

Karl-Ludwig Herné

Aachener
Rechtschreib-
Training

Systematisches Trainingsprogramm
zur Entwicklung und Festigung des
orthographischen Regelbewusstseins



Aachener Rechtschreib- Training

Systematisches Trainingsprogramm zur Entwicklung und Festigung des orthographischen Regelbewusstseins

Inhalt

Kurz vorgestellt	2
Besonderheiten	2
Konzept	3
Wortspezifisches vs. Regelwissen	3
Förderdiagnostik	3
Förder- und Therapiepläne	4
Morphologie	5
Regelmaschinen und Selbstinstruktionen	6
Wirksamkeitsnachweise	6
Warnung vor schriftfernen Funktionsübungen	7
Empfohlene Übungsdauer	7
Wiederholung und Erfolgskontrolle	7
Darstellungs- und Übungsformate	7
Terminologie	8
Die KMK-Empfehlungen	8
Silben vs. Morpheme	8
Zeichen und Symbole	9
Spielerische Ergänzungen	9
Reise nach Jerusalem	9
Stühlespiel	9
Telefax	9
Staffellauf	10
Tabu	10
Reihum-Geschichte	10
Lizenzierung	11
Literatur	11

Kurz vorgestellt

Das *Aachener Rechtschreib-Training – ART* ist eine Sammlung von Übungseinheiten zu einer Reihe von Strukturbereichen der deutschen Orthographie, bei deren Aneignung Lernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Schrifterwerbs größere Schwierigkeiten zeigen können. Mit den Übungen des ART wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, die in der Schrift enthaltenen Regelmäßigkeiten zu entdecken, zu verstehen und zu verinnerlichen.

Thematisiert werden hierbei nur solche Strukturbereiche der Rechtschreibung, bei denen die Kenntnis und Anwendung bestimmter Regeln zur korrekten Schreibung zu führen verspricht. Übungen zu fundamentalen Schriftprinzipien, wie sie in den ersten Wochen und Monaten des Schrifterwerbs vermittelt werden, sind nicht Gegenstand des vorliegenden Trainingsprogramms. Darüber hinaus enthält das

ART keine Übungen zu Ausnahmeregelungen, die jeweils wort- bzw. morphemweise* zu lernen sind.

Die rechtschreib-theoretische Systematik des ART folgt weitgehend derjenigen der *Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse – AFRA* (Herné & Naumann 2002). Lehrerinnen und Lehrer sowie Therapeutinnen und Therapeuten, die bereits Erfahrungen im Umgang mit diesem Diagnose-Instrument sammeln konnten, werden sich deshalb im ART besonders schnell zurecht finden.

Die einzelnen Übungseinheiten können unabhängig voneinander eingesetzt werden; ihre Lerninhalte bauen jedoch z.T. aufeinander auf. Bei der Erstellung von Förder- und Therapieplänen ist dies entsprechend zu berücksichtigen. Hierzu liefern die didaktischen Hinweise am Ende einer jeden Übungseinheit möglicherweise wichtige Anhaltspunkte.

Besonderheiten

Die Übungseinheiten des ART sind jeweils ähnlich aufgebaut. Auf eine allzu große Vielfalt verschiedener Übungsformen wurde bei der Entwicklung des ART ebenso bewusst verzichtet wie auf eine allzu aufdringliche grafische Gestaltung. Die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden für die zu vermittelnden Lerninhalte durch mehr oder weniger ‚überflüssiges Beiwerk‘ abgelenkt wird, ist dadurch sehr gering einzuschätzen.

Bei der drucktechnischen Gestaltung der Übungseinheiten wurden ausschließlich großformatige serifenlose Schriftarten verwendet. Hiervon profitieren erfahrungsgemäß insbesondere Lernende mit größeren Schwierigkeiten beim Schrifterwerb, für die dieses Trainingsprogramm vorrangig gedacht ist.

Am Anfang jeder Übungseinheit steht ein Merkblatt, das die Lernenden mit den wichtigsten Begriffen und Besonderheiten des zu bearbeitenden Übungsschwerpunkts vertraut macht. Im ART fungieren sie gewissermaßen als „Lernwegweiser“ (vgl. Naumann & Herné 2001, 3f), die nicht nur die Lernenden durch den ‚Dschungel‘ orthographischer Regelungen leiten können, sondern auch die Lehrenden.

