



FÜR SCHULLEITUNGEN UND LEHRKRÄFTE

Grundwortschatz

für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen
in Baden-Württemberg, Klassen 1 bis 4

GUTE BILDUNG
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



VORWORT	4
ÜBERSICHT ZU DEN ELEMENTEN DES GRUNDWORTSCHATZES	5
GRUNDLAGENBEITRAG: DIE ARBEIT MIT DEM GRUNDWORTSCHATZ IM DEUTSCHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE	6
ÜBERSICHT ÜBER DIE RECHTSCHREIBBEREICHE UND ERARBEITUNGSSTRATEGIEN	15
Für die Klassen 1 und 2	16
Für die Klassen 3 und 4	18
GRUNDWORTSCHATZ MIT SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN GRUNDLAGEN SOWIE DIDAKTISCH-METHODISCHEN GRUNDLAGEN	20
Rechtschreibbereich I: Phonem-Graphem-Zuordnung	20
Rechtschreibbereich II: Groß- und Kleinschreibung	53
AUFGABENSTELLUNGEN UND ÜBUNGSFORMEN ZUM UMGANG MIT DEM GRUNDWORTSCHATZ	58
ALPHABETISCHE WÖRTERLISTEN	60
Wörterliste für die Lehrkräfte der Klassen 1 und 2	60
Wörterliste für die Lehrkräfte der Klassen 3 und 4	77
HÄUFIGE WÖRTER UND FUNKTIONSWÖRTER FÜR DIE KLASSEN 1 BIS 4	95
Liste der häufigen Wörter und Funktionswörter für die Lehrkräfte der Klassen 1 bis 4	95
Übungen zu den Funktionswörtern für die Klassen 1 bis 4	98
ALPHABETISCHE WÖRTERLISTEN	99
Wörterliste für die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 und 2	99
Wörterliste für die Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4	117
Übungen zu den alphabetischen Wörterlisten für die Klassen 1 bis 4	135
GLOSSAR	136

Vorwort

Lesen und Schreiben zählen zu den Basiskompetenzen für ein erfolgreiches schulisches Lernen und zur Teilhabe an der Gesellschaft. Daher ist der Erwerb dieser grundlegenden Schlüsselqualifikationen ein zentrales bildungspolitisches Anliegen in Baden-Württemberg. Der vorliegende Grundwortschatz für die Grundschule soll einen Beitrag für einen systematisch aufgebauten Rechtschreibunterricht und für die Förderung von Rechtschreibkompetenz leisten. Im Schuljahr 2020/2021 kommt er verbindlich im Deutschunterricht in allen Grundschulen in Baden-Württemberg zum Einsatz.

Die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten, die auch das Rechtschreiben einschließt, kann nur gelingen, wenn sie systematisch und kontinuierlich durch die Bildungsbiographie eines Kindes hindurch erfolgt. Die Grundschule legt hier das notwendige Fundament, auf das die weiterführenden Schulen aufbauen. In einem strukturierten Rechtschreibunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler von Anfang an den hohen Stellenwert des normgerechten Schreibens. Das regelmäßige Üben und Reflektieren des Gelernten sind dabei feste Bestandteile des Unterrichts und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern einen sicheren Zugang zur Rechtschreibung. Im Zusammenspiel mit dem Bildungsplan für die Grundschule und dem baden-württembergischen Rechtschreibrahmen bietet der Grundwortschatz Orientierung und Unterstützung für einen kompetenzorientierten Rechtschreibunterricht von Anfang an.

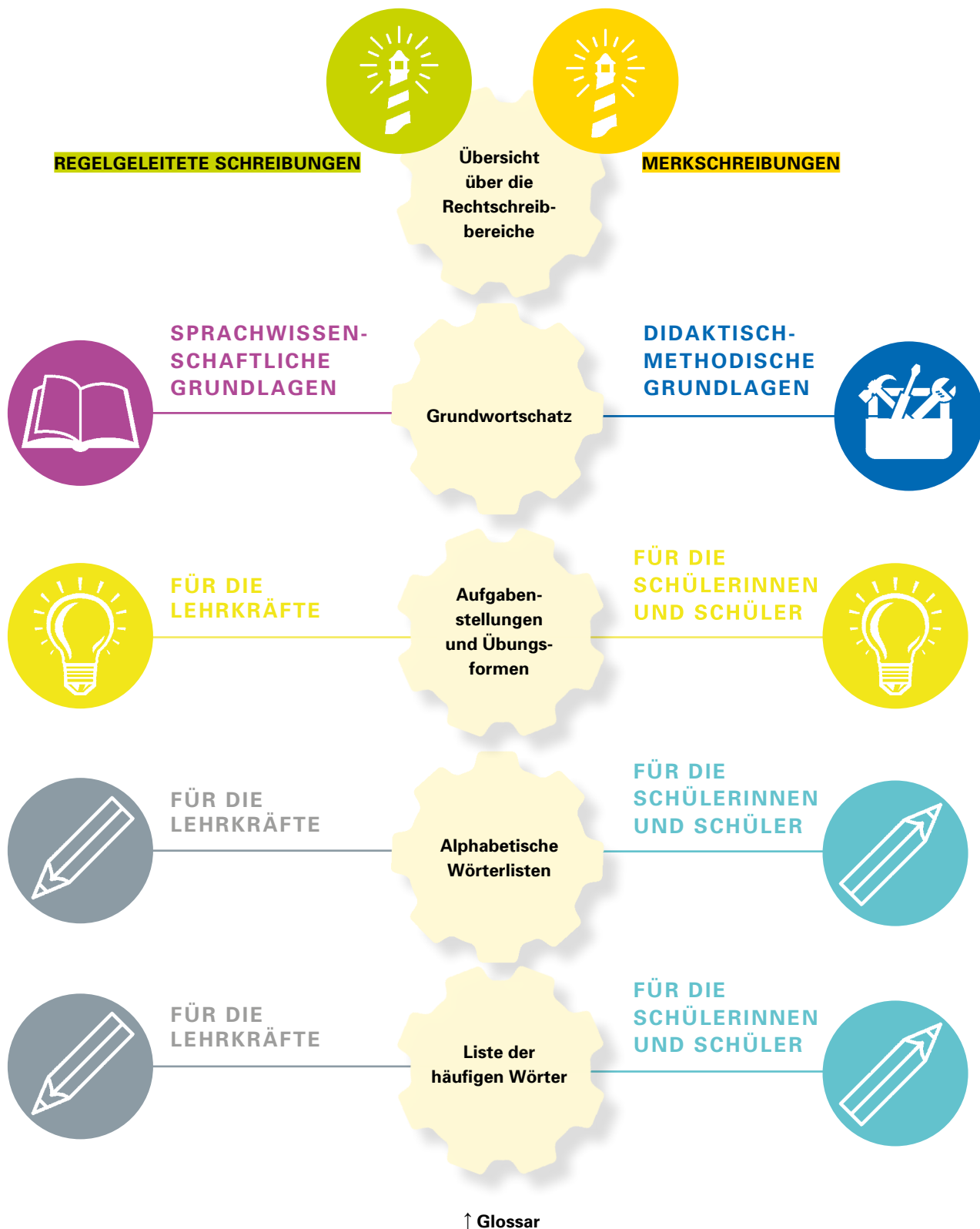
Der Grundwortschatz umfasst ca. 870 Wörter, deren Auswahl sich an den unterschiedlichen Bereichen der Orthographie sowie an der Lernprogression innerhalb des Rechtschreiberwerbes orientiert. Zudem sind Wörter aus dem Bildungsplan und dem Rechtschreibrahmen aufgenommen. In Anlehnung an den Rechtschreibrahmen bestimmen die jeweiligen Erarbeitungsstrategien für regelgeleitete Schreibungen und Merkschreibungen die Zuordnung der Wörter. Dies lässt sich an den farblichen Markierungen in **grün** für **REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN** und **gelb** für **MERKSCHREIBUNGEN** erkennen. Alle Wörter lassen sich in ↑ Modellwörter und häufige Funktionswörter einteilen. Die Modellwörter gliedern sich wiederum folgendermaßen: lautentsprechende Modellwörter, Modellwörter zu orthographischen Phänomenen, Merkwörter zu orthographischen Bereichen sowie wichtige Eigennamen.

↑ vgl. Glossar

Ziel des Grundwortschatz ist es, Schülerinnen und Schüler zu einem sicheren Zugang zur und einem kompetenten Umgang mit der Rechtschreibung zu befähigen. Der Grundwortschatz stellt den Schülerinnen und Schülern Wörter zur Verfügung, mit welchen sie im Rechtschreibunterricht sinnvoll üben und grundlegende rechtschriftliche Kompetenzen erwerben können. Die Lehrkräfte werden bei der unterrichtspraktischen Umsetzung durch sprachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Grundlagen sowie konkrete Anregungen und Aufgabenstellungen unterstützt und können so ihr Fachwissen weiterentwickeln. Zudem wird ein Online-Seminar zur Verfügung gestellt, das in die Arbeit mit dem Grundwortschatz einführt. Dieses kann jederzeit online auf der Homepage des ZSL (www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs) abgerufen werden.

Der vorliegende Grundwortschatz wurde gemeinsam mit Lehrkräften, Aus- und Fortbildnern sowie unter wissenschaftlicher Begleitung erarbeitet.

Übersicht zu den Elementen des Grundwortschatzes



Die Arbeit mit dem Grundwortschatz im Deutschunterricht der Grundschule

StR i. H. Dr. phil. Ruth Hoffmann-Erz

DIE BEDEUTUNG VON GRUNDWORTSCHÄTZEN

Überlegungen zu Grundwortschätzen (GWS) sind nicht neu und Veröffentlichungen und Untersuchungen dazu finden sich bis weit in das letzte Jahrhundert hinein. Dabei müssen Grundwortschätze für den Rechtschreibunterricht von Wortschätzen unterschieden werden, die bspw. den Spracherwerb unterstützen sollen. Landesweit verbindliche Grundwortschätze für den Rechtschreibunterricht waren zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren verbreitet. Danach wurden sie aufgrund verschiedener Kontroversen abgeschafft. Auseinandersetzungen gab es über die Auswahl ebenso wie über die Menge der Wörter, die ein Grundwortschatz umfassen sollte. Außerdem zeigten empirische Untersuchungen zunehmend, dass ein additives Wörter-Üben kaum geeignet ist, Rechtschreibkompetenz nachhaltig zu fördern.

Die Wiedereinführung eines Grundwortschatzes sollte mit einem erneuerten Konzept einhergehen.

Ziel ist die Bereitstellung von geeignetem Wortmaterial für den Rechtschreibunterricht.

Es gilt also mit einer Wiederauflage von Grundwortschätzen ein erneuertes Konzept vorzulegen, welches die neusten Erkenntnisse der Orthographie-Erwerbsforschung berücksichtigt. Dadurch ergeben sich sowohl für die Wortauswahl als auch für die Übungsformate Neuerungen. Die Wortauswahl orientiert sich nun nicht mehr an der Frage, welche Wörter Schülerinnen und Schüler richtig schreiben können sollten, um ein gewisses Mindestmaß an Rechtschreibfertigkeiten zu erreichen. Vielmehr gilt es zu klären, mit welchen Wörtern Schülerinnen und Schüler im Rechtschreibunterricht sinnvoll üben können bzw. welche Wörter geeignet sind, Schülerinnen und Schülern grundlegende rechtschriftliche Kompetenzen zu vermitteln. Statt thematisch orientierter Wortsammlungen (bspw. *Frühling, Veilchen, Maiglöckchen, Schmetterling*) bedarf es an orthographischen Merkmalen orientierten Wortsammlungen (bspw. *fahren, Jahr, Zahl*). Wichtig ist auch, die Grundwortschatzarbeit innerhalb eines integrierten Konzepts eng mit dem Rechtschreibunterricht und dem Textschreiben zu verbinden. Ebenso ist es notwendig, einem unreflektierten Abschreibetraining entgegenzuwirken, **da Lernen eine aktive Auseinandersetzung erfordert**, um **nachhaltig wirksam sein** zu können.

DIE GLIEDERUNG DES GRUNDWORTSCHATZES

↑ vgl. Glossar

Der Grundwortschatz berücksichtigt **häufige** ↑ **Funktionswörter** und ↑ **Modellwörter**. Die Modellwörter wiederum gliedern sich in lautentsprechende Modellwörter und Modellwörter zu orthographischen Phänomenen. Hinzu kommen ↑ **Merkwörter** zu orthographischen Bereichen, die wenig systematisch sind (bspw. Doppelvokale: *See, Zoo*; besondere Schriftzeichen: *Baby, Computer*) sowie wichtige Eigennamen (bspw. Monatsnamen: *Mai*). Die Wortgruppen beinhalten überwiegend regelgeleitete Schreibungen (Modellwörter) und Merkschreibungen (Funktionswörter und sonstige Merkwörter).

Da der Grundwortschatz eng mit dem Rechtschreibunterricht verbunden ist, müssen die Wortsammlungen auf die Lernprogression des Rechtschreibunterrichts abgestimmt sein (Hoffmann-Erz 2019). Am Anfang des Lernprozesses werden lautentsprechende Modellwörter benötigt, die zum einen die grundlegenden ↑ **Phonem-Graphem-Korrespondenzen** abbilden, und zum anderen die von der Aussprache abweichenden regelhaften Endungen (-en, -el, -er) sowie das vokalisierte r. **Um über einzelne Wörter hinaus Sätze schreiben zu können, werden Funktionswörter benötigt. Diese meist sehr häufigen Wörter sollten als Merkwörter früh in den Lernprozess einbezogen und sukzessive und in überschaubarer Anzahl eingeführt werden.** Die Auswahl kann dabei auf den regelgeleiteten Bereich abgestimmt werden. Am Anfang bietet sich die Erarbeitung lautentsprechender Funktionswörter an. Während der Erarbeitung der Doppelkonsonanz könnten gleichzeitig Funktionswörter wie *denn* und *wenn* eingeführt werden.

Wortsammlungen müssen auf die Lernprogression im Rechtschreibunterricht abgestimmt sein.

↑ vgl. Glossar

Die zugrundeliegende Lernprogression folgt dem Rechtschreibrahmen für die Klassen 1 bis 10 des Landes Baden-Württemberg (2018). Dabei gilt, dass orthographische Phänomene, die bereits in den Klassen 1 und 2 angesprochen werden, in den Klassen 3 und 4 vertieft und angewendet werden müssen. Darüber hinaus ist es nötig, diese in den weiterführenden Klassenstufen zu festigen.

WELCHE KOMPETENZEN WERDEN BENÖTIGT?

Rechtschreibkönnen beruht auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Teilfähigkeiten, die sukzessive aufgebaut und zunehmend weiterentwickelt werden müssen. Wichtig dabei sind Strategien, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, phonologische (lautliche) in graphematische (schriftliche) Einheiten zu übersetzen und lautentsprechend zu schreiben (Bildungsplan Grundschule BW, Deutsch 2016). Diese gehen zum einen mit weitreichendem Wissen über ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenzen einher, damit bspw. Laute wie /aɪ/ mit <ei> und nicht fehlerhaft mit <aei> *MAEISE verschriftet werden. Zum anderen sind Kenntnisse über regelhafte Strukturen wichtig, die nicht der Aussprache entnommen werden können, wie etwa das regelhaft geschriebene <e> innerhalb der **Reduktionssilbe** (unbetonte Silbe) bei Wörtern wie <sagen, Gabel, Hunger> (Corvacho del Toro, Hoffmann-Erz 2014). Zahlreiche empirische Studien der letzten Jahrzehnte belegen die Bedeutung fundierter lautbezogener Fähigkeiten für eine erfolgreiche Rechtschreibentwicklung (Scheerer-Neumann 2017; May 2012; Thomé 2006). **Strategien, die auf lautentsprechende Schreibungen abzielen, gehen dabei weit über eine einfache Eins-zu-eins-Umsetzung von Sprache in Schrift hinaus und bedürfen systematischer und intensiver Anleitung im Unterricht.** Weitere notwendige Fähigkeiten sind die Anwendung von **Rechtschreibstrategien**, der **automatisierte Abruf von Merkwörtern** sowie die **regelgeleitete Konstruktion** unbekannter Wörter, die in Teilen unbewusst stattfindet (Hoffmann-Erz 2015).

Schülerinnen und Schüler benötigen weitreichendes Wissen über die Zusammenhänge zwischen Sprache und Schrift.

WIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER RECHTSCHREIBEN LERNEN

Das Auswendiglernen abstrakter Regeln ist wenig effektiv für den Aufbau rechtschriftlicher Fähigkeiten (Nickel 2006) und ein regelgeleiteter Rechtschreibunterricht gilt fachdidaktisch als überholt (Risel 2008). Immer noch verbreitet ist die Vorstellung, Schülerinnen und Schüler würden sich beim Lesen oder Anschauen von Wörtern die Rechtschreibung aneignen. Dabei ist die als **Wortbild-Theorie** bezeichnete Auffassung bereits vielfach **widerlegt** worden und heute wissen wir, dass sinnentnehmendes Lesen ebenso wie das bloße Anschauen von (fehlerhaften) Wörtern keinen Einfluss auf die Rechtschreibleistung haben (Scheerer-Neumann 1986, Siekmann 2011).

Rechtschreibfähigkeiten gehen weit über eine bloße Gedächtnisleistung hinaus. Der produktive Wortschatz umfasst mehrere zehntausend Wörter, die unmöglich alle additiv im Gedächtnis gespeichert werden können. Wir müssen davon ausgehen, dass beim Rechtschreiben nur wenige Wörter einfach aus der Erinnerung abgerufen werden (Merkschreibungen). Ein Großteil der Wörter wird unter Zuhilfenahme von **Mitsprechstrategien** während des Schreibprozesses konstruiert. Dies belegen bspw. Fehler in Texten, bei denen das gleiche Wort (bspw. <war>) unterschiedlich geschrieben wird (bspw. *<wahr, war>). Ebenso zeigen Fehler, die auf keine Vorlage und keine vorherige Speicherung zurückgeführt werden können (bspw. *höhren, *vertig) **kognitive Konstruktionsprozesse** und **innere Regelbildungen** an (Eichler, Thome 1995). Die Konstruktionsprozesse beruhen auf teils unbewussten regelgeleiteten Prozessen und auf der bewussten Anwendung erworbener Strategien, was zusammengefasst als regelgeleitete Schreibungen bezeichnet wird.

↑ vgl. Glossar

Schülerinnen und Schüler lernen Rechtschreiben im Wechselspiel zwischen eigenaktivem Lernen und unterrichtlichen Anleitungen.

Schülerinnen und Schüler lernen Rechtschreiben im Wechselspiel zwischen eigenaktivem Lernen und äußeren Anregungen. Lernprozesse werden nicht durch eine bloße Übernahme von Vorgegebenem bestimmt, sondern durch innere Regelbildungsprozesse und durch zahlreiche Impulse von außen, die sich sowohl unterrichtlich als auch anderweitig ergeben. **Lernen setzt Eigenaktivität voraus, bedarf gleichzeitig strukturierter und kontinuierlicher Begleitung sowie gezielter Förderung.**

WELCHE WÖRTER GEHÖREN IN EINEN GRUNDWORTSCHATZ?

Die Gebrauchswahrscheinlichkeit ist als Auswahlkriterium wenig geeignet.

Bei der Frage, welche Wörter in einen Grundwortschatz aufgenommen werden sollen, ergeben sich schnell subjektive Annahmen über die Gebrauchswahrscheinlichkeit bzw. darüber, welche Wörter für Schülerinnen und Schüler wichtig sind. *Vater* und *Mutter* sind ganz sicher für Schülerinnen und Schüler wichtige Wörter. Aber wie steht es mit den Wörtern *Apfel* und *Zoo*? Und wenn diese aufgenommen würden, müssten dann auch *Obst* und *Pinguin*, *Elefant*, *füttern* usw. dazukommen? Tatsächlich gestalten sich Untersuchungen zur Häufigkeit von Wörtern in Texten weniger einfach, als man annehmen könnte, da die ausgewählte Datengrundlage entscheidend ist. Dabei gilt es zu klären, ob ein Grundwortschatz für Grundschülerinnen und Grundschüler aus Texten von Schülerinnen und Schülern ermittelt werden sollte oder ob auch Schriften Erwachsener eine geeignete Grundlage darstellen (Augst 1989, Naumann 2000). Ebenso zeigen sich Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Texten sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Erwachsenen, was bereits in den 1980er-Jahren – der Hochzeit der Grundwortschatze – weitreichende Debatten auslöste (ebd.). Auch die Fehleranfälligkeit wurde als Auswahlkriterium diskutiert, wodurch sich die Frage nach der Wortform ergibt, da gerade Ableitungen fehleranfällig sind (bspw. *kommen*, *kommt*, *kam*). Würden alle Flexionen aufgenommen werden, stiege die Zahl der Wörter schnell ins Unermessliche. Grundwortschatze beinhalten daher in

der Regel Grundformen. Flexionen, die sich bereits innerhalb der 100 sehr häufigen Wörter finden und fehleranfällig sind (bspw. *hat, hatte*), sollten hingegen aufgenommen werden. Der Grundwortschatz Baden-Württemberg enthält außerdem einige Verbflexionen.

DIE HÄUFIGEN WÖRTER SIND ÜBERWIEGEND ↑ FUNKTIONSWÖRTER

↑ vgl. Glossar

Sprachstatistische Untersuchungen zeigen, dass rund 100 Wörter besonders häufig in Texten vorkommen. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um **Funktionswörter** (Siekmann 2017). Die Häufigkeitsrate nimmt danach rapide ab, was als degressive Struktur bezeichnet wird (Augst 1989). Für Wörter, die nicht zu diesen 100 sehr häufigen Wörtern gehören, zeigen sich bezüglich ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit also nur geringe Unterschiede. Das bedeutet, sprachstatistisch betrachtet ergibt sich aufgrund der Häufigkeit keine Rechtfertigung für die Aufnahme eines Wortes zugunsten eines anderen. Die Aufnahme von Wörtern wie *Apfel* und *Zoo* begründet sich also nicht aufgrund ihrer Verwendungswahrscheinlichkeit. Dies hängt damit zusammen, dass Inhaltswörter an das Thema eines Textes gebunden sind (Augst, Dehn 2009). Funktionswörter hingegen erfüllen grammatische Funktionen und tauchen unabhängig von dem jeweiligen thematischen Zusammenhang in jedem Text auf. Etwa die Hälfte eines Textes besteht aus genau diesen 100 häufigen Funktionswörtern.

Rund 100 Funktionswörter kommen sehr häufig vor.

Aufgrund ihrer grammatischen Funktion sowie ihrer orthographischen Besonderheiten bedürfen Funktionswörter einer speziellen didaktischen Behandlung, die sich von anderen Wortklassen unterscheidet (Hoffmann-Erz 2019).

DIE BEDEUTUNG VON MODELLWÖRTERN

Ein wesentlicher Teil unseres Rechtschreibkönnens basiert auf ↑ **implizit** entwickelten ↑ **Handlungs-routinen**. Das bedeutet, eine Aufgabe kann auf der Handlungsebene korrekt und routiniert bewältigt werden, ohne dass die zugrundeliegenden Systematiken explizit im Einzelnen erläutert werden können. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass kompetente Schreiberinnen und Schreiber nur sehr begrenzt richtige Schreibweisen explizit begründen können (Löffler 2004, Hoffmann-Erz 2015). Die Bedeutung des impliziten Lernens für die Rechtschreibentwicklung ist seit den 1990er-Jahren bereits vielfach beschrieben worden (Eichler, Thomé 1995). Neuere Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler ihnen unbekannte Wörter und sogar Pseudowörter (Kunstwörter) dann normgerecht schreiben können, wenn sie eine größere Menge an Wörtern des entsprechenden Phänomens beherrschen (Hoffmann-Erz 2015). Ein den Schülerinnen und Schülern unbekanntes Pseudowort wie bspw. <reller> wird dann korrekt mit <ll> geschrieben, wenn sie eine Reihe von Wörtern mit Doppelkonsonanz <Zimmer, kämmen, besser, wollen> usw. bereits korrekt schreiben können. **Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler müssen eine Reihe von Wörtern richtig schreiben können – also einen Wortspeicher aufgebaut haben – bevor sie ungeübte Wörter korrekt schreiben können.** Der aufgebaute Wortspeicher aus strukturgleichen Wörtern (Wörter mit den gleichen orthographischen Merkmalen) fungiert dabei als Modellwortschatz. **Modellwörter sind für das implizite Lernen von entscheidender Bedeutung und bestimmen die Entwicklung von Generalisierungen, also die Fähigkeit, orthographische Strukturen zu übertragen.** Mithilfe von Generalisierungen können auch ungeübte Wörter korrekt geschrieben werden. Generalisierungen werden allmählich mit der zunehmenden Speicherung strukturgleicher Modellwörter (*Zimmer, kämmen, besser* usw.) im Gedächtnis entwickelt.

Wörter, die Schülerinnen und Schüler richtig schreiben können, fungieren als Modell für rechtschriftliche Regelmäßigkeiten.

Wenn Schülerinnen und Schüler genügend Modellwörter zu einem Phänomen beherrschen, sind sie in der Lage, auch ungeübte Wörter korrekt zu schreiben.

Der Entwicklungsprozess kann folgendermaßen beschrieben werden: Am Anfang merken sich die Schülerinnen und Schüler die von der Lautentsprechung abweichenden orthographischen Achtungsstellen wortspezifisch, also als Merkschreibung für jedes einzelne Wort. Bspw.: „Sonne schreibt man mit zwei <n>.“ Im Laufe der Zeit lernt das Kind immer mehr strukturgleiche Wörter richtig zu schreiben, wodurch das Gehirn in die Lage versetzt wird, die orthographische Systematik kognitiv zu verarbeiten. Nach einer gewissen Menge an wortspezifischen Speicherungen (Modellwortschatz) lernt das Gehirn die Systematik zu generalisieren und auf unbekannte Wörter zu übertragen. So ist das Kind später in der Lage, alle regelhaften Wörter bspw. mit Doppelkonsonanz korrekt zu schreiben, auch diejenigen, die es noch nicht geübt hat.

↑ vgl. Glossar

↑ Modellwörter sind also geeignet, ↑ implizite Lernprozesse positiv zu unterstützen und es bedarf einer genügenden Anzahl von Modellwörtern zu jedem orthographischen Phänomen. Auch für orthographische Phänomene, die wenig systematisch sind, wie bspw. die Verwendung des stummen-h, scheinen Modellwörter nötig zu sein (Hoffmann-Erz 2015). Zwar müssen die Wortstämme {fahr}, {wohn} usw. auswendig gelernt werden, dennoch verhelfen Generalisierungen dazu, Schreibweisen wie *<Hahfer> auszuschließen und die Merkstellen so gering wie möglich zu halten. Durch die Fähigkeit, systematische Anteile der Orthographie zu generalisieren, müssen letztlich nur noch Ausnahmeschreibungen und Eigennamen (*Mai, See, ab*) als **Merkschreibungen** verarbeitet werden.

BESONDERHEITEN EINES MODELLWORTSCHATZES

Die selbstständige Suche nach Regelmäßigkeiten sowie das gemeinsame Reflektieren über sprachliche Strukturen führt zu besseren Leistungen.

Bei thematisch motivierten Wortsammlungen (*Frühling, Veilchen, Maiglöckchen, blühen* usw.) muss für jedes Wort eine andere orthographische Besonderheit berücksichtigt werden. Dabei gelingt es nicht allen Schülerinnen und Schülern, Generalisierungen auszubilden (Ise, Schulte-Körne 2012). Reber (1989) konnte zeigen, dass **die selbstständige Suche nach Regelmäßigkeiten sowie das gemeinsame Reflektieren über sprachliche Strukturen anhand eines strukturgleichen Materials zu besseren Leistungen führt**. Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler suchen Gemeinsamkeiten in Wortsammlungen wie *Wetter, immer, bitter, Roller* usw. und tauschen sich über ihre Hypothesen aus, was zunächst unbewertet von der Lehrkraft moderiert wird. In späteren Unterrichtssequenzen sollten die induktiven Einführungen durch andere Erarbeitungs- und Übungsformen ergänzt werden. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit einer störungsfreien Aneignung hin. Das bedeutet, dass das Wortmaterial keine Ausnahmen oder zusätzlichen Schwierigkeiten aufweisen sollte, um die kognitive Verarbeitung zu erleichtern (Jacobs, Hutzler, Engl 2009).

Das jeweilige Wortmaterial sollte keine zusätzlichen Schwierigkeiten aufweisen.

Ein Modellwortschatz gruppiert Wörter nach orthographischen Regelmäßigkeiten.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass dem Wortmaterial für das Lernen eine besondere Bedeutung zukommt und dass orthographische Phänomene mithilfe eines Modellwortschatzes erarbeitet werden sollten. Für den Aufbau rechtschriftlicher Kompetenzen empfiehlt es sich, mit Wortsammlungen zu arbeiten, die nicht thematisch sondern nach rechtschriftlichen Gesichtspunkten zusammengestellt sind. Diese können durch klassenbezogene und/oder individuelle Wortschätze ergänzt werden.

Unter **klassenbezogenen Wortschätzen** werden Wortsammlungen verstanden, die in Zusammenhang mit einem Thema, einer Schreibaufgabe (bspw. in Erzählungen: *plötzlich* ...) oder häufig auftretenden Fehlern von der Lehrkraft oder gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern für eine Klasse zusammengestellt werden. **Individuelle Grundwortschätze** beruhen auf den gleichen Auswahlkriterien und werden für ein bestimmtes Kind oder von jenem selbst zum Üben ausgewählt.

DIDAKTISCHE KONZEPTION

Aus lernpsychologischer Perspektive ist die Bearbeitung des jeweiligen Wortmaterials mit verschiedenen Aufgabenformaten empfehlenswert. Die Schülerinnen und Schüler sollten in allen Phasen möglichst aktiv eingebunden werden, was bedeutet, dass die Aufgaben kognitiv aktivierend gestaltet sein sollten (Hanisch 2015).

