

Didaktische Handreichung: Kriminalistisches

Aufgabenmerkmale

Thema	s-Laut-Schreibungen
Textsorte	isoliertes Satzmaterial
Aufgabenbeschreibung	<p>Die vorliegende Aufgabe fokussiert auf die verschiedenen s-Laut-Schreibungen der Phonem-Graphem-Beziehung als Teil des prozeduralen Wissens der Schülerinnen und Schüler. Dazu muss die richtige Schreibung entweder in isolierten Wörtern erkannt und markiert (Teilaufgabe 4.2), oder innerhalb von Satzkontexten eigenständig wiedergegeben werden (Teilaufgabe 4.1 und 4.3). Das Besondere an Teilaufgabe 4.3 ist, dass es sich hier um Homophone handelt, deren unterschiedliche Schreibung nur über das Verständnis des gesamten Satzkontextes erfasst werden kann und somit über das morphologische Prinzip geregelt wird. In 2, 6 und 7 der Teilaufgabe 4.1 wird – hier als Sonderfall der s-Schreibungen – zudem die das/dass-Schreibung überprüft. Bei dem Satzmaterial in den Teilaufgaben 4.1. und 4.3 handelt es sich um überwiegend syntaktisch einfache, kurze Sätze mit frequentem Wortschatz. Auch das Wortmaterial der Teilaufgabe 4.2 besteht aus Schülerinnen und Schülern überwiegend bekannten, frequenten Wörtern. Die Aufgabenstellung aller drei Teilaufgaben ist zudem kurz und präzise und enthält im Falle von Teilaufgabe 4.3 eine Hilfestellung durch das Bereitstellen eines didaktischen Hinweises zur Überprüfung von Schreibungen.</p>
Fokus	HSA: häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben (2.5.2)

Merkmale Teilaufgabe 1

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben (2.5.2)
Kompetenzstufe	1) III, 2) II, 3) Ib, 4) II, 5) IV, 6) II, 7) IV
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Didaktisch ist es hier sinnvoller, die Items nicht nach den zugehörigen Sätzen, sondern nach den Schreibungen zu sortieren:

s-Schreibung:

Für die s-Schreibungen gibt es hier unterschiedliche Gründe, die nicht immer allein an einer phonologischen Realisation festgemacht werden können. Im Falle von *nervöser* (2) und *teilweise* (7) ist dieser Zugang jedoch möglich, da im Deutschen das stimmhafte /z/ stets mit <s> verschriftet wird.

Bei *las* und *Ausweis* (5) ist die richtige Schreibung wahrscheinlich schwieriger zu erkennen, da Schülerinnen und Schüler versucht sein könnten, den hier stimmlosen s-Laut als <ß> (analog zu *saß* oder *weißer*) zu verschriften. Im Infinitiv (*lesen*) bzw. im Plural (*Ausweise*) wird der Konsonant aber stimmhaft gesprochen und somit in die nächste Silbe verrückt. Die Regel für die ß-Schreibung gilt nämlich nur, wenn der s-Laut in allen Beugungsformen stimmlos bleibt. Diese erklärt die Schwierigkeit bei der Bearbeitung von Satz 5 (Kompetenzstufe IV).

Vor allem die richtige Schreibung von *musterte* (1) stellt viele Schülerinnen und Schüler vor eine Herausforderung, da der Vokal hier vor dem stimmlosen s-Laut zwar kurz ist, der s-Laut jedoch nur mit <s> verschriftet wird. Hier reicht eine Bestimmung allein über die Vokallänge also nicht aus (so

klingt der s-Laut in *musterte* wie der in *muss*). Hier greift das silbische Prinzip, da die Vokalkürze in *mustern* (und auch *Kleinbus* (4)) dadurch ausreichend markiert wird, dass die erste Silbe durch ein s bereits geschlossen und somit keine Konsonantendoppelung nötig ist. Bei *muss* hingegen ist die Schreibung morphologisch begründet, da eine größtmögliche Ähnlichkeit zum Stamm *müssen* beibehalten wird. In der Infinitivform des Verbs ist die Konsonantendopplung zwingend notwendig, um die Kürze des Vokals in der betonten Silbe zu markieren. Dass das Wort *Bus* im Alltag der Schülerinnen und Schüler sehr frequent ist, erleichtert hier das Identifizieren der richtigen Schreibung.

ss-Schreibung:

Bei *Kommissar*, *blasser*, *nasse*, *wissen* muss erkannt werden, dass der stimmlose s-Laut hinter einem betonten kurzen Vokal als <ss> verschriftet wird, da er hier als Silbengelenk fungiert. Die Schreibung von *Riss* (4) und *unbewusst* (3) ist nicht silbisch, sondern morphologisch begründet, da ein <s> bzw. das <st> allein die Vokalkürze bereits markieren würde. Die Wörter stammen aber von *reißen* und *bewissen*, bei dem die ß-Schreibung bzw. die Konsonantenverdopplung nötig war. Hier wird die größtmögliche Ähnlichkeit zum Stamm beibehalten. Die Frequenz der beiden Wörter erleichtert jedoch das Identifizieren der richtigen Schreibung.

Die Schwierigkeit von Satz 5 lässt sich wohl auch durch das Wort *interessiert* erklären. Was *interessant* als Fremdwort erkennbar macht, ist die Akzentstruktur. Weil die letzte Silbe und nicht die vorletzte betont wird, dürfte das silbische Prinzip eigentlich nicht greifen, da nur nach betonten kurzen Vokalen Konsonanten verdoppelt werden. Es handelt sich aber um eine Derivation von *Interesse*, darum bleibt <ss> erhalten. Das morphologische Prinzip überlagert hier also auch die silbische Schreibung.

ß-Schreibung:

Die ß-Schreibung stellt einen klar geregelten Bereich der deutschen Orthographie dar: Nach langen Vokalen (*saß* (1), *Straße* (3), *schließlich* (7)) und Diphthongen (*weißer* (4), *Dreißiger-Zone* (6)) wird ein stimmloses /s/ stets mit <ß> verschriftet.

das/dass-Schreibung:

Bei der Schreibung von *dass* (2, 6) bzw. *das* (7) muss jeweils erkannt werden, ob es sich um die Konjunktion oder – in diesem Falle – das Relativpronomen handelt. Dies kann nicht über einen Abgleich der Vokallänge oder des Stamms erfolgen, sondern es greift das syntaktische Prinzip, da die richtige Schreibung allein über die Satzstruktur erkannt werden kann. Da bei (7) statt eines bestimmten Artikels ein Relativpronomen gewählt wurde, bietet hier die vorgegebene Kommaterierung innerhalb der Sätze keine Hilfestellung, um die richtige Schreibweise zu erkennen. Dies erklärt auch die Schwierigkeit von Satz 7 (Kompetenzstufe IV).

Merkmale Teilaufgabe 2

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben (2.5.2)
Kompetenzstufe	a) Ia, b) Ia, c) Ib, d) Ia, e) Ia, f) Ia, g) Ib, h) Ib, i) Ib, j) Ib, k) Ia
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Auch hier ist es didaktisch sinnvoller, die Items nach ihren Schreibungen zu sortieren:

s-Schreibung:

Alle s-Schreibungen (*d*, *g*, *i*, *j*, *k*) sind hier dadurch begründet, dass es sich (in flektierter Form) um den stimmhaft gesprochenen Konsonanten handelt, der somit in die nächste Silbe verrückt wird.

Auch hier wird deutlich, dass die Regel für die ß-Schreibung (z. B. bei *Kreis* und *Preis*) nur gilt, wenn der s-Laut in allen Beugungsformen stimmlos bleibt.

ss-Schreibung:

Bei b) muss die Regelhaftigkeit erkannt werden, dass ein ehemaliges <ß> nach einem kurzen Vokal nun als <ss> verschriftet wird.

Bei c) überlagert das morphologische Prinzip wieder das silbische, da das <st> die Vokalkürze allein bereits markieren würde. Im Infinitiv dient die Konsonantenverdopplung aber als Silbengelenk und ist für die Vokalkürzemarkierung also notwendig. Bei e) fungiert das <ss> als Silbengelenk.

ß-Schreibung:

Die ß-Schreibung bei a), f) und h) folgt auch hier der klaren Regelung, dass nach langen Vokalen ein stimmloses /s/ stets mit <ß> verschriftet wird.

Das Erkennen der Schreibungen als Teil des prozeduralen Wissens erfolgt hier relativ automatisch, was auch darin begründet ist, dass es sich um frequente Wörter handelt, die überwiegend dem Sichtwortschatz der Schülerinnen und Schüler zugehörig sein dürften. Dass es sich hierbei – im Gegensatz zu Teilaufgabe 4.1 – um isoliertes Wortmaterial handelt, dessen Schreibung unabhängig von Satzkontexten ist, erleichtert den automatisierten Zugang über den Sichtwortschatz.

Merkmale Teilaufgabe 3

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben (2.5.2); HSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z. B. ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen // MSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden (2.5.3)
Kompetenzstufe	a) III, b) IV), c) Ib, d) Ib, e) II, f) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Anders als bei den Teilaufgaben 4.1 und 4.2 handelt es sich hier um Homophone, deren unterschiedliche Schreibungen morphologisch motiviert sind. Bei allen Schreibungen handelt es sich entweder um <s>- oder <ss>-Verschriftungen des stimmlosen /s/-Lautes, die nicht ausschließlich durch das silbische Prinzip begründbar sind und deren Schreibungen nur anhand ihrer jeweiligen Semantik identifiziert werden können. Dies gelingt nur vor dem Hintergrund eines Verständnisses des jeweiligen Satzzusammenhangs.

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert also das Identifizieren der jeweils richtigen Schreibung anhand einer semantischen Dekodierung und der Rückführung auf die morphologischen Bestandteile (oder den Wortstamm) des jeweiligen Wortes.

Die Schreibungen in a) lassen sich auf **drei** unterschiedliche Wortstämme zurückführen. Die Konsonantendopplung in *fasste* lässt sich nicht silbisch, sondern nur morphologisch begründen, da der Infinitiv des Wortes *fassen* ist und in dieser Form ein Silbengelenk vorliegt. Bei dem Adverb *fast* hingegen folgt die Markierung der Vokalkürze dem silbischen Prinzip. Auch bei *faste* greift das silbische Prinzip, da im Infinitiv *fasten* die erste Silbe bereits durch ein <s> geschlossen ist. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass hier drei unterschiedliche Wortstämme bzw. Morpheme identifiziert werden müssen.

Bei b) handelt es sich auch um **drei** unterschiedliche Wortstämme bzw. Lexeme (*hassen*, *haben*, *Hast*), wobei die Schwierigkeit wohl vor allem bei der Identifikation des Flexionssuffixes <st> in

hast und bei der Schreibung des nicht sehr frequenten Wortes *Hast* liegt. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich dadurch, dass auch hier drei unterschiedliche Wortstämme bzw. Morpheme identifiziert werden müssen.

Dass es sich bei c) um **zwei** sehr frequente Lexeme (*sein* und *essen*) handelt, erleichtert die Identifikation ihrer konkreten Form im Satzkontext erheblich. Zusätzlich werden die unterschiedlichen Schreibungen in beiden Sätzen in gleicher Reihenfolge und im gleichen semantischen Kontext abgefragt – auch dies trägt zur Erleichterung der Bearbeitung bei.

Auch bei *küssen* als Infinitivform von *küsste* in d) handelt es sich um ein sehr frequentes Wort, dessen Schreibung wieder morphologisch und nicht silbisch begründet ist. *Küste* hingegen folgt dem silbischen Prinzip. Dadurch dass *küsste* hier syntaktisch parallel und semantisch identisch innerhalb eines Satzes wiederholt wird, wird die Bearbeitung der Teilaufgabe erheblich erleichtert.

Bei e) können die unterschiedlichen Schreibungen auch anhand zweier unterschiedlicher Stämme (*messen*, *Mist*) begründet werden, wobei *misst* dem morphologischen, *Mist* dem silbischen Prinzip folgt. Die Herausstellung von *Mist* im zweiten Satz ist für diejenigen Schülerinnen und Schüler eine Hilfe, die die syntaktische Funktion der Herausstellung verstanden haben und somit aufgrund ihres syntaktischen Verständnisses an dieser Stelle kein Verb identifizieren würden.

Auch bei f) können die unterschiedlichen Schreibungen anhand zweier unterschiedlicher Lexeme (*fressen*, *Frist*) begründet werden, wobei *frisst* dem morphologischen, *Mist* jedoch hier dem silbischen Prinzip folgt.

