



Sächsischer Rechtschreibrahmen für die Grundschule

(alle Schularten der Primarstufe, die nach dem
Grundschul Lehrplan arbeiten)

2025

Einleitung

Der Sächsische Rechtschreibrahmen stellt eine fachspezifische Konkretisierung des Lehrplanes Deutsch für die Grundschule im Freistaat Sachsen dar. In Umsetzung der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Arbeit in der Grundschule vom 15.03.2024 bietet er „grundlegende Aussagen zur Struktur der deutschen Schriftsprache ... und die für das Lernen der Schülerinnen und Schüler relevanten Prinzipien, Rechtschreibstrategien und Rechtschreibphänomene“ (KMK, 2024).

Mit dem Blick auf die Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich i. d. F. vom 23.06.2022 umfasst der Kompetenzbereich Schreiben die Bereiche: über Schreibfertigkeiten verfügen, orthografisch schreiben und Texte verfassen. Wörter orthografisch korrekt und leserlich zu schreiben, ist eine funktionale Notwendigkeit, um den kommunikativen Zweck eines Textes zu realisieren. Fehlender Einsatz von Strategien erschwert oder verhindert das Textverständnis und die Textproduktion. Basale Schreibkompetenzen greifen auf bestimmte kognitive und sprachliche Ressourcen zurück, zu denen u. a. das Wortschatzwissen, aber auch das Regelwissen über Orthografie gehören (SWK, 2022).

Mit dem Sächsischen Rechtschreibrahmen liegt eine verbindliche Grundlage für den Aufbau orthografischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Grundschulen vor. Dabei soll sowohl das Strukturwissen über die deutsche Schriftsprache gefördert als auch ein sicherer Wortschatz aufgebaut werden. Kernstück des Sächsischen Rechtschreibrahmens ist ein Curriculum, das die regelgeleiteten Schreibungen, die wesentlichen Rechtschreibbereiche für die Klassenstufen 1 bis 4 sowie die Funktions-, Merk- und Inhaltswörter abbildet. Damit erhalten die Lehrkräfte einen konkreten Überblick über die laut Lehrplan zu vermittelnden Lerninhalte und können diese gezielt in den einzelnen Klassenstufen umsetzen.

Der Sächsische Rechtschreibrahmen bietet nicht nur eine Grundlage zur Entwicklung der Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler, sondern kann durch die Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen ein vielfältiger Impulsgeber für den Austausch und die Zusammenarbeit unter Lehrkräften sein.

Fachliche Grundlagen für den Rechtschreibrahmen

Schülerinnen und Schüler gelangen nach dem Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens zu korrekter Schreibung: Indem sie erstens auf der Grundlage des verfügbaren Wissens über die orthografischen Strukturen der deutschen Schriftsprache unbekannte Wörter *konstruieren* und zweitens bekannte Wörter aus ihrem mentalen Lexikon *abrufen*.¹ Daraus ergeben sich zwei zentrale Aufgabenfelder für den Rechtschreibunterricht, die gleichberechtigt nebeneinanderstehen: die Arbeit an den grundlegenden Regelmäßigkeiten der deutschen Schriftsprache und die Arbeit an einem Wortschatz, der dann auf direktem Weg für das Schreiben verfügbar ist.

Der Sächsische Rechtschreibrahmen nimmt diese Aufgabenfelder in den folgenden Kapiteln auf:

Kapitel 1: Arbeit an Strukturen der Schrift

In dem Kapitel geht es um die Entwicklung eines Grundverständnisses für die Strukturen der Schrift. Schülerinnen und Schüler erlangen Einsichten in die Strukturen der deutschen Schriftsprache, indem Lernangebote stets von prototypischen und richtig geschriebenen Wörtern des Deutschen ausgehen, die gemäß dem jeweiligen Lerngegenstand ausgewählt werden. Anhand dieser Modellwörter sollen Schriftstrukturen sichtbar gemacht und Rechtschreibstrategien zur Herleitung und Erklärung der korrekten Schreibung erarbeitet werden. Das gemeinsame Sammeln und Sortieren von Wortmaterial unter Nutzung geeigneter Visualisierungen (z. B. Silbenbögen, Silbenhäuser, Wortbausteine) unterstützt Schülerinnen und Schülern beim Erwerb von Erkenntnissen über die Regelmäßigkeit der deutschen Schriftsprache.²

Kapitel 2: Arbeit am Wortschatz

Neben der Arbeit an den Strukturen der deutschen Schriftsprache kommt der Arbeit am Wortschatz eine hohe Bedeutung zu. Schülerinnen und Schüler sollen über einen Bestand an häufigen Inhalts- und Funktionswörtern³ verfügen, da deren Beherrschung eine deutliche Entlastung für den Schreibprozess bedeutet.

Die Schreibung häufiger Inhalts- und Funktionswörter kann:

- regelgeleitet sein, sodass deren Schreibung mit den in Kapitel 1 erarbeiteten Strategien erklärt werden kann oder
- nicht regelgeleitet sein, sodass sie als Merkwörter eingepägt werden müssen.

In der Arbeit mit dem Wortschatz wird Schülerinnen und Schülern bewusst, ob eine Schreibung den Strukturen der Schrift entspricht oder als tatsächliche Ausnahmeschreibung behandelt werden muss.

1 So modelliert es das Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens (vgl. Scheerer-Neumann 2015, S. 112).

2 Die Arbeit an Strukturen der Schrift erfolgt über die Wortschreibung hinaus auch an Wortgruppen (→ Großschreibung) und Sätzen (→ Interpunktion).

3 Inhaltswörter sind Nomen, Verben und Adjektive. Funktionswörter hingegen sind Präpositionen, Konjunktionen usw. („kleine Wörter“).

Ein Wortschatz, der an der Erfahrungs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und damit für das Schreiben eigener Texte besonders wichtig ist, setzt sich aus klassenbezogenen Wörtern und individuellen Wörtern zusammen.

Kapitel 3: Arbeit am (eigenen) Text

Das Schreiben von Texten steht im engen Zusammenhang mit dem Rechtschreiben. Das Verfassen eigener Texte stellt den rechtschreiblichen „Ernstfall“ dar, für den die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, sowohl ihr Wissen über die Strukturen der Schrift als auch ihr Wissen über die Schreibung häufiger Inhalts- und Funktionswörter zur Anwendung zu bringen. Zugleich kann der eigene Text ein sinnvoller Ausgangspunkt für orthografisches Lernen sein, wenn Rechtschreibstrategien und Rechtschreibhilfen zur Überprüfung des Geschriebenen genutzt werden oder auf der Grundlage von strukturierten Rückmeldungen an individuellen Fehlerschwerpunkten gearbeitet wird.

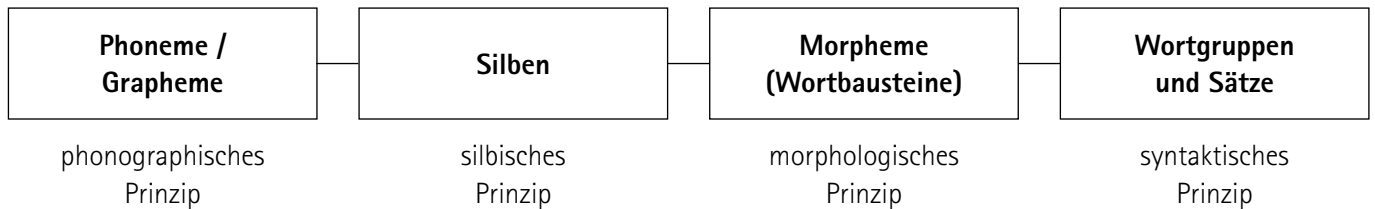
Das Überprüfen und Korrigieren von Texten auf orthografische Richtigkeit und das Nutzen von Rechtschreibhilfen sind unerlässliche Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zum Texte schreiben benötigen. (KMK, 2022). „Die Begründung einer Lernprogression vom alphabetischen zum orthografischen Schreiben bedeutet nicht, dass sie (die Schülerinnen und Schüler) über lange Zeit ungesteuert freischreiben und dabei fehlerhafte Schreibweisen ohne Korrektur stehen bleiben dürfen.“ (KMK, 2024).

Der Sächsische Rechtschreibrahmen wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesamt für Schule und Bildung Standort Radebeul, Fachberaterinnen und Fachberatern, Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsstätten sowie unter Einbezug wissenschaftlicher Expertise von Frau Prof. Dr. Susanne Riegler und Frau Dr. Dorothea Kusche der Universität Leipzig erstellt.

Kapitel 1: Arbeit an den Strukturen der Schrift

1.1 Prinzipien der deutschen Sprache

Das Schriftsystem des Deutschen gehört zu den alphabetischen Schriften. Dieser Schrifttyp zeichnet sich dadurch aus, dass seine Grundeinheiten (die Buchstaben bzw. genauer: Grapheme) regelhaft auf Segmente der gesprochenen Sprache (Laute bzw. genauer: Phoneme) bezogen sind – geschrieben wird also in Orientierung an den Lauten der Sprache. Allerdings gilt für das deutsche Schriftsystem, dass das alphabetische Grundprinzip der Schreibung in erheblichem Maße durch weitere Prinzipien überformt ist, die systematisch auf größere sprachliche Einheiten wie Silbe und Morphem sowie (wortübergreifend) auf Wortgruppen und Sätze Bezug nehmen.



Zu den **Rechtschreibprinzipien** im Einzelnen:

Das **phonographische Prinzip** ist die Grundlage für die Zuordnung von Lauten (Phonemen) zu Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (Graphemen)⁴. Die Zuordnungsregeln nennt man Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln, z. B. /b/ → , /o:/ → <o>. Sie halten fest, welches Graphem einem bestimmten Phonem im Normalfall entspricht.⁵

Das **silbische Prinzip** ist die Grundlage für Schreibungen, die auf die Silbenstruktur von Wörtern zurückgeführt werden können. Dies betrifft vor allem die Schreibung der Silbenkerne („Könige“) sowie die Markierung von Besonderheiten der Silbenstruktur, z. B. durch die Verdopplung von Konsonantengraphemen (z. B. *Tanne*, *Schnecke*, *Katze*) und das sog. silbentrennende <h> (z. B. *sehen*, *Schuhe*).

Das **morphologische Prinzip** ist die Grundlage für die Konstantenschreibung von Wortstämmen oder Wörtern einer Wortfamilie. Dies betrifft die Schreibung bei Auslautverhärtung (z. B. *Zug* wegen *Züge*), die Umlautschreibung (*Bäume* wegen *Baum*) sowie die „Vererbung“ von orthografischen Markierungen auf verwandte Formen (z. B. *Ball* wegen *Bälle*; *Schuh* wegen *Schuhe*).

Das **syntaktische Prinzip** ist die Grundlage für orthografische Markierungen, die wortübergreifend auf Wortgruppen und Sätze Bezug nehmen. Dazu gehören die Getrennt- und Zusammenschreibung, die Großschreibung von Satzanfängen sowie die sog. satzinterne Großschreibung, mit der die Kerne von Nominalgruppen im Satz hervorgehoben werden (z. B. *die schwarze Katze*, *das laute Schnurren*).

