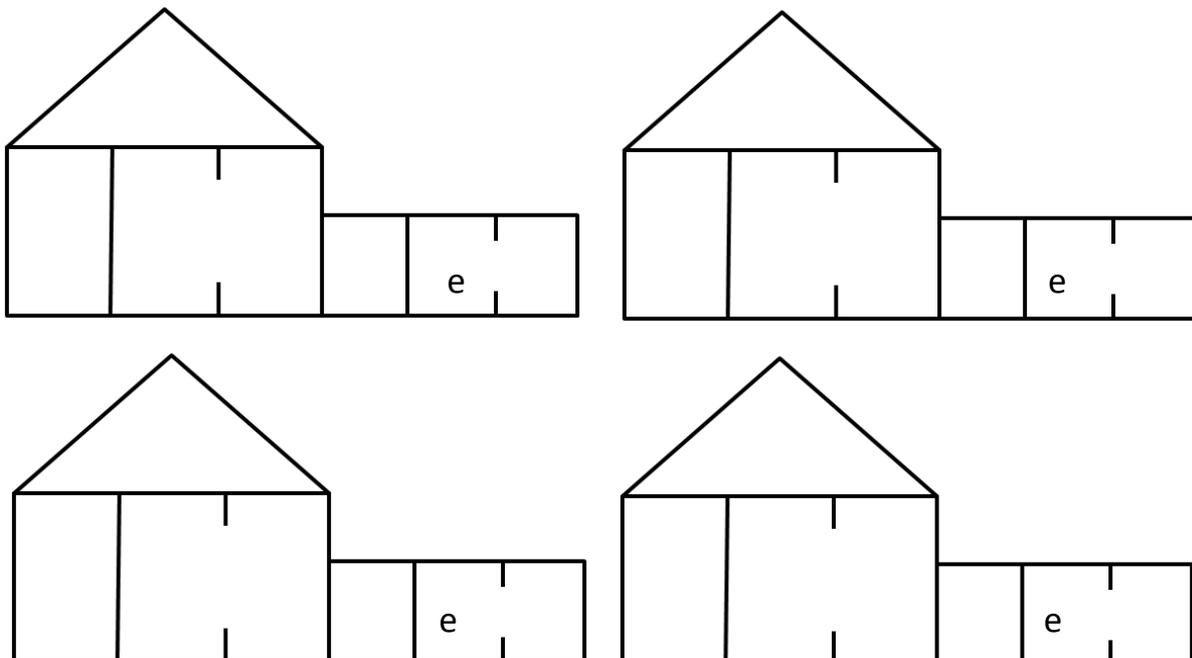
gehen, die **Ruhe**, **fliehen**, die **Zehen**, **drohen**, **brühen**, **wehen**, **früher**, die **Nähe**, **ziehen**, die **Mühe**, **wehen**

- b Kreist in jedem Wort die beiden Silbenkerne (Vokale) ein und überprüft anschließend, wo das **h** steht. Formuliert eure Beobachtung.

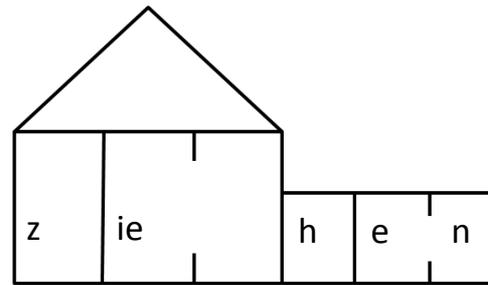
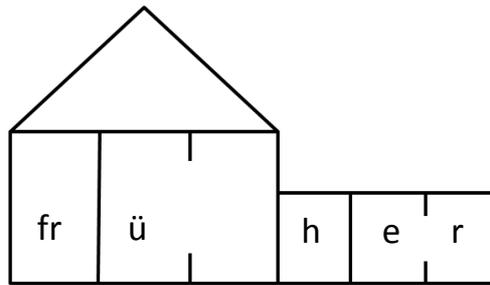
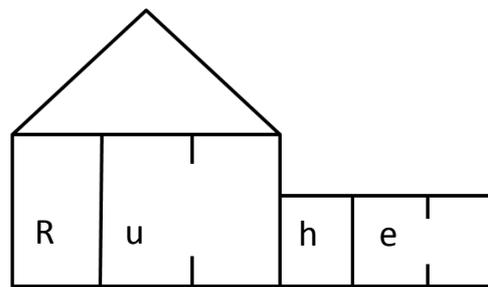
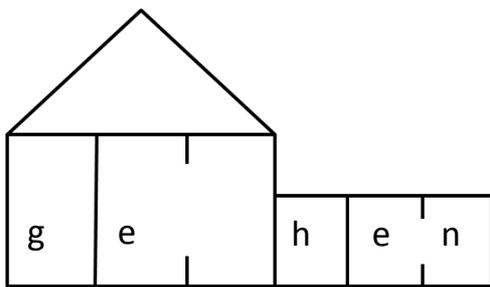
Lösung:

gehen, die **Ru**he, **flie**hen, die **Ze**hen, **dro**hen, **brü**hen, **we**hen, **frü**her, die **Nä**he, **zie**hen, die **Mü**he, **we**hen

- c Überprüft eure Beobachtung, indem ihr vier Wörter aus dem Kasten in die Silbenhäuser einträgt.



Lösung:



d Wenn die erste Silbe einen Vokalkern enthält, der aus zwei Vokalbuchstaben besteht (*au, eu*) und die zweite Silbe nicht mit einem Konsonanten beginnt, steht in der zweiten Silbe kein h: *bauen, Frauen, Mauer, Feuer, neue, freuen*. Findet weitere Wörter und merkt euch die Schreibung.

e Wenn die erste Silbe ein *ei* enthält, kann ein h in der zweiten Silbe folgen: *Reihe, weihen, leihen*. In einigen wenigen Wörtern mit *ei* steht kein h: *Feier, leiern*. Findet für beide Fälle weitere Wörter und merkt euch die Schreibung.

Aufgabe 7: Wörter mit Silbengelenkschreibung

Ziel: Untersuchen der Struktur von zweisilbigen Basiswörtern des Strukturtyps III (Wörter mit Silbengelenkschreibung bzw. Doppelkonsonanten). Vergleichen der geschriebenen und gesprochenen Form: Im geschriebenen Wort erscheint ein Doppelkonsonant, zu jeder Silbe gehört einer der beiden Konsonantbuchstaben. Die erste Silbe ist also geschlossen, der Vokal wird kurz und ungespannt gesprochen. Im gesprochenen Wort ist nur ein Konsonant hörbar, die Silbengrenze ist im gesprochenen schlechter zu ermitteln als im geschriebenen Wort.

Aufgabe 7: Was ist ein Silbengelenk?

- a Führt in jeder Wortreihe bei den fettgedruckten Wörtern aus dem Kasten die Silbenprobe () durch.

die Felder	finden	fassen	binden	falten
kentern	kennen	die Kante	gelbes	kosten
die Winde	senden	bremsen	der Kummer	älter

- b Welches Wort aus jeder Reihe ist anders aufgebaut als die anderen? Kreist es ein und begründet eure Entscheidung.

Hinweis: Wie endet die erste Silbe und wie fängt die zweite Silbe an?

- c Schreibt weitere Wörter mit Silbengelenken auf und setzt die Silbenbögen darunter.

In diesen Wörtern mit geschlossener Silbe wird ein doppelter Konsonantbuchstabe geschrieben, man hört aber beim Lesen nur einen. Probiert das für eure Beispielwörter aus.

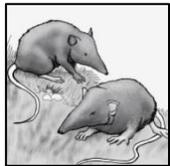
Lösung:

die Felder	finden	fassen	binden	falten
kentern	kennen	die Kante	gelbes	kosten
die Winde	senden	bremsen	der Kummer	älter

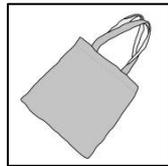
Aufgabe 8: Wörter mit Silbengelenkschreibung

Ziel: Fehler verbessern und wiederholen, dass Silbengelenkschreibungen bzw. Doppelkonsonantenschreibungen nur dann notwendig sind, wenn die zweite Silbe mit einem anderen Konsonantbuchstaben beginnt als die erste endet.

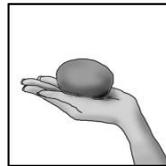
Einige Wörter im Kasten sind falsch geschrieben. Verbessert die Schreibung. Sprecht die Wörter dazu richtig aus, schreibt sie richtig darunter und wendet zur Überprüfung die Silbenprobe an. (~)



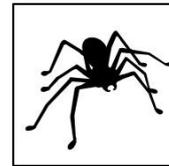
die Raten



der Beutel



halten



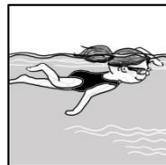
die Spine



die Wollken



der Zettel



schwimen



der Koffer



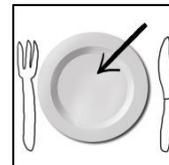
die Buter



lauffen



die Schillder



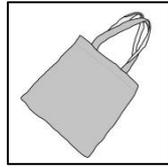
der Teller

Lösung:

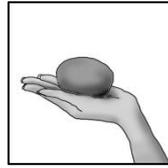


die Raten

die Ratten

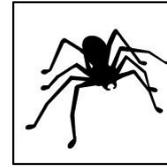


der Beutel



hallten

halten



die Spine

die Spinne



die Wollken

die Wolken

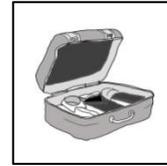


der Zettel

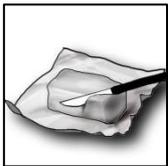


schwimen

schwimmen



der Koffer



die Buter

die Butter



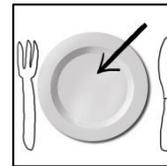
lauffen

laufen



die Schillder

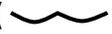
die Schilder



der Teller

Aufgabe 9: Silbengelenke mit ck und tz

Ziel: Entdecken, dass ck und tz ebenfalls Silbengelenke sind, die anstelle von kk und zz geschrieben werden.

a Setzt in den folgenden Wörtern entweder **z** oder **tz** ein. Überprüft eure Lösung anschließend mit der Silbenprobe ().