Anregungen für den Unterricht

Mit Blick auf Satz 5 der Teilaufgabe 4.1 sollte zu Beginn einer Unterrichtseinheit eine lautliche Eigenschaft des s-Lauts thematisiert werden, der für seine Schreibung essentiell ist: die Stimmlosigkeit. Eine mögliche Schwierigkeit ergibt sich, wenn den Schülerinnen und Schülern nicht bewusst ist, dass sich Konsonanten in stimmlose und stimmhafte Varianten unterteilen lassen. Eine weitere mögliche Schwierigkeit entsteht, wenn die Schülerinnen und Schüler den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen nicht deutlich hören können. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und in deren Erstsprache keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen getroffen wird, können den Unterschied möglicherweise nicht wahrnehmen. Diese Schülerinnen und Schüler sollten zunächst Hör- und Sprechübungen zu langen und kurzen Vokalen durchführen. Materialien hierzu finden sich insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Gerade bei der s-Laut-Schreibung empfiehlt es sich, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, in einem selbstentdeckenden Verfahren – auch in Partner- oder Gruppenarbeit – auf induktivem Wege orthografische Regelmäßigkeiten festzustellen und Eigenregeln zu formulieren, da die selbsterschlossenen und -formulierten Regeln besser behalten und angewendet werden können als vorgegebene Rechtschreibregeln. Bei diesem Vorgehen stellen die Schülerinnen und Schüler Hypothesen über die den Schreibungen zugrunde liegenden Regularitäten auf und diskutieren diese, wobei bereits „[i]m Austausch und in der Diskussion dieser Hypothesen (...) die Basis für das Verständnis der Regularitäten gelegt“ wird (Lindauer/Schmellentin 2008: 24). Ziel der Diskussion ist es, eine gemeinsame oder auch eine individuelle Regelformulierung zu erarbeiten. Diese übertragen die Schülerinnen und Schüler anschließend in ihr eigenes Regelheft oder ihre Rechtschreibkartei. Dazu können auch die Teilaufgaben 4.1 und 4.2, die ja auf prozedurales Wissen zielen, als Material genutzt werden. Die Vokale werden hierzu je nach Länge unterschiedlich farblich markiert. Diphthonge werden dabei in derselben Farbe wie lange Vokale markiert. Die Wortsammlungen werden dann in Tabellen übertragen, sodass Schreibungen mit <ß> und <ss> jeweils in einer Tabellenspalte untereinander stehen. Auch die farbliche Markierung der Vokale wird in die Tabelle übernommen. Dadurch wird ersichtlich, dass der Verwendung von <ß> und <ss> eine Systematik zugrunde liegt, die dann (ggf. auch gemeinsam, in Partner- oder Gruppenarbeit) in einer eigenen Regel beschrieben wird. Wenn diese Systematik beherrscht wird,

bietet es sich an, die Wörter zu thematisieren, die scheinbar gegen diese Regelhaftigkeit verstoßen und sie mit anderen Wörtern zu vergleichen (z. B. *Preis* oder *las*). Durch Verlängerung kann überprüft werden, ob der Konsonant stimmhaft gesprochen und somit in die nächste Silbe verrückt wird.

Anhand der Teilaufgabe 4.3 lässt sich die Wichtigkeit einer Rechtschreibstrategie verdeutlichen: die Rückführung auf den Wortstamm oder auf ein verwandtes Wort. Schülerinnen und Schüler können auch hier dazu angeleitet werden, eine eigenständige Regel zu formulieren. Angestoßen werden kann dieser Prozess durch eine Diskussion über folgende Frage: Warum gilt in der deutschen Rechtschreibung nicht immer der Grundsatz „Schreib, wie du sprichst.“?

