



# **Linguistik-Server Essen**

Jan-Hendrik Leerkamp:

## **Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe 1**

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2003

Universität GH Essen, Fachbereich 3, FuB 6

Universitätsstraße 12, D-45117 Essen | <http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrückli-  
cher Genehmigung der Redaktion gestattet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Schülereinstellungen zum Schreiben</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Der Rechtschreibunterricht in der Praxis</b> .....	<b>3</b>
<b>4. Der erfahrungsorientierte Rechtschreibunterricht</b> .....	<b>4</b>
<b>5. Lehrpläne für das Unterrichtsfach Deutsch für die Sekundarstufe 1</b> .....	<b>5</b>
5.1 Konzeption und Aufgaben des Rechtschreibunterrichts.....	5
5.2 Jahrgangsstufenspezifische Aufgaben .....	7
<b>6. Beispiele aus der Unterrichtspraxis</b> .....	<b>8</b>
6.1 Der Vergleich von Texten aus unterschiedlichen Zeiten .....	8
6.2 Die Untersuchung des Doppelkonsonanten.....	10
6.3 Spielerisch Rechtschreibung und Nachschlagen üben.....	11
6.4 Textüberarbeitung .....	12
<b>7. Zusammenfassung</b> .....	<b>13</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>14</b>

## **1. Einleitung**

Ein großer Teil der Schüler, der nach der vierten Klasse die Sekundarstufe I besucht, zeigt erhebliche orthographische Mängel, die insbesondere bei vielen Schülern der Hauptschule auch im Verlauf der Sekundarstufe I nicht behoben werden können. Der Schule gelingt es folglich oftmals nicht, die Fähigkeit orthographischer Sicherheit beim selbstständigen Verfassen von Texten zu vermitteln.

Die vorliegende Arbeit versucht, mögliche Ursachen dieser Schwächen zu benennen. Im Anschluß sollen unter Einbeziehung der Lehrpläne für das Unterrichtsfach Deutsch für die Sekundarstufe 1 Vorschläge diskutiert werden, die das entdeckende Lernen in Form von aktiver Forschungsarbeit der Schüler als mögliche Alternative zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden, insbesondere dem regelorientierten Lernen sehen. Das Plädoyer für ein entdeckendes Lernen, bei dem die Schüler anhand der forschenden Arbeit an Texten Regeln und Prinzipien erkennen sollen, stellt keine generelle Absage an lehrgangs- beziehungsweise regelorientierte Verfahren dar. Das entdeckende Lernen soll vielmehr als ein Perspektivwechsel verstanden werden, der für Schüler der Sekundarstufe 1 lohnenswert erscheint, da diese bereits mit den wichtigsten Regeln und Prinzipien der deutschen Rechtschreibung konfrontiert worden sind, wobei sich allerdings oftmals nicht der gewünschte Lernerfolg eingestellt hat.

Die Unterrichtsbeispiele sprechen alle Teilnehmer einer Klasse an. Dementsprechend sind Arbeitsformen zu wählen, die einen binnendifferenzierten Unterricht ermöglichen, damit sowohl starke als auch schwächere Schüler am forschenden Lernprozess aktiv teilnehmen können.

## **2. Schülereinstellungen zum Schreiben**

Grundlage des Erwerbs der Rechtschreibung ist die aktive Auseinandersetzung mit der Schrift. Mangelnde orthographische Fähigkeiten bewirken bei Kindern allerdings eine ablehnende Haltung gegenüber dem Schreiben. Nach Merz-Grötsch schreiben 47,8% der Schüler nicht gerne.<sup>1</sup> 49,7% geben die Rechtschreibung als größtes Problem beim Schreiben an.<sup>2</sup> Das mangelnde Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Angst vor schlechten Noten bedingen, dass die Schüler das Schreiben generell vermeiden beziehungsweise bei schulischen Schreibaufgaben ihre Ausführungen relativ schnell beenden. Das Schreiben in der Schule wird von den Schülern eher als Abschreiben

---

<sup>1</sup> Vgl. Merz-Grötsch (2001): Schreiben als System, S. 156

<sup>2</sup> Lediglich 13,6% beklagen grammatische Probleme, 10,5% beklagen einen mangelnden Gestaltungsfreiraum, 9,9% gestehen die Einfallslosigkeit bei der Textproduktion ein, 5,2% geben das Schönschreiben als größtes Problem an, vgl. ebd., S. 158.

und Abprüfen, weniger als Mittel zur Kommunikation, zur Wissensaneignung oder als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung wahrgenommen.<sup>3</sup>

Die ablehnende Haltung gegenüber dem Schreiben wird verstärkt durch wenig abwechslungsreichen Methodeneinsatz, künstlich gestaltete und konstruierte Schreibsituationen sowie wenig motivierende Themen, die sich durch fehlende Adressatenbezogenheit kennzeichnen. 73,2% der von Merz-Grötsch befragten Schüler gaben an, keine Themenvorschläge machen zu dürfen.<sup>4</sup>

### **3. Der Rechtschreibunterricht in der Praxis**

Der Rechtschreibunterricht wird zumeist in isolierter Form durchgeführt. Anstatt diesen in die Textproduktion zu integrieren, werden häufig Rechtschreibübungen gesondert trainiert. Diese Regeln werden aber nur unvollständig behalten und häufig falsch angewandt. In den Lehrplänen werden die Rechtschreibphänomene, die in jedem Jahrgang zu bearbeiten sind, festgelegt. In der Praxis führt dies dann häufig dazu, dass in den entsprechenden Jahrgangsstufen die vorgeschriebenen Rechtschreibfälle cursorisch abgehandelt werden.

