

Rechtschreiben auf der Primarstufe

Die sechs wichtigsten Themen

kurz und knackig

zusammengestellt von Cathrin Kaufmann
im Rahmen einer Masterarbeit
Juni 2020

LP 21-konform

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1 Geschichtliches	4
1.1 Tabellarische Übersicht zur Schriftsprachentwicklung	4
2.2. Zusammenfassung.....	4
2 Begrifflichkeiten, Strukturierung und Grundlage des Schriftspracherwerbs	5
2.1 Fachbegriffe.....	5
2.2 Strukturierung	5
2.3 Grundlage des Schriftspracherwerbs	5
3 Drei Prinzipien	6
3.1 Erstes Prinzip (P1): "Lauttreu" schreiben	6
3.2 Zweites Prinzip (P2): Das Stammprinzip.....	7
3.3 Drittes Prinzip (P3): Gross- / Kleinschreibung	8
4 Regeln	9
4.1 Erste Regel (R1): Doppelkonsonanten.....	9
4.2 Zweite Regel (R2): Das lang gesprochene "i"	10
5 Einzelfestlegungen	10
5.1 Einzelfestlegung (E1): Die Verwendung des <i>h</i>	10
6 Erkenntnisse	11
6.1 Konsequenzen für den Unterricht.....	11
6.2 Lernstand ermitteln.....	12
6.3 Einsatz von Lehrmitteln.....	12
6.4 Tabellarische Übersicht der Unterrichtsthemen.....	13
7 Abbildungen	14
7.1 Lauttabelle.....	14
7.2 Fehleranalyse-Listen.....	14
8 Literaturverzeichnis mit Hinweisen.....	15

Vorwort

Diese Broschüre entstand im Rahmen einer Masterarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik, Zürich. Die Motivation war, Lehrpersonen das Dialogische Lernen näherzubringen, da dieses individuelles Lernen und Denken fördert. Das Fach Rechtschreibung soll als Einstieg ins Dialogische Unterrichten dienen, da Rechtschreibung ein übersichtliches und kompaktes Gebiet ist. Aus dem Studium der Theorie entstanden zwei Broschüren: Eine für die Rechtschreibung, welche Sie in den Händen halten, die zweite für das Dialogische Lernen.

In dieser Broschüre erfahren Sie als Erstes in Kürze den geschichtlichen Hintergrund der Entwicklung der deutschen Rechtschreibung. Dies dient als Grundlage, um die Rechtschreibung besser zu verstehen können. Anschliessend wird auf die sechs wichtigsten Themen eingegangen. Diese sechs Bereiche werden gegliedert in drei Prinzipien, zwei Regeln und eine Einzelfestlegung, welche für die Primarschule bedeutsam sind. Die Auswahl ist auf den Lehrplan 21 abgestützt und leitet sich aus dem Studium der Theorie ab. Prinzipien, Regeln und die Einzelfestlegung sind knapp und verständlich formuliert, sodass man innerhalb kurzer Zeit wesentliche Informationen über die Rechtschreibung erhält. Die Bereiche Zeichensetzung wie auch Getrennt-/Zusammenschreibung wurden bewusst ausgeklammert. Grundlage für diese Broschüre ist die erwähnte Masterarbeit. Am Schluss finden Sie einen Überblick der empfohlenen Themen pro Klassenstufe sowie Empfehlungen zu Lernstanderfassungen der Schülerinnen und Schülern. Zu guter Letzt bietet die Broschüre eine Liste mit empfohlener Literatur, auf welche sich die Autorin hauptsächlich bezieht. Dies sind in erster Linie die Werke von Thomé (2019), Lindauer und Schmellentin (2014), Augst und Dehn (2011), Leemann (2005) und Gallmann und Sitta (1996).

Cathrin Kaufmann
Zürich, im Juni 2020

1 Geschichtliches

1.1 Tabellarische Übersicht zur Schriftsprachentwicklung

Bezeichnung	Jahre	Hinweise
Althochdeutsch	750 - 1050	- älteste schriftlich überlieferte Sprachform des Deutschen
Mittelhochdeutsch	1050 - 1350	- uneinheitliche Schreibungen, so wie man spricht so schreibt man - Entstehung von Epen wie Parzival von Wolfram von Eschenbach
Frühneuhochdeutsch	1350 - 1650	- um 1446 Buchdruck erfunden; um 1681 wurden mehr deutsch als lateinisch verfasste Werke gedruckt; - grosse Variabilität der Schreibungen, Häufungen von Konsonanten erfreuen sich v.a. im Barock (Ende 16. Jh. bis ca. 1760) grosser Beliebtheit - erste Versuche, orthographische Regeln zu formulieren
Neuhochdeutsch	1650 bis Ende 18. Jh.	- weiterhin viele unterschiedliche Schreibweisen
Deutsch im 19. Jh.		- 1876 erste orthographische Konferenz initiiert durch preussischen Kultusminister - Ende 19. Jh. Einführung der allgemeinen Schulpflicht, der Ruf nach einheitlicher Regelung zur Schriftsprache wird lauter
Deutsch im 20. Jh.		- 1901 zweite Rechtschreibkonferenz in Berlin - 1902 Ergebnisse der Konferenz veröffentlicht und als verbindlich erklärt - diverse Rechtschreibkonferenzen (Wiener Gespräche von 1986, 1990 und 1994) - 1996 Neuregelung der deutschen Rechtschreibung veröffentlicht - 2006 Einführung von gewissen Neuerungen sowie Rückgängigmachungen

(Tabelle erstellt durch die Autorin, abgestützt auf Gallmann & Sitta, 1996, Roelcke, 2009, Thomé, 2019)

2.2. Zusammenfassung

Seit rund 1200 Jahren schreibt man in der deutschen Sprache. Zuvor wurden Texte auf Lateinisch verfasst. In Klöstern gab es Schreibstuben, in denen zunächst auf Lateinisch, später auf Deutsch geschrieben wurde. Dabei waren die Verschriftlichungen immer den örtlichen Sprachgegebenheiten angepasst. Das heisst, es gab im deutschsprachigen Raum bis um 1900 keine vereinheitlichte Schriftsprache. Alle schrieben unterschiedlich. In der Barockzeit mit ihren Verschnörkelungen erfreute man sich speziell der Konsonantenhäufung.

