



Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW - Handreichung

Inhalt

Vorwort zur Handreichung	4
Einführung	6
1. Fachdidaktische Grundlagen	8
1.1 Blick auf den Lerngegenstand	8
Das alphabetische Prinzip	8
Das orthografische Prinzip	9
Das morphematische Prinzip	10
Wortübergreifende Prinzipien	10
1.2 Blick auf das Lernen	11
Wie Kinder richtig schreiben lernen können	11
Verbindung des Rechtschreiblernens mit Schriftkultur in der Klasse	12
Vertiefter Blick auf den Kontext von Diversität	12
Grundsätzliche Folgerungen für den Rechtschreibunterricht im Kontext von Diversität	15
2. Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4	16
2.1 Baustein 1: Richtigschreiben beim Textschreiben lernen	16
Selbständige Rechtschreibkontrolle und -korrektur stärken	16
Rückmeldungen zum Textentwurf durch Lehrerinnen und Lehrer	17
Arbeitstechnik: Nachschlagen in Wörterbüchern	19
Digitale Fehlerkorrektur mit dem Textverarbeitungsprogramm	19
2.2 Baustein 2: Rechtschreibphänomenen auf den Grund gehen	19
Forscherstunden als lernförderlicher Kontext bei Diversität	20
Rechtschreibgespräche mit der heterogenen Klasse	21
2.3 Baustein 3: Wörter sichern durch sinnvolles Üben	22
Kontinuierliches Üben im Rechtschreibunterricht	23
Anschlussaufgaben zur Vertiefung und Sicherung	24
Spiele	24
Intelligentes Abschreiben	24
3. (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht	25
3.1 Kontinuierliche Beobachtung in Klasse 1	25
Schulanfangsbeobachtung	25
Systematische Beobachtung der Lernentwicklung	27
3.2 Lernfelder des frühen (Recht-)Schreibunterrichts	28
Lernfeld 1: Erarbeitung von Graphem-Phonem-Bezügen, Wortstrukturen und Buchstabenformen	28
Lernfeld 2: Das selbstständige Schreiben zu Schreibanlässen - Schriftgebrauch	32
Lernfeld 3: Auseinandersetzung mit geschriebenen Wörtern: Schriftorientierung	32
Lernfeld 4: Regelmäßiges gemeinsames Nachdenken über Wörter	34
3.3 Frühe Hilfen im Kontext von Diversität	35
Diktierendes Schreiben	35

4.	Arbeit mit dem Rechtschreibwortschatz	36
4.1	Aufbau des Rechtschreibwortschatzes	36
4.2	(Digitaler) Grundwortschatz	37
4.3	Aufbau des individuellen Wortschatzes	37
	Wie wird der Rechtschreibwortschatz individuell bedeutsam?	37
	Wie gelangen persönlich bedeutsame Wörter in den Rechtschreibwortschatz?	38
4.4	Spezifische Hilfen	38
5.	Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz	39
5.1	Hamburger Schreibprobe (HSP)	39
5.2	Diagnostische Vertiefung bei erschwerten Zugängen zum Rechtschreiblernen	39
	Diagnostik der Mehrsprachigkeit	39
	Diagnostik phonologischer Kompetenzen	40
	Diagnostik semantisch-lexikalischer Kompetenzen	40
	Diagnostik morphologisch-syntaktischer Kompetenzen	40
5.3	Rechtschreibaufgaben für Klassenarbeiten der Klasse 3 und 4	40
	Leistungsaufgabe zur Beherrschung von Strategien und Strukturen	40
	Leistungsaufgabe zur Wörterbuchbenutzung	41
	Leistungsaufgabe zur Fehlersuche und -korrektur in Sätzen	42
	Leistungsaufgabe zu Lern- und häufigen Merkwörtern	44
	Spezifische Hilfen bei Klassenarbeiten im Kontext von Diversität	44
6.	Grundwortschatz	45
7.	Glossar	53
8.	Quellenangaben	58
	Endnoten	58
	Literatur	59
	Abbildungen	63
9.	Anhang	
	A Tabelle der Phoneme und Grapheme nach Thomé/Naumann	64
	B Übersicht über Strategien im Schriftspracherwerb	65
10.	Impressum	

Vorwort zur Handreichung



**Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,
liebe Leserinnen und Leser,**

Lese- und Schreibkompetenz sind grundlegende Schlüsselqualifikationen und eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Dem geschriebenen Wort kommt bei der Wissensvermittlung eine hohe Bedeutung zu. Um die schriftliche Kommunikation zu erleichtern, wurden einheitliche Rechtschreibregeln vereinbart. Sie helfen uns dabei, die Bedeutung eines Wortes oder eines Textes eindeutig zu verstehen.

Deshalb ist es nach wie vor unerlässlich, dass wir unseren Schülerinnen und Schülern Rechtschreibkompetenzen vermitteln und ihnen damit in der Schule eine Grundlage für einen individuell erfolgreichen Bildungsweg mitgeben.

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2016 zeigen für NRW im Bereich Rechtschreibung einen deutlichen Handlungsbedarf. Alle Schulen sind daher gefordert, ein besonderes Augenmerk auf diesen inhaltlichen Bereich des Deutschunterrichts zu legen. Dies gilt selbstverständlich insbesondere für die Grundschulen, in denen die Basis orthografischer Kenntnisse und Fähigkeiten gelegt wird.

Die Handreichung soll Sie, liebe Lehrerinnen und Lehrer, dabei unterstützen, Ihre Schülerinnen und Schüler im Prozess des (Recht-)schreiberwerbs zu begleiten, zielgerichtet anzuleiten und ihnen die Strukturen der Rechtschreibung begreifbar zu machen. Dazu werden fachdidaktische Hinweise und Beispiele zu drei grundlegenden Bausteinen des Rechtschreibunterrichts gegeben:

- Richtigschreiben beim Textschreiben lernen
- Rechtschreibphänomenen auf den Grund gehen
- Wörter sichern durch sinnvolles Üben

Die Entwicklung einer sicheren Rechtschreibung junger Menschen ist am Ende der Grundschulzeit jedoch noch nicht abgeschlossen. Daher ist die Vermittlung von Rechtschreibkompetenz auch eine wichtige Aufgabe der weiterführenden Schulen.

Vorwort zur Handreichung

Mit der Handreichung wird ein Rechtschreibwortschatz für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen eingeführt. Die darin enthaltenen Wörter bilden alle grundschulrelevanten Rechtschreibphänomene ab. Sie sollen als unterrichtliche Grundlage dienen, Rechtschreibung zu thematisieren und den Schülerinnen und Schülern eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema zu ermöglichen.

Ich hoffe, dass die Handreichung allen Lehrkräften eine Hilfestellung für die Unterrichtsgestaltung bietet. Sie soll dabei unterstützen, Rechtschreibung nicht allein als Lehrplanvorgabe zu verstehen, sondern als attraktives Thema im Unterricht zu behandeln. Sie soll außerdem dazu beitragen, Kindern das Zutrauen zu vermitteln, dass richtiges Schreiben keine unlösbare Aufgabe, sondern erlernbar ist. Für die Unterrichtspraxis werden hierfür zusätzliche Materialien und Übungsformate zukünftig auf den Internetseiten **www.grundwortschatz.nrw.de** und **www.stift-nrw.de** bereitgestellt.

Die Handreichung und die zugehörigen Materialien wurden von einem Team von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universitäten Hamburg und Hannover auf Grundlage der Handreichung „Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an Hamburger Schulen“ erarbeitet. Unterstützt wurden sie dabei von Grundschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik und Fachleitungen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung aus Nordrhein-Westfalen. Ich danke allen Beteiligten für das hohe Engagement, mit dem sie ihr Expertenwissen und ihre Erfahrungen bei der Erstellung der Handreichung eingebracht haben.

Ihre

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Yvonne Gebauer', with a stylized, flowing script.

Yvonne Gebauer

(Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen)

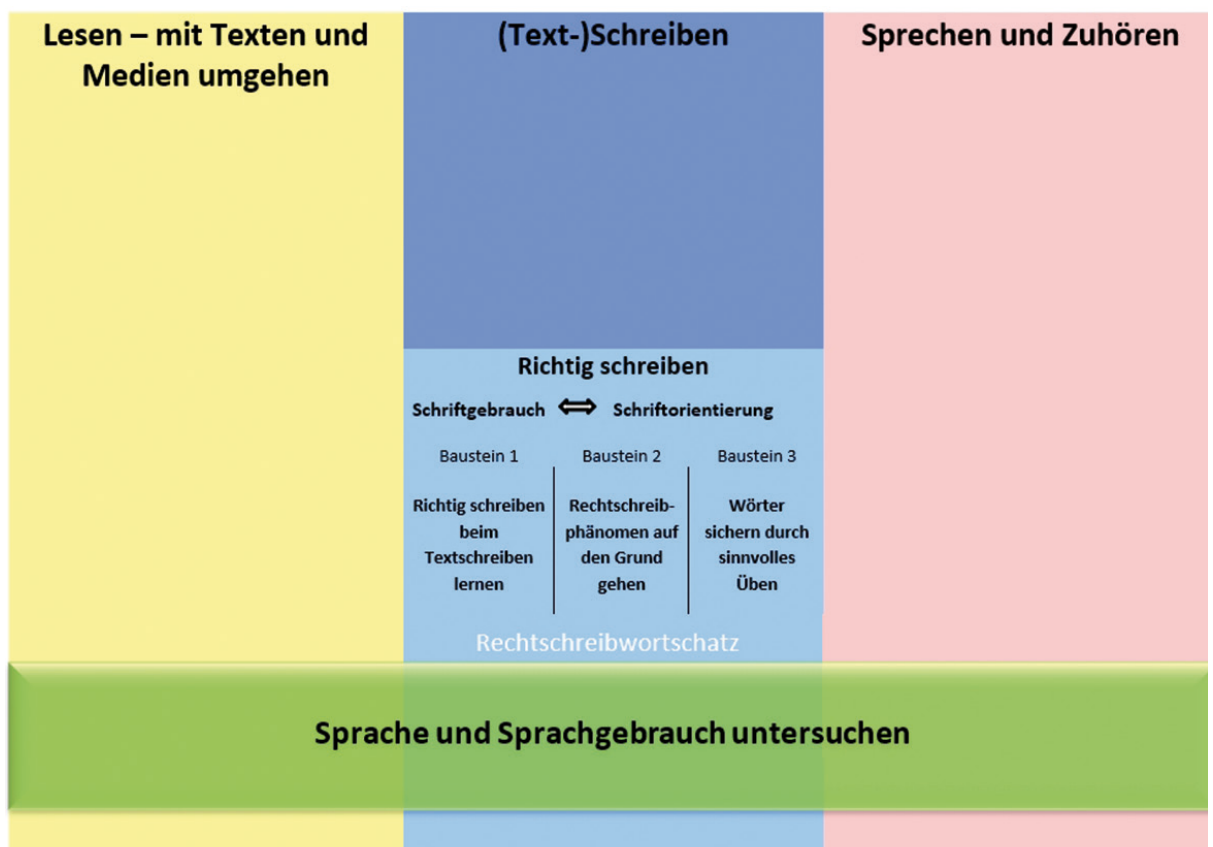
Einführung

Damit alle Kinder richtig schreiben lernen können, bedarf es eines systematischen und anregenden Rechtschreibunterrichts in der Grundschule, der Sicherheit beim Schreiben vermittelt und die Erfahrung ermöglicht, dass das richtige Schreiben machbar, sinnvoll und notwendig ist. Dies gilt auch für die erste Klasse, denn schon Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger brauchen Hinweise auf normgerechte Schreibungen und Anregungen, dem System unserer Orthografie auf die Spur zu kommen, damit sie nicht denken, dass man „schreibt wie man spricht“.

Die Funktion der Rechtschreibung liegt vor allem darin, dass Schreiberinnen und Schreiber ihre Gedanken möglichst automatisiert und zugleich so aufschreiben können, dass sie von Leserinnen und Lesern leicht rezipiert werden können. Dieser Sinn leuchtet auch Schülerinnen und Schülern ein und kann ein wichtiger Motor für das manchmal mühevolle Rechtschreiblernen sein.

Die Bedeutung der Rechtschreibung liegt aber auch in ihrer Relevanz für individuelle, schulische und gesellschaftliche Lebenswege der Schülerinnen und Schüler. „Richtig schreiben zu können, wird als wesentlicher Indikator von Gebildetheit überhaupt genommen und zur Legitimation von Entscheidungen über Bildungswege und gesellschaftliche Partizipation herangezogen“¹. Damit trägt die Schule eine besondere Verantwortung, Schülerinnen und Schüler bestmöglich bei der Entwicklung ihrer Rechtschreibkompetenz zu unterstützen, unabhängig davon, wie man deren gesellschaftliche Bedeutung bewerten mag.

Diese Verantwortung wird auch angesichts aktueller Befunde über sinkende Rechtschreibkompetenzen am Ende der Grundschulzeit deutlich². Dabei ist zu bedenken, dass der Erwerb und die Unterstützung des Rechtschreiblernens zum einen angesichts der gewachsenen Diversität in den Schulklassen vor besonderen Herausforderungen stehen und zum anderen auch nach vier Schuljahren nicht abgeschlossen sind. Es ist Aufgabe der weiterführenden Schulen, den systematischen Rechtschreibunterricht – besonders im Sinne eines kontinuierlichen Übergangs – fortzusetzen.



Einführung

Für einen systematischen Rechtschreibunterricht sind drei Bausteine grundlegend, die ineinandergreifen und gleichwertig nebeneinanderstehen, im Wechselspiel von Schriftgebrauch und Schriftorientierung:

1. Richtigschreiben beim Textschreiben lernen,
2. Rechtschreibphänomenen auf den Grund gehen,
3. Wörter sichern durch sinnvolles Üben.

Deshalb bilden Hinweise und Beispiele zu diesen drei Bausteinen den Kern dieser Handreichung. Mit diesen Bausteinen wird deutlich, dass Rechtschreibunterricht Teil des Bereichs „Texte verfassen“ ist und mit „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eng zusammenhängt – und dass die Texte der Schülerinnen und Schüler Leserinnen und Leser brauchen.

Das Fundament des in dieser Handreichung vorgestellten systematischen Rechtschreibunterrichts ist die Arbeit mit dem Rechtschreibwortschatz. Dieser setzt sich aus einem vorgegebenen Grundwortschatz von 533 Wörtern und einem individuellen Wortschatz zusammen, der sich aus der Arbeit in der Klasse ergibt. Der vorgegebene Grundwortschatz wurde auf der Grundlage linguistischer und lernpsychologischer Forschungen entwickelt, so dass zu jedem für die Grundschule relevanten Rechtschreibphänomen ausreichend Wörter enthalten sind, an denen die Kinder Entdeckungen machen und Einsichten in unsere Rechtschreibung gewinnen und sichern können (Modellwortschatz⁶). Damit er für Lehrkräfte zur selbständigen Unterrichtsgestaltung genutzt werden kann, wird er mit Filtermöglichkeiten und Cliparts für Nomen digital bereitgestellt (www.grundwortschatz.nrw.de und Kap. 4). Der zu ergänzende individuelle Wortschatz ist Chance und Aufgabe zugleich: Die Wortauswahl kann an die Lernbedingungen und Interessen einzelner Kinder und der Klasse angepasst werden. Gleichzeitig ist für Lehrkräfte damit die Aufgabe verbunden, diese Individualisierung bei der Unterrichtsgestaltung auch strukturell im Blick zu haben.

Ein Schwerpunkt dieser Handreichung liegt auf dem Anfangsunterricht (s. Kap. 3), der allen Kindern (individuelle) Zugänge zu Struktur und dem Gebrauch der Schrift bietet und den Grundstein für das weitere (Recht-)Schreibenlernen legt, nicht nur im Deutschunterricht.

Die von den Deutschdidaktikerinnen der Universität Hamburg formulierten Unterrichtsvorschläge werden dem Anspruch einer inklusiven Grundschule gerecht, alle Kinder auf ihrem Weg zur Schrift mitzunehmen, also individuell bedeutsame und unterschiedliche Zugänge zum Richtigschreiben zu eröffnen. Mit einem vertieften Blick auf den Kontext von Diversität werden zudem von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache der Leibniz Universität Hannover weitere Diagnosehinweise, spezifische Unterstützungsmöglichkeiten und multiprofessionelle Kooperationsaspekte vorgeschlagen.

Legende

Querverweise auf Unterrichtspraxis werden mit ➡ gekennzeichnet.

Konkrete Schreibungen von Schülerinnen und Schülern sind in Spitzklammern gesetzt, z.B. <MONT>.

Hinweise auf Einträge im Glossar haben ein hochgestelltes ⁶.

Konsequenzen/Folgerungen für den Unterricht werden farbig hinterlegt.

Endnoten verweisen auf unterrichtspraktische Veröffentlichungen oder Quellen von Unterrichtsideen.

Unterrichtsbeispiele sind grau hinterlegt.

1 Fachdidaktische Grundlagen

Für die Beantwortung der Frage, was guten Rechtschreibunterricht ausmacht, spielt zum einen ein Verständnis der deutschen Rechtschreibung eine wichtige Rolle. Nur wenn man weiß, wie unsere Schrift aufgebaut ist und welche Strategien zum richtigen Schreiben führen, kann man einen lernwirksamen Unterricht gestalten.

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

Zum anderen ist der Blick auf die Schülerin bzw. den Schüler entscheidend: Wie lernen Kinder, richtig zu schreiben? Welche Bedingungen erschweren oft langfristig das Rechtschreiblernen? Und welche Folgerungen sind daraus für den Unterricht in der Grundschule unter den Bedingungen von Diversität zu ziehen?

1.1 Blick auf den Lerngegenstand

Welches Wissen über unsere Rechtschreibung und welche Strategien sind erforderlich, damit Schülerinnen und Schüler richtig schreiben lernen?

Grundlegend für unsere Rechtschreibung und damit auch für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule sind v.a. vier Prinzipien:

1. das alphabetische Prinzip^G,
2. das orthografische Prinzip^G,
3. das morphematische Prinzip,
4. wortübergreifende Prinzipien.

Wörter, die diesen Prinzipien folgen, können durch Nachdenken richtig geschrieben werden (**Nachdenkwörter** s. Kap. 4).

Diese Prinzipien der deutschen Orthografie gelten nicht für Wörter, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden, und auch nicht für häufige Funktionswörter. Diese Wörter sind nicht als Nachdenkwörter, sondern als **Merkwörter** zu behandeln (s. Kap. 2.3 und 4.).

Das alphabetische Prinzip

Alphabetschriften ermöglichen, dass mit einem begrenzten Zeicheninventar alles aufgeschrieben werden kann: Gedanken, Gefühle und Wissen.

Wie jede Alphabetschrift hat auch die deutsche Orthografie einen Bezug zur lautlichen Seite der Sprache. Das alphabetische Prinzip wird auch als phonematisches, phonologisches oder phonografisches Prinzip^G bezeichnet.

Unsere Schrift ist keine reine Lautschrift, also keine Eins-zu-eins-Übersetzung von Lauten^G in Buchstaben, wie der häufig gebrauchte Begriff „Laut-Buchstaben-Zuordnung“ suggeriert. Deshalb schreiben wir für /foia/ z.B. nicht *Foija*, sondern *Feuer*. Denn erstens verschriften wir nicht alle konkret gesprochenen Laute, z.B. auch keine Mundart, und zweitens sind die zugeordneten Schriftzeichen (Grapheme) oft mehrteilig.

Phoneme^G und Grapheme^G

Im Deutschen verschriften wir nicht alle gesprochenen Laute, sondern halten nur bedeutungsunterscheidende Phoneme der Sprache auf dem Papier als Grapheme fest (s. Anhang A). Phoneme sind nicht konkrete, sondern abstrakte Einheiten der gesprochenen Sprache. Deshalb ist die Identifikation von Phonemen für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger eine anspruchsvolle Aufgabe.

Mehrteilige Basisgrapheme ^G			Reduktionsendungen
Konsonanten ^G	Vokale ^G	Diphthonge ^G	Schwa-Laute ^G
<ch>, <sch>, <pf>, <ng>	<ie>	<au>, <ei>, <eu>	-er, -en, -el, -e, -eln, -ern

Tabelle 1: Mehrteilige Basisgrapheme und Reduktionsendungen

1 Fachdidaktische Grundlagen

Es reicht nicht, Schülerinnen und Schüler anzuregen, ihr Gehör zu verfeinern oder deutlicher zu sprechen.

Vielmehr ist es wichtig, richtig geschriebene Wörter genau zu betrachten, genau zu lesen und mit dem Gesprochenen zu vergleichen, um Erkenntnisse über unsere Orthografie zu gewinnen (Schriftorientierung^{G3}).

Sogenannte „lange“ und „kurze“ Vokale unterscheiden sich nicht in der zeitlichen Länge bei der Aussprache: Man kann auch sogenannte kurze Vokale langandauernd aussprechen: Soooooone. Dem Graphem <o> in *Sonne* und *Ofen* entsprechen vielmehr qualitativ ganz unterschiedlichen Vokale.

Kinder sollten nicht auf die zeitliche Länge der Vokale hingewiesen werden (z.B. mit Gummibändern), sondern auf die Kiefer-/Mundöffnung (geschlossen – offen) und Zungenlage (hoch – tief) bzw. Anspannung der Lippen (gespannt – ungespannt).

Der Einfachheit halber werden in der Handreichung dennoch die bekannten Begriffe „langer“/ „kurzer“ Vokal benutzt.

Eine weitere Schwierigkeit sind die **mehrdeutigen Phonem-Graphem-Korrespondenzen**^G:

Phonem	Basisgraphem	Orthographem
/a:/	<a> <i>Tal</i>	<ah> <i>W<u>ah</u>n</i> <aa> <i>S<u>aa</u>l</i>
/i:/	<ie> <i>W<u>ie</u>se</i>	<ih> <i><u>i</u>hr</i> <i> <i>T<u>i</u>ger</i> <ieh> <i><u>z</u>ie<u>h</u>en</i>

Tabelle 2: Phonem-Graphem-Bezüge

Einem Phonem^G können beim Schreiben oft mehrere Grapheme zugeordnet werden (s. Anhang A). Die häufigsten Grapheme werden Basisgrapheme genannt; die seltenen Orthographeme^G markieren v.a. die Vokalqualität in betonten Silben (s. u. orthografisches Prinzip)⁴.

Kinder sollten erfahren, welches Graphem am häufigsten für ein Phonem gebraucht wird (Basisgraphem^G und Anhang A).

Das orthografische Prinzip

Das orthografische Prinzip dient in erster Linie dazu, für Leserinnen und Leser die Vokalqualität in betonten Silben zu markieren.

Die wichtigsten orthografischen Rechtschreibphänomene sind (s. Orthographeme^G, s. Tabelle im Anhang A):

- Am Wortanfang werden /jt/ und /jp/ als <st> und <sp> geschrieben (und nicht als *scht* und *schp*), z.B. *Stein*, *Spiel*.
- Nach langem Vokal und nach Diphthong wird das scharfe /s/ als <ß> geschrieben: z.B. *Straße*, *reißen*.
- „Lange“ Vokale werden in der Regel nicht markiert. Ein sog. Dehnungs-h oder ein Doppelvokal kommt also nur selten vor. Der „lange“ Vokal /i:/ wird in der Regel als <ie> geschrieben.
- Zwei Vokale in aufeinanderfolgenden Silben werden durch ein silbentrennendes <h> getrennt, z.B. *gehen*, *sehen*. Dies ist systematisch im Unterschied zum sog. Dehnungs-h, z.B. in *fahren*, *Zahl*.
- Nach „kurzem“ Vokal stehen zwei Konsonanten, entweder zwei unterschiedliche, z.B. *Nest*, oder zwei gleiche, z.B. *Ball*. Die Doppelkonsonanten <kk> und <zz> werden im Deutschen als <ck> bzw. <tz> geschrieben (z.B. *Jacke*, *Katze*). Eine Doppelung entfällt bei den mehrgliedrigen Graphemen <sch>, <ch> und <pf> (z.B. *Tische*, *Dächer*, *Apfel*).

Das Phänomen der Doppelkonsonanten wird auch mit Hilfe der Silbenstruktur von zweisilbigen Grundwörtern erklärt, die auf der ersten Silbe betont sind. Silbenorientierte Ansätze veranschaulichen dies z.B. mit Silbenhäuschen^G.

Während das sog. Dehnungs-h (*fährt*, *fah-ren*) in der Grundschule als Ausnahme bzw. Merkwort behandelt wird, kann das silbentrennende bzw. -initiale <h> mit Hilfe der Grundform erschlossen werden (*geht* wegen *ge-hen*). Diese grammatische Operation verlangt also auch Einsicht in das morphematische Prinzip.

Wichtig ist, von Anfang an zu thematisieren, dass wir nicht schreiben, wie wir sprechen.

Orthografische Markierungen sollten an geschriebenen Wörtern erforscht werden.

1 Fachdidaktische Grundlagen

Das morphematische Prinzip

Das morphematische Prinzip besteht darin, dass Morpheme⁶, die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache, stets gleich geschrieben werden, damit Leserinnen und Leser die Bedeutung schnell erfassen können.

Das morphematische Prinzip wird auch Stammprinzip oder morphologisches Prinzip genannt.

Das Stamm-Morphem⁶ trägt die Hauptbedeutung eines Wortes: Verkauf. Davor und danach stehen oft grammatische Wortbausteine:

- Präfixe stehen vor dem Stammmorphem und verändern die Bedeutung. Ihre einheitliche Schreibweise ist nicht immer einfach, z.B. abkaufen und verkaufen.
- Suffixe folgen dem Stammmorphem. Sie haben grammatische Bedeutung und werden oft reduziert ausgesprochen, z.B. Käufer, kauft.

Zum morphematischen Prinzip gehört auch die Übernahme der Schreibweise des Wortstammes, wenn Wörter zusammengesetzt werden (z.B. Feldmäuse).

Das morphematische Prinzip überformt mit Orthographemen⁶ das alphabetische Prinzip, wie es die folgenden Beispiele zeigen:

- Der stimmlose Auslaut /p/, /t/, /k/ wird dann als , <d>, <g> geschrieben, wenn er im verlängerten Wort stimmhaft wird (z.B. gelb wegen gelbe, Abend wegen Abende, Burg wegen Burgen; s. Auslautverhärtung⁶).
- Umlaute werden nur regelhaft geschrieben, wenn das Wort in der Grundform <a>, <o>, <u> oder <au> hat (z.B. Äpfel, Knöpfe, Züge, Mäuse).

Morphematische Prinzipien können nur angewendet werden, wenn Kinder die Wortbedeutung kennen.

Wichtig ist, dass Kinder den Aufbau komplexer Wörter erforschen, um sie richtig schreiben zu können und zugleich die Wortbedeutung besser zu verstehen.

Wortübergreifende Prinzipien

Wortübergreifende Prinzipien dienen dazu, dass Leserinnen und Leser die Struktur von Sätzen schnell erfassen können.

Satzinterne Großschreibung

Das auffälligste Kennzeichen des deutschen Schriftsystems im Vergleich zu allen anderen Alphabetschriften ist die satzinterne Großschreibung. Sie ist ein Fehlerschwerpunkt nicht nur in Texten von Schülerinnen und Schülern. Viel leichter ist die Großschreibung am Satzanfang und von Eigennamen.

Für Schreiberinnen und Schreiber ist es wichtig zu verstehen, welche Wörter groß geschrieben werden, und nicht, welche klein geschrieben werden.

