



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

---

Vergleichsarbeiten VERA-3  
(3. Jahrgangsstufe)

**Deutsch**

DIDAKTISCHE HANDREICHUNG (TEIL II)

---

Einfach mal reinschauen...

Fachdidaktische Orientierung

**Rechtschreibung**

Inkl. Anregungen  
für den Unterricht!



zum VERA-Durchgang 2022

Dieses Dokument wurde leicht angepasst. (07/2023)

# Inhalt

1. „Rechtschreibung“ – Allgemeine Erläuterungen .....	3
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards .....	3
2.1 „Stufen“ des Rechtschreiberwerbs .....	3
2.2 Bildungsstandards .....	6
3. Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse .....	7
4. Anregungen für den Unterricht.....	10
5. Literaturverzeichnis .....	12
6. Weitere Literaturhinweise .....	13

Bei der Entstehung dieses Dokuments haben folgende Autoren mitgewirkt:

**Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos** und **Prof. Dr. Michael Krelle**.

Das Dokument ist eine angepasste Fassung der „Didaktischen Erläuterung“ Rechtschreibung aus dem Jahr 2014 (Bremerich-Vos & Krelle, 2014) und 2017 (Bremerich-Vos & Krelle, 2017).

Dieses Dokument wurde leicht angepasst. (07/2023)

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

[www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben)

# 1. „Rechtschreibung“ – Allgemeine Erläuterungen

Im Deutschunterricht der Primarstufe sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, richtig schreiben zu können. Damit verbunden sind sowohl Einsichten in Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung als auch die Fähigkeit, individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen zu können. In diesem Sinne formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2005, S. 8) einleitend als Ziele für den Schreibunterricht der Primarstufe:

„Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautentsprechend verschriften und berücksichtigen orthographische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Recht-schreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.“

## 2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

### 2.1 „Stufen“ des Rechtschreiberwerbs

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

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

- **Vorliteral-symbolische Stufe**

**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 **vorliterale symbolische „Stufe“** betrachtet.

- **Logographemische „Stufe“**

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.

- **Alphabetische „Stufe“**

**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.

- **Orthografischen „Stufe“**

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 z. B. um Wörter, bei denen es um Schärfung (*Ball*), Umlautung (*Bäcker*) und Auslautverhärtung (*gelb*) geht. Diese Schreibungen haben mit dem Stamprinzip (bzw. morphematischen Prinzip) zu tun, das man so formulieren könnte: „Gliedere die Wörter in ‚Bausteine‘ und schreibe Verwandtes gleich.“ Darüber hinaus geht es um Wörter mit „Merkelementen“ wie bei *Bohne*, *Vater*, *Hexe* usw. **Die Schreibung nach dem Stamprinzip und von Wörtern mit Merkelementen bzw. Lernwörtern** gelingt in größerem Umfang erst auf der orthografischen „Stufe“. Dieser „Stufe“ kann jedenfalls zu Beginn der Grundschulzeit auch die Großschreibung von Substantiven zugeordnet werden.

Man kann diese Unterteilung weiter ausdifferenzieren und auch grobe Zeitangaben machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Entwicklungen bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell vollziehen.

Scheerer-Neumann et al. (2010, S. 35) haben in Anlehnung an eine Übersicht von Naumann (2008) die folgenden ungefähren Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien angegeben:

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

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

Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

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

Dass Kinder auf der alphabetischen „Stufe“ Wörter sehr häufig falsch schreiben, ist also zu erwarten und insofern überhaupt kein Grund zur Sorge. Es macht aber einen Unterschied, ob ein Schüler in der dritten Klasse schreibt *Er war \*plötzlich ganz \*ruich* oder ob er schreibt *Er war \*bläsisch ganz \*ruich* (Naumann, 2008). *Ruhig* ist auf dieselbe Weise falsch geschrieben und diese falsche Schreibung ist auf der alphabetischen „Stufe“ keine Überraschung. Wenn man aber *\*plötzlich* und *\*bläsisch* vergleicht, springt ins Auge, dass sich beim Lesen von *\*plötzlich* die richtige Lautung und damit auch das richtige Wort ergibt, nicht aber beim Lesen von *\*bläsisch*. Würde man hier jeweils bezogen auf das ganze „Wort“ **einen** Fehler vermerken, dann würde dieser wesentliche Unterschied verwischt. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Wort falsch zu schreiben, und man kann auch pro Wort mehrere

Fehler machen. Solche Differenzierungen sind für eine **qualitative Fehleranalyse** zentral. Von hier aus lassen sich – mit aller Vorsicht – diagnostisch relevante Schlüsse im Hinblick auf die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler ziehen.

## 2.2 Bildungsstandards

Unter der Überschrift „richtig schreiben“ sehen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK, 2005, S. 10–11) 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 orthographische 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, denn 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 den Kindern 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, Aa*). 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, 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 in der Regel von Erstklässlern geschrieben wurden. Damit wird man auch dem **Standard „über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen“ gerecht**. Im Folgenden wird auf die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse eingegangen.

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

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

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.

Außerdem sollten sie eine Reihe von Wörtern schreiben können, die für die Merkmale der orthografischen Stufe charakteristisch sind. Das sind z. B. Wörter mit Schärfungsschreibung bzw. doppeltem

Konsonantenbuchstaben, mit Auslautverhärtung, mit häufigen Präfixen oder Suffixen. Was die Großschreibung angeht, so sollte die Großschreibung nach einem Satzschlusszeichen und von Substantiven, mit denen man Konkretes bezeichnet, gelingen, zum Teil auch schon von Substantiven mit einem charakteristischen Suffix wie *-ung*, *-heit* oder *-keit*.

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

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

Typische Kategorien, die bei den VERA-Testungen zuletzt eine Rolle gespielt haben, sind in folgender Tabelle abgedruckt:

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

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

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

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

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

Viele Kinder schreiben noch fehlerhaft, weil sie noch nicht systematisch auf Morphemgrenzen (MG) achten. Für diese Kategorie gibt es mitunter Beispiele, etwa das zusammengesetzte Nomen *Vorfahrtsregel*, dessen Schreibung begründet werden soll.

## 4. Anregungen für den Unterricht

Zu allen für die Orthografie relevanten Aspekten gibt es gerade für die Grundschule eine reichhaltige Literatur. 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, 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) /pupə/, 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*.

## 5. Literaturverzeichnis

- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2009). Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen.  
In: D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 330–356). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2014). *Vergleichsarbeiten 2014. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung. Rechtschreibung*. Berlin: IQB.
- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2017). *Vergleichsarbeiten 2017. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung. Rechtschreibung*. Berlin: IQB.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung.  
In: H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 44–52). Lengwil: Libelle.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung.  
In: G. Augst (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 218–233). Berlin: De Gruyter.
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz: Faude.
- Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen*. Aachen: Alfa Zentaurus.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (1992). *Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler: DoRA*. 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*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Naumann, C. L. (2008). Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung.  
In: A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 134–159). Weinheim: Beltz.

- Scheerer-Neumann, G. (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung.  
In: I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (Bd. 1). (S. 58–77). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G., Schnitzler, C. D., Hübner, A., Mühlbauer, E. & Ritter, C. (2010). *IleA 3: Individuelle Lernstandsanalysen. Deutsch Lehrerheft* (2. Aufl.). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.  
Zugriff am 04.03.2022. Verfügbar unter [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende\\_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch3Lehrer.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch3Lehrer.pdf)
- Thomé, G. & Thomé, D. (2004). *OLFA Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz ab Klasse 3*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
- Valtin, R. (1988). Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess.  
In: *Grundschule*, 12, 12–16.

## 6. Weitere Literaturhinweise

- August, G. & Dehn, M. (2020). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Betzel, D. & Droll, H. (2020). *Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2019). *Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M., Babbe, K., Terhechte-Mermeroglu, F. (2013). *Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).  
Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publicationen\\_sprachbildung/Wortschatz\\_entdecken\\_2013.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf)
- Müller, A. (2017). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- QUA-LiS NRW (2016): *Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose*.  
Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Handreichung\\_Deutsch\\_Rechtschreibung.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Handreichung_Deutsch_Rechtschreibung.pdf)
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.