

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Rechtschreibkorrektur durch Deutschlehrende.
Eine korpuslinguistische Untersuchung von
lehrerseitigen Rechtschreibkorrekturen in
Schülertexten.“

verfasst von / submitted by

Sophie Röhrbacher, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 199 506 509 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Forschungsstand	3
2.1 Forschungsstand zu den Orthographieleistungen von Schüler*innen	3
2.2 Forschungsstand zur Korrektur von Orthographiefehlern durch Lehrende	8
2.2.1 Forschung zum lehrerseitigen orthographischen Wissen im englischsprachigen Raum.....	9
2.2.2 Forschung zum lehrerseitigen orthographischen Wissen im deutschsprachigen Raum.....	10
2.2.3 Forschung zur Korrekturpraxis von Lehrenden	14
2.3 Einordnung der vorliegenden Arbeit in den Forschungsstand	16
I Theoretischer Teil	18
3. Zum (fortgeschrittenen) Rechtschreiberwerb	18
3.1. Schriftspracherwerbsmodell nach Frith.....	18
3.2 Rechtschreibbereiche	19
3.2.1 Beistrichsetzung und Interpunktion: Interpunktionssystem im Deutschen	20
3.2.2 Getrennt- und Zusammenschreibung.....	23
3.2.3 Groß-/Kleinschreibung	28
3.2.4 Das/dass	32
3.2.5 Dehnung, Schärfung und Fremdwörter.....	35
II Empirischer Teil	40
4. Untersuchung des Maturatextkorpus	40
4.1 Beschreibung des Korpus	40
4.2 Methodologisches Vorgehen bei der Analyse des Maturatextkorpus.....	42
4.2.1 Probleme der Auswertung im Maturatextkorpus	43
4.2.2 Kritische Reflexion der eigenen Analyse-Position.....	44
4.3 Analyse des Maturatextkorpus hinsichtlich lehrerseitiger Fehl- und Überkorrekturen ..	46
4.3.1 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Interpunktion.....	46
4.3.2 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Groß-/Klein-Schreibung	48
4.3.3 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Getrennt-/Zusammen-Schreibung ..	50
4.3.4 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in den Fremdwortschreibungen	52
4.3.5 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Laut-Buchstaben-Zuordnung	53
4.3.6 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der das/dass-Schreibung	53
4.4 Zusammenfassende, kategorienübergreifende Auswertung	54
4.5 Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse zu den lehrerseitigen Korrekturen aus der Analyse des Maturatextkorpus	57
5. Befragung von Deutschlehrkräften und Deutschlehramtsstudierenden	59
5.1 Methodologische Vorgehensweise zur Auswertung des Fragebogens	60
5.2 Beschreibung der Stichprobe.....	60
5.2.1 Stichprobe der Deutschlehrenden.....	61
5.2.2 Stichprobe der Deutschlehramtsstudierenden	62
5.3 Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung der eigenen Rechtschreibsicherheit.....	63
5.3.2 Rechtschreibsicherheit von Lehrenden und Studierenden im Vergleich.....	63
5.3.3 Rolle des Faktors Berufserfahrung für die Rechtschreibsicherheit	64

5.3.4 Rechtschreibsicherheit der Deutschlehrenden und -lehramtsstudierenden in den verschiedenen Rechtschreibkategorien.....	66
5.3.5 Angaben zum Nachschlageverhalten in der Rechtschreibung	67
5.3.6 Zusammenhang zwischen Rechtschreibsicherheit und Alter.....	68
5.3.7 Interpretation der Ergebnisse	69
5.4 Ergebnisse zu Über- und Fehlkorrekturen.....	72
5.4.1 Korrektur eines Schülertextes	72
5.4.2 Auswertungsmethode.....	75
5.4.3 Ergebnisse zur Korrektur des Schülertextes	75
5.4.4 Ergebnisse zu den einzelnen Korrekturen.....	77
5.4.5 Interpretation der Ergebnisse	80
5.5 Analyse einiger ausgewählter Einzelkategorien: Interpunktion, Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung	83
5.5.1 Analyse der Korrekturen zur Interpunktion	83
5.5.2 Ergebnisse zu den Korrekturen der Interpunktion.....	84
5.5.3 Analyse der Korrekturen zu Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung	87
5.5.4 Ergebnisse zu den Korrekturen von Groß- und Kleinschreibung	88
5.5.5 Ergebnisse zu den Korrekturen von Getrennt- und Zusammenschreibung	88
5.5.6 Interpretation der Ergebnisse	89
6. Zusammenfassung	92
6.1 Beantwortung der Forschungsfragen	92
6.2 Zentrale Ergebnisse der Arbeit	95
6.3 Einordnung in den Forschungsstand	96
6.4 Ausblick für die Deutschlehrendenausbildung.....	96
6.5 Beschränkungen der Arbeit und Ausblick für die Forschung	97
7. Literaturverzeichnis	99
7.1 Wörterbücher und Regelwerke der Orthographie.....	103
7.2 Verwendete Korpora	104
7.2 Abbildungsverzeichnis.....	105
7.3 Tabellenverzeichnis.....	105
Anhang.....	I
Abstract	I
Kurzzusammenfassung	II
Fragebogen	III

1. Einleitung

Die Orthographiekompetenz von Schüler*innen ist ein durchgehend aktuelles Thema, das immer wieder ins Zentrum medialer Diskussionen rückt. Rechtschreibung ist eine zentrale Fertigkeit, die bei allgemeingebildeten Menschen (was auch immer unter Allgemeinbildung konkret zu verstehen sein mag) vorausgesetzt wird. Auf der Basis der (mangelhaften) Orthographiekompetenz eines Menschen wird im Alltag oft auf dessen geistiges Leistungsvermögen insgesamt geschlossen. Denn die Orthographie eines Menschen ist sichtbar: Jedes Mal, wenn jemand einen noch so kurzen Text verfasst, wendet der- oder diejenige auch die Regeln der Orthographie an.

In der medialen Öffentlichkeit wird meist klagend oder zumindest recht kritisch über die angeblich immer schlechter werdende Orthographiekompetenz der Schüler*innen diskutiert. So finden sich regelmäßig recht reißerische Schlagzeilen wie *Rechtschreibung so schlecht wie nie!*¹ aus Focus Online vom 10. August 2010 oder *Verlernen wir, richtig zu schreiben?* aus dem Kurier vom 8. Dezember 2017.²

Brommer findet in ihrer Untersuchung von deutschen Tages- und Wochenzeitungen zumindest 671 diskursrelevante Äußerungen zu diesem Thema in den Jahren 1995 bis 2004.³ In der Mehrheit der Artikel wird die Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen kritisch betrachtet.⁴

Und in der sprachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Forschung interessiert man sich ebenfalls für die Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen. Hier zeichnet sich ebenso ein eher pessimistisches Bild ab: Die Schüler*innen machen in den meisten neueren Untersuchungen deutlich mehr Fehler als in den älteren.⁵

Auch die vorliegende Arbeit basiert auf einem Projekt zur Untersuchung der schülerseitigen Rechtschreibkompetenz, dem Maturatextkorpus, das unter der Leitung meiner Masterarbeitsbetreuerin Jutta Ransmayr entstanden ist. Bei der Analyse der schülerseitigen Fehler fielen einige Fälle auf, in denen ein rechtschreibliches Phänomen eigentlich der Norm entsprechend realisiert worden war und in denen die jeweilige Lehrperson trotzdem korrigiert hatte. Ausgehend von dieser Beobachtung entstand die vorliegende Masterarbeit, in der die

¹ Scheufler (2010).

² Eber (2017).

³ Brommer (2007): 320.

⁴ Brommer (2007): 325.

⁵ Grund (2016): 173-181.

nicht normgerechten Korrekturen beziehungsweise Lehrendenunsicherheiten genauer untersucht werden sollten.

Weder im medialen noch im wissenschaftlichen Diskurs hat man der Orthographiekompetenz derjenigen, die unseren Schüler*innen Rechtschreibung vermitteln, bisher besondere Aufmerksamkeit oder besonderes Interesse geschenkt. Die Rechtschreibkompetenz der Deutschlehrenden wird üblicherweise nicht infrage gestellt, immerhin sind sie „Sprachnormautoritäten“.⁶ Das heißt, sie sind dazu berechtigt beziehungsweise sogar verpflichtet, Verstöße anderer gegen die sprachliche Norm zu ahnden.⁷ Davies bezeichnet sie auch als „Normvermittler“⁸ beziehungsweise Normvermittlerinnen.

Üblicherweise werden die Lehrenden aber nicht als „Normgeber“⁹ beziehungsweise Normgeberinnen oder anders ausgedrückt als „Kodifizierer“¹⁰ und Kodifiziererinnen angesehen. Das wiederum bedeutet, dass auch Lehrende theoretisch Unsicherheiten in Bezug auf die orthographische Norm haben können. Diese Annahme bringt uns zu der bewusst etwas provokant wirkenden zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: Wie rechtschreibsicher sind Deutschlehrende bei der Korrektur?

Dabei wird (als Leithypothese) davon ausgegangen, dass Deutschlehrende grundsätzlich ihrer Rolle als Sprachnormautoritäten gerecht werden, dass sie aber in einigen Bereichen der Orthographie auch Unsicherheiten zeigen.

Weiters soll auch geklärt werden, wie sicher Deutschlehrende sich in der Rechtschreibung fühlen (und ob die eigene Einschätzung mit der Rechtschreibkompetenz übereinstimmt oder ob die Rolle als Sprachnormautorität eventuell sogar zu zu großem Selbstbewusstsein führt). In diesem Zusammenhang soll auch untersucht werden, ob die Rechtschreibsicherheit (beziehungsweise Rechtschreibkompetenz) von Faktoren wie Alter, Berufserfahrung und Studium abhängig ist.

Die Arbeitshypothese hierzu lautet, dass sowohl Deutschlehrende als auch Lehramtsstudierende sich grundsätzlich sehr sicher in der Rechtschreibung fühlen, aber dass sie erst im Laufe ihres Berufs ihre Rechtschreibkompetenzen erweitern und sie deshalb im

⁶ Ammon (1995): 80.

⁷ Ammon (2003): 3.

⁸ Davies (2005): 323.

⁹ Davies (2005): 323.

¹⁰ Ammon (2003): 1.

relativ jungen Alter, während ihres Studiums beziehungsweise bei noch geringer Berufserfahrung noch mehr Rechtschreibunsicherheiten zeigen.

Zuletzt soll auch erforscht werden, in welchen Bereichen der Rechtschreibung am ehesten Unsicherheiten bei den Lehrenden auftreten, um damit möglicherweise einen Ansatzpunkt für die Deutschlehrenden-Ausbildung aufzuzeigen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Bereiche der Rechtschreibung, die im Rechtschreiberwerb später erlernt werden und die syntaktisch motiviert sind, auch Lehrenden die größten Unsicherheiten bereiten. Bei der Korrektur sind es vor allem Variantenschreibungen, die Lehrende vor die größten Herausforderungen stellen.

Ziel der Arbeit ist es, vor dem Hintergrund der vielbeachteten und vielbeklagten (mangelnden) Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen einmal die Rechtschreibkorrekturkompetenzen derjenigen, die den Schüler*innen die Rechtschreibkompetenz vermitteln, zu beleuchten und die Forschungslücke in diesem Bereich etwas zu verkleinern.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird auf das bereits erwähnte österreichische Maturatextkorpus, das unter der Leitung von Jutta Ransmayr für die Schreibbeobachtungsarbeit des Rechtschreibrats erstellt worden ist, zurückgegriffen. Aufbauend auf den Untersuchungsergebnissen aus der Analyse des Korpus wurde dann eine Umfrage unter insgesamt 110 Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden durchgeführt, um vergleichbare Daten zu gewinnen (da bei der Umfrage – im Gegensatz zum Korpus – alle Befragten denselben Text bearbeiten mussten).

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass bei beiden Methoden jeweils die Korrekturpraxis der Deutschlehrenden untersucht wird. Wie im Laufe der Untersuchung festgestellt wurde, verlangt die Korrektur von Texten eine höhere beziehungsweise zum Teil andere Art von Rechtschreibkompetenz als das Verfassen von Texten.

2. Forschungsstand

2.1 Forschungsstand zu den Orthographieleistungen von Schüler*innen

Eine der ersten Studien, die Rechtschreibkompetenzen von Schüler*innen am Ende ihrer Schulkarriere zu beurteilen versucht, ist eine Studie aus der Schweiz. Hermann Villiger führt für die Jahre 1962 und 1978 eine Untersuchung auf Basis von Texten von Maturant*innen einer Schule durch, die zeigen soll, ob Gymnasiast*innen und Student*innen noch sprachliche

Defizite in der Erstsprache aufweisen und auch ob die Sprachkompetenz von Maturant*innen tatsächlich schlechter wird.¹¹

Die beiden Korpora, die Villiger erstellt hat, beinhalten jeweils circa 34 000 Wörter.¹² Dabei stellt Villiger fest, dass die Schüler*innen sich besonders in der Orthographie in eineinhalb Jahrzehnten stark verschlechtert haben.¹³ Er sieht schon die Ergebnisse der Untersuchung von 1962 äußerst kritisch: „Ein Fehlertotal von rund 1700 [dabei werden sowohl Rechtschreibung als auch Grammatik und Stil berücksichtigt; Anm. S.R.] in einer Textmenge von 34 000 Wörtern rechtfertigt es durchaus, von einem ‚muttersprachlichen malaise‘ zu sprechen“.¹⁴ Uwe Grund hat die Ergebnisse der beiden Untersuchungen von Villiger im Hinblick auf die Orthographiefehler aufbereitet und analysiert, die folgenden Zahlen werden daher aus seinen Berechnungen übernommen.¹⁵ Für das Jahr 1962 ergibt sich damit eine Fehlerquote von durchschnittlich 0,36 Orthographiefehlern pro 100 Wörter und 1978 sind es bereits 0,49 Orthographiefehler pro 100 Wörter. Dabei ist die Interpunktion nicht mitgerechnet. Wird auch die Interpunktion berücksichtigt, ergibt sich insgesamt ein Durchschnitt von 0,7 Interpunktionsfehlern pro 100 Wörter (1962) beziehungsweise 0,9 Interpunktionsfehlern pro 100 Wörter (1978).

Diese Fehlerquote, die Villiger schon für das Jahr 1962 zu einem Aufschrei veranlasste, ist in rezenten Studien noch wesentlich höher. Peter Sieber hat 1989/1990 eine Studie zu 195 Texten von Schüler*innen aus Abschlussklassen verschiedener Gymnasien, ebenfalls in der Schweiz, durchgeführt.¹⁶ In der Auswertung von Uwe Grund ergibt sich aus der Untersuchung eine Fehlerquote von bereits 0,6 Fehlern pro 100 Wörter. Die Interpunktion wurde in der Untersuchung nicht berücksichtigt.

Etwas mehr als zehn Jahre (2000 bis 2002) später führen Pießnack/Schübel eine Studie zur Rechtschreibkompetenz von Abiturient*innen in Deutschland durch.¹⁷ Die Studie fokussiert sich besonders auf die Durchsetzung der neuen Rechtschreibung.¹⁸ Das Korpus von Pießnack/Schübel beinhaltet insgesamt 517 000 Wörter und ist damit deutlich größer als die Korpora von Villiger und Sieber.¹⁹ Die Fehlerquote ist in dieser Studie auch noch einmal

¹¹ Villiger (1984).

¹² Villiger (1984): 17.

¹³ Villiger (1984): 17.

¹⁴ Villiger (1984): 17.

¹⁵ Grund (2016).

¹⁶ Sieber (1994).

¹⁷ Pießnack/Schübel (2005).

¹⁸ Pießnack/Schübel (2005): 55.

¹⁹ Pießnack/Schübel (2005): 56.

deutlich höher als in den Studien davor: 1,8 Fehler wurden pro 100 Wörter durchschnittlich gemacht, 0,9 Fehler pro 100 Wörter sind es, wird die Interpunktion nicht mitgerechnet.²⁰

Eine der rezentesten Untersuchung zum Thema ist das Projekt *Bildungssprache im Vergleich*.²¹ Das Projekt wurde in den Jahren 2011 bis 2015 durchgeführt.²² Ziel der Studie war, die Schreibkompetenzen, die Voraussetzung für Studium und Beruf sind, von Schüler*innen der Oberstufe zu untersuchen.²³ Dazu wurden Daten (Texte und Fragebogen) von 1503 Schüler*innen aus Italien (Südtirol), Österreich (Tirol) und Deutschland (Thüringen) erhoben.²⁴ Das Korpus, in dem konkret die Orthographiekompetenzen der Schüler*innen untersucht worden sind, besteht aus Texten von 1319 Schüler*innen und beinhaltet insgesamt ungefähr 726 000 Wörter.²⁵ Das Korpus ist damit deutlich größer als die aus den bisher vorgestellten Untersuchungen. In diesem Korpus werden außerdem nicht nur schriftliche Produktionen von Schüler*innen der AHS berücksichtigt, sondern auch von solchen der BHS.²⁶ Die Studienautor*innen kommen auf eine Fehlerquote von 1,7 Fehlern pro 100 Wörter beziehungsweise 3,9 Fehlern inklusive Interpunktion pro 100 Wörter.

In der bisher neuesten Studie, der Auswertung des Maturatextkorpus von Ransmayr, das 534 Textproduktionen zur Deutschmatura von Maturant*innen des Schuljahres 2015/2016 mit insgesamt rund 500 000 Wörtern umfasst, ergibt sich eine Fehlerquote von durchschnittlich nur 0,6 Rechtschreibfehlern pro 100 Wörter.²⁷ Wird die Interpunktion miteingerechnet, beträgt die Fehlerquote 1,9 Fehler pro 100 Wörter.

Vergleicht man die Ergebnisse der verschiedenen Studien miteinander, zeigt sich diachron gesehen tatsächlich eine Verschlechterung der Ergebnisse. Die Schüler*innen am Ende ihrer Schulkarriere machen heute tendenziell etwas mehr Fehler als vor mehr als einem halben Jahrhundert.

Vor allem die Ergebnisse aus der Südtiroler Studie *Bildungssprache im Vergleich* weichen aber stark von den Ergebnissen der anderen Studien ab: Hier haben die Schüler*innen durchschnittlich fast doppelt so viele Rechtschreibfehler gemacht wie in der Studie aus dem

²⁰ Grund (2016): 177-178.

²¹ Abel/Glaznieks (2017).

²² Abel/Glaznieks (2017): 5.

²³ Abel/Glaznieks (2017): 5-6.

²⁴ Abel/Glaznieks (2017): 6-7.

²⁵ Abel/Glaznieks (2017): 8.

²⁶ Abel/Glaznieks (2017): 6.

²⁷ Ransmayr (2020).

Jahrzehnt davor und die Fehlerquote ist damit fast dreimal so hoch wie in den Untersuchungen von Sieber aus den 1990ern und von Ransmayr aus dem Jahr 2016.

	Villiger (1962)	Villiger (1978)	Sieber (1994)	Pießnack/Schübel (2000-2002)	Abel/Glaznieks (2011-2015)	Ransmayr (2016)
Fehler pro 100 Wörter (ohne Interpunktion)	0,36	0,49	0,6	0,9	1,7	0,6
Interpunktionsfehler	0,66	0,86	-	0,9	2,2	1,3
Fehler pro 100 Wörter (mit Interpunktion)	1,02	1,35	-	1,8	3,9	1,9

Tabelle 1: Gegenüberstellung zentraler Studien zu schülerseitiger Rechtschreibkompetenz

Die jüngeren Untersuchungen von Pießnack/Schübel, Abel/Glaznieks und Ransmayr greifen beide auf deutlich größere Korpora zurück als die Studien aus den Jahren davor. Ransmayr untersucht Arbeiten von Maturant*innen aus Österreich, Pießnack/Schübel beschäftigen sich mit der Schreibkompetenz von Schüler*innen aus Deutschland. Abel/Glaznieks wollen einen länderübergreifenden Vergleich machen und stützen sich deshalb auf Arbeiten aus Österreich, Deutschland und Italien, wobei jeweils nur ein Bundesland ausgewählt wurde (Tirol, Thüringen, Südtirol).

Im Gegensatz zu den Untersuchungen von Ransmayr und Pießnack/Schübel werden bei Abel/Glaznieks keine Deutschmaturaarbeiten analysiert, sondern Texte, die Oberstufenschüler*innen vorletzten Schuljahr vor der Reifeprüfung für das Forschungsprojekt erstellt haben. Ein möglicher Grund für den großen Unterschied zwischen den Ergebnissen der Südtiroler Studie und denen der anderen Untersuchungen könnte sein, dass die Schüler*innen sich aufgrund der größeren persönlichen Wichtigkeit eines guten Abschneidens beim Verfassen der Matura-/Abiturarbeiten deutlich mehr darum bemüht haben, keine orthographischen Fehler zu machen, als beim Verfassen der Arbeiten für das Korpus KoKo des Projekts *Bildungssprache im Vergleich*.

Dass das Projekt *Bildungssprache im Vergleich* derart andere Ergebnisse als das fast gleichzeitig entstandene Maturatextkorpus zeigt, ist eventuell teilweise dadurch zu erklären, dass im Projekt aus Südtirol auch Schüler*innen BHS berücksichtigt wurden, die den Ergebnissen aus demselben Projekt zufolge deutlich größere Schwierigkeiten im Bereich der Orthographie haben.²⁸

Eventuell hängen die unterschiedlichen Ergebnisse aber auch damit zusammen, dass die Fehlerbewertung unterschiedlich erfolgte. Bei der Fehlerannotation im Maturatextkorpus von Ransmayr wurden die Korrekturen der Lehrenden übernommen (auch wenn diese eventuell Fehler übersehen hatten oder Fehler falsch angezeichnet hatten). Im Projekt *Bildungssprache im Vergleich* durften aber, soweit dies nachzuvollziehen ist, auch die Annotator*innen selbst korrigieren.²⁹

Anhand des Vergleichs der verschiedenen Studien zeigt sich auf jeden Fall, dass die Schüler*innen diachron gesehen tendenziell mehr Fehler in der Rechtschreibung machen. Beim direkten Vergleich der verschiedenen Studien gilt es aber natürlich zu beachten, dass einige Unterschiede in den Ergebnissen sehr wahrscheinlich auch auf die unterschiedlichen Untersuchungsdesigns und die unterschiedlich großen Korpora zurückzuführen sind. Aber auch andere Studien, ähnlich Villigers Studie, bei der Daten in zwei Stichjahren erhoben wurden, kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Rechtschreibkompetenz diachron gesehen durchschnittlich verschlechtert hat und stützen somit diese Behauptung: Steinig/Betzel/Geider/Herbold führen eine Studie durch, bei der die Rechtschreibfähigkeiten von Schüler*innen im Jahr 2002 mit denen von Schüler*innen im Jahr 1972 verglichen werden.³⁰ Hier wird zwar die Schreibkompetenz von wesentlich jüngeren Schüler*innen untersucht, aber die Untersuchung zeigt dieselbe Tendenz auf: Die Schüler*innen machen im Jahr 2002 um 77% mehr Rechtschreibfehler als 1972.³¹

Interpunktion scheint für die Schüler*innen eine besondere Schwierigkeit darzustellen. Die Fehler in der Interpunktion machen in den Studien (in denen Interpunktion extra ausgewiesen wurde) einen großen Teil der Rechtschreibfehler aus: Durchschnittlich sind zwischen 47% (Pießnack/Schübel) und 68% (Ransmayr) der schülerseitigen Rechtschreibfehler Interpunktionsfehler. Dabei stellt wiederum die Beistrichsetzung mit Abstand die größte Hürde für die Schüler*innen dar, wie sich aus Studien, die die Interpunktionsfehler aufgeschlüsselt

²⁸ Abel/Glaznieks (2017): 24.

²⁹ Abel/Glaznieks (2017): 21-22.

³⁰ Steinig/Betzel/Geider/Herbold (2009).

³¹ Steinig/Betzel/Geider/Herbold (2009): 252.

haben, ergibt: Ungefähr 90% aller Interpunktionsfehler sind Beistrichfehler sowohl im Korpus von Ransmayr³² als auch im KoKo-Korpus,³³ in denen die einzelnen Interpunktionsfehler jeweils genauer aufgeschlüsselt worden sind.

Bei all den Untersuchungen stellt sich aber die Frage: Wann kann man davon sprechen, dass Schüler*innen die Rechtschreibung beherrschen? Villiger klagt schon bei seiner Untersuchung von 1978, bei der nur durchschnittlich 0,49 Rechtschreibfehler auf 100 Wörter gemacht wurden, über einen „muttersprachlichen malaise“.³⁴ Auch in den Medien und damit im öffentlichen Diskurs wird eher pessimistisch über die Orthographiekompetenz beziehungsweise die Schreibkompetenz von Jugendlichen berichtet.³⁵ Solche Berichte suggerieren, dass Rechtschreibung erst beherrscht wird, wenn jemand vollkommen fehlerlos schreiben kann. Hier stellt sich die Frage, ob dieses Ideal überhaupt von jemandem erreicht werden kann und ob es wenigstens von Expert*innen, wie Deutschlehrende es sind oder sein sollten, erreicht wird.

2.2 Forschungsstand zur Korrektur von Orthographiefehlern durch Lehrende

Während die Orthographiekompetenz von Schüler*innen relativ gut untersucht ist und sie in zahlreichen Studien messbar zu machen versucht wurde, gibt es bisher nur wenige Studien zur Orthographiekompetenz von Lehrenden oder Lehramtsstudierenden generell und von Deutschlehrenden im Speziellen.

Bei der Erforschung der Orthographiekompetenz von Deutschlehrenden geht es einerseits um ihr fachliches Wissen und andererseits um ihr Wissen oder ihre Fähigkeiten zur Vermittlung von Orthographie an die Schüler*innen. Auch wenn den Hintergrund dieser Masterarbeit die (teils als defizitär angesehene)³⁶ Orthographiekompetenz der Schüler*innen im Zusammenhang mit möglichen Lehrendenunsicherheiten in der Orthographie darstellt, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit aber nur die professionelle orthographische Sicherheit untersucht werden und nicht das fachdidaktische Wissen, da dies den Rahmen sprengen würde. Shulman prägte – auch im Zusammenhang mit der Messung der Kompetenz von Lehrer*innen – die Unterscheidung zwischen Fachwissen („*content knowledge*“),³⁷ pädagogischem Wissen

³² Ransmayr (2020): 7.

³³ Abel/Glaznieks (2017): 33.

³⁴ Villiger (1984): 17.

³⁵ Brommer (2007): 325.

³⁶ Villiger (1984): 17.

³⁷ Shulman (1986): 9.

(„*pedagogical knowledge*“) ³⁸ und der Verbindung der beiden, die heute im deutschsprachigen Raum als ‚fachdidaktisches Wissen‘ oder ‚fachdidaktische Kompetenz‘ bezeichnet wird.

2.2.1 Forschung zum lehrerseitigen orthographischen Wissen im englischsprachigen Raum

Da die englischsprachige Forschung sich auf das englische Orthographiesystem und auch auf das englische Schulsystem bezieht, sind die Erkenntnisse aus englischsprachigen Studien für diese Masterarbeit nur bedingt von Nutzen. Deshalb sollen hier nur knapp die relevantesten Werke aus der englischsprachigen Forschung zum Thema Orthographiekompetenz von Lehrenden genannt werden.

Moats untersucht für den englischsprachigen Raum schon 1994 mithilfe eines Fragebogens, wie viel Fachwissen Englisch-Lehrende (vor allem für Schreibanfänger*innen und solche, die Rechtschreib- und Leseschwächen haben) im Bereich von Morphologie und Phonologie haben. ³⁹ Vorrangig ist das Ziel der Studie, herauszufinden, ob die Kompetenzen der Lehrenden reichen, um die Lesekompetenz der Schüler*innen optimal fördern zu können. Daneben geht es aber auch um Rechtschreibkompetenz.

Moats kommt zu dem Ergebnis, dass das Wissen der Englischlehrenden nicht ausreiche, um vor allem für Schreibanfänger*innen einen lesekompetenzfördernden (und damit auch indirekt rechtschreibkompetenzfördernden) Unterricht zu garantieren. ⁴⁰ Den meisten Lehrenden fehle eine ausreichend große Einsicht in das morphologische und phonologische System des Englischen und sie würden deshalb damit scheitern, den Schüler*innen das orthographische System des Englischen zu vermitteln. ⁴¹

Binks-Cantrell/Joshi/Washburn haben für den englischsprachigen Raum aufbauend auf dem Fragebogen von Moats ⁴² bereits versucht, den Zusammenhang von Lehrer*innenleistung und Schüler*innenleistung, unter anderem auch im Bereich der Orthographie, herauszuarbeiten. ⁴³

Binks hat in ihrer Dissertation bereits zu diesem Thema gearbeitet, hier allerdings mit starkem Schwerpunkt auf der Ausbildung der Lehrenden. ⁴⁴ Der Fokus liegt klar bei der Lesekompetenz von Schüler*innen, weniger bei der orthographischen Kompetenz. Die Studie von Binks kommt zu dem Schluss, dass sowohl die an Schulen Lehrenden als auch deren Lehrende an der Universität zwar implizit ein relativ hohes Verständnis für Morphologie und Phonetik der

³⁸ Shulman (1986): 9.

³⁹ Moats (1994).

⁴⁰ Moats (1994): 99.

⁴¹ Moats (1994): 93.

⁴² Moats (1994).

⁴³ Binks-Cantrell/Joshi/Washburn (2012).

⁴⁴ Binks (2008).

englischen Sprache hätten, aber ein relativ niedriges explizites Wissen.⁴⁵ Ihr explizites Wissen sei eigentlich zu niedrig, um die jeweiligen Phänomene im Unterricht logisch vermitteln zu können.⁴⁶

2.2.2 Forschung zum lehrerseitigen orthographischen Wissen im deutschsprachigen Raum

Für den deutschsprachigen Raum existieren nur wenige Studien, die die professionellen Kompetenzen von Lehrenden überhaupt messen. Eine relativ bekannte Studie ist *COACTIV* (*Cognitive Activation in the Classroom*).⁴⁷ Diese Studie befasst sich allerdings hauptsächlich mit der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrenden. Eines der zentralen Forschungsergebnisse der Studie ist aber auch in der Deutschdidaktik rezipiert worden:⁴⁸ Die Studie zeigt, dass professionelle Kompetenz von Lehrenden tatsächlich einerseits aus fachdidaktischem und andererseits aus fachlichem Wissen bestehe und dass diese Kompetenzen nicht zwangsläufig zusammenhängen würden, sondern von den meisten Lehrkräften unabhängig erworben werden müssen.⁴⁹

Für die Studie **TEDS-LT** (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*) wurden insgesamt 1 791 Lehramtsstudierende für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik in Deutschland zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten befragt.⁵⁰ In der Befragung sollte das professionelle Wissen der Studierenden in ihrem jeweiligen Fach erhoben werden.⁵¹ Für das Unterrichtsfach Deutsch wurden also Tests über das Wissen zu Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Fachdidaktik ausgegeben.⁵²

Die Auswertung der Testbögen zeige, dass die Lehramts-Student*innen im Laufe ihres Studiums im Bereich Sprachwissenschaft (dazu wird in der Studie auch die Orthographiekompetenz gezählt) kaum Wissen dazugewinnen würden.⁵³ Die Gymnasial-Lehramtsstudent*innen verzeichnen sogar vom ersten Messzeitpunkt zu Beginn des Studiums bis zum zweiten Messzeitpunkt gegen Ende des Bachelors-Studiums Einbußen des Wissens in Linguistik.⁵⁴

⁴⁵ Binks (2008): 97.

⁴⁶ Binks (2008): 97.

⁴⁷ Kunter/Baumert/Blum/Klusmann/Krauss/Neubrand (2011).

⁴⁸ Wiprächtiger-Geppert/Riegler/Freivogel (2015): 284.

⁴⁹ Krauss/Blum/Brunner/Neubrand/Baumert/Kunter/Besser/Elsner (2011): 147-149.

⁵⁰ Buchholtz/Doll/Stancel-Piatak/Blömeke/Lehmann/Schwippert (2011): 39.

⁵¹ Buchholtz/Doll/Stancel-Piatak/Blömeke/Lehmann/Schwippert (2011): 37.

⁵² Bremerich-Vos/Dämmer (2013): 38.

⁵³ Bremerich-Vos/Dämmer (2013): 49.

⁵⁴ Bremerich-Vos/Dämmer (2013): 49.

Die Studienautor*innen gehen daher davon aus, dass es im Lehramtsstudium (zumindest in Deutschland) zu wenig kumulatives Lernen im Bereich Sprachwissenschaft und damit Orthographie gibt.⁵⁵

Bremerich-Vos/Scholten-Akoun untersuchen die Schreibfähigkeiten von Lehramtsstudierenden. An der Lehrer*innenbildung der Universität Duisburg-Essen wird dazu den jeweiligen Erstsemestrigen seit dem Jahr 2009 jährlich ein speziell für Lehramtsstudierende entwickelter C-Test sowie eine Lese- und Schreibaufgabe vorgelegt.⁵⁶ An der Erhebung haben im Jahr 2009 888 Lehramtsstudierende zweier Universitäten teilgenommen.⁵⁷ Ein Viertel der Studierenden hatte Deutsch als Unterrichtsfach.⁵⁸

Im Rahmen der Schreibaufgabe wurden auch die Rechtschreibfehler der Lehramtsstudierenden ausgewertet. Nur 8,5% aller Studierenden schrieben einen rechtschreiblich fehlerlosen Text (wobei keine genauen Angaben gemacht wurden, wie lange der Text sein sollte).⁵⁹ Die meisten Studierenden hatten einen bis fünf Rechtschreibfehler (63,3%) und die restlichen 28,1% hatten sechs oder mehr Rechtschreibfehler gemacht.⁶⁰

Die Beistrichfehler wurden in der Erhebung extra ausgewertet: In diesem Bereich waren nur 6,6% der Texte fehlerlos.⁶¹ Auch hier hatten die meisten Studierenden bis zu fünf Fehler gemacht (57,2%), aber in 36,1% fanden sich sogar noch mehr Beistrichfehler.⁶²

Die Prozentzahlen beziehen sich jeweils auf alle Lehramtsstudierenden im ersten Semester. Aus der Untersuchung lässt sich nicht herauslesen, wie viele Rechtschreibfehler Deutschlehramtsstudierende (in Abgrenzung zu den Studierenden anderer Unterrichtsfächer) gemacht haben. Es lässt sich aber zumindest sagen, dass auch die Deutschlehramtsstudierenden sicher keine orthographisch fehlerlosen Texte geschrieben haben, denn es gibt in der Erhebung mehr Deutschstudierende, als es fehlerlose Texte gibt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch Deutschlehramtsstudierende im Studium noch von der Vermittlung von Orthographiekompetenz profitieren würden.

⁵⁵ Bremerich-Vos/Dämmer (2013): 50.

⁵⁶ Scholten-Akoun (2016): 27.

⁵⁷ Bremerich-Vos/Weirich (2016): 165.

⁵⁸ Bremerich-Vos/Weirich (2016): 167.

⁵⁹ Bremerich-Vos/Weirich (2016): 176.

⁶⁰ Bremerich-Vos/Weirich (2016): 176.

⁶¹ Bremerich-Vos/Weirich (2016): 177.

⁶² Bremerich-Vos/Weirich (2016): 177.

Bernasconi/Hlebec/Reißig machen eine kurze Untersuchung sowohl zum Fachwissen als auch zum fachdidaktischem Wissen im Bereich Orthographie von Deutschlehrenden.⁶³ Sie führen eine schriftliche Befragung von 61 Deutschlehrenden in unterschiedlichen Schultypen in Deutschland durch.⁶⁴ Eine der zentralen Fragestellungen der Untersuchung ist, woher die Lehrenden ihr (fachliches und fachdidaktisches) Wissen zum Thema Orthographie haben.⁶⁵ Die meistgenannten Quellen sind Lehrwerke (48%) und an zweiter Stelle der Duden (42%) als Regel- beziehungsweise Nachschlagewerk.⁶⁶ Nur sehr wenige Lehrende (12%) geben an, ihr Wissen zum Thema Orthographie im Studium erworben zu haben.⁶⁷ Auf wissenschaftliche Fachliteratur als Wissensquelle verweist keiner beziehungsweise keine der befragten Lehrkräfte.⁶⁸ Dies könnte darauf hindeuten, dass die Orthographie ein vernachlässigtes Thema in der Deutschlehrenden-Ausbildung ist und dass die Deutschlehrenden sich kaum jemals wissenschaftlich mit dem Thema Orthographie und Orthographieunterricht auseinandersetzen (müssen).

Die Untersuchung von Bernasconi/Hlebec/Reißig stellt eine wichtige Quelle für diese Masterarbeit dar, immerhin beantwortet sie schon einen Teil einer der Forschungsfragen: Die Orthographiekompetenz der Deutschlehrenden ist ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung nicht auf die Ausbildung der Deutschlehrenden zurückzuführen, denn kaum eine beziehungsweise einer der befragten Lehrenden führt seine Orthographiekompetenz auf das Studium zurück. Die Studie von Bernasconi/Hlebec/Reißig untersucht allerdings nur die Wissensressourcen der Lehrenden. Außer Acht gelassen wird die tatsächliche Orthographiekompetenz der Lehrenden, die Lehrenden werden in der Befragung nur nach ihrer subjektiven Einschätzung gefragt: Die Hälfte der Lehrenden gibt hier an, ihr größter Problembereich liege in der ‚neuen‘ Rechtschreibung, ein Viertel der Antworten verteilt sich auf die Antwortmöglichkeiten *Groß- und Kleinschreibung*, *Getrennt- und Zusammenschreibung*, *Fremdwörter* und *Beistrichsetzung*.⁶⁹ Das letzte Viertel hat offenbar keine Probleme in der Rechtschreibung beziehungsweise wurde die Frage unbeantwortet gelassen.⁷⁰ Auf Basis dieser subjektiv getroffenen Selbstausskünfte der Lehrenden lässt sich nicht ableiten, wie hoch die Orthographiekompetenz der einzelnen Lehrenden ist. Die

⁶³ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015).

⁶⁴ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 497.

⁶⁵ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 498.

⁶⁶ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 498.

⁶⁷ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 498.

⁶⁸ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 499.

