

SCHOOL-SCOUT.DE

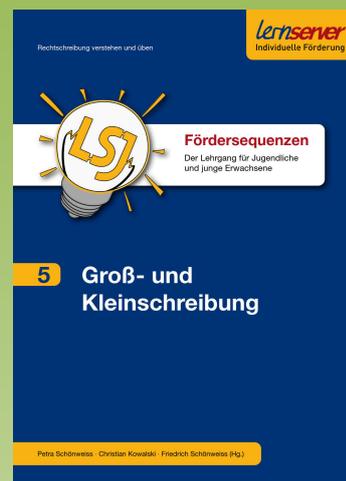
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Fördersequenz 5: Groß- und Kleinschreibung

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)



**Inhaltsverzeichnis Band 5**

Groß- und Kleinschreibung

Vorwort

7

	Übung	Did. Hinweise/ Lösung
Groß- und Kleinschreibung	13	
Didaktische Hinweise 1: Großschreibung: Einführung (Wortartbezogene und syntaxbezogene Sichtweise)		15
Didaktische Hinweise 2: Großschreibung: Einführung (Vorschlag zur Vorgehensweise)		16
Übung 1: Großschreibung wortartbezogen: Substantiv	19	89
Übung 2: Großschreibung wortartbezogen: Adjektiv	23	91
Übung 3: Großschreibung wortartbezogen: Verb	24	92
Übung 4: Großschreibung wortartbezogen: Substantiv, Adjektiv und Verb	25	93
Übung 5: Großschreibung satzbezogen: Erarbeitung	26	94
Übung 6: Großschreibung satzbezogen: Erweitern der Substantive üben (Text)	29	96
Übung 7: Großschreibung satzbezogen: Erkennen von Nominalgruppen üben	31	97
Übung 8: Großschreibung satzbezogen: Erkennen von Nominalgruppen vertiefen	33	98
Übung 9: Großschreibung satzbezogen: Großschreibung der Kerne von Nominalgruppen vertiefen	34	99
Übung 10: Großschreibung satzbezogen: Grundregel automatisieren	35	100
Übung 11: Großschreibung satzbezogen: Präpositionale Attribute erkennen	36	101
Übung 12: Großschreibung satzbezogen: Genitivattribute und sächsischer Genitiv	38	103
Übung 13: Großschreibung satzbezogen: Wiederholung des bisher Gelernten im Text	40	105
Übung 14: Großschreibung: Weitere Signale (Artikel)	45	108
Übung 15: Großschreibung: Weitere Signale (Artikel mit Präpositionen verschmolzen)	46	109
Übung 16: Großschreibung: Weitere Signale (Pronomen und Fragewörter)	47	110
Übung 17: Großschreibung: Weitere Signale (Zahlwörter und Mengenangaben)	48	111
Übung 18: Großschreibung: Weitere Signale (Präpositionen)	49	112
Übung 19: Großschreibung: Weitere Signale (Wiederholung)	50	113
Übung 20: Großschreibung: Sonderfälle (Geographische Ableitungen auf -er)	51	114
Übung 21: Großschreibung: Sonderfälle (Mehrteilige Eigennamen)	52	115
Übung 22: Großschreibung: Sonderfälle (Mehrteilige Straßennamen)	53	116
Übung 23: Großschreibung: Sonderfälle (Feste Verbindungen, z.B. Arm und Reich)	54	117
Übung 24: Großschreibung: Sonderfälle (Wiederholung)	55	118



	Übung	Did. Hinweise/ Lösung
Übung 25: Kleinschreibung: Sonderfälle (Adverbien; Problemerkennung und Lösung)	57	119
Übung 26: Kleinschreibung: Sonderfälle (Adverbial gebrauchte Adjektive und Partizipien 1)	58	120
Übung 27: Kleinschreibung: Sonderfälle (Adverbial gebrauchte Adjektive und Partizipien 2)	59	121
Übung 28: Kleinschreibung: Sonderfälle (Pronomen und Satzadverbien; Einführung)	60	122
Übung 29: Kleinschreibung: Sonderfälle (Pronomen und Satzadverbien; Üben)	61	123
Übung 30: Kleinschreibung: Sonderfälle (Weitere Stellvertreter; jeder, mancher, einer, beide)	62	124
Übung 31: Kleinschreibung: Sonderfälle (Zahladjektive)	63	125
Übung 32: Kleinschreibung: Sonderfälle (Rückbezügliche Adjektive)	64	126
Übung 33: Kleinschreibung: Sonderfälle (Adjektive im Superlativ)	65	127
Übung 34: Kleinschreibung: Sonderfälle (Adjektivische Ableitungen auf -isch)	66	128
Übung 35: Kleinschreibung: Sonderfälle (Feste Verbindungen)	67	129
Übung 36: Kleinschreibung: Sonderfälle (Wiederholung; Text)	68	130
Übung 37: Großschreibung: Festigung der bisherigen Regeln	69	131
Übung 38: Großschreibung: Zeitangaben erarbeiten	70	132
Übung 39: Großschreibung: Schwierige Sonderfälle (Verbindung Substantiv – Verb; Ordinalzahl)	72	134
Übung 40: Großschreibung: Sonderfälle wiederholen, Teil 1	73	135
Übung 41: Großschreibung: Sonderfälle wiederholen, Teil 2	75	136
Übung 42: Kleinschreibung: Wichtige Sonderfälle wiederholen	77	137
Übung 43: Großschreibung: Textverbesserung oder Übungsdiktat	78	138
Übung 44: Großschreibung: Informeller Abschlusstest 1	80	139
Übung 45: Großschreibung: Informeller Abschlusstest 2	82	140
Übung 46: Großschreibung: Hilfen und Signale auf einen Blick	84	
Übung 47: Großschreibung: Sonderfälle auf einen Blick	85	
Übung 48: Kleinschreibung: Sonderfälle auf einen Blick	86	



Sehr geehrte Lehrkräfte und Eltern,

mit den **Fördersequenzen** halten Sie einen strukturierten Lehrgang der wichtigsten Rechtschreibbereiche für **Jugendliche und junge Erwachsene** in Händen. Die fünf Hefte können sowohl im regulären Unterricht als auch in der individuellen Förderung oder zuhause eingesetzt werden.