Pfü__e

ki__eln

Stel__en

schü__en

Mü__e

Ker__e

Ran__en

Mün__e

Fe__en

schma__en

Ka__e

kra__en

hei__en

Bre__el

Schnau__e

b Setzt in den folgenden Wörtern entweder **k** oder **ck** ein. Überprüft eure Lösung anschließend mit der Silbenprobe ().

Ma__e

mel__en

Lü__e

le__er

mer__en

win__en

Ste__er

Schran__e

fun__eln

Fal__e

Ho__er

La__en

zu__en

pau__en

Lösung:

Pfütze

kitzeln

Stelzen

schützen

Mütze

Kerze

Ranzen

Münze

Fetzen

schmatzen

Katze

kratzen

heizen

Brezel

Schnauze

Macke

melken

Lücke

lecker

merken

winken

Stecker

Schranke

funkeln

Falke

Hocker

Laken

zucken

pauken

Aufgabe 10: Wörter mit s-ss-ß

Ziel: Entdecken, dass bei der s-Schreibung nur die Schreibung mit dem Graphem <s> sich so verhält wie bei allen anderen Konsonantgraphemen: <s> steht für das stimmhafte Phonem [z] im Wortanfang und zu Beginn der zweiten Silbe, wobei die erste Silbe dann offen ist (*Ho-se, Ha-se, Rie-se*). In den entsprechenden einsilbigen und komplexen Wörtern wird das Phonem stimmlos, wird aber trotzdem als <s> geschrieben.

Der Silbenanfangsrand der zweiten Silbe wird mit <ß> geschrieben, wenn die erste Silbe offen ist und der Silbenanfangsrand der zweiten Silbe mit dem stimmlosen [s] gesprochen wird (*Fü-ße, Grü-ße, Ma-ße*).

Ein Silbengelenk mit einem s-Laut wird hingegen immer mit <ss> geschrieben, denn es gibt kein *<ßß>. Hier wird die morphologische Konstanz ausnahmsweise aufgegeben. In einer Wortfamilie mit unterschiedlichen s-Lauten kann es deshalb zu einem Wechsel zwischen dem Graphem <ß> und der Buchstabenfolge ss kommen (*beißen-gebissen; reißen – der Riss*). Das gilt auch für den umgekehrten Fall: *wissen-du weißt*).

Aufgabe 10: Wörter mit s-ss-ß

a Überprüft die Schreibung des s-Lautes **im ersten Wort** in jeder Reihe mit Hilfe der Silbenprobe () :

fassen	er fasst	unfassbar
wissen	gewusst	du weißt
grüßen	grüßte	die Grüße
lesen	du liest	lesbar
reißen	es reißt	gerissen
schließen	es schließt	geschlossen

b Formuliert eure Erkenntnis: Wann schreibt man **s**, wann **ss**, wann **ß**?

c Schaut euch jeweils eine Reihe aus dem Kasten an. Vergleicht die Schreibung des s-Lautes in diesen Wörtern. Unterstreicht die Wörter, in denen der s-Laut anders geschrieben wird als im ersten Wort. Überlegt, warum der s-Laut hier anders geschrieben wird.

d Merkt euch die Schreibung dieser Wörter besonders.

fassen

er fasst

unfassbar

wissen

gewusst

du weißt

grüßen

grüßte

die Grüße

lesen

du liest

lesbar

reißen

es reißt

gerissen

schließen

es schließt

geschlossen

Aufgabe 11: Wörter mit s-ss-ß

Ziel: Festigung der s-Schreibung, die schwerer zu erklären und zu verstehen ist als andere phonographisch-silbische und morphologische Regularitäten.

- a Fügt in die Wortlücken bei den Wörtern im Kasten **s**, **ss** oder **ß** ein.
- b Begründet mündlich die Schreibung der Wörter mit Hilfe der Silbenprobe (), zum Beispiel: „lassen“: geschlossene Silbe und es wird nur ein Konsonant gesprochen, also Silbengelenk **ss**:
- c Schreibt weitere verwandte Wörter wie in dem Beispiel auf.
- d Wird der **s**-Laut in allen verwandten Wörtern gleich geschrieben? Unterstreicht die Wörter, die anders geschrieben werden.

la <u>ss</u> en	du lässt, lässig, verlassen _____
hei ___ en	_____
der Rie ___ e	_____
fa ___ en	_____
die Ri ___ e	_____
bei ___ en	_____
flie ___ en	_____
nie ___ en	_____
me ___ en	_____
wi ___ en	_____

Lösung:

la <u>ss</u> en	du lässt, lässig, verlassen _____
hei ß en	er heißt _____
der Rie <u>s</u> e	die Riesen, riesig, riesengroß _____
fa <u>ss</u> en	er fässt _____
die Ri <u>ss</u> e	rissig _____
bei ß en	er beißt, gebissen _____
flie ß en	es fließt _____
nie <u>s</u> en	ich niese, genossen _____
me <u>ss</u> en	du misst, gemessen _____
wi <u>ss</u> en	sie weiß, gewusst _____

Aufgabe 12: Wörter mit Dehnungs-h

Ziel: In manchen Wörtern wird ein h zur Markierung der offenen Silbe verwendet. Das h steht nur vor *l, m, n* oder *r*, aber nicht in allen Wörtern, in denen ein *l, m, n* oder *r* auftritt. Wörter, in denen die offene Silbe mit h endet, muss man sich merken.

- a Führt bei den fettgedruckten Wörtern im Kasten die Silbenprobe () durch. Kreist den Vokal in der ersten Silbe ein.

wohnen, fahren, gähnen, fühlen, zähmen, wählen, mahlen,
die Mühle, der Rahmen, die Strahlen, die Sahne, die Ohren

- b Überprüft, wie die erste Silbe jeweils endet. Formuliert eure Beobachtung.
- c Überprüft, mit welchen Konsonanten die zweite Silbe beginnt. Formuliert eure Beobachtung.
- d Sucht euch aus dem Kasten vier Wörter aus und schreibt verwandte Wörter auf. Unterstreicht das **h**.

fühlen, fehlen, strahlen, dehnen, zählen, wählen, fahren

Beispiel:

wohnen: die Wohnung, bewohnbar, der Bewohner, das Wohnzimmer, wohnlich

Aufgabe 13: Wörter verlängern (↪) – Basiswörter finden

Ziel: Kennenlernen der Verlängerungsprobe als wichtige Strategie, um die zweisilbige Basisform als Trägerin der phonographisch-silbischen Informationen zu ermitteln und von dieser Form aus Schreibentscheidungen zu treffen.

Aufgabe 13: Wörter verlängern (↪) – Basiswörter finden

a Verlängert die einsilbigen Wörter im Kasten unten zu zweisilbigen:

Nomen:	
der Kamm – die Kämmе	die Burg – _____
der Gruß – _____	das Rad – _____
der Ball – _____	das Glas – _____
Adjektive:	
wild – wilder	weiß – _____
schnell – _____	groß – _____
alt – _____	gelb – _____
Verben:	
er muss – wir müssen	er isst – _____
du kommst – _____	er zeigt – _____
sie schreibt – _____	du grüßt – _____

b Überprüft, wie ihr für jede Wortart das zweisilbige Basiswort gebildet habt.

c Überprüft, ob die erste Silbe in diesen Zweisilbern offen oder geschlossen ist. Führt dazu die Silbenprobe (↪) durch.

d Schreibt zu den folgenden Einsilbern ebenfalls die zweisilbige Basisform auf und führt die Silbenprobe durch. Schreibt weitere Wörter aus der Wortfamilie auf.

es schmeckt, er putzt, der Sack, der Witz, du backst

Aufgabe 14: Komplexe Wörter (Komposita) zerlegen, verlängern und untersuchen

Ziel: Kennenlernen der dritten Strategie, um die Basisform als Grundlage für Schreibentscheidungen zu ermitteln: Die Schülerinnen und Schüler lernen, komplexe Wörter zunächst in ihre Bestandteile zu zerlegen, um die gefundenen Wortstämme dann zur zweisilbigen Basisform zu verlängern und Schreibentscheidungen treffen und begründen zu können.

