

| | | | |
|--|----|---|----|
| Einführung | 2 | | |
| 1 Grundlagen für didaktische Entscheidungen | 2 | 7 Aufgabentypen | 20 |
| 2 Zum Verständnis des Begriffs: Strategie | 4 | Knackwörter | 20 |
| 3 Die drei grundlegenden Rechtschreibstrategien | 5 | Odd-man-out: Einer fällt heraus | 21 |
|  Alphabetische Strategie | 5 | Sammelaufgaben | 22 |
|  Orthografische Strategie | 7 | Fehler finden | 23 |
|  Morphematische Strategie | 9 | Kreuzworträtsel und ‚amerikanische Quadrate‘ | 23 |
| 4 Strategien als Lerngegenstand | 12 | Fragen am Rande | 23 |
| 5 Orientierung in den aom-Blocks | 13 | Namen untersuchen | 24 |
| Inhaltsverzeichnis | 13 | Hörst du den Unterschied? | 25 |
| Strategie-Einführungs-Seiten | 14 | 8 Wie Sie mit den „Denkwegen“ arbeiten können | 26 |
| Überblicks-Seiten | 14 | 9 Beispielaufgaben zur Einführung in die Arbeit mit Rechtschreibstrategien | 28 |
| Register: Rechtschreibthemen | 14 | 10 Literaturverzeichnis | 45 |
| 6 Seitentypen | 14 | | |
| Das-kann-ich-schon-Seiten | 15 | | |
| Falllisten | 16 | | |
| Durchblickseiten | 17 | | |
| Kreisseiten | 18 | | |
| Jetzt-du-Seiten | 19 | | |
| Wichtige Fachwörter | 19 | | |
| Kleiner Grundwortschatz | 19 | | |

12 Kopiervorlagen

Was bringt Ihnen dieser Kommentar?

Erstens: Er führt aus, was *hinter* den „Denkwegen“ steht, er beschreibt die theoretischen Grundlagen, die uns bei unseren didaktischen Entscheidungen geleitet haben. Dabei geht es um Begründungen eines auf Verstehen zielenden Ansatzes in Verbindung mit den 'grundlegenden Rechtschreibstrategien'.

Zweitens: Der Kommentar beschreibt das Material selbst, seine Struktur, seine Organisation, seine Methodik in all den Besonderheiten, die in ihrem Zusammenhang über Ebenen und Stufen hinweg die Denkwege anleiten wollen. Dabei zeigen und erläutern wir alle Elemente mit Beispielen aus den vier Blocks, den Lernbüchern 'Denkwege: a – o – m 1 bis 4/5'.

Vorab jedoch eine Anmerkung in der Autorenperspektive:

Meine Schüler verstehen nicht, was sie tun sollen.

Die Arbeitsaufträge sind zu kompliziert.

Unsere Schüler brauchen klare und einfache Aufgaben.

Die Seiten sind zu voll.

Ja, Sie werden auf ein „*Ich kann das (noch) nicht.*“ Ihrer Schüler stoßen. Das müssen wir wollen.

Wir plädieren für eine auf Verstehen zielende Rechtschreibdidaktik. Und Verstehen ist nicht einfach zu haben, nicht mit Aufgaben, die sich von allein, schematisch ausfüllen lassen. Viele Schüler mögen solche Aufgaben. Aber Verstehen bedeutet Mühe, Arbeit, Fragen, Unsicherheit und dabei und dadurch ein Mehr an Wissen und Können und – die Ermutigung durch Erfolg.

Lernen ist der Versuch, etwas zu tun,
was man noch nicht kann.

Auch für KollegInnen werden bestimmte Aufgaben nicht sofort vertraut und lösbar sein, denn wir versuchen durchaus und absichtsvoll Irritationen zu erzeugen. Sie sind die besten Voraussetzungen, etwas wissen, klären, lernen zu wollen.

Aufgaben müssen allerdings anschließen an etwas, das schon da ist. Dies fordert eine Differenzierung und – tendenziell – eine Individualisierung des Lernangebotes.

1 Grundlagen für didaktische Entscheidungen

In der Didaktik fließt zusammen, was wir über den Gegenstand, hier die Schriftsprache, und ihren Erwerb wissen. – Es geht um die Verbindung der *Sach-* mit der *Lernlogik*.