Auch Bartnitzky sieht es als notwendig an, den Rechtschreibunterricht in die Textproduktion zu integrieren, da das Schreiben für die Kinder durch die Textproduktion eine Funktion erhält.<sup>5</sup> In der Praxis ist aber das Diktat noch immer die am meisten verbreitete Übungs- und Kontrollform. Lernpsychologisch stellt dieses jedoch eine besonders ungünstige Lern- und Kontrollform dar, denn Angst und Stress bewirken häufig eine Lernblockade.

Die Beschränkung des Rechtschreibunterrichts auf die isolierte Vermittlung von Rechtschreibregeln sowie die Kontrolle durch Diktate führt zur Vernachlässigung wesentlicher Aspekte wie der Entwicklung von Fehlervermeidungsstrategien oder Selbstkontrollverfahren. Auch die Wörterbuchbenutzung findet im Unterricht selten Raum.<sup>6</sup>

Unbefriedigend ist auch die nur unzureichende Durchführung von Korrekturen. Aus zeitlichen Gründen ist natürlich nicht die individuelle Besprechung der einzelnen Fehler aller Schüler im Unterricht möglich. Eine exemplarische Besprechung der Fehlschreibungen erscheint aber durchaus angebrachter als die gängige Praxis, jedes falschgeschriebene Wort in korrigierter Form dreimal niederzuschreiben. Die Bedeutung der Fehler scheint den Kindern häufig nicht einmal bewußt,

---

<sup>3</sup> vgl. ebd., S. 217

<sup>4</sup> vgl. ebd., S. 176

<sup>5</sup> vgl. Bartnitzky: Duden-Lehrpläne-Rechtschreibung: Unterrichtspraxis zwischen amtlichen Vorschriften und fachdidaktischen Entwicklungen. In: Naegele/Valtin (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, S. 15

<sup>6</sup> vgl. Spitta, Gudrun: Eigendiktate – Übungen zum spontanen Schreiben unter Berücksichtigung der Rechtschreibung. In: Naegele/Valtin (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, S. 63f.

geben doch 17,6 % der von Merz-Grötsch befragten Schüler an, keine Korrekturzeichen zu kennen.<sup>7</sup>

1985 wurde für Nordrhein-Westfalen das Grundprinzip grundwortschatzbezogener Arbeit vorgeschrieben, aber keine Wörterliste vorgegeben.<sup>8</sup> Bei einer vorgeschriebenen Liste würde sich die Frage nach der Zusammenstellung sowie dem Sinn einer allgemeingültigen, in den Richtlinien geregelten Wörterliste stellen. Auch Bartnitzky hält es für sinnvoll, die Lern- und Merkwörter spezifisch klassenbezogen zusammenzustellen und unter Einbeziehung der Schüler Wörter aufzunehmen, die oftmals falsch geschrieben werden. Diesbezüglich ist es empfehlenswert, über einen bestimmten Zeitraum alle schriftlichen Arbeiten der Schüler einer Klasse nach der Art und der Häufigkeit der Fehler zu analysieren.

#### **4. Der erfahrungsorientierte Rechtschreibunterricht**

Der erfahrungsorientierte Rechtschreibunterricht geht davon aus, dass Kinder eigenaktiv Muster, Strukturen sowie Regelmäßigkeiten erkennen und auf neue Objekte anwenden können. Sie können also, bezogen auf die Rechtschreibung, mit Hilfe einer Vielzahl von Schreibungen neben der Einprägung der Schreibweise einzelner Wörter auch Rechtschreibregelungen entdecken, die dann wieder bei neu zu schreibenden Wörtern angewendet werden.

Der Gedanke, anregende Schreibsituationen zu schaffen, wird unterstützt von Vertretern, die dafür plädieren, Kinder ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen und diese entdeckend zu verarbeiten. Die Entwicklung zum normgerechten Schreiben wird somit durch den Schüler aktiv beeinflusst.

Der erfahrungsorientierte Rechtschreibunterricht stellt einen Gegensatz zur "langen Tradition des Lehrgangscharakters von Rechtschreibunterricht mit dem strikten Fehlervermeidungskonzept"<sup>9</sup> dar. Wenn "das nochmalige und nochmalige Wiederholen immer derselben Regeln [...] [nicht zum Erfolg führt,] kann ein neuer, anderer Zugang helfen: die Rechtschreibung nicht auswendig lernen, sondern erforschen und so verstehen. Wer ihren Zusammenhängen, ihrer Geschichte, ihrer Regelmäßigkeit selbstständig auf die Schliche kommt [...], für den verliert sie ihre Undurchschaubarkeit."<sup>10</sup> Das Plädoyer für einen Lernprozess, der vom isolierten Regellernen wegführt und das aktive, erforschende Lernen der Kinder unterstützt, wird auch in den unten diskutierten Arbeitsvorschlägen vertreten. Kennzeichnende Merkmale sind die Integration des

---

<sup>7</sup> vgl. Merz-Grötsch (2001): Schreiben als System, S. 197

<sup>8</sup> vgl. Bartnitzky: Duden-Lehrpläne-Rechtschreibung: Unterrichtspraxis zwischen amtlichen Vorschriften und fachdidaktischen Entwicklungen. In: Naegele/Valtin (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, S. 15

<sup>9</sup> Bartnitzky: Duden-Lehrpläne-Rechtschreibung: Unterrichtspraxis zwischen amtlichen Vorschriften und fachdidaktischen Entwicklungen. In: Naegele/Valtin (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, S. 15

<sup>10</sup> Aden: Zu diesem Heft. In: Praxis Deutsch 170/2001, S.3

Rechtschreibunterrichts in das Textschreiben sowie die Entdeckung von orthographischen Strukturen der deutschen Rechtschreibung infolge aktiver, forschender Textarbeit. Fehler sollen nicht lediglich durch die Einprägung des richtigen Wortbildes korrigiert werden, sondern können produktiv genutzt werden, wenn die Denkweise der Schüler analysiert wird, die zu dieser Schreibung geführt hat. Dabei können Schreibweisen aufgezeigt werden, die durchaus sinnvoll und nachvollziehbar sind. Als Beispiele dienen die Schreibweisen *hant* beziehungsweise *hende*. Diese Schreibungen beruhen vermutlich auf der Orientierung an der Lautung, die auch das Mittelhochdeutsche zeigte. Anhand dieser Schreibweisen bietet sich die Erarbeitung der Regeln der Auslautverhärtung sowie des Wortstammprinzips an, welches auch das Prinzip der Umlautung erklärt. Dementsprechend wird das *-t* im Singular durch das *-d* ersetzt; der Umlaut *ä* wird im Plural aufgrund der Orientierung am Wortstamm anstelle des *e* verwendet.<sup>11</sup>

Fehler dienen also als Ausgangspunkt der Vermittlung orthographischer Regelungen. Sie bieten zudem die Möglichkeit, individuelle Schwächen innerhalb des Lernprozesses aufzuzeigen.

Werden orthographische Strukturen durch aktive Textarbeit selbstständig erkannt, weckt dieses Erfolgserlebnis neue Übungsbereitschaft. Zudem besitzt das "durch Selbsttätigkeit Erworbene [...] größere Aussicht, behalten zu werden als das lediglich vom Lehrer Übernommene."<sup>12</sup> Die entdeckten Regeln und Strukturen sollten dann in verschiedenen Situationen wiederentdeckt werden, da der Übungserfolg nur durch Wiederholungen gesichert wird. Diesbezüglich sollten die Lerninhalte in vielfältigen Kontexten und in unterschiedlichen Zeitabständen wiederholt werden, anstatt bestimmte Rechtschreibregeln lediglich zu einem bestimmten Zeitpunkt zu bearbeiten, um die Forderungen des Lehrplans zu erfüllen.

## **5. Lehrpläne für das Unterrichtsfach Deutsch für die Sekundarstufe 1**

### **5.1 Konzeption und Aufgaben des Rechtschreibunterrichts**

Auch die Lehrpläne<sup>13</sup> unterstützen die von Merz-Grötsch aufgestellte Forderung, den Rechtschreibunterricht nicht anhand einer Aneinanderreihung von Regeln durchzuführen, sondern ihn in den Schreibunterricht zu integrieren. Die im folgenden genannten konkreten Aufgaben für den Rechtschreibunterricht sollten "aus Schreibsituationen und Schülertexten heraus entwickelt"<sup>14</sup> werden. Die Integration von Schreiben und Rechtschreiben fördert auch nach Aussage des

---

<sup>11</sup> vgl. Balhorn: Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen ? In: Naegele/Valtin: Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, S. 39

<sup>12</sup> Bartnitzky / Valtin: Richtig üben – einige Prinzipien für den Rechtschreibunterricht. In: Naegele / Valtin: Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, S. 52

<sup>13</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch

<sup>14</sup> ebd., S. 57

Lehrplans eher die "notwendige Anstrengungs- und Übungsbereitschaft" als ein isolierter Rechtschreibunterricht. Die Rechtschreibung ist daher bei jedem Schreibenanlass grundsätzlich als Aufgabenschwerpunkt aufgeführt. Eine aktive Auseinandersetzung mit den Fehlern ist dabei zwingend erforderlich, um eine falsche Anwendung bestimmter Regeln zu erkennen oder Ausnahmen zu erläutern.

Dringend erforderlich ist nach dem Lehrplan nicht nur die Erlernung bestimmter Regelungen, sondern ebenso die Übung einzelner Wörter in ständiger Wiederholung. Daher wird der in der Grundschule erarbeitete Grundwortschatz, der "am Ende der Klasse 4 ca. 1000 Wörter"<sup>15</sup> umfasst, "in den Klassen 5 und 6 der Sekundarstufe 1 aufgegriffen und als Rechtschreibwörterbuch (RWS) ausgebaut."<sup>16</sup> Die Menge der Übungswörter sollte zunächst begrenzt werden, um Rechtschreibsicherheit zu gewährleisten. Der Lehrplan betont auch die Notwendigkeit, die "Verwendungshäufigkeit der Übungswörter in der Erwachsenenschriftsprache [...] zu beachten, um die Relevanz der gelernten Wörter zu gewährleisten."<sup>17</sup> Besondere Aufmerksamkeit sollte Wörtern geschenkt werden, die fehlerträchtig sind.

Der Lehrplan empfiehlt eine spezifische Vorgehensweise. Demnach sollten die Wörter in thematischen Zusammenhängen geübt und in schriftlicher Form, beispielsweise in Rechtschreibheften, gesammelt werden. Ebenso besteht die Möglichkeit, die Wörter nach den in ihnen repräsentierten Regelungen zu sortieren und gemeinsam mit Wörtern, die dem gleichen Schreibmuster entsprechen, zu üben.

Wörter, deren Lautung ähnlich ist, während die Schreibung abweicht, sollten zeitlich deutlich getrennt eingeführt und zunächst für sich geübt werden, um Störungen im Lernprozess zu vermeiden. Die Überprüfung der Rechtschreibleistung sollte in den unteren Jahrgangsstufen anhand bekannter Wörter erfolgen. In den höheren Jahrgangsstufen gewinnt die Transferleistung größere Bedeutung.

Wie auch bei den wortbezogenen Regelungen sollte die Auswahl der syntaktischen Regelungen "unter dem Gesichtspunkt der kommunikativen Relevanz"<sup>18</sup> vorgenommen werden. Es ist nicht die Aufgabe des Rechtschreibunterrichts, die Schüler zur vollständigen Beherrschung aller durch die Duden-Rechtschreibung vorgegebenen Regelungen zu führen. Vielmehr sind im Rechtschreibunterricht vornehmlich diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die für die Schüler in schulischen und außerschulischen Schreibsituationen bedeutsam werden.

Die Schüler sollen zudem die Fähigkeit erwerben, eigene Fehler zu finden und zu korrigieren. Sie müssen lernen, auf eigene Fehlerschwerpunkte aufmerksam zu werden. Wichtig ist auch die

---

<sup>15</sup> ebd., S. 60

<sup>16</sup> ebd., S. 58

<sup>17</sup> ebd., S. 58

<sup>18</sup> ebd., S. 59

Befähigung, Wörterbücher zu benutzen. Sicherheit in der Wörterbuchbenutzung erlangen die Schüler durch ständige Übung und Anwendung in Schreibsituationen aller Fächer.

Die Lehrpläne fordern ferner, den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und dementsprechend binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen.

## 5.2 Jahrgangsstufenspezifische Aufgaben

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 sollte zunächst eine Angleichung der Grundwortschätze der Grundschule erfolgen. Diesbezüglich fordern die Lehrpläne, Fehlerschwerpunkte zu analysieren und den Rechtschreibwortschatz "in thematischen Zusammenhängen durch schreibhäufige und fehlerträchtige Wörter [zu] erweitern."<sup>19</sup> Weitere Aufgabe ist die Wiederholung und Sicherung von elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen sowie von häufigen Abweichungen wie bei *f* - *v*, *chs* - *x* oder bei *k* - *ck*. Diesbezüglich bietet sich die Erstellung spezifischer Wortlisten an, welche die entsprechenden Wörter – beispielsweise solche, die mit *v* statt mit *f* beginnen – zusammenstellen.

Ebenfalls sollte in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die Schreibung der Vokallänge mit *h* - *ih* wird nur bei *ihm*, *ihr*, *ihnen*, *ihn* verwendet, während *ieh* bei den Wörtern *fliehen*, *geschieht*, *geliehen*, *sieht*, *ziehen* und *Vieh* geschrieben wird -, des Doppelvokals (*Haar*, *Saal*) sowie der Schreibung des langen *i* als *ie* und Ausnahmen davon besprochen werden.

Wesentlich vereinfacht ist durch die neue deutsche Rechtschreibung das Problem der Schreibung von Wörtern, bei denen die Wahl zwischen *s*, *ss* und *ß* zu treffen ist.

Wortableitungen stellen eine weitere Thematik dar. Der Rechtschreibunterricht sollte diesbezüglich Wörter behandeln, bei denen der Umlaut zu beachten ist. *Häuser* als Plural des Wortes *Haus* kann diesbezüglich als Beispiel angeführt werden. Bei Wörtern, bei denen die Auslautverhärtung eine häufige Fehlerquelle darstellt, kann die Worterweiterung als Hilfe dienen. So stellt *loben* die Erweiterung des Wortes *Lob* dar. Auch Wörter, bei denen die Doppelschreibung erhalten bleibt, sollten in den Jahrgangsstufen 5 und 6 behandelt werden. Als Beispiele dienen in diesem Fall die Wörter *mitteilen* und *Fahrrad*.

Weitere Problemstellungen sollten nach Vorgabe der Lehrpläne die Groß- und Kleinschreibung sowie die Zusammenschreibung von Wortzusammensetzungen sein.

Ferner sollten satzbezogene Regelungen erarbeitet werden. Dazu zählen die Großschreibung von Satzanfängen, die Satzschlusszeichen, die Kommasetzung bei Datum, Anrede und Aufzählungen sowie die Zeichensetzung in der wörtlichen Rede.

Hinsichtlich des Ziels, Selbstständigkeit im Rechtschreiben zu erwerben, sollte an der Lesbarkeit und dem Schreibtempo gearbeitet werden. Besonderes Augenmerk sollte der Lehrer auf den Abbau

---

<sup>19</sup> ebd., S. 111



von motorischen Unsicherheiten bei Wörtern, die selten geschrieben werden, legen. Wichtig ist auch die Entwicklung der Fertigkeit des Nachschlagens in einem Schülerwörterbuch.

Fehler sollten durch zielgerichtetes Üben abgebaut werden. Fehlervermeidungsstrategien und Rechtschreiblösungshilfen können in Form von Verlängerungen und Ableitungen vermittelt werden.

In den Jahrgangsstufen 7 und 8 erfolgt eine Erweiterung des Rechtschreibwortschatzes sowie der spezifischen Wortlisten, die in diesen Jahrgangsstufen Wörter mit *z-tz*, *chs-x*, *ph-v-f* sowie *f-pf* berücksichtigen sollten. Auch Fremd- und Fachwörter sollten in den Rechtschreibwortschatz einbezogen werden. Ebenso wird die Arbeit an den Prinzipien der Wortbildung, Wortableitung und Worterweiterung fortgesetzt. Wörter mit den Wortbestandteilen *ent-* und *end-* sowie *wieder-* und *wider-* sollten zeitlich getrennt behandelt werden.

Hinsichtlich der satzbezogenen Regelungen stellt die Nominalisierung von Verben und Adjektiven ein Aufgabengebiet dar. Ebenso sollten die Kommasetzung bei Satzverbindungen sowie die Zeichensetzung bei wörtlicher Rede, auch mit eingeschobenem Begleitsatz, thematisiert werden.

Die Erlangung von Selbstständigkeit im Rechtschreiben erfordert die Fähigkeit, ein allgemeines Rechtschreibwörterbuch anwenden zu können. Diese Fähigkeit ist in den Jahrgangsstufen 7 und 8 zu fördern. Ebenso sollten die Schüler durch individuelle Fehleranalysen die Kontroll- und Korrekturfähigkeit erweitern.

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 sollte der Rechtschreibwortschatz zur Regelbildung genutzt und durch Transfer erweitert werden. Allgemein erfolgt in diesen Jahrgangsstufen eine Festigung der erworbenen Kenntnisse mit dem Ziel, Rechtschreibdefizite abzustellen.

## **6. Beispiele aus der Unterrichtspraxis**

### **6.1 Der Vergleich von Texten aus unterschiedlichen Zeiten<sup>20</sup>**

Der Vergleich von Texten aus unterschiedlichen Zeiten, in diesem Fall der Vergleich der Luther-Fabel 'Vom Wolf und vom Lamm' in der Originalfassung und in heutiger Schreibweise, soll die Schüler dazu anregen, über die Orthographie nachzudenken und selbstständig Rechtschreib-Prinzipien zu entdecken. Das vorliegende Unterrichtsbeispiel bewerten die Autoren als geeignet für den Rechtschreibunterricht in den Jahrgangsstufen 5-7.

Das Erforschen von Rechtschreibungen aus verschiedenen Zeiten gewährt den Schülern einerseits Einsichten in die Geschichte der deutschen Sprache, andererseits betrachten sie die Rechtschreibung aus einem eher ungewohnten Blickwinkel. "Die Lernenden erforschen Phänomene selbsttätig,

---

<sup>20</sup> Das im Folgenden dargestellte Unterrichtsbeispiel orientiert sich an den Ausführungen von Lindauer / Nänny: 'Bei tranck kommt es mir komisch vor'. In: Praxis Deutsch 170/2001, S. 28-35.

experimentieren, tauschen Beobachtungen aus und können so eine ganze Menge selbst herausfinden.“<sup>21</sup> Eine mögliche Form der Realisierung stellt der sogenannte Sesseltanz dar. Demnach verschriftlichen die Schüler in einer ersten Phase ihre Gedanken, legen diese dann in einsehbarer Form an ihren Platz, geben ihren Stuhl frei und suchen sich einen anderen Stuhl, um die Gedanken eines Mitschülers einsehen zu können. Nach der Lektüre hinterlassen sie eine Rückmeldung. Auch die Lehrperson liest die Anmerkungen und sucht nach Aussagen, die zu einer weiterführenden Auseinandersetzung einladen.

Nänny führte diese Methode mit einer 5. Klasse durch. Seine Schüler gelangten zu vielfältigen Erkenntnissen. Eine Schülerin entdeckte das Lautprinzip und erkannte an Wörtern wie *Zeene* oder *schwetzen*, dass einige Wörter in der Originalfassung so aufgeschrieben wurden, wie man sie ausspricht. Eine weitere Schülerin erkannte daraufhin die Einschränkung des Lautprinzips durch das Stammprinzip. Sie konnte begründen, dass das Wort *Wälder* mit *ä* anstatt mit *e* geschrieben wird, da es vom Wort *Wald* abgeleitet wird. Einem weiteren Schüler gelang es, den gleichen Wortstamm zu erwähnen, wodurch er schon entscheidend zur Aussage der Regel beigetragen hat. Die Lernenden haben zugleich erkannt, dass Prinzipien miteinander konkurrieren können, weshalb mit einer Regel geklärt werden muss, welchem Prinzip Priorität einzuräumen ist.

Durch die Rückmeldungen können auch divergierende Meinungen und Beobachtungen diskutiert werden. Eine Schülerin erkannte, dass das Stammprinzip nicht immer dem Lautprinzip vorzuziehen ist. Nach dem Stammprinzip müsste die 3. Person Präteritum von *kommen* *kamm* geschrieben werden. Dagegen sprechen jedoch das Lautprinzip sowie die Doppelkonsonantenregel.<sup>22</sup>

Auch die *ck*-Regel wurde Gegenstand der Beobachtungen. Eine Schülerin berichtet von der Regelkunde in einer unteren Jahrgangsstufe und glaubt zu wissen, dass "man nach a, e, i, o, u eigentlich immer einen *ck* hat.“<sup>23</sup> Diese Aussage belegt, dass die Schülerin die vermittelte *ck*-Regel nur zu einem Teil behalten konnte. Wahrscheinlich wollte die Lehrerin ihr vermitteln, dass ein *ck* nur nach Vokalen auftreten kann. Lindauer und Nänny führen dies auf die Regelformulierung zurück, die von Erwachsenen verfasst und nach ihren Bedürfnissen entsprechend kurz und prägnant formuliert ist.<sup>24</sup> Dementsprechend werden einige Beobachtungen als selbstverständlich angenommen. Die von einem Schüler geäußerte Bemerkung, dass Wörter nicht mit *ck* beginnen können, ist in keinem Lehrbuch anzutreffen, da es von den Erwachsenen als selbstverständlich angesehen wird. Die Denkweise der Erwachsenen muss aber nicht der von Kindern entsprechen. Der Denkweg der Kinder verläuft umgekehrt. "Zuerst machen sie einzelne Beobachtungen.

---

<sup>21</sup> ebd., S. 29

<sup>22</sup> Die Doppelkonsonantenregel wird im anschließenden Kapitel behandelt.

<sup>23</sup> Lindauer/Nänny: „Bei tranck kommt es mir komisch vor“. In: Praxis Deutsch, S. 32

<sup>24</sup> vgl. ebd., S. 32

Aufgrund dieser Entdeckungen stellen sie Hypothesen auf [...] [und] entwickeln sich Regeln. Mit anderen Worten: Am Anfang steht das Phänomen und erst am Schluss die Regel.“<sup>25</sup>

## **6.2 Die Untersuchung des Doppelkonsonanten<sup>26</sup>**

Auch Marion von der Kammer lehnt es ab, "in der Sek. I die alten Regeln, die immer noch nicht verstanden sind, ständig neu zu präsentieren.“<sup>27</sup> Um Langeweile und Resignation entgegenzuwirken, plädiert auch sie für einen Perspektivwechsel, nach dem nicht der Lehrer oder die Lehrerin didaktisch aufbereitete Beispiele sucht und präsentiert, um anhand dessen ein Rechtschreibphänomen und die entsprechende Regel zu präsentieren, sondern die Schüler selbstständig Rechtschreibphänomene und die entsprechenden Regeln suchen, um die Motivation der Lernenden zu wecken.

Als Beispiel für eigenständige, forschende Arbeit der Schüler präsentiert die Autorin ein mögliches Vorgehen zur Untersuchung der Doppelkonsonanten. Sie stuft diese Methode als geeignet für die 8.-10. Jahrgangsstufe ein. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf die Struktur der Wörter gerichtet, da sich die Doppelkonsonanten durch ihre Position innerhalb des Wortes, nämlich in der Silbenfuge auszeichnen.

Geeignete Texte stellen – anstatt didaktisch aufbereiteter Materialien – Zeitungsartikel dar, da die Schüler diese wesentlich ernster nehmen. Die Inhalte werden als real und bedeutend empfunden. Ebenso besteht die Möglichkeit zur Auswahl von Artikeln, die für den Einzelnen interessant sind.

Auch die Formulierung der Aufgabenstellung kann motivationsfördernd sein. Von der Kammer schlägt vor, in diesem Fall den Kindern zu berichten, dass Sprachforscher eine neue Erklärung für die Schreibung von Doppelkonsonanten herausgefunden hätten. Ob eine nicht wahrheitsgemäße Aussage zu vertreten ist, bleibt natürlich fraglich. Der Gedanke, dass die Schüler die Aufgabe nicht als lästige Pflicht ansehen sollen, sondern statt dessen ihr Interesse geweckt werden soll, ist aber trotzdem als positiver Ansatz herauszustellen.

Unabhängig von der Formulierung der Aufgabenstellung untersuchen die Lernenden alle Wörter, die einen Doppelkonsonanten enthalten. Diese Aufgabe ist auch für schwächere Schüler zu lösen und stellt somit keine Überforderung dar. Für stärkere Schüler besteht hingegen keine Gefahr der Unterforderung, da diese bereits über mögliche Regeln nachdenken können.

In einem zweiten Schritt werden die Lernenden aufgefordert, darüber nachzudenken, an welcher Stelle der Doppelkonsonant häufig vorkommt. Die Schüler einer 9. Gesamtschulklasse, mit denen

---

<sup>25</sup> ebd., S. 35

<sup>26</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Aufsatz von von der Kammer: Man ist, was man isst. Den Doppelkonsonanten anhand authentischer Texte untersuchen. In: Praxis Deutsch 170/2001, S. 40-46.

<sup>27</sup> ebd., S. 40

die Autorin das Unterrichtsbeispiel durchgeführt hat, fanden heraus, dass der Doppelkonsonant meistens im Wort, zwischen zwei Silben und zwischen zwei Vokalen steht.

Der dritte Schritt stellt nun die Regelüberprüfung dar. Die Schüler der oben genannten 9. Gesamtschulklasse beurteilten die erste Regel, der Doppelkonsonant stehe meistens mitten im Wort, als viel zu allgemein und damit als wenig hilfreich. Auch die dritte Regel bewerteten die Schüler als nicht hilfreich, da auch einfache Konsonanten zwischen zwei Vokalen stehen können. Nur die zweite Regel gibt erschöpfend Auskunft über die Schreibung des Doppelkonsonanten, indem sie auf die Position in der Silbenfuge verweist. Als weitere Aufgabe bleibt die Umformulierung der Regel, was eine Erklärung des Begriffes der Silbenfuge erfordert.

