



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die orthographische Fehlerhaftigkeit in schriftlichen
Arbeiten von Schülerinnen und Schülern in der
Sekundarstufe I“

verfasst von / submitted by

Susanne Tauber

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramt UF Französisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Peter ERNST

*Meinem Großvater,
der bis zu seinem Ableben nie an meiner
Zielstrebigkeit zweifelte.*

Ich bedanke mich...

...bei meiner Familie, besonders meinen Eltern und meinem Bruder Stefan, ohne die ich dieser akademischen Ausbildung nicht hätte nachgehen können. Einen besonderen Dank auch an Melanie, meinen Neffen Jamie und Bennie sowie Martina und Ewald, die mich dabei unterstützten, am richtigen Weg zu bleiben und mir an Tagen des Verweifels mit netten Gesten ein fester Halt waren.

...bei meiner besten Freundin und Studienkollegin Julia, die mir während der ganzen Bearbeitung jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stand, sowie deren Eltern und Großeltern, die mir das wöchentliche Pendeln durch Unterkunft und Verpflegung auf liebste Weise erleichterten.

...bei meinem Betreuer, Herr Mag. Dr. Peter Ernst, der mir jederzeit bei Fragen zur Verfügung stand und mir mit viel Engagement und Tatkräftigkeit während des Forschens und Schreibens eine große Stütze war.

...bei all dem Schulpersonal, den Schüler/-innen und Eltern, die mich für die Durchführung meiner empirischen Forschung unterstützten. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht realisierbar gewesen.

...bei den motivierten Korrekturleserinnen sowie der stützenden Hand bei der statistischen Auswertung und Überprüfung der Ergebnisse.

...bei allen Bekannten und Freunden, die mir während der Arbeit sowohl fachlich als auch persönlich ein großer Halt waren.

Inhaltsverzeichnis

1. VORWORT	1
2. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	7
3. SCHRIFTSPRACHERWERB EINES KINDES	8
3.1 MODELLE DES SCHRIFTSPRACHERWERBS.....	8
3.2 MÖGLICHE EINFLUSSFAKTOREN AUF DEN SCHRIFTSPRACHERWERB	11
3.2.1 Lesesozialisation.....	12
3.2.2 Die besuchte Bildungseinrichtung.....	16
4. DER WEG ZU EINER RECHTSCHREIBUNG	17
4.1 DEFINITIONEN.....	18
4.2 REKAPITULATION DER ORTHOGRAPHIEHISTORIE	19
5. TEILBEREICHE DER ORTHOGRAPHIE.....	24
5.1 GKS UND GZS	24
5.2 DIE ANDEREN VIER TEILBEREICHE DER ORTHOGRAPHIE	26
6. DER ORTHOGRAPHISCHE FEHLER.....	29
6.1 DEFINITION.....	30
6.2 INSTRUMENTE UND VERFAHREN ZUR ANALYSE ORTHOGRAPHISCHER FEHLER.....	30
6.3 MÖGLICHE URSACHEN FÜR EINE HÖHERE FEHLERHAFTIGKEIT	33
6.3.1 Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache.....	34
6.3.1.1 Definition Zweitsprache, Fremdsprache, Muttersprache.....	34
6.3.1.2 Wahrscheinliche Fehleranfälligkeiten	35
6.3.2 Legasthenie.....	37
7. GKS UND GZS: DIE REGELN UND WIE SIE VERMITTELT WERDEN	39
7.1 GKS AUF MORPHOLOGISCHER EBENE.....	40
7.2 GKS AUF SYNTAKTISCHER EBENE	41
7.3 GZS AUF MORPHOLOGISCHER EBENE	45
7.4 GZS AUF SYNTAKTISCHER EBENE.....	48
8. DIE TRADITIONELLE RECHTSCHREIBDIDAKTIK.....	53
8.1 DIE TRADITIONELLE RECHTSCHREIBDIDAKTIK	53
8.2 ZIELE	54
8.3 METHODEN FÜR DAS ERLERNEN DER DEUTSCHEN ORTHOGRAPHIE	55
8.4 WELCHE PROBLEME HABEN LERNENDE MIT ORTHOGRAPHIE?	56
8.4.1 Mögliche Ursachen.....	56
8.4.2 Mögliche Lösungsansätze	58

9. ÖSTERREICHISCHES SCHULSYSTEM: SEKUNDARSTUFE I	60
9.1 DIE ABLÖSE DER HAUPTSCHULE DURCH DIE NMS	60
9.1.1 Allgemeine Informationen.....	60
9.1.2 Die Organisation.....	61
9.1.3 Das pädagogische Konzept	61
9.2 DER VERGLEICH DES DEUTSCHUNTERRICHTS: NMS UND AHS	62
9.2.1 Voraussetzung für Übertritt von Primarstufe in Sekundarstufe I.....	62
9.2.1.1 NMS.....	62
9.2.1.2 AHS.....	63
9.2.2 Fachlehrplan für Deutsch: NMS und AHS.....	63
9.2.3 Leistungsbeurteilung.....	64
9.2.3.1 NMS.....	64
9.2.3.2 AHS.....	65
10. FORSCHUNG.....	65
10.1 MOTIVATION	65
10.2 FORSCHUNGSFRAGE.....	66
10.3 KONZEPTUALISIERUNG	68
10.4 METHODEN UND TECHNIKEN ZUR DATENERHEBUNG	69
10.4.1 Art der Datenerhebung.....	69
10.4.1.1 Die quantitative Forschung	69
10.4.1.2 Die qualitative Forschung.....	69
10.4.1.3 Die Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung.....	70
10.4.2 Die Gütekriterien für Testverfahren.....	71
10.5 DURCHFÜHRUNG DER FORSCHUNG	71
10.5.1 Das gewählte Diagnoseinstrument	71
10.5.1.1 Die quantitative Erhebung	72
10.5.1.2 Die qualitative Erhebung.....	73
10.5.2 Grundgesamtheit.....	76
10.5.3 Die Durchführung.....	77
10.5.3.1 Der Probedurchgang	77
10.5.3.2 Die Durchführung in den angesuchten Schulstufen	78
10.6 DATENAUSWERTUNG UND –ANALYSE.....	79
10.6.1 Das gewählte Statistikprogramm SPSS.....	80
10.6.2 Die Untersuchungsgruppe.....	81
10.6.3 Fehlerdokumentation und Fehleranzahl.....	82
10.6.4 Die Rückschlüsse auf soziale Gegebenheiten	83
10.6.4.1 Die Einflussfaktoren Lesesozialisation und Leseinteresse.....	84
10.6.4.2 Der Einflussfaktor Mehrsprachigkeit.....	90

10.6.4.3 Der Einflussfaktor <i>Legasthenie</i>	91
10.6.4.4 Der Einflussfaktor <i>soziale Schicht</i>	93
10.6.4.5 Das Resultat: NMS vs. AHS	97
<i>10.6.5 Der Vergleich der Fehleranzahl</i>	<i>100</i>
10.6.5.1 Der Vergleich für die 6. Schulstufe	101
10.6.5.2 Der Vergleich für die 7. und 8. Schulstufe.....	106
<i>10.6.6 Das Resultat: NMS und AHS</i>	<i>112</i>
11. ZUSAMMENFASSUNG	114
12. LITERATURVERZEICHNIS	123
13. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	128
14. ANHANG	129
14.1 FRAGEBOGEN	129
14.2 RECHTSCHREIBTESTS	133
14.2.1 Rechtschreibtest für 2. Klasse.....	133
14.2.2 Rechtschreibtest für 3. und 4. Klasse.....	133
14.3 ABSTRACT	136

1. Vorwort

Gute Rechtschreibkompetenz ist eine wichtige Schlüsselqualifikation für das Leben. Sei es in der Schule, im Beruf oder im privaten Umfeld. Sie sorgt für Ansehen in der Gesellschaft. Wer richtig schreiben kann, hat höhere Karrierechancen. Wer ihr nicht mächtig ist, droht erfahrungsgemäß in bestimmten Arbeitsbranchen in den Hintergrund zu rücken. Orthographisches Wissen wird also in vielen Bereichen vorausgesetzt. Und dort, wo es keine Voraussetzung ist, wird es erwartet. Doch wie erlernen wir normgerechte Schreibung? Wie erlernen wir die Schriftsprache allgemein?

Wie man sieht, ist Sprache und damit verbunden die Orthographie der deutschen Sprache kein Thema, das uns erst seit gestern, einer Woche oder einem Jahr beschäftigt. Eher ist dieses Sujet seit über mehreren Jahrhunderten omnipräsent in unserem Leben. Der Wunsch nach normgerechtem Schriftsprachegebrauch des Deutschen entstand besonders mit der Erfindung des Buchdrucks inmitten des 15. Jahrhunderts. Literatur und somit der Kontakt mit Schriftsprache waren fortan nicht nur mehr für den Adel zugänglich. Auch das ‚normale‘ Bürgertum hatte Zugang zu Büchern und Niederschriften. Sodass das Geschriebene einheitliches Schreibmuster bekam, bedingte es Normierungen. Insbesondere waren die Entwicklungen zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert prägend – jene Periode, in der erste Normierungsversuche stattfanden.¹

Einer der womöglich bedeutendsten Namen in Verbindung mit der deutschen Orthographie ist Konrad Duden mit seinem Orthographiewörterbuch der preußischen Schulrechtschreibung.² Sein Ziel war eine weniger diffizile und den Prinzipien getreue Rechtschreibung der deutschen Sprache. Heute liegt das Werk in seiner 26. Auflage vor und hat immer noch seinen Status als gültiges Regelwerk im deutschen Sprachraum.³

Besonders das 20. Jahrhundert ist bekannt für solche zahlreichen Rechtschreibreformen⁴, weshalb folglich die Komplexität in Hinblick auf das Erlernen normierter Sprache immer mächtiger wurde. Etwa seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts forderten Pädagoginnen und Pädagogen Überarbeitungen der Normierung. Besonders innerhalb des Zeitraums von

¹ Vgl. Nerijs, Dieter (2004): S. 188-191.

² Vgl. http://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte

³ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 61-62.

⁴ Vgl. Nerijs, Dieter (2004): S. 192.

1980 und 1996 kam es zu scharfen Diskussionen. Grund war ein erneuter Normierungsvorschlag im Jahr 1985, der nur wenige Jahre später eingereicht wurde.⁵

Vor genau 20 Jahren wurde ein weiterer Normierungsvorschlag beantragt, der ebenfalls ein Anstoß für scharfe Kritik sorgte. Wenngleich der stark divergierenden Meinungen, die Reform wurde 1998 vom Bundesverfassungsgericht als amtlich neu geltende Regelung angekündigt. Unmittelbar danach folgte ihre Durchsetzung in Bildungseinrichtungen, Presseagenturen und öffentlichen Ämtern.⁶ Offiziell trat die neue Rechtschreibung trotz scharfer Kritik am 1. August 2006 in Kraft.⁷ Bis heute liegt im Unterricht die Orientierung an dieser Normierung. Gegenwärtig lassen sich, obgleich im privaten oder schulischen Bereich, Schwierigkeiten mit der deutschen Rechtschreibung zu genüge antreffen. Möglicherweise ist dies auf die umstrittenen und dennoch vollzogenen Modifikationen zurückzuführen.

Aufgrund der Wichtigkeit und dem starken Verlangen nach einer guten Rechtschreibkompetenz, also dem Wissen, richtig und normgerecht zu schreiben, wird diesem Thema ein hoher Stellenwert im Schulunterricht eingeräumt.

Seit mehr als vier Jahrzehnten sorgen Arbeitsgruppen in Ländern mit Deutsch als Amtssprache für Neuerungen im Bereich der Orthographie. In Österreich unterliegt dies insbesondere dem Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.⁸

Rechtschreibung ist ein wesentlicher Teil des Deutschunterrichts, in welchem Lernende oftmals auf Schwierigkeiten stoßen.⁹ Diese Hürden sind auf verschiedenartige Gründe zurückzuführen. Ein wesentlicher Grund ist, dass Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Primarstufe häufig nicht auf dem sprachlichen Stand abgeholt werden, den sie durch mehrjähriges Erwerben und Erlernen im Kleinkind- und Vorschulalter erreicht haben.

Verschiedene Spracherwerbsmodelle, wie beispielsweise jenes von Günther, May, Valtin oder Spitta, versuchen die einzelnen Etappen des Spracherwerbs aufzuzeigen.¹⁰ Obwohl üblicherweise alle Etappen durchlaufen werden, ist das Tempo des Spracherwerbs erfahrungsgemäß nicht bei allen Lernenden gleich. Wird dies bei Schuleintritt nicht berücksichtigt, kann Unter- und vor allem Überforderung zu geringer Rechtschreibkompetenz führen.

Aber auch andere Faktoren haben einen großen Einfluss auf die Orthographiekenntnisse, die keineswegs zu unterschätzen sind. Zu nennen sind die Lesesozialisation innerhalb der Familie

⁵ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 85-99.

⁶ Vgl. Stickel, Gerhard (2004): S. 25.

⁷ Vgl. Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): S. 318.

⁸ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 93.

⁹ Vgl. Menzel, Wolfgang (1994): S. 301.

¹⁰ Vgl. Thomé, Günther (1999): S. 38-61.

und das damit verbundene eigene Leseinteresse sowie die soziale Schicht, in der man aufwächst. Auch ob das Kind Deutsch als Muttersprache, als Zweit- oder Fremdsprache spricht und es Legastheniker/-in ist oder nicht, sind wesentliche Einflüsse.¹¹

Allgemein sind in der Schulpraxis Rechtschreibschwierigkeiten immer präsent. Obwohl alle sechs Teilbereiche der Orthographie fehleranfällig sind, stellen zwei davon eine äußerst große Hürde dar. Zum einen ist es die Groß- und Kleinschreibung (GKS) und zum anderen sind auch starke Fehleranhäufungen in der Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS) wahrzunehmen. Ein großer Pool an eingesetzten Rechtschreibregeln frustriert viele Lernende im Deutschunterricht, sodass dadurch die Lust am Lernen und vor allem das Verstehen verloren gehen.¹²

Aber nicht nur alleinig die so oft genannten ‚Ausnahmen‘ sind Hindernisse. Oftmals ist das Unverständnis auch auf die Rechtschreibdidaktik, also wie Orthographiekennntnisse vermittelt und erklärt werden, zurückzuführen. Beide Teilbereiche, GKS und GZS, müssen je nach gegebenem Fall entweder auf morphologischer oder syntaktischer Ebene begreiflich gemacht werden. Gehen Lehrkräfte dieser Unterscheidungen nicht immer nach, können Unverständnis und Verwirrung auf Seiten der Lernenden die Folge sein. Fließen dann auch noch andere Faktoren, die weiter oben genannt wurden, mit ein, so kann dies einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Orthographiekompetenz eines jeden Lernenden haben.

Nicht nur aufgrund der Sekundärliteratur ist mir diese Problematik bekannt, denn auch persönliche Erfahrungen mit schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern bestätigten diese Erläuterungen. Da ich nach meinem Studium im Lehrbereich für die Unterrichtsfächer Französisch und Deutsch tätig sein werde, sind das Verständnis als auch die Vermittlung der Rechtschreibung dringend. Das Bedürfnis nach einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit diesem Bereich der deutschen Sprache ist der Ausgang für mein Forschungsvorhaben der vorliegenden schriftlichen Abschlussarbeit.

Mit der Absicht, Chancengleichheit und individuelle Förderung in Österreichs Pflichtschulen zu gewähren, trat 2012 die Neue Mittelschule als neues Schulsystem in Kraft, die 2015 alle Hauptschulen ablöste.¹³ Leistungsgruppen, die bis dahin für individuelle Förderung sorgten, sind im neuen Schulsystem nicht mehr vorhanden. Obwohl andere Methoden für erfolgreiches Lernen eingesetzt werden, um den Schülerinnen und Schülern bestmögliche Bildung zu ge-

¹¹ Vgl. u. a. Bouda, Waltraud (2010); Thomé, Günther (1999); Wollscheid, Sabine (Hg.) (2008)

¹² Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 21-22.

¹³ Vgl. <http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/umsetzungsplan/>

währen, steht dieser Wandel unter strenger Kritik. Ein Absinken des Bildungsniveaus wird von vielen Fachkräften befürchtet, da die Lernenden nicht mehr nach ihrem Leistungsniveau eingeteilt werden und somit die erfordernten Leistungen nicht mehr ihrem Wissen und ihrer Entwicklung entsprechen. Davon betroffen sind alle Pflichtgegenstände, wodurch auch in Deutsch ein Sinken des Fachwissens befürchtet wird, wie sich aus Diskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern erschließen ließ.

Diese Kritiken bereicherten meine Ideen für die Diplomarbeit, sodass mithilfe einer empirischen Datenerhebung ein Vergleich der Rechtschreibkompetenz in schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern einer NMS mit jenen von Schülerinnen und Schülern einer AHS stattfindet. Kernuntersuchungsgebiet sind dabei die beiden Teilbereiche GKS und GZS, da hier die höchste Fehleranfälligkeit wahrzunehmen ist.¹⁴ Folgende Hypothese ist die Ausgangslage dieser Forschung:

In schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine NMS besuchen, sind mehr Rechtschreibfehler in den beiden Teilbereichen der Orthographie GKS und GZS vorzufinden, als in schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine AHS besuchen.

Um diese Hypothese wissenschaftlich zu beantworten, werden zwei verschiedene Rechtschreibtests an insgesamt vier Schulen und in jeweils einer 6., 7. und 8. Schulstufe durchgeführt. In der 6. Schulstufe dient ein Diktat als Testungsinstrument, welches die beiden Teilbereiche auf Wortebene überprüft, da dies dem Niveau der Lerngruppe entspricht. Anders sieht es bei dem konzipierten Rechtschreibtest für die 7. und 8. Schulstufe aus, zumal die Orthographiekenntnisse mithilfe diktierter, in Sätze zu vervollständigenden Lückenwörter sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene erhoben werden.

Des Weiteren sollen anhand der ausgefüllten Rechtschreibtests speziellere Fragen über die Rechtschreibfähigkeit beantwortet werden. Unter anderem wird überprüft, in welcher Schulform die im Zuge dieser Arbeit erhobene orthographische Fehlerhaftigkeit gesamt am höchsten ist, bei welchem Testformat die Fehlerquote mächtiger ist, welcher Teilbereich eine höhere Fehlerquote aufweist und ob die GKS sowie die GZS auf Wort- oder Satzebene eine erhabene Schwierigkeit darstellen.

Um auch den Einfluss sozialer Faktoren in die Auswertung einfließen zu lassen, wird parallel dazu eine Befragung mithilfe von einem Fragebogen durchgeführt, in welchem Fragen über das Alter und Geschlecht, über die Muttersprache der Probandinnen und Probanden sowie der Elternteile, den Beruf der Eltern, über eine möglich prognostizierte Legasthenie als auch über die Lesesozialisation sowie das eigene Leseinteresse angeführt sind.

¹⁴ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 71; Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 47.

Im Allgemeinen teilt sich die Arbeit in zwei große Teile. Zu Beginn werden theoretische Grundlagen geschaffen, die als Basis für den empirischen Teil sorgen. Zuerst wird versucht, den Spracherwerb von Kindern zu erklären. Damit verbunden werden mögliche Einflussfaktoren auf die Rechtschreibkompetenz aufgezeigt, die auch in der empirischen Datenerhebung berücksichtigt werden.

Im Anschluss wird die Entwicklung der Rechtschreibung rekapituliert. Dabei wird insbesondere auf das Verlangen und auf die Versuche nach einer einheitlichen Normierung, nicht aber auf die einzelnen Abänderungen der bestehenden Regeln, eingegangen. In Verbindung damit werden Definitionen angeführt, die eine gute Grundlage für das Zusammenhangverständnis dieser Arbeit bilden. Hier erfahren wir, was unter *Orthographie* und *Rechtschreibnorm*, *Orthographiereform* und *Rechtschreibregeln* verstanden wird. Auch wird der Unterschied zwischen Graphematik und Orthographie angeführt, um Missverständnisse zu meiden.

Um auf den wesentlichen Kern dieser Arbeit überzugehen, geschieht eine Beschreibung aller Teilbereiche der deutschen Orthographie, wovon die GKS und GZS aufgrund der Forschungsabsichten einer näheren Auseinandersetzung unterfangen sind. Damit verbunden werden die Schwierigkeiten der GKS und GZS sowohl auf morphologischer als auch auf Satzebene aufgezeigt.

Da der Praxisteil die Rechtschreibfehlererhebung und –analyse umfasst, ist eine genaue Definition von Rechtschreibfehlern sinnvoll, wofür das darauffolgende Kapitel sorgt. In diesem Kapitel wird zuerst der Begriff *Rechtschreibfehler* erläutert, um im Anschluss verschiedene Instrumente und Verfahren zur Analyse orthographischer Fehler zu erörtern. Im Zuge dessen findet auch eine Auseinandersetzung mit möglichen Einflussfaktoren auf eine höhere Fehlerhaftigkeit statt. Im Anschluss wird die Komplexität der GKS und GZS auf morphologischer und syntaktischer Ebene aufgezeigt. In diesem Zusammenhang werden die aktuellen Regelungen aufgezeigt.

Ein weiterer bearbeiteter Aspekt ist die Rechtschreibdidaktik. In diesem Unterkapitel erfahren wir zuallererst, was darunter zu verstehen ist, um folglich deren Wichtigkeit zu verinnerlichen. Da für das vorgesehene Forschungsprojekt ein Vergleich zwischen den beiden Schulformen NMS und AHS vorgesehen ist, werden diese in Hinblick auf den Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch kompariert. Eine nähere Auseinandersetzung mit der NMS ist ebenso einzusehen.

Wie erkennbar ist, bietet dieser theoretische Teil eine breitgefächerte Grundlage für das Verständnis des praktischen Teils. Dieser umfasst neben dem Anführen der Motivationsgründe für die Durchführung dieser Datenerhebung und der genauen Beschreibung der Hypothese

sowie der Forschungsfragen drei wesentliche Teile: Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung sowie Interpretation bzw. Analyse der Ergebnisse.

Bezüglich der ersten beiden Teile werden wichtige Methoden und Instrumente empirischer Forschungsarbeit aufgezeigt. Hierbei wird auf die Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung eingegangen. Auch werden wesentliche Gütekriterien, deren Relevanz bei empirischen Arbeiten äußerst hoch ist, angeführt.

Folglich wird im zweiten Teil die Wahl der Forschungsmethoden dieser Datenerhebung angeführt. Für eine Verständnisgrundlage für die abschließende Ergebnisauswertung und –analyse sorgen die Beschreibung der Befragungsgruppe sowie der Durchführung.

In Hinblick auf die gestellte Hypothese und genannten Forschungsfragen werden alle Daten mithilfe zweier Programme ausgewertet und im Anschluss analysiert, um abschließend die Ergebnisse zu interpretieren. Dabei findet ein Konnex zu dem im theoretischen Teil erläuterten Fachwissen einerseits und dem im praktischen Teil berücksichtigten Methodenwissen andererseits statt.

Die verwendeten Fachtermini sowie Beispielsnennungen sind in kursiver Schrift vorzufinden. Hierbei muss angemerkt werden, dass nicht auf alle Fachbegriffe näher eingegangen werden kann, sodass bei Bedarf ein Nachschlagen vorteilhaft ist. Alle anderen Vermerke sind mittels Fußnoten in den Fußzeilen angebracht.

Diese Forschungsarbeit ist eine bereichernde Aufgabe, sich näher mit beiden Schulformen mit Fokus auf den Deutschunterricht auseinanderzusetzen und einen noch genaueren Einblick in die beiden sehr komplexen Teilbereiche der deutschen Orthographie zu bekommen. Besonders für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrerin ist dieses Wissen unumgänglich, denn nur wer selber sattelfest in den zu unterrichtenden Gebieten ist, kann und darf dort Leistungsstärke von den eigenen Schülerinnen und Schülern fordern.

2. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
GKS	Groß- und Kleinschreibung
GS	Großschreibung
GTS	Getrenntschreibung
GZS	Getrennt- und Zusammenschreibung
KS	Kleinschreibung
LSR	Landesschulrat
NMS	Neue Mittelschule
NÖ	Niederösterreich
RT	Rechtschreibtest
PGK	Phonem-Graphem-Korrespondenz
ZS	Zusammenschreibung

3. Schriftspracherwerb eines Kindes

Ich weiß zwar nicht, was ihr euch für euer Kind erträumt und erhofft, aber ich weiß, daß (sic!) es für alle Wechselfälle des Lebens besser gerüstet ist, wenn es lesehungrig ist.¹⁵

Der Schriftspracherwerb eines Kindes durchläuft mehrere Etappen, die mithilfe verschiedener Modelle in der Sekundärliteratur präsentiert werden. Anhand von diesen wird der Weg des Spracherwerbs beginnend im Gehirn bis zu den ersten tatsächlichen Schreibversuchen dargestellt.

Da dieser Aspekt im Bildungswesen für das Erzielen einer elaborierten Orthographiekompetenz wichtig ist, findet demzufolge eine nähere Auseinandersetzung in dieser Arbeit damit statt.

Zumal bei der Ergebnisinterpretation der vorgesehenen empirischen Datenerhebung ebenfalls auf Einflussfaktoren in Bezug auf Rechtschreibkompetenz rückverwiesen wird, ist die Erläuterung elementarer Umstände, die sich sowohl negativ als auch positiv auf den Schriftspracherwerb im Allgemeinen und die Rechtschreibleistung von Kindern auswirken können, als Abschluss dieses Kapitels zu entnehmen.

3.1 Modelle des Schriftspracherwerbs

Um die einzelnen Schritte des Schriftspracherwerbs bewusst wahrnehmen zu können, bedingt es nicht ausschließlich einer Observation von Kleinkindern und ihrer ersten Schreibversuche. Denn um ein grobes Verständnis darüber zu bekommen, wann und wie Kleinkinder ihren Schriftspracherwerb wahrnehmen und beginnen, braucht man nur an die eigene Kindheit zurückdenken.

Diverse Kritzeleien, das Malen von Sprechblasen oder Bildbeschriftungen sind bereits sehr deutliche Anzeichen für den Beginn des Erlernens unserer Schriftsprache. So kann die Rolle der Schriftsprache schon vorzeitig innerhalb des Familienkreises erkundet werden.¹⁶

Resultierend muss demnach festgehalten werden, dass eine frühzeitige Förderung zur Erforschung der Funktionen unserer Schrift bereits im Vorschulalter positive Effekte zum Schriftspracherwerb erlaubt. Doch wie frühzeitige Förderung ohne institutionelle Bildungseinrichtung vor sich gehen kann, wird unter Punkt 3.2 näher dargelegt.

¹⁵ Lindgren, Astrid (1977): S. 80.

¹⁶ Vgl. Naegele, Ingrid M. (Hg.) (2001): S. 34.

Für die Veranschaulichung des schrittweisen Erwerbs einer Schriftsprache lassen sich unterschiedliche Modelle in wissenschaftlich fundierter Sekundärliteratur finden, wie u. a. beispielsweise das Modell von Günther, Eichler, May, Valtin oder Spitta. Obgleich der divergierenden Anzahl an Phasen, die Kinder im Laufe des Schriftspracherwerbs durchlaufen, liegt allen diesen Modellen zugrunde, dass sie Sprachentwicklung mit progressiv erweiterten Denkprozessen im Gehirn begründen. Kleinkinder erfassen schrittweise einzelne Bausteine der Sprache und versuchen, diese im Anschluss zu einem fertigen Gebilde zu konstruieren.¹⁷ Bevor die Kinder in die einzelnen, konkreten Alphabetisierungsphasen übergehen, treten sie vorerst spielerisch und wahllos in Kontakt mit Schrift. Erkennbar ist dieses Phänomen, wenn willkürliche Krakeleien ersichtlich sind.¹⁸ Diese Phase wird nach Küspert und Schneider (2006: 11) „präliterarisch-symbolisch(e) Phase“ genannt.

Erste Versuche, konkrete Buchstaben zu verschriftlichen, sind erst im nächsten Moment erkennbar. Die Phase, in der sich Kinder erstmalig an der Graphematik versuchen, wird sehr unterschiedlich genannt. Unter anderem sind die Bezeichnungen wie *logographemische Phase* bzw. *logographemische Strategie* weit verbreitet¹⁹. Diese Stufe ist die erste, in welcher Kinder im Vorschulalter verstehen, dass Zeichen einen bestimmten Begriff verkörpern. Ein Beispiel dafür wäre das *M* der Fastfood-Kette *Mc Donald's*. Das Kind ist auf dieser Stufe bereits fähig, die Schriftart wiederzuerkennen und als Wort korrekt zu lesen. Es ist sich demnach darüber bewusst, dass ein Laut in einem sichtbaren Zeichen geäußert werden kann. Die Korrelation von Laut und Letter ist ihnen jedoch noch nicht explizit bewusst. Bestimmte Buchstabenkombinationen oder einzelne Buchstaben, wie z. B. das bereits erwähnte *M* von *Mc Donald's*, werden anhand ihrer frappanten Erscheinung im Gedächtnis gespeichert und in ihrer Art wiedererkannt.²⁰

Anschließend gelangen sie in der nächsten Phase, der *alphabetischen Phase* an. Der/die Lernende versucht, Gehörtes zu verschriftlichen. Es versteht demzufolge, im Vergleich zur ersten Schriftspracherwerbsstufe, dass Phonologie und Graphematik in Verbindung gebracht werden kann, dass Gesagtes also verschriftlicht dargestellt werden kann. Obwohl sie die phonologischen Erscheinungen bewusst wahrnehmen, verschriftlichen sie zu Beginn nur jene Laute, die markant empfunden werden. Nicht nur beim Schreiben treffen Lernende auf erste Schwierig-

¹⁷ Vgl. Thomé, Günther (1999): S. 38-61.

¹⁸ Vgl. Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (Hgg.) (2006): S. 11.

¹⁹ Anm.: diese beiden Begriffe sind u. a. in gleicher Verwendung bei Thomé, Günther (1999), S. 38, oder bei Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (Hgg.) (2006), S. 11, vorzufinden.

²⁰ Vgl. Schröder-Lenzen, Agi (Hg.) (2013): S. 67-68.

keiten, Gehörtes und Gesagtes lautgetreu niederzuschreiben.²¹ Auch in ersten Lesevorgängen sind Stolpersteine keine Überraschung, denn

(...) dieses befremdlich wirkende Aussprechen der einzelnen Wörter macht es auch für den Leseanfänger [und Leseanfängerin] (...) schwer, den Wortsinn zu finden.²²

Die hier beim Schreiben noch starke Orientierung an der Phonologie führt zu vermehrten Fehlern. Befinden sich die Kleinkinder in der anschließenden Phase, der *orthographischen*, so können in kontinuierlichem Maße die Schwierigkeiten in Bezug auf die Rechtschreibung vermindert werden.²³ Vom Kleinkind selbst werden zwar eigene Rechtschreibmuster erlernt, doch sind diese häufig noch fehlerhaft. Umso wichtiger ist dann professionelles Handeln ab Eintritt in die erste Schulstufe, sodass ein Regelpool für die Rechtschreibung konstruiert wird.²⁴

In der vorletzten Stufe, der *morphematischen Strategie*, legt das Kind bereits den Fokus auf die Bedeutung und den Sinn von Wörtern. Es ist nun in der Lage, das Grundwort und ähnliche Wörter zu hinterfragen, zu zerlegen und sinngemäß zusammenzubauen. Die Aufmerksamkeit liegt in dieser Etappe auf der Morphematik.²⁵ Abermals ist es sinnreich, Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe auf Wortverwandtschaften aufmerksam zu machen.²⁶

Verfügt das Kind über die *wortübergreifende Strategie*, welche die letzte Stufe darstellt, dann beachtet es beim Schreiben eines Wortes eine umfangreichere sprachliche Einheit. Es berücksichtigt also auch die „(...) Wortart, (...) Semantik und (...) Grammatik.“²⁷ Hier sollte der/die Lerner/-in in der Lage sein, Wörter dem Kontext adäquat groß und klein, getrennt oder auseinander zu schreiben. Das Bewusstsein über die richtige Interpunktion sollte ebenso verinnerlicht sein.²⁸

Mithilfe dieser Erläuterung des Schriftspracherwerbs eines Kindes sollte verdeutlicht werden, dass Rechtschreibung nicht anhand von Regeln erst mit Eintritt in die Schule erlernt wird,

(...) da der Erwerb von Rechtschreibkompetenz über akustische (Lautprinzip) und visuelle (orthographisches Lexikon) Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen hinausgeht.²⁹

²¹ Vgl. Schröder-Lenzen, Agi (Hg.) (2013): S. 69.

²² Ebda.

²³ Vgl. Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (Hgg.) (2006): S. 11.

²⁴ Vgl. Bouda, Waltraud (2010): S. 79.

²⁵ Vgl. Ebda.

²⁶ Vgl. Brinkmann, Erika (1994): S. 43.

²⁷ Bouda, Waltraud (2010): S. 80.

²⁸ Vgl. Ebda.

²⁹ Schröder-Lenzen, Agi (Hg.) (2013): S. 180.

Dem lässt sich ableiten, dass Rechtschreibkompetenz jahrelangen Lernprozess fordert, welcher bereits im Vorschulalter beginnt und sowohl in häuslicher als auch schulischer Umgebung unterstützt werden muss. Im Unterricht sollte darauf geachtet werden, dass Lernende das Wesen und die Regeln der Sprache verstehen, wobei das Vorgeben von Rechtschreibregeln sinnwidrig ist. Hernach ist es wichtig, dass Lernende eigenständig einen Regelpool erarbeiten und die Sprache samt ihrer Normen verstehen.³⁰

Zwar ist der förderliche Umgang im Familien- und Bekanntenkreis, wie bereits angeführt, sehr wertvoll für den Schriftspracherwerb des Kindes, trotz allem aber hat auch professionelles pädagogisches Handeln bei Schuleintritt hohe Relevanz, besonders in der ersten Schulstufe. Denn dort ist es abermals sinnvoll, Kinder erstmals auf orthographische Normierungen hinzuweisen. Demzufolge ist es wichtig, als Lehrkraft und Elternteil Kinder zum Verfassen eigener Texte zu motivieren, strategisch ihren Wortschatzhorizont zu erweitern und gemeinsam mit ihnen orthographische Eigenheiten zu erkunden. Umso größer der Wortschatzhorizont, desto wahrscheinlicher ist es, weniger Rechtschreibfehler zu fabrizieren. Beinahe jedes in die erste Primarstufe eintretende Kind kann Lese- und Schreibfähigkeiten vorweisen. Kann die Lehrperson frühzeitig den individuellen Sprachentwicklungsstand jedes Kindes feststellen und geht sie darauf bewusst ein, indem Förderprogramme angepasst werden, dann können orthographische Fehler sehr früh progressiv abgebaut werden.³¹

Wie wir alle eine korrekte Rechtschreibung lernen können und sollen, wird unter Kapitel 8 beschrieben. Vorerst werden noch mögliche ökonomische Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb genannt und erläutert.

3.2 Mögliche Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb

Aufgrund der bisherigen theoretischen Einführung kann nachvollzogen werden, wie Schriftspracherwerb theoretisch abläuft. Unter diesem Punkt soll anschließend angeführt werden, wie frühzeitige Förderung ohne institutionelle Bildungseinrichtung vor sich gehen kann.

Der Beginn des Schriftspracherwerbs wird häufig isoliert mit dem Eintritt in die Grundschule verknüpft. Dabei handelt es sich jedoch um einen Irrtum. Schriftspracherwerb setzt nicht erst im Schulalter an, denn bereits vorzeitige persönliche Erfahrungen, gewissenhafte familienin-

³⁰ Vgl. Schröder-Lenzen, Agi (Hg.) (2013): S. 180-181.

³¹ Vgl. Brinkmann, Erika (1994): S. 43.

terne Beschäftigung mit der Sprache im Kleinkindalter, Förderung im Kindergarten, Motivation sowie kognitive Lernvoraussetzungen sind wesentliche Grundbausteine für die Entwicklung des Lese- und Schreibprozesses eines Kindes.³²

Der Schriftspracherwerb kann also bereits im Vorschulalter von diversen ökonomischen Faktoren beeinflusst werden. Unter diesem Punkt werden jene näher beleuchtet, die bei der empirischen Datenerhebung berücksichtigt werden.

3.2.1 Lesesozialisation

Im Zuge dieser Forschungsarbeit wird bei der Ausarbeitung der Rechtschreibleistung auch eine mögliche Korrelation zwischen der Lesesozialisation und der Rechtschreibleistung der befragten Probandinnen und Probanden ersichtlich werden. Dabei liegt der Fokus auf familiärer Lesesozialisation.

Um festzustellen, welchen Einfluss frühkindliche Lesesozialisation auf den Spracherwerb von Kindern hat, ist vorerst zu klären, was unter dem Begriff *Lesesozialisation* zu verstehen ist:

Die Lesesozialisation kann sich zum einen auf den Prozess, zum anderen auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beziehen, unter denen sich der Einzelne zum Leser[/zur Leserin] oder Nichtleser[/Nichtleserin] entwickelt.³³

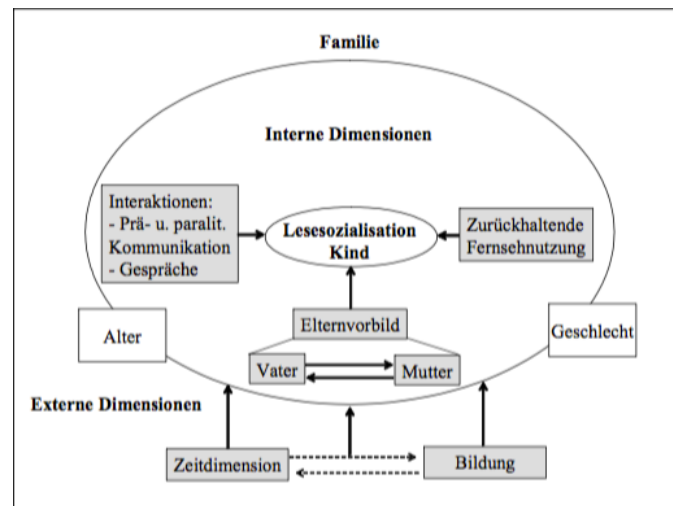
Als eine der wichtigsten Instanzen ist das Elternhaus zu nennen. Feststellbar wurde dies unter anderem mithilfe einer Studie, bei der ein junges Mädchen über die Vorschulzeit hinweg beobachtet wurde. Es zeigte sich, dass bereits die Umgebung im Elternhaus einen wesentlichen Beitrag zu ersten eigenständigen Sprachversuchen leistete. Im Wohnhaus waren Zettel, Stifte und andere Schreibmaterialien an einigen Plätzen verortet, sodass sich das Kind die Utensilien unaufgefordert und eigenständig nehmen konnte. Während den bewussten Observationen fiel auf, dass sich das Kind tatsächlich aus eigenem Interesse und ohne explizite Aufforderung oder jegliche Vorschläge Zeichenunterlagen besorgte, um erstmalige Schreibversuche zu machen. Doch nicht nur der freie Zugang zu solchen Materialien weckt das Interesse an Kindern, erste Kontakte mit der Schrift zu machen. Auch das häusliche und familiäre Umfeld spielt eine beachtliche Rolle. Aufgrund der Tatsache, dass das Mädchen von Eltern und Geschwister mit Lese- und Schreibinteresse umgeben war, wollte auch das Kleinkind an solch einem

³² Vgl. Bouda, Waltraud (2010): S. 71.

³³ Wollscheid, Sabine (Hg.) (2008): S. 29.

Familienleben partizipieren. Es sah also das tägliche Zeitunglesen, Hausübung schreiben und Zeichnen als Ansporn für eigene Schreibversuche.³⁴

Aufgrund dieses Beispiels soll ein Überblick über familieninterne und –externe Aspekte, welche prägend für die Lesesozialisation sind, gegeben werden. Hierfür wird folgende Grafik von Wollscheid Sabine (2008: 54) herangezogen:



Mithilfe dieser Übersicht wird deutlich, dass die Lesesozialisation einerseits von inneren, andererseits aber auch von Faktoren außerhalb der Familie beeinflusst wird. Den internen Aspekten ordnet Wollscheid die familiäre Kommunikation, die eingeschränkte Benutzung eines Fernsehgerätes sowie die Vorbildwirkung der Eltern zu. Als erste wichtige interne Dimension ist die familieninterne Interaktion zu verstehen. Diese beruht einerseits auf Konversationen zwischen Kind und Eltern während z. B. einer Alltagssituation wie einem gemeinsamen Hausputz.³⁵

Eine andere kommunikative Interaktion ist die „prä- und paraliterarische Kommunikation“³⁶. Darunter sind interaktive Aktivitäten innerhalb der Familie gemeint, wie beispielsweise kreativer Umgang mit Gedichten und anderen Textsorten, Vorlesen und gemeinsames Lesen. Somit wirkt sich Lesesozialisation einerseits positiv auf das Familienzusammenleben aus, indem z. B. durch Vorlesen eines Kinderbuches eine stärkere Relation zwischen den Familienmitgliedern besteht, als auch auf das Bewusstwerden für Schriftsprache und Lesekultur.³⁷ Nicht nur Wollscheid und Hurrelmann klären darüber auf, wie wichtig gemeinsames Sprechen, Le-

³⁴ Vgl. Brinkmann, Erika (1994): S. 35.

³⁵ Vgl. Wollscheid, Sabine (Hg.) (2008): S. 70.

³⁶ Hurrelmann, Bettina; Becker Susanne (u. a.) (1999): S. 149.

³⁷ Vgl. Ebda.

sen und Vorlesen innerhalb der Familie ist.

Dass vorschulische Begegnungen eine positive Auswirkung auf den Schriftspracherwerb haben, zeigt ebenso Bouda in Anlehnung an Kretschmann. Sie klärt darüber auf, dass Kindern aus literalen Elternhäusern der Spracherwerb zugänglicher ist als für jene, welche nicht oder nur kaum mit Geschriebenem, (Vor-)Gelesenem und Gesprochenem interfamiliär konfrontiert werden. Dies ist damit zu erklären, dass Erstgenannte sehr häufig mit Schrift und Sprache in Kontakt treten. Dieses Phänomen lässt sich unter anderem an der Tatsache erklären, dass die Familie auf reizvolle Fragen des Kindes eingeht, dass Schrift in verschiedenen Formen im Alltag präsent ist (z. B. Bücher, Bilderbücher), dass das Vorlesen und Sprechen eine Selbstverständlichkeit in der Erziehung sind, die Eltern das Nachahmen von Handlungen ersehnen und die Lese- und Schreibkompetenz als essentielle Überlebenskompetenz präsentiert und dem Kind gelehrt werden.³⁸

Wie Wollscheid in ihrer Grafik veranschaulicht, spielt dabei die Vorbildwirkung beider Elternteile eine wichtige Rolle. Es darf nicht vergessen werden, dass „Lesen (...) ein zentrales kulturelles Werkzeug (ist), das sich Kinder im familiären sowie systematisch im schulischen Kontext aneignen (...).“³⁹ Auch die eingeschränkte Fernsehnutzung wird als Einflussfaktor auf die Lesesozialisation von Kindern wahrgenommen. Amerikanische Forscher stellten fest, dass aktives Fernsehen nützliche Stunden der Freizeit für die Lektüre nicht alltagsbegleitender Literatur, wie z. B. Bücher oder Comics, vermindert. Dies ist insofern problematisch, als besonders Kinder während des Schrift- und Sprechspracherwerbs Übung im Lesen brauchen. Vor allem weniger begabte Kinder sollten auf Buch- oder Comiclektüre während der Kindheit nicht verzichten.⁴⁰

Da dieser Aspekt aber im empirischen Teil der Arbeit nicht berücksichtigt wird, ist es nicht vorgesehen, diesem Aspekt tiefgründig Aufmerksamkeit zu schenken.

