



# Die Arbeit mit einem Grundwortschatz im Rechtschreibunterricht der Grundschule

StR i. H. Dr. phil. Ruth Hoffmann-Erz



# Überblick

- 1. Welchen Nutzen haben Grundwortschätze?**
- 2. Welche Bedeutung haben Modellwörter?**
- 3. Mit welchen Wörtern kann wie gearbeitet werden?**



# Welchen Nutzen haben Grundwortschätze?

Die Beherrschung der sehr häufigen Wörter ist sinnvoll.

Welche Wörter sind das?

Das Wortmaterial spielt für das Rechtschreiben lernen eine wichtige Rolle.

Wie können die Lernprozesse beschrieben werden?

Welches Wortmaterial kann grundlegende Kompetenzen fördern?

Es bedarf kognitiv aktivierender Übungsformate, die über ein bloßes Abschreibetraining hinausgehen.

Wie kann effektiv mit einem Grundwortschatz (GWS) gearbeitet werden?



# Welche Wörter kommen häufig vor?

Verschiedene Auszählungen belegen, dass rund 100 Wörter besonders häufig in Texten vorkommen (Spitta 2000).

Diese machen bereits ca. 50 Prozent des Wortmaterials eines Textes aus.

Bei den rund 100 häufigsten Wörtern handelt es sich fast ausschließlich um Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Partikel, Modalverben).

Danach nimmt die Häufigkeitsrate rapide ab, was als degressive Struktur bezeichnet wird (Augst 1989).

Darüber hinaus unterscheiden sich Wörter bezüglich ihrer Vorkommenswahrscheinlichkeit nur geringfügig.

# Häufigkeitsauszählungen

Die 100 häufigsten Wörter ausgezählt aus Kindertexten:

**und**  
**die ich**  
**sie der er das**  
**ein ist es war wir in**  
**mit dann auf hat sich den zu**  
**nicht eine aber haben da sind als dem**  
**nach im auch sagte du so dass einen an am**  
**waren hatte was noch habe meine Mutter ja wieder**  
**zum von aus jetzt ging alle sein weil sehr wollte schon bin**  
**mein mir einmal wie ihr einem immer doch um Vater einer kam nur**  
**ganz uns kann mich gehen wenn bei mal wo alles weg ihn danach denn**  
**gut hatten seine für vor mehr ihm fragte schnell machen viele spielen kommt zur**

(Siekmann 2017)



# Häufige Wörter in Kindertexten

Mein Wochenende  
Ich war auf dem Klassenfest. Ich  
bin auf das Tor geklettert und habe  
von oben Fußball gekickt. Dan bin  
ich widerunter gegangen und dan  
habe ich mir einen Kuchen geholt.

Esse wahr einmal ein ~~blauer~~ ~~hase~~ Hase  
mit himmelblauen Ohren. Er schämte sich  
dafür. Die anderen Hasen lachten über ihn.  
~~##~~ Nur der Mond wahr sein Freund. Er ~~rennt~~  
~~war~~ weg und nur der Mond behütete ihn.

Schülertexte, 4. Klasse

- Funktionswörter sind trotz ihrer Häufigkeit fehleranfällig
- Neben der Rechtschreibung ist das Nichteinhalten von Wortgrenzen eine Fehlerquelle
- Funktionswörter sind von Übergeneralisierungen betroffen

# Eigenschaften von Funktionswörtern

Im Gegensatz zu Inhaltswörtern (Nomen, Verben, Adjektive) erfüllen Funktionswörter grammatische Funktionen (Augst, Dehn 2009).

Sie stellen Bezüge zwischen Wörtern, Satzteilen und Sätzen her und drücken räumliche, temporale und andere Sachverhalte aus (*die Schule-sie; Danach...; vor der Schule, nach der Schule...*).

Funktionswörter sind orthografisch uneinheitlich (Siekmann 2018).

Einige Funktionswörter werden orthografisch regelhaft geschrieben (*dann, hier...*).

Einige Funktionswörter zeigen unsystematische Schreibweisen (*an, hat, wir, ihr...*).

# Didaktik der Funktionswörter

Funktionswörter bedürfen didaktisch einer besonderen Aufbereitung

(Hoffmann-Erz 2019).

Funktionswörter benötigen einen Satzzusammenhang.

Zwischen <wahr> und <war> kann isoliert nicht unterschieden werden.

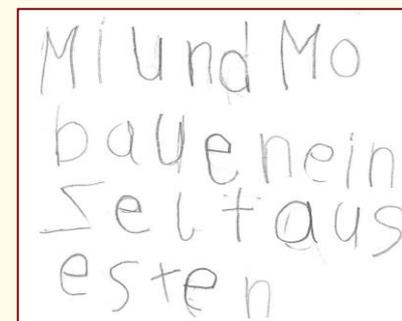
(*Ich **war** gestern im Kino. Das ist **wahr**.*)

Funktionswörter müssen als eigenständige Wörter erkannt werden.

Das Einhalten von Wortgrenzen setzt ein entwickeltes Wortkonzept voraus.

Funktionswörter sollten sprachhandelnd eingebunden werden, um ihre grammatische

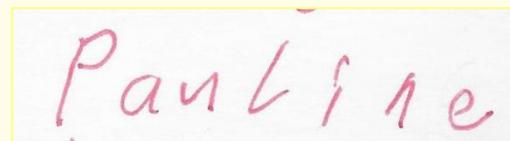
Funktion zu erschließen (Tophinke 2013).



Text, 1. Klasse

# Rechtschreiben lernen

Schon Vorschulkinder machen Schrifterfahrungen. Das Schreiben des eigenen Namens bzw. die Wiedererkennung von Logos wird als logografische Strategie bezeichnet.



Pauline

Logografische Strategien im Sinne einer wortbildhaften Verarbeitung sind für das Erlernen der Rechtschreibung nicht notwendig (Thomé 2006).

