



Begleitfaden zum **„Bremer Rechtschreibschatz“**



Begleitfaden Bremer Rechtschreibschatz

Herausgeber
Landesinstitut für Schule Bremen
Am Weidedamm 20
28215 Bremen

Autorinnen und Autoren¹:

Britta Schütrumpf, Prof. Dr. Sven Nickel (Universität Bremen), Jennifer Reiske,
Nikola Schroth (Senatorin für Kinder und Bildung), Maren Timptner

Entwicklerinnen des Praxismaterials:

Britta Schütrumpf, Katharina Berbüsse, Britta Bischoff, Nina Bode-Kirchhoff,
Daniela Dehne, Britta Wöhlert

Redaktion:

Claudia Halfter, Beate Vogel

3. Auflage August 2018

Gestaltung: Elias Neukirchen

Piktogramme der Praxisbeispiele: Britta Schütrumpf

Zeichnungen der BILDERLISTE: Vivien Schneider

Die Fotos und Grafiken auf den Seiten 1|10, 1|13, 1|16, 1|35, 1|36 und 4|06 sind der „*Handreichung: Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen*“ entnommen und mit freundlicher Genehmigung des Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg abgedruckt.

¹ Mit Dank an Hans Brügelmann, Erika Brinkmann und Albrecht Bohnenkamp für ihre wertvollen Hinweise zu zentralen Teilen dieses Begleitfadens. Ein besonderer Dank geht zudem an Friederike Bernhardt für die aufwendige Analyse einzelner Korpora.

Ein besonderer Dank gilt dem LI Hamburg für die Bereitstellung von Zitaten, Textteilen und Praxisideen der Handreichung „Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen“ sowie der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg.

Vorbemerkung

In dem vorliegenden Begleitfaden wird der „Bremer Rechtschreibschatz“ vorgestellt. Er greift die von der KMK 2004 formulierten Anforderungen zur Entwicklung einer normgerechten Rechtschreibung auf und hat zum Ziel, die Leistungen der Grundschul Kinder in diesem Bereich zu verbessern. Der Begleitfaden soll Lehrkräfte bei ihrer unterrichtlichen Tätigkeit mit Anregungen und praktischen Materialien unterstützen.

Kompetenzbereiche des Faches Deutsch:		
Sprechen und Zuhören <ul style="list-style-type: none">• zu anderen sprechen• verstehend zuhören• Gespräche führen• szenisch spielen• über Lernen sprechen	Schreiben <ul style="list-style-type: none">• über Schreibfertigkeiten verfügen• richtig schreiben• Texte planen• Texte schreiben• Texte überarbeiten	Lesen - mit Texten und Medien umgehen <ul style="list-style-type: none">• über Lesefähigkeiten verfügen• über Leseerfahrungen verfügen• Texte erschließen• Texte präsentieren
Methoden <p>Methoden und Arbeitstechniken werden jeweils in Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereiches erworben</p>		
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen <ul style="list-style-type: none">• grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen• sprachliche Verständigung untersuchen• an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten• Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken		
richtig schreiben - Teilkompetenzen <p>z.B.</p> <ul style="list-style-type: none">• geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben• Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen,<ul style="list-style-type: none">• Ableiten, Einprägen		

(Abb. vgl. KMK Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich 2004, S. 7)

Der „Bremer Rechtschreibschatz“ dient als einheitliche Grundlage und Orientierung für den Rechtschreibunterricht an Bremer Grundschulen. Er umfasst ca. 800 Wörter. Diese Liste besteht zum einen aus Wörtern, die sehr häufig gebraucht werden (Häufigkeitsschatz). Zum anderen enthält sie Wörter, die sich besonders dazu eignen, die Regeln der deutschen Rechtschreibung zu entdecken, darüber nachzudenken und sie zu erlernen (Modellwortschatz).

Der Begleitfaden ist in folgende Register, die auch unabhängig voneinander les- und einsetzbar sind, gegliedert.

Register 1

Dieses Register enthält neben der Beschreibung der Grundlagen des Bremer Rechtschreibschatzes Bausteine zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz sowie einen Überblick über diagnostische Verfahren, die auf die Inhalte aller weiteren Register anwendbar sind.

Register 2

Dieses Register enthält neben dem sprachwissenschaftlichen Hintergrund Anregungen zum praktischen Umgang mit dem Häufigkeitsschatz.

Register 3-5

Diese Register beschreiben die sprachwissenschaftlichen Hintergründe zum Modellwortschatz auf drei Ebenen und geben Anregungen zum praktischen Umgang. Zusätzlich finden sich Hinweise zu besonderen Herausforderungen bei der Rechtschreibentwicklung, mit denen insbesondere Kinder aus anderen Herkunftsländern konfrontiert sind. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für einsprachig aufwachsende Kinder, denen durch die häusliche Umgebung wichtige Vorläuferkompetenzen (Stichwort: phonologische Bewusstheit) fehlen. So werden in allen drei Ebenen des Modellwortschatzes unter diesem Zeichen  mögliche „Stolperstellen“ exemplarisch benannt und ggf. methodische Zugänge aufgezeigt.

Register 6

Dieses Register enthält die zu Grunde gelegte Literatur.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Alphabetische Liste des Bremer Rechtschreibschatzes	I - VIII
Register 1: Zum Bremer Rechtschreibschatz	1 01
1.1 Grundlagen des Bremer Rechtschreibschatzes	1 03
1.2 Vier Bausteine zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz	1 09
1.2.1 Anmerkungen zum Praxismaterial	1 10
1.2.2 Praxismaterial zum Gemeinsam Strategien entdecken	P 1 1
1.2.3 Praxismaterial zum Sinnvoll üben	P 2 1
1.2.4 Umgang mit Wörterbüchern	1 15
Beispiele	1 16
1.2.5 Richtig schreiben - Umgang mit Fehlern	1 19
Fehler im Kontext der Lernentwicklung	1 20
Arbeit an individuellen Fehlerschwerpunkten	1 21
Verschiedene Korrekturmöglichkeiten	1 22
Beispiele	1 24
1.3 Diagnostische Verfahren	1 26
Anhang	1 29
A1 Kleines Fehlerregister	1 29
Kleines Fehlerregister: Auswertungsbogen	1 30
A2 Transfer-Aufgaben	1 33
A3 BILDERLISTE Bremer Rechtschreibschatz	1 34
BILDERLISTE: Auswertungsbogen	1 37
BILDERLISTE: Auszählung nach Phänomenen	1 38
Register 2: Häufigkeitsschatz	2 01
2.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	2 02
2.2 Liste Häufigkeitsschatz: Funktionswörter	2 03
Liste Häufigkeitsschatz: Inhaltswörter	2 04
2.3 Wortkarten für die Praxis	W 2

	Seite
Register 3: Graphem-Phonem-Korrespondenz / Silbenaufbau	3 01
3.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	3 02
3.2 Besondere Herausforderungen	3 06
3.3 Listen	3 07
3.4 Wortkarten für die Praxis	W 3
Register 4: Vokalquantität (Vokallänge)	4 01
4.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	4 02
4.2 Besondere Herausforderungen	4 06
4.3 Liste: Vokalquantität (Vokallänge)	4 08
4.4 Wortkarten für die Praxis	W 4
Register 5: Morphemstruktur	5 01
5.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	5 02
5.2 Besondere Herausforderungen	5 03
5.3 Liste: Morphemstruktur	5 04
5.4 Wortkarten für die Praxis	W 5
Register 6: Literatur und Quellen	6 01
6.1 Literatur und Quellen.....	6 02

Alphabetische Liste des Bremer Rechtschreibschatzes

Das Wortmaterial des Rechtschreibschatzes kann durch unterschiedliche Zugänge erfasst werden. Diese sollten auch bei der Unterrichtsgestaltung mitberücksichtigt werden:

(+) Zugang durch Mitsprechen, Regelwissen

Wörter, die durch Nutzung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, durch Beachtung der prosodischen Silbenstruktur oder durch Aneignung von orthographischen Prinzipien orthographisch korrekt geschrieben werden können, sind Modelle für regelhafte Schreibungen. Sie werden in der Wortliste mit (+) markiert.

(-) (!) Zugang durch Merken

Wörter, die Ausnahmen zu einer regelhaften Schreibung darstellen und deshalb gesondert als sortierte Gruppen von Merkwörtern (auswendig) geübt werden müssen, werden mit (-) markiert. Wörter des Häufigkeitsschatzes können wie Merkwörter behandelt und geübt werden, sie sind mit (!) markiert.

(/) Zugang durch Ableiten

Wörter, die sich nur durch Ableitungsstrategien, also durch Nachdenken erschließen lassen, werden mit (/) markiert.

A

ab^(!)
Abend^(/), Abende^(!)
aber^(!)
acht^(!)
Affe⁽⁺⁾
ähnlich⁽⁻⁾
alle^(!), alles^(!)
allein⁽⁺⁾
als^(!)
also^(!)
alt^(!)
älter^(/)
Ampel⁽⁺⁾
an^(!), am^(!)
ändern⁽⁺⁾
anders⁽⁺⁾
Angel⁽⁺⁾
Angst⁽⁺⁾, ängstlich^(/)
Anpfeiff⁽⁺⁾
antworten⁽⁺⁾
Apfel⁽⁺⁾, Äpfel^(/)
Apotheke⁽⁻⁾
April^(!)
Aquarium⁽⁻⁾

arbeiten⁽⁺⁾
ärgern⁽⁺⁾
Arm⁽⁺⁾
Arzt⁽⁺⁾, Ärztin^(/)
auch^(!)
auf^(!)
aufwachen⁽⁺⁾
Auge⁽⁺⁾
August^(!)
aus^(!)
Auto^(!)

B

Baby⁽⁻⁾
backen⁽⁺⁾, Bäcker^(/)
baden⁽⁺⁾
Bahn⁽⁻⁾
bald^(/)
Ball⁽⁺⁾, Bälle^(/)
Bank⁽⁺⁾
Bär⁽⁺⁾
Bauch⁽⁺⁾, Bäuche^(/)
bauen⁽⁺⁾
Baum^(!), Bäume^(/)
Beere⁽⁻⁾

bei^(!), beim^(!)
beide^(!), beides⁽⁺⁾
Bein⁽⁺⁾
Beispiel⁽⁺⁾
bekommen^(!)
bereits⁽⁺⁾
Berg^(/), Berge⁽⁺⁾
Beruf⁽⁺⁾
besser⁽⁺⁾
beste⁽⁺⁾
bestimmen⁽⁺⁾
besuchen⁽⁺⁾
Bett^(!)
bevor⁽⁻⁾
biegen⁽⁺⁾
Biene⁽⁺⁾
Bild^(/), Bilder⁽⁺⁾
Birne⁽⁺⁾
bis^(!)
bisschen⁽⁺⁾
bitte⁽⁺⁾
bitten^(!)
bist^(!), bin^(!)
Blatt⁽⁺⁾, Blätter^(/)
blau⁽⁺⁾

bleiben ^(l)
Blick ⁽⁺⁾
blind ^(l)
Blitz ⁽⁺⁾
blühen ⁽⁺⁾
Blume ⁽⁺⁾
Boden ⁽⁺⁾
bohren ⁽⁻⁾
Boot ⁽⁻⁾
böse ⁽⁺⁾
boxen ⁽⁻⁾
Brand ^(l)
brauchen ⁽⁺⁾
braun ⁽⁺⁾
breit ⁽⁺⁾
Bremen ⁽⁺⁾
brennen ⁽⁺⁾
Brief ⁽⁺⁾
Brille ⁽⁺⁾
bringen ^(l)
Brot ⁽⁺⁾, Brötchen ^(l)
Brücke ⁽⁺⁾
Bruder ^(l), Brüder ^(l)
Buch ⁽⁺⁾, Bücher ⁽⁺⁾
bunt ⁽⁺⁾
Burg ^(l)
Butter ⁽⁺⁾

C

Cent ⁽⁻⁾
Chance ⁽⁻⁾
Chef ⁽⁻⁾
Chor ⁽⁻⁾
Clown ⁽⁻⁾
Computer ⁽⁻⁾
Cousin ⁽⁻⁾, Cousine ⁽⁻⁾

D

da ^(l)
dabei ⁽⁺⁾
danach ^(l)
danken ⁽⁺⁾, danke ⁽⁺⁾
dann ^(l)
darum ⁽⁺⁾
das ^(l)

davon ⁽⁻⁾
Decke ⁽⁺⁾
dein ^(l), deine ^(l), deiner ^(l)
denken ^(l)
denn ^(l)
der ^(l), den ^(l), dem ^(l)
deutsch ⁽⁺⁾, Deutschland ⁽⁺⁾
Dezember ^(l)
dich ^(l)
dick ⁽⁺⁾
die ^(l)
Dienstag ^(l)
dies ^(l), diese ^(l), dieser ^(l)
Ding ⁽⁺⁾
dir ^(l)
doch ^(l)
Donner ⁽⁺⁾
Donnerstag ^(l)
doof ⁽⁻⁾
dort ^(l)
draußen ⁽⁻⁾
Dreck ⁽⁺⁾, dreckig ^(l)
drehen ⁽⁺⁾
drei ^(l)
drücken ⁽⁺⁾
du ^(l)
dunkel ⁽⁺⁾
dünn ⁽⁺⁾
durch ^(l)
dürfen ^(l), darf ^(l)
Durst ⁽⁺⁾, durstig ^(l)

E

Ebbe ⁽⁺⁾
Ecke ⁽⁺⁾, eckig ^(l)
ehrlich ⁽⁻⁾
Ei ⁽⁺⁾, Eier ⁽⁺⁾
Eiche ⁽⁺⁾
eigentlich ⁽⁺⁾
Eimer ⁽⁺⁾
ein ^(l), eine ^(l), einer ^(l), einen ⁽⁺⁾,
einem ⁽⁺⁾
einfach ⁽⁺⁾
einmal ^(l)
einpacken ⁽⁺⁾
eins ^(l)

Eis ⁽⁺⁾
elf ^(l)
Eltern ^(l)
Ende ⁽⁺⁾
endlich ^(l)
eng ⁽⁺⁾
Engel ⁽⁺⁾
Ente ⁽⁺⁾
er ^(l)
Erde ⁽⁺⁾
erkältet ^(l), Erkältung ^(l)
erleben ⁽⁺⁾
erschrecken ⁽⁺⁾
erst ^(l)
erste ⁽⁺⁾, erster ⁽⁺⁾
erzählen ⁽⁻⁾
es ^(l)
Essen ⁽⁺⁾
essen ^(l), isst ^(l)
etwas ^(l)
euch ^(l)
euer ⁽⁺⁾, eure ⁽⁺⁾
Eule ⁽⁺⁾
Euro ⁽⁺⁾
Europa ⁽⁺⁾

F

fahren ^(l), fährt ^(l), Fahrt ⁽⁻⁾
Fahrrad ^(l), Fahrräder ^(l)
fallen ^(l), fällt ^(l)
Familie ^(l)
fangen ^(l), fängt ^(l)
fast ^(l)
Februar ^(l)
Fehler ⁽⁻⁾
Fenster ⁽⁺⁾
Ferien ^(l)
fernsehen ^(l), Fernseher ⁽⁺⁾
fertig ^(l)
fest ⁽⁺⁾
feucht ⁽⁺⁾
Feuer ⁽⁺⁾
finden ^(l)
Finger ⁽⁺⁾
Fisch ⁽⁺⁾

Flasche (+)
fliegen ⁽¹⁾
Flügel (+)
Flugzeug ⁽¹⁾
Fluss (+), Flüsse (+)
flüstern (+)
Flut (+)
fragen ⁽¹⁾
Frau ⁽¹⁾
frei (+)
Freimarkt (+)
Freitag ⁽¹⁾
fressen (+)
freuen ⁽¹⁾
Freund ⁽¹⁾, Freundin ⁽¹⁾
Frieden (+), friedlich ⁽¹⁾
frieren (+)
fröhlich (-)
Frucht (+), Früchte (+)
früh (-)
Frühling (-)
Frühstück (-)
Fuchs (-)
fühlen (-)
führen (-), Führung ⁽¹⁾
fünf ⁽¹⁾
für ⁽¹⁾
Fuß (-), Füße (-)
Fußball ⁽¹⁾

G

Gabel (+)
ganz ⁽¹⁾
ganze (+), ganzer (+)
Gärten ⁽¹⁾
Garten (+)
geben ⁽¹⁾, gibt ⁽¹⁾
Geburt (+)
Geburtstag ⁽¹⁾
Gefahr (-), gefährlich ⁽¹⁾
gefallen ⁽¹⁾, gefällt ⁽¹⁾
Gefühl (-)
gegen ⁽¹⁾
geheim (+), Geheimnis ⁽¹⁾
gehen ⁽¹⁾

gelb ⁽¹⁾
Geld ⁽¹⁾
Gemüse (+)
gerade ⁽¹⁾
gern ⁽¹⁾
Gesang (+)
Geschenk (+)
Gesicht (+), Gesichter (+)
gestern ⁽¹⁾
gesund ⁽¹⁾
gewinnen ⁽¹⁾
Gewitter (+)
glatt (+)
glauben (+)
gleich ⁽¹⁾
Glück (+), glücklich ⁽¹⁾
Gott (+)
groß (-), größer (-)
Gruß (-), Grüße (-)
gucken (+)
gut ⁽¹⁾, besser ⁽¹⁾

H

Haar (-)
haben ⁽¹⁾, hat ⁽¹⁾
Hafen (+), Häfen ⁽¹⁾
Hai (-)
halbe (+)
hallo ⁽¹⁾
Hals (+), Hälse ⁽¹⁾
hält ⁽¹⁾
halten (+)
Hammer (+)
Hand ⁽¹⁾, Hände ⁽¹⁾
Handy (-)
hart (+), härter ⁽¹⁾
Hase (+)
häufig ⁽¹⁾
Haus ⁽¹⁾, Häuser ⁽¹⁾
Haut (+)
heiß (-), heißer (-)
heißen (-)
heizen (+), Heizung ⁽¹⁾
Held ⁽¹⁾, Heldin (+)
helfen (+)

hell (+)
her ⁽¹⁾
heraus (+)
Herbst ⁽¹⁾
Herr (+)
herum (+)
heute ⁽¹⁾
Hexe (-)
hier ⁽¹⁾
Hilfe (+)
Himmel (+)
hin ⁽¹⁾
hinter ⁽¹⁾
Hitze (+)
hoch ⁽¹⁾, höher ⁽¹⁾
hoffen ⁽¹⁾
hoffentlich ⁽¹⁾
Höhle (-)
holen (+)
hören ⁽¹⁾
Hose (+)
Hund ⁽¹⁾, Hunde ⁽¹⁾
hundert ⁽¹⁾
Hunger (+), hungrig ⁽¹⁾

I

ich ⁽¹⁾
Idee (-)
Igel (-)
ihm ⁽¹⁾
ihn ⁽¹⁾
ihnen ⁽¹⁾
ihr ⁽¹⁾, ihre ⁽¹⁾
immer ⁽¹⁾
impfen (+), Impfung ⁽¹⁾
in ⁽¹⁾, im ⁽¹⁾, ins ⁽¹⁾
Interesse (+), interessant (+)
ist ⁽¹⁾

J

ja ⁽¹⁾
Jacke (+)
Jahr ⁽¹⁾, Jahre ⁽¹⁾
Januar ⁽¹⁾
jede ⁽¹⁾, jeder ⁽¹⁾, jedes ⁽¹⁾

jemand ^(/)
jetzt ^(!)
Jugend ^(/)
Juli ^(!)
jung ⁽⁺⁾
Junge ⁽⁺⁾
Juni ^(!)

K

Käfig ^(/)
Kalender ⁽⁺⁾
kalt ⁽⁺⁾, kälter ^(/)
Kamm ⁽⁺⁾, kämmen ^(/)
Kampf ⁽⁺⁾, kämpfen ^(/)
kaputt ⁽⁺⁾
Kartoffel ⁽⁺⁾
Käse ⁽⁺⁾
Kater ⁽⁺⁾
Katze ^(!)
kaufen ^(!)
kaum ⁽⁺⁾
kein ^(!), keine ^(!), keiner ^(!)
Keks ⁽⁻⁾
kennen ⁽⁺⁾
Kind ^(/), Kinder ^(!)
Kirche ⁽⁺⁾
Klasse ^(!)
klein ^(!)
klettern ⁽⁺⁾
Klingel ⁽⁺⁾
kommen ^(!)
König ^(/), Königin ⁽⁺⁾
können ^(!), kann ^(!)
Kopf ⁽⁺⁾, Köpfe ⁽⁺⁾
Körper ⁽⁺⁾
krank ⁽⁺⁾
kratzen ⁽⁺⁾
Kreuz ⁽⁺⁾
Kreuzung ^(/)
kriegen ^(!)
Küche ⁽⁺⁾
Kuh ^(/), Kühe ⁽⁺⁾
Kuss ⁽⁺⁾, küssen ⁽⁺⁾

L

lachen ⁽⁺⁾
Lachs ⁽⁻⁾
Land ^(/), Länder ^(/)
lang ^(!), länger ^(/)
lange ^(!)
langsam ⁽⁺⁾
Lärm ⁽⁺⁾
lassen ⁽⁺⁾, lässt ^(/)
laufen ^(!), läuft ^(/)
laut ⁽⁺⁾
leben ⁽⁺⁾
legen ⁽⁺⁾
Lehrer ⁽⁻⁾, Lehrerin ⁽⁻⁾
leicht ⁽⁺⁾
leider ⁽⁺⁾
leise ⁽⁺⁾
lernen ^(!)
lesen ⁽⁺⁾
letzte ^(!), letzter ^(!)
Leute ⁽⁺⁾
Lexikon ⁽⁻⁾
Licht ⁽⁺⁾
lieb ^(!), lieben ⁽⁺⁾, Liebe ⁽⁺⁾
lieber ⁽⁺⁾
Lied ^(/), Lieder ⁽⁺⁾
liegen ^(!)
links ^(!)
Liter ⁽⁻⁾
Loch ⁽⁺⁾
Löffel ⁽⁺⁾
los ⁽⁺⁾
Luft ⁽⁺⁾

M

machen ^(!)
Mädchen ⁽⁺⁾
Magnet ^(/)
Mai ^(!)
Mais ⁽⁻⁾
mal ^(!)
malen ⁽⁺⁾
Mama ^(!)
man ^(!)
manchmal ⁽⁺⁾

Mann ^(!), Männer ^(!), Mann-
schaft ^(/)
Markt ⁽⁺⁾, Marktplatz ⁽⁺⁾
März ^(!)
Maschine ⁽⁻⁾
Maus ⁽⁺⁾
Mäuse ^(/)
Meer ^(!)
mehr ^(!)
mein ^(!), meine ^(!), meiner ^(!)
Mensch ⁽⁺⁾
messen ⁽⁺⁾
Messer ⁽⁺⁾
mich ^(!)
Miete ⁽⁺⁾
Milch ⁽⁺⁾
Minute ⁽⁻⁾
mir ^(!)
mit ^(!)
Mittag ⁽⁺⁾, Mittagessen ^(/)
Mitte ⁽⁺⁾
Mittwoch ^(!)
möchten ^(!)
mögen ^(!), mag ^(!)
Moment ⁽⁺⁾
Monat ⁽⁺⁾
Montag ^(!)
Moor ⁽⁻⁾
morgen ^(!)
Moschee ⁽⁻⁾
Möwe ⁽⁺⁾
Müll ⁽⁺⁾
Mund ^(/)
Musik ⁽⁻⁾
müssen ^(!), muss ^(!)
Mutter ^(!), Mütter ^(!)

N

nach ^(!)
nächste ^(!)
Nachmittag ⁽⁺⁾
Nacht ^(!), Nächte ^(!), nachts ^(!)
nah ^(/)
nähen ⁽⁺⁾
Name ⁽⁺⁾

nämlich (+)
Nase (+)
nass (+)
Nässe (/)
Natur (+), natürlich (+)
Nebel (+)
neben (+)
nehmen (l), nimmt (l)
nein (+)
nett (+)
neu (l)
neun (l)
nicht (l), nichts (l)
nicken (+)
nie (l)
niemals (+)
niemand (/)
noch (l)
Note (+)
November (l)
Nudel (l), Nudeln (+)
Nummer (+)
nun (l)
nur (l)
Nuss (+)
nützlich (/)

O

ob (l)
Obst (/)
oder (l)
offen (+)
oft (+)
ohne (-)
Ohr (-)
Oktober (l)
Oma (l)
Onkel (+)
Opa (l)
Ostern (+)

P

Paar (-)
paar (ein paar) (-)
Päckchen (/)

Paket (+)
Papa (l)
Papier (+)
Pässe (/)
passieren (+)
pfeifen (+)
Pferd (/), Pferde (+)
Pfirsich (+)
Pflanze (+), pflanzen (+)
Pflaster (+)
Pflaume (+)
pflegen (+)
Pilz (+)
Pizza (-)
Platz (+), Plätze (/)
plötzlich (l)
Polizei (+)
Pommes (+)
Pony (-)
Programm (+)
Puppe (+)
Pyramide (-)

Q

Quadrat (-)
Quatsch (-)
Quelle (-)

R

Rad (/), Räder (/)
Radio (+)
Rasen (+)
raten (+)
Rätsel (+)
raus (l)
rechnen (+)
rechts (+)
reden (+)
Regen (+), regnen (/)
reich (+)
Reis (+)
reisen (+)
reiten (+)
rennen (l)
richtig (/)

riechen (+)
riesig (/)
Rock (+)
Roland (/)
rollen (+)
rot (+)
Rücken (+)
rufen (l)
Ruhe (+), ruhig (/)
runter (+)

S

Sache (+)
Saft (+), Säfte (/)
sagen (l)
Salz (+)
sammeln (+), Sammlung (/)
Samstag (l)
Sand (/)
Satz (+), Sätze (/)
schade (+)
Schaf (+)
schaffen (+)
scharf (+)
schauen (l)
Schatz (+)
scheinen (+)
schief (+)
schießen (-)
Schiff (+)
schlafen (l), schläft (/)
schlagen (+)
Schlange (+)
schließen (-)
schließlich (-)
Schloss1 (+), Schlösser (+)
Schlüssel (+)
Schmutz (+)
Schnee (-), Schneemann (-)
schneiden (+)
schnell (l)
schnitzen (+)
schwitzen (+)
Schokolade (+)
schon (l)

schön ^(!)
schrecklich ^(/)
schreiben ^(!)
schreien ⁽⁺⁾
Schuh ^(/), Schuhe ⁽⁺⁾
Schule ^(!)
schwarz ⁽⁺⁾
schweigen ⁽⁺⁾
schwer ⁽⁺⁾
Schwester ^(!)
schwierig ^(/)
schwimmen ^(!), Schwimmbad ^(/)
sechs ^(!)
See ⁽⁻⁾
sehen ^(!), sieht ^(!)
sehr ^(!)
seid ^(!), sein ^(!)
sein ^(!), seine ^(!), seiner ^(!)
seit ⁽⁺⁾
Seite ⁽⁺⁾
selbst ⁽⁺⁾
September ^(!)
setzen ⁽⁺⁾, Sitz ⁽⁺⁾
Sessel ⁽⁺⁾
sich ^(!)
sicher ⁽⁺⁾
sie ^(!)
sieben ^(!)
Silvester ⁽⁻⁾
sind ^(!)
singen ⁽⁺⁾
sitzen ^(!)
so ^(!)
sogar ^(!)
Sohn ^(!), Söhne ⁽⁻⁾
sollen ^(!)
Sommer ⁽⁺⁾
Sonne ⁽⁺⁾
Sonntag ^(/)
sonst ⁽⁺⁾
Spange ⁽⁺⁾
sparen ⁽⁺⁾
Spaß ^(!)
spät ⁽⁻⁾
später ⁽⁺⁾
Spiegel ⁽⁺⁾

spielen ^(!), Spiel ^(!),
Spinne ⁽⁺⁾
spitz ⁽⁺⁾
Sport ⁽⁺⁾
sprechen ⁽⁺⁾
springen ^(!)
Stadt ⁽⁻⁾, Städte ^(/)
stark ⁽⁺⁾
stecken ⁽⁺⁾
stehen ^(!)
steigen ⁽⁺⁾
Stein ⁽⁺⁾
stellen ⁽⁺⁾
Stern ⁽⁺⁾
Steuer ⁽⁺⁾
steuern ⁽⁺⁾
Stiel ⁽⁺⁾
Stift ⁽⁺⁾
still ⁽⁺⁾
Stimme ⁽⁺⁾
Stoff ⁽⁺⁾
Strand ⁽⁺⁾, Strände ^(/)
Straße ⁽⁻⁾
Streit ⁽⁺⁾, streiten ⁽⁺⁾
Strom ⁽⁺⁾
Stück ⁽⁺⁾
Stuhl ⁽⁻⁾, Stühle ⁽⁻⁾
Stunde ^(!)
Sturm ⁽⁺⁾
suchen ⁽⁺⁾
süß ⁽⁻⁾, süße ⁽⁻⁾

T

Tag ^(/), Tage ^(!)
täglich ^(/)
Tanne ⁽⁺⁾, Tannenbaum ⁽⁺⁾
Tante ⁽⁺⁾
Tasche ⁽⁺⁾
Tasse ⁽⁺⁾
tauchen ⁽⁺⁾
tausend ^(!)
Taxi ⁽⁻⁾
Technik ⁽⁺⁾
Tee ⁽⁻⁾
Telefon ⁽⁺⁾

Teller ⁽⁺⁾
Text ⁽⁻⁾
Theater ⁽⁻⁾
Thema
Thermometer ⁽⁻⁾
tief ⁽⁺⁾, Tiefe ⁽⁺⁾
Tier ^(!)
Tiger ⁽⁻⁾
Tisch ⁽⁺⁾
Tochter ⁽⁺⁾, Töchter ⁽⁺⁾
Tod ^(/)
toll ^(!)
tragen ⁽⁺⁾
Träne ⁽⁺⁾
Traum ⁽⁺⁾, träumen ^(/)
treffen ⁽⁺⁾
treu ⁽⁺⁾
trinken ⁽⁺⁾
trocken ⁽⁺⁾
tun ^(!)
Tür ⁽⁺⁾
turnen ⁽⁺⁾

Ü

üben ⁽⁺⁾
über ^(!)
überhaupt ⁽⁺⁾
Uhr ^(!)
um ^(!)
und ^(!)
ungefähr ⁽⁻⁾
uns ^(!)
unser ^(!), unsere ^(!)
unten ⁽⁺⁾
unter ⁽⁺⁾
Urlaub ^(/)

V

Vase ⁽⁻⁾
Vater ⁽⁻⁾, Väter ^(/)
verbieten ^(/), Verbot ^(/)
verbrennen ^(/), Verbrennung ^(/)
Verein ⁽⁻⁾
vergessen ^(/)

verletzen ^(/), Verletzung ^(/)
verlieren ^(/)
verpacken ^(/), Verpackung ^(/)
verschwinden ^(/)
verstecken ^(/), Versteck ^(/)
versuchen ^(/), Versuch ^(/)
verwandt ⁽⁻⁾, Verwandtschaft ^(/)
viel ^(!), viele ^(!)
vielleicht ^(!)
vier ^(!)
Virus ⁽⁻⁾
Vogel ⁽⁻⁾, Vögel ⁽⁻⁾
voll ⁽⁻⁾
von ^(!), vom ^(!)
vor ^(!)
Vorfahren ^(/)
Vorfahrt ^(/)
vorgestern ^(/)
Vorkommen ^(/)
Vormittag ^(/)
vorne ⁽⁻⁾
Vorsicht ⁽⁻⁾, vorsichtig ⁽⁻⁾
Vulkan ⁽⁻⁾

W

Waage ⁽⁻⁾
Wachs ⁽⁻⁾
wachsen ⁽⁻⁾
wählen ^(/)
während ^(/)
Wald ^(!), Wälder ^(!)
wann ^(!)
war ^(!)
warm ⁽⁺⁾, wärmer ^(/), Wärme ^(/)
warten ⁽⁺⁾
warum ⁽⁺⁾
was ^(!)
waschen ⁽⁺⁾
Wasser ^(!)
wechseln ⁽⁻⁾
Wecker ⁽⁺⁾
weg ^(!)
Weg ^(/), Wege ⁽⁺⁾
wegen ⁽⁺⁾
Weihnachten ⁽⁻⁾

weil ^(!)
weinen ⁽⁺⁾
weiß ⁽⁻⁾, weiße ⁽⁻⁾
weit ^(!), weiter ^(!)
welche ⁽⁺⁾, welcher ⁽⁺⁾
Welt ^(!)
wem ⁽⁺⁾, wen ⁽⁺⁾
wenig ^(/)
wenn ^(!)
wer ⁽⁺⁾
werden ^(!), wird ^(!)
Werder ⁽⁺⁾
werfen ⁽⁺⁾
Weser ⁽⁺⁾
Wetter ⁽⁺⁾
wichtig ^(/)
wie ^(!)
wieder ^(!)
wiegen ⁽⁺⁾
Wiese ⁽⁺⁾
wild ^(/)
Wind ^(/), windig ^(/)
wir ^(!)
wirklich ⁽⁺⁾
wissen ^(!), weiß ^(!)
wo ^(!)
Woche ^(!)
wohl ⁽⁻⁾
wohnen ⁽⁻⁾, Wohnung ^(/)
Wolke ⁽⁺⁾
wollen ^(!), will ^(!)
Wort ⁽⁺⁾
Wunder ⁽⁺⁾
wünschen ^(!), Wunsch ⁽⁺⁾
Wurst ⁽⁺⁾

Z

Zahl ⁽⁻⁾, zählen ⁽⁻⁾
zahlen ⁽⁻⁾, bezahlen ⁽⁻⁾
Zahn ⁽⁻⁾, Zähne ⁽⁻⁾
Zange ⁽⁺⁾
zehn ^(!)
zeichnen ⁽⁺⁾, Zeichnung ^(/)
zeigen ⁽⁺⁾
Zeit ^(!)