Zeitmanagement und Ausbildung werden im Gegenteil zu den internen Dimensionen als externe Einflüsse betrachtet. Ein geringerer Einfluss auf die Lesesozialisation ist hiermit nicht automatisch gegeben. Als ein wesentlicher Einflussfaktor wird die Bildung der Eltern bzw. die soziale Herkunft des Kindes genannt. Wollscheid (2008: 60) bestätigt, „(...) dass die Bildung der Eltern einen positiven Einfluss auf die Lesesozialisation nimmt(...).“

Auch eine Studie aus den 1980iger-Jahren von zwei Entwicklungspsychologen, Hart und Risley, zeigte, dass die soziale Herkunft Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben kann. Ins-

³⁸ Vgl. Kretschmann 1998, S. 307 ff., nach Bouda, Waltraud (2010): S. 75-76.

³⁹ Becker, Michael; McElvany, Nele (2009): S. 247.

⁴⁰ Vgl. Himmelweit, Hilde T. (Hg.) (1958): S. 321-322.

gesamt wurden 42 Familien in Amerika observiert. Alle beobachteten Kinder waren zwischen sechs und neun Monate alt. Monatlich wurden sie je eine Stunde observiert, insgesamt über 2,5 Jahre hinweg. 13 der 42 Familien gehörten der höheren sozialen Schicht an, 10 hatten mittleren soziökonomischen Status, 13 gehörten der niederen sozialen Schicht an und die restlichen sechs Familien waren Sozialbeihilfeempfänger. Die monatlichen Besuche erlaubten es, die gesprochenen Wörter der Eltern und Kinder aufzunehmen, um sie später zu analysieren.⁴¹ Nach dieser Observation konnte ein signifikantes Ergebnis festgehalten werden. Die beobachteten Kinder aus den Familien sozial höherer Schichten lernten in diesem Zeitraum sehr viele Wörter, die von ihren Elternteilen ausgesprochen worden waren. Von dem Drittel aller Kinder dieser sozialen Schicht konnten insgesamt elf Millionen Wörter vernommen werden, wohingegen es in den Familien unterer sozialer Schicht nur drei Millionen waren. Erschreckend ist nicht nur die Tatsache, dass die Anzahl der ausgesprochenen, verschiedenen Wörter so stark divergiert. Ebenfalls wurde festgehalten, dass die Kinder der Oberschicht weitaus häufiger positive Rückmeldungen z. B. in Form von Lob bekamen. In Opposition dazu wurden Kinder niederer sozialer Schicht häufig demotiviert.⁴² Die beiden Entwicklungspsychologen kamen nach dieser jahrelangen Untersuchung auf folgendes Resultat:

(...) from age one to age three, there may exist a window of opportunity, a period of great brain plasticity, during which educational efforts in disadvantaged children might have longer lasting effects. Since current scientific understanding is that heredity and the environment contribute about equally to human performance, the idea of early intervention is convincing.⁴³

Dieser Studie zufolge lässt sich zusammenfassen, dass Kinder höherer sozialer Schicht meist häufiger in Interaktion mit ihren Eltern stehen und positive, motivierende Rückmeldung bekommen als Kinder niederer sozialer Schicht.

An dieser Stelle ist an den weiteren externen Faktor, die Zeit, welche Eltern für ihre Kinder aufbringen können, anknüpfen. Zeit und familiäre Lesesozialisation können insofern in Verbindung gesetzt werden, als kommunikative Interaktion – darunter auch das Lesen und Vorlesen – Zeit in Anspruch nimmt. Haben also Eltern mehr Zeit oder nehmen sich diese, um ihren Kindern diese kulturellen Aspekte zu vermitteln, dann folgt eine stärker ausgeprägte Lesesozialisation. Das Gleiche ist in umgekehrtem Sinn denkbar.⁴⁴

⁴¹ Vgl. Sulzer-Azaroff, Beth (1997): S. 599-600.

⁴² Vgl. Suter, Susanne (2006): Bookreview.

⁴³ Ebda.

⁴⁴ Vgl. Wollscheid, Sabine (Hg.) (2008): S. 62-69.

Ebenso führt Wollscheid in ihrer zuvor angeführten und beschriebenen Grafik das Alter und Geschlecht der Kinder als möglich einfließende Dimensionen an⁴⁵, die für diese Forschungsarbeit nicht prioritär sind und somit hier nicht näher ausgeführt werden sollen.

Dass die soziale Herkunft und die Lesesozialisation des Kindes also in starker Relation sind, wurde versucht aufzuzeigen.

Familien mit günstigeren sozialen Verhältnissen wecken meist sehr früh das Leseinteresse ihrer Heranwachsenden. Dies geschieht überwiegend durch regelmäßiges Vorlesen aus Büchern. So taucht das Kind schon vorzeitig in die Welt der Sprache ein. Es entdeckt häufig unbewusst sprachliche Ausdrucksformen, die es kontinuierlich verinnerlicht. Durch dieses frühe Eintauchen in die Schriftsprache entwickelt das Vorschulkind eine gewisse Sprachsensibilität, die für den späteren Lernweg essentiell und außerordentlich hilfreich ist.⁴⁶ Die Eltern können insofern eine wichtige Rolle in Hinblick auf Lesesozialisation übernehmen, als sie das Lesen selbst schätzen und den Wert des Lesens an ihre Kinder vermitteln. Dadurch kann die Lesemotivation der Kinder gesteigert werden.⁴⁷

All dies sind bereits Dimensionen, die einen normgerechten Spracherwerb anleiten können. Zu guter Letzt soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Familienmitglieder, Verwandte und Bekannte zwar eine Vorbildfunktion haben und wie bereits festgestellt, für den Spracherwerb beitragen, doch sollte diese nicht mit einer autoritären Sprachlehrfunktion gleichgestellt werden. Kinder machen Fehler, das dürfen sie auch. Nur so können sie Sprache erkunden und lernen. Fehler auszubessern ist sinnvoll, doch die Art und Weise ist entscheidend. Anders ausgedrückt, lieber dem Kind bei unterlaufenen Fehlern anbieten, wie wir als Erwachsene das Wort bzw. den Satz schreiben, anstatt alles durchzustreichen und womöglich unkommentiert auszubessern. Denn genau dies führt in zunehmendem Maße zu Frustration und bewirkt somit genau das Gegenteil, als das wir uns für das Kind wünschen.⁴⁸

3.2.2 Die besuchte Bildungseinrichtung

Neben der Lesesozialisation innerhalb des Familien-, Bekannten- und Freundeskreises, der damit oft verbundenen Bildungsschicht, welcher Kinder angehören, sowie anderen pädagogischen Einrichtungen wie z. B. Kindergärten, die während der ersten Phasen zum Schrift-

⁴⁵ Vgl. Wollscheid, Sabine (Hg.) (2008): S. 53.

⁴⁶ Vgl. Kretschmann 1998, S. 234 ff., nach Bouda, Waltraud (2010): S. 70-122.

⁴⁷ Vgl. Becker, Michael; McElvany, Nele (2009): S. 249.

⁴⁸ Vgl. Brügelmann, Hans (1994): S. 60-61.

spracherwerb äußerst prägend sind, nimmt auch die Schule einen weiteren und ebenso bedeutsamen Stellenwert ein.⁴⁹

Dies lässt sich daran erklären, dass bei Missachtung oder Nichterkennen eines Erfahrungslacks auf Seiten der Lehrkräfte im Anfangsunterricht Lernende am Prozess des Schriftspracherwerbs frühzeitig zu scheitern drohen.⁵⁰ Wie auch Bouda (2010: 73) meint, „(...) ist Schule nicht das erste, aber das wichtigste Präventionsfeld“, dessen sollten sich sowohl Eltern als auch Pädagoginnen und Pädagogen bewusst sein.

Folgendes Resümee ergibt sich aufgrund der bisherigen Ausarbeitung: Das familiäre Umfeld, die Lesesozialisation und das Heranwachsen in einer gegebenen sozialen Schicht hängen stark zusammen. Kinder aus literalen Familien haben gegenüber Kindern nicht-literaler Familien jenen Vorteil, dass sie sehr früh mit Schriftsprache vertraut gemacht werden. Darüber hinaus lässt sich zeitige Literarisierung mit einer elaborierten Rechtschreibkompetenz assoziieren. Dies ist nicht zu verneinen, zumal bei Eintritt in die erste Stufe der Grundschule nämlich Kinder nicht-literaler Familien – also jene, die im Vorschulalter gar nicht oder kaum mit Schriftsprache in Kontakt kommen – drohen, einen weniger weit entwickelten Stand des Schriftspracherwerbs erreicht zu haben.⁵¹

Die soziale Schichtzugehörigkeit und damit womöglich verbunden die Bildung der Eltern haben demzufolge einen starken Einfluss auf das Leseinteresse und gegebenenfalls auch auf die zu erreichende Schriftsprach- und damit verbundene Rechtschreibkompetenz der Kinder. Aus diesen Gründen darf richtiges Handeln innerhalb der Bildungsinstitutionen nicht vernachlässigt werden, denn besonders hier kann versucht werden, Kindern die Schriftsprache normgerecht zu lehren.

4. Der Weg zu einer Rechtschreibung

Vor einer näheren Auseinandersetzung mit der Rechtschreibdidaktik soll durch die Definition des Begriffs *Rechtschreibnorm* bzw. *Orthographie* sowie der *Rechtschreibreform* eine relevante Verständnisgrundlage dargeboten werden. Des Weiteren wird der Unterschied zwischen Graphematik und Orthographie aufgezeigt, da dies manchmal zu Verwirrungen führt, die bei-

⁴⁹ Vgl. Bouda, Waltraud (2010): S. 73.

⁵⁰ Vgl. Ebda.: S. 102-103.

⁵¹ Vgl. Ebda.

den Begriffe jedoch einer strikten Trennung unterliegen. Der historische Rückblick über die Entwicklung der Rechtschreibung und deren Norm, wie wir sie heute kennen und lernen, soll die Komplexität dieses Schreibphänomens aufzeigen. Im Anschluss werden die Teilbereiche der Orthographie genannt, um einen Einblick sowohl in jene Bereiche zu bekommen, die für die empirische Datenerhebung wesentlich sind, als auch für die, die im Forschungsvorhaben nicht beachtet werden.

4.1 Definitionen

Um die in der Arbeit grundlegenden und immer wieder vorkommenden Begriffe *Rechtschreibnorm/Orthographie*, *Rechtschreibregel* und *Rechtschreibreform* zu verstehen, bedingt es genauer Definitionen. Diese können diesem Kapitel entnommen werden.

Unter den Begriffen *Rechtschreibnorm* beziehungsweise *Orthographie* verstehen wir „(...) die Norm der Schreibung (...), d. h. die Norm der graphischen Repräsentation sprachlicher Einheiten vom Morphem bis zum Text.⁵²“ Sie

(...) (ist) (...) eine externe, kodifizierte Norm [und] ihre Kodifizierung ist relativ strikt und erfolgt durch Regeln unterschiedlicher Hierarchiestufen und Generalisierungsgrade in Regelwerken und Wörterbüchern.⁵³

Obwohl sich sowohl die Graphematik als auch die Orthographie mit Schriftsprache beschäftigen, unterscheiden sie sich wesentlich hinsichtlich ihrer Orientierung. Anders als die Graphematik, welche versucht, das ‚Wie‘ der Schreibung zu deskribieren, legt uns die Orthographie korrekte Schreibung klar.⁵⁴ Der Begriff *Orthographie* wird gleichfalls metasprachlich verwendet. In diesem Falle designiert er im Vergleich zur objektsprachlichen Verwendung jenes linguistische Teilgebiet, welches versucht, die Regelung der Schreibung zu illustrieren und zu erklären.⁵⁵

Die Begriffe *Orthographie* bzw. *Rechtschreibnorm* sind in dieser Arbeit im Sinne der ersten Definition zu verstehen.

In Verbindung mit diesen Begriffen ist auch der Terminus *Orthographiereform* zu klären. Unter einer *Orthographiereform* versteht man die „(...) Änderung einer relativ genau kodifi-

⁵² Nerijs, Dieter (2004): S. 170.

⁵³ Ebda.

⁵⁴ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 1.

⁵⁵ Vgl. Nerijs, Dieter (2004): S. 171.

zierten standardsprachlichen Orthographie (...).⁵⁶ Die deutsche Sprache ist bereits von mehreren Reformen geprägt, worauf in 4.2 detailliert Auskunft gegeben wird.

Die Konfrontation mit Orthographie beginnt, wie bereits festgehalten, während des Schriftspracherwerbs. Eine tiefgründige Auseinandersetzung mit ihr ist mit Eintritt in die Schule anzusetzen. Dort werden Kinder meist mit Rechtschreibregeln konfrontiert, doch ist ihnen in diesem Alter oft nicht bewusst, was genau darunter zu verstehen ist. Dennoch ist die Definition nicht äußerst schwer zu verstehen, zumal „(...) orthographische Regeln immer Handlungsanweisungen für eine normgerechte Schreibung [sind].“⁵⁷

Eine Unterscheidung zwischen Rechtschreibregeln für Lernende und jene für Lehrkräfte ist in diesem Zusammenhang sinnvoll, denn „Lehrpersonen sollten zusätzlich den Aufbau des deutschen Rechtschreibsystems verstehen und wissen, welche sprachsystematischen Regularitäten den jeweiligen Rechtschreibregeln zugrunde liegen.“⁵⁸

4.2 Rekapitulation der Orthographiehistorie

Die deutsche Sprache mit ihrer Erscheinungsform und ihren Funktionen ist kein Produkt des 20. Jahrhunderts. Ein bereits über ein Jahrhundert lang andauernder Entwicklungsprozess bringt uns kontinuierlich zu jener graphischen Form des Deutschen, wie wir sie heute akquirieren. Bei der Entwicklungsforschung der orthographischen Teilbereiche konnten, wie im Anschluss beschrieben wird, mehrere Fortschritte erkundet werden.

Obwohl bei vielen Teilgebieten der Orthographie Entwicklungen erforscht und nachgewiesen werden konnten, ist dies bei der Getrennt- und Zusammenschreibung nicht möglich. Wenngleich dieser Bereich einen wichtigen Stellenwert einnimmt, ist der Wissensstand über den bisherigen Entwicklungsverlauf der GZS nur sehr dürftig.⁵⁹

Abgesehen von den Entwicklungsprozessen der einzelnen Teilbereiche, die im Anschluss noch genauer erläutert werden, wurde die Schreibung mit andauernden Veränderungen des Schreibgebrauchs und Normaufzeichnungen konfrontiert. Wie auch in der Grammatik der deutschen Sprache ersichtlich ist, orientiert sich diese bis in das 19. Jahrhundert vor allem an der lateinischen Sprache. Die anfängliche Orientierung an seinem Schriftsystem ermöglichte es, ihre Funktionen und Prinzipien allmählich zu entwickeln. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass „Prinzipien (...) die allgemeinen Grundsätze und wesentlichen Zusammenhänge des

⁵⁶ Nerijs, Dieter (2004): S. 191-192.

⁵⁷ Rahmenführer, Ilse (1989): S. 288.

⁵⁸ Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (Hg.) (2008): S. 18.

⁵⁹ Vgl. Nerijs, Dieter (2004): S. 188-189.

Schriftsystems (beschreiben)⁶⁰“ und nicht wie Regeln, wie wir bereits feststellen konnten, als Bestandteil der Sprachnorm interpretiert werden dürfen. Prinzipien sind also keine Regeln der Orthographie, sondern „(...) Grundsätze, die für die Normen der Rechtschreibung die Ausgangsbasis bilden.“⁶¹ Zwei wesentliche Prinzipien bilden die Grundlage für die Regeln der deutschen Orthographie. Diese sind das phonologische einerseits und das semantische Prinzip andererseits. Beide setzen sich aus mehreren Einzelprinzipien zusammen und sind miteinander eng verbunden. An dieser Stelle sei ausdrücklich zu erwähnen, dass die Rechtschreibung der deutschen Sprache durch dieses System nicht automatisch einer strikten Normierung unterliegt. Hierfür dienen die einzelnen Orthographieregeln, nicht aber die Prinzipien.⁶² Für die vorliegenden Forschungszwecke wird auf Letztere nicht genauer eingegangen.

Die Schreibung war anfänglich an regionale und institutionelle Erscheinungsformen gebunden, die sich nach und nach mit der Erfindung des Buchdrucks weiter expandierte. Um vorerst eine möglichst einheitliche Schreibung zu verbreiten, bedingte es einer Normierung der Sprache. Insbesondere waren die Entwicklungen vom 16. bis zum 19. Jahrhundert prägend. Eine genaue Erläuterung der Orthographiehistorie beginnend mit dem 14. Jahrhundert bis in die Gegenwart würde den Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit übersteigen. Auch ist die vollständige Entwicklungsgeschichte nicht zentral für dieses Forschungsvorgehen. Demzufolge liegt der Fokus auf ihrer Durchsetzungsgeschichte ab dem 19. Jahrhundert. Ebenfalls ist zu erwähnen, dass Normierungsversuche innerhalb von drei Jahrhunderten von Sprachgelehrten wie Ickelsamer, Frangk, Fuchesperger und Kolross, sowie Sprachgesellschaften nach regionaler auch zunehmend überregionale Bedeutung gewannen. Diese Normierungen dienten progressiv als Orientierungshilfe der Schreibung in Bildungseinrichtungen und öffentliche Ämtern. Eine weitläufige Expansion dieser festgelegten orthographischen Regelungen war durch den Buchdruck gegeben, zumal sich auch er an diesen orientierte. Im Wesentlichen waren es staatliche Instanzen und eine „politische Motivation“⁶³, die eine festgelegte Schreibung der deutschen Sprache anordneten. Im Jahr 1876 kam es zur *I. Orthographischen Konferenz*, deren Beschlüsse aus Furcht auf Seiten der Ämter jedoch nicht realisiert wurden. Dennoch wurden Schulorthographien verfasst, deren Verwendung zum Beginn allerdings nur zum Teil eingewilligt wurde.⁶⁴

⁶⁰ Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 38.

⁶¹ Menzel, Wolfgang (1994): S. 290.

⁶² Vgl. Ebda.: S. 290-291.

⁶³ Karg, Ina (Hg.) (2008): S. 177.

⁶⁴ Vgl. Neri, Dieter (2004): S. 188-191.

Einen wichtigen Meilenstein setzte Konrad Duden, „ein Mann der Schule“⁶⁵, 1880 mit der ersten Auflage seines Werkes *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, ein Orthographiewörterbuch der preußischen Schulrechtschreibung.⁶⁶

Noch heute wird Duden als Vertreter zeitgemäßer Orthographie gesehen. Sein Anliegen war eine Orthographie, mit der auch das Bürgertum vertraut werden konnte. „(...) Vereinfachung, Verbesserung (...) [und] größere Prinzipientreue unter Beachtung des dominierenden phonetischen Prinzips“⁶⁷ waren somit Voraussetzung für das Erscheinungsbild der Rechtschreibung.⁶⁸

Mit diesem Werk, welches innerhalb von 20 Jahren sechs Mal gründlich überarbeitet und „(...) 1892 in der Schweiz auf Beschluss der Schweizer Kantonsregierungen (amtlich) [eingeführt wurde]“⁶⁹, 2013 bereits in seiner 26. Auflage erschien sowie bis heute als aktuelles Regelwerk Gültigkeit hat, gelang der Durchbruch im deutschsprachigen Raum. Damit war die Basis für eine einheitliche Normierung gegeben.⁷⁰ Wenngleich der amtlichen Einführung des Dudens, übernimmt in Österreich das Österreichische Wörterbuch seine Funktion.⁷¹

Der Weg zu einer amtlich gültigen und einheitlichen Schreibung im öffentlichen Bildungs- sowie Verwaltungsbereich wurde letztendlich 1901 mit den Normierungen der *II. Orthographischen Konferenz*, „eine Konferenz von Behördenvertretern“⁷², in Deutschland erreicht. Bei dieser kam es dazu, „(...) [dass] Rechtschreiblernen fast ausschließlich als Aneignung einer von außen gesetzten, nicht systematisch erklärbaren Norm betrachtet (wurde).“⁷³ Dieser Beschluss ist bis in die Gegenwart der einzig offiziell bekräftigte⁷⁴. Sie wurde 1902/03⁷⁵ im schulischen und 1903⁷⁶ öffentlichen Bereich als verbindlich deklariert, sodass eine Modifikation der Rechtschreibung ausschließlich durch eine amtliche Regeländerung durchgeführt werden konnte.⁷⁷

⁶⁵ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 61.

⁶⁶ Vgl. http://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte

⁶⁷ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 61-62.

⁶⁸ Vgl. Ebda.

⁶⁹ Ebda.: S. 69.

⁷⁰ Vgl. http://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte

⁷¹ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 86.

⁷² Ebda.: S. 72.

⁷³ Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 14.

⁷⁴ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 89.

⁷⁵ Ebda.: S. 72.

⁷⁶ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 72.

⁷⁷ Vgl. Neri, Dieter (2004): S. 191.

Im 20. Jahrhundert kam es wiederkehrend zu Orthographiereformen, welche auf die Unzufriedenheit der deutschen Sprachgemeinschaft in Bezug auf die gegenwärtig gültige Rechtschreibnorm zurückzuführen sind.⁷⁸ Zu nennen ist das Jahr 1947, ab welchem laufend Überarbeitungsanregungen seitens von Pädagogen kamen. Vor allem sorgte das Verlangen nach einer „gemäßigte[n] Kleinschreibung“⁷⁹ zu öffentlichen Diskussionen in diesem Jahrhundert. Letztendlich werden 1973 bei einem Kongress „Wiener Empfehlungen“⁸⁰ verlautbart, welche eine III. Orthographische Konferenz erwecken. Der Fokus rückt hier auf die Diskussion über Änderungen in der GKS, GZS und Setzung der Satzzeichen. Der Zeitraum zwischen 1980 und 1996 ist geprägt von weiteren Auseinandersetzungen mit der deutschen Orthographie. Besonders strittige Gespräche fanden in den späten 80iger-Jahren statt. Erklärbar ist dies durch den 1985 verlautbarten Wunsch einer neuen Normierung, welcher schließlich vier Jahre später publiziert wird. Strittige Konversationen wurden damit provoziert. Nur wenige Jahre später, 1990 und 1992, wurden kontinuierlich korrigierte Vorschläge eingereicht.⁸¹

Im Jahre 1996 kam es zu einem weiteren Regelungsvorschlag der orthographischen Norm, der über Jahre hinweg von Expertenteams aus Österreich, Deutschland und der Schweiz konzipiert wurde. Diese Normregelung sorgte dennoch abermals für rege Diskussionen in wissenschaftlichen Publikationen sowie anderen Medien wie beispielsweise in Pressezeitschriften. Dennoch erklärte das Bundesverfassungsgericht 1998 die Reform als neu geltende. Folgerichtig wurde die neue Rechtschreibnorm in Bildungsanstalten, Pressebüros und Ämtern durchgesetzt.⁸² Mit 1. August 1998 sollte dieser Normierungsvorschlag umgesetzt werden, doch beginnt der Vollzug des Beschlusses aus 1996 bereits nur wenige Monate später nach Umsetzungsankündigung.⁸³ Wie es im zweiten Artikel der Wiener Absichtserklärung am 1. Juli 1996 verordnet wurde, „(...) ist (für ihre Umsetzung) eine Übergangszeit bis zum 31. Juli 2005 vorgesehen.“⁸⁴

Nennenswert ist an dieser Stelle ebenso der *Frankfurter Appell*, der von anerkannten Schriftstellern, wie z. B. Grass, Jelinek oder Walser, im Jahre 2004 unterzeichnet und in welchem um die Rücknahme der Orthographiereform gebeten wurde. Trotz aller Bemühungen und

⁷⁸ Vgl. Neri, Dieter (2004): S. 192.

⁷⁹ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 86.

⁸⁰ Ebda.: S. 88.

⁸¹ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 85-99.

⁸² Vgl. Stickel, Gerhard (2004): S. 25.

⁸³ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 119-120.

⁸⁴ Ebda.: S. 117.

Diskussionen kam es am 1. August 2006 zum Inkrafttreten der neuen Rechtschreibung, die ein Jahr darauf in schulischen Einrichtung obligatorisch wurde.⁸⁵

Für das Beobachten der (Miss-)Erfolge in Bezug auf die Umsetzung der vor einem Jahrzehnt eingeführten Neuregelungen sorgt der Rechtschreibrat. Grundlage seiner Observation sind digitale Niederschriften, mithilfe von welchen er Analysen zum gegenwärtigen Einsatz der deutschen Sprache durchführt. Die Resultate werden schriftlich festgehalten. Innerhalb von fünf Jahren, in der Periode von 2011 bis 2016, konnte er einen an die neueste Rechtschreibreform angelehnten Schreibgebrauch konstatieren. Die Publikation des Berichts wird im Dezember 2016 erwartet.⁸⁶

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Rechtschreibung all jene graphischen Formen von Sprache betrifft, die für eine veranlasste Zeitdauer in einem gewählten Kollektiv Gültigkeit erwerben.⁸⁷ Des Weiteren unterliegt die deutsche Sprache, wie auch andere Sprachen ähnlichen Prinzips, einer strikten Verbindlichkeitsanordnung der Orthographie, deren Akzeptanz vor allem in öffentlichen Kommunikationsbereichen institutionell überprüft wird. Obwohl Sprache einem andauernden Wandel unterzogen ist, ist jedoch eine eigenständige Veränderung der orthographischen Norm und damit der gesamten sprachlichen Partien unmöglich.⁸⁸

Wie sich letzten Endes vernehmen lässt, sorgten – und sorgen auch heute noch – ununterbrochen Diskussionen für Aufruhr während der Entwicklung hin zu jener Rechtschreibung, die wir heute kennen und die uns abermals in der Schule gelehrt wird. Um im Anschluss zu erfassen, wie normgerechtes Schreiben in der Schule gelernt wird, an welche Schwierigkeiten sowohl Lernende als auch Lehrende dabei regelmäßig stoßen und in welchen Bereichen Rechtschreibfehler am häufigsten zu bemerken sind, wird unter Kapitel 7 ausführlich erläutert. Vorerst soll aber aufgezeigt werden, aus welchen Teilbereichen sich die Rechtschreibung zusammensetzt.

⁸⁵ Vgl. Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): S. 318.

⁸⁶ Vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung, Pressemitteilung: <http://www.rechtschreibrat.com>

⁸⁷ Vgl. Nerijs, Dieter (2004): S. 170.

⁸⁸ Vgl. Ebda.: S. 171.

5. Teilbereiche der Orthographie

Die Orthographie der deutschen Sprache gliedert sich in insgesamt sechs Teilbereiche, deren nähere Erläuterung das Basiswissen über diesen Bereich erweitert. Seit Ende des 20. Jahrhunderts setzt sich die deutsche Rechtschreibung aus der Laut- und Buchstaben-Zuordnung, der GKS, GZS, Schreibung mit Bindestrich, Zeichensetzung und Worttrennung am Zeilenende zusammen.⁸⁹ Die nähere Auseinandersetzung mit zwei der sechs Teilbereichen, nämlich GZS und GKS, fällt komplexer aus, da diese die Grundlage für die empirische Datenerhebung bilden.

Demzufolge gliedert sich dieses Kapitel in zwei Teile. Im ersten Moment werden jene zwei Teilgebiete erläutert, die für den Praxisteil dieser Arbeit im Zentrum stehen. Anschließend werden die übrigen vier Teilbereiche behandelt, sodass der Überblick über die Regelungen der deutschen Sprache abgerundet wird.

5.1 GKS und GZS

Als erster wichtiger Teilbereich, der für die wissenschaftliche Analyse eine große Rolle spielt, muss die *GKS* angeführt werden.

Der Einsatz von Großbuchstaben ist bereits seit dem 8. Jahrhundert ein diskutiertes Sujet. Besonders dominant wurde die Majuskelschreibung mit der Erfindung des Buchdrucks acht Jahrhunderte später. Fortan war die Hervorhebung von relevanten Wörtern auch optisch möglich. Ein starkes, fortlaufendes Interesse an großgeschriebenen Wörtern war und ist auch heute noch offensichtlich.⁹⁰

Deutsch charakterisiert und unterscheidet sich vor allem durch seine satzinterne Großschreibung von vielen anderen Sprachen.⁹¹ Die Schwierigkeit der GKS zeigt sich auch hier wie bei der GZS durch die hohe Anzahl von über 30 Rechtschreibregeln, deren Vermittlung didaktisches und fachliches Knowhow bei Lehrenden voraussetzt.⁹²

Obwohl über 70 Jahre versucht wurde, eine Dominanz der KS durchzusetzen, „(...) einigte man sich auf die Einführung der *modifizierten Großschreibung*, die – insgesamt gesehen – zu

⁸⁹ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 93-97.

⁹⁰ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 24-30.

⁹¹ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 52.

⁹² Vgl. <http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/getrennt-und-zusammenschreibung>

einer Erhöhung der Großschreibung führt.⁹³ So ist es nicht überraschend, dass die Rechtschreibregelung von 2006 eine erhöhte GS mit sich zieht, zumal „(...) der Artikel und sein Gebrauch (...) in den Mittelpunkt gestellt (werden) (...).“⁹⁴

Großgeschrieben werden nun Tageszeiten in Kombination mit *gestern*, *heute* und *morgen*. Ebenso von der GS betroffen sind Ordinalzahlen wie *der Sechste*, unbestimmte Zahladjektive wie *alles Weitere*, Adjektive in festen Wortverbindungen wie z. B. *im Groben und Ganzen* – ebenso in übertragener Bedeutung, aber auch bei Verbindungen von Substantiven mit Präpositionen oder Verben ist die GS obligatorisch. In der Praxis oft vorzufindende, fehlerhafte Beispiele hierfür wären *Recht haben* (falsch *recht haben*), *Rad/Auto fahren* (falsch *rad/autofahren*) oder *Angst haben* (falsch *angst haben*). Nicht zu vergessen sind Binomiale (= Paarformeln), die auf Personen bezogen sind, wie beispielsweise *Groß und Klein*. Ebenso betroffen von der GS sind „Sprachbezeichnungen nach Präpositionen“⁹⁵, wie z. B. *auf Deutsch schreiben*. Von der KS betroffen sind feste Verbindungen von Substantiv und Adjektiv: *das alte Jahr*. Auch „Ableitungen von Personennamen mit der Endung *-(i)sch* (...)“⁹⁶ unterliegen der KS. Ein Beispiel dafür ist *schillerschen Werken*. Handelt es sich jedoch um Eigennamen, unterliegen diese wiederum der GS, wofür *Erste Hilfe* ein treffendes Beispiel ist.⁹⁷

Wo genau die Schwierigkeit beim Erlernen der GKS liegt und wie Lernenden ihre normgerechte Schreibung korrekt und verständnisunterstützend anwerben, wird unter Kapitel 7 und 8 intensiv ausgeführt.

Nicht nur die GKS bereitet vielen Lernenden Schwierigkeiten, die vor allem auf die Substantivgroßschreibung zurückzuführen sind.⁹⁸ Auch die GZS zählt zu den komplexesten Teilbereichen der deutschen Orthographie.⁹⁹

Die Komplexität dieses Teilbereichs der Rechtschreibung wird bereits mit einem Blick in die 26. Auflage des Dudens verständlich. Die insgesamt 20 Rechtschreibregeln zur GZS und ihre Komplexität auf morphologischer und syntaktischer Ebene, wie in Kapitel 7 näher angeführt, bringen Lernende und routinierte Schreiber/-innen in Ungewissheit.¹⁰⁰

⁹³ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 150.

⁹⁴ Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): S. 322.

⁹⁵ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 154.

⁹⁶ Ebda.: S. 152.

⁹⁷ Vgl. Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): S. 322-323.

⁹⁸ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 53.

⁹⁹ Vgl. Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 47.

¹⁰⁰ Vgl. <http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/getrennt-und-zusammenschreibung>

Mit dem Inkrafttreten der neuen Rechtschreibung am 1. August 2006 wurden Abänderungen auch im Bereich der GZS nicht vernachlässigt. Viele Wörter wurden wieder ihrer ehemaligen Schreibweise angeglichen und bleiben somit zusammengeschieden, wie unter anderem „(...) vollquatschen, festnageln, vielversprechend.“¹⁰¹ Modifikationen gab es jedoch bei Nomen-Verb-Verbindungen, Verb-Verb-Kombinationen sowie Verbindungen von Verben mit Adverbien oder Adjektiven. So schreibt man *Rad fahren* getrennt, jedoch wird in Zusammensetzungen mit verblassten Nomen auf die ZS beharrt – ein Beispiel wäre *eislaufen*. Bei „Verbindungen aus einem *Verb* im *Infinitiv* und einem zweiten *Verb* (...)“¹⁰² ist die GS zu verfolgen. Andere Regelung gilt bei Bedeutungsabänderung, unter anderem ist hier das Exempel *sitzen bleiben* (wörtliche Bedeutung) und *sitzenbleiben* (übertragende Bedeutung) zu nennen. Eine automatische GS ist demzufolge bei Verb-Verb-Verbindungen nicht möglich.

Bei Gefügen von Verben mit Adjektiven oder Adverbien ist zu informieren, dass Adjektiven und Adverbien bei Betonungstragung immer mit Verben zusammengeschieden werden (z. B. *zusammengehen*). Sollte die Intonation auf das Verb fallen, ist auf die GS zu achten, unter anderem bei Äußerungen wie *zusammen gehen*. Werden Verben oder Adverbien mit *sein* verbunden, ist ebenso die GS zu berücksichtigen: *hier sein, bekannt sein*.¹⁰³

Weiters ist zu berücksichtigen, dass

Verbindungen aus *Adverbien* mit der Endung *–wärts* und *Verb* (...) [und] Verbindungen aus *–einander* und *Verb* (...) *getrennt* geschrieben (werden). Verbindungen mit *irgend-* werden *zusammengeschieden*.¹⁰⁴

Kurzum: Bedingt wird die vorhin erwähnte Ungewissheit durch die Sprachstruktur des Deutschen, welche die dadurch entstandenen Regelungen nur dürftig nachvollziehen lässt und somit eine Herausforderung für den Lernprozess der GZS darstellt.¹⁰⁵ Da dieser Bereich große Schwierigkeiten bei Lernenden aufweist, ist er für die vorgesehene Forschung zentral.

5.2 Die anderen vier Teilbereiche der Orthographie

Erläuterungen zu den Teilbereichen *Laut-Buchstaben-Zuordnung*, *Schreibung mit Bindestrich*, *Zeichensetzung* und *Worttrennung am Zeilenende* sind unter diesem Unterkapitel vorzufinden.

Als erster der vier Teilbereiche ist die *Laut-Buchstaben-Zuordnung* zu nennen. Unter diesem versteht man „(...) die unmittelbare Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener

¹⁰¹ Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): S. 320.

¹⁰² Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 142.

¹⁰³ Vgl. Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): S. 320-322.

¹⁰⁴ Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 143.

¹⁰⁵ Vgl. Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (Hg.) (2008): S. 176.

Sprache (...).¹⁰⁶“ Obwohl in der deutschen Sprache die Zuordnung von Phonemen zu Graphemen nicht allzu schwierig erscheint, stellt dieser Bereich eine große Herausforderung – besonders bei der Schreibung von Fremdwörtern – dar.¹⁰⁷

Im Jahr 2004 wurden Änderungen vorgenommen, die vor allem eine dem Stammprinzip angelehnte Schreibe verfolgen. Normierungen wurden besonders in Hinblick auf die Schreibung von s-Lauten, Doppellauten und Umlauten, in Bezug auf die Konsonantenverdoppelung und unmittelbare Folge von drei identen Lettern. Ebenso wurden Regelungen in Bezug auf die Schreibe von Fremdwörtern getroffen.¹⁰⁸

Ein weiterer wichtiger Teilbereich der deutschen Orthographie ist die *Schreibung mit Bindestrich*. Seine Verwendung in der deutschen Schriftsprache kann obligatorisch, aber auch fakultativ sein. Verpflichtend ist er dann zu setzen,

(...) wenn die Zusammensetzungen mit (einzelnen) Buchstaben, Ziffern oder Abkürzungen gebildet werden und wenn es sich um mehrteilige Zusammensetzungen mit Wortgruppen handelt (...).¹⁰⁹

Fakultative Verwendung findet er für die Akzentuierung gesonderter Teile in Verbindungen und Derivationen. Außerdem kann der Bindestrich als Ergänzungsstrich fungieren, d. h., dass gleichwertige Bestandteile bei Verbindungen eliminiert werden. Ein Beispiel hierfür wäre *Aus- und Weiterbildung*. Das Wort *-bildung* wird also sowohl mit *Aus-* als auch mit *Weiter-* kombiniert, wobei durch die richtige Verwendung des Bindestrichs eine doppelte Nennung vermieden wird.¹¹⁰

Obgleich einer offiziellen Regelung von 1996, werden variantenreiche Schreibungen toleriert. Bindestriche fungieren sehr häufig zur Hervorhebung oder Betonung. Besonders oft wird er eingesetzt bei Zusammensetzung mehrerer Substantive, wie z. B. bei *Papier-Tragetasche* oder *Kopfpolster-Überzug*. Auch beim Aufeinandertreffen von drei Selbstlauten ist eine Trennung durch Bindestrich Usus. Beispiele hierfür sind u. a. *See-Ente* bzw. *Tee-Aufguss*.¹¹¹ Der liberale Gebrauch des Bindestrichs veränderte sich nicht mit dem Inkrafttreten der neuen Norm von 2004. Sein Einsatzgebiet wurde lediglich durch den Gebrauch in Ziffer/Zahl-Wort-Verbindungen und bei Aneinanderreihung mehrerer Fremdwörter ergänzt.¹¹²

¹⁰⁶ Scheuringer, Hermann (1996): S. 113.

¹⁰⁷ Vgl. Ebda.: S. 113-120.

¹⁰⁸ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 125-137.

¹⁰⁹ Die Dudenredaktion (Hg.) (2013): S. 35.

¹¹⁰ Vgl. Ebda.: S. 35-38.

¹¹¹ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 108-109.

¹¹² Vgl. Ebda.: S. 145-150.

Die *Zeichensetzung* als weiterer wichtiger Teilbereich der deutschen Rechtschreibung, welcher 1915 seinen fixen Platz im Regelwerk bekam¹¹³, ist kaum von Schwierigkeiten behaftet. ‚Kaum‘ deshalb, da Satzzeichen wie der Punkt, das Ruf- und Fragezeichen oder das Semikolon (= Strichpunkt) meist adäquat eingesetzt werden. Eine Hürde stellt jedoch das Setzen von Kommas dar, sodass eine genaue Analyse und Erklärung sowie sinnvolles Einüben und Automatisieren in Bildungseinrichtungen unabdingbar sind.¹¹⁴

Anregungen bezüglich Normierungsänderungen entstanden vor allem in Hinblick auf den Einsatz des Kommas vor nebenordnenden Konjunktionen. Der Gebrauch in solchen Satzkonstruktionen ist seit 2004, bis auf Nebensatzeinschüben vor *und*, fakultativ¹¹⁵. Im Gegensatz zur Regelung vor 1994 ist ein Kommawegfall bei Infinitiv- sowie Partizipialgruppen vorgesehen. Lediglich für Präzisierung sind sie immer noch sinnvoll. Ebenso ist das Komma bei Infinitivgruppen vor

(...) *um, ohne, statt, anstatt, außer, als* (...) [einzusetzen und wenn] die Infinitivgruppe (...) von einem Substantiv[,] (...) Korrelat oder einem Verweiswort ab(hängt) (...).¹¹⁶

Eine weitere kleine Änderung gibt es in Verbindung mit direkten Reden. Der Normierungswunsch von 1994 war, das Komma nach einer direkten Rede obligatorisch zu machen.¹¹⁷

Nicht zuletzt ist die *Worttrennung am Zeilenende* anzuführen. Sie stellt für Lernende meist kein Hindernis für den normgerechten Schriftspracherwerb dar. Lediglich bei der Trennung von Fremdwörtern stoßen Lernende z. T. auf Schwierigkeiten. Aus diesem Grunde erlaubt die Regelung von 1994 die zusätzliche Trennungsmöglichkeit nach Sprechsilben.¹¹⁸

Prinzipiell gilt „(...) Trennung nach Sprechsilben, Zusammensetzungen in der Kompositionsfuge.“¹¹⁹ Eine Trennung bei einsilbigen Wörtern ist nicht möglich. Sinnlose Aufteilung der einzelnen Silben kann Verständnis erschwerend sein und sollte demzufolge gemieden werden. Die aktuelle Regelung besagt, dass „(...) (man) Zusammensetzungen und Wörter mit Präfix (...) zwischen den einzelnen Bestandteilen (trennt).“¹²⁰ Des Weiteren werden Verbindungen zweier Konsonanten, wie z. B. *ck* in *Ecke*, *ch* in *Eiche* oder *ph* in *Orthographie*, nicht getrennt. Der Grund liegt in ihrer Behandlung als einzelne Konsonanten.¹²¹

¹¹³ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 156.

¹¹⁴ Vgl. Scheuringer, Hermann (1996): S. 129.

¹¹⁵ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 157.

¹¹⁶ Rat für deutsche Rechtschreibung, Regeln: <http://www.rechtschreibrat.com>, S. 82.

¹¹⁷ Vgl. Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): S. 112-113.

¹¹⁸ Vgl. Ebda.: S. 113-114.

¹¹⁹ Ebda.: S. 113.

¹²⁰ Rat für deutsche Rechtschreibung, Regeln: <http://www.rechtschreibrat.com>, S. 103.

¹²¹ Vgl. Ebda.: S. 103-104.

Um falsche Trennungen zu vermeiden, werden häufig Kinderreime angeführt, wie beispielsweise „Trenne nie st, denn es tut ihm weh!“¹²²

Da diese Teilbereiche bei der empirischen Datenerhebung keinerlei Analyse unterliegen, ist es nicht vorgesehen, sie einer detaillierten Auseinandersetzung zu unterwerfen.

6. Der orthographische Fehler

Was verstehen wir in konkreter Hinsicht unter *orthographischen Fehlern/Rechtschreibfehlern*? Welche gibt es und wie werden sie klassifiziert? Wie soll Rechtschreibunterricht idealerweise stattfinden und was ist dabei zu berücksichtigen? Sind Rechtschreibregeln notwendig für den Erwerb einer korrekten, normgerechten Schriftsprache? All diese Fragen sind essentiell für den bewussten Schriftspracherwerb und stellen des Weiteren eine wesentliche Grundlage für vorgesehene empirische Datenerhebung dar, sodass eine schrittweise Beantwortung dieser aufgeworfenen Fragen diesem Abschnitt der Arbeit zu entnehmen ist.

Im Alltag wird man häufig mit fehlerhaften Schreibweisen konfrontiert. In der Schule, am Arbeitsplatz, aber auch in Medien entsprechen die Schreibweisen von Wörtern nicht immer der Norm. Wie bereits genau erläutert wurde, prägt die Sprachentwicklung im Vorschulalter die spätere Schreibkompetenz von Lernenden. Daher ist es sinnvoll, Lernende in der ersten Schulstufe dort abzuholen, wo sie sich in Bezug auf ihren Schriftspracherwerb befinden. Dass von der Norm abweichende Schreibweisen erlöschen, ist reine Utopie.

Da bei der im Anschluss vorgestellten empirischen Datenerhebung normabweichende Schreibweisen von Wörtern den Untersuchungskern bilden, bedingt es vorerst einer Definitionserklärung. In der Folge werden verschiedene Fehlerklassifizierungen präsentiert, die für den empirischen Teil das Vorbild darstellen. Abgerundet wird dieser Punkt mit der Nennung und bündigen Beschreibung diverser Erhebungsmethoden von orthographischen Fehlern.

¹²² Scheuringer, Hermann (1996): S. 130.

6.1 Definition

Sehen wir normabweichende Schreibweisen von Wörtern, denken viele in erster Linie an Rechtschreibfehler. Ist eine Verallgemeinerung in diesem Fall zulässig? Um dies zu beantworten, muss die scheinbare Unstimmigkeit über die genaue Definition von *Rechtschreibfehlern* in der vorgefundenen Sekundärliteratur erwähnt werden.

