
Vergleichsarbeiten 2026
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)
Deutsch
DIDAKTISCHE HANDREICHUNG
TEIL II

Fachdidaktische Orientierung
Orthografie
Lesen



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch	4
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards.....	4
2.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	5
2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	6
2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	9
2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	11
3. Beschreibung der Kompetenzbereiche	14
3.1 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Orthografie‘	14
3.2 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	15
4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	20
5. Literaturverzeichnis	24
5.1 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	24
5.2 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	25
6. Literaturempfehlungen	25
6.1 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	25
6.2 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	26
7. Glossar	29

Autorinnen der fachdidaktischen Erläuterungen in Teil II und III sind Miriam Possmayer und Sophia Beule. Die verwendeten Testaufgaben entstanden in Kooperation mit Lehrkräften¹ aus sechs Bundesländern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Federführung der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Jörg Jost von der Universität zu Köln (fachdidaktische Leitung) und des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Haftungsausschluss:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Wussten Sie, dass Sie viele VERA-Aufgaben und Didaktische Materialien
auch online finden können?

<https://www.iqb.hu-berlin.de/de/schule/aufgaben/seki/>

¹ Aufgrund der dynamischen Diskussion zum sprachlichen Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt sowie der Positionierung des Rats für deutsche Rechtschreibung und der Schulbehörden einiger Länder gegen Schreibweisen mit Wortbinnenzeichen (z. B. Genderstern) verwenden wir Doppelnennungen (z. B. Schülerinnen und Schüler) oder geschlechtsneutrale Formulierungen (z. B. Lehrkräfte). Hiermit sind ausdrücklich Personen aller Geschlechter gemeint.

1. Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch

In VERA-8 Deutsch werden im Jahr 2026 die Kompetenzbereiche ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sowie ‚Orthografie‘ überprüft. Zu beiden Kompetenzbereichen gibt es in diesem Durchgang jeweils ein Basismodul und drei Ergänzungsmodul in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

Die jeweiligen Basismodule bestehen aus Aufgaben, die Teilaufgaben auf allen Kompetenzstufen enthalten und von allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihrem Leistungsstand – bearbeitet werden sollen. Zusätzlich steht jeweils ein Ergänzungsmodul zur Verfügung, das eine leistungsbezogene Differenzierung innerhalb des jeweiligen Kompetenzbereichs ermöglicht.

Das leichte Ergänzungsmodul differenziert Leistungen im unteren Bereich der Kompetenzstufenskala und somit im unteren Leistungsspektrum. Es beinhaltet vor allem (Teil-)Aufgaben, die die Kompetenzstufen Ia, Ib, II und III fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf Kompetenzstufe IV.

Das mittlere Ergänzungsmodul beinhaltet Teilaufgaben, die die Kompetenzstufen III und IV fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen II und V.

Das schwere Ergänzungsmodul differenziert Leistungen im oberen Bereich der Kompetenzstufenskala und beinhaltet primär Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen IV und V sowie vereinzelt Aufgaben auf Kompetenzstufe III.

Im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘ besteht das Basismodul aus den Aufgaben *„Hard Land“*, *„Getrennt- oder Zusammenschreibung?“* sowie *„Worttrennung“*.

Im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ besteht das Basismodul aus der Aufgabe *„Sportunterricht“*.

Alle Aufgaben werden im Teil III *„Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar“* ausführlich kommentiert. Zudem werden dort auch aufgabenspezifische Hinweise zur Weiterarbeit im Unterricht gegeben.

In diesem Teil erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche. Der Fokus liegt dabei auf dem Kompetenzbereich ‚Orthografie‘, zu dem im Abschnitt 4 allgemeinere Hinweise und Anregungen für den Unterricht gegeben werden. Verwendete Fachtermini – auch aus dem Teilbereich III – werden für beide Kompetenzbereiche in einem Glossar im Anhang erläutert. Im Anhang befinden sich zudem Verweise auf weiterführende Literatur und geeignete Unterrichtsmaterialien.

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards² sollen den Erwerb von zentralen Kompetenzen in den verschiedenen Schulfächern sichern, indem sie herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen für die jeweiligen Kernbereiche formulieren. Für das Fach Deutsch sind dies die Bereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘.

Für die einzelnen Bereiche werden in den Bildungsstandards Kompetenzen aufgeführt, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Da diese als Fähigkeiten beschrieben werden, gewährleisten die Bildungsstandards trotz der Verbindlichkeit der Kompetenzanforderungen ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Freiheit und ermöglichen somit auch eine Individualisierung des Kompetenzerwerbs.

² Die Bildungsstandards für Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Diese Didaktische Handreichung bezieht sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden.

2.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

Die Rechtschreibfähigkeit wird in den Bildungsstandards als Teilkompetenz der Kompetenzbereiche ‚Schreiben‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ beschrieben. Zwar gelten die *Formulierung der Gedanken* und die *Entfaltung eines Textkonzepts* im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ als hierarchiehöhere Fähigkeiten, während die orthografische Fixierung als zweites Glied zu betrachten ist (vgl. Augst & Dehn 2011: 19); dennoch stellt die Rechtschreibkompetenz eine wichtige Bedingung für eine flüssige Textproduktion dar: Wer beim Schreiben häufig vor der Frage steht, wie ein Wort oder ein Satz geschrieben wird, wird Schreibsituationen meiden oder sich diesen nur ungern stellen. In diesem Sinne ist Schreiben immer auch Rechtschreiben und umgekehrt.

Auch weil rechtschreibliches Können im gesellschaftlichen Ansehen und in der Schule einen hohen Stellenwert hat und häufig auch bei Einstellungstests für die Berufsausbildung erhoben wird, wird die Rechtschreibfähigkeit im Rahmen von VERA-8 2026 isoliert erfasst. Die isolierte Erfassung erfolgt auch aus testmethodischen Gründen.

In den Bildungsstandards wird die Rechtschreibfähigkeit anhand der folgenden Teilkompetenzen aus dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ beschrieben:

Teilkompetenz ‚Texte überarbeiten‘:

- Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden (2.4.2)
- Methoden und Arbeitstechniken: Einhaltung orthografischer Normen kontrollieren (2.M.5)

Teilkompetenz ‚richtig schreiben‘:

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)
- häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben (2.5.2)
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden (2.5.3)

Weil orthografische Strukturen auch grammatisch fundiert sind, wurde die Rechtschreibkompetenz ebenfalls in die Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)

und die folgenden **Methoden und Arbeitstechniken** beherrschen:

- Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung, grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe (4.M.1)
- Nachschlagewerke nutzen (4.M.2)

Die Abstufungen, welche diese Fertigkeiten annehmen können, werden im Kompetenzstufenmodell für den Bereich ‚Orthografie‘ beschrieben. Darin ist jede Kompetenzstufe „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren Stufen“ (Klieme et al. 2007: 76).³ Zudem werden in

³ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards nicht als Modelle für die individuelle Kompetenzentwicklung zu sehen sind, sondern als Beschreibungen möglicher Kompetenzausprägungen, die in einer bestimmten Population im jeweiligen Kompetenzbereich vorliegen können.

dem Modell Regelstandards beschrieben und Mindestanforderungen verankert, die von allen Schülerinnen und Schülern mit Erstem⁴ bzw. Mittlerem Schulabschluss erreicht werden sollen.

2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

Im Folgenden wird das integrierte Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Teilbereichs ‚Orthografie‘ im Fach Deutsch für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss⁵ beschrieben:

Kompetenzstufe Ia (bis 309): Phonographische und einfache silbische Schreibungen sowie Großschreibung von Konkreta

Auf der Kompetenzstufe Ia beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Schreibung von Wörtern mit einfachen Vokalbuchstaben im Standardfall, bei dem lange Vokale in offenen Silben und kurze Vokale in geschlossenen Silben stehen. Die Markierung von Vokallänge und Vokalkürze durch Dehnungs- <h> oder Konsonantendopplungen wird hingegen nur bei wenigen Wörtern bewältigt.

Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip gelingen nur in wenigen Fällen, wobei es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt. In einem Fehlerkorrekturtext kann in diesem Bereich allein der Fehler in der hochfrequenten Wortform **stant* (= *stand*) korrigiert werden. Nur in Einzelfällen werden Wörter mit Affixen sowie Ausnahme- und Fremdschreibungen richtig geschrieben; die Falschschreibung **lezte* wird dabei auch berichtigt. Aus drei vorgegebenen Möglichkeiten wird außerdem die richtige Schreibweise von *Journal* erkannt. Insgesamt handelt es sich bei den korrekten Ausnahme- und Fremdschreibungen um äußerst geläufige Wörter.

Wörterbucheinträge können lediglich zur Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen die Herkunft oder die korrekte Silbentrennung von Wörtern angegeben werden soll.

Die Großschreibung gelingt insbesondere bei Konkreta. Sollen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob ein Wort in einem Satzkontext groß- oder kleingeschrieben wird, kann diese Entscheidung nur in seltenen Fällen auch für Abstrakta und Nominalisierungen getroffen werden. Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung gelingen auf dieser Stufe ebenfalls kaum. Die Unterscheidung der Konjunktion *dass* von dem Artikel bzw. Relativpronomen *das* gelingt auf dieser Stufe ebenso wenig wie die Kommasetzung.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK für den Teilbereich ‚Orthografie‘ festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Ersten Schulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib (310-389): Ansatzweise Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen sowie Großschreibung von Abstrakta

Auf der Kompetenzstufe Ib gelingt es den Schülerinnen und Schülern ansatzweise, die Kürze von Vokalen mit Konsonantendopplungen und die Vokallänge mit Dehnungs- <h> zu markieren. Zudem können sie wenige Fehlschreibungen in diesen Bereichen erkennen.

Es gelingen einige Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen. Im Bereich der vokalischen Ableitungen werden zudem wenige Fehlschreibungen erkannt und korrigiert; außerdem können Schreibungen mit vokalischen Ableitungen reflektiert werden. Schreibungen, bei denen die Markierung der Vokalkürze mittels Konsonantendopplung nicht durch die Silbenstruktur, sondern über die Morphemkonstanz hergeleitet werden muss, gelingen hingegen lediglich im Fall von *verirrt*. Die gängigen Präfixe {ver}- und {vor}- sowie das Suffix {-end} werden überwiegend richtig geschrieben, die Suffixe {-lich} und {-ig} jedoch nur in wenigen Fällen. Auch Ausnahme- und Fremdwortschreibungen gelingen kaum. Wörterbucheinträge können auf dieser Kompetenzstufe zur

⁴ Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Dies wird auch für den vorliegenden Technischen Bericht übernommen.

⁵ Siehe: https://www.iqb.hu-berlin.de/media/documents/iKSM_Ortho_2016_09_08.pdf

Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen Fehlschreibungen korrigiert oder alternative Schreibweisen sowie Artikel notiert werden sollen.

Die Großschreibung gelingt zunehmend auch bei Abstrakta, in wenigen Fällen auch bei Nominalisierungen. Ab dieser Stufe können zudem Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung von Wortgruppen bzw. Zusammensetzungen im Satzkontext getroffen werden. In zwei Fällen – stets bei nachgestellten Objektsätzen – gelingt auch die Schreibung der Konjunktion *dass*; ein Komma wird aber weiterhin nur in einem Fall zur Abgrenzung von Haupt- und Kausalsatz gesetzt.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für den Ersten Schulabschluss als auch für den Mittleren Schulabschluss. Da Markierungen von Vokalkürze und -länge sowie konsonantische und vokalische Ableitungen aber zumindest in Ansätzen gelingen und neben Konkreta zunehmend auch Abstrakta, einschließlich einzelner Nominalisierungen, großgeschrieben werden, kann der Mindeststandard für den Ersten Schulabschluss auf dieser Stufe als erreicht gelten.