Aufgabe 14: Zusammengesetzte Wörter untersuchen (□□)

a Zerlegt die zusammengesetzten fettgedruckten Wörter aus dem Kasten in ihre Wortbausteine (□□).

b Erklärt die Schreibung der fettgedruckten Wörter mit Hilfe der Strategien: Silbenprobe (~) , Verlängern (~→) , Ableiten (⚡).

der Schnellzug	schnell	~→	schneller
	der Zug	~→	die Züge
der Bettrand :	_____		

das Rollfeld :	_____		

die Ziehbrücke :	_____		

das Schwimmbad :	_____		

der Reißverschluss :	_____		

die Backschürze :	_____		

Lösung:

der **Schnellzug**: schnell ↪ schneller
der Zug ↪ die Züge

der **Bettrand**: das Bett ↪ die Betten
der Rand ↪ die Ränder

das **Rollfeld**: roll ↪ rollen
das Feld ↪ die Felder

die **Ziehbrücke**: zieh ↪ ziehen
die Brücke ↪ die Brücke

das **Schwimmbad**: schwimm ↪ schwimmen
das Bad ↪ die Bäder

die **Heizdecke**: heiz ↪ heizen
die Decke ↪ die Decke

die **Backschürze**: back ↪ backen
die Schürze ↪ die Schürze

Aufgabe 15: Komplexe Wörter (Präfigierungen) zerlegen, verlängern und untersuchen

Ziel: Festigung der drei Strategien: Zerlegen, zweisilbige Basisform suchen, Basisform untersuchen und Schreibentscheidungen treffen und begründen, an präfigierten Verben

Aufgabe 15: Wörter mit Präfixen untersuchen (□□)

- a Zerlegt die fettgedruckten Wörter aus dem Kasten in ihre Wortbausteine (□□) und unterstreicht die Wortstämme.
- b Erklärt die Schreibung der Wortstämme mit Hilfe der Strategien. Denkt daran, dass sich Präfixe nicht verlängern lassen, sondern nur Wortstämme.

Silbenprobe (~), Verlängern (~ →), Ableiten (⚡)

der **Misserfolg**: Miss er folg

folg ~ → folgen

der **Vorschlag**: _____

der **Verstand**: _____

das **Versteck**: _____

das **Vorbild**: _____

der **Verschluss**: _____

Lösung:

der **Misserfolg**:

Miss er folg
folg ↪ folgen

der **Vorschlag**:

Vor schlag
schlag ↪ schlagen

der **Verstand**:

Ver stand
stand ↪ standen

der **Unsinn**:

Un sinn
sinn ↪ die Sinne

das **Vorbild**:

Vor bild
bild ↪ die Bilder

der **Entschluss**:

Ent schluss
schluss ↪ die Schlüsse

c Schreibe weitere Wörter mit den Präfixen ver- und vor- auf. Unterstreiche die Präfixe und achte auf die Schreibung.

d Diktire deinem Nachbarn einige deiner Wörter mit ver- und vor-.

Aufgabe 16: Morphemkonstanz an der Morphemgrenze

Ziel: Festigen der Erkenntnis, dass die morphologische Konstanz auch auf Morphemgrenzen zutrifft, an denen ein Wortbaustein mit dem gleichen Buchstaben endet, mit dem der folgende Wortbaustein beginnt.

Aufgabe 16: Wo muss man beim Schreiben aufpassen?

- a Unterstreicht in den Verben im Kasten die Präfixe und die Ausgangsverben mit verschiedenen Farben. Zieht einen senkrechten Strich zwischen Präfix und Verbstamm.
- b Untersucht die fettgedruckten Stellen in den Wörtern: Warum stehen dort zwei gleiche Konsonantbuchstaben?

auffahren, verrechnen, verreisen, **ab**brechen, **an**nehmen, auffangen,
abbremsen, weggehen, vorrechnen, aussuchen

Lösung:

au**f**|fahren, ver|rechnen, ver|reisen, **ab**|brechen, **an**|nehmen,
au**f**|fangen, **ab**|bremsen, weg|gehen, vor|rechnen, **aus**|suchen

Aufgabe 17: Komplexe Wörter (Suffigierungen) zerlegen, verlängern und untersuchen

Ziel: Festigung der drei Strategien: Zerlegen, zweisilbige Basisform suchen, Basisform untersuchen und Schreibentscheidungen treffen und begründen, an Wörtern mit Suffixen; Entdecken, dass Suffixe häufig zu einem Wortartwechsel führen

Aufgabe 17: Wörter mit Suffixen

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

Sortiert die Wörter nach Nomen und Adjektiven.

Schreibt die Nomen mit dem Artikel auf.

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

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

Lösung:

Nomen	Adjektive
schön: die Schönheit, der Schönling	fleiß: fleißig
fleiß: die Fleißigkeit	lern: lernbar
lern: der Lerner, die Lernerei	glück: glücklich
glück: die Glücklichkeit	froh: fröhlich
froh: die Fröhlichkeit	dreh: drehbar
dreh: der Dreher, die Dreherei, die Drehung	prüf: prüfbar
prüf: der Prüfer, die Prüferi, der Prüfling, die Prüfung	mann: männlich
mann: das Männchen, die Männer, die Männlichkeit, das Männlein, die Mannschaft	frucht: fruchtbar, fruchtig
frucht: das Fr ^ü chtchen, die Fruchtbarkeit, das Fr ^ü chtlein	herz: (herzig,) herzhaft, herzlich
herz: das Herzchen, die Herzlichkeit, das Herzlein	kenn: kenntlich
kenn: der Kenner, die Kennung	leb: lebhaft, (lebbar)
leb: die Lebhaftigkeit	lehr: lehrbar, lehrhaft
lehr: der Lehrer, der Lehrling, die Lehrhaftigkeit	

Aufgabe 18: Wörter mit *-ig* und *-lich*

- a Bildet aus den Wörtern im Kasten neue Wörter, indem ihr *-ig* oder *-lich* an den Wortstamm anfügt.

Achtung: Manchmal müsst ihr den Wortstamm leicht verändern: z.B. Tag: täglich

Freude	Freund	stimmen	Welle	Rost	Hand	Knall	Kante	Sand	gelb	Sahne	Land
Stein	Witz	Raum	Grund	Sonne	Staub	Fluss	Wind				

Beispiel: Freude – freudig

Lösung:

freudig, freundlich, stimmig, wellig, rostig, handlich, knallig, kantig, sandig, gelblich, sahnig, ländlich, steinig, witzig, räumlich, gründlich, sonnig, staubig, flüssig, windig

Aufgabe 19: Komplexe Wörter (die sowohl Präfixe als auch Suffixe und ggf. mehr als einen Wortstamm enthalten) zerlegen, verlängern und untersuchen

Ziel: Festigung der drei Strategien: Zerlegen, zweisilbige Basisform suchen, Basisform untersuchen und Schreibentscheidungen treffen und begründen, an für das Deutsche typischen komplexen Wörtern, die mehrere Wortbildungsprozesse durchlaufen haben

Aufgabe 19: Wörter mit Präfixen und Suffixen untersuchen (□□)

- a Zerlegt die Wörter aus dem Kasten in ihre Wortbausteine (□□) und unterstreicht die Wortstämme.
- b Erklärt die Schreibung der Wortstämme mit Hilfe der Strategien: Silbenprobe (~), Verlängern (~→), Ableiten (⚡)

Achtung: In manchen Wörtern gibt es mehr als einen Wortstamm.

<table style="border-collapse: collapse;"><tr><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">dünn</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">häut</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ig</td><td style="padding: 0 10px;">:</td><td style="padding: 0 10px;">dünn</td><td style="padding: 0 10px;">~→</td><td style="padding: 0 10px;">dünn<u>er</u></td></tr><tr><td colspan="4"></td><td style="padding: 0 10px;">häut</td><td style="padding: 0 10px;">⚡</td><td style="padding: 0 10px;">H<u>au</u>t</td></tr></table>	dünn	häut	ig	:	dünn	~→	dünn <u>er</u>					häut	⚡	H <u>au</u> t
dünn	häut	ig	:	dünn	~→	dünn <u>er</u>								
				häut	⚡	H <u>au</u> t								
vorbildlich: _____ _____														
die Verständigung: _____ _____														
die Ängstlichkeit: _____ _____														
der Münzzähler: _____ _____														
großherzig: _____ _____														

Lösung:

dünn häut ig: dünn → dünn
häut ⚡ Haut

vor|bild|lich: bild → Bilder

die Ver|ständ|ig|ung: ständ ⚡ Stand

die Ängst|lichkeit: Ängst ⚡ Angst

der Münz|zäh|ler: Münz → Münze
zähl ⚡ Zahl

groß|herz|ig: groß → große
herz → die Herzen

Aufgabe 20: Festigung der Strategien und Automatisierung des Schreibens

Ziel: Festigen und Anwenden der Strategien beim Überprüfen von diktierten Texten als Grundlage dafür, eigene Texte kontrollieren zu können.

Aufgabe 20: Was kann ich schon?

Arbeitet zu zweit.

- a Diktiert euch gegenseitig die folgenden Texte. Bei den Eigennamen könnt ihr helfen. Die Zeichen (Kommas und Punkte) diktiert ihr mit.
- b Unterstreicht anschließend die Fehler, die euer Mitschüler/eure Mitschülerin in seinem/ihrem Diktat gemacht hat.
- c Schaut euch die Fehler in eurem Diktattext an und überlegt, ob ihr euch die richtigen Schreibungen mit Hilfe der Schreibstrategien herleiten könnt.