Folgendes schrittweise Vorgehen ist empfehlenswert (Hoffmann-Erz 2018):

1. ↑ **Induktive Einführung:**

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen ein Wortmaterial oder erforschen Phänomene.

2. **Phänomene erläutern:**

Die Lehrkraft führt Strategien ein und erläutert die Regelhaftigkeit.

3. **Schreibschemata aufbauen:**

Die ausgewählten Wörter werden wiederholt geschrieben.

4. **Kontextualisieren/Flexibilisieren:**

Die ausgewählten Wörter werden in Schreibaufgaben eingebunden und diese werden rechtschriftlich überarbeitet.

Induktive Einführungen beruhen darauf, dass von Beispielen ausgehend eigene Schlussfolgerungen und Hypothesen aufgestellt werden sollen (bspw.: „Welche Gemeinsamkeiten haben die folgenden Wörter? *Fuß, Straße, Spaß ...*“). **Deduktive** Aufgabenformate hingegen gehen von einer abstrakten Regel aus (bspw.: Ein *ß* steht nur nach einem langen Vokal.), die von den Schülerinnen und Schülern auf Beispiele angewendet werden soll („Setze *ß* in die Wörter ein.“). **Induktive** Aufgaben ermöglichen den Schülerinnen und Schülern am Anfang des Lernprozesses eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Nachdem jedes Kind Zeit hatte, selbst Überlegungen anzustellen, werden die eigenen Gedanken im Plenum ausgetauscht und gemeinsam reflektiert. Dies kann **sprachstrukturelles Denken** anregen und hilft den Schülerinnen und Schülern, nachfolgende Erläuterungen zu erfassen. Wichtig dabei ist, alle Beiträge der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu würdigen (Eisenberg, Feilke 2001). Induktive Einführungen können mithilfe geschlossener Aufgabenstellungen (bspw. „Umkreise den Buchstaben *h* in allen Wörtern.“) und offener Aufgabenformate (bspw. „Findest du Gemeinsamkeiten in allen Wörtern?“) gestaltet werden, wodurch **unterschiedliche Anspruchsniveaus** entstehen (Hoffmann-Erz 2019). Ebenso möglich ist der Einsatz verschiedener Operationen (markieren, sortieren, sammeln, erforschen): Die Schülerinnen und Schüler können Merkmale des Wortmaterials farbig markieren, sie können ein Wortmaterial mit verschiedenen Merkmalen in (zwei) Gruppen sortieren, sie können zu einer vorgegebenen Wortsammlung weitere Wörter sammeln und in Forscheraufträgen können selbstständig Strukturen erkundet werden (ebd.).

Nach der induktiven Einführung sollte die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler über das entsprechende Phänomen informieren. Dabei scheint es lernförderlich zu sein, den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, ob es sich um Merkschreibungen handelt oder um regelgeleitete Schreibungen. **Die Gestaltung der Einführung ist eng mit dem jeweiligen orthographischen Phänomen verbunden und bestimmt die Lernstrategie (Rechtschreibstrategien, Merkstrategien, Wortbausteine ermitteln etc.).**

Verschiedene Aufgabenformate sollten kombiniert werden.

↑ vgl. Glossar

Gleichmaßen gefördert werden sollten die eigenaktive Auseinandersetzung, die Sprachreflexion und die automatisierte Anwendung.

Durch die Art der Aufgabenstellung kann eine Differenzierung der Anspruchsniveaus erfolgen.

Zwar sollte die Grundwortschatzarbeit nicht auf ein bloßes Abschreibetraining reduziert werden, dennoch ist davon auszugehen, dass **häufiges Schreiben** dem Aufbau von Schreibschemata dienlich ist (Augst, Dehn 2009). Durch Aufgabenformate, die interaktiv und/ oder spielerisch gestaltet sind, kann einem gleichförmigen Abschreibetraining entgegengewirkt werden (Hoffmann-Erz 2019).

Eine enge Verzahnung zwischen Rechtschreibung und dem Schreiben von Texten ist nötig.

Wenn Schülerinnen und Schüler eigene Texte schreiben, ist ihre Aufmerksamkeit vielfach gefordert. Gedanken müssen geordnet und strukturiert werden; Sätze müssen formuliert werden und anderes mehr. Dadurch verringert sich die Aufmerksamkeit, die für die rechtschriftliche Umsetzung zur Verfügung steht. **Eine enge Verzahnung zwischen Rechtschreibung und dem Schreiben von Texten ist nötig, damit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, das Geübte auch in der komplexen Anforderung, die das Texteschreiben an sie stellt, zu bewältigen.** Indem Schülerinnen und Schüler die Wortschatzwörter zunächst in Sätze und später in textliche Zusammenhänge einbinden, kann dies schrittweise aufgebaut werden. Wichtig ist auch, ausgehend von sprachlichem Material (Wörtern, Sätzen, Texten) in Form von Rechtschreibgesprächen über Schreibweisen zu reflektieren, um bereits Erlerntes flexibel in authentischen Kontexten zu nutzen (Leßmann 2015). Dazu gehört die angeleitete rechtschriftliche Überarbeitung selbstverfasster Texte, die an ausgewählten Fehlerschwerpunkten orientiert sein sollte und den Lernstand des Kindes lernförderlich berücksichtigt. Ebenso ist eine klassenbezogene und individuelle Differenzierung selbstverständlich.

Klassenbezogene und/oder individuelle Wörter ergänzen die Grundwortschatzarbeit.

Klassenbezogene und/oder individuelle Grundwortschatze sind geeignet, die sprachsystematisch orientierte Grundwortschatzarbeit zu ergänzen und ausgehend von authentischen kommunikativen Sprachkontexten Bezüge herzustellen.

↑ vgl. Glossar

↑ FUNKTIONSWÖRTER UND IHRE DIDAKTIK

Funktionswörter bedürfen didaktisch einer besonderen Behandlung.

Für das Schreibenlernen ist eine isolierte Behandlung von Funktionswörtern wenig nutzbringend. Die Entscheidung zwischen bspw. <war> oder <wahr> hängt von den umgebenden Wörtern im Satz ab. **Funktionswörter benötigen daher stets einen Satzzusammenhang.** Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger halten häufig keine Wortgrenzen ein (vgl. Abb. 1), was daran liegt, dass insbesondere Funktionswörter für sie nur bedingt als eigenständige Wörter fungieren.

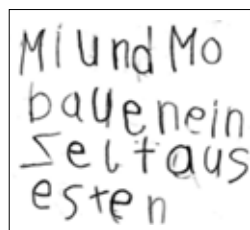


Abb. 1
Text ohne Wortgrenzen

Die Arbeit mit Funktionswörtern geht insofern mit der Entwicklung und Erweiterung eines Wortkonzepts einher, also einer Vorstellung über die Kategorie Wort.

Didaktisch sind verschiedene Vorgehensweisen denkbar. Zum einen können die Schülerinnen und Schüler selbstständig Sätze bilden oder (eine vorgegebene Auswahl von) ↑ Funktionswörter können in Texten identifiziert werden. Um die grammatische Funktion von Funktionswörtern zu erfassen und zu untersuchen, kann mit Satzmustern (bspw. *Ich habe eine Maus. Du hast eine Ente.*) gearbeitet werden, wodurch Verbindungen zum Grammatikunterricht und zum DaZ-Unterricht ermöglicht werden (Tophinke 2013). Ebenso können Forschungsaufträge gestellt werden, die sich mit besonderen Schreibweisen auseinandersetzen („Suche aus der Liste der Funktionswörter diejenigen mit h.“) (Richter 1998).

METHODISCHE ASPEKTE

Methodisch ist darauf zu achten, dass ähnliche Inhalte nicht gleichzeitig vermittelt werden, um Überlagerungen und Unsicherheiten zu vermeiden (Ähnlichkeitshemmung). Davon betroffen sind Entscheidungsaufgaben wie bspw. „Entscheide ob <s>, <ss> oder <ß>“.

Die zum Üben ausgewählten Wörter sollten außerdem nur die orthographische Besonderheit aufweisen, die behandelt werden soll. Möchte man bspw. die Schreibweise <St> und <Sp> behandeln, kann mit Wörtern wie (*Stein, Stift, Spiel ...*) gearbeitet werden. Wörter wie (*Spitzer, spät, Spinne ...*) hingegen beinhalten mehrere Stolpersteine und sind daher für die Einführung weniger geeignet. Ebenso stehen Übungsformate in der Kritik, die Purzelwörter, verdrehte Wörter, Wortlücken, Kreuzworträtsel und Ähnliches mehr enthalten, da sie planloses Raten provozieren und statt Lernfreude eher Verunsicherungen stiften (Valtin, Naegele, Thomé 2000).

Ähnliche Inhalte sollten mit zeitlichem Abstand behandelt werden.

Die zum Üben ausgewählten Wörter sollten außerdem nur die orthographische Besonderheit aufweisen, die behandelt werden soll.

LITERATUR

- Augst, G. (1989): Schriftwortschatz. Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. Frankfurt a. M.
- Augst, G.; Dehn, M. (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. 4. Auflage Seelze.
- Corvacho del Toro, I.; Hoffmann-Erz (2014): Was ist lautgetreu? Zur Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung. In: Siekmann, K. (Hrsg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen. 29-40.
- Eichler, W.; Thomé, G. (1995): Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographierwerb im Schulalter.“ In: Brügelmann, H.; Balhorn, H.; Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil. 35-42.
- Eisenberg, P.; Feilke, H. (2001): Rechtschreiben erforschen. Basisartikel Praxis Deutsch 170. 6-15.
- Hanisch, A. (2015): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht – Konzept und Operationalisierung. In: Liebers, K. u. a. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge (Jahrbuch Grundschulforschung 19). Wiesbaden. 187-192.
- Hoffmann-Erz, R. (2015): Lernprozesse im Orthographierwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz. Berlin.
- Hoffmann-Erz, R. (2018): Von Beispiel zu Beispiel und immer mehr ... Mithilfe eines orthographischen Wortschatzes Rechtschreibkompetenz fördern. In: Grundschulunterricht Deutsch, 01/2018. S. 8-11.
- Hoffmann-Erz, R. (2019): Die Wiederentdeckung des Grundwortschatzes. Darstellung einer erneuerten Konzeption. In: Lernen und Lernstörungen (2019), 8, 133-139. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000269>.
- Ise, E.; Schulte-Körne, G. (2012): Implizites Lernen und LRS: Spielen Defizite im impliziten Lernen eine Rolle bei der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben? In: Lernen und Lernstörungen, 1 (2). S. 79-97.
- Jacobs, A.; Hutzler, F.; Engl, V. (2009): Fortschritte in der neurokognitiven Lern- und Gedächtnisforschung. In: Hermann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Weinheim. Basel. 86-96.
- Leßmann, B. (2015): Wortschatzarbeit – sinnstiftend und strukturorientiert. In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiberwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt a. M. 244-250.

- Löffler, C. (2004): Zum Wissen von Primarstufenlehrerinnen zu Orthographie und Orthographieerwerb – Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Bremerich- Vos, A. u.a. (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg i. Br. 145-161.
- May, P. (2012). HSP 1-10. Hamburger Schreib-Probe. Manual/ Handbuch, Diagnose orthographischer Kompetenz. 6., neu normierte Aufl. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan für die Grundschule, Deutsch. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018): Rechtschreibrahmen für die Klassen 1 bis 10. Stuttgart.
- Naumann, C. L. (2000): Orientierungswortschatz – Ermutigung aus Begrenzung und Struktur der Orthografie. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. S. 82–85.
- Nickel, S. (2006): Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit: Zur Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreibwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt.
- Reber, A. S. (1989): Implicit Learning and Tacit Knowledge. In: Journal of Experimental Psychology General, Vol. 118, No. 3, S. 219–235.
- Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.
- Risel, H. (2008): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Hohengehren.
- Röber, Chr. (2011): Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung. In: Bredl, U.; Reißig, T. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd 2. S. 296-317.
- Scheerer-Neumann, G. (1986): Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Lengwil. 171-265.
- Scheerer-Neumann, G. (2017). Anmerkungen zu Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs. In: Siekmann, K.; Corvacho del Toro, I.; Hoffmann-Erz, R. (Hrsg.). Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé. Tübingen. 73-88.
- Siekmann, K. (2011): Der Zusammenhang von Lesen und (Recht)Schreiben. Empirische Überprüfung der Transferleistung zwischen der rezeptiven und produktiven Fertigkeit. Frankfurt a. M.
- Siekmann, K. (2017): Eine multiperspektivistische Häufigkeitsauszählung des Schreibwortschatzes von Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3-5. In: Siekmann, K. u.a. (Hrsg.): Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé. Tübingen. 49-60.
- Thomé, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Aufl. Paderborn. 369-379.
- Thomé, G.; Thomé, D. (2016): Deutsche Wörter nach Laut- und Schrifteinheiten gegliedert. Oldenburg.
- Tophinke, D. (2013): Kleine Wörter. Praxis Deutsch 238. 4-14.
- Valtin, R.; Naegele, I.; Thomé, G. (2000): Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in Rechtschreibmaterialien. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. 154-158.



Übersicht über die Rechtschreibbereiche und Erarbeitungsstrategien



Übersicht über die Rechtschreibbereiche und Erarbeitungsstrategien für die Klassen 1 und 2

Die Übersicht zeigt auf, welche Rechtschreibbereiche und Inhalte für den Rechtschreibunterricht in den Klassen 1 und 2 wesentlich sind. Analog zum Rechtschreibrahmen für Baden-Württemberg wird unterschieden in **REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN** und **MERKSCHREIBUNGEN**, weil hiermit verschiedene Lernstrategien verbunden sind. Unterschiedliche Farben machen dies kenntlich. **Im Hinblick auf die Lernprogression des Rechtschreibunterrichts werden die Inhalte der Rechtschreibbereiche in rechtschriftliche Schwerpunkte unterteilt, so dass der Schriftspracherwerb einer Systematik folgt.** Schwerpunkt bildet in den Klassen 1 und 2 der Bereich der Graphem-Phonem-Zuordnungen, denn die Grundlage für den Rechtschreiberwerb bildet die Fähigkeit des lautentsprechenden Schreibens. Rechtschreibkönnen beruht auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Teilfähigkeiten, die so sukzessiv aufgebaut und zunehmend weiterentwickelt werden. Neben dem Wissen über ↑ Phonem-Graphem-Zuordnungen sind die Anwendung von Rechtschreibstrategien, der automatisierte Abruf von Merkwörtern sowie die regelgeleitete Konstruktion unbekannter Wörter notwendige Fähigkeiten, die eine kompetente Rechtschreiberin / einen kompetenten Rechtschreiber auszeichnen.

↑ vgl. Glossar

Zu jedem Teilbereich stellt der Grundwortschatz Wortmaterial zur Verfügung, das modellhaft für die Besonderheit des jeweiligen Teilbereichs bzw. den orthographischen Inhalt, der geübt werden soll, steht. Die fachlichen und didaktisch-methodischen Ausführungen zum Wortmaterial orientieren sich an dem jeweiligen orthographischen Phänomen.

Rechtschreibbereiche



Erarbeitungsstrategien



		REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN	MERKSCHREIBUNGEN
		↑ Modellwörter	↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
I PHONEM-GRAPHEM-ZUORDNUNG	• Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lautentsprechende Modellwörter 2. Lautentsprechende Modellwörter mit den Endungen -en und -el 3. Lautentsprechende Modellwörter mit der Endung -er 4. Lautentsprechende Modellwörter mit vokalisiertem r 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lautentsprechende Funktionswörter sowie Merkwörter 2. Lautentsprechende Funktionswörter mit der Endung -er 3. Funktionswörter sowie Merkwörter mit vokalisiertem r
	• Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen	Modellwörter mit <sp>, <st>, <nk> und <qu>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Merkwörter mit <v>, <ß>, <ä>, <x>, <c> und <y> 2. Funktionswörter mit <v>
	• Konsonantenhäufungen am Silbenanfang	Lautentsprechende Modellwörter mit Konsonantenhäufungen am Silbenanfang	--
	• Vokalquantität	Modellwörter mit Doppelkonsonanz	Funktionswörter sowie Merkwörter mit Doppelkonsonanz
	• Konstantschreibungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modellwörter mit Auslautverhärtung (verlängern) 2. Modellwörter mit <ä> und <äu> (ableiten) 	Funktionswörter mit Auslautverhärtung (nicht verlängerbar)
II GROß- UND KLEINSCHREIBUNG	• Großschreibung aufgrund von Wortbildung: Nomen	Lautentsprechende prototypische Nomen	Merkwörter (Wochentage, Monatsnamen und Jahreszeiten)

Übersicht über die Rechtschreibbereiche und Erarbeitungsstrategien für die Klassen 3 und 4

↑ vgl. Glossar

Die Übersicht zeigt auf, welche Rechtschreibbereiche und Inhalte für den Rechtschreibunterricht in den Klassen 3 und 4 wesentlich sind. Analog zum Rechtschreibrahmen für Baden-Württemberg wird unterschieden in **REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN** und ↑ **MERKSCHREIBUNGEN**, weil hiermit verschiedene Lernstrategien verbunden sind. Unterschiedliche Farben machen dies kenntlich. **Im Hinblick auf die Lernprogression des Rechtschreibunterrichts werden die Inhalte der Rechtschreibbereiche in rechtschriftliche Schwerpunkte unterteilt, so dass der Unterricht anknüpfend an den Schriftspracherwerb weiterhin einer Systematik folgt.** Dem Spiralcurriculum folgend, werden Inhalte aus den Klassen 1 und 2 teilweise nicht mehr aufgeführt, andere werden vertiefend aufgegriffen, neue Inhalte werden hinzugefügt. Rechtschreibkönnen beruht auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Teilfähigkeiten, die so sukzessiv aufgebaut und zunehmend weiterentwickelt werden. Neben dem Wissen über ↑ Phonem-Graphem-Zuordnungen sind die Anwendung von Rechtschreibstrategien, der automatisierte Abruf von ↑ Merkwörtern sowie die regelgeleitete Konstruktion unbekannter Wörter notwendige Fähigkeiten, die eine kompetente Rechtschreiberin / einen kompetenten Rechtschreiber auszeichnen.

Zu jedem Teilbereich stellt der Grundwortschatz Wortmaterial zur Verfügung, das modellhaft für die Besonderheit des jeweiligen Teilbereichs bzw. den orthographischen Inhalt, der geübt werden soll, steht. Die fachlichen und didaktisch-methodischen Ausführungen zum Wortmaterial orientieren sich an den jeweiligen orthographischen Phänomenen.

Rechtschreibbereiche



Erarbeitungsstrategien



	REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN	MERKSCHREIBUNGEN	
	↑ Modellwörter	↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter	
I PHONEM-GRAPHEM-ZUORDNUNG	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weitere lautentsprechende Modellwörter 2. Weitere lautentsprechende Modellwörter mit der Endung -en 3. Lautentsprechende Modellwörter mit -er im Silbenendrand 4. Weitere lautentsprechende Modellwörter mit vokalisiertem r 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weitere lautentsprechende Funktionswörter sowie Merkwörter 2. Weitere lautentsprechende Funktionswörter mit der Endung -er 3. Weitere Funktionswörter sowie Merkwörter mit vokalisiertem r
	<ul style="list-style-type: none"> • Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen 	Modellwörter mit <spr>, <str> sowie weitere Modellwörter mit <qu>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weitere Merkwörter mit <v>, <ß>, <ä>, <x>, <c> und <y> 2. Weitere Merkwörter
	<ul style="list-style-type: none"> • Konsonantenhäufungen am Silbenanfang 	--	--
	<ul style="list-style-type: none"> • Vokalquantität 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weitere Modellwörter mit Doppelkonsonanz 2. Modellwörter mit silbeneröffnendem <h> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weitere Funktionswörter sowie Merkwörter mit Doppelkonsonanz 2. Funktionswörter mit stummem <h> 3. Merkwörter mit stummem <h> 4. Merkwörter mit <aa>, <ee> und <oo> 5. Merkwörter mit <i> (statt <ie>)
	<ul style="list-style-type: none"> • Konstantschreibungen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weitere Modellwörter mit Auslautverhärtung (verlängern) 2. Weitere Modellwörter mit <ä> und <äu> (ableiten) 3. Komplexe Modellwörter (Auslautverhärtung und Umlautung) 4. Modellwörter mit den Vorbausteinen ver- und vor- 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funktionswörter sowie Merkwörter mit Auslautverhärtung (verlängerbar) 2. Weitere Funktionswörter sowie Merkwörter mit Auslautverhärtung (nicht verlängerbar)
II GROß- UND KLEINSCHREIBUNG	<ul style="list-style-type: none"> • Großschreibung aufgrund von Wortbildung: Nomen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modellwörter mit den Nachbausteinen -ung, -heit, -keit, -nis und -schaft 2. Zusammengesetzte Nomen 	--
	<ul style="list-style-type: none"> • Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung: Adjektive 	Modellwörter mit den Nachbausteinen -lich und -ig	Merkwörter

Grundwortschatz

MIT

SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN GRUNDLAGEN

SOWIE

DIDAKTISCH-METHODISCHEN GRUNDLAGEN



Das vorliegende Kapitel bietet Lehrkräften die sprachwissenschaftlichen Grundlagen zu den Rechtschreibbereichen und gibt didaktisch-methodische Anregungen sowie Impulse für die unterrichtliche Umsetzung. Lernen wird dabei als aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und strukturierter und kontinuierlicher Lernbegleitung verstanden.

Die Aufgabenstellungen, die zum Umgang mit den Wörtern angeboten werden, folgen dem Prinzip der kognitiven Aktivierung. Die Arbeit mit einem Grundwortschatz ist dann sinnhaft und wirkt nachhaltig, wenn sie innerhalb eines integrierten Konzepts eng mit dem Rechtschreibunterricht und dem Textschreiben verbunden ist.

Rechtschreibbereich I: Phonem-Graphem-Zuordnung

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ **Modellwörter**
• Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1. Lautentsprechende ↑ **Modellwörter**



↑ vgl. Glossar

Unser alphabetisches Schriftsystem basiert auf einer Gegenüberstellung von Sprachlauten (Phonemen) und Schriftzeichen (Graphemen). Das Wort *Tisch* etwa lässt sich den Lauten /t/ /ɪ/ /ʃ/ zuordnen. Dabei wird deutlich, dass es einen Unterschied zwischen Buchstaben und Schriftzeichen (Graphemen) gibt. Die drei Buchstaben <s> <c> <h> bilden zusammen ein Graphem <sch>. Die Phoneme werden dabei nicht immer dem gleichen Graphem zugeordnet. In der Regel gibt es Varianten. Für das lange a /a:/ bspw. finden sich drei Varianten: <a> <Schal>, <ah> <Wahl>, <aa> <Saal>. Dabei ist das einfach geschriebene <a> mit über 80 Prozent das am häufigsten verwendete Graphem. Das Graphem <a> stellt also für das Phonem /a:/ die grundlegende Zuordnung dar (Thomé, Thomé 2016). So lässt sich für das gesamte Schriftsystem abbilden, welche grundlegenden Grapheme den Phonemen gegenüberstehen. Die Schülerinnen und Schüler erlernen am Anfang die grundlegenden Phonem-Graphem-Zuordnungen. Die nebenstehende Tabelle stellt die Zuordnungen dar.

Die Vokale

Phonem	Graphem	Beispielwort
/a:/	<a>	A meise
/a/		A mpel
/e:/	<e>	E sel
/ɛ/		E nte
/ə/		Schule ə
/i:/	<ie>	Bie ne
/ɪ/	<i>	I nsel
/o:/	<o>	O fen
/ɔ/		O chse
/u:/	<u>	U fer
/ʊ/		u nten
/ø:/	<ö>	Ö l
/œ/		ö ffnen
/y:/	<ü>	ü ben
/ʏ/		ü ppig, Kü ste
/aʊ/	<au>	A uge
/ai/	<ei>	E imer
/ɔʏ/	<eu>	E ule

Bei den meisten **VOKALEN** wird sowohl der lange als auch der kurze Vokal mit dem gleichen Schriftzeichen realisiert. Bspw. stellt für das lange a /a:/ und für das kurze a /a/ das Graphem <a> die grundlegende Zuordnung dar. Das gleiche gilt für <o>, <u>, <ö> und <ü>.

Dem Graphem <e> können sogar drei Lautentsprechungen zugeordnet werden. Neben dem langen e /e:/ und dem kurzen e /ɛ/ der sogenannte Schwa-Laut. Dabei kommt dem Schwa /ə/ eine besondere Bedeutung zu, da er ausschließlich in unbetonten Silben vorkommt und in diesen fast immer geschrieben steht (**H**ase, **l**esen, **G**abel, **F**eder).

Eine Besonderheit ergibt sich für das lange i /i:/ und das kurze i /ɪ/, die jeweils eine eigene Schreibweise zeigen. **Das lange i /i:/ wird in den meisten Fällen mit <ie> geschrieben** (**Bie**ne, **die**, **lie**gen) und das kurze i /ɪ/ mit <i> (**K**iste). Es gibt nur wenige Ausnahmewörter wie <Igel> und <Tiger>, die mit langem i gesprochen, aber mit <i> geschrieben werden.

Das Graphem <ä> wird zunächst ausgeklammert, da es kaum über die Lautzuordnung erschlossen werden kann. Es zählt daher entweder zu den Merkschreibungen (**Kä**se) oder zu den ableitbaren regelgeleiteten Schreibungen (**Hä**nde).

Die Konsonanten

Phonem	Graphem	Beispielwort
/m/	<m>	M aus
/n/	<n>	N ase
/l/	<l>	L öwe
/p/	<p>	P insel
/b/		B aum
/t/	<t>	T afel
/d/	<d>	D ose
/k/	<k>	K iste
/g/	<g>	G abel
/f/	<f>	F eder
/v/	<w>	W olke
/s/	<s>	E is
/z/		S onne
/r/	<r>	R asen
/ʃ/	<sch>	S chal
/x/	<ch>	B uch
		M ilch
/h/	<h>	H ose
/j/	<j>	J acke
/ts/	<z>	Z aun
/ks/	<chs>	Fu chs
/pf/	<pf>	hü pf en
/ŋ/	<ng>	R ing

Die **KONSONANTEN** weisen überwiegend einfache Zuordnungen auf.

Das Graphem <s> steht für zwei unterschiedliche Phoneme: das stimmhafte /z/ (**S**onne) und das stimmlose /s/ (Endlaut: **M**aus). Im Anlaut wird stets stimmhaft /z/ gesprochen und im Endlaut stets stimmlos /s/. Da /s/ also nicht im Anlaut vorkommt, kann das Phonem auch nicht durch ein prototypisches Anlautwort repräsentiert werden. Im Unterricht sollte das stimmlose s /s/ mit einem prototypischen Wort eingeführt werden, welches den Laut im Endlaut aufweist (bspw. **E**is).

Das Phonem /x/ bzw. **das Graphem <ch>** weisen die Besonderheit auf, dass zwei unterschiedliche Aussprachen verwendet werden, nämlich [ç] für **M**ilch und [x] für **B**uch. Daher werden zwei Beispielwörter benötigt, was im Anfangsunterricht auch üblich ist.



↑ vgl. Glossar

Das Phonem /pf/ stellt phonetisch eine Zusammensetzung aus den Lauten /p/ und /f/ dar. Aufgrund seiner artikulatorischen Nähe zum [f] bereitet es manchen Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht Schwierigkeiten. Teilweise wird auch umgangssprachlich bei Wörtern wie <Pflaster> im Anlaut [f] statt [pf] gesprochen, wodurch Fehler wie *<Flaster> oder *<Ferd> entstehen. Das Phonem /pf/ sollte daher intensiv geübt werden, wobei Entscheidungsaufgaben zwischen [f] und [pf] vermieden werden müssen, um keine ↑ Ähnlichkeitshemmung zu erzeugen.

Das <ng> /ŋ/ (Ring) taucht niemals anlautend auf, sodass kein Wort mit dem Graphem <ng> beginnt. Prototypische Wörter müssen den Laut daher entweder im Endlaut (Ring) oder in-lautend (singen) repräsentieren. Wie bei anderen Graphemen, die aus mehreren Buchstaben bestehen <sch, ch, ei>, wird ein Laut [ŋ] einem Graphem <ng> mit mehreren Buchstaben zugeordnet.

Für /ks/ stellt **das Graphem <chs>** die grundlegende Schreibweise dar, also diejenige, die in den meisten Fällen (Fuchs, Dachs, Luchs, wachsen) verwendet wird. Das <x> (Hexe) ist demgegenüber die seltene Umsetzung und kann als Merkschreibung angesehen werden.

Grundlegende silbische Strukturen:

Im nativen Wortschatz gehören zum Kernbereich überwiegend Ein- und Zweisilber.

Im ↑ nativen Wortschatz gehören zum Kernbereich überwiegend Ein- und Zweisilber. Die häufigste Wortform ist zweisilbig, wobei die erste Silbe betont und die zweite Silbe unbetont ist. Die unbetonte Silbe der zweisilbigen Wortform zeigt im Kernbereich einen typischen Aufbau und beinhaltet in der orthographischen Schreibweise regelmäßig ein <e>.

Die erste betonte Silbe der zweisilbigen Wortform zeigt offene und geschlossene Silben. Offene Silben enden auf einen Langvokal (**Ho**-se, **Bie**-ne). Geschlossene Silben beinhalten einen Kurzvokal, dem ein Konsonant folgt (**Kis**-te, **Küs**-te). Mehrsilbige Wortformen des Deutschen leiten sich typischerweise von Ein- oder Zweisilbern ab (*geschlafen, Hausaufgaben, Schulgebäude*). Sie zeigen (morphologisch) komplexe Wortstrukturen, die aus verschiedenen Wortbausteinen (Wortstamm, Vorbaustein, Nachbaustein) zusammengesetzt sind. Wörter, die diese Struktur nicht zeigen, liegen außerhalb des Kernbereichs und sind meist fremdsprachlichen Ursprungs. Dazu gehören Wörter, die auf der zweiten Silbe betont sind, wie bspw. *Pirat* und Dreisilber, die nicht auf kürzere Wortformen zurückgeführt werden können wie bspw. *Ananas, Tomate, Salami*.