Auch der Buchdruck führte noch nicht zu einer Vereinheitlichung. Erst die politische Vereinigung der deutschen Länder zum Deutschen Reich bildete die Grundlage zur Einführung einer einheitlichen Rechtschreibung. 1902 wurden die Ergebnisse der zweiten Orthographischen Konferenz veröffentlicht und als verbindlich erklärt. Konrad Duden hatte massgeblich daran mitgewirkt. Die Konferenz bewirkte eine **Vereinheitlichung** der deutschen Rechtschreibung.

Manche Fachleute wollten jedoch auch eine **Vereinfachung** anstreben. Von 1986 bis 1994 wurde eine Reform erarbeitet. 1996 wurde das neue Regelwerk veröffentlicht. Die Reform erhitzte die Gemüter. 2006 wurden einige Neuerungen der Reform von 1996 wieder rückgängig gemacht, v.a. im Bereich Getrennt-/Zusammenschreibung. Die Regelungen sind für Schulen und die staatliche Verwaltung verbindlich (vgl. Gallmann & Sitta, 1996).

2 Begrifflichkeiten, Strukturierung und Grundlage des Schriftspracherwerbs

Schreiben lernt man durch Schreiben. Rechtschreibung ist vor allem für die Lesenden wichtig, denn Lesen ist eine störanfällige Tätigkeit. Wenn in einem Text einmal "Bäume", dann "Beume" und ein drittes Mal "Boime" steht, stört das den Leseprozess. Man möchte nicht jedes Wort neu entziffern müssen, sondern auf eine einheitliche Schreibweise vertrauen können. Dazu dient uns die Rechtschreibung. Weil man erst durch das Lesen erkennt, dass eine uneinheitliche Schreibweise mühsam zu lesen ist, ist es am besten, die Kinder häufig und für viele verschiedene Adressaten schreiben zu lassen. Nur wenn Texte von anderen gelesen werden, wird Rechtschreibung relevant. Wesentlich ist dann auch die Rückmeldung durch die Adressaten - seien dies Klassenkameraden, Kinder aus der Parallelklasse oder andere Erwachsene.

2.1 Fachbegriffe

Phonem	griech. phōnḗ "Laut, Ton", zum Tönen und Sprechen gehörend. Ein Laut unserer Sprache. Dargestellt in Lautschrift wie z.B. /ə/.
Graphem	griech. gráphein "ritzen, einritzen, schreiben". Ein Schriftzeichen aus einem oder mehreren Buchstaben bestehend wie z.B. "sch".
Morphem	griech. morphḗ "Gestalt, Form". Kleinste bedeutungstragende Einheit unserer Wörter, z.B. "geh", "fahr", "riech".
Anfangsbaustein	Kleine Worteinheit am Anfang eines Wortes. Manchmal mit eigener Bedeutung z.B. fest, nach, ob. Manchmal ohne eigene Bedeutung z.B. be-, empf-, ent-.
Grundbaustein (Grundmorphem, Stammorphem, Wortstamm)	Bedeutungstragende Einheit des Wortes.
Endbaustein	Kleine Worteinheit am Ende eines Wortes. Ohne eigene Bedeutung. Z.B. -er, -en, -heit, -los, -ten.
Diphthong	Doppellaut wie ei, ai, au, äu, eu
Homonymieprinzip	gleich lautend aber in der Bedeutung verschieden
Homophon	gleichlautend; homo "gleich", phon "Laut", z.B. Wal und Wahl
Standardlautung	So wie das Wort gemäss Schriftbild ausgesprochen wird.

2.2 Strukturierung

Die Rechtschreibung kann man in folgende Struktur gliedern (vgl. Gallmann & Sitta, 1993, S. 37):

- Prinzipien
- Regeln
- Einzelfestlegungen

Zu den Prinzipien gehört z.B. das Stammprinzip (siehe unten). Innerhalb der Prinzipien gibt es Regeln, welche die konkrete Schreibweise definieren. Dabei kann man von echten Regeln sprechen, die immer zutreffen. Innerhalb dieser Regeln gibt es keine oder nur wenige, klar bezeichnete Ausnahmen. Daneben gibt es Faustregeln. Faustregeln haben eine hohe Trefferquote, treffen aber nicht immer zu. Und zuletzt gibt es Einzelfestlegungen, denen keine Regel zugrunde liegt.

2.3 Grundlage des Schriftspracherwerbs

Basis für den Schrifterwerb ist, dass ein Kind Laute isoliert hören und benennen kann. Dass es also hört, mit welchem Laut ein Wort beginnt oder endet (An-/Auslaut). Man nennt das auch "phonologische Bewusstheit". Dieses Basiswissen wird auf der Kindergartenstufe gefördert und ist eine wichtige Grundlage, um Schreiben zu lernen.

3 Drei Prinzipien

Die deutsche Rechtschreibung weist mehrere Prinzipien auf, wovon drei für die Primarstufe relevant sind. Es sind dies das Prinzip der Lauttreue, das Stammprinzip und die Grossschreibung innerhalb des grammatischen Prinzips. Auf diese drei Prinzipien wird unten eingegangen.