Welche Bedeutung haben Wortbilder? Selbsterprobung

**KAUFhof**

Die Wortbildtheorie ist seit den 1980er-Jahren widerlegt.

Wörter prägen sich nicht visuell ein (Scheerer-Neumann 1986).

Das bloße Anschauen von (fehlerhaften) Wörtern ebenso wie das sinnentnehmende Lesen haben keinen Einfluss auf die Rechtschreibleistung (Scheerer-Neumann 1986, Siekmann 2011).

Kinder lernen Rechtschreiben im Wechselspiel zwischen eigenaktivem Lernen und äußeren Anregungen (Bredel u.a. 2017).

Lernprozesse werden nicht durch eine bloße Übernahme von Vorgegebenem bestimmt, sondern durch innere Regelbildungsprozesse und durch zahlreiche Impulse von außen, die sich sowohl unterrichtlich als auch anderweitig ergeben.

Lernen setzt Eigenaktivität voraus und bedarf gleichzeitig strukturierter und kontinuierlicher Begleitung und gezielter Förderung.

# Welche Bedeutung haben Modellwörter?

## Selbsterprobung - Pseudowörtertest

Bitte notieren Sie die diktierten Pseudowörter (Kunstwörter).

Folgende Schreibweisen sind linguistisch begründbar:

- reller
- gampen
- ra(h)len
- schofer

Kompetente Schreiber können Pseudowörter normgerecht schreiben, ohne ihre Schreibweise nach formalen Regeln begründen zu können (Hoffmann-Erz, 2015; Löffler 2004).

# Rechtschreibkönnen vs. Rechtschreibwissen

Implizites Lernen spielt für die Rechtschreibkompetenz eine bedeutende Rolle (Ise, Schulte-Körne 2012).

Das Auswendiglernen abstrakter Regeln ist wenig effektiv für den Aufbau rechtschriftlicher Fähigkeiten (Bredel u. a. 2017).

Die Fähigkeit, unbekannte Wörter normgerecht schreiben zu können, wird als Generalisierungskompetenz bezeichnet (Eichler, Thomé 1995).

Generalisierungen werden zu einem großen Teil implizit entwickelt.

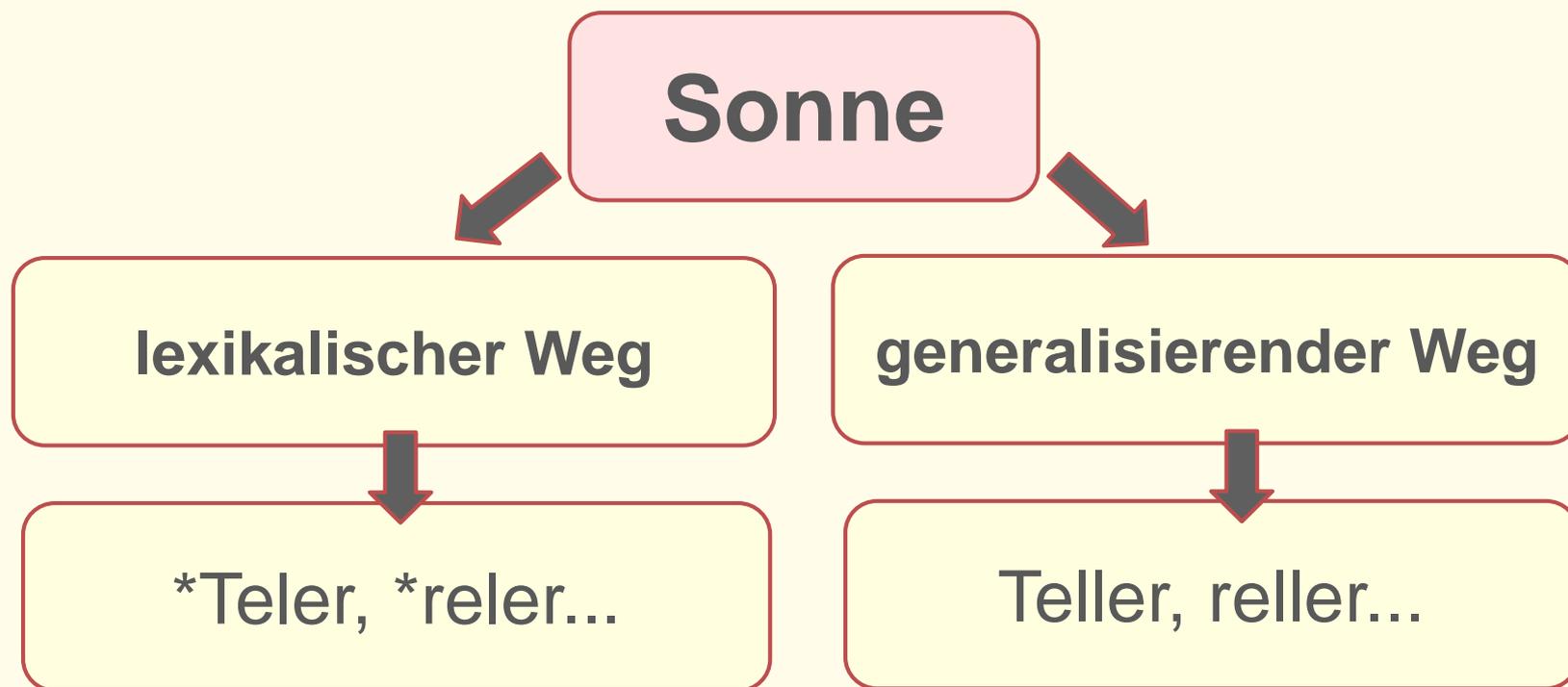
Implizite Lernprozesse müssen im Unterricht gezielt gefördert und durch Sprachreflexionen ergänzt werden.

