

Kompetenzbereich Rechtschreibung¹

Kompetenzorientierung im Bereich Schreiben und der Bezug zu den Bildungsstandards

„Stufen“ des Rechtschreiberwerbs

In der Rechtschreibdidaktik geht man seit längerer Zeit davon aus, dass Kinder bestimmte „Stufen“ des Erwerbs durchlaufen (Frith, 1986; Günther, 1986; Valtin, 1988; Scheerer-Neumann, 1989; Brügelmann & Brinkmann, 1994). Manchmal ist auch von „Strategien“ (z. B. May, 2002, S. 143) oder „Zugriffsweisen“ die Rede, womit nicht genau dasselbe gemeint ist. Strategien werden zwar nicht zeitgleich sondern „versetzt“ **erworben**, die Kinder greifen aber schon nach recht kurzer Zeit auf verschiedene Strategien zurück. In diesem Sinne erscheint der Begriff der „Stufe“, der nahelegt, dass man von einer Ebene zur nächsten vorangeht, problematisch. Man verwendet ihn aber üblicherweise, weshalb er auch hier weiter gebraucht wird. Zusätzlich ist von „Strategien“ die Rede. Wer eine Strategie nutzt, muss sie nicht verbalisieren können.

„Zwar bedeutet Schreiben eine Vergegenständlichung von Sprache, also einen bewussteren Sprachgebrauch als üblicherweise in der gesprochenen Sprache [...], aber eine durchgängige Bewusstheit für die eigenen Zugriffsweisen auf Sprache und Schrift ist für Lerner damit nicht gegeben.“ (May, 2002, S. 143).

Die zentralen Stufen (Böhme & Bremerich-Vos, 2009):

- Weit vor Schulbeginn haben Kinder verstanden, dass Zwei- für Dreidimensionales stehen kann, z. B. Fotografien für Menschen. Sie kritzeln und produzieren grafische Gestalten, die sie oft als Nachahmungen von Schreibebewegungen Erwachsener ansehen.

Das wird als *vorliteral-symbolische „Stufe“* betrachtet.

- Ein Kind orientiert sich an einzelnen, visuell hervorstechenden Merkmalen, z. B. an der typografischen Form von Logos oder am Anfangsbuchstaben des eigenen Namens. Der Rest des Namens wird gar nicht, nur in Teilen, auf jeden Fall variabel „geschrieben“.

Das wird als *logographemische „Stufe“* angesehen.

- Nach dem Schulbeginn lernen die Kinder sehr schnell (wenn sie es nicht bereits können), den kontinuierlichen Lautstrom nicht nur in Silben, sondern auch in einzelne Laute zu zerlegen. Sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt, dann schreiben sie so, wie sie (mehr oder weniger dialektal) sprechen. Man könnte sagen, dass sie der Aufforderung folgen: „Beachte die gesprochene Lautfolge und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben!“

Damit ist die *alphabetische „Stufe“* erreicht.

- Kinder schreiben zwar auch schon früh im ersten Schuljahr einige Wörter richtig, bei denen es nicht nur darauf ankommt, dass man auf die gesprochene Lautfolge achtet. In größerem Umfang werden solche Wörter aber erst richtig geschrieben, wenn die Laut-Buchstaben-Beziehungen gefestigt sind. Es handelt sich z. B. um Wörter, bei denen es um Schärfung (*Ball*), Umlautung (*Bäcker*) und Auslautverhärtung (*gelb*) geht. Diese Schreibungen haben mit dem Stammprinzip (bzw. morphematischen Prinzip) zu tun, das man so formulieren könnte:

¹ Entnommen aus: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Kim Ziehl, Mahin Teuscher und Prof. Dr. Michael Krelle): Vergleichsarbeiten 2025. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch. DIDAKTISCHE HANDREICHUNG Teil II. Fachdidaktische Orientierung Rechtschreibung. S. 3ff, 6ff.

„Gliedere die Wörter in ‚Bausteine‘ und schreibe Verwandtes gleich.“ Darüber hinaus geht es um Wörter mit „Merkelementen“ wie bei *Bohne*, *Vater*, *Hexe* usw. Die Schreibung nach dem Stammprinzip und von Wörtern mit Merkelementen bzw. Lernwörtern gelingt in größerem Umfang erst auf der *orthografischen „Stufe“*. Dieser „Stufe“ kann jedenfalls zu Beginn der Grundschulzeit auch die Großschreibung von Substantiven zugeordnet werden.

