



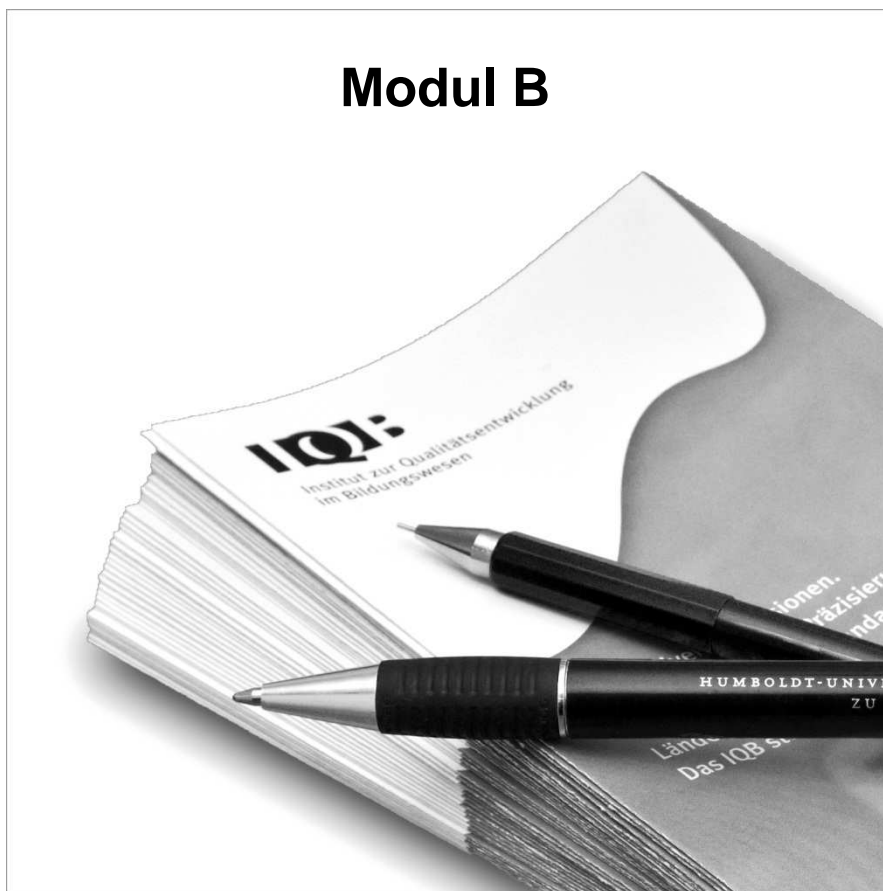
Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Vergleichsarbeiten 2012

8.Jahrgangsstufe (VERA-8)

Deutsch – Didaktische Handreichung

Modul B



Inhaltsverzeichnis

Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch.....	3
Kompetenzbereiche im Fach Deutsch.....	3
Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	4
Kompetenzbereich ‚Rechtschreibung‘.....	5
Teilkompetenz ‚Texte überarbeiten‘.....	5
Teilkompetenz ‚richtig schreiben‘.....	5
Anregungen für den Unterricht.....	9
Anhang.....	12
Glossar.....	12
Literaturverzeichnis.....	13

Allgemeine Erläuterungen zu VERA-8 im Fach Deutsch

In VERA-8 Deutsch werden im Jahr 2012 die Kompetenzbereiche ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sowie ‚Rechtschreiben‘ überprüft. Das gilt für alle Testheftvarianten, wobei die verschiedenen Testhefte – mit Ausnahme der sogenannten Ankeraufgaben¹ – unterschiedliche Aufgaben enthalten. In Modul C dieser Handreichung werden die Testaufgaben didaktisch kommentiert. In Modul B erfolgt eine fachliche Einführung in die beiden getesteten Kompetenzbereiche, wobei der Schwerpunkt auf dem Kompetenzbereich ‚Rechtschreiben‘ liegt². Es wird dargelegt, wie die Rechtschreibfähigkeit in den Bildungsstandards als Teilkompetenz der Kompetenzbereiche ‚Schreiben‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ beschrieben wird. Weiterhin werden die orthografischen Prinzipien der deutschen Schreibung vorgestellt und Hinweise für einen kompetenzorientierten Unterricht im Bereich ‚Rechtschreiben‘ gegeben. In einem Glossar werden die wichtigsten Fachtermini erläutert.

Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

Die Bildungsstandards 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‘ (KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss³, S. 8).

Für die einzelnen Bereiche werden in den Bildungsstandards Kompetenzen aufgeführt, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I im Regelfall erworben haben sollten. Da es sich hierbei größtenteils um *prozessbezogene Kompetenzen*⁴ handelt, gewährleisten die Bildungsstandards trotz der Verbindlichkeit der Kompetenzanforderungen ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Freiheit und ermöglichen somit auch eine Individualisierung des Kompetenzerwerbs.

Für beide in VERA-8 2012 getesteten Kompetenzbereiche liegen fünfstufige Kompetenzstufenmodelle vor. Diese beziehen sich zwar auf den Mittleren Schulabschluss, können aber auch als Sachmaßstab zur Beschreibung des bereits erreichten Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 8 angewendet werden. Die in den Modellen vorgenommene *Zuordnung der Stufen zur Erreichung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards* bezieht sich jedoch auf Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarschulzeit, die den Mittleren Schulabschluss anstreben.

Das Kompetenzstufenmodell zum Bereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ kann im Internet über folgenden Link heruntergeladen werden:

https://www.iqb.hu-berlin.de/arbberiche/testentw/projekte/dateien/Deutsch_KSM_Les.pdf

¹ Dabei handelt es sich um die Leseaufgabe „Bahnsteigkante“ sowie die Rechtschreibaufgaben „Fehler korrigieren“, „Groß- und Kleinschreiben“ und „Fehler erkennen“. Diese werden in *allen* Testheften eingesetzt. Darüber hinaus werden die Aufgaben „Fehlerschwerpunkt erkennen“ und „Fremdwörter erkennen“ jeweils in zwei Heften eingesetzt.

² Für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sei an dieser Stelle auf die zurückliegenden VERA-8-Durchgänge verwiesen.

³ Im Folgenden wird auf die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003) Bezug genommen. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Beschluss vom 15.10.2004) unterscheiden sich zwar in einigen Punkten, aber die für diesen Kommentar wichtigen Bezugnahmen gelten in fast allen Fällen für beide Bildungsstandards.

⁴ Bei prozessbezogenen Kompetenzen handelt es sich um Fähigkeiten, die zum Lösen von Aufgaben benötigt werden (prozedurales Wissen, ‚knowing how‘).

Für den Kompetenzbereich ‚Rechtschreibung‘ werden unten Kurzbeschreibungen der Kompetenzstufen angegeben.⁵

Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

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

- verschiedene Lesetechniken beherrschen (z. B. überfliegendes, selektives oder navigierendes Lesen),
- Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden (z. B. Wortbedeutungen klären, Textschemata erfassen, Texte und Textabschnitte zusammenfassen) und
- literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte sowie Medien verstehen und nutzen.

Die Teilkompetenzen umfassen wiederum einzelne Subkomponenten. Diese sind jedoch nur teilweise im Rahmen von groß angelegten Lernstandserhebungen überprüfbar. In VERA-8 werden vor allem die notwendigen Kompetenzen zum Verstehen und Nutzen von literarischen Texten sowie von Sach- und Gebrauchstexten getestet. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Kompetenzen:⁶

- Wortbedeutungen klären (3.2.3),
- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte (3.3.2),
- zentrale Inhalte erschließen (3.3.4),
- wesentliche Elemente eines Textes (z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf) erfassen (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. 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),
- verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden (3.4.1),
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3),
- nicht-lineare Darstellungen auswerten (3.4.4),
- aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6),
- „Sprache in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden (4.1.5) sowie
- grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen (4.3.3).

Auf der Grundlage dieser Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler über grundlegende Verfahren verfügen, Texte zu verstehen, Informationen zu gewinnen und diese kritisch zu beurteilen. Darüber hinaus sollen sie Lesefreude und Lesemotivation entwickeln und Fremdverstehen ausbilden.