Wenn es ein markantes Ergebnis der Schreibforschung der letzten zwanzig Jahre gibt, dann ist es die Einsicht, dass das orthografische Schreibenlernen eine wesentlich kognitive Leistung ist, die Kinder – jedes für sich, von selbst, wenn auch nicht von allein – erbringen (müssen).

Es ist nicht die Lehre, die Kindern sagen könnte, wie Orthografie funktioniert, sondern es sind die Kinder, die – auf der Basis *ihrer Spracherfahrung*, gestützt durch inspirierenden Unterricht – die Muster und Regelungen der Schriftsprache nacherfinden.

Schriftgebrauch – also Lesen und Schreiben als Praxis – ist das Fundament, aus dem sich orthografische Kompetenz entwickelt.

Schriftgebrauch liefert die *Datenbasis*.

Was Kinder leisten, ist *Datenverarbeitung*.

Sie unterstellen und finden Muster und Regeln. Und indem sie dies tun, indem sie ihre noch vagen Regeln befolgen, erproben, verallgemeinern und eingrenzen, bilden sie Regeln in sich aus. Regeln, die sie nicht formulieren können (müssen), doch Regeln, die sie schreibend in Geltung setzen. So vorläufig wie auch immer.

Das ist der *eigenaktive, intuitive Regelbildungsprozess*, der die Quintessenz dessen ist, was den *Spracherfahrungsansatz* ausmacht.

Dieser kognitive Akzent gewinnt zunehmend an Bedeutung:

„Kinder zum Nachdenken über die Rechtschreibung von Wörtern herauszufordern, ist die beste Voraussetzung, sie zu kompetenten RechtschreiberInnen zu machen.“ (Erichson, 2004, S. 22)

Diese Aussage gilt auch für uns, wenn wir kompetente Schreiber mit großer Selbstverständlichkeit, ja, man könnte sagen, nahezu *bedenkenlos* orthografisch schreiben. Diese Fähigkeit ist das Ergebnis eines viele Jahre dauernden Prozesses des Lesens und Schreibens, in dem wir uns ein Können erwerben, das viel weiter reicht als unser Wissen:

Auch wir können die Regeln, denen wir schreibend folgen, nicht sagen.

Wir – und dies gilt auch für Kinder – können sehr viel mehr, als wir sprachlich fassen können. Wir können nur äußerst schwer erklären, was wir warum so oder so schreiben und sind uns doch sicher.

Ein Kurzschluss wäre, aus dieser Erfahrung zu schlussfolgern, Denken und Wissen seien für den Erwerb und die Praxis des Schreibens nicht bedeutsam. Immer, wenn wir stutzen, wenn das flüssige Schreiben stockt, nutzen wir die Metaebene, denken nach, bilden Analogien, gliedern, fragen – letzten Endes das Wörterbuch.

Schreiben – und davon ungeschieden *Schreibenlernen* – ist ein komplexer Prozess, in dem viele Variablen zusammenwirken.

Interesse, Erfolgserwartung, Spaß sind ohne Einsichten, ohne Verstehen kaum zu entwickeln. Und das Interesse an Sprache ist nicht unbedingt vorauszusetzen. Sprache liegt zu nahe, ist das ‘selbstverständliche’ Medium der Verständigung. Es bietet sich als Gegenstand der Betrachtung nicht an. Schreibenlernen ist allemal ein kognitiver Prozess. Bedenken wir, die Prinzipien und Regeln unserer alphabetischen Schrift nachzuerfinden, ist eine außerordentliche kulturhistorische Denkleistung. Die Bedeutung etwa des Wortes *Hund* zu Papier/ Bildschirm zu bringen, heißt, eine doppelte Abstraktion zu leisten: das Lautgebilde /hunt/ mit Bedeutungen zu versehen und diesem lautlich verschmolzenen Abstraktum buchstäblich eine Form zu geben, die nichts mit einem *Hund*, *dog*, *chien* zu tun hat. Dies sind *Denkleistungen*, die Kinder vollbringen müssen, schon bevor sie – in engem Sinne – orthografisch schreiben.