3.1 Erstes Prinzip (P1): "Lauttreu" schreiben

Das Wort "lauttreu" steht bewusst in Anführungszeichen, denn unsere Schrift ist keine Lautschrift. Es gibt nicht pro Laut einen Buchstaben, denn dann müsste unsere Schrift 40 Zeichen haben. D.h. manchmal steht ein Buchstabe für einen Laut, manchmal sind es mehrere Buchstaben für einen Laut (z.B. *sch*). Oder ein Buchstabe steht für verschiedene Laute, z.B. repräsentiert ein geschriebenes *e* verschiedene Aussprachen - betont, unbetont, lang, kurz.

lang	kurz	unbetont
Weg	Geld	Rose
/e:/	/ɛ/	/ə/

Am Anfang des Schrifterwerbs lernt ein Kind also die Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen (Graphemen). Es ist eine grossartige Leistung, welche die Kinder beim Schrifterwerb erbringen. Man darf ihnen dafür durchaus Zeit einräumen.

Gemäss Thomé (2019) dient es dem Schrifterwerb und der Rechtschreibung, wenn man den Kindern nicht Buchstaben sondern Grapheme lehrt. Grapheme bestehen sowohl aus einzelnen Buchstaben wie auch Buchstabenverbindungen (*sch, ch, ng, pf, ih, eh* etc.). Thomé unterscheidet zwischen Basisgraphemen und Orthographemen:

Basisgrapheme	Orthographeme
f	v, ff, ph
t	tt, dt, th
ie	i, ih, ieh

Die Basisgrapheme stehen für die häufigste Form, welche einen Laut repräsentiert. So steht das Basisgraphem *f* für den Laut [f]. Derselbe Laut [f] kann aber auch durch die Orthographeme *v*, *ff* und *ph* repräsentiert werden. Orthographeme haben immer etwas mit der Rechtschreibung zu tun. Diese Schreibweisen lernt man im Rahmen des Rechtschreibunterrichts.

Bei Thomé (2019) ist das *ie* auch ein Basisgraphem, da bei 72% aller lang gesprochenen *i* ein *ie* geschrieben wird, andere Quellen wie die Universität Duisburg Essen sagen, es seien sogar 97%. Ich erachte es als sinnvoll, die Sache mit dem *ie* den Kindern beizubringen, sobald man die Vokallängen thematisiert. Die häufigen Wörter, welche eine Ausnahme dieser Regel darstellen, gelten als Lern- bzw. Merkwörter:

mir, dir, wir, ihr (ihren, ihrem, ihres), ihm, ihn (ihnen)
--

Achtung!

Die Aussage/Aufforderung "Schreibe, wie du sprichst" ist gemäss Augst und Dehn (2013) sowie Thomé (2019) eine falsche Maxime. Fordert man Kinder dazu auf, so erhält man Schreibweisen wie "Muta", "Kinda" etc.

Richtiger ist der Hinweis: "Schreibe so, wie man das Wort in der Standardlautung, also auf Hochdeutsch, ausspricht." Dabei gilt es, den Kindern die Differenz zwischen Umgangssprache und Standardsprache bewusst zu machen. Die normierte Standardlautung orientiert sich an der Rechtschrei-

bung. Ebenso wichtig ist, dass die Kinder lernen, dass nicht jedes Wort gemäss der Standardlautung geschrieben wird. Es gibt eben orthographische Regeln zum korrekten Schreiben.

Immerhin haben wir gegenüber vielen Sprachen den Vorteil, dass viele Wörter tatsächlich mehrheitlich so verschriftet werden, wie man sie hört. Im Englischen hört man bei folgenden Wörtern stets einen anderen Laut, obwohl die Schreibweise dieselbe ist: **though - tough - through**

Lauttreu f oder v?

Häufig findet man bei Schreibanfänger*innen das Wort "Fater" oder "Fogel". Sie wissen, dass der Laut [f] als *f* geschrieben wird. In den allermeisten Fällen ist dies so. Ausnahmen davon für den Wortschatz der Primarstufe sind:

Vater, Vetter, Vieh, viel, vielleicht, vier, Vogel, Volk, voll, vom, von, vor

Ausserdem die Wörter, die mit den Anfangsbausteinen "ver-" und "vor-" beginnen:

vornehmen, vorstellen, versuchen usw.

Mit "fer-" beginnen nur wenige Grundbausteine des Primarschulgrundwortschatzes:

/Ferien/, /Ferkel/, /fern/, /Ferrari/, /Ferse/, /fertig/
--

Mit "for-" beginnen auch nur wenige Grundbausteine des Primarschulgrundwortschatzes:

/forder/, /Forelle/, /Form/, /forsch/, /Forst/, /fort/
--

3.2 Zweites Prinzip (P2): Das Stammprinzip

Die kleinsten, bedeutungstragenden Einheiten unserer Wörter, Stamm oder Morphem genannt, werden immer gleich geschrieben. Dieses Prinzip hilft sowohl dem Leser wie der Schreiberin. So wird /fahr/ immer mit *h* geschrieben ob in Fahrrad, fahren, abfahren, Fähre etc. Man nennt dies auch Morphemkonstanz.

Es dient der Rechtschreibung sehr, wenn die Kinder die Schreibweisen solcher Grundbausteine lernen. Das Stammprinzip erleichtert nicht nur das Lesen, sondern auch das Schreiben. Wenn ich weiss, dass /fahr/ mit *h* geschrieben wird, brauche ich nicht jedes Mal erneut nachzudenken, ob es ein *h* oder nicht. Wenn die Kinder diese Prinzip verstehen, profitieren sie sehr davon. Sie werden dann alle Wörter mit dem gleichen Stamm richtig schreiben.

Zum Stammprinzip gehören auch der Bereich der Umlautbildung sowie der Auslautverhärtung. Der Wortstamm soll in der Schreibweise möglichst unverändert bleiben. Dies dient der Lesbarkeit von Texten. Die Morphemkonstanz dient der Wiedererkennung des Wortstammes und erleichtert somit das Lesen enorm.

Umlautbildung

Baum → Bäume (nicht Beume)

Raum → Räume (nicht Reume)

alt → älter (nicht elter - grosse Ausnahme: Eltern)

Die Ableitung besagt, dass wenn im Wortstamm *au* geschrieben wird, schreibt man *äu* und nicht *eu* oder gar *oi*. Wenn der Wortstamm ein *a* aufweist schreibt man in den Ableitungen *ä* und nicht *e*. Manche Wörter lassen sich nicht ableiten und müssen gelernt werden (z.B. Knäuel, Säule etc.)