⁶⁹ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 504.

⁷⁰ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015): 504.

Korrelation zwischen Orthographiekompetenz und den Wissensressourcen der Lehrenden soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Sturm/Schneider/Lindauer/Sommer beschäftigen sich mit dem fachlichen Wissen von Lehrenden im Fach Deutsch.⁷¹ Sie interessieren sich für das Wissen der Lehrenden zum Schreibprozess, die Orthographie wird nicht erwähnt. Im Projekt *NOVIS (Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht)* untersuchen sie das Wissen zum Schreibprozess von Primarstufenlehrer*innen am Ende ihres Studiums und nach dem ersten Berufsjahr.⁷² Die Ergebnisse aus der Untersuchung deuten darauf hin, dass Primarstufenlehrer*innen am Ende ihres Studiums offenbar mehr explizites Wissen zum eigenen Schreibprozess als nach ihrem ersten Berufsjahr hätten.⁷³ Ob dies auch beim Wissen zur Orthographie so ist, kann auf Grundlage der Daten aus dem Projekt nicht beantwortet werden. Gerade diese Frage soll aber im Zuge der vorliegenden Masterarbeit geklärt werden.

Irene **Corvacho del Toro** untersucht in ihrer Dissertation, inwiefern das Fachwissen von (Primarschul-)lehrkräften im Bereich des Schrifterwerbs die Schüler*innenleistungen in der Rechtschreibung im positiven oder negativen Sinne beeinflusst.⁷⁴ Beim Fachwissen der Lehrenden wird aber nicht in erster Linie nach orthographischem Wissen gefragt, sondern darüber hinausgehend über das Wissen der Primarschullehrkräfte zur Phonetik, Phonologie und danach Graphematik des Deutschen.⁷⁵

Zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage wurden die Daten von 29 Lehrkräften und deren 421 Schüler*innen im Rahmen des Projekts *PERLE (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern)* zu insgesamt vier Messzeitpunkten über die ersten zwei Jahre nach der Einschulung der Kinder gesammelt.⁷⁶

Auf Basis ihrer Untersuchung kann del Toro zeigen, dass das Fachwissen der Primarschullehrkräfte keinen signifikanten Einfluss auf die Rechtschreibleistung der Schüler*innen direkt hat.⁷⁷ Das Fachwissen der Lehrkräfte kann aber kompensatorisch wirken: Die Rechtschreibleistung der Schüler*innen korreliert vor allem mit der (ebenfalls erhobenen) Grundintelligenz der Schüler*innen.⁷⁸ Gute Rechtschreibleistungen hängen aber weniger stark

⁷¹ Sturm/Schneider/Lindauer/Sommer (2016).

⁷² Sturm/Schneider/Lindauer/Sommer (2016): 145.

⁷³ Sturm/Schneider/Lindauer/Sommer (2016): 158.

⁷⁴ Corvacho del Toro (2013).

⁷⁵ Corvacho del Toro (2013) : 135-136.

⁷⁶ Corvacho del Toro (2013): 113-117.

⁷⁷ Corvacho del Toro (2013): 208.

⁷⁸ Corvacho del Toro (2013): 208.

von der jeweiligen Grundintelligenz ab, wenn die Lehrenden ein breit aufgestelltes Fachwissen im Bereich des Schrifterwerbs haben.⁷⁹

Zumindest im Primarschulbereich also hat das Fachwissen der Lehrenden vor allem bei schwachen Rechtschreiber*innen einen Einfluss auf die Rechtschreibleistung der Schüler*innen: Lehrende mit größerem Fachwissen im Schrifterwerb können Orthographie offenbar besser vermitteln, sodass die individuellen kognitiven Voraussetzungen der Schüler*innen nicht mehr so stark der determinierende Faktor für die Rechtschreibleistung bleibt. Ob dies auch in höheren Klassenstufen, um die es in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich geht, der Fall ist, lässt sich auf Grundlage der Studie von Corvacho del Toro nicht klären.

Auch **Hofmann** führt in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2008 eine ähnliche Untersuchung durch, bei der sie herausfinden will, inwiefern die Schüler*innenleistungen in der Rechtschreibung durch die Unterrichtsexpertise der Lehrenden bestimmt sind.⁸⁰ Das Sachwissen im Bereich Rechtschreibung der Lehrenden ist dabei nur als kleiner Teilbereich der Unterrichtsexpertise zu sehen, wird aber behandelt.

Wie bei Corvacho del Toro geht es bei Hofmann um Primarstufenlehrende, die Ergebnisse sind also nur bedingt auf die Fragestellung in der vorliegenden Masterarbeit, in der es um Schüler*innen am Ende ihrer Schulkarriere und deren Lehrende gehen soll, übertragbar. Die Ergebnisse fallen aber ähnlich aus wie bei Corvacho del Toro: Das Sachwissen der Lehrenden hat keinen direkten Effekt auf die Rechtschreibleistungen der Schüler*innen, auch wenn sich eine gewisse positive Tendenz abzeichnet.⁸¹

Auch bei Hofmann wurde unter sachlichem Wissen aber nicht nur verstanden, dass die Lehrenden selbst die Orthographie beherrschen.

2.2.3 Forschung zur Korrekturpraxis von Lehrenden

Relativ viel Forschung zur Korrektur von Deutschlehrenden gibt es interessanterweise im Bereich der Grammatik. In diesen Studien wird auch teilweise die Rechtschreibung angesprochen, wobei der Fokus fast immer auf der Korrektur von Grammatikfehlern liegt.

Hennig hat eine ähnliche Untersuchung wie die vorliegende durchgeführt, in einem kleineren Rahmen und mit Bezug auf Grammatikfehler.⁸² Sie hat insgesamt 40 Teilnehmer*innen

⁷⁹ Corvacho del Toro (2013): 208.

⁸⁰ Hofmann (2008).

⁸¹ Hofmann (2008): 137.

⁸² Hennig (2012).

(ebenfalls Deutschlehrenden und -studierenden) einen Text mit Grammatikfehlern vorgelegt, um das Korrekturverhalten zu untersuchen.⁸³ Aus Basis dieser Umfrage stellt Hennig fest, dass die Befragten sehr unterschiedlich korrigieren (es gab unter den 40 korrigierten Texten keine zwei, die dieselben Fehler markiert hätten) und tendenziell zu viel korrigieren.⁸⁴

Ähnlich zur Untersuchung von Hennig beschäftigt sich auch Davies mit der Korrektur von Grammatikfehlern.⁸⁵ Dazu führt sie unter anderem eine Umfrage unter 65 Lehrenden durch, um herauszufinden, wie tolerant diese (im Vergleich zur kodifizierten Norm) mit bestimmten grammatikalischen Phänomenen umgehen.⁸⁶ Sie stellt fest, dass die Lehrenden bei vielen Phänomenen strenger als die Norm sind und bestätigt dadurch ähnliche Befunde von Jäger, Köb und Good.⁸⁷ Und zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Hannappel und Herold, die sich in ihrer Studie mit dem Umgang von Lehrenden mit Ausdrucks- und Stilblüten bei der Korrektur beschäftigen.⁸⁸

Davies beschäftigt sich auch in einem größer angelegten Projekt mit der Korrektur von Schülertexten durch Lehrpersonen. In diesem Zusammenhang ist vor allem das Projekt *Deutsch im gymnasialen Unterricht*, das sie in Zusammenarbeit mit Wyss und Wagner durchgeführt hat, zu nennen.⁸⁹ Es handelt sich dabei um ein länderübergreifendes beziehungsweise ländervergleichendes Projekt zur Korrekturpraxis von Lehrenden, um herauszufinden, auf welchen Normbegriff sie sich jeweils beziehen.⁹⁰ Auch hier wird der Fokus auf die grammatische Norm und nicht auf die orthographische Norm gelegt, allerdings vor allem mit Bezug auf die Plurizentrik des Deutschen.⁹¹ Davies et al. stellen fest, dass die Lehrenden dazu tendieren, nationale Normen bei der Korrektur abzuwerten.⁹²

⁸³ Hennig (2012): 136.

⁸⁴ Hennig (2012): 136.

⁸⁵ Davies (2005).

⁸⁶ Davies (2005): 331-332.

⁸⁷ Jäger (1971).

Köb (1981).

Good (1986/1987).

⁸⁸ Hannappel/Herold (1985): 60.

⁸⁹ Davies/Wyss/Wagner (2014).

⁹⁰ Davies/Wyss/Wagner (2014): 2.

⁹¹ Davies/Wyss/Wagner (2014): 2.

⁹² Davies/Wyss/Wagner (2014): 8.

2.3 Einordnung der vorliegenden Arbeit in den Forschungsstand

Der orthographischen Korrekturpraxis der Lehrpersonen wird von keiner Studie bisher spezielles Interesse zuteil. So wird auf gewisse Weise sogar von wissenschaftlicher Seite implizit vorausgesetzt, dass alle Lehrenden die Orthographie beherrschen.

Als Sachwissen wird beispielsweise bei Hofmann – bei der es um die Bewertung des Rechtschreibunterrichts geht – nicht die Rechtschreibkompetenz oder die Korrekturpraxis verstanden. Stattdessen werden eher fachdidaktische Kompetenzen zur Bewertung herangezogen, und auch das Sachwissen wird darüber gemessen, wie die Lehrenden die Eignung einzelner Arbeitsblätter für den Rechtschreibunterricht beurteilen.⁹³ Bei Corvacho del Toro geht es vor allem um das Wissen der Lehrenden zu Phonetik und Phonologie und zu deren Verhältnis zum Schriftsystem. Das Verständnis des Schriftsystems ist zwar die wichtigste Grundlage für das Erlernen der Orthographie, misst aber dennoch nicht die Orthographiekompetenz an sich, sondern deutet eher auf diagnostische Kompetenzen hin (etwa warum Schüler*innen bestimmte Buchstaben oder Wörter phonetisch richtig, aber orthographisch falsch verschriften).⁹⁴

Sturm/Schneider/Lindauer/Sommer fragen gar nicht nach dem Orthographiewissen der Lehrenden, ihr Forschungsinteresse gilt dem Schreibprozess und dem Wissen der Lehrenden zum Schreibprozess. Bei Bernasconi/Hlebec/Reißig werden die Lehrpersonen nur nach ihren subjektiven Empfindungen gefragt, weshalb sich keine direkten Rückschlüsse auf die tatsächliche Rechtschreibkompetenz der Lehrenden ziehen lassen.⁹⁵

Keine der genannten Studien hat also die Rechtschreibkompetenz beziehungsweise die Rechtschreibkorrekturkompetenz von Lehrenden wirklich gemessen. Am ehesten noch wird die Rechtschreibkompetenz von Lehrenden in den Studien von Moats sowie von Binks-Cantrell/Joshi/Washburn ermittelt.⁹⁶ Das Orthographieverständnis der englischen Sprache, für die die Studie durchgeführt worden ist, ist aber nicht direkt zu vergleichen mit der Rechtschreibkompetenz im Deutschen, da die beiden Orthographiesysteme sehr unterschiedlich sind.

Vom Design her sind die Untersuchungen zur Korrekturpraxis der Lehrenden der vorliegenden Studie am ähnlichsten. Die aktuellsten darunter stammen von Hennig, Davies und

⁹³ Hofmann (2008): 111.

⁹⁴ Corvacho del Toro (2013): 135-136.

⁹⁵ Bernasconi/Hlebec/Reißig (2015).

⁹⁶ Moats (1994).

Davies/Wyss/Wagner.⁹⁷ Bei all diesen Studien wird der Fokus allerdings auf die grammatische Norm gelegt; die orthographische Norm wird, wenn sie überhaupt untersucht wird, ersterer gegenüber hintangestellt.

Es gibt also noch keine Studien, die mit dem Vorhaben in dieser Arbeit unmittelbar vergleichbar wären.

⁹⁷ Hennig (2012).
Davies (2005).
Davies/Wyss/Wagner (2014).

I Theoretischer Teil

3. Zum (fortgeschrittenen) Rechtschreiberwerb

Im Folgenden soll der wissenschaftliche Hintergrund zu Orthographiekompetenz und deren Erwerb präsentiert werden. Dabei werden vor allem fachdidaktische und sprachwissenschaftliche Werke zum Thema als Grundlage verwendet. Die Werke beziehen sich meist auf jüngere Lernende und nicht auf die Ontogenese der Orthographiekompetenz bei Expert*innen, wie Deutschlehrenden. Der Lernprozess von Deutschlehrenden ist aber nicht grundsätzlich anders als der von Schüler*innen und sie haben mit Sicherheit anfangs den gleichen Lernprozess durchlaufen wie ihre Schüler*innen. Der größte Unterschied ist der, dass Deutschlehrende sehr viel fortgeschrittener im Lernprozess sind beziehungsweise theoretisch am Ende eines abgeschlossenen Lernprozesses stehen. Die fachdidaktische und auch sprachwissenschaftliche Literatur, die sich vor allem auf den Lernprozess und die Ontogenese von Orthographie und Zeichensetzung von Schüler*innen, von Kindern und Jugendlichen, fokussiert, ist trotzdem auch für die Zwecke dieser Arbeit relevant und dient als theoretische Fundierung.

Zunächst soll kurz und exemplarisch auf allgemeine Schriftspracherwerbsmodelle zur Rechtschreibung eingegangen werden, bevor Fehler und Fehlerursachen der verschiedenen Fehlerbereiche auf Basis von fachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Literatur näher betrachtet werden.

3.1. Schriftspracherwerbsmodell nach Frith

Frith entwirft 1986 ein bis heute viel zitiertes Modell des Schriftspracherwerbs.⁹⁸ Das Modell entsteht im Kontext ihrer Forschung zu Dyslexie und anderen Entwicklungsstörungen im Rechtschreiberwerb. Zu diesem Zweck erstellt sie ein Modell der „normalen Entwicklung des Schriftspracherwerbs“.⁹⁹

Weitere Schriftspracherwerbsmodelle werden an dieser Stelle nicht thematisiert, da es in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich um fortgeschrittene Orthographiekompetenz geht. Das Modell von Frith soll exemplarisch zur theoretischen Fundierung des und Orientierung in der Schriftspracherwerbsforschung dienen.

⁹⁸ Frith (1986): 218-233.

⁹⁹ Frith (1986): 220.

Frith teilt den Schriftspracherwerb in drei Phasen ein: die logographemische, die alphabetische und die orthographische. In der logographemischen Phase erkennt der oder die Lernende Buchstaben beziehungsweise Wörter beim Lesen anhand von hervorstechenden Merkmalen wieder. Der oder die Lernende erkennt beim Lesen das Schriftbild und erst danach ordnet es dem Schriftbild die entsprechenden Laute zu. In der alphabetischen Phase verbindet der oder die Lernende seine/ihre phonologischen Fähigkeiten mit der Rechtschreibkompetenz: Jedem Buchstaben wird ein Laut zugeordnet. In der orthographischen Phase ist der Prozess automatisiert: Ganze Wörter werden anhand ihres Schriftbilds erkannt, ohne dass zuerst phonologisch kodiert beziehungsweise dekodiert werden muss.¹⁰⁰

Günther erweitert das Modell im selben Band um zwei weitere Phasen.¹⁰¹ In einer Vorstufe findet sich die präliteral-symbolische Phase, in der die Grundlagen für den Schriftspracherwerb geschaffen werden. Zentral für diese Phase ist die Bildwahrnehmung.¹⁰²

Die orthographische Strategie aus Friths Modell spaltet Günther in zwei verschiedene Phasen auf: In der orthographischen Phase werden die Strategien aus der logographemischen Phase und der alphabetischen Phase kombiniert und Morpheme werden an ihrem Schriftbild erkannt. Erst in der integrativ-automatisierten Phase wird das Lesen und Schreiben automatisiert.¹⁰³

Die Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen sind fließend und können sich teilweise verschieben.¹⁰⁴ Für die untersuchte Gruppe in dieser Arbeit ist aber grundsätzlich anzunehmen, dass alle, sowohl die Lehrenden als auch die Schüler*innen, sich bereits auf der letzten Stufe, der integrativ-automatisierten Phase im Schriftspracherwerbsmodell von Günther beziehungsweise der orthographischen Phase nach Frith, befinden. Fehler und Fehlerursachen, die auf niedrigere Niveaustufen zurückzuführen sind, werden daher in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt.

3.2 Rechtschreibbereiche

Die unterschiedlichen Fehlerbereiche wurden in den meisten Studien getrennt untersucht. So ergibt sich auch, dass einige Fehlerbereiche von der Schriftspracherwerbsforschung weit stärker untersucht sind als andere Bereiche. Zu Interpunktionsfehlern wurde beispielsweise bereits relativ viel publiziert.

¹⁰⁰ Frith (1986): 221-223.

¹⁰¹ Günther (1986): 354-382.

¹⁰² Günther (1986): 362.

¹⁰³ Günther (1986): 366-367.

¹⁰⁴ Günther (1986): 367.

3.2.1 Beistrichsetzung und Interpunktion: Interpunktionssystem im Deutschen

Das orthographische System der Beistrichsetzung beziehungsweise der Interpunktion folgt im Deutschen einer syntaktischen Logik.¹⁰⁵ Ein Beistrich markiert wie die anderen syntaktischen Interpunktionszeichen – Punkt, Strichpunkt und Doppelpunkt – eine Satzgrenze.¹⁰⁶ Allerdings blockiert der Beistrich den subordinierenden Hauptsatz nur temporär und hat damit im Vergleich zu den anderen Interpunktionszeichen die schwächste Funktion.¹⁰⁷

Die konkreten Regeln für Interpunktion werden vom Rat für deutsche Rechtschreibung im amtlichen Regelwerk verbindlich definiert.¹⁰⁸ Die Bestimmungen zur Beistrichsetzung werden in insgesamt neun Paragraphen zusammengefasst.¹⁰⁹ Das Regelwerk umfasst dabei solche Bestimmungen, bei denen kein Beistrich gesetzt werden *darf*, solche, bei denen ein Beistrich gesetzt werden *muss*, sowie solche, bei denen ein Beistrich gesetzt werden *kann*. Bei gleichrangigen Teilsätzen, Wortgruppen und Wörtern (§71), Nebensätzen (§74), Parenthesen (§77) und Anreden oder Ausrufen (§79) muss immer ein Beistrich gesetzt werden. Satzteile, die mit nebenordnenden Konjunktionen verbunden sind (§72/§73), Infinitivkonstruktionen (§75) sowie formelhafte Wendungen und Einschübe (§76) unterliegen komplexeren Kann-Bestimmungen, bei denen es häufig dem oder der Schreibenden überlassen wird, ob er oder sie einen Beistrich setzen will oder nicht.

3.2.1.1 Rechtschreiberwerb und Fehlerursachen im Bereich der Beistrichsetzung

In der Studie von Afflerbach zum Thema Zeichensetzungskompetenz von Schüler*innen stellt die Autorin fest, dass vor allem Beistrichsetzung gar nicht eng mit der Orthographiekompetenz der Schüler*innen zusammenhängt.¹¹⁰ Überdurchschnittliche Orthographiekompetenz korreliert nicht notwendigerweise mit überdurchschnittlicher Interpunktionskompetenz und umgekehrt, es zeigt sich zum Teil sogar eine große Diskrepanz zwischen den beiden Kompetenzen.¹¹¹

Die Setzung überflüssiger Beistriche hängt laut Afflerbach mit der Schreibentwicklung der Schüler*innen zusammen und Beistrichfehler dieser Art werden mit dem Alter beziehungsweise mit der Entwicklung weniger.¹¹² Die Beistrichsetzung zur Abtrennung von Satzanfängen oder Satzenden wird von den Schüler*innen meist mit dem Sprachgefühl

¹⁰⁵ Müller (2016): 238.

¹⁰⁶ Bredel (2016): 29.

¹⁰⁷ Bredel (2016): 27.

¹⁰⁸ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018).

¹⁰⁹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 79-89.

¹¹⁰ Afflerbach (1997): 125-126.

¹¹¹ Afflerbach (1997): 125-126.

¹¹² Afflerbach (1997): 196.

begründet. Schüler*innen haben oft im Gefühl, wie lang syntaktische Einheiten ungefähr sein dürfen, deshalb werden in längeren Sätzen oft viele (auch überflüssige) Beistriche gesetzt, während in sehr kurzen Sätzen oft Beistriche ausgelassen werden.¹¹³

Das hängt eventuell damit zusammen, dass Schüler*innen sich die Beistrichregeln zu Beginn ihrer Schreibkarriere induktiv aneignen. Beistrichregeln werden meist in der Volksschule noch nicht gelehrt, sondern erst ab der Sekundarstufe I explizit vermittelt.¹¹⁴ Schüler*innen setzen aber dennoch auch in der Volksschule bereits Beistriche.¹¹⁵ Zu dem Zeitpunkt, zu dem Beistriche im Unterricht also systematisch gelehrt werden, haben die Schüler*innen aber schon ihr eigenes Regelwissen zur Beistrichsetzung aufgebaut. Dieses induktiv erworbene Regelwissen ist dann aber meist semantisch oder prosodisch motiviert und nicht syntaktisch, wie die normativ vorgegeben Interpunktionsregeln des Deutschen.¹¹⁶ Das induktiv erworbene Regelwissen stimmt also nicht immer mit den normativen Interpunktionsregeln überein und das führt zu Fehlern.

Dieses induktiv aufgebaute Regelwissen ermöglicht zwar in vielen Fällen die normkonforme Realisierung von Interpunktion, aber eben nicht in allen, da die deutsche Beistrichsetzung sich nach einer syntaktischen Norm ausrichtet. Gallmann erklärt beispielsweise, dass eine mögliche Fehlerursache für fehlende Beistriche ist, dass in vielen Sätzen der Nebensatz einen Satzgliedstatus übernimmt.¹¹⁷ Durch diese enge Zugehörigkeit zum Satz nimmt der/die SchreiberIn den Teilsatz nicht als satzwertig wahr.¹¹⁸ Das Regelwissen des/der SchreiberIn basiert also hier auf semantischen Kriterien. Diese stimmen aber nicht mit den syntaktisch organisierten offiziellen Regeln überein.

Auch prosodische Kriterien sind eine häufige Fehlerursache. Diese werden vor allem bei zu viel gesetzten Beistrichen nach langen Attributen, meist im Vorfeld des Satzes, wichtig.¹¹⁹ Hierbei muss beim Sprechen oft eine Pause gemacht werden. Syntaktisch ergibt der Beistrich aber keinen Sinn, weshalb ein Beistrich nach offiziellen Regeln nicht zulässig ist.

Das induktive Regelwissen kann aber laut Müller „durch den Rechtschreibunterricht nicht ersetzt, sondern allenfalls ergänzt“ werden.¹²⁰ Das Sprachgefühl und die induktiv erworbenen

¹¹³ Afflerbach (1997): 177-180.

¹¹⁴ Metz (2016): 263.

¹¹⁵ Metz (2016): 263.

¹¹⁶ Müller (2016): 248-250.

¹¹⁷ Gallmann (1985): 114.

¹¹⁸ Gallmann (1985): 114.

¹¹⁹ Naumann (1995): 224.

¹²⁰ Müller (2016): 254.

Eigenregeln bleiben bis in die Oberstufe wichtig, gewinnen sogar in der Sekundarstufe II noch einmal an Relevanz, weil das deklarative Wissen zu Beistrichregeln nicht mehr so präsent zu sein scheint.¹²¹

3.2.1.2 Herausforderung für Lehrende

Lehrpersonen stehen also vor einer Herausforderung, wenn es darum geht, ihren Schüler*innen die Beistrichsetzung zu vermitteln, auch noch in der Oberstufe. Gleichzeitig standen Deutschlehrende aber im Prinzip vor derselben Schwierigkeit wie ihre Schüler*innen: Auch die Lehrenden legten sich zu Beginn ihrer Schreibkarriere eigene Beistrichregeln zurecht und mussten diese später, in der Schule, im Studium oder sogar schon im Beruf, ergänzen. Die bisherigen Untersuchungen haben sich damit beschäftigt, wie Schüler*innen Beistriche setzen und ihr Wissen zur Beistrichsetzung erwerben. Nur wenig erforscht aber ist die Kompetenz zur richtigen Zeichensetzung bei Erwachsenen beziehungsweise sogar bei Expert*innen, wie Deutschlehrenden.

Eine der Studien, die sich auch mit Zeichensetzungskompetenz von Expert*innen beschäftigt, ist die Dissertation von Berkigt.¹²² Er interessiert sich vor allem für Diskrepanzen zwischen Sprachverwendung und Normierung, also möglichen Normierungslücken. Die Expert*innen, anhand deren Sprachproduktion Berkigt die Kohärenz der deutschen Zeichensetzungsregeln überprüfen will, sind Journalist*innen. Als Datenbank dient Berkigt die online verfügbare Datenbank COSMAS II. Berkigt kann nachweisen, dass bestimmte Beistrichregeln, vor allem die Liberalisierungen im Bereich spezieller Infinitivkonstruktionen, die von 1996 bis 2006 gültig waren, von den professionellen Schreiber*innen nicht angenommen werden.¹²³ Umgekehrt konnte für die Beistrichsetzung bei koordinierenden Konjunktionen gezeigt werden, dass ein nicht unerheblicher Prozentsatz von fast 25% (bei den *Nürnberger Nachrichten*) vor Einführung der Rechtschreibreform normwidrig das Beistrichgebot missachtete.¹²⁴ Nach Einführung der Rechtschreibreform und der Änderung der Regel verzichteten noch mehr Schreiber*innen auf den Beistrich.

Berkigt schlussfolgert daraus, dass die Regel zu den Infinitivkonstruktionen überflüssig beziehungsweise schriftsystemwidrig war, die Beistrichregel zu den koordinierenden Konjunktionen sinnvoll. Die Untersuchung zeigt aber auch, dass sich auch kompetente Sprachbenutzer*innen nicht immer an explizite Regeln halten. Auch professionelle

¹²¹ Afflerbach (1997): 172.

¹²² Berkigt (2013).

¹²³ Berkigt (2013): 105.

¹²⁴ Berkigt (2013): 103.

Schreiber*innen, wie Deutschlehrende es ja auch sind, greifen also auf ihr implizites Regelwissen zurück, das teilweise von den kodifizierten Regeln abweicht.

Beklagt wird vor allem von den Hochschulen häufig das mangelnde Wissen über Beistrichsetzung bei den Studierenden, auch den Lehramtsstudierenden.¹²⁵ Krafft hat vor diesem Hintergrund eine Untersuchung zur Beistrichsetzungskompetenz von Deutschlehramtsstudierenden gemacht. In seiner Untersuchung wurden über 80% der Beistriche (1345 von insgesamt 1652 beistrichrelevanten Stellen) richtig gesetzt, es fanden sich aber auch 356 Beistrichfehler in den untersuchten Texten.¹²⁶ Krafft zieht am Ende seines Artikels ein ernüchterndes Fazit: „Vielmehr fehlt in weiten Teilen der untersuchten Gruppe ein grundsätzliches Verständnis dafür, welche Funktion/en das Komma überhaupt hat [...]“¹²⁷ Auch Deutschlehramtsstudierende haben also noch Probleme mit der Interpunktion und beherrschen sie keineswegs perfekt. Krafft interpretiert die Ergebnisse seiner Studie dahingehend, dass auch Deutschlehramtsstudierende noch weitgehend von ihren induktiv erworbenen prosodischen und semantischen Regeln zur Beistrichsetzung ausgehen und kaum von den expliziten.¹²⁸ Das ist auch insofern nachvollziehbar, als Deutschlehramtsstudierende ja auch ‚nur‘ Matura haben: Sie unterscheiden sich nicht grundsätzlich von anderen Schulabgänger*innen in ihrem Alter, sie haben dieselbe Ausbildung durchlaufen, auch wenn bei ihnen vielleicht eine gewisse Neigung für das Fach zu erwarten ist. Inwieweit die Deutschlehrenden ihre Orthographiekompetenz durch das Studium oder durch ihren Beruf noch ausbauen, wird Gegenstand dieser Arbeit sein.

3.2.2 Getrennt- und Zusammenschreibung

Im Deutschen werden Wörter üblicherweise durch Spatien voneinander abgetrennt. Die Spatien dienen vor allem als Lesehilfe: Sie erleichtern das leise Lesen beziehungsweise ermöglichen es teilweise erst. Was im konkreten Fall als Wort gilt und wo daher die Spatien zu setzen sind, ist aber gar nicht immer leicht zu definieren. Deshalb ist auch die Getrennt- und Zusammenschreibung ein Bereich der Orthographie, der auch im fortgeschrittenen Orthographieerwerb noch eine häufige Fehlerursache ist.

Auch die Getrennt- und Zusammenschreibung wird im amtlichen Regelwerk vorgegeben.¹²⁹

¹²⁵ Krafft (2016): 138.

¹²⁶ Krafft (2016): 147.

¹²⁷ Krafft (2016): 154.

¹²⁸ Krafft (2016): 154.

¹²⁹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018).

Grundsätzlich wird bei der Getrennt- und Zusammenschreibung zwischen Wortgruppen (die getrennt zu schreiben sind) und Zusammensetzungen (die zusammengeschrieben werden) unterschieden. Zusammensetzungen sind dabei solche morphologischen Einheiten, die durch Wortbildung entstanden sind und deren einzelne morphologische Bestandteile im konkreten Kontext nicht syntaktisch selbstständig stehen können. Wortgruppen beinhalten mehrere syntaktisch selbstständige Bestandteile, die sich semantisch aufeinander beziehen.¹³⁰

In insgesamt sechs Paragraphen (§33-§38) wird die Zusammen- und Getrenntschreibung von Verben, Adjektiven und Substantiven jeweils in Verbindung mit anderen oder der gleichen Wortart normiert. §39 behandelt die Getrennt- oder Zusammenschreibung anderer Wortarten. Die Paragraphen §33, §34, §37 und §39 regeln jeweils die Zusammenschreibung, die Paragraphen §35 und §38 regeln die Getrenntschreibung. Diese unausgeglichene Verteilung ist dadurch zu erklären, dass Getrenntschreibung als Normalfall angesehen wird.¹³¹ In den Paragraphen §40-§52 wird außerdem die Schreibung mit Bindestrich geregelt.

Was als Wortgruppe und was als Zusammensetzung definiert wird, wird über das morphologische und das syntaktische Prinzip entschieden.¹³² Im Kernbereich ist die Getrennt- und Zusammenschreibung meist klar, Zweifelsfälle entstehen nach Herberg dort,¹³³ wo die beiden Prinzipien in Konkurrenz zueinander treten beziehungsweise – laut Fuhrhop – wo keines der beiden Prinzipien eindeutig anwendbar ist.¹³⁴ Die beiden Prinzipien ergänzen sich gegenseitig. Das morphologische Prinzip wird von Fuhrhop auch als „Wortbildungsprinzip“¹³⁵ bezeichnet.

Es fasst die verschiedenen Arten der Wortbildung zusammen. Auf Grundlage des syntaktischen Prinzips muss entschieden werden, ob es sich bei den Einheiten des Satzes um selbstständige oder unselbstständige Einheiten handelt.¹³⁶ In letzterem Fall werden die beiden Einheiten zusammengeschrieben in ersterem getrennt. Es muss also auf Basis des jeweiligen syntaktischen Kontexts entschieden werden, ob es sich jeweils um Wortbildung handelt oder um zwei selbstständige Einheiten. Fuhrhop fasst die Wechselwirkung der beiden Prinzipien

¹³⁰ Herberg (1981): 122.

¹³¹ Fuhrhop (2007): 165.

¹³² Fuhrhop (2015): 107-128.

¹³³ Herberg (1981): 122.

¹³⁴ Fuhrhop (2015): 115.

¹³⁵ Fuhrhop (2015): 114.

¹³⁶ Fuhrhop (2007): 180.

zusammen: „Das morphologische Prinzip kann als Generierungsprinzip für die Möglichkeiten gesehen werden, mit dem syntaktischen Prinzip wird die tatsächlich realisierte ausgewählt.“¹³⁷

Die beiden Prinzipien regeln also den Kernbereich der Getrennt- und Zusammenschreibung. An der Peripherie dieser Regel, also dort, wo die beiden Prinzipien nicht eindeutig greifen, entstehen Zweifelsfälle. Univerbierung und Rückbildung sind beispielsweise Teile der Wortbildung, allerdings handelt es sich bei ihnen um keinen vollproduktiven Wortbildungsprozess.¹³⁸ Zusammengeschrieben wird nur, wenn das syntaktische Prinzip nicht greift.¹³⁹ So entstehen Zweifelsfälle, die auch für Expert*innen schwer zu lösen sind.

Im amtlichen Regelwerk werden vor allem solche Zweifelsfälle geregelt, weniger der Kernbereich der Getrennt- und Zusammenschreibung. Es werden keine einheitlichen Regeln vorgestellt, sondern für jede Wortart zahlreiche Einzelregeln zur Getrennt- und Zusammenschreibung aufgelistet. Die verschiedenen Einzelregeln basieren dabei nicht nur auf den beiden vorgestellten Prinzipien in jeweiliger Wechselwirkung, sondern teilweise auch auf prosodischen und semantischen Prinzipien.¹⁴⁰ Diese Prinzipien stehen aber in keiner erkennbaren systematischen Wechselwirkung, sondern greifen von Fall zu Fall unterschiedlich. Für aus dem Englischen stammende Begriffe wird zum Beispiel eine Ausnahme in der Zusammenschreibung gemacht, wenn nur der erste Bestandteil betont wird.¹⁴¹ Das gilt aber nur für aus dem Englischen stammende substantivische Zusammensetzungen, während das prosodische Prinzip in der Getrennt- und Zusammenschreibung ansonsten nicht greift. Für Adjektivreihen gilt Zusammenschreibung, wenn der erste Bestandteil bedeutungsverstärkend oder -abschwächend ist.¹⁴² Es handelt sich dabei daher um ein semantisches Kriterium, das ähnlich wie prosodische Kriterien ansonsten in der Regelung und vor allem auch in den Sprachwissenschaften in Bezug auf die Getrennt- und Zusammenschreibung nicht zur Anwendung kommt.

3.2.2.1 Rechtschreiberwerb und Fehlerursachen im Bereich Getrennt- und Zusammenschreibung

Diese Uneinheitlichkeit macht die Regelung recht komplex und für Lerner*innen schwierig zu erwerben. Wie die Interpunktion ist die Getrennt- und Zusammenschreibung für Lerner*innen auch auf hohem Niveau in der Orthographiekompetenz deswegen schwierig (zumindest in der Peripherie), weil sie grundsätzlich auf syntaktischen Kriterien beruht. Die Getrennt- und

¹³⁷ Fuhrhop (2015): 113.

¹³⁸ Fuhrhop (2015): 120.

¹³⁹ Fuhrhop (2007): 180.

¹⁴⁰ Mesch (2015): 269.

¹⁴¹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): §37 (1.5, E4).

¹⁴² Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): §36 (1.5).

Zusammenschreibung wird zwar von zwei Prinzipien, dem morphologischen und dem syntaktischen Prinzip, bestimmt, letztendlich ist aber das syntaktische Prinzip ausschlaggebend für die Getrennt- und Zusammenschreibung. Schreiber*innen müssen also Einsicht in den syntaktischen Aufbau eines Satzes haben, um korrekt Spatien zu setzen. Der Aufbau des Satzes wird aber, wie bereits im Kapitel zur Interpunktion thematisiert wurde, in der Schullaufbahn relativ spät thematisiert.¹⁴³

Kinder erwerben meist induktiv einen Wortbegriff. Bredel stellt fest, dass Schüler*innen sich zu Beginn ihrer Schreibkarriere häufig auf prosodische Kriterien stützen, wenn es um die Getrennt- und Zusammenschreibung geht.¹⁴⁴ Später stützen sie sich auf morphologische Kriterien, wodurch es häufig zu Fehlschreibungen kommt, bei denen Morpheme, die eigentlich Bestandteil des Wortes sind, in der Schreibung ausgegliedert werden. Bei der Nutzung von lexikalischen Kriterien finden manchmal Fehlschreibungen im Bereich der Komposita statt, da diese als zwei verschiedene lexikalische Begriffe wahrgenommen werden. Erst wenn syntaktische Kriterien angewendet werden, wird die Getrennt- und Zusammenschreibung normgerecht beherrscht. Diese verschiedenen Phasen im Erwerb des Wortbegriffs müssen aber nicht streng nacheinander ablaufen, sondern können auch gleichzeitig passieren. Darüber hinaus wird der Wortbegriff relativ schnell erworben und schon nach einem Jahr Schriftspracherwerb verfügen Schüler*innen meist über einen grundsätzlich normgerechten Wortbegriff und die Anzahl an Fehlern in der Getrennt- und Zusammenschreibung geht zurück.¹⁴⁵

Auch im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung wird vor Beginn der Sekundarstufe kaum explizites Regelwissen dazu vermittelt. Es wird vielmehr sogar davon ausgegangen, dass Schüler*innen ihr Wissen zur Getrennt- und Zusammenschreibung induktiv erwerben.¹⁴⁶ Getrennt- und Zusammenschreibung bleibt aber auch für fortgeschrittene Schreiber*innen schwierig, wie die Analyse des Maturatextkorpus zeigt. Der Wortbegriff ist den erfahreneren Schreiber*innen dann zwar grundsätzlich bekannt und Getrennt- und Zusammenschreibung wird daher im Kernbereich üblicherweise richtig realisiert, aber Schwierigkeiten treten im Peripheriebereich der Getrennt- und Zusammenschreibung auf, bei denen die Prinzipien der Getrennt- und Zusammenschreibung nicht eindeutig greifen.

¹⁴³ Metz (2016): 263.

¹⁴⁴ Bredel (2012): 149.

¹⁴⁵ Mesch (2015): 271-272.

¹⁴⁶ Mesch (2015): 278.

3.2.2.2 Herausforderung für Lehrende

Bisher existieren praktisch keine systematischen didaktischen Konzeptionen zur Vermittlung der Getrennt- und Zusammenschreibung.¹⁴⁷ Im Unterricht wird meist davon ausgegangen, dass Schüler*innen die Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung induktiv erwerben.¹⁴⁸ Im Peripheriebereich, in dem verstärkt Fehlschreibungen auftreten, müssen dann auf Basis des amtlichen Regelwerks recht spezifische Regeln, die sich auf sehr begrenzte Bereiche der Getrennt- und Zusammenschreibung beziehen, vermittelt werden.¹⁴⁹ Diese sind aber durch ihre Menge und ihren begrenzten Gültigkeitsbereich relativ komplex und daher vermutlich schwierig zu erwerben, sowohl für Schüler*innen als auch für die Lehrenden selbst, die im Prinzip alle Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung aus dem amtlichen Regelwerk kennen und anwenden können sollten.