⁵ Die vollständigen Stufenbeschreibungen wurden zwischenzeitlich weiterentwickelt und standen zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Dokuments noch unter dem Vorbehalt der zustimmenden Kenntnisnahme der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“.

⁶ Zu beachten ist hier, dass aufgrund der eingeschränkten Testzeit nicht alle der genannten Kompetenzen in jedem Testheft erfasst werden.

Kompetenzbereich ‚Rechtschreibung‘

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 notwendige und grundlegende 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.

Auch weil rechtschreibliches Können im gesellschaftlichen Ansehen und in der Schule einen hohen Stellenwert hat, dort als wichtiger Ausweis für Leistungsfähigkeit gilt und häufig auch bei Einstellungstests für die Berufsausbildung erhoben wird, wird die Rechtschreibfähigkeit im Rahmen von VERA-8 2012 isoliert erfasst. Die isolierte Erfassung erfolgt des Weiteren 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) sowie
- 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) und
- Nachschlagewerke nutzen (4.M.2).

Die Abstufungen, welche diese Fertigkeiten annehmen können, werden im Kompetenzstufenmodell für den Bereich ‚Rechtschreiben‘ beschrieben. Darin ist jede Kompetenzstufe „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler und Schülerinnen auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren Stufen“ (Klieme et al. 2007: 76).⁷ Zudem werden in dem Modell Regelstandards beschrieben und

⁷ 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 Kompetenzzusprägungen, die in einer bestimmten Population im jeweiligen Kompetenzbereich vorliegen können.

Mindestanforderungen verankert, die von allen Schülerinnen und Schülern mit dem Mittleren Schulabschluss erreicht werden sollen.

Im Folgenden wird das Kompetenzstufenmodell in verkürzter Form vorgestellt. Vorab sei darauf hingewiesen, dass das Modell mit Blick auf den Mittleren Schulabschluss entwickelt wurde. Es ist demnach davon auszugehen, dass bei Anwendung auf die 8. Jahrgangsstufe ein größerer Teil der Schülerinnen und Schüler noch nicht die im Modell definierten Mindest- bzw. Regelstandards erfüllt.

Kompetenzstufe I: Auf dieser Stufe werden die Schreibung der Vokallänge im Standardfall (einfacher Vokalbuchstabe bzw. <ie>) und etwa die Hälfte der Schreibungen mit Dehnungs- <h> gemeistert. Ebenso wird etwa die Hälfte der Wörter mit häufigen Morphemen (wie *ver-*, *vor-*, *-ig*) und konsonantischen oder vokalischen Ableitungen beherrscht. Die Schreibungen einiger vokalischer Ableitungen können zudem reflektiert werden. Zur Bearbeitung von Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler einfache Informationen nutzen, die im Wörterbuch zu Artikeln, Worttrennungen sowie Richtig- und Alternativschreibungen gegeben werden. Die Markierung der Vokalkürze gelingt hingegen nur in sehr wenigen Fällen. Fremdwörter werden selten korrekt verschriftlicht, und auch bei der Groß- und Kleinschreibung treten häufig Fehler auf. Die *Mindeststandards* zum Mittleren Schulabschluss werden auf dieser Stufe *nicht* erreicht.

Kompetenzstufe II: Auf dieser Stufe wird die Mehrzahl der Minderheitsschreibungen im Bereich der Vokallänge beherrscht. Ebenso werden nun häufiger gebrauchte Fremdwörter und einfachere Fälle der Groß- und Kleinschreibung (einschließlich Nominalisierungen mit vorausgehender Präposition und/oder Artikel) sowie fast alle Wörter mit häufigen Morphemen (einschließlich *-lich*, *-ung*, *-heit*) richtig geschrieben. In einer Minderheit der Fälle gelingt auch die Schreibung der Vokalkürze. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es, neben den vokalischen Ableitungen auch konsonantische Ableitungen zu begründen und Strategien zur Überprüfung von Ableitungen anzuwenden. Sie kennen auch die Strategie der Zerlegung in Silben und Morpheme zur Überprüfung der richtigen Schreibung. Einige Fremdwörter erkennen sie als Fremdschreibungen und wissen, dass diese auswendig gelernt werden müssen (Merkwörter). Das Erreichen dieser Stufe gilt bezogen auf den Mittleren Schulabschluss als *Mindeststandard*.

