

# Hinweise zu den Heftteilen

## Vorbemerkungen

Die Aufgaben in *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft* und dem hier vorliegenden Heft *Lösungen und Kommentare für Lehrkräfte* wenden sich vor allem zwei großen Bereichen der Rechtschreibung zu:

- der Schreibung von einfachen und komplexen Wörtern (Teil A, B und D) sowie
- der satzinternen Großschreibung (Teil C).

Sie sind für den Einsatz im Unterricht konzipiert – nicht zur selbstständigen Erarbeitung. Denn viele Aufgaben verlangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Partnerin bzw. einem Partner austauschen oder dass die Hypothesen und die Lösungen im Plenum verglichen werden. Selbstverständlich können einzelne Aufgaben auch in Einzelarbeit oder zu Hause bearbeitet werden. Die Lösungen im Lehrerbegleitheft dienen aber nicht vorrangig zur Selbstkontrolle, sondern sollen den Vorbereitungsaufwand der Lehrkräfte verringern.

Es geht in den Aufgaben um entdeckendes Lernen und einsichtsvolles Üben. Deshalb können Hypothesen gebildet und überprüft werden, und es ist an vielen Stellen ein Austausch über Schreibungen vorgesehen. Ergänzungen zu den Aufgaben als Differenzierung sind jederzeit möglich und gewünscht (vgl. auch Müller 2019). So können leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler kleine „Vorträge“ über die Schreibung einzelner Wörter halten oder weitere Übungswörter für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler suchen. Als Format, das sich gut für das entdeckende Rechtschreiblernen eignet, haben sich vor allem Rechtschreibgespräche bewährt (vgl. Schröder 2014). Diese sollten zunächst von der Lehrkraft initiiert und angeleitet werden und können später in Kleingruppen durchgeführt werden. Aber auch spielerische Zugänge zur Schreibung von Wörtern sind möglich (vgl. Bangel 2014).

Die Aufgaben sind – je nach Leistungsstand und Vorwissen der Lerngruppe – für den Einsatz ab Klasse 4 konzipiert. Einzelne Aufgabenformate lassen sich jedoch durchaus früher verwenden.

## Teil A: Silben und Wörter untersuchen

Die Aufgaben in Teil A sind darauf ausgerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler die Regularitäten, die den Kernbereich der Schreibung nativer Wörter bestimmen (s. **Tabelle 1**), selbstständig ent-

decken und diese Wörter sicher analysieren und schreiben können. Auf dieser Grundlage lernen sie zum einen, auch solche Wörter sicher zu analysieren und zu schreiben, die sie vorher noch nicht geschrieben haben, aber die nach denselben Baumustern (s. **Übersicht 1**) aufgebaut sind. Zum anderen können sie den Peripheriebereich des nativen Wortschatzes und Fremdwörter, die anderen Regularitäten unterliegen, sicher bestimmen – und diese Wörter als Merkwörter oder Wörter, die anderen Regularitäten folgen, identifizieren.

Die Auswahl des Wortmaterials und die Lernprogression in den Aufgaben orientieren sich an grundlegenden Erkenntnissen der Schriftlinguistik, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Die prototypischen Strukturen geschriebener Wörter des Deutschen kann man an den zweisilbigen nativen Inhaltswörtern (Substantiven, Verben, Adjektiven, z. T. Adverbien) erkennen. Zu diesen typischen Zweisilbern gehören:

- fast alle Infinitivformen nativer Verben (*lesen, schreiben, rechnen, basteln*; Ausnahmen: *sein, tun, heiraten, arbeiten, vergessen, verlieren*),
- die Singular- oder Pluralform fast aller Substantive (*Blume, Rasen, Wurzel, Töne, Türen, Wetter, Rehe*; Ausnahmen: *König, Honig, Ebene*) und
- die Adjektive in der Grundform oder in flektierter bzw. komparierter Form (*böse, leise, schneller, bunter, schöner*; Ausnahme: *gesund*).

Für die zweisilbigen nativen Inhaltswörter gilt, dass sie aus zwei Schreibsilben bestehen: einer Haupt- und einer Reduktionssilbe. Die zweite Silbe darf ausschließlich den Buchstaben *e* als Silbenkern enthalten. Native Wörter wie *gesund* oder Fremdwörter wie *Pirat* und *Regal* gehören deshalb nicht zum Kernbereich der Wortschreibung.

Die prototypische Wortstruktur gibt uns Hinweise zur Aussprache der Wörter: Die Hauptsilbe ist betont, die Reduktionssilbe ist unbetont. So wird die für das Deutsche typische trochäische Wortstruktur erkenn- und für das Lesen nutzbar. Darüber hinaus erhalten wir durch die Besetzung des Silbenendrands der Hauptsilbe Informationen darüber, wie der Silbenkern gesprochen werden muss:

- Ist der Silbenendrand der Hauptsilbe nicht besetzt, wird in der Sprechsilbe der Vokal lang und gespannt gesprochen (*haben, geben, schieben*).
- Ist der Silbenendrand der Hauptsilbe mit einem Konsonantenbuchstaben besetzt, wird in der Sprechsilbe der Silbenkern der Hauptsilbe kurz und ungespannt gesprochen (*halten, essen*).