Kompetenzstufe II (390-459): Teilweise Beachtung von Morphemkonstanz, Großschreibung von Nominalisierungen und Zeichensetzung

Auf der Kompetenzstufe II gelingen zunehmend Schreibungen mit Konsonantendopplungen bzw. mit <ck> zur Markierung von vorausgegangenen Kurzvokalen. Zudem werden Konsonantendopplungen und <ck> aufgrund des Prinzips der Morphemkonstanz in einigen flektierten Wortformen beibehalten. Das *Dehnungs-<h>* wird in einem Fall richtig eingesetzt, und falsch gesetzte *Dehnungs-<h>* werden in zwei Fällen erkannt bzw. korrigiert. Schreibungen mit <ß> gelingen zudem bei einigen Wörtern und es werden zwei auf <ß> bezogene Fehlschreibungen erkannt bzw. korrigiert, wobei in einem Fall zusätzlich das Prinzip der Morphemkonstanz greift. Konsonantische und vokalische Ableitungen gelingen auch bei einigen morphologisch komplexeren Wörtern; auch in diesem Bereich können weitere Fehlschreibungen korrigiert werden. Zudem können Schreibungen, die vokalische und konsonantische Ableitungen beinhalten, begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibungen angegeben werden. Hinsichtlich der Verwendung der Affixe {ig} und {lich} gelingt es den Schülerinnen und Schülern, einzelne Fehlschreibungen zu erkennen und zu korrigieren, sicher beherrscht wird dieser Bereich jedoch noch nicht. Derivate (Wortbildungen) mit den Affixen {heit}, {keit} und {ung} werden als Nomen erkannt und großgeschrieben. Die Großschreibung gelingt zudem bei weiteren Nominalisierungen, wobei jeweils ein bestimmter oder unbestimmter Artikel direkt vorausgeht. Im Kontext eines Satzes kann zudem das großzuschreibende Pronomen *Sie* (= Höflichkeitsform, 2. Person Singular und nicht 3. Person Plural) erkannt werden.

Die Fremdwortschreibung gelingt ebenfalls in zunehmendem Maße, insbesondere auch bei Wörtern, die häufig verwendet werden, deren Schreibungen z. T. jedoch stark von den Phonem-Graphem-Zuordnungen des Deutschen abweichen (z. B. *Training*). Zudem wird der Fremdwortstatus einiger Wörter (z. B. *Shampoo*) erkannt, und aus jeweils zwei vorgegebenen Schreibweisen werden die richtigen identifiziert. Die Schülerinnen und Schüler können weiterhin einen Wörterbucheintrag nutzen, um die Betonung des Wortes anzugeben. Die Kommasetzung gelingt auf dieser Niveaustufe zumindest ansatzweise. Richtige Kommata werden bei einer Satzreihe mit der Konjunktion *oder* sowie bei Satzgefügen mit vor- oder nachgestellten Kausal-, Temporal- oder Objektsätzen gesetzt. Dabei weisen entweder zwei aufeinandertreffende Verben oder die Konjunktionen *weil* und *bevor* auf die Grenzen zwischen Haupt- und Nebensatz hin.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Ersten Schulabschluss entsprechen, sie erreichen also den Regelstandard für den Ersten Schulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber die Prinzipien der Wortschreibung in ausreichendem Maße, d. h. zur Herstellung lesbarer Texte, sowie in Ansätzen auch die Kommasetzung beherrscht werden, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe III (460-549): Weitgehendes Beherrschen von Wortschreibungs- und Zeichensetzungsregeln

Auf der Kompetenzstufe III wird die Wortschreibung in weiten Teilen beherrscht. Die Markierung der Vokallänge durch das *Dehnungs*-<h> sowie die Markierung der Vokalkürze durch Konsonantendopplung bzw. <tz> und <ck> gelingt mit großer Sicherheit. Auch die Unterscheidung zwischen den Graphemen <ß> und <ss> bereitet kaum Schwierigkeiten; Fehlschreibungen in diesem Bereich werden zumeist erkannt bzw. korrigiert.

Das Prinzip der Morphemkonstanz wird weitgehend – auch beim Erkennen und bei der Korrektur von Fehlschreibungen – berücksichtigt; zudem können morphologische Schreibungen in den meisten Fällen begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibweise angegeben werden. Dabei müssen die Wörter z. T. zunächst in Einzelmorpheme zerlegt und diese dann wiederum verlängert werden. Auch weitere morphologisch komplexe Wörter, deren Stämme in einigen Fällen weniger einfach zu rekonstruieren sind, werden richtig geschrieben (z. B. *Schiedsrichter*). Ebenso werden Schreibungen von Wörtern mit den Affixen {ent}, {be}, {ig} und {lich} überwiegend bewältigt. Dabei treffen beispielsweise im Falle von *beeindrückt* zwei identische Grapheme aufeinander, wobei das erste zum Präfix und das zweite zum Wortstamm gehört.

Auf dieser Kompetenzstufe gelingt die Schreibung von etwa drei Vierteln der im Test verwendeten Fremdwörter (u. a. *interessant(e)*). Zudem wird aus einer Auswahl die richtige Schreibweise von *Portemonnaie* identifiziert, und in einem Fehlertext werden Fehlschreibungen von Fremdwörtern erkannt.

Nominalisierungen – auch von Adjektiven und Präpositionen – werden in zahlreichen Fällen großgeschrieben. Die Kommasetzung gelingt sowohl zwischen Haupt- und Nebensätzen (Temporalsatz, Relativsatz, Finalsatz) als auch vor Objektsätzen und nach direkter Rede sowie in Ansätzen vor erweiterten Infinitiven, die z. B. von den Verweiswörtern *darauf* und *damit* abhängig sind.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Ersten Schulabschluss liegen und die den Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Ersten Schulabschluss und der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe IV (550-639): Identifizierung von Fehlerschwerpunkten, Ableitung von Rechtschreibregeln und Beherrschen der Zeichensetzung

Auf der Kompetenzstufe IV wird die Wortschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Es gelingen auch Schreibungen von morphologisch komplexen Wörtern, bei denen zwei oder drei gleiche, jedoch zu unterschiedlichen Morphemen gehörige Konsonanten aufeinanderfolgen (z. B. *zerrann*) oder bei denen der Wortstamm nur schwer oder kaum mehr ableitbar ist (z. B. *bewährt*). Auch in Fehlerkorrekturtexten können Fehlschreibungen, deren Stämme schwer ableitbar sind, berichtigt werden. Das Präfix {ent} wird mit großer Sicherheit von der verkürzten Wortform {End} unterschieden, sodass auch entsprechende Fehlschreibungen korrigiert werden. Auch im Bereich der Ausnahme- und Fremdwortschreibung werden auf dieser Stufe nahezu alle getesteten Wörter richtig geschrieben; dazu gehören sowohl Schreibungen mit Graphemfolgen, die für das Deutsche ungewöhnlich sind (z. B. *faszinierend*), als auch Schreibungen solcher Wörter, die oftmals fälschlicherweise nach den Prinzipien der deutschen Wortschreibung verschriftet werden – möglicherweise, weil ihr Status als Fremd- bzw. Lehnwort nicht bewusst ist (z. B. *Krise*). Aus Wörterbucheinträgen können nun auch weitere grammatische Informationen, wie etwa die Genitivform eines Wortes, entnommen werden.

Die Großschreibung gelingt auch bei Nominalisierungen, denen kein bestimmter oder unbestimmter Artikel vorausgeht. Zudem wird die Getrennt- und Zusammenschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Die Schreibung von *dass* gelingt nun selbst dann, wenn die Konjunktion am Anfang eines Satzgefüges steht. Im Bereich der Zeichensetzung werden Kommata vor Relativsätze gesetzt, auch wenn ein abweichendes Relativpronomen (*wie*) verwendet wird oder eine Präposition (*gegen*) vor

dem Relativpronomen steht. Zudem gelingt die Kommasetzung vor erweiterten Infinitiven, zum Teil auch schon nach eingeschobenen erweiterten Infinitiven sowie in einem Fall vor einer Apposition.

Neu auf dieser Stufe kommen die Fähigkeiten hinzu, in Fehlertexten den jeweils vorliegenden Fehlerschwerpunkt zu identifizieren, sowie aus Listen von einzelnen Wörtern Regeln (hier hinsichtlich der Großschreibung von Nominalisierungen) abzuleiten.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Ersten Schulabschluss bzw. den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe V (ab 640): Korrektur schwer ableitbarer und morphologisch komplexer Wörter sowie sicheres Beherrschen der Zeichensetzung

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe sind in der Lage, in Fehlerkorrekturaufgaben auch solche Wörter zu berichtigen, die wenig frequent sowie morphologisch komplex sind und deren Wortstämme zum Teil nur schwer abgeleitet werden können (z. B. **ohrenbetäubend*). Es gelingen auch Schreibungen, die Partizipien in gesteigerter Form (*bedeutendster*) oder in einer zu einem Adverb derivierten Form (*zusehend*) beinhalten. In Abgrenzung von der Partizipialendung {end} gelingt auch die Schreibung von (*im*) *Wesentlichen*, bei dem das eingeschobene <t> als Fugenmorphem gilt. Zudem wird zwischen den beiden Wörtern *wieder* und *wider* unterschieden, auch innerhalb von Komposita und sowohl bei der eigenständigen Verschriftung als auch bei der Korrektur von Falschschreibungen. Im Bereich der Fremdwortschreibung gelingen nun auch die stark von der deutschen Wortschreibung abweichenden Schreibungen *Rhythmus* und *Enzyklopädien*.

Auf dieser Stufe werden alle für die Testung der Groß- und Kleinschreibung relevanten Wörter richtig geschrieben. Dabei kommen Nominalisierungen neu hinzu, denen der Quantifikativartikel *viel* sowie die Präposition *wider* vorausgehen.

Fehler hinsichtlich der Schreibung der Konjunktion *dass* werden mit großer Sicherheit erkannt; die Kommasetzung gelingt sowohl vor als auch nach eingeschobenen Nebensätzen, erweiterten Infinitiven sowie Appositionen. Zudem können auf dieser Stufe aus Listen einzelner Wörter Regeln hinsichtlich der Konsonantendopplung, der vokalischen Ableitung, der Groß- und Kleinschreibung sowie der Getrennt- und Zusammenschreibung abgeleitet werden.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ werden in den Bildungsstandards die folgenden Kompetenzen aufgeführt:

- verschiedene Lesetechniken beherrschen; hier vor allem: über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv (3.1.2)
- Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden (3.2)
- literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte sowie Medien verstehen und nutzen (3.3; 3.4; 3.5)

Zusätzlich werden **Methoden und Arbeitstechniken** als Stützkomponenten genannt, die in Verbindung mit den jeweiligen Inhalten erworben werden sollten (3.M.)

Die o. g. Kompetenzen werden wiederum in einzelne Komponenten aufgefächert. Diese sind nur teilweise im Rahmen von groß angelegten Lernstandserhebungen überprüfbar. In VERA-8 Deutsch werden darum insbesondere die zum Verstehen und Nutzen von literarischen Texten sowie von Sachtexten notwendigen Kompetenzen getestet. Dabei handelt es sich um folgende Fähigkeiten:

Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden:

- Wortbedeutungen klären (3.2.3)
- Textschemata erfassen (3.2.4)
- Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden (3.2.5)

Literarische Texte verstehen und nutzen:

- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden (3.3.2)
- zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich (3.3.6)
- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
- eigene Deutungen der Texte entwickeln und am Text belegen (3.3.8)
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten (3.3.11)

Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen:

- verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung (3.4.1)
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)
- nicht-lineare Texte auswerten (3.4.4)
- Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)
- aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6)

Natürlich ist eine dichotome Einteilung in literarische und Sach- und Gebrauchstexte für eine Vielzahl von Texten nicht praktikabel und widerspricht in großen Teilen der lesealltäglichen und lese-didaktischen Erfahrung. Diese Unterteilung soll hier also nur als grobe Orientierung verstanden werden und die Zuordnung der jeweiligen Kompetenzen erfolgt im Rahmen von VERA-8 keinesfalls statisch. So bedienen sich natürlich auch Sach- und Gebrauchstexte im Leseralltag häufig einer bildlichen Sprache, Appelltexte evozieren bestimmte Assoziationen durch Wort- und Satzfiguren (3.3.7) oder steuern die Leserlenkung und -bindung durch eine Erzählinstanz oder einen Perspektivenwechsel (3.3.6). Wie der Standard 3.4.1 zeigt, liegt dem Sachtextverständnis in VERA-8 Deutsch ein weiter Sachtextbegriff zugrunde, der diese nicht nur auf ihre prototypische Funktion der Informationsvermittlung reduziert. Vielmehr greift hier eine textpragmatische Unterscheidung, die Texte mit faktualem von Texten mit fiktionalem Geltungsanspruch unterscheidet. Die Inhalte und Darstellungsstrategien beider Textarten können aber sowohl fiktionalisierende als auch faktualisierende Elemente aufweisen. Diesem Umstand wird bei der Auswahl, Erstellung, Zuordnung und Auswertung der einzelnen Aufgaben und Teilaufgaben Rechnung getragen.