Rechtschreibliche Fachbegriffe, die in den Übungen verwendet werden, wurden in einem separaten Glossar zusammengetragen. Unter dem Titel „Was ist was?“ werden dort Fachbegriffe aus dem Bereich der Rechtschreibung erklärt und an Beispielen erläutert, mit denen Lernende häufig noch nicht vertraut sind. In den Übungen wird auf solche Begriffe jeweils durch ein entsprechendes Symbol (s.u.) verwiesen.

Jede Übung enthält zu Beginn genaue Arbeitsanweisungen mit entsprechenden Beispielen. Dadurch ist

* Unter einem Morphem wird in der Sprachwissenschaft die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache verstanden. In den Übungen des vorliegenden Trainingsprogramms wird statt von Morphemen von Wortbausteinen gesprochen, die viele Lernende schon in der Schule unter diesem Namen kennen gelernt haben.

ein weitgehend selbstständiges Arbeiten mit den Materialien des ART möglich. Am Ende einer jeden Übungseinheit werden die Lösungen aller Übungen dargestellt.

Komplexere Regeln werden im ART jeweils in Form von Flussdiagrammen, sog. ‚Regelmaschinen‘, dargestellt. Sie strukturieren den jeweiligen Regelkomplex deutlich besser als entsprechende rein verbale Darstellungen und geben den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit, parallel zu den Teilschritten einer anzuwendenden Lösungsstrategie entsprechende verbale Selbstinstruktionen zu entwickeln und zu verinnerlichen.

Konzept

Unterschiedlichen Schätzungen zufolge haben etwa 5-15 % eines jeden Schülerjahrgangs mehr oder weniger große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder Schreibens (vgl. etwa: Klicpera u.a. 2003, 405f). Einem Großteil dieser Schülerinnen und Schüler gelingt es während der gesamten Schulzeit nicht, ihren Rückstand in diesem Leistungsbereich, der in unserer wesentlich durch Schrift geprägten Kultur von herausragender Bedeutung ist, im Vergleich zu den meisten Altersgenossen deutlich zu verringern. Vor allem für diese Gruppe von Lernenden wurde das vorliegende Trainingsprogramm entwickelt. Es entstand in enger Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle für LRS in Aachen, in der die Übungseinheiten z.T. mehrere Jahre erprobt und laufend optimiert wurden.

Wortspezifisches Wissen vs. Regelwissen

Dem ART liegt die Annahme zugrunde, dass sich Rechtschreibwissen zusammensetzt aus einer ‚lexikalischen‘ und einer ‚prozeduralen‘ Wissenskomponente (vgl. etwa: Augst & Dehn 1998, 45f; Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, 96ff). Unter lexikalischem Wissen werden Wissensbestände verstanden, bei denen bestimmte Teile oder orthographische Besonderheiten eines Wortes (bzw. Morphems) oder die vollständige Buchstabenfolge, durch die es in der Schrift repräsentiert wird, im Gedächtnis gespeichert werden (z.B.: ‚Schreibe Vater mit <V>‘). Während lexikalisches Wissen wort- bzw. morphemspezifisch ist, handelt es sich bei prozeduralem Wissen um wort- bzw. morphemübergreifendes Wissen, das nicht an bestimmte Einträge des ‚inneren orthographischen Lexikons‘ gebunden ist (z.B.: ‚Schreibe für den Laut /f/ den Buchstaben <f>‘). Die genannten Beispiele für beide Arten von Rechtschreibwissen lassen vermuten, dass der Schreibprozess offenbar nur dann reibungslos vonstatten gehen kann, wenn beide Wissenskomponenten störungsfrei miteinander interagieren können.

Nach unserem derzeitigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand handelt es sich bei Lernenden mit Schwierigkeiten beim Schriffterwerb um solche Schü-

lerinnen und Schüler, denen es nicht oder nur unvollkommen zu gelingen scheint, die für einen störungsunanfälligen Schreibprozess erforderlichen lexikalischen oder prozeduralen Wissenskomponenten entsprechend ihrer sonstigen kognitiven Entwicklung zu bilden und im Gedächtnis zu speichern.