Beim Rechtschreibenlernen geht es um die Schrift-Sprache als Gegenstand, um *Sprachkunde*, um Fragen an die Sprache, um eine forschende, experimentelle Einstellung.

(Dazu gibt es eine Reihe von hilfreichen Texten, die im Literaturverzeichnis angegeben sind.) Diese Einstellung gilt es im Unterricht zu pflegen und vorzuführen.

Ein Beispiel, das uns selbst Spaß macht und hier als *Typ eines Sammelauftrages* vorgeschlagen wird:

Jeder verfügt in seinem Wortschatz über Wörter, die ihm in ihrer Bedeutung klar, in ihrer Bildung und den Teilbedeutungen dennoch unerschlossen sein können:

Welche Bedeutungen fallen Ihnen bei *Casanova*, *Leonhard*, *Tricolore* ein? Und – waren Ihnen auch die Teilbedeutungen parat: neues Haus, Löwenherz, drei Farben? Nicht jeder erschließt sich die Teilbedeutungen in *Pullover/ Pullunder* (Über/Unterzieher), *Malaria* und *Buenos Aires* (schlechte Luft/gute Luft).

Und weil sich solche komplexen Wörter eher dem erschließen, der über viel Welt- und Sprachwissen verfügt, müssen wir unterstellen, dass vielen unserer Schüler sich viele Komposita und Ableitungen auch der Alltagssprache nicht in ihrer Bildung erschließen.

Beispiel: **Ich will Fensehn kucken.*

2 Zum Verständnis des Begriffs: Strategie

Fundamental für ein Verständnis unseres Ansatzes, der sich zugleich in parallelen Produkten unseres Verlages – der HSP und dem GRUNDWORTSCHATZ *plus* – realisiert, ist die Unterscheidung der drei Rechtschreib-Strategien. Sie verständlich zu machen, ist die Aufgabe dieses ersten Teils.

Strategien sind ein Konstrukt. Sie haben für kompetente Rechtschreiber kaum eine Bedeutung, weil das, was mit den Strategien geschieht, für den Könner als ein methodisches Repertoire wirkt. Strategien im Zusammenhang von Rechtschreiblernen sind keine Stufen, die vom Einfachen zum Schwierigen führen. Strategien sind auch keine Eigenschaften von Wörtern, sondern kognitive Zugriffe auf Wörter. Sie sind etwas, auf das man sich metasprachlich beziehen kann. Man kann – mit einer eingeführten Terminologie – über Strategien reden, also auch nachdenken.

Die Strategien sind eine Art Denkwerkzeug, Operationen, die Kinder beim Schreiben nutzen (sollten).

Diese Strategien, abgekürzt ‘**a – o – m**’, lassen sich als Schlüssel denken, mit denen sich

- alphabetisch** die Lautfolge,
- orthografisch** die ‘merkwürdigen Stellen’ und
- morphematisch** die Gliederung von Wörtern erschließen lassen.

Die „grundlegenden Rechtschreibstrategien“ als Denkwege und Werkzeuge aufzufassen, auf denen und mit denen Schreiber sich

Wörter stellenweise ‘verständlich’ machen – ist Teil unserer Auffassung vom Schreibenlernen. Der besondere Fokus liegt dabei auf dem ‘üben’ Rechtschreiben.

Wollen Sie mehr über die “grundlegenden Rechtschreibstrategien” wissen, lesen Sie im Lehrerkommentar zur *Hamburger Schreibprobe* nach. Dort hat der Autor, Peter May, ausführlich Genese und Funktionen seines Tests dargestellt (May, Peter: HSP 1–9. Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Manual/Handbuch, vpm, Donauwörth 2007).

3 Die drei grundlegenden Rechtschreibstrategien

Alphabetische Strategie

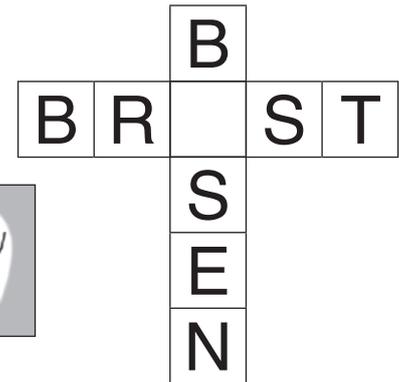
Zugespißt gefasst, meint die *alphabetische* Strategie die Verschriftung der eigenen Lautung als ein Verfahren artikulatorischer Erschließung des Lautstroms mit schon bekannten Phonem-Graphem-Einheiten.