Es gibt zwei Ansätze zur linguistischen Erklärung und unterrichtlichen Vermittlung der satzinternen Großschreibung:

1. Über die **Wortart**: Nomen bzw. Substantive werden großgeschrieben. Erschwerend hierbei ist, dass sich die Wortart nach der Funktion im Satz entscheidet: das Verb *gehen* kann z.B. auch als Nomen *beim Gehen* verwendet werden. Zur Bestimmung von Nomen gibt es verschiedene Proben, die hilfreich sein können – aber zugleich auch Schwierigkeiten enthalten:
 - Die Artikelprobe: *Wenn ein Artikel vor das Wort gesetzt werden kann, ist es ein Nomen und man schreibt es groß!* Die Probe ist schwer, weil es bestimmte, unbestimmte und versteckte Artikel gibt (z.B. *beim*). Zudem steht vor Nomen nicht immer ein Artikel (z.B. *Die Katze frisst __ Mäuse*) und vor allem oft nicht direkt vor dem Nomen (häufige Fehlerquelle: *Die Verrückte maus läuft weg.*).
 - Die Plural-Probe: *Wenn man die Mehrzahl bilden kann, ist es ein Nomen und man schreibt es groß (die Maus – die Mäuse).* Schwierig ist, dass sich manche Nomen nicht ins Plural setzen lassen (z.B. *das Glück*).

1 Fachdidaktische Grundlagen

2. Über die **Syntax** bzw. Nominalgruppen: Erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben, d.h. *Er liebt das Laufen*, weil *laufen* in diesem Satz erweitert werden kann: *Er liebt das schnelle Laufen*⁵.

- über die Syntax (Attribuierungs-/Erweiterungs-Probe)⁶: *Wenn vor ein Wort ein Attribut gesetzt werden kann, ist es ein Nomen und wird großgeschrieben* (z.B. *Glück* – *großes Glück*; *Die Katze frisst graue Mäuse*). Diese Probe ist geht am einfachsten, wenn die Erweiterungsprobe stets mit demselben Attribut durchgeführt wird, z.B. „cool“ (*Die Katze frisst coole Mäuse*). Das ist jedoch dann schwierig, wenn im Satz bereits ein anderes Attribut steht (*Die Katze frisst graue Mäuse* --> *Die Katze frisst coole Graue mäuse*).

Die richtige Anwendung der Nomen-Proben erfordert anspruchsvolle grammatische, also analytische (Denk-) Operationen und setzt beim Kind bereits eine Idee vom Begriff „Wortart(en)“ voraus. ➔ Kap. 1.1 und 1.2

Zeichensetzung

In der Grundschule sind v.a. folgende Phänomene relevant:

1. Satzschlusszeichen
2. Zeichen der wörtlichen Rede
3. Kommata bei Aufzählungen
4. Kommata in festen Satzgefügen
(z.B. *Ich wünsche mir, dass ich*)

Es ist wichtig, geschriebene Texte hinsichtlich der Zeichensetzung zu erforschen. ➔ Kap. 2.1

Es ist wichtig, beim Vorlesen immer die wörtliche Rede durch geeignete Mittel zu verdeutlichen (z.B. Stimmgestaltung, verteilte Rollen).

Grundsätzliche Folgerungen für den Unterricht:

- Unterricht sorgt dafür, dass Schülerinnen und Schüler Rechtschreibung **durchschauen** und so erfahren, dass sie zu bewältigen ist. Diese Erfolgszuversicht ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen.
- Unterricht fokussiert von Anfang an die Auseinandersetzung mit Schrift, damit das Schreibenlernen nicht auf Lautanalyse verengt wird.
➔ **Schriftorientierung** in Kap. 2, 3 und 4
- Die Prinzipien werden im Laufe der Schulzeit immer wieder aufgegriffen und weitergeführt (**Spiralcurriculum**), damit jedes Kind das Angebot nutzen kann, wenn der Lerngegenstand in der Zone seiner nächsten Entwicklung liegt.

- Grundsätzlich spielen alle Prinzipien und Strategien in allen Klassenstufen eine Rolle, weil Kinder **von Anfang an** Texte schreiben sollen und die Wörter dafür nicht nach Schwierigkeit aussuchen (können). ➔ Kap. 2.1 und 3.2, Lernfeld 2
- Unterricht regt Kinder zur Auseinandersetzung mit richtig geschriebenen Wörtern und Sätzen an (Schriftorientierung⁶), so dass Kinder Strukturen entdecken und **Strategien**⁶ für das richtige Schreiben entwickeln und anwenden. ➔ Kap. 2.2 und 3.2
- Im Unterricht werden zunächst grundlegende und häufige Rechtschreibphänomene thematisiert, an denen Kinder Regelmäßigkeiten entdecken können (**Nachdenkwörter**) oder die sie häufig brauchen. ➔ Kap. 2.1 und 2.2 und 3.2
- Im Unterschied dazu werden Fremdwörter, Funktionswörter und Ausnahmen als **Merkwörter** gelernt – in der Grundschule z.B. auch Wörter mit Dehnungs-h. ➔ Kap. 2.3 und 4.2
- Kinder, die mit **anderen Sprachen** aufwachsen, kennen nicht nur andere Phoneme und andere Wortstrukturen, sondern auch andere Schriftzeichen. Das heißt, sie müssen die für das Deutsche spezifischen phonematischen Unterscheidungen, Schriftzeichen und Konsonantenhäufungen lernen, gerade durch Sprachvergleiche. ➔ Kap. 4.4
- Für zielführende **Förderung** ist wichtig herauszufinden, was die Lernbaustelle eines Kindes ist und woran das Kind anknüpfen könnte. Es ist wichtig, Schwerpunkte zu setzen und nicht alles parallel zu fördern. ➔ Kap. 2.1, 5.1 und 5.2

1.2 Blick auf das Lernen

Wie Kinder richtig schreiben lernen können

Rechtschreiblernen ist ein eigenaktiver, konstruktiver Prozess, der durch die Auseinandersetzung mit richtig geschriebenen Wörtern und durch diverse Schreibgelegenheiten auf vielfältige Weise anzuregen ist.

- Rechtschreiblernen ist also kein naturwüchsiger Prozess, der quasi von alleine geschieht.
- Wörter werden auch nicht als ganzes „Wortbild“ wie ein Foto abgespeichert (Wortbildtheorie); vielmehr ist die Wahrnehmung entscheidender Merkmale und häufiger Buchstabenfolgen zentral für das Lernen.
- Kinder lernen nicht passiv, was gelehrt wird, sondern (re-)konstruieren die Struktur unserer Schrift auf dem Niveau, das ihrem kognitiven Entwicklungsstand und ihrer naiven Theorie vom Lerngegenstand entspricht. Deswegen sind Fehler lernspezifisch notwendig.

- Rechtschreiben wird nicht durch viel Lesen erworben, denn wir lesen wegen der Inhalte und fokussieren dabei (normalerweise) unsere Aufmerksamkeit nicht auf die Struktur des Geschriebenen.
- Es gilt im Rechtschreibunterricht zunächst Wege eigenaktiven Lernens zu eröffnen, indem Kinder durch verschiedene Aufgabenstellungen zum Sammeln, intelligenten Abschreiben und Sortieren Erfahrungen mit richtig geschriebenen Wörtern und Sätzen machen können (s. Kap. 3). Diese Erfahrungen sind eine unverzichtbare Grundlage für die ab Klasse 2 vermittelten Strategien und Regeln.

Ziel ist, dass Kinder richtig schreiben können. Eine Hilfe dazu sind Strategien im Umgang mit Schrift, die sich auf die Prinzipien der Schrift beziehen. Diese Strategien dürfen nicht als aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen oder Phasen verstanden werden, die alle Kinder nacheinander durchlaufen⁷ (s. Strategie-Übersicht im Anhang B). Der Weg zum Rechtschreibkönnen verläuft vielmehr sehr individuell und meistens nicht geradlinig, sondern beinhaltet Sprünge und Plateaus, Fehler und Irrwege (z. B. Übergeneralisierungen).

Verbindung des Rechtschreiblernens mit Schriftkultur in der Klasse

Schriftgebrauch und Schriftorientierung sind unverzichtbare Pfeiler des Schreibunterrichts, die beide einen gleichwertigen Platz im Unterricht benötigen. Damit werden optimale Lernbedingungen dafür geschaffen, dass von Anfang an sowohl die Funktion der Schrift erfahrbar als auch das normgerechte Schreiben in den Blick genommen wird, statt die Kinder glauben zu lassen, dass man schreibt, wie man spricht.

Schriftgebrauch ↔ Schriftorientierung

Je nach Lernsituation ist deshalb ein unterschiedlicher Umgang mit Fehlern erforderlich:

- In **schriftorientierten Situationen** wird an richtig geschriebenen Wörtern gearbeitet und es ist beim Üben darauf zu achten, dass Schülerinnen und Schüler ihr Geschriebenes stets genau überprüfen, so dass es am Ende fehlerfrei ist (⇒ Kap. 2.2, 2.3 und 3.2 Lernfelder 1 und 3), da es um die Aneignung der Norm geht.
- Im Unterschied hierzu sind beim selbständigen **(Text-)Schreiben** Fehler lernspezifisch notwendig, da Kinder hierbei explizit zum eigenständigen Erproben aufgefordert sind. Hier können Fehler sogar Fortschritte anzeigen. Der Umgang mit dem Fehler ist deshalb individuell auf das Kind, den Fehler und die Schreibsituation anzupassen (⇒ Kap. 2.1 und 3.2 Lernfeld 2).

Vertiefter Blick auf den Kontext von Diversität

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sind einerseits normal, weil unsere Orthografie sehr komplex ist. Deshalb bereitet unser Schriftsystem beim Erschreiben ungeübter Wörter systematische Schwierigkeiten. Andererseits müssen langanhaltende und besondere Schwierigkeiten beim Rechtschreiblernen erkannt und ernst genommen werden, aber auch besondere Potenziale von Kindern unterstützt werden.

Schriftferne Lebenskontexte

Manche Kinder finden schwer Zugang zur Schrift, weil sie vor der Schulzeit keine positiven Erfahrungen mit dem Gebrauch von Schrift gemacht haben: Sie konnten in der Familie Schreiben (und Lesen) nicht beobachten, sie haben keine Materialien zum Kritzeln, Malen und Schreiben, ihnen wurde nicht vorgelesen. Aus diesem Grund haben Schrift und Schriftspracherwerb bislang keine persönliche Bedeutung für sie. Anfangsunterricht hat deshalb eine anregende Schriftkultur in der Klasse zu gestalten, um gerade diesen Kindern vielfältige und anregende Erfahrungen damit zu ermöglichen, welche Funktionen das Schreiben (und Lesen) für sie in der ersten Klasse haben kann (⇒ Kap. 2.1, Kap. 3).

Für schriftfern aufwachsende Kinder ist die Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben, von Schriftgebrauch und Schriftorientierung⁸ von besonderer Bedeutung (⇒ diktierendes Schreiben in Kap. 3.3).

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Vielfältige Erfahrungen mehrsprachig und interkulturell aufwachsender Kinder mit verschiedenen Sprach- und Schriftsystemen können zu erhöhter Sprachbewusstheit führen und so das Rechtschreiblernen fördern. Teilweise können jedoch übertragene Merkmale aus anderen Sprachen und Schriften zu Verunsicherungen im Rechtschreibprozess führen.

Oleg ist im vierten Schuljahr mit der Aufgabe konfrontiert, Tiernamen auf einem Arbeitsblatt entsprechend der Lebensräume im Wald einzutragen. In der „Strauchschicht“ kommen mehrere Vögel vor. Darunter auch die „Drossel“. Oleg erliest auf der Wortkarte den Vogelnamen in russischer Betonung mit „langem“ Vokal⁹ [o:]: Dann schreibt er das Wort auf, ohne auf die Vorlage zu schauen: <Drosel>. Bei der anschließenden Kontrolle des Arbeitsblattes wird Oleg von der Lehrerin auf die korrekte Schreibweise mit Doppel-s hingewiesen. Er ärgert sich: „Manno, ich hör das nicht!“.

1 Fachdidaktische Grundlagen

Oleg zeigt im Fallbeispiel, dass er sich beim Schreiben ganz auf sein gewohntes Hören im Russischen verlässt. Da im Gegensatz zum Deutschen im Russischen keine Unterscheidung zwischen „langen“ Vokalen⁶ wie in „Dose“ und „kurzen“ Vokalen⁶ wie in „Drossel“ vorgenommen wird, nimmt er hierzu in beiden Sprachen kaum lautliche Unterschiede wahr. Die rechtschriftliche Umsetzung der deutschen Konsonantenverdoppelung fällt ihm deshalb besonders schwer. So ist allgemein festzustellen, dass es bei mehrsprachigen Kindern zu Übertragungsfehlern kommen kann, wenn sie ihre Hör-, Aussprache-, Lese- und Schreibgewohnheiten der Erstsprache auf die deutsche Sprache übertragen und anwenden. Weitere Probleme können sich bezüglich der Rechtschreibung ergeben: z.B.:

- die Unterscheidung von Phonemen, gerade wenn sie in der anderen Sprache keinen Bedeutungsunterschied machen, z.B. klingen die Wörter *Wein* und *Bein* für spanischsprachige Menschen gleich;
- die Wahrnehmung von Konsonantenhäufungen, da sie z.B. in türkischen Wörtern kaum vorkommen;
- die Unterscheidung betonter und unbetonter Silben, gerade wenn dies in der anderen Sprache nicht erforderlich ist;
- die Unterscheidung zwischen „langen“ und „kurzen“ Vokalen⁶, gerade wenn sie in anderen Sprachen nicht bedeutungsunterscheidend sind;
- der korrekte Gebrauch von Schriftzeichen, z.B. <Pudel> statt <Rudel> (im kyrillischen Alphabet wird [r] als <P> bzw. <p> verschriftet);
- die satzinterne Großschreibung von Nomen, insbesondere wenn in anderen Sprachen die durchgängige Kleinschreibung verwendet wird.

Es ist gerade für mehrsprachig aufwachsende Kinder sinnvoll, im Unterricht richtig geschriebene Wörter zu betrachten und genau zu lesen, sich beim Schreiben und Sprechen an ihnen zu orientieren und systematische Zusammenhänge innerhalb der Wortschreibung sowie mit dem individuell Gesprochenen zu entdecken. Dies befördert die Entwicklung von orthografischen Eigenregeln, die auch über das alphabetische Prinzip hinausgehen.

Sprachliche Beeinträchtigungen

Im Grundschulalter können Beeinträchtigungen der *Sprache* (d.h. des abstrakten kognitiven Sprachsystems) weitere Ursachen für erschwerte Bedingungen im Rechtschreiberwerb darstellen. Allerdings treten bei Beeinträchtigungen des *Sprechens* (d.h. der mundmotorisch realisierten Sprachproduktion) nur im geringen Maße Übertragungsprozesse in der Rechtschreibung auf.

Phonologische Störungen

Tim fallen in einer freien Schreibaufgabe innerhalb des Wochenplanes im zweiten Schuljahr zu seinem Geburtstag viele Dinge ein, die er aufmalt und mit entsprechenden Bezeichnungen versieht. Die Lehrerin macht Tim auf einige seiner Ungenauigkeiten aufmerksam: <Guchn>, <Kerdse>, <Baket>, <Klas>, <reken>. So markiert sie die betreffenden Stellen mit dem Tipp, sich die Wörter noch einmal genau anzuschauen. Tim vermag jedoch bei keinem dieser Hinweise einen Fehler zu entdecken. Ebenso übersieht er die nicht korrekte Verschriftung <kaspeti> für „Spaghetti“ sowie <nuten> für „Noten“ und <Gogl> für „Kugel“. Erstaunlich ist allerdings, dass er <Licht> und <Michi> rechtschriftlich korrekt realisiert, obwohl er beim Vorlesen vor der Klasse <ch> als [s] ausspricht⁸.

Tim verlässt sich bei seiner noch vorwiegend alphabetischen Schreibstrategie (s. Anhang B) auf sein Lautsystem, das von **phonologischen Störungen**⁶ geprägt ist, z.B.:

- /kla:s/ (Glas), Artikulation von stimmhaft auszusprechenden Phonemen, wie /g/, ohne Stimmeinsatz, wie /k/ (Fortisierung⁶);
- /gu:chen/ (Kuchen), Artikulation von stimmlos auszusprechenden Phonemen, wie /k/, mit Stimmeinsatz, wie /g/ (Lenisierung⁶);
- /nu:ten/ (Noten), Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von Vokalen, wie /o:/ und /u:/ (Vokalprozesse);
- /kaspeti/ (Spaghetti), Umstellungen von Silbenstrukturen (Silbenstrukturprozesse⁶).

Folgende weitere Merkmale können z.B. bei phonologischen Störungen auftreten:

- /ti:no/ (Kino), Ersetzung von Phonemen einer hinteren Artikulationszone, wie /k/, durch Phoneme einer vorderen Artikulationszone, wie /t/ (Lautvorverlagerung⁶);
- /go:se/ (Dose), Ersetzung von Phonemen, die erwerbsgerecht in einer vorderen Artikulationszone gebildet werden, wie /d/, durch Phoneme einer hinteren Artikulationszone, wie /g/ (Lautrückverlagerung⁶);
- /papapai/ (Papagei), Angleichung von Phonemen an Umgebungsphonemen, z.B. /g/ wird an /p/ angeglichen (Assimilation⁶).

Selbst wenn eine unauffällige Artikulation und damit keine Symptome mehr in der gesprochenen Sprache eines Kindes festzustellen sind, können phonologische Verarbeitungsprobleme unter der hörbaren Sprachoberfläche weiter existieren und sich als Rechtschreibschwierigkeiten bis in das Jugend- und Erwachsenenalter abzeichnen.

Hingegen zeigt jedoch Tim bei der Verschriftung des Phons^G [ç] wie in „Licht“ und „Michi“ keine Übertragung seiner phonetischen Aussprachestörung und schreibt nicht, wie er es vorliest: [list] und [misi].

Eine phonetische Störung wirkt sich als Sprechstörung im Gegensatz zu einer phonologischen Störung als Sprachstörung kaum auf die Verarbeitung im Schriftsprachsystem aus.

Semantisch-lexikalische Störungen

Jana schreibt im dritten Schuljahr vom Whiteboard ihre Mathematik-Hausaufgabe ab. Dort steht: „Schreibe 20 dreistellige Zahlen mit einer 0. Bestimme Nachbarzahlen (Vorgänger – Nachfolger)“. Sie notiert in ihrem Heft: <Schreib 20 drei Zahlen mit einer 0 Bestimme Nachbarzahlen (vor gänger – Nach folger)>.

Die unkonzentrierte Abschreibleistung von Jana kann durchaus im Zusammenhang mit einer Unruhe zum Stundenende und mit einer geringen Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung im Mathematikunterricht stehen. Allerdings zeigen sich bei Jana in allen Fächern große Unsicherheiten beim Abschreiben sowie beim freien Schreiben. In dem Fallbeispiel ist erkenntlich, dass Jana einige Wortzusammensetzungen aufteilt und so aufschreibt, wie sie diese versteht, selbst wenn dann die Elemente der Aussage zusammen keinen Sinn mehr ergeben. **Bei Jana liegt eine semantisch-lexikalische Störung^G** vor, die ihr das Erkennen von Wortgrenzen und Bedeutungen erschwert.

Erst wenn ein Wort mit dem entsprechenden Bedeutungsgehalt stimmig verbunden wird, kann der Begriff richtig erschlossen und verwendet werden. Rechtsschreibleistungen beziehen sich demnach nicht nur auf analytisch-orthographische Fähigkeiten, sondern auch auf den Zugang zum mentalen Lexikon (Lexik^G) und die Zuordnung zu einem Sinngehalt (Semantik^G).

Morphologisch-syntaktische Störungen

Simon fasst im dritten Schuljahr ein Erlebnis vom Wochenende in einem kurzen schriftlichen Bericht für die Geschichtenwand zusammen. Seine Idee für die Überschrift bringt er folgendermaßen zu Papier: <In Schwimmbad wa es schön>. Weiter setzt er bei der Bildung von Sätzen fortwährend neu an, radiert Geschriebenes immer wieder weg oder überschreibt oft Wörter und Buchstaben. Schließlich präsentiert Simon nach einer im Vergleich zur Lerngruppe langen Bearbeitungsdauer seine übrig gebliebenen schriftlichen Aufzeichnungen: <Papa auch da wa> <Lina auch da wa> <Ich bin sprun von 3 Meter Brett> <Eis gest hab> <Ich in Reifn gesprun bin> <Ende>⁹.

Neben der noch nicht orthographisch korrekten Verschriftung von Reduktionssilben^G und des vokalisiertem <r> sind in Simons Schreibprodukt mehrere Phänomene festzustellen, die auf **morphologisch-syntaktische Störungen^G** zurückzuführen sind. Er verfügt zwar über ein Grundgerüst an grammatischen Regeln, mit denen ihm die Großschreibung von Nomen und Satzanfängen sowie Vergangenheitsmarkierungen gelingen. Allerdings setzt er die Distanzstellung der Verb-Teile als Verbklammer, z.B. „Ich bin ... gesprungen“, sowie die Partizipbildung, z.B. „gesprungen“, noch nicht zielgerecht in der Laut- und Schriftsprache um. Außerdem markiert er weder mündlich noch schriftlich Dativ fordernde Kontexte, z.B. „im Schwimmbad“, „vom Dreimeterbrett“.

Schreiben Kinder mit unsicheren grammatischen Kompetenzen ihre gesprochene Sprache direkt auf das Papier, kann keine Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit bzw. Lese-Rechtschreib-Störung interpretiert werden. Durch Vergleich mit ihrem von der Lehrkraft (richtig) abgeschriebenen Text und genaues Lesen können sie ihre Grammatikfehler berichtigen (→ Kap. 2.1, Unterpunkten des Richtigen). Um ihre Grammatik langfristig zu verbessern, brauchen sie zielgerichtete Grammatikübungen.

1 Fachdidaktische Grundlagen

Grundsätzliche Folgerungen für den Rechtschreibunterricht im Kontext von Diversität

In heterogenen Klassen erweisen sich Lernangebote als passend, bei denen die verschiedenen Lernenden Unterschiedliches lernen können: sowohl solche, die herausragende Lernpotenziale haben, als auch solche mit besonderen Schwierigkeiten. In einem guten Unterricht können Kinder mehr lernen als gelehrt wird ¹⁰.

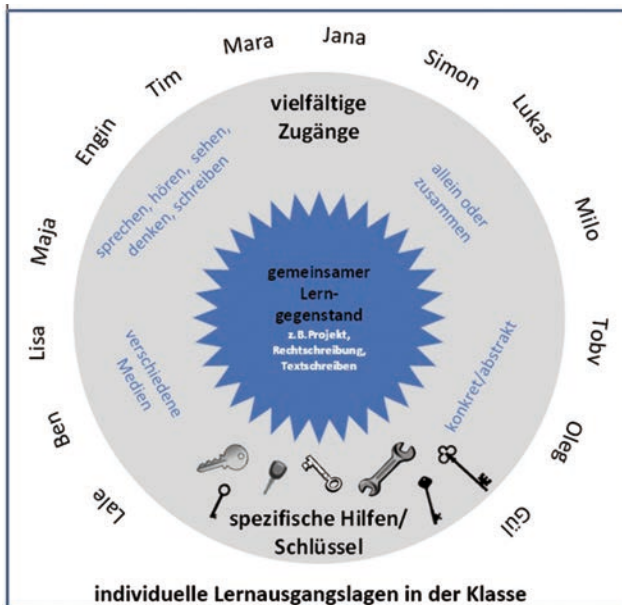


Abbildung 2: Unterricht in heterogenen Klassen

Gelingensbedingungen für Rechtschreibunterricht im Kontext von Diversität sind:

- Ansprüche an Individualisierung können nicht nur dadurch realisiert werden, dass jedes Kind unterschiedliche Aufgaben bearbeitet, sondern gerade dann, wenn die Klasse an einem gemeinsamen Gegenstand lernt. (⇒ Bilderbuch und ⇒ Namen der Kinder in Kap. 3.2 Lernfeld 2; ⇒ Sonnenblumen und ⇒ Glück in Kap. 4.3)
- Im Kontext von Diversität sind Aufgaben und Lernsituationen zentral, die **in sich** ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten und -ansprüchen beinhalten. (⇒ Erarbeitung des Diphthongs <ei> Kap. 3.2; ⇒ Buchstabenfresser Kap. 3.2)
- Hierfür sind Aufgabenstellungen so vorzustrukturieren, dass die Schülerinnen und Schüler zur Exploration und zum Nachdenken angeregt werden. (⇒ *Welches Wort passt nicht zu den anderen?* Kap. 3.2; ⇒ Forscherstunden Kap. 2.2)

- Wichtig ist auch der Austausch von Gedanken und Entdeckungen, z.B. in regelmäßigen Rechtschreibgesprächen oder beim ⇒ Tafeldiktat (s. Kap. 2.2 und 3.2).
- Zudem erfordert die Sicherung richtigen Schreibens regelmäßige kurze und vielfältige Übungen. (⇒ Kap. 2.3)
- Passend zu den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Kinder sind zudem spezifische Hilfen anzubieten – als Schlüssel zum Lernen (s. Kap. 3.2, 3.3 und 4.4).

Multiprofessionelle Kooperation

Damit die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler im Kontext von Diversität adäquat berücksichtigt und Lernbarrieren im Rechtschreibunterricht abgebaut bzw. vermieden werden, ist der Aufbau multiprofessioneller Kooperationen von Vorteil. Idealerweise setzt sich ein Grundschulteam aus Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zusammen (s. Abb. 2). Weitere pädagogisch, therapeutisch oder medizinisch tätige Fachkräfte sollen bei Bedarf auch außerhalb der Schule unterstützend mitwirken, z.B. logopädisch bzw. sprachtherapeutisch tätige Fachkräfte. Zudem kann der schulpsychologische Dienst zur Einzelfallberatung hinzugezogen werden.

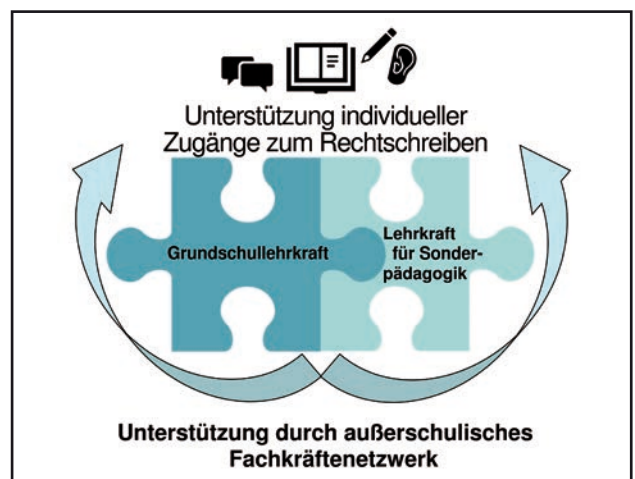


Abbildung 3: Multiprofessionelle Kooperation im Kontext von Diversität ¹¹

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4



Abbildung 4: Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts

In diesem Kapitel werden anhand vieler Beispiele drei Bausteine für den Rechtschreibunterricht dargestellt, die in allen Jahrgängen der Grundschule grundlegend sind. Sie sind als Unterrichtsbestandteile zu verstehen, die ineinandergreifen, sich ergänzen und im Nebeneinander, im „sowohl als auch“, einen systematischen, vielfältigen und ausgewogenen Rechtschreibunterricht ausmachen. Alle drei Bausteine sollten also regelmäßig und kontinuierlich im Deutschunterricht verankert werden. Mit dem in Kapitel 4 dargestellten Grundwortschatz – als vorgegebenem Teil des Rechtschreibwortschatzes – wird Wortmaterial für den Unterricht zur Verfügung gestellt, das für alle drei Bausteine das Fundament darstellt.