Die Materialien des ART sind vor allem für jene Schülerinnen und Schüler gedacht, die über hinreichend fundierte Kenntnisse bzgl. der grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen (Laut-Buchstaben-Beziehungen) verfügen, aber noch größere Schwierigkeiten bei der Bildung und Speicherung weiterer wort- bzw. morphemübergreifender Wissensbestände haben. Dieses Wissen soll nachfolgend als Regelwissen bezeichnet werden. Nicht behandelt werden im ART dagegen Ausnahmeregelungen, die jeweils wort- bzw. morphemspezifisch zu lernen sind.

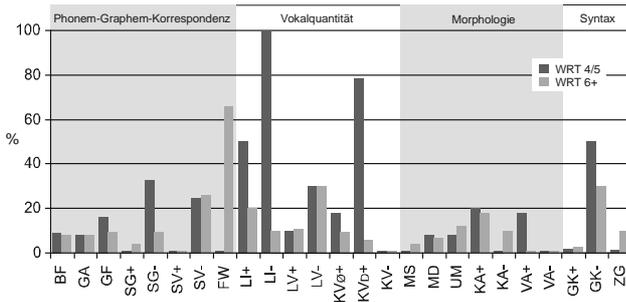
Förderdiagnostik

Alle Schülerinnen und Schüler – auch die schwächeren – verfügen zu Beginn einer Förderung oder Lerntherapie bereits über eine Reihe von Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich der Schrift. Sie zu ermitteln muss allererste Aufgabe jeglicher Förder- oder Therapietätigkeit sein. Nur so kann eine Förderung nach dem ‚Gießkannenprinzip‘, die aus lernpsychologischer Sicht nicht nur unökonomisch, sondern möglicherweise sogar schädlich ist, vermieden werden.

Zur objektiven Lernstandsbestimmung empfiehlt es sich, Gebrauch von einem standardisierten und normierten Rechtschreibtest zu machen (vgl. Herné 2003). Entsprechende Testverfahren werden inzwischen von verschiedenen Verlagen für alle im Blickpunkt des Interesses stehenden Jahrgangsstufen angeboten. Nur wenige Tests bieten jedoch neben einer rein quantitativen Beurteilung eine zusätzliche qualitative Analyse des aktuellen Lernstands an, um unmittelbar verwertbare und konkrete Anhaltspunkte für eine sich evtl. anschließende Förder- oder Therapiemaßnahmen zu erhalten.

Insofern kommt den sog. „Diagnostischen Rechtschreibtests – DRT“, die für 4. und 5. Klassen mit jeweils 2 Parallelförmungen vorliegen (vgl. Grund, Haug & Naumann 1994f), eine Sonderstellung unter den rechtschreiblichen Leistungstests zu. Aus der vollständigen Auswertung dieser Tests resultieren dezidierte Fehler- bzw. Fertigungsprofile, die direkt in Förder- bzw. Therapiepläne umgesetzt werden können.

Wenn eine Anwendung dieser Tests nicht möglich ist, können auf der Grundlage anderer Testverfahren mit Hilfe der „Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse – AFRA“ (vgl. Herné & Naumann 2002) vergleichbare Anhaltspunkte für eine gezielte individuelle Förderung oder Lerntherapie gewonnen werden.



Gegenüberstellung der Fehlerprofile aus Schreibproben eines Schülers Mitte der 5. Klasse (WRT 4/5) und Mitte der 6. Klasse (WRT 6+).

Um den bisherigen Verlauf und Erfolg der Förderung bzw. Lerntherapie zu kontrollieren, sollten in regelmäßigen Abständen (z.B. nach jeweils einem halben Jahr) entsprechende Nachtests durchgeführt werden. Zur Ermutigung der Lernenden einerseits und zur Schärfung ihres Fehlerbewusstseins andererseits („Was kann ich schon wie gut und was muss ich noch lernen?“) hat es sich bewährt, die erstellten Fehlerprofile gemeinsam zu analysieren und zu besprechen (vgl. Herné 2004).

