

HANDREICHUNG

SCHNABEL

Klasse 1 - 10

Einführung in das individualdiagnostische Verfahren zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen



SCHNABEL
Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

The logo for Hamburg, featuring a red castle icon above a blue wave.

Hamburg

IMPRESSUM

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

Hamburg, April 2024

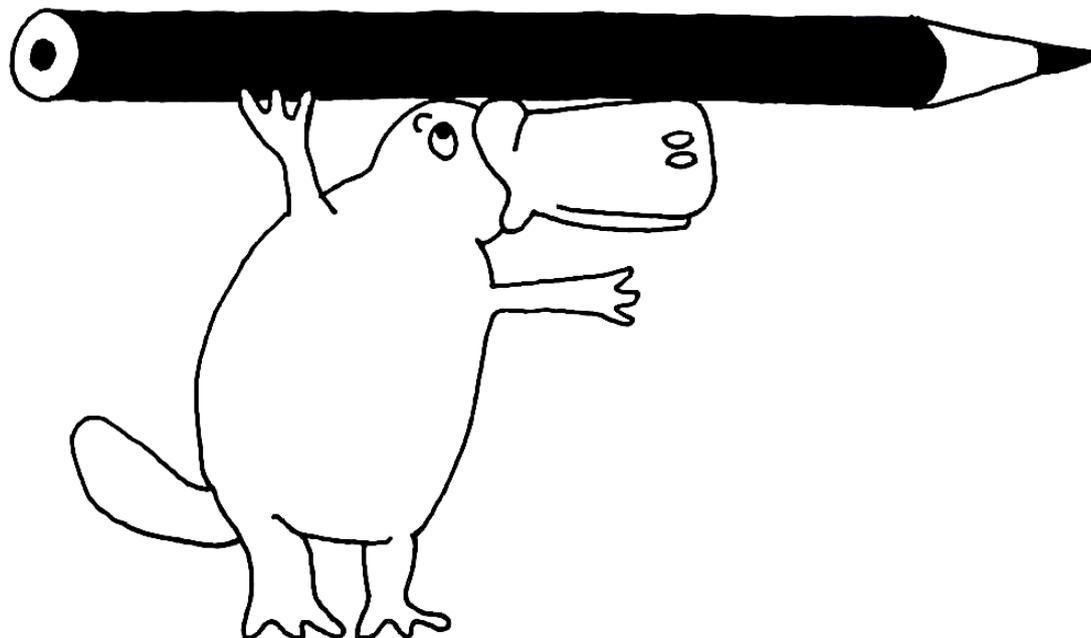


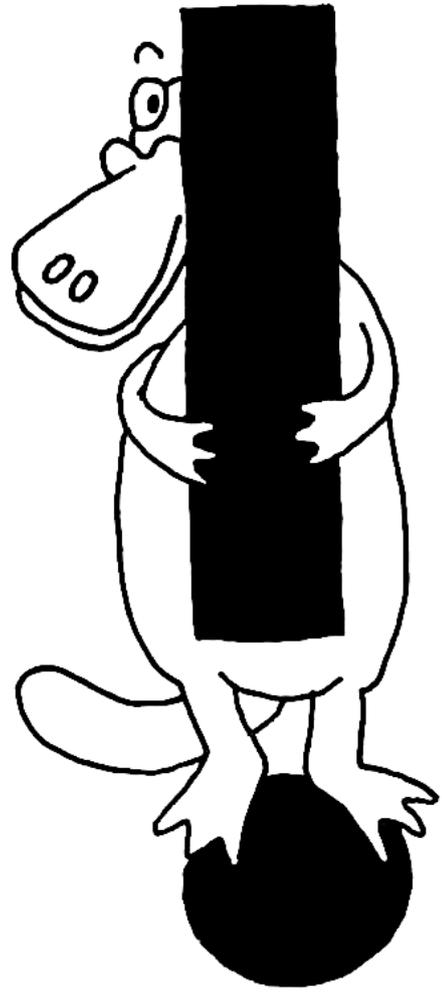
SCHNABEL

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

Handreichung SCHNABEL

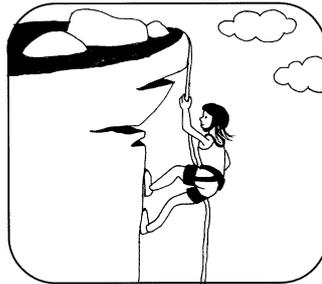
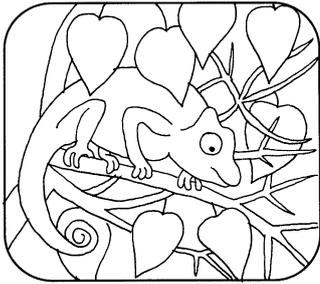
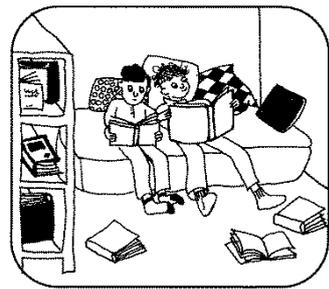
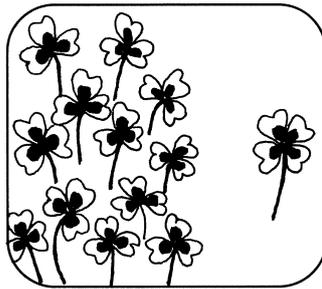
Einführung in das individualdiagnostische Verfahren
zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen





Inhalt

Einleitung	5
1 SCHNABEL – das Verfahren	6
1.1 Was ist SCHNABEL?	6
1.2 Wann wird SCHNABEL wie eingesetzt?	7
1.3 Wie ist SCHNABEL aufgebaut?	7
1.4 Wie wird SCHNABEL durchgeführt?	13
1.5 Wie wird SCHNABEL ausgewertet?.....	15
1.6 Wie kann die Rückmeldung interpretiert werden?	16
1.7 Wo sind Grenzen und wo liegen Potentiale des Verfahrens? ..	26
2 Orthographietheoretische Grundlagen.....	27
2.1 Wortschreibung	28
2.2 Satzinterne Großschreibung	34
2.3 Interpunktion.....	35
3 Orthographiedidaktische Anregungen.....	37
3.1 Didaktik der Wortschreibung	38
3.2 Didaktik der satzinternen Großschreibung.....	47
3.3 Didaktik der Zeichensetzung	50
3.4 Der didaktische Mehrwert eines strukturorientierten Rechtschreibunterrichts	52
4 Beispiele Übungsmaterialien	53
Literatur	56
Notizen.....	58



Einleitung

Ein sicherer Umgang mit der deutschen Sprache ist eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe – sei es im Rahmen der schulischen Bildung oder auch für die späteren beruflichen Möglichkeiten. Ein entscheidender Aspekt ist dabei die sichere Handhabung der Schriftsprache. Rechtschreibung ist jedoch ein Bereich, mit dem sich Kinder besonders zu Beginn ihrer Schullaufbahn häufig schwertun. 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 anbieten, um den Rechtschreibunterricht sowie individuelle Fördermaßnahmen ideal gestalten zu können.

Die vorliegende Handreichung ist als Einführung in das Instrument SCHNABEL 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 Grundlagen orthographiedidaktische Möglichkeiten dargestellt. Dabei stehen das entdeckende Lernen und die dafür nötigen Rahmenbedingungen im Vordergrund.

Im letzten Kapitel dieser Handreichung werden exemplarisch einige der didaktischen Materialien vorgestellt. Diese können sowohl für den Unterricht als auch für die (additive) Förderung genutzt werden. Für die Grundschule gibt es zusätzlich eine Praxishandreichung, die sich vertieft mit dem Rechtschreibunterricht und der Förderung auseinandersetzt.



1 SCHNABEL – das Verfahren

1.1 Was ist SCHNABEL?

SCHNABEL ist ein individualdiagnostisches Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen. Der Name SCHNABEL steht für „*schreiben (ist das Ergebnis von) nachdenken, anwenden, behalten, erfolgreich lernen*“. Dieser Name ist an den Prozess des Rechtschreiberwerbs angelehnt: Rechtschreiblernende 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 die Rechtschreibkompetenzen der Kinder in den 1. und 2. Klassen der Hamburger Schulen überprüft. Im Schuljahr 2019/20 wurde SCHNABEL um die 3. bis 6. Klassen erweitert. In den Jahrgangsstufen 7 und 8 wird das Verfahren seit dem Schuljahr 2022/23 eingesetzt und in den Jahrgangsstufen 9 und 10 kann SCHNABEL nun seit dem Schuljahr 2023/24 ebenfalls genutzt werden. Somit steht den Schulen mittlerweile ein einheitliches Diagnoseverfahren für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 zur Verfügung.

Mit SCHNABEL werden 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. In den höheren Jahrgangsstufen rückt die (satzinterne) Großschreibung sowie die Interpunktion verstärkt in den Fokus.