2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Im Folgenden wird das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Kompetenzbereichs Lesen im Fach Deutsch für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss⁶ beschrieben.

Kompetenzstufe Ia (bis 349): Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

Schülerinnen und Schülern auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, Einzelinformationen im Text zu lokalisieren und zu verarbeiten. Dies wird vor allem dann bewältigt, wenn diese Informationen in strukturell einfachen und kurzen Texten auffällig platziert sind, etwa wenn sie grafisch hervorgehoben wurden oder zu Beginn oder am Ende von Absätzen stehen. Darüber hinaus können vereinzelt zentrale Einzelinformationen auf der Basis von bereits vorhandenem Welt- und Sprachwissen miteinander verknüpft werden. Bei strukturell einfachen und kurzen Texten gelingt auf dieser Kompetenzstufe auch die Identifizierung des Textthemas, sofern die Bearbeitung dieser Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Längere, komplexere Texte können hingegen auf dieser Kompetenzstufe lediglich auf das Vorhandensein einzelner Informationen hin durchsucht werden, der Aufbau lokaler Kohärenz gelingt jedoch noch nicht.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe bewältigen überwiegend Aufgaben, bei denen sie aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige Antwort auswählen müssen, wobei die Distraktoren der gesuchten Information überwiegend nicht ähneln. Seltener gelöst werden Aufgaben, die Kurzantworten – z. B. Zahlen, Daten, Eigennamen und einzelne Wörter – erfordern, sowie Aufgaben, bei denen Antworten eigenständig formuliert werden müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK im Bereich *Lesen* festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Ersten Schulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib (350-419): Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten und für das Textverständnis zentralen Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen miteinander verknüpft werden, sodass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Die Schülerinnen und Schüler können weniger prominent platzierte Informationen in strukturell komplexeren Texten lokalisieren und verarbeiten. Bei zentralen und prominenten Einzelinformationen gelingt ihnen dies auch dann, wenn diese Informationen in paraphrasierter Form vorgegeben werden. Einfache Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen), die zum Beispiel auf das Handlungsmotiv eines Protagonisten in erzählenden Texten oder auf das zentrale Textthema eines Sachtextes abzielen, können dann bewältigt werden, wenn die Bearbeitung der Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Für das Textverständnis zentrale Inhalte können in Kurzantworten oder im offenen Format sinngemäß wiedergegeben werden.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Ersten Schulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gelesenen und einfache Inferenzleistungen bereits gelingen und die Fähigkeit zur Wiedergabe zentraler Informationen in eigenen Worten bereits gegeben ist, wird der Mindeststandard für den Ersten Schulabschluss auf dieser Stufe erreicht.

⁶ Siehe: https://www.iqb.hu-berlin.de/media/documents/iKSM_Lesen_2016_09_08.pdf

Kompetenzstufe II (420-499): Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen

Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen aus strukturell komplexeren, längeren Texten miteinander zu verknüpfen. Durch den Aufbau lokaler Kohärenz werden hier darüber hinaus komplexere Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen) bewältigt, die zum Beispiel das Schließen auf etwaige Verhaltensmotive der Figuren bei erzählenden Texten oder das Erfassen zentraler Sachtextaussagen ermöglichen. Darüber hinaus können Wortbedeutungen kontextuell erschlossen und Angaben zu Textsorten und Textstrukturen (z. B. Unterscheidung von Überschrift und Fließtext) gemacht werden, sofern dies durch ein geschlossenes Format der Aufgabe erleichtert wird.

Vereinzelt werden Aufgaben zur Erzählerfunktion bzw. Erzählperspektive literarischer Texte gelöst, dies jedoch auch nur bei geschlossenen Aufgabenformaten. Das Lokalisieren von im Text explizit genannten Einzelinformationen gelingt zunehmend auch dann, wenn ein Teil von ihnen wenig prominent platziert und für das Textverständnis nicht zentral ist. Auch Lokalisierungsaufgaben zu zentralen Einzelinformationen diskontinuierlicher Texte werden gelöst. Insgesamt bewältigen Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe II mehr Aufgaben, bei denen sie ihre Antwort selbstständig formulieren müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Ersten Schulabschluss entsprechen. Damit erreichen sie den Regelstandard für den Ersten Schulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexere Verknüpfungen des Gelesenen und Inferenzleistungen bereits gelingen und strukturelle Merkmale erkannt werden, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe III (500-579): Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte, wie z. B. Diagramme, ansatzweise als Ganze zu erfassen.

Der Aufbau globaler Kohärenz – und damit ein globales Textverständnis – gelingt hier überwiegend. So können vorgegebene Absatzüberschriften auch längerer und strukturell komplexer Texte in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es ebenfalls, Items zur Erzählperspektive im Hinblick auf den gesamten Text sicher zu lösen. Auch gestalterische Merkmale literarischer Texte können identifiziert werden, dies allerdings überwiegend bei Fragestellungen mit vorgegebenen Antwortoptionen. Items zur Differenzierung von Textsorten und zur Identifizierung des Textthemas werden ebenfalls bewältigt.

Lokalisierungsaufgaben zu explizit genannten Einzelinformationen zielen auf dieser Kompetenzstufe überwiegend auf das Auswerten von diskontinuierlichen Texten, in denen die Informationen meist nicht prominent platziert sind. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler vereinzelt in der Lage, Behauptungen mit Hilfe des Textes eigenständig zu belegen oder zu begründen. Zudem können auch weniger zentrale Einzelinformationen wiedergegeben werden.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Ersten Schulabschluss liegen und die den Vorgaben in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Ersten Schulabschluss und der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe IV (580-659): Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestaltung reflektieren

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, wesentliche Zusammenhänge und Funktionen einzelner Textteile zu erkennen und die sprachliche Gestaltung und Struktur ganzer Texte zu reflektieren. Dies gelingt auch bei strukturell und/oder inhaltlich schwierigen, längeren Texten sowie bei Kombinationen von kontinuierlichen Texten und diskontinuierlichen Grafiken bzw. Diagrammen. So werden unter anderem Aufgaben gelöst, bei denen die Erzählerintention in erzählenden Texten beurteilt, eine Interpretationshypothese plausibel bewertet und begründet oder Wissensbestände von Figuren erschlossen werden müssen. Darstellungsstrategien und Strukturen des Textes werden richtig erkannt und verarbeitet.

Neben der Lösung von Aufgaben, bei denen vorgegebene Absatzüberschriften in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden müssen, gelingt es den Schülerinnen und Schülern auch, auf Basis eines globalen Textverständnisses im Text verstreute begriffliche Varianten zu lokalisieren und zu verarbeiten oder Figurenmerkmale, die über den gesamten Text verstreut dargestellt werden, richtig zuzuordnen. Bei Sachtexten gelingt es den Schülerinnen und Schülern, Informationen aus Grafik und Text miteinander abzugleichen.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Ersten Schulabschluss bzw. den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe V (ab 660): Interpretieren, Begründen und Bewerten

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamttextes und seiner Gestaltung. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Textsorten differenzieren und aus Texten eigenständig Informationen inferieren (schlussfolgern). Darüber hinaus sind sie in der Lage, inhaltliche und sprachliche Strukturen zu reflektieren, eigene Interpretationsansätze – auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Texten – zu entwickeln und fremde Interpretationshypothesen begründet zu bewerten. Des Weiteren können in Sachtexten Informationen von Wertungen unterschieden, in erzählenden Texten Erzählstrategien reflektiert sowie in argumentierenden Texten der rhetorische Aufbau erkannt und erläutert werden. Das Verhalten von Figuren in erzählenden Texten wird auf dieser Kompetenzstufe nicht nur benannt, sondern auch bewertet. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die sprachliche Gestaltung lyrischer und erzählender Texte in Hinblick auf ihre Leserwirkung zu reflektieren und zu erläutern.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformation in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Texten wiedergeben und verarbeiten. Ebenfalls können sie Aufgaben lösen, die auf die Verknüpfung von – auch über den gesamten Text verstreuten – Informationen abzielen. Bei einigen dieser Aufgaben ist die Schwierigkeit durch Faktoren erhöht, z. B. durch eine hohe Informationsdichte oder die Notwendigkeit der Abstraktion und Analogiebildung, da Informationen eines Sachtextes in eine schematische Darstellung übertragen werden müssen.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

3. Beschreibung der Kompetenzbereiche

3.1 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Orthografie‘

Sowohl das Kompetenzstufenmodell als auch die VERA-8-Testaufgaben berücksichtigen folgende Lupenstellen bzw. orthografische Phänomene:

- Vokallängenmarkierung in der Mehr- und Minderheit der Fälle,
- Vokalkürzenmarkierung,
- <s>/<ß>-Schreibung,
- häufige Morpheme / Morphemgrenzen,
- vokalische und konsonantische Ableitungen,
- Groß- und Kleinschreibung,
- Getrennt- und Zusammenschreibung,
- <das>/<dass>-Schreibung,
- korrekte Verwendung von Interpunktionszeichen als Wort- und Satzzeichen sowie
- Merkwörter und Fremdwortschreibung.

Neben diesen Lupenstellen fokussieren die VERA-8-Testaufgaben in Deutsch auch die kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten der Strategieanwendung und -erkennung und der Fehlersensibilität sowie die Methodenkompetenz des Nachschlagens. Die aufgeführten Lupenstellen entsprechen – natürlich mit Ausnahme der Merk- und Fremdwortschreibung – den folgenden orthografischen Prinzipien, denen die meisten Schreibungen des Deutschen folgen (vgl. Fuhrhop 2009: 5) und die die Grundlage eines systematischen, prinzipien- und kompetenzorientierten Orthografieerwerbs darstellen sollten:

Silbisches Prinzip: Zum großen Teil stehen die silbischen Schreibungen in einem Zusammenhang mit der Vokalqualität, der Vokallänge und dem Silbenschnitt (vgl. Fuhrhop 2009: 14). So wird die Länge von Vokalen im Deutschen nicht auf der Buchstabenebene gekennzeichnet (Sowohl das kurze /ɛ/ in *Betten* als auch das lange /e/ in *beten* werden jeweils mit <e> verschriftet.), sondern auf der Ebene der Silbe. (Weil die erste Silbe in *beten* offen ist, ist keine Längenmarkierung erforderlich. Die Kürze des Vokals in *Betten* wird durch die Konsonantendopplung angezeigt, mit der die erste Silbe geschlossen wird.)

Morphologisches Prinzip: Das morphologische Prinzip besagt, dass „Wörter oder Wortformen, die in einer morphologischen Beziehung stehen, [...] ähnlich oder gleich geschrieben [werden], sofern es einer phonographischen Schreibung nicht widerspricht“ (Fuhrhop 2009: 25). Beispiele für Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip sind vokalische und konsonantische Ableitungen: Um zu verdeutlichen, dass das Wort *Häuser* sich von *Haus* ableiten lässt, werden die im Stamm vorliegenden Buchstaben <au> möglichst wenig verändert; es wird <äu> und nicht <eu> geschrieben. In dem Wort (*er*) *kommt* wäre dem silbischen Prinzip zufolge keine Konsonantendopplung notwendig, da die Silbe bereits durch zwei Konsonanten geschlossen ist. Auch hier ist die Schreibung durch das morphologische Prinzip zu begründen: Es wird eine größtmögliche Ähnlichkeit zum Stamm *komm(en)* beibehalten. In der Infinitivform des Verbs ist die Konsonantendopplung zwingend notwendig, um die Kürze des Vokals in der betonten Silbe zu markieren.