Zeitung ^(/)
Zeugnis ^(/)
Ziege ⁽⁺⁾
ziehen ⁽⁺⁾
Ziel ^(!), zielen ⁽⁺⁾
Zimmer ⁽⁺⁾
Zoo ⁽⁻⁾
zu ^(!), zum ^(!), zur ^(!)
Zucker ⁽⁺⁾
Zukunft ⁽⁺⁾
Zunge ⁽⁺⁾
zurück ^(!)
zusammen ^(!)
zwanzig ^(/)
zwei ^(!)
zwischen ⁽⁺⁾
zwölf ^(!)

Register 1: Zum Bremer Rechtschreibschatz

In diesem Register finden Sie:	Seite
1.1 Grundlagen des Bremer Rechtschreibschatzes	1 02
1.2 Vier Bausteine zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz	1 09
1.2.1 Anmerkungen zum Praxismaterial	1 10
1.2.2 Praxismaterial zum Gemeinsam Strategien entdecken	P 1 1
1.2.3 Praxismaterial zum Sinnvoll üben.....	P 2 1
1.2.4 Umgang mit Wörterbüchern	1 15
Beispiele.....	1 16
1.2.5 Richtig schreiben - Umgang mit Fehlern	1 19
Fehler im Kontext der Lernentwicklung	1 20
Arbeit an individuellen Fehlerschwerpunkten	1 21
Verschiedene Korrekturmöglichkeiten	1 22
Beispiele	1 24



1.1 Grundlagen zum Bremer Rechtschreibschatz

Noch in den 1970er Jahren war der Grundwortschatz in der Rechtschreibdidaktik recht populär. Vom Üben der meist etwa 1000 Wörter versprach man sich eine Senkung der Fehlerzahl. Seit den 1980er Jahren jedoch sind Grundwortschätze aus den Lehrplänen der Bundesländer weitgehend verschwunden. Denn was auf den ersten Blick sinnvoll klang, erwies sich bei näherer Betrachtung aus mehreren Gründen als nicht unproblematisch:

- Die Wortauswahl orientierte sich meist ausschließlich an der Erwachsenensprache und berücksichtigte den kindlichen Wortschatz kaum.
- Geübt werden sollten besonders häufig vorkommende Wörter. Doch oberhalb einer Schwelle von etwa 200-300 Wörtern gibt es kaum noch Unterschiede in der Häufigkeit einzelner Wörter.
- Nicht berücksichtigt wurde die Verwendungsbreite. Doch ist es wenig zielführend, wenn nur wenige Kinder ein Wort übermäßig häufig verwenden. Es kann nur dann als häufiges Wort gelten, wenn es von vielen Kindern gleichermaßen genutzt wird.
- Mittlerweile hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass man die Orthographie nicht als additive Sammlung einzelner Wörter (auswendig) lernt. Eine regelhafte Schreibung erlernt man anhand von Wörtern, an denen man orthographische Regeln erkennen kann. Rechtschreibkompetenz fußt somit auf einer unbewussten/impliziten Nutzung von Einsichten in die Struktur der Orthographie, wobei diese Einsichten durch die Unterrichtsgestaltung ermöglicht werden müssen.
- Und schließlich gibt es einen Zusammenhang zwischen Bedeutsamkeit und Rechtschreibung (vgl. Richter 1998). Wir lernen etwas umso besser, je stärker uns der Gegenstand interessiert. Das gilt auch im Be-

reich der Rechtschreibung. Nun sind einige Wörter für manche Kinder besonders wichtig (z.B. weil sie sich für das Themenfeld interessieren) und werden von ihnen folglich häufig verwendet; für andere Kinder haben diese Wörter eine geringe Bedeutung. Entsprechend verwenden diese Kinder sie nur selten; dafür nutzen sie andere Wörter, die ihnen persönlich wichtig sind.

Es ist dennoch sinnvoll, mit Kindern die Schreibweisen bestimmter Wörter intensiver zu üben, um so Rechtschreibsicherheit zu gewinnen, die Fehlerwahrscheinlichkeit zu senken und um Modelle zu sammeln, anhand derer sich Rechtschreibmuster erkennen lassen. Allerdings muss die Auswahl der Übungswörter eines modernen Grundwortschatzes verschiedenen Kriterien gerecht werden (vgl. allgemein zu dieser Problematik Brügelmann 2015; Merten 2011; Brügelmann et al. 1994): Verwendungshäufigkeit und Verwendungsbreite, Wortschwierigkeit / Fehleranfälligkeit und Modellhaftigkeit. Zudem muss er Raum lassen für individuelles Wortmaterial, denn vieles spricht dafür, im Rechtschreibunterricht neben den besonders häufigen oder modellhaften Wörtern vor allem die Wörter zu nutzen, die für Kinder individuell häufig, wichtig oder fehleranfällig sind.

Der „Bremer Rechtschreibschatz“ berücksichtigt diese Aspekte. Neben einer Liste häufiger Wörter unterbreitet er begründete Vorschläge für Modellwörter zu einzelnen orthographischen Phänomenen. Zudem ermöglicht er den ergänzenden, individuellen Aufbau eines persönlichen Gebrauchswortschatzes und strebt die Einbettung in einen umfassenden Rechtschreibunterricht an, der das Rechtschreiblernen gemäß den geltenden Bildungsstandards dem Schreiben von Texten zuordnet.

Die folgende Übersicht macht deutlich, dass die genannten Wortgruppen des Rechtschreibschatzes jeweils eine andere Funktion haben und deshalb auch im Unterricht unterschiedlich zu nutzen sind:

Der Bremer Rechtschreibschatz besteht aus zwei Teilen.

- 1. Häufigkeitsschatz (HWS):** Dieser enthält allgemein häufige Wörter, die vor allem als Funktionswörter (z. B. im, und, sehr) oder als allgemein bedeutsame Inhaltswörter (z.B. haben, schön, Eltern, Geburtstag) in vielen Texten vorkommen und deshalb auch von Kindern immer wieder verwendet werden. Hier lohnt es sich, dass alle Kinder diese etwa 250 Wörter üben, um sie zu automatisieren. Das schafft Sicherheit und reduziert die Fehlerzahl deutlich, denn diese Wörter machen immerhin etwa 75% der Wörter in einem Text aus. Zusätzlich sollen die Kinder jedoch Gelegenheit bekommen, ihre „eigenen“ Wörter, also individuell bedeutsame Wörter, zu üben. Der Aufbau eines solchen persönlichen Gebrauchswortschatzes erweitert die individuelle Rechtschreibsicherheit zusätzlich.
- 2. Modellwortschatz (MWS):** Diese Auswahl enthält etwa 550 beispielhafte Modell-Wörter zu unterschiedlichen orthographischen Prinzipien. Aus der Erwerbsperspektive lassen sich drei unterschiedliche Gruppen, die wiederum für die unterrichtliche Gestaltung von Relevanz sind, unterscheiden:
 - a) Wörter, die die jeweils wahrscheinlichste Schreibweise eines bestimmten orthographischen Phänomens darstellen, so dass an ihnen Faustregeln zu Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung gelernt werden können (z. B. „das lange /i:/ wird fast immer als <ie> verschriftet“). Diese Wörter können durch Nutzung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, durch Beachtung der prosodischen Silbenstruktur oder durch Aneignung von orthographischen Prinzipien orthographisch korrekt geschrieben werden.
 - b) Wörter, die Ausnahmen zu einer regelhaften Schreibung darstellen und deshalb gesondert als sortierte Gruppen von Merkwörtern geübt werden müssen (z. B. „Tiger, Kino, wir“ und „See, Meer, Tee“ oder „Mai, Mais, Hai“).
 - c) Beispiele für die Entwicklung von Ableitungsstrategien zum Stammprinzip.

Das Wortmaterial des gesamten Modellwortschatzes ist explizit als Vorschlag gedacht, es kann von Schulen und Lehrkräften verändert werden: Die Wörter sind inhaltlich austauschbar, müssen aber orthografisch gleichwertig sein. (Das Wort „Platz“ kann z.B. durch das Wort „Blitz“ ausgetauscht werden, wenn dieses besser in den unterrichtlichen Zusammenhang passt. Wichtig ist, dass die orthografische Struktur „tz“ beibehalten bleibt.) Dies soll dazu dienen, einen aktuellen und flexiblen Umgang in der jeweiligen Klasse bzw. Schule mit dem Wortmaterial zu ermöglichen.

Die Zusammenstellung des Bremer Grundwortschatzes erfolgte in einem mehrschrittigen Prozess.

- Basis des Häufigkeitswortschatzes ist die Erhebung zum kindlichen Schreibwortschatz von Sigrun Richter (2001) sowie deren Fortführung von Jüngling & Lenhard (2006). Ein Alleinstellungsmerkmal der Studie von Richter ist, dass der Wortschatz gendersensibel erhoben wurde und dass zudem die Verwendungsbreite Berücksichtigung fand. Ein Lexem wurde nur dann aufgenommen, wenn es in mindestens 5% aller Texte vorkam. So wurden Wörter identifiziert, die als besonders häufig verwendete in den Häufigkeitswortschatz aufgenommen wurden.
- Auch der Modellwortschatz sollte sich möglichst am Häufigkeitskriterium orientieren. Neben weiteren Wörtern aus Jüngling & Lenhard (2006) wurde der Orientierungswortschatz von Carl Ludwig Naumann (1999) herangezogen. In ihn gingen ältere Erhebungen ein, insbesondere Balhorn, Vieluf & Vieluf (1984) sowie Pregel & Rickheit (1987). Die digitale Fassung ORD umfasst zusätzlich die Erhebung von Mahlstedt (1985). Diese älteren Erhebungen sind aus heutiger Sicht methodisch nicht unproblematisch, daher wurde nur eine Auswahl der dort ausgewiesenen Wörter aufgenommen.
- Neben der Häufigkeitsliste geschriebener Kindersprache enthält der Orientierungswortschatz von Naumann eine Liste allgemeiner Häufigkeit (die die mündliche Kindersprache ebenso einbezieht wie die Sprache und die Schrift von Erwachsenen) sowie eine Liste besonders fehlerträchtiger Wörter aus Kindertexten. Beide Listen wurden zusätzlich zu Rate gezogen.
- Ebenso berücksichtigt wurden Wörter, die in ChildLex (Schroeder u. a. 2014) beson-

ders häufig auftauchen. Bei dieser aktuellen Auszählung handelt es sich um eine Datenbank des Wortschatzes von Kinderbüchern. Somit wurde berücksichtigt, mit welchen geschriebenen Worten Kinder lesend in Kontakt kommen.

- Nach Berücksichtigung der Korpora wurde der Modellwortschatz ergänzt um modellhafte Wörter, von denen begründet angenommen werden darf, dass sie im Wortschatz der Kinder vertreten sind.

Der Modellwortschatz orientiert sich am Aufbau unserer Orthographie und umfasst drei unterschiedliche Ebenen.

1. Ebene 1: Phonem-Graphem-Korrespondenz & Silbenaufbau

Grundlage der deutschen Rechtschreibung ist das **phonologische Prinzip**. Wir schreiben die Laute, die wir hören² – wobei der Klang der Laute abhängig ist von der Art der Silbe (betont / unbetont) und der Stellung innerhalb der Silbe. Wörter wie Blumen, Tante oder Schokolade lassen sich phonographisch korrekt schreiben. Diese Wörter, die mit Hilfe von Laut-Buchstaben-Zuordnungen oder mit Hilfe prosodischer Strukturierungen verschriftet werden können, thematisiert das **Register 3**.

2. Ebene 2: Vokalquantität

Die Anzahl der Vokalgrapheme im deutschen Alphabet ist begrenzt. Für die 19 gesprochenen Vokale (inkl. Diphthonge) gibt es lediglich 12 Grapheme, die sich aus nur fünf Einzelbuchstaben zusammensetzen. Wörter wie „Ofen“ und „offen“ unterscheiden sich nur im Vokal (/o:/ vs. /o/). Traditionell spricht man vom langen und vom kurzen <o>. Um das Lesen zu erleichtern, folgen die meisten Schreibungen dem so genannten **silbischen Prinzip**. Nach einem Vokal in einer betonten Silbe müssen im Deutschen mindestens zwei Konsonanten folgen (Beispiel: Tante, Hefte, winken). Folgt nur einer, wird der in der Schrift verdoppelt (Beispiel: Tanne, Ratte, kommen). So weiß eine Leserin bzw. ein Leser, dass es sich in der betonten Silbe um einen Kurzvokal

handelt und wie sie / er das Wort aussprechen muss. Während Doppelkonsonanten also kurze Vokale anzeigen, markieren das Dehnungs-h (Beispiel: wohnen, Zahn) und Doppelvokale (Beispiel: Zoo, Fee) lange Vokale. Die Vokalquantität und deren Markierung als Schärfung oder Dehnung wird in **Register 4** thematisiert.

3. Ebene 3: Morphemstruktur

Während die ersten beiden Prinzipien an der Lautung der Wörter orientiert sind, setzt das dritte Prinzip morphologisch, also am Wortstamm, an. Das **morphologische Prinzip** fordert, dass ein Wortstamm unabhängig von Lautveränderungen immer gleich geschrieben wird (Beispiel: Wand, obwohl hinten mit /t/ gesprochen). Diese Zusammenhänge, wie z. B. Auslautverhärtung, Umlautung sowie Anfangs- und Endbausteine umfassen, werden in **Register 5** dargestellt.

² Der Einsatz von Handzeichen, die gleichzeitig mit den Druckbuchstaben eingeführt werden, erleichtert den Kindern die Lautwahrnehmung, die Lautunterscheidung und die Kontrolle über die Lautfolge. Wichtig für die Akzeptanz der Lautgebärden ist es, mit allen Kindern die Gebärden zu verwenden. Diese werden auch in den Bremer Lese-Intensivkursen (BLIK) eingesetzt.

Die Lautgebärden finden Sie unter <http://www.rebuz.bremen.de/index.php/lrs/blik-lautgebaerden-abc> (Stand: 04.09.2015) und sie stehen in itslearning zum Download bereit.

Durch die benannten drei Prinzipien kann ein sehr großer Teil der Wortschreibungen erklärt werden. Der Rest besteht aus Ausnahmeschreibungen. Zu jeder Ebene finden Sie einen einführnden Basistext in dem jeweiligen Register. Entsprechend der (sprachstatistischen) Einordnung in Regel- und Ausnahmeschreibungen kann das Wortmaterial des Rechtschreibschatzes durch unterschiedliche Zugänge erfasst werden. Diese sollten auch bei der Unterrichtsgestaltung mitberücksichtigt werden:

a) Zugang durch Mitsprechen, Regelwissen

Die Mitsprech- und Regelwörter repräsentieren die Schreibweise, die am wahrscheinlichsten ist und werden entweder lautgetreu verschriftet oder nach Aneignung einer bestimmten Regel orthografisch geschrieben. Mit Hilfe dieser Wörter können „Faustregeln“ zu Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung gelernt werden (z.B. das lange /i:/ wird fast immer als

<ie> verschriftet). Diese regelhaften Wörter werden in den Wortlisten im Hauptteil jeweils mit **(+)** markiert.

b) Zugang durch Merken

Die Merkwörter stellen Ausnahmeschreibungen für ein bestimmtes Phonem dar und müssen daher gesondert geübt werden (z.B. Tiger, Tee, Hai). Diese auswendig zu lernenden Wörter werden in der Wortliste mit **(-)** gekennzeichnet.

c) Zugang durch Ableiten

Hierzu zählen Wörter, die sich durch Ableitungsstrategien zum Stammprinzip durch Nachdenken erschließen lassen (z.B. Wälder, Kind). Diese Wörter werden in der Wortliste mit einem **(/)** markiert.



6.1 Alphabetische Liste

Zu einer ersten Orientierung dient die folgende Tabelle:

Sprachliche Ebene	Grundsätze	Orthographische Phänomene	Sprachstatistische Einordnung	Zugang
Die Ebenen der Laute und Buchstaben (Phonologisches & silbisches Prinzip)	Ebene 1 Beachte den Silbenaufbau/ Beachte die Lautfolge	Graphem-Phonem-Korrespondenz / Silbenaufbau: I: Basisgrapheme II: Konsonanten-Cluster & Orthographeme	I: Regelschreibung II: Regelschreibung & Ausnahmen	Mitsprechen ⁽⁺⁾ oder gelegentlich Merken ⁽⁻⁾
	Ebene 2 Beachte die Länge und Kürze der betonten Vokale	Vokalquantität Markierung der Schärfung Markierung der Dehnung	Regelschreibung Ausnahmen	Regel ⁽⁺⁾ Merken ⁽⁻⁾
Die Ebenen der Wortbausteine (Morphologisches Prinzip)	Ebene 3 Beachte die Wortverwandtschaften	Morphemstruktur Beibehaltung des Wortstammes, Auslautverhärtung, Umlautung, Endbausteine	Regelschreibung	Ableiten ^(/)

In der Rechtschreibentwicklung werden die Einsichten in die Prinzipien und Zugänge nach und nach erlangt. Anhand der folgenden Grafik wird aufgezeigt, dass die korrekte Schreibung des Wortes „Fahrrad“ Einsichten in alle genannten Prinzipien voraussetzt und unterschiedliche Zugänge erfordert.

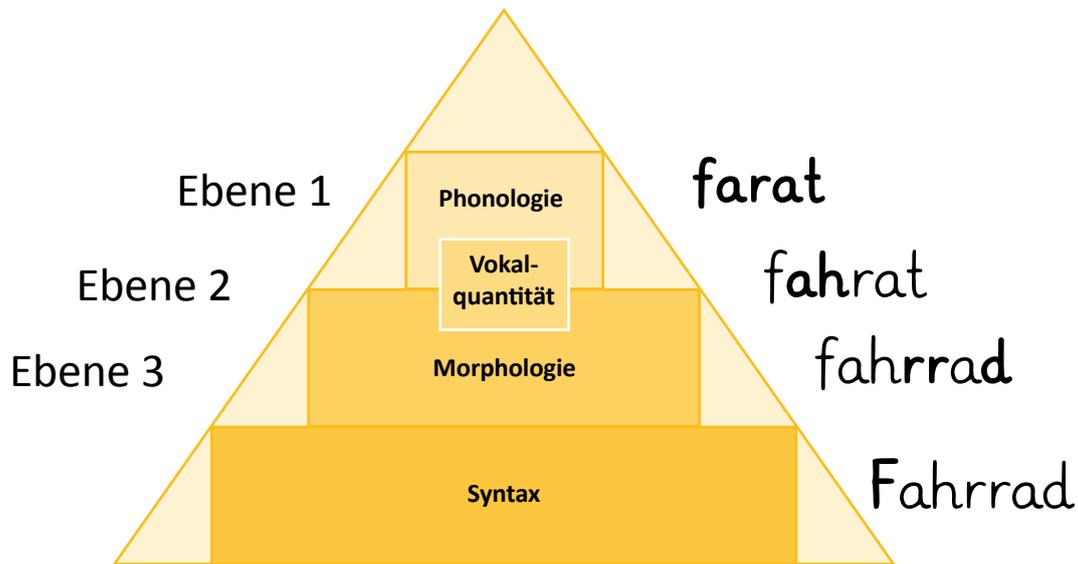


Abb. In Anlehnung an Herné und Löffler, S. 21³

farat - Ebene 1

In der Ebene 1, in der das phonologische Prinzip dominiert, erfolgt der Zugang zum Wort „Fahrrad“ durch das Mitsprechen. Das Kind schreibt, wie es spricht: „farat“.

fahrat - Ebene 2

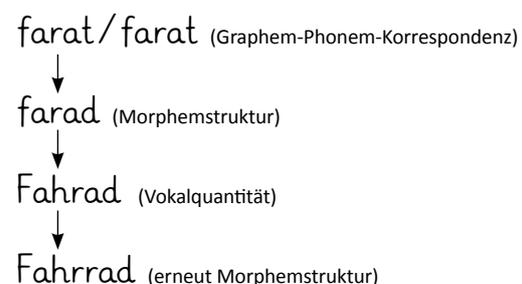
In Ebene 2 wird die Vokalquantität erfasst. Die Schreibung „fahrat“ zeigt das Wissen darum, dass Vokale unterschiedlich lang ausgesprochen werden können. Da das lange /a:/ in Fahrrad eine Ausnahmeschreibung darstellt, hat sich das Kind gemerkt, dass das Wort ein Dehnungs-h benötigt.

fahrrad - Ebene 3

In der Ebene 3 orientiert sich das Kind am Stammprinzip. Um das Wort „fahrrad“ schreiben zu können, wurde einerseits abgeleitet, dass /rat/ von „Räder“ kommt und der Auslaut entsprechend mit <d> zu „fahrrad“ verschriftet werden muss. Andererseits wurde das Wort in seine Wortteile zerlegt, sodass sowohl das <r> von „fahr“ als auch das <r> von „rad“ erfasst wurden.

Wie o.a. stellt das phonologische Prinzip (Ebene 1) die Basis der Rechtschreibentwicklung dar und wird sukzessive um weitere Prinzipien ergänzt. Welches Prinzip wann durchdrungen wird, kann nicht pauschal aufgezeigt werden⁴, denn Schreibenlernen stellt eine Denkentwicklung dar, die nicht starr und linear verläuft. Außerdem ist die Einsicht in bestimmte orthografische Phänomene auch von unterrichtlicher Steuerung abhängig.

Die Rechtschreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler verläuft nicht zwingend in der hier aufgezeigten Reihenfolge. Die Entwicklung kann sich auch in den folgenden Schritten vollziehen:



³ Die Syntax wird nicht näher erläutert, da der Rechtschreibschatz nur die Wortebene erfasst.

⁴ Eine Orientierung bietet z.B. Scheerer-Neumann (vgl. Scheerer-Neumann in Anlehnung an Naumann. In: Scheerer-Neumann, 2006, S. 24).

1.2 Vier Bausteine zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz

Die Kompetenzen, die im Rechtschreibunterricht bis zum Ende der Grundschulzeit entwickelt werden sollen, werden in den Bildungsstandards wie folgt aufgezeigt:

„Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautensprechend verschriften und berücksichtigen orthographische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken darüber nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverant-

wortung ihren Texten gegenüber“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, S.8).

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es sinnvoll, die Wörter des Häufigkeitsschatzes zu memorieren. Gleiches gilt für die Ausnahmeschreibungen des Modellwortschatzes. Das Wortmaterial der Regelschreibungen im Modellwortschatz soll hingegen zum Nachdenken und Untersuchen anregen. Diese Wörter sollen keineswegs auswendig gelernt werden.

Folgende Bausteine tragen zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz bei:



1.2.1 Anmerkungen zum Praxismaterial

Im Folgenden werden Praxismaterialien für die ersten beiden Bausteine



Gemeinsam Strategien entdecken und



Sinnvoll üben von den Entwicklerinnen vorgestellt:

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

das hier vorliegende Material wurde von uns sechs Bremer Grundschullehrerinnen erprobt und entwickelt. Wir unterrichten Deutsch in Schulen mit unterschiedlichen Sozialindexen, in unterschiedlichen Klassenstufen, teils sehr offen, teils frontal, sind teils als Klassenlehrerinnen und teils als Fachlehrerinnen im Deutschunterricht eingesetzt.

Dadurch wurde uns während der Konzipierung klar, dass wir das Material so auswählen und aufbereiten müssen, dass es in den unterschiedlichsten Lerngruppen eingesetzt werden kann.

Dazu haben wir zunächst recherchiert, erprobt, verworfen, ergänzt,... bis wir uns schließlich für die hier aufgeführte Auswahl entschieden haben.

Wir hoffen, dass Sie genauso gerne mit dem Material arbeiten wie wir und geben Ihnen hier noch ein paar Ideen und Hinweise dazu, wie, wann und ab wann das vorliegende Material eingesetzt werden kann und wie es aufgebaut ist:

WANN kann ich das Material einsetzen?

Uns ist bewusst, dass der Zeitfaktor oft über den Einsatz weiterer Materialien entscheidet. Wir möchten Ihnen mit dem Material keine zusätzlichen Aufgaben geben, sondern Sie dazu anregen, es **anstelle anderer Übungen einzusetzen**.

Wir haben festgestellt, dass es Sinn macht, altbewährte Methoden kritisch zu hinterfragen und zu prüfen: Dienen die Materialien wirklich dazu, dass die Kinder daran (gemeinsam) Strategien entdecken können? Wird Zeit zum Nachdenken eingeplant und Raum für Gespräche über die Schreibung gegeben? Sind die Aufgaben so gestellt, dass sie zum Nachdenken auffordern, folgen sie der Prämisse:

Man muss etwas bemerken, um es sich merken zu können?

Regen die Übungen zum Transfer an? **X mal gemacht heißt nicht „verstanden“**.

Dienen die Aufgaben dem sinnvollen Üben? Sind sie abwechslungsreich?

Wir möchten Sie ermutigen, Material, das nicht dienlich ist, auszumisten. Devise ist hier: **Zeit schaffen durch Weglassen**. Alternativ können dann die hier vorliegenden Materialien eingesetzt werden.

WIE kann ich das Material einsetzen?

Sie können das Material z.B. in **Freiarbeitszeiten** oder in die **Wochenplanarbeit** integrieren oder auch für einzelne Deutschstunden in **gemeinsamen Rechtschreibzeiten** nutzen. Zu Beginn könnten Sie ein Rechtschreibgespräch führen (siehe Praxismaterial P1|1), über ein Rechtschreib-Klassenspiel (siehe z.B. Praxismaterial P2|11) ins Gespräch kommen und danach könnten Sie die Kinder je nach Leistungsstand und möglicher Sozialform alleine mit ihrer Wörterklinik, in ihrem Arbeitsheft oder den Forscheraufträgen arbeiten lassen.

1 Viele Anregungen entstammen der Ideenkiste von Erika Brinkmann und Hans Brügelmann, ferner wurden Ideen von Beate Leßmann (Wörterklinik) und Christa Erichson (*Harte Brocken*) aufgenommen.

Gerade die Partnerspiele, Diktatformen und Abschreibtexte eignen sich gut für Zeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig weiterarbeiten sollen.

Abschreibtexte können auch als Hausaufgaben aufgegeben werden.

Stellen Sie den Schülern für alle Aufgaben, die mit dem Rechtschreibschatz zu tun haben, ein Schatzheft (liniertes A5-Heft) bereit. Lassen Sie das Heft chronologisch führen. Wichtig ist, dass die Kinder die Überschriften mitnotieren.



WER kann mit dem Material arbeiten?

Die Zugänge des Materials sind bewusst so ausgewählt, dass jede Schülerin und jeder Schüler damit arbeiten kann. Sie können Ihre Klasse natürlich am besten einschätzen und die Angebote individuell passend auswählen. Sowohl für den Erwerb und die Festigung von Rechtschreibstrategien als auch für die Übungsformen werden bewusst unterschiedliche Zugänge (bzgl. des Niveaus, der Sozialform etc.) aufgezeigt.

AB WANN kann das Material eingesetzt werden?

Die Materialien sind für den Einsatz ab Klasse 2 bestimmt. Bestimmte Übungsformen lassen sich aber auch schon am Ende der ersten Klasse einsetzen (z.B. Wort des Tages oder Wörterbingo). Durch den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Übungen und abhängig vom ausgewählten Wortmaterial bzw. vom Umfang der Texte, kann aber auch noch gut bis Klasse 4 mit dem Material gearbeitet werden. Auf den einzelnen Seiten finden Sie Hinweise zur Differenzierung und verschiedene Varianten zur Umsetzung.

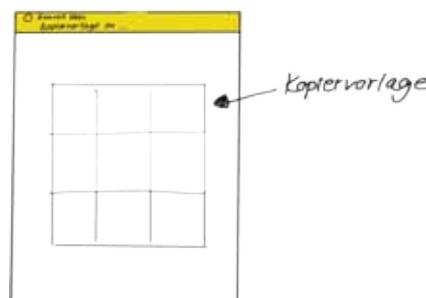
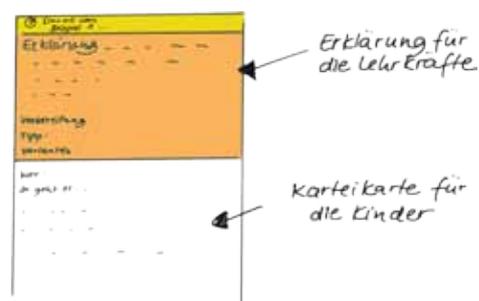
WIE ist das Material aufgebaut?

Die meisten Materialkarten sind so aufbereitet, dass jeweils auf der Vorderseite oben eine Erklärung für die Lehrperson steht (orange hinterlegt), darunter ist jeweils eine Karteikarte, die für die Kinderhand gedacht ist. Die Schülerinnen und Schüler können die Aufgaben selbstständig auf den Karteikarten nachlesen.

Auf der Rückseite befindet sich jeweils eine Kopiervorlage, mit der Sie die Übungen direkt durchführen können.