2. Lautentsprechende Modellwörter mit den Endungen -en und -el

Typische Fehler von Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern wie *<sagn> und *<Gabl> verdeutlichen, dass bei den Endungen <-en> und <-el> die Aussprache des geschriebenen <e> kaum wahrnehmbar ist. Nur bei sehr langsamer Aussprache offenbart sich, dass dort ein Schwa vorhanden ist, welcher im normalen Sprechfluss getilgt wird. Didaktisch müssen die regelhaften Schreibweisen der unbetonten Endungen <-el> und <-en> explizit vermittelt werden. Die Wortendung -en findet sich besonders häufig bei Verben in der Grundform (*lesen, fangen*).



3. Lautentsprechende Modellwörter mit der Endung -er

Viele deutsche Wörter enden auf <-er> (Bruder, Vater, aber, unter, lieber). Die Endung <-er> entspricht dabei dem Laut [ɐ], der einem langen a Laut ähnelt. Daher finden sich bei Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern oft Fehler wie *<Bruda>. Der Ausspracheunterschied zwischen [ɐ] und langem a /a:/ liegt darin, dass bei dem [ɐ] die Mundöffnung kleiner ist. Die regelhafte Schreibweise des <-er> am Wortende sollte möglichst früh explizit vermittelt werden. Wörter, die mit einem -a am Ende geschrieben werden, wie *Sofa* und *Mofa*, stellen Ausnahmeschreibungen dar und sollten im Anfangsunterricht ausgeklammert werden. Ebenso stellen Eigennamen (*Laura*, *Emma*, *Oma*) eine Besonderheit dar. Teilweise findet sich die Abfolge <-er> auch innerhalb eines Wortes in der unbetonten Silbe im Silbendrand (Eltern, hundert, anders). Das <er> wird dabei ebenfalls als [ɐ] gesprochen.

4. Lautentsprechende Modellwörter mit vokalisiertem r

Bei Wörtern wie *Tor*, *Tier*, *der*, *wer* wird das <r> nicht als [r] wie bei *Rose* ausgesprochen, sondern als [ɐ] artikuliert (Tor [to:ɐ], Tier [ti:ɐ]). Die Endungen der Wörter <Bruder> und <Tor> gleichen sich also in ihrer Aussprache. Die Bezeichnung „vokalisiertes r“ verdeutlicht, dass das geschriebene <r> nicht konsonantisch [r] sondern vokalisiert [ɐ] gesprochen wird. Das <r> wird dann vokalisiert, wenn es innerhalb einer Silbe nach einem Vokal steht (Tor, Tier, der, wer). Die Pluralbildung etwa von <Tier> [ti:ɐ] – <Tiere> [ti:rɐ] verdeutlicht, dass aus dem vokalisiertem r ein konsonantisches r wird (also tatsächlich ein [r] ausgesprochen wird). Bei Wörtern wie *Tor*, *Tier*, *Tür* kann also durch Wortverlängerung – Tore, Tiere, Türen – die Schreibweise erschlossen werden. Bei Wörtern wie *Gurke*, *Birne*, *Würfel*, *hier*, *für* ist dies nicht möglich. Hier muss die Vokalisierung direkt erschlossen werden, also die Zuordnung von [ɐ] zu <r> erfolgen.

Im Folgenden finden sich die oben angesprochenen Phänomene bzw. Inhalte mit dem entsprechenden Wortmaterial unterlegt sowie nach Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 unterteilt. **Anhand der Anzahl der Wörter wird deutlich, dass das lautentsprechende Schreiben seinen Übungsschwerpunkt in den Klassenstufen 1 und 2 erfährt.**

Anhand der Anzahl der Wörter wird deutlich, dass das lautentsprechende Schreiben seinen Übungsschwerpunkt in den Klassenstufen 1 und 2 erfährt.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 20 1. Lautentsprechende Modellwörter

S. 25

die Aufgabe, das Bein, die Biene, böse, die Dose, die Dusche, das Eis, das Ende, die Ente, die Eule, das Fest, das Gemüse, gut, der Hase, die Hose, die Lampe, laut, leise, der Löwe, die Maus, der Name, die Nase, neu, das Öl, die Reise, die Rose, rot, das Schaf, die Schere, schön, die Schule, die Seife, die Seite, die Tante, die Wiese, die Wolke, die Zeit

die Flasche, die Fliege, die Flöte, die Frage, die Frau, die Freude, der Frosch, klein, das Knie, die Krone

Lautentsprechende Modellwörter mit <ch>:

das Gesicht, die Küche, leicht, das Licht, die Milch, reich, weich

acht, der Bauch, das Buch, das Dach, das Loch, die Nacht, die Sache, die Woche

Lautentsprechende Modellwörter mit <pf>:

der Knopf, der Kopf, der Pfeil, die Pfote, der Topf

Lautentsprechende Modellwörter mit <ng>:

der Anfang, der Junge, lang, langsam, der Ring, die Schlange, die Zunge

Lautentsprechende Modellwörter mit <chs>:

der Dachs, der Fuchs, der Luchs, sechs, wachsen

1. Weitere lautentsprechende Modellwörter

bunt, der Film, die Frucht, der Hals, krank, die Pflanze, der Preis, der Punkt, treu, das Zelt, die Zukunft

S. 22 2. Lautentsprechende Modellwörter mit den Endungen -en und -el

-en

S. 27

aufwachen, baden, der Besen, der Daumen, der Faden, fangen, finden, fliegen, fragen, hören, husten, kaufen, kleben, kochen, lachen, laufen, leben, lesen, lieben, liegen, machen, malen, mögen, niesen, raten, rechnen, reden, der Regen, riechen, rufen, sagen, schlafen, schneiden, schreiben, singen, suchen, üben, weinen, wünschen, zeigen

-el

die Ampel, die Amsel, der Engel, der Esel, die Gabel, die Insel, die Muschel, die Nadel, die Nudel, der Pinsel, die Schaufel, die Schaukel, die Tafel

2. Weitere lautentsprechende Modellwörter mit der Endung -en

antworten, (sich) freuen, frieren, kriechen, proben, prüfen, schneien, schreien, trinken, trösten

S. 23 3. Lautentsprechende Modellwörter mit der Endung -er

S. 28

der Eimer, die Feder, das Fenster, das Fieber, der Finger, der Hamster, der Hunger, der Kater, die Leiter, der Meter, die Schwester, die Tochter

3. Lautentsprechende Modellwörter mit -er im Silbenendrand

anders, die Eltern, flüstern, gestern, hundert, das Ostern, sondern

S. 23 4. Lautentsprechende Modellwörter mit vokalisiertem r

S. 28

die Birne, dürfen, die Erde, das Herz, die Kerze, die Kirche, die Kirsche, der Körper, lernen, das Papier, schwer, das Tier, das Tor, die Tür, turnen, werfen, das Wort, der Würfel, der Wurm

4. Weitere lautentsprechende Modellwörter mit vokalisiertem r

der Durst, die Geburt, der Sturm, die Wurst

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen

**DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN****1. Lautentsprechende ↑ Modellwörter****KLASSEN 1/2**

Schülerinnen und Schüler erwerben sukzessive Kenntnisse über ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Dabei untersuchen sie den Lautstrom (phonologische Bewusstheit) und identifizieren einzelne Laute, die sie dann als Buchstaben (Grapheme) aufschreiben. Sie wenden Handlungsstrategien an, die bewusst zugänglich sind und die auf der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Schrift beruhen: „Ich höre /a:/ und ich schreibe <a>.“ Für die Einführung einzelner Phonem-Graphem-Korrespondenzen (z. B. im Rahmen eines Buchstabenlehrgangs) ist ein linguistisch korrektes und reflektiert ausgewähltes Wortmaterial von entscheidender Bedeutung. Der Laut muss für die Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger eindeutig identifizierbar und in einen Wortzusammenhang eingebettet sein. Dazu sollten, vor allem am Anfang des Schriftspracherwerbs, nur Wörter mit lautentsprechenden Korrespondenzen ausgewählt werden. Dieses Wortmaterial darf keine Fehleranfälligkeiten bzw. Achtungsstellen enthalten. Andernfalls würden die Wörter ihren modellhaften Charakter für das lautentsprechende Schreiben verlieren.

↑ vgl. Glossar

Im Idealfall beginnen die Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit dem Verschriften einzelner Wörter und erleben dadurch den kommunikativen Charakter von Schrift. Sie erfahren, dass sich Wörter in Laute und Silben zerlegen lassen, die sie dann in Buchstaben übertragen. Dabei bilden lautentsprechende Wörter zunächst die Basis des Rechtschreibunterrichts in Klasse 1. Das Aufschreiben lautentsprechender Wörter sollte systematisch geübt werden und regelmäßig erfolgen (z. B. durch „Wort des Tages“ oder „Unsere Wörter zum Buchstaben ...“). Die Strategie des Mitsprechens stellt hier den notwendigen Zugang dar. So gelingt es den Schülerinnen und Schülern, den Prozess des Aufschreibens nach und nach zu automatisieren.

Schreibtabellen können am Anfang des Schriftspracherwerbs als methodisches Mittel dienen und das lautentsprechende Schreiben unterstützen. Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch die Möglichkeit, schon früh Wörter, Sätze oder Geschichten selbstständig zu schreiben. Der Schriftspracherwerb darf sich jedoch nicht auf eigenaktive Lernformen beschränken. Vielmehr bedarf es systematischer Instruktionen und einer Begleitung durch die Lehrkraft. Die eigenen Texte werden rechtschriftlich überarbeitet, wobei Fehlerschwerpunkte auszuwählen sind, die den Lernstand der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Darauf aufbauend erschließen sich die Schülerinnen und Schüler allmählich orthographische Besonderheiten und gelangen zum normgerechten Schreiben.

Da die lautentsprechenden Wörter vor allem in Klasse 1 und zu Beginn von Klasse 2 den Schwerpunkt bilden, werden für die Klassen 3 und 4 nur noch wenige lautentsprechende Wörter aufgeführt, die als zusätzliches Übungs- oder Fördermaterial eingesetzt werden können.

Weitere Wörter

Die Auflistung des Grundwortschatzes beinhaltet fast ausschließlich ↑ natives Wortmaterial. In einem separaten Klassenwortschatz werden weitere lautentsprechende Wörter zusammengetragen, die für die Schülerinnen und Schüler unter semantischen oder themengebundenen Gesichtspunkten wichtig sein könnten (bspw. Wörter zu einem Thema im Sachunterricht). Diese können dem Grundwortschatz unter der Rubrik Klassenwortschatz hinzugefügt werden.



Manche Wörter sind nur für einige Schülerinnen und Schüler fehleranfällig und müssen dann in einer eigenen Wortliste aufgeführt und individuell geübt werden.

Konsonantenhäufungen am Wortanfang (wie <fr> oder <kn> etc.) können eine Stolperstelle sein, da die Lautanalyse der einzelnen Laute durch die Verschmelzung erschwert ist. Im Unterricht finden diese Wörter Beachtung, indem die Schülerinnen und Schüler die Schwierigkeit bewusst wahrnehmen und bspw. durch Forscheraufgaben die lautliche Besonderheit herausfinden.

↑ vgl. Glossar

Das häufig in Fibeln und Schreibrastellen verwendete Wort *Igel* ist unter fachdidaktischen Gesichtspunkten nicht geeignet, um die grundlegende ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenz einzuführen. Anstelle der **lautentsprechenden Verschriftung <ie>** wird für das lange /i:/ ein einfaches <i> geschrieben. Dadurch können Fehlschreibungen provoziert werden: Die Schülerinnen und Schüler wenden die Korrespondenz /i:/ für <i> an und schreiben *<Bine> statt Biene. Es ist von großer Bedeutung, den Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern die grundlegende Korrespondenz des langen /i:/ mit dem <ie> zu vermitteln. Anhand von Modellwörtern wie *Wiese* oder *Biene* erfahren die Schülerinnen und Schüler folgende Regelmäßigkeit: „Ich höre ein lang gesprochenes /i:/ und schreibe deshalb <ie>.“ Wörter wie *Musik*, *Igel*, *Maschine*, *Tiger* oder *Biber* bilden die Ausnahme, und es ist empfehlenswert, diese als ↑ Merkwörter zu einem späteren Zeitpunkt zu erlernen. Das kurze /ɪ/ mit dem einfach geschriebenen <i> zählt zu den lautentsprechenden Verschriftungen. Wörter wie *Kinder*, *Kiste*, *Insel* stehen dafür Modell und sind Gegenstand des Anfangsunterrichtes.

Die Erfahrungen im Unterricht zeigen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler /x/ automatisch richtig verschriften, sofern sie im Bereich der grundlegenden Graphem-Phonem-Zuordnungen Sicherheit erlangt haben. **Das Graphem <ch>** bereitet ihnen dann wenig Schwierigkeiten. Jedoch fällt es einigen Schülerinnen und Schülern schwer, die lautliche Unterscheidung zwischen einem [ç] in *Licht* von dem [x] in *Bach* zu treffen. Eine Sortierung des Wortmaterials nach den beiden Aussprachevarianten kann Schülerinnen und Schülern helfen, diese lautlichen Unterscheidungen wahrzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen dazu ein Referenzwort, z. B. *Buch* für [x] und *Milch* für [ç]. Auf Schreibtafeln gibt es in der Regel zu diesem Schriftzeichen zwei Abbildungen.

In Wörtern wie *Chor*, *Chamäleon*, *Christus*, *Chef* finden sich weitere lautliche Repräsentationen, die sich aus dem fremdsprachlichen Ursprung ergeben. Bei diesen Beispielen handelt es sich um Ausnahmeschreibungen, die im Anfangsunterricht nicht als ↑ Modellwörter herangezogen werden sollten.

Wörter mit <pf> im Anlaut werden teilweise mit [f] statt mit [pf] gesprochen. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler sprechen *Ferd statt Pferd. Insofern kann das <pf> teilweise Schwierigkeiten bereiten und die Schreibweise sollte explizit vermittelt werden. Die Wortliste beinhaltet Wörter mit <pf> am Wortanfang oder am Wortende ohne zusätzliche Achtungsstellen. Bei der Einführung der Phonem-Graphem-Korrespondenz <pf> sollte auf Wörter mit <pfl> oder <pfr> verzichtet werden.

Das Schriftzeichen <ng> entspricht nur einem Laut /ŋ/, obwohl es aus mehreren Buchstaben besteht. Die Schülerinnen und Schüler kennen bereits andere Korrespondenzen mit mehrgliedrigen Schriftzeichen wie <sch>, <ei> usw. Mithilfe der Wortsammlungen können die Schülerinnen und Schüler die Korrespondenz erkunden und üben. Didaktisch bedeutsam ist, dass diese zuerst das <ng> lernen und zeitlich getrennt <nk>, um Unsicherheiten aufgrund der ↑ Ähnlichkeitshemmung zu vermeiden.

Das Phonem /ks/ wird regelgeleitet mit dem **Graphem <chs>** abgebildet. Dies sollte im Unterricht Beachtung finden und anhand von Wortsammlungen erforscht sowie erklärt werden.



↑ vgl. Glossar

Sonstige Hinweise zu lautentsprechenden ↑ Modellwörtern

Einige Buchstaben sind aufgrund der visuell ähnlichen Form leicht zu verwechseln. Daher sollten sie nicht in zeitlich naher Abfolge eingeführt und zu Beginn der Übungsphase niemals gleichzeitig verwendet werden.

Beispiele:

<m> und <n>

, <d>, <p> und <q> usw.

Einige der oben aufgeführten Modellwörter beginnen mit zwei aufeinanderfolgenden Konsonanten wie *Flasche*, *Frage*, *Krone* etc. Die Schülerinnen und Schüler verschriften diese Wörter im Verlauf des Schriftspracherwerbs normalerweise korrekt. Der Grundwortschatz führt sie dennoch separat auf, um auf mögliche Schwierigkeiten hinzuweisen.

KLASSEN 3/4

Weitere lautentsprechende Modellwörter

Dem spiralcurricularen Gedanken folgend bietet der Grundwortschatz für die Klassen 3 und 4 weitere Übungswörter zur lautentsprechenden Schreibweise an. Die lautentsprechenden Korrespondenzen können wiederholt und vertiefend aufgegriffen werden. Diese Wörter enthalten teilweise zusätzliche Achtungsstellen, die bereits in den Klassen 1 und 2 thematisiert wurden sowie Beachtung finden müssen, wie bspw. <nk> bei *krank*.

2. Lautentsprechende Modellwörter mit den Endungen -en und -el

KLASSEN 1/2

Die verschrifteten Wortendungen -en und -el weichen von der Aussprache ab und sind somit fehleranfällig. Sie bedürfen einer expliziten Vermittlung im Unterricht. Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger müssen diese regelhaften Muster der Schriftlichkeit verstehen und verinnerlichen. Dies sollte bereits in Klasse 1 erfolgen.

Wortsammlungen mit der Endung -en und -el eignen sich, um ↑ induktive Einführungen zu gestalten. Ausgehend von der Schrift entdecken die Schülerinnen und Schüler das <e> in der Wortendung bzw. in der unbetonten Silbe. Es existieren unterschiedliche didaktische Ansätze, die den Schülerinnen und Schülern die Schreibweisen der unbetonten Silbe vermitteln können. Bspw. lernen die Schülerinnen und Schüler, dass jede Silbe einen Vokal beinhalten muss. Eine andere Möglichkeit ist, die Aussprache und Schreibweise der Endungen -en und -el gegenüberzustellen sowie die regelhafte Umsetzung bewusst zu machen („Ich spreche [ŋ] und schreibe <en>“). Das entsprechende Wissen hilft den Schülerinnen und Schülern, die Wortendungen orthographisch korrekt zu verschriften.

KLASSEN 3/4

Die Besonderheit der Wortendung -en sollte in den Klassen 3 und 4 erneut aufgegriffen und vertieft werden, wofür die entsprechende Wortsammlung zur Verfügung steht.



3. Lautentsprechende Modellwörter mit der Endung -er bzw. -er im Silbenendrand

KLASSEN 1/2

Analog zu den Endungen -en und -el weicht auch die Schreibweise der Endung -er von der Aussprache ab. Daher sind Wörter mit der Endung -er für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger besonders fehleranfällig. Die Schülerinnen und Schüler benötigen explizite Anleitungen und Übungen, um diese Wortendungen normgerecht zu schreiben. Didaktisch eignet sich eine analytische Vorgehensweise, bei der die Aussprache der Endung handlungsleitend ist: „Was hörst du am Ende von *Eimer*?“ Eine andere Möglichkeit bietet die genaue Betrachtung der Schreibweise: Eine Sammlung von Wörtern mit der Endung -er kann erforscht und die Gemeinsamkeit analysiert werden. Folgende Fragestellungen sind möglich: „Wo sind Gemeinsamkeiten? Sprichst du die Wörter genauso aus wie du sie schreibst? Wo könnte eine Stolperstelle/Achtungsstelle sein? ...“

KLASSEN 3/4

Die für die Klassen 3 und 4 aufgeführten Wörter mit -er sind komplexer als die Wörter, die für die Klassen 1 und 2 vorgesehen sind. In einer induktiven Einführung können die regelhaften Strukturen untersucht und erforscht sowie später die Phänomene erläutert und geübt werden. Bspw. markieren die Schülerinnen und Schüler das -er und beschreiben die Wortstruktur in eigenen Worten.

4. Lautentsprechende Modellwörter mit vokalisiertem r

KLASSEN 1/2

Um die Schülerinnen und Schüler an das Phänomen des vokalisiertem r heranzuführen, empfiehlt es sich, die regelhafte Struktur zu untersuchen und darüber zu reflektieren. Ausgehend vom Schriftbild sind folgende kognitiv aktivierende Fragestellungen sinnvoll:

- Was fällt dir auf, wenn du die Aussprache mit dem geschriebenen Wort vergleichst?
- Schreibst du das Wort genauso auf, wie du es aussprichst? Erkläre.
- Hörst du jeden Laut, der hier als Buchstabe abgebildet ist? Erkläre.
- Über welche Stelle wunderst du dich? Begründe.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass das <r> in diesen Wörtern nicht als konsonantisches [r] gesprochen wird. Sie erkennen die Korrespondenz von <r> und [e]. Mit Unterstützung der Lehrkraft überlegen sie gemeinsam und beschreiben das regelhafte Muster. Befindet sich das vokalisiertem r am Wortende, können sich die Schülerinnen und Schüler die Schreibweise durch die Verlängerung des Wortes erschließen: *Tier – Tiere, Tür – Türen*.

Bei Modellwörtern, in denen das vokalisiertem r im Inlaut erscheint, kann die Lautentsprechung durch das Auslassen des [e] verdeutlicht werden: Aus *Würfel* wird dann *Wüfel*.

KLASSEN 3/4

In den Klassen 3 und 4 kann bei zusätzlichem Übungsbedarf eine Liste der individuellen Fehlerwörter zu diesen Phänomenen erstellt werden.

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter

- Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN**1. Lautentsprechende ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter**

Die meisten Funktionswörter, die zu den circa einhundert häufigsten Wörtern zählen, weisen grundlegende ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenzen auf bzw. werden lautentsprechend geschrieben. Diese sind für den Einstieg besonders geeignet.

Einsilbige Funktionswörter mit Kurzvokal und einem folgenden Konsonanten (*mit, bis, am, im ...*) weichen von den typischen orthographischen Strukturen des ↑ nativen Wortschatzes ab. Dies zeigen folgende Wortvergleiche: <Schritt> vs. <mit>, <Biss> vs. <bis>, <Kamm> vs. <am>, <schlimm> vs. <im>. Während Nomen, Verben und Adjektive mit der gleichen phonologischen Struktur eine Doppelkonsonanz aufweisen, fehlt diese bei den Funktionswörtern. Fehlschreibungen wie *<mitt> und *<amm> dokumentieren daraus resultierende Unsicherheiten.

↑ vgl. Glossar

Die Wörter <nichts>, <links> und <rechts> (vgl. Klassen 3/4) sind (historisch betrachtet) Ableitungen von dem entsprechenden Wortstamm <nicht>, <link> und <recht> an den ein <s> angefügt wurde. Im Deutschen findet sich ein angefügtes bzw. eingefügtes <s> in verschiedenen Formen und grammatischen Zusammenhängen (*montags, Peters, Geburtstags, Frühlingszeit*). Problematisch ist, dass bei den Wörtern <nichts>, <links> und <rechts> die Abfolge <t-s> und <k-s> zusammengenommen den Lauten /ts/ und /ks/ entspricht. Für diese gelten in der Regel folgende Entsprechung: /ts/ = <z>, /ks/ = <chs> bzw. <x>. Insofern handelt es sich hierbei um besondere Schreibweisen.

2. Lautentsprechende Funktionswörter mit der Endung -er

Funktionswörter wie <euer, über ...> werden am Wortende mit einem a-ähnlichen Laut gesprochen [ɐ] und regelhaft mit <-er> geschrieben. Die Aussprache entspricht also nicht einem [e:] [r]. Die Korrespondenz [ɐ] mit <-er> zeigt sich analog bei Wörtern wie <Feder, Fieber, ...>.

3. Funktionswörter sowie Merkwörter mit vokalisiertem r

Eine Reihe von Funktionswörtern beinhalten ein vokalisiertes r. Da diese Wörter nicht verlängert werden können, muss die Lautentsprechung zu dem Laut [ɐ] erfasst werden.

Eine Besonderheit stellen Wörter dar, bei denen das <r> auf den Vokal <a> folgt (**ar**beiten, **Ar**m, ...), da das <r> in der Umgangslautung meist nicht gesprochen wird (vergleiche: <Bart> versus <Bad>). Das bedeutet, hierbei kommt dem geschriebenen <r> meist kein Lautwert zu und eine Lautanalyse ist praktisch ausgeschlossen. Insofern handelt es sich um Merkschreibungen.

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 Funktions- sowie Merkwörter, die die angesprochenen Phänomene enthalten.



MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
 • Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 29 1. Lautentsprechende Funktionswörter sowie Merkwörter

S. 31

Funktionswörter

als, auf, aus, bist, da, dem, den, dich, die, du, ein(-),
 einmal, euch, eure(-), haben, ich, ins, ist, ja, mich,
 nein, nie, nun, oben, oft, schon, sein, sie, so, uns, unten,
 wem, wen, wie, wo, zu

Merkwörter

am, an, bin, bis, das, es, hat, im, in, man, mit, um, warum,
 was, zum

1. Weitere lautentsprechende Funktionswörter sowie Merkwörter

Funktionswörter

also, auch, bei, beide(-), beim, danach, dein(-), des, dies(-),
 doch, einige(-), etwas, ganz(e), gegen, jede(-), jedoch,
 kein(-), manch(-), manchmal, mein(-), nach, nachdem,
 neben, nicht, niemals, noch, sein(-), seit, sich, solch(-),
 uns(-), wegen, weil, welche(-), ziemlich, zuerst, zwischen

Merkwörter

links, nichts, rechts

S. 29 2. Lautentsprechende Funktionswörter mit der Endung -er

S. 31

aber, oder, weiter

2. Weitere lautentsprechende Funktionswörter mit der Endung -er

euer, über, unter, wieder

S. 29 3. Funktionswörter sowie Merkwörter mit vokalisiertem r

S. 31

Funktionswörter

der, dir, dort, er, erst, für, gern, hier, mir, morgen, nur, wer,
 wir, zur

Merkwörter

arbeiten, arm, der Arm, die Farbe, der Garten, hart,
 die Karte, klar, schwarz, war, warm, warten

3. Weitere Funktionswörter sowie Merkwörter mit vokalisiertem r

Funktionswörter

durch, werden, wirklich

Merkwörter

der Arzt, darf, scharf, sogar, stark

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter

- Grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

1. / 2. / 3. Lautentsprechende Funktionswörter sowie Merkwörter inklusive der Wörter mit der Endung -er und vokalisiertem r



KLASSEN 1/2

Sobald die Schülerinnen und Schüler Sätze verschriften, benötigen sie Funktionswörter. Der Grundwortschatz führt zunächst **lautentsprechende Funktionswörter** auf, da diese bezüglich ihrer Schreibweise keine explizite Erklärung benötigen. Bei manchen Funktionswörtern bietet sich eine Vermittlung in Verbindung mit dem Buchstabenlehrgang an. Die Fragepronomen *Wer, Wo, Was* etc. können in Übungen zu dem Buchstaben <W> integriert werden; Personalpronomen wie *dich, euch, ich, mich* können in Verbindung mit <ch> eingeführt werden. Übungen wie „Das Wort / der Satz des Tages“ ermöglichen es, Nomen mit dem jeweiligen Artikel zu verschriften und diese damit zu üben.

Grundsätzlich sollen die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die grammatische Bedeutung von Funktionswörtern entwickeln. Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger müssen lernen, Funktionswörter als eigenständige Wörter zu erfassen, Wortgrenzen einzuhalten und Satzschlusszeichen zu setzen. **Empfehlenswert ist es, Funktionswörter in Sprachhandlungen und Satzmuster einzubinden.** Bspw. kann mit folgenden Satzmustern operiert werden: *Ich bin ... Du bist ...* Die Schülerinnen und Schüler setzen Adjektive ein und vergleichen sich in Größe, Alter usw. Ebenso könnte mit *Ich habe ein(-) ... Tim hat ein(-) ... Lisa und Paul haben ein(-) ...* gearbeitet werden, sodass erste Personalpronomen, das Hilfsverb *haben*, der unbestimmte Artikel *ein(-)* sowie die Konjunktion *und* sprachhandelnd eingebunden werden. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich dabei über ihre Spielsachen, Schulsachen oder anderes aus. Zur Unterstützung kann die Lehrkraft Bildkarten bereitstellen.

Einsilbige Funktionswörter wie *mit, am, um* beinhalten einen Kurzvokal, auf den ein Konsonant folgt. Ihre Wortstruktur unterscheidet sich – wie bereits oben beschrieben – von den typischen silbischen Strukturen anderer Wortklassen wie <Nuss – Nüsse, muss – müssen, hell – heller>, die nach dem Kurzvokal zwei gleiche (**Kuss**) oder zwei unterschiedliche Konsonanten (**Saft**) verzeichnen. Dies kann Fehler wie *<mitt> provozieren. Im Falle solcher Fehlschreibungen kann auf Unterschiede zwischen den Wortklassen hingewiesen werden und die Einstufung von Funktionswörtern als Merkwörter hervorgehoben werden.

Funktionswörter mit -er können die Liste der Nomen auf -er ergänzen und das Übungsmaterial erweitern.

Die aufgeführten Funktions- bzw. Merkwörter sollten erst eingeführt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler Sicherheit im Umgang mit den lautentsprechenden Funktionswörtern erlangen konnten. Auch hier empfiehlt sich die Einbindung in Satzmuster (bspw.: *Ich male / singe / lese / schlafe gerne.*), damit die Schülerinnen und Schüler sich die Schreibweise einprägen und allmählich in die Lage versetzt werden, diese automatisiert abzurufen. Bei den Funktionswörtern *der, dir ...* bietet es sich an, die **Gemeinsamkeit des vokalisiertem r** von den Schülerinnen und Schülern erforschen zu lassen, indem sie bspw. das <r> in den Wörtern farbig markieren und über die Aussprache nachdenken. Dabei kann die Korrespondenz mit der Aussprache [ɐ] für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich werden.

Da ein **vokalisiertes r** nach dem Vokal a (vgl. Merkwörter: arbeiten, arm ...) lautlich nicht erschlossen werden kann, gelten diese Wörter als Merkwörter. Die Schülerinnen und Schüler können sich die Schreibweisen aneignen, indem sie die Wörter wiederholt abschreiben. Empfehlenswert sind anregende Übungsformate, bei denen die Schülerinnen und Schüler die Wörter beispielweise mit verschiedenen Farben abschreiben oder in einer selbstgewählten Form anordnen (bspw. eine Blume oder Ähnliches).