Text 1: Aus dem Leben von Astrid Lindgren

Astrid Lindgren wurde 1907 auf einem kleinen Hof in Südschweden geboren. Sie erlebte eine sehr glückliche Kindheit, die ihr als Hintergrund für ihre Bücher diente. Als 1941 ihre zehnjährige Tochter lange krank war und sich langweilte, erzählte die Mutter ihr Geschichten. In den Geschichten ging es um ein Mädchen, das Pippi Langstrumpf hieß. Erst drei Jahre später schrieb sie diese Geschichten auf und schickte sie zu einem Verlag. Der Verlag lehnte den Text aber ab. Später nahm Astrid Lindgren mit einer anderen Geschichte an einem Schreibwettbewerb teil. Da wurde man auf sie aufmerksam und wollte auch ihre Pippi-Geschichten veröffentlichen. *Pippi Langstrumpf* erschien 1945 als Buch und wurde weltweit ein großartiger Erfolg.

Text nach: Astrid Lindgren Klassiker DVD-Kollektion von Universum Film. www.universumfilm.de (vgl. Müller 2010/2017)

Text 2: Ein bekanntes Kinderbuch von Astrid Lindgren: *Ronja Räubertochter*

In einer stürmischen Gewitternacht wird die Räubertochter Ronja in eine Burgzimmer geboren. Die ganze Räuberbande der Mattis-Sippe wartete aufgeregt auf den Neuankömmling. Die Räuber ahnen nicht, dass in der gleichen Nacht die Borka-Sippe als Nachkommen einen Sohn empfängt. Beide Räuberbanden sind nämlich verfeindet. Ronja wächst sehr frei in Wald und Burg unter Räufern, Gnomen und Trollen auf. Eines Tages trifft sie auf Birk. Er ist der Sohn des Anführers der Borka-Bande, der in der gleichen stürmischen Nacht wie sie geboren wurde. Aus der Abneigung der beiden Kinder wird Freundschaft. Ihre Freundschaft steht gegen die Feindschaft der Erwachsenen und sorgt für eine Menge Unruhe in beiden Räuberlagern.

Text nach: Astrid Lindgren Klassiker DVD-Kollektion von Universum Film. www.universumfilm.de (vgl. Müller 2010/2017)

6.2 Aufgabenvorschläge zur satzinternen Großschreibung

Diese Aufgabenvorschläge sind ebenfalls für die 5. bzw. 6. Klasse konzipiert und in 5. Klassen in Hamburger Stadtteilschulen erprobt worden (vgl. Bangel/Müller 2016 und 2017). Viele dieser Aufgaben finden sich in dieser oder in ähnlicher Form in Müller 2010/2017.

In Klasse 7 können sie jedoch ebenfalls noch eingesetzt werden, da die satzinterne Großschreibung zu den schwierigen Bereichen der deutschen Orthographie weit über den Beginn der Sekundarstufe I gehört. Erschwert wird der Lernprozess insbesondere, da Schülerinnen und Schüler, auch ältere, immer wieder auf naiv-semantische Ansätze zur Begründung von Entscheidungen für Groß- oder Kleinschreibung zurückgreifen (aus Schreibgesprächen mit Fünftklässlern: *schwimmen* schreibt man groß, weil man das Wasser ja anfassen kann; *Sport* schreibt man groß, weil man die Sportsachen und die Sporttasche anfassen kann). Die Abhängigkeit der Groß- bzw. Kleinschreibung von der Funktion des Wortes im Satz lernen die Hamburger Schülerinnen und Schüler nach wie vor eher selten kennen. Deshalb ist der Umlernprozess schwierig, aber unumgänglich. Die Attribuierungs- bzw. Erweiterungsprobe ist das wichtigste Hilfsmittel dafür und steht im Mittelpunkt der folgenden Aufgaben. Diese müssen selbstverständlich in Abhängigkeit von der Klassenstufe und der Lerngruppe variiert und um weitere Aufgaben ergänzt werden. Wichtig ist auch bei diesen Aufgaben, dass es um einsichtsvolles Lernen geht, sodass nicht einzelne Aufgaben herausgelöst werden können. Weitere Aufgaben sind enthalten in: Bangel/Müller 2017; Müller 2010/2017, in Praxis Deutsch 198 (2006) und in Praxis Deutsch 248 (2014).

Aufgabe 1:

Ziel: Kennenlernen der Erweiterungsstrategie (Erweiterung mit Adjektivattributen) zur Ermittlung von erweiterbaren Kernen von Nominalgruppen, die großgeschrieben werden, mithilfe von Treppentexten, Einführen dieses Strategiezeichens: 

Aufgabe 1: Treppentexte

- a Baut Treppentexte wie im Beispiel im Kasten und schreibt sie auf. Nutzt für eure Treppentexte die Wortpaare im Kasten oder findet selbst welche.

Der **L**öwe
der große **L**öwe
der große, gefährliche **L**öwe
erschrickt
vor der kleinen **M**öwe

Sand – Hand	Regen – Wegen	Blau – Frau
Meister – Kleister	Maus – Haus	Katze – Tatze
Wanzen – Tanzen	Bach – Krach	Sachen – Lachen

- b Kreist die Großbuchstaben in den Treppentexten ein. Überprüft, an welcher Stelle das großgeschriebene Wort in jeder Zeile steht.

- c Begründet mündlich, warum ihr diese Wörter großgeschrieben habt.

Mögliche Lösungen:

Der **S**and
der feine **S**and
der feine, warme **S**and
rieselt
durch meine linke **H**and

Die **W**anzen
die grünen **W**anzen
die grünen, musikalischen **W**anzen
gehen
zum fröhlichen **T**anzen.

Die **M**aus
die hungrige **M**aus
die schnelle, hungrige **M**aus
flitzt
in das leere **H**aus

Der **B**ach
der lange **B**ach
der lange, fließende **B**ach
macht
manchmal einen ganz schönen **K**rach

Aufgabe 2:

Ziel: Festigung der Erweiterungsstrategie zur Ermittlung von erweiterbaren Kernen von Nominalgruppen, die großgeschrieben werden, durch das Einfügen von Adjektiven in Sätze

Aufgabe 2: Die Erweiterungsprobe

Probiert die Erweiterungsprobe an den folgenden Sätzen aus. Setzt dafür ein Adjektiv aus dem Kasten vor die fettgedruckten Wörter in den Sätzen. Ihr müsst die Adjektive dazu etwas verändern (z.B.: groß: große, großes, großer). Ihr könnt die Adjektive auch mehrfach verwenden. Achtet beim Abschreiben auf die Großschreibung des fettgedruckten Wortes.

groß, klein, leicht, hell, dunkel, schnell, gut, stark, wild, neu, alt, frei, tief, schön, lang

1. Ebru ist heute beim **Reiten** gestürzt.
2. In der **Klasse** ist das **Toben** nicht erlaubt.
3. Mein **Freund** Jan fliegt morgen ans **Meer**.
4. Beim **Tauchen** bekomme ich oft **Ohrenschmerzen**.
5. Das **Baden** im See hat ihm **Freude** bereitet.
6. Lina mag das **Rot** lieber als das **Blau**.
7. Tims **Schwester** hat oft **Angst**.
8. Die **Aussicht** von hier oben ist unbeschreiblich.
9. Draußen auf der **Straße** war gestern wieder **Lärm**.
10. Max hat heute keine **Zeit**.

Lösung:

1. Ebru ist heute beim schnellen **Reiten** gestürzt.
2. In der neuen **Klasse** ist das wilde **Toben** nicht erlaubt.
3. Max hat heute keine freie **Zeit**
4. Mein guter **Freund** Jan fliegt morgen ans schöne **Meer**.
5. Beim tiefen **Tauchen** bekomme ich oft starke **Ohrenschmerzen**.
6. Das lange **Baden** im See hat ihm große **Freude** bereitet.
7. Lina mag das helle **Rot** lieber als das dunkle **Blau**.
8. Tims kleine **Schwester** hat oft große **Angst**.
9. Die freie **Aussicht** von hier oben ist unbeschreiblich.
10. Draußen auf der dunklen **Straße** war gestern wieder großer **Lärm**

Aufgabe 3:

Ziel: Mit der Erweiterungsprobe überprüfen, welche Wörter im Satz großgeschrieben werden; Kennenlernen der Endungen von Adjektivattributen

Aufgabe 3: Wie enden die Adjektive?

Ihr habt bereits gelernt, dass Adjektive bei der Erweiterungsprobe verändert werden müssen.

Ergänzt in den folgenden Sätzen die Adjektivendungen wie im Beispiel:

1. Der rot e Hut gefällt Lisa am besten.
2. An kalt ___ Tagen ziehe ich immer dick ___ Handschuhe an.
3. Bald bekommt Laura ein neu ___ Fahrrad.
4. Aus gut ___ Grund lässt sein streng ___ Opa ihn nicht mehr oft fernsehen.
5. Im letzt ___ Sommer waren wir oft segeln.
6. Mit groß ___ Freude empfängt Ella ihre gut ___ Freundin.
7. Kalt ___ Essen schmeckt mir nicht.
8. Das Haus ist in gut ___ Zustand.
9. Karim isst am liebsten heiß ___ Suppe mit grün ___ Bohnen.
10. Mein neu ___ Freund wohnt leider weit weg von uns.

