

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Strategiebasiertes Rechtschreibtraining Band 1

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Strategiebasiertes Rechtschreibtraining Band 1

Klasse 5–9

Arbeits-
materialien

E-Book



Klar angeleitet – selbstverantwortlich – differenziert

Christine Mann • Theresia Hirsch

AOL
aol-verlag.de

Bitte beachten Sie:

Diese Freiarbeitsmaterialien (zumeist Karten im A5- und A6-Format) sind pro Kapitel so angeordnet, dass die zur Verfügung stehenden Seiten möglichst effektiv genutzt werden. Das bedeutet, dass sie innerhalb des jeweiligen Kapitels nicht zwingend chronologisch angeordnet sind.

IMPRESSUM

 aol-verlag.de

STRATEGIEBASIERTES RECHTSCHREIBTRAINING 1

Dr. Christine Mann war Grund- und Hauptschullehrerin und unterrichtete an verschiedenen Grundschulen. Nach Stationen im Schulpsychologischen Dienst in Rheinland-Pfalz und der Universität Göttingen ist sie seit vielen Jahren erfolgreich als frei praktizierende Schulpsychologin und Ausbilderin von Legasthenie-Therapeuten tätig. Zudem hat sie an mehreren Sprachbüchern mitgearbeitet und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

Theresia Hirsch ist ausgebildete Legasthenie-Therapeutin und arbeitet derzeit in einer Grundschule im Förderbereich.

© 2011 AOL-Verlag, Buxtehude
AAP Lehrerfachverlage GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

Postfach 1656 · 21606 Buxtehude
Fon (041 61) 7 49 60-60 · Fax (041 61) 7 49 60-50
E-Mail: info@aol-verlag.de · Internet: www.aol-verlag.de

Redaktion: Kathrin Roth
Layout/Satz: Satzpunkt Ursula Ewert GmbH, Bayreuth
Coverfoto: © Woodapple – Fotolia.com
Illustrationen: © Scott Krausen
Läuferfigur auf Spielplan: © scusi – Fotolia.com

ISBN: 978-3-403-40030-1

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im eigenen Unterricht zu nutzen. Downloads und Kopien dieser Seiten sind nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Die Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und jede Art der Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtes bedürfen der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Die AAP Lehrerfachverlage GmbH kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet die AAP Lehrerfachverlage GmbH nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung:

Die rechtschreibdidaktische Konzeption	3
Die unterrichtstechnische Konzeption	4
Die verschiedenen Strategien	5
Das Material	10
Der Aufbau der Fähigkeit zu dieser Form selbstständiger Arbeit	13
Die Verteilung der Strategie-Einführungen über die Schuljahre	14
Die Menge der Rechtschreibstunden	17
Die Überprüfung der Lernfortschritte	17
Hilfekarten	19
Klassenliste der bearbeiteten Strategien	22
Strategie Mitsprechen: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	23
Strategie Mitsprechen: Material	26
Strategie: Handkontrolle: anfassend: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	36
Strategie Handkontrolle: anfassend: Material	37
Strategie Vorsilben erkennen: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	45
Strategie Vorsilben erkennen: Material	46
Strategie: Handkontrolle: haben: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	60
Strategie Handkontrolle: haben: Material	61
Strategie: t-Signal: Doppelung: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	75
Strategie: t-Signal: Doppelung: Material	76
Strategie: Begleitersuche: bestimmte Artikel: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	86
Strategie: Begleitersuche: bestimmte Artikel: Material	88
Strategie: Begleitersuche: alle Artikel: Material	94
Strategie: t-Signal: ie+h: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	103
Strategie: t-Signal: ie+h: Material	104
Strategie: Arbeit mit Merkwörtern: Wissenschaftliche Grundlagen und Einführung	111
Strategie: Arbeit mit Merkwörtern: Material	113
Kreative Aufgaben	119

Diesem Material liegen zwei Konzeptionen zugrunde, eine rechtschreibdidaktische und eine unterrichtstechnische Konzeption.

Die rechtschreibdidaktische Konzeption

Die rechtschreibdidaktische Konzeption ist an den linguistischen Grundlagen unserer Buchstabenschrift orientiert. Unsere Buchstabenschrift ist grundsätzlich eine Lautschrift. Allerdings ist es nicht damit getan, die gesprochene Sprache entsprechend ihrer Lautung in eine Buchstabenfolge zu übersetzen. Die gesprochene Sprache ist meist umgangssprachlich verkürzt und dialektal, oft auch idiolektal verfärbt, sodass ein Verschriftlichen der Umgangssprache zu sehr individuellen Schreibungen führen und den Leseprozess stark verlangsamen würde. Es muss also als erster Schritt der Verschriftlichung eine besondere Sprache zugrunde gelegt werden, die weder der Umgangssprache noch völlig dem Hochdeutschen entspricht, sondern die sogar noch stärker als letztere an der Buchstabenfolge des Wortes orientiert ist, die **Rechtschreibsprache**. Denn auch der hochdeutsch sprechende Nachrichtenmoderator spricht beispielsweise das Wort *haben* als / ha:bn / oder das *Lineal* als / linja:l /. (Die Schreibung zwischen zwei Schrägstrichen bedeutet, dass es sich hier um die Lautung handelt. Der Doppelpunkt hinter einem Vokal zeigt, dass dieser Vokal lang gesprochen wird.) In der Rechtschreibsprache aber werden diese Wörter als / ha: bən / bzw. / li: ne: a:l / ausgesprochen. Die Rechtschreibsprache ist also eine möglichst eng an die Buchstabenfolge angelehnte Aussprache der Wörter. Und zur besseren Orientierung für die Kinder wird diese Aussprache noch gut in Silben gegliedert. Gelernt wird diese Rechtschreibsprache im Leseprozess, wenn die Wörter entsprechend der Buchstabenfolge synthetisch erlesen werden und ihnen dann der umgangssprachliche Klang zugeordnet wird.

Das Lautschriftprinzip unserer Buchstabenschrift wird außerdem durch das morphematische Prinzip überlagert, nach dem Wörter in ihren unterschiedlichen Flexionsformen möglichst gleich geschrieben werden, auch wenn sie unterschiedlich klingen. Dieses Prinzip beschleunigt den Leseprozess sehr, erschwert aber die Orthografie, denn dadurch werden völlig klanggleiche Wörter je nach Herkunft unterschiedlich geschrieben, wie etwa *Feld* / *fällt* oder *Rind* / *rinnt*. Damit können für fast jeden alpha-

betisch codierbaren Sprechlaut unterschiedliche Buchstaben geschrieben werden, und um über die richtige Schreibweise zu entscheiden, müssen Erkenntnisse über die Sprachzusammenhänge herangezogen werden.

Und schließlich gibt es auch noch historisch bedingte Schreibweisen, die nicht durch Ableitung von Wortverwandten zu erschließen sind, sondern anderen Regeln folgen oder auch einfach nur gelernt werden müssen. Dass etwa *Pfahl* mit „ah“ geschrieben wird, *Qual* mit einfachem *a* und der *Aal* mit Doppel-*a* ist nicht durch Ableitungen zu erschließen, und auch Regeln stiften in diesem Bereich mehr Verwirrung als Klärung. Es gibt also reine Merkschreibungen, die das Lautschriftprinzip überlagern. Die Regeln zur Großschreibung hingegen und auch andere mehr grammatisch motivierte Schreibweisen haben mit dem Lautschriftprinzip nichts zu tun und erfordern ganz andere Gedankengänge.

Entsprechend diesen linguistischen Gegebenheiten bieten wir in diesem Material eine systematische, schrittweise Einführung in die zum orthografisch richtigen Schreiben notwendigen Denkstrategien an. Dabei werden die zugrunde liegenden Regeln nur kurz erwähnt. Wichtig sind die Strategien, die im Kopf ablaufenden Denkhandlungen, die dann zur richtigen Schreibung führen. Sie werden systematisch geübt. Das Material folgt also dem **Konzept des strategiebasierten Rechtschreiblernens**.

- Die Grundlage bildet das **rhythmisch-synchrone Sprechschreiben**. Hier wird das Wort in der Rechtschreibsprache gesprochen und für jeden Laut synchron der am häufigsten dafür verwendete Buchstabe geschrieben. Das wird definiert als sogenannte **lautgetreue Schreibung**. Für den r-Laut ist beispielsweise das einfache „r“ die häufigste Verschriftlichung. Eine Verschriftlichung durch „rr“ ist entweder durch deutliches Silbengliedern hörbar zu machen (*sper-ren*) oder es braucht eine extra Begründung (z. B. bei *er sperrt*). Wenn die Strategie der lautgetreuen Schreibung gut automatisiert ist, wird das Sprechen des Wortes ohne große Denkanstrengungen mit dem Hinschreiben einer Buchstabenfolge verbunden, sodass der Kopf frei wird zur Anwendung übergeordneter Rechtschreibstrategien.
- Darauf aufbauend werden die einzelnen **übergeordneten Rechtschreibstrategien** systematisch vermittelt.

- Bei jeder Strategie wird zunächst die Modifikation der lautgetreuen Schreibung durch diese Strategie benannt, sodass damit die Sicherheit in der lautgetreuen Schreibung weiter verstärkt wird. Also beispielsweise: Am Ende eines Wortes kann man die Buchstaben „d“ und „t“ nicht klar unterscheiden. Beide klingen eher wie ein „t“. Deshalb wird für diesen Laut in der Regel ein „t“ geschrieben, außer wenn man das „d“ durch Verlängern klar erkennbar machen kann (*Hund* → *Hunde*) oder man das Wort als Merkwort mit „d“ hinten gelernt hat (*und, sind*).
- Im nächsten Schritt wird die Strategie zunächst einzeln geübt, in unserem Beispiel also die verschiedenen Möglichkeiten, Wörter zu verlängern, um die Schreibung mit „d“ oder „t“ zu überprüfen.
- Außerdem wird das Signal für die Anwendung der Strategie sehr genau herausgearbeitet und die Signalerkennung extra trainiert, in unserem Beispiel also die Buchstaben „d“ oder „t“ am Ende eines Wortes als Signal.
- Erst danach wird die Anwendung der Strategie im Schreibprozess systematisch geübt.
- Ziel ist, dass die Strategien schließlich so weit automatisiert werden, dass sie den Kindern selbstverständlich werden und quasi automatisch im Schreibprozess ablaufen, sodass der Kopf sich weitgehend frei von Rechtschreibfragen der Formulierung von Texten zuwenden kann.