4 Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der gesprochenen Sprache, Grapheme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der geschriebenen Sprache. Die meisten Grapheme bestehen aus genau einem Buchstaben (z. B. , <o>), es gibt jedoch auch komplexe Grapheme, die aus mehreren Buchstaben bestehen (z. B. <ie>, <ch>, <sch>).

5 Gelegentlich ist in der Literatur auch (umgekehrt) von Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) die Rede. Gemeint ist in beiden Fällen die regelhafte Zuordnung von Graphemen zu Phonemen des Deutschen.

1.2 Rechtschreibstrategien

Für das Untersuchen der Strukturen der Schrift spielen Rechtschreibstrategien eine wichtige Rolle. Rechtschreibstrategien sind sprachanalytische Handlungen bzw. „Proben“, mit deren Hilfe Schreibungen hergeleitet und erklärt werden können. Sie lassen sich in wortbezogene und satzbezogene Strategien unterteilen (KMK 2022, S. 14).

Für das Erforschen der Schrift mit diesen zentralen Rechtschreibstrategien ist die Auswahl geeigneten Wort- bzw. Untersuchungsmaterials von großer Bedeutung. An gezielt ausgewähltem, prototypischem Wortmaterial (*Modellwörter*) bzw. vorgegebenen Wortgruppen und Sätzen können Schülerinnen und Schüler grundlegende Erkenntnisse über die Strukturen der Schrift erlangen und diese zunehmend für das eigene Schreiben nutzen.

Ausgangspunkt für die Analyse ist dabei grundsätzlich das richtig geschriebene Wort, da sich die Strukturen der Schrift nur am Geschriebenen systematisch erschließen lassen. Dies unterscheidet die „Arbeit an den Strukturen der Schrift“ von der sog. „Freiburger Rechtschreibschule“ (FRESCH), die zwar ebenfalls mit Rechtschreibstrategien arbeitet, dabei aber stets am gesprochenen Wort ansetzt.

Die **Rechtschreibstrategien** im Überblick:

In Silben gliedern

Diese Strategie wird angewendet, um die Schreibung von trochäischen Zweisilbern zu untersuchen und zu erklären. Zweisilbige Wörter mit betonter erster und unbetonter zweiter Silbe sind für das Deutsche prototypisch und erlauben grundlegende Einsichten in die silbischen Strukturen der Schrift:

Vokalquantität in offenen und geschlossenen Silben: (*Hü-te* vs. *Hüf-te*, *lie-ben* vs. *Kin-der*); Doppelkonsonantenschreibung (*schwim-men*, *fal-len*) und silbentrennendes <h> (*ge-hen*, *Ru-he*).

Verlängern

Bei der Strategie des Verlängerns werden einsilbige Wortformen in prototypische Zweisilber überführt, die dann wieder mit der Silbenstrategie untersucht werden können. Dabei wird die Schreibung aus dem Zweisilber konsequent in die einsilbige Wortform übertragen.

Hund, weil *Hun-de*; du *lebst*, weil *le-ben*; er *schwimmt*, weil *schwim-men*; er *geht*, weil *ge-hen*

Ableiten

Bei der Strategie des Ableitens werden Wörter mit Umlautschreibung (<ä>/<äu>) auf verwandte Wörter mit <a>/<au> zurückgeführt. Mit ihrer Hilfe wird herausgefunden, wann ein Wort mit <ä>/<äu> geschrieben wird.

Läuse, weil *Laus*; *schärfer*, weil *scharf*; er *fällt*, weil *fallen*

Zerlegen

Bei der Strategie des Zerlegens werden komplexe Wörter zunächst in ihre Wortbestandteile (Präfixe, Stämme, Suffixe) gegliedert, um sie dann ggf. mit anderen Strategien weiter untersuchen zu können.

Handball → *Hand* + *Ball* → *Hand*, weil *Hän-de*; *Ball*, weil *Bäl-le*

Erweitern

Die Strategie des Erweiterns hilft zu entscheiden, welche Wörter im Satz großgeschrieben werden. Mithilfe von vorangestellten Adjektivattributen wird untersucht, ob es sich bei einem bestimmten Wort im Satz um den erweiterbaren Kern einer Nominalgruppe handelt.

Die Katze sitzt am Fenster. → *Die schwarze Katze sitzt am offenen Fenster.*

1.3 Rechtschreibbereiche

1.3.1 Die Wortstruktur

Die Wortschreibung des Deutschen ist durch das Zusammenwirken von drei Prinzipien geprägt: Als Grundprinzip wirkt das **phonographische Prinzip**, das in Alphabetschriften die Zuordnung von Phonemen zu Graphemen regelt. Im Deutschen wird dieses Prinzip von anderen Prinzipien – dem **silbischen** und **morphologischen Prinzip** – überlagert, so dass sich bei vielen Schreibungen Abweichungen von der phonographischen (d. h. an der Lautung orientierten) Schreibung ergeben.

Phonographisches Prinzip

Im Folgenden werden zunächst die für das deutsche Schriftsystem geltenden **Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln** (PGK) dargestellt.

PGK-Regeln für die **Konsonanten**:

/p/ → <p> P insel	/f/ → <f> F eder	/h/ → <h> H ose
/t/ → <t> T asse	/ʃ/ → <sch> S chuhe	/m/ → <m> M aus
/k/ → <k> K erze	/ç/ → <ch> Milch, Dach	/n/ → <n> N ase
/b/ → B aum	/v/ → <w> W olke	/ŋ/ → <ng> R ing
/d/ → <d> D aumen	/j/ → <j> J acke	/l/ → <l> L ampe
/g/ → <g> G abel	/z/ → <s> S onne	/R/ → <r> R aupe
	/s/ → <s>* R eis	
Phonemfolgen		
/ts/ → <z> Z aun	/kv/ → <qu> Q ualle	/ks/ → <x> H exe

*Für das stimmlose /s/ ist hier nicht <ß>, sondern <s> als Normalschreibung aufgeführt. Da es Lernenden dialektal bedingt oft schwerfällt, zwischen stimmhaftem und stimmlosem s zu unterscheiden (vgl. *reisen* vs. *reißen*), werden Wörter mit <ß> im Sächsischen Rechtschreibrahmen als Merkwörter behandelt.

Die Übersicht über die konsonantischen PGK-Regeln zeigt, dass nicht alle Buchstaben des Alphabets als Grapheme des Deutschen fungieren. So kommen die Buchstaben c und q im deutschen Kernwortschatz nicht alleine, sondern nur als Bestandteile von komplexen Graphemen vor (<ch>, <sch>, <qu>). Als einfaches Graphem ist <c>, ebenso wie <y>, ausschließlich in Fremdwörtern oder Namen zu finden (z. B. Computer, Clara, Baby). Zum anderen fehlt in der Übersicht das Graphem <v>, das nur in wenigen deutschen Wörtern (z. B. Vater, Vogel, Verben mit ver-) vorkommt und daher für die grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen keine Rolle spielt.

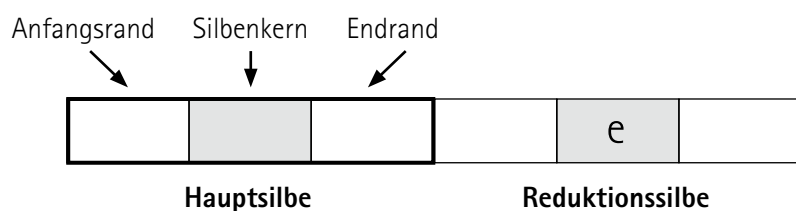
PGK-Regeln für die **Vokale** (und **Diphthonge**):

lange Vokale	kurze Vokale	Reduktionsvokal
/i/ → <ie> lieben	/ɪ/ → <i> Winter	/ə/ → <e> Hase
/y/ → <ü> lügen	/ʏ/ → <ü> Tümpel	
/e/ → <e> kleben	/ɛ/ → <e> helfen	Diphthonge
/ø/ → <ö> hören	/œ/ → <ö> Wölfe	/ai/ → <ei> Beine
/æ/ → <ä> Käfer		/au/ → <au> Raupe
/ɑ/ → <a> malen	/a/ → <a> Lampe	/ɔi/ → <eu> Leute
/o/ → <o> Hose	/ɔ/ → <o> Wolke	
/u/ → <u> rufen	/ʊ/ → <u> rupfen	

Silbisches Prinzip

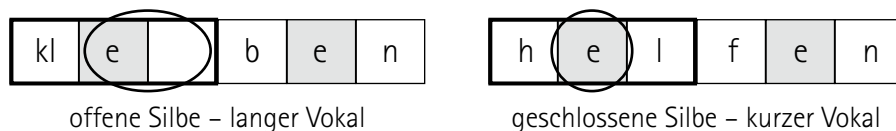
Wie die Übersicht über die vokalischen PGK-Regeln deutlich macht, werden lange und kurze Vokale im Deutschen in der Regel paarweise mit demselben Graphem verschriftet (vgl. z. B. /e/ und /ɛ/ in *kleben* und *helfen*). Dass es Lesenden trotz dieser Mehrfachzuordnung gelingt, die unterschiedliche Vokallänge in *kleben* und *helfen* zu erschließen, hat mit dem Aufbau der Silbe zu tun, in der das Vokalgraphem steht. Anders formuliert: Ob ein Vokal kurz oder lang gelesen werden muss, ist für den Leser aus der **Silbenstruktur** zu erschließen.

Die Zusammenhänge zwischen Silbenstruktur und Vokalquantität zeigen sich besonders deutlich an Wörtern, die für das Deutsche in ihrer Struktur prototypisch sind. Das **schriftliche Basismuster** des Deutschen ist der **trochäische Zweisilber**, der aus einer betonten ersten und einer unbetonten zweiten Silbe besteht. Das Basismuster lässt sich modellhaft wie folgt veranschaulichen:



Der Wörterstreifen zeigt die (betonte) Hauptsilbe und die (unbetonte) Reduktionssilbe. Die drei Abteilungen stellen die grundlegende Struktur jeder Silbe dar, die aus Anfangsrand, Silbenkern und Endrand besteht. Der Silbenkern muss im Geschriebenen durch einen Vokal- oder Diphthongbuchstaben besetzt sein; im Anfangs- und Endrand jeder Silbe können ein oder mehrere Konsonantenbuchstaben stehen. Da die Reduktionssilbe im Geschriebenen immer ein <e> als Silbenkern enthält, ist diese Belegung im Modell bereits als obligatorisch ausgewiesen. In der gesprochenen Sprache wird das <e> als Reduktionsvokal (z. B. in *Rose*) oder gar nicht artikuliert (z. B. in *Ampel, malen*). In Wörtern mit <r> im Endrand verschmilzt die Aussprache von <-er> zu einem a-ähnlichen Vokal (z. B. in *Bruder*).