**Tabelle 1:** Der Aufbau der Schreibilbe im Kernbereich der deutschen Wortschreibung

Hauptsilbe			Reduktionssilbe		
Silbenanfangsrand	Silbenkern	Silbenendrand	Silbenanfangsrand	Silbenkern	Silbenendrand
Br	u		d	e	r
h	a	l	t	e	n
	e	s	s	e	n
g	e		h	e	n
L	ie		b	e	
b	au			e	n

Die Wörter in **Tabelle 1** zeigen noch weitere Auffälligkeiten, die eine gute Basis für die systematische Erschließung der Wortschreibung bilden:

- Der Kern der Hauptsilbe wird mit mindestens einem Vokalbuchstaben besetzt. Auch die Schreibdiphthonge <au>, <ei>, <eu>, <äu> und das <ie> können den Kern der Hauptsilbe bilden: *Runde, Ruder, Lampen, Eule, Auge, Beine, Biene, Wiese*.
- Der Anfangsrand der Hauptsilbe kann mit einem bis vier Konsonantenbuchstaben besetzt sein (*Besen, Bruder, Stifte, schauen, schreiben*). Er kann im geschriebenen Wort auch unbesetzt bleiben: *Esel, Auge, alte, Ente*.
- Die zweite Schreibilbe repräsentiert die Reduktionssilbe. Für sie gilt, dass der Buchstabe *e* als Kern immer geschrieben wird, auch wenn er nicht unbedingt ein Äquivalent im Gesprochenen hat, wie z. B. bei *geben, malen, rennen*.
- Der Anfangsrand der Reduktionssilbe ist im Geschriebenen in der Regel mit einem Konsonantenbuchstaben besetzt (*Runde, Ruder, Biene, sehen*). Die einzigen Ausnahmen bilden Wörter mit Schreibdiphthongen wie z. B. *Frauen, Feuer, Feier* (aber: *Reihe, Weiher*). Hier bleibt der Anfangsrand der geschriebenen Reduktionssilbe i. d. R. unbesetzt.

Aus den grundlegenden Strukturen lassen sich vier Baumuster (vgl. Bangel et al. 2017; Hinney 2017) identifizieren, die die Basis für das Entdecken der Wortstrukturen in diesem Heft sind (s. **Übersicht 1**).

Diese Baumuster geben die Lernprogression vor: Wenn die Schreibregularitäten und die Leseinstruktion für Baumuster 1 und 2 verstanden und die Schreibung dieser Wörter sicher beherrscht werden (**Aufgaben 6–12**), können Baumuster 3 und 4 erschlossen werden (**Aufgaben 13–16**). Als Analyseinstrumente bieten sich zum einen die „Silbenprobe“ (vgl. Hinney 2017), zum anderen das sogenannte „Häuser-Modell“ (vgl. Bredel 2010, **Aufgaben 7 und 13**) an.

- **Baumuster 1:** *Nase, leben, Esel, Bogen, rote, schöne, Nudel, Liebe, Ofen, liegen*

Die Hauptsilbe ist offen, der Vokal wird lang und gespannt gelesen.

- **Baumuster 2:** *binden, Ente, Eltern,*

*wandern, denken, helfen, Hüfte, Welpen*

Die Hauptsilbe ist geschlossen, der Vokal wird kurz und ungespannt gelesen.

- **Baumuster 3:** *Welle, schwimmen, Krallen, messen, fette, backen, meckern, Hitze, sitzen*

Die Hauptsilbe wird durch die Einfügung eines Konsonantenbuchstabens geschlossen, der Vokal wird kurz und ungespannt gelesen. Im Gesprochenen hört und spricht man bei Wörtern dieses Baumusters nur einen Konsonanten, der zu beiden Silben gehört. Er bildet ein sogenanntes Silbengelenk. Zu den besonderen Silbengelenkschreibungen zählen <ck> und <tz>, da hier eine einfache Verdoppelung nicht vorgesehen ist.

- **Baumuster 4:** *Schuhe, sehen, Rehe, Mühe, wehen, gehen, stehen, Reihe*

Die Silbengrenze bei diesen Wörtern wird im Geschriebenen mit einem <h> im Anfangsrand der Reduktionssilbe angezeigt. Zwischen Hauptsilbe und Reduktionssilbe befindet sich in der gesprochenen Sprache kein Konsonant – wir hören uns also in der Standardlautung kein [h] am Anfang der Reduktionssilbe sprechen. Die Hauptsilbe ist offen, der Vokal wird lang und gespannt gelesen.