Die unterrichtstechnische Konzeption

Die Geschwindigkeit, mit der Kinder die Rechtschreibung erlernen, ist sehr unterschiedlich. Es gibt Kinder, denen prägt sich die Schreibweise der Wörter so schnell ein, dass sie kaum Rechtschreibfehler machen und die meisten Strategien spontan schon richtig anwenden. Andere haben große Schwierigkeiten und müssen jede einzelne Strategie mühsam erlernen, um einigermaßen fehlerarm zu schreiben.

Außerdem ist auch das Ziel des Rechtschreibunterrichts nicht für alle Kinder gleich. Während für viele das Erlernen der Rechtschreibung wirklich wichtig ist, um in ihrer beruflichen Entwicklung später nicht durch zu schlechte Rechtschreibung behindert zu werden, gibt es andere, die ganz andere berufliche Perspektiven ha-

ben und die Rechtschreibung für sich als völlig nebensächlich empfinden.

Bisher bemühen sich die meisten Lehrer und Lehrerinnen, all diese Kinder mit diesen sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im gleichen Tempo zum gleichen Ziel zu führen. Das hier vorliegende Material verfolgt ein völlig anderes Konzept. Es soll den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich die Rechtschreibung in ihrem eigenen Tempo mit einem gehörigen Maß an Selbstbestimmung und Selbstverantwortung individuell anzueignen.

Die verschiedenen Rechtschreibstrategien laufen bei den unterschiedlichen Rechtschreibphänomenen weitgehend gleich ab. Zum Beispiel sowohl die Auslautverhärtung als auch die Doppelung am Wortende, das silbentrennende „h“ und „ß“ am Wort-Ende können durch Verlängern des Wortes hörbar gemacht werden. Daher bieten sich zahlreiche Wiederholungsmöglichkeiten derselben Rechtschreibstrategie bei den unterschiedlichen Rechtschreibphänomenen an, sodass die Rechtschreibstrategien wirklich gut eingeübt werden können, ohne dass die Kinder den Eindruck bekommen, sie müssten immer das Gleiche üben. Andererseits können schnell lernende Kinder die Strategie sofort an vielen Rechtschreibphänomenen gleichzeitig einüben und gewinnen dadurch Zeit, sich anderen Inhalten zuzuwenden, statt für sie sinnlose Rechtschreibübungen durchführen zu müssen. Kein Lehrer, keine Lehrerin kann bei den derzeitigen Klassengrößen allen Kindern genau die für sie gerade richtigen und notwendigen Übungen zuteilen. Die hier vorgeschlagene Form der inneren Differenzierung ist nur möglich, wenn die Kinder selbst sehr stark an der Gestaltung ihres Lernprozesses mitwirken. Die Lehrkraft muss also ihre Rolle dahingehend verändern, dass sie den Kindern zwar zunächst jede neue Strategie sorgfältig erklärt. Dann aber muss sie die Kinder ihren Lernprozess selbst bestimmen lassen. Sie hat die Aufgabe, die Kinder genau zu beobachten und sie zu beraten, wenn sie das noch nicht so hinbekommen, wie es nötig ist.

Diese damit installierte Selbstverantwortung der Kinder für ihren Lernprozess kann das gesamte Lernverhalten der Kinder positiv beeinflussen. Die Rechtschreibung hat den Vorteil, dass man „Fehler zählen“ kann, eigentlich eine sehr unsympathische Tätigkeit. Da die Rechtschreibung ein sehr komplexes Gebiet ist, bei dem in jedem normalen Text alle Schwierigkeiten bunt gemischt vorkommen und eigentlich dem Schreiber schon die Beherrschung sämtlicher Strategien abverlangt wird, ist dieses Fehler-Zählen zu

Recht in Verruf geraten. Aber mit dem vorliegenden Konzept des strategiebasierten Rechtschreiblernens kann man sehr genau unterscheiden, welche Fehler das Kind mit den bereits gelernten Strategien nicht mehr machen müsste, wenn es die Strategie wirklich beherrschen würde, und welche Fehler nur durch die Anwendung einer noch nicht gelernten Strategie vermieden worden wären, was dem Kind nicht als Fehler angerechnet werden kann, sondern einfach nur korrigiert werden müsste. Es ist also wichtig, für die Kinder klar erkennbar zwischen den roten Fehlern, also den Verstößen gegen schon gelernte Strategien, und den grünen Fehlern, also einfach zu korrigierenden Schreibungen, die das Kind später erst durch entsprechende Strategien zu vermeiden lernen wird, zu unterscheiden. Dann kann dem Kind an der Menge seiner roten Fehler ganz deutlich werden, wie weit es wirklich gut lernt. Es erfährt hier also besonders klar seine Selbstwirksamkeit, das heißt, dass der Erfolg in der Rechtschreibung von der Sorgfalt seines Lernens abhängt. Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit kann sich positiv auf sämtliche Lernaufgaben in der Schule, und bei günstigen Bedingungen auch auf die gesamte Lebensgestaltung auswirken. Andererseits zeigt die Menge der grünen Fehler dem Kind, wie weit seine Rechtschreibkompetenz insgesamt schon entwickelt ist. Ein Kind etwa, das ständig nur dieselbe grundlegende Strategie übt, um alle roten Fehler zu vermeiden, wird erkennen, dass die Zahl der grünen Fehler sich nicht oder kaum verringert, sodass es einsehen muss, dass es allmählich auch die anderen Rechtschreibstrategien üben muss, insbesondere, da die Zahl der grünen Fehler sich auch auf die Note in der Rechtschreibung auswirkt.

Die verschiedenen Strategien

Die grundlegende Strategie unserer Schriftsprache ist das rhythmisch-synchrone Sprechschreiben: Die Wörter werden in der Rechtschreibsprache, das heißt möglichst eng an die Buchstabenfolge angelehnt, ausgesprochen. Dabei werden die Silben so deutlich voneinander getrennt, dass man zwischen den Silben nichts hört und doppelte Mitlaute an der Silbenfuge auch doppelt hörbar werden. Und während dieser Art des Sprechens des Wortes wird für jeden Laut der am häufigsten dafür geschriebene Buchstabe notiert. Etwa fünfzig Prozent der Wörter werden durch diese Art des lautgetreu-

en Schreibens schon richtig geschrieben. Wenn man großgeschriebene Wörter mitzählt, sind es sogar 68 %.

Diese Art des Schreibens wird als **lautgetreue Schreibung** bezeichnet, und ein Wort, bei dem diese Strategie schon ausreicht, um sie richtig zu schreiben, als **Mitsprechwort**.

Kinder, die gelernt haben, neue Wörter synthetisch zu erlesen und ihnen dann vom Kontext her den Sinn und den umgangssprachlichen Klang zuzuordnen, vollziehen im Leseprozess immer wieder die Übersetzung des rechtschreibsprachlichen Klangs eines Wortes in den umgangssprachlichen Klang. Durch diese Leseerfahrung schaffen die Kinder es dann auch weitgehend, diesen Übersetzungsprozess umzudrehen und der Umgangssprache die Rechtschreibsprache eines Wortes zuzuordnen. Sie brauchen also nicht für jedes Wort die Rechtschreibsprache erst mühsam zu üben. Sie brauchen sogar nicht einmal jedes Wort, das sie schreiben wollen, vorher gelesen zu haben. Denn viele Kinder bilden dann eigene Übersetzungsregeln von der Umgangs- in die Rechtschreibsprache, die man daran erkennen kann, dass sie manchmal zu Fehlern führen. Die Kinder haben beispielsweise gelernt, dass bei den Wörtern *Garten*, *warten* oder *arbeiten* das „r“ nicht wirklich gesprochen wird. Das kann dazu führen, dass sie plötzlich **arber* statt *aber* und **Arbend* statt *Abend* schreiben.

Es gibt allerdings auch Wörter, bei denen Kinder mit noch wenig Leseerfahrung nicht wissen können, wie sie gesprochen werden müssen, um sie richtig zu schreiben. Wörter wie *auseinander* oder *ordentlich* sind typische Beispiele dafür. In solchen Fällen muss die Rechtschreibsprache zunächst am geschriebenen Wort erlernt werden. Wenn Kinder bei vielen Wörtern die Rechtschreibsprache noch nicht können, ist es sinnvoll, Leseübungen durchzuführen, bei denen unter nicht deutlich genug ausgesprochene Wörter Silbenbogen gemalt werden. Dann wird das Wort langsam und deutlich, in Silben gegliedert gesprochen und zu jedem Laut der dazugehörige Buchstabe gezeigt.

Das Prinzip der lautgetreuen Schreibung sollte eigentlich schon in der Grundschule gut geübt worden sein. Da aber häufig einfach Wörter geübt werden, ohne klar zwischen der lautgetreuen und davon abweichenden anderen Schreibungen zu unterscheiden, entstehen bei Kindern auch immer wieder erhebliche Verunsicherungen. Und selbst manche Lehrkräfte sind sich noch nicht in jedem Fall sicher, welche Schreibung denn die häufigste für einen Laut ist.