Syntaktisches Prinzip: Die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Interpunktion sind in Abhängigkeit von syntaktischen Strukturen zu sehen. Auch wenn in der Schule hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung oft ein wortartenbezogener (morphologisch-lexikalischer / semantischer) Zugang zur Groß- und Kleinschreibung gewählt wird („Substantive/Nomen schreibt man groß!“), stellt sich bei einer Analyse der Substantivgroßschreibung heraus, „dass die aktuellen syntaktischen Verwendungen offenbar für die Schreibung des Deutschen wichtiger sind als bisher angenommen“ (Fuhrhop 2009: 52). Die Getrennt- und Zusammenschreibung ist zum

einen verbunden mit dem morphologischen Prinzip, durch das bestimmt wird, ob eine Zusammensetzung von Wörtern in morphologischer Hinsicht möglich ist (so ist die Zusammensetzung *Haustüren* in morphologischer Hinsicht möglich, **Türighaus* aber nicht). Zum anderen wird über die syntaktische Struktur ermittelt, ob Zusammensetzungen vorliegen, die als *ein Wort* zu werten sind (*Sie stehen vor verschlossenen Haustüren.*), oder ob es sich um Syntagmen handelt, die nicht zusammengeschrieben werden (*Sie liefern an jedes Haus Türen.*).

Nicht im Kompetenzstufenmodell aufgeführt, aber ebenfalls mit wenigen Teilaufgaben der VERA-8-Testaufgaben erfasst, wird das **phonographische Prinzip**, das der obigen Auflistung vorangestellt werden müsste. Bei den Wörtern des Deutschen, die nach dem phonographischen Prinzip geschrieben werden, liegt eine direkte Laut-Buchstaben-Zuordnung vor. Tatsächlich handelt es sich dabei aber nur um einen kleinen Teil des deutschen Wortschatzes, da das phonographische Prinzip zu meist von den anderen Prinzipien überlagert wird. Bei der deutschen Orthografie handelt es sich daher *nicht* um eine Lautschrift, sondern um „eine Alphabetschrift, die wesentlich lautbezogen ist“ (Fuhrhop 2009: 6). Den Schülerinnen und Schülern sollte deshalb *nicht* der Tipp „Schreib, wie du sprichst“ gegeben werden. Statt von einer 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben auszugehen, bei der die zahlreichen Abweichungen als Problembereiche angesehen werden, sollten die Schülerinnen und Schüler zum Verständnis der Schriftlichkeit als eines *eigenständigen* Systems und *nicht* als Wiedergabe gesprochener Sprache hingeführt werden (vgl. Hinney 1997: 61; 66).

Weil „der Erwerb der Rechtschreibkompetenz nicht eine Aufsummierung von Regel- oder Normwissen ist, sondern die Erschließung eines Systems“ (Bredel 2011: 411, vgl. Müller 2010: 88), sollte der Unterricht außerdem nicht auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks basieren. Dieses erscheint den Schülerinnen und Schülern aufgrund der sprachlichen Komplexität der Regeln unverständlich sowie oft chaotisch und widersprüchlich. Stattdessen sollte eine stufengerechte Auswahl an didaktisch fundierten Regeldarstellungen getroffen werden, deren Terminologie den Bedürfnissen und Verstehensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht (vgl. Lindauer & Schmellentin 2008: 16f.).

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die VERA-8-Aufgaben, die das Regelwissen der Schülerinnen und Schüler thematisieren, *nicht* auf die Wiedergabe von auswendig gelernten Rechtschreibregeln abzielen – zumal bekannt ist, dass das deklarative Wissen in der Orthografie keine Sicherheit birgt: „Wer eine Rechtschreibregel aufsagen kann, kann noch lange nicht das in der Regel Ausgesagte richtig schreiben“ (Ossner 2006: 164). Orthografieregeln können aber nicht nur als deklaratives, sondern unter anderem auch als problemlösendes Wissen betrachtet werden (vgl. Hinney 1997: 36). Mit den VERA-8-Aufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler die richtigen Schreibweisen begründen oder anhand einiger Beispielwörter oder -phrasen eigenständig Regeln ableiten sollen, sowie mit Aufgaben, bei denen die Strategien benannt werden sollen, die zur richtigen Schreibweise führen, wird also auf die Anwendung von problemlösendem – und *nicht* von deklarativem – Wissen abgezielt.⁷

3.2 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Lesen als Prozess der aktiven Rekonstruktion von Bedeutung

In der Leseforschung besteht weitgehender Konsens über den Lesebegriff, der ganz wesentlich in der Kognitionstheorie fundiert ist. „Gegenwärtige kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass Lesen ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, der die aktive Bildung von Bedeutungen verlangt“ (Rosebrock & Nix 2008: 17). Diese Hervorhebung der aktiven und konstruktiven Leistungen des Lesers, einen Text mit Bedeutung zu versehen auf der Grundlage von Vorwissen, Lesemotivation und grundlegenden Lesefertigkeiten, legt den Grundstein für einen didaktisch umsetzbaren Kompetenzbegriff.

⁷ Hinney (1997: 36) merkt hierzu jedoch an, dass sich „[r]ealiter (...) die Wissensformen [allerdings] schwerlich trennen [lassen], da sie bei der internen Informationsverarbeitung eng miteinander verbunden sind.“

Lesekompetenz in den Bildungsstandards

„Die Bildungsstandards haben Lesekompetenz sehr hoch platziert“, bemerkt Köster (2006: 219), und so finden sich Hinweise zur Lesekompetenz in nahezu allen Kompetenzbereichen. Es wird schnell sichtbar, dass das Lesekompetenzmodell der Bildungsstandards Aspekte des PISA-Modells aufgreift. So sollen die zu entwickelnden Kompetenzen ganz im Sinne von literacy als Schlüsselkompetenz dazu dienen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, Leseerfahrungen zu nutzen und zwischen der Lebenswirklichkeit und den virtuellen Medien zu unterscheiden. Auch die von PISA akzentuierte konstruktive geistige Leistung beim Lesen findet sich wieder in dem Begriffspaar „Reflektieren und Bewerten“ (KMK 2004: 15). Über dieses literacy-Konzept hinaus orientieren sich die Bildungsstandards aber auch an einem erweiterten Modell von Lesekompetenz, indem sie Lesemotivation wie auch Anschlusskommunikation berücksichtigen. So betrachten sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen als Voraussetzung für die Teilnahme am kulturellen Leben, wollen die Lesefreude und das Leseinteresse fördern und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beitragen (vgl. Köster 2006: 221).

„In ihrer fachlichen Konkretisierung leisten die Standards einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz“ (Köster 2006: 220), indem beispielsweise Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen verbindlich gemacht werden. Auch die Rolle des Vorwissens wird explizit gemacht, etwa „die eigenen Kenntnisse mit dem Thema, dem Hauptgedanken, der Problemstellung verbinden“, „inhaltliche und methodische Kenntnisse auf unbekannte Sachverhalte sinnvoll beziehen“, „Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden“ (KMK 2004: 13 ff.).

Es bleibt festzuhalten, dass sich in den Bildungsstandards ein gegenüber PISA erweiterter Lesekompetenzbegriff findet, der auf einem breiten fachdidaktischen Fundament aufruht. Alle Dimensionen der Lesekompetenz sollen im Unterricht gefördert werden. Betont werden muss aber: „Nicht bei der eigentlichen Kompetenzdiagnostik, wohl aber bei der Analyse der Genese und bei der Gestaltung von Fördermaßnahmen ist daher dem erweiterten Konzept von Lesekompetenz Rechnung zu tragen“ (Gold 2006: 15). So spielen hinsichtlich der Messung von Lesekompetenz in VERA-8 ausschließlich die testbaren kognitiven Lesefähigkeiten eine Rolle, die sich im konkreten Leseprozess abbilden und die zugleich als Grundstein der Lesekompetenz anzusehen sind. Ohne diese können weitere Aspekte der Lesekompetenz wie Lesefreude und Kommunikation über Gelesenes nicht angemessen realisiert werden.

Der Leseprozess

Der Leseprozess besteht in Anlehnung an das kognitionstheoretische Lesemodell nach Richter & Christmann (2002) aus fünf Teilprozessen, die verschiedenen Hierarchie-Ebenen zugeordnet werden und im konkreten Leseprozess miteinander agieren. Die hierarchieniedrigen Prozessebenen laufen zu einem großen Teil automatisiert ab und sind ihrerseits in zwei Prozessebenen zu unterteilen:

- Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung
- Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Die hierarchie hohen Prozessebenen unterteilen sich in drei Ebenen:

- Globale Kohärenzbildung
- Bildung von Superstrukturen
- Erkennen rhetorischer Strategien (Darstellungsstrategien)

Das Ergebnis des Leseprozesses ist eine „[...] innere, gleichsam holistische Repräsentation des Gelesenen, das **mentale Modell**, in das neue Textmomente ständig Eingang finden, sodass es korrigiert, differenziert, insgesamt: prozessiert wird“ (Rosebrock & Nix 2008: 20, Herv. im Orig.).

Die verschiedenen Prozessebenen des Lesens

Prozessebene: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung

Diese Prozessebene beginnt bei den basalen Lesefähigkeiten: Buchstaben und Wörter werden auf der Grundlage von im Gedächtnis gespeicherten Buchstabeneinheiten identifiziert: „Die semantische Verfügbarkeit von Wörtern in ihrer Buchstabengestalt ist wichtig für die Geschwindigkeit und für die kognitive Mühelosigkeit, in der sie identifiziert werden können“ (Rosebrock & Nix 2008: 18). Zum Verstehen eines Satzes müssen Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen zu einem Satzganzen verbunden werden. Dieser Prozess wird erleichtert, wenn „Top-down“-Leistungen (wissensgeleitete Verarbeitungsrichtung) zur Unterstützung eingesetzt werden können. Es wird Vorwissen aktiviert, über das auch schon Leseanfängerinnen und -anfänger verfügen, wie ein differenzierter Wortschatz oder ein ausreichendes Kontextwissen. Die andere Verarbeitungsrichtung ist die textgeleitete (Bottom-up), schwächere Leserinnen und Leser müssen sich ganz auf die einzelnen Buchstaben oder Wörter konzentrieren, um zu einem sinnvollen Satzganzen zu kommen.

Einflussfaktoren

Wesentliche Determinanten der Lesefähigkeit sind auf dieser Prozessebene die phonologische Rekodierung, der lexikalische Zugriff, die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen wie auch die Leseflüssigkeit, genannt fluency (Rosebrock & Nix 2008). Die Leseflüssigkeit stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf die Leseleistung auch von schwächeren Schülerinnen und Schülern der höheren Jahrgangsstufen dar. Daten aus der Förderpraxis belegen einen direkten Zusammenhang zwischen den Einzelkomponenten der Leseflüssigkeit und dem Textverstehen. Der Begriff der Leseflüssigkeit umfasst die Lesegenauigkeit, die Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und die Prosodie, also die Fähigkeit, Wörter, Sätze oder einen ganzen Text mit der angemessenen Betonung zu lesen. Die Dekodierfähigkeit ist eng verbunden mit der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses: Defizite im Erkennen von Wörtern und ihrer Zuordnung zu Bedeutungen führen zu einer höheren Belastung im Arbeitsgedächtnis. Die Lesegenauigkeit, also die Fähigkeit zur exakten De- bzw. Rekodierung von Wörtern wie auch die Automatisierung dieser Dekodierfähigkeit, ist didaktisch beeinflussbar.

Prozessebene: Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Auf dieser Ebene werden semantische und syntaktische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen aufgebaut, um zu einer zusammenhängenden Textrepräsentation zu gelangen. Ein guter Leser bzw. eine gute Leserin schafft es ohne Probleme, auf dieser Ebene Sinnzusammenhänge aufzubauen, indem er bzw. sie durch das Herstellen von Inferenzen Leerstellen im Text sinnvoll ergänzt. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen, die auch nicht über sprachliches und extratextuelles Kontextwissen verfügen, hangeln sich mühsam von Satz zu Satz und können nur schwer einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen herstellen.