Da die Überprüfung der *das/dass*-Schreibung auch Teil der Aufgabe 4.1 war, eignen sich auch hierzu Übungen. Die *das/dass*-Schreibung wird besonders mit Blick auf die Schreibung der Konjunktion *dass* (2 und 6 von Teilaufgabe 4.1) als eines der problematischen Erwerbsfelder der deutschen Orthografie angesehen, und *das*, obwohl die Konjunktion die häufigste Form aller */das/*-Schreibungen ist. Es liegt wohl daran, dass die Richtigschreibung der Konjunktion eine grammatisch-syntaktische Analyse erfordert, da sich die Konjunktion in der lautlichen Realisierung nicht von den anderen Formen der */das/*-Schreibung unterscheidet. Die häufige Fehlschreibung der Konjunktion kann auch dadurch erklärt werden, dass die Schülerinnen und Schüler hier grundsätzlich nach der phonographischen Strategie verschriften, also nach der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Die graphematische Markierung der Konjunktion kann man jedoch als leserbezogene grammatische Differenzierungsstütze ansehen, die sie von den anderen Verwendungen des */das/* unterscheidet. Entgegen der bekannten Problemlösungsstrategie „Der Artikel bzw. das Pronomen *das* lässt sich im Satz durch *dieses*, *jenes* oder *welches* ersetzen, die Konjunktion *dass* nicht.“ ist es didaktisch sinnvoller, den Schülerinnen und Schülern die syntaktische, pragmatische und semantische Leistung der Konjunktion zu verdeutlichen – besonders, da *dieses* und *jenes* in Relativsätzen nicht eingesetzt werden können. Das Hauptproblem der Schülerinnen und Schüler liegt wohl darin, dass sie syntaktische Grenzen (und damit Nebensätze) nicht erkennen. Es gilt deshalb unbedingt zu vermeiden, dass sie lernen, dass die Konjunktion *dass* immer nach einem Komma auftritt, da sogar der sächliche Artikel nach Kommas auftreten kann:

„Ich hoffe, das Krankenhaus bald verlassen zu können.“

Um dem entgegenzuwirken, eignen sich besonders typische Textkontexte wie z. B. Einstellungsäußerungen, die folgendermaßen gebaut sind: 1. Person Singular + subjektiviertes Verb + *dass*-Satz:

„Ich freue mich, dass ihr kommt.“

„Ich verstehe, dass dich das nervt.“

Hier finden sich prototypische pragmatische (Einstellungsäußerung) und semantische (mentales Verb) Faktoren. Im Unterricht sollte an solchen typischen Fällen die Identifizierung der pragmatischen Leistung der Konjunktion verdeutlicht werden. Zusätzlich können Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, bei Unsicherheit einen Pronominalisierungstest zu machen: *Kann man nach dem ersten Verb im Satz ein Pronomen einsetzen und damit erreichen, dass der Satz abgeschlossen ist?*

„Ich freue mich (darüber), dass ihr kommt.“

„Ich verstehe (es), dass dich das nervt.“

Die Möglichkeit, Satzgrenzen zwischen Hauptsatz und Komplementsatz zu erkennen, sollte im Unterricht systematisch gefördert werden. Hierfür eignen sich auch Ergänzungsübungen zu Verben des Wollens, Fühlens, Sagens etc., die die syntaktische Funktion der Konjunktion verdeutlichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dadurch erkennen, dass der Nebensatz hier als Subjekt oder Objekt dienen kann, also satzgliedwertig ist. Diese Einsicht hilft ihnen bei der

Wahrnehmung von satzinternen Satzgrenzen. Auch der Hinweis auf die Verbletzstellung im Nebensatz ist dafür hilfreich. Ist dieses Wissen gesichert, kann man auch Sätze besprechen, bei denen der Komplementsatz zum Beispiel als Attributivsatz auftritt:

„Die Entscheidung, dass ihr kommt, war gut.“

Schülerinnen und Schüler erkennen das Demonstrativpronomen zwar besser als das Relativpronomen, haben aber dennoch Schwierigkeiten damit. Das liegt vor allem daran, dass sich das Demonstrativpronomen und die Konjunktion funktional ähnlich sind bzw. dass sie ähnlich gebraucht werden. Hier hilft es ebenfalls, die Schülerinnen und Schüler für das Erkennen von satzinternen Satzgrenzen zu sensibilisieren und mit ihnen die funktionale Ähnlichkeit zu diskutieren und zu erproben. Ähnliches gilt auch für das Erkennen der Funktion des /das/ als Relativpronomen (Satz 7 von Teilaufgabe 4.1). Hier muss verdeutlicht werden, dass das Komma eine herausgestellte Einheit markiert, die nicht zur syntaktischen Kernkonstruktion des Satzes gehört; es liegt also keine satzinterne Satzgrenze vor, da der syntaktische Strukturaufbau vor dem Relativsatz auch beendet werden könnte:

„Schließlich führte er sie zu dem Verkehrsschild(, das allerdings teilweise durch einen Ast bedeckt war).“