Für die Anzeige der Vokalquantität ist im Zweisilber die Besetzung des Silbenendrandes entscheidend: Ist der Endrand der Hauptsilbe nicht besetzt (sog. **offene Silbe**), wird der Vokal lang gesprochen. Ist der Endrand besetzt (sog. **geschlossene Silbe**), wird der Vokal kurz gesprochen.⁶



Entscheidend ist: Die Vokalquantität wird im Deutschen im Regelfall nicht orthografisch markiert, sondern über die Silbenstruktur angezeigt. Lediglich beim i ist dieses Prinzip (aus historischen Gründen) durchbrochen: Hier werden langer und kurzer Vokal regelhaft mit zwei verschiedenen Graphemen verschriftet (vgl. oben: *lieben* vs. *Winter*). Wörter wie *Fibel, Tiger* etc. sind Ausnahmeschreibungen und müssen als Merkwörter eingepreßt werden.

In zwei Fällen wird im Zweisilber eine besondere orthografische Markierung vorgenommen:

a) **Doppelkonsonantenschreibung**: Wenn in der gesprochenen Wortform zwischen einem betonten Kurzvokal und einem Reduktionsvokal genau ein Konsonant steht (z. B. [kɛtə], [falən] etc.), so wird dieses sog. **Silbengelenk** in der Regel durch Verdopplung des Konsonantenbuchstabens dargestellt (z. B. *Kette, fallen* etc.).⁷ Die Verdopplung stellt sicher, dass die erste Silbe im Geschriebenen geschlossen ist und der Vokal kurz gelesen werden muss (vgl. **falən* vs. *fallen*).



Für die Verdopplung von <k> und <z> gilt: Statt <kk> wird in deutschen Wörtern <ck> und statt <zz> wird <tz> geschrieben (z. B. *Decke, Katze*). Wird ein Konsonant durch ein komplexes, aus mehreren Buchstaben bestehendes Graphem wiedergegeben (<ng>, <sch>, <ch>), findet keine Verdopplung statt (z. B. *Zunge, waschen, kochen*).

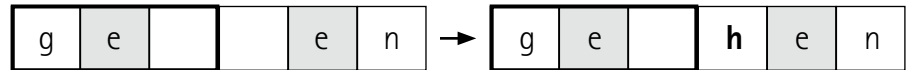
b) **Silbenöffnendes <h>**: Wenn in der gesprochenen Wortform auf einen betonten Vokal unmittelbar der Vokal der unbetonten Silbe folgt (z. B. [ge:ən], [fli:ən] etc.), wird im Geschriebenen zu Beginn der zweiten Silbe ein silbenöffnendes <h>

6 Im Unterricht lassen sich diese Erkenntnisse durch Visualisierungen wie das „Haus-Garage-Modell“ (Bredel 200) oder das Leselineal (Bangel et al. 2017) unterstützen.

7 Wichtig ist: Doppelte Konsonanten sind im Gesprochenen nicht hörbar und lassen sich auch durch silbisches Segmentieren (bei FRESCH: „Silben schwingen“) nicht hörbar machen. Eine Segmentierung des Wortes *Pappe* in [pap-pe] kann nur gelingen, wenn man die Schreibung des Wortes bereits kennt.

- 8 Auch hier gilt: Das silbentrennende <h> ist aus dem Gesprochenen nicht zu erschließen und kann nur dann durch Überlautung hörbar gemacht werden, wenn man bereits weiß, wie das Wort geschrieben wird.

eingefügt (z. B. *ge-hen, flie-hen, Schu-he* etc.). Da das <h> dafür sorgt, dass die Vokalbuchstaben eindeutig auf die Silben verteilt sind (vgl. **geen* vs. *gehen*), wird es auch als **silbentrennendes <h>** bezeichnet.⁸



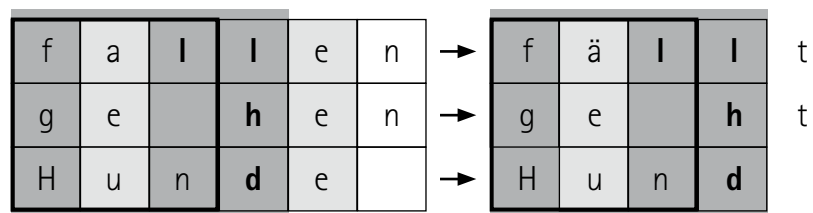
Das silbentrennende <h> steht in der Regel nicht bei Diphthongen (z. B. *Bauer, Reue, schneien*). Allerdings gibt es wenige Wörter mit <ei>, in denen das <h> auftritt (z. B. *Reihe, verzeihen, Weiher*). Sie müssen als Merkwörter eingepreßt werden.

Morphologisches Prinzip

Für beide silbische Markierungen gilt, dass sie grundsätzlich aus dem Zweisilber in einsilbige Wortformen übernommen bzw. – bildlich gesprochen – „vererbt“ werden (z. B. *er fällt* wegen *fallen*; *er geht* wegen *gehen*). Hier greift das Prinzip der **Stammkonstanz**: Die Schreibung, die der Stamm im Zweisilber erhalten hat, wird in sämtlichen verwandten Wörtern konstant gehalten.

Dies erklärt auch, warum die sog. **Auslautverhärtung** stimmhafter Konsonanten im Deutschen in der Schrift nicht berücksichtigt wird: Die Schreibung der einsilbigen Formen ergibt sich aus der zweisilbigen Langform (z. B. *Hund* wegen *Hunde, er sagt* wegen *sagen*).⁹

- 9 Die „Vererbung“ silbischer Schreibung in einsilbige Wortformen lässt sich sehr gut mithilfe des Haus-Garage-Modells von Bredel (2010) veranschaulichen. Der sog. „Trick mit dem Knick“ macht den Wortstamm sichtbar, der in der Schrift in allen verwandten Formen konstant gehalten wird.



Curriculum

Konkretisierungen zum Lehrplan Deutsch, Lernbereich Schreiben, z. B.

Klassenstufe 1/2: Kennen rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten

Klassenstufe 3: Kennen weiterer rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten

Klassenstufe 4: Beherrschen rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten

Wortstruktur	
Klassenstufe 1/2	Klassenstufe 3/4
<p>Phonem-Graphem-Zuordnungen kennen und für das Schreiben nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Phonem-Graphem-Zuordnungen <ul style="list-style-type: none"> - Konsonanten /p/ → <p> Pinsel - Vokale und Diphthonge /e/ → <e> Esel • besondere Phonem-Graphem-Zuordnungen <ul style="list-style-type: none"> - [ʃ] vor [t], [p]: <st>, <sp> Stuhl, spitz - [ŋ] vor [k]: <nk> Bank, Onkel - /kv/ → <qu>, /ks/ → <x> Quelle, Hexe 	
<p>Prototypische Zweisilber ohne besondere orthografische Markierungen untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • betonte und unbetonte Silbe <i>Schule, malen, Pin</i>sel, <i>Kin</i>der • offene und geschlossene Silbe <i>Hase – Lampe, Dose – Wolke</i> • <ie>-Schreibung <i>biegen, Liebe</i> 	
<p>Prototypische Zweisilber mit besonderen orthografischen Markierungen untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doppelkonsonantenschreibung (einfache Silbengelenke) <i>Affe, Himmel, wollen</i> 	<p>Prototypische Zweisilber mit besonderen orthografischen Markierungen untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doppelkonsonantenschreibung (besondere Silbengelenke: <ck>, <tz>) <i>backen, Ecke, sitzen, Katze</i> • silbentrennendes <h> <i>stehen, gehen, Ruhe</i>
<p>Die Konstanthaltung von Wortstämmen untersuchen und für das richtige Schreiben nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Vererbung“ von orthografischen Markierungen aus dem Zweisilber (Silbengelenkschreibungen) <i>Ball, weil Bälle; er kommt, weil kommen</i> • Schreibung bei Auslautverhärtung: einsilbige Wörter <i>Berg, weil Berge; Mund, weil Münder; gelb, weil gelbe</i> • Umlautschreibung (<ä>, <äu>) <i>Äste, weil Ast; Bäume, weil Baum</i> 	<p>Die Konstanthaltung von Wortstämmen untersuchen und für das richtige Schreiben nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Vererbung“ von orthografischen Markierungen aus dem Zweisilber (Silbengelenkschreibungen und silbentrennendes <h>) <i>Sitz, weil sitzen; er packt, weil packen; Reh, weil Rehe</i> • Schreibung bei Auslautverhärtung: flektierte, abgeleitete und zusammengesetzte Wörter <i>er fragt, weil fragen; mündlich, weil Münder; Wandbild, weil Wände + Bilder</i>

Die folgenden Modellwörter sind Beispielwörter. Das prototypische Wortmaterial (Modellwörter) bildet den Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit an den Strukturen der Schrift.

Modellwörter für das Untersuchen der Wortstruktur

Prototypische Zweisilber ohne besondere orthografische Markierungen untersuchen

- Prototypische Zweisilber mit offener und geschlossener Silbe:
Name – Lampe, reden – helfen, Hose – Tropfen, Blume – Tulpe, Flügel – Wünsche, Löwe – Wölfe, Käfer – Gänse
- Prototypische Zweisilber mit <ie> und <i>: *Wiese, Riese, Briefe, Liebe, kriechen, biegen, mieten, dienen, siegen, frieren, Kiste, Tinte, Insel, Pinsel, Kinder, Winter, binden, finden, Rinde*

Prototypische Zweisilber mit besonderen orthografischen Markierungen untersuchen

- Prototypische Zweisilber mit doppelten Konsonantenbuchstaben
 - einfache Silbengelenke: *Affe, Tasse, hoffen, Keller, Wolle, fallen, brennen, Himmel, Henne, kommen, Suppe, zerren, Wasser, essen, Wetter, Ratte, bitten, Ebbe, Paddel, Bagger*
 - besondere Silbengelenke (<ck>): *backen, drücken, stecken, schlucken, knicken, bücken, hocken, Brücke, Mücke, Decke, Rücken, Zucker, Jacke, locker, trocken*
 - besondere Silbengelenke (<tz>): *blitzen, flitzen, sitzen, spritzen, schwitzen, setzen, putzen, nützen, schützen, kratzen, Hitze, Spitze, Spritze, Mütze, Pfütze*
- Prototypische Zweisilber mit silbentrennendem <h>: *drehen, stehen, gehen, sehen, drohen, ruhen, blühen, fliehen, ziehen, nähen, Mühe, Schuhe, Truhe, Ruhe, Ehe, Höhe, Nähe*

Die Konstanthaltung von Wortstämmen untersuchen

- „Vererbung“ von orthografischen Markierungen aus dem Zweisilber
 - vererbte Silbengelenkschreibung:

Einsilber:	Flektierte Formen:	Zusammengesetzte Wörter:
<i>Ball, Bett, Kamm, Nuss, Fell, Stoff, stumm, toll, nett, wirr</i>	<i>(sie) kommt, (er) bellt, (es) brennt, (er) fällt, (sie) zerrt</i>	<i>Ballspiel, Rennbahn, Fressnapf, Fassbrause</i>

- vererbte <ck- und <tz>-Schreibung:

Einsilber:	Flektierte Formen:	Zusammengesetzte Wörter:
<i>Sack, Rock, Stück, Stock, dick, Schatz, Netz, Platz, Schmutz, Satz, Witz, Schutz</i>	<i>(er) steckt, (sie) packt, (es) schmeckt, (sie) sitzt, (er) putzt, (es) blitzt</i>	<i>Packpapier, Schmuckladen, Speckstein, Platzverweis, Putzlappen, Sitzkissen</i>

- vererbtes silbentrennendes h:

Einsilber: <i>Schuh, Floh, Reh, Kuh, nah, froh, roh</i>	Flektierte Formen: <i>(es) zieht, (er) geht, (er) steht, (sie) dreht, (sie) sieht</i>	Zusammengesetzte Wörter: <i>Sehtest, Gehstock, Ziehbrunnen, Schuhkarton</i>
---	---	---

- Schreibung bei Auslautverhärtung

Einsilber: <i>Berg, Tag, Weg, Zug, klug, Kind, Pferd, Wald, rund, Lob, Korb, gelb, lieb</i>	Flektierte Formen: <i>(er) sagt, (sie) zeigt, (er) siegt, (sie) schreibt, (er) raubt, (sie) übt</i>	Zusammengesetzte Wörter: <i>Fundbüro, windstill, Flughafen, Zugfahrt, Schubkarre</i>
---	---	--

- Umlautschreibung (<ä>, <äu>)

- Wörter mit <ä>: *Äste, Äpfel, Fächer, Wälder, Hände, Dächer, älter, kälter, wärmer, (er) trägt*
- Wörter mit <äu>: *Bäume, Träume, Mäuse, Räuber, Häuser, Läuse, (er) läuft, (es) schäumt*

1.3.2 Wortbildung

Die Wortbildung ist durch das morphologische Prinzip geregelt. Die Mechanismen, die der Entstehung neuer Wörter zugrunde liegen, lassen sich grundsätzlich in drei Typen unterteilen: die Komposition (Zusammensetzung), die Derivation (Ableitung) und die Konversion (Wortartwechsel). Die Kürzung kann als vierter Wortbildungstyp angesehen werden (Müller, 2020). In der Grundschule werden vor allem die Zusammensetzung und die Ableitung thematisiert.

Zusammensetzung (Komposition)

Eine Besonderheit des Deutschen liegt darin, dass in fast beliebiger Menge Stämme zu komplexen Wörtern kombiniert und als ein Wort zusammengeschrieben werden können. Obwohl Komposita auf den ersten Blick wie Kombinationen von Wörtern erscheinen, zeigen die Erstglieder in zusammengesetzten Wörtern wie *Essbesteck, Springbrunnen oder Fahrschule*, dass die entsprechenden Bausteine auch kleiner als ein Wort sein können. Somit beschreibt die Komposition einen Wortbildungstyp, bei dem zwei Stämme zu einem komplexen Wort verknüpft werden. Diese Stämme können ihrerseits ebenfalls komplexe Strukturen aufweisen. Die Wortart des Kompositums wird durch das finale Element bestimmt, während die Gesamtbedeutung von beiden Gliedern abhängt (Fuß/Geipel, 2018).

Nomen-Komposita

- Nomen-Nomen-Kombinationen: *Reiskocher, Feindbild, Segelboot*
- Adjektiv-Nomen-Kombinationen: *Kleingeist, Kaltwasser*
- Verb-Nomen-Kombinationen: *Essbesteck, Webstuhl, Springbrunnen*

Adjektiv-Komposita

- Adjektiv-Adjektiv-Kombinationen: *schwarzweiß, altklug*
- Nomen-Adjektiv-Kombinationen: *erdbebensicher, himmelblau*
- Verben-Adjektiv-Kombinationen: *startbereit, rutschfest*

Wortbildungswissen über Komposita ist für die Orthografie elementar, da die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, komplexe Wörter in ihre Bausteine zu zerlegen. Ist bekannt, dass das Wort *Schiffahrt* aus den Stämmen *Schiff* und *Fahrt* besteht, so kann auch die Zusammensetzung richtig geschrieben werden.

Ein weiteres interessantes Merkmal der Zusammensetzung ist die Einfügung von sogenannten Fugenelementen. Besonders das Fugen-s ist in der Grundschule ein orthografisch relevantes Fugenelement, da sich hier an der Morphemgrenze lautliche Veränderungen ergeben. Auch hier gilt, dass das Kompositum nur dann richtig geschrieben werden kann, wenn es angemessen in seine bedeutungstragenden Bausteine zerlegt wird (Geburt-s-tag).

Ableitung (Derivation)

Bei der Ableitung (Derivation) werden Wortstämme um Affixe, d. h. gebundene Wortbausteine wie Präfixe (vorangestellte Wortbausteine) und Suffixe (nachgestellte Wortbausteine) erweitert. Diese verändern die grammatikalische Funktion oder die Bedeutung des Ursprungsworts. Wichtig ist hierbei für die Kompetenz des Rechtschreibens, dass Affixe immer gleich geschrieben werden und somit bei der Wortbildung immer auf einmal gefestigtes Wissen zurückgegriffen werden kann.

a) Suffix-Ableitungen

Aus dem Verbstamm „les-“ kann beispielsweise durch das Hinzufügen des Suffixes „-er“ das Nomen „Leser“ gebildet werden. Solche Ableitungen erlauben es, vielfältige Bedeutungen und grammatische Formen aus einer Grundform abzuleiten und erhöhen so die Ausdrucksmöglichkeiten in der Sprache. Ein weiteres Beispiel ist das Wort „spielerisch“, das aus dem Verbstamm „spiel-“ abgeleitet wird, indem das Suffix „-isch“ angehängt wird. Hierbei wird nicht nur die Wortart verändert – von einem Verb zu einem Adjektiv – sondern auch die Bedeutung erweitert, um die Eigenschaft zu beschreiben, dass etwas im Zusammenhang mit dem Spiel steht. Diese Umwandlung der Wortart ist ein häufiges Merkmal der Ableitung und verdeutlicht, wie durch gezielte affixale Veränderungen neue Bedeutungen und Wortformen entstehen können.

Es gibt verschiedene Typen von Suffix-Ableitungen, die je nach Verwendung und Bedeutung differenziert werden können. Am häufigsten werden Suffixe mit Nomen, Adjektiven oder Verben verbunden (Müller, 2020).

	Nomen-Stamm	Adjektiv-Stamm	Verb-Stamm
Nomen-Suffix	-chen, -lein, -in, -ler, -schaft, -tum, -ling, -heit	-keit, -heit, -ling	-er, -nis, -ung, -ling, -erei
Adjektiv-Suffix	-haft, -ig, -isch, -lich	-lich	-bar, -lich, -sam, -end

b) Präfix-Ableitungen

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Ableitung ist die Rolle von Präfixen, die vor dem Wortstamm stehen und die Bedeutung verändern oder spezifizieren. Dies wird beispielsweise bei Nomen mit Präfixen (*Un-glück, Miss-verständnis, Vor-liebe*) sowie bei Adjektiven mit Präfixen (*un-glücklich, miss-raten, vor-zeitig*) deutlich.

Insbesondere bei Verben gibt es eine Vielzahl an Präfixen sowie Verbpartikeln, die sich mit dem gleichen Verbstamm verbinden können und so die Bedeutung des Verbs erweitern (z. B. *lesen – ablesen, verlesen, mitlesen, nachlesen*). Hierbei ist zu unterscheiden, dass es untrennbare Präfixe gibt, welche fest mit dem Verbstamm verknüpft sind (z. B. *entscheiden – ich entscheide mich*) und trennbare Verbpartikel, die je nach Satzzusammenhang vom Verb gelöst sind¹⁰ (z. B. *einkaufen – ich kaufe ein*):

trennbare Verbpartikel	untrennbare Präfixe bei Verben
<i>ab-schreiben, an-stellen, auf-schreiben, aus-malen, bei-treten, ein-schreiben, los-lassen, mit-arbeiten, nach-denken, über-denken, um-denken, vor-spielen, zu-schauen</i>	<i>be-schreiben, ent-decken, er-leben, miss-trauen, ver-stehen, zer-legen</i>

10 Es gibt auch Präfixe, die getrennt und verbunden bei Verben auftreten (z. B. durch- „durchfallen“/„durchleben“, um- „umkippen“/„umkreisen“, über- „überlaufen“/„überstehen“).

Das Verständnis der affixalen Strukturen ist eine Schlüsselkompetenz für Schülerinnen und Schüler, um orthografische Kompetenzen zu erlangen. Die Fähigkeit, Wörter abzuleiten, fördert nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch die Rechtschreibsicherheit, da viele Fehler in der Orthografie auf ein mangelndes Wissen über Wortbildungsprozesse zurückzuführen sind (Müller, 2020).

Curriculum

Konkretisierungen zum Lehrplan Deutsch, Lernbereiche Schreiben sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, z. B.

Klassenstufe 1/2: Kennen von Möglichkeiten der Wortbildung

Klassenstufe 3: Übertragen des Wissens über Möglichkeiten der Wortbildung

Klassenstufe 4: Beherrschen von bekannten Möglichkeiten der Wortbildung

Wortbildung	
Klassenstufe 1/2	Klassenstufe 3/4
<p>Zusammengesetzte Wörter untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> zusammengesetzte Nomen <i>Haustür, Hörbuch, Nacktschnecke</i> 	<p>Zusammengesetzte Wörter untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> zusammengesetzte Nomen mit Fugenelement <i>Geburtstag, Schiedsrichter</i> zusammengesetzte Adjektive <i>hellblau, bärenstark</i> Schreibung an der Morphemgrenze <i>Bett<u>t</u>uch, feue<u>r</u>rot</i>
<p>Abgeleitete Wörter untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> Konstantschreibung von vorangestellten Wortbausteinen (incl. trennbare Verbpartikeln): <i>auf-, be-, ein-, er-, ver-, vor-, wieder-, zurück-, zusammen-</i> 	<p>Abgeleitete Wörter untersuchen und richtig schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> Konstantschreibung von nachgestellten Wortbausteinen: bei Nomen: <i>-ung, -heit, -er</i> bei Adjektiven: <i>-ig, -lich, -bar</i> Schreibung an der Morphemgrenze <i>ann<u>ä</u>hen, verschieb<u>ba</u>r</i>

Die folgenden Modellwörter sind Beispielwörter. Das prototypische Wortmaterial (Modellwörter) bildet den Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit an den Strukturen der Schrift.

Zusammengesetzte Wörter untersuchen

- zusammengesetzte Nomen
 - ohne Fugenelement: *Haustür, Hörbuch, Nacktschnecke, Flugzeug, Mittagessen, Hochhaus, Schreibtisch, Regenwolke, Vogelnest*
 - mit Fugenelement: *Weihnachtsmann, Geburtstag, Schiedsrichter, Arbeitsheft, Adventskalender, Geschmackssinn, Schönheitskönigin*
- zusammengesetzte Adjektive: *bärenstark, hellblau, windstill, riesengroß, taghell, pfeilschnell*
- Schreibung an der Morphemgrenze: *Fahrrad, Ohring, Türrahmen, Telefonnummer, Brotteig, Schifffahrt, Brennessel, Sauerstoffflasche, Geschirrrückgabe, Krepppapier, Fußballlehrer, Stillleben, Schwimmeister, Schritttempo, Wettauchen, Kürbissuppe, Wasserrutsche, feuerrot*

Abgeleitete Wörter untersuchen

- Konstantanschreibung von voran- und nachgestellten Wortbausteinen
 - z. B. Verben mit „ver-“: *verstecken, vergessen, vergeben, vermissen, versagen*
 - z. B. Adjektive mit „-ig“: *sonnig, lustig, windig, schattig, riesig, bergig, wolkig, farbig*
 - z. B. Adjektive mit „-lich“: *freundlich, lieblich, herzlich, beweglich, menschlich*
- Schreibung an der Morphemgrenze: *annähen, verschiebbar, voraussagen, verraten, unnatürlich*

1.3.3 Großschreibung

Da die Kleinschreibung im Deutschen den Normalfall darstellt und folglich nur die Großschreibung einer besonderen Regelung bedarf, ist der Rechtschreibbereich bewusst mit „Großschreibung“ (statt „Groß- und Kleinschreibung“) überschrieben. Entsprechend gilt für den Unterricht, dass ausschließlich die Großschreibung als markierte Schreibung zu regeln ist.