2.1 Baustein 1: Richtigschreiben beim Textschreiben lernen



Abbildung 5: Baustein "Richtigschreiben beim Textschreiben lernen"

Das Rechtschreiben ist mit dem Textschreiben verbunden. Etwas für Leserinnen und Leser aufschreiben wollen, das einem wichtig ist, ist ein zentrales Motiv für das Rechtschreiblernen¹².

Demzufolge gilt es also, im Unterricht vielfältige Schreibanlässe anzubieten, die so angelegt sind, dass der Schreiber Gedanken, Wissen oder Gefühle mitteilen oder ausdrücken möchte, die für andere interessant zu lesen sind¹³. Dabei ist der Umgang mit der Rechtschreibung bzw. mit den Fehlern in den Kindertexten für das Rechtschreiblernen von zentraler Bedeutung¹⁴.

Selbständige Rechtschreibkontrolle und -korrektur stärken

Während der komplexen Handlung des Textschreibens ist das Richtigschreiben ein Teilaspekt neben diversen anderen Textproduktionshandlungen: das Finden einer Schreibidee, das Ordnen der Gedanken, das Formulieren von Sätzen und das Überarbeiten. Beim Schreiben müssen die Schülerinnen und Schüler also viel auf einmal bewältigen. Anfangs fehlt in der Regel die Kapazität, während des Schreibprozesses über die richtige Schreibung nachzudenken. Es werden dann Fehler gemacht, die die Schülerinnen und Schüler in Übungssituationen, in denen es nur um die Rechtschreibung geht, nicht mehr zeigen. Es ist daher sinnvoll, die Kinder nach dem Schreibprozess stets dazu anzuregen, ihre eigenen Texte auch im Hinblick auf die Rechtschreibung zu kontrollieren und zu überarbeiten. Dafür ist es wichtig, den Text als Entwurf zu betrachten, der veränderbar ist und stets noch einmal kritisch überprüft wird. Es gilt eine **Haltung** zu entwickeln, die weder Angst vor Fehlern noch eine Gleichgültigkeit hinsichtlich falscher Schreibungen beinhaltet, sondern den Umgang mit den eigenen Fehlern als selbstverständlichen Bestandteil des Schreibens ansieht.

Voraussetzung für die selbständige Rechtschreibkontrolle ist, die eigene Unsicherheit zu erkennen – das fällt gerade schwachen Rechtschreiberinnen und Rechtschreibern schwer.

Unterpunkten des Richtigen

Wenn ein Kind beim Textschreiben fragt: „*Steht da ...?*“ oder „*Wie wird ... geschrieben?*“ ist es meist nicht sinnvoll, das Lautieren zu unterstützen („*Sprich noch mal genau*“, vgl. Kapitel 1.1 und 2.1). Zielführender ist eine Schrifterorientierung, nämlich das gewünschte Wort richtig auf einen kleinen Zettel zu schreiben, ggf. Besonderheiten zu thematisieren oder Auffälliges zu nennen und das Kind das Richtige dann abschreiben zu lassen.

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4

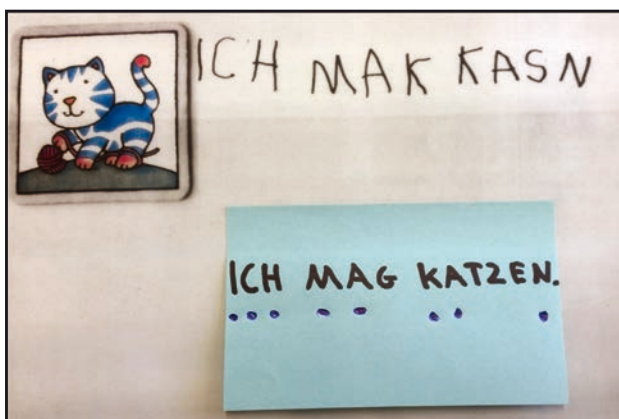


Abbildung 6: Rechtschriftliche Selbstkontrolle

Mit der Methode, das Richtige zu unterpunkten, kann das Kind im Vergleich mit der richtigen Schreibweise selbstständig seine Rechtschreibung kontrollieren. Dazu macht es unter jeden Buchstaben des von der Lehrkraft geschriebenen Wortes, den es selbst schon richtig geschrieben hat, einen Punkt. Das, was das Kind schon kann, und nicht die Fehler werden so hervorgehoben. Gleichzeitig kann das Kind selbstständig aufmerksam werden auf fehlende Buchstaben und orthografische Besonderheiten.

Zunehmend können Kinder auch von sich aus Unsicherheiten im Text markieren (s.a. kooperative Rechtschreibkontrolle mit Tipps am Rand oder auf Haftnotizen) und Übungsschwerpunkte selbstständig setzen.

Das Kind...

- markiert während des Schreibens Wörter im Text, bei denen es unsicher ist, und kann diese später prüfen und korrigieren¹⁵ (→ Nachschlagen im Wörterbuch, Kap. 2.1)
- überprüft seinen Text gezielt auf bestimmte Phänomene (→ Rechtschreibhelfer, Kap. 2.2)
- überprüft die Rechtschreibung im Text von hinten nach vorne, indem es die einzelnen Wörter genau liest.

Rückmeldungen zum Textentwurf durch Lehrerinnen und Lehrer

Eine wichtige Rolle spielt eine konstruktive und lernförderliche Rückmeldung der Lehrkraft zu den Textentwürfen und auch für das Kind passende Hinweise auf die Rechtschreibung. Dazu haben sich grundsätzlich drei Schritte bewährt:

1. Rückmeldung zum Inhalt:

Beim Bezug auf den Inhalt gilt es Gelungenes hervorzuheben, z.B. besondere Ausdrücke und Formulierungen oder die Struktur des Textes, oder das eigene Verständnis von der Grundaussage des Textes zurückzuspiegeln¹⁶.

2. Was kann das Kind schon?

Im Blick auf die Rechtschreibung wird zunächst hingewiesen auf

- richtig geschriebene Wörter (*Du hast „sagst“ jetzt immer mit g geschrieben; es kommt ja von „sagen“.*),
- gekannte Phänomene (*Du hast daran gedacht, am Satzanfang immer groß zu schreiben.*) und
- Überarbeitungsspuren (*Ich sehe an deinen Radier Spuren, dass du hier schon die Rechtschreibung verbessert hast/einen Textteil verändert hast*).

3. Was kann das Kind als Nächstes lernen?

Die Rückmeldung zu ausgewählten Rechtschreibfehlern sollte auf konkrete Phänomene fokussiert sein, die in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen (s. Kap. 1.2 und → Rückmeldung zu Mikes Text s.u.).

Die Rückmeldung zu ausgewählten Rechtschreibfehlern stellt die Grundlage für individuelles Rechtschreiblernen dar.

Fehler im Lernhorizont des Kindes erkennen

Eigene Textentwürfe, die Kindern so wichtig sind, dass andere sie lesen sollen, bilden eine ideale Ausgangsbasis für die individuelle Arbeit an persönlich wichtigen Wörtern und eigenen „Fehlerschwerpunkten“. Beim Textschreiben zeigen sich die Rechtschreibkompetenz der Kinder und ihr Erkundungsverhalten:

- Welche Wörter kann das Kind schon richtig schreiben?
- Welche Lernbaustellen zeigen sich in den Schreibungen, d.h. welche Fehler liegen im Lernhorizont des Kindes?

Je nach Entwicklungsstand und Erfahrung der Kinder werden anfangs von der Lehrkraft und zunehmend in einem gemeinsamen Prozess Wörter (und damit auch rechtschriftliche Themen) aus den Texten der Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die für das Kind und sein Rechtschreiblernen bedeutungsvoll sind. Hinweise auf folgende ausgewählte Fehlertypen in Texten von Schülerinnen und Schülern haben sich als lernförderlich erwiesen:

An welchen Fehlern kann das Kind gut lernen?

- Fehler, die sich leicht beheben lassen und deren Korrektur die Lesbarkeit erhöht (z.B. Flüchtigkeitsfehler, Wortgrenzen, Zeichensetzung): Sind es nur wenige Fehler, können sie beim Erlesen auch beiläufig von der Lehrperson korrigiert werden. Ist die Lesbarkeit stark beeinträchtigt, sollte man das dem

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts

von Klasse 1-4

Kind sagen und evtl. gemeinsam den Text entschlüsseln und korrigieren.

- Fehler in häufig gebrauchten (Funktions-)Wörtern: Wird die Automatisierung dieser Merkwörter geübt (s. Baustein 3), entlastet dies Schreiberinnen und Schreiber zukünftig beim Textschreiben.
- Wörter, die mal richtig und mal falsch geschrieben sind, oder übergeneralisierte Phänomene zeigen Lernbaustellen des Kindes. Es lohnt sich, diesen Hypothesen des Kindes über die Phänomene systematisch auf den Grund zu gehen (s. Baustein 2).

Anschließende vertiefende Rechtschreibübungen können nicht nur am vorgegebenen Grundwortschatz, sondern auch an Wörtern und Sätzen aus Kindertexten durchgeführt werden (s. Kap. 2.2 und 2.3; s. Kap. 4.3 individueller Wortschatz).

Individuelle schriftliche Korrekturhinweise

Entsprechend den Fähigkeiten des Kindes zum Kontrollieren und Korrigieren können Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern auch schriftlich erfolgen.

Möglichkeiten für individualisierte Fehlerhinweise sind z.B.:

- (ausgewählte) Fehler direkt im Textentwurf markieren (das Wort oder die Stelle im Wort) und entweder die Wörter am Rand oder unter dem Text oder auf Haftnotizen richtig aufschreiben oder jeweils einen Hinweis für eine hilfreiche Korrekturstrategie geben oder die Fehler vom Kind selbständig korrigieren lassen;
- für jeden Fehler am Rand einen Punkt oder ein verabredetes Zeichen für eine hilfreiche Korrekturstrategie machen, damit das Kind den Fehler selbst findet und korrigiert;
- unter dem Text einen Hinweis auf die Korrektur eines Phänomens geben: „Drei Wörter müssen noch großgeschrieben werden. Finde und korrigiere sie!“ oder „Überprüfe die Satzzeichen!“;
- wenn ein Kind dasselbe Wort mal richtig und mal falsch schreibt, die richtig geschriebene Variante einkreisen: „Überprüfe, ob du das Wort jedes Mal richtig geschrieben hast! Korrigiere es sonst“.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass nicht alle Fehler markiert werden müssen, sondern nur die, die für das Kind lernförderlich sind oder auch in anderen Texten des Kindes auftauchen.

Beispiel: Rückmeldung an Mike

Eine lernförderliche Rückmeldung zum Text und mögliche Anschlussaufgaben zur Vertiefung werden hier exemplarisch an Mikes Text¹⁷ gezeigt.

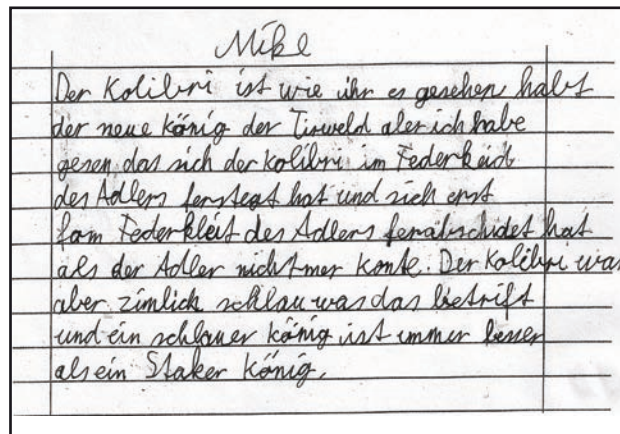


Abbildung 7: Mike schreibt eine Rede

Mike, der in seinem Textentwurf deutliche Unsicherheiten in der Orthografie zeigt, erhält zunächst eine Rückmeldung zur Textqualität:

- zur inhaltlich und sprachlich gelungenen Perspektivübernahme – *Du hast aus der Sicht der Eule geschrieben – „Ich“ ist die Eule.*
- zu sprachlichen Qualitäten des Textes – *Deine bildhaften Formulierungen gefallen mir gut: „König der Tierwelt“, „sich vom Federkleid verabschieden“, der komplexe Satzbau mit sinnvollen Konjunktionen, eingeschobenen Nebensätzen wie „was das betrifft“. Und am Beginn sprichst du die Hörer an: „Wie ihr es gesehen habt“.*
- zur Kohärenz – *Dein Schluss zum schlauen Kolibri ist eindeutig und überzeugend und rundet den Text ab: „ein schlauer König ist immer besser als ein starker König“*

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

Dann werden ausgewählte Fehler benannt, die er ggf. mit Anschlussaufgaben vertieft bearbeiten kann:

- Vorsilben und Endungen als Anschlussaufgabe (→ Würfelspiel Kap. 2.3)

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4

- Variantenschreibungen von *gesehen* (< gesen >) und *Federkleid*: Dem Schüler ist zu zeigen, dass *gesehen* in der 1. Zeile richtig geschrieben wurde, zu Beginn der 3. Zeile nicht (➔ Anschlussaufgabe zur Sicherung der richtigen Schreibungen in Kap. 2.3)
- Fehler bei *treffen*: < betrifft > und *können*: < konte > (Anschlussaufgabe zum Ableiten und zu Doppelkonsonanten möglich)
- Fehler bei <ie>: < Tirweld, ferabschidet, zimlich > (Information, dass das gespannte (,lange') /i:/ meist als <ie> geschrieben wird; Anschlussaufgabe zum <ie> möglich)

Arbeitstechnik: Nachschlagen in Wörterbüchern

Das Nachschlagen und Finden von Wörtern ist eine grundlegende Arbeitstechnik zur Informationsbeschaffung, insbesondere für mehrsprachig aufwachsende Kinder. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Internet auch alle Rechtschreibfragen beantwortet, stellt sich für den Unterricht zudem die Frage, wie andere Medien sinnvoll genutzt werden können.

In der Grundschule wird der Grundstein für das Nachschlagen gelegt. Sinnvoll ist es dabei, verschiedene Wörterbuchformate kennenzulernen, um deren vielfältige Umgangsweisen und Funktionen zu unterscheiden und um selbstständig und souverän Informationsangebote nutzen zu können.

Nur wer **Zweifel** an einer Schreibung hat und **Wert** auf die Rechtschreibung legt, schlägt überhaupt nach.

Nur wer **schnell** nachschlagen kann, tut es auch.

Nur wer den **Nutzen** des Nachschlagens und den **Erfolg** des Suchens erfährt, wird selbstständig zum Wörterbuch oder zu anderen alphabetisch geordneten Verzeichnissen greifen.

Lehrkräfte dienen hier im besonderen Maße als „nachschlagende Vorbilder“, indem sie offen eigene Zweifel formulieren, Wörterbücher und Lexika an ihrem Platz griffbereit haben und nachschlagen, wenn z.B. ein Rechtschreibproblem auftaucht. Zudem muss das Nachschlagen in Wörterbüchern vielfältig geübt werden¹⁸.

Digitale Rechtschreibkontrolle und -korrektur

Online-Wörterbücher können vor allem bei Wörtern nützlich sein, die in den Printfassungen nicht zu finden sind.

Digitale Fehlerkorrektur mit dem Textverarbeitungsprogramm

Erst ab Klasse 3 können Texte auch direkt am Computer geschrieben werden, da dies Routine im Schreiben und im Tastaturschreiben erfordert.

Zur Motivationssteigerung kann der Computer ggf. schon früher zum Abschreiben von sehr kurzen Texten eingesetzt werden oder auch bei erheblichen motorischen Beeinträchtigungen.

Computer erleichtern das Bearbeiten von Texten: Fehler können leicht korrigiert und überarbeitet, das Layout gestaltet, vervielfältigt und deshalb auch gut gelesen werden. Textverarbeitungsprogramme entlasten die Schülerinnen und Schüler von der Aufgabe, Fehler selbstständig zu finden, der Computer „übernimmt“ quasi das erste Zweifeln. Hier kann eine große Stärke des Programms liegen, denn es regt zum Nachdenken über Fehler an, die Schülerinnen und Schüler möglicherweise von allein nicht entdeckt hätten.

Über die rechte Maustaste werden zudem schnell und unkompliziert Alternativen zur Korrektur angeboten, sofern sie im Wörterbuch des Programms enthalten sind. Mit dieser zum Teil kleinen Auswahl an Wörtern können Schülerinnen und Schüler ohne großen Aufwand ihre Textstellen korrigieren. Lernförderlicher wäre es, im zweiten Schritt die Fehleranalyse anzuregen: *Was stimmt in bzw. mit diesem Wort nicht?* Darauf weist ein Textverarbeitungsprogramm oft nicht hin.

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts

von Klasse 1-4

2.2 Baustein 2: Rechtschreibphänomenen auf den Grund gehen



Abbildung 8:
Baustein "Rechtschreibphänomenen auf den Grund gehen"

Im Laufe der Grundschulzeit werden immer wieder Gelegenheiten gegeben, (gemeinsam) über Rechtschreibphänomene und Strategien nachzudenken, Wörter zu erforschen, Strukturen zu entdecken und in einer überschaubaren Systematik zu verorten.

Es gilt, im Unterricht herausfordernde Aufgaben und Lernarrangements zu gestalten, die

1. die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf ein Rechtschreibphänomen oder -problem fokussieren, so dass sie wissen, worum es geht, und daran arbeiten wollen,
2. die Kinder zur aktiven Erkundung anregen (ohne vorschnell Lösungen anzubieten),
3. den Austausch mit anderen zur Bestätigung und Differenzierung nutzen sowie
4. den Lernerfolg sichtbar machen.

Wichtig ist dabei, dass die Aufgabe so komplex angelegt ist, dass auch in einer stark heterogenen Lerngruppe jedes Kind an sein individuelles Können anknüpfen und etwas hinzulernen kann. Das heißt, einerseits ist das Entdecken ganz bestimmter Phänomene angelegt, andererseits bietet die Aufgabe Raum für weitere Entdeckungen.

Hierfür zwei Beispiele: Forscherstunden und Rechtschreibgespräche mit der Klasse.

Forscherstunden als lernförderlicher Kontext bei Diversität

Wenn Kinder geschriebene Wörter betrachten, vergleichen, (ab-)schreiben und dazu sprechen, bilden sich zu Wörtern Strukturen.

Eine Möglichkeit zur Aktivierung individuellen Lernens besteht in der ritualisierten Arbeit in Kleingruppen an einer Aufgabe für alle (s. Kap. 1.2).

Ziel von Forscherstunden ist es, dass Kinder in einer Kleingruppe anhand eines vorstrukturierten Wortmaterials (z.B. Wortkarten aus dem Rechtschreibwortschatz) Entdeckungen an der Schrift machen. Wenn Schülerinnen und Schüler zu zweit oder in einer Kleingruppe miteinander ins Gespräch über Rechtschreibung kommen, ist die Chance groß, dass Gleichaltrige dabei gegenseitig in der „Zone der nächsten Entwicklung“ agieren, ihr Nachdenken über Schrift wechselseitig aktivieren und dadurch mit- und voneinander lernen können¹⁹.

Zur Anregung dieser kooperativen Lernprozesse strukturiert die Lehrperson Wortmaterial so vor, dass die Kinder einerseits kognitiv angeregt werden (Irritation, Problemstellung), andererseits anhand des Materials rechtschriftliche Strukturen finden und sortieren können, und so verallgemeinerte Erkenntnisse über die Rechtschreibung gewinnen.

Zwei Beispiele für Forscherstunden:

1. Doppelkonsonanten erforschen

Mit dem Ziel, einen Impuls zur Erarbeitung der Doppelkonsonanten zu setzen, werden den Forschergruppen Wörter mit zwei gleichen oder zwei unterschiedlichen Konsonanten nach dem ersten, kurzen Vokal gegeben (z.B. *besser, halb, hallo, nett, Nest, Tasse, Taste, wird, Wolke, will, willst, wollen* und *wollte* aus dem Grundwortschatz plus Wörter aus dem individuellen Wortschatz).

Die Aufgabe ist: *Erforscht die Wörter! Was fällt euch auf und was denkt ihr darüber?*

Mögliche Beobachtungen der Kinder sind z.B.:

- Es gibt verschiedene Wortarten.
- Es gibt Wörter mit ein und mit zwei Silben.
- Alle Wörter haben einen kurzen Vokal.
- Alle haben nach dem kurzen Vokal mindestens zwei Konsonanten.

Die Entdeckungen und Ideen der Kinder werden in der Klasse diskutiert, das ausgewählte Phänomen genauer beschrieben und Erklärungen der Schülerinnen und Schüler für die Phänomene ausgetauscht. Dabei sind besonders angesichts der Diversität in der Klasse nicht nur die von der Lehrperson erwarteten, sondern auch unterschiedliche Entdeckungen, Erklärungen und Eigenregeln der Kinder anzuerkennen. Die Lehrperson hat die Aufgabe, Erkenntnisse zu bündeln oder zu präzisieren, Irrwege aufzuzeigen und Anschlussaufgaben zur Sicherung und zum Transfer anzubieten. Damit wird eine Grundlage dafür geschaffen, rechtschriftliche Phänomene durch einsichtsvolles Üben zu sichern und zu automatisieren (s. Baustein 3).

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4

2. Großschreibung erforschen

Eine sinnvolle Forscherstunde zum Thema Großschreibung ist z.B., Kindern zu zweit oder in Kleingruppen eine Sammlung von Sätzen aus richtig abgeschriebenen Kindertexten (oder von Nomen aus dem Rechtschreibwortschatz auf Wortkarten) zu geben mit der Aufgabe, über die groß geschriebenen Wörter nachzudenken und sie zu sortieren: *Warum werden Wörter groß geschrieben? Sucht Erklärungen! Sortiert oder markiert die Beispiele farbig, schreibt sie ab und findet Überschriften!* Hierbei ist es wichtig, mit den Sätzen unterschiedlichste Nomen anzubieten (also z.B. Konkreta und Abstrakta, Satzanfänge und Namen), um von Anfang an eine sachangemessene Begriffsbildung von Nomen anzuregen und diese eben nicht auf „Nomen kann man anfassen“ zu reduzieren.

Erst wenn die Lernenden durch Erkundungen bereits implizit eine erste Orientierung gewonnen haben, welche Wörter großgeschrieben werden, ist die satzinterne Großschreibung auch analytisch zu erschließen. Erst dann können grammatische Proben Hilfskonstrukte für die Kinder sein. Unterricht sollte ihnen hierfür verschiedene Proben anbieten, um unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Kinder gerecht zu werden.

Nomen in richtig geschriebenen Sätzen und Texten zu untersuchen und erste eigene Erklärungen für die Großschreibung zu finden, ist eine wichtige Grundlage, um implizit Muster für die satzinterne Großschreibung zu bilden. Diese Muster können dann beim Schreiben analog oder konstruierend zum Tragen kommen und mit unterrichteten Rechtschreibregeln verbunden werden.

Das gemeinsame Forschen eröffnet gerade wegen der kooperativen Situation Lernmöglichkeiten für alle Kinder, also auch für sehr starke Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber (z.B. im Bereich der Metasprache). Sie sind gleichzeitig anregend für Schülerinnen und Schüler, die allein weniger strukturell denken.

Forscherstunden haben meist den folgenden Ablauf:

- Mit dem Material wird die Aufmerksamkeit auf Schrift und meist auf ein bestimmtes Rechtschreibproblem gerichtet.
- Forschergruppen machen gemeinsam Entdeckungen an den Wörtern, v.a. an deren Schreibweise.
- In den Forschergruppen werden Ideen für allgemeine Erkenntnisse über die Rechtschreibung ausgetauscht.
- Entdeckungen und Erkenntnisse werden für die Klasse visualisiert.
- Forscherergebnisse werden in der Klasse präsentiert.
- Die Lehrperson fasst Erkenntnisse zusammen und leitet zu verschiedenen Anschlussaufgaben über.

Ein motivierender und die Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung fokussierender Rahmen für solche wiederkehrenden Forscherstunden (z.B. einmal im Monat) ist z.B., dass die Kinder dann stets mit „Herr Dr. ...“ oder „Frau Dr. ...“ angesprochen werden, dass sie als Forschergruppe einen Auftrag zur Erforschung von Wortstrukturen erhalten und anschließend als „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“ ihre Forschungsergebnisse der Klasse vorstellen²⁰.

Rechtschreibgespräche mit der heterogenen Klasse

Der Austausch in der Klasse über das unterschiedlich Gelernte, die eigenen Tricks und Erfolge, auch bei Schwierigkeiten, gibt Bestätigung, Sicherheit und Anregung zugleich.



Abbildung 9: Phänomene markieren - Strategien festhalten

In Rechtschreibgesprächen wird über die Struktur unserer Schrift anhand von Beispielwörtern und -sätzen nachgedacht. Gängige Bezeichnungen für solche Rechtschreibgespräche sind „Wort/Satz des Tages“, „Der harte Brocken“ oder „Knackwort des Tages“²¹. Bei dieser gemeinsamen Aufgabe für alle vernetzen Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen ihr Wissen. Dabei kann die Frage oder Schwierigkeit eines einzelnen Kindes zum Lerngegenstand für alle gemacht werden oder auch für die Klasse wichtige Wörter – z.B. aus Kindertexten oder aus dem Fachunterricht.

Eine Möglichkeit ist, ein Wort oder einen Satz korrekt an die Tafel zu schreiben und dann gemeinsam nach „fiesem Fallen“, „tricky Tricks“ und Erklärungen für die Schreibweise zu suchen.

Fruchtbare **Gesprächsimpulse** sind:

- *Wie ist das Wort gebildet?*
- *Welche Stelle im Wort findest du schwierig?*
- *Ist es ein Nachdenkwort oder ein Merkwort?*
- *Welche Strategie / welcher Trick hilft dir hier?*

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4

Wie Kinder ein Phänomen erklären, gibt Einblick in ihr Rechtschreibwissen: *Bäcker schau ich bei Backen ab*. Die unterschiedlichen Perspektiven der Kinder werden so als Bereicherung für den Einzelnen genutzt, die Klasse gibt Impulse für diverse Lernprozesse, auch implizite.

Untersuchungen haben gezeigt, dass gerade recht-schreibschwache Schülerinnen und Schüler von regel-mäßigen kurzen Rechtschreibgesprächen profitieren (zweimal pro Woche 10 Minuten). Wenn die Schülerinnen und Schüler mit Rechtschreibgesprächen in der Klasse vertraut sind, können sie sich auch in kleinen Gruppen austauschen.

Eine Systematik kann in der Klasse visualisiert und stetig erweitert oder auch differenziert werden. Ausgehend von eigenen Begrifflichkeiten der Kinder (z.B. *Wörter mit doppelten Buchstaben*, *Wörter, in denen man das h nicht hört*) werden zunehmend Fachbegriffe ergänzt. Das Prinzip oder Strategien mit dem Fachbegriff benennen zu können, garantiert dabei jedoch noch nicht den Gebrauch – es kann auch sog. totes Wissen sein, das nicht handlungsrelevant wird. Auch aus diesem Grund muss das erworbene Wissen in den Gebrauch überführt und flexibilisiert werden, z.B. in Spielen und v.a. beim Textschreiben und -überarbeiten. ➔ Kap. 4.1

Komplexe Wörter mit morphematischem Prinzip (v.a. Komposita) bieten sich von Anfang an für Rechtschreibgespräche an, weil es regelhaft und leicht zu verstehen ist, dass bei verwandten Wörtern möglichst viel gleich geschrieben bzw. nur wenig verändert wird ²².