Pseudowörter können als Testmaterial zur Ermittlung von Generalisierungen eingesetzt werden.

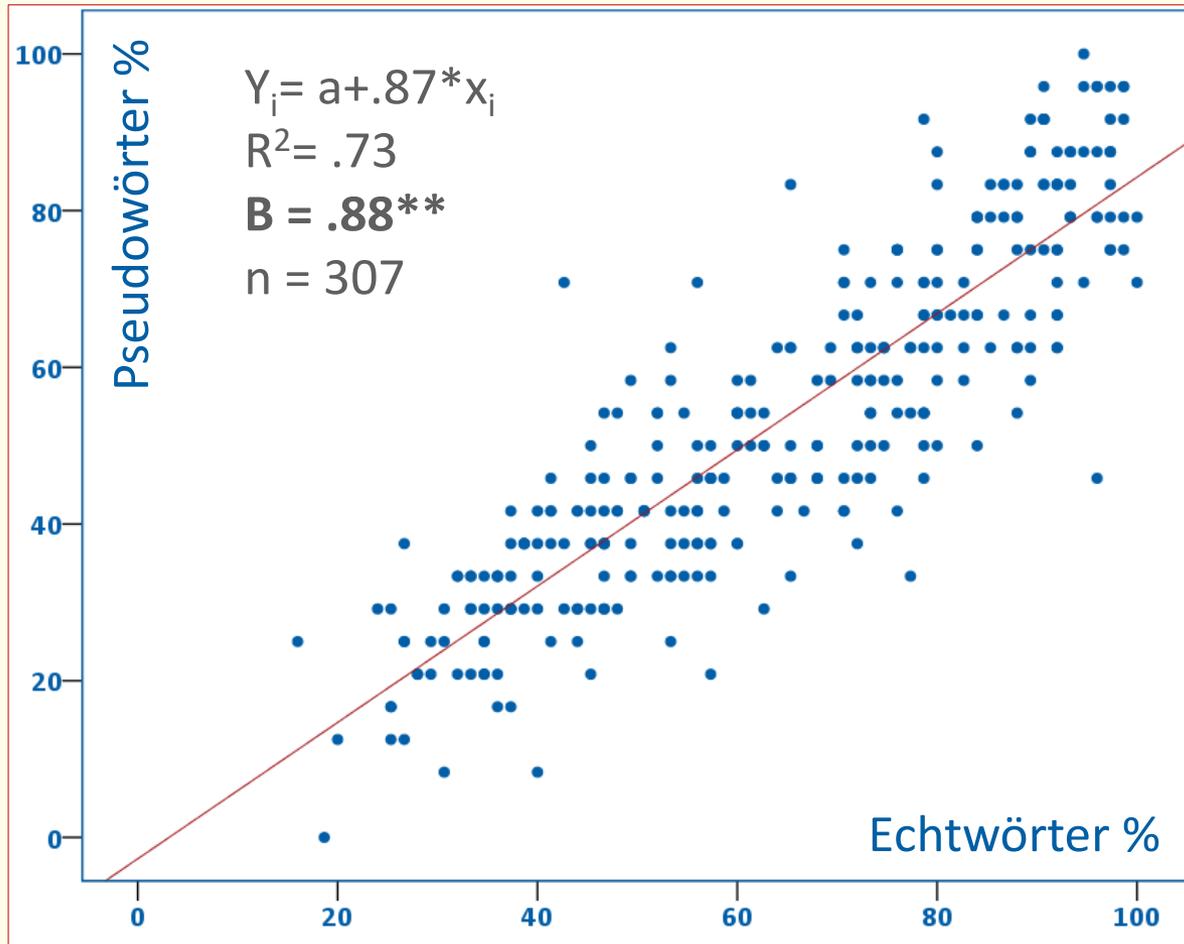
# Bedeutung von Generalisierungen

Eine korrekte Schreibweise kann über Zwei-Wege erfolgen (Zwei-Wege-Modell)  
(Scheerer-Neumann 1997):

1. lexikalischer Weg (Einzelwortschreibung)
2. generalisierender Weg (regelhafte Schreibung)



# Entwicklung von Generalisierungen



(Hoffmann-Erz 2015)