**Übersicht 1:** Baumuster im Kernbereich der deutschen Wortschreibung



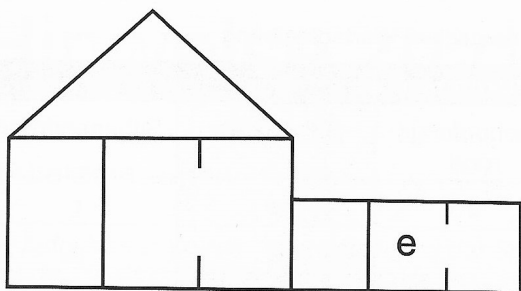


Abbildung 1: Häusermodell (Bredel 2010)



Abbildung 2: Silbenbögen für die Silbenprobe (Hinney 2017)

Das Häusermodell (s. **Abbildung 1**) kann für Wörter des Kernbereichs zeigen, dass die Silben jeweils aus Silbenanfangsrand, Silbenkern und Silbenendrand bestehen. Die Silbenkerne sind jeweils mit einem oder zwei Vokalbuchstaben besetzt. In der Reduktionssilbe erscheint ausschließlich der Buchstabe *e*. Er ist deshalb bereits in der Matrix der **Aufgaben 7 und 13** eingetragen. Außerdem ist der Silbenanfangsrand der Reduktionssilbe (fast) immer besetzt. Ausnahmen von dieser Regularität finden sich bei Wörtern mit Diphthongbuchstaben (*bauen, freuen, Feuer, kauen*). Alle anderen Silbenränder können, müssen jedoch nicht besetzt sein. Die Leseinstruktion gibt der Silbenendrand der Hauptsilbe. Ist er mit einem Buchstaben besetzt (*Wes-te, brem-sen, Son-ne, schwim-men*), wird der Vokal der betonten Silbe kurz und ungespannt gelesen. Ist er nicht besetzt (*ra-ten, Rie-se, drehen*), wird der Vokal der betonten Silbe lang und gespannt gelesen.

Die Silbenbögen (s. **Abbildung 2–3**) haben als Analyseinstrument den Vorteil, dass sie direkt unter das geschriebene Wort gesetzt werden können. Der Silbenschnitt kann auch gesetzt werden, wenn die Schreibschrift genutzt wird.



Abbildung 3: Silbenbögen und Markierung des Silbenschnitts

Außerdem bieten die Silbenbögen die Möglichkeit, auch Wörter zu analysieren, die Mehrgraphen als Silbengelenkschreibung enthalten (*fischen, machen, Rache, Tische*). Diese werden im Geschriebenen nicht verdoppelt, sodass sie – genau wie ihr Äquivalent im Gesprochenen – zu beiden Silben gehören. Hier können Kreuzbögen die Zugehörigkeit dieser Buchstaben zu beiden Silben markieren (s. **Abbildung 4**).



Abbildung 4: Kreuzbögen unter Wörtern mit Mehrgraphen als Silbengelenkschreibung

Ein weiteres Baumuster gehört in den Peripheriebereich der Wortschreibung:

- **Baumuster 5:** *fühlen, wählen, nehmen, Fahne, dehnen, wohnen, Ohren*

Bei einigen Wörtern, deren Reduktionssilbe mit <l, m, n, r> beginnt, endet die Hauptsilbe mit dem Buchstaben *h*, um als Leseinstruktion anzuzeigen: langer und gespannter Stammvokal. Jedoch steht das Dehnungs-<h> nicht bei allen dafür in Frage kommenden Wörtern (*Schule, Name, Zone, Schere*).

Dieses Baumuster 5 kann erst erschlossen werden, wenn die Leseanweisung der anderen vier Strukturtypen erkannt wurde. Wörter des Baumusters 5 werden in den **Aufgaben 20 und 21** des Heftes als Merkwörter behandelt, da das Dehnungs-*h* nur in ca. der Hälfte der Wörter vorkommt, in denen es vorkommen könnte.

Darüber hinaus haben Wörter mit *s, ss* oder *ß* eigene Seiten (**Aufgaben 17–19**), da es hier die folgende Besonderheit gibt: Folgt auf eine offene Silbe ein stimmloser *s*-Laut im Anfangsrand der Reduktionssilbe, dann schreiben wir *ß*: *rei-ßen, grü-ßen, Ma-ße, Flö-ße*. Stimmlosigkeit in Silbengelenkposition wird in diesen Fällen allerdings nicht durch eine Verdoppelung des Buchstabens *ß* angezeigt: Ist die erste Silbe geschlossen und gehört der stimmlose *s*-Laut zu beiden Silben (Silbengelenk), muss das *s* zur Schreibung des Silbengelenks herangezogen werden: *Risse, Masse, wissen, küssen, Schlösser*. Ansonsten dient der Buchstabe *s* regulär zur Verschriftung des stimmhaften *s*-Lautes (*rei-sen, leise, bö-se, Lo-se*). Die Schreibung wird auch in verwandten Formen beibehalten, in denen der *s*-Laut positionsbedingt stimmlos wird (*er reist,*



boshafft, Losbude). Diese sogenannte Morphemkonstanz ist ein wesentliches Kennzeichen des deutschen Schriftsystems.