Förder- und Therapiepläne

Bei der Zusammenstellung von individuellen Förder- oder Therapieplänen auf der Grundlage entsprechender förderdiagnostischer Erkenntnisse, die aus den Ergebnissen und Analysen durchgeführter Rechtschreibtests (oder anderer Schreibproben) abgeleitet wurden, sind einige Grundsätze zu beachten:

- Sofern eine Schülerin oder ein Schüler bereits auf der Ebene einfacher Laut-Buchstaben-Beziehungen Schwierigkeiten zeigt, müssen zunächst diese grundlegenden Bereiche unseres Schriftsystems mit Hilfe entsprechender Übungen zur auditiven Sprachwahrnehmung, zur Ausspracherhythmik und zur Artikulationskontrolle u.ä. gefestigt werden. Dieser schriftsprachliche Strukturbereich wird im ART nicht behandelt und muss ggf. vorangehend mit Hilfe anderer Materialien (z.B. Dummer-Smoch & Hackethal 1987; Löffler & Meyer-Schepers 1987; Reuter-Liehr 1992) bearbeitet werden.
- Die Bearbeitung individuell häufiger Fehler hat in jedem Fall Vorrang vor der Bearbeitung eher selten bei einer Schülerin oder einem Schüler beobachteter Verstöße gegen die kodifizierten Normen der Orthographie. In Zusammenhang mit durchgeführten förderdiagnostischen Verfahren fallen diese Bereiche i.d.R. durch hohe Säulen im graphischen Fehlerprofil (s.o.) auf.
- Exotische Einzelphänomene (z.B. <ai> oder <chs>) und eher seltene Abweichungen von den Regelmäßigkeiten des Schriftsystems (z.B. Sparschreibungen nach Kurzvokal in Wörtern wie *an*, *bis*, *um*) sollten in der Förderung oder Lerntherapie erst dann in Angriff genommen werden, wenn

die Lernenden die häufigeren Besonderheiten verstanden haben und die jeweils vermittelten Regeln und Lösungsstrategien anzuwenden wissen. Diese Minderheitsschreibungen werden im ART allerdings nicht thematisiert und müssen ggf. mit Hilfe anderer Materialien (vgl. hierzu die Materialübersicht in: Herné & Naumann 2002, 25ff) bearbeitet werden.

- Bei der Auswahl des nächsten Übungsschwerpunkts ist jeweils zu berücksichtigen, ob der vorangegangene Übungsschwerpunkt bereits ein rechtschreiblich ähnliches Phänomen thematisiert hat (z.B. die orthographische Kennzeichnung eines Langvokals durch Dehnungs-h und die Schreibung des Langvokals als Doppelvokal).

Der sich auf die Lernleistung negativ auswirkende Einfluss gleichzeitig bearbeiteter ähnlicher Lerninhalte wird in der Lernpsychologie als ‚Ähnlichkeithemmung‘ oder ‚Ranschburgsche Hemmung‘ bezeichnet.

Ist dies zu befürchten, ist die Bearbeitungsreihenfolge so zu ändern, dass zwischen den ähnlichen Übungsschwerpunkten mindestens eine Übungseinheit steht, die keine Ähnlichkeithemmung zwischen vorangehender und nachfolgender Übungseinheit erwarten lässt. Innerhalb der Materialien des ART ist die Gefahr der Ähnlichkeithemmung allerdings minimal, da den Lernenden in Zweifelsfällen stets entsprechende Lösungsstrategien zur Verfügung stehen.

- Bei der Bildung der Reihenfolge der zu bearbeitenden Übungsschwerpunkte ist außerdem zu beachten, dass zwischen einigen Phänomenbereichen schrift-systematische bzw. rechtschreib-didaktische Abhängigkeiten bestehen. Auf sie wird in den ‚Didaktischen Hinweisen‘ zu den einzelnen Übungseinheiten des ART – soweit dies erforderlich ist – jeweils gesondert aufmerksam gemacht. Eine vollständige Übersicht über die Abhängigkeiten zwischen den Übungseinheiten des ART und den jeweiligen Lernvoraussetzungen, ist der nachfolgenden Tabelle der Übungsschwerpunkte zu entnehmen, die in zweifacher Hinsicht geordnet ist:
 - Weiter oben in der Tabelle stehen solche Phänomenbereiche, mit denen Lernende beim Schreiben häufiger konfrontiert werden und die zumeist weniger komplex sind als Übungsschwerpunkte, die in der Tabelle weiter unten genannt werden.
 - Links in der Tabelle stehen Übungsschwerpunkte mit keinen oder geringeren Abhängigkeiten von anderen Übungsschwerpunkten als die weiter rechts genannten.