Man kann diese Unterteilung weiter ausdifferenzieren und auch grobe Zeitangaben machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Entwicklungen bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell vollziehen. Scheerer-Neumann et al. (2010, S. 35) haben in Anlehnung an eine Übersicht von Naumann (2008) die folgenden ungefähren Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien angegeben:

	Rechtschreibstrategie	Beginn der Jahrgangsstufe					
		1 2. Halbj.	2	3	4	5	6
alphabetisch	beginnende alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MT=Mutter						
	entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MTA=Mutter						
	voll entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MUTA=Mutter						
	Erkennen der Bausteine -er, -en und -el am Silbenende MUTER=Mutter [mu:tɐ]						
orthografisch	Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Auslautverhärtung, konsonantische Ableitung <i>Mont wird zu Mond</i>						
	Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Umlautschreibung, vokalische Ableitung <i>Hende wird zu Hände</i>						
	Großschreibung von konkreten Nomen						
	Vokallängenmarkierung (Konsonantenverdopplung, ie, Dehnungs-h)						
	Erkennen von Morphemen in flektierten Formen, Ableitungen und Komposita						
	Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen						
	Kommasetzung, Zeichensetzung bei direkter Rede						
	das/dass						

Der Beherrschungsgrad wird durch den Grad der Dunkelfärbung der Felder angezeigt.

Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht.

Abbildung 1. Erwerb der Rechtschreibstrategien, in Anlehnung an Scheerer-Neumann et al. (2010)

Dass Kinder auf der alphabetischen „Stufe“ Wörter sehr häufig falsch schreiben, ist also zu erwarten und insofern kein Grund zur Sorge. Es macht aber einen Unterschied, ob eine Schülerin oder ein Schüler in der dritten Klasse schreibt „*Er war *plötzlich ganz *ruich*“ oder ob sie oder er schreibt „*Er*

war **bläsisch ganz *ruich*“ (Naumann, 2008). *Ruhig* ist auf dieselbe Weise falsch geschrieben und diese falsche Schreibung ist auf der alphabetischen „Stufe“ keine Überraschung. Wenn man aber **plötzlich* und **bläsisch* vergleicht, springt ins Auge, dass sich beim Lesen von **plötzlich* die richtige Lautung und damit auch das richtige Wort ergibt, nicht aber beim Lesen von **bläsisch*. Würde man hier jeweils bezogen auf das ganze „Wort“ **einen** Fehler vermerken, dann würde dieser wesentliche Unterschied verwischt. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Wort falsch zu schreiben, und man kann auch pro Wort mehrere Fehler machen. Solche Differenzierungen sind für eine **qualitative Fehleranalyse** zentral. Von hier aus lassen sich – mit aller Vorsicht – diagnostisch relevante Schlüsse im Hinblick auf die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler ziehen.

Das den VERA-Aufgaben zugrunde liegende Kompetenzstufenmodell sowie weitere Informationen finden sich auf der Website des IQB.

Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse

Im Rahmen von VERA-3 wird mit unterschiedlichen Aufgabenformaten gearbeitet, z. B. mit Lückensätzen, mit Korrektur-, Richtig-falsch-, Begründungs- und Sortieraufgaben. Eine qualitative Fehleranalyse eignet sich sowohl für die Testwörter in den Lückensätzen als auch für die Falschschreibungen in den Korrekturaufgaben und deren Berichtigung durch die Schülerinnen und Schüler.

Der Einsatz von Lückensätzen hat sich vielfach bewährt, z. B. auch bei IGLU. Einige Vorteile:

- Unterschiede im Schreibtempo machen sich nicht so gravierend bemerkbar.
- Der Schreibaufwand ist begrenzt.
- Die Aufmerksamkeit kann der Rechtschreibung ungeteilt gelten. Man muss nicht, z. B. wie bei einem komplett diktierten Fließtext, auf den Sinnzusammenhang achten.

Folgt man der Stufentheorie des Rechtschreiberwerbs, dann kann man erwarten, dass Kinder in der dritten Klasse in der Regel mit einfachen Laut-Buchstaben-Beziehungen kaum noch Schwierigkeiten haben.

Außerdem sollten sie eine Reihe von Wörtern schreiben können, die für die Merkmale der orthografischen Stufe charakteristisch sind. Das sind z. B. Wörter mit Schärfungsschreibung bzw. doppeltem Konsonantenbuchstaben, mit Auslautverhärtung, mit häufigen Präfixen oder Suffixen. Was die Großschreibung angeht, so sollte die Großschreibung nach einem Satzschlusszeichen und von Substantiven, mit denen man Konkretes bezeichnet, gelingen, zum Teil auch schon von Substantiven mit einem charakteristischen Suffix wie *-ung*, *-heit* oder *-keit*.

Es gibt eine Reihe von Diagnoseverfahren, mit denen die Rechtschreibfähigkeit in der Grundschule eingeschätzt werden kann. Will man die Schreibungen der Kinder nicht nur auf der Ebene der ganzen Wörter als richtig oder falsch einstufen, sondern darüber hinaus auf Lupenstellen achten, dann kann man auf verschiedene Versionen qualitativer Fehleranalysen zurückgreifen. In Frage kommen z. B. die Hamburger Schreibprobe HSP (May, 2002), die Oldenburger Fehleranalyse OLFA (Thomé & Thomé, 2004), die Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse DoRA (Löffler & Meyer-Schepers, 1992) und die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA (Herné & Naumann, 2002).