Alternativ können für solche Rechtschreibgespräche auch **Lückenvörter** oder -sätze mit Platzhaltern für die schwierigen Stellen präsentiert (➔ Tafeldiktat Kap. 3.2) oder „Falschschreibungen“ gemeinsam untersucht und korrigiert werden. Sinnvoll ist es, die schwierigen Stellen nicht nur zu markieren, sondern auch Symbole für passende Rechtschreibtricks hinzuzufügen und falsche Hypothesen aufzunehmen und zu korrigieren.



Abbildung 10: Gemeinsam Platzhalter füllen

Oder jedes Kind erhält einen individuellen **Rechtschreibhelfer** u.a. für die Rechtschreibkontrolle eigener Texte zu den Phänomenen, die es beherrscht: als zusammengeheftete Streifen oder Kärtchen für die Federtasche, auf denen die Strategie und Beispielwörter stehen ²³.



Abbildung 11: Individuelle Rechtschreibhelfer

Der regelhafte Aufbau von Schreibsilben^g in zweisilbigen Wörtern, deren erste Silbe betont ist, kann in Rechtschreibgesprächen z.B. mit dem **Häuschenmodell** ²⁴ veranschaulicht werden. Das Häuschen steht für die erste betonte Silbe, die „Garage“ für die zweite unbetonte Reduktionssilbe^g

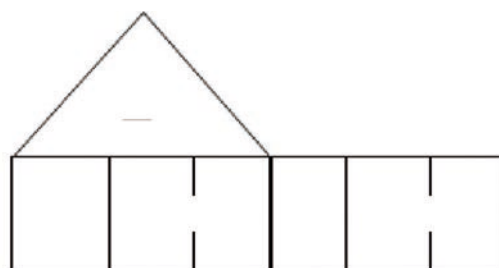


Abbildung 12: Die Silbenstruktur visualisieren

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts

von Klasse 1-4

2.3 Baustein 3: Wörter sichern durch sinnvolles Üben



Abbildung 13:
Baustein "Wörter sichern durch sinnvolles Üben"

Übung macht den Meister – auch beim Rechtschreiblernen: Je mehr ein Kind (ab)schreibt, desto mehr Wörter kann es automatisiert richtig schreiben²⁵ – und desto mehr Aufmerksamkeit kann es auf den Inhalt des Textes richten. Gerade für Kinder, die weniger über das Analysieren von Wörtern und Nachdenken über Schrift die Rechtschreibung erlernen oder die erschwerte Lernbedingungen haben, ist das wiederholte Üben eines begrenzten Wortschatzes ein wichtiger Weg, um Sicherheit im Rechtschreiben zu erlangen.

Beim Üben sollten Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit darauf richten, was für sie schwierig ist: *Was fällt mir an dem Wort auf?* und *Welche Stelle im Wort ist schwierig?* sind dafür zentrale Leitfragen. Dieser Blick wird durch das gemeinsame Nachdenken über richtiges Schreiben geschärft (s. Baustein 2).

Kontinuierliches Üben im Rechtschreibunterricht

Es gibt viele verschiedene Methoden, Aufgaben und Spiele zum kontinuierlichen Üben in Einzelarbeit, in der Gruppe oder mit der ganzen Klasse. Einige werden im Folgenden vorgestellt.

Lernwörterkartei

In der Arbeit mit einer Lernwörterkartei wandern die individuellen Übungswörter, die z.B. aus den eigenen Texten der Kinder gewonnen werden, nach jeder erfolgreichen Übung (s. Selbstdiktat, Partnerdiktat) im Karteikasten ein Fach weiter und werden so systematisch wiederholt²⁶. Dabei ist es wichtig, dass das Kind die als schwierig empfundenen Stellen im Wort markiert, um darauf beim Üben zu achten.

Bingo

Jedes Kind wählt aus einer vorgegebenen Anzahl von Übungswörtern neun aus und schreibt sie in ein Bingofeld ab. Die Wörter werden vom Tischnachbarn auf Richtigkeit überprüft, bevor das Spiel beginnt. Die Spielleitung sagt ein Wort und die Kinder kreuzen dabei jeweils das entsprechende Feld an, sofern sie das Wort auf ihrem Bingofeld haben. Wer als Erster drei angekreuzte Felder senkrecht, waagrecht (oder auch diagonal) vorweisen kann, darf „Bingo“ rufen und hat gewonnen.



Abbildung 14: Spielerisches Üben in der Klasse

Wörterraten in der Tischgruppe (vor allem für Nachdenkwörter)

Ein Kind gibt auf die Schreibweise bezogene Hinweise zu einem Wort, die Mitspieler müssen es erraten, z. B. „Mein Wort hat einen doppelten Konsonanten und als Vokal ein ‚a‘. Jedes Kind hat viele davon im Ranzen/Fach“ – die Mappe. Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt ein Wort auf. Anschließend wird das Wort gezeigt und mit den Lösungen der Kinder verglichen. Dieses Spiel kann man sowohl mit der ganzen Klasse als auch in Kleingruppen- oder Partnerarbeit spielen.

Vorhaben: Üben häufig gebrauchter Merkwörter

Neben dem kontinuierlichen Üben im Rechtschreibunterricht ist es sinnvoll, regelmäßig die für das Textschreiben besonders wichtigen häufig gebrauchten Merkwörter fokussiert in einem gemeinsamen Vorhaben zu üben²⁷ (s. Kap. 4.2).

Ziel dieses Unterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler häufig gebrauchte Merkwörter automatisiert ohne Nachdenken richtig schreiben können, damit sie dadurch eine gewisse Sicherheit und Entlastung beim Textschreiben erlangen.

Bevor die Wörter in Eigenarbeit auf vielfältige Art geübt werden, am besten im Satzzusammenhang, ist es sinnvoll, sie zunächst von den Kindern in Partnerarbeit nach eigenen und vorgegebenen Kriterien sortieren und ordnen zu lassen, um so die Wörter in den Aufmerksamkeitshorizont der Kinder zu rücken.

2 Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts von Klasse 1-4

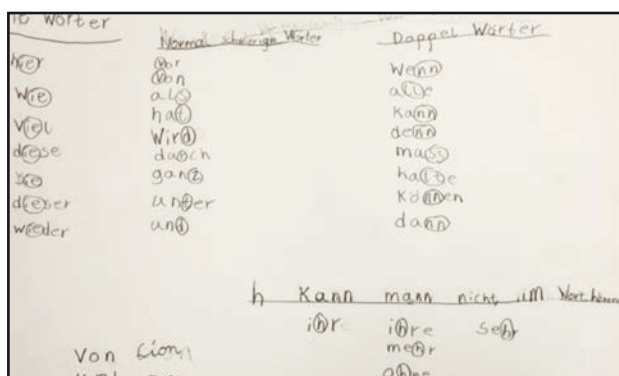


Abbildung 15: Häufige Merkwörter in Teamarbeit sortieren

Anschlussaufgaben zur Vertiefung und Sicherung

Im Anschluss an Entdeckungen und Erkenntnisse (Kap. 2.2) können nicht nur ähnliche Wörter gesammelt und aufgeschrieben werden, sondern verschiedene Überverfahren im Unterricht etabliert werden.

Zur Vertiefung und Sicherung morphematischer Prinzipien⁶ eignen sich z.B. folgende Aufgabenformate:

- Wie viele Wörter findest du, in denen der Wortstamm fahr steckt? Schreibe sie auf und umkreise den Wortstamm. Nutze auch deine Lernwörterkartei.
- Bilde Quatschsätze mit möglichst vielen Verwandten aus der Wortfamilie lauf. (Zum Beispiel: Der Läufer läuft mit der Läuferin zusammen im Laufstall und verläuft sich laufend.) Diktire deinen besten Satz einem anderen Kind!
- Bilde möglichst viele Quatschwörter mit dem Wortstamm back. (Zum Beispiel: verbacken, Backschuhe, Backung.) Du kannst dazu die Würfel mit Vorsilben und Endungen benutzen.
- Denke dir einen Wortstamm aus, den es nicht gibt, z. B. luss. Schreibe möglichst viele Wörter zu dieser Wortfamilie auf. Du kannst dazu die Würfel mit Vorsilben und Endungen benutzen.
- Schreibe die Bedeutung zusammengesetzter Wörter auf! Z. B. „Klassenzimmer: Das Klassenzimmer ist ein Zimmer, in dem eine Klasse unterrichtet wird.“ Auch *Turnschuh, Sporttasche, Winterjacke, Handtuch, Taschentuch, Geburtstag, Wartezimmer* sind z. B. geeignet und zum Teil nicht leicht zu knacken.

Spiele

Neben solchen Aufgabenformaten können auch Lernspiele eingesetzt werden, z.B. zu zusammengesetzten Wörtern.

Würfelspiel:

Ein Würfel mit Vorsilben (z. B. ver-, vor-, ab-, aus-, be-, weg-) und einer mit Verben (z. B. fallen, schreiben, sagen, ziehen, stehen, fahren, spielen) werden gleichzeitig geworfen: *Würfele und prüfe, ob es das gewürfelte Wort gibt. Wenn ja, schreibe einen sinnvollen Satz mit dem Wort.*

Anspruchsvollere Varianten sind das Spielen mit drei Würfeln (Präfix, Stamm, Endung) oder mit Stamm (fall, schreib, ...) und Suffixen (-heit, -keit, -ung, -en, -er, -erin), die zugleich einen Artikel und die Großschreibung erfordern.

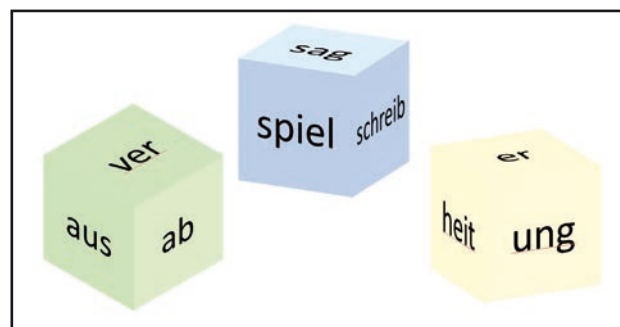


Abbildung 16: Würfelspiel mit Vorsilbe, Stamm, Endung

Intelligentes Abschreiben

Abschreiben ist für die grundlegende Entwicklung von Rechtschreibkompetenz und als Arbeitstechnik für das Üben grundlegend – auch schon in Klasse 1.

Sinnvoll ist Abschreiben besonders dann, wenn es funktional genutzt wird: z.B. Hausaufgaben von der Tafel ins Heft abschreiben, jede Woche einen Witz oder ein Rätsel oder ein Rezept abschreiben, um daraus eine Sammlung für die Klasse herzustellen, Gedichte zum Verschenken oder Elternmitteilungen abschreiben.

Für intelligentes Abschreiben ist es wichtig, dass Kinder angeregt werden, die Struktur der Wörter genau wahrzunehmen und immer größere Einheiten zu speichern. So wird verhindert, dass Wörter und Sätze einfach nur buchstabenweise „abgemalt“ werden (→ Kap. 3.2). Wichtig ist auch, dass das Abgeschriebene kontrolliert und korrigiert wird.

Strategien beim Abschreiben:

- so viel flüsternd und deutlich lesen, wie man sich merken will/kann,
- Silbenbögen zeichnen oder Vokale markieren,
- schwierige Stellen markieren,
- das Abzuschreibende in Silben deutlich sprechen,
- das Wort buchstabieren,
- das Wort (probeweise) mit dem Finger in die Luft schreiben,
- das Gemarkte sorgfältig aufschreiben (ordentliches Schriftbild, Lineatur mit Mittelband),
- nach dem Schreiben das Wort, den Satzteil oder den ganzen Satz genau kontrollieren und korrigieren, ggf. wortweise von hinten nach vorne oder durch Unterpunkten der richtigen Buchstaben und Korrektur der falschen oder fehlenden (s. Kap. 3.2).

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Der Schuleingangsphase kommt erhöhte Bedeutung dafür zu, dass jedes Kind einen Zugang zu Schrift und Rechtschreibung findet – anknüpfend an seinen vor der Einschulung entwickelten spezifischen Zugang zur Schrift. Das (Recht-)Schreiben- und Lesenlernen stellt z.B.

- neue Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeiten der Kinder,
- an ihre feinmotorische Entwicklung und
- an die Unterscheidung der Konzeption von gesprochener und geschriebener Sprache.

Schrift strukturiert das Denken und Sprechen.

Deshalb werden hier, anknüpfend an die bereits beschriebenen Bausteine, spezifische Hinweise und praktische Anregungen für den Anfangsunterricht gegeben.

Schriftspracherwerb und Rechtschreiblernen sind nicht zu trennen (s. Kap. 1.2).

Bereits in der ersten Klasse, also für viele Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs, hat Rechtschreibunterricht seinen Platz: als integrativer Bestandteil einer vielseitigen Beschäftigung mit Schrift. Guter (Recht-)Schreibunterricht zeichnet sich grundsätzlich dadurch aus, dass die Kinder sowohl selbständig Wörter, Sätze, Texte zu persönlich sinnvollen Schreibansätzen konstruieren und lesen (Schriftgebrauch), als auch richtig geschriebene Wörter abschreiben, dadurch üben und sie im Hinblick auf Rechtschreibphänomene erkunden (Schriftorientierung).

3.1 Kontinuierliche Beobachtung in Klasse 1

Damit die Passung von Lernen und Lehren gelingt und ungewöhnliche Lernbedingungen bei Kindern möglichst früh entdeckt werden, so dass geeignete Zugänge eröffnet und spezifische Hilfen gegeben werden können, sind neben der kontinuierlichen Beobachtung im Unterrichtsalltag²⁸ auch vorstrukturierte Beobachtungsaufgaben und Diagnoseinstrumente hilfreich, die im Folgenden vorgestellt werden.

Schulanfangsbeobachtung

Die ersten Schulwochen sind entscheidend für das weitere Lernen: die Kinder erfahren, inwiefern der Unterricht mit ihnen als Personen und mit ihren bisherigen Erfahrungen mit Schrift und Schriftgebrauch etwas zu tun hat. Sie prägen die Vorstellung der Kinder von Schule und Unterricht. Deshalb ist es wichtig, dass sie Schule als Ort des Lernens erfahren und nicht als ständige Prüfungssituation.

Individuelle Zugänge zu Schrift erfordern eine systematische Lernbeobachtung im Unterricht.

Diesen Prämissen wird die Schulanfangsbeobachtung²⁹ gerecht, die bereits in den ersten Schulwochen durchgeführt wird und aus zwei Aufgaben besteht: Das Leere Blatt und Memory mit Schrift. Beide Aufgaben sind für Kinder attraktive Lernaufgaben und bieten zugleich der Lehrperson systematische Beobachtungsmöglichkeiten. Sie kann viele Teilaspekte des Schriftspracherwerbs gleichzeitig beobachten, die andere Verfahren aufwändig separat erheben.

Da Beobachten eine didaktische Aufgabe darstellt, sind von Beginn an systematisch **Möglichkeiten zum Beobachten** zu gestalten:

- räumlich: ein leerer Tisch im Klassenraum, eventuell etwas abgetrennt
- zeitlich: eine ritualisierte Viertelstunde, z.B. immer montags nach der 1. großen Pause
- organisatorisch:
Die nicht beobachteten Kinder erhalten Aufgaben und Spiele, die sie selbstständig und gern bearbeiten können (z.B. Freiarbeit oder Wochenplanarbeit).

Den Kindern muss klar sein, ggf. unterstützt durch ein visuelles Zeichen, dass die Lehrkraft sich jetzt nicht stören lässt.

Das Besondere an der Schulanfangsbeobachtung ist, dass jeweils zwei Kinder die Aufgaben bearbeiten: Die Partnersituation erleichtert Kindern die Bewältigung der anspruchsvollen Aufgabe und eröffnet Möglichkeiten des Voneinander-Lernens. Zugleich erhält der Beobachter Einblicke in die spezifischen Zugänge der Kinder zur Schrift.

- Wie geht das Kind mit der Aufgabe um? Wie nutzt es die Partnersituation?
- Welche Vorstellung hat das Kind von Schrift – inhaltlich und strukturell?
- Inwiefern richtet es seine Aufmerksamkeit auf die Struktur der gesprochenen Sprache? (auditiv experimentierend)
- Inwiefern orientiert es sich an richtigen Wörtern? (visuell-memorierend, abschreibend)
- Was fällt zur Graphomotorik auf?

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Die Schulanfangsbeobachtung gibt Hinweise darauf, wie die einzelnen Kinder am besten zur Auseinandersetzung mit Schrift angeregt werden können und welche Lernangebote zur Unterstützung ihres Schriftspracherwerbs geeignet sind. Dazu haben sich die folgenden **drei Fragen** bewährt:

1. Was kann das Kind schon ? (Blick auf Wissen und Zugriffe des Lernalers)
2. Was muss es noch lernen ? (Blick auf die Zielvorstellung, die Sache)
3. Was kann es als Nächstes lernen ? (Blick auf einen passenden nächsten Lernschritt)

Diese drei Fragen erleichtern es, bei der Suche nach passenden Lernangeboten vom Können des Kindes auszugehen und seine Perspektive auf Schrift zu rekonstruieren. Was in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes, in seinem Lernhorizont liegt, kann dann aus der Spannung zwischen dem schon Gelernten und dem Ziel abgeleitet werden.

Das Leere Blatt

Die **Aufgabe** lautet:

*Ich habe hier ein großes Blatt für euch beide zusammen. Eure Aufgabe ist es, auf dem Blatt zu schreiben – alles, was ihr möchtet*³⁰.



Abbildung 17: Die Faszination des leeren Blattes

Die beiden Kinder schreiben also gleichzeitig, am besten jeweils mit einem andersfarbigen Stift, auf einem ausreichend großen Blatt (mind. DIN-A3), ohne weitere Vorgaben zu erhalten. Die Lehrperson beobachtet ein Kinderpaar dabei aus geringer Entfernung, ohne einzugreifen, und macht sich Notizen auf dem Beobachtungsbogen. Würde sie die beiden Kinder nicht schon während des Schreibens beobachten, sondern nur das Ergebnis analysieren, wären die Erkenntnisse viel hypothetischer.

Memory mit Schrift

Beim „Memory mit Schrift“ handelt es sich um ein Memoryspiel, bei dem jeweils eine Rückseite von jedem Kartenpaar mit dem entsprechenden Wort beschriftet ist³¹. Das Beobachtungsmaterial ist so vorstrukturiert, dass Lernen und Beobachten effektiv möglich sind.

Die Aufgabe lautet:

Ihr kennt doch Memory, oder? Ich habe hier ein neues Memory für euch. Da steht was drauf. Mal sehen, ob euch das hilft, dass da was draufsteht, und was ihr macht. Zwei Karten mit gleichem Bild gehören immer zusammen. Neu ist: Erst nehmt ihr eine Karte ohne Schrift und dann eine mit Schrift. Dann kommt der andere dran, auch wenn einer ein richtiges Paar gefunden hat. Erst eine Karte ohne Schrift und dann eine mit Schrift.



Abbildung 18: Durch Schrift gewinnen

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Die Kinder spielen das Spiel selbständig und zweimal nacheinander, so dass Lerneffekte erkennbar werden. Die Lehrkraft kann nicht nur erkennen, ob ein Kind schon lesen kann, sondern auch einen Eindruck davon gewinnen, ob ein Kind die Bedeutung der Schrift kennt („Da steht das ja drauf“), sich beim Suchen des passenden Wortes schon an der Sprachform orientiert („Katze, wo ist K, K K“) und welche Buchstabenformen es kennt. Auch Kinder, die mit der Schrift auf den Karten noch nichts anfangen können, haben eine Chance, das Spiel zu gewinnen, indem sie sich wie bei einem herkömmlichen Memoryspiel die Lage der Karten merken. Wenn ein Spielpartner aber die Schrift nutzt und z.B. den Anlaut sucht, kann das wiederum eine große Lernchance für das andere Kind sein: Es kann bemerken, dass die Schrift das umseitige Bild bezeichnet („Steht das da drauf?“) oder sogar schon die Korrespondenz zwischen Laut- und Zeichenfolge erstmalig in den Blick nehmen.

Systematische Beobachtung der Lernentwicklung

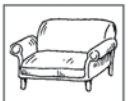
Schreib mal ...	
Name _____	
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

Abbildung 19: Lernbeobachtung Schreiben

Für die systematische Beobachtung im Verlauf der ersten Klasse hat es sich bewährt, die Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten dieselben ungeübten Wörter schreiben zu lassen. Geeignet ist die Lernbeobachtung Schreiben³², bei der im November, Januar, Mai die Wörter: *Sofa, Mund, Limonade, Turm, Reiter, Kinderwagen*

zu schreiben sind (im Klassenverband oder in der Halbgruppe).

Weil die ausgewählten Wörter gezielt unterschiedliche rechtschriftliche Anforderungen stellen bzw. anfänger-spezifische Schwierigkeiten beinhalten, lässt sich anhand der Schreibungen der Kinder systematisch auswerten, wie sie beim selbständigen (Er-)Schreiben vorgehen, was sie sich bisher über die Prinzipien der Schrift angeeignet haben und wie sie ihre Zugriffe und Strategien bei der Aneignung der Rechtschreibung im Verlaufe des 1. Schuljahres verändern. Auf fortschreitende oder stagnierende Lernentwicklungen, aber auch auf Rückschritte kann somit unmittelbar und schon sehr frühzeitig reagiert werden.

Wichtige Kriterien für die **Auswertung** sind:

- die Vollständigkeit der als regelgeleitet erkennbaren Buchstaben,
- die nicht zielführende Orientierung an irrelevanten Merkmalen der individuellen Artikulation: dialektale oder Reduktionssilben verkürzende oder überdeutliche Artikulation (phonetische⁶ Schreibungen, z.B. <MONT>, <KENDAWAG_N>, <RAETEAR>),
- die zunehmende Orientierung an Phonemen als abstrakte Einheiten (phonematisch richtige⁶ Schreibungen, z.B. <MUNT>, <REITER>),
- die Erprobung orthografischer Elemente, die auf der Auseinandersetzung mit Wörtern basieren, die orthografisch-silbische oder morphematische Strukturen aufweisen (auch Übergeneralisierungen wie z.B. <SOVA>, <MUNNT>).

Diese Kriterien eignen sich auch zur Analyse von Texten von Schülerinnen und Schülern, die im Unterricht entstanden sind.

Zur Deutung von Fehlern im Kontext der Lernentwicklung

Fehler in Klasse 1 sind in erster Linie Zeichen für Eigenkonstruktionen der Kinder, also hypothetische Schreibungen von Wörtern, die nicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden (können). Diese Fehler in ersten Schreibprodukten prägen sich nicht ein, sondern sind eine lernspezifische Notwendigkeit. Sie ermöglichen einen Blick in das Denken der Kinder. Die mehrfache Durchführung der Lernbeobachtung gibt Aufschluss über die Lernentwicklung des Kindes.

Ein Fehler, der anfangs Zeichen für einen Lernfortschritt ist, kann später Signal für Lernschwierigkeiten sein.

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Forschungen zu Rechtschreibentwicklungen haben gezeigt³³:

- Wenn bis Ende Klasse 1 noch keine Annäherung an den abstrakten Phonembegriff und nahezu vollständige Verschriftungen auch bei Konsonantenhäufungen und Reduktionssilben stattgefunden haben, sondern die Kinder ihre konkrete Artikulation verschriften (z.B. <TOAM>, <RAETA> oder <RAEITEA>), ist dies ein Warnsignal für möglicherweise langanhaltende Schwierigkeiten.
- In Klasse 1 haben sich (sogar falsche) orthografische Markierungen (Übergeneralisierungen wie <MUNNT>, <SOFER>) als langfristig zielführend für das Rechtschreiblernen erwiesen. In höheren Klassen hingegen sind unsystematisch gesetzte orthografische Markierungen Zeichen für eine fehlende rechtschriftliche Orientierung.

3.2 Lernfelder des frühen (Recht-)Schreibunterrichts

Besonderer Bestandteil des frühen Schreibunterrichts ist die Einführung in unser Zeichensystem und die bewegungsökonomische Erzeugung der Buchstaben. Dazu muss (Ab-)Schreiben der Buchstaben und Wörter vielfach geübt werden, statt immer wieder etwas anzukreuzen, zu sortieren und Linien zu ziehen. Im Folgenden werden vier Lernfelder separat ausgeführt und konkretisiert, die für einen umfassenden (Recht-)Schreibunterricht von Anfang an konstitutiv sind.

Lernfeld 1: Erarbeitung von Graphem-Phonem-Bezügen, Wortstrukturen und Buchstabenformen

Mehrperspektivische Erarbeitung eines Graphems

Wenn ein Buchstabe in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt wird, ist es wichtig, alle Facetten in den Blick zu nehmen: Der Buchstabe bzw. das Graphem sollte

- nicht nur in seinem basalen Lautwert erarbeitet werden³⁴, der Laut gehört, das Graphem betrachtet und in Wörtern eingekreist, darin überdeutlich gelesen und gesprochen werden, sondern auch
- seine Form und Bewegungsrichtung beim Schreiben erkundet und aufmerksam geschrieben werden – am besten in wichtigen Wörtern, Wortbausteinen und Texten (z.B. gesprochene und aufgeschriebene Zungenbrecher und Lieder).

Es gilt also, visuelle, lautanalytische und motorische Zugänge in inhaltlich ansprechenden Kontexten zu verbinden³⁵ und Kinder Buchstaben und Wörter mehrfach schreiben zu lassen.

Exemplarisch hierfür wird hier Unterricht zum Diphthong <ei> dargestellt.

Unterrichtsbeispiel ³⁶:

Erarbeitung des Diphthongs <ei>

Auf dem Tisch im Stuhlkreis liegen viele verschiedene Dinge: ein Eimer, ein Puppenkleid, eine Handvoll Reis, eine Zeitung etc., Fotos von Eis, Ei, Papagei und Schwein. Nach der Benennung dieser Gegenstände und Bilder, auch als Erweiterung des mündlichen Wortschatzes, wird nach Gemeinsamkeiten der Dinge gefragt – dies schult das kognitive Strukturieren und Finden von Oberbegriffen. Neben inhaltlich motivierten Erklärungen gibt es immer auch Kinder in der Klasse, die das gemeinsame <ei> in den Wörtern bemerken.

Daraufhin wird nicht nur das einzelne Graphem <ei>, sondern die von der Lehrkraft vorbereiteten Wortkarten zu den ausliegenden Dingen gelegt. Die Wörter mit dem <ei> werden deutlich gesprochen, das <ei> auf der Wortkarte markiert oder auch begründet, wie das Kind die richtige Wortkarte gefunden hat.



Abbildung 20: Kognitive Aktivierung mit Schriftorientierung

Nachdem alle Kinder das <ei> mehrfach mit dem Finger in die Luft, auf den Tisch etc. geschrieben und dabei gesprochen haben, sammeln sie auf einem großen Blatt Papier Wörter, die mit <ei> geschrieben werden. Dabei können sie sich an den Dingen und Karten aus dem Stuhlkreis orientieren, Wörter mit <ei> in einem Bildlexikon suchen und abschreiben oder Wörter selbständig aufschreiben – aus der Erinnerung oder konstruierend. Diese vertiefende Gruppenphase bietet Raum für individuelle Zugänge und individuell bedeutsame Wörter und in der Kooperation regen die Kinder sich gegenseitig an. Das Gruppenblatt bietet Spielräume für individuelle und gemeinsame Ideen.

3



Später bekommt jedes Kind die Aufgabe, möglichst viele Wörter mit <ei> korrekt aufzuschreiben. Dabei kann es sich an den Wörtern in der Klasse orientieren oder Wörter aus dem Kopf aufschreiben (mit anschließender Kontrolle und ggf. Korrektur).