Auslautverhärtung

Hund → Hunde (nicht Hunt)	kalt → kälter (nicht kälder)
Zwerg → Zwerge (nicht Zwerk)	merkt → wir merken (nicht wir mergen)
Stab → Stäbe (nicht Stap)	breit → breiter (nicht breider)

Durch Pluralbildung bei Nomen, Steigerung bei Adjektiven bzw. Konjugation bei Verben macht man die Auslautverhärtung hörbar. Dadurch erkennt man, ob es sich um ein *b/p*, *g/k* oder *d/t* handelt.

3.3 Drittes Prinzip (P3): Gross- / Kleinschreibung

Die Gross-/Kleinschreibung gehört zum grammatischen Prinzip, welches hilft, einen Text zu gliedern. Getrennt-/Zusammenschreibung sowie die Zeichensetzung gehören ebenfalls zu diesem Prinzip. Deutsch ist die einzige Sprache, bei welcher die Substantive (Nomen) grossgeschrieben werden. In anderen Sprachen werden nur Eigennamen und Satzanfänge grossgeschrieben, alle anderen Wörter schreibt man klein.


Gemäss Augst und Dehn (2013, S. 159) reicht es auf der Primarstufe vollkommen, die Grossschreibung der echten Substantive, auch Konkreta genannt, zu lernen. Es ist also völlig in Ordnung, wenn man die Wortart Substantiv mit dem Hinweis "Gegenstände oder Dinge die man anfassen/sehen/hören... kann" einführt. Eine einfache Nomenprüfung ist die Pluralbildung.

Die Substantivierung von Adjektiven oder Verben sollte man nicht zu früh einführen. Im Zusammenhang mit den typischen Nomenendungen geht das gut ab der 5. Klasse. Aus dem Adjektiv "schön" wird dann "der Schönling, die Schönheit" und aus dem Verb "begleiten" wird "die Begleitung".

Typische Nomenendungen:

-chen, -heit, -ine, -in/-innen, -keit, -lein, -ling, -nis/-nisse, -sal, -schaft, -tum, -ung

Das Wissen, dass Substantive immer einen Artikel haben, ist ebenfalls wichtig. Auf der Mittelstufe (4.-6. Klasse) können die Kinder lernen, auf welches Wort sich der vorhandene Artikel bezieht.

Die blaue Feder und nicht die Blaue feder


Zur Gross-/Kleinschreibregel gehört zudem die Grossschreibung am Satzanfang. Dies lehrt man am besten in Kombination mit den Satzschlusszeichen. Satzschlusszeichen des vorangegangenen Satzes und Grossschreibung des Folgesatzes gehören immer zusammen.

Eine einfache Probe, um zu prüfen, ob ein Wort ein Nomen sein kann, ist die Pluralprobe. Man prüft, ob das Wort in die die Mehrzahl gesetzt werden kann. Ist das möglich, handelt es sich um ein Nomen. Bei vielen Konkreta und Abstrakta geht das:

die Blume	die Blumen
das Schiff	die Schiffe
der Schmerz	die Schmerzen
die Idee	die Ideen

Unweigerlich wird man auf Wörter stossen, die sich im Plural nicht ändern wie "das Muster" und "die Muster". Dies kann man dann im Unterricht thematisieren.

4 Regeln

Im Folgenden werden die Regel zur Verwendung von Doppelkonsonanten und jene des langgesprochenen *i* beschrieben.

4.1 Erste Regel (R1): Doppelkonsonanten

Doppelkonsonanten treten mit dem Phänomen der kurz gesprochenen Vokale auf. Auf einen kurz gesprochenen betonten Vokal folgen immer zwei oder mehr Konsonanten. Bei manchen Wörtern ist das auch bei einem lang gesprochenen betonten Vokal der Fall: Bart, Mond, Trost... Es gibt aber nur wenige solche Wörter und sie stellen für die Rechtschreibung kein Problem dar.

Bsp: kurz, Bild, lernen, Punkt

Folgt dem betonten, kurzen Vokal hörbar jedoch nur **ein Konsonant**, so lautet die Regel, dass man diesen Konsonanten verdoppelt.

Bsp: kommen, fallen, rennen

Hierbei ist es wichtig, dass die Kinder zunächst erkennen, welches in einem Wort der betonte Vokal ist. Das Erkennen des Wortstamms (Grundbaustein, Stammmorphem) hilft, den betonten Vokal zu benennen. Danach geht es darum zu hören, ob dieser lang oder kurz gesprochen wird. Das ist bei manchen Wörtern gar nicht so einfach. Übertrieben lang oder kurz sprechen hilft dabei häufig. Z.B. spricht man "reeeenen" oder "rennen"? Spricht man "Taaaal" oder "Tall"?

Die Regel der Doppelkonsonanten basiert auf dem Stamprinzip. Andernfalls könnte man sagen, dass das Wort "gewollt" nur ein *l* braucht, da auf das *l* ein *t* folgt, es also zwei hörbare Konsonanten sind. Da "gewollt" von "wollen" kommt, gilt das Stamprinzip: /woll/ wird immer mit zwei *l* geschrieben.

Ausnahmen (häufig verwendete einsilbige Wörter):

ab, am, an, bin, bis, dran, drin, hin, im, in, man, mit, ob, plus, um, von, vom, was, weg, zum

Ausnahmen bzgl. Wortstamm:

hat - hatte	Vokallängenprinzip trifft nicht zu (man sagt [hət] und [hətə])
kommen - kam	Vokallängenprinzip trifft zu (man sagt [kɔmmen] und [kɑm])
treffen - traf	Vokallängenprinzip trifft zu (man sagt [trɛffen] und [trɑf])

Wichtig: Nach Diphthongen wie ei/ai, au und äu/eu gibt es nie eine Konsonantenverdopplung, ausser es sei ein Scharf-s wie bei "weiss" oder "draussen". (Gadient & Füzesi, 2009, S. 34 bzw. S. 73)

Die Sache mit dem ss bzw. ß

Das Scharf-s (ß) folgt nach einem **langen Vokal** oder einem Doppellaut. Deutschland und Österreich verwenden den Buchstaben ß, die Schweiz verwendet jedoch das Doppel-s, um die Schärfung des s anzuzeigen.