Man könnte das Verfahren auch ‘*buchstäbliche Erschließung*’ nennen. Mit Kindern sprechen wir von alphabetischen oder ABC-Schreibungen.

In Bezug auf die Rechtschreibung geht es um den Anspruch der *Vollständigkeit und der richtigen Reihenfolge* der Buchstaben bzw. Grapheme. (Ein Graphem ist die Verschriftung eines Lautes. Gra-

phe können aus einem, zwei oder drei Buchstaben bestehen. Das Wort *Schach* hat drei Grapheme und sechs Buchstaben.) In alphabetischer Perspektive sind Vollständigkeit der Elemente und richtige Reihenfolge bei Schreibweisen wie **Hende*, **Sule* und **hant* eingelöst. (Vgl. auch die Auswertung der HSP 1+)

Methodisch wird der Anspruch der alphabetischen Strategie in geradezu idealer Weise von Kreuzworträtseln eingelöst. Diese Rätselform gibt Buchstabenfelder in der richtigen Anzahl vor und bietet ‘Kontrollmitteilungen’ an den ‘Kreuzungen’. Zudem lassen sich hilfreich Buchstaben eingeben.



DIE DREI GRUNDLEGENDEN RECHTSCHREIBSTRATEGIEN

Stoff dieser alphabetischen Erschließung von Wörtern ist das Erlernen der Buchstaben-Laut-Beziehungen. Es stellt eine außerordentlich komplexe Anforderung dar. Es geht dabei um ein Zusammenfassen und Unterscheiden, also das Bilden von Kategorien.

Aber – und das unterschätzen wir Leser und Schreiber leicht – es sind – am Beispiel des E – sehr verschiedene Laute, die zu der Einheit E zusammengefasst werden müssen (*Esel lieben Enten*), und es sind ganz und gar gleiche Laute, die zu verschiedenen Buchstaben führen (*Vampir* und *Wal*).

Ein Problembewusstsein bzw. eine fragende Haltung (Ist die Lautfolge vollständig, ist die Reihenfolge richtig?) soll als Anspruch beim Schreiben/Überarbeiten mitlaufen.

Kreuzwörterrätsel lassen sich durch entsprechende Wortauswahl und „Kreuzungen“ um orthografische Elemente bereichern und sprechen dann eine komplexere Laut-Buchstaben-Beziehung als Moment orthografischer Strategie an.

Zudem gilt es, schon in dieser Phase des so genannten „spontanen Schreibens“ einen Fundus von **richtigen** Wörtern aufzubauen, damit der Regelbildungsprozess, der sich mit dem Schreiben in Gang setzt, ein **Fundament** findet. Und es dürfen nicht nur ‚einfache‘ Wörter (Kurzwörter) sein, sondern Finit- neben Grundformen, Plural- und Steigerungsformen, mehrere Wörter einer Familie, zusammengesetzte Nomen, Wörter mit Vorsilben und Endungen.

Auf zu einfacher Basis können Wortbildungsregeln nicht greifen und Zusammenhänge zwischen Wörtern (Regeln) nicht ‚erfunden‘ werden.

Kinder, die in einer nahezu lauttreuen Schrift (z.B. Türkisch) schreiben gelernt haben bzw. dies parallel tun, übertragen oft ihre Schreibstrategien auf das Deutsche. Entlässt man solche Kinder aus dem Anspruch, ihre phonetische Schreibweise weiter zu entwickeln – vielleicht aus Sorge, sie könnten aufhören zu schreiben, wenn sie korrigiert würden – verpassen sie leicht den Übergang zu den weiterführenden Strategien.