Da wir im Mündlichen viele Silben verschlucken oder reduzieren, sind folgende Übungen hilfreich, damit Kinder insbesondere Endungen wahrnehmen lernen und Wörter zunehmend vollständig schreiben:

- beim Sprechen und Singen Silben klatschen (Abzählreime, Lieder),
- beim Lesen Silben deutlich sprechen (*Lies genau, wie man es schreibt!*),
- in Texten Silben markieren (Silbenbögen, Vokale als Silbenkerne⁶).

Die Identifikation von Phonemen⁶ (Laut-/Phonemana-lyse) ist ein komplexer, analytischer Prozess. Gerade für schwache Lernerinnen und Lerner ist es eine unverzichtbare Hilfe, wenn dabei gleichzeitig das geschriebene Wort gezeigt wird – mit einer Leerstelle. Mit Schrift können Kinder schreibrelevante Einheiten besser lokalisieren und identifizieren als ohne Schrift – und mehr lernen als gefragt wird.

Tabelle 3: Schriftorientierung als Unterstützung der Phonemanalyse

Schriftfreie Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit und Sprachanalyse sind gerade für mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler geradezu unfair, da sie über andere Sprachstrukturen verfügen. Insofern sollten Aufgaben zur Phonemanalyse daraufhin befragt werden, wie das geschriebene Wort unterstützend eingesetzt werden kann. ➡ Lernfeld 3

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Spezifische Hilfen im Kontext von Diversität

Folgende sprachanalytische Aspekte können durch die Verknüpfung mündlicher und schriftbasierter Unterstützung gefördert werden:

Differenzierung:

- schriftliche Minimalpaare → Memory mit Schrift zu Minimalpaaren³⁷

Identifikation:

- Sortieren eines „Anlautregals“ oder „Wörterregals“ → z.B. Übungen mit der sprechenden Buchstabentabelle, s. sprechende Buchstabentabelle

Analyse:

- Position bestimmter Phoneme erkennen und aufschreiben, z.B.: *Wo im Wort steht das L? Schreibe es an die richtige Stelle auf die Linie!* (Differenzierung: Wer mehr vom Wort schreiben kann, schreibt mehr. Selbstkontrolle der Position des <L> am geschriebenen Wort)

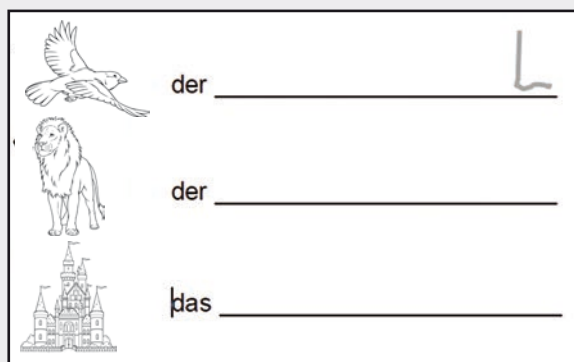


Abbildung 23: Wo steht das L im Wort?

- Schriftunterstützte Identifikation fehlender Phone-
me/Grapheme: → Tafeldiktat Kap. 3.2
→ Buchstabenfresser s.o.

Synthese:

- „Computersprache“ (isolierte Phoneme zu Wörtern zusammensetzen);
- schriftunterstützt: Buchstaben aus Buchstabensalat auf richtige Platzhalter setzen, z.B.:

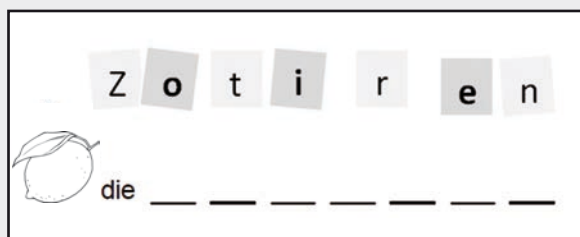


Abbildung 24: Buchstabensalat mit Bild und Hilfe für Vokale

Ergänzung:

- schriftunterstützt: Endlaute „wegzaubern“ (s. Lied „Auf der Mauer, auf der Lauer“ mit angeschriebenen Wörtern *Wanze* und *tanzen*, bei denen immer ein Endbuchstabe weggestrichen wird;

Speicherung:

- schriftunterstützt: ein Kind nennt ein Graphem, das andere Kind sucht das Graphem im „Buchstabenladen“ (z.B. sortierte Graphemkärtchen im Regal);

Sequenzierung:

- „Wort im Wort“ Innerhalb von Wörtern sollen weitere Wörter entdeckt werden, z.B. <Kreisel> → <Kreis>, <Reis>, <Eis>, <Ei>;
- schriftunterstützt: Wörter rückwärts sprechen („Buchstabencode für einen Schatz“);
- „Blitz-Verdecken“ und „Kim-Spiele“: Bestimmte Wörter werden auf Wortkarten notiert und verteilt auf dem Tisch angeordnet. Ein Kind entnimmt blitzartig eine Wortkarte. Das andere Kind bzw. die anderen Kinder müssen das Wort auf der Wortkarte aus dem Gedächtnis benennen. Entsprechende Variationen ergeben sich innerhalb von Kim-Spielvariationen, indem Wortkarten weggenommen, hinzugefügt oder ausgetauscht werden.

Hinweise zum Umgang mit Buchstabentabellen

Übliche Anlauttabellen dienen **nicht** dem Entdecken und Erlernen von orthografischen Besonderheiten, also dem Rechtschreiblernen im engeren Sinne. Sie unterstützen allein das alphabetische Prinzip unserer Schrift und sind deshalb vor allem am Schreibenanfang ein Hilfsmittel, um sich selbstständig schriftlich auszudrücken. Im Unterricht sind sie durch eine konsequente Schriftorientierung zu ergänzen.

Voraussetzung für das Schreiben mit einer Anlauttabelle ist, dass das Kind das alphabetische Prinzip unserer Schrift grundsätzlich verstanden hat und lautliche Einheiten im Gesprochenen identifizieren kann. Der Aufbau der jeweiligen Tabelle und die mehrdeutigen Abbildungen (z. B. „Kiste“ für das Phonem /k/ und nicht „Box“ oder „Paket“) müssen gut eingeführt und der Umgang mit ihr durch unterschiedliche, auch spielerische Aufgaben geübt werden³⁸.

Für den Schreibenanfang haben die häufigen **Basisgrapheme**⁹ eine besondere Bedeutung. Kinder sollten also schon in der ersten Klasse darauf aufmerksam gemacht werden, dass das /i:/ meistens als <ie> verschriftet wird. Aus linguistischer Perspektive ist es

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

deshalb ungünstig, wenn in Anlauttabellen das Bild des Igels dargestellt und nicht auf das Basisgraphem <ie> verwiesen wird.

Weil einige Phoneme in deutschen Wörtern nicht als Anlaut auftreten, enthalten viele Tabellen auch In- oder Endlaute (Lauttabellen³⁹). Das ist linguistisch richtiger, für Anfänger ist es jedoch schwierig zu verstehen, dass manche Abbildungen für Inlaute oder Endlaute stehen. Ganz abgesehen davon, dass diese schwieriger wahrzunehmen sind als Anlaute.



Abbildung 25: Das Wort zum Bild

Damit Kinder die jeweilige Position des Lautes im Wort erkennen können, ist es daher sinnvoll, Bilder auf herkömmlichen Tabellen um das geschriebene Wort mit dem markierten Buchstaben zu ergänzen⁴⁰.

Am geschriebenen Wort zum Bild können Kinder zudem Unterschiedliches erkunden, z.B. dass links steht, was zuerst gesprochen wird, und dass wir im Deutschen von links nach rechts schreiben, dass es keine 1:1-Beziehung zwischen Schriftzeichen und Sprachzeichen gibt (z.B. klingt das erste R in Ritter anders als das letzte, vokalisierte). Damit wird schon in der Arbeit mit der ersten Buchstabenübersicht Schriftorientierung möglich.

Außerdem ist es sinnvoll, in Buchstabentabellen auch Informationen über Startpunkte und Strichrichtungen der Buchstaben zu ergänzen und so eine optimale Bewegungsrichtung beim Schreiben der Buchstaben zu unterstützen⁴¹.

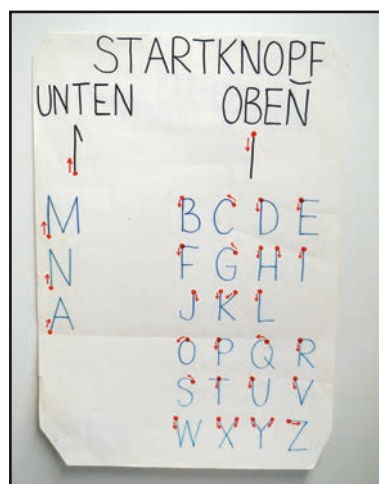


Abbildung 26: Der Startknopf stützt die Bewegungsrichtung beim Schreiben

Die Form und Bewegungsrichtung kann auch durch ästhetisch gestaltende Aufgaben unterstützt werden – Kreative M-Poster lockern die Handmotorik mehr als Liniensysteme.

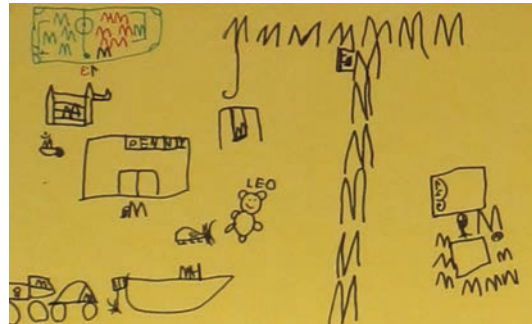


Abbildung 27: Poster mit dem <M> auf dem Spielplatz



Abbildung 28: Buchstabenformen sortieren



Abbildung 29: Buchstabenformen gestalten

Auch das Erkennen der wesentlichen unterscheidenden Formmerkmale unserer Buchstaben wird im Unterricht vielfältig unterstützt, z.B. durch Sortieraufgaben oder gestaltende Aufgaben (s. Abbildungen).

Da die Kinder mit sehr unterschiedlichen Schrifterfahrungen in die Schule kommen, werden sie eine Buchstabentabelle auch sehr unterschiedlich und unterschiedlich lange nutzen – die meisten nur ein paar Monate. Buchstabentabellen ermöglichen und erfordern also einen hochgradig individualisierten Anfangsunterricht.

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Sprechende Buchstabentabelle (digital)

Gerade für Kinder, die die abgebildeten Begriffe nicht kennen, ist eine sprechende Buchstabentabelle sinnvoll (z.B. Lesestift, Smartboard), da sie sich das Wort vorsprechen lassen können. Mit den sprechenden Bild- bzw. Wortkarten lassen sich handlungsorientierte Aufgaben entwickeln.

Ein Aufgabenbeispiel aus dem Unterricht:

Die Lehrerin: „Oje, einige Bildkarten sind aus den Taschen herausgefallen. Könnt ihr drei sie wieder richtig einordnen, bitte.“ Die Kinder wollen das Eis-Bild bei „A“ einsortieren. Als sie darunter auf den grünen Knopf drücken, um sich das Wort mit „A“ zur Kontrolle vorsprechen zu lassen – Ameise –, sind sie irritiert. Das ist Anlass für ihre Diskussion, wohin das Bild gehört. Auf diese Weise werden sie mit dem Diphthong Ei konfrontiert und erweitern so ihr Wissen über Graphem-Phonem-Korrespondenzen.

Lernfeld 2: Das selbstständige Schreiben zu Schreibanlässen - Schriftgebrauch

Von Anfang an sollte den Kindern die Gelegenheit gegeben werden, gemäß ihrem Können eigene Gedanken, Informationen und Gefühle aufzuschreiben und sie anderen zum Lesen zu geben. Damit wird die kommunikative Funktion von Schrift für sie erfahrbar und zugleich die Rechtschreibung als Service für die LeserIn persönlich bedeutsam.

Bewährte Schreibanlässe für die Schuleingangsphase sind:

- Kinder schreiben einen **Brief zum Elternabend** – die Eltern schreiben am Abend den Antwortbrief für ihr Kind (Ritual zu jedem Elternabend) ⁴²

- **Arbeit mit den Namen der Kinder:** z.B. Eigenes mit dem Namen beschriften, den eigenen Namen in Listen für Ämter, Lerngruppen etc. eintragen, mit Hilfe der Buchstabentabelle ein Namenbuch von Mitschülerinnen und Mitschülern erstellen⁴³, die Namen auf gleiche Buchstaben und Phoneme untersuchen.
- Schreiben im Geschichtenheft zu selbst ausgewählten **Tier-Stempeln** oder eingeklebten Bildchen oder zum Klassentier
- Schreiben einer Geschichte zu einer selbst gewählten **literarischen oder Medienfigur** ⁴⁴
- Schreiben zu einem vorgelesenen **Bilderbuch**, das mehrere existentiell bedeutsame Themen anbietet, so dass Kinder eigene Fragen auf der Ebene des Buches bearbeiten können: *Schreibe, was dir wichtig ist!*
- Schreiben zu einem **Gemälde**, das irritiert, eine Geschichte vermuten lässt oder eine Figurenkonstellation zeigt (z.B. zu Albrecht Dürers Eichhörnchen, zu Edvard Munchs Mädchen am Strand⁴⁵): *Schreibe, was du siehst und was du denkst!*

Das Besondere dieser Schreibanlässe ist, dass Kinder mit der Schreibaufgabe implizit inhaltliche und sprachliche Anregungen erhalten und dass es sich aus ihrer Perspektive lohnt, zu diesen Schreibanlässen zu schreiben und sich über die Texte auszutauschen.

Lernfeld 3: Auseinandersetzung mit geschriebenen Wörtern: Schriftorientierung

Grundlage für Rechtschreiblernen ist, dass Kinder richtig geschriebene Wörter genau betrachten, um den Zusammenhang mit dem gesprochenen Wort zu ergründen und orthografische Strukturen innerhalb von Wörtern und Sätzen zu entdecken (Unterscheidung von Nachdenk- und Merkwörtern). Dafür werden einige Aufgaben zur aktiven Erkundung geschriebener Wörter und zum Üben vorgestellt:



32 Abbildung 30: Briefe vom Schulanfang

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Tafeldiktat

Das Tafeldiktat greift das Interesse vieler Kinder auf, an der Tafel oder am interactive Whiteboard zu schreiben⁴⁶. Es ist eine besondere Lernchance für Kinder mit großen Lernschwierigkeiten, da sie mit Blick auf das richtig geschriebene Wort das Wissen in der Hand haben und sehen, dass andere Kinder auch Fehler machen. Schöne Abbildungen auf der Bild-Wort-Karte machen die Aufgabe ästhetisch ansprechend (z.B. Cliparts des Grundwortschatzes auf www.grundwortschatz.nrw.de). Die jeweils gesetzte Lücke im Wort fokussiert die Aufmerksamkeit des schreibenden Kindes auf ausgewählte Strukturelemente der Schrift und kann im Schwierigkeitsgrad differenziert werden.



Abbildung 31: Wissen ist Macht

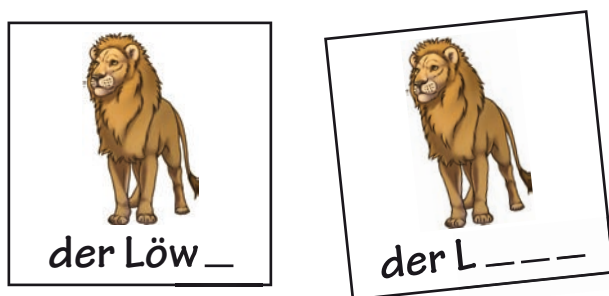


Abbildung 32: Differenzierung durch die Lücken im Wort „der Löwe“

Der Junge zeigt dem Mädchen eine Bildkarte mit einem Lückenwort und stellt die Aufgabe, das Wort vollständig und richtig an die Tafel zu schreiben – hier ein wichtiges Wort aus einem vorgelesenen Bilderbuch. Weil er dabei auf der Rückseite das vollständige Wort sieht, kann er

die Lösung an der Tafel prüfen und der Partnerin ggf. helfen. Nach drei Wörtern tauschen die Kinder ihre Rollen. Rechtschreiben mit Partnerkontrolle, die leichte Korrektur an der Tafel und der Austausch über Schwierigkeiten sind hier in einer anregenden Lernsituation verbunden.

Lernförderliches Abschreiben

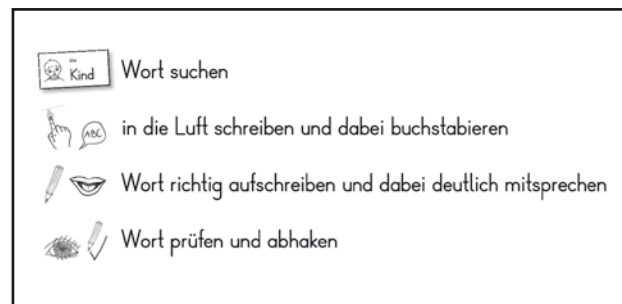


Abbildung 33: Richtig abschreiben

„Intelligentes“ Abschreiben unterstützt Einsichten in die Struktur der Schrift. Dazu gilt es mit den Kindern zu erarbeiten, wie man richtig abschreibt – und dass man diesen Anspruch stets aufrechterhält.

Damit Kinder beim Abschreiben nicht einzelne Buchstaben gedankenlos „abmalen“, sollten sie das Wort zunächst genau lesen (ggf. mit Bild als Hilfe), es buchstabieren, in die Luft schreiben und ggf. vor dem Abschreiben eine auffällige Stelle im Wort markieren, die sie sich merken wollen.

Beim Abschreiben ist es wichtig, dass Kinder das Wort begleitend langsam mitsprechen, damit sie die Parallelität von Laut- und Buchstabenfolge, von Phonem und Graphem erkennen und auch aufmerksam werden können auf davon abweichende Schreibweisen. Zunehmend lernen die Kinder, immer größere Einheiten beim Abschreiben in den Blick zu nehmen und nicht mehr buchstabenweise vorzugehen. Nach dem Abschreiben ist die Überprüfung des abgeschrieben Wortes wichtig. Man kann Kinder auch dazu auffordern, die erfolgreiche Selbstkontrolle durch ein Häkchen nach dem Wort anzuzeigen.

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

Lernspiel: Memory mit Schrift

Abgesehen von dem systematisch vorstrukturierten Memory mit Schrift für die Schulanfangsbeobachtung (s. Kap. 3.1) eignen sich Memorys mit Schrift generell als erste Lernspiele für die Klasse. Da Kinder im Spiel mit dem Partner oder in der Kleingruppe schnell merken, dass sie mit Schrift ihre Gewinnchancen erhöhen, verändern sie ihr Sprechen und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Struktur von Sprache und Schrift.



Abbildung 34: Welche Karte passt?

Ohne viel Aufwand können verschiedene Memorys mit Schrift als Lernspiele hergestellt werden (z.B. mit Cliparts für Nomen des Grundwortschatzes auf www.grundwortschatz.nrw.de):

- ein Memory mit Bildern der Klassenkameraden und ihren Namen - zum gegenseitigen Kennenlernen und Sammeln von Einsichten in die Struktur inhaltlich relevanter Wörter,
- gekaufte Memorys, die auf jeweils einer Rückseite jedes Paares beschriftet werden oder
- Memorys mit Schrift zu ähnlich geschriebenen Wörtern (Minimalpaare, z.B. je ein Bildpaar zu Brot, Boot; Wolke, Wolken, Wolle; Tauben, Trauben)

Mit der Gegenüberstellung schriftlicher Minimalpaare, wie z.B. <Fisch> und <Tisch>, <Hüte> und <Hütte>, <Wolke> und <Wolle> werden rechtschriftliche Phänomene phonologisch und graphemisch verdeutlicht, da hierbei Merkmale der Rechtschreibung mit Bedeutungsunterschieden verknüpft werden.

Einführung des Kreuzworträtsels

Durch die Aufgabe, Buchstabenfolgen von Wörtern in Kreuzworträtsel-Kästchen einzusetzen, kann sich bei Kindern die Einsicht erhöhen, dass Verschriftungen selten als direkte Übertragung des Höreindrucks in eine Zeichenabfolge möglich sind. Das gesuchte Wort wird als Abbildung oder Foto repräsentiert. Kreuzworträtsel eignen sich als Partneraufgaben im Peerlernen.

Lernfeld 4: Regelmäßiges gemeinsames Nachdenken über Wörter

Auch schon im Anfangsunterricht ist es wichtig, in kurzen gemeinsamen Rechtschreibgesprächen ritualisiert über die Schreibungen von Wörtern nachzudenken – vor allem solche, die für die Klasse wichtig sind. So werden schon Schreibanfängerinnen und -anfänger immer wieder auf rechtschriftliche Phänomene aufmerksam (gemacht), sie lernen, für sie selbst einfach und schwierig zu schreibende Wörter zu unterscheiden, ihre Vorstellungen von der Struktur der Wörter untereinander zu verhandeln und können so von- und miteinander lernen:

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

Aufgabenbeispiel: Welches Wort passt nicht zu den anderen?

Die folgende Aufgabe aktiviert bereits am Schulanfang Kinder ohne Schriftkenntnisse, ihre Aufmerksamkeit auf Strukturen von Wörtern zu richten, Kategorien zu bilden und neue Perspektiven auf Schrift von anderen Kindern kennenzulernen:

MESSER - GABEL - TELLER - LÖFFEL

Abbildung 35: Tafelanschrieb zur Reflexion über Wörter

Die Lehrkraft schreibt vier Wörter an die Tafel, ohne sie vorzulesen, und fragt, welches Wort nicht zu den drei anderen passt. Manche Kinder achten auf Buchstabenformen oder -anzahl („Das zweite muss raus, weil es einen runden Buchstaben vorne hat“ oder „....., weil es nur 5 Zeichen hat“), andere führen Doppelkonsonanten und Wortlängen als Ausschlusskriterien an (auch da muss das zweite Wort raus), wer semantische Gründe nennt, kann bereits lesen („Teller muss raus, weil es kein Besteck ist!“) usw.. Vorteil der Aufgabe ist, dass es viele Lösungsmöglichkeiten gibt.

3 (Recht-)Schreibenlernen im Anfangsunterricht

3.3 Frühe Hilfen im Kontext von Diversität

Im Anfangsunterricht ist es notwendig, allen Kindern vielfältige Erfahrungen mit Schrift anzubieten. Gerade für Kinder, die diese Erfahrungen vor der Schule kaum machen konnten, also mit literalen Praktiken (Vorlesen, Geschichten hören ...) wenig vertraut sind, ist es wichtig, dass sie besonders im Anfangsunterricht für sie persönlich sinnvolle Erfahrungen mit Schrift im sozialen Kontext ihrer Klasse machen können. Auch Kinder, die bereits in den ersten Monaten in ihrer Lernentwicklung sehr geringe Fortschritte zeigen (s. Kap. 3.1) oder Lernschwierigkeiten aufweisen, benötigen eine frühe Förderung, die ihnen Zugänge zu Schrift ermöglicht.

Lernschwierigkeiten sollten nicht ein isoliertes Training von Teilfertigkeiten zur Folge haben, sondern erfordern von der Lehrkraft eine Haltung, die vom Können der Kinder ausgeht und dieses in der Klasse zielführend unterstützt:

Der Blick auf das Können ist ein guter Anknüpfungspunkt für das Lehren und Lernen, weil er das Zutrauen des Kindes in die eigenen Fähigkeiten stärkt ⁴⁷.

Dieses Zutrauen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Kinder sich dem oft mühevollen Schrifterwerb stellen.

Diktierendes Schreiben

Für Kinder, die noch große Schwierigkeiten beim selbstständigen Schreiben haben, kann das diktierende Schreiben mithilfe eines Erwachsenen eine gute Möglichkeit zur Teilnahme an Schriftkultur in der Klasse sein und zugleich Einsichten in die Schriftstruktur nahelegen ⁴⁸: Im Rahmen eines bedeutsamen Schreibanschlusses diktiert das Kind hierbei der Lehrperson, was es schreiben will.

Die Lehrperson schreibt – wie ein Sekretär bzw. eine Sekretärin – wortgenau auf, was das Kind diktiert, indem sie jedes Wort beim Schreiben laut(ierend) und genau mitspricht. Dadurch agiert der Erwachsene als Modell dafür, wie man schreibt.

Das neben dem Erwachsenen sitzende Kind schaut und hört ihm beim Schreiben zu. Durch das langsame Mitsprechen des Erwachsenen (Pilotsprache) wird das Kind angeregt, seine Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache und der Schrift zu richten. Es kann die Schreibrichtung und die Korrespondenz von Laut- und Zeichenfolge beobachten, die Langsamkeit und Wort-

genauigkeit des Schreibens bemerken und erkennen, dass in der Mündlichkeit reduzierte Endsilben beim Schreiben genauer notiert werden. Es wird dadurch angeregt, seine eigene Artikulation genauer wahrzunehmen, sie bewusst zu steuern und sprachliche Einheiten auszugliedern. Dies ist Grundlage für selbständiges Schreiben.



Abbildung 36: Das Kind als Autor

Zugleich kann der Erwachsene sprachliche oder grammatische Fehler beiläufig korrigieren, also z.B. Artikel, Personalpronomen, die Bildung von Zeitformen oder Satzgliedfolgen beim Aufschreiben richtig stellen. Dadurch erhält das Kind für sein Lernen handlungsbegleitendes korrekatives Feedback, ohne dass der Fehler explizit in den Vordergrund rückt.

Beim diktierenden Schreiben finden Entdecken und Erproben, Bestätigung und Korrektur einer Sprachstruktur in derselben, für das Kind sinnvollen Lernsituation statt.

Zur kognitiven Aktivierung und Vernetzung der beim diktierenden Schreiben gesammelten Erfahrungen bieten sich z.B. folgende **Anschlussaufgaben** an:

- Entdeckt ein Kind beim Diktieren einen ihm bekannten Buchstaben, kann es diesen in weiteren Wörtern seines Textes markieren. Beim Lesen dieser Wörter kann das Kind Einsichten in diese Graphem-Phonem-Korrespondenz vertiefen.
- Das Kind kann einen besonders wichtigen Satz aus seinem Text auswählen und abschreiben – bspw. eine wörtliche Rede in eine Sprechblase auf dem dazu gemalten Bild.

4 Arbeit mit dem Rechtschreibwortschatz

Wozu braucht man einen Rechtschreibwortschatz?

Schülerinnen und Schüler können

- am Grundwortschatz grundlegende **Einsichten** in die Struktur unserer Orthografie gewinnen und Strategien entwickeln, so dass ihnen Rechtschreibung als lernbar entgegentritt,
- **häufige Merkwörter** und häufig falsch geschriebene Wörter üben und somit einen Großteil ihrer Texte automatisiert richtig schreiben,
- **Rechtschreibsicherheit** erlangen durch das häufige (Ab-)Schreiben dieser Wörter und
- durch die Erweiterung des Grundwortschatzes um **individuell wichtige Wörter** den persönlichen Sinn des Rechtschreibens beim Textschreiben erfahren.

Der Rechtschreibwortschatz ist als Modellwortschatz zu verwenden, **an dem** man richtig Schreiben lernt.