Beispiele: Strasse, gross, Musse

Bei diesen Wörtern kann man die Regel "Kurzer Vokal, ein hörbarer Konsonant also verdoppelt man diesen." nicht anwenden, weil der Vokal lang gesprochen wird. Die Schreibweise dieser Wörter ist auswendig zu lernen.

4.2 Zweite Regel (R2): Das lang gesprochene "i"

Das langgesprochene *i* kann auf vier Arten geschrieben werden: als *i*, als *ie*, als *ih* und als *ieh*.

ie

Zum *ie* ist zu sagen, dass in 72% aller Fälle (Thomé, 2019) ein lang gesprochenes *i* mit *ie* geschrieben wird. Aus diesem Grund ordne ich das langgesprochene *i* den Regeln unter und nicht den Einzelfestlegungen. D.h. man lehrt die Kinder von Anfang an, das langgesprochene *i* als *ie* zu schreiben und die Ausnahmen auswendig zu lernen.

Wichtige Ausnahmen sind:

dir, mir, wir, gib, gibst, gibt, Igel, Tiger, Liter, Biber, Brise, Bibel, Fibel, Nische, Primel, Wisent, Musik

Ausnahmen, die das Homonymieprinzip betreffen:

Mine vs. Miene, Lid vs. Lied, Stil vs. Stiel und wider vs. wieder

ih

Wörter, welche mit "ih" geschrieben werden, können als Ausnahme gelehrt werden. Es betrifft nur wenige Wörter:

ihm, ihn, ihnen, ihr (ihre, ihrem ...)

ieh

Beim *ieh* gibt es genau zwölf Wörter, welche diese Schreibweise haben:

ieh im Wortstamm

fliehen, wiehern, ziehen, Vieh

ieh bei Verbformen, deren Grundform (Infinitiv) die Buchstabenverbindungen *eh* oder *eih* aufweist.

Grundform	Ableitung
befehlen	befiehl
empfehlen	empfiehl
gedeihen	gedieh
geschehen	geschieht

Grundform	Ableitung
leihen	lieh
sehen	sieht
stehlen	stiehlt
verzeihen	verziehen

5 Einzelfestlegungen

Hat man nun die Prinzipien und die Regeln beachtet, folgen zuletzt einzelne Festlegungen. Hier handelt es sich nicht mehr um Regeln oder Faustregeln, denn die Schreibweise folgt keiner eindeutigen Regel. Es gibt viele Einzelfestlegungen, so auch im Bereich Getrennt-/Zusammenschreibung. Hier wird lediglich die Verwendung des *h* erläutert.

5.1 Einzelfestlegung (E1): Die Verwendung des *h*

Das *h* dient in der Rechtschreibung dazu, um manchmal einen Langvokal zu bezeichnen. Zur Erläuterung: Ein langer Vokal wird durch verschiedene Schreibweisen markiert. Manchmal nur durch den Buchstaben, manchmal durch Verdopplung des Vokals, manchmal durch Hinzufügung des *h*.

einzelner Vokal	Verdopplung des Vokals	Hinzufügung des <i>h</i>
Tal	Haar	fahren
wenig	See	Kehle
Tiger	Boot	ihre
holen		Sohle
Kur	<i>u</i> und <i>i</i> werden nie verdoppelt	Uhr

Weil das *h* nur bei lang gesprochenen Vokalen verwendet wird, nenne ich es "Langvokal-*h*". Es wurden etliche Versuche unternommen, Regeln zur Verwendung des *h* zu formulieren. Da es jedoch mehr Ausnahmen als Regeln gibt, sei hier Folgendes gesagt:

Wörter mit *h* sind Lernwörter.

Hilfreiche Faustregeln

a) Man verwendet das *h* wenn nach dem betonten Langvokal ein unbetontes *e* folgt:

gehen, sehen, leihen etc.

Manchmal muss der Wortstamm mit *-e* oder *-er* verlängert werden, um dies zu erkennen:

Kuh - Kühe

nah - nahe

froh - froher

Eine Ausnahme zu diesem Hinweis ist das Wort "säen".

b) Man schreibt kein Langvokal-*h* bei Wörtern, die mit *sch*, *sp*, *t* oder *v* beginnen. Ausnahmen sind Schuhe, schmähen, spähen, sprühen, Truhe (siehe Hinweis a).

Mit diesem Hinweis können häufige Fehlschreibungen wie "Schuhle, spahren, Spuhle" vermieden werden.

c) Manchmal dient das Langvokal-*h* zur Unterscheidung von Homophonen, also gleichlautenden Wörtern: Wal - Wahl oder malen - mahlen

Empfehlung:

Wörter mit Langvokal-*h* als Lernwörter deklarieren und die Faustregeln vermitteln.

6 Erkenntnisse

Nach der Auseinandersetzung mit der Rechtschreibtheorie wurden mir etliche Dinge bewusst, die im Folgenden beschrieben werden.

6.1 Konsequenzen für den Unterricht

Den Rechtschreibunterricht von Schreibanlässen abzukoppeln, ist nicht sinnvoll. Teilen sich Lehrpersonen eine Stelle, wird die Sache erschwert, wenn die eine Rechtschreibung unterrichtet und der andere Schreibanlässe anbietet. Rechtschreiben lernt man durch Schreiben und die Lehrerin, welche mit den Kindern an der Rechtschreibung feilt, soll das mit Texten der Kinder machen können. Sie muss wissen, wie die Kinder in eigenen Texten schreiben, um sich ein Bild machen zu können, was die Kinder schon wissen und anwenden und was nicht.