Kompetenzstufe III: Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe beherrschen Schreibungen der Vokallänge und der Vokalkürze, die Schreibung der vokalischen und konsonantischen Ableitung und die Schreibung von Wörtern, deren Zerlegung in Morpheme schwieriger ist. Die Schreibung von Fremdwörtern sowie die Groß- und Kleinschreibung gelingt in der Mehrzahl der Fälle. Fremdwörter werden bewusst als Merkwörter wahrgenommen. Bei Nomen mit den Endungen *-heit*, *-keit* und *-ung* gelingt es den Schülerinnen und Schülern, die Regelmäßigkeit in der Schreibung zu erkennen und diese als Regel zu formulieren. Sie können auch Strategien zur Überprüfung der richtigen Schreibung durch Verlängerungen des Wortes anwenden, die sich nicht nur auf die gängigen Fälle der Pluralbildung von Substantiven beziehen. Um zur richtigen Schreibung zu gelangen, wenden die Schülerinnen und Schüler außerdem in den meisten Fällen die Strategie an, ein Wort erst in Einzelmorpheme zu zerlegen und diese dann zu verlängern. Es gelingt ihnen, einige Falschschreibungen nach ihrem Fehlertyp zu klassifizieren.

Schwierigkeiten bereiten nach wie vor viele Fälle der Getrennt- und Zusammenschreibung. Diese Stufe wird mit Blick auf den Mittleren Schulabschluss als Erreichen der *Regelstandards* interpretiert.

Kompetenzstufe IV: Fremdwörter werden mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig geschrieben. Auch schwierigere Fälle von Getrennt- bzw. Zusammenschreibung gelingen auf dieser Stufe. Nominalisierungen, denen ein Pronomen vorausgeht (*etwas*), werden von den Schülerinnen und Schülern auf dieser Stufe groß geschrieben. Die Konjunktion *dass* wird auch dann richtig geschrieben, wenn der Nebensatz am Anfang des Gefüges steht. Bei Korrekturaufgaben gelingt mit hoher Wahrscheinlichkeit die Korrektur aller Fehler, einschließlich schwieriger Fälle zur Groß- und Kleinschreibung. Bei nominalisierten Verben, denen ein Artikel oder eine Präposition vorausgeht, können Regelmäßigkeiten in der Schreibung erkannt und verbalisiert

werden. Auf dieser Stufe können zudem Falschschreibungen zuverlässig nach ihrem Fehlertyp klassifiziert werden. Zur Bearbeitung von Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler auch grammatische Informationen, die im Wörterbuch gegeben werden, nutzen. Die Leistungen liegen über den Vorgaben der KMK und werden in Bezug auf den Mittleren Schulabschluss als Erreichen des *Regelstandards plus* interpretiert.

Kompetenzstufe V: Auf dieser Stufe gelingen den Schülerinnen und Schülern auch Schreibungen von Wörtern, die auf anspruchsvollen Regeln der Groß- und Kleinschreibung und Getrennt- und Zusammenschreibung basieren. Sie schreiben substantivierte Adjektive und Formen von Verben (Partizip I, Infinitiv) nach Präpositionen oder Pronomen groß, selbst dann, wenn die Präposition selten ist (*wider Erwarten*). Die Schülerinnen und Schüler erkennen Regelmäßigkeiten in der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie in der Groß- und Kleinschreibung und können diese verbalisieren. Insgesamt werden auf dieser Stufe Leistungen gezeigt, die vermutlich nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sind. Die Stufe wird daher mit Blick auf den Mittleren Schulabschluss im Sinne eines *Maximalstandards* interpretiert.

Darüber hinaus erfasst das Kompetenzstufenmodell auch die Fähigkeit zur Verwendung von Interpunktionszeichen. Da aber diese mit den VERA-8-Testaufgaben nicht überprüft wird, werden die entsprechenden Teile des Kompetenzstufenmodells an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt.