SCHNABEL ist in erster Linie als Unterstützungsinstrument angelegt: Lehrkräfte erhalten detaillierte Informationen über den Wissensstand ihrer Klasse. Diese mit SCHNABEL gewonnenen Informationen sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, ihren Rechtschreibunterricht auf die Bedürfnisse ihrer Klasse oder Lerngruppe abzustimmen und gezielt Unterrichts- oder Fördereinheiten zu planen. Anregungen für eine solche, auf die Ergebnisse von SCHNABEL bezugnehmende Unterrichtsgestaltung finden sich in dem didaktischen Begleitmaterial auf der SCHNABEL-Website. Für die Grundschule bietet zudem eine Praxis-Handreichung konkrete Hinweise. Das didaktische Material wurde speziell für SCHNABEL von Hamburger Lehrkräften erarbeitet und bietet verschiedene 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 4 wird SCHNABEL jeweils zur Mitte (Dezember/Januar) und zum Ende (Mai/Juni) des Schuljahres durchgeführt. Diese beiden Erhebungen sind für alle (staatlichen) Hamburger Grundschulen obligatorisch. Ab Klasse 5 kann das Verfahren auch zu Beginn des Schuljahres (August/September) eingesetzt werden. Ab dieser Jahrgangsstufe ist nur noch ein Erhebungszeitpunkt pro Schuljahr verpflichtend.

Der sogenannte Basisbogen wird in den Jahrgangsstufen 1 bis 8 zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten von der ganzen Klasse bearbeitet. In Klasse 9 und 10 muss nur bei (Verdacht auf) Sprachförderbedarf mit SCHNABEL getestet werden – mit dem Rest der Klasse ist die Durchführung optional. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 kann SCHNABEL jederzeit, unabhängig von Testzeiträumen, eingesetzt werden.

Der Basisbogen enthält eine Vielzahl an Rechtschreibphänomenen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Neben dem Basisbogen gibt es für einige Testzeitpunkte optionale Erweiterungsbögen, mit denen ein eher niedriges oder hohes Kompetenzniveau differenziert abgebildet werden kann. Diese Erweiterungsbögen können (mit einzelnen Kindern) zusätzlich zum Basisbogen durchgeführt werden. Langfristig ist ein weiterer Ausbau dieser Erweiterungsbögen geplant, um auch für weitere Erhebungszeitpunkte optionale Ergänzungen zur Verfügung zu stellen. Jede Lehrkraft kann selbst entscheiden, ob sie einen der Erweiterungsbögen einsetzen möchte. Die Erweiterungsbögen sind kein Ersatz für den obligatorischen Basisbogen.

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 definiert. Für alle Erhebungszeiträume gibt es mehrere Bogenvarianten, die in ihrer Gesamtschwierigkeit vergleichbar sind.

Mit SCHNABEL wird der jeweilige Wissensstand hinsichtlich der Rechtschreibphänomene überprüft. Die folgenden Tabellen (Tab. 1, Tab. 2, Tab. 3 und Tab. 4) zeigen die Inhalte der Basisbögen zu den



verschiedenen Erhebungszeitpunkten in den Jahrgangsstufen 1 bis 10. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 wird SCHNABEL 8+ eingesetzt. Inhaltlich ist SCHNABEL 8+ identisch mit SCHNABEL 8. Je nach Erhebung werden unterschiedlich komplexe Rechtschreibphänomene getestet: So werden zum Beispiel 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*). Ab Klasse 7 wird mit SCHNABEL auch die Schreibung von Fremdwörtern überprüft, außerdem wird im Bereich Großschreibung ein größerer Schwerpunkt auf Substantivierungen gelegt.

Alle im SCHNABEL-Bogen enthaltenen Rechtschreibphänomene wurden im Abgleich mit den Hamburger Bildungsplänen ausgewählt. Darüber hinaus basiert SCHNABEL wie jedes kompetenzmessende Testverfahren auf einem fachdidaktischen Ansatz. Ein solcher Ansatz ist besonders entscheidend für eine konsistente Konzeption der Testbögen sowie der Auswertung. Im zweiten Kapitel dieser Handreichung finden sich detaillierte Informationen über den orthographietheoretischen Hintergrund von SCHNABEL. Um als Lehrkraft mit den SCHNABEL-Ergebnissen sinnvoll arbeiten zu können, muss dieser Ansatz nicht im eigenen Unterricht verwendet werden. Das didaktische Material zu SCHNABEL bietet aber Einblicke in eine mögliche didaktische Arbeit mit diesem Ansatz.

Alle Testaufgaben für SCHNABEL 1 bis 8(+) wurden von Hamburger Lehrkräften der entsprechenden Schulformen unter fachdidaktischer Begleitung seitens der Universität Hamburg und Universität Bielefeld entwickelt und in umfangreichen Aufgabenerprobungen auf ihre Eignung hin überprüft, bevor sie für das Verfahren übernommen wurden.

Die SCHNABEL-Bögen der Jahrgangsstufen 1 bis 8(+) enthalten verschiedene zum Teil bildgestützte Aufgabenformate. In allen Basisbögen werden jeweils einzelne Wörter verschriftlicht (siehe Abb. 1). Darüber hinaus werden auch diktierete Sätze geschrieben sowie in vorgegebenen Sätzen die großzuschreibenden Buchstaben markiert.

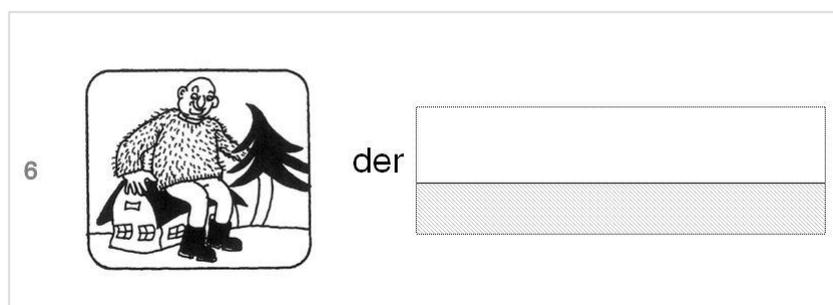


Abbildung 1: Aufgabenformat Basisbogen Jahrgang 1



Erhebungen	Umfang	Wortstruktur	Anfangsrand der Stammsilbe	weitere Phänomene	Silbenreim der Reduktionssilbe
Mitte Klasse 1 (Dezember/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 (Dezember/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 (Dezember/Januar)	16 Wörter 3 Sätze 4 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz, ng silbentrennendes h	St-/Sp-	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß	-er
Ende Klasse 3 (Mai/Juni)	16 Wörter 3 Sätze 4 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz, ng silbentrennendes h	St-/Sp-	ie ä/äu vokalisiertes r Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß	-er
Mitte Klasse 4 (Dezember/Januar)	16 Wörter 4 Sätze 3 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantschreibung Wörter mit ck, tz silbentrennendes h Dehnungs-h Doppelkonsonantschreibung an der Morphemfuge		ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß	
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		ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß	

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



Erhebungen	Umfang	Wortstruktur	weitere Phänomene
Anfang Klasse 5 (wie Ende Klasse 4) (August/September)	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 Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß
Mitte Klasse 5 (Dezember/Januar) Ende Klasse 5 (Mai/Juni)	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 Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß
Anfang Klasse 6 (wie Ende Klasse 5) (August/September)	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 Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß
Mitte Klasse 6 (Dezember/Januar) Ende Klasse 6 (Mai/Juni)	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 Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß
	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 Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß

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



Erhebungen	Umfang	Wortstruktur	weitere Phänomene
Anfang Klasse 7 (August/September)	16 Wörter 5 Sätze 8 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantenschreibung (vererbt) Wörter mit ck, tz (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantenschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß Fugen s Fremdwort
Mitte Klasse 7 (Dezember/Januar) Ende Klasse 7 (Mai/Juni)	12 Wörter 4 Sätze 9 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantenschreibung (vererbt) Wörter mit ck, tz (vererbt) silbentrennendes h Dehnungs-h Doppelkonsonantenschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß Fugen s Fremdwort
Anfang Klasse 8 (August/September)	12 Wörter 4 Sätze 9 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantenschreibung (vererbt) Wörter mit ck, tz (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantenschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß Fugen s Fremdwort
Mitte Klasse 8 (Dezember/Januar) Ende Klasse 8 (Mai/Juni)	12 Wörter 4 Sätze 10 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantenschreibung (vererbt) Wörter mit ck, tz (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantenschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß Fugen s Fremdwort
Klasse 9 und 10 (SCHNABEL 8+) (jederzeit)	12 Wörter 4 Sätze 10 Aufgaben Groß- und Kleinschreibung	Doppelkonsonantenschreibung Wörter mit ck, tz (vererbt) silbentrennendes h (vererbt) Dehnungs-h Doppelkonsonantenschreibung an der Morphem- fuge	ie ä/äu Auslautverhärtung Präfixe und Suffixe ß Fugen s Fremdwort

Tabelle 4: Inhalte Basisbögen SCHNABEL in den Jahrgangsstufen 7 und 8(+)



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 den Jahrgangsstufen 1 bis 8) in dem vorgegebenen Zeitraum liegen, da ansonsten die Aufgabenschwierigkeiten nicht dem antizipierten Lernniveau entsprechen und die Vergleichbarkeit der verschiedenen Erhebungen nicht mehr gegeben ist.

Alle für die Durchführung benötigten Materialien können auf der SCHNABEL-Website (www.hamburg-schnabel.de) heruntergeladen werden. Hierzu braucht jede Lehrkraft einen Zugang zur SCHNABEL-Website. Neue Zugänge für Lehrkräfte werden schulintern, entweder von der Schulleitung oder einer anderen Person aus dem Kollegium mit Administrationsrechten für die SCHNABEL-Website angelegt. Diese Administrationsrechte kann die Schulleitung den entsprechenden Personen (Sprachlernberatung, Fachleitung Deutsch und/oder Förderkoordination) übertragen. Mit diesen Rechten kann die Zugangsverwaltung übernommen sowie die Schulrückmeldung eingesehen werden.

In einem ersten Schritt muss die Klasse oder Lerngruppe vollständig angelegt werden. Dabei ist die Verwendung des SCHNABEL-Codes in der vorgegebenen Form verpflichtend. Dieser dient neben der richtigen Zuordnung der Daten in erster Linie dem Datenschutz. Es dürfen generell keine Klarnamen oder andere selbstgewählte Codes auf der SCHNABEL-Website eingetragen werden.

Um die passenden Testmaterialien zu erhalten, wird zum einen das gewünschte Anforderungsniveau festgelegt (in den meisten Fällen „Basis“) und dann der aktuelle Erhebungszeitpunkt ausgewählt. Nachdem auch die Klasse oder Lerngruppe ausgewählt wurde, wird automatisch ein passender Testbogen zum Download angeboten. Es gibt für jeden Testzeitpunkt nicht nur einen Bogen, sondern ein variierendes Angebot an möglichen Bögen. Dies soll unter anderem einen Gewöhnungseffekt vermeiden. Die Bögen enthalten aber je nach Testzeitpunkt jeweils eine vorgegebene Anzahl an Aufgaben mit den Rechtschreibphänomenen, die zu dem jeweiligen Zeitpunkt überprüft werden sollen. Insgesamt bilden alle Varianten eine festgelegte Schwierigkeitsstufe ab, daher sind die einzelnen Bögen zu einem Erhebungszeitpunkt vergleichbar. Innerhalb einer Klasse wird bei einer Erhebung der gleiche Bogen bearbeitet. Es besteht zudem auch die Möglichkeit, innerhalb eines Jahrgangs den gleichen Bogen zu nutzen. Dies wird im folgenden Absatz beschrieben.



Nachdem der passende Bogen ausgewählt wurde, können die Testbögen entweder als PDF-Datei oder als ZIP-Ordner heruntergeladen werden. Diese Bögen enthalten neben den zu bearbeitenden Aufgaben auch jeweils den SCHNABEL-Code des Kindes sowie eine spezifische Bogennummer. Der SCHNABEL-Code und die Bogennummer erleichtern zum einen der Lehrkraft die Zuordnung und zum anderen gewährleisten sie die korrekte Eingabe der Ergebnisse auf der SCHNABEL-Website. Die Bogennummer enthält zwei Informationen: die Zusammenstellung der Testaufgaben sowie die Klasse, die den Bogen bearbeitet hat. Über die Bogennummer ist daher die Zusammenstellung eines Bogens wieder rekonstruierbar. Möchte also beispielsweise eine Lehrkraft mit ihrer Klasse den identischen Bogen der Parallelklasse durchführen, muss sie nur die entsprechende Bogennummer der Parallelklasse im System eingeben und erhält für ihre Klasse einen Bogen mit der gleichen Aufgabenzusammenstellung. Dieser Bogen hat dann jedoch eine eigene Bogennummer, da er für eine andere Klasse erstellt worden ist.

Neben den Testbögen wird auch ein Bogen für die Lehrkraft erstellt. Dieser enthält die Lösungen aller Aufgaben und wird für die Durchführung verwendet.

Zu Beginn der Testung werden alle Aufgaben(-formate) besprochen und Verständnisfragen geklärt. Unbekannte Wörter sollen erläutert werden, da mit SCHNABEL ausschließlich die Rechtschreibleistung und nicht der Wortschatz überprüft werden soll. Die Begriffe sollten nicht von der Klasse anhand der Bilder erraten werden, da sie sich ansonsten falsche Wörter merken könnten. 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 vorgegeben werden. Wenn möglich sollen die Wörter nicht einzeln diktiert werden, damit alle die Aufgaben in ihrem eigenen Tempo bearbeiten können und genug Zeit haben, um über ihre Antworten nachzudenken. Wichtig ist es auch, bei der Durchführung auf eine natürliche Aussprache zu achten. 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 kann es passieren, dass dieses silbentrennende *h* unnatürlich hervorgehoben wird: „ge-hen“.

Die Benennung der Wörter sollte bei Bedarf wiederholt werden. Zudem können jederzeit Nachfragen gestellt werden. Da besonders bei den komplexeren Begriffen nicht alle Bilder selbsterklärend sein können, ist es sinnvoll, während die Klasse die Aufgaben bearbeitet, zu überprüfen, ob die richtigen Begriffe verschriftlicht werden (und nicht



z.B. Räuber statt Dieb). Falls dies nicht möglich ist und ein falsches Wort geschrieben wurde, kann der richtige Begriff selbstverständlich auch nachträglich (am besten innerhalb der nächsten Tage) verschriftlicht werden, um eine korrekte Eingabe auf der SCHNABEL-Website zu ermöglichen.

Für die Durchführung von SCHNABEL gibt es keine feste Zeitvorgabe, da alle in ihrem eigenen Tempo arbeiten sollen. Wer schneller fertig ist, kann sie sich anderweitig still beschäftigen. Tut sich ein Kind mit der Vervollständigung des Bogens besonders schwer, kann nach einem gewissen Zeitraum im Ermessen der Lehrkraft die Durchführung abgebrochen werden. Sind alle fertig mit der Bearbeitung, werden die Bögen für die Auswertung eingesammelt.

1.5 Wie wird SCHNABEL ausgewertet?

Ebenso wie die Ausgabe 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 die richtige Lösung im Eingabefeld und muss entsprechend der Antwort „korrigiert“ werden. Sobald die Eingabe angepasst wurde, zeigt die Mini-Rückmeldung auf der rechten Seite die Fehlerstellen an. Wurde ein Wort oder eine Aufgabe gar nicht verschriftlicht, wird die Antwort im Eingabefeld gelöscht und ein leeres Feld gespeichert. Nach der Eingabe eines einzelnen Testbogens kann sich die Lehrkraft die entsprechende Individualrückmeldung anzeigen lassen oder direkt die Antworten der restlichen Klasse eingeben. Solange nicht die gesamte Klasse eingegeben worden ist, 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 Eingaben können jederzeit nachträglich korrigiert oder ergänzt werden. Wird nur ein Teil der Eingaben bei einem Kind vorgenommen, ist es sehr wichtig, dennoch zur letzten Aufgabe zu gehen und dort auf „speichern und abschließen“ zu klicken, damit alle bisherigen Eingaben auch tatsächlich gespeichert werden. Die Eingabe kann dann zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden.



Die Rückmeldungen werden automatisch generiert. Die Auswertung der einzelnen Antworten 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 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 Erziehungsberechtigten des Kindes ausgehändigt werden. Die Klassenrückmeldung darf jedoch nicht weitergegeben oder gezeigt werden. Aber auch die Individualrückmeldung sollte möglichst nicht unkommentiert ausgegeben werden. Idealerweise wird sie z. B. im Rahmen eines Lernentwicklungsgesprächs mit den Erziehungsberechtigten besprochen.

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 z. T. entsprechend in Blöcke unterteilt (Wörter schreiben, Satzdiktat und Groß- und Kleinschreibung). Diesen Blöcken vorangestellt ist eine Gesamtübersicht, die sich auf die orthographische Korrektheit des ganzen Wortes und die Anzahl der richtig realisierten Grapheme bezieht und zwar sowohl aus dem Bereich Wörter schreiben als auch aus dem Satzdiktat. Dieser Wert der richtig geschriebenen Grapheme gilt in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 als Grundlage für alle Förderentscheidungen. Ab Jahrgangsstufe 7 gibt es zusätzlich den Gesamtkennwert, der ab dann auch der relevante Förderwert wird. In den ersten beiden Jahrgangsstufen gibt es (bisher) nur das Aufgabenformat Wörter schreiben und daher gilt hier auch der entsprechende Wert der richtig geschriebenen Grapheme als Förderwert. In den weiteren Teilbereichen der Rückmeldung werden die Ergebnisse auf unterschiedlichen Detailebenen aufgeschlüsselt. Die folgende Übersicht (Tab. 5) erklärt die einzelnen Elemente der Individualrückmeldung und beschreibt, welche Phänomene jeweils ausgewertet werden:



Gesamtergebnis (Wörter schreiben und Satzdiktat)		Jahrgangsstufe
richtig geschriebene Wörter	Zählung der Wörter, die richtig geschrieben wurden (sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch im Satzdiktat)	3 bis 8 (10)
richtige Grapheme (ohne Wertung der Groß- und Kleinschreibung)	Zählung der Grapheme, die richtig geschrieben wurden, unabhängig davon, ob das Graphem groß oder klein geschrieben wurde (sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch im Satzdiktat)	3 bis 8 (10)
richtige Grapheme einschließlich der richtigen Groß- und Kleinschreibung	Zählung der Grapheme, die richtig geschrieben wurden (sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch im Satzdiktat)	3 bis 8 (10)
Wörter schreiben (ab Klasse 7 keine Unterscheidung)		
richtig geschriebene Wörter	Zählung der Wörter, die richtig geschrieben wurden (nur bei „Wörter schreiben“)	1 bis 8 (10)
richtige Grapheme (ohne Wertung der Groß- und Kleinschreibung)	Zählung der Grapheme, die richtig geschrieben wurden, unabhängig davon, ob das Graphem groß oder klein geschrieben wurde (nur im Bereich „Wörter schreiben“)	1 bis 8 (10)
richtige Grapheme einschließlich der richtigen Groß- und Kleinschreibung	Zählung der Grapheme, die richtig geschrieben wurden (nur im Bereich „Wörter schreiben“)	3 bis 8 (10)
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	1 bis 8 (10)



	offenen Stammsilbe (Strukturtyp I).	
ß	Bei Wörtern mit einer offenen Stammsilbe (Strukturtyp I), deren Reduktionssilbe im Gesprochenen mit einem stimmlosen s-Laut beginnt, ist der Silbenanfangsrand der geschriebenen Reduktionssilbe mit einem ß besetzt.	3 bis 8 (10)
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 r im Silbenendrand der ersten Silbe bei Wörtern mit einer geschlossenen ersten 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 8 (10)
ck, tz	Wörter mit den besonderen Silbengelenkschreibungen ck oder tz (Strukturtyp III) werden danach überprüft, ob diese orthographische Markierung realisiert wurde.	2 bis 4
ng	Wörter, die die besondere Silbengelenkschreibung ng aufweisen (Strukturtyp III), werden danach überprüft, ob diese orthographische Markierung realisiert wurde.	2 bis 4
silbentrennendes h	Hier wird überprüft, ob bei Wörtern, deren zweite Silbe mit einem silbentrennenden h beginnt (Strukturtyp IV), diese orthographische Markierung verschriftlicht wurde, auch wenn sie kein Äquivalent im Gesprochenen hat.	2 bis 8 (10)



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 zu Beginn des Rechtschreiberwerbs werden häufig keine Vokalbuchstaben verschriftlicht, sondern es wird lediglich eine Art Skelettschreibung verwendet. Hier werden alle verschriftlichten Vokalbuchstaben gezählt, unabhängig davon, ob es der „richtige“ Vokalbuchstabe ist. Wurden 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 erste 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	1 und 2



	überprüft, ob dieses Prinzip verstanden wurde.	
ei/eu	Hier werden Wörter überprüft, die ein <i>ei</i> oder ein <i>eu</i> als Graphem im ersten Silbenn Kern enthalten.	1 und 2
Verschriftlichung -e (am Wortende)	Im Folgenden wird die richtige Verschriftlichung der Wortendungen ausgewertet. Hier werden Wörter überprüft, die keinen Silbennendrand in der zweiten Silbe besitzen, also auf dem <i>e</i> enden.	1 bis 4
Verschriftlichung -en (am Wortende)	Hier werden Wörter überprüft, die im Silbennendrand der zweiten Silbe ein <i>n</i> stehen haben, also auf <i>en</i> enden.	1 bis 4
Verschriftlichung -el (am Wortende)	Hier werden Wörter überprüft, die im Silbennendrand der zweiten 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 Silbennendrand der zweiten 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 8 (10)
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 6
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, auffangen).	4 bis 8 (10)
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 wort-	3 bis 8 (10)



	gebildete Formen berücksichtigt wird (schließen – schließt, schließlich).	
Doppelkonsonantschreibung in einsilbigen und abgeleiteten Formen (<u>bis</u> -sig, <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, unzer-trennlich).	3 bis 8 (10)
ck und tz in einsilbigen und abgeleiteten Formen (<u>Schatz</u> karte, <u>schmutz</u> ig)	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 8 (10)
Silbentrennendes h in einsilbigen und abgeleiteten Formen (<u>Geh</u> stock)	Hier wird überprüft, ob die Vererbung des silbentrennenden h aus der zweisilbigen Basisform an einsilbige und wortgebildete Formen berücksichtigt wird.	3 und 8 (10)
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/komplexer Wörter	Es wird überprüft, ob die Wörter bzw. Wortstämme ohne Leerzeichen zusammengeschrieben wurden.	3 bis 8 (10)
Präfixe und Suffixe		
ver-		3 bis 8 (10)



vor-		
-ig	Hier werden die Richtigschreibungen der Prä- und Suffixe gezählt.	
-lich		
-ung		
Peripheriebereich		
Dehnungs-h (Bahn, <u>Zahn</u> - lücke)	Es wird überprüft, ob das Dehnungs-h verschriftlicht worden ist.	3 bis 8 (10)
Fremdwort	Es wird die richtige Schreibung von Fremdwörtern überprüft.	7 bis 8 (10)
Sonstige Fehlerschwerpunkte		
Zusätzlich eingefügte Grapheme	Hier werden alle Grapheme gezählt, die verschriftlicht wurden, jedoch nicht Bestandteil des Wortes sind (z.B. *Berief für Brief).	1 bis 8 (10)
Satzdiktat		
<p>In diesem Abschnitt werden zu einem großen Teil dieselben Phänomene ausgewertet wie bereits im Bereich <i>Wörter schreiben</i>. In den Rückmeldungen werden diese Punkte zum Teil getrennt für das Satzdiktat dargestellt, da es Unterschiede in den Anforderungen bei den beiden Aufgabentypen gibt. Der Übersichtlichkeit halber werden aber an dieser Stelle nur die Punkte aufgeführt, die noch zusätzlich und spezifisch für das Satzdiktat ausgewertet werden. Ab Klasse 7 werden die beiden Teile nicht mehr getrennt betrachtet.</p>		
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 8 (10)
Groß- und Kleinschreibung (satzintern)	Es wird bei allen Wortanfängen überprüft, ob die Groß- und Kleinschreibung eingehalten wurde.	3 bis 8 (10)



Gesetzte Leerzeichen (Spalten)	Hier werden die gesetzten Leerzeichen gezählt.	3 bis 6
Zu viel gesetzte Leerzeichen (Spalten) (*gut er; *Schäferhund)	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
Richtige Schreibung „dass“	Es wird überprüft, ob die Unterscheidung von <i>dass</i> und <i>das</i> erkannt wird.	7 und 8 (bis 10)
Richtig gesetzte Punkte	Ab Klasse 7 wird explizit die Interpunktion im Satzdiktat überprüft.	7 und 8 (bis 10)
Richtig gesetzte Kommas	Ab Klasse 7 wird explizit die Interpunktion im Satzdiktat überprüft.	7 und 8 (bis 10)
Zu viel gesetzte Kommas	Bei der Auswertung kann optional angegeben werden, ob zu viele Kommas gesetzt wurden. Diese werden in der Rückmeldung angezeigt.	7 und 8 (bis 10)
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 bis 8 (10)
Satzinterne Groß- und Kleinschreibung		
Satzinterne Großschreibung gesamt	Hier werden alle Kerne von Nominalgruppen überprüft, ob diese entsprechend markiert worden sind.	3 bis 8 (10)



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 bis 6
Konkreta mit vorangestelltem Adjektivattribut	Hier werden die Konkreta, die ein Adjektivattribut vorangestellt haben, auf eine richtige Großschreibung überprüft.	3 bis 6
Konkreta ohne Artikel oder Adjektivattribut	Hier werden die Konkreta, die kein Artikelwort oder Adjektivattribut vorangestellt haben, auf eine richtige Großschreibung überprüft.	3 bis 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 bis 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 bis 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 bis 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 bis 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 bis 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 bis 6
Eigenname		5 bis 8 (10)
Substantive mit vorangestelltem Artikelwort und/oder Adjektivattribut (und ggf. Präposition)	Zusammenfassung aller Substantive (Konkreta und Abstrakta) mit vorangestelltem Artikelwort und/oder Adjektivattribut (und ggf. Präposition)	7 bis 8 (10)
Substantive mit vorangestelltem Indefinitpronomen (und/oder ggf. Präposition)	Zusammenfassung aller Substantive (Konkreta und Abstrakta) mit vorangestelltem Indefinitpronomen (und/oder ggf. Präposition)	7 bis 8 (10)
Substantivierungen	Zusammenfassung aller Substantivierungen (Adjektive und Verben)	7 bis 8 (10)
Kleinschreibungen	Es wird überprüft, ob alle Wörter, die ein kleines Anfangsgraphem haben sollten, auch dementsprechend nicht markiert worden sind.	3 bis 8 (10)

Tabelle 4: Inhalte der Individualrückmeldung (alle Jahrgangsstufen)

Die Ergebnisse werden in der Rückmeldung durch die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben bzw. der richtig umgesetzten Lupenstellen dargestellt. Daneben gibt es einige wenige Punkte, bei denen die Anzahl der Fehler gezählt wird (beispielsweise die Anzahl der zusätzlich eingefügten Grapheme). Für ausgewählte Fehlerstellen werden zusätzlich auch Prozentränge angegeben. Prozentränge geben an, wie das Ergebnis eines Kindes im Vergleich mit den anderen getesteten Kindern (der Normierungsstichprobe) zu diesem Testzeitpunkt einzuschätzen ist. Die Prozentränge für SCHNABEL wurden auf Basis der ersten Vollerhebung berechnet und seitdem basierend auf den neueren Erhebungen aktualisiert. Ein Prozentrang von 15 bei den richtigen Graphemen bedeutet, dass dieses Kind zu den schwächsten 15 Prozent der Kinder zu diesem Erhebungszeitpunkt gehört. Wird eine Aufgabe bzw. ein Phänomen schon von vielen Kindern richtig gelöst, ist der entsprechende maximal zu erreichende Prozentrang niedriger. Es werden nur bei den Phänomenen Prozentränge angezeigt, bei denen ausreichend Items in die Bewertung eingehen und eine gute Differenzierung gegeben ist.



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

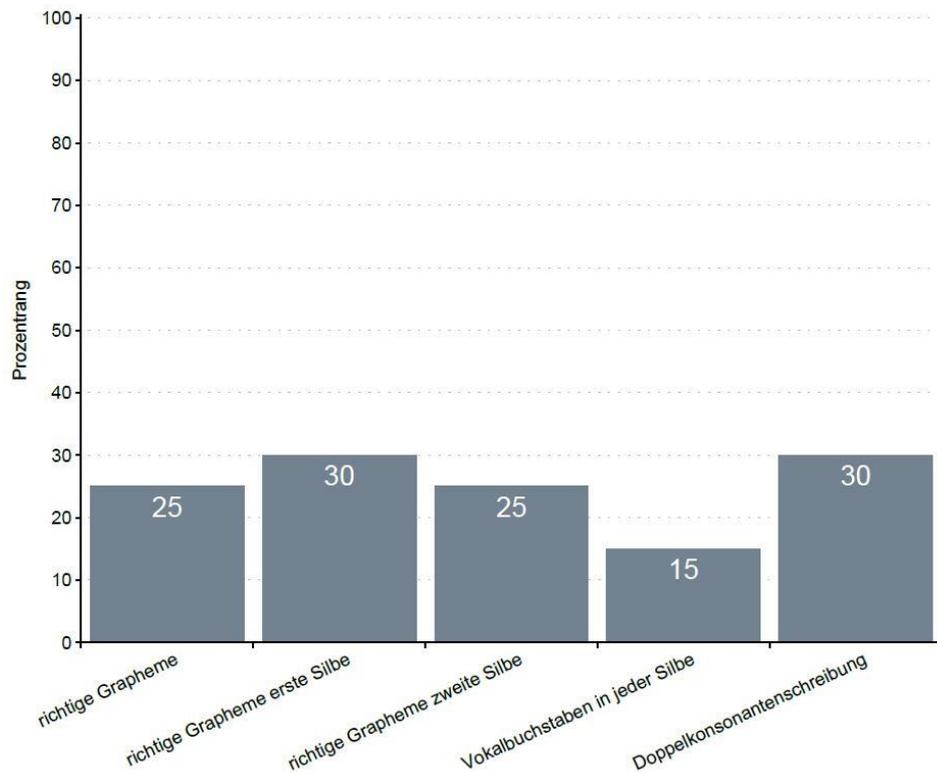


Abbildung 2: Individualprofil SCHNABEL-Rückmeldung Klasse 2

Die Klassenrückmeldung gibt einen Überblick über den Lernstand der gesamten Gruppe und liefert auf einen Blick Informationen darüber, welche Themenbereiche (erneut) im Unterricht aufgegriffen werden sollten. Die inhaltlichen Themenbereiche der Klassenrückmeldung stimmen mit denen der Individualrückmeldung überein. Außerdem enthält die Klassenrückmeldung eine Liste der zentralen Ergebnisse der gesamten Gruppe für einen direkten Überblick. Diese Übersicht kann auch als Grundlage für die Einteilung in Fördermaßnahmen genutzt werden.

1.7 Wo sind Grenzen und wo liegen Potentiale des Verfahrens?

SCHNABEL erfasst die Kompetenzen der Rechtschreiblernenden und soll damit eine Grundlage für die Gestaltung des Rechtschreibunterrichts sowie der individuellen Förderung bieten. Die SCHNABEL-Rückmeldungen zeigen dafür auf, welche Rechtschreibphänomene



schon richtig umgesetzt werden und in welchen Bereichen noch Unsicherheiten bestehen (siehe Abschnitt 1.6). Die Rückmeldungen lassen dabei jedoch keinen direkten Schluss auf die Lösungswege zu. Dennoch kann es aber bei einem schwachen Ergebnis in einem bestimmten Bereich sinnvoll sein, sich im Unterricht oder in der Förderung mit den entsprechenden Strategien auseinanderzusetzen.

Die Ergebnisse des SCHNABEL-Bogens können bei einzelnen Kindern auch durch andere Faktoren (negativ) beeinflusst werden – beispielsweise durch Schwierigkeiten im privaten Umfeld. Alle Ergebnisse sollten daher immer auch im Kontext betrachtet werden und durch die Lehrkraft eingeordnet werden.

SCHNABEL ist auch nicht als Grundlage für Bewertungen gedacht, sondern soll als individualdiagnostisches Verfahren eine frühzeitige und sinnvolle Förderung unterstützen.

Durch die kontinuierliche Begleitung mit SCHNABEL kann detailliert die Entwicklung aufgezeichnet und kleinteilig überprüft werden, welche Bereiche der Rechtschreibung über die Schuljahre eine Herausforderung darstellen oder besonders leichtfallen. So kann die Lehrkraft mit Hilfe der Rückmeldung, die sich an den besonders fehlerträchtigen Phänomenen 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. So können die unterschiedlichen Ergebnisse zum einen Grundlage für einen Austausch im Kollegium über die Umsetzung des Rechtschreibunterrichts sowie die angewendete Rechtschreibdidaktik sein und zum anderen können bei Bedarf auch Maßnahmen abgeleitet werden. Eine solche Maßnahme könnte zum Beispiel in einer Überarbeitung des schulinternen Curriculums für den Bereich Rechtschreibung 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 Re-



gularitäten 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* (['Ra:tən]) mit einem anderen Lautwert verknüpft als in *Karte* ['kaʁtə], 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 ['ʒɛʁən] 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: *Weiher, 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:ɡlŋ, 'vɔln, 'haltŋ]. 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 ([vɔlən]). 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, *lachsen*.

Strukturtyp 4 bilden Wörter mit silbeninitialem bzw. silbentrennendem h. Es tritt (fast) immer dann auf, wenn die erste Silbe offen ist, also auf einem 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 „schrift-induzierte“ 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 neun 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, Liebling</i> <i>Schreihals, Tonkunst</i>
Strukturtyp 2 (unmarkiert; geschlossene Silbe); <r> wird vokalisiert	<i>Winter, Kante, Helme, kalte</i> <i>Gurke, starke, arme</i>	<i>Helm</i> <i>stark, arm</i>	<i>Helmpflicht, Erkältung</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, 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): silbentrennendes <i>h</i>	<i>Rehe, gehen, flehen, frühe</i>	<i>Reh, er geht, fleht, früh</i>	<i>Rehkitz, Gehstock, Frühstück, Frühling</i>
Strukturtyp 5 (Peripheriebereich): Dehnungs- <i>h</i>	<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 wird (z.B. *sonnig* [ˈzɔnɪç] – *sonnige* [ˈzɔnɪgə]).



Besonders wichtig ist die morphologische Konstantenschreibung für das Wiederfinden von Stämmen. Deshalb wird sowohl die Silbengelechtschreibung 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, sodass 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 entwicklungsoffenes 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 eine 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.

2.3 Interpunktion

Das Interpunktionssystem lässt sich wie folgt gruppieren (vgl. u.a. Bredel 2015; 2017):

Zeichenklasse	Zeichen	Funktion
syntaktische Zeichen	. , ; :	syntaktische Gliederung
kommunikative Zeichen	„“ () ? !	kommunikative Situierung
defektanzeigende Zeichen	- - ... ’	Markierung von Brüchen und Unvollständigkeiten

Tab. 7: Zeichenklassen und Funktionen (vgl. Bredel 2017)

Syntaktische Zeichen zeigen beim Lesen die grammatische Gliederung von Sätzen und Teilsätzen. Der Punkt markiert einen syntaktischen und semantischen Abschluss. Typisch für den Doppelpunkt,



der einen syntaktischen Abschluss markiert, ist seine Ankündigungsfunktion: Es kommt noch was. Beim Semikolon ist die semantische Einheit abgeschlossen, nicht aber die syntaktische. Das Komma hat vielfältige Funktionen.

Die kommunikativen Zeichen Frage- und Ausrufezeichen zeigen an, wie der Angesprochene/Angeschriebene wahrgenommen wird: Wer eine Frage stellt, geht davon aus, sie an einen Wissenden zu richten (*Wie spät ist es?*). Wird das Ausrufezeichen verwendet, wird der Angesprochene/Angeschriebene zum Ändern seiner Pläne aufgefordert (*Halt! Pass auf!*). Die Klammern sprechen den Leser direkt an (*man glaubt es kaum*), Anführungszeichen markieren, wer spricht.

Defektanzeigende Zeichen zeigen unvollständige Äußerungen in Wörtern (*Max´ Buch, be- und entladen*) oder in längeren Einheiten (*Das hat gerade noch gefehlt... Das hat gerade noch gefehlt – dass du zu spät kommst*) an (vgl. Bredel/Müller 2015).

Interpunktionszeichen brauchen wir, weil sie den Leseprozess steuern und die gedankliche Strukturierung beim Schreiben unterstützen (vgl. u.a. Bredel 2017; Bredel/Müller 2015).