Setzt ein Übungsschwerpunkt die erfolgreiche Bearbeitung anderer Übungsschwerpunkte voraus, erscheint er in der Tabelle unter dem entsprechenden Übungsschwerpunkt, von dem er abhängig ist, um eine Stufe nach rechts einge-

rückt. Übungsschwerpunkte derselben Abhängigkeitsstufe (z.B. MS und MD, die beide der ersten Abhängigkeitsstufe zugeordnet sind) können prinzipiell in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden, wobei jedoch nach Möglichkeit die vertikale Ordnung nach Häufigkeits- bzw. Komplexitätsstufen zu berücksichtigen ist (z.B. MS vor MD, da MS häufiger und damit wichtiger ist als der Übungsschwerpunkt MD).

Beispiel: Soll eine Schülerin oder ein Schüler den Übungsschwerpunkt ‚Hörbares oder ableitbares <h> (LV)‘ bearbeiten, lässt sich der Tabelle entnehmen, dass zuvor ggf. die Übungsschwerpunkte KA+ (da LV ‚Hörbares/ableitbares <h>‘ abhängig von KA+ ist) und MS (da KA+ seinerseits von MS abhängig ist) bearbeitet worden sein sollten.

-  **Morphologische Segmentierung**
Wörter in Wortbausteine gliedern
-  **Häufige spezielle Verbindungen**
<sp> und <st>
-  **Häufige spezielle Grapheme**
Unterscheidung von <ch> und <r>
-  **Häufige spezielle Grapheme**
Unterscheidung von <ch> und <sch>
-  **Seltenere spezielle Grapheme**
Der f-Laut als <v>
-  **Unselbstständige Morpheme**
Häufige Wortbausteine erkennen
-  **Lang gesprochenes „i“**
Mit oder ohne Längezeichen
-  **Konsonantische Ableitung**
Verlängern bei <b/p>, <d/t>, <g/k>
-  **Spezielle Grapheme**
Der s-Laut als <s> oder <ß>
-  **Kurz gesprochene Vokale**
Mit oder ohne Kürzezeichen
-  **Häufige Grapheme**
k-Laut als <k>, ts-Laut als <z>
-  **Lang gesprochenen Vokale**
Mit hörbarem oder ableitbarem <h>
-  **Lang gesprochenen Vokale**
Mit oder ohne Dehnungs-h
-  **Vokalische Ableitung**
Ableitung von <e/ä> und <eu/äu>
-  **Großschreibung von Nomen**
Signale für Nomen
-  **Morphem-Differenzierung**
„das“ oder „dass“

Tabelle der nach Häufigkeits- und Schwierigkeitsgraden geordneten Übungsschwerpunkte des ART und deren Abhängigkeiten voneinander. Für die grau gekennzeichneten Einträge liegen noch keine Übungssequenzen vor.

Morphologie

Aus der vorangehenden Tabelle der systembedingten Abhängigkeiten zwischen verschiedenen

Übungsschwerpunkten und der hieraus resultierenden Lernvoraussetzungen ergibt sich, dass morphologische Strategien innerhalb des ART grundsätzlich Vorrang vor der Bearbeitung anderer Übungsschwerpunkte haben.

Warum die Morphologie im System der deutschen Orthographie eine so wichtige Rolle spielt, ist leicht zu erklären. Im Unterschied zu anderen alphabetischen Schriftsystemen gilt im Deutschen nämlich die Maxime: ‚Schreibe Wörter oder Wortbausteine, die Gleiches bedeuten, jeweils gleich!‘ Obschon wir ‚Kön^{ig}ch‘, ‚Kön^{ig}e‘ und ‚kön^{ig}lich‘ sagen, schreiben wir den Hauptbaustein in allen drei Wörtern – abweichend von der Standardaussprache – jeweils mit <g>.

Diese fundamentale Handlungsmaxime für Schreibende wird als ‚Prinzip der Morphemkonstanz‘ bezeichnet. Die Anwendung dieses Prinzips beim Schreiben dient insbesondere der schnelleren Informationsentnahme beim Lesen, da durch Gleich- bzw. Ähnlichschreibungen von Verwandtschaften (z.B. Wände/Wand) das Gemeinte ohne Umweg über die gesprochene Sprache sichtbar wird.