Das stellt Lehrende insbesondere deshalb vor eine Herausforderung, weil die Regeln im amtlichen Regelwerk hauptsächlich zahlreiche Einzelphänomene behandeln.¹⁵⁰ Die Regelung zur Getrennt- und Zusammenschreibung beinhaltet zahlreiche Kann-Bestimmungen und Variantenschreibungen, die die Fehlerhäufigkeit bei Schreiber*innen notwendigerweise reduziert, die Korrektur von Schüler*innentexten für Lehrende aber enorm erschwert.

Von Didaktiker*innen wie Mesch oder Sprachwissenschaftler*innen wie Nanna Fuhrhop wird in der Didaktik daher eine andere Vorgehensweise gefordert: Es soll nicht nur der Peripheriebereich mittels zahlreicher (unzusammenhängender) Einzelregeln unterrichtet werden, sondern es soll vom Kernbereich ausgegangen werden.¹⁵¹ Ausgehend vom Verständnis des Kernbereichs kann dann zum komplexeren Peripheriebereich übergegangen werden. Beide Bereiche sollten aber explizit thematisiert werden.

Außerdem wird gefordert, dass die Prinzipien für die Getrennt- und Zusammenschreibung bereits in der logographemischen Phase nach Frith beziehungsweise sogar noch vor Schuleintritt vermittelt werden können. Bei Schuleintritt kann auf dem vorliteralen Wortbegriff der Kinder aufgebaut werden. In der Vermittlung soll auch gleich von Beginn an von syntaktischen Prinzipien ausgegangen werden und nicht erst der Umweg über prosodische, semantische oder lexikalische Prinzipien gegangen werden.¹⁵²

¹⁴⁷ Fuhrhop (2015): 126.

¹⁴⁸ Mesch (2015): 278.

¹⁴⁹ Mesch (2015): 278.

¹⁵⁰ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 33-51.

¹⁵¹ Mesch (2015): 282.

Fuhrhop (2015): 126.

¹⁵² Mesch (2015): 282-289.

3.2.3 Groß-/Kleinschreibung

Eine besondere Schwierigkeit der deutschen Orthographie, die in anderen Sprachen in der Form nicht existiert, ist die Großschreibung von Substantiven beziehungsweise substantivisch gebrauchten Wörtern.

Die Groß- und Kleinschreibung von Wörtern im Deutschen ist im amtlichen Regelwerk in insgesamt 14 Paragraphen geregelt. Darin ist festgelegt, dass alle Substantive und Substantivierungen großgeschrieben werden. Weiters werden, wie in vielen anderen Sprachen, Satzanfänge, Titel und Überschriften, Eigennamen, Anredepronomen und bestimmte feste nominale Wortgruppen großgeschrieben.

Für Substantive und Substantivierungen werden jeweils in den Paragraphen §55 und §56 (Substantive) beziehungsweise §57 und §58 (Substantivierungen) die Groß- und Kleinschreibung geregelt. Substantive werden im amtlichen Regelwerk sowohl semantisch als auch morphosyntaktisch bestimmt. So findet man zu Substantiven zunächst die Erklärung: „Substantive dienen der Bezeichnung von Gegenständen, Lebewesen und abstrakten Begriffen.“¹⁵³ Darüber hinaus werden aber auch die morphosyntaktischen Merkmale von Substantiven genannt: Sie haben ein festes Genus und können in Numerus und Kasus gesetzt werden.¹⁵⁴

Substantivierungen dagegen werden im amtlichen Regelwerk syntaktisch bestimmt. Ob ein Wort als Substantiv gebraucht wird, erkenne man an Artikeln und Artikelwörtern, die sich jeweils auf das Wort beziehen, an (adjektivischen) Attributen oder an der „Funktion als kasusbestimmtes Satzglied oder kasusbestimmtes Attribut“.¹⁵⁵

Ähnlich wie bei der Getrennt- und Zusammenschreibung bietet das amtliche Regelwerk aber keine theoriegeleiteten Regeln für die Groß- und Kleinschreibung an, sondern gleicht mehr einer Zusammenstellung an Beispielen, in denen die Groß- und Kleinschreibung zu Zweifelsfällen führen könnte.

Synchron gesehen soll die Großschreibung von Substantiven dem Leser beziehungsweise der Leserin helfen, sich in einem Satz zu orientieren. Dafür wurde die satzinterne Großschreibung von den frühen Druckern des 15. und 16. Jahrhunderts überhaupt entwickelt.¹⁵⁶

¹⁵³ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 57.

¹⁵⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 57.

¹⁵⁵ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 61.

¹⁵⁶ Röber (²2015): 300-301.

Großgeschriebene Wörter markieren jeweils den (nominalen) Kern einer Phrase und durch die Großschreibung werden die Leser*innen direkt auf die jeweiligen Phrasenkerne in einem Satz aufmerksam gemacht. Studien, wie die von Bock/Hagenschneider/Schweer, belegen, dass durch die deutsche satzinterne Großschreibung der Leseprozess tatsächlich effizient angeleitet wird.¹⁵⁷ Diesen Effekt hat die Groß- und Kleinschreibung aber nur beim leisen Lesen, viel weniger beim Vorlesen.¹⁵⁸

Diachron gesehen kann die Großschreibung von Substantiven im Deutschen mit dem Bootstrapping-Modell nach Bredel erklärt werden.¹⁵⁹ Wie im Englischen oder Niederländischen wurden nach der Erfindung des Buchdrucks unter anderem Satzanfänge und Eigennamen großgeschrieben. Die Großschreibung wurde dann von Eigennamen auf Konkreta übertragen (die sich ebenfalls auf ein spezifisches Objekt beziehen) und davon später auf die Abstrakta. Schließlich werden auch Substantivierungen großgeschrieben. Großschreibung wird also zunächst nach einem lexikalischen Kriterium bestimmt. Aber in letzter Folge etabliert sich auch die Großschreibung nach syntaktischen Kriterien: Die Funktion, die ein Wort im Satz übernimmt, bestimmt darüber, ob etwas großgeschrieben wird oder nicht. So können die Schreibungen von Konversionen und kleingeschriebene Wörter, die Substantiven formgleich sind (zum Beispiel *angst*, *leid*, *recht*), erklärt werden.

Heute dienen zwei verschiedene Ansätze zur Erklärung der Groß- und Kleinschreibung. Das amtliche Regelwerk geht vom wortartenbezogenen Ansatz aus: Großgeschrieben werden alle Substantive und darüber hinaus solche Wörter, die als Substantive gebraucht werden.¹⁶⁰ Viele Sprachwissenschaftler*innen, unter ihnen allen voran Eisenberg, bestimmen die Groß- und Kleinschreibung aber syntaktisch: Die Funktion eines Wortes im Satz bestimmt, ob es groß- oder kleingeschrieben wird.¹⁶¹ Maas erklärt, dass ein großgeschriebenes Wort nicht unbedingt ein Substantiv sein muss, aber dass es in einem Satz den „Kern einer nominalen Gruppe“, der um Attribute erweitert werden kann, bildet.¹⁶²

Der syntaktische Ansatz ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht vor allem deshalb sinnvoller zur Erklärung der Großschreibung als der wortartenspezifische Ansatz, da im Prinzip alle Wortarten durch Substantivierung großgeschrieben werden können. Ob ein Wort groß- oder

¹⁵⁷ Bock/Hagenschneider/Schweer (1989): 48-54.

¹⁵⁸ Bock (1990): 29.

¹⁵⁹ Bredel (2010): 218.

¹⁶⁰ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 57-67.

¹⁶¹ Eisenberg (1981): 80.

¹⁶² Maas (1992): 156.

kleingeschrieben werden muss, bestimmt letztlich die Funktion im Satz beziehungsweise in der jeweiligen Phrase.

3.2.3.1 Rechtschreiberwerb und Fehlerursachen im Bereich Groß- und Kleinschreibung

Schüler*innen wird in der Schule die Großschreibung zumindest zu Beginn des Schrifterwerbs meist rein über das lexikalische Prinzip und über den wortartenbezogenen Ansatz vermittelt. Um den Schüler*innen zu erklären, was ein Substantiv eigentlich ist, wird üblicherweise vom prototypischen Substantiv ausgegangen und zur Erklärung werden semantische Kriterien herangezogen.¹⁶³

Ein prototypisches Substantiv ist ein Konkretum.¹⁶⁴ Vor allem zu Beginn des Schriftspracherwerbs werden Schüler*innen die Substantive oft nähergebracht mit dem Merksatz: ‚Alles, was man anfassen kann, wird großgeschrieben.‘ Abstrakta weichen schon von diesen prototypischen Substantiven ab und erst recht Substantivierungen und Konversionen. Der Unterricht geht in der Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung also einen Umweg. Nach der Vermittlung dieser ersten vereinfachten Regel muss die Groß- und Kleinschreibung umgelernt werden, beziehungsweise muss die Regel um Vieles erweitert werden.

Eine groß angelegte Studie von Betzel untersuchte die Orthographiekompetenz von Schüler*innen der 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe im Bereich der Groß- und Kleinschreibung. Diese Studie ergab, dass die Schüler*innen weit mehr Fehler in der Groß- und Kleinschreibung bei Abstrakta machen als bei Konkreta: 91% der Konkreta werden korrekt richtiggeschrieben, aber nur 66% der Abstrakta.¹⁶⁵

Substantivierungen bereiten den Schüler*innen noch größere Schwierigkeiten: Durchschnittlich nur 41% der (lexikalisierten) Substantivierungen wurden richtig mit Majuskel realisiert. Nicht-lexikalisierte Substantivierungen führen in der 5. Klasse sogar zu einer noch höheren Fehlerquote: Nur 28% der nicht-lexikalisierten Substantivierungen wurden richtig geschrieben.¹⁶⁶

Da die Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung vor allem am Substantiv festgemacht wird (und dieses über semantische Kriterien erklärt wird), fällt den Schüler*innen oft die Groß- und Kleinschreibung, die nach syntaktischen Prinzipien funktioniert, schwer. Substantivierungen

¹⁶³ Brede (2010): 221-222.

¹⁶⁴ Brede (2010): 221.

¹⁶⁵ Betzel (2015): 158-159.

¹⁶⁶ Betzel (2015): 171-172.

und Konversionen sind vor allem an ihrer Funktion im Satz (also an syntaktischen Kriterien) zu erkennen und nicht an semantischen Kriterien.

3.2.3.2 Herausforderungen für Lehrende

Die bisherigen didaktischen Konzeptionen zur Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung gehen, wie gezeigt wurde, einen Umweg und erschweren den Schüler*innen den Erwerb des syntaktischen Prinzips in der Groß- und Kleinschreibung. Günther und Nünke sehen gerade in dieser umständlichen beziehungsweise sogar falschen Didaktisierung und Konzeptualisierung der Groß- und Kleinschreibung die größte Herausforderung für Lehrende.¹⁶⁷

Für Lehrende ist es also vor allem herausfordernd, den Schüler*innen das syntaktische Prinzip zu vermitteln und zwar in einer Art und Weise, die altersgerecht ist, speziell zu Beginn des Schrifterwerbs. Günther und Nünke schlagen in diesem Zusammenhang vor, den Schüler*innen die Großschreibung beizubringen, indem ihnen über sogenannte Treppengedichte Nominalgruppen nähergebracht werden. Den Schüler*innen soll dann vermittelt werden, dass diese Nominalgruppen erweiterbar sind, dass es aber immer einen Kern gibt.¹⁶⁸ Dieser Kern wird großgeschrieben. Schwierig ist dann die (altersgerechte) Benennung dieses Kerns beziehungsweise die Benennung der Attribute, da dieser Ansatz nicht mit der Terminologie der traditionellen Grammatik konform geht.¹⁶⁹ Das kann zu Verwirrungen führen, wenn die Schüler*innen später die Wortarten lernen.

Speziell an der Peripherie der Groß- und Kleinschreibungsregeln bleibt aber selbst für Lehrende die Groß- und Kleinschreibung eine gewisse Herausforderung. Randphänomene und Variantenschreibungen, die speziell in der letzten Rechtschreibreform in der Groß- und Kleinschreibung zugelassen wurden,¹⁷⁰ sind auch für Lehrende oft schwierig zu durchschauen, weil sie nicht streng den Regeln der Groß- und Kleinschreibung folgen.

Wie zu anderen Bereichen der Rechtschreibung auch, sind manche Regeln zur Groß- und Kleinschreibung im amtlichen Regelwerk nicht ganz eindeutig formuliert, was zu Zweifelsfällen führt. Diese hängen oft mit der Getrennt- und Zusammenschreibung zusammen: Klein- und zusammengeschrieben werden beispielsweise Zusammensetzungen aus Substantiv und Verb, „bei denen die ersten Bestandteile die Eigenschaften selbstständiger Substantive weitgehend verloren haben“.¹⁷¹ Als Beispiele werden hier Wörter wie *kopfstehen*, *eislaufen*

¹⁶⁷ Günther/Nünke (2005): 4.

¹⁶⁸ Günther/Nünke (2005): 13.

¹⁶⁹ Bredel (2010): 228.

¹⁷⁰ Bredel (2010): 224.

¹⁷¹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 36.

oder *teilnehmen* genannt. In Einzelfällen ist es aber schwierig zu entscheiden, inwieweit ein Substantiv „die Eigenschaften selbstständiger Substantive weitgehend verloren“¹⁷² hat oder nicht. Dieses Problem thematisiert auch schon Eisenberg 1981, der fünf verschiedene Grade der Bindungsfestigkeit zwischen Substantiv und Verb herausarbeitet, wobei nur in den Extremen eindeutig zu entscheiden ist, ob groß- und getrennt oder klein- und zusammengeschrieben werden soll.¹⁷³

Phänomene dieser Art sind dementsprechend komplex und stellen die Lehrenden speziell bei der Korrektur vor Herausforderungen. Vor einer noch größeren Herausforderung stehen die Lehrenden dann, wenn sie solche Randphänomene auch im Unterricht thematisieren sollen.

3.2.4 Das/dass

Das Problem der Schreibung von *das* beziehungsweise *dass* ist ein recht spezifisches, da es sich im Prinzip nur auf die Schreibung zweier Wörter bezieht. Es ist auch das in der wissenschaftlichen Diskussion um Orthographiefehler bei weitem am wenigsten behandelte. Das hängt vermutlich einerseits damit zusammen, dass es ein solch spezifisches Phänomen ist und andererseits damit, dass die Schreibung von *dass* beziehungsweise *das* rein von syntaktischen Kriterien abhängt und daher eine Fehlschreibung darstellt, die eher im Bereich der Grammatik und weniger im Bereich der Orthographie zu verorten ist. Für das Maturatextkorpus wurde entschieden, den Fehler als Orthographiefehler zu annotieren und *das/dass* ist der korpuslinguistischen Auswertung zufolge auch das im Korpus am häufigsten falsch geschriebene Einzelwort. *Das* wurde dabei etwas häufiger statt der Konjunktion *dass* gesetzt als umgekehrt. Deshalb soll hier auch knapp auf diesen recht spezifischen Fehler eingegangen werden.

Das amtliche Regelwerk des Rats für deutsche Rechtschreibung geht auf die Unterscheidung von *das* und *dass* nicht näher ein, bis auf einen kurzen Hinweis darauf, dass es sich bei *dass* um eine Konjunktion handelt.¹⁷⁴

Dies ist auch die wichtigste Unterscheidung: *Dass* ist eine Konjunktion, während es sich bei *das* entweder um einen Artikel oder um ein Pronomen handeln kann. Die Schwierigkeit für Lerner*innen besteht darin, dass die beiden Wörter fast homophon sind und sie sich nur nach der Orthographie unterscheiden. Die beiden Wörter werden aber in unterschiedlichen

¹⁷² Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 36.

¹⁷³ Eisenberg (1981): 82-84.

¹⁷⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2017): 135.

syntaktischen Kontexten verwendet. Die Verwender*innen brauchen daher Einsicht in die syntaktische Struktur des jeweiligen Satzes, um korrekt entscheiden zu können, welches der beiden Wörter im jeweiligen Kontext zu setzen ist.

3.2.4.1 Erwerb und Fehlerursachen im Bereich der Schreibung von *das/dass*

Dass die Konjunktion *dass* häufiger falsch geschrieben und mit nur einem *s* verschriftlicht wird, kann daran liegen, dass es sich dabei eigentlich um eine irreguläre Schreibung handelt.¹⁷⁵ Laut amtlichem Regelwerk werden einsilbige Wörter mit grammatischer Funktion ohne Doppelkonsonant verschriftlicht, auch wenn er auf einen kurzen und betonten Vokal folgt.¹⁷⁶ Die Konjunktion *dass* bildet hier mit einigen anderen Wörtern (*wenn, dann, denn*) eine Ausnahme.¹⁷⁷

Feilke geht generell davon aus, dass die Fehlschreibung von *dass* beziehungsweise *das* nicht zwangsläufig auf eine Verwechslung von Konjunktion und Pronomen zurückzuführen ist, sondern dass es auch andere Erklärungen dafür gibt, die wie die oben genannte im Bereich der Orthographie ansetzen.¹⁷⁸ Für einen orthographischen Erklärungsansatz spricht auch, wie Feilke sich auf eine Studie von Koller stützend argumentiert, dass Schüler*innen, die einen Dialekt sprechen, in dem der Unterschied zwischen Konjunktion und Pronomen auch phonetisch gemacht wird, ebenfalls Fehler in der *das/dass*-Schreibung machen.¹⁷⁹

Die wichtigste Fehlerursache laut Feilke ist jedenfalls nicht, dass die Konjunktion von den Schüler*innen mit einem Pronomen verwechselt werden würde, sondern schlicht, dass die syntaktische Grenze vor der Konjunktion nicht erkannt wird.¹⁸⁰

Darüber hinaus wird *das* entweder als Artikel oder als Pronomen generell häufiger verwendet als die Konjunktion *dass*. Im Maturatextkorpus kommt der Artikel beziehungsweise das Pronomen (allerdings inklusive Fehlschreibungen) der korpuslinguistischen Auswertung zufolge mit über 6000 Verwendungen fast doppelt so oft vor wie die Konjunktion. Es erscheint logisch, dass die Verwender*innen im Zweifelsfall eher dazu tendieren, die häufiger vorkommende orthographische Form zu wählen.

Fehler in der *das/dass*-Schreibung können in vielen Fällen vermutlich nicht auf das Unwissen der jeweiligen Schreibenden über die Schreibung zurückgeführt werden, sondern sind

¹⁷⁵ Feilke (2015): 342.

¹⁷⁶ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 19.

¹⁷⁷ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 19.

¹⁷⁸ Feilke (2015): 342.

¹⁷⁹ Koller (1991): 25.

¹⁸⁰ Feilke (2015): 350.

Flüchtigkeitsfehler. Eine solche Interpretation des Fehlers ist dann naheliegend, wenn die Schüler*innen nur sehr wenige *das/dass*-Fehler im Text haben und die Schreibung sonst richtig realisieren. Im Maturatextkorpus haben 55 Schüler*innen, bei denen ein *das/dass*-Fehler verzeichnet ist, nur einen einzigen derartigen Fehler gemacht. Hier muss davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen die Unterscheidung von *dass* und *das* grundsätzlich beherrschen.

Das Erkennen von *dass* in der Verwendung als Konjunktion und nicht etwa als Artikel oder Pronomen wird den Verwender*innen zusätzlich dadurch erschwert, dass es sich um eine semantisch leere Konjunktion handelt.¹⁸¹ Im Gegenteil zu Konjunktionen wie beispielsweise *und* (Verbindung), *wenn* (Bedingung) oder *weil* (Grund) ist die Konjunktion *dass* nicht Träger einer inhaltlichen Information, sie ist neutral.¹⁸² Dadurch fällt es den Verwender*innen schwerer, die Konjunktion von anderen Verwendungsweisen, wie Artikel oder Pronomen, die auch eher grammatisch und semantisch relativ leer sind, zu unterscheiden.

Die enge (auch semantische) Verwandtschaft des *dass* mit dem *das* hängt auch mit der Sprachgeschichte zusammen. Die Konjunktion hat sich aus dem demonstrativen Pronomen historisch entwickelt, wobei in der sprachgeschichtlichen Forschung keine Einigkeit darüber herrscht, wie genau diese Entwicklung vonstattengegangen ist.¹⁸³ Schnell hat sich aber ein Bedeutungsunterschied beziehungsweise eher ein Funktionsunterschied zwischen den beiden Wörtern entwickelt. Die unterschiedliche Schreibung der beiden Wörter hat sich laut Mentrup schon im 17. Jahrhundert etabliert.¹⁸⁴ Laut Feilke ist die unterschiedliche Schreibung überhaupt erst deshalb entstanden, weil einige Strukturen ansonsten zweideutig zu verstehen waren.¹⁸⁵

3.2.4.2 Herausforderung für Lehrende

Für die *das/dass*-Schreibung gibt es eine eindeutige Regel ohne weitere Ausnahmen, weshalb die fortgeschrittenen Lernenden hier deutlich weniger Schwierigkeiten haben sollten, als sie es eventuell bei Groß- und Kleinschreibung und Getrennt- und Zusammenschreibung haben könnten. Feilke kann in einem von ihm erstellten Korpus nachweisen, dass die *das/dass*-Schreibung ab dem 7. Schuljahr nur noch vereinzelt zu Fehlschreibungen führt und sie bei den Schüler*innen ab diesem Zeitpunkt weitgehend als erworben anzusehen ist.¹⁸⁶

¹⁸¹ Feilke (2015): 344.

¹⁸² Feilke (2015): 344.

¹⁸³ Mentrup (1993): 7.

¹⁸⁴ Mentrup (1993): 8.

¹⁸⁵ Feilke (2015): 346.

¹⁸⁶ Feilke (2015): 348.

Die Korrektur sollte die Lehrenden bei der Schreibung von *das/dass* vor deutlich weniger Herausforderungen als andere Teilbereiche der Orthographie stellen: Es existieren keine Variantenschreibungen oder Ausnahmeregelungen, in denen es in Sonderfällen dem oder der Schreiber*in überlassen bleibt, welche orthographische Realisierung er oder sie wählen möchte. Lehrenden können also keine Überkorrekturen unterlaufen.

Es ist anzunehmen, dass die größte Herausforderung für Lehrende im Bereich der *das/dass*-Schreibung eine didaktische ist. Ähnlich wie bei der Getrennt- und Zusammenschreibung und der Groß- und Kleinschreibung (vor allem an der Peripherie) muss den Schüler*innen ein syntaktisches und deshalb relativ komplexes Problem, da die Schüler*innen Einsicht in die Syntax der deutschen Sprache brauchen, nähergebracht werden. Feilke schlägt vor, die beiden Wörter *das* und *dass* zu Beginn des Erwerbs nicht in ähnlichen Kontexten direkt gegenüberzustellen, sondern sie zunächst in eindeutigen Kontexten und isoliert zu behandeln.¹⁸⁷

3.2.5 Dehnung, Schärfung und Fremdwörter

Im Maturatextkorpus wurden noch weitere Fehlerkategorien annotiert: Konsonantenverdoppelung, Vokaldehnung, Fehler in der s/ß-Schreibung, Homophone und Fremdwörter. Diese Fehlerkategorien sollen hier in einem Kapitel zusammengefasst und theoretisch knapp umrissen werden. Bei diesen Phänomenen handelt es sich jeweils um rein orthographische Phänomene, die keine syntaktische Erklärung benötigen und nicht je nach Kontext variieren. Die Regeln für diesen Bereich der Orthographie sind also weit weniger komplex und auch die Schüler*innen machen in diesen Fehlerkategorien weit weniger Fehler als in der Interpunktion, Groß- und Kleinschreibung und Getrennt- und Zusammenschreibung.

Im Deutschen werden Vokale nach ihrer Qualität und ihrer Quantität unterschieden. Nach ihrer Quantität können lange und kurze Vokale unterschieden werden und die Länge der Vokale ist auch in der Orthographie verschriftlicht. Lange und kurze Vokale unterscheiden sich meist auch in der Vokalqualität: Kurzvokale werden offener gesprochen als Langvokale (mit Ausnahme des Vokals *a*, bei dem kein Unterschied in der Lautqualität festgestellt werden kann).¹⁸⁸

In unbetonten Silben wird der Vokal immer kurz gesprochen. In betonten und offenen Silben wird immer lang gesprochen. Nur in betonten Silben, in denen ein einfacher Konsonant (und in Ausnahmefällen auch mehrere Konsonanten) auf einen Vokal folgt, kann überhaupt die

¹⁸⁷ Feilke (2015): 351.

¹⁸⁸ Ernst (2004): 79.

Vokalquantität unterschiedlich ausfallen.¹⁸⁹ Und in diesen Silben wird die Vokalquantität daher auch orthographisch markiert.¹⁹⁰

Die Vokalkürze wird im Deutschen in der Orthographie üblicherweise am darauffolgenden Konsonanten angezeigt, denn dieser wird verdoppelt (beziehungsweise im Fall von *k* und *z* zu einem *ck* und einem *tz*).¹⁹¹

Die Vokallänge kann im Deutschen durch Doppelvokal, durch Dehnungs-*h* beziehungsweise Gliederungs-*h* oder durch *ie* (bei langem *i*) angezeigt werden.¹⁹²

Fremdwörter werden im amtlichen Regelwerk jeweils als Ausnahmen geregelt, wenn sie nicht den Regeln der deutschen Orthographie im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung folgen.¹⁹³

3.2.5.1 Erwerb und Fehlerursachen im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung

Das Deutsche gilt als Sprache, deren Orthographie weniger „tief“¹⁹⁴ ist als Englisch oder Französisch, allerdings ist es auch nicht so „flach“¹⁹⁵ wie beispielsweise das Spanische oder das Finnische.¹⁹⁶ Flache Orthographie heißt, dass in einer Sprache grundsätzlich Buchstaben und Laute einander zugeordnet sind.¹⁹⁷ Eine tiefe Orthographie wäre das Gegenteil, nämlich eine Schreibweise, bei der die Buchstaben nicht streng den gesprochenen Lauten zugeordnet sind.¹⁹⁸

Allerdings gibt es auch Bereiche der Orthographie, in denen das Deutsche weniger flach ist. Es sind einerseits die Bereiche der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung und der Interpunktion, die das orthographische System des Deutschen tief machen. Andererseits zeigt sich die Tiefe alleine schon daran, dass es für ein Phon beziehungsweise ein Phonem oft verschiedene schriftliche Realisierungen, verschiedene Grapheme gibt. Das Phonem /a/ beispielsweise kann als <a>, <aa> oder <ah> realisiert werden, ohne dass es einen Unterschied in der Aussprache ergeben würde.¹⁹⁹

Diese orthographische Tiefe im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung ist es, die den Lernenden Schwierigkeiten bereitet.²⁰⁰ Berkling und Reichel konnten durch eine

¹⁸⁹ Munske (2005): 44.

¹⁹⁰ Munske (2005): 44.

¹⁹¹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 18.

¹⁹² Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 20.

¹⁹³ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 16.

¹⁹⁴ Berkling/Reichel (2016): 201.

¹⁹⁵ Berkling/Reichel (2016): 201.

¹⁹⁶ Berkling/Reichel (2016): 201.

¹⁹⁷ Eisenberg (2011): 323.

¹⁹⁸ Eisenberg (2011): 323.

¹⁹⁹ Ossner (2008): 151.

²⁰⁰ Berkling/Reichel (2016): 212.

Korpusanalyse nachweisen, dass zu Beginn des Rechtschreiberwerbs die Markierung von Kurzvokalen (durch Doppelkonsonanten) die häufigste Fehlerquelle überhaupt darstellt.²⁰¹ Die Markierung der Vokallänge bereitet insgesamt etwas weniger Probleme.²⁰² Aus der Korpusanalyse von Berkling und Reichel geht aber auch hervor, dass die orthographische Kennzeichnung von Länge und Kürze relativ schnell erworben wird und im Gegensatz zu Groß- und Kleinschreibung, die in derselben Analyse auch ausgewertet wurde, am Ende der Sekundarstufe I kaum noch Probleme bereitet.²⁰³

Eine zusätzliche Schwierigkeit im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung stellen Homophone dar: Das sind Wörter, die gleich ausgesprochen werden, aber bei denen für die Realisierung des gleichen Phonems unterschiedliche Grapheme genutzt wurden, um die Wörter orthographisch voneinander abzugrenzen. Hier existieren also zwei oder mehrere Schreibvarianten, die aber jeweils einen semantischen Unterschied bedingen. Bei Homophonen besteht besondere Verwechslungsgefahr für Lernende.

Schwierigkeiten bereiten können auch verschiedene Fremdwörter im Deutschen, die oft nicht den deutschen Orthographieregeln für die Laut-Buchstaben-Zuordnung folgen.²⁰⁴ Die Fremdwörter werden häufig mit der Orthographie der Sprache, aus der sie entlehnt werden, übernommen. Besonders bei Sprachen mit tiefen Orthographien kann dies eine Herausforderung für die Lernenden darstellen, vor allem wenn sie die Orthographie der entsprechenden Fremdsprache nicht beherrschen und daher keine Einsicht in die orthographischen Regeln, nach denen das jeweilige Wort geschrieben wird, haben. Einige Fremdwörter existieren aber auch in einer integrierten Schreibung oder sogar ausschließlich in dieser.²⁰⁵

Bredel kann zeigen, dass bestimmte Fremdwortschreibungen einigen Schüler*innen bis in die 8. Schulstufe hinein Probleme bereiten (*Apotheke, Maschine, Perücke*), wobei die Fremdwortschreibung der untersuchten Wörter ab der 8. Schulstufe bei den meisten Schüler*innen als erworben gelten kann.²⁰⁶ Damit wird die Fremdwortschreibung viel langsamer erworben als die Dehnungs- und Schärfungskennzeichen in der deutschen

²⁰¹ Berkling/Reichel (2016): 213.

²⁰² Berkling/Reichel (2016): 213.

²⁰³ Berkling/Reichel (2016): 213.

²⁰⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 16.

²⁰⁵ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 16.

²⁰⁶ Bredel (2015): 362-367.

Orthographie, die vor allem zu Beginn des Schriftspracherwerbs zu Fehleranhäufungen führen, in der Sekundarstufe jedoch kaum noch.

3.2.5.2 Herausforderungen für Lehrende

Die Laut-Buchstaben-Zuordnung gehört eher nicht in den Bereich des weiterführenden Orthographieerwerbs, wie auch die Korpusanalyse von Berkling und Reichel zeigt, es kann davon ausgegangen werden, dass der Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung für Lehrende keinerlei Schwierigkeitsfaktor darstellt.

Die Schwierigkeiten tun sich hier für Lehrende vielmehr bei der Vermittlung im Bereich der Primarstufe und eventuell der frühen Sekundarstufe I auf. Berkling und Reichel untersuchen in diesem Zusammenhang auch die Progression (von einfacheren zu komplexeren Phänomenen der Laut-Buchstabenzuordnung) in Fibeln (Erstlesebüchern) im Zusammenhang mit dem Erwerb der Orthographie durch die Lernenden. Dafür wählen sie „häufig genutzte Schulfibeln“²⁰⁷ aus, spezifizieren aber nicht, um welche Fibeln es sich handelt. Sie kommen zu dem Schluss, dass vor allem die neueren Fibeln keine Progression in dieser Hinsicht aufweisen.²⁰⁸ Auch Ossner kritisiert die Didaktisierung vieler Fibeln, in denen den Buchstaben einfach Laute zugeordnet werden würden, was die genau verkehrte Herangehensweise sei.²⁰⁹ Er empfiehlt stattdessen den Lauten Buchstaben zuzuordnen.²¹⁰

Berkling und Reichel schlagen auch unter anderem den ‚Phonics‘-Ansatz aus der englischen Didaktik für die deutsche Sprache vor.²¹¹ Dabei handelt es sich um einen didaktischen Vermittlungsansatz der Orthographie, indem bestimmte Muster aus Graphem- und Phonemreihen systematisch gelernt werden.²¹² Ob dieser Ansatz für die deutsche Sprache mit relativ flacher Orthographie aber überhaupt sinnvoll ist, konnte aber nicht eindeutig festgestellt werden.²¹³

Im Bereich der Sekundarstufe I und II müssen prinzipiell nur noch die Grundlagen, die schon in der Primarstufe erworben werden sollten, gefestigt werden.

Der Bereich, der den Lehrenden im Rahmen der Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Umständen Schwierigkeiten bereiten könnte, ist der Bereich der Fremdwörter, da die Fremdwortschreibungen nicht (immer) den Prinzipien der deutschen Orthographie folgen.

²⁰⁷ Berkling/Reichel (2016): 216.

²⁰⁸ Berkling/Reichel (2016): 224.

²⁰⁹ Ossner (²2008): 153.

²¹⁰ Ossner (²2008): 153.

²¹¹ Berkling/Reichel (2016): 201.

²¹² Berkling/Reichel (2016): 201.

²¹³ Berkling/Reichel (2016): 224.

Lehrende selbst haben auch nicht immer Einsicht in die orthographischen Systeme der Sprachen, aus denen die Wörter entlehnt sind, und sie sind gewöhnlich keine Experten für diese. Bei der Fremdwortschreibung könnten also Unsicherheiten seitens der Lehrenden auftreten beziehungsweise sind sie vereinzelt – vermutlich häufiger als bei anderen Phänomenen der deutschen Orthographie – gezwungen, nachzuschlagen.

Schwierig bei der Korrektur sind auch Variantenschreibungen von Fremdwörtern, wenn eine dem Deutschen angegliche Schreibung sowie eine Schreibung der fremdsprachlichen Orthographie gemäß parallel zulässig sind. Hier müssen die Lehrenden alle Variantenschreibungen beherrschen, um nicht irrtümlicherweise eine zulässige Variante zu korrigieren.

II Empirischer Teil

4. Untersuchung des Maturatextkorpus

Das österreichische Maturatextkorpus ist im Rahmen eines Kooperationsprojekts entstanden, in dem die Texte von Maturant*innen bei der Matura im Fach Deutsch von 2015/16 zum Zweck der sprachwissenschaftlichen Untersuchung digitalisiert wurden. Das Projekt entstand in Zusammenarbeit zwischen Rechtschreibrat, der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung unter der Leitung von Jutta Ransmayr.²¹⁴ Ziel des Projekts war die Analyse der Rechtschreibleistungen im Zusammenhang mit der Schreibsituation von nicht-professionellen Schreibenden am Ende ihrer Schullaufbahn.²¹⁵

4.1 Beschreibung des Korpus

Das Korpus kann sich auf insgesamt 534 transkribierte Arbeiten stützen, die aus acht der neun Bundesländer Österreichs stammen. Nur Vorarlberger Maturaarbeiten finden sich im Maturatextkorpus nicht. Insgesamt besteht das Maturatextkorpus damit aus 497 000 Wörtern beziehungsweise knapp 649 000 Token. In diesen 497 000 Wörtern konnten 9 406 schülerseitige Orthographiefehler annotiert werden.

In den verschiedenen Arbeiten wurden die Rechtschreib- und Interpunktionsfehler, die die Schüler*innen gemacht haben, annotiert und jeweils einer Fehlerkategorie zugeordnet. Diese Fehlerkategorien sind unter anderem: Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Laut-Buchstaben-Zuordnung, Tippfehler beziehungsweise Flüchtigkeitsfehler, Fremdwortschreibung, Beistriche und Satzzeichen.

Die korpuslinguistische Analyse des Maturatextkorpus zeigt, dass die Interpunktion den Schüler*innen innerhalb der Orthographie die größten Schwierigkeiten bereitet. 68% der Fehler, die die Schüler*innentexte im Maturatextkorpus aufweisen, sind Interpunktionsfehler, davon immerhin 61% Beistrichfehler.²¹⁶ In absoluten Zahlen gesprochen machen die Beistrichfehler der korpuslinguistischen Auswertung zufolge 5 746 der insgesamt 9 406 im

²¹⁴ Österreichische Akademie der Wissenschaften: <https://www.oeaw.ac.at/de/acdh/projects/completed-projects/deutsch-maturaarbeiten/>.

²¹⁵ Österreichische Akademie der Wissenschaften: <https://www.oeaw.ac.at/de/acdh/projects/completed-projects/deutsch-maturaarbeiten/>.

²¹⁶ Ransmayr (2020): 68.

Korpus annotierten Rechtschreibfehler aus. Weitere 685 Fehler entfallen auf andere Satzzeichen-Fehler.

Die meisten Orthographiefehler, abgesehen von der Interpunktion, machen Schüler*innen nach Auswertung des Maturatextkorpus in der Groß- und Kleinschreibung. Darauf entfallen 16,1% aller Fehler. Mit großem Abstand folgt darauf die Kategorie der Getrennt- und Zusammenschreibung, in der 5,7% aller Fehler gemacht wurden. Auf die restlichen Kategorien entfallen jeweils zwischen 1-3% der Orthographiefehler.