Lösung:

1. Der rote Hut gefällt Lisa am besten.
2. An kalten Tagen ziehe ich immer dicken Handschuhe an.
3. Bald bekommt Laura ein neues Fahrrad.
4. Aus gutem Grund lässt sein strenger Opa ihn nicht mehr oft fernsehen.
5. Im letzten Sommer waren wir oft segeln.
6. Mit großer Freude empfängt Ella ihre guten Freundin.
7. Kaltes Essen schmeckt mir nicht.
8. Das Haus ist in gutem Zustand.
9. Karim isst am liebsten heißen Suppe mit grünen Bohnen.
10. Mein neuer Freund wohnt leider weit weg von uns.

Aufgabe 4:

Ziel: Festigung der Erweiterungsprobe

Aufgabe 4: Die Erweiterungsprobe anwenden

Wörter werden im Satz großgeschrieben, wenn sie durch ein Adjektiv erweitert werden können. Überprüft das an den folgenden Sätzen wie in dem Beispiel.

Beispiel:

Ich freue mich schon auf das schöne ~~klettern~~/Klettern nachher.

Wir _____ - _____ klettern/~~Klettern~~ heute in der Halle.

Julia ist gestern beim _____ spielen/Spielen hingefallen.

Ihre Freunde und sie _____ spielen/Spielen jeden Freitag bei ihrer Oma.

Unser neues Trikot ist _____ blau/Blau mit weißen Streifen.

Das _____ blau/Blau gefällt mir wirklich gut.

Lösung:

Ich freue mich schon aufs _____ schöne ~~klettern~~/Klettern nachher.

Wir _____ - _____ klettern/~~Klettern~~ heute in der Halle.

Julia ist gestern beim wilden _____ ~~spielen~~/Spielen hingefallen.

Ihre Freunde und sie _____ spielen/~~Spielen~~ jeden Freitag bei ihrer Oma.

Unser neues Trikot ist _____ blau/~~Blau~~ mit weißen Streifen.

Das helle _____ ~~blau~~/Blau gefällt mir wirklich gut.

Aufgabe 5:

Ziel: Nominalgruppen durch Umstellen erkennen

Aufgabe 5: Großschreibungen durch Umstellen erkennen

- a Lasst euch von eurer Lehrerin/eurem Lehrer Satzstreifen geben. Legt sie zu zweit zunächst so zusammen, dass diese Sätze entstehen:

DER UMSICHTIGE VATER STELLT SEINEN FRÖHLICHEN KINDERN DAS LECKERE ESSEN AUF DEN GEDECKTEN TISCH.

DAS ABENDLICHE ÜBEN HAT DEM EHRGEIZIGEN SCHÜLER SEHR GEHOLFEN.

WEGEN SEINES KLÄGLICHEN WINSELNS DURFTE DER KLEINE HUND IM WARMEN BETT SCHLAFEN.

- b Schreibt die Sätze ab. Achtet auf die Groß- und Kleinschreibung und den Punkt am Ende. Umkreist die großgeschriebenen Wörter.

Lösung:

Der umsichtige Vater stellt seinen fröhlichen Kindern das leckere Essen auf den gedeckten Tisch.

Das abendliche Üben hat dem ehrgeizigen Schüler sehr geholfen. Wegen seines kläglichen Winselns durfte der kleine Hund im warmen Bett schlafen.

- c Stellt die Satzstreifen so um, dass sinnvolle Sätze entstehen. Schreibt die neuen Sätze ab. Achtet auf die Groß- und Kleinschreibung und den Punkt am Ende. Umkreist die großgeschriebenen Wörter.

Lösung:

Seinen fröhlichen **Kindern** stellt der umsichtige **Vater** das leckere **Essen** auf den gedeckten **Tisch**.

Das leckere **Essen** stellt der umsichtige **Vater** seinen fröhlichen **Kindern** auf den gedeckten **Tisch**.

Auf den gedeckten **Tisch** stellt der umsichtige **Vater** seinen fröhlichen **Kindern** das leckere **Essen**.

Dem ehrgeizigen **Schüler** hat das abendliche **Üben** sehr geholfen.

Sehr geholfen hat dem ehrgeizigen **Schüler** das abendliche **Üben**.

Der kleine **Hund** durfte wegen seines kläglichen **Winselns** im warmen **Bett** schlafen.

Im warmen **Bett** durfte der kleine **Hund** wegen seines kläglichen **Winselns** schlafen.

- d Überprüft, an welcher Stelle des Satzstreifens das großgeschriebene Wort steht. Untersucht, ob das auch so ist, wenn ihr die Sätze noch ein drittes Mal umstellt.

Lösung:

Das großgeschriebene Wort steht immer am Ende der Wortgruppe, die zusammen umgestellt wird.

Aufgabe 6:

Ziel: Die Erweiterungsprobe anwenden

Aufgabe 6: Die richtige Schreibung mit der Erweiterungsprobe ermitteln

Arbeitet zu zweit. Überprüft, ob die fettgedruckten Wörter im Text großgeschrieben werden müssen. Nutzt dazu die Erweiterungsprobe. Streicht den Buchstaben durch, der nicht passt.

Laura hatte es sich mit ihrem kleinen Bruder vor dem Fernseher gemütlich gemacht. Die Eltern waren ausgegangen und wollten bald **Z/zurückkommen**. Plötzlich hörte Laura ein **K/knacken** und **K/knarren** aus dem Garten. Und dann folgte auch noch ein **G/grunzen**. Der Bruder schaute Laura mit großen, ängstlichen Augen an und fragte: „Was ist das?“ Da überwand Laura ihre eigene Angst und öffnete mit **Z/zittern** und **B/bangen** die Gardine zum Garten einen Spalt. Nun erblickte sie den Übeltäter: Ein Igel wollte durch die Ritterburg steigen, die sich Lauras Bruder am Nachmittag im Garten **A/aufgebaut** hatte. Daher kamen die seltsamen Geräusche! Nun saß der Igel auf einem der Dächer der kleinen Burg. Da rutschte er schon **H/hinunter** und landete sicher im weichen Gras. Laura fand, dass das sehr zum **L/lachen** aussah.

(vgl. Müller 2010/2017)

Lösung:

Laura hatte es sich mit ihrem kleinen Bruder vor dem Fernseher gemütlich gemacht. Die Eltern waren ausgegangen und wollten bald zurückkommen. Plötzlich hörte Laura ein Knacken und Knarren aus dem Garten. Und dann folgte auch noch ein Grunzen. Der Bruder schaute Laura mit großen, ängstlichen Augen an und fragte: „Was ist das?“ Da überwand Laura ihre eigene Angst und öffnete mit Zittern und Bangen die Gardine zum Garten einen Spalt. Nun erblickte sie den Übeltäter: Ein Igel wollte durch die Ritterburg steigen, die sich Lauras Bruder am Nachmittag im Garten aufgebaut hatte. Daher kamen die seltsamen Geräusche! Nun saß der Igel auf einem der Dächer der kleinen Burg. Da rutschte er schon hinunter und landete sicher im weichen Gras. Laura fand, dass das sehr zum Lachen aussah.

Aufgabe 7:

Ziel: Die Erweiterungsprobe anwenden

Aufgabe 7: Wo kann man erweitern?

Überprüft in den folgenden Sätzen, welche Wörter großgeschrieben werden, indem ihr die Erweiterungsprobe durchführt. Schreibt sie richtig auf.

Achtung: Einige Wörter sind bereits erweitert. Denkt daran, auch diese Wörter großzuschreiben.

1. Das grün passt sehr gut zu dem gelb.
2. Der vater stellt das essen auf den tisch.
3. Mein bruder lernt gerade schwimmen.
4. Für das treffen am wochenende müssen wir noch viel einkaufen.
5. Das blühen will in diesem jahr gar kein ende nehmen.
6. Dieser laden hat montags geschlossen.
7. Im dunkeln hat meine kleine schwester oft angst.
8. In dieser straße ist das parken auf bürgersteigen verboten.
9. Die kurze reise hat uns allen freude bereitet.
10. Zum tanzen heute abend ziehe ich mein rotes kleid an.

(vgl. Bangel/Müller 2017)

Lösung:

1. Das helle **Gr**ün passt sehr gut zu dem kräftigen **G**elb.
2. Der fleißige **V**ater stellt das leckere **E**ssen auf den gedeckten **T**isch.
3. Mein kleiner **B**ruder kann jetzt schwimmen.
4. Für das große **T**reffen am langen **W**ochenende müssen wir noch viel einkaufen.
5. Das bunte **B**lühen will in diesem laufenden **J**ahr gar kein schnelles **E**nde nehmen.
6. Dieser besondere **L**aden hat montags geschlossen.
7. Beim frühen **W**ecken ist meine kleine **S**chwester oft noch müde.
8. In dieser kurzen **S**traße ist das ständige **P**arken auf den schmalen **B**ürgersteigen verboten.
9. Die kurze **R**eise hat uns allen große **F**reude bereitet.
10. Zum gemeinsamen **T**anzen ziehe ich heute mein rotes **K**leid an.

6.3 Weitere methodische Formen im Rechtschreibunterricht: Rechtschreibgespräche, Spiele, Fehlersuche und -korrektur

Die folgenden Beispiele für unterschiedliche Übungs- und Spielformen, die in verschiedenen Phasen des Rechtschreibunterrichts eingesetzt werden können, sind in leicht veränderter Form aus Praxis Deutsch Heft 248 entnommen. Sie können in dieser oder an die Klassensituation angepasster Form immer wieder im Unterricht eingesetzt werden, um das Gelernte zu festigen.