Nie einen Igel in einer Buchstabentabelle verwenden! Das *i* wird bei Igel lang gesprochen - das lange *i* schreibt man aber in 72% aller Fälle mit *ie*. Da verzichtet man besser auf die Anlauttabelle oder verwendet für das *i* den Iltis. Hilfreich ist die Lauttabelle von Thomé. Dort sind alle Phoneme den Graphemen zugeordnet. Er unterscheidet dabei zwischen langen und kurzen Vokalen sowie Konsonanten.

Nicht sagen "Schreibe, wie du es sagst/hörst." Diese Aufforderung ist inkorrekt. Besser ist "Schreibe, wie du es sorgfältig auf Standardsprache sprechen würdest." Auch dann kann die Schreibweise orthographisch immer noch falsch sein, denn man hört nicht alle orthographischen Schreibweisen.

Wenn ein Kind wissen will, wie ein Wort geschrieben ist, bitte Auskunft geben. Nicht sagen "Schreib es einfach mal wie du denkst so schreibt man es." Sinnvoller ist entweder Auskunft zu geben oder mit dem Kind nachdenkend die korrekte Schreibweise herleiten.

Schon früh, spätestens ab der 2. Klasse, auf die korrekte Schreibweise von kleinen, häufigen Wörtern bestehen: wann, dann, sie, ihr, mir usw.

Wöchentlich ein kurzes Diktat zu schreiben finde ich sinnvoll, wenn der Wortschatz einerseits der Stufe entsprechend ist und andererseits die aktuellen Rechtschreibthemen abgedeckt werden. Da man Rechtschreibung durch Schreiben lernt, lohnt es sich, Wörter, welche die Kinder falsch schreiben, in die Diktate einzubauen. Diktate bieten den Vorteil, dass die Kinder sich nur auf den Schreibprozess fokussieren können und nicht gleichzeitig mit Inhaltlichem beschäftigt sind. Eine Variante ist, die Kinder Sätze oder kurze Texte mit vorgegebenen Wörtern schreiben zu lassen. Diese Sätze werden dann für die ganze Klasse als Diktate verwendet.

Zu Beginn des Schreiberwerbs würde ich die Rechtschreibung zurückhaltend korrigieren. Später würde ich die Korrekturen auf die besprochenen und erarbeiteten Themen abstützen. Bei Texten, die den Klassenraum verlassen und an externe Adressaten gehen, kann man - je nach Kind - eine korrigierte Abschrift verlangen. Hilfreich ist auch, wenn die Kinder ihre Texte gegenseitig lesen und den Blick auf die Rechtschreibthemen, die sie schon kennen, richten.

Ein Wort zur Ranschburgschen Ähnlichkeitshemmung: Paul Ranschburg, ein ungarischer Psychiater (geb. 1870), machte darauf aufmerksam, dass Lernen gehindert ist, wenn gleichzeitig sehr ähnliche Dinge gelernt werden sollen. Lernt man z.B. gleichzeitig links von rechts unterscheiden, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass man dies später häufig verwechselt. Deshalb sollte man ähnliche Inhalte wie z.B. die Unterscheidung von das / dass erst gleichzeitig auf Arbeitsblättern darbieten, wenn die Schülerinnen und Schüler eine grosse Sicherheit erworben haben was das eine und andere bedeutet. Ansonsten schafft man mehr Verwirrung als Klarheit.

6.2 Lernstand ermitteln

Um sich ein Bild machen zu können, welchen Wissenstand die Kinder haben, empfehle ich, die selbstverfassten Texte der Kinder zu analysieren. Nur dann weiss man, dass man wirklich mit dem Wissensstand der Kinder zu tun hat. Diktate entsprechen selten dem Wortschatz einer ganzen Klasse. Man kann z.B. falsch geschriebene Wörter aus den Texten extrahieren, gemäss den Prinzipien und Regeln ordnen und dadurch eine Übersicht gewinnen. Es zeigen sich dann Themen, welche die ganze Klasse betreffen und die man dann im Unterricht aufnimmt.

Zudem rate ich, die zuständigen Heilpädagogen oder Logopädinnen beizuziehen. Diese kennen sich mit Testverfahren aus, können bei sehr auffälliger Rechtschreibung in Texten eine Einzelanalyse durchführen und die Lehrperson anschliessend beraten.

Ein einfaches Testverfahren ist der SLRT-II (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II), welcher im Bereich der Rechtschreibung mit einer ganzen Klasse durchgeführt werden kann. Er kann ab dem zweiten Halbjahr der 1. Klasse bis zur 4. Klasse durchgeführt werden. Thomé entwickelte eine Fehleranalyse, die hilfreich ist für selbstverfasste Texte (OLFA - Oldenburger Fehleranalyse). Auch die Fehleranalyse von Leemann (Grundbausteine der Rechtschreibung) kann verwendet werden. Diese ist aber von den Begrifflichkeiten meines Erachtens komplizierter als jene von Thomé.

6.3 Einsatz von Lehrmitteln

Ein Lehrmittel kann hilfreich sein, um punktuell gewisse Themen der Rechtschreibung zu üben und zu vertiefen. Will man mit Dialogischem Lernen unterrichten, sieht man wohl davon ab, ein Rechtschreiblehrmittel Seite für Seite durcharbeiten. Eine Einführung und Anregungen zum Dialogischen Lernen findet man in der zweiten Broschüre dieser Ausgabe.

6.4 Tabellarische Übersicht der Unterrichtsthemen

Die Übersicht ist abgestützt auf den Lehrplan 21 und orientiert sich an den Hinweisen von Lindauer und Schmellentin (2014, S.31ff). Alle Themen, die der Lehrplan 21 benennt, sind in der Liste vorhanden. Zur Orientierung verweise ich in der Spalte "Bereich" auf die oben beschriebenen Prinzipien (P1, P2, P3), die Regeln (R1, R2) und die Einzelfestlegungen (E1).