Die Wortkarten mit dem Wortmaterial des Rechtschreibschatzes sind jeweils in den Registern dieses Ordners unter „Wortkarten“ abgeheftet. Sollten Sie z.B. ein Wörterbingo zu einem bestimmten Rechtschreibphänomen spielen wollen, dann können Sie die Wortkarten direkt aus dem entsprechenden Register nehmen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Material und dessen Einsatz:

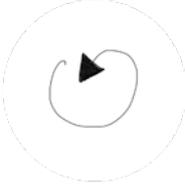
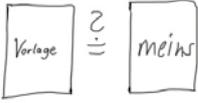


Praxismaterial für die Bausteine 1 und 2

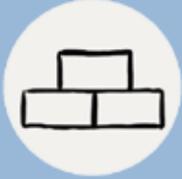
Zugang	Was	Wofür/Sinn	Wer/Niveau	Vorbereitungsaufwand
Baustein 1: Gemeinsam Strategien entdecken	1. Rechtschreibgespräche (Praxismaterial P 1 1)	Nachdenken über das Schreiben von Wörtern, Erwerb und Festigung von Rechtschreibstrategien	GANZE KLASSE	Vorbereitend Faustregeln und Strategien klären (KV siehe Praxismaterial P 1 6)
	2. Wort des Tages und Satz des Tages (Praxismaterial P 1 2)			
	3. Rechtschreibgespräche im Team (Praxismaterial P 1 3)	Nachdenken über das Schreiben von Wörtern, Erwerb und Festigung von Rechtschreibstrategien	Mindestens 3 Schüler KLEINGRUPPE Differenzierung möglich, etwas anspruchsvoll, da Einsichten erfolgen müssen	Harte Brocken kopieren (KV ab Praxismaterial P 1 4)
	4. Rechtschreibforscher (Praxismaterial P 1 8)	Nachdenken über das Schreiben von Wörtern, Erwerb und Festigung von Rechtschreibstrategien	PARTNERARBEIT EINZELARBEIT	Aufträge kopieren und ggf. laminieren (KV ab Praxismaterial P 1 8)
Baustein 2: Sinnvoll üben	5. Wörterklinik (Praxismaterial P 2 1)	Einüben von Wörtern / Einprägen der Schreibung von Wörtern	EINZELARBEIT Wortmaterial kann je nach Leistungsstand des Kindes und individuellen Fehlern angepasst werden.	Einmalig höherer Aufwand durch Basteln einer Klinik oder Erwerb von Karteikästen und Bereitstellung von Wortkarten (in den Registern dieses Ordners)
	6. Abschreiben (Praxismaterial P 2 3)	Richtig abschreiben üben	EINZELARBEIT für jedes Kind, Texte an den Leistungsstand des Kindes angepasst	Es müssen geeignete Texte bereitgestellt werden (zunächst kann KV Praxismaterial P 2 4 genutzt werden)
	7. Abschreibheft (Praxismaterial P 2 5)	Einüben von Wörtern / Einprägung der Schreibung von Wörtern	EINZELARBEIT für jedes Kind, Texte an den Leistungsstand des Kindes angepasst	Es müssen geeignete Texte bereitgestellt werden (zunächst kann KV Praxismaterial P 2 6 genutzt werden)
	8. Alternative Diktatformen: Schleichdiktat, Dosendiktat (Praxismaterial P 2 7)	Einüben von Wörtern / Einprägung der Schreibung von Wörtern	EINZELARBEIT GANZE KLASSE differenziert	Es müssen geeignete Texte bereitgestellt werden (zunächst kann KV Praxismaterial P 2 8 genutzt werden)
	9. Schnipp Schnapp (Praxismaterial P 2 9)	Spielerischer Umgang mit HWS oder MWS: Blitzlesen / lesender Zugang	MIT EINEM PARTNER ODER IN DER KLEINGRUPPE	Wortkarten kopieren und ggf. laminieren, damit das Spiel häufiger gespielt werden kann (KV Praxismaterial P 2 10)
	10. Wörter versenken (Praxismaterial P 2 11)	Spielerischer Umgang mit HWS oder MWS: Wörter müssen geschrieben und Schreibung immer wieder überprüft werden	PARTNERSPIEL	Spielplan kopieren (KV Praxismaterial P 2 12)
	11. Wörterbingo (Praxismaterial P 2 13)	Spielerischer Umgang mit Lernwörtern: Wörter müssen geschrieben werden, Einüben von Wörtern / Einprägen der Schreibung von Wörtern	GANZE KLASSE KLEINGRUPPE (mindestens 3 Kinder)	Wortmaterial bereitstellen, Bingo-Plan kopieren (KV Praxismaterial P 2 14)
	12 Wörter sortieren (Praxismaterial P 2 15)	Spielerischer Umgang mit Lernwörtern, Wörter müssen nach Kriterien geordnet und geschrieben werden	EINZELARBEIT PARTNERARBEIT KLEINGRUPPE	Wortkarten kopieren (ggf. laminieren, damit Wörter häufiger genutzt werden können) (KV Praxismaterial P 2 16)

Legenden der Symbole, die in den Übungen eingesetzt werden

Legende der Arbeitsschritte:

 <p>lesen</p>	 <p>schreiben</p>	 <p>abschreiben</p>	 <p>merken</p>
 <p>untersuchen</p>	 <p>markieren</p>	 <p>sortieren</p>	 <p>umdrehen</p>
 <p>mit der Vorlage kontrollieren</p>	 <p>verbessern</p>	 <p>Wörterklinik zum Üben der Wörter (Ablauf ist auf Seite 2.1 beschrieben)</p>	 <p>Schatzheft (liniertes Heft in dem alle Aufgaben bearbeitet werden sollen, die zum BRS gehören)</p>

Legende der Rechtschreibstrategien und Symbole:

 <p>ableiten</p>	 <p>verlängern</p>	 <p>langer Vokal</p>	 <p>kurzer Vokal</p>
 <p>Wortfamilie</p>	 <p>Wortbaustein</p>	 <p>Silben schwingen</p>	 <p>Merkwort (hier hilft keine Strategie)</p>



1.2.2 Praxismaterial zum Gemeinsam Strategien entdecken: Beispiel 1: Rechtschreibgespräche*

Diktieren Sie den Kindern (am besten 2-3x wöchentlich) jeweils ein Wort mit orthografischen Schwierigkeiten, das zuvor nicht Gegenstand des Unterrichts war und für die Kinder eine besondere Herausforderung darstellt (z.B. Spinnennetz, weitere sogenannte *Harte Brocken* finden Sie unten auf dieser Seite).

Schreiben Sie das Wort anschließend nach und nach (korrekt) an die Tafel.

Fragen Sie die Kinder dazu, mit dem ersten Buchstaben beginnend, wie Sie das Wort schreiben sollen und lassen Sie die Kinder dies jeweils begründen (bei Spinnennetz z.B.: groß oder klein? Warum? Wie geht es nach dem Vokal weiter? Warum zwei <n> nach dem kurzen <i>? Warum zwei <n> nach dem <e>? Warum <tz> am Ende?).

Falls die Kinder nicht weiter kommen, erläutern Sie, warum das Wort so geschrieben werden muss. Die Symbole (s. vorherige Seite) sind für die Kinder eine gute Hilfe.

Erklärungshilfen finden Sie außerdem bei den Faustregeln. Diese sollten auch den Kindern bekannt und zugänglich sein (die Faustregeln befinden sich als Kopiervorlage auf der Rückseite von Seite 3). Wählen Sie die ersten schwierigen Wörter jeweils selbst aus, wenn die Schülerinnen und Schüler mit dem Ablauf vertraut sind, können sie auch selbst Vorschläge für schwierige Wörter machen.

Vorbereitung für die Lehrperson: Klärung und Bereitstellung der Faustregeln und Symbole.

Tipp: Stellen Sie den Kindern Blankozettel bereit, auf die sie die Wörter schreiben sollen, über die sie gestolpert sind und lassen Sie diese Wörter von der Klasse durchdenken. Erfahrungsgemäß sind die Kinder sehr stolz, wenn ihre Wörter von der Klasse untersucht werden.

Mögliche Varianten: Wenn die Schülerinnen und Schüler mit dem Procedere vertraut sind, können sie auch Ihre Rolle einnehmen und das Wort an die Tafel schreiben.

* Der Verlauf der Rechtschreibgespräche ist angelehnt an die Rechtschreibgespräche, die Erika Brinkmann 2017 im Rahmen des Projekts „Bremer Rechtschreibforscher*Innen“ an Bremer Grundschulen initiiert hat.

Die folgende Aufzählung der *Harten Brocken*** von Christa Erichson bietet Anregungen für Wörter, die es näher zu untersuchen lohnt. Noch besser ist es, wenn Sie die Wörter auswählen, die sich aus der Unterrichtssituation ergeben oder die auf Unterrichtsthemen abgestimmt sind.

Beispiele für *Harte Brocken***

Spinnennetz – Salzstreuer – Halsband – Backenzähne – Schreibpapier – Buntstiftmäppchen – Versteckspiel – Stinktiefel – Gesangslehrerin – Staublappen – Bankräuber – Schlüsselloch – Schminkkoffer – Blattläuse – Trinkhalm – Weihnachtsstern – Schmuckkästchen – Bettdecke – Motorradrennbahn – Handballmannschaft – Quarkkuchen – Spitzenhäubchen – Spielplätze – Strohhalm – Geburtstagspäckchen – Wäscheklammern – Frühstücksbrettchen – Verkehrsschild – Reißverschluss – Straßenbahnschaffnermütze – Tennissockenverkäuferin...

Wörter wie Schokoladensoße – Tomatensalat – Regenbogen – Telefonhörer – Ameisenhaufen – Autowaschanlage beinhalten zwar keine rechtschriftlichen Schwierigkeiten, sollten aber auch zwi- schendurch besprochen werden, sodass die Kinder nicht in jedem Wort eine Tücke vermuten.

** Quelle Christa Erichson „Der *Harte Brocken* des Tages“ in Grundschule Deutsch 2/2004.



Gemeinsam Strategien entdecken: Beispiel 2: Wort und Satz des Tages

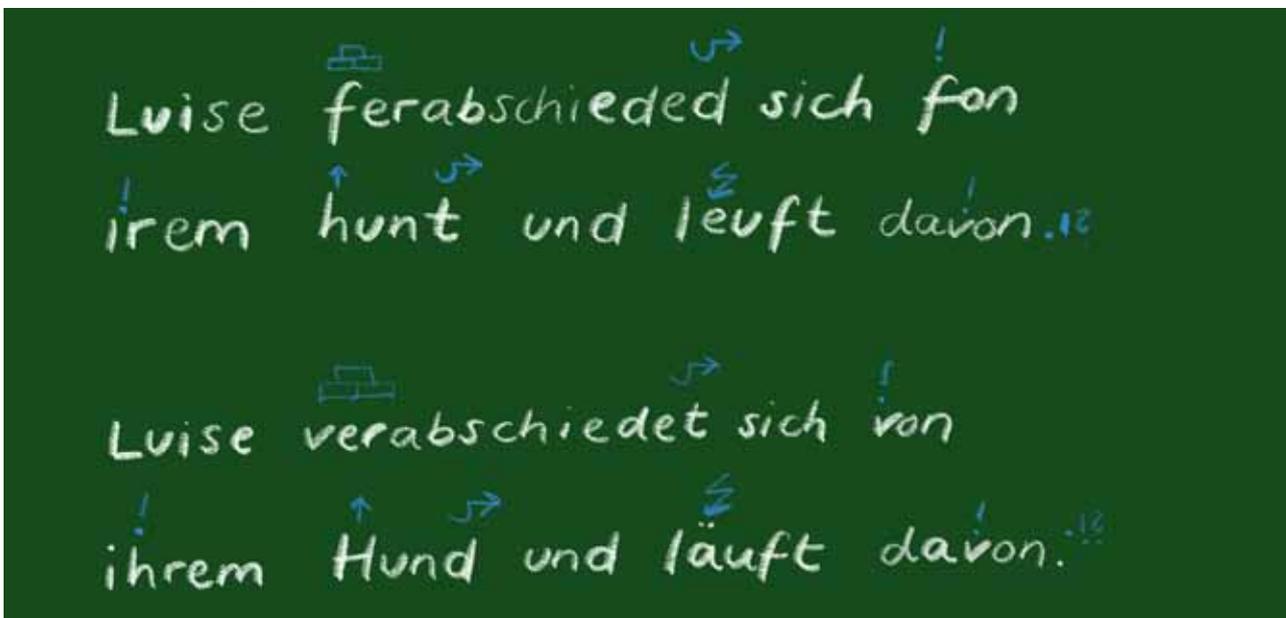
Mit dem Wort des Tages lassen sich schon in Klasse 1 regelmäßig neu erworbene Klangvarianten von Buchstaben, Buchstabenkombinationen (z.B. <ch>, <st>, <au>, <sch>...) üben, in dem die Schülerinnen und Schüler gemeinsam überlegen wie ein Wort, das sie phonetisch analysieren können, verschriftlicht wird. Die Lehrkraft schreibt das Wort so an die Tafel wie die Schülerinnen und Schüler es vorschlagen und vergewissert sich dabei, dass alle Kinder mit der vorgeschlagenen Schreibweise einverstanden sind. Dabei sollten die Silben, die Vokale (eventuell mit Punkt/Strich, um die Vokalquantität zu markieren) und die schwere(n) Stelle(n) farbig markiert werden. Außerdem ist es vorteilhaft, das Wort auch mit den Lautgebärden (BLIK*) darzustellen, um möglichst viele Lernkanäle zu bedienen. Die Wörter sollten in einem Zusammenhang zum Unterricht stehen, also z.B. zum Sachunterrichtsthema gehören oder wichtig für die eigenen Geschichten sein.

Aus dem Wort des Tages kann dann der Satz des Tages erwachsen. Damit kann auch schon im zweiten Halbjahr der ersten Klasse begonnen werden, spätestens aber zu Anfang der zweiten Klasse. Dabei kann auch die typische Satzstruktur erarbeitet werden (am Anfang groß/am Ende ein Punkt). Gestartet werden sollte mit einfachen Sätzen z.B. aus den Texten der Kinder. Es sind verschiedene Vorgehensweisen möglich. Eine Variante ist, den Schülerinnen und Schülern einen kurzen Satz zu diktieren und diesen dann an der Tafel gemeinsam zu verschriftlichen. In Klasse 3/4 kann ein Satz an die Tafel geschrieben werden, in den eine Reihe von Rechtschreibfehlern eingebaut wird. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Fehler identifizieren und jeweils anhand einer Strategie die richtige Schreibung erklären. Die Fehler werden dann verbessert und das entsprechende Strategiezeichen wird darüber/darunter gesetzt. Zum Schluss sollte der Satz noch einmal richtig an die Tafel und von den Kindern in ihr Heft geschrieben werden. Die Länge und Schwierigkeit der Sätze und Rechtschreibphänomene kann über die Jahre gesteigert werden.

Tipp: Es können mit der Klasse auch weitere Symbole und Strategiezeichen vereinbart werden z.B. ↑ für Großschreibung, .! ? für Satzzeichen, etc... .

* Die Lautgebärden des Bremer Lesekollegiums können online unter www.hb.itslearning.com abgerufen werden.

Beispiel für Strategiezeichen:





Gemeinsam Strategien entdecken:

Beispiel 3: Rechtschreibgespräche im Team (Variante für die Kleingruppe)

Wenn die Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibgesprächen vertraut sind, können sie sich auch in kleinen Gruppen über weitere *Harte Brocken* austauschen und dabei von dem Wissen der anderen Kinder profitieren. Diese Variante ist besonders für die Schülerinnen und Schüler geeignet, die ihre Gedanken ungerne vor der Großgruppe äußern.

Dazu zieht ein Kind, das als Ansager bzw. Ansagerin in die Rolle der Lehrperson schlüpft, ein Wort wie z.B. „vorsichtig“ (eine KV mit Wörtern befindet sich auf dieser Rückseite) und liest es den anderen Kindern vor. Das Kind, das das Wort gezogen hat, holt die Ideen der Gruppe ein und notiert das Wort und die Erklärungen zu dessen Schreibung auf einem Zettel.

Die Erklärungen der Mitschülerinnen und Mitschüler werden anschließend der ganzen Klasse präsentiert.

Wichtig ist in jedem Fall, dass eine Auflösung durch die Lehrperson erfolgt.

Vorbereitung durch die Lehrperson: Kopieren Sie die *Harten Brocken* (ab Praxismaterial P1|4) am besten auf unterschiedlich farbige Pappen, sodass der Schwierigkeitsgrad der Wörter ersichtlich ist. Stellen Sie diese den Kindern dann in einem Umschlag oder in einer kleinen Box zur Verfügung. Stellen Sie außerdem die Faustregeln bereit (Praxismaterial P1|6).

Tipps: Nutzen Sie die Blankozeilen, um Wortvorschläge Ihrer Schülerinnen und Schüler oder Begriffe aus Ihrem Unterricht aufzunehmen. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler auch Wörter sammeln und auf Kärtchen schreiben (kontrollieren Sie diese noch einmal, bevor damit gearbeitet wird).

Mögliche Varianten: Denkbar ist auch, dass mehrere Gruppen dasselbe Wort bearbeiten und dann die unterschiedlichen Erklärungen miteinander vergleichen. Diese Variante eignet sich auch besonders gut am Anfang, um die Schüler mit den Rechtschreibgesprächen vertraut zu machen.

Anleitung für Rechtschreibgespräche im Team

Wer: 3-6 Kinder

Ihr braucht: Wortstreifen mit den *Harten Brocken* und einen Zettel, um die Erklärungen aufzuschreiben.

So geht es: Bestimmt ein Ansager-Kind, das einen *Harten Brocken* zieht und das Gespräch leitet. Überlegt euch, welche Schwierigkeitsstufe der Ansager oder die Ansagerin ziehen soll: *(schwer) oder **(noch schwerer)



Das Ansager-Kind liest das Wort nun langsam und deutlich vor. Alle anderen überlegen, wie das Wort geschrieben wird und warum es so geschrieben wird.



Das Ansager-Kind schreibt mit und schreibt die Strategiezeichen und Begründungen auf einen Zettel.

Das Ansager-Kind liest dann der gesamten Klasse die Begründungen vor und schreibt das Wort an die Tafel.



Gemeinsam Strategien entdecken:

Harte Brocken für Schülergespräche (Niveau)*

läuft

vorsichtig

mutig

Räuber

Tannenbäume

Brand

Fischstäbchen

Einlieferung

schädlich



Gemeinsam Strategien entdecken:

*Harte Brocken für Schülergespräche (Niveau**)*

Steinbrückengeländer

Fließgewässer

Fischstäbchenpfanne

Turnhallenklettergerüst

Gießkannenauslaufschutz

Schlussätze

Zahnarztuntersuchungszimmer

Pflanzenwachstum

Basketballkorbständer



Gemeinsam Strategien entdecken: Faustregeln

Wenn der Vokal (Selbstlaut) kurz ausgesprochen wird, stehen danach zwei Mitlaute:
denken, **b**ald, **H**eil**d**

Hörst du nur einen Mitlaut, schreibe ihn doppel**t**:
denn, **B**all, **h**eill



Selbstlaute sind lang, wenn sie sich so anhören, wie in den Wörtern:

H ase a	E sel e	B iene i
		
V ogel o	K uh u	
		



verlängern
d/t b/p g/k
Wenn ich das Wort verlängere, kann ich seine Endungen hören:

Hund → **H**unde
gelb → **g**elber



Ein langes **i** wird fast immer **ie** geschrieben:

Biene, **s**ieben, **d**ie

Bei a, e, o und u stehen die langen Vokale (Selbstlaute) fast immer alleine:

Hase, **R**egen, **R**ose



ableiten
e oder ä ?
Wenn es ein verwandtes Wort mit a oder au gibt, schreibe ich ä und äu:

Rad → **R**äder
Baum → **B**äume



Faustregelheft

von: _____



Wortbausteine
Viele Wörter bestehen aus Wortbausteinen.
Achte beim Schreiben darauf, die Buchstaben aus allen Bausteinen zu schreiben.

Fahr **r**ad → **F**ahr**r**ad



Wortfamilien
Wenn du ein Wort aus einer Wortfamilie kennst, dann weißt du auch wie seine Verwandten geschrieben werden.

Fahrrad kommt von **f**ahren





Gemeinsam Strategien entdecken: Sprachforscher-Aufgaben

Die folgenden Sprachforscher-Aufgaben sollen das eigenaktive Entdecken und Erforschen wichtiger Prinzipien der Rechtschreibung fördern:

„Man muss etwas bemerken, um es sich merken zu können!“

Zur Bearbeitung der Forscheraufträge benötigen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die zum Nachdenken anregen und Zeit, um entdecken und nachdenken zu können:

ZEIT: Die Kinder sollten die Regeln möglichst selbst entdecken. Dazu muss ihnen genügend Zeit zum Entdecken und Transferieren eingeräumt werden. Außerdem muss Zeit für einen Austausch über Regelmäßigkeiten und merkwürdige Wörter, die keiner Regel folgen, möglich sein (z.B. in Rechtschreibgesprächen).

AUFGABEN: Die Aufgaben sollten so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich handelnd mit dem Wortmaterial auseinandersetzen können. Wörter (z.B. die Wortkarten in den Registern) sollen nach bestimmten Kriterien gesammelt und sortiert werden. Dadurch können den Schülerinnen und Schülern Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestimmter Schreibweisen auffallen, sie können Wortlisten zusammenstellen, Faustregeln (siehe Praxismaterial P1|6) formulieren und überprüfen und letztlich merkwürdige Wörter, die keiner Regel folgen, aufspüren. Die folgenden Wortkarten bieten Aufgaben, die zum forschenden Lernen anregen sollen.

- Die Entdeckungen sollten von Kindern mit eigenen Worten formuliert und ins Schatzheft geschrieben werden. Die Schüler und Schülerinnen werden sich ihre selbst verfassten Regeln besser merken können, als eine von der Lehrperson aufgestellte Regel auswendig zu lernen. Zusätzlich erkennt die Lehrkraft an der Formulierung der Kinder, ob die Regel wirklich verstanden wurde.
- Besonders motivierend ist es, wenn Forscheraufträge von einem Schreibproblem (Wie schreibe ich das Wort?) ausgehen.

Vorbereitung durch die Lehrperson: Bei den Forscheraufträgen sollen die Schülerinnen und Schüler mit Lernwörtern operieren. Die Kopiervorlagen mit den passenden Wortkarten finden Sie in den entsprechenden Registern zu Häufigkeitswortschatz, zur Phonem-Graphem-Beziehung, zur Vokalquantität und zur Morphemstruktur. Auf den Karteikarten mit den Forscheraufträgen finden Sie jeweils unten einen kurzen Hinweis darüber, in welchen Registern Sie die Kopiervorlage (KV) finden.

Es ist sinnvoll, dass Sie alle Wortkarten auf Pappe kopieren und dann in kleinen Boxen (Streichholzschachteln) oder Umschlägen zur Verfügung stellen. Wir raten dazu, unterschiedlich farbige Pappen zu wählen, damit die Kärtchen nach der Arbeitsphase wieder richtig einsortiert werden können. Die Kinder können sich dann, dem Hinweis (z.B. KV in Register 3, 3.1) auf den Kärtchen folgend, das entsprechende Wortmaterial nehmen.



Gemeinsam Strategien entdecken:

Beispiel 4: Rechtschreibforscher

*

Satzbildner

Nimm dir die Wortkarten mit dem Häufigkeitsschatz.

Baue Sätze aus den Wörtern zusammen.

Schreibe die Sätze in dein Schatzheft.

(KV in Register 2, 2.1-2.5)

*

Wörter mit ch

Nimm dir die Karten mit **ch**.

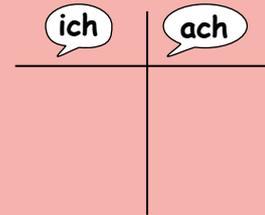
Lies dir die Wörter durch und achte darauf, wie das **ch** im Wort klingt.

Lege die Wörter, bei denen das **ch** klingt wie in **ich** auf einen Stapel.

Lege Wörter, bei denen das **ch** klingt wie in **ach** auf einen anderen Stapel.

Überlege dir weitere Wörter, die auf deinen **ich** oder **ach** Stapel passen.

Schreibe deine Wörter nach **ich** und **ach** sortiert in dein Schatzheft.



(KV in Register 3, 3.10 (1+2))

*

Wörter mit v

Nimm dir die Wortkarten mit **v**.

Lies dir die Wörter durch und achte darauf, wie das **v** klingt.

Lege die Wörter, bei denen das **v** klingt wie **f** (wie in **Fisch**), auf einen Stapel.

Beispiel: **Vogel**

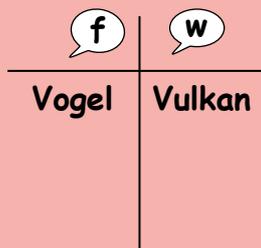
Lege die Wörter, bei denen das **v** klingt wie **w** (wie in **Wal**), auf einen anderen Stapel.

Beispiel: **Vulkan**

Lasse ein anderes Kind prüfen, ob es auch so sortiert hätte.

Schreibe deine Wörter nach **f** und **w** sortiert in dein Schatzheft.

(KV in Register 3, 3.17)



**

Wörter mit „unerhörtem r“

Nimm dir die Wörter mit dem **r**, das man nicht gut hört.

Lies die Wörter einem anderen Kind ohne Stimme, also nur mit den Lippen, vor und lasse es die Wörter erraten.

Lege die Wörter, die dein Partnerkind erraten hat, auf einen Stapel und die nicht erratenen auf einen anderen Stapel.

Schreibe danach alle Wörter in dein Schatzheft.

(KV in Register 3, 3.6)



*

Wörter mit Pfiff

Nimm dir die Wortkarten mit **pf**.

Lies die Wörter einem anderen Kind ohne Stimme, also nur mit den Lippen, vor und lasse es die Wörter erraten.

Lege die Wörter, die dein Partnerkind erraten hat, auf einen Stapel und die nicht erratenen auf einen anderen Stapel.

Schreibe danach alle Wörter in dein Schatzheft.

(KV in Register 3, 3.11)

**

langes i



Suche Wörter, in denen das **i** klingt wie in **Biene** und lege sie auf einen Stapel.

Hier klingt das **i** lang.

Lege alle anderen Wörter auf einen anderen Stapel.

Hier klingt das **i** kurz.

Lasse ein anderes Kind prüfen, ob es auch so sortiert hätte.

Fällt dir etwas dir auf?

Schreibe deine Wörter sortiert nach

und in dein Schatzheft.

(KV in Register 3, 3.3 (1+2))

**

langes u



Suche Wörter, in denen sich das **u** anhört wie in **Kuh** und lege sie auf einen Stapel.

Hier klingt das **u** lang.

Lege alle anderen Wörter auf einen anderen Stapel.

Hier klingt das **u** kurz.

Lasse ein anderes Kind prüfen, ob es auch so sortiert hätte.

Schreibe deine Wörter sortiert nach

und in dein Schatzheft.

(KV: alle Wörter mit „u“ möglich, auch Wörter mit Dehnungs-h (KV 4.4))

**

langes a



Suche Wörter, in denen sich das **a** anhört wie in **Hase** und lege sie auf einen Stapel.

Hier klingt das **a** lang.

Lege alle anderen Wörter auf einen anderen Stapel.

Hier klingt das **a** kurz.

Lasse ein anderes Kind prüfen, ob es auch so sortiert hätte.

Schreibe deine Wörter sortiert nach

und in dein Schatzheft.

(KV: alle Wörter mit „a“ möglich, auch Wörter mit Dehnungs-h (KV 4.4))



**

langes o



Suche Wörter, in denen sich das **o** anhört wie in **Vogel** und lege sie auf einen Stapel.

Hier klingt das o lang.



Lege alle anderen Wörter auf einen anderen Stapel.

Hier klingt das o kurz.



Lasse ein anderes Kind prüfen, ob es auch so sortiert hätte.

Schreibe deine Wörter sortiert nach

• und – in dein Schatzheft.

(KV: alle Wörter mit „o“ möglich, auch Wörter mit Dehnungs-h (KV 4.4))

**

langes e



Suche Wörter, in denen sich das **e** anhört wie in **Esel** und lege sie auf einen Stapel.

Hier klingt das e lang.



Lege alle anderen Wörter auf einen anderen Stapel.

Hier klingt das e kurz.



Lasse ein anderes Kind prüfen, ob es auch so sortiert hätte.

Schreibe deine Wörter sortiert nach

• und – in dein Schatzheft.

(KV: alle Wörter mit „e“ möglich, auch Wörter mit Dehnungs-h (KV 4.4))

Wortspiel

Ihr braucht mindestens 3 Mitspieler.
Legt 20 Wortkarten vor euch aus.
Ein Kind sucht sich ein Wort aus und beschreibt es, ohne die Karte zu nehmen.

z.B.

Mein Wort hat zwei „l“ in der Mitte. Es hat 4 Buchstaben. Es besteht aus 2 Silben...

Das Kind, das das Wort zuerst erraten hat, darf die Wortkarte behalten und das nächste Wort beschreiben.

Gewonnen hat das Kind, das die meisten Wortkarten sammeln konnte.

(KV frei wählbar)

**
**

Wörter mit Dehnungs-h

Nimm dir die Wörter, in denen ein **h** steht.

Es gibt 16 Wörter, bei denen du das **h** hören kannst, wenn du es ganz genau und in Silben gegliedert aussprichst (z.B. **Kü-he**).

Bei den anderen Wörtern hörst du das **h** nicht.

Lege 2 Stapel: Lege auf den einen Stapel die Wörter, bei denen du das **h** hören kannst.

Lege auf den anderen Stapel die Wörter, bei denen das **h** nicht hörbar ist.

Fällt dir etwas auf?

Schreibe deine Erklärung in dein Schatzheft.

(KV in Register 4, 4.4 Dehnungs-h, in Register 3, 3.8 silbeninitiales h)



**

d oder t?



Suche dir einen oder zwei Partner.
Nimm dir die Wörter mit **d** und **t** am Ende und lies die Wörter deinem Partner vor.
Dein Partner soll entscheiden, ob diese Wörter am Ende mit **d** oder **t** geschrieben werden.

Macht 2 Stapel: einen für die Wörter mit **d** und einen für die Wörter mit **t**.

Schreibe in dein Schatzheft, wie du herausgefunden hast, ob ein Wort am Ende mit **d** oder **t** geschrieben wird.

(KV in Register 5, 5.1.1)

**

d oder t?



Findest du Wörter, die mit einem **d** geschrieben werden, obwohl sie sich wie ein **t** anhören?

z.B. **Pferd**

Suche dir mindestens drei Wortkarten heraus und versuche zu begründen, warum die Wörter so geschrieben werden.

Schreibe deine Begründung in dein Schatzheft.

(KV in Register 5, 5.1 .1)

**

Wörter mit ä und äu



Nimm dir die Wörter mit **ä** und **äu**.
Suche Wörter, in denen ein **ä** vorkommt.
Sortiere deine **ä**-Wörter in zwei Stapel.

Stapel 1: Wörter, bei denen **ä** geschrieben wird, weil es von einem Wort mit **a** abgeleitet ist

und

Stapel 2: Wörter, die man nicht ableiten kann, weil sie keine verwandten Wörter mit **a** haben.

Gib die Stapel an ein anderes Kind.
Lasse es herausfinden, wonach du die Wörter sortiert hast. Stimmt es deiner Einordnung zu?

(KV in Register 5, 5.2)

**
*

Wortendungen



Nimm dir die Wörter mit **-ung**, **-chen** und **-lich** am Ende.

Sortiere danach, ob die Wörter Nomen oder Adjektive sind.

Was fällt dir auf? Schreibe deine Vermutung in dein Schatzheft.

Findest du passende Nomen zu den Adjektiven?

z.B. **Glück** (Nomen)- **glücklich** (Adjektiv)

(KV in Register 5, 5.5)



**
*

Wortbau



Verben ändern ihre Bedeutung, wenn du Wortbausteine davor oder dahinter setzt. Nimm dir die Wortstämme der Verben und dazu die Kärtchen mit den Vorsilben:

ver-	vor-	be-	er-	an-
------	------	-----	-----	-----

und Endungen:

-ung	-chen	-lich	-heit	-keit
-e	-st	-t	-en	

Baue neue Wörter zusammen und schreibe sie in dein Schatzheft.

z.B. entgehen, Befragung

(KV in Register 5, 5.3, 5.4 (1+2))

**

g hören



Nimm dir die Wörter mit **g** und **k**

Schreibe zu jeder Wortkarte das Wort in dein Schatzheft, durch das du die Endung hörbar machen kannst.

z.B. König → Könige

(KV in Register 5, 5.1.2)

**

ä und äu Memory



Suche dir ein anderes Kind zum Mitspielen.

Nehmt euch die Kärtchen mit den **ä** und **äu** -Wörtern.

Legt immer zwei passende Wortkarten zusammen:

eine Karte mit **ä**, die andere mit **a**.

Achtung! Einmal passen 3 Wortkarten zueinander. Findet ihr sie?

Sucht euch nun mindestens 8 Paare raus und spielt damit Memory.

(KV in Register 5, 5.2)

**

Wortbau



Verben ändern ihre Bedeutung, wenn du Wortbausteine davor oder dahinter setzt.

Nimm dir die Wortstämme der Verben und dazu die Kärtchen mit der Vorsilbe:

ver-

und der Endung:

-en

Baue neue Wörter zusammen und schreibe sie in dein Schatzheft.

z.B. vergeben

(KV in Register 5, 5.3, 5.4 (1+2))



1.2.3 Praxismaterial zum Sinnvoll üben: Beispiel 1: Üben mit der Wörterklinik



Bei der Arbeit mit einer Lernwörterkartei wandern Übungswörter von Fach zu Fach (3 bis maximal 5 Fächer) und werden so wiederholend systematisch geübt. Bei dem Wortmaterial sollte es sich einerseits um vorgegebene Modell- und Häufigkeitswörter handeln, andererseits sollten die Wörter dem Sichtwortschatz der Kinder entnommen werden, damit jedes Kind seine individuellen Fehlerwörter üben kann. (Wortkarten mit dem Häufigkeits- und Modellwortschatz befinden sich in den Registern dieses Ordners).

Ablauf der Wörterklinik (WK): Die Kinder nehmen sich pro Wörterklinikzeit eine verabredete Anzahl an Wörtern vor (maximal 15 Wörter). Sie ziehen nun nach und nach ein Wort, gucken es an, markieren die als schwierig empfundene Stellen, drehen das Wort um und schreiben es immer 3x in ein Schreibheft (am besten ein eigenes Wörterklinikheft). Nach der Verschriftung überprüfen sie ihre Schreibungen mit der Wortvorlage: Wurde das Wort richtig geschrieben, wandert es in das nächste Fach. Haben sich Fehler eingeschlichen, bleibt das Wort an seinem Platz und wird in der nächsten Wörterklinikzeit erneut bearbeitet. Wenn die Wörter im letzten Fach sind, dürfen sie einer *Visite* unterzogen und bei Richtigschreibung entlassen werden. Hierfür diktiert die Lehrkraft als *Chefarzt* bzw. als *Chefärztin* die Wörter und guckt gemeinsam mit dem Kind, welche Wörter tatsächlich gesund sind. Bestenfalls läuft die Entlassung richtig geschriebener Wörter so, dass die Wortkarten in ein vorbereitetes ABC-Heft geklebt werden. (A4-Blankoheft, in das zuvor auf jede Seite jeweils ein Buchstabe des Alphabets geschrieben wurde). So entsteht nach und nach ein Wörterbuch.