Die vier bzw. fünf Baumuster der nativen Basisformen werden wegen der Stärke des morphologischen Prinzips an verwandte Wörter vererbt. Das morphologische Prinzip besagt, dass nach Möglichkeit die Schreibung des Wortstamms in alle Wortformen transportiert wird. Es gibt nur wenige prominente Ausnahmen: z. B. *Blüte* und nicht *\*Blühte*, obwohl *blühen*. Diese Ausnahme ist jedoch auf der Grundlage der Silbenstruktur gut erklärbar. Das kann man prüfen, indem man *Blüte* und *blühen* in die Häuserstruktur einträgt: Das *h* „passt“ nicht in die Struktur von *Blüte* hinein.

In Wortschreibungen wie *reißen – Risse, schließen – Schlösser, kamen – kommen* haben wir unterschiedliche Stammformen in Wörtern einer Wortfamilie. Diese Schreibungen sind deshalb für Schülerinnen und Schüler unter Umständen schwerer nachzuvollziehen, obwohl auch sie regulär über die jeweilige Stammform enthaltende zweisilbige Basisform hergeleitet werden können. Die morphologische Konstanz zeigt sich in der Regel auch bei der Schreibung von Affixen (also Präfixen und Suffixen). Ausnahmen finden wir z. B. in diesen Fällen: *Lehrerin*, aber *Lehrerinnen*; *Ereignis*, aber *Ereignisse*.

Die morphologische Konstanz prägt (neben der großen Anzahl an zweisilbigen Basiswörtern und der satzinternen Großschreibung) das deutsche Schriftsystem ganz wesentlich. Für das orthographische Lernen ist es deshalb von Vorteil, wenn man die Basisformen (Baumuster 1–4) sicher schreiben kann, denn die phonographisch-silbischen Informationen aus diesem prototypischen Zweisilber werden an verwandte Formen vererbt. Um sicher und widerspruchsfrei zur richtigen Schreibung zu gelangen, muss man also zunächst die zweisilbige Basisform bilden (*er grüßt – grüßen, der Schuh – die Schuhe, stumm – stumme*). Aufgabe 22 zeigt, wie diese Strategie eingeführt werden kann (s. auch Abbildung 5). Sie heißt in den Materialien des Rechtschreibheftes zwar „Verlängern“, weil sie unter diesem Terminus in unterrichtlichen Kontexten gemeinhin eingeführt ist, genau genommen handelt es sich jedoch um die Bildung der zweisilbigen Basis- oder Schlüsselform, die die wichtigen phonographisch-silbischen Informationen der Wortformen einer Wortfamilie enthält.



**Abbildung 5:** Strategiezeichen für das Bilden der zweisilbigen Basisform

Insbesondere bei Verben kann der Terminus „Verlängern“ Schülerinnen und Schüler in die Irre führen (z. B. *kippt* – Basisform = *kippen* und nicht *kippte*). Hier sollte gemeinsam erarbeitet werden, wie die zweisilbige Basisform gefunden werden kann: Bei Präsensformen und schwachen Präteritumsformen: wir-Form im Präsens (z. B. *sie sagte – wir sagen*), bei starken Präteritumsformen: wir-Form im Präteritum (z. B.: *er lief – wir liefen*).

Dieses zweischrittige Konstruktionsprinzip (erstens zweisilbige Basisform bilden, zweitens Silbenprobe; vgl. Hinney 1997) ist die Basis der Aufgaben 22–23 für einsilbige Wörter und vieler Aufgaben in Teil B des Heftes.

Auch die *ä/äu*-Schreibung folgt dem Prinzip der morphologischen Konstanz. Um zu überprüfen, ob ein Wort mit *ä* oder *äu* geschrieben wird, muss eine verwandte Wortform mit *a* oder *au* gefunden werden: *wässrig – Wasser, häufig – Haufen, ängstlich – Angst, Bäume – Baum, Zähne – Zahn*. Dies ist häufig, aber nicht immer ein einsilbiges Wort der Wortfamilie. Als Strategiezeichen dient der Blitz:



**Abbildung 6:** Strategiezeichen zum Ableiten von Wörtern mit *ä/äu*

Das, was für das orthographische Lernen im Kernbereich der Wortschreibung relevant ist, ist in Tabelle 2 (vgl. Hinney 2017) noch einmal zusammengefasst. Sie zeigt die fünf Baumuster und wie silbische und morphologische Schreibungen aufeinander bezogen sind: *er rennt, Rennwagen*, Grundform: *rennen*; *es zieht, Ziehwagen*, Grundform: *ziehen*; *Los, Losbude*, Grundform: *Lose* usw.

## Teil B: Wortbausteine in Wörtern untersuchen

Die Wortbildungsmöglichkeiten im Deutschen sind von einer hohen Produktivität geprägt, die ständig zu Neuschöpfungen und Bedeutungsnuancierungen und damit zu einer ständigen Erweiterung des Wortschatzes führt. Das Deutsche verfügt wegen seiner produktiven Wortbildungsverfahren über komplexe und lange Wörter (insbesondere bei den Inhaltswörtern), die besondere Herausforderungen an Schreibende und Lesende stellen. Die Einsicht in die Struktur komplexer Wörter hilft deshalb beim richtigen Schreiben und beim schnellen Lesen.

Die wichtigsten Wortbildungstypen sind die Komposition (die *Schultür, der Hausbau, schwarzweiß*),



**Tabelle 2:** Wie die Strukturen der zweisilbigen an einsilbige und komplexe Wörter vererbt werden (vgl. Hinney 2017):

	Zweisilbige Basisformen	Ableitungen beim einfachen Wort, Einsilber	Ableitungen bei komplexen Wörtern; Derivat, Kompositum
<b>Baumuster 1</b> (offene Hauptsilbe) alle Vokalbuchstaben, Schreibdiphthonge und <ie>	<i>malen, Töne</i>  <i>schreien, lieben</i>	<i>er malt, Ton</i>  <i>schreit, liebt</i>	<i>Malschule, Tonkunst</i>  <i>Schreihals, Liebling</i>
<b>Baumuster 2</b> (geschlossene Hauptsilbe)	<i>Kante, Helme, kalte</i>  <i>Gurke, starke, arme</i>	<i>Helm, kalt</i>  <i>stark, stärker, arm, ärmer</i>	<i>Helmpflicht, Kaltspeise</i>  <i>Starkstrom</i>
<b>Baumuster 3</b> (geschlossene Hauptsilbe): doppelter Konsonantbuchstabe als Notation eines Silbengelenks, auch ck und tz  Mehrgraphen werden nicht verdoppelt: <ng> <sch> <ch>	<i>Betten, kommen</i>   <i>backen, kratzen</i>   <i>Hunger, Fische, kochen</i>	<i>Bett, er kommt</i>   <i>es backt, kratzt</i>   <i>er fischt, kocht</i>	<i>Bettbezug</i>   <i>Backstube, Kratzbürste</i>   <i>Fischstube, Kochstube</i>
<b>Baumuster 4</b> (offene Hauptsilbe): silbeninitiales h	<i>Rehe, gehen, flehen, frühe</i>	<i>Reh, er geht, fleht, früh</i>	<i>Rehkitz, Gehstock, Frühstück, Frühling</i>
<b>Baumuster 5</b> (Dehnungs-h) (Peripheriebereich)	<i>fahren, Zähne, lehn, dehnen</i>	<i>er fährt, Zahn, er lehnt, dehnt</i>	<i>Fahrbahn, Zahnschiene, Lehnstuhl, Dehnung</i>

Wortbildung			
Komposition		Derivation	Konversion
Präfigierung		Suffigierung	
<i>Ziehbrücke</i>	<i>beziehen, abziehen</i>	<i>Ziehung, ziehbar</i>	<i>das Ziehen</i>

**Übersicht 2:**  
Wortbildungstypen

die Derivation (*abbiegen, riesig, die Freiheit, die Ablösung*) und die Konversion (*das Blau, das Singen, biken*) (s. **Übersicht 2**).

Durch Wortbildung können sehr komplexe Wörter entstehen, die zu sehr großen Wortfamilien führen können: *Weltmeisterschaftsspielübertragung, Schuljahresabschlussballkleidverkauf*. Komplexe Wörter sind binär strukturiert und sind damit immer aus zwei unmittelbaren Konstituenten zusammengesetzt (*Weltmeisterschaftsspiel + übertragung, Schuljahresabschlussballkleid + verkauf*), die die semantisch-lexikalischen und grammatischen Merkmale der Konstruktion bestimmen (vgl. Bangel 2017; Fuhrhop/Müller 2018). Dennoch ist

es u. a. für die Herleitung von Schreibungen sinnvoll, das Zerlegen von komplexen Wörtern in all ihre Konstituenten (Wortbausteine) mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten und zu üben (**Aufgaben 3, 5, 11, 12**).

Im Rechtschreibheft folgt im Wortbildungsteil auf eine einleitende Aufgabe zu Wortfamilien (**Aufgabe 1**) eine Aufgabe zum Erforschen von Komposita (**Aufgabe 2**). Bei Determinativkomposita spezifiziert das Erstglied (das Bestimmungswort) das Zweitglied (das Grundwort). Das Grundwort gibt die grammatischen Merkmale des Gesamtwortes vor. Nach ihm richtet sich die Flexion und das Genus. Bei seltener vorkommenden Kopulativkompo-



sita sind die Konstituenten gleichrangig (*süßsauer, schwarzweiß*).