Wo Nerijs (2004: 170) meint, orthographische Fehler seien graphische Formen, die nicht der fixierten Norm entsprechen, unterscheiden Siekmann und Thomé (2012: 9-17) *Rechtschreibfehler* von *Tippfehlern*, *Hör-*, *Schreib-* und *Druckfehlern*. Erstere sind meist durch die Sinnhaftigkeit der geschriebenen Wörter zu erkennen, die vor allem durch das versehentliche Betätigen einer falschen Taste auf einer Tastatur hervorgerufen werden. *Hör-*, *Schreib-* und *Druckfehler* sind in der Regel auf inkorrekte Verschriftlichung von Diktiertem, Übertragung von Schriften und fehlerhaftes Drucken zurückzuführen. Diese beiden Arten haben demnach gemeinsam, dass sie nicht aufgrund von Kenntnismangel über normgerechte Schreibung passieren.

In Opposition stehen sogenannte *Rechtschreibfehler*, die also nicht, wie Nerijs definiert, allgemein von der fixierten Norm abweichende graphischen Formen sind, sondern sich dadurch von anderen insofern unterscheiden, als das Regelsystem der Sprache nicht richtig angewandt wird.

Rechtschreibfehler sind Teil des Lernprozesses. Demzufolge müssen sie im Unterricht diagnostiziert werden, um zukünftiger orthographischer Fehlerhaftigkeit entgegenzusteuern. Dass Fehler den Lernenden helfen, Sprache entdeckend und stufenweise zu lernen, muss hier nicht ausdrücklich erwähnt werden. Welche Instrumente sich zur orthographischen Fehleranalyse besonders eignen und wie solche Erhebungen vor sich gehen, wird im nächsten Kapitel genauer aufgezeigt.

6.2 Instrumente und Verfahren zur Analyse orthographischer Fehler

Sodass der Lernprozess von Lernenden in Hinblick auf ihre Rechtschreibkompetenz diagnostiziert werden kann, stehen ganz unterschiedliche Testverfahren zur Verfügung. Je nach er-

wünschter Aussagekraft und Wunsch nach genauem Ergebnis wird das passende Instrument gewählt.

Die Beurteilung und Bewertung der Rechtschreibleistung von Lernenden erfolgt meist durch die zuständige Lehrkraft. Die Einschätzungen stehen also unter Einfluss von der Subjektivität der Lehrperson und können somit bei gleichem Erhebungsinstrument, aber unterschiedlichem Lehrpersonal zu differenzierten Ergebnissen führen. Stichfestere Ergebnisse werden erzielt, indem standardisierte Testverfahren eingesetzt werden.¹²³

Ein weiteres Kriterium für die gewissenhafte Analyse ist die Kompetenz für Diagnoseverfahren auf Seiten der Lehrperson. Nur so können erfolgte Fehler richtig interpretiert und die Rechtschreibleistung der Lerngruppe individueller Förderung unterzogen werden.¹²⁴

Bei standardisierten Testungen wird zwischen zwei möglichen Diagnoseverfahren unterschieden. Von *Selektionsverfahren* zum einen spricht man, wenn die erhobenen Ergebnisse unter anderem zur Entscheidung über die weitere Schul- und Berufslaufbahn dienen. Wird die Analyse jedoch mit dem Ziel durchgeführt, rein den Förderbedarf der Lerngruppe festzustellen, sind *förderdiagnostische Verfahren* notwendig.¹²⁵

Verschiedene Testformate stehen für die Erhebung der Rechtschreibleistung zur Verfügung. Die Auswahl ist jedoch von der Absicht der Erhebung abhängig. Die Wahl des Diagnoseinstruments ist besonders im schulischen Bereich abhängig von dem zur Verfügung stehenden Budget als auch vom möglichen Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung des Tests sowie der Ergebnisauswertung. Bekannte testabhängige Instrumente sind der *DRT (Diagnostischer Rechtschreibtest)*, die *HSP (Hamburger Schreibprobe)* und der *WRT (Weingartener Grundwortschatz)*. Bei diesen Tests handelt es sich um standardisierte Erhebungen, bei denen die Lernenden entweder Sätze mit diktierten Wörtern vervollständigen oder andernfalls Fehler auffinden müssen. Bei der Auswahl der Wörter liegt die Orientierung am bestehenden und festgelegten Grundwortschatz der verschiedenen Länder. Trotz allem ist es fraglich, ob bei allen Lernenden der gleiche Grundwortschatz zu erwarten ist. Eine Bewertung wird insofern erreicht, als der Leistungsstand der Lernenden von den gemachten Fehlern deriviert wird. Weder der didaktische Vorgang noch der individuelle Wortschatz wird gesondert berücksichtigt. Auch testunabhängige Diagnoseinstrumente finden häufig ihre Verwendung in der Praxis. Hierzu zählen die *DoRA (Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse)*, die *AFRA (Aachener*

¹²³ Vgl. Herné, Karl-Ludwig (2006): S. 883-884.

¹²⁴ Vgl. Düsing; Köller 2008, S. 15, nach Siekmann, Katja; Thomé, Günther (2012): S. 158.

¹²⁵ Vgl. Herné, Karl-Ludwig (2006): S. 884-885.

Förderdiagnostische Rechtschreibfehler Analyse) als auch die *OLFA* (*Oldenburger Fehleranalyse*). Hierbei handelt es sich um keine standardisierten Tests, jedoch ermöglichen sie, in Opposition zu den vorhin aufgezählten testabhängigen Diagnoseinstrumenten, die Messung am individuell vorhandenen Wortschatz.¹²⁶

Eine weitere und kostengünstigere Möglichkeit, die Rechtschreibkompetenz der Lernenden zu überprüfen, ist der Einsatz von Diktaten.¹²⁷ Sie werden häufig als inadäquates Überprüfungs-
mittel der Rechtschreibkenntnis von Schüler/-innen deklariert, da sie „(...) nichts mit den Kommunikationsbedürfnissen und Kommunikationssituationen des öffentlichen und privaten Lebens einer heutigen Gesellschaft zu tun [haben].“¹²⁸

Auch in pädagogischer Hinsicht ist die Diktatkritik stark ersichtlich. Bedenken über den Einsatz solcher Überprüfungsverfahren entstehen vor allem durch das Assortiment rechtschreibschwacher und rechtschreibstarker Schüler/-innen und dadurch, dass sie aufgrund ihrer strengen Form als Mittel zur Erziehung dienen. Weiters ist es fraglich, Rückschlüsse von gezählten Fehlern auf die allgemeine Rechtschreibkompetenz ziehen zu können.¹²⁹

Eine globale Kritik und Einsatzverhinderung dieser Überprüfungsverfahren ist dennoch ungeschickt, da in bestimmten Berufsgruppen und Alltagssituationen diktierter Texte präsent sind. Die eigentliche Kritik, dass Schüler/-innen den Schreibprozess durch den Einsatz von Diktaten nicht mehr als individuellen Prozess des Schreibens wahrnehmen und somit das Schreiben im Allgemeinen eine konträre Bedeutung bekommt, soll bei der Wahl solcher Überprüfungsverfahren berücksichtigt werden. Trotzdem sind sie für Lehrkräfte bis heute ein Erhebungsmittel, um sich ohne viel Aufwand Auskunft über die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu holen.¹³⁰

Sie ermöglichen der Lehrkraft zum Teil – berücksichtigen wir die Tatsache, dass individuelles Fördern nur dann möglich ist, wenn Fehler nicht nur quantitativ erhoben, sondern auch die Ursachen der Orthographiedefizite reflektiert werden – Fördermaßnahmen für jede/n Lernende/e zu konzeptualisieren. Allerdings muss als Lehrkraft unter anderem bedacht werden, dass Diktate im Deutschunterricht nur so viel Zeit in Anspruch nehmen, als nötig ist. Außerdem ist zu beachten, dass sie in der Primarstufe dem bereits erworbenen Wortschatz der Lerner/-innen

¹²⁶ Vgl. Siekmann, Katja; Thomé, Günther (2012): S. 164-169.

¹²⁷ Vgl. Hanke, Petra (2006): S. 796.

¹²⁸ Karg, Ina (Hg.) (2008): S. 125.

¹²⁹ Vgl. Fix, Martin (2004): S. 8-10.

¹³⁰ Vgl. Karg, Ina (Hg.) (2008): S. 11.

und ihr Inhalt der gegenwärtigen Unterrichtsthematik entsprechen. Das Heranziehen von Hilfsmitteln, wie beispielsweise Wörterbücher, muss ebenfalls gewährt werden.¹³¹

Um die Kritik des strengen Prüfungscharakters zu besänftigen, sind auch andere Diktat-Varianten im Unterricht einsetzbar: Eigen- oder Partnerdikate, Fragedikate oder Dosendikate. Diese Versionen unterscheiden sich insofern von herkömmlichen Diktaten, als dass sie stressfreier durchgeführt werden und somit die Angst des Versagens mindern.¹³² Trotzdem kann, obgleich einer intensiveren Vorbereitung, die Rechtschreibleistung der Lernenden festgestellt werden.

Demzufolge lässt sich konstatieren, dass für die Erhebung des Leistungsstandes in Bezug auf die Rechtschreibkompetenz der Lernenden zahlreiche unterschiedliche Diagnoseinstrumente zur Verfügung stehen. Zwar bieten nicht alle die Möglichkeit, individuelle Förderungsmaßnahmen zu erarbeiten, doch kann durch erweiterte Maßnahmen auch dieses wichtige Kriterium miteinbezogen werden. Dass regelmäßige Erhebungen maßgeblich für den Deutschunterricht und die individuelle Entwicklung der Rechtschreibkompetenz ist, soll an dieser Stelle noch einmal akzentuiert werden.

6.3 Mögliche Ursachen für eine höhere Fehlerhaftigkeit

Wie bereits in Kapitel 3 erläutert wurde, können das Lesen, Vorlesen als auch das soziale Umfeld der Lernenden Auswirkungen auf deren Schriftspracherwerb haben. Diese sozialen Faktoren sind stets bei der Ergebnisbewertung und anschließenden –interpretation zu berücksichtigen.

Mehrere Gründe können jedoch die Ursache für eine niedere Rechtschreibkompetenz sein. Zum einen ist ein zu niedriges Normbewusstsein und –anwenden die Ursache, zum anderen können ein selbstintentionierter Schreibversuch und das angestrebte Finden einer Norm der Anlass sein.¹³³

Eine weniger elaborierte Rechtschreibkompetenz kann zudem aufgrund psychischer und sozialer Umstände entwickelt werden. In diesem Zusammenhang ist einerseits Legasthenie und andererseits die Muttersprache der Lernenden zu nennen. Beide Faktoren werden als mögliche Beeinträchtigung beim Erlernen der Orthographie der deutschen Sprache gesehen und

¹³¹ Vgl. Karg, Ina (Hg.) (2008): S. 120-129.

¹³² Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin (u. a.) (2012): S. 153-155.

¹³³ Vgl. Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1994): S. 44.

erhöhen in Österreich die Quote der Rechtschreibfehler seit Ende des 20. Jahrhunderts kontinuierlich.¹³⁴

6.3.1 Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache

Werden RTs bewertet, darf der Aspekt, ob der oder die Lernende Deutsch als Muttersprache spricht, nicht von den Rückschlusskriterien ausgeschlossen werden. Dies nimmt insofern einen hohen Stellenwert ein, als DaF- und DaZ-Lernende meist mit anderen oder zusätzlichen Schwierigkeiten der deutschen Orthographie konfrontiert werden. Bevor dieser Aspekt jedoch genauer ausgeführt wird, ist die Bestimmung der Begriffe *Zweitsprache*, *Fremdsprache* sowie *Muttersprache* notwendig. Im Anschluss wird aufgezeigt, mit welchen Schwierigkeiten DaF- und DaZ-Lernende meist konfrontiert sind.

6.3.1.1 Definition *Zweitsprache*, *Fremdsprache*, *Muttersprache*

Vorab ist zu erwähnen, dass eine klare Definition dieser Begriffe in der Sekundärliteratur äußerst strittig ist. Aus diesem Grunde stütze ich mich in dieser Arbeit auf die während der Einführungsphase des Studiums erfahrenen Auslegungen von Frau Dr. Hägi und Frau Univ.-Prof. Dr. Dirim.

Als *Zweitsprache* wurde jene Sprache definiert, die meist ab dem 3. Lebensjahr nach der Erstsprache erlernt wird. Die Familien- oder Erstsprache, oft *L1* genannt, ist nicht Deutsch und wird meist nicht weiter gefördert. Wesentlich ist auch, dass Deutsch als *Zweitsprache* mit Spracherwerb in Verbindung gesetzt wird. Da Deutsch die Umgebungssprache wird, sei es im Kindergarten, in Schulen oder anderen Einrichtungen, wird sie zum Muss und unterliegt keinem ‚strategischen‘ Sprachenlernen. Eine heterogene Ausgangslage ist in diesem Fall gegeben.

Der Begriff *Fremdsprache* grenzt sich insofern vom Begriff *Zweitsprache* ab, als die Umgebungssprache die Erstsprache dieser Personen bleibt und Deutsch somit nicht als Ablöse, sondern vielmehr als Zusatzqualifikation wahrgenommen wird. Demgemäß ist abzuleiten, dass Deutsch nicht erworben, sondern systematisch gelernt wird und die *L1* weiterhin dominiert. Demzufolge liegt eine homogene Ausgangslage vor.

Einfacher in Opposition dazu ist die Begriffsdefinition von Deutsch als *Muttersprache*. Deutsch ist von Geburt an die Familien- bzw. Erstsprache. Hier kann von einem Erstspracherwerb „ratiomorpher Weise“¹³⁵ gesprochen werden, zumal er automatisch und ungesteuert passiert. Charakteristisch ist, dass Personen mit Deutsch als Muttersprache

¹³⁴ Vgl. Thomé, Günther (1999): S. 228-230.

¹³⁵ Horn, Dieter; Tumat, Alfred J. (1994): S. 334.

oftmals über wenig Regelkenntnis verfügen und eher ihr Sprachgefühl bei sprachlicher Rezeptivität und Produktivität einsetzen.

Diese Abgrenzung ist, wie später im empirischen Teil ersichtlich werden wird, relevant, sodass nun mit diesen Definitionen eine Grundlage für das tiefere Verständnis geschaffen wurde.

6.3.1.2 Wahrscheinliche Fehleranfälligkeiten

Die steigende Anzahl von DaZ- und DaF-Schülerinnen und Schülern weckt das Interesse an der näheren Forschung von Rechtschreibfehlern mono- und multilingualer Lernenden. Vermehrt durchgeführte Studien bestätigen, dass DaZ- und DaF-Kinder eine höhere Orthographiefehlerquote aufweisen als DaM-Schüler/-innen. Interessant ist das Ergebnis der am Ende der 80er-Jahre von Thomé durchgeführten Fehleranalyse, mithilfe von welcher die orthographische Fehlerhaftigkeit von Schülerinnen und Schüler türkischer Muttersprache mit jener von DaM-Lernenden verglichen wurde. Das Resultat zeigte, dass alle Lernenden, also sowohl die Monolingualen als auch die Bilingualen, Orthographieschwächen in den gleichen Bereichen aufwiesen. Die höchste Fehlerrate war bei allen Probandinnen und Probanden in der GKS und GZS anzutreffen. Aber auch konnten Defizite in den Bereichen der Konsonantenverdoppelung und s-Schreibung wahrgenommen werden¹³⁶. Trotz allem ist die Fehlerhaftigkeit bei DaZ- und DaF-Schülerinnen und Schülern um einen geringen Prozentsatz höher, was oftmals auch auf mangelnde Rechtschreibkompetenz der DaZ-/DaF-Lehrperson zurückzuführen ist.¹³⁷

Allgemein ließ sich die höhere Fehlerquote bei den bilingualen Lernenden von der am Dialekt und an der Umgangssprache angelehnten Schreibung derivieren. Die sich sehr auffällig unterscheidende Fehlerquote zeigt verstärkt, wie wichtig Förderung im Bereich der Rechtschreibung für DaZ- und DaF-Kinder ist.¹³⁸

Auch der deutsche Pädagoge und Hochschullehrer Fix (2002: 39-55) zeigte mit seiner durchgeführten Analyse auf, dass bei den insgesamt 365 Probandinnen und Probanden zwar beide Gruppen, DaM-Kinder einerseits und DaZ-/DaF-Kinder andererseits, Schwierigkeiten in den bereits vorhin erwähnten Teilbereichen aufwiesen, aber dennoch die Fehlerquote bei den Monolingualen unter jener der DaZ- und DaF-Lernenden lag.

¹³⁶ Vgl. Thomé, Günther (1987a): S. 173.

¹³⁷ Vgl. Thomé, Günther (1999): S. 234-238.

¹³⁸ Vgl. Becker, Tabea; Siekmann, Katja (2012): S. 170-172.

Wie auch bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern gibt die Art und Anzahl der Fehler Auskunft darüber, auf welchem Lernstand sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Ebenfalls zeigt sich dies bei DaZ- und DaF-Schülerinnen und Schülern, sodass die Fehlerart und –anzahl in Konnex mit dem Lernstand zu reflektieren ist, um das bereits erreichte Niveau der Zielsprache festzustellen. Auch muss bei der Fehleranalyse die vorhandene Muttersprache der DaZ- und DaF-Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, zumal zwischen zwei grundsätzlichen Fehlerarten unterschieden wird. Einerseits sind Interferenzfehler möglich, die

(...) sich vor allem in Situationen beobachten (lassen), in denen der Lerner[/die Lernerin] gezwungen wird, sich mit Hilfe sprachlicher Mittel zu verständigen, über die er[/sie] noch nicht sicher verfügt.¹³⁹

Sind jedoch Fehler vorzufinden, die durch das Sprachsystem der Zielsprache passieren, kann dies ein Indiz auf den Zuwachs von Zweitsprachkompetenzen sein.¹⁴⁰

Zusammengefasst als Interpretationsgrundlage für die nachstehende empirische Analyse kann gesagt werden, dass für Lernende von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache vor allem mehrteilige Kompositionen, Nominalisierungen und Derivationen, die eine semantische Veränderung evozieren, Hürden darstellen. Sowohl für DaM- als auch für DaZ- und DaF-Lernende sind Schwierigkeiten in diesem Teilbereich der Orthographie auf einen geringen Wortschatz zurückzuführen, sodass insbesondere in diesen Bereichen Förderungen stattfinden müssen.¹⁴¹ Bilinguale Schüler/-innen, die nicht deutscher Muttersprache sind, machen zwar nicht unbedingt „(...) qualitativ andere Fehler als L1-Schreiber[/-innen]“¹⁴², jedoch ist die Fehlerquote meist erheblich höher.

Sowohl bei DaM-Lernerinnen und Lerner als auch bei Lernenden von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache muss bedacht werden, dass Lerntempi variieren. Wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene die deutsche Sprache als ihre Zweitsprache erlernen – in der Literatur häufig als „L2-Erwerb“¹⁴³ zu finden – dann spielen auch die Sprachkenntnisse in ihrer Erstsprache eine wesentliche Rolle, da beim Erwerb und Erlernen der Zweit- bzw. Fremdsprache automatisch auf Sprachstrukturen ihrer Erstsprache zurückgegriffen wird. Umso besser die Erstsprache beherrscht wird, desto eher und einfacher ist es, die Zweitsprache zu akquirieren, indem vorhandene Sprachkenntnisse von der Erst- auf die Zweitsprache transferiert werden.

¹³⁹ Apeltauer, Ernst (Hg.) (1987): S. 35.

¹⁴⁰ Vgl. Ebda.

¹⁴¹ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 69.

¹⁴² Becker, Tabea; Siekmann, Katja (2012): S. 182.

¹⁴³ Horn, Dieter; Tumat, Alfred J. (1994): S. 333.

Die Komplexität der Sprachstrukturen der deutschen Sprache ist sowohl für DaM- als auch für DaF- und DaZ-Lernende oft ein Hindernis, wenn die Orthographie gelernt werden soll, doch fällt sie Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern weniger auf, zumal sie seit Geburt an in diesem System behaftet sind und über Jahre hinweg Übung darin haben¹⁴⁴. Obwohl Integration von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in monolingualen Klassen positive Wirkung auf den Spracherwerb hat, ist eine konstante Förderung für einen Erfolg nicht automatisch auszuschließen.¹⁴⁵ Dass für die Konzeptualisierung individueller und effektiver Fördermaßnahmen geeignete Diagnoseinstrumente notwendig sind, ist bewusst, doch sind bis heute noch keine mit besonderer Rücksicht auf DaZ und DaF zugänglich. Somit können nur die Menge und der Fehlertyp festgestellt, die Ursachen aber nicht automatisch erhoben werden. Auch die vernachlässigte Berücksichtigung des Sprachhintergrunds der Schüler/-innen ist kritisch zu betrachten¹⁴⁶. Wäre ein Instrument vorhanden, welches alle notwendigen Kriterien berücksichtigt, könnte baldigst individuelle Förderung bilingualen, aber auch monolingualen Lernenden gewährt werden.¹⁴⁷

6.3.2 Legasthenie

Neben der ansteigenden Zahl an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache nimmt auch die von Lernenden mit prognostizierter Legasthenie zu. Dies setzt die Berücksichtigung dieser Faktoren bei der empirischen Datenerhebung voraus. Folglich wird diesem Bereich Aufmerksamkeit zur Verständniserleichterung Aufmerksamkeit geschenkt.

Obwohl Legasthenie ein beliebt zu erforschendes Thema zu sein scheint, ist eine konkrete Definition dieses Begriffs nicht aufzufinden. Der Begriff ist auf den Neurologen Paul Ranschburg zurückzuführen, der diese Beeinträchtigung mit der „Störung von Hirnfunktionen“¹⁴⁸ begründete. Begriffe wie *Lese- und Rechtschreibschwäche*, *Lese-Rechtschreib-Störung* und *Dyslexie* werden gegenwärtig und auch in dieser Arbeit synonym verwendet. Für die Abgrenzung der Begriffe herrscht ein Disput vor, auch die Ursachen und Behandlungsvorschläge sind mannigfaltig. Genaue Aussagen über diesen Bereich sind demzufolge ausgeschlossen. Erschwerend in der Rechtschreibdidaktik ist die Tatsache, dass eine Auflistung aufgrund festgestellter Lese- und Rechtschreibschwäche charakteristischer Rechtschreibfehler

¹⁴⁴ Vgl. Butzkamm, Wolfgang (Hg.) (1989): S. 71-77.

¹⁴⁵ Vgl. Horn, Dieter; Tumat, Alfred J. (1994): S. 333-337.

¹⁴⁶ Vgl. Becker, Tabea; Siekmann, Katja (2012): S. 173.

¹⁴⁷ Vgl. Ebda.: S. 182-183.

¹⁴⁸ Thomé, Günther (1999): S. 228.

nicht vorliegt. Zwar werden häufig spiegelbildliche Vertauschungen, wozu Reversions- und Inversionsfehler zählen, und Permutationsfehler als charakteristisch genannt, aber auch hier besteht Ungewissheit. Generell konnte dennoch bei Legasthenikerinnen und Legasthenikern eine erhöhte Fehlerhaftigkeit im Bereich der Lautstruktur verzeichnet werden.¹⁴⁹

Um betroffenen Schülerinnen und Schülern eine möglichst gute Entwicklung im Schulunterricht zu ermöglichen, ist es notwendig, bei Verdacht mit den zuständigen Lehrkörpern Kontakt aufzunehmen. Demnach kann individuelle Förderung stattfinden. Wird neben solcher Fördermaßnahmen auch ein Nachteilsausgleich bewilligt, kann dem Kind chancengerechtere Lern- und Berufsentwicklung, die es sonst im Vergleich zu Kindern ohne diagnostizierte Lese- und Rechtschreibschwäche nicht hat, ermöglicht werden.¹⁵⁰ In Hinblick auf die Benotung von schriftlichen Leistungen unter dem Aspekt der Legasthenie gilt in Österreich folgende gesetzliche Regelung, die im Schulunterrichtsgesetz unter § 18, Absatz 6 verankert ist:

Schüler, die wegen einer körperlichen Behinderung eine entsprechende Leistung nicht erbringen können oder durch die Leistungsfeststellung gesundheitlich gefährdet wären, sind entsprechend den Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den wegen der körperlichen Behinderung bzw. gesundheitlichen Gefährdung erreichbaren Stand des Unterrichtserfolges zu beurteilen, soweit die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich erreicht wird.¹⁵¹

Trotzdem dieser gesetzlichen Regelung, ist es notwendig, bei einem Verdacht auf Legasthenie die erläuterten Schritte zu verfolgen. Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, worin die Ursachen einer Lese- und Rechtschreibstörung liegen.

Verschiedene Forschungseinrichtungen beschäftigen sich mit dieser Thematik. Zum einen ist die Entwicklungspsychologie zu nennen, die unsere Schriftsprache gezielt analysiert. Dabei stellten Wissenschaftler/-innen fest, dass bei Kindern mit diagnostizierter Legasthenie etwaige Entwicklungsschritte in Bezug auf das Sprachenlernen noch nicht abgeschlossen sind. Dabei von Krankheit zu sprechen, wäre ein großer Irrsinn, da es sich bloß um einen Rückstand handelt, dem mit gezielten Fördermaßnahmen entgegengesetzt werden kann. Die Lernpsychologie, eine weitere Forschungseinrichtung, sieht eine vorhandene Lese- und Rechtschreibschwäche immer im Konnex mit dem gesellschaftlichen Druck, Sprech- und Schriftsprache zu beherrschen. Aufgrund inkorrektur Wahrnehmung der Schrift passieren Fehler in der Schreibung. Durch diese Irrtümer steigt der gesellschaftliche Druck nach möglichst korrektem Sprachgebrauch, die Motivation sowie die Selbstsicherheit der betroffenen Person sinken jedoch erschreckend. Wie bereits am Beginn dieser Arbeit festgehalten wurde, beginnen Kinder

¹⁴⁹ Vgl. Thomé, Günther (1999): S. 229-233.

¹⁵⁰ Vgl. Suchodoletz, Waldemar von (Hg.) (2007): S. 93-94.

¹⁵¹

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2016-06-15&Artikel=&Paragraf=18&Anlage=&Uebergangsrecht=>

den Schriftspracherwerb mit dem Erfassen eines ganzen Bildes. Nach und nach entdecken sie dann das Alphabet. Erleben Kinder während einer dieser beiden Schritte, sei es das ganzheitliche Erfassen der Schrift oder während der alphabetischen Strategie, eine Stagnation, wird nach kognitivem Ansatz ebenfalls von Legasthenie gesprochen. Die zuletzt zu erwähnende Forschungseinrichtung, die das Phänomen zu beschreiben können meint, ist die medizinische. Vertreter dieser Richtung stimmen zwar den Meinungen der in Opposition stehenden, eben erläuterten Ansätze zu, dennoch sind sie fest der Meinung, dass es unter allen Legasthenikerinnen und Legasthenikern eine Gruppe gibt, deren Lese- und Rechtschreibschwäche nicht ausschließlich mit didaktisch, individuell abgestimmten Material abgeschwächt oder gar vollständig besiegt werden kann. Für solche Fälle ist es demzufolge ratsam, Hilfe bei gesondert geschulten Spezialistinnen und Spezialisten, wie beispielsweise Legasthenie-Therapeuten und Legasthenie-Therapeutinnen, einzuholen, da jene in diesem Gebiet sowohl didaktisch als auch fachlich bestens bewandert sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Kombination aller Ansätze zielführend ist. Sowohl individuelle Fördermaßnahmen, als auch Angstabbau durch Unterstützung der Eltern und Lehrkräfte sowie Legasthenie-Therapien sind eine gute Basis für den Abbau und womöglich für eine gänzliche Bekämpfung einer diagnostizierten Lese- und Rechtschreibschwäche.¹⁵²

7. GKS und GZS: Die Regeln und wie sie vermittelt werden

Wie den vorangehenden Kapiteln dieser Arbeit bereits entnommen werden konnte, weisen vor allem die Teilbereiche GKS und GZS eine sehr hohe Fehleranfälligkeit auf. Nicht nur die Großschreibung anstatt von Kleinschreibung, sondern auch die umgekehrte Version, also die erforderliche Kleinschreibung anstatt der gewählten Großschreibung, ist häufig in Schüler/-innenarbeiten vorzufinden. Trotz allem überwiegt die Fehleranfälligkeit der GS, vor allem der satzinitialen.¹⁵³

Dies war einer der Gründe, warum dieser Teilbereich erster Untersuchungskern für die empirische Datenerhebung wurde. Der ebenso fehleranfällige Bereich der GZS wird im Anschluss behandelt.

¹⁵² Vgl. Mann, Christine (1994): S. 313-323.

¹⁵³ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 71.

Da im Schulbereich mit der Normvermittlung in diesen komplexen Teilbereichen gehadert wird, soll im ersten Schritt ein Überblick über die Regeln der GKS als auch die der GZS präsentiert werden. Darauf folgend wird dargestellt, auf welchen sprachlichen Ebenen für die Erklärung und das Üben jener Regeln gearbeitet werden muss.

7.1 GKS auf morphologischer Ebene

Wie bereits weiter zuvor vermerkt wurde, stellt vor allem die Substantivgroßschreibung eine Hürde für Lernende dar.

Als Begründungskriterium für die satzinterne Großschreibung wird gegenwärtig häufig auf die GS von Substantiven in Hinblick auf ihre Wortart verwiesen, was auf die Orientierung an der lateinischen Sprache im 16. und 17. Jahrhundert zurückzuführen ist. Substantive stellen zwar eine prototypische Gruppe von Wörtern dar, deren GS unentbehrlich ist, aber meist nur damit begründet wird, dass diese Wörter Sachen bezeichnen, die getastet und erblickt werden können. Dies mag zwar in vielen Fällen die Entscheidung für die korrekte Schreibung erleichtern, kann es jedoch nicht durchgehend.¹⁵⁴

Richtig ist, dass Substantive nach Geschlecht und Zahl flektiert werden können. Ihre begrenzte Pluralbildung, die z. T. semantische Änderungen erzeugt, bereitet kaum Schwierigkeiten für Lernende. Ein Beispiel für die Pluralbildung mit Änderung in Hinblick auf die Semantik wäre *mehrere Salze*. Bei diesem *Materials substantiv*, auch „Stoffsubstantiv“¹⁵⁵ genannt, ist nicht die Quantität vordergründig, sondern die Anzahl verschiedener Salze, wie z. B. *Himalaya-Salz*, *Meersalz* etc. Auch sind im Deutschen einige Wörter, die im Singular nicht existieren, wie z. B. *Einkünfte*. Auch diese Substantive stellen keine Herausforderung beim Erlernen der Rechtschreibung dar. Hernach kann festgehalten werden, dass die Pluralbildung kein Auslöser der Schwierigkeiten für die GS von Substantiven auf morphologischer Ebene sind. Ebenfalls meist unproblematisch ist die GS flektierter Substantiven, die „morphologisch komplexen Substantiven“¹⁵⁶ zuzuordnen sind. Gemeint sind zum einen Substantiven, die mit Affixen gebildet werden, wie beispielsweise *Schön-heit*. Zum anderen sind Komposita gemeint, deren letzter Bestandteil Substantiven als solche einstuft. Ein mögliches Beispiel ist: *Gelbsucht*. Nur wenige Ausnahmen führen manchmal zu Hürden, die jedoch marginal sind.

¹⁵⁴ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 16.

¹⁵⁵ Fuhrhop, Nanna (2015): S. 43.

¹⁵⁶ Ebda.

Allgemein betrachtet, stellen auch diese Substantiven kein Problem beim Erlernen der GKS dar.¹⁵⁷

Nicht als derart problemlos ist die Gruppe der Konversionen zu beurteilen. Hier handelt es sich um Substantiven, die affixlos deriviert werden. Grundsätzlich sorgt vor allem der Infinitiv für Unsicherheiten. Zwar ist der substantivisch gebrauchte meist frappant, da er „(...) noch häufiger mit Artikel auf(tritt) als andere Substantive.“¹⁵⁸ Ebenso auffällig ist meistens der verbale Infinitiv, der in Konstruktionen mit *zu* erkennbar ist, wie z. B. in *Caroline beschließt zu fahren*. Nicht selten ist diese Infinitivart in Kombination mit Modalverben in Geschriebenem zu vernehmen, wenn es beispielsweise heißt: *Martina kann backen*. Ungewissheit entsteht oftmals dann, wenn sie weder mit Modalverben noch mit *zu* in Verbindung verwendet werden. Folgende Beispiele illustrieren die scheinbar provozierenden Zweifel über die adäquate GKS: *Martina lernt zu backen*. und *Martina lernt Backen*. Im ersten Fall ist die KS aufgrund des verbalen Infinitivgebrauchs gefragt. Die GS im zweiten Satz ist auf den substantivischen Gebrauch des Infinitivs zurückzuführen, was durch das Einfügen eines Artikels deutlicher wird: *Martina lernt das Backen*. Dass die GKS in Betracht auf Konversionen nicht nur auf Wortebene erklärbar ist, zeigen die anstehenden Beispiele.¹⁵⁹

Wie begründen wir, dass das Adjektiv in *Der gelbe Schmetterling*. klein geschrieben, aber jenes in der Aussage *Das Gelb gefällt mir besonders gut*. großgeschrieben werden muss? Wie kann ein Adjektiv plötzlich von der satzinternen Großschreibung betroffen sein? Unschwer stellen wir fest, dass diese Erklärung für andere Fälle der satzinternen GS nicht ausreicht. Zentrales Argument für die GS in diesem Fall ist die Funktion des Wortes *gelb* im Satz. Eine ausschließlich auf Wortebene basierende Begründung ist demnach inkorrekt. Zielführend ist in besonderen Fällen eine Analyse auf syntaktischer Ebene, auf die im nächsten Schritt verwiesen wird.¹⁶⁰

7.2 GKS auf syntaktischer Ebene

Auf Syntaxebene fungiert die im Deutschen charakteristische GS auf unterschiedliche Weise. Im Deutschen werden wir einerseits mit einer textinitialen und satzinitialen GS konfrontiert. Neben der textinitialen, satzinitialen und der GS von Eigennamen sowie Anredepronomen, die Lernern und Lernerinnen oftmals keine Schwierigkeiten bereitet, ist die deutsche Schriftsprache vor allem durch die satzinterne GS bekannt. Diese wird, wie bereits ein Unterkapitel

¹⁵⁷ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 43-44.

¹⁵⁸ Ebda.: S. 45.

¹⁵⁹ Vgl. Ebda.: S. 44-46.

¹⁶⁰ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 16.

zuvor festgehalten wurde, Lernenden – ob Deutsch als Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache, oft zum Verhängnis.¹⁶¹

Aus diesem Grunde bekommt besonders jene ihre Aufmerksamkeit in dieser Arbeit.

Wie zuvor bereits ersichtlich wurde, kann die erforderliche satzinterne GS auf morphologischer Ebene begründet werden, doch ist in manchen Fällen ein Wechsel auf Satzebene notwendig, um die erforderliche GS oder KS korrekt erklären zu können. Zuerst soll geklärt werden, wie die Funktionen von Substantiven auf syntaktischer von jenen auf morphologischer Ebene unterschieden werden.

Grundsätzlich können sie auf fünf verschiedenen Weisen fungieren. Die am häufigsten vorkommende Art, in der die Funktion von Substantiven auf Syntaxebene ersichtlich wird, ist ihre Rolle als Subjekt, wie z. B. in der Aussage *Der ambitionierte Sportler stürzte hinab.*, oder als Objekt, was in *Sie sieht den hinabstürzenden Sportler.* ersichtlich ist. Außerdem können Substantiven als Komponente von Präpositionalgruppen fungieren: *Er klettert auf den Berggipfel.* Nicht selten übernehmen sie auch die Funktion adverbialer Bestimmungen, was in Aussagen wie *Er sportelt das gesamte Jahr über.* Nicht zuletzt ergreifen sie ihre Funktion als Genitivattribut, wie z. B. in *Das grüne Rennrad meines Opas.* Nicht zu übersehen ist, dass sie mit unbestimmten und bestimmten Artikeln in Verbindung gebracht werden können. Anhand dieser zahlreichen Funktionen, welche Substantiven oft übernehmen, wird die Komplexität der GKS auf Satzebene deutlich.¹⁶²

Charakteristisch für sie ist, dass sie die Funktion als sogenannter *Kern* einer Nominalgruppe haben. Kann der Kern einer Nominalgruppe durch Attribute prolongiert werden, dann ist dieser durch die GS markiert. Die Erweiterung wird *Kopf* genannt.¹⁶³ Das Beispiel *Ein schönes Lächeln gefällt mir besonders gut.* zeigt sehr deutlich die eben beschriebene Funktion des Kopfes (*Ein*) als auch der attributiven Erweiterung (*schönes*) und wie sich diese beiden auf die GS des Kerns (*Lächeln*) auswirken.

Dieses Phänomen trifft jedoch nicht bei Ersetzungen von Nominalgruppen durch Pronomen zu. Bezogen auf das eben genannte Beispiel bedeutet das, dass bei *es gefällt mir besonders gut* keine satzinterne GS des Pronomens gefordert ist. Obwohl dieses Rechtschreibphänomen simpel zu sein scheint, werden häufig Fehler in schriftlichen Arbeiten von Lernenden diesbezüglich vorgefunden.¹⁶⁴

¹⁶¹ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 50-52.

¹⁶² Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 46.

¹⁶³ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 70.

¹⁶⁴ Vgl. Ebda.

Damit verbunden sind die Schwierigkeiten in der GS gebeugter Adjektiven zu nennen, wie z. B. *der/die Angelobte*. Eine Erklärungsmöglichkeit für die nötige GS ist, wie eben angeführt, das Vorhandensein einer Nominalgruppe, die sich aus dem Kern *Angelobte* und dem Kopf *der* oder *die* zusammensetzt. Problematisch wird diese Erklärung jedoch, liegen „elliptische Konstruktionen“¹⁶⁵ vor. Ein Beispiel hierfür illustriert erneut die Komplexität dieses orthographischen Teilbereichs: *Opa besitzt ein teures Rennrad, das billige hat er verkauft*. Die GS des Substantivs *Rennrad* im ersten Hauptsatz lässt sich problemlos auf morphologischer Ebene begründen, doch ist es umso schwieriger zu verstehen, warum im zweiten Hauptsatz *billige* der KS unterliegt, obwohl ein Artikel vorangestellt ist. Eine Begründung für solches Phänomen verweist im Deutschen oft auf die semantische Ebene.¹⁶⁶

Substantive besitzen also die Eigenschaft, mit Attributen verändert, konkretisiert werden zu können. Außerdem werden sie nach Fall und Zahl gebeugt und besitzen ein Geschlecht. Ersichtlich wird dieses durch das Setzen eines Artikels. Trotzdem dieser schlüssigen Eigenschaft kommt es beim Fehlen einer oder mehrerer dieser Merkmale nicht selten zu Unsicherheiten.¹⁶⁷

Bei den Sätzen *Meine Lieblingsfarbe ist Rot.* oder *Beim Klettern habe ich mir den Ellbogen gebrochen.* sind oftmals Schwierigkeiten bezüglich der GS des Kerns – *Rot* und *Klettern* – zu vernehmen, da keine attributiven Erweiterungen vorhanden sind. Um dieses Phänomen zu erklären, wird im Schulbereich meist die Voranstellung eines Artikels als Begründung herangezogen. Die Präsenz eines Artikels oder einer Verschmelzung von Artikelwort und Präposition kann zwar helfen, eine Erweiterungsprobe durchzuführen, doch diese sollten nicht als entscheidende Begründungen für die GS herangezogen werden, denn wie könnte sonst erklärt werden, dass in *das grüne Rad* trotz vorangestellten Artikel *grün* der KS unterliegt?¹⁶⁸ Oftmals ist eine Erweiterungsprobe mithilfe von Adjektivattributen eine bessere Hilfestellung für Lernende, die GS zu verstehen und richtig anzuwenden.¹⁶⁹

Außerdem problematisch ist die Erklärung, nach vorhandenem Artikel oder bei seiner Verschmelzung mit einer Präposition unmittelbar danach die GS zu verfolgen. Nicht immer ist die Splittung von Artikel und Präposition zu einem grammatikalisch richtigen Satz, trotzdem das auf die Verschmelzung folgende Wort der GS unterliegt, wie z. B. der Ausdruck *im We-*

¹⁶⁵ Fuhrhop, Nanna (2015): S. 48.

¹⁶⁶ Vgl. Ebda.: S. 47-48.

¹⁶⁷ Vgl. Ebda.: S. 47.

¹⁶⁸ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 72.

¹⁶⁹ Vgl. Ebda.: S. 73.

sentlichen zeigt, denn *in dem Wesentlichen* ist der Grammatik des Deutschen nicht adäquat.¹⁷⁰ Seit der Neuregelung von 2006 sind diese Konstruktionen von der GS betroffen.¹⁷¹ Keineswegs einfacher erscheint die Entscheidung für die nötige GS für „Substantiv-Verb-Verbindungen“¹⁷² zu sein. Diese stellen nicht nur in Bezug auf den Teilbereich GKS Schwierigkeiten dar, auch herrschen Unterschiede in der GZS, worauf im nächsten Kapitel noch näher eingegangen wird. Was die GKS betrifft, ist die Unsicherheit in der GS bei Verbindungen wie *Auto fahren* oder die in der KS bei Verbindungen wie *eislaufen* darauf zurückzuführen, dass sie „(...) nicht artikelfähig (sind), (...) nicht attribulierbar und auch nicht nach Kasus oder Numerus flektierbar (sind) (...)“.¹⁷³ Nicht zuletzt und damit in Verbindung sind die Schwierigkeiten mit *sein-Konstruktionen* zu nennen. *Ich bin schuld*, aber *ich habe Schuld* führen häufig zu Unsicherheiten bei Lernenden, da das Wort *Schuld* prinzipiell den Substantiven angehört und somit auf morphologischer Ebene die GS verlangte. Da in diesem Fall jedoch weder ein Artikel noch ein Attribut gesetzt werden kann, liegt kein prototypisches Substantiv vor, sodass die KS verständlich gemacht werden kann.¹⁷⁴

Die Komplexität der GKS in der deutschen Sprache zeigt sich auch insofern, als die bereits angeführten Erklärungen nicht vollständig für die Bestimmung über die GKS eines Wortes ausreichen. Zur vollständigen Erklärung der GKS müssen auch andere Konstruktionen beachtet werden: Mengenangaben, die nur in seltenen Fällen attributiv erweiterbar sind (*ein Stück Käsekuchen*), ebenfalls vorangehende Genitivattribute (*Mutters Socken*) sowie Adjektive und Partizipien, die als Substantiv Gebrauch in festen Redewendungen finden (*alles Liebe und Gute*).¹⁷⁵ Diese und die Gruppe der festen Verbindungen stellen aufgrund ungünstiger Erklärungen auf Wort- anstatt auf Satzebene sehr häufig Lasten für Lernende dar.¹⁷⁶

Wie erkennbar ist, stellen Erklärungen im Bereich der GKS vor allem für die notwendige GS von Lexemen dar. Weniger problematisch ist die Unterrichtung der KS. In Hinblick auf diese sind ihnen die „adverbiale[n] Erweiterung[en] von Prädikatsteilen“¹⁷⁷, „adverbial gebrauchte Komparative“¹⁷⁸ und „Aussparungen von Substantiven“¹⁷⁹ näher zu bringen.

¹⁷⁰ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 48-49.

¹⁷¹ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 75.

¹⁷² Fuhrhop, Nanna (2015): S. 49.

¹⁷³ Ebda.: S. 50.

¹⁷⁴ Vgl. Ebda.: S. 50-52.

¹⁷⁵ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 74.

¹⁷⁶ Vgl. Ebda.: S. 71.

¹⁷⁷ Ebda.: S. 73.

¹⁷⁸ Ebda.

¹⁷⁹ Ebda.: S. 74.

Im nächsten Schritt soll das zweite hindernisvolle Teilgebiet der deutschen Orthographie, die GZS, beleuchtet werden.