Zur Konkretisierung der alphabetischen Strategie seien folgende typische Aufgaben genannt:

- Kreuzwörterrätsel lösen;
- Wörter in Wörtern finden;
- Minimalpaare bilden;
- Wörter verändern durch einen Buchstaben mehr oder einen weniger;
- ähnliche englische und deutsche Wörter vergleichen.

aus: aom 3, S. 23

In zweiten und dritten Klassenstufen ist die zu einfache Vorstellung alphabetischer Erschließung systematisch auszubauen, um den reinen Lautbezug zu überwinden. (Dies eingedenk der Tatsache, dass einige Kinder den Anspruch vollständiger alphabetischer Strategie noch nicht erfüllt haben, andere dagegen schon orthografische Elemente realisieren.)

Orthografische Strategie

Eine zweite Strategie, die aus der ersten erwächst, berücksichtigt die Tatsache, dass es *orthografische Elemente* gibt, die sich nicht

aus der Lautung erschließen lassen.

Dies sind „wissentliche Elemente“, mit denen der erste – zu einfache – Lautentwurf zu überformen ist.

Diese orthografische Strategie lässt sich so fassen: Kinder überformen ihre 'einfachen' artikulierten Entwürfe durch wissentlich eingefügte Elemente, die sie erst einzelwortspezifisch verwenden, deren Anwendungsbereiche sie aber zunehmend generalisieren und spezifizieren.

Man könnte dieses Verfahren auch orthografische Überformung nennen. Mit Kindern sprechen wir von Rechtschreibelementen. Wie können wir solche orthografischen Elemente bestimmen? Durch einen Vergleich orthografischer mit phonetischen Schreibweisen. Die Frage lautet dann: Welche Buchstaben in einem Wort stehen für keinen oder einen anderen Laut?

Wie viele orthografische Elemente enthält der Satz:

*schraipwiduschprichst

Damit sind in einem „einfachen“ Verfahren die orthografischen (z.T. auch morphematischen) Elemente bestimmt.



Gut zugängliche Elemente sind das **ie** und das **h** als Längezeichen und die Doppelkonsonanten als Kürzezeichen. Die beiden **l** im Wort *Zwillinge* sind ein orthografisches Element. Man kann sie nicht hören und (mühsam) sprechen nur, wenn man sie weiß. Sie sind geregelt, fungieren als Kürzezeichen: Ein Konsonant wird verdoppelt, wenn am Stammende nur einer klingt.

Kurze Stammvokale

schalten Markt Mäppchen Rest Schmitze kippen Onkel locker Socken Küste Suppe
Katze Jacke Erde Mist Himmel Kind Korb toll Glück Töpfe Küsse Otto
Berg Eltern ringen rennen Insel fressen Roller kommen essen

Wörter können selbst nicht in die Fundgrube rufen!

1 Lies die Wörter in der Fundgrube und entscheide.
Alle Stammvokale sind kurz. ja nein

! Katze, kippen

Alle Stammvokale haben Zwillinge als Kürzezeichen.

Beispiele: _____

Nach kurzen Vokalen stehen wenigstens zwei Mitlaute im Stamm.

Beispiele: _____

2 Ein kurzer Vokal erfordert im Stamm zwei oder mehr Konsonanten. Wenn nur ein Konsonant im Stamm folgt, weißt du, was du tun musst.
Weißt du es? Ich muss _____ Kannst du die Regel finden?

Münzen – Mützen Salz – Satz
Holz – Klotz Pilze – Witze
tanzen – Tätzen scherzen – schätzen
Schürze – Schütze stürzen – stützen
winzig – witzig

3 z oder tz?

4 Welche Buchstaben stehen vor dem z?
Das sind _____

5 Welche Buchstaben stehen vor dem tz?
Das sind _____

37

Hier kann sich die Forschungsaufgabe anschließen: Sind Doppelkonsonanten als Kürzezeichen häufiger als verschiedene Konsonanten?

Kurze Vokale sind wie lange für Kinder schwer auszumachen. Sie sind ja auch nicht wirklich kurz. Ein Gefühl für Länge und Kürze bekommt man durch Vergleich und durch analoge Bildungen. Reime tun Letzteres: *Grille – Brille, Dackel – Fackel*. Reimen bedeutet Analyse: Anlaut abtrennen, Ende konstant halten, von Bedeutung absehen, lautlich suchen. Bedeutungen bestätigen eine Lösung.