Stufe	Thema	Kapitel/ Bereich
1. Kl.	Laut-Buchstaben-Zuordnung idealerweise mit den Basisgraphemen Begriff "Vokal" und die dazugehörigen Buchstaben kennen Kennenlernen von Gross- und Kleinbuchstaben Sichtwortschatz aufbauen Wortabstände	3.1 /P1 3.1 /P1
2. Kl.	Vertiefung der Themen der 1. Klasse Differenzierung von langen und kurzen Vokalen langes i wird als ie geschrieben (Ausnahmen beachten!) Thematisierung von ver- und vor- (Thematisierung des Lautes [f] wird meist als f geschrieben ausser bei den Anfangsbausteinen ver- und vor-) Thematisierung von sp/st Grossschreibung am Satzanfang Grossschreibung von konkreten Nomen und von Namen	3.1 /P1 P1/4.2 R2 3.1 /P1 3.1 /P1 3.3 /P3
3. Kl.	Vertiefung der Themen der 2. Klasse Thematisierung von: aus a wird ä und aus au wird äu Erweiterung des Wissens über Nomen Bezeichnung "Vokal", "Konsonant" sicher kennen Wortstämme erkennen (Grundbausteine) Arbeit mit Wörterbuch	3.2 /P2 3.3 /P3 3.2 /P2
4. Kl.	Ableitungsregel Auslautverhärtung Konsonantenverdopplung Grossschreibung von Nomen Silbentrennung am Zeilenende	3.2 /P2 3.2 /P2 4.1 /R1 3.3 /P3
5. Kl.	Vertiefung der Themen aus der 4. Klasse Grossschreibung von Nomen (Nomenendungen) Wörter mit ieh die Sache mit dem -h thematisieren	3.3 /P3 4.2 /R2 5.1 /E1
6. Kl.	Nominalisierungen thematisieren Wiederholen von eruierten Klassenthemen individuelles Training	

7 Abbildungen

7.1 Lauttabelle

I. Die Laute des Deutschen und ihre Basisgrapheme (häufigste Schreibweise)
 Basiskonzept: Schriftspracherwerb - keine Anlauttabelle

Vokale (Silbentrennung), sortiert nach Häufigkeit, Rangplätze 1-16			Konsonanten (Silbentrennung), sortiert nach Häufigkeit, Rangplätze 17-22		
1. /ə/ E HASE	11. /u:/ U BLUME	21. /n/ N NASE	1. /b/ B BÄUM	17. /r/ R RAKETE	21. /f/ F FISCH
2. /ɪ/ I INSEL	12. /o:/ O HORN	2. /t/ T TISCH	2. /h/ H HAUS	18. /d/ D DACH	22. /k/ K KUCHEN
3. /a/ A ADEL	13. /y:/ Y HUTE	3. /l/ L LAMPEN	3. /s/ S AST	19. /ʃ/ SCH SCHAF	23. /p/ P PIMPEL
4. /ai/ AI EIS	14. /ʏ/ Ü BÜSCHEN	4. /x/ CH MILCH GLUCH	20. /z/ Z ZAHN	24. /ŋ/ NG RING	24. /j/ J JÄGER
5. /e:/ E FISCHER	15. /ø:/ Ö LÖWE	5. /ʒ/ S SCHUL	25. /m/ M MAUS	25. /pf/ PF PFEIL	25. /ks/ CHS KUCHE
6. /ɔ:/ O GLAS	16. /ɔy/ EU EULE	6. /m/ M MAUS	26. /w/ W WIESE		
7. /ɛ/ E ZELT	17. /ɛ:/ Ä BÄR	7. /v/ V WIESE	27. /g/ G GABEL		
8. /i:/ IE BIENE	18. /œ/ Ö TÖPFE				
9. /ʊ/ U MUSCHEL					
10. /ɔ/ O FROSCH					

Abb. 38: Alle Laute des Deutschen mit ihren häufigsten Schriftzeichen (Basisgraphemen) als erste Orientierung, keine Anlauttabelle (THOMÉ & THOMÉ 2014, Schaubild I: Die Laute des Deutschen)

aus Thomé, 2019, S. 88

7.2 Fehleranalyse-Listen

Oldenburg Fehleranalyse 3-9 © Thomé/Thomé 2017

SchülerIn	Klasse	Text(e)	durchgeführt von
OLFA 3-9 Version CH			
	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
Fehlerraster (Rm. 1-37)			
Gesamtfehler (Rm. 1-37): Fehler in %			
Anzahl der Wörter: Fehler auf 100 Wörtern: KW LUM			

aus Thomé & Thomé, 2017, S. 59

Analyseschema zum Kontrollkäst 9

NUMER	BESTIMMUNG
1. W-FEHLER (fehler im Bereich der Morphologie)	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Lauteigenschaften, Fülligkeit, Umkehrung (Dreh-, Haken-, Karri) 1.2. Verschiebung lautlich oder visuell phonetischer Buchstaben (Ph, Gha, Gha, Gha, Faser, Sonne, Meiner, mehr) 1.3. Konsonantenduplizierung (M, ng, st, ch, sch) 1.4. Zusatz, Weglass, nicht, mehrere andere Fehler 1.5. Silbentrennung
2. W-FEHLER (fehler im Bereich der Morphologie)	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Silbentrennung 2.2. Silbentrennung 2.3. Silbentrennung 2.4. Silbentrennung 2.5. Silbentrennung 2.6. Silbentrennung 2.7. Silbentrennung 2.8. Silbentrennung 2.9. Silbentrennung 2.10. Silbentrennung 2.11. Silbentrennung 2.12. Silbentrennung 2.13. Silbentrennung 2.14. Silbentrennung 2.15. Silbentrennung 2.16. Silbentrennung 2.17. Silbentrennung 2.18. Silbentrennung 2.19. Silbentrennung 2.20. Silbentrennung 2.21. Silbentrennung 2.22. Silbentrennung 2.23. Silbentrennung 2.24. Silbentrennung 2.25. Silbentrennung 2.26. Silbentrennung 2.27. Silbentrennung 2.28. Silbentrennung 2.29. Silbentrennung 2.30. Silbentrennung 2.31. Silbentrennung 2.32. Silbentrennung 2.33. Silbentrennung 2.34. Silbentrennung 2.35. Silbentrennung 2.36. Silbentrennung 2.37. Silbentrennung 2.38. Silbentrennung 2.39. Silbentrennung 2.40. Silbentrennung 2.41. Silbentrennung 2.42. Silbentrennung 2.43. Silbentrennung 2.44. Silbentrennung 2.45. Silbentrennung 2.46. Silbentrennung 2.47. Silbentrennung 2.48. Silbentrennung 2.49. Silbentrennung 2.50. Silbentrennung
3. W-FEHLER (fehler im Bereich der Grammatik)	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Grammatik 3.2. Grammatik 3.3. Grammatik 3.4. Grammatik 3.5. Grammatik 3.6. Grammatik 3.7. Grammatik 3.8. Grammatik 3.9. Grammatik 3.10. Grammatik 3.11. Grammatik 3.12. Grammatik 3.13. Grammatik 3.14. Grammatik 3.15. Grammatik 3.16. Grammatik 3.17. Grammatik 3.18. Grammatik 3.19. Grammatik 3.20. Grammatik 3.21. Grammatik 3.22. Grammatik 3.23. Grammatik 3.24. Grammatik 3.25. Grammatik 3.26. Grammatik 3.27. Grammatik 3.28. Grammatik 3.29. Grammatik 3.30. Grammatik 3.31. Grammatik 3.32. Grammatik 3.33. Grammatik 3.34. Grammatik 3.35. Grammatik 3.36. Grammatik 3.37. Grammatik 3.38. Grammatik 3.39. Grammatik 3.40. Grammatik 3.41. Grammatik 3.42. Grammatik 3.43. Grammatik 3.44. Grammatik 3.45. Grammatik 3.46. Grammatik 3.47. Grammatik 3.48. Grammatik 3.49. Grammatik 3.50. Grammatik
Total Fehler:	
W-FEHLER (fehler im Bereich der Grammatik)	
<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Grammatik 3.2. Grammatik 3.3. Grammatik 3.4. Grammatik 3.5. Grammatik 3.6. Grammatik 3.7. Grammatik 3.8. Grammatik 3.9. Grammatik 3.10. Grammatik 3.11. Grammatik 3.12. Grammatik 3.13. Grammatik 3.14. Grammatik 3.15. Grammatik 3.16. Grammatik 3.17. Grammatik 3.18. Grammatik 3.19. Grammatik 3.20. Grammatik 3.21. Grammatik 3.22. Grammatik 3.23. Grammatik 3.24. Grammatik 3.25. Grammatik 3.26. Grammatik 3.27. Grammatik 3.28. Grammatik 3.29. Grammatik 3.30. Grammatik 3.31. Grammatik 3.32. Grammatik 3.33. Grammatik 3.34. Grammatik 3.35. Grammatik 3.36. Grammatik 3.37. Grammatik 3.38. Grammatik 3.39. Grammatik 3.40. Grammatik 3.41. Grammatik 3.42. Grammatik 3.43. Grammatik 3.44. Grammatik 3.45. Grammatik 3.46. Grammatik 3.47. Grammatik 3.48. Grammatik 3.49. Grammatik 3.50. Grammatik 	
Total Fehler:	
W-FEHLER (fehler im Bereich der Grammatik)	

aus Leemann, 2015, S. 154

8 Literaturverzeichnis mit Hinweisen

Augst, G., & Dehn, M. (2013). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht*. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Ausführliches Werk über die deutsche Rechtschreibung mit Hinweisen zu Didaktik. Auch gutes Nachschlagewerk. Die Erklärung zur Konsonantenverdopplung mittels Silben hingegen nicht hilfreich.

Bildungsdirektion, d. K. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des LP 21*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Gadient, B., & Füzési, N. (2009). *Häute? Heute? Hoite? Grundprinzipien der deutschen Rechtschreibung konkret*. Bern: hep Verlag.

Gallmann, P., & Sitta, H. (1996). *Handbuch Rechtschreiben*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Kaufmann, C. (2020). Rechtschreiben als Dialogisches Lernen gestalten - Entwicklung zweier Hilfsmittel für Lehrpersonen. *Masterarbeit an der HfH*. Zürich.

Leemann, K. (2015). *Grundbausteine der Rechtschreibung*. Baar: Klett und Balmer.
Strukturiert aufgebautes Lehrmittel mit wertvollen Übungsseiten. Integrierte Fehleranalyse. Begriff "Kürzungsregel" nicht nachvollziehbar.

Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2014 (5. Aufl.)). *Die wichtigen Rechtschreibregeln*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Gutes Nachschlagewerk, Hinweise welches Wissen auf welcher Stufe angesiedelt werden kann.

Moll, K., & Landerl, K. (2017). *SLRT-II Lese- und Rechtschreibtest*. Bern: hogrefe.

Roelcke, T. (2009). *Geschichte der deutschen Sprache*. München: Verlag C.H. Beck.

Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie*. Oldenburg: isb-Fachverlag.
Sehr gute Analyse, verständlich geschrieben, zeigt den Sinn der Vermittlung von Basis- und Orthographemen auf, verknüpft anschaulich Phoneme und Grapheme

Thomé, G., & Thomé, D. (2017). *OLFA 3-9 Oldenburger FehlerAnalyse für die Klassen 3-9*. Oldenburg: isb-Fachverlag.

Gutes, klar verfasstes Werk für Textanalysen. Verständliche Erklärung der Fehlerkategorien.