Einflussfaktoren

Eine wichtige Determinante, die unmittelbar mit der Lesegeschwindigkeit und der Automatisierung zusammenhängt, ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Wenn zu viel Zeit und Aufwand gebraucht werden, um einen Satz zu erlesen und zu verstehen, ist die Kapazität des Gedächtnisses bis zum Erlesen des nächsten Satzes schon erschöpft und der Leser bzw. die Leserin weiß nicht mehr, was am Anfang stand. Das bereichsspezifische Vorwissen hat ganz erheblichen Einfluss auf das Lesen: „Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass Defizite in hierarchieniedrigen Lesefähigkeitskomponenten durch angemessenes inhaltliches Vorwissen vollständig ausgeglichen werden können“ (Richter & Christmann 2002: 44). Ebenso wichtig ist es, eine semantische und syntaktische Analyse der Sätze vornehmen zu können, um sie sinnvoll verbinden zu können.

Prozessebene: Globale Kohärenzbildung

„Aber komplexeres Leseverstehen fängt erst an, wenn die lokalen Kohärenzen nicht nur hergestellt, sondern auch in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft werden“ (Rosebrock & Nix 2008: 19). Erst jetzt können Leserinnen und Leser eine genaue Vorstellung davon bilden, um was es in dem Text eigentlich geht, fügen sie die kleinen lokalen Kohärenzen zu einem großen Ganzen, zur globalen Kohärenz zusammen. Hierfür wenden sie Makroregeln an wie Auslassen, Generalisieren und Konstruieren, um zu einer Makrostruktur des Textes zu gelangen.

Einflussfaktoren

Es gibt hinsichtlich dieser Prozessebene Determinanten, die der unmittelbaren didaktischen Intervention nicht zugänglich sind, wie etwa die allgemeinen Denkfähigkeiten. Andere Determinanten hingegen sind für den Unterricht interessant, etwa das Strategiewissen der Schülerinnen und Schüler und deren Selbstbild als Leser bzw. Leserinnen: Wenn sie sich als kompetente Leser / Leserinnen empfinden und Erfolgserlebnisse haben, steigert das ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Frustrationstoleranz und die Leseausdauer werden gefördert und dadurch auch die Lesemotivation, ein auch von den PISA-Autoren hervorgehobener Einflussfaktor auf die Leseleistung. „Dabei bieten sich bei der Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen vor allem bei der Leistungsattribution und bei der Wahl der Vergleichsperspektive Interventionsmöglichkeiten, um ungünstige Effekte auf das Selbstkonzept zu vermeiden“ (Streblo 2004: S. 285).

Prozessebene: Bildung von Superstrukturen

Diese Leseprozessebene beinhaltet die Fähigkeit zur Konstruktion einer globalen Ordnung von Texten. Diese Ordnung ist unabhängig vom konkreten Inhalt eines Textes und umfasst in Form von Regeln und Kategorien (Superstrukturen), die im Gedächtnis abgespeichert sind, allgemeines Wissen über Texte. Dieses Wissen steuert dann in Form von Erwartungshaltungen den Leseprozess; denn Leserinnen und Leser besitzen Kenntnisse darüber, wie Texte dieser Art ungefähr „funktionieren“. Man bezeichnet solche Strukturen auch als Textprozeduren.

Einflussfaktoren

Sprach-, Text- und Weltwissen sowie domänenspezifisches Wissen über Sachtexte und literarische Genres sind maßgeblich daran beteiligt, Superstrukturen bilden zu können.

Prozessebene: Erkennen rhetorischer Strategien (Darstellungsstrategien)

Auf dieser hierarchiehöchsten Ebene nehmen die Leser bzw. die Leserinnen eine Metaperspektive ein und versucht, die rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien zu ermitteln, mit deren Hilfe der Autor / die Autorin seine Textintention umzusetzen sucht. Somit bilden die Kenntnis und das Ermitteln von Darstellungsstrategien die wesentlichen Anforderungen im Leseprozess. Dies spielt zum Beispiel beim Erkennen von Märchenparodien eine wesentliche Rolle, aber auch, um Information, Wertung oder Persuasion in einem Text erkennen und reflektieren zu können.

Einflussfaktoren

Großen Einfluss hat die Fähigkeit, auf der Grundlage von Vorwissen Textstrukturen und rhetorische Mittel eines Textes aus einer kritischen Distanz heraus zu reflektieren und zu bewerten.

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Texten

Neben diesen leserseitigen Prozessanforderungen gibt es natürlich auch textseitige Einflussfaktoren, die den Aufbau eines mentalen Modells begünstigen bzw. erschweren können. Diese können intra- und extratextuell begründet sein. Juliane Köster fasst folgende schwierigkeitsbestimmenden Merkmale literarischer Texte zusammen (Köster 2005) – ihre Übertragung und Anwendung auf Sach- und Gebrauchstexte ist jedoch größtenteils möglich und durchaus fruchtbar:

Textmerkmale		Voraussetzungen von Texten	
Komplexität	Ästhetische Evidenz	Weltwissen	Intertextuelles Wissen
• auf der Ebene des Geschehens/der Handlung/des Plots • auf der Ebene der ästhetischen Inszenierung (Perspektivenvielfalt; Informationsregulation) • auf der Ebene der Syntax • auf der Ebene der vom Leser zu ziehenden Schlussfolgerungen/zu leistenden Verknüpfungen	• Merkmale, die das intuitive Erfassen von Texten regulieren (z.B. Anschaulichkeit)	• historisches Wissen • soziales Beziehungswissen	• textsortenspezifisches Wissen • Wissen über literarische Vorläufer und Bezugstexte

(nach: Juliane Köster, Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 35)

4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

Eisenberg et al. (1994: 15) formulieren die Ziele eines kompetenzorientierten Rechtschreibunterrichts wie folgt: „Was wir [...] fordern und fördern wollen, ist nicht die ‚Beherrschung aller Rechtschreibregeln‘, sondern ein **Verständnis der Prinzipien** der Schreibung, nicht die schlichte Aufteilung in ‚falsch und richtig‘, sondern eine Gewichtung zwischen elementaren und marginalen Fehlschreibungen, nicht Rechthaberei, sondern Kenntnis der schwierigen Bereiche der Orthografie und Toleranz mit ihnen.“

Insbesondere im Hinblick auf die Situation in der Sekundarstufe I zeigt sich, dass das Auswendiglernen vorgegebener Regeln bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht den gewünschten Effekt erzielt hat und damit auch kein geeigneter Weg ist, Fossilisierungen im Bereich der Rechtschreibung zu beseitigen. Der Rechtschreibunterricht sollte stattdessen darauf abzielen, den Schülerinnen und Schülern – analog zur Didaktik der Naturwissenschaften – Möglichkeiten zur Strukturierung und kognitiven Erschließung der Orthografie zu geben, ihnen also beim Entdecken der zugrunde liegenden Systematik zu helfen und somit letztendlich zu zeigen, dass die deutsche Orthografie zu einem großen Teil regulär und damit auch lernbar ist (vgl. Lindauer & Schmellentin 2008: 11).⁸ In den Fokus der Betrachtungen sollten also zunächst die Regelmäßigkeiten – und nicht die Ausnahmen – der Rechtschreibung rücken.

Neben der Einführung von didaktisch fundierten Regeldarstellungen durch die Lehrperson und deren Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler kann darum auch so vorgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler aus eigenen oder fremden Texten zunächst Wörter sammeln, die ein bestimmtes rechtschreibliches Phänomen aufweisen, das ihnen beim Schreiben Probleme bereitet. Die Auswahl der Texte und der Wörter sollte dabei von den Schülerinnen und Schülern selbst vorgenommen werden, da dadurch gewährleistet wird, dass die thematisierten Wörter von besonderer persönlicher Relevanz sind und damit das Interesse an den richtigen Schreibungen und den zugrunde liegenden orthografischen Regelmäßigkeiten möglichst groß ist. Da das sprachliche Material, an dem im Folgenden die jeweilige Regel induktiv erschlossen wird, aber unbedingt eindeutig sein muss, ist von Seiten der Lehrperson darauf zu achten, dass Ausnahmeschreibungen aus den Wortsammlungen ausgeklammert werden. So kann beispielsweise das Wort *letzte* (z. B. in *letzte Woche*) nicht zur Regelfindung der <tz>-Schreibung herangezogen werden: Ein <tz> wird geschrieben, wenn eine Silbe mit dem Konsonanten <t> geschlossen werden muss, um die Kürze des Vokals zu markieren (Beispiel: *het-zen*). Der Stamm *letzt-* kann aber nicht in der Art und Weise verlängert werden, als dass die Silbengrenze *vor* den Konsonanten <z> fallen würde (die flektierte Form lautet *letz-te*, nicht **let-zte*). Die erste Silbe ist damit immer schon durch <z> geschlossen, sodass dem silbischen Prinzip zufolge die <tz>-Schreibung nicht begründet werden kann.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Lehrperson ihr Analysematerial zusammengestellt haben, formulieren sie Hypothesen zur Erklärung der vorliegenden Schreibungen, tauschen sich über diese Hypothesen aus und überprüfen sie. Auf diese Weise werden sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrperson fehlerhafte Eigenregeln bewusst, die zuvor zu Fehlschreibungen geführt haben. Letztendlich formulieren die Schülerinnen und Schüler – mit Unterstützung der Lehrperson – eine Regel, die für alle verständlich ist. Diese Regel wird dann in eine von den Schülerinnen und Schülern selbst angelegte Rechtschreibkartei übertragen (vgl. Eisenberg & Feilke 2001: 14, Lindauer & Schmellentin 2008: 24, von der Kammer 2001: 41).

Die Schülerinnen und Schüler sollten die Prinzipien der deutschen Orthografie aber nicht nur auf möglichst induktivem Wege erschließen, sondern sich auch ihrer Funktion sowie ihrer Entstehungsgeschichte bewusst werden: Die **Rechtschreibung** hat sich mit der Zeit als eine Konvention

⁸ Es sei darauf hingewiesen, dass nicht alle Bereiche der Orthografie sich gleichermaßen zur induktiven Regelererschließung eignen. Während sich beispielsweise im Bereich der <ss>-/<ß>-Schreibung, der Markierung der Vokalkürze durch Konsonantendopplung oder der vokalischen oder konsonantischen Ableitungen relativ einfach eindeutige Regeln erschließen lassen, kann dies im Bereich der Verwendung des Dehnungs-<h> nur weitaus schwerer gelingen. Lindauer und Schmellentin (2008: 25) empfehlen darum, hier auf eine induktive Regelererschließung zu verzichten und Wörter mit Dehnungs-<h> stattdessen auswendig zu lernen.

herausgebildet, die vorrangig **als Lesehilfe** dient. Denn eine Vielfalt an unterschiedlichen Schreibungen für ein und dasselbe Wort wäre für den Leser / die Leserin äußerst verwirrend und würde das Lesen erheblich erschweren (vgl. Lindauer & Schmellentin 2008: 52f., Fuhrhop & Müller 2010: 4). Die Schülerinnen und Schüler können dies selbst entdecken, indem sie zunächst verschiedene Texte lesen, die *vor* der Normierung der Rechtschreibung im 20. Jahrhundert geschrieben wurden. Außerdem können sie zum einen äußerst fehlerhafte und zum anderen fehlerfreie Texte hinsichtlich ihrer Lesbarkeit miteinander vergleichen.⁹ Dabei werden sie feststellen, dass die fehlerfreien Texte leichter und schneller gelesen werden können. Diese Fehlertexte können dabei nicht nur die Schreibungen einzelner Wörter, sondern auch die Kommataierung einzelner Abschnitte fokussieren, sodass die Schülerinnen und Schüler die leserentlastende Funktion der Kommataierung besser nachvollziehen können.