Wie können die Wörter der Kinder aufgenommen werden? Eine Möglichkeit, die Fehlerwörter aus den selbst verfassten Texten in die Wörterklinik zu integrieren, ist, einen Briefumschlag in das Schreibheft der Kinder zu heften. Der Umschlag kann direkt auf die erste Seite in den Einband geklebt werden und mit einem Wörterkliniksymbol (rotes Kreuz) gekennzeichnet werden. In diesen werden die Wörter der Kinder gelegt, die nicht richtig verschriftet wurden.

Bei der nächsten Wörterklinik-Zeit nimmt das Kind die Wörter aus dem Umschlag in seine Klinik auf. Alternativ können auch Klebezettel mit den korrigierten Wörtern auf die entsprechenden Seiten geklebt werden. Sie können Ihre Schüler am besten einschätzen: Begrenzen Sie die Anzahl der zu üben- den Wörter ggf. auf 3-5, um die Schüler nicht zu frustrieren.



Wie kann ich dem unterschiedlichen Arbeitstempo in der Wörterklinikzeit gerecht werden? Da die Kinder unterschiedlich schnell mit der Wörterklinik arbeiten und unterschiedliche Förderung nötig ist, ist es sinnvoll, einen Ordner mit Wortkarten zu unterschiedlichen Phänomenen bereitzustellen - jeweils in Klarsichthüllen mit Namensliste zum Abhaken. Die Kinder können sich dann eigenständig eine Kopiervorlage nehmen und ihren Namen abhaken, um so festzuhalten, dass sie die Vorlage genommen haben. Dann sollen die Kinder die Wortkarten ausschneiden und in einem Wartezimmer (einen Briefumschlag o.ä.) lagern. In der Wörterklinikzeit können sie dann immer eine verabredete Anzahl von Wörtern in die Klinik aufnehmen. Sie können die Wörterklinik auch in einen offenen Anfang integrieren. Sie werden merken, dass es sich schnell um einen Selbstläufer handelt und Sie in der Zeit, in der die Kinder mit der WK befasst sind, Zeit schaffen, um mit einzelnen Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen.

Vorbereitung durch die Lehrperson: Besorgen Sie für jedes Kind eine Kiste mit 3-5 Fächern (Karteikästchen oder Schubladenkästen). Besorgen Sie Klebezettel oder kleben Sie einen Briefumschlag in die Schreibhefte der Kinder und legen Sie sich einen Stapel mit Blankokärtchen auf den Schreibtisch, damit Sie die Kärtchen direkt beim Korrigieren beschriften können.

Tip: Damit sich die Kinder selbständig neue Lernwörter nehmen können, kopieren Sie die Wortkarten und stellen Sie sie in einem Ordner zur Verfügung, es lohnt sich jedes Blatt mehrmals zu kopieren und in eine eigene Klarsichthülle zu stecken. Kleben Sie auf jede Klarsichthülle eine Klassenliste, auf der die Kinder das Blatt, das sie sich genommen haben, abhaken können.



Anleitung für das Üben mit der Wörterklinik

Wenn ein Wort nicht ganz richtig geschrieben wurde, ist es krank und muss im Krankenhaus geheilt werden. Das Krankenhaus ist deine Wörterklinik und du bist der Arzt/die Ärztin und sollst dem Wort nun helfen, damit es schnell wieder gesund wird.

So lieferst du deine Wörter ein:

Dein krankes Wort wird in richtiger Schreibweise auf eine Karteikarte geschrieben. Du markierst die schwierigen (kranken) Stellen im Wort und zeigst die Karte zur Kontrolle einem Erwachsenen. Dann kommt die Karte in das erste Fach deiner Wörterklinik.

So kannst du jeden Tag mit der Wörterklinik arbeiten:

1. Nimm die Karte aus dem ersten Fach, lies das Wort und merke dir die schwierigen Stellen. Dann legst du die Karte verdeckt auf den Tisch und schreibst das Wort 3x in dein Heft. Kontrolliere nun mit der Karte, ob du das Wort richtig geschrieben hast.



richtig

Die Karte darf in das nächste Fach.



nicht richtig

Die Karte bleibt im ersten Fach.

2. So gehst du in jeder Arbeitszeit vor: Immer wenn du das Wort richtig geschrieben hast, ist es ein bisschen gesünder geworden und darf ein Fach weiter. Hast du das Wort noch nicht ganz richtig geschrieben, muss es noch in dem Fach bleiben, aus dem du es herausgenommen hast.
3. Wenn dein Wort in dem letzten Fach war, kannst du es dir von deiner Lehrerin/deinem Lehrer diktieren lassen.
Wenn du das Wort richtig geschrieben hast, darf es entlassen werden. Nun kannst du es z.B. in ein ABC-Heft schreiben, in dem alle deine geheilten Wörter gesammelt werden.
Wenn das Wort falsch geschrieben wurde, dann bearbeite es noch einmal im 3. Fach.



Sinnvoll üben: Beispiel 2: Abschreiben

Abschreiben ist als Arbeitstechnik für das Üben mit dem Rechtschreibschatz und zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz eine wichtige Basisfähigkeit, die daher regelmäßig, sinnvoll und systematisch zugleich stattfinden sollte.

Sinnvoll ist das Abschreiben besonders dann, wenn es funktional genutzt wird. Lassen Sie die Kinder z.B. eigene Texte zum Präsentieren, besonders schöne Geschichten, Elternmitteilungen, Merktzettel... abschreiben.

Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Texte nach dem Abschreiben selbst zu kontrollieren. Damit die Kinder sich beim Kontrollieren nicht auf den Inhalt, sondern auf die richtige Schreibung konzentrieren können, bietet sich eine rückwärtsgerichtete Kontrolle* an. Der Text soll dabei von hinten nach vorne gelesen bzw. korrigiert werden.

Tip: Bieten Sie auch Texte an, die Ihre Schülerinnen und Schüler zum Verschenken (für eine Freundin, die Eltern...) abschreiben können. Das erhöht die Motivation für die richtige Schreibung. Stellen Sie liniertes Papier oder Schmuckpapier, Gedichte, Einladungen, Briefe etc. zur Verfügung.

* Die Idee der hier dargestellten rückwärtsgerichteten Korrektur stammt u.a. von Beate Leßmann. Die Idee sowie weitere Tipps zur eigenständigen Textkorrektur können online unter www.beate-lessmann.de abgerufen werden.

Abschreibetipps

Wer: 

Du brauchst: Papier und Abschreibetext

So geht es:

-  1. Lies den Text und achte nun besonders auf die schwierigen Stellen. Markiere sie. 

-  2. Lies so viel wie du dir  merken kannst. Das kann ein Wort, ein Satz aber auch ein Textabschnitt sein.

-  3. Schreibe nach und nach den ganzen Text ab.

-  4. Kontrolliere am Ende mit der Vorlage. Am besten ist es, wenn du den Text rückwärts kontrollierst. Lies ihn dazu von hinten nach vorne.



Schreibe immer ein Wort, das du nicht richtig geschrieben hast, auf ein Kärtchen und lege es in deine Wörterklinik. So kannst du es in der nächsten Wörterklinik-Zeit üben.



Sinnvoll üben:

Kopiervorlage zum Abschreiben

<p>HERZ</p> <p>Ich freue mich, wenn ich dich seh', ich finde dich so nett, ich schenke dir mein H mein E, mein R und auch mein Z.</p> <p>von Franz Wittkamp</p>	<p>Liebe / Lieber.... ,</p> <p>ich möchte, dass du weißt, dass du mein bester Freund / meine beste Freundin bist. Ich kenne dich schon so lange. Du bist immer für mich da. Du hast viele tolle Ideen. Es ist immer schön mit dir! Wollen wir uns mal wieder treffen?</p> <p>Dein / Deine...</p>
<p>Freunde sind wichtig zum Sandburgenbauen, Freunde sind wichtig, wenn andre dich hauen, Freunde sind wichtig zum Schneckenhaussuchen, Freunde sind wichtig zum Essen von Kuchen.</p> <p>Vormittags, abends, im Freien, im Zimmer... Wann Freunde wichtig sind? Eigentlich immer!</p> <p>Freunde sind wichtig zum Rudern und Reiten, Freunde sind wichtig zum Freunde-Begleiten, Freunde sind wichtig zum Aufgabenmachen und für tausend andere Sachen.</p> <p>Vormittags, abends, im Freien, im Zimmer... Wann Freunde wichtig sind? Eigentlich immer!</p> <p>Freunde sind wichtig zum Videospiele, Freunde sind wichtig, im Dreck rumzuwühlen, Freunde sind wichtig zum Träumen und Reden, Freunde sind einfach wichtig für jeden.</p> <p>Vormittags, abends, im Freien, im Zimmer... Wann Freunde wichtig sind? Eigentlich immer!</p> <p>von Georg Bydlinski</p>	<p>Liebe / Lieber.... ,</p> <p>ich bin traurig über unseren Streit. Hoffentlich sind wir bald wieder Freunde. Ich bin immer gerne mit dir zusammen. Mit dir kann ich gut reden. Wir lachen oft und haben viel Spaß. Wollen wir uns wieder vertragen?</p> <p>Dein / Deine...</p>



Sinnvoll üben:

Beispiel 3: Abschreibheft

Für Schülerinnen und Schüler, die im Abschreiben geübt sind, bietet sich als erweiterte Form des Abschreibens das Abschreibheft an. Dazu wird auf die Rückseite eines Din A4-Heftes eine Klarsichthülle getackert, in die dann ein Abschreibtext gesteckt werden kann. Da die Schülerinnen und Schüler die Wortvorlage bei dieser Form nicht direkt vor Augen haben, sondern immer wieder verdecken, um den Text auf eine Heftseite schreiben zu können, müssen sie sich die Wörter länger einprägen. Zur Kontrolle wird der Text am Ende aus der Folie genommen und neben den abgeschriebenen Text gelegt.

Es empfiehlt sich, dass die Kinder beim Abschreiben immer eine Zeile freilassen. So können Sie Korrekturzeichen unter die falschgeschriebenen Wörter setzen (differenzierte Korrekturmöglichkeiten können Sie im Rechtschreibschatz-Ordner auf Seite 1/22 finden.).

Vorbereitung durch die Lehrperson: Tackern oder kleben Sie eine Klarsichthülle auf die Rückseite eines A4-Heftes. Stellen Sie den Schülerinnen und Schülern differenzierte Abschreibtexte bereit.

Tipps zur Auswahl der Texte:

1. Beziehen Sie Texte aus anderen Fächern mit ein (Liedtexte, Sachunterrichtsthemen etc., auch Baderegeln, Schulregeln etc.)
2. Nutzen Sie auch die (aufgearbeiteten, abgetippten) Texte der Kinder als Abschreibtexte. Sie sind erfahrungsgemäß sehr stolz, wenn andere ihre Texte abschreiben.
3. Gut eignen sich Witze, da sie kurz, aber trotzdem sinnbildend sind (siehe beispielhafte KV).
4. Bieten Sie Abschreibtexte in unterschiedlichen Niveaus und für unterschiedliche Interessen (z.B. Pferde, Fußball etc.) an.

Anleitung Abschreibheft

Wer: 

Du brauchst: Abschreibheft und einen Abschreibtext, den du in die Hülle stecken kannst

So gehts:

1.  Lies dir den Text durch.
 2.  Markiere die schwierigen Stellen.
Stecke den Abschreibtext dann in die Plastikhülle.
 3.  Lies und merke dir nun immer einen kleinen Teil des Textes und schiebe ihn auf. 
 4.  Lasse immer eine Zeile frei. Nimm den Text aus der Hülle
Kontrolliere, ob du alles richtig geschrieben hast.
Lies den Text dazu am besten rückwärts.
Streiche ein Wort durch, wenn du es falsch geschrieben hast und schreibe es richtig darüber.
-  Schreibe immer ein Wort, das du nicht richtig geschrieben hast, auf ein Kärtchen und lege es in deine Wörterklinik.
So kannst du in der nächsten Wörterklinik-Zeit üben.



Sinnvoll üben:

Kopiervorlagen zum Abschreibheft

Hier eine Auswahl exemplarischer Texte (weitere Texte befinden sich online unter:
www.itslearning.de (Kurs Bremer Rechtschreibschatz))

In der Schule fragt die Lehrerin:

„Was ist flüssiger als Wasser?“

Mert antwortet: „Hausaufgaben.“

Die sind überflüssig!“

Der Fußballer freut sich:

„Heute war ich richtig gut!

Ich habe zwei super Tore
geschossen.“

Seine Frau fragt:

„Wie ging das Spiel denn aus?“

„1:1!“

Regeln bei Gewitter

Gehe sofort in ein Gebäude.

Die meisten Häuser haben einen
Blitzableiter.

Suche niemals den Schutz eines
Baumes.

Alles, was höher ist als die
Umgebung, also Bäume, Türme und
Hochhäuser,
zieht den Blitz an.

Baden bei Gewitter ist
lebensgefährlich.

Wasser leitet den elektrischen
Strom besonders gut.

Im Auto, Zug oder Flugzeug bist du
sicher.

Der Blitz kann in geschlossene Hüllen
aus Metall nicht eindringen.



Sinnvoll üben:

Beispiel 4: Alternative Diktatformen

Bei einem Schleichdiktat wird ein Text an verschiedenen Stellen im Klassenraum aufgehängt oder abgelegt. Die Kinder schleichen zu dem Text, merken sich einen Teil, gehen zu ihrem Platz zurück und schreiben das Gemarkte auf. Jedes Kind entscheidet selbst, wie groß die Texteinheit ist, die es sich merken will, um den Text möglichst fehlerfrei ins Heft übertragen zu können. Differenzierend kann die Länge des Textes durch Markierungen variiert werden.

Zum Üben von Wörtern, Sätzen und Texten eignet sich auch das Dosendiktat (Kaffee- oder Chipsdose mit Plastikdeckel, in den ein Schlitz geschnitten wird).

Dabei werden jeweils von den Kindern oder der Lehrkraft vorbereitete Wörter- oder Satzstreifen auf dem Tisch verteilt, einzeln angesehen und gemerkt, dann in die Dose gesteckt und aufgeschrieben.

Bei ganzen Texten muss der Text zuvor in einzelne, sinnvolle Satzteile zerschnitten werden. Die Satzteile werden zunächst entsprechend dem Vorlagentext zusammengesetzt. Für das Diktat werden die einzelnen Satzteile in richtiger Reihenfolge jeweils gelesen, gemerkt, in die Dose gesteckt und aufgeschrieben bis der ganze Text im Heft steht.

Das Schleichdiktat ist leichter als das Dosendiktat, da sich die Kinder selbst entscheiden können, wie lang die zu merkenden Wort- bzw. Textteile sind.

Für beide Diktatformen gilt, dass der Text noch einmal als Kontrollvorlage zur Verfügung gestellt werden sollte. Die Korrektur kann auch von einem Partner übernommen werden.

Tipps zur Auswahl der Texte:

1. Beziehen Sie Texte aus anderen Fächern mit ein (Liedtexte, Sachunterrichtsthemen etc.).
2. Nutzen Sie auch die (aufgearbeiteten, abgetippten) Texte der Kinder als Diktattexte. Sie sind erfahrungsgemäß sehr stolz, wenn andere ihre Texte abschreiben.
3. Bieten Sie Texte in unterschiedlichen Niveaus an.

Anleitung Schleichdiktat

Wer: 😊

Du brauchst: Diktatvorlage, Schatzheft

1. Suche dir einen Platz für deine Lernwörter/deinen Text.
Schleiche zu den Wörtern/dem Text.
2. 🧚 Merke dir immer ein Stück vom Text.
Schleiche zurück zu deinem Platz.
3. ✎ Schreibe aus dem Kopf auf.
4. 📄 Kontrolliere mit der Vorlage.

🚑 Schreibe immer ein Wort, das du nicht richtig geschrieben hast, auf ein Kärtchen und lege es in deine Wörterklinik. So kannst du in der nächsten Wörterklinik-Zeit üben.

Anleitung Dosendiktat

Wer: 😊

Du brauchst: Diktatvorlage, Schatzheft, Dose

1. Nimm die Streifen aus der Dose und mache die Dose wieder zu.
Lege die Lernwörter auf einen Stapel.
2. 🧚 Merke dir immer ein Stück vom Text.
Stecke es in die Dose.
3. ✎ Schreibe aus dem Kopf auf.
4. 📄 Kontrolliere mit der Vorlage.

🚑 Schreibe immer ein Wort, das du nicht richtig geschrieben hast, auf ein Kärtchen und lege es in deine Wörterklinik. So kannst du in der nächsten Wörterklinik-Zeit üben.



Sinnvoll üben:

Kopiervorlagen zum Dosen - und Schleichdiktat

Hier eine Auswahl exemplarischer Texte (weitere Texte befinden sich online unter:
www.itslearning.de (Kurs Bremer Rechtschreibschatz))

Gewitter

Wenn warme und kalte Luftmassen aufeinander prallen, entsteht oft ein Gewitter.
Es blitzt und donnert.
Gewitter kündigen sich mit großen, dunklen Wolken und starkem Wind an.

Der Igel

Igel leben an Waldrändern, in Hecken und im Unterholz.
Sie sind nachtaktive Tiere.
Das heißt, sie schlafen tagsüber und sind in der Nacht wach.
Im Herbst fressen sie sehr viel.
Im Winter machen sie einen langen Winterschlaf.
Am liebsten fressen sie Insekten und Würmer.
Bei Gefahr rollen Igel sich ein.
Ein Igel hat ungefähr 8000 Stacheln.

Die Katze

Katzen gehören zu den Raubtieren.
Sie fangen Mäuse und Vögel.
Sie können sehr gut hören und riechen.
Sie sehen selbst im Dunkeln gut.
Katzen schlafen tagsüber viel und werden abends aktiv.
Katzen sind beliebte Haustiere.
Sie haben ein weiches Fell und kuscheln gerne mit den Menschen.

Die 4 Jahreszeiten

Die Jahreszeiten heißen Frühling, Sommer, Herbst und Winter.
Jede Jahreszeit dauert 3 Monate.
Der Frühling umfasst die Monate März, April und Mai.
Die Sommermonate heißen Juni, Juli und August.
Die Monate September, Oktober und November liegen im Herbst.
Die Wintermonate sind Dezember, Januar und Februar.



Sinnvoll üben:

Beispiel 5: Schnipp Schnapp

In diesem Spiel geht es um rasches Erkennen von häufigen Wörtern (z.B. aus dem Häufigkeitswortschatz). Es eignet sich besonders für das Automatisieren der Funktionswörter, die sich in andere Spielformen oft nicht einbeziehen lassen. Die Kinder müssen dabei nicht nur rasch, sondern auch genau lesen, um Verwechslungen, z.B. von **im** und **in**, **aber** und **oder** usw. zu vermeiden.

Spielablauf: Die Kinder erhalten je einen Satz Wortkarten. Jedes Kind legt seinen Stapel verdeckt vor sich. Auf ein gemeinsames Startzeichen drehen alle die erste Karte um und sagen dabei „schnipp“. Liegen 2 oder mehr gleiche Karten offen, muss darauf mit „schnapp“ reagiert werden. Das Kind, das zuerst „schnapp“ sagt, erhält alle Karten, die bisher auf dem offenen Stapel liegen.

Hat ein Kind keine Karten mehr, scheidet es aus. Das Kind mit den meisten Karten hat gewonnen.

Vorbereitung durch die Lehrperson: Kopieren Sie die Wörter 4x und jeweils auf ein anders farbiges Papier, sodass jedes Kind mit einer Farbe spielen kann. Laminieren Sie die Wortkarten, damit das Spiel häufiger gespielt werden kann.

Tipps: Erhöhen Sie den Schwierigkeitsgrad, indem Sie visuell ähnliche Wörter aufnehmen (z.B. dem, den/ wen, wenn...). **Variante:** Sie können das Spiel solange spielen lassen, bis ein Kind alle Karten gewonnen hat oder aber eine Spielzeit festlegen.

Achtung! Wenn Sie das Spiel als Partnerspiel nutzen möchten, achten Sie darauf, dass es einige Wörter mehrmals gibt. Ansonsten wird das Spiel langweilig, da es kaum/nicht zu einer Übereinstimmung von zwei Karten kommen kann.

Mögliche Anschlussaufgabe: Sammeln Sie am Ende die Wörter an der Tafel, die sich die Kinder gemerkt haben.

Anleitung Schnipp Schnapp

Wer: 3-4 Kinder

Ihr braucht: Wortkarten

So geht es:

Setzt euch mit drei bis vier Kindern an einen Tisch. Jeder von euch nimmt sich Wortkarten in einer Farbe und legt sie auf einen Stapel vor sich. Legt die Karten so hin, dass ihr die Wörter nicht lesen könnt.

-  Nun dreht ihr alle gleichzeitig eure erste Karte um und legt sie aufgedeckt auf einen neuen Stapel.
Gleichzeitig sagt jeder: „**schnipp**“.

 Ruft „**schnapp**“, wenn zwei oder mehrere Kinder **dasselbe Wort** aufgedeckt haben.
Das Kind, das zuerst „**schnapp**“ gerufen hat, gewinnt die Karten, die offen liegen.

Ruft jemand fälschlicherweise „**schnapp**“, muss er drei Karten in die Mitte legen. Wer keine Karten mehr hat, hat verloren.

Gewonnen hat das Kind mit den meisten Karten.



Sinnvoll üben:

Kopiervorlagen zum Schnipp Schnapp

diese	weil	deine
immer	einmal	aber
oder	wieder	weiter
vielleicht	in	spät
größer	groß	im
kann	können	hoch
höher	dann	danach



Sinnvoll üben:

Beispiel 6: Wörter versenken

Beim Wörter versenken können die Wörter aus dem Häufigkeitsschatz oder dem Modellwortschatz spielerisch geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten hier zwar nur mit wenigen Wörtern, mit diesen aber umso intensiver.

Jedes Kind sucht sich ca. 5 Lernwörter aus und trägt diese horizontal oder vertikal in das obere Spielfeld ein. Wichtig ist, dass zwischen den Wörtern mindestens ein Kästchen frei gelassen werden muss. Gemäß dem Spiel Schiffe versenken muss nun jedes Kind versuchen, die Wörter seines Gegenübers durch Nennen der Koordinaten herauszubekommen.

Die gefundenen Buchstaben werden jeweils in das untere Feld eingetragen.

Hierbei ist es sinnvoll, die richtige Schreibweise zu kennen. Je nach Leistungsstand oder Spielvariante sollten die ausgesuchten Lernwörter daher auch noch während des Spiels verdeckt auf dem Tisch liegen. Die Kinder können so bei Bedarf nachgucken, wie die Wörter geschrieben werden.

Abschließend werden die Lernwörter des Spieldurchgangs ins Heft übertragen.

Vorbereitung durch die Lehrperson: Kopieren Sie das Feld auf der Rückseite. Stellen Sie den Schülerinnen und Schülern eine Auswahl von Lernwörtern zur Verfügung, sodass sie sich aus diesen ca. 5 Wörter für ihr Feld aussuchen können.

Tip: Differenzierung: Lassen Sie die Kinder mehr oder schwierigere Wörter (aus den Registern 4 und 5) auswählen.

Wörter versenken

Wer: 2 Kinder

Du brauchst: Wörterversenken-Vorlage und 5-7 Lernwörter zum Abschreiben

So geht es:

Vorbereitung: Nimm dir eine Vorlage und schreibe 5-7 Lernwörter in das obere Spielfeld.

Schreibt immer einen Buchstaben in ein Kästchen.

Ihr dürft die Wörter waagrecht ↔ und senkrecht ↑ eintragen. Zwischen den Wörtern muss mindestens ein Kästchen frei bleiben. Achtet unbedingt darauf, dass die Wörter richtig geschrieben sind. Sonst geht das Spiel nicht auf.

Nun geht es los: Spieler A fragt: „Hast du einen Buchstaben auf ... z.B. A5?“

Spieler B prüft und sagt:

„nein“ oder „Treffer! Es ist der Buchstabe ...“ (hier muss der getroffene Buchstabe genannt werden)



Spieler A. macht ein Kreuz x in das Feld.
Spieler B ist dran.



Spieler A schreibt den Buchstaben in das gefragte Feld in die untere Tabelle.
Spieler A ist noch einmal dran.

So geht es abwechselnd immer weiter, bis einer gewonnen hat.
Gewonnen hat, wer zuerst die Wörter seines Gegners gefunden hat.

Schreibt die Wörter von euch und eurem Partner am Ende ins Heft.



Sinnvoll üben:

Kopiervorlage zum Wörter versenken

Wörter versenken
(Feld, in das ich meine Wörter eintrage)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Wörter versenken
(Feld, in das ich die Buchstaben und Kreuze eingetragene, die ich erraten habe)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										



Sinnvoll üben:

Beispiel 7: Wörterbingo*

Hinweis: Diese Art, Wörter zu üben, kann schon Mitte der 1. Klasse angewendet werden.

Schreiben Sie bis zu 20 Wörter an die Tafel und lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler 9 davon auswählen und in ihren Plan abschreiben. Die Kinder entscheiden dann, in welches Feld sie das Wort eintragen.

Die Spielleitung sagt ein Wort und die Schülerinnen und Schüler kreuzen dabei jeweils das entsprechende Feld an, sofern sie das Wort ausgewählt haben. Wer drei angekreuzte Felder senkrecht, waagrecht oder diagonal vorweisen kann, darf „Bingo“ rufen und hat gewonnen, wenn die Wörter richtig geschrieben sind.

Vorbereitung durch die Lehrperson: Kopieren Sie das Spielfeld auf der Rückseite.

Tip: Ein Spielfeld kann mehrmals genutzt werden, wenn die Wörter pro Runde in einer anderen Farbe geschrieben werden. Wenn Sie die Schwierigkeit erhöhen möchten, können Sie auch mit einem 4x4 Feld spielen oder auch Wortmaterial aus den Register 4 und 5 aufnehmen.

Mögliche Varianten: Schreiben Sie Ihre Wörter an die verdeckte Tafel, die Kinder können dann dort überprüfen, ob ihre Wörter richtig geschrieben sind. Beim ersten Mal schreiben die Kinder die Wörter ab. Dann wird verdeckt, damit die Kinder sich die Wörter merken müssen und die Wörter nicht nur abmalen.

Es können auch mehrere Kinder Bingokönig oder Bingokönigin werden.

Mögliche Anschlussaufgaben: Sammeln Sie am Spielende die Bingopläne ein, entfernen Sie die Wörter von der Tafel und erfragen Sie nun: „Welches war das längste Wort?“ „Wer erinnert sich an ein Nomen?“... Notieren Sie die Wörter nach und nach bis wieder alle Wörter (wieder- je nach Variante) an der Tafel stehen.

Möglich ist auch, dass die Schülerinnen und Schüler die Wörter selbst an die Tafel schreiben.

* vgl. Bode-Kirchhoff (2006)

Anleitung Wörterbingo

Wer: mindestens 3 Kinder bis ganze Klasse

Du brauchst: Lernwörter und einen Bingo-Plan

So geht es:

1.  Schreibe immer 9 Wörter in deinen Bingo-Plan. (Schreibe immer ein Wort in ein Feld.)

2.  Kontrolliere deine Wörter. Nur richtig geschriebene Wörter zählen!

Höre gut zu, wenn dir die Spielleitung ein Wort sagt. Kreuze das Wort ab, wenn es auf deinem Plan steht.

Wer als Erste bzw. Erster drei angekreuzte Felder senkrecht, waagrecht oder diagonal hat, darf  rufen und hat gewonnen.



Sinnvoll üben: Kopiervorlage Bingofeld



Sinnvoll üben:

Beispiel 8: Wörter sortieren

Alleine oder in Partnerarbeit werden Wortkarten mit ausgewählten Häufigkeitswörtern zunächst nach vorgegebenen Kriterien sortiert (z.B. „Wörter mit 2 Buchstaben“, „Wörter, die mit <t> enden“).

Als Erweiterung der Aufgabe denken sich die Schülerinnen und Schüler eigene Kriterien der Sortierung aus oder erhalten gezielte Aufgaben zum Sortieren nach Rechtschreibphänomenen von der Lehrkraft.

Abschließend wird mindestens eine sortierte Wörtergruppe ins Heft übertragen.

Vorbereitung durch die Lehrperson:

Geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern einen Satz Wortkarten (siehe Wortkarten in den Registern). Kopieren Sie den Sortierbogen auf der Rückseite.

Tip: Kreuzen Sie auf dem Sortierbogen für die Kinder die Kästchen an, bei denen Sie für Ihre Schülerinnen und Schüler Wiederholungs- bzw. Bearbeitungsbedarf sehen.

Varianten: Veranstalten Sie ein Quiz! Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler dazu deren sortierte Wörter vortragen OHNE zu verraten, nach welcher Sortierung bzw. Ordnung die Wörter zusammengestellt wurden. Das sollen die anderen Schüler erraten!

Anleitung Wörter sortieren

Wer: 1-4 Kinder

Du brauchst: Wortkarten und dein Schatzheft

So geht es:

1. Sortiere und ordne die Wörter.
Du hast verschiedene Möglichkeiten zum Ordnen.
2. Du kannst zum Beispiel nach dem ABC, nach der Anzahl der Silben, nach Nomen, Adjektiven und Verben ordnen...
(Frage deine Lehrerin oder deinen Lehrer nach dem Sortierbogen. Darauf findest du noch weitere Tipps).

Du kannst dir auch selbst eine Ordnung ausdenken.

Stelle deine Wörter der Klasse vor und lasse sie erraten, wonach du die Wörter sortiert hast.



Schreibe deine geordneten Wörter in dein Schatzheft!
Schreibe dazu, wonach du die Wörter sortiert hast.



Sinnvoll üben:

Kopiervorlage zum Wörter sortieren

SORTIERBOGEN

Liebe/r _____,
ich habe dir die Felder angekreuzt, nach denen du sortieren sollst.
Suche dir aus, mit welcher Sortierung du anfangen möchtest.

	Sortiere nach der Anzahl der Silben.
	Sortiere nach dem ABC. Hilfe: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
	Sortiere nach den Wortarten: Nomen (Namenwörter), Verben (Tuwörter), Adjektive (Wiewörter).
	Sortiere nach der Schwierigkeit. Welche Wörter findest du leicht, welche mittelschwer und welche richtig schwer?
	Sortiere nach der Anzahl von a, e, i, o oder u. Wie viele Vokale (Selbstlaute) hat das Wort?
	Sortiere danach, wie oft du die Wörter benutzt. Wenn du dir unsicher bist, gucke dazu gerne auch in deinem Schreibheft nach.
	Sortiere nach besonderen Rechtschreibmerkmalen. Lege zum Beispiel alle Wörter mit einem doppelten Buchstaben (nn, tt, ...) auf einen Stapel. Oder lege alle Wörter auf einen Stapel, die ein -h in der Mitte haben.
	Sortiere die Wörter nach ihrer Endung (-en, -el, -er).
	Sortiere die Wörter danach, ob sie eine Vorsilbe (ver-, vor-,) oder Endsilbe (-heit, -ung, -nis, -keit, ...) haben.

1.2.4 Umgang mit Wörterbüchern



Verschiedene Wörterbuchformate mit ihren unterschiedlichen Funktionen sollten den Schülerinnen und Schülern bereits in der Grundschule in vielfältigen Situationen zum Üben zur Verfügung gestellt werden. Neben den traditionellen Nutzungsformen der Printmedien bietet es sich an, auch andere Medien wie das Internet zu nutzen.

Eine wichtige Voraussetzung für das Nachschlagen ist das Interesse an der richtigen Schreibweise und die Einsicht in den persönlichen Nutzen, z. B. beim Überarbeiten eigener Texte. Nur wer den Nutzen des Nachschlagens und den Erfolg des Suchens erfährt, will und wird selbstständig zum Wörterbuch oder zu anderen alphabetisch geordneten Verzeichnissen greifen bzw. die Rechtschreibkontrolle am Computer nutzen. Die Lehrkräfte dienen hier im besonderen Maße als „nachsichlagende“ Vorbilder, indem sie offen eigene Zweifel formulieren, das Internet nutzen bzw. Wörterbücher und Lexika am Lehrertisch griffbereit haben und nachschlagen, wenn ein Rechtschreibproblem oder eine andere Frage auftaucht.

Fehlerkorrektur mit einem Textverarbeitungsprogramm

Im Rahmen der Textproduktion ist auch eine Überarbeitung am Computer sinnvoll. Der Computer eignet sich zum Schreiben und Bearbeiten von Texten, die veröffentlicht werden und deshalb auch gut gelesen werden sollen. Bei einfachen Textverarbeitungsprogrammen, die in der Regel in den Schulen genutzt werden, gibt es zwei Möglichkeiten zur Rechtschreibüberprüfung: während oder nach der Textproduktion. Sind die Schülerinnen und Schüler erst wenig geübt im Schreiben am Computer, bietet es sich an, orthografische Überarbeitungen nach der Verschriftung durchzuführen, damit die Schülerinnen und Schüler im Schreibfluss nicht gebremst werden.