# Neurowissenschaftlicher Hintergrund

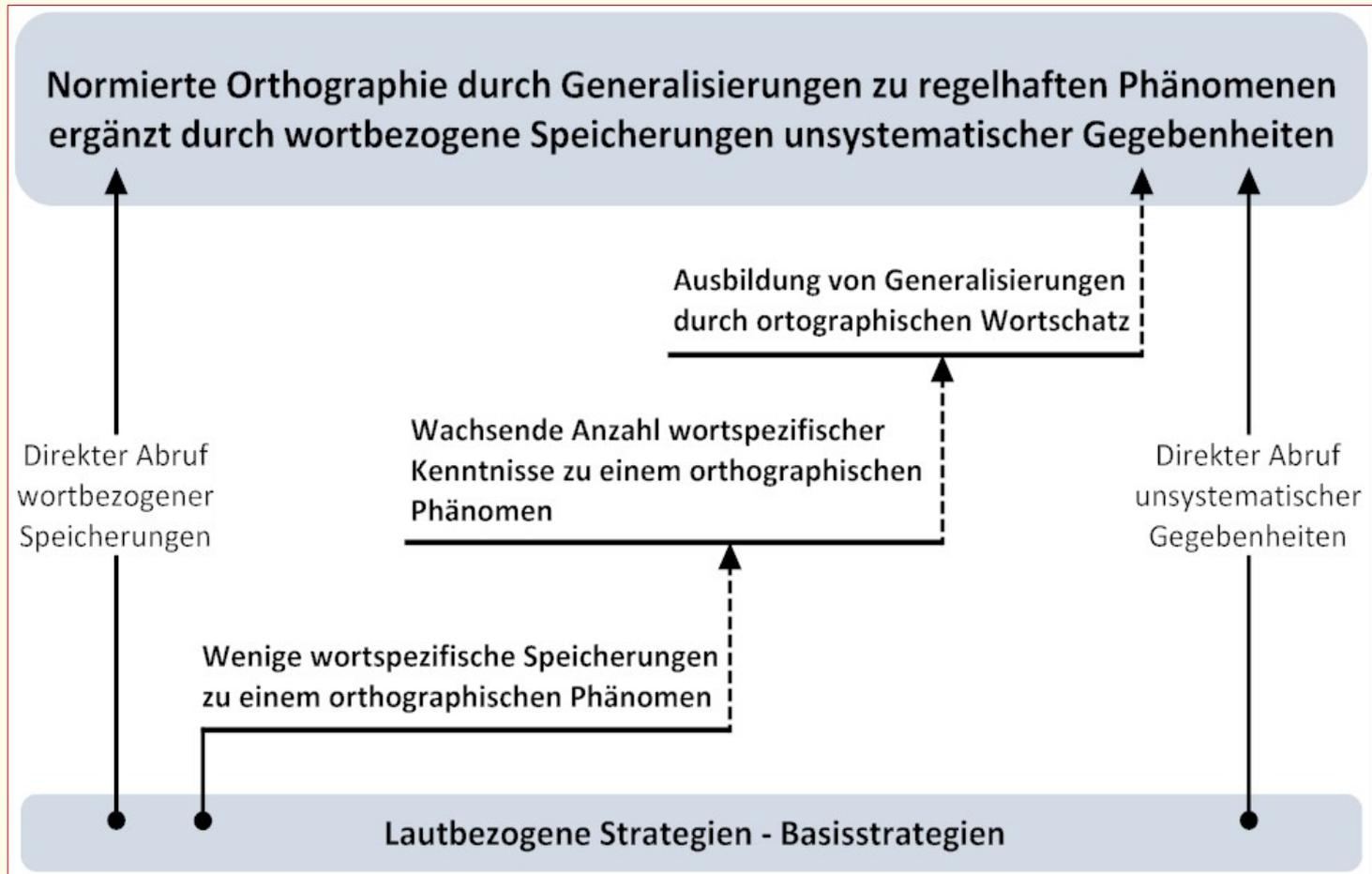
Unser Gehirn sucht Regelmäßigkeiten und Muster in jeglichem Input.

Es ist darauf angelegt, aus Beispielen Regeln zu produzieren, die es aufgrund statistischer Abhängigkeiten von Umweltreizen produziert (Spitzer 2006).

Häufiges wird als regelhaft bewertet. Seltenes als Ausnahme.  
(*Fluss, Schluss, Kuss = regelhaft; Bus = Ausnahme*)

Implizites Handeln wird auf der Grundlage einer Ähnlichkeit zwischen einer gegenwärtigen und einer vergangenen Situation entwickelt  
(*Schuss, prüss...*) (Neuweg 2000).

# Entwicklungsmodell Generalisierungen



(Hoffmann-Erz 2015)

# Bedeutung von Modellwörtern

Ein wesentlicher Teil unseres Rechtschreibkönnens basiert auf implizit entwickelten Handlungsrouninen (Ise, Schulte-Körne 2012; Oerter 2000; Naumann 2000).

Die Bedeutung des impliziten Lernens für die Rechtschreibentwicklung ist seit den 1990er-Jahren bereits vielfach beschrieben worden (Eichler, Thomé 1995).

Neuere Studien zeigen, dass Kinder ihnen unbekannte Wörter und sogar Pseudowörter (Kunstwörter) dann normgerecht schreiben können, wenn sie eine größere Menge an Wörtern des entsprechenden Phänomens beherrschen (Hoffmann-Erz 2015).

Generalisierungen werden allmählich mit der zunehmenden Speicherung strukturgleicher Modellwörter (*Zimmer, kämmen, besser usw.*) kognitiv entwickelt.

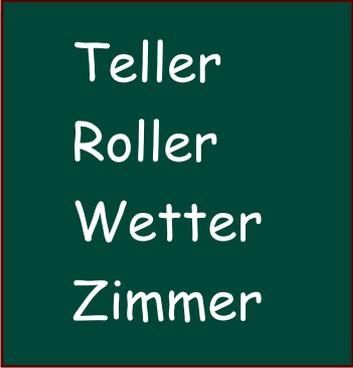
Thematisch motivierte Wortsammlungen stellen hohe Anforderungen an die Lerner.

*Bsp.: Frühling, Veilchen, Maiglöckchen, blühen, gießen ..*

*Bsp.: Frühl**ing**, Ve**il**chen, Ma**ig**l**ö**ck**ch**en, bl**ü**h**e**n, gie**ß**e**n** ..*

Für den Aufbau rechtschriftlicher Kompetenzen empfehlen sich Wortsammlungen, die nach sprachstrukturellen Gesichtspunkten zusammengestellt sind (Hoffmann-Erz 2019, Naumann 2000).

Wortsammlungen mit gleichen schriftsprachlichen Strukturen benötigen neue Aufgabenformate. Diese fokussieren Sprachreflexionen.



Teller  
Roller  
Wetter  
Zimmer

Studien zeigen, dass die selbstständige Suche nach Mustern (induktive Einführung) sowie das gemeinsame Reflektieren über sprachliche Strukturen implizite Lernprozesse positiv unterstützen

(Reber 1989).

Lehrkräfte benötigen linguistisch fundierte Wortsammlungen.

Bsp.:

Wörter mit Schwa-Tilgung:

Ampel, Bügel, Gabel, Insel, Nudel, Pinsel, Tafel...

Das Ausnahmewort *Kamel*, welches keine Schwa-Tilgung aufweist, sollte dabei ausgeklammert werden.