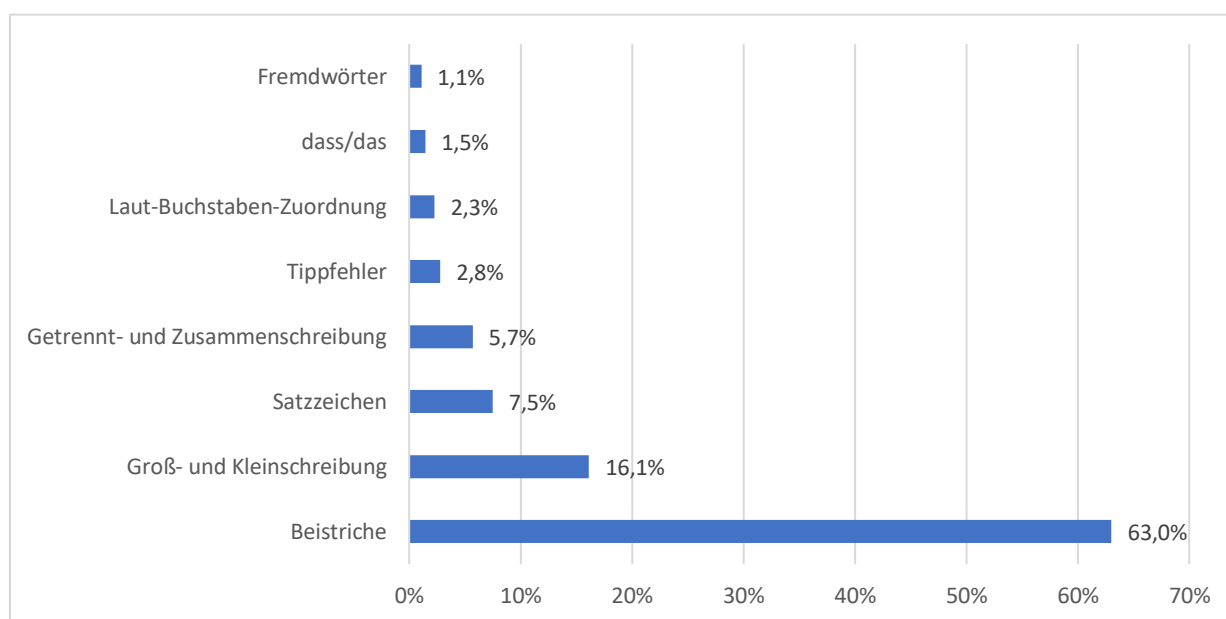


Abbildung 1: Fehlerhäufigkeit nach Kategorien (Quelle: Korpuslinguistische Analyse des Maturatextkorpus)

Die meisten der in das Maturatextkorpus übergegangenen Maturaarbeiten stammen von Schüler*innen einer AHS (91%), nur 9% der Schüler*innen kommen aus einem Oberstufenrealgymnasium. Das Maturatextkorpus beinhaltet Arbeiten von etwas mehr Schülerinnen (57%) als Schülern (43%).

83% der Maturaarbeiten sind mit Sehr Gut, Gut oder Befriedigend beurteilt worden. Davon entfällt jeweils ungefähr ein Drittel auf jede Note. 13% wurden mit Genügend und nur 4% mit Nicht Genügend benotet.

Während in anderen Studien eine Tendenz zu immer größeren Schwierigkeiten der Schüler*innen bei der Orthographie festgestellt werden konnte, können die Ergebnisse des österreichischen Maturatextkorpus diese Tendenz nicht stützen.²¹⁷ Hier kommen in 100

²¹⁷ Grund (2016): 177-178.

Wörtern nur 0,6 Rechtschreibfehler vor. Wird allerdings die Interpunktion mitgerechnet, kommen 1,9 Fehler auf 100 Wörter (Mittelwert). Der Median liegt bei 0,5 Rechtschreibfehlern beziehungsweise 1,7 Fehlern inklusive Interpunktion auf 100 Wörter.²¹⁸

4.2 Methodologisches Vorgehen bei der Analyse des Maturatextkorpus

Das vorrangige Ziel bei der Erstellung des Maturatextkorpus war die Analyse von Rechtschreibleistungen von Schüler*innen am Ende ihrer Schulkarriere. Dabei ging es auch darum, zu untersuchen, ob in handgeschriebenen Arbeiten signifikant mehr oder weniger Rechtschreibfehler gemacht werden als in computergeschriebenen.²¹⁹

Bei der Annotation der Fehler im Maturatextkorpus wurde jeweils die Korrektur der Lehrpersonen übernommen: Wenn also die Lehrperson etwas als Fehler angezeichnet hat, wurde dies auch im Maturatextkorpus als Fehler gewertet. Von den Lehrpersonen eventuell übersehene Fehler in den Schüler*innentexten wurden auch im Korpus nicht nachkorrigiert. Nur die Zuordnung des Fehlers zu einer der Fehlerkategorien wurde vom Annotator beziehungsweise der Annotatorin des Maturatextkorpus vorgenommen.

Durch diese Methode der Annotation stellt das Maturatextkorpus auch eine gute Basis zur Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit dar, die sich mit der orthographischen Korrektursicherheit der Deutschlehrenden auseinandersetzt.

Dazu wurden die Fehler-Items aus dem Maturatextkorpus einer Prüfung hinsichtlich der Korrektheit der Rechtschreibkorrekturen seitens der Lehrenden unterzogen, um festzustellen, ob Deutschlehrende bei der Korrektur auch Fehlkorrekturen machen beziehungsweise Unsicherheiten zeigen.

Bei der Analyse des Maturatextkorpus hinsichtlich lehrerseitiger Über- und Fehlkorrekturen in der Orthographie können nur diejenigen Orthographiefehler untersucht werden, die von den Lehrpersonen korrigiert wurden, denn nur sie sind im Korpus erfasst. Es wurde nicht überprüft, welche Orthographiefehler Lehrpersonen bei der Korrektur möglicherweise übersehen haben.

Dies hat einerseits den Grund, dass der Aufwand für die Auswertung zu groß wäre, da alle 534 Maturaarbeiten noch einmal durchgearbeitet werden müssten. Andererseits sind die Ursachen dafür, warum Lehrpersonen einen Fehler nicht korrigiert haben, aus Sicht der Forschenden nicht mehr eindeutig festzustellen. Der Fehler kann aus Unwissenheit nicht ausgebessert worden sein beziehungsweise aus eigener Unsicherheit. Der Fehler kann aber auch übersehen worden sein.

²¹⁸ Ransmayr (2020): 67.

²¹⁹ Ransmayr (2020): 61.

Es wurden also nur diejenigen Orthographiefehler, die von den Lehrenden als falsch markiert worden sind, untersucht. Dabei wurde nach Kategorien vorgegangen. Aus den Fehlerkategorien, in denen insgesamt sehr wenig Fehler gemacht wurden, wurden alle Korrekturen noch einmal auf Richtigkeit der Korrekturen überprüft. In den Kategorien *Beistrichsetzung* und *Groß- und Kleinschreibung*, in denen jeweils über 5000 beziehungsweise über 1000 schülerseitige Fehler gemacht wurden, wurde ein randomisiertes Sample von jeweils 500 Fehler-Items erstellt. Nur diesem Sample wurden dann die lehrerseitigen Korrekturen einer Überprüfung unterzogen, das heißt all jene Rechtschreibfehler beziehungsweise Interpunktionsfehler, die von den Lehrkräften angestrichen worden sind.

Bei der Analyse wurde zwischen Fehlkorrekturen und Überkorrekturen der Lehrpersonen unterschieden. Als Fehlkorrekturen wurden solche Korrekturen gewertet, bei denen ein orthographisch richtig realisiertes Wort des Schülers beziehungsweise der Schülerin von der Lehrperson durch ein orthographisch falsch geschriebenes Wort ersetzt wurde. Bei Beistrichen zählen diejenigen Korrekturen als Fehlkorrekturen, bei denen die Lehrenden einen richtig gesetzten Beistrich des Schülers oder der Schülerin falsch ausgebessert haben. Diejenigen Korrekturen, auf die fortan an als Überkorrekturen referiert wird, sind solche, bei denen Lehrpersonen ein orthographisch richtig geschriebenes Wort des Schülers oder der Schülerin als Fehler gewertet haben und durch eine andere Schreibvariante (die ebenfalls orthographisch richtig ist) ausgebessert haben. Bei Beistrichen sind Überkorrekturen Korrekturen, bei denen die Lehrperson einen fakultativ zu setzenden Beistrich entweder hinzugefügt oder weggestrichen hat.

4.2.1 Probleme der Auswertung im Maturatextkorpus

Die vorliegende Masterarbeit ging zunächst von der Annahme aus, dass die Annotationen im Maturatextkorpus genau den Korrekturen der Lehrperson entsprechen. Dabei wurde aber nicht mitbedacht, dass auch in der Annotation beziehungsweise in der Transkription Flüchtigkeitsfehler passieren konnten. Da diese Flüchtigkeitsfehler aber das Ergebnis der Untersuchung verfälschen würden, wurden nach einer ersten Auswertung stichprobenweise die Annotationen im Maturatextkorpus mit den Originaltexten der Schüler*innen verglichen. Tatsächlich stellte sich heraus, dass speziell in manchen Kategorien der Rechtschreibung (vor allem *Beistrichsetzung* und *Fremdwortschreibung*) vereinzelt vermeintliche lehrerseitige Fehlkorrekturen auf Transkriptionsfehler zurückzuführen waren.

Um eine Verfälschung der Ergebnisse auf diese Weise zu verhindern, folgte eine Durchsicht der Originaldokumente bei allen (vermeintlichen) Fehlkorrekturen seitens der Lehrperson. Vereinzelte Annotations- beziehungsweise Transkriptionsfehler wurden im Nachhinein aus der Auswertung gestrichen und die Ergebnisse auf dieser Basis neu berechnet.

Für die Überkorrekturen wurde ebenfalls stichprobenweise Einsicht in die Originaldokumente genommen, allerdings fielen hier keine Transkriptionsfehler auf.

4.2.2 Kritische Reflexion der eigenen Analyse-Position

Die lehrerseitigen Korrekturen wurden unter Rückgriff auf das amtliche Regelwerk inklusive des Wörterverzeichnisses überprüft.²²⁰ Wenn für die Schreibung bestimmter Wörter oder Phänomene darin nichts zu finden war, wurden entsprechende Einträge des Duden beziehungsweise auch des Duden für Zweifelsfälle oder des österreichischen Wörterbuchs herangezogen.²²¹

Das Verfahren der Überprüfung der Rechtschreibfehler wurde also möglichst objektiv, genau und nachvollziehbar gestaltet. Wie für die Lehrer*innen ist aber natürlich nicht auszuschließen, dass auch mir selbst Fehler bei der Kontrolle der Korrekturen unterlaufen sind. Einige Regeln des amtlichen Regelwerks sind überdies nicht immer ganz eindeutig, wie bereits festgestellt wurde, und es kann sein, dass andere Korrektor*innen hier andere Auslegungen gewählt hätten.

Als Beispiel: Das amtliche Regelwerk definiert in §45, dass unübersichtliche Zusammensetzungen mit Bindestrich zusammengesetzt werden dürfen.²²² Es findet sich aber keine genauere Definition, ab wann (beispielsweise ab wie vielen Morphemen) ein Wort als unübersichtlich gilt. Solche Regeln können daher von unterschiedlichen Schreiber*innen unterschiedlich ausgelegt werden: Ist der Begriff *Selbstversorgernetzwerk* eine unübersichtliche Zusammensetzung und darf er daher auch als *Selbstversorger-Netzwerk* geschrieben werden? Und wo beginnt die Übersichtlichkeit? Ist das Wort *Rauch-Verbot* mit Bindestrichschreibung nicht übersichtlicher als das Wort *Rauchverbot*?

²²⁰ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018).

Rat für deutsche Rechtschreibung (2017).

²²¹ Duden (²⁷2017).

Duden (Zweifelsfälle) (⁸2016).

ÖWB (⁴²2012). Aufgrund der Corona-bedingten Bibliotheksschließungen stand mir zum Zeitpunkt der lexikalischen Recherche nur die 42. und nicht die aktuellste (43.) Auflage des Österreichischen Wörterbuchs (ÖWB) zur Verfügung.

²²² Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48.

Um die Analyse möglichst einheitlich zu gestalten, wurde in der vorliegenden Arbeit bei solchen uneindeutigen Regelungen immer zugunsten des Schülers beziehungsweise der Schülerin entschieden. Hatte die Lehrperson einen Fehler bei einem Phänomen angezeichnet, bei dem die Regelung nicht eindeutig beziehungsweise dem Ermessen des Schreibers oder der Schreiberin überlassen war, wurde dies in der Analyse als Überkorrektur gewertet.

Gerade bei solchen Fehlern ist es möglich oder sogar wahrscheinlich, dass andere Korrektur*innen die Regeln enger oder sogar noch weiter ausgelegt hätten, insofern kann die Analyse nicht vollkommen objektiv sein.

4.3 Analyse des Maturateextkorpus hinsichtlich lehrerseitiger Fehl- und Überkorrekturen

4.3.1 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Interpunktion

Die Interpunktion ist für die Schüler*innen die fehleranfälligste Kategorie im Maturateextkorpus. 5 746 Fehler entfallen auf Interpunktionsfehler. Für die Analyse der lehrerseitigen Fehl- und Überkorrekturen wurde daraus ein randomisiertes Sample mit 500 Fehler-Items erstellt. Von den 500 Fehler-Items konnten bei der genaueren Analyse zwei Annotationsfehler herausgefiltert werden. Das heißt, dass zwei Fehler-Items weder schülerseitige noch lehrerseitige Fehler in der Beistrichsetzung sind, sondern dass der oder die AnnotatorIn die Fehler der falschen Fehlerkategorie zugeordnet hat oder es sich gar nicht um erkennbare Fehler handelt. Das Sample bestand also aus 498 Fehler-Items.

In diesem Sample konnten insgesamt 52 lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen gefunden werden, von denen sich allerdings 10 weitere als Transkriptionsfehler herausstellten. Letztere wurden daraufhin wieder zu den schülerseitigen Fehlern gerechnet.

Das heißt, dass den Schüler*innen aus 500 Fehlern (beziehungsweise bereinigt 498 Fehlern) zumindest 42 Fehler als solche gewertet wurden, obwohl sie eigentlich gar keine sind. Die Schüler*innen haben die Beistriche richtig gesetzt (oder richtigerweise nicht gesetzt) und die Lehrpersonen haben die Beistriche dennoch ausgebessert. Das sind immerhin über 8% der Beistrichfehler.

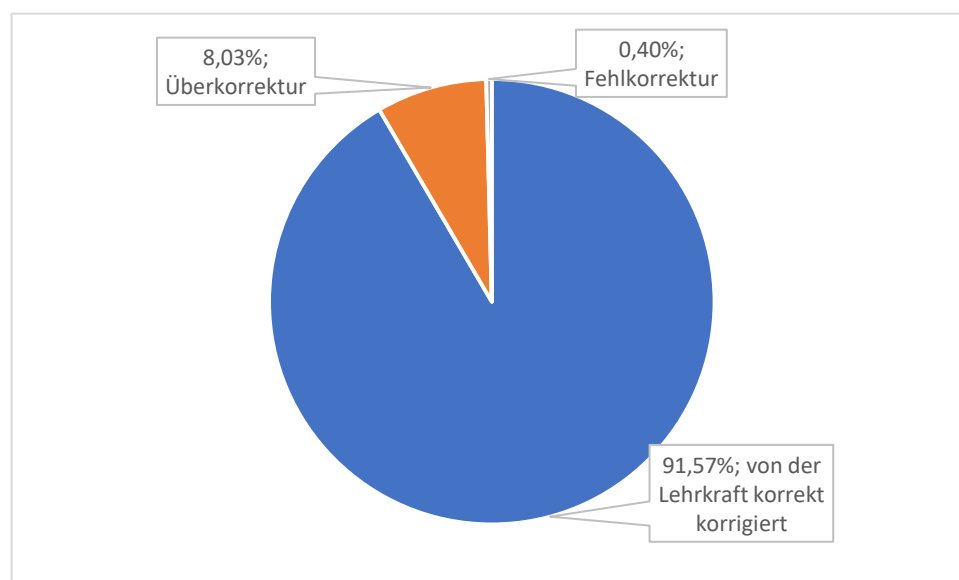


Abbildung 2: Lehrerseitige Korrekturen in der Beistrichsetzung

Im Großteil der Fälle (rund 8% der Fehler) handelt es sich um Überkorrekturen. Das heißt, die Lehrperson hat in diesen Fällen einen Beistrich gesetzt oder weggestrichen, der einer Kann-

Bestimmung unterliegt. In vielen Fällen darf laut Beistrichregeln ein Beistrich gesetzt werden, er muss aber nicht gesetzt werden. Das ist beispielsweise bei vielen Infinitivgruppen,²²³ bei „formelhaften Nebensätzen“²²⁴ oder bei Nachträgen der Fall.²²⁵

Die Paragraphen §76 und §78 haben in insgesamt 12 Fällen zu Überkorrekturen geführt, beispielsweise:

- (a) *[Sie] bauen sich den Großteil ihrer Lebensmittel selbst an und verzichten <> wenn möglich <> auch auf käufliche Güter.*

Da es sich bei der Formulierung „wenn möglich“ um einen formelhaften Nebensatz (§76) handelt, sind die Beistriche nicht unbedingt notwendig (sie dürfen aber gesetzt werden). Die Korrektur der Lehrkraft an der Stelle ist daher nicht falsch, aber es handelt sich um eine Überkorrektur, ebenso wie in folgendem Fall, der durch den §78 des amtlichen Regelwerks geregelt wird:

- (b) *Auch das Herstellen von natürlichen Haushaltsprodukten < , > wie Waschmittel aus Kastanien, [...] prägt den Alltag des Öko-Pärchens.*

Der/die Schüler*in hat vor dem „wie“ einen Beistrich gesetzt, den die Lehrperson als irrtümlicherweise als falsch markiert hat.

Weitaus mehr Probleme als diese Beispiele bereiten den Lehrkräften offenbar aber die relativ komplexen Regelungen für die Infinitivgruppen. Die Regeln für die Beistrichsetzung in Infinitivgruppen wurden im Zuge der Rechtschreibreform als Liberalisierung der Beistrichsetzungsregeln eingeführt.²²⁶ Sie sollten also eigentlich die Beistrichsetzung erleichtern und Fehlschreibungen verhindern. Die komplexen Regeln, die so entstanden sind, machen aber die Korrekturarbeit für Lehrende schwieriger. In 22 Fällen, und damit über der Hälfte aller Über- beziehungsweise Fehlkorrekturen, wurden Infinitivgruppen als fehlerhaft angestrichen, obwohl der Beistrich fakultativ wäre, wie beispielsweise in folgenden Fällen:

- (c) *Wir sollten aufhören <> uns ständig in alles einzumischen oder andere bekehren zu wollen [...].*
- (d) *[E]in gut, [sic!] gestalteter Turnunterricht motiviert Schüler <> Sport auszuüben.*

²²³ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 83-84, §75.

²²⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 84, §76.

²²⁵ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 87-88, §78.

²²⁶ Berkigt (2013): 105.

(e) *Hilft es ihnen <> zu zeigen, welche schrecklichen Folgen die Sucht haben kann?*

Infinitivgruppen bereiten auch Schwierigkeiten bei der Korrektur, wenn sie an den Anfang des Satzes gestellt werden. Als Infinitivgruppe fallen derartige Beispiele in die Regelung durch den Paragraphen §78.3 und die Beistriche sind hier fakultativ.²²⁷

(f) *Die Stadt hinter sich zu lassen und dem stressigen Alltag zu entfliehen <> erscheint interessant.*

Es gibt insgesamt nur zwei Fehlkorrekturen, die die Beistrichsetzung betreffen. Hier haben die Lehrpersonen einen korrekt gesetzten Beistrich weggestrichen:

(g) *[W]ird ein Leben genommen, kommt ein neues hinzu, und lebt man in glanz [sic!] und fülle [sic!] < , > nimmt dir dies die Stadt.*

(h) *Stilistisch gesehen verwendet der Verfasser, abgesehen von Fachbegriffen wie „Katharsis“ [...] < , > deutsche Standardsprache.*

In Beispiel (g) wurde von der Schülerin der Hauptsatz durch den Beistrich von dem vorangehenden uneingeleiteten Nebensatz getrennt,²²⁸ was aber von der Lehrperson offenbar an dieser Stelle nicht erkannt wurde. In Beispiel (h) müsste nicht notwendigerweise ein Beistrich gesetzt werden, da aber bereits der erste der paarigen Beistriche gesetzt und von der Lehrperson akzeptiert ist, muss auch der zweite Beistrich akzeptiert werden.²²⁹

4.3.2 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Groß-/Klein-Schreibung

Auch für die 1 471 im Maturatextkorpus verzeichneten Fehler in der Groß- und Kleinschreibung wurde ein randomisiertes Sample von 500 Items erstellt, um den Aufwand zur genaueren Analyse bewältigbar zu halten. Hier wurden neun Annotationsfehler und im Nachhinein noch drei Transkriptionsfehler gefunden, die wieder aus dem Sample herausgerechnet werden. Das Sample besteht also aus 488 gültigen Fehler-Items.

In dem Sample konnten 17 lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen gefunden werden. Etwa 3,4% der im Maturatextkorpus laut Lehrerkorrektur verzeichneten Fehler in der Groß- und Kleinschreibung sind also keine (schülerseitigen) Fehler. Das heißt auch, dass im Bereich der Groß- und Kleinschreibung deutlich weniger lehrerseitige Fehlkorrekturen als im Bereich der Beistrichsetzung auftreten.

²²⁷ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 88, §78.3.

²²⁸ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 81, §74.

²²⁹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 88, §78.1.

Fehlkorrekturen kommen auch in der Groß- und Kleinschreibung weniger häufig vor als Überkorrekturen, nämlich insgesamt fünf Mal (1,0%).

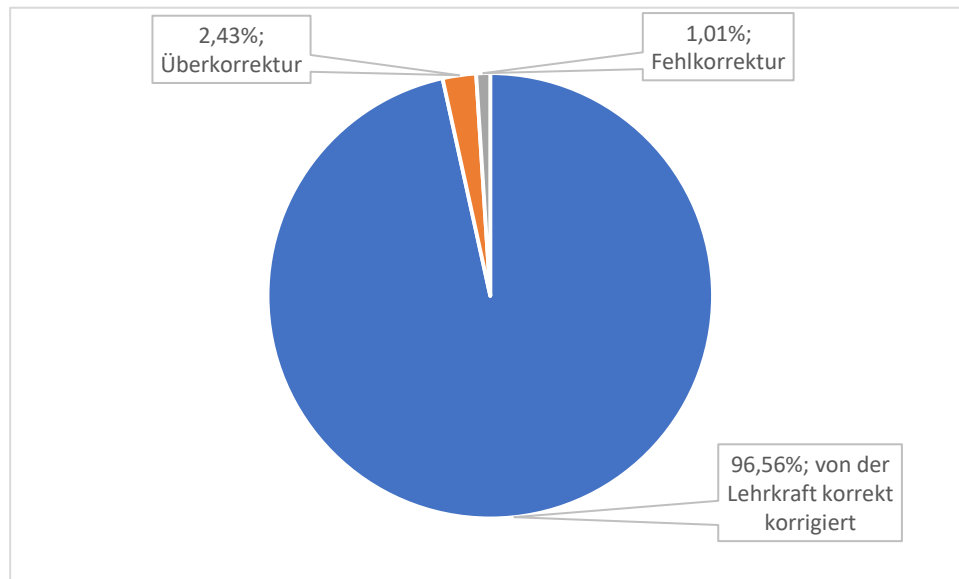


Abbildung 3: Lehrerseitige Korrekturen in der Groß- und Kleinschreibung

Was bei den lehrerseitigen Fehl- beziehungsweise Überkorrekturen auffällt, ist die häufige Fehl- oder Überkorrektur des Wortes *andere* in verschiedenen Varianten. In immerhin acht von siebzehn Fällen hat dieses Wort zu Unsicherheiten bei der Korrektur geführt.

- (i) Die < **Einen** > meinen, es sei noch nicht genug getan [...]. Die < **Anderen** > hingegen schimpfen über die Kontrolle, die über uns herrscht [...].
- (j) Denken Sie daran, wir sind eine Familie und dürfen nicht zusehen wie der < **Andere** > in den Abgrund stürzt!

Das amtliche Regelwerk empfiehlt in solchen Fällen wie in den Beispielen (i) und (j) tatsächlich grundsätzlich die Kleinschreibung.²³⁰ Die Großschreibung ist aber ebenfalls zulässig, „[w]enn der Schreibende zum Ausdruck bringen will, dass das Zahladjektiv substantivisch gebraucht ist“.²³¹ Da die Intention des oder der jeweiligen Schreibenden den Lehrkräften nicht bekannt ist, sollten sie daher auch die obige Schreibweise akzeptieren.

Zu der Wendung *zum einen, zum anderen* findet sich im amtlichen Regelwerk nichts Genaueres, eine substantivische Verwendung scheint hier aber nicht logisch. Der Duden und das Österreichische Wörterbuch kennen überhaupt nur die kleingeschriebene Schreibweise.²³² Das hat zu zwei Fehlkorrekturen im Korpus geführt.

²³⁰ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 66, §58.5.

²³¹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 66, §58.5, E4.

²³² „ein“ in Duden (²⁷2017): 382; „ein“ in ÖWB (⁴²2012): 194.

Neben den *Anderen*, hat noch ein weiteres Zahladjektiv zu gleich mehreren Unsicherheiten geführt: das Zahladjektiv *die Meisten/meisten* darf, wie die *Anderen*, in beiden Varianten geschrieben werden.²³³ Auch hier ist es aber gleich mehrmals zu Überkorrekturen gekommen. Es sind also vor allem Schreibungen, bei denen Varianten zulässig sind, die den Lehrenden bei der Korrektur Probleme bereiten.

Kaum bis gar nie sind Substantivierungen von Adjektiven oder Verben, für die es eindeutig festgelegte Regeln gibt, falsch korrigiert worden. Solche fälschlicherweise korrigierten Phänomene kamen nur in den beiden folgenden Korrekturen ((k), (l)) vor und dabei handelte es sich um Ausnahmeregeln beziehungsweise um einen uneindeutigen Kontext:

- (k) *In der heutigen Welt spielt das Geld eine sehr große Rolle und als Selbstversorger hat man nicht immer das <Nötige>.*
- (l) *Während eine solche Werbung früher durchaus gängig war, würde sie heute die Gemüter aufs <gröbste> erregen.*

Beim ersten Beispiel (k) ist nicht klar, ob *Nötige* eine Substantivierung darstellt oder sich auf *das Geld* bezieht (in welchem Fall es klein zu schreiben wäre). Das zweite Beispiel (l) betrifft eine Ausnahmeregelung, gemäß welcher Verbindung mit *aufs* oder *auf das* analog zum Superlativ groß- oder kleingeschrieben werden dürfen.²³⁴

4.3.3 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Getrennt-/Zusammen-Schreibung

Im Maturatextkorpus finden sich 521 Fehler aus dem Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung, die von Lehrpersonen in den Schüler*innentexten korrigiert wurden. Abzüglich der Annotations- (14) und Transkriptionsfehler (1) wurden 506 Fehler auf eventuelle Fehl- oder Überkorrekturen seitens der Lehrpersonen hin überprüft.

Von den 506 Korrekturen entfallen 16 auf Überkorrekturen und 8 auf Fehlerkorrekturen. Es finden sich also insgesamt 24 Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung im Maturatextkorpus, was insgesamt nicht ganz 5% ausmacht.

²³³ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 66, §58.5, E4.

²³⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 64, §58.2, E1.

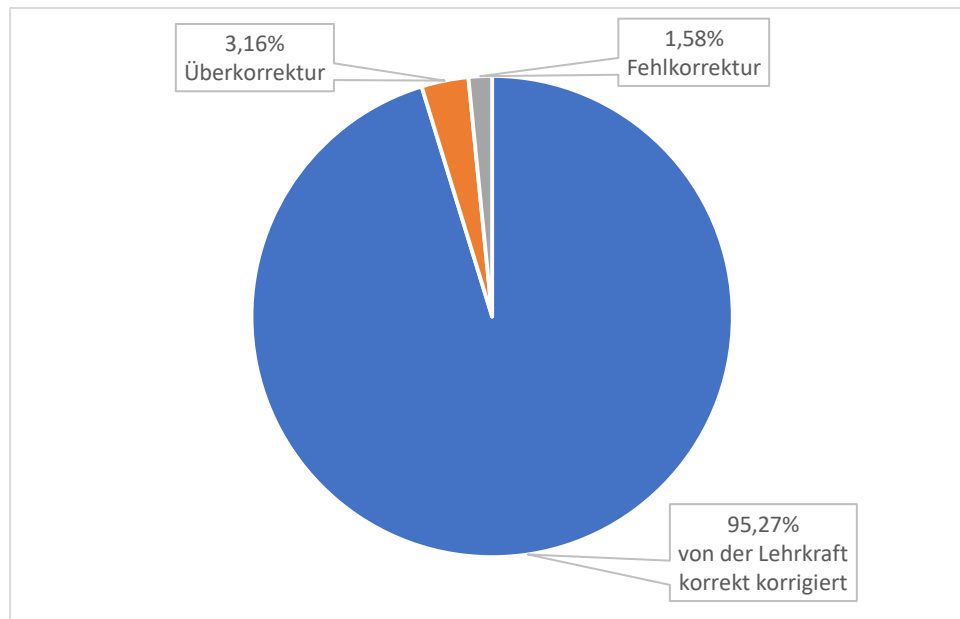


Abbildung 4: Lehrerseitige Korrekturen in der Getrennt- und Zusammenschreibung

Die Adjektive und die Verben führen laut Ergebnissen aus dem Maturatextkorpus am häufigsten zu Unsicherheiten bei der Korrektur: Bei den Adjektiven beziehungsweise adjektivisch verwendeten Partizipien wurde achtmal falsch oder unnötigerweise korrigiert, genauso häufig bei den Verben.

Gleich in mehreren Maturaarbeiten wurde von der jeweiligen Lehrkraft das Wort *selbstangebaut* oder ähnliche Verbindungen (*eigenangebaut* und *selbsterwirtschaftet*) nicht akzeptiert und als Fehler gewertet, obwohl laut §36.2.1 in diesem Fall sowohl zusammen- als auch getrenntgeschrieben werden darf.²³⁵ Es handelt sich hierbei also um Überkorrekturen der jeweiligen Lehrpersonen.

Fehlkorrekturen gab es besonders häufig im Bereich der Zusammen- beziehungsweise Getrenntschreibung von Verben. Hier wurden Wörter wie *beiseitelegen*, *überhandnehmen* oder *[sich mit etwas] zufriedengeben* von den Lehrkräften irrtümlicherweise angestrichen, obwohl hier zusammengeschrieben wird.²³⁶ Umgekehrt wurde die richtige Getrenntschreibung des Ausdrucks *hin und her tauschen* als falsch angezeichnet. Aber weder **hintauschen* noch **hertauschen* sind ein Wort, daher kann nicht zusammengeschrieben werden.²³⁷ Der Duden weist allerdings darauf hin, dass in Verbindung mit bestimmten Verben zusammengeschrieben werden darf, allerdings macht dies einen Bedeutungsunterschied aus: Getrenntgeschrieben wird die Ziellosigkeit ausgedrückt, zusammengeschrieben wird vermittelt, dass etwas oder jemand

²³⁵ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 38, §36.2.1.

²³⁶ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 35, §34.1.3.

²³⁷ ÖWB (⁴²2012): 333.

zwischen zwei Punkten pendelt.²³⁸ In dem Fall würde der Schreiber beziehungsweise die Schreiberin über die Bedeutung entscheiden.

Auch Infinitivkonstruktionen wie im folgenden Beispiel scheinen bei der Korrektur Probleme zu bereiten:

(m) [...] *lege ich es sehr ans Herz bei Genussmitteln, [...] < **Acht zu geben** > und dies nicht einfach hinzunehmen ohne darüber geredet zu haben.*

Der Ausdruck *Acht geben/achtgeben* darf in beiden Varianten geschrieben werden, die Infinitivkonstruktion mit *zu* ist daher auch zusammen- oder getrenntgeschrieben zulässig.²³⁹

Substantive wurden viermal falsch oder unnötigerweise korrigiert, oft im Zusammenhang mit Bindestrichschreibungen:

(n) *Sie wollen sich nicht nur selbst versorgen sondern ein regionales < **Selbstversorger - Netzwerk** > aufbauen.*

Die Bindestrichschreibung ist für solche Fälle im amtlichen Regelwerk nicht ganz eindeutig geregelt. Es heißt hierzu im §45.2, dass „unübersichtliche Zusammensetzungen“²⁴⁰ mit Bindestrich geschrieben werden. Welche Zusammensetzungen aber genau als unübersichtlich gelten wird nicht genauer festgelegt, wenngleich die Auswahl an Beispielen („Lotto-Annahmestelle“, „Software-Angebotsmesse“),²⁴¹ die im amtlichen Regelwerk genannt werden, darauf hindeuten, dass die Zusammensetzungen aus mindestens drei Wörtern bestehen sollten. Das Beispiel (n) stellt aber sogar eine Zusammensetzung aus insgesamt vier Wörtern dar und darf daher mit Bindestrich geschrieben werden. Die Uneindeutigkeit der Regel im amtlichen Regelwerk sollte bei der Korrektur nicht zum Nachteil der Schüler*innen ausgelegt werden.

4.3.4 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in den Fremdwortschreibungen

Im Maturatextkorpus finden sich weiters genau 100 Fehler-Items, die dem Bereich der Fremdwortschreibung zugerechnet werden können. In der Fremdwortschreibung gibt es offenbar wenig Probleme bei der Korrektur, denn nach Abzug zweier Transkriptionsfehler liegt nur eine einzige Überkorrektur in diesem Bereich der Rechtschreibung vor: Das Wort *Potential*

²³⁸ „hin“ in Duden (²⁷2017): 548.

²³⁹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 36, §34.3, E6.

²⁴⁰ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48, §45, 2.

²⁴¹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48.

wurde hier von der Lehrperson auf *Potenzial* ausgebessert, obwohl es sich bei der ersten Version um eine anerkannte Variantenschreibung handelt.²⁴²

Auf dieser Grundlage ergibt sich das aufgrund der kleinen Anzahl von nur 100 Fehler-Items nur sehr eingeschränkt repräsentative Ergebnis von exakt 1% Überkorrekturen.

4.3.5 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der Laut-Buchstaben-Zuordnung

Im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung wurden insgesamt 209 Fehler gemacht. Im Maturatextkorpus sind sie in unterschiedlichen Fehlerkategorien annotiert: Fehler in der Vokaldehnung, in der Konsonantenverdoppelung, in der ß-/s-Schreibung sowie bei Homophonen. Da die einzelnen Fehlerkategorien aber nur relativ wenige Fehler-Items aufweisen und dadurch nicht repräsentativ sind und da in vielen Fällen Mehrfachzuordnungen möglich sind, werden diese Fehler für die Zwecke der vorliegenden Arbeit in der großen Fehlerkategorie Laut-Buchstaben-Zuordnung zusammengefasst.

Unter den 209 Fehlern sind nur vier Fehler auf lehrerseitige Unsicherheiten zurückzuführen und sie betreffen interessanterweise alle die Schreibung eines einzigen Wortes: Das Wort *(zeit)aufwendig* wurde von der jeweiligen Lehrperson als fehlerhaft angestrichen. Hier handelt es sich also um Überkorrekturen, bei denen die Schreibvariante *aufwendig* neben *aufwändig* von den jeweiligen Lehrpersonen offenbar nicht als Variante erkannt wurde.²⁴³

Auffällig dabei ist auch, dass drei der vier Überkorrekturen in derselben Schule gefunden wurden. Es ist also relativ wahrscheinlich, dass diese Lehrendenunsicherheiten nur eine einzige Lehrperson betreffen und dass diese Person die Schreibvariante von *aufwändig* zufällig nicht kannte.

4.3.6 Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen in der das/dass-Schreibung

Auch die das/dass-Schreibung ist im Maturatextkorpus eine eigene Fehlerkategorie. Da es sich hier nicht um ein Problem der Laut-Buchstaben-Zuordnung handelt wie bei den anderen Fehlern, die der Kategorie der ß-/s-Schreibung, der Konsonantenverdoppelung oder der Homonyme zugeordnet werden, sondern um eine syntaktische Herausforderung, wurde diese Kategorie auch für sich analysiert.

²⁴² „Potenzial, Potential“ in Duden (²⁷2017): 876.

„Potenzial = Potential“ in ÖWB (⁴²2012): 544.

²⁴³ „aufwendig, aufwändig“ in Duden (²⁷2017): 225.

„Aufwand“ in ÖWB (⁴²2012): 75.

Im Maturatextkorpus sind insgesamt 133 schülerseitige Fehler in der das/dass-Schreibung verzeichnet. Alle 133 Fehler sind im Zuge dieser Arbeit einer erneuten Überprüfung unterzogen worden. Dabei ist herausgekommen, dass alle Fehler korrekt korrigiert worden sind, es gibt in dieser Fehlerkategorie im Maturatextkorpus keine Unsicherheiten seitens der Lehrenden.

4.4 Zusammenfassende, kategorienübergreifende Auswertung

In den jeweiligen untersuchten Samples aus dem Korpus konnten insgesamt 88 Fehl- und Überkorrekturen gefunden werden. Insgesamt sind 1938 Korrekturen im Zuge der vorliegenden Masterarbeit nachkorrigiert worden. Die Fehl- und Überkorrekturen machen damit immerhin 4,5% der untersuchten Korrekturen aus.

Hochgerechnet auf das gesamte Korpus sind das 6,9% Fehl- und Überkorrekturen.²⁴⁴ Auf die Überkorrekturen entfallen mit 6,3% ungleich mehr Unsicherheiten bei der Korrektur als auf die Fehlkorrekturen (0,6%).

Wenn man die Ergebnisse aus den verschiedenen Kategorien miteinander vergleicht, zeigt sich, dass nicht in jeder Kategorie gleich viele lehrerseitige Unsicherheiten vorkamen. In der Kategorie Beistrichsetzung entfallen mit Abstand am meisten Fehler-Items auf Fehl- und Überkorrekturen. Über 8% aller Fehler in diesem Bereich sind gar keine Fehler der Schüler*innen, sondern nur irrtümlich korrigierte Beistriche.

In großem Abstand dazu wurden am zweit- und dritthäufigsten Fehl- und Überkorrekturen in den Kategorien Getrennt- und Zusammenschreibung (GZ-Schreibung) sowie Groß- und Kleinschreibung (GK-Schreibung) mit jeweils zwischen 4% und 5% gefunden.

In der Fremdwortschreibung und der Laut-Buchstabenzuordnung konnten 1% bis circa 2% der Fehler-Items auf lehrerseitige Unsicherheiten zurückgeführt werden, allerdings auch bei deutlich geringerer Datenmenge und dadurch geringerer Repräsentativität.

²⁴⁴ Diese Zahl ist deshalb ungleich höher, weil die meisten im Korpus verzeichneten Fehler Beistrichfehler sind. Das ist auch die Kategorie, in der die Lehrenden die meisten Korrekturfehler gemacht haben.

Im Bereich der dass-/das-Schreibung konnten überhaupt keine Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen gefunden werden.

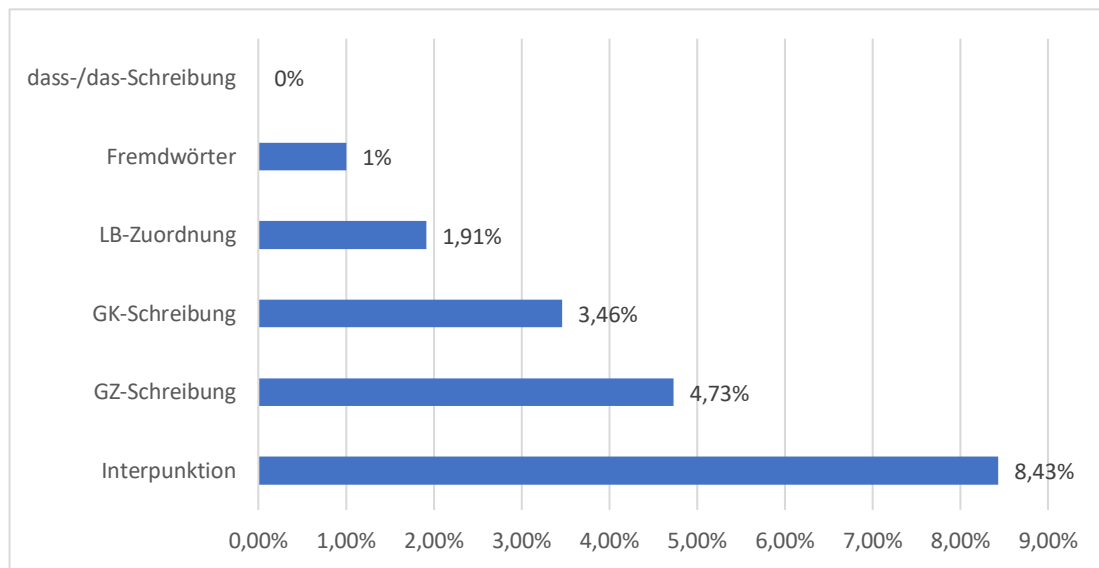


Abbildung 5: Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen nach Kategorien geordnet

In Abbildung 5 wird zusammenfassend dargestellt, wie groß der Anteil an Fehl- und Überkorrekturen an den Korrekturen, die in der Kategorie insgesamt gemacht wurden, ist.

Dass die Beistrichsetzung für die Lehrenden bei der Korrektur zu fast doppelt so vielen Fehl- und Überkorrekturen (wenn auch insgesamt in geringerem Ausmaß) führt als alle anderen Kategorien, überrascht insofern wenig, als die Beistrichsetzung immerhin auch für die Schüler*innen die bei weitem größte Fehlerquelle darstellt.²⁴⁵ Beistrichsetzung funktioniert darüber hinaus nach einem relativ komplexen syntaktischen System, bei dem eine genaue Einsicht in den Satzbau unabdingbar ist. Studien wie die von Krafft zeigen,²⁴⁶ dass selbst fortgeschrittene Lernende in diesem Bereich der Rechtschreibung noch relativ große Probleme haben. Die Studie von Afflerbach zeigt, dass die Beistrichsetzungskompetenz nicht einmal mit der sonstigen Orthographiekompetenz korreliert.²⁴⁷ Das hängt eben unter anderem auch damit zusammen, dass Beistrichsetzung nicht nur Orthographiekompetenz verlangt, sondern nach einem bestimmten syntaktischen System funktioniert, in dem die Schreiber*innen sich zurechtfinden müssen.

Von Lehrenden wird nicht nur fortgeschrittene Schreibkompetenz vorausgesetzt, sondern sie müssen auch die komplexen Kann-Bestimmungen in den Beistrichregeln kennen und genau wissen, in welchen Fällen ein Beistrich gesetzt werden darf, auch wenn er eventuell nicht

²⁴⁵ Ransmayr (2020): 68.

²⁴⁶ Krafft (2016).

²⁴⁷ Afflerbach (1997).

gesetzt werden muss. Dabei stellen die zahlreichen nur fakultativ zu setzenden Beistriche eigentlich eine Liberalisierung der Beistrichsetzung dar.²⁴⁸ Für die Lehrenden verkomplizieren die Kann-Bestimmungen aber die Korrektur.

Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung sind ebenfalls zwei relativ komplexe orthographische Bereiche, da sie beide syntaktisch motiviert sind. Das syntaktische Prinzip wird im Schriftspracherwerb zuletzt erworben, weshalb es auch am ehesten selbst fortgeschrittenen Lernenden noch Probleme bereitet.²⁴⁹ Besonders an der Peripherie von Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung sind die orthographischen Regelungen aber selbst syntaktisch oft nur schwer zu erklären, was sich auch dadurch zeigt, dass sie in den verschiedenen Phasen der Rechtschreibreform oft mehrmals geändert wurden.²⁵⁰

Vereinzelte Fehlkorrekturen wurden im Bereich der Fremdwortschreibung gemacht. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die Fremdwörter eben nicht den Regeln der deutschen Orthographie folgen, sondern oft den Regeln der jeweiligen Ausgangssprache. Damit sind Fremdwörter auch für fortgeschrittene Lehrende in einzelnen Fällen orthographisch schwierig.

Wenig überraschend gibt es bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung am wenigsten Fehler. Das korreliert auch mit den Ergebnissen der Schüler*innen. Diese haben selbst im Maturatextkorpus relativ wenige Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung gemacht. Die phonematische Schreibung ist nicht syntaktisch motiviert und wird daher im Schriftspracherwerb schon früher erworben. Natürlich gibt es auch hier einen Peripherie-Bereich, der für Lehrende schwierig ist, vor allem Variantenschreibungen. Die meisten lehrerseitigen Unsicherheiten in dieser Kategorie betrafen solche Variantenschreibungen.

Bei der *das/dass*-Schreibung gab es seitens der Deutschlehrenden keine Fehler. Die *das/dass*-Schreibung wird normalerweise relativ früh erworben und führt laut Feilke schon in der Sekundarstufe I nur noch vereinzelt zu Fehlern, was auch die geringe schülerseitige Fehleranzahl bei der *das/dass*-Schreibung erklärt.²⁵¹

²⁴⁸ Berkigt (2013): 105.

²⁴⁹ Bredel (2012): 149.

²⁵⁰ Besch (2007): 15-16.

²⁵¹ Feilke (2015): 348.

4.5 Interpretation und Zusammenfassung der Ergebnisse zu den lehrerseitigen Korrekturen aus der Analyse des Maturatextkorpus

Die Analyse des Maturatextkorpus zeigt, dass unter den Fehler-Items, die den Schüler*innen als Orthographiefehler angerechnet wurden, auch einige Fehl- und Überkorrekturen sind. Das sind Fehler, die eigentlich keine schülerseitigen Fehler sind; es handelt sich um irrtümliche Korrekturen durch die Lehrperson.

Solche Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen kommen in den unterschiedlichen Fehlerkategorien unterschiedlich oft vor, relativ gesehen am häufigsten aber in den Bereichen der Orthographie, die zumindest zum Teil nach einem syntaktischen Prinzip geregelt sind und die nach aktuellem Forschungsstand auch später im Schriftspracherwerb noch zu fehlerhaften Schreibungen führen: Beistrichsetzung, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung.

Keine beziehungsweise wenig Über- und Fehlkorrekturen dagegen ergeben sich im Bereich der dass-/das-Schreibung, die sich auf ein sehr begrenztes und sehr häufig vorkommendes Phänomen bezieht, und im Bereich der Fremdwortschreibung sowie der Laut-Buchstaben-Zuordnung, die jeweils nicht nach einem syntaktischen Prinzip funktionieren.

Hochgerechnet auf alle Fehler insgesamt (in den analysierten Kategorien finden sich im Korpus 8180 Fehler in absoluten Zahlen) ergibt sich damit, dass 6,9% aller Fehler auf lehrerseitige Fehl- oder Überkorrekturen zurückzuführen sind und damit keine Fehler der Schüler*innen sind.

Es ist nun schwierig, diese Zahlen zu bewerten. Wie schon einleitend in der Arbeit festgestellt wurde, ist es nicht leicht festzustellen, ab wann von einem orthographischen Defizit ausgegangen werden kann, ab wann von orthographischer Beherrschung. Villiger hat 1984 schon bei 0,36 beziehungsweise 0,49 Fehlern pro 100 Wörter die Orthographieschwäche der Schüler*innen beklagt.²⁵² Dabei gibt es selbst bei Schüler*innen keine offizielle Definition dafür, ab wann Rechtschreibung als beherrscht gilt.

Soweit mir bekannt ist, gibt es bisher keine Studien dazu, wie viele Fehler Deutschlehrende beim Korrigieren machen, es gibt für Lehrende also nicht einmal Vergleichswerte. Die Prozentzahlen von 6,9% Fehl-/Überkorrekturen von allen Rechtschreib- und Interpunktionskorrekturen, die falsch oder überkorrigiert sind, sind so nur schwer interpretierbar.

²⁵² Villiger (1984): 17.

Die Zahlen mögen auf den ersten Blick recht viel erscheinen, immerhin wird von Deutschlehrenden als Sprachnormautoritäten²⁵³ im Allgemeinen erwartet, dass sie die Orthographie perfekt und praktisch fehlerlos beherrschen.

Umgekehrt formuliert kann man aber auch feststellen, dass Lehrpersonen über 93% aller Korrekturen richtig gesetzt haben, also die überwältigende Mehrheit.

Die meisten Lehrendenunsicherheiten im untersuchten Sample sind Überkorrekturen. Es handelt sich dabei also um Variantenschreibungen. Auf Basis dieser Daten – zwar waren nur 0,6% aller Rechtschreib- und Interpunktionskorrekturen tatsächlich Fehlkorrekturen (bei denen also eine orthographisch korrekte Variante von der Lehrkraft bei der Korrektur durch eine Falschschreibung ersetzt wurde), aber bei fast 7% der Korrekturen wurde eine zugelassene Variante zugunsten der anderen zugelassenen Variante korrigiert – rückt die lehrerseitige Rechtschreib*korrektur*kompetenz in den Mittelpunkt: Vor allem die Ergebnisse zu den Überkorrekturen zeigen, dass die Lehrenden nicht immer der kodifizierten Norm entsprechend korrigieren, sei es weil sie die kodifizierte Norm nicht genau kennen oder weil sie Schwierigkeiten im Umgang mit Variantenschreibungen bei der Korrektur haben.

Damit ist eine der Forschungsfragen dieser Arbeit beantwortet: Deutschlehrende sind grundsätzlich als äußerst rechtschreibsicher anzusehen und haben tatsächlich nur vereinzelt Probleme bei der Anwendung der Orthographie im Rahmen dieser Untersuchung gezeigt. Wesentlich mehr Probleme bereiten offenbar Variantenschreibungen und der Umgang damit bei der Korrektur.

Noch zu beantworten gilt, wo Lehrpersonen die Orthographie erwerben, also wie wichtig beim Erwerb die Faktoren Alter, Ausbildung und Berufserfahrung sind. Und: Wie sicher fühlen Deutschlehrende sich selbst in der Rechtschreibung?

Da für das Maturatextkorpus keine Daten zu den Lehrpersonen vorliegen, auf Grundlage derer diese Fragen beantwortbar wären, wurde im Rahmen dieser Masterarbeit eine Befragung von Lehrkräften durchgeführt, die diese Faktoren berücksichtigt.

²⁵³ Ammon (1995): 80.

5. Befragung von Deutschlehrkräften und Deutschlehramtsstudierenden

Für die Beantwortung der Forschungsfragen zur subjektiven Rechtschreibsicherheit und zur Abhängigkeit der Rechtschreibkorrekturkompetenz von Faktoren wie Alter, Berufserfahrung und Studium wurde eine Umfrage unter Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden durchgeführt. Der Fragebogen wurde über das Online-Umfrage-Tool *Soscisurvey* erstellt und konnte online ausgefüllt werden und wurde einerseits an verschiedene Schulen verschickt, andererseits online in Foren für Lehrende und Lehramtsstudierende geteilt, um möglichst viele Deutschlehrende und Lehramtsstudierende zu erreichen. Sämtliche Angaben wurden vor der Auswertung automatisch anonymisiert.

Im Fragebogen wurden zuerst die soziodemographischen Daten der Teilnehmenden abgefragt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen Rechtschreibsicherheit und den Faktoren Alter und Berufserfahrung feststellen zu können. Danach wurden sie einerseits zu ihrer persönlichen Einschätzung in Bezug auf ihre Rechtschreibsicherheit befragt, andererseits wurden ihnen Texte beziehungsweise Textstellen vorgelegt, die sie korrigieren sollten. Bei den Textstellen waren bewusst Orthographiefehler eingebaut worden – einige davon waren eher offensichtliche Fehler, die den Kern der Rechtschreibung betrafen, bei anderen handelte es sich um Fehler, die eher an der Peripherie der Orthographie einzuordnen wären und bei denen tendenziell auch schon im Maturatextkorpus Fehl- oder Überkorrekturen vorgekommen waren.

So sollte überprüft werden können, ob es sich bei den fälschlichen Korrekturen im Korpus nur um mehr oder weniger zufällige Unsicherheiten einzelner Lehrpersonen handelte oder ob das jeweilige Phänomen generell bei der Korrektur Schwierigkeiten bereitet. Weiters kann durch die Befragung auch untersucht werden, in wie vielen Fällen Lehrende Fehler übersehen.

Ein spezieller Fokus der Befragung lag auf Variantenschreibungen. In den Text wurden viele Phänomene eingebaut, bei denen im Korpus Überkorrekturen entdeckt worden waren. So sollte untersucht werden, wie Lehrende mit Variantenschreibungen umgehen und in welchen Fällen (also bei welchen Phänomenen und von welchen Lehrpersonen) überkorrigiert wird. Positiver formuliert konnte so aber auch nachvollzogen werden, in wie vielen Fällen Lehrende eben keine Überkorrekturen machen und (teilweise auch unüblichere) Variantenschreibungen als solche anerkennen.

5.1 Methodologische Vorgehensweise zur Auswertung des Fragebogens

Um den Fragebogen auszuwerten wurden zwei verschiedene Programme herangezogen: einerseits das Kalkulationsprogramm *Microsoft Excel* und andererseits das Statistikprogramm *PSPP*.²⁵⁴ Die beiden Programme wurden je nach Verwendungszweck ergänzend zueinander verwendet, dabei wurden mit *Excel* vor allem die Diagramme erstellt und einfachere mathematische beziehungsweise statistische Berechnungen vorgenommen. *PSPP* wurde vordergründig zur Auswertung der Daten herangezogen, vor allem für t-Tests, Varianzanalysen und Häufigkeitsverteilungen. Teilweise wurden die Programme auch doppelt verwendet, um die Berechnungen zu kontrollieren.

Für die Analyse wurden nicht bei sämtlichen Fragen alle Daten gemeinsam ausgewertet. Aus dem Datensatz wurden zwei Gruppen gebildet: die Gruppe der Deutschlehrenden und die Gruppe der Lehramtsstudierenden. Diejenigen, die angegeben hatten, noch zu studieren, aber auch bereits im Sondervertrag zu unterrichten, wurden zu beiden Gruppen gerechnet. Die Einteilung in zwei Gruppen sollte einerseits dem Vergleich der Ergebnisse von Studierenden und Lehrenden dienen, andererseits war die Gruppenbildung auch notwendig, weil Lehrende und Studierende nicht immer dieselben Fragen gestellt bekommen hatten.²⁵⁵

Für alle folgenden Daten gilt: Wenn Teilnehmer*innen eine Frage nicht beantworteten, wurden sie in die Auswertung normalerweise nicht einbezogen: Die Frage nach dem Geschlecht wurde beispielsweise von einer Person nicht beantwortet. Die fehlende Antwort wurde dann nicht zu den gültigen Prozentsätzen gerechnet.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 144 Proband*innen im Zeitraum von November 2019 bis Jänner 2020 an der Umfrage teil, von denen aber einige wieder ausgeschlossen werden mussten, weil sie entweder den Kriterien nicht entsprachen oder weil sie den Fragebogen nur teilweise ausgefüllt hatten. Um dennoch auf möglichst umfangreiche Daten zurückgreifen zu können, wurden all jene Datensätze, bei denen mehr als 80% der Fragen beantwortet worden waren, für die Auswertung übernommen. Da nach dem Pretest keine groben Änderungen an der Umfrage vorgenommen wurden, wurden auch die meisten Datensätze (sofern sie den Kriterien

²⁵⁴ Bei PSPP handelt es sich um die Open-Source-Version des bekannteren Statistikprogramms SPSS. Online verfügbar unter: <https://www.gnu.org/software/pspp/> [aufgerufen am 18.06.2020].

²⁵⁵ vgl. dazu: Kap. 5.2.

entsprachen) aus dem Pretest übernommen. Insgesamt blieb eine Stichprobe von 110 Proband*innen, die den Fragebogen mindestens zu 80% ausgefüllt hatten.

Von diesen waren 48 Deutschlehrende (also knapp über 44%) und etwas mehr, nämlich 58 Teilnehmende (und damit 53%) waren Deutschlehramtsstudierende. Eine kleine Gruppe von 2,75% waren Studierende, die im Sondervertrag bereits unterrichteten.

In der Stichprobe waren Frauen überrepräsentiert: Nur 15,5% männliche Teilnehmer konnten für die Studie gewonnen werden, fast 85% der Teilnehmer*innen waren Frauen. Diese Geschlechterverteilung ist aber insofern wieder repräsentativ für die Grundgesamtheit, als die Mehrheit der im Lehrberuf stehenden Personen weiblich ist.

Die Teilnehmer*innen waren durchschnittlich rund 32 Jahre alt. Für die Lehramtsstudierenden beträgt das Durchschnittsalter 25,6 Jahre, der Median liegt etwas darunter bei 24 Jahren. Die Deutschlehrenden sind durchschnittlich älter, nämlich rund 40,1 Jahre alt. Der in diesem Fall aussagekräftigere Median liegt auch hier darunter, nämlich bei 35 Jahren.

Da die beiden Gruppen, Lehramtsstudierende einerseits und Lehrende andererseits, teilweise unterschiedliche Fragebögen vorgelegt bekommen haben (dabei ging es um Fragen nach der Schulform und der Berufserfahrung für Lehrende und des Studienfortschritts für Studierende), wurden ihre Daten vor der Auswertung in zwei Stichproben aufgeteilt. Das geschah unter anderem auch deshalb, weil die gemeinsame Auswertung aller Daten ansonsten eventuell verzerrend wirken kann, wie oben am Beispiel des Alters zu sehen ist.

5.2.1 Stichprobe der Deutschlehrenden

Rund 43% der befragten Deutschlehrenden stehen erst seit einem bis fünf Jahren im Lehrberuf. Einige wenige stehen überhaupt erst seit wenigen Monaten (die Befragung fand im Herbst – also zu Beginn des jeweiligen Schuljahres – statt) im Beruf und hatten weniger als ein Jahr Berufserfahrung.

Es finden sich aber auch deutlich Berufserfahrenere in der Stichprobe: Fast 20% der Lehrenden haben zwischen 6 und 15 Jahren Berufserfahrung. Etwas weniger als 30% sind zwischen 16 und 35 Jahren als Deutschlehrende

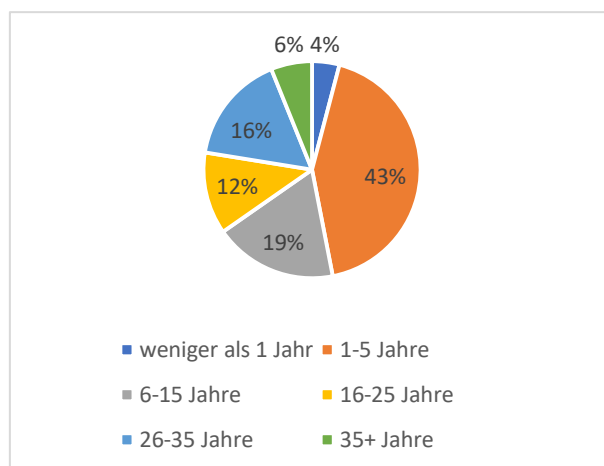


Abbildung 6: Berufserfahrung befragten Lehrpersonen im Fach Deutsch (in Jahren)

tätig und immerhin rund 6% der Befragten haben sogar mehr als 35 Jahre Berufserfahrung als Deutschlehrkraft. Der Mittelwert liegt bei etwas über 15 Jahren an Berufserfahrung.

Die meisten befragten Deutschlehrenden unterrichten an höheren Schulen, also einer AHS oder einer BHS: Sie machen über zwei Drittel der Teilnehmer*innen aus. 23% unterrichten an einer NMS; die restlichen Prozente entfallen auf andere Schulformen, beispielsweise die Fachmittelschule.

Das spiegelt sich auch in der Ausbildung der Deutschlehrenden wider: Fast drei Viertel der Lehrenden haben ihre Ausbildung zur Deutschlehrkraft an einer Universität in Österreich oder im Ausland abgeschlossen und nur etwas über 20% haben eine Pädagogische Hochschule oder eine entsprechende Form²⁵⁶ absolviert. 4% geben an, dass sie gar nicht Deutsch als Unterrichtsfach studiert hätten, sondern es fachfremd unterrichten würden.

In der Auswertung wird sich also kein Vergleich zwischen Absolvent*innen der Pädagogischen Hochschule und der Universität ziehen lassen, um so eventuell Rückschlüsse auf den Stellenwert der Rechtschreibung in der Ausbildung ziehen zu

können. Dazu ist die teilnehmende Gruppe an Hochschul-Absolvent*innen zu klein und ein Vergleich wäre daher nicht repräsentativ.

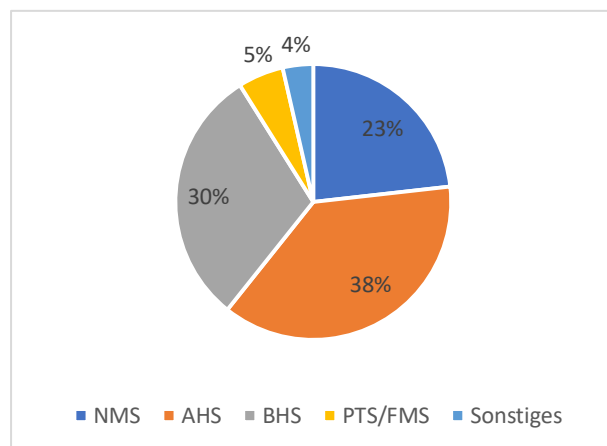


Abbildung 7: Schulformen, an denen die befragten Lehrpersonen unterrichten

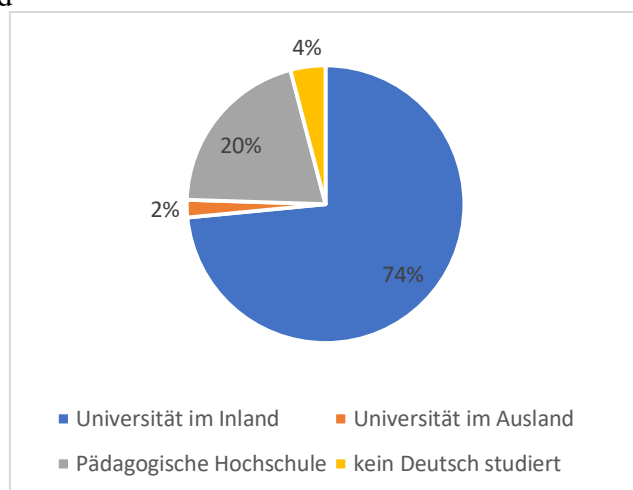


Abbildung 8: Ausbildung, die die Deutschlehrenden abgeschlossen haben

5.2.2 Stichprobe der Deutschlehramtsstudierenden

Die Studierenden haben statt der Fragen zu Berufserfahrung und Schulform Fragen zu Studienfortschritt und Ausbildung bekommen.

Unter den Studierenden nahmen relativ viele Masterstudent*innen, also im Studium schon ziemlich weit fortgeschrittene Studierende teil, aber auch viele Bachelorstudent*innen haben

²⁵⁶ Die Nennung der Pädagogischen Akademie wurde zur Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule gezählt, da erstere 2007 in Österreich aufgelassen und durch letztere ersetzt wurde.

teilgenommen. Im Mittel studierten die Befragten Studierenden im 8. Semester, das wäre also das letzte Semester des Bachelors (in Regelstudienzeit).

Alle teilnehmenden Studierenden absolvierten ihre Lehramtsausbildung an einer Universität in Österreich (dabei allerdings an verschiedensten Universitäten in verschiedenen Bundesländern).

5.3 Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung der eigenen Rechtschreibsicherheit

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen auch gebeten eine persönliche Einschätzung zu ihrer Rechtschreibkompetenz abzugeben. So sollte die Frage geklärt werden, wie sicher Lehrende sich selbst in der Rechtschreibung fühlen und in welchen Bereichen sie eventuell zusätzliche Unterstützung benötigen würden. Das könnte durch Ausbildung, Fortbildung oder durch die Forschung beziehungsweise selbst durch den Rat für deutsche Rechtschreibung als normgebende Instanz für deutsche Orthographie passieren. Denn, wenn bestimmte Bereiche der Rechtschreibung selbst bei den Sprachnormautoritäten zu Unsicherheiten führen, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die aktuell gültigen Regeln vereinzelt womöglich nicht klar genug ausformuliert sind.

Der allergrößte Teil der Teilnehmer*innen (96%) gab an, dass sie sich insgesamt *sehr sicher* (56%) oder *eher sicher* (41%) in der Rechtschreibung fühlten. Lediglich 4 Personen (3,7%) gaben an, dass sie sich in der Rechtschreibung unsicher fühlten. Zwei Personen beantworteten die Frage nicht, sie wurden in die Auswertung nicht einbezogen.

5.3.2 Rechtschreibsicherheit von Lehrenden und Studierenden im Vergleich

Bei der subjektiven Einschätzung der eigenen Rechtschreibsicherheit zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Lehrenden und Lehramtsstudierenden. Während fast drei Viertel der Lehrenden (73%) angaben, sich *sehr sicher* in der Rechtschreibung zu fühlen, waren dies unter Deutschlehramtsstudierenden nur 41%.

Dabei waren es insgesamt wenige, die angaben, sich *eher unsicher* in Bezug auf Rechtschreibung zu fühlen. 5,2% der Studierenden und nur 2,1% der Deutschlehrenden haben diese Antwortmöglichkeit gewählt.

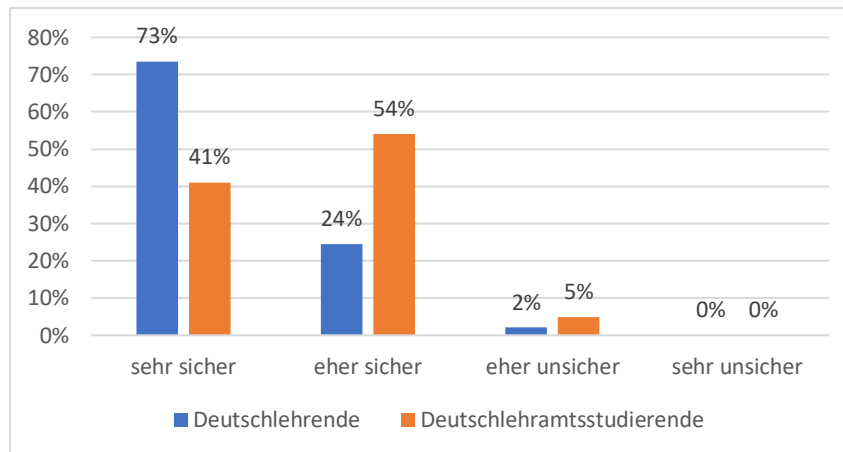


Abbildung 9: Persönliche Einschätzung der Rechtschreibsicherheit von Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden im Vergleich

Deutschlehrende zeigen also deutlich mehr Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten in der Rechtschreibung als Lehramtsstudierende. Insgesamt fühlen sich aber alle relativ sicher in der Rechtschreibung (mit insgesamt nur 3,7% der Befragten, die sich ein wenig unsicher in der Rechtschreibung fühlen).

Zu bedenken ist, dass nicht klar ist, durch welche Faktoren die Befragten in ihrer Einschätzung beeinflusst werden. Es ist beispielsweise möglich, dass die Lehrenden aufgrund der sozialen Erwünschtheit eher dazu tendieren, sich selbst als *sehr sicher* in der Rechtschreibung zu bezeichnen. Immerhin wird an sie von der Gesellschaft der Anspruch gestellt, die Rechtschreibung perfekt zu beherrschen. Sicher werden die Befragten auch durch die gesellschaftliche Rolle, die sie einzunehmen haben, beeinflusst: Während die Studierenden selbst noch als Lernende gelten, deren Arbeiten von den Lehrenden an der Universität beurteilt werden, sind die Deutschlehrenden diejenigen, die selbst die Urteilsnacht über die Arbeiten ihrer Schüler*innen haben.

Da es sich um die subjektive Einschätzung der Lehrenden und Studierenden handelt muss bedacht werden, dass die Antworten bis zu einem gewissen Grad durch soziale Erwünschtheit beeinflusst werden.

5.3.3 Rolle des Faktors Berufserfahrung für die Rechtschreibsicherheit

Sowohl die Deutschlehrenden als auch die Deutschlehramtsstudierenden haben ihren Angaben zufolge ihre Sicherheit in der Rechtschreibung größtenteils schon in der Schule gewonnen.

45% der Befragten gaben an, sich selbst am Ende der Schulzeit *sehr sicher* in Sachen Rechtschreibung gefühlt zu haben. Weitere 44% fühlten sich zu diesem Zeitpunkt *eher sicher*.

Etwas über 11% der Befragten meinten aber, am Ende der Schulzeit noch *eher unsicher* (9,3%) oder sogar *sehr unsicher* (1,9%) in der Rechtschreibung gewesen zu sein.

Interessanterweise fühlten sich die Lehramtsstudierenden am Ende ihrer Schulzeit offenbar sogar sicherer als zum Befragungszeitpunkt: Rund 47% der Befragten gaben an, sich am Ende ihrer Schulausbildung *sehr sicher* gefühlt zu haben (während es in Bezug auf den Befragungszeitpunkt nur noch 41% waren). Das könnte einerseits darauf hinweisen, dass Studierende sich im Studium zu wenig mit Rechtschreibung auseinandersetzen müssen und die Regeln daher nicht mehr parat haben oder im Gegenteil sogar darauf, dass die Studierenden erst im Studium durch eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Rechtschreibung in bestimmten Bereichen komplexer ist als zu Ende der Schulkarriere gedacht. Dies müsste genauer untersucht werden und kann auf Basis der Daten nicht geklärt werden.

Die Deutschlehrenden wurden auch gefragt, wie sicher sie sich dann am Ende ihrer Ausbildung in der Rechtschreibung gefühlt hatten. Diese Frage mussten die Studierenden nicht beantworten, da sie darüber noch keine Aussage treffen können.

Immer noch 9% der Antworten entfielen hier auf *eher unsicher*, es lässt sich aber dennoch ein leichter Zuwachs der gefühlten Rechtschreibsicherheit verzeichnen.

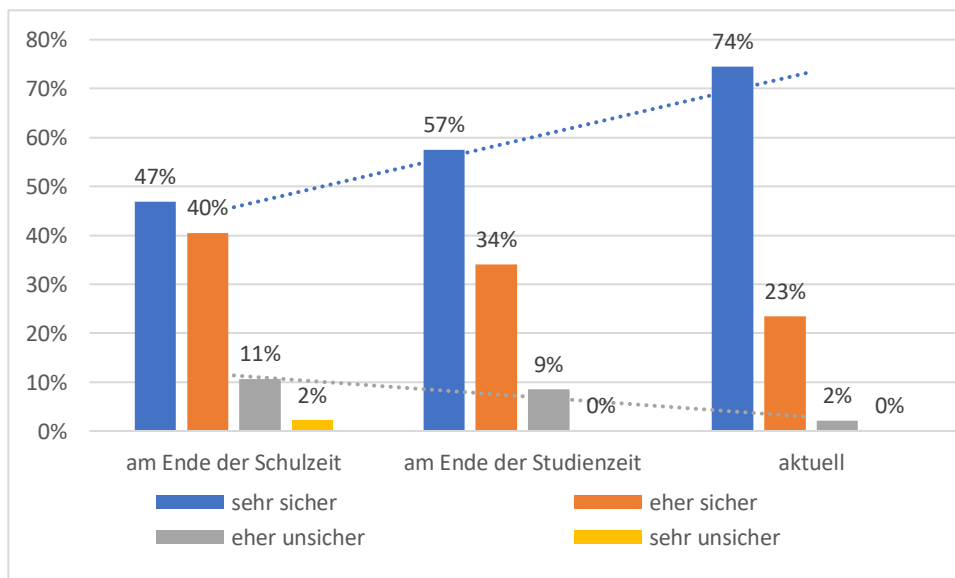


Abbildung 10: Abbildung 10: Rechtschreibsicherheit der Deutschlehrenden über die Zeit nach eigener Einschätzung

Im Diagramm (Abbildung 10) werden die in der Umfrage gegebenen Antworten der Deutschlehrenden grafisch veranschaulicht. Nach eigener Einschätzung starten die Deutschlehrenden also bereits am Ende der Schulzeit mit einem relativ großen Selbstvertrauen

in ihre Rechtschreibkompetenz (insgesamt 87% der Antworten für *sehr sicher* oder *eher sicher*). Bis zum Ende des Studiums steigt dieses Selbstvertrauen noch einmal leicht, wobei nicht klar ist, wie genau der Zuwachs zustande kommt.

Denn in derselben Befragung stimmen nur 18% der Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden der Aussage *zu* (2%) oder *eher zu* (16%), dass sie sich durch das Studium in Bezug auf Rechtschreib- und Korrekturkompetenz ausreichend auf den Beruf vorbereitet fühlen beziehungsweise gefühlt haben. Das heißt umgekehrt, dass über 80% der Studierenden sich durch ihre Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet auf die Anforderungen, die an sie zum Thema Rechtschreibung im Beruf gestellt werden, fühlen.

Dies ist auch insofern logisch, als fast 42% der Befragten angeben, in ihrem Studium keine einzige Lehrveranstaltung, in der Rechtschreibung oder Korrekturkompetenz vermittelt wurde, besucht zu haben. Weitere 33% haben höchstens eine Lehrveranstaltung besucht, in der Rechtschreibung und Rechtschreibkorrektur Thema war.

Es stellt sich also die Frage, ob Rechtschreibsicherheit (zumindest in subjektiver Einschätzung) nicht einfach mit zunehmendem Alter steigt, unabhängig von der Aus- und Weiterbildung in Sachen Rechtschreibung.

Stark an Selbstbewusstsein gewinnen die Deutschlehrenden erst im Beruf. 74% fühlen sich als Deutschlehrende sehr sicher in Sachen Rechtschreibung, nur noch 2% geben an, sich etwas unsicher zu fühlen. Die Personen, die angegeben haben, sich *eher unsicher* zu fühlen, haben außerdem ebenfalls angegeben, sich in den ersten Berufsjahren zu befinden. Die Befragten, die schon seit mehr als fünf Jahren im Beruf standen, gaben alle an, sich *eher* oder *sehr sicher* zu fühlen.

5.3.4 Rechtschreibsicherheit der Deutschlehrenden und -lehramtsstudierenden in den verschiedenen Rechtschreibkategorien

Die Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden haben in der Umfrage auch angegeben, in welchen Bereichen der Rechtschreibung sie die größten Unsicherheiten haben. Sie hatten auf einer Skala von 1 bis 5 anzugeben, wie sicher sie sich in der jeweiligen Kategorie fühlten.

Wie schon zuvor zeigt sich auch bei dieser Frage, dass die Deutschlehrenden und Lehramtsstudierenden sich für insgesamt relativ sicher in der Rechtschreibung halten. Kaum

Schwierigkeiten geben sie in der Laut-Buchstaben-Zuordnung und noch weniger bei der *das/dass*-Schreibung an.

Auch in der Groß- und Kleinschreibung fühlen die Lehrenden sich recht sicher mit insgesamt 97%, die *eher* oder *sehr sicher* als Antwortmöglichkeit wählten.

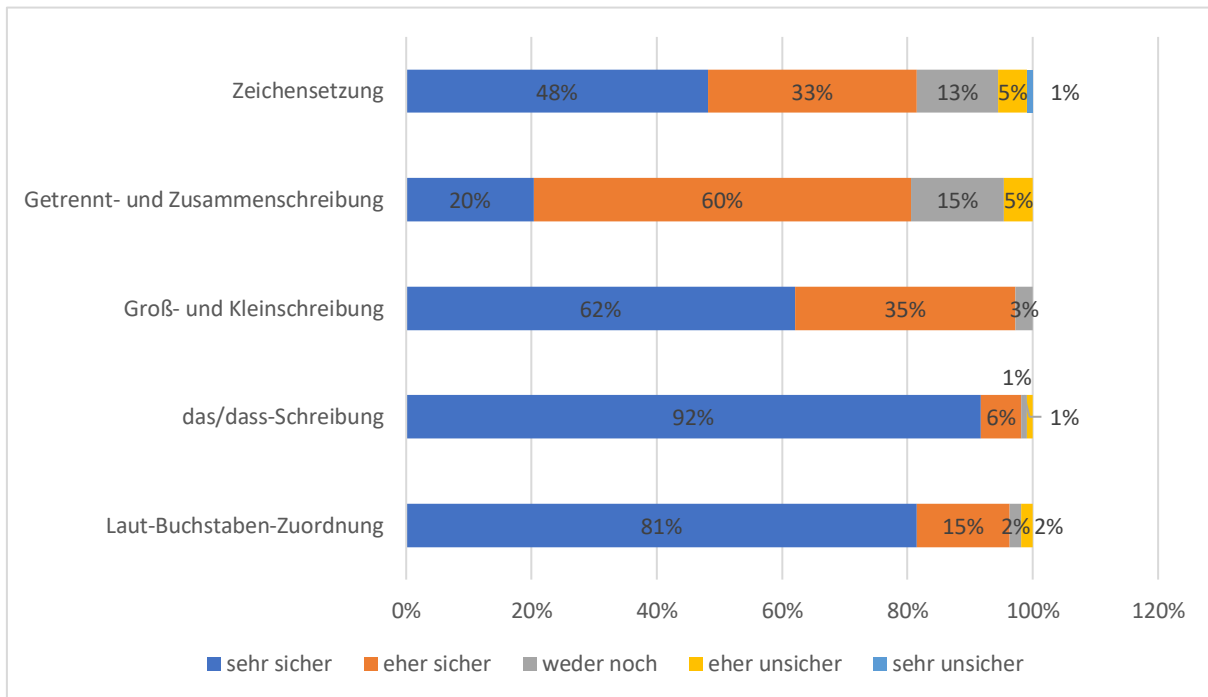


Abbildung 11: Rechtschreivsicherheit der Befragten in den einzelnen Rechtschreibkategorien (nach eigener Einschätzung)

Im Verhältnis zu anderen Kategorien größere Unsicherheiten gaben die Umfrageteilnehmer*innen aber in der Interpunktion sowie in der Getrennt- und Zusammenschreibung an. In der Zeichensetzung fühlen sich nicht einmal die Hälfte der Befragten *sehr sicher*, ungefähr 6% haben Unsicherheiten in der Interpunktion. In der Getrennt- und Zusammenschreibung geben gar nur mehr 20% an, sich *sehr sicher* zu fühlen.

5.3.5 Angaben zum Nachschlageverhalten in der Rechtschreibung

Speziell in der Getrennt- und Zusammenschreibung schlagen die Befragten auch am häufigsten in Nachschlagewerken nach. Nur 7% der Befragten geben an, in dieser Rechtschreibkategorie beim Schreiben oder Korrigieren nie nachzuschlagen.

In den anderen Kategorien wird jeweils viel weniger häufig nachgeschlagen. In der *das/dass*-Schreibung geben beispielsweise 87% der Lehrenden und Studierenden an, nie nachzuschlagen zu müssen beziehungsweise nie nachzuschlagen und auch in der Laut-Buchstaben-Zuordnung sind dies immerhin noch 61% und damit weit mehr als die Hälfte der Befragten, die für diese Kategorie nie zu einem Wörterbuch greifen.

Etwas häufiger suchen die Lehrkräfte und Studierenden Auskunft bei Nachschlagewerken in den Kategorien Zeichensetzung und Groß- und Kleinschreibung, wie auch der untenstehenden Grafik (Abbildung 13) zu entnehmen ist.

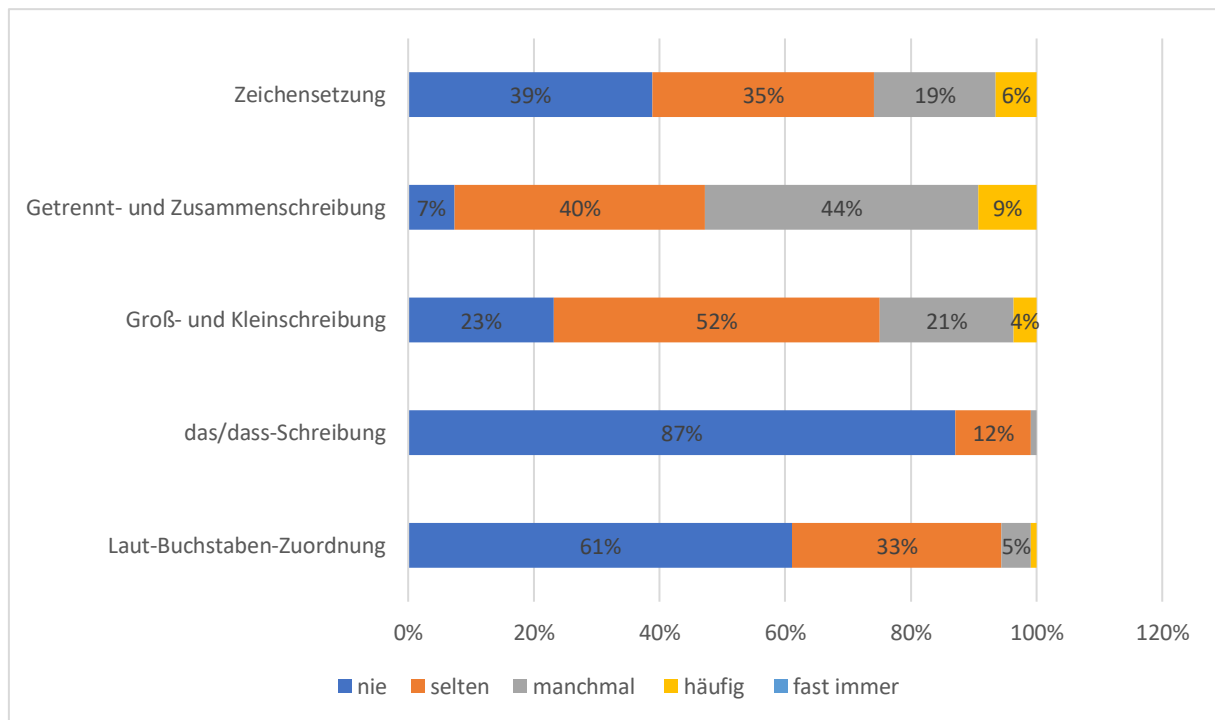


Abbildung 12: Nachschlagehäufigkeit der Befragten in den einzelnen Rechtschreibkategorien (nach eigener Einschätzung)

5.3.6 Zusammenhang zwischen Rechtschreibsicherheit und Alter

Die Ergebnisse zur subjektiven Rechtschreibsicherheit der Lehrenden, die deutlich über der subjektiven Rechtschreibsicherheit der Studierenden liegt, legen nahe, dass es einen Zusammenhang zwischen Rechtschreibsicherheit und Alter beziehungsweise Rechtschreibsicherheit und Unterrichtserfahrung gibt.

Um dies zu überprüfen, wurde mithilfe des Statistikprogramms *PSPP* die Korrelation der Variablen Alter und Rechtschreibsicherheit beziehungsweise Alter und Unterrichtserfahrung berechnet. Überraschenderweise und entgegen der Ausgangshypothese, dass die Rechtschreibsicherheit mit beiden Faktoren zusammenhängt, korrelieren aber in beiden Fällen die Variablen nur schwach miteinander.

Die Korrelation zwischen Alter und Rechtschreibsicherheit ist schwach und nicht statistisch signifikant.

Deutlich stärker (und auch statistisch signifikant: $p = 0,001$) ist der Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Rechtschreibsicherheit (Tabelle 2).

	Rechtschreibsicherheit / Unterrichtserfahrung
Pearson Korrelation	,31
Signifikanz (zweiseitig)	,001
Anzahl an Fällen	108

Tabelle 2: Korrelationskoeffizient zwischen Rechtschreibsicherheit und Unterrichtserfahrung

Hier ist allerdings der Zusammenhang deshalb besonders groß, weil sich die Studierenden deutlich unsicherer fühlen als die bereits im Beruf stehenden Lehrenden. Berechnet man die Korrelation der beiden Variablen nur für die bereits im Lehrberuf Tätigen, korrelieren Rechtschreibsicherheit und Unterrichtserfahrung nur noch sehr schwach (Korrelationskoeffizient = 0,11; siehe Tabelle 3).

	Rechtschreibsicherheit / Unterrichtserfahrung
Pearson Korrelation	,11
Signifikanz (zweiseitig)	,459
Anzahl an Fällen	47

Tabelle 3: Korrelationskoeffizient zwischen Rechtschreibsicherheit und Unterrichtserfahrung (der bereits im Lehrberuf stehenden Personen)

Das heißt, dass der wichtigste Faktor in Bezug auf die subjektive Rechtschreibsicherheit der Lehrenden der Einstieg in den Beruf ist. Die Dauer der Unterrichtserfahrung spielt nach den Berechnungen nur eine geringe bis gar keine Rolle und auch das Alter hat keinen großen Einfluss auf das Rechtschreibsicherheitsgefühl.

Ein möglicher Grund dafür, warum die Berechnungen keine statistisch relevanten Korrelationen ergeben, kann aber sein, dass die Rechtschreibsicherheit allgemein auf einem relativ hohen Niveau ist und die Antworten kaum abweichen. Nur wenige Personen geben an, sich *eher unsicher* oder gar *sehr unsicher* zu fühlen.

5.3.7 Interpretation der Ergebnisse

Sowohl Lehrende als auch Studierende fühlen sich also in der Rechtschreibung insgesamt und auch in den meisten Kategorien der Rechtschreibung recht sicher. Zwei Kategorien stellen hier

eine gewisse Ausnahme dar: Getrennt- und Zusammenschreibung und Interpunktion. Die Befragten geben an, sich in diesen Kategorien am wenigsten sicher zu fühlen, und sie müssen nach eigenen Angaben auch in diesen Kategorien die korrekte Schreibung am häufigsten nachschlagen.

Dies lässt sich durch die Ergebnisse aus dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erklären: Bei beiden Kategorien handelt es sich um Rechtschreibphänomene, die syntaktisch motiviert und deshalb komplexer sind. Sie werden auch später erworben als andere Prinzipien der Rechtschreibung.²⁵⁷

Die Getrennt- und Zusammenschreibung führt außerdem vermutlich deshalb zu den größten Verunsicherungen, weil sie einen relativ großen Peripheriebereich aufweist, der im amtlichen Regelwerk durch recht spezifische Einzelregelungen, die von keinem bestimmten Prinzip, sondern insgesamt vier verschiedenen Prinzipien (morphologisch, syntaktisch, prosodisch, semantisch), geregelt werden.²⁵⁸

In beiden Kategorien gibt es relativ viele Variantenregelungen, was die Korrekturarbeit für Lehrende erschwert.

In der Interpunktion werden zudem von den Schüler*innen die meisten Fehler gemacht,²⁵⁹ die Lehrenden müssen hier daher am häufigsten Korrekturen setzen und sind mit dieser Kategorie also am öftesten konfrontiert.

Die Ausgangshypothese, dass Lehrende in den Kategorien die meisten Schwierigkeiten haben, die syntaktisch motiviert sind und in denen die meisten Variantenschreibungen existieren, da für sie vor allem diese eine Herausforderung bei der Korrektur darstellen, kann damit zumindest zum Teil belegt werden: In der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie in der Interpunktion fühlen die Lehrenden (und auch die Studierenden) sich am unsichersten. Allerdings gibt es auch in der Kategorie Groß- und Kleinschreibung relativ viele Variantenschreibungen und auch sie ist nach Eisenberg syntaktisch motiviert.²⁶⁰ In dieser Kategorie fühlen sich die Befragten im Vergleich zu den anderen Kategorien relativ sicher. Unterstützt wird die Annahme aber wieder dadurch, dass auch in dieser Kategorie ähnlich oft nachgeschlagen wird wie in der Interpunktion und kaum weniger häufig als bei Phänomenen der Getrennt- und Zusammenschreibung.

²⁵⁷ Müller (2016): 248-250.

²⁵⁸ Mesch (2015): 278.

Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 33-51.

²⁵⁹ vgl. Kap. 4.3.1.

²⁶⁰ Eisenberg (1981): 80.

Als positives Nebenergebnis der kann noch festgehalten werden, dass sowohl Lehrende als auch Studierende in den Kategorien, in denen sie Unsicherheiten haben, auch – zumindest nach eigenen Angaben – tatsächlich (meist im Wörterbuch) nachschlagen. Dies sollte die Menge an Überkorrekturen und möglicherweise auch an Fehlkorrekturen eigentlich gering halten.

Insgesamt gesehen, stellen die Ergebnisse einen durchaus positiven Befund dar: Obwohl die Deutschlehrenden (und auch die Deutschlehramtsstudierenden) angeben, dass sie in ihrem Studium nur wenige bis gar keine Lehrveranstaltungen gehabt hätten, die sich mit dem Thema Orthographie beschäftigen, und obwohl sie sich durch das Studium selbst nicht ausreichend auf die Korrektur von Rechtschreibung vorbereitet fühlen, gewinnen die meisten Lehrpersonen in ihrem Beruf ein recht großes Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Rechtschreibkompetenz.

Auch wenn Deutschlehrende also nicht explizit darauf vorbereitet werden, können sie diesen Mangel an Vorbereitung relativ erfolgreich (zumindest der subjektiven Einschätzung nach) ausgleichen und gewinnen im Laufe ihrer Tätigkeit als Lehrperson (wiederum zumindest der subjektiven Einschätzung nach) an Rechtschreibsicherheit.

Das Ergebnis stützt auch jedenfalls zum Teil die Ausgangshypothese, dass Studierende noch deutlich mehr Unsicherheiten in der Rechtschreibung zeigen als Deutschlehrende, da letztere erst im Beruf Rechtschreibsicherheit gewinnen.

Allerdings ist auch zu beachten, dass weder zwischen Dauer der Unterrichtserfahrung und Rechtschreibsicherheit noch zwischen Alter und Rechtschreibsicherheit ein signifikanter Zusammenhang besteht. Den größten Einfluss auf die Rechtschreibsicherheit hat offenbar der Eintritt in den Beruf: Studierende fühlen sich unsicherer in der Rechtschreibung als Lehrende, relativ unabhängig von Alter und Berufserfahrung.

Auf Basis dieser Ergebnisse ist infrage zu stellen, ob die Selbsteinschätzung der Rechtschreibsicherheit wirklich mit Rechtschreibkompetenz gleichzusetzen ist. Einerseits gibt es die Möglichkeit, dass Lehrende sich sicherer in der Rechtschreibung fühlen, weil sie stärker damit konfrontiert sind als Studierende: Sie müssen die Rechtschreibregeln an die Schüler*innen vermitteln und sie müssen auch die Texte der Schüler*innen in Bezug auf Rechtschreibung korrigieren. Ihre Rechtschreibkompetenz würde durch "learning-by-doing" (wie eine Teilnehmerin an der Umfrage als Anmerkung auch angibt) zustande kommen. Dagegen spricht allerdings, dass die Unsicherheiten auch bei Lehrenden, die erst im allerersten Unterrichtsjahr stehen, schon geringer als bei den Studierenden sind und die Frage ist, ob sich nicht einfach die Rechtschreibsicherheit durch die veränderte Situation und durch die

veränderte Rolle durch die Einnahme des Lehrerhabitus (als Sprachnormautorität) schneller entwickelt als die tatsächliche Rechtschreibkompetenz. Dies soll aber im folgenden Kapitel noch genauer untersucht werden.

5.4 Ergebnisse zu Über- und Fehlkorrekturen

Um die tatsächliche Rechtschreibsicherheit beziehungsweise eher die damit in Zusammenhang stehende Korrektursicherheit der Lehrenden und Studierenden messbar zu machen, wurde ihnen in der Umfrage ein kurzer Text von knapp 100 Wörtern vorgelegt. In diesem Text befanden sich exakt sieben Fehler aus den Bereichen Laut-Buchstaben-Zuordnung und Fremdwörter. Bei diesen Fehlern handelte es sich um Kontroll-Items: Die Fehler der Laut-Buchstaben-Zuordnung und teilweise der Fremdwortschreibungen (*seid* (statt *seit*) *diskutiert*, *Zigarretten*, *Tehma*, *Raucheregelungen*, *Ressourcen*, *ungeantes*) hatten im Maturatextkorpus zu keinen größeren Unsicherheiten bei der lehrerseitigen Korrektur geführt und die Fehler sind relativ offensichtlich. Mithilfe der Kontroll-Items sollten nicht gewissenhaft genug ausgefüllte Fragebögen herausgefiltert werden können.

Untersucht werden sollten vor allem die weiteren eingebauten Phänomene, die im Maturatextkorpus zu Unsicherheiten geführt hatten, in den Text eingebaut. Diese Phänomene stammten aus den Rechtschreibbereichen Interpunktion, Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung sowie Fremdwortschreibung. So sollte festgestellt werden, ob die Unsicherheiten nur einzelne Lehrkräfte betreffen oder ob die Phänomene generell bei der Korrektur Schwierigkeiten bereiten.

Den Teilnehmenden wurde der Text vorgelegt mit der Angabe, dass es sich um einen Schülertext handle. Die an die Teilnehmenden gestellte Aufgabe war, alle Rechtschreibfehler im Text zu korrigieren.

In zwei weiteren Fragen wurden die Teilnehmer*innen zu konkreten Phänomenen der Interpunktion, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Groß- und Kleinschreibung befragt, die ebenfalls in der abgefragten oder einer ähnlichen Form aus dem Maturatextkorpus stammen und dort zu Unsicherheiten bei Lehrenden geführt haben. So sollten einerseits zu diesen Phänomenen noch diversifizierte Daten gesammelt werden und andererseits sollten die Lehrenden hier auch explizite Erklärungen zu den schwierigeren Phänomenen abgeben.

5.4.1 Korrektur eines Schülertextes

Den Lehrenden und Deutschstudierenden wurde in der Umfrage folgender knapp 100 Wörter langer Text zur Korrektur vorgelegt.

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik diskutiert, ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll oder nicht. Dabei war die Situation der Raucher früher viel schlimmer. Schon die jüngsten zündeten sich selbstgedrehte Zigarretten an und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof. Heute ist das für die Meisten undenkbar. Einem jeden und einer jeden von uns muss klar werden, dass das Tehma Gesundheit ein allesbeherrschendes ist. Doch die Durchsetzung der neuen Raucheregelungen ist aufwendig und kostet zum einen zeitliche und zum anderen ökonomische Ressourcen. Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen: hier kann ungeantes Potential ausgeschöpft werden.

Den Teilnehmer*innen wurde erklärt, dass es sich um einen Schülertext handelt, und sie wurden aufgefordert, alle Orthographiefehler zu korrigieren.

In den Text eingebaut wurden insgesamt sieben Rechtschreibfehler, die mit Sicherheit als Rechtschreibfehler des Schülers zu werten sind. Sie sind hier in Rot markiert:

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik *diskutiert*, ob ein *Rauch-Verbot* durchgesetzt werden soll oder nicht. Dabei war die Situation der Raucher früher viel schlimmer. Schon die jüngsten zündeten sich selbstgedrehte *Zigarretten* an und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof. Heute ist das für die Meisten undenkbar. Einem jeden und einer jeden von uns muss klar werden, dass das *Tehma* Gesundheit ein allesbeherrschendes ist. Doch die Durchsetzung der neuen *Raucheregelungen* ist aufwendig und kostet zum einen zeitliche und zum anderen ökonomische *Ressourcen*. Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen: *hier* kann *ungeantes* Potential ausgeschöpft werden.

In Grau sind zwei Zweifelsfälle extra gekennzeichnet:

Die sicher üblichere Schreibweise von *Rauch-Verbot* lautet *Rauchverbot* – zusammengeschrieben und ohne Bindestrich. Allerdings ist die Bindestrichregelung des amtlichen Regelwerks, wie an anderer Stelle schon angemerkt wurde,²⁶¹ nicht ganz eindeutig. Unübersichtliche Zusammensetzungen oder Zusammensetzungen, bei denen Missverständnisse aufkommen könnten (zum Beispiel: *Drucker-Zeugnis* oder *Druck-Erzeugnis*)²⁶² dürfen laut der Regelung im amtlichen Regelwerk mit Bindestrich zusammengesetzt werden.²⁶³ Ab wann eine Zusammensetzung als unübersichtlich gilt, liegt aber im Ermessen des oder der Schreibenden. Die Zusammensetzung *Rauchverbot* ist aber jedenfalls nicht mehr oder weniger missverständlich als *Rauch-Verbot*. Ob die Zusammensetzung unübersichtlich ist, ist äußerst fraglich, immerhin handelt es sich nur um

²⁶¹ Vgl. Kapitel 4.2.1.

²⁶² Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48, §45.

²⁶³ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48, §45.

eine einfache Zusammensetzung aus zwei Wörtern. In der Auswertung der Antworten war also besonders interessant, wie mit dieser Zusammensetzung von Lehrenden umgegangen wurde.

Der zweite Zweifelsfall ist die Kleinschreibung von *hier* im obigen Kontext. Das Wort *hier* steht direkt nach einem Doppelpunkt. Nach einem Doppelpunkt wird das erste Wort üblicherweise großgeschrieben, wenn ein ganzer Satz folgt.²⁶⁴ Laut dem Duden für Zweifelsfälle darf aber nach einem Doppelpunkt auch kleingeschrieben werden – selbst wenn ein Ganzsatz folgt –, wenn der Satz statt mittels eines Doppelpunkts auch mittels eines Gedankenstrichs angeschlossen werden könnte.²⁶⁵ Das ist wiederum Interpretationssache und liegt im Ermessen des Schreibenden, in welchen Fällen dieses Kriterium zutreffend ist. Auch hier war bei der Auswertung also besonders interessant, wie mit dem Phänomen umgegangen wurde.

Neben diesen beiden Zweifelsfällen wurden noch weitere Phänomene in den Text eingebaut, die Variantenschreibungen zulassen und die den Lehrpersonen im Maturatextkorpus Schwierigkeiten bereitet hatten. Diese sind in (hellem) Grün markiert:

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik diskutiert, ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll oder nicht. Dabei war die Situation der Raucher früher viel schlimmer. Schon die jüngsten zündeten sich selbstgedrehte Zigarretten an und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof. Heute ist das für die Meisten undenkbar. Einem jeden und einer jeden von uns muss klar werden, dass das Thema Gesundheit ein allesbeherrschendes ist. Doch die Durchsetzung der neuen Raucheregelungen ist aufwendig und kostet zum einen zeitliche und zum anderen ökonomische Ressourcen. Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen: hier kann ungeantes Potential ausgeschöpft werden.

Es handelt sich hierbei um Phänomene der Getrennt- und Zusammenschreibung (*selbstgedrehte, allesbeherrschende, klar werden*), der Groß- und Kleinschreibung (*jüngsten, Meisten*), der Beistrichsetzung (Infinitivgruppe: *Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen*) sowie der Fremdwortschreibung (*aufwendig, Potential*). Es gibt jeweils mindestens zwei orthographische Varianten, in denen die jeweiligen Beispiele realisiert werden dürfen. Diese Phänomene könnten also nach der Ausgangshypothese der vorliegenden Arbeit am wahrscheinlichsten zu Überkorrekturen führen.

²⁶⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 56, §54.1.
Duden (Zweifelsfälle) (82016): 434.

²⁶⁵ Duden (Zweifelsfälle) (82016): 435.

Die in Dunkelgrün gehaltenen Phänomene haben im Maturatextkorpus zu Fehlkorrekturen geführt, denn nur die vorliegende Orthographie ist korrekt: *ein jeder* und *eine jede* wird kleingeschrieben,²⁶⁶ genauso wie *zum einen ... zum anderen* kleingeschrieben wird.²⁶⁷

Bei diesen Phänomenen handelt es sich also um Stellen, die potentiell zu Fehlkorrekturen führen könnten.

Ausgegraut sind der Anschaulichkeit halber die bereits thematisierten Rechtschreibfehler und Zweifelsfälle.

5.4.2 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Daten wurden die gesetzten Korrekturen der Teilnehmer*innen jeweils in zwei beziehungsweise drei Kategorien eingeteilt: *korrigiert* oder *nicht korrigiert*. Als dritte Kategorie wurde noch *Kommentar* eingeführt, da in vielen Fällen die Lehrenden anmerkten, dass es eine zweite (korrekte) Variante gäbe, aber dass die Variante im Schülertext ebenfalls richtig sei. Einige Befragte hatten zumindest teilweise nicht nur die Orthographiefehler korrigiert, sondern auch andere Fehler, meist Grammatik oder Ausdruck. All jene Korrekturen, die andere Phänomene als Orthographie betrafen, wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Einige wenige Datensätze mussten bei dieser Frage aus der Auswertung ausgeschlossen werden, weil ihre Antworten entweder fehlten oder nicht im Sinne der Forschungsfragestellung auswertbar waren. Das betraf insgesamt vier Fälle, die Auswertung berücksichtigt also nur die Antworten von insgesamt 106 Personen.

5.4.3 Ergebnisse zur Korrektur des Schülertextes

Ein von den Befragten korrigierter Text, sollte also, wie bereits erwähnt, im Idealfall sieben Korrekturen an den folgenden Stellen aufweisen:

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik *diskutiert*, ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll oder nicht. Dabei war die Situation der Raucher früher viel schlimmer. Schon die jüngsten zündeten sich selbstgedrehte *Zigarretten* an und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof. Heute ist das für die Meisten undenkbar. Einem jeden und einer jeden von uns muss klar werden, dass das *Tehma* Gesundheit ein allesbeherrschendes ist. Doch die Durchsetzung der neuen *Raucheregelungen* ist aufwendig und kostet zum einen

²⁶⁶ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 66.

²⁶⁷ „andere“ in Duden (Zweifelsfälle) (⁸2016): 65-66.

zeitliche und zum anderen ökonomische **Resourcen**. Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen: hier kann **ungeantes** Potential ausgeschöpft werden.

In der Befragung fanden die Befragten aber sehr viel mehr Fehler als diese sieben. In der folgenden Version des Textes sind mit Gelb alle weiteren Stellen markiert, an denen mindestens eine Lehrperson eine Korrektur zur Orthographie gemacht hat (obwohl keine Rechtschreib- oder Interpunktionsfehler vorliegen).

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik **diskutiert**, ob ein **Rauch-Verbot** durchgesetzt werden **soll oder** nicht. Dabei war die Situation der **Raucher** früher viel schlimmer. Schon die **jüngsten** zündeten sich **selbstgedrehte Zigarretten** an und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof. Heute ist das für die **Meisten** undenkbar. **Einem jeden und einer jeden** von uns muss **klar werden**, dass das **Tehma** Gesundheit ein **allesbeherrschendes** ist. Doch die Durchsetzung der neuen **Raucheregelungen** ist **aufwendig** und kostet **zum einen** zeitliche und **zum anderen** ökonomische **Resourcen**. Ich fordere **daher schon** in der Schule anzusetzen: **hier** kann **ungeantes** **Potential** ausgeschöpft werden.

Die Deutschlehrenden beziehungsweise Deutschlehramtsstudierenden haben damit an 24 verschiedenen Stellen Korrekturen gesetzt, in einem Text, in dem nur sieben tatsächliche Rechtschreibfehler (sowie zwei Zweifelsfälle) sind.

Natürlich haben aber nicht alle Befragten 24 Korrekturen gesetzt, der Text oben visualisiert nur die Stellen, an denen mindestens eine Lehrperson oder ein*e Studierende*r einen Fehler anzeichnete. Die Befragten, die die meisten ‚Korrekturvorschläge‘ hatten, fanden an 15 Stellen im Text Fehler, was immerhin noch mehr als doppelt so viele Rechtschreibfehler, als sich tatsächlich im Text finden, darstellt. Die wenigsten Fehler fand eine Studentin mit nur vier korrigierten Rechtschreibfehlern. Die nächsthöhere Anzahl an korrigierten Fehlern belief sich bereits auf sieben Fehler, was insgesamt sechsmal vorkam. Das heißt, dass alle anderen 100 Lehrenden und Studierenden mehr Fehler korrigiert haben, als sich tatsächlich im Text befanden.

Durchschnittlich setzten die Befragten an 10,8 Stellen im Text Korrekturen. Die Lehrenden korrigierten etwas häufiger (11,2 Korrekturen) als die Studierenden (10,3 Korrekturen).

Dies zeigt deutlich, dass Lehrende dazu tendieren, zu viel zu korrigieren.

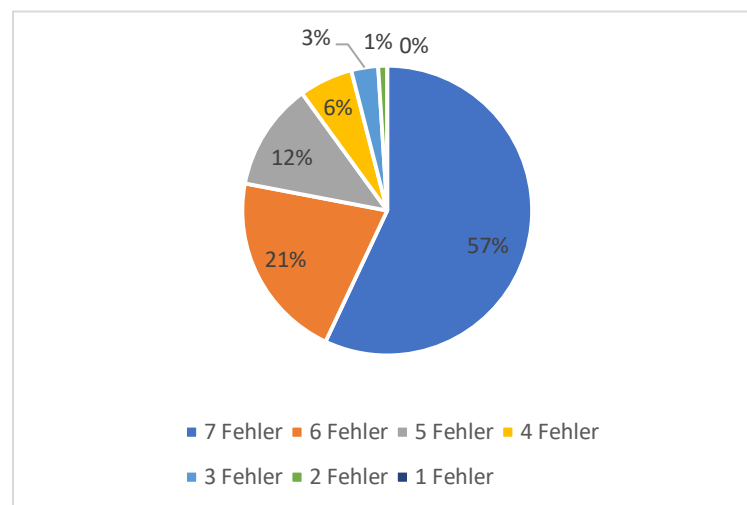


Abbildung 13: Anzahl der (eindeutigen) Rechtschreibfehler, die die Befragten markiert haben

Dabei übersehen die Lehrenden und Studierenden aber durchaus auch Rechtschreibfehler. 57% der Befragten haben die sieben Kontrollitems gefunden und korrigiert (Abbildung 13). Von 43% der Proband*innen wurde mindestens einer der Rechtschreibfehler im Text übersehen – und stattdessen wurden andere vermeintliche Fehler markiert.

Auch hier zeigt sich aber ein gewisser Unterschied zwischen Lehrenden und Studierenden: Studierende haben durchschnittlich knapp unter 6 Fehler gefunden (und damit im Schnitt einen Fehler übersehen). Lehrende waren bei der Korrektur etwas genauer: Sie haben im Durchschnitt immerhin 6,4 Fehler korrekt als solche identifiziert.

Diese Ergebnisse zu den übersehenen Fehlern bedeuten umgekehrt aber auch, dass die Anzahl der Fälle, in denen die Teilnehmer*innen einen Fehler im Text unnötigerweise korrigieren, noch höher ist. Die einzelnen Überkorrekturen oder gar Fehlkorrekturen sollen im folgenden Kapitel genauer untersucht werden.

5.4.4 Ergebnisse zu den einzelnen Korrekturen

Die insgesamt 17 Fehl- und Überkorrekturen wurden in der folgenden Liste (Tabelle 5) zusammengefasst. Die Anzahl der Lehrpersonen und Studierenden, die das jeweilige Phänomen als falsch angesehen haben, ist sehr unterschiedlich:

Textstelle	Korrektur	Anzahl	Einordnung	Nachweis
jüngsten [Raucher]	Jüngsten	95	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 64, §58.1
Rauch-Verbot	Rauchverbot	89	Zweifelsfall	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48, §45
Meisten	meisten	73	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 66, §54.5, E4

hier	Hier	54	Zweifelsfall	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 56, §54.1
allesbeherrschend	alles beherrschend	52	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 39, §36.2;
Ich fordere daher schon [...]	Beistrich Infinitivgruppe	42	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 83-84, §75
einem jeden und einer jeden	einem Jeden und einer Jeden	20	Fehlkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 66, §58.4
aufwendig	aufwändig	16	Überkorrektur	Duden (Zweifelsfälle) (⁸ 2016): 112
Potential	Potenzial	16	Überkorrektur	Duden (Zweifelsfälle) (⁸ 2016): 739
[...] oder nicht.	Beistrich vor ‚oder‘	4	Fehlkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 80, §72
selbstgedrehte	selbst gedrehte	4	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 39, §36; Duden (Zweifelsfälle) (⁸ 2016): 837
zum einen ... zum anderen	zum Einen zum Anderen	4	Fehlkorrektur	Duden (Zweifelsfälle) (⁸ 2016): 65-66
Raucher	Gendern: Raucherinnen und Raucher	2	Überkorrektur	Gendern ist keine Orthographienorm
zündeten sich [...] an und [...]	Beistrich vor ‚und‘	2	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 81, §73
klar werden	klarwerden	2	Überkorrektur	Duden (Zweifelsfälle) (⁸ 2016): 514
[...] früher viel schlimmer. Schon die jüngsten [...]	Interpunktion: Doppelpunkt	1	Überkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 90-91, §81
[...] einer jeden von uns muss [...]	Beistrich nach 'uns'	1	Fehlkorrektur	Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 79-89, §?

Tabelle 4: Anzahl der gesetzten Korrekturen bei den jeweiligen Phänomenen

5.4.4.1 Umgang mit Zweifelsfällen

Erwartungsgemäß relativ viele Korrekturen wurden bei den beiden Zweifelsfällen gesetzt: *Rauch-Verbot* wurde in 89 Fällen (84% aller Umfrageteilnehmer*innen) durch *Rauchverbot* ausgebessert und die Kleinschreibung des Wortes *hier* nach Doppelpunkt sahen immerhin auch 54 Befragte (51% aller Umfrageteilnehmer*innen) als falsch an.

Es gab kaum einen Unterschied in den Korrekturen von Lehrenden und Studierenden: 48% der Korrekturen zu den Zweifelsfällen stammen von den Studierenden und 52% von den Lehrenden.²⁶⁸

Die Bindestrichschreibung von zusammengesetzten Wörtern mit nur zwei Komponenten wird von Lehrenden also nur in den wenigsten Fällen akzeptiert. Interessanterweise besserten zwei Befragte an anderer Stelle *Raucheregelungen* auf *Raucher-Regelungen* mit Bindestrichschreibung aus, obwohl beide das *Rauch-Verbot* in dieser orthographischen Realisierung nicht als richtig angesehen hatten. Dabei fallen die *Raucherregelungen* in genau

²⁶⁸ Die Prozentzahl und auch die folgenden Prozentzahlen beziehen sich auf den Anteil der Korrekturen, den die Lehrenden und Studierenden gemacht hätten, wenn sie in der Umfrage gleich stark repräsentiert gewesen wären. Da etwas mehr Datensätze von Studierenden vorlagen (56%), wurden die Ergebnisse dementsprechend gewichtet. Dazu wurde die Anzahl der Über- beziehungsweise Fehlkorrekturen pro Person für die beiden Gruppen (Studierende und Lehrende) berechnet und auf Basis dieser Werte wurden die Prozentzahlen ermittelt.

dieselbe Regel wie das *Rauchverbot* bezüglich Getrennt- und Zusammenschreibung und auch *Raucherregelungen* wird nur aus zwei Wörtern zusammengesetzt. Möglicherweise hat in diesen Fällen die Länge der Wörter oder der Zusammenfall von zwei gleichen Konsonanten²⁶⁹ die Lehrenden zu der Schreibung von *Raucherregelungen* mit Bindestrich bewogen.

Das Wort Rauch-Verbot in Bindestrichschreibung wird jedenfalls auch von professionellen Schreibenden benutzt. Das Austrian Media Corpus (AMC)²⁷⁰ landet bei der Suche nach dieser Schreibung immerhin 265 Treffer. Allerdings ist die Schreibung ohne Bindestrich auch bei professionellen Schreiber*innen (mit fast 70 000 Treffern) wesentlich beliebter.

Deutlich größer als bei der zweifelhaften Bindestrichschreibung ist die Toleranz der Befragten bei der Korrektur der Kleinschreibung nach dem Doppelpunkt.²⁷¹

Die Lehrenden legten in beiden Zweifelsfällen mehrheitlich die Uneindeutigkeit der Regeln zuungunsten des Schülers aus.

5.4.4.2 Überkorrekturen und Fehlkorrekturen

Insgesamt setzten die Befragten also 297 Überkorrekturen bei 11 Einzelphänomenen (die Zweifelsfälle nicht mitgerechnet). Die Überkorrekturen betreffen sowohl Phänomene der Getrennt- und Zusammenschreibung als auch der Groß- und Kleinschreibung, der Interpunktion und der Fremdwortschreibung. Die Lehrenden und Studierenden haben beinahe gleich viele Überkorrekturen gesetzt, die Lehrenden sind mit 52% aber für etwas mehr von den Korrekturen verantwortlich.

Fehlkorrekturen kommen deutlich weniger häufig vor, nämlich in insgesamt 37 Fällen. Die Lehrenden und Studierenden haben prozentuell gesehen beinahe gleich viele Fehlkorrekturen gesetzt: rund 49,6% die Lehrenden und circa 50,5% die Studierenden.

Eine besonders große Schwierigkeit bei den Fehlkorrekturen scheint für die Befragten die korrekte Orthographie von *jeder* in Verbindung mit dem unbestimmten Artikel gewesen zu sein. Jeweils viermal wurde fälschlicherweise ein Beistrich vor der nebenordnenden Konjunktion oder gesetzt und die Phrase *zum einen – zum anderen* großgeschrieben. In einem

²⁶⁹ Laut amtlichem Regelwerk sollte ab drei gleichen zusammenstoßenden Konsonanten die Bindestrichschreibung vorgezogen werden. Vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 48, §45.4.

²⁷⁰ Das Austrian Media Corpus ist eine Textdatenbank, die die österreichische Medienlandschaft seit den 1980ern abbildet. Das Korpus besteht aus über 40 Millionen Texten journalistischer Prosa, die von der APA gesammelt und gespeichert wurden. Das AMC, das die sprachwissenschaftliche Nutzung der Daten ermöglicht, wurde unter Leitung von Ransmayr erstellt. Vgl. Ransmayr (2018): 171.

²⁷¹ Hier könnte aber die Tatsache, dass das hier am Anfang für die Umfrageteilnehmenden am Anfang der Zeile stand und so nicht mehr in unmittelbarer Nähe zum Doppelpunkt war, Einfluss auf die Antworten gehabt haben – möglicherweise wären es anderenfalls mehr gewesen.

einzigsten Fall wurde ein Beistrich inkorrekterweise nach einem längeren Attribut, aber vor dem Prädikat gesetzt. Die anderen Fehlkorrekturen betreffen die Schreibung von *allesbeherrschendes*, das acht Befragte auf Großschreibung ausgebessert hatten.²⁷²

Die Ergebnisse bestätigen, dass es sich bei den meisten Über- und Fehlkorrekturen, die im Maturatextkorpus gefunden wurden, nicht um Einzelfälle handelt, sondern dass diese Phänomene einer größeren Anzahl an Lehrenden bei der Korrektur Schwierigkeiten bereiten.

5.4.5 Interpretation der Ergebnisse

Eine der zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit, war die Frage, wie Deutschlehrende mit Variantenschreibungen umgehen. Um dies zu überprüfen, wurde ihnen der Text vorgelegt, der neben tatsächlichen Normverstößen gespickt ist mit Rechtschreibphänomenen, die Variantenschreibungen zulassen.

Mit den Ergebnissen aus der Befragung muss also vorsichtig umgegangen werden. Die hohe Anzahl an Über- und Fehlkorrekturen der Lehrenden in diesem Text ist nicht repräsentativ, da der Text darauf ausgelegt war, den Umgang der Lehrenden mit Variantenschreibungen (und mit Phänomenen, die schon im Maturatextkorpus zu Unsicherheiten geführt hatten) zu überprüfen: Bei durchschnittlich 10,8 markierten Orthographiefehlern, von denen nur 7 tatsächliche Rechtschreibfehler waren, waren im vorgelegten Text 54% aller lehrerseitigen Korrekturen Überkorrekturen, allerdings lag eine in der Praxis kaum anzutreffende Variantendichte vor. Das heißt, dass Lehrende in authentischen Schülertexten (wie sie etwa im Maturatextkorpus vorliegen) wohl niemals so viele „Gelegenheiten“ für Überkorrekturen haben wie in dem für diese Masterarbeit zusammengestellten Text. Im Maturatextkorpus waren 7% lehrerseitige Über- und Fehlkorrekturen.

Die Ergebnisse aus der Korrektur des Schülertextes in der Umfrage zeigen aber, dass Lehrende in Bezug auf Variantenschreibungen dazu tendieren, zu viel zu korrigieren. Das sieht man an der Auflistung der Stellen, an der die Lehrende Fehler gefunden haben (in einem Text mit sieben Rechtschreibfehlern wurden von den Befragten an insgesamt 24 Stellen Rechtschreibfehler angezeigt), aber auch an der durchschnittlich pro Lehrperson korrigierten Fehlerzahl (durchschnittlich 10,8 Fehler pro befragter Person inklusive Studierender beziehungsweise 11,2 Fehler pro befragter Lehrkraft).

²⁷² Die Großschreibung von *allesbeherrschendes* wurde zu den Fehlkorrekturen gerechnet und nicht zu den Überkorrekturen. Die Mehrheit der Korrekturen in Bezug auf *allesbeherrschendes* bezieht sich aber auf die Getrennt- und Zusammenschreibung und es handelt sich dabei um Überkorrekturen.

Nur bei den wenigsten dieser Korrekturen handelt es sich um Fehlkorrekturen, nämlich in exakt 37 Fällen. In 297 Fällen dagegen haben die Lehrenden überkorrigiert und in weiteren 143 Fällen haben sie uneindeutige Rechtschreibregelungen zuungunsten des Schreibers beziehungsweise der Schreiberin des Textes ausgelegt und die Zweifelsfälle als Fehler gewertet. Das zeigt deutlich, dass Lehrende dazu tendieren, strenger als die kodifizierte Norm zu korrigieren.

Denn die Korrektur von Texten erfordert ganz andere Fertigkeiten als das bloße Verfassen von Texten in korrekter Orthographie. Für die Korrekturkompetenz ist nicht nur die korrekte Anwendung der Rechtschreibung wichtig, sondern es wird auch darüber hinaus Wissen um die Durchlässigkeit einiger Rechtschreibregeln und die Kenntnis von Variantenschreibungen relevant. Was die Rechtschreibkorrekturkompetenz von der Rechtschreibkompetenz noch unterscheidet, ist natürlich, dass bei der Rechtschreibkorrektur in einem bereits fertig verfassten Text die Rechtschreibfehler gefunden werden müssen.²⁷³

Dabei sind Deutschlehrende aber tatsächlich ein wenig genauer bei der Korrektur als die Studierenden: Sie übersehen weniger Rechtschreibfehler im Text; während Studierende im Durchschnitt nur sechs der sieben Rechtschreibfehler im Text gefunden haben, haben die Deutschlehrenden 6,4 der Rechtschreibfehler gefunden.

Dem gegenüber steht aber das Ergebnis, dass Deutschlehrende insgesamt auch mehr korrigieren als Studierende. Das heißt, sie finden nicht nur mehr Fehler in den Schülertexten, sondern machen darüber hinaus auch etwas mehr Über- oder gar Fehlkorrekturen (durchschnittlich 11,2 Korrekturen bei den befragten Lehrpersonen und 10,3 Korrekturen bei den befragten Studierenden). Der Unterschied ist aber gering: Durchschnittlich stammen 52% der Überkorrekturen von den Lehrenden und 48% von den Studierenden. Die Fehlkorrekturen sind fast gleichmäßig zu jeweils rund 50% auf Lehrende und Studierende aufgeteilt.

Diese Daten stehen aber auch dem Ergebnis, dass Lehrende sich in der Rechtschreibung sicherer fühlen als Studierende, entgegen, denn dieses Gefühl würde dann nicht auf einer tatsächlichen rechtschreiblichen Überlegenheit gegenüber der Studierenden aufbauen: Während die Lehrenden zwar etwas weniger Fehler übersehen, deuten die Daten darauf hin, dass sie dafür auch etwas mehr Überkorrekturen machen.

²⁷³ Im pädagogischen Kontext sind bei der Rechtschreibkorrektur natürlich noch ganz andere Aspekte wichtig, etwa die Form, in der korrigiert wird. Natürlich sollte die Rechtschreibkorrektur von Schülertexten nicht Selbstzweck sein, sondern immer darauf gerichtet sein, dass die Schüler*innen davon etwas mitnehmen können. Auf diese Spezifika der Rechtschreibkorrektur wird hier nicht genauer eingegangen, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde und auch nicht zielführend für die Forschungsfrage ist.

Ein interessantes (aber in der nachfolgenden genaueren Auswertung noch zu überprüfendes) Ergebnis zur Korrektur des Schülertextes wäre also einerseits, dass die Lehrenden, die im Beruf stehen, sich zwar in der Rechtschreibung deutlich sicherer fühlen. Dieses subjektive Gefühl konnte aber durch die Ergebnisse aus der Untersuchung zur tatsächlichen Rechtschreibkorrekturkompetenz nicht bestätigt werden. Die Lehrenden würden (auf Basis dieser Ergebnisse) ihre Rechtschreibkompetenz also nach dem Studium nicht mehr signifikant erhöhen, auch wenn sie das Gefühl haben, dies zu tun.

Ein weiteres, vielleicht noch wichtigeres Ergebnis ist, dass die Deutschlehrenden und auch die angehenden Deutschlehrenden dazu tendieren, zu viel zu korrigieren. Vor allem in Bezug auf Variantenschreibungen finden sich sehr viele unnötigerweise gesetzte Korrekturen. Die Anzahl der Fehlkorrekturen ist eher gering. Es sind also, der Ausgangshypothese entsprechend, vor allem die Variantenschreibungen, die für die Lehrenden besonders herausfordernd sind.

5.5 Analyse einiger ausgewählter Einzelkategorien: Interpunktion, Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung

Zusätzlich zu der Korrektur des Schülertextes wurden den Umfrageteilnehmer*innen noch insgesamt zehn verschiedene Sätze mit rechtschreiblichen Phänomenen, die größtenteils in der oder ähnlicher Form im Maturatextkorpus vorgekommen waren und den Lehrenden dort Schwierigkeiten bereitet hatten, vorgelegt. So sollte noch genauer auf die drei Kategorien, in denen die Lehrenden bei der Korrektur die größten Unsicherheiten haben, eingegangen werden: Interpunktion, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung.

5.5.1 Analyse der Korrekturen zur Interpunktion

Die Interpunktion hatte in dem zu korrigierenden Text eher eine nebeneordnete Rolle gespielt, da es schwieriger gewesen war, die verschiedenen Beistrichphänomene, die im Maturatextkorpus zu Unsicherheiten geführt hatten, in der Form abzufragen. Gleichzeitig war aber die Interpunktion der Bereich, in dem die meisten Unsicherheiten im Maturatextkorpus aufgetreten waren. Deshalb entschied ich mich dafür, die Interpunktionsphänomene in einer eigenen Frage genauer abzufragen und den Teilnehmenden dabei auch die Gelegenheit zu geben, ihre Korrektur zu erklären. So hoffte ich auf eventuelle Verständnisschwierigkeiten rückschließen zu können.

Die Teilnehmenden mussten folgende vier Sätze korrigieren:

- (I) Seit einigen Jahren wird in der österreichischen Politik diskutiert ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll.
- (II) Dafür wird Geld benötigt, und Geld spielt immer eine Rolle.
- (III) Wir sollten aufhören uns in alles einmischen zu wollen.
- (IV) Die Redaktion des „Südwind-Magazin“, hat die Bitte um einen Artikel für die neue Ausgabe an mich herangetragen.

Der erste Satz (I) war ein Prototyp für die Beistrichsetzung und verlangte die Abtrennung von Hauptsatz und Nebensatz, die durch eine unterordnende Konjunktion eindeutig voneinander abgetrennt werden. Dieser Satz hatte im Maturatextkorpus zu keinerlei Problemen geführt, er diente vielmehr als eine Art Kontrollfrage, da davon ausgegangen werden konnte, dass sowohl Studierende als auch Lehrende diesen Beistrich ohne Unsicherheiten richtig setzen konnten. Diejenigen Datensätze, bei denen der obige Satz (I) als richtig angesehen wurde, wurden noch einmal genauer untersucht und es wurde anhand der abgegebenen Erklärungen überprüft, ob die Antworten gewissenhaft bearbeitet wurden oder eher zufällig angekreuzt wurden. Bei

Verdacht auf Letzteres wurden die Datensätze aus der weiteren Auswertung der Umfrage ausgeschlossen.

Bei allen Sätzen hatten die Teilnehmenden teilweise widersprüchliche Angaben gemacht. Für jeden Satz hatten die Teilnehmenden anzuklicken, ob ein Satz falsch oder richtig sei und danach eine kurze Erklärung dafür abzugeben.

Einige Umfrageteilnehmende hatten aber beispielsweise angegeben, dass die Interpunktion in einem Satz richtig sei, im Feld zur offenen Antwort dann aber erklärt, warum der Satz falsch sei. In diesen Fällen wurde unterschiedlich vorgegangen: Bei den Variantenschreibungen hatten manche Teilnehmende angegeben, dass der Satz falsch sei. In der Erklärung hatten sie dann aber ergänzt, dass der Satz auch ohne Beistrich möglich, aber mit Beistrich schöner sei. In diesen Fällen wurde die Antwort als *falsch* übernommen, da anzunehmen war, dass die Befragten bewusst *falsch* angekreuzt hatten (obwohl sich dadurch eine Überkorrektur ergab).

Dies betraf ein paar Antworten zu den Sätzen (II) und (III). Dabei handelte es sich um Phänomene, die laut dem amtlichen Regelwerk Variantenschreibung zulassen, der Beistrich ist sowohl bei der Infinitivgruppe (III) als auch bei dem selbstständigen Satz (II), der auf die Konjunktion *und* folgt, fakultativ.²⁷⁴ Beide Phänomene hatten im Maturatextkorpus gehäuft zu Unsicherheiten bei der Korrektur geführt.

Wenn die Befragten aber bei Sätzen, bei denen keine Variantenschreibung möglich war, eine Erklärung abgegeben hatten, die dem entgegenstand, was sie angeklickt hatten (jeweils *richtig* oder *falsch*), wurde ihre Auswahl von *falsch* oder *richtig* nicht gewertet. In diesen Fällen war anzunehmen, dass sie die jeweilige Antwort nicht absichtlich angeklickt hatten und die Fälle sollten daher nicht zu den Fehlkorrekturen gerechnet werden. Dies war vor allem bei den Sätzen (I) und (IV) der Fall.

5.5.2 Ergebnisse zu den Korrekturen der Interpunktion

Die Auswertung auf dieser Basis zeigte, dass die Unsicherheiten aus dem Maturatextkorpus keine Zufallsprodukte darstellten. Zwei Sätze (I) und (IV) beinhalteten eine fehlerhafte Beistrichsetzung, in zwei Sätzen (II) und (III) war die Beistrichsetzung korrekt.

Die beiden Sätzen mit korrekter Beistrichsetzung (II) und (III) wurden von insgesamt 51% der Befragten als falsch angesehen. Fehlkorrekturen, die bei den Sätzen (I) und (IV) auftreten konnten, kamen aber deutlich seltener vor, nämlich in nur bei 4,8% der Befragten.

²⁷⁴ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 81, §73.
Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 83-84, §75.

Die Lehrenden korrigierten insgesamt etwas genauer als die Studierenden: sie setzten in 76% der Fälle die richtigen Korrekturen, die Studierenden nur in 68% der Fälle. Diese Unterschiede lassen aber nicht zwangsläufig einen Rückschluss auf die höhere Rechtschreibkompetenz der Lehrenden gegenüber den Studierenden zu. Die Analyse der einzelnen Phänomene lässt vielmehr vermuten, dass je nach Rechtschreibregel die Jüngeren oder die Älteren einen Vorteil haben.

Die größte Schwierigkeit in Hinblick auf die Korrektur stellt dabei eindeutig die Konstruktion mit der Infinitivgruppe dar (III). Der Beistrich in dieser Infinitivgruppe ist fakultativ, da keine der drei Bedingungen, bei denen ein Beistrich obligatorisch wäre, zutrifft.²⁷⁵ Die Befragten gaben aber sogar in der Mehrheit der Fälle (nämlich 64%) an, dass der Satz ohne Beistrich als *falsch* zu korrigieren sei. Nur 36% der Befragten akzeptierten den Satz in der ebenfalls richtigen Form ohne Beistrich.

Satz (II), bei dem ein Beistrich vor das *und* gesetzt wurde, führte ebenfalls zu zahlreichen Überkorrekturen: In 60% der Fälle wurde der Satz akzeptiert, für die anderen 40% der Befragten galt der Beistrich als falsch.

Dabei ist besonders der Unterschied zwischen Lehrenden und Studierenden auffällig: Während nur 51% der Studierenden die Beistrichsetzung akzeptiert hätten, waren es über 72% der Lehrenden. Die Studierenden hätten bei der Satzverbindung mit *und* also deutlich mehr Überkorrekturen gesetzt als Lehrende.

Bei der Infinitivgruppe dagegen hatten die Studierenden sogar etwas weniger Überkorrekturen gemacht als die Lehrenden (Lehrende: 66%, Studierende 63%).

Die Überkorrekturen hängen vor allem beim Beispiel (II) vermutlich mit dem Wechsel von der alten auf die neue Rechtschreibung zusammen. In der alten Rechtschreibung mussten zwei vollständige Hauptsätze, die nur durch die Konjunktion *und* verbunden waren, noch mit Beistrich gekennzeichnet werden.²⁷⁶ In der neuen Rechtschreibung ist dies fakultativ.²⁷⁷ Die Lehrenden sind durchschnittlich älter als die Studierenden und haben meist noch die alte Rechtschreibung erworben, während die meisten Studierenden bereits nur noch die neue Rechtschreibung gelernt haben. Für sie ist der Beistrich vor einer nebenordnenden Konjunktion

²⁷⁵ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 83-84, §75.

²⁷⁶ ÖWB (³⁴1968): 50.

²⁷⁷ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 81, §73.

deutlich ungewohnter und sie machen daher vermutlich mehr Überkorrekturen bei diesem Beispiel.

Die alte Rechtschreibung hatte womöglich auch einen Einfluss auf die Korrektur der Infinitivgruppe. Nach der alten Rechtschreibung wäre die Beistrichsetzung in dem Beispiel (III) obligatorisch gewesen,²⁷⁸ nach der neuen Rechtschreibung aber nicht.²⁷⁹ Hier hatten die Studierenden einen Vorteil, weil sie nur die neue Rechtschreibung kennen und sie haben vielleicht aus diesem Grund etwas weniger Überkorrekturen gemacht.

Besonders bei der Analyse der von den befragten abgegebenen Erklärungen zum Beistrich vor der Infinitivgruppe fällt auf, dass die Beistrichregeln in diesem Bereich vielen offenbar nicht klar sind. Viele begründeten einen zu setzenden Beistrich damit, dass es sich um eine erweiterte Infinitivgruppe oder um eine Infinitivgruppe mit ‚zu‘ handle. Dies allein ist aber kein ausreichendes Kriterium für die obligatorische Setzung eines Beistrichs bei der Infinitivgruppe. Sehr viele gaben auch an, dass ein Beistrich gesetzt werden müsse, bloß weil eine Infinitivgruppe vorliege, was noch weniger ein Kriterium für die Beistrichsetzung darstellt.

In insgesamt vier Fällen, in denen der fehlende Beistrich als falsch angesehen wurde, war den Korrigierenden klar, dass die Schreibung im Beispielsatz zulässig war. Sie korrigierten dennoch. Die Erklärung einer Teilnehmenden lautete: „Kann, muss aber nicht, ich bin dafür.“ Hier stellte die Befragte also bei der Korrektur ihre Meinung über die offiziell geltenden Rechtschreibregeln und nahm die Rolle einer Normgeberin ein, statt einer Normvermittlerin, die einer Lehrperson eigentlich zugewiesene Rolle.²⁸⁰

Ähnlich waren die Ergebnisse bei den Überkorrekturen zum Beispielsatz (II). In den meisten Fällen begründeten die Befragten ihre Korrektur damit, dass *und* den Beistrich ersetzen würde beziehungsweise dass vor der Konjunktion *und* niemals ein Beistrich gesetzt werden darf. Dies entspricht nicht den Regeln im amtlichen Regelwerk, nach denen in einigen Fällen ein Beistrich gesetzt werden darf (aber eben nicht muss).²⁸¹ In insgesamt sechs Fällen war den Befragten wiederum klar, dass es sich um eine Kann-Bestimmung handelt, sie entschieden sich trotzdem dafür, den Satz des Schülers als falsch zu kennzeichnen.

²⁷⁸ ÖWB (³⁴1968): 51.

²⁷⁹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 83-84, §75.

²⁸⁰ Davies (2005): 323.

²⁸¹ Rat für deutsche Rechtschreibung (2018): 81, §73.

5.5.3 Analyse der Korrekturen zu Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung

Um noch genauere Ergebnisse zu den Rechtschreibkategorien Getrennt- und Zusammenschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung zu bekommen, wurden ähnlich wie zur Interpunktion auch zu diesen Bereichen noch Fragen gestellt. Die Lehrenden und Studierenden sollten bei insgesamt sechs Begriffen entscheiden, ob die Groß- und Kleinschreibung beziehungsweise die Getrennt- und Zusammenschreibung stimmte. Dabei wurden sie explizit darauf hingewiesen, dass es nur um die Groß- und Kleinschreibung beziehungsweise Getrennt- und Zusammenschreibung ging. Den Befragten wurden folgende Beispielsätze vorgelegt:

- (V) Das Logo wurde vor Kurzem geändert.
- (VI) Geld spielt eine große Rolle in der Welt und als Selbstversorger hat man oft nur das Nötigste.
- (VII) Frank und Susi sind gute Freunde. Die Beiden kennen sich schon seit ihrer Kindheit.
- (VIII) Der Schüler wird in diesem Jahr sitzenbleiben.
- (IX) Am Sonntag Nachmittag trat der Junge die Rückfahrt an.
- (X) Ich lege Ihnen ans Herz, gut auf Ihre Kinder Acht zu geben.

Die kursiv gesetzten Begriffe sind jeweils die Phänomene, die in der oder ähnlicher Form im Maturatextkorpus zu Unsicherheiten geführt hatten:

- (I) Das Logo wurde *vor Kurzem* geändert.
- (II) Geld spielt eine große Rolle in der Welt und als Selbstversorger hat man oft nur das *Nötigste*.
- (III) Frank und Susi sind gute Freunde. Die **Beiden* kennen sich schon seit ihrer Kindheit.
- (IV) Der Schüler wird in diesem Jahr *sitzenbleiben*.
- (V) Am **Sonntag Nachmittag* trat der Junge die Rückfahrt an.
- (VI) Ich lege Ihnen ans Herz, gut auf Ihre Kinder *Acht zu geben*.

Die Sätze (V), (VI) und (VII) betreffen jeweils die Groß- und Kleinschreibung, die Sätze (VIII), (IX) und (X) die Getrennt- und Zusammenschreibung. Bei den Sätzen (V), (VI), (VIII) sowie (X) sind jeweils Variantenschreibungen möglich.²⁸² Nur in den Sätzen (VII) und (IX) sind Rechtschreibfehler, diese wurden mit Stern markiert.²⁸³

²⁸² „vor kurzem/vor Kurzem“ in Duden (Zweifelsfälle) (⁸2016): 598.

„sitzen bleiben/sitzenbleiben“ in Duden (Zweifelsfälle) (⁸2016): 845.

„achtgeben/Acht geben“ in Duden (Zweifelsfälle) (⁸2016): 22.

²⁸³ „beide/die beiden“ in Duden (Zweifelsfälle) (⁸2016): 139.

Die Auswertung erfolgte jeweils wie bei der Interpunktion (Kap. 5.5.1).

5.5.4 Ergebnisse zu den Korrekturen von Groß- und Kleinschreibung

Bei den ausgewählten Phänomenen der Groß- und Kleinschreibung, die allesamt eher an der Peripherie der Regeln anzusiedeln sind und die im Maturatextkorpus zu Unsicherheiten bei der Korrektur geführt hatten, wurde in über 81% der Fälle richtig korrigiert. Knapp 11% waren Überkorrekturen und etwa 8% Fehlkorrekturen.

Auch hier schnitten die Lehrenden etwas besser als die Studierenden ab: Sie korrigierten in 86% der Fälle richtig (das heißt, sie setzten keine Fehl- oder Überkorrekturen), während dies bei den Studierenden nur in 78% der Fälle der Fall war.

Hier kann der Unterschied nicht durch die alte Rechtschreibung erklärt werden. Im Gegenteil setzten die Lehrenden beispielsweise bei der Schreibung *vor Kurzem* (V) weniger Überkorrekturen (in 20% der Fälle) als die Studierenden (30%). Dabei ist diese Schreibung erst seit der neuen Rechtschreibung zulässig, in der alten Rechtschreibung wurde noch kleingeschrieben.²⁸⁴

In der untenstehenden Tabelle werden die Prozentzahlen zu den einzelnen Phänomenen aufgeführt:

	Lehrende: Über-/Fehlkorrekturen	Studierende: Über-/Fehlkorrekturen
vor Kurzem	20,45%	30,19%
das Nötigste	4,55%	7,55%
die Beiden	18,18%	28,30%

Tabelle 5: Fehl- und Überkorrekturen der Lehrpersonen und Studierende in der Groß- und Kleinschreibung

Auch bei den beiden anderen Phänomenen der Groß- und Kleinschreibung lässt sich die größere Genauigkeit bei der Korrektur der Lehrenden gegenüber der Studierenden nicht durch die alte Rechtschreibung erklären. Hier zeigen die Studierenden also tatsächlich bei allen Phänomenen weniger Sensibilität für Variantenschreibungen beziehungsweise Schreibungen, die sich an der Peripherie der Regeln befinden.

5.5.5 Ergebnisse zu den Korrekturen von Getrennt- und Zusammenschreibung

Die Korrektur der Phänomene der Getrennt- und Zusammenschreibung, die nach ähnlichen Kriterien wie die der Groß- und Kleinschreibung ausgewählt worden waren, zeigt auch ähnliche

„Nachmittag/nachmittags“ in Duden (Zweifelsfälle) (82016): 649.

²⁸⁴ „kurz“ in ÖWB (³⁴1968): 113.

Ergebnisse: Die Studierenden schnitten auch hier etwas schlechter ab als die Lehrenden und machten um etwa 12% mehr Über- und Fehlkorrekturen.

Insgesamt fiel die Korrektur der Phänomene der Getrennt- und Zusammenschreibung sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden schwerer als die der Groß- und Kleinschreibung: In 18% der Fälle wurden Überkorrekturen gesetzt und in 14% Fehlkorrekturen.

In der untenstehenden Tabelle werden jeweils wieder die Über- und Fehlkorrekturen zu den einzelnen Phänomenen aufgeschlüsselt:

	Lehrende: Über-/Fehlkorrekturen	Studierende: Über-/Fehlkorrekturen
sitzenbleiben	9,09%	22,64%
Sonntag Nachmittag	31,82%	49,06%
Acht geben	34,09%	39,62%

Tabelle 6: Fehl- und Überkorrekturen der Lehrpersonen und Studierende in der Getrennt- und Zusammenschreibung

Die Studierenden haben also bei allen drei Phänomenen der Getrennt- und Zusammenschreibung mehr Über- oder Fehlkorrekturen gesetzt als die Lehrenden. Diese Unterschiede lassen sich nicht durch die alte Rechtschreibung erklären. Sitzenbleiben durfte in der alten Rechtschreibung nur zusammengeschrieben werden,²⁸⁵ Sonntagnachmittag wurde ebenfalls bereits zusammengeschrieben.²⁸⁶ *Acht geben* durfte wiederum in der alten Rechtschreibung nur zusammengeschrieben werden,²⁸⁷ die Lehrenden machten bei diesem Phänomen dennoch weniger Überkorrekturen als die Studierenden.

Besonders die Phänomene aus den Sätzen (IX) und (X) haben zu großen Unsicherheiten geführt, nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei den Lehrenden.

5.5.6 Interpretation der Ergebnisse

Auch hier ist die Auswertung der Korrektur prinzipiell positiv zu sehen: Den Befragten wurden orthographisch schwierige Phänomene und Zweifelsfälle vorgelegt und in der Mehrheit der Fälle wurden auch diese richtig korrigiert.

Allerdings zeigt die Auswertung auch, dass es an der Peripherie der Rechtschreibregeln sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden tatsächlich Missverständnisse beziehungsweise Verständnisprobleme gibt. Speziell die Regeln zur Beistrichsetzung bei Infinitivgruppen, aber auch bei der Verbindung zweier Hauptsätze durch eine nebenordnende Konjunktion scheinen

²⁸⁵ „sitzenbleiben“ in ÖWB (³⁴1968): 190.

²⁸⁶ „Dienstag“ in ÖWB (³⁴1968): 40.

²⁸⁷ „acht“ in ÖWB (³⁴1968): 3.

vielen nicht klar zu sein. Das führt zu zahlreichen Überkorrekturen in diesen Bereichen, die zuungunsten der Schüler*innen ausfallen.

Noch frappierender ist das Ergebnis, dass einige Lehrende und Studierende sich zwar bewusst sind, dass es hier Variantenschreibungen gibt, aber dass sie sich dennoch dafür entscheiden, die jeweilige Schreibung als falsch zu kennzeichnen, weil ihrer Meinung nach die jeweils andere Schreibung besser sei. Hier bedarf es einer Sensibilisierung für die Bewertung von Variantenschreibungen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis aus dem letzten Umfrageteil zu den einzelnen Rechtschreibphänomenen (Kap. 5.5), das den Ergebnissen aus der Korrektur des Schülertexts entgegensteht, ist, dass die Lehrenden sich bei den Fragen zu Interpunktion, Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung deutlich kompetenter als die Studierenden gezeigt haben, obwohl die Deutschlehrenden bei der Korrektur des Schülertextes davor sogar etwas mehr überflüssigerweise korrigiert hatten.

Dies könnte mit der Fragestellung der beiden unterschiedlichen Umfrageteile zusammenhängen: Bei der Textkorrektur (Kap. 5.4) hatten die Befragten sich entscheiden müssen, ob sie eine Korrektur setzen wollen oder nicht. Im Zweifelsfall setzten die Befragten dann also eher keine Korrektur. Dies würde dann bedeuten, dass die Studierenden häufiger unsicher waren und deshalb keine Korrekturen (und daraus folgernd auch weniger Überkorrekturen) setzten. Diese Hypothese wird auch dadurch gestützt, dass die Studierenden nicht nur weniger Überkorrekturen setzten, sondern auch insgesamt weniger der tatsächlichen Rechtschreibfehler im Text fanden.

Bei den Fragen, die spezifisch auf die Untersuchung der Korrektur der verschiedenen Phänomene abzielten, mussten die Proband*innen sich aber konkret entscheiden, ob eine Schreibung richtig oder falsch war, und dies angeben. Hierbei schnitten die Studierenden bei fast allen rechtschreiblichen Phänomenen deutlich schlechter ab als die Deutschlehrenden.

Die Ergebnisse des letzten Teils der Umfrage zur Einzelsatzkorrektur deuten also im Gegensatz zu den Ergebnissen der Umfrage aus der Schülertextkorrektur darauf hin, dass Lehrende tatsächlich etwas kompetenter in der Rechtschreibung sein dürften, allerdings nicht unbedingt bei der Rechtschreibkorrektur. Wie schon der Umfrageteil zur subjektiven Rechtschreibsicherheit ergeben hat, fühlen die Deutschlehrenden sich sicherer in der Rechtschreibung als die Studierenden. Dieses subjektive Rechtschreibsicherheitsgefühl ist vermutlich auch der Grund dafür, dass die Lehrenden häufiger Korrekturen setzen – sie

verlassen sich mehr auf ihre Kompetenz, zweifeln weniger häufig. Gerade dieses fehlende Zweifeln führt aber bei Variantenschreibungen und tatsächlichen rechtschreiblichen Zweifelsfällen dann zu Überkorrekturen.

6. Zusammenfassung

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Ziel der Arbeit war, einerseits Daten über die Selbsteinschätzung der eigenen Rechtschreibsicherheit von Deutschlehrenden, ihre Rechtschreibkorrekturen und über ihre tatsächliche Rechtschreibkorrekturkompetenz zu gewinnen. Andererseits sollte die Arbeit auch einen Ansatzpunkt bieten, die Rechtschreibleistung der Schüler*innen vor dem Kontext der lehrerseitigen Rechtschreibkorrekturleistungen analysieren zu können. Bisher gibt es zahlreiche Untersuchungen zur Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen,²⁸⁸ aber die Forschung hat sich noch kaum für die Korrekturkompetenz der Deutschlehrenden interessiert. Die vorliegende Arbeit soll diese Forschungslücke verkleinern.

Dazu wurden mehrere Forschungsfragen formuliert: Die zentralen Forschungsfragen betrafen einerseits die subjektive und andererseits die tatsächliche Rechtschreibsicherheit der Deutschlehrenden (und in Abgrenzung dazu auch der Deutschlehramtsstudierenden) beziehungsweise sollte beantwortet werden, ob Deutschlehrende als Sprachnormautoritäten überhaupt Unsicherheiten in der Rechtschreibung aufweisen. Geklärt werden sollte auch, wo Deutschlehrende überhaupt ihre Rechtschreibsicherheit gewinnen.

Es wurde davon ausgegangen, dass auch Deutschlehrende zumindest in Teilbereichen der Rechtschreibung Unsicherheiten haben, dass sie sich aber grundsätzlich sehr sicher in der Rechtschreibung fühlen. Die Hypothese lautete weiter dahingehend, dass die Lehrenden ihre subjektive Rechtschreibsicherheit erst im Laufe ihres Berufs erlangen. Während des Studiums und am Anfang der Berufserfahrung sind die Lehrenden noch deutlich unsicherer, da die Rechtschreibung im Studium kaum explizit vorkommt. Es wurde also angenommen, dass die subjektive Rechtschreibsicherheit sowie Rechtschreibkompetenz durch die Faktoren Alter, Studium und Berufserfahrung bedingt ist.

Diese Forschungsfragen wurden anhand einer korpuslinguistischen Untersuchung sowie einer Umfrage unter 110 Deutschlehramtsstudierenden und Deutschlehrenden bearbeitet.

6.1.1 *Wie rechtschreibsicher sind Deutschlehrende?*

Im Laufe der Arbeit und der Auswertung der Lehrendenkorrekturen beziehungsweise deren Über- und Fehlkorrekturen wurde klar, dass es eine Trennung der Begriffe Rechtschreibkompetenz und Rechtschreibkorrekturkompetenz braucht. Bei der

²⁸⁸ Villiger (1984); Sieber (1994); Pießnack/Schübel (2005); Abel/Glaznieks (2017); Ransmayr (2020).

Rechtschreibkorrektur muss die Rechtschreibung nicht nur korrekt realisiert werden. Den Lehrenden müssen darüber hinaus sämtliche Variantenschreibungen und Zweifelsfälle der Orthographie bekannt sein und sie müssen bei der Korrektur damit umgehen können. Ihnen muss außerdem klar sein, dass es trotz der recht genauen Regelung der deutschen Orthographie immer auch Regeln gibt, die nicht ganz eindeutig definiert sind. Das erfordert ein weit tieferes Verständnis der Orthographie, als für das Schreiben von Texten notwendig ist, bei dem Vermeidungsstrategien ergriffen werden können, wenn man unsicher in der Schreibung einzelner Phänomene ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Deutschlehrenden ihrer Rolle als Sprachnormautoritäten in den meisten Fällen in punkto Rechtschreibung grundsätzlich gerecht werden. Im Maturatextkorpus irrten sich die Lehrenden nur in rund 0,6% der rechtschreibbezogenen untersuchten Einzelkorrekturen und machten damit selbst orthographische Fehler.

6,3% der lehrerseitigen Korrekturen sind allerdings Überkorrekturen. Das heißt, die Lehrenden korrigierten ein orthographisch richtig geschriebenes Wort in Schüler*innentexten und ersetzten sie durch eine (ebenfalls orthographische korrekte) Schreibvariante. Insgesamt rund 7% (Fehlkorrekturen und Überkorrekturen zusammengerechnet) aller Lehrendenkorrekturen sind also keine Fehler der Schüler*innen, sondern überflüssige Korrekturen seitens der Lehrpersonen. Die Rechtschreibkorrekturkompetenz der Deutschlehrenden ist also hoch, es wäre allerdings sinnvoll, die Lehrenden vor allem für die Korrektur von Variantenschreibungen zu sensibilisieren.

6.1.2 Wie sicher fühlen sich Lehrende in der Rechtschreibung?

Die Befragung lieferte einige Belege für die Bestätigung der Ausgangshypothese: Deutschlehrende haben grundsätzlich ein recht hohes Selbstbewusstsein in Bezug auf Rechtschreibung, auch im Vergleich zu den Deutschlehramtsstudierenden

Allerdings wurde bereits auf Basis der Analyse des Maturatextkorpus klar, dass die Lehrenden speziell bei Variantenschreibungen und Regelungen an der Peripherie der Rechtschreibung Unsicherheiten aufweisen. In der Befragung konnte bestätigt werden, dass es sich dabei um keine Einzelfälle handelte, sondern dass diese Phänomene allgemein bei der Korrektur herausfordernd sind.

6.1.3 Wo erwerben Lehrende ihre Rechtschreibsicherheit und welchen Faktoren beeinflussen diese am meisten?

Die Forschungsfrage, wo die Lehrenden ihre Rechtschreibkompetenz erwerben, ist nicht ganz eindeutig zu beantworten. Die Daten aus der Auswertung der Fragen zu den einzelnen

Orthographiebereichen deuten darauf hin, dass Deutschlehrende sich nicht nur sicherer fühlen als die Deutschlehramtsstudierenden, sondern sie auch tatsächlich etwas kompetenter in der Rechtschreibung sein dürften, speziell auch bei Variantenschreibungen und bei Phänomenen, die an der Peripherie der Rechtschreibregeln anzusiedeln sind. Es wäre daher anzunehmen, dass die Deutschlehrenden ihre Kompetenz weniger während des Studiums, sondern vor allem zu Beginn des Berufslebens erwerben.

Die Befragung zeigte auch, dass Rechtschreibung im Studium zumeist wenig thematisiert wird. Drei Viertel aller Befragten gaben an, keine einzige oder höchstens eine Lehrveranstaltung, die den Fokus auf Rechtschreibung, Rechtschreibvermittlung oder Rechtschreibkorrektur legte, in ihrem gesamten Studium besucht zu haben. Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Studierenden sich nicht nur unsicherer in der Rechtschreibung fühlen, sondern es tatsächlich sind.

Es ist daher nicht einwandfrei klar, wo Lehrende denn nun ihre Rechtschreibkompetenz erwerben: Auf Basis der Daten kann nur angenommen werden, dass der größte Fortschritt in der Rechtschreibsicherheit (nach dem Schulabschluss) gleich bei Berufseinstieg (vermutlich durch die plötzliche Konfrontation mit der Rechtschreibkorrektur und durch „learning-by-doing“ (wie eine Umfrageteilnehmerin anmerkt) geschieht.

Es konnte nicht bestätigt werden, dass die Rechtschreibsicherheit (weder die subjektive noch die tatsächliche) mit Alter oder Berufserfahrung zusammenhängen. Der Zusammenhang mit der Art des Studiums (Pädagogische Hochschule oder Universität) konnte nicht überprüft werden, da zu wenige Datensätze von Studierenden oder Lehrenden als Absolvent*innen der Pädagogischen Hochschule vorhanden waren und ein Vergleich nicht repräsentativ gewesen wäre.

Der wichtigste Zusammenhang für die subjektive Rechtschreibsicherheit ist offenbar die Rolle (als Studierende*r oder als Lehrperson): Deutschlehrende fühlen sich sicherer – praktisch unabhängig von der Anzahl der Jahre, die sie schon im Beruf stehen – als Deutschlehramtsstudierende.

6.1.4 In welchen Rechtschreibkategorien haben die Deutschlehrenden die größten Schwierigkeiten bei der Korrektur?

Eine weitere Forschungsfrage, die ebenfalls in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden sollte, bezog sich auf die Rechtschreibkategorien, die Deutschlehrenden und auch Deutschlehramtsstudierenden die größten Schwierigkeiten bei der Korrektur bereiteten.

Es wurde davon ausgegangen, dass sowohl die Deutschlehrenden als auch die Deutschlehramtsstudierenden in denjenigen Bereichen der Rechtschreibung mehr Schwierigkeiten zeigen, die syntaktisch motiviert sind und deshalb auch später im Rechtschreiberwerb gelernt werden. Außerdem wurde angenommen, dass Unsicherheiten vor allem in den Kategorien, die die meisten Variantenschreibungen zulassen, auftreten.

Diese Annahme konnte anhand der Auswertung der Maturatextkorpus und auch anhand der Ergebnisse aus der Befragung von Deutschlehrenden bestätigt werden. Kategorien wie Laut-Buchstaben-Zuordnung und Fremdwortschreibung bereiten den Lehrenden bei der Korrektur kaum bis gar keine Probleme. Diejenige Kategorie, die am häufigsten zu Überkorrekturen führt, ist bei Lehrenden (ebenso wie bei Schüler*innen) die Interpunktion. Danach folgen die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Groß- und Kleinschreibung. Alle drei Kategorien sind zumindest teilweise nach dem syntaktischen Prinzip geregelt und daher komplexer und schwieriger zu erwerben als andere rechtschreibliche Phänomene. Und in allen drei Kategorien sind es die Variantenschreibungen, die für Lehrende die größte Herausforderung bei der Korrektur darstellen.