Sowohl das Kompetenzstufenmodell als auch die VERA-8-Testaufgaben berücksichtigen die folgenden Lupenstellen:

- Vokallänge in der Mehrheit und in der Minderheit der Fälle,
- Vokalkürze,
- s/ß-Schreibung,
- häufige Morpheme / Morphemgrenzen,
- vokalische und konsonantische Ableitungen,
- Groß- und Kleinschreibung,
- Getrennt- und Zusammenschreibung sowie
- Merkwörter und Fremdwortschreibung.

Diese Lupenstellen entsprechen wiederum – natürlich mit Ausnahme der Merk- und Fremdwortschreibung – den orthografischen Prinzipien, denen die meisten Schreibungen des Deutschen folgen (vgl. Fuhrhop 2009: 5):

- **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 **phonografische Prinzip**, das der obigen Auflistung vorangestellt werden müsste. Bei den Wörtern des Deutschen, die nach dem phonografischen 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 phonografische Prinzip zumeist 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 ein *eigenständiges* System 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). Orthografierregeln 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.⁸

⁸ 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.“

Anregungen für den Unterricht

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 Orthographie 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 zugrundeliegenden 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).⁹ 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 ausgehen, da dadurch gewährleistet wird, dass die thematisierten Wörter von besonderer persönlicher Relevanz sind und damit das Interesse an den richtigen Schreibungen und den zugrundeliegenden 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 Falschschreibungen 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

⁹ 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>s 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.

Entstehungsgeschichte bewusst werden: Die **Rechtschreibung** hat sich mit der Zeit als eine Konvention herausgebildet, die vorrangig **als Lesehilfe** dient. Denn eine Vielfalt an unterschiedlichen Schreibungen für ein und dasselbe Wort wäre für den Leser 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.¹⁰ Dabei werden sie feststellen, dass die fehlerfreien Texte leichter und schneller gelesen werden können.

Weil die Schülerinnen und Schüler Rechtschreibfehler in der Rolle des Lesers zunächst leichter erkennen können als in der Rolle des Schreibers, 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.¹¹ 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. Zumal die Lernbedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Rechtschreibung in der Sekundarstufe I stärker als in den Grundschuljahren voneinander abweichen, muss der Rechtschreibunterricht individualisiert werden. 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 Typus 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 zugrundeliegenden Regelmäßigkeiten sowie geeignete Strategien zum Finden der richtigen Schreibungen ins Gedächtnis rufen können. Weiterhin wichtig ist, dass das sprachliche Material in isolierten Übungen prototypisch ist, darin also zunächst nur die Anwendung *einer* Regel geübt wird (und noch

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

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 so genannten 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 /aɪ/ 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 Beraterfunktion. 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 entwicklungspezifische Notwendigkeit und damit als Zeichen für Entwicklungen gesehen werden, aus denen sich neue Arbeitsaufträge ergeben (vgl. Spitta 1988; Dehn 1986; 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 (so dass 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 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.

Anhang

Glossar

Deklaratives Wissen: Faktenwissen

Eigenregel: auf eigenen Hypothesen beruhende, oft nicht bewusste und nicht zwingend richtige Annahme, die es im Zuge des Rechtschreibunterrichts bewusst zu machen, zu überprüfen und ggf. zu korrigieren gilt.

Fossilisierung: hier: Verfestigung von fehlerhaften sprachlichen Formen (hier: Schreibweisen)

Graphem-Inventar: Bestand an kleinsten (nicht mehr weiter zerlegbaren) bedeutungsdifferenzierenden Einheiten eines Schriftsystems (z. B. des Deutschen); Grapheme sind nicht gleichzusetzen mit Buchstaben, da die Grapheme <ie>, <ch>, <sch> und <qu> aus mehreren Buchstaben bestehen.

Induktiv: Beim induktiven Lernen werden ausgehend von eigenen Beobachtungen und Untersuchungen eigene Hypothesen aufgestellt und überprüft.