Die sprachsystematisch orientierten Wortsammlungen können (später) durch klassenbezogene und/ oder individuelle Wortschätze ergänzt werden.

# Wie kann mit strukturgleichen Wörtern gearbeitet werden?

Beispiel- Selbsterprobung:

Tier, Tor, Tür, Flur, für, hier, nur, war, zur

Alle der folgenden Wörter enden auf <r>:

- Bitte stellen Sie fest, welche Buchstaben vor dem <r> stehen.
- Finden Sie heraus, wie das <r> ausgesprochen wird.
- Können Sie daraus eine regelhafte Beschreibung ableiten?

(Hoffmann-Erz 2017, 2018)

# Wie kann mit strukturgleichen Wörtern gearbeitet werden?

Lösung:

Tier, Tor, Tür, Flur, für, hier, nur, war, zur

- Vor dem <r> steht stets ein Vokal.
- Das <r> wird nicht als [r] sondern als [ɐ] gesprochen.

Regelmäßige Beschreibung:

- Folgt auf einen Vokal ein <r>, wird dieses als [ɐ] ausgesprochen.

# Das vokalisierte r

## Linguistischer und fachdidaktischer Hintergrund:

Das Phänomen des vokalisiertes r wird in der Linguistik wie folgt beschrieben.

Wird ein <r> nicht konsonantisch [r] sondern [ɐ] artikuliert, bezeichnet man es als vokalisiertes r (*Tier*).

Steht das <r> nach einem Vokal am Wortende, wird stets [ɐ] artikuliert (*Tier, Ohr, Uhr...*).

Steht das <r> innerhalb eines Wortes (nach einem Vokal) am Silbenende, wird in der Umgangslautung ebenfalls [ɐ] artikuliert (*Gurke, Bart*).

Bei Wörtern wie <*Tier*> und <*Birne*> kann das [ɐ] analysiert werden (vgl. [ti:ɐ] vs. [ti:]; [bɪɐnə] vs. [bɪnə]).

Steht vor dem vokalisiertes r ein <a>, ist die Analyse kaum möglich <*war*> [va:ɐ], <*Bart*>, <*Farbe*>... Diese Wörter sind daher Merkwörter

(Hoffmann-Erz, Corvacho del Toro 2016, Corvacho del Toro, Hoffmann-Erz 2014).

# Zwischenfazit

- Außerhalb der ca. 100 sehr häufigen Wörtern lässt sich nach dem Häufigkeitskriterium keine weitere Wortsammlung begründen.
- Modellwörter sind für das Rechtschreiben lernen bedeutsam.
- Kinder benötigen zu jedem regelhaften Bereich genügend viele Modellwörter, damit rechtschriftliche Strukturen kognitiv verarbeitet werden können.
- Ein GWS sollte das Wortmaterial für Lehrkräfte linguistisch und didaktisch strukturieren sowie fachwissenschaftliche Hintergrundinformationen bereitstellen.
- Ein GWS beinhaltet geeignetes Wortmaterial für den Rechtschreibunterricht und ist nicht als starre Wortliste misszuverstehen.
- Der GWS sollte in den Rechtschreibunterricht integriert sein. Die Wortauswahl muss lernprogressiv aufgebaut sein und individuelle Lernstände berücksichtigen.

# Gliederung des GWS?

Liste der rund 100 sehr häufigen Funktionswörter

Häufige Wörter früh korrekt schreiben können (*und, an, wir...*)

**Lautentsprechende Wörter** (Rechtschreibrahmen 2018)

Grundlegende PGK (Laut-Schrift-Entsprechungen) kennen

Besondere Schreibweisen der Reduktionssilbe kennen

-en (*lesen*), -el, (*Gabel*), -er (*aber*), vokalisiertes r (*Tür*)

**Modellwörter zu den orthografischen Bereichen**

Besondere PGK (Spiel); Doppelkonsonanz (wollen);

Auslautverhärtung (Hund)...

**Merkschreibungen**

Besondere Grapheme (*Vater, Hexe, Tee...*)

Merkwörter (*war, Obst, plötzlich, Mai...*)

# Was sind lautentsprechende Wörter?

Lautensprechende Wörter verzeichnen die Schriftzeichen, die statistisch gesehen am häufigsten für den Laut geschrieben werden, also die grundlegenden Phonem-Graphem-Zuordnungen aufweisen (vgl. Rechtschreibrahmen).

## Beispiel 1:

Lautensprechende Schreibweise für

/a:/ = <a> Ameise, malen ( in 90,96 % der Fälle) (Thomé u.a. 2011)

Orthografische Markierung für

/a:/ = <ah> fahren (7,52 %) oder <aa> Saal (1,51 %)

## Beispiel 2:

Lautensprechende Schreibweise für

/i:/ = <ie> Wiese, wie ( in 72,11 % der Fälle) (Thomé u.a. 2011)

Orthografische Markierung für

/i:/ = <ih> ihr (17,63 %), <i> Igel, Fibel (8,89 %), <ieh> zieht (1,36 %)

# Was sind lautentsprechende Wörter?

Entscheiden Sie bitte bei den folgenden Wörtern, ob sie lautensprechend sind oder orthografisch markiert.