Die verschiedenen Strategien

C. L. Naumann veröffentlichte 1987 eine Untersuchung, in der für jeden alphabetisch codierbaren Sprechlaut sorgfältig ausgezählt wurde, welche Buchstaben in der Regel dafür geschrieben werden und welche anderen Alternativen es gibt. Das brachte unter anderem folgende Ergebnisse:

- Sämtliche kurzen Vokale werden mit dem einfachen Vokalzeichen verschriftlicht. Eine Alternative gibt es nur bei dem Laut / ε /, der als „e“ oder „ä“ verschriftlicht werden kann (vgl. *Feld* / *fällt*). Da aber dieser Laut in 88 % der Fälle als „e“ verschriftlicht wird, gilt das als die lautgetreue Schreibung. Für das „ä“ braucht man eine Begründung.
- Auch fast alle langen Vokale werden in der Regel durch das einfache Vokalzeichen dargestellt, also ohne „h“ als Längenzeichen (*fahren*) oder Verdoppelung des Vokalzeichens (*Saal*). Die Häufigkeit schwankt je nach Vokal zwischen 66 % und 97 %. Das bedeutet, dass auch für die langen Vokale die Regel gilt: Normalerweise schreibt man das einfache Vokalzeichen. Für die Schreibung eines Längenzeichens braucht man eine Begründung. Und da das Setzen von Längenzeichen keinen klaren, hilfreichen Regeln folgt, sind alle Wörter mit Längenzeichen Merkwörter. Die Begründung kann nur lauten, dass man das Wort als Merkwort mit Längenzeichen gelernt hat oder es von solch einem Merkwort ableiten kann.
- Eine Ausnahme bildet nur das lange *i*, das in 78 % der Fälle als „ie“ geschrieben wird. Wie man damit umgeht, wird im Anschluss an die Verdoppelung diskutiert.
- Die Konsonanten werden sehr viel häufiger durch das einfache Konsonantenzeichen als durch Doppelt-Schreibung dargestellt. Das bedeutet, dass man für die Verdoppelung eine Begründung braucht. Da in der Rechtschreibsprache Doppelt-Schreibungen an der Silbenfuge durch die starke Silbentrennung doppelt hörbar gemacht werden, brauchen diese Schreibungen keine weiteren Begründungen. Es wird ja für jeden Laut, sowohl für den Laut vor der Silbepause als auch für den nach der Silbepause, nur ein Buchstabe geschrieben. Deshalb gilt für die Schreibung von doppelten Mitlauten: Einen doppelten Mitlaut darf man nur schreiben, wenn man ihn doppelt hörbar machen kann oder man das Wort als Merkwort extra gelernt hat (z.B. *dann*, *wenn* ...). Um den doppelten Mitlaut an eine Silbenfuge zu bringen und so doppelt hörbar zu machen, muss man

allerdings die Wörter oft umformen. Die dafür nötigen Strategien werden den Kindern systematisch als übergeordnete Rechtschreibstrategien vermittelt.

- Das bedeutet, dass das bisher übliche Unterscheiden zwischen kurzen und langen Vokalen eigentlich ziemlich sinnlos ist. Die langen Vokale werden in der Regel ohne Längenzeichen geschrieben, die Wörter mit Längenzeichen müssen auf jeden Fall extra gelernt werden. Und die Regeln zur Verdoppelung nach kurzen Vokalen sind viel zu kompliziert, um von den Schreibern sicher angewandt zu werden. Die Strategie des Doppelt-hörbar-Machens ist viel einfacher und unabhängig von der bewussten Beurteilung der Vokallänge anwendbar.

Der Sprechrhythmus und die schriftliche Silbentrennung stimmen nicht immer überein. In diesem Material kommt es auf den Sprechrhythmus als Steuerungselement für das Rechtschreiben an!

- Allerdings gibt es eine neue Rechtschreibregel, die dieses Prinzip kontaminiert. Doppel-*k* gibt es nicht. Das „ck“ ist ein Ersatz für Doppel-*k*. Deshalb gilt für „ck“ dasselbe wie für alle Doppelkonsonanten. Früher galt die Regel, dass „ck“ bei Worttrennungen an dieser Silbenfuge zu Doppel-*k* werden sollte. Das wurde praktisch nie wirklich so gehandhabt. Aber damit war im Bewusstsein von Kindern und Lehrern noch deutlicher, dass „ck“ das Doppel-*k* ersetzt. Und bei der klaren Silbengliederung in der Rechtschreibsprache wurde selbstverständlich Doppel-*k* gesprochen, sodass den Kindern schnell klar war, dass sie bei doppelt gesprochenem *k*-Laut den ersten Laut als „c“ schreiben müssen. Leider wurde dann aber beschlossen, dass bei Worttrennungen das ganze „ck“ auf die neue Zeile kommt. Auch das wird praktisch nie so durchgeführt. Die Verlage meiden lieber eine Worttrennung an dieser Stelle. Aber das verführt leider die Lehrer zu glauben, man dürfe bei „ck“ an der Silbenfuge auch nur einen *k*-Laut sprechen. Das widerspricht völlig dem Sprechrhythmus, wenn man die Wörter klar in Silben gegliedert sprechen will. Aus /jak·kə/ wird dann /ja:kə/, aus /juk·kən/ wird dann /ju:kən/. Damit wird die Bildung von Intuition darüber, wann ein Konsonant verdoppelt wird, erheblich gestört. Deshalb ist es dringend nötig, „ck“ an

der Silbenfuge weiterhin als Doppel-*k* zu sprechen.

- Das lange „i“ bildet eine Ausnahme. Es wird in 78 % der Fälle als „ie“ geschrieben. Dafür aufwändig die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zu üben, lohnt aber nicht. Da lange Vokale fast immer auch am Silbenende stehen können, ist es leichter für die Kinder, zu prüfen, ob das „i“ am Silbenende steht oder ans Silbenende gebracht werden kann, und wenn ja, ein „ie“ zu schreiben. Allerdings führt das nur in 78 % der Fälle zur richtigen Schreibweise des Wortes. Es gibt viele Ausnahmen, die teilweise wieder eigenen Regeln folgen (z. B. Endung *-ine* mit einfachem „i“) oder als Merkwörter gelernt werden müssen. Da viele dieser Merkwörter Fremdwörter sind, die von den Kindern erst später in Gebrauch genommen werden, ist die Regel: „Wenn das „i“ ans Silbenende gebracht werden kann, meist ‘ie’“, für die Kinder zunächst doch eine hilfreiche Orientierung, sodass sich das Lernen der Unterscheidung der Vokal-Länge erübrigt.
- Bei einigen Konsonanten gibt es noch andere Alternativen für die Schreibung als die Verdoppelung.
 - Der Laut /f/ etwa wird nur in 54 % der Fälle als einfaches *F/f* geschrieben. Gelegentlich wird das „f“ verdoppelt, aber viel häufiger ist die Schreibung als „v“. Davon fällt aber der Hauptanteil auf die Vorsilben *ver-* und *vor-*, sodass das Problem bewältigt wird, wenn die Kinder gelernt haben, diese Vorsilben sicher zu erkennen – ein wichtiger erster Schritt zur morphemorientierten Rechtschreibung. Dann gibt es noch einige häufige Wörter, die früh als Merkwörter gelernt werden müssen. Aber trotzdem gilt als Grundregel: „Für den Laut /f/ schreibt man *F/f*, außer wenn man einen Grund hat, ein *V/v* zu schreiben.“ Und dieser Grund kann sein, dass es sich hier um eine Vorsilbe handelt oder um ein Merkwort.
 - Die Buchstaben „b“, „d“ und „g“ klingen am Ende eines Wortes, einer Silbe oder vor anderen Konsonanten eher wie ihre harten Gegenspieler, also wie „p“, „t“ bzw. „k“. Trotzdem wird der Laut /p/ insgesamt natürlich viel häufiger durch ein *P/p* als durch ein *B/b* dargestellt. Deshalb gilt die Grundregel: „Ein „b“ am Ende eines Wortes, einer Silbe oder vor Konsonant darf man nur schreiben, wenn man es durch Verändern des Wortes hörbar machen kann oder das Wort als Merkwort extra gelernt hat.“ Analog gilt das auch für „d“ und „g“.
 - Das stimmlose „s“ wird in 76 % der Fälle durch einfaches „s“ dargestellt (*Haus, Ast*). Es kann natürlich auch verdoppelt werden. Das fällt unter die allgemeine Regelung der Verdoppelung (*Fluss, es passt*). Es gibt aber im Deutschen auch noch das „ß“. In weiten Teilen Deutschlands wird klar zwischen stimmhaften und stimmlosen s-Lauten unterschieden. Dort klingen *reisen* und *reißen* deutlich unterschiedlich. In dem Fall kann man das „ß“ hörbar machen, indem man es an den Anfang einer Silbe bringt. In diesen Gegenden gilt die Regel: „Ein „ß“ darf man nur schreiben, wenn man es an den Anfang einer Silbe bringen und so hörbar machen kann (z. B. *heiß – heißer*) oder das Wort als Merkwort mit „ß“ extra gelernt hat (z. B. *scheußlich*).“ Diejenigen aber, die aufgrund ihres Dialekts sämtliche s-Laute stimmlos sprechen, müssen alle Wortstämme mit „ß“ einfach als Merkwörter lernen. Das ist auch möglich, da es nur etwas mehr als fünfzig solcher Wortstämme gibt.
- Schwierig ist das „z“, da es eigentlich eine Lautfolge, nämlich /ts/ kennzeichnet. Diese Lautfolge wird in 84 % der Fälle als „z“ geschrieben. Also gilt eigentlich die Regel: „Ein „tz“ darf man nur schreiben, wenn man es durch Wortveränderung an die Silbengrenze bringen und so hörbar machen kann.“ Aber dadurch, dass der Buchstabe „z“ eine Lautfolge symbolisiert, ist es für die Kinder sehr verführerisch, auch bei Wörtern, die nur mit einfachem „z“ nach der Silbenfuge geschrieben werden, die vorhergehende Silbe mit einem „t“ zu schließen und die nächste mit einem /ts/ zu beginnen, was dann natürlich zu der Schreibung mit „tz“ führt, also z. B. zu **heitzen* statt *heizen* oder **stürzen* statt *stürzen*. Deshalb kann man den Kindern als Hilfen an die Hand geben: „Nach *ei, au, eu* steht nie *tz*.“ Ebenso: „Nach *n, l, r* steht nie *tz*.“ Der eigentliche Grund dafür ist, dass „tz“ eigentlich ein Ersatz für Doppel-z ist, das es nur bei drei gebräuchlichen Wörtern gibt (*Skizze, Razzia, Pizza*). Das „tz“ zeigt, dass der Vokal davor kurz ist. Deshalb kann es weder nach einem Konsonanten (*n, l, r*) noch nach einem Diphthong (*ei, au, eu*) stehen. Aber da wir auf das Thematisieren von Länge und Kürze der Konsonanten weitgehend verzichten, kann

Die verschiedenen Strategien

dieser Hinweis erst relativ spät im Rechtschreib-Lernprozess erfolgen.