In abwechslungsreicher Form werden unterschiedliche methodische Zugänge zum Lernstoff unterstützt, vom Lehrervortrag über die Gruppen- oder Partnerarbeit, bis hin zum selbstständigen Lernen. Mit ihrer Kombination aus *Entdecken, Verstehen und Üben* können die **Fördersequenzen** auf unterschiedliche Weise genutzt werden:

- Für den regulären Unterricht eignen sie sich als **strukturierter Lehrgang**.
- In Verbindung mit der Lernserver-Diagnostik können im Klassenverband die Fehlerschwerpunkte der Schüler ermittelt werden, um daran anknüpfend **einzelne Bereiche gemeinsam** zu erarbeiten oder in Form der **Binnendifferenzierung** zu festigen.
- Im Rahmen von **Förderstunden** lassen sich gezielt kleinere oder größere Lücken schließen.
- **Zuhause** können sie in Ergänzung zum Unterricht oder als eigenständiger Kurs genutzt werden. In manchen Fällen, insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern*, ist die begleitende Unterstützung durch die Eltern empfehlenswert.

Was die **Förderung von Schülern mit größeren Problemen** angeht, sollte mithilfe der Lernserver-Diagnostik (MRA 7+) ein *individuelles Leistungsprofil* erstellt werden. Zeigt dieses Profil an, dass der Schüler den Grundlegenden Bereich der Rechtschreibung beherrscht und nur innerhalb bestimmter Regelbereiche unsicher ist, können die **Fördersequenzen** entsprechend der ermittelten Fehlerarten eingesetzt werden. Sofern allerdings im Rahmen der Lernserver-Diagnostik im Grundlegenden Bereich (insbesondere auf der Ebene der Laut-Zeichen-Zuordnung, also z.B. der Fähigkeit, einzelne Laute differenzieren und mit den entsprechenden Schriftzeichen verschriften zu können) massivere Probleme festgestellt werden, empfiehlt es sich, das individuelle Fördermaterial des Lernservers zu verwenden.

Inhalte

Jede Fördersequenz beinhaltet *ein* wichtiges Rechtschreibthema. Insgesamt liegen bis jetzt neun Sequenzen in fünf Bänden vor:

- Umlautableitung
- Auslautableitung
- Betonung
- Dopplung
- s-Laute
- Dehnung
- Der lange i-Laut
- Großschreibung
- Gleichklingende Buchstabengruppen

Aufbau

Alle **Fördersequenzen** sind mit kleinen Abweichungen nach folgendem Muster aufgebaut:

- Einführung des Themas (Problemerkennung)
- Erklärung der orthographischen Gesetzmäßigkeit
- Übungen (Lückenwörter, Lückentexte, Diktate, Rätsel usw.)
- Kennenlernen der Ausnahmen (Merkwörter)
- Vertiefende Übungen und Wiederholungen
- Informeller Abschlusstest

Zu jeder Übung gehört ein Lösungsblatt, das zudem auch häufig „Hinweise für den Lehrenden“ beinhaltet, in denen Erklärungen zur Didaktik, Wissenswertes zum jeweiligen Thema oder auch Tipps für vertiefende Aufgaben angeboten werden.

* Wir verwenden rein aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um den Text nicht unnötig zu verlängern zum Teil nur das generische Maskulinum.



Methodik

Wie in der gesamten Lernserver-Förderung zielt auch die Methodik der *Fördersequenzen* darauf ab, den Lerner zum Erkunden und Durchschauen der orthographischen Gesetzmäßigkeiten anzuregen. Ihm soll mit der Aneignung von Regelwissen eine verlässliche Alternative zum reinen Einprägen des Wortbildes geboten werden, so dass er bei unbekanntem oder mangelhaft gespeichertem Wörtern die Möglichkeit hat, sich die Schreibung mittels geeigneter Strategien *selbst* herzuleiten.

Zudem erhält der Lerner die Chance, Ordnung und Struktur in die schier unüberschaubare Vielfalt von Schreibungen zu bringen, die ihn vielleicht schon in den vergangenen Jahren an der Rechtschreibung und vor allem an sich selbst zweifeln ließ.

Mithilfe der vorliegenden Übungen aber kann ihm nachvollziehbar gemacht werden, dass der Kern der Orthographie logisch und damit auch erlernbar ist, und dass nur die „äußeren“ Bereiche sich den Regeln entziehen (und deshalb als Merkwörter gelernt werden müssen). Er erfährt, dass er durchaus dazu fähig ist, über die einzelnen orthographischen Phänomene zu reflektieren; er erkennt Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge, er lernt Analogien zu bilden und Transferleistungen zu erbringen. Dies alles schafft Sicherheit, Erfolgserlebnisse und damit auch die nötige Motivation, sich mit dem Kapitel Rechtschreibung überhaupt noch befassen zu wollen.