Durch Derivation entstehen neue Wörter aus bestehenden Wortstämmen durch das Anfügen von Affixen. Die Präfigierung ist sehr produktiv für Verben und führt in der Regel zur Bedeutungsnuancierung (*ziehen – beziehen – anziehen – verziehen – entziehen*) (Aufgabe 4). Die Ausgangsverben werden entweder durch ein Präfix (*be-, ent-, er-, ver-, zer-*) oder durch eine Verbpartikel (*ab-, an-, auf-, vor-*) linksseitig erweitert (*beziehen, anziehen*). Der Unterschied zwischen mit Präfixen bzw. Verbpartikeln erweiterten Verben besteht darin, ob sie zu Trennbarkeit führen oder untrennbar sind. Präfixe sind nicht vom Wortstamm trennbar, im Partizip II gibt es kein *ge-*, und das *zu* im zu-Infinitiv bleibt außerhalb des Wortes: *Sie bezieht die Wohnung. Sie hat die Wohnung bezogen. Sie hat vor, die Wohnung bald zu beziehen*. Die Verbpartikeln sind hingegen vom Verb trennbar: *Sie zieht das Kleid an. Sie hat das Kleid angezogen. Sie hat vor, das Kleid anzuziehen* (Aufgabe 5).

Präfixe, die sich als Bestandteil einer komplexeren Wortbildung nicht am Wortanfang, sondern in der Mitte des Wortes befinden, können für Schülerinnen und Schüler unter Umständen schwerer zu identifizieren sein (z. B. *Selbstvertrauen, Lernvertrag*). Vor allem im Hinblick auf die besonders fehleranfälligen Schreibungen der Präfixe *ver-* und *vor-* sollten auch solche schwierigen Konstruktionen mit den Schülerinnen und Schülern untersucht werden (Aufgabe 6). Eine weitere orthographische Schwierigkeit stellen Wörter dar, deren Präfix mit demselben Konsonantbuchstaben endet, mit dem auch das Basiswort beginnt (z. B. *verrechnen, auffinden, annehmen*) (Aufgabe 7).

Bei der Suffigierung wird der Wortstamm durch ein Suffix nach rechts erweitert (*Ziehung, ziehbar*), es erfolgt häufig ein Wortartwechsel. Besonders Nomen und Adjektive entstehen so (Aufgabe 8). Aus orthographischer Perspektive bereitet besonders die Schreibung des Suffixes *-ig* vielen Schülerinnen und Schülern Probleme. Um hier Schreibsicherheit zu erlangen, ist es wichtig, die Wortbildungsstruktur zu durchschauen und die Suffixe *-ig* und *-lich* voneinander abgrenzen zu können (Aufgabe 9). Die Bildung von Wörtern mit den Suffixen *-chen* und *-lein* kann dabei helfen, den Stamm der Ausgangswörter zu identifizieren (z. B. *Auge – Äuglein, Affe – Äffchen*, aber: *Bruder – Brüderchen, Ritter – Ritterchen*). Andersherum ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler diese Verniedlichungsformen (Diminutiva) mit den jeweiligen zweisilbigen Basisformen in Verbindung bringen können, um die richtige Schreibung herzuleiten (Aufgabe 10).

Die Konversion ist ebenfalls hochproduktiv und vor allem für die Groß- und Kleinschreibung relevant, da hierbei ein Wortartwechsel erfolgt, ohne dass sich die morphologische Struktur des Wortes verändern muss. Dies trifft vor allem auf die syntaktische Konversion zu (*das Grün, das Für und Wider, das Ach und Weh, das Singen, das Laufen, das Schöne*). Nur bei der morphologischen Konversion, die häufig auch als implizite Derivation eingeordnet wird, verändert sich die morphologische Struktur des Wortes: *der Lauf, der Sprung, der Treff*. Bei der morphologischen Konversion übernimmt das Zielwort alle Eigenschaften der Wortart, in die der Wechsel erfolgte: Nomen können beispielsweise in der Regel einen Plural bilden (*die Läufe, die Sprünge, die Treffen*), was bei Wörtern, die durch syntaktische Konversion entstanden sind, nur selten möglich ist (*das Essen – die Essen*).

Unter orthographischer Perspektive ist besonders wichtig, dass auch bei wortgebildeten Wörtern die morphologische Konstanz die Schreibung bestimmt. Um dies zu lernen, können Wörter in ihre Bestandteile zerlegt, zu den Wortstämmen die zweisilbige Basisform gebildet und diese dann mit der Silbenprobe untersucht werden. Als zusätzliche Strategie wird dafür das Zerlegen in Wortbausteine genutzt (Aufgaben 3, 5, 12; s. Abbildung 7).



**Abbildung 7:** Strategiezeichen für das Zerlegen komplexer Wörter in ihre morphologischen Bestandteile

Zu den Stämmen kann dann die zweisilbige Basisform gebildet werden, die wiederum alle relevanten Informationen zur Schreibung enthält.