Wort	laut- entsprechend	orthografisch markiert	Erklärung
Bein	x		<ei> lautentsprechende Korrespondenz /aɪ/
M <u>a</u> i		x	<ai> Ausnahmeschreibung für /aɪ/
Tiger			
Wiese			
gehen			
Eimer			
Erbse			
Affe			
Pfeil			
Ente			

# Was sind lautentsprechende Wörter?

Lösung:

Wort	laut- entsprechend	orthografisch markiert	Erklärung
Bein	x		<ei> lautentsprechende Korrespondenz /aɪ/
M <u>ai</u>		x	<ai> Ausnahmeschreibung für /aɪ/
T <u>i</u> ger		x	<i> Ausnahmeschreibung für das lange i /i:/
Wiese	x		<ie> lautentsprechende Korrespondenz /i:/
g <u>eh</u> en		x	Markierung des langen e /e:/ durch <eh>
Eimer	x		<-er> Endung regelhaft für [ɐ]
Erb <u>b</u> se		x	<b> wird /p/ gesprochen wg. Auslautverhärtung
Aff <u>e</u>		x	Doppelkonsonanz
Pfeil	x		<pf> lautensprechende Korresp. zu /pf/
Ente	x		/ɛ/ (E <u>nte</u> ) und /ə/ (Ent <u>e</u> ) regelhaft <e>

# Wie kann mit den GWS-Wörtern gearbeitet werden ?

## Induktive Einführung

Regelmäßige Strukturen werden untersucht und reflektiert

## Phänomene erläutern

Regelmäßige Schreibungen und Merkschreibungen unterscheiden, Strategien erläutern, Rechtschreibstrategien einführen...

## Schreibschemata aufbauen

Wörter häufiger schreiben

## Kontextualisieren/ Flexibilisieren

Wörter in Satzzusammenhänge bzw. Schreibaufgaben einbinden, Rechtschreibgespräche führen, Texte überarbeiten

# Induktive Aufgaben

- Induktive Einführungen ermöglichen eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Hanisch 2015).
- Die Kindern können zunächst eigene Hypothesen entwickeln.
- Lehrkräfte sollten dabei offen für die Hypothesen der Kinder sein (Eisenberg, Feilke 2001).
- Der gemeinsame Austausch und das gemeinsame Reflektieren können sprachstrukturelles Denken anregen.
- Nachfolgende Erläuterungen können besser erfasst werden.

# Induktive Aufgaben

- Für induktive Aufgaben leitend sind sprachhandelnde Operationen (Hoffmann-Erz 2019).
  - markieren
  - sortieren
  - sammeln
  - erforschen
- Induktive Einführungen können unterschiedliche Anspruchsniveaus haben und
  - mithilfe geschlossener Aufgabenstellungen (bspw. „Umkreise den Buchstaben <h> in allen Wörtern“) und
  - offener Aufgabenformate (bspw. „Findest du Gemeinsamkeiten in allen Wörtern?“) gestaltet werden.

# Beispiel: Induktive Einführung

## Wortsammlung:

Affe, Betten, hoffen, wollen, Mitte, kommen,  
kennen, Himmel, Suppe, fallen, Löffel, Schiffe

- **Markieren** (markiere was dir auffällt; **B**etten, **h**offen; markiere immer doppelte Buchstaben; **A**ffe, **B**etten...)
- **Sortieren** (Sortiere die Wörter in zwei Gruppen: Betten, beten, hoffen, Hose, wollen, holen; **B**etten, **b**eten...)
- **Sammeln** (Finde weitere Wörter; finde Wörter mit Doppelkonsonanz; Puppe, Wasser...)
- **Erforschen** (Untersuche Wörter mit Doppelkonsonanz, was fällt dir auf?)

# Übung: Induktive Einführung

## Wortsammlung Selbsterprobung:

Formulieren Sie bitte zu der folgenden Wortsammlung eine induktive Aufgabenstellung!

beißen, groß, gießen, süß, Fuß, heiß, Soße, Straße,  
Spaß, weiß, heißen, draußen, fließen

Folgende Aufforderungen können hilfreich sein:

markiere, sortiere, sammle, finde heraus...

# Beispiel: Phänomene erläutern/ Einführungen durch die Lehrkraft

Lautbezogene Strategien einführen (Corvacho del Toro, Hoffmann-Erz 2014)

- Wörter, die am Ende [ɪ] gesprochen werden, schreibt man mit <-el> (Gabel, Insel...)
- Wörter, die am Ende [ɐ] gesprochen werden, schreibt man mit <-er> (Feder, aber...)

Rechtschreibstrategien einführen

- Verlängere das Wort (*Hund-Hunde..*)
- Ableiten (*er schreibt – schreiben...*)
- ...

Merkschreibungen identifizieren

- Das musst du dir für diese Wörter merken (*Vater, viel, vor...*)

# Beispiel: Schreibschemata aufbauen

- Partnerdiktat (Wörter gegenseitig diktieren und ggf. korrigieren...)
- Wörter mit verschiedenen Farben (*Vater*, *vier*...) oder Schriftarten (**Vogel**, viele...) schreiben (Mann 2010).
- Blitzdiktat in Partner- oder Kleingruppenarbeit (die Übungswörter werden jeweils kurz gezeigt und wieder zugedeckt. Die Kinder schreiben die Wörter auf und am Ende werden die Wörter kontrolliert.).
- Wörterbild ( Die Übungswörter werden so geschrieben, dass eine bildliche Form entsteht.) (Mann 2010).

groß  
reißen Spaß  
beißen Soße außen  
Straße weiß Straße  
bloß grüßen bloß

groß  
heiß  
Fuß  
Spaß

Straße, Straße, Straße, Straße

# Beispiel: Kontextualisieren

- Sätze bilden zu jedem Übungswort.
- In Partner- oder Gruppenarbeit wird ein Wort aufgedeckt. Jedes Kind nennt dazu einen Satz.
- Eine Auswahl von Übungswörtern müssen in einem vorgelesenen Text erkannt werden.
- Kurze Gedichte, Reime, Rätsel oder Ähnliches schreiben (Welche Farben haben deine Zähne? *weiß*.)

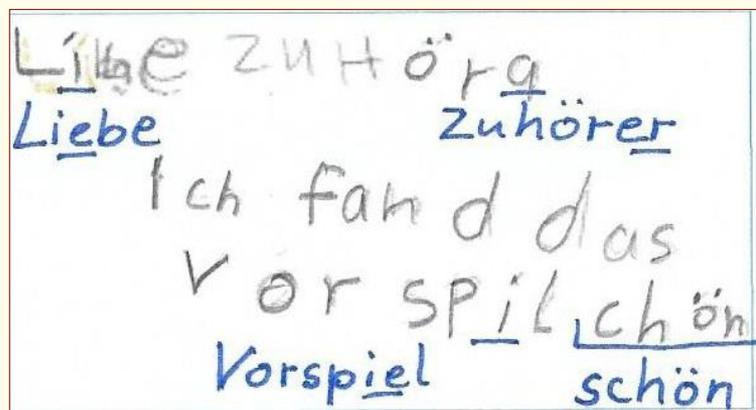
Rondell schreiben (Böttcher 1999) (*endlich, unterwegs, Sand*)

- a *Endlich können wir wieder verreisen.*  
b *Bald sind wir unterwegs an die Nordsee.*  
c *Ich freue mich auf den Sand und ein Eis.*  
a *Endlich können wir wieder verreisen.*  
c *Ich freue mich auf den Sand und ein Eis.*  
c *Ich freue mich auf den Sand und ein Eis.*  
a *Endlich können wir wieder verreisen.*  
b *Bald sind wir unterwegs an die Nordsee.*

# Beispiel: Flexibilisieren

## Rechtschreibkönnen anwenden

- Wort des Tages (*Hose, lesen, Kleber, Fahrräder*)
- Satz des Tages (*Wir fahren heute in den Urlaub.*) (Erichson 2015)
- Rechtschreibkonferenz (*Wir fahren heute in den Urlaub. Alle freuen...*) (Risel 2008)
- Eigene Texte überarbeiten (Spitta 1992, Thomé, Thomé 2017a,b)



Schülerinnentext 1. Klasse

### Förderhinweise:

- Schwerpunkt <ie>  
(*Liebe, Biene, sieben, wie...*)
- Schwerpunkt <sch>  
(*schön, schief, Schule, Schere...*)
- Schwerpunkt, Endung <-er>  
(*Hörer, Leiter, Kleber, aber, über...*)

# Beispiel 1: Funktionswörter (dir/mir)

## Einstieg:

- Die Kinder sprechen über Wünsche. Was man sich wünscht.  
Was man anderen wünscht. *Ich wünsche mir... Ich wünsche dir...*)

## Satzmuster zu dir und mir:

- Sätze werden gelesen und variiert.



## Sätze (ab)schreiben: Ich wünsche mir...

## Produktiv schreiben:

Wünsche formulieren. *Ich wünsche dir eine gute Zeit.*

# Beispiel 2: Funktionswörter

Phänomenorientierte Erarbeitung (Richter 1998)

Forscherauftrag: Suche Wörter mit –h.

Folgende Wortauswahl findet sich:

ihr, ihm, ihn, mehr, sehr

und  
die ich  
sie der er das  
ein ist es war wir in  
mit *dann* auf hat sich den zu  
nicht eine aber haben da sind als dem  
nach im auch sagte du so dass einen an am  
waren hatte was noch habe meine Mutter ja wieder  
zum von aus jetzt ging alle sein weil sehr wollte schon bin  
mein mir einmal wie ihr einem immer doch um Vater einer kam nur  
ganz uns kann mich gehen wenn bei mal wo alles weg ihn danach denn  
gut hatten seine für vor mehr ihm fragte schnell machen viele spielen kommt zur

Pronominalformen (ihm, ihn, ihnen, ihr, ihre) in Sätzen und Texten verwenden und finden.

(*Das Buch gehört ihm. Das Buch gehört ihr...*)

# Methodische Stolpersteine

## Ähnlichkeitshemmung

Die gleichzeitige Vermittlung ähnlicher Inhalte behindert das Lernen und kann zu Überlagerungen und Unsicherheiten führen (Bsp.: <ie> oder <ei>, <d> oder <t>...)

Dies wird als Ähnlichkeitshemmung bezeichnet und muss vermieden werden (Augst, Dehn 2009; Jacobs u. a. 2009).

## Ungünstige Aufgabenformate

Übungsformate wie Purzelwörter, verdrehte Wörter, Wortlücken, Kreuzworträtsel und Ähnliches mehr können planloses Raten provozieren und statt Lernfreude eher Verunsicherungen stiften

(Valtin, Naegele, Thomé 2000).

## Fehlerfreies Lernen

Lerngegenstände sollen fehlerfrei – also ohne Ausnahmebeispiele – angeeignet werden (Jacobs u. a. 2009).

Wörter mit Schwa-Tilgung:

Ampel, Bügel, Gabel, Insel, Nudel, Pinsel, Tafel...

... aber nicht *Kamel*.

## Überlagerungen vermeiden

Modellwörter sollten außer dem Phänomen, welches erarbeitet werden soll, keine weiteren Stolpersteine aufweisen.

Wörter mit Sp:

sparen, Spiegel, spielen, sprechen...

... aber am Anfang nicht *spät*, *Spinne*, *spitz*...

# Fazit

- Ziel ist die Bereitstellung von geeignetem Wortmaterial für den (Recht)Schreibunterricht.
- Ziel ist die Automatisierung von häufigen Wörtern und die Entwicklung von Generalisierungen.
- Ein Grundwortschatz sollte nach sprachsystematischen und psycholinguistischen Gesichtspunkten strukturiert sein.
- Notwendig sind Übungsformate, die kognitiv aktivierend sind.
- Notwendig sind Aufgabenformate, die systematisch aufeinander aufbauen.
- Angestrebt wird eine enge Verzahnung zwischen Rechtschreibunterricht, Grundwortschatzarbeit und dem Schreiben von Texten.