Um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen: Die kognitive Herangehensweise an die Rechtschreibung, bei der durch Regelwissen die korrekte Schreibung eines Wortes herausgefunden wird, enthebt den Lerner keinesfalls von der Notwendigkeit, häufig und viel zu lesen und zu schreiben. Nur in der regelmäßigen Anwendung und mit Üben und Automatisieren des Gelernten erreicht er das Ziel, die Regeln nicht mehr bewusst anwenden zu müssen, sondern nur noch als letzte Sicherheit für besonders schwierige Wörter in der Hinterhand zu haben. Mangelnde Automatisierung ist oft der Grund dafür, dass das erworbene Wissen in Diktaten oder Aufsätzen nicht in gewünschtem Maße eingesetzt werden kann und deshalb auch nicht zu einer Notenverbesserung führt. Der große Unterschied zum stumpfen Einprägen des Wortbildes ist aber der, dass der Schüler mit seinem Regelwissen dazu in die Lage versetzt wird, seine Fehler *selbst* zu erkennen, einzuordnen und zu verbessern. Er kennt nun die *Gründe*, warum ein Wort so und nicht anders geschrieben wird, und ist damit nicht mehr nur auf Treu und Glauben und auf ein gutes Wortbildgedächtnis angewiesen.

In aller Konsequenz muss es dem Schüler jedoch trotz allem gelingen, einen ausreichend großen Wortschatz in seinem lexikalischen Gedächtnis zu speichern, damit er die Schriftsprache auch hinsichtlich der erforderlichen Schnelligkeit angemessen anwenden kann.

Voraussetzungen

Das Schreiben *lauttreuer* Wörter sollte beherrscht werden. Diese Fähigkeit ist mithilfe der Lernserver-Diagnostik einfach und schnell ermittelbar: Hat ein Schüler im Test noch viele Fehler gemacht, die im Leistungsprofil dem *Grundlegenden Bereich* zugeordnet wurden, muss zunächst ausreichende Sicherheit innerhalb des lautanalytischen Rahmens erlangt werden, bevor der Lerner mit den „Regeln“ konfrontiert wird. Dies gilt für *alle*, auch wenn dies oft zunächst weder von den älteren Lernern selbst noch von den Lehrern oder Eltern als notwendig oder sinnvoll erachtet wird. Der Vergleich mit der Mathematik mag zum besseren Verständnis dienen: Es käme keinem Pädagogen in den Sinn, einem Kind das Bruchrechnen beibringen zu wollen, ohne dass es vorher genügend Erfahrung mit Zählen, Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren sammeln konnte. Sehr ähnlich ist es aber mit dem Schreiben:

Die Beherrschung des lauttreuen Bereichs ist das *Fundament* des Schriftsprachgebäudes, auf dem die weiteren Stockwerke aufgebaut werden können. Wenn aber schon das Fundament wackelt, ist es schwierig bis unmöglich, darauf ein sicheres Haus mit mehreren Stockwerken aufzubauen. Dies wird umso deutlicher, wenn man sich bewusst macht, *welch elementare Themen der Grundlegende Bereich* eigentlich umfasst. Es geht dabei beispielsweise um die Umsetzung von Lauten in Buchstaben, um die akustische Identifikation von Lauten und die optische Identifikation von Zeichen, um die akustische und optische Differenzierung ähnlicher Laute, um die vollständige Durchgliederung eines Wortes, ohne dass Buchstaben und Silben ausgelassen oder hinzugefügt oder in falscher Reihenfolge niedergeschrieben werden, oder um die Schreibung von selteneren Zeichen wie qu.

Erst wenn alle oben genannten Fertigkeiten bereits in ausreichendem Maße erworben werden konnten, ist die Arbeit mit Regeln, beispielsweise zur Dopplung oder Dehnung, die vom Lerner durchaus anspruchsvolle Wahrnehmungsfähigkeiten und Handlungen verlangen, sinnvoll und erfolgversprechend.

Es muss also erst die *Basis* geschaffen werden. Dazu gehört auch, dass der Lerner zumindest langsam, aber korrekt lesen kann.



Des Weiteren muss er Vokale (a, e, i, o, u), Konsonanten (alle anderen Laute) und Diphthonge (au, ei, eu, äu, ai) benennen und unterscheiden können.

Außerdem ist die Fähigkeit erforderlich, in einem Wort den *betonten Vokal* aufzuspüren und seine Klangqualität herauszufinden, da darauf die wichtigsten orthographischen Regeln aufbauen. Der *Betonung* ist deshalb eine eigene Fördersequenz gewidmet. Sie muss auf alle Fälle *vor* den Themen „Dopplung“, „s-Laute“ und „Dehnung“ bearbeitet werden.

Handhabung der Materialien

Zu Themen, bei denen es uns erforderlich schien, gibt es zu Beginn der Sequenz ein Blatt mit *einleitendem Hintergrundwissen* für die Lehrkraft (bzw. die betreuende Person). Auch wird an dieser Stelle das inhaltliche „Warum“ und „Wie“ der Übungen aufgezeigt, damit sich der Lehrende einen Wissensvorsprung aneignen kann, um für eventuell auftauchende Fragen gewappnet zu sein.

An dieser Stelle möchten wir aber gerne darauf hinweisen, dass es keine Schande ist, wenn man auch als Lehrkraft nicht auf alle Fragen eine Antwort parat hat. Vor allem bei der Großschreibung gibt es genügend Spitzfindigkeiten, die ein **Nachschlagen im Wörterbuch** notwendig machen können. Oftmals entlastet es sogar das Verhältnis Lehrer-Schüler, wenn sich der Lehrer nicht als perfekter Alleskönner präsentiert, sondern als menschliches Wesen, in dessen Natur es liegt, Fehler zu machen und eben *nicht* alles zu wissen. Nobody is perfect. Wichtig ist allerdings, dass man zumindest weiß oder lernt, wo und wie man sich schlaumachen kann. Das Nachschlagen und Überprüfen eines schwierigen Falls kann dann durchaus gemeinsam erfolgen. Auf diese Weise lernen alle etwas dazu.