Unter der Voraussetzung der sicheren phonetischen Schreibung macht auch hier ein Vergleich mit englischen Wörtern aus dem Nahbereich der Kinder Sinn. Sie entwickeln ein „Problembewusstsein“, stellen (sich) die Frage, wie denn hier ein Laut aufzuschreiben ist: *father vs. Vater, light vs. Leid* (Keine Angst – „falsche“ Schreibungen prägen sich nicht ein.). Es geht um punktuelle und bewusste Erfahrungen mit der Schrift, um Sprachkunde, um Sensibilität, die – neben dem Schreiben – offen macht für Lernen. In diesem Sinne sind Sammel- und kleine Forschungsaufgaben aussichtsreich (vgl. S. 22).

Zur Konkretisierung der orthografischen Strategie seien außerdem folgende typische Aufgaben genannt:

- kurze und lange Vokale vergleichen;
- bestimmte Langvokale kennzeichnen;
- Kurzvokale erkennen und kennzeichnen;
- Paare wie *Beet – Bett* und *Wall – Wal* suchen;
- bestimmte lautabweichende Schreibungen buchstäblich fassen.



Morphematische Strategie

Die komplexeste und umfassendste Strategie ist die morphematische. Weil nicht die Wörter, sondern deren Bausteine die Einheiten sind, auf die sich wichtige orthografische Regeln beziehen, ist eine Bestimmung der Bausteine – zumindest intuitiv – Voraussetzung, um orthografisch schreiben zu können.

Die Wörter GEB, T, GELD, HOL, T, HOLZ lassen sich nur verstehen und schreiben, wenn wir jeweils den Wortstamm bestimmen. Und nur über den Stamm bestimmt sich die Länge/Kürze des Stammvokals.

So, wie die Länge- und Kürzebezeichnungen sind auch die Umlautung und Auslautverhärtung Regelungen mit großen Geltungsbereichen und Hauptfehlerquellen, die nur den Wortstamm betreffen.

Es liegt deshalb auf der Hand, das Gliedern – man könnte auch sagen: die Morphemanalyse – wichtig zu nehmen. Das Gliedern (komplex gebildeter) Wörter schließt das Suchen und Bilden von Verwandten in der Wortfamilie, das Vertauschen von Teilen (Bausteinen/Morphemen), das Manipulieren von Wörtern, das Spielen mit/an Regelgrenzen, überhaupt alle möglichen und 'unmöglichen' Umgangsformen ein, in denen Sprache, ein Wort, eine Regel zum Gegenstand werden.

Verdichtet formuliert

Weil die Regeln der Verwendung orthografischer Elemente in der morphematischen Struktur von Wörtern fundiert sind, erfordern bestimmte Elemente bestimmte Operationen. Mit diesen Umgangsformen erschließen sich Kinder die Wortbildung: morphematische Durchdringung. Dazu realisieren sie ihr zugrunde liegendes Bedeutungswissen bzw. erweitern es.

Da diese Strategie auf die besondere Bauweise deutscher Wörter zielt, richten sich Aufgaben insbesondere auf das Gliedern. Die Regeln der Wortbildung ermöglichen sehr komplexe Wörter aus vielen Bausteinen. Es geht also in dieser Strategie um die Bestimmung von Bausteinen, um die „morphematische Durchdringung“, das Nutzen von Bedeutungswissen in Bezug auf Stämme (Morphematik) und das Wissen um Vorsilben und Endungen, also strukturelles Wissen (Morphologie).

Vor- und Nachteile konturieren den Stamm, gliedern das Wort. „Vor- und Nachteile“ meinen hier Vorsilben und Endungen. Sie signalisieren die Bausteinstruktur unserer Wortbildung.

Hier geht es uns darum, Kindern das *Prinzip* der morphematischen Struktur zu vermitteln. Sehr grob vereinfacht: Vorsilben und Endungen sind graphisch konstant; Stämme im Prinzip auch. Nur von den Verben her – den starken – gibt es systematisch Variationen, die den Vokal und auch seine Länge/Kürze in einer Wortfamilie betreffen können. Die Konstanz begünstigt die schnelle Bedeutungserfassung, ist damit leserfreundlich; dies zulasten einer Lernökonomie. Denn die Konstanz etwa bei Umlauten und

Auslautverhärtungen (**walt/welder*) führt zu Konflikten zwischen Lautung und Schreibung, was Lernaufwand bedingt. Die Schreibkonstanz des Stammes als gemeinsamer Nenner, als Wahrzeichen der Familie, als Familienwappen zeigt sich in aller Deutlichkeit.

