

**„Das meiste mache ich wirklich nur aus Gefühl“ –
Förderung der Rechtschreibkompetenz mit dem Fehlerfinder**

Lisa Schwendemann, Sandra Kroll-Gabriel

Abstract: Die orthografische Kompetenz von Schüler*innen in Deutschland steht seit Jahren im Fokus bildungspolitischer und fachdidaktischer Diskussionen, da empirische Studien wiederholt auf Defizite und rückläufige Leistungen in diesem Bereich hinweisen. Vor diesem Hintergrund wurde das Förderinstrument Fehlerfinder entwickelt, das auf sieben zentrale Rechtschreibstrategien sowie strukturierte Vorwärts- und Rückwärtskontrollen setzt, um die bewusste Auseinandersetzung mit Rechtschreibung zu unterstützen. Im Schuljahr 2024/2025 wurde das Tool im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie mit Grundschüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe erprobt. Quantitative Daten wurden mittels der Hamburger Schreib-Probe zu zwei Messzeitpunkten erhoben; qualitative Rechtschreibinterviews ergänzten die Untersuchung, um Einblicke in Strategienutzung, Kontrollverhalten und metakognitive Prozesse zu erhalten. Die Studie zielt darauf ab, sowohl die Auswirkungen des Fehlerfinders auf die Rechtschreibleistung als auch auf das Rechtschreibbewusstsein zu erfassen und so Hinweise für die Wirksamkeit und Weiterentwicklung des Förderinstruments im Bereich der Orthografie zu gewinnen.

Abstract: The orthographic competence of students in Germany has been the focus of educational policy and subject-specific didactic discussions for years, as empirical studies repeatedly point to deficits and declining performance in this area. Against this backdrop, the Fehlerfinder (Error Finder) support tool was developed, which focuses on seven key spelling strategies and structured forward and backward checks to support conscious engagement with spelling. In the 2024/2025 school year, the tool was tested in a mixed-methods study with third- and fourth-grade elementary school students. Quantitative data was collected using the Hamburg Writing Test at two measurement points; qualitative spelling interviews supplemented the study to gain insights into strategy use, checking behavior, and metacognitive processes. The study aims to assess the effects of the Error Finder on both spelling performance and spelling awareness, thereby gaining insights into the effectiveness and further development of the support tool in the field of orthography.

1 | Problemaufriss – Rechtschreibkompetenz im Abwärtstrend

Die Rechtschreibkompetenz von Schüler*innen in Deutschland steht seit Jahren im Mittelpunkt bildungspolitischer, empirischer und fachdidaktischer Debatten. Studien zeigen, dass viele Kinder grundlegende orthografische Fähigkeiten nur unzureichend beherrschen und die Leistungen in den vergangenen Jahren tendenziell rückläufig sind. So belegt beispielsweise der IQB-Bildungstrend 2021, dass ein erheblicher Anteil der Viertklässler*innen die bundesweit vereinbarten Mindeststandards im Bereich Rechtschreibung verfehlt und sich die Ergebnisse im Vergleich zu früheren Erhebungen – etwa 2011 oder 2016 – weiter verschlechtert haben (Stanat et al., 2022). Auch der IQB-Bildungstrend 2022 zeigt für die Sekundarstufe I deutliche Kompetenzrückgänge, wobei nur noch rund 65 % der Schüler*innen den Regelstandard im Bereich Orthografie erfüllen (IQB 2022). Brügelmann (2021) deutet diesen Befund nicht als kurzfristige Schwankung, sondern als Ausdruck einer längerfristigen Entwicklung, die unter anderem auf veränderte Unterrichtspraktiken, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und mediale Einflüsse zurückgeführt wird. Kroll-Gabriel, welche unter anderem als Grundschullehrerin, staatliche Schulpsychologin sowie Therapeutin für Legasthenie tätig ist, konnte in der Praxis Ähnliches feststellen (Kroll-Gabriel, 2024). Als ihr immer mehr Schüler*innen mit Rechtschreibproblemen vorgestellt wurden und sie Gleiches auch bei ihren eigenen Kindern feststellte, wollte sie ein Lerntool entwickeln, das die Lernenden beim Ausbau ihrer Rechtschreibkompetenz unterstützt. Unter Rückbezug auf Studien (u. a. Hattie, 2009; Kuhl, 2020) und auf Basis ihrer Qualifikationen und Erfahrungen entwickelte sie das Förderinstrument Fehlerfinder, das darauf abzielen soll, durch systematische Fehleranalyse und -korrektur sowohl die Rechtschreibleistung als auch das Rechtschreibbewusstsein der Kinder zu stärken und somit deren Rechtschreibkompetenz weiter auszubauen.

Die Wirksamkeit des Fehlerfinders wurde in einer empirischen Studie untersucht. Ziel war es zu prüfen, in welchem Maße das Lerntool zur Verbesserung der Rechtschreibkompetenz von Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe beitragen kann. Methodisch wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um sowohl Leistungsentwicklungen als auch Einsichten in Lernprozesse zu erfassen. Der Aufbau des Beitrags ist dabei wie folgt gegliedert: Zunächst wird das zugrunde liegende Konzept des Fehlerfinders erläutert, gefolgt von der Darstellung der Zielsetzung sowie dem Design der Studie. Daran anschließend werden die Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz präsentiert und diskutiert.

2 | Der Fehlerfinder

Der Fehlerfinder (vgl. Abbildung 1) ist ein Lerntool, das speziell für Kinder mit Leserechtschreibschwierigkeiten entwickelt wurde, sich aber ebenso für Schüler*innen mit Rechtschreibkompetenz im mittleren beziehungsweise durchschnittlichen Leistungsbereich eignet (Lerncrew, 2024). Dabei kann das Tool vom Primarbereich bis in die Sekundarstufe Verwendung finden. Es dient als praktische Unterstützung, um Wörter, Sätze und Texte gründlich auf Rechtschreibfehler zu überprüfen – findet diese aber nicht automatisch. Ziel des Tools ist es vielmehr, den Blick der Kinder für Rechtschreibphänomene und typische Fehlerschwerpunkte zu schärfen, damit sie eigene Fehler selbst erkennen und korrigieren können.

Um mehr Schreibsicherheit und Souveränität im Umgang mit Sprache zu entwickeln, setzt das Fehlerfinderprogramm – angelehnt an die FRESCH-Methode – auf sieben zentrale Rechtschreibstrategien, die durch Symbole auf einem analogen „Schieber“ dargestellt sind (vgl. Abbildung 2):

- 1) Sprechen und Hören – Laute deutlich aussprechen und auf die genaue Lautfolge achten.
- 2) Signale für die Groß- und Kleinschreibung erkennen – Hinweise wie Satzanfang oder Wortart beachten.
- 3) Silben beachten – Wörter in Silben gliedern, um Schreibbesonderheiten zu erkennen.
- 4) Verlängern – Wörter in eine andere Form setzen, um schwierige Endungen zu überprüfen.
- 5) Ableiten – Verwandte Wörter nutzen, um die Schreibung zu erschließen.
- 6) Wortbausteine erkennen – Vorsilben, Stämme und Endungen identifizieren.
- 7) Merken – Schreibweisen, die sich nicht ableiten lassen, gezielt einprägen.



Abb. 1: Fehlerfinder



Abb. 2: Rechtschreibstrategien

Diese Strategien bilden für die Lernenden die Grundlage, um die korrekte Schreibweise herzuleiten. Sie werden in sieben Themenheften (vgl. Abbildung 3) gezielt eingeführt und geübt. Dazu ergänzend führen sie in allen sieben Themenheften Rechtschreib-Checks durch und überprüfen – bezogen auf

die jeweilige Rechtschreibstrategie – mithilfe des Fehlerfinders Wörter, Sätze und Texte. Damit üben sie sich im selbstständigen Kontrollieren von Wortmaterial. Da beim Schreiben oft viele kognitive Prozesse gleichzeitig ablaufen – etwa Schreibmotorik, Einhalten von Wortgrenzen und inhaltliche Gestaltung – gelingt die orthografisch richtige Schreibweise im Erstversuch häufig nicht, besonders bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (vgl. hierzu auch De Vita et al., 2021). Die Idee des Fehlerfinders ist es, den Schreibprozess zu entlasten, indem die kognitiven Prozesse in einzelne Arbeitsschritte getrennt werden und der Blick gezielt auf die jeweils geforderte Kompetenz gelenkt wird. Die Lernenden verschriften Wörter oder Sätze mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und erst im Nachgang wird das Verschriftete angeleitet überprüft. Dafür setzen sie den Fehlerfinder ein, der ihnen zwei Kontrollformen anbietet: Die Vorwärtskontrolle prüft den Text von vorne nach hinten, Satz für Satz beziehungsweise Wort für Wort auf sinngemäße und orthografische Richtigkeit. Die Rückwärtskontrolle hingegen von hinten nach vorne und dient ausschließlich der Überprüfung der korrekten Schreibweise einzelner Wörter. Zusätzlich zu den Themenheften können sich die Kinder auch im virtuellen Klassenzimmer (vgl. Abbildung 4) mit den Rechtschreibstrategien auseinandersetzen. Dieses ist datenschutzkonform auf einer TaskCard hinterlegt. Dort stehen den Lernenden Erklärvideos zu den einzelnen Strategien sowie weiteres Übungsmaterial zur Verfügung, darunter Tablet-Diktate, mit denen sie ihr Wissen zu den Rechtschreibstrategien vertiefen und festigen können (zur möglichen unterrichtlichen Umsetzung des Fehlerfinders siehe auch Schwendemann, 2024).



Abb. 3: Sieben Themenhefte



Abb. 4: Materialien zum Fehlerfinder

Damit erfolgt das Lernen mit dem Fehlerfinder über drei Kanäle: handlungsorientiert mit dem analogen Schieber, vertiefend mit den Themenheften und digital durch Erklärvideos,

Zusatzmaterialien sowie das virtuelle Klassenzimmer. Langfristig sollen die Strategien so automatisiert werden, dass die Schüler*innen auch ohne Hilfsmittel fehlerfrei schreiben können. Der Fehlerfinder ist somit nicht nur als ein Tool zur Fehlerkontrolle gedacht, sondern auch als ein methodischer Begleiter auf dem Weg zu mehr Schreibsicherheit und sprachlicher Souveränität.

3 | Ziel und Design der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Wirksamkeit des Fehlerfinders im Hinblick auf die Förderung der Rechtschreibkompetenz von Grundschüler*innen zu evaluieren. Im Mittelpunkt stehen zwei zentrale Forschungsfragen:

- 1) Inwiefern trägt der Fehlerfinder zur Verbesserung der Rechtschreibleistung bei Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe bei?
- 2) Inwiefern fördert der Fehlerfinder das Rechtschreibbewusstsein dieser Zielgruppe?

Die Studie wurde im Schuljahr 2024/2025 an Grundschulen im Raum Ingolstadt und Eichstätt durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 126 Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Die Förderung erfolgte im Rahmen einer zusätzlichen, wöchentlichen Förderstunde an den jeweiligen Schulen. Parallel wurde eine Kontrollgruppe mit 74 Schüler*innen unter vergleichbaren Rahmenbedingungen untersucht. Auch hier nahmen Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten an einer wöchentlichen Förderstunde teil, jedoch ohne den Einsatz des Fehlerfinderprogramms. Die Auswahl der Schulen erfolgte in Abstimmung mit den Staatlichen Schulämtern Ingolstadt und Eichstätt unter Berücksichtigung der bestehenden Förderstrukturen.

Die teilnehmenden Schulen erklärten sich im Vorfeld bereit, das Fehlerfinderprogramm im Rahmen einer wöchentlichen Förderstunde zu erproben. Zu Beginn des Schuljahres – im September 2024 – erhielten alle beteiligten Lehrkräfte und Schulen die erforderlichen Materialien. Dazu gehörten Materialpakete für die Schüler*innen, die den Fehlerfinder und die dazugehörigen sieben Themenhefte beinhalteten, sowie ein detaillierter Leitfaden für die Lehrkräfte zur Durchführung des Programms. Im Verlauf des Schuljahres wurden die Lehrkräfte kontinuierlich durch das Projektteam begleitet und in sieben Fortbildungseinheiten schrittweise mit den jeweiligen Rechtschreibstrategien vertraut gemacht. Das didaktische Konzept wurde dabei systematisch vermittelt, an den schulischen Alltag angepasst und orientierte sich am individuellen Lerntempo der Kinder.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Die Erhebung der Rechtschreibleistung (siehe Forschungsfrage 1) erfolgte mithilfe der Hamburger Schreib-Probe (HSP), einem standardisierten und wissenschaftlich fundierten

Rechtschreibtest. Dieser wurde mit allen teilnehmenden Schüler*innen ($n \approx 200$) beider Gruppen – der Fehlerfinder- und der Kontrollgruppe – zu zwei Zeitpunkten erhoben: im September 2024 (vor Beginn des Fehlerfinderprogramms) und im Juli 2025 (nach dessen Abschluss). Ergänzend dazu wurden qualitative Daten über Rechtschreibinterviews mit ausgewählten Kindern erhoben (jeweils $n \approx 10$). Diese wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Auch hier wurden zwei Erhebungszeitpunkte berücksichtigt (September 2024 und Juli 2025). Die Interviews zielten darauf ab, Einblicke in die Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Schreibweisen (siehe Forschungsfrage 2) zu erhalten.

Zur Erfassung der Rechtschreibleistung wurde die Hamburger Schreib-Probe (HSP) in der Version HSP 2, HSP 3 und HSP 4-5 mit der Neunormierung 2020/2021 eingesetzt (vgl. May et al., 2022). Ziel war es, sowohl den aktuellen Lernstand als auch die Entwicklung zentraler Rechtschreibstrategien über ein Schuljahr zu dokumentieren. Die Durchführung erfolgte in Form eines Tests, bei dem die Kinder altersgerechte Wörter verschrifteten und Satzdiktate bearbeiteten. Zunächst wurde der Test formal eingeführt, um den Ablauf zu erklären und die Schüler*innen in die Arbeitssituation einzuführen. Anschließend bearbeiteten die Lernenden Aufgaben, die gezielt verschiedene Rechtschreibstrategien abprüften. Dazu gehörten das lautgetreue Verschriften (alphabetische Strategie), die Anwendung orthografischer Regeln (orthografische Strategie), das Erkennen und Übertragen von Wortbausteinen (morphematische Strategie) sowie – ab der höheren Testversion – die kontextabhängige Schreibweise (wortübergreifende Strategie). Diese Strategien wurden anhand von Wörtern und Sätzen geprüft, die typische Rechtschreibschwierigkeiten enthielten. Um die Entwicklung nachvollziehen zu können, wurde der Test zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Im September 2024 bearbeiteten die Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe die HSP 2 bzw. 3. Im Juli 2025 folgte die zweite Erhebung mit der HSP 3 bzw. 4-5+. Diese Vorgehensweise ermöglichte einen direkten Vergleich zwischen den Messzeitpunkten und damit eine verlaufsorientierte Diagnostik. Die Auswertung erfolgte computerbasiert. Dabei wurden zunächst die Gesamtwerte für korrekt geschriebene Wörter und Grapheme ermittelt, um einen schnellen Überblick über das Rechtschreibniveau zu gewinnen. Anschließend wurden die Ergebnisse nach Strategiebereichen differenziert, um spezifische Stärken und Schwächen sichtbar zu machen. Darüber hinaus konnten Zusatzwerte wie „überflüssige orthografische Elemente“ (May et al., 2022, S. 12) analysiert werden. Die einzelnen Resultate wurden mit den Normierungstabellen der Jahre 2016–2020 abgeglichen und in Prozenträngen oder T-Werten den entsprechenden Referenzniveaus zugeordnet. Abschließend wurde jedes Testergebnis einer von zwölf Kompetenzstufen zugewiesen. Diese reichen vom Basisbereich (Stufen 1–4, grundlegende Laut-Buchstaben-Zuordnung) über den Übergangsbereich (Stufen 5–8, zunehmende Regel- und Strategieanwendung) bis zum Expertenbereich (Stufen 9–12, weitgehend automatisierte Rechtschreibung auch bei komplexen Strukturen). Auf diese Weise wurde

das individuelle Rechtschreibprofil der Kinder präzise beschrieben und die Entwicklung zwischen den Messzeitpunkten nachvollziehbar gemacht.

Neben den Testergebnissen der HSP sollte auch die Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren Schreibweisen näher betrachtet werden. Während die HSP vor allem messbare Leistungsveränderungen erfasst, sollten in Rechtschreibinterviews vertiefte Einblicke in die dahinterliegenden Denkprozesse erhoben werden. Um dieses Bewusstsein für orthografische Strukturen sichtbar zu machen, begründeten die Schüler*innen ihre Rechtschreibentscheidungen in einem strukturierten Gespräch. Das Rechtschreibinterview begann mit einer Rahmengeschichte, in der der Fehlerschnüffler Charly und das Wolkenkind Zinara vorgestellt wurden. Zinara möchte auf der Erde lernen, wie man richtig schreibt, und bittet die Kinder um Unterstützung. Eingebettet in diese erzählerische Situation bearbeiteten die Schüler*innen nacheinander Aufgaben zu den sieben Rechtschreibstrategien: Sprechen und Hören, Erkennen von Signalen für die Groß- und Kleinschreibung, Beachten von Silben, Verlängern, Ableiten, Nutzung von Wortbausteinen sowie das Merken orthografisch schwieriger Wörter. Zu jedem Themenbereich wurden Wort- oder Satzkarten präsentiert, die gezielt typische Rechtschreibfehler enthielten. Dabei kamen sowohl existierende deutsche Wörter als auch sogenannte „Wolkenworte“ (Fantasiewörter) zum Einsatz, um zu prüfen, ob die Kinder die Schreibung unbekannter systematischer Wörter anhand allgemeiner Rechtschreibregeln ableiten konnten (vgl. Hochstadt et al., 2022). Die Kinder erläuterten, ob und warum eine Schreibweise falsch ist, wie sie korrekt lautet und welche Regel oder Strategie sie zur Korrektur herangezogen haben. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden dieselben Inhalte erneut erhoben, um Veränderungen in den Strategien und Begründungen zu erfassen. Im Anschluss wurden durch offene Fragen die individuellen Lernwege der Kinder exploriert – etwa, wie sie beim Schreiben und Kontrollieren von Texten vorgehen, wie häufig Unsicherheiten auftreten und welche Hilfsmittel oder Strategien sie dabei nutzen. Die Daten der qualitativen Untersuchung wurden in ein Basistranskript übertragen und nach der Methodologie der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Breuer et al. 2018). Dabei wurden die drei Kodierstufen – offen, axial und selektiv – nach Strauss und Corbin (1996) durchlaufen, um das Material systematisch aufzubrechen, zu kategorisieren und Beziehungen zwischen den Kategorien zu identifizieren. Die Ergebnisse wurden im Rahmen eines triangulativen Forschungsdesigns (vgl. Flick 2018) mit weiteren Datensätzen verknüpft, um das komplexe Phänomen der Rechtschreibkompetenz umfassend zu erfassen (vgl. Creswell & Plano Clark, 2017).

4 | Auswertung der Daten

4.1 | Sample

An der Studie nahmen zwei Gruppen teil: In einer Gruppe wurde das Fehlerfinderprogramm (FG) umgesetzt ($n \approx 126$), während in der Kontrollgruppe (KG) die reguläre Rechtschreibförderung unverändert weitergeführt wurde ($n \approx 74$). In beiden Gruppen wurde die dritte und vierte Jahrgangsstufe in den Blick genommen. Die folgenden Angaben basieren auf Elternfragebögen, welche von diesen vor der Erhebung pseudonymisiert ausgefüllt wurden.

Die Mehrheit der teilnehmenden Schüler*innen (FG: $n \approx 117$; KG: $n \approx 53$) und ihrer Eltern (FG: $n \approx 174$; KG: $n \approx 61$) ist in Deutschland geboren, wobei auch Herkunftsländer wie Rumänien, Polen, Türkei, Russland, Kasachstan, Kosovo und Afghanistan genannt werden. Hinsichtlich des elterlichen Bildungsniveaus zeigt sich eine breite Streuung: Die Angaben reichten von keinem Schulabschluss (FG: $n \approx 6$; KG: $n \approx 3$) über die Mittelschule (FG: $n \approx 56$; KG: $n \approx 24$) und die Realschule (FG: $n \approx 86$; KG: $n \approx 19$) bis zum (Fach)Abitur (FG: $n \approx 79$; KG: $n \approx 50$). Zum Erhebungszeitpunkt waren die Kinder zwischen 7 und 10 Jahre alt und besuchten die dritte oder vierte Jahrgangsstufe. Die große Mehrheit spricht fließend Deutsch (FG: $n \approx 119$; KG: $n \approx 54$), meist auch als Muttersprache. Gleichzeitig ist Mehrsprachigkeit verbreitet, unter anderem mit Türkisch, Russisch, Rumänisch, Ungarisch oder Arabisch. Fast alle Kinder hatten vor der Einschulung über mehrere Jahre eine Kindertageseinrichtung besucht. Dort erhielten 37 Kinder der Fehlerfindergruppe und 17 Kinder der Kontrollgruppe eine gezielte vorschulische Förderung. Im Vorschulalter wurde den meisten regelmäßig vorgelesen (FG: $n \approx 100$; KG: $n \approx 49$), zum Zeitpunkt der Erhebung geschah dies jedoch deutlich seltener (FG: $n \approx 46$; KG: $n \approx 44$). Während das Interesse an Büchern bei der Mehrheit vorhanden war (FG: $n \approx 101$; KG: $n \approx 44$), zeigten deutlich weniger Kinder Freude daran, selbst Texte zu verfassen (FG: $n \approx 55$; KG: $n \approx 16$). Die meisten wurden regulär eingeschult (FG: $n \approx 107$; KG: $n \approx 44$). Etwa die Hälfte der Fehlerfindergruppe ($n \approx 66$) konnte nach Angaben der Eltern bereits mit zwei Jahren flüssig sprechen, in der Kontrollgruppe waren es 47 Kinder. Bei einem Teil der Stichprobe kam es zu Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung, teils verbunden mit logopädischer Unterstützung (FG: $n \approx 38$; KG: $n \approx 17$). Sehstörungen traten bei rund einem Drittel der Kinder in der Fehlerfindergruppe ($n \approx 38$) und bei 13 Kindern der Kontrollgruppe auf, während Hörprobleme nur selten genannt wurden (FG: $n \approx 4$; KG: $n \approx 2$).

Die dargestellten Hintergrundinformationen der Stichprobe zeigen, dass sowohl die Fehlerfindergruppe als auch die Kontrollgruppe durch eine soziale, kulturelle und bildungsbezogene Heterogenität geprägt ist. Die Vielfalt innerhalb beider Gruppen macht deutlich, dass keine einheitlichen Lernvoraussetzungen bestehen. Vielmehr spiegeln sie in ihrer Zusammensetzung zentrale Aspekte gesellschaftlicher Diversität wider. Gerade diese Heterogenität bietet die Chance für

eine gezielte, individuelle Förderung – angepasst an die jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder. Damit wurde ein Sample gewählt, das versucht, ein möglichst lebensnahes Abbild der gesellschaftlichen Realität darzustellen.

4.2 | Erfassung der Rechtschreibleistung mit der Hamburger Schreib-Probe

Die Analyse der Ergebnisse der Hamburger Schreib-Probe (HSP) zeigt in sämtlichen Kategorien konsistente Leistungsvorteile der Fehlerfindergruppe gegenüber der Kontrollgruppe. Bei der Anzahl korrekt geschriebener Wörter verzeichneten 75 % der Kinder in der Fehlerfindergruppe eine Leistungssteigerung, während dieser Anteil in der Kontrollgruppe lediglich 43 % betrug (vgl. Abbildung 5). Besonders markant ist der Unterschied bei deutlichen Leistungszuwächsen, definiert als eine Steigerung des Prozentrangs um mehr als zehn Punkte: 53 % der Kinder der Fehlerfindergruppe erreichten diesen Wert, verglichen mit nur 13 % in der Kontrollgruppe. Einzelne Kinder erzielten außergewöhnliche Verbesserungen; so erhöhte ein Teilnehmer seinen Prozentrang von 28 auf 95 und damit um 67 Punkte, während in der Kontrollgruppe die größte Steigerung 30 Punkte betrug. Auch bei der Anzahl korrekter Graphemtreffer bestätigte sich dieser Trend, da sich 72 % der Kinder in der Fehlerfindergruppe verbesserten, während in der Kontrollgruppe lediglich 46 % entsprechende Fortschritte aufwiesen (vgl. Abbildung 5).

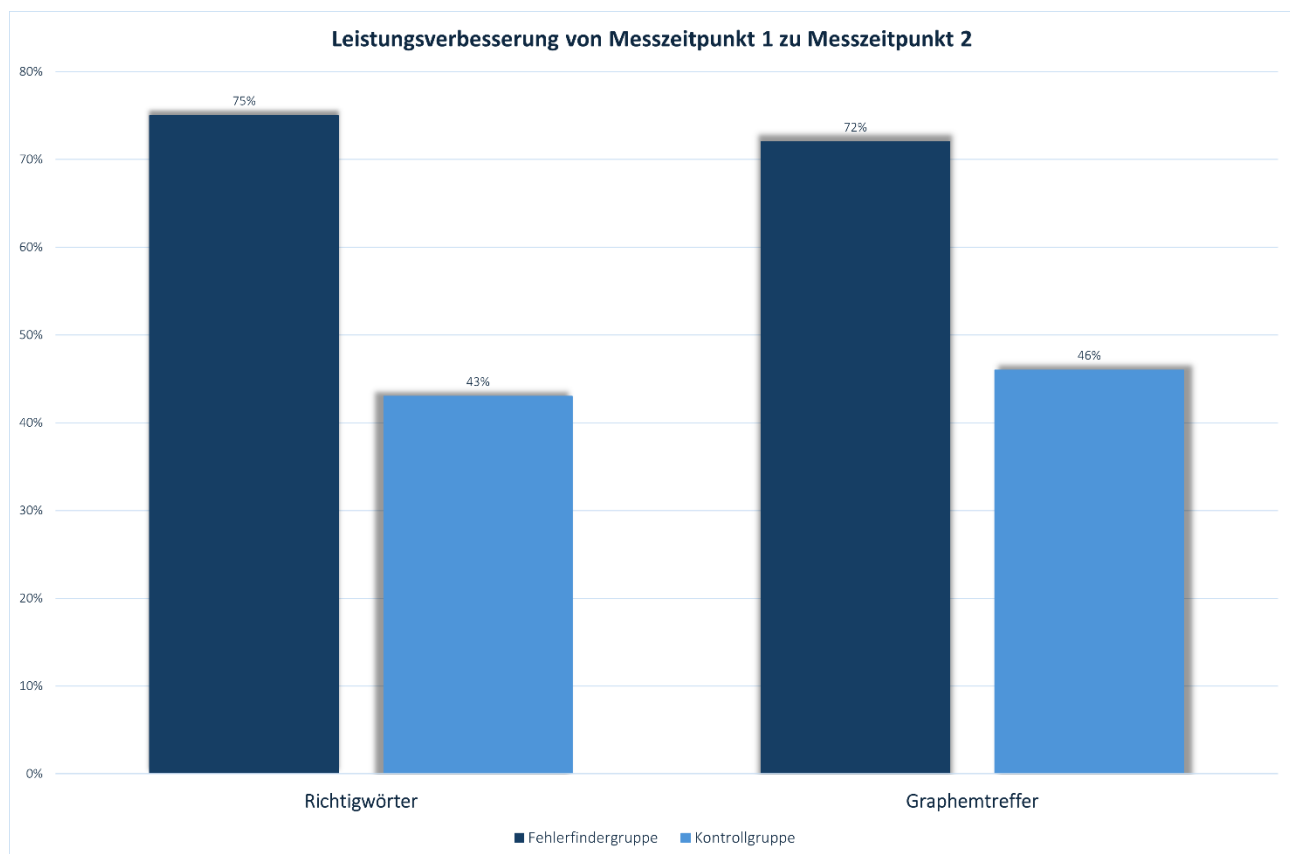


Abb. 5: Leistungsverbesserung Richtigwörter und Graphemtreffer

Diese Unterschiede spiegelten sich ebenso in den einzelnen erfassten Rechtschreibstrategien wider (vgl. Abbildung 6). In der alphabetischen Strategie konnten sich 60 % der Kinder der Fehlerfindergruppe verbessern, wohingegen dies in der Kontrollgruppe nur 38 % gelang. In der orthografischen Strategie erreichten 63 % der Kinder der Fehlerfindergruppe eine Leistungssteigerung, während in der Kontrollgruppe lediglich 38 % diesen Fortschritt erzielten. Ähnliches lässt sich in der morphematischen Strategie ablesen, in der sich 63 % der Kinder in der Fehlerfindergruppe verbesserten, während in der Kontrollgruppe nur 34 % bessere Ergebnisse als zu Beginn des Schuljahres aufwiesen.

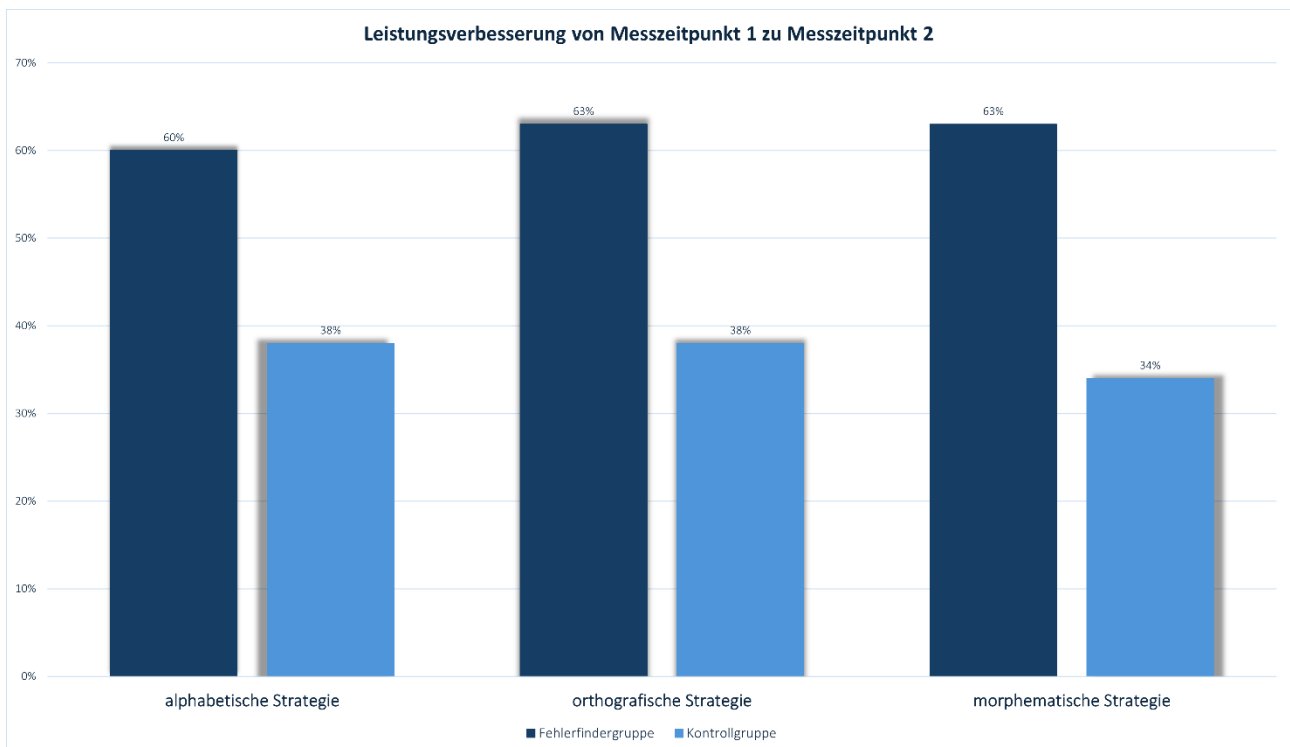


Abb. 6: Leistungsverbesserung Rechtschreibstrategien

Von besonderer Bedeutung sind die Ergebnisse für Kinder mit unterdurchschnittlicher Rechtschreibkompetenz, definiert als ein Prozentrang unter 16 beim ersten Messzeitpunkt. In dieser Subgruppe verbesserten sich 96 % der Kinder in der Fehlerfindergruppe, jedoch nur 64 % in der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 7). Darüber hinaus erreichten zum zweiten Messzeitpunkt 54 % dieser leistungsschwächeren Kinder in der Fehlerfindergruppe ein durchschnittliches Leistungsniveau, während dies in der Kontrollgruppe lediglich 14 % gelang.

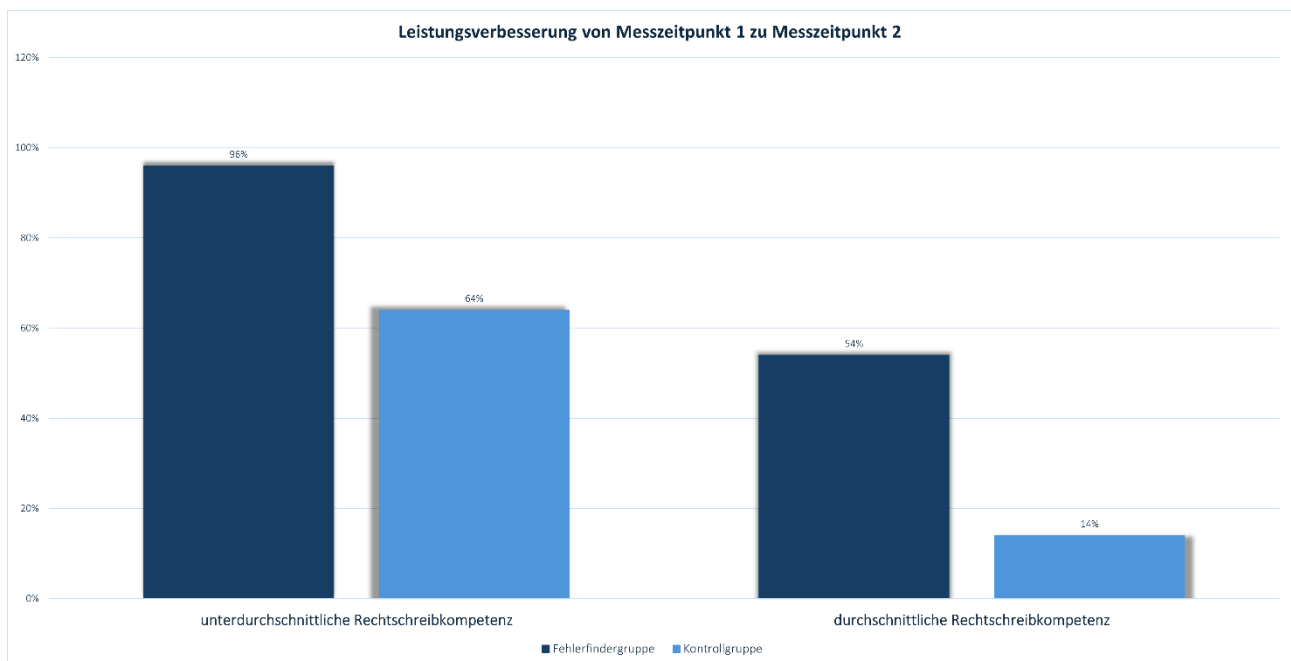


Abb. 7: Leistungsverbesserung (unter)durchschnittlicher Rechtschreibkompetenz

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse, dass die Kinder der Fehlerfindergruppe über den Zeitraum eines Schuljahres im Mittel deutlich größere Zuwächse in der Rechtschreibleistung erzielten als die Kinder der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied war sowohl in der Gesamtleistung als auch in allen erfassten Strategiebereichen erkennbar. Besonders hohe Zuwächse wurden bei Kindern mit anfänglich unterdurchschnittlichen Leistungen beobachtet, die in der Fehlerfindergruppe im Durchschnitt erheblich stärker profitierten als vergleichbare Kinder der Kontrollgruppe.

4.3 | Erfassung des Rechtschreibbewusstseins mit Rechtschreibinterviews

Die qualitative Auswertung der Rechtschreibinterviews führte zur Herausarbeitung dreier zentraler Kategorien, die in der übergeordneten Kernkategorie „Selbstwirksamkeit und Routine durch den Fehlerfinder“ zusammengefasst werden können: „Situatives Rechtschreibbewusstsein als Förderbasis“, „Von Intuition und Regelwissen zu transferfähigem Strategiewissen“ sowie „Von Fremd- zu Selbstkontrolle“. Im Folgenden werden diese Kategorien im Einzelnen dargestellt und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Merkmale sowie ihrer Entwicklung über die beiden Messzeitpunkte hinweg näher erläutert.

Die Kategorie „Situatives Rechtschreibbewusstsein als Förderbasis“ beschreibt, dass viele der befragten Schüler*innen bereits zu Beginn der Erhebung ein Bewusstsein für die Bedeutung korrekter Rechtschreibung besaßen. Schon zum ersten Messzeitpunkt nannten sie vielfältige Begründungen, die den funktionalen, sozialen und langfristigen Nutzen einer sicheren Rechtschreibung hervorheben, etwa den Stellenwert im späteren Berufsleben (FG1 ZEKÖAU28), die Möglichkeit, Wissen an die

eigenen Kinder weiterzugeben (FG1 G3Q0D) oder die Lesbarkeit für andere (FG1 RASCU03). Zudem zeigte sich, dass die Schüler*innen mitunter über ein orthografiebezogenes Sprachbewusstsein und eine Sensibilität für Fehlschreibungen verfügen. Ein Schüler berichtete beispielsweise: „Wenn ich ein Wort falsch habe, kommen bei mir die Alarmglocken, aber nur wenn ich es sehe.“ (FG1 ZEKÖAU28) Derartige Äußerungen belegen, dass die Wahrnehmung orthografischer Abweichungen nicht kontinuierlich und systematisch erfolgt, sondern an bestimmte Auslöser gebunden ist – etwa das visuelle Erkennen einer eigenen Fehlschreibung. Es handelt sich somit nicht um einen dauerhaft verfügbaren, selbstgesteuerten Kontrollmechanismus, sondern um ein punktuell, kontextabhängiges Erkennen, das stark von der konkreten Situation und dem äußeren Stimulus abhängt. Gerade an dieser Stelle kann der Fehlerfinder ansetzen, indem er solche spontanen Momente der Fehlerwahrnehmung systematisch aufgreift, strukturiert ausbaut und damit den Übergang von einem situativen zu einem routinierten, selbstinitiierten Kontrollprozess unterstützt. Die Kategorie „Von Intuition und Regelwissen zu transferfähigem Strategiewissen“ verdeutlicht, dass zu Beginn der Erhebung nicht allen Kindern Rechtschreibstrategien bekannt oder bewusst zugänglich waren. Mehrere gaben an, beim Schreiben einzelner Wörter „einfach drauf losgeschrieben“ (FG1 RASCU03) oder „geraten“ (FG1 ZEKÖAU28) zu haben, während andere ihre Entscheidungen auf ein „Bauchgefühl“ zurückführten (FG1 ZEKÖAU28):

Also ich mache es wirklich nur aus Gefühl. Das meiste mache ich wirklich nur aus Gefühl. [...] Manchmal nutze ich einen Trick und wenn ich dazu auch keinen Trick habe, dann ... mhm.
(FG1 ZUWUU1717)

Solche Aussagen deuten darauf hin, dass orthografische Entscheidungen vielfach implizit getroffen und nicht auf explizit reflektiertes Regelwissen gestützt werden. In einigen Fällen waren Strategien zwar vermittelt worden, hatten sich jedoch nicht nachhaltig verankert, wie ein Schüler einräumte: „Oh, ich habe schon sehr viele gehört, aber ich habe sie vergessen.“ (FG1 RNINN09) Zwar konnten einzelne Kinder bereits Strategien wie das Ableiten benennen, deren Anwendung blieb jedoch häufig auf bekanntes Wortmaterial beschränkt, was auf ein oberflächliches Behalten statt auf ein tiefes Verständnis hindeutet. Dies wird durch Äußerungen wie „Ähm ... also sowas merke ich mir einfach.“ (FG1 ZUWUU1717) oder „Ich hatte es einfach schon in meinem Kopf, weil ich schon oft so was gelesen habe.“ (KG1 J65MX) deutlich. Teilweise wurde die Strategie selbst memoriert, ohne sie flexibel auf unbekanntes Wortmaterial übertragen zu können, sodass insbesondere neuartige Wörter – wie in der Wolkensprache – weiterhin fehlerhaft verschriftet wurden. Kinder der Kontrollgruppe gaben auch zum zweiten Messzeitpunkt häufig an, sich Schreibweisen „einfach merken“ zu müssen (KG1 IOINN10), was darauf hinweist, dass diese Vorgehensweise über den Untersuchungszeitraum hinweg weitgehend unverändert blieb. Des Weiteren traten Übergeneralisierungen auf, etwa die Schreibung von „Stift“ mit „ie“ (FG1 RNINN09) oder „Korb“ mit einem „stummen h“ (FG1

RNINAU04), was darauf hinweist, dass neu gelernte Regeln ohne differenziertes Verständnis auf unpassende Kontexte übertragen wurden. Während in der Fehlerfindergruppe zum zweiten Messzeitpunkt eine deutliche Zunahme der Anzahl, Vielfalt und Begründungstiefe benannter und angewandter Strategien erkennbar war, äußerten Kinder der Kontrollgruppe weiterhin Unsicherheiten hinsichtlich der korrekten Schreibweise (KG2 IEINU18) und stützten sich vorwiegend auf das Memorieren gespeicherter Wortbilder, ohne diese über den ursprünglichen Lernkontext hinaus flexibel einsetzen zu können.

Die Kategorie „Von Fremd- zu Selbstkontrolle“ beschreibt den Übergang von einer überwiegend fremdgesteuerten zu einer zunehmend eigenständigen orthografischen Überprüfung. Zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich bei vielen Kindern, dass sie ihre Texte nicht selbstständig auf Orthografie kontrollierten, sondern primär auf externe Unterstützung zurückgriffen. Dies wurde in Aussagen wie „Wenn ich es gar nicht weiß, frage ich entweder ... bei den Hausaufgaben ist es meine Mama, oder wenn ich jetzt in der Schule bin, meine Lehrerin.“ (FG1 IOINN10) deutlich. Häufig wurden alternative Kontrollmechanismen verneint (FG1 RNKOEU17) und Formulierungen wie „Meine Eltern wissen ja viel mehr dann, wie man schreibt.“ (KG1 TLDLN16) verdeutlichen das Fehlen eines verlässlichen, selbstinitiierten Kontrollprozesses. Statt einer systematischen Durchsicht erfolgte bei vielen Schüler*innen häufig lediglich ein oberflächliches Überfliegen des Textes (z.B. FG1 RIKOEN11). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich in der Fehlerfindergruppe eine deutliche Veränderung: Das Tool wurde zunehmend als internalisiertes Werkzeug wahrgenommen und aktiv in den eigenen Überarbeitungsprozess integriert. Eine Schülerin berichtete, sie habe während des Schuljahres sieben Rechtschreibstrategien erlernt und setze dieses Wissen gezielt ein, um ihre Texte zu überprüfen: „Also ich schaue mir eigentlich nur die Wörter genau an und dann fällt mir auf, dass irgendwas komisch ist. Und dann überlege ich, solange bis ich es habe.“ (FG2 ZEKÖAU28). Das gesteigerte Gefühl von Selbstwirksamkeit spiegelte sich bei vielen Lernenden auch in der klaren Zustimmung auf die Frage wider, ob nun viele Fehler eigenständig erkannt würden (z.B. FG2 IOINN10). In der Kontrollgruppe wurden zwar ebenfalls vereinzelt selbstentwickelte Kontrollmechanismen beschrieben, diese waren jedoch weniger konsistent implementiert, nicht automatisiert und wurden teilweise „manchmal sogar vergessen“ (KG2 IEINU18).

Die Kernkategorie „Selbstwirksamkeit und Routine durch den Fehlerfinder“ bündelt die in den einzelnen Kategorien beschriebenen Aussagen der Schüler*innen und verdeutlicht den übergeordneten Wirkmechanismus des Fehlerfinders. Zu Beginn der Studie zeigte sich bei vielen Kindern ein situatives und wenig strukturiertes Kontrollverhalten, das entweder auf Intuition oder auf punktuellen, nicht systematisierten Strategien beruhte und häufig durch externe Hilfestellung ersetzt wurde. Die Interviews zum zweiten Messzeitpunkt zeigen, dass der Einsatz des Fehlerfinders diesen Ausgangszustand nachhaltig veränderte: Kinder der Fehlerfindergruppe berichteten von einer

deutlichen Verbesserung ihrer Rechtschreibleistung, die nicht nur in objektiven Leistungszuwächsen, sondern auch in einer veränderten Selbstwahrnehmung zum Ausdruck kam. Eine Schülerin fasste dies zusammen mit den Worten: „Also ich bin besser geworden, auch meine Noten haben sich verbessert.“ (FG2 RASCU03). Äußerungen wie „Ja, also damit finde ich mehr Fehler.“ (FG2 RINN09) oder „[...] wenn man Fehler hat, kann man die halt leicht finden. Also leichter als ohne ihn.“ (FG2 RNKOEU17) verweisen auf eine gestärkte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die eigene Rechtschreibkompetenz. Der Fehlerfinder wurde nicht nur als ein Hilfsmittel zur punktuellen Fehlererkennung, sondern als ein internalisiertes Tool der Textkontrolle beschrieben: „Wo er mir gut hilft, ist das Kontrollieren.“ (FG2 IOINN10) Dies ging mit einer Zunahme der eigenständigen Anwendung von Vorwärts- und Rückwärtskontrollen einher, die sich im Laufe des Schuljahres zu einer routinierten Handlungskomponente im Schreibprozess entwickelte. Ein anschauliches Beispiel hierfür liefert die Schilderung einer Schülerin, die den Prozess der Überarbeitung der Inverwieverin bildhaft beschreibt:

S: Also wir haben so eine Fünf-Finger-Regel. Wir machen als erstes immer Pause – und dann machen wir so einen Überflug. Einfach mal so gucken. Und dann gehen wir in den Tiefflug. Und dann gucken wir genau.

I: Und wo würdest du den Fehlerfinder jetzt dann einsetzen? Beim Überfliegen oder beim Tieffliegen?

S: Beim Tieffliegen. Weil beim Fehlerfinder liest man ja genau. Und beim Überfliegen macht man einfach so ein bisschen da und ein bisschen da. (FG2 RNKOEU17)

Insgesamt verdeutlicht die Kernkategorie, dass der Fehlerfinder den Übergang von einem eher unsystematischen, fremdgesteuerten und situationsabhängigen Kontrollverhalten hin zu einer selbstständigen, strategisch gestützten und regelmäßig angewandten Überprüfung fördert. Diese Veränderung zeigte sich sowohl in der verbesserten Fähigkeit, orthografische Fehler zuverlässig zu erkennen und zu korrigieren, als auch in einem stärkeren und positiveren Selbstbild in Bezug auf die eigene Rechtschreibkompetenz.

5 | Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung zeigen, dass der Fehlerfinder die Rechtschreibkompetenz in mehrfacher Hinsicht fördern kann. Die Auswertung der HSP-Daten deutet in allen untersuchten Kategorien auf einen erkennbaren Vorteil der Fehlerfindergruppe gegenüber der Kontrollgruppe hin. Besonders deutlich war der Unterschied bei leistungsschwächeren Kindern (Prozentrang < 16 zu Beginn), von denen sich 96 % verbesserten und über die Hälfte ein durchschnittliches Leistungsniveau erreichte (im Vergleich: KG 14 %). Die Rechtschreibinterviews verdeutlichen, dass die Kinder zum ersten Messzeitpunkt zwar punktuell Fehlschreibungen

wahrnahmen, ihnen jedoch häufig fundiertes Strategiewissen und ein systematischer Kontrollmechanismus fehlten. Der Fehlerfinder adressiert diese Lücke durch die Vermittlung klar strukturierter Rechtschreibstrategien sowie Vorwärts- und Rückwärtskontrollen, die zu einer bewussten und routinierten Textüberprüfung führen. Diese Befunde korrespondieren mit fachdidaktischen Erkenntnissen, wonach orthografisches Lernen insbesondere bei leistungsschwächeren Lernenden durch explizite Strukturvermittlung gefördert wird (Noack 2022). Bestätigt werden die Ergebnisse durch Einschätzungen der Lehrkräfte, die den Fehlerfinder über ein Schuljahr hinweg in Förderkursen einsetzten. Sie berichteten von sichtbaren Leistungsfortschritten, einer gesteigerten Sicherheit und Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen sowie deutlichen Verbesserungen insbesondere bei Kindern mit geringen Anfangsleistungen. Hervorgehoben wurden der klare, gut strukturierte Aufbau, motivierende Materialien, methodische Vielfalt sowie die Förderung von Eigenständigkeit, Konzentration und Selbstkontrolle.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Erhebung darauf hin, dass der Fehlerfinder nicht nur zur Erweiterung orthografischen Wissens beiträgt, sondern auch die Fähigkeit stärkt, dieses Wissen in konkreten Schreibsituationen anzuwenden. Die Kombination aus expliziter Strategieinstruktion, klaren Kontrollschritten und wiederholter Praxis unterstützt Genauigkeit und Selbstvertrauen der Lernenden und befähigt sie, Texte zunehmend eigenständig zu verfassen und zu überarbeiten. Für die Praxis erscheint es sinnvoll, den Einsatz des Fehlerfinders künftig durch ein ergänzendes Screening-Verfahren zu begleiten. Ein Strategiediktat könnte wertvolle Einblicke in den tatsächlichen Einsatz der vermittelten Strategien, die eigenständige Fehlererkennung und die Übertragbarkeit auf neue Schreibaufgaben geben. Die so gewonnenen Erkenntnisse würden eine gezieltere Erfassung individueller Stärken und Entwicklungsfelder ermöglichen und könnten in passgenaue Fördermaßnahmen einfließen.

Danksagung

Wir danken den Schulleitungen und den engagierten Lehrkräften, ohne deren Unterstützung die Durchführung dieser Studie nicht möglich gewesen wäre. Unser besonderer Dank gilt zudem der Raiffeisenbank im Donautal eG für die großzügige finanzielle Förderung.

Literaturverzeichnis

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Springer.

Brügelmann, H. (2021). *Entwicklung der Rechtschreibleistungen im Spiegel des SPIEGEL über 70 Jahre hinweg*. DOI: 10.25656/01:21862

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Aufl.). Sage.
- De Vita, F., Schmidt, S., Tinti, C. & Re, A. M. (2021). The Role of Working Memory on Writing Processes. *Frontiers. Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738395>
- Flick, U. (2018). Triangulation in der qualitativen Forschung. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (S. 527–544). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis* (3. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- IQB (2022): IQB-Bildungstrend 2022 in der Sekundarstufe I. Abgerufen 25.08.2025 (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022>).
- Kroll-Gabriel, S. *Interview zum Konzept des Fehlerfinders* (15.03.2024).
- Kuhl, T. (2020). *Rechtschreibung in der Grundschule*. Springer Fachmedien.
- Lerncrew (2024). *Fehlerfinder*. Abgerufen 25.08.2025 (<https://www.lerncrew.de/>).
- May, P., Malitzky, V. & Vieluf, U. (2022). *HSP 1-10: Hamburger Schreib-Probe: Handbuch Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Verlag für pädagogische Medien, Ernst Klett Verlag GmbH.
- Noack, C. (2022). Rechtschreibwissen und Rechtschreibstrategien am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe am Beispiel der Schärfungsschreibung. In H. Hlebec & S. Sahel (Hrsg.), *Orthographieerwerb im Übergang* (S. 23–46). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-20650-6.02>
- Schwendemann, L. (2024). Digitaltipp: Der Fehlerfinder. *Praxis Deutsch*, 307 (S. 62).
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26077>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Psychologie-Verlags-Union.