Weil die Schülerinnen und Schüler Rechtschreibfehler in der Rolle des Lesers / der Leserin zunächst leichter erkennen können als in der Rolle des Schreibers / der Schreiberin, bieten sich auch **kooperative Arbeitsformen** (wie z. B. die Schreibkonferenz) an, bei denen die Texte der Mitschülerinnen und Mitschüler (auch) im Hinblick auf die darin enthaltenen Rechtschreibfehler Korrektur gelesen werden.

Der Rechtschreibunterricht sollte stets eingebunden in einen Schreibunterricht erfolgen, der vielfältige und für die Schülerinnen und Schüler relevante Anlässe zur Textproduktion und -revision bietet.¹⁰ Ein Anreiz, letztendlich möglichst fehlerfreie Texte zu produzieren, bietet die Aussicht auf eine Publikation, sei es im Rahmen einer Homepage, einer Klassenzeitung oder eines in der Klasse zusammengestellten Geschichtenbuchs (vgl. Lindauer & Schmellentin 2008: 27f, Augst & Dehn 2011: 77).

Im Anschluss an die eigene Textproduktion können die Fehler, die im Laufe der Überarbeitung zutage getreten sind, gesammelt und – entsprechend der oben aufgeführten Lupenstellen und der mit ihnen korrespondierenden orthografischen Prinzipien – typisiert werden. Der Rechtschreibunterricht muss individualisiert werden, zumal die Lernbedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Rechtschreibung in der Sekundarstufe I stärker als in den Grundschuljahren voneinander abweichen. Die Schülerinnen und Schüler sollten darum dazu angehalten werden, ihre eigenen **Fehlerschwerpunkte** zu **finden**, an denen sie im Folgenden kontinuierlich arbeiten. Das Auffinden der Fehlerschwerpunkte kann dabei auch in Partner- und Gruppenarbeit sowie mit Unterstützung der Lehrperson erfolgen. Insbesondere bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern sollte sich der Fokus der Weiterarbeit zunächst auf *einen* Fehlertypus richten. Die Fehler in den eigenen Texten können damit wieder zum Ausgangspunkt für die Untersuchung von rechtschreiblichen Regularitäten (sowie der Identifizierung von Ausnahmeschreibungen) genommen werden. In Partner- oder Gruppenarbeit können auch Strategien (z. B. die Silbenanalyse, die Verlängerung oder die Zerlegung in Morpheme) gefunden werden, mithilfe derer sich in Zukunft Fehler desselben Typs vermeiden lassen. Diese Strategien können auf einem gesonderten „Spickzettel“ gesammelt werden, der bei der Produktion weiterer Texte zur Hand genommen werden kann. Ebenfalls können die Strategien, wie auch die in den eigenen Texten gefundenen Ausnahmeschreibungen, in die Rechtschreibkartei der Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden.

Ergänzend können die Schülerinnen und Schüler auch in **isolierten Übungen** an ihren eigenen Fehlerschwerpunkten arbeiten. Zu beachten ist hierbei aber, dass diese Übungen nicht auf der reinen Automatisierung von Schreibungen basieren dürfen, sondern stets eine Anbindung an eine der zuvor erschlossenen Regeln beinhalten. Es sollte auch die Möglichkeit eingeräumt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Übungen bei auftretenden Problemen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern austauschen und sich gemeinsam die zugrunde liegenden Regelmäßigkeiten sowie geeignete Strategien zum Finden der richtigen Schreibungen ins Gedächtnis rufen können. Weiterhin wichtig ist, dass das sprachliche Material in isolierten Übungen

⁹ Voraussetzung für einen gelingenden Vergleich hinsichtlich der Lesbarkeit ist, dass sich die Texte nur hinsichtlich der Anzahl der Rechtschreibfehler, nicht aber hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität unterscheiden.

¹⁰ Es sei darauf hingewiesen, dass die Überprüfung der Texte nicht nur im Hinblick auf die Rechtschreibung erfolgen sollte. Die Überprüfung der Rechtschreibung sollte in einem gesonderten Durchgang am Ende des Überarbeitungsverfahrens durchgeführt werden.

prototypisch ist, darin also zunächst nur die Anwendung *einer* Regel geübt wird (und noch nicht die Ausnahmen von der Regel). Wird beispielsweise geübt, wann ein Wort mit einem <ä> und wann mit einem <e> geschrieben wird, können die Übungen die Wörter *Fälle*, *Hände* und *Gräser* beinhalten, nicht aber die Wörter *Bär*, *spät* oder *mähen*, da sich letztere nicht von Wörtern mit einem Stamm ableiten lassen, die ein <a> beinhalten. Ausnahmen von den Regeln sollten erst dann geübt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die betreffenden Regeln sicher anwenden können (vgl. Lindauer & Schmellentin 2008: 27, Augst & Dehn 2011: 97).

Weiterhin wichtig ist, dass Übungen, bei denen Ähnliches gegenübergestellt wird, um das unterscheidende Merkmal hervorzuheben, erst dann durchgeführt werden, wenn die jeweiligen Regeln, die den verschiedenen Phänomenen zuzuordnen sind, sicher angewendet werden können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass solche Übungen aufgrund der sogenannten Ähnlichkeitshemmung eher zur Verwirrung als zur Klärung beitragen: Die Schülerinnen und Schüler erkennen dann zwar, dass ein Problem besteht, nicht aber, wie sie es lösen können. Auch Übungen, in denen Schreibungen wie *Leib* – *Laib*, *Seite* – *Saite*, *Weise* – *Waise* oder *wieder* – *wider* und *Biene* – *Maschine* gegenübergestellt werden, sind wenig sinnvoll, da sie die Schülerinnen und Schüler unter Umständen von der richtigen Erkenntnis, dass ein langes /i:/ im Deutschen als <ie> und der Diphthong /ai/ als <ei> verschriftet wird, abbringen könnten. Die Ausnahmeschreibungen sollten darum nicht im Kontrast zu den regulären Verschriftungen, sondern gesondert geübt werden (vgl. Lindauer & Senn 2010: 177; 182).

Zu beachten ist, dass von den Schülerinnen und Schülern nicht erwartet werden sollte, dass sie die zuvor in isolierten Übungen behandelten Rechtschreibregeln anschließend im freien Schreiben direkt beherrschen, da beim freien Schreiben die Konzentration auf dem Inhalt des Textes liegt. Folglich sollte sich auch die Beurteilung der Texte seitens der Lehrperson vorrangig auf den Inhalt beziehen. Die Korrektur von Schülertexten durch die Lehrkraft hinsichtlich der darin enthaltenen Rechtschreibfehler sollte stets der Förderung dienen. Darum ist es – insbesondere bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern – nicht sinnvoll, *alle* Fehler anzustreichen; der Fokus sollte stattdessen zunächst auf wenigen Fehlertypen liegen, die im Anschluss thematisiert werden und zu denen die Lehrperson Fördermaterial zusammenstellt.

Die **Rolle der Lehrpersonen** im Rechtschreibunterricht liegt also im Wesentlichen in der kontinuierlichen, unterrichtsbegleitenden Lernbeobachtung und in einer beratenden Funktion. Die Fehleranalyse gilt dabei als eine wichtige methodische Maßnahme, um die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Rechtschreibschwierigkeiten einschätzen und beraten zu können. Fehler sollten dabei, insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe I, auch als entwicklungsspezifische Notwendigkeit und damit als Zeichen für Entwicklungen gesehen werden, aus denen sich neue Arbeitsaufträge ergeben (vgl. Spitta 1988; Dehn 1987; Günther 1993; Hinney 1997). Aus dieser Perspektive lässt sich beispielsweise aus einem Fehler wie **(er) erhält* (in falscher Analogie zu *(er) fällt*) schließen, dass eine Schülerin oder ein Schüler erkannt hat, dass die Schreibung eines Doppelkonsonanten abhängig von der Länge des vorausgegangenen Vokals ist und dass ihr oder ihm die vokalische Ableitung gelingt (sodass das Wort mit <ä> statt <e> verschriftet wird, weil es sich von *erhalten* ableiten lässt). Eine Morphemanalyse in Verbindung mit der Silbenanalyse würde ihr oder ihm zeigen, dass die Dopplung des Konsonanten <l> hier nicht notwendig ist, weil in dem Wort *erhalten* die erste Silbe ohnehin geschlossen ist. Als nächsten Schritt könnte die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler folglich zum Finden des Wortstamms und zu seiner Zerlegung in einzelne Silben anregen und damit zum Erkennen des morphologischen Prinzips in Verbindung mit dem silbischen Prinzip geleiten. Es geht also stets um die Stimulierung einer inneren Aktivität der Schülerinnen und Schüler und nicht darum, ihnen die passenden Regeln oder Merksätze vorzugeben. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer zu sein, die eigenen Rechtschreiblernprozesse zu beobachten und somit mehr und mehr Kontrolle über diese zu gewinnen (vgl. Hinney 1997: 21; 48).

Von daher wird eine umfassende Rechtschreibförderung durch die Förderung der Fähigkeit zur **Selbstreflexion** abgerundet. Mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen können die Schülerinnen und Schüler festhalten, welche Bereiche der Rechtschreibung sie bereits recht sicher beherrschen und in welchen Bereichen sie noch Schwierigkeiten haben. Nach dem Ausfüllen eines Selbsteinschätzungsbogens legen die Schülerinnen und Schüler fest, an welchem Bereich der Rechtschreibung

sie als nächstes arbeiten werden. Die Selbsteinschätzungsbögen können zusammen mit den selbst aufgestellten Regeln, den gesammelten Strategien, Arbeitsblättern, Sammlungen von Merkwörtern etc. in einem Rechtschreibportfolio gesammelt werden, und der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler kann damit dokumentiert werden.

5. Literaturverzeichnis

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022).

5.1 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild (2011): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart: Klett.

Bredel, Ursula (2011): Interpunktion. Heidelberg: Winter.

Dehn, Mechthild (1987): Lesen und Schreiben lernen. *Die Grundschulzeitschrift*, 1. Jg. Heft 7 S. 4 - 8.

Eisenberg, Peter / Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In *Praxis Deutsch*, Heft 170, S. 6-35.

Eisenberg, Peter / Spitta, Gudrun / Voigt, Gerhard (1994): Schreiben: Rechtschreiben. In *Praxis Deutsch*, Heft 124, S. 14-25.

Fuhrhop, Nanna (2009): Orthografie. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Fuhrhop, Nanna / Müller, Astrid (2010): Schriftstrukturen entdecken. In *Praxis Deutsch*, Heft 221, S. 4-13.

Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In Eisenberg, Peter / Klotz, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, S. 85-96.

Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kammer, Marion von der (2001): Man ist, was man isst. Den Doppelkonsonanten anhand authentischer Texte untersuchen. In *Praxis Deutsch*, Heft 170, S. 40-43.

Klieme, Eckhard / Beck, Bärbel (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz

Lindauer, Thomas / Schmellentin, Claudia (2008): Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Zürich: Orell Füssli Verlag AG (UTB).

Lindauer, Thomas / Senn, Werner (2010): Die Sprachstarken. Deutsch für die Primarstufe 6. Klasse. Kommentarband. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Klett | Kallmeyer.

Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.

Spitta, Gudrun. (1988): Von der Druckschrift zur Schreibschrift (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Scriptor.

5.2 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

- Gold, Andreas / Mokhlesgerami, Judith / Rühl, Katja / Schreblowski, Stephanie / Souvignier, Elmar (2006): Wir werden Textdetektive. Lehrermanual (Lernmaterialien). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Text für die Fachkonferenz. In *Deutschunterricht*, 58, S. 34-39.
- Köster, Juliane (2006): Bildungsstandards und Lesekompetenz. In Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.): *Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe*. Donauwörth: Auer, S. 219-231.
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 25-58.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-305.