4.1 Aufbau des Rechtschreibwortschatzes

Rechtschreibwortschatz =

vorgegebener Grundwortschatz + individueller Wortschatz

Damit der Rechtschreibwortschatz für den individuellen Schriftgebrauch und das Rechtschreiblernen der Kinder bedeutsam ist, ist er aus zwei Teilen aufzubauen:

1. Aus einem vorgegebenen gemeinsamen **Grundwortschatz** (533 Wörter; s. Kap. 4.2), der Nachdenk- und Merkwörter enthält:
 - a. 422 Wörter, die überwiegend die 4 wichtigsten Prinzipien unserer Rechtschreibung abbilden (Nachdenkwörter; s. Kap. 1.1)
 - b. 111 häufig gebrauchte Merkwörter, die für Grundschulkindern nicht herleitbar sind
2. und einem **individuellen Wortschatz** (ca. 200-300 Wörter; s. Kap. 4.3).

Der Grundwortschatz besteht vor allem aus Wörtern mit grundschulrelevanten Rechtschreibphänomenen und spiegelt die vier wichtigsten Prinzipien der Schrift wider (**Nachdenkwörter**). Schülerinnen und Schüler erkennen und erforschen an diesen Nachdenkwörtern einzelne Phänomene und können daran Regelmäßigkeiten erkennen sowie kognitive Muster über häufige Wortstrukturen bilden. Hierfür stellt der Grundwortschatz ausreichend Wortmaterial zur Verfügung, nämlich für jedes rechtschriftliche Phänomen mindestens 10 Wörter⁴⁹. Weitere Bestandteile des Grundwortschatzes sind ausgewählte Wörter, die in der Grundschule häufig falsch geschrieben werden (häufige Fehlerwörter⁵⁰), und

Wörter zu systematisch kaum erschließbaren Bereichen der Rechtschreibung, wie z. B. zum sog. Dehnungs-h.

Nachdenkwörter dienen als Material zum Rechtschreiblernen und -üben und sind ausdrücklich nicht dazu da, auswendig gelernt zu werden.

Einen Rechtschreibwortschatz nur auswendig lernen zu lassen, würde die Kinder beim Verstehen der Orthografie allein lassen.

Häufige Fehlerwörter werden in einem Wortspeicher (z.B. Plakat) in der Klasse gesammelt, damit Kinder sich beim Textschreiben daran orientieren können.

Die 111 von Kindern **häufig gebrauchten Merkwörter** (s. u.) sind auf der Basis von Studien zum Rechtschreiberwerb zusammengestellt⁵¹. Es sind v.a. Funktionswörter, wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen. Neben diesen kleinen Funktionswörtern enthalten sie auch häufig falsch geschriebene Wörter. Beherrscht ein Kind die Schreibweise dieser häufig gebrauchten Merkwörter, kann es bereits einen Großteil der Wörter in seinen Texten richtig schreiben.

Häufig gebrauchte Merkwörter sollten ganz bewusst und unabhängig von den anderen Wörtern im Unterricht geübt werden. ➡ Kap. 2.3 (Wortliste s. Kap. 4.2).

Der zu ergänzende **individuelle Wortschatz** ergibt sich z.B. aus Kindertexten oder durch die Arbeit an einem Sachthema oder berücksichtigt die spezifischen Interessen und Bedürfnisse sowie den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes⁵². So können ausgehend von der Überarbeitung eigener Texte gezielt Wörter, die den „Lernbaustellen“ der Kinder entsprechen, aufgenommen und damit in den Rechtschreibwortschatz integriert werden⁵³.

Es ist wichtig, dass der Grundwortschatz um individuelle Wörter ergänzt wird, die sich aus Kindertexten oder Unterrichtsthemen ergeben.

Die Arbeit am Rechtschreibwortschatz bezieht sich damit immer auch auf Wörter, die inhaltlich für das einzelne Kind und die Klasse bedeutsam sind. ➡ Kap. 2.1

Für den Anfangsunterricht gerade in sehr heterogenen Lerngruppen ist es sinnvoll, den Kindern eine begrenzte Auswahl von Wörtern aus dem gemeinsamen Rechtschreibwortschatz z.B. in Form von Bild-Wort-Karten zum Erforschen und Üben anzubieten (s. Kap. 2.2 und 2.3). Dies ergänzt Konzepte und Materialien, die vorrangig von der Analyse des Gesprochenen ausgehen, um den wichtigen Zugang, sich anhand geschriebener Wörter Strukturen der Rechtschreibung zu erschließen (Schriftorientierung).

5 Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

5.1 Hamburger Schreibprobe (HSP)

Die kontinuierliche Beobachtung und Erhebung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler sind wichtige und selbstverständliche Bestandteile von Unterricht. Damit Kinder bestmöglich lernen können, muss sowohl den Lehrkräften als auch den Eltern und Kindern klar sein, was das Kind kann. Die HSP dient dazu, die Einschätzung der Lehrkraft bezüglich der Lernstände der Kinder zu objektivieren. Anhand des Prozentranges ermöglicht sie den Vergleich mit anderen Klassen. Die qualitativen Auswertungskriterien der Hamburger Schreibprobe ⁵⁷ bieten eine erste Orientierung.

- in welchen Bereichen/Strategien einzelne Schülerinnen und Schüler noch weitere Unterstützung benötigen, um gemäß ihres Könnens bestmöglich zu lernen, und
- welche Aspekte im Rechtschreibunterricht insgesamt stärker in den Blick genommen werden müssten.

Mit der HSP für die Klassen 1 bis 4 wird die orthographische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler mithilfe eines standardisierten Verfahrens getestet – als einziger Rechtschreibtest bereits ab Mitte Klasse 1. Die Wörter der HSP sollten nicht vorher geübt werden, denn nur dann kann mit der Diagnose wirklich die erreichte Rechtschreibkompetenz ermittelt werden. Mit den HSP-Versionen 1 bis 4 kann in der Mitte und am Ende des Schuljahres getestet werden. Die Auswertung kann einfach auf Papier erfolgen oder gegen eine Gebühr auch digital.

Förderung sollte konkret das Phänomen aufgreifen, das im aktuellen Lernhorizont des Kindes liegt (s. Kap. 2.1).

5.2 Diagnostische Vertiefung bei erschwerten Zugängen zum Rechtschreiblernen

Lernbeobachtungen (⇒ Kap. 3.1) und diagnostische Maßnahmen (⇒ Kap. 5.1) sind notwendig, um den Rechtschreibunterricht gezielt auf die Vielfalt der Ausgangslagen der Kinder sowie der unterrichtlichen Bedingungen abstimmen zu können. Überdies können bei erschwerten Zugängen zum Rechtschreiblernen weitere diagnostische Abklärungen erforderlich sein. Hierzu sind über die Symptom-Ebene der Rechtschreibung mit ihren orthographischen Phänomenen hinaus spezifische Fähigkeitskonstellationen der Kinder (⇒ Kap. 1.2) zu untersuchen, um ursächliche Zusammenhänge und Bedingungen für erschwerte Rechtschreibzugänge aufdecken und erklären zu können.

Um diagnostische Aufgaben zur Rechtschreibentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Diversität adäquat leisten zu können, ist es vorteilhaft, wenn die Grundschullehrkraft von einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung, wenn möglich mit dem Förderschwerpunkt Sprache, sowie weiteren Fachpersonen Unterstützung erhält.

Damit werden unterschiedliche spezifische Beobachtungs- und Diagnostikkompetenzen eingebracht (s. Abb. unten). Die Grundschullehrkraft verfügt hierbei über Expertisen, die Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Aneignung von Rechtschreibphänomenen und die individuellen Lernmöglichkeiten im alltäglichen Unterricht zu erkennen. Daraus können Förderaspekte für den Unterricht gezielt abgeleitet werden. Diese sind regelmäßig mit Bezug auf entsprechende Zielsetzungen wiederum zu evaluieren. Darüber hinaus weist die *Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung* spezifische Fachkompetenzen auf, mit denen Ursachen und Bedingungshintergründe für individuelle Rechtschreibzugänge dargelegt sowie Entwicklungsmöglichkeiten im Kontext von Diversität aufgezeigt werden können.



Abbildung 40: Multiprofessionelle Diagnostik bei erschwerten Bedingungen ⁵⁸

Diagnostik der Mehrsprachigkeit

Im Zusammenhang mit dem Bedingungshintergrund sprachlich-kultureller Diversität sollte ermittelt werden, ob sich hinter auffälligen Rechtschreibzugängen eines mehrsprachig und interkulturell aufwachsenden Kindes ungünstige Transferprozesse zwischen den Sprach- und/oder Schriftsystemen verbergen (⇒ Kap. 1.2). Dazu sind Kenntnisse des Aufbaus und der Merkmale der jeweiligen Sprachen, über die das Kind verfügt, im mündlichen und schriftlichen Bereich hilfreich.

Darüber hinaus ist abzuklären, ob sich in der Mehrsprachigkeitsentwicklung eines Kindes möglicherweise ein erschwerter Deutschspracherwerb und/oder eine genuine Sprachentwicklungsstörung abzeichnen. Eine

5 Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

entsprechende Abgrenzung ist notwendig, da im Falle einer genuinen Sprachentwicklungsstörung ähnliche Beeinträchtigungen im Rechtschreiblernen wie bei einsprachigen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (→ Kap. 1.2) entstehen können und dann unter Umständen eine begleitende intensive logopädische bzw. sprachtherapeutische Intervention im gesamten Sprachsystem bzw. in allen Sprachen des Kindes notwendig wird. Um Einblick in die Erstsprachen sowie in den Prozess des Zweitspracherwerbs im Deutschen der Kinder zu erhalten, existieren verschiedene Diagnose-Instrumente. Diese sind größtenteils computergestützte Verfahren, so dass diese auch von Überprüfungspersonen ohne Erstsprachenkenntnisse der Kinder durchführbar und auswertbar sind.

Diagnostik phonologischer Kompetenzen

Da sich vor allem phonologische Störungen erschwerend auf den Rechtschreiberwerb auswirken können (→ Kap. 1.2), sind bei Verdacht auf entsprechende Einflussfaktoren die phonologischen Kompetenzen eines Kindes zu untersuchen. Mit entsprechenden diagnostischen Inventaren kann eine differenzierte phonologische Analyse von nicht überwundenen kindlichen Prozessen sowie eine Ableitung sonderpädagogischer oder logopädischer bzw. sprachtherapeutischer Förderziele vorgenommen werden.

Diagnostik semantisch-lexikalischer Kompetenzen

Die Erfassung des Lexikons wie auch entsprechender Bedeutungszuordnungen kann bei Kindern beeinträchtigt sein und den Rechtschreiberwerb erschweren (→ Kap. 1.2). Dazu lassen sich mit Diagnoseverfahren für den Bereich Semantik und Lexik u. a. der Wortabruf, die semantische und phonologische Speicherung sowie das Wortverständnis eines Kindes abklären. Darüber hinaus können mithilfe von Abrufhilfen während des diagnostischen Vorgehens weitere Schlussfolgerungen für erforderliche lexikalische oder semantische Unterstützungen im Unterricht gezogen werden.

Diagnostik morphologisch-syntaktischer Kompetenzen

Unsichere grammatische Kompetenzen von Kindern mit fragmentarischen schriftsprachlichen Übertragungen sind von einer Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit bzw. Lese-Rechtschreib-Störung abzugrenzen (→ Kap. 1.2), damit das ursächliche Problem morphologisch-syntaktischer Störungen erkannt und im Unterricht berücksichtigt werden kann. Mit Diagnostik-Inventaren zur Grammatik können z.B. insbesondere rechtschreibre-

levante Fähigkeiten eines Kindes in den Bereichen Subjekt-Verb-Kongruenz, Genus, Kasus (Dativ und Akkusativ) und Pluralbildung ermittelt werden.

Eine Zusammenstellung ausgewählter Diagnostikverfahren wird online zur Verfügung gestellt.

5.3 Rechtschreibaufgaben für Klassenarbeiten der Klasse 3 und 4

Grundsätzlich sollten Aufgaben nach ihrer Funktion im Lernprozess in Lern- und Leistungsaufgaben unterschieden werden⁵⁹. **Lernaufgaben** helfen beim Aufbau von Kompetenzen und Fertigkeiten, auch durch Kooperation; Fehler sind erlaubt. Im Unterschied dazu stehen in **Leistungsaufgaben** die Überprüfung des Unterrichteten und die Feststellung des individuellen Leistungsstands im Vordergrund. In zeitlichem Abstand durchgeführte Leistungsaufgaben lassen für Lernende und Lehrende einen Rückschluss auf den Lernzuwachs zu⁶⁰. Leistungsüberprüfungen müssen keine Endprodukte innerhalb einer Lerneinheit darstellen, sondern können im Lernprozess als „Bestandsaufnahmen“ bisherigen Lernens betrachtet werden, so dass sie auch wichtige Anhaltspunkte für die weitere Förderung bieten.

Leistungsaufgaben zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz sollten vielfältig sein, damit sie den unterschiedlichen Lernwegen der Kinder gerecht werden. Sie sind natürlich nicht alleinige Grundlage für Zeugnisnoten.

Im Folgenden wird exemplarisch jeweils eine Leistungsaufgabe für Klassenarbeiten zu folgenden Bereichen des Rechtschreibunterrichts dargestellt:

- zur Beherrschung von Strategien und Strukturen
- zur Wörterbuchbenutzung
- zur Fehlersuche und -korrektur in Sätzen
- zu Lern- und häufigen Merkwörtern

Leistungsaufgabe zur Beherrschung von Strategien und Strukturen

Im folgenden Aufgabenbeispiel sollen Schülerinnen und Schüler über die richtige Schreibweise von Wörtern nachdenken und dabei unterrichtete oder gelernte Rechtschreibstrategien anwenden. Damit werden nicht Orthografieregeln abgefragt, sondern Problemlösungswissen wird herausgefordert.

5 Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

Die richtige Schreibweise auswählen und begründen

am Beispiel Auslautverhärtung^G und Umlautung (morphematisches Prinzip)

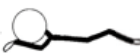
	Kreise die richtigen Buchstaben ein!	Schreibe das Wort richtig auf!	Welcher Trick oder welches Wort hat dir geholfen?		
	der Kor <table border="1" data-bbox="571 483 624 557"><tr><td>p</td></tr><tr><td>b</td></tr></table>	p	b		
p					
b					
	er lie <table border="1" data-bbox="536 620 588 696"><tr><td>k</td></tr><tr><td>g</td></tr></table> t	k	g		
k					
g					
	die B <table border="1" data-bbox="529 761 582 835"><tr><td>eu</td></tr><tr><td>äu</td></tr></table> me	eu	äu		
eu					
äu					

Abbildung 41: Exemplarische Leistungsaufgabe zu morphematischen Prinzipien

Die Aufgabe verlangt, zu entscheiden, wie die richtige Schreibweise herausgefunden werden kann. Es gilt nicht nur, die Strategien des Verlängerns und Ableitens bei vorgegebenen Problemstellen anzuwenden (das erfordert grammatische Fähigkeiten), sondern sie entweder zu benennen und/oder das Hilfswort aufzuschreiben (z.B. Wald - Wälder, träumte – Traum; Metaebene). Durch diese Auswahl (Trick oder Wort) wird es ermög-

licht, konkret mit einem Beispiel oder abstrakt mit einem Fachbegriff für die Strategie zu begründen. Durch die Antwort in der letzten Spalte wird der Lehrperson zudem deutlich, ob das Kind das Prinzip verstanden hat.

Es muss Sorge dafür getragen werden, dass jedes Kind die Bedeutung der Wörter versteht – zum Beispiel durch einen Beispielsatz oder ein Bild.

Leistungsaufgabe zur Wörterbuchbenutzung

Wörter im Wörterbuch lokalisieren

Schreibe den Vorgänger und den Nachfolger auf

Vorgänger	Quatschwort	Nachfolger
	Sumsulu	
	grakeln	
	miebsen	

Abbildung 42: Exemplarische Leistungsaufgabe zur Wörterbucharbeit

Diese anspruchsvolle Aufgabe fordert die Anwendung der wichtigsten Nachschlagetechnik, nämlich den präzisen Ort eines gesuchten Wortes im Wörterbuch zu finden – das ist für manche Kinder eine große Schwierig-

keit und dennoch grundlegend dafür, Wörterbücher nutzen zu können. Benötigt wird ein Wörterbuch in der Hand jedes Kindes.

5 Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

*Erfinde ein Quatschwort, das im Wörterbuch zwischen **Kabel** und **Kabeljau** stehen würde.*

Mein Fantasiewort: _____

Abbildung 43: Leistungsaufgabe zur Lokalisierung im Wörterbuch

Der zweite Teil der Aufgabe erfordert zu wissen, welches der beiden Wörter vor dem anderen steht. Diese Aufgabe ist dann lösbar, wenn man erkannt hat, dass das zu konstruierende Fantasiewort mit Kabel anfangen und mit einem Buchstaben vor <j> weitergehen muss. Für die Lösung benötigt man kein Wörterbuch.

Für beide Beispielaufgaben gilt, dass das Kind keine Wortbedeutungen kennen muss – mit anderen Sprachen aufwachsende Kinder haben also keinen Nachteil.

Leistungsaufgabe zur Fehlersuche und -korrektur in Sätzen

Mit folgenden anspruchsvollen Aufgabenbeispielen werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Sätze (innerhalb von Texten) eigenständig hinsichtlich der darin enthaltenen Orthografiefehler zu überprüfen und diese Fehler zu korrigieren. Sie müssen dabei entscheiden, welches Wort überhaupt falsch geschrieben ist (Kontrolle: Fehlersensibilität und Diagnosekompetenz), und wenden bei der Korrektur implizit oder explizit Rechtschreibstrategien an. Dies entspricht der Vorgehensweise beim Überarbeiten eigener Texte und hat damit einen hohen Anwendungsbezug.

Fehler im Satz finden und korrigieren - am Beispiel der Großschreibung

Die folgenden Aufgabenbeispiele fordern die Anwendung von grammatischem Wissen (s. Kap. 1.1 und 2.2) und sind von steigendem Schwierigkeitsgrad.

Welche Wörter muss man groß schreiben?

Streiche die Fehler durch! Schreibe den großen Buchstaben immer darüber!

es steht auf der wiese.

es frisst gras.

was ist das denn für ein tier?

das ist ein kleines schäfchen.

Abbildung 44: Leistungsaufgabe zur Fehlerkorrektur 1

Diese Aufgabe ist auch für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten geeignet, da ganz gezielt ein Rechtschreibprinzip angewendet werden muss, für das Strategien im Unterricht erarbeitet wurden: Welche Wörter werden großgeschrieben. Zudem ist das Großschreiben am Satzanfang sehr einfach. Auch die Korrektur nur

eines Buchstabens erzeugt keine zusätzlichen Schwierigkeiten bspw. der Schreibflüssigkeit oder des Abschreibens.

Die folgenden Aufgaben sind schwieriger, weil Groß- und Kleinschreibung überprüft werden muss und weil der ganze Satz richtig abgeschrieben werden muss.

5 Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

<i>Finde einen Fehler in jeder Zeile. Streiche das falsch geschriebene Wort durch. Schreibe den Satz richtig daneben.</i>	
Es steht auf der wiese.	
Es ist ganz Brav.	
Was ist das Denn für ein Tier?	
Ein Schäfchen ist es, ein Kleines Schaf.	

Abbildung 45: Leistungsaufgabe zur Fehlerkorrektur 2

Hier wird angegeben, dass genau ein Fehler in jeder Zeile ist. Im Vergleich zu dieser Aufgabe ist die folgende Variante auch deshalb noch anspruchsvoller, weil die

Fehler unterschiedliche rechtschriftliche Prinzipien betreffen.

<i>Finde einen Fehler in jeder Zeile und streiche das falsche Wort durch. Schreibe es richtig auf.</i>	
Im sommer brauchen die Pflanzen viel Wasser.	
Dann muss Tom jeden Tag die Blumen gißen.	
Er leuft im Garten auf und ab.	
Leo liekt oft einfach nur in der Sonne.	

Abbildung 46: Leistungsaufgabe zur komplexen Fehlerkorrektur 3

5 Diagnose und Überprüfung der Rechtschreibkompetenz

Leistungsaufgabe zu Lern- und häufigen Merkwörtern

Die folgenden Aufgabenbeispiele stellen Alternativen zum klassischen Diktat dar, das erwiesenermaßen als Klassenarbeit nicht geeignet ist und auch nicht zu einer objektiveren Bewertung von Rechtschreibleistungen führt ⁶¹.

Lern- und häufige Merkwörter ergänzen

Da die meisten häufigen Merkwörter Funktionswörter sind (s. Kap. 4.2), werden sie am besten im Satzzusammenhang überprüft.

Aufgabenbeispiel:

Jede Klasse kennt Gedichte, Rätsel oder Lieder auswendig. Diese Texte können für die Überprüfung von Lern- und Funktionswörtern genutzt werden. Dazu gibt man Kindern den bekannten Text in abgeschriebener Form als Lückentext – ausgelassen sind die häufigen Merkwörter oder andere Lernwörter.

Vorteil dieses Formats ist, dass die in Sätzen vorkommenden Wörter den Kindern in diesem Textzusammenhang bekannt sind: Weil sie den Text kennen, wissen sie, welche Wörter in die Lücken geschrieben werden müssen (ohne dass die Lehrkraft diktieren muss und ein Zeitstress entsteht). Zur Sicherheit kann man den Text zuvor gemeinsam lesen, damit die fehlenden Wörter präsent sind, und dann kann jedes Kind im eigenen Tempo die Lücken füllen.

Spezifische Hilfen bei Klassenarbeiten im Kontext von Diversität

Bei Klassenarbeiten im Kontext von Diversität sind individuelle Ausgangslagen der Kinder und erschwerte Bedingungen zum Rechtschreiblernen (➡ Kap. 1.2) zu berücksichtigen. Hierzu kann es notwendig sein, Kinder bei der Bearbeitung von Klassenarbeiten mit spezifischen Hilfen individuell zu unterstützen. Diese Unterstützungsmaßnahmen können sich etwa auf kognitive, sprachliche, emotionale, motivationale und soziale Aspekte beziehen.

Hierzu können Nachteilsausgleiche geschaffen werden. Diese sind im LRS-Erlass NRW - Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens geregelt ⁶².

6 Grundwortschatz

Auf der Seite www.grundwortschatz.nrw.de sind alle Wörter des Grundwortschatzes verfügbar. Die Webseite bietet die Möglichkeit, die Wörter des Grundwortschatzes nach unterschiedlichen Kriterien wie Rechtschreibphänomenen oder Wortarten zu filtern und entsprechende Listen zu erstellen. Für die 150 konkreten Nomen des Grundwortschatzes stehen für Lehrkräfte an Schulen mit Primarstufe in NRW kostenfreie, ansprechende, professionelle Cliparts in drei verschiedenen Versionen zur Verfügung: farbig, Graustufen und Konturen. Die

Illustrationen wurden erstellt und lizenziert durch die SchoolCraft GmbH (Worksheet Crafter). Die Grafiken können als Pakete digital heruntergeladen werden oder in Listen den jeweiligen Wörtern zugeordnet werden. So können sie im Unterricht und für Lernmaterialien angepasst und flexibel genutzt werden.

Weitere Unterrichtshilfen werden online zur Verfügung gestellt.

Wörter, die Phänomene des alphabetischen Prinzips⁶ enthalten mehrteilige Basisgrapheme⁶:

29 Wörter mit dem Konsonanten <ie>

Beispiel	besiegen	Brief	die	Dieb
Dienstag	dies	fliegen	gießen	hier
kriegen	lieb	liegen	liest	nie
passieren	sie	sieht	Spiegel	spielen
verbieten	verlieren	viel	vielleicht	vier
wie	wieder	Ziege	ziehen	

14 Wörter mit dem Konsonanten <ng>

Angst	bringen	fängt	fangen	Hunger
hungrig	jung	Junge	lang	langsam
Rettung	Schmetterling	singen	springen	

33 Wörter mit dem Konsonanten <sch>

erschrecken	Fisch	Flasche	geschehen	Kirsche
Schaf	schaffen	Schal	schauen	Schaufel
Schaukel	schaukeln	schenken	Schiff	schlafen
schlecht	schlimm	Schloss	Schluss	Schmetterling
schneiden	schnell	schon	schön	schrecklich
schreiben	schreien	Schule	schwarz	Schwein
schwimmen	Tasche	Tisch		

40 Wörter mit dem Konsonanten <ch>

auch	aufwachen	bisschen	brauchen	Buch
danach	dich	doch	durch	eigentlich
endlich	euch	ich	Kirche	kochen
Küche	lachen	machen	mich	Milch
möchten	nach	Nachbar	Nachmittag	nächste
nämlich	nicht	nichts	noch	plötzlich
Rauch	rechnen	Sache	schlecht	schrecklich
sich	vielleicht	wachen	Weihnachten	welcher

6 Grundwortschatz

10 Wörter mit dem Konsonanten <pf>

Apfel	kämpfen	Knopf	Kopf	Pferd
Pflanze	Pflaster	pflücken	schimpfen	Schnupfen

43 Wörter mit dem Diphthong <ei>

allein	bei	Beispiel	bleiben	dein
drei	Ei	eigentlich	Eimer	ein
einmal	eins	Eis	heißen	herein
hinein	kein	klein	mein	meistens
nein	Papagei	reiten	schneiden	schreiben
schreien	Schwein	sein	seit	Seite
steigen	Stein	streiten	vielleicht	vorbei
Vorteil	weil	Weile	weinen	weiß
weiter	Zeit	zwei		

10 Wörter mit dem Diphthong <eu>

euch	Eule	Feuerwehr	Flugzeug	freuen
Freund	heute	Kreuz	neu	Ungeheuer

25 Wörter mit dem Diphthong <au>

auch	auf	aufpassen	aufwachen	Auge
aus	außerdem	Auto	bauen	Baum
brauchen	draußen	Frau	Haus	heraus
kaufen	laufen	Maus	Rauch	schauen
Schaukel	Schaukel	schaukeln	Urlaub	voraus

Reduktionssilben:

35 Wörter mit der Endung <er> und <ern> - in zusammengesetzten Wörtern auch im Wort

aber	außerdem	besser	Bruder	Computer
Donnerstag	Eimer	Eltern	Fernseher	Feuerwehr
füttern	gestern	Gewitter	hinter	Hunger
immer	klettern	Lehrer	Messer	Mutter
oder	Pflaster	Pullover	Schmetterling	Teller
über	Ungeheuer	unter	Vater	Verkäufer
Wasser	weiter	welcher	wieder	Zimmer

15 Wörter mit der Endung <el> und <eln>

Apfel	doppelt	Gabel	Hummel	krabbeln
Löffel	Pinzel	sammeln	Schaukel	Schaukel
schaukeln	Spiegel	Tafel	verdoppeln	Vogel

6 Grundwortschatz

55 Wörter mit der Schwa-Endung^G <e>

Affe	alle	andere	Auge	Banane
beste	Birne	böse	Dose	Erdbeere
Flasche	Geschichte	Gruppe	Hase	hatte
heute	Hexe	Hose	Jacke	jede
Junge	Käse	Katze	Kirche	Kirsche
Klasse	Küche	letzte	Löwe	Mappe
Minute	Mütze	nächste	Nähe	Nase
Note	ohne	Pappe	Pflanze	Puppe
Sache	Schule	Seite	Sonne	Straße
Stunde	Tasche	Tasse	Treppe	Vorname
Waage	Weile	Wolke	Ziege	Zitrone

120 Wörter mit der Endung <en>: 112 Verben plus diese 7 anderen Wortarten:

draußen	Karten	morgen	Regen	Schnupfen
Weihnachten	zusammen			

Vokalisiertes <r>

86 Wörter mit <r> am Silbenendrand (auch mit Präfix <ver> und <vor>)

Berg	Birne	Burg	Chor	darf
davor	der	dir	dort	durch
dürfen	Durst	er	Erdbeere	Ergebnis
erklären	erschrecken	erschrickt	erstens	erzählen
Fernseher	fertig	Feuerwehr	für	Geburt
gefährlich	gern	Haar	hier	ihr
Jahr	Karten	Kirche	Kirsche	Korb
kurz	leer	lernen	Meer	mehr
mir	morgen	Nachbar	Nashorn	nirgendwo
nur	paar	Pferd	schwarz	sehr
Sport	Stern	Uhr	Urlaub	Vampir
verbieten	verdoppeln	vergessen	vergisst	Verkäufer
verletzen	verlieren	vermissen	verrückt	versprechen
verspricht	verstecken	versuchen	vier	vor
voraus	vorbei	Vorfahrt	Vorname	Vorschlag
vorsichtig	Vorteil	wahr	wer	werden
werfen	wir	wird	wirft	zuerst
zur				

6 Grundwortschatz

Wörter, die Phänomene des orthografischen Prinzips⁶ enthalten

Orthographeme⁶: mehrteilige Grapheme am Silben-/Morphemanfang

10 Wörter mit <sp> am Silbenanfang

Beispiel	Spaß	spät	Spiegel	spielen
Spinne	Sport	springen	spritzen	versprechen

12 Wörter mit <st> am Silbenanfang

Frühstück	Stadt	stehen	steigen	Stein
stellen	Stern	Straße	streiten	Stück
Stunde	verstecken			

Markierung des vorangehenden „langen“ Vokals⁶ in betonten Silben

25 Wörter mit sog. Dehnungs-<h> am Ende der betonten Silbe (Merkwörter)

befehlen	befiehlt	belohnen	erzählen	fährt
fahren	Fahrrad	fehlen	Feuerwehr	gefährlich
ihm	ihn	ihr	Jahr	Lehrer
mehr	mitnehmen	nehmen	ohne	sehr
Uhr	Vorfahrt	wahr	wohnen	Zahn

12 Wörter mit Doppelvokal (Merkwörter)

Boot	doof	Erdbeere	Haar	Idee
leer	Meer	paar	Schnee	See
Waage	Zoo			

Doppelkonsonanten (jeweils nach a, e, i, o, u)

89 Wörter mit Markierung des Kurzvokals durch <ll>, <mm>, <nn>, <pp>, <rr>, <ss>, <tt>

alle	allein	Ball	fällt	fallen
gefallen	hallo	Pullover	schnell	sollen
stellen	Teller	toll	voll	will
wollen	bekommen	brummen	dumm	Hummel
immer	kommen	nimmt	sammeln	schlimm
schwimmen	Zimmer	zusammen	dann	denn

6 Grundwortschatz

Donnerstag	gewinnen	kann	kennen	können
Mann	rennen	Sonne	Sonntag	Spinne
wann	wenn	doppelt	Gruppe	klappen
Mappe	Pappe	Puppe	Tipp	tippen
Treppe	verdoppeln	aufpassen	besser	bisschen
Ergebnis	essen	fressen	frisst	isst
Klasse	lässt	lassen	loslassen	Messer
müssen	muss	passieren	Schloss	Schluss
Tasse	vergessen	vergisst	vermissen	Wasser
wissen	Bett	bitten	füttern	Gewitter
hatte	kaputt	klettern	Mittwoch	Mutter
Nachmittag	nett	Rettung	Schmetterling	

13 Wörter mit <ck>

erschrecken	erschrickt	Frühstück	Glück	gucken
Jacke	pflücken	Rock	schrecklich	Stück
verrückt	verstecken	zurück		

10 Wörter mit <tz>

jetzt	Katze	letzte	Mütze	Platz
plötzlich	schmutzig	sitzen	spritzen	verletzen

14 Wörter mit silbentrennendem -<h> – ggf. in Grundform bzw. im Plural

Fernseher	Frühstück	gehen	geschehen	Kuh
Nähe	ruhig	sehen	sieht	stehen
Uhu	Ungeheuer	Weihnachten	ziehen	

11 Wörter mit <ß>

außerdem	draußen	Fuß	gießen	groß
grüßen	heißen	Spaß	Straße	süß
weiß				

6 Grundwortschatz

Wörter, die Phänomene des morphematischen Prinzips⁶ enthalten

Umlautung

48 Wörter mit Umlautung <a> zu <ä>, davon 13 direkt im Wortschatz, 35 durch Umformung

alt	Angst	Apfel	Ball	erklären
fährt	fahren	Fahrrad	fällt	fallen
fängt	fangen	ganz	gefährlich	gefallen
haben	hält	halten	Hand	hat
kämpfen	lang	lässt	lassen	loslassen
Mann	nächste	Nähe	Platz	schläft
schlafen	Sonntag	Spaß	Stadt	Tag
Tasche	Tasse	trägt	tragen	Vater
Vorschlag	wachen	wächst	wachsen	Wald
Wasser	Weg	Zahn		

11 Wörter mit Umlautung <au> zu <äu>, davon 10 durch Umformung

Auge	bauen	Baum	brauchen	Haus
kaufen	läuft	laufen	Maus	Rauch
Verkäufer				

14 Wörter mit Umlautung <o> zu <ö> durch Umformung

bekommen	Brot	groß	Hose	Knopf
kochen	Kopf	Korb	Nashorn	Rock
Tod	tot	Vogel	Wolke	

16 Wörter mit Umlautung <u> zu <ü>, davon 13 durch Umformung

Bruder	Buch	Fuß	Geburt	grüßen
jung	Kuh	kurz	Minute	Mund
müssen	Mutter	Puppe	Stunde	wütend
Zug				

Auslautverhärtung⁶

19 Wörter mit <d> am Silbenendrand, das mit stimmlosem /t/ gesprochen wird

Abend	Advent	bald	endlich	Fahrrad
Freund	gesund	Hand	Hund	Kind
Mond	Mund	nirgendwo	Pferd	sind
Tod	Wald	wird	wütend	

6 Grundwortschatz

26 Wörter mit <g> am Silbenendrand, das mit stimmlosem /k/ oder /ç/ gesprochen wird

Berg	Burg	Dienstag	Donnerstag	fertig
Flugzeug	Freitag	genug	hungrig	jung
klug	mag	Mittag	Montag	Nachmittag
ruhig	Samstag	schmutzig	Sonntag	Tag
Vorschlag	vorsichtig	weg	Weg	wenig
Zug				

11 Wörter mit am Silbenendrand, das mit stimmlosem /p/ gesprochen wird

ab	Dieb	Ergebnis	gelb	gibt
halb	Korb	Laub	lieb	ob
Urlaub				

Wortbildung

17 Komposita

Beispiel	Dienstag	Donnerstag	Erdbeere	Fahrrad
Fernseher	Feuerwehr	Flugzeug	Freitag	Frühstück
Mittag	Mittwoch	Montag	Nachmittag	Nashorn
Sonntag	Weihnachten			

33 Wörter mit dem Wortteil ge, ver, vor

Geburt	gefährlich	gefallen	genug	geschehen
Geschichte	gesund	gewinnen	Gewitter	Ungeheuer
verbieten	verdoppeln	vergessen	vergisst	Verkäufer
verletzen	verlieren	vermissen	verrückt	versprechen
verspricht	verstecken	versuchen	bevor	davor
vor	voraus	vorbei	Vorfahrt	Vorname
Vorschlag	vorsichtig	Vorteil		

Weitere Präfixe und Suffixe (z.B. zur Nominalisierung -heit, -keit, zur Adjektivbildung -lich, -ig, ...) sowie Komposita (z.B. Geburt-s-tag) können die Kinder anhand der Wörter des Rechtschreibwortschatzes selbst erproben und sammeln.

6 Grundwortschatz

Merkwörter

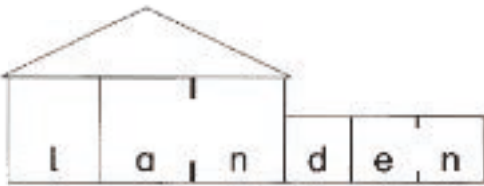
Die folgenden 111 häufig gebrauchten Merkwörter und häufig falsch geschriebenen Wörter machen einen Großteil von Schülertexten in der Grundschule aus:

ab	aber	als	also	am
an	auch	auf	aus	bald
bei	bin	bis	bisschen	da
danach	dann	das	dein	denn
der	dich	die	dies	dir
doch	dort	durch	eigentlich	ein
einmal	eins	er	es	euch
fast	für	ganz	hat	heraus
herein	hier	hinein	hinter	ihm
ihn	ihr	im	immer	in
ist	ja	jede	jetzt	kein
letzte	man	mehr	mein	meistens
mich	mir	mit	nach	nächste
nämlich	nein	nicht	nichts	nie
noch	nun	nur	ob	oder
oft	ohne	paar	schon	sehr
sein	seit	sich	sie	sind
über	um	und	uns	unter
viel	vom	von	vor	vorbei
wann	warum	was	weg	weil
wem	wenig	wenn	wer	wie
wieder	wir	wird	zu	zum
zur				

Alphabetisches Prinzip	Das alphabetische Prinzip unserer Schrift bezieht sich auf die Korrespondenz von gesprochenen und geschriebenen Zeichen, von Phonemen und Graphemen als bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache und der Schrift. Es wird auch phonematisches, phonologisches oder phonografisches Prinzip genannt. Das alphabetische Prinzip ist das grundlegende Prinzip unserer Alphabetschrift und wird von weiteren linguistischen Prinzipien unserer Orthografie überformt, wie v.a. orthografischen, morphematischen, syntaktischen Prinzipien (s. Kap. 1.1).															
Assimilation (Angleichung)	Bei einer Assimilation werden Phoneme an nahe oder entfernte Umgebungsphoneme angeglichen, z.B. Papagei ➔ Papapei.															
Auslautverhärtung	Als Auslautverhärtung werden am Wort- oder Silbenende stimmlos gesprochene Phoneme /p/, /t/ und /k/, /β/ bezeichnet, die im (oft mit dem Vokal e) verlängerten Wort oder in der Verb-Grundform stimmhaft sind, z.B. <table><tr><th>Auslautverhärtung</th><th>Schreibweise</th><th>Verlängerung/ Ableitung von der Grundform</th></tr><tr><td>si:p gi:pt</td><td>Sie<u>b</u> gi<u>b</u>t</td><td>Sie<u>b</u>e ge<u>b</u>en</td></tr><tr><td>ra:t wi<u>l</u>t</td><td>Rad wi<u>l</u>d</td><td>Rä<u>d</u>er wi<u>l</u>de</td></tr><tr><td>we:k le:k<u>t</u></td><td>Weg leg<u>t</u></td><td>Wege leg<u>e</u>n</td></tr><tr><td>lo:β li:β<u>t</u></td><td>Los lie<u>s</u>t</td><td>Lo<u>s</u>e le<u>s</u>en</td></tr></table> Dieses Phänomen gehört zum morphematischen Prinzip (s. Fortisierung).	Auslautverhärtung	Schreibweise	Verlängerung/ Ableitung von der Grundform	si:p gi:pt	Sie <u>b</u> gi <u>b</u> t	Sie <u>b</u> e ge <u>b</u> en	ra:t wi <u>l</u> t	Rad wi <u>l</u> d	Rä <u>d</u> er wi <u>l</u> de	we:k le:k <u>t</u>	Weg leg <u>t</u>	Wege leg <u>e</u> n	lo:β li:β <u>t</u>	Los lie <u>s</u> t	Lo <u>s</u> e le <u>s</u> en
Auslautverhärtung	Schreibweise	Verlängerung/ Ableitung von der Grundform														
si:p gi:pt	Sie <u>b</u> gi <u>b</u> t	Sie <u>b</u> e ge <u>b</u> en														
ra:t wi <u>l</u> t	Rad wi <u>l</u> d	Rä <u>d</u> er wi <u>l</u> de														
we:k le:k <u>t</u>	Weg leg <u>t</u>	Wege leg <u>e</u> n														
lo:β li:β <u>t</u>	Los lie <u>s</u> t	Lo <u>s</u> e le <u>s</u> en														
Basisgrapheme	Basisgrapheme sind die häufigsten Grapheme für ein Phonem (s. Anhang A).															
Fortisierung (Lauterhärtung, stimmlose Realisierung)	Phoneme, die erwerbsgerecht stimmhaft gebildet werden, werden stimmlos artikuliert, z.B. Glas ➔ Klas; Regen ➔ Reken. (s. a. Auslautverhärtung)															
Graphem	Grapheme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Schrift (z.B. wagen <w> - tagen <t>). Ein Graphem kann aus mehreren Buchstaben bestehen; mehrteilige Grapheme sind z.B. <ei>, <sch>, <mm>, <ie>. Einem Graphem können ein oder mehrere Phoneme entsprechen. <table><tr><th>Graphem</th><th>Phoneme</th></tr><tr><td><o></td><td>/o:/ <u>O</u>fen /c/ <u>o</u>ffen</td></tr><tr><td><v></td><td>/f/ <u>V</u>ater /w/ <u>V</u>ase</td></tr></table> Dies ist vor allem eine Schwierigkeit für das Lesenlernen.	Graphem	Phoneme	<o>	/o:/ <u>O</u> fen /c/ <u>o</u> ffen	<v>	/f/ <u>V</u> ater /w/ <u>V</u> ase									
Graphem	Phoneme															
<o>	/o:/ <u>O</u> fen /c/ <u>o</u> ffen															
<v>	/f/ <u>V</u> ater /w/ <u>V</u> ase															

Konsonant	Konsonanten werden mit Hilfe der Lippen, Zähne etc. gebildet (Mit-Laute). Es gibt diverse Unterscheidungskriterien, z.B. – stimmhaft/weich und stimmlos/hart (d/t, b/p, g/k, s/ß): Die Stimmhaftigkeit spürt man am vibrierenden Kehlkopf; zugleich entweicht aus dem Mund weniger Luft als bei stimmlosen Vokalen. Im Flüstern sind alle Konsonanten stimmlos. ➔ Lauterhärtungen und -erweichungen als phonologische Beeinträchtigungen – vorne oder hinten gebildet (z.B. t/k, d/g): Kleine Kinder lernen zuerst die vorderen Konsonanten zu sprechen. ➔ Lautvorverlagerungen und Lautrückverlagerungen als phonologische Beeinträchtigungen
Laut	ugs. für Phone und Phoneme (undifferenziert)
Lautrückverlagerung	Phoneme, die erwerbsgerecht an einem vorderen Artikulationsort gebildet werden, werden durch Phoneme eines hinteren Artikulationsortes ersetzt, z.B. Dose ➔ Gose.
Lautvorverlagerung	Phoneme, die erwerbsgerecht an einem hinteren Artikulationsort gebildet werden, werden durch Phoneme eines vorderen Artikulationsortes ersetzt, z.B. Kino ➔ Tino.
Lenisierung (stimmhafte Realisierung)	Phoneme, die erwerbsgerecht stimmlos gebildet werden, werden stimmhaft artikuliert, z.B. Kuchen ➔ Guchen; Paket ➔ Baket.
Modellwort	Als Modellwort wird ein stellvertretendes Beispiel für ein rechtschriftliches Phänomen bezeichnet. Aus linguistischer Sicht sollte es nur dieses eine Recht-schreibphänomen enthalten, ist also ein und dasselbe Wort für alle Kinder. Aus pädagogischer Sicht ist es wichtiger, dass das Modellwort für das Kind persönlich bedeutsam ist, d.h. jedes Kind bestimmt sein Modellwort individuell.
Morphem	Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache bzw. Schrift, z.B. eck ig: ein Adjektiv (-ig), das die Eigenschaft einer Ecke zuweist back t: back (Verbstamm) mit -t (Verbendung 3. Person Singular Präsens) Geburt s tag: der Tag der Geburt mit „Fugen-s“ Hase n: Hase + -n (Pluralsuffix) s. morphematisches Prinzip (Kap. 1.1): lieb kommt von lieben (gleiches Morphem) und wird trotz der Auslautverhärtung /li:p/ mit geschrieben.
Morphologisch-syntaktische Störungen	Morphologisch-syntaktische Störungen zählen zu den Sprachentwicklungsstörungen. Bei morphologischen Beeinträchtigungen wenden Kinder Wortmarkierungsregeln nicht altersgerecht in der Produktion bzw. Verarbeitung an. Syntaktische Beeinträchtigungen beziehen sich dagegen auf nicht korrekte Wortstellungen im Satz.

Orthographeme	Orthographeme geben seltener als Basisgrapheme ein Phonem wieder (s. Anhang A). Sie markieren in betonten Silben v.a. die Vokalqualität.									
Phon	Phone sind als Gegenstand der Phonetik die kleinsten phonetischen Einheiten der gesprochenen Sprache. Die schriftliche Darstellung ist durch eine Lautschrift mit eckigen Klammern [] möglich. Als Standard dafür gilt das Internationale phonetische Alphabet (IPA). Phone sind konkrete Einheiten der gesprochenen Sprache, z.B.: [f], [ɔ], [i], [a] im Wort Feuer. Viele Laute sind für die Schrift irrelevante Aspekte des Lautlichen: — wir unterscheiden z.B. das vorne [r] und hinten gerollte [R] nicht, schreiben für beide das <r>. — obgleich wir in „Tasche“ Hauchlaute (Aspiranten) hören können, schreiben wir nicht <Thaschhe> Viele Phone werden in Umgangssprachen und Dialekten unterschiedlich gebildet oder auch bei überdeutlichem Sprechen oder verändert durch Vokalisierung: der wird [dɐʁ], Wort wird [wɔʁt] gesprochen (s. Schwa-Laut).									
Phonem	Phoneme sind die kleinsten <u>bedeutungsunterscheidenden</u> Einheiten der <u>gesprochenen</u> Sprache. Sie sind abstrakte Einheiten, also von der individuellen Artikulation unabhängige Prototypen. Sie sind Gegenstand der Phonologie und werden in Schrägstrichen wiedergegeben / /. Im Deutschen können einem Phonem beim Schreiben meist mehrere Grapheme zugeordnet werden (s. Anhang A), z.B. <table><tr><th>Phonem</th><th>häufiges Basisgraphem</th><th>seltene Orthographeme</th></tr><tr><td>/a:/</td><td><a> Tal</td><td><ah> Wahn <aa> Saal</td></tr><tr><td>/i:/</td><td><ie> Wiese</td><td><ih> ihr <i> Tiger <ieh> ziehen</td></tr></table> Die Mehrdeutigkeit der Phoneme ist eine Schwierigkeit für das Schreibenlernen.	Phonem	häufiges Basisgraphem	seltene Orthographeme	/a:/	<a> Tal	<ah> Wahn <aa> Saal	/i:/	<ie> Wiese	<ih> ihr <i> Tiger <ieh> ziehen
Phonem	häufiges Basisgraphem	seltene Orthographeme								
/a:/	<a> Tal	<ah> Wahn <aa> Saal								
/i:/	<ie> Wiese	<ih> ihr <i> Tiger <ieh> ziehen								
Phonematisches Prinzip	(s. alphabetisches Prinzip, Kap. 1.1): der Begriff betont die Phoneme als bedeutungsunterscheidende Einheiten in unserer gesprochenen Sprache. So sind z.B. die Phoneme /b/ in Bein und /w/ in Wein im Deutschen bedeutungsunterscheidende Phoneme, nicht aber im Spanischen.									
Phonem-Graphem-Korrespondenz	Sie beschreibt die Zusammenhänge zwischen Phonemen und Graphemen (s. Anhang A). Im Deutschen stehen Phoneme und Grapheme nicht in einem einfachen 1:1-Verhältnis zueinander (s. Kap. 1.1).									
phonetisch	s. Phon									

Phonografisches Prinzip	(s. alphabetisches Prinzip) Der Begriff betont die Graphemfolge/-struktur innerhalb der Schrift, betrachtet also Sprache und Schrift als weitgehend voneinander unabhängige Systeme.
Phonologische Störungen	Phonologische Störungen zählen zu Aussprachestörungen im Sinne einer Sprachentwicklungsstörung. Kinder mit einer phonologischen Beeinträchtigung haben die bedeutungsunterscheidende Funktion der Lautbildung noch nicht altersgemäß vollzogen. Dabei können zwar Einzellaute isoliert ausgesprochen werden. Jedoch werden lautliche Unterschiede und Lautfolgen hinsichtlich der Bedeutungsrelevanz nicht korrekt wahrgenommen und nicht differenziert artikuliert. Eine unzureichende innere Repräsentation des Phonemsystems kann zu Schwierigkeiten beim Schreiben führen.
phonologisches Prinzip	(s. alphabetisches Prinzip) Der Begriff betont Phoneme als abstrakte Einheiten der gesprochenen Sprache, in Abgrenzung von Phonem als <u>konkrete</u> Einheiten.
Reduktionssilbe	Reduktionssilben sind unbetonte, nicht deutlich ausgesprochene Silben, vor allem solche, die auf -er, -el, -en enden. Sie enthalten oft das sog. Schwa-e.
Schreibsilbe	Schreibsilben sind orthographische Einheiten, die der Trennung am Zeilenende dienen – man muss sie lernen: ● Z.B. fah-ren, ge-hen, Pup-pe, Küs-te (früher Kü-ste, aber küss-te), We-cker (früher Wek-ker), nach §110 des Dudens: knusp-rig ... ● Jede Silbe enthält einen Vokal als Silbenkern.
Schwa-Laute	Das Schwa-e ist ein unbetontes „kurzes“ e, z.B. in viele, und wird als Phon [e] oder als Phonem /e/ notiert. Das a-Schwa wie in Lehrer [leRe] wird meist als <er> geschrieben. Es ist strittig, ob das a-Schwa ein Phonem ist oder ein Phon, weil die Phonemfolge z.B. von Lehrer /le: ReR/ ist. In jedem Fall ist das a-Schwa eine Schwierigkeit beim Schreibenlernen.
Semantisch-lexikalische Störungen	Semantisch-lexikalische Störungen zählen zu den Sprachentwicklungsstörungen. Während Kinder mit semantischen Beeinträchtigungen Bedeutungen von Wörtern nicht altersentsprechend zuordnen können, ist bei lexikalischen Beeinträchtigungen der aktive bzw. passive Wortschatz nicht adäquat aufgebaut und strukturiert.
Silbenhäuschen	 Silbenhäuschen dienen in der Schule zur Veranschaulichung von Schreibsilben in prototypischen zweisilbigen Wörtern, deren erste Silbe betont ist (sog. Trochäer).

Silbenkern	Jede Silbe enthält einen Vokal als Silbenkern , der von Konsonanten an den Silbenrändern gerahmt sein kann. In betonten Silben kann die Aussprache des Vokals daran anschließend markiert sein, z.B. „kurze“ Vokale durch zwei folgende Konsonanten (Silbenanfangs- und -endrand) – z.B. in Mutter. In unbetonten Silben ist der Vokal meist ein e; im gesprochenen wird diese Endung oft „verschluckt“ (⇒ Reduktionssilbe).
Silbenstrukturprozesse (Umstellungen)	Phonem- und Silbenfolgen werden umgestellt , z.B. Spaghetti ⇒ Gaspetti.
Sprechsilbe	Sprechsilben sind artikulatorisch-rhythmische Einheiten - man kann sie hören: Pu-ppe, we-tten, ... - besonders gut beim Rufen, Klatschen, Singen und gemeinsamen Schwingen. Für die Rechtschreibung sind sie nur beschränkt hilfreich (nur für das alphabetische Prinzip und Reduktionssilben). Das Sprechen von Mut-ter, Pup-pe, Wet-ter zum Erwerb der Doppelkonsonanz erfordert hingegen den Erwerb einer „künstlichen“ Rechtschreibsprache (Pilotsprache) und kann leicht zu Fehlern führen (Sal-lat).
Vokal	Vokale (Selbst-Laute) werden ohne Hilfe der Lippen, Zähne etc. gebildet. In betonten Silben werden im Deutschen in zwei Typen unterschieden: ● sog. „lange“ Vokale sind nicht langandauernder als „kurze“, aber die Mundöffnung ist geschlossen, die Lippen gespannt (z. B. [o:] wie in Ton) und ● sog. „kurze“ Vokale, die auch lang gesprochen werden können, aber durch einen offenen Mund/Kiefer bzw. entspannte Lippen gekennzeichnet sind (z. B. [ɔ] wie in Sonne). „Lange“ und „kurze“ Vokale sind also weniger quantitativ als vielmehr qualitativ unterschiedliche Phoneme. Die Aussprache mancher „kurzer“ Vokale ist ähnlich (z.B. /u/ in W<u>u</u>nder und /c/ in W<u>o</u>nn<u>e</u>, oder /e/ und /ɪ/ und /ü/ in T<u>i</u>sch, Ap<u>f</u>el und w<u>ü</u>n<u>s</u>chen) – das ist eine (alphabetische) Schwierigkeit beim Schreibenlernen.