6.3.1 Rechtschreibgespräche (vgl. Schröder 2014)

Die Rechtschreibgespräche werden in Gruppen (3 Schülerinnen und Schüler) durchgeführt und bestehen aus drei Schritten:

1. **Problem erkennen und benennen**
2. **Einen Lösungsweg suchen**
3. **Lösung begründen**

Diese Phasen werden durch Leitfragen strukturiert. Jedes Gruppenmitglied ist für eine Leitfrage verantwortlich (s. Material 1).

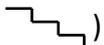
Zunächst kann die Methode im Schüler-Lehrer-Gespräch im Plenum erarbeitet werden. Die Lehrkraft dient hierbei als Modell und führt mithilfe der Leitfragen durch das Gespräch. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit einigen gemeinsam abgehaltenen Rechtschreibgesprächen darauf vorbereitet werden, diese Gespräche in Kleingruppen selbstständig durchzuführen.

Eröffnet wird das Rechtschreibgespräch von dem Schüler, dem die erste Leitfrage zugeteilt ist und der diese nun an die Gruppe richtet: **Bei welchen Wörtern bist du dir nicht sicher, ob sie richtig geschrieben sind?**

Gemeinsam werden die Wörter gesammelt und – wenn möglich – konkrete Zweifelsstellen mit einem Punkt markiert. Je nach Art der gesammelten Wörter und dem Leistungsniveau der Lerngruppe können die Analysewörter auch nach ihren jeweiligen Zweifelsstellen sortiert werden. In Abhängigkeit von der Anzahl der gesammelten Wörter sollten gegebenenfalls Wörter zurückgelegt werden, die für die weitere Analyse zu einem späteren Zeitpunkt bestimmt sind.

Im zweiten Untersuchungsschritt wird die Suche nach einem Lösungsweg angebahnt, der verantwortliche Schüler liest die Leitfrage vor: **Was kannst du tun, um herauszufinden, wie das Wort geschrieben wird?** Gemeinsam wird überlegt und notiert, wie die zu überprüfenden Wörter geschrieben werden könnten und welche Strategien beim Prüfen helfen können (siehe Hilfskarten mit Symbolen in Material 2).

Erklärung zu den Hilfskarten:

- Zweisilber untersuchen ()
- Wörter mit Umlautschreibungen ableiten ()
- einsilbige Wörter verlängern ()
- zusammengesetzte Wörter gliedern (, z. B. Tür|rahmen)
- Treppenwörter bilden ()

Im dritten Schritt geht es um das Fällen einer Schreibentscheidung – ein dritter Schüler stellt dafür die abschließende Leitfrage: **Für welche Schreibung entscheiden wir uns und warum?** Die Entscheidung(en) notiert er auf dem Protokollbogen (Material 3). Bestehen weiterhin Unsicherheiten, sollen auch diese notiert werden. Es wird angegeben, welche Hilfskarten bei der Lösung geholfen haben.

Material 1 Infokarten für die Schülerinnen und Schüler

Du bist verantwortlich für:

Schritt 1: Bei welchen Wörtern bist du dir nicht sicher, ob sie richtig geschrieben sind?

Wörter sammeln, schwierige Stelle mit einem Punkt markieren

_____ _____ _____
_____ _____ _____

Du bist verantwortlich für:

Schritt 2: Was kannst du tun, um herauszufinden, wie das Wort geschrieben wird?

- 1.: Welche Schreibmöglichkeiten gibt es?
- 2.: Welche Hilfskarte kann uns weiterhelfen?
- 3.: Strategie anwenden, Notizen machen

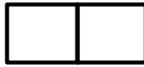
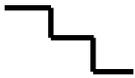
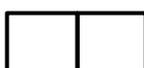
Du bist verantwortlich für:

Schritt 3: Für welche Schreibung entscheiden wir uns und warum?

Notiert auf dem Protokollbogen:

1. Für welche Schreibung entscheiden wir uns?
2. Welches Hilfswerkzeug hat uns geholfen?
3. Wo sind wir noch unsicher?

Material 2 Hilfskarten

Material 3 Protokollbogen

Schritt 1: Bei welchen Wörtern seid ihr euch nicht sicher, ob sie richtig geschrieben sind?

Schritt 2: Was kannst du tun, um herauszufinden, wie das Wort geschrieben wird?

Wort	Hilfswerkzeug + Notizen

Schritt 3: Für welche Schreibung entscheiden wir uns?

Für welche Schreibung entscheiden wir uns?	Welches Hilfswerkzeug hat uns geholfen?
Wo sind wir noch unsicher?	Überlegung/Hilfe durch ein Wörterbuch:

6.3.2 Spielerisch die Wortschreibung festigen

Wer weiß es?

In diesem Spiel, das ausführlich in Bangel 2014 (Praxis Deutsch Heft 248) veröffentlicht worden ist, geht es darum, vorgegebene Wörter (vgl. Wortkarten) zunächst einmal pantomimisch, zeichnerisch oder verbal (vgl. Aktionskarten) zu erklären. Wer das Wort erraten hat, erhält einen Punkt und kann einen zusätzlichen Punkt erhalten, wenn er es richtig aufschreiben kann und einen weiteren, wenn er die Schreibung der unterstrichenen Stelle im Wort mithilfe der Strategien (vgl. Strategiekarten) begründen kann. Die Wortkarten können beliebig erweitert werden. Es kann, je nach Lernstand der Spielerinnen und Spieler, auch eine Auswahl getroffen werden.

Spielvorbereitung:

Es spielen 3 bis 6 Schülerinnen und Schüler zusammen. Die Wortkarten werden verdeckt auf einen Stapel in die Mitte gelegt. Die Karten mit den Aktionsformen (Material 1) werden gemischt und verdeckt nebeneinander auf den Tisch gelegt. Die Symbole für die Strategien (Material 2) werden für alle Mitspieler sichtbar in der Tischmitte platziert. Jeder Spieler benötigt außerdem einen Stift und ein Blatt.

Spielablauf:

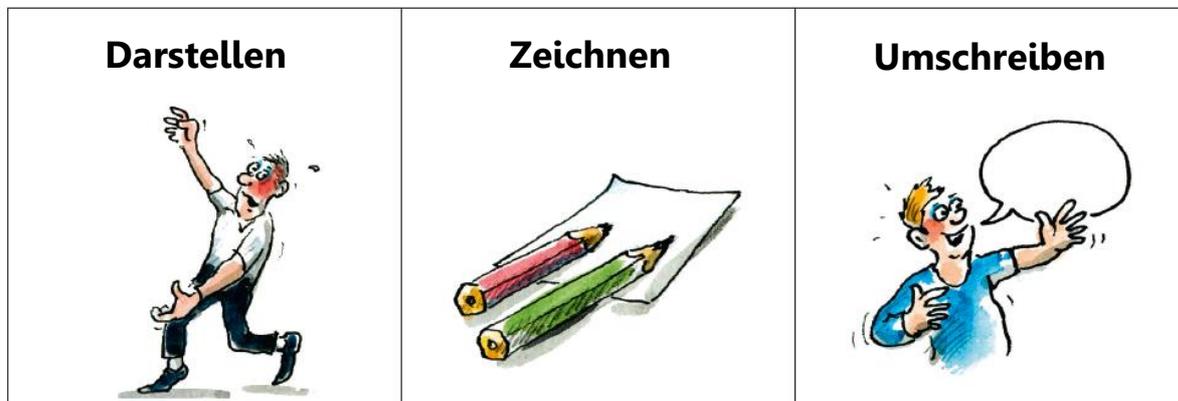
Der jüngste Spieler beginnt und zieht die erste Wortkarte sowie eine Aktionskarte. Nun muss er das oben stehende Wort den anderen Spielern, je nach vorgegebener Aktion, pantomimisch, zeichnerisch oder mündlich erklären.

Der Spieler, der das Wort errät, bekommt einen Punkt. Einen weiteren Punkt bekommt er, wenn er das Wort fehlerfrei aufschreiben kann. Einen weiteren Punkt erhält er für jede schwierige Stelle im Wort, die er richtig begründen kann. Für die Begründung können die Symbolkarten verwendet werden. Die schwierige(n) Stelle(n) sowie ein „Lösungsvorschlag“ sind auf jeder Wortkarte gekennzeichnet bzw. abgebildet. Der Spieler, der das Wort erklärt hat, darf die entsprechende(n) Stelle(n) im Wort markieren und Fehlschreibungen korrigieren. So hat der Spieler, der das Wort erraten hat, auch bei fehlerhaften Schreibungen die Chance, noch einen bzw. zwei Punkt(e) durch richtiges Begründen der korrekten Schreibung zu erlangen. Ob die Begründung der Schreibung ausreichend ist, entscheiden alle Spieler gemeinsam, ggf. wird abgestimmt. Das Spiel bietet zudem unterschiedliche Variations- und Erweiterungsmöglichkeiten:

- Beim Begründen der Schreibung könnten alle Spieler, bis auf denjenigen, der das Wort erklärt hat, einbezogen werden, indem sie die einzelnen Schritte mit den entsprechenden Symbolen aufschreiben (vgl. Lösungsvorschlag auf den Karten). Über die Punktvergabe entscheiden auch hier wieder alle Spieler gemeinsam.
- Wenn nicht nur mit Substantiven, sondern auch mit Verben und Adjektiven gespielt werden soll (Material 6), kann die Aktionsform den Spielern freigestellt werden. Das bietet sich vor allem bei diesen beiden Wortarten an, da die zeichnerische bzw. pantomimische Darstellung hier u.U. schwierig sein könnte.