Fachliche Grundlagen

Die deutsche Schriftsprache hebt, wie viele andere Alphabetschriften auch, bestimmte Wortformen im Text durch Großschreibung des Anfangsbuchstabens hervor. Allerdings ist Deutsch (neben Luxemburgisch) die einzige Sprache, die außer Satz- und Textanfängen, Eigennamen und Anredepronomen noch weitere Wörter im Satz mit einem Großbuchstaben kennzeichnet. Diese Besonderheit des deutschen Schriftsystems wird als satzinterne Großschreibung bezeichnet.

Die satzinterne Großschreibung ist im Deutschen grundsätzlich nicht an eine bestimmte Wortart gebunden. Großgeschrieben werden nicht nur prototypische Nomen, sondern alle Wörter, die im Satz die Position eines Nomens einnehmen. Bei der satzinternen Großschreibung handelt es sich also um eine syntaktische Markierung, die für die Schülerinnen und Schüler die Struktur von Sätzen sichtbar macht: Jedes Wort, das im Satz den Kern einer Nominalgruppe bildet, wird durch einen Großbuchstaben am Wortanfang hervorgehoben.

Unsere **Katze**

Nominalgruppe

jagt

Verb

die kleine, graue **Maus**

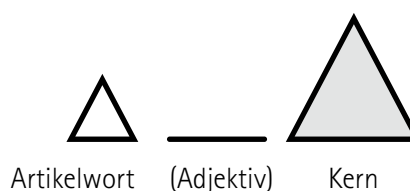
Nominalgruppe

aus dem **Haus**.

Präposition + Nominalgruppe

- 11 Zu den **Artikelwörtern** zählen nicht nur die bestimmten und unbestimmten Artikel, sondern sämtliche Wörter, die am linken Rand einer Nominalgruppe stehen können, also auch Possessivartikel (*mein, unser, ...*), Demonstrativartikel (*dieser, jener, ...*) und Indefinitartikel (*alle, mancher, jeder, ...*). Die Position am linken Rand der Nominalgruppe kann auch unbesetzt sein: **Katzen** | *lieben* | **Mäuse**.

Nominalgruppen bestehen in ihrer Grundstruktur aus einem **Artikelwort**¹¹ und dem **Kern**. Das Artikelwort stimmt in Genus, Numerus und Kasus mit dem Kern der Nominalgruppe überein: *unsere Katze, die Maus, dem Haus*. Der Kern der Nominalgruppe ist „nach links“ durch flektierte **Adjektivattribute** erweiterbar: *unsere (freche) Katze, die (kleine, graue) Maus, dem (großen) Haus*. Der Kern selbst verbleibt dabei stets am rechten Rand der Nominalgruppe.



Wichtig ist: Im Kern einer Nominalgruppe können Wörter aller Wortarten stehen: *die (kleine) Katze, das (laute) Bellen, das (tiefe) Blau, das (ewige) Hin und Her, ...* Da Nomen ausschließlich als erweiterbare Kerne von Nominalgruppen vorkommen, werden sie immer großgeschrieben.

Die satzinterne Großschreibung zählt zu den besonders fehleranfälligen Bereichen der deutschen Orthografie. Vielen Schülerinnen und Schülern gelingt es bis in die Sekundarstufe hinein nicht, großzuschreibende Ausdrücke im Satz zuverlässig als solche zu erkennen. Dies wird (auch) auf eine unterrichtliche Vermittlung zurückgeführt, bei der die Großschreibung vorrangig als wortbezogene Markierung behandelt und zu wenig an der Position des Wortes innerhalb des Satzes festgemacht wird. Wichtig ist es daher, den Erstzugang über die Wortart möglichst frühzeitig um eine syntaxbezogene Perspektive zu erweitern.

In Klassenstufe 1 lernen die Schülerinnen und Schüler die Großschreibung zunächst als wortbezogene/lexikalische Markierung kennen: Wörter einer bestimmten Wortart (Nomen) werden immer großgeschrieben. Das heißt umgekehrt nicht, dass alle anderen Wörter immer kleingeschrieben werden. Auf Regeln wie „Verben/Adjektive schreiben wir klein“ sollte daher unbedingt verzichtet werden.

Ab Klassenstufe 2 gilt es, die Großschreibung verstärkt als satzbezogene/syntaktische Markierung in den Blick zu nehmen. Hierfür sollten Nomen nicht länger isoliert, sondern konsequent als Einheit im Satz betrachtet werden: Großgeschrieben werden nicht Nomen, sondern Kerne von Nominalgruppen. Mithilfe der Strategie des Erweiterns lassen sich die Kerne von Nominalgruppen ermitteln.

Wichtig: Da auch Wörter anderer Wortarten als Kern einer Nominalgruppe erscheinen können, ist es hilfreich, wenn der großzuschreibende Kern mit einem wortartunabhängigen Terminus belegt wird (z. B. „Treppenwort“ als klasseninterner Arbeitsterminus). Beispiele wie *das (laute) Bellen* lassen sich so von Beginn an stimmig in den Erklärungsansatz integrieren.

Curriculum

Konkretisierungen zum Lehrplan Deutsch, Lernbereiche Schreiben sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, z. B.

Klassenstufe 1/2: Kennen von Merkmalen ausgewählter Wortarten

Klassenstufe 3: Übertragen des Wissens über bekannte Merkmale der Wortarten auf neue Wörter

Klassenstufe 4: Beherrschen des Wissens über bekannte Wortarten

Großschreibung	
Klassenstufe 1/2	Klassenstufe 3/4
<p>Großschreibung als wortbezogene/lexikalische Markierung verstehen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Großschreibung von Nomen <i>Stuhl, Kiste, Haus</i> Großschreibung von Eigennamen <i>Tom, Frau Richter, Dresden, Elbe</i> 	
<p>Großschreibung als satzbezogene/syntaktische Markierung verstehen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> textinitial: Großschreibung von Überschriften <i>Der Hase und die Maus</i> satzinitial: Großschreibung von Satzanfängen <i>Die Kinder spielen draußen.</i> satzintern: Großschreibung als Markierung des erweiterbaren Kerns von Nominalgruppen (prototypische Kerne) <i>der (schiefe) Stuhl, die (bunte) Kiste, das (schöne) Haus</i> 	<p>Großschreibung als satzbezogene/syntaktische Markierung verstehen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> satzintern: Großschreibung als Markierung des erweiterbaren Kerns von Nominalgruppen (Kerne aller Wortarten) <i>das (schöne) Haus, das (laute) Bellen, das (leuchtende) Rot</i>
	<p>Großschreibung als kommunikative/pragmatische Markierung verstehen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Großschreibung von Anredepronomen (Sie, Ihr und Flexionsformen) <i>Kommen Sie zu unserer Feier? Wie geht es Ihnen und Ihrer Familie?</i>

1.3.4 Die Interpunktion

Fachliche Grundlagen

Interpunktionszeichen lassen sich nach ihrer Funktion in drei verschiedene Gruppen einteilen. Im Folgenden werden alle Zeichen benannt sowie die grundschulrelevanten Interpunktionszeichen in ihrer Funktion präzisiert.

Als grammatische Gliederungszeichen stehen der Punkt, das Komma, das Semikolon und der Doppelpunkt. Sie weisen Satzstrukturen aus und bilden die syntaktische Gliederung. Nur bei ihnen kann von „Satzzeichen“ im eigentlichen Sinn die Rede sein.

- **Der Punkt** kennzeichnet den vollständigen Abschluss eines selbständigen Satzes oder Satzäquivalents in einem Text. Er zeigt dem Leser an, dass eine Einheit syntaktisch vollständig abgeschlossen ist und kennzeichnet den Abschluss einer eigenständigen und vollständigen Handlung (eine Aussage treffen).
- **Das Komma bei Reihungen** zeigt Erweiterungen in Sätzen an. Damit drückt das Komma einen engeren Zusammenhang zwischen den Begriffen in einer Aufzählung aus.
- **Der Doppelpunkt** hat eine Ankündigungsfunktion. Die ihm folgende Einheit (z. B. *wörtliche Rede*) ist nur lose mit der ankündigenden Einheit (z. B. *Einleitungssatz bei wörtlicher Rede*) verbunden.

Zu den kommunikativen Zeichen gehören das Ausrufezeichen, das Fragezeichen, die Klammer sowie die Anführungszeichen.

- **Das Ausrufezeichen** gibt einer Äußerung in Form von Sätzen oder Satzäquivalenten einen besonderen Nachdruck. Mit einem Aufforderungszeichen („*Aufmerksamkeitszeichen*“) lässt sich, unabhängig von der vorliegenden Satzart und in seiner vorrangig kommunikativen Absicht, die Aufmerksamkeit eines Lesers einfordern und steuern.
- **Das Fragezeichen** kennzeichnet eine Äußerung als Frage oder wenn eine Aussage für fragwürdig gehalten wird.
- **Die Anführungszeichen** sind paarige Zeichen, welche die wörtliche Rede (*direkte Rede*) markieren und somit die präzise Darstellung von Personenaussagen in einem schriftlichen Text ermöglichen.

Zur Gruppe der Defektzeichen, die Unvollständigkeiten oder Abbrüche in Wörtern kennzeichnen, gehören der Trennstrich und der Bindestrich.

- **Der Trennstrich** optimiert das Zeilenlayout und verbessert die Lesbarkeit. Mehrsilbige Wörter werden in der Regel nach Sprechsilben getrennt (z. B. *Muse-um*). Bei Zusammensetzungen und Präfixen erfolgt die Trennung zwischen den Wortbausteinen (z. B. *Fuß-ball*, *Ver-trag*). Ein einzelner Konsonant zwischen Silben rückt auf die neue Zeile (z. B. *Rei-he*), bei mehreren Konsonanten wird nur der letzte übertragen (z. B. *Wel-le*). Buchstabenverbindungen wie ch, sch, ck werden nicht getrennt.

- **Der Bindestrich** unterbricht Wörter, um den Wortaufbau zu verdeutlichen und die Lesbarkeit von Wörtern zu verbessern (z. B. *Check-in, Sachsen-Anhalt, Anna-Lena*).