Jede Regel wird, sofern es sinnvoll und möglich ist, über eine **Problemstellung** eingeführt. Mithilfe von gezielten Fragen soll der Lerner vorzugsweise *selbst* auf die Lösung des Problems kommen und sich den Regel-Merksatz erarbeiten. Hier ist es für den weiteren Verlauf des Lernens wichtig, dass die betreuende Person prüft, ob der Lerner das Grundlegende der Themeneinführung verstanden hat und weiß, worum es bei der jeweiligen Fördersequenz gehen wird.

Die weiteren Arbeitsblätter sind zum **selbstständigen oder aber auch zum gemeinsamen Anwenden** und Vertiefen des Rechtschreibprinzips gedacht. Ob ein Lerner in weiten Teilen allein üben und daraus auch den größtmöglichen Nutzen ziehen kann, muss dem Gespür der betreuenden Person überlassen bleiben. Natürlich ist bei älteren Lernern ein selbstständiges Arbeiten anzustreben, allerdings muss stets darauf geachtet werden, ob die Arbeitsanweisung verstanden wurde und ob das, was bereits als gefestigt vorausgesetzt ist, wirklich im Einzelfall unterstellt werden kann. Erfahrungsgemäß hilft es Lernern mit größeren Problemen wenig bis nichts, wenn sie auch im Förderunterricht auf sich allein gestellt sind und keiner nachprüft, welche individuellen Fortschritte sie machen oder an welcher Stelle man ihnen gezielt unter die Arme greifen müsste.

Manche Übungen gibt es in **drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen**. Sie sind gekennzeichnet durch die ausgefüllten Rauten in den oberen Ecken der Übungsseiten und unterscheiden sich meist in der Aufgabenlänge und der Anzahl der Übungswörter.

Bitte beachten Sie auch, dass die *Fördersequenzen* als **Grundgerüst** zu verstehen sind, das die notwendigen Bestandteile eines in unserem Sinne idealtypischen Curriculums durchläuft, das aber von Ihnen beliebig erweitert oder verkürzt werden kann, je nachdem, wie rasch ein Lerner einen Bereich beherrscht. Der eine versteht es schneller, der andere braucht etwas länger – die Menschen sind einfach unterschiedlich. Es sollte aber jeder die Möglichkeit erhalten, eine in unserer Gesellschaft derart wichtige Kulturtechnik wie das Schreiben so zu erlernen, dass er im alltäglichen Leben gut zurechtkommt und den von ihm angestrebten Beruf gemäß seiner sonstigen Begabungen ergreifen kann. In vielen Fällen bedeutet das, dass dem Lernenden mehr Zeit eingeräumt werden muss – eigentlich eine Selbstverständlichkeit, die zu einer „individuellen“ Förderung dazugehört.

Wenn Sie also zusätzliche Übungen anbieten müssen, kann das in Form von Wortdiktaten geschehen oder durch die Wiederholung von Übungseinheiten mit anderem Wortmaterial. Sie können natürlich auch die in der Sequenz vorkommenden Wortbeispiele in andere Übungsformen kleiden.

Sinnvoll ist es auf alle Fälle, nach dem Abschlusstest am Ende jeder Sequenz **freie Texte** oder **Aufsätze** verfassen zu lassen, um überprüfen zu können, ob das Gelernte auch in komplexeren Schreibsituationen sicher angewendet werden kann.



Ganz allgemein gilt: Lieber weniger an einem Tag üben, dafür aber mit Sinn und Verstand! Bitte gehen Sie dergestalt auf den Lerner ein, dass er die Arbeitsblätter nicht möglichst schnell „abhakt“, sondern dass er ein Thema mit der **höchstmöglichen Aufmerksamkeit** angeht und somit auch eine größere Chance hat, es kognitiv und nachhaltig zu durchdringen. Honorieren Sie schon die Bemühungen, sich ernsthaft mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen, auch wenn die Aufgabe nicht fehlerfrei gelingt. Bewährt hat es sich, die Lerner dazu anzuhalten, die erarbeiteten Blätter in einem Ordner abzuheften und als Dokumentation ihres Lernfortschritts wertzuschätzen.

Übungsformen

Wir haben uns bemüht, auch für die Älteren abwechslungsreiche Übungsformen anzubieten. Die Form sollte aber dabei nicht gegen den Inhalt ausgespielt werden, das heißt, dass es für manche Themen nicht viele sinnvolle Übungsgestaltungen gibt.

Lückenwörter und **Lückentexte** stellen deshalb den Hauptanteil dar. Sie sind für den Einstieg in ein Thema eine sinnvolle Arbeitsform, weil der Lerner seine Aufmerksamkeit nur auf ein bestimmtes Phänomen fokussieren muss, z.B. auf die Entscheidung „äu oder eu“. Es wird ihm also erspart, noch zusätzlich darauf zu achten, ob etwa ein gedoppelter Konsonantenbuchstabe oder eher ein Dehnungszeichen richtig wäre. Lerner mit größeren Problemen können dies als sehr entlastend empfinden.

Praktisch sind Lücken auch deswegen, weil sie ein selbstständiges Arbeiten gewährleisten: Es kann ganz gezielt ein bestimmtes Rechtschreibphänomen abgefragt werden, ohne dass eine weitere Person anwesend sein und diktieren müsste. Vor allem in einer Fördergruppe, in der die Lehrkraft oft Lerner auf unterschiedlichem Niveau zu betreuen hat, ist das laute Diktieren nicht immer zweckmäßig.

Wenn Sie es für sinnvoll erachten, können Sie die Lückenwörter aber am Ende der Übung natürlich zusätzlich ins Heft schreiben lassen.

Die Übung **„Wortverwandte suchen“** ist sehr häufig vertreten. Erstens werden dadurch die Zusammenhänge zwischen den Wörtern einer Familie sichtbar, was viele Aha-Erlebnisse auslöst und die Schreibung erleichtert (fahren-Gefährt-Fuhre; Bauch-bäuchlings). Und zweitens wird der Sprachschatz auf eine nicht zu unterschätzende Weise erweitert – angesichts der zahlreichen Kürzel und des recht eigenwilligen Sprachcodes, der den mündlichen wie schriftlichen Umgang von Jugendlichen häufig bestimmt, eine nicht nur für Lerner mit anderer Muttersprache dringend gebotene Aufgabe.

Schreib- oder sonstige **Spiele** kommen vor, allerdings nicht allzu häufig, da die vorliegenden Sequenzen für ältere Lerner gedacht sind, die sich von dieser Übungsform oft nicht mehr angesprochen fühlen.

Diktate sind letztlich unerlässlich, sollten aber nicht als Bewertungsinstrument im selektiven Sinn genutzt werden, sondern als Möglichkeit, das Gelernte in verschiedenen Schwierigkeitsstufen *informell* zu testen.

Umgang mit Fehlern

Fehler sind nicht einfach nur „falsch“, sondern in fast jedem von ihnen steckt eine Denkleistung – auch wenn das Ergebnis nicht der Norm entspricht. Wer inkorrekte Schreibungen „lesen“ kann, dem erzählen sie, wo der Denkfehler des Schreibers steckt, welche Strategie er verkehrt angewandt hat oder welche Wissenslücke noch nicht geschlossen werden konnte.

Was nützt es also, Fehler nur rot anzustreichen, zu zählen und daraus eine Note zu basteln, wo doch genau hier eine so offensichtliche Möglichkeit schlummert, dem Schreiber sinnvoll zu helfen? Wäre es nicht besser, die Fehler als Anstoß dafür zu nehmen, den Sachverhalt, um den es dabei geht, noch einmal intensiv zu besprechen? Fragen wie: „Warum ist es nicht ganz richtig, was du hier geschrieben hast? Mit welcher Schwierigkeit haben wir es bei diesem Wort zu tun? Welche Regel kann helfen? Handelt es sich um ein Wort, das mit der Regel erklärt werden kann, oder um ein Merkwort?“ bringen den Schüler dazu, über seine Schreibung nachzudenken, die Regel zu memorieren und sich in vielen Fällen selbst zu korrigieren. Genau das schafft den Ansporn, sich mit einem Thema zu beschäftigen und sich nicht lieber der ganzen Anstrengung zu entziehen, weil im Heft mal wieder alles rot ist und die schlechte Note als abstrakte Quintessenz der vorangegangenen Bemühungen anklagend im Raum steht.



Damit ein Lerner also wirklich aus seinen Fehlern lernen kann, muss der Lehrende sie inhaltlich ernst und als Ausgangspunkt für ein sachliches Gespräch nehmen. Auf diese Weise wird ein Fehler selbst in der Gruppe nicht als Peinlichkeit, Makel oder Stigma empfunden, sondern kann als der geltenden Norm nicht angemessene „Regelvariante“ leidenschaftslos betrachtet und von der ganzen Runde nach bestem Wissen analysiert werden.

Der Anspruch des Lehrenden

Vor allem bei der Arbeit mit Schülern, die große Schwierigkeiten in der Rechtschreibung haben, ist es wichtig, dass man den eigenen Anspruch auf Perfektion etwas herunterschraubt. Es sollte nicht darum gehen, dass ein Schüler nach dem Bearbeiten der Materialien völlig fehlerfrei schreibt, sondern das Ziel sollte zunächst sein, dass er seine Fehler durch die gedankliche Auseinandersetzung mit einem Thema selbst erkennen und verbessern kann.

Einige Themen, wie z.B. Großschreibung, Dopplung und Dehnung, halten insbesondere für Schüler der höheren Klassen eine Menge Stolperfallen bereit. Selbst geübte Erwachsene können bei manchen Wörtern ins Straucheln kommen, so dass die Messlatte für die Lerner nicht allzu hoch hängen sollte. Seien Sie bitte in diesen Fällen nachsichtig, aber nicht nachlässig. Schließlich gibt es auch noch das Wörterbuch, und es ist durchaus legitim, es zu benutzen, wenn man wirklich nicht weiterweiß.

Ähnlichkeitshemmung

Die *Fördersequenzen* sind zum großen Teil so aufgebaut, dass ein Prinzip erklärt und hinreichend geübt wird, bevor andere ähnliche Prinzipien dazukommen. Ziel einer Gegenüberstellung von Kontrasten ist hier die *Reflexion* über eine Schreibweise, also das *Provozieren kognitiver Entscheidungen*, z.B. „Ich schreibe ‚bäuchlings‘ mit ‚äu‘, weil es von ‚Bauch‘ mit ‚au‘ abgeleitet ist. Ich schreibe aber ‚Keule‘ mit ‚eu‘, weil es *keinen* Wortverwandten mit ‚au‘ gibt.“

In den Fällen, bei denen die Schreibung begründet werden kann, ist die Sorge hinsichtlich der Ähnlichkeitshemmung nicht berechtigt.

Anders wäre es natürlich, wenn es nur um das Einprägen und Erinnern von Wortbildern geht. Hier sind Kontrastpaare, die zum Auswendiglernen angeboten werden, nicht sinnvoll: „Merke ‚Stahl‘, aber ‚Wal‘. Merke ‚lieber‘, aber ‚Biber‘.“ Derartige Gegenüberstellungen sind in den gesamten Lernserver-Materialien nirgendwo zu finden.

Das Lesen des Leistungsprofils und Tipps für die anschließende Förderung

Wenn Sie die Lernserver-Diagnostik zu Hilfe genommen und nun das Leistungsprofil eines Schülers vor sich haben, dann beachten Sie bitte Folgendes:

- Finden sich noch viele Fehler im *Grundlegenden Bereich*, müssen erst die basalen Kenntnisse vermittelt werden, bevor mit den *Fördersequenzen* begonnen wird. Hier empfiehlt sich die individuelle Lernserver-Förderung, die auf der Grundlage des Testergebnisses erstellt wird.
- Sind lediglich dem *Regelbereich* Falschreibungen zugeordnet, können Sie aus den Überschriften der einzelnen Kategorien ersehen, welche Sequenzen für die Förderung in Betracht kommen.
- Bei nur *einem* Fehler in einer Kategorie, kann von einer Förderung in diesem Bereich abgesehen werden. Es sei denn, Sie merken im Laufe der Zeit, dass hier doch noch weitere Schwierigkeiten auftauchen.
- Bei *mehreren* Fehlern in einer Kategorie, z.B. bei der Großschreibung, nehmen Sie die dazugehörige Fördersequenz, lesen die Einführung und blättern die Übungen durch, damit Sie sich einen Überblick über das angebotene Material verschaffen können. Gerade bei der Großschreibung kommt es darauf an, *welche* Fehler dem Schüler unterlaufen sind: Wenn es sich um Falschreibungen bei gängigen Wörtern handelt, schadet es nichts, die Übungen von Anfang an durchzunehmen, da sie aufeinander aufbauen und ihr Schwierigkeitsniveau sich kontinuierlich steigert. Handelt es sich um Falschreibungen bei Sonderfällen wie *mehrteiligen Eigennamen, geographischen Ableitungen auf -isch* oder *Zeitangaben*, kann schon das entsprechende Kapitel ausreichen, um Klarheit zu schaffen.
- Zwingend erforderlich ist bei Fehlern in den Bereichen *Dopplung, s-Laute, i-Laut* und *Dehnung*, dass als Erstes die Sequenz *Betonung* durchgearbeitet wird. Der Grund: Die Lernserver-Methodik fußt in großen Teilen auf der Klangqualität des betonten Vokals. Erhielte der Lerner nicht die Gelegenheit, das Betonungsprinzip kennenzulernen und damit zu üben, würde das ein erfolgreiches Bearbeiten der oben genannten Sequenzen unnötig erschweren bis unmöglich machen.



Überlegungen zur Reihenfolge der Sequenzen

Bei der *Reihenfolge* der zu behandelnden Themen empfehlen wir immer (vorausgesetzt, es wurden dort auch Fehler gemacht), mit der

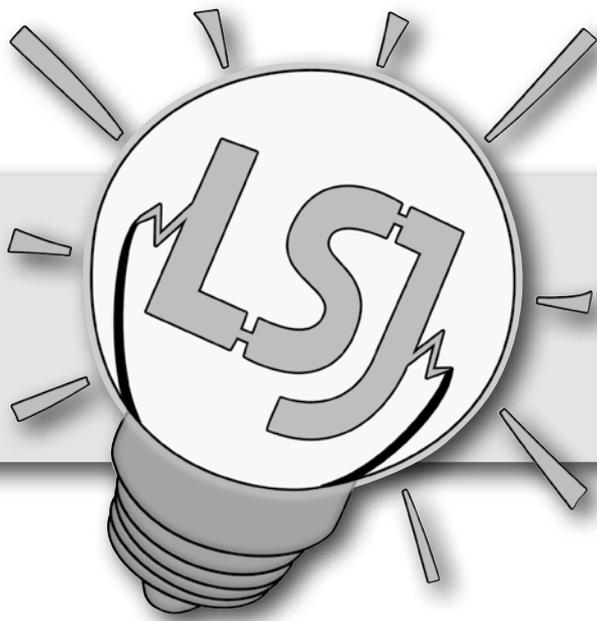
- *Umlautableitung* zu beginnen. Dieses Kapitel ist relativ überschaubar, leicht zu begreifen und nicht allzu umfangreich. Gute Voraussetzungen dafür, erste, schnelle Erfolge zu erleben und die eventuell verlorengegangene Motivation wiederzuerlangen. Danach könnte mit der
- *Auslautableitung* fortgefahren werden, weil sie einem ähnlichen Prinzip unterworfen ist wie die Umlautableitung. Anschließend würden wir die
- *Betonung* vorschlagen, da sie die Voraussetzung für die weiteren Kapitel darstellt:
- *Dopplung*
- *s-Laute*
- *i-Laut*
- *Dehnung*, wobei die Dehnung eines der schwierigsten Kapitel der deutschen Orthographie ist! Es wäre also zu überlegen, ob bei mittleren bis großen Problemen in der
- *Großschreibung* dieses Kapitel nicht vorgezogen werden sollte. Bei der Großschreibung handelt es sich ja in weiten Teilen um Grammatik, so dass das Thema hinsichtlich der Methodik für etwas Abwechslung im Übungsalltag sorgen könnte. Entscheiden Sie für jeden Schüler individuell, wie weit Sie hier bei den Sonderfällen gehen wollen. Die Grundregel zur Großschreibung ist relativ einfach zu durchschauen und anzuwenden, bei den Sonderfällen wird es knifflig ... Zum Schluss könnten die
- *Gleichklingenden Buchstaben* durchgenommen werden. Lesen Sie im Leistungsprofil nach, in welchem der beiden Teilbereiche Fehler vorkamen (v-f oder x-Laut oder beides) und bieten Sie die entsprechenden Übungen an.

Es versteht sich, dass die empfohlene Reihenfolge nur dann gilt, wenn auch in den aufgeführten Bereichen Fehler passiert sind. „Leere“ Kategorien im Leistungsprofil müssen nicht geübt werden, es sei denn, Ihnen fällt im Laufe des Arbeitens mit dem Schüler auf, dass er doch bei dem einen oder anderen Rechtschreibprinzip Unsicherheiten zeigt.

Ebenso ist es selbstverständlich, dass Sie die Reihenfolge variieren können, wenn es Ihnen bei einem Schüler sinnvoll erscheint oder es einen anderen Grund gibt, ein bestimmtes Thema vorzuziehen. Absolut notwendig ist aber, wie schon mehrfach erwähnt, das *Vorschalten der Betonungssequenz*, wenn Sie Dopplung, s-Laute, Dehnung und i-Laut durchnehmen möchten.

Viel Freude und Erfolg!

Petra Schönweiss, Friedrich Schönweiss
und das Lernserver-Team



Übungen zur Groß- und Kleinschreibung



Name: _____

Einführung: Wortartbezogene und syntaxbezogene Sichtweise

Allgemeine Hinweise zur wortartbezogenen und syntaxbezogenen Sichtweise

Wer wüsste es nicht: Die Großschreibung im Deutschen ist ein komplexes Thema! Selbst die Dudenredaktion schreibt gleich zu Beginn ihrer wortartbezogenen Regelaufzählung:

„Die Grundregel lautet, dass Substantive [...], Satzanfänge und Eigennamen mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Schwierigkeiten können dadurch entstehen, dass nicht immer klar zu erkennen ist, ob ein Substantiv, ein Satzanfang oder ein Eigenname vorliegt.“ (24. Auflage, S. 58)

In der Tat: Es ist nicht immer leicht zu erkennen, wann großgeschrieben werden muss. Tausende von Diktaten und statistischen Erhebungen belegen dies. Auch für in der Rechtschreibung versierte Erwachsene hält der Regelkanon zur Großschreibung genügend verzwickte Fälle bereit, die das Nachschlagen im Wörterbuch nötig machen (was nebenbei gesagt keine Schande ist!).

Für viele Schüler auch in weiterführenden Schulen beginnen die Probleme aber nicht selten schon bei abstrakten Substantiven und vor allem bei den sogenannten *Substantivierungen* von Verben und Adjektiven. Sie haben von Lehrern und Eltern meist gesagt bekommen, dass „nur Nomen großgeschrieben werden müssen“, und stehen nun Sätzen wie „Beim Plaudern im lauschigen Grün einigten sich die schüchternen Verliebten nach längerem Hin und Her auf das vertraute Du“ verständlicherweise ziemlich hilflos gegenüber, enthält doch dieser Satz trotz insgesamt sieben Großschreibungen kein einziges Wort, das inhaltlich der Wortart Substantiv zuzurechnen ist.

Die gut gemeinte Hilfestellung „Schreibe *nur* Nomen groß“ greift also zu kurz. Sie ist in ihrer Absicht, das schwierige Thema Großschreibung auf einen einzigen Regelsatz zu reduzieren, zu vereinfachend und auch in die Irre führend, denn *alle* Wortarten können großgeschrieben werden – es kommt nur auf ihre Funktion an, die sie in dem jeweiligen Satz einnehmen.

Wir wollen den oben beschriebenen wortartbezogenen Zugang zur Großschreibung nun keinesfalls für überflüssig erklären. Er hat seine Berechtigung, wenn man einmal von einigen simplifizierenden Aussagen absieht. Allerdings halten wir es für sinnvoll, *zusätzlich* zur wortartbezogenen Erklärung eine andere Möglichkeit anzubieten, um großzuschreibende Wörter erkennen zu können. Hierbei handelt es sich um die **syntaxbezogene** (satzbezogene) **Beschreibung** der Regularitäten, die eine hilfreiche Strukturierung des Themas ermöglicht, verlässliche Hinweise gibt und den Schülern nebenbei auch noch erhellende Einsichten in die grammatische Struktur deutscher Sätze bietet.

Leider stößt man auch bei der syntaxbezogenen Beschreibung auf Fälle, die sich der Regelmäßigkeit entziehen. Vor allem nach der Rechtschreibreform gibt es ein paar Großschreibungen mehr, die sich nicht satzbezogen erklären lassen. Mit diesen peripheren Ausnahmen müssen wir leben. Sie rechtfertigen aber keinesfalls, auf eine regelhafte Strukturierung des Kernbereichs zu verzichten und die Schüler dieser sinnvollen Hilfestellungen zu berauben. (Vgl. auch Christa Röber-Siekmeier: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung)

Die syntaxbezogene Grundregel zur Großschreibung lautet kurz und knapp:

Großgeschrieben wird der Kern einer Nominalgruppe,
wenn er durch flektierte Attribute nach links erweiterbar ist.

Etwas ausführlicher und als Hinweise auf großzuschreibende Wörter formuliert:

- **Groß**geschrieben wird innerhalb eines Satzes immer das letzte Wort – der **Kern** – eines Satzgliedes.
- Ein Satzglied (Nominalphrase oder Nominalgruppe) ist eine (syntaktische) Einheit, die bei der Umstellprobe zusammenbleibt.
- Ihr **Kern** am **äußersten rechten Rand** ist der unverzichtbare Teil eines Satzglieds.
- Der Kern ist nach **links durch gebeugte** (flektierte) **Beifügungen** (Attribute) erweiterbar.
- Die Beifügungen können Adjektive oder Partizipien sein. Sie müssen die Endungen **-e**, **-er**, **-en**, **-es** oder **-em** haben.

Wichtig: Egal, welche Eigenschaften ein *isoliertes* Wort besitzt: Als *Kern einer Nominalgruppe* hat es immer die Eigenschaften eines Substantivs.

Beispiel: Das hitzige Diskutieren / machte / den guten Freunden / schon seit langer Zeit / große Freude.



Name: _____

Vorschlag zur Vorgehensweise (Seite 1)

Vorschlag zur Vorgehensweise

Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen haben schon einige Jahre mit dem Erlernen der wortartbezogenen Erklärung der Großschreibung verbracht. Sie haben gelernt, dass Nomen bzw. Substantive großgeschrieben werden und alles andere klein. Die Mehrheit von ihnen wird wissen, was Artikel, Adjektive und Verben sind. Einige sind sicherlich auch dazu imstande, weitere Wortarten zu erkennen, wie Partizipien, Pronomen und Präpositionen. Und das ist auch gut und wichtig so, denn Wörter nach Wortarten unterscheiden zu können, ist unerlässlich, will man die deutsche Sprache verständlich und eindeutig benutzen, vor allem im Schriftlichen.

Allerdings sind auch nicht wenige Lerner trotz ihres Wissens über Wortarten daran gescheitert, die Regeln der Großschreibung zu durchschauen und korrekt anzuwenden, vor allem dann, wenn es vermehrt um Substantivierungen geht. Insofern ist die satzbezogene Sichtweise eine zusätzliche Hilfestellung, um die großzuschreibenden Wörter innerhalb eines Satzes zu erkennen. Es wird dabei durchaus von bereits erworbenem Wissen ausgegangen und dieses für eine Erweiterung der Handlungen genutzt.

Was nun im Einzelnen hinsichtlich der satzbezogenen Erklärung noch vermittelt werden muss, sei hier kurz dargestellt:

1. Bei der Großschreibung muss man unterscheiden zwischen einem *isolierten* Wort und einem Wort *innerhalb eines Satzes*. Grund: Die Bestimmung einer Wortart reicht nicht immer eindeutig für eine Entscheidung über Groß- oder Kleinschreibung aus, denn alle Wortarten können großgeschrieben werden, je nachdem, welche Funktion sie im Satz einnehmen.
2. Ein Satz besteht aus einem Prädikat (Verb) und seinen Ergänzungen (Satzgliedern):
Die liebe Mutter / schreibt / ihrer alten Freundin / einen langen Brief.
3. Was eine Ergänzung ist, kann durch *Umstellprobe* und *Ersetzungsprobe* herausgefunden werden.
Umstellung: Einen langen Brief / schreibt / die liebe Mutter / ihrer alten Freundin.
Ersetzung: Der nette Vater / schreibt / seinem kleinen Sohn / zwei kurze Ansichtskarten.
4. Die Großschreibung hat die Aufgabe, den Satz zu gliedern und leichter lesbar zu machen, indem sie den *rechten Rand der Satzglieder* mit Großbuchstaben markiert:
Die liebe **M**utter / schreibt / an ihre alte **F**reundin / einen langen **B**rief.
5. Der *rechte* Rand der Satzglieder wird „Kern“ genannt. (Hier: Mutter, Freundin und Brief)
6. Der Kern ist das *Wichtigste* dieser Ergänzungen. Er kann nicht weggelassen werden, ohne die Aussage des Satzes zu verfälschen oder unerkennbar zu machen:
*Die liebe schreibt an ihre alte einen langen. ???
7. Alles andere ist nicht unbedingt erforderlich, um den Sinn zu verstehen:
Mutter schreibt Freundin Brief. („Telegrammstil“)
8. Egal, welche lexikalischen Eigenschaften das isolierte Wort besitzt: Als Kern einer Nominalgruppe hat es immer die Eigenschaften eines Substantivs und ist demnach durch vorangestellte Attribute (z.B. durch gebeugte Adjektive und Partizipien) beliebig erweiterbar:
Die *liebe, nette* Mutter schreibt an ihre *alte, gute* Freundin einen *langen, ausführlichen* Brief.
9. Die Großschreibung hat also zwei Aufgaben:
- Sie hebt den wichtigen großgeschriebenen Kern von den übrigen Wörtern ab.
- Sie teilt den Satz in überschaubare Portionen ein, nämlich in das Prädikat und in alle Ergänzungen.
Die liebe, nette Mutter / schreibt / an ihre alte, gute Freundin / einen langen, ausführlichen Brief.

Für Schüler, die nur geringe Probleme mit der Großschreibung haben, würde auch die folgende zusätzliche Hilfestellung reichen:

Man schreibt ein Wort groß,
wenn man es innerhalb eines Satzes mit einem gebeugten Adjektiv oder Partizip erweitern kann.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Fördersequenz 5: Groß- und Kleinschreibung

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)