Es ist ein aussichtsreicher Gedanke, dass, wenn man einen Stamm zu schreiben weiß, man leicht auch seine Verwandten trifft.

Gerhard Augst hat es in seinem Wörterbuch vorgemacht: Den Stamm **fahr** – versehen mit verschiedenen Vorsilben und Endungen – hat er so angeordnet, dass Vor- und Nachteile auf einen Blick sichtbar werden, die Bildung also transparent wird. (vgl. Lit, S. 45)

Dieses Prinzip für Kinder nutzbar zu machen, ist das Anliegen unseres GRUNDWORTSCHATZES plus (Lit, S. 45). Daher sieht also die Seite zu dem Stamm **fahr** so aus: vgl. Abbildung rechts.

Gliederung, Erzeugung von Transparenz der Wortbildung, ein Gefühl für die Einheiten ist die zentrale Perspektive, die es einzunehmen gilt, wenn wir von morphematischer Strategie sprechen. Dass die Morphemkonstanz eine relative ist, werden die Kinder bald merken (*nehmen – nahm – genommen*). Dennoch ist unsere Schreibweise klug, logisch und konsequenter geregelt als viele meinen.

Fahne
123
falsch

| | |
|--|---|
| <p>die Fahne ③ die Fahnen der Fahnenmast</p>  <p>fahren ② fuhr gefahren du fährst ②+② losfahren ↳</p> <p>Rad fahren ich fahre Rad Auto fahren → abfahren → erfahren der Fahrer ① die Fähre der Fahrgast ohne Fahrkarte ② ist ein Schwarzfahrer das Fahrrad ③ der Fahrstuhl ④ die Fahrt die Fährte die Fuhre die Rückfahrt → die Vorfahrt</p> | <p>fair (engl.) fairer am fairsten unfair die Fairness Fairplay</p> <p>fallen ③ ⑤ fiel gefallen du fällst auffallen hinfallen der Fall die Fälle ②+③ das Gefälle → der Abfall der Unfall → der Zufall </p> <p>fällig falls für den Fall, dass ...</p> <p>falsch ③ fälschen ②+③ das Falschgeld ↳ die Fälschung ↳</p> |
| <p>① driver ['draɪvə]; busdriver</p> <p>② ticket ['tɪkɪt] one-wayticket</p> <p>③ bicycle ['baɪsɪkl];</p> | <p>bike [baɪk]</p> <p>④ lift [lɪft]; ski lift</p> <p>⑤ fall [fɔ:l]; fall in love (sich verlieben)</p> |

A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

Ein praktisches und instruktives Instrument zum Gliedern von Wörtern sind so genannte Unterzeichen: Wortstämme, Vorsilben, Endungen und Fugen werden durch vier einfache und plausible Zeichen markiert:

Mit diesen Zeichen können Sie Wörter für Kinder gliedern, Kinder können es für einander tun. Sie können auch leere Muster vorgeben, die dann mit entsprechenden Wörtern zu füllen sind.

- Untersuche die Wortbildung mit Unterzeichen:
 Fenster – Tochter – Käfer vs.
 Jäger – Schalter – Glaser

Ein Beispiel für die Baustein-Bildungen um nur einen Stamm herum:

Ver ein heit lich ung en

Aufgabe für Sie: Suchen Sie bitte ein Wort mit zwei Vorsilben, einem Stamm und zwei Endungen.

Auf Ihrer Suche haben Sie ohne Inhalt strukturbezogen Wortbildungen durchgemustert. Dies ist – in Unterscheidung zur Morphematik/Semantik – ein morphologischer Ansatz. Nicht die Bedeutung von Morphemen hilft uns hier, ein Wort zu erschließen,

sondern unser Strukturwissen. Gefundene Wörter vermitteln dann natürlich Bedeutungen. Um eine Bausteingliederung zu verstehen, tut es gut, sie mit einer sprech-sprachlich vertrauten Silbengliederung zu vergleichen:

Wortstämme wie *-lier-*, *-gess-*, *-fert-*, *-getüm* sind leer, haben keine Bedeutung, sind daher angewiesen auf „Zusätze“: Mit den relativ bedeutungs-offenen Vorsilben und Infinitivendungen konturieren wir den Stamm und erschließen uns Bedeutungen: *verlieren*, *vergessen* und *Ungetüm*.

Bedeutungsorientierte und strukturelle Zugriffe spielen bei der Erschließung von Wörtern ineinander, stützen und ergänzen sich. Sie sind als Analyseelemente nicht bewusst.

Wenn Kinder **fensekucken* schreiben, verfügen sie sicher über die Gesamtbedeutung dieses Gebildes, aber eben noch nicht über die der Teile.

Didaktisch bedeutsam ist ein Wissen um das Zusammenspiel von Bedeutungs- und Strukturwissen für das Verständnis von Wortbildungen, ein Gespür für diese Ebene von Orthografie. Es kann allerdings nicht darum gehen, mit Kindern Rechtschreibphänomene zu ‚üben‘.

Phänomene wie Länge- und Kürzebezeichnung lassen sich nicht einfach, nicht auf der Wortebene verstehen.

Solche wortinternen Orthografieregeln beziehen sich nicht auf Wörter, sondern auf Morpheme. Dies ist der Grund für einen Ansatz, der Lernern die Orthografie über Morphemanalyse zugänglich machen möchte.

Zur weiteren Konkretisierung der morphematischen Strategie seien folgende typische Aufgaben genannt:

- Wortstämme in ihren Familien untersuchen;
- Wörter mit Unterzeichen gliedern;
- Wörter nach strukturellen Gesichtspunkten sammeln;
- morphematische und silbische Gliederungen von Wörtern vergleichen;
- strategiedominante Operationen kennen und nutzen.

4 Strategien als Lerngegenstand

Die kognitiven Operationen, die diese Strategien ausmachen, sind das, was Schüler mehr oder weniger bewusst vollziehen, wenn sie schreiben. Ihnen zu helfen, sich diese Strategien bewusstzumachen, soll Praxis und zugleich Ziel eines auf Verstehen zielenden Rechtschreibunterrichts sein.

Schüler können – auf jedem Niveau – jeweils mehr als sie wissen. Das ist bei kompetenten Schreibern – z.B. bei uns Lehrern – nicht

anders. Wir schreiben orthografisch überwiegend unbewusst. Und obwohl ein großer Teil der Rechtschreibkompetenz – wiederum auf jedem Niveau – beim Schreiben intuitiv realisiert wird, ist ein Bewusstwerden des eigenen Operierens und Könnens für das Lernen ein doppelter Gewinn.

Kompetente Schreiber zweifeln, besitzen eine Sensibilität für mögliche Fehler, fragen, bemerken Besonderheiten (und können sie sich deshalb merken). Sie können bewusst den Fokus von der inhaltlichen Seite des Schreibens auf die orthografische schalten und tun dies, wenn es nötig scheint. Das heißt, Schreibweisen sind ein mögliches, beim Schreiben nahe liegendes Thema. Fragen, Probleme können an- und ausgesprochen werden.

Bewusstheit braucht und nutzt Sprachformen zur inneren und äußeren Verständigung. Die Einstellung eines Korrekturlesers als eine Lesart neben anderen ist gemeint. Sie ist eine Fähigkeit, die es zu entwickeln gilt. (Die Frage, wer sinnvollerweise Schülertexte korrigiert, enthält Brisanz.)

Der zweite, offensichtliche Grund, der für einen bewussten Umgang mit Sprache, mit Schrift, mit Wörtern, Regeln, Ordnungen, Familien und Operationen spricht, ist die größere Verfügbarkeit des gewussten Könnens. Ein Können, das sich seiner selbst bewusst ist, kann gezielter eingesetzt, gezielt erweitert werden.

Das Mehr an Bewusstheit, an kognitiver Kontrolle beim Schreiben, sollte sich auf beides beziehen: auf die Regeln der Sprache – also