Eine weitere Besonderheit des deutschen Schriftsystems im Vergleich zu anderen Alphabetschriften ist seine ‚Produktivität‘ auf der Wortebene, der kaum Grenzen gesetzt zu sein scheinen – man denke nur an den berühmten ‚Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitän‘. Wem es in solchen oder auch weniger extremen Fällen (wie z.B. beim ‚Schiedsrichter‘) gelingt, die konstituierenden Wortbausteine zu erkennen, hat ganz offensichtlich einen erheblichen Vorteil beim Schreiben.

In der aktuellen wissenschaftlichen Schriftdebatte wird die Relevanz morphologischer Strategien für das Schreiben jedoch häufig an den Rand des Schriftsystems gedrängt. An ihre Stelle treten in diesen Schriftmodellen oft silbische Operationen, die angeblich das Fundament des Schriftsystems bilden. Deren Bedeutung – insbesondere für Schriftanfänger – soll hier keineswegs bestritten werden. Zweifel sind jedoch angebracht, wenn silbische Strategien zum wichtigsten Instrument im Inventar der schriftsprachlichen Problemlösungshandlungen erklärt werden sollen.

Zumindest beim fortgeschrittenen Leser kommen nämlich silbenbasierte Strategien nur in sprachlichen ‚Notstandssituationen‘ (z.B. beim Lesen von unbekannten medizinischen oder pharmazeutischen Fachausdrücken eines Medikamentenbeipackzettels u.ä.) zum Tragen. Ansonsten liest der erfahrene Leser eben nicht – wie der Schriftanfänger – silbenweise, sondern morphematisch. Ein Trainingsprogramm wie das vorliegende, das die Vermittlung morphologischer Strukturkenntnisse und Strategien ins Zentrum rückt, kann so nebenbei auch einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Lesefähigkeit leisten.

Lizenzierung

Mit dem Erwerb der Kopiervorlagen in einer der beiden Darreichungsformen erteilt der Alfa Zentaurus Verlag dem Käufer das Recht, für sich bzw. für seine Einrichtung (Schule, Praxis, Firma, Institution etc.) eine unbeschränkte Anzahl von Kopien anzufertigen. Eine Übertragung der Lizenz auf Dritte ist ausgeschlossen. Darüber hinaus dürfen die Materialien weder kostenlos noch gegen Entgelt verliehen oder vermietet werden.

Literatur

Augst, G./Dehn, M. (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart u.a.

Bürger, G.A. (2005): Wunderbare Reisen zu Wasser und zu Lande. Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen, wie er dieselben bei der Flasche im Zirkel seiner Freunde selbst zu erzählen pflegt. Internet: <http://gutenberg.spiegel.de>.

Dummer-Smoch, L./Hackethal, R. (1987): Kieler Rechtschreibaufbau. Kiel.

Faber, G. (2004). Allgemeine und spezifische Veränderungen in den orthographischen Kompetenzen rechtschreibschwacher Schüler: Die Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen nach einer zweijährigen Förderung mit algorithmischen und selbststruktiven Lernhilfen. In: Sonderpädagogik, Heft 34, 150-164.

Grund, M./Haug, G./Naumann, C.L. (1994): Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen. I.d. Reihe Deutsche Schultests (hrsg.) K. Ingenkamp. Weinheim.

Grund, M./Haug, G./Naumann, C.L. (1995): Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen. I.d. Reihe Deutsche Schultests (hrsg.) K. Ingenkamp. Weinheim.

Herné, K.-L. (1993): Die S-Maschine. In: Diskussion Deutsch, Heft 132 (August 1993), 292.

Herné, K.-L./Naumann, C.L. (2002): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse – AF-RA. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Aachen.

Herné, K.-L. (2003): Rechtschreibtests. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P. et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2, 883-897.

Herné, K.-L. (2004): Wer kann was wie gut? Ein Selbsttest zur unterrichtsbegleitenden Rechtschreibdiagnostik in Klasse 3 und 4. In: Praxis Grundschule, Heft 6/2004 (November 2004), 6-14.

Klicpera, Ch./Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim.

Klicpera, Ch./Gasteiger-Klicpera, B./Schabmann, A. (2003): Rechtschreibschwierigkeiten. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P. et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1, 405-419.

Kürschner, W. (1989): Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe. 2. Aufl., Tübingen und Basel.

Löffler, I./Meyer-Schepers, U. (1987): Richtig lesen und schreiben durch Lautanalyse. Das lautanalytische Rechtschreibsystem LARS. Dortmund.