Obwohl das System, wie dargestellt, aus zwölf Zeichen besteht, beschränken sich empirische Untersuchungen derzeit noch recht stark auf den Erwerb des Kommas. Das liegt u.a. daran, dass das Komma das fehleranfälligste Interpunktionszeichen ist. Eine Studie zu Fehlern in Abiturtexten (Pießnack/Schübel 2005) zeigt, dass fast die Hälfte aller Fehler auf die Interpunktionsfehler entfällt, wobei 90% dieser Interpunktionsfehler Kommafehler sind. Das nicht gesetzte Satzgrenzenkomma ist dabei die größte Fehlerquelle. In vielen Texten von Lernenden ist das Komma im Übrigen inzwischen – neben dem Punkt – das einzige Zeichen, das überhaupt genutzt wird (vgl. Berg/Romstadt 2021).

Die Schwierigkeiten mit dem Komma mögen u.a. damit zusammenhängen, dass es als syntaktisches Zeichen einen sehr differenzierten Geltungsbereich hat (vgl. Tabelle 8), denn wir unterscheiden beim Komma drei Funktionen: das Aufzählungs-, das Herausstellungs- und das Satzgrenzenkomma.

	syntaktische Verarbeitungseinheit	semantische Verarbeitungseinheit
Punkt Satzgrenzenkomma	ja	ja
Doppelpunkt Herausstellungskomma	ja	nein
Semikolon Aufzählungskomma	nein	ja



kein Interpunktionszeichen	nein	nein
----------------------------	------	------

Tab. 8: Syntaktische Zeichen (aus: Bredel/Müller 2015, S. 9)

Darüber hinaus muss man, um Satzgrenzenkommas setzen zu können, über einen sicheren Satzbegriff verfügen (vgl. Kap. 3.3). Das Satzgrenzenkomma ist spätestens zum Ende der Sekundarstufe I die größte Fehlerquelle – und das häufig im Verbund mit der Falschschreibung der Subjunktion *dass* (vgl. u.a. Müller 2021), die in 17% aller zu kommatierenden Satzgefüge vorkommt (vgl. Berg/Romstadt 2021). Aufzählungs- und Ausstellungskommas bereiten hingegen aus Erwerbsperspektive keine größeren Probleme.

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 Konstantanschreibung 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, so dass 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 Kinder 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.



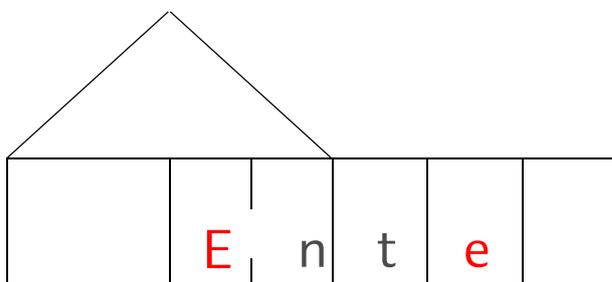
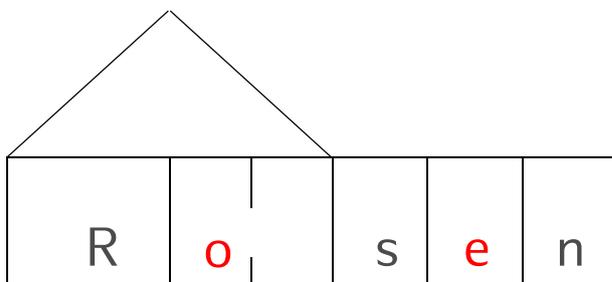
Ausgangspunkt für das Erfassen der Regularitäten der Wortschreibung sind Kernwörter des Strukturtyps 1 und 2 (vgl. Tabelle 1 in Kapitel 1). Daran lernen die Schülerinnen und Schüler, dass von der Struktur der Stammsilbe abhängig ist, wie der Stammvokal ausgesprochen wird. Die Begriffe offene und geschlossene 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

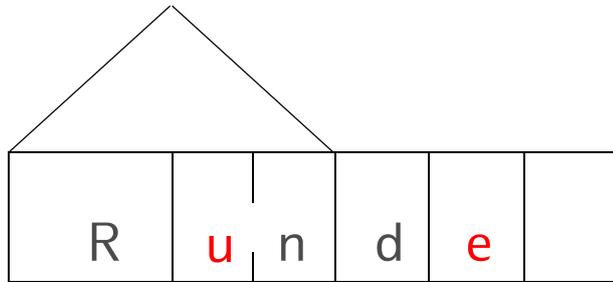
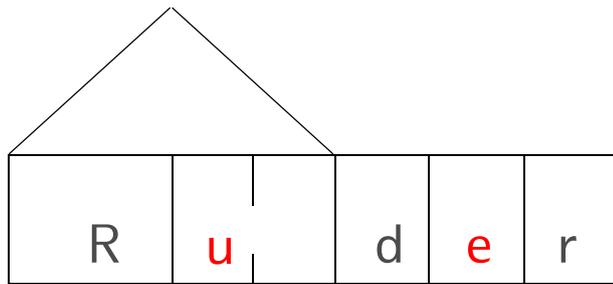
Anhand der Silbenhäuschen können folgende Entdeckungen über die Schreibung von Wörtern im Kernbereich unterstützt werden:

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.

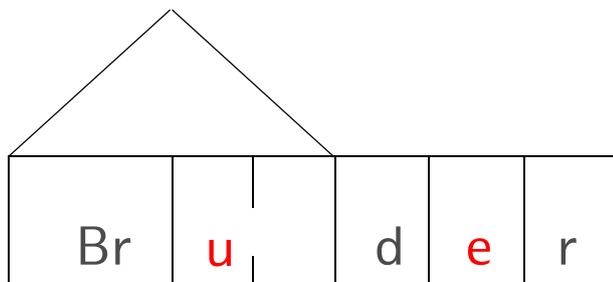


2. Einführung der Strukturtypen 1 und 2: Wenn das letzte Zimmer im Haus nicht besetzt ist, wird der Vokal lang und gespannt gesprochen. Wenn das letzte Zimmer besetzt ist, wird der Vokal kurz und ungespannt gesprochen.

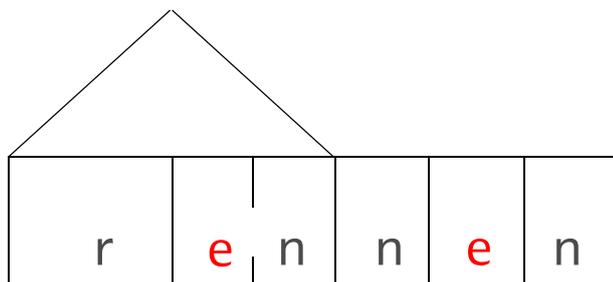




3. Im ersten Zimmer können auch mehrere Buchstaben stehen.

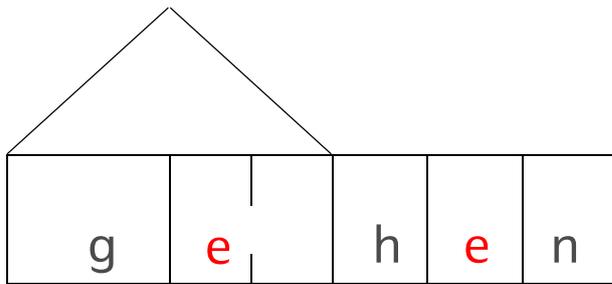


4. Einführung des Strukturtyps 3: Auch wenn wir nicht immer hören, ob im letzten Zimmer im Haus noch ein Buchstabe wohnt, können wir uns dies herleiten: Wenn der Vokal kurz und ungespannt gesprochen wird, dann MUSS das letzte Zimmer besetzt sein.



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 gespannt 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, dass 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 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 aus diesen Wörtern Schreibungen wie **Hama* (für *Hammer*) und **Soma* (für *Sommer*) abgeleitet werden.

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. 9) 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, schützen, gute, schöne, kalte</i>):</p> <p>Grundlegend sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen: Insbesondere bei den Konsonanten entspricht</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 Silbenanfangs-</p>



<p>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>rändern 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 neun Vokalgrapheme zur Verfügung: Die Vollvokale [e] und [ɛ] und der Schwa-Laut [ə] werden z.B. mit <e> verschriftet (<i>reden, retten</i>). Für [a] (= langes, gespanntes a) und [a] (kurzes, ungespanntes a) steht nur <a> zur Verfügung (<i>raten, wandern</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>Native, prototypische Wörter mit <i> und <ie> vergleichen (<i>lieben, schieben, Biene, finden, binden, Kinder</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 Konsonan-</p>	<p>Prototypische Zweisilber der Strukturtypen 1 und 2 (offene und ge-</p>



<p>tengraphem besetzt, wird das Vokalphonem lang und gespannt gesprochen (<i>ra ten, Ru der</i>). Ist die betonte Silbe geschlossen, d.h., ist der Silbenendrand durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird sie kurz und ungespannt gesprochen (<i>Fen ster, Küs te</i>).</p>	<p>geschlossene Stammsilben ohne besondere Markierungen) lesen, mit Silbenbögen unterlegen: (☺).</p> <p>Silbengrenzen markieren, nach offen und geschlossen sortieren, Wörter in Silbenhäusern analysieren, Wörter in Silbenhäuser eintragen.</p> <p>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 silbentrennende h eingenommen. Das silbentrennende h hat die Funktion, die Silben (vor allem die Vokalkerne) optisch zu trennen und wird in der Standardlautung nicht realisiert.</p>	<p>Wörter mit silbentrennendem h (Strukturtyp 4) untersuchen und Regularitäten entdecken: Wenn der Silbenanfangsrand der Reduktionssilbe beim gesprochenen Wort nicht besetzt ist, dann wird dieser im Geschriebenen meistens 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] 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</p>	<p>Schreibungen von Wörtern mit stimmlosem und stimmhaftem s-Laut in den Silbenhäuschen oder mit den Silbenbögen vergleichen (<i>rei-Ben vs. rei-sen, deshalb auch reißt vs. reist</i>).</p>



<p>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>Silbische Informationen des trochäischen Zweisilbers werden wegen der morphologischen 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 – halten, hellt – hellen, bunt – bunter, schwimmt – schwimmen, dreht – drehen</i>. Am Basiswort können die silbischen Regularitäten erkannt werden.</p>
<p>Das Prinzip der Stammkonstanz wird in folgenden Fällen sichtbar:</p> <p>Vererbte Silbengelenkschreibung im Einsilber (<i>schwimmt</i>, weil <i>schwimmen</i>), vererbtes silbentrennendes 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:</p> <p>Schwimmbad □□;chwimm (↪) schwimmen (↪), Bad (↪) Bäder</p>
<p>Peripheriebereich</p>	<p>Beispiele für methodische Zugänge</p>
<p>Im Peripheriebereich erleichtern besondere Schreibungen Leserinnen und Lesern den Zugriff auf die phonologische Form oder zeigen Bedeutungsunterschiede an.</p> <p>Das betrifft z.B. das Dehnungs-h. Es kommt nur in Wörtern vor, deren erste Silbe offen ist und deren zweite Silbe mit <l, m, n, r> beginnt (<i>zählen, nehmen, gähnen, Uhren</i>). Zur Peripherie gehört es deshalb, weil es nicht in allen möglichen Wörtern vorkommt: <i>malen, Name, Dame</i>.</p>	<p>Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.</p> <p>M</p>



<p>Doppelvokale kommen sehr selten in Substantiven (und verwandten Wörtern) vor, deren zweite Silbe mit <l, r, s, t,> beginnt: <i>Boote, Aale, Meere, Moose</i>. Sonderfälle sind: <i>Waage, doofe</i>, aber auch: <i>Fee, See, Tee, Schnee</i> (vgl. Eisenberg 2013, S. 303f.)</p>	<p>Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken.</p> <p style="text-align: center;">(M)</p>
<p>Die Schreibung einzelner Wörter verstößt gegen die prototypische Silbenstruktur: <i>Monde, Wüste, deutsche, Freunde, Feinde</i> haben lange, gespannte Vokale bzw. Diphthonge in der betonten Sprechsilbe, trotzdem ist die Silbe geschlossen.</p>	<p>Die Schreibung dieser Wörter kann häufig allein über die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln sowie über die Strategie des Verlängerns hergeleitet werden. Für das Lesen ist es allerdings zentral, diese Wörter als „Ausnahmewörter“ zu kennzeichnen.</p> <p style="text-align: center;">(M)</p>
<p>Einige wenige native Wörter haben in der zweiten Silbe kein <e>: <i>Auto, Mama, Sofa</i>.</p>	<p>Die Schreibung dieser Wörter kann häufig allein über die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln sowie über die Strategie des Verlängerns hergeleitet werden. Vor allem Wörter mit <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. *<i>Bruda</i> und *<i>Feda</i>).</p> <p style="text-align: center;">(M)</p>

Tabelle 9: 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 und 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, sodass Schreibungen wie: *das Blaue fenster nicht unüblich sind. Selbstverständlich werden Substantive bzw. Nomen (Konkrete und Abstrakte) 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 umgesetzt wird – und wenn sie in der Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler vorkommen.

Zusammenfassender Überblick

Im Deutschen dient die Großschreibung, wie in anderen Sprachen auch, der Markierung von Satz- und Textanfängen und Eigennamen. Das Anredepronomen *Sie (Ihre/Ihnen)* wird ebenfalls großgeschrieben. Hier gibt es wenig Lernbedarf im Gegensatz zum folgenden Bereich:

Syntaktische Regularitäten der Groß- und Kleinschreibung

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	



Seit der Rechtschreibreform werden auch Wörter und Wendungen großgeschrieben, die im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus, festes Genus) aufweisen (*im Allgemeinen, bis auf Weiteres*) und „lexikalische Substantive“ (*Schlange stehen, Auto fahren*) (vgl. Günther/Gaebert 2011)

3.3 Didaktik der Zeichensetzung

Traditionell lernen Schülerinnen und Schüler die Kommasetzung auf der Basis des Erkennens von „Signalwörtern“ (wie in Merksätzen zu finden: *Vor dass, weil ...* steht ein Komma) und der Klassifizierung von Nebensätzen (Subjekt-, Objekt-, Adverbial-, Relativsätze). Dass dieses Vorgehen keine Hilfe ist, zeigt sich u.a. daran, dass das schließende Komma bei eingeschobenen Sätzen sowie die Kommatierung vorangestellter und uneingeleiteter Nebensätze, aber besonders die Kommatierung von Infinitivsätzen mit *zu* (**Es kommt darauf an viel zu fragen*) große Probleme bereiten. Aber fast ähnlich fehleranfällig sind zu viel gesetzte Kommas vor *als* und *wie* (**Ich bin größer, als er*) sowie nach langen Vorfeldern (vgl. Berg/Romstadt 2021; Bredel/Hlebec 2015). Außerdem wird die Schreibung der Subjunktion *dass* immer noch durch die Ersatzprobe (*welches, jenes, dieses* nicht einsetzbar, dann: *dass*) vermittelt. All dies führt nicht zu einer sicheren Kommasetzung.

Wir können jedoch seit einigen Jahren auf didaktisch-methodische Konzepte verweisen, die von einer anderen, zuverlässigeren Basis für die Kommasetzung ausgehen. Zentral dafür ist, dass das finite Verb als satzbildendes Zentrum wahrgenommen wird (ggf. im Verbund mit infiniten Verben bei komplexen Verbformen, wie wir sie z.B. im Perfekt und bei der Verwendung von Modalverben bilden). Dafür hat sich bewährt, vom Satz als finites Verb mit Ergänzungen zu sprechen (vgl. Lindauer/Sutter 2005). Eine Unterscheidung der Sätze nach Satzarten und Satzfunktionen kann so entfallen. Zentral ist hingegen das Erkennen finiter und (wegen der zahlreichen komplexen Verbgruppen im Deutschen) infiniter Verben mit ihren obligatorischen und fakultativen Ergänzungen. Ein solcher Satzbegriff kann zunächst und sehr früh für die Markierung der Satzgrenze mit einem Punkt intuitiv entwickelt werden: Kommt in einer syntaktisch sinnvollen Folge von Wörtern ein zweites finites Verb ins Spiel, wird die syntaktische Struktur gestört (vgl. dazu Esslinger 2015): *RAHEL LIEBT EIS MIT BUNTEN STREUSELN MAG SIE ES BESONDERS GERN. So kann ent-



deckt werden, wo eine Satzgrenze (durch Punkt oder Komma) markiert werden muss. Auf dieser Basis kann durch Ausprobieren und Reflektieren Wissen über die Stellung, die Form und die Funktion von (finiten) Verben aufgebaut werden. Außerdem können die Vorschläge von Bredel/Hlebec 2015 die Fähigkeit, finite Verben zu erkennen und Satzgrenzen zu entdecken, unterstützen. Auf dieser Basis können schwierigere Bereiche (Infinitivsätze mit *zu*, Vermeidung von Vorfeldkommata) gut gelernt werden (vgl. ausführlich: Esslinger/Noack 2020: <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/146>). Erste Erprobungen zeigen, dass die Lernenden einen verbzentrierten Satzbegriff als sehr hilfreich für die Entwicklung der eigenen Kommasetzungsfähigkeit empfinden. So kann auch das „Schreckgespenst der deutschen Kommasetzung“ (Berg/Romstadt 2021), das Komma in Infinitivsätzen, gelernt werden. Gibt es ein finites Verb und ein *zu*+Infinitiv, muss ich prüfen, ob es zum *zu*+Infinitiv eine Erweiterung gibt (*um, anstatt, ohne*, aber auch ohne Einleitung: *Mein Lehrer hilft mir, die Kommasetzung zu verstehen*).

Auch zum Problem der *dass*-Schreibung gibt es vielversprechende Ansätze (vgl. Müller 2021). Da *dass*-Sätze viel häufiger vorkommen als solche mit dem Relativ- oder Demonstrativpronomen *das*, ist die Ersatzprobe wenig hilfreich, zumal sie voraussetzt, dass Schreiberinnen und Schreiber zweifeln können. Deshalb ist es sinnvoller, das *dass* und die entsprechende Kommasetzung in typischen Konstruktionen zu üben. Das sind Sätze, in denen im Hauptsatz ein Verb des Sagens, Meinens, Fühlens, Wollens in der 1. Person Singular oder in Erzähltexten auch in der 3. Person Singular vorkommt (vgl. Feilke 2015). Darauf aufbauend können Sätze geübt werden, in denen es im Hauptsatz Korrelate wie *es, darüber, darin, dafür* gibt: *Es ist gut, dass ...; Es tut mir leid, dass ...; Wir reden darüber, dass ...; Der Trick besteht darin, dass ...; Sie hat sich dafür eingesetzt, dass ...* (vgl. Müller 2021).

Was insgesamt auffällt, ist die geringe Varianz in der Verwendung der Interpunktionszeichen. Das liegt zum einen daran, dass viele Zeichen kaum oder nie im Unterricht thematisiert werden (Doppelpunkt und Anführungszeichen nur im Zusammenhang mit der wörtlichen Rede, der *Divis* nur als Trennstrich) und andere nicht funktional erklärt werden (Fragezeichen und Ausrufezeichen). So heißt es oft in Schulbüchern: *Das Ausrufezeichen steht nach Aufforderungen. Schreibe den Merksatz ab*. Hier wird gegen die gesetzte Regel sofort verstoßen.

In Texten zu Beginn der Sekundarstufe I beobachten wir jedoch, dass die Schreiberinnen und Schreiber mit Zeichen experimentieren. Das kann gut genutzt werden, um auszuprobieren, wie sich die Aussage



von Sätzen ändert, wenn man Zeichen ersetzt (vgl. Laser/Riegler 2015) oder wenn man mit ihnen spielt (vgl. Müller 2015).

3.4 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 die lesende Person bereithält, entwickelt. Beispielhaft hierfür ist z.B. die satzinterne Großschreibung. Sie hilft beim Lesen, 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 Orthographie nicht nur selbst beherrschen, sondern die Schreibregularitäten 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 kann bei ca. 90 bis 95% der



Wörter des nativen Wortschatzes auf die richtige Schreibung geschlossen werden, 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 Klasse 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.

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, das, wie die folgenden, hier beispielhaft aufgeführt wird, beschäftigt sich mit dieser Strategie.



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.



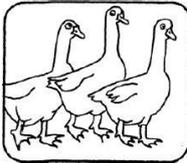
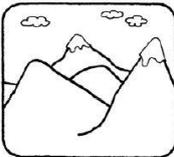
	Einzahl	Mehrzahl
		
		

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).

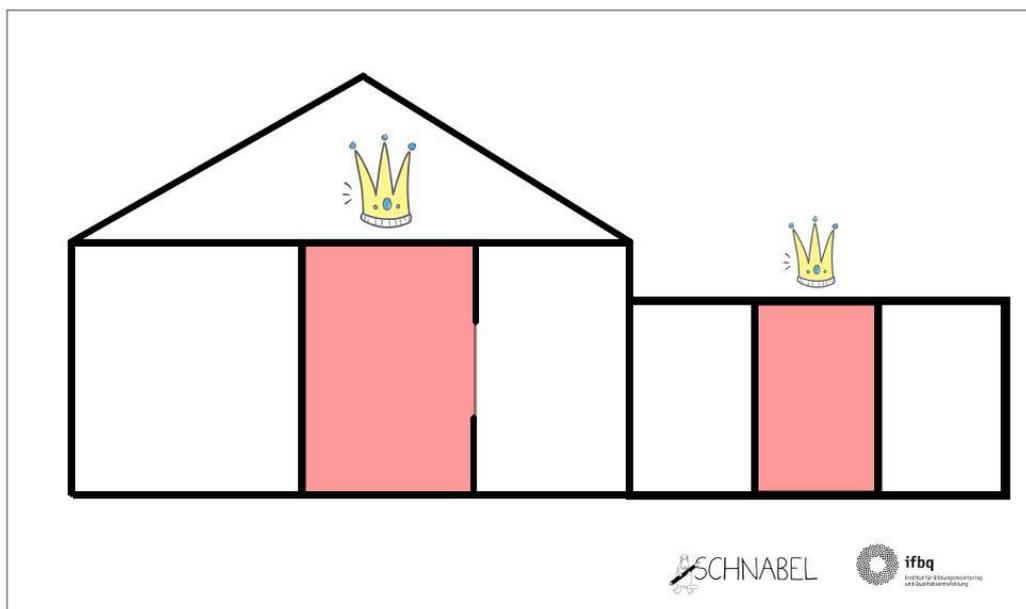


Abbildung 5: Vorlage Silbenhäuschen mit Königszimmern



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.

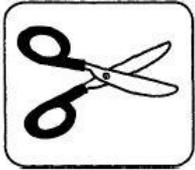
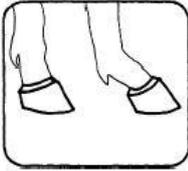
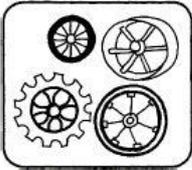
 Schere	Scherbe	 Hufe
Hunde	 Räder	Ränder

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



Literatur

Berg, Kristian/Romstadt, Jonas (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache, Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Bredel, Ursula (2010a): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221. S. 14–21.

Bredel, Ursula (2010b): Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Ursula Bredel, Astrid Müller und Gabriele Hinney (Hg.): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 217–234.

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

Bredel, Ursula (2015): Systematischer Schriftspracherwerb. In: Brinkmann, Erika (Hg.): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 35–43.

Bredel, Ursula (2017): Interpunktion. In: Jürgen Baurmann/Clemens Kammler/Astrid Müller (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 280–286.

Bredel, Ursula/Hlebec, Hrvoje (2015): Kommasetzung im Prozess. In: Praxis Deutsch H. 254, S. 36–43.

Bredel, Ursula/Müller, Astrid (2015): Interpunktion. In: Praxis Deutsch. H. 256. S. 4–13. Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 4. Auflage. Stuttgart u. a.

Eisenberg, Peter (2017): Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar. De Gruyter

Esslinger, Gesine (2015): „Jetzt passt ´s“. Grundschul Kinder erkunden den Punkt. In: Praxis Deutsch H. 254, S. 14–19.

Esslinger, Gesine; Noack, Christina (2020): Das Komma und seine Didaktik. In: SLLD-E, <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/146>.

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.

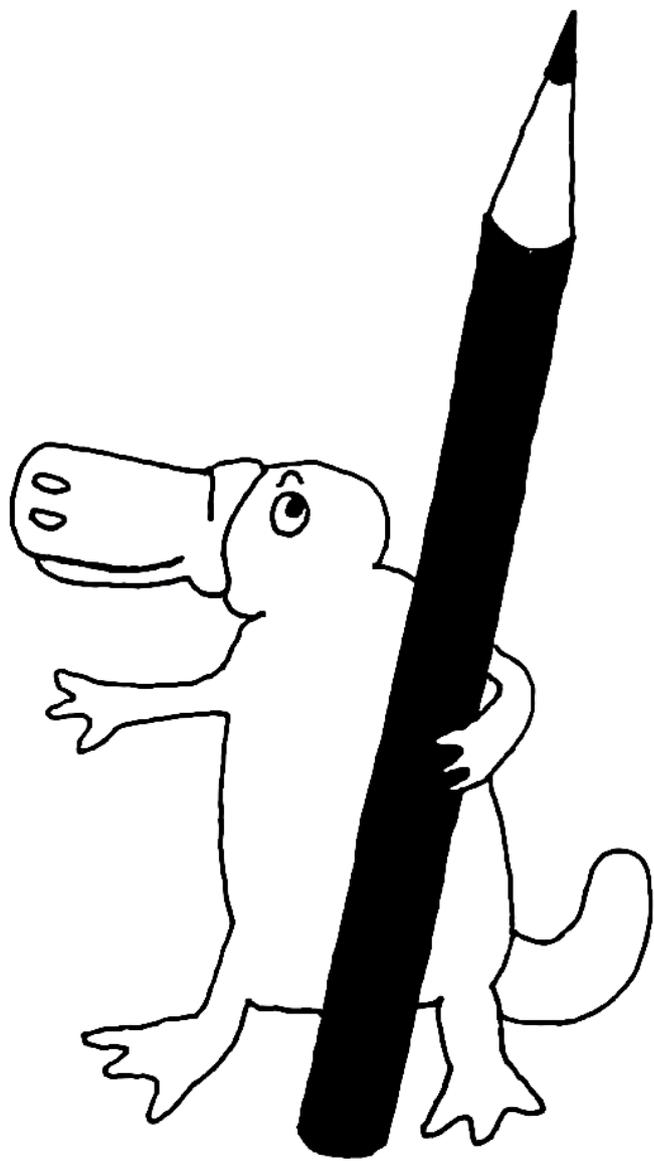
Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungs kompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 47–100.

Hinney, Gabriele (2017): Wortschreibung. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer.



- Laser, Björn/Riegler, Susanne (2015): Achtung, Ausrufezeichen! In: Praxis Deutsch H. 254, S. 20–25.
- Lindauer, Thomas/Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Komma-regeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch H. 191, S. 28–35.
- 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.
- Müller, Astrid (2015): Mit Zeichen spielen. In: Praxis Deutsch H. 254, S. 30–35.
- Müller, Astrid (2021a): Rechtschreiben üben. In: Praxis Deutsch H. 288, S. 4–13.
- Müller, Astrid (2021b): Das dass üben. In: Praxis Deutsch H. 288, S. 41–44.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2006/833/pdf/llh20_Piessnack_Schuebel.pdf.







SCHNABEL
Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