Komplementsatz: Nebensatz, der einen Hauptsatz ergänzt und im prototypischen Fall nicht weggelassen werden kann (Beispiel: *Ich glaube, dass es morgen regnet.*)

Konnektor: Konnektoren verknüpfen Sätze miteinander und drücken dabei Relationen zwischen diesen aus (z. B. *weil, aber, und, so dass, denn, ...*).

Konsonantische Ableitung: Nach dem morphologischen Prinzip werden Wörter, die die gleichen Morpheme beinhalten, gleich oder möglichst ähnlich geschrieben. Konsonanten, die in einem Stamm vorkommen, werden nach Möglichkeit beibehalten. So wird beispielsweise bei Verben, die im Infinitiv einen stimmhaften Konsonanten haben (*schreiben*) der Buchstabe auch in finiter Form übernommen (*er schreibt*), obwohl er hier als /p/ realisiert wird.

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! Ehrlich?*).

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.

Lupenstelle: Stelle im Wort, die eine Überprüfung hinsichtlich rechtschreiblicher Fähigkeiten zulässt (z. B.: *schwimmen*: Lupenstelle: Kennzeichnung der Vokalkürze durch die Dopplung von <m>)

Mentales Modell: hier: Vorstellung vom Inhalt eines Textes; beinhaltet bei Erzählungen beispielsweise den Handlungsort und -verlauf sowie die Figurenkonstellation

Morphologisches Prinzip: Das morphologische Prinzip (Prinzip der Morphemkonstanz) besagt, dass Morpheme, die in unterschiedlichen Wörtern oder Wortformen (z. B. Singular- und Pluralformen) vorkommen, möglichst gleich oder ähnlich geschrieben werden. Beispiele für Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip sind vokalische und konsonantische Ableitungen.

Nominalphrase: Einheit (Phrase) in einem Satz, die ein Nomen als Kopf hat (z. B. *Der Mann / der alte Mann / der alte Mann mit dem Hut*)

Orthografische Prinzipien: Prinzipien, denen die meisten Schreibungen des Deutschen folgen (phonografisches, silbisches, morphologisches und syntaktisches Prinzip)

Phonografisches Prinzip: Bei den Wörtern des Deutschen, die nach dem phonografischen Prinzip geschrieben werden, liegt eine enge Laut-Buchstaben-Zuordnung vor. Tatsächlich handelt es sich dabei aber nur um einen kleinen Teil des deutschen Wortschatzes, da das phonografische Prinzip zumeist von den anderen Prinzipien überlagert wird (das Deutsche ist keine Lautschrift).

Pilotierung: bundesweite Erprobung der Aufgaben an einer repräsentativen Stichprobe

Possessivartikel: besitzanzeigender Artikel: *mein, dein/Ihr, sein, ihr, unser, euer/Ihr, ihr*

Quantifikativartikel: Schätzartikel, z. B. *viele Leute, manche Kinder, einige Frauen*

Silben-initiales <h>: Das silben-initiale <h> steht bei zwei- oder mehrsilbigen Wörtern am Anfangsrand einer Silbe, wenn diese Silbe keinen weiteren Konsonanten am Anfangsrand trägt und die vorausgegangene Silbe offen ist. Damit wird vermieden, dass zwei Vokale an den Silbenrändern aufeinanderstoßen (z. B. *gehen, sehen, mähen, Uhu, Ehe*).

Silbisches Prinzip: Zum großen Teil stehen die silbischen Schreibungen in einem Zusammenhang mit der Vokalqualität, der Vokallänge und dem Silbenschnitt. 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.)

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 häufig noch ein wortartenbezogener (morphologisch-lexikalischer / semantischer) Zugang gewählt wird („Substantive/Nomen schreibt man groß!“).

Vokalische Ableitung: Nach dem morphologischen Prinzip werden Wörter, die die gleichen Morpheme beinhalten, gleich oder möglichst ähnlich geschrieben. Beispiele: Da das Wort *Häuser* von *Haus*, das Wort *gläubig* von *Glaube* ableitbar ist, werden beide mit <äu> statt mit <eu> geschrieben.

Literaturverzeichnis

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

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

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

- 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
- 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
- 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/ Astrid Müller / Gabriele Hinney (Hgg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 585-600
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh
- Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett