



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

---

**Vergleichsarbeiten 2010**  
**3. Jahrgangsstufe (VERA-3)**  
**Deutsch – DIDAKTISCHE HANDREICHUNG zu**  
**Testheft II - Rechtschreibung**

---



**Arbeitsgruppe Deutsch:**

Albert Bremerich-Vos, Ulrike Behrens, Katrin Böhme, Maria Engelbert, Dany Linkert, Michael Krelle

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

in diesen Tagen nehmen Sie mit Ihrer dritten Klasse an den diesjährigen Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch teil. Diese „Didaktische Handreichung zu Testheft II - Rechtschreibung“ soll Ihnen dafür in mehrfacher Hinsicht nützen:

- Einführungstexte stellen in groben Zügen theoretische Hintergründe zu den Vergleichsarbeiten sowie zu den „Stufen“ des Rechtschreiberwerbs dar und verweisen auf weiterführende Literatur.
- Die Bildungsstandards, die sich auf den Bereich der Rechtschreibung beziehen, werden in Bezug auf die Erwartungen an Drittklässler erläutert.
- Im Anschluss daran werden Aufgaben zur Rechtschreibung unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse ausführlich beschrieben.
- Schließlich finden Sie in der Handreichung in übersichtlicher Form alle Aufgabenstellungen und Lösungen aus den Vergleichsarbeiten 2010 und weiterführende Hinweise.

Die „Didaktische Handreichung“ bietet Ihnen auf diese Weise reichhaltige Hintergrundinformationen zu VERA-3.<sup>1</sup> Sie soll Sie in die Lage versetzen, die Testergebnisse Ihrer Klasse mit Blick auf Kompetenzentwicklung und Förderbedarf fachkundig zu interpretieren. Es wird erläutert, wie Sie dabei vor Ort Informationen gewinnen können, die über die vergleichende Auswertung auf Schul- oder Klassenebene hinausgehen.

Die Vergleichsarbeiten haben zum Ziel, die fachdidaktische Diskussion an den Schulen anzuregen und kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung zu stärken. Diese Handreichung wendet sich daher auch an alle interessierten Kolleginnen und Kollegen, die im diesjährigen Durchgang keine teilnehmende Klasse betreuen. Sie dürfen diese Handreichung für Ihre persönlichen (Unterrichts-)Zwecke in gewohnter Weise vervielfältigen und weitergeben. Die Aufgaben enthalten teilweise urheberrechtlich geschütztes Material (Fotografien, Grafiken, Texte etc.).

Wir wünschen Ihnen interessante Lektüre und viel Erfolg.

Ihr Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

---

<sup>1</sup> Weitere Informationen zu den Vergleichsarbeiten finden Sie auch unter <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera2>; dort gibt es auch Links zu den Informationsangeboten der Länder.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	4
2. „Stufen“ des Rechtschreiberwerbs.....	6
3. VERA-3 2010 und die Bildungsstandards.....	8
4. Testwörter in VERA-3 2010 unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse.....	9
5. Aufgaben, Lösungen und Kennwerte.....	11
6. Einige Hinweise zur Weiterarbeit .....	25
7. Literatur .....	26

# 1. Einleitung

Ende April bzw. Anfang Mai 2010 werden in den meisten Klassen der dritten Jahrgangsstufe der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland VERgleichsArbeiten (VERA-3) in den Fächern Deutsch und Mathematik geschrieben.

Das VERA-Vorhaben geht auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz zurück, nach dem die einzelnen Bundesländer in eigener Regie Vergleichsarbeiten<sup>2</sup> organisieren, auswerten und die Ergebnisse zurückmelden. Auch der Umfang der Arbeiten sowie die einbezogenen Testaufgaben können von den Ländern an die jeweils eigenen Bedürfnisse und Besonderheiten angepasst werden.

Als länderübergreifendes Projekt gibt es in VERA-3 jedoch auch eine Reihe von inhaltlichen Entscheidungen und organisatorischen Abläufen, die für alle Länder gleich oder ähnlich sind. So gibt es z. B. bundesweit einheitliche Testtermine. Vor allem werden aber die eingesetzten Aufgaben (unter der Federführung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB) bundeseinheitlich erstellt. Die VERA-Steuerungsgruppe bestimmt im Vorfeld jedes Testdurchgangs die zwei jeweils zu testenden Kompetenzbereiche. Die einzelnen Aufgaben werden von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikern an Hochschulen entwickelt, erprobt und überarbeitet. Vor ihrer Erprobung liegen alle Aufgaben Vertreterinnen und Vertretern der Länder zur Prüfung und Kommentierung vor und werden anschließend an jeweils mehreren hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (Pilotierung). Auf der Grundlage der empirischen Befunde werden die Aufgaben von Testspezialisten beurteilt und zu Testheften zusammengestellt, die dann bundesweit zum Einsatz kommen.

Die im Rahmen von VERA-3 eingesetzten Aufgaben basieren auf den länderübergreifenden Bildungsstandards (KMK 2005). Diese geben als Ziel für die einzelnen Fächer und ihre Teilgebiete Kompetenzen<sup>3</sup> vor, die von den Schülerinnen und Schülern zum Ende der Grundschule bzw. der Sekundarstufe 1 erreicht werden sollen. Die Mittel und Wege zum Erwerb dieser Kompetenzen liegen weitgehend in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer. Nicht mehr die Unterrichtsinhalte und -methoden werden den Lehrpersonen vorgegeben, sondern das Ziel, das mit ihrer Hilfe erreicht werden soll. Die Lehrpersonen aber entscheiden darüber, auf welchen individuellen Wegen sie eine Lerngruppe zum Ziel führen, welche Methoden und Inhalte für ihre Schülerinnen und Schüler besonders geeignet und angemessen sind.

Anders als bei den IQB-Studien zur Normierung der Bildungsstandards steht bei VERA-3 die Unterrichtsentwicklung im Mittelpunkt. VERA stellt damit eine Verbindung zwischen den länderübergreifenden Bildungsstandards mit ihren kompetenzbezogenen Zielformulierungen und den Lehrplänen der Bundesländer mit ihren stärker an Unterrichtsinhalten orientierten Vorgaben her. VERA trägt somit dazu bei zu prüfen, inwieweit Schüler jenseits konkreter Inhalte fähig sind, sich kompetent auf neue und sich verändernde Problemstellungen einzustellen und diese angemessen zu bearbeiten. Die Ergebnisse geben auch Hinweise, an welchen Stellen oder bei welchen Teilkompetenzen noch besonderer Entwicklungsbedarf besteht, dem im Unterricht zu begegnen wäre.

In diesem Sinne sollen die Vergleichsarbeiten fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bieten. Die aktive Beteiligung der Lehrkräfte an der Durchführung und Auswertung soll zu schulinterner Kooperation und Diskussion bspw. über die Bildungsstandards, die Unterrichtsgestaltung und die eigene Beurteilungspraxis anregen.

Im Mittelpunkt von VERA-3 steht aber die Diagnostik: Um zu prüfen, ob die Lernenden die angezielten Kompetenzen tatsächlich erreichen, ist eine regelmäßige Standortbestimmung mithilfe transparenter und vergleichbarer Verfahren sinnvoll. Nur so kann die Frage beantwortet werden, ob das, was durch Lehrkräfte geplant und im Unterricht umgesetzt wurde, auch die intendierte Wirkung hat. Hierin liegt die Innovationskraft der Bildungsstandards: Sie sollen vor allem auf Seiten der Lehrkräfte die Aufmerksamkeit für den Kompetenzerwerb ihrer Schülerinnen und Schüler

---

<sup>2</sup> Aufgrund unterschiedlicher Vorläuferprojekte werden die Arbeiten von Fall zu Fall auch als „Kompetenztests“, „Diagnosearbeiten“ oder „Lernstandserhebungen“ bezeichnet.

<sup>3</sup> Die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch sind „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Dem Kompetenzbereich „Schreiben“ ist der Bereich Orthografie („richtig schreiben“) zugeordnet, der im VERA-Test gesondert überprüft wird.

schärfen; die Wahl und der Einsatz der Unterrichtsinhalte sollen dabei an diesem Kompetenzerwerb orientiert sein.

Die Kompetenzorientierung von VERA bedeutet aber auch, dass in der VERA-Testung im Unterschied etwa zu Klassenarbeiten nicht überprüft wird, ob die Kinder den Unterrichtsstoff der letzten Wochen verstanden und verinnerlicht haben. Vielmehr wird getestet, ob es der Schule gelungen ist, anhand der konkreten Inhalte die Kinder zu befähigen, Problemstellungen des jeweiligen Fachs angemessen zu bearbeiten. Dass die Aufgabenstellungen in VERA sich also von den Fragen unterscheiden, die Ihre Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht gewohnt sind, ist kein Manko, sondern eine Stärke. So wird sichergestellt, dass die Kinder tatsächlich ihre Fähigkeiten angesichts neuer Anforderungen zeigen können und nicht nur clevere Strategien im Umgang mit gewohnten oder geübten schulischen Aufgabenformaten.

Ziel von VERA ist es, vorhandene Leistungsunterschiede zwischen Lernenden möglichst differenziert zu erfassen. Dies setzt voraus, dass die eingesetzten Teilaufgaben (Items) auch das gesamte Leistungsspektrum abdecken. Die Testhefte müssen also sowohl sehr leichte Items, Items mittlerer Schwierigkeit und auch sehr schwierige Items enthalten. Dies hat zur Folge, dass selbst sehr gute Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht alle Aufgaben im Testheft lösen können. Eine Schülerin aus dem mittleren Leistungsbereich wird nur etwa die Hälfte der vorgelegten Aufgaben richtig lösen und ein Schüler, der noch großen Förderbedarf zeigt, wird weit weniger als die Hälfte der Items korrekt bearbeiten. Die Punkte im VERA-Test „bedeuten“ also nicht das Gleiche wie etwa Punkte in einer Klassenarbeit (und lassen sich deswegen auch nicht umstandslos in Schulnoten überführen). Im Gegensatz zur Leistungsüberprüfung im Unterricht, die sich ja in der Regel am Leistungsstand der Klasse orientiert, müssen die VERA-Maßstäbe sich am gesamten Leistungsspektrum ausrichten.

Die Rückmeldung zu den Leistungen Ihrer Schülerinnen und Schüler kann prinzipiell sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene erfolgen. Aufgrund der begrenzten Testzeit kann aber für die Feststellung des Kompetenzstandes in einzelnen Bereichen nur eine kleine Anzahl von Aufgaben und Items eingesetzt werden. Dies wiederum hat zur Folge, dass die Schätzungen individueller Fähigkeiten relativ ungenau sind. Der Zahlenwert als Ergebnis der VERA-Auswertung muss also nicht der tatsächlichen Fähigkeit des Schülers entsprechen, diese kann durchaus etwas oberhalb oder unterhalb des erhaltenen Wertes liegen. Die VERA-Testung kann deswegen nicht die Diagnostik der Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts und individueller Leistungsüberprüfungen ersetzen. Andererseits kennen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, und ein genauer Blick auf die Antworten in der Vergleichsarbeit kann Ihnen wertvolle Hinweise geben. Mit Hilfe der Hinweise zu den einzelnen Items im Kapitel 5 können Sie insbesondere mögliche Fehlerursachen und Fehlerschwerpunkte ermitteln und Unterricht und Förderung entsprechend planen.

Mit anderen Worten: Eine *Rückmeldung auf Individualebene* sollte – neben der Leistung im VERA-Test – unbedingt weitere Indikatoren für die Fähigkeiten bzw. den Leistungsstand des Kindes einbeziehen. Es sollten also mündliche Leistungsüberprüfungen, Klassenarbeiten, Unterrichtsgespräche etc. hinzugezogen werden, um zu einem zutreffenden Urteil zu gelangen. Eine Rückmeldung der Leistungsstände auf Klassenebene ist weniger problematisch, da sich die Ungenauigkeiten, die bei dieser Form der Testung unumgänglich sind, bei der Zusammenfassung der Ergebnisse einer größeren Gruppe von Schülerinnen und Schülern tendenziell gegenseitig aufheben.

## 2. „Stufen“ des Rechtschreiberwerbs

In der Rechtschreibdidaktik geht man seit längerer Zeit davon aus, dass die Kinder bestimmte „Stufen“ des Erwerbs durchlaufen (vgl. Frith 1986, Günther 1986, Valtin 1988, Scheerer-Neumann 1989, Brügelmann/Brinkmann 1994). Manchmal ist auch von „Strategien“ (z. B. May 2002, 143) oder „Zugriffsweisen“ die Rede, womit nicht genau dasselbe gemeint ist. Strategien werden zwar nicht zeitgleich, sondern „versetzt“ **erworben**, die Kinder greifen aber schon nach recht kurzer Zeit auf verschiedene Strategien zurück. In diesem Sinne erscheint der Begriff der „Stufe“, der nahelegt, dass man von einer Ebene zur nächsten vorangeht, problematisch. Man verwendet ihn aber üblicherweise, und deshalb wird er auch hier weiter gebraucht. Zusätzlich ist von „Strategien“ die Rede. Wer eine Strategie nutzt, muss sie nicht verbalisieren können. „Zwar bedeutet Schreiben eine Vergegenständlichung von Sprache, also einen bewussteren Sprachgebrauch als üblicherweise in der gesprochenen Sprache [...], aber eine durchgängige Bewusstheit für die eigenen Zugriffsweisen auf Sprache und Schrift ist für Lerner damit nicht gegeben.“ (May 2002, 143). Die zentralen Stufen (Böhme/Bremerich-Vos 2009):

- Weit vor Schulbeginn haben Kinder verstanden, dass Zwei- für Dreidimensionales stehen kann, z. B. Fotografien für Menschen. Sie kritzeln und produzieren grafische Gestalten, die sie oft als Nachahmungen von Schreibbewegungen Erwachsener ansehen. Das wird als **vorliterar-symbolische „Stufe“** betrachtet.
- Ein Kind orientiert sich an einzelnen, visuell hervorstechenden Merkmalen, z. B. an der typografischen Form von Logos oder am Anfangsbuchstaben des eigenen Namens. Der Rest des Namens wird gar nicht, nur in Teilen, auf jeden Fall variabel „geschrieben“. Das wird als **logographemische „Stufe“** angesehen.
- Nach dem Schulbeginn lernen die Kinder sehr schnell (wenn sie es nicht bereits können), den kontinuierlichen Lautstrom nicht nur in Silben, sondern auch in einzelne Laute zu zerlegen. Sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt, dann schreiben sie so, wie sie (mehr oder weniger dialektal) sprechen. Man könnte sagen, dass sie der Aufforderung folgen: „Beachte die gesprochene Lautfolge und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben!“ Damit ist die **alphabetische „Stufe“** erreicht.
- Zwar schreiben Kinder auch schon früh im ersten Schuljahr einige Wörter richtig, bei denen es nicht nur darauf ankommt, dass man auf die gesprochene Lautfolge achtet. In größerem Umfang werden solche Wörter aber erst richtig geschrieben, wenn die Laut-Buchstaben-Beziehungen gefestigt sind. Es handelt sich um Wörter, bei denen es um Dehnung (*Bohnen*), Schärfung (*Ball*), Umlautung (*Bäcker*), Auslautverhärtung (*gelb*) und „Merkelemente“ wie bei *Vater*, *Hexe* usw. geht. Wer hier richtig schreibt, orientiert sich am Stamprinzip (bzw. am morphematischen Prinzip), das man so formulieren könnte: „Gliedere die Wörter in ‚Bausteine‘ und schreibe Verwandtes gleich!“ Das ist die **orthografische „Stufe“**. Dieser „Stufe“ kann jedenfalls zu Beginn der Grundschulzeit auch die Großschreibung von Substantiven zugeordnet werden.

Man kann diese Unterteilung weiter ausdifferenzieren und auch grobe Zeitangaben machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Entwicklungen bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell vollziehen. Scheerer-Neumann u. a. (2009, 35) haben in Anlehnung an eine Übersicht von Naumann die folgenden ungefähren Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien angegeben:

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

Der Beherrschungsgrad wird durch den Grad der Dunkelfärbung der Felder angezeigt.  
Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

Dass Kinder auf der alphabetischen „Stufe“ Wörter sehr häufig falsch schreiben, ist also zu erwarten und insofern überhaupt kein Grund zur Sorge. Es macht aber einen Unterschied, ob ein Schüler in der dritten Klasse schreibt *Er war \*plözlich ganz \*ruich* oder ob er schreibt *Er war \*bläsisch ganz \*ruich* (vgl. Naumann 2008). *Ruhig* ist auf dieselbe Weise falsch geschrieben und diese falsche Schreibung ist auf der alphabetischen „Stufe“ keine Überraschung. Wenn man aber *\*plözlich* und *\*bläsisch* vergleicht, springt ins Auge, dass sich beim Lesen von *\*plözlich* die richtige Lautung und damit auch das richtige Wort ergibt, nicht aber beim Lesen von *\*bläsisch*. Würde man hier jeweils bezogen auf das ganze „Wort“ **einen** Fehler vermerken, dann würde dieser wesentliche Unterschied verwischt. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Wort falsch zu schreiben, und man kann auch pro Wort mehrere Fehler machen. Solche Differenzierungen sind für eine **qualitative Fehleranalyse** zentral. Von hier aus lassen sich – mit aller Vorsicht – diagnostisch relevante Schlüsse im Hinblick auf die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler ziehen.

### 3. VERA-3 2010 und die Bildungsstandards

Unter der Überschrift „richtig schreiben“ sehen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK 2005, S. 10 f.) Folgendes vor:

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben
- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen
- Rechtschreibhilfen verwenden
  - Wörterbuch nutzen
  - Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen
- Arbeitstechniken nutzen
  - methodisch sinnvoll abschreiben
  - Übungsformen selbstständig nutzen
  - Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

Diese Standards beziehen sich auf das Ende der vierten Klasse und es kann nicht erwartet werden, dass sie vom überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler bereits in Klasse drei erreicht worden sind.

Was den ersten Standard („geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben“) betrifft: Bei VERA-3 geht es um Kinder in allen Bundesländern und insofern ist es kaum möglich, diesem Standard gerecht zu werden. Einen für alle Länder verbindlichen Grundwortschatz gibt es nicht. In vielen Klassen werden zwar über die Grundschuljahre hinweg Grundwortschätze aufgebaut und diese „Klassenwörter“ werden auch immer wieder geübt. Ein „harter Kern“ von Wörtern, die überall geübt werden, lässt sich aber nicht ausmachen. Ob die Kinder die geübten Wörter richtig schreiben können, überprüft man darüber hinaus oft und ganz bewusst nicht mithilfe von Diktaten. Vielmehr werden ihnen vielfältige Schreibanlässe geboten und die Rechtschreibwörter sind dann Teil von mehr oder weniger selbstständig geschriebenen Texten. Auf diese Weise können die Rechtschreibleistungen der Kinder bei VERA-3 nicht überprüft werden. Denn die Texte würden ja sehr unterschiedlich ausfallen und einmal mehr, einmal weniger Zeit beanspruchen. Die Vergleichbarkeit wäre nicht mehr gegeben.

Der zweite Standard („Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen“) ist für VERA-3 zentral. Beim **Mitsprechen** geht es um Laut-Buchstaben-Beziehungen vor allem auf der alphabetischen Stufe. Wörter, deren Schreibung man sich **einprägen** soll, enthalten spezielle Grapheme (z. B. *Hexe, Aal*). Beim **Ableiten** handelt es sich um eine Gruppe von Operationen, die für die orthografische Stufe charakteristisch und vor allem auf die „Bausteine“ Morphem und Silbe bezogen sind. Einige Beispiele: Dass *Lob* nicht mit <p>, sondern mit <b> geschrieben wird, ergibt sich aus der Verlängerungsprobe (*loben*), dass *kommt* zwei <m> enthalten muss, ergibt sich daraus, dass <m> in *kommen* Silbengelenk ist (S. 25), und der *Bäcker* „kommt“, wie man sagt, von *backen*.

Zeichensetzung und die Nutzung der Rechtschreibhilfen des Computers spielen bei VERA-3 keine Rolle, wohl aber – wenn auch nur indirekt – der Standard „**Wörterbuch nutzen**“. Wer Wörter finden will, muss u. a. das Alphabet beherrschen und wissen, was zu tun ist, wenn man ein Wort sucht, das inmitten anderer steht und mit ihnen im ersten, zweiten usw. Buchstaben übereinstimmt.

Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler bei VERA-3 auch zeigen, inwiefern sie bereits dazu in der Lage sind, „**Texte auf orthografische Richtigkeit (zu) überprüfen und (zu) korrigieren**“. Dabei handelt es sich allerdings nicht um umfangreichere Texte, sondern - für Kinder in der dritten Klasse angemessen - nur um einzelne, authentische Sätze, die von Erstklässlern geschrieben wurden. Damit wird man auch dem Standard „über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen“ gerecht.

Auf welche Bildungsstandards sich die VERA-3-Aufgaben im Einzelnen beziehen, lässt sich in Kapitel 5 dieser Handreichung nachlesen.

## 4. Testwörter in VERA-3 2010 unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse

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

Lückensätze vorzusehen hat sich vielfach bewährt, z. B. auch bei IGLU. Einige Vorteile:

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

Folgt man der Stufentheorie des Rechtschreiberwerbs, dann kann man erwarten, dass Kinder in der dritten Klasse in der Regel mit einfachen Laut-Buchstaben-Beziehungen kaum noch Schwierigkeiten haben. Sie sollten z. B. auch Wörter wie *Gabel, laufen, Wetter* usw. richtig schreiben, bei denen man das /e/ bzw. /er/ eigentlich nicht hört.

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

Will man die Schreibungen der Kinder nicht nur auf der Ebene der ganzen Wörter als richtig oder falsch einstufen, sondern darüber hinaus auf **Lupenstellen** achten, dann kann man auf verschiedene Versionen qualitativer Fehleranalysen zurückgreifen. In Frage kommen z. B. die Hamburger Schreibprobe HSP (May u. a. 2002), die Oldenburger Fehleranalyse OLFA (Thomé, Thomé 2004), die Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse DoRA (Löffler, Schepers 1992) und die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA (Herné, Naumann 2002).

Im Rahmen von VERA-3 wurden die Testwörter auf der Basis von Fehlerkategorien nach AFRA genauer bestimmt. AFRA enthält insgesamt 25 solcher Kategorien, von denen aber nur einige eingesetzt werden. Eine Kategorie wie „Getrennt- und Zusammenschreibung“ z. B. kann ja in der dritten Klasse noch keine Rolle spielen. Für die in VERA-3 eingesetzten Testwörter werden nur die folgenden Kategorien zur Beschreibung von Rechtschreibfehlern genutzt:

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

Mit den eingesetzten Testwörtern soll erfasst werden, inwiefern die Kinder die alphabetische und ansatzweise auch schon die orthografische Strategie beherrschen. Wenn man die Wortschreibungen der Kinder untersucht, dann kann man z. B. die Kategorien *falsche*

*Graphemauswahl* (FG) und *Graphemfolge/Wortdurchgliederung* (GF) nutzen. So kann deutlich werden, inwieweit sie die **alphabetische Strategie** beherrschen. Einige Beispiele:

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

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

- Als ein Beispiel für spezielle Grapheme (SG) kommt z. B. das <ng> in *ängstlich* in Betracht. Die Kombination der beiden Buchstaben ist in anderen Fällen trotz gleicher Lautung fehl am Platz, z. B. bei *Bank*, wo nur ein <n> zu schreiben ist.
- Bei der *Groß- und Kleinschreibung* (GK) geht es vor allem um die Großschreibung am Satzanfang und von Konkreta. Es soll aber auch geprüft werden, ob ein Wort mit *-ung* als Suffix schon richtig geschrieben werden kann, und zusätzlich kommt ein nominalisiertes Verb (*Aussehen*) vor, dem zwar eine Präposition und ein Artikel vorausgehen, das dennoch als besonders schwierig einzustufen ist. Unter „GK“ fallen auch alle Wörter, die von den Schülerinnen und Schülern fälschlicherweise großgeschrieben werden.
- Um *Vokalkürze* (VK) geht es z. B. in *Mütze* und *Brücke*, wo allerdings nicht zwei <z> bzw. zwei <k>, sondern <tz> und <ck> vorkommen.
- Nicht die Kürze, sondern die *Länge des Vokals* (VL) ist zu beachten bei *Lehrerin*. Hier kommt ein Dehnungs-h vor. Für ein solches <h> gibt es keine hinreichenden, sondern nur notwendige Bedingungen. Es ist nur vor /l/, /m/, /n/ und /r/ zu schreiben, aber nicht immer.
- Kinder, denen die orthografische Strategie noch unbekannt ist, verschriften *Schwimmbad* nicht nur mit einem <m> (Kategorie VK), sondern auch mit <t>. Wer so schreibt, hat eine Verlängerungsregel nicht beachtet, den Einsilber *Bad* nicht mit dem Mehrsilber *baden* verbunden bzw. die Morphemkonstanz nicht erkannt. Ein solcher Fehler ist als *konsonantische Ableitung* (KA) klassifiziert.
- Bei einem Wort wie *ängstlich* kann man als erstes Graphem ein <e> schreiben, allerdings nur dann, wenn man die Verwandtschaft mit *Angst* nicht erkennt. Hier liegt ein Fall von *vokalischer Ableitung* (VA) vor. Im Mündlichen erscheint für viele Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen das *-lich* im Wort *ängstlich* wie das Suffix *-ig* in *lustig*. Diese beiden Suffixe sind wie das *ver-* in *verbrannt* Beispiele für die Kategorie *unselbstständige Morpheme* (UM).
- Viele Kinder schreiben noch fehlerhaft, weil sie noch nicht systematisch auf *Morphemgrenzen* (MG) achten. Beispiele sind die Testwörter *Lehrerin* und *Aussehen*. Beim ersten Wort finden sich an der Grenze häufig zwei <r>, beim zweiten fehlt zuweilen das zweite <s>.

## 5. Aufgaben, Lösungen und Kennwerte

### 5.1. Die Lückensatzaufgabe

Die mit der Bearbeitung der Lückensatzaufgabe verbundenen Kompetenzerwartungen drücken sich in den folgenden Bildungsstandards aus:

- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen

#### **Aufgabe 1 im Testheft Rechtschreibung:**

Im Folgenden ist die Aufgabe „Lückensätze“ abgebildet. Jede Teilaufgabe ist ein Satz, in dem jeweils ein Wort durch eine Lücke ersetzt ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Lücke das ihnen diktierete Wort eintragen. Zur Ansicht sind an dieser Stelle für die Teilaufgabe 1.1 die Aufgabenstellung und die Lösung dargestellt, so wie sie in der Auswertungsanleitung zu finden ist. Für die übrigen Teilaufgaben ist nur die Lösung abgebildet; das fett gedruckte Wort ist dabei jeweils das einzusetzende Lückenwort.

## 1. Lückensätze

Die Sätze in dieser Aufgabe werden dir gleich vollständig vorgelesen.

Lies bitte in deinem Heft mit. In den Sätzen im Heft fehlt immer ein Wort.

Setze die fehlenden Wörter ein.

#### Teilaufgabe 1.1

Der Junge \_\_\_\_\_ seine Freunde zum Eislaufen ab.

#### Lösung zu Teilaufgabe 1.1

Der Junge **holte** seine Freunde zum Eislaufen ab.

Die Lösungen der weiteren Teilaufgaben in der Aufgabe „Lückensätze“:

#### Teilaufgabe 1.2

Im Winter ist eine warme **Mütze** sehr wichtig.

#### Teilaufgabe 1.3

Die Gruppe verbrachte den ganzen Tag im **Schwimmbad**.

#### Teilaufgabe 1.4

**Plötzlich** gab es einen Wolkenbruch.

#### Teilaufgabe 1.5

Keiner wusste, seit wann die Fensterscheibe **kaputt** war.

### Teilaufgabe 1.6

In der Scheune roch es leicht **verbrannt**.

### Teilaufgabe 1.7

Ganz **ängstlich** versteckte sich die Katze unter einem Auto.

### Teilaufgabe 1.8

Die **Brücke** über dem Tal sah gewaltig aus.

### Teilaufgabe 1.9

Leider haben manche Leute kein **Interesse** am Lesen.

### Teilaufgabe 1.10

Die neue **Lehrerin** ist sehr nett.

### Teilaufgabe 1.11

Elisabeth war immer **lustig** und hatte gute Laune.

### Teilaufgabe 1.12

Frank war klein, aber er konnte sehr gut **klettern**.

### Teilaufgabe 1.13

Beim Kauf eines Tieres sollte man nicht nur auf das **Aussehen** achten.

### Teilaufgabe 1.14

Die **Beschreibung** des Weges war so schlecht, dass man den Ort nicht finden konnte.

Legt man die seit PISA bekannte Metrik zugrunde, dann ergeben sich nach einem Vortest (Pilotierung) für die 14 Testwörter die folgenden Schwierigkeitswerte<sup>4</sup>:

Teilaufgabe	Einzutragendes Wort	Punktwert auf der Bildungsstandard-Metrik
1.1	holte	283
1.2	Mütze	316
1.3	Schwimmbad	331
1.4	Plötzlich	385
1.5	kaputt	524

<sup>4</sup> Bei diesen Zahlen handelt es sich um Werte auf der sogenannten Bildungsstandards-Metrik. Um die Leistungen in den Vergleichsarbeiten angemessen einschätzen zu können, werden dafür die in der Pilotierung gefundenen Lösungshäufigkeiten in Zahlenwerte „übersetzt“, wobei der Mittelwert einheitlich auf 500 festgelegt ist. Im Testheft Rechtschreiben für VERA-3-2010 hat z. B. das leichteste Item der Lückensatzaufgabe einen Wert von 283. Das entspricht einer Lösungshäufigkeit von 79 %. Das schwierigste Item wurde nur von 9% der Kinder bewältigt und bekommt einen Skalenwert von 659. Eine genauere Erläuterung des Verfahrens findet sich bei Bremerich-Vos/Böhme 2009.

1.6	verbrannt	536
1.7	ängstlich	433
1.8	Brücke	329
1.9	Interesse	659
1.10	Lehrerin	370
1.11	lustig	306
1.12	klettern	349
1.13	Aussehen	580
1.14	Beschreibung	445

Aus diesen Werten lässt sich grob ablesen, welche Wörter von Drittklässlern in der Regel ohne größere Probleme verschriftlicht werden und welche Wörter den Schülerinnen und Schülern noch Schwierigkeiten bereiten. Je nachdem, was ein Kind geschrieben hat, kann man zur qualitativen Fehleranalyse, wie in Kapitel 4 dargelegt, auf Lupenstellen zurückgreifen. Für die Testwörter können im Einzelnen folgende Lupenstellen genauer untersucht werden:

- *holte*: Dieses im Vortest leichteste Wort kann als „lauttreu“ eingestuft werden.
- *lustig*: <ig> als Lupenstelle (unselbstständiges Morphem UM, das häufig vorkommt).
- *Mütze*: Großschreibung eines Konkretums (GK) und Vokalkürze (VK), angezeigt durch <tz> .
- *Brücke*: Großschreibung eines Konkretums (GK) und Vokalkürze (VK), angezeigt durch <ck>.
- *Schwimmbad*: Großschreibung eines Konkretums (GK), Vokalkürze (<mm>, VK) und konsonantische Ableitung (<bad> und nicht <bat>, KA).
- *klettern*: Vokalkürze (VK).
- *Lehrerin*: Großschreibung eines Konkretums (GK), Vokallänge, markiert mit einem <h> (VL), Morphemgrenze -ri (MG) und unselbstständiges Morphem -in (UM).
- *Plötzlich*: Großschreibung am Satzanfang (GK), Vokalkürze (VK), unselbstständiges Morphem -lich (UM).
- *ängstlich*: vokalische Ableitung (VA), spezielles Graphem (SG) bzw. spezielle Abfolge von Graphemen (<ng>), unselbstständiges Morphem (UM).
- *Beschreibung*: Großschreibung (GK) eines Abstraktums, unselbstständiges Morphem -ung.
- *kaputt*: Vokalkürze (VK).
- *verbrannt*: Unselbstständiges Morphem (UM) ver- und Vokalkürze (VK).
- *Aussehen*: Nominalisierung (GK), Morphemgrenze -ss (MG); das <h> ist hier nicht Dehnungs-h, sondern silbenanlautend.
- *Interesse*: Großschreibung eines Abstraktums (GK), Vokalkürze (VK).

Obwohl es sich nur um wenige Wörter handelt, kann man unter Berücksichtigung der Schwierigkeitswerte auf der Bildungsstandard-Metrik z. B. bei der Großschreibung von Nomen eine Tendenz erkennen: Am einfachsten sind die Nomen, die Konkretes bezeichnen (*Brücke*, *Mütze*); es folgt ein Nomen, bei dem die Großschreibung durch das Suffix *-ung* angezeigt wird (*Beschreibung*). Am schwierigsten sind abstrakte Nomen (*Interesse*) und Nominalisierungen (*Aussehen*).

In VERA-3 kommen, wie bereits gesagt, auch Aufgaben vor, die von kaum einem Kind gelöst werden können. Es soll ja die gesamte Leistungsbreite ermittelt werden. Fasst man einzelne Wörter als Aufgaben auf, dann sind vor allem das Fremdwort *Interesse* und die Nominalisierung *Aussehen* Wörter, deren richtige Schreibung man von Schülerinnen und Schülern in der dritten Klasse nur vereinzelt erwarten kann. Dass *plötzlich* und *ängstlich* Probleme bereiten können, ist zu erwarten. *Lehrerin* ist ebenfalls nicht ganz leicht, was u. a. mit dem Dehnungs-h zu tun hat. Das Wort ist zwar häufig, aber die Schreibung mit diesem <h> kann nicht als regelhaft begriffen werden, sondern muss wortspezifisch gelernt werden, weil es dafür eben nur notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen gibt. Einen besonderen Status hat das Wort *kaputt*. Viele

schreiben hier das <p> zweimal und das <t> nur einmal oder sie markieren zweimal eine Kürze. Sie wenden also eine orthografische Strategie an, allerdings bei <p> in einem unpassenden Fall. Das /a/ ist hier zwar kurz, aber nicht betont. Man sieht an diesem Beispiel, dass Fehler im Erwerbsprozess „normal“ sind und in diagnostischer Hinsicht auch sehr fruchtbar sind, weil man auf ihrer Basis Hypothesen über die Strategien der Kinder bilden kann.

Über die hier angegebenen Fehlerkategorien hinaus kann man als Lehrperson die Kategorien nutzen, auf die oben im Zusammenhang mit der alphabetischen „Stufe“ hingewiesen wurde. Gibt es z. B. in der Klasse Schülerinnen und Schüler, die häufiger Skelettschreibungen produzieren, also Elemente im Wort auslassen (Kategorie Graphemfolge, GF)? Kommen häufiger falsche Grapheme (FG) vor?

## 5.2. Die Korrekturaufgaben

Im Folgenden sind die beiden Korrekturaufgaben „Jule übt schreiben“ und „Thomas übt schreiben“ abgebildet, die im Testheft Rechtschreiben nacheinander bearbeitet werden. Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler ist es, in den Texten der Erstklässlerin Jule und des Erstklässlers Thomas falsch geschriebene Wörter aufzuspüren und diese auf der Linie darüber richtig zu verbessern.

Mit der Bearbeitung der Korrekturaufgaben sollen folgende Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards für die Primarstufe beschrieben sind, überprüft werden:

- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen
- Arbeitstechniken nutzen: Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren

### Aufgabe 2 im Testheft Rechtschreibung:

## 2. Jule übt schreiben

Jule aus der 1. Klasse hat aufgeschrieben, was ihr zu Pippi Langstrumpf einfällt. Sie kann noch nicht so gut schreiben und hat einige Fehler gemacht. Hilf ihr, ihre Fehler zu finden und zu verbessern.

**Vor jeder Zeile steht, wie viele Wörter falsch geschrieben sind.**

Streiche die Wörter durch, bei denen Jule einen Fehler gemacht hat.

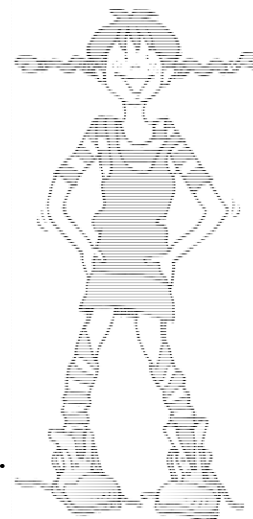
Verbessere auf der Linie darüber. Schreibe wie im Beispiel.

Beispiel:



*Mädchen*

(1) *Pippi ist ein ~~medchen~~.*



1. Zeile



---

*(1) Pippi ist shtak und lustig*

2. Zeile



---

*(3) und macht file tole sachen.*

### Aufgabe 3 im Testheft Rechtschreibung:

## 3. Thomas übt schreiben

Thomas aus der 1. Klasse hat aufgeschrieben, was ihm zu Super-Mario einfällt. Er kann noch nicht so gut schreiben und hat einige Fehler gemacht. Hilf ihm, seine Fehler zu finden und zu verbessern.

**Vor jeder Zeile steht, wie viele Wörter falsch geschrieben sind.**

Streiche die Wörter durch, bei denen Thomas einen Fehler gemacht hat.

Verbessere auf der Linie darüber.



1. Zeile



---

*(2) es war einmal ein tapferer Kempfer,*

2. Zeile



---

*(1) er his Mario,*

3. Zeile



---

*(3) er Gewind GeGen ale.*

## Lösungen zu den Korrekturaufgaben:

Bei der Auswertung der Schülerlösungen muss jedes Wort in der Aufgabe einzeln betrachtet werden. Wörter, die orthografisch richtig geschrieben sind, sollen von den Schülerinnen und Schülern nicht bearbeitet, also nicht fälschlicherweise korrigiert werden. Wenn ein Schüler ein korrekt geschriebenes Wort bearbeitet, ist dies als Fehler zu behandeln.

Orthografisch falsch geschriebene Wörter sollen gefunden und korrekt berichtet werden. In der Auswertung erfolgt eine differenzierte Abfrage, wie ein Schüler orthografisch falsch geschriebene Wörter korrigiert hat. Für die Fehlerwörter lassen sich einzelne Fehlerkategorien betrachten, sogenannte Lupenstellen, wie sie in Kapitel 4 erläutert werden. Die Betrachtung von Fehlerlupenstellen kann Hinweise darauf geben, inwieweit Rechtschreibfehler bei einer Schülerin oder einem Schüler auf eine Bearbeitung bestimmter Klassen von orthografischen Phänomenen zurückzuführen sind. Zur Illustration werden einige Schülerlösungen aus dem Vortest (Pilotierung) angeführt und erläutert.

### Zu Aufgabe 2 „Jule übt schreiben“

1. Zeile



*stark*

*(1) Pippi ist ~~schtak~~ und lustig*

Die Auswertung der ersten Zeile unter Berücksichtigung von Lupenstellen sieht für die Aufgabe „Jule übt schreiben“ folgende Fehlerkategorien vor:

<i>stark</i>
<i><del>schtak</del></i> Das Wort wurde korrigiert.
<u>Lupenstelle 1</u> : Spezielles Graphem (SG). Das „scht“ wurde korrigiert zu „st“.
<u>Lupenstelle 2</u> : Graphemfolge (GF). Das „ak“ wurde korrigiert zu „ark“.

Für die zweite Zeile sieht die Lösung wie folgt aus:

2. Zeile



*viele tolle Sachen*

*(3) und macht ~~file~~ ~~tole~~ ~~sachen~~.*

Unter Berücksichtigung von Lupenstellen nutzt die Auswertung für die drei Korrekturwörter auf der zweiten Zeile der Aufgabe „Jule übt schreiben“ folgende Fehlerkategorien:

<p><u>vi</u>ele</p> <p>file      Das Wort wurde korrigiert.</p>
<p><u>Lupenstelle 1:</u> Besonderer Buchstabe &lt;v&gt; (SG). Das „f“ wurde korrigiert zu „v“.</p>
<p><u>Lupenstelle 2:</u> Vokallänge (VL). Das „i“ wurde korrigiert zu „ie“.</p>
<p><u>to</u>lle</p> <p>tole      Das Wort wurde korrigiert.</p>
<p><u>Lupenstelle:</u> Vokalkürze (VK). Das „l“ wurde korrigiert zu „ll“.</p>
<p><u>S</u>achen</p> <p>sachen      Das Wort wurde korrigiert.</p>
<p><u>Lupenstelle:</u> Groß- und Kleinschreibung (GK). Das kleine „s“ wurde korrigiert zu „S“.</p>

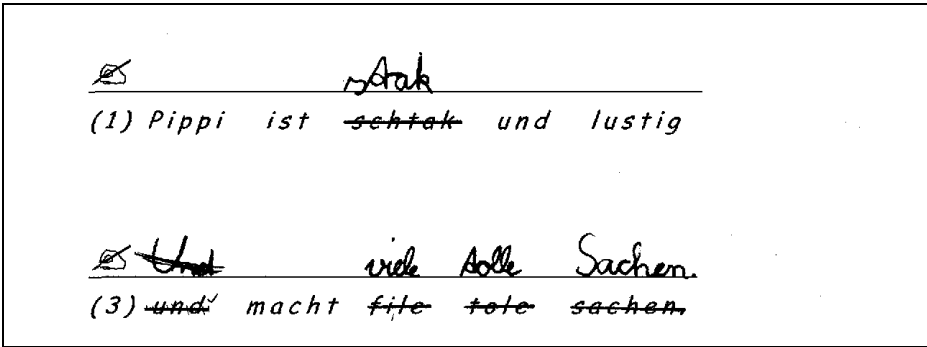
Die Falschschreibungen der Wörter in den Korrekturaufgaben sind authentisch und stammen von Erstklässlern (aus Weinhold 2005).

Bei dem Wort \**schtak* wurde das Standardgraphem für das Phonem /sch/ geschrieben und nicht bedacht, dass /sch/ anlautend vor /t/ als <s> zu schreiben ist. Insofern handelt es sich hier um ein spezielles Graphem (SG). Auch die Auslassung des <r> kann damit erklärt werden, dass hier jemand schreibt, „wie er spricht“. Die Standardschreibung des gesprochenen /f/ ist das <f>, deshalb <file>, und weil man, folgt man der alphabetischen Strategie, die Schärfungsregel noch nicht beachtet, schreibt man eben <tole>. Auch die Kleinschreibung von <sachen> ist auf der alphabetischen Stufe nicht überraschend.

Um diese fehlerhaften Schreibungen zu erkennen und korrekt zu verbessern, müssen den Schülerinnen und Schülern also orthografische Regeln zugänglich sein. Nicht erfolgte oder falsche Korrekturen können auf spezifische Probleme in Bezug auf orthografisches Regelwissen hinweisen. Beispielhaft seien an dieser Stelle für die Aufgabe „Jule übt schreiben“ zwei Schülerlösungen aus der Pilotierung abgebildet:



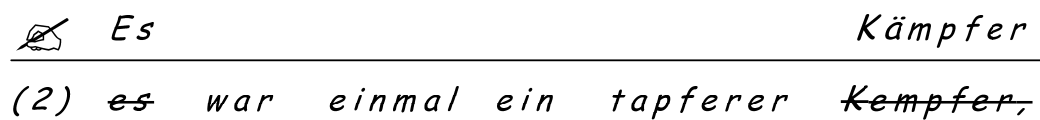
Schüler 4 schreibt:



Im Gegensatz zu Schüler 4 muss allerdings für Schüler 3 angenommen werden, dass er in der Nutzung der alphabetischen Strategie noch sehr unsicher ist, da die Korrektur zu \*schark keine annähernd lautgetreue Verschriftlichung darstellt, wie es bei \*stak der Fall ist.

### Zu Aufgabe 3 „Thomas übt schreiben“

1. Zeile



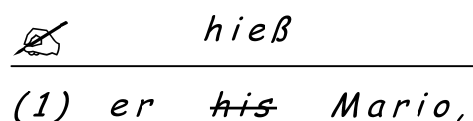
Die Auswertung der ersten Zeile unter Berücksichtigung von Lupenstellen sieht für die Aufgabe „Thomas übt schreiben“ folgende Fehlerkategorien vor:

<u>Es</u>
<del>es</del> Das Wort wurde korrigiert.
<u>Lupenstelle:</u> Groß- und Kleinschreibung (GK). Das kleine „e“ wurde korrigiert zu „E“.

<u>Kämpfer</u>
<del>Kempfer</del> Das Wort wurde korrigiert.
<u>Lupenstelle:</u> Vokalische Ableitung (VA). Das „e“ wurde korrigiert zu „ä“.

Für die zweite Zeile sieht die Lösung wie folgt aus:

2. Zeile



Die Auswertung nutzt für die zweite Zeile der Aufgabe „Thomas übt schreiben“ folgende Fehlerkategorien:

<u>hieß</u>
<del>his</del> Das Wort wurde korrigiert.
<u>Lupenstelle 1: Vokallänge (VL).</u> Das „i“ wurde korrigiert zu „ie“.
<u>Lupenstelle 2:</u> Das „s“ wurde korrigiert zu „ß“.

Die Lösung der dritten Zeile lautet:

3. Zeile

~~er~~ gewinnt/gewann gegen alle  
(3) er ~~Gewinn~~ ~~Gegen~~ ~~ale~~.

Die Auswertung der dritten Zeile sieht für drei Korrekturwörter folgende Fehlerkategorien vor:

<u>gewinnt/gewann</u>
<del>Gewinn</del> Das Wort wurde korrigiert.
<u>Lupenstelle 1: Groß- und Kleinschreibung (GK).</u> Das große „G“ wurde korrigiert zu „g“.
<u>Lupenstelle 2: Vokalkürze (VK).</u> Das „n“ wurde korrigiert zu „nn“.
<u>Lupenstelle 3 für Variante „gewinnt“: Unselbstständiges Morphem (Flexion „-t“, UM).</u> Das „d“ wurde korrigiert zu „t“.
<u>Lupenstelle 3 für Variante „gewann“: Grammatische Korrektur.</u> Das „d“ wurde entfernt bei der Korrektur des Verbs in die Präteritumsform.
<u>Anmerkung:</u> Die Korrektur zu „gewann“ kann für die Lupenstelle 3 nicht auf orthografischer Ebene ausgewertet werden, da es sich um eine grammatische Korrektur handelt (Tempus). Dennoch ist diese Variante in korrekter Schreibweise als richtige Lösung zu werten.

gegen

~~GeGen~~

Das Wort wurde korrigiert.

Lupenstelle 1: Groß- und Kleinschreibung am Wortanfang (GK).

Das große „G“ am Wortanfang wurde korrigiert zu „g“.

Lupenstelle 2: Groß- und Kleinschreibung in der Wortmitte.

Das große „G“ in der Wortmitte wurde korrigiert zu „g“ (GK).

alle

~~ate~~

Das Wort wurde korrigiert.

Lupenstelle: Vokalkürze (VK).

Das „I“ wurde korrigiert zu „Il“.

Zu den originalen Falschschreibungen in der Aufgabe „Thomas übt schreiben“: Wenn Thomas <Kempfer> schreibt, kann man annehmen, dass ihm die orthografische Strategie, wie in Kapitel 4 erläutert, schon zugänglich ist. Das ist zwar noch nicht bei der vokalischen Ableitung der Fall (*Kämpfer* von *Kampf*), zeigt sich aber bei der Großschreibung und der Schreibung von <pf>. Interessant sind auch die Schreibungen <Gewind> und <GeGen>. Thomas ringt mit der Großschreibung, wobei er sogar auf eine wortinterne Großschreibung kommt, und auch von der Auslautverhärtung hat er Notiz genommen. Das <d> am Ende von <Gewind> ist insofern vielleicht ein Fall von Übergeneralisierung.

Kann man also für einige Falschschreibungen annehmen, dass dem Erstklässler Thomas die orthografische Strategie zwar zugänglich ist, allerdings noch recht willkürlich eingesetzt wird, kommt es bei den Korrekturen der Fehlerwörter vor allem auf die Kenntnis und die richtige Anwendung von Regeln zur Groß- und Kleinschreibung (GK) sowie Prinzipien der vokalischen Ableitung (VA) und der Vokalquantität (Vokallänge, VL; Vokalkürze, VK) an.

Die folgende Schülerlösung 5 zeigt an, dass offensichtlich noch Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung bestehen, während die anderen Regeln für die Korrektur schon souverän angewendet werden:

Schüler 5 schreibt:

~~es~~ Tapferer Kämpfer  
(2) es war einmal ein ~~tapferer Kempfer~~.

~~es~~ hieß  
(1) er ~~hieß~~ Mario,

~~es~~ Gewind gegen alle  
(3) er ~~Gewind GeGen~~ etc.

Auf der Grundlage der Pilotierung sind für die einzelnen Zeilen der Korrekturaufgaben folgende Schwierigkeitswerte ermittelt worden:

Aufgabentitel	Teilaufgabe im Testheft	Punktwert auf der Bildungsstandard-Metrik
2. Jule übt schreiben	1. Zeile	427
	2. Zeile	557
3. Thomas übt schreiben	1. Zeile	550
	2. Zeile	567
	3. Zeile	670

Es ist zu erwarten, dass bei einer zeilenweisen Auswertung der „Jule übt schreiben“-Aufgabe die drei Wörter in der zweiten Zeile mehr Schwierigkeiten bereiten als das eine Wort in der ersten Zeile.

Deutlich wird auch, dass die Korrekturen dessen, was Thomas geschrieben hat, erheblich mehr Mühe bereiten als die von Jules Sätzen. Das ist im Fall von <Kempfer> erwartbar, ebenso bei der dritten Zeile, wo es wieder um drei Wörter geht und noch dazu um eine besonders komplizierte Verschriftlichung wie <Gewind>. Auch <his> ist schwierig, was vor allem mit der ß-Schreibung zu tun hat.

### 5.3. Die Sortieraufgaben

Bei den Sortieraufgaben müssen Wörter in alphabetische Reihenfolge gebracht werden. In der Teilaufgabe 4.1 unterscheiden sich die zu sortierenden Aufgaben nach dem ersten Graphem. In der Teilaufgabe 4.2 ist eine Differenzierung teilweise erst nach dem dritten Graphem möglich („vorgestern“ und „Vorstellung“). Dass diese Aufgabenvariante komplexer ist, spiegelt sich in den empirisch ermittelten Werten zur Schwierigkeit wider (S. 24).

Mit der Bearbeitung der Sortieraufgaben sollen folgende Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards für die Primarstufe beschrieben sind, überprüft werden:

- Wörter sammeln und ordnen
- Buchstabe, Laut, Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut, Silbe, Alphabet (...)
- (Rechtschreibhilfen verwenden / Wörterbuch nutzen / Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen)

**Aufgabe 4 im Testheft Rechtschreiben:**

## 4. Wörter ordnen

4.1 Sortiere die folgenden Wörter nach dem Alphabet und nummeriere sie in der richtigen Reihenfolge.

- \_\_\_\_\_ Knete
- \_\_\_\_\_ Kinder
- \_\_\_\_\_ Kuchen
- \_\_\_\_\_ Kreide
- \_\_\_\_\_ Kekse
- \_\_\_\_\_ Korb
- 1   Karte



4.2 Sortiere die folgenden Wörter nach dem Alphabet und nummeriere sie in der richtigen Reihenfolge.

- \_\_\_\_\_ vorgestern
- 1   Vater
- \_\_\_\_\_ Vogel
- \_\_\_\_\_ vergessen
- \_\_\_\_\_ Vulkan
- \_\_\_\_\_ viel
- \_\_\_\_\_ Vorstellung



## Lösungen zu Aufgabe 4:

### Teilaufgabe 4.1

- 4 Knete
- 3 Kinder
- 7 Kuchen
- 6 Kreide
- 2 Kekse
- 5 Korb
- 1 Karte



### Teilaufgabe 4.2

- 5 vorgestern
- 1 Vater
- 4 Vogel
- 2 vergessen
- 7 Vulkan
- 3 viel
- 6 Vorstellung



Mit der Aufgabe „Wörter ordnen“ soll– gleichsam als Behelf – überprüft werden, inwiefern die Kinder gezielt in einem Wörterbuch suchen können. Auf der Grundlage der Bildungsstandard-Metrik sind mithilfe der Pilotierungsergebnisse folgende Schwierigkeitskennwerte für die Teilaufgaben ermittelt worden:

Aufgabentitel	Teilaufgabe im Testheft	Punktwert auf der Bildungsstandard-Metrik
4. Wörter ordnen	4.1	365
	4.2	434

Es ist also zu erwarten, dass die zweite Sortieraufgabe (Teilaufgabe 4.2.) schwerer zu lösen ist als die erste. Bei Teilaufgabe 4.1 unterscheiden sich die Wörter bereits beim jeweils zweiten Graphem, bei Teilaufgabe 4.2 sind einige Wörter erst anhand des vierten Graphems in eine Reihenfolge zu bringen.

## 6. Einige Hinweise zur Weiterarbeit

Die konkreten Ergebnisse jeweils vor Ort, in einer Klasse oder einer Schule, können hier nicht vorweggenommen werden. Insofern muss auch offen bleiben, welche Schlüsse diese Resultate nahelegen. Hinzu kommt, dass es zu allen für die Orthografie relevanten Aspekten gerade für die Grundschule eine reichhaltige Literatur gibt. Deshalb sollten einige Anmerkungen genügen:

- Kinder, die häufiger so schreiben, dass die auf die alphabetische Strategie bezogenen Kategorien zutreffen, brauchen besondere Aufmerksamkeit. Mit ihnen sollte man zunächst vor allem die silbische Gliederung von gesprochenen und geschriebenen Wörtern üben.
- Zum syntaktischen Aspekt: Die Aufmerksamkeit auf Sätze kann man schärfen, indem man Sätze und Nichtsätze unterscheiden lässt: *Klaus schießt fast in jedem Spiel ein Tor* und *Klaus: fast in jedem Spiel ein Tor*. Was die Satzgrenzen angeht, so hat sich die Reihung von Wörtern in Großschreibung ohne Schlusszeichen bewährt: *KLAUS IST EIN GUTER SCHÜTZE MANCHMAL TRIFFT ER ABER DAS TOR NICHT DANN LACHEN IHN EINIGE AUS DAS FINDE ICH DUMM*. Neben der Großschreibung am Satzanfang spielt hier vor allem die Großschreibung von Nomen eine Rolle. Es gibt viele Vorschläge, wie sie gelehrt werden sollte (u. a. Artikelprobe, Adjektivprobe, Mehrzahlprobe, Proben zur Ermittlung des Kerns von Satzgliedern).
- Zum morphematischen Aspekt: Für die orthografische Strategie ist dieser „Baustein“ besonders charakteristisch. Aufgaben, die sich auf die Auslautverhärtung bzw. die konsonantische Ableitung beziehen, können in Form einer Alternative gestellt werden: Schreibt man *\*Want* oder *Wand*, *Kalb* oder *\*Kalp* usw.? Auch die vokalische Ableitung lässt sich durch Vorgabe von zwei Varianten üben, zwischen denen sich die Kinder begründet entscheiden müssen: *\*Wesche* oder *Wäsche*, *\*Leufer* oder *Läufer* usw.? Die Unterscheidung von Wortstamm und Präfixen und Suffixen kann in vielfältiger Weise erarbeitet werden. So mag man aus einer Liste Prä- und Suffixe zur Wahl anbieten, die zu gegebenen Stämmen passen (z. B. *ver-*, *ab-*, *zer-* zu *-reisen*, *-lich*, *-bar*, *-ig* zu *ess-*). Man kann im Rahmen der Lektüre von kleinen literarischen Texten auf die Suche nach Wörtern mit besonders vielen selbstständigen und unselbstständigen Morphemen gehen usw.
- Zum Aspekt der Vokallänge: In der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung heißt es u. a., dass man dann, wenn im Wortstamm auf einen kurzen betonten Vokal ein einzelner Konsonant folgt, den Konsonantenbuchstaben doppelt schreiben soll. Auf diese Regel ist die Kategorie Vokalkürze (VK) bezogen. Man kann aber auch der Meinung sein, dass mit der Doppelschreibung gar nicht die Vokalkürze angezeigt wird, sondern ein Silbengelenk. Dieses Gelenk ist ein einzelner Konsonant zwischen einem betonten und einem unbetonten Vokal wie bei (mündlich) /pupe/, geschrieben als *Puppe*. Im Mündlichen gehört der Konsonant /p/ sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe. Unabhängig davon, welcher dieser Versionen man den Vorzug gibt: Es empfehlen sich Übungen zur Unterscheidung von Länge und Kürze, z. B. durch die Vorgabe von Minimalpaaren wie (mündlich) *Wa:l* und *Wal* (schriftlich *Wal* und *Wall*). Die Kinder sollten auch erfahren, dass man das lange betonte /i/ fast immer als <ie> schreibt und dass das Dehnungs-h selten ist. Auf „Dehnungs-h-Wörter“ sollte als spezielle Lernwörter besonders hingewiesen werden.

Zum Umgang mit Hilfsmitteln: Sind Schulwörterbücher vorhanden, sollten sie kontinuierlich und nicht nur gelegentlich genutzt werden. Die Kinder müssen erfahren, dass sie das Alphabet allmählich schneller nutzen können. Sie sollten immer wieder üben, wie sie sich auf einer Doppelseite durch einen Abgleich der Einträge oben links und unten rechts orientieren können. Sie sollten auch die Gelegenheit haben zu lernen, was man tun kann, wenn man nicht fündig wird. Wer z. B. die Wortform *\*leufst* nicht findet, wird zwar, wenn er die vokalische Ableitung in Betracht zieht, auch nicht *läufst* finden, aber die Grundform dieses Verbs *laufen*.

## 7. Literatur

Böhme, K./Bremerich-Vos, A. (2009): Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktionprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen. In: n: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 330-356.

Bremerich-Vos, A./Böhme, K. (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 228-261.

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle, S. 44-52.

Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 218-233.

Günther, K. B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.

Herné, K.-L./Naumann, C.I L. (2002): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA). Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen: Alfa Zentaurus.

KMK (2005): siehe Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005).

Löffler, I./Meyer-Schepers, U. (1992): DoRA: Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse – Zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Dortmund: ILT-Verlag.

May, P. (unter Mitarbeit von U. Vieluf und V. Malitzky) (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Handbuch Manual. Hamburg: Verlag pädagogische Medien.

Naumann, C. L. (2004): Rechtschreiben ab der zweiten bis zum Ende der vierten Klasse. In: Grundschule, 11, S. 30-34.

Naumann, C. L. (2008): Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Köller, O. (Hrsg.) Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim/Basel: Beltz, S. 134 – 159.

Scheerer-Neumann, G. (1989): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I./Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1 – 10. Handbuch der Lese- Rechtschreib-Schwierigkeiten, Bd.1. Weinheim/Basel: Beltz, S. 58-77.

Scheerer-Neumann, G./Schnitzler, C. D./Hübner, A./Mühlbauer, E./Ritter, Chr. (2009): Individuelle Lernstandsanalysen – Lehrerheft Deutsch 3, hg. vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde ([www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea3.html](http://www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea3.html)).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), München/Neuwied: Wolters Kluwer.

Thomé, G./ Thomé, D. (2004): OLFA – Oldenburger Fehleranalyse. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.

Valtin, R. (1988): Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Grundschule 12, S. 12-16.

Weinhold, S. (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang - mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg/Breisgau: Fillibach.