Auslassungspunkte, Abkürzungspunkte, Ergänzungsstriche, Gedankenstriche und Apostroph dienen ebenfalls der Kennzeichnung von Unvollständigkeits, Abbrüchen oder Unterbrechungen in Sätzen und Texten. Der Schrägstrich wird genutzt, um Verkürzungen oder Zusammenziehungen darzustellen oder die Zugehörigkeit von Ausdrücken zu verdeutlichen. Diese Zeichen sowie Semikolon und Klammer werden in der Grundschule nur fallbezogen thematisiert.

Curriculum

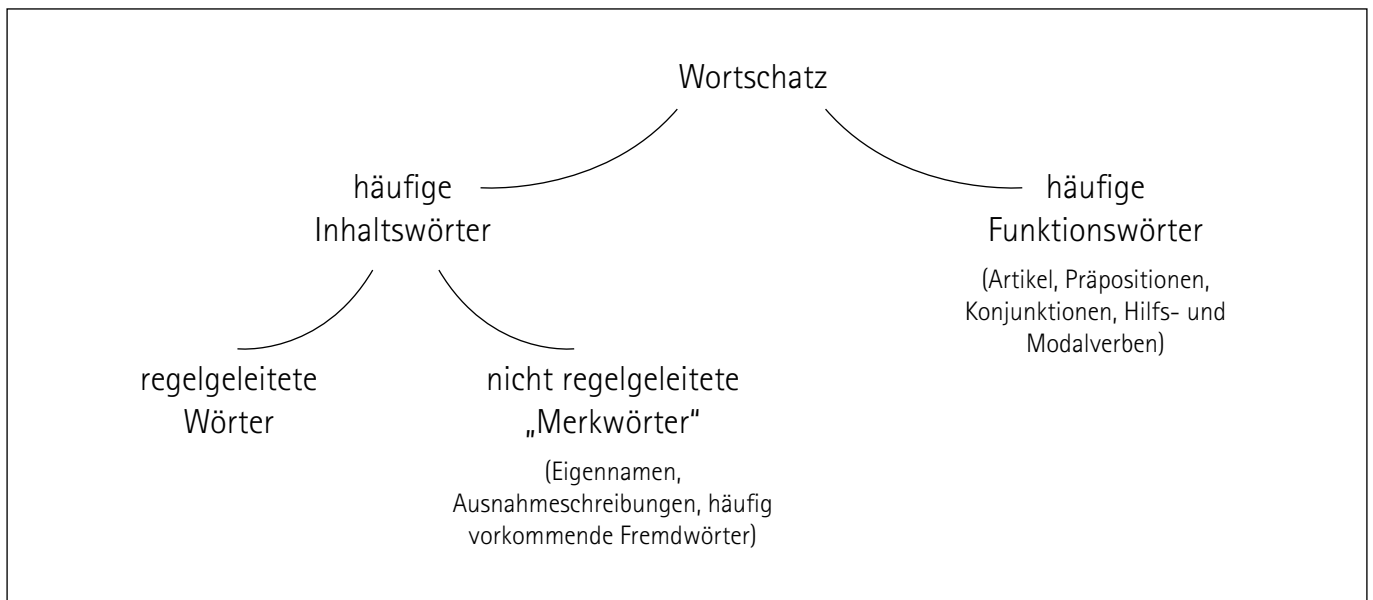
Konkretisierungen zum Lehrplan Deutsch, Lernbereiche Schreiben sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, z. B.

- Klassenstufe 1/2: Kennen rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten
- Klassenstufe 3: Kennen weiterer rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten
- Klassenstufe 4: Beherrschen rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten

Interpunktion	
Klassenstufe 1/2	Klassenstufe 3/4
<p>Grammatische Gliederungszeichen kennen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punkt als neutrales Satzschlusszeichen <i>Unsere Klasse lernt das ABC.</i> 	<p>Grammatische Gliederungszeichen kennen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Komma bei Aufzählungen und nach Anrede <i>Die Äpfel waren rund, gelb und saftig. Liebe Frau Fröhlich, ...</i> • Doppelpunkt zur Ankündigung von Aufzählungen und der wörtlichen Rede <i>Für den Ausflug packen wir ein: Regenjacke, Trinkflasche, Sitzkissen, ... Sie fragte: „Wo ist Marie?“</i>
<p>Kommunikative Zeichen verstehen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragezeichen und Ausrufezeichen als besondere Satzschlusszeichen: <ul style="list-style-type: none"> - Fragezeichen zur Kennzeichnung einer Äußerung als Frage <i>Wo ist Marie?</i> - Ausrufezeichen zur Kennzeichnung besonderen Nachdrucks <i>Schnell, lauf!</i> 	<p>Kommunikative Zeichen verstehen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anführungszeichen zur Kennzeichnung der wörtlichen Rede <i>Die Lehrerin fragt: „Wohin soll unsere Klassenfahrt gehen?“</i>
	<p>Weitere Wortzeichen kennen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trennstrich zur Kennzeichnung der Worttrennung am Zeilenende <i>Kar-tof-fel, ba-cken, Kis-te</i> • Bindestrich in Zusammensetzungen und Eigennamen <i>Mund-zu-Mund-Beatmung, Annaberg-Buchholz</i>

Kapitel 2: Arbeit am Wortschatz

Neben der Arbeit an den Strukturen der Schrift (Kapitel 1) spielt auch der Aufbau eines sicher beherrschten Schreibwortschatzes im Rechtschreibunterricht der Grundschule eine wichtige Rolle. Ziel der Arbeit am Wortschatz ist es, dass die Schülerinnen und Schüler häufig vorkommende Inhalts- und Funktionswörter sicher und automatisiert schreiben können (siehe Grafik).



2.1 Häufige Inhaltswörter

Die Auswahl der häufigen Inhaltswörter orientiert sich an den lebensweltlich bedeutsamen Wörtern der Schülerinnen und Schüler, also den *klassenbezogenen und individuellen Wörtern*.

Klassenbezogene Wörter sind die Wörter, die eng mit der schulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden sind (z. B. Fachbegriffe aus anderen Fächern, Wörter zu Projekten oder Vorhaben der Klasse, Wochentage, Monate, Jahreszeiten, usw.).

Die individuellen Wörter der Schülerinnen und Schüler orientieren sich an den Interessen beim Schreiben von Wörtern und Texten und ergänzen den lebensweltlich bedeutsamen Wortschatz um die für das einzelne Kind persönlich bedeutsamen Wörter.

Wichtig: Diese bedeutsamen Wörter sollten in der orthografisch korrekten Schreibweise (z.B. in einer Wortschatzkiste) festgehalten werden. Außerdem sollte stets transparent gemacht werden, ob es sich um regelgeleitete oder nicht-regelgeleitete Schreibungen handelt. Die *klassenbezogenen und individuellen Wörter* bilden damit eine wichtige Brücke zwischen der Arbeit an orthografischen Strukturen und den Wörtern, die für das Texteschreiben (z. B. Mitschriften im Fachunterricht, Plakatgestaltungen, ...) bedeutsam sind.

2.1.1 Regelgeleitete Wörter

Bei der Arbeit mit klassenbezogenen und individuellen Wörtern muss stets transparent gemacht werden, welche Schreibungen grundsätzlich regelgeleitet sind. Regelgeleitete Wörter werden an die wortbezogenen Strategien (In Silben gliedern, Verlängern, Ableiten, Zerlegen) rückgebunden. So können beispielsweise themenbezogene Wörter des Sachunterrichts (z. B. *Kiefer* oder *Tanne* beim Thema „Wald“) Ausgangspunkt für die Anwendung von bekanntem Strategiewissen sein. In den Wortsammlungen sollten die Strategiesymbole mit vermerkt werden, um sichtbar zu machen, welche Schreibungen mit den bekannten wortbezogenen Strategien erschließbar sind.

2.1.2 Nicht regelgeleitete Wörter – Merkwörter

Schreibungen, die nicht durch die in Kapitel 1 vorgestellten Strategien erschlossen werden können, gehören zum Peripheriebereich des Deutschen und müssen als „merk-würdige“ Wörter (*Merkwörter*) behandelt werden. Im Unterricht bietet es sich an, sie mit einem **M** auszuweisen.

Die für den Primarbereich relevanten Merkschreibungen beziehen sich im Wesentlichen auf Eigennamen und auf folgende Phänomene.

Merkschreibungen mit Abweichungen von den grundlegenden Phonem-Graphem-Beziehungen: Nichtregelhafte Verschriftungen sind häufig historisch bedingt und müssen als „schwierige Stellen“ gemerkt werden.

- Verschriftung von: [i:] mit <i>: Der Regelfall ist die Verschriftung von [i:] mit <ie>. Ausnahmen werden als Merkwörter behandelt (*Biber, Tiger*).
- Verschriftung von [ai] mit <ai>: Der Regelfall ist die Verschriftung von [ai] mit <ei>. Ausnahmen werden als Merkwörter behandelt (*Kaiser, Mai*).
- Verschriftung von [ɛ] als <ä>: Regulär wird [ɛ] mit <e> verschriftet. In Ausnahmefällen erfolgt eine Verschriftung mit <ä> (*Lärm, März*).
- Verschriftung von [ɛ:] als <ä>: Die Zuordnung von [ɛ:] als <ä> gehört zu den grundsätzlichen PGK-Zuordnungen. Da im sächsischen Dialekt <ä> häufig als [e] ausgesprochen wird, ist es unter den Merkschreibungen aufgeführt (*Käse, Käfer*).
- Verschriftung von [f] und [v] als <v>: Wörter mit <v> gehören grundsätzlich zu den Merkwörtern (*Vater, Vampir*).
- Verschriftung von [s] als <ß>: Wörter mit <ß> werden als Merkwörter behandelt, da es dialektal bedingt schwerfällt, das stimmhafte und stimmlose s zu unterscheiden (*Füße, Fleiß*).
- Verschriftung von [ks] als <chs>: Der Regelfall ist die Verschriftung von [ks] mit <x>. Verschriftungen mit <chs> kommen v.a. in Tiernamen und Verben vor (*Lachs, wachsen*).

Merkschreibungen mit zusätzlicher Markierung der Länge: Ob Vokale lang und gespannt gelesen werden, ist im Regelfall unmarkiert und durch die Silbenstruktur erschließbar (z. B. *in Blume*). In einigen Wörtern wird die Länge zusätzlich durch ein stummes <h> oder die Verdopplung des Vokalbuchstabens angezeigt.

- Das Dehnungs-h steht in Ausnahmefällen im trochäischen Zweisilber im Endrand der Hauptsilbe. Es kommt nur vor den Graphemen <l>, <m>, <n>, <r> vor, allerdings auch nur in ca. der Hälfte der Fälle (Eisenberg 2020, S. 330). Die Anwendung der sog. „l,m,n,r-Regel“ führt deshalb in vielen Fällen nicht zur richtigen Schreibung (Schule, Blume, malen). Da das Dehnungs-h aber nur vor den Konsonanten <l>, <m>, <n>, <r> steht, kann diese Regel als „Ausschlussregel“ die Schreibentscheidungen unterstützen. Das Dehnungs-h ist nicht regelgeleitet erschließbar und muss daher als Merkschreibung behandelt werden (*gähnen, fahren*).
- Verdopplung von Vokalbuchstaben: In wenigen, meist einsilbigen Wörtern werden die Vokale <a>, <e> und <o> verdoppelt (*Zoo, doof*).