7.3 GZS auf morphologischer Ebene

Wo die GZS im rezeptiven Schriftgebrauch für „*Vereinfachung der Lesbarkeit*“¹⁸⁰ dient, sorgt sie im produktiven Schriftsprachgebrauch abermals für Schwierigkeiten. Wie bei der GKS unterliegt auch im Bereich der GZS die Entscheidung zwischen erforderlicher GTS oder ZS auf zwei Ebenen: der morphologischen und der syntaktischen. Obwohl dieser Bereich der Rechtschreibung oftmals zu Unverständnis und somit zu Unsicherheiten bei Schreibenden führt, können oftmals hilfreiche Erklärungen für die erforderliche richtige Schreibung vorgelegt werden.¹⁸¹ Eine Auseinandersetzung auf beiden Ebenen ist hernach notwendig.

Als Entscheidungshilfe über die erforderliche GTS und ZS kann grundsätzlich folgender Leitsatz herangezogen werden:

Ein Wort schreibt man zusammen, Nicht-Wörter (Syntagmen) schreibt man nicht zusammen.¹⁸²

Wie erklärt man Schülerinnen und Schülern, ob eine Entscheidung auf Wort- oder Satzebene getroffen, ob ein Wort zusammen oder getrennt geschrieben werden muss?

Grundsätzlich sind zwei Prinzipien zu unterscheiden, die einerseits eine Erklärung für die ZS auf morphologischer Ebene liefern und andererseits über die erforderliche Schreibung auf Syntaxebene aufklären.¹⁸³ Auf letzteres Prinzip wird in Kapitel 7.4 *GZS auf syntaktischer Ebene* näher eingegangen. Auf morphologischer Ebene gilt das *Wortbildungsprinzip*, welches besagt, dass „Verbindungen‘ aus zwei oder mehr Stämmen (...) zusammengeschrieben (werden), wenn sie aufgrund einer Wortbildung miteinander verbunden sind.“¹⁸⁴ Hier geht es ausschließlich um die ZS von komplexen Wörtern, da nur deren – im Vergleich zu den einfachen – Funktion auf Satzebene im Kontext untersucht werden kann.¹⁸⁵

Obwohl dieser Erklärungsversuch aussagekräftig genug zu sein scheint, um Unsicherheiten zu minimieren, werden in der Praxis immer wieder Probleme in diesem orthographischen Teilbereich angetroffen. Grund für Unschlüssigkeit könnten mitunter Schreibdivergenzen sein, die

¹⁸⁰ Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 46.

¹⁸¹ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 54-56.

¹⁸² Ebda.: S. 54.

¹⁸³ Vgl. Ebda.: S. 55-56.

¹⁸⁴ Fuhrhop Nanna (2007): S. 182.

¹⁸⁵ Vgl. Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 52.

auf die Anwendbarkeit der beiden genannten Prinzipien zurückzuführen sind. Ebenfalls problematisch wird es, wenn man sich in besonderen Fällen den Prinzipien nicht bedienen kann.¹⁸⁶

Wörter können heute, komprimiert beschrieben, nach drei Wortbildungstypen zusammengesetzt werden. Eine Hauptart ist die *Komposition*, die Zusammensetzung, bei der „(...) lexikalische Morpheme oder Wortstämme miteinander kombiniert (werden) (...).¹⁸⁷“ Sie kann mit Substantiven, Verben oder Adjektiven gebildet werden. Vier verschiedene Varianten der Komposition sind möglich. Zum einen können Wörter additiv bzw. parataktisch verknüpft werden. Bei solchen *Additivkomposita*, auch *Kopulativkomposita* genannt, sind beide Glieder gleichwertig, was man anhand einer Umstellprobe feststellen kann (z. B. *schwarzweiß*). Zum anderen gibt es aber auch Komposita, deren Glieder nicht gleichwertig sind, und bei Umstellung ihre Bedeutung verändern. Sie bestehen aus einem Bestimmungswort, welches das erste Glied ist, und einem Grundwort, welches das zweite ist und die grammatische Kategorie des gesamten Wortes bestimmt. Ein Beispiel ist die Komposition *Lederschuh*, welche sich aus dem Bestimmungswort *Leder* und dem Grundwort *Schuh* zusammensetzt. In diesem Fall wird von einer *determinativen* bzw. *hypotaktischen Komposition* gesprochen, also von einem *Determinativkompositum*. Hier wird wiederum zwischen eigentlichen, ohne Flexionsfuge (z. B. *Lederschuh*), und uneigentlichen, mit Flexionsfuge (z. B. *Verkehrsanbindung*), unterschieden. Die Gruppe der Komposita wird durch zwei Sonderformen vervollständigt, der *Possessivkomposita* und *Satznamen*, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll.¹⁸⁸

Substantiv-Verbindungen sowie Adjektiv-Verbindungen stellen oftmals keine große Herausforderung dar. Substantiv-Adjektiv-Verbindungen, z. B. *Blauwal*, sind meist keiner hohen Fehleranfälligkeit ausgesetzt, zumal sie aufgrund ihres flektierbaren Adjektivs eindeutig sind. Zu Schwierigkeiten führen vereinzelt jene Substantiv-Adjektiv-Verbindungen, deren Adjektiv unflektierbar ist, weil diese in den Peripheriebereich rutschen. Hier ist liegt die Entscheidung, ob das *Wortbildungs-* oder das *Relationsprinzip* angewandt werden soll, also ob ein Wort zusammen oder getrennt geschrieben werden muss, in der Semantik. Schreibt man *Braunbär*, ergibt sich kein semantischer Unterschied zwischen der ZS des Kompositums (*Braunbär*) und der GS, die mithilfe des *Relationsprinzips* zu erklären ist (*brauner Bär*). Eine nähere Auseinandersetzung mit dem *Relationsprinzip* findet unter 7.4 statt. Weitaus fehleranfälliger sind Verbkomposita.¹⁸⁹ Adjektiv-Adjektiv-Kompositionen (z. B. *schwarzweiß*) führen auf morpho-

¹⁸⁶ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 64.

¹⁸⁷ Ernst, Peter (Hg.) (2011): S. 116.

¹⁸⁸ Vgl. Ebda.: S. 116-119.

¹⁸⁹ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 57-60.

logischer Ebene meist zu keinen Schwierigkeiten, anders als auf Syntaxebene, worauf im nächsten Kapitel noch näher Bezug genommen wird. Adjektiv-Verb-Verbindungen stellen keine Herausforderung dar, wenn es sich um untrennbare Verben handelt, wie z. B. *wiederholen*.¹⁹⁰ Adjektiv-Verb-Verbindungen unterliegen ebenfalls der ZS, wenn Rückbilden denkbar ist, sofern auch das Substantiv zur Verbindung lexikalisiert existiert, wie z. B. *Schwarzfahrt* für *schwarzfahren*, dann findet das *Wortbildungsprinzip* seinen Halt.¹⁹¹

Nicht zuletzt sind Substantiv-Partizip-Verbindungen zu nennen, die mithilfe der beiden Prinzipien die Zuweisung auf die richtige Ebene ermöglichen. Ist das Setzen eines Fugenelementes für die Verbindung notwendig, wie z. B. in *entspannungswirkend*, dann ist nur die ZS aufgrund des *Wortbildungsprinzips* denkbar, zumal das Substantiv *Entspannungs* nicht existiert.¹⁹² Eine nähere Erklärung für das Anwenden des *Relationsprinzips* findet sich unter 7.4.

Treten Partizip I-Verbindungen mit Adjektiven auf, so muss zwischen der Adjektiv-Art unterschieden werden. Handelt es sich um ein Adjektiv, das auf Substantive referiert (z. B. *süß*, *bitter*) oder handelt es sich um ein Adjektiv, das Vorgänge näher beschreibt (z. B. *langsam*, *laut*)? Erstere treten häufiger als Komposita auf: *Der süß/bitterschmeckende Apfel*. Die Verbindung aus Adjektiv und Partizip II ist weitaus komplizierter, doch wird die gleiche Unterscheidung der Adjektiven als Entscheidungshilfe zwischen GTS und ZS herangezogen.¹⁹³

Ein weiterer Wortbildungstyp ist die sogenannte *Derivation*. Hier wird ein Wortstamm mit einem Präfix, wie beispielsweise *ver-*, und bzw. oder mit einem Suffix, wie z. B. *-ung*, kombiniert, sodass ein Wort entsteht. Konkrete Beispiele dienen zu einem besseren Verständnis: *verlaufen*, *Ladung*, *anbauen*, *versprechen*. Durch *Suffigierung* kann ein Wortartwechsel stattfinden. Anders ausgedrückt: Substantive können von Adjektiven, von Verben oder Substantiven abgeleitet werden. Adjektiven können von Substantiven, Verben und Adjektiven hergeleitet werden.¹⁹⁴

Die *Konversion* ist der dritte Typ. Kennzeichnend bei diesem ist die Kürzung oder Erweiterung von Wörtern „ohne eigene morphologische Kennzeichnung“¹⁹⁵. Bei Konversionen handelt es sich um Wortbildungen, die ohne Prä- oder Suffix gebildet werden können. Es handelt

¹⁹⁰ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 62.

¹⁹¹ Vgl. Ebda.: S. 73.

¹⁹² Vgl. Ebda.: S. 77.

¹⁹³ Vgl. Ebda.: S. 78-79.

¹⁹⁴ Vgl. Ernst, Peter (Hg.) (2011): S. 119.

¹⁹⁵ Ebda.

sich demzufolge um Wörter, die keine eigene morphologische Markierung aufweisen. In vielen Fällen ist es auch möglich, dass die Erscheinungsform von Wörtern gleich bleibt, jedoch ein Wortartwechsel stattfindet. Ist dies der Fall, spricht man von *Nullableitung*. Ein Beispiel hierfür ist „das Warum verstehen“¹⁹⁶. Ebenso sind auch Wortbildungen wie beispielsweise *Bau* (von *bauen*), *Tau* (von *tauen*), also Substantiven, die durch das Entfernen des Suffixes *-en* des Verbes entstehen, als auch „(...) desubstantivisch(e) Verben durch bloße[s] Hinzufügen des Suffixes {-en} (...)“¹⁹⁷ der Rubrik Konversionen zuzuordnen.¹⁹⁸

Erfahrungsgemäß bereitet die Wortbildung durch Konversion auf morphologischer Ebene wenig Probleme, doch steigt die Fehleranfälligkeit auf Satzebene.¹⁹⁹

Eine andere Möglichkeit, Wörter zu bilden, sind *Kürzungen*.²⁰⁰ Da diese aber für den vorgesehenen empirischen Teil nicht relevant sind, ist eine explizite Betrachtung nicht vorgesehen.

Im Vergleich zur syntaktischen Ebene sind Schwierigkeiten auf Wortebene marginal anzutreffen. Für Erklärungszwecke muss daher häufiger auf das *Relationsprinzip* zurückgegriffen werden. Die Komplexitäten auf Satzebene werden im nächsten Schritt näher ausgeführt.

7.4 GZS auf syntaktischer Ebene

Wie bereits erwähnt, kann und muss die GZS auch auf einer anderen Ebene beschrieben werden, und zwar auf syntaktischer. In Kapitel 7.3 wurde auf das Wortbildungsprinzip hingewiesen, mithilfe von welchem Wörter und Syntagmen interpretiert werden, um entweder der korrekten ZS oder GTS zu folgen. Um zu erproben, ob aneinandergereihte Wörter aufgrund ihrer Funktion als separierte syntaktische Teile erfasst werden können, ist das *Relationsprinzip* heranzuziehen. Jenes besagt:

Einheiten, die syntaktisch nicht analysierbar sind, das heißt insbesondere, die nicht in syntaktischer Relation zu anderen Einheiten in einem Satz stehen, sind Bestandteile von Wörtern. Dies führt zur Zusammenschreibung.²⁰¹

Um feststellen zu können, ob es sich in Zweifelsfällen um ein Wort handelt und demnach die ZS erforderlich ist, oder ein Syntagma vorliegt, welches die GTS fordert, kann häufig aus

¹⁹⁶ Ernst, Peter (Hg.) (2011): S. 120.

¹⁹⁷ Ebda.

¹⁹⁸ Vgl. Ebda.: S. 119-120.

¹⁹⁹ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 68-69.

²⁰⁰ Vgl. Ernst, Peter (Hg.) (2011): S. 120.

²⁰¹ Fuhrhop, Nanna (2015): S. 56.

dem Kontext erschlossen werden.²⁰² Vergleichen wir die beiden Sätze *Ich habe eine schwarzweiße Katze.* und *Er mag weder Schwarz noch Weiß.* dann wird deutlich, dass die ZS im ersten Beispielsatz aufgrund des vorherrschenden Adjektivs (*eine schwarze und weiße Katze*) verfolgt wird. Im Gegensatz dazu ist im zweiten Beispiel die GTS nötig, zumal sie separate syntaktische Einheiten sind, in dieser Aussage handelt es sich um Nomen. Ersichtlich wird an diesem Beispiel die starke Verbindung zwischen GKS und GZS, deren Schwierigkeiten oftmals gleichzeitig auftreten (vgl. 7.2).

Um an das vorige Kapitel anzuschließen, wird vorerst auf die Schwierigkeiten in Hinblick auf Kompositionen verwiesen. Wie unter der letzten Überschrift angeführt wurde, bereiten Substantiv-Adjektiv-Verbindungen meist keine Schwierigkeiten, vor allem mit flektierbaren Adjektiven (vgl. Beispiel *Braunbär* unter 7.3). Allein mit unflektierbaren Adjektiven können Unsicherheiten auftreten, wo die Semantik ausschlaggebend für die notwendige GTS oder ZS ist. Ein Beispiel ist das Kompositum *Superkräfte*, die entweder zusammen oder getrennt als *super Kräfte* geschrieben werden kann. Beide Schreibweisen sind korrekt, doch handelt es sich bei *Superkräfte* um ein Kompositum und bei *super Kräfte* um ein Syntagma.²⁰³ Ob die Schreibung getrennt oder zusammen korrekt ist, muss aus dem Kontext, anhand der semantischen Umgebung, festgestellt werden.

Ebenso stellten wir fest, dass Adjektiv-Adjektiv-Kompositionen auf Wortebene meist keine allzu große Hürde darstellen. Ob die GTS oder ZS erforderlich ist, ist abhängig von der erwünschten Semantik. Meist handelt es sich um *Kopulativkomposita*, wie bereits das Beispiel *schwarzweiß* unter 7.3 angeführt wurde. Beide Wortelemente, *schwarz* und *weiß*, sind gleichwertig und können auch in umgekehrter Weise aneinandergesetzt werden (*weißschwarz*), ohne einen Bedeutungsunterschied herbeizuführen.²⁰⁴

Überwiegende Schwierigkeiten sind in Verbindung mit Verben zu konstatieren.²⁰⁵ Das Augenmerk liegt hier auf trennbaren Verben.²⁰⁶ Als erstes Beispiel sind präfigierte Verben, wie beispielsweise *anzeigen*, zu nennen. Es demonstriert seine Selbständigkeit insofern, als *Peter seinen Nachbarn anzeigt*, ihn *angezeigt hat* oder weil er *denkt*, er *zeige ihn nicht an*. Wenige Lernende von Deutsch als Muttersprache zeigen Unsicherheiten in diesem Sonderbereich der GZS auf, doch resignieren viele DaF/DaZ-Lernende aufgrund ihrer Unwissenheit über die

²⁰² Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 61.

²⁰³ Vgl. Ebda.: S. 59.

²⁰⁴ Vgl. Ebda.: S. 65.

²⁰⁵ Vgl. Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 58.

²⁰⁶ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 65.

richtige Akzentuierung am Präfix.²⁰⁷ Debattiert wird häufig, ob bei Partikelverben das *Wortbildungsprinzip* oder das *Relationsprinzip* angewandt werden müsse.²⁰⁸

Nicht nur trennbare Verben, sondern auch jene, die sowohl die GTS als auch die ZS akzeptieren, führen zu einer hohen Fehleranfälligkeit. Schriftsprachliche Zweifel darüber, ob *Moritz seine Tante kennenlernen* oder *kennen lernen wird*, sind offenkundige Beispiele in schriftlichen Arbeiten von Lernenden. Auch bei „Univerbierungen“²⁰⁹, steht entweder die GTS oder die ZS zur Verfügung. Meist sind solche Verben als Konnexionen mit Präpositionen oder Adverbien anzutreffen, wie z. B. *an Hand/anhand* oder *auf Grund/aufgrund*. Insbesondere sind es die durch die GZS evozierten Bedeutungsunterschiede von Wörtern, welche die Komplexität für Erklärungen auf Syntaxebene signifikant anheben.²¹⁰

Im Anschluss daran sind Adjektiv-Verb-Verbindungen zu nennen, die auf morphologischer Ebene nur marginale Schwierigkeiten herbeiführen. Auf Satzebene werden sie aber nicht selten als Problemfall bezeichnet. Die Problematik ergibt sich aus der Tatsache, dass das Adjektiv als Adverb fungieren kann (z. B. *Felix kocht die Nudeln im heißen Wasser weich.*). Der Satz würde hier auch ohne adverbiale Bestimmung Sinn ergeben. Man spricht hier von einer „Resultativkonstruktion“²¹¹. Dennoch erfordert in diesem Satz das Anwenden des *Relationsprinzips* die GTS, zumal *weich* und *kochen* separate syntaktische Glieder sind, nämlich Adverb und Verb. Ein weiterer Hinweis dafür, dass solche Adjektiv-Verb-Verbindungen getrennt geschrieben werden, ist, dass sich Verb und Verbindung hinsichtlich ihrer Valenz nicht unterscheiden, das Setzen einer Satzklammer möglich ist sowie die Komparativform gebildet werden kann.²¹²

Ebenso problematisch sind Substantiv-Verb-Verbindungen, wie beispielsweise *Rad fahren*, *Auto fahren* oder *eislaufen*. Die syntaktische Analyse gibt uns die Erklärung, ob die GTS oder ZS erforderlich ist. In der Aussage *Ich liebe besonders das Radfahren.* ist *Radfahren* Akkusativobjekt, es wird also zusammen geschrieben. Vergleichen wir diesen Satz mit der Phrase *Ich fahre täglich Rad.*, so wird ersichtlich, dass die Verbindung *Rad fahren* kein Akkusativobjekt ist, sondern sich aus dem Akkusativobjekt *Rad* und dem Verb *fahren* zusammensetzt. Die GTS ist in diesem Falle zu berücksichtigen. Andersrum: Die Verbindung unterliegt der ZS, sobald sie zu einem Objekt wird, wohingegen sie bei nicht einheitlicher syntaktischer Einheit der GTS unterliegt. Weitere Proben für die GTS können sein:

²⁰⁷ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 76.

²⁰⁸ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 67.

²⁰⁹ Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 77.

²¹⁰ Vgl. Ebda.: S. 75-77.

²¹¹ Fuhrhop, Nanna (2015): S. 72.

²¹² Vgl. Ebda.: S. 72-75.

- Lässt sich ein Artikel setzen? (*das Radfahren*)
- Lässt es sich durch ein Attribut erweitern? (*das ambitionierte Radfahren*)
- Ist eine Verneinung mit *kein* möglich? (*ich fahre kein Rad*)
- Lässt sich das Zweitverb mit anderen Verben verbinden? (*ich will Rad fahren*)
- Ist eine Bildung ins Perfekt denkbar? (*ich bin Rad gefahren*)
- Sind die Glieder selbstständig, um ins Vorfeld rücken zu können? (*fahren will ich mit dem Rad*)

Können diese Fragen in Zweifelsfällen bejaht werden, dann ist die GTS naheliegend.²¹³

Im Anschluss sind Partizip-Verbindungen zu nennen, die ebenfalls für Unsicherheiten in der Orthographie sorgen. Weniger problematisch sind Substantiv-Partizip I-Verbindungen, die mit Fugenelementen gebildet werden (vgl. 7.3.). Für Zweifel sorgen Verbindungen, die sich aus einem Substantiv als Akkusativobjekt und einem Partizip I zusammensetzen. Hier sind beide Schreibungen, sowohl zusammen und klein als getrennt mit groß geschriebenem Substantiv, möglich: *das futterfressende Kaninchen*, *das Futter fressende Kaninchen*. Bezüglich den Adjektiv-Partizip I-Verbindungen ist als Ergänzung zu jenen auf Wortebene auf syntaktischer zu ergänzen, dass sie der GTS unterliegen, wenn sie in Verbindung mit Adjektiven auftreten, die Vorgänge bezeichnen (vgl. 7.3.). Ein Beispiel wäre *der laut krähende Hahn*, aber die *süßschmeckende Birne*. Dies lässt sich auch auf alle Adjektiv-Partizip II-Verbindungen übertragen, wobei, wie bereits angeführt, eine strikte Regelung äußerst schwierig ist.²¹⁴

Ebenfalls sind Konversionen von hoher Fehleranfälligkeit betroffen. Ihr Merkmal ist, dass bei der Wortbildung keinerlei Änderungen an der Basis des Wortes vorgenommen werden und sie auf keine bestimmten Formeigenheiten verweisen.²¹⁵ Präzisiert sind „(...) Formmerkmale oder Formveränderungen gegenüber ihren Basen (...), sei dies ein Affix, ein Kompositionsglied, ein Vokalwechsel, das Fehlen eines Affixes (...) [oder] eine Kombination mit Konfix (...)“²¹⁶ gemeint. Da Konversionen vor allem im syntaktischen Bereich anzutreffen sind, ist es nicht abwegig, wenn aufgrund mangelnder syntaktischer Analyse besonders hier die Fehlerhäufigkeit in der GZS festzustellen ist.²¹⁷

²¹³ Vgl. Fuhrhop, Nanna (2015): S. 68-72.

²¹⁴ Vgl. Ebda.: S. 76-79.

²¹⁵ Vgl. Eisenberg, Peter (1998): S. 280-281.

²¹⁶ Ebda.: S. 280.

²¹⁷ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 68.

Die Zusammenschreibung gilt, wie das *Relationsprinzip* besagt, bei syntaktisch unselbstständigen Wörtern. Ob Wörter dem *Wortbildungs-* oder dem *Relationsprinzip* zugeordnet werden, kann anhand von Umstellproben festgestellt werden. Sowohl das *Wortbildungsprinzip* als auch das *Relationsprinzip* helfen uns hernach in vielen Zweifelsfällen für die normgerechte Schreibung. Unsicherheiten und Fehler passieren jedoch bei Wörtern, die mit keinem dieser beiden Prinzipien eindeutig begreiflich gemacht werden können.²¹⁸ Der Grund dafür ist womöglich der, wie auch Augst und Dehn (2015: 125) deutlich aufzeigen, dass „die Getrennt- und Zusammenschreibung (GuZ) (...) ein Phänomen (ist), das auf der Grenze zwischen dem Wortschatz, also der Bedeutung, und der Grammatik steht.“

Im Allgemeinen lässt sich aber Folgendes über die GZS feststellen:

(...) [Sie] ist teilweise durch Regeln rekonstruierbar, teilweise beruht sie einfach auf rechtschreiblichen Festlegungen (...). Auf Grund/aufgrund(!) dieser Unsicherheiten ist die (gebildete) Öffentlichkeit recht tolerant gegenüber Fehlern auf diesem Gebiet.²¹⁹

Im Verlauf der Kapitel *GKS und GZS auf morphologischer und syntaktischer Ebene* (7.1, 7.2, 7.3 und 7.4) wurde versucht aufzuzeigen, welcher Komplexität sprachliche Muster dieser beiden Teilbereiche unterworfen sind. In der GKS ist es eine große Hilfe, die Funktionen der Wörter und ebenfalls der Wortgruppen zu beleuchten, um der KS bzw. GS richtig zu folgen. In Zweifelsfällen ist es sinnvoll zu überprüfen, ob es sich bei dem Geschriebenen um eine Wortgruppe oder ein zusammengesetztes Wort handelt, dessen „(...) Zusammensetzung eine verkürzte Wortgruppe (ist).“²²⁰

Die GZS hingegen sorgt aufgrund ihrer „fehlende[n] Dynamik“²²¹ in der Normierung für Unsicherheit und dementsprechend zu einer erhöhten Fehleranfälligkeit. Demzufolge ist es sehr schwierig, die GZS übersichtlich und mit so wenig ‚Ausnahmen‘ wie nur möglich begreiflich zu machen, was oftmals rasch zu Ungewissheit und Demotivation führt. Dass das *Wortbildungsprinzip* bei Lernenden verinnerlicht werden kann und alsdann dies die Überlegung über die GZS erheblich erleichtert, unterfällt im Unterricht keiner Missachtung. Schwierigkeiten erweisen sich, wie bereits konstatiert, in den Peripheriebereichen auf syntaktischer Ebene. Deshalb weist dieser Bereich besonders viel Erklärungs- und Übungsbedarf auf.²²²

²¹⁸ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 76.

²¹⁹ Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (Hg.) (2015): S. 127.

²²⁰ Ebda.: S. 126.

²²¹ Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 71.

²²² Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 77-79.

Besonders wichtig ist, dass die Rechtschreibdidaktik als Stütze für den Erwerb hoher Orthographiekenntnis fungiert. Dass dabei eine weniger diffizil verständliche Regelung zielführend wäre, ist nicht zu bestreiten.²²³ Was in der Rechtschreibdidaktik zu beachten ist, wird im anstehenden Kapitel versucht darzulegen.

8. Die traditionelle Rechtschreibdidaktik

*Wer meint, Kinder lernten in der Schule in erster Linie, eine Sprache zu schreiben, die sie bereits sprechen können, hat gute Aussichten, einen falschen und erfolglosen Sprachunterricht zu konzipieren.*²²⁴

Wie bereits festgestellt werden konnte, war der Weg zu einer einheitlichen Norm ein über Jahrhunderte lang diskussionsreicher und sorgt auch heute noch für Unstimmigkeiten. Bereits im Kleinkindalter werden Lernende mit Schreibsprache konfrontiert, durchlaufen unbewusst mehrere Strategien zum Schriftspracherwerb und werden vor allem mit Eintritt in die Schule mit genormter Schreibung konfrontiert. Dass dabei häufig Schwierigkeiten entstehen, kann anhand der orthographischen Fehlerhaftigkeit in schriftlichen Arbeiten von Lernenden regelmäßig konstatiert werden. Als Lösungsweg hierfür scheint für viele das mühsame Auswendiglernen von Rechtschreibregeln zu sein.

Unter diesem Kapitel wird die Bedeutung von *Rechtschreibdidaktik* aufgezeigt und welche Ziele mit ihr angestrebt werden. Des Weiteren werden Methoden für das Erlernen der deutschen Orthographie dargelegt, mit welchen eine hohe Rechtschreibkompetenz bei Lernenden angestrebt werden kann. Diverse Gegebenheiten können jedoch trotz all den Bemühungen und in der Theorie erfolgsversprechender Rechtschreibdidaktik eine starke Rechtschreibkompetenz verhindern. Welche Faktoren das sind, werden als Abschluss dieses Kapitels erläutert.

8.1 Die traditionelle Rechtschreibdidaktik

Die traditionelle Rechtschreibdidaktik sah für das Erlernen der Rechtschreibung keinerlei Hürde, zumal sie sich an die im 16. und 17. Jahrhundert gefragte Schreibung nach Phonem-Graphem-Korrespondenz orientierte. Die PGK meint, dass jeder Buchstabe und jede Buchsta-

²²³ Vgl. Strübe, Thorsten (Hg.) (2009): S. 72.

²²⁴ Eisenberg 2004, S. 15, nach Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 59.

bengruppe lautgetreu zu verschriften sind.²²⁵ Da in dieser Forschungsarbeit der Fokus auf der GKS und GZS liegt, ist eine nähere Auseinandersetzung mit der PGK nicht vorgesehen. An ihr sieht man aber deutlich, dass die deutsche Schriftsprache sehr komplex ist. Durch *Enkodieren* werden Buchstabenverbindungen geschaffen. Aufgrund der sinnvollen Verbindung des Buchstabenarrangements, dessen Vorgang in der Fachsprache *Dekodierung* genannt wird, kann der tatsächliche Sinngehalt des Wortes erfasst werden.²²⁶

Da demzufolge ‚nur‘ einem Phonem das adäquate Graphem zugeordnet werden musste, trat die traditionelle Rechtschreibdidaktik der Schwierigkeit beim Erlernen der Rechtschreibung vergebens kritisch gegenüber. So wurde eben alles, was nicht dem Grundsatz „Schreib, wie du sprichst!“²²⁷ entsprach, als andersartige Schreibung behandelt.

Obwohl diese Korrespondenz für die Verbindung von geschriebener und gesprochener Sprache von hoher Bedeutung ist, ist keine fehlerfreie, normgerechte Schrift automatisch zu erwarten.²²⁸ Denn wie erklärt man Lernenden ‚Andersschreibungen‘?

Dass durch diese unkritisch reflektierte und unvollständige Erklärung deutscher Rechtschreibphänomene einige Stolpersteine für das Erlernen als auch für das Lehren gegeben wurden, lässt sich noch in der gegenwärtigen Rechtschreibdidaktik observieren.

8.2 Ziele

Der Rechtschreibung wird im Bildungsbereich, vor allem im Deutschunterricht, große Bedeutung zugeschrieben. Aus diesem Grunde wird diese zu einem unumgänglichen Sujet des eben genannten Unterrichtsfaches. Doch was soll mit Rechtschreibunterricht erzielt werden? Wie Menzel anführte, sollen Lernende „(...) befähigt werden, entsprechend den kommunikativen Anforderungen, im wesentlichen (sic!) richtig zu schreiben (...).“²²⁹ Im Konkreten ist gemeint, dass Schüler/-innen Basiswissen über die deutsche Rechtschreibung akquirieren und situationsadäquat anwenden können sowie den Umgang mit Nachschlagewerken beherrschen.²³⁰

Die Forderung, Orthographie in der Schule korrekt zu vermitteln, setzt didaktische Reflexionen voraus. An dieser Stelle ist die Rechtschreibdidaktik mit ihren Aufgaben als Drehpunkt für die Erreichung dieses Ziels anzuführen. Sie sollte unter anderem ebenfalls prüfen, wie Orthographieunterricht vor sich geht, wie Rechtschreibförderung relevant und umsetzbar ist,

²²⁵ Vgl. Bredel, Günther; Bredel, Ursula (Hgg.) (2006): S. 204

²²⁶ Vgl. Topsch, Wilhelm (Hg.) (2005): S. 22.

²²⁷ Bredel, Günther; Bredel, Ursula (Hgg.) (2006): S. 204.

²²⁸ Vgl. Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009): S. 111.

²²⁹ Riehme 1981, S. 17 f., nach Menzel, Wolfgang (1994): S. 296-297.

²³⁰ Vgl. Menzel, Wolfgang (1994): S. 301.

welche Funktion Eltern und Schule für die Vermittlung von Rechtschreibkompetenzen haben, mit welchen Schwierigkeiten Lernende im Rechtschreibunterricht konfrontiert werden, welches Unterrichtsmaterial notwendig und in der Lehranstalt verfügbar ist, welche Anforderungen in Hinblick auf normgerechtes Schreiben in unserem gesellschaftlichen Umfeld gestellt werden und was Vorschriften und Lehrpläne hinsichtlich des Orthographietransfers fordern. Kurz gesagt: Rechtschreibdidaktik zeigt auf, wie zielorientierter Rechtschreibunterricht aussehen kann.²³¹

8.3 Methoden für das Erlernen der deutschen Orthographie

Der im vorigen Kapitel gewährte Einblick in die GKS und GZS demonstriert einerseits sehr deutlich die Schwierigkeit für Lernende, diese beiden Teilbereiche der Orthographie normgerecht zu lernen und im späteren Leben anzuwenden, sowie andererseits für Lehrende, all die genannten Phänomene didaktisch sinnvoll zu vermitteln. Aus diesem Grund ist es ratsam, Methoden für das Erlernen der deutschen Rechtschreibung aufzuzeigen.

Stets zur Debatte für effizienten Orthographieunterricht stehen diverse Methoden, um die vorhin erläuterten Ziele der Rechtschreiblehre zu erreichen. Ob Rechtschreiblernen induktiv oder deduktiv, partikular oder in einem Kontext eingebettet vonstatten geht und ob die Orientierung eher an individuellen Phänomenen oder allgemein am Wortschatz liegen soll, sind unter anderem wichtige Überlegungen in der Rechtschreibdidaktik. Wie so oft im Wissenschaftsbereich, gibt es nicht *die* ideale Methode. Trotzdem gibt es bei allen Vor- und Nachteile, die bei der Auswahl berücksichtigt werden müssen, sodass je nach Situation die scheinbar effizienteste Methode zu wählen ist. So hat beispielsweise isolierter Orthographieunterricht den Nachteil, zum Teil aufgrund des Mangels an lebensweltlichen Situationen der Lernenden, unnütz zu wirken. Im Gegenzug dazu ermöglicht integrativer Rechtschreibunterricht, Schüler/-innen aufgrund authentischer Lebenssituationen für das Lernen normgerechter Schreibung zu motivieren. Trotzdem steht dieses Verfahren aufgrund der strengen Kontextualisierung im Auge der Kritik, zumal ein solches kaum Transfer auf andere Situationen zulässt und somit nur selten allgemeine Schlüsse aus Phänomenen gezogen werden können. Auch Deduktion und Induktionen weisen zwiespältige Meinungen auf. Wo Zeiteinsparung bei deduktivem Lernen positiv hervorgehoben wird, ist Motivationserhöhung bei induktivem Lernvorgang zu

²³¹ Vgl. Menzel, Wolfgang (1994): S. 285-286.

nennen. Ein Verknüpfen beider Verfahren ist aufgrund dieser Gegebenheiten empfehlenswert.²³²

Lernpsychologisch betrachtet beeinflusst selbstständiges, entdeckendes Lernen außerdem den normgerechten Schriftspracherwerb. Daraus lässt sich ableiten, dass regelmäßiges Üben und anschließendes Automatisieren zu besseren Rechtschreibleistungen führt. Vergessen wird dabei bedauernswerterweise häufig das erforderliche kognitive Wissen. Nur ein gleichgewichtetes Zusammenspiel dieser beiden Komponenten kann den Erwerb einer fehlerfreien Schriftsprache ermöglichen. Übertragen auf den Unterricht müssen als Lehrkraft daher das Bewusstmachen von Normen sowie eine genaue Analyse und Erklärung auf syntaktischer Ebene der Übungsphase vorangehen. Warum dies unentbehrlich ist, zeigt eine Studie, mit der belegt wurde, dass zu lange Übungsphasen ohne grundlegende kognitive Bewusstmachungen für die deutsche Rechtschreibnorm eine größere Fehlerhäufigkeit evozieren als eine längere Erklärungsphase mit anschließend kürzerer Übungsphase. Trotz allem ist regelmäßiges, kreatives Üben und Automatisieren im Grundschulalter effizient.²³³

8.4 Welche Probleme haben Lernende mit Orthographie?

Wie bereits angeführt, ist es sinnwidrig, Fehler in Diktaten rein quantitativ zu erheben. Effizienter Orthographieunterricht verlangt auch eine genauere Fehleranalyse. Aussichtsreich und notwendig ist demnach die Untersuchung jener Fehler, die in schriftlichen Arbeiten von Lernenden anzutreffen sind. Eine reine Auseinandersetzung mit möglichen fehlerprovozierenden Kategorien ist also unpassend, wenn nicht auf konkrete Schwierigkeiten eingegangen wird. Schließlich entstehen Fehler aufgrund von Missverständnis oder mangelndem Wissen und genau bei diesen tatsächlichen, und nicht vermuteten, Schwachstellen muss Fehleranalyse vonstatten gehen, um individuellen Defiziten gegenzusteuern!²³⁴

8.4.1 Mögliche Ursachen

Problematisch ist die gegenwärtige Tatsache, dass nicht mehr in allen Unterrichtsgegenständen, wie es früher geläufig war, korrekte Schreibung eine Forderung ist. Diese Vernachlässigung sorgt dafür, dass unterschwellig das Gefühl entsteht, normgerechte Schreibung wäre nur

²³² Vgl. Menzel, Wolfgang (1994): S. 298-300.

²³³ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 16-19.

²³⁴ Vgl. Menzel, Wolfgang (1994): S. 296-297.

im und für den Deutschunterricht wichtig. Dass eine korrekte Orthographie aber auch außerhalb der Schule von Bedeutung ist, wird hernach in den Hintergrund gerückt. Förderung von Rechtschreibung in allen Unterrichtsgegenständen begünstigte einen anderen Zugang zu dieser Thematik und zeigte die Wichtigkeit, auch schulextern normgerechter Schreibung gerecht zu sein, auf. Orthographische Fehler sind nicht nur für den/die Schreibende/n störend, sondern auch

der Leser [oder die Leserin] (...) (werden) den Rechtschreibfehler in aller Regel als einen solchen störenden Rückverweis empfinden und von der Sinnentnahme im Text abgelenkt werden.²³⁵

Die Beachtung der Norm verweist also nicht nur auf die schriftliche Sprachkompetenz, sondern wirkt außerdem als Stütze für sinnerfassende Lektüre.²³⁶

Folgend muss erwähnt werden, dass die Regelungen nicht nur für den schriftlichen Sprachgebrauch relevant sind, sondern auch in der mündlichen Sprachverwendung an Bedeutung gewinnen, denn „(...) Rechtschreibung ist auch (...) eine ‚Rechtlesung‘.“²³⁷ Für den Orthographieunterricht bedeutet dies, dass nicht die Schwierigkeit des Erlernens von Regeln im Vordergrund steht, sondern vielmehr muss ihre Wichtigkeit im rezeptiven Sprachgebrauch bestärkt werden, denn normgerechte Schreibung erleichtert, wie bereits festgestellt wurde, auch das Lesen.²³⁸

Orthographie hat „(...) keinen Eigenwert, sondern dienende Funktion, [da] sie (...) die schriftsprachliche Verständigung erleichtern und die Erfassbarkeit von Texten optimieren (solle) (...).“²³⁹ Diese Tendenz kann auch in den aktuellen Lehrplänen festgestellt werden, zumal die Entwicklung einer möglichst hohen Rechtschreibkompetenz im Unterricht angestrebt wird – sowohl für das (Aus-)Bildungsleben als auch für die soziale Kommunikation.²⁴⁰

Wenn im sozialen Umfeld oftmals die Kritik vernommen wird, Schüler/-innen von heute wären in Punkto Orthographie schwieriger zu fördern als es früher der Fall war, dann müssen die laut Menzel (1994: 287) bestätigten, folgend angeführte soziale und ökonomische Veränderungen berücksichtigt werden. Ein wesentlicher Grund ist die technische Evolution, die es ermöglicht, Texte beispielsweise per Copy-Paste-Funktion einzusetzen, zu kopieren und auf simple Art und Weise zu korrigieren. Ein mühsames Abschreiben ist demzufolge nicht mehr notwendig. Dieser Fortschritt ist zwar zeitlich ökonomisch, aber in Hinblick auf das Erlernen

²³⁵ Menzel, Wolfgang (1994): S. 290.

²³⁶ Vgl. Ebda.: S. 289-290.

²³⁷ Ebda.: S. 292.

²³⁸ Vgl. Ebda.: S. 293.

²³⁹ Ulf, Abraham (Hg.) (2012): S. 63.

²⁴⁰ Anm.: Die Lehrpläne für AHS und NMS sind auf der Seite des BMB einzusehen.

richtiger Schreibung äußerst bedenklich, denn „(...) wer (...) weniger schreibt, hat geringere Chancen, das richtige Schreiben zu lernen.“²⁴¹

Ein weiterer Grund für schwächere Orthographiekompetenz ist der verminderte Lesekonsum außerhalb der Lehranstalt. Zwar ist regelmäßiges Lesen nicht alleinigst der Schlüssel zur fehlerfreien Schreibung, dennoch ein großer Einflussfaktor, wie wir bereits in Kapitel 3 feststellten. Nicht zu vergessen ist die veränderte Form des Deutschunterrichts an sich selbst. Wo die sprachlichen Anforderungen an die Lernenden steigen, sinkt die verfügbare Anzahl an Deutschstunden. Dass dabei das Gleichgewicht von gefragter Kompetenz und der Möglichkeit, diese zu erreichen, verloren geht, ist nicht zu übersehen. Auch die Methodik und Didaktik erfährt kontinuierlich Änderungen. Durch die Forderung kompetenzorientierten Unterrichts steigt auch das Verlangen nach induktiven Lernvorgängen. Obwohl induktives Lernen gewiss positive Effekte auf das Speichern entdeckter Sprachphänomene im Langzeitgedächtnis hat, sollten deduktive Lernvorgänge im Rechtschreibunterricht nicht missachtet werden. Genügend Phänomene der Orthographie bedingen einer Übung, um die normgerechte Schreibung zu akquirieren. Ein letztes, aber wesentliches Kriterium, ist die bereits erwähnte Einstellung vieler Lehrkräfte gegenüber der Wichtigkeit von korrekter Rechtschreibung. Wo früher in allen Unterrichtsgegenständen eine korrekte Schreibung erstrebt wurde, zeigen sich heute viele Lehrerinnen und Lehrer anderer Gegenstände tolerant und ordern nur selten eine normgerechte Schreibung. Dass dadurch eine noch höhere Anforderung für die Vermittlung der Orthographie auf Seiten des Deutschlehrpersonals entsteht, ist somit deutlich erkennbar.²⁴²

Besonders in den 60er-Jahren wurde das Ziel einer normgerechten Schreibung verfolgt. Die Wichtigkeit dieser Beabsichtigung verschleierte jedoch im Laufe der Jahre. Verstöße gegen die Norm werden folglich heute anders bewertet und beurteilt.²⁴³

Bei allgemeinen Vergleichen zwischen früher und heute müssen Mutmaßungen demzufolge einer vorausgehenden kritischen Überlegung unterzogen werden.

8.4.2 Mögliche Lösungsansätze

Ein wesentlicher Grundsatz für die Rechtschreibdidaktik lautet: *Qualität vor Quantität!* Besonders junge Lerner/-innen sollen zu Beginn mit Grundlegendem vertraut und erst später für einzelne Regeln sensibilisiert werden. Komplexität bei Lernbeginn kann zu Verunsicherungen,

²⁴¹ Menzel, Wolfgang (1994): S. 288.

²⁴² Vgl. Ebda.

²⁴³ Vgl. Ebda.: S. 289.

Überforderung und Demotivation führen. Nicht zu missachten ist die Tatsache, dass das Sprachbewusstsein vor allem durch gleichmäßigen Lese- und Schreiblernprozess geschaffen werden kann. Andauernde Reflexionen über die sprachlichen Zeichen und deren Funktion beim Lesen und Schreiben sind unentbehrlich für den Schriftspracherwerb einerseits und dienen als Lesehilfe andererseits.²⁴⁴

Problematisch wird es allerdings dann, wenn im Lehrbereich für korrekte Erklärungen nicht auch auf Syntaxebene gearbeitet wird. Negative Konsequenzen sind daher oft im Schriftspracherwerb anzutreffen, da Lernende mit bizarren Erklärungen für eine korrekte Schreibung konfrontiert werden. Denken wir dabei an das vorher herangezogene Beispiel, wo das Adjektiv *gelb* plötzlich der Großschreibung unterlag.

Regeln müssen für den Schriftspracherwerb gemeinsam erarbeitet werden, jedoch ist es nicht zielführend, Lernende bereits im Grundschulalter davon zu überhäufen, denn nur fachkundige Rechtschreiber/-innen können mit solchen angemessen umgehen. Ein Kollektivum von Merksätzen und besonderen Begegnungen hinsichtlich orthographischer Normen fordert demzufolge unser Gehirn bereits im Grundschulalter heraus.

Besonders bei Lernenden mit schwacher Rechtschreibleistung müssen Begründungen für eine normgerechte, schriftliche Anwendung der Sprache offengelegt werden. Ansonsten besteht häufig die Gefahr, dass Lernende beim Übergang von der lautlichen auf die graphematische Stufe auf Erstgenannter stehen bleiben.²⁴⁵

Eine anfängliche Rechtschreibdidaktik, die auf die Vermittlung von Regeln verharret, ohne konkrete Analysen auf morphologischer und syntaktischer Ebene zu machen, führt meist nicht zum gewünschten Ziel, denn „Rechtschreibregeln helfen dem erfahrenen Schreiber [und der erfahrenen Schreiberin nur] bei Unsicherheiten und in Zweifelsfällen.“²⁴⁶ Anfänger/-innen wären schlichtweg überfordert mit einer Ansammlung zahlreicher Regeln, was zu Frustration, Missverständnis und Demotivation führen kann. Die Sensibilität der Lehrperson gegenüber ihre Lernenden und deren bereits verinnerlichteten Rechtschreibkenntnisse ist demzufolge unentbehrlich.