- Ein Sonderfall ist die Lautfolge /ks/, die im Alphabet das eigene Zeichen „x“ hat. Tatsächlich wird sie aber in 64 % der Fälle durch die Buchstabenfolge „chs“ dargestellt. Eigentlich müsste das also als lautgetreue Verschriftlichung gelten. Aber da es den Buchstaben „x“ für diese Lautfolge gibt, ist es weniger verwirrend für die Kinder, wenn die Wörter mit „chs“ als Merkwörter gelernt werden.

Um die Wörter umzuformen und so von der lautgetreuen Schreibung abweichende Schreibungen sicher zu erkennen, gibt es **drei wichtige übergeordnete Rechtschreibstrategien**, die bei fast allen Rechtschreibphänomenen zum Ziel führen:

- Bei Verbformen mit „t“ in der Endung, dem sogenannten **t-Signal**, muss die **Grundform**

gebildet werden, um die Schreibweise zu überprüfen. (*er rennt – rennen, wir wollten – wollen*).

- Häufig ist es wichtig, die **Wörter zu verlängern**, um die Schreibweise am Ende des Wortes zu überprüfen (*Stab – Stäbe*).
- Da die Wörter unserer Sprache oft aus mehreren Wortbausteinen zusammengesetzt sind, kommt es oft vor, dass der zu überprüfende Wortbaustein nicht am Ende des Wortes steht. In dem Fall müssen die Kinder das **Wort erst auseinanderbrechen**, um dann durch **Verlängern** des Bausteins an der Bruchstelle die Schreibweise zu überprüfen (*Freundschaft – Freund – Freunde*).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anwendung dieser Strategien bei den verschiedenen Rechtschreibproblemen.

Strategien Phänomene	Bei Wörtern mit t-Signal die Grundform bilden	Wörter verlängern	Wörter auseinandernehmen und den ersten Teil verlängern	Wörter einprägen
Wörter mit ie	er spielt ⇔ <i>spie·len</i>	Spiel ⇔ <i>Spie·le</i>	Spielplan ⇔ <i>Spie·le</i>	er liest er hielt hier ...
Wörter mit ß	er reißt ⇔ <i>rei·ßen</i> sie grüßt ⇔ <i>grü·ßen</i>	Gruß ⇔ <i>Grü·ße</i> bloß ⇔ <i>blo·ße</i> er saß ⇔ <i>wir sa·ßen</i>	Grußworte ⇔ <i>Grü·ße</i> spaßhaft ⇔ <i>Spä·ße</i>	scheußlich evtl. alle Wortstämme mit ß
Wörter mit Doppelkonsonant, ck und tz	du rennst ⇔ <i>ren·nen</i> er schickte ⇔ <i>schic·ken</i> geblitzt ⇔ <i>blit·zen</i>	Stamm ⇔ <i>Stäm·me</i> dick ⇔ <i>dic·ker</i> er piffte ⇔ <i>wir pfif·fen</i>	Flussmündung ⇔ <i>Flüs·se</i> Schicksal ⇔ <i>schic·ken</i> blitzschnell ⇔ <i>Blit·ze</i>	er nimmt wann, denn, dann, wenn jetzt plötzlich
Wörter mit Auslautverhärtung	er lobte ⇔ <i>lo·ben</i> du steigst ⇔ <i>stei·gen</i>	Korb ⇔ <i>Kör·be</i> Kleid ⇔ <i>Klei·der</i> Steg ⇔ <i>Ste·ge</i> klug ⇔ <i>klü·ger</i> sie erschrak ⇔ <i>wir erschra·ken</i>	löblich ⇔ <i>lo·ben</i> leidvoll ⇔ <i>lei·den</i> Lügner ⇔ <i>lü·gen</i>	Obst Stadt weg
Wörter mit h nach Vokal	du drehst ⇔ <i>dre·hen</i>	Kuh ⇔ <i>Kü·he</i> froh ⇔ <i>fro·he</i> er sah ⇔ <i>wir sa·hen</i>	Drehpunkt ⇔ <i>dre·hen</i> fröhlich ⇔ <i>fro·he</i> unvorhersehbar ⇔ <i>se·hen</i>	fahren
Wörter mit ä / äu	er schläft ⇔ schlafen (aber: er träumt ⇔ Traum)	(Häuser ⇔ Haus)	(länglich ⇔ lang)	spät Säule

Wie man sieht, helfen diese Strategien bei den verschiedensten Rechtschreibproblemen. Bei der Schreibung mit „ä“ und „äu“ allerdings müssen die Strategien zum Teil in Gegenbewegung durchgeführt werden. Statt zu verlängern, ist oft die kürzere Form diejenige, bei der sich das „a“ offenbart, von dem das „ä“ abgeleitet ist. Aber die bei den anderen Phänomenen gelernten Strategien zur Ableitung reichen häufig nicht aus, sondern es muss in einem weiteren Schritt die Form mit „a“ bzw. „au“ gesucht werden. Bei *er träumt* beispielsweise, einem Verb mit t-Signal, führt die Grundform nur zum Verb *träumen*. Erst, wenn man das von *Traum* ableitet, kann man das „äu“ sicher begründen.

Diese drei Strategien sind Hilfsmittel, um die Kinder allmählich in das morphemorientierte Denken einzuführen. Denn der kompetente Rechtschreiber schreibt morphemorientiert. Wenn er bei einem Wort unsicher im Hinblick auf die Schreibweise ist, analysiert er die Bausteine, die Morpheme, und erkennt so fast immer, wie das Wort geschrieben werden muss. Nur in den seltensten Fällen schaut er im Wörterbuch nach. Die Schreibung mit „ä/äu“ erfordert schon eine ziemlich starke Morphemorientierung.

Ein weiterer wichtiger Bereich ist **die Großschreibung**. Etwa 30 % der Fehler bei Erwachsenen werden im Bereich der Groß- und Kleinschreibung gemacht.

Generell werden viel mehr Wörter klein- als großgeschrieben. Daher gilt die Kleinschreibung als das Normale. Für die Großschreibung braucht man eine Begründung. Im Zweifel schreibt man besser klein. Um die Groß- und Kleinschreibung richtig zu erkennen, gibt es zwei grundlegende Strategien, die aber im Laufe des Lernprozesses immer weiter ausdifferenziert werden.

- Eine wichtige Strategie ist **die Handkontrolle**. Sie deckt den Bereich ab, in dem die Großschreibung semantisch motiviert ist.
 - Alles, was man anfassen kann, schreibt man groß. Deshalb besteht die erste Stufe der Handkontrolle darin, bei den wichtigeren Wörtern des Satzes zu überlegen: „Könnte ich das, was mit dem Wort gemeint ist, anfassen, oder mir zumindest vorstellen, es anzufassen“? Wenn ja, wird das Wort großgeschrieben. Und damit das für die Kinder zunächst möglichst kon-

kret, handgreiflich wird, werden sie angeleitet, die Hand zum Anfassen bereit zu machen und sich zu überlegen, was mit dem Wort gemeint ist, und ob sie das anfassen könnten. Deshalb der Name „Handkontrolle“.

- Da mit dieser Frage nur die Konkreta erkannt werden, wird sie allmählich erweitert auf die Frage, ob man das mit dem Wort Gemeinte anfassen oder haben könnte. Denn alles, was man haben kann, wird ebenfalls großgeschrieben. (z. B. *Unfall, Freiheit*).
- Es gibt aber auch noch den Bereich der grammatisch motivierten Großschreibung. Nomen können durch Artikel oder Pronomen begleitet werden. Und diese Begleiter können auch jedes andere Wort nominalisieren. Daher ist **die Begleitersuche** die zweite wichtige Strategie zum Erkennen der Großschreibung. Die bestimmten und unbestimmten Artikel sind das Signal: „Achtung, gleich kommt mein Nomen, und das schreibt man groß.“ Die Kinder lernen also, diese Artikel zu erkennen, dann das dazugehörige Nomen zu suchen und es großzuschreiben. Dabei kann sofort die Nominalisierung von Verben und Adjektiven mit einbezogen werden.
 - Diese Strategie umfasst zunächst nur die bestimmten Artikel *der, die, das, des, dem* und *den*.
 - Sehr bald werden auch die unbestimmten Artikel *ein, eine, einer, eines, einem* und *einen* mit einbezogen.
 - Sobald die Kinder mit dieser Strategie keine Probleme mehr haben, lernen sie die in Präpositionen versteckten Artikel kennen (*beim* = bei dem, *zum* = zu dem).
 - Erst deutlich später lernen sie, dass es Ersatzbegleiter gibt, wie etwa *dieses* oder *mein*. Man kann überprüfen, ob es sich bei einem kleinen Wort um einen Ersatzbegleiter handelt, indem man ausprobiert, ob man es gegen einen bestimmten oder unbestimmten Artikel austauschen kann, z. B.: „*Er wurde durch mein Reden gestört*“ – „*Er wurde durch das Reden gestört*.“ Das führt dann wieder zur Großschreibung des Wortes, auf das sich der Artikel bezieht. Diese Probe bezeichnet man als die Begleiter-Einsetz-Probe.

- Schließlich kann man manchmal noch die Großschreibung eines Wortes dadurch begründen, dass man ausprobiert, ob man einen Artikel in den Satz einfügen könnte, sodass er das fragliche Wort als Nomen ausweist. Also z. B.: „Bei Ankunft des Zuges ...“ – „Bei der Ankunft des Zuges ...“

Wenn die Kinder all diese Strategien sicher beherrschen, werden ihre Texte schon angemessen fehlerarm. Es gibt natürlich darüber hinaus noch Rechtschreibprobleme, für die die Kinder Hilfen an die Hand bekommen müssen, etwa die Strategie, um *das* und *dass* nach einem Komma sicher zu unterscheiden. Diese Probleme können dann weiterhin mit den traditionellen Methoden behandelt werden.

Das Material

Das Material ist so aufgebaut, dass die Einführung in eine neue Strategie jeweils von der Lehrkraft übernommen wird. Darin wird die Regellaage klargestellt und die von der lautgetreuen Schreibung abweichende Schreibweise mit der dazugehörigen Strategie eindeutig herausgearbeitet. Zu jeder Strategie gibt es deswegen am Anfang Hinweise und Vorschläge für eine solche Einführungsstunde. Dann aber üben die Kinder selbstständig an den Strategien. Dabei gibt es zu jeder Strategie in der Regel fünf Lernschritte:

- Zunächst wird die Denkbewegung geübt, die die Strategie ausmacht.
- Dann wird die Signalerkennung an schriftlich vorgegebenen Sätzen oder Texten trainiert.
- Nun wird an einzelnen Sätzen, die in Partnerarbeit diktiert werden, geübt, zunächst den Satz zu schreiben, dann die Signale für die Anwendung der neuen Strategie zu suchen und die Schreibweise durch die neue Strategie zu überprüfen und notfalls zu korrigieren. Sobald die Kinder mit ihrer Überprüfung fertig sind, malen sie einen dicken Punkt unter das Satzschlusszeichen. Erst danach darf der Partner eingreifen und Fehler mit dem Schreiber besprechen. Durch die satzweise Rückmeldung soll erreicht werden, dass die Kinder bei jedem Satz aus ihren Fehlern lernen und so schnellere Fortschritte machen können.
- Im nächsten Lernschritt sollen die Kinder nun die selbstständige, möglichst satzweise Überprüfung ihrer Schreibung mit der neuen Strategie über einen ganzen Text hinweg

durchhalten, ohne ständig durch Korrekturen daran erinnert zu werden. Dabei ist es auch in Ordnung, wenn die Kinder nach Ende des Textes noch einmal ihren Text durchgehen und prüfen, ob sie irgendwelche Signale zur Strategie-Anwendungen übersehen haben. Erst, wenn sie einen dicken Punkt unter das letzte Satzschlusszeichen malen, darf der Partner den Text korrigieren.

- Bei diesem dritten und vierten Lernschritt sind in manchen Wörtern **fett und kursiv** gedruckte Stellen enthalten. Das sind vom Lautgetreuen abweichende Schreibungen, die die Kinder mit den bisher geübten Strategien noch nicht erkennen können. Wenn das Kind diese Buchstaben falsch geschrieben hat, gilt das noch nicht als Fehler, sondern wird nur korrigiert. Ebenso ist bei den **fett gedruckten** Großbuchstaben am Anfang von Nomen fehlende Großschreibung noch kein Fehler. Dabei gibt es natürlich viele Wörter, wie etwa *Tier* oder *Hund*, die fast alle Kinder längst richtig schreiben können, auch wenn sie die Strategie dafür noch nicht gelernt haben. Trotzdem sind auch bei solchen Wörtern die mit den bisher gelernten Strategien nicht sicher richtig zu schreibenden Stellen kursiv bzw. fett gedruckt, weil sonst wieder eine Verunsicherung der Kinder auftreten könnte. Nur die ganz häufigen Wörter *und*, *sind*, *sie* und *wie* werden als bekannt vorausgesetzt. Sollte ein Kind dabei noch Fehler machen, so muss man ihm sagen, dass es diese Schreibungen einfach lernen muss. Noch nicht vorausgesetzt wird, dass für das lange „i“ eigentlich das „ie“ die lautgetreue Schreibweise wäre. Sollte ein Kind sich über die markierten „ie“ wundern, so kann man ihm sagen, dass es völlig Recht hat, aber dass die Strategie, mit der man das „ie“ ganz sicher erkennen kann, noch nicht geübt wurde. Eine Freude kann man den Kindern machen, wenn man die Partner auch mitteilen lässt, wie viele dieser fett gedruckten Stellen die Kinder richtig geschrieben haben. Denn das zeigt, wie viel sie sich schon spontan richtig eingeprägt haben, und das ermutigt!
- Eigentlich möchte man natürlich, dass die Kinder schon beim Schreibprozess die verschiedenen übergeordneten Rechtschreibstrategien anwenden und die Wörter sofort richtig hinschreiben. Wenn die Kinder zunächst regelmäßig nach dem Schreiben die Strategie anwenden, stellt sich die Strategieanwendung vor dem Hinschreiben des Wortes irgendwann von allein ein. Um diesen

Prozess zu unterstützen, wird im fünften Schritt geübt, bei nur vorgelesenen Sätzen sofort die Signale zu erkennen und nur die dazugehörigen Wörter richtig aufzuschreiben.

- Gelegentlich werden in einem sechsten Schritt besonders schwierige Strategeanwendungen trainiert oder Merkwörter präsentiert, die zu der Strategie passen und so häufig sind, dass sie bei der Gelegenheit endgültig gelernt und gespeichert werden sollen.

In der Regel gibt es zu jedem dieser Schritte mehrere Übungen. Teils sind sie im DIN-A5-Querformat angelegt, teils im DIN-A6-Hochformat, sodass sie alle in einem Karteikasten aufbewahrt werden können. Im DIN-A5-Format gibt es Arbeitsblätter, auf die die Kinder auch schreiben sollen. Diese sind durch einen Bleistift oben in der Kopfzeile gekennzeichnet. Sie sind Verbrauchsmaterial und müssen sehr viel häufiger kopiert werden. Bei den Karten, die kein Verbrauchsmaterial sind, empfiehlt es sich, sie auf Schreibkarton zu kopieren und zu laminieren, um sie länger haltbar zu machen. Da unter Umständen mehrere Kinder gleichzeitig dieselben Übungen durchführen wollen, empfiehlt es sich, auch diese zwei- oder dreimal vorrätig zu haben.

Es ist aber auf keinen Fall so gemeint, dass alle Kinder alle Übungen durchführen müssen! Im Gegenteil, das wäre extrem schädlich und genau das Gegenteil von dem, was mit dem Material erreicht werden soll.

Denn die Kinder sollen selbst entscheiden, wie sicher sie sich mit einer Strategie schon fühlen und wie klein oder groß ihre Lernschritte sein sollen. Sie können Schritte wiederholen oder überspringen. Sie können Übungen nur teilweise durchführen, wenn sie merken, dass sie darin schon völlig sicher sind. Dazu stehen beispielsweise bei den Sätzen und Texten immer wieder einmal Zahlen in Klammern. An diesen Stellen können die Kinder aufhören, wenn ihnen der ganze Text zu lang ist und sie sich schon sicher genug fühlen.

Wegen dieses unterschiedlichen Lerntempos ist es auch nicht sinnvoll, mit der Einführung einer neuen Strategie zu warten, bis auch das letzte Kind die vorige Strategie fertig geübt hat. Sondern nach Einführung der Strategie bekommen die Kinder Lernzeiten, um diese Strategie zu üben. Wenn dann eine neue Strategie einge-

führt wird, ist es sehr sinnvoll, wenn Kinder, die insgesamt langsam vorangehen, weil sie sich unsicher fühlen, zwar an der Einführung der neuen Strategie teilnehmen, aber dann erst einmal an der Stelle weiterüben, an der sie gerade waren, und das Üben der neuen Strategie auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Wenn sie dann später mit der nächsten Strategie beginnen wollen, können sie auf der zu dieser Strategie gehörenden Hilfekarte noch einmal nachlesen, was zu tun ist, oder die Lehrkraft oder einen anderen Schüler um kurze Erinnerung bitten.

Damit Kinder und Lehrer einen Überblick erhalten, was an Materialien vorhanden ist und was sie davon schon bearbeitet haben, gibt es zu jeder Strategie einen Übungsplan, auf dem die Materialien aufgelistet sind, dazu eine Spalte, in der die Kinder das Datum eintragen können, wann sie an diesem Material schon geübt haben, und eine Spalte, in die die Lehrkraft einträgt, wann sie dieses Kind kontrolliert hat. Dabei bestimmt die Lehrkraft, wie eng bei verschiedenen Kindern die Kontrolle sein soll. Eventuell kann sie das auch oben auf dem Übungsplan eintragen.

Auf dem Übungsplan stehen oben in der Kopfzeile der Name der Strategie, das Rechtsschreibphänomen und das Symbol dazu. Auf jeder Übungskarte zu dieser Strategie tauchen diese Bezeichnungen und das Symbol oben in der Kopfzeile wieder auf. Dazu wird in der rechten Ecke der Lernschritt mit einer Zahl gekennzeichnet und daneben die Parallellform mit einem Buchstaben.

Zu den Lernschritten 1, 2 und 5 gehören gelegentlich auch Lernspiele mit einem Spielplan im DIN-A4-Format sowie Kärtchen in DIN-A7 oder -A8. Diese Spiele können in Klarsichthüllen in einem extra Ordner aufbewahrt werden. Da manche Kinder aber gar nicht so gerne spielen, gibt es immer auch andere Möglichkeiten, diesen Lernschritt zu üben.

Gelegentlich gibt es, besonders zum Lernschritt 1, Übungen, die alle Kinder während ihrer Beschäftigung mit dieser Strategie durchgeführt haben sollten. Diese Übungen sind durch ein Ausrufezeichen in der Kopfzeile und auf dem Übungsplan gekennzeichnet.

Zu den grundlegenden Strategien gibt es auch Vorlagen für Lernplakate im A4 Format. Diese Vorlagen können entweder auf A3 oder sogar A2 kopiert und aufgehängt werden, oder sie können im A4 Format kopiert und vor den Spielvorlagen abgeheftet werden, sodass die Kinder sich ein solches Lernplakat nehmen und

zu ihren Rechtschreibunterlagen heften können, wenn sie sich dieser Strategie zuwenden. Außerdem gibt es die Hilfekarten. Darauf stehen ganz allgemeine Regeln, wie zum Beispiel: „Wie diktiere ich?“ oder „Wie korrigiere ich?“, aber auch grundlegende Spielregeln zu Spielen, die dann auf einzelnen Aufgabenkärtchen nur noch etwas abgewandelt werden, und die Strategien. Da es nur wenige Hilfekarten sind, ist es sinnvoll, sie in einem kleinen Extra-Fach am Anfang des ersten Karteikastens aufzustellen.

Im Rahmen der von der Lehrkraft eingeführten Strategien können die Kinder entscheiden, wie klein oder groß sie ihre Lernschritte wählen wollen. Darüber hinaus können die Lehrkräfte entscheiden, wie viele Wiederholungsanlässe für die einzelnen Strategien sie ihren Klassen anbieten wollen. Schnell lernende Klassen könnten beispielsweise das t-Signal gleich an allen Rechtschreibphänomenen auf einmal lernen und üben und haben dadurch viel Zeit für andere Unterrichtsinhalte. Etwas weniger wendige Klassen könnten das t-Signal an Verben mit doppelten Mitlauten einführen, und dann erst auf fast alle anderen Rechtschreibfälle ausdehnen. Nur die Verben mit „ä“ behandelt man dann noch einmal extra, weil die besonders schwierig sind. Auf diese Weise wird das t-Signal mehrmals wiederholt, ohne dass die Kinder den Eindruck bekommen, immer nur das Gleiche zu lernen. Die Lehrkraft kann also kompetent, an die einzelne Klasse angepasst, entscheiden, wie einzelheitlich oder umfassend sie diese Strategie den Kindern präsentieren will. Wenn sie sich geirrt und viele Kinder mit einer zu schnellen, umfassenden Einführung der Strategie überfordert hat, kann sie das Übungsmaterial zu den einzelnen Rechtschreibphänomenen noch dazustellen und den langsamer lernenden Kindern empfehlen, sich daraus noch Übungen zu nehmen. Wenn die Lehrkraft zu langsam vorgeht, wird sie es daran merken, dass die Kinder bei Einführung derselben Strategie am zweiten oder dritten Rechtschreibphänomen kaum noch Übungen aus dem bereitgestellten Material bearbeiten, weil sie es nicht mehr für nötig halten.

Der sehr gleichförmige Aufbau des Materials ist nötig, damit die Kinder sich schnell darin zu rechtfinden und nicht lange zur Orientierung brauchen. Durch diesen gleichförmigen Aufbau kann allerdings auf die Dauer die Motivation der Kinder etwas beeinträchtigt werden. Um das auszugleichen, wurden die Inhalte der Diktat-

texte motivierend gestaltet. Sie sind aus sehr unterschiedlichen Bereichen zusammengestellt, enthalten zum Teil interessante neue Informationen für die Kinder, manchmal auch Themen, über die es sich lohnt, nachzudenken und zu diskutieren. Das hat den Nachteil, dass manchmal die Kinder beim Schreiben vom Inhalt so abgelenkt sind, dass die Rechtschreibung leidet. Um das zu vermeiden, wird den Kindern auf der Hilfekarte zu Partnerdiktaten empfohlen, zuerst den ganzen Text einmal vorzulesen, dann kurz über den Inhalt zu reden, wenn sie das möchten, und erst danach mit dem Diktat zu beginnen. Das muss natürlich von der Lehrkraft auch toleriert werden. Allenfalls eine Erinnerung, dass die kurze Zeit nun vorbei sei, ist manchmal nötig. Auch wenn die Kinder anschließend noch Fragen zu den Texten haben, sollte möglichst darauf eingegangen werden. Das ist nicht zum Schaden der Kinder und keine Zeitverschwendung, da es hilft, die Motivation zu der Arbeit mit dem Material zu erhalten.

Manche Kinder haben wirklich keine Rechtschreibschwierigkeiten. Sie können bei der Einführung einer neuen Strategie gleich zu Lernschritt 4 übergehen, sich also einen Teil eines Textes diktieren lassen, und wenn sie dabei wirklich die Strategie schon kompetent anwenden, eine Übung zu Lernschritt 5 durchführen. Sie sind dann lange, bevor die nächste Strategie eingeführt wird, mit ihren Übungen fertig. Da die Rechtschreibübzeiten aber Arbeitszeiten sind, sollten sie in der Zeit auf keinen Fall Hausaufgaben machen oder spielen oder lesen dürfen. Das würde auch schlechtere Rechtschreiber dazu verführen, die Übungen nicht wirklich ihrer Notwendigkeit entsprechend, sondern möglichst schnell durchzuführen, um bald diese Art von Freizeit zu haben. Wenn diese guten Rechtschreiber andere Schwächen im Fach Deutsch haben, ist es gut, ihnen dafür entsprechende Übungen bereitzustellen. Für die Kinder, die auch das nicht nötig haben, gibt es einen eigenen Kasten mit kreativen Aufgaben, die zum Teil so gestaltet sind, dass sie unerschöpflich sind. Diese Übungen trainieren das fluide Denken, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und / oder die Kreativität und sind daher nicht einfach Beschäftigungstherapie, sondern Arbeiten, die auch diese Kinder fördern. Diese kreativen Aufgaben befinden sich hinter allen Übungen zu den Strategien am Ende dieses Bandes. Sie sollten aber schon kurz nach Einführung der ersten Strategie bereitgestellt werden.

Der Aufbau der Fähigkeit zu dieser Form selbstständiger Arbeit

Diese Form des so stark individualisierten, selbstbestimmten Lernens ist für viele Kinder völlig neu. Die dafür nötige Arbeitshaltung muss erst gelernt werden.

Manche Kinder machen diese Art von Übungen, bei denen eine klar umrissene, nicht zu schwierige Aufgabe zu erledigen ist, sehr gerne, besonders wenn sie merken, dass

- sie selbst entscheiden dürfen, an welchem Schwerpunkt sie arbeiten wollen,
- sie auch bei den Übungen eine gewisse Auswahlmöglichkeit haben,
- sie sich in ihrer Selbstverantwortlichkeit für voll genommen fühlen,
- sie den Effekt ihres Arbeitens in den Diktatnoten erleben und
- die Übungen auch noch vom Inhalt oder der Übungsform her motivierend sind.

Aber andere Kinder sind damit zunächst noch ziemlich überfordert.

- Es gibt Kinder, oft sind das sehr brave Mädchen, die zunächst nach jeder einzelnen Übung zur Lehrkraft kommen und wissen wollen, ob das schon ausreicht und sie zum nächsten Lernschritt übergehen dürfen. Hier ist es wichtig, dass die Lehrkraft nicht einfach Anweisungen gibt, was dieses Kind als nächstes tun soll, sondern dass sie es anleitet, seine eigene Einschätzung wahrzunehmen und ihr zu folgen. Das geht zum Beispiel mit folgenden Fragen:
 - Wie war diese Arbeit für dich? War diese Übung leicht für dich und ging schnell, oder war es neu und noch etwas schwierig?
 - Hast du dein Geschriebenes an der Vorlage durchkorrigiert? Und hast du viele Fehler gemacht oder wenige?
 - Bist du denn mit diesem Ergebnis zufrieden? Reicht es dir?

Dann kann man diese Kinder ermutigen, ihren Gefühlen zu trauen und entsprechend ihre Entscheidung zu treffen. Bei der zweiten oder dritten Strategie kann man diese Kinder dann auffordern, sich diese Fragen selbst zu stellen und selbstverantwortlich zu entscheiden. Wenn sie sehr unsicher reagieren, kann man sie auch darauf hinweisen, dass sie bei den nächsten Lernschritten merken werden, ob sie den vorigen schon gut genug können. Manchmal muss man diese Kinder auch zwischendurch einmal ermutigen, nicht zu ängstlich jede Übung zu einem

Lernschritt durchzuführen, sondern sich an den nächsten Schritt zu wagen.

- Das Gegenteil zu diesen Typen sind die Kinder, die sich selbst weit überschätzen und sehr schnell finden, dass sie das ja alles gut könnten, obwohl sie de facto noch viele Fehler in der neuen Strategie machen. Für diese Kinder ist es wichtig, festzulegen, dass sie beispielsweise spätestens nach der ersten Übung zum dritten Lernschritt das, was sie gearbeitet haben, der Lehrkraft zur Kontrolle vorlegen. Nun ist es allerdings sehr wichtig, dass die Lehrkraft nicht das früher übliche Gemisch von Kritik, Ermahnung und Anweisung an den Tag legt, sondern partnerschaftlich und sachlich Zusammenhänge aufweist und Vorschläge macht, die das Kind befolgen kann oder auch nicht. Das könnte etwa so aussehen:
 - „Ich finde hier noch viele unverbesserte Fehler drin. Habt ihr den Text nach jedem Satz denn gemeinsam korrigiert?“
 - oder: „Hier sind aber noch einige rote Fehler drin. Kann es sein, dass du doch noch nicht so sicher bei der Anwendung der Strategie bist?“ ...
 - „Mir scheint es nötig, dass du noch einmal zum Lernschritt 1 und 2 zurückgehst und sie mit weiteren Übungen einübst, damit du sicherer wirst.“

Wenn das Kind dazu nicht bereit ist, kann man darauf hinweisen, dass es dann in der nächsten Rechtschreibüberprüfung merken wird, dass es nicht so viel Erfolg hat. Aber man sollte das Kind auf keinen Fall dazu zwingen, sich der Ansicht der Lehrkraft zu beugen. Erfahrungsgemäß merken die Kinder nach zwei bis drei Rechtschreibüberprüfungen gerade auch im Vergleich mit besser arbeitenden Klassenkameraden, wie ungünstig sich ihr Lernverhalten auf ihre Noten auswirkt, und ändern es.

- Daneben gibt es natürlich auch die Kinder, die überhaupt Schwierigkeiten haben, sich auf umfangreichere Lernaktivitäten einzulassen, wenn sie nicht ständig von den Lehrkräften beaufsichtigt und bespaßt werden. Bei manchen ist das eine Grundhaltung, andere haben nur zeitweise Schwierigkeiten damit. Denn Kinder sind Kinder, sie sind ihren verschiedenen Stimmungen noch stärker ausgeliefert als die Erwachsenen, haben gelegentlich gar keine Lust zum Arbeiten oder sogar

Lust zum Stören und Boykottieren. Andere verbummeln und verträumen ihre Arbeitszeit und nutzen sie nicht optimal für ihr Lernen. Diese Situationen sind in dieser Art selbstbestimmten Unterrichts genauso häufig wie im früheren Frontalunterricht, und es ist wichtig, damit so umzugehen, dass die Kinder dadurch möglichst nicht zu viel Aufmerksamkeit erhalten oder beschimpft, blamiert und diffamiert werden.

Eine Möglichkeit ist zum Beispiel, bei der Einführung dieser neuen Unterrichtsform auch die Lernform als solche als eine wichtige Neuerung zu benennen, die von den Kindern unterschiedlich schnell gelernt wird. Man kann den Kindern dann erklären, dass man als Lehrer manchen Kindern besser helfen kann, das Arbeiten zu lernen, wenn man sie besser im Blick hat. Außerdem werden diese Kinder auch weniger abgelenkt, wenn sie die Klasse nicht sehen. Deshalb installiert man am Rand der Klasse eine Tischreihe, wo die Kinder an ihrem Platz direkt zur Wand blicken. Dort werden die Kinder hingesezt, die vom Arbeitsverhalten her noch stärkere Aufsicht vom Lehrer brauchen, die also stören oder träumen. Und für solche Kinder ist es auch oft eine Hilfe, wenn die Lehrkraft ihnen die zu erledigenden Aufgaben ganz klar vorgibt, ohne Entscheidungsfreiheit der Kinder. Selbstverständlich dürfen diese Kinder am nächsten Tag wieder probieren, ob sie es jetzt schon schaffen, auch an ihrem angestammten Platz ihre Arbeitszeit sinnvoll zu nutzen und selbstbestimmt zu arbeiten, wenn sie das wollen. Damit bekommt der früher als Katzentisch mit Strafcharakter „gebrandmarkte“ Extraplatz, den einige Kinder immer wieder dringend brauchen, eine andere Bedeutung, die so für alle Kinder besser zu akzeptieren ist.

Sehr wichtig ist es auch, nicht nur dann über das Arbeitsverhalten zu reden, wenn es nicht klappt, sondern bei dieser neuen Form des Unterrichts das gute Arbeiten einzelner Kinder oder der ganzen Klasse immer wieder zu würdigen und als Lernerfolg und Zeichen ihres Alter- und Selbstständiger-Werdens aufzuzeigen. Besonders nach den Kontrolldikaten sollte unbedingt der positive Erfolg des Arbeitens, der sich besonders darin zeigt, dass die Kinder kaum noch rote Fehler haben, gewürdigt werden. Dabei kann man auch gerade den Aspekt hervorheben, dass viele Kinder schon eigenständig und selbstbestimmt, ohne ständige Lehrerzuwendung arbeiten können, und dass ihnen das hilft, nachmittags nicht noch zusätzlich Rechtschrei-

bung üben zu müssen, sondern dass sie ihre Freizeit für andere Beschäftigungen nutzen können.

Außerdem ist es wichtig, von Anfang an ganz klare Regeln für diese Übungszeiten festzulegen:

- Diese Zeiten sind Arbeitszeiten. Das heißt, alle Kinder suchen sich eine Lernaufgabe, fast alle im Bereich Rechtschreibung.
- Kinder, die finden, dass sie alle gelernten Strategien schon so sicher beherrschen und anwenden, dass sie keine Übung im Bereich Rechtschreibung nötig haben, haben das Recht, andere Bereiche des Deutschunterrichts, die ihnen schwerfallen, zu üben. Diejenigen, die auch in anderen Bereichen keine Schwierigkeiten haben, bearbeiten Aufgaben aus dem Bereich des kreativen Schreibens oder kreative Aufgaben zur Grammatik, die in einem extra Kasten immer bereitstehen.
- Aus Rücksicht auf die Kinder, die sich gerade sehr konzentrieren müssen, dürfen sich alle höchstens flüsternd unterhalten, auch wenn sie neue Übungen holen, mit der Lehrkraft sprechen oder in Partnerarbeit arbeiten.
- Manche Lernschritte können auch in Form von Spielen geübt werden. Aber sowohl bei der Suche nach Spielpartnern als auch beim Spiel selber müssen die Kinder flüstern. Wer das nicht kann, kann an diesem Tag das Spiel nicht weiter mitspielen. Selbstverständlich kann er es am nächsten Tag wieder versuchen.

Wenn man diese Regeln von Anfang an einführt, vielleicht sogar schriftlich fixiert und irgendwo für alle sichtbar aufhängt und sich auch daran hält, empfinden die Kinder die von der Lehrkraft verordneten Folgen bei Verstößen gegen diese Regel nicht als Strafe, sondern als logische Konsequenz. Das erzeugt dann kaum Aggressionen und damit keine aus diesen Aggressionen resultierenden zusätzlichen Unterrichtsstörungen.

Die Verteilung der Strategie-Einführungen über die Schuljahre

Im fünften Schuljahr muss zunächst die **Grundstrategie des Mitsprechens in der Rechtschreibsprache** noch einmal wiederholt werden. Selbst wenn in einigen Grundschulen diese Strategie schon ausführlich geübt wurde, so wurde den Kindern in den seltensten Fällen bewusst ge-

macht, welche Buchstaben als lautgetreue Verschriftlichung der Laute gelten und welche eine Begründung brauchen. Das soll durch ein Training der Grundstrategie mit lautgetreuen Wörtern erreicht werden.

Darauf folgt die Strategie der **Handkontrolle**. Angeboten wird hier, dass sie zunächst an der Regel „Alles, was man **anfassen** kann, schreibt man groß“, eingeübt wird. Auch das ist den Kindern längst bekannt; geübt wird hier nur die konkrete Handlung als Prüfmethode. Außerdem bietet das Üben dieser insgesamt einfachen Strategie die Möglichkeit, das Mitsprechen noch weiter zu festigen, was für manche Kinder sehr nötig ist.

Mit der Unterrichtseinheit **Vorsilben** wird das gut in Silben gegliederte Mitsprechen noch weiter gefestigt. Außerdem wird das Prinzip der Merkschreibung auf diese Weise gleich mit einbezogen, das eine erste Einführung in das morphematische Prinzip der Rechtschreibung ist.

Als nächstes wird die **Handkontrolle** auf alles, was man **haben** kann, ausgedehnt. Das ist für die meisten Kinder neu und deckt schon einen großen Bereich der Großschreibung ab, bietet aber gleichzeitig immer noch die Möglichkeit, das Mitsprechen und die lautgetreue Schreibung zu festigen.

Erst dann kommt die Einführung von **Verben mit t-Signal**, zunächst an der **Doppelung**.

Gegen Ende des fünften Schuljahres kann man noch die **Begleitersuche** an den bestimmten und unbestimmten Artikeln einführen.

Schneller lernende Klassen können das Mitsprechen ganz kurz am Lernschritt 1 und 2 wiederholen und dann sofort die Vorsilben mit hinzunehmen. Anschließend können sie die Handkontrolle sofort an allem, was man anfassen oder haben kann, einführen. Schließlich können sie das t-Signal an der Doppelung und „*ie+h*“ gleichzeitig einführen und mit dem Material zu „*ie+h*“ üben, da dort die Verben mit Doppel-Konsonanten vor dem t-Signal ja auch vorkommen.

Im sechsten Schuljahr können langsamer lernende Klassen das **t-Signal** an den Fällen **mit „ie“ und mit silbentrennendem „h“** wiederholen. Dann wird es allerdings für alle Klassen wichtig, sich mit Merkwörtern zu beschäftigen, weil das eine wichtige Ergänzung zu den bisher gelernten Strategien des Mitsprechens und Ableitens ist. Es folgen die **Wörter mit „ß“**, weil die Kinder hier entscheiden müssen, ob für sie beim „ß“ die Merkstrategie oder die Ableitungsstrategie geeigneter ist. Diese Einheit fasst also die

beiden grundlegenden Möglichkeiten bei den nicht lautgetreuen Schreibungen zusammen und vermittelt so eine vollständigere Einsicht in das System des strategiebasierten Rechtschreibens. Damit gewinnt dieses Konzept auch für die Kinder eine noch größere Überzeugungskraft. Beim „ß“ wird auch schon auf die beiden anderen Ableitungsstrategien vorgegriffen, auf das Verlängern der Wörter und das Auseinanderbrechen und Verlängern des ersten Wortteils bei den Knackswörtern – eine erste propädeutische Einführung, bei der noch nicht erwartet wird, dass alle Kinder das schon kompetent anwenden können. Schließlich wird die **Ableitung beim t-Signal an allen Rechtschreibphänomenen** angeboten, für langsamer lernenden Klassen eine Möglichkeit zur Wiederholung, die aber auch weggelassen werden kann, wenn sie nicht nötig ist, für sehr schnell lernende Klassen aber die Alternative zu dem kleinschrittigeren Vorgehen mit den Einzelphänomenen.

Es folgen dann noch die Strategie der Verlängerung der Wörter und die Strategie des Auseinanderbrechens und Verlängerns. Bis hierher sollte man in der Regel bis zum Ende des sechsten Schuljahres mindestens kommen. Es werden weiterhin die Wörter mit „ä“ als Sonderfall thematisiert, da hier die Strategien zum Teil umgedreht werden müssen, was sehr stark auf das morphematische Denken hinführt. Dieses morphematische Denken wird auch ganz explizit durch die Bausteinkontrolle thematisiert. Sehr schnell lernende Klassen können diese Einheiten schon im sechsten Schuljahr bewältigen, langsamer lernende Klassen können das auch erst im siebten oder achten Schuljahr erarbeiten. Manche langsamer lernenden Klassen lernen allerdings die Bausteinkontrolle besser erst in Klasse neun, weil erst dann ihr morphematisches Denken weit genug entwickelt ist, um diese Kontrolle kompetent anwenden zu können.




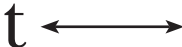


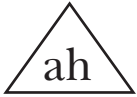
Im Bereich der Großschreibung wird die Begleitersuche durch die in Präpositionen versteckten Begleiter ausdifferenziert. Diese Einheit ist eigentlich für alle sechsten Klassen sinnvoll, weil diese versteckten Artikel so häufig vorkommen und auch schon in der Grundschule durchgenommen wurden. Letztlich ist das eine gute Gelegenheit, die Begleitersuche zu wiederholen. Die **Begleiter-Einsetz-Probe** vermeidet nur noch wenige Rechtschreibfehler und kann ohne Weiteres erst im siebten, achten oder sogar neunten Schuljahr eingeführt werden.

Die Verteilung der Strategie-Einführungen über die Schuljahre

Es kommt nicht selten vor, dass man im siebten Schuljahr eine Klasse übernimmt, bei der man den Eindruck hat, dass ihr die Arbeit mit dem Material guttun würde, obwohl sie vorher anders gearbeitet hat. Das ist durchaus möglich. Die Texte sind extra anspruchsvoll und inhaltlich interessant gestaltet, sodass die Schüler und Schülerinnen auch im siebten Schuljahr davon noch motiviert werden können, und selbst für Neuntklässler sind sie nicht so kindlich, dass sie dadurch demotiviert werden könnten. Daher ist selbst im neunten Schuljahr noch die Einführung des strategiebasierten Rechtschreiblernens möglich. Allerdings erfordert das ein etwas anderes Vorgehen, als bei einem Beginn im fünften Schuljahr.

Im siebten Schuljahr empfiehlt es sich, die Kinder ihre letzten dreißig Rechtschreibfehler aus

Diktaten, Aufsätzen oder anderen Quellen sammeln zu lassen. Sie bilden die Grundlage für die Beurteilung, an welchen Strategien man intensiver arbeiten sollte. Man führt dann die Strategien relativ schnell nacheinander ein, und zwar beginnend mit der Handkontrolle: haben, dann alle Verben mit t-Signal, danach die Begleitersuche gleich an den versteckten Artikeln, schließlich das Wörterverlängern und die Knackswörter. Nach jeder Einführung einer neuen Strategie gehen die Kinder ihre letzten dreißig Rechtschreibfehler durch und überlegen, welche Fehler sie mit dieser Strategie hätten vermeiden können. Damit sie die Fehler entsprechend markieren können, wird für jede Strategie ein bestimmtes Zeichen eingeführt, das sie für den entsprechenden Fehler an den Rand malen können. Folgende Zeichen sind sinnvoll:

Mitsprechen in der Rechtschreibsprache:	
Handkontrolle: Die Hand in einem Fausthandschuh	
Begleitersuche: Der Begleiter ist unterstrichen und der Pfeil weist zu seinem Chef.	
Ableitung beim t-Signal:	
Wörter verlängern:	
Knackswörter	
Merkwörter	

Natürlich können manche Wörter auch zwei oder sogar mehrere Signierungen erhalten, etwa wenn ein Nomen durch die Handkontrolle und die Begleitersuche hätte erkannt werden können, oder wenn ein kleingeschriebenes Nomen auch noch hätte verlängert werden müssen, um das Ende richtig zu schreiben.

Wenn man die Strategien auf diese Weise durchgegangen ist, lässt man die Kinder schauen, ob noch Fehler übrig sind, die keine Signierung bekommen haben. Dann bespricht man die Grundstrategie des Mitsprechens in der Rechtschreibsprache und lässt die Kinder untersuchen, ob sie ihre Wörter durch diese Strategie richtig geschrieben hätten, oder ob es sich um Merkwörter handelt. Da vermutlich in einer Klasse nicht mehr so viele solche Fehler vorkommen, kann man diese Fehler auch im Klassenverband besprechen und so allen Kindern die Grundstrategie und die Merkstrategie bei nicht ableitbaren Rechtschreibbesonderheiten verdeutlichen.

Erst dann entscheiden die Kinder, an welcher der Strategien sie am sinnvollsten arbeiten sollten und man führt die Arbeit mit dem Material ein. Wenn die Kinder ausreichend Zeit hatten, um ihre ein oder zwei wichtigsten Strategien zu üben, führt man bis zum neunten Schuljahr die für die Klassen 7–9 vorgeschlagenen Strategien ein. Sie implizieren ja immer auch die vorherigen Strategien und bieten damit eine sinnvolle Wiederholung.

Im neunten Schuljahr führt man die drei grundlegenden Ableitungsstrategien und die beiden grundlegenden Strategien zur Großschreibung als Gesamt-Überblick über die Rechtschreibung ein, teilt die Liste mit den Symbolen für die Strategien aus und lässt mit der Liste gleich die letzten dreißig Rechtschreibfehler signieren. Nach einer entsprechenden Einführung üben die Schüler dann sofort selbstständig mit dem Material.

Die Menge der Rechtschreibstunden

Wie viele Rechtschreibstunden die Kinder und Jugendlichen bekommen sollen, hängt natürlich davon ab,

- wie schnell oder langsam diese Klasse voraussichtlich lernen wird,
- wie klein oder groß die Schritte für das Erlernen der Strategien demnach gewählt werden,
- und wie wichtig es für diese Kinder und Jugendlichen ist, die Rechtschreibung zu lernen.

Für die Einführung einer Strategie braucht man in der Regel höchstens eine Unterrichtsstunde. Manche Einführungen können deutlich kürzer sein, wenn die Kinder die Strategie schon von einem anderen Rechtschreibphänomen her kennen. Die Einführungen machen aber nicht nur die neue Strategie deutlich, sondern motivieren die Schüler auch, diese Strategie zu erlernen. Von daher ist es sinnvoll, wenn mindestens die nächste Deutschstunde nach einer solchen Einführung der selbstständigen Arbeit an der Rechtschreibung zur Verfügung steht. Danach kann man selbst entscheiden, ob man wöchentlich eine Stunde für die selbstständige Aneignung der Rechtschreibstrategien zur Verfügung stellt, oder ob man stärker epochal unterrichten will. Viele Kinder haben nach 3–4 Übungsstunden die Strategie ausreichend geübt. Sehr wichtig ist es, die Kinder anzuleiten, dass sie nach Erlernen der Strategie alle selbst geschriebenen Texte auf diese Strategie hin überprüfen, solange, bis sie die Strategie automatisch anwenden. Sinnvoll ist darüber hinaus, wenn das Material immer in der Klasse steht und auch für Leerlaufzeiten oder Vertretungsunterricht benutzt werden darf. Man kann auch überlegen, ob man den Kindern gelegentlich Hausaufgaben aus diesem Bereich gibt, etwa in der Form: „Nehmt euch eine Karte mit einem Partnerdiktat zu eurem Übungsbereich mit nach Hause und lasst euch zu Hause diesen Text diktieren.“ Natürlich besteht die Gefahr, dass die eine oder andere Karte nicht wieder mitgebracht wird, aber da alle Karten als Kopiervorlage im Heft enthalten sind und jederzeit wieder abgelichtet werden können, ist der Verlust nicht allzu ärgerlich.

Die Überprüfung der Lernfortschritte

Entgegen der weit verbreiteten Ansicht, dass Diktate abzulehnen seien, ist es für diese Art von Arbeit sehr wichtig, im Abstand von vier bis sechs Wochen durch ungeübte Klassendiktate die Lernfortschritte der Kinder zu überprüfen. Ziel dieses Rechtschreibmaterials ist ja, dass die Kinder allmählich lernen, sämtliche Texte fehlerarm zu schreiben. Deshalb kann ihnen auch in Diktaten zugemutet werden, Wörter zu schreiben, die nicht in ihrem aktiven Wortschatz vorkommen und daher von ihnen nicht in ihren Aufsätzen verwendet werden. Wenn man Rechtschreibüberprüfungen auf die Aufsätze beschränken wollte, würde man die Kinder dazu verleiten, Wörter zu vermeiden, über deren

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Strategiebasiertes Rechtschreibtraining Band 1

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