Naumann, C.L./Herné, K.-L. (2001): Rechtschreibbausteine 5. Lehrerheft. Stuttgart u.a.

Reuter-Liehr, C. (1992): Lautgetreue Rechtschreibförderung. Lauttreue Materialien 5. Bochum.

Schulte-Körne, G./Mattwig, F. (2001): Das Marburger Rechtschreibtraining. Ein regelgeleitetes Förderprogramm für rechtschreibschwache Kinder. Bochum.

Suchodoletz, W. von (2003) (Hrsg.): Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart.

Bevor du eine Rechtschreibregel anwenden kannst, musst du ein Wort manchmal erst in seine **Wortbausteine** zerlegen. 4 **Sorten** von Wortbausteinen gibt es:

Hauptbausteine	Haupt, Bau, Stein ...
Vorbausteine	be, ge, un, ver, zer ...
Nachbausteine	e, ig, heit, lich, ung ...
Fugenbausteine	en, er, s ...

Hilfreich ist das **Zerlegen** in Wortbausteine in folgenden 3 Fällen:

- 1 Manchmal musst du ein Wort zuerst in Wortbausteine zerlegen, bevor du die **Verlängerungsprobe**  machen kannst:

d
oder ? Han■schuh → Han■ + Schuh → Hän■de → Hand■schuh
t

- 2 Manchmal musst du ein Wort zuerst in Wortbausteine zerlegen, um entscheiden zu können, ob das Wort mit **einfachem** oder **doppeltem** Konsonanten  geschrieben wird:

m
oder ? Bru■bär → Bru■ + Bär → bru■mmen → Bru■mmbär
mm

- 3 Die Zerlegung in Wortbausteine hilft außerdem bei **Zusammensetzungen** wie den folgenden:

Telefon■ + Nummer = Telefon■mmummer
Hand■ + Tuch = Hand■dtuch

Bei diesen Wörtern **endet** der erste Wortbaustein mit dem gleichen (oder einem ähnlichen) Laut, mit dem der nachfolgende Wortbaustein **beginnt**.





Kreuze an, ob der markierte Wortbaustein ein **Hauptbaustein** ist oder nicht.

Hauptbaustein	ja	nein
die Gesundheit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Kindergarten	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
witzig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Versetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
glücklich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Unfall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Hausmeisterin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterhaltsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ungefährlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Zeichne einen **Bausteinrahmen** um jeden Hauptbaustein.
 Wie viele Bausteine enthalten die Wörter?



- der **Hauptbaustein** (3)
- der Raumschiffkapitän (3)
- die Autobahnpolizei (○)
- das Papierflugzeug (○)
- die Donaudampfschiffahrt (○)
- der Schwimmbadeingang (○)
- das Fußballeuropapokalendspiel (○)

Wörter in Wortbausteine gliedern

Zeichne einen **Bausteinrahmen** um die Hauptbausteine  und ordne jedem Wort aus der linken Spalte das verwandte Wort aus der rechten Spalte zu. Was stellst du bei der Untersuchung der Vokale  und der Konsonanten  von Verwandten fest?

Wo sind denn bloß die Verwandten?



die **Ä**nderung •

sie **schmel**zen •

wir **schie**ben •

die Windmühle •

die Autobahn •

sehr ordentlich •

der Herrscher •

der Maler •

ein bisschen •

wir hoffen •

Weihnachten •

eine Frucht •

der Hubschrauber •

unwahrscheinlich •

die Naht •

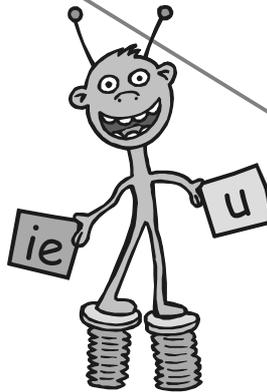
er kriecht •

du hältst •

die Öffnung •

der Schiedsrichter •

wir sehen •



• es **schmilz**t

• das Gemälde

• zwei Herren

• **a**nders

• ein kleiner Biss

• sie weihen

• die Schubkarre

• der Bahnhof

• sie mahlen

• die Wahrheit

• wir nähen

• offen

• die Ordnung

• zwei Früchte

• die Hoffnung

• er entscheidet

• er sieht

• abheben

• gekrochen

• wir halten