KLASSEN 3/4

Aufgrund ihrer lautentsprechenden Schreibung ist davon auszugehen, dass die aufgeführten Funktionswörter den Schülerinnen und Schülern der Klassen 3 und 4 keine Schwierigkeiten bereiten. Sollten Fehler auftreten, empfiehlt es sich, die Wörter in einem individuellen Wortschatz aufzunehmen. Die **lautentsprechenden Funktionswörter mit der Endung -er** sollten aufgrund ihrer Fehleranfälligkeit jedoch explizit untersucht und geübt werden. Auch bei flektierten Possessivpronomen (*deiner, seiner, euer etc.*) ist eine Zugangsweise über die Satzebene und die Einbindung in Satzmuster sinnvoll. Gemeinsam können folgende Beispielsätze gebildet und gesammelt werden: *Ich lese / male / singe mit meiner Schwester ein Buch / ein Bild / schöne Lieder.*

Im Sinne der spiralcurricularen Vorgehensweise wird das Phänomen des **vokalisiertem r** anhand der Wörter aus den Klassen 1 und 2 wiederholt und dann mithilfe der Wortsammlung aus den Klassen 3 und 4 vertiefend aufgegriffen. In den Klassen 3 und 4 kann es zu Übergeneralisierungen kommen. Schülerinnen und Schüler haben die Systematik erlernt, dass einem a oft ein unhörbares <r> folgt. Deshalb können ihnen Fehler wie *<mag> für <mag> unterlaufen.

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen



SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Modellwörter mit <sp>, <st>, <nk> und <qu>

Wörter wie <Spiel> und <Stein> zeigen, dass die Abfolgen sch-p und sch-t im Anlaut <sp> und <st> geschrieben werden. Der Laut /f/ wird hierbei ausnahmsweise nicht <sch> sondern <s> geschrieben und zwar dann, wenn ein <t> oder <p> folgen. Innerhalb eines Wortes findet sich die Besonderheit auch in Zusammensetzungen wie etwa Fußballsp*ie*ler, Strohs*te*rn, Freizeits*sp*ort sowie in komplexen Wortformen wie Gesp*en*st und Ver*st*and. Wichtig zu beachten ist, dass umgekehrt die Graphemfolge <s> und <t> innerhalb des Wortstamms nicht einem [t] entspricht. Fehler wie *Fescht für Fest oder *Ascht für Ast zeigen Schwierigkeiten, die entstehen können, wenn Schülerinnen und Schüler grundsätzlich von einem Laut scht [ft] ausgehen.

Die Graphemfolge <nk> entspricht nicht einem Laut, sondern der Lautabfolge /ŋ/ (ng) und /k/. Vergleicht man die Aussprache der beiden n-Laute in Ban*k* und in Ban*d*, wird deutlich, dass bei Ban*k* für das <n> ein /ŋ/ gesprochen wird, während bei Ban*d* nur ein /n/ artikuliert wird. Würde man die grundlegende ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenz verwenden, wäre die Schreibweise *<Bangk>. Die Schreibweise <nk> stellt also eine Sparschreibung für <ng-k> dar, ähnlich wie es bei <st> und <sp> der Fall ist. Die Besonderheit des <nk> sollte erst bearbeitet werden, wenn <ng> beherrscht wird. Dabei ist auf eine zeitliche Distanz zwischen <ng> und <nk> zu achten, um einer ↑ Ähnlichkeitshemmung entgegenzuwirken.

↑ vgl. Glossar

Das Graphem <qu> kommt in verhältnismäßig wenigen Wörtern vor und hat durch Fremdwörter Eingang in unser Schriftsystem gefunden. Die Aussprache [kv] setzt sich aus den beiden Lauten [k] und [v] zusammen. Die Lautverbindung [kv] wird stets der Schreibweise <qu> zugeordnet, sodass die Buchstabenfolge <kw> im Deutschen nicht vorkommt. Aufgrund seiner Seltenheit sind Fehler wie *<Kwark> bei Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern dennoch typisch. Durch den fremdsprachlichen Ursprung weisen viele Wörter mit <qu> weitere orthographische Besonderheiten (*Äquator*) sowie ungewöhnliche Wortstrukturen und Betonungsmuster (*Quadrat*) auf.

Im Folgenden finden sich die oben angesprochenen Phänomene mit dem entsprechenden Wortmaterial unterlegt sowie nach Klassenstufen 1 und 2 bzw. 3 und 4 unterteilt. Anhand der Anzahl der Wörter wird deutlich, dass die besonderen Graphem-Phonem-Zuordnungen, die Schülerinnen und Schüler beim lautentsprechenden Schreiben häufig stolpern lassen, ihren Übungsschwerpunkt in den Klassenstufen 1 und 2 haben. Die Wortauswahl für die Klassen 3 und 4 enthält weitere mögliche Achtungsstellen.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen

KLASSEN 1/2

Modellwörter mit <sp>, <st>, <nk> und <qu>

<sp>

sparen, der Spaten, der Spiegel, das Spiel, spielen, spülen

<st>

staunen, der Stein, der Stempel, der Stern, der Stiefel, der Stift, stören, die Stufe, die Stunde

<nk>

die Bank, danken, denken, dunkel, der Enkel, das Geschenk, lenken, der Onkel, schenken, der Schrank, sinken, winken

<qu>

bequem, quaken, der Qualm

KLASSEN 3/4

Modellwörter mit <spr>, <str> sowie weitere Modellwörter mit <qu>

S. 32

S. 33

<spr>

die Sprache, sprechen, springen, der Sprung

<str>

die Strafe, streicheln, streichen, der Streifen, streiten, streng, der Strom

<qu>

das Aquarium, der Quader, das Quadrat, der Quatsch, die Quelle, quer

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

Modellwörter mit <sp>, <st>, <nk> und <qu>

KLASSEN 1/2

Der Grundwortschatz enthält in den Klassen 1 und 2 überwiegend Wörter, die abgesehen von **<sp>** und **<st>** lautentsprechend sind, also keine weitere orthographische Markierung aufweisen. Dadurch kann die Aufmerksamkeit ausschließlich auf das zu lernende Phänomen gelenkt werden. Die Endungen -en, -el und -er sowie das vokalisierte r wurden im Unterricht zu diesem Zeitpunkt bereits thematisiert. Sollte dies nicht der Fall sein, könnten zusätzliche Schwierigkeiten bei deren Schreibweise auftreten. Im Rahmen einer expliziten Vermittlung, z. B. innerhalb eines Buchstabenlehrgangs, werden Wörter mit <sp> und <st> erforscht und besprochen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die regelhaften Schreibungen und üben diese Wörter.

Listen von **Wörtern mit <nk>** helfen den Schülerinnen und Schülern, dieses sprachstrukturelle Muster wahrzunehmen, zu reflektieren und zu verinnerlichen. Diese orthographische Markierung kann in den einzelnen Wörtern farbig hervorgehoben werden. Vielfältige Übungs- und Aufgabenformate unterstützen den Prozess der Automatisierung dieser Schreibweise. Bspw. können <nk> Wörter in Formen (bspw. *ein Schrank*) geschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler erfinden Rätsel zu den Wörtern mit <nk>, die sie sich gegenseitig stellen und beantworten („Wo befinden sich deine Kleider?“ „Die Kleider befinden sich im Schrank.“).

Die Besonderheit des <nk> ist erst dann Gegenstand des Unterrichts, wenn <ng> bereits gelernt wurde. Dabei ist auf eine zeitliche Distanz zwischen <ng> und <nk> zu achten, um einer ↑ Ähnlichkeitshemmung entgegenzuwirken.



Das Graphem <qu> wird äußerst selten verschriftet. Mithilfe oben aufgeführter Wörter kann es vermittelt, untersucht und eingeübt werden. Dabei fungieren die Wortlisten als geschlossene Merkwörterlisten. Zur Übung eignen sich folgende Aufgabenformate: Das <qu> markieren, Lückentexte mit qu-Wörtern füllen, Sätze mit qu-Wörtern bilden, Rätsel zu qu-Wörtern erfinden (Es kommt aus dem Kamin und raucht.) etc.

KLASSEN 3/4

In den Klassen 1 und 2 werden die Grapheme <sp> und <st> eingeführt und geübt. In den folgenden Klassenstufen finden Wörter mit einer zusätzlichen Stolperstelle Beachtung (<spr>, <str>). Ebenso sind weitere Modellwörter mit <qu> berücksichtigt.

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen



SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1. Merkwörter mit <v>, <ß>, <ä>, <x>, <c> und <y>

Das Schriftzeichen <v> hat durch Fremdwörter Einzug in unser Schriftsystem gehalten. Die Aussprache wird mit *f* /f/ (**vier**) oder *w* /v/ (**Vase**) realisiert. Für diese Laute finden sich im Normalfall die grundlegenden Korrespondenzen /f/ <f> (*Fisch*) und /v/ <w> (*Wolke*). Dabei ist die Entsprechung <v> mit *w* /v/ (*Vase*) sehr selten. Es gibt nur eine überschaubare Anzahl von Wörtern mit <v> (*Vater, viel, vier, Vogel, Volk, voll*). Außerdem finden sich einige Präpositionen mit <v> (*von, vom, vor*) sowie die Präfixe {ver-} und {vor-}, die zusammengenommen relativ häufig gebraucht werden.

Der Bereich der **ß-Schreibung** ist in weiten Teilen regelhaft. Das Schriftzeichen <ß> korrespondiert mit dem stimmlosen /s/, das am Ende des Wortes <Eis> gesprochen wird. Die lautentsprechende Korrespondenz für den Laut /s/ ist das Schriftzeichen <s>, während <ß> eine orthographische Markierung darstellt. Ein <ß> steht dabei nur nach langen Vokalen oder Diphthongen (*Fuß, groß, heißen, draußen*). Die unterschiedliche Schreibweise von Wörtern wie <eins> und <weiß> kann durch Verlängerung erschlossen werden. Wörter, die mit <ß> geschrieben werden (**weiß**), weisen bei Verlängerung einen stimmlosen s-Laut /s/ auf (**weiß**e). Wörter, die am Ende mit <s> geschrieben werden (**eins**), werden in der Verlängerungsform mit stimmhaftem s /z/ gesprochen (**Eins**en).

Aufgrund der Komplexität sollten die Wörter mit <ß> als Merkwörter erarbeitet werden. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen einige unregelmäßige Verben, die durch Änderung der Vokaldauer das Stamprinzip missachten und zwischen <ss> und <ß> wechseln wie etwa <wissen-weiß-gewusst>, <reißen-riss-gerissen> und <lassen-ließ-gelassen>.

Das Schriftzeichen <ä> korrespondiert mit zwei unterschiedlichen Lauten. Das bedeutet, es kann lang oder kurz artikuliert werden. Es wird mit kurzem **ä** /ɛ/ gesprochen (**Hä**lse), wenn es von einem Wort mit kurzem **a** [a] (**Ha**ls) abgeleitet ist. Es wird mit langem **ä** /ɛ:/ (Gl**ä**ser) gesprochen, wenn es sich auf ein Wort mit langem **a** [a:] bezieht (Gl**a**s). Allerdings wird bei letzterem umgangssprachlich meist ein langes **e** [e:] gesprochen (Gleser [glɛ:se] statt Gläser [glɛ:se]).

Es gibt einige Wörter mit <ä>, die nicht von einem verwandten Wort abgeleitet werden können (*Bär, Käse* ...). Da in der Alltagssprache das <ä> in der Regel als langes **e** [e:] gesprochen wird, helfen Erklärungsansätze, die versuchen das <ä> mit der Aussprache eines langen **ä** /ɛ:/ zu begründen, in der Regel nicht. Vielmehr handelt es sich um ↑ Merkschreibungen.

↑ vgl. Glossar



↑ vgl. Glossar

Der Laut /ks/ kommt in der deutschen Sprache vergleichsweise selten vor. Da er meistens mit <chs> (Fuchs) verschriftet wird, kann <chs> als grundlegende lautentsprechende Korrespondenz angesehen werden. **Wörter mit <x>** gelten danach als ↑ Merkschreibungen. Empfehlenswert ist, die beiden Schriftzeichen zeitlich getrennt zu üben, um Verwechslungen bzw. Interferenzen (↑ Ähnlichkeitshemmung) zu vermeiden.

Das Wort <Keks>, bei dem /ks/ mit <ks> geschrieben wird, ist dem englischen Plural <cakes> des englischen Wortes <cake> (*Kuchen*) entlehnt und ein Ausnahmewort. Es sollte daher im Rechtschreibunterricht der Grundschule ausgeklammert werden.

Ebenso finden sich in Wörtern wie <montags, mittags, halbwegs, Knicks, Klecks> die Lautverbindung /k/ + /s/. Diese ist morphologisch begründet: {montag} + {s} usw. Solche Schreibweisen gilt es, im fortgeschrittenen Rechtschreiberwerb durch morphologische Ableitungen herzuleiten.

Das Schriftzeichen <c> korrespondiert in der Regel mit dem Laut /k/ und findet sich in wenigen Fremdwörtern. Didaktisch handelt es sich um ↑ Merkschreibungen. Teilweise findet sich auch die Verbindung <Ch> am Wortanfang (*Chef, Christ*), wobei sie je nach Fremdwort unterschiedlich ausgesprochen wird. Diese Besonderheiten sind von den grundlegenden lautentsprechenden Korrespondenzen <ch> in der Aussprache des ich-Lauts [ç] <Milch> und des ach-Lauts [x] <Buch> zu unterscheiden.

Das Graphem <y> taucht als fremdsprachliches Schriftzeichen in nur wenigen Wörtern auf. Es finden sich drei Aussprachemöglichkeiten: [i] (*Baby*), [j] (*Yoga*) und [y:] (*Dynamo*). Didaktisch handelt es sich um ↑ Merkschreibungen (vgl. auch S. 37).

2. Funktionswörter mit <v> bzw. weitere Merkwörter

Einige sehr häufige Funktionswörter enthalten ein <v>. Eine Besonderheit stellt das <vor> dar, da es sowohl als Funktionswort als auch als Wortbaustein {vor-} vorkommt. Die Wortbausteine {ver-} und {vor-} müssen über morphologische Ableitungen erschlossen werden (ver-laufen, vor-laufen) und sollten zeitlich getrennt von den Funktionswörtern mit <v> behandelt werden.

Wörter, deren Schreibweise unsystematisch ist, können nicht generalisiert werden und sind daher der Kategorie „Merkwörter“ zugeordnet. Sie werden mithilfe von Merkstrategien gespeichert.

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 Funktions- sowie Merkwörter, die für die oben angesprochenen Phänomene bzw. Inhalte stehen.



MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 34 1. Merkwörter mit <v>, <ß>, <ä>, <x>, <c> und <y>

<v>
S. 37 der Vater, vier, der Vogel,
die Vase, der Vulkan
<ß>
fließen, der Fuß, weiß
<ä>
der Bär, der Käse, die Säge
<x>
boxen, die Hexe, das Taxi
<c>
der Cent, der Comic
<y>
das Baby, das Handy, das Pony

1. Weitere Merkwörter mit <v>, <ß>, <ä>, <x>, <c> und <y>

<v>
der Advent, das Silvester, der Verein, das Virus, voll, vorbei,
vorher, vorne
<ß>
draußen, groß, der Gruß, heiß, heißen, schließen,
die Straße, süß
<ä>
ändern, ärgern, erklären, der Käfer, der Käfig, der Lärm,
das Mädchen, das Märchen, nächste, nämlich, das Rätsel,
spät, die Träne
<x>
die Axt, das Lexikon, der Text
<c>
der Clown
<y>
das Hobby, die Party, die Pyramide, der Teddy, der Zylinder

S. 35

--

2. Weitere Merkwörter

die E-Mail, der Hai, der Kaiser, der Mais, die Pizza,
die Stadt, das Theater, das Thema, das Thermometer,
verwandt, vielleicht, während

S. 38

S. 35 2. Funktionswörter mit <v>

S. 38 viel(-), vom, von, vor

--

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen



DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

1. Merkwörter mit <v>, <ß>, <ä>, <x>, <c> und <y>

KLASSEN 1/2

Die Schülerinnen und Schüler erhalten diejenigen **v-Wörter**, die für sie unter semantischen Aspekten wichtig sind. Diese werden über vielfältige Merkstrategien und Übungsformate geübt. Die Aussprache von v-Wörtern sollte zusätzlich in den Blick genommen werden (wie f /f/ bei *Vater* oder wie w /v/ in *Vase*). Kognitive aktivierende Aufgabenstellungen und Sortierungsaufgaben sind genauso geeignet wie explizite Erklärungen für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, weil die Schülerinnen und Schüler viele der Wörter nicht kennen. Mit der hier beschriebenen lautlichen Unterscheidung erkennen die Schülerinnen und Schüler die Außergewöhnlichkeit dieser

↑ vgl. Glossar ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenz.



↑ vgl. Glossar

↑ Ähnlichkeitshemmungen, die z. B. durch zusätzliche Wörter wie *fertig* oder *Fernseher* provoziert werden könnten, sind unbedingt zu vermeiden bzw. erst zu thematisieren, wenn eine hinreichende Automatisierung erfolgt ist.

Das Phänomen der ß-Schreibung ist zwar regelhaft, die Wörter mit <ß> werden jedoch in der Grundschule aufgrund der Komplexität als Merkwörter erarbeitet. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen – wie bereits oben aufgeführt – Verben, wie etwa <wissen – weiß – gewusst>, <reißen – riss – gerissen> und <lassen – ließ – gelassen>.

Die Menge der ß-Wörter im Grundwortschatz ist überschaubar. Diese Wörter werden als ↑ Merkschreibungen mithilfe entsprechender Gedächtnisstrategien abgespeichert.

Unterstützend könnte die Markierung des lang gesprochenen Vokals vor dem <ß> wirken (z. B. durch Unterstreichung des Vokals als Kennzeichnung).

Der Grundwortschatz begrenzt die ↑ Merkschreibungen von **ä-Wörtern** in den Klassen 1 und 2 bewusst auf wenige Beispiele. Die Schülerinnen und Schüler lernen hier das Schriftzeichen <ä> anhand eines ausgewählten Wortmaterials kennen.

Das Schriftzeichen <x> wird in Klasse 1 mithilfe von Wörtern wie *boxen*, *Hexe*, *Taxi* eingeführt und explizit erklärt. Der Laut /ks/ wird regelgetreu mit <chs> verschriftet, die x-Schreibung bildet eine Ausnahme und muss als Merkschreibung geübt werden.

Empfehlenswert ist, die beiden Schriftzeichen zeitlich getrennt zu üben, um Verwechslungen beziehungsweise ↑ Interferenzen (Ähnlichkeitshemmung) zu vermeiden.

In Klasse 1 werden die grundlegenden und besonderen ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenzen eingeführt, vertieft und geübt.

Das Graphem <c> zählt zu denjenigen Schriftzeichen, die in der Regel erst am Ende der 1. Klasse in die Unterrichtsplanung einfließen. Viele Namen beginnen mit <c> und werden unterschiedlich ausgesprochen. Dies könnte ein didaktischer Ausgangspunkt sein, um sich mit dieser Phonem-Graphem-Korrespondenz zu befassen. Die im Grundwortschatz aufgelisteten Wörter *Comic* und *Cent* verdeutlichen die unterschiedliche Aussprache des Phonems und fungieren als Referenzwörter.

Didaktisch handelt es sich um Merkschreibungen. Die außergewöhnliche Schreibweise müssen sich die Schülerinnen und Schüler einprägen.

Der Grundwortschatz wählt für die Klassen 1 und 2 **y-Wörter** aus, die aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler stammen und bei denen das Phonem wie [i] ausgesprochen wird. Es handelt sich um Merkwörter, deren Schreibweise von den regelhaften Schreibungen abweicht. Dies sollte den Schülerinnen und Schülern bewusst sein (vgl. auch S. 35).

KLASSEN 3/4

Im Sinne des spiralcurricularen Aspektes werden die **v-Wörter** in den Klassen 3 und 4 wiederholt, vertieft und mit weiteren Beispielen ergänzt. Die Wortsammlungen enthalten teilweise zusätzliche Achtungsstellen wie eine Doppelkonsonanz (*voll*), ein vokalisiertes r oder ein silbeninitiales h (*vorher*). Für Schülerinnen und Schüler, die die regelhaften Schreibungen noch nicht automatisiert haben, bilden diese v-Wörter eine besondere Hürde und zusätzliche Schwierigkeiten. Dieser Aspekt sollte in der Unterrichtsplanung bzw. bei individuellen Fördermaßnahmen berücksichtigt werden.

Einige Wörter mit dieser besonderen ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenz können etymologisch herge-



↑ vgl. Glossar

leitet und erklärt werden. Der Hintergrund von Wortentstehungen kann für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4 interessant sein und hilft ihnen, sich bestimmte Wörter einzuprägen. Die Didaktik der Fremdwortschreibung als solche ist dann in der Sekundarstufe angesiedelt.

Wörter, die das Phänomen der **ß-Schreibung** beinhalten, werden in den Klassenstufen 3 und 4 durch weitere Merkwörter ergänzt.

Im Verlauf des Schriftspracherwerbs wird die zu lernende Liste der **ä-Wörter** wiederholt und um relevante Wörter erweitert. Wie in den Klassen 1 und 2 können hier z. B. Markierungsaufgaben erstellt werden. Über Merkstrategien prägen sich die Schülerinnen und Schüler die Schreibweise dieser Wörter ein.

In den Klassen 3 und 4 ist der Grundwortschatz um einige wenige **x-Wörter** erweitert. Anhand der Wortlisten untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Schreibweisen der Wörter und markieren das <x>.

Die besondere ↑ **Phonem-Graphem-Korrespondenz <c>** wird aufgegriffen, wiederholt und mit dem Wort *Clown* erweitert. Das Fremdwort *Clown* beinhaltet zusätzliche Achtungsstellen und ist daher besonders fehleranfällig. Aus diesem Grund wird es erst in den Klassen 3 und 4 behandelt.

Im Verlauf der Rechtschreibentwicklung erlernen die Schülerinnen und Schüler weitere **y-Wörter**, deren Aussprache dem [i] entspricht. Diese Wortsammlung wird außerdem erweitert mit Wörtern wie *Pyramide* und *Zylinder*, bei denen das <y> wie [y:] ausgesprochen wird. Fachdidaktisch können verschiedene y-Wörter Basis einer gemeinsamen Erforschung der Lautentsprechungen sein. Im Unterricht bespricht die Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern die besondere Schreibweise und die unterschiedliche Aussprache. Da hier keine regelhaften Strukturen bestehen, aus denen Generalisierungen abgeleitet werden können, müssen sich die Schülerinnen und Schüler die y-Wörter als Merkwörter einprägen.

2. Funktionswörter mit <v> bzw. weitere Merkwörter

KLASSEN 1/2

Die in der Wortliste enthaltenen **Funktionswörter mit <v>** können mit weiteren v-Wörtern behandelt werden (*Vogel, Vater*). Die Präposition *vor* bedarf dabei besonderer Beachtung, da sie zu den fehleranfälligen Verschriftungen gehört. Sie sollte im Unterricht textbezogen und sprachhandelnd eingebunden und im Satzzusammenhang geübt werden (bspw.: *Der Stuhl steht vor der Tafel.*). Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, profitieren besonders von diesen Übungen.

Auch die Funktionswörter *von* und *vom* werden in Satzmuster sowie thematische Zusammenhänge eingebunden. Hier eignen sich Satzmuster wie: *Ich bin die Schwester von Du bist der Bruder von* Erst zu einem späteren Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs sollten die Präfixe *ver-* und *vor-* behandelt werden.

KLASSEN 3/4

Der Grundwortschatz führt an dieser Stelle einige Merkwörter auf, die nicht dem nativen Wortschatz entstammen. Wörter mit <ai> (*E-Mail, der Hai, der Kaiser, der Mais*) werden im Zusammenhang behandelt. Anhand einer Wortsammlung sowie Markierungsaufgaben gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsicht in die orthographische Besonderheit der Graphems <ai>. Wörter mit einer <th> Schreibung haben einen altgriechischen, also auch historischen Hintergrund, für den Schülerinnen und Schüler in

den Klassenstufen 3 und 4 empfänglich sind. Erklärungen helfen ihnen, diese Schreibung nachzuvollziehen und sich einzuprägen.

Auch die Schreibung der Wörter Stadt und verwandt wird im gleichen Kontext geübt, um auf die orthographische Markierung des <dt> aufmerksam zu machen. Übungen zur Wortfamilie (Verwandtschaft, Städte, Stadtplan ...) wirken ergänzend und unterstützen den Merkprozess.

Wörter wie vielleicht und während benötigen einen Satzzusammenhang und werden entsprechend der anderen Funktionswörter im Unterricht und in Aufgabenstellungen behandelt.

↑ vgl. Glossar

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Konsonantenhäufungen am Silbenanfang



SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Lautentsprechende Modellwörter mit Konsonantenhäufungen am Silbenanfang

Treffen am Silbenanfang zwei Konsonanten aufeinander, spricht man von einem Konsonantencluster (*blau, drei, Glas, Krokodil, Platz, Treppe*) oder einer Konsonantenhäufung. Die Clusterbildung führt zu einem dazu, dass die Analyse der einzelnen Laute erschwert ist. Zum anderen werden stimmhafte Konsonanten (b, d, g) durch die Clusterbildung in der Aussprache verhärtet, sodass bei Wörtern wie <Brot>, <Blume>, <drei> und <Gras> kaum zwischen /b/-/p/, /d/-/t/ und /g/-/k/ unterschieden werden kann. Fehler wie *<Plume> und *<Kras> dokumentieren diese Schwierigkeit.

Im Folgenden findet sich das entsprechende Wortmaterial zu den Konsonantenclustern am Silbenanfang. Hier wird deutlich, dass dieser Übungsschwerpunkt für die Klassen 1 und 2 relevant ist.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Konsonantenhäufungen am Silbenanfang

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

Lautentsprechende Modellwörter mit Konsonantenhäufungen am Silbenanfang

- <bl>**
blau, bleiben, die Blüte, die Blume, bluten
-
**
brauchen, braun, der Brief, bringen, das Brot, der Bruder
- <dr>**
der Drache, drei
- <gl>**
das Glas, glauben, gleich
- <gr>**
graben, das Gras, grau, grün

S. 39

S. 40

--



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Konsonantenhäufungen am Silbenanfang

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

Lautentsprechende Modellwörter mit Konsonantenhäufungen am Silbenanfang

KLASSEN 1/2

Konsonantenhäufungen können Fehlschreibungen provozieren, wobei aufgrund der Verhärtung meist die stimmhaften Konsonanten /b, d, g/ mit /p, t, k/ verwechselt werden. Die Schülerinnen und Schüler schreiben *<Plume> statt Blume und *<Kras> statt Gras. Der Grundwortschatz führt daher die Konsonantenhäufungen mit /b/, /d/, /g/ im Anlaut (*Blume, Drache, Glas*) auf und begrenzt auf die fehleranfälligen Konsonantenhäufungen. Leichter zu verschriftende Konsonantenhäufungen wie *Flasche* oder *Knie* sind unter lautentsprechenden Wörtern aufgeführt.

↑ vgl. Glossar

Bei der Einführung der ↑ Phonem-Graphem-Korrespondenz , <d> und <g> sind lautlich eindeutige Wortsammlungen ohne zusätzliche Achtungsstellen und orthographische Markierungen auszuwählen. Deshalb sollten Wörter wie *Blume, Drache, Gras* und *Glas* etc. nicht als Beispielwörter verwendet werden. Wörter wie *Besen, Bein, Busch, Dose* oder *Gabel* sind dabei sinnvoll.

Bei Lautverwechslungen von /b/ mit /p/, /d/ mit /t/ und /g/ mit /k/ stellt sich die diagnostische Frage, ob diese auch bei Wörtern wie *Baum* oder *Pause* auftauchen oder lediglich bei Wörtern mit Konsonantenhäufungen wie *Blume*. Die Qualität des Fehlers und die daraus folgende Förderung ist dann eine andere. Übungen, bei denen Wortlücken ergänzt und zwischen bspw. oder <p> unterschieden werden soll, verwirren die Schülerinnen und Schüler und sind daher nicht geeignet.

Konsonantenhäufungen wie <bl>,
, <dr>, <gl> und <gr> sind nicht als Phänomen zu behandeln wie beispielweise <st>. Vielmehr werden die Schülerinnen und Schüler auf die lautliche Problematik aufmerksam gemacht. Stellen Konsonantenhäufungen einen Fehlerschwerpunkt dar, können individuelle Wortsammlungen als didaktische Vorgehensweise helfen.

KLASSEN 3/4

In den Klassen 3 und 4 werden Wörter mit oben aufgeführten Konsonantenhäufungen nicht mehr explizit eingeführt und besprochen. Schülerinnen und Schüler, denen dieses Phänomen jedoch Schwierigkeiten bereitet, benötigen die Beispiele aus den Klassen 1 und 2 als Wortsammlungen und Übungswörter.

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Vokalquantität



SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1. Modellwörter mit Doppelkonsonanz

Die Konsonantenverdopplung ist ausgesprochen komplex. Vergleicht man die beiden Wörter <beten> und <Betten> fällt auf, dass der Vokal <e> unterschiedlich ausgesprochen wird: bei <beten> als langes e [e:], bei <Betten> als kurzes e [ɛ]. Der Doppelkonsonant hat also einen Einfluss auf die Aussprache des



vorangehenden Vokals. Der Konsonant selbst wird gleich ausgesprochen, egal ob ein oder zwei Konsonanten geschrieben stehen (<t> und <tt> gleich /t/).