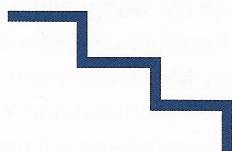
## Teil C: Großschreibung in Sätzen untersuchen

Die satzinterne Großschreibung ist eine weitere Besonderheit des deutschen Schriftsystems. Als Grundregel gilt: Erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben. Der Kern einer nominalen Gruppe befindet sich an ihrem rechten Rand (vgl. Maas 1992, Eisenberg 2006). Um entscheiden zu können, ob ein Wort im Satz großgeschrieben wird, müssen Schülerinnen und Schüler also den erweiterbaren Kern der Nominalgruppe bestimmen können. Dazu bietet sich v. a. die Erweiterungsprobe mit Adjektivattributen an, denn diese stehen im Gegensatz zu Artikelwörtern immer direkt



vor dem großzuschreibenden Wort (z. B. *die große Überraschung*). In der Schreibpraxis führt die Artikelprobe häufig zu Schreibungen wie *die \*Große \*überraschung*, weil der Kern der Nominalgruppe nicht erkannt wird, sondern mechanisch nach dem Artikelwort großgeschrieben wird.

Um die Erweiterungsprobe zu verstehen und zu üben, bieten sich zunächst Treppentexte an, die verdeutlichen, dass der Kern der Nominalgruppe immer am rechten Rand der Gruppe steht und dieser Kern durch Adjektivattribute erweitert werden kann (vgl. Röber-Siekmeyer 1999). Der großzuschreibende Kern der Nominalgruppe rückt durch die Erweiterungen immer mehr an den rechten Rand der Gruppe (**Aufgabe 1**). Die Erweiterungsprobe kann ebenfalls an Sätzen erprobt werden (**Aufgaben 2, 3, 10, 11**). Als Strategiezeichen für die Erweiterungsprobe kann das in **Abbildung 8** genutzt werden:



**Abbildung 8:** Strategiezeichen für die satzinterne Großschreibung

Es muss im Lernprozess deutlich werden, dass die Erweiterungen tatsächlich Adjektivattribute sein müssen. Sie müssen eine Flexionsendung haben, also eine Endung, die ein *e* enthält: *-e*, *-en*, *-em*, *-er* (**Aufgaben 4–6**). Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Sicherheit nicht haben, kann es passieren, dass auch Erweiterungen durch Partikeln oder adverbial gebrauchte Adjektive (*Die Suppe schmeckt sehr \*Lecker*; *Die Wand ist schön \*Bemalt*) zur Großschreibung führen.

Zusätzlich bietet es sich an, die Umstellprobe – oder noch günstiger die Vorfeldprobe – einzuüben, um Nominalgruppen gut abgrenzen zu lernen (**Aufgaben 7–8**). Dabei können die Schülerinnen und Schüler entdecken, dass jeweils das letzte Wort einer erweiterbaren Nominalgruppe großgeschrieben wird (**Aufgabe 8**). Dieses Verfahren hat allerdings auch seine Grenzen: Bei präpositional angeschlossenen Attributen und Genitivattributen liegen zwei nominale Kerne vor, wobei nur einer durch die Umstellprobe ermittelt werden kann (z. B. *Der Hund meines Freundes ist niedlich. Niedlich ist der Hund meines Freundes.*). Die Umstellprobe dient in erster Linie dazu, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, einen Blick für Satzstrukturen zu entwickeln. Später kann man sich ausschließlich auf das Erweitern beschränken.

Die Erweiterungsprobe ermöglicht es, dass auch Wörter, die sich im Satz bzw. in der Wortgruppe wie

Nomen verhalten (aber in anderen Kontexten keine sind, vgl. Konversionen; **Übersicht 2**) und deshalb großgeschrieben werden müssen, widerspruchsfrei erfasst werden können. Eine ständige Erweiterung des Großschreibungskonzepts, wie es traditionell den Schülerinnen und Schülern immer wieder abverlangt wird, kann entfallen (also Merksätze wie: *Verben schreibt man eigentlich klein. Wenn sie nominalisiert sind, werden sie großgeschrieben*).

Die satzinterne Großschreibung bleibt auch mit diesem auf wenige Handlungsschritte begrenzten Verfahren ein schwieriger Bereich der deutschen Orthographie. Deshalb gilt auch hier, dass zum einseichtsvollen Lernen eine reflektierte Schreibpraxis gehört.

Der Peripheriebereich ist nicht Gegenstand der Aufgaben im Heft. Großschreibungen, die sich nicht auf erweiterbare Kerne beziehen, sollten erst dann thematisiert werden, wenn der Kernbereich sicher beherrscht wird – und wenn sie in der Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler vorkommen (**Aufgaben und Erklärungen**: vgl. Müller 2019).

## Teil D: Rechtschreibstrategien nutzen

Entdeckendes Lernen, wie es den Aufgaben des Rechtschreibhefts zugrunde liegt, ist an den Einsatz von Strategien gebunden. Dazu gehören das Vergleichen und Ordnen, wie es z. B. die Aufgaben zur Unterscheidung von offenen und geschlossenen Silben in Teil A verlangen, aber auch das Erarbeiten von syntaxbasierten Kriterien, die zur Großschreibung führen, in Teil C.

Um solcherart strategisches Handeln zu festigen, enthält Teil D des Hefts Aufgaben, die mit Hilfe der Strategien, die die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der Aufgaben bereits kennengelernt haben, gelöst werden sollen. Die Strategien sind in diesen Aufgaben durch die im Heft verwendeten Zeichen vorgegeben (Zweisilber untersuchen, zweisilbiges Schlüsselwort suchen, Verlängern, Ableiten, Wörtern in Wortbausteine zerlegen). Je ein Beispiel illustriert, wie die Aufgaben zu lösen sind.

Zunächst gibt es Aufgaben, in denen die richtige Schreibung begründet werden soll (**Aufgaben 1–3**). Danach folgen Aufgaben, in denen falsch geschriebene Wörter korrigiert werden müssen und die Entscheidung mit Hilfe der Strategien zu begründen ist (**Aufgaben 4–5**). In **Aufgabe 6** werden dann falsch geschriebene komplexe Wörter angeboten, die zunächst in ihre Bestandteile zerlegt werden müssen. In **Aufgabe 7** muss zusätzlich das fehlerhafte Wort in einem Satz gefunden werden.

Die Aufgaben aus diesem Heftteil beziehen sich ausschließlich auf die Wortschreibung (Teil A und



Mitten in der Nacht wachte Leo von einem seltsamen Geräusch auf. Er wollte aufstehen, um herauszufinden, woher das Geräusch gekommen war. Er schaltete seine Nachttischlampe an und erschrak

der schulte hörte. Langsam und ängstlich  
~~zu~~voll gingen ins Zimmer seiner Schwester,  
 aber sie schlief. Doch dann klopfte  
 etwas gegen das Fenster. Aber es war nur  
 ein Ast. Er ging ins Zimmer seiner  
 Eltern. Dann hörte er was unter  
 dem Bett. Er kroch unter das Bett.

Abb. 9: Schülertext (Klasse 5) mit Korrekturzeichen der Lehrkraft

B), da das strategische Vorgehen mehrschrittig und komplex ist und von den Schülerinnen und Schülern immer wieder eingeübt werden muss. Die Strategiezeichen (zusätzlich dann auch die Treppe für die satzinterne Großschreibung) können ebenso als Korrekturzeichen für die Überarbeitung eigener Texte genutzt werden. So geben sie den Schülerinnen und Schülern bereits Hinweise

- auf die Art des Fehlers und
- auf seine Behebung (s. Abbildung 9).

### Teil E: Mit Texten üben

Um die Automatisierung von Schreibungen durch weiteres Üben anzustoßen, enthält dieser Teil kleine Texte, die sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig diktieren können, um zu einer größeren Geläufigkeit zu gelangen. Je nach Klassenstufe und Lernentwicklung der Lerngruppe können die Texte auch abgeschrieben, schwierige Wörter können markiert und ihre Schreibung mit den Strategien kann erklärt werden.

#### Literatur

- Bangel, Melanie (2014): Warum Pilz und nicht Piltz? Spielerisch über Schreibungen reflektieren. In: PRAXIS DEUTSCH 248, S. 31–35.
- Bangel, Melanie/Bredel, Ursula/Hinney, Gabriele/Müller, Astrid/Reißig, Tilo/Schröder, Etje/Hindte, Dorothea von (2017): Wir lernen Lesen – vom Wort zum Satz zum Text. Hamburg: Rohr Verlag (Bildung & Erziehung).
- Bredel, Ursula (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: PRAXIS DEUTSCH 221, S. 14–21.
- Eisenberg, Peter (2006): Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. 3. Auflage. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt a. M.: Lang.

- Hinney, Gabriele (2017): Wortschreibung. In: Baumann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer (Reihe Praxis Deutsch), S. 263–267.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Müller, Astrid (2019): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig u. a.: Klett.
- Schröder, Etje (2014): Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. In: PRAXIS DEUTSCH 248, S. 24–30.



## Informationen zum silbentrennenden h und zur Silbengelenkschreibung

### **Was ist das silbentrennende h? Welche Funktion hat es?**

Das silbentrennende h steht im Zweisilber immer zwischen den Vokalbuchstaben und zeigt, wo die Grenze zwischen den Schreibsilben liegt. Wenn man das Wort spricht, hört man das h nicht.

### **Was ist eine Silbengelenkschreibung? Welche Funktion hat sie?**

In manchen Wörtern mit geschlossener Silbe hört und spricht man nur einen Konsonanten in der Wortmitte. Er gehört zu beiden Silben und bildet ein Silbengelenk, denn er verbindet beide Silben miteinander. Beim Schreiben wird dieser Konsonantbuchstabe verdoppelt: *schwimmen, kennen, rafften, küssen, der Koffer, die Karre*. Die Silbengelenkschreibung gibt dem Leser folgenden Hinweis: Die erste Silbe ist geschlossen, also wird der Stammvokal kurz und ungespannt gesprochen.