Textverarbeitungsprogramme entlasten die Schülerinnen und Schüler von der Aufgabe, mögliche Fehlerquellen selbstständig zu identifizieren. Der Computer „übernimmt“ das erste Zweifeln und regt zum Nachdenken an.

Auch die Suche im Internet bietet sich für die Klärung von Rechtschreibunsicherheiten an, besonders für Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufen. So können Online-Wörterbücher bei Wörtern nützlich sein, die in Printfassungen zum Teil nicht zu finden sind:

- <http://de.wiktionary.org>
- <http://www.canoo.net>
- <http://dict.leo.org>
- <http://de.pons.com>
- <http://www.linguee.de>



ÜBUNGEN ZUM ALPHABET LERNEN UND ÜBEN

Eine wesentliche Voraussetzung für das Nachschlagen im Wörterbuch ist die Kenntnis des Alphabets:

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



HYPOTHESEN BILDEN

Damit Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nicht schon wegen eines schwierigen Wortanfangs scheitern und das Zweifeln in Resignation oder in ein unerwünschtes „Rateverhalten“ (vgl. Risel 2003) umschlägt, müssen sie Hypothesen über alternative Schreibweisen bilden können, damit sie z. B. „Quelle“ nicht nur unter <K> suchen.

- Wie könnte das Wort, das ich suche, noch geschrieben werden?
- „Wenn ich das Wort nicht unter <K> finde, dann suche ich bei <C> oder <CH>“ (vgl. Menzel 2001).



ZWEIFELRUNDE

Um Kinder für ihre Fehlschreibweisen zu sensibilisieren, sollte das „Zweifeln“ - auch kooperativ - angeregt werden:

- Textentwürfe von Schülerinnen und Schülern dienen als Beispieltex-te, in denen sie in Kleingruppen z. B. drei Wörter herausuchen, die ihrer Meinung nach zum Zweifeln Anlass geben. In der Gruppe vermuten sie dann gemeinsam die richtige Schreibweise und suchen ggf. dafür Begründungen. Danach sollte auch direkt im Wörterbuch überprüft werden.



SUCHAUFRÄGE

Viele Wörter sind im Wörterbuch nur in ihrer Grundform dargestellt. Daher ist es notwendig, dass die Kinder ein Verständnis dafür entwickeln, dass viele Wörter zunächst umgeformt werden müssen, um sie im Wörterbuch finden zu können.

- Schülerinnen und Schüler überlegen sich Suchaufträge, indem sie Wörter, die sich nicht leicht finden lassen, notieren und einen Suchbogen für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler erstellen, z. B. „aßen“, „nahmst“, „geboren“.

„Welches Wort muss man suchen? Auf welcher Seite findet man es? Und was machst du, wenn die gesuchte Form nicht im Wörterbuch steht?“ (vgl. Risel 2006)



TIPPS FÜR EIN ERFOLGREICHES NACHSCHLAGEN

- Nomen in die Einzahl bringen:
Wälder => Wald
- Zusammengesetzte Wörter in ihre Wortteile zerlegen:
Schutzhütte => Hütte und schützen
Kinderskischule => Kinder, Ski, Schule
- Grundformen (vor allem bei Verben) bilden:
nimmt und nahm => unter „nehmen“ nachschlagen



WÖRTERBUCH - FORSCHER

Neben dem Einüben der Nachschlage-technik kann das Wörterbuch auch für Forscheraufträge oder Forscherrunden zum Entdecken von (Un-)Regelmäßigkeiten in der Rechtschreibung genutzt werden (vgl. ExtraKlasse 1999):

- Viele Wörter haben Vorsilben wie das Wort „**verkaufen**“. Es gibt noch viele andere Vorsilben. Versuche mindestens fünf verschiedene Vorsilben zu finden und schreibe jeweils zwei Beispielwörter zu jeder Vorsilbe auf.
- Es gibt in der deutschen Sprache elf Formen, die Mehrzahl zu bilden: z. B. Pferd => Pferde; Radio => Radios.
„Suche noch andere Möglichkeiten, die Mehrzahl zu bilden! Wie viele Möglichkeiten findest du?“



ÜBUNGEN ZUR ORIENTIERUNG IM WÖRTERBUCH

Um eine erfolgreiche und zeitsparende Wörterbucharbeit anzubahnen, können folgende Anregungen hilfreich sein:

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



NACHSCHLAGE-SCHWIERIGKEITSGRAD

Um das Finden von Wörtern, die die Kinder noch nicht sicher beherrschen, zu erleichtern, werden sie auf bestimmte Schwierigkeiten aufmerksam gemacht. Dazu findet eine Bewertung der Wörter nach ihrem „Nachschlage-Schwierigkeitsgrad“ statt:

- „Welche der folgenden Wörter sind (für dich) leicht nachzuschlagen? Hake sie ab! Welche bereiten dir Schwierigkeiten? Kreise ein! Warum?“

BÄR | QUARK | VASE | VOGEL
| SPARGEL | LAMPE

KLEEBLATT | STACHELSCHWEIN
| SCHUTZHÜTTE

GEBISSEN | ER FRISST | ES GEFÄLLT IHM
| ER ERSCHRICKT SICH | SIE MAG IHN

1.2.5 Richtig schreiben - Umgang mit Fehlern



„Das Verfassen von eigenen Texten bildet sowohl die Grundlage als auch das Ziel für den gesamten Lernprozess im Rechtschreiben.“ (Leßmann 2013, S. 15)

Die richtige Schreibweise hat für Schülerinnen und Schüler dann einen besonderen Stellenwert, wenn es sich um selbstständig verfasste, eigene Texte handelt, die Anderen zum Lesen gegeben werden. Während der komplexen Handlung des Schreibens ist das Richtigschreiben ein zunächst untergeordneter Teilaspekt neben Textproduktionshandlungen wie dem Ordnen der Gedanken, dem Formulieren von Sätzen und dem Überarbeiten.

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

Fehler im Kontext der Lernentwicklung

Fehler als Lernfortschritte ...

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

Fehler in (Anfänger-)Texten sind Zeichen für Eigenkonstruktionen der Kinder, d.h. hypothetische Schreibungen von Wörtern, die sie nicht aus dem Gedächtnis abrufen (können). Diese Fehler prägen sich nicht ein, sie lassen sich als „Fenster in die Denkwelt der Kinder“ (vgl. Brinkmann 2005) verstehen und geben somit Aufschluss über die Kompetenzentwicklung des Kindes.

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



1.3 Diagnostische Verfahren

... und als Signal für Lernschwierigkeiten

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

Befunde der nationalen Ergänzungsstudie zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung zeigen, dass Entwicklungsrückstände bei schwächeren Rechtschreibern sich nicht als ein einfaches „Zurückgebliebensein“ auf den elementaren Kompetenzstufen im Lernprozess verstehen lassen (vgl. Löffler/Meyer-Schepers 2005). Vielmehr zeigen die Fehlschreibungen, dass in der Gruppe der später rechtschreibschwächeren Viertklässler schon in der 2. Klasse nicht nur viele Wörter falsch geschrieben werden, sondern dass sich signifikant mehr Schreibvarianten eines Wortes finden lassen (dass schwache Rechtschreiberinnen und Rechtschreibern also ungewöhnliche Fehler machen).

Bei Rechtschreibschwierigkeiten gilt also:

- Fehler sind nicht gleich Fehler. Derselbe Fehler kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Lernentwicklung unterschiedliche Bedeutungen haben, er kann einen Lernfortschritt, ein Indiz für spezielle Rechtschreibschwierigkeiten oder Hinweis für eine nicht auf den Schüler bzw. die Schülerin abgestimmte Herangehensweise sein.
- Gerade schwächere Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber benötigen möglichst früh eine grundlegende Orientierung im Schriftsystem. Wichtig sind die Unterscheidung von Denkwörtern (Kernbereich) und Merkwörtern (Peripherie) von Anfang an – und eine frühe Sicherheit in einem begrenzten Bereich (zum Beispiel mit einsichtsvollem Üben von Wörtern aus dem Häufigkeitswortschatz).
- In der Förderung sehr schwacher Rechtschreiblernerinnen und -lerner, deren Schreibungen eine große Vielfalt von Fehlervarianten aufweisen, kann es eine Chance sein, weitere Wege zu gehen und damit eine Umorientierung des Rechtschreiblernens zu ermöglichen.

Arbeit an individuellen Fehlerschwerpunkten

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

- Welche Wörter kann das Kind schon automatisiert richtig schreiben?
- Welche „Lernbaustellen“ zeigen sich in den Schreibungen?

Je nach Entwicklungsstand und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler werden anfangs von der Lehrkraft und zunehmend in einem

gemeinsamen Prozess Wörter aus den Kinder-texten ausgewählt, die für das eigene Rechtschreiblernen bedeutungsvoll sind. Der Lehrkraft kommt hierbei eine zentrale Rolle der Steuerung zu: Sie übernimmt anfänglich die Auswahl der Wörter vor dem Hintergrund der individuellen Rechtschreibkompetenz der Kinder und achtet darauf, wichtige Modell- und Häufigkeitswörter zu markieren.

Es ist sinnvoll, zunächst Fehler, die sich für das Kind einfach beheben lassen, zu korrigieren und kurz zu besprechen. Fehlerhäufungen, z. B. bei Übergeneralisierungen oder Unsicherheiten, weisen auf eine Lernbaustelle des Kindes hin, die genauer betrachtet werden muss und weitere Maßnahmen erforderlich macht.

Das ist der Krokodil.
Der spielt in der Geschichte mit. Und sein bester Freund ist der Löwe.

Das ist der Affe der war mit dem Krokodil in Wasser drin. Und der Krokodil wollte denn Affe ersticken.

Die Giraffe hat ne Mango vom Affe ☺

Der Elefant bekommt ne Mango und isst es.

Der Löwe ist mit seine Freunde spazieren gegangen und seine Freunde und der Löwe haben eine Schildkröte gesehen. Und die Schildkröte hat gefragt ob der Löwe und die Freunde sie helfen kann alle haben ja gesagt.

Die Schildkröte brachte Hilfe und die Schildkröte hat den Löwen gefragt ob der Löwen im helfen kann.

Der Zebra bekommt ne Mango und mag sie sehr

Die Schlange bekommt ne Mango und mag sie !!!!!

Verschiedene Korrekturmöglichkeiten

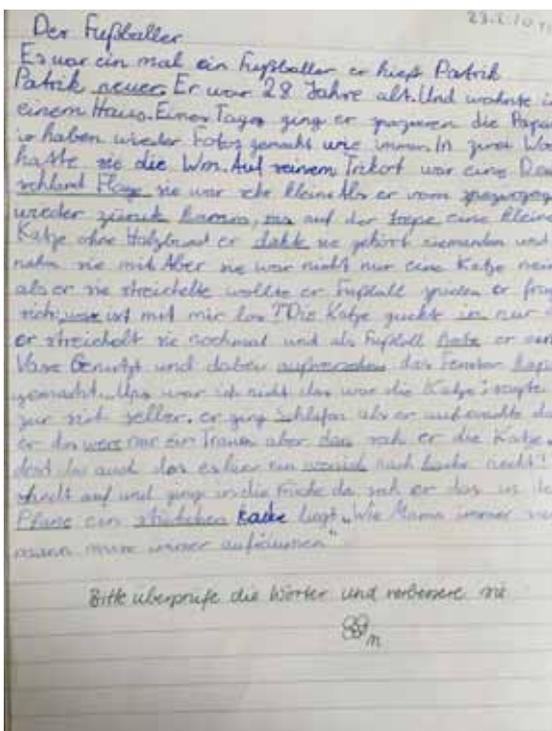
Kinder werden Fehlerdetektive

Zur Kennzeichnung orthografischer Auffälligkeiten in den Textentwürfen der Kinder könnte - nach Schwierigkeiten abgestuft und individualisiert - folgendermaßen vorgegangen werden:



„Verbessere das Wort mithilfe der Strategie.“

Das Kind wird direkt auf die Fehlerstelle hingewiesen. Zudem wird ein Strategiezeichen angegeben, das bei der Korrektur unterstützen soll. (Daher sollte beim Texteschreiben im Entwurf immer eine Zeile freigelassen werden.)



„Überprüfe die Wörter und verbessere sie.“

Das Kind wird durch Unterstreichen der fehlerhaften Wörter auf die entsprechenden Stellen hingewiesen, muss aber selbst überlegen wie bzw. mit welcher Strategie der Fehler korrigiert werden kann.

Ob alle Wörter unterstrichen werden oder nur eine Auswahl vorgenommen wird, muss je nach Leistungsstand der Kinder abgewogen werden.

Mein Wochenende

Am Montag war ich bei meiner Freundin.
 Ich habe gemalt und dann ist Manal
 gekommen. Danach sind wir raus gegangen
 und dann sind alle Kinder raus gekommen.
 Ich war auf dem Trampolin mit meiner
 anderen Freundin. Später bin ich nach
 Hause gegangen mit meine kleinen Bruder.
 Ich durfte Tablet spielen mit meinen kleinen
 Bruder. Meine Brüder haben PS3 gespielt.
 Danach bin ich ins Bett gegangen.

W. Tablet Kiste/Bett.
 Wie finde die Fehler und verbessere sie!

„Finde den / die Fehler und verbessere diese.“

Es werden Punkte an die Zeilen gesetzt, in denen sich ein Fehler eingeschlichen hat. Die Kinder müssen die fehlerhafte Schreibung aus der Zeile ermitteln.

Die Fahr zum Bauernhof

Sabine und Emma sind Geschwister. Sie
 besuchen oft ihre Oma, die in einer anderen
 Stadt wohnt. Letztes Jahr sind wir mit
 der Bahn zum Bauernhof gefahren. Dort waren
 vier Pferde, zehn Kühe und viele Hühner,
 das wir sie gar nicht zählen konnten!
 Denn Kühen durften Emma und ich sogar
 Nahrung geben, erzählt Sabine ihrer Oma.
 „Und in der Nähe des Bauernhofs haben wir
 mehrere Rehe im Wald gesehen“,
 ergänzte Emma.

Siehe links, du hast gut abgeschrieben.
 Es hat sich nur ein Fehler eingeschlichen.
 Findest du ihn?

„Super, in deinem Text haben sich nur zwei Fehler eingeschlichen. Findest du sie?“

Sicheren Rechtschreiberinnen und Rechtschreibern wird am Textende angegeben, wie viele Fehler sich in ihrem Text befinden. Sie müssen diese selbst ermitteln und korrigieren.

Wenn Textentwürfe für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in diesem Sinne genutzt werden, sollte bei einer direkten mündlichen Rückmeldung der Lehrkraft auf Folgendes geachtet werden:

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

Beispiele

Weitere Verfahren können den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihre Texte zu überarbeiten:



TEXTKORREKTURKARTE

Die Textkorrekturkarte (TKK) ist eine visitenkartengroße Karte, die der Schülerin bzw. dem Schüler helfen soll, den Text selbstständig zu verbessern. Auf der Vorderseite sind vier Schritte zur eigenständigen Textkorrektur aufgezeigt, auf der Rückseite finden sich Tipps zum Abschreiben.



Die Schülerinnen und Schüler gehen ihren Text Wort für Wort durch. Die Tipps helfen ihnen über Fehlschreibungen zu stolpern und sie ggf. zu korrigieren.



(Die Bilder dieser Seite - Quelle Leßmann, 2013, S.53)



RECHTSCHREIBBRILLE

Eine imaginäre Rechtschreibbrille soll das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler darauf richten, ihre Texte auf ein bestimmtes zu untersuchendes Phänomen zu lenken.

z.B. „Setze die <ie> - Brille auf und kontrolliere alle Wörter mit /i:/.“



TIPP FÜR DIE RECHTSCHREIBBRILLE

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



RECHTSCHREIBKONFERENZ

In einer Rechtschreibkonferenz werden Texte in Partner- oder Kleingruppenarbeit korrigiert. Das Gespräch der Schülerinnen und Schüler über Fehler ist sehr lerneffektiv, ihre gemeinsame Suche und Überprüfung führt zu einer hohen Sensibilität und Akzeptanz der Korrektur.

Eine Rechtschreibkonferenz kann wie folgt aussehen:

Eine „Expertin“ bzw. ein „Experte“ achtet im Rahmen einer Schreibkonferenz auf jeweils ein orthografisches Phänomen. Zum Beispiel:

- Sind alle Substantive großgeschrieben worden?
- Ist das <ß> immer richtig verwendet worden?
- Sind die Wörter mit <ä> richtig abgeleitet?

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

1.3 Diagnostische Verfahren

Diagnostische Verfahren unterstützen dabei, die jeweilige Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt festzustellen, um anschließend Maßnahmen für einen individuellen Rechtschreibunterricht im Sinne des Förderns und Forderns ergreifen zu können. Gemeinsam mit dem Kind werden Lernziele vereinbart und nächste Schritte geplant (z.B. in Wochen-, Monats-, Trainings- oder Lernplänen).

Zur Feststellung der Lernausgangslage gibt es im Bereich des Rechtschreibens verschiedene Möglichkeiten, die folgendes Schaubild aufzeigt:

Informelle Verfahren		Normierte standardisierte diagnostische Verfahren	Standardisiertes Screening zum Bremer Rechtschreibschatz
Rechtschreibanalyse von Kindertexten	Transfer-Aufgaben ⁸	Normierte Verfahren, die anhand von Vergleichswerten Auskunft über individuelle und gruppenbezogene Lernstände- bzw. -entwicklungen geben	Überschaubares und einfach handhabbares Instrument für eine schnelle Orientierung der individuellen Rechtschreibleistung
Unterstützung durch <ul style="list-style-type: none"> • OLFA • AFRA • Kleines Fehlerregister 	vgl. Aufgaben im Anhang	Verbindlich sind in Bremen: <ul style="list-style-type: none"> • Schreibprobe: Alphabetische Kompetenz (1. Klasse) • BRT 2+ (2. Klasse) • VERA (sofern die RS-Kompetenz getestet wird) Weitere diagnostische Verfahren die online auswertbar sind: <ul style="list-style-type: none"> • HSP+ • Dose (gutschrift) • Online-Form der AFRA Weitere diagnostische Verfahren die manuell auswertbar sind: <ul style="list-style-type: none"> • HSP • ILeA • DRT 	BILDERLISTE Rechtschreibschatz ⁹

⁸ Bezogen auf die Dimensionen des Rechtschreiblernens nach Ossner. Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21/2006, S. 5-19.

⁹ Die BILDERLISTE Rechtschreibschatz wurde von Jennifer Reiske entwickelt.

Informelle Verfahren

In Kindertexten lässt sich besonders gut erkennen, welche Regeln und Phänomene das Kind bereits automatisiert hat (Lernstand) und welche als nächste (Lernziele) bearbeitet werden sollten.

Die Analyse eigener Texte von Schülerinnen und Schülern fällt unter die informellen Verfahren, da es weder normierte Auswertungen noch direkte Vergleiche gibt, die eine Lehrkraft heranziehen kann. Da die Einschätzung der individuellen Rechtschreibentwicklung eine hohe Kompetenz der Lehrkraft voraussetzt, können die **Oldenburger Fehleranalyse (OLFA)** (vgl. Thomé & Thomé 2014) und die **Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA** (Herné & Naumann 2002) als Hilfe zur Interpretation der Fehler herangezogen werden.

Das **Kleine Fehlerregister** ist nicht so ausgefeilt wie die oben skizzierten Instrumente. Es kann jedoch behilflich sein, auf schnelle Weise einen ersten Eindruck zum individuellen Schriftspracherwerbsstand zu bekommen.



Anhang A1

Transfer-Aufgaben haben entweder eine diagnostische Funktion oder sie regen zum Problemlösen an. Das Nachdenken über Schreibweisen und das Anwenden deklarativen Wissens sowie Problemlösungswissens ist Ziel eines Rechtschreibunterrichts, der die Aneignung der Orthographie mit den anderen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts sinnvoll verknüpft. Um ein solches Nachdenken anzuregen, bieten sich verschiedene Aufgaben an. Diese können in Einzelarbeit (wenn sie ausschließlich der Diagnose dienen sollen) oder in Kleingruppenarbeit, in einem Klassengespräch mündend, durchgeführt werden.



Anhang A2

Normierte, standardisierte diagnostische Verfahren

Die folgenden Verfahren sind normiert und geben somit über Vergleichswerte einen Anhaltspunkt zum Stand der Rechtschreibleistung - bezogen auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin als auch auf die gesamte Lerngruppe.

Der Einsatz dieser Instrumente kann entweder mit einem einzelnen Kind oder mit der gesamten Lerngruppe erfolgen.

In Bremer Grundschulen sind die **Schreibprobe: Alphabetische Kompetenz** (III. Quartal des ersten Schuljahres) und der **BRT 2+** (zweites Schuljahr) verbindlich durchzuführen. Erstere gibt der Lehrkraft einen Einblick in die lautgetreue Schreibung der Schülerinnen und Schüler. Bei besonderer Auffälligkeit schließt ggf. ein Leseintensivkurs an, der nicht nur das Lesen, sondern auch die lautgetreue Verschriftung in den Fokus rückt. An den BRT 2+, der die Rechtschreibung diagnostiziert, können bei Auffälligkeiten ebenfalls Fördermaßnahmen anschließen (LRS-Training). Aber auch unabhängig von den Fördermaßnahmen, die bei besonderen Auffälligkeiten folgen, lassen sich aus den Ergebnissen individuelle Förder- und Fördermaßnahmen für jede Schülerin und jeden Schüler ableiten.

Darüber hinaus haben sich verschiedene Verfahren bewährt, da sie nach Einarbeitung relativ schnell durchzuführen und auch auszuwerten sind. Die folgende Liste hat jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

Online auswertbar:

- HSP+ (May 2012)
- Dose (gutschrift)
- Online-Form der AFRA

Manuell auswertbar:

- HSP (May Neunormierung 2012)
- ILeA (Verweis: <http://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/>)
- DRT (Müller 2003)

Standardisiertes Screening zum Bremer Rechtschreibschatz

Die **BILDERLISTE Rechtschreibschatz** zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz wurde entwickelt, um (ähnlich der Schreibprobe: Alphabetische Kompetenz, die für die Überprüfung der Verschriftung lautgetreuer Wörter genutzt wird) einen schnellen Überblick über die Rechtschreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erlangen und nächste Lernziele zu planen. Die Wörter, die in der BILDERLISTE Rechtschreibschatz abgebildet sind, sind nur teilweise Bestand des Bremer Rechtschreibschatzes. Die Wortauswahl ist absichtlich so gewählt, dass damit deutlich wird, wie einzelne Schülerinnen und Schüler mit geübtem oder geläufigem, aber auch mit ungeübtem / ungeläufigem Wortschatz umgehen.

Die Wörter der BILDERLISTE Rechtschreibschatz sollten daher keinesfalls zuvor alle geübt bzw. als Übungsmaterial genutzt werden, da sonst nicht mehr ersichtlich ist, ob Schülerinnen und Schüler deklaratives oder Problemlösungswissen eigenständig anwenden können und wo nächste Lernziele liegen. Merkwörter oder Minderheitenschreibungen sind absichtlich nicht aufgeführt (Ausnahme Dehnungs-h, da dieses ein häufiges Phänomen ist, sowie <chs> und <x>, da hier keine eindeutige Regelschreibung bestimmt werden kann und deshalb beide Schreibungen aufgeführt sind).

Der „Diagnostik-Koffer“ auf der Homepage des LIS bietet zahlreiche weitere Anregungen (www.lis.bremen.de).

Inhalt

- A1 Kleines Fehlerregister
- A2 Transfer-Aufgaben
- A3 BILDERLISTE Rechtschreibschatz mit Durchführungsanleitung und Auswertungsbogen

A1 Kleines Fehlerregister

Das Kleine Fehlerregister¹⁰ eignet sich zum Auszählen von Fehlern in freien Texten und damit zum Identifizieren von Fehlerschwerpunkten. Seine Anwendung ist einfach: In den Kategorien werden so viele Striche gemacht, wie entsprechende Fehler in den Texten einer Schülerin bzw. eines Schülers entdeckt werden können. So kann auf einen Blick erkannt werden, in welchen Bereichen die meisten Fehler liegen und wo Förderung ansetzen muss.

Allerdings gibt es auch Fehler, die in einer solch kurzen Auflistung nicht eindeutig zugeordnet werden können (dies betrifft z.B. die Schreibung der s-Laute). Daneben sind viele Fehlschreibungen nur aus der Lernentwicklung des Kindes zu verstehen. Überhaupt sind exakte Analysen erst mit einer sogenannten „Basisrate“ möglich. Macht ein Kind vier Fehler einer Art, ist es ein Unterschied, ob es diesen Fehler nur fünfmal hätte machen können (weil dieses Phänomen in seinem Text nur fünfmal vorkam) oder ob 20 Fehler möglich gewesen wären. Im ersten Fall läge die Fehlerquote für diesen Bereich bei 80%, im zweiten Fall bei 20%; die Unsicherheit wäre also geringer ausgeprägt.

Solche differenzierten Analysen sind mit einem übersichtsartigen Kategoriensystem wie dem Kleinen Fehlerregister nicht möglich. Sein Wert liegt in seiner Überschaubarkeit und der schnellen Handhabung für eine erste Orientierung.

¹⁰ Überarbeitung von Nickel 1998

Kleines Fehlerregister: Auswertungsbogen

Name: _____ Datum: _____

Visuelle Fehler

Verwechslung visuell ähnlicher Grapheme

01 Raumlage (b / d / q / p, n / u, m / w, ei / ie)

02 sonstige (m / n, a / d, h / n, x / k, u / v / w, h / k, e / l ...)

Ebene der Laute & Buchstaben: Phonem-Graphem-Korrespondenzen und Silbenaufbau

Nicht-lautbezogene Phonem-Graphem-Zuordnung 03 "willkürliche" Buchstaben (ohne Lautbezug)

Fehler in der Wortdurchgliederung

04 Auslassungen allgemein

05 Auslassungen in den Reduktionssilben (-en ...)

06 silbeninitiiertes h fehlt

07 Hinzufügungen

08 Vertauschungen der Reihenfolge

Fehler in der Verschriftung der Vokale

09 Verwechslung langer Vokale

10 Verwechslung kurze Vokale

11 i statt ie

12 Diphthonge: ei / ai

13 Diphthonge: eu, au

14 Umlaute: ä / e (außer bei Vokalwechsel, s.u.)

Fehler in der Verschriftung der Konsonanten

allgemein (nicht als Auslaut am Ende einer Silbe)

15 b / p

16 d / t

17 g / k

18 f / w

19 s / z

auch dialektal / umgangssprachlich

20 fehlendes r nach Vokal

21 pf / f

22 ch / r

23 ng, nk

24 qu

25 sonstige (regional versch.)

Fehler bei Konsonantenhäufungen

25 alle (am Silbenanfang oder Silbenende)

26 scht / schp statt st / sp

Ausnahmeschreibungen & Merkwörter

Orthographeme	27	c / k		
	28	v / f		
	29	x / chs / ks		
	30	y		
	31	ß / s		
sonstige	32	Sonstige Merkwörter (z. B. Fremdwörter)		

Ebene der Laute & Buchstaben: Vokalquantität

Dehnungsfehler	33	Dehnungs-h zu viel		
	34	Dehnungs-h fehlt, auch: ie statt ih / ieh		
	35	doppelter Vokal zu viel		
	36	doppelter Vokal fehlt		
	37	i statt ie		
	38	ie statt i		
Schärfungsfehler	39	Konsonanten zu viel		
	40	Konsonanten zu wenig		
	41	alle		

Ebene der Wortbausteine: Morphemstruktur

Ableitungsfehler	42	Wortstamm nicht berücksichtigt		
	43	Auslautverhärtung		
	44	Umlautung von e / ä, eu / äu falsch		
Segmentierungen	45	Häufige Morpheme (inkl. Affixe) falsch		

Ebene des Satzes: Grammatische Struktur

Groß- und Kleinschreibung	46	falsch klein		
	47	falsch groß		
Artikel (außer Kasusunterscheidung)	48	Artikel falsch		
Kasus / Flexionsendungen	49	Akkusativ nicht verwendet		
	50	Dativ nicht verwendet		
Konjunktionen	51	das / dass		
Zusammen-/Getrennschreibung	52	falsch getrennt		

A2 Transfer-Aufgaben

Aufgaben zum Nachdenken über Schreibweisen

In den folgenden Aufgabenbeispielen sollen Schülerinnen und Schüler die richtigen Schreibweisen begründen sowie Strategien erkennen und benennen, die zur richtigen Schreibweise führen. Damit werden nicht Orthografierregeln abgefragt, sondern Problemlösungswissen wird gefordert (siehe auch [7](#) Kapitel „Wie Kinder Rechtschreibkompetenz entwickeln“).

Rechtschreibung begründen

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

Begründe.



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

Begründe.



Odd-man-out-Aufgaben

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

Aufgabe: Streiche diesen Ausreißer durch und begründe deine Entscheidung.

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

Strategien erkennen

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

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

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

A3 BILDERLISTE Bremer Rechtschreibschatz

Der Einsatz der BILDERLISTE Rechtschreibschatz ist zeitgleich mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse oder individuell mit Einzelnen möglich, sobald Einsicht in erste Rechtschreibregeln besteht. Empfohlen wird der Einsatz daher ab Klasse 2, ist je nach Leistungsstand aber auch schon eher denkbar und in zweierlei Hinsicht möglich:

- a) vor der unterrichtlichen Thematisierung einzelner Rechtschreibphänomene, um nächste Inhalte für die gesamte Lerngruppe planen zu können,
- b) lernentwicklungsbegleitend, um individuell nächste Lernziele festzulegen.

Setzt man die BILDERLISTE Rechtschreibschatz regelmäßig ein, lässt sich daran die individuelle Lernentwicklung dokumentieren. So ist abzulesen, was einzelne Schülerinnen und Schüler schon sicher beherrschen und was Teil des folgenden Unterrichts sein sollte oder weiterer Übung bedarf.

Die Analyse eigener Texte ersetzt die BILDERLISTE Rechtschreibschatz keinesfalls, da in der eigenen Verschriftung weit mehr Wortmaterial Aufschluss über Automatisierungsprozesse, Übergeneralisierungen etc. geben kann. So kann es sinnvoll sein, bei einer Rechtschreibauffälligkeit in der BILDERLISTE Rechtschreibschatz, die eigenen Texte einer Schülerin oder eines Schülers daraufhin noch einmal zu analysieren. Da nahezu alle Phänomene des Bremer Rechtschreibschatzes in der BILDERLISTE Rechtschreibschatz enthalten sind, lässt sich leicht ablesen, wo mögliche Auffälligkeiten liegen. Im Anhang finden Sie Praxisideen zur Förderung oder Forderung.

Einsatz

Sie können die Bilderliste verschieden einsetzen:

- a) mit allen Schülerinnen und Schülern ein Klasse zu einem Zeitpunkt

- b) individuell zu verschiedenen Zeitpunkten

Es bietet sich an, die Bilderliste erst einzusetzen, wenn Schülerinnen und Schüler die lautgetreue Schreibung verstanden haben, auch wenn sie noch nicht immer fehlerfrei umgesetzt wird und erste Einsicht in Rechtschreibregeln gewinnen können.

Die Bilderliste sollte nicht zu häufig eingesetzt werden, damit die Bilder und damit letztlich auch die Wörter den Schülerinnen und Schülern nicht zu geläufig werden.

Empfohlen wird es, die Bilderliste einmal pro Halbjahr einzusetzen, so lässt sich die Entwicklung gut dokumentieren. Nächste Lernschritte können anhand der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden (bspw. während der Schülersprechtag). Zudem kann den Eltern die Lernentwicklung ihrer Kinder in dem Kompetenzbereich Rechtschreiben aufgezeigt werden (bspw. während der Elternsprechtag).

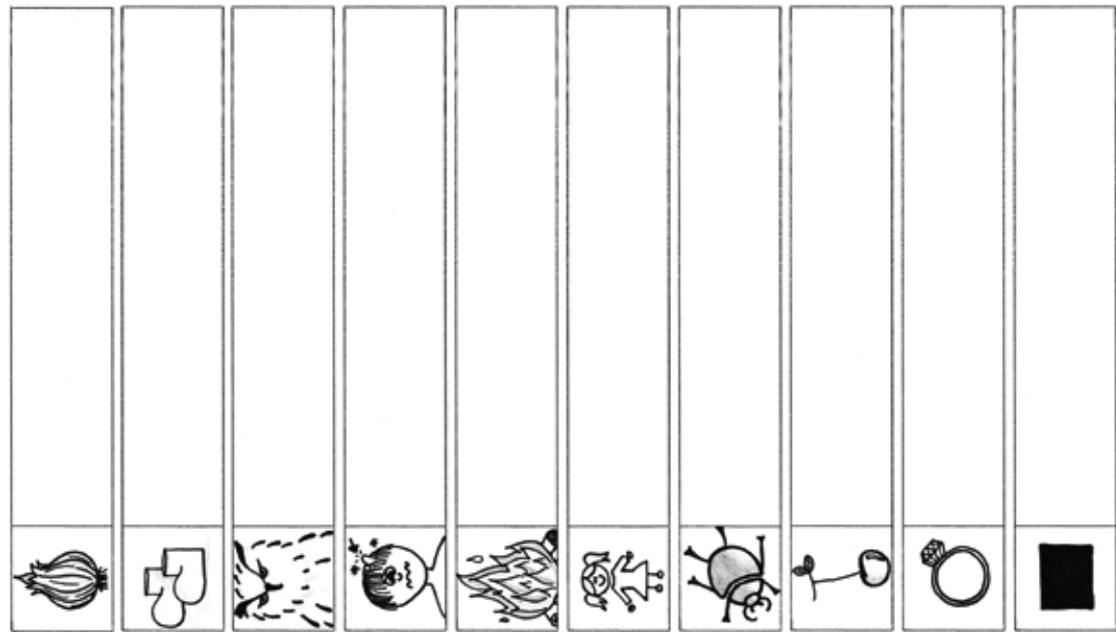
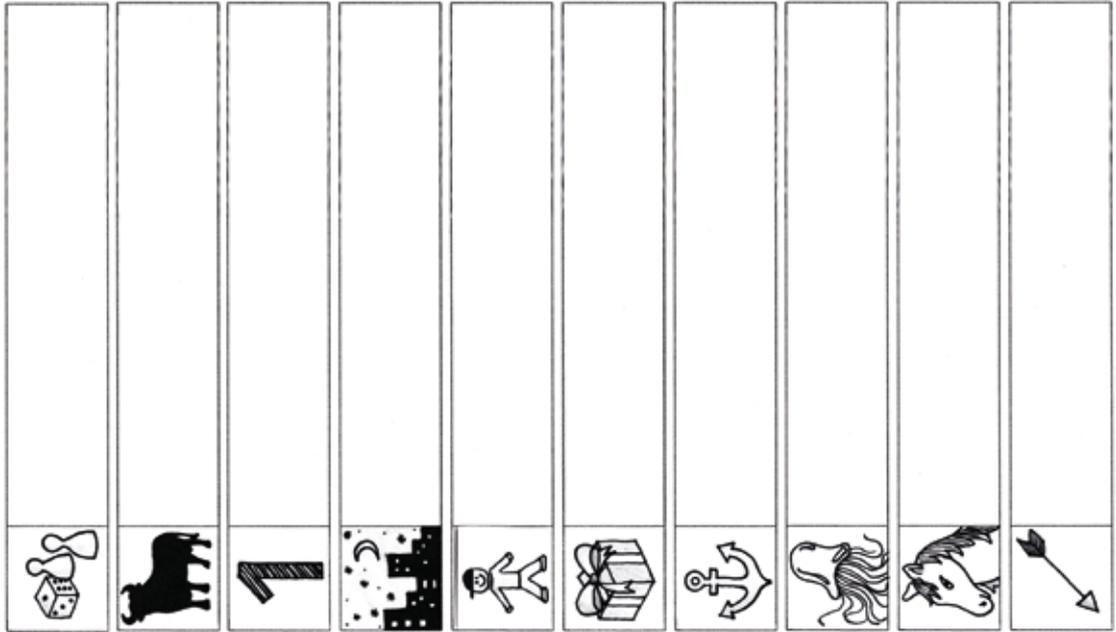
Durchführung:

1. Besprechen Sie mit den Schülerinnen und Schülern vor der Durchführung die Bedeutung der Bilder. HINWEIS: Sprechen Sie dabei bitte normal und nicht überdeutlich oder die Silben betonend. Dies führt zu verzerrten Ergebnissen, da es nicht die eigenständige Verschriftung der Schülerinnen und Schüler aufzeigt.
2. Bei Unsicherheiten bzgl. der Bedeutung der Bilder, sollten Nachfragen auch während der Bearbeitungszeit erlaubt sein.
3. Lassen Sie so viel Bearbeitungszeit wie notwendig. Tipp: Organisieren Sie vorab Arbeiten, die im Anschluss individuell und eigenständig begonnen werden können, so dass weiter eine leise Arbeitsatmosphäre herrschen kann.

BILDERLISTE Bremer Rechtschreibschatz

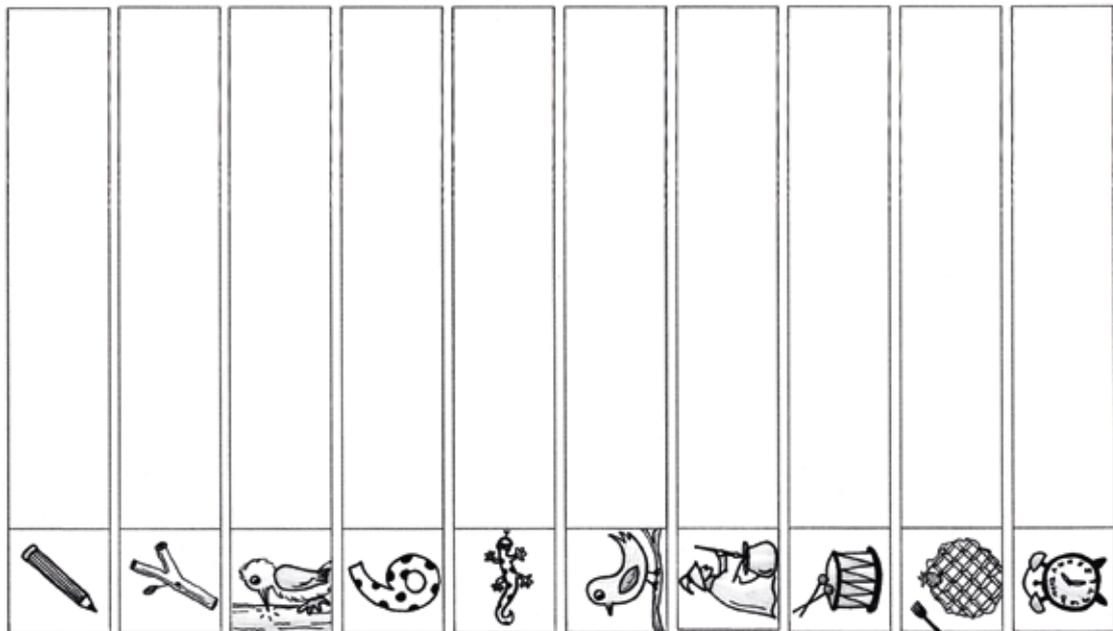
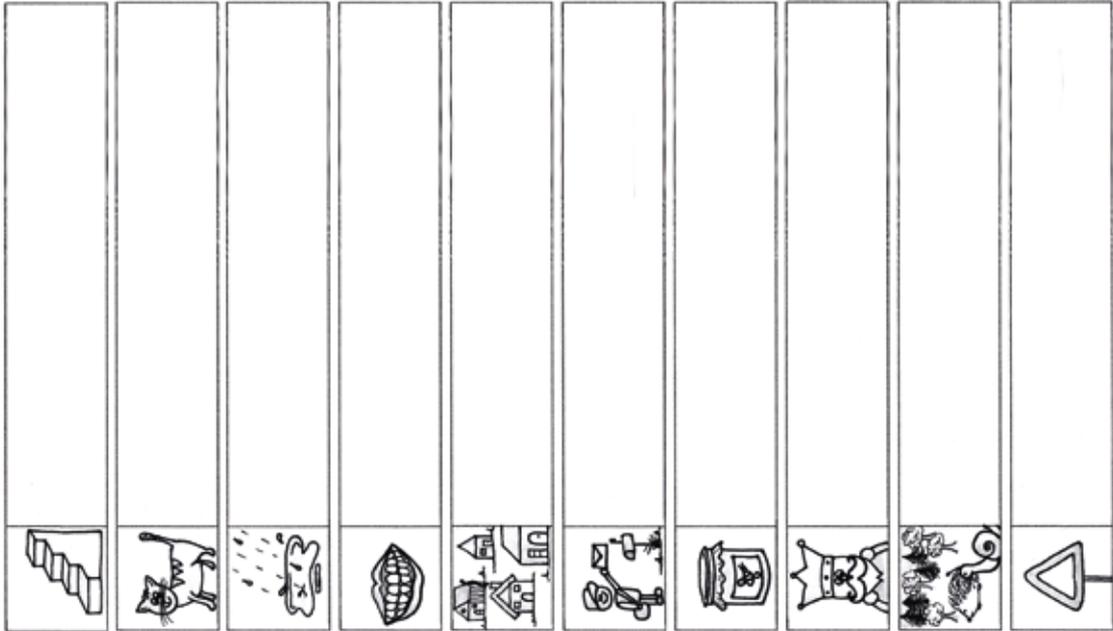
Name: _____ Datum: _____

Name: _____ Datum: _____



BILDERLISTE Bremer Rechtschreibschatz

Name: _____ Datum: _____



BILDERLISTE: Auswertungsbogen

Name: _____ Datum: _____

	Lupenstellen für basale Phonem-Graphem-Beziehungen	Lupenstellen für spezielle Phonem-Graphem-Beziehungen	Lupenstellen für kurze Vokale	Lupenstellen für lange Vokale	Morphematische Lupenstellen
Zwiebel	el ie				
Schuhe	h			ck	
Uhu	h			sp	
Beule	eu			chs	
Feuer	eu er			chs	
Mädchen	en ä	ch		v	
Käfer	ä er			x	
Kirsche	r			mm	
Ring		ng		ff	
Viereck	r ie	v	ck	ck	
Spiel	ie	sp		pp	
Stier	ie	st		tz	
Eins	ei			tz	
Nacht		ch			ä
Junge		ng			äu
Geschenk		nk			ä
Anker	er	nk			g
Qualle		qu	ll		g
Pferd		pf			d
Pfeil	ei	pf		h	dt
					ss+ver

BILDERLISTE: Auszählung nach Phänomenen

Name: _____ Datum: _____

Auffälligkeiten	Lupenstellen für Basale Phonem-Graphem-Beziehungen	Lupenstellen für spezielle Phonem-Graphem-Beziehungen	Lupenstellen für kurze Vokale	Lupenstellen für lange Vokale	Morphematische Lupenstellen
	<-en> <-el> <-em> (... von 4)	<ch> (... von 3)	Verdopp. (... von 4)	Dehnungs-h (... von 2)	Auslautverhärtung (<d> (... von 3)
	Silbeninitiales h (... von 2)	<ng> (... von 2)	<ck> (... von 3)		Auslauterweichung (<g> (... von 2)
	<eu> (... von 2)	<nk> (... von 2)	<tz> (... von 2)		Vokalwechsel (<ä> / <äu> (... von 3)
	<ä> (... von 2)	<qu> (... von 1)			Komposita (<dt>, <ss> (... von 2)
	Vokalisiert gespr. r (... von 2)	<pf> (... von 3)			Präfix <-ver> (... von 1)
	<ie> (... von 6)	<st> (... von 3)			
	<ei> (. von 3)	<sp> (... von 2)			
		<chs> (... von 2) <x> (... von 1)			
		<v> (... von 2)			
	Reduktionssilbe <-er(n)> (... von 6)				

Hinweise zur Auswertung:

Die Bilderliste können Sie anhand der Tabelle (siehe Anhang) für jedes Kind individuell auswerten.

Es hat sich als einfach erwiesen, die Lupenstellen bei falscher Schreibung in der Tabelle zu markieren. So fällt es am Ende leichter, innerhalb jeder Ebene zu überblicken, wo häufige Fehler auftreten. Diese können anschließend in eigenen Texten noch einmal genauer überprüft werden.

Innerhalb jeder Spalte können Sie die Auffälligkeiten zudem nach Phänomenen/Regeln gleich unterhalb notieren. So erhalten Sie schnell einen groben Überblick, in welchem Bereich (welcher Ebene) schon Sicherheit besteht oder was nächste Lernschritte sein sollten. Entsprechende Praxisideen dazu finden Sie im Anhang des Bremer Rechtschreibschatzes.

Vergleichswerte und Normierungen liegen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor.

Hinweis:

Graphemtreffer oder eine Unterscheidung zwischen Lautketten, Lautfolgen und orthografisch korrekten Verschriftungen erfasst die Bilderliste nicht. Dazu müssen andere diagnostische Verfahren herangezogen werden.

Register 2: Häufigkeitswortschatz

In diesem Register finden Sie:

Seite

2.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund 2|01

2.2 Listen 2|03

2.3  Wortkarten für die Praxis W 2

2.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund

Der Häufigkeitswortschatz besteht aus Wörtern, die in Texten vieler Kinder so häufig vorkommen, dass ein Üben dieser Wörter als einzelne Einheiten sinnvoll ist. Konkret machen die häufigsten 100 Wörter (in ihren Grundformen, also als Lexeme) etwa 65% eines fließenden Textes aus; die häufigsten 200-250 Wörter decken etwa 75% ab.

Weitere Wörter führen nur noch zu einem marginalen Zuwachs an Textabdeckung. Wer also die Wörter des Häufigkeitswortschatzes orthographisch korrekt verschriften kann, schreibt bereits einen Großteil eines Textes richtig. Denn in überwiegenderem Maße bestehen die besonders häufigen Wörter aus grammatischen Strukturwörtern (Funktionswörtern), die stets und unabhängig vom Inhalt eines Textes benötigt werden. Ergänzt wird der Häufigkeitswortschatz um einige sehr häufig vorkommende Substantive, Verben und Adjektive.

Darüber hinaus hat jedes Kind seine eigenen, individuell bedeutsamen Wörter, die es häufig benutzt. Die Namen einzelner Dinosaurier können ebenso dazugehören wie das Wort „Playstation“ oder Begriffe aus dem Wortfeld „Pferde“, zum Beispiel „Nüstern“, „striegeln“ oder „Halfter“. Solche spezifischen Wörter sind nicht im Bremer Rechtschreibschatz enthalten. Es ist aber erstrebenswert, dass Kinder diese „eigenen“ Wörter ebenfalls üben, um sie in ihren Texten fehlerfrei schreiben zu können. Ein mögliches Verfahren, das Schreiben von freien Texten zum Ausgangspunkt für die Arbeit an einem individuellen Gebrauchswortschatz zu machen, zeigt Leßmann auf (vgl. Leßmann 2004; 2015).

2.2 Liste Häufigkeitsswortschatz: Funktionswörter

Artikel, Konjunktionen, Konnektoren, Präpositionen, und Pronomen

ab	er	ob
aber	es	oder
als	etwas	ohne
an / am	euch	sein / seine*
auch	für	sich
auf	gegen	sie
aus	Hallo**	über
bei / beim	hinter	um
beide / beiden	ich	und
bis	ihm	uns
das	ihn	unser / unsere*
dein	ihnen	von / vom
denn	ihr / ihre*	vor
der / den / dem / des	in / im / ins	wann
dich	ja	was
die	man	welche*
dies / diese*	mein / meine / meiner /	weil
dir	meinen / meinem / meines	wenn
doch	mich	wie
du	mir	wir
durch	mit	wo
ein / eine / einer	nach	zu / zum / zur

* Die Endungen bei ein, eine, ... gelten für alle Wörter mit *

** Das Wort „Hallo“ wird hier groß geschrieben, da es generell als Satzanfang genutzt wird.

Liste Häufigkeitsswortschatz: Inhaltswörter

Adjektive (zzgl. Zahlwörter und quantifizierende Wörter)

alle / alles	letzte / letzter	schnell
alt	lieb	schön
ganz	mehr	spät
gut / besser	nicht / nichts	toll
kein / keine / keiner	paar (ein paar)	viel / viele
klein	plötzlich	

eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, zwanzig, hundert, tausend

Adverbien und Verbpartikeln

also	her	schon
bald	hier	selbst
da	hin	sehr
danach	hoffentlich	so
dann	immer	sogar
dort	jetzt	unter
einmal	lange	vielleicht
erst	mal	weiter
fast	morgen	weg
gerade	nie	wieder
gern	noch	zurück
gestern	nur	zusammen
gleich	nun	
heute	raus	

Substantive (zzgl. Wochentage und Monatsnamen)

Bruder/Brüder	Kind / Kinder	Spiel
Eltern	Klasse	Stunde
Familie	Mädchen	Tag / Tage
Frau	Mama	Uhr
Freund / Freundin	Mann / Männer	Vater
Geburtstag	Mutter / Mütter	Wald / Wälder
Haus / Häuser	Nacht / Nächte / nachts	Wasser
Hund / Hunde	Papa	Welt
Jahr / Jahre	Schule	Woche
Junge	Schwester	Zeit
Katze	Spaß	

Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag

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

Verben (inkl. Hilfs- und Modalverben)

bekommen	gewinnen	rufen
bitten	haben / hat	sagen
bleiben	heißen	schauen
bringen	hoffen	schlafen / schläft
denken	hören	schreiben
dürfen / darf	kaufen	schwimmen
erzählen	kommen	sehen / sieht
essen / isst	können / kann	sein / bin / bist / ist / sind /
fahren / fährt	kriegen	seid / war
fallen / fällt	laufen / läuft	sitzen
fangen / fängt	lernen	sollen
finden	liegen	spielen
fliegen	machen	springen
fragen	möchten	stehen
freuen	mögen / mag	tun
geben / gibt	müssen / muss	werden / wird
gefallen / gefällt	nehmen / nimmt	wissen / weiß
gehen	rennen	wollen / will
		wünschen

Wortkarten

zum Häufigkeitsswortschatz

KV 2.1 Artikel, Konjunktionen, Konnektoren, Präpositionen und Pronomen

KV 2.2 Adjektive (zzgl. Zahlwörter und quantifizierende Wörter)

KV 2.3 Adverbien und Verbpartikeln

KV 2.4 Substantive (zzgl. Wochentage und Monatsnamen)

KV 2.5 Verben (inkl. Hilfs- und Modalverben)

KV 2.5.1 Verben im Perfekt

KV 2.5.1 Verben im Präteritum

Häufigkeitsswortschatz Artikel, Konjunktionen, Konnektoren,
Präpositionen und Pronomen (Seite 1 von 4)

ab	aber	als
an	am	auch
auf	aus	bei
beiden	beim	bis
dein	deine	deiner
denn	dem	den
der	des	dich

Häufigkeitwortschatz Artikel, Konjunktionen, Konnektoren,
Präpositionen und Pronomen (Seite 2 von 4)

die	dies	diese
dieser	dir	doch
du	durch	ein
eine	einer	er
es	etwas	euch
für	gegen	Hallo
hinter	ich	ihm

Häufigkeitsswortschatz Artikel, Konjunktionen, Konnektoren,
Präpositionen und Pronomen (Seite 3 von 4)

ihn	ihnen	ihr
ihre	im	in
ins	ja	man
mein	meine	meiner
mich	mir	mit
nach	ob	oder
ohne	sein	seine

Häufigkeitwortschatz Artikel, Konjunktionen, Konnektoren,
Präpositionen und Pronomen (Seite 4 von 4)

sich	sie	um
und	uns	unser
unsere	vom	von
vor	wann	was
weil	welche	wenn
wie	wir	wo
zu	zum	zur

KV 2.1 (4)

W 2 - Wortkarten - Register 2

Häufigkeitsswortschatz

Adjektive (zzgl. Zahlwörter und quantifizierende Wörter)

alle	alles	alt
besser	ganz	gut
kein	keine	keiner
klein	letzte	letzter
lieb	nicht	nichts
paar	plötzlich	schnell
spät	toll	viel

also	bald	da
danach	dann	dort
einmal	erst	fast
gerade	gern	gestern
gleich	heute	her
hier	hoffentlich	immer
jetzt	lange	man

morgen	nie	noch
nur	nun	raus
schon	sehr	selbst
so	sogar	unter
vielleicht	weiter	weg
wieder	zurück	zusammen

Häufigkeitswortschatz Substantive

(zzgl. Wochentage und Monatsnamen) (Seite 1 von 3)

der Bruder	die Brüder	die Eltern
die Familie	die Frau	der Freund
die Freundin	der Geburtstag	das Haus
die Häuser	der Hund	die Hunde
das Jahr	die Jahre	der Junge
die Katze	das Kind	die Kinder
die Klasse	das Mädchen	die Mama

Häufigkeitswortschatz Substantive

(zzgl. Wochentage und Monatsnamen) (Seite 2 von 3)

der Mann	die Männer	die Mutter
die Mütter	die Nacht	die Nächte
der Papa	die Schule	die Schwester
der Spaß	das Spiel	die Stunde
der Tag	die Tage	die Uhr
die Vater	der Wald	die Wälder
das Wasser	die Welt	die Zeit

Häufigkeitswortschatz Substantive

(zzgl. Wochentage und Monatsnamen) (Seite 3 von 3)

der Montag	der Dienstag	der Mittwoch
der Donnerstag	der Freitag	der Samstag
der Sonntag	der Januar	der Februar
der März	der April	der Mai
der Juni	der Juli	der August
der September	der November	der Oktober
der Dezember		

bin	bist	essen
isst	fahren	fährt
fragen	geben	gehen
gibt	haben	hat
heißen	ist	kann
kommen	können	mögen
mag	mögen	müssen

Häufigkeitsschatz

Verben (inkl. Hilfs - und Modalverben) (Seite 2 von 2)

muss	rennen	sagen
sehen	seid	sein
sieht	sind	spielen
war	weiß	werden
wird	will	wissen
wollen		

Häufigkeitswortschatz
Verben im Perfekt

hat gegessen	ist gefahren	hat gefragt
hat gegeben	ist gegangen	hat gehabt
ist gekommen	hat gekonnt	hat gemacht
hat gemocht	hat gemusst	ist gerannt
hat gesagt	hat gesehen	hat gespielt
hat gewollt	hat geworden	hat gewusst
ist gewesen		

Häufigkeitsschatz
Verben im Präteritum

aß	fuhr	fragte
gab	ging	hatte
hieß	kam	konnte
machte	mochte	musste
rannte	sagte	sah
spielte	war	wollte
wurde	wusste	

Register 3: Phonem-Graphem- Korrespondenz / Silbenaufbau

In diesem Register finden Sie:	Seite
3.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	3 02
3.2 Besondere Herausforderungen	3 06
3.3 Listen	3 07
3.4  Wortkarten für die Praxis	W 3

3.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund

Die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben ist das grundlegende Prinzip unserer Alphabetschrift. Es bedeutet, dass jedes Phonem der gesprochenen Sprache durch ein geschriebenes Graphem abbildbar ist.

Nach dem gängigen Verständnis der Rechtschreibentwicklung erwerben Schülerinnen und Schüler nach und nach zunächst diese Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Durch Analyse des Lautstroms (Stichwort: phonologische Bewusstheit¹⁰) identifizieren sie die einzelnen Laute, für die sie Buchstaben notieren (phonographisches Schreiben). Erst danach lernen sie andere orthographische Phänomene kennen.

Ein alternativer Zugang hierzu besteht im graphematischen Ansatz, der vom Schriftbild ausgeht. Durch die analytische Auseinandersetzung mit geschriebenen Wörtern sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst den prosodischen / silbischen und später den morphologischen Aufbau der Schrift erkennen (vgl. das Häuschen-Modell bei Bredel 2010). Auch bei diesem Zugang werden Buchstaben und ihre lautlichen Entsprechungen erworben. Die Sichtbarkeit des Schriftaufbaus kann Schülerinnen und Schülern helfen, lautlich nur schwer zu analysierende Besonderheiten der Wortschreibung zu durchdringen. Zudem können Kinder mit einer gering ausgebildeten phonologischen Bewusstheit von diesem Ansatz profitieren, so Blatt u.a. (2015).

Die gängigsten Phonem-Graphem-Zuordnungen zeigt die folgende Tabelle. Grapheme, die am häufigsten für ein bestimmtes Phonem geschrieben werden, gelten als Basisgrapheme.

Einige Phoneme können auch durch andere Grapheme abgebildet werden, diese selteneren Entsprechungen werden als Orthographeme¹¹ bezeichnet (vgl. Thomé & Thomé 2010). Während die Basisgrapheme regelhafte Zuordnungen darstellen, die sich als Faustregel erlernen lassen, müssen Wörter mit Orthographemen als Ausnahmen verstanden und als separate Merkwörter gelernt werden.

¹⁰ Als Phonologische Bewusstheit wird die Fähigkeit bezeichnet, lautliche Strukturelemente der Sprache wahrnehmen und bewusst nutzen zu können (vgl. dazu „Phonologische Bewusstheit – Materialien zum Sprachlernen“). So unterstützt z.B. der frühe (d.h. vorschulische) Umgang mit Reimen den späteren Schriftspracherwerb.

¹¹ Orthographeme, die für die Markierung der Vokalquantität gebraucht werden (z.B. <ff> für /f/ oder <ck> für /k/) oder die durch das morphologische Prinzip bedingt sind (z.B. Auslaut-<d> für den Laut /t/), werden in der folgenden Übersicht nicht mit aufgeführt (vgl. hierzu Register 4+5).

Vokale, Umlaute und Diphthonge

Phonem	Basisgraphem Re-gelschreibungen ⁽⁺⁾	Orthographeme Ausnahmeschrei-bungen ⁽⁻⁾
/ɑ:/	<a> (Hase)	
/a/	<a> (Hals)	
/e:/	<e> (Bremen)	
/ə/	<e> (Nase)	
/ɛ/	<e> (Becker)	
/ɛ:/	<ä> (Käse)	
/i:/	<ie> (Miete)	<i> (Tiger)
/ɪ/	<i> (Mitte)	<y> (Baby)
/o:/	<o> (Ofen)	
/o/	<o> (offen)	
/u:/	<u> (super)	
/ʊ/	<u> (Suppe)	
/ø:/	<ö> (Öfen)	
/œ/	<ö> (Öffnung)	
/ʏ:/	<ü> (Hüte)	<y> (Asyl)
/ʊ/	<ü> (Mütze)	<y> (Pyramide)
/au/	<au> (Auto)	
/ai/	<ei> (Eis)	<ai> (Mais)
/ɔy/	<eu> (Leute)	

Konsonanten und Konsonantencluster

Phonem	Basisgraphem Re-gelschreibungen ⁽⁺⁾	Orthographeme Ausnahmeschrei-bungen ⁽⁻⁾
/b/	 (Biene)	
/d/	<d> (Dose)	
/f/	<f> (Feuer)	<v> (Vogel), <ph> (Physik)
/g/	<g> (Gans)	
/h/	<h> (Hals)	
/j/	<j> (Joghurt)	<y> (Yoga)
/k/	<k> (Kind)	<c> (Compu- ter), <qu> (Quark), <ch> (Chor)
/l/	<l> (Liebe)	
/m/	<m> (Mond)	
/n/	<n> (Nagel)	
/p/	<p> (Puppe)	
/r/	<r> (Rad)	<rh> (Rhyth- mus)
/z/	<s> (Sahne)	
/s/	<s> (Eis)	<ß> (Fuß)
/t/	<t> (Tafel)	<th> (Theater)
/v/	<w> (Wiese)	<v> (Vase)
/ts/	<z> (Zelt)	<c> (Cent)
/x/	<ch> (dicht) <ch> (Dach)	<ai> (Mais)
/ŋ/	<ng> (singen)	<n> (sinken)
/pf/	<pf> (Pferd)	
/ʃ/	<sch> (Schule)	<s> (Spiel), <ch> (Chef)
/ks/	<chs> (Wachs)	<x> (Hexe), <ks> (Keks)

Aus der Aneignungsperspektive verdienen einige Phonem-Graphem-Zuordnungen ein wenig Aufmerksamkeit. Denn obwohl viele der grundlegenden Phonem-Graphem-Beziehungen von den meisten Kindern problemlos erlernt werden, sind einige Grapheme sehr anfällig für Verwechslungen. Auch dialektale Besonderheiten verdienen Aufmerksamkeit, da Kinder – die ihre Schreibungen in der Regel an ihrer individuellen Aussprache (und nicht an der Standard- oder der Explizitlautung) ausrichten – zu Fehlern verleitet werden.

Bekannte Schwierigkeitsfelder sind folgende:

- Mögliche Verwechslung der Buchstaben aufgrund ihrer visuell ähnlichen Form (Beispiele / <p> / <d> / <q> oder <u> / <n>, <n> / <m> oder <ch> / <sch> / <s>).
 - Verwechslung von Graphemzuordnungen zu akustisch und/oder artikulatorisch ähnlichen Phonemen; Beispiele: Unterscheidung der Schreibung stimmhafter und stimmloser Konsonanten bei <d> / <t>, / <p>, <g> / <k>, <f> / <w> oder <s> / <z>. Bekannt ist auch die Verwechslung von <r> / <ch> (als Ach-Laut).
 - Das <ch> gibt es als Entsprechung für zwei unterschiedliche Realisierungen eines Phonems. In der Praxis sprechen wir meist vom Ach- und vom Ich-Laut. Zudem fungiert es manchmal als Ausnahme für andere Laute (wie in Chor, Chef und in vielen Namen: Christian, Chantal...).
 - Regionalsprachliche Besonderheiten: In Norddeutschland wird das /r/ nach einem Vokal häufig vokalisiert und ist dadurch kaum wahrnehmbar (z.B. in Garten, Kerze, morgen, Arzt; aber auch am Wortende: Leiter, Mutter. Auch die im Norddeutschen lautlich selten realisierten <pf> (Pferd, Pfanne) und <ä> (Käse) können eine Hürde darstellen.
- Nach Naumann (1999) wird das lange /i:/ in 71% aller Fälle als <ie> geschrieben. **Das <ie> ist also entgegen der Darstellung der meisten Anlaut- bzw. Buchstabentabellen das Basisgraphem für das lange /i:/. Es ist hilfreich, Kindern dies von Anfang an als Faustregel anzubieten.** Alle anderen Schreibungen sind zu merkende Ausnahmen (ihr, ihn, ihm sowie Tiger, Liter, Kino). Schülerinnen und Schüler können diese Zusammenhänge („was ist häufig / was ist selten?“) eigentätig erkennen, wenn sie beispielsweise eine große Menge von Schreibungen auszählen (vgl. z.B. Brinkmann & Bode-Kirchhoff 2014).
 - Bei Endungen auf <-el>, <-em>, <-en> sowie <-er> weicht die Aussprache von der Schreibung ab. Hier greift eine Besonderheit der prosodischen Silbenstruktur im Deutschen. Während ein Vokal (lang oder kurz) in der betonten Silbe gut wahrnehmbar ist, wird in der unbetonten Silbe am Wortende allenfalls ein sogenannter Schwa-Laut gesprochen, den die Schrift als <e> abbildet. Schülerinnen und Schüler haben manchmal Probleme, dieses <e> zu berücksichtigen. Hier bietet es sich an, die Schreibung vom-Schriftbild ausgehend zu erarbeiten und das <e> in der unbetonten Silbe visuell entdecken zu lassen (vgl. Bredel 2010).
 - Das silbeninitiiierende <h> (gehen) wird gesetzt, wenn der Vokal der ersten Silbe direkt auf den Vokal der zweiten Silbe treffen würde. Ohne diese Markierung in der Schrift (*geen) würde ein solches Wort wie ein einsilbiges Wort gelesen. Das <h> ist also ein Merkmal der Schrift, es ist zwar artikulierbar, wird aber in der Alltagssprache nicht gesprochen und kann daher von Kindern nicht ohne weiteres durch eine phonologische Analyse wahrgenommen werden.