6. Literaturempfehlungen

6.1 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

- Bangel, Melanie (2014): Warum Pilz und nicht Piltz? Spielerisch über Schreibungen reflektieren. In *Praxis Deutsch*, Heft 248, S. 31–36.
- Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle. Basisartikel. In *Praxis Deutsch*, Heft 198, S. 6–16.
- Bredel, Ursula / Müller, Astrid / Hinney, Gabriele (2010): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch - didaktisch – empirisch. Berlin: De Gruyter.
- Bredel, Ursula (2011): Wo steht das Verb? Hauptsätze und Nebensätze erkennen lernen. In *Praxis Deutsch*, Heft 226, S. 30–40.
- Bredel, Ursula (2011): Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In Bredel, Ursula / Tilo Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 409-421.
- Bredel, Ursula / Reißig, Tilo (2011): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Eisenberg, Peter (2013a): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Weimar: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2013b): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Weimar: Metzler.
- Esslinger, Christine (2018): Wie steuern Kommas das Lesen? In *Deutschunterricht*, Heft 1, S. 20–25.
- Fuhrhop, Nanna (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung. In *Praxis Deutsch*, Heft 198, S. 48–53.
- Fuhrhop, Nanna / Schreiber, Niklas (2015): Hauptgleis – Nebengleis – Weiche. Wie wir Einschübe sichtbar machen. In *Praxis Deutsch*, Heft 254, S. 48–53.

- Fuhrhop, Nanna (2017): Getrennt- und Zusammenschreibung. In Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Hannover: Klett | Kallmeyer, S. 276-279.
- Gorschlüter, Sabine (2005): „Wohin? Wohin? Schöne Müllerin!“ Zeichensetzung im Fokus bei drei Balladen von J. W. von Goethe. In *Praxis Deutsch*. Heft 191, S. 36–42.
- Lindauer, Thomas / Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Kommaeregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In *Praxis Deutsch*, Heft 191, S. 28–35.
- Lindauer, Thomas / Sutter, Elisabeth (2006): Kommas und Könige. Unterrichtsmaterialien. Online-Material, geprüft am 15.12.2025: <https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige_Rundschreiben_11_2006.pdf>
- Lindauer, Thomas (2011): Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In Bredel, Ursula / Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Metzger, Stefan (2017): Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe. Seelze: Friedrich.
- Müller, Astrid (2021): Rechtschreiben üben. *Praxis Deutsch*, Nr. 288
- Noack, Christina (2006): „Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein!“. In *Praxis Deutsch* 33 (2006), Heft 198, S. 36-43.
- Noack, Christina (2010): Entdeckung der Großschreibung. In Bredel, Ursula / Müller, Astrid / Hinney, Gabriele (Hrsg.): *Schriftsystem und Schrifterwerb*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 585-600.
- Noack, Christina (2018): Kommasetzung ist schwer, oder? So einfach kann es sein: Drei Grundregeln reichen, um fast alle Kommas richtig zu setzen. Basisbeitrag. In *Deutschunterricht*, Heft 1, S. 4–10.
- Paxa, Anne-Marie (2013): Erwerb der Fremdwortschreibung. Dissertation Universität Hildesheim.
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett.
- Stadter, Andrea (2001): Wordscouts wanted! In *Praxis Deutsch*, Heft 165, S.36–43.
- Wöllstein, Angelika (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

6.2 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

- Barnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Barnitzky, Jens (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In Barnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 100-110.
- Barnitzky, Jens / Bosse, Ulrich / Gravelaar, Gisela (2007): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch; Arbeits-/Sozialverhalten. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Baumann, Monika (2003): Lesetests. In Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), *Didaktik der Deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn: Schöningh, S. 869-882.
- Baurmann, Jürgen / Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lesen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In *Praxis Deutsch*, Heft 176, S. 44-48.

- Baurmann, Jürgen / Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. In *Praxis Deutsch*, Heft 194, S. 6-13.
- Baurmann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. In *Praxis Deutsch*. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (2019): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael / Drommler, Rebecca (2006): Texte lesen. In Becker-Mrotzek, Michael / Kusch, Erhard / Wehnert, Bernd (Hrsg.): *Leseförderung in der Berufsbildung*. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 2.), S. 17-44.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Sachtexte lesen (lernen). In Efing, Christian / Janisch, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 107-132.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Klett | Kallmeyer | Balmer.
- Böhnisch, Martin (2008): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft). Hohengehren: Schneider.
- Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (2003), *Didaktik der Deutschen Sprache*. Band 2. Paderborn: Schöningh.
- Brüggemann, Jörn (2019): Bitte schön sachlich! Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Sachtexte und Sachtextlektüre. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 2.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: München, S. 150-173.
- Demmrich, Anke / Brunstein, Joachim (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie*. Göttingen: Hogrefe, S. 279-290.
- Drommler, Rebecca / Linnemann, Markus / Becker-Mrotzek, Michael / Haider, Hilde / Stevens, Tobias / Wahlers, Judith (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 3.).
- Efing, Christian / Janisch, Nina (2006): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In *Praxis Deutsch*, Heft 176, S. 58-64.
- Gailberger, Steffen (2011): *Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim: Beltz.
- Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (2006): *Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe*. Donauwörth: Auer.
- Gravert-Götter, Helga (2005): Wer liest was? Lesen beobachten mit dem LesePASS. In *Praxis Deutsch*, Heft 194, S. 28-30.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: München.

- Grütz, Doris / Pfaff, Harald (2006): Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Heft 1, S. 53-63.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch*, Heft 176, S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1)*. Seelze-Velber und Zug: Klett | Kallmeyer | Balmer, S. 18-29.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In Böhnisch, Martin (Hrsg.): *Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft)*. Hohengehren: Schneider, S. 46-66.
- Klipcera, Christian / Gasteiger-Klipcera, Barbara (2004): Aufbau von Lesefertigkeiten. In Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie*. Göttingen: Hogrefe, S. 268-279.
- Kutzelmann, Sabine / Rosebrock, Cornelia (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (2004): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe.
- Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In *Praxis Deutsch*, Heft 176, S. 20-24.
- Nix, Daniel (2007): Vorleseübung als Wortschatztraining. In Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Hohengehren: Schneider, 157-159.
- Philipp, Maik / Schilcher, Anita (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Philipp, Maik / Brändli, Martin / Kirchhofer, Katharina C. (2014): Kooperatives Lesen: Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (2017): Leseflüssigkeit Fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Auflage. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch*, Heft 200.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Lesen – mit Texten umgehen. In Baurmann, Jürgen / von Brand, Tilman / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: *Methoden im Deutschunterricht*. Hannover: Klett | Kallmeyer, S. 55-106.
- Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181-187.

7. Glossar

Ambisilbischer Konsonant (auch: Silbengelenk): Man spricht von einem Silbengelenk, wenn ein Konsonant zu zwei aufeinanderfolgenden Silben gehört, einmal als Anfangs- und einmal als Endrand. In der gesprochenen Sprache wird ein solcher Konsonant sowohl mit der Hauptsilbe als auch mit der unbetonten Silbe ausgesprochen, z. B. im Wort „Mutter“. Würde man rein lautorientiert schreiben, wäre die Schreibung **mutter* die korrekte Schreibweise. In dieser Realisierung hätte das geschriebene Wort jedoch eine offene Hauptsilbe und müsste mit einem langen Vokal gelesen werden. Um dies zu verhindern, wird der Konsonantenbuchstabe am Silbengelenk verdoppelt: „Mutter“ hat dann eine geschlossene Hauptsilbe. Auch Wörter mit <ck>, <tz> und <ng> gehören zu den Silbengelenksschreibungen.

Anaphorik: Anaphorik oder Rückwärtsbezug bezeichnet den Verweis eines Satzteil auf einen anderen, vor ihm stehenden Satzteil; man sagt auch, der Satzteil baue eine anaphorische Verbindung zu einem anderen Satzteil auf (z.B.: „Peter ist sehr müde. Er wird heute früh ins Bett gehen.“).

Attraktor: Richtige Antwortmöglichkeit in einer Mehrfachwahl-Aufgabe (Multiple-Choice-Antwortformat)

Auslautverhärtung: In der gesprochenen Standardsprache verlieren plosive und frikative Konsonanten bedingt durch die Auslautverhärtung ihre Stimmhaftigkeit, d. h., sie werden am Silbenendrand stimmlos ausgesprochen, z. B. *Tage* [ta:gə] → *Tag* [ta:k] oder *lieben* [ˈli:bən] → *lieb* [li:p]. Die Auslautverhärtung wird aufgrund der Morphemkonstanz im Schriftlichen nicht realisiert.

Deklaratives und prozedurales Wissen: Das Langzeitgedächtnis enthält deklaratives und prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen meint das Wissen über Sachverhalte, wie etwa Fakten und Begriffe, das meist gut versprachlicht werden kann. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen über Handlungsabläufe und Produktionsregeln und kann weniger gut versprachlicht werden, da es sich häufig durch Verarbeitungsroutinen auszeichnet, also weitgehend automatisiert ist.

Direkte und indirekte Rede: Eine Rede kann direkt oder indirekt wiedergegeben werden. Bei der direkten Rede wird der genaue Wortlaut genannt, der in Anführungszeichen gesetzt wird. Die indirekte Rede ist distanzierter zu der Äußerung und gibt den Sinn eines Redehalts wieder, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder genaue Reihenfolge zu erheben.

Discours und Histoire: Verallgemeinernd kann man sagen, dass sich ein narrativer Text aus zwei Ebenen zusammensetzt, die eng aufeinander bezogen sind. Dabei handelt es sich um eine Abfolge von Zeichen, den Text (,discours'), der eine Abfolge von Ereignissen, eine Geschichte (,histoire') repräsentiert. Die fundamentale Opposition besteht also zwischen der Ebene der ,histoire', die ein reales oder fiktives Geschehen bezeichnet (das ,Was' der Darstellung oder die erzählte Welt), und der Ebene des ,discours', in der das Geschehen sprachlich dargestellt wird (das ,Wie' der Darstellung oder ihre sprachlichen Erzeugungstechnik).

Distraktor: Vorgegebene falsche Antwortalternative in einer Mehrfachwahl-Aufgabe (Multiple-Choice-Antwortformat)

Fokalisierung: Die Instanz, die das Erzählte wahrnimmt, also sieht, hört, riecht, schmeckt, spürt, fühlt, denkt. Ein Text lässt immer Rückschlüsse auf denjenigen zu, der spricht, und auf denjenigen, der das Geschilderte wahrnimmt. Fokalisierung beantwortet die Frage: „Wer sieht?“, genauer: „Wer nimmt wahr?“ Die Wahrnehmungsinstanz kann mit einer Figur zusammenfallen oder aber unabhängig von Figuren sein. Nur in fiktionalen Texten kann die Wahrnehmungsperspektive sich von der Perspektive des Sprechers / der Sprecherin unterscheiden.

Fossilisierungen: Wenn der Rechtschreib- und/oder der Spracherwerb auf einer bestimmten Entwicklungsstufe stehen bleibt, spricht man von Fossilisierung. Es findet eine vorzeitige Entwicklungsunterbrechung statt. Fossilisierte Strukturen sind langfristig gegenüber Umfeldeinflüssen inklusive authentischen Inputs und Unterrichts resistent und lassen sich nur schwer aufbrechen.

Gespanntheit vs. Ungespanntheit: Kategorien, die auf Vokalphoneme angewendet werden können. Bei Konsonantenphonemen lautet die analoge Unterscheidung stimmhaft und stimmlos. Ein Vokal wird bspw. im Regelfall dann gespannt und lang ausgesprochen, wenn eine Silbe offen ist.

Graphem: Kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache. Im Kontext von VERA-8 Deutsch werden Grapheme in spitzen Klammern notiert: „Dem Phonem /ks/ wird das Graphem <chs> zugeordnet.“

Heterodiegetisches Erzählen: Liegt vor, wenn die Erzählinstanz nicht Teil der von ihm erzählten Welt ist.

Homodiegetisches Erzählen: Liegt vor, wenn die Erzählinstanz Teil der erzählten Welt ist, also selbst in seiner Geschichte vorkommt. Bei einer Ich-Erzählung lässt sich die erste Person dabei in ein erzählendes und ein erzähltes bzw. erlebendes Ich aufspalten.

Idiomatische Wendung: Feste Verbindung mehrerer Wörter zu einer Einheit, deren Gesamtbedeutung sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der Einzelelemente ergibt (z. B.: „sich etwas aus den Fingern saugen“).

Induktion: Bei Aufgaben, die eine induktive Vorgehensweise evozieren, werden Einzelfälle vorgegeben, von denen auf eine Regelmäßigkeit geschlossen werden soll. Dieser Weg des logischen Schließens führt zur Festlegung von Regel- und Gesetzmäßigkeiten. Er stellt eine Umkehrung der **Deduktion** dar. Bei einer deduktiven Vorgehensweise werden in Aufgaben Regeln vorgegeben, die auf Beispiele angewendet werden sollen. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler vom Allgemeinen zum Einzelfall geleitet. Beide Vorgehensweisen können sich ergänzen.

Derivation: Neben der Komposition eines der zentralen Wortbildungsverfahren im Deutschen. Es bezeichnet die Bildung neuer Wörter aus einem Ursprungswort mittels Affixe. Derivation wird auch als Ableitung bezeichnet.

Inferenz: Eine Inferenz ist eine Schlussfolgerung, die aus der wörtlichen Bedeutung eines Textes nicht erschließbar ist und den Rückgriff auf Vor- und Weltwissen verlangt. Für die Kohärenz des Textes und mithin das Textverstehen sind Inferenzen notwendig.

Kataphorik: Kataphorik oder Vorwärtsbezug bezeichnet eine sprachliche Einheit, die für eine im Text nachfolgende sprachliche Einheit steht. Eine Pro-Form (zum Beispiel ein Pronomen) weist auf einen anderen sprachlichen Ausdruck voraus, der erst nachfolgend genannt wird (z.B.: „Er ist so müde. Peter wird wohl heute früh ins Bett gehen.“).

Komposition: Eines von zwei zentralen Wortbildungsverfahren im Deutschen, bei dem zwei oder mehr freie, selbstständige Morpheme (Wortstämme, Wörter) zu einem neuen Wort verbunden werden.

Konjunktion: Konjunktionen heißen auch Bindewörter, da ihre Aufgabe darin besteht, Sätze, Satzglieder, Wortgruppen oder auch einzelne Wörter miteinander zu verbinden und diese Verbindung in semantischer Hinsicht zu charakterisieren. Unterschieden werden nebenordnende Konjunktionen (und, denn, oder, ...) von unterordnenden (nebensatzeinleitenden) Konjunktionen/Subjunktionen (weil, obwohl, bevor, nachdem, ob, ...).

Konjunktiv I und II: Der Konjunktiv wird für die Darstellung einer Möglichkeit genutzt, wobei der Konjunktiv I vor allem in der indirekten Rede und der Konjunktiv II vor allem in Konditionalsätzen Verwendung findet. Gleichen sich bei einem Verb die Form des Konjunktiv I und die des Indikativs, wird auch hier der Konjunktiv II verwendet.

Konnektivpartikel: Konnektivpartikeln stellen eine logische Verknüpfung zwischen Sätzen oder Äußerungen her, stehen dabei aber nicht wie Konjunktionen zwischen den Sätzen oder Äußerungen, sondern sind in den zweiten Satz / die zweite Äußerung integriert (z. B. allerdings, trotzdem, dennoch, währenddessen, danach, ...).

Konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch: Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Mündlichkeit zuzuordnen sind, wie die Verwendung der Umgangssprache, vergleichsweise einfachere Satzstrukturen und Interjektionen (Einzelwörter oder kurze Phrasen, die als satzwertige Äußerungen gebraucht werden, z. B. „Ach was!“, „Echt?“).

Konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch: Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Schriftlichkeit zuzuordnen sind, wie komplexere syntaktische Strukturen, der Gebrauch differenzierter Kohäsionsmittel, ggf. die Verwendung eines spezifischen Wortschatzes und eine hohe Informationsdichte.

Mentales Lexikon: Das mentale Lexikon ist der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem Wissen über Wortbedeutungen, aber auch über syntaktische, morphologische, phonologische und orthografische Eigenschaften von Wörtern gespeichert wird.

Morphem: Morpheme sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, denen Bedeutungen oder grammatische Funktionen zugeordnet werden. Unterschieden werden Wortstämme von Präfixen und Suffixen. Ein Wort besteht aus einem oder mehreren Morphemen. Da die Bezeichnung den Schülerinnen und Schülern nicht geläufig ist, werden Morpheme in den Aufgaben „Bausteine“ genannt.

Morphemkonstanz: Nach dem Prinzip der Morphemkonstanz werden Wörter bzw. Wortformen, die in einer morphologischen Beziehung zueinanderstehen, gleich (oder zumindest ähnlich) geschrieben, damit die morphologische Ähnlichkeit deutlich wird (z. B. „Mäuse“ weil „Maus“ (vokalische Ableitung) oder „stieg“ weil „steigen“ (konsonantische Ableitung)).

Nomen/Substantiv: Nomen und Substantive haben ein festes Genus sowie einen bestimmten Numerus und Kasus, sind deklinierbar und artikelfähig. Im Satz stellen sie Köpfe von Nominalphrasen dar. Während man bei Satzgliedern von Substantiven spricht, verwendet man bei der Bezeichnung von Wortarten den Begriff des Nomens.

Partizip I und II: Partizipien sind infinite Verbformen. Beide Formen dienen im Satz als Adjektiv oder Adverb, das Partizip II kann auch zur Verwendung eines Verbs im Passiv, im Perfekt oder im Plusquamperfekt eingesetzt werden. Bei der Verwendung des Partizips als Adjektiv muss die Deklinationseendung berücksichtigt werden.

Phonem: Kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache. Phoneme werden im Kontext von VERA-8 Deutsch mit Schrägstrichen notiert: „Dem Phonem /ks/ wird das Graphem <chs> zugeordnet.“

Phrasen: Eine syntaktisch abgeschlossene Einheit wird in der Linguistik als Phrase bezeichnet. Beispiele sind Nominalphrasen („der/den/dem dicke/n Mann“) oder Präpositionalphrasen („vor der Schule“).

Präfix: Präfixe sind gebundene Einheiten (Morpheme), die einem Wortstamm vorangestellt werden. Oft ändert eine Präfigierung die Wortbedeutung (z. B. „be-laden“ und „ent-laden“). Oft wird für Präfixe die Bezeichnung „Vorsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Präfixe auch aus mehreren Silben bestehen können (z. B. „wider-sprechen“).

Präpositionen: Präpositionen sind unflektierbare, also unveränderliche Ausdrücke, die Gegenstände oder Sachverhalte in eine spezifische inhaltliche Beziehung zueinander setzen. Sie weisen ihren Bezugswörtern – in der Regel Nomen oder Pronomen – einen Kasus (meist Akkusativ oder Dativ, seltener Genitiv) zu.

Pronomen: Pronomen stehen stellvertretend für ein vorher im Text genanntes Nomen und können selbstständige Satzglieder sein. Sie lassen sich in verschiedene Untergruppen einteilen, wie etwa Personalpronomen, die persönliche Fürwörter wie „ich“ und „du“ beinhalten.

Satzgefüge: Komplexer Satz, der aus mindestens einem Haupt- sowie einem Nebensatz besteht.

Silbe: Als Sprechsilbe die phonetisch-phonologische Grundeinheit, die „in einem Zug“ ausgesprochen wird; als Schreibsilbe die graphematische Grundeinheit des geschriebenen Wortes. Die Anzahl der Silben im geschriebenen und gesprochenen Wort stimmt stets überein. Eine Silbe hat immer einen vokalischen Silbenkern, der durch einen konsonantischen Silbenanfangs- und/oder -endrand erweitert werden kann. Diese Erweiterungen sind fakultativ. Hat eine Silbe einen konsonantischen Silbenrand, so nennt man sie eine *geschlossene* Silbe (z. B.: „Pfer-de“); ist der Silbenendrand hingegen unbesetzt, so spricht man von einer *offenen* Silbe (z. B. „E-sel“).

Suffix: Suffixe sind gebundene Morpheme, die der Wortbildung oder Flexion dienen und an Wortstämme oder ggf. zuvor hinzugefügte Suffixe angehängt werden. Ein Beispiel hierfür wäre die Nachsilbe „-ung“ („Ent-schuld-ig-ung“). Oft wird für Suffixe die Bezeichnung „Nachsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Morphemgrenzen nicht zwingend mit Silbengrenzen identisch sind. So liegen bei dem Beispielwort „Entschuldigung“ die Morphemgrenzen bei „Ent-schuld-ig-ung“, die Silbengrenzen aber bei „Ent-schul-di-gung“.

Synchrone und diachrone Sprachbetrachtung: Während bei einer synchronen Betrachtungsweise Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachtet wird, werden bei einer diachronen Betrachtungsweise sprachliche Phänomene zu verschiedenen Zeitpunkten untersucht.

Syntax: Als Syntax wird die Satzlehre als Teilgebiet der Grammatik natürlicher Sprache bezeichnet; also das Zusammenfügen von Wörtern bzw. Wortgruppen zu Sätzen (**Satzbau**) auf Basis grammatikalischer Gesetzmäßigkeiten und das Beschreiben der den Sätzen zugrunde liegenden regelmäßigen Muster (**Satzstruktur**).

Tempus: Formal werden im Deutschen sechs Tempusformen unterschieden. Dabei ordnet das grammatikalische Tempus eines Verbs das Geschehen relativ zum Zeitpunkt der Äußerung (des Textes) oder einer zuvor eingeführten Zeit ein. Die Tempusform bestimmt nicht, wann ein Ereignis stattgefunden hat, stattfindet oder stattfinden wird. Sie erlaubt keine indirekte Bestimmung dieses Zeitpunkts (der Ereigniszeit), wie sie etwa mit „gestern“ oder „letztes Jahr“ möglich wird, wenn die Sprechzeit bekannt ist. Ein bestimmter Satz kann formal im Präsens stehen, aber nicht „in der Gegenwart“. Das Präsens ist also keine Zeit, sondern stellt einen Bezug zur Zeit her.

Textkohärenz und Textkohäsion: Die Textkohärenz meint den inhaltlichen, logischen Zusammenhang eines (gesamten) Textes. Unter Textkohäsion versteht man den semantisch-syntaktischen, satzgrenzenüberschreitenden, in der Regel jedoch lokal begrenzten Zusammenhang eines Textes. Kohäsionsmittel sind beispielsweise die Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen sowie Pronomen. Kohärenzen lassen sich aber auch lokal begrenzt – beispielsweise zwischen benachbarten Sätzen – aufbauen.

Ungespanntheit vs. Gespanntheit: Gespanntheit und Ungespanntheit (auch: lange und kurze Vokale) sind Kategorien, die auf Vokalphoneme angewendet werden können. Bei Konsonantenphonemen lautet die analoge Unterscheidung stimmhaft und stimmlos. Ein Vokal wird bspw. im Regelfall dann ungespannt und kurz ausgesprochen, wenn eine Silbe geschlossen ist.

Varietät: Bestimmte Ausprägung von Einzelsprachen, z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Fachsprachen, Dialekte, Soziolekte

Wortgruppe (= Syntagma): Syntaktisch zusammengehörige Aufeinanderfolge von zwei oder mehreren Wörtern, wobei in einer verschrifteten Sprache wie dem Deutschen üblicherweise jeweils das als ein Wort betrachtet wird, was zwischen zwei Spatien (Leerzeichen) steht.

Wortstamm: Der Wortbestandteil, der die inhaltliche Bedeutung trägt und den Ausgangspunkt für die Flexion sowie für Wortbildungsprozesse darstellt. Ein Wortstamm kann selbst bereits eine Zusammensetzung sein, z. B. „Bilderrahmen“ → Bilderrahmen+s, oder es kann sich dabei um eine unzerlegbare Einheit handeln. Bei Substantiven und Adjektiven entspricht der Stamm der Grundform, z. B. „Spiel“ → Spiel+e oder „lieb“ → lieb+e. Bei Verben weicht der Stamm von der Infinitivform ab, z. B.: „dienen“ → dien+e → dien+st usw.