Korrekte Rechtschreibung muss zwar eigeninitiativ erlernt werden, wofür jedoch ein förderliches Lernumfeld höchst notwendig ist. Dementsprechend müssen auf die wünschenswert zu entwickelnde Rechtschreibkompetenz Lehrkräfte didaktisch und fachlich richtig handeln,

²⁴⁴ Vgl. Müller, Astrid (Hg.) (2010): S. 54-55.

²⁴⁵ Vgl. Ebda.: S. 16-19.

²⁴⁶ Ebda.: S. 22.

indem der Lernstand der Schüler/-innen prognostiziert wird und folglich adäquate, variantenreiche Übungen zur deutschen Orthographie mit den Lernenden erarbeitet werden.²⁴⁷

9. Österreichisches Schulsystem: Sekundarstufe I

Vor dem Übergang zum empirischen Teil der Arbeit soll das österreichische Schulsystem beleuchtet werden. Da bei der Ergebnisauswertung ein Vergleich von Neue Mittelschule und Allgemein bildende höhere Schule angestrebt wird, ist eine kurze Vorstellung dieser beiden Schulsysteme vorgesehen. Nach einer geschichtlichen Einbettung und der Organisationserläuterung der NMS liegt vor allem der Vergleich des Deutschunterrichts von NMS und AHS im Fokus. Ein Bezug zu den Übertritts-Voraussetzungen von der Primar- in die Sekundarstufe sowie zu den Lehrplänen ist ebenfalls unter diesem Teil der Arbeit einzusehen. Diese Übersicht dient als Verständnisbasis für den empirischen Part.

9.1 Die Ablöse der Hauptschule durch die NMS

Die NMS als neues Österreichisches Schulsystem trat mit 1. September 2012 in Kraft, bis dass sie 2015 endgültig alle Hauptschulen des Staates ablöste. Sie ist seit 50 Jahren ein in das Regelschulwesen lancierter Schultyp. Die NMS ist, wie die AHS-Unterstufe, eine Schulform für 10- bis 14-Jährige. Die vollständige Umsetzung der NMS ist mit dem Schuljahr 2018/19 vorausgesehen.²⁴⁸

9.1.1 Allgemeine Informationen

Schülerinnen und Schüler der NMS sollen durch diese Schulform verstärkt die Chance haben, ihren Interessen sowie persönlichen Kompetenzen nachzugehen und diese in einer weiterführenden Schule mit oder ohne Reife- (und Diplom)prüfung zu kräftigen. Individuelle Förderung ist eine wesentliche Idee für das neue Schulsystem. Die Lernenden sollen besser auf die zukünftige Bildungs- und Berufslaufbahn vorbereitet werden als auch auf ihre persönlichen Talente Rücksicht zu nehmen ist. Um dies umsetzen zu können, stehen persönliche Beratun-

²⁴⁷ Vgl. Thomé, Günther (1999): S. 225-227.

²⁴⁸ Vgl. <http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/umsetzungsplan/>

gen über die Stärken und Schwächen den Schülerinnen und Schülern allenfalls zur Auswahl.²⁴⁹

9.1.2 Die Organisation

Die Organisation unterscheidet sich insofern von Hauptschulen, als dass in der NMS keine Leistungsgruppen gebildet werden. Alle Schülerinnen und Schüler bleiben trotz unterschiedlicher Leistungsniveaus in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der lebenden Fremdsprache in einer Gruppe. Des Weiteren ist folgende Regelung in den allgemein didaktischen Grundsätzen des NMS-Lehrplans angeführt:

In den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache erfolgt ab der 7. Schulstufe im Kernbereich eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung, wobei die Inhalte der vertieften Allgemeinbildung eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad vorzusehen haben. Die Anforderungen der Vertiefung haben jenen der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule zu entsprechen.²⁵⁰

Eine an die AHS anlehrende Unterrichtsform ist somit zu konstatieren.

Durch andauerndes Beobachten der Lernenden und ihrer Leistungsentwicklung sollen adäquate Differenzierungsmaßnahmen gewählt werden. Der aktuelle Leistungsstand ist regelmäßig in Lehrer/-in-Schüler/-in-Eltern-Gespräche zu kommunizieren.²⁵¹

In der NMS können fakultativ Schwerpunkte gesetzt und von den Lernenden gewählt werden. Außerdem heißt es, dass

der Bund (...) weiterhin sechs zusätzliche Wochenstunden je NMS-Klasse (finanziert). Diese zusätzlichen sechs Lehrerwochenstunden stehen jeder NMS-Klasse zweckgewidmet für Individualisierungsmaßnahmen in den differenzierten Pflichtgegenständen (Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache) im Sinne der Lehr- und Lerninhalte der Neuen Mittelschule zur Verfügung.²⁵²

Mit der Umsetzung dieses allgemein didaktischen Grundsatzes soll Individualisierung in den eben angeführten Unterrichtsgegenständen ermöglicht werden.

9.1.3 Das pädagogische Konzept

Individuelle Förderung wird durch Teamteaching in den Fächern Deutsch, lebende Fremdsprache sowie Mathematik erreicht. Ebenfalls ist es vorgesehen, die Kompetenzen der Schüler/-innen gezielt zu fördern. Der Unterricht in der NMS wird den Bedürfnissen der Lerngruppe angepasst, sodass Individualität keineswegs in den Hintergrund rückt. Die Berücksich-

²⁴⁹ Vgl. <http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/>

²⁵⁰ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.pdf, S. 10.

²⁵¹ Vgl. Ebda.: S. 11.

²⁵² Ebda.: S. 13.

tigung sowohl der Stärken als auch der Schwächen ist hierbei zentral. Unterschiedliche Lern-tempi werden nicht als Hindernis gesehen, denn vielmehr erlauben sie gegenseitige Hilfestellungen und führen außerdem zur Erreichung der gesetzten Lernziele. Des Weiteren wird dadurch einer Unter- als auch Überforderung ausgewichen. Durch selbstständiges und selbstgesteuertes Arbeiten entwickeln die Schülerinnen und Schüler der NMS Verantwortungs- bewusstsein für ihren Bildungs-, Berufs- und Lebensweg. Auch Inklusion und Diversität sind zentrale Ideen dieser aktuellen Schulform, sodass ein Lernen in heterogenen Gruppen erleichtert wird.²⁵³

Da Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher „(...) sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft gemeinsam unterrichtet (werden)“²⁵⁴, kann die Neue Mittelschule als Chance für ein erweitertes, soziales Lernen vernommen werden. Aufgrund des Angebots an Nachmittagsbetreuung sinkt das Verlangen nach außerschulischen Nachhilfestunden.²⁵⁵

9.2 Der Vergleich des Deutschunterrichts: NMS und AHS

Nachdem die Organisation und das pädagogische Konzept des seit 2012 existierenden neuen Schulsystems erläutert wurden, soll im Anschluss der Vergleich von NMS und AHS stattfinden. Zu Beginn wird untersucht, welchen Voraussetzungen Lernende beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I unterliegen und ob diese zwischen NMS und AHS divergieren. Auch die Lehrpläne beider Schulformen in Bezug auf den Deutschunterricht werden einem kritischen Vergleich unterzogen.

9.2.1 Voraussetzung für Übertritt von Primarstufe in Sekundarstufe I

Die Voraussetzungen für den Übertritt der Volksschule in eine weiterführende Pflichtschule differenzieren die NMS und AHS-Unterstufe voneinander. Die Unterschiede sollen nun kurz beleuchtet werden.

9.2.1.1 NMS

Für den Übertritt von der Primarstufe in die NMS bedingt es den positiven Volksschulabschluss. Es gibt demnach keine Einschränkungen, sodass alle Interessentinnen und Interessenten die NMS ohne jegliche Aufnahmetests besuchen können.²⁵⁶

²⁵³ Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html#heading_Aufgabe_der_Neuen_Mittelschule

²⁵⁴ <http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/>

²⁵⁵ Vgl. Ebda.

²⁵⁶ Vgl. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.1760170.html>

9.2.1.2 AHS

Anders sieht der Eintritt in die AHS aus, zumal in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik sehr gute oder gute Leistungen nachgewiesen werden müssen. Auch die Beurteilung mit einem Befriedigend schließt den Übertritt in diese Schulform nicht aus, obgleich dies der Entscheidung der Schulkonferenz unterliegt. Stimmt diese nicht zu, hat der/die Lernende dennoch die Möglichkeit, im Zuge einer Aufnahmeprüfung seine/ihre Ausbildung in einer AHS zu folgen. Werden spezifische Sparten wie z. B. Sport oder Musik angeboten und möchten diese besucht werden, ist ein spezieller Eignungstest in der gewünschten Sonderform nötig.²⁵⁷

9.2.2 Fachlehrplan für Deutsch: NMS und AHS

Zum Abschluss werden die wichtigsten Grundsätze, die im Lehrplan der NMS und AHS für das Unterrichtsfach Deutsch verankert sind, dokumentiert. Prinzipiell lehnt sich der Lehrplan der NMS an jenen der AHS insofern an, als dass er „(...) die Vorzüge des Lehrplans der AHS Unterstufe mit den Grundsätzen einer neuen Lernkultur (verbindet).²⁵⁸“ Wie auf der Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Frauen angeführt, ist in den Fachlehrplänen der NMS und AHS ein identer Inhalt festzustellen. Aus diesem Grunde bezieht sich die nun folgende Darlegung der wichtigsten Grundsätze auf beide Schulformen.

Da eine genaue Erörterung aller angeführten Lehrziele für den Deutschunterricht den Rahmen dieser schriftlichen Arbeit überragen würde, wird nur den wichtigsten Aspekten in Bezug auf normgerechte Schreibung Platz eingeräumt, damit

die Schülerinnen und Schüler (...) Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen (sollen). [Auch] (soll) der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch (...) frei von groben Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit sein.²⁵⁹

Rechtschreibung und Grammatik sind im Lehrplan ausdrücklich angeführt und müssen im Deutschunterricht isoliert und im Kontext eingebettet erarbeitet werden. Dabei ist auf die Lebenswelt der Lernenden sowie auf deren Alter Rücksicht zu nehmen. Ziel des Grammatik- und Orthographieunterrichts ist nämlich die Befähigung der Lernenden, „(...) bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten.“²⁶⁰ Hier wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem über die Sinnhaftigkeit und den Nutzen der deutschen Grammatik und Orthographie aufgeklärt werden. Nicht

²⁵⁷ Vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html>

²⁵⁸ <http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/>

²⁵⁹ https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2

²⁶⁰ Ebda.

für die Schule sollen diese Bereiche erstrebt werden, sondern normgerechter Sprachgebrauch, sowohl mündlich als auch schriftlich, ist Voraussetzung für kräftiges Sprachbewusstsein.

Wie vorangehend festgehalten, unterliegt der Fachlehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch als auch der allgemeine Teil der NMS im Allgemeinen keiner großen Abweichung von jenem der AHS. Ein wesentliches Merkmal der NMS gegenüber der AHS ist dennoch anzumerken. Wie im Lehrplan angeführt, „(...) erfolgt ab der 7. Schulstufe sowohl innerhalb des Kernbereichs als auch im Erweiterungsbereich eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung.²⁶¹“ Die sogenannte *vertiefte Allgemeinbildung* besagt, „(...) dass eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad erfolgt.²⁶²“ Diese Anforderungen sind mit jenen der AHS-Unterstufe gleichzusetzen.

Trotzdem ist durch die Ablöse der Hauptschulen und die Absicht, Chancengleichheit und individuelle Förderung zu schaffen, eine starke Orientierung am AHS-Lehrplan gegeben.

9.2.3 Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung der NMS unterscheidet sich wesentlich von jener der auslaufenden Hauptschulen sowie der AHS, sodass eine überblickverschaffende Erläuterung folgt.

9.2.3.1 NMS

Die Leistungsbeurteilung differenziert sich insofern von jener der vorangehenden Hauptschulen, als dass in der NMS zwei unterschiedliche – je nach besuchter Schulstufe – Beurteilungsschemen verfolgt werden. In der 5. und 6. Schulstufe wird die 5-teilige Notenskala, an der sich ebenfalls allen Schulstufen der AHS orientieren, als Benotungssystem herangezogen. In der 7. und 8. Schulstufe wurde jedoch ein neues Benotungsschema für die differenzierten Pflichtgegenstände – Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik – implementiert. So informiert das Bundesministerium für Bildung und Frauen, dass

„(...) die Beurteilung nach den Bildungszielen einer vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung (erfolgt). Die Beurteilung nach dem Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung entspricht der Beurteilung an der AHS-Unterstufe und wird im Zeugnis mit dem Zusatz ‚vertiefte Allgemeinbildung‘ ausgewiesen.²⁶³“

²⁶¹ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.pdf, S. 14.

²⁶² Ebda.

²⁶³ <http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2014/08/basisinformation.pdf>

Eine negative Beurteilung nach der vertieften Allgemeinbildung ist unmöglich, zumal in solch einem Fall die Beurteilung nach dem Bildungsziel der grundlegenden Allgemeinbildung erfolgt.

9.2.3.2 AHS

In der AHS-Unter- sowie Oberstufe erfolgt die Notengebung nach dem 5-teiligen Notensystem. Ein bei Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe verändertes Notengebungsschema ist somit nicht gegeben.²⁶⁴

10. Forschung

Die theoretische Einführung in den Schriftspracherwerb, das Grundwissen über die Orthographie sowie über die beiden Schulsysteme NMS und AHS sind Voraussetzung für den empirischen Part dieser Arbeit. Bevor Daten erhoben, statistisch ausgewertet und schlussendlich interpretiert werden können, bedingt es einer Forschungsbeschreibung. Hierfür dient unter anderem dieses Kapitel.

Am Beginn sind alle persönlichen Motivationsgründe erläutert einzusehen, sodass die Relevanz von und das Interesse nach dieser Analyse nachvollziehbar sind. Anschließend folgt eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden und Techniken zur Datenerhebung, um im Anschluss mit der Deskription der geplanten Forschung zu beginnen. Hier werden vorerst die Hypothese und weitere Forschungsfragen vorgestellt als auch die Konzeptualisierung, Erhebungsvorbereitung und -durchführung sowie die Beschreibung der verwendeten Diagnoseinstrumente präsentiert.

10.1 Motivation

Der Vergleich der Rechtschreibkompetenz in schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I ist auf persönliches Interesse zurückzuführen. Dieses Interesse entstand durch manche Gegebenheiten, auf die überblicksmäßig eingegangen wird.

Die häufig geführten Diskussionen während meiner Kindheit über die differenzierte Qualität von Hauptschulen und (Real-)Gymnasien verweilen bis heute in meinem Gedächtnis. Oftmals wurde mir, Absolventin einer Hauptschule mit anschließendem Erwerb der Reife- und Dip-

²⁶⁴ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>

lompprüfung in einer Handelsakademie, und meinen Kommilitonen und Kommilitoninnen vorgeworfen, die fachlich erworbenen Kompetenzen – somit auch jene der Rechtschreibung und Grammatik – wären weitaus geringer von Hauptschülerinnen und Hauptschülern als jene von AHS-Absolventinnen und AHS-Absolventen. Ein umso größeres Selbstwertgefühl verspürte ich in der Oberstufe, als ich als Absolventin einer Hauptschule bei der ersten Überprüfung über die Rechtschreibkompetenz deutlich besser abschnitt als ehemalige AHS-Schülerinnen und AHS-Schüler. Trotz der Umstellung vom Hauptschulsystem auf die gegenwärtig aktuellen Neuen Mittelschulen werden bei Diskussionen oftmals unterschwellige und negative Bewertungen beziehungsweise Kategorisierungen wahrgenommen. Ob diese Urteile berechtigt sind, soll einerseits mit dieser Studie festgestellt werden.

Ein weiterer Grund ist die genauere Auseinandersetzung mit dem nun österreichweit gegenwärtig eingeführten Schulsystem, da dies für mein späteres Berufsfeld relevant sein könnte. Der Vergleich der vorliegenden Lehrpläne und auch des vorgesehenen Deutschunterrichts von NMS und AHS sorgen für ein grundlegendes Wissen, welches für das spätere Berufsleben bedeutend ist.

Der letzte und ebenso nennenswerte Bewegungsgrund ist die persönliche und äußerst genaue Auseinandersetzung mit der deutschen Rechtschreibung. Da die Orthographie ein sehr komplexes Thema der deutschen Sprache und somit auch des Deutschunterrichts ist, sehe ich eine intensive Arbeit mit dieser als Herausforderung und vielmehr als große Chance, den eigenen Wissenshorizont zu erweitern und zu vertiefen. Auch für die Vermittlung ist wissenschaftlich fundiertes Wissen unabdingbar. Man merke: Nur wer selbst über ausgezeichnete Rechtschreibkompetenz verfügt, darf diese auch von Lernenden fordern!

10.2 Forschungsfrage

Wie im vorigen Unterpunkt wahrgenommen werden konnte, stellen vor allem persönliche Erfahrungen und Erwartungen die Motivationsfaktoren für meine Forschung dar. Es soll demzufolge festgestellt werden, in welchem der beiden Schultypen – NMS oder AHS – eine höhere orthographische Fehlerhaftigkeit festgestellt werden kann. Der Fokus liegt auf zweien der sechs Teilbereiche der Orthographie – Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung – zumal eine detaillierte Auseinandersetzung in allen den Umfang der Arbeit allenfalls überschreiten würde. Wie schon im Theoriepart der Arbeit festgestellt wer-

den konnte, sind die beiden gewählten Teilbereiche bereits äußerst umfangreich und komplex. Nicht nur die Komplexität beeinflusst die Einschränkung auf diese Teilbereiche. Wie wir feststellten, sind es vor allem die GKS und GZS, die Lernenden die größte Schwierigkeit bereiten. Diese beiden Gründe veranlassten mich, den Fokus auf diese Teilbereiche zu setzen.

Bevor nun das genaue Forschungsvorgehen sowie die verwendeten Materialien als auch die Auswertungstechniken deskribiert werden, sollen die Hypothese und die gestellten Forschungsfragen dieser Analyse genannt werden.

Die konkrete Hypothese für diese Arbeit lautet wie folgt:

In schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine NMS besuchen, sind mehr Rechtschreibfehler in den beiden Teilbereichen der Orthographie GKS und GZS vorzufinden, als in schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine AHS besuchen.

Im Zuge dieser empirischen Datenerhebung sollen ebenso spezifischere Fragen über die Orthographiekompetenz in diesen beiden Teilbereichen beantwortet werden:

- In welcher Schulform ist die durch die durchgeführten Rechtschreibtests erhobene orthographische Fehlerhaftigkeit im Gesamten am höchsten?
- Welcher der beiden Teilbereiche der Rechtschreibung weist eine höhere Fehlerhaftigkeit bei den Untersuchungen auf?
- Kann eine erhöhte Fehlerhaftigkeit im Bereich der Satzebene oder der Wortebene festgestellt werden?

Bei diesen angeführten Fragen ist ein Vergleich der erhobenen Daten zwischen NMS und AHS geplant, um Rückschlüsse auf die ausgehende Forschungsfrage ziehen zu können. Ebenfalls sollen soziale Faktoren in die empirische Studie einfließen, um festzustellen, ob diese Einfluss auf die Rechtschreibleistung der Probandinnen und Probanden haben. Mithilfe der gewählten Testinstrumente sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem familieninternen Leseinteresse und dem Leseinteresse der jeweiligen Probandinnen und Probanden? Ist darüber hinaus ein Konnex zu einer erhöhten/verminderten Fehleranzahl erkennbar?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Probandin/des Probanden und der erhobenen Fehleranzahl?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der besuchten Schulform der Probandin/des Probanden?

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache der Probandin/des Probanden und der erhobenen Fehleranzahl?
- Ist die Fehleranzahl in den von den Probandinnen und Probanden mit diagnostizierter Legasthenie höher als bei Nicht-Legastheniker/-innen?
- Wie wirkt sich das Leseinteresse der Familie auf jenes der Probandin/des Probanden aus?
- Beeinflusst Vorlesen im Vorschulalter die Entwicklung des Leseinteresses der Kinder?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Leseinteresse der Probandin/des Probanden und der erhobenen Fehleranzahl?

Bei diesen letztgenannten Fragen wäre ein Vergleich der Ergebnisse beider Schultypen nicht zweckmäßig. Demnach wird dieser bei der Auswertung nicht angestrebt.

10.3 Konzeptualisierung

Bevor mit der tatsächlichen Durchführung begonnen werden kann, ist die Aufstellung eines gut durchdachten und erarbeiteten Konzeptes unabdingbar.

Voraussetzung hierfür ist eine im Vorfeld gründlich durchgeführte Recherche, um sich einen Überblick zu verschaffen und fachliches Wissen in der Thematik zu erlangen. Ist der Grundstock an Wissen erst einmal aufgebaut, nimmt anschließend die Frage, welches Ziel mit der planmäßigen Datenerhebung verfolgt wird, zentralen Stellenwert ein. Erst danach sind konkrete Planungsschritte sinnvoll und möglich. Ist die Forschungsfrage nach der intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema gestellt und wurde ein geeignetes Testinstrument gewählt, kann die konkrete Planung zur Umsetzung stattfinden.

Nach der Umsetzung dieser Schritte ist die Auswahl der Probandinnen und Probanden relevant. Ebenso muss der Vorbereitung für die Datenauswertung, die sich häufig als aufwändiger erweist als erwartet, Platz im Konzept eingeräumt werden.

Trotz hohem Aufwand für die Konzeption einer Forschungsarbeit ist sie nicht wegzudenken, da sie während der gesamten Forschungszeit wegweisend ist. Kurz gesagt: Ein gut geplantes Konzept sorgt dafür, die vorgesetzten Ziele nicht aus den Augen zu verlieren.

10.4 Methoden und Techniken zur Datenerhebung

Bereits während der Konzepterstellung ist es wichtig, die Auswahl über die Methoden und Techniken zur Datenerhebung im Hinterkopf zu behalten. Adäquat gewählte Testinstrumente und Auswertungsverfahren sind Voraussetzung für die Lieferung von Ergebnissen sowie für die Auswertung der erhobenen Daten. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel näher auf die eben genannten Punkte eingegangen.

10.4.1 Art der Datenerhebung

Grundsätzlich gibt es zwei Erhebungsmethoden zur Datenerfassung. Unterschieden wird zwischen quantitativer und qualitativer Forschung. Auch eine Kombination dieser beiden ist je nach Ziel möglich und sinnvoll. Die anstehende genaue Definition und Deskription dieser beiden Methoden begründet die Wahl für die vorgesehene Forschung.

10.4.1.1 Die quantitative Forschung

Unter der quantitativen Forschungsmethode versteht man, dass aussagekräftige Daten zahlenmäßig erfasst und mit dem Aufzeigen und Erläutern von Tatsachen ermittelt werden. Bei dieser Erhebungsart geht es demnach in erster Linie um das *Erklären* und nicht um das *Verstehen*.²⁶⁵

Charakteristisch für diese Forschungsmethode ist, dass bereits vor Beginn der Datenerhebung eine Hypothese feststeht, die im Zuge der Forschung belegt oder widerlegt wird. Meist ist bei Forschungen quantitativer Art mit einer größeren Probandinnen- und Probandengruppe zu rechnen, denn die Anzahl der befragten Personen oder untersuchten Fälle ist bei der Ergebnisauswertung und -interpretation dieser Forschung ausschlaggebend. Umso höher die Anzahl der Fälle, desto eher kann ein aussagekräftiges Ergebnis erwartet werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass eine repräsentative Gruppe sowie die Materialien bewusst gewählt werden. Die Auswertung von quantitativ erhobenen Daten erfolgt meist statistisch mit Hilfe von Variablen.²⁶⁶

10.4.1.2 Die qualitative Forschung

Wird im sozial- oder kulturwissenschaftlichen Bereich geforscht, dann steht bei qualitativen Forschungsvorgängen das Begreifen menschlicher Verhaltensweisen im Mittelpunkt. Um an

²⁶⁵ Vgl. Raithel, Jürgen (Hg.) (2008): S. 11-12.

²⁶⁶ Vgl. Brüsemeister, Thomas (2008): S. 9-33.

Ergebnisse zu gelangen, sind individuelle Interpretationen und die Rekonstruktion von Prozessen nötig.²⁶⁷

Im Opposition zu einer quantitativen Erhebung ist bei einer qualitativen Forschung ein weit- aus geringeres Fallkontingent gegeben. Außerdem ist keine statistische Auswertung der Regelfall, denn „(...) qualitative ForscherInnen (arbeiten) mit einem theoretischen Sampling.“²⁶⁸ Das heißt, eine gezielte Auswahl an Fällen ist üblich. Ein weiterer Unterschied zu quantitativer Forschung liegt darin, dass Datenverarbeitung und Gruppenwahl der Befragten ineinanderfließen, wohingegen bei der quantitativen Methode beide Aspekte isoliert vor sich gehen.²⁶⁹

10.4.1.3 Die Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung

In Bezug auf die Analyse der Rechtschreibkompetenz von Lernenden meint dies, dass rein quantitative Fehleranalysen, wie sie noch heute häufig und gerne mithilfe von Diktaten in Schulen durchgeführt werden, weder individuelle Lernstandentwicklungen noch Ursachen der Fehlerhäufigkeit aufzeigen. Spezifisch angepasste Fördermaterialien und Unterrichtskonzepte sind folgerecht unmöglich. Somit ist es besser, in Verbindung zu rein quantitativen auch qualitative Fehleranalysen zu betreiben, da diese „(...)die Basis für eine konkrete Unterrichts-, Förder- und Therapieplanung sein (können).“²⁷⁰

Kurz gesagt: Besser und ertragreicher ist die Kombination von quantitativer und qualitativer Fehleranalyse. Wie solche in der Praxis aussieht, soll folglich angeführt werden.

Durch das Zählen der Fehler in den überprüften Teilbereichen der deutschen Rechtschreibung bedient man sich einerseits der quantitativen Forschungsmethode. Mehrere Instrumente können nun andererseits für den qualitativen Teil herangezogen werden.

Durch die Durchführung von Interviews entstehen beispielsweise oftmals Aufschlüsse über bestimmte Ergebnisse, dennoch ist dies meist mit sehr viel Aufwand und Offenheit auf Seiten der Befragten verbunden. Eine andere Möglichkeit der Koppelung ist die zusätzliche Erstellung eines Fragebogens, um einzelne Kriterien in die quantitativ erhobenen Daten einfließen zu lassen. Dabei ist zu beachten, dass die Erstellung eines Fragebogens ein fundiertes Wissen über die zu erforschenden Bereiche voraussetzt, aber dennoch eine genauere und aussagekräftigere Analyse ermöglicht.²⁷¹

²⁶⁷ Vgl. Raithel, Jürgen (Hg.) (2008): S. 11-12.

²⁶⁸ Brüsemeister, Thomas (2008): S. 21.

²⁶⁹ Vgl. Ebda.: S. 9-33.

²⁷⁰ Herné (u. a.) 2002, S. 5, nach Siekmann, Katja; Thomé, Günther (2012): S. 158.

²⁷¹ Vgl. Brüsemeister, Thomas (2008): S. 35-36.

10.4.2 Die Gütekriterien für Testverfahren

Soll eine Testung quantitativ durchgeführt werden, muss auf sogenannte Haupt- und Nebenkriterien Rücksicht genommen werden. Zu Beginn sind die Hauptkriterien – *Objektivität*, *Reliabilität* sowie *Validität* – näher zu betrachten. Das wichtigste Kriterium ist die *Objektivität*. Werden bei mehrmaligen Messungen, gegebenenfalls auch durch verschiedene Personen, gleiche Ergebnisse erzielt, ist das Resultat objektiv. Bei Testungen sollte außerdem die *Reliabilität* berücksichtigt werden, die angibt, „(...) wie zuverlässig die zu messende Eigenschaft durch das Testverfahren erfasst wird.“²⁷²

Ob ein Test auch das einschließt, was notwendig wäre, wird durch die *Validität* versucht auszudrücken. Dieses Hauptkriterium ist für die Durchführung von Rechtschreibtests mit kritischer Haltung zu betrachten, zumal meist nur Teilbereiche der Orthographie oder prinzipiell nur einzelne Phänomene auf richtige Schreibung abgeprüft werden. Grundsätzlich Rückschlüsse auf die ganze Rechtschreibkompetenz zu machen, ist demgemäß äußerst gewagt. Nebenkriterien nehmen für Testungen einen ebenso hohen Stellenwert wie die vorhin angeführten Hauptkriterien ein. Diese können beispielsweise ökonomischer und sozialer Natur sein.²⁷³

Umso mehr Kriterien bei der Erhebung miteinfließen, desto eher sind Zusammenhänge zwischen den quantitativ erhobenen Ergebnissen und den qualitativ erfassten Informationen möglich.

10.5 Durchführung der Forschung

Nun wissen wir, welche Forschungsmethoden bei empirischen Datenerhebungen möglich sind. Um diese theoretische Grundlage in den praktischen Teil dieser Arbeit einzubetten, dient dieses Unterkapitel. Nachdem begründet wird, welches Diagnoseinstrument für diesen Forschungszweck Verwendung findet, und welche Forschungsmethode in Frage kommt, werden verschiedene Befragungsmethoden samt deren Vor- und Nachteilen angeführt. Die Beschreibung der Datenerhebungsdurchführung vervollständigt dieses Unterkapitel.

10.5.1 Das gewählte Diagnoseinstrument

Zentral für die Fehlererhebung und –analyse ist die Frage nach und die Wahl des geeignetsten Testinstrumentes. In dieser Arbeit ist es vorgesehen, einerseits Rechtschreibfehler der Probandinnen und Probanden quantitativ zu erheben. Die zahlenmäßige Erfassung orthographi-

²⁷² Siekmann, Katja; Thomé, Günther (2012): S. 163.

²⁷³ Vgl. Ebda.: S. 161-164.

scher Fehler ist nämlich für empirische Erhebungen besonders dienlich, da „Fehlerschreibungen von Einzelwörtern (...) leicht auszuzählen (sind) (...).²⁷⁴“ Deshalb schien dieser Vorgang passend für die wissenschaftliche Beantwortung der gestellten Forschungsfrage zu sein.

Um jedoch auch festzustellen, welche Gründe die gemachten Fehler haben können, ist, wie wir bereits wissen, eine rein quantitative Fehleranalyse nicht ausreichend. Auch qualitativ muss an aussagekräftige Daten gelangt werden. Entsprechend den angeführten Kriterien in Punkt 10.4.1 handelt es sich demzufolge bei dieser Forschungsarbeit um die Verbindung einer quantitativen und qualitativen Forschung.

Welche Instrumente für beide Forschungsmethoden gewählt wurden, ist den folgenden Unterkapiteln zu entnehmen.

10.5.1.1 Die quantitative Erhebung

Wie bereits in Punkt 6.2 erläutert wurde, gibt es verschiedene Diagnoseinstrumente für die Überprüfung der Orthographiekompetenz, die sich vor allem durch ihre Standardisierung für solche Testzwecke besonders eignen. Leider sind diese für schulexterne Personen oftmals schwer zugänglich und kostspielig. Wenngleich bei diesen RTs meist alle Teilbereiche der Orthographie abgeprüft werden, entspricht dies nicht vollständig dem Vorhaben der für diese Arbeit geplanten Erhebung. Alternativ zu standardisierten RTs werden in Lehranstalten häufig Diktate zur Erhebung und Analyse orthographischer Fehlerhaftigkeit eingesetzt.

Nach intensiver Reflexion fiel trotz der unter 6.2 erläuterten Kritiken die Wahl auf den konservativen Diktatgebrauch als Diagnoseinstrument für die vorgesehene empirische Datenanalyse. Wörterbücher als Nachschlagewerke sind nicht erlaubt, da diese sehr wahrscheinlich das Ergebnis der angestrebten Analyse verzerrten. Ein Vorteil dieses Erhebungsinstruments schien die individuelle Beschränkung auf die zwei gewählten Teilbereiche als auch die rasche Zusammenstellung des Materials zu sein. Dies widerspricht zwar, wie unter 10.4.2 festgehalten, der Validität des Testverfahrens, doch sollte bei dieser Forschung die Rechtschreibkompetenz in nur diesen beiden Teilbereichen untersucht werden. Ein weiterer einflussreicher Faktor war die zügige und relativ einfache Auswertung.

Für dieses Forschungsprojekt wurden zwei verschiedene RTs gewählt, deren Format vom Lernstand der besuchten Schulstufen abhängig ist. So wird die Rechtschreibkompetenz der

²⁷⁴ Karg, Ina (Hg.) (2008): S. 73.

Schülerinnen und Schüler der 6. Schulstufe mit einem Diktat²⁷⁵ analysiert, die der Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Schulstufe mithilfe auszufüllender Textpassagen²⁷⁶. Im RT der 6. Schulstufe werden Rechtschreibfehler im Teilbereich der GKS sowie der GZS ausschließlich auf Wortebene erhoben und untersucht. Der RT für die 7. und 8. Schulstufe umfasst jedoch Phänomene der GKS und GZS sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene.

Dadurch, dass alle Probandinnen und Probanden beim RT der 6. Schulstufe (Diktat) einerseits als auch alle Schülerinnen und Schüler beim RT für die 7. und 8. Schulstufe (Lückentext) andererseits die gleichen Wörter und Sätze diktiert bekommen, wird die Schnelligkeit und Einfachheit der Auswertung begünstigt.²⁷⁷ Auch ist mit diesen Testinstrumenten die Reliabilität, ein wichtiges Hauptkriterium bei Testverfahren, zumal die Durchführung und Auswertung zuverlässig ist. Ob das Ergebnis jedoch objektiv ist, kann nicht behauptet werden, da nur eine einmalige Messung in jeder Klasse möglich ist.

10.5.1.2 Die qualitative Erhebung

Um Verbindungen zwischen sozialen Gegebenheiten der einzelnen Probandinnen und Probanden und ihrer Ergebnisse der Rechtschreibtests machen zu können, musste ein weiteres passendes Instrument gefunden werden. Nach intensiver Recherche und der Frage, ob Interviews oder an die Probandinnen und Probanden gerichtete Fragebögen sinnvoller wären, entschied ich mich unter der Berücksichtigung der bereits genannten Problematik mit der Verwendung von Interviews für dieses Forschungsprojekt für letztere Methode. Mit Interviews könnte zwar nachgehakt werden, warum welche Schreibweise gewählt wurde. Da jedoch den Eltern, Probandinnen und Probanden sowie den Schulen versichert wurde, dass die Daten einzelner Lernenden nicht an die Öffentlichkeit gelangen und die Ergebnisse nicht rückbeziehbar sein sollen, musste die Wahl auf eine andere Methode fallen. Als umsetzbar erwies sich die Koppelung mit einem erstellten Fragebogen, mit dem alle Informationen gesammelt werden sollten, um die Fehleranfälligkeit auf soziale Faktoren rückzuschließen.

Führt man eine Studie anhand schriftlicher Befragung durch, muss der bestmögliche Weg gefunden werden, um eine hohe Rücklaufquote zu erhalten. Wie auch andere Erhebungsinstrumente weisen auch Fragebögen Vor- und Nachteile auf, die bei der Wahl des Testinstruments berücksichtigt werden müssen. Eine breite Masse kann erreicht werden, indem die schriftlichen Unterlagen per Post an die Probandinnen und Probanden versandt werden. Hier

²⁷⁵ s. Abbildung 2

²⁷⁶ s. Abbildung 3

²⁷⁷ Vgl. Karg, Ina (Hg.) (2008): S. 16.

läuft man jedoch Gefahr, eine geringere Rücklaufquote zu erreichen. Außerdem ist nicht auszuschließen, dass die/der Befragte Hilfe von Dritten annimmt oder andere Hilfsmittel heranzieht, was allenfalls zu einer Ergebnisverfälschung führen würde. Demzufolge ist es leicht möglich, mehrere ungültige Ergebnisse zu erhalten. Auch können Unklarheiten nicht bereinigt werden, indem die/der Forscher/-in gefragt werden. Diese beiden Aspekte schlossen auch eine Erhebung via Online-Portal aus. Um all diesen Hindernissen bei der vorgesehenen Forschung über die Rechtschreibleistung in den Teilbereichen GKS und GZS bestmöglich zu entkommen, schied diese schriftliche Befragungsart aus. Demzufolge haben wir es bei der vorgesehenen Forschung mit einer „Gruppenbefragung“²⁷⁸ zu tun, die die Präsenz der/des durchführenden Forscherin oder Forschers während der Erhebung voraussetzt. Verständnisschwierigkeiten können somit vermieden werden. Eine höhere Fallquote ist daher zu erwarten.²⁷⁹

Der Fragebogen²⁸⁰ für diese Datenerhebung ist für alle Probandinnen und Probanden ident und umfasst soziale Faktoren, welche für die Interpretation der gemachten Fehler herangezogen werden sollen. Mithilfe dieser Nebenkriterien ist es möglich, dass Rückschlüsse auf die Rechtschreibkompetenz in den beiden untersuchten Teilbereichen der Orthographie geschlossen werden. Nicht alle angegebenen Daten, wie z. B. die präferierten Lektüren, haben äußerste Priorität bei der Auswertung, dennoch können sie interessante Zusammenhänge mit den erbrachten Leistungen aufzeigen. Wichtig sind vor allem die Fragen über die Lesesozialisation innerhalb der Familie und jene der oder des befragten Lernenden, der Beruf der Eltern sowie die Muttersprache der Eltern und der Schülerin/des Schülers. Auch die Angabe des Geschlechts kann für die Ergebnisinterpretation interessant sein.

Obligat ist die Frage nach dem besuchten Schultyp, da diese einen Vergleich der Ergebnisse zwischen NMS und AHS ermöglicht und somit die formulierte Hypothese bestätigt oder widerlegt wird.

Die Erstellung eines Fragebogens erfordert sorgfältiges Planen und Arbeiten. Grundsätzlich müssen die Fragen so verständlich wie möglich angeführt sein, sodass Verständnisschwierigkeiten verhindert werden. Auch ist die Transparenz des erstellten Testinstruments notwendig. Wie die Fragen gestellt werden, hängt von der geplanten Ergebnisauswertung ab. Prinzipiell unterscheidet man zwischen *offenen* und *geschlossenen Fragen*. Bei ersteren lässt man den Befragten die Möglichkeit, ihre Antwort in eigenen Worten zu geben. Bei offenen wird diese

²⁷⁸ Raithel, Jürgen (Hg.) (2008): S. 67.

²⁷⁹ Vgl. Ebda.: S. 66-67.

²⁸⁰ s. Abbildung 1

Freiheit eingeschränkt, indem Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Die/der Befragte muss sich somit zwischen diesen entscheiden. Eine Ausnahme bilden jene, die ein Mischtypus beider Formen sind. Raithel (2008: 68) nennt diese „Hybridfragen“. Diese haben den Vorteil, durch das Feld *Sonstiges* eine vergessene Kategorie nicht vollständig auszuschließen²⁸¹. Da viele Befragte mit offenen Fragen überfordert sind und somit oftmals leere Antworten zurückkommen, sollten sie nur dann gewählt werden, wenn keine andere Möglichkeit besteht oder diese Frage nicht die höchste Relevanz aufweist. Geschlossene Fragen, in Form von Multiple-Choice oder Single-Choice, erweisen sich folglich meist als die willkommenste Art, um an stichfeste Antworten zu gelangen. Trotz allem muss bedacht werden, dass bei dieser Fragestellungsart die Meinung der Befragten eingeschränkt wird, zumal nur vorgegebene Antworten gewählt werden dürfen. Die Wahl des geeigneten Fragetypus kommt also auf die Relevanz der einzelnen Fragen für das Ergebnis und das Forschungsziel an. Eine Präsenz aller genannten Fragearten innerhalb eines Fragebogens ist demzufolge durchaus denkbar, wie es auch für diesen Forschungszweck gewählt wurde. So handelt es sich bei dem konzipierten Fragebogen bei den Fragen 1, 3, 4, 6-6.5, 6.7, 7-7.3 sowie 8 um geschlossene, bei den Fragen 2, 3.1 und 3.2, 5.1 und 5.2, 6.6 und 7.5 um offene und lediglich bei 7.4 ist die halboffene Variante aufzufinden. Ist kein linearer Beantwortungsverlauf gegeben, wie auch bei dieser Datenerhebung, spricht man von *Filterfragen*. Gemeint sind Fragen, die je nach gegebener Antwort auf die nächst zu beantwortende Frage verweisen. Beachtet werden müssen hierbei vor allem die aufwändige Auswertung als auch das erforderliche, hohe Aufmerksamkeitspotenzial der befragten Personengruppen. Auch diese wurden für den geplanten Forschungszweck dieser Arbeit verwendet. Ein Blick auf Frage 6 *Wie wichtig ist Lesen für deine Familie (Eltern, Geschwister, Großeltern?)* und Frage 7 *Liest du gerne?* in Abbildung 1 gewähren Einblick in die Besonderheit dieser Fragestellung. Bei dieser müssen sich nämlich die Befragten für eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten entscheiden, um anschließend die in Klammer angeführte Frage zu beantworten.²⁸²

Die Fragenformulierung spielt eine wichtige Rolle bei schriftlichen Befragungen. Folgender Grundsatz sollte beim Formulieren beachtet werden:

Eine Frage sollte kurz, einfach, präzise, direkt und eindimensional formuliert sein.²⁸³

²⁸¹ Vgl. Pilshofer, Birgit (Hg.) (2001): S. 14.

²⁸² Vgl. Raithel, Jürgen (Hg.) (2008): S. 68-73.

²⁸³ Ebda.: S. 73.

Allen Fragenarten liegt also eine möglichst neutrale und einfache Formulierung zugrunde. Negative Fragen können Probandinnen und Probanden verwirren und sollten daher vermieden werden. Sie sind jedoch nicht zur Gänze auszuschließen, sollte aufgrund vieler aneinandergereihten positiv formulierten Fragen eine Antworttendenz entstehen, die auf monotones Lesen gleich formulierter Fragen zurückführt²⁸⁴. Allgemein ist auf eine gute Strukturierung des Fragebogens zu achten. Fragen, die thematisch gruppiert werden können, sollten nacheinander gestellt werden, um Konfusion zu vermeiden. In Bezug auf den erstellten Bogen ist ersichtlich, dass alle Fragen, die das Thema Lesen – also Lesesozialisation, (Vor)Lesehäufigkeit und Lesesinteresse – umfassen, beginnend ab Frage 6²⁸⁵ der Reihe nach gestellt sind. Auch sollte am Beginn der ersten gestellten Frage die vertrauenswürdige Handhabung mit den angegebenen Daten der Befragten zugesichert werden. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, persönliche Fragen, wie z. B. Alter und Beruf, ans Ende des Fragebogens zu stellen, da sie sonst irritieren könnten, doch ist die Reihung am Anfang des Bogens nicht zur Gänze ausgeschlossen²⁸⁶. Da sie in meinem Fall als Einstieg einfacher zu beantworten schienen, wurden sie an den Beginn gesetzt. Das Fragenkontingent sollte so klein wie möglich gehalten werden, denn zu langes Ausfüllen führt zu Demotivation und Dekonzentration, was im schlimmsten Fall verzerrte Ergebnisse provoziert. Am Ende ist es ratsam und angebracht, Dankesworte anzuführen.²⁸⁷

All diesen Kriterien wurde versucht nachzukommen, sodass viele gültige Testbögen erwartet werden. Wie viele von den ausgefüllten tatsächlich in die Endauswertung miteinbezogen wurden, ist in Punkt 10.6 dokumentiert.

10.5.2 Grundgesamtheit

Für die quantitative und qualitative Erhebung wurde insgesamt an sechs Schulen angefragt – davon zwei NMS und zwei AHS-Unterstufen. Die Durchführung sollte in den 6., 7. sowie 8. Schulstufen stattfinden. Dies entspricht gemäß NMS und AHS-Unterstufe der 2., 3. und 4. Klasse. Als Richtwert waren 20 Schüler/-innen pro Klasse vorgesehen, sodass eine Gruppe von 240 Probandinnen und Probanden zu erwarten war. Um eine ausgewogene Anzahl an Schülerinnen und Schüler beider Schultypen zu erlangen, wurden schon vor Beginn der Antragsstellung beim LSR für Niederösterreich die Klassenfotos auf den Webseiten der jeweili-

²⁸⁴ Vgl. Pilshofer, Birgit (Hg.) (2001): S. 11.

²⁸⁵ s. Abbildung 1

²⁸⁶ Vgl. Vgl. Pilshofer, Birgit (Hg.) (2001): S. 11.

²⁸⁷ Vgl. Raithel, Jürgen (Hg.) (2008): S. 75-77.

gen Schulen durchgesehen. Damit nicht mehrere Schulen aufgrund von sehr einander abweichender Schüler/-innenzahl zur empirischen Datenerhebung herangezogen werden müssen, wurden nur jene Schulen gewählt, deren Klassengröße der geplanten Proband/-innenzahl entsprach. Wie viele Schüler/-innen letzten Endes befragt werden konnten, ist dem Punkt 10.6 *Datenauswertung und –analyse* zu entnehmen.

10.5.3 Die Durchführung

Nachdem das Konzept festgelegt, die RTs sowie der Fragebogen aufbereitet und Zustimmungen von Direktionen gewählter Schulen eingeholt wurden, musste ein Antrag auf Genehmigung für die Durchführung einer empirischen Datenerhebung beim LSR für NÖ gestellt werden. Ohne diese darf aus rechtlichen Gründen als schulexterne Person keine Erhebung stattfinden.

Diese Etappe erfordert Geduld, zumal eine Bearbeitungsdauer von bis zu zwei Monaten realistisch ist. Da eine Erhebung sowohl in NMS als AHS durchgeführt werden sollte, ist eine Zustimmung der Landesinspektion beider Schultypen unumgänglich. Insgesamt wurden für diese empirische Datenerhebung je drei NMS und AHS Niederösterreichs angeführt, wobei je eine Schule pro Schultyp als Puffer für mögliche Absagen diente.

Zur Antragsstellung mussten eine Forschungsbeschreibung, ein Elternbrief und die verwendeten RTs samt Fragebogen eingereicht werden. Der Elternbrief dient zur Informationsgabe als auch zur Bitte und Unterzeichnung für die Unterstützung dieses Forschungsprojektes. Auch die RTs, wie sie den Lernenden vorgelegt werden, unterliegen einer kritischen Begutachtung. Gleiches gilt für den konzipierten Fragebogen. Ebenfalls vorausgesetzt für die Genehmigung der Untersuchung ist die Einhaltung des Zeitlimits von einer Unterrichtsstunde.

In der Zwischenzeit wurden die Direktorinnen und Direktoren der betroffenen Schulen kontaktiert, um die geplante Durchführung zu besprechen und mögliche Termine in den letzten Monaten vor Schuljahresende zu vereinbaren.

10.5.3.1 Der Probedurchgang

Die Wartezeit auf Genehmigung seitens des LSR für NÖ dauerte insgesamt sechs Wochen, sodass die Zeit in dieser Spanne für einen Probedurchgang nutzte. Durchgeführt wurde er innerhalb des Familien- und Freundeskreises. Er wurde deshalb nicht in einer Klasse durchgeführt, da hierfür wieder eine Genehmigung des LSR notwendig wäre und bei einem Antrag ebenso lange Wartezeiten erwartet werden müssen. Auch ist eine doppelte Testung in den gewählten Klassen sinnwidrig und äußerst Ergebnis verzerrend.

Obgleich der Durchführung innerhalb des Familien- und Bekanntenkreises konnten so manche Verbesserungsvorschläge beim Ausfüllen des Fragebogens festgestellt werden. Anstatt nur die Muttersprache der Kinder zu erfragen, würde auch das Einbeziehen der Muttersprache ihrer Elternteile interessant sein. Auch der Vorschlag, das Leseinteresse in gesplitteter Form zu erfragen, wurde bei diesem Probedurchgang diskutiert. So wurden diese Ideen bei der Umänderung eingebracht.

Die RTs hingegen erwiesen sich als sehr geeignet und aussagekräftig. Sie wurden daher keiner Veränderung ausgesetzt.

Diese familien- und freundeskreisinternen Stichproben halfen des Weiteren zur Erstellung eines Auswertungskonzeptes und bei der Wahl des richtigen Programmes, dazu aber ausführlich unter Punkt 10.6.

10.5.3.2 Die Durchführung in den angesuchten Schulstufen

Nachdem die Fragebögen aufgrund von festgestellten Schwierigkeiten beim familieninternen Ausfüllen ausgebessert waren, die endgültige Version von meinem Diplomarbeitsbetreuer eingewilligt wurde sowie die Genehmigung über die Durchführung seitens des LSR eingelangt war, erfolgte die erste Erhebung in einer der gewählten NMS. Vorweg ist zu erwähnen, dass in allen angefragten Schulen nur jene Schüler/-innen an der Befragung teilnahmen, deren Einverständniserklärung mit der Unterschrift eines ihrer Elternteile vorgelegt werden konnte. Dies dient der rechtlichen Absicherung für die Schule als auch für mich als Forscherin. Jene, die am Forschungsprojekt nicht teilnahmen, verließen mit einer Lehrkraft das Klassenzimmer oder blieben stillschweigend am hinteren Ende des Klassenzimmers, was keineswegs die Testungsatmosphäre beeinträchtigte.

Gleich zu Beginn, beim Ausfüllen des Fragebogens, machte mich ein Schüler über die doppelte Präsenz der Frage 6.5 *Wie oft wurde dir vorgelesen?*, die auch unter 6.8 vorzufinden war, aufmerksam. Dieser Fehler dürfte bei der letzten Überarbeitung des Fragebogens nach dem Probedurchgang unterlaufen sein, hätte jedoch beim nochmaligen Überprüfen auffallen müssen. Da dem leider nicht so war, musste spontan gehandelt werden, sodass keine Gefahr an ungültigen Befragungsbögen aufgrund dieses Fehlers bestand. Sollte nämlich eine Schülerin oder ein Schüler bei beiden Fragen Unterschiedliches ankreuzen, wird der Fragebogen ungültig und kann, obgleich er in Blick auf die gemachten Rechtschreibfehler Aussagekraft besäße, in die Fehlerauswertung und –analyse nicht miteinbezogen werden.

Ich machte die Schülerinnen und Schüler daraufhin im Klassenraum auf die Doppelterscheinung dieser Fragen aufmerksam und bat sie, nur die Frage 6.5 zu beantworten. Die Pausen zu den anderen Unterrichtsstunden wurde genutzt, um den unterlaufenen Fehler in den übrigen Bögen zu beseitigen.

Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens wurden, obwohl sie familienintern nicht auftraten, erwartet, zumal kein linearer Vorgang möglich ist. Die in Klammer vermerkten Hinweise reichen zwar als Hilfestellung, könnten jedoch überfordernde Wirkung erzeugen. Wie sich an der Auswertung feststellen lässt, trafen die Schülerinnen und Schüler dieser Schule aber ebenso auf keine Probleme. Das aktive Bewegen im Klassenraum und Anbieten meiner Hilfestellungen während des Ausfüllens trugen sicher positiv bei.

In Bezug auf die Durchführung der RTs musste folgende Schwierigkeit festgestellt werden: In manchen verfassten Diktaten bzw. ausgefüllten Lückentexten wurden Wörter vorgefunden, die nicht vorgelesen wurden. Auch kam es nicht selten vor, dass Wörter und Felder im Lückentext ausgelassen wurden. Dies war ein Zeichen dafür, dass mehrmaliges Nachfragen um Vollständigkeit sowie ein zweiter Diktierdurchgang vonnöten sind. Sind nämlich Wörter gänzlich missend oder weicht das Wort vom diktierten ab, unterliegt auch jener Test der Ungültigkeit.

Auch in den anderen drei Schulen lief die Erhebung sehr ähnlich ab. Obwohl die Befragten sehr motiviert schienen, mussten manche immer wieder um Aufmerksamkeit gebeten werden. Dies erschwerte die Datenerhebung insofern, als dass sie Gefahr liefen, mehr Fehler einzubauen. Ich versuchte demzufolge mehrmals, kurze Anekdoten einzubauen, um die Schüler/-innenschaft aufzulockern und zu motivieren. Wie auch im Regelunterricht gelingt dies meist beim Großteil der Lernenden, nicht aber bei allen. Dies musste leider auch bei der Auswertung festgestellt werden.

Allgemein ist große Zufriedenheit zu betonen, da die gute Zusammenarbeit mit den Befragten, Direktoren und Direktorinnen sowie den Lehrkräften elementar für die Durchführung dieser Forschung war.

10.6 Datenauswertung und –analyse

Liegen die ausgefüllten Fragebögen und RTs aller befragten Probandinnen und Probanden bereit, sind ein Auswertungskonzept und –programm festzulegen.

In diesem Kapitel erfolgt somit das Vorstellen des gewählten Statistikprogramms zur Auswertung der Daten sowie die Beschreibung des Korrekturvorgehens und des damit verbundenen Fehlerklassements.

10.6.1 Das gewählte Statistikprogramm SPSS

Verschiedene Programme ermöglichen das Erfassen und Auswerten von Daten, doch nicht jedes kann den erwünschten Zweck erfüllen. Die Arbeit mit professionellen Statistikprogrammen wie *SPSS* setzt viel Wissen voraus, um die gewünschten Auswertungsschritte machen zu können. In manchen Studienrichtungen wie z. B. Geographie und Wirtschaftskunde werden Studentinnen und Studenten mit diesem oder ähnlichen Programmen sehr früh vertraut gemacht. Als Studentin an geisteswissenschaftlichen Fakultäten lag mir persönlich bisher keine Notwendigkeit zugrunde, um mich näher mit solchen zu beschäftigen. Daher dachte ich vorerst an *Microsoft Excel*, um die Daten auszuwerten. Die Vorbereitungen für die Auswertung schritten zu Beginn wie geplant voran. Schwierigkeiten ergaben sich jedoch dann, als die Fragebögen eines/einer einzelnen Schülers/Schülerin mit seinem/ihrem RT zu verknüpfen und als gemeinsames Ergebnis interpretiert werden sollten.

Nach langer Recherche und nach dem Einholen von Ratschlägen von Studierenden und Bekannten, setzte ich mich näher mit dem Statistikprogramm *SPSS* auseinander. Die Erklärungen eines Bekannten sowie Einführungsskripten und Sekundärliteratur über dieses Programm überzeugten mich davon, mit diesem zu arbeiten. Die Vorteile von *SPSS* sind, dass unter Voraussetzung der notwendigen Kenntnis über die Handhabung dieses Programms Statistiken relativ rasch und einfach aufgestellt und Mittelwerte berechnet werden können. Zudem ist die Berechnung von Korrelationen möglich, sodass für diese Arbeit ohne Umwege die Verbindung der Fragebögen mit den jeweilig dazugehörigen Tests gemacht werden könne. Dies ist mit *Excel* leider nicht möglich, sodass für diesen Zweck lediglich *SPSS* seine Verwendung fand. Trotz allem zieht dieses Statistikprogramm gegenüber *Excel* Nachteile mit sich, die unter anderem die komplexe Oberfläche und damit allenfalls notwendige Grundkenntnisse über die Benützung sind. Außerdem ist *SPSS* kostenpflichtig, wobei Studentenpackages für Studenten und Studentinnen an der Universität meist weniger kostspielig sind, um das wissenschaftliche Arbeiten mit professionellen Programmen zu ermöglichen. Im Gegenzug dazu ist *Excel* für Studentinnen und Studenten meist gratis, relativ überschaubar, auch Diagrammdarstellungen sind möglich, doch ist ebenso fundiertes Grundwissen ratsam!

Wie wir nun sehen, weisen sowohl *Excel* als auch *SPSS* besondere Vor- und Nachteile auf, die bei meiner Forschungsarbeit berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund fiel der

Entschluss, beide Programme für die statistische Auswertung der erhobenen Daten zu verwenden, da sich beide für diese Studie sehr gut ergänzen. Welche Funktionen mit welchem Programme wann eingesetzt wurden, ist den anstehenden Unterkapiteln zu entnehmen.

10.6.2 Die Untersuchungsgruppe

Wie bereits erwähnt, fand eine Befragung in zwei NMS und zwei AHS in Niederösterreich statt. Es wurde darauf geachtet, dass bei der Schulauswahl je einer der beiden Schultypen im gleichen Bezirk verortet ist, um so eventuelle Abweichungen in Hinblick auf ökonomische und gesellschaftliche Aspekte zu vermindern bzw. zu vermeiden. Welche Schulen konkret ausgewählt wurden, steht unter Verschwiegenheit, da andernfalls die Erhebung seitens des LSR nicht genehmigt worden wäre. Auch sollte aufgrund des Datenschutzes und der Verschwiegenheit eine starke Teilnehmer/-innenzahl erreicht werden. Da bei dieser Forschung kein Leistungsvergleich spezifischer Schulstandorte zentral ist, beeinflusste dies in keiner Weise das Forschungsvorhaben.

Ausgang dieser Untersuchung waren, wie ein paar Kapitel zuvor erwähnt, insgesamt rund 240 Probandinnen und Probanden. Diese geplante Stichprobenanzahl verminderte sich aufgrund zwei wesentlicher Faktoren. Einerseits deshalb, als manche Elternteile oder Schüler/-innen der Teilhabe an dieser empirischen Forschung nicht zustimmten oder Schüler/-innen am Tag der Erhebung abwesend waren. Die weitaus höhere Ausfallsquote fällt jedoch auf all jene Befragte, die ihre Fragebögen unvollständig oder fehlerhaft ausfüllten, oder im RT Lücken ließen beziehungsweise vom Diktieren abweichende Wörter niederschrieben.

Die nachstehenden Tabellen veranschaulichen die Einteilung der Fragebögen und RTs nach Gültigkeit und Ungültigkeit:

Gültiger Fragebogen, wenn...	Ungültiger Fragebogen, wenn...
• alle notwendigen Felder vollständig ausgefüllt sind. Ausnahme: optionale Felder wie z. B. „Anderes“ bei Frage 7.4. • nicht alle notwendigen Felder vollständig ausgefüllt sind, aber dennoch durch das Statistikprogramm aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können (z. B. Frage 3.1, wenn keine Mutter vorhanden	• obligatorische Felder unvollständig, jedoch für die Auswertung zentral sind. • Widersprüchlichkeit entsteht. • Unlesbarkeit herrscht.

etc.). Diese Felder werden bei Eingabe in SPSS frei gelassen. • keine Widersprüchlichkeit aufgrund Missachtung der Linearität der Fragen entsteht. • Lesbarkeit herrscht.	
--	--

Gültiger RT, wenn...	Ungültiger RT, wenn...
• alle Lücken des RTs für die 7. und 8. Schulstufe vollständig ausgefüllt sind. • alle diktierten Wörter des RTs für die 6. Schulstufe niedergeschrieben wurden. • Lücken oder Wörter mit anderen, aber sinngemäß gleichen Wörtern vervollständigt oder niedergeschrieben wurden (z. B. <i>durch das Quatschen/durch das Tratschen</i>), da dies auf die Artikulation der Vortragenden zurückzuführen ist.	• Lücken unvollständig sind. • das Diktat unvollständig ist. • Lücken vervollständigt sind oder im Diktattext Wörter vorkommen, die nicht dem Sinn oder der diktierten Wortart entsprechen, da diese u. U. eine andere Schreibung voraussetzen.

Alle nach diesen Kriterien ungültigen Fragebögen und RTs mussten von der Bewertung abgezogen werden, um eine Ergebnisverfälschung zu verhindern. So blieben von den insgesamt 242 ausgefüllten Bögen 186 übrig, die die Basis für diese Untersuchung bilden. Davon fallen 65 Diktate für die 6. Schulstufe und 121 Lückentests der 7. und 8. Schulstufe in die Auswertung.

10.6.3 Fehlerdokumentation und Fehleranzahl

Für den Vergleich der Fehleranzahl und -typen sowie für die Ermittlung möglicher Zusammenhänge mit sozialen Gegebenheiten der befragten Schüler/-innen sind für die Dokumentation zwei Schritte vorgesehen. Wie diese Vorgänge ablaufen und welche Ergebnisse aus der statistischen Erhebung resultieren, kann diesem Unterpunkt entnommen werden.

Sodass anhand der erhobenen Fehleranzahl ein Vergleich zwischen NMS und AHS möglich ist, werden im ersten Schritt alle Fehler in den Bereichen GKS und GZS gezählt. Hierfür wird

das Programm *Microsoft Excel* herangezogen, da dieses eine relativ rasche und vor allem genaue Zählung ermöglicht.

Im Allgemeinen soll aufgezeigt werden, welcher der beiden untersuchten orthographischen Teilgebiete eine höhere Fehleranzahl aufweist. Einen genaueren Einblick bekommen wir dadurch, indem eine Splittung der beiden Bereiche stattfindet. So wird nicht nur die Gesamtanzahl der GKS-Fehler und GZS-Fehler ermittelt und miteinander verglichen, sondern auch innerhalb der Bereiche erforscht, welche Falschschreibungen dominieren. Kurzum: Es wird überprüft, ob Wörter vermehrt klein anstatt groß bzw. groß anstatt klein, getrennt anstatt zusammen bzw. zusammen anstatt getrennt geschrieben wurden. Außerdem wird festgehalten, welche Wörter der beiden RTs am fehleranfälligsten sind.

Ein gleichwertiger Vergleich wird angestrebt, indem nur die RTs der 7. und 8. Schulstufe miteinander verglichen und die RTs der 6. Schulstufe gesondert behandelt werden. Die Ergebnisse sind unter Punkt 10.6.5 genau einzusehen.

10.6.4 Die Rückschlüsse auf soziale Gegebenheiten

Mit dem Vergleich der Fehleranzahl in den beiden untersuchten Schultypen wissen wir zwar, in welchem davon eine höhere Fehleranfälligkeit zu vernehmen ist, doch wissen wir noch nicht, welche Gründe Einfluss auf dieses Ergebnis haben können. Wie bereits in den vorigen Kapiteln mehrmals erwähnt und nun auch deutlich erkennbar ist, liefert eine rein quantitative Analyse keine genug aussagekräftigen Ergebnisse für Interpretationen. Aus diesem Grunde wird unter diesem Punkt versucht darzustellen, welche sozialen Kriterien die Fehlerhaftigkeit beeinflusst haben könnten.

Aber nicht nur für die Fehlerhaftigkeit sollen Erklärungen gefunden werden. Auch wird dargestellt, ob und falls ja, wie Lesesozialisation, Geschlecht, Beruf der Eltern, Les(e)des)interesse der Probandinnen und Probanden, Legasthenie und DaM/DaZ/DaF korrelieren.

Mithilfe der ausgefüllten Fragen sollte nun im nächsten Schritt festgestellt werden, ob es Verbindungen zwischen familiären sowie persönlichen Gegebenheiten und der Fehleranzahl gibt. Dies wurde mithilfe von zugeteilten Variablen in *SPSS* ausgewertet. Bei dieser statistischen Auswertung konnten Korrelationen zwischen den Angaben in den Fragebögen und den Rechtschreibfehlern, aber auch zwischen den sozialen Faktoren untereinander herausgelesen werden. Da manche Variablen weder eine Korrelation aufweisen noch sinnvoll im Zusam-

menhang sind, werden nur jene Signifikanzen näher ausgeführt, die stichfeste hypothesenstützende oder hypothesenablehnende Korrelationskoeffizienten aufzeigen.

Dabei soll angemerkt sein, dass freigelassene Antworten der Probandinnen und Probanden, welche die Ungültigkeit der Fragebögen nicht beeinflussten, in die Auswertung hineinfließen. Um keine Ergebnisverzerrung zu erzeugen, wurden die Felder im Datenblatt frei gelassen. Demnach variiert, wie in den folgenden Tabellen zu vernehmen ist, die Anzahl der Stichproben. Alle Tabellen wurden nach Pearson mit 2-seitiger Signifikanz ausgewertet, zumal die *bivariate Variante* bei empirischen Forschungen als sicherer deklariert wird. Alle Ergebnisse wurden nach diesen Signifikanzniveaus²⁸⁸ interpretiert:

- signifikant: $p \leq 0,05$, Irrtumswahrscheinlichkeit ist weniger als 5 %
- sehr signifikant: $p \leq 0,01$, Irrtumswahrscheinlichkeit ist weniger als 1 %
- höchst signifikant: $p \leq 0,001$, Irrtumswahrscheinlichkeit ist weniger als 0,1 %

In welcher Beziehung nun die einzelnen Ergebnisse stehen, wird mithilfe der folgend angegebenen Ergebnistabellen veranschaulicht. Die Gliederung in Unterpunkten sorgt für einen thematischen Überblick.

10.6.4.1 Die Einflussfaktoren *Lesesozialisation* und *Leseinteresse*

Im Theorieteil der Arbeit wurde festgestellt, dass Kinder literaler Familien meist einen anderen Zugang zur Schreibung und somit ebenfalls zum Orthographieerwerb haben als Kinder nicht literaler Familien.

Demzufolge soll gleich zu Beginn überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen Lesesozialisation sowie dem eigenen Leseinteresse der Probandin/des Probanden und der gemachten Fehleranzahl besteht.

Korrelationen				
			Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	6.4 Wurde dir im Vorschulalter (bis zum Eintritt in die Volksschule) vorgelesen?
Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	Korrelation nach Pearson		1	,178*
	Signifikanz (2-seitig)			,017
	N		186	180

²⁸⁸ Vgl.: https://de.wikipedia.org/wiki/Statistische_Signifikanz

6.4 Wurde dir im Vorschulalter (bis zum Eintritt in die Volksschule) vorgelesen?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)		
		,178*	1
		,017	
N		180	180

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Wie aus der Ergebnistabelle entnommen werden kann, stehen das Leseinteresse innerhalb der Familie sowie das Vorlesen im Vorschulalter in enger Verbindung. Dies bestätigt sich mit dem gekennzeichneten signifikanten Korrelationskoeffizienten von 0,178. Dies bedeutet, dass jene Familie, deren Leseinteresse sehr gering ist, ihren Kindern nur in seltenen Fällen im Vorschulalter vorgelesen haben.

Nicht verwunderlich ist in diesem Zusammenhang das einzusehende Ergebnis in dieser Tabelle:

Korrelationen			
		Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	Wie oft wurde dir im Vorschulalter vorgelesen?
Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	1	,119
			,149
N		186	149
Wie oft wurde dir im Vorschulalter vorgelesen?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,119	1
		,149	
N		149	149

Familien, die dem Lesen nur wenig Aufmerksamkeit schenken, aber trotzdem ihre Kinder während dem Vorschulalter mit dem Lesen vertraut machten, lasen ihren Kindern trotzdem nur sehr selten vor.

Außerdem ist es demnach interessant zu überprüfen, ob auch eine Korrelation zwischen diesen beiden Faktoren und dem eigenen Leseinteresse der befragten Jugendlichen besteht. Folgende Tabelle gibt darüber Auskunft:

Korrelationen			
		Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	7) Liest du gerne?
Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	Korrelation nach Pearson	1	,335**

lie?	Signifikanz seitig)	(2-		,000
	N		186	186
7) Liest du gerne?	Korrelation Pearson	nach	,335**	1
	Signifikanz seitig)	(2-	,000	
	N		186	186

**, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Der sehr signifikante Korrelationskoeffizient in der Höhe von 0,335 verdeutlicht den Einfluss des Leseinteresses innerhalb der Familie auf jenes des Kindes. Denn wie wir hier vernehmen, entwickeln Kinder, deren Familie selber Lesen als wichtiges Kulturelement vernehmen, eigenes Leseinteresse. Im umgekehrten Sinn begeistern sich Kinder aus nicht literalen Familien nur sehr selten für das Lesen.

Obwohl Letztere zwar nicht von ihren Familienmitgliedern motiviert werden, finden sie in manchen Fällen durch andere Institutionen ihr Interesse an der Lektüre. Dies bestätigt folgendes Ergebnis:

Korrelationen

			Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	Was hat dein Leseinteresse geweckt?
Wie wichtig ist Lesen für deine Familie?	Korrelation Pearson	nach	1	,176*
	Signifikanz seitig)	(2-		,031
	N		186	150
Was hat dein Leseinteresse geweckt?	Korrelation Pearson	nach	,176*	1
	Signifikanz seitig)	(2-	,031	
	N		150	150

*, Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Aus dieser Tabelle lässt sich herauslesen, dass leseinteressierte Kinder aus nicht literalen Familien ihre Vorliebe für Lektüre hauptsächlich durch öffentliche Institutionen wie Buchläden und Bibliotheken, durch Medien oder die Schule fanden.

Abschließend zu diesem bereits in der Theorie thematisierten Einflussfaktor ist es nun bedeutend, ob sich die Lesesozialisation im Familienkreis und das eigene Leseinteresse auf die Rechtschreibleistung von Kindern und Jugendlichen auswirkt.

Diese Auswertung zeigt folgendes Ergebnis:

Korrelationen			7) Liest du gerne?	Fehler GKS und GZS
7) Liest du gerne?	Korrelation nach Pearson	nach	1	,208**
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)		,004
	N		186	186
Fehler GKS und GZS	Korrelation nach Pearson	nach	,208**	1
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)	,004	
	N		186	186

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Wie vernommen wurde, beeinflusst das Leseinteresse der Familie jenes ihrer Heranwachsenden. Auch bestätigt sich hier die Annahme, dass den lesegerigen Kindern der befragten Gruppe weniger Fehler bei den Rechtschreibtests unterliefen als jenen, die dem Lesen kein großes Interesse schenken.

Bemerkenswert ist auch der Konnex zwischen Geschlecht und Lesesozialisation und darüber hinaus mit dem eigenen Leseinteresse der Probandinnen und Probanden mit der erhobenen Fehleranzahl:

Korrelationen			1) Geschlecht (eine Antwortmöglichkeit):	6.4 Wurde dir im Vorschulalter (bis zum Eintritt in die Volksschule) vorgelesen?
1) Geschlecht (eine Antwortmöglichkeit):	Korrelation nach Pearson	nach	1	,191*
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)		,010
	N		186	180
6.4 Wurde dir im Vorschulalter (bis zum Eintritt in die Volksschule) vorgelesen?	Korrelation nach Pearson	nach	,191*	1
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)	,010	
	N		180	180

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Dieser Tabelle ist zu entnehmen, dass den befragten Mädchen im Vorschulalter eher vorgelesen wurde als den befragten Jungen. In Verbindung verstärkt die nächste Grafik die Annahme,

dass unter all den Kindern, denen vorgelesen wurde, den Mädchen auch öfter vorgelesen wurde als den Jungen:

Korrelationen				
			1) Geschlecht (eine Antwort- möglichkeit):	Wie oft wurde dir im Vor- schulalter vor- gelesen?
1) Geschlecht (eine Antwortmöglichkeit):	Korrelation	nach	1	,157
	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)		,055
	N		186	149
Wie oft wurde dir im Vorschulalter vorgelesen?	Korrelation	nach	,157	1
	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)		
	N		149	149

Obwohl Mädchen eher und öfter vorgelesen wurde als den männlichen Probanden ist noch nicht bestätigt, dass sich dies in gleicher Hinsicht auf die Entwicklung des eigenen Leseinteresses auswirkte. Für die Beantwortung dieser Frage muss die nächste Auswertungstabelle näher betrachtet werden.

Korrelationen				
			1) Geschlecht (eine Antwort- möglichkeit):	7) Liest du gerne?
1) Geschlecht (eine Antwortmöglichkeit):	Korrelation	nach	1	,174*
	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)		,018
	N		186	186
7) Liest du gerne?	Korrelation	nach	,174*	1
	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)	(2-seitig)		
	N		186	186

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Wie an der Signifikanz des Korrelationskoeffizienten mit dem Wert 0,174 zu erkennen ist, lesen unter all den befragten Probandinnen und Probanden die weiblichen Teilnehmerinnen lieber als die Jungen. Dies liegt, wie auch schon bei den vorher erläuterten Ergebnis über die Auswirkung des Leseinteresses innerhalb der Familie auf das Kind, daran, dass den befragten Jungen weniger und wenn, nur selten vorgelesen wurde.

Wie und ob sich diese Neigung auf die Fehleranzahl im Bereich der GKS und GZS übertragen lässt, ist hier zu erkennen:

Korrelationen					1) Geschlecht (eine Antwort- möglichkeit):	Fehler GKS und GZS
1) Geschlecht (eine Antwortmöglichkeit):	Korrelation nach Pearson	nach (2-			1	,191**
	Signifikanz seitig)					,009
	N				186	186
Fehler GKS und GZS	Korrelation nach Pearson	nach (2-			,191**	1
	Signifikanz seitig)				,009	
	N				186	186

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Beim Betrachten dieses Ergebnisses kann die Erwartung im Laufe der bisher ausgewerteten Tabellen bestätigt werden, dass Jungen insgesamt mehr Fehler in den beiden untersuchten orthographischen Teilbereichen machten als ihre weiblichen Schulkameradinnen. Aufgrund der vorher analysierten Resultate können wir auch dies auf das mangelnde Vorlesen im Vorschulalter und somit auf das seltenere entwickelte Leseinteresse zurückführen. Dies ist insofern auch interessant, da unter den 186 befragten Schülerinnen und Schülern der Mädchenanteil überwog, dennoch aber die Fehleranzahl der Jungen höher ist. Damit wird deutlich ersichtlich, dass Jungen größere Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung in den Bereichen GKS und GZS haben als Mädchen.

Zusammenfassend ist an dieser Stelle die Vorbildwirkung der Familie zu erwähnen. Lesen ist Teil unserer Kultur, es kann aber dennoch nicht alle Menschen auf unserer Welt begeistern. Trotzdem sollte versucht werden, den eigenen Kindern die Tür zu dieser Entdeckungsreise zu öffnen. Gelegentliches Vorlesen kann hierfür bereits ein großer Einflussfaktor sein, sodass sie sehr jung ihr eigenes Leseinteresse finden und diesem nachgehen.

Obwohl nicht alle Rechtschreibtests von desinteressierten Leserinnen und Lesern eine höhere Fehleranfälligkeit aufwiesen, ist ein hoher Einfluss erkennbar. Wird vorhandenem Desinteresse bereits im Kindesalter bewusst entgegengewirkt, kann man Kindern womöglich Frustration am strikten Rechtschreibregeln ersparen.

Darüber hinaus sollte das Geschlecht keine Rolle bei der Lesesozialisation spielen, denn sowohl Jungen als auch Mädchen sollten für das Lesen motiviert werden, um Demotivation im Schulunterricht zu mindern und die Rechtschreibleistung in gewisser Hinsicht zu steigern.

10.6.4.2 Der Einflussfaktor *Mehrsprachigkeit*

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache nicht unbedingt mehr Fehler aufwiesen als DaM-Schüler/-innen, jedoch die Art der Fehler divergiert. Ob der Aussage bezüglich der Fehleranzahl zugestimmt werden kann, soll unter diesem Punkt analysiert werden.

Bevor die einzelnen Auswertungstabellen analysiert werden ist zu erwähnen, dass die Anzahl der befragten DaZ-Schüler/-innen sehr gering ist. Dies ist auf das fehlerhafte bzw. mangelhafte Ausfüllen der Fragebögen und RTs zurückzuführen. Trotz allem sollen die erhobenen Ergebnisse aufgezeigt werden. In Bezug auf die Höhe der gemachten Rechtschreibfehler erhielt man folgendes Ergebnis:

Korrelationen				
		3) Sprichst du Deutsch als Muttersprache? (eine Antwortmöglichkeit)	Fehler GKS und GZS	
3) Sprichst du Deutsch als Muttersprache? (eine Antwortmöglichkeit)	Korrelation nach Pearson	1	,021	
	Signifikanz (2-seitig)		,777	
	N	186	186	
Fehler GKS und GZS	Korrelation nach Pearson	,021	1	
	Signifikanz (2-seitig)	,777		
	N	186	186	

Überraschend ist das Resultat, dass die Fehleranfälligkeit in den RTs von Schülerinnen und Schülern deutscher Muttersprache höher ist als in jenen von DaZ-Schülerinnen und Schülern. Dies könnte einerseits am Ungleichgewicht bezüglich der Anzahl von Lernenden deutscher und nichtdeutscher Muttersprache liegen. Andererseits würde sich die Aussage bekräftigen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht unbedingt mehr Fehler machen. So überraschend dieses Ergebnis womöglich scheint, muss es dennoch aufgrund der niedrigen Zahl von DaZ-Lernenden äußerst kritisch betrachtet werden.

10.6.4.3 Der Einflussfaktor *Legasthenie*

Wie auch bei der möglichen Einflussquelle *Mehrsprachigkeit* erwähnt wurde, so wird auch bei der Analyse über die Einwirkung von Legasthenie auf die Rechtschreibleistung auf die geringe Anzahl der Schüler/-innen mit prognostizierter Lese- und Rechtschreibschwäche verwiesen. Trotz geringer Anzahl kann, wie in der Grafik ersichtlich ist, ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Komponenten bestätigt werden, wenngleich der Korrelationskoeffizient 0,097 sehr gering ist.

Ein genaueres Ergebnis könnte erzielt werden, würde die Anzahl der befragten Schüler/-innen mit prognostizierter Legasthenie deutlich höher sein. Dennoch können anhand dieser Ergebnisse die Forschungsansätze bekräftigt werden, da die RTs der befragten Legastheniker/-innen eine höhere Fehlerquote im Bereich GKS und GZS aufwiesen als jene der Nicht-Legastheniker/-innen.

Korrelationen

	4) Wurde bei dir Legasthenie (= Lese- und Rechtschreibschwäche) festgestellt?	Fehler GKS und GZS
4) Wurde bei dir Legasthenie (= Lese- und Rechtschreibschwäche) festgestellt?	1	,097
Korrelation nach Pearson		,190
Signifikanz (2-seitig)		
N	186	186
Fehler GKS und GZS	,097	1
Korrelation nach Pearson		,190
Signifikanz (2-seitig)		
N	186	186

Zwar ist erkenntlich, dass die allgemeine Fehlerquote höher ist, doch sind bei Legasthenikern und Legasthenikerinnen meist gleiche Fehlertypen vorzufinden. Diese sind, wie bereits im Theorieteil unter 6.3.2 angeführt, spiegelbildliche Vertauschungen und Permutationsfehler. Diese Fehler werden diesen beiden Teilbereichen nicht zugeordnet und somit nicht im Zuge der Fehleranalyse berücksichtigt.

Dennoch erschien bei der Datenauswertung ein sehr signifikantes Ergebnis, wie hier zu vermerken ist:

Korrelationen

			4) Wurde bei dir Legasthenie (= Lese- und Rechtschreibschwäche) festgestellt?	Fehler in der Groß-/Kleinschreibung	Fehler in der Getrennt-/Zusammenschreibung
4) Wurde bei dir Legasthenie (= Lese- und Rechtschreibschwäche) festgestellt?	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)		1	,194**	-,039
	N	186	186	186	186
Fehler in der Groß-/Kleinschreibung	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)		,194**	1	,664**
	N	186	186	186	186
Fehler in der Getrennt-/Zusammenschreibung	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)		-,039	,664**	1
	N	186	186	186	186

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Ersichtlich ist die Tatsache, dass die befragten Schüler/-innen mit diagnostizierter Legasthenie vor allem im Bereich der GKS auf Schwierigkeiten stießen, aber keine sonderbaren Hürden in der GZS zu bewältigen hatten. Dies ist auf die „Auswirkungen der Speicherschwäche auf die Rechtschreibung“²⁸⁹ zurückzuführen.

Schenk-Danzinger (1984: 56-57) erklärt nämlich, dass das insuffiziente Memorieren von Wortbildern erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz hat. So ist es nicht verwunderlich, dass Legasthenikerinnen und Legastheniker Letter auslassen, ihnen Fehler beim handschriftlichen Kopieren passieren sowie Schwierigkeiten in der GKS und anderen Bereichen der Orthographie zu vernehmen sind. Letztere betreffen auch Nicht-Legasthenikerinnen und Legastheniker.²⁹⁰ Eine genauere Auseinandersetzung fand bereits im Theorieteil unter 6.3.2 statt.

²⁸⁹ Schenk-Danzinger, Lotte (Hg.) (1984): S. 56.

²⁹⁰ Vgl. Ebda.: S. 56-57.

10.6.4.4 Der Einflussfaktor *soziale Schicht*

Rekapitulieren wir noch einmal die angeführten Einflussfaktoren auf die Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern, so stellen wir laut der Informationen im Theorieteil fest, dass neben der Muttersprache, Lesesozialisation und prognostizierter Legasthenie auch die soziale Schicht, in der sie aufwachsen, die Entwicklung der Rechtschreibung fördern oder mindern kann.

Auch dieser Aspekt wurde versucht mithilfe des Fragebogens zu ermitteln, indem der Beruf der Eltern erfragt wurde.

Bevor die ausgewerteten Ergebnisse einer genauen Analyse unterzogen werden, unterliegen die verwendeten Klassifizierungskriterien einer Erläuterung. Für die Auswertung in *SPSS* ist es notwendig, zwei verschiedene Variablen zu vergeben, die Aufschluss über eine Korrelation geben. Diese sind meist 0 und 1. Da es sich bei dem Erfragen des Berufs der Eltern um offene Fragen handelte, wurden die Antworten in zwei Klassen eingeteilt. So wurde die Variable 0 all jenen zugeschrieben, die keine akademische Ausbildung haben. Akademiker/-innen jedoch wurden in die zweite Klasse mit der Variable 1 eingereiht.

Bei dieser Spaltung kam es während der Auswertung zu Schwierigkeiten, da manche Berufsangaben dem Peripheriebereich zugesprochen werden können. Mit Berufsangaben wie Diplomkrankenschwester oder Krankenschwester, Ergotherapeut und Physiotherapeut oder Manager wusste man über den (nicht)akademischen Abschluss des Elternteils nicht Bescheid. Auch ob FH-Absolventen und Absolventinnen zu Akademikern gezählt werden, war schwer zu beurteilen.

Aufgrund dieser Schwierigkeit entschied ich mich für folgendes Klassement:

Als Nicht-Akademiker/-in gezählt:	Als Akademiker/-in gezählt:
• Berufe, deren nicht-akademischer Abschluss klar nachvollziehbar war (Landwirt/-in, Bäcker/-in, Mauer/-in etc.)	• Berufe, deren akademischer Abschluss klar nachvollziehbar war (AHS-Lehrer/-in, Arzt, Rechtsanwalt etc.)
• Berufe, deren Abschlussgrad nicht eindeutig war: • Krankenschwester • Polizist • Kindergärtner	• Berufe, deren akademischer Abschluss stark vermutet wurde: • Pädagoge/Pädagogin • Wifi-Trainer • Englischtrainer/-in

• BH-Angestellte/r • Volksschullehrer/-in • NMS/Hauptschul-Lehrer/-in • IT-Techniker • Ergotherapeut/-in • Physiotherapeut/-in • Chemie-Laborant/-in • QR-Manager/-in • Student/-in	
---	--

Diese eigenständige Klassifizierung muss bei der Auswertung der Ergebnisse kritisch mitbedacht werden, da eine mögliche Ergebnisverzerrung leider nicht verhindert werden kann. Lange Überlegungen bei der Fragebogen-Konzeptualisierung brachten mich immer wieder auf dieses Antworten-Format und diese Fragenstellung, zumal Schüler/-innen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren womöglich nicht mit vollstem Wissen eine akademische oder nicht akademische Ausbildung der Eltern konstatieren bzw. verneinen können.

Trotz dieser Einteilung können unter Beachtung dieser Kriterien aussagekräftige Ergebnisse wahrgenommen werden. Diese werden in den nachstehenden Grafiken versucht darzustellen.

Bevor in erster Linie auf die Wahl des besuchten Schultyps in Beziehung mit dem Ausbildungsniveau der Elternteile eingegangen wird, soll aufgezeigt werden, ob das Bildungsniveau innerhalb eines Elternpaares eher divergiert oder übereinstimmt. Die folgende Grafik gibt darüber Aufschluss:

Korrelationen

			5.1 Beruf der Mutter?	5.2 Beruf des Vaters?
5.1 Beruf der Mutter?	Korrelation	nach	1	,549**
	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)			,000
	N		181	176
5.2 Beruf des Vaters?	Korrelation	nach	,549**	1
	Pearson			
	Signifikanz (2-seitig)		,000	
	N		176	179

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diesem statistischen Auswertungstableau kann entnommen werden, dass in Familien, wo ein Elternteil eine akademische Ausbildung hat, auch der Partner oder die Partnerin eine Ausbildung dieses Niveaus vorweisen kann. Diese Feststellung an sich ist für unsere Auswertung isoliert betrachtet nicht besonders relevant, doch betrachtet man die nachstehende Grafik genauer, so kommen wir unserer Erwartung schon näher:

Korrelationen

			5.1 Beruf der Mutter?	8) Welchen Schultyp besuchst du?
5.1 Beruf der Mutter?	Korrelation nach Pearson	1		,217**
	Signifikanz (2-seitig)			,003
	N		181	181
8) Welchen Schultyp besuchst du?	Korrelation nach Pearson	,217**		1
	Signifikanz (2-seitig)	,003		
	N	181		186

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

In Bezug auf das weibliche Elternteil des befragten Kindes kann festgehalten werden, dass der Ausbildungsgrad der Mutter auf die Wahl des Schultyps für das Kind positiv korreliert. Ein beinahe identes Ergebnis ist in Bezug auf das männliche Elternteil zu vernehmen:

Korrelationen

			5.2 Beruf des Vaters?	8) Welchen Schultyp besuchst du?
5.2 Beruf des Vaters?	Korrelation nach Pearson	1		,223**
	Signifikanz (2-seitig)			,003
	N		179	179
8) Welchen Schultyp besuchst du?	Korrelation nach Pearson	,223**		1
	Signifikanz (2-seitig)	,003		
	N	179		186

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Auch das Bildungsniveau des Vaters scheint die Wahl des zu besuchenden Schultypus für das Kind zu beeinflussen, betrachten wir den positiven Korrelationskoeffizienten von 0,223.

Diesem Ergebnis zufolge kann vernommen werden, dass Kinder von Eltern mit angestrebter akademischen Ausbildung eher eine AHS besuchen als Kinder von Eltern ohne akademische Ausbildung. Diese sind eher in der NMS anzutreffen.

Zwei Einsichten kann man aus diesen angeführten Grafiken gewinnen. Die weniger relevante Erkenntnisgewinnung für diese Forschungsarbeit ist, dass Akademiker/-innen eher einen Partner oder eine Partnerin mit akademischer Ausbildung haben. Dieses Ergebnis wird jedoch insofern interessant für diese Studie, als auch ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Schultypenwahl für das Kind festzustellen ist.

Prioritär muss festgestellt werden, ob das Heranwachsen des Kleinkindes in einer bestimmten sozialen Schicht neben dem Aspekt der Schultypenwahl auch einen Einfluss auf die Rechtschreibkompetenz hat. Folgende Grafiken zeigen das ermittelte Ergebnis:

Korrelationen					5.1 Beruf der Mutter?	Fehler GKS und GZS
5.1 Beruf der Mutter?	Korrelation nach Pearson	(2-seitig)	N		1	,004
						,958
					181	181
Fehler GKS und GZS	Korrelation nach Pearson	(2-seitig)	N		,004	1
					,958	
					181	186

Wie man unschwer erkennt, verleiht der Korrelationskoeffizient von 0,004 für die Feststellung über den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und der gemachten Fehleranzahl des jeweiligen Kindes kaum Aussagekraft. Da jedoch, wie wir zuvor feststellten, meist beide Elternteile einer Familie entweder Akademiker/-innen oder Nicht-Akademiker/-innen sind, kann folgende Grafik Aufschluss geben:

Korrelationen					5.2 Beruf des Vaters?	Fehler GKS und GZS
5.2 Beruf des Vaters?	Korrelation nach Pearson	(2-seitig)	N		1	-,176*
						,018
					179	179
Fehler GKS und GZS	Korrelation nach Pearson				-,176*	1

Signifikanz (2-seitig)	,018	
N	179	186

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zwar lieferte das Ergebnis zwischen dem Beruf der Mutter und der Gesamtfehleranzahl des befragten Kindes kein stichfestes und ausreichendes Ergebnis, doch kann man einen Zusammenhang zwischen dem männlichen Elternteil und der Fehleranzahl festhalten. Wie man sieht, schlossen Kinder mit Akademiker-Väter besser bei den Rechtschreibtests ab als Kinder mit Vätern eines niederen Ausbildungsgrades.

Aufgrund des sehr niedrigen Korrelationskoeffizienten von 0,004 zwischen Beruf der Mutter und der Fehleranzahl, aber des signifikanten zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und der Fehleranzahl kann ein positiver Einfluss des höheren Bildungsgrades eines Elternteils auf die Rechtschreibleistung des Kindes festgestellt werden.

Zusammenfassend ist diesen Auswertungen zu entnehmen, dass das Bildungsniveau eines Elternteiles bereits Einfluss auf die Partner/-innen-Suche nimmt. Die Tatsache, ob beide Elternteile Akademiker und Akademikerin bzw. Nicht-Akademiker und Nicht-Akademikerin sind, entscheiden über die soziale Schicht, in der sie ihr Leben konstruieren. In diese soziale Schicht werden demzufolge auch ihre Kinder geboren, denen mit der Wahl des Schultypus ebenso ein Wegweiser gesetzt wird. Dass unter all den befragten Probandinnen und Probanden Schüler/-innen einer Akademiker-Familie besser abschnitten, ist nun bestätigt. Obwohl diese Schüler/-innen meist eine AHS besuchen, darf nicht automatisch eine bessere Rechtschreibkompetenz gegenüber NMS-Schüler/-innen, die meist aus Nicht-Akademiker-Familien kommen, verlautbart werden. Ob es eine Korrelation zwischen der Wahl des besuchten Schultypus und der gemachten Fehleranzahl der einzelnen Lernenden gibt, ist dem nächsten Punkt zu entnehmen.

10.6.4.5 Das Resultat: NMS vs. AHS

Wie sich die im theoretischen Teil der Arbeit erläuterten Einflussfaktoren *Lesesozialisation*, *soziale Schicht*, *Legasthenie* und *Muttersprache* auf die Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern auswirken können, wurde im Verlauf der bisherigen Auswertung bekannt. Im Abschluss wollen wir herausfinden, ob sich die gestellte Hypothese dieser Forschungsarbeit bestätigen lässt, oder ob sie abgelehnt werden muss. Sie lautete:

In schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine NMS besuchen, sind mehr Rechtschreibfehler in den beiden Teilbereichen der Orthographie GKS und GZS vorzufinden, als in schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine AHS besuchen.

Mittels *SPSS* und *Excel* wurde der Vergleich der Rechtschreibleistung zwischen NMS und AHS durchgeführt, indem einerseits Korrelationen berechnet und andererseits die Fehler gezählt wurden. Mithilfe deskriptiver Statistiken in *SPSS* und *Excel*-Tabellen wurden die Anhäufung der Fehleranzahl sowie der Mittelwert versucht zu dokumentieren, um einen Vergleich zwischen beiden Schultypen zu ermöglichen. Dazu folgt eine nähere Erläuterung unter 10.6.5.

Für die hier angeführte Auswertung in *SPSS* wurden, bis auf Ausnahme zur Erstellung deskriptiver Statistiken, keine Trennung der Schulstufen vorgenommen. Der Einfluss sozialer Faktoren sollte nicht spezifisch auf die Schulstufe bezogen werden. Anders ist dies bei der Auswertung in *Excel*. Dort wurde eine Trennung der 7. und 8. von der 6. Schulstufe vorgenommen, da sonst kein Vergleich auf gleicher Ebene möglich ist und somit ein täuschendes Resultat die Folge wäre. Die Ergebnisse beider Auswertungsverfahren sind im Folgenden schrittweise dargestellt.

Bevor die genaue Fehleranzahl beider Schultypen und Schulstufen näher betrachtet wird, hier ein Einblick auf das Korrelationsergebnis von *SPSS*:

Korrelationen

			8) Welchen Schultyp besuchst du?	Kleinstattgroß	Großstattklein	Fehler in der Groß-/Kleinschreibung
8) Welchen Schultyp besuchst du?	Korrelation nach Pearson		1	-,323**	-,194**	-,323**
	Signifikanz (2-seitig)			,000	,008	,000
	N		186	186	186	186
Kleinstattgroß	Korrelation nach Pearson		-,323**	1	,451**	,945**
	Signifikanz (2-seitig)		,000		,000	,000
	N		186	186	186	186
Großstattklein	Korrelation nach Pearson		-,194**	,451**	1	,719**
	Signifikanz (2-seitig)		,008	,000		,000
	N		186	186	186	186
Fehler in der Groß-/Kleinschreibung	Korrelation nach Pearson		-,323**	,945**	,719**	1
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	
	N		186	186	186	186

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Der genauen Aufsplitterung in KS anstatt GS sowie GS anstatt KS zufolge schneiden Schüler/-innen der AHS besser ab als NMS-Schüler/-innen. Anhand dieser Auswertungstabelle ist ersichtlich, dass im Bereich der GKS AHS-Schülerinnen und Schülern weniger Rechtschreibfehler unterliefen als NMS-Schülerinnen und Schülern.

Im Bereich der GZS konnte folgendes Ergebnis festgehalten werden:

Korrelationen

		8) Welchen Schultyp besuchst du?	Getrenntstattsammen	Zusammenstattsgetrennt	Fehler in der Getrennt-/Zusammenschreibung
8) Welchen Schultyp besuchst du?	Korrelation nach Pearson	1	-,219**	,154*	-,179*
	Signifikanz (2-seitig)		,003	,036	,015
	N	186	185	186	186
Getrenntstattsammen	Korrelation nach Pearson	-,219**	1	,027	,982**
	Signifikanz (2-seitig)	,003		,715	,000
	N	185	185	185	185
Zusammenstattsgetrennt	Korrelation nach Pearson	,154*	,027	1	,219**
	Signifikanz (2-seitig)	,036	,715		,003
	N	186	185	186	186
Fehler in der Getrennt-/Zusammenschreibung	Korrelation nach Pearson	-,179*	,982**	,219**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,015	,000	,003	
	N	186	185	186	186

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bei der Korrektur der ausgefüllten RTs wurde auch hier auf eine Trennung zwischen GTS anstatt ZS und ZS anstatt GTS geachtet und bei der Eingabe in das Programm berücksichtigt. Dies ermöglicht uns die Analyse der Problemfelder, wie anhand dieses Auswertungstableaus zu vernehmen ist. Wir können sehen, dass unter allen getesteten Personen die AHS-Schüler/-innen im Bereich der GZS weniger Schwierigkeiten hatten als ihre Kolleginnen und Kollegen der NMS. Jedoch ist anzumerken, dass sie mehr Wörter zusammen anstatt wie verlangt getrennt schrieben als NMS-Schüler/-innen. Dennoch beeinflusste dies das Ergebnis über die Gesamtfehleranzahl im Bereich der GZS nicht.

Resultierend aus diesen beiden Ergebnissen ist festzuhalten, dass AHS-Schüler/-innen im Gesamten –in beiden getesteten Teilbereichen– weniger Fehler machten als NMS-Schüler/-innen. Die letzte Tabelle zeigt das Ergebnis im Überblick:

Korrelationen					8) Welchen Schultyp besuchst du?	Fehler GKS und GZS
8) Welchen Schultyp besuchst du?	Korrelation nach Pearson				1	-,282**
	Signifikanz (2-seitig)					,000
	N				186	186
Fehler GKS und GZS	Korrelation nach Pearson				-,282**	1
	Signifikanz (2-seitig)				,000	
	N				186	186

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Der in dieser Arbeit verhältnismäßig sehr starke Korrelationskoeffizient von 0,282 zeigt deutlich, dass es einen Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und der erbrachten Rechtschreibleistung gibt. Schüler/-innen der besuchten AHS schnitten besser ab in beiden Teilbereichen als Schüler/-innen der NMS.

Aufgrund dieser Auswertung kann bereits der Zusammenhang sozialer Faktoren mit den erbrachten Rechtschreibleistungen der jeweiligen Schüler/-innen bestätigt werden. Um schließlich die genaue Fehlerverteilung festzustellen, sind die Berechnung und das Klassifizieren aller gemachten Fehler notwendig. Die Darlegung und Analyse der erhobenen Ergebnisse ist den darauffolgenden Unterpunkten zu entnehmen.

10.6.5 Der Vergleich der Fehleranzahl

Unter diesem Unterpunkt wird die genaue Anzahl der gemachten Fehler der beiden Schultypen in Opposition angeführt. Zwar wissen wir aufgrund der Korrelation schon, dass Schüler/-innen der NMS mehr Fehler als ihre Kolleginnen und Kollegen der AHS machten, doch soll die genaue Fehleranzahl offenbaren, ob die Differenz stark oder schwach ist.

Um einen korrekten Vergleich anzustreben, ist eine Trennung der 6. von der 7. und 8. Schulstufe notwendig, da je nach Schulstufe die Rechtschreibtests und damit verbunden die Anzahl zu schreibender Wörter variieren. Aus diesem Grund wird zuerst die Fehleranzahl zwischen AHS und NMS in Hinblick auf die 6. Schulstufe analysiert. Im Anschluss findet der Ver-

gleich der Rechtschreibleistung bezogen auf die erhobenen Daten in der 7. und 8. Schulstufe NMS und AHS statt.

Für beide Erhebungsfelder werden als Zusatz die am meisten fehlerhaft geschriebenen Wörter angeführt, um mögliche Schwierigkeiten hinter der Rechtschreibnorm im Bereich der GZS und GKS aufzuzeigen.

Die zuletzt angeführten deskriptiven Statistiken dienen als zusammenfassende Ergebnisveranschaulichung.

10.6.5.1 Der Vergleich für die 6. Schulstufe

Das Diktat für die 6. Schulstufe umfasste insgesamt 143 Wörter. Unter Berücksichtigung des Lernstandes der Probandinnen und Probanden wurden bei der Korrektur nur Rechtschreibfehler auf Wortebene in den beiden Teilbereichen GKS und GZS gezählt.

Folgende Auswertungsgrundlage ist gegeben:

8) Welchen Schultyp besuchst du?²⁹¹

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig NMS	34	52,3	52,3	52,3
AHS	31	47,7	47,7	100,0
Gesamt	65	100,0	100,0	

Insgesamt konnten 65 verfasste Diktate für diesen Forschungszweck verwendet werden. Bei diesen ist eine relativ gleichmäßige Verteilung nach Schultyp wahrzunehmen. 34 Fragebögen und RTs stammen von NMS-Schülerinnen und Schülern, die übrigen 31 von Schülerinnen und Schülern der AHS.

Von den insgesamt 173 ermittelten Fehlern in den RTs der NMS und AHS kann folgendes Ergebnis, wie in der nachstehenden Tabelle angeführt, vorgestellt werden:

6. Schulstufe	NMS	AHS	Summe NMS/AHS
Fehler GKS	118	36	154
Fehler GZS	9	10	19
Fehler GKS + GZS	127	46	<u>173</u>

²⁹¹ Die Berechnung von Häufigkeiten und des Mittelwertes wurden anhand dieser Anleitung berechnet: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user_files/Dette-Hagenmeyer/Anleitung_SPSS_2014-01-28.pdf

Anhand dieser Übersichtstabelle ist unschwer zu erkennen, dass die Fehleranzahl in der NMS deutlich über jener der AHS liegt. Sowohl in der NMS als auch in der AHS sind vor allem im Bereich der GKS Schwierigkeiten festzustellen. Bedenklich ist das Ergebnis besonders deshalb, da die ermittelte GKS-Fehleranzahl in der NMS gegenüber jener in der AHS mehr als drei Mal so hoch ist.

Ein nur minimaler Unterschied ist jedoch in Bezug auf die ermittelten Fehler im Bereich der GZS zu vermerken, wo in der AHS 10 und in der NMS 9 Fehler erhoben wurden.

Nicht nur die Gesamtsumme der gemachten Fehler ist nennenswert. Auch ist es interessant, die Fehlerhäufigkeit sowie den Mittelwert zwischen NMS und AHS zu vergleichen. Komparieren wir zuallererst den Mittelwert beider Schultypen:

Deskriptive Statistik NMS

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fehler GKS und GZS	34	0	20	3,74	4,266
Gültige Werte (Listenweise)	34				

Deskriptive Statistik AHS

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fehler GKS und GZS	31	0	12	1,48	2,554
Gültige Werte (Listenweise)	31				

Wie sich hier auf einen Blick sehr rasch erkennen lässt und infolge der bekannten Ergebnisse nicht überraschend ist, liegt der Mittelwert an Fehlern im Bereich der GKS und GZS in der NMS deutlich höher als in der AHS. Obwohl in beiden Schultypen Diktate vorkamen, die keine Fehler in diesen orthographischen Teilbereichen aufwiesen, was in der Spalte *Minimum* ersichtlich wird, ist bereits der Maximalwert voneinander sehr abweichend. Dieser gibt an, wie viele Fehler maximal in einem Diktat vorkamen. Wo die Anzahl in der AHS bei maximal 12 GKS- und/oder GZS-Fehlern liegt, übersteigt die Fehleranzahl in der NMS mit 20 maximalen Fehlern deutlich den Wert. Die logische Konsequenz ist, dass auch der Mittelwert der AHS mit 1,48 Fehlern pro Schüler/-in deutlich unter jenem der NMS mit 3,74 pro Schüler/-in liegt.

Eine genauere Analyse, wie die konkrete Fehlerverteilung ist, kann mithilfe dieser Tabellen analysiert werden:

Fehlerhäufigkeit GKS und GZS NMS

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	6	17,6	17,6	17,6
1	4	11,8	11,8	29,4
2	7	20,6	20,6	50,0
3	5	14,7	14,7	64,7
4	4	11,8	11,8	76,5
5	2	5,9	5,9	82,4
7	1	2,9	2,9	85,3
8	1	2,9	2,9	88,2
9	1	2,9	2,9	91,2
11	1	2,9	2,9	94,1
13	1	2,9	2,9	97,1
20	1	2,9	2,9	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

Diese Auflistung, bezogen auf die NMS, zeigt uns, dass der Großteil der 34 Diktate zwischen 0 und 5 Fehler in beiden geprüften orthographischen Teilbereichen aufwies. Lediglich in sechs Diktaten waren zwischen 7 und 20 Rechtschreibfehler aufzufinden. Wie numerisch in der zweiten Spalte ersichtlich ist, waren zwei Fehler pro Diktat in insgesamt sieben von 34 RTs am häufigsten.

Um einen Vergleich mit den Resultaten der AHS zu machen, sehen wir uns nun ebenso die passende Auswertung an:

Fehlerhäufigkeit GKS und GZS AHS

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	14	45,2	45,2	45,2
1	7	22,6	22,6	67,7
2	6	19,4	19,4	87,1
3	1	3,2	3,2	90,3
4	1	3,2	3,2	93,5
8	1	3,2	3,2	96,8
12	1	3,2	3,2	100,0
Gesamt	31	100,0	100,0	

Bei genauerem Begutachten der Fehlerhäufigkeit in den RTs der 6. Schulstufe AHS stellen wir noch einmal fest, dass bereits die höchstvorkommende Fehleranzahl eines oder mehrerer der 31 Diktate deutlich unter jener der NMS liegt. Wo in einem Diktat der NMS 20 Fehler notiert wurden, so waren es in einem Diktat der AHS nur maximal 12. Auch die Anzahl feh-

lerfreier Diktate ist in der AHS mehr als doppelt so hoch, obwohl die Befragtengruppe kleiner ist. Auffällig ist auch, dass in beinahe der Hälfte aller 31 AHS-RTs nur ein oder zwei Rechtschreibfehler festgestellt werden konnte.

Aufgrund des erhobenen Mittelwertes und der genaueren Begutachtung der Fehleranhäufung für die 6. Schulstufe beider Schultypen ist das deutlich bessere Ergebnis der befragten AHS-Schüler/-innen zu vermerken. Ob dieses Resultat auch für die 7. und 8. Schulstufe übertragbar ist, dazu bedingt es einer präzisen Auseinandersetzung unter Punkt 10.6.5.2.

Die bisherige Analyse gibt noch nicht genügend Auskunft darüber, welche Wörter Hindernisse darstellten. Hierfür ist ein gesondertes Auswertungsverfahren notwendig. Mittels *Excel* wurden alle fehlerhaften Wörter, welche am häufigsten anzutreffen waren, in nach RT kategorisierte Datenblätter eingetragen und analysiert. Bei der Korrektur wurden, wie bereits angeführt, nur die Fehler auf Wortebene vermerkt, zumal dies den Orthographiekenntnissen der Lernenden entspricht. Alle Wörter wurden in Hinblick auf beide Teilbereiche korrigiert.

Um Interpretationsmissverständnissen vorzubeugen ist anzumerken, dass im Bereich der GKS nur die satzinterne GS in die Auswertung miteinbezogen wurde. Fehler in Bezug auf die text- und satzinitiale GS sowie auf Verstöße die Schreibung von Eigennamen und Anredepronomen betreffend wurden für die Analyse nicht herangezogen. Diese stellen nämlich, wie im Theoriepart der Arbeit bereits erwähnt, meist keine großen Hindernisse für Lernende dar.

Zudem ist anzumerken, dass in manchen RTs, sowohl hier in den Diktaten für die 6. Schulstufe als auch bei dem Lückentext der 7. und 8. Schulstufe, ein Wort nicht nur einmal, sondern zweimal fehlerhaft gezählt werden musste. Wurde beispielsweise ein Wort zum einen getrennt anstatt zusammen bzw. zusammen statt getrennt und klein anstatt groß bzw. groß anstatt klein geschrieben, dann wurde sowohl in der GKS als auch in der GZS ein Fehler im Datenauswertungssystem vermerkt.

Mit diesen Hinweisen zu den gezählten Fehlern können die Fehlleistungen analysiert werden. Insgesamt mussten 42 verschiedene, falsch geschriebene Wörter ausgebessert werden. Einige wurden, ausgehend von den 65 getesteten Lernenden, insgesamt nur einmal falsch geschrieben, wofür *er Griff* anstatt *er griff*, *sehr Laut* anstatt von *sehr laut* oder *geschirr* anstatt von *Geschirr* den Schwierigkeiten im Bereich der GKS und Falschschreibungen wie *wiedereinmal*

anstatt wiedereinmal oder *gutangezogener* anstatt von *gutangezogener* im Bereich der GZS anzutreffen waren.

Die zweite Fehlerpartie enthält jedoch Wörter, die in Hinblick auf beide orthographische Teilgebiete jedoch sehr häufig falsch geschrieben wurden. Besondere Schwierigkeiten bereiteten die Adjektive *schmutzig*, *gesamt*, *ersten* und *teuer*. Hier lag die Schwierigkeit nicht in der GZS, sondern in der GKS. Diese Adjektive wurden groß anstatt klein geschrieben. Man könnte denken, dass aufgrund des vorangestellten Artikels das Adjektiv großgeschrieben wurde, ohne darauf zu achten, dass ein Nomen folgt. Würde man diese Behauptung jedoch aufstellen, lässt es sich schwer argumentieren, warum dies bei den übrigen und sehr ähnlichen Satzstrukturen nicht passierte. Aus subjektiver Sicht sind diese Fehler auf Lücken in der Rechtschreibkenntnis zurückzuführen.

Ähnlich ist dies bei den falsch geschriebenen Nomen *Besitzer*, *Kraft*, *Inhalt*, *Faulheit*, *Bestellungen*, *Aufforderungen* und *Freundlichkeit*. All diesen Wörtern liegt eine insgesamt fünfmalige oder noch häufigere Fehlschreibungsanzahl zugrunde. Die Spitze des Fehlerberges bildet allenfalls das Nomen *Freundlichkeit*, welches in 26 von 65 Diktaten fehlerhaft vernommen wurde. Die besondere Problematik lag eindeutig in der GKS, zumal die Klein- anstatt nötige Großschreibung erfolgte. Da das Vorkommen kleingeschriebener Wörter in den korrigierten Diktaten signifikant war, könnte dies einerseits auf Mangel an Rechtschreibkenntnis zurückzuführen sein. Andererseits ist es denkbar, dass Schüler/-innen an die zugehörigen Adjektive dachten, welche die Kleinschreibung im Normalfall verlangen, und sie somit das Nomen mit einer Minuskel niederschrieben.

Wenngleich diese Vermutung möglicherweise ein Grund für die fehlerhaften Schreibweisen ist, können die subjektiven Begründungen nicht bestätigt werden. Hierfür wäre nämlich ein tieferer Einblick in den Deutschunterricht und selbstständiges Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern notwendig. Allgemein ist trotzdem festzuhalten, dass aufgrund der erhobenen Fehleranzahl und –häufigkeit AHS-Schüler/-innen über ein elaborierteres Rechtschreibwissen zu verfügen scheinen als Lernende einer NMS. Der anstehende Vergleich zwischen den AHS- und NMS-Ergebnissen des RTs für die 7. und 8. Schulstufe wird uns Auskunft darüber geben, ob die Hypothese nun affirmiert werden darf.

10.6.5.2 Der Vergleich für die 7. und 8. Schulstufe

Im RT für die 7. und 8. Schulstufe mussten insgesamt 50 Lücken gefüllt werden. Bei den mehrmaligen Korrekturdurchläufen wurden nicht nur, wie im RT für die 6. Schulstufe, Fehler auf Wortebene gezählt. Auch jene auf Satzebene wurden in die Fehleranzahl mit einberechnet, zumal dies auch dem Lernstand der Lernenden entspricht.

Ebenfalls wurden die Daten mittels *Excel* erhoben, sodass folgendes Ergebnis daraus erschlossen werden kann:

7. und 8. Schulstufe	NMS	AHS	Summe NMS/AHS
Fehler GKS	513	295	808
Fehler GZS	426	278	704
Fehler GKS + GZS	939	573	<u>1.512</u>

Die Gesamtanzahl an Befragten für die Erhebung der Rechtschreibkenntnisse von Lernenden in der 7. und 8. Schulstufe umfasste 121 Schüler/-innen, wovon 62 eine NMS und 59 Schüler/-innen eine AHS besuchten. Beim näheren Betrachten dieser Tabelle kann rasch festgestellt werden, dass die Anzahl der GKS- sowie der GZS-Fehler und somit auch der Gesamtfehleranzahl dieser beiden Teilbereiche in der NMS weitaus über der erhobenen Fehleranzahl als in den besuchten AHS liegt.

Wie jedoch auch für die 6. Schulstufe, soll auch für die 7. und 8. Schulstufe die Berechnung des Mittelwertes und die Auflistung der Fehlerhäufigkeit einen genaueren Einblick in die Fehleranalyse gewähren. Gleich zu Beginn wurde auch hier der Mittelwert mittels *SPSS* errechnet. Folgendes Ergebnis wird ersichtlich:

Deskriptive Statistik NMS

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fehler GKS und GZS	62	0	29	15,15	6,591
Gültige Werte (Listenweise)	62				

Deskriptive Statistik AHS

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Fehler GKS und GZS	59	0	32	9,71	5,775
Gültige Werte (Listenweise)	59				

Vergleichen wir die Mittelwerte in Bezug auf die Anzahl der Rechtschreibfehler in den RTs der 7. und 8. Schulstufe, so ist auch hier wie bei den RTs der 6. Schulstufe eine starke Abwei-

chung zwischen den beiden Schultypen zu erkennen. Wo in der NMS von den insgesamt 62 Befragten im Schnitt 15 Fehler pro Schüler/-in gemacht wurden, waren es bei den 59 AHS-Schülerinnen und Schülern nur zwei Drittel von diesem Wert.

Da nun sowohl in der 6. als auch in der 7. und 8. Schulstufe deutlich weniger Rechtschreibfehler in den beiden überprüften Teilgebieten der Orthographie – GKS und GZS – und abgeleitet davon bessere Rechtschreibkenntnisse vernommen werden konnten, veranlassen diese Resultate eine wiederkehrende Bestätigung der gestellten Hypothese.

Trotz allem ist die genauere Analyse der Fehlerhäufigkeit vorgesehen, die in folgenden Tabellen einen Einblick schafft:

Fehler GKS und GZS NMS

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	1	1,6	1,6	1,6
3	1	1,6	1,6	3,2
5	2	3,2	3,2	6,5
6	2	3,2	3,2	9,7
7	2	3,2	3,2	12,9
8	4	6,5	6,5	19,4
9	2	3,2	3,2	22,6
10	1	1,6	1,6	24,2
11	1	1,6	1,6	25,8
12	4	6,5	6,5	32,3
13	1	1,6	1,6	33,9
14	7	11,3	11,3	45,2
15	6	9,7	9,7	54,8
16	7	11,3	11,3	66,1
17	2	3,2	3,2	69,4
18	2	3,2	3,2	72,6
19	2	3,2	3,2	75,8
20	4	6,5	6,5	82,3
21	1	1,6	1,6	83,9
23	2	3,2	3,2	87,1
24	1	1,6	1,6	88,7
25	2	3,2	3,2	91,9
26	1	1,6	1,6	93,5
27	1	1,6	1,6	95,2
28	1	1,6	1,6	96,8
29	2	3,2	3,2	100,0
Gesamt	62	100,0	100,0	

In den insgesamt 62 korrigierten RTs für die 7. und 8. Schulstufe NMS kamen pro RT nicht

mehr als 29 Fehler vor. Nur ein RT wurde fehlerfrei vervollständigt. Obwohl nur einer insgesamt 29 Fehler aufwies, ist die Anzahl der Tests ≥ 14 Fehler/RT sehr hoch, denn insgesamt sammeln sich in dieser Spanne 41 der 62 gesamt ausgewerteten Tests an. Somit konnten nur bei einem guten Drittel der Probandinnen und Probanden weniger als 14 Fehler vermerkt werden.

Ob eine Verteilung dieser Art und eine ähnliche oder gar idente Fehleranzahl in der AHS ersichtlich ist, wird mithilfe der anstehenden Tabelle versucht zu dokumentieren:

Fehler GKS und GZS AHS

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	1	1,7	1,7	1,7
1	1	1,7	1,7	3,4
2	2	3,4	3,4	6,8
3	4	6,8	6,8	13,6
4	2	3,4	3,4	16,9
5	5	8,5	8,5	25,4
6	4	6,8	6,8	32,2
7	3	5,1	5,1	37,3
8	4	6,8	6,8	44,1
9	5	8,5	8,5	52,5
10	5	8,5	8,5	61,0
11	5	8,5	8,5	69,5
12	2	3,4	3,4	72,9
13	3	5,1	5,1	78,0
14	1	1,7	1,7	79,7
15	3	5,1	5,1	84,7
16	4	6,8	6,8	91,5
18	1	1,7	1,7	93,2
19	1	1,7	1,7	94,9
20	1	1,7	1,7	96,6
21	1	1,7	1,7	98,3
32	1	1,7	1,7	100,0
Gesamt	59	100,0	100,0	

In der AHS geht die Spanne der Fehleranzahl von 0 bis 32 Fehler pro RT, was auf den ersten Blick für Überraschung sorgt. Dabei ist festzuhalten, dass besonders häufig zwischen 3 und 16 Fehlern pro RT gemacht wurden. Insgesamt war auch hier nur ein RT vollständig fehlerlos und nur einer wies mit der Anzahl von 32 Gesamtfehlern der 50 zu füllenden Lücken den Fehleranzahl-Höchstwert auf. Obwohl in der AHS ein RT mit 32 Fehlern – und somit mit noch mehr als in der NMS – vorzufinden war, ist der obere Fehleranzahlbereich in Opposition zur NMS nur sehr dünn besiedelt.

Auch für die Ermittlung der Rechtschreibkompetenz für diese Schulstufen ist eine rein quantitative Fehlererhebung sinnwidrig. Da bei diesem RT Phänomene eingebaut wurden, die einerseits auf Wort- und andererseits auf Satzebene ihre Erklärung finden, ist es umso interessanter, die häufig anzutreffenden Fehler zu analysieren. Folgende waren in den insgesamt 121 RTs für die 7. und 8. Schulstufe auf Wortebene frappant: *freigesprochen*, *Dienstagvormittag*, *fernsehen*, *schwarzfährst*, *werktags*, *schiefgehen*, *wahlberechtigt*, *leichenblass* und *honigsüß*.

Bei *freigesprochen* in Satz 19 handelt es sich um eine Adjektiv-Verb-Verbindung, die keine Trennung erlaubt, „(...) wenn sich eine neue Gesamtbedeutung ergibt.“²⁹² Für ein besseres Verständnis stellen wir den Aussagesatz *Wir sollen beim Referat frei sprechen*.²⁹³ und die Frage *Ob der Angeklagte freigesprochen wird?*²⁹⁴ gegenüber. Im ersten Beispiel wird mit dem Adverb *frei* beschrieben, wie die Personen sprechen sollen, nämlich ohne Notizzettel. Mit dem untrennbaren Verb *freigesprochen* ergibt sich jedoch eine andere Bedeutung dieser beiden Wörter. Hier wird nicht mehr die Art und Weise des Sprechens präzisiert, denn in diesem Kontext ist das Verb freisprechen – im Sinne eines gerichtlichen Freispruchs – gemeint. Aus diesem Anlass ist die ZS nötig, die insgesamt 20 Lernenden zum Verhängnis wurde. Wenige Schwierigkeiten entstanden im Vergleich jedoch in Satz 12, wo die GTS erforderlich war.

Eine weitere Schwierigkeit bildete die Komposition *Dienstagvormittag* in Satz 17. Mehr als die Hälfte der Befragten Schüler/-innen der 7. und 8. Schulstufe schrieben das Wort getrennt und berücksichtigten darüber hinaus nur in wenigen Fällen die GS des Wortes. Die häufigsten Schreibvarianten waren: *Dienstag Vormittag* und *Dienstag vormittag*, gefolgt von *dienstagvormittag* und *dienstag Vormittag*.

Die größte Hürde in der GZS wurde mit *schwarzfahren* angetroffen. Hierbei handelt es sich um eine „(...) trennbare oder unfeste Zusammensetzung (...), die nur im Infinitiv, in den beiden Partizipien sowie bei Endstellung im Nebensatz zusammengeschrieben [wird] (...).“²⁹⁵ Wie im Theorieteil unter 7.4 festgehalten, handelt es sich um eine Adjektiv-Verb-Verbindung, die rückgebildet werden kann, und somit der ZS unterliegt. Über 80 % der Schüler/-innen schrieben dieses Wort getrennt in der Form von *schwarz fahren*. In nur wenigen Fällen konnten auch Verstöße gegen die GS vernommen werden, wie etwa mit den Schreibweisen *Schwarzfahren* und *Schwarz fahren*. Dieser Anteil an Falschschreibung war jedoch äußerst gering.

²⁹² Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (Hg.) (2015): S. 133.

²⁹³ Anm.: Satz 12 in RT für die 7. und 8. Schulstufe

²⁹⁴ Anm.: Satz 19 in RT für die 7. und 8. Schulstufe

²⁹⁵ Die Dudenredaktion (Hg.) (2013): S. 47.

Auch das Wort *schiefgehen*, bei welchem es sich um eine trennbare Adjektiv-Verb-Zusammenschreibung handelt, unterliegt nach K47²⁹⁶ der 26. Duden-Auflage in Satz 42 *Bei dieser Klassenarbeit darf nichts schiefgehen.* der ZS. Fehlschreibungen dieses Wortes konnten in etwa der Hälfte aller RTs der 7. und 8. Schulstufe vorgefunden werden.

Zwei weitere Wörter sorgten, wenn auch nur in geringen Maßen, ebenso für Unsicherheiten. Betroffen sind die Adjektive *honigsüß* und *leichenblass*. Bei beiden konnten sowohl Schwierigkeiten im Bereich der GZS als auch der GKS wahrgenommen werden. *Honigsüß* wurde in zahlreichen Varianten geschrieben: *Honigsüß*, *Honig süß*, *Honig-süß*, *honig-süß* und *honig süß*. Die ersten beiden genannten Varianten sind die am häufigsten vorkommenden. Da wir es hier mit einem Adjektiv zu tun haben, ist in diesem Kontext eine GS den orthographischen Regelungen inadäquat. Auch die GTS dieses Substantiv-Adjektiv-Kompositums mit flektierbarem Adjektiv entspricht nicht den Regelungen, da „(...) der erste einfache Bestandteil den zweiten Bestandteil verstärkt.“²⁹⁷

Die Schreibarten von *leichenblass* unterlagen auch jeglicher Kreativität, zumal das Adjektiv unter anderem in Form von *Leichen blass*, *Leichenblass*, *leichen blass* oder *leichen Blass* vorzufinden war. Es hatte insgesamt ein Viertel der befragten Schüler/-innen Schwierigkeiten mit diesem Substantiv-Adjektiv-Kompositum. Aufgrund der angeführten Schreibweisen der Schüler/-innen sind Probleme in beiden der überprüften orthographischen Teilbereiche der deutschen Sprache zu vermerken. Gleich wie beim vorigen Wort *honigsüß* ist auch in Satz 3 unter den gleichen Bedingungen bei *leichenblass* die Klein- und Zusammenschreibung erforderlich.

Überraschend ist die Schwierigkeit in Bezug auf die zu vervollständigende Lücke mit *gestern Abend*, da Falschschreibungen beide überprüfte Teilbereiche betreffend entnommen wurden: *gestern abend*, *Gestern Abend*, *Gesternabend*, *gesternabend* sowie *Gestern abend*. Warum beinahe ein Viertel an der korrekten Schreibweise scheiterten, ist etwas unklar.

Im Bereich der GKS konnten Schwierigkeiten in Bezug auf die Wörter *fernsehen* in Satz 22, *werktags* in Satz 35 und *wahlberechtigt* in Satz 45 festgestellt werden. Bei ersterem handelt es sich um ein Verb, welches ohne spezielle Funktion die KS verlangt. Dennoch wurde es von zirka einem Drittel großgeschrieben. Möglicherweise dachten einige zuerst auf das Nomen *Fernseher*, sodass die GS ein automatischer Prozess war. Bei *werktags* handelt es sich um ein Adverb, welches ebenso kleingeschrieben gehört, und der sehr hohe Anteil an Großschreibungen – nämlich 69 % – auf das Nomen *Werktag* zurückzuführen ist. Bei dem Adjektiv

²⁹⁶ Vgl. Die Dudenredaktion (Hg.) (2013): S. 47.

²⁹⁷ Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (Hg.) (2015): S. 136.

wahlberechtigt entschied sich ebenso gut ein Drittel für die GS. Ein Indiz für die unpassende Schreibung könnte die in geringen Maßen vorkommende Schreibweise *Wahl berechtigt* sein. Vielleicht lasen die Lernenden den Satz anders als vorgegeben, nämlich im Sinne von *Bei der SV-Wahl sind alle Schüler zur Wahl berechtigt*. Demnach wären die GS und GTS notwendig, nicht aber im vorgegeben Satz *Bei der SV-Wahl sind alle Schüler wahlberechtigt*.

Obwohl bereits etliche Fehler angetroffen wurden, die auf Wortebene erklärbar sind, ist die Fehlerquote der Wörter, die der Erklärung auf Satzebene unterliegen, bedeutend höher. Eine besondere Schwierigkeit stellten die ZS von Substantiven als auch die GS aufgrund von Substantivierungen dar.

Beginnen wir mit der Fehlereinsicht im Bereich der GZS. Betroffen sind vor allem die diktieren Wörter *Vokabellernen*, *Blumengießen*, *Kaugummikauen*, *Kirschenpflücken* und *Getränke holen*. Wie auch Augst und Dehn (2015: 137) anführen, „(...) werden Wortgruppen mit Verb (durch die Substantivierung) zu Zusammensetzungen (...).“ Dies ist auch in den vorgelegten RTs der 7. und 8. Schulstufen in den Sätzen 2, 5, 13, 23 sowie 38 der Fall. Jede dieser Wortgruppen wurde mindestens 50 Mal von 121 korrigierten Tests falsch geschrieben. Die häufigsten Schreibweisen waren *Vokabel lernen*, *Blumen gießen*, *Kaugummi kauen*, *Kirschen pflücken* und *Getränke holen*. Wie man hier deutlich erkennen kann, wurde die Substantivierung von den Schülerinnen und Schülern nicht bewusst wahrgenommen bzw. erkannt, sodass eine Falschschreibung die Folgerung war.

Bereits erwähnt wurde die Problematik im Bereich der GKS. In diesem orthographischen Teilgebiet ist eine hohe Fehleranzahl kleingeschriebener Substantivierungen vorzufinden. Die fehlerhafte KS anstatt der nötigen GS ist an folgenden Nominalisierungen wahrzunehmen: *das Nötigste*, *viel Interessantes*, *so etwas Hässliches*, *dein Bestes*, *laute Krähen*, *bei Rot*, *ihr Quatschen*, *ins Schleudern*, *alles Weitere* und *im Allgemeinen*.

Mehr als 70 % der getesteten Probandinnen und Probanden stießen auf eine große Schwierigkeit in Satz 14. Es scheint, als hätten die meisten Schüler/-innen *Hässliches* aufgrund der Derivation des Adjektivs *hässlich* kleingeschrieben. Eine außerdem hohe Fehleranfälligkeit ist an den kleingeschriebenen Substantiven *Weitere*, *Rot*, *Interessantes*, *Quatschen*, *Krähen*, *Schleudern*, *Allgemeinen*, *Bestes* und *Nötigste* festzustellen. Möglicherweise unterliefen diese Wörter der KS, da der Kopf der Nominalphrase nicht erkannt wurde. Wie bereits im Theorie- teil der Arbeit erläutert, müssen solche Rechtschreibphänomene auf Satzebene mithilfe von Nominalphrasen gelehrt werden, sodass Schüler/-innen die ‚Regeln‘ verstehen können.

Keineswegs soll die Lehrqualität der Lehrkräfte an diesen Schulen bezweifelt werden, doch kann, wie bereits angeführt, ein unvollständiges oder von zahlreichen Regeln belastetes Erklären irreleitend und möglicherweise die Ursachen für diese Fehler sein.

Wenngleich der insgesamt 1.444 falsch geschriebenen Wörter in den Tests der 7. und 8. Schulstufe, gibt es auch Wörter, die keinerlei oder kaum Schwierigkeiten verursachten. So wurden beispielsweise *Frühstück machen*, *Gitarre spielen*, *geliehen bekommen* und *Wahrsagerin* zur Gänze fehlerfrei niedergeschrieben. Nur wenige Fehler passierten mit der Verb-Verb-Verbindung *stehen lassen*, den Nomen *Fließbandarbeit*, *Vitamine*, *Vegetarier*, *Verkehrshindernis* oder *Büchsenöffner*.

10.6.6 Das Resultat: NMS und AHS

Was kann aus diesen Ergebnissen schlussgefolgert werden? Nach genauer Berechnung der Fehleranzahl in beiden Schultypen ist ersichtlich, dass die Rechtschreibleistung der befragten NMS-Schüler/-innen deutlich schlechter ist als jene der in der AHS getesteten Schüler/-innen. Nicht nur in der 6. Schulstufe ist dieses Ergebnis ersichtlich, auch ist das Resultat punkto Fehleranzahl auf die 7. und 8. Schulstufe übertragbar.

Wie wir nun in der genauen Fehleranalyse feststellten, liegt in der 6. Schulstufe im Bereich der GKS der Fokus unter anderem auf den fehlerhaft geschriebenen Nomen *Freundlichkeit*, *Aufforderung*, *Besitzer*, *Kraft*, *Faulheit* sowie *Bestellungen*. Im orthographischen Teilbereich der GZS waren es die Wörter *wieder einmal* und *gut angezogen*.

In den Testbögen für die 7. und 8. Schulstufe konnten bei den hervorgehobenen Falschschreibungen sehr viele Schreibvarianten festgestellt werden. Sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene ist die Fehleranzahl bedenklich hoch. Wo die Wortgruppen *Dienstagvormittag*, *leichenblass*, *honigsüß*, *schwarzfahren* und *freisprechen* im Bereich der GZS auf Wortebene viele Fehler provozierten, so waren es auf Satzebene unter anderem die Wortgruppen *Vokabellernen*, *Blumengießen*, *Kirschenpflücken* und *Getränkeholen* sowie die Substantivierungen der Adjektive *nötig*, *interessant*, *hässlich*, *rot*, *beste*, *weitere* und *allgemein* sowie die der Verben *quatschen*, *krähen* und *schleudern*.

Mithilfe dieser genauen Fehlerauswertung ist Lehrkräften das Erstellen eines gezielten Förderprogrammes möglich. Wären die Daten rein quantitativ ausgewertet worden, so wüsste man, dass die Fehleranzahl aller befragten Schulstufen in den NMS überragt. Dies mag für diese Studie ausreichend sein, doch ist ein genaues Aufzeigen der Problematik in diesen bei-

den überprüften Teilbereichen der deutschen Orthographie sinnvoll. Dieser Auswertung zufolge wissen wir, dass besonders in den erläuterten Gebieten Förderung und verstärkt genaues Erklären und Üben stattfinden muss, sodass Lernende zukünftig weniger Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung haben. So können Schüler/-innen – ob nun DaZ-, DaF- oder DaM-Schüler/-innen, Lesebegeisterte, Legastheniker/-innen oder nicht – motiviert lernen und Begeisterung sowie Selbstsicherheit für und in der deutschen Sprache aufbringen.

11. Zusammenfassung

Im Laufe der Arbeit wurde festgehalten, dass die Lehrmethode und Didaktik einen wesentlichen Beitrag zum Spracherwerb sowie der Entwicklung der Orthographiekompetenz leisten, doch nicht die Schule als Bildungseinrichtung und die Lehrpersonen als Vermittler der deutschen Schriftsprache sind die alleinigen Verantwortlichen für den Lernprozess sind. Unter anderem standen aufgrund dieser Tatsache jene Aspekte nicht im Zentrum meiner Forschungsarbeit. Ersichtlich ist, dass im Kindes- und Vorschulalter ökonomische und soziale Faktoren weitaus stärker Einfluss auf die Entwicklung der Rechtschreibkenntnisse von heranwachsenden Lernenden haben können. Daher stellten genau diese ein zentrales Untersuchungsgebiet in dieser Studie dar. Die scharfe Kritik an der neuen Schulform NMS, welche die noch bestehenden Hauptschulen mit dem Schuljahr 2018/19 vollständig ablösen sollen, sorgte letzten Endes zu meiner angeführten Hypothese:

In schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine NMS besuchen, sind mehr Rechtschreibfehler in den beiden Teilbereichen der Orthographie GKS und GZS vorzufinden, als in schriftlichen Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die eine AHS besuchen.

Im Zuge einer quantitativ-qualitativen Datenerhebung wurde versucht, an ein Ergebnis zu gelangen. Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, hätte eine rein quantitative Analyse für dieses Vorhaben nur wenig Aussagekraft besessen. Zwar wäre es uns möglich gewesen, das Ergebnis lediglich am Vergleich der Fehleranzahl beruhen zu lassen und daraus ein Resümee zu ziehen. In der Schulpraxis führte dies aber zu wenig Nutzen. Wichtig ist zu vermerken, woran Schüler/-innen scheiterten, um genau dort ansetzen zu können. Deshalb wurden mithilfe des konzipierten Fragebogens ökonomische und soziale Gegebenheiten der Probandinnen und Probanden befragt. So konnten die erbrachten Rechtschreibleistungen mit der individuellen Lebenslage und –erfahrung in Verbindung gesetzt werden. Durch das gewissenhafte Ausarbeiten der häufigsten Fehlschreibungen war das Festhalten der Hürden auf Wort- und Satzebene möglich.

Für die Datenauswertung wurden zwei Programme gewählt, deren Vorteile ich für den passenden Auswertungsschritt nutzte. *SPSS* ermöglichte es, relativ rasch deskriptive Statistiken aufzustellen. Hernach konnten in Bezug auf die Fehleranzahl die Mittelwerte für beide Schultypen sowie Schulstufen errechnet werden. Auch konnte die Verteilung der Fehleranzahl tabellarisch aufgestellt werden. Bedeutender war jedoch die Berechnung von Korrelationen, also ob es auffällige Verbindungen zwischen sozialen sowie ökonomischen Faktoren und der erbrachten Rechtschreibleistung des/der jeweiligen Schülers/Schülerin gäbe. Bevor nun die

Ergebnisse resümiert dargelegt werden, muss erwähnt werden, dass nur jegliche Auffälligkeiten erörtert wurden, die eine Signifikanz aufgewiesen hatten bzw. mit den im Theorieteil genannten Einflussfaktoren in Verbindung gebracht werden konnten. Diese waren der Einflussfaktor *Lesesozialisation* und *Leseinteresse*, *Mehrsprachigkeit*, *Legasthenie* sowie die *soziale Schicht*, in der die Jugendlichen aufgewachsen waren. Für die Berechnung möglicher Korrelationen wurde keine Trennung der beiden Schulstufen vorgenommen, da eine schulstufenspezifische Auslegung bezüglich dieser Faktoren nicht verfolgt wurde. Die Grundgesamtheit für diese Auswertung liegt demnach bei 186 Probandinnen und Probanden aus je zwei unterschiedlichen NMS und AHS.

In Hinblick auf den ersten Aspekt konnte folgendes Ergebnis konstatiert werden: Mit dem signifikanten Korrelationskoeffizienten in der Höhe von 0,178 bestätigt sich die Annahme, dass sich das Leseinteresse des familiären Umfeldes auf das Vorlese-Engagement gegenüber den Kindern auswirkt. Auch bestätigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Leseinteresse der Familie mit der Häufigkeit des Vorlesens im Vorschulalter der eigenen Kinder. Anders ausgedrückt können wir annehmen, dass literale Familien eher Interesse am Vorlesen im Vorschulalter haben und dies öfter tun, als Kinder nicht-literaler Familien. Interessant ist das weitere Ergebnis, ob sich die Leselust der Familie auf das Leseinteresse der Probandin/des Probanden auswirkte. Die Überprüfung dieser Korrelation ließ die Annahme anhand des sehr signifikanten Korrelationskoeffizienten von 0,335 bestätigen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass lesehungrige Jugendliche nicht-literaler Familie durch familienexterne Institutionen oder Personen Interesse am Lesen bekamen.

Obwohl diese Konnekte bereits aufschlussreich sind, ist die Ausgangsfrage, ob sich all dies auf die Rechtschreibleistung der Jugendlichen überträgt, noch nicht beantwortet. Darum folgte eine weitere Korrelationsberechnung, mit welcher ein Zusammenhang zwischen dem eigenen Leseinteresse und der gemachten Fehleranzahl bestätigt werden konnte. Den lesegerigsten Kindern der befragten Gruppe unterliefen nämlich weniger Fehler, als den weniger leseinteressierten.

Resümiert über diesen analysierten Einflussfaktor kann demzufolge die theoretische Vermutung bestätigt werden, dass das familiäre Umfeld auf das Leseinteresse der eigenen Kinder einwirkt. Außerdem ist aufgrund dieser Datenerhebung ersichtlich, dass häufiges Vorlesen im Vorschulalter und die dadurch entwickelte Lesebegierde längerfristig zu mehr Erfolgen beim normgerechten Schriftspracherwerb führen.

Bezüglich dem Zusammenhang zwischen Geschlecht und erhobener Fehleranzahl ist zu vermerken, dass Mädchen im Vorschulalter eher und öfter vorgelesen wurde, als den befragten Probanden. Dies übertrug sich ebenso auf die Entwicklung des eigenen Leseinteresses. Denken wir an all die bisher genannten Ergebnisse, so ist es nicht sehr überraschend, dass die Rechtschreibleistung der Mädchen in den beiden überprüften orthographischen Teilgebieten höher war, als jene der Jungen.

Neben dieser Analyse wurde ersichtlich, ob ein Konnex zwischen der Muttersprache des/der Befragten und der gemachten Fehleranzahl läge. Wenn wir uns an die genannte Studie von Thomé zurückerinnern, machen Kinder nichtdeutscher Muttersprache nicht zwangsläufig weitaus mehr Rechtschreibfehler. Bei seiner Fehlererhebung war die Fehlerquote bei DaZ- und DaF-Lernenden nur zu einem kleinen Prozentsatz höher, als bei DaM-Schüler/-innen.

Umso erstaunlicher ist das Ergebnis dieser Datenerhebung. Die Fehlerrate der befragten DaZ-Lernenden lag unter jener der DaM-Schüler/-innen. Wie bereits erwähnt, muss dieses Ergebnis kritisch aufgenommen werden, da die Teilnahmequote bilingualer Lernenden bei dieser Forschungsarbeit bedauerlicherweise geringer war, als ursprünglich erhofft.

Anschließend wurde die Fehleranzahl in Verbindung mit diagnostizierter Legasthenie analysiert. Dabei kamen wir zum Ergebnis, dass die Fehlerquote bei den wenigen befragten Legasthenikern und Legasthenikerinnen höher war, als bei den Befragten ohne Lese- und Rechtschreibschwäche. Obwohl die üblichen Fehler wie Permutationsfehler und spiegelbildliche Vertauschungen mittels diesem Forschungsvorhaben nicht ermittelt wurden, konnte die sehr signifikant erhöhte Fehlerquote im Bereich der GKS vernommen werden.

Im nächsten Schritt sollte überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der besuchten Schulform der Getesteten erkennbar wäre. Gleich zu Beginn wurde ersichtlich, dass bereits der Bildungsgrad beider Elternteile meist übereinstimmt. So kamen wir nämlich zu dem Ergebnis, dass Akademikerinnen meist mit Akademikern und Nicht-Akademiker mit Nicht-Akademikerinnen liiert sind. Diese Feststellung alleine war zwar nicht aussagekräftig genug für diese Arbeit, doch sollte eine vom Bildungsniveau abhängige Schulformwahl bestätigt bzw. negiert werden. Wie die positiven Korrelationen in der Höhe von 0,217 zwischen dem Bildungsgrad der Mutter sowie jener des Vaters in der Höhe von 0,223 und der Schulformwahl zeigte, befanden sich die Kinder höherer sozialen Schichten vermehrt in den besuchten AHS und die Kinder mittlerer oder unterer sozialer Schichten

eher in den NMS. Zu berücksichtigen ist jedoch die unter Punkt 10.6.4.4 Einteilung der Berufe nach akademisch und nichtakademischen Abschluss, welche gegebenenfalls die Ergebnisse verzerren könnte. Obgleich einer präzisen Überlegung, wie die Ausbildung der Eltern am einfachsten und sichersten abgefragt werden könnte, mussten Schwierigkeiten bei der Zuordnung festgestellt werden.

Bei der Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen dem Beruf der Eltern und der Rechtschreibleistung der Probandinnen und Probanden konnte Interessantes wahrgenommen werden. Zwischen der Ausbildung der Mutter und der gemachten Fehler des Kindes konnte kein signifikantes Verhältnis konstatiert werden. Allerdings ist eine Korrelation zwischen dem Beruf des Vaters und der gemachten Fehleranzahl ersichtlich. Zusammenfassend lässt sich demzufolge ein positiver Einfluss des Bildungsgrades der Eltern oder eines Elternteiles und damit verbunden der sozialen Schicht, aus welcher die befragten Lernenden stammen, und der erbrachten Rechtschreibleistung bestätigen.

Wenngleich der einstweil genannten interessanten Ergebnisse, wurde die Hypothese bisher weder affirmiert noch widerlegt. Dazu bedingt es einer Gegenüberstellung der gemachten Anzahl aller gezählten Fehler in den RTs der befragten AHS-Schüler/-innen und NMS-Schülerinnen. Die Berechnung der Korrelationen in *SPSS* brachten folgendes Ergebnis: Innerhalb der befragten Gruppe unterliefen Schülerinnen und Schülern der AHS weniger Rechtschreibfehler im Bereich der GKS, als den Schülerinnen und Schülern der visitierten NMS. Sowohl schrieben sie im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen weniger Wörter groß anstatt gefragt klein und umgekehrt.

Ähnlich sieht das Ergebnis im orthographischen Teilbereich GZS aus. Obwohl sie im Vergleich zu den befragten NMS-Schülerinnen und Schülern weniger Wörter getrennt anstatt zusammenschrieben, lag die Quote der Zusammen- anstatt Getrennschreibungen höher. In Summe lagen sie in der GZS dennoch vorne, zumal die Fehlerrate geringer war. Obwohl die Korrelationskoeffizienten aussagekräftig sind, wissen wir nicht, wie genau die Fehlerverteilung ist und noch relevanter, welche Fehler auf welcher Ebene, Wort- oder Satzebene, gehäuft oder am häufigsten vorzufinden waren. Diese Auswertungen geschahen im Anschluss und werden hier noch einmal komprimiert präsentiert.

Für den exakten Vergleich der Fehleranzahl wurde neben *SPSS* auch *Microsoft Excel* verwendet. Die Trennung beider RTs für die Auswertung ermöglichte eine präzise Zählung der Feh-

leranzahl und den anschließenden Leistungsvergleich. Im RT der 6. Schulstufe waren lediglich Hürden auf Wortebene vorzufinden.

Beginnen wir mit der Auflistung der exakten Fehleranzahl. Insgesamt standen 65 gültige Diktate samt Fragebögen für die Auswertung zur Verfügung. Davon stammten 34 von Schülerinnen und Schülern der NMS und 31 von Lernenden der AHS. Bei der Verbesserung aller Diktate konnten insgesamt 173 Fehler im Bereich der GKS und GZS ermittelt werden. Davon mussten 127 der NMS und lediglich 46 der AHS zugeordnet werden. Sowohl in der GKS als auch in der GZS schnitten die Schüler/-innen der NMS schlechter ab, als ihre Kolleginnen und Kollegen der AHS. In der NMS wurden 118 Fehler im Bereich der GKS und 9 in der GZS festgestellt. Die weitaus mindere Zahl von 36 im Bereich der GKS und 10 Fehler im Bereich der GZS in der AHS bestätigen dieses Ergebnis.

Daraus ergeben sich folgende Mittelwerte: In der NMS wurden pro Schüler/-in 3,74 Fehler gemacht, wohingegen in der AHS der Mittelwert bei 1,48 liegt, also nicht einmal der Hälfte. Ebenfalls nennenswert ist die konkrete Fehlerverteilung. Wo in der NMS die Spannweite der Fehleranzahl von 0 bis 20 reicht, so reicht sie in der AHS beginnend bei 0 nur bis 12. Bereits dies ist ein beachtlicher Unterschied. Sehen wir die Häufigkeiten genauer an, so erkennen wir, dass in der NMS am häufigsten 2 Fehler pro RT gemacht wurden. In der AHS bildet die Spitze der Häufigkeit jedoch die Anzahl der fehlerlosen RTs.

Konnte bei der RT-Auswertung für die 7. und 8. Schulstufen eine ähnliche Bilanz gezogen werden?

Insgesamt mussten bei diesem RT je 50 Lücken gefüllt werden. In Opposition zu den RTs der 6. Schulstufen trafen die Schüler/-innen bei den RTs der 7. und 8. Schulstufe auf Schwierigkeiten sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene. In Summe konnten 121 gültige RTs für die Auswertung herangezogen werden, wobei 62 der NMS und 59 der AHS zuzuordnen sind.

Von den insgesamt 1.512 gemachten Fehlern von den Lernenden beider Schulformen musste eine ebenso klare Fehlerüberzahl in der NMS wahrgenommen werden. Wo im orthographischen Teilbereich GKS 513 Fehler in der NMS und im Bereich der GZS 426 Fehler passierten, so waren es in der AHS nur 295 in der GKS und 278 in der GZS. Summe summarum sind 62 % der 1.512 gemachten Fehler, in Zahlen 939, auf die NMS und nur 38 %, also 573 Fehler, auf die AHS zuzuschreiben.

Dies bringt uns zu den Mittelwerten in der Höhe von 15,15 für die NMS und 9,71 für die AHS.

Obwohl bei der Analyse der Fehlerhäufigkeiten die Spannweite in der AHS weiter ragt, als jene der NMS, so ist das Ergebnis sehr denkwürdig. In beiden Schulformen konnte jeweils nur ein RT fehlerlos Beiseite gelegt werden. Die maximale Fehleranzahl liegt in der NMS bei 29, in der AHS bei 32. Bedenklich ist die Anzahl der Tests mit 14 oder mehr Fehlern in der NMS, zumal sich in der Fehlerspanne von 14 bis 29 Fehlern insgesamt 41 der korrigierten Tests ansammeln. Gegenteilig dazu ist der obere Fehleranzahlbereich in der AHS eher dünn besiedelt. Die häufigste Fehleranzahl liegt bei 5 und 11 Fehlern.

Anhand dieses Vergleichs kann unbestritten festgehalten werden, dass Schüler/-innen aller getesteten Schulstufen einer NMS weitaus mehr Fehler machten, als die befragten Lernenden der AHS. In beiden Schulformen und RTs war die Fehlerquote im Bereich der GKS höher, was die Lern- und/oder Verständnisschwierigkeit deutlich zum Ausdruck bringt.

Um im Abschluss festzuhalten, ob in den Tests der 7. und 8. Schulstufe vor allem Wörter auf Wort- oder Satzebene fehleranfällig waren, musste auch hier eine strikte Trennung der Tests beider Schulstufen erfolgen. Aufgrund der Reduzierung auf die Wortebene in der 6. Schulstufe liegt bei dieser Analyse der Fokus lediglich am Lücken-RT der höheren Schulstufen.

Beginnen wir mit den resümierten Schwierigkeiten auf Wortebene. Die am häufigsten fehlerträchtigen Wörter waren: *Dienstagvormittag*, *freigesprochen*, *fernsehen*, *schwarzfährt*, *werktags*, *schiefgehen*, *wahlberechtigt*, *leichenblass* und *honigsüß*. Wie wir sehen, stoßen die betroffenen Schüler/-innen auf Hindernisse bei Adjektiv-Verb-Verbindungen, wofür *freigesprochen* und *schiefgehen* nennenswerte Beispiele sind. Die größte Schwierigkeit lag bei diesen Wörtern im Bereich der GZS, nicht aber in der GKS.

Auch Komposita wie *Dienstagvormittag* stellten sehr oft Probleme dar. Hier war Verwirrtheit auf beiden überprüften Teilgebieten erkennbar. Beispiele für fehlerhafte Schreibungen sind *Dienstag Vormittag*, *Dienstag vormittag*, *dienstagvormittag* und *dienstag Vormittag*. Für eine weitere sehr starke Verstrickung sorgte das Wort *schwarzfährt*, welches von mehr als 80 % der Getesteten getrennt- anstatt zusammengeschrieben wurde. Rar konnten Missachtungen im Bereich der GKS vernommen werden.

Die Plage bei der Verschriftlichung der beiden Adjektive *honigsüß* und *leichenblass* konnte nicht übersehen werden. Schreibweisen wie unter anderem *Honigsüß*, *Honig süß* oder *honig süß* bzw. *Leichen blass*, *leichen blass* oder *Leichenblass* wurden sehr häufig notiert. Die Problematik lag demzufolge bei beiden Wörtern in der GKS und der GZS.

Gestern Abend sorgte ebenso für Unsicherheit in beiden untersuchten orthographischen Teilbereichen, zumal Schreibungen wie *gesternabend*, *gestern abend*, *Gestern Abend* oder *Gestern Abend* keine Rarität waren.

Mit besonderem Blick auf GKS-Fehler stachen das Verb *fernsehen*, das Adverb *werktags* und das Adjektiv *wahlberechtigt* bei der Korrektur bedeutend hervor.

Als Zwischenresümee kann festgehalten werden, dass auf Wortebene besonders die GZS, aber dicht gefolgt von der GKS, für große Verunsicherung bei den Lernenden sorgte. Bei welchen Herausforderungen scheiterten sie jedoch auf Satzebene? Eine besondere Hürde stellten die ZS von Substantiven und die GS von Nominalisierungen dar. Beginnend mit der Fehleranhäufung im Bereich der GZS sind die häufigen Fehlschreibungen von *Vokabellernen*, *Blumengießen*, *Kaugummikauen*, *Kirschenpflücken* und *Getränkeholen* zu nennen, die alle samt am meisten in getrennter Form verschriftlicht wurden.

Im Bereich der GKS war es vor allem die KS der notwendigen groß geschriebenen Substantivierungen der Adjektive *nötig* – *das Nötigste*, *interessant* – *viel Interessantes*, *hässlich* – *so etwas Hässliches*, *beste* – *das Beste*, *allgemein* – *im Allgemeinen*, *rot* – *bei Rot* und *weitere* – *alles Weitere* als auch der Verben *krähen* – *das Krähen* und *quatschen* – *ihr Quatschen*.

Wenngleich der hohen Fehleranzahl falsch geschriebener Wörter, konnten einige fast gänzlich fehlerlos geschrieben werden. Beispiele hierfür sind die Substantive *Fließbandarbeit*, *Vitamine*, *Vegetarier*, *Verkehrshindernis* und *Büchsenöffner*. Auch die Verb-Verb-Verbindung *stehen lassen* lag außerhalb der Falschreibungszone.

Zusammenfassend aus dieser gesonderten Analyse kann festgehalten werden, dass sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene Erschwernisse bemerkbar waren. Während es auf Wortebene eine Balance von GZS- und GKS-Fehlern gab, trumpfte die Anzahl an GKS-Fehlern jedoch auf Satzebene durch die hohe Anzahl klein geschriebener Substantivierungen.

Mithilfe dieser Forschungsarbeit sollte nebenher die Wichtigkeit über die Kombination quantitativer und qualitativer Fehleranalyse in Bezug auf die Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern näher gelegt werden. Wir sehen nun stark, dass es für den Schulunterricht sinnwidrig ist, alleinig Fehler zu zählen. Weitaus wichtiger ist es, die Schwierigkeit einzelner Wörter selber zu verstehen, um sie Lernenden verständnisvoll und mit adäquaten Methoden lehren zu können. Zwar stand in dieser Arbeit die Bestätigung oder Widerlegung der gestellten Hypothese im Vordergrund, doch ist es später als Lehrkraft der Fächer Deutsch und Fran-

zösisch ebenso meine Aufgabe, Fehler zu analysieren und Schüler/-innen an ihrem individuellen Wissenshorizont abzuholen, um einerseits Forderung, aber auch Förderung zu gewähren. Obwohl die deutsche Schrift eine sehr komplexe ist, ist ein systematischer Lernweg trotzdem möglich. Im Grundschulalter ist meist der Leitsatz *Qualität vor Quantität* der zielführendste. Es hilft nichts, die komplexesten Regeln der Rechtschreibung, so eben auch der GKS und GZS, mühsam einzustudieren, wenn kein erforderliches Sprachbewusstsein entwickelt wird. Schriftliche Kommunikation passiert nicht durch Aufzählen von Regeln für normkonformes Schreiben, sondern durch das Verstehen von diesen. Dadurch wird ein kontextadäquater Gebrauch ermöglicht. Nicht nur dem fehlerfreien Rechtschreibgebrauch wirkt man damit positiv entgegen, auch frustfreies und entlastendes Lernen wird erlaubt.

Wie wir nun wissen, setzt die Erreichung dieses Ziels didaktisch kluge Lehrmethoden voraus, Geduld der Lernenden sowie fachlich kompetentes Grundwissen auf Seiten der Lehrperson. Entdeckendes, hypothetisches und variantenreiches Lernen und Automatisierungsprozesse sind gute Möglichkeiten, dass Lernende die Erkenntnis über die deutsche Orthographie gewinnen.

Aufgrund all dieser zugrunde gelegten Ausarbeitungen und Ergebnisse kann die gestellte Hypothese, Schüler/-innen einer NMS würden mehr Fehler in schriftlichen Arbeiten machen, als Schüler/-innen einer AHS, affirmiert werden. Zwar wurde sich auf die beiden fehlerträchtigsten Teilbereiche GKS und GZS gestützt, doch fielen die Erhebungsergebnisse beider Schulstufen keineswegs knapp aus. Demzufolge ist das Ergebnis allenfalls annehmbar und aussagekräftig genug, um die Hypothese zu bestätigen. Auf die allgemeine Rechtschreibkompetenz zu schließen, wäre nach dieser Eingrenzung auf nur zwei der sechs Teilbereiche Orthographie inkorrekt.

Ein Grund für dieses Ergebnis könnte die Elimination der Leistungsgruppen sein. Wenngleich individuelle Förderung ein zentraler Wunsch ist, so kann dem leider oft nicht nachgegangen werden. Die Lerntempi sowie das Grundwissen innerhalb eines Klassenzimmers unterscheiden sich meist sehr stark. In den Hauptschulen wurde durch die Zuteilung in die nach dem Lernstand der/des jeweiligen Schülerin/Schülers individuelle Förderung eher ermöglicht. Zwar würden mit der Doppelpräsenz an Lehrkräften in Klassen einer NMS individuelle Lerntempi und Förderbedarf berücksichtigt werden, doch ist dies aus Praxiserfahrungen oftmals schwer umsetzbar. Möglicherweise ist dies ein Grund dafür, warum Schüler/-innen der NMS schlechter abschnitten, als die getesteten AHS-Lernenden.

Ebenfalls wurde ein großer Einfluss der berücksichtigten sozialen und ökonomischen Gegebenheiten auf die erhobenen Rechtschreibleistungen im Bereich der GKS und GZS ersichtlich. Wir stellten fest, dass bereits das Leseinteresse der Eltern, Großeltern und Geschwister und deren Vorlesen vor den befragten Schülerinnen und Schülern erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Leselust hatte. Damit verbunden wurde auch die Geschlechtertendenz, also ob Mädchen oder Burschen häufiger und lieber lesen würden, interessant. Die Lesebegierde von Mädchen konnte als dominanter vernommen werden. Neben diesen Aspekten stellte sich während der Analyse ebenfalls heraus, dass der Bildungsgrad der Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Wahl des Schultyps für das eigene Kind zu haben scheint.

Hier erkennen wir nun eine Verwobenheit all dieser Umstände, die sich gegenseitig beeinflussen. Akademikerkindern literaler Familien scheint die Tür zu normgerechten Schriftspracherwerb offener zu sein, als für Kinder nicht-akademischer, nicht-literaler Familien. Kurz gefasst bedeutet dies, dass Kindern eine gute Basispforte gelegt werden kann. Wenngleich Kinder aus einem Elternhaus ohne akademische Ausbildung kommen, so kann zumindest versucht werden, und dies ist ein wesentlicher Faktor, Leseinteresse durch die eigene Vorbildhaltung zu wecken. In Opposition dazu muss natürlich erwähnt werden, dass Kinder akademischer Familien nicht automatisch lesehungrig werden, oder Kinder nicht-akademischer Familien nie eigenes Leseinteresse zeigen. Essentiell sind die Vorbildwirkung der Eltern und der eigene Wille des Kindes. Beide Komponenten stehen jedoch meist in Verbindung. Dem müssen sich alle bewusst sein, sodass Kinder nicht automatisch in einen Teufelskreis gelangen, der den Lernprozess für richtiges Schreiben behindert. Darüber hinaus müssen sich auch Lehrkräfte bewusst sein, die Schüler/-innen am vorhandenen Entwicklungsstand abzuholen. Nur wenn Schüler/-innen, Eltern, Geschwister, Freunde und öffentliche Institutionen das gleiche Ziel verfolgen, nämlich den Erwerb und die Anwendung richtigen Schreibens, können die Motivation erhöht und der Lernprozess an sich selbst effektiv vor sich gehen. Lesen ist Kultur, Schreiben ist Kultur, Sprache ist Kultur und in so mancher von dieser bedingt es Normen, um daran teilnehmen zu können. Also vereinfachen wir jeder und jedem das Erlernen dieser Normen, sodass ein gemeinsames Leben in diesen Kulturen möglich ist!

12. Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin (u. a.) (2012): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 7. Aufl. Donauwörth: Auer Buch und Medien GmbH.

Apeltauer, Ernst (Hg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Max Hueber Verlag.

Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (Hg.) (2015): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 5. Aufl. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.

Becker, Tabea; Siekmann, Katja (2012): Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In: Griebhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hgg.) (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. S. 169-188, Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag.

Becker, Michael; McElvany, Nele (2009): Häusliche Lesesozialisation. Wirkt das Vorbild der Eltern? In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Bd 37, Heft 3, S. 246-261, Weinheim: Unterrichtswissenschaft.

Bouda, Waltraud (2010): Von der Sprache zur Schrift. In: Iben, Gerd; Katzenbach, Dieter (2010): Schriftspracherwerb in schwierigen Lernsituationen. S. 70-122, Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG.

Bredel, Günther; Bredel, Ursula (Hgg.) (2006): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer.

Brinkmann, Erika (1994): Lisa lernt schreiben. Stufen eines Schriftspracherwerbs ohne Lehrgang. S. 35-43, In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (HHg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (HHg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. S. 44-52, Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Brügelmann, Hans (1994): Schulanfang. 10 Tips zum Lesen und Schreiben für Eltern. S. 60-61, In: Brügelmann, Hans; Richter, Sigrun (HHg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Butzkamm, Wolfgang (Hg.) (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen, Basel: Francke Verlag.

Duden. Die deutsche Rechtschreibung (2013): Hg. von der Dudenredaktion. Bd 1, 26. Aufl. Berlin (u. a.): Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (1998): Grundriß der deutschen Grammatik. Bd 1: Das Wort. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Ernst, Peter (Hg.) (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. 2. Aufl. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Fix Martin (2004): Funktionen des Diktats und Diktatkritik. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. (2004): Heft 1, S. 8-16, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverl. Westermann (u. a.).

Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbesern“. Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Klotz, Peter; Ossner, Jakob (u. a.) (Hgg.) (2002): Didaktik Deutsch. Bd 12, S. 39-55, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Fuhrhop, Nanna (2015): Orthografie. 4. Aufl., Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Fuhrhop, Nanna (2007): Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung. Tübingen: Niemeyer.

Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn, München (u. a.): Ferdinand Schöningh.

Genzmer, Herbert (Hg.) (2014): UNSERE GRAMMATIK. Die Schönheit der Sprache - nachschlagen und informieren. 1. Aufl. Berlin: University Press.

Hanke, Petra (2006): Methoden des Rechtschreibunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut, Klotz, Peter (u. a.) (Hgg.) (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd 2, 2. Aufl., S. 785-801, Paderborn, München (u. a.): Ferdinand Schöningh.

Herné, Karl-Ludwig (2006): Rechtschreibtests. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut, Klotz, Peter (u. a.) (Hgg.) (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd 2, 2. Aufl., S. 883-897, Paderborn, München (u. a.): Ferdinand Schöningh.

Himmelweit, Hilde T. (Hg.) (1958): Television and the child. An empirical study oft he effect of television on the young. London (u. a.): Oxford University Press.

Horn, Dieter; Tumat, Alfred J. (1994): Deutsch als Zweitsprache für Minderheitenkinder. In: Lange, Günter; Neumann, Karl (u. a.) (1994) (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Bd 1, 5. Aufl., S. 325-345, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne (u. a.) (1999): Lesesozialisation im historischen Wandel von Familienstrukturen und Medienangeboten für Kinder. In: Groeben, Norbert (Hg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. 10. Sonderheft, S. 46-160, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Karg, Ina (Hg.) (2008): Orthographieleistungsprofile von Lerngruppen der frühen Sekundarstufe I. Befunde – Kontexte – Folgerungen. Bd 2, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (Hgg.) (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (Hg.) (2008): Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Lindgren, Astrid (1977): Das verschwundene Land. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Mann, Christine (1994): Legasthenie. In: Lange, Günter; Neumann, Karl (u. a.) (1994) (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Bd 1, 5. Aufl., S. 310-324, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Menzel, Wolfgang (1994): Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange, Günter; Neumann, Karl (u. a.) (1994) (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Bd 1, 5. Aufl., S. 285-309, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Müller, Astrid (Hg.) (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.

Naegele, Ingrid M. (Hg.) (2001): Schulschwierigkeiten in Lesen, Rechtschreibung und Rechnen. Vorbeugen, verstehen, helfen – ein Elternhandbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Nerius, Dieter (2004): Rechtschreibung und Rechtschreibreform. In: Moraldo, Sandro M.; Soffritti, Marcello (Hgg.) (2004): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. S. 169-193. Rom: Carocci editore S. p. A.

Rahmenführer, Ilse (1989): Nochmals zum Status der Prinzipien in der Orthographie. In: Eisenberg, Peter; Hartmut, Günther (Hgg.) (1989): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer.

Raithel, Jürgen (Hg.) (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schenk-Danzinger, Lotte (Hg.) (1984): Legasthenie. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnose und Therapie. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co.

Scheuringer, Hermann (1996): Geschichte der deutschen Rechtschreibung. Ein Überblick. Mit einer Einführung zur Neuregelung ab 1998. Bd 4, Wien: Verlag Edition Praesens.

Scheuringer, Hermann; Stang, Christian (2004): Die deutsche Rechtschreibung. Geschichte, Reformdiskussion, Neuregelung. Wien: Edition Praesens.

Schründer-Lenzen, Agi (Hg.) (2013): Schriftspracherwerb. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Siekman, Katja; Thomé, Günther (2012): Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen. Oldenburg: Willers Druck.

Stickel, Gerhard (2004): Das heutige Deutsch. Tendenzen und Wertungen. In: Moraldo, Sandro M.; Soffritti, Marcello (Hrsg.) (2004): Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. S. 11-32. Rom: Carocci editore S. p. A.

Streer, Jutta; Streer, Gerald (u. a.) (Hrsg.) (2009): Testen und Fördern 7/8. Deutsch. Rechtschreiben. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Streer, Jutta; Streer, Gerald (u. a.) (Hrsg.) (2008): Testen und Fördern 5/6. Deutsch. Rechtschreiben. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Strübe, Thorsten (Hrsg.) (2009): Der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung im Schriftspracherwerb des Deutschen. Theorie und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Suchodoletz, Waldemar von (Hrsg.) (2007): Lese- und Rechtschreib-Störung (LRS). Fragen und Antworten. Eine Orientierungshilfe für Betroffene, Eltern und Lehrer. 1. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Sulzer-Azaroff, Beth (1997): Why should I talk to my baby? A review of meaningful differences in the everyday experience of young american children by Hart and Risley. In: Journal of applied behaviour analysis, Bd 30, Heft 3, S. 599-600, Amherst: University of Massachusetts.

Suter, Susanne (2006): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Bookreview. Springer-Verlag.

Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Bd 29, Frankfurt am Main, Berlin (u. a.): Peter Lang.

Thomé, Günther (1987a): Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg: Groos.

Topsch, Wilhelm (Hrsg.) (2005): Grundkompetenz Schriftspracherwerb. Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. Bd 5, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Ulf, Abraham (Hrsg.) (2012): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. 7. Aufl., Donauwörth: Auer.

Wollscheid, Sabine (Hrsg.) (2008): Lesesozialisation in der Familie. Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2 (letzter Zugriff am 23. Juni 2016)

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html> (letzter Zugriff am 6. Juni 2016)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html#heading_Aufgabe_der_Neuen_Mittelschule (letzter Zugriff am 15. April 2016)

<http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/getrennt-und-zusammenschreibung> (letzter Zugriff am 31. März 2016)

http://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte (letzter Zugriff am 9. März 2016)

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/11/Seite.1760170.html> (letzter Zugriff am 10. September 2016)

<http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/> (letzter Zugriff am 22. April 2016)

<http://www.neuemittelschule.at/grundlegende-informationen/umsetzungsplan/> (letzter Zugriff am 22. April 2016)

<http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2014/08/basisinformation.pdf> (letzter Zugriff am 22. April 2016)

Pilshofer, Birgit (Hg.) (2001): Wie erstelle ich einen Fragebogen? Ein Leitfaden für die Praxis. 2. Aufl. Graz: Institut für Wissens- und Forschungsvermittlung: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2d-sprt-t-01/user_files/Hofmann/SS08/erstellungvonfragebogen.pdf. (letzter Zugriff am 10. September 2016)

https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/user_files/Dette-Hagenmeyer/Anleitung_SPSS_2014-01-28.pdf (letzter Zugriff am 18. Juli 2016)

Rat für deutsche Rechtschreibung, Pressemitteilung: <http://www.rechtschreibrat.com> (letzter Zugriff am 28. August 2016)

Rat für deutsche Rechtschreibung, Regeln: <http://www.rechtschreibrat.com> (letzter Zugriff am 28. August 2016)

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> (letzter Zugriff am 10. September 2016)

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2016-06-15&Artikel=&Paragraf=18&Anlage=&Uebergangsrecht=> (letzter Zugriff am 28. August 2016)

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_7_52334.pdf (letzter Zugriff am 18. April 2016)

https://de.wikipedia.org/wiki/Statistische_Signifikanz (letzter Zugriff am 23. Juli 2016)

13. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1	132
Abbildung 2	133
Abbildung 3	135

14. Anhang

14.1 Fragebogen

Fragebogen für alle drei Schulstufen (6., 7., 8.)

Hinweis: Alle angegebenen Daten bleiben **anonym** und werden nur für wissenschaftliche Zwecke herangezogen! Das bedeutet, dein Name wird nirgendwo aufscheinen und dein/e Lehrer/-in wird die Ergebnisse nicht sehen.

Fragen zur Person und zum sozialen Umfeld

1) Geschlecht (eine Antwortmöglichkeit):

- ☐ Männlich
- ☐ Weiblich

2) Wie alt bist du?

3) Sprichst du Deutsch als Muttersprache? (eine Antwortmöglichkeit)

- ☐ Ja
- ☐ Nein

3.1 Muttersprache der Mutter? (eine Antwortmöglichkeit)

3.2 Muttersprache des Vaters? (eine Antwortmöglichkeit)

4) Wurde bei dir Legasthenie (= Lese- und Rechtschreibschwäche) festgestellt?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

5) Welchen Beruf üben deiner Eltern aus?

5.1 Beruf der Mutter?

5.2 Beruf des Vaters?

6) Wie wichtig ist Lesen für deine Familie (Eltern, Geschwister, Großeltern)?

☐ Sehr wichtig (weiter bei Frage 6.1)	☐ Weniger wichtig (weiter bei Frage 6.1)
☐ Eher wichtig (weiter bei Frage 6.1)	☐ Gar nicht wichtig (weiter bei Frage 7)

6.1 Wie oft lesen die meisten deiner Familienmitglieder Zeitungen bzw. Zeitschriften?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

6.2 Wie oft lesen die meisten deiner Familienmitglieder Bücher (Krimis, Romane, Sachbücher etc.)?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

6.3 Wie oft lesen die meisten deiner Familienmitglieder Comics, Mangas etc.?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

6.4 Wurde dir im Vorschulalter (bis zum Eintritt in die Volksschule) vorgelesen?

- ☐ Ja (weiter bei Frage 6.5)
☐ Nein (weiter bei Frage 7)

6.5 Wie oft wurde dir vorgelesen?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

6.6 In welcher Sprache wurde dir vorgelesen?

6.7 Aus was wurde dir meist vorgelesen? (Mehrfachantworten möglich)

☐ Zeitungen, Zeitschriften	☐ Comics, Mangas
☐ Romane, Krimis, Thriller, Dramen	☐ Sachbüchern
	☐ Bilderbüchern

7) Liest du gerne?

- ☐ Ja (weiter bei Frage 7.1)
☐ Nein (weiter bei Frage 7.5)

7.1) Wie oft liest du Zeitungen oder Zeitschriften?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

7.2) Wie oft liest du Bücher (Krimis, Sachbücher, Romane, Thriller etc.)?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

7.3) Wie oft liest du Comics, Mangas etc.?

☐ Sehr häufig (täglich)	☐ Eher selten (1-2 Mal pro Monat)
☐ Häufig (2-3 Mal pro Woche)	☐ Selten (weniger als 1 Mal pro Monat)

7.4) Was hat dein Interesse am Lesen geweckt? (Mehrfachantworten möglich)

☐ Familie	☐ Angebot in Bibliotheken
☐ Schule	☐ Werbungen
☐ Freunde	☐ E-Books (Kindle etc.)
Anderes: _____	

weiter bei Frage 8

7.5 Warum liest du nicht gerne? (Mehrfachantworten möglich)

Fragen zur Schule

8) *Welchen Schultyp besuchst du?*

☐ NMS

☐ AHS

Der erste Teil der Durchführung ist geschafft! ☺

Als Abschluss werden Wörter vorgelesen, welche du in die leeren Felder schreiben sollst. Achte auf eine leserliche und korrekte Schrift. Um die Angaben nicht zu verfälschen, verwende keine Hilfsmittel, sondern lediglich einen Stift und diese zwei Blätter mit den Sätzen. Viel Erfolg!

Abbildung 1

14.2 Rechtschreibtests

14.2.1 Rechtschreibtest für 2. Klasse²⁹⁸

Rechtschreibtest für 6. Schulstufe

Zum Abschluss werden wir ein kurzes Diktat machen. Die Besucherin wird die Sätze vorlesen. Achte auf eine korrekte Schreibung! Viel Erfolg! ☺

Eulenspiegel in der Frittenbude

Till suchte wieder einmal Arbeit. Zum Glück fand er schon nach einer Woche eine Stelles in einem Schnellimbiss. Dort sollte er Bestellungen aufnehmen, den Kunden Speisen und Getränke bringen und das schmutzige Geschirr abräumen.

Gegen Mittag kamen viele Leute ins Lokal. Doch Till ließ sich Zeit und arbeitete mit Freundlichkeit, aber im Schneckentempo. Ein gut angezogener Herr verlor endlich die Geduld und beschimpfte Till sehr laut. Der Besitzer stürzte sofort herbei und fauchte Till an: „So eine Faulheit! Seine Mittagspause ist gleich vorbei! Drück mal richtig auf die Tube!“

Diese Aufforderung gefiel Till. Er griff nach einer vollen Senftube und drückte mit aller Kraft darauf. Fast der gesamte Inhalt spritzte mit großem Schwung auf den teuren Anzug des Gastes.

Nach dem ersten Schock wollte sich der Chef den Übeltäter schnappen. Aber Till hatte sich längst aus dem Staub gemacht.

143 Wörter

Abbildung 2

14.2.2 Rechtschreibtest für 3. und 4. Klasse²⁹⁹

Rechtschreibtest für 7. und 8. Schulstufe

Zum Abschluss werden wir eine Wiederholung über die Groß- und Kleinschreibung sowie über die Getrennt- und Zusammenschreibung machen.

Du siehst auf deinem Arbeitsblatt Sätze, die du vervollständigen musst. Die Besucherin wird die Sätze vorlesen. Dabei schreibst du die fehlenden Wörter in die leeren Felder deines Arbeitsblattes. Viel Glück! ☺

1. Daniel möchte trotz des Regens.....
2. Beim..... solltest du Merktechniken anwenden.
3. Vor Schreck wurde sie.....
4. Hast du das..... zusammengepackt?
5. Zum..... nimmt meine Mutter Regenwasser.

²⁹⁸ Streer, Jutta; Streer, Gerald (u. a.) (Hg.) (2008): S. 48.

²⁹⁹ Streer, Jutta; Streer, Gerald (u. a.) (Hg.) (2009): S. 21-23.

6. Die.....der Tiere sind eindrucksvoll.
7. Ich habe viel.....über dieses Thema gelesen.
8. Wann wirst du endlich?
9. Die neue Schulordnung ist.....
10. Ich bin noch mit dem Hund
11. Der Verbrecher saß.....zu Hause.
12. Wir sollen beim Referat.....
13. Das ist in unserer Schule verboten.
14. Hast du schon einmal so etwas gesehen?
15. Der Braten wird am..... gegrillt.
16. Kannst du nach dem Essen?
17. Ich warte noch bis
18. Meine Freundin Annika kann
19. Ob der Angeklagte.....wird?
20. Der umgestürzte Baum ist ein.....
21. Das Wartezimmer in der ist voll.
22. Am Wochenende darf ich länger
23. Ich freue mich schon aufs
24. Der landet auf der Autobahn.
25. Ich habe die CD
26. Gemüse und Obst enthalten wichtige
27. Die Trauben schmecken.....
28. Es kann teuer werden, wenn du
29. Bei der Vorauswahl hast du dein gegeben.
30. Auf der Kirmes sprach mich eine an.
31. Das lauteder Hähne weckt mich.
32. Warum sollte ich vor dieser Prüfung?
33. Der Verunglückte hat die Straße bei.....überquert.
34. Ich suche einen.....

35. Auf dem Marktplatz darf man nicht parken.
36. Sie möchte mit Antonia in einer Gruppe
37. In meiner Klasse gibt es einige
38. Fürs brauchen wir heute das Auto.
39. Beim Praktikum ist nicht erlaubt.
40. Du hast dein Rad gestern draußen
41. Durch ihr bekam sie die Erklärung nicht mit.
42. Bei dieser Klassenarbeit darf nichts.....
43. Nach dem Handykauf werde ich.....
44. Er kam in der Kurve ins.....
45. Bei der SV-Wahl sind alle Schüler.....
46. Wir erfahren alles..... morgen.
47. Ich war auf einer Geburtstagsparty.
48. Im bin ich mit dem Ergebnis zufrieden.
49. Wir wollen pünktlich
50. Mein Cousin ist..... aus dem Boot gefallen.

Lösung für Rechtschreibtest 7. und 8. Schulstufe

1. Fahrrad fahren	18. Gitarre spielen	35. werktags
2. Vokabellernen	19. freigesprochen	36. zusammen sein
3. leichenblass	20. Verkehrshindernis	37. Vegetarier
4. Nötigste	21. Arztpraxis	38. Getränkeholen
5. Blumengießen	22. fernsehen	39. Fließbandarbeit
6. Großaufnahmen	23. Kirschenpflücken	40. stehen lassen
7. Interessantes	24. Hubschrauberpilot	41. Quatschen
8. Frühstück machen	25. geliehen bekommen	42. schiefgehen
9. gewöhnungsbedürftig	26. Vitamine	43. pleite sein
10. spazieren gegangen	27. honigsüß	44. Schleudern
11. seelenruhig	28. schwarzfährst	45. wahlberechtigt
12. frei sprechen	29. Bestes	46. Weitere
13. Kaugummikauen	30. Wahrsagerin	47. gestern Abend
14. Hässliches	31. Krähen	48. Allgemeinen
15. Drehspieß	32. Angst haben	49. da sein
16. fertig sein	33. Rot	50. rückwärts
17. Dienstagvormittag	34. Büchsenöffner	

Abbildung 3

14.3 Abstract

Rechtschreibung ist ein Thema, welches unsere Gesellschaft bereits mehrere Jahrhunderte hinweg beschäftigt. Damit verbunden ist auch die Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern ein oft umstrittenes Sujet. Mit der am 1. September 2012 neu lancierten Schulform NMS rückte der Fokus auf Individualität und Chancengleichheit. Trotz allem scheint die Tiefe der Fachkenntnisse in den nun vorhandenen Schulformen NMS und AHS stark zu divergieren, so auch in Hinblick auf den Deutschunterricht und das mit ihm verbundene Wissen über die deutsche Orthographie.

Mit dieser Arbeit wird versucht, eine Antwort auf dieses Phänomen zu erhalten. Im Theorie-Teil werden prägende Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb, die wichtigsten Eckdaten der deutschen Orthographiehistorie und ein wissenschaftlich fundiertes Wissen über die Teilbereiche Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung erörtert.

Der zweite Part beinhaltet die Forschungsbeschreibung und die Datenauswertung. Alle Ergebnisse werden anschließend mit Hinblick auf die theoretisch erarbeiteten Kenntnisse analysiert.