- Einige mehrgliedrige Grapheme sind aus unterschiedlichen Gründen schwierig: <ng> (singen) ist lautlich komplex, <eu> (Leute) wird häufig als <oi> verschriftet. Die Schreibung bestimmter Konsonantenverbindungen wie <nk> (sinken) oder <st> (Stein) und <sp> (Spiel), die meist zunächst *<scht> und *<schp> geschrieben werden, folgen einer Konvention, die erlernt werden muss. Und Konsonantencluster wie in „Arzt“, „jetzt“ oder „Strumpf“ sind grundsätzlich schwierig zu durchgliedern.
- Zu den seltenen Graphemen zählen <v>, <x>, <y> sowie <ß>, <qu>, <ai> und <dt>. Sie stellen immer Ausnahmeschreibungen (oder wie im Fall der <ß>-Schreibung: hochkomplexe Regelschreibungen, die in der Grundschule noch nicht thematisiert werden) dar und sollten im Unterricht durch eine Sammlung „merkwürdiger Wörter“ gesondert behandelt werden. Gleiches gilt für Fremdwortgrapheme wie <th> / <ph> / <rh>. Im Detail:
 - <c> ist immer eine Ausnahmeschreibung für /k/ (Computer) oder /ts/ (Cent), <v> die Ausnahme für /f/ (Vater) oder /v/ (Vase). Ähnliches gilt für <qu>.
 - <y> kann sowohl als ein Konsonant als Vokal fungieren; man beachte die unterschiedliche Lautung in Baby, Yoga und Asyl.
 - <x> steht für den /ks/-Laut, steht aber nur in Fremdwörtern (die für Kinder jedoch nicht als solche zu erkennen sind, man denke an „Hexe“). In deutschen Wortstämmen wird für /ks/ das Graphem <chs> verwendet (Lachs, sechs). Beide Formen kommen fast gleich oft vor. Dies berücksichtigend werden beide Formen hier als Ausnahmeschreibungen klassifiziert, da sie am besten als gruppierte Merkwörter zu lernen sind. Wesentlich seltener wird das <ks> (Keks, links) benutzt, obwohl Kinder diese lautgetreue Lösung zunächst bevorzugen.
 - <ai> ist ebenso immer eine Ausnahmeschreibung (Hai, Mais) wie das <dt> (Stadt); beide kommen sehr selten vor.
 - Auch <th>, <ph> und <rh> sind immer Ausnahmeschreibungen und kommen nur in Fremdwörtern vor (Theater, Philosophie, Rhythmus).

3.2 Besondere Herausforderungen



Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erfahren, dass es im Deutschen Laute und Lautverbindungen gibt, die es in ihrer Herkunftssprache nicht gibt (und umgekehrt). Hierzu im Folgenden einige Beispiele (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Eine besondere Herausforderung stellt für Lernende von Deutsch als Zweitsprache oft die Schreibung mehrgliedriger Grapheme dar, da es diese in vielen anderen Sprachen so nicht gibt: So wird z.B. der Frikativlaut /ʃ/ in vielen Sprachen durch ein Graphem (<ш> im Russischen, <ş> im Türkischen) verschriftet. Andersherum kennt aber z.B. das Polnische eine Unterscheidung zwischen an unterschiedlichen Artikulationsorten gebildeten Zischlauten, die so im Deutschen nicht existiert.
- Eine weitere Schwierigkeit der deutschen Sprache sind Konsonantenhäufungen (sogenannte Konsonantencluster). Wörter wie „springen“ oder „Schreck“ werden von Kindern mit türkischer oder arabischer Herkunftssprache teilweise als *schipringen oder *Schereck verschriftet. Dies wird auch als das Setzen eines Sprossvokals bezeichnet. Konsonantenhäufungen treten im Deutschen – im Vergleich zu vielen anderen Sprachen – besonders häufig am Wortanfang (Strumpf) oder in Beugungsformen von Verben auf (du springst).

Konsonantenhäufung im Deutschen:

	K	K	K	V	K	K	K	K
springst	s	p	r	i	n	g	s	t
Strumpf	S	t	r	u	m	p	f	...

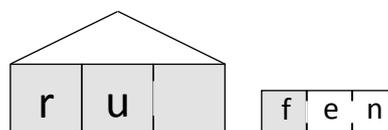
aus: Albertovskaya/Gürsoy o.J., Seite 10

- Auch die typische Silbenstruktur des Deutschen stellt v.a. für Kinder anderer Erstspra-

chen besondere Herausforderungen dar. Einsprachig deutsch sozialisierte Kinder sind seit Beginn ihres Spracherwerbs im Kleinkindalter mit dem Klangmuster der vorherrschenden zweisilbigen Grundwörter vertraut (der so genannte trochäische Zweisilber - erste Silbe betont, zweite Silbe unbetont: le.sen, Ro.se, Wol.ke)

„Kinder, deren Erstsprache das Deutsche ist, haben einen erstsprachennahen Zugriff auf den Trochäus, den sie auch beim primären Aufbau der gesprochenen Sprache nutzen: Sie filtern bereits in ihrem ersten Lebensjahr aus den Betonungsstrukturen Wortgrenzen [her] aus (Betontheit als Indikator für einen Wortanfang) ...“ (Bredel 2012, S. 131)

Das Türkische hingegen ist keine trochäische, sondern eine jambische Sprache: Im Türkischen ist (zumeist) die letzte Silbe betont. Auch kennt die türkische Sprache keine Reduktionssilben, in denen im Deutschen oft das unbetonte <e> in der zweiten Silbe geschrieben wird (z.B. in den Wörtern le.sen oder Wol.ke). Daher verschriften viele Kinder – nicht nur anderer Erstsprachen! – den unbetonten Vokal in der zweiten Silbe oft nicht: *lesn oder *Wolk). Manche Ansätze arbeiten zu diesem Zweck mit dem so genannten Häuser-Modell¹²:



Hier ist die betonte Silbe (Hauptsilbe) durch das Haus und die unbetonte Silbe (Reduktionssilbe) durch die Garage dargestellt. Diese Methode kann vor allem bei zweisprachig aufwachsenden Kindern den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache erleichtern, da sie das (vorherrschende) deutsche Betonungsmuster visuell darstellen.

¹² Hierbei sollte jedoch darauf geachtet werden, ob das Modell Haus / Garage der Vorstellungswelt aller Kinder entspricht.

3.3 Listen

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

	(+) Regelschreibungen (Mehrheiten) geeignet als „Mitsprechwörter“	(-) Ausnahmeschreibungen (Minderheiten) zu lernen als Sammlung von Merkwörtern	Raum für Ihre Alternativen zu den vorgeschlagenen Beispielen
Sogenannte lautgetreue Wörter mit Basisgraphemen  (KV 3.1*)	(+) Arzt, Auge, Auto, Baum, Bein, bereits, Beruf, beste, blau, Blume, böse, braun, Brot, bunt, darum, Ende, Ente, erleben, erste, eure, fest, Fisch, Flasche, Flut, ganze, Gemüse, halbe, Hals, Hase, Haut, heraus, herum, Hilfe, Hose, kalt, kaum, laut, los, Luft, Maus, Mensch, Moment, Monat, Möwe, Name, Nase, neben, Note, oft, Oma, Opa, Paket, Pilz, Polizei, Radio, Reis, rot, Saft, Salz, schade, Schaf, Schokolade, schwarz, sonst, Tante, Tasche, Telefon, Tisch, Traum, tun, warum, wem, wen, Wolke, Wunsch, Zukunft [aus dem HWS: als, also, alt, an/am, auf, August, aus, bei, beim, bin, bis, bist, Bruder, da, das, dem, den, der, du, einmal, elf, er, es, etwas, Frau, gegen, Haus, hin, hoch, im, in, ins, ist, ja, jede, mal, Mama, man, mit, nun, Papa, raus, schon, schön, Schule, selbst, so, um, uns, was, Welt, zu, zum]		

* Die Angaben zeigen an, wo die entsprechenden Kopiervorlagen zu den Wortkarten zu finden sind.

Schwarzgedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich in diesem Ordner (da sie für das Praxismaterial benötigt werden)

Grauedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich im Internet auf its learning (Kurs: Bremer Rechtschreibschatz)

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen
(Mehrheiten) geeignet als
„Mitsprechwörter“

(-) Ausnahmeschreibungen
(Minderheiten)
zu lernen als Sammlung von
Merkwörtern

Raum für Ihre Alternativen
zu den vorgeschlagenen
Beispielen

Grapheme mit besonderer Fehlerverlockung

Reduktionssilbe
mit
<-en>
<-el>
<-em>



(KV 3.2)

(+)
Ampel, baden, bauen,
Boden, Bremen, dürfen
Ferien, finden, Flügel,
Gabel,
glauben, Hafen, halten,
helfen, leben, legen,
lesen, holen, hören,
kaufen, laufen, malen,
Nebel, Nudel / Nudeln,
Rasen, raten, reden,
Regen, rufen, schauen,
schlafen, schlagen,
tragen, turnen, üben,
unten, waschen, wegen,
wünschen, zwischen

[aus dem HWS: , fragen,
geben, haben, mögen,
sagen, unter]

<ie> vs. <i>
(für /i:/)



(KV 3.3)

(+)
biegen, Biene, Brief,
fliegen, Frieden, frieren,
kriegen, Liebe / lieben
/ lieber, liegen, Miete,
niemals, Papier, schief, tief,
Tiefe, Tier, wiegen, Wiese,
Ziege, Ziel / zielen

[aus dem HWS: die, dies,
diese, hier, lieb, nie, sie,
sieben, wie]

(-)
Minute, Igel, Liter, Maschi-
ne, Musik, Tiger

[aus dem HWS: dir, mir,
wir]

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen (Mehrheiten) geeignet als „Mitsprechwörter“	(-) Ausnahmeschreibungen (Minderheiten) zu lernen als Sammlung von Merkwörtern	Raum für Ihre Alternativen zu den vorgeschlagenen Beispielen
---	---	--

Grapheme mit besonderer Fehlerverlockung	<ei> vs. <ai>  (KV 3.4)	(+) allein, breit, dabei, Ei / Eier, Eimer, Eis, frei, geheim, heizen, leise, nein, reisen, reiten, scheinen, schneiden, schreiben, schreien, schweigen, seit, Seite, weinen, weit, zeigen [aus dem HWS: beide / beides, ein, eine, einen, einem, gleich, kein, keine, klein, mein, meine, sein, seine, weil, Zeit]	(-) Mais, Hai [aus dem HWS: Mai]	
	Reduktionssilbe mit <-er[n]>  (KV 3.5)	(+) anders, besser, dieser, euer, Fenster, ganzer, jeder, Kalender, Kater, Körper, länger, leider, Ostern, runter, schwer, überhaupt, unter, Weser, Wunder [aus dem HWS: aber, dei- ner, Dezember, dieser, ei- ner, Eltern, gestern, keiner, letzter, meiner, November, oder, Oktober, Schwester, seiner, September, über, unser, weiter, wieder]		

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen
(Mehrheiten) geeignet als
„Mitsprechwörter“

(-) Ausnahmeschreibungen
(Minderheiten)
zu lernen als Sammlung von
Merkwörtern

Raum für Ihre Alternativen
zu den vorgeschlagenen
Beispielen

Grapheme mit besonderer Fehlerverlockung	vokalisiert gesprochenes r  (KV 3.6)	(+) antworten, arbeiten, Arm, Birne, Burg, Durst, Erde, erster, flüstern, Garten, Geburt, hart, lernen, Markt, Natur, scharf, Stern, Sturm, Tür, warm, warten, wer, Werder, werfen, Wort, Wurst [aus dem HWS: dir, dort, durch, erst, für, gern, her, Jahr, mir, morgen, nur, sehr, Uhr, war, werden, wir, zur]			
	<ä>  (KV 3.7)	(+) ändern, ärgern, Bär, Käse, Lärm, Rätsel, später, Träne [aus dem HWS: heute, neun] [Wörter mit Umlautung von <a> zu <ä> finden Sie in Register 5]			
	silbeninitiales h  (KV 3.8)	(+) blühen, drehen, fernse- hen / Fernseher, früh, hö- her, Kühe / Kuh, nähen, Ruhe, Schuhe / Schuh, stehen, ziehen [aus dem HWS: gehen, sehen]			
	<eu>  (KV 3.9)	(+) deutsch, Deutschland, Eule, Euro, Europa, Feuer, freuen, Kreuz, Leute, neu, treu [aus dem HWS: heute, neun]			

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen (Mehrheiten) geeignet als „Mitsprechwörter“	(-) Ausnahmeschreibungen (Minderheiten) zu lernen als Sammlung von Merkwörtern	Raum für Ihre Alternativen zu den vorgeschlagenen Beispielen
---	---	--

Grapheme mit besonderer Fehlerverlockung	<p><ch>  (KV 3.10 (1))</p> <p><ch>  (KV 3.10 (2))</p>	<p>(+) aufwachen, Bauch, be- suchen, brauchen, Buch, einfach, Frucht, hoch, la- chen, Loch, nachts, Sache, suchen, tauchen, Tochter, Woche</p> <p>[aus dem HWS: acht, auch, danach, doch, machen, nach, Nacht, noch]</p> <p>(+) Bücher, Eiche, eigentlich, feucht, Früchte, Gesicht / Gesichter, Kirche, Küche, leicht, Licht, manchmal, Milch, möchten, nächsten, nämlich, natürlich, rech- nen, rechts, reich, riechen, sicher, Technik, Töchter, wirklich, zeichnen</p> <p>[Wörter mit <-chen> fin- den Sie in Register 5]</p> <p>[aus dem HWS: dich, mich, euch, gleich, ich, nicht, nichts, sich, welche, welcher]</p>	<p>(-) Chef, Chance, Chor</p>	
	<p><pf>  (KV 3.11)</p>	<p>(+) Anpiff, Apfel, impfen, Kampf, Kopf / Köpfe, pfeifen, Pferde, Pfirsich, Pflanze / pflanzen, Pflas- ter, Pflaume, pflegen</p>		

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen
(Mehrheiten) geeignet als
„Mitsprechwörter“

(-) Ausnahmeschreibungen
(Minderheiten)
zu lernen als Sammlung von
Merkwörtern

Raum für Ihre Alternativen
zu den vorgeschlagenen
Beispielen

Grapheme mit besonderer Fehlerverlockung	<p><ng>  (KV 3.12)</p>	<p>(+) Angel, Angst, bringen, eng, Engel, Ding, fangen, Fin- ger, Gesang, Hunger, jung, Klingel, langsam, singen, Schlange, Zange, Zunge [aus dem HWS: Junge, lange]</p>		
	<p><nk>  (KV 3.13)</p>	<p>(+) Bank, danken / danke, denken, dunkel, Geschenk, krank, links, Onkel, trinken</p>		
	<p><st> am Silbenanfang  (KV 3.14)</p>	<p>(+) stark, steigen, Stein, Steuer, steuern, Stiel, Stift, still, Stoff, Strand, Streit / streiten, Strom, Stunde</p>		
	<p><sp> am Silbenanfang  (KV 3.15)</p>	<p>(+) Beispiel, sparen, Spange, Spiegel, springen, Sport, sprechen [aus dem HWS: Spiel / spielen, spät]</p>		

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen
(Mehrheiten) geeignet als
„Mitsprechwörter“

(-) Ausnahmeschreibungen
(Minderheiten)
zu lernen als Sammlung von
Merkwörtern

Raum für Ihre Alternativen
zu den vorgeschlagenen
Beispielen

Spezielle Grapheme als Ausnahmeschreibung	<p><c>  (KV 3.16)</p>		<p>(-) Computer, Clown, Cousin / Cousine</p> <p>(-) Cent</p>	
	<p><v>  (KV 3.17)</p>		<p>(-) bevor, davon, Verein, Vo- gel / Vögel, voll, vorne, Vorsicht / vorsichtig [Wörter mit <ver-> und <vor-> finden Sie in Regis- ter 5]</p> <p>[aus dem HWS: Vater, viel, viele, vielleicht, vier, vom, von, vor]</p> <p>(-) Silvester, Vase, Virus, Vulkan</p>	
	<p><x>, <chs>, <ks>  (KV 3.18)</p>		<p>(-) boxen, Hexe, Lexikon, Taxi, Text</p> <p>(-) Fuchs, Lachs, Wachs, wachsen, wechseln</p> <p>(-) Keks, links</p>	
	<p><y>  (KV 3.19)</p>		<p>(-) Pyramide</p> <p>(-) Baby, Handy, Pony</p>	

Modellwörter mit speziellen Phonem-Graphem-Beziehungen

(+) Regelschreibungen
(Mehrheiten) geeignet als
„Mitsprechwörter“

(-) Ausnahmeschreibungen
(Minderheiten)
zu lernen als Sammlung von
Merkwörtern

Raum für Ihre Alternativen
zu den vorgeschlagenen
Beispielen

Spezielle Grapheme als Ausnahmeschreibung	<ß>  (KV 3.20)		(-) draußen, Fuß, groß / größer, Gruß, heiß, Straße, schießen, schließen, süß, weiß [aus dem HWS: heißen, Spaß]	
	<qu>  (KV 3.21)		(-) Aquarium, Quadrat, Quatsch, Quelle	
	<dt> (KV 3.22)		(-) Stadt, verwandt	
	<th>, <ph>, <rh>  (KV 3.23)		(-) Apotheke, Theater, The- ma, Thermometer	

Wortkarten

zu Modellwörter mit speziellen Phonem - Graphem - Beziehungen

KV 3.1 lautgetreue Wörter mit Basisgraphemen

KV 3.2 Wörter mit <-en>, <-el>, <-em>

KV 3.3 langes i (<ie>/<i>) vs. kurzes <i>

KV 3.4 <ei> vs. <ai>

KV 3.5 Reduktionssilbe mit <er(n)>

KV 3.6 vokalisiert gesprochenes r

KV 3.7 <ä>

KV 3.8 silbeninitiales h

KV 3.9 <en>

KV 3.10 <ch>

KV 3.11 <pf>

KV 3.12 <ng>

KV 3.13 <nk>

KV 3.14 <st> am Silbenanfang

KV 3.15 <sp> am Silbenanfang

KV 3.16 <c>

KV 3.17 <v>

KV 3.18 <x>, <ch>, <ks>

KV 3.19 <y>

KV 3.20 <ß>

KV 3.21 <qu>

KV 3.22 <dt>

KV 3.23 <th>, <ph>, <rh>

KV 3.24 Blankotabelle

Die Nummerierungen zeigen an, wo die entsprechenden Kopiervorlagen zu den Wortkarten zu finden sind.

Schwarzgedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich in diesem Ordner (da sie für das Praxismaterial benötigt werden)

Grauedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich im Internet auf [its learning](#) (Kurs: Bremer Rechtschreibschatz)

die Biene	bieten	der Brief
dir	frieren	der Igel
lieben	liegen	die Miete
die Minute	mir	die Musik
schlief	sie	tief
der Tiger	das Tier	vier
wiegen	die Wiese	das Ziel

Wörter mit kurzem i

(zur Unterscheidung langer und kurzer i - Laute) (Seite 2 von 2)

bitten	hin	ich
im	impfen	das Licht
mit	der Pilz	sich
der Tisch	bis	finden
sicher	dich	mich

antworten	arbeiten	der Arm
die Birne	die Burg	dir
dort	durch	der Durst
die Erde	erst	erster
flüstern	für	der Garten
die Geburt	gern	hart
her	das Jahr	lernen

der Markt	mir	morgen
die Natur	nur	scharf
sehr	der Stern	der Sturm
die Tür	war	warm
warten	wer	werden
Werder	werfen	das Wort
die Wurst	zur	

Wörter mit silbeninitialem h

Werden diese Wörter mit dem Dehnungs - h gemischt, kann die Aufgabe gestellt werden, die Wörter nach hörbarem und nicht hörbarem h unterscheiden zu lassen.

ACHTUNG: Diese Aufgabe ist sehr schwer!

blühen	drehen	fernsehen
der Fernseher	die Früchte	höher
die Kühe	nähen	die Ruhe
die Schuhe	stehen	ziehen

acht	auch	aufwachen
der Bauch	besuchen	brauchen
das Buch	danach	doch
einfach	die Frucht	hoch
lachen	das Loch	die Nacht
nachts	die Sache	suchen
tauchen	die Tochter	die Woche

Wörter mit ch (hier Wörter mit ich - Laut) (Seite 1 von 2)

die Bücher	die Eiche	eigentlich
feucht	die Früchte	das Gesicht
die Kirche	die Küche	leicht
das Licht	die Löcher	manchmal
die Milch	möchten	nächste
rechnen	reich	sicher
die Töchter	wirklich	zeichnen

Wörter mit <pf>

der Anpfiff	der Apfel	impfen
der Kampf	der Kopf	die Köpfe
pfeifen	die Pferde	der Pfirsich
die Pflanze	pflanzen	das Pflaster
die Pflaume	pflegen	

Wörter mit <v>

bevor	davon	das Silvester
der Vater	die Vase	viel
viele	der Virus	der Vogel
die Vögel	voll	vom
von	vor	vorne
vorsichtig	die Vorsicht	der Vulkan

Blankotabelle

KV 3.24

W 3 - Wortkarten - Register 3

Register 4: Vokalquantität (Vokallänge)

In diesem Register finden Sie:	Seite
4.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	4 02
4.2 Besondere Herausforderungen	4 06
4.3 Liste: Vokalquantität (Vokallänge)	4 08
4.4  Wortkarten für die Praxis	W 4

4.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund

Die Schreibung langer und kurzer Vokale ist die häufigste Quelle für Fehlschreibungen auf Wortebene¹⁴. Der Hintergrund für diese Problematik ist: Das deutsche Schriftsystem muss mit nur wenigen Vokalbuchstaben eine Vielzahl gesprochener Vokale abbilden. Es gibt beispielsweise für das kurze /a/ in Ratten denselben Buchstaben für das lange /a:/ in raten. Beide Wörter unterscheiden sich in ihrer Lautung ausschließlich durch die Länge des betonten Vokals. Die Länge bzw. Kürze des Vokals muss daher durch bestimmte orthographische Mittel signalisiert werden, damit die Leserin oder der Leser weiß, wie das geschriebene Wort auszusprechen ist bzw. damit es zu keinen Missverständnissen kommt.

- Kurze Vokale werden durch das Folgen von zwei Konsonanten im Wortstamm angezeigt (Wald, Held, Burg). Wenn es nur einen Konsonanten gibt und deswegen die Verdopplung eines Konsonanten notwendig ist (Kamm, Ratten, Tonne), sprechen wir traditionell von Konsonantenverdopplung oder von „Schärfung“.

Verdoppelt werden können die meisten Basisgrapheme, die aus einem einzigen Buchstaben bestehen.

Orthographeme wie <c>, <x>, <y> sowie mehrgliedrige Grapheme wie <ch>, <sch>, <ng> können nicht verdoppelt werden.

Sonderformen entstehen bei der Verdopplung des

- <k> (als <ck>) und des
- <z> (als <tz>; Ausnahmen sind Fremdwörter wie Pizza, Skizze als <zz>).

- Die Schärfung (die Markierung der betonten Kurzvokale) ist regelgeleitet und kann daher von den Kindern als Faustregel erlernt werden. Einsilbige Ausnahmen wie „am“, „an“, „man“, „um“, „in“, „im“ müssen als Merkwörter gelernt werden.

- Lange Vokale werden meist nicht gesondert angezeigt (Kran, raten, Ton). Nur manchmal werden sie durch ein sogenanntes Dehnungs-h (Hahn, wohnen) oder durch einen geschriebenen Doppelvokal (Zoo, Saat) markiert. In diesen Fällen handelt es sich um eine Dehnungsmarkierung, die meist vereinfacht als „Dehnung“ beschrieben wird. Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass es sich um Ausnahmeschreibungen handelt (wobei das <ie> als Sonderfall das Basisgraphem für das lange /i:/ darstellt).

Keine besondere Markierung der Dehnung ⁽⁺⁾	Markierung der Dehnung mit <h> ⁽⁺⁾	Markierung der Dehnung mit doppeltem Vokalgraphem ⁽⁺⁾
<a> 88% (Wal)	<ah> (Wahl)	<aa> (Waage)
<e> 86% (leben)	<eh> (Lehm)	<ee> (Meer)
<o> 88% (mogeln)	<oh> (Mohn)	<oo> (Moor)
<u> 97% (rufen)	<uh> (Uhr)	
<i> 22% (Lid)	<ih> (ihm, ihr, ihn)	
<ie> 71% (lieben)	<ieh> (Vieh)	
<ä> 66% (wäre)	<äh> (ähnlich)	
<ö> 85% (lösen)	<öh> (fröhlich)	
<ü> 80% (üben)	<üh> (Frühling)	

Für die Markierung der Dehnung gibt es keine handlungsleitenden Regeln. Es handelt sich daher um Merkwörter, sie müssen gruppiert (Tee, See, Fee und fahren, Rahmen, Sahne usw.) auswendig gelernt werden.

¹⁴ Noch häufiger treten Rechtschreibfehler nur satzbezogen auf (z.B. bei der Großschreibung und der Zusammenschreibung), sie sind also der Syntax geschuldet. Diese Satzebene berücksichtigt der Bremer Rechtschreibschatz, bei dem es sich um einen Wortschatz handelt, nicht.

Im Unterricht lässt sich die Verschriftung langer und kurzer Vokale grundsätzlich auf zwei Wegen erklären:

- über die phonologische Unterscheidung der Vokalquantität und der Beachtung einer orthographischen Regelmäßigkeit sowie
- über die Unterscheidung offener und geschlossener Silben.

Die traditionelle Orthographiedidaktik versucht, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf die betonten Vokale zu richten, in dem diese unterscheiden sollen, ob ein Vokal in einem Wort lang oder kurz klingt. Anschließend erkennen die Kinder die Regelmäßigkeit, wie sie im Duden formuliert ist: „Folgt im Wortstamm auf einen betonten kurzen Vokal nur ein einzelner Konsonant, so kennzeichnet man die Kürze des Vokals durch Verdopplungen des Konsonantenbuchstabens“ (Duden 2006, S. 1163)

Wörter wie „Bus“ zeigen bereits an, dass die formulierte Regel nur als Faustregel gelten kann. Außerdem gilt es, stets den Wortstamm zu beachten. Was in Grundformen wie „bellen“ noch einsichtig ist, erfordert beim Schreiben flektierter Formen ein Nachdenken über morphematische Zusammenhänge (vgl. Register 5). Der Doppelkonsonant bleibt auch dann erhalten, so dass mehr als zwei Konsonanten nach dem Vokal stehen (bellt, bellst).

Eine mögliche Unterrichtsumsetzung wäre (vgl. Brinkmann & Bode-Kirchhoff 2014):

- Klingt der Vokal „lang“?
Aufzeigen von Beispielbegriffen (Biene, Wal...) als „Anker“
- Wie wird ein langer Vokal gebildet?
Identifizieren von Mundbildern zu langen Vokalen.

- Wo klingt ein Vokal lang?
Identifizieren auf Wortkarten: In welchen Begriffen klingt ein langer Vokal?
- Wo klingt ein Vokal lang?
Finde 10 Wörter mit einem langen /a:!/ (ebenso mit anderen Vokalen)
- Wie klingt der Vokal?
Differenzieren: Ist der Vokal in den abgebildeten Begriffen lang oder kurz?
- Wie klingt der Vokal?
Differenzieren: Markieren der Vokalquantität in geschriebenen Minimalpaaren (Hölle-Höhle). Gleiches später in einer gemischten Liste.
- Wie klingt der Vokal?
Kontrastwörter für kurzem Vokal finden: Wie lautet das Kontrastwort zu „Wall“, „Staat“ und „schief“?
- Dehnung.
Häufigkeitsverhältnisse auszählen. Was ist die Regel? Was ist häufig, was ist selten? Wie viele von 100 Wörtern einer Wortliste werden mit <a>, <ah> und <aa> geschrieben? (ebenso mit anderen Vokalen)
Die wenigen Wörter mit markierten Dehnungen eignen sich als Merkwörter.
- Schärfung.
Faustregel: Hörst du nach dem kurzen Vokal in der betonten Silbe nur einen Mitlaut, schreibe ihn doppelt.
- Schärfung.
Wörter zu Bildern ergänzen: Wörter mit zwei leeren Kästen nach dem betonten Kurzvokal, Einfügen von zwei unterschiedlichen Konsonanten oder einem doppelt geschriebenen Konsonant.
- Schärfung.
Kennenlernen der Sonderschreibungen <ck> und <tz>.

Datum: _____ **Lange und kurze Vokale**

Kreise alle Tiere ein, in denen ein langer Vokal klingt.

BEISPIEL:
Das **a** in klingt wie das **a** in .

TIPP: ✨
Denke an die Vergleichswörter:

© Ernst Klett Verlag GmbH

Lange und kurze Vokale **Datum:** _____

Hier sind 100 Wörter in denen das **a lang klingt wie in . Markiere bei allen Wörtern den langen Vokal. Verwende für die unterschiedlichen Schreibweisen immer eine andere Farbe.**

BEISPIEL:

hoarig	Sahne	Blase
Kahn	Rabe	Frage
Sahne	fragen	Rad
Gabe	kahl	nagen
Wal	Gabel	rasen
Rahmen	Fahne	Tag
fahren	Grab	raten
Gas	Pfahl	Schale
Maß	Grad	Plage
graben	haben	Schlagsahne
Wahl	abends	Stab
Gras	Hafen	Rat
baden	Nadel	tagen
Nose	Rasen	Soal
Blase	paar	Name
Wooge	Banane	brav
Dame	schlagen	mahlen
Faden	plagen	nah
Plan	Fabel	strahlen
fade	Plane	Haken
Drama	Qual	Floden
Hase	planen	Kabel

© Ernst Klett Verlag GmbH

Dieses Vorgehen bietet Gelegenheiten, Sprache aktiv zu untersuchen. Es zielt zunächst auf die Wahrnehmung der Vokalquantität ab. Doch viele Kinder haben auch in höheren Klassen noch Schwierigkeiten mit der Unterscheidung langer und kurzer Vokale. Denn auch sogenannte kurze Vokale lassen sich beliebig in die Länge ziehen und ausdehnen. Besonders mehrsprachige Kinder mit einer Erstsprache, die keine unterschiedlichen Vokalquantitäten kennt (wie z.B. Türkisch und Russisch), tun sich an dieser Stelle mit der phonologischen Analyse schwer.

Ein anderer Ansatz geht von der geschriebenen Silbe statt von der Lautung aus. Jede Silbe besitzt einen Vokal im Kern, der von Konsonanten umgeben sein kann (aber nicht muss). Prototypisch beginnt die Auseinandersetzung mit dem Schriftsystem durch eine Analyse zweisilbiger Wörter, bei denen die erste betont, die zweite unbetont ist.

- Endet die betonte Silbe auf einem Vokal, ist sie offen (und der Vokal lang).
- Ist der Endrand der betonten Silbe mit einem Konsonanten besetzt, ist die Silbe geschlossen (und der Vokal kurz).

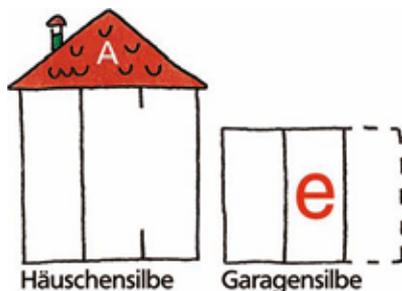
Offene und geschlossene Silben können jeweils markiert oder nicht markiert werden.

	offen	geschlossen
unmarkiert	(1) Se.gel	(2) Tan.te
markiert	(3) See.le, Seh.ne	(4) Tan.ne

Tabelle 1: Trochäische Silbenbautypen

Die Konsonantenverdopplung tritt als Markierung auf, wenn zwischen einem betonten Kurzvokal und dem Vokal der unbetonten Silbe nur ein einzelner Konsonant steht. Dieser wird als Silbengelenk verstanden, der zu beiden Silben gehört. Die erste, betonte Silbe wird auf diese Weise geschlossen und die zweite, unbetonte Silbe eingeleitet.

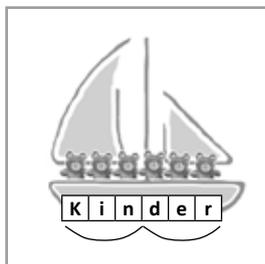
Schülerinnen und Schüler erlernen diese Baumuster mit Hilfe geeigneter Visualisierungen. Beispielsweise symbolisieren Häuschen und Garagen (vgl. z.B. Bredel 2010) im sogenannten „prototypischen Zweisilber“ die Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben.



© Mildenberger Verlag – ABC der Tiere

Das Bärenboot (vgl. Blatt u.a. 2015, Pagel & Blatt 2010) hingegen stellt – anders als die Silbenfibeln, in denen die farbliche Gestaltung ganzer Silben lediglich das Lesen von Wörtern unterstützt – die Vokale rot und Konsonanten blau dar (ähnlich: Spiegel 2001). Auf diese Weise wird der vokalische Kern einer Silbe kenntlich gemacht, was nach und nach die Analyse des Silbenaufbaus ermöglicht.

Bildhafte Ebene



Symbolische Ebene



(Abb. angelehnt an Blatt u.a. 2015)

Eine mögliche Stufung für diesen Zugang wäre:

- Kinder lernen zunächst ausgiebig die geschriebenen Baumuster für die unmarkierten Formen der offenen Silbe (Se.gel) und der geschlossenen Silbe (Tan.te) kennen.

- Anschließend kommen sie in Kontakt mit den markierten Formen und vergleichen den Vokal mit den bereits bekannten Strukturen:

Klingt das <a> in Tanne wie in Tante oder wie in Tafel?

Handelt es sich also um eine offene Silbe oder um eine geschlossene Silbe (die einen konsonantischen Endrand benötigt).

Auf diese Weise versucht dieser Ansatz vom Schriftbild ausgehend, die unterschiedlichen Vokalquantitäten zu verdeutlichen und wahrnehmbar zu machen. Statt einer Lautanalyse geht es zunächst um eine Schriftanalyse.

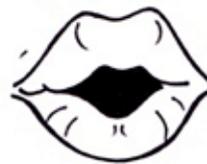
4.2 Besondere Herausforderungen



Die deutsche Sprache verfügt über ein Vokalsystem, das sich z. T. erheblich von dem der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte unterscheidet. In vielen Sprachen ist der Unterschied zwischen kurzen und langen Vokalen nicht entscheidend.

Vielen zweisprachig aufwachsenden, aber auch vielen einsprachigen Kindern fällt es schwer, den Unterschied zwischen einem Minimalpaar wie „Hüte / Hütte“ oder „schief / Schiff“ zu hören. Solche Wortpaare, die nur durch den Unterschied in der Länge des Vokals entstehen, existieren z. B. in der russischen oder polnischen Sprache nicht.

Das Bestimmen der Vokalquantität eines Wortes ist generell schwierig, besonders jedoch für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Die auditive Wahrnehmung der Vokalquantität ist jedoch von zentraler Bedeutung für einen gelingenden Schriftspracherwerb. Auch vielen Kindern deutscher Erstsprache fehlen wichtige Kompetenzen im Bereich der Phonologischen Bewusstheit. Hier bietet es sich an, die auditive Wahrnehmung der Unterscheidung langer und kurzer Vokale durch die visuelle Wahrnehmung zu unterstützen: In der Klasse sollen die Kinder ihre Mundstellung bei der Artikulation der Vokale im Spiegel beobachten. Es können ggf. auch Fotos von den „Mundbildern“ gemacht werden, die, ergänzt durch das entsprechende Graphem, in der Klasse aufgehängt werden.





Auch Zungenbrecher, Schnellsprechverse oder Alliterationssätze zu den Vokalen können Kindern helfen, die langen und kurzen Aussprachevarianten der deutschen Vokale kennen und unterscheiden zu lernen.

- A** Acht Amseln aßen alle Ameisen auf.
- E** Esel essen gerne Erbsen.
- I** Iris isst immer frischen Fisch. Birgit isst nie Fisch.
- O** Olli ordert oft Obst und Oliven.
- U** Uhus huschen unter Uschis Umhang.

Vor allem auch in den höheren Grundschulklassen (Jahrgang 3 und 4) bietet es sich an, mit Minimalpaaren zu arbeiten, welche den langen und den kurzen Vokal in der betonten Silbe gegenüber stellen. Im Folgenden dazu eine Auswahl an Wörtern¹⁵.

a	Stall - Stahl	Lamm - lahm	lassen - lasen
e	Betten - beten	Fällen - fehlen	stellen - stehlen
i	Schiff - schief	Mitte - Miete	still - Stiel
o	Offen - Ofen	Pollen - Polen	es floss - Floß
u	Sucht - er sucht	Busse - Buße	Flucht - sie flucht
ö	Hölle - Höhle		
ü	Hütte - Hüte		

Die Liste dieser Minimalpaarwörter ist relativ begrenzt, da sich einige mögliche Wörter aufgrund ihrer Unvertrautheit nicht eignen, d.h. sie entsprechen nicht dem kindlichen Sprachschatz – weder einsprachiger und noch zweisprachig aufwachsender Kinder (z.B. „Quellen - quälen“, „Schrott - Schrot“ usw.)

Es kann sinnvoll sein, den Kindern den Unterschied zwischen den beiden ähnlichen Lauten nicht (nur) über die Länge des Selbstlautes zu verdeutlichen, sondern sie vielmehr auch auf die Unterscheidung zwischen einem „gespannten“ vs. „ungespannten“ Vokal, gerundeten vs. ungerundeten bzw. offenen vs. geschlossenen Vokal hinzuweisen. So kann man den Unterschied zwischen den Vokalen /a/ und /a:/ vor allem auch an der Öffnung des Mundes erkennen und den Unterschied zwischen /æ/ und /ø/ an den entspannten bzw. angespannten Lippen bemerken.

So kann es nicht nur für Kinder anderer Erstsprachen hilfreich sein, sie bei der Lautanalyse neben dem „Wie hört es sich anders an?“ auch darauf hinzulenken, den Unterschied (am Lautstrom, an der Lippenöffnung und -spannung) zu fühlen. Auf diese Weise wird die auditive Diskriminierung um eine haptische Wahrnehmung ergänzt.

¹⁵ Bei folgenden Wörtern muss vor allem bei Lernenden des Deutschen als Zweitsprache sicher gestellt werden, dass die Wörter in ihrer Bedeutung verstanden werden (ggf. Bilder verwenden).

4.3 Liste: Vokalquantität (Vokallänge)

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale (Konsonantenverdopplung/Schärfung)

Merke: Die Schärfung ist regelhaft und kann entsprechend durch Einsicht in das orthographische System gelernt werden.

	(+) Regelschreibungen (Mehrheiten), geeignet für „Faustregeln“	(-) Ausnahmeschreibungen (Minderheiten), zu lernen als Sammlung von Merk- wörtern	Raum für Ihre Alternativen zu den vorgeschlagenen Beispielen
<p>Verdopplungen</p> <p>häufig: <ff>, <mm>, <nn>, <ll>, <pp>, <rr>, <ss>, <tt></p> <p>selten: <bb>, <dd>, <gg></p> <p> (KV 4.1)</p>	<p>(+)</p> <p>Affe, Ball, bekommen, bestimmen, Bett, bisschen, bitte, bitten, Blatt, bren- nen, Brille, Butter, Donner, dünn, Ebbe, Essen, Fluss / Flüsse, fressen, gefal- len, Gewitter, gewinnen, glatt, Gott, Hammer, hell, Herr, Himmel, hoffen, interessant / Interesse, Kamm, kaputt, Kartoffel, kennen, klettern, Kuss/ küssen, lassen, Löffel, messen, Messer, Mittag, Mitte, Müll, Nachmittag, nass, nett, Nummer, Nuss, offen, passieren, Pommes, Programm, Puppe, rollen, sammeln, schaffen, Schiff, Schloss / Schlösser, Schlüs- sel, schwimmen, Sessel, sollen, Sommer, Sonne, Spinne, stellen, Stimme, Tanne, Tannenbaum, Tasse, Teller, treffen, toll, Wetter, Zimmer</p> <p>[aus dem HWS: alle, alles, besser, dann, denn, Donnerstag, essen / isst, fallen, hoffentlich, immer, Klasse, kommen, können / kann, Mann / Männer, Mittwoch, müssen / muss, Mutter / Mütter, rennen, schnell, Sonntag, wann, Wasser, Wasser, wenn, wissen, wollen / will, zusammen]</p>		

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale (Konsonantenverdopplung/Schärfung)

Merke: Die Schärfung ist regelhaft und kann entsprechend durch Einsicht in das orthographische System gelernt werden.

	(+) Regelschreibungen (Mehrheiten), geeignet für „Faustregeln“	(-) Ausnahmeschreibungen (Minderheiten), zu lernen als Sammlung von Merk- wörtern	Raum für Ihre Alternativen zu den vorgeschlagenen Beispielen
<p>Sonderfall: Verdopplung des <k> als <ck></p>  (KV 4.2)	<p>(+) backen, Blick, Brücke, De- cke, dick, Dreck, drücken, Ecke, einpacken, erschre- cken, Glück, gucken, Jacke, nicken, Rock, Rücken, stecken, Stück, trocken, Wecker, Zucker</p>		
<p>Sonderfall: Verdopplung des <z> als <tz></p>  (KV 4.3)	<p>(+) Blitz, Hitze, kratzen, Platz, Satz, Schatz, Schmutz, schnitzen, schwitzen, set- zen / Sitz, sitzen, spitz</p> <p>[aus dem HWS: jetzt, Kat- ze, letzte, letzter, plötzlich]</p>	<p>(-) Pizza</p>	

Modellwörter zur Markierung langer Vokale (Dehnung),

Merke: Lange Vokale werden in der Regel nicht markiert (siehe oben: Basiswissen). Die folgenden Möglichkeiten der Dehnungsmarkierung sind daher immer Ausnahmen und müssen entsprechend immer als Merkwörter gelernt werden.

	(+) Regelschreibungen (Mehrheiten), geeignet für „Faustregeln“	(-) Ausnahmeschreibungen (Minderheiten), zu lernen als Sammlung von Merk- wörtern	Raum für Ihre Alternativen zu den vorgeschlagenen Beispielen
Dehnungs-h  (KV 4.4)		(-) ähnlich, Bahn, bohren, ehrlich, Fahrt, Fehler, fröh- lich, Frühling, Frühstück, fühlen, führen, Gefahr, Gefühl, Höhle, Lehrer, nehmen, Ohr, Sohn / Söhne, Stuhl / Stühle, ungefähr, Weihnachten, wohl, woh- nen, Zahl / zählen, zahlen / bezahlen, Zahn / Zähne [aus dem HWS: erzählen, fahren, ihm, ihn, ihnen, ihr, ihre, Jahr, Jahr, mehr, ohne, sehr, Uhr, zehn]	
Verdoppelung von Vokalen  (KV 4.5)		(-) Beere, Boot, doof, Haar, Idee, Meer, Moor, Mo- schee, Paar, Schnee / Schneemann, See, Tee, Waage, Zoo [aus dem HWS: (ein) paar]	

Wortkarten

zur Vokalqualität (Vokallänge)

KV 4.1 Konsonantenverdopplungen (<ff>, <mm>, <nn>, <ll>, <pp>, <ss>, <tt>)

KV 4.2 Verdopplung der <k> als <ck>

KV 4.3 Verdopplung der <z> als <tz>

KV 4.4 Dehnungs-h

KV 4.5 Verdopplung von Vokalen

KV 4.6 Blankotabelle

Die Nummerierungen zeigen an, wo die entsprechenden Kopiervorlagen zu den Wortkarten zu finden sind.

Schwarzgedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich in diesem Ordner (da sie für das Praxismaterial benötigt werden)

Grauedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich im Inztrnrhz auf its learning (Kurs: Bremer Rechtschreibschatz)

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale

Wörter mit Doppelkonsonanten (Seite 1 von 4)

der Affe	der Ball	das Bett
bekommen	bestimmen	bisschen
bitten	das Blatt	brennen
die Brille	die Butter	der Donner
dünn	die Ebbe	das Essen
der Fluss	die Flüsse	fressen
gefallen	gewinnen	das Gewitter

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale
Wörter mit Doppelkonsonanten (Seite 2 von 4)

glatt	der Gott	der Hammer
hell	der Herr	der Himmel
hoffen	interessant	das Interesse
der Kamm	kaputt	die Kartoffel
kennen	klettern	der Kuss
küssen	lassen	der Löffel
messen	das Messer	der Mittag

die Mitte	der Müll	der Nachmittag
nass	nett	die Nummer
die Nuss	offen	passieren
die Pommes	das Programm	die Puppe
rollen	sammeln	schaffen
das Schiff	das Schloss	die Schlösser
schwimmen	der Sessel	sollen

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale
Wörter mit Doppelkonsonanten (Seite 4 von 4)

der Sommer	die Sonne	die Spinne
stellen	die Stimme	die Tanne
der Tannenbaum	die Tasse	der Teller
toll	treffen	das Wetter
das Zimmer		

Modellwörter zur Markierung langer Vokale

Wörter mit Dehnungs - h (Seite 1 von 2)

ähnlich	die Bahn	bohren
ehrlich	die Fahrt	der Fehler
fröhlich	der Frühling	das Frühstück
fühlen	führen	die Gefahr
das Gefühl	die Höhle	nah
der Lehrer	die Lehrerin	nehmen
das Ohr	der Sohn	die Söhne

Modellwörter zur Markierung langer Vokale

Wörter mit Dehnungs - h (Seite 1 von 2)

der Stuhl	die Stühle	ungefähr
das Weihnachten	wohl	wohnen
die Zahl	zählen	zahlen
bezahlen	der Zahn	die Zähne

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale
Verdopplung des <z> als <ck>

der Blitz	die Hitze	kratzen
der Platz	der Satz	der Schatz
der Schmutz	schnitzen	schwitzen
setzen	der Sitz	sitzen
spitz		

Modellwörter zur Markierung kurzer Vokale
Verdopplung des <k> als <ck>

backen	der Blick	die Brücke
die Decke	dick	drücken
die Ecke	einpacken	erschrecken
das Glück	gucken	die Jacke
nicken	der Rock	der Rücken
strecken	das Stück	trocken
der Wecker	der Zucker	

Blankotabelle

Register 5: Morphemstruktur

In diesem Register finden Sie:

Seite

5.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund	5 02
5.2 Besondere Herausforderungen	5 03
5.3 Liste: Morphemstruktur	5 04
5.4  Wortkarten für die Praxis	W 5

5.1 Sprachwissenschaftlicher Hintergrund

Das morphematische Prinzip besagt, dass die einzelnen Wortbausteine unabhängig von ihrer Aussprache konstant zu schreiben sind. Beispielweise „erben“ flektierte Wortformen (fliegt), in denen stimmhafte Konsonanten wie das <g> nicht mehr phonologisch wahrgenommen werden können, den Wortstamm (fliegen). An dieser Stelle müssen Schülerinnen und Schüler also über Wortformen nachdenken bzw. diese ableiten, um zur korrekten Schreibung zu gelangen. In der Praxis zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler die Ableitung häufig vor der Regeln zur Kennzeichnung kurzer und langer Vokale (siehe Register 4) erwerben.

Neben dem Komplex der flektierten Wortformen sind folgende drei Bereiche von größerer Bedeutung:

1. Auslautverhärtung

Die Konsonanten <g>, <d> und sind am Silbenende nicht mehr hörbar (Flug, Hund, lieb). Eine Verlängerung und damit eine Veränderung der Silbenstruktur macht diese wahrnehmbar (Flü.ge, Hun.de, Lie.be). Ein Sonderfall ist das <g> am Silbenende, das manchmal als stimmloses /k/, im Norddeutschen aber häufig (und vor allem nach dem unbetonten Kurzvokal /i/) wie ein „ch“ gesprochen wird (Kö.nig). Auch hier hilft das Verlängern und das Verschieben der Silbengrenze (Kö.ni.ge).

Die Strategie des Verlängerns hilft zudem, das stimmlose <s> nach Langvokal vom <ß> zu unterscheiden. Während das /s/ in Los und Fuß identisch klingt, gibt es einen hörbaren Unterschied in Lo.se und Fü.ße.

2. Umlautung

In manchen Fällen kommt es bei Flektionen zu einem Wechsel des Vokals. Das Wort „Bäcker“ müsste nach seiner Lautung geschrieben werden wie „Wecker“. Um in der Schrift die morphologische Verwandtschaft

deutlich zu machen, kommt es zu Vokalwechseln wie a-ä (backen-Bäcker) oder au-äu (laufen-Läufer). Andere Vokalwechsel wie u-ü (Flug-Flüge) sind phonologisch wahrnehmbar und stellen keine orthographische Schwierigkeit dar.

3. Häufige Prä- und Suffixe

Bestimmte Morpheme kommen als Präfixe (<ver->, <vor->, <be->, <ent->, <er->) oder als Suffixe (<-heit>, <-keit>, <-ung>, ...) häufig vor. Es lohnt sich, solche Strukturen mit den Schülerinnen und Schülern zu entdecken und als gruppierte Wortlisten zu üben.

5.2 Besondere Herausforderungen



Die Rechtschreibphänomene des morphologischen Prinzips (wie Ableitung, Auslautverhärtung, s.o.) sind in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt.

Ein typisches, besonders ausgeprägtes Phänomen der deutschen Sprache ist die Kompositabildung. Die sogenannte Komposition (oder Wortzusammensetzung) bezeichnet in der Grammatik die Bildung eines neuen Wortes durch die Verbindung mindestens zweier bereits vorhandener Wörter. Zwar kennen auch andere Sprachen Wortzusammensetzungen, doch sind die deutschen Komposita, die als ein Wort geschrieben werden, eine ausgeprägte und besonders produktive Besonderheit. So spielen Komposita in den slawischen Sprachen eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Krifka et al. 2014). Die im Deutschen häufig auftretenden zusammengesetzten Nomen sind in anderen Sprachen oft aus mehreren Wörtern bestehende Beschreibungen:

- Apfelsaft (Nomen + Nomen)
im Polnischen „sok jabłkowy“ = Saft Apfel (nähere Beschreibung des Nomens Saft durch ein folgendes Adjektiv = „äpfelisch“)
- Badezimmer (Verb + Nomen)
im Französischen „salle de bain“ = Zimmer des Badens / Zimmer zum Baden (Umschreibung mit einer Wortgruppe)
- Schranktür
im Türkischen „dolabın kapısı“ = die Tür des Schanks (Umschreibung mit einer Genitivkonstruktion) usw.

Ganz besonders das Phänomen der Kompositabildung kann in mehrsprachigen Klassen unter Zuhilfenahme von Sprachvergleichen herausgearbeitet werden. Das kontrastive Gegenüberstellen zusammengesetzter Wörter in mehreren Sprachen führt nicht nur dazu, dass sich die Kinder anderer Herkunftssprachen als kompetente „Expertin“ oder „Experte“ fühlen und von anderen als solche wahrgenommen werden können. Auch einsprachig deutsch aufwachsende Kinder können von einem Sprachvergleich insofern profitieren, als dass sie dadurch die Möglichkeit bekommen, gewissermaßen „von außen“ auf ihnen vertraute Elemente der Sprache zu blicken (Stichwort: Sprachbewusstsein, *language awareness*). In Bezug auf Komposita kann ein Sprachvergleich sehr gut die deutsche Besonderheit des Verschmelzens der beiden Einzelwörter deutlich machen.

5.3 Liste: Morphemstruktur

Auslautverhärtung

[aus dem HWS: Freund, Hund, Kind, Tag, tausend, Wald]



Abend	→ Abende
Berg	→ Berge
Bild	→ Bilder
gelb	→ gelbe
Held	→ Heldin / Helden
lang	→ länger
Pferd	→ Pferde
König	→ Könige / Königin
Sand	→ sandig
wenig	→ wenige / weniger
wichtig	→ wichtige / wichtiger

ähnlich bei: blind, Brand, endlich, Fahrrad, Flugzeug, gesund, Hand, jemand, Käfig, Land, Lied, Mund, niemand, Rad, Schwimmbad, Urlaub, Weg, wild, Wind, Zeugnis, dreckig, durstig, eckig, fertig, häufig, hungrig, regnen, ruhig, richtig, riesig, schwierig, windig

Hinweise:

- Daneben gibt es einige Merkwörter mit Auslautverhärtung, die nicht ableitbar ist bzw. deren Ableitung nicht gebräuchlich ist:
(-) während **d**, **Ob**st, Her**b**st, Jugen**d**, **Geld**, **Magnet**, Rolan**d**, To**d**, we**g**
[aus dem HWS: ab, bald, ob, und]
- Die Lautverhärtung tritt zudem in vielen flektierten Formen auf (z. B.: lebst, gibt, schreibt)
- Die Methode des Verlängerns hilft auch, die Schreibung von <ß> am Silbenende zu erkennen (Beispiele: Füße, Grüße, heißer, weiße, süße)

Umlautung (Vokalwechsel) bei <ä>/<äu>

älter	→ alt	Hände	→ Hand
Bälle	→ Ball	kälter	→ kalt
Bäcker	→ backen	Päckchen(*)	→ packen
Bäume	→ Baum	träumen	→ Traum
fällt	→ fallen	Wärme / wärmer	→ warm



ähnlich bei: Äpfel, Ärztin, Bäuche, Blätter, erkältet, erzählen, fängt, hält, härter, kämmen, kämpfen, lässt, läuft, Mäuse, Nässe, Plätze, Säfte, Sätze, Städte, Strände, Väter, wählen

Beibehaltung des Wortstamms (des Bedeutung tragenden Morphems)

fahr en	← ich fahr e, Fahr t, ge fahr en, Fahr rad (*), Fahr zeug ...
geh en	← ich geh e, du geh st, ihr geh t ...



Anfangs- und Endbausteine

Wörter mit <ver->, <vor->



(KV 5.4)

vergessen, verstecken / Versteck, verschwinden, versuchen / Versuch, verbiehen, Verbot, verbrennen, verletzen, verlieren, verpacken,
Vorfahren, Vorfahrt, vorgestern, Vorkommen, Vormittag

Wörter mit <-ung>, <-chen>, <-lich>
und anderen Suffixen



(KV 5.5)

Erkältung, Führung, Impfung, Heizung, Kreuzung, Sammlung, Wohnung, Verbrennung, Verletzung, Verpackung, Zeichnung, Zeitung,
Brötchen, Päckchen (*),
ängstlich, friedlich, gefährlich, glücklich, nützlich, schrecklich, täglich,
Geheimnis, Mannschaft, Verwandtschaft
[\[aus dem HWS: Mädchen\]](#)

Zusammengesetzte Wörter



(KV 5.6)

Bürgerpark, Fahrrad(*), Freimarkt, Fußball, Marktplatz, Mittagessen
[\[aus dem HWS: Geburtstag\]](#)



Die Angaben zeigen an, wo die entsprechenden Kopiervorlagen zu den Wortkarten zu finden sind.

Schwarzgedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich in diesem Ordner (da sie für das Praxismaterial benötigt werden)

Grauedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich im Internet auf its learning (Kurs: Bremer Rechtschreibschatz)

(*) Bitte beachten Sie: Die Wörter „**Fahrrad**“ und „**Päckchen**“ sind in der Hamburger-Schreib-Probe (HSP) enthalten. Wenn Sie dieses Instrument zur Feststellung der Rechtschreibkompetenz nutzen, dürfen diese Wörter vorher nicht geübt werden, da das Ergebnis der HSP verändert wird und der Test Ihnen dann keine gültigen Ergebnisse mehr liefert.

Wortkarten zur Morphemstruktur

- KV 5.1 Auslautverhärtung
 - KV 5.1.1 d/t
 - KV 5.1.2 g/k
 - KV 5.1.3 b/p
- KV 5.2 Umlautung (Vokalwechsel bei <ä> / <äu>)
- KV 5.3 Beibehaltung des Wortstamms
- KV 5.4 Anfangsbausteine / Endbausteine
- KV 5.5 <-ig>, <-chen>, <-lich> und andere Suffixe
- KV 5.6 zusammengesetzte Wörter
- KV 5.7 Blankotabelle

Die Nummerierungen zeigen an, wo die entsprechenden Kopiervorlagen zu den Wortkarten zu finden sind.

Schwarzgedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich in diesem Ordner (da sie für das Praxismaterial benötigt werden)

Grauedruckte Nummerierungen: Die Kopiervorlagen für die Wortkarten befinden sich im Internet auf its learning (Kurs: Bremer Rechtschreibschatz)

Modellwörter zur Morphemstruktur
Auslautverhärtung d/t

der Abend	das Bild	blind
das Fahrrad	das Geld	gesund
die Hand	der Held	der Herbst
die Herd	jemand	das Land
das Lied	der Magnet	der Mund
das Obst	das Pferd	das Rad
der Roland	wild	der Wind

Modellwörter zur Morphemstruktur

Auslautverhärtung g/k (Inkl. Wörter mit <ig>, <ng> und <nk>)

die Bank	der Dank	das Ding
dreieckig	eckig	eng
fertig	das Flugzeug	der Gesang
das Geschenk	hungrig	jung
der Käfig	der König	krank
lang	regnen	richtig
der Weg	windig	

alt	älter	der Apfel
die Äpfel	der Arzt	die Ärztin
backen	der Bäcker	der Ball
die Bälle	der Bauch	die Bäuche
der Baum	die Bäume	das Blatt
die Blätter	erkältet	fallen
fällt	fangen	fängt

halt	hält	die Hand
die Hände	hart	härter
kalt	kälter	der Kamm
kämmen	der Kampf	kämpfen
lassen	lässt	laufen
läuft	die Maus	die Mäuse
nass	die Nässe	das Paket

das Päckchen	der Pass	die Pässe
der Platz	die Plätze	der Saft
die Säfte	der Satz	die Sätze
die Stadt	die Städte	der Strand
die Strände	der Traum	träumen
der Vater	die Väter	warm
die Wärme		

Wortstämme - Werden die Vor - und Nachsilben mitgenutzt, können die Kinder damit Wörter legen und verschriften

bitt	bleib	bring
denk	ess	fahr
fang	find	flieg
frag	freu	geb
geh	komm	lauf
sitz		

Anfangs - und Endbausteine - Vorsilben

(Seite 1 von 2)

Hinweis:

Da die Wortbausteine zum Bilden von Substantiven + Verben genutzt werden können, werden sie hier in Groß- und Kleinschreibung angegeben.

be Be	ver Ver	vor Vor
er Er	an An	

Anfangs - und Endbausteine - Nachsilben

(grün zur Bildung von Nomen - orange zur Bildung von Verben) (Seite 2 von 2)

ung	heit	lich
keit	chen	
e	st	t
en		

Modellwörter zur Morphemstruktur Wörter mit
< -ig > , < -chen > , < -lich > und anderen Suffixen

ängstlich	das Brötchen	die Erkältung
friedlich	die Führung	das Geheimnis
glücklich	die Heizung	die Impfung
die Kreuzung	das Mädchen	die Mannschaft
nützlich	das Päckchen	die Sammlung
schrecklich	täglich	die Verletzung
die Verpackung	die Wohnung	die Zeitung

Blankotabelle

Register 6: Literatur und Quellen

In diesem Register finden Sie:

Seite

6.1 Literatur und Quellen 6|02

6.1 Literatur und Quellen

Literaturverzeichnis:

Albertovskaya, Elena; Gürsoy, Erkan (o.J.): Sprachbeschreibung Russisch. proDaZ / Stiftung Mercator (Hrsg.)

Balhorn, Heiko; Vieluf, J.; Vieluf, U. (1984): Bericht: Erhebung des Grundwortschatzes in Schulaufsätzen. Maschinenschriftlich, Hamburg 1984

Bode-Kirchhoff, Nina; Brinkmann, Erika (2013): Kompetenzheft Rechtschreiben. Kinder zeigen ihr Können. Klasse 2-4. Verlag für pädagogische medien (vpm), Stuttgart.

Bode-Kirchhoff, Nina (2006): Wörter-Bingo: Rechtschreiben üben in einem 1. Schuljahr. In: Grundschule Deutsch 10/2006, S. 6-7.

Blatt, Inge u.a. (2015): Entdecke die Schrift. Lesen und Schreiben lernen mit den Bärenbooten. Berlin.

Blatt, Inge; Pagel, Barbara (2010): Schriftspracherwerb: systematisch und kulturell (Film & Beiheft). AVZ Universität Hamburg

Bredel, Ursula (2012): (Verdeckte) Probleme beim Orthografieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Grießhaber, Wilhelm, Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthografie- und Schrifterwerb bei mehrsprachigen Kindern, Stuttgart, S. 125-142.

Bredel, Ursula (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221/2010, S. 14-21.

Brinkmann, Erika; Bode-Kirchhoff, Nina (2014): Der kleine Sprachforscher und merkwürdige Wörter. (Teil der ABC-Lernlandschaft 2+). Stuttgart.

Brinkmann, Erika (2005): Fehler sind Fenster in die Denkwelt der Kinder. In: Rechtschreiben & Nachdenken. Grundschule Deutsch 6, S. 37-40.

Brügelmann, Hans (2015, i.Dr.): Rechtschreibunterricht: Der „Grundwortschatz“-Mythos. In: Grundschule aktuell, H. 131 (in print).

Brügelmann, Hans et al. (1994): Häufigkeit vs. Bedeutsamkeit. Oder: Was macht eine Wortauswahl zum Grundwortschatz? In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (Hrsg.). Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 169-176.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin.

Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (2011): Ausländisch für Deutsche Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg.

Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift. Berlin.

Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze.

Dummer-Smoch, Lisa; Hackethal, Renate (2013): Kieler Rechtschreibaufbau. Handbuch. Kiel.

Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Bibliographisches Institut F.A.Brockhaus AG. Mannheim

Erichson, Christa (2004): Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch 2/2004, S. 14-17.

ExtraKlasse: Der Rechtschreibung auf der Spur“ 3./4. Schuljahr. München, S. 40 f.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2014): Handreichung: Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen – An der Sache orientiert, vom Lerner aus gedacht. Hamburg.

Friedrich Verlag (Hrsg.): Grundschule Deutsch (2006): Rechtschreiben Üben. 10/2006. Seelze.

Herné, Karl-Ludwig; Naumann, Carl-Ludwig (2002): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse – AFRA (Version 4). Aachen.

Kaufmann, Theo (2006): Alternative Diktatformen zum Üben. In: Grundschule Deutsch 10/2006., S. 16-17.

Krifka, Manfred et al. (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin.

Jüngling N.; Lenhard, Wolfgang (2006): Schreibwortschatz von Grundschulkindern. Unpublizierte Rohdaten. Universität Würzburg. URL am 15.6.2015: http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Schreibwortschatz_Grundschulkinders.xls

Leßmann, Beate (2015): Wortschatzarbeit – sinnstiftend und strukturorientiert. In: Brinkmann E. (Hrsg.). Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband. Frankfurt.

Leßmann, Beate (2014a): Zweifelsfälle und Notfall-Wörter. Nachschlagen als Anlass für Sprachreflexion. In: Grundschule Deutsch 41/2014, S.40 f.

Leßmann, Beate (2014b): Die Grundschulzeitschrift 271/2014.

Leßmann, Beate (2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband 2: Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Heinsberg.

Leßmann, Beate (2004): „Ins Tagebuch schreiben macht Spaß“. Regelmäßiges individuelles Schreiben als Grundlage für Schreib- und Rechtschreiblernprozesse. In: Grundschulunterricht, Heft 9, S. 23-45.

Löffler, Ilona; Meyer-Schepers, Ursula (2005): Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In: Bos, W. e. a. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, S. 103.

Mahlstedt, Dagmar (1985) Grundwortschatz und kindliche Schriftsprache. In: Diskussion Deutsch 16 Jg, Nr. 81, S. 89-105.

May, Peter (2012): Die Hamburger Schreibprobe (HSP). vpm Verlag.

Merten, Stephan (2011): Problematik des „Grundwortschatzes“. In: Pohl, Inge & Ulrich, Winfried (Hrsg.). Wortschatzarbeit (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 7), Baltmannsweiler, S. 74-84.

Menzel, Wolfgang (2001): Wie schreibt man äntlig? In: Praxis Deutsch 165, S. 14f.

Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze.

Müller, R. (2003): Diagnostischer Rechtschreibtest. Beltz, Göttingen.

Nickel, Sven (1998): Ein „kleines Fehlerregister“ zur ersten Orientierung. In: Alfa-Forum 37, 14f.

Naumann, Carl Ludwig (1999): Orientierungswortschatz. Die wichtigsten Wörter und Regeln für die Rechtschreibung Klassen 1-6. Weinheim. (Plus: Orientierungsliste ORD. Rechtschreibliches Datenbanksystem, Version 2.5.5), Aachen.

Pregel, Dietrich; Rickheit, Gert (1987): Der Wortschatz im Grundschulalter. Häufigkeitwörterbuch. Hildesheim 1987.

Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21/2006, S. 5-19.

Richter, Sigrun (2001): 189 Wörter für den Rechtschreibunterricht. Empirische Untersuchung zum Schreibwortschatz von Grundschulkindern. Grundschule, Heft 6, S. 53-57.

Risel, Heinz (2006): „Wo hat sich das Wort versteckt?“. In: Praxis Deutsch 198/2006, S. 17- 21.

Scheerer-Neumann (2006): Strukturen erkennen-Wörter üben. In: Grundschule Deutsch 10/2006., S. 22-23.

Schroeder, Sascha u. a. (2015): ChildLex (German Children's Book Corpus, Version 0.15.01). URL: www.childlex.de

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch. München.

Spiegel, Ute (2001): Die Blauen und die Roten. Rechtschreiberkenntnisse mithilfe der Silbe. In: Praxis Deutsch, Heft 170, S. 16-19.

Thomé, Günther; Thomé, Dorothea (2014): OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9: Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten und Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Isb-Verlag. Oldenburg.

Wedel-Wolff, Annegret von (2003): Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig.

Wygoski, Lev Semjonowitsch (1986): Denken und Sprechen. 5. Auflage. Frankfurt.

Weiterführende Links:

- Dose (gutschrift): dose-diagnostik.de (Stand: 22.07.2015)
- Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen“ und „Unterrichtsentwicklung. Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg – Rechtschreiben“, im Internet unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/deutsch-grundschule.html> (Stand 23.06.2015)
- Ilea: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/> (Stand: 22.07.2015)
- Renk.de (Fresch) <http://www.fresch-renk.de/> (Stand: 22.07.2015)