In der Sprachwissenschaft gibt es zwei unterschiedliche Erklärungsansätze für die Doppelkonsonanz. Der eine bezieht sich auf die Abfolge von Vokalen und Konsonanten innerhalb des Wortes. Er besagt, dass auf einen Kurzvokal innerhalb des Wortstamms in der Schrift zwei Konsonanten folgen. Entweder sind dies zwei unterschiedliche Konsonanten (**Sa**ft) oder – wenn nur ein Konsonant gesprochen wird [zat] – in der Schrift zwei gleiche Konsonanten (**satt**).

Silbenanalytische Ansätze unterscheiden für die betonte Silbe zwischen gespannten (langen) und ungespannten (kurzen) Vokalen. Dabei stehen gespannte Vokale in offenen Silben, also Silben, die nach dem Vokal enden (**be**-ten, **Mie**-te, **Schu**-le), während ungespannte Vokale in geschlossenen Silben vorkommen, also Silben, die mit einem Konsonanten abschließen (**bes**-te, **Pil**-ze, **ka**l-te, **Kis**-te). Findet sich in der Sprechsilbe nur ein Konsonant [betən], wird dieser in der Schrift verdoppelt (**Bet**-ten, **kom**-men, **Mit**-te), um die erste Silbe zu schließen und den ungespannten Vokal anzuzeigen. Nach dem silbischen Ansatz müssen einsilbige Wortformen zunächst in zweisilbige umgewandelt werden.

Finden sich in einem Wort Schriftzeichen mit mehreren Buchstaben (sch, ch, pf, ng, au, ei, eu), sind Verdopplungen ausgeschlossen (**Fische**, **Küche**, **Töpfe**, **Ringe**, **Raupe**, **Leiter**, **Leute**). Hierbei ist die Vokallänge aus der Schrift nicht immer eindeutig erkennbar (**Küche** – **Kuchen**).

Wichtig hervorzuheben ist, dass Verdopplungen nur im Wortstamm vorkommen bzw. sich die Regularien auf trochäische Zweisilber beziehen. Die beschriebenen Gesetzmäßigkeiten können nicht einfach auf komplexe Wortformen und außerdem nicht auf Funktionswörter angewendet werden. Die folgenden Wörter verdeutlichen dies: **beraten**, **Malerin**, **erinnern**, **mit**, **warum**. Die fett gedruckten Konsonanten folgen auf einen Kurzvokal ohne verdoppelt zu werden. Am Anfang sollte mit einfachen Wortformen operiert werden (*Affe*, *wollen*).

Bei den Schriftzeichen <z> und <k> wird statt einer Verdopplung des gleichen Konsonanten die Konsonantenverdopplung mit <tz> (*Katze*) und <ck> (*backen*) realisiert. Einige fremdsprachliche Begriffe zeigen Abweichungen von dieser Regel wie <Pizza> und <Mokka>. Der Normalfall ist aber die Schreibweise mit <tz> (*Katze*, *Witze* ...) und <ck> (*backen*, *Locke* ...). Ungünstigerweise werden die beiden Doppelkonsonanten am Zeilenende unterschiedlich getrennt: das <tz> wie die übrigen Doppelkonsonanten *Kat-ze*, *Wit-ze* ..., das <ck> hingegen *ba-cken*, *Lo-cke* ... Dies führt auch bei der Bestimmung der Silbengrenzen zu Verwirrungen.

2. Modellwörter mit silbeneröffnendem <h>

Im Deutschen wird das Aufeinandertreffen von zwei Vokalen vermieden, indem ein <h> eingefügt wird (**ge**hen). Das <h> zwischen zwei Vokalbuchstaben ist demnach regelhaft (**se**hen, **ge**hen, **ruh**ig). Vor dem <h> befindet sich stets ein langer Vokal, während nach dem <h> meist ein Schwa-Laut steht (**ge**hen, **Schu**he, **dre**hen). Es existieren dazu im ↑ nativen Wortschatz nur wenige Ausnahmen wie <säen, Böe>. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Fremdwörtern, die zwei aufeinanderfolgende Vokale beinhalten: **Februar**, **Ferien**, **Lineal**, **Radio**. Vornamen zeigen oft untypische Schreibweisen und hier finden sich zahlreiche Ausnahmen (**Luis**, **Leon**, **Beate**, **Fabian**).

↑ vgl. Glossar

In der Alltagssprache werden die Wörter mit silbeneröffnendem <h> einsilbig gesprochen [ge:n]: Wir sagen: „Wir gehn ins Kino“ und nicht: „Wir gehen ins Kino.“ Während also die mündliche Realisierung in der Regel einsilbig ist, handelt es sich im schriftlichen Format um zweisilbige Formen <ge-hen>. Daraus lässt sich der Begriff silbeneröffnendes <h> ableiten. Alternativ existieren Bezeichnungen wie silbentrennendes <h>, silbeninitiales <h> sowie <h> zwischen zwei Vokalen.

Das silbeneröffnende <h> unterscheidet sich von dem stummen <h> (auch als Dehnungs h bezeichnet) dadurch, dass dem stummen <h> immer ein Konsonant folgt, da dieser dem Wortstamm angehört {fahr}-en, er {fähr}t usw. Das silbeneröffnende <h> hingegen endet in einsilbigen Formen auf <h>: <Reh, Kuh, geh ...>. Eine Ableitung von der zweisilbigen Form <Reh_e, Küh_e, geh_en> zeigt, dass dem <h> ein



Vokal folgt. Ebenso können Verbflexionen wie er {geh}t von der zweisilbigen Grundform abgeleitet werden.

Es muss betont werden, dass das [h] auch beim silbeneröffnenden <h> nicht ausgesprochen wird. Zwar ist es möglich, durch eine Unterbrechung des Sprechflusses sowie durch die Betonung der zweiten Silbe, ein [h] zu artikulieren [ge:'hən], dies entspricht allerdings nicht dem normalen Sprechen [ge:ən]. Aus didaktischer Sicht sollte eine schriftbezogene Vermittlung erfolgen. Ebenso sollten Ausnahmewörter (*Ferien*) und Eigennamen (*Lea*) zunächst ausgeklammert werden.

Im Folgenden finden sich die oben angesprochenen Phänomene bzw. Inhalte mit dem entsprechenden Wortmaterial unterlegt sowie nach Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 unterteilt. Anhand der Anzahl der Wörter wird deutlich, dass der Übungsschwerpunkt in den Klassenstufen 3 und 4 liegt.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Vokalquantität

KLASSEN 1/2

S. 40 Modellwörter mit Doppelkonsonanz

S. 43 Doppelt geschriebene Konsonanten

bitten, die Butter, essen, fallen, der Füller, der Himmel, kennen, das Kissen, die Klasse, können, der Koffer, kommen, lassen, der Löffel, das Messer, müssen, die Mutter, die Puppe, rennen, der Schlitten, der Schlüssel, sollen, die Sonne, die Spinne, die Suppe, der Teller, treffen, die Treppe, das Wasser, das Wetter, wissen, wollen, das Zimmer

<ck> und <tz>

<ck>

backen, die Decke, die Jacke, kicken, lecker, packen, schicken, schmecken, die Schnecke, die Socke

<tz>

die Hitze, die Katze, die Mütze, sitzen, die Spitze

KLASSEN 3/4

1. Weitere Modellwörter mit Doppelkonsonanz

Doppelt geschriebene Konsonanten

beginnen, besser, das Bett, brennen, die Brille, brüllen, donnern, doppelt, dünn, dumm, die Flosse, der Fluss, fressen, füttern, gefallen, gewinnen, glatt, hell, der Herr, hoffen, kaputt, klettern, krumm, küssen, der Mann, die Mitte, der Müll, nass, nett, die Nuss, öffnen, offen, passen, retten, sammeln, satt, schaffen, das Schiff, schlimm, das Schloss, der Schluss, schnell, schwimmen, stellen, still, stimmen, der Stoff, stumm, toll

<ck> und <tz>

<ck>

die Brücke, dick, drücken, erschrecken, der Fleck, das Glück, nicken, pflücken, der Rock, der Rücken, der Schreck, das Stück, trocken, der Wecker, der Zucker

<tz>

blitzen, kratzen, die Pfütze, der Platz, der Satz, der Schatz, schwitzen, der Spatz, spritzen, der Witz

S. 41

S. 44 --

2. Modellwörter mit silbeneröffnendem <h>

blühen, drehen, früh, gehen, die Kuh, leihen, die Mühe, das Reh, die Reihe, die Ruhe, der Schuh, sehen, stehen, der Zeh, ziehen

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Vokalquantität

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN**1. Modellwörter mit Doppelkonsonanz****KLASSEN 1/2**

Um Wörter mit Doppelkonsonanz richtig schreiben zu können, müssen Schülerinnen und Schüler die regelhaften Wortstrukturen verinnerlichen. Didaktisch existieren unterschiedliche Vorgehensweisen. Dabei konnte belegt werden, dass ein intuitives Silbenklatschen nicht ausreicht, um Schülerinnen und Schülern das Phänomen zu vermitteln. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler nicht intuitiv die angestrebte silbische Gliederung (bspw. *Son-ne*) korrekt klatschen. Vielmehr klatschen sie unterschiedlich (*So-nne*, *Son-ne*, *Krab-be*, *Kra-be*).

Bei einem silbisch orientierten Vorgehen müssen die unterschiedlichen Wortbaumuster des Deutschen (*Schu-le*, *Kis-te*, *Kis-sen*, *Kü-che* ...) berücksichtigt und offene Silben (*Schu-le*) von geschlossenen Silben (*Kis-te*, *Kis-sen*) unterschieden werden. Ebenso ist es notwendig, zwischen der Sprachebene und der Schriftebene zu unterscheiden, da die Sprechsilbe (*Ki-ssen*) von der Schreibsilbe (*Kis-sen*) abweicht.

Eine Alternative zum silbenanalytischen Vorgehen stellt der akzentbasierte Ansatz dar, bei dem die Abfolge der Vokale und Konsonanten innerhalb des Wortstamms fokussiert wird. Dabei wird insbesondere die Vokallänge bzw. -kurze berücksichtigt. Teilweise wird die Vokallänge durch einen Strich für Langvokale und einen Punkt für Kurzvokale gekennzeichnet. Eine Möglichkeit ist es, die Vokallänge sprachbegleitend mit einer Bewegung zu kombinieren (bspw. die flache Hand wird über den lang gestreckten Arm gestrichen), sodass die entsprechende Vokallänge verdeutlicht werden kann. Ungeachtet der verwendeten didaktischen Konzeption ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler einen ausreichenden Wortschatz von Wörtern mit Doppelkonsonanz beherrschen (Modellwortschatz).

Im Sinne des Spiralcurriculums sind für die **Klassen 1 und 2** im Grundwortschatz für den Bereich der Doppelkonsonanz nur **zweisilbige Nomen und Verben ohne zusätzliche Stolperstelle** aufgeführt. Fachdidaktisch wird ein induktives Vorgehen empfohlen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich aktiv mit einem prototypischen Wortmaterial auseinander, das nach sprachsystematischen Gesichtspunkten ausgewählt ist. Sie können bspw. die Doppelkonsonanten markieren (*Sonne*, *Sessel*) oder Wortsammlungen mit unterschiedlichen Wortstrukturen (*Sonne*, *Kissen*, *Sessel* ... / *Kiste*, *Pinsel*, *Mantel* ...) sortieren, Wörter mit Doppelkonsonanz untersuchen und die Struktur farblich kennzeichnen (*Ritter*, *Sonne*, *Kissen* ...) und vieles mehr. Vertiefende Übungen unterstützen den Prozess des Automatisierens. Das Bilden von Reimpaaren oder Minimalpaarabgleichungen: *Sonne* – *Tonne* helfen den Schülerinnen und Schülern bei der rechtschriftlichen Umsetzung. Ebenso dienen Referenzwörter der entsprechenden Herleitung: Hört sich *Wolle* an wie *Sonne* oder wie *Dose*?

Wichtig ist auch, die ↑ Modellwörter in textliche Zusammenhänge (Sätze bilden, Gedichte schreiben ...) einzubinden sowie die eigenen Texte in Bezug auf das geübte Phänomen zu überarbeiten.

Wörter mit Doppelkonsonanz und der Endung *-er* wie *Ritter*, *Wetter*, *Mutter* oder *Butter* können möglicherweise separat erforscht und reflektiert werden, um die Endung *-er* zu vertiefen. Ähnlich kann mit der Endung *-el* verfahren werden, wodurch Wortsammlungen wie bspw. *Himmel*, *Sessel*, *Schlüssel*, etc. entstehen.

↑ vgl. Glossar





Zur ersten Begegnung mit den orthographischen Markierungen <ck> und <tz>, die eine besondere Form der Doppelkonsonanz darstellen, sind zweisilbige Modellwörter sinnvoll. Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger setzen sich mit dem bewusst ausgewählten und im Umfang begrenzten Wortmaterial auseinander und erkennen ↑ implizit die Regelmäßigkeit dieser Schreibungen.

KLASSEN 3/4

Die Sprachstruktur der Doppelkonsonanz wurde in den Klassen 1 und 2 anhand zweisilbiger Nomen und Verben eingeführt, reflektiert und geübt.

↑ vgl. Glossar

Im weiteren Verlauf der Rechtschreibentwicklung ist die Sammlung der ↑ Modellwörter um einsilbige Wörter, Adjektive und Wörter mit zusätzlichen Achtungsstellen zu erweitern. Die **Wortstrukturen** werden nun **komplexer**. Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihr Rechtschreibwissen, wenden es aktiv an und übertragen es auf ihnen noch unbekannte Wörter.

Um flektierte Verbformen wie *er kommt* orthographisch korrekt zu verschriften bzw. herleiten zu können, muss die Struktur der Doppelkonsonanz im Infinitiv (Grundform) als regelgeleitete Schreibung verinnerlicht und abgespeichert sein. Diese komplexen Wortformen werden unter „Konstantschreibungen“ noch einmal aufgegriffen und thematisiert.

Die Beispielwörter, die in den Klassen 3 und 4 herangezogen werden, sind in ihrer Wortstruktur weitestgehend komplexer und vielschichtiger. Das Wortmaterial beinhaltet zweisilbige Nomen mit <ck> und <tz>, die eine zusätzliche Stolperstelle aufweisen (bspw. *Stück*). Wiederholungen der Wörter aus den Klassen 1 und 2 rufen den Schülerinnen und Schülern die Regelmäßigkeit dieser Schreibungen ins Gedächtnis. Mit einsilbigen ck- und tz-Wörtern können sich die Schülerinnen und Schüler aktiv handelnd auseinandersetzen: Sie finden Reimpaare, bilden den Plural oder stellen einen lang gesprochenen Vokal einem kurz gesprochenen gegenüber (*Laken – Locke*).

Um flektierte Verbformen wie *er sitzt* orthographisch korrekt zu verschriften bzw. herleiten zu können, muss – analog zu den übrigen Wörtern mit Doppelkonsonanz – die Struktur der tz- und ck- Schreibung im Infinitiv (Grundform) als regelgeleitete Schreibung verinnerlicht und abgespeichert sein. Erst dann sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, die flektierte Form herzuleiten. Diese komplexen Wortformen werden ebenfalls unter „Konstantschreibungen“ noch einmal aufgegriffen und thematisiert.

2. Modellwörter mit silbeneröffnendem <h>

KLASSEN 3/4

Das Rechtschreibphänomen des silbeneröffnenden <h> wird aufgrund seiner Komplexität erst in den Klassen 3 und 4 thematisiert. Hier eignet sich eine schriftbezogene Vermittlung, da die meisten Wörter einsilbig gesprochen werden („gen“ statt *ge-hen*). Eine weitere Komplexität besteht bei Wörtern wie *Zeh*, *Reh* oder *früh*, bei denen das <h> nur im Zweisilber eröffnend ist. Mithilfe der Wortverlängerung kann das <h> hergeleitet werden. Diese Strategie finden die Schülerinnen und Schüler bspw. im Rahmen kognitiv aktivierender Aufgaben heraus.

Als induktive Einführung kann die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler auffordern, in einer entsprechenden Wortliste das <h> in einer Farbe zu markieren sowie die beiden Vokale, die davor und danach stehen, in einer anderen. So erfahren die Schülerinnen und Schüler die Regelmäßigkeit: Das silbeneröffnende <h> erscheint zwischen zwei Vokalen und vermeidet damit das Aufeinandertreffen von zwei Vokalen.

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter

• Vokalquantität

**SPRACHWISSENSCHAFLICHE GRUNDLAGEN****1. Funktionswörter sowie Merkwörter mit Doppelkonsonanz**

Eine Reihe von Funktionswörtern werden mit einem **doppelt geschriebenen Konsonanten** verschriftet. Die einsilbigen (*denn, wann, dann*) unterscheiden sich in ihrer Struktur von Funktionswörtern wie <mit> und <was>. Dies verdeutlicht, dass die gesamte Gruppe der Funktionswörter keiner einheitlichen Systematik folgt. Die zweisilbigen Funktionswörter mit Doppelkonsonanz entsprechen in ihrer Struktur anderen Wortgruppen (*immer – Zimmer*). Eine besondere Ausnahme stellt das Wortpaar <hat – hatte> dar, was Fehlschreibungen provoziert.

2. / 3. Funktionswörter bzw. Merkwörter mit stummem <h>

Im Deutschen werden Langvokale in der Regel unmarkiert bzw. einfach geschrieben (*Tal, hören*). In manchen Fällen findet sich nach einem langen Vokal ein <h> (*fahren*). Der Unterschied zu dem regelhaften <h> zwischen zwei Vokalen besteht darin, dass dabei auf das <h> ein Vokal folgt (*gehen*), während auf das stumme <h> ein Konsonant folgt (*fahren*). In beiden Fällen wird das [h] im normalen Sprechfluss nicht ausgesprochen.

Ein stummes <h> steht im Wortstamm nach langem Vokal nur vor den Konsonanten <-l, -m, -n, -r> (*fehlen, nehmen, Zahn, Uhr*). Eine Ausnahme dazu bilden die Wörter <Draht> und <Naht>, die von <drehen> und <nähen> abgeleitet werden können. In den meisten Fällen steht nach einem langen Vokal allerdings kein stummes <h> (*Schule, Blume, Schwan, hören*), auch wenn die Konsonanten <-l, -m, -n, -r> folgen. Insofern stellt die <-l, -m, -n, -r>-Regel keine wirkliche Regel dar, sondern beschreibt eine notwendige Bedingung dafür, wann ein <h> möglich ist. Schreibungen wie *<Hohse, Hahfer, Blühte> werden somit ausgeschlossen.

Eine didaktisch sinnvolle Handlungsanweisung lautet: „Schreibe lange Vokale einfach (ohne Markierung). Merke dir die Wortstämme, die mit <h> geschrieben werden {fahr}, {fehl}.“

Nur einige wenige Funktionswörter beinhalten ein <h>, wobei vor allem die Personalpronomen <ihm, ihn, ihr> mit ihren vielfältigen Flexionen betroffen sind. Da diese Wörter sehr häufig vorkommen, liegt ihr Anteil in Texten sprachstatistisch betrachtet verhältnismäßig hoch.

4. Merkwörter mit <aa>, <ee> und <oo>

Wörter mit Doppelvokal sind im Deutschen selten, sodass die wenigen betroffenen Wörter ↑ Merkschreibungen darstellen. Verdoppelt werden dabei nur die Vokale <aa>, <ee> und <oo>.

↑ vgl. Glossar

5. Merkwörter mit <i> (statt <ie>)

Wenige Ausnahmewörter im Deutschen zeigen die Schreibweise <i> für ein lang gesprochenes i /i:/. Davon betroffenen sind einige sehr häufige Funktionswörter (*wir, mir, dir*) und wenige Nomen (*Tiger, Igel, Bibel, Fibel*).

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 Funktions- sowie Merkwörter, welche die oben angesprochenen Phänomene beinhalten. Durch die Anzahl der Wörter wird deutlich, dass der Übungsschwerpunkt in den Klassen 3 und 4 liegt.



MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Vokalquantität

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 45 Funktionswörter sowie Merkwörter mit Doppelkonsonanz

S. 46 alle, dann, hatte, immer, kann, muss, wann

S. 45

S. 47 --

S. 45

S. 47 --

S. 45

S. 47 --

S. 45

S. 47 --

1. Weitere Funktionswörter sowie Merkwörter mit Doppelkonsonanz inkl. <ck> und <tz>

all(-), allein, alles, denn, hoffentlich, jetzt, plötzlich, trotzdem, überall, wenn, zurück, zusammen

2. Funktionswörter mit stummem <h>

ihm, ihn(-), ihr(-), mehr, ohne, sehr

3. Merkwörter mit stummem <h>

erzählen, fahren, der Fehler, fühlen, die Höhle, das Huhn, das Jahr, kühl, nehmen, das Ohr, der Sohn, stehlen, der Stuhl, die Uhr, wahr, wohnen, zählen, der Zahn

4. Merkwörter mit <aa>, <ee> und <oo>

<aa>

das Haar, das Paar, der Saal, die Waage

<ee>

die Beere, das Meer, der Schnee, der See, der Tee

<oo>

das Boot, das Moos, der Zoo

5. Merkwörter mit <i> statt <ie>

der Biber, der Igel, das Kino, die Mandarine, die Maschine, der Tiger

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Vokalquantität



DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

1. Funktionswörter sowie Merkwörter mit Doppelkonsonanz

KLASSEN 1/2

Die aufgeführten Funktionswörter mit **doppelt geschriebenem Konsonanten** wie *alle* und *hatte* weisen die gleiche Sprachstruktur auf wie die Inhaltswörter *Sonne* und *Wolle*. Daher können sie im gleichen Kontext erforscht und geübt werden. Sie sind damit Teil des Wortschatzes, der aus einfachen zweisilbigen Modellwörtern mit Doppelkonsonanz besteht.

Das Funktionswort *immer* entspricht Wörtern wie *Mutter*, *Butter*, *Wetter* und kann in diesem Zusammenhang in den Unterricht eingebaut werden.

Einsilbige Funktionswörter mit Doppelkonsonanz, wie *dann* oder *wann*, müssen als ↑ Merkschreibungen automatisiert werden. Sinnvoll sind Übungen, die diese Funktionswörter in eine Satzstruktur und ein grammatisches Gefüge einbinden. Bspw.: „Wann gehst du in die Schule?“



Flektierte Modalverben wie *muss* oder *kann* eignen sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Klassenstufe als Merkschreibungen an. Für Schülerinnen und Schüler, die bereits einen tieferen Einblick in orthographische Strukturen haben, kann die Verlängerungsstrategie bzw. die Ableitung von der Grundform (*muss* – *müssen*) herangezogen werden.

Auch in diesem Kontext ist auf eine mögliche ↑ Ähnlichkeitshemmung hinzuweisen: Das Funktionswort *mit* sollte nicht zeitgleich geübt werden, da es ebenso kurz ausgesprochen wird wie *dann* oder *wenn*.

↑ vgl. Glossar

KLASSEN 3/4

Gemäß den jeweiligen orthographischen Markierungen sortieren und üben die Schülerinnen und Schüler die hier aufgeführten Funktions- sowie Merkwörter und prägen sich diese ein.

Funktionswörter wie *alle* oder *zusammen* weisen prototypische Wortstrukturen auf und können im Zusammenhang mit Wörtern wie *Brille* oder *offen* in den Blick genommen, erforscht und geübt werden.

Bei einsilbigen Funktionswörtern wie *denn* und *wenn* kann die Reimbildung als Lernstrategie sinnvoll sein. Sie sollten unbedingt im gleichen Zusammenhang geübt werden.

Wörter wie *hoffentlich* und *überall* sowie *plötzlich* und *trotzdem* verinnerlichen die Schülerinnen und Schüler ebenfalls als Merkschreibung.

Das Funktionswort *jetzt* sollte aufgrund seiner Schreibweise nicht im gleichen Kontext wie *plötzlich* und *trotzdem* geübt werden.

Mit allen Funktionswörtern gehen die Schülerinnen und Schüler handelnd um, indem sie diese in einen Satzzusammenhang einbinden und anwenden. So formulieren sie mit den Fragepronomen *wann* und *warum* Fragesätze oder binden „*wenn ... dann*“ in ein Satzgefüge ein.

2./ 3. Funktionswörter bzw. Merkwörter mit stummem <h> KLASSEN 3/4

Funktionswörter mit stummem <h> sind erst in den Klassen 3 und 4 Gegenstand des Unterrichts. Die Pronomen *ihn*, *ihm* und *ihr* werden in ihrem grammatischen Gefüge eingeführt, erforscht und eingeübt. Dabei kann mit Satzmustern wie „Das Buch gehört Paul – ihm / Lisa – ihr.“ gearbeitet werden, sodass durch den Austausch von Wörtern die grammatische Funktion deutlich wird.

Die Funktionswörter *mehr* und *sehr* können als Reimwörter auswendig gelernt werden.

Merkschreibungen mit stummem <h> sind ebenfalls erst in den Klassen 3 und 4 Gegenstand des Unterrichts. Hierbei üben die Schülerinnen und Schüler zunächst einfache Wortformen und erst später zunehmend komplexere. Diese können auch in Verbindung mit Wortfamilien thematisiert und geübt werden. Wörter mit stummem <h> werden als Merkwörter verinnerlicht.

4. Merkwörter mit <aa>, <ee> und <oo> KLASSEN 3/4

Wörter mit den Doppelvokalen <aa>, <ee> und <oo> werden erst in den Klassen 3 und 4 als ↑ Merkschreibungen behandelt. Diese Wörter müssen sich die Schülerinnen und Schüler einprägen. Die Schreibweise *ein paar* nimmt eine Sonderrolle ein.

5. Merkwörter mit <i> KLASSEN 3/4

Wörter mit <i> statt <ie> sind erst in den Klassenstufen 3 und 4 Thema des Unterrichts.. Diese Ausnahmeschreibung muss auf der Grundlage von Merkstrategien verinnerlicht werden.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Konstantanschreibungen

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1. Modellwörter mit Auslautverhärtung (verlängern)

Die Konsonanten <b, d, g> werden am Silbenendrand verhärtet, also /p, t, k/ gesprochen, was als Auslautverhärtung bezeichnet wird. Dies kann den Endlaut betreffen (**Berg**, lieb**b**), aber auch inlautend vorkommen (**Herbst**, lieb**t**). Meist kann die korrekte Schreibweise durch die Verlängerung des Wortes (Berg – Berge, lieb – liebe) erschlossen werden. Teilweise handelt es sich auch um ↑ Merkschreibungen (**Herbst**, **und**). Am Anfang sollte die Auslautverhärtung an Wörtern behandelt werden, auf welche die Verlängerungsstrategie angewendet werden kann.

2. Modellwörter mit <ä> und <äu> (ableiten)

Die Schriftzeichen <ä> und <äu> finden sich in der Regel in Wörtern, zu denen Wortverwandte mit <a> oder <au> existieren: <Hälse – Hals, Gläser – Glas, Mäuse – Maus>. Dabei wird das <ä> kurz /ɛ/ oder lang /ɛ:/ gesprochen, je nachdem, ob es von kurzem a /a/ abgeleitet ist (Hals – Hälse, /hals/ – /hɛlsə/) oder von einem langen a /a:/ (Glas – Gläser, /gla:s/ – /glɛ:sə/). Letzteres wird in der Alltagssprache häufig mit einem langen e /e:/ realisiert /glɛ:sə/.

Der Laut äu /ɔʏ/ wird im Deutschen am häufigsten mit <eu> verschriftet. Um die Verwandtschaft der Wörter <Maus> und <Mäuse> zu verdeutlichen, wird die formähnliche Variante <äu> statt <eu> gewählt.

3. Komplexe Modellwörter (Auslautverhärtung und Umlautung)

Bei einer Reihe von Wörtern mit einer Auslautverhärtung ergibt sich bei der Mehrzahlbildung eine Umlautung, also eine Veränderung des Vokals. Dies betrifft die Vokale <u> (Mund – Münder), <o> (Korb – Körbe) und <a> (Hand – Hände). Dabei ist die Schreibweise <ü> und <ö> nicht fehleranfällig, da für die entsprechende Aussprache keine Schreibvarianten vorhanden sind. Die Schreibweise mit <ä> hingegen ist fehleranfällig (*<Hende>). Insofern sind Wörter mit einer Auslautverhärtung und einer Umlautung des Vokals <a> rechtschreibdidaktisch besonders relevant.

4. Modellwörter mit den Vorbausteinen ver- und vor-

Wortbausteine werden im Deutschen konstant gleich geschrieben. Für die Ermittlung der korrekten Rechtschreibung ist die Erfassung und Verinnerlichung der einzelnen Wortbausteine elementar. Zentral sind dabei die Wortbausteine {ver-} und {vor-}, die Wörtern vorangestellt werden. Aber auch Vorbausteine wie {her-}, {er-}, {ge-} bedürfen ausreichender Beachtung und Übung.