Merkschreibungen mit silbentrennendem <h> nach Diphthong: Nach Diphthongen wird in der Regel kein silbentrennendes <h> geschrieben. Ausschließlich nach dem Diphthong [aɪ] wird das silbentrennende <h> unregelmäßig geschrieben (*Weiher, Weihnachten*).

Auch **Fremdwörter** werden in der Grundschule als Merkschreibungen behandelt. Sowohl Entlehnungen (z. B. *cool*) als auch Scheinentlehnungen (z. B. *Handy*) fallen unter die Fremdwortschreibung. Für den Primarbereich relevante Fremdwortschreibungen stammen v. a. aus dem Englischen, dem Lateinischen und dem Griechischen.

Curriculum

Konkretisierungen zum Lehrplan Deutsch, Lernbereich Schreiben, z. B.

Klassenstufe 1/2: Kennen von nicht regelgeleiteten Schreibungen

Klassenstufe 3: Übertragen des Wissens über nicht regelgeleitete Schreibungen

Klassenstufe 4: Beherrschen des Wissens über nicht regelgeleitete Schreibungen

Nicht regelgeleitete Wörter	
Klassenstufe 1/2	Klassenstufe 3/4
<p>Merkwörter kennen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschriftung von: [i:] mit <i>: <i>Biber, Igel</i> • Verschriftung von [ai] mit <ai>: <i>Kaiser, Mai</i> • Verschriftung von [ɛ] als <ä>: <i>Lärm, März</i> • Verschriftung von [ɛ:] als <ä>: <i>Käse, Käfer</i> • Verschriftung von [f] und [v] als <v>: <i>Vater, Vampir</i> • Verschriftung von [s] als <ß>: <i>Füße, Fleiß</i> • Verschriftung von [ks] als <chs>: <i>Lachs, wachsen</i> 	<p>Merkwörter kennen und nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verschriftung von: [i:] mit <i>: <i>Apfelsine, Maschine</i> • Verschriftung von [ai] mit <ai>: <i>Taifun, Waise</i> • Verschriftung von [ɛ] als <ä>: <i>Geländer, Gelände</i> • Verschriftung von [ɛ:] als <ä>: <i>nämlich, Ähre</i> • Verschriftung von [f] und [v] als <v>: <i>Viertel, brav</i> • Verschriftung von [s] als <ß>: <i>Maß, aßen</i> • Verschriftung von [ks] als <chs>: <i>Achse, Sachsen</i>
<p>Merkschreibungen mit zusätzlicher Markierung der Länge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dehnungs-h: <i>gähnen, Verkehr, Ohr, Uhr</i> • Verdopplung von Vokalbuchstaben: <i>Haar, See, Zoo</i> 	<p>Merkschreibungen mit zusätzlicher Markierung der Länge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dehnungs-h: <i>Fahne, nehmen, hohl, Mühle</i> • Verdopplung von Vokalbuchstaben: <i>Aal, Seele, Moos</i>
<p>Merkschreibungen mit silbentrennendem <h> nach Diphthong</p> <ul style="list-style-type: none"> • nach Diphthong [aɪ̯]: <i>Weihnachten</i> 	<p>Merkschreibungen mit silbentrennendem <h> nach Diphthong</p> <ul style="list-style-type: none"> • nach Diphthong [aɪ̯]: <i>Weiher</i>
<p>Fremdwörter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter mit <y>: <i>Baby</i> • Wörter mit <c>: <i>Computer</i> • Wörter mit <ph>: <i>Strophe</i> • Wörter mit <th>: <i>Bibliothek</i> • Weitere Fremdwortschreibungen: <i>cool, Symmetrie</i> 	<p>Fremdwörter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter mit <y>: <i>Party, Handy</i> • Wörter mit <c>: <i>Camping, Cello</i> • Wörter mit <ph>: <i>Phase, Alphabet</i> • Wörter mit <th>: <i>Labyrinth, Apotheke</i> • Weitere Fremdwortschreibungen: <i>Tablet, Training</i>

Merkschreibungen mit Abweichungen von den grundlegenden PGK

Vokale

- Verschriftung von [i]: mit <i>: *Bibel, Biber, Igel, Tiger, Apfelsine, Kabine, Maschine, Mandarine, Vitamine, Bikini, Detektiv, Delfin, Diamant, Dino, Familie, Fibel, Kamin, Kaninchen, Kilo, Kino, Klima, Krise, Krokodil, Liter, Musik, Ski, Termin, Titel, Trampolin, Vampir, gibt, lila, prima*
- Verschriftung des Diphthongs [ai] mit <ai>: *Hai, Kaiser, Mai, Mais, Saite, Taifun, Waise*
- Verschriftung von [ɛ] als <ä>: *Lärm, März, Ärger, Geländer, Gelände*
- Verschriftung von [ɛ:] als <ä>: *ähnlich, Ähre, äsen, Bär, Käse, Käfer, Käfig, Lärm, Mädchen, gähnen, nächste, nämlich, während, Gerät, Gespräch, Gräte, Krähe, spät, Träne, allmählich, Kapitän, Millionär, Schädel*

Konsonanten

- Verschriftung von [f] mit <v>: *Adjektiv, Detektiv, Vater, Volk, Vogel, Viertel, Vieh, Nerv, vielleicht, vordere, brav, viel, vier, voll, vorn(e)*
- Verschriftung von [v] mit <v>: *Advent, Klavier, Pulver, Revier, Vampir, Vase, Verb, Villa, Vokal, oval, privat, Vanille, Video, Violine, Vokabel, Vulkan, Vitamin, Pullover, Savanne, Silvester, Karneval, Volumen, Universum, renovieren, nervös*
- Verschriftung von [s] als <ß>: *Fleiß, Floß, Fuß, Grüße, Kloß, Maß, Schoß, Soße, Spaß, Straße, Strauß, grüßen, heißen, saßen, aßen, gießen, beißen, schießen, schließen, schmeißen, reißen, stoßen, stießen, draußen, fleißig, groß, heiß, süß, weiß, dreißig*
- Verschriftung von [ks] als <chs>: *Achse, Achsel, Dachs, Echse, Eidechse, Flachs, Fuchs, Lachs, Luchs, Ochse, Sachsen, Wachs, wachsen, sechs*

Merkschreibungen mit zusätzlicher Markierung der Länge

Wörter mit Dehnungs-h

- <ah>/<äh>: *Bahn, Fahne, Hahn, Jahr, Sahne, Wahl, Zahl, fahren, mahlen, nahmen, wahr, zahm, Ähre, gähnen, zählen*
- <eh>: *Ehre, Fehler, Lehrer, Verkehr, fehlen, lehnen, nehmen, stehlen, zehn*
- <oh>/<öh>: *Bohne, Höhle, Kohle, Mohn, Ohr, Sohn, bohren, wohnen, hohl, wohl*
- <uh>/<ü>: *Gebühr, Huhn, Mühle, Stuhl, Uhr, fuhren, wählen, wühlen, kühl*

Verdopplung von Vokalbuchstaben

- <aa>: *Aal, Aas, (das) Paar, (ein) paar (Minuten), Haar, Saal, Saat, Staat, Waage*
- <ee>: *Allee, Beere, Fee, Gelee, Idee, leer, Kaffee, Meer, Moschee, See, Seele, Schnee, Tee*
- <oo>: *Boot, Moor, Moos, Zoo, doof*

Fremdwortschreibungen

- Wörter mit <y>: *Baby, Handy, Party, Pony*
- Wörter mit <c>: *Camping, Cello, Cent, Clown, Club, Comic, Computer, Creme*
- Wörter mit <ph>: *Alphabet, Phase, Strophe*
- Wörter mit <th>: *Apotheke, Bibliothek, Labyrinth, Theater, Thermometer, Thron, Mathematik*

Weitere Fremdwortschreibungen

- *cool, Detail, E-Mail, fair, Jeans, Job, T-Shirt, Medaille, Orchester, Parallele, Pizza, Pool, Pullover, Skizze, Symmetrie, Tablet, Team, Ticket, Training, Verb*

Einzelschreibungen

- *ein bisschen, Stadt, vielleicht*

Wichtig ist für das Einprägen der Merkwörter

- das Abschreiben, das Markieren und Einprägen schwieriger Stellen
- das Kontrollieren der Wortschreibungen anhand einer Vorlage
- die Arbeit mit einer Merkwörterkartei
- die tägliche Übung unter Einbeziehung spielerischer Formate.

2.2 Häufige Funktionswörter

Funktionswörter sind die „kleinen Wörter“ eines Satzes, die abstrakte, grammatische Bedeutungen tragen. Als „Bindemittel“ von Sätzen haben sie die Funktion, Inhaltswörter zu verbinden und so sinnvolle Aussagen zu generieren.

Zu den Funktionswörtern gehören folgende Gruppen:

- Präpositionen (*auf, in*)
- Konjunktionen und Subjunktionen (*aber, obwohl*)
- Pronomen (*sie, er*), Artikel (*der, ein*) und weitere Artikelwörter (*manche, viele*)
- Hilfs- und Modalverben
- Partikeln (*sehr, nicht*)

Der Auswahl der verbindlich zu beherrschenden „kleinen Wörter“ liegt eine sprachstatistische Auszählung von häufigen Wörtern in frei geschriebenen Kindertexten zugrunde (Siekmann, 2022/2023). Mit der Orientierung an dieser Auszählung wird der Lebenswelt und dem realen Ausdrucksbedürfnis von Schülerinnen und Schülern der Grundschule Rechnung getragen.

Diese Übersicht ersetzt die bislang für den Freistaat Sachsen gültige Liste der 100 wichtigsten Funktionswörter nach Meier'scher Zählung aus dem Jahr 1964.

100 häufigste Funktionswörter in Kindertexten

<i>aber</i>	<i>ganz</i>	<i>sein, seine</i>
<i>alle, alles</i>	<i>haben, habe, hat, hatte</i>	<i>selbst</i>
<i>als</i>	<i>hier</i>	<i>sich</i>
<i>am, an</i>	<i>ich</i>	<i>sie</i>
<i>auch</i>	<i>ihn, ihr, ihre</i>	<i>sind</i>
<i>auf</i>	<i>im</i>	<i>so</i>
<i>aus</i>	<i>immer</i>	<i>über</i>
<i>bei</i>	<i>in, ins</i>	<i>um</i>
<i>bin</i>	<i>ist</i>	<i>und</i>
<i>bis</i>	<i>ja</i>	<i>uns</i>
<i>da</i>	<i>jetzt</i>	<i>unter</i>
<i>danach</i>	<i>mal</i>	<i>von</i>
<i>dann</i>	<i>man</i>	<i>vor</i>
<i>das</i>	<i>mehr</i>	<i>war, waren</i>
<i>dem</i>	<i>mein, meine</i>	<i>was</i>
<i>den</i>	<i>mich</i>	<i>weg</i>
<i>denn</i>	<i>mir</i>	<i>weil</i>
<i>der, des</i>	<i>mit</i>	<i>welche</i>
<i>die, diese, dieser</i>	<i>nach</i>	<i>wenn</i>
<i>doch</i>	<i>nicht</i>	<i>wie</i>
<i>du</i>	<i>noch</i>	<i>wieder</i>
<i>durch</i>	<i>nun</i>	<i>wir</i>
<i>ein, einen, eine, einem, einer</i>	<i>nur</i>	<i>wo</i>
<i>einmal</i>	<i>oder</i>	<i>wollte</i>
<i>er</i>	<i>ohne</i>	<i>zu, zum, zur</i>
<i>es</i>	<i>schon</i>	<i>zwei</i>
<i>für</i>	<i>sehr</i>	

Wichtig ist das Einprägen der „kleinen Wörter“ durch täglichen Gebrauch und systematisches Üben. Die Wörter des Funktionswortschatzes sollen bis zum Ende der Klassenstufe 4 verbindlich beherrscht werden.

Kapitel 3: Arbeit am (eigenen) Text

Das Schreiben von (eigenen) Texten ist von Anfang an Bestandteil eines integrativ gestalteten Deutschunterrichts, der den Rechtschreiberwerb gezielt und explizit fördert. Dabei ist den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass die korrekte Schreibung einen großen Stellenwert für die Verständigung der Menschen hat. „Richtig geschriebene Texte können schneller und sicherer von anderen gelesen und verstanden werden.“ (KMK, 2024). Das Einbinden der Textproduktion in authentische Kontexte, z. B.

- Briefe an vertraute Personen schreiben,
- Sachtexte für die Gestaltung eines Plakates verfassen,
- eine eigene Geschichte oder ein Gedicht für ein Buch schreiben

ist dafür ein wirkungsvoller Ansatzpunkt. Wichtig ist ein konstruktiver Umgang mit Fehlern sowohl beim Konstruieren von Wörtern (Modellwörter - regelgeleitet) als auch beim Abrufen von Merkwörtern (nicht regelgeleitet).

Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich i. d. F. vom 23.06.2022 sehen vor, dass Schülerinnen und Schüler eine Fehleraufmerksamkeit ausbilden, Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren und dafür auch Rechtschreibhilfen nutzen.

Fehleraufmerksamkeit ausbilden

Die positive Fehlerkorrektur spielt eine entscheidende Rolle im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Der Fokus sollte auf einem konstruktiven Feedback und keinesfalls auf dem Aufzeigen von Mängeln liegen. Es ist ebenfalls förderlich, wenn die Rechtschreibkorrektur von der inhaltlichen Überarbeitung des eigenen Textes abgekoppelt wird. Nach einer ersten Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler unterstützt die Lehrkraft den Korrekturprozess.

Drei Schritte einer konstruktiven Rückmeldung der Lehrkraft zu Textentwürfen:

1. Hervorheben positiver Aspekte (z. B. „Dein Text hat einen roten Faden und tolle Ideen. Dieses Mal ist es dir auch sehr gut gelungen, alle Satzanfänge groß zu schreiben.“),
2. Hinweisen auf bereits korrekt geschriebene Wörter (z. B. „Du hast Bäume und Häuser mit ‚äu‘ geschrieben.“) und
3. Hinweisen auf konkrete Fehler sowie (wenn nötig) diese benennen¹² und die Schreibung erklären lassen.

¹² Hierbei sollte beachtet werden, dass es sich anbietet, an individuellen Fehlerschwerpunkten zu arbeiten, welche dann auch später in einen Übungsplan überführt werden.

Eine adäquate Kennzeichnung durch die Lehrkraft wirkt im Gegensatz zu überwiegend rot markierten Fehlern eher anspornend:

- Markieren falscher Worte durch die Lehrkraft, um zu zeigen, wo genau der Fehler liegt
- Richtiges Vorschreiben eines Wortes, das fehlerhaft war, zum direkten Vergleich
- Unterpunkten eines Wortes (unter jeden richtigen Buchstaben im Wort kommt ein Punkt, falsche Buchstaben/ Satzzeichen werden ausgelassen) zur selbstständigen Kontrolle
- Angeben der Fehleranzahl unter dem Text (z. B.: „Du hast 4 Fehler, suche und berichtige sie.“)
- Bereitstellen einer verkleinerten, rechtschriftlich richtigen Fassung des Textes zur Orientierung

Hilfreich sind vor allem Tipps zur Fehlerart und im Rückgriff auf die bereits eingeübten Rechtschreibstrategien, welche zu dem jeweiligen Fehler passen. Die Lehrkraft weist am Zeilenende mittels Symbol auf die entsprechende Strategie hin und die Schülerinnen und Schüler können so das Wort eigenständig korrigieren. Dabei ist es wichtig, die Korrekturzeichen der Klasse zu verwenden, um den Schülerinnen und Schülern eine einheitliche Möglichkeit zu bieten, ihre Fehler zu identifizieren und zu verstehen (vgl. Lehrplan).

Wichtig ist, für die Berichtigung immer ein analoges oder digitales Wörterbuch zur Verfügung zu stellen.

Überprüfen und Korrigieren von Texten

Eine rechtschriftliche Überarbeitung sollte regelmäßig im Unterricht durchgeführt werden. Anfangs erfolgt diese gemeinsam unter Anleitung der Lehrkraft, um den Schülerinnen und Schülern das notwendige Wissen an die Hand zu geben. Später begleitet die Lehrkraft die zunehmend selbständigere Überprüfung und Korrektur der Schülerinnen und Schüler in den verschiedensten Lernsituationen. Voraussetzungen für die eigene rechtschriftliche Überprüfung und Korrektur sind das Entwickeln einer Fehlersensibilität und die „Überarbeitungshaltung“ (Jantzen 2010, S.121), das Erkennen eigener Unsicherheiten sowie das Einfordern von Hilfe.

Aufgaben, die zur Korrektur von fehlerhaften Sätzen oder Texten auffordern, eignen sich in besonderem Maße, um vorhandene Fehleraufmerksamkeit bei den Schülerinnen und Schülern zu überprüfen. Sie lassen sich gut mit Aufgaben verbinden, die die Nutzung von Rechtschreibstrategien zur Klärung orthografischer Fragen in den Blick nehmen.

Mögliche Aufgabentypen sind:

- Richtig oder falsch? (z. B. „Kreise das richtige Wort ein: *Der Apfel / apfel ist mir zu sauer.* Begründe.“)
- Fehlerwörter in Sätzen oder kurzen Texten markieren und die richtige Schreibung notieren („In jedem Satz ist ein Fehler. Unterstreiche das Fehlerwort und schreibe das Wort richtig darunter.“)
- Einen Satz oder kurzen Text, in dem außer den Satzanfängen alle Wörter kleingeschrieben sind, orthografisch korrekt aufschreiben

Umgang mit analogen und digitalen Rechtschreibwörterbüchern

Eine wichtige Teilkompetenz beim Rechtschreiben besteht darin, orthografische Fragen mithilfe eines Wörterbuchs klären zu können. Um Sicherheit im Umgang mit einem Wörterbuch zu erlangen, müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Vorgehensweisen kennen und anwenden:

Lehrplan Deutsch, Lernbereich Schreiben weist folgende Lernziele aus:

- Klassenstufe 1/2: Kennen von Verfahren zum Umgang mit einem Rechtschreibwörterbuch
- Klassenstufe 3: Übertragen von Verfahren zum Umgang mit einem Rechtschreibwörterbuch
- Klassenstufe 4: Beherrschen des Umgangs mit einem Rechtschreibwörterbuch (Nutzen digitaler Rechtschreibhilfen)

- alphabetisches Sortieren nach dem ersten, zweiten, dritten, ... Buchstaben zum schnellen Nachschlagen der Wörter
- Zerlegen zusammengesetzter Wörter in ihre Wortbausteine zum einzelnen Aufsuchen
- Bilden der Grundformen zum Auffinden flektierter Formen
- Suchen alternativer Schreibweisen mit dem Anwenden des Wissens über die Phonem-Graphem-Zuordnungen¹³

13 Beispiel Vulkan: Schüler sucht unter „W“
→ findet das Wort nicht, sucht unter „V“ =
alternative Schreibweise

Literaturverzeichnis

- Betzel, Dirk; Droll, Hansjörg (2020): Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula; Müller, Astrid (2015): Interpunktion. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 254. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Eisenberg, Peter (2020): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 5., aktualisierte Ausgabe Stuttgart: Metzler.
- Esslinger, Gesine (2015): „Jetzt passt’s!“. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 254. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Fuhrhop, Nanna; Müller, Astrid (2018): Wörter bilden und Verstehen. Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 271. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Fuß, Eric; Geipel, Maria (2018): Das Wort. Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis. Band 1. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Jantzen, Christoph (2010): Verändert sich die Welt beim Überarbeiten? Oder: Warum Schreiben und Überarbeiten von Anfang an zusammengehören, in: Jantzen, Christoph; Merklinger, Daniela (Hg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen, Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 115 – 147.
- Kultusministerkonferenz (2004 i.d.F.v. 2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 23.06.2022.
- Kultusministerkonferenz (2024): Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024
- Laser, Björn; Riegler, Susanne (2015): Achtung, Ausrufezeichen! Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 254. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Leßmann, Beate (2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Klassen 3 bis 6. Teilband II B. Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens. Heinsberg: Dieck-Verlag.
- Müller, Astrid (2014): Herausforderung Rechtschreiben. Über Schreibungen nachdenken und sprechen. In: Praxis Deutsch 41. Jg./H. 248, S. 4-16.
- Müller, Astrid (2024): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. 4. aktualisierte Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Peschel, Falko; Reinhardt, Astrid (2006/2007): Der Sprachforscher: Rechtschreiben. Lernbuchverlag bei Friedrich in Velber
- Praxis Deutsch (2021): Rechtschreiben üben. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 288. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2024): Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. IDS-Verlag.
- Rautenberg, Iris u. a. (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Mildnerberger.
- Siekman, Katja (Hrsg.) (2023): Grund- und Orientierungswortschatz für die Primarstufe. Band 1. Konsonanten. Salzburg.
- Siekman, Katja (Hrsg.) (2023): Grund- und Orientierungswortschatz für die Primarstufe. Band 2. Vokale. Salzburg.
- Spiegel, Ute (2005): Richtig Schreiben. Grundlagen und Strategien. Übungen für die 2. - 4. Klasse. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn.

Der Sächsische Rechtschreibrahmen ist eine fachliche Konkretisierung des Lehrplanes deutsch für die Grundschule im Freistaat Sachsen. Er wurde in Zusammenarbeit mit dem Landesamt für Schule und Bildung Standort Radebeul, Fachberaterinnen und Fachberatern, Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsstätten sowie unter Einbezug wissenschaftlicher Expertise von Frau Prof. Dr. Susanne Riegler und Frau Dr. Dorothea Kusche der Universität Leipzig erstellt.

Landesamt für Schule und Bildung

Standort Radebeul
Dresdner Straße 78 c
01445 Radebeul
<https://www.lasub.smk.sachsen.de/>

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1
01097 Dresden
<https://www.smk.sachsen.de>

Redaktion:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Referat 43

Gestaltung und Satz:

Hi Agentur e.K.
www.hi-agentur.de

Redaktionsschluss:

30.05.2025

Download:

<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>