Im Rahmen von VERA-3 wurden die Testwörter auf der Basis von Fehlerkategorien nach AFRA genauer bestimmt. AFRA enthält insgesamt 25 solcher Kategorien, von denen aber nur einige in VERA-3 eingesetzt werden. Für die eingesetzten Testwörter werden also nur ausgewählte Kategorien zur

Beschreibung von Rechtschreibfehlern genutzt. Typische Kategorien, die bei den VERA-Testungen zuletzt eine Rolle gespielt haben, sind im Folgenden abgedruckt.

Lupenstelle der Kategorie	Beschreibung
FG	falsche Graphemauswahl
GF	Graphemfolge/Wortdurchgliederung
SG	spezielle Grapheme
GK	Groß-/Kleinschreibung
VL	Vokallänge
VK	Vokalkürze
VA	vokalische Ableitung
KA	konsonantische Ableitung
UM	unselbstständige Morpheme
MG	Morphemgrenze bzw. Morphemanschluss

Abbildung 2. verwendete Fehlerkategorien in VERA-3

Mit den Testwörtern soll erfasst werden, inwiefern die Kinder die alphabetische und ansatzweise auch schon die orthografische Strategie beherrschen. Wenn man die Wortschreibungen der Kinder untersucht, dann kann man z. B. die Kategorien *falsche Graphemauswahl* (FG) und *Graphemfolge/Wortdurchgliederung* (GF) nutzen. So kann deutlich werden, inwieweit sie die alphabetische Strategie beherrschen. Einige Beispiele, die u. a. in den aktuellen und vergangenen Testungen eine Rolle gespielt haben:

- Als „FG“ wäre zu verzeichnen, wenn ein Kind **kapott* statt *kaputt* oder **Mötze* statt *Mütze* schreibt. Das Graphem ist in diesem Fall keine lauttreue Verschriftung des Phonems.
- *Falsche Graphemfolgen* (GF) wären etwa **lutsig* statt *lustig*, Auslassungen (**Aussen* statt *Aussehen*) und Hinzufügungen (**lusistig*).

Der orthografischen Strategie kann man eine ganze Reihe von Fehlerkategorien zuordnen.

- Als Beispiele für *spezielle Grapheme* (SG) kommen z. B. das <ß> in *größeren* oder das <q> in *quaken* in Betracht.
- Bei der *Groß- und Kleinschreibung* (GK) geht es vor allem um die Großschreibung am Satzanfang und von Konkreta. Es soll aber auch geprüft werden, ob Wörter mit für Nomen typischen Suffixen schon richtig geschrieben werden können. Beispiele sind hier etwa *Ordnung*, *Freundlichkeit*, *Faulheit*.
- Die *Länge des Vokals* (VL) ist z. B. bei den Wörtern *mehr* oder *Lehrerin* zu beachten. Hier kommt jeweils ein Dehnungs-h vor. Für ein solches <h> gibt es keine hinreichenden, sondern nur notwendigen Bedingungen. Es ist nur vor /l/, /m/, /n/ und /r/ zu schreiben, aber nicht immer.
- Um *Vokalkürze* (VK) geht es z. B. bei *Brücke* oder *sitzen*, wo allerdings nicht zwei <k> bzw. zwei <z>, sondern <ck> und <tz> vorkommen.
- Bei einem Wort wie *Sträucher* kann man <eu> schreiben, allerdings nur dann, wenn man nicht erkennt, dass es sich um die Mehrzahl von *Strauch* handelt. Hier liegt ein Fall von *vokalischer Ableitung* (VA) vor, ebenso bei *räumt* (von *Raum*).
- Kinder, denen die orthografische Strategie noch unbekannt ist oder die unsicher sind, verschriften z. B. *Hemd* mit <t> und *Pausenbrot* womöglich mit <d>. Wer so schreibt, hat eine Verlängerungsregel nicht beachtet: den Einsilber *Hemd* nicht mit dem Mehrsilber *Hemden* und *Brot* nicht mit *Broten* verbunden bzw. die Morphemkonstanz nicht erkannt. Ein solcher Fehler ist als *konsonantische Ableitung* (KA) klassifiziert.

- *-ig* in den Wörtern *durstig* und *neugierig* wird von vielen als /ich/ ausgesprochen. Das Suffix *-ig* ist wie das Präfix *ver-* in *verlosen* ein Beispiel für die Kategorie *unselbstständige Morpheme* (UM).
- Viele Kinder schreiben noch fehlerhaft, weil sie noch nicht systematisch auf *Morphemgrenzen* (MG) achten. Für diese Kategorie gibt es mitunter Beispiele, etwa das zusammengesetzte Nomen *Vorfahrtsregel*, dessen Schreibung begründet werden soll.