Endnoten

- ¹ s. Weinhold 2013, S.196
- ² z.B. Stanat u.a. 2017; Steinig u.a. 2009
- ³ s. Hüttis-Graff 1997; 2015
- ⁴ s. Thomé u.a. 2011
- ⁵ vgl. Gaebert/Günther 2011, Fay 2013
- ⁶ s. Nünke u.a. 2001; Wilhelmus/Nünke 2001
- ⁷ s. Frith 1986; Günther 1986
- ⁸ entnommen aus Lüdtke & Stitzinger, 2017a, S. 76
- ⁹ entnommen aus Lüdtke & Stitzinger, 2017a, S. 73f
- ¹⁰ s. Weinert 1998
- ¹¹ vgl. Lüdtke & Stitzinger 2017a, S. 15f
- ¹² Augst/Dehn 2013, 77
- ¹³ Der Sammelband „Schreiben – von der Idee zum Text“ der Grundschulzeitschrift (2015) gibt vielfältige Anregungen zum Textschreiben, die diesem Anspruch auch bei großer Diversität in der Klasse gerecht werden.
- ¹⁴ s. Hüttis-Graff/Schüler 2018; Schüler 2015
- ¹⁵ s. Risel 2006
- ¹⁶ s. Schüler 2015
- ¹⁷ Im Rahmen einer Unterrichtseinheit von Catrin Anderer zum Argumentieren über philosophische Fragen hat Mike, ein eher schwacher Rechtschreiber, einen Textentwurf geschrieben. Im Unterricht wurde gemeinsam das afrikanische Märchen „Warum der Kolibri der König der Tiere ist“ gelesen und die Frage „Hat der Kolibri das Recht, König zu sein?“ diskutiert. Die anschließende Schreibaufgabe war: Die Eule hat das Geschehen beobachtet. Schreibe eine Rede aus Sicht der Eule an die Tiere, in der die Eule deutlich macht, ob der Kolibri als König akzeptiert werden soll oder nicht. Den Abschluss der Stunde bildete eine gemeinsame Präsentation der Textentwürfe und ein Gespräch über die unterschiedlichen Argumente der Eule.
- ¹⁸ s. Risel 2006; Leßmann 2014; Menzel 2001
- ¹⁹ s. Wygotski 1986
- ²⁰ Idee: Tatjana Teichmann
- ²¹ s. Erichson 2004
- ²² Unterrichtspraxis s. Andersen/Dehn/Schüler 2008
- ²³ Idee: Natalie Bors
- ²⁴ vgl. Bredel 2010; Röber 2009; Müller 2010
- ²⁵ s. Bönsch 2017; von Wedel-Wolff 2003
- ²⁶ vgl. z. B. Leßmann 2007; Bartnitzky 2015
- ²⁷ Idee: Claudia Baark
- ²⁸ s. Jantzen/Merklinger 2010; Leßmann 2014
- ²⁹ s. Dehn 2013
- ³⁰ s. Dehn 2013
- ³¹ s. Dehn 2013
- ³² s. Dehn 2013
- ³³ s. Augst/Dehn 2013; Hüttis-Graff 2015
- ³⁴ s. digitale Anlauttabellen zu verschiedenen Lehrgängen.
- ³⁵ Anregungen für die Unterrichtspraxis s. Andresen 2013; Andersen/Schüler 2008; Hüttis-Graff/Schüler 2016; zur Schreibmotorik s. www.schreibmotorik-institut.com
- ³⁶ Schüler u.a. 2014
- ³⁷ s. madoo.net:
<https://madoo.net/thema/minimalpaare/>
- ³⁸ s. Andersen/Schüler 2008; Hüttis-Graff/Schüler 2016
- ³⁹ s. Riegler 2010; Thomé 2000
- ⁴⁰ s. Hüttis-Graff/Schüler 2016
- ⁴¹ zum Handschreiben s. Die Grundschulzeitschrift Heft 308/2018
- ⁴² Idee: Angela Andersen
- ⁴³ s. Andersen/Schüler 2008
- ⁴⁴ s. Dehn/Hüttis-Graff 2018
- ⁴⁵ s. Dehn u.a. 2011
- ⁴⁶ Idee: Inge Wolf-Weber; Foto: Kirsten Tittel
- ⁴⁷ s. Dehn 2013
- ⁴⁸ s. Merklinger 2012
- ⁴⁹ s. Naumann 2016
- ⁵⁰ s. Naumann 2016; Menzel 1985
- ⁵¹ s. Siekmann 2017; Naumann 2016; Hein u.a. 2014
- ⁵² s. Richter 2001
- ⁵³ s. Leßmann 2007
- ⁵⁴ s. Hüttis-Graff/Schüler 2018
- ⁵⁵ Idee: Angela Andersen
- ⁵⁶ Renk/Brezing 2015
- ⁵⁷ s. May 2013
- ⁵⁸ vgl. Lüdtke/Stitzinger 2017a, S. 69
- ⁵⁹ vgl. Köster 2008
- ⁶⁰ vgl. Lindauer/Schneider 2007
- ⁶¹ s. Birkel 2009
- ⁶² s. Informationsschrift zum LRS-Erlass NRW (BASS 14-01 Nr. 1, Stand 1.4.2015): Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)

Literatur

- Andersen, A./Dehn, M. /Schüler, L. (2008): Bei Raubvogel steckt raub drin und bei Räuber auch. In: Grundschule Deutsch 18, S. 8-10 und Material.
- Andersen, A./Schüler, L. (2008): Da soll ein Wort rauskommen. In: Die Grundschulzeitschrift 215.216, S. 50-54.
- Andresen, U. (2013): ABC und alles auf der Welt. 6. Aufl. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Augst, G./Dehn, M. (2013): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart u. a.: Klett.
- Bartnitzky, H. (2015): Mit den Wörtern der Kinder recht-schreiben lernen. In: Brinkmann, E. (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., S. 25-34.
- Bönsch, M. (2017): So wird das Lernen nachhaltig. Üben und Wiederholen im Lernprozess. In: Grundschulmagazin, Heft 2
- Birkel, P. (2009): Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? In: Didaktik Deutsch Heft 27, S. 5-32.
- Bredel, U. (2010): Der Schrift vertrauen. In: Praxis Deutsch 221, S. 14-21.
- Renk, G./Brezing, H. (2015): FRESCH Freiburger Rechtschreibschule. In: Brinkmann, E. (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., S. 80-89.
- Dehn, M. (mit Beiträgen von P. Hüttis-Graff) (2013): Zeit für die Schrift. Berlin: Cornelsen.
- Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2018): Zugänge von Schreib-anfängern zu Schrift-Sprachlichkeit. www.leseräume.de
- Dehn, M./Merklinger, D./Schüler, L. (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Die Grundschulzeitschrift Heft 308/2018: Handschreiben. Friedrich Verlag
- Die Grundschulzeitschrift Sammelband 2015 Schreiben – von der Idee zum Text. Friedrich Verlag
- Erichson, C. (2004): Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch Heft 2, S.14 -17.
- Fay, J. (2013): Rechtschreiblernen in der Primarstufe. In: Gailberger, S./Wietzke, F. (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthografischen Wissens. In: Augst, G. (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, S. 218-233.
- Gaebert, D.-K. von/ Günther, H. (2011): Lehr- und Lernmittel. Die Behandlung der Orthographie im Schulbuch am Beispiel der satzinternen Großschreibung. In: Bredel, U./Reiðig, T. (Hg.): Weiterführender Orthographie-erwerb. Baltmannsweiler: Schneider. S. 441-456.
- Günther, K. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude S. 32-54
- Hein, K./Fay, J./Ghayoomi, M. (2014): Kleine Wörter" – systemlinguistische, sprachdidaktische und empirische Untersuchung einer Wortgruppe mit Sonderstellung innerhalb der diagnostischen Rechtschreibanalyse. In: Siekmann, K. (Hg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen: Stauffenberg S. 43-62.
- Hüttis-Graff, P./Schüler, L. (2016): Unsere Buchstaben und Wörter – Grundsätze und Möglichkeiten zur Arbeit mit Anlauttabellen. In: Grundschulunterricht Deutsch 03/2016, S. 8-12.
- Hüttis-Graff, P. (1997): Schriftorientierung im Unterricht. Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Die Grundschulzeitschrift 107, 48 – 53.
- Hüttis-Graff, P. (2015): „Feuer mit i?“ – Wege zum Rechtschreiben in Klasse 1. In: Die Grundschulzeitschrift 290, S. 48-53.
- Hüttis-Graff, P. (2019): „Steht da Opa?“ Schriftkultur mit dem Bild-Wörterbuch In: Die Grundschulzeitschrift 317.
- Hüttis-Graff, P./Schüler, L. (2018): Schreiben und Rechtschreiben verbinden. In: Grundschule, Heft 6, S. 16-19.
- Informationsschrift zum LRS-Erlass NRW (BASS 14-01 Nr. 1, Stand 1.4.2015): Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS)

- Jantzen, C./Merklinger, D. (Hg.) (2010): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Köster, J. (2008): Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht Heft 5, S. 4-11.
- Leßmann, B. (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Heinsberg: Dieck.
- Leßmann, B. (2014): Individuelle und gemeinsame Lernwege im Rechtschreiben. In: Die Grundschulzeitschrift 271, S. 44-48.
- Leßmann, B. (2014): Zweifelsfälle und Notfall-Wörter. Nachschlagen als Anlass für Sprachreflexion. In: Grundschule Deutsch 41, S.40-42 plus Material auf CD
- Lindauer, T./Schneider, H. (2007): Lesekompetenz ermitteln – Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Velber und Zug: Friedrich Verlag, Klett & Balmer. S. 109-125.
- May, P. (2013): HSP 1-10. Hamburger Schreib-Probe. Manual/Handbuch: Diagnose orthografischer Kompetenz. Neunormierung 2012. Stuttgart: Klett.
- Menzel, W. (1985): Rechtschreibunterricht. Seelze: Klett
- Menzel, W. (2001): Wie schreibt man äntlig? In: Praxis Deutsch 165, S. 14-20.
- Merklinger, D. (mit Beiträgen von P. Hüttis-Graff) (2012): Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, A. (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Naumann, C.-L. (2016): Das Deutsche hat eine phonem-orientierte, grammatisch überformte Schrift, Seminarskript Hannover, 34 Seiten.
- Naumann, C.-L. (2016): Rechtschreiberwerb – Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit.“ In: Weinhold, S. (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch: Konzepte – Entwicklung – Diagnostik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 45-87.
- Nünke, E./Wilhelmus, C. (2001): Stufenwörter in Trep-pengedichten. Ein alternativer Ansatz zur Groß- und Kleinschreibung. In: Praxis Deutsch 170, S. 20-23.
- Richter, S. (2001): 189 Wörter für den Rechtschreibunterricht. In: Grundschule 6, S. 53-57.
- Riegler, S. (2010): Auf die richtige Spur gesetzt. Das System der Laut-Buchstaben-Beziehungen in einer Lauttabelle. In: Praxis Deutsch 221, S. 58-60.
- Risel, H. (2006): Wo hat sich das Wort versteckt? Bei der Wörterbuchnutzung widerspenstige Wörter finden und gleichzeitig Rechtschreibbewusstsein ausbilden. In: Praxis Deutsch 198, S. 17-21.
- Röber, C. (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schüler, L./Andersen, A./Feindt, A. (2014): Kleine Formen im Deutschunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 271, S. 49-51.
- Schüler, L. (2015): Den Blick auf das Gelungene richten. in: Die Grundschulzeitschrift Sammelband Schreiben. S. 54-57.
- Siekmann, K. (2017): Eine multiperspektivische Häufigkeitsauszählung des Schreibwortschatzes von SchülerInnen der Jahrgangsstufen 3-5. In: dies. u.a. (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenberg. S. 49-60.
- Stanat, P./Schipolowski, S./Rjosk, C./Weirich, S./Haag, N. (Hg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Steinig, W./Betzel, D./Geider, F. J./Herbold, A. (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster: Waxmann.
- Thomé, G. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In: Valtin, R. (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt: Grundschulverband. S. 116-118.

Thomé, G./Siekmann, K./Thomé, D. (2011): Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer neuen 100.000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, G. (Hg.): Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum: Winkler. S. 51-64.

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

Weinert, F. (1998): Freund, J./Gruber, H. u. Weidinger, W. Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund/H. Gruber & W. Weidinger (Hg.): Guter Unterricht - Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag. S. 7-18.

Weinhold, S. (2013): Rechtschreiblernen in der Sekundarstufe I. In: Gailberger, S./ Wietzke, F. (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim und Basel: Julius Beltz. S. 195-211.

Wilhelmus, C./Nünke, E. (2001): Stufenwörter in Trep-pengedichten. In: Praxis Deutsch 170, S. 20-23.

Wygotski, L. S. (1986): Denken und Sprechen. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.

Vertiefende Literatur im Kontext von Diversität

Chilla, S./Niebuhr-Siebert, S. (2017): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dahmen, S./Weth, C. (2018): Phonetik, Phonologie und Schrift. Paderborn: Schöningh/UTB.

Daum, O./Stitzinger, U. (2010): „o oder o?“ – zur Sensibilisierung für die Vokalqualität im frühen Schriftsprachlernen. In: Frontzek, G. (Hg.): Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog. Hamm: Wilke, S. 291-299.

De Houwer, A./Bornstein, M. H./Putnick, D. I. (2013): A bilingual–monolingual comparison of young children’s vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35 (6), pp. 1189-1211.

Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V. (DGSPJ) (2017): Qualitätspapier zur Wahrnehmung und zentralen Verarbeitung von Sinnesreizen (einschließlich der Wahrnehmungsstörungen). Berlin: DGSPJ.

Ernst, B./Cornelissen, A./Thummes, A. (2012): Deutsch. In: Braun, O./Lüdtke, U. (Hg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer. S. 582-587.

Füssenich, I. (2012): Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 331-337.

García, O./Kleifgen, J. A. (2018): Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English learners. New York, NY: Teachers College Press.

García, O./Lin, A. M. Y. (2017): Translanguaging in bilingual education. In: García, O./Lin, A. O. Y./May, S. (Eds.): Encyclopedia of language and education. Vol. 5: Bilingual and multilingual education (3rd ed.). Cham, CH: Springer International Publishing, pp. 117-130.

Hartmann, E. (2017): Kinder und Jugendliche mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: Philipp, M. (Hg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz, S. 361-375.

Krifka, M./Błaszczak, J./Leßmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H. (Hg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer VS.

Kruth, I./Thul, I. (2003): Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl bei der Anpassung von Anlauttabellen für Schüler mit Spezifischen Spracherwerbsstörungen. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (4), S. 157-163.

Lauer, N. (2014): Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter (4. Aufl.). Stuttgart: Thieme.

Lengyel, D. (2017): Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), S. 153-174.

Lonigan, C./Purpura, D./Wilson, S./Walker, P./Clancy-Menchetti, J. (2013): Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114 (1). doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>, pp. 111-130.

- Lüdtke, U. (2012): Sprachdidaktiktheorie. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hg.): *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Bd. 8: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 449-491.
- Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2015): *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Reinhardt/UTB.
- Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2016): *Förderschwerpunkt Sprache*. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis*. Düsseldorf. S. 20-27.
- Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2017a): *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten*. München: Reinhardt.
- Lüdtke, U./Stitzinger, U. (2017b): *Meine Sprache, deine Sprache, unsere Sprache. Schulische Förderung im ‚Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation‘ bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung im inklusiven Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. In: C. Schiefele & M. Menz (Hg.): *Handlungsorientierte Perspektiven des Förderschwerpunkts Sprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 57-77.
- Mayer, A. (2016): *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)*. München: Reinhardt/UTB.
- Montanari, E. G./Abel, R. (2018): Vocabulary development in German-Turkish language contact. In: M. A. Akıncı & K. Yagmur (Eds.): *The Rouen Meeting. Studies on Turkic structures and language contacts*. Wiesbaden: Harrasowitz, pp. 253-266.
- Mußmann, J. (2012): *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Reinhardt.
- Nickisch, A./Heber, D./Burger-Gartner, J. (2016): *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) bei Schulkindern. Diagnostik und Therapie* (5. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Quehl, T./Schultze, U./Trapp, U. (2016): *Migration – Mehrsprachigkeit – Schule. Eine Handreichung für Multiplikator_innen und Lehrer_innen zum gleichnamigen Kurzfilm*. Arnsberg: Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren NRW (LaKI).
- Reber, K. (2017): *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. München: Reinhardt.
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) (2008): *Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung. Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe*. Essen: Hauptstelle RAA NRW.
- Rosenberg, P./Schroeder, C. (Hg.) (2018): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter.
- Scharff Rethfeldt, W. (2018): *Evidenzbasierte logopädische Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörung*. *Praxis Sprache*, 63 (1), S. 12-17.
- Schnitzler, C. D. (2015): *Schriftsprache und phonologische Verarbeitung bei Grundschulkindern mit im Vorschulalter überwundenen phonologischen Aussprachestörungen*. *Sprache – Stimme – Gehör*, 39 (2), S. 24-30.
- Stitzinger, U. (2013): *Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation*. *Praxis Sprache*, 58 (3), S. 145-151.
- Stitzinger, U./Sallat, S. (2016): *Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt Sprache*. In: Stitzinger, U./Sallat, S. & Lüdtke, U. (Hg.): *Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis*. Bd. 2: *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 17-36.
- Thomé, G. (2014): *ABC und andere Irrtümer über Orthographie, Rechtschreiben, LRS/Legasthenie* (3. Aufl.). Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung (IsB).
- Vandewalle, E./Boets, B./Ghesquière, P./Zink, I. (2012): *Development of phonological processing skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A 3-year longitudinal study*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55. doi:10.1044/1092-4388(2011/10-0308), pp. 1053-1067.

Abbildungen

Abbildung 1:	Kompetenzbereiche der Deutschunterrichts © Claudia Baark, Petra Hüttis-Graff, Tatjana Teichmann	7
Abbildung 2:	Unterricht in heterogenen Klassen © Tatjana Teichmann	15
Abbildung 3:	Multiprofessionelle Kooperation im Kontext von Diversität © Ulrike Lüdtke, Ulrich Stitzinger, Julia Wendel	15
Abbildung 4:	Bausteine eines systematischen Rechtschreibunterrichts © Claudia Baark, Petra Hüttis-Graff	16
Abbildung 5:	Baustein „Richtigschreiben beim Textschreiben lernen“ © Claudia Baark, Petra Hüttis-Graff	16
Abbildung 6:	Rechtschriftliche Selbstkontrolle © Claudia Baark	16
Abbildung 7:	Mike schreibt eine Rede © Catrin Anderer	18
Abbildung 8:	Baustein „Rechtschreibphänomenen auf den Grund gehen“ © Claudia Baark, Petra Hüttis-Graff	19
Abbildung 9:	Phänomene markieren – Strategien festhalten © Claudia Baark	21
Abbildung 10:	Gemeinsam Platzhalter füllen © Petra Hüttis-Graff	22
Abbildung 11:	Individuelle Rechtschreibhelfer © Natalie Bors	22
Abbildung 12:	Die Silbenstruktur visualisieren © Tatjana Teichmann	22
Abbildung 13:	Baustein „Wörter sichern durch sinnvolles Üben“ © Claudia Baark, Petra Hüttis-Graff	22
Abbildung 14:	Spielerisches Üben in der Klasse © Claudia Baark	23
Abbildung 15:	Häufige Merkwörter in Teamarbeit sortieren © Claudia Baark	23
Abbildung 16:	Würfelspiel mit Vorsilbe, Stamm, Endung © Tatjana Teichmann	24
Abbildung 17:	Die Faszination des leeren Blattes © Timm Christensen	26
Abbildung 18:	Durch Schrift gewinnen © Claudia Baark	26
Abbildung 19:	Lernbeobachtung Schreiben © Cornelsen Verlag	27
Abbildung 20:	Kognitive Aktivierung mit Schriftorientierung © Petra Hüttis-Graff	28
Abbildung 21:	Gemeinsame Exploration des <ei> © Lis Schüler	29
Abbildung 22:	Individuelle Modellwörter der Klasse zum ei © Lis Schüler	29
Abbildung 23*:	Wo steht das L im Wort? © Petra Hüttis-Graff	30
Abbildung 24*:	Buchstabensalat mit Bild und Hilfe für Vokale © Petra Hüttis-Graff	30
Abbildung 25:	Das Wort zum Bild © Petra Hüttis-Graff	31
Abbildung 26:	Der Startknopf stützt die Bewegungsrichtung beim Schreiben © Angela Andersen	31
Abbildung 27:	Poster mit dem <M> auf dem Spielplatz © Angela Andersen	31
Abbildung 28:	Buchstabenformen sortieren © Lis Schüler	31
Abbildung 29:	Buchstabenformen gestalten © Angela Andersen	31
Abbildung 30:	Briefe vom Schulanfang © Angela Andersen	32
Abbildung 31:	Wissen ist Macht © Foto: Wolfgang Schumacher	33
Abbildung 32*:	Differenzierung durch die Lücke im Wort	33
Abbildung 33:	Richtig abschreiben © Tatjana Teichmann	33
Abbildung 34:	Welche Karte passt? © Tatjana Teichmann	34
Abbildung 35:	Tafelanschrieb zur Reflexion über Wörter © Petra Hüttis-Graff	34
Abbildung 36:	Das Kind als Autor © Daniela Merklinger	35
Abbildung 37:	Komposita mit Sonne © Angela Andersen	37
Abbildung 38:	Glück ist, wenn... © Angela Andersen	38
Abbildung 39:	Schwierige Stellen markieren © Tatjana Teichmann	38
Abbildung 40:	Multiprofessionelle Diagnostik bei erschwerten Bedingungen © Ulrike Lüdtke, Ulrich Stitzinger, Julia Wendel	39
Abbildung 41:	Exemplarische Leistungsaufgabe zu morphematischen Prinzipien © Claudia Baark	41
Abbildung 42:	Exemplarische Leistungsaufgabe zur Wörterbucharbeit © Claudia Baark	41
Abbildung 43:	Leistungsaufgabe zur Lokalisierung im Wörterbuch © Claudia Baark	42
Abbildung 44:	Leistungsaufgabe zur Fehlerkorrektur 1 © Claudia Baark	42
Abbildung 45:	Leistungsaufgabe zur Fehlerkorrektur 2 © Claudia Baark	43
Abbildung 46:	Leistungsaufgabe zur komplexen Fehlerkorrektur 3 © Claudia Baark	43
Tabelle 1:	Mehrteilige Basisgrapheme und Reduktionseendungen © Petra Hüttis-Graff	8
Tabelle 2:	Phonem-Graphem-Bezüge © Petra Hüttis-Graff	9
Tabelle 3*:	Schriftorientierung als Unterstützung der Phonemanalyse © Petra Hüttis-Graff	29

9 Anhang A

Tabelle der Phoneme und Grapheme nach Thomé/Naumann

	Phonem ¹	Basisgraphem	Häufigkeit ²	Beispiel	Ortho-grapheme	Beispiel
Vokale	a:	a	91%	Tal	ah, aa	sah, Haar
	a	a	100%	hat		
	e:	e	86%	Weg	eh, ee	Fehler, See
	ɛ:	ä	69%	Bär	äh	gähnen
	ɛ	e	87%	schnell	ä	bäckt
	ə	e	100%	Blume		
	i:	ie	72%	Wiese	ih, i, ieh	ihr, Igel, Vieh
	ɪ	i	100%	mit	ie	vierzig
	o:	o	89%	rot	oh, oo	wohl, Moos
	ɔ	o	100%	doch		
	ø:	ö	87%	schön	öh	fröhlich
	œ	ö	100%	völlig		
	u:	u	96%	Mut	uh	Schuh
	ʊ/ʊ	u	100%	kurz		
	y	ü	78%	über	üh, y	Mühle, typisch
	ʏ	ü	100%	Hütte	y	sympathisch
Dipht honge	au	au	100%	bauen		
	ai	ei	99%	drei	eih, ai	weißen, Mai
	oy	eu	82%	Leute	äu	Bäume
Konsonanten	b	b	100%	Bild	bb	Ebbe
	d	d	100%	durch	dd	Modder
	f	f	65%	Fisch	v, ff, ph	Vogel, Schiff, physisch
	g	g	100%	gut	gg	Egge
	h	h	100%	heute		
	j	j	100%	ja		
	ʒ ³	g		Etage	j	Jalousie
	k	k	58%	klein	g, ck, ch, c	Berg, Zweck, Chor, Clique
	l	l	83%	lieb	ll	schnell
	m	m	89%	zum	mm	immer
	n	n	95%	nicht	nn	kann
	p	p	54%	Platz	b, pp	Korb, Suppe
	r	r	99%	für	rr	starr
	s	s	76%	Eis	ss, ß	Fluss, Fuß
	z	s	100%	Sonne		
	t	t	74%	mit	d, tt, dt, th	und, Bitte, Stadt, Theater
	v	w	99%	Wasser	v	Vase
	ts	z	87%	zu	tz, t	Satz, Nation
Mehrgraphie	x/ç	ch	92%	acht/ich	g	König
	ʃ	sch	59%	schon	s	Stein
	ŋ	ng	82%	Ring	n	krank
	pf	pf	100%	Apfel		
	ks	chs ⁴	71%	Fuchs	x	Axt

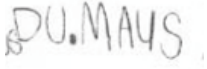
¹ Der Doppelpunkt markiert einen langen=gespannten/offenen Vokal; alle anderen Vokale sind kurz = ungespannt/geschlossen.

² Aus Thomé/Siekmann 2011 übernommene und kaufmännisch gerundete Werte. Vereinzelt wird die erste Nachkommastelle angegeben, um das Vorkommen des Orthographems markieren zu können.

³ Phonem bzw. Graphem fremder Herkunft.

⁴ Für Schulanfänger sind <x> und <i> u.a. wegen der markanten und einfachen Buchstabenformen präseanter als die Mehrgraphie <chs> und <ie>.

Übersicht über Strategien im Schriftspracherwerb

Strategie	Beispiele	Kennzeichen	Wissen über Schrift – Strategien
symbolisch		Kritzeln und Malen des Gemeinten (hier: Wut)	Schreiben als grafischer Ausdruck • Imitation von Bewegung, Linearität, Bildlichkeit; • keine Buchstaben oder Zeichen
logographisch	TOBIAS LISA ANNA WITA	„Malen“ von Zeichenfolgen • Abmalen von Wörtern • Malen gespeicherter Buchstabenfolgen (v.a. Namen)	Schreiben als Imitation von Schrift • noch kein Wissen über Laut-Zeichen-Bezug, • kein selbständiges Erschreiben, • kein Mitsprechen
alphabetisch	MS, MSE MOISE MOEUSE TASCHHE MEUSE	Lautorientierung, vom Globalen zum Differenzierten • anfangs wenige Grapheme (rudimentär, Skelettschreibung) • orientiert an konkreter Artikulation (MOISE), überflüssige Laute (MAEUSE, TASCHHE) • zuletzt Orientierung an abstrakten Graphemen (MEUSE)	Schreiben als Sprachanalyse • selbständiges Erschreiben, Mitsprechen oder Flüstern beim Schreiben, v.a. häufige Basisgrapheme, • zunehmend besser lesbare Zeichenfolgen <i>(s. phonetisches/ alphabetisches Prinzip)</i>
orthografisch	SONNE UND MONNT SOVA SOFER WELD	Orthographeme/orthografische Muster • Markierungen, die von der Lautung abweichen (SONNE, UN<u>D</u>) • auch Übergeneralisierungen (MON<u>N</u>T, SO<u>V</u>A, SO<u>F</u>ER, W<u>E</u>LD)	Schreiben integriert Schriftanalyse • Erproben seltener Orthographeme bzw. orthografischer Muster • Markierung von Betonung oder Vokalqualität <i>(s. orthografisch-silbische Prinzipien)</i>
morphematisch	KIND MÄUSE GESAGT VERGIBT	Markierung von Morphemen • Auslautverhärtung (K<u>I</u>ND, GES<u>A</u>GT, VERG<u>I</u>BT) • Umlaut (M<u>A</u>USE) • Wortbausteine (V<u>E</u>RG<u>I</u>BT)	Schreiben mit Stamprinzip • Erkennen und Markieren von Wortverwandtschaften • Strategien: Verlängern, Ableiten und Zerlegen in Wortbausteine <i>(s. morphematische Prinzipien)</i>
wortübergreifend	 Die kleinen Feldmäuse sam- meln Körner.	Satzgrammatische Markierungen • Wortzwischenräume • satzinterne Großschreibung • Satzzeichen	Satzgrammatisches Schreiben <i>(s. wortübergreifende Prinzipien)</i>

In zahlreichen Entwicklungsmodellen werden diese Strategien oder Zugriffe auf Schrift unterschieden, die mit (implizitem) Wissen über Prinzipien unserer Schrift korrespondieren und vom Lerner zu integrieren sind. Der Schriftspracherwerb verläuft nicht in voneinander getrennten Phasen, sondern individuell durch Erprobung beobachteter Strukturen und Phänomene

und durch Differenzierung von Strategien und Wissen. Dabei beeinflussen sich frühes (Er-)Lesen und Schreiben, Rezeption und Produktion, Schriftorientierung und Sprachanalyse gegenseitig. Auch Erwachsene schreiben in manchen Situationen rein alphabetisch – wenn sie die Bedeutung und die Sprache nicht kennen.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen und -bewerbern oder Wahlhelferinnen und -helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt. Unabhängig davon, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift verteilt worden ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zu Gunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte.

Herausgeber

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 5867-40
Fax: 0211 5867-3220
E-Mail: poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

© MSB 06/2019

Autorinnen:

Claudia Baark,
Petra Hüttis-Graff,
Ulrike Lüdtke,
Ulrich Stitzinger und
Tatjana Teichmann

mit Unterstützung von Katharina Bittner, Natalie Bors, Hella Büscher,
Bianca Clemens, Anja Godhusen, Daniela Graf, Lis Schüler, Nicole Vilgis und
Julia Wendel.

Wir danken der Hamburger Schulbehörde, dass wir einzelne Unterrichtsvorschläge
aus der Handreichung „Hinweise und Beispiele für den Rechtschreibunterricht an
Hamburger Schulen“ übernehmen konnten (Hamburg 2014).

Fotos:

Titelseite: © drubig-photo - stock.adobe.com

Gestaltung:

Elke Steinrötter, Visuelle Kommunikation, Düsseldorf

Druck:

Tannhäuser Media GmbH, Düsseldorf

Gedruckt auf 100 % Recyclingpapier

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867 - 40
Telefax 0211 5867 - 3220
poststelle@msb.nrw.de

www.schulministerium.nrw.de