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 ↑ Modellwörter, anhand derer **die Rechtschreibstrategien des Verlängerns und Ableitens sowie die Wortbausteine ver- und vor-** thematisiert und geübt werden können.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Konstantanschreibungen

KLASSEN 1/2

1. Modellwörter mit Auslautverhärtung (Rechtschreibstrategie: verlängern)

der Dieb – die Diebe, der Freund – die Freunde,
der Hund – die Hunde, das Kind – die Kinder,
das Kleid – die Kleider, das Lied – die Lieder,
der Tag – die Tage, der Weg – die Wege

2. Modellwörter mit <ä> und <äu> (Rechtschreibstrategie: ableiten)

Ableitung mit <ä>

der Apfel – die Äpfel, der Ast – die Äste,
der Bach – die Bäche, das Dach – die Dächer,
das Fach – die Fächer, der Garten – die Gärten,
der Gast – die Gäste, der Mantel – die Mäntel,
die Nacht – die Nächte, der Saft – die Säfte

Ableitung mit <äu>

der Bauch – die Bäuche, der Baum – die Bäume,
das Haus – die Häuser, die Maus – die Mäuse,
der Raum – die Räume, der Traum – die Träume,
der Zaun – die Zäune

--

--

KLASSEN 3/4

1. Weitere Modellwörter mit Auslautverhärtung (Rechtschreibstrategie: verlängern)

der Abend – die Abende, der Berg – die Berge, blind – blinde,
blond – blonde, die Burg – die Burgen, der Erfolg – die Erfolge,
das Feld – die Felder, gelb – gelbe, das Geld – die Gelder,
gesund – gesunde, klug – kluge, das Lob – loben,
der Mittag – die Mittage, der Mond – die Monde,
der Mund – die Münder, das Pferd – die Pferde, rund – runde,
der Urlaub – die Urlaube, wild – wilde, wütend – wütende,
der Zug – die Züge, der Zwerg – die Zwerge

2. Weitere Modellwörter mit <ä> / <äu> (Rechtschreibstrategie: ableiten)

Ableitung mit <ä>

älter – alt, ängstlich – die Angst, der Bäcker – backen, die Bälle – der Ball,
fängt – fangen, die Gräser – das Gras, hält – halten, die Kälte – kalt,
kämmen – der Kamm, kämpfen – der Kampf, kräftig – die Kraft,
die Länge – lang, das Päckchen – packen, schläft – schlafen,
schlägt – schlagen, die Stämme – der Stamm, die Stärke – stark,
die Wäsche – waschen, die Wärme – warm

Ableitung mit <äu>

aufräumen – der Raum, die Fäuste – die Faust, das Gebäude – bauen,
die Häute – die Haut, läuft – laufen, der Räuber – rauben

3. Komplexe Modellwörter (Auslautverhärtung und Umlautung)

<ä>

die Bäder – das Bad, die Bänder – das Band,
die Hände – die Hand, die Länder – das Land,
die Räder – das Rad, die Strände – der Strand,
die Wälder – der Wald, die Wände – die Wand

4. Modellwörter mit den Vorbausteinen ver- und vor-

ver-

verbieten, verbrennen, vergessen, vergleichen, verkaufen,
verkleiden, verletzen, verlieren, verpacken, verraten,
verschwinden, verstecken, verstehen, versuchen, vertrauen

vor-

vorfahren, vorkommen, vorlesen, vornehmen, vorschlagen,
vorschreiben, vortragen

S. 48

S. 50

S. 48

S. 51

S. 48

S. 51

S. 48

S. 51



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Konstantanschreibungen

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

Für den Aufbau von Rechtschreibkompetenz ist es wichtig, Wörter in ihre Bestandteile zu zerlegen und somit Wortstämme und Wortbausteine zu erkennen sowie handelnd damit umzugehen.

Dazu zählen folgende Bereiche:

- Auslautverhärtung (*Weg – Wege*)
- Umlautung / Ableitung (*Nächte – Nacht, Bäume – Baum*)
- Auslautverhärtung und Umlautung (*Hände – Hand*)
- Konstantanschreibungen der Wortstämme (bspw. *fahren, Fahrrad, befahrbar*)
- Wortbausteine (*abfahren, befahren*)

1. Modellwörter mit Auslautverhärtung (verlängern)

KLASSEN 1/2

Die regelhaften Strukturen bei den Konsonanten , <d> und <g>, die am Silbenendrand verhärtet werden, erfahren die Schülerinnen und Schüler in den Klassen 1 und 2 anhand einfacher Nomen ohne zusätzliche orthographische Markierung. Wird die Strategie des Verlängerns angewendet, entsteht keine Umlautung (z. B. *Hund – Hunde*).

Auf Beispielwörter, bei denen die Rechtschreibstrategien des Verlängerns und Ableitens gleichzeitig angewendet werden, ist zunächst zu verzichten.

Im Sinne des Spiralcurriculums wird mit den aufgeführten Modellwörtern die Strategie des Verlängerns eingeführt und geübt. Als induktive Einführung können die Schülerinnen und Schüler Wortpaare finden (bspw. *Freund – Freunde*) und die Wortendungen vergleichen.

Die Aussprache des <d> in der Singular- und Pluralform kann reflektiert und die Verlängerungsstrategie erkannt werden. In weiteren Übungen wenden die Schülerinnen und Schüler diese Strategie an und erarbeiten die Signale, die die Verlängerungsstrategie erfordern.

KLASSEN 3/4

Die Strategie des Verlängerns wird in den Klassen 3 und 4 wiederholt, vertieft und an verschiedenen Wortarten angewendet. Dieser Bereich ist damit weitaus komplexer.

Bei einigen Wörtern entsteht durch die Verlängerung eine Umlautung des Vokals (*Zug – Züge*), die jedoch erfahrungsgemäß nicht fehleranfällig ist.

Die korrekte Schreibung von Adjektiven wie *klug* oder *lieb* bereitet Schülerinnen und Schülern dagegen zunächst Schwierigkeiten. Eine Hilfestellung könnte folgende Handlungsanweisung sein: „Bilde aus dem Wort ein zweisilbiges Wort!“ oder „Kannst du das Wort verlängern? Welchen Laut hörst du dann am Ende?“

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Verlängerungsstrategie kennengelernt sowie an Nomen und Adjektiven angewendet haben, werden vertiefende Übungen mit Verben durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich handelnd mit flektierten Formen wie *fliegt* oder *lobt* auseinander. Die Ableitungsstrategie wird erkundet und bspw. in Rechtschreibgesprächen vertieft (vgl. Seite 59).



2. Modellwörter mit <ä> und <äu> (ableiten)

KLASSEN 1/2

In den Klassen 1 und 2 lernen die Schülerinnen und Schüler anhand einfacher Nomen die Ableitungen von <ä und äu>- Schreibungen durch Wortverwandte mit <a bzw. au> kennen (*Äste – Ast, Häuser – Haus*). Die aufgeführten Modellwörter haben dabei keine zusätzliche orthographische Markierung. Dabei wird auch auf Beispielwörter verzichtet, bei denen die Rechtschreibstrategien verlängern und ableiten gleichzeitig angewendet werden müssen (*Hand – Hände*).

Im Sinne des Spiralcurriculums wird mit diesen Modellwörtern die Strategie des Ableitens eingeführt und geübt. Die Erfahrung zeigt, dass den Schülerinnen und Schülern die Strategie des Verlängerns weitaus zugänglicher ist, als die des Ableitens. Folgende Handlungsanleitung ist empfehlenswert: „Finde ein verwandtes Wort mit a.“

KLASSEN 3/4

Dem spirallcurricularen Gedanken folgend sind in den Klassen 3 und 4 neben den Nomen weitere Wortarten aufgeführt, für deren korrekte Schreibweise die Strategie des Ableitens angewendet werden muss. Diese werden zunehmend komplexer.

Folgende Unterscheidungen sind für die didaktische Vorgehensweise bedeutsam:

- Lautentsprechende ableitbare Nomen mit Umlautung a – ä: *Apfel – Äpfel, Garten – Gärten*
- Lautentsprechende ableitbare Verben und Adjektive mit Umlautung a – ä:
alt – älter, Kampf – kämpfen, warm – wärmer/Wärme, waschen – wäscht
- Ableitbare Wörter mit Umlautung a – ä und weitere Markierungen:
Bad – Bäder, lassen – lässt, Spaß – Späße, Wald – Wälder
- Ableitbare Wörter mit äu: *außen – äußerlich, Haus – Häuser, laufen – du läufst, Maus – Mäuse*

3. Komplexe Modellwörter (Auslautverhärtung und Umlautung)

KLASSEN 3/4

Erst nachdem die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Rechtschreibstrategie des Verlängerns und Ableitens verstanden und verinnerlicht haben, sollten komplexe Modellwörter, die beide Phänomene beinhalten, Gegenstand des Rechtschreibunterrichts werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen beide Strategien gleichzeitig anzuwenden, um sich die korrekte Schreibweise zu erschließen.

4. Modellwörter mit den Vorbausteinen ver- und vor-

KLASSEN 3/4

Nachdem in den Klassen 1 und 2 die besondere Phonem-Graphem-Korrespondenz <v> sowie einige Funktions- und Merkwörter mit <v> erforscht und geübt worden sind, werden im Verlauf des Rechtschreiberwerbs die Vorbausteine (Präfixe) ver- und vor- behandelt. Bei einigen der angeführten Modellwörter können die Präfixe über morphologische Ableitungen erschlossen werden (ver-brennen, ver-kaufen, vor-fahren). Andere hingegen bilden nach Abtrennung des Vorbausteins keine eigenständigen Wörter (ver-lieren).

Modellwörter mit den Vorbausteinen ver- und vor- stellen einen eigenen Lernbereich dar und sind gesondert einzuführen und zu üben. Die Wörter sollten auch in Satzzusammenhänge und in Textübungen eingebunden werden.



MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Konstantschreibungen

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1. / 2. Funktionswörter sowie Merkwörter mit Auslautverhärtung (verlängerbar sowie nicht verlängerbar)

Eine Reihe von Funktionswörtern weisen eine Auslautverhärtung auf. Da nicht alle diese Wörter verlängert werden können, handelt es sich um Merkschreibungen. Dazu zählt das sehr häufige Wort <und>, da am Ende /t/ gesprochen und <d> geschrieben wird.

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 Funktions- sowie Merkwörter, die das Phänomen der Auslautverhärtung beinhalten. Sie sind sowohl verlängerbar als auch nicht.



MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Konstantschreibungen

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 52

1. Funktionswörter sowie Merkwörter mit Auslautverhärtung (verlängerbar)

S. 52

--

jemand (-), niemand (-)

S. 52

Funktionswörter mit Auslautverhärtung (nicht ableitbar)

2. Weitere Funktionswörter sowie Merkwörter mit Auslautverhärtung (nicht verlängerbar)

S. 52

ab, ob, sind, und

bald, deshalb, endlich, hübsch, das Obst, weg

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Funktionswörter sowie ↑ Merkwörter
• Konstantschreibungen



DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

1. / 2. Funktionswörter sowie Merkwörter mit Auslautverhärtung (verlängerbar sowie nicht verlängerbar)

KLASSEN 1/2 UND KLASSEN 3/4

Funktionswörter wie *jemand* oder *niemand* können im Kontext der Auslautverhärtung besprochen und als Merkschreibungen geübt werden. Wichtig ist auch die Einbindung in einen Satzzusammenhang. Bspw.: „Kennt jemand ein Schwimmbad mit einem 10-Meter-Brett? Niemand kennt ...“

Da bei Wörtern wie *hübsch*, *Obst*, *und* oder *ob* keine Verlängerung möglich ist, handelt es sich um Merkschreibungen. In den Klassen 1 und 2 werden nur vier dieser Wörter behandelt und geübt (*ab*, *ob*, *sind*, *und*).

Komplexere Wortformen sind dann in den weiteren Klassen Gegenstand des Rechtschreibunterrichts. Bei dem Wort *endlich* kann die Auslautverhärtung <d> zwar über die Ableitung von dem Wort *Ende* erschlossen werden, dies gelingt Schülerinnen und Schülern aber kaum selbstständig. Insofern stellen die genannten Wörter Merkschreibungen dar.

Rechtschreibbereich II: Groß- und Kleinschreibung

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Großschreibung aufgrund von Wortbildung: Nomen

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

1. Lautentsprechende prototypische Nomen

bzw. Modellwörter mit den Nachbausteinen **-ung, -heit, -keit, -nis und -schaft**

Die Großschreibung innerhalb eines Satzes stellt in der Rechtschreibung eine der Hauptfehlerquellen bis weit in die Mittelstufe hinein dar. Einige Substantive wie <Haus> und <Luft> werden im Deutschen unabhängig von ihrer Verwendung im Satz großgeschrieben. Teilweise erschließt sich die Großschreibung aber auch erst durch den Satzzusammenhang (Das **Schreiben** kam mit der Post. Alle **schreiben** das Wort in ihr Heft.). In der Fachdidaktik werden seit Langem rein semantische Erklärungsansätze kritisiert, bei denen die Großschreibung über die Wortbedeutung vermittelt wird („Alles was man sehen kann“, „Nomen sind Namen für Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge.“). Semantische Proben können nur auf Konkreta angewendet werden und es wird befürchtet, dass die Schülerinnen und Schüler in semantischen Denkweisen langfristig verharren, sodass sie Wörter wie *<meinung, luft> klein schreiben. Teilweise wird auch die Artikelprobe kritisiert, da vor fast alle Wörter *der, die* oder *das* gesetzt werden kann (bspw.: Bitte spiel mit Tina schöne Spiele = die Bitte, das Spiel, die Tina, die Schöne, die Spiele).

Es wird gefordert, alle linguistischen Proben frühzeitig einzuführen. Dazu zählen die morphematischen und die syntaktischen Proben. Eine morphematische Probe stellt beispielsweise die Mehrzahlbildung dar, da alle Wörter, die in die Mehrzahl gesetzt werden können (Hand – Hände, Meinung – Meinungen), Nomen sind. Die syntaktische Probe kann mithilfe prototypischer Nominalphrasen durchgeführt werden. Dabei werden beispielsweise Phrasen mit Artikel, Adjektiv und Nomen (die kleine Schnecke) gebildet. Wörter, die am Ende einer solchen Phrase stehen können, sind Nomen. Eine weitere Möglichkeit ist die Erweiterung nominaler Phrasen im Satz (Das Kind / hört / ein Klirren / in der Küche) durch Adjektivattribute (Das kleine Kind / hört / ein lautes Klirren / in der großen Küche).

Einige Wortbausteine im Deutschen werden Wörtern nachgestellt und zeigen an, dass es sich um ein Nomen handelt. Insofern können diese Wortbausteine als Probe für die Großschreibung der entsprechenden Nomen herangezogen werden.

2. Zusammengesetzte Nomen

Das Deutsche ist aufgrund seiner vielfältigen Möglichkeiten der Wortbildung besonders variantenreich. Zusammensetzungen (Haus + Tür = Haustür), Ableitungen (frei + un = unfrei) und Wortartenwechsel (besuchen vs. Besuch) sind hochproduktiv und tragen zur Wortschatzerweiterung und Bedeutungsveränderung von Wörtern bei. Einsichten in morphologische Strukturen sind für das Rechtschreibkönnen sowie für die Wortschatzerweiterung immens wichtig. Schwache Lese- und Schreibleistungen gehen häufig mit fehlenden Einsichten in die Struktur von Wörtern einher. Ebenso bereiten Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen morphologisch komplexe Wortformen oft Schwierigkeiten. Unter didaktischen Gesichtspunkten eignen sich zusammengesetzte Nomen gut für den Einstieg in morphologische Analysen. Während Wörter wie *Schneemann* und *Fahrrad* die Wörter {schnee} und {mann} bzw. {fahr} und {rad} ohne Zwischenelement verbinden, weisen andere zusammengesetzte Nomen Fugenelemente auf.



Das Wort *Geburtstag* bspw. verbindet die Wörter {geburt} und {tag} mithilfe eines Fugen-s. Aufgrund der Fehleranfälligkeit sind vor allem zusammengesetzte Nomen mit Fugenelementen rechtschreibdidaktisch relevant. Ableitungen mit Nachbausteinen {-ung, -heit-, -keit, -nis, -schaft} erzeugen Nomen, was für die Ermittlung der Großschreibung bedeutsam ist.

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 Modellwörter, anhand derer die **Großschreibung aufgrund von Wortbildung** thematisiert und geübt werden kann. In der Gegenüberstellung lassen sich die unterschiedlichen Möglichkeiten der Wortbildung und deren Übungsschwerpunkte in den einzelnen Klassenstufen erkennen.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter
 • Großschreibung aufgrund von Wortbildung: Nomen

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 53	Lautentsprechende prototypische Nomen	
S. 55	die Ameise – die Ameisen, die Biene – die Bienen, die Eule – die Eulen, der Fisch – die Fische, die Küche – die Küchen, die Schule – die Schulen, die Tasche – die Taschen, der Tisch – die Tische	--

S. 53		1. Modellwörter mit den Nachbausteinen -ung, -heit, -keit, -nis und -schaft
S. 55	--	<p>-ung die Erklärung, die Erzählung, die Heizung, die Hoffnung, die Impfung, die Kleidung, die Kreuzung, die Meinung, die Nahrung, die Ordnung, die Rechnung, die Richtung, die Übung, die Wohnung, die Zeichnung, die Zeitung</p> <p>-heit die Freiheit, die Gesundheit, die Krankheit</p> <p>-keit die Schwierigkeit, die Süßigkeit</p> <p>-nis das Ereignis, das Ergebnis, das Erlebnis, das Geheimnis, das Zeugnis</p> <p>-schaft die Mannschaft, die Verwandtschaft</p>

S. 53		2. Zusammengesetzte Nomen
S. 55	--	das Abendessen, das Fahrrad, das Frühstück, der Fußball, der Geburtstag, das Mittagessen, der Nachmittag, der Schneemann, der Schreibtisch, das Schwimmbad

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

- Großschreibung aufgrund von Wortbildung: Nomen

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN



1. Lautentsprechende prototypische Nomen

bzw. Modellwörter mit den Nachbausteinen -ung, -heit, -keit, -nis und -schaft"

KLASSEN 1/2

Lautentsprechende Nomen sind ein wichtiger Bestandteil des Rechtschreibunterrichts in Klasse 1, da das erste angeleitete Verschriften von Wörtern meist über Nomen erfolgt. Dabei kann die Großschreibung dieser Wörter von den Schülerinnen und Schülern schon ↑ implizit erfahren werden. Wichtig ist, sich auch im Anfangsunterricht nicht auf semantische Erklärungsmodelle zu beschränken, die Merksätze verwenden wie: „Alles, was du anfassen kannst, schreibst du groß.“ sowie „Nomen sind Namen für Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge.“ Fachdidaktisch wird es als notwendig erachtet, die Großschreibung von Nomen über alle linguistischen Ebenen zu vermitteln: semantisch (konkret wahrnehmbar), morphologisch (Pluralbildung) und syntaktisch (Substantiv innerhalb einer Nominalphrase).

Auf das letztgenannte bezieht sich der syntaxbasierte Ansatz. Dabei wird die Großschreibung über die Erweiterungsprobe mit Adjektiven ermittelt (Röber 2011). Die Schülerinnen und Schüler lernen Nominalphrasen mit Adjektiven zu erweitern (der Löwe – der kleine Löwe) und das Wort groß zu schreiben, das dem Adjektiv folgt.

Als Einführung dienen Treppengedichte. Schreibanfänger und Schreibanfängerinnen sollten dabei mit lautentsprechendem Wortmaterial arbeiten:

Beispiel Treppengedicht:

Die Maus / Die kleine Maus / Die kleine, schlaue Maus spielt in einem schönen Haus.

Eine weitere Übung ist das Erweitern von Nominalphrasen mit Adjektiven:

*Die Fische schwimmen im Wasser. Die **kleinen** Fische schwimmen im **tiefen** Wasser.*

KLASSEN 3/4

In den Klassen 3 und 4 wird die Großschreibung vertiefend geübt.

Nomen können – wie bereits beschrieben – mithilfe der **Erweiterung von Nominalphrasen durch Adjektivattribute** identifiziert und damit korrekt verschriftet werden.

Ein typisches Merkmal bestimmter Nomen stellen die Endungen -ung, -heit, -keit, -nis sowie -schaft dar. Markierungs- und Sortieraufgaben eignen sich als Einstieg in diesen Rechtschreibbereich. Als Übungsform können die Schülerinnen und Schüler die Endungen an (vorgegebene) Wörter anfügen und üben die daraus resultierenden Nomen großzuschreiben (schwierig – Schwierigkeit, erleben – Erlebnis).

2. Zusammengesetzte Nomen

KLASSEN 3/4

Zusammengesetzte Nomen stellen für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß kein Problem dar, es sei denn, sie verfügen über Fugenelemente. Spielerische Übungen (Wortketten: Haustür – Türschloss – Schlossgespenst ...) oder das Zusammenbauen von Nomen, die auf Wortkärtchen notiert sind, eignen sich besser als explizite Vermittlung. Die Funktion der Fugenelemente lässt sich Schülerinnen und Schülern anschaulich erklären, indem der Nutzen einer wirklichen Fuge besprochen wird.

↑ vgl. Glossar

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung: Adjektive



SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Modellwörter mit den Nachbausteinen -lich und -ig

Einige Wortbausteine im Deutschen, die Wörtern nachgestellt werden, zeigen Adjektive an (**freundlich**, **mutig**). Bei dem **Nachbaustein {-lich}** ist die Abgrenzung zu der Schreibweise {-ig} relevant, die durch die Verlängerung der jeweiligen Wörter erfolgen kann (**mutig** – **mutige** / **freundlich** – **freundliche**). Nachbausteine für Adjektive sind: {-lich} freundlich, {-ig} mutig, {-isch} kindisch, {-bar} wunderbar, {-los} harmlos, {-haft} traumhaft.

Wortbausteine spielen im Bereich der Wortbildung eine wichtige Rolle. Die **Endung {-ig}** ist fehleranfällig. Sie soll standardlautlich -ich [ç] (**mutig**: [mu:tiç]) artikuliert werden. Umgangssprachlich wird stattdessen oft -ik [ɪk] (**mutig**: [mu:ti:k]) gesprochen.

Im Folgenden finden sich für die Klassenstufen 3 und 4 Modellwörter, anhand derer das Erkennen von Adjektiven aufgrund des **Nachbausteins -lich** bzw. **-ig** thematisiert und geübt werden kann.



REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung: Adjektive

KLASSEN 1/2

KLASSEN 3/4

S. 56

S. 56

Modellwörter mit den Nachbausteinen -lich und -ig

-lich

ängstlich, ehrlich, empfindlich, freundlich, friedlich, fröhlich, gefährlich, glücklich, heimlich, herzlich, höflich, pünktlich, sportlich, täglich, vergesslich

-ig

dreckig, durstig, fleißig, flüssig, hungrig, lustig, mutig, riesig, ruhig, schmutzig, schwierig, traurig, vorsichtig, wenig(-), wichtig, windig, witzig

REGELGELEITETE SCHREIBUNGEN: ↑ Modellwörter

• Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung: Adjektive



DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

Modellwörter mit den Nachbausteinen -lich und -ig KLASSEN 3/4

Modellwörter mit den Nachbausteinen -lich und -ig sind in den Klassen 3 und 4 Gegenstand des Rechtschreibunterrichts, da es sich um Wortformen mit teilweise mehreren orthographischen Markierungen handelt. Als induktiver Einstieg kann eine Wortsammlung mit gleichen Wortendungen untersucht und erkundet werden. Schülerinnen und Schüler finden die Gemeinsamkeiten, markieren diese und suchen verwandte Wörter. Auch diese Wörter gilt es, mit entsprechenden mündlichen und schriftlichen Übungsangeboten in einen Satz einzubinden.

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Merkwörter

- Groß- bzw. Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung

SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

Merkschreibungen: Merkwörter

Die Merkwörter zu dem Bereich der Zeiten stellen Reihungen (Heteronyme) dar, die einen bestimmten Bedeutungsbereich (Wochentage, Monatsnamen, Jahreszeiten) abdecken. Orthographisch verbindet die Wörter die Großschreibung, wobei es sich um abstrakte Nomen handelt. Darüber hinaus enthalten die Wörter – entgegen der übrigen Wortsammlungen – unterschiedliche orthographische Besonderheiten. Die Merkwörter *bisschen* und *paar* stellen Ausnahmeschreibungen dar und müssen lexikalisch bzw. als Einzelwortschreibung eingepägt werden.



MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Merkwörter

- Groß- bzw. Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung



KLASSEN 1/2

Merkwörter

Wochentage:

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

Monatsnamen:

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

Jahreszeiten:

Frühling, Sommer, Herbst, Winter

KLASSEN 3/4

Merkwörter

(ein) bisschen, (ein) paar

S. 57

S. 57

MERKSCHREIBUNGEN: ↑ Merkwörter

- Groß- bzw. Kleinschreibung aufgrund von Wortbildung

DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

Merkschreibungen: Merkwörter

KLASSEN 1/2

In den Klassen 1 und 2 sind die Wochen- und Monatsnamen fächerübergreifend bedeutsam. Daher werden die Bezeichnungen bzw. Wörter im Grundwortschatz aufgegriffen und als ↑ Merkschreibungen geübt.

KLASSEN 3/4

Die ↑ Merkschreibungen *ein bisschen* und *ein paar* müssen gesondert erklärt und geübt werden. Erst im Satzzusammenhang wird den Schülerinnen und Schülern ihre jeweilige Funktion bewusst. Daher sind Übungen auf Satzebene sinnvoll.



Aufgabenstellungen und Übungsformen zum Umgang mit dem Grundwortschatz



Schülerinnen und Schüler lernen Rechtschreiben im Wechselspiel zwischen eigenaktivem Lernen und äußeren Anregungen. Das bloße Auswendiglernen abstrakter Regeln ist daher wenig effektiv für den Aufbau rechtschriftlicher Fähigkeiten. **Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen und Übungsformate sowie strukturierte Begleitung und gezielte Förderung helfen den Schülerinnen und Schülern dabei, ein orthographisches Wissen aufzubauen und zu verinnerlichen.**

↑ vgl. Glossar

Handlungsleitende Verben (Operatoren) fordern die Schülerinnen und Schüler dazu auf, über Rechtschreibphänomene nachzudenken, diese zu erforschen, Sprachmuster zu entdecken, ↑ Generalisierungen vorzunehmen und Strukturen nachhaltig zu verstehen.

Regelgeleitete Schreibungen erfordern eine andere Lernstrategie als ↑ Merkschreibungen. ↑ Funktionswörter bzw. häufige Wörter benötigen weitere spezifische Übungsformen, z. B. das Einbetten in ein Satzgefüge. Im Folgenden sind Aufgabenstellungen und Impulse für ein schrittweises Vorgehen im Unterricht aufgeführt. Im Sinne der Progression erfordern die Übungen Arbeitstechniken, die aufeinander aufbauen. Als Einstieg eignen sich Aufgaben wie Markieren, Sortieren, Sammeln und Nachschlagen. Daran schließen sich Erklären und Begründen an. Wichtig ist, dass die Aufgaben stets kognitiv aktivierend sind. Den Schülerinnen und Schülern helfen hierzu Satzanfänge wie „*Ich habe herausgefunden, dass ... Ich habe entdeckt, dass ... Das Wort ist schwierig, weil ... Ich schreibe das Wort so, weil ... Meine Regel heißt ...*“. Es wird ein Antwortgerüst bereitgestellt, das den Schülerinnen und Schülern als Orientierungsgrundlage in Form von Denkanstößen, Anleitungen und anderen Hilfestellungen dient. Der Rechtschreibunterricht erfährt dadurch **Nachhaltigkeit und Lernwirksamkeit**, die Aufgabenstellungen sind didaktisch sinnvoll eingesetzt, werden systematisch angewandt und miteinander kombiniert.

↑ Modellwörter und ↑ Merkwörter

Einführung:

Es empfiehlt sich, das jeweilige Wortmaterial mit verschiedenen Aufgabenformaten zu bearbeiten. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst in allen Phasen aktiv eingebunden und durch die Aufgabe zum Nachdenken herausgefordert werden.

↑ Induktive Einführungen beruhen darauf, dass, von Beispielen ausgehend, eigene Schlussfolgerungen und Hypothesen aufgestellt werden sollen. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler **Schreibweisen erforschen, entdecken und reflektieren**. Die dabei zugrundeliegenden Arbeitstechniken und Strategien sind: **markieren, sortieren, sammeln, nachschlagen, beschreiben, erklären** sowie **begründen**.

Beispiele für kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen:

- Suche Gemeinsamkeiten und markiere.
- Vergleiche die Wörter. Was fällt dir auf?
- Wo ist für dich die Schwierigkeit in dem Wort? Markiere und begründe.
- Finde heraus, wo die Wörter gleich geschrieben werden und markiere die Besonderheiten.
- Markiere ... (z. B. die Endung *-el*, doppelte Konsonanten: *ck, tz, ...*).
- Untersuche die Wörter mit ... (z. B. *ß*). Markiere und erkläre.
- Sortiere die Wörter. Begründe.
- Finde eine Überschrift für deine Sortierung.
- Sortiere die Wörter in zwei Gruppen. Finde für jede Gruppe eine Überschrift.
- Sortiere die Wörter nach ... (z. B. Vorbausteinen, Nachbausteinen, Wortlänge, Wortart, Silben, langem und kurzem Vokal ...).
- Sammle weitere Wörter.
- Finde Reimwörter.
- Sammle weitere Wörter mit ... (z. B. *-ig, -lich, ...*).



- Suche in deinem Wörterbuch weitere Wörter mit
- Gehört dein Wort / Gehören deine Wörter zu den Merkwörtern? Begründe.
- Gehört dein Wort / Gehören deine Wörter zu den regelgeleiteten Modellwörtern? Begründe.
- Ist dein Wort ein Nachdenkwort? Warum?
- Welche Strategie hilft dir dabei, die Wörter richtig zu schreiben?
- Mit welchen Wörtern kannst du die Strategie ... („Mitsprechen“, „Verlängern“, „Ableiten“) erklären?
- Erkläre, warum du das Wort so geschrieben hast.
- Erkläre, warum du „Hund“ nicht mit einem <t> am Ende schreibst.
- Wie schreibst du das Wort „Hä/ende“? Erkläre. Suche weitere Wörter.
- Erkläre, welche Schritte notwendig sind, um das Wort ... („Gemüse“, „Zug“, „Fußball“) richtig zu schreiben.

Schreibschemata aufbauen und Wörter üben:

- Schreibe die Wörter auf Karteikarten.
- Schreibe die Wörter in vier verschiedenen Farben/Schriften/Größen auf.
- Gestalte ein Lernplakat zu deinem Übungswort.
- Schreibe 5 Übungswörter in *Supersonntagsschönschrift* auf.
- Ordne die Wörter nach dem Alphabet.
- Schreibe alle zweisilbigen Übungswörter auf.
- Schreibe alle Wörter auf, in denen ein ... vorkommt.
- Schreibe deine Lieblingswörter auf.
- Schreibe die Wörter so auf, dass sie ein Bild ergeben.
- Lege ein Lernwörterheft / eine Lernwortkartei an.
- Sortiere die Lernwörter nach ihrer Silbenanzahl.
- Schreibe das Wort in Gedanken Buchstabe für Buchstabe auf.
- Male Bilder zu den Nomen, deren Schreibweise du dir merken musst.
- Merkspiele mit Übungswörtern: Kimspiel, Kofferpacken, Rätsel, Pantomime, Montagsmaler ...
- Findet einen Merkvers zu den Lernwörter mit <v>:
z. B.: Vielleicht verschwindet mein Vater mit vier Vögeln im Vulkan.

Übungsformen:

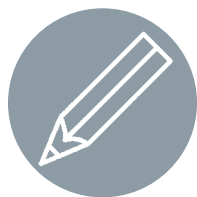
- Partnerdiktat: Diktieren deinem Partner 5 Übungswörter. Überprüft die richtige Schreibung.
- Blitzdiktat: In Partner- oder Gruppenarbeit wird jeweils ein Übungswort auf- und wieder zugedeckt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben das Wort aus dem Gedächtnis auf und überprüfen dann ihre Schreibungen.
- Schleichdiktat, Dosendiktat, Klappdiktat, Fehlerdiktat (Finde die Fehler und verbessere.)
- Schnellschreiben: Innerhalb einer vorgegebenen Zeit werden in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit so viele Lernwörter wie möglich geschrieben.
- Bingo, Pantomime, Domino, Rätsel
- Wort des Tages / Satz der Woche (Rechtschreibgespräche führen): Im Mittelpunkt stehen das gemeinsame Untersuchen von Wörtern und die Herleitung der korrekten Schreibweise durch die Schülerinnen und Schüler. Je nach Lernzuwachs können ein oder mehr rechtschriftliche Besonderheiten in den Wörtern enthalten sein.

Kontextualisieren:

- Finde in dem Text die Übungswörter und unterstreiche sie.
- Setze die Wörter (...) richtig in den Lückentext ein.
- Ersetze die unterstrichenen Wörter mit passenden Übungswörtern.
- Finde Sätze mit den Übungswörtern und schreibe sie auf.
- Formuliere einen Frage-/Aussagesatz mit dem Wort

Alphabetische Wörterlisten

In den alphabetischen Listen sind alle Wörter erfasst, die Teil des Grundwortschatzes für Baden-Württemberg sind. Die Wörterlisten liegen in unterschiedlicher Ausfertigung vor: **für die Hand der Lehrkräfte sowie für die Schülerinnen und Schüler**. Die farbliche Kennzeichnung der Wörter (grün bzw. gelb) in der Liste für die Lehrkräfte ist kongruent zur Einordnung des Wortes im Kapitel „Grundwortschatz mit sprachwissenschaftlichen sowie didaktisch-methodischen Grundlagen“. Einige Wörter bleiben ohne farbliche Markierung, da sie als Modellwörter für morphematische Strategien orthographische Kompetenzen voraussetzen und teilweise Merkschreibungen beinhalten. Dies betrifft die zusammengesetzten Nomen, die Wörter mit den Vorbausteinen {ver} und {vor} sowie Wörter mit Nachbausteinen: {-lich}, {-ig}, {-ung}, {-heit} usw. Die Wörterlisten werden ergänzt durch einen Klassenwortschatz, der sich häufig an den Themen des Sachunterrichts orientiert sowie durch den individuellen Wortschatz eines jeden Kindes. Alle Wörterlisten stehen **als Word-Dokument zum Download zur Verfügung** (www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs) und können entsprechend an den Unterricht angepasst werden. So lassen sich z. B. Zeilen für neue Eintragungen ergänzen, Zeilen verbreitern sowie Schriftarten verändern. Wörter, die einer Wortfamilie angehören, sind in einer Zeile aufgeführt. Dadurch ergeben sich in der Liste klassenstufenübergreifende Überschneidungen. **Im Umgang mit den Wörterlisten wird nachhaltiges und wirksames Lernen als eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand betrachtet. Ein bloßes Abarbeiten von Wörterlisten ist nicht zielführend.**



WÖRTERLISTE FÜR DIE LEHRKRÄFTE DER KLASSEN 1 UND 2

A a	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
ab		52
aber		30
acht		24
alle		46
als		30
am		30
Ameise		54
Ampel		24
Amsel		24
an		30
Anfang	Anfänge	24
Apfel	Äpfel	49
April		57
arbeiten	du arbeitest	30
arm	ärmer	30
Arm		30
Ast	Äste	49
auf		30
Aufgabe		24
aufwachen	du wachst auf	24
August		57
aus		30
Weitere Wörter		



B b	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Baby	Babys	36
Bach	Bäche	49
backen	du backst, Bäcker	42
baden	du badest, Bad, Bäder	24
Bär		36
Bank	Bänke	33
Bauch	Bäuche	24, 49
Baum	Bäume	49
Bein		24
bequem		33
Besen		24
Biene		24, 54
Birne		24
bis		30
bitten	du bittest, ich bat, Bitte	42
blau		39
bleiben	du bleibst, ich blieb	39
Blüte		39
Blume		39
bluten	du blutest, Blut	39
böse		24
boxen	Boxer	36
brauchen	du brauchst	39
braun		39
Brief		39
bringen	du bringst, ich brachte	39
Brot		39
Bruder	Brüder	39
Buch	Bücher	24
Butter		42
Weitere Wörter		

C c	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Cent		36
Comic		36
Weitere Wörter		



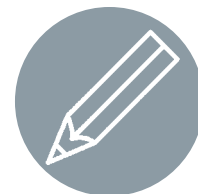
D d	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
da		30
Dach	Dächer	24, 49
Dachs		24
danken	du dankst, Dank	33
dann		46
das		30
Daumen		24
Decke		42
dem		30
den		30
denken	du denkst, ich dachte, Gedanke	33
der		30
Dezember		57
dich		30
die		30
Dieb	Diebe	49
Dienstag		57
dir		30
Donnerstag		57
dort		30
Dose		24
Drache		39
drei		39
du		30
dürfen	du darfst, ich durfte	24
dunkel	Dunkelheit	33
Dusche	duschen	24
Weitere Wörter		



E e	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Eimer		24
ein(-)		30
einmal		30
Eis		24
Ende		24
Engel		24
Enkel		33
Ente		24
er		30
Erde		24
erst		30
es		30
Esel		24
essen	du isst, ich aß	42
euch		30
Eule		24, 54
eure(-)		30
Weitere Wörter		



F f	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Fach	Fächer	49
Faden	Fäden	24
fallen	du fällst, ich fiel	42
fangen	du fängst, er fängt, ich fing	24, 49
Farbe		30
Februar		57
Feder		24
Fenster		24
Fest		24
Fieber		24
finden	du findest, ich fand	24
Finger		24
Fisch		54
Flasche		24
Fliege	du fliegst, ich flog, fliegen	24
fließen	du fließt, ich floss	36
Flöte		24
Frage	fragen, du fragst	24
Frau		24
Freitag		57
Freude	(sich) freuen, du freust dich	24
Freund	Freunde, Freundin, freundlich	49
Frosch	Frösche	24
Frühling		57
Fuchs	Füchse	24
Füller		42
für		30
Fuß	Füße	36
Weitere Wörter		



G g	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Gabel		24
Garten	Gärten	30
Gast	Gäste	49
Gemüse		24
gern		30
Geschenk	schenken	33
Gesicht	Gesichter	24
Glas	Gläser	39
glauben	du glaubst, Glaube	39
gleich		39
graben	du gräbst, ich grub	39
Gras	Gräser	39
grau		39
grün		39
gut		24
Weitere Wörter		

H h	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
haben	du hast, er hat, ich hatte	30, 46
Hamster		24
Handy	Handys	36
hart	härter, Härte	30
Hase		24
Haus	Häuser	49
Herbst		57
Herz	herzlich	24
Hexe		36
hier		30
Himmel		42
Hitze		42
hören	du hörst, Gehör	24
Hose		24
Hund	Hunde	49
Hunger	hungrig	24
husten	Husten	24
Weitere Wörter		



I i	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
ich		30
im		30
immer		46
in		30
ins		30
Insel		24
Weitere Wörter		

J j	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
ja		30
Jacke		42
Januar		57
Juli		57
Junge	jung	24
Juni		57
Weitere Wörter		

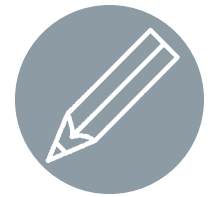


K k	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Käse		36
Karte		30
Kater		24
Katze		42
kaufen	du kaufst	24
kennen	du kennst, ich kannte	42
Kerze		24
kicken	du kickst	42
Kind	Kinder	49
Kirche		24
Kirsche		24
Kissen		42
klar	klären	30
Klasse		42
kleben	du klebst	24
Kleid	Kleider , Kleidung	49
klein		24
Knie	knien	24
Knopf	Knöpfe	24
kochen	du kochst, Koch	24
können	ich kann , du kannst, ich konnte	42, 46
Körper		24
Koffer		42
kommen	du kommst, ich kam	42
Kopf	Köpfe	24
Krone		24
Küche		24, 54
Weitere Wörter		

1/2



L I	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
lachen	du lachst	24
Lampe		24
lang	länger, Länge	24
langsam		24
lassen	du lässt, ich ließ	42
laufen	er läuft, du läufst, ich lief	24
laut		24
leben	du lebst	24
lecker		42
leicht		24
leise		24
Leiter		24
lenken	Lenker	33
lernen	du lernst	24
lesen	du liest, ich las	24
Licht		24
lieben	du liebst, Liebe	24
Lied	Lieder	49
liegen	du liegst, ich lag	24
Loch	Löcher	24
Löffel		42
Löwe		24
Luchs		24
Weitere Wörter		

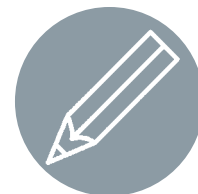


M m	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
machen	du machst	24
März		57
Mai		57
malen	du malst	24
man		30
Mantel	Mäntel	49
Maus	Mäuse	24, 49
Messer		42
Meter		24
mich		30
Milch		24
mir		30
mit		30
Mittwoch		57
mögen	du magst, ich mochte	24
Montag		57
morgen		30
müssen	ich muss , du musst, ich musste	42, 46
Mütze		42
Muschel		24
Mutter	Mütter	42
Weitere Wörter		



N n	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Nacht	Nächte	24, 49
Nadel		24
Name		24
Nase		24
nein		30
neu		24
nie		30
niesen		24
November		57
Nudel	Nudeln	24
nun		30
nur		30
Weitere Wörter		

O o	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
ob		52
oben		30
oder		30
Öl	ölig	24
oft		30
Oktober		57
Onkel		33
Weitere Wörter		



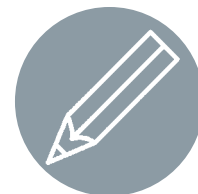
P p	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
packen	du packst, Päckchen, Gepäck	42
Papier		24
Pfeil		24
Pfote		24
Pinself		24
Pony	Ponys	36
Puppe		42
Weitere Wörter		

Qu qu	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
quaken	er quakt	33
Qualm	qualmen	33
Weitere Wörter		

R r	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
raten	du rätst, ich riet	24
Raum	Räume	49
rechnen	du rechnest, Rechnung	24
reden	du redest	24
Regen		24
reich		24
Reise	reisen	24
rennen	du rennst, ich rannte	42
riechen	du riechst, ich roch, Geruch	24
Ring		24
Rose		24
rot		24
rufen	du rufst, ich rief	24
Weitere Wörter		



S s	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Sache		24
Säge	sägen	36
Saft	Säfte, saftig	49
sagen	du sagst	24
Samstag		57
Schaf		24
Schaufel		24
Schaukel	schaukeln	24
schenken		33
Schere		24
schicken	du schickst	42
schlafen	du schläfst, er schläft, ich schlief, Schlaf	24
Schlange		24
Schlitten		42
Schlüssel		42
schmecken	du schmeckst, Geschmack	42
Schnecke		42
schneiden	du schneidest, ich schnitt	24
schön		24
schon		30
Schrank	Schränke	33
schreiben	du schreibst, ich schrieb	24
Schule		24, 54
schwarz		30
schwer		24
Schwester		24
sechs		24
Seife		24
sein	ich bin, du bist, er ist, sie sind, ich war	30, 52
Seite		24
September		57
sie		30
singen	du singst, ich sang, Gesang	24
sinken	du sinkst, ich sank	33
sitzen	du sitzt, ich saß, Sitz	42
so		30
Socke		42
sollen	du sollst, ich sollte	42
Sommer		57
Sonne	sonnig	42
Sonntag		57
sparen	du sparst	33



Spaten		33
Spiegel		33
Spiel	spielen, du spielst	33
Spinne		42
Spitze	spitz	42
spülen	du spülst	33
staunen	du staunst	33
Stein		33
Stempel		33
Stern		33
Stiefel		33
Stift		33
stören	du störst, Störung	33
Stufe		33
Stunde		33
suchen	du suchst, Suche	24
Suppe		42
Weitere Wörter		

T t	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Tafel		24
Tag	Tage, täglich	49
Tante		24
Tasche		54
Taxi		36
Teller		42
Tier		24
Tisch		54
Tochter		24
Topf	Töpfe	24
Tor		24
Traum	Träume, träumen	49
treffen	du triffst, ich traf	42
Treppe		42
Tür		24
turnen	du turnst	24
Weitere Wörter		



U u	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
üben	du übst, Übung	24
um		30
und		52
uns		30
unten		30
Weitere Wörter		

V v	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Vase		36
Vater	Väter	36
viel(-)		36
vier		36
Vogel	Vögel	36
vom		36
von		36
vor		36
Vulkan		36
Weitere Wörter		



W w	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
wachsen	du wächst, ich wuchs	24
wann		46
warm	wärmer, Wärme	30
warten	du wartest	30
warum		30
was		30
Wasser		42
Weg	Wege	49
weich		24
weinen	du weinst	24
weiß		36
weiter		30
wem		30
wen		30
wer		30
werfen	du wirfst, ich warf, Wurf	24
Wetter		42
wie		30
Wiese		24
winken	du winkst	33
Winter		57
wir		30
wissen	du weißt, ich wusste	42
wo		30
Woche		24
Wolke	bewölkt	24
wollen	du willst, ich wollte	42
Wort	Wörter	24
wünschen	du wünschst, Wunsch	24
Würfel	würfeln	24
Wurm	Würmer	24
Weitere Wörter		



X x	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Weitere Wörter		

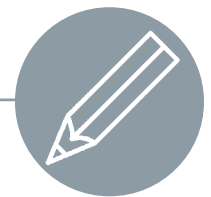
Y y	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Weitere Wörter		

Z z	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Zaun	Zäune	49
zeigen	du zeigst	24
Zeit		24
Zimmer		42
zu		30
zum		30
Zunge		24
zur		30
Weitere Wörter		

Alphabetische Wörterlisten

In den alphabetischen Listen sind alle Wörter erfasst, die Teil des Grundwortschatzes für Baden-Württemberg sind. Die Wörterlisten liegen in unterschiedlicher Ausfertigung vor: **für die Hand der Lehrkräfte sowie für die Schülerinnen und Schüler**. Die farbliche Kennzeichnung der Wörter (grün bzw. gelb) in der Liste für die Lehrkräfte ist kongruent zur Einordnung des Wortes im Kapitel „Grundwortschatz mit sprachwissenschaftlichen sowie didaktisch-methodischen Grundlagen“. Einige Wörter bleiben ohne farbliche Markierung, da sie als Modellwörter für morphematische Strategien orthographische Kompetenzen voraussetzen und teilweise Merkschreibungen beinhalten. Dies betrifft die zusammengesetzten Nomen, die Wörter mit den Vorbausteinen {ver} und {vor} sowie Wörter mit Nachbausteinen: {-lich}, {-ig}, {-ung}, {-heit} usw. Die Wörterlisten werden ergänzt durch einen Klassenwortschatz, der sich häufig an den Themen des Sachunterrichts orientiert sowie durch den individuellen Wortschatz eines jeden Kindes. Alle Wörterlisten stehen **als Word-Dokument zum Download zur Verfügung** (www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs) und können entsprechend an den Unterricht angepasst werden. So lassen sich z. B. Zeilen für neue Eintragungen ergänzen, Zeilen verbreitern sowie Schriftarten verändern. Wörter, die einer Wortfamilie angehören, sind in einer Zeile aufgeführt. Dadurch ergeben sich in der Liste klassenstufenübergreifende Überschneidungen. **Im Umgang mit den Wörterlisten wird nachhaltiges und wirksames Lernen als eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand betrachtet. Ein bloßes Abarbeiten von Wörterlisten ist nicht zielführend.**

WÖRTERLISTE FÜR DIE LEHRKRÄFTE DER KLASSEN 3 UND 4



A a	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Abend	die Abende , abends	49
Abendessen		54
Advent		36
ändern	du änderst	36
ängstlich	Angst	49, 56
ärgern	du ärgerst	36
all(-)		46
allein		46
alles		46
also		30
alt	älter	49
anders		24
antworten	du antwortest, Antwort	24
Aquarium	Aquarien	33
Arzt	Ärzte, Ärztin	30
auch		30
aufräumen	Raum	49
Axt	Äxte	36
Weitere Wörter		



B b	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Bad	Bäder	49
Bäcker	du backst	49
bald		52
Ball	Bälle	49
Band	Bänder	49
Beere		46
beginnen	du beginnst, ich begann	42
bei		30
beide(-)		30
beim		30
Berg	Berge, bergig	49
besser		42
Bett		42
Biber		46
(ein) bisschen		57
blind	blinde	49
blitzen	es blitzt, Blitz	42
blond	blonde	49
blühen	es blüht	42
Boot		46
brennen	Brand, Verbrennung	42
Brille		42
Brücke		42
brüllen	du brüllst	42
bunt		24
Burg	Burgen	49
Weitere Wörter		

C c	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Clown		36
Weitere Wörter		

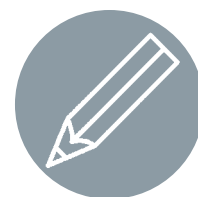


D d	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
danach		30
dein(-)		30
denn		46
des		30
deshalb		52
dick		42
dies(-)		30
doch		30
donnern	Donner	42
doppelt		42
draußen		36
dreckig	Dreck	56
drehen	du drehst	42
drücken	du drückst, Druck	42
dünn		42
dürfen	ich darf, du darfst, ich durfte	30
dumm		42
durch		30
Durst	durstig	24, 56
Weitere Wörter		

E e	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
ehrlich		56
einige		30
Eltern		24
E-Mail		36
empfindlich		56
endlich		52
Ereignis	Ereignisse	54
Erfolg	Erfolge	49
Ergebnis	Ergebnisse	54
erklären	du erklärst, Erklärung	36, 54
Erlebnis	Erlebnisse, erleben	54
erschrecken	du erschrickst, ich erschrak, Schreck	42
erzählen	du erzählst, Erzählung	46, 54
etwas		30
euer		30
Weitere Wörter		



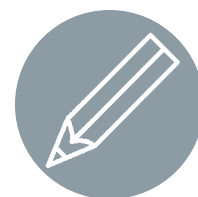
F f	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Faust	Fäuste	49
fahren	du fährst, ich fuhr	46
Fahrrad		54
fangen	du fängst, er fängt, ich fing	49
Fehler	fehlen	46
Feld	Felder	49
Film		24
Fleck	fleckig	42
fleißig	Fleiß	56
flüssig		56
Flosse		42
flüstern	du flüsterst	24
Fluss	Flüsse	42
Freiheit	frei	54
fressen	du frisst, ich fraß	42
(sich) freuen	du freust dich, Freude	24
freundlich	Freund, Freundin, Freunde	56
friedlich	Frieden	56
frieren	du frierst, ich fror	24
fröhlich	froh	56
Frucht	Früchte	24
früh	früher	42
Frühstück		54
fühlen	du fühlst	46
füttern	du fütterst, Futter	42
Fußball		54
Weitere Wörter		



G g	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
ganz(-)		30
Gebäude	bauen	49
Geburt		24
Geburtstag		54
gefährlich	Gefahr	56
gefallen	es gefällt	42
gegen		30
Geheimnis		54
gehen	du gehst, ich ging	42
gelb	gelbe	49
Geld	Gelder	49
gestern		24
gesund	gesunde, Gesundheit	49, 54
gewinnen	Gewinn	42
glatt	Glätte	42
Glück	glücklich	42, 56
Gras	Gräser	49
groß	größer, Größe	36
Gruß	Grüße, grüßen, begrüßen	36
Weitere Wörter		



H h	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Haar		46
Hai	Haie	36
Hals	Hälse	24
halten	du hältst, er hält, ich hielt	49
Hand	Hände	49
Haut	Häute	49
heimlich	Geheimnis	56
heiß		36
heißen	du heißt, ich hieß	36
Heizung	heizen	54
hell		42
Herr		42
herzlich	Herz	56
Hobby	Hobbys	36
höflich		56
Höhle	hohl	46
hoffen	Hoffnung	42, 54
hoffentlich		46
hübsch		52
Huhn	Hühner	46
hundert		24
hungrig	Hunger	56
Weitere Wörter		

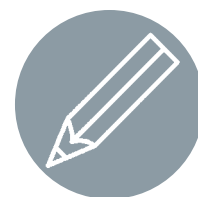


I i	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
igel		46
ihm		46
ihn(-)		46
ihr(-)		46
Impfung	impfen	54
Weitere Wörter		

J j	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Jahr	jährlich	46
jede(-)		30
jedoch		30
jemand(-)		52
jetzt		46
Weitere Wörter		



K k	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Käfer		36
Käfig		36
Kälte	kalt, kälter	49
kämmen	Kamm	49
kämpfen	Kampf	49
Kaiser		36
kaputt		42
kein(-)		30
Kind		46
Kleidung	Kleid, Kleider	54
klettern	du kletterst	42
klug	kluge	49
kräftig	Kraft	49
krank	Krankheit	24, 54
kratzen	du kratzt	42
Kreuzung	Kreuz, kreuzen	54
kriechen	du kriechst, ich kroch	24
krumm		42
kühl		46
küssen	du küsst, Kuss	42
Kuh	Kühe	42
Weitere Wörter		



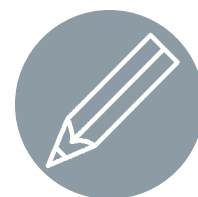
L l	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Länge	lang, länger	49
Lärm		36
Land	Länder	49
laufen	du läufst, er läuft, ich lief	49
leihen	du leihst, ich lieh	42
Lexikon	Lexika	36
links		30
Lob	loben	49
lustig	Lust	56
Weitere Wörter		

M m	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Mädchen		36
Märchen		36
Mais		36
manch(-)		30
manchmal		30
Mandarine		46
Mann	Männer	42
Mannschaft		54
Maschine		46
Meer		46
mehr		46
mein(-)		30
Meinung	meinen	54
Mittag	Mittage	49
Mittagessen		54
Mitte		42
Mond	Monde	49
Moos		46
Mühe		42
Müll		42
Mund	Münder	49
mutig	Mut	56
Weitere Wörter		



N n	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
nach		30
nachdem		30
Nachmittag		54
nächste		36
nämlich		36
Nahrung	Ernährung, ernähren	54
nass	Nässe	42
neben		30
nehmen	du nimmst, ich nahm	46
nett		42
nicht		30
nichts		30
nicken	du nickst	42
niemand(-)		52
niemals		30
noch		30
Nuss	Nüsse, nussig	42
Weitere Wörter		

O o	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Obst		52
öffnen	du öffnest, Öffnung	42
offen		42
ohne		46
Ohr		46
Ordnung	ordentlich	54
Ostern		24
Weitere Wörter		



P p	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Paar		46
(ein) paar		57
Päckchen	packen, du packst, Gepäck	49
Party	Partys	36
passen	du passt	42
Pferd	Pferde	49
Pflanze	pflanzen	24
pflücken	du pflückst	42
Pfütze		42
Pizza		36
Platz	Plätze	42
plötzlich		46
Preis		24
proben	du probst, Probe	24
prüfen	du prüfst, Prüfung	24
pünktlich	Pünktlichkeit	56
Punkt		24
Pyramide		36
Weitere Wörter		

Qu qu	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Quader		33
Quadrat	quadratisch	33
Quatsch		33
Quelle		33
quer		33
Weitere Wörter		



R r	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Rad	Räder	49
Rätsel	rätseln	36
Räuber	rauben	49
Rechnung	rechnen, du rechnest	54
rechts		30
Reh		42
Reihe		42
retten	du rettetest, Rettung	42
Richtung		54
riesig	Riese	56
Rock	Röcke	42
Rücken		42
Ruhe	ruhig	42, 56
rund	runde	49
Weitere Wörter		



S s	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Saal	Säle	46
sammeln	du sammelst, Sammlung	42
satt		42
Satz	Sätze	42
schaffen	du schaffst	42
scharf	Schärfe	30
Schatz	Schätze	42
Schiff		42
schlafen	du schläfst, er schläft , ich schlief, Schlaf	49
schlagen	du schlägst, er schlägt , ich schlug	49
schließen	du schließt, ich schloss	36
schlimm		42
Schloss	Schlösser	42
Schluss	Schlüsse	42
schmutzig	Schmutz	56
Schnee		46
Schneemann		54
schneien	es schneit	24
schnell		42
Schreck	erschrecken, schrecklich	42
Schreibtisch		54
schreien	du schreist, ich schrie	24
Schuh	Schuhe	42
schwierig	Schwierigkeit	56, 54
Schwimmbad		54
schwimmen	du schwimmst, ich schwamm	42
schwitzen	du schwitzt	42
See	Seen	46
sehen	du siehst, ich sah	42
sehr		46
sein(-)		30
seit		30
sich		30
Silvester		36
sogar		30
Sohn	Söhne	46
solch(-)		30
sondern		24
spät	später	36



Spatz		42
sportlich	Sport	56
Sprache		33
sprechen	du sprichst, ich sprach	33
springen	du springst, ich sprang, Sprung	33
spritzen	du spritzt, ich spritzte, Spritze	42
Stadt	Städte	36
Stamm	Stämme	30, 49
stark	Stärke	49
stehen	du stehst, ich stand	42
stehlen	du stiehst, ich stahl	46
stellen	du stellst	42
still		42
stimmen	es stimmt	42
Stoff		42
Strafe		33
Strand	Strände	49
Straße		36
streicheln	du streichelst	33
streichen	du streichst, ich strich	33
Streifen		33
streiten	du streitest, ich stritt, Streit	33
streng		33
Strom		33
Stück		42
Stuhl	Stühle	46
stumm		42
Sturm	stürmisch	24
süß		36
Süßigkeit		54
Weitere Wörter		



T t	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
täglich	Tag, Tage	56
Teddy	Teddys	36
Tee		46
Text		36
Theater		36
Thema	Themen	36
Thermometer		36
Tiger		46
toll		42
Träne		36
traurig	Traurigkeit	56
treu		24
trinken	du trinkst, ich trank, Getränk	24
trocken		42
trösten	du tröstest, Trost	24
trotzdem		46
Weitere Wörter		

U u	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
über		30
überall		46
Übung	üben, du übst	54
Uhr		46
uns(-)		30
unter		30
Urlaub	Urlaube	49
Weitere Wörter		



V v	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
verbieten	du verbietest, ich verbat, Verbot	49
verbrennen	du verbrennst, ich verbrannte, Verbrennung	49
Verein		36
vergessen	du vergisst, ich vergaß, vergesslich	49, 56
vergleichen	du vergleichst, ich verglich	49
verkaufen	du verkaufst, Verkäufer, Verkäuferin	49
verkleiden	du verkleidest, Verkleidung	49
verletzen	du verletzt, ich verletzte, Verletzung	49
verlieren	du verlierst, ich verlor	49
verpacken	du verpackst, Verpackung	49
verraten	du verrätst, ich verriet	49
verschwinden	du verschwindest, ich verschwand	49
verstecken	du versteckst, Versteck	49
verstehen	du verstehst, ich verstand	49
versuchen	du versuchst, Versuch	49
vertrauen	du vertraust, Vertrauen	49
verwandt	Verwandtschaft	36, 54
vielleicht		36
Virus	Viren	36
voll		36
vorbei		36
vorfahren	du fährst vor, ich fuhr vor, Vorfahrt	49
vorher		36
vorkommen	du kommst vor, ich kam vor	49
vorlesen	du liest vor, ich las vor	49
vorne		36
vornehmen	du nimmst vor, ich nahm vor	49
vorschlagen	du schlägst vor, ich schlug vor, Vorschlag	49
vorschreiben	du schreibst vor, ich schrieb vor	49
vorsichtig	Vorsicht	56
vortragen	du trägst vor, ich trug vor, Vortrag	49
Weitere Wörter		



W w	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Waage		46
während		36
Wärme	warm, wärmer	46
Wäsche	waschen	49
wahr	Wahrheit	49
Wald	Wälder	49
Wand	Wände	49
Wecker	wecken	42
weg		52
wegen		30
weil		30
welche(-)		30
wenig(-)		56
wenn		46
werden	du wirst, ich wurde	30
wichtig		56
wieder		30
wild	wilde	49
windig	Wind	56
wirklich		30
Witz	witzig	42, 56
wohnen		46
Wohnung		54
wütend	wütende, Wut	49
Wurst	Würste	24
Weitere Wörter		



X x	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Weitere Wörter		

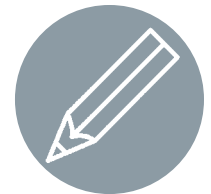
Y y	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
Weitere Wörter		

Z z	Weitere (ggf. fehleranfällige) Wortformen	Seite im GRUNDWORTSCHATZ
zählen	du zählst, Zahl	46
Zahn	Zähne	46
Zeh	Zehen	42
Zeichnung	zeichnen	54
Zeitung		54
Zelt	zelten	24
Zeugnis	Zeugnisse	54
ziehen	du ziehst, ich zog	42
ziemlich		30
Zoo		46
Zucker		42
zuerst		30
Zug	Züge	49
Zukunft		24
zurück		46
zusammen		46
Zwerg	Zwerge	49
zwischen		30
Zylinder		36
Weitere Wörter		

Häufige Wörter

HÄUFIGE WÖRTER UND ↑ FUNKTIONSWÖRTER FÜR DIE KLASSEN 1 BIS 4

Sprachstatistische Untersuchungen zeigen, dass rund 100 Wörter besonders häufig in Texten vorkommen. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Funktionswörter (Siekmann 2017). Die Häufigkeitsrate nimmt danach rapide ab. Für Wörter, die nicht zu diesen 100 sehr häufigen Wörtern gehören, zeigen sich bezüglich ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit also nur geringe Unterschiede. Das bedeutet, sprachstatistisch betrachtet ergibt sich aufgrund der Häufigkeit keine Rechtfertigung für die Aufnahme eines Wortes zugunsten eines anderen. Für das Schreibenlernen ist eine isolierte Behandlung von Funktionswörtern wenig nutzbringend. Die Entscheidung zwischen <war> oder <wahr> bspw. hängt von den umgebenden Wörtern im Satz ab. Funktionswörter benötigen daher stets einen Satzzusammenhang. Die im folgenden aufgeführten 100 häufigsten Wörter wurden in die Wörterlisten für die Klassen 1 und 2 sowie 3 und 4 integriert, sollen hier jedoch als Unterstützung für die Lehrkraft separat aufgezeigt werden. Auch diese Liste liegt als **veränderbares Word-Dokument** (www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs) vor.



A a	B b	C c	D d
ab	bald	–	da
aber	bei		dann
alle,	beide(-)		das
all(-), alles	beim		dein(-)
allein	bin		dem
als	bis		den
also	bist		denn
am	(ein) bisschen		der
an			dich
auch			die
auf			dies(-)
aus			dir
			doch
			dort
			du
			dürfen, darf, darfst,
			darf, durfte
			durch

E e	F f	G g	H h
ein (-)	für	ganz(-)	haben, habe,
einige(-)		gegen	hast, hat, hatte
einmal			hier
er			
es			
etwas			
euch			
euer			
eure(-)			



I i	J j	K k	L l
ich ihm ihn(-) ihr(-) im immer in ins ist	ja jede(-) jetzt	kein(-) können (ich) kann, kannst, (er) kann, konnte	-

M m	N n	O o	P p
man manch(-) mehr mein(-) mich mir mit mögen mag, magst, mag, mochte müssen muss, musst, muss, musste	nach nachdem nächste(-) nämlich neben nein nicht nichts nie noch nun nur	ob oder oft ohne	plötzlich



Q q	R r	S s	T t
-	-	schon sehr sein, seid, sind sein(-) seit sich sie so sogar solch(-) sollen, soll, sollst, soll, sollte sondern	trotzdem

U u	V v	W w	Z z
über um und uns uns(-) unter	viel(-) vom von vor	während wann war, waren warum was weg wegen weil welche(-) wem wen wenig(-) wenn wer werden, werde, wirst, wird, wurde(-) wie wieder wir wirklich wo wohl wollen, will, willst, will, wollte	zu zum zur zwar zwischen



ÜBUNGEN ZU DEN ↑ FUNKTIONSWÖRTERN FÜR DIE KLASSEN 1 BIS 4

Einführung

Funktionswörter sind trotz ihrer Häufigkeit fehleranfällig und müssen regelmäßig geübt werden. Einige Funktionswörter werden orthographisch regelhaft geschrieben (*dann, hier ...*), andere zeigen unsystematische Schreibweisen (*an, hat, wir, ihr ...*). Diese orthographische Uneinheitlichkeit erfordert eine besondere didaktische Aufarbeitung. Funktionswörter benötigen einen Satzzusammenhang und müssen sprachhandelnd eingebunden werden (Kontextualisierung).

Mögliche Aufgabenstellungen und Übungsformen

- Such- und Sammelaufgaben: Grundlage ist die Liste der häufigen Funktionswörter.
 - Finde Funktionswörter mit ... (z. B. *h / ie / v / ß / nn*). Markiere die schwierige Stelle.
 - Wie viele Wörter mit ... findest du?
 - Finde die Fragewörter.
 - Finde Wörter, die du für Satzanfänge benötigst (*dann, ...*).
 - Finde zweisilbige Funktionswörter.
 - ...
- Kontextualisierung:
 - Bilde zu ausgewählten Funktionswörtern Sätze.
(„Von wem hast du das Geschenk bekommen?“ „Das Geschenk ist von meiner Oma.“
„Ich habe viele Legosteine.“ „Im Korb sind viele Äpfel.“
„Was wünschst du dir?“ „Ich wünsche mir ...“)
 - Setze die ungeordneten Wörter richtig zu einem Satz zusammen:
Mutter / meine / Kuchen / backt / einen.
Meine Mutter backt einen Kuchen.
 - Suche in deinem Text folgende Funktionswörter (...) und markiere sie rot.

Alphabetische Wörterlisten

ALPHABETISCHE WÖRTERLISTEN FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Die Wörterlisten für die Hand der Schülerinnen und Schüler bieten vielfältige Möglichkeiten, sich aktiv mit dem Wortmaterial auseinanderzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel Markierungen vornehmen hinsichtlich von Lupenstellen, individuellen Achtungsstellen, langen und kurzen Vokalen, usw. Lieblingswörter sowie gesicherte Wörter können ebenfalls gekennzeichnet werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Pluralformen zu den Nomen, (fehleranfällige) Personal- und Vergangenheitsformen zu den Verben, Ableitungs- bzw. Verlängerungswörter, Wörter einer Wortfamilie oder mit derselben orthographischen Besonderheit in der Spalte „Meine Notizen“ zu ergänzen. Wörter aus dem individuellen und dem Klassenwortschatz können ebenso einsortiert werden. Denkbar sind auch Übungen zum Nachschlagen im Wörterbuch. Die Listen stehen als **Word-Dokument zur Verfügung** (www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs) und können an die schulischen Gegebenheiten und den Unterricht angepasst werden (z. B. Schriftart und Schriftgröße, Zeilenhöhe, zusätzliche Rubriken usw.).

WÖRTERLISTEN FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DER KLASSEN 1 UND 2



A a	Meine Notizen
	ab
	aber
	acht
	alle
	als
	am
die	Ameise
die	Ampel
die	Amsel
	an
der	Anfang
der	Apfel
der	April
	arbeiten
	arm
der	Arm
der	Ast
	auf
die	Aufgabe
	aufwachen
der	August
	aus

1 / 2



B b		Meine Notizen
das	Baby	
der	Bach	
	backen	
	baden	
der	Bär	
die	Bank	
der	Bauch	
der	Baum	
das	Bein	
	bequem	
der	Besen	
die	Biene	
die	Birne	
	bis	
	bitten	
	blau	
	bleiben	
die	Blüte	
die	Blume	
	bluten	
	böse	
	boxen	
	brauchen	
	braun	
der	Brief	
	bringen	
das	Brot	
der	Bruder	
das	Buch	
die	Butter	



C c **Meine Notizen**

der	Cent	
der	Comic	

D d **Meine Notizen**

	da	
das	Dach	
der	Dachs	
	danken	
	dann	
	das	
der	Daumen	
die	Decke	
	dem	
	den	
	denken	
	der	
der	Dezember	
	dich	
	die	
der	Dieb	
der	Dienstag	
	dir	
der	Donnerstag	
	dort	
die	Dose	
der	Drache	
	drei	
	du	
	dürfen	
	dunkel	
die	Dusche	



E e		Meine Notizen
der	Eimer	
	ein(-)	
	einmal	
das	Eis	
das	Ende	
der	Engel	
der	Enkel	
die	Ente	
	er	
die	Erde	
	erst	
	es	
der	Esel	
	essen	
	euch	
die	Eule	
	eure(-)	



F f		Meine Notizen
das	Fach	
der	Faden	
	fallen	
	fangen	
die	Farbe	
der	Februar	
die	Feder	
das	Fenster	
das	Fest	
das	Fieber	
	finden	
der	Finger	
der	Fisch	
die	Flasche	
die	Fliege	
	fliegen	
	fließen	
die	Flöte	
die	Frage	
	fragen	
die	Frau	
der	Freitag	
die	Freude	
der	Freund	
der	Frosch	
der	Frühling	
der	Fuchs	
der	Füller	
	für	
der	Fuß	



H h		Meine Notizen
	haben	
der	Hamster	
das	Handy	
	hart	
der	Hase	
das	Haus	
der	Herbst	
das	Herz	
die	Hexe	
	hier	
der	Himmel	
die	Hitze	
	hören	
die	Hose	
der	Hund	
der	Hunger	
	husten	



l i		Meine Notizen
	ich	
	im	
	immer	
	in	
	ins	
die	Insel	

J j		Meine Notizen
	ja	
die	Jacke	
der	Januar	
der	Juli	
	jung	
der	Junge	
der	Juni	



K k		Meine Notizen
der	Käse	
die	Karte	
der	Kater	
die	Katze	
	kaufen	
	kennen	
die	Kerze	
	kicken	
das	Kind	
die	Kirche	
die	Kirsche	
das	Kissen	
	klar	
die	Klasse	
	kleben	
das	Kleid	
	klein	
das	Knie	
der	Knopf	
	kochen	
	können	
der	Körper	
der	Koffer	
	kommen	
der	Kopf	
die	Krone	
die	Küche	



L l		Meine Notizen
	lachen	
die	Lampe	
	lang	
	langsam	
	lassen	
	laufen	
	laut	
	leben	
	lecker	
	leicht	
	leise	
die	Leiter	
	lenken	
	lernen	
	lesen	
das	Licht	
	lieben	
das	Lied	
	liegen	
das	Loch	
der	Löffel	
der	Löwe	
der	Luchs	



M m		Meine Notizen
	machen	
der	März	
der	Mai	
	malen	
	man	
der	Mantel	
die	Maus	
das	Messer	
der	Meter	
	mich	
die	Milch	
	mir	
	mit	
der	Mittwoch	
	mögen	
der	Montag	
	morgen	
	müssen	
die	Mütze	
die	Muschel	
die	Mutter	



N n		Meine Notizen
die	Nacht	
die	Nadel	
der	Name	
die	Nase	
	nein	
	neu	
	nie	
	niesen	
der	November	
die	Nudel	
	nun	
	nur	

O o		Meine Notizen
	ob	
	oben	
	oder	
das	Öl	
	oft	
der	Oktober	
der	Onkel	



P p		Meine Notizen
	packen	
das	Papier	
der	Pfeil	
die	Pfote	
der	Pinself	
das	Pony	
die	Puppe	

Qu qu		Meine Notizen
	quaken	
der	Qualm	

R r		Meine Notizen
	raten	
der	Raum	
	rechnen	
	reden	
der	Regen	
	reich	
die	Reise	
	rennen	
	riechen	
der	Ring	
die	Rose	
	rot	
	rufen	



S s		Meine Notizen
die	Sache	
die	Säge	
der	Saft	
	sagen	
der	Samstag	
das	Schaf	
die	Schaufel	
die	Schaukel	
	schenken	
die	Schere	
	schicken	
	schlafen	
die	Schlange	
der	Schlitten	
der	Schlüssel	
	schmecken	
die	Schnecke	
	schneiden	
	schön	
	schon	
der	Schrank	
	schreiben	
die	Schule	
	schwarz	
	schwer	
die	Schwester	
	sechs	
die	Seife	
	sein	
die	Seite	
der	September	
	sie	
	singen	
	sinken	
	sitzen	
	so	
die	Socke	
	sollen	
der	Sommer	
die	Sonne	
der	Sonntag	
	sparen	
der	Spaten	
der	Spiegel	
das	Spiel	



	spielen	
die	Spinne	
die	Spitze	
	spülen	
	staunen	
der	Stein	
der	Stempel	
der	Stern	
der	Stiefel	
der	Stift	
	stören	
die	Stufe	
die	Stunde	
	suchen	
die	Suppe	

T t Meine Notizen

die	Tafel	
der	Tag	
die	Tante	
die	Tasche	
das	Taxi	
der	Teller	
das	Tier	
der	Tisch	
die	Tochter	
der	Topf	
das	Tor	
der	Traum	
	treffen	
die	Treppe	
die	Tür	
	turnen	



U u		Meine Notizen
	üben	
	um	
	und	
	uns	
	unten	

V v		Meine Notizen
die	Vase	
der	Vater	
	viel(-)	
	vier	
der	Vogel	
	vom	
	von	
	vor	
der	Vulkan	



W w		Meine Notizen
	wachsen	
	wann	
	warm	
	warten	
	warum	
	was	
das	Wasser	
der	Weg	
	weich	
	weinen	
	weiß	
	weiter	
	wem	
	wen	
	wer	
	werfen	
das	Wetter	
	wie	
die	Wiese	
	winken	
der	Winter	
	wir	
	wissen	
	wo	
die	Woche	
die	Wolke	
	wollen	
das	Wort	
	wünschen	
der	Würfel	
der	Wurm	



B b		Meine Notizen
das	Bad	
der	Bäcker	
	bald	
der	Ball	
	Band	
die	Beere	
	beginnen	
	bei	
	beide(-)	
	beim	
der	Berg	
	besser	
das	Bett	
der	Biber	
	(ein) bisschen	
	blind	
	blitzen	
	blond	
	blühen	
das	Boot	
	brennen	
die	Brille	
die	Brücke	
	brüllen	
	bunt	
die	Burg	



C c **Meine Notizen**

der	Clown	

D d **Meine Notizen**

	danach	
	dein(-)	
	denn	
	des	
	deshalb	
	dick	
	dies(-)	
	doch	
	donnern	
	doppelt	
	draußen	
	dreckig	
	drehen	
	drücken	
	dünn	
	dürfen	
	dumm	
	durch	
der	Durst	
	durstig	



E e		Meine Notizen
	ehrlich	
	einige	
die	Eltern	
die	E-Mail	
	empfindlich	
	endlich	
das	Ereignis	
der	Erfolg	
das	Ergebnis	
	erklären	
die	Erklärung	
das	Erlebnis	
	erschrecken	
	erzählen	
die	Erzählung	
	etwas	
	euer	



F f		Meine Notizen
die	Faust	
	fahren	
das	Fahrrad	
	fangen	
der	Fehler	
das	Feld	
der	Film	
der	Fleck	
	fleißig	
	flüssig	
die	Flosse	
	flüstern	
der	Fluss	
die	Freiheit	
	fressen	
	(sich) freuen	
	freundlich	
	friedlich	
	frieren	
	fröhlich	
die	Frucht	
	früh	
das	Frühstück	
	fühlen	
	füttern	
der	Fußball	



G g		Meine Notizen
	ganz(-)	
das	Gebäude	
die	Geburt	
der	Geburtstag	
	gefährlich	
	gefallen	
	gegen	
das	Geheimnis	
	gehen	
	gelb	
das	Geld	
	gestern	
	gesund	
die	Gesundheit	
	gewinnen	
	glatt	
das	Glück	
	glücklich	
das	Gras	
	groß	
der	Gruß	



I i		Meine Notizen
der	Igel	
	ihm	
	ihn(-)	
	ihr(-)	
die	Impfung	

J j		Meine Notizen
das	Jahr	
	jede(-)	
	jedoch	
	jemand(-)	
	jetzt	



K k		Meine Notizen
der	Käfer	
der	Käfig	
die	Kälte	
	kämmen	
	kämpfen	
der	Kaiser	
	kaputt	
	kein(-)	
das	Kino	
die	Kleidung	
	klettern	
	klug	
	kräftig	
	krank	
die	Krankheit	
	kratzen	
die	Kreuzung	
	kriechen	
	krumm	
	kühl	
	küssen	
die	Kuh	



L l		Meine Notizen
die	Länge	
der	Lärm	
das	Land	
	laufen	
	leihen	
das	Lexikon	
	links	
das	Lob	
	lustig	



N n		Meine Notizen
	nach	
	nachdem	
der	Nachmittag	
	nächste	
	nämlich	
die	Nahrung	
	nass	
	neben	
	nehmen	
	nett	
	nicht	
	nichts	
	nicken	
	niemand(-)	
	niemals	
	noch	
die	Nuss	

O o		Meine Notizen
das	Obst	
	öffnen	
	offen	
	ohne	
das	Ohr	
die	Ordnung	
das	Ostern	



P p		Meine Notizen
das	Paar (ein) paar	
das	Päckchen	
die	Party	
	passen	
das	Pferd	
die	Pflanze	
	pflücken	
die	Pfütze	
die	Pizza	
der	Platz	
	plötzlich	
der	Preis	
	proben	
	prüfen	
	pünktlich	
der	Punkt	
die	Pyramide	

Qu qu		Meine Notizen
der	Quader	
das	Quadrat	
der	Quatsch	
die	Quelle	
	quer	

R r		Meine Notizen
das	Rad	
das	Rätsel	
der	Räuber	
die	Rechnung	
	rechts	
das	Reh	
die	Reihe	
	retten	
die	Richtung	
	riesig	
der	Rock	
der	Rücken	
die	Ruhe	
	ruhig	
	rund	



S s		Meine Notizen
der	Saal	
	sammeln	
	satt	
der	Satz	
	schaffen	
	scharf	
der	Schatz	
das	Schiff	
	schlafen	
	schlagen	
	schließen	
	schlimm	
das	Schloss	
der	Schluss	
	schmutzig	
der	Schnee	
der	Schneemann	
	schneien	
	schnell	
der	Schreck	
der	Schreibtisch	
	schreien	
der	Schuh	
	schwierig	
die	Schwierigkeit	
das	Schwimmbad	
	schwimmen	
	schwitzen	
der	See	
	sehen	
	sehr	
	sein(-)	
	seit	
	sich	
das	Silvester	
	sogar	
der	Sohn	
	solch(-)	
	sondern	
	spät	
der	Spatz	
	sportlich	
die	Sprache	
	sprechen	
	springen	



	spritzen
der	Sprung
die	Stadt
die	Stärke
der	Stamm
	stark
	stehen
	stehlen
	stellen
	still
	stimmen
der	Stoff
die	Strafe
der	Strand
die	Straße
	streicheln
	streichen
der	Streifen
	streiten
	streng
der	Strom
das	Stück
der	Stuhl
	stumm
der	Sturm
	süß
die	Süßigkeit

T t		Meine Notizen
	täglich	
der	Teddy	
der	Tee	
der	Text	
das	Theater	
das	Thema	
das	Thermometer	
der	Tiger	
	toll	
die	Träne	
	traurig	
	treu	
	trinken	
	trocken	
	trösten	
	trotzdem	



U u		Meine Notizen
	über	
	überall	
die	Übung	
die	Uhr	
	uns(-)	
	unter	
der	Urlaub	

V v		Meine Notizen
	verbieten	
	verbrennen	
der	Verein	
	vergessen	
	vergesslich	
	vergleichen	
	verkaufen	
	verkleiden	
	verletzen	
	verlieren	
	verpacken	
	verraten	
	verschwinden	
	verstecken	
	verstehen	
	versuchen	
	vertrauen	
	verwandt	
die	Verwandtschaft	
	vielleicht	
das	Virus	
	voll	
	vorbei	
	vorfahren	
	vorher	
	vorkommen	
	vorlesen	
	vorne	
	vornehmen	
	vorschlagen	
	vorschreiben	
	vorsichtig	
	vortragen	



W w		Meine Notizen
die	Waage	
	während	
die	Wärme	
die	Wäsche	
	wahr	
der	Wald	
die	Wand	
der	Wecker	
	weg	
	wegen	
	weil	
	welche(-)	
	wenig(-)	
	wenn	
	werden	
	wichtig	
	wieder	
	wild	
	windig	
	wirklich	
der	Witz	
	witzig	
	wohnen	
die	Wohnung	
	wütend	
die	Wurst	



X x	Meine Notizen

Y y	Meine Notizen

Z z	Meine Notizen
	zählen
der	Zahn
der	Zeh
die	Zeichnung
die	Zeitung
das	Zelt
das	Zeugnis
	ziehen
	ziemlich
der	Zoo
der	Zucker
	zuerst
der	Zug
die	Zukunft
	zurück
	zusammen
der	Zwerg
	zwischen
der	Zylinder

ÜBUNGEN FÜR DIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZUR ALPHABETISCHEN WÖRTERLISTE FÜR DIE KLASSEN 1 BIS 4



Im Umgang mit der alphabetischen Liste bieten sich Aufgaben an, die die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Wortmaterial anregen. Die wichtigsten Arbeitstechniken und -strategien dabei sind: suchen, markieren, unterstreichen, sortieren, sammeln und aufschreiben. Im handelnden Tun entdecken die Schülerinnen und Schüler Auffälligkeiten oder Gemeinsamkeiten, über die sie nachdenken und Erklärungen für ihre Entdeckung suchen. Folgende Aufgabenstellungen und Aufgabenformate eignen sich ergänzend zu den Beispielen, die bereits auf den Seiten 58 und 59 aufgeführt sind und können als veränderbares Worddokument heruntergeladen werden (www.zsl-bw.de/grundwortschatz-deutsch-gs):

- Bilde drei, vier, ... Sätze, in denen möglichst viele Wörter mit besonderen Schriftzeichen vorkommen.
- Schreibe alle Wörter mit zwei Silben / drei Silben auf.
- Finde acht Wörter, in denen der Vokal *e/u/a/ie* vorkommt.
- **Weitere Suchaufträge:**
 - Wie viele Bezeichnungen für Tiere findest du im Grundwortschatz? Schreibe sie auf.
 - Wie viele Bezeichnungen für Körperteile findest du im Grundwortschatz? Schreibe sie auf.
 - Denke dir eigene Suchaufträge aus und schreibe sie auf.
- Schreibe eine **Liste** mit denjenigen Wörtern, die
 - dir besonders gefallen.
 - mit dem Thema ... zu tun haben.
 - du in deiner nächsten Geschichte verwenden möchtest.
 - mit denen du eine Person beschreiben kannst.
 - die ausdrücken, dass jemand spricht.
 - ...
- **Wörtersuche:**
 - Suche ... zweisilbige Wörter und sortiere sie nach ihrer Endung. Was fällt dir auf? Wie viele Gruppen kannst du bilden? Suche zu jeder Gruppe weitere ... Wörter.
 - Suche ... Wörter, die auf -en enden. Was fällt dir auf?
 - Suche ... Wörter mit (h, v, c ...). Wie viele Wörter findest du dazu in der Liste?
 - Suche ... Wörter mit einem lang gesprochenen Vokal und schreibe sie auf. Markiere den Vokal mit einem passenden Zeichen.
 - Suche ... Wörter mit einem kurz gesprochenen Vokal und schreibe sie auf. Markiere den Vokal mit einem passenden Zeichen.
 - Partneraufgabe: Sucht fünf Wörter, die zu „grün“ passen: die Wiese, das Gras, ...
 - Partneraufgabe: Ein Kind sucht zehn Wörter aus der Liste aus. Das andere Kind sortiert die Wörter nach dem Alphabet.
 - Findet weitere Suchaufgaben.
- **Rätselaufgaben:**
 - Partneraufgabe: Ein Kind sucht sich ein Wort aus und beschreibt es: Mein Wort hat zwei Silben; in dem Wort sind die Vokale ...
- **Partneraufgaben:**
 - Diktiert euch gegenseitig Wörter, die ihr schon geübt habt. Kontrolliert eure Wörter und verbessert sie gemeinsam. Erklärt euch die Schreibweise.
 - Wählt schwere Wörter / Wörter mit ß / Wörter mit ... aus der Liste aus und schreibt sie auf Karteikarten. Deckt immer ein Wort auf und findet zu dem Wort möglichst viele(?). Erklärt euch die Schreibweise.
 - Jeder sucht ... Wörter aus der Liste aus. Tauscht die Wörter gegenseitig und findet die Stelle, an der das Wort in der alphabetischen Liste steht.

Glossar

Automatisierter Abruf: Unter einem automatisierten Abruf versteht man die Fähigkeit, Wörter jederzeit ohne bewusste Herleitung oder Überlegung korrekt schreiben zu können.

Deduktiv: Von einer abstrakten Regel (Rechtschreibregel) soll die Rechtschreibung abgeleitet werden.

Funktionswörter: Wörter, die den Wortarten Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Partikeln, Hilfsverben und teilweise den Modalverben und Adverbien angehören, werden als Funktionswörter bezeichnet. Funktionswörter werden von Inhaltswörtern unterschieden, die den Wortarten Nomen, Verben und Adjektiven angehören.

Generalisierungen: Generalisierungen ermöglichen es, rechtschriftliche Regelmäßigkeiten auf ungeübte Wörter zu übertragen.

Handlungsroutinen: Eine Handlung – hier in Form einer Rechtschreibaufgabe – kann routiniert ohne kognitive Anstrengung oder Überlegung gemeistert werden.

Implizit: Ein auf Erfahrung beruhender Erkenntnisgewinn, der unbewusst stattfindet.

Induktiv: Induktive Aufgaben ermöglichen es, anhand von Beispielen Merkmale zu erkennen, zu bezeichnen, zu vergleichen, zu ordnen und zu abstrahieren und daraus Verallgemeinerungen abzuleiten, die den Erkenntnisgewinn begründen.

Innere Regelbildung: Der Begriff der inneren Regelbildung beschreibt den Entwicklungsprozess, den Schülerinnen und Schüler während des Rechtschreiberwerbs durchlaufen. Typischerweise werden orthographische Elemente zunächst willkürlich und im Verlauf zunehmend normgerechter verwendet.

Interferenz (Ähnlichkeitshemmung): Die gleichzeitige Behandlung ähnlicher Inhalte erschwert das Lernen und begünstigt Verwechslungen bzw. Interferenzen (Überlagerungen).

Kognitive Konstruktionsprozesse: Die Bewältigung einer Aufgabe erfordert Denkprozesse, die auf vorangegangenen Erfahrungen und Erkenntnissen basieren. Dabei wird die Schreibweise eines Wortes nicht im Ganzen aus dem Gedächtnis abgerufen, sondern neu entwickelt.

Nativer Wortschatz: Einheimische Wörter, die typische Schreibweisen aufweisen und den Kernbereich eines Wortschatzes ausmachen.

Merkschreibungen: Wörter, deren Schreibweise unregelmäßig ist, fungieren als Merkwörter (Lernstrategie: Gedächtnisstrategie).

Mitsprechstrategien: Während des Schreibens werden Wörter – meist silbisch – innerlich mitartikuliert. Damit Schreibanfänger dies verinnerlichen, werden Mitsprechstrategien, die auch als Pilotsprache, Explizitlautung bezeichnet werden, eingeübt.

Modellwörter: Modellwörter verdeutlichen musterhaft Regelmäßigkeiten und orthographische Strukturen und stehen beispielhaft für die entsprechende Struktur.

Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK): Sprache und Schrift lassen sich in Lauteinheiten (Phoneme) und Schrifteinheiten (Grapheme) gliedern sowie gegenüberstellen. Der Zusammenhang (Korrespondenz) zwischen einem Laut und dem zugehörigen Schriftzeichen wird als Phonem-Graphem-Korrespondenz bezeichnet (bspw. entspricht der Laut /t/ dem Graphem <t>).

Rechtschreibstrategien: Unter Rechtschreibstrategien versteht man Handlungsanweisungen, die zu einer korrekten Rechtschreibung verhelfen sollen. Bspw.: „Verlängere das Wort, dann hörst du, ob es mit <d> oder <t> geschrieben werden muss.“

Reduktionssilbe: Unbetonte Silben werden auch als Reduktionssilben bezeichnet. Oft weicht deren Schreibweise von der Aussprache ab, indem das geschriebene <e> in Endungen auf <-en> (sa-gen) und <-el> (Ga-bel) in der Sprache kaum wahrnehmbar ist. Auch bei der Endung -er (Va-ter) weicht die Aussprache von der Schreibweise ab.

Sprachstrukturelles Denken: Sprachstrukturelles Denken meint die Fähigkeit, über die Wortbedeutung hinaus sprachliche Strukturen zu erkennen. Dies kann lautliche Regelmäßigkeiten zwischen Wörtern betreffen (bspw.: aber-oder) und schriftbezogene Strukturen (bspw.: Butter-kommen).

Wortbild-Theorie: Die Wortbild-Theorie geht davon aus, dass die Schreibweise eines Wortes durch bloßes Anschauen bildhaft im Gedächtnis gespeichert würde. Sie geht auf Bormann (1840) zurück und gilt seit den 1980er-Jahren als widerlegt.

HERAUSGEBER:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Postfach 10 34 42
70029 Stuttgart
poststelle@km.kv.bwl.de
www.km-bw.de

REDAKTION:

Dr. Annette Graf, Regierungsschulrätin,
Referat 32: „Grundschulen, Frühkindliche Bildung und Erziehung“
im Kultusministerium

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Dr. Ruth Hoffmann-Erz, Institut für Germanistik
an der Justus-Liebig-Universität in Gießen

ARBEITSGRUPPE:

Annette Althaus, Fachberaterin Deutsch Grundschule an der Regionalstelle in Stuttgart
und Lehrerin an der Grundschule

Marina Fassl, Ausbilderin für das Fach Deutsch am Seminar für Ausbildung und Fort-
bildung der Lehrkräfte (Grundschule) in Sindelfingen und Lehrerin an der Grundschule

Eva Künzler, Bereichsleiterin für das Fach Deutsch am Seminar für Ausbildung
und Fortbildung der Lehrkräfte (Grundschule) in Heilbronn

GESTALTUNG:

www.part-design.de

FOTO:

Adobe Stockfoto

DRUCK:

Bonifatius GmbH

Dezember 2020

Nachbestellungen sind per E-Mail (oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de)
oder Fax (0711-279 2838) möglich.

NEW YORK
BY
GN
D
D

GUTE **BILDUNG**
Beste Aussichten
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT