

HANDREICHUNG

SCHNABEL

Klasse 1 - 6

Einführung in das individualdiagnostische Verfahren zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



SCHNABEL



Hamburg

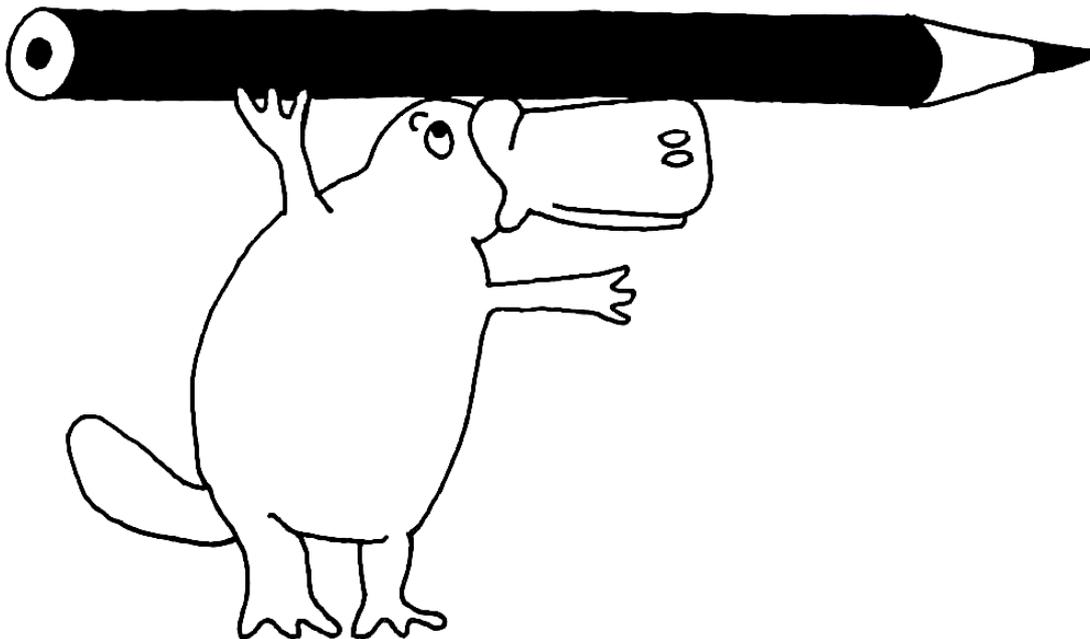
IMPRESSUM

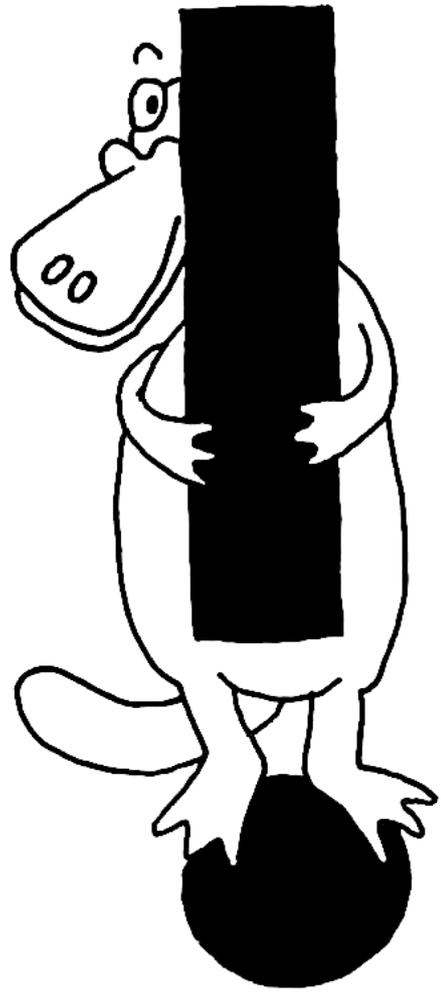
Herausgeber	Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)
Redaktion	Alma Heidkamp (IfBQ)
Mitwirkung	Dr. Melanie Bangel (Universität Hamburg) Doğu Baylav Kirsten Büchler Friedrike Daniel Liese Gasau Julia Kaufhold Dr. Markus Lücken (IfBQ) Lisa Mitzlaff Prof. Dr. Astrid Müller (Universität Hamburg) Sylvia Schwab Katja Struck Inga Tamminga Tatjana Teichmann Franziska Thonke (IfBQ)
Layout	Alma Heidkamp (IfBQ)
Illustration	
Schnabeltiere + Bilder	Judith Demmin
Logo + Symbole	Wiebke Jakobs

Hamburg, Oktober 2019

Handreichung SCHNABEL

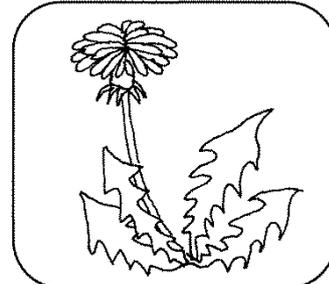
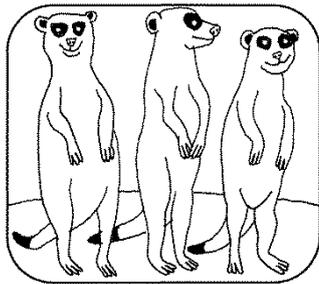
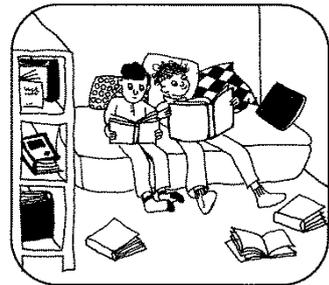
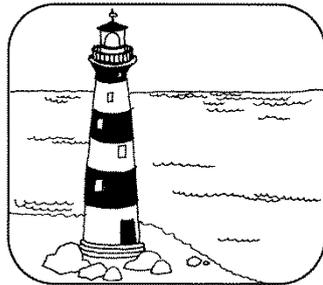
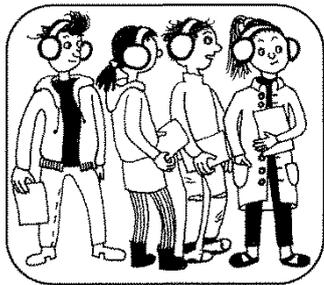
Einführung in das individualdiagnostische Verfahren
zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen





Inhalt

Einleitung	5
1 SCHNABEL – das Verfahren	6
1.1 Was ist SCHNABEL?	6
1.2 Wann wird SCHNABEL wie eingesetzt?	6
1.3 Wie ist SCHNABEL aufgebaut?	7
1.4 Wie wird SCHNABEL durchgeführt?	12
1.5 Wie wird SCHNABEL ausgewertet?.....	14
1.6 Wie kann die Rückmeldung interpretiert werden?	15
1.7 Wo sind Grenzen und wo liegen Potentiale des Verfahrens? ..	26
2 Orthographietheoretische Grundlagen.....	27
3 Orthographiedidaktische Anregungen.....	35
3.1 Didaktik der Wortschreibung	37
3.2. Didaktik der satzinternen Großschreibung	47
3.3 Der didaktische Mehrwert eines strukturorientierten Rechtschreibunterrichts	49
4 Beispiele Übungsmaterialien	51
Literatur	54
Notizen	56



Einleitung

Ein sicherer Umgang mit der deutschen Sprache ist eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe von Schülerinnen und Schülern – in erster Linie im Rahmen ihrer schulischen Bildung, aber auch für ihre spätere berufliche Laufbahn. Dies setzt auch eine sichere Handhabung der Schriftsprache voraus. Rechtschreibung ist jedoch ein Bereich, mit dem sich Kinder besonders zu Beginn ihrer Schullaufbahn häufig schwer tun. Für gute und gerechte Lernchancen ist es wichtig, dass Lehrkräfte die individuellen Herausforderungen ihrer Klasse oder Lerngruppe genau kennen und so in ihrem Rechtschreibunterricht optimal auf diese eingehen können. Das individualdiagnostische Instrument SCHNABEL soll hier einen Beitrag leisten und Lehrkräften eine gute Grundlage liefern, um ihren Rechtschreibunterricht und individuelle Fördermaßnahmen ideal gestalten zu können.

Die vorliegende Handreichung ist zum einen als Einführung in das Instrument SCHNABEL und zum anderen als eine Art Rahmen für das umfangreiche didaktische Begleitmaterial, das speziell für SCHNABEL zusammengestellt wurde, angelegt. In den folgenden Kapiteln werden die wichtigsten Merkmale des Verfahrens aufgezeigt, der zugrunde liegende fachdidaktische Ansatz erläutert und Ideen für den Unterricht vorgestellt.

Dabei stehen im ersten Kapitel das Instrument, seine Umsetzung und die Verwendungsmöglichkeiten im Vordergrund. Zusätzlich sind in diesem Kapitel auch Informationen zur Durchführung und Auswertung von SCHNABEL zu finden.

Das zweite Kapitel setzt sich dann mit dem fachdidaktischen Ansatz, der dem Verfahren zugrunde liegt, auseinander. Hier werden die orthographietheoretischen Grundlagen behandelt.

Im dritten Kapitel werden (basierend auf diesen orthographietheoretischen Grundlagen) orthographiedidaktische Möglichkeiten dargestellt. Dabei stehen das entdeckende Lernen der Kinder und die hierfür nötigen Rahmenbedingungen im Vordergrund.

Im letzten Kapitel dieser Handreichung werden exemplarisch einige der Materialien für den Unterricht vorgestellt.



1 SCHNABEL – das Verfahren

1.1 Was ist SCHNABEL?

SCHNABEL ist ein individualdiagnostisches Verfahren zur Erfassung der Kompetenzen von Rechtschreibernenden. Der Name SCHNABEL steht für „*schreiben (ist das Ergebnis von) nachdenken, anwenden, behalten, erfolgreich lernen*“. Dieser Name ist an den Prozess des Rechtschreiberwerbs angelehnt: Rechtschreibernende sollen die Regularitäten des deutschen Schriftsystems selbstständig entdecken und somit verinnerlichen können. Das Verfahren wird von einem kleinen Schnabeltier begleitet.

Seit dem Schuljahr 2018/19 werden mit SCHNABEL bereits die Rechtschreibkompetenzen der Kinder in den 1. und 2. Jahrgangsstufen überprüft. Ab dem Schuljahr 2019/20 wird SCHNABEL um die Jahrgangsstufen 3 bis 6 erweitert. Dabei werden mit SCHNABEL unterschiedliche orthographische Markierungen untersucht (im Folgenden als Rechtschreibphänomene bezeichnet), die bezogen auf die fünf orthographischen Strukturtypen (vgl. Kapitel 2) als besonders fehleranfällig betrachtet werden können und die im Laufe der Erhebungen mit dem steigenden Wissensstand der Lernenden an Komplexität zunehmen.

SCHNABEL ist in erster Linie als Unterstützungsinstrument angelegt: Lehrkräfte erhalten detaillierte Informationen über den Wissensstand ihrer Klasse und der einzelnen Kinder. Diese mit SCHNABEL gewonnenen Informationen sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, ihren Rechtschreibunterricht auf die Bedürfnisse ihrer Klasse oder Lerngruppe abzustimmen und gezielt Unterrichts- oder Förderheiten zu planen, die auf die Schwierigkeiten einer ganzen Klasse oder aber auch einzelner Kinder eingehen. Anregungen für eine solche, auf die Ergebnisse von SCHNABEL bezugnehmende Unterrichtsgestaltung finden sich in dem didaktischen Begleitmaterial auf der SCHNABEL-Website. Dieses wurde speziell für SCHNABEL von Hamburger Lehrkräften erarbeitet und bietet verschiedene Möglichkeiten – Methoden sowie Aufgabenformate – für die Gestaltung des Rechtschreibunterrichts an.

1.2 Wann wird SCHNABEL wie eingesetzt?

Um eine differenzierte Individualdiagnostik zu ermöglichen, wird SCHNABEL zum einen für verschiedene Erhebungszeitpunkte und zum anderen teilweise für unterschiedliche Anforderungsniveaus angeboten. In den Jahrgangsstufen 1 bis 6 bietet SCHNABEL jeweils zur Mitte (Januar) und zum Ende (Mai/Juni) des Schuljahres unterschiedliche Bö-



gen zur Überprüfung der Rechtschreibfähigkeiten. In Klasse 5 kann zusätzlich zu Beginn des Schuljahres für eine erste Einschätzung ein Bogen für den Testzeitpunkt Ende Klasse 4 / Anfang Klasse 5 eingesetzt werden.

Der sogenannte Basisbogen wird zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten von allen Kindern bearbeitet. Dieser enthält bereits eine Vielzahl an Rechtschreibphänomenen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Neben dem Basisbogen gibt es je nach Testzeitpunkt zum Teil optionale Erweiterungsbögen, mit denen ein eher niedriges Kompetenzniveau oder ein eher hohes Kompetenzniveau differenziert abgebildet werden kann. Langfristig ist ein weiterer Ausbau dieser Erweiterungsbögen geplant, sodass dann für alle Erhebungszeitpunkte optionale Ergänzungen zur Verfügung stehen. Jede Lehrkraft kann selbst entscheiden, ob sie mit einzelnen Kindern einen der Erweiterungsbögen bearbeiten will.

Die Idee hinter den verschiedenen Anforderungsniveaus ist einerseits eine möglichst differenzierte Erfassung der Rechtschreibkompetenzen und andererseits eine gleichzeitige Schonung der Ressourcen der Kinder.

1.3 Wie ist SCHNABEL aufgebaut?

Für jeden Erhebungszeitpunkt ist jeweils festgelegt, welche Inhalte in einem SCHNABEL-Bogen enthalten sein müssen. Dabei sind die Aufgabenformate, die Anzahl der Aufgaben sowie die inhaltliche Verteilung der zu überprüfenden Phänomene festgelegt. Auch die Gesamtschwierigkeit eines Bogens ist dabei genau definiert. Der Umfang und die Komplexität der Aufgaben steigen im Zusammenhang mit den im Unterricht vermittelten Rechtschreibphänomenen über die Erhebungen an.

Mit SCHNABEL werden unterschiedliche Rechtschreibphänomene bzw. der jeweilige Wissensstand hinsichtlich dieser Phänomene überprüft. Die folgenden Tabellen (Tab. 1, Tab. 2 und Tab. 3) zeigen die Inhalte der Basisbögen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten in den Jahrgangsstufen 1 bis 6. Je nach Erhebung werden unterschiedlich komplexe Rechtschreibphänomene getestet: So wird beispielweise die Doppelkonsonantschreibung erst ab Jahrgangsstufe 2 und Wörter mit *ck* erst zum Ende der Jahrgangsstufe 2 in den Basisbogen aufgenommen. In Klasse 3 kommen unter anderem die Präfixe *vor-* und *ver-* dazu und in Klasse 4 die Doppelkonsonantschreibung an der Morphemfuge (z.B. *auffangen*).

Alle im SCHNABEL-Bogen enthaltenen Rechtschreibphänomene wurden im Abgleich mit den Hamburger Bildungsplänen ausgewählt. Dar-



über hinaus basiert SCHNABEL wie jedes kompetenzmessende Testverfahren auf einem fachdidaktischen Ansatz. Im zweiten Kapitel dieser Handreichung finden sich für ein vertieftes Verständnis der Konzeption sowie der Auswertungsgrundlage der Testbögen detaillierte Informationen über den orthographietheoretischen Hintergrund von SCHNABEL. Um als Lehrkraft mit den Ergebnissen von SCHNABEL sinnvoll arbeiten zu können, muss dieser Ansatz jedoch nicht zwingend im eigenen Unterricht verwendet werden. Die Erkenntnisse der Testung können stattdessen auch unterstützend für die eigene Unterrichtsdidaktik wirken.

Alle Aufgaben für SCHNABEL 1 bis 6 wurden von Hamburger Lehrkräften der entsprechenden Schulformen unter fachdidaktischer Begleitung seitens der Universität Hamburg entwickelt und in umfangreichen Aufgabenerprobungen auf ihre Eignung überprüft, bevor sie für das Verfahren übernommen wurden.

Die SCHNABEL-Bögen der Jahrgangsstufen 1 bis 6 enthalten verschiedene zum Teil bildgestützte Aufgabenformate. In allen Basisbögen werden jeweils einzelne Wörter verschriftlicht (siehe Abb. 1). Darüber hinaus werden auch diktierte Sätze geschrieben sowie in vorgegebenen Sätzen, die großzuschreibenden Buchstaben markiert.

In den Jahrgangsstufen 5 und 6 kann als optionale Erweiterung auch die Interpunktion der wörtlichen Rede überprüft werden.

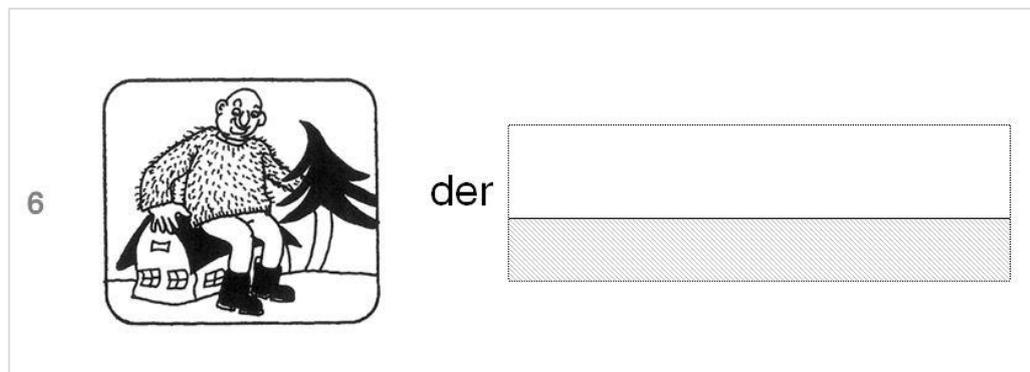


Abbildung 1: Aufgabenformat Basisbogen Jahrgang 1



Erhebungen	Umfang	Wortstruktur	Anfangsrand der Stammsilbe	weitere Phänomene	Silbenreim der Reduktionssilbe
Mitte Klasse 1 (Januar)	10 Wörter	1. trochäische Zweisilber offene Stammsilbe geschlossene Stammsilbe 2. Komposita (Kernbereich)	Konsonantenhäufung Sch-	ie ei/eu	-e -el -en
Ende Klasse 1 (Mai/Juni)	10 Wörter	1. trochäische Zweisilber offene Stammsilbe geschlossene Stammsilbe 2. Komposita (Kernbereich)	Konsonantenhäufung St-/Sp- Sch-	ie ei/eu	-e -el -en -er
Mitte Klasse 2 (Januar)	18 Wörter	1. trochäische Zweisilber offene Stammsilbe geschlossene Stammsilbe Doppelkonsonantschreibung silbentrennendes h 2. Komposita (Kernbereich) 3. Einsilber (Kernbereich)	Konsonantenhäufung St-/Sp- Sch-	ie ei/eu ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung	-e -el -en -er
Ende Klasse 2 (Mai/Juni)	24 Wörter	1. trochäische Zweisilber offene Stammsilbe geschlossene Stammsilbe Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz, ng silbentrennendes h 2. Komposita (Kernbereich) 3. Einsilber (Kernbereich)	Konsonantenhäufung St-/Sp- Sch-	ie ei/eu ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung	-e -el -en -er

Tabelle 1: Inhalte Basisbögen SCHNABEL in den Jahrgangsstufen 1 und 2



Erhebungen	Umfang	Wortstruktur	Anfangsrand der Stammsilbe	weitere Phänomene	Silbenreim
Mitte Klasse 3 (Januar)	16 Wörter 3 Sätze 4 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz, ng silbentrennendes h ß	St-/Sp-	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe	-er
Ende Klasse 3 (Mai/Juni)	16 Wörter 3 Sätze 4 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz, ng silbentrennendes h ß	St-/Sp-	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe	-er
Mitte Klasse 4 (Januar)	16 Wörter 4 Sätze 3 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz silbentrennendes h Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphemfuge ß		ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe	
Ende Klasse 4 (Mai/Juni)	16 Wörter 4 Sätze 3 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz silbentrennendes h Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphemfuge ß		ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe	

Tabelle 2: Inhalte Basisbögen SCHNABEL in den Jahrgangsstufen 3 und 4



Erhebungen	Umfang	Wortstruktur	weitere Phänomene
Anfang Klasse 5 (August)	16 Wörter 4 Sätze 3 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz silbentrennendes h Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe
Mitte Klasse 5 (Januar)	16 Wörter 4 Sätze 6 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung(vererbt) Wörter mit ck, tz, ng (vererbt) silbentrennendes h Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe
Ende Klasse 5 (Mai/Juni)	16 Wörter 4 Sätze 6 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung(vererbt) Wörter mit ck, tz, ng (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe
Mitte Klasse 6 (Januar)	16 Wörter 5 Sätze 8 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung(vererbt) Wörter mit ck, tz, ng (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe
Ende Klasse 6 (Mai/Juni)	16 Wörter 5 Sätze 8 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz, ng (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe

Tabelle 3: Inhalte Basisbögen SCHNABEL in den Jahrgangsstufen 5 und 6



1.4 Wie wird SCHNABEL durchgeführt?

Die Durchführung von SCHNABEL übernimmt die jeweilige Deutschlehrkraft, so kann sie den genauen Termin flexibel wählen und auf die aktuelle Unterrichtssituation abstimmen. Dieser Termin sollte dabei jedoch in dem vorgegeben Zeitraum liegen, da ansonsten die Aufgabenschwierigkeiten nicht dem antizipierten Lernniveau entsprechen und die Vergleichbarkeit der verschiedenen Erhebungen nicht mehr gegeben ist.

Für die Durchführung von SCHNABEL müssen keine Materialien bestellt werden, da alle Materialien auf der SCHNABEL-Website unter www.hamburg-schnabel.de zu finden sind. Auch die nötigen Testbögen für SCHNABEL kann sich die Lehrkraft dort herunterladen. Um diese Funktionen nutzen zu können, braucht jede Lehrkraft einen eigenen Zugang zur SCHNABEL-Website. Diesen erhält sie von der Schulleitung.

Um die passenden Testmaterialien zu erstellen, wird zum einen das gewünschte Anforderungsniveau festgelegt (in den meisten Fällen „Basis“) und dann der aktuelle Erhebungszeitpunkt ausgewählt. Nachdem auch die Klasse oder Lerngruppe (die in einem ersten Schritt angelegt worden ist) angegeben wurde, wird automatisch ein passender Testbogen zum Download angeboten. Die Zusammenstellung läuft dabei nach einem vorgegebenen Schema ab: Die vorgegebenen Aufgabenformate mit der richtigen Anzahl an Aufgaben werden je nach Testzeitpunkt ausgewählt und gleichzeitig wird vom System darauf geachtet, dass die jeweils festgelegten Schwierigkeitsstufen sowie die Rechtschreibphänomene, die zu dem jeweiligen Zeitpunkt überprüft werden sollen, aus der Datenbank eingefügt werden. Es gibt für jeden Testzeitpunkt nicht nur einen Bogen sondern ein variierendes Angebot an möglichen Bögen. Dies soll unter anderem einen Gewöhnungseffekt vermeiden. Dennoch sind die einzelnen Bögen zu einem Erhebungszeitpunkt vergleichbar, da sie immer die gleichen Phänomene abfragen und insgesamt eine vergleichbare Schwierigkeit und einen einheitlichen Umfang aufweisen. Innerhalb einer Klasse werden die Bögen bei einer Testung jedoch nicht variiert. Alle Kinder einer Klasse oder Lerngruppe bearbeiten bei einer Erhebung den gleichen Bogen. Es besteht zudem auch die Möglichkeit innerhalb eines Jahrgangs den gleichen Bogen zu bearbeiten.

Nachdem der passende Bogen ausgewählt wurde, können die Testbögen für die Kinder entweder als PDF-Datei oder als ZIP-Ordner heruntergeladen werden. Diese Bögen enthalten neben den zu bearbeitenden Aufgaben auch jeweils den Code des Kindes sowie eine spezifische Bogennummer. Der Schülercode und die Bogennummer erleichtern



zum einen der Lehrkraft die Zuordnung und zum anderen gewährleisten sie eine korrekte Eingabe der Ergebnisse im SCHNABEL-Portal. Die Bogennummer enthält zwei Informationen: die Zusammenstellung der Testaufgaben und die Klasse, mit der dieser Bogen bearbeitet wurde. Über die Bogennummer ist daher die Zusammenstellung eines Bogens jederzeit wieder rekonstruierbar. Möchte also beispielsweise eine Lehrkraft den identischen Bogen, wie die Lehrkraft einer Parallelklasse durchführen, muss sie nur diese Bogennummer im System eingeben und erhält für ihre Klasse einen Bogen mit der gleichen Aufgabenzusammenstellung. Dieser Bogen hat dann jedoch eine neue Bogennummer, da er für eine andere Klasse erstellt worden ist.

Die Verwendung des Schülercodes dient neben der richtigen Zuordnung der Daten in erster Linie dem Datenschutz. Es dürfen generell keine Klarnamen auf der SCHNABEL-Website eingetragen werden. Zudem sollte der einheitliche Code beispielsweise auch für Klassenübergaben eingehalten werden.

Neben den Bögen für die Kinder wird auch ein Bogen für die Lehrkraft erstellt, welcher die Lösungen für alle Aufgaben enthält und für die Durchführung verwendet wird.

Zu Beginn der Testung werden alle Aufgaben(-formate) mit den Kindern besprochen und Verständnisschwierigkeiten geklärt. Unbekannte Wörter sollten unbedingt kurz erläutert werden, da mit SCHNABEL ausschließlich die Rechtschreibleistung überprüft werden soll und nicht der Wortschatz. Bei dem Aufgabenformat zur Verschriftlichung von Wörtern, das in allen Basisbögen verwendet wird, sollten alle Wörter zu Beginn von der Lehrkraft benannt (vorgelesen) werden. Alternativ können die Wörter auch in Etappen besprochen werden. Die Kinder sollten dabei nicht anhand der Bilder die Begriffe erraten, da sie sich ansonsten ein falsch genanntes Wort merken könnten. Es ist auch wichtig, dass die einzelnen Wörter nicht diktiert werden, damit alle Kinder die Aufgaben in ihrem eigenen Tempo bearbeiten können und genug Zeit haben, um über ihre Antworten nachzudenken. Ein weiterer Aspekt, der gegen das Diktieren in diesem Format spricht, ist die beim Diktat veränderte Aussprache der Wörter. Idealerweise sollten die zu schreibenden Begriffe so ausgesprochen werden, wie dies auch in der „normalen“ gesprochenen Sprache getan wird. So wird in dem Wort *gehen* das *h* nicht gesprochen, bei einem Diktat passiert es dagegen schnell, dass dieses silbeninitiale *h* unnatürlich hervorgehoben wird: „ge-hen“. Dies sollte vermieden werden, da es die Ergebnisse verfälschen könnte.

Die Benennung der Wörter sollte bei Bedarf wiederholt werden. Die Schülerinnen und Schüler können zudem jederzeit Nachfragen stellen.



Da besonders bei den komplexeren Begriffen nicht alle Bilder selbst-erklärend sein können, ist es sinnvoll, während die Kinder die Aufgaben bearbeiten, zu überprüfen, ob die richtigen Begriffe verschriftlicht werden (und nicht z.B. Räuber statt Dieb). Falls dies nicht möglich ist und ein Kind ein falsches Wort geschrieben hat, kann der richtige Begriff selbstverständlich auch nachträglich (am besten innerhalb der nächsten Tage) von dem Kind verschriftlicht werden, um eine korrekte Eingabe auf der SCHNABEL-Website zu ermöglichen.

Für die Durchführung von SCHNABEL gibt es keine feste Zeitvorgabe, da alle Kinder in ihrem eigenen Tempo arbeiten sollen. Wenn einzelne Kinder schneller fertig sind als andere, können sie die Bilder des SCHNABEL-Bogens ausmalen oder sich anderweitig still beschäftigen. Tut sich ein Kind mit der Vervollständigung des Bogens besonders schwer, sollte nach einem gewissen Zeitraum im Ermessen der Lehrkraft die Durchführung abgebrochen werden. Sind alle Kinder fertig mit der Bearbeitung, werden die Bögen für die Auswertung eingesammelt.

1.5 Wie wird SCHNABEL ausgewertet?

Ebenso wie die Erstellung der Testmaterialien wird auch die Auswertung auf der SCHNABEL-Website (www.hamburg-schnabel.de) vorgenommen. Im geschützten Bereich der Lehrkraft kann nach der Durchführung einer Erhebung die entsprechende Bogennummer ausgewählt werden. Durch die angegebene Bogennummer wird automatisch die passende Eingabemaske mit den richtigen Testaufgaben und der getesteten Klasse als Liste angezeigt und die Antworten können einzeln eingetragen werden.

Bei jeder Aufgabe steht bereits die richtige Lösung in der Eingabezeile und muss nur entsprechend der Antwort „korrigiert“ werden. Sobald die Antwort angepasst wurde, erscheint eine kleine Mini-Rückmeldung zu der einzelnen Aufgabe. Diese gibt Aufschluss über die wichtigsten Fehlerstellen. Hat das Kind ein Wort oder eine Aufgabe gar nicht verschriftlicht, wird die Antwort im Eingabefeld einfach gelöscht und ein leeres Feld gespeichert. Nach der Eingabe eines einzelnen Test-Bogens kann sich die Lehrkraft unmittelbar die Individualrückmeldung für dieses Kind ausgeben lassen. Alternativ können die Antworten aller Kinder einer Klasse in einem Durchgang eingegeben werden. Wurden alle Antworten einer Lerngruppe oder Klasse eingegeben, kann auch eine Klassenrückmeldung erstellt werden. Solange nicht alle Kinder einer Klasse eingegeben worden sind, wird keine Klassenrückmeldung generiert. Damit soll vermieden werden, dass falsche Mittelwerte angezeigt



werden. Konnte ein Kind bis zur Eingabe der Ergebnisse nicht an der Erhebung teilnehmen, kann es bei der Auswertung auf „später eingeben“ gesetzt werden, damit eine Klassenrückmeldung ohne dieses Kind ausgegeben wird.

Die Rückmeldungen werden automatisch generiert. Die Auswertung der einzelnen Antworten der Kinder läuft im Hintergrund bereits während der Eingabe ab, sodass die Rückmeldung unmittelbar erstellt wird. Die Rückmeldungen werden digital angezeigt, können aber auch als PDF-Datei generiert und gespeichert werden. Da hier personenbezogene Daten der Kinder verarbeitet werden, muss unbedingt der Datenschutz beachtet werden: Diese Dateien dürfen nicht weitergegeben oder an einem ungesicherten Ort gespeichert werden. Die jeweilige Individualrückmeldung kann auf Wunsch an die Eltern oder Erziehungsberechtigten des Kindes ausgehändigt werden. Die Klassenrückmeldung darf auf diese Weise jedoch nicht weitergegeben oder gezeigt werden.

Für die Auswertung relevant sind nur die Rechtschreibphänomene, die auch bei der Zusammenstellung der Bögen berücksichtigt werden. So hat in den Jahrgangsstufen 1 und 2 die Groß- und Kleinschreibung noch keine Relevanz, wird aber ab der Jahrgangsstufe 3 in den Fokus genommen. Im folgenden Abschnitt (1.6) werden die Inhalte der Rückmeldung und somit die einzelnen Auswertungskriterien genauer erläutert.

1.6 Wie kann die Rückmeldung interpretiert werden?

Die Rückmeldung enthält Informationen über alle Phänomene, die zu dem jeweiligen Testzeitpunkt überprüft werden. Soweit verschiedene Aufgabentypen im Testbogen eingesetzt werden (derzeit ab Jahrgangsstufe 3), wird die Rückmeldung entsprechend in Blöcke unterteilt (Wörter schreiben, Satzdiktat und Groß- und Kleinschreibung). Diesen Blöcken vorangestellt ist die Gesamtübersicht, die sich auf die orthographische Korrektheit des ganzen Wortes und die Anzahl der richtig realisierten Grapheme bezieht. Dabei werden, wenn beide Aufgabentypen vorkommen, die Ergebnisse aus dem Bereich Wörter schreiben und dem Satzdiktat einbezogen. Diese Zusammenfassung wurde gewählt, damit es für jedes Kind einen Gesamtwert gibt, auf dessen Basis eine Einsortierung in die Förderung möglich ist. Die beiden Aufgabentypen stellen jedoch eine grundlegend andere Anforderung dar und sollten für die detaillierte Einschätzung eines Kindes auch getrennt betrachtet werden. Daher werden in den beiden Abschnitten „Wörter schreiben“ und „Satzdiktat“ diese Ergebnisse auch noch einmal einzeln dargestellt. Innerhalb der verschiedenen Blöcke werden die Ergebnisse



auf unterschiedlichen Detailebenen aufgeschlüsselt und zwar jeweils von der allgemeinen Übersicht zu Fehlerschwerpunkten auf der Ebene der orthographischen Strukturtypen (vgl. Kapitel 2) sowie auf der Graphemebene und in der morphologischen Schreibung. Die folgende Übersicht (Tab. 4) erklärt die einzelnen Elemente der Individualrückmeldung und beschreibt, welche Phänomene jeweils ausgewertet werden:

Gesamtergebnis (Wörter schreiben und Satzdiktat)		Jahrgangsstufe
richtig geschriebene Wörter	Zählung aller Wörter, die das Kind vollständig richtig geschrieben hat (sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch im Satzdiktat)	3 bis 6
richtige Grapheme (ohne Wertung der Groß- und Kleinschreibung)	Zählung aller Grapheme, die das Kind richtig geschrieben hat, unabhängig davon, ob das Graphem groß oder klein geschrieben wurde (sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch im Satzdiktat)	3 bis 6
richtige Grapheme einschließlich der richtigen Groß- und Kleinschreibung	Zählung aller Grapheme, die das Kind richtig geschrieben hat (sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch im Satzdiktat)	3 bis 6
Wörter schreiben		
richtig geschriebene Wörter	Zählung aller Wörter, die das Kind vollständig richtig geschrieben hat (nur im Bereich „Wörter schreiben“)	1 bis 6
richtige Grapheme (ohne Wertung der Groß- und Kleinschreibung)	Zählung aller Grapheme, die das Kind richtig geschrieben hat, unabhängig davon, ob das Graphem groß oder klein geschrieben wurde (nur im Bereich „Wörter schreiben“)	1 bis 6
richtige Grapheme einschließlich der richtigen Groß- und Kleinschreibung	Zählung aller Grapheme, die das Kind richtig geschrieben hat (nur im Bereich „Wörter schreiben“)	3 bis 6
Fehlerschwerpunkte auf Wortstrukturebene (orthographische Strukturtypen) nur in der zweisilbigen Form (auch als Teil eines Kompositums)		



richtiger Vokalbuchstabe – offene erste Silbe	Bei Wörtern mit einer offenen Stammsilbe (Strukturtyp I) wird überprüft, ob der Vokalbuchstabe der ersten Silbe richtig verschriftlicht wurde.	1 und 2
ie	Die Schreibung <i>ie</i> ist der Normalfall für die Verschriftlichung des langgesprochenen <i>i</i> , also von Wörtern mit einer offenen Stammsilbe (Strukturtyp I). Es wird überprüft, ob die Rechtschreiblernenden diese Schreibweise bereits beherrschen.	1 bis 6
ß	Bei Wörtern mit einer offenen Stammsilbe (Strukturtyp I), deren Reduktionssilbe im Gesprochenen mit einem stimmlosen <i>s</i> -Laut beginnt, ist der Silbenanfangsrand der geschriebenen Reduktionssilbe mit einem <i>ß</i> besetzt.	3 bis 6
richtiger Vokalbuchstabe – geschlossene erste Silbe	Bei Wörtern mit einer geschlossenen Stammsilbe (Strukturtyp II) wird überprüft, ob der Vokalbuchstabe der ersten Silbe richtig verschriftlicht wurde.	1 und 2
Vokalisiertes r	Hier wird ausgewertet, ob das <i>r</i> im Silbenendrand der 1. Silbe bei Wörtern mit einer geschlossenen 1. Silbe (Strukturtyp II) verschriftlicht wurde (z.B. Burgen).	1 bis 3
Doppelkonsonantschreibung	Wörter, die im Gesprochenen ein Silbengelenk aufweisen (Strukturtyp III), werden danach überprüft, ob diese mit der Doppelkonsonantschreibung verschriftlicht wurden.	2 bis 6
ck, tz	Wörter mit den besonderen Silbengelenkschreibungen <i>ck</i> oder <i>tz</i> (Strukturtyp III) werden danach überprüft, ob diese orthographische Markierung realisiert wurde.	2 bis 4



ng	Wörter, die die besondere Silbengelenkschreibung <i>ng</i> aufweisen (Strukturtyp III), werden danach überprüft, ob diese orthographische Markierung realisiert wurde.	2 bis 4
ch-2	Wörter, die die besondere Silbengelenkschreibung <i>ch</i> aufweisen (Strukturtyp III, z.B. Sachen – kurzer Vokal), werden danach überprüft, ob diese orthographische Markierung realisiert wurde. In Wörtern wie Kuchen (langer Vokal in der ersten Silbe) ist die erste Silbe offen und das <i>ch</i> stellt keine Silbengelenkschreibung dar. Diese Wörter gehören nicht in diese Kategorie.	2
silbeninitiales h	Hier wird überprüft, ob bei Wörtern, deren 2. Silbe mit einem silbeninitialen <i>h</i> beginnt (Strukturtyp IV), diese orthographische Markierung verschriftlicht wurde, auch wenn sie kein Äquivalent im Gesprochenen hat.	2 bis 6
Fehlerschwerpunkte auf Graphemebene		
St-/Sp- (am Wortanfang)	Wörter, die mit <i>St-</i> oder <i>Sp-</i> anfangen, haben einen sogenannten verkürzten Anfangsrand (gesprochen wird hier eigentlich <i>Scht-</i> und <i>Schp-</i>). Hier wird die richtige Verschriftlichung von verkürzten Anfangsrändern untersucht.	1 bis 3
Komplexer Anfangsrand (am Wortanfang) (Br uder, Kl eider, Zw eig)	Ein Wort mit einem komplexen Anfangsrand hat am Wortanfang mehrere Konsonantbuchstaben (Konsonantenhäufung). Hier wird überprüft, ob diese Grapheme bereits alle verschriftlicht werden.	1 und 2



Sch- (am Wortanfang)	Hier wird die Schreibung von Wörtern mit dem Graphem <i>Sch-</i> am Wortanfang überprüft.	1 und 2
Schreibung von Vokalbuchstaben in der 1. und 2. Silbe	Besonders Rechtschreibanfänger verschriftlichen häufig keine Vokalbuchstaben, sondern verwenden lediglich eine Art Skelettschreibung. Hier werden alle verschriftlichten Vokalbuchstaben gezählt, unabhängig davon, ob es der „richtige“ Vokalbuchstabe ist. Hat ein Kind die Silbenkerne verschriftlicht, deutet dies auf ein Verständnis der Wortstruktur hin. Das Kind kann ein Wort durchgliedern.	1 und 2
Schreibung der richtigen einfachen Vokalbuchstaben (a, e, i, o, u) in der Stammsilbe	Hier wird nicht nur überprüft, ob Vokalbuchstaben verschriftlicht wurden, sondern ob der richtige Buchstabe für die 1. Silbe gewählt worden ist.	1 und 2
richtige Schreibung von „e“ in der zweiten Silbe	Bei allen zweisilbigen Testwörtern in Jahrgang 1 und 2 handelt es sich um native deutsche Wörter, die daher ein e als Silbenkern der zweiten Silbe haben. Hier wird überprüft, ob Schülerinnen und Schüler dieses Prinzip verstanden haben.	1 und 2
ei/eu	Hier werden Wörter überprüft, die ein <i>ei</i> oder ein <i>eu</i> als Graphem im 1. Silbenkern enthalten.	1 und 2
Verschriftlichung -e (am Wortende)	Im Folgenden wird die richtige Verschriftlichung der Wortendungen ausgewertet. Hier werden Wörter überprüft, die keinen Silbenendrand in der 2. Silbe besitzen, also auf dem e enden.	1 bis 4
Verschriftlichung -en (am Wortende)	Hier werden Wörter überprüft, die im Silbenendrand der 2.	1 bis 4



	Silbe ein <i>n</i> stehen haben, also auf <i>en</i> enden.	
Verschriftlichung -el (am Wortende)	Hier werden Wörter überprüft, die im Silbenendrand der 2. Silbe ein <i>l</i> stehen haben, also auf <i>el</i> enden.	1 bis 4
Verschriftlichung -er (am Wortende)	Hier werden Wörter überprüft, die im Silbenendrand der 2. Silbe ein <i>r</i> stehen haben, also auf <i>er</i> enden.	1 bis 4
Fehlerschwerpunkte morphologische Schreibungen		
ä/äu	Hier wird überprüft, ob die Verschriftlichung von <i>ä</i> bzw. <i>äu</i> richtig umgesetzt wurde.	2 bis 4
Einsilber mit Auslautverhärtung	Hier wird überprüft, ob die Auslautverhärtung (<i>d</i> , <i>b</i> oder <i>g</i> am Wortende) richtig verschriftlicht wurde.	2 bis 4
Doppelkonsonantschreibung an der Morphemfuge	Hier wird überprüft, ob an der Morphemfuge alle Grapheme realisiert werden, auch wenn sie kein Äquivalent im Gesprochenen haben (z.B. annehmen, auf-fangen)	4 bis 6
ß-Schreibung in einsilbigen und abgeleiteten Formen (Floß, <u>Gieß</u> kanne, <u>fleißig</u>)	Hier wird überprüft, ob die Vererbung der ß-Schreibung aus der zweisilbigen Basisform auf einsilbige und wortgebildete Formen berücksichtigt wird (schließen – schließt, schließlich)	3 bis 6
Doppelkonsonantschreibung in einsilbigen und abgeleiteten Formen (<u>bissig</u> , <u>Ball</u> spiel)	Hier wird überprüft, ob die Vererbung der Doppelkonsonantschreibung aus der zweisilbigen Basisform an einsilbige und wortgebildete Formen berücksichtigt wird (trennen – trennt, unzertrennlich)	3 bis 6



ck und tz in einsilbigen und abgeleiteten Formen (<u>Schatzkarte</u> , <u>schmutzig</u>)	Hier wird überprüft, ob die Vererbung der ck- und tz-Schreibung aus der zweisilbigen Basisform an einsilbige und wortgebildete Formen berücksichtigt wird (Flecken – Fleck, fleckig)	3 und 6
Silbeninitiales h in einsilbigen und abgeleiteten Formen (<u>Gehstock</u>)	Hier wird überprüft, ob die Vererbung des silbeninitialen h aus der zweisilbigen Basisform an einsilbige und wortgebildete Formen berücksichtigt wird	3 und 6
Fehlerschwerpunkte Komposita		
Schreibung von Vokalbuchstaben	Hier wird überprüft, ob ein Kind die Durchgliederung von zusammengesetzten Wörtern verstanden hat und die einzelnen Silben erkennt. Es wird gezählt, ob in jeder Silbe ein Silbenkern verschriftlicht wurde. Hier würde beispielsweise auch „*Hondeleine“ als korrekte Lösung zählen.	1 und 2
Schreibung der richtigen Vokalbuchstaben	Hier wird dagegen die korrekte Schreibweise der Silbenkerne überprüft.	1 und 2
Zusammenschreibung von Komposita	Es wird überprüft, ob die Wörter bzw. Wortstämme ohne Leerzeichen zusammengeschrieben wurden.	3 bis 6
Präfixe und Suffixe		
ver-	Hier werden die Richtig-schreibungen der Prä- und Suffixe gezählt.	3 bis 6
vor-		
-ig		
-lich		



-ung		
Peripheriebereich		
Dehnungs-h (Bahn, <u>Zahnlücke</u>)	Es wird überprüft, ob das Dehnungs-h verschriftlicht worden ist.	3 bis 6
Sonstige Fehlerschwerpunkte		
Zusätzlich eingefügte Grapheme	Hier werden alle Grapheme gezählt, die von einem Kind verschriftlicht wurden, jedoch nicht Bestandteil des Wortes sind (z.B. *Berief für Brief).	1 bis 6
Satzdiktat		
In diesem Abschnitt werden zu einem großen Teil dieselben Phänomene ausgewertet wie bereits im Bereich <i>Wörter schreiben</i> . In der tatsächlichen Rückmeldung werden diese Punkte alle auch getrennt für das Satzdiktat dargestellt, da es Unterschiede in den Anforderungen gibt bei den beiden Aufgabentypen. Der Übersichtlichkeit halber werden aber an dieser Stelle nur die Punkte aufgeführt, die noch zusätzlich und spezifisch für das Satzdiktat ausgewertet werden.		
richtig geschriebene kleine Wörter (Funktionswörter)	Es werden die sogenannten kleinen Wörter überprüft und gezählt, wie viele richtig geschrieben worden sind.	3 bis 6
Fehlerschwerpunkte auf Satzebene		
Satzinitiale Großschreibung	Hier wird die Großschreibung aller Wörter überprüft, die am Satzanfang stehen.	3 bis 6
Groß- und Kleinschreibung (satzintern)	Es wird bei allen Wortanfängen überprüft, ob die Groß- und Kleinschreibung eingehalten wurde.	3 bis 6
Gesetzte Leerzeichen (Spatien)	Hier werden die gesetzten Leerzeichen gezählt	3 bis 6
Zu viel gesetzte Leerzeichen (Spatien) (*gut er; *Schä ferhund)	Es werden zu viel gesetzte Leerzeichen gezählt.	3 bis 6



Zusammenschreibung komplexe Wörter (*Schäfer Hund)	Es wird überprüft, ob die komplexen Wörter ohne Leerzeichen verschriftlicht worden sind.	3 bis 6
sonstige Fehlerschwerpunkte		
Zusätzlich eingefügte Wörter	Es wird die Anzahl der zusätzlich eingefügten Wörter im Satzdiktat wiedergegeben, wenn diese bei der Eingabe der Antworten angegeben wurde.	3 bis 6
Groß- und Kleinschreibung		
satzinitiale Großschreibung	Es werden alle Satzanfänge dahingehend überprüft, ob der entsprechende Wortanfang als großzuschreibend markiert (eingekreist) wurde.	3-6
satzinterne Groß- und Kleinschreibung		
satzinterne Großschreibung gesamt	Hier werden alle Kerne von Nominalgruppen überprüft, ob diese entsprechend markiert worden sind.	3-6
Konkreta mit vorangestelltem Artikelwort	Hier werden die Konkreta, die einen bestimmten Artikel, unbestimmten Artikel oder ein anderes Artikelwort (z.B. dieser, ihre) vorangestellt haben, auf eine richtige Großschreibung überprüft.	3-6
Konkreta mit vorangestelltem Adjektivattribut	Hier werden die Konkreta, die ein Adjektivattribut vorangestellt haben, auf eine richtige Großschreibung überprüft.	3-6
Konkreta ohne Artikel oder Adjektivattribut	Hier werden die Konkreta, die kein Artikelwort oder Adjektivattribut vorangestellt haben, auf eine richtige Großschreibung überprüft.	3-6



Abstrakta ohne Suffix mit vorangestelltem Artikelwort	Es wird überprüft, ob Abstrakta ohne Suffix (z. B. Angst), aber mit einem vorangestellten Artikelwort als großzuschreibend markiert wurden.	3-6
Abstrakta ohne Suffix mit vorangestelltem Adjektivattribut	Es wird überprüft, ob Abstrakta ohne Suffix (z. B. Angst), aber mit einem vorangestellten Adjektivattribut als großzuschreibend markiert wurden.	3-6
Abstrakta ohne Suffix ohne Artikel oder Adjektivattribut	Es wird überprüft, ob Abstrakta ohne Suffix (z. B. Angst) und ohne einem vorangestellten Adjektivattribut oder Artikel als großzuschreibend markiert wurden.	3-6
Abstrakta mit Suffix mit vorangestelltem Artikelwort	Es wird überprüft, ob Abstrakta mit Suffix (z. B. Erleichterung) und mit einem vorangestellten Artikelwort als großzuschreibend markiert wurden.	3-6
Abstrakta mit Suffix mit vorangestelltem Adjektivattribut	Es wird überprüft, ob Abstrakta mit Suffix (z. B. Erleichterung) und mit einem vorangestellten Adjektivattribut als großzuschreibend markiert wurden.	3-6
Abstrakta mit Suffix ohne Artikel oder Adjektivattribut	Es wird überprüft, ob Abstrakta mit Suffix (z. B. Erleichterung), aber ohne einem vorangestellten Adjektivattribut oder Artikel als großzuschreibend markiert wurden.	3-6
Kleinschreibung	Es wird überprüft, ob alle Wörter, die ein kleines Anfangsgraphem haben sollten, auch dementsprechend nicht markiert worden sind.	3-6

Tabelle 4: Inhalte der Individualrückmeldung (alle Jahrgangsstufen)



Die Ergebnisse werden in der Rückmeldung durch die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben bzw. der richtig umgesetzten Ankerstellen dargestellt. Daneben gibt es einige wenige Punkte, bei denen die Anzahl der Fehler gezählt wird (beispielsweise die Anzahl der zusätzlich eingefügten Grapheme). Lässt sich für die Auswertung eines Phänomens auf eine größere Anzahl an bearbeiteten Testitems zurückgreifen, werden zusätzlich auch die Prozentränge angegeben. Prozentränge geben an, wie das Ergebnis eines Kindes im Kontext von anderen getesteten Kindern einzuschätzen ist. Die Prozentränge für SCHNABEL werden jeweils auf Basis der ersten Vollerhebung berechnet und daher in den ersten Durchgängen immer etwas verzögert zurückgemeldet. Ab dem jeweils zweiten Durchlauf, werden dann die Prozentränge unmittelbar zurückgemeldet. Ein Prozentrang von 60 bei der Doppelkonsonantenschreibung bedeutet, dass dieses Kind sie gleich gut oder besser beherrscht als 60 Prozent der Kinder (der Normstichprobe) insgesamt zu diesem Erhebungszeitpunkt.

Neben der Auswertung dieser einzelnen Phänomene gibt es auch eine übersichtliche Darstellung der Leistungsstände in Form eines Individualprofils (Abb. 2). Dieses enthält ebenfalls die Prozentränge zu den einzelnen Profilbereichen. Dieses Profil kann als erster Eindruck genutzt werden, um anschließend mittels der obenstehenden Detailübersicht die einzelnen Phänomene, die Schwierigkeiten bereiten, zu erkennen.

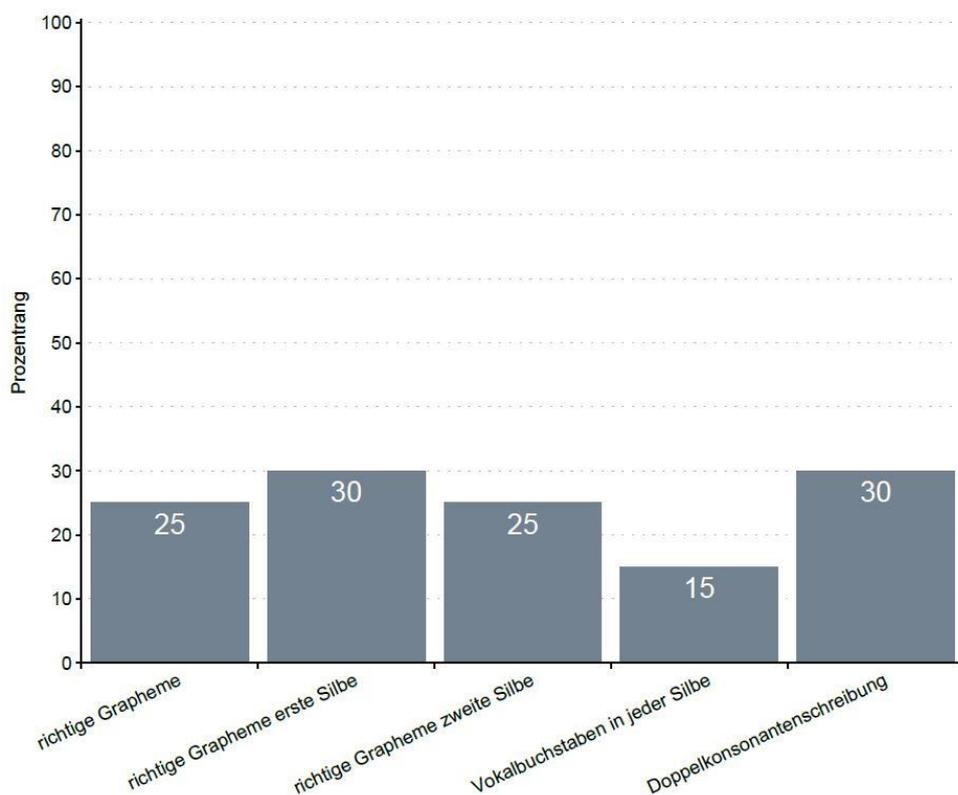


Abbildung 2: Individualprofil SCHNABEL-Rückmeldung Klasse 2



Der letzte Abschnitt der Individualrückmeldung setzt sich mit dem strukturellen Aufbau der Wörter auseinander. Aufbauend auf allen Aufgaben eines SCHNABEL-Bogens in den Bereichen *Wörter schreiben* und *Satzdiktat* wird überprüft, wie sicher die einzelnen Silbenelemente bereits verschriftlicht werden. In diese Auswertung fließen aber nur die zweisilbigen Wörter ein, die der Basisform entsprechen. Wenn in Komposita die Basisformen bereits enthalten sind (z.B. Kinderwagen – Kinder, Wagen), gehen die Wörter auch in die Auswertung ein (Abb. 3).

Detaillierte Übersicht Silbenstruktur					
1. Silbe (Stammsilbe)			2. Silbe (Reduktionssilbe)		
Silbenanfangsrand	Silbenkerne	Silbenendrand	Silbenanfangsrand	Silbenkerne	Silbenendrand
PR 60	PR 40	PR 50	PR 70	PR 50	PR 20

Abbildung 3: Verschriftlichung der Silbenelemente

Neben der Individualrückmeldung wird auch eine Rückmeldung für die jeweilige Klasse oder Lerngruppe zur Verfügung gestellt. Diese gibt einen Überblick über den Lernstand der gesamten Gruppe und liefert auf einen Blick Informationen darüber, welche Themenbereiche vorrangig im Unterricht aufgegriffen werden sollten. Die inhaltlichen Themenbereiche der Klassenrückmeldung stimmen mit denen der Individualrückmeldung überein. Statt des Individualprofils bietet die Klassenrückmeldung eine Übersicht der Verteilung der unterschiedlichen Lernstände von Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe oder Klasse. Außerdem enthält die Klassenrückmeldung am Ende eine Liste der zentralen Ergebnisse aller Schülerinnen und Schüler für einen direkten Überblick.

1.7 Wo sind Grenzen und wo liegen Potentiale des Verfahrens?

SCHNABEL ist in erster Linie ein Unterstützungsinstrument. Das Verfahren soll nicht ausschließlich Aussagen über die Fähigkeiten der Rechtschreiblernenden treffen, sondern eine Grundlage für die Weiterentwicklung und die individuelle Gestaltung des Rechtschreibunterrichts sein. Die dafür nötigen Informationen liefert die Rückmeldung. Sie zeigt auf, welche Rechtschreibphänomene schon beherrscht werden und in welchen Bereichen noch Unsicherheiten bestehen (siehe Abschnitt 1.6). Die Rückmeldungen lassen jedoch keinen Schluss auf die Lösungswege zu, die die Kinder angewendet haben. Man kann als Lehrkraft aber natürlich ein besonders schwaches Ergebnis in einem bestimmten Bereich als Anlass nehmen, sich im Unterricht oder in der



Förderung mit der entsprechenden Strategie noch einmal zu beschäftigen.

Die Ergebnisse des SCHNABEL-Bogens können bei einzelnen Kindern auch durch andere Faktoren (negativ) beeinflusst werden – beispielsweise durch Schwierigkeiten im privaten Umfeld. Auch sind die Ergebnisse der SCHNABEL-Erhebungen nicht als Grundlage für Bewertungen gedacht, sondern sollen als ein weiteres diagnostisches Instrument Lehrkräfte in ihrem Unterricht unterstützen. Auffällige Ergebnisse bedürfen weiterer Diagnostik. So kann mit SCHNABEL allein nicht diagnostiziert werden, ob eine Schülerin oder ein Schüler an einer umschriebenen Rechtschreibschwäche leidet.

Alle Ergebnisse sollten daher immer auch im Kontext betrachtet werden und durch die Lehrkraft eingeordnet werden.

Durch die kontinuierliche Begleitung eines Schülers oder einer Schülerin mit SCHNABEL kann detailliert die Entwicklung aufgezeichnet und kleinteilig überprüft werden, welche Bereiche der Rechtschreibung über die Schuljahre eine Herausforderung darstellen oder dem jeweiligen Kind besonders leichtfallen. So kann die Lehrkraft mit Hilfe der Rückmeldung, die sich an den besonders fehlerträchtigen Phänomenen der grundlegenden orthographischen Strukturtypen orientiert (vgl. Punkt 2), jederzeit mit geeigneten Maßnahmen intervenieren oder weiter gezielt fördern. Die didaktischen Materialien von SCHNABEL können dabei unterstützen.

Des Weiteren kann SCHNABEL auch Anlass für schulinterne Kommunikation bieten, indem sich über den Rechtschreibunterricht, die Rechtschreibdidaktik und die Ergebnisse der jeweiligen Schule ausgetauscht wird und gegebenenfalls Maßnahmen abgeleitet werden. Eine solche Maßnahme könnte zum Beispiel in einer Überarbeitung des schulinternen Curriculums bestehen.

2 Orthographietheoretische Grundlagen

Die deutsche Sprache verfügt über eine ausgesprochen leserfreundliche Orthographie. Diese Erkenntnis verdanken wir vor allem Forschungen der Graphematik (vgl. z.B. Eisenberg 2013). Die Graphematik ist eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft, die sich mit dem Aufbau von Schriftsystemen beschäftigt. Die zentrale Aufgabe der Graphematik besteht darin, die den Schriftsystemen zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten bzw. Regularitäten zu beschreiben. Diese Regularitäten gelten für den Kernbereich des Schriftsystems, sie ermöglichen jedoch



ebenfalls, den weniger systematisch strukturierten Randbereich (Peripheriebereich) zu erfassen und zu beschreiben.

2.1 Wortschreibung

Das Deutsche als Alphabetschrift verfügt über relativ transparente und relativ eindeutige Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die zuverlässig voraussagbar vor allem für den konsonantischen Anfangsrand von gesprochenen und geschriebenen Wörtern und Silben sind. Wenn wir ein Wort wie *bald* lesen, können wir uns darauf verlassen, dass das Graphem als [b] gesprochen wird. In dem zweisilbigen Wort *baden* können wir sowohl für das als auch für das <d> sicher davon ausgehen, dass am jeweiligen Silbenanfangsrand ein [b] bzw. [d] gelesen wird. Für das <d> in *bald* oder *Bad* trifft dies hingegen nicht zu, ebenso wenig für das laute Lesen des Buchstabens a in diesen beiden Wörtern: Der Buchstabe a hat, ähnlich wie das d in *bald* und *baden*, unterschiedliche Bezüge zu Lauten. Das bedeutet: Das, was ein Buchstabe in einem Wort leistet, also welche Aussprache- und Strukturierungshinweise er z.B. gibt, kann erst ermittelt und erkannt werden, wenn man die Position des Buchstabens und seine Buchstabenumgebung im konkreten Wort berücksichtigt (suprasegmentale Orientierung). So ist der Buchstabe r in *raten* ([ˈʀa:tən]) mit einem anderen Lautwert verknüpft als in *Karte* [ˈkaʁtə], denn in dieser Position in dem Wort *Karte* wird das r vokalisiert gelesen. In *Kinder* wird r zusammen mit e als unbetonter Reduktionsvokal [ɐ] gelesen. In *zerren* wird der Buchstabe zweimal geschrieben, aber nur einmal [ˈʦɛʀən] gelesen (vgl. Müller 2017). Das hängt damit zusammen, dass Aussprache und Schreibung von Wörtern im Deutschen vorrangig durch die silbische Struktur geregelt sind.

Den Kernbereich der deutschen Wortschreibung bilden zweisilbige Wörter, die im Gesprochenen erstbetont sind, also ein trochäisches Betonungsmuster aufweisen (z.B. *malen*, *finden*, *Hunde*, *Kinder*). Zu diesen für das deutsche Schriftsystem prototypischen Zweisilbern gehören fast alle Infinitivformen nativer Verben (*lesen*, *schreiben*, *rechnen*, *basteln*...), die Singular- oder Pluralform fast aller Substantive (*Blume*, *Rasen*, *Wurzel*, *Hammer*) und die Adjektive in einfacher oder flektierter bzw. komparierter Form (*schneller*, *bunter*, *schöner*). Wörter, die auf einen trochäischen Zweisilber zurückgeführt werden können, gehören ebenfalls zum Kernbereich (z.B. *Hund* – *Hunde*, *Kind* – *Kinder*, *alt* – *älter*, *groß* – *größer*).

Im Geschriebenen weisen die Zweisilber des Kernbereichs immer ein <e> im Kern der zweiten Silbe (Reduktionssilbe) auf. Nicht zum Kernbereich gehören also Wörter, die zweitbetont sind (z.B. *Paket*, *Komet*,



Kamel) und/oder kein <e> in der geschriebenen Reduktionssilbe besitzen (z.B. *Plakat, Lama, Mama, Auto, Ufo*). Um festzustellen, ob ein morphologisch komplexes Wort (ein Wort, das aus mehreren Wortbausteinen besteht) zum Kernbereich gehört, muss es zunächst in seine Wortbausteine segmentiert werden (z.B. *Be|schreib|ung, witz|ig*). Lässt sich der Wortstamm auf ein trochäisches Basiswort zurückführen (z.B. *Beschreibung – schreiben, witzig – Witze*), gehört auch das komplexe Wort zum Kernwortschatz.

Der trochäische Zweisilber, der fast allen nativen Inhaltswörtern (Substantive, Verben, Adjektiven) zugrunde liegt, bildet den Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Wortschreibung. An ihm können die Regularitäten der Wortschreibung des Deutschen erkannt werden. Dabei sollte stets das geschriebene Wort, vor allem die Schreibsilbe, als Ausgangspunkt für den Zusammenhang zwischen Aussprache- und Schreibregularitäten herangezogen werden. Der Aufbau der Schreibsilbe im trochäischen Zweisilber gibt uns den entscheidenden Hinweis über die Aussprache eines Wortes.

Für die Schreibsilbe gehen wir von folgender Struktur aus:

Hauptsilbe			Reduktionssilbe		
Silbenanfangsrand	Silbenkern	Silbenendrand	Silbenanfangsrand	Silbenkern	Silbenendrand
h	a		b	e	n
schl	i	m	m	e	r
	e	s	s	e	n
R	u		h	e	

Tabelle 5: Der Aufbau der Schreibsilben im Kernbereich

Jede Schreibsilbe hat, das ist augenfällig, einen durch einen Vokalbuchstaben oder einen Schreibdiphthong besetzten Silbenkern. Der Silbenanfangsrand der Hauptsilbe kann mit bis zu vier Konsonantbuchstaben besetzt sein (*schreiben, schwimmen*), er kann jedoch auch unbesetzt bleiben (*essen, Esel, älter*). Der Silbenanfangsrand der Reduktionssilbe ist fast immer mit einem Konsonantgraphem besetzt (*leben, bunte, Dusche*). Nur nach den drei im Deutschen möglichen Schreibdiphthongen <au, eu, ei> bleibt er i.d.R. unbesetzt (*schauen, Feuer, Feier*). In einigen Fällen wird er jedoch nach <ei> durch das Graphem <h> besetzt: *Weiber, Reihe*. Hier übernimmt das <h>, wie auch in Wörtern wie *gehen*,



nahe, drohen, Ruhe, ziehen, leihen, die Funktion, die beiden Silben optisch zu trennen. Gesprochen wird dieses sogenannte silbeninitiale bzw. silbentrennende h in der standardnahen Lautung jedoch nicht.

Entscheidende Hinweise für die Aussprache des vokalischen Silbenkerns in der Hauptsilbe erhalten wir durch den Silbenendrand der Stammsilbe: Ist der Silbenendrand unbesetzt, d.h. endet die Silbe auf ein Vokalgraphem, wird der vokalische Silbenkern lang und gespannt gesprochen: *le-gen, rei-sen, La-ge, lü-gen, Ö-le*. Wir sprechen hier von Wörtern mit offener Silbe. Ist der Silbenendrand der Hauptsilbe durch ein Konsonantgraphem besetzt, muss der Silbenkern kurz und ungespannt gesprochen werden: *Win-de, Kan-te, Küs-te, rech-nen*. Wir sprechen deshalb von Wörtern mit geschlossener Silbe. Eine zusätzliche graphische Markierung gibt es nicht, sondern einzig die Besetzung des Silbenendrands der Hauptsilbe gibt uns Hinweise auf die Aussprache des Stammvokals.

In der Reduktionssilbe ist besonders auffällig, dass als Silbenkern im Kernbereich der deutschen Wortschreibung einzig der Buchstabe *e* vorkommt, der im Gesprochenen unterschiedlich oder auch gar nicht realisiert wird. Wir schreiben *segeln, wollen, halten*, wir sprechen jedoch [*'ze:gln, 'vɔln, 'haltɪn*]. Der vokalische Silbenkern der unbetonten Silbe ist also entweder nicht hörbar – oder er besteht aus dem Reduktionsvokal [ə] (*Pelze, Wände, Runde*) bzw. [ɐ] (*Bruder, älter*). Ausschließlich in der Schreibsilbe sind die vokalischen Silbenkerne in beiden Silben obligatorisch.

Die Wörter des Kernbereichs lassen sich in vier bzw. fünf orthographische Strukturtypen einteilen:

Zu Strukturtyp 1 gehören Wörter mit offener Hauptsilbe. Der Silbenendrand der Hauptsilbe ist nicht besetzt, der Vokal wird lang und gespannt gesprochen (*malen, schöner, laufen, Weide*).

In einem Fall markiert die Schreibung die Länge/Gespanntheit des Vokalkerns der Hauptsilbe zusätzlich: Eine offene Silbe mit [i:] wird regulär mit <ie> geschrieben: *sieben, biegen, Riege*. Deshalb gehören Wörter wie *Igel, Tiger* und *Fibel* auch nicht zum Kernbereich.

Zu Strukturtyp 2 gehören Wörter mit geschlossener Hauptsilbe. Der Silbenendrand der Hauptsilbe ist besetzt, der Vokal wird kurz und ungespannt gesprochen (*finden, Kante, Küste, älter*).

Zu Strukturtyp 3 gehören Wörter mit Doppelkonsonantschreibungen (Silbengelenkschreibungen).

Bei diesen Wörtern wird nur ein Konsonantphonem zwischen zwei Vokalen gesprochen, das jedoch zu beiden Silben gehört, sodass die Silbengrenze im Gesprochenen kaum markiert werden kann ([*vɔlɪn*]). Es



liegt hier ein sogenannter ambisilbischer Konsonant oder ein Silbengelenk vor (vgl. Eisenberg 2013, S. 299). Der Stammvokal ist kurz und ungespannt, sodass die erste Silbe im Geschriebenen geschlossen sein muss; auch der Anfangsrand der zweiten Silbe muss in diesen Fällen (da kein Schreibdiphthong vorliegt) besetzt sein. Die Kürze und Ungespanntheit des Vokalphonems wird deshalb durch eine Verdopplung des entsprechenden Konsonantbuchstabens angezeigt: *schwimmen, lassen, rennen*. Handelt es sich dabei jedoch um ein Konsonantphonem, das in der Schrift durch einen Mehrgraphen wiedergegeben wird, erfolgt diese Markierung durch Verdoppelung nicht: *mischen, Enge, lachen*. Warum die Schrift hier auf Verdoppelung verzichtet, kann man leicht ergründen, wenn man die entsprechenden „regulären“ Schreibungen ausprobiert: **mischschen, *Engnge, *lachchen*.

Strukturtyp 4 bilden Wörter mit silbeninitialem bzw. silbentrennendem h. Es tritt (fast) immer dann auf, wenn die erste Silbe offen ist, also auf einen vokalischen Kern endet, und in der Reduktionssilbe der Anfangsrand ausnahmsweise nicht durch einen anderen Konsonantbuchstaben besetzt ist: *sehen, gehen, ziehen*. Das silbeninitiale h hat die Funktion, die Silben optisch zu trennen. Es verhindert das Aufeinandertreffen der Vokalkerne der Haupt- und Reduktionssilbe und dient somit der Leseerleichterung (z.B. *sehen* statt **seen*).

Zu **Strukturtyp 5** gehören Wörter mit Dehnungs-h, das nur dann stehen kann, wenn im Anfangsrand der zweiten Silbe einer der Buchstaben *l, m, n, r* erscheint. Das Dehnungs-h wird, genauso wie die Doppelvokalschreibung (Aale, Beete, Moore), häufig zum Peripheriebereich gezählt, da es nur in ca. 50% der Fälle vorkommt, in denen es potentiell auftreten könnte: *zählen, zähmen, Zähne, fahren*; aber: *malen, schämen, grüne, Schere*).

Die genannten Regularitäten zeigen, dass sich Schreibsilben zu Sprechsilben verhalten wie Grapheme zu Phonemen: Sie sind aufeinander beziehbar, aber weichen in wesentlichen Merkmalen voneinander ab. Dies wird insbesondere in Wörtern der Strukturtypen 3 und 4 deutlich:

Im Geschriebenen verdoppeln wir den Konsonantbuchstaben in Wörtern wie *fallen, essen, rennen*, um anzuzeigen, dass der Vokal kurz gesprochen wird (Strukturtyp 3). Daran zeigt sich beispielhaft, dass es einen wesentlichen Unterschied zwischen der Sprech- und der Schreibsilbe gibt und beide keineswegs gleichgesetzt werden dürfen. Von Laien für Schreibentscheidungen häufig formulierte Erklärungen wie: „Das hört man doch“ beruhen deshalb vor allem darauf, dass bei Lese- und Schreibkundigen die Vorstellung von gesprochenen Wörtern dadurch überlagert wird, dass sie sofort auf die geschriebene Form



zurückgreifen können. Dieser „schriftverwöhnte“ oder „schriftinduzierte“ Blick auf gesprochene Sprache prägt leider immer noch häufig den Lese- und Schreibunterricht.

Außerdem ist die Schreibsilbe in ihrer Struktur und Länge viel weniger variabel als die Sprechsilbe und kann dadurch schnell und sicher beim Lesen identifiziert werden. In der Schreibsilbe steht immer ein Vokalbuchstabe im Silbenkern. In der gesprochenen Sprache muss der vokalische Silbenkern nicht unbedingt vorkommen. Die Schreibsilbe muss auch deshalb so gut strukturiert sein, weil unser Graphembestand nicht ausreicht, um z.B. die für das Deutsche typische Länge/Gespanntheit und Kürze/Ungespanntheit von Vokalen anzuzeigen. Wir verfügen zwar über 16 Vokalphoneme, für ihre Verschriftlichung können wir aber nur auf 9 Grapheme (die fünf Vokalbuchstaben, drei Umlautgrapheme und <ie>) zurückgreifen. Für die Lösung dieses Problems liefert uns die Schreibsilbe die entsprechenden Informationen, und zwar ausschließlich in der für das Deutsche typischen Wortform, dem trochäischen Zweisilber. Diese Wortstruktur finden wir, wie bereits gesagt, bei fast allen Verbformen im Infinitiv oder der wir-Form: *gehen, laufen, binden, falten, frieren, kennen, sagen* (Ausnahmen: *arbeiten, heiraten, vergessen, verlieren, sein, tun*). Die meisten Substantive und Adjektive können ebenfalls problemlos zweisilbige Trochäen bilden: *Türen, Bäume, Bücher, rotes, kleine, fester* usw. Diese trochäischen Wörter des Kernbereichs lassen sich, wie gezeigt, zunächst einmal in Wörter mit offener und Wörter mit geschlossener Schreibsilbe unterscheiden (Strukturtyp 1 und 2). Diese beiden grundlegenden Strukturtypen lassen sich weiter differenzieren (Strukturtyp 3 und 4), wie zusammenfassend Tabelle 6 zeigt:

	Schlüsselwörter	Einsilber, die auf ein Schlüsselwort zurückgeführt werden können	Komplexe Wörter, die auf ein Schlüsselwort zurückgeführt werden können
Strukturtyp 1 (unmarkiert; offene Silbe); Alle Vokalbuchstaben, Schreibdiphthonge und <ie>	<i>malen, lieben</i> <i>schreien, Töne</i>	<i>er malt, liebt</i> <i>schreit, Ton</i>	<i>Malschule,</i> <i>Liebling</i> <i>Schreihals,</i> <i>Tonkunst</i>
Strukturtyp 2 (unmarkiert; geschlossene Silbe);	<i>Winter, Kante,</i> <i>Helme, kalte</i>	<i>Helm</i> <i>stark, arm</i>	<i>Helmpflicht,</i> <i>Erkältung</i>



<r> wird vokalisiert	<i>Gurke, starke, arme</i>		<i>Starkstrom, ärmlich</i>
Strukturtyp 3 (markiert; geschlossene Silbe): doppelter Konsonantbuchstabe als Notation eines Silbengelenks, auch <i>ck</i> und <i>tz</i> Mehrgraphen werden nicht verdoppelt: <ng> <sch> <ch>	<i>Betten, kommen</i> <i>backen, kratzen</i> <i>Hunger, Fische, Küche</i>	<i>Bett, er kommt,</i> <i>backt, kratzt</i> <i>er fischt, kocht</i>	<i>Bettbezug, ankommen</i> <i>Backstube, Kratzbürste</i> <i>Fischstube, Kochstube</i>
Strukturtyp 4 (markiert; offene Silbe): silbeninitiales h	<i>Rehe, gehen, flehen, frühe</i>	<i>Reh, er geht, fleht, früh</i>	<i>Rehkitz, Gehstock, Frühstück, Frühling</i>
Strukturtyp 5 (Peripheriebereich): Dehnungs-h	<i>fahren, Bahnen</i>	<i>fahrt, Bahn</i>	<i>Fahrrad, Schwimmbahn</i>

Tabelle 6: Relevante Strukturtypen für offene und geschlossene Silben (Hinney 2017)

In dieser Übersicht sind bereits weitere Regularitäten der Wortschreibung aufgeführt, die konstitutiv für das Deutsche sind und durch das **morphologische Prinzip** erklärbar sind:

Das morphologische Prinzip ist dafür verantwortlich, dass die Eigenschaften der Schreibsilbe aus diesen prototypischen Zweisilbern an formenverwandte Wörter vererbt werden. Morphologische Regularitäten gelten im Deutschen, sofern sie phonographische Regularitäten nicht verletzen, wie dies bei starken Verben der Fall sein kann (*reißen* – *riss*; *greifen* – *griff*). Die (fast immer vorhandene) morphologische Konstanz im deutschen Schriftsystem sorgt dafür, dass ein Morphem möglichst gleich geschrieben wird, selbst bei unterschiedlicher Aussprache der Wortformen: *Er lebt* wird mit (und nicht mit <p>) geschrieben, weil der Anfangsrand der zweiten Silbe im Zweisilber mit einem [b] gesprochen und einem geschrieben wird: *leben*. *Das Handtuch* wird mit <d> (und nicht <t>) wegen der zweisilbigen Form *Hände* geschrieben. Diese Nichtverschriftlichung der Auslautverhärtung und das Aufzeigen von Wortverwandtschaften durch Umlautgrapheme (*Hände*, *Mäuse* wegen *Hand*, *Maus*) gehören ebenso zur graphischen Konstanzschreibung wie die Konservierung der Morphemgrenzen, die dadurch gut auffindbar sind: *annehmen*, *zerreißen*, *beispiellos*. Hier zeigt sich auch, dass sich das Deutsche nicht nur durch eine Stamm-, sondern auch durch eine Affixkonstanzschreibung auszeichnet. Neben den Wortstämmen werden auch Prä- und Suffixe immer gleich geschrieben. Dies



wird besonders deutlich beim Suffix *-ig*, das je nach Wortstruktur unterschiedlich ausgesprochen, aber immer gleich geschrieben werden (z.B. sonnig ['zɔŋɪç] – sonnige ['zɔŋɪgə]).

Besonders wichtig ist die morphologische Konstantschreibung für das Wiederfinden von Stämmen. Deshalb wird sowohl die Silbengelenkschreibung als auch das silbentrennende *h* und das Dehnungs-*h* an flektierte und wortgebildete Formen „vererbt“: *er schwimmt, es zieht, du gehst, das Schwimmbad, die Drehbrücke*. Auch hier zeigt sich, wie konstituierend der trochäische Zweisilber für die Wortschreibung im Deutschen ist, denn in den zweisilbigen Formen *schwimmen, ziehen, gehen, drehen* benötigt man die entsprechenden graphischen Markierungen als Lesehilfen. Dies ist für das Deutsche selbstverständlich, aber ein Vergleich mit dem niederländischen Schriftsystem, das eng verwandt mit dem deutschen ist, zeigt, dass es durchaus andere Lösungen geben kann (vgl. Kamzela 2010).

2.2 Satzinterne Großschreibung

Gegenüber allen anderen Alphabetschriften zeichnet sich das deutsche Schriftsystem besonders dadurch aus, dass nicht nur Satz- und Textanfänge, Eigennamen und Anredepronomen großgeschrieben werden, sondern auch erweiterbare Kerne von Nominalgruppen durch eine Majuskel markiert sind. Die satzinterne Großschreibung ist an die syntaktische Funktion eines Wortes im konkreten syntaktischen Zusammenhang gebunden. Die satzinterne Großschreibung soll helfen, die inhaltlich wichtigen Kerne von Nominalgruppen beim Lesen schnell und sicher zu erfassen und steht somit ebenfalls mit der leserfreundlichen Struktur des Deutschen in Beziehung.

Die satzinterne Großschreibung lässt sich, ähnlich wie die Regularitäten der Wortschreibung, im Kernbereich sehr systematisch erfassen: Immer dann, wenn ein Wort im Satz als erweiterbarer Kern einer Nominalgruppe fungiert, wird es großgeschrieben:

Vom Wandern sind die Alten heute ebenso erschöpft wie die Jungen.

Ob es sich bei den in diesem Satz großgeschriebenen Wörtern tatsächlich um erweiterbare Kerne von Nominalgruppen handelt, wird durch attributive Erweiterungen deutlich:

Vom **ausgiebigen** Wandern sind die **rüstigen** Alten heute ebenso erschöpft wie die **untrainierten** Jungen.

Vom **ausgiebigen, stundenlangen** Wandern sind die **rüstigen, fröhlichen** Alten heute ebenso erschöpft wie die **untrainierten, bequemen** Jungen.



Es lässt sich beobachten, dass der großzuschreibende Kern durch die attributiven Erweiterungen immer weiter nach rechts rückt und jeweils am rechten Rand der Nominalgruppe zu finden ist.

Seit der Rechtschreibreform vor 20 Jahren hat sich der Peripheriebereich der satzinternen Großschreibung leider erweitert, so dass die Fälle, in denen satzintern auch dann großgeschrieben werden muss, wenn es keinen attributiv erweiterbaren Kern einer Nominalgruppe gibt, stark zugenommen haben. Die Regelungen durch die Rechtschreibreform zeigen in diesem Fall (aber z.B. auch im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung), wie wenig hilfreich es ist, wenn in ein lebendiges und entwicklungs-offenes System durch Überregulierung eingegriffen wird.

Zu den verunglückten Teilen der Reform im Bereich der satzinternen Großschreibung haben Günther/Gaebert (2011, S. 104) versucht, eine eingängige Regelformulierung zu finden. Sie schlagen folgende Grundregel (1) mit zwei Unterregeln (2 und 3) vor:

„(1) Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern einer Nominalphrase.

(2) Andere Wörter werden großgeschrieben, sofern sie im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus und festes Genus) aufweisen.

(3) Großgeschrieben werden schließlich lexikalische Substantive.“

Mit der Rechtschreibreform sind also lexikalische Eigenschaften von Wörtern wieder stärker als großschreibungsauslösend in den Mittelpunkt gerückt, obwohl die satzinterne Großschreibung ausschließlich syntaktische Funktion hat. Zu (2) gehören deshalb solche Fälle wie *im Folgenden*, *im Trüben fischen*, *im Großen und Ganzen*, die vor der Reform selbstverständlich kleingeschrieben wurden. Zu (3) gehören z.B. *Schlange stehen*, *Acht geben*. Auf didaktische Konsequenzen wird in 3.2 verwiesen.

3 Orthographiedidaktische Anregungen

Die Schriftstruktur ist im Deutschen vor allem als Lesehilfe zu verstehen. Wer die silbischen Regularitäten der Wortschreibung im Kernbereich durchschaut, der kann in orthographischen Minimalpaaren wie z.B. *malt* und *kalt* problemlos die unterschiedliche Vokalqualität bzw. -quantität erkennen: In *malt* korrespondiert das Graphem <a> mit einem langen, gespannten Vokal, was aus der trochäischen Basisform (*ma-len* = offene Stammsilbe) abgeleitet werden kann. In *kalt* korrespondiert das Graphem <a> dagegen mit einem kurzen, ungespannten



Vokal (*käl-ter* = geschlossene Stammsilbe). Vor allem aber helfen die Regularitäten des deutschen Schriftsystems (vgl. Strukturtypen) bei der schnellen und widerspruchsfreien Bedeutungszuweisung beim stillen Lesen und führen zur kognitiven Entlastung, da z.B. die morphologische Konstanzschreibung Wortverwandtschaften schnell sichtbar macht (z.B. *Schwimmbad* und nicht **Schwimbat*, wegen *schwimmen* und *baden*). Da wir immer für Leserinnen und Leser schreiben, müssen wir uns um die richtige Schreibung bemühen, sodass das Lesen erleichtert wird. Auch die satzinterne Großschreibung hat in erster Linie eine leseunterstützende Funktion. Um das System zu durchschauen und in diesem Bereich fehlerfrei zu schreiben, ist die Betrachtung der syntaktischen Einbettung eines Wortes unumgänglich (z.B. Tina kann schnell **laufen**. Vs. Beim schnellen **Laufen** bekommt Tina immer Seitenstiche.).

Diese Leserorientierung des deutschen Schriftsystems bedeutet zugleich, dass der Ausgangspunkt für den Orthographieunterricht richtig geschriebene (und nicht: deutlich gesprochene) Wörter und Sätze sind. Diese Verbindung von Lesen und Schreiben hilft, Wörter und Sätze hinsichtlich ihrer Struktur zu untersuchen, sodass wichtige Regularitäten beim Lesen und Reflektieren für das Schreiben entdeckt werden können.

Dazu ist es notwendig, dass Lehrkräfte im Unterricht mit vorstrukturiertem Sprachmaterial arbeiten, das solcherart Entdeckungen überhaupt ermöglicht. Formen gemeinsamen und entdeckenden Lernens eignen sich dafür in besonderer Weise. Um Entdeckungen anzuregen, wird im Unterricht zunächst mit Sprachmaterial aus dem Kernbereich gearbeitet. Erst, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Regularitäten entdeckt und verstanden haben und beim Schreiben anwenden können, kann der weniger systematisch erschließbare Peripheriebereich erfasst werden. Selbstverständlich können beim Verfassen von Texten alle Wörter geschrieben werden, unabhängig davon, ob sie systematisch erschließbar sind oder nicht. Der Kernbereich ist jedoch der Ausgangspunkt orthographischen Lernens.

Insgesamt geht es um grundlegende Orientierungen im Rechtschreibunterricht und nicht um das Erfassen von Einzelregeln für Einzelfälle. Solcherart einsichtsvolles Üben heißt aber auch, dass es nach der Erarbeitung von Regularitäten viele Schreibgelegenheiten geben muss, in denen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte anwenden und Schreibungen automatisieren können.

Für das orthographische Lernen braucht man vor allem Problemlösewissen, um die eigenen Schreibungen nach orthographischer Richtigkeit überprüfen zu können. Für die Wortschreibung muss man in der Lage sein, zweisilbige Basisformen zu bilden (i.d.R. wir-Formen bei den Verben, Pluralformen bei den Substantiven, Komparativformen bei den



Adjektiven) sowie Vokale und Konsonanten unterscheiden können. Das wenige, was an deklarativem und handlungspraktischem Wissen benötigt wird, sollte sich jedoch sicher und widerspruchsfrei auf den orthographischen Kernbereich anwenden lassen. Wenn dies möglich ist, können sich Schülerinnen und Schüler anschließend mit Fehlschreibungen auseinandersetzen und die richtige Schreibung von Wörtern und Sätzen erklären.

3.1 Didaktik der Wortschreibung

Die Orientierung an der Struktur zweisilbiger Wörter des Kernbereichs kann und sollte so früh wie möglich im schriftsprachlichen Lernprozess erfolgen und sich zunächst auf das Lesen solcher Kernwörter beziehen, die dann relativ schnell richtig geschrieben werden können.

Ausgangspunkt für das Erfassen der Regularitäten der Wortschreibung sind Kernwörter des Strukturtyps 1 und 2 (vgl. Tabelle 1 in Kapitel 1). Daran lernen die Schülerinnen und Schüler, dass von der Struktur der Stammsilbe abhängig ist, wie der Stammvokal ausgesprochen wird. Die Begriffe offene und geschlossene Silbe werden in diesem Zusammenhang eingeführt. Darauf aufbauend lernen die Schülerinnen und Schüler Kernwörter des Strukturtyps 3 und 4 kennen. Auf dieser Grundlage können sie sich die Schreibung der Kernwörter des Deutschen herleiten, ohne sich die Einzelschreibungen merken zu müssen. Als Merkwörter gelten hingegen die Wörter mit Dehnungs-h und mit Doppelvokalen.

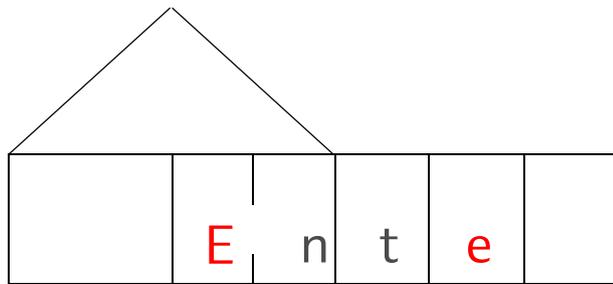
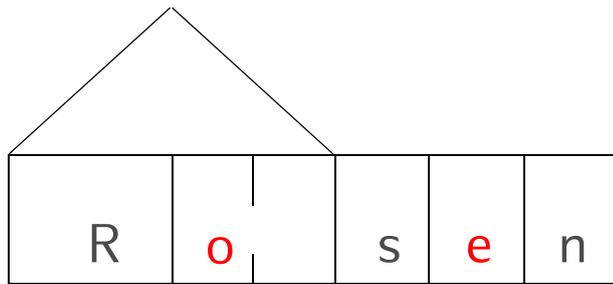
Methodisch kann die Entdeckung der silbischen Regularitäten mit Hilfe der Silbenhäuschen (🏠) (vgl. Bredel 2010) oder der Silbenbögen (🌈) (vgl. Hinney 2017) erfolgen.

Entdeckung silbischer Regularitäten mit den Silbenhäuschen

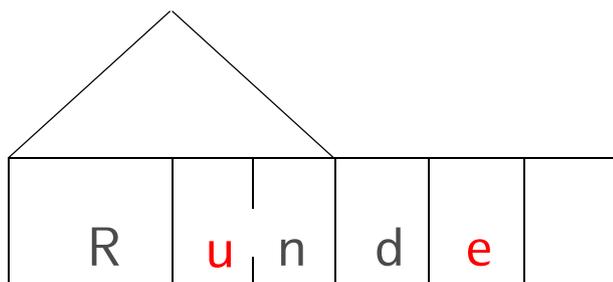
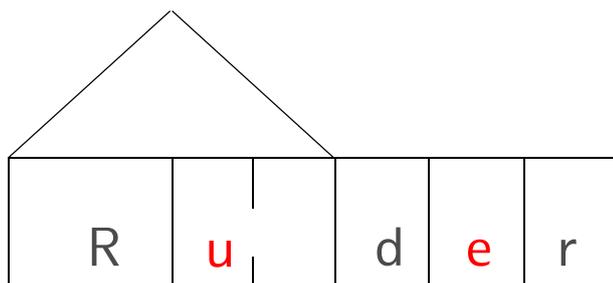
Anhand der Silbenhäuschen können folgende Entdeckungen über die Schreibung von Wörtern im Kernbereich unterstützt werden:

1. Jede Silbe enthält einen Vokalkern (einfacher Vokalbuchstabe oder Doppelvokalbuchstabe (au, ei, eu)). Dieser belegt immer das mittlere Zimmer. In der zweiten Silbe ist der Vokalkern immer ein <e>. Das erste Zimmer in der Garage ist auch meistens besetzt. Die anderen Zimmer müssen nicht besetzt sein.

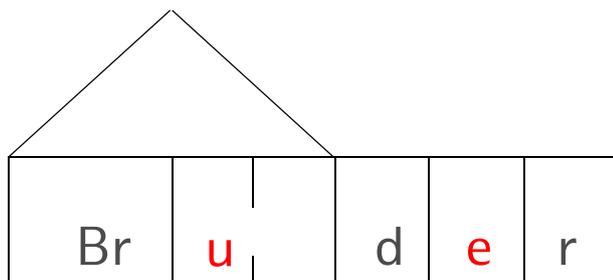




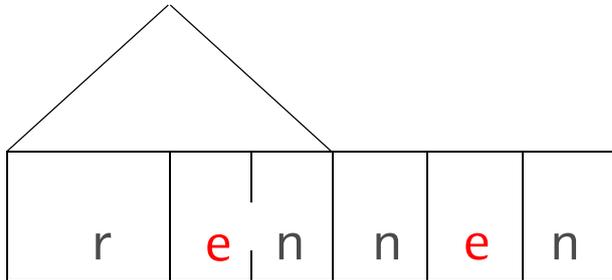
2. Einführung der Strukturtypen 1 und 2: Wenn das letzte Zimmer im Haus nicht besetzt ist, wird der Vokal lang und gespannt gesprochen. Wenn das letzte Zimmer besetzt ist, wird der Vokal kurz und ungespannt gesprochen.



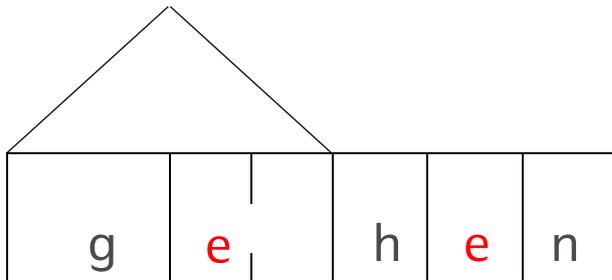
3. Im ersten Zimmer können auch mehrere Buchstaben stehen.



4. Einführung des Strukturtyps 3: Auch wenn wir nicht immer hören, ob im letzten Zimmer im Haus noch ein Buchstabe wohnt, können wir uns dies herleiten: Wenn der Vokal kurz und ungespannt gesprochen wird, dann MUSS das letzte Zimmer besetzt sein.



5. Einführung des Strukturtyps 4: Das erste Zimmer in der Garage ist in der Regel besetzt, auch wenn wir dies im Gesprochenen nicht unbedingt hören.



Entdeckung silbischer Regularitäten mit den Silbenbögen

Auch die Arbeit mit den Silbenbögen dient der Visualisierung der Wortstrukturen im Kernbereich:

1. Jede Silbe enthält einen Vokalkern (einfacher Vokalbuchstabe oder Doppelvokalbuchstabe (au, ei, eu)). In der zweiten Silbe ist dieser immer der Vokalbuchstabe <e>.

malen

Rose

kleiner

2. Einführung der Strukturtypen 1 und 2: Endet die erste Silbe mit einem Vokalbuchstaben, ist die Silbe offen. Der Vokal wird lang und ge-



spannt gesprochen. Endet die erste Silbe mit einem Konsonantbuchstaben, ist die Silbe geschlossen. Der Vokal wird kurz und ungespannt gesprochen.

Ruder

Runde

3. Einführung des Strukturtyps 3: Bei einigen Wörter mit kurzem und ungespanntem Stammvokal hören wir in der Mitte nur einen Konsonanten. Im Geschriebenen wird der Konsonantbuchstabe verdoppelt, um die Silbe zu schließen und die Vokalqualität bzw. -quantität anzuzeigen.

rennen

4. Einführung des Strukturtyps 4: Die zweite Silbe beginnt i.d.R. mit einem Konsonantbuchstaben, auch wenn wir dies im Gesprochenen nicht immer hören.

gehen

Weitere methodische Vorschläge für die Herleitung morphologischer Schreibungen

Um die morphologische Konstanz zu entdecken und damit die Vererbung von silbischen Informationen aus dem trochäischen Zweisilber an einsilbige und morphologisch komplexe Wörter zu erfassen, kann die Verlängerungsprobe (↪) eingeführt werden. Damit die Verlängerungsprobe auch wirklich als hilfreiche Strategie für die Herleitung von Schreibungen dienen kann, sollte mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden, dass das Ziel dieser Probe ist, die zweisilbige Basisform (er *schwimmt* ↪ *schwimmen*) zu ermitteln, die dann wiederum mit der Silbenprobe (den Silbenbögen) oder den Silbenhäuschen untersucht werden kann. Bei Verben kann das Verlängern über die Bildung der wir-Form erfolgen (er *schwimmt* – wir *schwimmen*), bei Nomen über die Pluralbildung (ein *Bad* – viele *Bäder*) und bei Adjektiven über die Steigerungsform (*groß* – *größer*). In wortgebildeten Wörtern müssen dazu zunächst die Wortbestandteile ermittelt werden, dann können die Verlängerungsprobe und die Silbenprobe durchgeführt werden:

Schwimmbad □□ schwimm (↪) schwimmen (⌣), bad (↪) bäder (⌣)



Als weitere Strategie kann das Ableiten von ä/äu-Schreibungen (⚡) eingeführt werden: Wenn du dir nicht sicher bist, ob ein Wort mit <e> oder <ä> bzw. mit <eu> oder <äu> geschrieben wird, dann überlege, ob es in der Wortfamilie ein Wort gibt, das mit a bzw. au geschrieben wird.

Dieses angeleitete strategiebasierte Lernen muss selbstverständlich durch eine reflektierte Schreibpraxis ergänzt werden: Immer wieder müssen Kernwörter und verwandte Wörter geschrieben (und ggf. analysiert) werden, damit sich Schreibautomatismen entwickeln können.

Zum Peripheriebereich der deutschen Wortschreibung gehören Schreibungen, die sich nicht in die Strukturtypen einordnen lassen:

- Fremdwörter (*Computer, Baby, Information*)
- Wörter, die gegen die regulären Phonem-Graphem-Korrespondenzen verstoßen (z.B. Wörter, in denen das lange [i:] mit <i> und nicht mit <ie> verschriftet wird: z.B. *Igel, Fibel, Tiger*)
- Wörter, die kein <e> in der zweiten Silbe enthalten (z.B. *Mama, Papa, Sofa*)
- Zweisilber, die keine trochäische Betonungsstruktur aufweisen (z.B. *Paket, Komet*)
- kleine Wörter (Funktionswörter), die sich nicht auf einen trochäischen Zweisilber zurückführen lassen (z.B. *an, in, auf, bald*)
- Wörter mit Dehnungs-h (z.B. *fahren, lehren*) oder Doppelvokalbuchstaben (z.B. *Boot, Moor*)

Viele dieser Wörter gehören zweifellos zum Basiswortschatz der Schülerinnen und Schüler und müssen von ihnen korrekt verschriftet werden können. Sie können aber nicht zur Entdeckung der Regularitäten der deutschen Wortschreibung herangezogen werden. Wenn sich Schülerinnen und Schüler die Prinzipien der Wortschreibung aus Wörtern wie *Mama* und *Papa* herleiten, kann dies dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler aus diesen Wörtern Schreibungen wie **Hama* (für *Hammer*) und **Soma* (für *Sommer*) ableiten.

Schreibungen aus dem Peripheriebereich sollten zwar nicht Ausgangspunkt orthographischer Lernprozesse sein, können aber häufig allein über die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln und die Strategie des Verlängerns bzw. Ableitens hergeleitet werden (z.B. Funktionswörter wie *an, am, auf, im, du, sie, bald*). Als Merkwörter treten vor allem (Fremd-)Wörter mit für das Deutsche irregulären Phonem-Graphem-Korrespondenzen auf (z.B. *Computer, Information, Baby, Geschäft,*



Igel). Aber auch Schreibungen mit Doppelvokalbuchstaben wie *Boot*, *Moor* oder *Moos* sowie Schreibungen mit Dehnungs-h muss man sich merken.

Zusammenfassender Überblick

Die folgende Übersicht (Tab. 7) fasst wesentliche orthographiedidaktische Lernbereiche und mögliche methodische Zugänge noch einmal zusammen:

Phonographisch-silbische und morphologische Regularitäten der Wortschreibung	
Kernbereich	Beispiele für methodische Zugänge
<p>Im Kernbereich gelten vor allem für die Wortschreibung der Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive) des Deutschen in ihrer prototypischen zweisilbigen (trochäischen) Form (<i>Blume, Töne, Lampe, Wetter, laufen, gehen, riechen, rutschen, schütteln, gute, schöne, kalte</i>):</p> <p>Grundlegend sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen: Insbesondere bei den Konsonanten entspricht im Silbenanfangsrand ein Phonem genau einem Graphem: [g] - <g> (<i>gute, Gabe</i>); [m] - <m> (<i>malen, Mitte</i>); [ʃ] - <sch> (<i>Schlüssel, schöne</i>).</p>	<p>Orientierung an prototypischen Zweisilbern bei der Auswahl von Wörtern zum Lesen, Schreiben und Analysieren. Beim Textschreiben können die Lernenden selbstverständlich alle Wörter verwenden, auch wenn sie sie noch nicht richtig schreiben können.</p> <p>Buchstaben und Phonem-Graphem-Korrespondenzen in Silbenanfangsrandern einführen, Vokal- und Konsonantbuchstaben unterscheiden und in Wörtern unterschiedlich markieren.</p>
<p>Weniger eindeutig sind die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen bei den Vokalen: Für die Schreibung der 16 Vokalphoneme stehen im Deutschen nur 9 Vokalgrapheme zur Verfügung: Die Vollvokale [e] und [ɛ] und der Schwa-Laut [ə] werden z.B. mit <e> verschriftet (<i>reden, retten</i>). Für [ɑ] (= langes, gespanntes a) und [a] (kurzes,</p>	<p>Native, prototypische Wörter mit <i> und <ie> vergleichen (<i>lieben, schieben, Biene, finden, binden, Kinder</i>).</p>



<p>ungespanntes a) steht nur <a> zur Verfügung (<i>raaten, waandern</i>).</p> <p>Nur die Vollvokale [i] (= langes, gespanntes i) und [ɪ] (= kurzes, ungespanntes i) werden bei nativen Wörtern systematisch unterschiedlich verschriftet: <i>wiegen, binden</i>.</p>	
<p>Trotz dieses Ungleichgewichts von Vokalphonemen und -graphemen kann beim Lesen schnell die phonologische Wortform gebildet werden. Dafür ist die Silbenstruktur verantwortlich: Jede Schreibsilbe muss einen vokalischen Kern (E sel) enthalten. Silbenanfangs- und -endränder sind, legt man den prototypischen trochäischen Zweisilber zugrunde, in der geschriebenen Hauptsilbe fakultativ, in der Reduktionssilbe ist der Anfangsrand (fast) immer besetzt (Ausnahmen sind Wörter mit Diphthong als Silbenkern: <i>kauen, bauen, freuen, Feier</i>). Die zweite Silbe enthält im Geschriebenen als Silbenkern immer <e>. Im Geschriebenen ist die Silbenstruktur sehr systematisch, im Gesprochenen nicht ([ham], [habm], [habən], aber nur: <haben>).</p>	<p>Richtig geschriebene Wörter lesen und nach Anzahl der Silben (Kennzeichen: jede Silbe hat einen Vokalbuchstaben) sortieren.</p> <p>Die unbetonte Silbe untersuchen: Erkennen, dass als Vokalbuchstabe hier nur <e> vorkommt.</p>
<p>Ist im trochäischen Zweisilber die betonte Silbe (als Hauptträgerin der Bedeutung) offen, d.h., ist der Silbenendrand nicht durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird das Vokalphonem lang und gespannt gesprochen (<i>ra ten, Ru der</i>). Ist die betonte Silbe geschlossen, d.h., ist der</p>	<p>Prototypische Zweisilber der Strukturtypen 1 und 2 (offene und geschlossene Stammsilben ohne besondere Markierungen) lesen, mit Silbenbögen unterlegen: ().</p> <p>Silbengrenzen markieren, nach offen und geschlossen sortieren, Wörter in Silbenhäusern</p>



<p>Silbenendrand durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird sie kurz und ungespannt gesprochen (<i>Fen ster, Küs te</i>).</p>	<p>analysieren, Wörter in Silbenhäuser eintragen. Beobachtungen (offene Silbe = Vokal wird lang gesprochen; geschlossene Silbe = Vokal wird kurz gesprochen) besprechen.</p>
<p>So lassen sich auch die doppelten Konsonantenbuchstaben in Wörtern wie <i>rollen, Tonne, schwimmen</i> erklären: Die erste Silbe ist mit einem Konsonantengraphem geschlossen, also muss der Vokal der betonten Sprechsilbe kurz und ungespannt gesprochen werden. Der Konsonant gehört jedoch auch zum Anfangsrand der zweiten Silbe. Das wird im Geschriebenen durch die Verdoppelung („Silbengelenk“) sichtbar, auch wenn im Gesprochenen nur ein Konsonant („ambisilbischer Konsonant“, vgl. Eisenberg 2013, S. 299) zu hören ist.</p>	<p>Wörter mit Silbengelenken (Strukturtyp 3) untersuchen und Regularitäten entdecken: Geschlossene Silbe, nur ein Konsonant ist hörbar – Verdoppelung im Geschriebenen.</p>
<p>Da der Silbenanfangsrand der Reduktionssilbe im Geschriebenen i.d.R. besetzt ist, wird diese Position bei Wörtern wie <i>Rehe, Schuhe, gehen</i> durch das sogenannte silbeninitiale h eingenommen. Das silbeninitiale h hat die Funktion, die Silben (vor allem die Vokalkerne) optisch zu trennen und wird in der Standardlautung nicht realisiert.</p>	<p>Wörter mit silbeninitialem h (Strukturtyp 4) untersuchen und Regularitäten entdecken: Wenn der Silbenanfangsrand der Reduktionssilbe beim gesprochenen Wort nicht besetzt ist, dann wird dieser im Geschriebenen meisten durch ein h besetzt (Ausnahme: Wörter mit Diphthongen (<i>Bauer, Eier, aber Reihe</i>)).</p>
<p>Die s-Schreibung muss als Sonderfall betrachtet werden, denn die Schreibung gibt eine Besonderheit des phonologischen Systems wieder. Das stimmlose [s]</p>	<p>Schreibungen von Wörtern mit stimmlosem und stimmhaftem s-Laut in den Silbenhäuschen o-</p>



<p>steht in nativen Wörtern nie im phonologischen Wortanlaut, sondern nur in Fremdwörtern (<i>Safe, Slip</i>). Im Silbenanlaut der unbetonten Silbe tritt es hingegen nach langem, gespanntem Vokal oder Diphthong (<i>reißen</i>) in Opposition zum stimmhaften [z] (<i>reisen</i>) auf und wird als <ß> realisiert (vgl. Fuhrhop 2015, S. 10).</p>	<p>der mit den Silbenbögen vergleichen (<i>rei-ßen</i> vs. <i>rei-sen</i>, deshalb auch <i>reißt</i> vs. <i>reist</i>).</p>
<p>Silbische Informationen des trochäischen Zweisilbers werden wegen der morphologischer Regularitäten an verwandte Formen (einsilbige, flektierte, wortgebildete) vererbt (Stammkonstanz): Für phonologisch gleiche Wörter aus unterschiedlichen Wortfamilien gibt es i.d.R. unterschiedliche Schreibungen: <i>Er hält den Verkehr auf – er hellt die Wand auf. Die Welt ist bunt – die Hose wellt sich am Bund.</i></p>	<p>Einsilbige Wörter untersuchen: Sie müssen dazu in die zweisilbige Basisform überführt werden: (↪) <i>hält</i> – <i>halten</i>, <i>hellt</i> – <i>hellen</i>, <i>bunt</i> – <i>bunter</i>, <i>schwimmt</i> – <i>schwimmen</i>, <i>dreht</i> – <i>drehen</i>. Am Basiswort können die silbischen Regularitäten erkannt werden.</p>
<p>Das Prinzip der Stammkonstanz wird in folgenden Fällen sichtbar: vererbte Silbengelenkschreibung im Einsilber (<i>schwimmt</i>, weil <i>schwimmen</i>), vererbtes silbeninitiales h im Einsilber (<i>geht</i>, weil <i>gehen</i>), vererbte s- bzw. ß-Schreibung (<i>Glas</i>, weil <i>Gläser</i>; <i>Gruß</i>, weil <i>Grüße</i>), Nichtberücksichtigung der Auslautverhärtung in der Schrift (<i>Hund</i>, weil <i>Hunde</i>), ä-/äu-Schreibungen (<i>hält</i>, weil <i>halten</i>).</p>	<p>Komposita untersuchen: Komposita in ihre Wortbausteine zerlegen und die Wortbausteine auf die zweisilbige Basisform zurückführen: Schwimmbac□□ schwimm (↪) schwimmen (↪), Bad (↪) Bäder</p>
<p>Peripheriebereich</p>	<p>Beispiele für methodische Zugänge</p>



Im Peripheriebereich erleichtern besondere Schreibungen Leserinnen und Lesern den Zugriff auf die phonologische Form oder zeigen Bedeutungsunterschiede an.

Das betrifft z.B. das **Dehnungsh**. Es kommt nur in Wörtern vor, deren erste Silbe offen ist und deren zweite Silbe mit <l, m, n, r> beginnt (*zählen, nehmen, gähnen, Uhren*). Zur Peripherie gehört es deshalb, weil es nicht in allen möglichen Wörtern vorkommt: *malen, Name, Dame*.

Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.



Doppelvokale kommen sehr selten in Substantiven (und verwandten Wörtern) vor, deren zweite Silbe mit <l, r, s, t,> beginnt: *Boote, Aale, Meere, Moose*. Sonderfälle sind: *Waage, doofe*, aber auch: *Fee, See, Tee, Schnee* (vgl. Eisenberg 2013, S. 303f.)

Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.



Die Schreibung einzelner Wörter verstößt gegen die prototypische Silbenstruktur: *Monde, Wüste, deutsche, Freunde, Feinde* haben lange, gespannte Vokale bzw. Diphthonge in der betonten Sprechsilbe, trotzdem ist die Silbe geschlossen.

Die Schreibung dieser Wörter kann häufig allein über die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln sowie über die Strategie des Verlängerns hergeleitet werden. Für das Lesen ist es allerdings zentral, diese Wörter als „Ausnahmewörter“ zu kennzeichnen.



Einige wenige native Wörter haben in der zweiten Silbe kein <e>: *Auto, Mama, Sofa*.

Die Schreibung dieser Wörter kann häufig allein über die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln sowie über die Strategie des Verlängerns hergeleitet werden. Vor allem Wörter mit



	<p><a> in der zweiten Silbe sollten allerdings als „Ausnahmewörter“ kenntlich gemacht werden, um zu vermeiden, dass Schülerinnen und Schüler über diese Schreibungen auf die Schreibungen anderer Wörter schließen (z.B. *Bruda und *Feda).</p> <p style="text-align: center;">M</p>
--	---

Tabelle 7: Grundlegende Regularitäten des deutschen Schriftsystems (vgl. Müller 2014)

3.2. Didaktik der satzinternen Großschreibung

Bisherige Ansätze versuchen, diesen Lerngegenstand durch eine didaktische Reduktion, die sich an der Semantik der großzuschreibenden Kerne von Nominalgruppen orientiert, lernbar zu machen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst lernen, dass Nomen, die Dinge bezeichnen, die man sehen und anfassen kann (Konkreta), großgeschrieben werden. Diese Grundregel wird dann um die Abstrakta erweitert, die als Nomen gefasst werden, die für Gefühle und Gedanken stehen. Ab Klasse 6 kommt dann die Großschreibung substantivierter Verben und Adjektive hinzu. Zahlreiche Erklärungsversuche von Schülerinnen bzw. Schülern zeigen, wie wenig solche naiv-semantischen Ansätze geeignet sind, eine Vorstellung von der satzinternen Großschreibung aufzubauen. Dazu nur ein Beispiel aus einem Gespräch mit einem Fünftklässler, der sich mit der Frage auseinandersetzt, ob „endlich“ in dem Satz „Nun spannt auch Timo endlich seinen Regenschirm auf“ großgeschrieben werden muss: „Endlich schreibt man groß, weil das ein Körpergefühl ist und Körpergefühle schreibt man groß. [...] Weil man ja sagen kann: endlich ist der Zug da und das ist dann ein Körpergefühl“.

Zu diesen naiv-semantischen Orientierungen kommt dann häufig die Erklärung hinzu, dass Wörter, die einen Artikel haben, großgeschrieben werden müssen. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler verstehen sehr schnell, dass sich der Artikel auf den nominalen Kern bezieht, der nicht unbedingt unmittelbar auf den Artikel folgen muss. Leistungsschwächere wenden diese Erklärung mechanisch an, so dass Schreibungen wie: *das Blaue fenster nicht unüblich sind. Selbstverständlich werden Substantive bzw. Nomen (Konkreta und Abstrakta) im Deutschen (auch im Wörterbuch) immer großgeschrieben, da ihre



syntaktische Funktion ausschließlich darin besteht, erweiterbare Kerne von Nominalgruppen zu bilden. Da sie auf diese Funktion beschränkt sind, können sie immer großgeschrieben werden, auch wenn sie (wie im Wörterbuch) nicht in einem syntaktischen Zusammenhang vorkommen. Alle anderen Wörter schreibt man deshalb klein, weil die Kleinschreibung der unmarkierte „Normal“fall ist. Bei ihnen entscheidet erst der syntaktische Zusammenhang, in dem sie vorkommen, ob sie groß- oder kleingeschrieben werden müssen.

Dies zeigen die folgenden beiden Beispiele:

(1) das wissen alle Schülerinnen und Schüler

(2) das Wissen aller Schülerinnen und Schüler

Ob das Wort WISSEN ein Nomen ist oder nicht (und als solches in der Schrift ausgewiesen werden muss oder nicht), wird erst im konkreten syntaktischen Zusammenhang bestimmbar.

Für das Erlernen der satzinternen Großschreibung ist es deshalb in jedem Fall günstig und wünschenswert, die Orientierung an lexikalischen Kategorien (Nomen schreibt man groß, Tuwörter schreibt man klein) zugunsten der Orientierung an der syntaktischen Funktion aufzugeben – und das schon im schriftsprachlichen Anfangsunterricht (Material dazu: vgl. Rautenberg et al. 2016), um mühsame und häufig wenig erfolgreiche Umlernprozesse zu vermeiden. Dass dieses Vorgehen erfolgreich sein kann, belegen Ergebnisse aus Interventionsstudien (vgl. Rautenberg et al. 2017).

Schülerinnen und Schüler müssen dazu zunächst lernen, dass und wie man Kerne von Nominalgruppen erweitern kann. Dazu können sie Treppentexte entwickeln, die verdeutlichen, dass der Kern der Nominalgruppe immer am rechten Rand der Gruppe steht und dieser Kern durch Adjektivattribute erweitert werden kann. Die Erweiterungsprobe kann auch an Sätzen ausprobiert werden. Als Symbol für die Erweiterungsprobe kann dieses genutzt werden: 

Zusätzlich bietet es sich an, die Vorfeldprobe zu verwenden, um Nominalgruppen gut abgrenzen zu können. Die satzinterne Großschreibung bleibt auch mit diesem auf wenige Handlungsschritte begrenzten Verfahren ein schwieriger Bereich der deutschen Orthographie, deshalb gilt auch hier, dass zum einsichtsvollen Lernen eine reflektierte Schreibpraxis gehört.

Der Peripheriebereich ist, wie unter 2.2 ausgeführt, seit der Rechtschreibreform gewachsen. Diese Großschreibungen, die sich nicht auf erweiterbare Kerne beziehen, sollten deshalb wiederum erst dann



thematisiert werden, wenn der Kernbereich sicher beherrscht wird – und wenn sie in der Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler vorkommen.

Zusammenfassender Überblick

<p>Im Deutschen dient die Großschreibung, wie in anderen Sprachen auch, der Markierung von Satz- und Textanfängen und Eigennamen. Das Anredepronomen <i>Sie (Ihre/Ihnen)</i> wird ebenfalls großgeschrieben. Hier gibt es wenig Lernbedarf im Gegensatz zum folgenden Bereich:</p> <p>Syntaktische Regularitäten der Groß- und Kleinschreibung</p>	
Kernbereich	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 2 bis 10)
<p>Das Deutsche verfügt über die satzinterne Großschreibung: Attributiv erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben: <i>Der fleißige Vater bereitet das leckere Essen zu. Das laute Weinen verfolgte ihn bis in sein tiefstes Inneres.</i></p> <p>Da Substantive ausschließlich als erweiterbare Kerne von Nominalgruppen vorkommen, werden sie immer großgeschrieben.</p>	<p>Treppengedichte (Erweitern lernen mit Adjektivattributen, Kerne als großzuschreibendes Element der Nominalgruppe entdecken),</p> <p>Anwenden der Umstellprobe, um Nominalgruppen zu ermitteln. Erweiterungsprobe. Syntaktische Regularitäten werden so erfasst.</p>
Peripherie	
<p>Seit der Rechtschreibreform werden auch Wörter und Wendungen großgeschrieben, die im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus, festes Genus) aufweisen (<i>im Allgemeinen, bis auf Weiteres</i>) und „lexikalische Substantive“ (<i>Schlange stehen, Auto fahren</i>) (vgl. Günther/Gaebert 2011)</p>	

3.3 Der didaktische Mehrwert eines strukturorientierten Rechtschreibunterrichts

Das Deutsche besitzt ein relativ tiefes Schriftsystem, das auf eine sehr lange Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann. Seine Hauptfunktion liegt darin, dem leisen Lesen zu dienen. Das deutsche Schriftsystem hat sich dadurch immer mehr von einer relativ lautnahen Verschriftung von Wörtern und Sätzen hin zu einem System, das viele Informationen für den Leser bereithält, entwickelt. Beispielhaft hierfür



ist z.B. die satzinterne Großschreibung. Sie hilft dem Leser, sicher die inhaltswichtigen Kerne von Nominalgruppen zu ermitteln. Das Schriftsystem hat sich also nicht so entwickelt, wie es heute ist, „damit es in der Schule gelehrt wird“ (Eisenberg 2017, S. 7). Diese Feststellung ist wichtig, damit im Rechtschreibunterricht nicht – auch wenn nach dem hier vorgestellten Ansatz gearbeitet wird – die Vorstellung herrscht, die Orthographie sei leicht zu lehren und schnell zu lernen. Der Erfolg didaktischer Bemühungen hängt vielmehr davon ab, „dass Lehrer die Orthografie nicht nur selbst beherrschen, sondern die Schreibregulartäten kennen. Denn nur dann verstehen sie, warum Kinder bestimmte Fehler machen und warum welches Material im Unterricht angemessen ist“ (ebenda, S. 1).

Der didaktische Mehrwert des Ansatzes besteht deshalb darin, dass Kindern von Anfang an ein relativ widerspruchsfreies Entdecken und Lernen dieser Strukturen ermöglicht wird, in dem sich die Auswahl des Wortmaterials für den Unterricht an den grundlegenden Strukturen des deutschen Schriftsystems orientiert. So können Schülerinnen und Schüler lernen, wie die Orthographie „funktioniert“, statt sich an vermeintlich einfachen und kindgerecht formulierten Merksätzen zu orientieren. Denn nur Kinder und Jugendliche mit entsprechend guten sprachlich-kognitiven Voraussetzungen sind in der Lage, immer wieder ihre Vorstellungen vom Schriftsystem zu überprüfen und zu korrigieren.

Beispiele für fehlgeleitete und fehlerproduzierende Vorstellungen finden sich leider immer wieder, sodass die Kinder zu Recht an ihrem Können zweifeln müssen. Der hier vorgestellte Ansatz ist ein Weg, wie durch die Orientierung am Kernbereich der Wortschreibung zunächst Rechtschreibsicherheit und Einsicht in grundlegende Regularitäten vermittelt werden kann. Damit können die Schülerinnen und Schüler bei ca. 90 bis 95% der Wörter des nativen Wortschatzes auf die richtige Schreibung schließen, ohne sich die Einzelschreibungen merken zu müssen.

Die Aufgabe der Lehrkraft sollte darin bestehen, diesen Lernprozess durch geeignetes Wortmaterial zu unterstützen sowie zielführende Strategien erproben und anwenden zu lassen.

Anregungen für den Unterricht finden sich auf der SCHNABEL-Website unter *didaktische Materialien*. Eine kleine Auswahl dieser Materialien wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

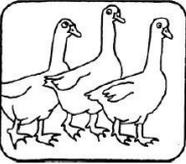
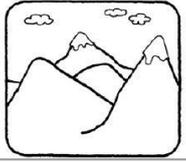


4 Beispiele Übungsmaterialien

Da SCHNABEL als Unterstützungsinstrument konzipiert ist, sollen Lehrkräfte nicht nur Rückmeldungen zu den Wissensständen und Fähigkeiten ihrer Schülerschaft erhalten, sondern auch dabei Unterstützung erfahren, mit diesen Ergebnissen weiterzuarbeiten. Zu diesem Zweck wurden didaktische Begleitmaterialien eigens für SCHNABEL entwickelt. Diese finden sich für Lehrkräfte zugänglich auf der SCHNABEL-Website im geschützten Bereich. Es werden unterschiedliche Materialformen angeboten wobei viele Vorlagen nach den Wünschen der jeweiligen Lehrkraft angepasst werden können. Der Materialpool wird auch in Zukunft weiter angereichert werden.

Im Folgenden werden exemplarisch einige der bisher verfügbaren Materialien vorgestellt.

Ein Teil des didaktischen Materials besteht aus fertig konzipierten Arbeitsblättern, die als Kopiervorlage dienen und im Unterricht unmittelbar eingesetzt werden können. Diese Arbeitsblätter sind jeweils thematisch sortiert und schließen an die untersuchten Phänomene an. Zeigt also eine SCHNABEL-Erhebung, dass ein Kind noch Schwierigkeiten mit der Morphemkonstanz und spezifisch mit der Verschriftlichung der ä/äu Schreibung hat, könnte im Unterricht die Strategie des Ableitens wiederholt werden. Das folgende Arbeitsblatt beschäftigt sich mit dieser Strategie.

	Einzahl	Mehrzahl
		
		

Ableiten

1. Schreibe das Nomen in der Einzahl.
2. Schreibe in der Mehrzahl ä, wenn die Einzahl mit a ist.
3. Schreibe in der Mehrzahl e, wenn die Einzahl mit e ist.



Abbildung 4: Ausschnitt Arbeitsblatt Strategie „Ableiten“



Ein didaktisches Mittel, um mit Schülerinnen und Schülern besonders zu Beginn des Rechtschreiberwerbs die Struktur von Silben zu üben und damit ein grundlegendes Verständnis für den Aufbau des Schriftsystems zu festigen, ist die Arbeit mit den Silbenhäuschen (vgl. Bredel 2010). Anhand verschiedener Übungen mit dem Silbenhäuschen können Kinder eigenständig (und zum Teil spielerisch) die Regularitäten erkennen. Auf der SCHNABEL-Website finden sich für den Unterricht verschiedene Übungsvorschläge und Vorlagen (zum Ausdrucken oder als digitale Version für das interaktive Whiteboard) (siehe Abb. 5).

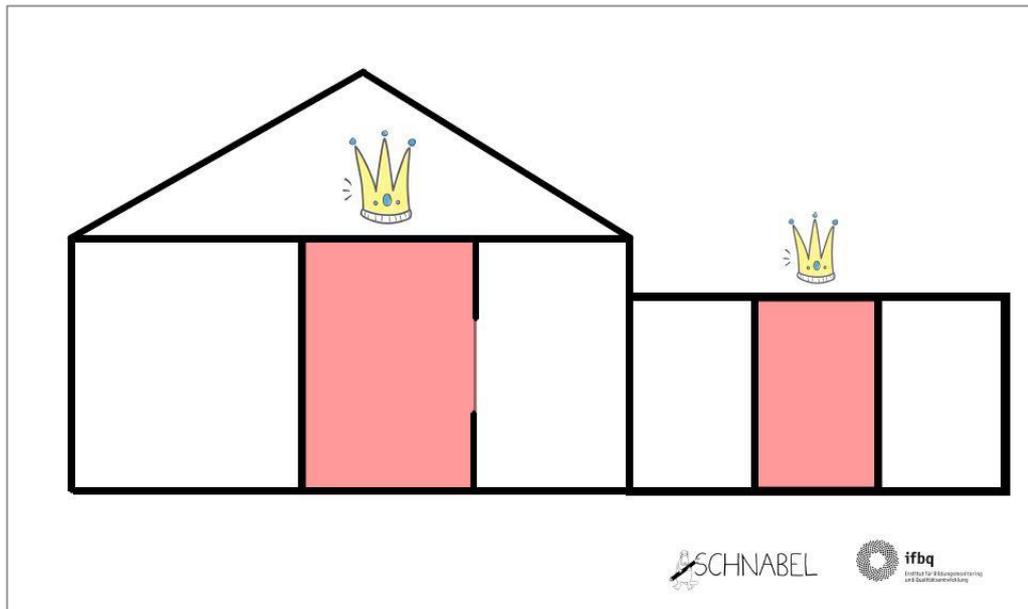


Abbildung 5: Vorlage Silbenhäuschen mit Königszimmern

Viele Regularitäten lassen sich auch spielerisch entdecken, daher finden sich unter den didaktischen Materialien von SCHNABEL auch einige Lernspiele. So können beispielsweise die verschiedenen Strukturtypen (in diesem Beispiel offene und geschlossene erste Silben) verglichen und die silbenstrukturellen Unterschiede mit dem folgenden Memory spielerisch erkannt werden (siehe Abb. 6).



Memory mit Minimalpaaren

Findet die Paare mit gleichem Wortanfang und überlegt, in welchem Wort die erste Silbe offen ist und in welchem sie geschlossen ist.

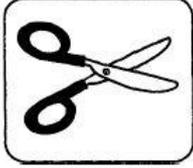
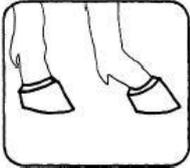
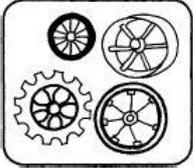
 Schere	Scherbe	 Hufe
Hunde	 Räder	Ränder

Abbildung 6: Ausschnitt Memory zu den Strukturtypen 1 und 2 (erste offene und erste geschlossene unmarkierte Silbe)



Literatur

- Bredel, Ursula (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221. S. 14–21.
- Bredel, Ursula (2010a): Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Ursula Bredel, Astrid Müller und Gabriele Hinney (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 217–234.
- Bredel, Ursula (2015): Systematischer Schriftspracherwerb. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 35–43.
- Eisenberg, Peter, Spitta, Gudrun, Voigt, Gerhard (1994): Schreiben: Rechtschreiben. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 124, 14–25.
- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 4. Auflage. Stuttgart u. a.
- Eisenberg, Peter (2017): Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar. De Gruyter
- Friedrich, Bodo (1995): Rechtschreiberwerb: Widersprüche und Trugschlüsse. In: Petra Ewald/Karl-Ernst Sommerfeldt (Hg.): Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. Habil. Dieter Nerius. S. 103 – 111.
- Fuhrhop, Nanna (2015): Orthographie. 4. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Günther, Hartmut; Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 96–106.
- Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, Ursula;
- Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 47–100.
- Hinney, Gabriele (2017): Wortschreibung. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Kamzela, Kerrin (2010): Schriftsprachen vergleichen. Deutsch und Niederländisch. In: Praxis Deutsch 221, S. 28–31.
- Müller (2017): Rechtschreiben. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer
- Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsmaterialien. Seelze: Kallmeyer.
- Müller, Astrid (2014): Herausforderung Rechtschreiben. Über Schreibungen nachdenken und sprechen. In: Praxis Deutsch 248, S. 4–13.



Rautenberg, Iris; Wahl, Stefan; Helms, Stefanie; Nürnberger, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg.

Wahl, S.; Rautenberg, I.; Helms, S. (2017): Evaluation einer Didaktik zur satzinternen Großschreibung. Didaktik Deutsch, S. 32-52.

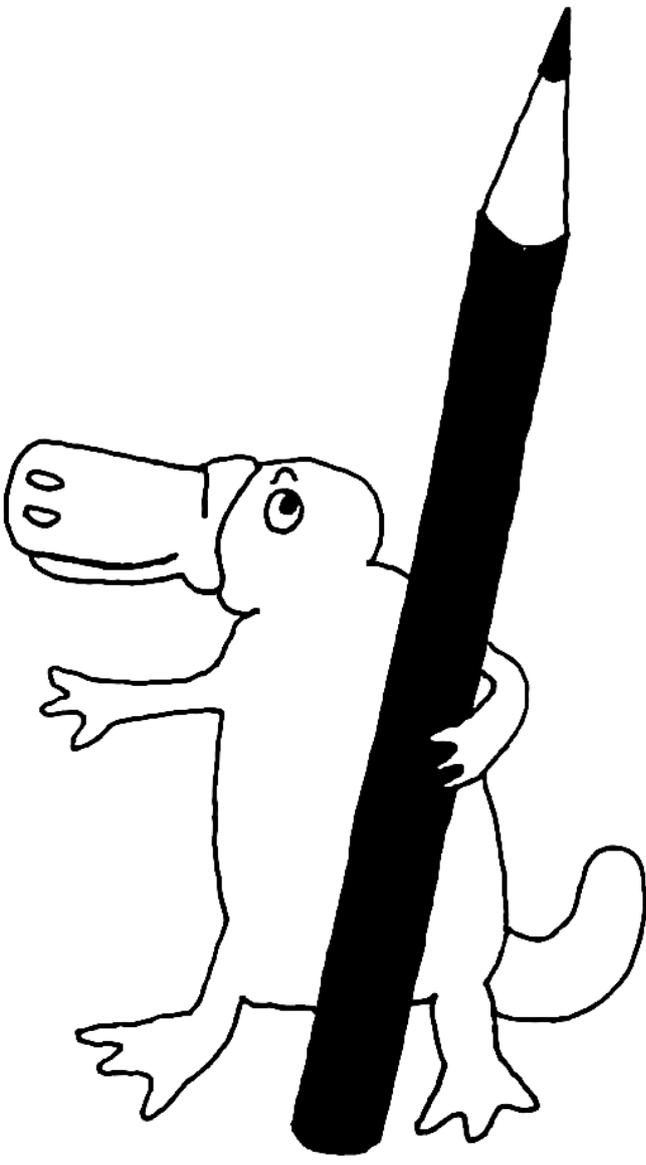
Sommer-Stumpfenhorst, Norbert (2015): Die Rechtschreibwerkstatt. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 108–116.

Urbanek, Rüdiger (2015): Antworten vom TINTO-Team. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 117–126.



Notizen







ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung



SCHNABEL



Hamburg