Die Schüler sollten auch mit einsilbigen Wörtern wie *kommt* oder *stimmt* konfrontiert werden. In diesen Fällen geben verwandte zweisilbige Formen Aufschluss darüber, ob die einsilbige Form mit Doppelkonsonant geschrieben wird.

Des Weiteren sollten auch Wörter thematisiert werden, für die diese Regel nicht gilt, obwohl sie Doppelkonsonanten aufweisen. Nach Aussage der Autoren erkannten die Lernenden, dass hier lediglich durch Zufall zwei gleiche Einzelkonsonanten nebeneinander stehen,<sup>28</sup> was zumeist durch Zusammensetzungen bedingt ist.

Auch nicht vernachlässigt werden dürfen Sonderschreibungen wie *wenn* oder *dann*.

Letztendlich sollten auch Wortpaare besprochen werden, bei denen lediglich ein Wort mit Doppelkonsonant, das andere jedoch mit Einfachkonsonant geschrieben wird. Bei Wortpaaren wie *Küste – küsste* sollten die Kinder erkennen, dass es sich um verschiedene Wörter handelt, die sich durch semantische Unterschiede voneinander abgrenzen.

Von der Kammer sieht dieses Verfahren als besonders geeignet für die "Sekundarstufe I an. Denn gerade hier hat man mit dem Problem zu kämpfen, dass die Schüler glauben, schon alles über die Rechtschreibung gelernt zu haben, und trotzdem nicht rechtschreiben können. Sie sind inzwischen zu der resignativen Überzeugung gelangt, dass sie die richtigen Schreibweisen doch nie lernen würden. Die ewigen Versuche, den Fehlern beizukommen, indem man immer wieder von vorn die alten Regeln meint neu präsentieren zu müssen, schlagen fehl, erstens wegen der resignativen Einstellung der Schüler und zweitens, weil die Aufmerksamkeit fast auf den Nullpunkt sinkt."<sup>29</sup> Wenn man die Schüler aber zum Nachdenken bewegen kann und diese so Einsichten in Wortstrukturen gewinnen, können Lernfortschritte erreicht werden.

### **6.3 Spielerisch Rechtschreibung und Nachschlagen üben<sup>30</sup>**

---

<sup>28</sup> vgl. ebd., S. 43

<sup>29</sup> ebd., S. 43

<sup>30</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Kaufmann: Bingo ! Spielerisch Rechtschreibung und Nachschlagen üben. In: Praxis Deutsch 165/2001, S. 31-35.

Theo Kaufmann stellt gleich drei spielerische Übungen vor, die nach seiner Einschätzung in den Jahrgangsstufen 5-7 durchgeführt werden können, um sowohl die Rechtschreibung als auch die Nutzung des Wörterbuches zu üben.

Wörterbuch-Diktate bestehen aus Lückentexten. Die Wörter werden nach Diktat in die Lücken eingesetzt und anschließend mit dem Wörterbuch kontrolliert. Die Seitenzahl soll in die Klammer, die sich hinter jeder Lücke befindet, eingetragen werden. Diese Methode behandelt mit der Fähigkeit, ein Wörterbuch benutzen zu können, einen wesentlichen Aspekt der Rechtschreibkompetenz. Kinder, die in herkömmlichen Diktaten weniger gute Resultate erzielen, sollen auf diese Weise eine Hilfe kennen lernen, die eine Verbesserung der Rechtschreibung bewirken kann und eine selbstständige Überprüfung des Geschriebenen ermöglicht.

Wörterbuch-Diktate bieten auch die Möglichkeit, Schüler bei der Planung und Durchführung des Unterrichts zu beteiligen. In diesem Fall können einzelne Schüler die Diktattexte sowie die Wörter auswählen, die von ihren Mitschülern im Wörterbuch herausgesucht werden sollen. Die Wörter sollen für ihre Mitschüler eine Schwierigkeit darstellen sowie im zur Verfügung stehenden Wörterbuch abgedruckt sein.

Beim Lexikon-Diktat sollen die Schüler Fragen aus Sachgebieten, welche die Lebenswelt der Schüler betreffen, mit Hilfe eines Lexikons präzise beantworten. Dabei sollen sie die Inhalte ausschreiben, die für die Beantwortung der Frage notwendig sind. Das Ziel dieser Übung besteht in erster Linie in der Vermeidung von Abschreibfehlern, da "vor allem zu Beginn der Sekundarstufe 1 zumindest in der Hauptschule fast kein Schüler in der Lage ist, einen längeren Text fehlerfrei abzuschreiben."<sup>31</sup> Die Fehler lassen sich zumeist durch mangelnde Konzentrationsfähigkeit erklären. Diese gilt es folglich zu fördern.

Das Wörterbuch-Bingo ist eine spielerische Übungsform zur Vorbereitung von Diktaten. Aus einer selbst zu wählenden Anzahl von Wörtern werden neun Wörter gewählt, die jeweils in ein quadratisches Feld eines Spielplans eingetragen werden. Die gewählten Wörter sollen im Wörterbuch nachgeschlagen und die entsprechende Seitenzahl soll notiert werden. Ein Spielleiter liest nun nur die Seitenzahlen der Begriffe in vermischter Reihenfolge vor. Sobald ein Schüler eine von ihm notierte Seitenzahl hört, kann er sie abhaken. Wer zuerst alle neun Zahlen abhaken konnte, ist Sieger. Das spielerische Element spricht die Motivation der Schüler an, da durch Freude und Spaß "Lerninhalte besser verankert und Arbeitstechniken effektiver angewendet"<sup>32</sup> werden.

## 6.4 Textüberarbeitung<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> ebd., S. 32

<sup>32</sup> ebd., S. 32

<sup>33</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Dick: Heute fahren wir Karussell. Textüberarbeitung im 'Schreibkarussell'. In: Praxis Deutsch 168/2001.

Friedrich Dick präsentiert einen Unterrichtsvorschlag zur Überarbeitung von Texten. Die Lernenden überarbeiten dabei nicht ihre eigenen Texte, sondern diejenigen der Mitschüler. Die Texte werden zuvor getippt und anonymisiert. Auch die Bereitstellung der entsprechenden Arbeitsmittel, insbesondere Wörterbücher, wird zuvor gewährleistet. Vor der Überarbeitung sollten die Schüler eine "Checkliste"<sup>34</sup> erhalten, die nicht vom Lehrer vorgegeben sein muss, sondern auch in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern vorher erarbeitet sein kann. Die Arbeitsmethode eignet sich nicht nur zur Überprüfung der normgerechten Schreibung, sondern kann auch auf inhaltliche oder stilistische Aspekte eingehen. Zur Überprüfung der Rechtschreibung sollten die Schüler vom Lehrer konkrete Aufgabenstellungen erhalten. Sie sollten beispielsweise auf die Großschreibung am Satzanfang oder von Nomen aufmerksam gemacht werden. Die Überprüfung der entsprechenden Prinzipien der deutschen Rechtschreibung kann als Hilfe dienen, wenn Zweifel bei der Schreibung bestimmter Wörter bestehen. Die Schüler sollten bei schwierigen Wörtern ermuntert werden, das Wörterbuch zu nutzen.

Dick sieht diese Methode als geeignet für die Jahrgangsstufen 5-8 an. Die Schüler einer sechsten Klasse, mit denen der Autor diese Form der Textüberarbeitung durchführte, bewerteten diese als motivierend und stellten positiv heraus, dass sie Fehler bei fremden Texten leichter und schneller finden als bei ihren eigenen Texten.

## **7. Zusammenfassung**

Der erfahrungsorientierte Rechtschreibunterricht verfolgt den Grundgedanken, den Schülern durch einen Blickwechsel einen anderen Zugang zur Rechtschreibung zu vermitteln. Der Rechtschreibunterricht soll sich nicht auf die Vermittlung von Regeln beschränken, sondern soll die Schüler zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht bewegen, bei dem die Schüler durch forschende Auseinandersetzung mit Texten auf Rechtschreibphänomene stoßen, die sie zu erklären versuchen. Sie erarbeiten sich die Regeln also selbstständig, wodurch sie Erfolgserlebnisse erfahren. Dies erhöht die Lernleistung und spricht die Motivation der Kinder an, sich weiterhin mit der Rechtschreibung zu beschäftigen. Der Lehrer nimmt nicht die Rolle des Wissensvermittlers ein, sondern wirkt unterstützend. Er muss zudem bei der Auswahl der Arbeitsmethode bedenken, dass alle Schüler produktiv am Arbeitsprozess teilnehmen sollten.

---

<sup>34</sup> ebd., S. 30

## Literaturverzeichnis

- ADEN, ALMUT: Zu diesem Heft. In: Praxis Deutsch 170/2001, S. 3
- BALHORN, HEIKO: Was können wir aus Rechtschreibfehlern lernen ? In: VALTIN, RENATE / NAEGELE, INGRID (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Beltz, S. 37-41
- BARTNITZKY, HORST: Duden-Lehrpläne-Rechtschreibung: Unterrichtspraxis zwischen amtlichen Vorschriften und fachdidaktischen Entwicklungen. In: VALTIN, RENATE / NAEGELE, INGRID (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Beltz, S. 12-17
- BARTNITZKY, HORST / VALTIN, RENATE: Richtig üben – einige Prinzipien für den Rechtschreibunterricht. In: VALTIN, RENATE / NAEGELE, INGRID (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Beltz, S. 52-57
- DICK, FRIEDRICH: Heute fahren wir Karussell. Textüberarbeitung im "Schreibkarussell". In: Praxis Deutsch 168/2001, S. 29-31
- KAUFMANN, THEO: Bingo ! Spielerisch Rechtschreibung und Nachschlagen üben. In: Praxis Deutsch 165/2001, S. 31-35
- LINDAUER, THOMAS / NÄNNY, STEPHAN: „Bei tranck kommt es mir komisch vor“. In: Praxis Deutsch 170/2001, S. 28-35
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1989): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbh
- SPITTA, GUDRUN: Eigendiktate – Übungen zum spontanen Schreiben unter Berücksichtigung der Rechtschreibung. In: VALTIN, RENATE / NAEGELE, INGRID (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. Grundlagen, Erfahrungen, Materialien. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Beltz, S. 63-69
- VON DER KAMMER, MARION: Man ist, was man isst. Den Doppelkonsonanten anhand authentischer Texte untersuchen. In: Praxis Deutsch 170/2001, S. 40-46