6.2 Zentrale Ergebnisse der Arbeit

Zentrales Ergebnis der Arbeit ist, dass Lehrende bei der Korrektur strenger sind als der Kodex. Sie korrigieren im Bereich Rechtschreibung (und Interpunktion) zu 93% fehlerlos, aber es kommt zu Über- und Fehlkorrekturen v.a. bei Variantenschreibungen bzw. fakultativer Kommasetzung. Das heißt, Defizite bestehen in der Rechtschreibkorrektursicherheit.

In diesen Zusammenhang müssen die Überkorrekturen gestellt werden: 6,3% aller Korrekturen im Maturatextkorpus sind Überkorrekturen, was insgesamt doch eine beachtliche Anzahl der vermeintlich schülerseitigen Fehler darstellt. Diese Überkorrekturen entstehen nicht durch mangelnde Rechtschreibkompetenz, sondern – wie die Befragung der Lehrpersonen zeigt – durch mangelndes Bewusstsein über bzw. problematischen Umgang mit Variantenschreibungen:

60% der befragten Personen aus der Umfrage konnten beispielsweise nicht erklären, dass der Beistrich bei der Infinitivgruppe in einigen Fällen fakultativ ist.

Der Grund für Überkorrekturen dürfte aber auch häufig mit (zu) großem Selbstbewusstsein zusammenhängen. Die Lehrenden fühlen sich insgesamt sehr sicher in der Rechtschreibung – 98% der Lehrpersonen geben an, sich *sehr sicher* oder *eher sicher* zu fühlen. Und diese

Sicherheit führt manchmal wohl auch zu Selbstüberschätzung bei der Korrektur von Orthographiephänomenen, die komplex sind und bei denen besser nachgeschlagen worden wäre.

Am frappierendsten sind die Fälle, in denen den Lehrpersonen durchaus bewusst war, dass die Schreibung eines Begriffs oder die Beistrichsetzung im Schülertext richtig realisiert wurde, und sie sich trotzdem dafür entschieden, die Schreibung als falsch zu kennzeichnen (meist mit der Begründung, dass die andere Schreibung „schöner“ sei, oder einfach mit dem Kommentar „ich bin dafür“). Das kam beispielsweise beim Beistrich bei Infinitivgruppen in 4% der Fälle vor, bei Beistrich vor *und* in 6%.

6.3 Einordnung in den Forschungsstand

Im Bereich der Orthographiekompetenz beziehungsweise der Orthographiekorrektur von Lehrenden gibt es bisher noch keine größer angelegten Studien, die vorliegende Arbeit kann also in diesem Bereich einen Ansatzpunkt bieten, um die Forschungslücke zu verkleinern.

Gleichzeitig werden durch die Arbeit auch die Ergebnisse aus den Untersuchungen von Jäger, Köb, Good, Hennig, Davies und de Cillia/Ransmayr bestätigt beziehungsweise erweitert.²⁸⁹ Die genannten Studien beschäftigten sich damit, wie sehr Deutschlehrende sich bei der Korrektur an die kodifizierte sprachliche Norm halten – und alle Studien stellten fest, dass Lehrende sich (vor allem im Bereich der Grammatik) vielfach strenger als der Kodex zeigen. Alle Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit deuten darauf hin, dass dies auch für den Bereich der Orthographie gilt.

6.4 Ausblick für die Deutschlehrendenausbildung

In der Deutschlehrendenausbildung ist es tatsächlich nicht notwendig, dass die Deutschlehramtsstudierenden Rechtschreibkompetenz vermittelt bekommen. Die meisten von ihnen haben bereits ein relativ hohes Niveau an Rechtschreibsicherheit und mit Berufseinstieg steigt diese an – beziehungsweise zumindest die subjektive Rechtschreibsicherheit. Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass auch ihre tatsächliche Rechtschreibkompetenz steigt.

Sehr sinnvoll für die Ausbildung wäre aber, wenn Lehrveranstaltungen eingerichtet würden, die sich konkret der Rechtschreibkorrektur widmen. Lehrende müssen in ihrem Beruf mit Variantenschreibungen umgehen können und das lernen sie weder in der Schule noch im

²⁸⁹ Jäger (1971); Köb (1981); Good (1986/1987); Davies (2005); Hennig (2012); de Cillia/Ransmayr (2019).

Studium – und die Ergebnisse zeigen, dass dies ein Bereich ist, den sich die Lehrenden auch im Laufe ihres Berufs nicht aneignen.

Die Deutschlehrenden könnten schon in der Ausbildung für die Bereiche der Rechtschreibung sensibilisiert werden, die an der Peripherie der Regeln liegen und deshalb orthographisch schwierig sind beziehungsweise die Variantenschreibungen zulassen. Sie sollten auch für einen bewussten Umgang mit Variantenschreibungen geschult werden: Auch Lehrende dürfen Unsicherheiten in der Rechtschreibung haben, speziell wenn es um Variantenschreibungen geht. Aber sie sollten sich, genau wie Schüler*innen, bewusst werden, in welchen Fällen es in einem zuverlässigen Regelwerk nachzuschlagen gilt.

Solche Lehrveranstaltungen werden bisher an den Universitäten kaum beziehungsweise nur fakultativ angeboten, weshalb über 40% der Lehrenden und Studierenden angeben, keine einzige Lehrveranstaltung zum Thema Rechtschreibung besucht zu haben.

6.5 Beschränkungen der Arbeit und Ausblick für die Forschung

Grundsätzlich wurde das Ziel der Arbeit erreicht. Alle Forschungsfragen konnten beantwortet werden, die vorab aufgestellten Hypothesen konnten – wenn auch mit Einschränkungen – bestätigt werden. Die vorliegende Arbeit stellt eine erste Erforschung der Rechtschreibkompetenz beziehungsweise vor allem der Korrekturkompetenz von Deutschlehrenden dar.

Bei der Nutzung der Daten aus der vorliegenden Arbeit ist zu bedenken, dass nicht primär die Rechtschreibkompetenz der Deutschlehrenden gemessen wird, sondern die Rechtschreibkorrektursicherheit als wesentlich komplexere Fertigkeit. Die Rechtschreibkompetenz könnte nur anhand eines validen Rechtschreibtests gemessen werden. In der vorliegenden Arbeit ging es aber eigentlich darum, wie die Deutschlehrenden korrigieren – untersucht wurde also die Rechtschreibkorrekturkompetenz.

Schwierig zu interpretieren bleiben aber auch die Ergebnisse zur Rechtschreibkorrektur, denn es gibt keine Vergleichsdaten. Es kann nicht auf Ergebnisse von Arbeiten zurückgegriffen werden, die Ähnliches bereits untersucht hätten, da es kaum Forschung in diesem Bereich gibt. Und es fehlen auch Vergleichsdaten einer Kontrollgruppe. Sowohl in der Umfrage als auch im Maturatextkorpus wurden nur die Rechtschreibkorrekturen von Deutschlehrenden und Deutschstudierenden untersucht, nicht aber Korrekturen von etwa professionell Schreibenden, einer weiteren Gruppe an Sprachnormautoritäten, als Kontrollgruppe.

Die Arbeit ist vor dem Hintergrund der schülerseitigen Orthographiekompetenz entstanden. Wünschenswert wäre es, die Daten zur lehrerseitigen Orthographiekompetenz in weiteren Untersuchungen in Zusammenhang mit der schülerseitigen Rechtschreibung zu setzen. Untersucht werden könnte beispielsweise, ob die Korrekturpraxis und eine hohe oder niedrige Fehlertoleranz der Lehrenden einen positiven oder negativen Einfluss auf die Rechtschreibkompetenz der Schüler*innen hat. Besonders interessant vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit wäre es zu untersuchen, wie sensibilisiert Schüler*innen selbst im Umgang mit Variantenschreibungen sind und wie selbstbewusst sie mit Über- und Fehlkorrekturen durch Lehrpersonen umgehen (beziehungsweise ob diese überhaupt auffallen).

7. Literaturverzeichnis

Abel, Andrea/Glaznieks, Aivars: KoKo. Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum – ein Ergebnisbericht. Bozen: Eurac Research 2017. Online verfügbar unter: http://www.korpus-suedtirol.it/KoKo/Documents/Ergebnisse_Dokumentation_gesamt_FINAL.pdf [aufgerufen am 10.04.2019].

Afflerbach, Sabine: Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Lang 1997.

Ammon, Ulrich: On the social forces that determine what is standard in a language – with a look at the norms of non-standard language varieties. In: Sociolinguistica 17 (2003), 1-10.

Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter 1995.

Augst, Gerhard (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York: de Gruyter 1986.

Berkigt, Marlon: Normierung auf dem Prüfstand. Untersuchung zur Kommasetzung im Deutschen. Frankfurt am Main: Lang 2013.

Berklings, Kay/Reichel, Uwe: Wortstruktur, Orthographie und Didaktik. Die Relevanz der Vokallänge. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016 (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht), 200-228.

Bernasconi, Tobias/Hlebec, Hrvoje/Reißig, Tilo: Ressourcen und Probleme der Lehrer im Orthographieunterricht. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider 2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), 496-506.

Besch, Werner: Wege und Irrwege der deutschen Rechtschreibreform von 1998. Korrekturen des 2004 eingesetzten Rates für deutsche Rechtschreibung. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

Betzel, Dirk: Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider 2015 (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht).

Binks, Emily: An assessment of University instructors and their pre-service teachers' knowledge of basic language constructs before and after university instructor professional development. Texas A&M University. Online verfügbar unter: <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/85925/Binks.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [aufgerufen am 01.10.2019]

Binks-Cantrell, Emily/Joshi, R. Malatesha/Washburn, Erin: Validation of an instrument for assessing teacher knowledge of basic language constructs of literacy. In: Annals of Dyslexia 62/3 (2012), 153-171.

Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann 2011.

Bock, Michael/Hagenschneider, Klaus/Schweer, Alfred: Zur Funktion der Groß- und Kleinschreibung beim Lesen deutscher, englischer und niederländischer Texte. In: Eisenberg, Peter/Hartmut, Günther (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1989 (Reihe Germanistische Linguistik 97), 23-56.

Bock, Michael: Zur Funktion der deutschen Groß- und Kleinschreibung - Einflüsse von Wortform, Muttersprache, Lesealter, Legasthenie und lautem versus leisem Lesen. In: Stetter, Christian (Hg.): Zu einer Theorie der Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung. Tübingen: Niemeyer 1990, 1-33.

Börner, Ingo/Straub, Wolfgang/Zolles, Christian (Hg.): Germanistik Digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft. Wien: Facultas 2018.

Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2015.

Bredel, Ursula: Didaktik der Fremdwortschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider 2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), 355-373.

Bredel, Ursula: Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer 2012 (Linguistische Arbeiten 509), 139-164.

Bredel, Ursula: Die satzinterne Großschreibung. System und Erwerb. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin/New York: de Gruyter 2010 (Reihe Germanistische Linguistik 289), 217-234.

Bredel, Ursula: Interpunktion. System und Erwerb. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück 2016, 18-51.

Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer 2012 (Linguistische Arbeiten 509).

Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin/New York: de Gruyter 2010 (Reihe Germanistische Linguistik 289).

Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider ²2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5).

Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta: Zum linguistischen und sprachdidaktischen Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch. Einige Befunde der Studie TEDS-LT (Teacher Education and Development Study – Learning to Teach). In: Cölfen, Hermann/Voßkamp, Patrick (Hg.): Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2013, 35-54.

Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider 2016.

Bremerich-Vos, Albert/Weirich, Sebastian: Ergebnisse zur Lese-/Schreibaufgabe. In: Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider 2016, 165-190.

Brommer, Sarah: „Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen.“ Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 35/3 (2007), 315-345.

Buchholtz, Christiane/Doll, Jörg/Stancel-Piatak, Agnes/Blömeke, Sigrid/Lehmann, Rainer/Schwippert, Knut: Anlage und Durchführung der Studie TEDS-LT. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann 2011, 25-46.

Cölfen, Hermann/Voßkamp, Patrick (Hg.): Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2013.

Corvacho del Toro, Irene: Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistungen von Grundschulern. Bamberg: University of Bamberg Press 2013 (Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 13). Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1058948733/34> [aufgerufen am 11.06.2020].

Davies, Winifred/Wyss, Eva/Wagner, Melanie: Deutsch im gymnasialen Unterricht. Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich. In: IDS Sprachreport 2 (2014), 2-9.

Davies, Winifred: Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: Roggausch, Werner (Hg.): Germanistentreffen: Deutschland - Großbritannien - Irland. Dresden: Tagungsbeiträge DAAD 2005, 323-339.

de Cillia, Rudolf/Ransmayr, Jutta: Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien [u.a.]: Böhlau 2019.

Eber, Manuela: Verlernen wir, richtig zu schreiben? In: Kurier (08.12.2017). Online verfügbar unter: <https://kurier.at/wissen/hallo-i-bims-wird-die-rechtschreibung-wirklich-schlechter/301.156382>. [aufgerufen am 20.03.2019].

Eisenberg, Peter: Das Fremdwort im Deutschen. Berlin, New York: de Gruyter 2011.

Eisenberg, Peter: Substantiv oder Eigenname? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Groß- und Kleinschreibung. In: Linguistische Berichte 72 (1981), 77-100.

Eisenberg, Peter/Hartmut, Günther (Hg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1989 (Reihe Germanistische Linguistik 97).

Ernst, Peter: Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien: Facultas 2004.

Ewald, Petra/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.): Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. habil. Dieter Nerius. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 1995.

Feilke, Helmuth: Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider ²2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), 340-354.

Frith, Uta: Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens. Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York: de Gruyter 1986, 218-233.

Fuhrhop, Nanna: System der Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider ²2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), 107-128.

Fuhrhop, Nanna: Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung. Tübingen: Niemeyer 2007 (Linguistische Arbeiten 513).

Gallmann, Peter: Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Grundlagen für eine Reform der Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1985 (Reihe Germanistische Linguistik 60).

Good, Colin: „Du mußt deine Sprache verbessern“. Or: The Transmission of Linguistic Norms. In: New German Studies 14 (1986/1987), 1-20.

Grund, Uwe: Orthographische Regelwerke im Praxistest. Schulische Rechtschreibleistungen vor und nach der Rechtschreibreform. Berlin: Frank & Timme 2016.

Günther, Hartmut/Nünke, Ellen: Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Duisburg: Gilles & Francke (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Online verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8200/1/Koebes12005.pdf> [aufgerufen am 15.08.2019]

Günther, Klaus B.: Entwicklungs- und sprachpsychologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache bei sprachentwicklungsgestörten, lernbehinderten und hörgeschädigten Kindern. In: Augst, Gerhard (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York: de Gruyter 1986, 354-382.

Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Tübingen: Niemeyer 2012 (Reihe Germanistische Linguistik 296).

Hannappel, Hans/Herold, Theo: Sprach- und Stilnormen in der Schule. Eine Umfrage unter Gymnasiallehrern. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 16 (1985), 54-66.

Hennig, Mathilde: Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Tübingen: Niemeyer 2012 (Reihe Germanistische Linguistik 296), 125-151.

Herberg, Dieter: Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie auf dem Gebiet der Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS). In: Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (Hg.): Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR 1981 (Linguistische Studien A 83/2), 109-215.

Hofmann, Nicole: Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen. Eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen. Heidelberg: Univ.-Diss. 2008. Online verfügbar unter: <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/23> [aufgerufen am 11.06.2020].

Jäger, Siegfried: Sprachnorm und Schülersprache. In: Moser, Hugo (Hg.): Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache Mannheim 1970. Düsseldorf: Schwann 1971 (Sprache der Gegenwart 13), 166-233.

Köb, Franz: Wofür der Lehrer keine Einser hat... Dialekt, Schulbürokratie und Lehrerausbildung in Vorarlberg. In: Allmende 3 (1981), 75-86.

Koller, Erwin: Fränggisch gschriim? Eine fehleranalytische Untersuchung unterfränkischer Schüleraufsätze. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1991 (Reihe Germanistische Linguistik 110).

Krafft, Andreas: „Einfach nach Gefühl...“. Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold Simona (Hgg.): Ohne Punkt und Komma... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück 2016, 138-156.

Krauss, Stefan/Blum, Werner/Brunner, Martin/Neubrand, Michael/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Besser, Michael/Elsner, Jürgen: Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann 2011, 135-161.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann 2011.

Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992 (Reihe Germanistische Linguistik 120).

Mentrup, Wolfgang: »daß du das gethan/ hastu dir hiedurch ein ewig lob gemacht« 1607: das/daß. In: Sprachreport 9/2 (1993), 7-11.

Mesch, Birgit: Konzepte des Erwerbs der Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider ²2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), 268-295.

Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016 (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht).

Metz, Kerstin: Die Kommasetzung und ihre Vermittlung in aktuellen Schulbüchern. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold Simona (Hgg.): Ohne Punkt und Komma... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück 2016, 263-296.

Moats, Louisa: The Missing Foundation in Teacher Education. Knowledge of the Structure of Spoken and Written Language. In: Annals of Dyslexia 44/1 (1994), 81-102.

Moser, Hugo (Hg.): Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache Mannheim 1970. Düsseldorf: Schwann 1971 (Sprache der Gegenwart 13).

Müller, Hans-Georg: Zur Divergenz von orthographischen Regeln und praktischer Kommasetzung von Lernenden. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück 2016, 236-262.

Munske, Horst Haider: Lob der Rechtschreibung. Warum wir schreiben, wie wir schreiben. München: Beck 2005.

Naumann, Carl Ludwig: Interpunktions-„Fehler“. Welchen Regeln folgen die Schreiber*innen bei der Kommasetzung? In: Ewald, Petra/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hgg.): Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. habil. Dieter Nerijs. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang 1995, 211-234.

Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück 2016.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn [u.a.]: Schöningh UTB ²2008.

Österreichische Akademie der Wissenschaften: Corpuslinguistische Auswertung von Deutsch-Maturaarbeiten. Online verfügbar unter: <https://www.oaaw.ac.at/de/acdh/projects/completed-projects/deutsch-maturaarbeiten/> [aufgerufen am 12.09.2019].

Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert: Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturient*innen und Abiturienten im Land Brandenburg. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2005 (Lehr- und Lernforschung – Berichte 20), 50-72. Online verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/736/file/llh20_Piessnack_Schuebel.pdf [aufgerufen am 09.04.2019].

Ransmayr, Jutta: Eine Frage des Schreibmediums: Deutschmatura mit dem Stift oder am Computer schreiben. In: Ide. Informationen zur Deutschdidaktik 44/1 (2020), 61-70.

Ransmayr, Jutta: Austrian Media Corpus. In: Börner, Ingo/Straub, Wolfgang/Zolles, Christian (Hg.): Germanistik Digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft. Wien: Facultas 2018, 168-182.

Röber, Christa: Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider ²2015 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5), 296-317.

Roggausch, Werner (Hg.): Germanistentreffen: Deutschland - Großbritannien - Irland. Dresden: Tagungsbeiträge DAAD 2005.

Scheufler, Simone: Rechtschreibung so schlecht wie nie. In: Focus Online (10.08.2010). Online verfügbar unter: https://www.focus.de/familie/wissenstest/rechtschreibung/rechtschreibung-so-schlecht-wie-nie-studie_id_1868568.html. [aufgerufen am 20.03.2019].

Scholten-Akoun, Dirk: Zur Genese des Projekts. In: Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider 2016, 27-34.

Shulman, Lee: Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15/2 (1986), 4-14.

Sieber, Peter (Hg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau [u.a.]: Sauerländer 1994.

Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas: Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster [u.a.]: Waxmann 2009.

Stetter, Christian (Hg.): Zu einer Theorie der Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung. Tübingen: Niemeyer 1990.

Sturm, Afra/Schneider, Hansjakob/Lindauer, Nadja/Sommer, Tim: Schreibbezogenes Fachwissen bei Lehrpersonen im ersten Berufsjahr. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2016, 139-162.

Villiger, Hermann: Was für sprachliche Fehler machen unsere Abiturienten? In: Praxis Deutsch 68 (1984), 17-21.

Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Freivogel, Janine: Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieerwerb. Forschungsstand und Perspektiven. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2015, 281-300.

Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (Hg.): Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu einer Reform der deutschen Orthographie. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR 1981 (Linguistische Studien A 83/2).

7.1 Wörterbücher und Regelwerke der Orthographie

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg. im Auftrag des): Österreichisches Wörterbuch. Mittlere Ausgabe. Wien: Österreichischer Bundesverlag/Jugend & Volk ³⁴1968.

Dudenredaktion (Hg.): Duden 1. Die deutsche Rechtschreibung. Berlin: Dudenverlag ²⁷2017.

Fussy, Herbert/Steiner, Ulrike (Red.): Österreichisches Wörterbuch. Auf Grundlage des amtlichen Regelwerks. Wien: Österreichischer Bundesverlag ⁴²2012.

Hennig, Mathilde (Hg.): Duden 9. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch. Berlin: Dudenverlag ⁸2016.

Rat für deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim: 2018. Online verfügbar unter: <https://www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/> [aufgerufen am 06.05.2019].

Rat für deutsche Rechtschreibung: Wörterverzeichnis. Mannheim: 2017. Online verfügbar unter: <https://www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/> [aufgerufen am 17.08.2019].

7.2 Verwendete Korpora

AMC: Österreichische Akademie der Wissenschaften: Austrian Media Corpus. Online verfügbar unter: <https://amc.acdh.oeaw.ac.at/> [aufgerufen am 11.06.2020]

Maturatextkorpus: Österreichische Akademie der Wissenschaften: Corpuslinguistische Auswertung von Deutsch-Maturaarbeiten. Online verfügbar unter: <https://www.oeaw.ac.at/de/acdh/projects/completed-projects/deutsch-maturaarbeiten/> [aufgerufen am 11.06.2020].

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fehlerhäufigkeit nach Kategorien (Quelle: Korpuslinguistische Analyse des Maturatextkorpus)	41
Abbildung 2: Lehrerseitige Korrekturen in der Beistrichsetzung	46
Abbildung 3: Lehrerseitige Korrekturen in der Groß- und Kleinschreibung	49
Abbildung 4: Lehrerseitige Korrekturen in der Getrennt- und Zusammenschreibung	51
Abbildung 5: Lehrerseitige Fehl- und Überkorrekturen nach Kategorien geordnet	55
Abbildung 6: Berufserfahrung befragten Lehrpersonen im Fach Deutsch (in Jahren)	61
Abbildung 7: Schulformen, an denen die befragten Lehrpersonen unterrichten	62
Abbildung 8: Ausbildung, die die Deutschlehrenden abgeschlossen haben	62
Abbildung 9: Persönliche Einschätzung der Rechtschreibsicherheit von Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden im Vergleich	64
Abbildung 10: Abbildung 10: Rechtschreibsicherheit der Deutschlehrenden über die Zeit nach eigener Einschätzung	65
Abbildung 11: Rechtschreibsicherheit der Befragten in den einzelnen Rechtschreibkategorien (nach eigener Einschätzung)	67
Abbildung 12: Nachschlagehäufigkeit der Befragten in den einzelnen Rechtschreibkategorien (nach eigener Einschätzung)	68
Abbildung 13: Anzahl der (eindeutigen) Rechtschreibfehler, die die Befragten markiert haben	77

7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung zentraler Studien zu schülerseitiger Rechtschreibkompetenz	6
Tabelle 2: Korrelationskoeffizient zwischen Rechtschreibsicherheit und Unterrichtserfahrung	69
Tabelle 3: Korrelationskoeffizient zwischen Rechtschreibsicherheit und Unterrichtserfahrung (der bereits im Lehrberuf stehenden Personen)	69
Tabelle 4: Anzahl der gesetzten Korrekturen bei den jeweiligen Phänomenen	78
Tabelle 5: Fehl- und Überkorrekturen der Lehrpersonen und Studierende in der Groß- und Kleinschreibung	88
Tabelle 6: Fehl- und Überkorrekturen der Lehrpersonen und Studierende in der Getrennt- und Zusammenschreibung	89

Anhang

Abstract

This master thesis investigates German language teachers' spelling corrections in Austrian students' written school leaving exams ("Matura") for the subject German. This analysis is based on the assumption that even German language teachers, who are considered linguistic norm authorities (Ammon 1995: 80), face challenges when making spelling corrections, especially when it comes to lexical items that allow multiple spelling alternatives.

Firstly, a large corpus consisting of 534 student texts was analysed in order to gain a deeper understanding of the teachers' competence concerning corrections. The spelling corrections found in this learner text corpus were scrutinised. Secondly, a survey among 110 German in-service teachers and aspiring teachers (students still in teacher training) was conducted.

In contrast to substantial research carried out on the spelling skills of school students, the objective of this master thesis is to shed light on the competence of those who grade students' tests when it comes to correcting spelling mistakes. The results show that teachers tend to be stricter than the codified standard norm (6.9% of teacher corrections are erroneous or overcorrections) and that they are not always aware of existing spelling alternatives. These findings confirm the outcome of previous research on the topic (Jäger 1971; Köb 1981; Good 1986/1987; Davies 2005; Hennig 2012; de Cillia/Ransmayr 2019) and they can be used as a starting point in teacher training to raise awareness for difficulties in spelling correction.

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit werden die Rechtschreibkorrekturen von Deutschlehrenden in österreichischen Deutsch-Maturaarbeiten aus der Perspektive der Deutschdidaktik untersucht. Es wurde davon ausgegangen, dass selbst die Deutschlehrenden als Sprachnormautoritäten (Ammon 1995: 80) Unsicherheiten bei der Korrektur haben, vor allem, wenn es um Variantenschreibungen geht. Dazu wurde einerseits das Maturatextkorpus, eine Sammlung von 534 Schüler*innentexten, in denen jeweils die Korrekturen der Lehrpersonen annotiert wurden, analysiert, andererseits wurde gezielt eine Umfrage unter 110 Deutschlehrenden und Deutschlehramtsstudierenden durchgeführt. Ziel der Arbeit ist es, vor dem Hintergrund der häufig als defizitär wahrgenommenen Rechtschreibkompetenzen der Schüler*innen einen Beitrag zur Erforschung der Rechtschreibkorrekturkompetenz derjenigen, die die Schüler*innen beurteilen, zu leisten.

Die Korpusanalyse und die Auswertung der Umfrage zeigen, dass die Lehrenden dazu tendieren, strenger als der Kodex zu korrigieren (6,9% aller Korrekturen sind Fehl- oder Überkorrekturen), und dass Variantenschreibungen häufig nicht bekannt sind. Diese Ergebnisse bestätigen die wenigen vorhandenen Studien, die ähnliche Themen untersuchen (Jäger 1971; Köb 1981; Good 1986/1987; Davies 2005; Hennig 2012; de Cillia/Ransmayr 2019), und sie können als Ansatzpunkt in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung verwendet werden.

Fragebogen

Rechtschreibkorrekturen

Liebe Deutschlehrende, liebe Deutsch-Lehramtsstudierende,

herzlich willkommen und vielen Dank für Ihr Interesse an der Umfrage, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Orthographie durchführe.

Alle Angaben werden automatisch anonymisiert, bevor sie bei mir eingehen und ausgewertet werden. Die Ergebnisse dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Die Beantwortung der Fragen wird etwa 10-15 Minuten in Anspruch nehmen. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

I) Welches Geschlecht haben Sie?

☐

weiblich

☐

männlich

☐

Sonstiges:

Wie alt sind Sie?

Ich bin Jahre alt.

II) Unterrichten Sie bzw. haben Sie Deutsch an einer Schule unterrichtet oder studieren Sie noch (UF Deutsch)?

☐

Ich unterrichte (oder habe Deutsch unterrichtet).

☐

Nein, ich unterrichte zurzeit (noch) kein Deutsch, ich studiere noch.

☐

Ich studiere noch, unterrichte aber schon im Sondervertrag.

☐

Ich studiere weder das Unterrichtsfach Deutsch noch unterrichte ich.

☐

Andere Antwort:

III) Haben Sie das Unterrichtsfach Deutsch studiert?

☐

Ja, ich habe Deutsch studiert und unterrichte es auch.

☐

Nein, ich habe andere Fächer als Deutsch studiert, aber ich unterrichte es.

☐

Ich studiere noch Deutsch, unterrichte es aber bereits.

☐

Andere Antwort:

IV.a.) In welcher Schulform unterrichten Sie?

Wenn Sie derzeit an mehreren Schulen (und damit in mehreren Schulformen) unterrichten, markieren Sie bitte alle zutreffenden Antwortmöglichkeiten.

☐

NMS

☐

AHS

☐

BHS

☐

PTS/FMS

☐

Sonstiges:

V.a.) Wie viele Jahre Unterrichtserfahrung haben Sie im Fach Deutsch?

Bitte zählen Sie ausschließlich die Jahre, in denen Sie tatsächlich Deutsch unterrichtet haben.

☐

0 Jahre

☐

1-5 Jahre

☐

6-15 Jahre

☐

16-25 Jahre

☐

26-35 Jahre

☐

35+ Jahre

VI.a.) Wo haben Sie das Unterrichtsfach Deutsch studiert?

☐

an einer Universität in Österreich

☐

an einer Universität im Ausland

☐

an einer Pädagogischen Hochschule

☐

Ich habe zwar Lehramt studiert, aber nicht das Fach Deutsch.

☐

Ich habe gar nicht Lehramt studiert.

☐

Sonstiges:

IV.b.) Wo studieren Sie Deutsch?

☐

an einer Universität in Österreich

☐

an einer Universität im Ausland

☐

an einer Pädagogischen Hochschule

☐

Ich habe zwar Lehramt studiert, aber nicht das Fach Deutsch.

☐

Ich habe gar nicht Lehramt studiert.

☐

Sonstiges:

V.b.) Im wievielten Semester studieren Sie?

(Wenn Sie bereits im Master studieren, addieren Sie bitte die Semester aus dem Bachelor!)



VII) Wie viele rechtschreibspezifische Lehrveranstaltungen haben Sie (bisher) im Studium besucht? (explizite Vermittlung von Rechtschreibregeln oder Übung von Korrektur)



keine Lehrveranstaltungen



eine Lehrveranstaltung



zwei Lehrveranstaltungen oder mehr



Andere Antwort:

VIII) Stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

1. Ich fühle mich durch mein Studium in Bezug auf die Vermittlung von Rechtschreibkompetenz und Korrekturkompetenz ausreichend auf den Beruf als DeutschlehrerIn vorbereitet.



Ich stimme nicht zu.



Ich stimme eher nicht zu.



Ich stimme eher zu.



Ich stimme zu.

3. Wie sicher sind Sie Ihrer eigenen Einschätzung nach in der deutschen Rechtschreibung?



sehr unsicher



eher unsicher



eher sicher



sehr sicher

4. Wie sicher waren Sie am Ende Ihrer Schulzeit (Sekundarstufe II) Ihrer eigenen Einschätzung nach in der deutschen Rechtschreibung?



sehr unsicher



eher unsicher



eher sicher



sehr sicher

5. Wie sicher waren Sie am Ende Ihres Studiums Ihrer eigenen Einschätzung nach in der deutschen Rechtschreibung?



sehr unsicher



eher unsicher

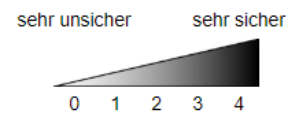


eher sicher



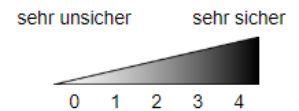
sehr sicher

IX.a.) Wie sicher fühlen Sie sich in der deutschen Rechtschreibung in den folgenden Kategorien?



Groß- und Kleinschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Getrennt- und Zusammenschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Zeichensetzung	☐	☐	☐	☐	☐
Laut-Buchstaben-Zuordnung (Vokaldehnung (z.B. stummes h, langes ie), Konsonantenverdoppelung, ...)	☐	☐	☐	☐	☐
dass/das-Schreibung	☐	☐	☐	☐	☐

X.a.) Wie häufig schlagen Sie bei der Korrektur von Schüler*innentexten bei Fehlern in den folgenden Kategorien nach (z.B. im Wörterbuch)?



Groß- und Kleinschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Getrennt- und Zusammenschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Zeichensetzung	☐	☐	☐	☐	☐
Laut-Buchstaben-Zuordnung (Vokaldehnung (z.B. stummes h, langes ie), Konsonantenverdoppelung, ...)	☐	☐	☐	☐	☐
dass/das-Schreibung	☐	☐	☐	☐	☐

XI.a.) Wo schlagen Sie üblicherweise nach, wenn Sie bei der Korrektur von Schüler*innentexten bei Rechtschreibfehlern unsicher sind?

XII.a.) Würden Sie sich selbst eher als streng oder eher als großzügig in der KORREKTUR und BEWERTUNG von RECHTSCHREIBFEHLERN in Schülertexten bezeichnen?



sehr mild



eher mild

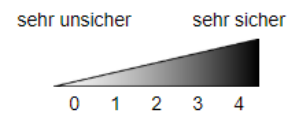


eher streng



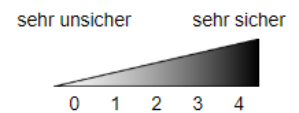
sehr streng

IX.b.) Wie sicher fühlen Sie sich in der deutschen Rechtschreibung in den folgenden Kategorien?



Groß- und Kleinschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Getrennt- und Zusammenschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Zeichensetzung	☐	☐	☐	☐	☐
Laut-Buchstaben-Zuordnung (Vokaldehnung (z.B. stummes h, langes ie), Konsonantenverdoppelung, ...)	☐	☐	☐	☐	☐
dass/das-Schreibung	☐	☐	☐	☐	☐

X.b.) Wie häufig schlagen Sie bei der Korrektur von Schüler*innentexten bei Fehlern in den folgenden Kategorien nach (z.B. im Wörterbuch)?



Groß- und Kleinschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Getrennt- und Zusammenschreibung	☐	☐	☐	☐	☐
Zeichensetzung	☐	☐	☐	☐	☐
Laut-Buchstaben-Zuordnung (Vokaldehnung (z.B. stummes h, langes ie), Konsonantenverdoppelung, ...)	☐	☐	☐	☐	☐
dass/das-Schreibung	☐	☐	☐	☐	☐

XI.b.) Wo schlagen Sie üblicherweise nach, wenn Sie in der Rechtschreibung einzelner Phänomene unsicher sind?

XIII) Hier sehen Sie einen kurzen Ausschnitt eines Schülertextes. Bitte lesen Sie den Text durch und korrigieren Sie die Fehler anschließend Satz für Satz im blauen Feld unten. Verwenden Sie bitte KEINE Nachschlaghilfen.

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik diskutiert, ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll oder nicht. Dabei war die Situation der Raucher früher viel schlimmer. Schon die jüngsten zündeten sich selbstgedrehte Zigarretten an und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof. Heute ist das für die Meisten undenkbar. Einem jeden und einer jeden von uns muss klar werden, dass das Thema Gesundheit ein allesbeherrschendes ist. Doch die Durchsetzung der neuen Raucheregelungen ist aufwendig und kostet zum einen zeitliche und zum anderen ökonomische Ressourcen.

Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen: hier kann ungeantes Potential ausgeschöpft werden.

Korrigieren Sie den Text!

Hier sehen Sie denselben Schülertext noch einmal. Korrigieren Sie ALLE Fehler im Text, indem sie jeweils die KORRIGIERTE Version der vom Schüler verwendeten Ausdrücke in das Eingabefeld am Rand der jeweiligen Zeile schreiben.

Wenn in einer Zeile kein Fehler zu finden ist, lassen Sie das Eingabefeld bitte einfach leer.

Seid einigen Jahren wird in der österreichischen Politik diskutiert,

ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll oder nicht.

Dabei war die Situation der Raucher früher viel schlimmer.

Schon die jüngsten zündeten sich selbstgedrehte Zigarretten an

und die Jungen und Mädchen rauchten bereits am Schulhof.

Heute ist das für die Meisten undenkbar.

Einem jeden und einer jeden von uns muss klar werden,

dass das Thema Gesundheit ein allesbeherrschendes ist.

Doch die Durchsetzung der neuen Raucheregelungen ist aufwendig

und kostet zum einen zeitliche und zum anderen ökonomische Ressourcen.

Ich fordere daher schon in der Schule anzusetzen:

hier kann ungeantes Potential ausgeschöpft werden.

Beistriche

XIV) Entscheiden Sie, ob in den folgenden Sätzen aus Schülertexten die BEISTRICHE richtig gesetzt sind und begründen Sie bei falschen oder fehlenden Beistrichen Ihre Korrektur!

falsch richtig

Seit einigen Jahren wird in der österreichischen Politik diskutiert ob ein Rauch-Verbot durchgesetzt werden soll.

☐☐

Dafür wird Geld benötigt, und Geld spielt immer eine Rolle.

☐☐

Wir sollten aufhören uns in alles einmischen zu wollen.

☐☐

Die Redaktion des „Südwind-Magazin“, hat die Bitte um einen Artikel für die neue Ausgabe an mich herangetragen.

☐☐

Getrennt- und Zusammenschreibung

+

Groß- und Kleinschreibung

XV) Entscheiden Sie, ob in den folgenden Sätzen aus Schülertexten die GETRENNT- UND ZUSAMMENSCHREIBUNG sowie die GROSS- UND KLEINSCHREIBUNG richtig ist und begründen Sie Ihre Korrektur bei falschen Schreibungen.

	falsch	richtig	
Das Logo wurde vor Kurzem geändert.	☐	☐	
Der Schüler wird in diesem Jahr sitzenbleiben.	☐	☐	
Geld spielt eine große Rolle in der Welt und als Selbstversorger hat man oft nur das Nötigste.	☐	☐	
Frank und Susi sind gute Freunde. Die Beiden kennen sich schon seit ihrer Kindheit.	☐	☐	
Am Sonntag Nachmittag trat der Junge die Rückfahrt an.	☐	☐	
Ich lege Ihnen ans Herz, gut auf Ihre Kinder Acht zu geben.	☐	☐	