- Das Wortmaterial kann so ausgewählt werden, dass bestimmte Rechtschreibphänomene im Fokus stehen (z.B. Silbengelenkschreibung).

Material 1: Aktionskarten



Material 2: Strategiekarten

⇔ Gliedern	Hand ball
↪ Verlängern	Hand ↪ Hände
↪ Verlängern	Ball ↪ Bälle
⏟ Silbenbögen	<u>Bälle</u>

Wortkarten: zweisilbige Substantive

<p>M<u>i</u>tte</p> <p>☞ Mitte</p> <p>☞ Mitte</p>	<p>L<u>i</u>ege</p> <p>☞ Liege</p>	<p>M<u>ü</u>tze</p> <p>☞ Mütze</p>
<p>J<u>ä</u>ger</p> <p>⚡ jagen</p>	<p>Tr<u>ä</u>umer</p> <p>⚡ Traum</p>	<p>L<u>ä</u>use</p> <p>⚡ Laus</p>
<p>Pl<u>ä</u>tze</p> <p>⚡ Platz</p> <p>☞ Plätze</p>	<p>T<u>ä</u>nzer</p> <p>⚡ tanzen</p> <p>☞ tanzen</p>	<p>B<u>ä</u>lle</p> <p>⚡ Ball</p> <p>☞ Bälle</p>

Wortkarten: einsilbige Substantive

<p>P<u>i</u>lz</p> <p>☞ Pilz → Pilze</p> <p>☞ Pilze</p>	<p>Gru<u>ß</u></p> <p>☞ Gruß → Grüße</p> <p>☞ Grüße</p>	<p>Flu<u>s</u>s</p> <p>☞ Fluss → Flüsse</p> <p>☞ Flüsse</p>
<p>Sch<u>a</u>tz</p> <p>☞ Schatz → Schätze</p> <p>☞ Schätze</p>	<p>Sch<u>i</u>ff</p> <p>☞ Schiff → Schiffe</p> <p>☞ Schiffe</p>	<p>Die<u>b</u></p> <p>☞ Dieb → Diebe</p> <p>☞ Diebe</p>
<p>Ku<u>h</u></p> <p>☞ Kuh → Kühe</p> <p>☞ Kühe</p>	<p>Sie<u>g</u></p> <p>☞ Sieg → Siege</p> <p>☞ Siege</p>	<p>Be<u>t</u>t</p> <p>☞ Bett → Betten</p> <p>☞ Betten</p>

Wortkarten: Komposita

<p>Handkuss</p> <p>⇒ Hand kuss</p> <p>↪ Hand → Hände</p> <p>↪ Kuss → Küsse</p> <p>↪ <u>Küsse</u></p>	<p>Bankräuber</p> <p>⇒ Bank räub er</p> <p>⚡ Räuber → rauben</p>	<p>Schnellzug</p> <p>⇒ Schnell zug</p> <p>↪ schnell → schneller</p> <p>↪ <u>schneller</u></p> <p>↪ Zug → Züge</p>
<p>Schubkarre</p> <p>⇒ Schub karre</p> <p>↪ Schub → Schübe</p> <p>↪ <u>Karre</u></p>	<p>Standbein</p> <p>⇒ Stand bein</p> <p>↪ stand → standen</p>	<p>Rotkäppchen</p> <p>⇒ Rot käpp chen</p> <p>⚡ Käppchen → Kappe</p> <p>↪ <u>Kappe</u></p>
<p>Kofferträger</p> <p>⇒ Koffer trä er</p> <p>↪ <u>Koffer</u></p> <p>⚡ Träger → tragen</p>	<p>Nudelsieb</p> <p>⇒ Nudel sieb</p> <p>↪ Sieb → Siebe</p> <p>↪ <u>Siebe</u></p>	<p>Wildgans</p> <p>⇒ Wild gans</p> <p>↪ wild → wilder</p> <p>↪ Gans → Gänse</p>

Wortkarten: ein- und mehrsilbige Verben und Adjektive

<p>⚡ kä<u>mm</u>en</p> <p>↪ Kamm</p> <p>↪ <u>kämmen</u></p>	<p>flit<u>z</u>en</p> <p>↪ <u>flitzen</u></p>	<p>gie<u>ß</u>en</p> <p>↪ <u>gießen</u></p>
<p>kr<u>um</u>m</p> <p>↪ krumm → krummer</p> <p>↪ <u>krummer</u></p>	<p>tief</p> <p>↪ tief → tiefer</p> <p>↪ <u>tiefer</u></p>	<p>nass</p> <p>↪ nass → nasser</p> <p>↪ <u>nasser</u></p>
<p>häss<u>l</u>ich</p> <p>⇒ häss lich</p> <p>↪ häss → hassen</p> <p>↪ <u>hassen</u></p>	<p>ein<u>z</u>äun<u>en</u></p> <p>⇒ ein zäun en</p> <p>⚡ zäun → Zaun</p>	<p>zer<u>r</u>ei<u>ß</u>en</p> <p>⇒ zer rei<u>ß</u> en</p> <p>↪ <u>reißen</u></p>

6.3.3 Spielerisch die Schreibung komplexer Wörter festigen

Wörterbingo

(Spielidee in Anlehnung an: Senn, Werner (2007): Was ist ein „Schwarzspiel“? Wörterspiele als Einstieg in die Sprachreflexion. In: Praxis Deutsch 201, S. 17-23.)

In diesem Spiel geht es darum, die Struktur von wortgebildeten Wörtern und die Begriffe Präfix, Suffix, Wortstamm zu festigen.

Spielanleitung:

Jeder Spieler muss zu Beginn des Spiels insgesamt sieben Affixe (Prä- und Suffixe) aus dem Kasten des Arbeitsblattes, das für alle Spielerinnen und Spieler als Kopie verteilt werden muss, auswählen und sie in die entsprechende Spalte in die Tabelle eintragen. In jeder Zeile darf zu Beginn des Spiels nur entweder ein Präfix oder ein Suffix stehen. Wenn alle Spieler die Tabelle ausgefüllt haben, liest der Spielleiter nacheinander ausgewählte Wörter der Wortliste (s. unten) vor. Die Spieler müssen nun überprüfen, ob sie das entsprechende Affix des vorgelesenen Wortes in ihrer Tabelle eingetragen haben. Ist das der Fall, so können sie das Wort in die Tabelle schreiben bzw. die offene(n) Spalte(n) ergänzen. Hat ein Spieler die Spalte mit den Wortstämmen in allen sieben Zeilen ausgefüllt, ruft er BINGO.

Wortliste für den Spielleiter:

ZUfall, VERteilung, AUStausch, AUFteilung, EINSicht, UNTERSchrift, VORSicht, BEfragung, ZERstörung, ENTtäuschung, unfreundLICH, farbIG, KrankHEIT, unsichtBAR

Arbeitsblatt: Wörterbingo

Wähle 7 Wortteile aus dem Kasten aus. Schreibe sie in die Tabelle untereinander in die passende Spalte. In jeder Zeile steht zu Beginn des Spiels entweder ein Präfix oder ein Suffix. Die Spalte mit den Wortstämmen bleibt zunächst frei.

BAR	ZU	ZER	LICH	IG	VER	HEIT	UNTER	AUS	ENT	AUF	BE	EIN	VOR
-----	----	-----	------	----	-----	------	-------	-----	-----	-----	----	-----	-----

	Präfix	Stamm	Suffix
Bsp.	Be	schreib	ung
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Kartenspiele zu Wortfamilien (Autorin: Melanie Bangel)

Für alle Kartenspiele werden als Material laminierte und zerschnittene Karten benötigt, die von folgender Kopiervorlage hergestellt werden müssen. Weitere Beispielwörter können dazu kommen.

Zum Spielen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: Memory, Quartett, Rommé. Die Spielregeln dafür sind den Schülerinnen und Schülern i.d.R. bekannt. Sie werden hier leicht variiert.

Kopiervorlage: Wortkarten

Bestellung	Abstellkammer	anstellen	unvorstellbar
aufdecken	Woldecke	Entdeckung	Deckweiß

aufräumen	Raumschiff	Räumung	Schlafraum
Tragetasche	vertragen	unerträglich	tragbar
ermutigen	Mutprobe	mutlos	vermutlich

unerkannt	bekanntlich	Bekanntschaft	Bekannter
Beschreibung	Schreibschrift	unbeschreiblich	abschreiben
Wortendung	Unendlichkeit	beenden	endlich

Wachhund	Bewachung	wachsam	erwachen
erwachsen	Wachstum	Gewächs	bewachsen
lebensmüde	unermüdlich	ermüden	Müdigkeit

kantig	Tischkante	verkanten	achtkantig
---------------	-------------------	------------------	-------------------

Spielvarianten:

1) Memory (2-4 Spieler)

Gespielt wird nach den üblichen Memory-Regeln. Dabei bilden zwei Karten einer Wortfamilie jeweils ein Paar (z.B. verkaufen – käuflich). Zu jeder Wortfamilie befinden sich vier Karten im Spiel (z.B. vorlesen – Lesebuch – Lesung – lesbar). So sind unterschiedliche Paarbildungen möglich.

2) Quartett (3-4 Spieler)

Zunächst werden die Karten gut gemischt und gleichmäßig an die Mitspieler verteilt. Jeder Spieler schaut die erhaltenen Karten an – sollte er schon jetzt ein Quartett besitzen (d.h. vier Karten einer Wortfamilie), darf er dieses Quartett sofort vor sich auslegen. Gespielt wird im Uhrzeigersinn. Wer links vom Geber sitzt, beginnt. Er fragt nun einen beliebigen Mitspieler nach einer ihm fehlenden Karte (z.B.: Hast du eine Karte mit dem Wortstamm „müd“?). Sollte der andere Spieler eine Karte besitzen, auf die das zutrifft, muss er sie an den Fragenden abgeben und dieser darf weiterfragen. Besitzt er sie nicht, darf er nun seinerseits die Mitspieler nach ihm fehlenden Karten befragen. Gewonnen hat, wer am Ende (wenn alle Karten abgelegt sind) die meisten vollständigen Quartette ablegen konnte.

Hinweis: Besitzt ein Spieler eine Karte mit einem von dem erfragten Wortstamm leicht veränderten Stamm (z.B. kauf – käuf), muss er die Karte auch abgeben.

3) Rommé (2 Spieler)

Zu Beginn des Spiels bekommt jeder Spieler 10 Karten. Der Rest wird als verdeckter Stapel in die Tischmitte gelegt, wobei die oberste Karte vom Stapel abgehoben und offen daneben platziert wird. Der erste Spieler beginnt und darf sich entscheiden, ob er die offene Karte oder eine Karte vom verdeckten Stapel aufnehmen möchte. Ziel des Spieles ist es, möglichst alle Karten von der Hand abzulegen. Abgelegt werden dürfen zunächst jeweils drei zusammenhängende

Karten einer Wortfamilie (z.B. abschreiben, Schreibtisch, vorschreiben). Jeder Spielzug wird mit dem Aufnehmen einer Karte vom verdeckten Kartenstapel begonnen und mit dem Ablegen einer Karte auf den offenen Kartenstapel abgeschlossen. Im Laufe des Spiels dürfen sowohl neue Wortfamilien rausgelegt als auch Karten bei sich selbst oder beim Mitspieler angelegt werden. Einzelne Karten an bereits ausliegende Wortfamilien anlegen darf allerdings nur ein Spieler, der bereits mindestens eine eigene Wortfamilie abgelegt hat. Gewonnen hat, wer als erster keine Karten mehr auf der Hand hat.

6.3.4 Die Schreibung von Wörtern und Sätzen kontrollieren und korrigieren

Über die Rechtschreibung nachdenken (vgl. Droll 2014)

In dieser Aufgabe (für Klasse 7 bis 10) geht es darum, auf der Grundlage eines Lückendiktats Fehlerquellen (Wortschreibung, satzinterne Großschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung) in den aufzuschreibenden Wörtern zu erkennen, Zweifeln zu üben und die richtige Schreibung von Wörtern zu erklären, um so Rechtschreibsicherheit zu erlangen und das Erklären von richtigen Schreibungen zu festigen. Selbstverständlich können auch andere Sätze und Wörter verwendet werden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten das folgende Arbeitsblatt, das ein Beispiel enthält, wie mit den aufzuschreibenden Wörtern gearbeitet werden soll. Die Sätze werden einzeln langsam und deutlich vorgelesen und das fehlende Wort muss von den Schülerinnen und Schülern in die Lücke geschrieben werden.

In die rechte Spalte können die Schülerinnen und Schüler Schreibvarianten schreiben.

Die folgenden Wörter werden diktiert:

1 Tanzen

2 Rennen

3 langsamen

4 Großes

5 Interessantes, Aufregendes

6 besten

7a freisprechen

7b frei sprechen

8 vorüber

9 entdeckte

10 beeindruckender

11 kaufmännischen

12 endlich

Arbeitsblatt

Hier ein Beispiel, bei dem sich der Schreiber nicht sicher ist:

	Satz	Hier zweifle ich. Vielleicht schreibt man es so:
	Er stellte eine unverschämte <u>Forderung</u> .	Forderung

Lückendiktat

Nr.	Satz	Hier zweifle ich. Vielleicht schreibt man es so:
1	Sie gehen heute gemeinsam zum _____ .	
2	Maren betreut Ina bei ihrem _____ am Sonntag.	
3	Die schnellen Läufer überholen die _____ in der zweiten Runde.	
4	Sie wollte immer einmal etwas _____ leisten.	
5	Sie erfuhren _____ und erlebten _____ auf ihrer Reise.	
6	Die Brezeln schmecken am _____ mit Butter.	
7a	Der Richter wird den Angeklagten _____ .	
7b	Wenn ich bei meinem Referat doch auch so gut wie du _____ könnte!	
8	Viel zu schnell ging das Jahr _____ .	
9	Eine Helferin _____ die Vermissten.	
10	Der Speerwerferin gelang ein _____ Wurf.	
11	Er möchte einen _____ Beruf erlernen.	
12	Wir haben es _____ geschafft!	

Im Anschluss an das Lückendiktat können Rechtschreibgespräche geführt werden (s. oben).

7 Literatur

Bangel, Melanie (2014): Warum Pilz und nicht Piltz? Spielerisch über Schreibungen reflektieren.

In: Praxis Deutsch 248, S. 31–35.

Bangel, Melanie; Müller, Astrid (2016): Mein Rechtschreibheft. Schülerarbeitsheft zum DFG-

Projekt OLe. Hamburg.

Bangel, Melanie; Müller, Astrid (in Vorb.): Mein Rechtschreibheft. Seelze: Kallmeyer.

Bredel, Ursula (2010a): Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Ursula Bredel,

Astrid Müller und Gabriele Hinney (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 217–234.

Bredel, Ursula (2010b): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden

können. In: Praxis Deutsch 221. S. 14–21.

Bredel, Ursula (2015): Systematischer Schriftspracherwerb. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Recht-

schreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 35–43.

Deutsch 5-10 (2013): Getrennt oder zusammen? Heft 36.

Deutsch 5-10 (2012): Zeichensetzung: Punkt und Komma. Heft 31.

Droll, Hansjörg (2014): Zweifeln ist der erste Schritt zur Besserung. Ein Lückendiktat als Aus-

gangspunkt für Rechtschreibgespräche. In: Praxis Deutsch 248, S. 42–47.

Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 4. Aufl. Stuttgart u.a.

Eisenberg, Peter (2017): Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar. De Gruyter

Feilke, Helmuth (2011): Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo

(Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 340-354.

Friedrich, Bodo (1995): Rechtschreiberwerb: Widersprüche und Trugschlüsse. In: Petra E-

wald/Karl-Ernst Sommerfeldt (Hg.): Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. Habil. Dieter Nerius. S. 103 – 111.

Fuhrhop, Nanna (2015): Orthographie. 4. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

- Günther, Hartmut; Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 96–106.
- Hinney, Gabriele (2017): Wortschreibung. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungscompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 47–100.
- Kamzela, Kerrin (2010): Schriftsprachen vergleichen. Deutsch und Niederländisch. In: Praxis Deutsch 221, S. 28–31.
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula (2005): Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Bos, Wilfried; Lanckes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. S. 81–108.
- Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie (Beiheft Praxis Deutsch), Heft 12.
- Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer
- Müller, Astrid (2010/2017): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Kallmeyer.
- Müller, Astrid (2014): Herausforderung Rechtschreiben. Über Schreibungen nachdenken und sprechen. In: Praxis Deutsch 248, S. 4–13.
- Praxis Deutsch (2010): Die Struktur der Schrift, Heft 221.
- Praxis Deutsch (2014): Herausforderung Rechtschreiben, Heft 248.
- Praxis Deutsch (2006): Orthographische Zweifelsfälle, Heft 198.
- Rautenberg, Iris; Wahl, Stefan; Helms, Stefanie (i. E.). Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung – eine experimentelle Evaluationsstudie mit Schüler/innen und Lehrkräften der Primar-

stufe. Annual Journal Transfer Forschung ↔ Schule. 2. Jahresband Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis. Pädagogische Hochschule Tirol.

Rautenberg, Iris; Wahl, Stefan; Helms, Stefanie; Nürnberger, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg.

Riehme, Joachim; Heidrich, Marianne (1970): Die Fehlerursachen analysieren, um die Schwerpunkte der Übungen zu erkennen (I). Über die Verteilung von orthographischen und grammatischen Fehlern in den Klassen 4 bis 10 und die methodischen Schlussfolgerungen. In: Deutschunterricht, Heft 6, S. 346–355.

Schröder, Etje (2014): Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. In: Praxis Deutsch 248, S. 24–30.

Sommer-Stumpfenhorst, Norbert (2015): Die Rechtschreibwerkstatt. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 108–116.

Steinig, Wolfgang; Betzel, Dirk; Geider, Franz-Josef; Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster [u.a.]: Waxmann.

Urbanek, Rüdiger (2015): Antworten vom TINTO-Team. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 117–126.

von Bredow, Rafaela; Hackenbroch, Veronika (2013): Die neue Schlechtschreibung. In: Spiegel Nr. 25, S. 96–104.