**Viel Freude und Erfolg bei der  
Arbeit mit dem  
Grundwortschatz.**

**Vielen Dank  
für Ihre  
Aufmerksamkeit.**

# Quellen

- Augst, G. (1989): Schriftwortschatz. Untersuchungen und Wortlisten zum orthografischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen. Frankfurt a. M.
- Augst, G.; Dehn, M. (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. 4. Auflage Seelze.
- Böttcher, I. (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.
- Bredel, U.; Fuhrhop, N.; Noack, Ch. (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Corvacho del Toro, I.; Hoffmann-Erz, R. (2014): Was ist lautgetreu? Zur Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung. In: Siekmann, K. (Hrsg.): Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik. Tübingen. S. 29-40.
- Eichler, W.; Thomé, G. (1995): Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter.“ In: Brügelmann, H.; Balhorn, H.; Füssenich, I. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Lengwil. 35-42.
- Eisenberg, P.; Feilke, H. (2001): Rechtschreiben erforschen. Basisartikel Praxis Deutsch 170. 6-15.
- Erichson, Ch. (2015): Der harte Brocken des Tages. In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtsschreibunterricht. Frankfurt a. M. S. 258-265.
- Hanisch, A. (2015): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht – Konzept und Operationalisierung. In: Liebers, K. u. a. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule : Forschungsbezogene Beiträge (Jahrbuch Grundschulforschung 19). Wiesbaden. 187-192
- Hoffmann-Erz, R. (2015): Lernprozesse im Orthographieerwerb. Eine empirische Studie zur Entwicklung der Generalisierungskompetenz. Berlin.
- Hoffmann-Erz, R. (2017): Wie kann der Erwerb inneren orthografischen Regelwissens wirksam unterstützt werden? Erkenntnisse einer Interventionsstudie. In: Scherf , D. (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Hohengehren. S. 15-27.
- Hoffmann-Erz, R. (2018): Von Beispiel zu Beispiel und immer mehr... Mithilfe eines orthografischen Wortschatzes Rechtschreibkompetenz fördern. In: Grundschulunterricht Deutsch, 01/2018. S. 8-11.
- Hoffmann-Erz, R. (2019): Die Wiederentdeckung des Grundwortschatzes. Darstellung einer erneuerten Konzeption. In: Lernen und Lernstörungen (2019), 8, 133-139. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000269>.
- Hoffmann-Erz, R.; Corvacho del Toro, I. (2016): Lautgetreues Schreiben sprachsystematisch fundiert anleiten. In: Grundschulunterricht Deutsch 03/ 2016. S. 39-45.
- Ise, E.; Schulte-Körne, G. (2012): Implizites Lernen und LRS: Spielen Defizite im impliziten Lernen eine Rolle bei der Entstehung von Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben? In: Lernen und Lernstörungen, 1 (2). S. 79-97.
- Jacobs, A.; Hutzler, F.; Engl, V. (2009): Fortschritte in der neurokognitiven Lern- und Gedächtnisforschung. In: Hermann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Weinheim. Basel. 86-96.
- Löffler, C. (2004): Zum Wissen von Primarstufenlehrerinnen zu Orthographie und Orthographieerwerb – Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Bremerich- Vos, A. u.a. (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg i. Br. 145-161.
- Mann, Ch. (2010): Strategiebasiertes Rechtschreiblernen. Selbstbestimmter Orthographieunterricht von Klasse 1-9. Weinheim, Basel.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018): Rechtschreibrahmen. Stuttgart.

- Naumann, C. L. (2000): Orientierungswortschatz — Ermutigung aus Begrenzung und Struktur der Orthografie. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. S. 82–85.
- Neuweg, G. H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft (2000) 28, S. 197–217.
- Oerter, R. (2000): Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. Unterrichtswissenschaft 28. S. 239-256.
- Reber, A. S.: Implicit Learning and Tacit Knowledge. In: Journal of Experimental Psychology General, Vol. 118 (1989) No. 3, S. 219–235
- Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig.
- Risel, H. (2008): Arbeitsbuch Rechtschreibdidaktik. Hohengehren.
- Scheerer-Neumann, G. (1986): Wortspezifisch: Ja – Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Lengwil. 171-265.
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Weinheim. 4. , überarb. und neu ausgestattete Aufl. S. 25-35.
- Siekmann, K. (2011): Der Zusammenhang von Lesen und (Recht)Schreiben. Empirische Überprüfung der Transferleistung zwischen der rezeptiven und produktiven Fertigkeit. Frankfurt a. M.
- Siekmann, K. (2017): Eine multiperspektivische Häufigkeitsauszählung des Schreibwortschatzes von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 3-5. In: Siekmann, K.; Corvacho del Toro, I.; Hoffmann-Erz, R. (Hrsg.): Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé. Tübingen. S. 49-60.
- Siekmann, K. (2018): Der Wortschatz in freien Schülertexten. In: Grundschulunterricht Deutsch, 01/2018. S. 16-18.
- Spitta, G. (1992). Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Berlin.
- Spitta, G. (2000): Welche Lernvorteile bietet die Arbeit mit einem Grundwortschatz? In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. 77-80.
- Spitzer, M. (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Thomé, G. (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, U. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Aufl. Paderborn. 369-379.
- Thomé, G.; Siekmann, K.; Thomé, D. (2011): Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer 100.000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.): Legasthenie und Dyskalkulie. Bochum.
- Thomé, G.; Thomé, D. (2017a): OLFA 3-9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9. 5., verb. Aufl. Oldenburg.
- Thomé, D.; Thomé, G (2017b): Rechtschreibförderung organisieren nach OLFA 3-9. Individuelles Förderheft oder Kopiervorlage. 3., verb. Aufl. Oldenburg.
- Tophinke, D. (2013): Kleine Wörter. Praxis Deutsch 238. 4-14.
- Valtin, R.; Naegele, I.; Thomé, G. (2000): Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in Rechtschreibmaterialien. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M. 154-158.